

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2015

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny – dr hab. Roman Leppert, prof. nadzw. UKW

Redaktor tematyczny, sekretarz Redakcji
– dr Renata Borzyszkowska

Redaktor statystyczny – dr hab. Barbara Ciżkowicz,
prof. nadzw. UKW

Redaktor językowy (język polski) – mgr Ewa Indykiewicz

Redaktor językowy (język angielski) – mgr Monika Chodyna-Santus

Redaktor techniczny – mgr Kamila Kacprzak

Rada Redakcyjna:

Prof. dr hab. Dietrich Benner

Prof. dr hab. Ewa Filipiak

Prof. dr hab. Peter Gavora

Dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik

Prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Prof. Melinda Pierson

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Recenzenci:

Prof. dr hab. Maja Chomczyńska-Rubacha, UMK

Dr hab. Tomasz Gabrys prof. nadzw. AWF w Krakowie

Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, UG

Dr hab. Ewa Kubiak-Szymborska prof. nadzw. UKW

Dr hab. Renata Nowakowska-Siuta prof. nadzw. ChAT
w Warszawie

Prof. dr hab. Urszula Ostrowska, UKW

Dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik prof. nadzw. UKW

Dr hab. Zofia Szarota prof. nadzw. UP w Krakowie

Dr hab. Maria Szczepka-Pustkowska prof. nadzw. UG

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, UŁ

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chadkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Sławomir Kaczmarek (przewodniczący)

Grzegorz Kłosowski

Anna Dłużewska

Katarzyna Domańska

Andrzej Prószyński

Marlena Winnicka

Jacek Woźny

Ewa Zwolińska

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz 2015

Redaktor: Beata Królicka

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1658. Ark. wyd. 15,8

Druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Michał Głazewski: Marc-Antoine Jullien de Paris — od utopii heroicznej do pedagogiki porównawczej	9
Joachim Paweł Glier: Podstawy filozoficzne pedagogiki serca oraz psychologiczna koncepcja człowieka Marii Łopatkowej	38
Anna Rudnik, Krzysztof Czykier: Człowiek stary jako podmiot oddziaływań edukacyjnych(?)	58
Anna Kot: Racjonalność komunikacyjna w teorii krytycznej Jürgena Habermasa i jej implikacje w sferze edukacji	69

II. Z badań

Monika Nawrot-Borowska, Agnieszka Małek: Wychowanie zdrowotne i higiena dzieci i młodzieży w świetle poradników dla rodziców z lat 1850-1970 — zarys problematyki	85
Edyta Sokołowska: Panika moralna w kontekście kondycji polskiej rodziny. Wstęp do badań materiałów prasowych poświęconych rozwodom	125
Alicja Fidowicz: Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klas VI szkoły podstawowej	147
Jan Czechowski: Sport w perspektywie procesu wychowawczego	161

III. Dyskusje i polemiki

Joanna Poziemska: Porażka w dyskursie edukacyjnym	181
Monika Chodyna-Santus: Spór wokół dysleksji	186

IV. Debiuty naukowe

Agnieszka Janik: Emocje w badaniach nad dzieciństwem. Studia z socjologii dzieciństwa i socjologii emocji	195
---	-----

V. Recenzje

Jean Baudrillard (2005). <i>Symulakry i symulacje</i> . Warszawa: Wydawnictwo Sic!, ss. 195 (rec. Ewa Guzowska)	219
Paweł A. Trzos (2012). <i>Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej</i> . Bydgoszcz: Wyd. UKW, ss. 244 (rec. Hanna Jarmolińska)	223

O Autorach	226
------------------	-----

I. STUDIA I ROZPRAWY

Michał Głazewski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Marc-Antoine Jullien de Paris: od utopii heroicznej do pedagogiki porównawczej



Źródło: www.resistance-histoire-drome.fr

Ponieważ zaś całe państwo ma tylko jeden cel,
więc oczywiście i wychowanie musi być jedno
i to samo dla wszystkich.
Arystoteles¹

Przedmiotem artykułu jest postać Marca-Antoine'a Julliena de Paris, ojca pedagogiki porównawczej, w kontekście jego biografii politycznej i pedagogicznej. Praca składa się z ośmiu części: 1) Nieruchomy poruszyciel komparatystyki, 2) Zdobywszy Bastylię..., 3) Powabność utopii, 4) *Sperare non destitit*, 5) Instytut w Yverdon, 6) Pedagogika porównawcza, 7) Krytyka Jullienowskiej nauki o wychowaniu oraz 8) Pewien zupełnie zapomniany francuski pedagog. Załączony został również pełen wykaz prac Marca-Antoine'a Julliena de Paris w języku francuskim. W artykule ukazano ewolucję jego poglądów – od republikańskich tradycji rodzinnych, edukacji, pełnego pasji zaangażowania w Rewolucję 1789 roku w Paryżu, karierę polityczną

¹ Arystoteles, *Polityka*, 1337a, przeł. L. Piotrowicz, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 6, PWN, Warszawa 2001, s. 214.

u boku Robespierre'a, nagłe aresztowanie i zwątpienie w metody rewolucyjnej realizacji utopii heroicznej – społeczeństwa ludzi wolnych, równych i bratnich, zwrot ku poszukiwaniu spełniania tych idei przez wychowanie Nowego Człowieka. Poczesne miejsce zajmuje aspekt pedagogiczny: współpraca z Pestalozzim i von Fallenbergiem, pobyt w Instytucie w Yverdon, poszukiwanie pewnego narzędzia budowania i doskonalenia struktur i treści oświatowych i wreszcie stworzenie podwalin pod nową dziedzinę pedagogiki: komparatystykę. Praca zawiera także krytykę koncepcji pedagogicznych Marca-Antoine'a Julliena de Paris oraz krótką deskrypcję stanu jego współczesnej recepcji i statusu naukowego.

Słowa kluczowe: Marc-Antoine Jullien de Paris, pedagogika porównawcza, komparatystyka, utopia heroiczna, Pestalozzi, Yverdon, wychowanie, Rewolucja Francuska

1. Nieruchomy poruszyciel komparatystyki

Marc-Antoine Jullien de Paris ojcem pedagogiki porównawczej jest². Sens tego Gombrowiczowskiego apoteogmatu o życiu skazanym na *sacrum* Trwalszego Od Spizu, tak różnym od *profanum* rzeczywistej obecności w sercach i umysłach potomnych, znakomicie odnosi się do postaci Julliena de Paris. Wiadomo, że Klasyk istniał, że położył fundament, że jest wielki, ale właściwie wszystko, co o nim da się powiedzieć, to kilka frazesów czy jakaś dykteryjka. Nikt nie czyta już jego dzieł, „(...) kulturalni także nie. Nikt. Nikt. W ogóle nikt”³, są one równie martwe jak ich „wiecznie żywy” twórca⁴.

Czy jednak Marc-Antoine Jullien de Paris rzeczywiście zasługuje na taką petryfikację do stanu naukowego *rigor mortis*, na dwuznaczny status „nieruchomego poruszyciela”, pierwszej przyczyny komparatystyki pedagogicznej, który ją stworzył, lecz nie jest już potrzebny (pożądany, przydatny, celowy) jako *spiritus movens*? Czyżby jego spuściznę spotkał los Tomasza z Akwinu, którego głowę po śmierci cystersi odjęli od ciała, zakonserwowali i przechowywali w miodzie w dębowej beczce?⁵

² „(...) choć niektórzy sądzą, że zaszczyt ten powinien przyspaść innemu Francuzowi, C.A. Bassetowi, autorowi pracy *Essais sur l'organisation de quelques parties d'instruction publique*, wydanej w Paryżu w 1808 r.”, R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*, PWN, Warszawa 1991, s. 11.

³ W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1993, s. 44.

⁴ Nazwisko Julliena de Paris wymienia się obowiązkowo we wszelkich pracach na temat pedagogiki porównawczej czy choćby rozdziałach na temat metod porównawczych w pedagogice: „Już w 1817 roku z koncepcją takich badań wystąpił Marc-Antoine Jullien de Paris. Zgodnie z założeniami Julliena zadaniem pedagogiki porównawczej jest wykrywanie prawidłowości wspólnych dla systemów oświatowych w różnych krajach” (W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 15).

⁵ „Zakonnicy z Fossanuova, gdzie w r. 1274 zmarł Tomasz z Akwinu, z obawy, by nie stracić drogocennej relikwii, literalnie zamarynowali zwłoki szlachetnego mistrza: odciąwszy od nich głowę, ugotowali je i spreparowali”: J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, przeł. T. Bzostowski, PIW, Warszawa 2003, s. 68. Św. Tomasz zmarł w opactwie cystersów, ponieważ w trakcie podróży na sobór w Lyonie, przezwijając zbliżającą się śmierć, poprosił, by dano mu umrzeć w klasztorze. W okolicy nie było jednak żadnego zakonu dominikanów, został więc przewieziony do klasztoru cystersów w Fossanova w pobliżu Sonnino, gdzie po kilku dniach skonał: N.M. Healy, *Thomas Aquinas: Theologian of the Christian Life*, Ashgate 2003, s. 8.

Czy może biografia Marca-Antoine'a Julliena de Paris stanowi, jak to sformułował francuski historyk Jean Marc Ruthon: „histoire d'une vie ratée”⁶ – historię życia zmarnotrawionego?

A przecież, gdy się uważnie pochylimy nad nim, nad jego biografią i dziełem, zapewne wykrzyknimy: *ecce homo* – oto człowiek, o którym można powiedzieć, że żył prawdziwie, rozumnie i z pasją, depcząc tyranów i zachłystując się wolnością – i tej wolności pragnął dla ludzkości. Oto jeden z tych, którzy odwagili się być mądrymi – *sapere aude!* – rewolucjonista, ruszający z posad bryłę świata, mimo że w roku 1789, który wyznaczył cezurę w historii Francji i świata, miał dopiero 14 lat...

2. Zburzywszy bastylię...

Marc-Antoine Jullien, nazywany dla odróżnienia od swego ojca – Jullien de Paris, urodził się 10 marca 1775 roku – w Paryżu właśnie, w rodzinie klasy średniej. Jego rodzic, Marc-Antoine Jullien (obdarzony przydomkiem de), był patriotą, człowiekiem wykształconym i otwartym na oświeceniowego ducha czasów. Zgodnie zatem z modnymi ówczesnie pryncypiami naturalistycznej pedagogiki Jana Jakuba Rousseau syn najpierw wychowywał się na wsi pod opieką matki, Rozalie (z domu Ducrolay, córki kupca z Pontoise)⁷. Później zamieszkał w Paryżu, pod pieczę ojca, w domu otwartym, w którym gościły takie osobistości, jak: Gabriel Bonnot de Mably (1709-1785), filozof i polityk, starszy brat słynnego Étienne'a Bonnot de Condillac, twórcy oświeceniowej koncepcji nauki o ideach; a także Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781) – jeden z twórców Wielkiej Encyklopedii Francuskiej, ekonomista, zwolennik fizjokratyzmu, główny kontroler finansów w okresie rządów Ludwika XVI, człowiek, który przeprowadził reformy gospodarcze likwidujące pozostałości merkantylistycznej reglamentacji i liberalizujące życie gospodarcze ówczesnej Francji, chcąc naprawić sytuację finansową państwa, m.in. przez próbę nałożenia podatków na szlachtę i duchowieństwo, ograniczenie wydatków dworu królewskiego oraz przeprowadzenie reformy handlu zbożem i zniesienie ograniczeń cechowych; oraz markiz Jean Antoine Nicolas de Condorcet (1743-1794) – filozof-racjonalista, myśliciel społeczny, matematyk, ekonomista-liberał, działacz polityczny, członek Akademii Francuskiej, członek i przewodniczący Konstytuanty, autor projektu reformy szkolnej – powszechnej i bezpłatnej edukacji, twórca teorii postępu, zwolennik równouprawnienia kobiet i ludzi wszystkich ras⁸.

⁶ J.M. Ruthon, *Marc-Antoine Jullien, dit Jullien de Paris (1775-1848)*, notice écrite pour Notes et Archives 1789-1794, <http://www.royet.org/nea1789-1794/notes/acteurs/jullien-paris.htm> [dostęp: 03.05.2003]. (wszystkie translacje w niniejszym artykule – jeśli nie podano nazwiska tłumacza – autorstwa M.G.).

⁷ H. Goetz, *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). Der geistige Werdegang eines Revolutionärs. Ein Beitrag zur Geschichte der Vorläufer internationaler Organisationen des 20. Jahrhunderts*. Diss. phil. I Zürich 1954, s. 5-7; [wyd. franc.: H. Goetz, C. Cuénot, *Marc-Antoine Jullien de Paris: (1775-1848); L'évolution spirituelle d'un révolutionnaire; Contribution à l'histoire des précurseurs des organisations internationales du XX^e siècle*, Institut pédagogique national, 1962].

⁸ A. Soboul, *Dictionnaire historique de française*, PUF, 2005.

Sam Jullien senior również był postacią znaczącą społecznie i politycznie: w latach 1792-1795 powołano go na deputowanego departamentu Drôme⁹ do Konwentu Narodowego, rewolucyjnego zgromadzenia ustawodawczego.

W roku 1785 Jullien syn został uczniem słynnego paryskiego Collège de Navarre¹⁰, gdzie w ramach *trivium* uczył się przeważnie na pamięć greckich i łacińskich tekstów klasyków, lecz jego przekonania kształtowały się przede wszystkim w wyniku spotkań z poglądami znamienitych ludzi, jacy gościli w domu ojca, pod wpływem prądów filozofii oświecenia, przeświadczenia o możliwości osiągnięcia doskonałości przez człowieka, wewnętrznym głosem sumienia i przewodniej roli rozumu oraz wiary *les philosophes* – francuskich Encyklopedystów – w nieuchronny i konieczny postęp ludzkości, w potęgę nauk przyrodniczych i polityczne poglądy wyrosłe z idei Rousseau, Mably'ego i de Condorceta¹¹. Ten konglomerat nowych idei i klasycznego wykształcenia w Collège de Navarre dał mu już we wczesnej młodości podstawy do tworzenia własnych sposobów interpretacji doświadczeń społecznych oraz przemożny impuls do działania:

Edukacja publiczna zasiała nasiona tych wszystkich idei republikańskich, które miały wzejść w czasach monarchii. Nasze szkoły stały się małymi Stanami, w których ani ranga, ani majątek nie dawał tytułu do wyższości, w których niezawisłość i równość były najwyższym dobrem i w których uczniowie niesieni ustawicznie ku wyobrażonej ojczyźnie, jako wyrzutkowie we własnym kraju, studiując elokwencję Demostenesa czy Cyclerona lub umiłowanie wolności Thrasybulusa i Brutusa¹².

Rankiem 14 lipca 1789 roku czternastoletni Jullien rozdawał na ulicach Paryża ulotki z żarliwym wezwaniem: „Nie dość jest obalić Bastylię, musimy obalić Tron”¹³.

⁹ Drôme – departament położony w południowo-wschodniej Francji w regionie Rodan-Alpy, oznaczony liczbą 26. Według danych na rok 2007 liczba zamieszkującej departament ludności wynosi 473 428 os. (73 os./km²); powierzchnia – 6530 km². Prefekturą departamentu Drôme jest miasto Palence (ok. 66,5 tys. mieszkańców). Nazwa departamentu pochodzi od rzeki Drôme. 4 marca 1790 r. Zgromadzenie Narodowe Konstytucyjne (Konstytuanta) ustanowiło Drôme jako jeden z 83 departamentów kraju. Jego terytorium składa się po części z dawnego obszaru administracyjnego Dauphiné: <http://archives.ladrome.fr/> [dostęp: 01.12.11].

¹⁰ *Collège de Navarre*, część historycznego Uniwersytetu Paryskiego, założona w 1305 r. przez królową Joannę I z Nawarry, składająca się pierwotnie z trzech wydziałów: sztuk, filozofii i teologii. Kolegium rywalizowało z Sorboną, słynęło ze swej bogatej biblioteki; studenci mówili wyłącznie po łacinie, ucząc się na pamięć klasycznych tekstów ze starożytności i kanonu religijnego Kościoła. W czasie Rewolucji szkoła została zamknięta, biblioteka rozproszona, archiwa zniszczone. W jej miejsce w 1805 r. Napoleon utworzył słynną potem Politechnikę (*École polytechnique*): N. Gorochov, *Le collège de Navarre de sa fondation (1305) au début du XVI^e siècle (1418): histoire de l'institution, de sa vie intellectuelle et de son recrutement*, Honoré Champion, Paris 1997.

¹¹ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris ('Jullien de Paris')*, „Prospects: the quarterly review of comparative education”, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, nr. 3/4, 1993, s. 757.

¹² Marc-Antoine Jullien de Paris, cyt. za: J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*; Thrasybulus (gr. Θρασύβουλος), ur. ok. 440 p.n.e. w Steirii, w Attyce; zm. w 388 p.n.e. w Aspendos, Azja Mniejsza), strateg attycki, dowodził w wielu bitwach podczas wojen peloponeskich flotą attycką lub morskimi związkami taktycznymi. Po zajęciu przez Spartan Aten, stanął na czele grupy powstańców, którym udało się pokonać okupacyjny garnizon Spartan i przywrócić demokratyczny porządek społeczny. Zginął, dowodząc flotą attycką w czasie wojny koryńskiej; za: R.J. Buck, *Thrasybulus and the Athenian Democracy. The Life of an Athenian Statesman*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 1998.

¹³ Por. A. Cisek, *Kłamstwo Bastylii: szkice o wydarzeniach i ludziach Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, wyd. Finna, Gdańsk 2006, s. 23.

Zachęcony przez matkę, gorącą patriotkę, zaczął w roku 1790 współpracować z paryskim *Journal de Soir*, a rok później wstąpił do jakobińskiego Stowarzyszenia Przyjaciół Konstytucji (*Société des amis de la Constitution*)¹⁴. Gdy latem 1791 roku składał tam przysięgę – *Vivre libre ou mourir!* (Żyć wolnym lub umrzeć!) – miał zaledwie lat szesnaście. Już w następnym roku zaczął występować publicznie u boku Maksymiliana de Robespierre, a wiosną 1792 roku został wysłany do Londynu przez de Condorceta, w tamtym czasie przewodniczącego *Comité diplomatique* przy Zgromadzeniu Prawodawczym. Przebywał tam jako dyplomata-stażysta, starając się pośredniczyć między liberalnymi frakcjami parlamentarnymi Anglii a żyrondystami. Spotkał się m.in. z Talleyrandem i lordem Stanhope, przywódcą frakcji opozycyjnej wobec premiera Williama Pitta¹⁵. Jesienią tego roku, po powrocie do Francji, został mianowany komisarzem pomocniczym (*aide-commissaire*), a styczniu 1793 roku komisarzem sił zbrojnych (*commissaire de guerres*) armii rewolucyjnej w Pirenejach¹⁶.

Jako protegowany Robespierre'a od 10 września 1793 roku przebywał na zachodzie Francji, delegowany przez Komitet Bezpieczeństwa Powszechnego z misją do kilku miast portowych na wybrzeżu atlantyckim i do zagrożonej ruchem rojalistycznym prowincji Wandea. Pisał stamtąd szczegółowe sprawozdania: w listach z 2, 4 i 5 lutego 1794 roku uskarżał się na słynnego z okrucieństwa Jeana Baptiste'a Carrier'a¹⁷, a w Bordeaux wszedł w konflikt z Jeanem-Lambertem Tallienem¹⁸.

¹⁴ Radykalnie lewicowe stowarzyszenie założone w 1789 r. w Paryżu jako Klub Bretoński. W momencie największej prosperity Stowarzyszenie liczyło ok. 400 tys. członków i miało setki kapituł w całej Francji: por. J. Baszkiewicz, S. Meller, *Rewolucja francuska 1789-1794: Społeczeństwo obywatelskie*, PIW, Warszawa 1983.

¹⁵ William Pitt the Younger, William Pitt Młodszy (ur. 1759 w Hayes w hrabstwie Kent, zm. 1806 w Londynie) – premier Królestwa Wielkiej Brytanii w latach 1783-1801 oraz 1804-1806. W wieku 24 lat został najmłodszym w historii premierem brytyjskim. Największy talent przejawiał jako finansista, jednak kierował również wojnami z Francją – rewolucyjną, a potem napoleońską. Od podpisania aktu unii z Irlandią w roku 1801 oficjalna nazwa państwa brzmiała Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii. Pitt złożył dymisję, gdy król odmówił zniesienia praw dyskryminujących brytyjskich katolików. Jednak po wybuchu nowej wojny z Francją Pitt powrócił na urząd. Zwolennik ewolucyjnego konserwatyzmu: za: J. Baszkiewicz, *Historia Francji*, Ossolineum 1978.

¹⁶ M. Kujawski, *Wojska Francji w wojnach Rewolucji i Cesarstwa 1789-1815*, Adjutor, Warszawa 2007.

¹⁷ Jean Baptiste Carrier (1745-1794), od 1792 r. deputowany Konwentu z departamentu Cantal, komisarz Konwentu we Flandrii, w połowie roku 1793 wysłany z misją do Normandii (gdzie tłumił powstanie wzniecone przez żyrondystów), a potem do Wandei w celu zdławienia powstania chłopskiego. Zdobyl reputację jednego z najokrutniejszych wysłanników Konwentu, zasłynął szczególnie z niebywałego okrucieństwa wobec Wandejczyków. Wystała na śmierć 11 tys. ludzi, dalsze 3 tys. zmarły w więzieniach; propagował te metody jako najlepszy sposób walki z kontrrewolucją, donosząc na mniej brutalnych komisarzy. Komitet Ocalenia Publicznego nie zgadzał się jednak na jego odwołanie, mimo że inni komisarze, głównie Jullien, apelowali o jego dymisję. Tymczasem Carrier, alkoholik cierpiący z powodu zaburzeń psychicznych, nieoczekiwanie uwolnił 132 więzionych arystokratów i zażądał stanowiska w Paryżu. Postulat spełniono, mianując Carrier'a sekretarzem Konwentu. Aresztowany po 9 thermidora wypierał się odpowiedzialności za masakry, obarczając winą całe Zgromadzenie Legislacyjne. Trybunał Rewolucyjny skazał go na śmierć przez zgilotowanie: por. B. Baczeko, *Comment sortir de la Terreur*, Paris, Gallimard, Paris 1989, s. 46-49.

¹⁸ Jean-Lambert Tallien (1767-1820), jakobin, konformista, udający politycznego radykała, został mianowany komisarzem Konwentu w Bordeaux, gdzie zdobył sławę jednego z najkrwawszych i zarazem najbardziej skorumpowanych komisarzy. W połowie 1794 r. informacje o jego nieprawościach dotarły (m.in. dzięki Jullienowi) do Komitetu Ocalenia Publicznego, który wystosował nakaz aresztowania, lecz Tallin zdołał uciec, ukrywając się w Paryżu. Przyłączył się potem do spisku thermidorian, w którym odegrał znaczącą rolę: 9 thermidora przerwał mianowicie przemowę Saint-Justa, dając tym samym znak do wystąpienia przeciwko Robespierre'owi.

Powrócił do Paryża 24 kwietnia 1794 roku, gdzie został wyznaczony na stanowisko sekretarza Komitetu Nauczania Publicznego (*Comité d'Instruction Publique*)¹⁹, który zajmował się tworzeniem planów „kształcenia powszechnego”, czyli edukacji narodowej. Nie mógł jednak brać bezpośredniego udziału w pracach Komitetu, gdyż już 18 maja znów udał się do Bordeaux, aby tam oczyścić zarząd miasta i klub jakobinów z ukrywających się między deputowanymi żyrondistów — był jednak informowany o postępach i trudnościach w pracy Komitetu²⁰.

Zapewne w niedługim czasie Jullien stałby się znaczącą postacią Rewolucji, gdyby nie nastąpił przewrót 9 thermidora roku II (27 lipca 1794 r.), w wyniku którego Maksymilian de Robespierre i jego najbliżsi sojusznicy zostali aresztowani przez większość w Konwencie Narodowym i straceni następnego dnia²¹. Zatrzymany

W okresie rządów Dyrektoriatu nie odgrywał jednak znaczącej roli, skupiając się na powiększaniu majątku; za: Jean-Lambert Tallin, [w:] *Dictionnaire des parlementaires Français depuis le 1^{er} mai 1789 jusqu'au 1^{er} mai 1889*, red. A. Robert, E. Bourlouton, G. Cougny, wyd. Edgar Bourlouton, b.m.w. 1889.

¹⁹ 3 lipca 1793 r., na propozycję Maximiliana de Robespierre, Konwent utworzył Komisję Nauczania Publicznego (*Commission d'instruction publique*) w składzie sześciu członków: Philippe Rühl, Joseph Lakanal, Henri Grégoire, Jacques-Michel Coupé, Louis Antoine de Saint-Just oraz André Jeanbon Saint André (dwóch ostatnich zastąpili 10 lipca Léonard Bourdon i Robespierre). Poszerzona do dziesięciu członków stała się następnie Komisją Edukacji Narodowej (*Commission d'Éducation nationale*). 13 lipca Robespierre zaprezentował plan edukacji narodowej, który zredagował Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau. W październiku 1793 r. z inicjatywy Gilberta Romme Komisja została przemianowana na Komitet Nauczania Publicznego (*Comité d'instruction publique*): za: J. Baszkiewicz, *Historia Francji*.

²⁰ Jullien miał tam dokonać inspekcji sytuacji militarnej i nastrojów, a także szerzyć propagandę jakobińską. Tak pisał o swojej misji do Robespierre'a: „Angers, 15 pluviöse (5 lutego) 1794 r. Udaję się do La Rochelle, mój drogi przyjacielu, aby kontynuować misję. Byłem zmuszony podróżować przez Tours, droga bezpośrednia została opanowana [przez wroga — M.G.]. Zobaczyłem Nantes — trzeba uratować to miasto: Komitet Ocalenia Publicznego słucha z największą uwagą nantejskich sankiulotów, którzy apelują o pomoc. Wandeę raz jeszcze; Montaigu wzięte; to zaś wprowadza w błąd Komitet Ocalenia Publicznego; nasi generałowie tracą czas w Nantes i wcale nie ukrywają, że to ich sposób na przedłużanie wojny; a Carrier, który wymówił się chorobą i udał na wieś, skoro ma się dobrze i jest w Nantes, żyje z dala od spraw, na łonie przyjemności, otoczony kobietami i pochlebcami w epoletach, którzy tworzą mu harem i dwór; i Carrier jest niedostępny dla deputowanych Towarzystwa Ludowego, którzy przybywają, aby radzić z nim o sprawach najwyższej wagi; i Carrier każe więzić patriotów, którzy się słusznie skarżą na jego postępowanie; nastrój społeczny jest przygaszony, nie ma już wolności; Nantes znajduje się w sytuacji, jaka nie może trwać bez niebezpieczeństwa. Odwołajcie Carrier'a, wyślijcie do Nantes reprezentanta górali [frakcja Konwentu *Montagnards* — M.G.], stanowczego, pracowitego i popularnego. Podejmijcie szybko działania dla stłumienia odradzającej się Wandeę. Sądzę obecnie, że muszę udać się do Paryża, aby zdać na żywo szczegółową relację o tym, co widziałem; chociaż wolałbym Paryża nie widzieć, zanim moja misja się nie zakończy. I gdy tak piszę do ciebie, to tak jakbym mógł z tobą rozmawiać. Będziesz działał sam, nie ma ani chwili do stracenia. Wysłałem z Tours trochę szczegółów, ale daremnie na nie czekać. Trzeba ocalić Nantes, zdusić Wandę, poskromić despotyczne zapędy Carrier'a. To w imię ojczyzny rekomenduję ci podjęcie tych działań, których wymagają okoliczności. Do zobaczenia, mój drogi przyjacielu. Pozdrawiam Barèra, do którego jeszcze nie pisałem. (podpisano) Jullien P.S. Dopiero co skończyłem pisać do Barèra. Odpowiedz mi, proszę cię, choć jednym słowem, które upewni mnie, że nie dałem pustych obietnic nantejskim sankiulotom, że zniweczę ich zagrożenia i przerwę ich cierpienie. Powracam do La Rochelle, aby kontynuować misję”: Jullien de Paris, *Lettres sur Carrier* (1), Nivôse à pluviöse an II, février 1794, http://www.royet.org/real1789-1794/archives/documents_divers/jullien_lettres_sur_carrier [dostęp: 03.05.2003].

²¹ Wraz z Robespierre'em zgilotynowano 10 thermidora roku II na placu Rewolucji 21 jego najbliższych zwolenników (m.in. Saint-Justa, Couthona oraz Augustyna Robespierre'a, do których dobrowolnie dołączył Philippe Lebas), a w dniach następnych dalszych 70 osób podejrzanych o sympatyzowanie z obalonym rządem: por. J.-F. Fayard, *100 dni Robespierre'a*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006.

10 sierpnia, pozbawiony praw publicznych, Jullien spędził w więzieniu piętnaście miesięcy. Wyrzekł się wtedy związków z Robespierre'em i dzięki wpływom ojca został zwolniony 14 października 1795 roku²². W więzieniu (*Maison de Santé Notce-Dame-des-Champs*) miał czas na dogłębne przemyślenie swoich poglądów społecznych i politycznych: choć pozostał wierny idei społeczeństwa bezklasowego, zdał sobie jednak sprawę, że teraz koniecznością stało się ocalenie Republiki poprzez zjednoczenie republikanów i położenie kresu permanentnej rewolucji: tym „niekończącym się zmaganiom, bitwie na śmierć i życie pomiędzy patrycjuszami i plebejuszami, między biednymi i bogatymi”²³. Należało zawrzeć przymierze z ludem i działać na rzecz poprawy losu biedoty, ale „metodami, które są realne i rozsądne”²⁴. Natura tych środków dla dokonania zmian społecznych i rozmiar samych zmian powinny zostać przemyślane na nowo. Publikując plan edukacyjny Antoine'a de Saint-Justa w wydawanej przez siebie gazecie „Mówca plebejski” (*L'Orateur plébéien*)²⁵, Jullien po raz pierwszy ujawnił swoje nowe zainteresowania: to wychowanie „nowego człowieka” miało stać się kluczem do zmian społecznych²⁶.

Tracąc nadzieję na spełnienie ideałów Rewolucji przez terror i przemoc, narażając się tym samym na krytykę byłych towarzyszy, Jullien uzyskuje 13 marca roku 1796 posadę w Ministerstwie Policji, gdzie zajmuje się wykazami emigrantów. Wkrótce z powodu podejrzeń o sympatie dla doktryny Babeufa²⁷ popada w niełaskę, a po wykryciu przez władze spisku Sprzysiężenia Równych w maju 1796 roku musi się ukrywać.

²² P. Buchez, P.-Ch. Roux, *Histoire parlementaire de la révolution française, ou Journal des assemblées nationales depuis 1789 jusqu'en 1815*, Paris, Paulin, 1837, tom 33, s. 195-197.

²³ M.-A. Jullien, *Discours d'un jeune citoyen patriotesur les mesures à prendre dans les circonstances actuelles*, 22 I 1792, rok IV, [w:] *Pièces diverses annotées de sa main*, Historical Library of the City of Paris [dostęp: 03.05.2003].

²⁴ Tamże.

²⁵ Jullien założył i wydawał to pismo, 'gazetę demokratyczną i nowoczesną', razem z Ève Demaillot i Jeanem-Jacques'em Leuliette.

²⁶ Por.: V. Dalie, M.-A. Jullien après le 9 Thermidor, [w:] *Annales historiques de la Révolution française*, April-June 1964, April-June 1965, July-September 1966; oraz P. Gascar, *A l'ombre de Robespierre*, Gillimard, Paris 1979.

²⁷ François Noël Babeuf – pseudonim Grakchus – (1760-1797) – radykalny polityk, chłopskiego pochodzenia, geodeta z zawodu. Głosił poglądy radykalnie egalitarystyczne i utopijne. W 1793 r. założył w Paryżu Sprzysiężenie Równych, przewodniczył też radykalnemu Klubowi Panteonu (którego Jullien był współzałożycielem). Początkowo zaangażowany jakobin, z czasem stał się jednak przeciwnikiem Robespierre'a. Wydawał radykalny dziennik „Trybun Ludu” (*Le Tribun du peuple*). Po 9 thermidora prowadził działalność spiskową przeciw Dyrektoriatowi. W 1797 r. został zadenuncjowany, aresztowany i ścięty na gilotynie. Napisał *Listy do Germaina i Manifest plebejski*. Inspirował się koncepcją człowieka i społeczeństwa J.-J. Rousseau, a „tworząc Sprzysiężenie Równych – nawiązywał bezpośrednio do Morelly'ego”: J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Wyd. Sic!, Warszawa 2000, s. 159. Uważał, że własność to rezultat przebiegłości silniejszych wobec słabszych, których zepchnięto w nędzę. Ziemię należy podzielić na równe działki i przyznać wszystkim obywatelom, a środki produkcji uspołecznic. W swojej koncepcji ekonomii narodowej wskazywał, że do powszechnego dobrobytu doprowadzi rozwój przemysłu i handlu. Był zwolennikiem rewolucji proletariackiej: uciskanych przeciwko uciskającym. Przejęcie władzy miało zaś nastąpić w drodze zamachu stanu, dokonanego przez grupę konspiratorów. W nowym ustroju komunistycznym miała zostać zniesiona własność prywatna, prawo dziedziczenia i zaprowadzona wspólnota wszelkich dóbr. Do jego poglądów nawiązali socjaliści utopijni, czartyści, ale także Marks i Engels, którzy uznawali go za prekursora komunizmu. Utopijna doktryna polityczna Babeufa – mimo represji ze strony władz – miała dość licznych zwolenników: J. Baszkiewicz, *Francuzi 1789-1794: Studium świadomości rewolucyjnej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1989, s. 132.

Jullien wstępuje do Armii Włoch, gdzie zostaje pisarzem, obsługującym od sierpnia do listopada 1797 roku armijną korespondencję pocztową, i redaguje pismo *Courrier de l'armée d'Italie*. W maju 1798 roku towarzyszy Napoleonowi w wyprawie do Egiptu. Z powodu poważnej choroby musi jednak powrócić do Francji wraz z generałem Ludwikiem Bonaparte.

Po wyzdrowieniu służy pod komendą generała Championneta²⁸ – 28 grudnia 1798 roku zostaje mianowany jego doradcą. Jako jeden z grona inicjatorów utworzenia Republiki Partenopejskiej²⁹, od 26 stycznia 1799 roku pełni funkcję sekretarza generalnego w tymczasowym rządzie Championneta. Zostaje jednak odwołany przez Dyrektoriat, aresztowany 24 lutego tegoż roku i postawiony przed trybunałem wojskowym. Uwolniony w wyniku zamachu stanu 30 października roku VII, z radością wita przewrót 18 brumajera (9 listopada), po którym Dyrektoriat uległ rozwiązaniu. Ster rządów przejęło trzech konsulów, jednak realna władza spoczęła w rękach jednego człowieka – Napoleona Bonaparte.

Jullien przedstawia mu plan zjednoczenia księstw włoskich, szybko jednak zraża się do Napoleona za prześladowania zwolenników jakobinów po zamachu na Rue Saint-Nicaise 24 grudnia 1800 roku³⁰, popada w niełaskę i zostaje relegowany do intendentury wojskowej.

W roku 1801 poślubia Sophie-Juvence Nioche. Ze związku z nią rodzi się sześcioro dzieci³¹.

W 1803 roku otrzymuje Krzyż Legii Honorowej.

²⁸ Jean Étienne Vachier, zwany Championnet (1762-1800), francuski generał, wstawiony udziałem w kampanii reńskiej, gdzie wielokrotnie zasłużył się w bitwach, dowodząc swej odwagi. W 1798 r. został mianowany dowódcą Armii Rzymskiej, która chroniła młodą Republikę przed księstwem Neapolu i flotą brytyjską. Pomimo dziesięciokrotnej przewagi wojsk pod dowództwem austriackiego generała Macka, tak zresztą prowadził kampanię, że zajął Neapol, ustanawiając tam Republikę Partenopejską. Wkrótce jednak jego nieustępliwa postawa wobec opozycji, skłonność do grabieży, niechęć wobec ukrócenia gwałtów, jakie spotykały ludność ze strony żołnierzy, poróżniły go z mieszkańcami Neapolu. Popadł też w konflikt z komisarzem politycznym armii, Guillaume'em-Charles'em Faipoult'em, co miało za skutek jego odwołanie ze stanowiska i uwięzienie. W następnym roku został jednak mianowany dowódcą Armii Alpejskiej, którą utworzył właściwie od podstaw w czasie trzech miesięcy. Po nieudanej kampanii, wycieńczony i rozczarowany, Championnet umiera w Antibes: por. P. Gaxotte, *Rewolucja francuska*, wyd. Arche, Gdańsk 2001, s. 67-70.

²⁹ Republika Partenopejska (Republika Neapolu) – krótko istniejące państwo na Półwyspie Apenińskim. Republika (parthénopéenne) została proklamowana 23 stycznia 1799 r., po wcześniejszym pokonaniu Królestwa Sycylii i odebraniu mu południowej części Półwyspu Apenińskiego przez wojsko francuskie pod dowództwem generała Championneta, który stanął na czele władz Neapolu po ucieczce króla Ferdinanda IV na pokładzie okrętu brytyjskich sprzymierzonych. Na terenie kraju działała wierna królowi Sycylii antyfrancuska armia pod dowództwem kardynała Fabrizia Ruffa. Wsparta przez flotę turecką 13 czerwca 1799 r. odbiła Neapol. Kontrofensywę armii francuskiej powstrzymało 24 czerwca lądowanie floty brytyjskiej pod dowództwem admirała Horatia Nelsona. W ciągu 4 dni jego armia zajęła republikę. 8 lipca 1799 r. do Neapolu powrócił król Ferdynand Burbon, co oznaczało kres istnienia Republiki Partenopejskiej. Termin «partenopejska» (*parthénopéenne*) pochodzi od Parthénopéi, legendarnej syreny, która nadała przydomek mieszkańcom partenopejczy (parthénopéens albo partenopei); por.: T. Astarita, *Between Salt Water And Holy Water: A History Of Southern Italy*, W.W. Norton&Company, New York 2005, s. 250.

³⁰ Zamach na ulicy Sainte-Nicaise – nieudany zamach na Napoleona Bonaparte'go, pierwszego konsula Francji, dokonany według kalendarza republikańskiego 3 nivôse'a roku IX w Paryżu. Jego organizatorami byli rojalisci. Do ataku wykorzystano tzw. maszynę piekielną inicjującą wybuch beczki prochu: za: J. Tulard, *Dictionnaire Napoléon*, Fayard, Paris 1987, s. 246.

³¹ Najstarszy syn Julliena de Paris, Pierre-Adolphe (1803-1873), pracował jako inżynier w Towarzystwie Budowy Dróg i Mostów, gdzie m.in. nadzorował budowę linii kolejowej łączącej Paryż z Lyonem.

Po wizycie, jaką złożył Madame de Staël³² w Chaumont-sur-Loire, znów popada w niełaskę Cesarza i w 1810 roku zostaje wysłany do Królestwa Italii: podróżując przez Yverdon-les-Bains³³, otrzymuje od przełożonych pozwolenie na odwiedziny w Instytucie i zawiera znajomość ze szwajcarskim pedagogiem i pisarzem, ojcem szkoły ludowej, twórcą pierwszej teorii nauczania początkowego, Johannem Heinrichem Pestalozzim³⁴. Od tej pory będzie z nim utrzymywał regularną korespondencję.

³² Anne-Louise Germaine Necker, baronowa de Staël-Holstein, zwana Madame de Staël (ur. 1766 w Paryżu – zm. 1817 także w Paryżu): pisarka i publicystka francuska. Spopularyzowała we Francji pojęcie „Romantyzm” i szereg dzieł romantycznych autorów niemieckojęzycznych, dotychczas słabo znanych w tym kraju. Wydalona z Francji w 1803 r. przez Napoleona Bonaparte, który uważał ją za niebezpieczną intrygantkę i wydał jej zakaz zbliżania się do granic Paryża na mniej niż 40 mil, osiadła w Szwajcarii, w rodzinnym pałacyku swego ojca w Coppet nad Jeziorem Genewskim. Tam skupiła wokół siebie krąg intelektualistów, któremu przewodziła przez 15 lat. Grupa ta była jednym z najważniejszych ośrodków wymiany myśli i tworzenia idei w ówczesnej Europie. Zdecydowana przeciwniczka Napoleona, w 1812 r. opuściła Coppet i określną drogą, przez Rosję i Szwecję dotarła do Anglii, cały czas prowadząc ożywioną korespondencję i spotykając się z czołowymi postaciami życia kulturalnego i politycznego (m.in. z Puszkinem w Petersburgu). W Rosji zgromadziła notatki do publikacji *De la Russie et des royaumes du Nord*, która ukazała się drukiem dopiero po jej śmierci. W Anglii wydała *Sapho* oraz *Réflexions sur le suicide* (1813). Do Francji wróciła wiosną 1814 r. i pod skrzydłami Restauracji otworzyła ponownie swój salon towarzyski w Paryżu. Zmarła wkrótce po ataku paralizu, jaki doświadczył ją na balu u duka de Decazes: za: H. Chisholm, *Staël, Madame de*, Encyclopædia Britannica, wyd. XI, Cambridge University Press 1911.

³³ Yverdon-les-Bains – miasto w Szwajcarii, nad jeziorem Neuchâtel, w kantonie Vaud, ok. 23,5 tys. mieszkańców, powierzchnia 11,26 km². Yverdon jest znaną miejscowością uzdrowiskową, słynną z wód mineralnych.

³⁴ Pestalozzi (ur. 1746 w Zurychu, zm. 1827 w Brugg, w kantonie Aargau, Szwajcaria) pedagogiką zaczął zajmować się właściwie przypadkowo. W czasie studiów prawniczych w *Collegium Carolinum* w Zurychu zetknął się z zakazanymi przez władze szwajcarskie ideami wolności i równości francuskiego oświecenia, zafascynował się antyfeudalną ideologią społeczną Rousseau. Dziewiętnastoletni Pestalozzi został aktywnym członkiem helweckiego Związku Patriotów, towarzystwa założonego w 1765 r. przez jego profesora uniwersyteckiego, filologa, Johanna Jakoba Bodmeria (1698-1783) i dwudziestu innych filozofów. Pisał artykuły publicystyczne dla organu prasowego Towarzystwa – *Der Erinnerer*, piętnując feudalne zniewolenie społeczeństwa, niedolę prostych ludzi i ujawniając kilka przypadków korupcji wśród urzędników państwowych. Ściągnąwszy na siebie niechęć władz, został oskarżony o pomoc w ucieczce przed wymiarem sprawiedliwości jednego ze współpracowników czasopisma. Póki nie dowiedziano jego niewinności, spędził trzy dni w areszcie, a to oznaczało koniec jego widoków na karierę prawniczą. Musiał przerwać studia i stosując się do sugestii przyjaciół, poświęcił się nauce rolnictwa w Kirchbergu (1767-1768) pod kierunkiem Johanna Rudolfa Tschiffeliego (także członka Związku Patriotów), którego nowy model przedsiębiorstwa rolnego zyskał w owym czasie powszechne uznanie. W roku 1769 Pestalozzi założył własne gospodarstwo w pobliżu miasteczka Birr (niedaleko Zurychu). Zakupił 15 akrów nieużytków, uzyskał wsparcie finansowe od pewnego bankiera z Zurychu, potem zakupił więcej ziemi, zaczął budowę domu, ożenił się. Nazwał swoją posiadłość Neuhof – Nowy Dwór. Przez wprowadzenie nowych gatunków i odmian roślin uprawowych, stosowanie nowoczesnych sposobów nawożenia i podniesienie wydajności plonów chciał ukazać tamtejszym chłopom możliwości poprawy ich złej sytuacji życiowej. Brakowało mu jednak kwalifikacji i przedsiębiorczości, a z powodu nieurodzajnej gleby efektywność gospodarstwa była bardzo niska i całemu przedsięwzięciu zagroziła ruina. Gospodarstwo zaczęło tonąć w długach, bankier – po otrzymaniu krytycznych raportów – wycofał wsparcie finansowe. Dla ratowania sytuacji Pestalozzi postanowił – wbrew opinii rodziny żony – przekształcić gospodarstwo w zakład kształcenia wychowawczo-zawodowego. Sprowadził 40 ubogich i bezdomnych dzieci, których praca miała nie tylko pokryć koszty utrzymania, ale przynieść także zyski. Chciał zająć się również ich wychowaniem na wartościowych ludzi, potrafiących zapewnić sobie godne życie. Program wychowawczy w Neuhof obejmował czytanie, pisanie, naukę rachunków oraz kształcenie zawodowe. Dziewczęta uczyły się prowadzenia gospodarstwa domowego, tkania, przędzenia, szycia i uprawy roślin ogrodowych. Chłopcy zaznajamiali się z pracą na roli, sposobami uprawy roślin, a także uczyli się, jak sporządzać i stosować nawozy. Przystosowanie dzieci do pracy zawodowej nie

W roku 1813 Jullien zostaje uwięziony z powodu swej krytycznej postawy wobec Cesarstwa. Zwolniony w okresie Pierwszej Restauracji Burbonów (1814-1830), wydaje w latach 1815-1817 kilka periodyków, zyskując też w tym czasie pewne znaczenie jako pedagog.

3. Powabność utopii

Jullien był utopistą: dla niemal wszystkich utopii charakterystyczna jest bowiem wizja egalitarnych, sprawiedliwych, perfekcyjnych stosunków społecznych, życia wolnego od troski o dobra materialne, których obfitość implikuje powszechne szczęście jako efekt satysfakcji konsumpcyjnej. Człowiek — *homo socius* — staje się

było głównym celem szkoły: chodziło przede wszystkim o rozwój sił moralnych, intelektualnych i fizycznych wychowanków. Po pięciu latach działalności zakład w Neuhoof został jednak zlikwidowany z powodu braku środków. Pestalozzi poświęcił się pracy pisarskiej, zdobywając wkrótce znaczący rozgłos. Wyniesione z Neuhoof doświadczenie pedagogiczne znalazło wyraz w pracach: *Wieczory pustelnika* (1780), *Leonard i Gertruda* (1781), *Labędzi śpiew* (1782). W 1792 r. francuskie Zgromadzenie Narodowe przyznało mu — jako jednemu Szwajcarowi — obywatelstwo honorowe. W okresie rewolucji helweckiej Pestalozzi zgłosił gotowość współpracy z nową władzą: opracował program dla szkoły i przedłożył go Filipowi Albertowi Stapferowi, ówczesnemu ministrowi sztuk i nauk, ten zaś wyraził aprobatę. Po interwencji wojsk francuskich w Szwajcarii w 1798 r., powierzono Pestalozziemu kierownictwo zakładu dla sierot — w owym czasie tak licznych sierot wojennych (*Waisen- und Armenhaus*) w miasteczku Stans w pobliżu Landeck (w 1799 r.). W sierociniec przekształcono budynek klasztoru urszulanek, a Pestalozzi — mając na początku do pomocy jedynie dozorcę — przyjął na siebie rolę „dyrektora, służącego, ojca, opiekuna, pielęgniarki i nauczyciela”. Pracując z dziećmi, podobnie jak w Neuhoof, ale już bez jakiegokolwiek aspektu pozyskania dochodu z ich pracy, dostrzegł konieczność i możliwość wypracowania jednej uniwersalnej metody wychowania. Już w następnym roku musiał jednak opuścić Stans, ponieważ armia francuska, po porażkach w wojnie z Austrią, potrzebowała budynków klasztornych na kwatery. Stapfer wysłał go do miasteczka Burgdorf, gdzie Pestalozzi pracował jako nauczyciel w szkółce, mając pod opieką dzieci w wieku od pięciu do ośmiu lat. Tu — z inspiracji przyjaciela — zetknął się z pracami Johanna Fryderyka Herbart, znajdując w nich genialne potwierdzenie własnej idei dydaktycznej — wiedza powinna być budowana w psychologicznym procesie podzielonym na ściśle określone fazy. Po ośmiu miesiącach pracy nauczycielskiej Pestalozzi został poddany ocenie przez nadzór szkolny i uzyskał bardzo wysokie notowania. Awansował na stanowisko samodzielnego nauczyciela w szkole średniej dla chłopców. Zachęcony sukcesem postanowił otworzyć w zamku w Burgdorf Instytut Wychowawczy dla Dzieci Klasy Średniej (dołączyli do niego Johann Georg Cabler i Johann Christoff Büss). W 1804 r. Pestalozzi przyjmuje ofertę rządu i przenosi Instytut z Burgdorf do monastynu w Münchenbuchsee w kantonie Berno, a po krótkim czasie łączy siły z Philippem Emanuelem von Fellenberg, który prowadził w pobliskim Hofwil zakład wychowawczy oparty na wzorach z Neuhoof. Jednak wkrótce narosły nieporozumienia: Pestalozzi zrywa umowę i przenosi swój Instytut do zamku w Yverdon (kanton Waadt). Znalazł tam tak doskonałe warunki, że mógł zorganizować Instytut na dużą skalę. Oprócz szkoły średniej dla chłopców utworzył zakład wychowawczy dla dziewcząt i seminarium nauczycielskie. Yverdon zaczęło stawać się słynne — wizytowało je wielu gości z Francji, Rosji, Anglii, władcy przysyłali swoich edukatorów, aby ci zapoznali się z systemem i przenieśli go do własnych krajów — przebywali tam też z wizytą m.in. car Aleksander I i Tadeusz Kościuszko. Po roku 1812 Instytut zaczął jednak drastycznie podupadać z powodów finansowych oraz różnic w poglądach na edukację między współpracownikami: Niedererem, Schmidtem, Krüsim a Pestalozzim. Krytykowano go za arbitralny sposób kierowania Instytutem i stosowane metody dydaktyczne i wychowawcze. W końcu Instytut trzeba było zamknąć z powodów finansowych, a Pestalozzi powrócił do Neuhoof; por.: H.-E. Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Juventa Verlag, 4. erweiterte Auflage, Weinheim 2008, s. 94-96; A. Heubaum, *Pestalozzi. Der Erzieher.*, 3. Auflage, [w:] *Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme*, Hrsg. Rudolf Lehmann, Bd. 3. Felix Meiner, Leipzig 1929, s. 345; M. Lavater-Sloman, *Heinrich Pestalozzi. Die Geschichte seines Lebens*, Römerhof Verlag, Zürich 2013.

miarą wszechrzeczy – podmiotem, który sam dla siebie jest zarazem przedmiotem działania na rzecz realizacji projektu utopii: „To dzięki jego zorganizowanym i precyzyjnie określonym wysiłkom miał się urzeczywistnić ‘raj na ziemi’, miała się wypełnić świecka eschatologia zbawienia”³⁵.

Utopie pozwalają antycypować rzeczywistość społeczną i przez swoją radykalność kwestionować mniemaną oczywistość etosu ładu społecznego, „są niczym punkty obserwacyjne, skąd teraźniejszość pokazuje się jako niedoskonała. Rozwiązania uważane za naturalne (‘tak po prostu jest’) przedstawia się w nich jako nie-mądre i tymczasowe ustalenia, które wkrótce ustąpią miejsca racjonalnym pomysłom. Utopie stymulują wyobraźnię, myślenie o tym, co mogłoby być”³⁶.

Lewis Mumford w *The Story of Utopias* (1922) pisze o utopiach ucieczki i utopiach rekonstrukcji: „Utopia ucieczki zwrócona jest ku wnętrzu swego twórcy; utopia rekonstrukcji zwrócona jest na zewnątrz – ku światu”³⁷.

Do utopii ucieczki – eskapistycznych – należą wszystkie marzenia o lepszym świecie, które „nie pociągają za sobą żadnego nakazu walki o ten świat. Dzielą się one na utopie miejsca, utopie czasu i utopie ładu wiecznego, które swój ideał umieszczają poza obszarem ziemskiej egzystencji człowieka, czyli fizyczny czasoprzestrzeni. Teraźniejszość może być w nich potępiana z jak największym patosem i ostrością, ale nie zwalcza się jej w praktyce, ucieka się od niej w marzenia”³⁸.

Opisy *Utopii* Tomasa Morusa, *Nowej Atlantydy*³⁹ Franciszka Bacona czy *Miasta Słońca* Tomasa Campanelli⁴⁰ mogą służyć właśnie jako przykłady takiej utopii, w której autor intuicyjnie przezuwa pożądaną kształt przyszłego życia, lecz nie bardzo wiedząc, jak się do niego przybliżyć, jak przejść od niedoskonałego teraz do doskonałego kiedyś, sięga po klasyczny schemat odkrywania przez zabłąkanego w niezmierzonych doli oceanu żeglarza samotnej wyspy, na której ów podróżnik ze zdumieniem odkrywa już w pełni ukształtowane doskonałe społeczeństwo⁴¹.

³⁵ K. Gryżenia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Pedagogika filozoficzna*, t. II, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 228.

³⁶ J. Appleton, *Cudowne teraz, niepewne jutro*, „Forum” 2007, nr 17-18, s. 33.

³⁷ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, s. 55-56.

³⁸ Tamże, s. 56.

³⁹ W *Nowej Atlantydzie* F. Bacona (1561-1626) pojawił się nowy paradygmat strategii reformatorskiej: „nie oczekujemy niczego od radykalnej przebudowy instytucji politycznych i społecznych, albowiem pomyślność ludzka jest pochodna nie tyle od tego, w jakim stroju i pod jakim rządem się żyje, ile od tego czy jest się zdrowym, zamożnym i zadowolonym, a to zapewnić może jedynie wiedza i techniczna wynalazczość” (J. Szacki, *Słowo wstępne*, [w:] F. Bacon, *Nowa Atlantyda i Z Wielkiej Odnowy*, przeł. W. Komatowski, J. Wikariak, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1995, s. 8). Wiele typowych elementów pozostało jednak bez zmian, np. społeczeństwo Nowej Atlantydy jest społeczeństwem zamkniętym – król po prostu zakazał „poddanym wszelkich podróży morskich, z wyjątkiem okolic podlegających jego władzy”, F. Bacon, *Nowa Atlantyda*, s. 53.

⁴⁰ *Miasto Słońca* stanowi ilustrację utopijnej myśli Renesansu jako renesansu Platona: w nim „znalazły zastosowanie wszystkie typowe dla niego chwyt dydaktyczne: jest to drobiazgowy opis społeczności idealnej (...) sporządzony z niezwykłą, wręcz przerażającą konsekwencją”, J. Szacki, *Wstęp*, [w:] T. Campanella, *Miasto Słońca*, przeł. L. i R. Brandwajnowie, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1994, s. 10.

⁴¹ Początkowo utopijne państwa i społeczności umieszczane były na dalekich egzotycznych wyspach, nieodkrytych jeszcze lądach Nowego Świata, eksplorowanego dopiero w czasach Odrodzenia, i opisywane za pomocą realistycznej techniki narracyjno-fabularnej,

Drugim typem utopii są utopie heroiczne, czyli „marzenia połączone z programem i nakazem działania. Działaniem takim może być równie dobrze rewolucja, jak i ucieczka od świata do klasztoru lub do związku przyjaciół, zawsze jednak utopia angażuje tu człowieka całego, nie zaś tylko jego wyobraźnię”⁴². W grupie utopii heroicznych odróżnia się utopie zakonu — realizowane przez grupy ludzi we własnym zamkniętym gronie oraz utopie polityki — polegające na próbach urzeczywistnienia wartości drogą zmiany społeczeństwa. Źródłem utopii jest z reguły niezgoda, konflikt, niezadowolenie, krytyka, „chęć zamiany zła na dobro, radykalnego zerwania ciągłości”⁴³ dotychczasowego rozwoju stosunków społecznych. Utopie „religijne lub burżuazyjne zwykle mieszczą w sobie utopijne jądro, którego sens polega na zastąpieniu istniejącego Zło-Bytu idyllą społeczną w perfekcyjnie funkcjonującym państwie”⁴⁴. Jednak taka zmiana niesie ze sobą nieuchronnie „przerwanie tradycji” oraz powstanie opozycji myślenia i działania”⁴⁵, tych — jak to ujmuje Hannah Arendt — elementarnych form realizacji człowieczeństwa. Odrzucenie tradycji, przerwanie ciągłości społeczno-kulturowej powoduje, że „niemożliwe staje się widzenie świata w kategoriach przeszłości, teraźniejszości i przyszłości”⁴⁶ — człowiek egzystuje zanurzony w nurcie bytu, nie wiedząc, a nawet nie pytając, jaki jest kierunek tego nurtu ani w jakim punkcie sam się znajduje⁴⁷.

Po tym, jak przysł czar rewolucji — utopii heroicznej, Jullien zwraca się ku mistycznej niemal wierze w edukację⁴⁸. Z utopii jacobiniego Zakonu i Sprzysiężenia Równych Babeufa Jullien wkroczył do utopii polityki, pragnąc zmienić społeczeństwo przez edukację umysłów. Wiara jego rewolucyjnej młodości w pochod ludzkości ku wolności i szczęściu odnalazła teraz swoje racjonalne przesłanki w koncepcji zmiany społecznej przez wychowanie oświeconego „nowego człowieka”, który stworzy społeczeństwo ludzi wolnych, bratnich i równych. Jako jacobin, pokładał całą swą ufność w woli i sile zmitologizowanego narodu, ludu. Wiodącą rolę miał odegrać tu Robespierre — „Nieprzekupny”, który jednak sam spowodził niebezpieczeństwo na ów głos

pisarze niekiedy wręcz „posługiwali się chwytem stylizacji na zapis dokumentalny”, J. Szacki, *Spotkania z utopią*, s. 24-25; We wstępie do *Utopii* T. Morusa W. Ostrowski pisze o tym zjawisku tak: „Nawiązując do tych wydarzeń, More tak bardzo troszczy się o dokładne sprawozdanie z nich, do takiego stopnia dba o to, by w jego książeczce nie było nic fałszywego, że zapytuje Egidiusza, czy most stolicy Utopii, Amaurotum, ma pięćset kroków długości czy trzysta, jak utrzymuje paż. Oświadczając, że raczej powtórzy cudze kłamstwo, niż je zmyśli: *potius mendacium dicum quam mentiam*”: T. More, *Utopia*, s. 44.

⁴² J. Szacki, *Spotkania...*, s. 57.

⁴³ S. Bednarek, J. Jastrzębski, *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei*, Wyd. Astrum, Wrocław 1996, s. 243.

⁴⁴ M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty systemów autopoetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 101.

⁴⁵ H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991, s. 11.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ „Bez tradycji, która wybiera i określa, która przechowuje, która wskazuje, gdzie są skarby i na czym polega ich wartość, wydaje się nie istnieć świadoma ciągłość w czasie, a zatem nie ma ani przeszłości, ani przyszłości, tylko (...) biologiczny cykl życia”: H. Arendt, *Myślenie*, s. 11.

⁴⁸ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 759. Por. też: J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat: mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, PIW, Warszawa 1993; także: B. Baczek, *Ukształcić nowego człowieka. Utopia i pedagogika w okresie rewolucji francuskiej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, Wrocław 1986.

narodu, przyćmiewając go osobowością „idola” mas, a i sama wola ludu nie była tak „jasna” i „niezłomna”, jak sobie Jullien wyobrażał. Ten dawny zapal wygasł z wolna i w jego pismach coraz mniej można odnaleźć osobistego zaangażowania dla sprawy, która zaczęła przybierać postać abstrakcji. Zatraciła się gdzieś siła demaskowania niesprawiedliwości, a czynione uwagi służyły legitymizowaniu porządku społecznego, także tego stworzonego przez Napoleona. Z jego dawnych poglądów ostały się właściwie tylko równość wszystkich wobec prawa i zapewnienie formalnej wolności obywatelom, a on sam zwrócił się z czasem w stronę „pragmatycznej” koncepcji zmiany społecznej, możliwości racjonalnej edukacji, poszukując największej możliwej efektywności i środków doskonalenia jednostki i przez to społeczeństwa:

Na dłuższy dystans tylko edukacja zdolna jest do wywarcia decydującego i radykalnego wpływu na regenerację człowieka, ulepszenie społeczeństw, prawdziwej cywilizacji i prosperity Stanów. Każde pokolenie, jeśli pokłada zaufanie w swych nauczycieli, godnych powierzenia im tej misji, powinno być bardziej doskonałą kontynuacją pokolenia, które zastępuje. W ten sposób rodzaj ludzki podąża naprzód krokiem pewnym i mocnym szeroką aleją postępu, gdzie ciało jego zbudowane społecznie, mądrze i mocno nie będzie padało już więcej ofiarą bolesnych wstrząsów, okresowych kryzysów i straszliwych nieszczęść, które to wszystkie zbyt często prowadzą do zbłądzenia na manowce⁴⁹.

4. Sperare non destiti

„Nie straciłem nadziei” – deklaruje, zwracając w latach 1801-1819 swą energię ku sprawom edukacji; pisze pierwsze prace o wychowaniu, w tym znakomity traktat *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, opublikowany w roku 1808.

Pobyt w instytucie Pestalozziego w Yverdon w roku 1810 był dla niego wstrząsem i punktem zwrotnym: później zamieszkał tam z żoną i dziećmi – najpierw na trzy miesiące, a potem w latach 1811 i 1812 kilkakrotnie jeszcze powracał. Obserwował, sporządzał obszerne notatki i prowadził z Pestalozzim dyskusje i regularną korespondencję. Naturalną kolejną rzeczą powierzył mu edukację trzech swoich starszych synów⁵⁰.

⁴⁹ M.-A. Jullien, *Membre de la Commission exécutive de l'instruction publique, a ses Freres et Amis de la Société populaire de la Rochelle*, 15 Thermidor, rok II, [w:] *Pièces diverses annotées de sa main*, Historical Library of the City of Paris...

⁵⁰ Losy własnego dziecka Pestalozziego nie mogłyby raczej stanowić wizytówki jego metod wychowawczych: Hans Jakob (imiona na cześć Rousseau), syn poślubionej wbrew woli jej rodziców w 1769 r. w Gebensdorf Anny Schulthess i Pestalozziego, przyszedł na świat w 1770 r. Wychowywał go w duchu oświeceniowej pedagogiki Rousseau, przestrzegając literalnie zasad zawartych w *Emiliu*. To uwiedzenie idealistycznym obrazem natury i dzieciństwa skończyło się jednak dość tragicznie. Dziennik relacjonujący postępy wychowawcze syna, jaki pozostawił Pestalozzi, jest wstrząsającym dokumentem poważnych błędów, wynikających z błędnej interpretacji hipotez i roszczeń pedagogicznych Rousseau. Już w wieku trzech i pół roku mały Hans Jakob był przymuszany z całą ojcowską srogością do nauki liter i cyfr. Gdy stawiał opór, był surowo karany. Do tego dochodziły warunki życiowe: chłopiec rozwijał się w otoczeniu sierot i dzieci ze skrajnie ubogich rodzin, w złych warunkach materialnych, towarzyszył mu stres, niepewność, niedostatek i nagłe zwroty losu. W wieku 11 lat chłopiec, który wciąż nie umiał dobrze czytać i pisać, został wysłany do przyjaciół rodziny do Bazylei. Tam pojawiły się u niego pierwsze napady epileptyczne. Po powrocie do Neudorf poślubił Annę Magdalenę Fröhlich, chrześnicę swojej matki.

To właśnie wtedy dojrzała w jego głowie idea własnej „nauki o wychowaniu” (nauki jako wiedzy ścisłej, tak jak nauki przyrodnicze czy matematyka — *science*). Po dwóch latach pobytu w więzieniu i kolejnym pobycie w Instytucie zaczął rozpowszechniać we Francji idee Pestalozziego i von Fellenberga⁵¹, między innymi w *Journal d'éducation*, czasopiśmie, które współredagował, zamieścił cykl raportów-listów o metodzie wychowawczej Pestalozziego.

W roku 1817 opublikował pracę na temat pedagogiki porównawczej, która miała uczynić go sławnym: *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états d'Europe; et séries de questions sur l'éducation destinées à fournir les matériaux de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but.* (wydana w Paryżu, wydawnictwo L. Colas).

Między rokiem 1817 a 1818, zmęczony utarczkami i niesnaskami w Instytucie, przynębiony nieemożnością zapobieżenia własnemu bankructwu, które próbował zażegnać, na próżno ustanawiając komisaryczny zarząd finansów, zrywa z Pestalozzim, a ten ze swej strony oskarża go o zdradę. Jego publikacje na temat wychowania w tym czasie ograniczają się do kilku zaledwie artykułów w piśmie *Revue encyclopédique*, które założył w roku 1819. Od tego momentu całą jego energię pochłonęła idea stworzenia wiedzy o wychowaniu jako nauki ścisłej.

W 1798 r. przyszedł na świat ich syn Gottlieb. Niestety, ataki podaczkowe Hansa Jakoba stawały się coraz poważniejsze i częstsze. Zmarł w wieku zaledwie 31 lat w sierpniu 1801 r.; za: D. Schifferli, *Anna Pestalozzi-Schulthess. Ihr Leben mit Heinrich Pestalozzi*, Römerhof Verlag, Zürich 2013.

⁵¹ Philipp Emanuel von Fellenberg (ur. 27 czerwca 1771 r. w Bernie, zm. 21 listopada 1844 r. w Hofwil k. Münchenbuchsee), szwajcarski pedagog i agronom. Pochodził ze starej rodziny patrycjusz z Berna. Kształcony początkowo przez matkę, później w szkole dla chłopców Konrad Pfeffels in Colmar, podjął studia prawnicze i filozoficzne w Tybindze; podróżował po Europie, gromadząc doświadczenia; na jakiś czas osiadł w Paryżu. Po powrocie do ojczyzny popadł w konflikt z miejscowym patrycjatem, którego władzę krytykował, a po wkroczeniu Francuzów w 1798 r. także z nimi — został jednak szybko zrehabilitowany i wysłany jako poseł z misją do Paryża, gdzie skutecznie zabiegał o złagodzenie warunków okupacji w Szwajcarii. Wkrótce wycofał się z polityki i ku niezadowoleniu rodziców zaczął pracować jako wychowawca w szkole ludowej. W 1799 r. razem z ojcem dokonał zakupu gospodarstwa Hofwil w pobliżu Berna, a po jego śmierci w 1801 r. przejął je w całość; założył wzorcowe przedsiębiorstwo rolne i zaczął pisać prace na tematy agromomiczne. Do gospodarstwa stopniowo dołączał placówki wychowawcze, m.in. dla sierotnych dzieci (1804 z Johannem Jacobem Wehrli), oraz dydaktyczne: dla młodych rolników (1807), nauczycieli i synów wyższych stanów (1808). Żona Fellenberga założyła tam zakład wychowawczy dla dziewcząt. Dwukrotnie podejmowano próby połączenia tych placówek z ośrodkami Johanna Heinricha Pestalozziego (1804 i 1817), ale ci dwaj pedagodzy nie mogli dojść do porozumienia co do wspólnych zasad pedagogicznych. W roku 1820 Fellenberg został wybrany do Wielkiej Rady swojego kantonu, w 1831 r. został jej prezydentem oraz członkiem Wydziału Wychowania i Rady Konstytucyjnej, a w 1833 r. starostą Berna. Z powodu konfliktów wycofał się jednak znów na wieś. Główne prace pedagogiczne: *Vorläufige Nachricht über die Erziehungsanstalt für die höheren Stände zu Hofwyl*, [Bern] 1811; *Darstellung der Armen-Erziehungsanstalt in Hofwyl. Von ihrem Stifter E. v. F. Aus dem vierten Hefte der landwirthschaftlichen Blätter von Hofwyl besonders abgedruckt*, Aarau 1813; *Der dreimonatliche Bildungskurs*, Bern 1833; za: K. Guggisberg, *Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat*, Lang Verlag, Bern 1953.

Oświeceniowi *les philosophes* poszukiwali praw społecznych, opartych na naukowej podstawie zasad wyznaczających właściwy kształt i funkcjonowanie zbiorowości ludzkich, które równie pewnie jak Newtonowskie prawa fizyki opisywały świat materialny. Jullien pragnął w duchu tej racjonalności świata stworzyć „naukę o wychowaniu” mającą właściwie charakter nauk „pozytywnych”, matematyczno-przyrodniczych, nauk typu „science”. Ten termin zapożyczył od Dustutta de Tracy⁵² i jego zastosowanie wyznacza moment zmiany po roku 1812 w poglądach na edukację. Wcześniejsze jego prace mówiły o „nauce, której celem jest rozwijanie i doskonalenie zdolności fizycznych, moralnych i intelektualnych człowieka” albo „nauka o szczęściu i cnocie”⁵³. Słowo „nauka” było wówczas stosowane w jego pierwotnym sensie etymologicznym, tzn. jako idea, że edukacja może stanowić przedmiot racjonalnych dociekań, tzn. rozważań w swej istocie ufundowanych na filozofii oświeceniowej. Praca Julliena *Essai général d'éducation* z roku 1808 jest doskonale typowa dla tej postawy, stanowiąc aplikację teorii natury ludzkiej do dziedziny praktyki edukacyjnej, będącej wtedy raczej dalece nienaukową. Z owej teorii można było wyprowadzić dedukcyjnie program edukacji fizycznej, intelektualnej i moralnej. Natomiast jego *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi (Istota metody wychowania Pestalozziego)* z roku 1812 formułuje explicite rodzaj planu stworzenia „nauki o wychowaniu” rozumianej jako „nauka pozytywna”.

W ten sposób spotkanie Julliena z Pestalozzim i kontakt z nową praktyką edukacyjną dało impuls w postaci usiłowania skonstruowania racjonalnej struktury, swoistego szkieletu dla pracy wychowawczej, którą później, po pięciu latach, rozwinął w pracy *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817) (*Zarys i wstępny projekt dzieła o edukacji porównawczej*). Te dwie pierwsze prace stanowiły pierwszą próbę rozdzielenia empirycznego obszaru obserwacji na jego konstytutywne części: z jednej strony należało obmyślić techniki dociekań, a z drugiej zastosować formalne modele analizy. Była to próba wyjaśnienia oryginalności funkcjonowania szkoły i uzasadnienia na ten sposób potrzeby badań tego zjawiska.

5. Instytut w Yverdon

Instytut w Yverdon był jedną z tych wyjątkowych szkół, które ze względu na swój ambiwalentny status zawsze budziły zainteresowanie pedagogów. Stanowił nierozdzielalną kombinację empirycznej rzeczywistości i idealnie zbudowanego systemu, był zarówno szkołą dla chłopców, jak i dla dziewcząt, oraz jednocześnie kolegium nauczycielskim, wyznaczał standardy edukacji i sam je spełniał; był wersją *Opactwa Thelemy* (*Abbey of Thélème*) François Rabelais'ego⁵⁴, które uniknęło losu Utopii, wiodąc realną egzystencję w rzeczywistym

⁵² Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836) — francuski filozof, ekonomista i polityk, twórca terminu *ideologia*. Przedstawiciel francuskiego oświecenia i prekursor liberalizmu. Należał do tzw. Ideologów — grupy filozofów francuskich, którzy na przełomie XVIII i XIX w., kierując się metodą Condillaca, podjęli badania nad pochodzeniem idei. Autor prac *Éléments d'idéologie* oraz *Traité de la volonté et de ses effets*.

⁵³ H. Goetz, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 159.

⁵⁴ *Les horribles et épouvantables faits et prouesses du très renommé Pantagruel Roi des Dipsodes, fils du Grand Géant Gargantua*, pięciotomowe dzieło Rabelais'ego, w którym opisuje cudowne narodziny Pantagruela przez ucho, jego dzieciństwo, zapowiadające

miejsu i czasie. W zakładzie Pestalozziego Jullien ujrzał spełnienie własnych nadziei: edukacji respektującej swobodny rozwój jednostki oraz obietnicę „odrodzenia” człowieka.

Jullien zgromadził trzydzieści trzy zeszyty zapisków, notatek, najrozmaitszych informacji i obserwacji, a przede wszystkim rozmów z Pestalozzim, Niedererem, Schmidem i innymi nauczycielami tej szkoły⁵⁵. Jego *Esprit de la méthode d'éducation*... powszechnie traktuje się jako rodzaj dość wiernego odwzorowania (zniekształconego w pewnym stopniu przez Niederera i przez samego Julliena) idei wychowawczych i osiągnięć Pestalozziego. W rzeczywistości owo zniekształcenie wynika z subiektywności Jullienowskiej *esprit de la méthode*. Dla stworzenia podstawy systemu placówek oświatowych we Francji i wdrożenia nowej metody nauczania i wychowania Jullien widział jako celowe nie tylko dokonywanie precyzyjnego opisu „metody”, lecz również ukazywanie jej przykładowej natury, oddzielanie poszczególnych eksperymentów, jakie przeprowadzano w Yverdon, od osoby, która zarządzała instytutem, oraz dawanie racjonalnych wy tłumaczeń praktyki edukacyjnej, zwalczanie jej oponentów i szerokie jej propagowanie⁵⁶.

We wstępie do swojej publikacji Jullien zarysował „subtelną analogię” między sztuką wojenną a sztuką nauczania. W jego opinii „nauka o zarządzaniu” może dostarczać modeli „zasad ogólnych”, użytecznych w „nauce o wychowaniu”, ponieważ „pozytywne i praktyczne idee odnoszące się do metod i analiz stanowią istotną część wiedzy koniecznej, aby dobrze zarządzać”. Tym samym te dwie „sfery” administrowania i edukowania ujawniają znaczące podobieństwa, gdyż pierwsza zajmuje się „zespołami istot ludzkich pojmowanych naprzemiennie jako jednostki i jako masa”, druga natomiast dotyczy „pewnej liczby dzieci zebranych dla utworzenia rodziny oraz miniaturowej społeczności”⁵⁷. Problemem było, jak tę miniaturową społeczność należy opisywać i analizować.

jego przyszłe bohaterskie czyny wojenne. W Księdze Trzeciej (1546), będącej rodzajem dystopijnej satyry społeczno-obyczajowej, Rabelais opisuje założenie przez Pantagnuela Opactwa Thelemy (od greckiego słowa „Θελημα”, które oznacza „wolę”), opartego na nowej regule zakonnej, będącej zaprzeczeniem wszystkich ówczesnych zasad życia klasztoru. Po śmierci Rabelais’ego, w roku 1564 jego wydawca rozpowszechnił drukiem Księgę Piątą, którą skompilował z zachowanych rękopisów; za: K. Dybeł, B. Marcuk, J. Prokop, *Historia literatury francuskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

⁵⁵ Cf. N. Charbonell, *Pour une critique de la éducative*, Berne, Peter Lang 1988.

⁵⁶ J. Gautherin w pracy *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, przyp. 12, s. 12 podaje, że w archiwach francuskich i szwajcarskich te zapiski się nie zachowały.

⁵⁷ Wychowankami Pestalozziego były dzieci plebejskie, podczas gdy oświeceniowa teoria wspierania rozwoju i edukacji odnosiła się właściwie do dzieci z klas wyższych. Twierdził, że podstawowym zadaniem szkoły jest przygotowanie do życia, pojęte nie w sposób utylitarny, ale jako przygotowanie do rozumienia rzeczywistości, odnalezienie się w niej i umiejętność życia godnego i wartościowego. Uważał, że szkoła powinna dbać o rozwój wszystkich trzech dyspozycji człowieka: sfery moralnej — na której wspiera się relacja do ludzi i świata; sfery intelektualnej — zapewniającej umiejętność poruszania się w świecie społecznym i w świecie przyrody, dzięki właściwemu rozwinięciu zdolności poznawczych; i sfery woli, dziedziny fizycznej — stanowiącej podstawę zdolności do pracy. Główny cel nauczania to rozwijanie sił moralnych i ćwiczenie umysłu dziecka. Punkt węzłowy pracy wychowawczej znajduje się w samym dziecku, w jego naturalnych skłonnościach, zdolnościach i siłach. W dydaktyce oparł się na nauce o rzeczach, zwracając uwagę na trzy czynniki: liczbę — czyli ujmowanie przedmiotu jako całości; kształt — rozmiary, proporcje; i słowo — nazywanie przedmiotów. Były to podstawowe składniki każdego nauczania. Proces dydaktyczny rozpoczynał się od spostrzeżenia, a zadaniem nauczyciela było kierowanie

Jullien dokonał jej deskrypcji początkowo w sposób, w jaki czynił to sam Pestalozzi, stosując terminologię ze sfery gospodarstwa domowego, rodziny, kładąc nacisk na bliskość, emocjonalny charakter relacji i atmosferę zaufania między członkami tej „wielkiej rodziny”, na stopień ich integracji w tym środowisku, na poznanie naturalnego otoczenia oraz przyjemność, jaką czerpali jej członkowie z bycia razem. Sama metoda, jak pisał:

(...) wymaga, aby wszystkie relacje między nauczycielem a wychowankami były czułe i nacechowane uczuciem, niczym te pomiędzy matką a jej dziećmi. (...) Dopiero po długotrwałych rozważaniach i po skrupulatnej obserwacji tej instytucji ośmielam się przedstawić ją jako twór zupełnie niedoskonałego zarysu jak dotychczas zrealizowanego praktycznego planu wychowania, który nawiasem mówiąc, jest zorganizowany i kieruje wewnętrznym życiem wychowanków, jest niczym złączenie i wytwarzanie miłujących afektów, subtelnych cnót i niewinnych przyjemności życia rodzinnego i domowego, jak również męskich, krzepkich i energicznych cnót życia publicznego⁵⁸.

Czytać tak, świadomie uwypuklał najbardziej charakterystyczną cechę społeczności Yverdon — przywiązanie do jednego jedyne, nie do zastąpienia Ojca — samego Pestalozziego. Nic nie pisze o metodach, za pomocą których ów Ojciec utrzymuje spójność społeczności swych „dzieci”, więcej niż ojcowską miłością czy nawet religią: jednocząca miłość, prawda objawiona, wiara w naturę i wiara w ucieleśnionego boga w sercu człowieka. Jednakże opisuje również „dom” w inny sposób — jako organizację, która wyizolowuje i systematycznie łączy komponenty takie jak wychowankowie, nauczyciele, „gałęzie wiedzy” oraz środki i cele edukacji. Pokazuje szczegółowo, jak w każdej „sferze” wychowania każde działanie nauczyciela jest każdorazowo skonweniowane z każdym rodzajem „zdolności” dziecka. Jego *Esprit de la méthode* zawiera zatem dwoistą koncepcję relacji społecznych: z jednej strony jest to linia myśli zajmująca się interakcjami między jednostkami i biorąca rodzinę jako swój model, tzn. interpretacja świata eksperymentalnego wciąż bliska jego sensowi endogennemu; z drugiej zaś linia wywodu skoncentrowana na mechanizmach i na działaniu przez kontakt, oparty na modelu fizyczno-technicznym. Ta dwoista projekcja oryginalnej, ściśle powiązanej społeczności umożliwia mu naszkicowanie racjonalnego obrazu codziennego życia tej instytucji oraz narysowanie modelu, który może być transponowany do innych miejsc i tam stosowany przez innych nauczycieli wychowawców.

Starając się wyjaśnić praktykę pedagogiczną Pestalozziego, Jullien stworzył systemową kategoryzację „rzeczywistego przedmiotu obserwacji”⁵⁹. Rozpoczął od „stworzenia listy rzeczy, jakich potrzeba do prowa-

tym spostrzeganiem. Liczba, kształt, słowo stanowiły podstawę każdego poznania, dlatego od nich należało rozpoczynać naukę, poznając świat rzeczy. Wyróżniał cztery fazy nauczania: spostrzeganie przedmiotów; formowanie jasnych wyobrażeń postrzeganych przedmiotów; porównywanie przedmiotów, rozwijanie pojęć; nazywanie przedmiotów, rozwijanie mowy. W programie kształcenia podkreślał znaczenie przedmiotów związanych z pracą na roli, z rzemiosłem i gospodarstwem domowym. Pestalozzi docenił ważność działania w uczeniu się — rysowania, mierzenia, wytwarzanie przedmiotów. To aktywne działanie dziecka stało się z czasem integralną częścią metodyki nauczania. Por.: S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zakresie*, PWN, Warszawa 1964.

⁵⁸ J. Gautherin, *Désingularisation d'une expérience éducative: une traduction de l'expérience pestalozzienne*, [w:] D. Hameline, J. Helmchen, J. Oelkers (red.), *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Peter Lang, Berne 1994.

⁵⁹ M.-A. Jullien, *L'Esprit de la méthode...*, s. 127-131.

dzenia dyskusji z różnymi ludźmi powiązanych z instytutem w celu pozyskania wiedzy o wszystkich jego aspektach”; wypracował stosowny porządek tych dyskusji, ale nie zaczynał stawiania pytań, póki „nie dość długo mieszkał w tej rodzinie instytutowej jako jeden z jej członków”⁶⁰. Powstała w ten sposób książka wyraźnie odzwierciedla dwa przeciwstawne stanowiska: pierwsze polega na porzuceniu dziedziny empirii dla potrzeb generalizacji: „aktywne życie” dostarcza badaczowi „rzeczywistych przedmiotów obserwacji i pożytecznego namysłu”; instytut jest traktowany jako spontanicznie kreowana przestrzeń eksperymentalna, jako byt realnie istniejący nieprzejrzyisty, złożony i w oczywisty sposób rzeczywisty, miejsce, gdzie ludzie mieszkają, działają, krzątają się i się uczą. Z największą dokładnością przypatrywał się codziennemu życiu mieszkańców, opisując je niekiedy bardziej w manierze Rousseau z *Rozmyślań samotnego wędrowca* niż w stylu *Emila*:

Szczęśliwy wiek! Szczęśliwa pleć! W tym raju rozważona! Życie jest subtelne i czyste; wszystkie owe uczucia są tu zebrane razem i zespolone w ducha rodzinnego! Nie ma tu najmniejszej oznaki ani pragnienia innych źródeł szczęśliwości niż te proste, szczerze i jasne przyjemności, jakich dostarcza sama natura i organizacja szkoły dla młodych wychowanków, którzy rozwijają się, wzrastają w siłę i w wiedzę oraz w pełni korzystają z tego wszystkiego, co życie może im zaoferować. Takież samo wrażenie odnosi się wizytując instytut dla dziewcząt⁶¹.

Te pełne empatii obserwacje zostają później poddane pod rozwagę z „pięciu generalnych punktów widzenia”, odzwierciedlających sposób organizacji Instytutu, tzn. jako placówki „wychowawczej”, zakładu dla dziewcząt, kształcenia nauczycieli, pracy eksperymentalnej oraz „specjalistycznego przygotowania wytwórczego”. Jednak Jullien realizował również zupełnie odmienne założenia postawy wobec swego materiału, które polegały na dedukcyjnym sposobie wnioskowania odnośnie do obserwacji empirycznych. Czasami sporządził listy tego, co uważał za podstawowe zasady metody Pestalozziego, np. swobodny i harmonijny rozwój zdolności dziecka, naturalnych jego uzdolnień i indywidualności każdego wychowanka, fundamentalne znaczenie intuicji oraz gradację między poszczególnymi aspektami wychowania, postrzeganymi zawsze w powiązaniu i wzajemnych zależnościach. Kiedy indziej znów Jullien powoływał się na „wiedzę o naturze ludzkiej” i z tego punktu widzenia traktował wychowanie jako rozwój sfery fizycznej, umysłowej i moralnej człowieka. W tym aspekcie jego wiedza o wychowaniu jest antyempiryczna, stanowi właściwie rodzaj formalizmu analitycznego: zasady ogólnej teorii natury ludzkiej uzasadniają zainteresowanie określonymi „obiektami” i pozwalają organizować je w „serie obiektów”, sam system formalny natomiast jest używany do dekonstrukcji sposobów wychowania, mających zastosowanie w Instytucie. Można zatem zrozumieć, dlaczego Pestalozzi krytykował Julliena za niedostrzeganie jego metody jako organicznej całości systemowej czy w ogóle niezrozumienie jej ducha: jego realne doświadczenie zostało osadzone w strukturze abstrakcji.

⁶⁰ Tamże, s. XIII.

⁶¹ Tamże, s. 10.

6. Pedagogika porównawcza

Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, opublikowane w roku 1817, były pracą niezwykle nowoczesną, obejmującą wielki zakres zagadnień. Celem dzieła było porównanie instytucji edukacyjnych w Europie, utworzenie Specjalnej Komisji ds. Edukacji oraz Instytutu Edukacyjnego, a także powołanie periodyku pt. *Wiadomości Edukacyjne*. To właśnie Jullienowi pedagogika zawdzięcza to, że wiedza o wychowaniu nabrała charakteru porównawczego. Jego stanowisko było na wskroś oryginalne. W owym czasie zostało wysłanych za granicę kilka zespołów badawczych: np. w roku 1815 Cuvier odwiedził Holandię, Jomard i Jean-Baptysta Say wizytowali angielskie szkoły w Bell i Lancaster; cała ta trójka – tak jak Jullien i Ampère – była członkami *Société pour l'amélioration de l'enseignement* oraz należała do zarządu redakcji *Journal d'éducation*, periodyku, którego celem było „uczynienie znanymi najlepszych szkół”. Owe studia o charakterze empirycznym i *implicite* komparatystyczne dążyły do identyfikacji aspektów organizacyjnych edukacji, które można by z pożytkiem zaimportować do Francji.

Jullien wniósł do pedagogiki swoje zainteresowania filozofią nauki i metodą porównawczą (której heurystyczną funkcję odkrył prawdopodobnie w trakcie kontaktów z Cuvierem). Zaproponował „przyspieszenie rozwoju nauk o wychowaniu” przez zastosowanie do porównywania szkół metody, używanej z powodzeniem w anatomii porównawczej. Jego ambicją było:

(...) zbudowanie dla tej nauki [o wychowaniu M.G.], tak jak to zostało zrobione dla innych gałęzi nauki, zbioru faktów i obserwacji, zestawionych w tablicach analitycznych, tak żeby można je było zestrajać i porównywać, dążąc do pozyskania z nich w ten sposób dedukcyjnie mocnych prawideł i specyficznych zasad, tak aby edukacja mogła stać się prawdziwie nauką pozytywną miast być pozostawioną na łaskę kaprysów ludzi o ciasnych umysłach i ograniczonych horyzontach, którzy nią kierują czy też cofnięta ze ścieżki wąskiej i ciasnej, jaką wyznaczają jej przesady ślepej rutyny bądź duch systemu i innowacji⁶².

Nauka o wychowaniu powinna na wzór modelu nauk przyrodniczych ustanowić prawa, które rządziłyby zaobserwowanymi właściwościami edukacji. Jullien, stosując podejście porównawcze, był przekonany, że znalazł ostatecznie własną metodę – nie dedukowalne pryncypia wnioskowania i dowodzenia czy zasady formalne, lecz instrument dla analizy zaobserwowanych faktów i procedurę ich badania. Wciąż jednak potrzebował narzędzia do wyrysowania „tabeli porównawczej głównych instytucji edukacyjnych istniejących w Europie”, organizacji wychowania i nauczania „przedmiotów objętych kursem studiów jako całości” oraz „metod stosowanych w celu formowania i kształcenia młodych ludzi, stopniowych zmian na lepsze, ku jakim się dąży, oraz stopnia sukcesu, jaki został osiągnięty”⁶³.

Tego narzędzia dostarczył mu długi standaryzowany kwestionariusz, na który składało się aż 266 pytań. Część tych pytań została opublikowana w *Journal d'éducation* w latach 1816 i 1817. Tekst poprzedzała notka,

⁶² Tamże, s. 324-345.

⁶³ Tamże, s. 13-14.

podająca adres, na który można było przesyłać odpowiedzi. W ten sposób Jullien miał nadzieję na zgromadzenie wielkiej liczby obserwacji, jakie mogły być później porównane przy zastosowaniu metody „zwykłego oszacowania dla dokonania ich korelacji”. Miał również nadzieję na pozyskanie większej liczby badaczy i sformowania grupy roboczej, która stanowiłaby ośrodek analiz odpowiedzi:

Metody i tablice analityczne stosowane w naukach [matematyczno-przyrodniczych – M.G.] są doskonale analogiczne do narzędzi używanych w sztuce mechaniki. Ich celem jest rekompensowanie słabości istot ludzkich, dostarczanie im wsparcia, jakie daje ramię dźwigni, uzupełnianie siły, danej im przez naturę; dążą do wyrównania, można by rzec, różnic w inteligencji, podnosząc mierną inteligencję na wyższy poziom, zupełnie tak jak broń palna jako taka zrównuje różnice w sile fizycznej⁶⁴.

Jullienowska wizja nauki o wychowaniu przewyższała z tej racji niepominiem wszelkie dotychczasowe koncepcje edukacyjne jego czasów i nie miała sobie równych w śmiałości i rozległości jeszcze przez długi czas po nim. Jullien poszukiwał ustaleń dla potrzeb zastosowań w praktyce, tak by można było oszczędzić, „jakie dziedziny dają możliwości ulepszeń, tak by można je było przenieść z jednego państwa do drugiego”⁶⁵ dla naświetlenia „właściwych im niedostatków systemowych i metodycznych wychowania i nauczania”.

Badania komparatystyczne miały objąć całą Europę. Przedtem jednak Jullien chciał wypróbować metodę i narzędzie, realizując je w jednym kraju – w Szwajcarii. Widział w niej rodzaj mikrokosmosu, w którym odwzorowywał się cały europejski makrokosmos:

Ze względu na wielką różnorodność typów klimatu, języków, religii, organizacji politycznych i rządów w dwudziestu dwóch kantonach Konfederacji Helweckiej, nieskończoną różnorodność instytucji i systemów edukacyjnych, można tam odnaleźć każdą możliwą znaną formę⁶⁶.

Jullien ukazuje w tym stwierdzeniu swoje niezłomne przekonanie o specyfice instytucji i systemów wychowania w różnych krajach, wystrzone jeszcze przez nakierowanie uwagi na różnice i odmiany. Oczekiwał, że jego studium przyniesie informacje ilościowe i jakościowe na temat wszelkich aspektów szkolnictwa. Charakter pytań ukazuje jego pragnienie poznania rozwiązań administracyjnych w poszczególnych szkołach, zebrania informacji o kadrze nauczycielskiej i wychowankach, uczęszczających do tych instytucji, ich liczby, wieku, toku nauczania i wychowania, procesie promowania, reputacji i wiarygodności; o stosunkach panujących w szkole oraz poza nią; o rodzajach stosowanych procedur metodycznych i dydaktycznych, formach zabiegów wychowawczych oraz relacjach między edukacją publiczną a kształceniem domowym.

Kwestionariusz jego ankiety zbudowany był na fundamencie „możliwych działów i poddziałów przedmiotu naszego badania, jakie mają służyć za podstawę” – tzn. na jasnym podzieleniu ich na naturalne kategorie osób uczestniczących w procesie edukacji oraz rodzaje instytucji edukacyjnych: „zwykłej edukacji podstawowej” (pierwsza

⁶⁴ Tamże, s. 5-6.

⁶⁵ Tamże, s. 13-14.

⁶⁶ Tamże, s. 9.

seria 120 pytań), „klasycznej edukacji średniego stopnia” (druga seria, składająca się ze 146 pytań), „edukacji naukowej stopnia wyższego”, „edukacji nauczycieli”, „edukacji dla kobiet” oraz „Prawnych aspektów edukacji wraz z ich powiązaniami z instytucjami społecznymi” (te cztery serie nigdy nie zostały opublikowane).

Poza tym kwestionariusz opierał się na pewnych założeniach — Jullien traktował edukację z trzech punktów widzenia: „1. jej podmiot, Człowiek, 2. jej cel — Szczęście, 3. jej instrument: Czas”⁶⁷. Każdy z dwóch pierwszych punktów widzenia został jeszcze podzielony na „trzy elementy” — ciało, serce, umysł oraz zdrowie, moralność i nauczanie. W ten sposób powstał szkielet konstrukcyjny badania. Trzeci punkt widzenia — Czas — dał asumpt do powstania „trzech dużych serii pytań dla trzech typów szkoły publicznej”. Dla Julliena robienie efektywnego użytku z czasu oznaczało właściwe zarządzanie trzema okresami „dzieciństwa, adolescencji i młodości, które tworzą, można by rzec, domenę edukacji, pojmowaną odpowiednio na jej trzech poziomach — elementarnym i podstawowym, sekundarnym i klasycznym, wyższym i naukowym — albo specjalny poziom powiązany ze specyficznym zawodem”⁶⁸. Owe trzy serie były jednakże wciąż definiowane za pomocą pojęć naturalnych kategorii, tak samo jak kolejne dwie serie — typy szkół istniejących w danym czasie: racjonalne uzasadnienie tego faktu stanowiło powołanie się na „okresy”, tzn. kategorie czasowe.

Stanowisko badawcze Julliena, oparte na racjonalnej, systemowej, głębokiej komparatystyce, było rzeczywiście empiryczne i normatywne w swojej teleologiczności. Różniło się jednak w istocie od komparatystyki naturalistów: od anatomii porównawczej, nauki o podobieństwach i odmiennościach, studiów wariacyjnych w nefologii (nauce o chmurach), strukturach i funkcjach w żywych organizmach. Jak podkreślał Cuvier, stanowiły one rodzaj „narzędzia”, dzięki któremu ukryta organizacja i niewidoczne funkcje mogą zostać wydobyte na światło dzienne; wariacje form stanowią prawa organizacyjne, jakie można wydedukować z trwałości, stałości funkcji. W przypadku Julliena jednak analogia z anatomią porównawczą nie jest zupełnie trafna: instytucje i zakłady edukacyjne miały być badane w ten sam sposób jak organizmy, choć należało je traktować jako organizacje. Jullien nie stworzył przedmiotu badań odpowiadającego jego metodzie komparatystycznej. W rzeczywistości nie sformułował jasnego planu porównywania natury edukacyjnych jestestw: czy mają to być szkoły, czy grupy szkół i na jaką skalę, wydzielone przy zastosowaniu jakiego kryterium — geograficznego, etnicznego, politycznego czy administracyjnego? Poza tym, mimo że Jullien powoływał się tak gorliwie na anatomię porównawczą jako wzór badawczy, jego metodologia komparatystyczna nie jest formą funkcjonalizmu, zastępując koncepcję funkcji oceną wartości. Jego wysiłki eksploracyjne zmierzają zdecydowanie w kierunku aksjologii, choć w swoim *Esquisse et vues préliminaires*... to właśnie kryterium wartości, a nie funkcji jest używane do oszacowania i porównywania instytucji oraz stosowanych w nich metod nauczania i ich rezultatów. Jednakże samemu kryterium wartości brakuje precyzji: czy jest to użyteczność społeczna edukacji, która stymuluje budowanie relacji interpersonalnych oraz poczucie obowiązku, efektywność ekonomiczną edukacji (w szczególności edukacji „specjalistycznej”), szczęście, jakie czyni możliwym jakaś szczególna forma edukacji, czy może to wszystko naraz, jak sugerować mogłaby zawartość treściowa kwestionariusza.

⁶⁷ Tamże, s. 15.

⁶⁸ Tamże, s. 20-21.

Niestety, kwestionariusz nigdy nie został ukończony i nie wiadomo, ile odpowiedzi Jullien pozyskał ani czy w ogóle kiedykolwiek zostały one opracowane. Dla jednego człowieka jest to zapewne zadanie przerażające ze względu na obfitość danych, jakie należałoby poddać opracowaniu, zwłaszcza że Jullien nie sformułował jednoznacznych procedur, a w tamtych czasach nie istniały jeszcze odpowiednie narzędzia naukowe i administracyjne. Z punktu widzenia współczesnej epistemologii nietrudno byłoby wykazać słabości jego „nauki o wychowaniu”, niedojrzałość procedur badawczych oraz niejasności w sformułowaniu przedmiotu dociekań. Z drugiej jednak strony jego studium instytutu w Yverdon cechuje ogromne bogactwo informacji antropologicznej, co sprawia, że *Esquisse et vues préliminaires...* jest dziełem ważnym, choć niestety nieśluszenie zapoznanym.

7. Krytyka Jullienowskiej nauki o wychowaniu

Dzieło Julliena de Paris nie zostało ukończone. Najprawdopodobniej Jullien zarzucił swoją ideę ze względu na „chwiejący charakter jej konstrukcji”⁶⁹, gdyż rzeczywiście stanowi ona kuriozalne, synkretyczne złączenie kilku rozmaitych doktryn i stanowisk: jest w niej przekonanie o nieuchronnym postępie ludzkości dzięki Rozumowi, są w niej jego wcześniejsze przekonania rewolucyjne o konieczności zmian społecznych i politycznych, jest troska administratora o efektywność i racjonalność, jest zapał naukowca-amatora i jest zaciekawienie podróżnika, obserwatora najdrobniejszych szczegółów życia szkoły. Jego „nauka o zastosowaniu praktycznym”, odwołująca się zarówno do kategorii doświadczenia potocznego, jak i do języka systemów sformalizowanych, wydaje się ambiwalentna, oscyluje między troską o uchwycenie tego, co specyficzne, jednostkowe, niepowtarzalne a pragnieniem uniwersalności, tworzeniem praw powszechnie ważnych – dychotomia, którą odnajdujemy choćby w studium instytutu Pestalozziego czy jego *Esquisse et vues préliminaires...*, rodzaj wahania między pragnieniem budowy formalnych modeli a niemożnością określenia się między „wiedzą, wolą i działaniem”⁷⁰. Jullien nigdy nie poradził też sobie z tymi napięciami, jakie wywołał pobyt w instytucie w Yverdon.

We wcześniejszych pracach, w których nie podnosił jeszcze kwestii nauk pozytywnych o faktach edukacyjnych, Jullien dokonywał selekcji i udoskonalał formalne modele, na których następnie miał zamiar dokonywać kategoryzacji zjawisk edukacyjnych, gromadzić i interpretować informacje. W roku 1801 pisał, że plan „założenia szkół nauczających teorii i praktyki militarnej w różnych departamentach” w celu przeprowadzenia reformy państwa należy zbudować wokół dwóch koncepcji edukacji.

Pierwsza sięgała do filozofii politycznej, jaka cechowała plany edukacyjne Saint-Justa: każda szkoła powinna stworzyć rodzaj miniaturowej społeczności, opartej na miłości do pracy, odpowiedzialności oraz „zasadzie równości”. Powinna przygotowywać swoich członków do życia w społeczeństwie i kształtować przyszłych obywateli, nauczając wychowanków „praw i obowiązków obywatelskich”.

⁶⁹ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 764.

⁷⁰ M.-A. Jullien, *L'Esprit de la méthode...*, s. 20-21.

Druga koncepcja edukacji była powiązana z logiką efektywności ekonomicznej i militarnej: każda szkoła powinna „formować krzepkich żołnierzy oraz ludzi zręcznych i pracowitych”, winna „opierać się na produktywnej pilności”, która dostarczałaby środków dla jej utrzymania⁷¹.

W ten sposób Jullien zespolił ideę wychowania obywatelskiego, filozofii politycznej z modelem technicznej racjonalności — miał na względzie równocześnie cele polityczne i bezpośrednio praktyczne. Niedługo jednak będzie musiał zarzucić plany tworzenia takich szkół nowego typu.

Między rokiem 1806 a 1808 zwrócił się na powrót ku racjonalności naukowo-technicznej i na niej oparł przygotowania swojego „generalnego planu edukacji”. W tym właśnie duchu projektował *curricula*, jakie miały być realizowane w szkołach. Opracowywał je metodycznie — dla każdego roku nauczania osobno, uwzględniając rozwój w historii nauki poszczególnych przedmiotów, poczynsz od matematyki, historii naturalnej i fizyki, a kończąc na naukach społecznych. Ustanowił też hierarchię dydaktyczną przedmiotów — od najbardziej elementarnych do najbardziej skomplikowanych oraz opatrzył je instruktorem co do specyfiki rozwoju dzieci⁷². Ta troska o racjonalną organizację edukacji cechowała również jego późniejsze prace. W okresie między latami 1812 a 1816 Jullien rozbudowywał i konsolidował swój projekt w duchu nauk pozytywnych: nie zadowolili się zdefiniowaniem „nauki o wychowaniu” przez analogię do anatomii porównawczej, teraz wskazał jej miejsce w taksonomii nauk, sytuując ją pośród „nauk praktycznych bądź stosowanych”.

Nie oznacza to jednak, że ograniczył się wyłącznie do racjonalności naukowo-technicznej, wciąż poszukiwał w filozofii stosownych idei, aby swej „nauce o wychowaniu” nadać właściwą strukturę formalną, kategoryzując zjawiska mające być przedmiotem obserwacji i ustalając procedury badawcze. Jego sposób systematyzacji reprezentował eksperymentalne zestawy zasadniczo odmiennych schematów, stanowił synkretyczną próbę pogodzenia heterogenicznych elementów: doktryny, która postrzega naturę człowieka i ludzkie zdolności jako triadę ciała, umysłu i serca (koncepcja, która cechowała wszelkie niemal myślenie o edukacji od XVII wieku aż do początku wieku XX); doktryny, odziedziczonej po Rousseau, podnoszącej potencjalną doskonałość natury ludzkiej, a traktującej wychowanie jako sposób realizacji tej perfekcyjności. Tę potencjalność Jullien rozumiał jako „rozwijanie i umacnianie fizycznych, moralnych i intelektualnych zdolności człowieka” czy też, jak to sformułował innym razem „kształtowanie, modyfikowanie bądź konstruowanie” tych zdolności — odpowiednio do tych celów sam sposób wychowania będzie odpowiednio różny. W pierwszym przypadku wychowawca karmi, wspiera i pielęgnuje ziarno, jakim z natury obdarzony jest każdy człowiek — dziecko jest postrzegane jako potencjalny dorosły. W drugim przypadku wychowawca zmienia i nadaje kształt, nawet aspirując niejako do „drugiego kreacji natury człowieka”⁷³ — tym razem dziecko jest istotą nieukształtowaną lub uformowaną niewłaściwie, póki nie zostanie poddane procesowi wychowania.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże, s. 6.

⁷³ M.-A. Jullien, *Analyse succiente...* „Natura i wychowanie są do siebie podobne. Wychowanie bowiem zmienia człowieka, a zmieniając go tworzy [drugą] naturę”: Demokryt z Abdera, cyt. za: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, red. B. Suchodolski i I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1988, s. 29.

Nawet po pobycie w instytucie w Yverdon Jullien w pracach *L'Esprit de la méthode* oraz w *Esquisse et vues préliminaires* kontynuował starania, mające na celu pogodzenie przekonania Rousseau o swobodnym rozwoju przyrodzonych zdolności człowieka z instrumentalną koncepcją edukacji. Te dwa paradygmaty nieuchronnie wikały go w sprzeczności konsekwencji edukacyjnych, wymagając równocześnie dokonywania zmian w dziecku i apelowania do jego naturalnego rozsądku i sumienia („wychowania negatywnego” – jak to ówczesnie nazywano). Dla pogodzenia tych sprzeczności Jullien musiał przyjąć pogląd o dualizmie natury człowieka: jedną część tworzą zdolności wrodzone, podlegające rozwojowi, druga natomiast pochodzi z przemieniającego go działania wychowawcy.

Jedną z zasadniczych kwestii, jaką musiał rozstrzygnąć Jullien, konstruując swoją „naukę o wychowaniu”, było pytanie: „czy w nauczaniu uwagę należy zwracać na owe dwa istotne czynniki: 1. te, które odnoszą się do naturalnego rozwoju i szczególnych zdolności jednostki; 2. te, które dotyczą zmian, jakie mogą być w niej spowodowane przez wpływy zewnętrzne, jakim jest ona poddawana?”⁷⁴. Dla przezwyciężenia tej aporii przeciwstawnych dogmatów pedagogicznych nie wystarczyło po prostu stwierdzić, że w edukacji wszystkie rzeczy się ze sobą łączą, czy przyjąć podobnie brzmiącą zasadę, iż „edukacja musi być jedną całością”⁷⁵.

Rozdźwięk między tymi heterogenicznymi modelami łączył się jeszcze z innym napięciem, mianowicie Jullien miał ambicje wyższe niż stworzenie tylko „nauki o wychowaniu” jako takiej, nawet jeśli byłaby rzeczywistością rodzajem *sizienza nova*⁷⁶: jego „nauka o wychowaniu” miała za cel doskonalenie jednostki, społeczeństwa i ludzkości. Inspirację czerpał bezpośrednio z powszechnej na przełomie XVII i XVIII wieku idei rozwoju ludzkości, opartej na definicji prawdziwej natury człowieka jako tego, czym człowiek się staje w procesie rozwoju osobniczego, ontogenezy, a nie tym, czym obdarzył go los w momencie przyjścia na świat: „jednostka, tak jak cały gatunek, dąży w istocie do doskonałości”⁷⁷. To samo odnosi się do społeczeństwa, ponieważ rozwój jednostki i historia ludzkości przechodzą te same stadia: dzieciństwa, adolescencji i dojrzałości. Celem, legitymującym wysiłki Julliena w zakresie edukacji, nauki i polityki, było zatem stworzenie nowego człowieka dla nowego społeczeństwa.

„Nauka o wychowaniu” została zatem obciążona misją społeczną i polityczną, miała zaplanować działania i sposoby ich realizacji w ramach sztywno skonstruowanego curriculum, wprowadzać nauczanie elementarne użyteczne dla „życia praktycznego”, kształtować przyszłych dorosłych członków społeczeństwa i przyczynić

⁷⁴ M.-A. Jullien, cyt. za: H. Goetz, *Marc Antoine Jullien de Paris...*, s. 60.

⁷⁵ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 765. Tak też pojmowano edukację w jej rozwoju w dziełach nt. pedagogiki porównawczej: G.Z.F. Bereday, *Comparative method in education*, Holt, Rinehart and Winston, University of California 1964; H.J. Noah, M.A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, Macmillan 1969.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ M.-A. Jullien de Paris, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états d'Europe; et séries de questions sur l'éducation destinées à fournir les matériaux de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but*, Paris, L. Colas, 1817, s. 51.

się do powstania „dobrego systemu edukacji”, tzn. systemu, który nie tylko „zreformuje moralność” oraz „wykorzeni nadużycia”, przygotowując jednostki do sprostanania wymaganiom ekonomicznego postępu i wiodąc je do „przeznaczenia”, jakie jest im przyrodzone. Jullien rozpoczął swój *Essai général d'éducation* od stwierdzenia, że adresatami są „dzieci z rodzin najbardziej wpływowych przez swą cnotę swęj zamożności, szacunek, jakim się cieszą, i ich pozycję w społeczeństwie, (...) ponieważ to właśnie dzięki nim cywilizacja musi zacząć się polepszać, a oświecenie musi pojawić się w narodzie i rozszerzyć się na inne klasy”⁷⁸. W ten sposób Jullien chciał przezwyciężyć sprzeczności między ideałem równości a pragnieniem wychowania elity.

Jullien nie pragnął jednak formułować programu wychowania, umożliwiającego adaptację każdej jednostki do jej społecznego przeznaczenia, lecz widział w swojej „nauce o wychowaniu” narzędzie dla realizacji powszechnego szczęścia ludzkości. Rozumiał je jako rodzaj eudemonii umiarkowanej, nie jako jedyny i ostateczny wyznacznik sensu życia ludzkiego, lecz jako dążenie ludzkiej duszy do „wyższych celów”, życia wiecznego. W takim duchu rozumiał też ostateczny cel edukacji, był swego rodzaju „mystykiem edukacji”⁷⁹, rewolucyjny czar rzucony nań onegdaj przejawiał się teraz w zupełnie innej formie, lecz z nie mniejszą żarliwością: od napisania *Essai général d'éducation* jego cele społeczne, jakie przydawał edukacji, wykazywały już tylko luźny związek z jego dawniejszymi aspiracjami kreacji nowego człowieka i uzdrowienia społeczeństwa.

„Nauka o wychowaniu” Julliana stanowiła zatem dość eklektyczne złączenie roszczeń do ścjentystycznej naukowości, filozoficznego racjonalizmu, naukowego podejścia do praktyki pedagogicznej oraz niezwykle ważkiego celu, była agregatem działania na potrzeby wiedzy i woli. Z metodologicznego punktu widzenia była przede wszystkim normatywna, jej funkcje deskryptywne i interpretacyjno-wyjaśniające (hermeneutyczne) miały drugorzędne znaczenie.

8. Pewien zupełnie zapomniany francuski pedagog⁸⁰

Dzieło Marca-Antoine'a Julliena zawiera całe mnóstwo oryginalnych idei, niektóre jego twierdzenia mają charakter niemal proroczy, lecz jako pedagog, prekursor współczesnej edukacji jest niemal zupełnie zapomniany⁸¹.

⁷⁸ M.-A. Jullien de Paris, *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle: suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse ou Recherche sur les principes et les bases de l'éducation à donner aux enfants des premières familles d'un Etat, pour accélérer la marche de la nation vers la civilisation et la prospérité*, Paris, F. Didot, 1808, s. 26 i 28.

⁷⁹ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 766.

⁸⁰ Śródtytuł za J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris ('Jullien de Paris')*, „Prospects: the quarterly review of comparative education”, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, nr. 3/4, 1993, s. 10.

⁸¹ Prócz przywołanej już w przypisie pracy H. Goetza (*Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848)*, INP, Paris 1962) warto wymienić tu jeszcze następujące monografie, traktujące o życiu Julliena: V. Daline, *M.-A. Jullien après le 9 Thermidor*, [w:] *Annales historiques de la Révolution française*, April-June 1964, April-June 1965, July-September 1966; oraz P. Gaspar, *A l'ombre de Robespierre*, Gillimard, Paris 1979.

Pojawia się Jullien w literaturze pedagogicznej także jako apostata w kontekstach związanych z Pestalozzim, kiedy indziej znów jako prekursor nowych metod nauczania bądź jako „ojciec pedagogiki porównawczej” i antenat IBE (to z okazji setnej rocznicy jego śmierci w 1948 r. i później wydania reprintu jego *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*).

Dyrektor Muzeum Pedagogicznego, A. Beurier, w artykule opublikowanym z okazji Wystawy Światowej w 1889 roku stwierdził, że Jullien „już w roku 1817 wzywał do stworzenia uczelni kształcącej nauczycieli”⁸².

Jednak jego prace nie stanowią przedmiotu lektur i analiz pedagogicznych. We Francji wyjątkowo tylko pojawiają się opracowania i komentarze jego myśli: przykładem może być hasło w *Dictionnaire de pédagogie* pod red. F. Buissona, gdzie można znaleźć zarys idei „zapomnianej już w istocie” Jullienowskiej nauki o wychowaniu⁸³.

Pedro Rosello w książce *Forerunners of the International Bureau of Education*⁸⁴ powołuje się na Julliena jako wielkiego antenata tej założonej w 1925 roku instytucji międzynarodowej, łącząc jego propozycje i kwestionariusz z *Esquisse et vues préliminaires* z osiągnięciami IBE, podnosząc fakt, „jak ściśle IBE realizowało założenie programu badawczego Julliena, nigdy o nim nie usłyszawszy!”⁸⁵.

Teksty Julliena są przywoływane przy okazji wskazywania na źródła własnej dyscypliny naukowej, często jedynie w formie wyrwanych z kontekstu historycznego fragmentów.

Mimo że jej konstrukcja nie została ukończona, nauka o wychowaniu, jaką stworzył Marc-Antoine Jullien de Paris, stanowi rzeczywiście punkt zwrotny w rozwoju pedagogiki: jest „śmiałą próbą uporządkowania znaczących detali życia codziennego, zredukowania ich złożoności i transponowania ich jednostkowego charakteru przez zastosowanie modeli wyjaśniających”⁸⁶. Jullienowi udało się intuicyjnie uchwycić bogactwo i nieskończoną złożoność świata edukacji w jego przejawach powszechnych, codziennych, zatem przyczynić się do odsłaniania jego prawdziwego, a nie wyidealizowanego oblicza.

⁸² A. Beurier, *Le Musée pédagogique et la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire*, [w:] Ministère de l'Instruction publique. *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, s. 8.

⁸³ A. Beurier, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, t. 1, Hachette, Paris 1911, s. 918-920.

⁸⁴ IBE, Geneva 1943.

⁸⁵ G. Canguilhem, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, wyd. 3, Vrin, Paris 1975, s. 21. Pedro Rosello napisał zresztą o Jullienie dwie monografie: *M.-A. Jullien de Paris: Père de la pédagogie comparée et précurseur du BIE*, Port Noir, Geneva 1943; oraz: *La pédagogie comparée. Un précurseur: M.-A. Jullien de Paris*. S.E.V.P.E.N., Paris b.d.w.

⁸⁶ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 767. Por. też: S.E. Fraser, *Jullien's Plan for Comparative Education: 1816-1817*, Bureau of Publ., Teachers College, 1964; K.E. Mitchell, *Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817*, „Comparative Education Review”, Vol. 9, No. 1, Feb., 1965, s. 119-120.

PRACE MARCA-ANTOINE'A JULLIENA DE PARIS

1. *Opinion de Marc Antoine Jullien sur le jugement de Louis XVI*, 1792.
2. *Discours d'un jeune citoyen patriote sur les mesures à prendre dans les circonstances actuelles*, 22 January 1792, year IV, [w:] *Pièces diverses annotées de sa main*.
3. *Rapport des opérations faites à Vannes*, 1793.
4. *Marc-Antoine Jullien aux représentans du peuple composant le Comité de Salut public: rapport de sa mission à Bordeaux: Paris, ce 24 thermidor an 9 second de la République française*, 1794.
5. *Appel aux véritables amis de la patrie, de la liberté et de la paix, ou, Tableau des principaux résultats de l'Administration des Consuls et des ressources actuelles de la République française*, Léger, Paris 1801.
6. *Analyse succincte d'un plan général d'éducation qui n'a pas encore été imprimé, contenant un Essai ou une Méthode particulière de régler le bon emploi de tous ses instants, premier et unique moyen d'être heureux*, 1806.
7. *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle: suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse ou Recherche sur les principes et les bases de l'éducation à donner aux enfants des premières familles d'un Etat, pour accélérer la marche de la nation vers la civilisation et la prospérité*, Paris, F. Didot, 1808.
8. *Essai sur une méthode qui a pour objet de bien régler l'emploi du temps; ou, Méthode qui a pour objet de bien régler sa vie, premier moyen d'être heureux; destinée spécialement à l'usage des jeunes gens de 15 à 25 ans: extrait d'un travail plus général, plus étendu, sur l'éducation*, F. Didot, Paris, 1810.
9. *Esprit de l'Institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi*, 1812.
10. *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Éducation d'Yverdon, en Suisse*, Imprimerie Royale, Milan 1812.
11. *Quelques fragmens extraits du porte-feuille politique de Buonaparte ou mémoires sur les intérêts politiques de l'Italie et sur ceux de la France*, 1814.
12. *Quelques réflexions sur l'esprit qui doit inspirer les écrivains politiques, amis de la patrie et du roi, et diriger les membres des collèges électoraux dans le choix des nouveaux députés*, 1815.
13. *Lettres de M-A. Jullien sur la Méthode d'éducation de M. Pestalozzi*, [w:] *Journal d'éducation*, Paris, L. Colas, June 1816, October 1816, July 1817.
14. *Précis sur les Instituts d'éducation de M. de Fallenberg, établis à Hofwil, auprès de Berne*, Paris, L. Colas, 1817.
15. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états d'Europe; et séries de questions sur l'éducation destinées*

- à fournir les matériaux de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but*, Paris, L. Colas, 1817.
16. *Esquisse d'un essai sur la philosophie des sciences, contenant un nouveau projet d'une division générale des connoissances humaines; contenant un nouveau projet d'une division générale des connoissances humaines*, 1819.
 17. *Tableau synoptique des connoissances humaines, d'après une nouvelle méthode de classification*, 1819.
 18. *Coup d'œil sur les progrès des connoissances humaines, en 1824*, 1824.
 19. *La France en 1825 ou mes regrets et mes espérances: discours en vers*, 1825.
 20. *Épître à Mr. Vandernat, ancien ministre de la République Batave, retiré dans une solitude philosophique auprès d'Arnhem*, 1826.
 21. *Notice biographique sur Marc-Antoine Jullien: précédée d'un coup d'œil sur la situation politique et les besoins de la France et suivie de documents inédits, de lettres et de pièces justificatives*, 1831.
 22. *Lettre à la nation Anglaise, sur l'union des peuples et la civilisation comparée, sur l'instrument économique du tems, appelé biomètre, ou montre morale suivie de quelques poésies, et d'un discours en vers sur les principaux savans, littérateurs, poètes et artistes, qu'a produits la Grande-Bretagne*, 1833.
 23. *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle. Suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, ou recherches sur les principes d'une éducation perfectionnée...*, 1835.
 24. *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi, telle qu'elle a été pratiquée sous sa direction pendant dix années de 1806 à 1816 dans l'institut d'Yverdon, en Suisse*, 1842.
 25. *Le congrès scientifique d'Italie: Réuni à Milan, le 12 September 1844*, 1844.
 26. *À l'Angleterre savante et littéraire...*, 1845.
 27. *Une mission en Vendée, 1793, notes [by M.A. Jullien] recueillies par É. Lockroy*, 1893.

Summary

Marc-Antoine Jullien de Paris: From Heroic Utopia to Comparative Education

The subject of the paper is the character of Marc-Antoine Jullien de Paris, the father of comparative education, in the context of his political and educational biography. The work consists of eight parts: 1) Motionless mover of comparatistic, 2) Having destroyed the Bastille..., 3) Attractiveness of utopia, 4) *Sperare non destiti*, 5) Institute in Yverdon, 6) Comparative Education, 7) Critical examination of Jullien's science of education and 8) A completely forgotten French pedagogue. At the end there is also attached a full list of Marc-Antoine Jullien's works in French. The paper shows the evolution of his views — from republican family traditions, his education and passionate participation in the Revolution in 1789 in Paris, his political career at the side of Robespierre, sudden arrest and doubts about the methods of revolutionary realization of the heroic utopia — a society of free men, equal and fraternal, his turn towards fulfillment of those ideas through upbringing of

New Man. The pedagogical aspect is of great importance here: cooperation with Pestalozzi and von Fallenberg, visiting and stay at the Institute in Yverdon, seeking a tool to develop and improve the structure and content of education and, finally, laying the foundations for a new field of pedagogy: Comparative Education. The paper also includes some critical examination of the concept of education by Marc-Antoine Jullien de Paris and a short description of his contemporary reception and scientific status nowadays.

Key words: Marc-Antoine Jullien de Paris, comparative pedagogy, comparative, heroic utopia, Pestalozzi, Yverdon, education, the French Revolution

Joachim Paweł Glier

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Podstawy filozoficzne pedagogiki serca oraz psychologiczna koncepcja człowieka Marii Łopatkowej

Pedagogika serca Marii Łopatkowej nie jest pedagogiką zawieszoną w próżni. Ma ona bowiem swe podstawy filozoficzne i psychologiczne. Podstaw tych nie trzeba się domyslać, a tym bardziej wymyślać, ponieważ autorka prezentuje je sama, mówi o nich *explicito*.

Filozofii i psychologii nie poświęciła jednak oddzielnego miejsca, rozdziału. Ich elementy są wplecione w wielką narrację autorki o egzystencji człowieka, o jego rozwoju psychicznym i uspołecznianiu się, o celach, treściach i metodach wychowania.

Ileć razy Łopatkowa analizuje jakieś zagadnienie, w warstwie teoretycznej przywołuje teorie wybitnych filozofów i psychologów, a także przedstawia własne przemyślenia. Warstwę praktyczną zaś wzbogaca licznymi przykładami swoich doświadczeń pedagogicznych, doświadczeniami wziętymi prosto z życia.

Niniejszy artykuł stanowi próbę zebrania w jednym miejscu pojawiających się w pedagogice serca elementów filozoficznych i psychologicznych oraz ułożenia ich w pewną zwartą logiczną całość. W ten sposób powstał obraz filozofii i psychologii, na których ta pedagogika została oparta. Poznanie owych fundamentów umożliwia holistyczne ogarnięcie i zrozumienie egzystencjalnego, ontogenetycznego i wychowawczego przekazu tego wielkiego pedagoga.

Słowa kluczowe: sens życia, przyswojone wartości, miłość, pustka istnienia, egocentryzm, egoizm, ratowanie świata, postawa „mieć” i „być”, zaprogramowanie genetyczne, warunki zewnętrzne, zdolność kochania, stymulowanie rozwoju, przywiązanie, nieobecność matki, choroba sieroca, zaburzenia rozwoju, głód miłości, matka zastępcza

Podstawy filozoficzne pedagogiki serca

Maria Łopatkowa, wielki polski pedagog, rozpoczyna swą narrację o wychowaniu, zawartą w książce *Pedagogika serca*, filozoficzną refleksją, kim jest człowiek, jakie są możliwości jego poznania.

Człowiek jest istotą niepoznawalną do końca, przyznaje Łopatkowa. Filozofowie od dawna głowią się nad zagadnieniem „człowiek”, jednak do dnia dzisiejszego nie są zgodni co do tego, kim on jest (Łopatkowa, 1992, s. 7).

Trudno poznać dogłębnie świat wewnętrzny człowieka, kontynuuje Łopatkowa. Nauka jak dotąd nie dotarła i może nigdy nie dotrze do samego rdzenia natury ludzkiej. Uczeni, odpowiadając na pytanie, kim jest człowiek, skupiają się zazwyczaj na różnicach, jakie istnieją między ludźmi a zwierzętami. Człowiek to jedyny byt, pośród stworzonych bytów, który posiada rozum i wolę. Oznacza to, że wie, co robi i może dokonywać wyborów. Innym jego wyróżnikiem jest świadomość swego istnienia. Cechę jeszcze bardziej odróżniającą ludzi od zwierząt stanowi fakt, iż nie wystarcza im świadomość, że żyją, chcą jeszcze wiedzieć, po co żyją (Łopatkowa, 1992, s. 7, 16, 8).

Rzeczą zastanawiającą jest, podkreśla Łopatkowa, dlaczego ludzie mimo cierpień, niedostatku i różnych zagrożeń wybierają życie i powołują do życia innych? Dlaczego nawet wtedy, gdy życie stanowi pasmo niepowodzeń i nieszczęść, wola istnienia trwa nadal? Widocznie musi być jakiś sens, który tę wolę podtrzymuje (Łopatkowa, 1992, s. 8).

Następnym zagadnieniem filozoficznym, jakie podejmuje Łopatkowa, jest sens życia. W wyjaśnieniu tego egzystencjalnego fenomenu odwołuje się do filozofii Bogdana Suchodolskiego.

Suchodolski twierdził, iż sens życia kształtuje rzeczywistość, w jakiej człowiek żyje. Wzrasta on w określonych warunkach, uczy się percepcji świata, poznaje różne wartości. Lecz nie wystarczy poznać wartości, trzeba je jeszcze przeżyć, aby móc ocenić i przyswoić sobie. Trudno dociec, jaką siłę i trwałość mają dla jednostki przyswajane wartości. Gdy jednak ich zabraknie, do życia wkrada się „pustka istnienia” (Suchodolski, 1985, s. 279-282).

M. Łopatkowa, nie krytykując powyższego ujęcia sensu życia, wychodzi z własną propozycją. Uniwersalną wartością, która nadaje sens życiu, jest miłość. Gdy miłość istnieje, nie ma „pustki istnienia”. Z niej wywodzą się szlachetne idee, cele oraz kierunki działania (Łopatkowa, 1992, s. 9).

W kwestii sensu życia Łopatkowa odwołuje się także do filozofii Ericha Fromma, który myślał podobnie jak ona. Miłość szeroko pojęta jest rozwiązaniem problemu ludzkiego istnienia: samotności, alienacji, pustki, braku sensu życia. Miłość do Boga, człowieka, ojczyzny, przyrody, sztuki, pracy nadaje ludzkiej egzystencji wyższy wymiar, przez co przestaje być ona zwykłą codziennością, ograniczającą się do zaspokajania potrzeb bytowych (Fromm, 1971, s. 20-51).

Innym ważnym elementem ludzkiej egzystencji, na który zwraca uwagę Łopatkowa, jest stosunek człowieka do drugiego człowieka. Człowiek sam jest najwyższą, niepowtarzalną wartością na kuli ziemskiej. W takim razie czy nie powinien on skupiać się na własnej osobie, stawiać siebie nad wszystkim i wszystkimi? Otóż człowiek, który stawia się ponad innych, skazuje się na wyobcowanie i samotność. Koncentracja na własnej osobie, idąc dalej, uniemożliwia człowiekowi zbudowanie w sobie bogatego wewnętrznego świata, który może powstać tylko w relacji ze światem zewnętrznym (Łopatkowa, 1992, s. 9, 23, 24).

Przedmiotem filozoficznej refleksji autorki są też pobudki, jakimi kieruje się człowiek w osiąganiu celów życiowych. Osiąganie celów życiowych z pobudek egoistycznych, nawet jeżeli przynosi to korzyści autorowi sukcesu i społeczeństwu, nie daje takiej satysfakcji osobistej, jakiej doznaje człowiek sukcesu kierujący się motywacją altruistyczną. Ten drugi doznaje satysfakcji podwójnej — z tego, że jego talent służy innym ludziom

oraz z tego, że talent ten zyskał wysokie uznanie. Egoiści cieszą się doraźnie sporadycznymi chwilami osiągnięć, altruści natomiast są zdolni do wielkich przeżyć, które mogą uzasadnić sens życia. Jakkolwiek w życiu codziennym można spotkać altruizm i bohaterstwo, to jednak celem życia współczesnego człowieka stała się kariera zawodowa, dobra materialne. Człowiek, tkwiąc w wymiarze trosk materialnych, duchowe zostawił na potem. Troski materialne mają to do siebie, że im bardziej się je zaspakaja, tym bardziej rosną, pochłaniając czas i siły (Łopatkowa, 1992, s. 23, 24, 25).

Maria Łopatkowa szczegółowo opisuje egzystencjalne skutki dominacji postawy życiowej „mieć” nad postawą życiową „być”. Kult pięknego ciała, zdrowia, wykształcenia, zamożności, przedsiębiorczości, konkurencji, sukcesu powoduje, że u coraz większej liczby ludzi, którzy nie mogą wyróżnić się takimi cechami, rodzi się poczucie niesprawiedliwości. Świadomość, że nie jest się atrakcyjną, wziętą osobą, powoduje w psychice stan trwałego niepokoju. Osoba nieposiadająca urody, talentu, majątku, intratnych znajomości i powizań boi się osamotnienia i bezsilności wobec zagrożeń ze strony ludzi i losu (Łopatkowa, 1992, s. 27).

Zanika bezinteresowność, co prowadzi do zaniku moralnego odruchu niesienia pomocy tym, którzy jej potrzebują. Charakter marketingowy społeczeństwa uprzemysłowionego wyklucza pomoc nieopłacalną z punktu widzenia interesów tego, kto jej udziela. Doszło już do tego, że narażanie siebie w obronie innych poczytywane jest coraz powszechniej za anomalię (Łopatkowa, 1992, s. 27).

Istota ludzka powoli przekształca się w bestię, gotową w każdej chwili do ataku (Smith, 1989, s. 128)¹. Narasta lęk przed egoizmem, obojętnością, przed ludźmi i ich okrucieństwem. Życie w strachu przed samotnością, pazością bliźnich, przed bandytyzmem, wojną nuklearną, nowotworami, przed zatrutą ziemią, wodą i powietrzem nie może być szczęśliwe. Jego celem staje się obrona, walka o przetrwanie. Nie ma mowy o budowaniu, przeżywaniu, cieszeniu się. Brakuje czasu, sił i warunków, aby wykorzystać wszystkie możliwości tkwiące w człowieku i poza nim. Nie można rozwijać zdolności percepcyjnych i twórczych (Łopatkowa, 1992, s. 28).

Jak więc zawrócić świat ku ludzkiemu szczęściu, zastanawia się Łopatkowa. Pytanie to bynajmniej nie jest pytaniem retorycznym. Taka szansa, zapewnia autorka, istnieje, chociaż jest to sprawa złożona i trudna (Łopatkowa, 1992, s. 26).

Rozwiązaniem tego problemu może być, zapewnia Łopatkowa, teoria Jana Szczepańskiego. Zdaniem Szczepańskiego świat społeczny jest z natury światem konkurencji, światem konfliktów, rządzący zysku i dążenia do władzy. Dobro istnieje i rozwija się tam, gdzie nie ma wzajemnych oddziaływań, współzawodnictwa, dążenia do bogactwa i władzy. Dobro jest tam, gdzie człowiek jest sam i sam buduje swój wewnętrzny świat. Z tego świata dopiero dobro może być przeniesione do społecznego sposobu bytowania (Szczepański, 1988, s. 8-9, 289).

Inną przydatną tu koncepcją, na którą wskazuje Łopatkowa, jest koncepcja Konrada Lorenza. Według Lorenza naprawę świata trzeba by zacząć od walki z totalnym zakłamaniem, ogarniającym kulę ziemską. Jego

¹ Określenie zaczerpnięte z pracy A. Smitha, *Teoria uczuć moralnych*, z ang. przeł. D. Petsch, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 128.

głównymi nośnikami są: polityka, propaganda i reklama. Już samo wyłączenie kłamstwa spowodowałoby w społeczeństwie zmiany uszczęśliwiające je, i to w skali globalnej (Lorenz, 1986, s. 190).

W ratowaniu świata może mieć też zastosowanie, pisze autorka, pomysł Fritjofa Capry. W opinii Capry świat może uratować od katastrofy tylko radykalna zmiana kierunków współczesnego życia, przywracająca równowagę na naszym globie. Przejście do zrównoważonego systemu społecznego i gospodarczego będzie wymagało przyjęcia nowych wartości. Chodzi o inne spojrzenie na świat. Trzeba przejść od postawy podkreślania „swojego ja” do postawy dostrzegania „drugiego człowieka”, zamienić rywalizację na współpracę, powstrzymać generalną ekspansję i zająć się ochroną, zaniechać pogoni za dobrem materialnym na rzecz rozwoju duchowego (Capra, 1987, s. 541).

Filozofia ratowania świata autorki chce być pewnego rodzaju syntezą tego, co już powiedzieli inni w tej materii oraz własnych spostrzeżeń. Koncepcja ta opiera się na następujących przesłankach:

- pogodzenie na powrót człowieka z przyrodą,
- przywrócenie wartościom duchowym poczesnego im miejsca,
- sprowadzenie z funkcji władczej do służebnej konsumpcji, produkcji i techniki,
- usunięcie z systemów politycznych i ekonomicznych niesprawiedliwości społecznej,
- wyrugowanie z życia publicznego (przepisy, zarządzanie, administracja) biurokratyzmu oraz czynników antagonizujących ludzi, rozwijających egoizm, agresję i chciwość (Łopatkowa, 1992, s. 26).

W społeczności ludzkiej powinna zapanować wolność, solidarność i braterstwo. Lecz cóż to za wolność, pyta Łopatkowa, gdy panuje głód, cóż to za braterstwo, gdy są biedni i bogaci, cóż to za szczęście, gdy inni cierpią? Każdy człowiek ma prawo dążyć do własnego szczęścia, co jest naturalnym prawem ludzkim. Musi ono jednak być połączone z dążeniem do szczęścia innych ludzi. Połączenie dążeń jednostkowych z dążeniami społeczeństwa jest możliwe i naturalne (Łopatkowa, 1992, s. 27).

Kreślenie filozofii współczesnego człowieka i filozofii współczesnego świata kończy Łopatkowa refleksją, że oto człowiek doszedł do dysponowania niewyobrażalną wręcz siłą, zdolną unicestwić egzystencję ludzką i dokonać zagłady kuli ziemskiej. Jednak w zależności od tego, czy człowiek siłę tę spożytkuje na ochronę ludzkości przed cierpieniem, czy na gwiazdne wojny — okaże się, jaki jest naprawdę: wielki, czy zakałą wszechświata (Łopatkowa, 1992, s. 19).

Podsumowanie części filozoficznej

Maria Łopatkowa nigdy nie była agnostykiem. Przeciwnie, przez całe życie pozostawała w nurcie teistycznym, i tak jest do dnia dzisiejszego.

W zasadniczej kwestii ontologicznej, tj. kim jest człowiek, nie zadowala się ona jednak definicją człowieka wg Boecjusza, że *persona est naturae rationalis individua substantia* (Boecjusz, 1926, s. 229-232). Chce wiedzieć więcej. Dla Łopatkowej człowiek jest holistyczną całością trzech różnych komponentów: fizycznego, psychicznego oraz duchowego. Na gruncie tych trzech elementów szuka odpowiedzi na pytanie, kim jest

człowiek, jaki jest sens życia, czy nie powinien on skupiać się na własnej osobie, jakimi pobudkami kieruje się w osiąganiu celów życiowych, jakie są cele życiowe współczesnego człowieka, jakie są skutki dominacji „postawy mieć” nad „postawą być” i jak można uratować człowieka przed degradacją, a świat przed zagładą.

W swych dociekaniach nad istotą rzeczy przyjmuje Łopatkowa naukową postawę badawczą. Definiuje więc, że człowiek to żywa istota, że żyje wśród innych żywych istot, że posiada rozum, że ma świadomość, cechuje się wolną wolą, że chce wiedzieć, po co żyje.

Ale personalizm też porusza się na poziomie realizmu. Dość przytoczyć stanowisko Romana Guardiniego: człowiek jest rzeczywistością z jego ciałem, zmysłowością i duszą. Rzeczywistością jest też środowisko, w którym żyje, a które wywiera pewien wpływ na jego rozwój.

Marian A. Krąpiec głosi tedy, iż koncepcja człowieka nie może być ani jednostronna, ani redukcjonistyczna. Człowiek jest istotą składającą się z elementów materialnych, tj. ciała i pozamaterialnych, tj. duszy. Ciało wytwarza całe wnętrze człowieka, a dusza zaś organizuje wszystkie jego elementy i organizuje życie człowieka, nadając mu sens (Krąpiec, 1974, s. 114-126).

Zatem poglądy Łopatkowej na istotę człowieka, na sens życia, wpisują się w personalizm Guardiniego oraz personalizm Krąpca.

Człowiek sam jest najwyższą wartością na kuli ziemskiej, stwierdza Łopatkowa. Nie powinien on jednak stawiać się ponad innych ani koncentrować się tylko na własnej osobie, co uniemożliwia mu zbudowanie w sobie bogatego wewnętrznego świata, który może powstać jedynie w relacji ze światem wewnętrznym.

Pierwsza konstatacja powyższego akapitu brzmi jak podstawowa teza personalizmu. Na potrzebę zaś udziału człowieka-osoby w życiu społecznym wskazywał Karl Jaspers. Martin Buber natomiast utrzymywał, że człowiek może realizować się dopiero po odkryciu „Ty”, a więc w relacji z innym człowiekiem (Buber, 1992, s. 39-60). Stanisław Kowalczyk z kolei stwierdza, że środowisko (czyli drugi inny – dop. J.P.G.) jest wręcz niezbędnym warunkiem pełnego rozwoju osoby-człowieka (Kowalczyk, 1997, nr 6, s. 9-12).

Poglądy Łopatkowej w kwestii celów życiowych współczesnego człowieka, dominacji postawy „mieć” nad postawą „być” i skutków z tego wynikających, nie są odosobnione. Podobnie wypowiadał się Gabriel Marcel. Dzisiejszy człowiek, pisał Marcel, coraz powszechniej zmierza do posiadania, rezygnując z bycia. Wszystkie siły, całą swą działalność kieruje na zdobycie różnych atrakcyjnych rzeczy. A o to, co już osiągnął, nieustannie lęka się, co powoduje stres, mialkość życia, pustkę (Marcel, 1962, s. 182-207).

Koncepcja ratowania człowieka, ratowania świata Łopatkowej nie jest koncepcją rewolucyjną. Tam, gdzie rewolucja, tam zniszczenia i śmierć, choć czasem nie ma innego wyjścia. Wyznaczony cel chce osiągnąć poprzez decyzje administracyjne, odpowiednie ustawodawstwo, a nade wszystko poprzez wykreowanie *homo amans*. Dla Łopatkowej miłość to sposób na rozwiązywanie ludzkich problemów, sposób na ratowanie człowieka, świata.

Z podobną propozycją wyszedł już wymieniony Gabriel Marcel. Upowszechniająca się na całej kuli ziemskiej postawa „mieć” powinna zacząć być przekuwana w postawę „być”, i to natychmiast. Droga do tego celu prowadzi przez miłość. Kto prawdziwie kocha, ten kocha wszystko i wszystkich. Więc wtedy nie ma miejsca na zło. Jest to też droga do autentycznego obcowania z Bogiem.

Maria Łopatkowa nigdy nie przedstawiła swoich poglądów filozoficznych w jakimś oddzielnym artykule lub pracy. Przedstawiła je jednak sama w książce *Pedagogika serca*, tyle że znajdujemy je w różnych miejscach tej wielkiej narracji o wychowaniu, w miejscach, w których wyjaśnia lub uzasadnia jakąś kwestię.

Przedstawione w niniejszym artykule poglądy filozoficzne Łopatkowej nie mają charakteru domysłów, wypaczających istotę rzeczy. Wypowiedziała je sama autorka.

Choć w poszczególnych kwestiach wykazują one podobieństwo do poglądów różnych filozofów, to zwykle mamy do czynienia z orientacją personalistyczną. Zatem zasadniczym fundamentem filozoficznym koncepcji pedagogiki serca jest personalizm.

Psychologiczna koncepcja człowieka Marii Łopatkowej

Determinanty zachowania człowieka

Najważniejszą rzeczą w psychologicznej koncepcji człowieka, konstatuje Maria Łopatkowa, stanowi odpowiedź na pytanie, co jest motorem ludzkiego działania, dlaczego zachowuje się on tak, a nie inaczej, co powoduje jego wybory, dlaczego człowiek tak często dokonuje wyborów złych (Łopatkowa, 1992, s. 8-29)².

Próbując odpowiedzieć na powyższe pytania, Łopatkowa odwołuje się do Abrahama Masłowa. Badacz ten twierdził, że człowiekowi potrzeba czegoś większego od niego samego. Z taką potrzebą przychodzi na świat. Dzięki motywacji wzrostu, która wiedzie go ku „wyższemu”, aktywizuje się i doskonali (Masłow, 1986, s. 8, 26-37).

Człowiek jest z natury istotą dobrą, a przynajmniej jego natura wyprzedza zarówno dobro, jak i zło. Jeżeli wybierający ma swobodę wyboru i nie jest chory lub przestraszony, dokonuje wyboru w kierunku zdrowia i wzrostu. Zły wybór może być spowodowany jedynie ograniczeniem wolności, chorobą lub lękiem (Masłow, 1986, s. 11-13, 54).

Łopatkowa widzi to inaczej. Bywa przecież tak, że jednostka uznana za psychicznie zdrową dokonuje z własnej woli, w sposób świadomy, wyboru zła. Historia sądownictwa zna ogromną ilość przykładów zbrodni popełnionych z premedytacją. Osoby, które je popełniły, biegli psychiatrzy uznali za normalne, w pełni poczytalne, zdające sobie sprawę z konsekwencji swych czynów. Najczęstszym motywem zbrodni były: nienawiść, zemsta, zazdrość, żądza posiadania, żądza władzy (Łopatkowa, 1992, s. 11).

Podobne stanowisko, pisze Łopatkowa, zajmował Erich Fromm. Według Fromma tak często spotykana agresja i destrukcja nie są biologicznie dane, lecz cechami charakteru, a więc są następstwem wyboru (Fromm, 1998, s. 9-19).

zupełnie odmiennie rzecz ujmował Konrad Lorenz, kontynuuje Łopatkowa. Lorenz uważał, że dokonywanie przez człowieka wyboru zła ma podłoże instynktoidalne. W zwierzęciu i człowieku tkwi instynktowny popęd

² Różne strony rozdziału „Kocham, więc jestem”.

do walki o egzystencjalną pozycję, o przetrwanie. Popęd walki wyzwala agresję. Jest ona, jak utrzymywał Lorenz, motorem postępu ewolucyjnego i kulturowego. Przyczynia się bowiem do wyselekcjonowania osobników najwartościowszych (Lorenz, 2003, s. 45-74).

Badaczem obwiniającym naturę człowieka, wskazuje Łopatkowa, jest także Józef Kozielecki. W opinii Kozieleckiego ewolucja biologiczna ukształtowała człowieka jako egoistę. Człowiek przekracza siebie z motywem hubrystycznym. Motyw ten stanowi twórczą i ekspansywną siłę, dzięki której jednostka wychodzi poza to, czym jest i co posiada. Ludzie nawet często angażują się w działania altruistyczne, aby potwierdzić swoją ważność, aby dowartościować siebie. Co więcej, narażanie własnego życia dla ratowania innych może wyrastać z egoizmu. Stąd biorą się wybory i zachowania nieakceptowane społecznie lub wręcz potępiane. Taka konstrukcja człowieka jest bardzo przydatna w kulturze rywalizacyjnej, gdzie trzeba konkurować i walczyć (Kozielecki, 1987, s. 16, 192).

O egoistycznych motywach działań altruistycznych pisali też, nadmieniamy Łopatkowa, Janusz Reykowski (1986) i David J. Schwartz (1987).

Łopatkowa odrzuca psychologiczną koncepcję człowieka Lorenza i Kozieleckiego. Zawierają one bowiem, argumentuje, sporo myśli zbieżnych z poglądami Dollera czy Nietzschego. Akcentowanymi elementami są tutaj siła, moc, walka, wyższość nad innymi. A przecież od nich już tylko krok do przemocy, agresji, pogardy dla słabych (Łopatkowa, 1992, s. 22).

Psychologiczna koncepcja człowieka Łopatkowej jest rozwiązaniem oryginalnym. Uwzględniając dotychczasowe osiągnięcia nauki w tej materii, rozwija myśl o własne, bogate doświadczenia pedagogiczne.

Sympatia Łopatkowej dla psychologii humanistycznej³ jest wyraźna, czemu daje wyraz w różnych wypowiedziach. Nie oznacza to jednak zgadzania się ze wszystkim, co ta psychologia głosi. Autorka ustosunkowując się do stanowiska Masłowa, że „człowiek jest z natury dobry”, pisze: „Takie spojrzenie na naturę ludzką bardzo by nam, pedagogom, odpowiadało. Wystarczyłoby bowiem stworzyć dziecku warunki dla samostannego rozwoju i chronić je, by wyrosło na dobrego, wartościowego człowieka. Tymczasem nie jest to takie pewne” (Łopatkowa, 1992, s. 10). W innym znowu miejscu można przeczytać, że „koncepcja człowieka, jaką kreśli psychologia humanistyczna, jest bardziej przekonująca i inspirująca pedagogicznie aniżeli psychologia tradycyjna (zwłaszcza behawioralna). Ma jednak swój słaby punkt dotyczący wciąż nasuwającego się pytania: dlaczego ludzie tak często wybierają zło?” (Łopatkowa, 1992, s. 10). I właśnie na to pytanie Łopatkowa stara się odpowiedzieć, podpierając się dotychczasowymi badaniami oraz własnym materiałem badawczym.

Według autorki złe zachowania i wybory ludzi mają swe uwarunkowania zarówno w podłożu instynktoidalnym, jak i społecznym. Powodują je dwie, wzajemnie na siebie oddziałujące siły, posiadające swe

³ Nazwa „psychologia humanistyczna” wywodzi się od tytułu amerykańskiego czasopisma *Journal of Humanistic Psychology*, założonego w 1961 r. przez psychologa Anthony Suticha. Jednakże pierwszy raz użył tego pojęcia Edward Spranger w 1905 r. Zapewne miały wpływ na wykreowanie się tej nazwy miało amerykańskie towarzystwo naukowe American Association of Humanistic Psychology, założone w 1963 r. przez Gordona Allporta, Carla R. Rogersa i Georga Kelly.

odpowiedniki w instynktach oraz środowisku wychowującym. Gdyby było tak, że natura ludzka zawierałaby tyle samo dobra, co zła, to o tym, jaki byłby człowiek, zdecydowałyby jego warunki życia oraz wychowanie, wspierające jedną ze stron. Jednakże sprzyjające dla rozwoju cech pozytywnych warunki zewnętrzne nie są gwarantem uzyskania pożądaných wyników. Włożony wysiłek wychowawczy daje różne efekty. U jednych o dobrą wolę i prawość łatwo, u innych napotyka się na duży opór. W niektórych wypadkach zła wola jednostki jest nie do przezwyciężenia. Pedagodzy używają wtedy pojęcia „awychowalny”. W takiej sytuacji trudno obwiniać rodziców, nauczycieli czy wychowawców. Przyczyna znajduje się gdzieś indziej, a mianowicie w różnicach zaprogramowania genetycznego (Łopatkowa, 1992, s. 12).

Skłonności dobre i złe są dane człowiekowi w nierównej mierze. Dysproporcje mogą być tak duże, że przy tych samych korzystnych wpływach zewnętrznych jeden okaże się „łatwy wychowawczo”, zgodny we współżyciu i osiągający w życiu sukcesy, a drugi – „trudny wychowawczo” i będzie miał kłopoty z samym sobą przez całe życie (Łopatkowa, 1992, s. 13).

Mimo niejednakowego wyposażenia genetycznego społeczeństwo na ogół mierzy tych „łatwych” i tych „trudnych” jednakową miarą, co jest krzywdzące dla tych „trudnych”. O wiele większy wysiłek muszą włożyć w osiągnięcie jakiegoś celu ci drudzy niż ci pierwsi. Na dodatek są oni pośądżani za niepowodzenia o złą wolę. Tymczasem niejedyn z tych „trudnych” ma dobrą wolę, ale nie może sobie poradzić z tkwiącymi w nim negatywnymi siłami (Łopatkowa, 1992, s. 13).

Z całą pewnością jest to wielki dramat, gdy człowiek, wiedząc, co dobre, a co złe, chce być dobry, a nie może, bo nie potrafi uporać się z niszczycielską siłą wewnętrzną kążącą mu postępować źle. Takich przypadków jest немало i nie chodzi tu o psychopatów czy chorych psychicznie. W diagnozie o takich ludziach zwykle można przeczytać: nieprawidłowa osobowość (Łopatkowa, 1992, s. 13).

Podobnie ma się sprawa z wyborem celów życiowych w kontekście psychologicznym. Zależy on zarówno od predyspozycji wrodzonych, jak i od świadomej decyzji. Jeżeli wśród predyspozycji wrodzonych popęd agresji ma przewagę nad popędami pozytywnymi, łatwiej wówczas o wybór celów destrukcyjnych. Możliwy, lecz bardzo trudny, jest też w takiej sytuacji wybór celów konstruktywnych. Istnieje takie powiedzenie „iść z wiatrem”, „iść pod wiatr”. Iść z wiatrem – łatwiej i szybciej, iść pod wiatr – trudniej i wolniej. Człowiek o skłonnościach negatywnych, który dąży ku dobru, to człowiek idący pod wiatr (Łopatkowa, 1992, s. 16-17). Kiedy w człowieku potencjał zła przeważa nad potencjałem dobra, to poszukując swej tożsamości, można dojść do wniosku, że jest się z „natury” złym. I będzie to bliskie prawdy. Lecz taka konstatacja nie musi oznaczać zgody na panowanie w człowieku zła.

Psychologowie wśród podstawowych warunków rozwoju psychicznego człowieka wymieniają między innymi samoakceptację. Bez zaakceptowania siebie trudno o jakieś sensowne działania. Akt taki jednak nie jest równoznaczny z akceptowaniem wszystkiego, co tkwi w człowieku, a więc również całego zła. Akceptacja destrukcyjnych popędów może doprowadzić do takiej sytuacji, że cała osobowość będzie im podporządkowana. Wszystko, co złe, trzeba bezwzględnie odrzucić. Ażeby tak postąpić, konieczne jest krytyczne wejście w głąb duszy, oparcie się na rozumie i kierowanie uczuciami wyższymi (Łopatkowa, 1992, s. 17, 18).

Istnieją realne szanse na pokonanie panoszącego się w człowieku zła, argumentuje Łopatkowa i przywołuje Romana Ingardena. W przekonaniu Ingardena natura ludzka nieustannie dokonuje wysiłku przekraczania granic zwierzęcości i wyrastania nad nią (Ingarden, 1972, s. 25).

A więc, rozwija Łopatkowa, granica ta nie jest statyczna, nienaruszalna. Układ mocy genetycznych może być w niej zmieniany. Jeżeli instynkt zwierząt może zmienić swą intensywność, a nawet zaniknąć pod wpływem wychowania, to wewnętrzne siły człowieka tym bardziej. Posiada on bowiem mechanizmy intelektualne i emocjonalne, które pozwalają na sterowanie własnym życiem. Jeżeli złych sił tkwiących w człowieku nie da się całkowicie wyeliminować, precyzuje Łopatkowa, to trzeba zneutralizować pole ich działania, tak jak to czyni medycyna wobec chorej tkanki (Łopatkowa, 1992, s. 17, 18).

Dążeniu do pełnego człowieczeństwa towarzyszy walka tak z samym sobą, jak i ze światem. Żeby zwyciężyć, potrzebna jest przewaga, a przynajmniej równowaga sił pozytywnych, tych wewnętrznych i zewnętrznych. Gdy więc wewnętrzne czynniki pchają człowieka ku złu, potrzebne jest wsparcie z zewnątrz. Gdy zaś zewnętrzne czynniki każą mu czynić zło, trzeba wzmocnić jego siły wewnętrzne. Jeśli takiej pomocy zabraknie, agresja domaga się wyzwolenia. Przy zachęcających do nieprawości warunkach zewnętrznych jednostka może rozmiłować się w przemoc, zadawaniu cierpień, niszczeniu (Łopatkowa, 1992, s. 18, 19).

Osoby, które akceptują swoje negatywne skłonności i pozwalają im na rozwijanie się, szukają możliwości dla ich realizacji oraz sojuszników, wśród których czuliby się silni i bezpieczni. Takim celom służą właśnie ideologie zawierające uzasadnienie dla różnych form agresji. To dlatego wiele odmian rasizmu, nacjonalizmu, szowinizmu i nietolerancji cieszy się niestabnym powodzeniem na świecie. U osób akceptujących swoje negatywne skłonności występuje psychiczna potrzeba posiadania wroga, by uzasadnić swoją agresję i zaspokoić żądzę władzy. Przyłączają się więc do tych, którzy takiego wroga mają albo wynajdują go sami. Wróg rodzi podejrzliwość, a ona sama ma tendencję do rozrastania się aż do granic obłąd. Wtedy wrogów widzi się już wszędzie, nawet wśród swoich (Łopatkowa, 1992, s. 19).

Sfera uczuciowa osobowości

Sfera uczuciowa osobowości, pisze Łopatkowa, jest szczególnie trudna do poznania. Coś już wiadomo o fizjologicznym (popędy, dziedziczność) i społecznym (środowisko, wychowanie) jej podłożu. Jak to wszystko jednak funkcjonuje w psychofizycznym wymiarze człowieka, nie jest do dzisiaj znane. Od początku istnienia ludzkości życiem duchowym zajmowały się obyczaje, religia, sztuka. Nauka niechętnie podejmowała tematy z tego terenu poznania, wolała badać to, co konkretne, co można obejrzeć pod mikroskopem. Stąd ogromny wpływ zdobyła psychologia behawioralna, która przedmiotem swych badań uczyniła układ: zewnętrzny, obserwowalny bodziec – reakcja. Doznania i przeżycia, jakich doświadcza człowiek, a tym samym introspekcyjna metoda badawcza, znalazły się poza sferą zainteresowań tego nurtu. Tymczasem, stwierdza Łopatkowa, bodziec wywołujący reakcję bywa często ukryty głęboko w duszy i tylko wgląd w tę głębię poprzez właśnie introspekcję pozwala odkryć prawdziwą relację między przyczyną a skutkiem (Łopatkowa, 1992, s. 32).

Naukowcy w dalszym ciągu nie potrafią udzielić pełnej odpowiedzi na pytanie, czym jest uczucie. Wiadomo tylko, że jego fizjologicznym podłożem jest mechanizm neurohormonalny, ale nie wiadomo dokładnie, jak on działa, w jaki sposób wytwarza różnego rodzaju uczucia. Uczeń niewiele ma tu do powiedzenia (Łopatkowa, 1992, s. 37).

Podstawową kategorią sfery uczuciowej są emocje. Należą one do pierwotnych funkcji psychicznych, właściwych ludziom i zwierzętom wyżej rozwiniętym (Łopatkowa, 1992, s. 30).

Klasyfikacje emocji mogą być różne, pisze Łopatkowa i wymienia Janusza Reykowskiego oraz Stanisława Gerstmanna. Reykowski dokonuje podziału emocji, kierując się stopniem ich złożoności oraz czasem występowania. Zatem emocje dzielą się na niższe i wyższe. Jeżeli emocje są związane z mechanizmami regulacji mającymi zapewnić równowagę biologiczną organizmu, tj. zaspokoić potrzebę jedzenia, snu, seksualną itp., to mamy do czynienia z emocjami niższymi. Jeżeli natomiast emocje dotyczą mechanizmów regulacji zapewniających równowagę psychiczną, tj. zaspokajających potrzeby afiliacji (sympatia, życzliwość, współczucie), potrzeby rodzicielskie (czułość, opiekuńczość), potrzeby dominacji (poczucie przewagi, autorytetu, mocy), potrzeby niezależności (poczucie nieskrepowania, braku ograniczenia) itp., to mówimy wtedy o emocjach wyższych lub uczuciach wyższych. Emocje mogą też różnić się czasem występowania. Można wtedy wyróżnić emocje doraźne, krótkotrwałe, np. wzruszenia, afekty oraz dłuższe, trwalsze, np. nastroje (Reykowski, 1974, s. 44-67).

Stanisław Gerstmann zaś wprowadził rozróżnienie uczuć. Według tego autora uczucia można sklasyfikować w trojaki sposób, a więc ze względu na:

- znak przeżyć emocjonalnych,
- siłę przeżyć emocjonalnych,
- źródło przeżyć emocjonalnych.

W pierwszym przypadku mówimy o uczuciach dodatnich (pozytywnych, przyjemnych, propulsywnych) i negatywnych (ujemnych, nieprzyjemnych, repulsywnych), w drugim przypadku — o nastrojach, afektach i namiętnościach, w trzecim — o uczuciach intelektualnych (ciekawość, zainteresowania), o uczuciach moralno-społecznych (wynikających z kontaktów społecznych z drugą osobą lub rzeczą, z tworzenia, ze stosunku do samego siebie) (Gerstmann, 1986, s. 13-18).

W życiu codziennym, definiuje Łopatkowa, pojęciem „emocje” obejmuje się silne wzruszenie, podniecenie, wzburzenie, czyli przeżycia psychiczne charakteryzujące się dążącym do wyładowania napięciem, wywołanym pozytywnym lub negatywnym bodźcem (Łopatkowa, 1992, s. 31).

Wyjaśnienie mechanizmu funkcjonowania uczuć wyższych, a w szczególności takiej formy, jaką jest miłość, napotyka na trudności jak na razie nie do pokonania. Uczeń są bezradni. To dlatego, zdaniem Łopatkowej, istnieją takie rozbieżności poglądów w tej kwestii (Łopatkowa, 1992, s. 37).

Dla zobrazowania powyższego zagadnienia Łopatkowa przytacza Vitusa Dröschera. Według Dröschera już zwierzęta o wyższym stopniu rozwoju zdolne są do uczuć wyższych, do miłości. Występuje u nich silna bezpośredniość emocji. Na przykład pies potrafi sam podbiec do pana i łasić się, wsunąć łeb pod rękę i lizać ją. Życie pokazuje, że pod względem uczuć człowiek stoi niżej od zwierząt (Dröschner, 1980, s. 112).

Jako przykład przeciwnego stanowiska w stosunku do Dröschera Łopatkowa wymienia Ericha Fromma. Zdaniem Fromma uczucia wyższe są właściwością wyłącznie ludzi. Miłość stanowi pozytywną emocjonalną postawę wobec ludzi i świata. A więc właściwość ta nie odnosi się do małych dzieci, lecz młodzieży i dorosłych. Dopiero dziecko ośmioletnie po raz pierwszy zaczyna myśleć o tym, aby dać coś matce lub ojcu, aby coś zrobić dobrego, na przykład wykonać jakiś rysunek, zadeklamować wiersz (Fromm, 1971, s. 20, 59, 53).

Miłość matki jest bezwarunkowa. Matka kocha swoje dziecko, ponieważ jest to dziecko, które urodziła. Miłość z kolei ojca jest warunkowa. Jeżeli ma on dalej kochać dziecko, które zachowuje się źle, to musi ono zmienić swoje postępowanie. Matczyna miłość jest najwyższym rodzajem miłości. Cechami charakterystycznymi miłości są: poznanie, poszanowanie, troska, odpowiedzialność (Fromm, 1971, s. 54-57, 63).

Łopatkowa zgadza się z Dröscherelem w dwóch kwestiach: że wyżej rozwinięte zwierzęta są zdolne do uczuć wyższych, do miłości oraz że obecnie w sferze uczuć ludzie stoją niżej od zwierząt (Łopatkowa, 1992, s. 37, 33). Nie zgadza się natomiast z Dröscherelem i Wilsonem co do biologicznego potraktowania uczuć wyższych, a w tym miłości.

W przypadku zaś Fromma autorka przyjmuje w ogólnym zarysie jego definicję miłości (pozytywna emocjonalna postawa). Z drugiej jednak strony dziwi się, dlaczego tak wybitny badacz odmawia dzieciom zdolności do kochania, dostrzegając ją dopiero u młodzieży (Łopatkowa, 1992, s. 30, 36).

Pojęcie miłości ma w rozumieniu Łopatkowej dwa zasadnicze znaczenia:

- stanowi rodzaj uczuć wyższych, przybierających formę postawy, czyli element osobowości mający wpływ na zachowanie człowieka;
- jest wartością moralną, usytuowaną wysoko wśród innych odwiecznych wartości ogólnoludzkich (Łopatkowa, 1992, s. 30).

Przez postawę Łopatkowa rozumie, tak jak Wincenty Okoń, względnie trwałą dyspozycję przejawiającą się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny stosunek emocjonalny do jakiegoś przedmiotu, osoby, sytuacji. Zatem miłość jako postawa to przychylny, życzliwy stosunek do ludzi, ale nie tylko do konkretnych jednostek — do wszystkich mieszkańców kuli ziemskiej. Postawa kojarzy się na ogół z dojrzałością społeczną, z osobowością już ukształtowaną. Dlatego postawa u niemowlaka brzmi jak coś niedorzecznego, coś śmiesznego. Wszystko jednak ma swój początek, a postawa miłości — właśnie we wczesnym wieku dziecięcym (Łopatkowa, 1992, s. 36-37).

Gdyby małe dzieci, poniżej dziesiątego roku życia, nie były zdolne do uczuć wyższych, miłości, wówczas zmiana osób opiekujących się nimi nie stanowiłaby problemu, byleby tylko one kochały dzieci. Liczne obserwacje dowodzą czegoś innego. Dzieci mocno przeżywają zmianę opiekuna, rozpaczliwie bronią swego prawa miłości do tych, którzy je przez pierwsze lata życia wychowywali. Zmiana taka może nawet doprowadzić do poważnego urazu fizjologicznego, na przykład utraty wzroku. Jedynie małe dzieci, u których rodzice kształtują i utrwalają postawę egocentryczną, nie są zdolne do kochania. Ale u takich dzieci zdolność do kochania nie pojawi się również ani w ósmym roku, ani w dziesiątym, ani w jakimkolwiek okresie ich życia (Łopatkowa, 1992, s. 35-36).

W rozważaniach o uczuciach wyższych, miłości, podsumowuje autorka, zawsze trzeba brać pod uwagę zarówno to, co wrodzone, jak i to, co nabyte. Geny mają pewien wpływ na sferę emocjonalną, jednakże uczucia wyższe, miłość to przede wszystkim domena ducha, a nie ciała, większą rolę odgrywa kultura, aniżeli cechy wrodzone (Łopatkowa, 1992, s. 43).

Łopatkowa odpowiada Frommowi, że miłość jako taka zawsze jest bezwarunkowa i bezinteresowna. Dotyczy to zarówno matki, ojca, jak i kogokolwiek innego. Prócz tego miłość nie może pokochać zła, gdyż jest dobrem, czyli jego przeciwieństwem. Jeżeli więc dziecko wbrew wysiłkom rodziców wybiera zło, nawet miłość matki nie może się ostać. Wtedy może ona być jedynie silnym symbiotycznym przywiązaniem (Łopatkowa, 1992, s. 45).

Poza tym cztery charakterystyczne cechy miłości wymieniane przez Fromma (odpowiedzialność, troska, poszanowanie, poznanie) autorka zastępuje przez dwie inne: dobroć i rozumność. Punktem wyjścia dla takiej zamiany jest przyjęcie założenia, że miłość jest przepelniona dobrocią. Wtedy Frommowska troska jest tylko dobrocią. Poznanie nie jest dobroci niezbędne. Jej wystarczy wiedzieć, gdzie spieszyć ze współczuciem i wyciągnąć ku pomocy rękę. Poszanowanie z kolei może wypływać z różnych przyczyn, *na przykład ze strachu przed konsekwencjami* (podkreślenie J.P.G.). Odpowiedzialność natomiast wymaga czasem twardej decyzji, musi niekiedy pokonać dobroć. Poza takim przypadkiem dobroć, w swej typowej postaci, wyklucza twardość, gniew, walkę, karę, wyklucza wszystko to, co jest przeciwstawne miękkości, łagodności, współczuciu, przebaczeniu. Dobroć odnosi się głównie do ludzi i do zwierząt. Mówi się o dobroci dla zwierząt, ale już nie mówi się o dobroci dla drzew. Jaka duża strata! Mówi się o miłości do ziemi, ale już nie mówi się o dobroci dla niej (Łopatkowa, 1992, s. 39).

Emocjonalna bezpośredniość, szczerość, czystość uczuć wytwarza w kontaktach międzyludzkich, a także między ludźmi i zwierzętami, bogactwo różnych subtelnych doznań, wzruszeń i zachwytów, dających poczucie szczęścia. Miłość może uszczęśliwić zwierzę, dziecko, człowieka prostego i wykształconego. Zarówno miłość uczzonego, jak i człowieka bez wykształcenia potrafi być głęboka i osiągać niebywałą szlachetność (Łopatkowa, 1992, s. 37).

Łopatkowa porównuje swoje stanowisko co do istoty miłości i roli tego uczucia w życiu człowieka ze stanowiskiem Ericha Fromma. W przekonaniu Fromma, jeżeli naprawdę kocha się jakąś osobę, to kocha się wszystkich, kocha się cały świat, kocha się życie (Fromm, 1971, s. 59). Identycznie myśli Łopatkowa. Gdy się kocha, nie ma miejsca na nienawiść i zło. Ten, kto naprawdę kocha, nie dąży do zadawania cierpień osobie najdroższej, nawet jeśli cierpi z powodu nieodwzajemnionego uczucia, zdrady czy rozejścia się. W prawdziwej miłości człowiek potrafi dobrowolnie poświęcić wygodę, majątek, spokój, karierę, a nawet narażać się na kalectwo (Łopatkowa, 1992, s. 54, 48, 22).

Dzieje ludzkości znaczone są heroizmem osób, które znosiły ból, konały za miłość do ludzi, do Boga, do ojczyzny, do idei. Przykłady wielkiego uczucia można znaleźć też w życiu codziennym: przy łóżku sparaliżowanej matki, za wózkami kalekiego dziecka, *w pomaganiu biednym i chorym, w pocieszaniu nieszczęśliwych, w przebaczeniu doznanych krzywd* (podkreślenie J.P.G.) (Łopatkowa, 1992, s. 33).

Miłość jest uczuciem pięknym i wielkim, nawet wtedy, gdy występuje w jej elementarnej postaci, bez wielkich emocji. Najwyższą miarę stanowi, poza przypadkami dewiacyjnymi, gotowość oddania życia za tego, kogo się kocha (Łopatkowa, 1992, s. 33). Miłość jest zatem, udowadnia Łopatkowa, wartością uniwersalną i ponadczasową, a więc posiadającą ogromną wartość. Łączy ona ludzi ponad wszystkimi podziałami: politycznymi, kulturowymi, wyznaniowymi, rasowymi (Łopatkowa, 1992, s. 28). Jeżeli miłość już zaistnieje, trzeba ją pielęgnować tak, jak dziecko, język ojczysty, różę w ogrodzie, to znaczy trzeba troszczyć się o jej rozwój i nie dopuszczać do szkód (Łopatkowa, 1992, s. 49).

Maslow rozróżnia dwa podstawowe rodzaje miłości: miłość, której człowiek potrzebuje (oznaczona literą D), mająca charakter egoistyczny oraz miłość, którą obdarza on innych (oznaczona literą B), niemająca charakteru egoistycznego. Wiele osób doświadcza obu rodzajów miłości jednocześnie w różnych proporcjach (Maslow, 1986, s. 47-49).

Łopatkowa jak najbardziej zgadza się z takim podziałem, zaznaczając jednocześnie, że większość ludzi doświadcza tylko miłości typu D, czyli tej, której potrzebuje (Łopatkowa, 1992, s. 144).

Stymulacyjne funkcje uczuć wyższych

Wywód na temat stymulacyjnych funkcji uczuć wyższych Łopatkowa rozpoczyna od krytyki stanowiska Fromma w tej materii. Zdaniem Fromma „im większą wiedzę ma człowiek o danym przedmiocie, tym większe jest do niego uczucie, miłość” (Fromm, 1971, s. 13). Dla Łopatkowej stanowisko Fromma oznacza, iż rozwój umysłowy i zasób jego wiedzy warunkuje rozwój uczuć, miłości, co jest nie do przyjęcia.

Dużą część społeczeństwa bowiem to ludzie o przeciętnych zdolnościach umysłowych i zasobie wiedzy. A więc duży procent ludzi byłby wyłączone z kręgu osób zdolnych do głębokich uczuć, miłości. A przecież nie jeden zwyczajny człowiek potrafi kochać mocniej i głębiej od intelektualisty. Są nawet hipotezy, iż zbyt intensywny rozwój intelektualny może osłabić rozwój uczuć (Łopatkowa, 1992, s. 33).

Dla Łopatkowej istotna jest inna, odwrotna zależność, a mianowicie od sfery uczuciowej, miłości. Na poparcie tej teorii przytacza słowa Johanna W. Goethego, że „niczego, czego się nie kocha, nie można poznać. Ten, kto nie kocha, może poznać tylko martwy świat, na pewno nie pozna człowieka”. Wtedy, kiedy uczucia intelektualne wywodzą się z miłości, jest pełnia poznania i pewność właściwego wykorzystania tej wiedzy. Kiedy uczucia te rodzi rozum, poznanie jest niepełne, a zdobyta wiedza nie zawsze właściwie wykorzystana (Łopatkowa, 1992, s. 42).

Siła oddziaływania miłości na sferę umysłową zaskakuje niekiedy naukowców. Poprzez stymulację uczuciową uzyskuje się rozwój dziecka na tej płaszczyźnie przekraczający niekiedy wszelkie normy. Uczucia wyższe aktywizują umysł dziecięcy w sytuacjach wymagających pomocy myśli. Powszechnie wiadomo, że uczniowie, gdy lubią swego nauczyciela, łatwiej przyswajają sobie wiedzę z przedmiotu, którego uczy, niż gdy go nie lubią. Uczucie sympatii nie raz rozjaśniło umysł i to, czego nie można było pojąć, gdy uczył nie lubiany nauczyciel, pojęło się od razu, gdy zastąpił go inny, lubiany. I wcale nie zawsze było tak, że ten nowy lepiej tłumaczył (Łopatkowa, 1992, s. 40).

Miłość kompensuje często braki wiedzy, uaktywniając intuicję, uświadamia Łopatkowa. Matka, która nie przeczytała ani jednej książki o pielęgnacji niemowląt, ale kocha swoje dziecko, wyczuwa intuicyjnie potrzeby niemowlęcia i zaspokaja je lepiej niż niejedna wykształcona pani magister stosująca wiedzę książkową. Miłość pomaga lepiej odczytać drugiego człowieka (Łopatkowa, 1992, s. 37).

To przecież owo wielkie uczucie nakazuje matce sprawiedliwie i obiektywnie rozstrząsać spór dziecięcy, to ono nakazuje postąpić wbrew sercu, jeżeli wymaga tego rozsądek, w imię ludzkiego dobra. Postąpić „wbrew sercu” nie oznacza przeciwstawić się sercu, lecz tylko emocjom. Prawdziwa miłość jest fundamentem szczęśliwych małżeństw i rodzin. Tylko na nią można liczyć, gdy nadejdzie ciężki kryzys, tylko dzięki niej można wyjść z niego zwycięsko. Miłość broni, wybacza, leczy i odnawia. Miłość też pomaga wyjść z przestępczej na uczciwą drogę. Można to zaobserwować na przykładzie więźniów, którzy na skutek zrodzonego uczucia do drugiej osoby zrywają z przestępczością. Nie ma przesady w powiedzeniu, że miłość jest siłą potrafiącą zmienić nawet największych grzeszników. Nie potrafi jedynie zmienić tych, którzy są pozbawieni zdolności kochania siebie i innych. Generalnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że miłość jest siłą sprawczą tylko wszelkiego dobra (Łopatkowa, 1992, s. 138, 50, 51, 133).

W przekonaniu Łopatkowej największej pożytku daje człowiekowi harmonia w funkcjonowaniu uczucia i rozumu. Wzajemne przenikanie się i uzupełnianie miłości, dobroci i rozumu sprawia, że uczucie staje się bardziej rozumne, dobroć bardziej szlachetna, a rozum bardziej czuły. Wówczas i społeczeństwo może najlepiej otrzymać od człowieka. Jednakże do tej harmonii daleko, *gorzej – zaistniały rozdzźwięk pomiędzy poszczególnymi elementami pogłębia się* (podkreślenie J.P.G.). Z dwóch podstawowych uzdolnień, to jest myślenia i kochania, współczesność faworyzuje rozum, zaniedbując uczucie. Powszechnie dąży się do podporządkowania osobowości racjonalnemu myśleniu oraz chłodnemu rozsądkowi (Łopatkowa, 1992, s. 40, 41). Łopatkowa przypomina, iż już Michel E. Montaigne przestrzegał, ażeby nie być bardziej rozsądnym, niż trzeba, bo można stać się głupcem. Głupotą jest przecież stawiać wyłącznie na rozum, nie dostrzegając wszystkich sił i bogactw tkwiących w człowieku.

Nawet najtępszy umysł może służyć celom nikczemnym. Miłość służy wyłącznie dobru. Jeśli więc tylko rozum będzie kierował osobowością człowieka, nie wiadomo, dokąd go zaprowadzi, czy ku ludziom, czy przeciwko nim. Jeśli natomiast miłość będzie dla niej przewodnikiem, człowiek może być pewny, że zmierza do właściwego celu. Miłość jest w stanie uruchomić moce intelektu rozwijające naukę dla potrzeb człowieka, przeszkodzić w jej trwonieniu. Zanikanie uczuć wyższych doprowadziło ludzkość do obłądnego lęku przed samym sobą. Na użytek wyścigu zbrojeń oddano środki i genialne umysły. To przez priorytet rozumu ludzkość doszła do absurdu na skalę dotąd niespotykaną. Żeby świat mógł istnieć, musi być produkowana broń mogąca go unicestwić (Łopatkowa, 1992, s. 41).

Tak więc dla ludzkości nie jest obojętne, ostrzega Łopatkowa, jaką osobowość posiadają jednostki wybitne, mogące mieć wpływ na bieg historii. Wielkość umysłu nie jest jeszcze wystarczającą cechą, aby daną osobowość oceniać pozytywnie, zwłaszcza z punktu widzenia użyteczności społecznej. Im bardziej „tęgi umysł”, tym bardziej może być szkodliwy, jeżeli nie jest sterowany uczuciami wyższymi. Mimo to, w wychowaniu dzieci wybitnie uzdolnionych nie bierze się tego pod uwagę (Łopatkowa, 1992, s. 41-42).

Kształcenie młodych talentów ma charakter jednostronny. W ten sposób zostaje zaprzepaszczona niepowtarzalna szansa połączenia intelektu z uczuciem. „Mózgowiec” z lodowatym sercem traci najcenniejszą z energii oraz najpiękniejszą ze sfer życia człowieka. Taki typ dziecka nie jest całkowicie pozbawiony uczuć. Są to jednak uczucia odnoszące się do wąskiej dziedziny jego zainteresowań, a ich zasięg jest ograniczony. Z różnych badań nad młodzieżą wybitnie uzdolnioną wynika, że ceni ona sobie bardziej wartości materialne niż duchowe (Łopatkowa, 1992, s. 42).

Na poparcie swoich wywodów Łopatkowa przytacza obserwacje poczynione przez Zbigniewa Jerzynę, poetę i krytyka literackiego. Z obserwacji Jerzyny wynika, że mocno niepokojącym zjawiskiem jest szerząca się nieżyczliwość, zazdrość, nienawiść. Już od zarania dziejów życiu ludzkiemu towarzyszyła nienawiść, lecz dzisiaj jest ona niemal wszechobecna (Jerzyna, 1984, nr 20).

Łopatkowa przypomina też, że na temat degradacji uczuć wyższych oraz życia duchowego człowieka w skali globalnej wypowiadał się też Lorenz, nazywając ją wręcz regresem człowieczeństwa⁴.

Pałącą sprawą dla człowieczeństwa, alarmuje Łopatkowa, jest jego obrona i rozwój. To trudne zadanie wymaga dużej odwagi i mocy. Takie właściwości posiada tylko wielkie uczucie, miłość (Łopatkowa, 1992, s. 52).

Znaczenie więzi uczuciowej między matką a dzieckiem; zaburzenia więzi

Szczególną odmianę więzi emocjonalnej, zauważa Łopatkowa, stanowi przywiązanie (Łopatkowa, 1992, s. 87, 34). Próbując opisać owo pojęcie, autorka sięga po teorię René Zazzo. W opinii Zazzo więź uczuciowa jest potrzebą pierwotną, tak jak głód czy pragnienie (Zazzo, 1978, s. 30-32).

Nie kwalifikuje się ono zatem, wyjaśnia autorka, jako rezultat uczenia się, lecz jako właściwość wrodzona. Charakter przywiązania, jego ważność i siłę, dodaje, znakomicie pokazuje eksperyment Rogera A. Stamma z papużkami nierozłączkami (Dröschner, 1980, s. 325-327) oraz Harry'ego F. Harlowa z głodną małpką (Harlow, 2003, s. 162-167).

Owa specyficzna więź uczuciowa między dwoma podmiotami występuje także w relacji dziecko — matka. Na jej ogromne znaczenie zwróciła uwagę Łopatkowa. Jeśli dziecko cierpi głód, jest niedożywione — ma to swoje konsekwencje w deformacjach fizycznych. Jeśli zaś dziecko nie ma zaspokojonej potrzeby przywiązania — ma to swoje konsekwencje w deformacjach psychicznych. Trwały brak matki, jej bliskiej opiekuńczości powoduje, iż wrodzona zdolność dziecka do przywiązania się, pozbawiona obiektu, nie rozwija się. Bo do kogo może przywierać się dziecko pozostawione samo w łóżeczku całymi dniami albo odepchnięte przez ludzi ich obojętnością lub niechęcią? Nie rozwinię się więc zdolność przywiązania, lecz mechanizm dążący do likwidacji tej dolegliwości. Brak zaspokojenia potrzeby więzi uczuciowej z matką rodzi w późniejszym, dorosłym życiu dziecka potrzebę znalezienia osoby zastępczej. Gdy taka osoba już się znajdzie, to i tak, zazwyczaj, wszystko kończy się niepowodzeniem (Łopatkowa, 1992, s. 87).

⁴ K. Lorenz nawet takim tytułem opatrzył swoją książkę traktującą o powyższych zagadnieniach (dz. cyt.).

Chcąc wyjaśnić powyższy problem, Łopatkowa przedstawia wypowiedź Kazimierza Obuchowskiego. W opinii Obuchowskiego przyczyna takich niepowodzeń leży w swego rodzaju barierze psychicznej, która powstała jako reakcja obronna przed ponownym odrzuceniem. Bariera taka wytwarza się po kilkakrotnym zerwaniu więzi uczuciowej z dzieckiem (Obuchowski, 1972, s. 185-194).

Z obserwacji Łopatkowej wynika, że przyczyny uniemożliwiające dzieciom niekochanym w dzieciństwie nawiązanie w późniejszym okresie życia trwałego związku uczuciowego, podane przez Obuchowskiego, nie są jedyne. Sedno sprawy tkwi w odmienności potrzeb osoby pokrzywdzonej przez los i osoby, do której ona pragnie się zbliżyć. Normalnemu człowiekowi trudno zaakceptować i odwzajemnić uczucia, które są właściwe dla zupełnie innego okresu życia, żądają się innymi prawami i wymagają innych cech od partnera. Uczucie przyjaźni z kobietą lub mężczyzną nie jest identyczne z miłością macierzyńską czy ojcowską. Dwudziestoletnia dziewczyna, szukająca uczuć matki w każdej przyjaznej jej kobiecie, bez wątpienia dozna rozczarowania z powodu niezaspokojenia swoich oczekiwań. Boddżem wyzwalającym uczucia macierzyńskie jest dziecko, a nie człowiek dorosły. Dorosła kobieta reagująca uczuciowo jak dwuletnia dziewczynka musi zniechęcić swojego partnera (Łopatkowa, 1992, s. 88).

Różnica między niekochanym w dzieciństwie przez rodziców a kochanym jest taka, że „niekochany” szuka miłości macierzyńskiej, a znajduje przyjacielską. „Kochany” natomiast szuka miłości przyjacielskiej, a znajduje dziecięcą. „Niekochany” z „niekochanym” też nie mogą się zaprzyjaźnić, gdyż obydwa szukają uczucia macierzyńskiego, a nie braterskiego. Potrzeb dzieciństwa nie da się zaspokoić w okresie dorosłości. Każdy etap w życiu człowieka ma swą specyfikę i swój czas. Jeżeli na danym etapie nie zostaną spełnione warunki niezbędne dla zdrowia, rozwoju psychicznego, to powstanie brak niemożliwy do uzupełnienia w późniejszych latach (Łopatkowa, 1992, s. 90, 97).

Łopatkowa nawiązuje jeszcze do dwóch wybitnych uczonych, którzy prowadzili badania nad chorobą sierocą, a mianowicie André Very’ego i Johna Bowlby’ego. André Very zwraca uwagę, że dziś już nikt nie ma wątpliwości co do tego, że brak więzi uczuciowej w dzieciństwie ma szkodliwy wpływ na aktualne i przyszłe życie człowieka. Skutki mogą być natychmiastowe lub odroczone. Skutki natychmiastowe to: apatia, depresja, opóźnienie rozwoju mowy, obniżenie ilorazu inteligencji, rozregulowanie stosunków z innymi ludźmi. Skutkami odroczonymi są różne zaburzenia indywidualne utrudniające normalne kontakty międzyludzkie: agresywność, amoralność, brak uczuciowości, schizofrenia, nerwica oraz zaburzenia w stosunkach społecznych (przestępczość, prostytucja, kradzieże, ucieczki) (Very, 1988, s. 128).

Badania przeprowadzone przez Johna Bowlby’ego pokazują niezbicie, iż choroba sieroca powoduje między innymi trwałe uszkodzenia mechanizmów emocjonalnych. Osoby dotknięte chorobą sierocą nie potrafią nawiązać więzi uczuciowych z drugą osobą. Nie potrafią ani obdarzać kogoś uczuciem, ani też odbierać czyjeś uczucia. Innymi poważnymi defektami są: brak koncentracji uwagi, brak wyobraźni i inwencji, słabe myślenie abstrakcyjne, egocentryzm (Bowlby, 2007, s. 27-48).

Tak więc, podsumowuje Łopatkowa, niezaspokojenie w dzieciństwie więzi uczuciowej powoduje przede wszystkim zaburzenia w zachowaniu: kiwanie się, ssanie palca, problemy szkolne, gorycz lub nienawiść

do rodziców. Wynikiem choroby sieroczej jest też intensywne poszukiwanie miłości w starszych latach (Łopatkowa, 1992, s. 88).

Osoby, które przeszły przez chorobę sierocą, cierpią na nigdy niezaspokojony głód miłości. Uszkodzenie mechanizmów emocjonalnych spowodowało, iż osoby te nie są zdolne prawdziwie kochać, jak też i doznawać takiego uczucia (Łopatkowa, 1992, s. 87).

Nawet pobyt w żłobkach powoduje pewien niedosyt uczucia, spowodowany zbyt krótkim kontaktem z matką. Dlatego to, jak twierdzi Jerome Kagan, najlepiej adoptują się tam dzieci, które nie ukończyły 7. miesiąca życia, gdyż więź z matką nie jest jeszcze tak mocna, albo po ukończeniu 18 miesięcy, gdyż więź jest już wtedy ukształtowana i nie grozi jej zerwanie (Łopatkowa, 1992, s. 118-119).

Rozległość i głębokość choroby sieroczej, tak jak każdej innej choroby, może być różna. Zależy to od działających czynników i odporności organizmu, a więc może ona wyrządzić większe lub mniejsze szkody. Zawsze trzeba jednak pamiętać o tym, że ma się do czynienia z chorobą i że jest ona groźna w skutkach.

Dawniej zdarzało się, że choroba sieroca powodowała śmierć, o czym pisali R. Spitz, J. Bowlby. Dziś medycyna potrafi utrzymać dzieci przy życiu, ale nie potrafi zapobiec uszkodzeniom psychicznym (Łopatkowa, 1992, s. 125).

Chociaż istota i znaczenie prawidłowej więzi uczuciowej między matką a dzieckiem są bezsporne, zwolennicy utrzymania edukacyjnego *status quo* dalej próbują dyskutować, argumentując, że dzieci, których nikt nie kochał, nie zawsze mają tak dramatyczne życiorysy. Są też i takie, które zdobyły wyższe wykształcenie, pozycję społeczną, założyły rodzinę. Potrafiły nawet zmierzyć się z tymi, a nawet ich prześcignąć, których los obdarował szczęśliwym dzieciństwem. Jednakże didaskalocentryści nie wiedzą lub nie chcą wiedzieć, że dzieci pokrzywdzone przez los nie potrafią konkurować w jednej dziedzinie — sferze życia uczuciowego. A ta właśnie decyduje o ludzkim szczęściu (Łopatkowa, 1992, s. 97).

Podsumowanie części psychologicznej

Również w obszarze psychologii Maria Łopatkowa podjęła w książce *Pedagogika serca* zasadnicze dla tej dyscypliny pytania, a więc pytanie o determinanty zachowania człowieka, sferę uczuciową osobowości, stylizacyjne funkcje uczuć wyższych, znaczenie więzi uczuciowej między matką a dzieckiem, zaburzenia więzi.

Rozpatrując poszczególne zagadnienia, analizuje różne koncepcje psychologiczne. Zna między innymi poglądy na temat rozwoju psychicznego dziecka Freuda, Baldwina, Wallona, Gesella, ale zna też prace Piageta i Zazzo, i wie, że odpowiedzi na niektóre ważne pytania dotyczące rozwoju i funkcjonowania psychiki człowieka można będzie uzyskać dopiero poprzez badania na gruncie etologii, a nawet zoologii, które to badania przeżywają obecnie renesans. Stąd poszukiwania również i w tych obszarach.

Odpowiadając na pytanie, co jest motorem ludzkiego działania, Łopatkowa kreśli pogląd reprezentującego psychologię transpersonalną Abrahama Maslova, który twierdzi, że człowiek jest z natury istotą dobrą, a motorem działania jest motywacja wzrostu.

Inną przedstawioną tu koncepcją jest koncepcja w ujęciu psychologii transgresyjnej Józefa Kozieleckiego, iż ewolucja biologiczna ukształtowała człowieka tak, że podejmuje on działania z motywem hubrystycznym.

Z postawy Konrada Lorenza wynika, że impulsem ludzkiego działania jest mający podłoże instynktoidalne popęd do walki.

Stanowisku psychologii transpersonalnej, transgresyjnej i etologii autorka przeciwstawia stanowisko psychologii kulturalistycznej, uprawianej przez Ericha Fromma, według którego przyczyna ludzkiego działania jest zdeterminowana przez czynniki środowiskowe.

W kwestii motoru ludzkiego działania mamy więc dwa główne nurty psychologii: czynników wewnętrznych oraz czynników zewnętrznych. Ale który jest prawdziwy? Łopatkowa nie opowiada się ani po stronie jednego, ani po stronie drugiego. Jej poglądy w tej materii lokują się na pograniczu psychologii głębi i psychologii behawioralnej, z wyraźną sympatią dla psychologii humanistycznej. Zawsze powinno brać się pod uwagę uwarunkowania o podłożu instynktoidalnym i społecznym, twierdzi.

Identycznie wygląda sprawa z dokonywaniem takich, a nie innych wyborów. Natomiast teoria Łopatkowej dotycząca dokonywania często wyborów złych jest teorią oryginalną: dobre i złe moce tkwiące w instynktach i na zewnątrz; które przeważa? Owa teoria została sformułowana w oparciu o własne obserwacje i doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą.

W kwestii sfery uczuciowej osobowości Łopatkowa przedstawia definicję i klasyfikację emocji według psychologii osobowości Janusza Reykowskiego, definicję i klasyfikację uczuć według psychologii uczenia się Stanisława Gerstmana, a także dwa skrajne poglądy na temat miłości, tj. etologa Witusa Dröschera, utrzymującego, że zdolnością do miłości są obdarzone już zwierzęta wyżej zorganizowane oraz psychologa kulturalistycznego Ericha Fromma, utrzymującego, że jest to zdolność tylko człowieka, i to starszego – młodzieży i dorosłych.

Łopatkowa zgadza się po części z jednym i drugim badaczem, a po części nie zgadza się. Jej poglądy cechuje głęboki humanizm, głęboka troska o dziecko, troska o człowieka. Uczucie miłości wynosi do najwyższej wartości człowieka. Poglądy takie można by nazwać psychologią personalistyczno-krytyczną.

W kwestii stymulacyjnej funkcji uczuć wyższych autorka ostro krytykuje Ericha Fromma za uzależnianie stopnia rozwoju sfery uczuciowej, również i miłości, od stopnia rozwoju sfery intelektualnej. Pogląd autorki jaki formułuje w tej materii, na bazie własnych obserwacji, jest dokładnie odwrotny. Miłość jest lekarstwem na każde zło, jest stymulatorem wszystkiego, co dobre, jest szczęściem człowieka. Również taki pogląd mieści się w ramach psychologii personalistyczno-krytycznej.

W kwestii znaczenia więzi uczuciowej między matką a dzieckiem Łopatkowa w pełni zgadza się z teorią psychologii dziecka René Zazzo, że przywiązanie jest właściwością wrodzoną oraz zgadza się z teorią psychoanalityczną Johna Bowlby'ego co do skutków choroby sierocy, uzupełniając listę skutków własnymi obserwacjami.

Podobną postawę krytyczną przyjmuje autorka wobec psychologii klinicznej Kazimierza Obuchowskiego, próbującej wyjaśnić niepowodzenia w nawiązaniu przez dziecko kontaktu z jakąś inną osobą po tym, jak zostało ono odrzucone przez matkę lub osobę pełniącą funkcję matki. Przyczyny podane przez Obuchowskiego nie są jedyne. Są jeszcze inne.

Maria Łopatkowa, dociekając różnych ważnych zagadnień z zakresu psychologii, nie zamyka się w jakiejś jednej koncepcji i trzyma się jej kurczowo, żeby nie być posądzoną o eklektyzm. Przeciwnie, bierze z danej koncepcji wszystko to, co najlepsze, wszystko to, co służy dobru dziecka, wszystko to, co sprawdziło się w jej przebogatej działalności pedagogicznej.

Bibliografia

- Boecjusz A.M. (1926). *O pociechach filozofii ksiąg pięcioro oraz traktaty teologiczne* (z łac. przeł. T. Jachimowski). Poznań: Wyd. Fiszer i Majewski.
- Bowlby J. (2007). *Przywiązanie* (z ang. przeł. M. Polarzewska-Nicke). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Buber M. (1992). *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych* (z niem. przeł. J. Doktor). Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Capra F. (1987). *Punkt zwrotny* (z ang. przeł. E. Woydyło). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dröscher V.B. (1980). *Cena miłości: u źródeł zachowań godowych* (z niem. przeł. Z. Stromenger). Warszawa: Wyd. Wiedza Powszechna.
- Fromm E. (1971). *O sztuce miłości* (z ang. przeł. A. Bogdański). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fromm E. (1998). *Anatomia ludzkiej destrukcyjności* (z ang. przeł. J. Karłowski). Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Gerstmann S. (1986). *Rozwój uczuć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Harlow H.F. (2003). Odkrywanie miłości (z ang. przeł. E. Wojtych). W: R.R. Hock (red.), *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ingarden R. (1972). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jerzyna Z. (1984). Nienawiść. *Przegląd Tygodniowy*, nr 20.
- Kowalczyk S. (1997). Personalistyczno-integralna koncepcja człowieka J. Maritaine. *Pielęgniarstwo. Problemy Dydaktyczno-Medyczne*, nr 6.
- Kozielecki J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krąpiec M.A. (1974). *Ja — człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin: Wyd. Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Lorenz K. (1986). *Regres człowieczeństwa* (z niem. przeł. A.D. Tauszyńska). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lorenz K. (2003). *Tak zwane zło* (z niem. przeł. A.D. Tauszyńska). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Łopatkowa M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Marcel G. (1962). *Być i mieć. Zarys fenomenologii posiadania* (z fr. przeł. P. Lubicz). Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Masłow A. (1986). *W stronę psychologii istnienia* (z ang. przeł. I. Wyrzykowska). Warszawa: Wyd. „Pax”.
- Obuchowski K. (1972). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Reykowski J. (1974). *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa: Wyd. Książka i Wiedza.
- Reykowski J. (1986). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schwartz D.J. (1987). *Magia myślenia kategoriami sukcesu* (z niem. przeł. A. Szymanowski). Warszawa: Wyd. Medium Cop.
- Smith A. (1989). *Teoria uczuć moralnych* (z ang. przeł. D. Petsch). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski B. (1985). *Kim jest człowiek?*. Warszawa: Wyd. Wiedza Powszechna.
- Szczepański J. (1988). *O indywidualności*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

- Very A. (1988). Wychowanie rodzinne (z fr. przeł. Z. Zakrzewska). W: M. Debesse i G. Milaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zazzo R. (1978). Przywiązanie (z fr. przeł. T. Gałkowski). W: D. Anzieu i in., *Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Summary

The philosophical bases of the pedagogy of the heart and the psychological concept of the human being as developed by Dr. Maria Łopatkowa

The following article presents the philosophical bases of the pedagogy of the heart and the psychological concept of the human being as developed by Dr. Maria Łopatkowa.

The philosophical and psychological elements are expounded in various parts of this author's work on human existence, the psychological and social development of the individual, and the aims, contents and methods of education.

When Łopatkowa analyses particular issues, she quotes theories of great philosophers and psychologists and presents her own considerations and experiences.

The author of the following article sought to bring together in one text these various elements and combine them in a logical whole. In this manner there has emerged a philosophical and psychological picture of the pedagogy of the heart.

Getting to know these foundations enables one to catch holistically and to understand the existential, ontogenetic and educational message of this great pedagogue.

Key words: sense of life, uptake of values, love, egotism, egocentrism, saving the world, genetic programming, external conditions, stimulation of development, attachment, absence of the mother, orphan syndrome, disturbed development, foster mother

Człowiek stary jako podmiot oddziaływań edukacyjnych(?)¹

Niniejszy tekst traktuje o możliwościach uczenia się ludzi w okresie późnej dorosłości, wskazuje na możliwości i korzyści wynikające z aktywności edukacyjnej, realizowanej w tej fazie życia, a także podejmuje tematykę postępowania metodycznego i dydaktycznego w edukacji ludzi starych. Nie przedstawia jednak gotowych typologii, a uwzględniając zmiany rozwojowe w starości oraz zmiany środowiska edukacyjnego człowieka starego, stanowi przyczynek do dyskusji nad ciągłym udoskonalaniem procesu dydaktycznego w nauczaniu osób starych.

Słowa kluczowe: edukacja w starości, starość, ludzie starzy, postępowanie metodyczne i dydaktyczne w edukacji ludzi starych

Wstęp

W obliczu dynamicznych przemian w sferze ekonomicznej, kulturowej, społecznej, funkcjonowanie człowieka bez gotowości do uzupełniania wiedzy, nabywania nowych umiejętności, udoskonalania kompetencji, może skutkować jego funkcjonowaniem w przestrzeni wykluczenia. Edukacja stanowi nie tylko istotny element egzystencji każdego człowieka, a także kryterium jego transformacji i rozwoju w myśl przekonania, że „rozwój jednostki nie jest rzeczywistością oderwaną od zjawisk edukacyjnych, a jest przez te zjawiska formowaną” (Dubas, 2009, s. 131).

Edukacja szczególnego znaczenia nabiera w okresie starości², gdyż aktywność edukacyjna podejmowana przez ludzi starych³ ma wpływ na przebieg i kształt późnej dorosłości. W starości, która utożsamiana bywa

¹ Anna Rudnik, Uniwersytet w Białymstoku, wkład w powstawanie artykułu: 50%, Krzysztof Czykier, Uniwersytet w Białymstoku, wkład w powstawanie artykułu: 50%.

² W artykule pojęcie „starość” będzie używane zamiennie z określeniami „późna dorosłość” i „wiek senioralny”. Terminy te używane będą jako synonimy słowa „starość”, rozumianego jako końcowy etap życia, a rozpoczynający się w wieku lat 60.

³ Pojęcie „ludzie starzy” będzie w artykule używane zamiennie z określeniami „osoby w okresie późnej dorosłości”, „osoby stare”, „seniorzy”. Wszystkie terminy odnoszą się do osób, które ukończyły 60. rok życia.

z regresem, okresem zmniejszających się możliwości psychofizycznych, czasem stagnacji życiowej oraz brakiem szans na zmianę, edukacja stanowi czynnik wspierający, a niekiedy wprost umożliwiający rozwój, adaptację do zmieniających się warunków życia oraz zapewniający satysfakcjonujące przeżywanie starości.

Tezy o znaczeniu i wartości edukacji w starości wysuwane były już w początkach XX wieku, czego potwierdzeniem są słowa Eduarda Lindemana, który w klasycznej dla współczesnego rozumienia edukacji książce *The Meaning of Adult Education* (Lindeman, 1926) stwierdził, że całe życie jest uczeniem się, dlatego edukacja nie powinna mieć końca. Uwzględniając rozstrzygnięcia dotyczące zasady edukacji permanentnej, nadające edukacji charakter całościowego procesu, a także specyfikę okresu starości, zasadne wydaje się pytanie: czy żądanie od ludzi dorosłych uczenia się przez całe życie nie stanowi przesady? A dalej, chcąc realizować postulaty edukacji w starości, w jaki sposób należy organizować oddziaływania edukacyjne skierowane do ludzi starych?

I tak tematyka niniejszego opracowania oscyluje wokół odpowiedzi na postawione pytania, a więc koncentruje się wokół zagadnienia edukacji w późnej dorosłości, z uwzględnieniem specyfiki rozwoju, potrzeb i możliwości uczniów w wieku senioralnym, a tym samym przy założeniu, że uwarunkowania funkcjonowania poszczególnych grup ludzi są typowe dla wieku, określane specyfiką zadań rozwojowych, ale także odmienne ze względu na indywidualne możliwości i predyspozycje jednostki (Maderer, Skiba, 2006a, s. 125-145; 2006b, s. 147-158). Uwzględniając funkcjonujące powszechnie przekonania na temat edukacji w starości, doniesienia i odkrycia nauki w tej dziedzinie oraz stale pojawiające się dylematy w kwestii potrzeb i motywów edukacyjnych ludzi dorosłych, artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o możliwość i znaczenie aktywności edukacyjnej w starości.

Operacjonalizacja pojęć — edukacja, starzenie się, starość

Edukacja, nauczanie, uczenie się stanowią podstawowe obszary zainteresowań pedagogiki dorosłych. Szczególnie współcześnie, w dobie szybko dokonujących się przemian we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka, edukacja nabiera wyjątkowego znaczenia. Pozwala na wszechstronny rozwój, zapewnia orientację w ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej oraz stanowi szansę na osiągnięcie sukcesu w różnych obszarach życia. W tym aspekcie ważna jest rola edukacji, która „może pomóc zrozumieć problemy społeczności światowej, wytworzyć klimat porozumienia i sprzyjać wspólnemu rozwiązywaniu zaistniałych trudności” (Wujek, 1999, s. 37).

W starości edukacja stanowi ważne zadanie stojące współcześnie zarówno przed uczniami w wieku senioralnym, jak i osobami zaangażowanymi w poprawę sytuacji dorosłych. Nadal powszechne jest jednak przekonanie — także wśród seniorów — o niemożności nabywania nowej wiedzy i umiejętności oraz niedoceniane jest znaczenie edukacji dla poprawy położenia osób starych. Starość jawi się jako zdarzenie nieprzyjemne, nie dające szans na zmianę, w którym następuje stopniowe obniżenie sił fizycznych i psychicznych (Steuden, 2011, s. 18), co nie zachęca do odkrywania swoistości uczenia się w starości oraz uwarunkowań tego procesu.

Starość jest jednak częścią długotrwałego procesu rozwojowego, który determinowany jest przez wiele czynników (tj. czynniki: fizjologiczne, psychologiczne i społeczne).

Starość definiowana jest jako etap w życiu człowieka, ma charakter statyczny, natomiast starzenie się jest procesem, który ma charakter ciągły. Ten „normalny, długotrwały i nieodwracalny proces fizjologiczny, zachodzący w osobniczym rozwoju żywych organizmów, także człowieka” (Pędich, 1996, s. 3) umożliwia mu stopniowe przygotowanie się do końcowego okresu starzenia się, czyli starości. Pozwala oswoić się z pojawiającymi się wraz z wiekiem zmianami, na nowo określić zadania, zaplanować aktywność, uwzględniając możliwości i ograniczenia wieku senioralnego.

Starość rozumiana jako zjawisko kulturowe, które wywołane jest na podłożu biologicznym związanym z osłabieniem sił (inwolucja), nie ma żadnego obiektywnego czy przyrodniczego progu, określającego jej początek (Piotrowski, 1973, s. 6). Jedynie umownie przyjmuje się za jej początek 60. lub 65. rok życia, gdyż „ludzie starzy nie stanowią jednolitej homogenicznej grupy zarówno pod względem stanu zdrowia, sprawności fizycznej i psychicznej, jak i pod względem sytuacji życiowej, społecznej i ekonomicznej. Stąd też dla zarysowania heterogeniczności grupy ludzi starych, odmienności możliwości fizycznych i psychicznych, przyjmuje się różnorodność podziały starości” (Pędich, 1996, s. 8).

Nie budzi wątpliwości, że okres starości jest zwieńczeniem i zbilansowaniem wysiłków życiowych jednostki. Może być to czas aktywności na wielu polach egzystencji, czas odnoszenia sukcesów, ukoronowania osiągnięć rozwojowych. Starość stwarza możliwość osiągnięcia największej ludzkiej integralności, integralności dla siebie poprzez wykorzystanie swojej wiedzy, zgromadzonych umiejętności, potencjałów, życiowej mądrości (Pietrański, 1990, s. 156). Może to być również czas doświadczania porażek i egzystencjalnej degradacji. Stąd podnosi się kwestię edukacji w starości, która pozwala na bieżąco kształtować i doskonalić posiadane kompetencje, a tym samym sprostać i z satysfakcją funkcjonować w życiu społecznym.

Edukacja w starości umożliwia nabywanie nowej wiedzy, umiejętności, nawyków. Zachodzące obecnie przemiany poszerzyły powszechny dostęp do informacji i wiedzy, lecz jednocześnie spowodowały, że konieczne są znaczne zmiany w zakresie wymaganych umiejętności i systemu pracy. W starości uczenie się nie jest już utożsamiane jedynie z uczestnictwem w instytucjonalnych formach kształcenia, a rozumiane jest jako nabywanie wiedzy i umiejętności poprzez różnorodne doświadczenia i sytuacje życiowe. Większość osób starych uczy się przy okazji pełnienia ról i zadań życiowych, z wykorzystaniem życiowych doświadczeń, w sytuacjach codziennych, przypadkowo, dowolnie, swobodnie, najczęściej w sposób nieplanowany, niesystematyczny i nieorganizowany (Dubas, 2010, s. 86). Uczenie się w starości jest zatem naturalnie wpisanym w codzienność elementem życia, co więcej — edukacja nie kończy się nigdy, odbywa się każdego dnia, codziennie, a zmiany i rozwój własnej osoby wymagają ciągłej korekty i ciągłego stawiania się (Dzięgielewska, 2008, s. 143). Uczenie się w starości koresponduje bezpośrednio z kształceniem w głąb (Kidd, 1966), jest ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach i zamiłowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego. Edukacja w późnej dorosłości umożliwia ponadto podtrzymywanie

samodzielności i niezależności osób starych (Halicki, 2000, s. 16-18), co stanowi jedną z najważniejszych potrzeb, a zarazem niepokojów tego okresu życia. Działania edukacyjne traktować należy więc jako aktywność, która sprzyja samopoznaniu, samoakceptacji, podtrzymuje pozytywne myślenie, a tym samym poprawia jakość życia seniorów (Halicki, 2009, s. 211-212).

Edukacja w późnej dorosłości

Edukacja ludzi starych definiowana jest jako proces aktywnego przystosowania się do rzeczywistości, która się zmienia (Czerniawska, 2000, s. 33). Proces kształcenia w późnej dorosłości dokonuje się zazwyczaj poza instytucjami i przybiera głównie formę autoedukacji. Elżbieta Dubas podkreśla, iż w późnej dorosłości proces kształcenia skoncentrowany jest głównie na autoformacji zorientowanej na rozwoju własnej duchowości. Nierzadko nie ma już charakteru sformalizowanego i zinstytucjonalizowanego, a przybiera postać indywidualnej pracy własnej ucznia, realizowanej na podstawie i z udziałem zdobytej wiedzy (Dubas, 2009, s. 126). Pomimo tego, że edukacja realizowana jest głównie przez samego uczącego się, istotne znaczenie w procesie kształcenia mają określone instytucje (tj. kościół, hospicja), a także osoba geragoga, jako powiernika, opiekuna, towarzysza (Dubas, 2009, s. 129). Seniorzy często potrzebują motywacji oraz odpowiednio zaplanowanego działania edukacyjnego uwzględniającego specyfikę uczenia się, a jak twierdził Przyszczykowski, „potrzeby edukacyjne, podobnie jak wszelkie inne potrzeby kulturalne i społeczne, ulegają rozwojowi w procesie ich zaspokajania i w warunkach, w których występują społeczne i kulturalne stimulatory oraz sytuacje sprzyjające ich wzbudzeniu, ujawnianiu się i sublimacji” (Przyszczykowski, Jankowski, Skrzypczak, 1996, s. 28).

Podobne stanowisko prezentuje Duccio Demetrio, który wyróżnił trzy wymiary edukacji — teoretyczny, praktyczny i podmiotowy, zakładając przy tym, że ludzie starzy są głównie uczestnikami wymiaru (za: Fabiś, 2005, s. 158-159). Edukacja jest tu rozumiana jako proces obejmujący wszelkie okoliczności życiowe, które pozwalają na autorefleksję i zastanawianie się nad historią własnego życia. Demetrio zwraca ponadto uwagę, że wysiłek edukacyjny podejmowany jest ze względu na motywacje związane z czterema sferami: miłości, pracy, zabawy oraz żałoby. Autor podkreśla, że w takich okolicznościach ludzie uczą się poznawać, w tym także poznawać siebie, uczą się uczyć z doświadczenia ludzkiego i międzyludzkiego — niekiedy także nieświadomie (Demetrio, 2006, s. 124).

Zbliżone ujęcie kwestii edukacji osób starych proponuje Małgorzata Dziegielewska, nazywając ją edukacją w codzienności. Autorka wskazuje na różne rodzaje codziennej aktywności, które pozwalają seniorom nabywać nowe umiejętności. Należą do nich m.in.: podróże, uprawianie sportu, działania samopomocowe, a także inne działania mające dla seniorów charakter rutynowy. Aktywności te nie tylko pozwalają na rozwój w sferze, której dotyczą, ale umożliwiają nabywanie i doskonalenie umiejętności społecznych, zaspokajają potrzeby osób starych, pozwalają czuć się potrzebnym, integrują z własną i młodszą generacją, a także dają szansę na poznanie samego siebie, własnych możliwości i ograniczeń. Edukacja dokonuje się więc dzięki codziennym działaniom i czynnościom (Dziegielewska, 2008, s. 154-155), poprzez funkcjonowanie w rodzinie, środowisku lokalnym, w różnych instytucjach.

Proces kształcenia ludzi starych powinien być dostosowany do możliwości osoby uczącej się. Powinien uwzględniać zmiany dokonujące się w sferze biologicznej, w sferze procesów poznawczych, a także uwarunkowań społeczno-kulturowych. Pomimo licznych badań naukowych (sięgających początku XX w.) nadal obecne jest powszechne, oparte na generalizacji przekonanie, że potencjał intelektualny ludzi starych uwarunkowany jest przede wszystkim wiekiem. Okazuje się jednak, iż czynników wpływających na możliwości edukacyjne osób starych jest więcej, a ich wzajemne konfiguracje determinują uczenie się seniorów. W procesie edukacji seniorów należy uwzględnić także indywidualne różnice. Elżbieta Dubas wskazuje, iż pojawiająca się „odmienność jest wyraźna i określana jako swoista uniwersalna cecha procesu uczenia się człowieka dorosłego – wspólna wszystkim cechom różnicy – tzn. różnienia się, bycia odmiennym, innym” (Dubas, 2007, s. 59).

Można przyjąć, że ze względu na naturalność procesów katabolicznych, ludzie starzy uczą się nieco wolniej od pozostałych grup dorosłych (tj. we wczesnej dorosłości i w wieku średnim), popełniają więcej błędów, jednak większość posiada bogaty potencjał intelektualny. Od niego uzależniony powinien być dobór treści, metod, form i środków kształcenia. Poprzez ćwiczenia umysłowe, odpowiednie techniki radzenia sobie z eksponowanym materiałem, trening sfery emocjonalnej osoby stare są w stanie osiągać poprawę sprawności intelektualnej, niekiedy zbliżając się nawet do poziomu aktywności ludzi młodych, a osiągnięte przez nich wyniki cechuje znaczna trwałość (Fabiś, 2005, s. 158-159).

Powszechną formą edukacji w starości są Uniwersytety Trzeciego Wieku, które proponują ludziom starszym edukację na wysokim, uniwersyteckim poziomie (Dubas, 2009, s. 126). Proces uczenia się realizowany za ich pośrednictwem ma charakter częściowo sformalizowany i opiera się na systematycznym sposobie zdobywania wiedzy i umiejętności przez seniora. Uniwersytety Trzeciego Wieku nierzadko przyjmują zasadę, iż edukacja stanowi ważną aktywność życiową, która wypełniona jest interesującymi zajęciami, rozwija horyzonty poznawcze, zapobiega samotności, zachęca do zmian, a tym samym sprzyja rozwojowi wszelkich sfer funkcjonowania jednostki. Warto szerzej podkreślać istotę edukacji w przezwyciężaniu trudności związanych z internalizacją nowych i trudnych treści, utrzymywaniu kontaktów społecznych, zwalczaniu osamotnienia, w kontynuowaniu życia w społeczeństwie, a nie na jego marginesie (Trafiałek, 2000, s. 43). Osoba stara poprzez udział w procesie kształcenia współtworzy warunki dla zmagania się z żywymi kryzysami ma szansę zrozumieć, zaakceptować i przystosować się do dokonujących się zmian i nowych warunków życia, dostrzec nowe możliwości realizowania siebie, a także stymulować i wspierać własną aktywność.

Swoistość uczenia się w późnej dorosłości

Właściwe poznanie prawidłowości oraz uwarunkowań uczenia się ludzi w okresie późnej dorosłości (w drodze postępowania diagnostycznego) pozwala na kreowanie strategii i sposobów efektywnego kształcenia, stosownie do ich potrzeb, życzeń i oczekiwań, a także przygotowania ich do samokształcenia. Na podstawie wiedzy dotyczącej podstaw procesu kształcenia formułować należy zalecenia metodyczne ukierunkowujące jednostkę na umiejętne korzystanie z kształtujących aspektów codziennej praktyki życiowej. Najprościej wyrazić

to można w sentencji „od poznania do działania”. Każdy człowiek, także w okresie późnej dorosłości, mimo starzenia się organizmu, ma duży potencjał rozwojowy (Pietrasiński, 1996, s. 13), ale potencjał ten jest tylko szansą, której realizacja zależy od sposobu wykorzystania posiadanej przez jednostkę kompetencji autokreatywnej, wspomagającej jej działania na rzecz własnego rozwoju. Mowa tu o możliwościach i ograniczeniach fizjologicznych, funkcjonowaniu procesów psychicznych, dojrzałości emocjonalnej i wolicjonalnej, doświadczeniach życiowych, w tym edukacyjnych, systemie dydaktycznym oraz klimacie procesu nauczania-uczenia się.

Przebieg procesu starzenia się jest heterogeniczny i uwarunkowany wieloma czynnikami. Jak twierdzi Stanisława Steuden (Steuden, 2011, s. 42), do najbardziej znaczących można zaliczyć czynniki socjodemograficzne, zdrowotne, styl życia oraz czynniki psychospołeczne. Jest rzeczą naturalną, że analiza poszczególnych predyktorów (m.in. aktywność psychiczna i ruchowa, zadowolenie z życia, dotychczasowy sposób funkcjonowania osobistego i społecznego, postawa wobec własnej starości, niezależność i samodzielność, zdolność radzenia sobie z problemami związanymi z wiekiem, poczucie wsparcia, wykształcenie itp.) ma duże znaczenie we współdziałaniu edukacyjnym z osobą starą. Ich rozpoznanie i systematyzacja wymaga jednak fachowej wiedzy i szczególnych kompetencji.

W kontakcie edukacyjnym z człowiekiem starym wskazana jest ogólna wiedza osoby nauczającej dotycząca specyfiki okresu starości. Pozwoli to usprawnić i poprawić trafność stosowanych zasad, metod, strategii kształcenia oraz efektywniej przygotować uczniów do nabywania wiedzy i umiejętności w procesie samokształcenia. U wielu osób starych obserwuje się upośledzenie ostrości widzenia, sprawiającą trudność w wyraźnym spostrzeganiu przedmiotów przy słabym oświetleniu oraz znajdujących się w oddali. Upośledzenie ostrości wzroku staje się najbardziej uciążliwe m.in. przy słabym oświetleniu, o zmierzchu. Ponadto bodźce wzrokowe są dłużej przetwarzane, co oznacza, że muszą być widziane przez dłuższy czas, zanim zostaną dokładnie zidentyfikowane (Stuart-Hamilton, 2006, s. 27). Pamiętać zatem należy, żeby zadbać o odpowiednio dużą czcionkę liter oraz o właściwe natężenie światła. Problemy w komunikacji na piśmie mogą wynikać nie z braku umiejętności pisanie czy czytania, ale z braku ostrości wzroku. Poza tym u osób starych powszechne jest obniżenie zdolności akomodacji (czyli szybkiego dostosowywania się narządu wzroku do spostrzegania przedmiotów znajdujących się w różnych odległościach). Prowadzi to do niedowidzenia starczego, charakterystycznego dla dalekowzroczności. Bezsprzecznie wzrok ma istotne znaczenie w kontroli otoczenia i w kontaktach z innymi ludźmi. Jedną z najbardziej widocznych cech osób zagrożonych jego ograniczeniem bądź zanikiem jest podwyższony niepokój i obawa przed utratą samodzielności. Może to stanowić kolejny czynnik powodujący pojawienie się poczucia dyskomfortu w sytuacji edukacyjnej. W konsekwencji może to prowadzić do dekoncentracji, zniecierpliwienia oraz zniechęcenia osoby starej wobec osoby nauczyciela.

Wśród wielu osób starych obserwuje się niedosłyszenie starcze (mężczyźni zazwyczaj mają większy ubytek słuchu niż kobiety). Obejmuje ono grupę zaburzeń dotyczących ubytku słyszalności dźwięków o wysokich częstotliwościach lub też odbieranie wyższych dźwięków jako głośniejszych, niż są w rzeczywistości (co w konsekwencji może sprawiać ból). Często są również spotykane zaburzenia zdolności różnicowania poszczególnych wyrazów, co przekłada się na doświadczane przez osoby stare trudności w percepcji mowy (Steuden, 2011, s. 45-46). Dodatkowo słyszenie utrudnia szum lub dzwonięcie w uszach, co blokuje i znie-

kształca inne sygnały dźwiękowe. Ważne jest zatem podczas rozpoznania dostosowanie przez nauczyciela odpowiedniego tempa mówienia, tembru i siły głosu. W konsekwencji można spotkać takie reakcje osób starych, jak: uważne słuchanie, stawianie dodatkowych pytań (co nie musi wynikać z dysfunkcji intelektualnych), kierowanie ucha bardziej sprawnego w stronę rozmówcy, głośnie mówienie. Pamiętać należy, że konsekwencją ograniczenia lub utraty słuchu u osoby starej może być poczucie niezrozumienia i osamotnienia, izolacja od otoczenia, narastająca nieufność, podejrzliwość, zawstydzenie — są to ważne elementy, które w sposób właściwy powinny zostać zinterpretowane przez osobę nauczającą. Ważne jest zatem podtrzymanie rozmowy, odpowiednie zwiększenie głośności wypowiadanych wyrazów, wydłużenie czasu przekazywania treści, a także cierpliwości. Wymaga to szczególnej wrażliwości i delikatności ze strony profesjonalisty, ponieważ osoby stare mogą mieć poczucie, że próbuje się do nich krzyczeć, że są lekceważone i poniżane.

Generalnie stwierdzić należy, że fizjologiczne starzenie się charakteryzuje się brakiem zasadniczych odchyleń od stanu prawidłowego w zakresie takich funkcji psychicznych, jak: zakres pamięci, rozległość wiedzy, zasób słów, osąd praktyczny, umiejętność zmagania się z sytuacjami trudnymi, zdolność myślenia logicznego, zdolność wykonywania złożonych codziennych czynności (prowadzenie domu, samodzielne funkcjonowanie, samodzielne przemieszczanie się, orientacja w czasie i przestrzeni) (Steuden, 2011, s. 48-49). Zmniejsza się natomiast zdolność przetwarzania nowych informacji, koncentracji i podzielności uwagi, zapamiętywania i uczenia się nowych rzeczy. Obniżeniu ulega także tempo wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, obniża się zdolność koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz pamięci operacyjnej (Stuart-Hamilton, 2006, s. 85). Czynnikiem sprawczym jest w tym przypadku przede wszystkim obniżona szybkość działania, będąca skutkiem osłabienia funkcjonowania systemu zmysłów, co z kolei jest wynikiem starzenia się systemu nerwowego (Rembowski, 1984, s. 53). Należy mieć na uwadze, że adekwatne reakcje na określone bodźce bądź polecenia mogą przyjąć jeszcze głębszą postać w kontekście czasu trwania, szybkości czy logiki zachowania.

Mimo pojawiających się wraz z wiekiem zmian i przeobrażeń, które powodują, że naturalnie część posiadanych przez człowieka zasobów ulega uszczupleniu, to jednak w ich miejsce pojawiają się nowe. Człowieka starego charakteryzuje posiadanie bogactwa wiedzy życiowej, która znacząco podnosi poziom funkcjonowania seniorów oraz ich możliwości edukacyjne. Owa wiedza, zdobywana przez cały produkcyjny okres życia, pozwalała na dynamiczną i twórczą pracę, zaś w okresie starości może być wykorzystana w innych sytuacjach i traktowana w kategoriach mądrości życiowej. Umiejętnie wykorzystywana umożliwia nabywanie nowej wiedzy i umiejętności.

Można potraktować to jako nadużycie, ale postawę nauczycieli wobec ludzi starych cechuje na ogół mały stopień znajomości zagadnień z zakresu gerontologii, instrumentalne traktowanie ludzi starych, małe zaangażowanie emocjonalne w wykonywaną pracę i mała motywacja zawodowa. Jest to wynikiem braku podstawowej wiedzy charakteryzującej człowieka starego, a wyjaśniającej jego zachowanie w sytuacji edukacyjnej. W związku z powyższym w kontaktach z osobami starymi w celu uzyskania jak najlepszej współpracy powinno się uwzględniać wszelkie ich niedomagania wynikające z naturalnego procesu starzenia się, a niejednokrotnie prezentowane przez ludzi starych postawy roszczeniowe nie mogą być przeszkodą w obiektywnej ocenie potrzeb i możliwości współpracy.

Wbrew powszechnej opinii na temat edukacji osób starych okazuje się, że zmienne dotyczące kultury, pochodzenia etnicznego, osobowości, poglądów społeczno-politycznych czy religijnych mogą mieć większe znaczenie w wyjaśnianiu, jak przebiega uczenie się, niż wyizolowana zmienna dotycząca tylko wieku ucznia i pojawiających się wraz z nim biologicznych deficytów. Tak więc przy planowaniu i organizowaniu procesu kształcenia uczniów w okresie późnej dorosłości na uwagę zasługują nie tylko kwestie związane z funkcjonowaniem psychicznym i fizjologicznym (co stanowi podstawę wszelkiej edukacji), ale również wszelkie doświadczenia i sytuacja życiowa osoby uczącej się, jej zainteresowania, potrzeby, stan wiedzy, a także opanowane techniki uczenia się czy ilość i struktura czasu wolnego.

W okresie późnej dorosłości zadaniem ogólnie pojętej metodyki jest trafne dopasowanie elementów procesu kształcenia, tak by uczynić go bardziej sprawnym i efektywnym. Każdy uczeń wymaga indywidualnego podejścia, indywidualnej konstrukcji postępowania dydaktycznego. Niemniej jednak można dokonać próby teoretycznego uogólnienia poszczególnych elementów procesu kształcenia ludzi w okresie późnej dorosłości. Sposób, w jaki uczy się człowiek stary, zależy od osobowości, przetwarzania informacji (automatyczne stosowanie strategii poznawczych w czasie wykonywania zadań lub rozwiązywania problemów) fenomenograficznych (związek między podmiotem a wiedzą) oraz systemowych teorii (system otwarty, w którym jednostki dopasowują swoje intencje i sposoby przetwarzania zgodnie z podejmowanymi zadaniami) (Pachociński, 1998, s. 202-203). Uwarunkowania te winny znaleźć odzwierciedlenie w stosowanych metodach pracy z osobami starymi (np. wykładach, dyskusjach, grach dydaktycznych, etc. coraz bardziej popularnej metodzie biografii edukacyjnej) (Czerniawska, 2000, s. 74; Skrzypczak, 1996, s. 142).

Przy planowaniu, opracowywaniu i realizowaniu procesu dydaktycznego należy także wziąć pod uwagę podstawowe zasady dydaktyczne, ustalone na podstawie wieloletnich analiz i ocen przebiegu różnych procesów nauczania-uczenia się (Gieseke, 2001, s. 68) oraz zestaw etapów, które mogą być użyte przez jednostkę w celu ułatwienia przebiegu procesu zdobywania wiedzy, jej przechowywania i stosowania (Pachociński, 1996, s. 204-205). Ów konkretny zbiór reguł określających wybór działań uczestników danego procesu kształcenia określany jest mianem strategii kształcenia (Przyszczykowski i in., 1996, s. 107-116) i dotyczy organizacji procesu uczenia się w taki sposób, aby mógł on przebiegać skutecznie.

Istnieje jednak ryzyko, że uczenie się może się zatrzymać na poziomie struktur powierzchniowych, bez możliwości przejścia do etapu pozwalającego osiągnąć głębszy poziom rozumienia, co zwykle ma nie-mały wpływ na mniejszą wartość takiej nauki (Pachociński, 1998, s. 211). Tym większa jest więc rola i znaczenie wzajemnych relacji uczeń i nauczyciel na gruncie edukacji człowieka starego. Moralny i emocjonalny klimat procesu nauczania-uczenia się powinien być oparty na zasadzie wzajemnego szacunku, racjonalnej i życzliwej współpracy (dzielenie się własnymi doświadczeniami, wzajemna pomoc w realizacji celów edukacyjnych), wzajemnym zaufaniu, poparciu, klimacie otwartości i autentyczności (prawo swobodnego wypowiadania swoich poglądów, doświadczeń, artykułowania potrzeb), poszanowania praw człowieka, a także z uwzględnieniem zasady przyjemności – postrzeganie uczenia się jako jednej z największych przyjemności życiowych.

Zakończenie

W konkluzji rozważań nad edukacją ludzi starych wskazać należy, iż żądanie od ludzi dorosłych uczenia się przez całe życie nie stanowi przesady, bowiem daje ono możliwość i szansę na zmianę i poprawę ich życiowej sytuacji, a także na pomyślne, satysfakcjonujące przeżywanie starości. Jednak późna dorosłość to zróżnicowany okres życia człowieka, dokonujący się pod wpływem zarówno powszechnych, jak i jednostkowych zmian rozwojowych. W sposób znaczący wpływają one na możliwości i aspiracje edukacyjne. Podobnie czynniki społeczne i kulturowe związane z sytuacją osoby w okresie późnej dorosłości różnicują i formują proces edukacyjny. Zazwyczaj odbywa się on w sposób incydentalny i niesformalizowany, co stanowi trudność dla wielu osób starych, które nie potrafią właściwie go zorganizować, czy też nie znajdują wystarczającej motywacji do podejmowania i uczestniczenia w aktywności edukacyjnej. Tym samym edukacja w starości stanowi więc wyzwanie stojące przed osobami w wieku senioralnym, jak i osobami zajmującymi się kształceniem i wspieraniem ludzi starych. Wymaga od nich przedsięwzięcia odpowiednich działań i czynności, by móc dostosować proces kształcenia i uczenia się w starości do potrzeb, możliwości, a także sytuacji społecznej, w której funkcjonują seniorzy.

Dla organizowania i realizowania procesu edukacji ludzi starych — co szczególnie podkreśla Elisabeth Bubolz-Lutz — istotna jest świadomość, że nie w pełni uzasadnione jest podporządkowanie kształcenia osób starych kształceniu dorosłych. Mimo iż ludzie starzy stanowią grupę osób dorosłych, to ciągły i nieunikniony proces starzenia się modyfikuje warunki ich rozwoju (Bubolz-Lutz, 2003, s. 198-217). Intelktualne sprawności ludzi starych utrzymują się na stałym poziomie, zmniejsza się natomiast ich sprawność fizyczna i psychiczna. Inaczej niż u młodszych dorosłych rozkładają się ich potrzeby społeczno-emocjonalne i zainteresowania, podobnie różny jest przebieg uczenia się u osób starych. Dostrzegalne różnice oraz swoistość starości wymaga specyficznego postępowania metodycznego i dydaktycznego. Wprawdzie zauważa się wiele wspólnych celów i treści kształcenia dorosłych i osób starych, jak też szczególną sytuację życiową ludzi starych, która wymaga specyficznych treści i celów, różnych od treści i celów edukacji dorosłych (Bubolz-Lutz, 2007, s. 11-14). Edukacja ukierunkowana powinna być szczególnie na kształtowanie czasu wolnego, pomoc w życiu, koncentrować się na tematach specyficznych dla starości, zapewniać wszechstronny rozwój, orientację w rzeczywistości społecznej, a tym samym tworzyć szansę na osiągnięcie sukcesu w różnych obszarach życia.

Bibliografia

- Bubolz-Lutz E. (2003). *Beratung ein Basiskonzept der Geragogik*. W: E. Göskens, M. Pfaff (red.), *Lernen im Alter. Altern lernen*. Oberhausen: Athena.
- Bubolz-Lutz E. (2007). Geragogik wissenschaftliche Disziplin und Praxis der Altersbildung. *Informationsdienst Altersfragen Heft 5*, 34, 11-14.
- Chabior A. (2000). *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości*. Radom-Kielce: Instytut Technologii Eksploatacji.

- Czerniawska O. (2000). *Drugi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Demetrio D. (2006). Edukacja dorosłych. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3. Gdańsk: GWP.
- Dubas E. (2007). Paradygmat uniwersalności w edukacji dorosłych. W: E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Dubas E. (2009). Etapy dorosłości i proces kształcenia. W: A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, Bielsko-Biała-Zakopane: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Dubas E. (2010). Uczenie się przez przypadek jako przestrzeń edukacji dorosłych. Perspektywa biograficzna. W: A. Fabiś, A. Stopińska-Pajęk, *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*. Bielsko-Biała: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.
- Dzięgielewska M. (2008). Edukacja osób starszych w codzienności. W: M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości*. Bydgoszcz: Wyd. Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- Fabiś A. (2005). Edukacja seniorów – odpowiedź na wymagania współczesności. W: A. Fabiś (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych*. Myślowice-Zakopane: Wyd. Gómośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Gieseke W. (2001). Kultury uczenia się w kształceniu dorosłych a nowe wyzwania. Społeczno-kulturowe i osobowe wymiary uczenia się. *Edukacja Dorosłych*, 4, 63-73.
- Halicki J. (2000). *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej*. Białystok: Trans Humana.
- Halicki J. (2009). Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów. *Chowanna*, 2, 203-212.
- Kidd R.J. (1966). *The Implications of Continuous Learning*. Toronto: W.J. Gage, Ltd.
- Lindeman E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- Maderer P., Skiba A. (2006a). Integrative geragogy. Part 1: Theory and practice of basic model. *Educational Gerontology*, 2, 125-145.
- Maderer P., Skiba A. (2006b). Integrative geragogy. Part 2: Interventions and legitimizatiouns. *Educational Gerontology*, 2, 147-158.
- Pachociński R. (1998). *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pędich W. (2007). Gerontologia i geriatra. W: T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), *Geriatra z elementami gerontologii ogólnej*. Gdańsk: Via Medica.
- Pędich W. (1996). *Ludzie starzy*. Warszawa: CRSS.
- Piotrowski J. (1973). *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*. Warszawa: PWN.
- Pietrasziński Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pietrasziński Z. (1996). Rozwój dorosłych. W: T. Wujek (red), *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Przyszczykowski K., Jankowski D., Skrzypczak J. (red.). (1996). *Podstawy edukacji dorosłych*. Poznań: Wyd. Naukowe UWM.
- Rembowski J. (1984). *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Skrzypczak J. (1996). Proces kształcenia dorosłych i jego główne składniki. W: K. Przyszczykowski, D. Jankowski, J. Skrzypczak (red.), *Podstawy edukacji dorosłych*. Poznań: Wyd. Naukowe UWM.
- Steuden S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Stuart-Hamilton I. (2006). *Psychologia starzenia się*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.

Szatur-Jaworska B. (2000). *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*. Warszawa: ASPRA-JR.

Trafiałek E. (2000). Oświata dorosłych a aktywność ludzi starszych. *Edukacja Dorosłych*, 2, 43-49.

Wujek T. (1999). *Kształcenie ustawiczne w świetle Raportu Jacques'a Delorsa*. W: M. Bednarczyk (red.), *Wokół problemów kształcenia ustawicznego*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

Summary

Old person as a subject of educational activities

This article deals with the learning opportunities of people in late adulthood, identifies the opportunities and benefits of the educational activities undertaken in this phase of life, and also undertakes the theme of the methodological and didactic proceedings in the education of old people. Although the article does not present any definitive typology, it takes into account the developmental changes in old age as well as changes in the educational environment of old people and thus it is a contribution to the discussion on the continuous improvement of the teaching process in the education of adults and elderly people.

Key words: education in old age, old age, old people, methodological and didactic proceedings in the education of old people

Anna Kot
Uniwersytet Gdański

Racjonalność komunikacyjna w teorii krytycznej Jürgena Habermasa i jej implikacje w sferze edukacji

W niniejszej pracy skupiam się na teorii jednego z przedstawicieli szkoły frankfurckiej, wybitnego reprezentanta jej drugiego pokolenia – Jürgena Habermasa. Szczególne miejsce w swych rozważaniach poświęcam analizie statusu racjonalności komunikacyjnej oraz jej implikacji w sferze edukacji. Jest to kategoria o tyle istotna, że za jej pomocą Habermas próbował przezwyciężyć impas, w którym znalazła się teoria krytyczna pierwszego pokolenia frankfurtczyków. Chociaż teoria Habermasa, a szczególnie jego koncepcja warunków idealnej sytuacji komunikacyjnej, spotkała się krytyką, to właśnie jego ujęcie działania komunikacyjnego stanowi jedną z najszerzej wykorzystywanych teorii w literaturze edukacyjnej.

Słowa kluczowe: interesy konstytuujące poznanie, pedagogika krytyczna, racjonalność komunikacyjna, teoria krytyczna a edukacja

Wstęp

Geneza i rozwój teorii krytycznej były nierozzerwalnie związane z działalnością założonego 1923 roku we Frankfurcie nad Menem Instytutu Badań Społecznych. Utrzymywany przede wszystkim ze środków prywatnych, skupiał szereg znaczących przedstawicieli nauki: filozofów, socjologów, ekonomistów, historyków, psychologów oraz teoretyków sztuki. W ich działalności naukowej odnaleźć można wpływ kilku tradycji myślenia. Niewątpliwie postacią pierwszoplanową jest tutaj Karol Marks, od którego przyjęto m.in. krytykę kapitalizmu jako systemu wyzyskującego i uciskającego jednostkę oraz ideę emancypacji i sprawiedliwości społecznej. Kolejną znaczącą dla frankfurtczyków teorią jest psychoanaliza Zygmunta Freuda, od którego zaczerpnęli przekonanie o funkcjonowaniu w psychice ludzkiej sfery nieświadomego. Nie bez znaczenia jest również koncepcja „żelaznej klatki racjonalności”, odczarowania świata (demitologizacja) i modernizacji Zachodu, przejęta od Maxa Webera, a także Nietzscheańska krytyka kultury mieszczańskiej oraz klasyczna filozofia niemiecka (I. Kant, G. Hegel, A. Schopenhauer).

W niniejszej pracy chciałabym skupić się na poglądach tylko jednego z przedstawicieli szkoły frankfurckiej, wybitnego reprezentanta jej drugiego pokolenia — Jürgena Habermasa. Szczególne miejsce w swych rozważaniach poświęcę analizie statusu racjonalności komunikacyjnej oraz jej implikacji w sferze edukacji. Jest to kategoria o tyle istotna, że za jej pomocą Habermas próbował przezwyciężyć impas, w którym znalazła się teoria krytyczna pierwszego pokolenia frankfurczyków.

Teoria krytyczna, zdaniem Habermasa, wyrosła i rozwinęła się na bazie trzech znaczących doświadczeń historycznych:

- rozwoju Rosji Sowieckiej (realny socjalizm),
- faszyzmu (narodowy socjalizm),
- społeczno-integracyjnych efektów racjonalizacji opanowującej obszar kultury (Stany Zjednoczone).

Punktem wspólnych wszystkich tych wydarzeń są ujawnione przez Maxa Horkheimera i Theodora W. Adorno tendencje dehumanizacyjne oraz „zawód sprawiony rewolucyjnym oczekiwaniom” (Habermas, 1999, s. 598).

Habermasowska krytyka krytyki rozumu subiektywnego

Zgodnie z myślą przedstawicieli pierwszego pokolenia szkoły frankfurckiej (Horkheimer) rozum dzieli się na:

- subiektywny — własność jednostkowych zachowań ludzkich, odpowiedzialny za dedukcję, klasyfikację, wnioskowanie bez wartościowania etycznego oraz moralnego osądu, ukonstytuowanego przez Kartezjusza;
- obiektywny — substancja duchowa będąca odbiciem ładu panującego w świecie, charakterystyczny dla starożytnych Greków (Platon).

Według Horkheimera i Adorno to właśnie rozum subiektywny, funkcjonujący w kategoriach „cele — środki”, jest zasadniczą przyczyną upadku cywilizacji i kultury nowoczesnej. Dlatego też racjonalność subiektywna zostaje poddana przez nich szerokiej krytyce w opublikowanej w 1947 roku *Dialektyce oświecenia*. Zdaniem tych autorów rozum subiektywny zapadł na specyficznego rodzaju chorobę, określaną mianem instrumentalizacji, która prowadzi do jego autodestrukcji. U schyłku epoki oświecenia następuje bowiem zmierzch i kres rozumu, spowodowany jego oddaniem się w służbę „trzeźwego samozachowania” (Szahaj, 2008, s. 25). Rozum rezygnuje z tkwiącego w nim potencjału siły krytycznej i przekształca się w narzędzie dopasowywania i uległości, panowania nad przyrodą i człowiekiem. Oddany w służbie przemysłu i techniki staje się częścią zestandaryzowanego systemu nadzoru, produkcji i konsumpcji, przyczyniając się tym samym do zniewolenia jednostki w systemie biurokratycznym.

Odkąd myślenie stało się sektorem w podziale pracy, plany odnośnych ekspertów i wódzów sprawiają, że niepotrzebne są jednostki planujące swoje własne szczęście. Irracjonalność pilnego i uległego dostosowywania się do rzeczywistości jest dla jednostki czymś bardziej racjonalnym od rozumu. (...) W toku postępu społec-

czeństwa przemysłowego — które ma jakoby cudownym sposobem zlikwidować zasadę pauperyzacji, choć zasada ta jest jego owocem — pohańbieniu ulega pojęcie, będące usprawiedliwieniem całego procesu: pojęcie człowieka jako osoby, jako nosiciela rozumu. Dialektyka oświecenia przeradza się obiektywnie w obłąd (Horkheimer, Adorno, 1969, s. 227).

Surowa krytyka rozumu subiektywnego dokonana w *Dialektyce oświecenia* jest zdaniem Habermasa niekonsekwentna, czy wręcz paradoksalna, gdyż dokonana z ironicznie wykrzywionej perspektywy rozumu obiektywnego, który uległ rozpadowi (Habermas, 1999, s. 618).

Horkheimer i Adorno wszczynają proces przeciwko kalkulującemu intelektowi, który uzurpatorsko zajął miejsce rozumu. Pojęcie to ma jednocześnie przypominać, że celowa racjonalność, gdy staje się totalna, kasuje różnicę między tym, co pretenduje do ważności, a tym, co służy samozachowaniu, czyli zaciera granicę między ważnością a władzą (...) Rozum jako rozum instrumentalny miesza się z władzą i w ten sposób wyrzeka się swojej krytycznej siły — na tym polega ostateczna rewelacja krytyki ideologii, zastosowanej do samej siebie. Ale ta krytyka ideologii opisuje autodestrukcję krytycznej zdolności w sposób paradoksalny, ponieważ opisując, musi jeszcze korzystać z krytyki, którą ogłasza martwą. Oskarża totalizm oświecenia jego własnymi środkami (Habermas, 2000, s. 141).

Ponadto w swoich publikacjach Habermas wskazuje, że rozum instrumentalny, w przeciwieństwie do tego, co głoszą Horkheimer i Adorno, sam w sobie nie zawsze jest ucieleśnieniem wszelkiego zła, a wręcz nie jest zagrożeniem, dopóki funkcjonuje w sferze pracy i nie wkracza w obszar społecznej interakcji. Habermas dowodzi również istnienia innej — poza instrumentalną — formy racjonalności, tj. racjonalności komunikacyjnej. Projekt racjonalności komunikacyjnej zaprezentowany m.in. w *Teorii działania komunikacyjnego* miał dostarczyć środków do przezwyciężenia trudności, w jakie popadła teoria krytyczna pierwszego pokolenia frankfurtyczków. Habermas uznał bowiem pesymistyczną historiozofię Horkheimera i Adorno za ślepy zaulek, z którego teoria krytyczna powinna jak najszybciej wyrwać.

Pojęcie racjonalności w teorii krytycznej

Dla Habermasa krytyka to przedsięwzięcie sytuujące się pomiędzy nauką a filozofią, gdyż odznacza się „podwójną refleksyjnością”: 1) dokonuje namysłu nad kontekstem swego powstania oraz 2) nad kontekstem swego zastosowania. W swojej teorii Habermas dokonał przejścia: od dostrzegania w krytycznej teorii społecznej pewnego typu teorii poznania do ujmowania jej w pierwszej kolejności jako teorii racjonalności. Wprowadzone przez Webera pojęcie racjonalizacji, które oznaczało — „przede wszystkim rozszerzenie zakresu, w jakim życie społeczne podlega miernikom racjonalnego rozstrzygania” — (Habermas, 1977, s. 342), zostaje przez Habermasa przeformułowane poprzez wprowadzenie rozróżnienia na procesy: pracy i wzajemnego oddziaływania.

„Praca” to inaczej działanie celowo-racjonalne rozumiane jako instrumentalne działanie lub racjonalny wybór bądź połączenie jednego i drugiego. Działanie instrumentalne oparte jest na wiedzy empirycznej (reguły

techniczne), zaś racjonalny wybór bazuje na wiedzy analitycznej. Przystosowane reguły działania celowo-racjonalnego wyposażają jednostkę w „dyscyplinę umiejętności” (Habermas, 1977, s. 355).

Działanie komunikacyjne to „zapośredniczone przez symbole oddziaływanie ludzi na siebie” (Habermas, 1977, s. 355). Regulowane jest ono przez obowiązujące normy i wzmacniane sankcjami. Normy te muszą być zrozumiane i akceptowane przez przynajmniej dwa działające podmioty. Ich ważność jest oparta na „intersubiektywności porozumienia co do zamiarów oraz na powszechności obowiązków” (Habermas, 1977, s. 355). Uwewnętrznienie norm wyposaża jednostkę w dyscyplinę struktury osobowości.

Oba te działania — praca i wzajemne oddziaływanie — rządzą się odmiennymi, nieredukowalnymi do siebie prawami (por. Tabela 1).

Tabela 1. Rozróżnienie pomiędzy pracą a wzajemnym oddziaływaniem

	Ramy instytucjonalne zapośredniczone przez symbole wzajemne oddziaływanie	Systemy działania celowo — racjonalnego (instrumentalnego i strategicznego)
Reguły kierujące poznaniem	normy społeczne	reguły techniczne
Płaszczyzna definiująca	intersubiektywny język potoczny	język niezależny od kontekstu
Rodzaj definicji	wzajemne oczekiwania zachowań	uwarunkowane prognozy, uwarunkowane imperatywy
Mechanizm uzyskiwania	internalizacja ról	nabywanie umiejętności i kwalifikacji drogą uczenia się
Funkcja typu działania	zachowanie instytucji (przestrzeganie norm na podstawie wzajemnego wzmacniania)	rozwiązywanie zagadnień (osiąganie celu określone przez relację celu i środka)
Sankcje grożące za naruszenie reguł	ukaranie na podstawie konwencjonalnych sankcji; przegrana wobec autorytetu	nieskuteczność przegrana wobec rzeczywistości
„Racjonalizacja”	emancypacja, indywidualizacja; rozszerzenie wolnej od panowania komunikacji	wzrost sił wytwórczych; rozszerzenie możliwości technicznego rozporządzania

Źródło: Habermas, 1977, s. 356-357

W charakterystyce tych dwóch modeli działania Habermas wyraźnie eksponuje różnicę w „filozofii” ich funkcjonowania. Podstawą i punktem wyjścia w modelu działania celowo-racjonalnego jest założenie, że „działający jest zorientowany wyłącznie na osiągnięcie swego celu, a wszystkie inne następstwa działania w kalkulują jako warunki uboczne sukcesu” (Habermas, 1987, s. 123). Sukces w tego typu działaniu polega na skutecznej interwencji w stan fizyczny rzeczy (działanie instrumentalne) lub wystąpieniu pożądanego stanu w środowisku społecznym (działanie strategiczne). Ten model działania często nacechowany jest utylitarystycznie, gdyż „wyboru oraz kalkulacji środków aktor dokonuje z punktu widzenia maksymalizacji pożytku

bądź oczekiwań co do pożytku" (Habermas, 1999, s. 160). Co więcej, aktorzy ukierunkowani na własny sukces „tylko w takim zakresie przyjmują postawę kooperatywną, w jakim odpowiada to kalkulacji pożytków przeprowadzonej z ich egocentrycznego punktu widzenia" (Habermas, 1999, s. 165).

Z kolei w modelu działania komunikacyjnego uczestnicy „nie są zorientowani przede wszystkim na swój własny sukces, lecz na osiągnięcie porozumienia" (Habermas, 1987, s. 124). Jeżeli uda się im osiągnąć porozumienie, prowadzi ono do zgody, która opiera się na wspólnym przekonaniu i nie może być narzucona przez żadną stronę:

Działanie komunikacyjne jednej ze strony odnosi sukces tylko, jeżeli druga strona akceptuje je w swoisty sposób, jeśli (jakkolwiek *implicite*) zajmuje stanowisko „tak" lub „nie" wobec z zasady krytykowanego, roszczenia do ważności (Habermas, 1987, s. 125).

Koordinacja planów działań uczestników działania komunikacyjnego nie jest oparta na indywidualnej kalkulacji szans własnego sukcesu, lecz na kryterium dochodzenia do porozumienia.

Aby zapobiec nieporozumieniom, pragnę powtórzyć, że komunikacyjny model działania nie utożsamia działania z komunikowaniem się. Język jest medium komunikacyjnym służącym dochodzeniu do porozumienia, gdy tymczasem aktorzy — kiedy porozumiewają się ze sobą w celu koordynowania swych działań — mierząc zawsze do realizacji określonych celów (Habermas, 1999, s. 189).

A zatem także działanie komunikacyjne jest działaniem zorientowanym na cel, gdyż — jak stwierdza Habermas — działanie teleologiczne zorientowane na cel znajduje się w centrum filozoficznej teorii działania już od czasów Arystotelesa (Habermas, 1987, s. 159). To zorientowanie działania komunikacyjnego na cel stanowi jeden z zasadniczych zarzutów stawianych koncepcji Habermasa. Zdaniem Andrei Folkierskiej, Arystotelesowskie *techné* i *phronesis*, z których Habermas wywodził dwoistość pojęcia racjonalności, jest ujmowane przez Stagirytę w kategoriach „działań praktycznych o wspólnej strukturze wyznaczonych pojęciem celu i pojęciem środka" (Folkierska, 1990, s. 70), dlatego też oba wyróżnione przez Habermasa działania (celowo-racjonalne i komunikacyjne) są w istocie działaniami praktycznymi, a tym samym instrumentalnymi. W konsekwencji — „Jeśli zatem racjonalność komunikacyjna jest praktycznym działaniem, to musi być ona wpisana w racjonalność instrumentalną, jako pojęciowo tożsama z działaniem" (Folkierska, 1990, s. 70). Z taką interpretacją swojej teorii Habermas zdecydowanie nie mógłby się zgodzić. Problem bowiem, jak podkreślał, nie leży w ukierunkowaniu na cel w wyróżnionych przez niego typach działania, lecz w tym „jak w stosunku do celowo ukierunkowanych działań różnych interakcji ustawione zostaje owo *koordynowanie*" (Habermas, 1999, s. 189). W przypadku działania teleologicznego to koordynowanie rozumiane jest jako „zazębianie się egocentrycznych kalkulacji korzyści (...)", a w przypadku działania komunikacyjnego „jako dochodzenie do porozumienia w sensie kooperatywnego procesu interpretacji" (Habermas, 1999, s. 189).

Kończąc wywód poświęcony Habermasowskim modelom działania, należy wspomnieć o jeszcze dwóch modelach działania wyróżnionych w *Teorii działania komunikacyjnego*, a mianowicie: 1) działania regulowanego przez normy oraz 2) działania dramaturgicznego.

W działaniu regulowanym przez normy koordynacja działań ukierunkowana jest poprzez wspólne wartości uznane przez członków danej grupy społecznej. Wszyscy oni „mogą wzajemnie od siebie oczekiwać, że w określonej sytuacji wykonają nakazane w danej sytuacji działania bądź zaniechają ich wykonania” (Habermas, 1999, s. 160-161). Z kolei działanie dramaturgiczne odnosi się do uczestników interakcji, którzy stanowią dla siebie nawzajem publiczność. „Aktor wywołuje u swej publiczności określony obraz, wrażenia co do siebie, w sposób zamierzony odstawiając mniej lub bardziej swą podmiotowość” (Habermas, 1999, s. 161).

Opisanym wyżej modelom działania odpowiadają pewne formy racjonalności. W przypadku działania komunikacyjnego jest to racjonalność komunikacyjna. Działanie celowo-racjonalne związane jest z racjonalnością kognitywno-instrumentalną, działaniu regulowanemu przez normy odpowiada racjonalność moralno-praktyczna, z kolei działaniu dramaturgicznemu racjonalność ekspresywno-estetyczna.

Racjonalność komunikacyjna

Celem racjonalności komunikacyjnej jest osiągnięcie racjonalnie motywowanego porozumienia, jest ono możliwe jedynie pod warunkiem zastosowania przez uczestników działania odpowiedniej „procedury”.

Po pierwsze, konsensus możliwy będzie wówczas, gdy mówiący zintegrują „trzy formalne koncepcje światów” i stworzą z nich system stanowiący ramy interpretacyjne:

Teraz już nie odnoszą się oni wprost do czegoś w świecie obiektywnym, społecznym, czy subiektywnym, lecz ekspresje swe relatywizują z uwagi na możliwość zakwestionowania ich ważności przez innych aktorów (Habermas, 1999, s. 186).

Po drugie, uczestnicy interakcji muszą zgodzić się co do postulowanej prawomocności swych ekspresji, czyli intersubiektywnie uznać podejmowane roszczenia ważnościowe.

Jedynie komunikacyjny model działania zakłada język jako medium dochodzenia do porozumienia drogą nie na skróty, kiedy to mówiący i słuchający — mając za punkt wyjścia wstępnie zinterpretowany horyzont swego świata życia — równocześnie odnoszą się do czegoś w świecie obiektywnym, społecznym i subiektywnym, ażeby wynegocjować wspólne definicje sytuacji (Habermas, 1999, s. 179).

Mówiący zgłasza poddawane krytyce roszczenie, ustosunkowując się swą ekspresją do przynajmniej jednego ze „światów” oraz wykorzystując przy tym okoliczność, iż ta relacja między aktorem a światem z zasady podlega obiektywnemu osądowi, po to, aby wezwać drugą stronę do zajęcia racjonalnie umotywowanego stanowiska (Habermas, 1999, s. 186).

Te roszczenia ważnościowe to oczekiwanie, że:

- wydany sąd jest prawdziwy — w przypadku sądów dotyczących istnienia,
- akt językowy jest słuszny — w przypadku prawowicie regulowanych działań,
- manifestowana intencja mówiącego jest szczerą — w przypadku wyjaśniania subiektywnych przeżyć (Habermas, 1999, s. 187).

Ponadto, ponieważ każdemu dochodzeniu do konsensusu towarzyszy utrwalone kulturowo przedrozumienie, uczestnicy interakcji zobowiązani są do kooperatywnego negocjowania wspólnych definicji sytuacji.

Wiedza stanowiąca ukryte w tle podłoże jest jako całość nieproblematyczna; na próbę wystawiana jest tylko ta część zasoby wiedzy, którą uczestnicy interakcji wykorzystują w interpretacji i którą tematyzują. W zakresie, w jakim definicje sytuacji są negocjowane przez samych uczestników, do ich dyspozycji staje również – wraz z negowaniem każdej nowej definicji sytuacji – ów tematyzowany wycinek świata życia (Habermas, 1999, s. 188).

Spotkanie dwóch podmiotów i ich dochodzenie do porozumienia możliwe jest dzięki istnieniu ich wspólnego świata – świata życia. Pojęcie świata życia zostało wcześniej sformułowane przez Husserla, Wittgensteina oraz Searle’a. Habermas, czerpiąc z ich dorobku i jednocześnie krytykując nieco ich podejście, proponuje własne ujęcie świata życia, które w perspektywie działania komunikacyjnego przestaje być korelatem aktów świadomości, lecz staje się systemem trzech elementów:

- kultury – z której uczestnicy interakcji czerpią zasoby wiedzy i jej interpretację;
- społeczeństwa – dzięki któremu tworzone są więzi społeczne, na podstawie których zapewniona jest solidarność, a uczestnicy interakcji określają swoją przynależność do grup społecznych;
- kompetencji podmiotu – dzięki którym podmiot posługuje się językiem i jest zdolny do podejmowania działania, a zatem może uczestniczyć w procesach prowadzących do porozumienia (Stasiuk, 2003, s. 61).

Cechą charakterystyczną świata życia jest jego skrytość, w przeciwieństwie do świata obiektywnego (istniejących stanów rzeczy), który może być w pełni tematyzowany (poddany refleksji), pozostaje on niejawnym (nieświadomym).

Normalnie – pisze Habermas – członkowie zbiorowości społecznej dzielą wspólny świat. W komunikacji czy też w procesach poznania istnieje on jedynie w swoistej przedrefleksyjnej formie podstawowych założeń, podstawowych zdolności, jak też podstawowych relacji. Świat życia jest tą osobliwą rzeczą, która rozpada się i znika przed naszymi oczami, skoro tylko chcemy, by fragment po fragmencie nam się objawił (Szahaj, 2008, s. 95).

Implikacje w sferze edukacji

Przedstawione przeze mnie wyżej wybrane wątki teorii krytycznej Habermasa znajdują swoje implikacje w sferze edukacji. Jak stwierdza Lech Witkowski, stanowią one niebanalne ramy teoretyczne o szczególnym znaczeniu dla myślenia o edukacji (Witkowski, 1984, s. 32). Wyróżnione przez niemieckiego myśliciela dwa, specyficzne dla gatunku ludzkiego czynniki jego konstytucji – praca i interakcja – w obrębie których dominują odmienne racjonalności, stanowią dla pedagogów punkt wyjścia do rozważań o uprawianiu pedagogiki jako refleksji nad wiedzą o wychowaniu. Umożliwiają bowiem zadawanie pytań nie tylko „o bezpośrednio dziejące

się wychowanie, lecz o wewnętrzną konstytucję wiedzy pedagogicznej” (por. Kwaśnica, 1987, s. 99). Korzystając z możliwości, jakie teoria krytyczna stwarza pedagogice, Robert Kwaśnica, opierając się na założeniu, że: „Nasza wiedza o wychowaniu (a tym samym — działanie edukacyjne) pozostaje (...) zawsze w strukturalnych ramach racjonalności instrumentalnej bądź komunikacyjnej” (Kwaśnica, 1987, s. 99), stawia dwie hipotezy.

Zgodnie z pierwszą z nich odmienne „filozofie” dwóch racjonalności dzielą „wiedzę o wychowaniu na dwa zupełnie przeciwstawne — pozostające w strukturalnych ramach opozycji racjonalności — pedagogiki” (Kwaśnica, 1987, s. 99). Spór pomiędzy tymi dwiema pedagogikami wpisuje się w odwieczny problem humanistyki i znany jest chociażby z takich opozycji, jak:

(...) urabianie — swobodny rozwój, heteronomia — autonomia, nauczanie podające — nauczanie problemowe, a współcześnie: sterowanie (wychowanie dyrektywne) — oferowanie (wychowanie niedyrektywne), kierowanie rozwojem — samorealizacja, wychowanie — samowychowanie, wychowanie użyteczne — wychowanie bezinteresowne, pedagogika behawiorystyczna — pedagogika humanistyczna, pedagogika akademicka — pedagogika nieakademicka (np. krytyczna, czy „nowa socjologia oświaty”), pedagogika konserwatywna — pedagogika liberalna (Kwaśnica, 1987, s. 100).

Według drugiej hipotezy spór pomiędzy dwiema racjonalnościami toczy się w rzeczywistości w obrębie jednej pedagogiki, jej strukturalne ramy wyznacza racjonalność instrumentalna, z kolei racjonalność komunikacyjna ulega zawężeniu, tzn. „mieści się w wiedzy o wychowaniu tylko w taki sposób, na jaki zezwala jej wyznaczona przez racjonalność instrumentalną pedagogika teoretyczna” (Kwaśnica, 1987, s. 99). Rozwijając tę hipotezę, Kwaśnica przytacza argumenty wskazujące, że spór pomiędzy dwiema pedagogikami — adaptacyjną i emancypacyjną — jest jedynie pozorny.

Pobieżna analiza wskazuje, że pedagogika adaptacyjna urabia wychowanków zgodnie z przyjętym z góry, pożądanym społecznym i nienaruszalnym wzorcem. Jej celem jest ukształtowanie w wychowanku tożsamości konwencjonalnej (L. Kohlberg) lub też tożsamości w rolach (E. Erikson). Zaś pedagogika emancypacyjna promuje szeroko rozumianą zmianę człowieka i jego świata społecznego, polegającą na rewizji dotychczasowych definicji i przekraczaniu wyobrażeń o tym, co możliwe i pożyteczne. Jej celem jest rozwój wychowanka rozumiany jako samorealizacja i prowadzący do powstania tożsamości postkonwencjonalnej, autonomicznej. A zatem toczą one nieustanny spór o cele wychowania, środki niezbędne do ich realizacji i ich orientację aksjologiczną (Kwaśnica, 1987, s. 102) oraz podkreślają dzielące je w tych płaszczyznach różnice. Tymczasem pogłębiona analiza opozycji występującej pomiędzy pedagogiką adaptacyjną a emancypacyjną pozwala Kwaśnicy na postawienie tezy, że w rzeczywistości obie te pedagogiki nie różnią się od siebie, gdyż obie zadają techniczne (bo oparte na relacji celu i środka) pytanie o to: *Jakiego człowieka i jak należy wychowywać?* W konsekwencji obie pedagogiki:

1. w sporze, który toczą, godzą się na logikę relacji celu i środka oraz „na wynikający z niej obowiązek myślenia o wychowaniu w kategoriach celów, treści, metod, środków i form organizacyjnych działań wychowawczych” (Kwaśnica, 1987, s. 104). A więc obie ujmują wychowanie w kategoriach „działania celowo organizowanego i bezpośrednio sprawdzalnego przez swe skutki wedle kryteriów technicznie pojętej efektywności” (Kwaśnica, 1987, s. 104).

2. pochłonięte sporem o odpowiedź na pytanie: *jak wychowywać?*, zapominają o innym wymiarze swego sporu i przemilczają pytanie o prawomocność wychowania, czyli pytanie: *czy i dlaczego wychowanie?* (Kwaśnica, 1987, s. 104). Zaniedbanie to jest szczególnie rażące w przypadku pedagogiki emancypacyjnej, gdyż to właśnie ona w przeciwieństwie do pedagogiki adaptacyjnej dysponuje „narzędziami interpretacyjnymi umożliwiającymi wyartykułowanie tego pytania” (Kwaśnica, 1987, s. 105).

Ze względu na objętościową ograniczoną niniejszego tekstu nie chciałabym przytaczać całościowo koncepcji Kwaśnicy, którą zaprezentował w publikacji *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wspomnę jednak o jeszcze jednym interesującym aspekcie, a mianowicie o podjętej przez Kwaśnicę próbie odpowiedzi na pytania: W jakim sensie możliwa jest refleksja pedagogiczna sytuująca się ponad tym sporem? Czy możliwy jest trzeci paradygmat, trzecia pedagogika sytuująca się w ramach niezredukowanej racjonalności komunikacyjnej i będącej ponad sporem opozycyjnych racjonalności? Rozważając te problemy, Kwaśnica stwierdza, że: „takiej trzeciej pedagogiki, która włączyłaby się w rozważany spór (...), a przy tym udzielała odpowiedzi innych niż pedagogika adaptacyjna i emancypacyjna, nie ma” (Kwaśnica, 1987, s. 111). Możliwe jest jednak „trzecie wyjście” dopuszczające do głosu racjonalność komunikacyjną, a jest nim „taka pedagogika, która uznawszy ów spór za konstytutywny dla pedagogiki uprawianej w perspektywie pytań pierwszego stopnia (dla bezpośredniej wiedzy o wychowaniu) uczyni go przedmiotem własnego namysłu, która próbuje zrozumieć o co właściwe i dlaczego tak właśnie spierają się zwaśnione strony, oraz — co ich dyskusja mówi nam o nas samych” (Kwaśnica, 1987, s. 111-112). Tym trzecim wyjściem jest pedagogika drugiego stopnia, która kierowałaby się „do wiedzy o wychowaniu nie po to, by ją pomnażać, nie po to także, by normować sposób jej uprawiania, lecz po to by szukać w niej prawdy o nas samych” (Kwaśnica, 1987, s. 114). Relacja tej pedagogiki do pedagogik poprzednio omawianych jest podobna do relacji, jaka łączy wiedzę i samowiedzę; do stanowiska, które przyjmuje wobec badanych przez siebie śladów ludzkiego bytowania etnograf, archeolog, czy historyk. Zadaniem pedagogiki drugiego stopnia nie jest zatem włączenie się w rolę arbitra, w spór o koncepcję wychowania, lecz o jego nową interpretację, taką, która pozwalałaby nam dostrzec to, co ma on do powiedzenia o nas samych i o naszych czasach. Tym samym ta pedagogika sytuuje się na poziomie meta i zasługuje, w opinii Kwaśnicy, na miano pedagogiki ogólnej (Kwaśnica, 1987, s. 116).

Innym autorem podejmującym problematykę zagadnień edukacyjnych w perspektywie teorii krytycznej Habermasa jest Lech Witkowski. Koncepcją, która zdaniem Witkowskiego ma szczególne znaczenie dla edukacji, jest habermasowska koncepcja interesów konstytutywnych dla poznania, które frankfurczyk zaprezentował w książce pt. *Erkenntnis und Interesse*. Pozwala ona na dokonanie „istotnego zróżnicowania w obrębie typów kompetencji, jaką chciałoby się «oświecać» jednostki” (Witkowski, 1984). Wyróżnione przez niego trzy interesy konstytutywne dla poznania, to jest: interes techniczny, (2) praktyczny oraz (3) emancypacyjny, wprowadza trzy kategorie możliwego poznania i przełamuje tym samym tradycyjny dualizm „rozumu teoretycznego” oraz „rozumu praktycznego”.

Interes techniczny realizowany jest przez medium pracy. Polega na rozszerzaniu zdolności kontroli nad zobiektywizowanymi procesami oraz manipulowaniu środowiskiem (Habermas, 1985, s. 163). W obrębie tej

orientacji, dzięki przyswajaniu informacji, budowana jest kompetencja poznawcza, rozumiana jako „zdolność do opisu ram i warunków efektywności i sprawności technicznej w działaniu” (Witkowski, 1984, s. 32). Założenia interesu technicznego przełożone na teorię i praktykę edukacyjną przybierają następujący kształt:

- „teoria edukacji powinna dokonywać się w interesie prawomocnych założeń, które są empirycznie sprawdzalne” (Giroux, 2010, s. 158);
- wiedza ma być obiektywna, wolna od wartości, opisana w konwencji neutralnej, „zredukowana do tych pojęć i «faktów», które istnieją a priori i mogą być następnie przełożone na operacyjne definicje i ścisłe treści” (Giroux, 2010, s. 159);
- „przyczynowość wiąże się w tym podejściu z pojęciem przewidywania, które czyni ten proces linearnym” (Giroux, 2010, s. 159).

Według Gerry Evert, obecność tego interesu w kształceniu przejawia się m.in. poprzez: „modyfikowanie zachowania i kształcenie zorientowane na kompetencje; nacisk na kontrolę, konformizm oraz standaryzowany program szkolny; uznanie za dowód sukcesu lub niepowodzenia edukacyjnego rezultatów jednolitych testów – bez stawiania pytania, czy te testy reprezentują cele akceptowane przez społeczeństwo” (Evert, 1993, s. 125). W tej perspektywie edukacja stanowi środek do osiągnięcia określonych celów, które zostały z góry przyjęte i nie podlegają wyjaśnianiu w kontekście rzeczywistości społecznej. Proces edukacyjny skoncentrowany jest przede wszystkim na narzędziach i technikach umożliwiających ich spełnienie. Najistotniejsze w procesie kształcenia stają się poznawcze komponenty działania, decydujące o sukcesie jednostki. Zobiektywizowana i bezstronna wiedza jest wdrażana i stanowi narzędzie pośredniczące w transmisji kulturowej. W takim ujęciu także osoby nauczyciela i ucznia postrzegane są w kategoriach środka służącego urzeczywistnianiu założonych celów. Oczekuje się od nich, aby byli biernymi przekazywaczami lub odbiorcami gotowych informacji, wartości i przekonań, a nie ich negocjatorami. W ramach operacyjnego podejścia kształcenie uznawane jest za element systemu, który może być całkowicie kontrolowany. Postrzegane jest w kategoriach rzemiosła opartego na technicznych ekspertyzach i wysokich kwalifikacjach. Zgodnie z instrumentalną interpretacją edukacji, doskonalenie jakości kształcenia dokonuje się poprzez lepsze określenie natury związków przyczynowo-skutkowych występujących na jego obszarze.

Interes praktyczny polega na „chronieniu i rozszerzaniu intersubiektywności możliwego, orientującego na działania wzajemnego rozumienia” (Habermas, 1985, s. 164). Realizowany jest za pomocą języka. W obrębie tej orientacji rozwijana jest kompetencja interakcyjna polegająca na zdolności do możliwie niezakłóconego dialogu i komunikacji. Wiedza związana z tym interesem to wiedza praktyczna, złożona z norm kształtujących tradycję stanowiącą podstawę społeczeństwa. Odsłania ona „zasady i założenia działań z uwzględnieniem specyfiki kontekstu, przybliża normy społeczne i oczekiwania związane z tymi działaniami oraz prezentuje opinie odbiorców lub obserwatorów tych działań” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 223). W tej perspektywie edukacja nie jest postrzegana jako rzemiosło, jak miało to miejsce w kontekście interesu technicznego, lecz jako forma działania społecznego kierowana „przez złożone, niekiedy konkurujące ze sobą i modyfikowane w świetle nowych okoliczności, intencje” (Evert, 1993, s. 128). Cele kształcenia oraz sposoby ich osiągania nie są ustalone raz na zawsze, lecz stanowią jedynie kryterium dla procesu edukacyjnego. Praktyka edukacyjna

ograniczona jest przez więzi normatywne wywodzące się ze struktury społecznej. Zawierają one: „indywidualne i społeczne oczekiwania wobec edukacji, normy przepisujące akceptowaną praktykę edukacyjną, normatywne ograniczenia typu prawnego, które precyzują indywidualne i społeczne prawa w społeczeństwie” (Evert, 1993, s. 130). Należy przy tym zaznaczyć, że jednostki i/lub grupy społeczne posiadające interesy edukacyjne prezentują niekiedy odmienne, pozostające ze sobą w konflikcie stanowiska normatywne.

Działania, jakie podejmuje nauczyciel przyjmujący za horyzont swej aktywności praktyczny interes konstytuujący poznanie, ukierunkowane są na rozwijanie kompetencji interakcyjnych ucznia. Istotą oddziaływań edukacyjnych w tym ujęciu jest rewizja obowiązujących definicji świata, wykraczanie poza dotychczasowe wyobrażenia o tym, co możliwe, co pożądane. Wiedza nie ma tutaj charakteru monologicznego, apriorycznego, nie stanowi gotowego do konsumpcji zbioru informacji i kwalifikacji, nie jest dostarczana uczniowi do „nauczenia się”, lecz staje się problematyczna. Nie zwalnia od wysiłku myślenia na własny rachunek, ale otwiera na niego. Uczestnicy procesu edukacyjnego nie są pasywnymi odbiorcami i przekazywanymi wiedzy, gdyż przez stosowanie języka nieustannie tworzą znaczenia i interpretują otaczający ich świat.

Interes emancypacyjny, opiera się na pojęciu autorefleksji, która „uwalnia podmiot od zależności, od zhipostazowanych mocy” (Habermas, 1985, s. 164), a tym samym stanowi podstawę ewolucji ludzkości ku autonomii i odpowiedzialności. Realizowany jest za pomocą medium, którym jest władza. Wywodzi się z krytycznej teorii nauk, której główną cechą jest nacisk na emancypację poprzez oświecenie. W obrębie tej orientacji, na podstawie krytyki uwalniającej świadomość od zależności wobec zastanych sił dominacji, budowana jest kompetencja emancypacyjna, rozumiana jako: „zdolność do negacji zastanych warunków działania, w tym «ideologicznie zamrożonych stosunków podległości»” (Witkowski, 1984, s. 33). Należy przy tym zaznaczyć, że refleksji nad zastaną rzeczywistością towarzyszy jej przekształcanie. Działanie zorientowane na interes emancypacyjny oznacza stwarzanie możliwości samorozwoju, autorefleksji oraz kształtowania umiejętności wyzwiania spod nieświadomych ograniczeń i przymusu, przy jednoczesnym rozwijaniu warunków i możliwości dokonywania zmian społecznych.

W świetle teorii krytycznej edukacja istnieje w kontekście historycznym, jest działalnością społeczną i jako taka stanowi aktywny czynnik reprodukcji społecznej oraz wpływa na szanse życiowe jej uczestników (Evert, 1993, s. 135). Działania edukacyjne należy rozpatrywać zatem jako moralnie problematyczne, gdyż „ci, którzy określają istotę, organizację i proces edukacji, mogą wpływać na charakter i oczekiwania przyszłych obywateli” (Evert, 1993, s. 135).

Z perspektywy interesu emancypacyjnego celem wychowania jest „doprowadzenie jednostki do wyrażania samej siebie i własnego sposobu postrzegania świata oraz aktywnego uczestnictwa w otaczającej rzeczywistości” (Dąbrowa, Jaronowska, 2005, s. 137). Cel ten wymaga przededefiniowania praktyki pedagogicznej w kierunku:

- autentycznego i równorzędnego współdziału uczniów w procesie edukacyjnym;
- rozpatrywania kształcenia w kategoriach procesu tworzenia wiedzy, któremu towarzyszy namysł nad bezrefleksyjnie dotąd przyjmowanymi treściami;
- umieszczania w centrum zainteresowań problemów etycznych, m.in. dyskryminacji, wyzysku, cierpienia;

- negacji oświeceniowego postrzegania rozumu;
- uprawomocniania alternatywnych, nowych sposobów doświadczania i myślenia o rzeczywistości;
- komunikacji z użyciem języka otwartości (Dąbrowa, Jaronowska, 2005, s. 137).

W tym ujęciu nauczyciel, inspirator dążeń wolnościowych, to osoba wspomagająca uczniów w: zdobywaniu przez nich samoświadomości i świadomości społecznej, kształtowaniu wolnej woli i krytycyzmu, uodparnianiu się na przemoc i manipulację. W konsekwencji podejmowane przez niego działania powinny mieć na celu tworzenie warunków pozwalających jednostkom na rozwijanie umiejętności autokreacji, świadomego i aktywnego uczestnictwa w świecie oraz działania na rzecz innych. Istotą kształcenia jest bowiem umożliwianie uczniom kreowania własnej osobowości, a nie kształtowanie ich charakteru według przyjętego wzorca. „Pedagog działa zatem w imieniu wychowanka jako rzecznik jego interesów. Nauczca, by umożliwić mu uczenie się, wychowuje go, by ułatwić mu samowychowanie” (Śliwowski, 2001, s. 252).

Istotne znaczenie dla teorii edukacji mają również zaproponowane przez Habermasa „procedury” dialogu. Pozostają one związane z działaniem komunikacyjnym i mają prowadzić do autentycznego porozumienia. W pedagogice wykorzystywane są one m.in.:

- w eksploracjach poświęconych edukacji obywatelskiej;
- w badaniach nad dialogicznym modelem kształcenia i samokształcenia w edukacji dorosłych;
- w badaniach identyfikujących podstawowe zasady publicznej dyskusji o celach edukacji i jej roli społecznej;
- w diagnozie sytuacji, w których zniekształceniu ulegają sytuacje komunikacyjne pomiędzy studentami a nauczycielem, dotyczące norm, wartości i celów uczenia (Evert, 1993, s. 145-148).

Podsumowanie

Chociaż teoria Habermasa, a szczególnie jego koncepcja warunków idealnej sytuacji komunikacyjnej, spotkała się krytyką, to właśnie jego ujęcie działania komunikacyjnego stanowi jedną z najszerszej wykorzystywanych teorii w literaturze edukacyjnej (Evert, 1993, s. 144). Koncepcja działania komunikacyjnego mimo tego, że przez niektórych może zostać uznana za utopijną, jest w mojej opinii utopią inspirującą. W przeciwieństwie do przepelnionej bezsilnością negatywnej krytyki Adorno, która poprzestając na krytyce, nie jest – jak sądzę – w stanie wnieść konstruktywnych aspektów w działalność edukacyjną, teoria Habermasa dzięki swemu kreatywnemu charakterowi, stała się i pozostaje natchnieniem, dzięki któremu o edukacji można pomyśleć na nowo.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowa E., Jaronowska S. (2005). *Pedagogika emancypacyjna*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. IV. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.

- Dialektyka racjonalizacji. Z Jürgenem Habermasem rozmawiają Axel Honneth, Eberhard Knöddler-Bunte i Arno Widmann (fragmenty).* W: A.M. Kaniowski, A. Szahaj (red.), *Wokół teorii krytycznej*. Prace Kolegium Otryckiego. Warszawa: Wyd. Kolegium Otryckiego.
- Evert G. (1993). Habermas i edukacja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. III. Toruń: PWN.
- Folkierska A. (1990). Hermeneutyka jako mit w teorii Jürgena Habermasa. W: L. Witkowski (red.), *Dyskurs Rozumu: Między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Giroux H.A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: L. Witkowski, H.A. Giroux, *Edukacja i sfera publiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Habermas J. (1977). Technika i nauka jako „ideologia”. W: J. Szacki (red.), *Czy kryzys socjologii?* Warszawa: Czytelnik.
- Habermas J. (1985). Interesy konstytuujące poznanie. *Colloquia Communia*, nr 2.
- Habermas J. (1987). *Aspekty racjonalności działania*. W: A.M. Kaniowski, A. Szahaj (red.), *Wokół teorii krytycznej*, Prace Kolegium Otryckiego. Warszawa: Wyd. Kolegium Otryckiego.
- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Habermas J. (2000). Splot mitu i oświecenia: *Horkheimer i Adorno*. W: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (1969). *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*. Warszawa: Wyd. IFIS PAN.
- Kwaśnica R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: IKN ODN.
- Stasiuk K. (2003). *Krytyka kultury jako krytyka komunikacji*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szahaj A. (2008). *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Profesjonalne.
- Śliwowski B. (2001). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (1984). Edukacja przez pryzmat teorii społecznej J. Habermasa. *Socjologia Wychowania*, z. 145, nr V.

Summary

Rationality communication in Jürgen Habermas critical theory and its implications in the field of education

In this article I concentrate on the theory of a representative of the Frankfurt School, the prominent representative of the second generation — Jürgen Habermas. I pay great attention to the analysis of communication rationality status and its implications in the field of education. It is an important category because due to it Habermas tries to overcome the impasse of the critical theory of the first generation of Frankfurt. Although Habermas's theory, especially his concept of the ideal conditions for communication situation, met with criticism, it was one of the most widely used in the literature of educational theory.

Key words: communication rationality, critical theory and education, interests constituting knowledge, critical pedagogy

II. Z BADAŃ

Monika Nawrot-Borowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Agnieszka Małek

Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku

Wychowanie zdrowotne i higiena dzieci i młodzieży w świetle poradników dla rodziców z lat 1850-1970 — zarys problematyki

Przedmiotem analiz uczyniono problematykę wychowania zdrowotnego i higieny dzieci i młodzieży w świetle poradników z lat 1850-1970. Celem podjętych badań jest próba odtworzenia, systematyki, a przede wszystkim ukazania ewolucji porad i wskazówek ze wskazanego zakresu w ponadstuletnim okresie rozwoju literatury poradnikowej. Podstawą źródłową analizowanej problematyki uczynione zostaną poradniki wychowawcze oraz higieniczne dla rodziców, wychowawców oraz opiekunów dzieci i młodzieży okresu zaborów, II RP oraz PRL. Zamieszczane w tym okresie na stronach poradników informacje i porady obrazują przemiany w postrzeganiu i rozumieniu zasad higieny, troski o zdrowie i propagowania zdrowego stylu życia dzieci i młodzieży, będących konsekwencją zmian na polu nauk medycznych, higienicznych oraz pedagogicznych.

Słowa kluczowe: historia wychowania: dzieci, młodzież, higiena, poradniki, wychowanie zdrowotne, zdrowie, XIX i XX wiek

Wprowadzenie

Przedmiotem analiz uczyniono problematykę wychowania zdrowotnego i higieny dzieci i młodzieży w świetle poradników z lat 1850-1970. Celem podjętych badań jest próba charakterystyki specyfiki wydawnictw poradnikowych adresowanych do rodziców, poruszających problematykę wychowania zdrowotnego i higieny dzieci i młodzieży. Ponadto istotą analiz jest dokonanie problemowej systematyki zagadnień związanych z przedmiotem badań zawartych na stronach literatury o charakterze poradnikowym, adresowanej do rodziców na przestrzeni lat 1850-1970. Celem badań jest także dokonanie źródłowej rekonstrukcji zaleceń, wskazówek i porad dotyczących treści i metod opieki oraz wychowania dzieci. Odtworzenie oraz porównanie pod względem

merytorycznym poszczególnych porad i wskazówek pozwoli na ukazanie ewolucji i przemian, jakie dokonały się w ponadstuletnim okresie rozwoju literatury poradnikowej w poglądach dotyczących zdrowia, higieny oraz metod opieki i wychowania zdrowotnego dziecka na każdym etapie jego rozwoju.

Zakres chronologiczny badań obejmuje lata 1850-1970, tj. okres zaborów, Drugiej Rzeczypospolitej – „okres doskonale wydzielony i ograniczony przez fakty historyczne: odbudowę państwa polskiego w 1918 r. i katastrofę wrześniową w 1939 r.” (Żarnowski, 1984, s. 7), poprzez okres drugiej wojny światowej, po zmiany na szczytach państwowych i partyjnych w roku 1970¹. Przełom, jakim było odzyskanie po 123 latach zaborów państwowości, wiązał się z upowszechnianiem określonych postulatów wychowawczych, także w zakresie wychowania zdrowotnego. Po II wojnie światowej oraz w okresie PRL władze podjęły liczne działania mające na celu podniesienie świadomości zdrowotnej oraz higienicznej społeczeństwa polskiego (Jakubiak, 2003, s. 92; 2004, s. 144; Grzybowski, 2004, s. 44).

Analizowany okres, liczący ponad sto lat, cechuje się niezwykle znaczącymi zmianami warunków życia ludności pod względem higienicznym i zdrowotnym. Dokonujący się w tym czasie postęp na polu wielu nauk, głównie zaś medycyny, mikrobiologii, immunologii, higieny, spowodował znaczne wydłużenie przeciętnej długości życia ludzkiego, ograniczenie epidemii, poprawę jakości życia ludzkiego². Zmieniające się warunki polityczne, szczególnie w okresie dwudziestolecia międzywojennego i PRL, dawały możliwości wydawania aktów prawnych w zakresie troski o zdrowie ludności, przepisów higienicznych, sanitarnych, podnosząc tym samym stan zdrowotności społeczeństwa. Z drugiej jednak strony konsekwencje działań wojennych, postęp cywilizacyjny, rozwój techniki, urbanizacja doprowadziły do nowych zagrożeń i wyzwań w zakresie troski o zdrowie.

Zakres terytorialny badań obejmuje cały obszar terenu ziem polskich pod zaborami, Drugiej Rzeczypospolitej oraz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, jako że poradniki stanowiące podstawę źródłową badań publikowane były przez ośrodki wydawnicze znajdujące się na całym terytorium ziem polskich w badanym okresie.

Podstawą źródłową analizowanej problematyki uczynione zostały poradniki dla rodziców, wychowawców oraz opiekunów dzieci i młodzieży okresu zaborów, II RP oraz PRL (do roku 1970), podejmujące problematykę troski o zdrowie i higienę.

¹ Wówczas to nowe władze z Edwardem Gierkiem na czele podjęły próbę zdobycia zaufania obywateli, odcinając się i potępiając działania poprzedniej ekipy rządzącej. Pomimo to, jak się później okazało, władza nie tylko nie zamierzała wycofywać się ze sprawowania ciągłej kontroli nad życiem Polaków, ale kolejne lata przyniosły pełną kontrolę partii nad życiem politycznym i społecznym obywateli. W przyjętych dla celów niniejszych ustaleń czasowych, dynamicznym zmianom ulegały ideały wychowawcze, a burzliwe dyskusje nasilały się szczególnie w okresach przemian politycznych, gdy zachodziła potrzeba „analizy i przewartościowania uznanego dotąd systemu wartości” (Chylińska, 1981, s. 7).

² Jak podawał A. Jaczewski, w Polsce, w 1932 r. przeciętna długość życia mężczyzny wynosiła 48,2 lata, kobiety 51,4. W 1960 r. mężczyźni żyli przeciętnie 64,8 lat, a kobiety 70,5 (Jaczewski, 1968, s. 5).

Specyfika literatury poradnikowej

Literatura poradnikowa, jako forma poradnictwa niewymagająca bezpośredniego kontaktu osoby udzielającej porady z jej odbiorcą, określana jest mianem poradnictwa pośredniego (Czerniawska, 1977, s. 70) bądź też zapośredniczonego (Kukla, 2011, s. 183), gdzie rady przekazywane są za pośrednictwem mediów (prasa, książki, radio, TV, Internet). Poradniki, mające charakter książek popularnonaukowych, łączą w sobie wiedzę zarówno naukową, potoczną, jak i pochodzącą z bezpośredniego doświadczenia, są jednocześnie środkiem upowszechniania (popularyzacji) wiedzy naukowej (Zierkiewicz, 2001, s. 54). Powodem sięgania po poradniki może być nie tylko brak wiedzy, chęć zdobycia dodatkowych umiejętności czy potwierdzenia słuszności podejmowanych decyzji. Dodatkowym atutem literatury poradnikowej jest też poczucie intymności, jakie towarzyszy czytelnikowi, który ma możliwości uzyskania porady w sprawach budzących jego wstyd lub zażenowanie bez konieczności ujawniania swoich trudności innym osobom (Zierkiewicz, 2004, s. 9). Na polu pracy wychowawczej korzystanie z poradników może wydatnie wspomagać proces wychowawczy i przyczyniać się do zwiększenia jego skuteczności (Czerniawska, 1973, s. 8-9).

Obecnie na określenie nauki o poradnictwie, ogólnej nad nim refleksji oraz teorii poradnictwa przyjmuje się nazwę poradoznawstwo (Kargulowa, 2004, s. 15). Pojęcie to wprowadzone zostało do terminologii naukowej w celu oddzielenia występujących dotąd pod wspólnym hasłem „poradnictwo” zarówno praktyki (działania, ich opisy, sposoby rozumienia), jak i naukowego wyjaśniania zjawisk zachodzących w poradnictwie. Termin „poradnictwo” pozostał zarezerwowany dla opisu działań praktycznych. Badania naukowe z zakresu poradnictwa oraz poradoznawstwa obejmują szeroki zakres zagadnień tematycznych (są to m.in. dyskusje dotyczące problemów teoretycznych, metodologicznych czy też koncepcji funkcjonujących w poradnictwie). Wyraźnie daje się natomiast zauważyć znikoma liczba rozważań poświęconych historii poradnictwa; w nielicznych badaniach dominuje zainteresowanie dziejami zinstytucjonalizowanych form pomocowych (Kargulowa, 2004, s. 70-82; 1980; 1996, s. 34-42; Brejnak, 1997, s. 609; Rogowska, 1999, s. 11-17; Skatłania, 2009, s. 11-18). Krótki przegląd historii literatury poradnikowej dla rodziców znaleźć można jedynie w książce Alicji Kargulowej (Kargulowa, 1996, s. 16-27).

Warto wskazać, że w zasobach leksykalnych XIX wieku nie funkcjonowało pojęcie poradnika, rozumianego jako książka zawierająca rady i wskazówki z zakresu określonej problematyki. Na początku wieku XX *Słownik ilustrowany języka polskiego* z roku 1907 podaje, iż poradnik to zarówno „człowiek, który daje rady, doradca”, jak i „książka podręczna, dająca rady, wskazówki, informacje; tytuł czasopism, książek, zawierających informacje i różne rady, wskazówki” (Artc, 1907, s. 229). Natomiast w *Słowniku języka polskiego* z roku 1964 znajdujemy wyjaśnienie, iż „poradnik to książka podręczna, czasopismo zawierające pewne (zwykle określone tytułem) rady, wskazówki, informacje” (Auderska, 1964, s. 1045). Współcześnie poradnik określa się jako książkę użytkową (służącą do realizacji celów pragmatycznych), dydaktyczną, będącą źródłem wiedzy w szeroko rozumianym procesie uczenia się) oraz popularną (zarówno w formie, jak i w treści) (Zierkiewicz, 2004, s. 56-57). Definicje poradnika formułowane przez poradoznawców (badaczy poradnictwa) wskazują, iż jest

to „książka, której celem jest udzielenie pomocy korzystającym z niej czytelnikom poprzez dostarczanie użytecznej wiedzy — zarówno pewnego zakresu niezbędnych informacji ogólnych, jak i treści przygotowujących ich do nabywania określonych umiejętności i do praktycznego wykorzystywania” (Kargulowa, 2004, s. 207). Od okresu międzywojennego definicja poradnika odnosząca się do książki uległa więc niewielkiej modyfikacji; współcześnie nacisk kładzie się na walor praktyczny oraz edukacyjny tego rodzaju publikacji.

Definicja poradnika dla rodziców, sformułowana przez Kazimierza Zawadzkiego, wskazuje, iż jest to:

(...) publikacja o charakterze popularyzacyjnym, w której autor lub wydawca jawnie określa adresata, dostarczając mu wiedzy o procesie wychowania w rodzinie. Autorzy takich książek (...) dostarczają rodzicom wiedzy zgodnej z aktualnymi osiągnięciami nauk zajmujących się problematyką wychowania rodzinnego, mają możliwość meliorowania środowiska wychowawczego rodziny (Zawadzki, 1985, s. 475).

Podkreślić należy, iż w XIX i na początku XX wieku na rynku wydawniczym na terenie ziem polskich ukazywało się wiele pozycji poradnikowych z różnorodnych dziedzin życia — od poradników dobrego wychowania, przez poradniki pedagogiczne, religijne, lekarskie, higieniczne, kulinarne, gospodarskie, ogrodnicze, po pozycje zawierające wskazówki „jak żyć szczęśliwie” (Kargulowa, 1996; Stawiak-Ososińska, 2009; Nawrot-Borowska, 2010, s. 126-136; Zierkiewicz, 2011, s. 109-130; Matek, 2013a, s. 95-110). Wśród wskazanych pozycji były te, udzielające rad i wskazówek, jak wychowywać dzieci. Początki literatury poradnikowej, także z zakresu wychowania dzieci i młodzieży, sięgają wprawdzie już przełomu IV i V wieku, jednakże znaczący wzrost liczby książek zawierających wszelkiego typu wskazówki, informacje oraz instrukcje dla rodziców dał się zauważyć na ziemiach polskich dopiero w pierwszej połowie XIX wieku (Jakubiak, 2000, s. 115-116).

Podstawą źródłową dokonanych ustaleń uczyniono poradniki dla rodziców, a w szczególności matek. Nie ograniczono się tutaj jednak do poradników *stricte* pedagogicznych, ale dokonano także analizy poradników higienicznych. Podkreślić należy, iż przez cały wiek XIX, a szczególnie pod koniec wieku, pojawiała się stosunkowo dużo poradników wychowawczych³ przeznaczonych dla rodziców i nauczycieli, z zakresu wychowania moralnego, religijnego, fizycznego i umysłowego dzieci⁴. Zawierały one niejednokrotnie alfabetyczny lub zagadnieniowy układ podstawowych wiadomości praktycznych z różnych dziedzin: psychologii, pedagogiki, anatomii, higieny, medycyny, fizjologii (Chałasińska, 1969, s. 1-5; Sobczak, 1988, s. 42-71). Ponieważ wiek XIX był okresem, kiedy rola matki w wychowaniu dzieci była szczególnie podkreślana i akcentowana, to na kobietach spoczywała większość obowiązków w zakresie troski o dzieci — przynajmniej w sferze formułowanych wobec nich przez pedagogów, publicystów, lekarzy i higienistów zaleceń i powinności (Bołdyrew,

³ Jak podaje K. Zawadzki, mianem poradników wychowawczych określa się „publikacje o charakterze popularyzacyjnym, dostarczające wiedzę o procesie wychowania w rodzinie, których to zadaniem było udostępnienie niespecjalistom wiedzy o procesie wychowania w rodzinie, służąc jednocześnie czytelnikom w samokształceniu” (Zawadzki, 1987, s. 75).

⁴ Wg ustaleń K. Jakubiaka, na ziemiach polskich w okresie zaborów ukazało się ponad sto poradników wychowawczych dla rodziców i nauczycieli (Jakubiak, 1996, s. 197).

2003a, s. 410-413). To kobieta odpowiedzialna była za wychowanie przyszłych obywateli społeczeństwa, i choć patriarchalny model rodziny jako ostatecznego decydenta w sprawach wychowania stawiał ojca, to do matki adresowano w głównej mierze wskazówki i porady wychowawcze.

Autorami publikacji poradnikowych z lat 1850-1914 byli najczęściej pedagodzy, nauczyciele, lekarze i duchowni. Konieczne jest tutaj podkreślenie, iż większość spośród wydawanych poradników — jak podaje K. Jakubiak ok. 80% (Jakubiak, 1993, s. 272) — wydawana była na terenie zaboru rosyjskiego, głównie w Warszawie. Na terenie Galicji najbardziej znaczącymi ośrodkami wydawniczymi były Lwów i Kraków. Z kolei warunki polityczne panujące w zaborze pruskim sprawiły, iż społeczeństwo polskie skupiło się głównie na działaniach gospodarczych, dlatego też tam właśnie ukazało się najmniej książek popularyzatorskich (Jakubiak, 1993, s. 272).

Odbiorcami książek dla rodziców i wychowawców miały być rodziny wywodzące się ze wszystkich warstw społecznych. Jednak zasięg społeczny literatury poradnikowej, szczególnie początku wieku XIX, nie był szeroki. Większość pozycji adresowana była głównie do rodzin inteligenckich, szlachecko-ziemiańskich, mieszczańskich. Dopiero w drugiej połowie, a szczególnie pod koniec wieku XIX autorzy prace swe kierowali do wszystkich warstw społeczeństwa polskiego, zarówno bogatych ziemian czy mieszczań, jak i do robotników czy chłopów (Nawrot-Borowska, 2012, s. 171).

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej ukazało się sto kilkadziesiąt poradników dla rodziców, poruszających zagadnienia związane ze wszystkimi okresami życia dziecka. Wydawnictwa te, chociaż adresowane zazwyczaj były do obojga rodziców, w rzeczywistości wskazywały na matkę jako na czytelnika, co niekiedy określano już w tytule (Szenajch, 1918) lub wstępie (Truby King, 1922, s. III; Iszora, 1935, s. III) — to ona nadal uważana była za osobę odpowiedzialną za opiekę oraz wychowanie potomstwa. Nieliczne wzmianki sugerujące konieczność zwiększenia udziału ojców zarówno w czynnościach pielęgnacyjnych, jak i samym procesie wychowania, świadczyć mogą o nikłej ich partycypacji w codziennych obowiązkach opiekuńczo-wychowawczych. Niekiedy matkom — czytelniczkom poradników proponowano dzielenie się z mężami informacjami pozyskanymi z książek lub też zachęcanie ich do samodzielnej lektury.

Literatura poradnikowa okresu międzywojennego była bardzo różnorodna zarówno pod względem poruszanych na jej łamach treści, form przekazu, jak i źródeł, z których czerpali jej autorzy. Znaczną część ukazujących się książek stanowiły reedycje dzieł z przełomu XIX i XX wieku; równie liczne były przekłady literatury zachodnioeuropejskiej, a jej popularyzatorzy niekiedy podkreślali we wstępach znaczenie danej pozycji dla rozwoju wiedzy z zakresu nauki o dziecku i wynikającą stąd konieczność przybliżenia jej polskiemu czytelnikowi. Najliczniejszą grupę stanowiły dzieła polskich specjalistów, zarówno pedagogów, jak też psychologów, teologów, a także lekarzy i higienistów; bardzo często książki te stanowiły efekt refleksji nad własną, wieloletnią praktyką, a opisane w nich przypadki „z życia” miały za zadanie przybliżyć czytelniczkom problematykę związaną z opieką i wychowaniem dzieci oraz wzmacniać skuteczność zawartego w nich przekazu.

Do największych ośrodków wydawniczych publikujących literaturę poradnikową należały przede wszystkim: warszawskie Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa, Wydawnictwo M. Arcta, Książnica — Atlas oraz Nasza Księ-

garnia, a także poznańska Księgarnia Św. Wojciecha (Szymczak, 2011, s. 196). Często też książki o charakterze poradnikowym wydawane były nakładem własnym autora.

Po roku 1944 daje się zaobserwować wzrost liczby poradników dla rodziców, także tych higieniczno-wychowawczych. Ustalenie dokładnej liczby publikacji poradnikowych, jakie ukazały się w latach 1944-1970, nie jest obecnie możliwe, jako iż do tej pory nie prowadzono badań dotyczących wskazanej problematyki (Zierkiewicz, 2004)⁵. Warto nadmienić, iż do roku 1948 ukazywały się wznowienia poradników z okresu międzywojennego, w tym także poświęconych zdrowiu i higienie dzieci oraz młodzieży.

Wydane w latach 1944-1970 poradniki poświęcone opiece i wychowaniu dzieci dedykowane były zarówno matce (głównie pozycje dotyczące okresu noworodkowego i niemowlęcego), jak i obojgu rodzicom. Nowością było pojawienie się w poradnikach rozważań kierowanych wyłącznie do ojców, które – choć traktowały głównie o ojcowskich przywarach – mogą stanowić dowód przełomu dokonującego się w myśleniu o roli poszczególnych rodziców w zakresie sprawowania opieki oraz wychowaniu dziecka. O szerokim gronie odbiorców, do których starali się dotrzeć autorzy poradników, świadczyć może zarówno prosty język, jakim pisane były książki, jak też fakt kierowania wskazówek nie tylko do kobiet zajmujących się wyłącznie prowadzeniem domu, ale też zatrudnionych w różnych typach zakładów pracy, wykonujących różnorodne zawody.

Wśród przeznaczonych dla rodziców poradników *stricto* wychowawczych zdecydowanie najwięcej wydanych zostało przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (obecne WSiP), zaś okazjonalnie przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe, „Wiedzę Powszechną”, „Iskry” lub „Czytelnika”. Należy wskazać, iż do roku 1948 ukazywały się także publikacje katolickie, wydawane głównie przez Księgarnię Św. Jacka w Katowicach, poznańską Drukarnię Św. Wojciecha czy też OO. Redemptorystów z Krakowa. Największym z kolei wydawcą literatury poradnikowej dla rodziców o tematyce higieniczno-zdrowotnej był Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich z Warszawy; pojedyncze tytuły wydawały również: Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa „Czytelnik”, „Nasza Księgarnia” oraz „Wiedza Powszechna”.

W analizowanym okresie poradniki wydawane były zazwyczaj w formacie A5 lub formatach pomocniczych z grupy B i C (niewiele większe bądź też mniejsze od A5). Ich objętość była zróżnicowana – od kilkustronicowych broszur, przez kilkudziesięciostronicowe książeczki, po liczące kilkanaście rozdziałów obszerne tomy. Wiele trudności sprawia próba ustalenia nakładów poszczególnych poradników, szczególnie z okresu zaborów i Drugiej Rzeczypospolitej – najczęściej brak informacji o liczbie wydrukowanych egzemplarzy lub też dane są nieprecyzyjne⁶. Rozpiętość cenowa ówczesnych książek poradnikowych dla rodziców była ogromna. Na przykład w okresie międzywojennym wahała się w przedziale od 25 gr za broszurki dotyczące higieny oraz chorób zakaźnych u dzieci (Średnicki, bdw; Popowski, bdw) do 12 zł (Szteinbokówna, 1930). Dokładne ustalenie cen wielu z tych publikacji nie jest możliwe, gdyż na części z nich informacja ta nie była podana, a ponadto znaczna

⁵ Jedynie na potrzeby niniejszych badań wykorzystano ok. 300 poradników wydanych w latach 1944-1970.

⁶ Dla przykładu *Rady dla matek* Władysława Szenajcha zawierają następującą adnotację: „Wydanie III. Od 21 tysięcy do 100 tysięcy”.

liczba książek zachowanych do czasów obecnych posiada późniejszą oprawę introligatorską, co także uniemożliwia identyfikację ich ceny. Sądzić można, iż zakup przynajmniej niektórych pozycji leżał w możliwościach finansowych ówczesnych rodziców⁷. W okresie PRL-u (do roku 1970) najczęstszym formatem, w jakim wydawane były poradniki, było A5, ale zdarzały się także A4, A6 lub format pośredni. Nakład wynosił zwykle od 5 do 30 tys. egzemplarzy; cena wahała się od 2 do 50 zł⁸.

Poruszana na stronach poradników dla rodziców problematyka przez cały analizowany okres obejmowała wszystkie etapy oraz sfery życia dziecka, poczynwszy od porad kierowanych do przyszłych mam, wskazówek dotyczących opieki nad noworodkiem i niemowlęciem, dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz szkolnym, a także nastolatkiem; rady obejmowały kwestie związane z higieną, żywieniem, odzieżą; dotyczyły także wychowania umysłowego, moralnego, religijnego oraz społecznego. Najczęstszą formą, w jakiej zwracali się do matek autorzy literatury poradnikowej, było bezpośrednie formułowanie zaleceń oraz przestróg, niekiedy poradniki miały postać listów pisanych przez matkę do córki, a także postać opowiadań czy wreszcie stanowiły zbiór uwag dotyczących danego problemu lub, ogólnie, wychowania.

Poradniki dla rodziców wciąż są źródłem sporadycznie wykorzystywanym w badaniach z historii wychowania (Sierakowska, 2003; Bołdyrew, 2004, s. 293-306; 2008; 2010, s. 137-145; Stawiak-Ososińska, 2009; Nawrot-Borowska, 2010, s. 126-136; 2011, s. 277-302; 2013, s. 127-162; Małek, 2012a, s. 103-119; 2012b, s. 213-223; 2013a, s. 103-119; 2013b, s. 215-231), podczas gdy ten rodzaj literatury stanowi znakomite źródło wiedzy, pomocne w ustaleniu wpływu zmian społecznych, politycznych, gospodarczych oraz obyczajowych, dokonujących się w podejściu do dziecka i dzieciństwa w latach 1850-1970. Analiza poradników posłużyć może rekonstrukcji obowiązujących w badanym okresie ideałów wychowawczych, lansowanego modelu rodziny, przekazywanych zaleceń higieniczno-zdrowotnych w opiece nad dzieckiem, a także wskazaniu najczęściej popełnianych przez rodziców błędów wychowawczych. Prowadzone badania poszerzyć mogą wiedzę na temat kierunku zmian w zakresie wiedzy dotyczącej zdrowia oraz higieny dzieci i młodzieży, jakie dokonały się w okresie zaborów, Drugiej Rzeczypospolitej i Polskiej Ludowej (do roku 1970).

Specyfika problematyki higieniczno-wychowawczej na stronach poradników

W badanym okresie, w proces szeroko pojętego wychowania dziecka wpisywało się, obok wychowania moralnego, religijnego, patriotycznego, estetycznego, kształcenia intelektualnego, także i wychowanie zdrowotne i fizyczne. Wychowanie bowiem rozumiano jako wszechstronne wykształcenie duszy, umysłu i ciała

⁷ Rocznik Statystyczny Stołecznego Miasta Poznania za lata 1928-1932 podaje, iż wynagrodzenie godzinowe robotnicy w fabryce miejskiej wynosiło od 51 do 71 gr, a rzemieślnika w zakładzie prywatnym maksymalnie 200 gr.

⁸ Warto wskazać, iż w związku z reformą pieniężną z 28 października 1950 r., będącą jednocześnie denominacją złotego, określenie realnej wartości poradników wydanych przed i po tej dacie wymaga dalszych badań.

wychowanka⁹. Jeden z prekursorów polskich poradników dla rodziców w zakresie wychowania zdrowotnego dzieci, Jędrzej Śniadecki, w pierwszej połowie XIX wieku tak pisał:

Nazywam wychowaniem wszelkie starania w tym zamiarze około dziecięcia podjęte, aby je na doskonałego wykształcić człowieka (...) Hodować więc dziecię we względzie fizycznym albo lekarskim jest to je tak pielęgnować i tak prowadzić, ażeby nie tylko życie i zdrowie od wszelkiego ochronić szwanku, ale nadto to ostatnie tak zabezpieczyć i utwierdzić, aby przez to dobry byt i szczęście człowieka na całe życie zapewnić (Śniadecki, 1855, s. 9).

Podobnie, w początku XX wieku, jako cel wychowania pedagogika stawiała przed sobą „harmonijne pielęgnowanie, rozwój i wykształcenie wszystkich sił duchowych i cielesnych wychowanka” (Króliński, 1922, s. 10). Zabiegi i działania mające na celu troskę o zdrowe ciało, będące siedzibą zdrowej duszy i sprawnego umysłu, stanowiły przedmiot wychowania fizycznego (pedagogicznej dietetyki) (Baranowski, 1920, s. 10). W jego skład wchodziła m.in. dbałość o dobre warunki higieniczne (mieszkania, ubrania, czystość ciała) oraz właściwe odżywianie, podkreślano odpowiedni dobór czynników genetycznych i stan zdrowia matki na rozwój dziecka w okresie płodowym.

Również w latach 1944-1970 nie ograniczano rozumienia pojęcia „wychowanie” wyłącznie do kształcenia umysłu i osobowości wychowanka. Rozwijanie siły fizycznej, zręczności, a także inne działania mające na celu wzmacnianie zdrowia, stanowić miały podstawowe elementy wychowania fizycznego młodego człowieka. Popularyzacja działań prozdrowotnych miała stanowić remedium na wysoką śmiertelność dzieci, stąd też „w Polsce Ludowej opieka nad zdrowiem dziecka stała się sprawą państwową” (Szenajch, 1966, s. 5). Zwracano przy tym uwagę na rolę zdrowia w prawidłowym przebiegu procesu edukacji (Demel, 1968, s. 7); dostrzegano także, iż „rozumna troska o zdrowie jest konieczna do wykształcenia charakteru” (Korewa, 1946, s. 122). Dbłość o zdrowie bynajmniej oznaczała wychowania dziecka w „warunkach ciepłnianych”, ale polegać miała na „stawianiu organizmu w takich warunkach, przynajmniej od czasu do czasu, żeby zmusić aparaty przystosowawcze do funkcjonowania” (Korewa, 1946, s. 123). Troska o rozwój fizyczny i stan zdrowia dzieci oraz młodzieży były ważne także z tej przyczyny, iż „wychowanie zdrowych i sprawnych pokoleń zdolnych do ponoszenia trudu budowy ojczyzny, a w razie potrzeby jej obrony przed wrogiem” (Kotłowski, 1966, s. 13) było jednym z głównych celów ówczesnej (socjalistycznej) pedagogiki.

⁹ Jeden z czołowych publicystów pedagogicznych drugiej połowy XIX wieku, Henryk Wernic, pisał: „Wychowanie ma zarówno na względzie ciało jak i duszę i umysł dziecka (...) Dzisiejsza więc nauka wychowania uważa ciało za misterne narzędzie duszy i zgodnie z tym troszczy się o jego wszechstronne wykształcenie. Ceni jako istotne dobro: zdrowie, siłę, miłą powierzchowność, ale jednocześnie wielki kładzie nacisk na wykształcenie umysłu i serca” (Wernic, 1891, s. 8). Ówczesnie uważano bowiem, iż pedagogika, jako nauka niesamodzielną, winna była wspierać się innymi naukami, „a mianowicie: co do pielęgnowania zdrowia cielesnego fizjologią i higieną” (Baranowski, 1920, s. 4); („fizjologia — nauka badająca czynności życiowe w organizmie, higiena — nauka o zdrowiu”, Króliński, 1922, s. 6).

Higiena, czyli nauka o zachowaniu zdrowia, ma swoją wielowiekową historię. Nazwę swą zawdzięcza starożytnej greckiej bogini Hygiei, która była córką boga medycyny, Asklepiosa. Hygieia dbać miała o zdrowie i piękno ludzi, zaś samo słowo *hygienios* w języku greckim oznaczało zdrowy (Jaczewski, 1968, s. 5; Korczak, Leowski, 1983, s. 3). W drugiej połowie XIX wieku na skutek rozwoju i postępu na gruncie nauk przyrodniczych (w tym medycyny, antyseptyki, bakteriologii, eugeniki, dietetyki) i filozoficznych, dokonywał się na polu higieny szybki rozwój (Bołdyrew, 2008, s. 108-109; Fleming, 2008, s. 8-18). Teodor Tripplin w poradniku z 1857 roku higienę określił jako „sztukę przedłużania życia, naukę, poddającą sposoby zachowania zdrowia i zabezpieczania się od chorób” (Tripplin, 1857, s. 1). W 1934 roku pisano, iż higiena jest to nauka, „której przedmiotem jest badanie wszystkich zjawisk i czynników, mogących wywierać szkodliwy wpływ na zdrowie człowieka; celem zaś higieny jest zaradzenie temu wpływowi, względnie zupełne usunięcie czynników szkodliwych” (Karaffa-Korbutt, 1934, s. 1). Współcześnie higiena jest gałęzią medycyny, nauką, która zajmuje się badaniem wpływu czynników środowiska naturalnego, sztucznego i społecznego na życie i zdrowie człowieka, a także reakcje organizmu na te wpływy (Pilch, 2003, s. 199).

Pod koniec XIX wieku zaczął funkcjonować termin „wychowanie higieniczne”, stosowany w odniesieniu do higieny dzieci i młodzieży, który oznaczał praktyczne wdrażanie teoretycznych zasad higienicznych (Minkiewicz, 1929, s. 349-355). W drugiej połowie XX wieku pojawił się znacznie szerszy termin, „wychowanie zdrowotne” (Demel, 1980, s. 69), które „służy nie tylko umacnianiu i doskonaleniu zdrowia, lecz także pomaga walczyć o zdrowie człowieka zagrożonego i chorego, współdziała z profilaktyką, medycyną terapeutyczną oraz rehabilitacją” (Sygit, 1991, s. 11). Wychowanie zdrowotne ma na celu wytworzenie nawyków związanych z doskonaleniem zdrowia fizycznego i psychicznego, wyrabianie odpowiednich sprawności, kształtowanie postaw umożliwiających stosowanie zasad higieny i zapobieganie chorobom, leczenie, zainteresowanie sprawami zdrowia i wzbogacanie wiedzy o własnym organizmie, jego zdrowiu i rozwoju. Wychowanie to ma na celu także kształtowanie zachowań zdrowotnych, tj. korzystanie z instytucji medycznych, racjonalne odżywianie, nawyki higieniczne, uprawianie ćwiczeń fizycznych, wypoczynek. Istotny jest także aspekt poczucia odpowiedzialności za zdrowie swoje, bliskich i wszystkich innych ludzi, z którymi ma się kontakt w życiu rodzinnym, społecznym, zawodowym itp. (Sygit, 1991, s. 11-12). Przyjmując współczesną definicję wychowania zdrowotnego, można stwierdzić, iż treści zawarte w poradnikach dla rodziców, promujące zdrowe i higieniczne sposoby wychowania dziecka, wpisują się w działania zgodne z założeniami tak pojętego wychowania zdrowotnego (choć w części badanego okresu pojęcie to nie funkcjonowało).

Wraz z mijającymi dekadami badanego okresu porady oraz przestrogi dotyczące zdrowia i higieny dzieci i młodzieży zamieszczane w poradnikach dla rodziców były coraz liczniejsze. Pojawiały się nie tylko osobne rozdziały poświęcone tej problematyce, ale i w całości jej poświęcone pozycje poradnikowe. Dbano o czystość dziecka oraz jego otoczenia uznawano za podstawę i warunek konieczny dla utrzymania zdrowia w całym badanym okresie. Zdrowie postrzegano natomiast jako zasadniczy warunek prawidłowego wychowania, a dbałość o stan dziecka zalecano rozpoczynać od troski o zdrowie przyszłej matki. Szczegółowe wskazówki, wzbogacane licznymi rysunkami oraz fotografiami, miały ułatwiać rodzicom (głównie zaś matkom, do których przede

wszystkim adresowana była tego typu literatura) wdrażanie propagowanych zaleceń. Lekarze i higieniści zajmowali się nie tylko promocją zdrowia i higieny, ale także walką z zabobonami oraz domowymi sposobami zwalczania wielu dolegliwości. O skali niewiedzy dotyczącej nawet najprostszych, codziennych zabiegów pielęgnacyjnych świadczyć może zarówno drobiazgowość przekazywanych instrukcji, jak również licznie przytaczane przykłady niewłaściwych praktyk.

Troska o zdrowie dzieci i wpajanie im zasad zachowania zdrowia w pierwszej kolejności były zadaniem rodziców, szczególnie zaś matek. By matki potrafiły jednak właściwie dbać o wychowanie, także zdrowotne, niezbędna była odpowiednia wiedza. Każda matka, by właściwie wychować swoje potomstwo, powinna bowiem wiedzieć, jak przebiegał prawidłowy rozwój dziecka, potrafić określić ewentualnie odchylenia od normy, higienicznie urządzić mieszkanie, prawidłowo żywić i ubierać członków rodziny, zapobiegać zachorowaniom, udzielać pierwszej pomocy w nagłych wypadkach czy leczyć lżejsze choroby. Wszystkie te informacje odnaleźć mogła w literaturze poradnikowej. Dlatego też np. autorka jednego z poradników dla rodziców z początku wieku XX, Izabela Moszczeńska, pisała:

(...) książkę moją przeznaczam nie dla teoretyków specjalistów, lecz dla tych osób, które praktykę wychowawczą się zajmują, a w pierwszym rzędzie myślących i sumiennych matek, świadomych doniosłego znaczenia swej pracy szukających wytycznej linii, według której mogłaby nią pokierować. Jeśli znajdą w niej pomoc pożyteczną, jeżeli myśli w niej zawarte ułatwią im orientowanie się w tak kłopotliwych i nieraz i zawiłanych zagadnieniach wychowawczych — to praca moja osiągnie cel zamierzony (Moszczeńska, 1907, s. 4).

Podobnie jak nadmieniono już przy okazji charakterystyki literatury poradnikowej dla rodziców, porady z zakresu wychowania zdrowotnego i higieny kierowano głównie do matek w okresie II RP. W latach 1944-1970 z kolei odbiorcami porad było już oboje rodziców, zaś przypuszczać należy, iż ich realizatorkami pozostawały nadal głównie matki. Jednak wyraźnie akcentowano konieczność aktywnego włączenia się ojca w opiekę nad dzieckiem i jego wychowanie zdrowotne.

Podkreślić należy, iż będące przedmiotem rozważań zalecenia w zakresie wychowania zdrowotnego i higieny dzieci i młodzieży można było odnaleźć w kilku rodzajach publikacji. Często wskazówki w zakresie troski o zdrowie były częścią poradników wychowawczych, pedagogicznych dla rodziców, w których, obok zaleceń w zakresie kształcenia intelektualnego, wychowania moralnego, patriotycznego, znajdowały się także i te z zakresu wychowania zdrowotnego i fizycznego (Nawrot-Borowska, 2012, s. 169).

Niezwykle bogatą w zalecenia z zakresu przedmiotu badań bazą źródłową były także poradniki fachowe, specjalistyczne, swoim zakresem merytorycznym obejmujące jedynie zagadnienia związane z troską o zdrowie i higienę. Treść publikacji z zakresu higieny skupiała się wokół kilku głównych kręgów zagadnień: higieny żywienia, ubioru, powietrza, snu, ciała, pielęgnacji ciała i kosmetyków, wychowania fizycznego — gimnastyki i ruchu, często, obok zaleceń ogólnych, opisując także zalecenia związane z higieną i zdrowiem najmłodszych. Wskazane porady adresowane były zwykle do obu płci — kobiet i mężczyzn, lecz z ich treści wynikało, iż

znowu głównym ich odbiorcą była kobieta, która prowadząc gospodarstwo domowe czy nadzorując jego prowadzenie, powinna była znać główne zasady zdrowego życia (Nawrot-Borowska, 2012, s. 171).

Wskazać można na osobną grupę poradników higienicznych, których adresami były szczególnie kobiety, matki. Były to poradniki z zakresu higieny kobiet, które obejmowały obok wyżej wskazanych działów, także higienę okresu dojrzewania, ciąży, porodu, położu, zalecenia w zakresie troski i pielęgnacji noworodka i niemowlęcia, higienę okresu przejściowego i wieku podeszłego, choroby kobiece i ich opis, leczenie oraz zapobieganie. Często poradniki takie stanowiły kompilację poradnika higienicznego i kosmetycznego, omawiającego zarówno metody dbania o czystość i kondycję ciała, jak i prezentującego przepisy na domowej roboty środki upiększające i lecznicze.

Niezwykle ważną grupę źródeł stanowią poradniki z zakresu higieny niemowląt i dzieci w poszczególnych okresach rozwoju — od niemowlęstwa do wieku dojrzewania, adresowane do rodziców (głównie matek), pias-tunek i nauczycieli domowych i szkolnych oraz wychowawców dzieci i młodzieży. Inne — poradniki z zakresu higieny szkolnej, dotyczą zagadnień związanych z właściwą organizacją procesu nauczania — rozkładu i planu poszczególnych nauk, pór dnia nauki, przeciążania szkolnego, ilości snu i wypoczynku, właściwego odżywiania uczniów (Nawrot-Borowska, 2012, s. 171) (te jednak wyłączone z analiz źródełowych).

Liczną grupę poradników stanowią publikacje dotyczące ochrony zdrowia i lecznictwa — poruszają one problematykę najczęściej występujących chorób, podają dokładną charakterystykę ich przyczyn, objawów, przebiegu, sposobów leczenia — często naturalnych, z wykorzystaniem ziół i lecznictwa przyrodnego, wreszcie wskazują na środki im zapobiegające. Liczne są także wskazówki, jak pielęgnować chorych w warunkach domowych, a także jak radzić sobie z różnymi przypadłościami bez pomocy lekarza, zwłaszcza w wypadkach nagłych zachorowań. Na przełomie XIX i XX wieku i w dwudziestoleciu międzywojennym szczególnie popularne i licznie wydawane były publikacje z zakresu lecznictwa przyrodnego — leczenia chorób sposobami związanymi z wykorzystaniem leczniczej mocy wody, powietrza i światła. W każdym ze wskazanych typów poradników znajdowały się także informacje poświęcone zdrowiu dzieci i młodzieży.

Osobną grupę stanowią pozycje z zakresu życia płciowego, edukacji seksualnej społeczeństwa (poradniki dla młodzieży, rodziców, małżonków), charakteryzujące specyfikę seksualności człowieka, wszelkie odstępstwa od ówczesnie przyjętych norm (onanizm itp.), choroby weneryczne, sposoby ich zapobiegania i leczenia, a także wskazówki dla udanego życia seksualnego małżeństw.

Nieliczna część publikacji ma charakter czysto teoretyczny, naukowy, w większości są to dzieła o charakterze popularyzatorskim i poradnikowym. W publikacjach tego typu treści kluczowe dla danej pracy i problematyki zaprezentowane zostały w sposób jasny i przystępny dla przeciętnego czytelnika (już w tytułach pojawiają się dopiski typu: w sposób jasny wyłożone, do użytku szerokiej publiczności, sposobem przystępnym dla każdego spisane itp.). Przeważającą większość tego typu publikacji stanowiły przekłady. Autorami są zazwyczaj naukowcy zachodni, głównie Niemcy, a także Anglicy, Francuzi. Niektóre z przekładów zostały uzupełnione i dostosowane do warunków polskich. Zarówno autorzy dzieł oryginalnych, jak i tłumacze czy redaktorzy polskojęzycznych przekładów wskazanej literatury to często ludzie posiadający specjalistyczne

wykształcenie i wieloletnią praktykę w dziedzinie medycyny i higieny. Większość z nich posiada tytuł naukowy docenta, doktora czy profesora nauk medycznych (Nawrot-Borowska, 2012, s. 171). Podobnie w okresie międzywojnia, publikacje zawierające wskazówki higieniczno-wychowawcze pisane były zwykle przez fachowców, pedagogów, lekarzy bądź higienistów, nie brakowało również przekładów z literatury obcej, głównie zachodniej. W okresie PRL poradniki, w których znajdujemy zagadnienia poświęcone trosce o zdrowie i higienie dzieci i młodzieży, były autorstwa głównie polskich lekarzy i pedagogów. Zdarzały się przekłady radzieckiej literatury poradnikowej (Małek, 2013a, s. 95-110).

Analizując czas ukazywania się poradników, należy stwierdzić, iż wraz z mijającymi dekadami XIX wieku ukazywało się coraz więcej tego typu publikacji, szczególnie zaś rozkwit wydawnictw z zakresu wychowania zdrowotnego i higieny przypada na przełom XIX i XX wieku oraz początek wieku XX. Wiązało się to z pewnością z postępem nauk medycznych oraz coraz większym zainteresowaniem higieną publiczną, społeczną i indywidualną zarówno ze strony naukowców, jak i społeczeństwa. Czynniki te tłumaczyły rosnącą liczbę ukazujących się poradników i broszur, popularyzujących wiedzę z zakresu higieny, wprowadzanie do prasy ogólnej stałych rubryk z tej problematyki, ukazywanie się specjalistycznych pism jej poświęconych, wprowadzanie podstaw higieny do szkół, organizowanie wykładów i odczytów dla ogółu społeczeństwa (Nawrot-Borowska, 2012, s. 171). Podobny rozwój tego typu wydawnictw miał miejsce po roku 1944. Związany był z prowadzonymi po drugiej wojnie światowej działaniami mającymi na celu popularyzację zachowań prozdrowotnych oraz promocję higieny w społeczeństwie. O skali, na jaką realizowane były owe postulaty, świadczyć może chociażby stwierdzenie Macieja Demela, twórcy koncepcji wychowania zdrowotnego, że kraj został wręcz zasypany wydawnictwami PZWL promującymi higienę (Demel, 1968, s. 51).

Problematyka wychowania zdrowotnego i higieny na stronach poradników

W badanych poradnikach niezmiennie przez cały analizowany okres podkreślano wyraźnie, iż podwalać prawidłowego rozwoju dziecka miało być zdrowie rodziców, szczególnie — matki. Nic nie mogło usprawiedliwiać tych, którzy mając świadomość problemów ze swoim zdrowiem fizycznym lub psychicznym, decydowali się sprowadzić na świat nowe życie. Ostrzegano przed związkami małżeńskimi zawieranymi w zbyt późnym wieku, o zbyt bliskim stopniu pokrewieństwa między małżonkami, mogącymi powodować liczne choroby dzieci, o obciążeniach potomstwa chorobami dziedzicznymi. Za przeszkodę w poczęciu zdrowego dziecka uznawano także uzależnienia — alkoholizm, narkomanię (Lubelski, 1862; Drobniewska, 1914, s. 9; Hojnacki, 1928, s. 64-66; Trumpp, 1932, s. 2). Dla przykładu, w poradniku autorstwa przywoływanego już Jędrzeja Śniadeckiego czytamy:

Chcąc tedy mówić o wychowaniu fizycznym wypada naprzód mieć wzgląd na samych rodziców, ich konstytucję, zdrowie lub choroby; na budowę ich ciała i na towarzyskie związki, a to dla tym lepszego przewidzenia i poznanie sposobności i nasion, które się im dostać od rodziców mogą (Śniadecki, 1855, s. 17).

Pogląd ten pozostał aktualny także sto lat później, w II połowie XX wieku, kiedy to radzono, aby w celu określenia swego zdrowia, „już kandydaci na małżonków przed ślubem poddali się badaniu lekarskiemu” (Foltynowicz-Mańkowska, 1956, s. 11), gdyż „możemy z całą pewnością powiedzieć, że większe są szanse otrzymania zdrowego potomstwa z rodziców zdrowych, niemających w bliższym lub dalszym pokrewieństwie stale powtarzających się podobnych schorzeń cielesnych lub umysłowych, niż z rodziców chorowitych, obciążonych w dodatku dziedzicznie chorobami lub wadami rozwojowymi” (Kacprzak, 1968, s. 11).

W poradnikach poświęconych wychowaniu zdrowotnemu i higienie dziecka znajdujemy także podział na poszczególne okresy rozwojowe, wymagające odmiennego traktowania i obchodzenia się z dzieckiem. Autorzy poradników w różny sposób dzielili okresy rozwoju dziecka. Przyjmując za prof. Edwardem Madeyskim, który w poradniku z 1869 roku wyróżnił: wiek niemowlęcy (od narodzin do odłączenia od piersi), wiek dziecięcy (od odłączenia od piersi do 7. roku życia), wiek dorastania (od lat 7 do 13), wiek pokwitania (okres dojrzewania od 13. do ok. 20. roku życia), niniejsze analizy dotyczą dziecka we wszystkich wskazanych okresach rozwojowych (Madeyski, 1869, s. 5). Podobnie na początku XX wieku dr Matylda Biehler w poradniku higienicznym wskazywała na dwa okresy: okres pierwszego dzieciństwa, od 0 do 7 lat, który obejmował: 1) okres niemowlęstwa, od 0 do 1. roku – okres bez zębów, 2) okres neutralny – od 1. do 7. roku – okres zębów mlecznych, w którym wyróżniano: a) okres pierwszej pełni do 2 do 4 lat, b) okres pierwszego bujania – od 5 do 7 lat. Okres drugiego dzieciństwa trwał od 8. do 20. roku życia i obejmował: 1. okres dwupłciowy, od 8 do 15 lat – okres zębów stałych (tu wskazywano na drugą pełnię – 8-12 lat i drugie bujanie – 11-15 lat) i 2) okres dojrzewania – 16-20 lat (Biehler, 1919, s. 73-79; Jaroszyński, 1921, s. 14). Dla porównania w poradniku dla rodziców wydanym w roku 1968 wymienione zostały następujące okresy rozwoju dziecka: niemowlęstwo (1. rok życia dziecka), wiek poniemowlęcy (od 1. do 3. r.ż.), wiek przedszkolny (3.-7. r.ż.), młodszy wiek szkolny (od 7 do 11-12 lat), wiek dorastania (11-12 do 14-15 lat, zwany inaczej średnim wiekiem szkolnym), wczesna młodość (od 14-15 do 18 lat, inaczej starszy wiek szkolny) oraz młodość (przypadającą między 17.-18. a 23.-25. r.ż.) (Wołoszynowa, 1968, s. 23)¹⁰.

Higiena ciąży, porodu i pójog

W myśl zaleceń poradnikowych, zdrowie dziecka zależne było od zdrowia przyszłej matki. Dlatego też w wielu poradnikach sporo miejsca poświęcano higienie kobiety ciężarnej. Szczegółowe zalecenia dla przyszłych matek pojawiać się zaczęły w poradnikach publikowanych od połowy XIX wieku (Malcz, 1834; Polak, 1882; Weitzenblut, 1885). W całym badanym okresie problematyka porad i wskazówek dla przyszłych matek nie

¹⁰ Pojawiały się także sugestie, aby – biorąc pod uwagę etapy rozwoju psychicznego i społecznego dzieci i młodzieży – wyróżnić w okresie dojrzewania następujące jego fazy: 1. między 12. a 14. r.ż – wiek sprzeczności, 2. przypadający na lata 11-16 wiek „bandy”, 3. od 15. do 18. r.ż. – wiek romantyzmu, 4. wiek problemów typowy dla młodzieży między 16. a 21. r.ż. (Brzeziński, Leowski, Serejski, 1959, s. 60).

ulegała znaczącym przemianom. Formułowane na stronach poradników zalecenia dotyczące higieny skupiały się w głównej mierze wokół zagadnień właściwego stylu życia, stroju, odżywiania, ruchu i spoczynku, snu, kąpieli, a także leczenia przypadłości zdrowotnych, charakterystycznych dla okresu ciąży i zapobiegania im.

Kobiecie ciężarnej zalecano prowadzenie spokojnego i uregulowanego trybu życia. Lekka praca fizyczna, codzienne spacerowanie oraz niezbyt intensywne uprawianie gimnastyki polecane były jako czynności mające korzystny wpływ tak na matkę, jak i na dziecko. Absolutnie zakazane było wykonywanie ciężkich prac fizycznych, narażanie się na „niepokoję i złe myśli” (Świtalska, 1929, s. 14) czy uczestnictwo w rozrywkach mogących wywoływać duże pobudzenie emocjonalne (Rosenblum, 1844, s. 100-101; Tańska-Hoffmanowa, 1872, s. 247; Wagner, 1900, s. 54-55; Tausig, 1901, s. 9; Michałowski, 1902, s. 4; Stella-Sawicki, 1903, s. 5-20; *Jak kobieta* (...), 1906, s. 10-15; Ernst, 1907, s. 33-35; Schaeffer, 1907, s. 118-125; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 661-675; Antoska, 1913, s. 18, 27; Breyer, 1913, s. 30-32; Lotzky, 1914, s. 12-13; *Przyjaciel zdrowia*, 1914, s. 5-6; Kühner, 1922, s. 156-158, 165-170; Truby King, 1922, s. 8-10; Śmiarowska, 1924, s. 62-81; 1925, s. 62-65, 84-93; Hojnacki, 1928, s. 322-339; Świtalska, 1929, s. 14; Trumpp, 1932, s. 3-4; *Domowa pomoc*, b.d.w., s. 79-84). Po pierwszej wojnie światowej, na skutek przemian gospodarczych, ekonomicznych i społecznych, coraz częściej zaczęto zwracać uwagę na higienę kobiety ciężarnej pracującej zawodowo. Szczególnie podkreślano, iż ciężka praca fizyczna w niekorzystnych dla zdrowia warunkach, np. fabrykach, często skutkowałą przedwczesnym porodem lub niebezpieczeństwem zagrożenia zdrowia i życia dziecka¹¹. Niektóre poradniki z okresu po II wojnie światowej zawierały także wyciągi z aktów prawnych, np. kodeksu pracy, dotyczące przepisów regulujących zasady pracy kobiet w ciąży¹² lub praw kobiet, ochrony macierzyństwa i zdrowia dziecka (Cieślak, 1965, 19-28).

Szczególną uwagę ciężarna miała poświęcać sprawom higieny ciała, przede wszystkim troszczyć o czystość organów płciowych oraz piersi (Matecki, 1848, s. 76; Simon, 1860, s. 82; Kosmowski, 1873, s. 33-34; Gold, 1887, s. 57; Springer, 1900, s. 487; Bilz, 1903, s. 228, 371; Stella-Sawicki, 1903, s. 15; Ernst, 1907, s. 34; Wemic, 1909, s. 86-87; Breyer, 1913, s. 59; *Przyjaciel zdrowia*, 1914, s. 5; Handelsmann, 1920, s. 91-94; Kühner, 1922, s. 155, 166; Śmiarowska, 1925, s. 84-88; Hojnacki, 1928, s. 143; Świtalska, 1929, s. 25-26; Trumpp, 1932, s. 8-10). Regularne kąpiele lub półkąpiele¹³, a także hartujące organizm nacieranie miały stanowić podstawę zabiegów higienicznych okresu ciąży. Narządy płciowe zalecano przemywać przegotowaną, letnią wodą z mydłem, zaś w przypadku podrażnień – z dodatkiem wody Burowa lub utlenionej. Specjalnego pielęgnowania wymagały piersi, które polecano wzmacniać przez codzienne obmywanie zimną

¹¹ Nie oznacza to, iż wcześniej nie zdawano sobie w środowiskach lekarskich sprawy z zagrożeń, jakie niesła dla ciężarnej ciężka praca fizyczna. W poradnikach z II połowy wieku XIX nie podejmowano jednak tego zagadnienia, gdyż zdecydowana większość poradników adresowana była do kobiet z warstw zamożnych.

¹² Np. dotyczące pracy nocnej, godzin nadliczbowych, zakazu obsługi niektórych maszyn i urządzeń, długości urlopu macierzyńskiego, zwolnień z pracy (Foltynowicz-Mańkowska, 1956, s. 46-47; Cieślak, 1965, s. 19-28; Kacprzak, 1968, s. 14; Merżan, b.d.w., s. 9).

¹³ Kąpiel o temperaturze 26°C, trwająca 3 minuty, zakończona obniżeniem pierwotnej temperatury przez dołanie zimnej wody. Kąpiel taka uznawana była za zabieg wodoleczniczy (Śmiarowska, 1925, s. 85).

wodą; w ostatnich tygodniach przed porodem należało nacierać je wódką, zaś pękające brodawki smarować oliwą lub wazeliną.

Przestrzeganie właściwej diety w okresie ciąży miało na celu zapewnienie odpowiedniej ilości substancji odżywczych zarówno rozwijającemu się w łonie matki dziecku, jak też samej matce, z zasobów której czerpał rozwijający się płód (Kühner, 1922, s. 154-155; Śmiarowska, 1925, s. 78-83; Hojnacki, 1928, s. 140-141; Świtalska, 1929, s. 19; Trumpp, 1932, s. 3-6; Borudzka, bdw, s. 63). Zalecano regularnie spożywać surowe owoce i warzywa, mleko, a także pełnoziarniste pieczywo, natomiast jedzenie mięsa miało być ograniczane; przyszłej matce radzono „unikac wybryków w jedzeniu i piciu” (Gold, 1887, s. 49; Kowerska, 1894, s. 8; Baytel, 1910, s. 53; Springer, 1900, s. 46, 488; Taussig, 1901, s. 34; Świętochowski, 1902, s. 107; Bilz, 1903, s. 369; Stella-Sawicki, 1903, s. 8-9, 12, 18; Ernst, 1907, s. 34; Schaeffer, 1907, s. 120-121; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 665; Muller, 1910, s. 45, 51; Breyer, 1913, s. 47; *Przyjaciel zdrowia*, 1914, s. 4-5; Fischer, Fisk, 1915, s. 21-22; Kühner, 1922, s. 155; Truby-King, 1922, s. 8; Śmiarowska, 1925, s. 51, 73-74, 78-79; Hojnacki, 1928, s. 330; Stall, bdw, s. 109, 134, 137-138). Autorzy poradników zalecali ograniczanie przyjmowania napojów, szczególnie w drugiej połowie ciąży; kobieta oczekująca dziecka powinna była wystrzegać się picia mocnej kawy oraz herbaty. Absolutnie zabronione było spożywanie alkoholu, tak podczas ciąży, jak i w czasie karmienia¹⁴ (Żuliński, 1876, s. 31-34; H., 1896, s. 23; Danielewicz, 1897, s. 12; Stella-Sawicki, 1903, s. 189-191; Niedzielski, 1905, s. 112-122; Hubner, 1907, s. 80; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 110-111; Bergman, 1909; 1912; Czarnecki, 1910, s. 110-113; Brayer, 1913, s. 23, 28, 38-43, 209-214; Fischer, Fisek, 1915, s. 77-79, 300-334; Handelsman, 1920, s. 45-46). Niektórzy lekarze sugerowali, iż rodzaj pokarmów przyjmowanych przez kobietę brzemienną wpływać może na przebieg porodu — dieta jarska stosowana w drugiej połowie ciąży miała gwarantować szybkie, łatwe i bezbolesne rozwiązanie (Śmiarowska, 1925, s. 80-81). Podobny efekt miało przynosić zaniechanie spożywania legumin, ryżu, sago, ziemniaków, słodczy i tłuszczu (Hojnacki, 1928, s. 141).

Wiele uwagi poświęcano także kwestii odzieży noszonej przez kobietę ciężarną. Ubranie miało być luźne, niekrępujące ruchów, nieutrudniające oddychania i przepływu krwi, zapewniające utrzymanie ciepła, nieprzewiewne. Szczególny sprzeciw autorów książek poradnikowych budziło w II połowie XIX i na początku XX wieku noszenie w czasie ciąży gorsetów. Ten element garderoby, dla zdrowia kobiet szkodliwy, dla noszonego w łonie dziecka mógł stanowić wręcz śmiertelne zagrożenie. Wśród wymienianych komplikacji wymieniano m.in.: zaburzenia krążenia krwi, zniekształcenie (czy wręcz nowotwór) piersi, choroby wątroby (kamicę, zapalenie woreczka żółciowego), bóle głowy, osłabienie mięśni oraz kręgosłupa matki, a także niedorozwój fizyczny i umysłowy dziecka. Zalecano natomiast zaopatrzenie się w dokładnie dopasowany pas ciążowy, którego zadaniem było podtrzymywanie rosnącego brzucha. Buty na obcasie, okrągłe podwiązki, a także

¹⁴ „Dzieci, pochodzące od rodziców pijaków, podlegają epilepsji, i innym chorobom umysłowym, niekiedy bywają głupimi do tego stopnia, że nie wiedzą zupełnie, co się dokłada nich dzieje. Nawet w dorosłym wieku nie umieją porządnie myśleć (...) nawet, jeśli zdarzy się, że są przy zdrowych zmysłach, to zwykle do nauki nie mają żadnych zdolności” (Urban, 1902, s. 57-63).

bielizna „otwarta od dołu” były uznawane za te części garderoby, z noszenia których na czas ciąży należało zrezygnować (Stella-Sawicki, 1887, s. 122; Kneipp, 1891, s. 189; Tomaszewicz-Dobrska, 1904, s. 363; Ernst, 1907, s. 34; Czarnecki, 1910, s. 137; *Przyjaciel zdrowia*, 1914, s. 5; Truby King, 1922, s. 5-8; Śmiarowska, 1925, s. 73-78; Hojnacki, 1928, s. 135-138; Świtalska, 1929, s. 19; Borudzka, b.d.w, s. 63; *Domowa pomoc* (...), b.d.w, s. 81).

Omawiając kwestie związane ze współżyciem w okresie ciąży, uznając je za szkodliwe dla zdrowia kobiety i oczekiwanego przez nią dziecka, a także mające negatywny wpływ na przebieg porodu, autorzy poradników zdecydowanie opowiadali się za wstrzemięźliwością podczas całej ciąży (Springer, 1900, s. 489-490; Forel, 1906, s. 67; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 666-667; Czarnecki, 1910, s. 137; Kühner, 1922, s. 157-158; Śmiarowska, 1925, s. 46, 70-72). Jak jednak konstatowali, zaleceń tych przestrzegali zazwyczaj wyłącznie mężczyźni ze stanów wyższych, pozostali zaś nie okazywali swym brzemiennym żonom należytego szacunku.

Autorzy poradników podpowiadali kobietom, w jaki sposób radzić sobie z wieloma różnorodnymi przypadłościami zdrowotnymi, charakterystycznymi dla okresu brzemienności (nudności, wymioty, zgaga, żylaki, uporczywe bóle głowy, zębów, opuchnięcia, zaburzenia w oddawaniu moczu, zaparcia), by ulżyć sobie w cierpieniu i jednocześnie nie zaszkodzić dziecku. Podawali różnorakie rozwiązania z wykorzystaniem domowych, powszechnie dostępnych środków, zastrzegając jednak, że w wypadkach poważnych należy niezwłocznie poradzić się lekarza (Harasowski, 1900, s. 32-33; Springer, 1900, s. 484-485, 489; Bilz, 1903, s. 27, 194-195, 863; Stella-Sawicki, 1903, s. 10-11, 21, 24, 26; Schaeffer, 1907, s. 121, 224; Muller, 1910, s. 20, 34-35; Breyer, 1913, s. 153, 199; Fischer, Fisk, 1915, s. 191-198; Hojnacki, 1928, s. 330-332; Kühner, 1922, s. 153, 167; Śmiarowska, 1925, s. 46, 49-50, 52-53; *Domowa pomoc* (...), b.d.w, s. 107-109, 223-224).

Poradniki dla przyszłych matek, wydawane w okresie Polski Ludowej (do roku 1970), również zawierały wiele porad dotyczących okresu oczekiwania na dziecko (Małek, 2013a, s. 95-110). Często w książkach można było znaleźć informacje dotyczące budowy kobiecych narządów płciowych oraz fizjologii zapłodnienia (Archangielski, Sperański, 1951b, s. 16-19; Pumpiański, 1956, s. 7-42; Pytel L., 1968, s. 7-11; Sternadel, 1968, s. 5-10). Autorzy poradników mieli bowiem nadzieję, iż ich czytelniczkami są nie tylko kobiety ciężarne, lecz także młode mężatki dopiero myślące o powiększeniu rodziny, co – biorąc pod uwagę poziom uświadczenia seksualnego ówczesnego społeczeństwa – było wystarczającym powodem zamieszczania podstawowych informacji z dziedziny kobiecej anatomii oraz przebiegu zapłodnienia; niekiedy też zaznajamiano kobiety z metodami antykoncepcji. Kobiety zapoznawano także z różnymi sposobami wyliczeń terminu porodu (Grabowiecka, 1949, s. 44-46; Archangielski, Sperański, 1951b, s. 23; Klimova-Fugnerova, 1956, s. 21-23; Pumpiański, 1956, s. 31; Fołtynowicz-Mańkowska, 1965, s. 7). Bardzo często szczegółowo omawiano też etapy życia płodowego dziecka (Dąbrowski, 1954, s. 12-18; Fołtynowicz-Mańkowska, 1956, s. 14-15; Lux Flanagan, 1967), argumentowano bowiem, że „dla wielu ludzi problematyka ta jest jeszcze tajemnicza i bliska tabu, tak jak gdyby było czymś niezwykłym, że życie człowieka zaczyna się od form embrionalnych” (Lux Flanagan, 1967, s. 7).

Podobnie jak w wydawnictwach z lat wcześniejszych, także i w poradnikach wydanych po roku 1944 wiele miejsca poświęcano higienie osobistej (Gołąb, Szinagel, 1949, s. 9; Grabowiecka, 1949, s. 52-54; Archangielski, Sperański, 1951a, s. 25-26; Foltynowicz-Mańkowska, 1956, s. 20-22; 1965, s. 11-12; Klimova-Fugnerova, 1956, s. 34-35; Beaupre, 1967, s. 34-35), żywieniu (Grabowiecka, 1949, s. 59-68; Siennicki, 1949, s. 17; Foltynowicz-Mańkowska, 1956, s. 16-19; 1965, s. 7-9; Słomczyńska, 1960, s. 3-4; Beaupre, 1967, s. 40-43; Milewicz, 1968, s. 14) oraz odzieży (Grabowiecka, 1949, s. 47-52; Siennicki, 1949, s. 18-19; Archangielski, Sperański, 1951a, s. 23-24; Klimova-Fugnerova, 1956, s. 36-39) kobiet ciężarnych. Dla zapewnienia należytej czystości zalecano codzienne obmywanie całego ciała lub krótką kąpiel, która, jak podkreślano, bynajmniej nie szkodziła ciężarnym. Podobnie starano się zwalczać przesąd mówiący o szkodliwym wpływie mycia włosów na ciążę (Foltynowicz-Mańkowska, 1956, s. 22). Zalecano szczególną staranność w codziennej pielęgnacji zębów, które, często odwapnione u ciężarnych, stawały się niezwykle podatne na próchnicę. Wskazywano również na konieczność utrzymania bezwzględnej higieny okolic intymnych.

Wskazówki dotyczące diety przyszłej matki zawierały nie tylko wykaz polecanych produktów czy przykładowe jadłospisy, ale — co było nowością w poradnikach dla rodziców — także szczegółowe informacje mówiące o roli poszczególnych minerałów, witamin oraz składników pokarmowych w budowie organizmu dziecka, jak również negatywnych skutkach wynikających z ich braku w codziennej diecie przyszłej matki.

Wśród zagadnień wcześniej nieobecnych w książkach dla rodziców znalazły się m.in. te odnoszące się do uprawiania gimnastyki oraz sportów przez kobietę ciężarną. Wcześniejsze zalecenia podkreślały korzyści płynące z codziennego ruchu czy lekkich ćwiczeń fizycznych, jednakże w poradnikach wydawanych w latach 1944-1970 problematyka ta została znacznie poszerzona (Pumpiański, 1956, s. 41-44; Beaupre, 1967, s. 9-15). Kobiety mogły nie tylko przeczytać o zalecanych ćwiczeniach, lecz także zapoznać się z rycinami lub zdjęciami, demonstrującymi prawidłowy sposób wykonywania poszczególnych elementów ćwiczeń. Oprócz zaleceń dotyczących codziennej gimnastyki uelastyczniającej oraz wzmacniającej mięśnie, na kartach poradników opisano również technikę oddychania oraz ćwiczenia relaksacyjne przydatne nie tylko w okresie ciąży, lecz przede wszystkim podczas porodu.

W II połowie wieku XIX, a nawet jeszcze na początku XX wieku funkcjonowało wiele stereotypów i przesądów odnoszących się do okresu ciąży. W wielu poradnikach sugerowano, posiłkując się niejednokrotnie przykładami z życia, iż np. wszelkie zapatrzenie się matki na rzeczy brzydkie, straszne czy na osoby kalekie lub ułomne powodować może zniekształcenia czy wady w rozwoju fizycznym lub umysłowym dziecka; wiele z przesądów miało swe korzenie w wierzeniach ludowych (Jaguś, 2002, s. 65-66; Bołdyrew, 2003b, s. 84-101; Ogrodowska, 2008, s. 23-26; Barnaś-Baran, 2010, s. 8-11). Jednak byli autorzy (i tych wraz z mijającymi dekadami XIX i XX wieku było coraz więcej), którzy racjonalnie wyjaśniali kobietom przyczyny i źródła tych przesądów, uzasadniając naukowo powstałe rzekomo na skutek zapatrzeń, przestachu czy innych sytuacji nieprawidłowości w rozwoju dzieci. W poradnikach z okresu PRL-u (do 1970 roku) zamieszczano nawet prześmiewcze rysunki, ukazujące kobietom irracjonalność tego typu zabobonów.

W dwudziestoleciu międzywojennym, na skutek rozwoju instytucji świadczących pomoc medyczną, zalecano ciężarnym pozostawanie pod stałą kontrolą lekarską (sprawowaną w przypadku kobiet zamożnych przez lekarza prywatnego, zaś w przypadku kobiet mniej zamożnych w stacjach opieki nad matką i dzieckiem). Brak opieki lekarskiej sprawowanej nad kobietą ciężarną uznawany był za główną przyczynę wysokiej śmiertelności noworodków (Mogilnicki, *bdw*, s. 5). Pierwszą wizytę u położnika zalecano odbyć natychmiast po odkryciu faktu zajścia w ciążę; regularne badania lekarskie odbywane przez przyszłą mamę miały służyć wczesnemu wykrywaniu problemów zdrowotnych zarówno jej, jak i dziecka, umożliwiając tym samym szybkie wdrożenie odpowiednich procedur medycznych (Świtalska, 1929, s. 13; Trumpp, 1932, s. 3; Borudzka, *bdw*, s. 62; Mogilnicki, *bdw*, s. 9). Zalecenia dotyczące sprawowania opieki lekarskiej nad ciężarną nie zmieniły się do końca badanego okresu — opieka sprawowana być miała oczywiście w placówkach publicznej opieki medycznej.

Ważnym tematem, który pojawił się w poradnikach z okresu Polski Ludowej (do roku 1970), była problematyka chorób przyszłej matki, szczególnie zakaźnych i wenerycznych (Gołąb, Szinagel, 1949, s. 10-12; Archangielski, Sperański, 1951b, s. 30-38; Pumpiański, 1956, s. 54-56; Pytel L., 1968, s. 35-50). Opisywano zarówno sposób zarażenia, typowe objawy, jak i przebieg chorób, które, szczególnie nieleczone, mogły skutkować słabą kondycją noworodka lub nawet śmiercią dziecka w łonie matki. Wiele uwagi poświęcono również krwawieniom występującym podczas ciąży, jako objawowi groźnych powikłań, mogących stanowić bezpośrednie zagrożenie dla zdrowia oraz życia tak matki, jak i dziecka. Przestrzegano przed domowymi sposobami leczenia wskazanych wyżej dolegliwości, prowadzącymi najczęściej do pogorszenia stanu zdrowia ciężarnej lub/oraz płodu.

Kolejnym istotnym czynnikiem warunkującym dobrą kondycję zdrowotną dziecka był okres porodu. Jego właściwy przebieg zależał od przygotowania matki, jej kondycji, a także warunków, w jakich przebiegał i pomocy udzielanej rodzącej. W II połowie XIX i na początku XX wieku porody odbywały się w warunkach domowych, zalecano więc odpowiednio wcześniej wybrać akuszerkę, przygotować pomieszczenie do porodu i wszystkie niezbędne do niego przyrządy. Na stronach poradników z okresu II RP propagowano już porody szpitalne, lecz z uwagi na wciąż znaczny odsetek porodów domowych zamieszczano wytyczne mające umożliwić najbezpieczniejszy jego przebieg. Przygotowanie do porodu obejmować miało przede wszystkim dbałość o możliwie największą czystość miejsca, w którym miało przyjść na świat dziecko, jak i używanych wówczas sprzętów. Postęp na polu nauk medycznych i bakteriologii powodował, iż już na przełomie XIX i XX wieku zwracano uwagę na konieczność dezynfekcji rąk położnej czy lekarza, narzędzi, a także łona położnicy (Springer, 1900, s. 555-562; Taussig, 1901, s. 3-6, 100-104; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 8, 54-55; Stella-Sawicki, 1903, s. 34-43, 133-138; Biehler, 1905, s. 83-91; Jaerschky, 1907, s. 197; Schaeffer, 1907, s. 135-148; Trumpp, 1907, s. 203-211; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 582-583, 685-702, 729-731; Breyer, 1913, s. 32-33; Handelsman, 1920, s. 268-273; Kühner, 1922, s. 159-164; Truby King, 1922, s. 98-101; Śmiarowska, 1924, s. 82-100, 118-122; 1925, s. 13, 21, 94-119, 131-133; Hojnacki, 1928, s. 340-336; Borudzka, *bdw*, s. 64-65; *Domowa pomoc (...)*, *bdw*, s. 87-93).

Powszechny dostęp do publicznej służby zdrowia po II wojnie światowej sprawił, iż odsetek porodów domowych malał z roku na rok. Jednakże dla tych matek, które mimo wszystko podejmowały decyzję o rezygnacji z porodu w placówce medycznej (szpitalu lub izbie porodowej w przypadku kobiet wiejskich), zamieszczano wskazówki mające ułatwić jego przebieg w warunkach domowych (Grabowiecka, 1949, s. 119-120; Siennicki, 1949, s. 23; Klimova-Fugnerova, 1956, s. 5-6, 69; Słomczyńska, 1968, s. 14). Wśród wskazówek dotyczących porodu pojawiały się również zalecenia uczestnictwa w specjalnych kursach dla ciężarnych, które miały je przygotować zarówno do samego porodu, jak i nauczyć podstaw opieki nad noworodkiem (Beaupre, 1967, s. 6-9).

Pielęgnacja niemowlęcia

Za podstawowy i najskuteczniejszy sposób zapobiegania wszelkim problemom zdrowotnym dziecka autorzy analizowanych poradników uznawali utrzymanie czystości (Rambosson, 1873; Meyer, 1899; Szenajch, 1918, s. 12; Trumpp, 1932, s. 86-91; Jonscher, 1938, s. 12; Borudzka, bdw, s. 68; Mogilnicki, bdw, s. 31). Pogląd, iż dbałość o higienę dziecka należało rozpocząć już w pierwszej chwili po jego przyjściu na świat, aktualny był przez cały badany okres. Dzięki wskazówkom zawartym w poradnikach można było dowiedzieć się o sposobie przeprowadzenia wszelakich czynności pielęgnacyjno-higienicznych w pierwszych chwilach życia noworodka, np. jak prawidłowo opatrzyć kikut pępowniny, zadbać o oczy noworodka czy też przeprowadzić jego pierwszą kąpiel, jakie środki stosować do pielęgnacji skóry dziecka (Springer, 1900, s. 555-562; Taussig, 1901, s. 3-6, 100-104; *Matka i dziecko* (...), 1902, s. 8, 54-55; Stella-Sawicki, 1903, s. 34-43, 133-138; Biehler, 1905, s. 83-91; Jaerschky, 1907, s. 197; Schaeffer, 1907, s. 135-148; Trumpp, 1907, s. 203-211; 1932, s. 35; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 685-702, 729-731; Breyer, 1913, s. 32-33; Biehler, 1919, s. 84-85; Handelsman, 1920, s. 268-273; Kühner, 1922, s. 159-164; Truby King, 1922, s. 2, 98-101; Śmiarowska, 1924, s. 82-99, 118-122; 1925, s. 13, 21, 94-119, 131-133; Hojnacki, 1928, s. 340-336; Borudzka, bdw, s. 35; *Domowa pomoc* (...), bdw, s. 87-93).

Właściwa higiena obowiązywała także ubranie niemowlęcia, które polecano szyć z materiałów nadających się do częstego prania, co miało szczególne znaczenie w przypadku pieluszek (Jonscher, 1938, s. 30-33; Borudzka, bdw, s. 69; Mogilnicki, bdw, s. 17). Do ich wykonania polecano używać starego płótna, flaneli, tetry – tkanin dobrze wchłaniających wilgoć. Utrzymanie pieluszek w czystości miało polegać na ich każdorazowym praniu po zabrudzeniu; niekiedy zalecano wcześniejsze namoczenie ich w sodzie oraz prasowanie przed każdym użyciem (Jonscher, 1938, s. 31). W poradnikach znajdujemy też zalecenia na temat odpowiedniego skompletowania wyprawki niemowlęcej. Szczegółowo opisywano też właściwe stroje dzieci, w zależności od wieku, płci i pory roku (Springer, 1900, s. 574-581; *Matka i dziecko* (...), 1902, s. 7-8, 221-223; Stella-Sawicki, 1903, s. 138-142; Biehler, 1905, s. 92-94; *Przyjaciel zdrowia*, 1914, s. 7-8; Handelsman, 1920, s. 81-82, 273; Truby King, 1922, s. 93-96; Śmiarowska, 1925, s. 134-135).

Opisy zabiegów pielęgnacyjnych często uzupełnione były rysunkami lub zdjęciami. W poradnikach okresu II PR wyraźnie wskazywano na szkodliwe, a praktykowane od dziesięcioleci niewłaściwe zachowania związane

z higieną, na które zwracano uwagę młodym matkom. Znajdowały się wśród nich m.in. mycie buzi dziecka wyłącznie pokarmem matki (Szenajch, 1918, s. 13), przekonanie o osłabiającym organizm działaniu kąpieli (Mogilnicki, b.d.w, s. 46) lub usuwanie ciemieniuchy, grożące kłopotami ze wzrokiem lub nawet ślepotą dziecka (Szenajch, 1918, s. 13; Mogilnicki, b.d.w, s. 36).

Ważną sprawą było również utrzymanie czystości w pokoju dzieciennym, na który zalecano wybierać pomieszczenie słoneczne i przewiewne, nieprzylegające bezpośrednio do kuchni lub ubikacji (Harasowski, 1900, s. 185-188; Pettenkofer, 1900, s. 56-58, 77-81; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 82-84; Urban, 1902, s. 75-79; *Zasady higieny (...)*, 1902, s. 109-116; Niedzielski, 1905, s. 29-35; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 791-792; Gross, 1909, s. 32-36; Wernic, 1909, s. 128-130; Baytel, 1910, s. 15-16; Breyer, 1913, s. 43; Fischer, Fisk, 1915, s. 7-17; Szenajch, 1918, s. 13; Handelsman, 1920, s. 83-84; Biehler, 1921, s. 65-77; Hojnacki, 1928, s. 118-129; Borudzka, b.d.w, s. 71; Mogilnicki, b.d.w, s. 40-41). Łóżeczko dziecka miało być wykonane z materiałów łatwych do mycia, a więc metalowe lub drewniane, lakierowane na biało (Borudzka, b.d.w, s. 72), ewentualnie emaliowane lub mosiężne (Springer, 1900, s. 584-585; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 34, 74-76, 144-146; Combe, 1904, s. 144; Biehler, 1905, s. 177-185; Lotzky, 1914, s. 69; Truby King, 1922, s. 89-93, 104-105; Mogilnicki, b.d.w, s. 43). Materacyk, najlepiej z trawy morskiej, zalecano często wietrzyć, a dla ochrony przed zamoczeniem przykrywać ceratką lub gumowym płatem. Przestrzegano przed trzymaniem dziecka w piernatach, a jedynie przykrywanie go kołderką (tylko w wyjątkowo chłodnym pomieszczeniu dziecko mogło spać pod pierzynką). Przegrzewaniu dziecka miało zapobiegać częste wietrzenie pokoju, a także unikanie stosowania jakichkolwiek nakryć głowy u dziecka przebywającego w pomieszczeniu. Podobne zalecenia dotyczące higieny pokoju dziecięcego oraz łóżeczka i pościeli znaleźć można również w poradnikach wydanych w latach 1944-1970 (Gołąb, Szinagel, 1949; Siennicki, 1949; Jonscher, 1954; Mogilnicki, 1954, s. 24-46; Żeligowska-Szulc, 1953, s. 3-17; Klimova-Fugnerova, 1956, s. 115-160; Szenajch, 1966, s. 36-108; Słomczyńska, 1968, s. 40-79; Krzeska, 1969, s. 33-43). Podobnie jak we wcześniejszych badanych okresach, podstawą wyboru mebli oraz pozostałych sprzętów składających się na wyposażenie dziecięcego pokoju miała być łatwość utrzymania ich w czystości. Obostrzenia te dotyczyły także pościeli – zalecano kupować tylko taką, która mogła być prana często i w wysokich temperaturach.

Ważnym aspektem troski o zdrowie dziecka było hartowanie, mające polegać na ogólnym przyzwyczajaniu dziecka do chłodu, obok odżywczego pożywienia i możliwie częstego przebywania na świeżym powietrzu. Codzienne spacerowanie, bez względu na pogodę, a także poddawanie dziecka możliwie częstym kąpielom słonecznym miały zapewnić mu zdrowie. Hartowanie miało stanowić ochronę przed chorobami, szczególnie wynikającymi z przeziębienia. Hartowanie dziecka należało rozpoczynać już w wieku niemowlęcym, kąpiele powietrzne, hartowanie skóry oraz spanie przy otwartym oknie miały być najlepszymi sposobami zapewnienia organizmowi wytrzymałości oraz odporności na choroby (Krzyżanowski, 1901, s. 108; Tausig, 1901, s. 110; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 32-33, 156-157; Stella-Sawicki, 1903, s. 149-152; Biehler, 1905, s. 197; Denning, 1907, s. 66-67; Ernst, 1907, s. 40-41; Jaerschky, 1907, s. 81-82; Mason, 1908, s. 29, 85-87;

Gross, 1909, s. 112-115; Baytel, 1910, s. 25-31; Trumpp, 1932, s. 132-139). Hartowanie wymieniane było jako ważny element troski o zdrowie dziecka także w poradnikach z okresu Polski Ludowej (do 1970 roku). Zabiegi te „muszą mieć zawsze charakter wychowawczy, dostosowany do wieku, rozwoju i sił dziecka, muszą być planowo rozmieszczone w codziennym trybie życia, systematycznie prowadzone w formie interesującej dla dziecka”, pisano (Lewi-Goriniewska, Bykowska, 1951, s. 10). Na potwierdzenie zalet hartowania ciała, przywoływano liczne dowody naukowe, traktując hartowanie zarówno jako środek zapobiegawczy, jak i leczniczy. Wśród środków i metod hartowania wymieniano, podobnie jak wcześniej, wodę, słońce oraz powietrze.

Ważnym elementem troski o zdrowie dziecka było jego właściwe odżywianie. Za najlepszy pokarm dla noworodka i niemowlęcia bezsprzecznie przez cały analizowany okres uważano pokarm naturalny (Rosenbaum, 1844, s. 102-106; *Zasady i przepisy* (...), 1886, s. 24-28; Kosmowski, 1873, s. 87-88; *Niemowlę*, 1899, s. 12; Wernic, 1891, s. 13; Sonderegger, 1902, s. 39; Biehler, 1905, s. 11; 1919, s. 11; 1921, s. 150-151; Denning, 1907, s. 65-66; Schaeffer, 1907, s. 180; Gross, 1909, s. 80-81; Plater-Zyberkówna, 1918, s. 342-345; Szenajch, 1918; Handelsman, 1920, s. 273-275; Truby King, 1922, s. 49; Rogulski, 1925, s. 43; Śmiarowska, 1925, s. 137; Jonscher, 1938, s. 49-52, 59-60; Borudzka, bdw, s. 75-76; Mogilnicki, bdw, s. 70, 73-77, 89). Szczegółowe opisy techniki przystawiania do piersi miały minimalizować ryzyko zniechęcenia się matki do samodzielnego karmienia dziecka. Mleko matki, jako najlepszy środek zapobiegający chorobom oraz remedium na wysoką śmiertelność dzieci, miało być jedynym pożywieniem dziecka do ukończenia przez nie 6.-9. miesiąca życia (nie ma zgody wśród autorów poradników co do czasu trwania karmienia piersią). Jedynie ciężka choroba matki mogła stanowić powód rezygnacji z tej formy żywienia. Na wypadek takiej ewentualności młoda mama mogła znaleźć w poradnikach szczegółową instrukcję przygotowania mieszanki mlecznej, a także zalecenia dotyczące higieny sprzętów służących do jej zrobienia oraz podania dziecku (Trippin, 1857, s. 35; Tausig, 1901, s. 71-77; *Matka i dziecko* (...), 1902, s. 115-116; Stella-Sawicki, 1903, s. 126-133; Trumpp, 1907, s. 228-229; Truby King, 1922, s. 20-22; Śmiarowska, 1925, s. 142-143; Jonscher, 1938, s. 77-78, 126-136, 145-149). Z uwagi na częste komplikacje zdrowotne, do jakich dochodziło u dzieci na skutek karmienia ich niewłaściwie dobranym sztucznym pokarmem, drobiazgowo podawano reguły doboru jego składu oraz ilości w zależności od wieku oraz indywidualnych potrzeb noworodka bądź niemowlęcia (Koszutski, 1888, s. 23-28; Truby King, 1922, s. 26-40). Niektórzy autorzy zalecali stosowanie rozwodnionego, słodzonego bądź zagęszczanego mleka krowiego, ewentualnie koziego (Szenajch, 1918, s. 8; Kühner, 1922, s. 172; Jonscher, 1938, s. 129), osłego lub kobyłego (Biehler, 1919, s. 139); inni za jedyny substytut pokarmu kobiecego uznawali mleko humanizowane, czyli odpowiednio spreparowane mleko krowie (Truby King, 1922, s. 26; Iszora, 1935, s. 82-89). Ewentualnością było najęcie mamki – jej pokarm mógł uchronić dziecko „od niechybnej prawie zguby” (Jonscher, 1938, s. 93), jaką mogło nieść podawanie niemowlęciu sztucznego pokarmu. Publicyści sugerowali, jak należy dokonywać wyboru właściwej karmicielki (Harasowski, 1900, s. 100; Springer, 1900, s. 563-564; Tausig, 1901, s. 30-33; *Matka i dziecko* (...), 1902, s. 78-82; Stella-Sawicki, 1903, s. 94-104; Trumpp, 1907, s. 230-231; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 738-740; Breyer,

1913, s. 35; Plater-Zyberkówna, 1918, s. 343; Handelsman, 1920, s. 275; Śmiarowska, 1925, s. 137, 140). Poradniki higieniczno-wychowawcze ukazujące się w pierwszych latach po II wojnie światowej, będące wznowieniami pozycji z II RP, nadal zawierały wskazówki i zalecenia dotyczące karmienia niemowląt piersią matki. Jednak w pozostałych pozycjach nie odnajdujemy już tematu mamek — matka, która z różnych względów nie mogła karmić samodzielnie, korzystać mogła z porad dotyczących sposobów przygotowania preparatów mlekozastępczych. W poradnikach zawarto także dokładne zalecenia w sprawach higieny naczyń i sprzętów używanych do przygotowywania i podawania posiłków (Hrärne, 1946, s. 26-28; Mogilnicki, 1954, s. 77-89; Klimova-Fugnerova, 1956, s. 147-154; Szenajch, 1956, s. 104-120; 1966, s. 73-80; Cieślak, 1965, s. 6-9; Witkowska, 1969, s. 219-233). Przestrzegano przed zaniedbaniami w powyższych kwestiach, przywołując przykłady problemów zdrowotnych z nich wynikających. Rysunki oraz fotografie, stanowiące uzupełnienie tych porad, miały ułatwić osobom odpowiedzialnym za karmienie dziecka należyte wywiązywanie się z nałożonych obowiązków. Wśród rad dotyczących żywienia autorzy poradników zamieszczali także szczegółowe opisy techniki karmienia z butelki (Żeligowska-Szulc, 1953, s. 23-24; Szenajch, 1966, s. 66-81; *Małe dziecko*, 1969, s. 232-245; Merzan, bdw, s. 26-29).

Wciąż częste wśród dzieci problemy zdrowotne wynikające z wprowadzania do diety nowych produktów determinowały przedstawianie matkom szczegółowego planu żywienia w okresie odstawiania od piersi i przechodzenia na pokarm stały. Podawano więc zarówno dokładne przepisy, jak i zalecane w zależności od wieku i stanu zdrowia porcje składające się na zbilansowaną dietę dziecka. Popularne było też przedstawianie informacji o składzie odżywczym danego posiłku (Paluch, 1952; Mogilnicki, 1954, s. 106-111; Witkowska, 1963; Cieślak, 1965, s. 6-11; Szenajch, 1966, s. 44-65; Merzan, bdw, s. 59-61). Osobne publikacje poświęcone były żywieniu dzieci chorych, otyłych czy tzw. niejadków. Prezentowane w nich diety, ułożone przez specjalistów — dietetyków, były odpowiedzią na specjalnie potrzeby dzieci chorych (Blaim, 1962; Bożkowska, Witkowska, 1964; Zygiert, 1964; Gapińska, 1966; Popielarska, 1967).

Higiena małego dziecka

Zalecenia dotyczące higieny dziecięcego ciała nie uległy zmianie w całym badanym okresie. Utrzymanie higieny osobistej uważane było także i na tym etapie życia dziecka za podstawowy i zasadniczy warunek zdrowia. W myśl zaleceń poradnikowych obmywanie ciała, czyszczenie paznokci, czesanie włosów miało stanowić podstawę codziennej pielęgnacji małego dziecka, nie wolno było zaniedbywać regularnego oczyszczania uszu oraz nosa. Podawano, jak często należało kąpać dzieci, jakich środków kosmetycznych używać do mycia i pielęgnacji poszczególnych części ciała (Malcz, 1834, s. 1; Tripplin, 1857, s. 1; Kosmowski, 1873, s. 174; Springer, 1900, s. 561-562; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 1, 55-57, 176-179; Stella-Sawicki, 1903, s. 142-145; Ernst, 1907, s. 36-38; Jaerschky, 1907, s. 196-197; Riedel, 1907, s. 4-6; Trumpp, 1907, s. 259-260; 1932, s. 96-103; Mason, 1908, s. 36; Baytel, 1910, s. 24; Gross, 1909, s. 90-91; Wernic, 1909, s. 86-87; Muller, 1910, s. 28; Handelsman, 1920, s. 91; Jonscher, 1956, s. 79-80; Popielarska,

1962, s. 14-18). Małe dziecko należało stopniowo wdrażać do samodzielności na polu higieny osobistej, tak aby w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej było w pełni świadome i odpowiedzialne za czystość zarówno własnego ciała, jak i odzieży oraz otoczenia (Osiecka, 1956, s. 18). Podkreślano również znaczenie higieny jamy ustnej. Mycie zębów, obok podawania dzieciom pokarmów o właściwej konsystencji oraz zachęcania ich do należytego ich gryzienia, miało mieć pierwszorzędne działanie przeciwpróchnicze (Harasowski, 1900, s. 106; Krzyżanowski, 1901, s. 43-45, 315-318; Tausig, 1901, s. 112-114; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 245-249; Stella-Sawicki, 1903, s. 116-126; Biehler, 1905, s. 206-215; 1921, s. 153-155; Niedzielski, 1905, s. 40-46; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 755-757; Muller, 1910, s. 57-58; Handelsman, 1920, s. 96-97; Kühner, 1922, s. 174; Truby King, 1922, s. 173-182; Śmiarowska, 1925, s. 143; Popielarska, 1962, s. 18-19; Milewicz, 1968, s. 302). W poradnikach wydanych po II wojnie zwracano większą, niż wcześniej, uwagę na konieczność leczenia zębów mlecznych. Zwracano rodzicom uwagę na fakt, iż spróchniałe zęby, bez względu na to czy stałe, czy mleczne, sprawiały dziecku ból, stając się ponadto źródłem problemów przy jedzeniu oraz stwarzając niebezpieczeństwo przeniesienia się próchnicy na zęby stałe. Regularne wizyty u stomatologa (3-4 razy do roku) miały być sprawą równie oczywistą, jak poddawanie dzieci okresowym badaniom pediatrycznym. Podobnie nową kwestią, na którą zwracano rodzicom uwagę, była troska o jakość zgryzu – to właśnie okres przedszkolny uważano za najważniejszy do przeprowadzania zabiegów korygujących wszelkie jego wady (Jonscher, 1956, s. 80; Milewicz, 1968, s. 302).

Dziecko w okresie przedszkolnym należało nadal hartować, pamiętając o tym, że „osoby hartowane niełatwo podlegają przeziębieniu” (Świtalska, 1929, s. 156). Kąpiele powietrzne miały, wedle zapewnień autorów poradników, równie dobroczynne działanie co hydroterapia, były zaś metodą łagodniejszą i łatwiejszą do codziennego stosowania bez względu na warunki pogodowe (Krzyżanowski, 1901, s. 108; Tausig, 1901, s. 110; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 32-33, 156-157; Stella-Sawicki, 1903, s. 149-152; Biehler, 1905, s. 197; 1919, s. 322, 325-329; Denning, 1907, s. 66-67; Ernst, 1907, s. 40-41; Jaerschky, 1907, s. 81-82; Mason, 1908, s. 29, 85-87; Gross, 1909, s. 112-115; Baytel, 1910, s. 25-31; Trumpp, 1932, s. 97; Lewi-Goriniewska, Bykowa, 1951, s. 87-104; Górecka, 1956; Popielarska, 1962, s. 82-94). W wydanej w roku 1951 książce poświęconej w całości hartowaniu dziecka (Lewi-Goriniewska, Bykowa, 1951, s. 103) zwracano ponadto uwagę na konieczność współdziałania rodziny oraz pracowników przedszkola we wspólnym dziele uodporniania dziecka na choroby w drodze hartowania jego organizmu.

Odzież winna była być tak dobrana, aby nie krępowała ruchów, pozwalając dziecku na swobodne zabawy (Biehler, 1919, s. 100; Trumpp, 1932, s. 71-89). Konieczne nakazywano zakładanie dzieciom bielizny, pończochy miały być podtrzymywane przez podwiązki mocowane nie nad kolanami, lecz do specjalnego pasa. Latem zalecano noszenie kapelusza chroniącego przed słońcem, zimą zaś – czapeczki. Przestrzegano przed zakładaniem dzieciom ciężkich i ciepłych ubrań doprowadzających do przegrzania, a w konsekwencji do częstych chorób. Tkaniny, z których szyto ubrania, miały być łatwe do prania, przewiewne i lekkie, pozbawione ozdób; podstawową funkcją ubrania miała być ochrona dziecięcego ciała (Harasowski, 1900, s. 182-185; Tausig, 1901, s. 106-108; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 34-37, 139, 193-196, 170-171; Urban, 1902,

s. 70-71, 100-105; *Zasady higieny (...)*, 1902, s. 101-105; Stella-Sawicki, 1903, s. 141-142, 162-163; Biehler, 1905, s. 95-101; 1921, s. 223-230; Trumpp, 1907, s. 249, 262-263; 1932, s. 80; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 759-765; Mason, 1908, s. 36-37, 126-127; Gross, 1909, s. 86-90; Breyer, 1913, s. 46-47; Fischer, Fisk, 1915, s. 17-21; Kühner, 1922, s. 173-175). Ubranie, uszyte z właściwie dobranych materiałów, składało się także na istotną część procesu hartowania dziecka (Lewi-Goriniewska, Bykowa, 1951, s. 93). Niekiedy przedstawiano też wzory strojów dla przedszkolaków – zarówno ubrań praktycznych, codziennych, jak i odzieży przeznaczonej na specjalne okazje (Mikulska, 1962, s. 81-92).

Ważnym elementem stroju, o dobór którego należało bardzo dbać, było obuwie (*Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 107-108; Stella-Sawicki, 1903, s. 163; Biehler, 1905, s. 101-103; 1919, s. 101-102; 1921, s. 231; Jaeger, 1907, s. 51-63; Trumpp, 1907, s. 263-264; 1932, s. 89-92; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 763; Wernic, 1909, s. 90; Fischer, Fisk, 1915, s. 21-27; Truby King, 1922, s. 96-98; Paradystal, 1961). Zdjęcia zdeformowanych, na skutek noszenia źle wyprofilowanych butów, stóp miały uświadamiać matkom konieczność starannego dopasowania obuwia. Buty zbyt duże, za małe, na obcasie lub z wąskimi noskami mogły być przyczyną trwałych uszkodzeń stóp oraz całego układu ruchu. Prawdopodobnie dobrane obuwie miało pasować do naturalnego kształtu stopy, dając nodze należyte podparcie.

Wiele wskazówek zawartych w poradnikach dotyczyło zasad żywienia małych dzieci (Tripplin, 1857, s. 34-47; Mieroszewska, 1856, s. 468-470; Bokiewicz, 1870, s. 143-146; Wernic, 1891, s. 18; Tausig, 1901, s. 77-99; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 1, 50-51, 116-121; Moszczeńska, 1904, s. 30-34; *Zasady higieny (...)*, 1902, s. 150-152; Stella-Sawicki, 1903, s. 114-116, 156-162; Combe, 1904, s. 143; Biehler, 1905, s. 108-119, 152-168; 1919, s. 152-168; 1921, s. 146-153; Niedzielski, 1905, s. 13-18; Ernst, 1907, s. 45-47; Hubner, 1907, s. 32-46; Trumpp, 1907, s. 257-259; Mason, 1908, s. 26-28; Baytel, 1910, s. 20-23; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 757-759; *Przyjaciel zdrowia*, 1914, s. 13-16, 51-54; Handelsman, 1920, s. 277; Truby King, 1922, s. 51-71; Iszora, 1937; Paluch, 1952; Witkowska, 1961; 1963; Spalona, 1964). Dotyczyły one przyrządzania właściwie zbilansowanych posiłków, dostosowanych do wieku oraz indywidualnych potrzeb dziecka, a także wartości kalorycznej poszczególnych produktów (głównie w poradnikach z lat 1944-1970). Opisywano dokładnie jak, kiedy i jakie posiłki należało kolejno wprowadzać do diety dziecka. Wśród zalecanych produktów znalazły się m.in. mleko, jajka, pieczywo, gotowane i surowe owoce oraz warzywa, chude ryby. Mięso, jako pokarm ciężkostrawny, sugerowano podawać raz dziennie, najlepiej gotowane, co miało zapobiegać zarażeniu się pasożytami odzwierzęcymi. Cukier, jako powodujący zaburzenia trawienia oraz psucie się zębów, należało z diety małego dziecka wykluczyć, podobnie jak wszelkie słodczyce. Wśród polecanych dzieciom napoi znalazły się kompoty, słaba herbata z mlekiem, kakao oraz ewentualnie kawa zbożowa. Zabronione było pojenie dzieci kawą i napojami alkoholowymi (Brzeziński, 1902, s. 10-11; Biehler, 1919, s. 156). Zwracano przy tym uwagę, iż pogląd mówiący o korzystnym wpływie słabych alkoholi na dzieci był przyczyną wielu tragedii – stopniowego zatrucia organizmu, a w konsekwencji nawet śmierci. Podane w książkach przepisy miały pomóc matkom oraz opiekunkom w przygotowaniu urozmaiconych i pożywnych posiłków. W poradniku poświęconym wyłącznie kwestiom żywienia dzieci, jego autor, doktor

Eugeniusz Iszora, na określenie zagadnień dotyczących rozkładu posiłków, sposobów ich serwowania oraz postępowania rodziców w stosunku do karmionego dziecka używał terminu pedagogika karmienia (Iszora, 1937, s. 71)¹⁵.

Higiena dziecka w wieku szkolnym. Gimnastyka i sporty

Jak przez cały analizowany okres twierdzili autorzy poradników, by rozwój dziecka przebiegał prawidłowo, należało w jego kształceniu uwzględnić obok wychowania umysłowego, także i rozwój fizyczny (Nawrot-Borowska, 2011a, s. 238-254; 2011b, s. 195-220). Niezbędne, jak sugerowali publicyści, było racjonalne rozłożenie czasu nauki, tak by odpowiednią ilość czasu dziecko spędzało nad książkami, a odpowiednią na rozrywek, zabawach i grach na powietrzu. Zalecano, ile czasu dzieci w określonym wieku powinny spędzać na nauce, a ile na wypoczynku, ćwiczeniach i śnie. Niekiedy zamieszczano wykresy ukazujące zalecany dobowy rozkład zajęć dziecka w wieku szkolnym (Kopczyńska-Sikorska, 1965, s. 21). Odpowiednie rozplanowanie poszczególnych zajęć, ze szczególnym uwzględnieniem czasu na sen i odpoczynek, miało służyć wzmocnieniu układu nerwowego dzieci i młodzieży (Kopczyńska-Sikorska, 1965, s. 22). Najlepiej, jak pisano, gdyby dzieci poświęcały ok. 2-3 godzin dziennie na ruch i ćwiczenia fizyczne (Kneipp, 1891, s. 120-124; Szycówna, 1917, s. 42-43; Brzeziński, Leowski, Serejski, 1959, s. 123; Kopczyńska-Sikorska, 1965, s. 21). Zalecano, by dzieci jak najczęściej przebywały na świeżym powietrzu, ubrane stosownie do pory roku, latem jak najwięcej biegały boso i w przewiewnej odzieży. Dobór gier i zabaw oczywiście należało uzależnić od wieku, płci, temperamentu, stanu zdrowia i poziomu rozwoju dziecka (Rosenbaum, 1844, s. 123-124; Tripplin, 1857, s. 59-60; Piasecki, 1899). Zalecano szczególnie gry z przyrządami, np. obręczki, wolant, strzelanie z łuku, billboki, palant, gra w piłkę, serso, kręgle. Zalecano też kąpiele w rzece lub jeziorze, pływanie, wiosłowanie, przechadzki, jazdę konną, jazdę na kole (rowerze), zajęcia rolnicze, pomoc w gospodarstwie, kilkudniowe piesze wycieczki i wyprawy w góry (Biehler, 1919, s. 315-321). W okresie po II wojnie światowej wśród gier proponowanych dzieciom wymieniano: pływanie, wiosłowanie, bieganie, zabawy z piłką, rzuty, ćwiczenia równoważne, koszykówkę, uprawianie lekkiej atletyki lub turystyki pieszej (Kopczyńska-Sikorska, 1965, s. 48-55; Milewicz, 1968, s. 269-270). Podkreślano przy tym zalety dyscyplin zespołowych, wymagających współpracy, mających zatem walory uspołeczniające (Brzeziński, Leowski, Serejski, 1959, s. 126-134; Milewicz, 1968, s. 270). Zwracano jednocześnie uwagę na przejściowe obniżenie sprawności fizycznej przypadające na okres gwałtownego rośnięcia — autorzy poradników proponowali, aby w tym czasie zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie zmuszali i tak osłabionego organizmu do podejmowania nadmiernego wysiłku fizycznego.

¹⁵ Pojęcie to w okresie po II wojnie światowej lansowała Sabina Witkowska, autorka wielu poradników traktujących o żywieniu dzieci, zawodowo związana z Instytutem Matki i Dziecka, zob.: S. Witkowska, *Odżywianie niemowląt i dzieci starszych*, PZWL, Warszawa 1963, s. 175-178.

W całym badanym okresie zimą proponowano dzieciom jazdę na sankach, łyżwach, nartach, zabawy śnieżne, a przede wszystkim systematyczne spacery (*Zabawy zimą* (...), 1899; Brzeziński, Leowski, Serejski, 1959, s. 134; Kopczyńska-Sikorska, 1965, s. 49, 53; Milewicz, 1968, s. 270). Gdy pogoda nie dopisywała, zalecano organizację gier i zabaw w domu, które zapewniały nie tylko ruch, ale i rozwijały intelektualnie (Gołębiowski, 1830; Kacz, 1895; *Gry i zabawy* (...), 1898; *Gry i zabawy w kółku rodzinnym*, 1898; *Wesołe chwile* (...), 1898; Weryho, 1900; Queyrat, 1905, s. 77-104; Kalinowski, 1912). Niezależnie od pory roku, według zaleceń lekarzy i pedagogów dzieci powinny uprawiać systematyczne ćwiczenia fizyczne, czyli gimnastykę, zwaną także pedagogiką fizyczną.

Kiedy to troska o ruch fizyczny i higienę dzieci znalazła znaczne grono zwolenników nie tylko wśród lekarzy i higienistów, ale i wśród publicystów pedagogicznych, powstawać zaczęły specjalne programy i podręczniki do gimnastyki domowej i ćwiczeń pokojowych (Kneipp, 1891, s. 38-41; Rokicki, 1892, s. 52-55). Szczególnie wiele pozycji poradnikowych z tego zakresu powstawało w końcu XIX i na początku XX wieku. Na przykład w 1919 roku doktor Matylda Biehler wskazywała, iż regularne uprawianie ćwiczeń gimnastycznych, jako mających dobroczynny wpływ zarówno na poszczególne narządy i układy, jak i na cały organizm, należało rozpocząć od ósmego roku życia (Biehler, 1919, s. 303). Ich celem miało być równomierne oraz wszechstronne wyćwiczenie mięśni, prowadzące do rozwoju ogólnej sprawności ciała. Przed dziesiątym rokiem życia należało przede wszystkim zadbać o rozwój zręczności, w kolejnych czterech latach — stopniowy rozwój siły, nabywany dzięki ćwiczeniom ruchowym, bieganiu czy skakaniu. Dopiero po skończeniu piętnastu lat dzieci mogły ćwiczyć z użyciem specjalnie do tego przystosowanych przyrządów gimnastycznych (Biehler, 1919, s. 313).

Publicyści z okresu po II wojnie światowej, poruszający temat sportu dzieci i młodzieży, podkreślali, iż wiek między 9. a 12. rokiem życia stanowi najlepszy moment na systematyczne rozwijanie umiejętności sportowych. Wyczynowe uprawianie wszelkich dyscyplin sportowych zalecali jednakże rozpoczynać dopiero z chwilą uzyskania fizycznej i psychicznej dojrzałości organizmu, a więc nie wcześniej niż przed ukończeniem siedemnastego roku życia (Milewicz, 1968, s. 270). Także w przypadku dzieci w wieku szkolnym kąpiele słoneczne oraz powietrzne uważane były za doskonały sposób na podniesienie ogólnej kondycji oraz hartowanie organizmu (Brzeziński, Leowski, Serejski, 1959, s. 134-135; Milewicz, 1968, s. 270).

Higiena okresu dojrzewania i wychowanie seksualne

W drugiej połowie XIX wieku w poradnikach, w których szczegółowo opisywano rozwój dziecka od narodzin do dorosłości i sugerowano rodzicom, jak troszczyć się o sferę fizyczną, umysłową i moralną dziecka, brak było wzmianek o dojrzewaniu płciowym i seksualności (Sierociński, 1846; Chmielowski, 1874; Michałowski, 1902). Związane to było z pewnością z panującym w społeczeństwie przekonaniem o swoistym tabu, którym otaczano tę sferę życia. W przeważającej liczbie poradników wychowawczych, czy nawet higienicznych, zagadnienia dotyczące rozwoju płciowego dzieci nie były poruszane wprost, zaś przy okazji omawiania określonych problemów wzmiankowano jedynie o ich znaczeniu dla tej sfery funkcjonowania dziecka. Najczęściej

używanym określeniem opisującym problematykę dojrzewania i uświadomienia seksualnego, szczególnie na przełomie XX i XX wieku oraz w II RP, była „kwestia płciowa” lub „uświadczenie”. W tym też okresie coraz więcej pojawiać się zaczęło publikacji, które w sposób otwarty pisały o kwestii płciowości człowieka, a były następstwem rozpoczynającej się na ziemiach polskich publicznej dyskusji na temat ludzkiej seksualności, a w konsekwencji i wychowania seksualnego (Nawrot-Borowska, 2013, s. 130)¹⁶. Objasnienia zawarte w tego typu poradnikach były często oparte na wynikach prowadzonych badań naukowych, choć prezentowane w sposób przystępny dla czytelników. Powstawać zaczęły także poradniki z zakresu uświadczenia płciowego dzieci i młodzieży, w całości poświęcone tejże kwestii¹⁷. Analizując treści poradników pod kątem płciowości dziecka, należy stwierdzić, że poradnictwo skupiało się w głównej mierze na dwóch obszarach tematycznych, ściśle ze sobą powiązanych: zadaniach rodziców i pozostałych członków rodziny w zakresie zapobiegania przedwczesnemu rozbudzeniu życia płciowego oraz onanizmowi (i tych wskazówek było zdecydowanie najwięcej), a także — choć w większości dopiero w na przełomie XIX i w pierwszych dekadach XX wieku — uświadczenia płciowego (Nawrot-Borowska, 2013, s. 131-132).

Po drugiej wojnie światowej, szczególnie w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, ukazywały się poradniki dla rodziców adolescentów, omawiające szczegółowo sferę cielesną pod kątem dojrzewania płciowego. Obok wyjaśniania zmian fizjologicznych zachodzących w ciele młodego człowieka, poruszano także problemy związane z przemianami dokonującymi się w psychice. Radzono, jak rodzice powinni wspierać dziecko w burzliwym okresie rozwoju, jak prowadzić rozmowy uświadcniające, jak dbać o higienę zmieniającego się ciała młodego człowieka (Beck, 1958; Brzeziński, Leowski, Serejski, 1959; Dąbrowski, 1960; Popielski, 1963; Majda, 1964; Bielicka, 1967). Poradniki miały wspierać rodziców w trudnym zadaniu przekazywania wiedzy dotyczącej spraw intymnych, jak bowiem pisano, „nasza [rodziców] bezradność wobec zagadnień seksualnych dorastającej młodzieży, brak dostatecznej znajomości ich biologicznego podłoża prowadzi często do błędów wychowawczych” (Brzeziński, Leowski, Serejski, 1959, s. 5). Dlatego też na kartach poradników zamieszczano podstawowe wiadomości dotyczące budowy anatomicznej kobiet i mężczyzn, a także mechanizm zapłodnienia. Celem wychowania seksualnego miało jednakże być nie tylko przekazywanie informacji z zakresu płciowości człowieka, lecz także (a może przede wszystkim) „podnoszenie kultury współżycia mężczyzny i kobiety, kul-

¹⁶ Dokładna i wnikliwa charakterystyka specyfiki tej grupy prac, ze wskazaniem i opisem podstawowych prądów myślowych kształtujących koncepcje pedagogiczne w kwestii wychowania seksualnego patrz: Sikorska-Kulesza, 2004, s. 25-27; Babik, 2010; s. 30-61.

¹⁷ Np. w katalogu książek polskich z zakresu pedagogii, wychowania i wiadomości pokrewnych z 1912 r. zawarto odrębny dział, zatytułowany *Uświadczenie*, w którym znajdowały się pozycje: Ethelmer E., *Skąd wziął się twój braciśzek*. Spolszczyła R. Centnerszwerowa, Warszawa 1903; Leroy-Allais, *Jak uświadcziłam moje córki o rozwoju kobiety i macierzyństwa*, Wilno 1909; Misson K., *Dorastająca młodzież a świadomość płciowa*, Brody 1905; Moszczeńska I., *Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna*, Warszawa 1904; Taż, *Jak rozmawiać z dziećmi o kwestiach drażliwych? Wskazówki dla matek*, Warszawa 1904; Penzig R., *Jak odpowiadać na pytania dziecięce*, tłumaczyły z niemieckiego Z. Rotszajnowa i M. Lipska, Warszawa 1905. W: *Katalog książek polskich z zakresu pedagogii, wychowania i wiadomości pokrewnych do nabywania w księgarni G. Seyfartha we Lwowie*, Lwów 1912, s. 21.

tywowanie piękna związku miłosnego, uchronienie młodzieży przed szkodliwością żywiołowego życia płciowego, gdy nie jest ono hamowane określonymi normami moralnymi, społecznymi i zdrowotnymi” (Milewicz, 1968, s. 263).

Choroby dziecięce — objawy, leczenie, zapobieganie

Na stronach poradników znajdowały się także opisy chorób dziecięcych — od przypadłości, na które zapadały noworodki i niemowlęta, po choroby dorastających dzieci w okresie pokwitania. Opisywano specyfikę poszczególnych z nich, objawy im towarzyszące, sposoby leczenia oraz zapobiegania. Część poradników zawierała specjalne rozdziały, w których obok wyżej wskazanych kwestii opisywano wyposażenie niezbędnej w każdym domu apteczki, sposoby przygotowywania domowych środków leczniczych, ich dawki, czas stosowania, dostosowane do wieku i wagi dziecka. Zwracano uwagę na konieczność konsultacji lekarskich, w przypadku dłużej utrzymujących się dolegliwości. Osobną kwestią omawianą w poradnikach, głównie w całości poświęconych zdrowiu i higienie dzieci, była pielęgnacja chorych. Opisywano, jak przygotować łóżko, urządzić pokój chorego dziecka, jaką dietę stosować w zależności od konkretnej przypadłości. Do najczęściej opisywanych chorób dzieci zaliczano: krzywicę, katar nosa, katar kiszek, niedokrwistość (anemię), ospę, błonicę (dyfteryt), szkarlatynę, odrę, różyczkę, koklusz, świnkę, gruźlicę, krup, biegunkę (Seemann, 1843; Studencki, 1850; Kaczkowski, 1874; Hilttenbrenner, 1876; Hara-sowski, 1900, s. 99-113, 135-161; Springer, 1900, s. 585-602; Kolberg, 1901; Krzyżanowski, 1901, s. 9-14, 17-24, 32-36, 62-63, 186-189; Tausig, 1901, s. 115-129; *Matka i dziecko (...)*, 1902, s. 1-7, 17-20, 25-30, 70-74, 99-107, 146-148, 163-165, 182-183, 210, 235-241; Sonderegger, 1902, s. 128-131; *Zasady higieny (...)*, 1902, s. 240-254; Stella-Sawicki, 1903, s. 181-196; Biehler, 1905, s. 245-307, 410, 413-414; Bączkiewicz, 1906, s. 9-95; Denning, 1907, s. 59-68; Korybut-Daszkiewicz, 1907, s. 7-8; 11-46, 47-90; Orth, 1907, s. 53-54; Puławski, 1909, s. 32-33; Wemic, 1909, s. 182-190, 195-198; Działyńska Potocka, 1912; Breyer, 1913, s. 78-101, 205-208; Lotzky, 1914, s. 90-94; *Przyjaciel zdrowia*, 1914, s. 32-51; Handelsman, 1920, s. 61-65, 103-214; Popiel, 1921; Śmiarowska, 1924, s. 128-133; 1925, s. 144-149; Comby, 1925, s. 1-449; Bernhardt, 1923, s. 3-91; Lust 1932; *Choroby nagminne (...)*, bdw, s. 62-96, 125-135; *Domowa pomoc (...)*, bdw, s. 33-35, 69, 128-132, 183-190). Ważnym elementem profilaktyki zdrowotnej, który pojawia się na stronach poradników od okresu II RP, były szczepienia: przeciw ospie (Rosenblum, 1844, s. 113-114; Wemic, 1909, s. 72-73; Szenajch, 1918, s. 15; Biehler, 1919, s. 262; Śmiarowska, 1925, s. 143; Trumpp, 1932, s. 176), gruźlicy (Świtalska, 1929, s. 196; Trumpp, 1932, s. 202; Jonscher, 1938, s. 23-24; Mogilnicki, bdw, s. 202), niekiedy wspomniano o szczepieniach przeciw odrze (Trumpp, 1932, s. 166) lub dyfterytowi (Biehler, 1919, s. 268).

Nowością w zakresie podejmowanych na szeroką skalę tematów związanych ze zdrowiem dziecka była w poradnikach ukazujących się po II wojnie problematyka chorób nerwowych dzieci i młodzieży. Przedstawiano zarówno warunki prawidłowego rozwoju układu nerwowego dziecka, jak i najczęściej występujące zaburzenia sfery psychicznej, a także profilaktykę zaburzeń nerwowych u dzieci (Brzeziński, Leowski, Serejski, 1959,

s. 57-70; Włodarski, 1965; Sadowska, 1966). Przestrzegano przed tabuizowaniem tego rodzaju chorób, wskazując, iż wynikająca ze wstydu bądź niewiedzy obawa przed udaniem się do psychiatry nie ma racji bytu w nowoczesnym społeczeństwie. Leczenie chorób nerwowych i psychicznych, w związku z postępem medycyny, w wielu przypadkach gwarantowało całkowitą i długotrwałą poprawę zdrowia, z czego, jak pisano, „niestety (...) mało kto zdaje sobie z tego sprawę” (Sadowska, 1966, s. 3).

Wśród porad dotyczących troski o zdrowie dzieci znajdowały się też wskazówki dotyczące ratowania i przywracania życia w nieszczęśliwych wypadkach, sugerujące szczegółowe sposoby postępowania w każdym z nieszczęśliwych przypadków (Harasowski, 1900, s. 114; Springer, 1900, s. 701-728; Sonderegger, 1902, s. 91-107; *Matka i dziecko* (...), 1902, s. 158-162; Korybut-Daszkiewicz, 1907, s. 91-133; Wernic, 1909, s. 190-195; Truby King, 1922, s. 130-160; Pytel L., 1968; *Choroby nagminne* (...), bdw, s. 141-143).

W II połowie XIX i na początku XX wieku problematyka chorób dziecięcych stanowiła często dodatkowe rozdziały poradników dla rodziców. Ukazywały się także poradniki, poświęcone różnorodnym chorobom dzieci, wydawane jako osobne pozycje. W okresie po II wojnie światowej pojawiać się zaczęły specjalistyczne publikacje, traktujące o poszczególnych chorobach i zaburzeniach rozwojowych wieku dziecięcego, ich przyczynach, przebiegu, zapobieganiu oraz pracy wychowawczej i opiece nad dziećmi z tymi przypadłościami (Bogdanowicz, 1954; Groer, 1954; Szymańska, 1954; Klimova-Fugnerova, 1956, s. 318-348; Wolfowa, 1956; Kossakowska, 1957; Lewenfisz-Wojnarowska, 1958; Kossakowski, 1959; Szuman, 1961; Beer, 1962; Blaim, 1962; Bożkova, Witkowska, 1964; Zygiert, 1964; Szelożyńska, Jankowicz, Pieńkowa, 1965; Gapińska, 1966; Góralówna, Domańska, 1966; Spock, Bromowiczowa, Sadowska, 1966; Popielarska, 1967; Boczkowski, 1969; Lerrigo, 1969).

Podsumowanie

Zarówno w okresie zaborów, jak i w niepodległej Polsce dbałość o higienę uznawana była przez autorów poradników za kluczową kwestię mającą służyć zachowaniu dziecka w dobrym zdrowiu. Liczne wskazówki oraz przestrogi zmierzać miały do wyrobienia u wszystkich sprawujących bezpośrednią opiekę nad dzieckiem właściwych postaw oraz zachowań prozdrowotnych, których podstawę miała stanowić dbałość o czystość, będącą „najważniejszym, najpierwszym warunkiem zdrowia dziecka” (Szenajch, 1918, s. 15). Jak bowiem zauważył inny z autorów, „miarą współczesnych narodów jest ilość zużytego mydła” (Czar, 1935, s. 188).

Poradniki dla rodziców miały duże znaczenie edukacyjne w podnoszeniu poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa. Popularyzowały wiedzę naukową, która w przystępny sposób trafić mogła do szerokich rzesz odbiorców, przekazywały informacje, jak tę wiedzę racjonalnie wykorzystać w praktyce. Wyposażały w wiadomości i umiejętności, które pozwalały rodzicom w bardziej świadomy i racjonalny sposób prowadzić wychowanie dzieci i młodzieży, popełniać mniej błędów, naprawiać te już zaistniałe, szukać oparcia i pomocy w trudnych, niejednokrotnie wstydlivych sprawach. Praktyka i wiedza zdroworozsądkowa poprzednich pokoleń,

która z pewnością służyła rodzicom w wychowaniu zdrowotnym dzieci, znajdowała swe uzupełnienie w fachowych, specjalistycznych publikacjach, które prezentowały zalecenia zgodne z najnowszymi osiągnięciami na polu medycyny, higieny, innych nauk, walcząc niejednokrotnie z przesądami, zabobonami i innymi niewłaściwymi i szkodliwymi praktykami w tym zakresie. Szczególnie dla kobiet, ale i dla obojga rodziców były to pozycje, które zainteresowanym pozwalały dużo lepiej przygotować się do pełnienia funkcji rodzicielskich, uzupełniały wykształcenie w zakresie troski o zdrowie, higienę, ale i szeroko pojętego wychowania dzieci i młodzieży, mogły dawały poczucie większej kompetencji rodzicielskiej. Dawały więc możliwość samokształcenia, aktualizowania wiedzy, mogły pobudzać do zmian dotychczasowego postępowania wychowawczego.

Pozostaje pytanie — czy i na ile poradniki dla rodziców były rzeczywiście wykorzystywane w praktyce wychowawczej? Na ile zalecenia i porady autorów poradników znajdowały swe odzwierciedlenie w rzeczywistości? Czy rodzice, czytając zawarte w nich treści, rzeczywiście się do nich stosowali? Pytanie to pozostaje w znacznej części bez odpowiedzi. Śledząc liczbę egzemplarzy danego wydania, częstość wznowień poszczególnych pozycji, można przypuszczalnie wnioskować, do jakiej liczby odbiorców pozycja mogła trafić, ale czy jej treści znajdowały swe zastosowanie, jest trudne do ustalenia. Jednak podkreślić należy, że jeśli rodzice szukali wskazówek i zaleceń dotyczących racjonalnego, zgodnego z aktualnym w danym okresie stanem wiedzy naukowej, wychowania fizycznego dzieci, znajdowali je w licznie publikowanych przez cały badany okres poradnikach — zarówno wychowawczych, jak i higienicznych.

Bibliografia

Źródła:

- Antoszka (pseudonim) (1913). *Przy kądzieli. Pogadanki dla kobiet o ważnych sprawach*. Warszawa: Księgarnia Polska.
- Archangielski B., Sperański G. (1951a). *Jak wychować zdrowe dziecko*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa „Czytelnik”.
- Archangielski B., Sperański G. (1951b). *Macierzyństwo*. Łódź: PZWS.
- Arct M. (1907). *M. Arcta słownik ilustrowany języka polskiego*. T. 2. Warszawa: Wyd. M. Arcta.
- Auderska H. (red.) (1964). *Słownik języka polskiego*. T. 6. Warszawa: PWN.
- Baranowski M. (1920). *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*. Wyd. 10. Warszawa: Nakładem Gebethnera i Wolffa.
- Baytel F. (1910). *Higiena i zdrowie. O własnościach leczniczych promieni słonecznych*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Bączkiewicz J. (1906). *Jak ochraniać życie i zdrowie niemowląt*. Warszawa.
- Beaupre J. (1967). *Macierzyństwo*. Warszawa: PZWL.
- Beck L. (1958). *O dojrzewaniu seksualnym*. Warszawa: PZWL.
- Beer W. (1962). *Bezsenność i inne zaburzenia snu u dorosłych i u dzieci*. Warszawa: PZWL.
- Bergman L. (1909). *Przeciw alkoholizmowi*. Warszawa.
- Bergman L. (1912). *Alkoholizm a wyrodnienie potomstwa*. Warszawa.
- Bernhardt R. (1923). *Zarys chorób wenerycznych i skórnych wieku dziecięcego*. Warszawa: nakładem autora.

- Biehler M. (1905). *Higiena dziecka*. Warszawa: nakład Gebethnera i Wolffa.
- Biehler M. (1919). *Higiena dziecka*. Wyd. 4 uzup. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Biehler M. (1921). *Podręcznik higieny*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Bielicka I. (1966). *Dziecko rośnie*. Warszawa: PZWL.
- Bielicka I. (1967). *Kłopotliwe pytania*. Warszawa: PZWL.
- Bilz F.E. (1903). *Nowe lecznictwo przyrodne: książka do nauczania i podręcznik leczenia przyrodnego i ochrony zdrowia*.
Lipsk: Księgarnia i Instytut Sztuk Pięknych Spółka Akcyjna.
- Blaim A. (1962). *Dziecko otyłe*. Warszawa: PZWL.
- Boczkowski K. (1969). *Prawidłowy i nieprawidłowy rozwój płciowy*. Warszawa: PZWL.
- Bogdanowicz J. (1954). *Jak chronić dziecko przed chorobami zakaźnymi*. Warszawa: PZWL.
- Bokiewicz L. (1870). *Higiena popularna, czyli nauka zachowania zdrowia dla ludu wiejskiego*. Poznań: Wyd. Franc. Bażyński.
- Borudzka W. (red.), (bdw). *Kalendarz dziecka i matki na lata 1929 i 1930*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze „Bluszczy”.
- Bożkowska K., Witkowska S. (1964). *Żywnienie dzieci chorych*. Warszawa: PZWL.
- Breyer S. (1913). *Lekarz domowy*. Grudziądz: drukiem i nakładem Wiktora Kulerskiego („Gazeta Grudziądzka”).
- Bromowiczowa T., Wolfowa W. (1956). *O nauczaniu i wychowaniu dzieci przewlekle chorych*. Warszawa: PZWS.
- Brzeziński M. (1902). *Jak wychować dzieci na zdrowych i silnych ludzi?* Warszawa.
- Brzeziński Z., Leowski J., Serejski J. (1959). *O dojrzewaniu. Sprawy nie tylko drażliwe*. Warszawa: „Iskry”.
- Chmielowski P. (1874). *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na doświadczeniu i nauce oparte*. Warszawa.
- Choroby nagminne, Jak leczyć i zapobiegać? Wykład popularny*. Przejrzał Dr med. A. Kube (bdw). Warszawa: nakład Po-
liglot, sp. z o.o.
- Cieślak B. (1965). *Kilka słów o twoim dziecku*. Warszawa: PZWL.
- Combe A. (1904). *Nerwowość u dzieci. Cztery odczyty*, przeł. Dr H. Nusbaum. Warszawa: nakładem Gebethnera i Wolffa.
- Comby J. (1925). *Dwieście sześćdziesiąt porad lekarskich w chorobach dziecięcych*. Warszawa: „Wiedza”.
- Czar J. (1935). *Dzieje kobiety*. Katowice: Wyd. Św. Stanisława.
- Czarnecki J. (1910). *Medycyna pastoralna. Podręcznik dla ludu katolickiego*. Gniezno: nakładem autora.
- Danielewicz E. (1897). *Alkohol jego zgubny wpływ na zdrowie i życie ludzkie*. Kraków.
- Dąbrowski E. (1954). *Higiena kobiety*. W: *Lekarze radzą matkom*, praca zbiorowa. Warszawa: PZWL.
- Dąbrowski K. (1960). *Nasze dzieci dorastają. Problemy wieku dojrzewania*. Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Denning A. (1907). *Higiena przemiany materii*. Przełożył K. Panek, z 1 tablicą kolorową i 5 rycinami w tekście. Lwów:
nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Domowa pomoc, czyli książka dla dobra chorej ludzkości* (bdw). Hanower: Nakład L. Schmidt.
- Dr Gold (1887). *Co zdrowo? Co niezdrowo? Powszechny katechizm zdrowia*. Warszawa: Wyd. M. Orgelbrand.
- Dr J.H. (1896). *Higiena palenia. Tytoń ze względu na jego botaniczne, chemiczne i lekarskie własności i działanie*.
Kraków: Spółka Wydawnicza Polska.
- Drobniewska M. (1914). *Co rodzice własnym dzieciom dać powinni*. Warszawa: skł. główny w Księgarni W. Jakowickiego.
- Działyńska Potocka A. (1912). *Poradnik dla kobiet w wychowaniu malarzów dzieci i pielęgnowaniu ich w chorobach*. Lwów.

- Ernst E. (1907). *Obowiązek rodzicielski. Przyczynek do kwestii wychowania młodzieży w czystości obyczajów. Z trzeciego wydania z niemieckiego za zezwoleniem autorki tłumaczyła S.K. Poznań: Nakładem i czcionkami Drukarni i Księgarni św. Wojciecha.*
- Fischer-Dueckelmann A. (1908). *Kobieta lekarką domową: podręcznik lekarski do pielęgnowania zdrowia i leczenia w rodzinie, ze szczególnym uwzględnieniem chorób kobiecych i dziecięcych, położnictwa i pielęgnowania dzieci, na pol. przeł. za zezw. aut. T. Jaroszevska z współudz. A. Czarnowskiego. Mikołów — Warszawa.*
- Fischer I., Fisk E. (1915). *Skarbiec zdrowia i życia. Zasady higieny oparte na nowoczesnej wiedzy. Lwów: Wyd. Książek Pożytecznych.*
- Foltnowicz-Marińska J. (1956). *Będę matką. W: Lekarze radzą matkom. Praca zbiorowa. Warszawa: PZWS.*
- Foltnowicz-Marińska J. (1965). *Będę matką. Warszawa: PZWL.*
- Forel A. (1906). *Zagadnienia seksualne w świetle nauk przyrodniczych, psychologii, higieny i socjologii. Przeł. Z. Zatorski. T. I. Lwów: Księg. Polska B. Połoniecki*
- Gapińska K. (1966). *Jak postępować z dzieckiem skazowym. Warszawa: PZWL.*
- Gołąb J., Szinagel E. (1949). *Pielęgnowanie niemowląt. Poradnik dla matek i pielęgniarek. Kraków: Wiedza Powszechna.*
- Gołębiowski Ł. (1830). *Gry i zabawy niektórych stanów w kraju i w niektórych jego prowincjach. Warszawa: nakład autora.*
- Góralówna M., Domańska A. (1966). *Dziecko niesłyszące w rodzinie. Warszawa: PZWL.*
- Górecka H. (1956). *Hartujemy dzieci. Warszawa: PZWL.*
- Grabowiecka L. (1949). *Kobieta przyszła matka. Łódź: Wyd. „Kolumna”.*
- Groer F. (1954). *Czy dzieci łatwo się przeziębiamy. Warszawa: PZWL.*
- Gross A. (1909). *Rady i wskazówki, jak ustrzec się od chorób płucnych. Szkic popularny. Warszawa: nakładem „Ziarna”.*
- Gry i zabawy na wolnym powietrzu. Opracował Stary Maciej (1898). Mikołów: Karol Miarka.*
- Handelsmann B. (1920). *Zasady pielęgnowania chorych. Krótki zarys anatomii, fizjologii i higieny. Pielęgnowanie chorych. Warszawa: nakł. księgarni Ludwika Fiszer.*
- Harasowski A. (1900). *Lekarz domowy. Racjonalny poradnik lekarski dla zdrowych i chorych. Lwów: nakładem Stanisława Kohlera.*
- Hilttenbrenner A. (1876). *Wykład chorób dzieci. Warszawa: Drukarnia Gazety Lekarskiej.*
- Hojnacki W. (1928). *Higiena kobiety i kosmetyka. Lwów — Warszawa: nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.*
- Härne U. (1946). *Nasze dzieci. Lund: wydane staraniem Komitetu Współpracy dla Odbudowy Demokratycznej.*
- Hubner M. (1907). *Środki spożywcze i nauka żywienia. Przeł. Dr K. Panek. Lwów: Wyd. Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.*
- Iszora E. (1935). *Odżywianie niemowląt. Wyd. II. Wilno: Druk Józefa Zawadzkiego.*
- Jaczeński A. (1968). *Higiena szkolna. Warszawa: PZWS.*
- Jaeger H., Jaeger A. (1907). *Higiena ubrania. Przełożyła K. Hojnacka, z 91 rycinami i 15 tablicami. Lwów: Księgarnia Polska B. Połonieckiego.*
- Jaerschky P. (1907). *Gimnastyka, światło i powietrze jako czynniki pielęgnujące zdrowie. Warszawa: nakł. Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.*
- Jak kobieta ma postępować w stanie zwykłym i odmiennym, aby się od cierpienia uchronić? (1906). Warszawa: Druk J. Sikorskiego.*

- Jak sobie radzić z dzieckiem od 4-7 lat* (1946). Warszawa: PIHP.
- Jaroszyński T. (1921). *Higiena wychowawcza*. Warszawa: Wyd. M. Arcta.
- Jonscher K. (1938). *Higiena i żywienie niemowląt*. Poznań: nakładem własnym autora.
- Józefczyk A. (1880). *Listy Pedagogiczne brata do siostry*. Lwów: Towarzystwo Pedagogiczne.
- Kacprzak M. (1968). *Zanim dziecko się urodzi*. W: B. Milewicz (red.), *Rodzice – dzieci – wychowanie. Poradnik dla rodziców*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Kacz E. (1895). *Gry i zabawy młodzieży oraz znaczenie ich w wychowaniu*. Lwów: nakł. Towarzystwa Pedagogicznego.
- Kaczkowski A. (1874). *Poradnik dla matek o pielęgnowaniu i wychowaniu dzieci oraz o leczeniu ich chorób od urodzenia do siódmego roku*. Lwów: nakładem autora.
- Kalinowski K. (1912). *Jak się zabawiać – gry towarzyskie*. Warszawa: M. Arct: „Nasz Świat”.
- Karaffa-Korbott K. (1934). *Higiena: kurs dla studentów, lekarzy, inżynierów i urzędników zdrowia publicznego*. Wilno: Wyd. Drukarni i Księgarni Józefa Zawadzkiego.
- Klimova-Fugnerova M. (1956). *Nasze dziecko*. Warszawa: PZWL.
- Kneipp S. (1891). *Tak żyć potrzeba. Wskazówki i rady dla zdrowych i chorych*. Przeł. J.A. Łukaszkiewicz. Kempten.
- Kolberg L. (1901). *Zdrowie dziecka. Przewodnik dla rodziców*. Warszawa.
- Kopczyńska-Sikorska J. (1965). *Higiena dziecka w wieku szkolnym*. Warszawa: PZWL.
- Korczak C., Leowski J. (1983). *Problemy higieny i ochrony zdrowia*. Warszawa: WSiP.
- Korewa A. (1946). *Kształcenie charakteru*. Wrocław: Nakładem Księgarni „Postęp”.
- Korybut-Daszkiewicz B. (1907). *Pielęgnowanie chorego dziecka*. Warszawa: nakładem i drukiem M. Arcta.
- Kosmowski W. (1873). *Rys higieny dzieci w pierwszych latach ich życia*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Kossakowska S. (1957). *Gdy dziecko boli brzuszka*. Warszawa: PZWL.
- Kossakowski J. (1959). *Wady i ułomności wrodzone u dzieci*. Warszawa: PZWL.
- Koszuński J. (1888). *Jak żyć niemowlęta i dzieci oraz krytyczny pogląd na sztuczne pożywki dla tychże*. Poznań.
- Kołowski K. (1966). *Problemy wychowania w rodzinie*. Warszawa: PZWS.
- Kowerska Z. (1894). *O wychowaniu macierzyńskim*. Wyd. II. Warszawa: nakł. Michała Glücksberga.
- Króliński K. (1922). *Pedagogika i dydaktyka wraz z ogólnymi zasadami logiki*. Lwów: Wyd. „Wszechświat”.
- Krzeska I. (1969). *Pierwsze dni macierzyństwa*. Warszawa: PZWL.
- Krzyżanowski E. (1901). *Leki domowe zastosowane w chorobach ludzkich*. Drugie przejrane i uzupełnione wydanie, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Kühner A. (1922). *Tajemnica życia powstającego z punktu widzenia lekarskiego i społecznego. Objasnienie życia płciowego i małżeńskiego, uzupełniła J. Springer*. Poznań: Towarzystwo Wydawnicze „Epoka”.
- Lewenfisz-Wojnarowska T. (1958). *O dziecku chorym na serce*. Warszawa: PZWL.
- Lewi-Goriniewska J., Bykowska A. (1951). *Hartowanie dziecka*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Lotzky H. (1914). *Poznaj duszę dziecka twego*. Przeł. P.Fr. Warszawa: Wyd. M. Arcta.
- Lubelski W. (1862). *Małżeństwo pod względem fizjologii i higieny z dołączeniem uwag dietetycznych nad wychowaniem niemowląt*. Warszawa: Skład Główny w Księgarni Warszawskiej W. Wodzyńskiego.
- Lust F. (1932). *Diagnostyka i terapia chorób dzieci*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Wiedza”.
- Lux Flanagan G. (1967). *9 pierwszych miesięcy życia*. Warszawa: PZWL.

- Madeyski E. (1869). *Dyjetetyka dzieci oparta na wskazówkach przyrody. Przewodnik w zdrowem pielęgnowaniu dzieci od przyjścia na świat aż do dojrzenia skreślony przez przyjaciela dzieci (lekarza — prof. E. Madeyskiego)*. Lwów: nakładem Karola Wilda.
- Majda A. (1964). *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży: poradnik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*. Warszawa: PZWL.
- Malcz W. (1834). *Rady dla matek obejmujące przepisy pielęgnowania dzieci w pierwszych latach życia*. Warszawa: drukarnia A. Gałęzowskiego i Spółki.
- Małe dziecko* (1969). Praca zbiorowa. Warszawa: PZWL.
- Mason Ch.M. (1908). *Wychowanie domowe. Wychowanie dzieci do lat dziewięciu, tłumaczenie z angielskiego*. Warszawa: Skład Gł. Księgami E. Wende i sp.
- Matecki T.T. (1848). *Poradnik dla młodych matek, czyli fizyczne wychowanie dzieci w pierwszych siedmiu latach*. Poznań: nakł. N. Kamińskiego i Spółki.
- Matka i dziecko, Wychowanie fizyczne i moralne dzieci do lat 7 (w okresie przedszkolnym)* z J. v Wedella przełożyła St.S. (1902). Warszawa: Gebethner i Wolf.
- Merzan I. (bdw). *Dla młodych matek*. Warszawa: „Czytelnik”.
- Meyer F. (1899). *Pielęgnuj swoje dziecko! Pielęgnowanie dziecka w początkach jego życia. Rady i wskazówki*. Łódź.
- Miarka K. (1898). *Gry i zabawy w kółku rodzinnym*. Mikołów: Karol Miarka.
- Michałowski H. (oprac.) (1902). *Wychowanie dziecka według B.H. Gausserona*. Warszawa: Nakładem „Ziarna”.
- Mierosewska L. (1856). *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci*. Warszawa: Wyd. w drukarni Alexandra Gins.
- Mikulska A. (1962). *Od pieluszek do mundurka*. Katowice: Wyd. „Śląsk”.
- Milewicz B. (red) (1968). *Rodzice — dzieci — wychowanie. Poradnik dla rodziców*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Minkiewicz K. (1929). Propaganda higieny w szkole. *Wychowanie Fizyczne*, 12, s. 349-355.
- Mogilnicki T. (bdw). *Pielęgnowanie i karmienie niemowląt*. Kraków: nakładem własnym autora.
- Mogilnicki T. (1954). *Pielęgnowanie i karmienie niemowląt*. Wyd. 10. Warszawa: PZWL.
- Moszczeńska I. (1907). *Zasady wychowania*. Warszawa: Księgarnia Naukowa.
- Muller J. P. (1910). *Najnowszy lekarz domowy, czyli książka o zdrowym i chorym człowieku. Najbogatszy zbiór najdoskonalszych starych i nowych środków domowych i rodzajów przyrodoleczniczych na wszystkie choroby*. Warszawa: nakł. Księgarni Populamej.
- Niedzielski K. (1905). *Uwagi i rady lekarza przydatne w życiu codziennym*. Warszawa: M. Arct.
- Niemowlę. Opieka jego w zdrowiu także sposób zawińnięcia w chorobie. Poradnik dla każdej matki*. (1899). Wiedeń.
- Orth J. (1907). *Cel i zadanie pielęgnowania zdrowia*. Lwów: B. Połoniecki.
- Osiecka J. (1956). *Moje dziecko pójdzie do szkoły*. Warszawa: PZWS.
- Paluch E. (1952). *Racjonalne odżywianie*. Warszawa: PZWL.
- Paradystal T. (1961). *Płaskie stopy u dzieci*. Warszawa: PZWL.
- Prasecki E. (1899). O wpływie ćwiczeń cielesnych na rozwój fizyczny młodzieży. W: *Z psychologii i fizjologii wychowania*. Lwów.
- Plater-Zyberkówna C. (1918). *Na progu małżeństwa*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Polak J. (1882). *Higiena mężatek i matek. Cięża, poród, połóg, pielęgnowanie noworodków*. Warszawa: Księgarnia L. Polaka.

- Popiel W. (1921). *Poradnik dla młodych mężatek i matek*. Wyd. II. Warszawa.
- Popielarska A. (1962). *Czy dobrze i zdrowo wychowujesz swoje dziecko*. Warszawa: PZWL.
- Popielarska A. (1967). *Wojtuś nie ma apetytu*. Warszawa: PZWL.
- Popielski B. (1963). *O uświadamianiu dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWL.
- Popowski S. (bdw). *Co każda matka o gruźlicy powinna wiedzieć*. (bmw).
- Przyjaciół zdrowia (1914). *Jak pielęgnować dzieci zdrowe i jak leczyć chore według Ks. S. Kneippa*. Warszawa: M. Arct.
- Puławski A. (1909). *Co to są suchoty i jak się od nich uchronić?* Warszawa: skł. gł. w „Księgarni Polskiej”.
- Pumpiański R. (1956). *Higiena w życiu kobiety*. Warszawa: PZWL.
- Pytel A. (1968). *Pomoc w nagłych wypadkach u dzieci*. Warszawa: PZWL.
- Pytel L. (1968). *Co należy wiedzieć o ciąży, porodzie i położu*. Warszawa: PZWL.
- Queyrat F. (1905). *Gry i zabawy dziecięce: studium nad wyobraźnią twórczą u dzieci*. Przeł. z fr. M. Rodysowa. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Rambosson J. (1873). *Wychowanie macierzyńskie według wskazówek z natury*. Warszawa: nakł. Redakcji Opiekuna Domowego.
- Riedel H. (1907). *Woda jako czynnik pielęgnujący zdrowie*. Przeł. W. Schroeiber. Lwów.
- Rogulski S. (1925). *Higiena niemowląt*. Lwów-Warszawa.
- Rokicki A. (1892). *Gimnastyka szwedzka*. W: *Kalendarz zdrowia na rok 1892*. Lwów.
- Rosenblum B. (1844). *Kobieta, miłość i małżeństwo pod względem moralnym, fizycznym dietetyczno-lekarskim*. Warszawa.
- Sadowska T. (1966). *Co należy wiedzieć o chorobach nerwowych i psychicznych u dzieci*. Warszawa: PZWL.
- Schaeffer O. (1907). *Okres macierzyństwa*. Przeł. W. Hojnacki. W: *Księga zdrowia, czyli nauka pielęgnowania zdrowia. Dzieło ilustrowane w 4 tomach z 432 rycinami w tekście i 114 tablicami jedno, dwu i trójbarwnymi*, przekład polski pod redakcją Dra W. Hojnackiego. T. 4. Lwów: Nakł. Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Seemann J.A. (1843). *Dziecko w stanie zdrowym i chorobliwym dla użytku rodziców i wszystkich, którzy się wychowaniem dzieci zajmują*. Warszawa.
- Siennicki F. (1949). *Odżywianie i pielęgnowanie niemowląt*. Warszawa: Wyd. Księgarnia B-cia Bogdańscy i S-ka.
- Sierociński T. (1846). *Pedagogika czyli nauka wychowania*. Warszawa: w drukarni Stanisława Strąbskiego.
- Simon A. (1860). *Medycyna ludowa, czyli treściwy pogląd na środki ochronne, poznawanie i leczenie chorób. Poradnik lekarski dla wszystkich stanów według najnowszych źródeł*. Warszawa: nakł. Michała Glücksberga.
- Słomczyńska H. (1960). *Chcę mieć zdrowe dziecko*. Warszawa: PZWL.
- Słomczyńska H. (1968). *Moje dziecko i ja*. Warszawa: PZWL.
- Sołowij A. (bdw). *Nauka położnictwa dla położnych w krótkim zarysie*. Lwów: Wyd. H. Altenberg.
- Sonderegger L. (1902). *Podstawy ochrony zdrowia*. W przekładzie i z przedmową dr-a E. Biernackiego. Warszawa: Drukarnia A.T. Jezierskiego.
- Spolona H. (1964). *Niezbędne wiadomości o żywieniu dzieci*. W: *Jak wychowywać dziecko wiejskie*, praca zbiorowa. Warszawa: PZWS.
- Spock B., Lerrigo M.O. (1969). *Wychowanie upośledzonego dziecka w warunkach domowych*. Warszawa: PZWL.
- Springer J. (1900). *Lekarka domowa. Złota księga kobieca ku oświecaniu i pouczeniu zdrowych i chorych o najważniejszych kwestiach nauki zdrowia i lecznictwa*. Wieleń: Księgarnia Wyd. Polska.
- Stall S. (bdw). *O czym młody małżonek wiedzieć powinien*. Łódź: Towarzystwo Wydawnicze „Kompas”.

- Stella-Sawicki J. (1903). *Rady dla młodych mężatek*. Warszawa: nakład Gebethnera i Wolffa.
- Sternadel Z. (1968). *Czy jestem w ciąży?* Warszawa: PZWL.
- Studencki M. (1850). *O wychowaniu dzieci pod względem lekarskim*. Warszawa.
- Szelożyńska K., Jankowicz E., Pieńkowska K. (1965). *O postępowaniu z dzieckiem kalekim*. Warszawa: PZWL.
- Szenajch W. (1918). *Rady dla matek*. Warszawa: nakładem własnym autora.
- Szenajch W. (1956). O karmieniu i pielęgnowaniu niemowląt. W: *Lekarze radzą matkom*. Praca zbiorowa. Warszawa: PZWL.
- Szenajch W. (1966). *O karmieniu i pielęgnowaniu niemowląt*. wyd. XVII. Warszawa: PZWS.
- Szteinbokówna E. (1930). *Współpraca domu ze szkołą*. Lwów: Książnica — Atlas.
- Szuman W. (1961). *Wychowanie niewidomego dziecka*. Warszawa: PZWS.
- Szycówna A. (1917). *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*. Warszawa.
- Szymańska Z. (1954). *Czy dzieci są nerwowe*. Warszawa: PZWL.
- Śmiarowska J. (1924). *Higiena kobiet we wszystkich okresach jej życia*. Lwów: Księgarnia Nauczycielska.
- Śmiarowska J. (1925). *Higiena kobiet we wszystkich okresach jej życia*. Lwów: Nakładem Księgarni Nauczycielskiej.
- Śniadecki J. (1855). *Fizyczne wychowanie dzieci*. Sanok: Wyd. Kazimierza Józefa Turowskiego.
- Średnicki S. (bdw). *Kąpiel niemowlęcia*. (bmn).
- Świtalska J. (1929). *Kosmetyka i higiena dziecka*. Warszawa: Drukarnia M.S. Wojsk.
- Tańska-Hoffmanowa K. (1872). *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*. wyd. 9, z portretem autorki, poprzedzone przedmową przez P. Krakowową. Warszawa.
- Tausig Z. (1901). *Dziecko do lat dwóch. Rady i wskazówki dla matek przy odżywianiu i pielęgnowaniu dzieci tudzież zapobieganie ich chorobom*. Przekład dra J.L., Warszawa: Wyd. Jan Fiszer.
- Tomaszewicz-Dobrzańska D. (1904). Główne zasady zachowania zdrowia. W: *Kobieta współczesna. Książka zbiorowa*. Warszawa: „Bluszcz”.
- Trippin T. (1857). *Higiena polska, czyli sztuka zachowania zdrowia, przedłużania życia i uchronienia się od chorób zastosowana do użytku popularnego ze szczególnym poglądem na okoliczności w naszym kraju i klimacie wpłynąć mogące na tworzenie się słabości, cierpień i chorób*. T. 1. Warszawa: Wyd. S. Orgelbrand.
- Truby King F. (1922). *Odżywianie i pielęgnowanie dziecka*. Warszawa: Nakładem Księgarni „Ogniwo”.
- Trumpp J. (1907). *Wiek dziecięcy*. Przełożył dr W. Hojnacki. W: *Księga zdrowia, czyli nauka pielęgnowania zdrowia*. Przekład polski pod red. Dra W. Hojnackiego. T. IV. Lwów: nakład i własność Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Trumpp J. (1932). *Pielęgnowanie dzieci*. Lwów — Warszawa: nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Urban S. (1902). *Szanujmy zdrowie. Główne zasady higieny przystępnie zebrane*. Warszawa: nakładem „Ziarna”.
- Wagner C. (1900). *Podstawy życia rodzinnego*. przeł. K. Białicka. Warszawa: Wyd. A.G. Dubowski.
- Weitzenblut L. (1885). *Szkic higieniczny: Mężatka i matka, czyli przepisy zachowania w stanie brzemiennym, oraz pielęgnowanie dzieci nowonarodzonych*. Wyd. 4. Warszawa.
- Wernic H. (1891). *Praktyczny przewodnik wychowania*. Warszawa: Nakładem Księgarni G. Centnerszvera.
- Wernic L. (1909). *Zasady anatomii, fizjologii i higieny*. Warszawa: Wyd. M. Arcta.
- Weryho M. (1900). *Gry i zabawy towarzyskie w pokoju oraz na wolnym powietrzu*. Warszawa.
- Wesołe chwile. Gry i zabawy towarzyskie w domu i poza domem* (1898). Mikołów.
- Witkowska S. (1961). *Kuchnia dziecięca*. Warszawa: PZWL.
- Witkowska S. (1963). *Odżywianie niemowląt i dzieci starszych*. Warszawa: PZWL.
- Witkowska S. (1969). *Żywnienie*. W: *Małe dziecko*. Praca zbiorowa. Warszawa: PZWL.

- Włodarski Z. (1965). *Co robić żeby dzieci nie były nerwowe*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Wołoszynowa L. (1968). O rozwoju dziecka. W: B. Milewicz (red.), *Rodzice – dzieci – wychowanie. Poradnik dla rodziców*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Zabawy, gimnastyka i pogadanki w szkółce Froebrowskiej: zebrata i ułożą Walerya Puffke* (1911). Poznań: Dziennik Poznański.
- Zabawy zimą. Opracował Stary Maciej* (1899). Mikołów: Karol Miarka.
- Zasady higieny. Wskazówki popularne pielęgnowania zdrowia*, wolny przekład Dr-a I. Świętochowskiego (1902). Warszawa: nakł. Gebethner i Wolf.
- Zasady i przepisy dobrego wychowania według dr A. Sztolca dla użytku rodziców, nauczycieli, duchownych i innych wychowawców*, oprac. K. Prawdzic (1886). Lwów: nakł. ks. Gorazdowskiego Zygmunta.
- Zygiert Z. (1964). *Gdy dziecko źle wygląda*. Warszawa: PZWL.
- Żeligowska-Szulc J. (1953). *Jak zachować dziecko w czystości i zdrowiu*. Warszawa: PZWL.
- Żuliński T. (1876). *O działaniu kofeiny i teiny jako też kawy i herbaty na ustrój ludzki i zwierzęcy*. Lwów (Osobne odb. z Pamiętnika 2 Zjazdu lekarzy i przyrodników polskich we Lwowie).

Opracowania:

- Babik M. (2010). *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900-1939*. Kraków: Wyd. WAM.
- Barnaś-Baran E. (2010). Magiczne dzieciństwo. Tradycja i obrzędowość w opiece nad dzieckiem w Galicji w II połowie XIX i na początku XX wieku. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, t. LXIII. Kraków.
- Bołdyrew A. (2003a). Model miłości macierzyńskiej w społeczeństwie polskim w XIX i na początku XX w. w świetle poradników dla kobiet. W: M. Malinowski (red.), *Niebem i sercem okryta. Studia historyczne dedykowane dr Jolancie Malinowskiej*. Toruń: Wyd. A. Marszałek.
- Bołdyrew A. (2003b). Przesady i zabobony dotyczące zdrowia, higieny i wychowania dzieci w rodzinie polskiej w XIX i na początku XX wieku. *Studia z Dziejów Kultury Medycznej*, t. VI: *Życie codzienne w XVIII-XX wieku i jego wpływ na stan zdrowia ludności*, red. B. Płonka-Syroka. Wrocław: Wyd. Arboretum.
- Bołdyrew A. (2004). „Higiena polska”, czyli o roli popularnych poradników medycznych w krzewieniu osiągnięć nauki w zakresie higieny i pielęgnacji zdrowia dzieci na ziemiach polskich w XIX i na początku XX wieku. *Studia z Dziejów Kultury Medycznej*. T. 8: *Przełom nowożytny w nauce europejskiej i jego kontekst społeczno-kulturowy*, red. B. Płonka-Syroka. Wrocław: Wyd. Arboretum. s. 293-306.
- Bołdyrew A. (2008). *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*. Warszawa: Wyd. Neriton.
- Brejnak W. (1997). Poradnie wychowawczo-zawodowe (psychologiczno-pedagogiczne). W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wyd. Fundacja Innowacja.
- Chałasińska E. (1969). Problemy rodziny i sprawa kobieca w publicystyce dziewiętnastowiecznej, *Problemy Rodziny*, 4(48), s. 1-5.
- Chylińska H. (1981). *Ideał wychowawczy w okresie rewolucji społecznej w Polsce (1944-1948)*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerniawska O. (1973). *Poradnictwo kulturalno-wychowawcze. Problemy i formy działania*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

- Czerniawska O. (1977). *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Demel M. (1968). *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa: PZWS.
- Demel M. (1980). *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: WSiP.
- Fleming D. (2008). *Warszawianka w kąpiele. Problemy higieny w warszawskiej prasie kobiecej z lat 1860-1918*. Warszawa: Wyd. Neriton.
- Grzybowski R. (2004). Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL. W: R. Grzybowski (red.), *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Jaczewski A. (1968). *Higiena szkolna*. Warszawa: PZWS.
- Jaguś I. (2002). *Lecznictwo ludowe w Królestwie Polskim, na przełomie XIX i XX wieku*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Jakubiak K. (1993). Popularyzacja wychowania rodzinnego dziecka w polskiej literaturze pedagogicznej i czasopiśmiennictwie XIX wieku. W: J. Jundziłł (red.), *Rodzina w Starożytnym Rzymie*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Jakubiak K. (1996). Rodzina i współpraca domu ze szkołą w świetle publicystyki pedagogicznej na przykładzie pisma „Rodzina i Szkoła” 1896-1913. W: C. Majorek, A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*. T. 8. *Myśl edukacyjna Galicji. Ciągłość i zmiana*. Rzeszów.
- Jakubiak K. (2000). Edukacja rodziców w polskiej refleksji i praktyce pedagogicznej XIX i XX wieku — do 1939 roku. W: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Jakubiak K. (2003). Źródła do dziejów wychowania w rodzinie polskiej z XIX i początków XX wieku. W: W. Szulakiewicz (red.), *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*. Toruń: Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jakubiak K. (2004). Problematyka wychowania rodzinnego i relacji rodziny ze szkołą w polskim piśmiennictwie pedagogicznym w latach 1945-1956. W: R. Grzybowski (red.), *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kargulowa A. (1980). *Poradnictwo wychowawcze w świetle teorii i praktyki*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kargulowa A. (1996). *Przeciw bezradności: nurty, opcje, kontrowersje w poradnictwie i poradzoznawstwie*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kargulowa A. (2004). *O teorii i praktyce poradnictwa*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kukła D. (2011). *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*. Warszawa: Wyd. Difin.
- Małek A. (2012a). Jak nie postępować z dziećmi, czyli błędy w opiece i wychowaniu ukazane w literaturze poradnikowej dla rodziców z okresu Drugiej Rzeczypospolitej. *Biuletyn Historii Wychowania*, 28, s. 103-119.
- Małek A. (2012b). Tradycyjne i nowatorskie myślenie o dziecku w poradnikach wychowawczych z Drugiej Rzeczypospolitej. W: M. Nawrot-Borowska, A. Ossowska-Zwierzchowska (red.), *Dziecko w Polsce w XX wieku. Przegląd Pedagogiczny*, 1, s. 213-223.
- Małek A. (2013a). Edukacja zdrowotna w poradnikach dla rodziców z okresu II Rzeczypospolitej i Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (do roku 1969). Analiza porównawcza. W: S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), *Rzeczywistość edukacyjna. Tropi i wątki interpretacyjne*. Łódź: Wyd. Naukowe WSP w Łodzi.
- Małek A. (2013b). Wychowawcze kształtowanie płci w poradnikach dla rodziców z okresu Drugiej Rzeczypospolitej. W: *Metamorfozy społeczne. Procesy socjalizacji w Drugiej Rzeczypospolitej 1914-1939*. Warszawa: Wyd. Instytut Historii PAN.

- Nawrot-Borowska M. (2010). Higiena kobiety na terenie ziem polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku w świetle zapatrywań teoretycznych. *Nowiny Lekarskie*, 2, 126-136.
- Nawrot-Borowska M. (2011a). Higiena procesu nauczania i wychowania. W: *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 238-254.
- Nawrot-Borowska M. (2011b). Zabawy dzieci polskich w 2 połowie XIX w. i na pocz. XX w. w świetle zapatrywań teoretycznych. W: B. Stawska-Jundziłł (red.), *Prace Katedry Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie*. T. II. *Kultura, edukacja, rodzina, Gender studies. Antyk – Polska*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 195-220.
- Nawrot-Borowska M. (2012). Higiena małego dziecka w świetle poradników z początku XX wieku. W: M. Nawrot-Borowska, A. Ossowska-Zwierzchowska (red.), *Dziecko w Polsce w XX wieku. Przegląd Pedagogiczny*, 1, 169-197.
- Nawrot-Borowska M. (2013). Sprawy tajemne i nieczyste. Rola rodziny w wychowaniu seksualnym dzieci w II połowie XIX i na początku XX wieku w świetle poradników. Zarys problematyki. *Wychowanie w Rodzinie*, 1, t. 7, s. 127-162.
- Ogrodowska B. (2008). *Polskie tradycje i obyczaje rodzinne*. Warszawa: Sport i Turystyka – Muza.
- Rogowska D. (1999). Rozwój poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w okresie II Rzeczypospolitej. W: K. Ostrowska (red.), *Psychologia praktyczna w systemie oświaty*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Sikorska-Kulesza J. (2004). „Skąd się wziął twój braciszek?” Początki dyskusji o wychowaniu seksualnym dzieci i młodzieży na ziemiach polskich. W: Żarnowska A., Szwarc A. (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. T. VIII. Warszawa: Wyd. „DiG”.
- Sierakowska K. (2003). *Rodzice, dzieci, dziadkowie... Wielkomięjska rodzina inteligenta w Polsce 1918-1939*. Warszawa: Wyd. DiG.
- Skółbania B. (2009). *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sobczak J. (1988). Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów Odrodzenia. W: A. Tchorzewski (red.), *Rodzina. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Stawiak-Ososińska M. (2009). *Pończta, uległa, akurata... Ideał i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sygit M. (1991). *Wychowanie zdrowotne: zapobieganie, ochrona*. Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Szymczak K. (2011). Działalność Oficyny Wydawniczej „Książnica-Atlas” na rzecz szkoły i edukacji w latach 1924-1939. W: K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawadzki K. (1987). Książki poradnikowe dla rodziców o wychowaniu dzieci w poszczególnych fazach rozwoju. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Pedagogica et Psychologica*, z. 16, s. 75.
- Zierkiewicz E. (2001). Jaką rolę ma poradnikowy dyskurs? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 54.
- Zierkiewicz E. (2004). *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zierkiewicz E. (2011). Poradnik jako podręcznik życia. Krótka refleksja na temat historii gatunku. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żarnowski J. (1984). Dwudziestolecie międzywojenne (1918-1939) jako etap rozwoju narodu polskiego. W: J. Żarnowski (red.), *Polska Niepodległa 1918-1939*. Wrocław – Warszawa: Wyd. PAN.

Summary

Children and youth health education and hygiene in the light of guides for parents (1850-1977)

The aim of this paper is an attempt to reconstruct the recommendations made to parents, especially mothers, in the care of hygiene and health of children and youth. The basis of these findings is the reading of handbooks on health and hygiene, and education of the child and youth, published in Poland in the second half of the 19th and 20th century (1850-1970). It should be emphasized that the content of advice is very rich and diverse. These related issues concern proper hygiene of pregnancy, childbirth, the health of infants and toddlers. It was pointed out how to act in the field of child nutrition, clothing, care for the cleanliness of the body, how to decorate children's room, recommended outdoor activities, sex education and sexual awareness.

Keywords: history of education: children, youth, hygiene, guides, health education, health, 19th and 20th century

Panika moralna w kontekście kondycji polskiej rodziny Wstęp do badań doniesień prasowych poświęconych rozwodom

Artykuł stanowi próbę ukazania warstwy emocjonalnej doniesień prasowych poświęconych kondycji polskiej rodziny. Na przykładzie rozwodu podjęto próbę spojrzenia na coraz bardziej popularny w kręgach naukowych konstrukt „kryzysu rodziny” z perspektywy paniki moralnej. Materiał empiryczny stanowią tytuły artykułów, które ukazały się na łamach wybranych czasopism w latach 2010-2015. Dokonano jakościowej analizy treści oraz analizy ilościowej. Badania osadzone zostały w paradygmacie krytycznym. Prezentację wyników poprzedza wprowadzenie do zjawiska rozwodów w Polsce oraz przegląd teoretycznego dorobku socjologii emocji, ze szczególnym uwzględnieniem konstruktu paniki moralnej.

Słowa kluczowe: socjologia emocji, emocje, kryzys rodziny, panika moralna, prasa, rozwód

Wprowadzenie. Rodzina, mass media i emocje

W latach 70. socjolodzy dostrzegli sens zajmowania się ludzkimi emocjami (Stets, Turner, 2009, s. 343). W ciągu kilkudziesięciu ostatnich lat wyraźnie wzrosło zainteresowanie teoretyków i badaczy społecznych socjologią emocji, czyli subdyscypliną socjologii zajmującą się „społecznymi uwarunkowaniami pojawiania się emocji, ich dynamiką i rozwojem, pracą nad emocjami w wymiarze indywidualnym i interakcyjnym, wspólnotowym oraz organizacyjnym” (Konecki, Pawłowska, 2013, s. 6). Obszarem jej zainteresowań nie są zatem same emocje, lecz ich społeczny i kulturowy wymiar (Matuchniak-Krasuska, 2013, s. 47). Socjologia emocji korzysta z dorobku psychologii (przede wszystkim społecznej), mikrosocjologii, a także teorii socjologicznych i antropologii kultury (Konecki, Pawłowska, 2013, s. 6). Pozwala ona na dokonanie analizy i diagnozy społecznej, prognozowanie trendów w obszarze różnych zjawisk społecznych oraz na tworzenie modeli pomocy umożliwiających rozwiązywanie niektórych problemów społecznych (Konecki, Pawłowska, 2013, s. 7).

Emocje zawierają komponent fizjologiczny i psychiczny, ale także społeczny i kulturowy (Binder, Palska, Pawlik, 2009, s. 8). Badacze koncentrują się na dwóch ostatnich wymiarach zakładając, iż tworzenie,

doświadczenie i wyrażanie ich przez jednostki odbywa się w sposób narzucony im przez społeczeństwo i kulturę (Kukielko-Rogocińska, 2013, s. 72). Susan Shott (1979, za: Kacperczyk, 2013, s. 72) akcentuje podatność emocji na społeczne kreowanie, do którego dochodzi poprzez konstruowanie emocji przez aktora (*construction of emotions by the actor*) oraz socjalizację emocji (*socialization of emotion*). Pierwszy proces społeczny uzależniony jest od definiowania konkretnej sytuacji oraz obowiązujących norm społecznych. W trakcie socjalizacji jednostka uczy się natomiast przyjętego we własnej kulturze sposobu nazywania i odczuwania emocji, a także reguł związanych z ich ekspresją i regulacją (Shott, 1979, za: Kacperczyk, 2013, s. 72; Matthews, Roberts, Zeidner, 2003, za: Białecka-Pikul, Stępień-Nycz, 2011, s. 224-225).

Zdaniem Stanleya S. Schachtera (1971, za: Kacperczyk, 2013, s. 72), do powstania emocji potrzebne jest wystąpienie dwóch komponentów: behawioralnego (stanu fizjologicznego pobudzenia) oraz kognitywnego (zinterpretowanie pobudzenia jako afektu). Stany pobudzenia fizjologicznego, jak wskazuje Susan Shott (1979, za: Kacperczyk, 2013, s. 72), najczęściej charakteryzują się wysokim stopniem rozproszenia i ujednolicenia, co utrudnia nadanie im poznawczych etykiet konkretnych emocji (*cognitive labeling as affect*). W celu rozpoznania i etykietowania tych emocji jednostki korzystają więc ze „społecznych zasobów interpretacyjnych podsuwanych przez kulturowe słowniki emocji zawierające akceptowane w danej społeczności etykiety stanów emocjonalnych” (Shott, 1979, za: Kacperczyk, 2013, s. 72).

Na gruncie, niezmiennie od lat eksplorowanej subdyscypliny, jaką jest pedagogika rodziny, brakuje jednak publikacji korzystających z dorobku socjologii emocji, a tym bardziej łączących trzy obszary, tj.: rozwód, emocje i mass media. Te ostatnie opisują otaczającą nas rzeczywistość, ale także – w pewnym stopniu – ją kreują, kształtując ludzkie opinie, poglądy, a nawet wartości i dążenia (Marianiński, 2006, za: Wargacki, 2009, s. 13).

Rozwód w dobie konsumpcjonizmu staje się produktem rynkowym, dostarczającym wielu podmiotom zysku, a przez to można rozpatrywać go w kategoriach usługi społecznej (Grochulska, Kałamaga, 2010, s. 112). Na rynku piśmienniczym pojawia się wiele poradników rozwodowych i wzorów pozwów rozwodowych. Powstały także firmy przygotowujące specjalną ofertę dla osób rozwodzących się (Dudziak, 2012, s. 197). W 2008 roku doszło w Polsce do pierwszych (i nie ostatnich, gdyż cieszyły się one sporym zainteresowaniem) tzw. targów „mody rozwodowej”, podczas których kancelarie prawne, detektywi, różnego rodzaju kluby i firmy odzieżowe oraz cateringowe nastawione na „imprezy” rozwodowe prezentowali swoją ofertę pod hasłem „nowa, lepsza przyszłość”. Obecni byli na nich również mediatorzy doradzający, czy w przypadku konkretnej osoby odwiedzającej targi lepszym rozwiązaniem jest praca nad związkiem, czy też „szybki, tani i przyjemny” rozwód (Grochulska, Kałamaga, 2010, s. 111-112).

Magdalena Grochulska i Grażyna Kałamaga (2010, s. 111) twierdzą, że współcześnie media lansują rozwód jako „korzystną zmianę w życiu”, tworząc modę na rozwody. Zakończenie małżeństwa, zdaniem autorek, przedstawiane jest jako szansa na nową miłość, nowy związek, sukces osobisty, a nawet zawodowy. Przekazy medialne prowadzą więc do liberalizacji postawy społeczeństwa względem rozwodów. Rozwódnik coraz rzadziej etykietowany jest jako dewiant, a rozwód jako patologia (Grochulska, Kałamaga, 2010, s. 112). Powszechność rozwodów sprawia, że są coraz bardziej tolerowane, a nawet aprobowane społecznie

(Dudziak, 2012, s. 197). Zmiana wprowadzona w Kodeksie Kanonicznym, umożliwiająca uzyskanie „rozvodu kościelnego” z powodu niedojrzałości emocjonalnej partnera (likwidująca konieczność udowadniania np. niemożności skonsumowania małżeństwa), jest nagłaśniana przez media w sposób sugerujący liberalizację podejścia Kościoła odnośnie do nierozzerwalności małżeństwa (Grochulska, Kałamaga, 2010, s. 112).

Jak wyraźny jest zatem dyskurs prasowy poświęcony rozwodom? W jaki sposób prezentowany jest w nich rozwód? Czy „oswaja” on czytelników ze zjawiskiem? Czy, wręcz przeciwnie, ukazuje rozwód jako jedno z największych zagrożeń XXI wieku, zmierzając do wywołania paniki moralnej?

Rozwody w polskich rodzinach – między paniką a pochwałą

Współczesne społeczeństwa mierzą się z okresem przejścia ponowoczesnego, czyli ścierania się norm obowiązujących w nowoczesności z normami wpisanymi w ponowoczesną wizję świata (Jawor, 2013, za: Jawor, 2014b, s. 129). Najwięcej emocji wzbudzają starcia dotyczące rodziny (Jawor, 2014b, s. 129). W Polsce rodzina od zawsze plasuje się bardzo wysoko w hierarchii wartości i nie zmieniła tego w znaczący sposób nawet zmiana ustrojowa zapoczątkowana w 1989 roku (Beisert, 2006, s. 20).

Pomimo nieustającego doceniania wartości rodziny przez Polaków także na gruncie polskim dochodzi do deinstytucjonalizacji małżeństwa, oznaczającej „osłabienie norm społecznych, które opisują zachowania ludzi w takich instytucjach, jak małżeństwo” (Cherlin, 2004, za: Kwak, 2012, s. 55). Przeobrażeniom ulega sposób definiowania rodziny (Beisert, 2006, s. 22), choć wszystkie takie próby (szczególnie modyfikująca kryterium płci partnerów), w obliczu występowania grup reprezentujących sprzeczne interesy, „wykorzystywane są jako straszak przed społecznym rozkładem” (Jawor, 2014b, s. 129). W społeczeństwie widoczne są dychotomiczne dążenia: z jednej strony do wzmocnienia wizji rodziny tradycyjnej (pełnej, złożonej z rodziców i dzieci), z drugiej pewne grupy interesariuszy zwracające uwagę na potrzebę jej zmodyfikowania, akcentując prawo jednostek do samorealizacji w ramach tworzonych przez siebie rodzin (Beisert, 2006, s. 22). Społeczeństwo polskie można zatem podzielić na dwie kategorie osób, których koegzystencja jest swoistą „wojną kultur” – symboliczną walką o to, kim są jako Polacy i w jakim społeczeństwie chcą żyć (Jawor, 2014a, s. 84).

Przedstawiciele pierwszej z nich określani są mianem „obrońców rodziny” i reprezentują w znacznej części środowiska katolickie, wyrażając lęk o Polskę, propagując – jedyny akceptowalny ich zdaniem – tradycyjny model rodziny i podziału ról. Obraz świata budują oni na zasadzie przeciwieństw (etykietując obiekty lub zjawiska jako dobre/prawdziwe/moralne lub złe/nieprawdziwe/niemoralne) (Jawor, 2014a, s. 84; 2014b, s. 134-135). Stworzona przez socjologa Talcotta Parsonsa definicja rodziny może stanowić zobrazowanie tego podejścia:

(...) mąż i żona oraz zależne od nich dzieci, jako odrębna całość żyje w pewnym fizycznym oddaleniu od swych krewnych; jest od nich niezależna finansowo, nie spełnia już wielu ze swoich wcześniejszych funkcji, gdyż zostały one przejęte przez instytucje publiczne, takie jak szkoła czy szpital, ale socjalizuje dzieci tak, by stały się wartościowymi członkami społeczeństwa, oraz dąży do uzyskania stabilnej pozycji społecznej

i osobowości swoich dorosłych członków. Każdy członek ma tu z góry przypisaną rolę, a wspólne życie polega nie na wzajemnych negocjacjach i porozumieniach, ale na знaniu swego miejsca. Kobieta jest strażniczką domowego ogniska, mężczyzna – realizuje się w sferze publicznej. Tylko zbudowana z tak funkcjonujących powszechnie form życia rodzinnego struktura społeczeństwa może się utrzymać (1955, za: Jawor, 2014b, s. 135).

Na gruncie polskim autorką jednej z najczęściej cytowanych definicji rodziny jest Maria Ziemska, odnosząca się do niej jako:

(...) małej grupy społecznej, w której centralnymi rolami są role matki i ojca, i która stanowi względnie trwałą, podlegającą dynamicznym przekształceniom związanym głównie z biegiem życia jednostek wchodzących w jej skład, opiera się na zastanych tradycjach społecznych i rozwija własne tradycje (1975, s. 10-11).

Osoby reprezentujące drugą kategorię nie obawiają się wielokulturowej, różnorodnej, otwartej na inności i zmiany Polski (Jawor, 2014a, s. 84). Podkreślają one nieprzystawanie powyższych definicji, wpisanych w nurt strukturalizmu funkcjonalnego, do zmieniającej się rzeczywistości. Anna Jawor (2014b, s. 135) ubolewa nad tym, że choć zyskał on na popularności w latach pięćdziesiątych XX wieku, to wciąż stanowi punkt odniesienia dla większości prac poświęconych rodzinie. Postmodernistyczne ujęcie rodziny akcentuje szczęście, indywidualizm, niezależność i wolny wybór budujących ją jednostek oraz relacje między nimi, a nie jej normatywny charakter, opierający się na zobowiązaniach wobec Boga, państwa oraz grupy (Kocik, 2002, za: Jawor, 2014b, s. 135-136). Współcześnie rodzina bywa więc rozumiana jako to, co same jednostki określają jej mianem (Jawor, 2014b, s. 137).

W dyskursie medialnym, a także naukowym, zagościł termin „kryzys rodziny”, sygnujący zjawisko, przed którym ostrzegają liczni przedstawiciele obydwu środowisk. Anna Kwak pisze o nim w następujący sposób:

Obecnie wiele mówi się o małżeństwie i rodzinie. Wszyscy jesteśmy pod wrażeniem zmian życia społecznego i zauważamy, że dotyczą one także rodziny. Dyskusja na temat charakteru zmian, nadania im ocen i określenia znaczenia konsekwencji dla rodziny trwa od dłuższego czasu. Jedni badacze nagłaśniają sprawę kryzysu rodziny czy wręcz zaniku rodziny, inni mówią o procesie przemiany (2012, s. 48).

„Schyłek” rodziny, prowadzący do jej zaniku, ogłosił David Popenoe (1993, za: Kwak, 2012, s. 48-49), a za nim liczni badacze zaczęli wskazywać na występowanie kryzysu instytucji rodziny (por. np. Kawula, 2007, s. 377) i małżeństwa (zob. np. Jankowiak, 2013, s. 155). Z kolei David M. Newman (1999, za: Kwak, 2012, s. 48-49) opisywał zachodzące zmiany poprzez koncepcję perspektywicznej transformacji rodziny, ukazując proces adaptacji rodziny do nowych warunków życia społecznego – proces, prowadzący do wzrostu różnorodności i złożoności form życia w rodzinie. Część badaczy podkreśla, iż współcześnie obserwowany jest nie tyle kryzys rodziny jako takiej, ale jej patriarchalnego modelu (Castells, 2009, za: Kwak, 2012, s. 49) i uwidacznia się poprzez „męski kryzys rodziny” (Stacey, 1990, za: Kwak, 2012, s. 49; por. Badinter, 1993, s. 25-29).

Za jeden ze wskaźników kryzysu rodziny uznaje się odsetek rozwodów w danym społeczeństwie (Castells, 2009, za: Kwak, 2012, s. 49; KołECKA, 2009, s. 5). Rozwód oznacza „sądowe rozwiązanie związku mał-

żeńskiego" (Dunaj, 1996, s. 978). W dyskursie naukowym zjawisko to najczęściej spostrzegane jest pejoratywnie (por. np. Piotrowska, 2008, s. 175). Jerzy Kułaczkowski (2008, s. 171) dostrzega istnienie „trendu prorodowodowego”, będącego wynikiem malejącej odpowiedzialności za tworzone przez siebie związki, a także laicyzacji społeczeństwa obniżającego wagę normy dotyczącej nierozzerwalności związku małżeńskiego. Rozwód jest definiowany jako „najbardziej destruktywny przykład tych przeobrażeń” (tj. zmian w życiu polskiej rodziny) (Fidelus, 2010, s. 105).

Koncepcja paniki moralnej – przegląd literatury przedmiotu

Moralność – jak zauważa Stanisław A. Wargacki (2009, s. 7) – „określa kryteria tego, co właściwe lub niewłaściwe, dobre bądź złe zarówno w postawach i zachowaniach jednostek, jak i w relacjach międzyludzkich”. W obliczu naruszania nakazów moralnych możliwe jest wystąpienie nadmiernej reakcji społeczeństwa na zagrożenie, którą socjologowie określają mianem paniki moralnej (*moral panic*).

Koncept ten pojawił się w dyskursie akademickim na początku lat siedemdziesiątych XX wieku za sprawą Jocka Younga (1971, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 43), a następnie został szerzej opisany przez Stanleya Cohena (1972, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 44). Współcześnie zyskuje on na popularności w środowisku badaczy relacji między opinią publiczną, mediami, polityką i legislatorami (Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 43). Studia nad znaczeniem mediów w kreowaniu w społeczeństwie lęku oraz poczucia niepewności w obliczu wydarzeń lub procesów przedstawianych jako destrukcyjne społecznie i niemoralne najprężniej rozwijają się w środowisku anglosaskich socjologów (Woźniak, 2013, s. 247). Na gruncie polskim panika moralna ciągle jeszcze jest zjawiskiem rzadko eksplorowanym.

Panika moralna uwidacznia się poprzez „skrajną reakcję społeczną, moralne oburzenie na zachowania grupy lub jednostki postrzeganej jako zagrożenie dla wyznawanych wartości i moralnej kondycji społeczeństwa” (Wargacki, 2009, s. 7). Zjawisko to przybiera formę zachowania zbiorowego, charakteryzującego się nieadekwatnie nasiloną reakcją na zagrożenie oznaczane jako forma „patologii społecznej” (Wargacki, 2009, s. 7). Stanley Cohen przedstawia panikę moralną w następujący sposób:

[Jest to] pewien stan, epizod, osoba lub grupa osób, które pojawiają się w społeczeństwie i są postrzegane jako zagrożenie społecznych wartości i interesów; natura tego zagrożenia prezentowana jest przez mass media w nieprawdziwy i stereotypowy sposób; na straży wartości moralnych stoją dziennikarze, hierarchia kościelna, politycy i inne prawomysłne osoby; eksperci cieszący się uznaniem społecznym stawiają swe diagnozy i proponują rozwiązania; poszukuje się właściwych recept (lub części) odwołuje się do już wypracowanych; stan ten później znika z pola widzenia lub zaognia się i staje się bardziej widoczny. Niekiedy obiekt paniki jest całkiem nowy, kiedy indziej zaś jest czymś, co istniało wystarczająco długo, ale w centrum uwagi społecznej pojawiło się nagle. Niekiedy panika ta mija i odchodzi w zapomnienie, pozostając jedynie w folklorze i w zbiorowej pamięci; innym razem ma poważniejsze i długotrwałe reperkusje i może powodować zmiany w sferze przepisów prawnych, a także polityce społecznej, a nawet może mieć wpływ na to, jak społeczeństwo pojmuje samo siebie (2002, s. 1, za: Wargacki, 2009, s. 14).

Przedstawiciele władzy, bądź grupy ludzi, chcąc wywołać zmianę w zachowaniu pewnych jednostek lub grup, a nawet wprowadzić modyfikacje w prawie, inicjują — najczęściej za pośrednictwem mediów — pojawienie się paniki moralnej (Wargacki, 2009, s. 7), która co prawda mobilizuje działania urzędowe oraz rozwiązania legislacyjne, ale pierwsze mają charakter krótkoterminowy, a drugie są nieadekwatne lub nawet szkodliwe, gdyż wprowadzane są pod presją czasu i opinii społecznej, a nie w oparciu o rzetelną diagnozę (Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 61).

Za Iwoną Zielińską (2011, s. 214) można dokonać podziału panik moralnych na „klasyczne” oraz współczesne (transformacyjne). W przypadku pierwszych z wymienionych, „zło społeczne” prowadzi do jednorodnej, negatywnej reakcji społeczeństwa i służy jako narzędzie potwierdzania systemu aksjonormatywnego obowiązującego w danym społeczeństwie, w wyniku czego prowadzi do utrzymania *status quo* (Zielińska, 2011, s. 214; Jawor, 2014a, s. 85). W postmodernistycznej rzeczywistości na piedestał wyniesiono indywidualizm, generując konieczność ciągłego dokonywania wyborów, także spośród sprzecznych systemów wartości. W konsekwencji „zło społeczne — centralny element paniki moralnej — należy traktować nie tyle jako przypomnienie, jak nie należy postępować, co raczej, jako wyraz sprzeciwu wobec dotychczasowego porządku społecznego, który, dodatkowo, ma poparcie znacznej części społeczeństwa” (Zielińska, 2011, s. 214). „Wróg społeczny” wywołuje w takim przypadku sprzeczne opinie — krytykę podszytą lękiem u jednych, a poparcie u innych. Jednocześnie reakcje te są sygnałem zmierzchu obecnie obowiązującego ładu normatywnego i obecnej w społeczeństwie potrzeby jego zmiany (Jawor, 2014a, s. 85). W konsekwencji w środowisku maleje pula zachowań jednoznacznie ocenianych jako negatywne, a wzrasta poziom zróżnicowania postaw wobec danego zjawiska (Zielińska, 2013, s. 193).

Panika moralna może więc prowadzić zarówno do stabilizacji, jak i do zmiany w społeczeństwie (Wargacki, 2009, s. 7-8, 19). Jak twierdzą Magdalena Rek-Woźniak i Wojciech Woźniak (2014, s. 44), panika moralna stanowi „wskaźnik publicznego zainteresowania określonym problemem, «legitymizowania» go jako problemu społecznego wartego uwagi i wymagającego prawnoinstytucjonalnych rozwiązań”. Prawdopodobieństwo jej wystąpienia jest wyższe w krajach rozwiniętych, w leseferystycznych społecznościach, szczególnie w przypadku braku wyraźnie zarysowanych granic moralności, które mają tendencje do zmiany.

Model sekwencyjny (procesualny) paniki moralnej Stanleya Cohena

Model sekwencyjny (procesualny) Stanleya Cohena (2002, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 45) koncentruje się na takich osobliwościach występujących podczas „produkowania newsów” (*manufacturing news*), jak zniekształcenie (*distortion*) i wyolbrzymienie (*exaggeration*) istniejących zjawisk, które niezwykle rzadko same w sobie zasługują na miejsce w czołówce. Media rywalizują o uwagę i odzew opinii publicznej, prześcigając się w przekazywaniu coraz to bardziej sensacyjnych treści oraz w potępianiu zaprezentowanych zagrożeń porządku publicznego, generując powstanie tzw. „spirali wzmacniania dewiacji” (*deviancy amplification spiral*).

Przekaz medialny cechuje symbolizacja (*symbolization*), prowadząca do „stygmatyzacji postaci oraz zjawisk społecznych określanych jako zagrożenia dla moralności”, oraz predykcja (*prediction*), czyli „formułowane

z dużą dowolnością przewidywania (...) dotyczące nieuchronnego pogorszenia się sytuacji” (Cohen, 2002, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 45). Media, przypisując sobie prawo do sprawowania funkcji kontrolnej, nawołują aktorów społecznych (np. polityków) do zaangażowania się w dyskusję i podjęcia pewnych działań. W procesie włączania różnych aktorów do debaty poświęconej danemu zjawisku namnażane są sposoby jego wyjaśniania (*causation*), reprezentujące różne interesy tychże aktorów. Następuje przeczuwanie (*sensitization*) na zjawisko, pozwalające mediom na prezentowanie kolejnych zdarzeń jako elementów cyklu paniki moralnej. Rosnące zainteresowanie tematem oznaczonym medialnie jako zagrożenie prowadzi do *rozprzestrzeniania się* (*diffusion*) paniki moralnej – „zagrożające” zjawisko opisywane jest w coraz szerszych kręgach mediów (Cohen, 2002, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 45).

Stanley Cohen wyróżnia następujące grupy aktorów, których działalność powinna zostać poddana analizie podczas korzystania z tego konstruktu:

- opinię publiczną,
- siły porządku prawnego (*law enforcement*),
- polityków i legislatorów,
- aktywistów (*action groups*) (2002, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 45).

Ostatnią z wymienionych grup autor opisuje w następujący sposób:

[Można ich określić] mianem regulatorów moralności (*moral entrepreneur*¹), występujących w imieniu opinii publicznej, usurpując sobie prawo do wskazywania dewiantów i definiowania ich zachowań jako łamiących moralność publiczną, własne zaangażowanie prezentując zaś jako konsekwencję troski o wartości dominujące w społeczności i jej bezpieczeństwo (2002, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 45-46).

Aktywiści przeważnie podejmują działania w koalicji z innymi aktorami (politykami, przedstawicielami służb zapewniających bezpieczeństwo) i dążą do wprowadzenia radykalnych zmian w polityce punitywnej, penalizacji lub karceryzacji zachowań pejoratywnie etykietowanych (Cohen, 2002, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 46).

Diabłami ludowymi² (*folk devils*) autor koncepcji nazywa natomiast jednostki lub grupy zaetykietowane jako dewiacyjne. Przeważnie składają się one z charakterystycznych osób, które można łatwo rozpoznać. Nie posiadając swoich przedstawicieli w dyskursie medialnym, łatwo stają się kozłami ofiarnymi pogłębiającej się stereotypizacji i stygmatyzacji, zyskując miano wroga publicznego (Cohen, 2002, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 46).

¹ Termin *moral entrepreneurs* Stanisław A. Wargacki (2009, s. 16) tłumaczy jako „ekspersi od moralności” lub „przedsiębiorcy moralności”, Iwona Zielińska (2011, s. 212) jako „aktywiści moralni”, natomiast Magdalena Rek-Woźniak i Wojciech Woźniak (2014, s. 45) posługują się w tym kontekście terminem „regulatory moralności”.

² Termin *folk devils* tłumaczony jest jako „wrogowie społeczni” (Ungara, 2008, za: Zielińska, 2011, s. 211), „symbole zła”, „dewianci” (Wargacki, 2009, s. 15), „diabły ludowe” (Cohen, 2002, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 46; Jawor, 2014b, s. 130) oraz „zło społeczne” (Zielińska, 2004, s. 163).

Model atrybucyjny paniki moralnej Ericha Goode'a i Nachmana Ben-Yehudy

Erich Goode i Nachman Ben-Yehuda (2009, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 46-47; 2009, por. też Sakson-Szafrńska, 2014, s. 147), twórcy atrybucyjnego modelu paniki moralnej, wygenerowali kluczowe kryteria umożliwiające rozpoznanie paniki moralnej:

- zwiększony niepokój (*heightened concern*) — podwyższony poziom niepokoju społecznego wobec działań określonych grup lub kategorii społecznych; oceniany na podstawie wyników badań opinii społecznej, analizy raportów prasowych, ilości informacji ukazujących się w mass mediach, aktywności ruchów społecznych oraz działań legislatorów;
- wrogość — manifestowanie powyższych niepokojów w postaci wzmożonej wrogości wobec potencjalnie zagrażających grup, bądź kategorii zawodowych, oznaczonych jako „oni” — „demony/diabły ludowe” (porównywanych na zasadzie kontrastu do kategorii „my” — zdrowa i moralna większość);
- konsensus — istnienie w społeczeństwie (całym lub jego części wyznającej te same wartości) powszechnej zgody co do trafności diagnozy i realności zagrożeń;
- nieproporcjonalność (*disproportion*) — nadmierna reakcja na zaistniałą sytuację (nieprzystawanie do siebie skali zjawiska i paniki, jaką ono wywołuje);
- ulotność/nieprzewidywalność/niestabilność (*volatility*) — nagłe, wywołujące zaskoczenie, pojawianie się paniki moralnej i równie nieprzewidywalne jej wygaśnięcie.

Czwarte kryterium opisywane jest w następujący sposób:

Realne i szkodliwe, nawet dotkliwie wydarzenia przedstawiane są jako bezprecedensowe, ich skala i konsekwencje jako niezwykle, „nie do pomyslenia” kiedyś. Ahistoryczności towarzyszy wiele danych mających udowodnić skalę zjawiska, często bez kontekstualizacji i porównań do innych okresów lub bez żadnej interpretacji. Zamiast braku proporcji w relacjonowaniu pewnych zjawisk, czasem można mówić wprost o ich kreowaniu lub rekapitulowaniu niezgodnym ze stanem wiedzy faktycznej i naukowej (Goode, Ben-Yehuda, 2009, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 47).

Autorzy, uwzględniając dwa wymiary (motywów i dostępu do władzy), wyodrębnili trzy następujące modele wyjaśniające powstawanie paniki moralnej:

- model siły oddolnej — zakładający zapoczątkowanie paniki moralnej na poziomie tzw. „szarego człowieka”; towarzyszą mu intensywnie odczuwane niepokoje społeczne, które oddziałują na organizacje, mass media oraz grupy polityczne, stając się kanałami manifestacji społecznych nastrojów;
- model inżynierii elit — przedstawiający zjawisko paniki moralnej jako efekt kampanii zaplanowanej i zrealizowanej przez niewielką część społeczeństwa, posiadającą zasoby statusowe i/lub materialne; działania tej grupy, wywołując i podtrzymując w społeczeństwie lęk w obliczu konkretnego problemu, niestanowiącego realnego zagrożenia dla ładu społecznego, odwracają uwagę od faktycznego problemu, którego likwidacja zagrażałaby interesom elity;
- model grupy interesów jako czynnika zapoczątkowującego niepokój — uznający, iż różne grupy interesów (media, organizacje, grupy religijne, policja, instytucje naukowe i edukacyjne) niezależnie ge-

nerują i podtrzymują panikę moralną, która jest „niezamierzoną konsekwencją działań podejmowanych przez daną grupę interesu, której celem nadrzędnym jest zwrócenie uwagi publicznej na osłabienie moralności, co przejawia się w zachowaniach, przez tę grupę postrzeganych jako zagrożenie dla istniejącego porządku społecznego” (Zielińska, 2004, s. 166-167).

Koncepcja skalania Mary Douglas

Jak zakłada Mary Douglas (2007, za: Zielińska, 2011, s. 215), w każdej kulturze pojawiają się elementy zaburzające porządek funkcjonowania jednostek i społeczeństwa, określane mianem skalania, nieczystości, anomalii, brudów. Nieczystości te definiowane są jako coś, co jest „nie na miejscu” (Douglas, 2007, za: Figas, 2010, s. 19).

Jednostka postrzega rzeczywistość „nie w postaci fragmentarycznych wrażeń i obrazów, ale określonych całości, jakie tworzone są w drodze kategoryzowania otaczającego nas świata” (Marody, 1982, za: Zielińska, 2011, s. 215). Proces ten pozwala utrzymać istniejący ład społeczny, a także daje poczucie bezpieczeństwa. Kategorie, którymi posługuje się osoba, zostały bowiem zinternalizowane w procesie socjalizacji i są uznawane przez nią za oczywiste (Zielińska, 2011, s. 215).

Zmazy nie istnieją więc obiektywnie, lecz są wynikiem procesu intelektualnego, w ramach którego coś zostaje skategoryzowane jako nieprzystające do obowiązującego porządku społecznego, a także logicznego (Morozow, 2012, s. 66). Jednostki zaetykietowane jako nieczyste są w pewnym sensie pozornie zepchnięte na margines społeczny, ponieważ — poprzez bycie zanieczyszczonymi — pozostają w centrum uwagi innych osób, które pragną ochronić siebie oraz, dobrze sobie znając i akceptowaną, wizję rzeczywistości (Figas, 2010, s. 23).

Człowiek źle znosi sytuacje chaotyczne, niedające się jednoznacznie sklasyfikować przy użyciu znanych kategorii. W przypadku ich wystąpienia podejmuje różnego rodzaju działania w celu zminimalizowania odczuwanego napięcia. Pojawienie się anomalii, paradoksalnie, może przynosić oczekiwany efekt. Odnajdując egzemplarz niepasujący do zbioru, jednostka uzyskuje jednocześnie większą pewność, co tym zbiorem jest (Zielińska, 2011, s. 215).

Wszystkie kultury generują zalecenia pozwalające im na radzenie sobie z pojawiającymi się zmazami (Wojciechowski, 2013, s. 101). Badaczka, uwzględniając ich znaczenie dla utrzymania w społeczeństwie *status quo*, wymienia następujące sposoby radzenia sobie jednostek z anomaliami:

- minimalizowanie dwuznaczności sytuacji lub rzeczy przez sprowadzenie jej do jednoznaczności (interpretacja anomalii — obranie jednego z dwóch znaczeń),
- fizyczne kontrolowanie anomalii (np. kara śmierci, więzienie),
- unikanie anomalii poprzez wprowadzenie tabu,
- etykietowanie anomalii jako zagrożenia,
- przyswojenie anomalii (wykorzystywanie anomalii w rytuałach w celach symbolicznych) (Douglas, 2007, za: Zielińska, 2011, s. 216).

Tabu – zdaniem Mary Douglas (2007, za: Morozow, 2012, s. 63, 66) – wiąże się z „binarną opozycją czystości i zmaty”. Lęk przed jego przekroczeniem ma swoje źródło w przeświadczeniu o nieczystości konkretnych zachowań bądź rzeczy. Zakazy, choć opierają się na zasadzie przymusu, pozwalają zachować pewną wizję porządku społecznego.

Zagrożenie, o którym pisze twórczyni koncepcji skalania, ma swoje źródło w stanach przejściowych, gdyż nie poddają się klasyfikacjom (Douglas, 2007, za: Bednarek, 2010, s. 160).

Panika moralna – konstrukt (s)tworzony

Powyższy przegląd nie pretenduje do miana całościowego ujęcia wiedzy na temat paniki moralnej. Zaprezentowane zostały jedynie najbardziej znaczące koncepcje – efekt pracy przedstawicieli świata nauki, którzy stworzyli podwaliny dla współczesnej działalności naukowej wielu socjologów, antropologów, pedagogów, psychologów oraz przedstawicieli innych dziedzin.

Konstrukt paniki moralnej jest obszarem intensywnej eksploracji teoretyków i badaczy zjawisk społecznych, którzy adaptują znane już ujęcia do potrzeb prowadzonych przez siebie badań. Pojawiają się więc kolejne, nowe ujęcia paniki moralnej, m.in. model hybrydowy, łączący elementy pochodzące z dwóch różnych koncepcji paniki moralnej (sekwencyjnej i atrybucyjnej), autorstwa Briana V. Klocke’a i Glenna W. Muscherta (2010).

Pojęcie paniki moralnej, a raczej sposób jego wyjaśniania i posługiwania się nim, doczekało się także krytycznych opracowań. Piotr Sztompka (2007, za: Soin, 2011, s. 152) zwraca uwagę na zjawisko socjologicznego implikowania wartości, opisywanie i diagnozowanie sytuacji w sposób wywołujący emocje i przemyslenia natury moralnej. Maciej Soin (2011, s. 165) wskazuje z kolei na tendencję do bagatelizowania społecznych problemów i wyolbrzymiania niewspółmierności reakcji społeczeństwa na ich wystąpienie poprzez odwołanie się do paniki moralnej. Swoje obawy formułuje następująco:

Studia „paniki moralnej” starają się wykazać, że zjawiska stanowiące jej podłoże nie są problemami rzeczywistymi przynajmniej w tym sensie, że ich dynamika nie uzasadnia przypisywanej im wagi. Jednakże zakres, w jakim społeczną reakcję uważa się za nieadekwatną, zależy od stopnia konstruktywistycznego radykalizmu. Zmienia się więc od ujęcia społecznej reakcji jako przesady do ekstremalnego potraktowania zarówno reakcji, jak i problemu jako czystej fikcji. W wersji umiarkowanej „panika moralna” jest reakcją wyolbrzymioną; w wersji skrajnej „panika moralna” jest kampanią przeciw wymyślonym zagrożeniom ładu społecznego. Ze szczególnym przypadkiem zastosowania tego terminu mamy do czynienia wówczas, gdy mówienie o „panice moralnej” jest zawołaną formą usprawiedliwienia, jeśli nie promocji zjawiska stanowiącego jej domniemane podłoże (Soin, 2011, s. 165).

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań jest sposób przedstawiania kondycji polskich rodzin z perspektywy rozwodów w polskiej prasie. Główne pytania, które stawia sobie badaczka, brzmią następująco: Jak wyraźny jest dyskurs me-

dialny poświęcony rozwodom? Jak przedstawiany jest rozwód w polskiej prasie? Czy jest on „demonizowany” przez media, a ich przekaz może wywoływać panikę moralną w społeczeństwie? Czy, wręcz przeciwnie, media starają się oswoić społeczeństwo ze zjawiskiem rozwodów?

Wstępnej analizie zostały poddane tytuły wybranych artykułów ukazujących się na łamach „Newsweeka”, „Polityki”, „Wprost”, „Gazety Wyborczej” i „Wysokich Obcasów” (w wersji elektronicznej) w latach 2010-2015 (pełen spis artykułów wykorzystanych w badaniach dostępny u autorki). Autorka nie włączyła do materiału empirycznego pism skierowanych do czytelników jasno określonych pod względem płci, tj. prasy kobiecej (np. „Zwierciadło”, „Uroda”, „Tina”, „Pani”, „Przyjaciółka”, „Kobieta i Życie”, „Naj”, „Świat Kobiety”, „VIVA”, „Pani Domu”, „SHE”, „Twój STYL”, „Cosmopolitan”, „Claudia”, „Elle”, „Olivia”), prasy feministycznej (np. „Zadra”, „Furia Pierwsza”, „Pełnym Głosem”) oraz prasy męskiej (np. „Świat Motocykli”, „Wędkarski Świat”, „Maxima”, „Gentleman”, „Piłka Nożna Plus”, „Majster”, „CKM”, „Twój Weekend”, „Moto Express”, „Playboy”) (por. Kowalczyk, 2002, s. 17; Lizurej, 2002, s. 73-74; Zierkiewicz, 2002, s. 34-35). Wyjątek stanowi dodatek dołączany do analizowanej „Gazety Wyborczej” – „Wysokie Obcasy”. Kryterium doboru czasopism była poczytność, ponieważ odnosi się ono do „społecznego zasięgu publikowanych przekazów, zarówno w sensie ilościowym (wielkość grupy czytelników), jak i jakościowym (profil czytelników)” (Giza, 2012, s. 106).

Artykuły zostały wyselekcjonowane pod kątem występowania w tytule lub leadzie odwołania do zjawiska rozwodów. Pominięte zostały, z uwagi na odmienny charakter takich przekazów, artykuły poświęcone rozwodom konkretnych aktorów świata społecznego (np. celebrytów, polityków, przedstawicieli władz państwowych). W analizie uwzględniono jedynie treść tytułów wybranych artykułów.

Badania osadzone są w paradygmacie krytycznym, zgodnie z którym wszelkie procesy, fakty czy zjawiska są społecznymi konstruktami, a przedmiot badań stanowi świat społeczny, codzienność ludzi (Malewski, 1998, s. 39). Zakłada on ponadto obecność ukrywanych i maskowanych sprzeczności warunkujących istnienie określonego porządku społecznego (Malewski, 1998, s. 39). Badania mają charakter jakościowy i stanowią wstępne rozeznanie w obszarze przekazów medialnych poświęconych rozwodom. Do przeanalizowania zebranego materiału zastosowano analizę treści, a interpretację osadzono w modelu atrybucyjnym paniki moralnej autorstwa Ericha Goode’a i Nachmana Ben-Yehudy.

Przeanalizowane tytuły artykułów zostały skategoryzowane pod kątem dwóch wymiarów: afektywnego oraz poznawczego (treściowego) tytułów. W pierwszym kryterium uwzględniono trzy kategorie komunikatów: pozytywne (oswajające ze zjawiskiem), neutralne i negatywne (ostrzegające przed zjawiskiem). Z uwagi na samo eksponowanie zagadnienia rozwodu tytuły neutralne także można uznać za oswajające czytelnika z tym tematem, zatem stanowią one namiastkę treści pierwszego rodzaju. Pod względem treści tytuły podzielono na takie, które koncentrują się na: skali zjawiska, jego atrybutach, podmiotach nim „zagrożonych”, konsekwencjach jego wystąpienia, działaniach i propozycjach rozwiązań pojawiających się w związku ze zjawiskiem. Dodano ponadto kategorię „inne”, w której umieszczono tytuły niepasujące do żadnej z wcześniej wymienionych pozycji.

Panika moralna w kontekście „kryzysu rodziny”. Analiza wybranych materiałów prasowych poświęconych rozwodom

Zgodnie z modelem atrybucyjnym paniki moralnej autorstwa Ericha Goode’a i Nachmana Ben-Yehudy panikę moralną rozpoznać można m.in. dzięki podwyższonemu poziomowi niepokoju społecznego względem aktywności podejmowanych przez określoną grupę. Jak stwierdzają twórcy modelu (Goode, Ben-Yehuda, 2009, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 46-47; 2009, por. też Sakson-Szafrńska, 2014, s. 147), można go zidentyfikować dzięki analizie materiałów prasowych i ilości informacji pojawiających się w mediach na określony temat. W przypadku rozwodów w latach 2010-2015 umieszczono na stronach internetowych analizowanych czasopism 111 artykułów, których tytuły lub leady jednoznacznie nawiązywały do badanego zagadnienia, nie licząc publikacji odnoszących się do rozwodu jako wątku pobocznego oraz tych, które były poświęcone rozstaniom celebrytów. Liczba ta może wskazywać na wzmożone zainteresowanie badanym zjawiskiem. Treść licznych tytułów artykułów wskazuje na obawy wynikające z istnienia rozwodów (analiza poniżej).

Tabela 1. Treść artykułów poświęconych rozwodom a ich społeczny przekaz

Kategoria	Tytuły „oswajające” ze zjawiskiem	Tytuły wzmagające panikę moralną	Tytuły neutralne
Skala zjawiska	Sondaż: Rozwody nie wypadają z polskiej mody; Pięć wesel i jeden rozwód; I nie opuszczę Cię aż do rozwodu; Rozwody w Polsce. Najnowsze dane GUS. Duże miasta ciągle w czołówce;	Rośnie liczba rozwodów kościelnych; Polacy rozstają się coraz częściej. Świat rozwodzi się na potęgę [MAPA]; Polska – kraj rozwodników; Kard. Dziwisz: rozwody (...) to problemy Polski; Lawinowy wzrost liczby rozwodów. Winni nadopiekuńczy rodzice?; Co trzecie małżeństwo w Polsce kończy się rozwodem;	—
Atrybuty zjawiska	Wysłałam za mąż, zaraz wracam; Łatwiejsze rozwody w 10 krajach UE. Polski to nie dotyczy; Pięciogwiazdkowy rozwód w trzy dni – od 2,5 tys. euro za parę; „Rzeczpospolita”: Starszym trudniej dostać rozwód; Rozwieść się po ludzku;	Rozwód na śmierć i życie; Mediator: Rozwodzimy się coraz bardziej brutalnie; Trudny rozwód; Trudny rozwód po filipińsku; Co Bóg złączył, coraz łatwiej rozdzielić;	Polka bardzo rozwiedziona;

Podmioty „zagrożone” – mogące ujawnić zjawisko	Dojrzałość do rozwodu;	Kłóscisz się o pieniądze? To może być pierwszy zwiastun rozwodu; Młodzi gorzej znoszą rozwód; Rozwody są zaraźliwe; Małżeństwo w zdrowiu i chorobie? Nie, gdy zachoruje żona; Im droższy pierścionek zaręczynowy, tym większe prawdopodobieństwo rozwodu;	Młodzi nie chcą rozwodów; Niezgoda charakterów, zdrada i alkoholizm. Dlaczego Polacy się rozwodzą
Konsekwencje wystąpienia zjawiska	Rozwód z majątkiem w spadku; Koniec grania dzieckiem przy rozwodzie. Wchodzą w życie nowe przepisy; Nie będzie już ograniczenia praw rodzicielskich przy rozwodzie. Prezydent podpisał nowelizację; Pierwsza w Polsce agencja rozwodowa; Wesele? Chorwacja. Rozwód? Rumunia. Polacy korzystają z turystyki weselnej i rozwodowej; Rozwodowa reforma papieża Franciszka; Synod o rodzinie: Większe zrozumienie dla rozwodników, ale rewolucji nie ma; Selfie z byłym z okazji rozwodu; Psychologia: Niektóre dzieci dzięki rozwodowi odzyskują rodzica, który do tej pory nie poświęcał im czasu;	Rozwód a alimenty na dzieci; Alimenty na współmałżonka; Trudny rozwód – spór o dzieci; Rozwodowe dzieci; Rozwody z porwaniem dzieci. Porwania opiekuńcze; Dzieci mówią: „Cierpię, gdy obrażasz moją mamę”, „ranisz mnie, gdy szydzisz z mojego taty”; „Do dzisiaj winię się o to, że zafundowałam jej rozwód”. Córka kocha, matka przeżywa; Dorośle dzieci rozwiedzionych rodziców; Nie ma nowego życia po rozwodzie. Jest to, które jest – rozmowa z Rachel Cusk; Ojcem nie da się być od dnia rozwodu; Ojcowie dyskryminowani w walce o dzieci; Ronit Elkabetz: Kobieta, która czeka na rozwód w Izraelu nie może sobie pozwolić na nic; Rozwody zmniejszą ilość ślubów; Opinię na rozwód wystawię. Prokuratura oskarżyła fałszywego psychologa;	Rozwód i co dalej; Dziecko w rozwodzie; Jak podzielić dziecko po rozwodzie; Jak powiedzieć dziecku o rozwodzie?; Rozwód a dzieci; Pamiętaj, że nie rozwodzisz się z dzieckiem; Tydzień z tatą, tydzień z mamą; Raz u mamy, raz u taty; Dziecko po rozwodzie: Jak je podzielić?; Czy można podzielić się dzieckiem po równo?; Opieka nad dzieckiem: Większość ojców dobrowolnie zgadza się, by dzieci mieszkaly z matką; Mieszkanie po rozwodzie; Rozwód – podział majątku, kredytu, mediację; Rozwód z kredytem i majątkiem; Rozwód z kredytem; Rozwód – czy kredyt, mieszkanie, wina; Rozwód i alimenty na dziecko, jak napisać pozew [PORADNIK];

		Jak fałszywy psycholog przy rozwodach pomagał. Dziecka nie widział, pieniądze brał; Synod: punkt o rozwodnikach miał wielu przeciwników, przeszedł jednym głosem;	Sejm. Projekt dot. kontaktów dziecka z rozwiedzionymi rodzicami – do komisji; Sejm przyjął poprawkę Senatu do ustawy ws. opieki nad dzieckiem po rozwodzie; Poprawki Senatu ustawy dotyczącej opieki nad dzieckiem po rozwodzie; Sprawy rozwodowe trwają coraz dłużej. Czasem nawet osiem lat;
Działania i propozycje rozwiązań w obliczu wystąpienia zjawiska	Rozwód od ręki, bez rozprawy? Tego chce Ruch Palikota; Sposób na rozwód; Dopuszczyć do komunii rozwodników w ponownych związkach? W kościele ostra debata; Czy dopuścić rozwodników do komunii?; Komunia dla rozwodników? Zdecyduje Franciszek, a potem spowiednik; Po synodzie o rodzinie. Czy Franciszek da komunię rozwodnikom;	Jak się nie rozwieść; Związek. Jak żyć razem długo i szczęśliwie; Biskupi apelują: Idźcie na wybory! Spierają się o rozwodników i krytykują rządowy elementarz; Komunia dla rozwodników? Abp Gądecki: To niebezpieczna zmiana ewangelii; Jak żyć razem długo i szczęśliwie? Czytaj we wtorek w „Nauce dla Każdego”; Polscy biskupi będą nawracać w Watykanie. Zaprezentują największe zagrożenia dla rodziny: in vitro i rozwody Religia chroni polskie rodziny Biskupi: „Małżeństwo z istoty jest nierozdzielne. W Kościele nie ma rozwodów”; Chcesz uniknąć rozwodu? Poczekaj ze ślubem. Ale nie za długo; Swoim filmem chciałem podnieść statystyki rozwodowe;	Senatorowie chcą zrównania prawa rodziców do opieki po rozwodzie; Synod bez rozstrzygnięcia w sprawie komunii dla rozwodników?; Biskupi podsumowali synod. Bez rewolucji w sprawie homoseksualistów i rozwodników; Synod o rozwodnikach;

Inne	Od Calineczki do rozwodu; Lepszy związek czy lepszy rozwód; Jak dobieramy się w pary i rozstajemy; Ach, co to był za rozwód; Single z odzysku;	Grzechy rozwodowe. Twoja bardzo wielka wina; Rozwód na podsłuchu; Żydowska mafia rozwodowa;	Hipoteka kontra rozwód; Żona wydłuża życie; Kościelne klótnie o gejów i rozwodników. Ważnie w rodzinie; Rozwód po polsku (2); Rozwód na Facebooku; Psychiatryk zamiast rozwodu: jak zrobić z żony wariatkę.
------	--	---	---

Źródło: opracowanie własne.

Znacząca liczba tytułów artykułów poświęconych tematyce rozwodowej skupia się na skali tego zjawiska (10), z czego większość akcentuje rosnącą lub przynajmniej niemalejącą popularność rozwodów. W publikacjach tych alarmowano o „lawinowym wzroście rozwodów”, „coraz częstszych rozwodach”, życiu w „kraju rozwodników” itp. W przypadkach tytułów osławiających ze zjawiskiem rozwodów czytelnik informowany jest także o wysokim wskaźniku rozwodów w kraju, ale w sposób, który nie wywołuje lęku — poprzez porównanie do mody (np. „Rozwody nie wypadają z polskiej mody”), zastosowanie określeń kojarzonych ze zjawiskami raczej pozytywnymi (np. „[...] Polska światowym liderem”) lub użycie żartobliwego tonu (np. „Pięć wesel i jeden rozwód”, „I nie opuszczę Cię aż do rozwodu”).

W tytułach artykułów prezentowane są również atrybuty rozwodu: pozytywne (5) oraz negatywne (5). Jest on szybki („Wysłałam za mąż, zaraz wracam”), łatwy („Łatwiejsze rozwody...”), a może być także ekskluzywny („Pięciogwiazdkowy rozwód...”), przeznaczony dla wybranych („[...] Starszym trudniej dostać rozwód”) i ludzki („Rozwodzić się po ludzku”). Z drugiej strony jest on trudny (np. „Trudny rozwód”), coraz bardziej brutalny („Rozwód na śmierć i życie”, „[...] Rozwiedzimy się coraz bardziej brutalnie”) i brany, wbrew wartościom religijnym, z coraz większą łatwością („[...] Co Bóg złączył, coraz łatwiej rozdzielić”). Tytuł jednego z artykułów („Polka bardzo rozwiedziona”) jest trudny do sklasyfikowania pod względem emocjonalnego nacechowania przekazu, dlatego został umieszczony w trzeciej — neutralnej — kategorii.

Panika moralna pojawia się, kiedy dana społeczność odczuwa realne zagrożenie naruszenia istniejącego ładu społecznego. Kilka (8) spośród analizowanych tytułów apelowało do czytelnika jako osoby potencjalnie zagrożonej rozwodem lub gorszym jego przebiegiem. Zaetykietowanie pewnych grup (młodych — „Młodzi gorzej znoszą rozwód”, bogatych — „Im droższy pierścionek zaręczynowy, tym większe prawdopodobieństwo rozwodów”, sprzecających się z partnerem/partnerką o kwestie finansowe — „Kłóć się o pieniądze? To może być pierwszy zwiastun rozwodu”, alkoholików, osoby zdradzające i niedopasowane pod kątem charakteru z partnerem/partnerką — „Niezgoda charakterów, zdrada i alkoholizm. Dlaczego Polacy się rozwodzą”, chorujące mężatki — „Małżeństwo w zdrowiu i chorobie? Nie, gdy zachoruje żona”, znajomych i rodzinę osób rozwiedzionych — „Rozwody są zaraźliwe”) jako zagrożonych może prowadzić do pojawienia się lub eskalacji paniki wśród jej przedstawicieli oraz otoczenia. Ostatni z wymienionych powyżej tytułów dodatkowo posługuje

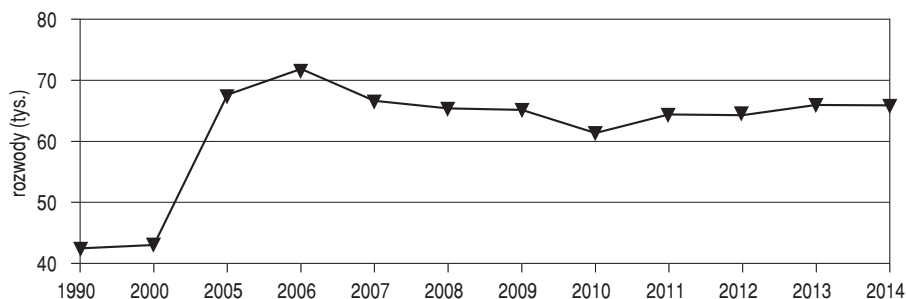
się porównaniem rozwodu do choroby, której nosicielami są – zwani diabłami ludowymi – rozwodnicy. Tylko jeden tytuł prezentuje rozwodników w pozytywnym świetle jako osoby dojrzałe („Dojrzały do rozwodu”). Z kolei jeden tytuł („Młodzi nie chcą rozwodów”) nie spełnia kryteriów pozwalających na uznanie go jako próbę wywołania paniki moralnej ani też oswojenia społeczeństwa z rozwodem. Może on wygaszać obawy czytelnika, ale nie wzbudzi pozytywnego ustosunkowania do zjawiska rozwodów.

Najwięcej tytułów artykułów (46) akcentuje procesualny charakter rozwodu, koncentrując się na sytuacji następującej już po ogłoszeniu rozwodu prawnego. W większości skutki rozwodu są ukazane w sposób informacyjny – neutralny (21). W artykułach tych reperkusje rozwodów nie podlegają jawnej ocenie przez autora. Koncentrują one uwagę czytelnika na: ogólnym opisie rzeczywistości porozwodowej (1 – „Rozwód i co dalej”), sytuacji dziecka (4 – np. „Dziecko w rozwodzie” i mocniejszy w swym brzmieniu tytuł „Pamiętajcie, że nie rozwodzicie się z dzieckiem”), opiece nad nim po rozwodzie (5 – np. „Tydzień z tatą, tydzień z mamą”) oraz roli sprawowanej przez ojca po rozwodzie (1 – „Opieka nad dzieckiem: Większość ojców dobrowolnie zgadza się, by dzieci mieszkaly z matką”). Poruszane są także okolorozwodowe kwestie finansowe (5 – poświęcone alimentom, podziałowi majątku po rozwodzie i kredytem), prawne dotyczące opieki nad dzieckiem (3 – np. „Poprawki Senatu ustawy dotyczącej opieki nad dzieckiem po rozwodzie”) i długości trwania spraw rozwodowych (1) oraz mieszkaniowe (1 – „Mieszkanie po rozwodzie”). Tytuły negatywnie przedstawiające rozwody (16) skoncentrowane były wokół takich tematów, jak: alimenty na współmałżonka (1) lub dzieci (1), sytuacja dziecka po rozwodzie (7, m.in. o: 2 – sporze rodziców o nie, 1 – porwaniach porozwodowych, 1 – ich dorosłości, 1 – krzywdzeniu ich przez rodziców, 1 – niewłaściwej opiece psychologicznej), ojcostwo porozwodowe (2), brak „nowego życia” po rozwodzie (1), przekreśły psychologów (2), malejąca liczba małżeństw (1), poczucie winy rozwiedzionych rodziców (1), pogorszenie sytuacji materialnej (1) i liberalizacja podejścia Kościoła katolickiego do rozwodów (1). Pozytywnie nacechowane komunikaty (9) prezentują takie korzyści płynące z rozwodu, jak: finansowe (1 – „Rozwód z majątkiem w spadku”), interpersonalne (1 – „Psychologia: Niektóre dzieci dzięki rozwodowi odzyskują rodzica, który do tej pory nie poświęcał im czasu”), gospodarcze (2 – np. „Pierwsza w Polsce agencja rozwodowa”). Pozostałe pokazują próby zniwelowania niekorzystnych skutków rozwodów, m.in. przez modyfikację polskiego prawa w celu ochrony dzieci (2 – np. „Koniec grania dzieckiem przy rozwodzie. Wchodzą w życie nowe przepisy”), pojawiające się reformy kościelne mające liberalizować podejście Kościoła katolickiego do rozwodników (2 – np. „Synod o rodzinie: Większe zrozumienie dla rozwodników, ale rewolucji nie ma”).

Panika moralna prowadzi w niektórych przypadkach do przyjęcia pewnych rozwiązań, na przykład legislacyjnych, mających zmniejszyć ryzyko eskalowania zjawisk uznawanych za zagrażające kondycji moralnej społeczeństwa. Kilka artykułów objętych analizą ukazuje działania podjęte na rzecz poprawy sytuacji polskich rodzin w kontekście rozwodów (20). Najliczniej reprezentowaną kategorię stanowią tytuły wskazujące na działania mające na celu zmniejszenie skali zjawiska (10). Część z nich koncentruje uwagę czytelnika na działaniach mających uchronić jego związek przed rozstaniem (4 – np. „Związek. Jak żyć razem długo i szczęśliwie”, „Chcesz uniknąć rozwodu? Poczekać ze ślubem. Ale nie za długo”), inne wskazują na rolę

Kościół w przeciwdziałaniu rozwodom (5 – np. „Polscy biskupi będą nawracać w Watykanie. Zaprezentują największe zagrożenia dla rodziny: in vitro i rozwody”, „Religia chroni polskie rodziny”). Jeden z tytułów prezentuje natomiast celowe działania jednostki (reżysera) na rzecz wzrostu liczby rozwodów (1 – „Swoim filmem chciałem podnieść statystyki rozwodowe”), co może wzbudzać lęk w odbiorcach zdających sobie sprawę z postawienia ich w roli odbiorców irracjonalnych, szkodliwych działań podmiotu, którego istnienia nie są nawet świadomi. Część tytułów wskazuje natomiast na aprobowanie rozwodów (6). Ich tytuły sugerują, jak poradzić sobie z tym wydarzeniem (1 – „Sposób na rozwód”), akcentują możliwość wprowadzenia zmian upraszczających procedury rozwodowe (1 – „Rozwód od ręki, bez rozprawy? Tego chce Ruch Palikota”) i przywracających rozwodnikom prawo do pełnego uczestniczenia w obrządkach Kościoła (4 – „Po synodzie o rodzinie. Czy Franciszek da komunię rozwodnikom”). Pozostałe tytuły (4) są pod względem nacechowania emocjonalnego neutralne lub niejednoznaczne pod tym względem. Konieczność ochrony ujawnia wystąpienie jakiegoś zagrożenia, w obliczu którego powinna nastąpić mobilizacja. Z tego względu akcentowanie konieczności bronięcia polskiej rodziny można interpretować jako sposób indukowania paniki moralnej.

Kolejnym kryterium uwzględnionym przez autorów jest nieproporcjonalność reakcji względem skali zjawiska, które przedstawiane jest jako bezprecedensowe (Goode, Ben-Yehuda, 2009 za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 47). Zgodnie z danymi zamieszczonymi w raportach Głównego Urzędu Statystycznego liczba rozwodów w Polsce od lat utrzymuje się na dość zbliżonym poziomie (wykres). W XXI wieku najwyższy ich wskaźnik odnotowano w 2006 roku.



Rycina 1. Wskaźniki rozwodów w Polsce

Źródło: opracowanie własne na podstawie Główny Rocznik Statystyczny, 2008, s. 123; 2010, s. 122; 2012, s. 126; 2013, s. 129; 2015, s. 104.

Zjawisko rozwodów mimo to jest współcześnie wyraźnie widoczne w dyskursie prasowym. We wszystkich poddanych analizie czasopismach zagadnienie to przewijało się wielokrotnie (111 razy, odpowiednio: „Gazeta Wyborcza” – 47, „Newsweek” – 24, „Polityka” – 15, „Wysokie Obcasy” – 14, „Wprost” – 11). Niektóre tytuły artykułów ponadto potęgują wrażenie, jakoby nastąpiła sytuacja kryzysowa (czasy rekordowej liczby

rozwodów), np.: „Rośnie liczba rozwodów kościelnych”, „Polacy rozstają się coraz częściej. Świat rozwodzi się na potęgę [MAPA]”.

Model atrybucyjny zakłada, że panika moralna wiąże się z podziałem społeczeństwa na dwie grupy: „my” i „oni” (Goode, Ben-Yehuda, 2009, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 46-47; 2009). W przypadku badanego tematu jako „diabły ludowe” powinni zostać zaetykietowani rozwodnicy. Analiza zebranego materiału nie dostarcza przesłanek do stwierdzenia, iż grupa ta spotyka się z wrogością reszty społeczeństwa. Samo zjawisko jest niejako odseparowane od jego „nosiciela”. Etykietę „zła społecznego” nadano rozwodowi jako takiemu, a nie osobom, które formalnie zakończyły swoje małżeństwo. Obrazują to m.in. następujące tytuły: „Rozwody są zaraźliwe”, „Kłóscisz się o pieniądze? To może być pierwszy zwiastun rozwodu”. Takie tytuły budują atmosferę zagrożenia, stanowią jasny komunikat: „Ty także nie jesteś bezpieczny! Rozwód może dotknąć także ciebie!”. Wroga zatem zidentyfikowano, lecz niezupełnie tak, jak zakładali to Erich Goode i Nachman Ben-Yehuda (2009, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 46-47; 2009, por. też Sakson-Szafrńska, 2014, s. 147), według których powinna nim być jakaś kategoria zawodowa lub grupa.

W odniesieniu do konsensusu społecznego na temat trafności oceny sytuacji i realności zagrożenia, czyli kolejnego kryterium wkomponowanego w model atrybucyjny (Goode i Ben-Yehuda, 2009, za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 46-47; 2009, por. też Sakson-Szafrńska, 2014, s. 147), sytuacja także nie jest jednoznaczna. Z jednej strony tytuły wskazują na rozwody jako zjawisko powszechne, z drugiej zaś ustosunkowanie do niego jest różne. Jedną z grup, której stanowisko najszerzej przytaczane jest w omawianych artykułach, jest Kościół katolicki (np. „Kard. Dziwisz: rozwody (...) to problemy Polski”, „Biskupi: «Małżeństwo z istoty jest nierozdzielne. W Kościele nie ma rozwodów»”). Kościół reprezentuje stanowisko osób wierzących, zatem istnieje część społeczeństwa wyznająca te same wartości, która interpretuje rozwody w sposób jednoznaczny jako zagrożenie, zło i grzech. Sytuacja nie jest jednak tak jednoznaczna, jak mogłoby się wydawać, gdyż stanowisko Kościoła względem rozwodników stało się mniej klarowne za sprawą – nagłaśnianych w prasie – propozycji reform w Kościele (mówią o tym m.in. następujące artykuły: „Dopuszczyć do komunii rozwodników w ponownych związkach? W kościele ostra debata”, „Komunia dla rozwodników? Zdecyduje Franciszek, a potem spowiednik”, „Po synodzie o rodzinie. Czy Franciszek da komunię rozwodnikom”).

Ostatnim kryterium paniki moralnej, jakie wyróżnili Erich Goode i Nachman Ben-Yehuda (2009 za: Rek-Woźniak, Woźniak, 2014, s. 46-47; 2009, por. też Sakson-Szafrńska, 2014, s. 147), jest jej ulotność. Rozwody stanowią temat cyklicznie wracający, a wręcz stale obecny, w prasie. Trudno zatem mówić o jego nagłym pojawieniu się i jeszcze bardziej zaskakującym zniknięciu z dyskursu medialnego. Udzielenie odpowiedzi na pytanie „Kiedy temat się ulotni z prasy?”, wymaga cierpliwości. Nie ma jednoznacznych wskazówek, ile trwa panika moralna. Czy jest możliwe zatem, że rozwód zniknie z dyskursu prasowego bez wyraźnego powodu za jakiś, bliżej nieokreślony czas, spełniając definicyjne kryterium paniki moralnej?

Twórcy modelu atrybucyjnego paniki moralnej wyróżniają trzy modele jej powstania, tj.: model siły oddolnej, model inżynierii elit i model grup interesów (Zielińska, 2004, s. 166-167). Ciężko jednoznacznie określić, który mógłby mieć miejsce w przypadku rozwodów. Przyjmując model grup interesów, można wskazać

na rozwód jako jeden z kluczowych przejawów kryzysu rodziny – konstrukt wielokrotnie przywoływanego zarówno w dyskursie medialnym, jak i naukowym. Panika moralna w odniesieniu do tego zjawiska może przynosić korzyści różnym grupom – religijnym, instytucjom naukowym, a nawet organizacjom, których działania zorientowane są na osoby rozwiedzione (np. organizacjom zrzeszającym ojców walczących o prawo do opieki nad dziećmi po rozwodzie).

Zakończenie

Rodzina stanowi w społeczeństwie polskim niezmiennie jedną z najwyższej cenionych wartości. Próby jej redefiniowania budzą w związku z tym dużo kontrowersji (Jawor, 2014b, s. 129). Społeczeństwo informowane jest o pogłębiającym się kryzysie polskiej rodziny, w tym o wzrastającej liczbie rozwodów. Część środowisk akademickich i przedstawiciele Kościoła ostrzegają przed liberalizacją podejścia do rodziny i tradycyjnych wartości. Z drugiej strony niektóre przekazy medialne lansują nowy model rodziny oraz rozwody jako przejaw wolności w dążeniu do uzyskiwania jednostkowego szczęścia.

W postmodernistycznym świecie dochodzi do „wojny kultur”, reprezentowanych przez różne grupy, mających odmienne dążenia: do utrzymania *status quo* i obrony tradycyjnych wartości lub do zmiany – otwarcia polskiego społeczeństwa na różnorodność (Jawor, 2014a, s. 84; 2014b, s. 134-135).

Wstępna analiza treści prezentowanych w prasie nie pozwala na jednoznaczne stwierdzenie dążenia mass mediów do wywołania paniki moralnej w oparciu o dyskurs poświęcony rozwodom, podobnie jak nie daje podstawy do stwierdzenia lansowania rozwodów w polskiej prasie. W Polsce, co pokazują zaprezentowane wstępne badania, rozwód nadal postrzegany jest jako negatywne zjawisko, niekorzystnie oddziałujące na kondycję polskiej rodziny. Przekonanie to nie jest jednak tak silne, jak jeszcze kilkadziesiąt lat temu.

Bibliografia

- Badinte E. (1993). *XY tożsamość mężczyzny*. Warszawa: Wyd. W.A.B. (tłum. G. Przewłocki).
- Bednarek A. (2010). *Sfery graniczne ciała*. W: M. Juda (red.), *O świecie i obrazach świata. Prace magisterskie i licencjackie studentów ASP w Katowicach*. Katowice: Akademia Sztuk Pięknych Katowicach.
- Beisert M. (2006). Przemiany współczesnej rodziny polskiej. *Rocznik Lubuski*, 22(2), s. 19-37.
- Białecka-Pikul M., Stępień-Nycz M. (2011). Dynamika rozwoju emocjonalnego: doświadczanie, rozumienie i regulacja emocji. W: D. Doliński, W. Błaszczak (red.), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Binder P., Palska H., Pawlik W. (2009). *Zaproszenie do socjologii emocji*. W: P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Dudziak U. (2012). Polacy wobec rozwodów. Przyczyny i skutki rozpadu rodziny oraz wskazania profilaktyki. *Studia Warmińskie*, 49, s. 197-209.
- Dunaj B. (red.) (1996). *Słownik współczesny języka polskiego*. Warszawa: Wyd. WILGA.

- Fidelus A. (2010). Zjawisko rozwodów — konsekwencja przeobrażeń polskich rodzin. W: A. Nilová (red.), *Manželstvo dnes. Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou. 7. december 2009. Zborník príspevkov*. Ružomberok: VERBUM — vydavateľstvo Katolíckej Univerzity.
- Figas J. (2010). Wizerunek świętego i skalanego w filmie „Księżniczka Mononoke” Hayao Miyazaki. *Ex Nihilo*, 2(4), s. 11-26.
- Giza A. (2013). Dwie Polski o dwóch Polakach, czyli samoregulujący się dyskurs. W: P. Bekas, M. Daras, A. Dembek, K. Drogowska, A. Giza, A. Gołdys, M. Halawa, M. Lewicki, M. Marody, A. Nowotny, A. Strzezińska, J. Wasilewski (red.), *Gabinet luster. O kształtowaniu samowiedzy Polaków w dyskursie publicznym*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Główny Urząd Statystyczny (2008). *Mały Rocznik Statystyczny Polska 2008*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2010). *Mały Rocznik Statystyczny Polska 2010*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2012). *Mały Rocznik Statystyczny Polska 2012*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2013). *Mały Rocznik Statystyczny Polska 2013*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2015). *Mały Rocznik Statystyczny Polska 2015*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Grochulska M., Kałamaga G. (2010). Rozwód — moda czy konieczność? W: A. Nilová (red.), *Manželstvo dnes. Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou. 7. december 2009. Zborník príspevkov*. Ružomberok: VERBUM — vydavateľstvo Katolíckej Univerzity.
- Jankowiak B. (2013). Nieformalne związki jedno i dwupłciowe jako alternatywne formy życia małżeństwo-rodzinnego. Analiza jakości i stabilności relacji. *Studia Edukacyjne*, 26, s. 155-170.
- Jawor A. (2014a). Duma i uprzedzenie. Znaczenie wyboru osoby transseksualnej na „przedstawiciela narodu”. *Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa*, 45, s. 66-87.
- Jawor A. (2014b). Panika moralna wobec przemian w obrębie życia rodzinnego we współczesnych społeczeństwach. *Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna*, XV, s. 128-143.
- Kacperczyk A. (2013). Praca nad emocjami jako element aktywności górskiej i wspinaczkowej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, IX(2), s. 46-69.
- Kawula S. (2007). Mozaikowość i koloryt współczesnej rodziny. Szkic do portretu. W: J. Brągiel, A. Janke, S. Kawula (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panoramy problematyki*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Klocke B.V., Muschert G.W. (2010). A hybrid model of moral panics: synthesizing the theory and practice of moral panic research. *Sociology Compass*, 4/5, 295-309.
- Kołecka M. (2009). *Sposób przystosowania osób rozwiedzionych do nowej sytuacji życiowej: na przykładzie powiatu stalowowolskiego i nizańskiego*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Konecki K., Pawłowska B. (2013). W stronę socjologii emocji. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, IX(2), s. 6-9.
- Kowalczyk I. (2002). Uwięziona w ciele — ideały ciała w pismach kobiecych. W: I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), *Kobiety w kulturze popularnej*. Wrocław: Stowarzyszenie Kobiół Konsola.

- Kukielko-Rogozińska K. (2013). Miasto — ludzie — emocje (doniesienie z badań). *Edukacja Humanistyczna*, 2(29), s. 171-178.
- Kulaczowski J. (2008). Ocena moralna rozwodów w społeczeństwie polskim a duszpasterstwo rodzin. *Teologia i Człowiek*, 12, s. 157-174.
- Kwak A. (2012). Od i do małżeństwa i rodziny: „czas” rodziny — „czas” jednostki. W: M. Bieńko, A. Kwak (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lizurej M. (2002). Prasa kłamie czy wychowuje? Fenomen prasy kobiecej. W: W. Jakubowski, E. Zierkiewicz (red.), *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Matuchniak-Krasuska A. (2013). Emocje w polu dóbr symbolicznych. Od Leonarda da Vinci do Jerzego Dudy-Gracza. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, IX(2), s. 70-103.
- Morozow I. (2012). Kazirodstwo — tabu w kulturze i jego przedstawienie w kinie. W: K. Kowalczyk, K. Kwiatkowska, A. Ponikowska, K. Szurkowska, U. Trybuś (red.), *Seksualność w zwierciadle humanistyki. Tom pokonferencyjny*. Poznań: Stowarzyszenie „Nowa Humanistyka”.
- Piotrowska M. (2008). Radzenie sobie dzieci z sytuacją wynikającą z rozvodu rodziców w narracjach osób z rodzin rozbitych. *Pedagogika Rodziny*, 1(3), s. 175-183.
- Rek-Woźniak M., Woźniak W. (2014). Dziecko, rodzina i państwo w polskiej debacie welfare. Analiza przypadków w perspektywie paniki moralnej. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 20, s. 43-67.
- Sakson-Szafrańska I. (2014). Dewiacja czy norma — rola paniki moralnej i syndromu nagasaki w postrzeganiu prawa do użycia i sankcjonowania przemocy zbiorowej. *Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna*, XV, s. 144-176.
- Soin M. (2011). Fakty, wartości i „panika moralna”. *Studia Socjologiczne*, 2(201), s. 147-163.
- Stets J.E., Turner J.H. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN (tłum. M. Buchalc).
- Wargacki S.A. (2009). Zjawisko paniki moralnej jako wyznacznik granic moralności. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 18, s. 7-20.
- Wojciechowski P. (2013). Jak człowiek stworzył człowieka. Geneza zjawiska sztucznych ludzi w kulturze. *Kultura Popularna*, 2(36), s. 94-111.
- Woźniak W. (2013). O użyteczności koncepcji paniki moralnej jako ramy analitycznej dla badań nad zjawiskiem przemocy około futbolowej. W: R. Kossakowski, K. Stachura, A. Strzałkowska, M. Żadkowska (red.), *Futbol i cała reszta. Sport w perspektywie nauk społecznych*. Pszczółki: Wyd. Orbis Exterior, s. 248-267.
- Zielińska I. (2004). Media, interes i panika moralna. Nowa kategoria socjologiczna i jej implikacje. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, s. 161-177.
- Zielińska I. (2011). Sposoby ochrony porządku społecznego przed „skalaniem” w panikach moralnych. Weryfikacja koncepcji Mary Douglas. W: P. Łuczeczko, A. Mica (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna*. Pszczółki: Wyd. Orbis Exterior.
- Zielińska I. (2013). Dobry gej, zły gej — czyli o niejednoznaczności definiowania dewiacji w zjawisku paniki moralnej. Model transformacyjny zjawiska. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 22, s. 189-219.
- Ziemska M. (1975). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zierkiewicz E. (2002). Prasa kobieca versus pisma feministyczne. Między „dobrowolnym” zniewoleniem a „wymuszoną” emancypacją? W: I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), *Kobiety w kulturze popularnej*. Wrocław: Stowarzyszenie Kobiet Konsola.

Summary

Moral panic in the context of the condition of Polish families

An introduction to the research of the press reports devoted to divorce

The article is an attempt to show the emotional layer of press reports devoted to the condition of the Polish family. On the example of divorce an attempt to look at the increasingly popular "family crisis" construct from the perspective of moral panic was made. The empirical material consists of the titles of articles that appeared on the pages of selected journals in 2010-2015. The qualitative and quantitative content analysis has been made. The study has been embedded in the critical paradigm. The presentation of the results is preceded by an introduction to the phenomenon of divorce in Poland and an overview of the theoretical heritage of sociology of emotions, with particular emphasis on the construct of moral panic.

Keywords: sociology of emotions, emotions, family crisis, a moral panic, press, divorce

Alicja Fidowicz

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klas VI szkoły podstawowej

Autorka w swoim artykule podejmuje temat językowego obrazu osób niepełnosprawnych wśród uczniów klasy VI szkół podstawowych, opierając się na badaniach empirycznych wykonywanych w 2013 roku w Krakowie. Zwraca uwagę na występujący w polszczyźnie przełomu XX i XXI wieku wizerunek osób niepełnosprawnych, w szczególności na zjawisko transferu pojęć medycznych do języka potocznego. Następnie przechodzi do omówienia wyników badań własnych i porównania ich z tymi, które zostały wykonane przez Sławomirę Sadowską w 2004 roku, sytuując je w kontekście ogólnych przemian kulturowych w Polsce, dotyczących sytuacji osób niepełnosprawnych.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, język, językowy obraz świata, niepełnosprawność, osoby niepełnosprawne, szkoła podstawowa

Język i jego funkcja w kształtowaniu obrazu osoby niepełnosprawnej w kulturze polskiej

Język jest nie tylko jednym z podstawowych elementów dystynktywnych różnych kultur i narzędziem komunikacji międzyludzkiej. Stanowi on również rezerwar wyobrażeń, pojęć i stereotypów. Według Jerzego Bartmińskiego cała wizja świata jest zawarta w języku, tworząc językowy obraz świata (Bartmiński, 1999, s. 111). Jeśli w języku zawarte są wyobrażenia i pojęcia na temat wartości wyznawanych przez daną grupę, można zaryzykować stwierdzenie, że istnieje również językowy obraz osób niepełnosprawnych w polskiej kulturze. Problem ten został już zasygnalizowany w publikacji Sławomiry Sadowskiej z 2005 roku, zatytułowanej *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. W niniejszym artykule chciałabym przedstawić wyniki badań dotyczących językowego obrazu świata osób niepełnosprawnych wśród uczniów klas VI szkoły podstawowej oraz jego związku ze świadomością uczniów tematu niepełnosprawności w tekstach kultury (literaturze, filmie itp.), porównując badania własne z tymi, które zostały wykonane przez Sadowską w roku 2004.

Zanim jednak przejdę do zasadniczego wątku swojej publikacji, chciałabym przedstawić ogólne zjawiska we współczesnej polszczyźnie, tworzące językowy obraz osoby niepełnosprawnej, a także przemiany tego wizerunku na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat.

Interesująco przedstawia się na tym tle obserwacja zjawiska polegającego na zmianie neutralnych niegdyś określeń medycznych odnoszących się do niepełnosprawności intelektualnej w wyrazy nacechowane pejoratywnie lub wręcz w wyzwiska. Sadowska, powołując się na badania Ośrodka Badania Opinii Publicznej, wymienia następujące wyrażenia zaklasyfikowane do słownictwa pochodzącego z nieaktualnej obecnie wiedzy medycznej, które przekształciły się w języku potocznym w wulgaryzmy: „niedorozwinięty”, „upośledzony”, „opóźniony w rozwoju”, „matoł”, „idiota”, „dureń”, „imbecyl”. Do tych wyrażeń warto dołączyć inne, również obowiązujące niegdyś w medycynie, takie jak „debil”, oznaczające w pierwszej połowie XX wieku osobę z ilorazem inteligencji niższym niż przeciętny, bądź „kretyn”. To drugie słowo było określeniem człowieka dotkniętego niedoborem jodu, który był przyczyną nieprawidłowego rozwoju dziecka. Encyklopedia z lat trzydziestych XX wieku podaje następujące wyjaśnienie pojęcia „kretynizm”, które obecnie zmieniło swoje znaczenie:

Kretynizm, matołectwo, choroba rozwojowa, charakteryzująca się przede wszystkim tępotą umysłu i pewnymi cechami w budowie ciała, jak np. duża niekształtna czaszka z grubą, pofałdowaną skórą głowy (...). Przyczyną k. jest niedostateczna czynność gruczołu tarczycowego i być może zaburzenia w wydzielaniu wewnętrznym innych gruczołów dokrewnych. K. może występować endemicznie w miejscowościach, gdzie występuje wód, co ma pewien związek z wodą do picia (brak jodu). (*Wielka ilustrowana encyklopedia powszechna*, 1936, hasło: Kretynizm, s. 164-165).

Obecnie słowo „kretynizm” nie określa już w potocznym słownictwie choroby mającej związek z niedoborem jodu, lecz głupotę.

Odrębną kategorię wyrazów w polszczyźnie określających fakt niepełnosprawności stanowią zapożyczenia z języka rosyjskiego, używanego w środowiskach naukowych w ZSRR, a które przeniknęły do języka polskiego w okresie PRL-u. Sadowska jako przykład podaje słowo „defekt”, które mimo swojego łacińskiego źródła było powszechne wśród radzieckich lekarzy. Autorka zwraca jednakże uwagę na potencjalną stygmatyzację, jaką niosło ze sobą używanie tego rzeczownika, stąd został on właściwie wyparty ze słownictwa naukowego (Sadowska, 2005, s. 21).

Szczególnie interesująca z perspektywy tematu niniejszej publikacji jest obserwacja Sadowskiej dotycząca stygmatyzacji poszczególnych rodzajów niepełnosprawności w gwarach młodzieżowych. Przykładem tego może być używanie przezwiska wywodzącego się od nazwy choroby — zespołu Downa — w sytuacji gdy ktoś zachowuje się nieadekwatnie do sytuacji lub jest uważany za głupiego: „ty daunie!” (Sadowska, 2005, s. 48). Na podstawie tej i powyższych obserwacji można wyciągnąć wniosek, że w świadomości potocznej, wyrażanej w języku, niepełnosprawność intelektualna jest równoznaczna z głupim postępowaniem lub zachowaniem nieprzystającym do oczekiwań grupy.

Problem przemiany początkowo neutralnych określeń medycznych w inwektywy świadczy z kolei o dwóch istotnych kwestiach. Po pierwsze, wiedza specjalistyczna w pewnym stopniu dociera do warstw społecznych

niezwiązanych z nauką, przy czym zdarza się, że jest ona przefiltrowana przez występujące w danej grupie uprzedzenia i przesady, a więc wyniki badań naukowców są źle interpretowane przez społeczeństwo lub są przyjmowane w sposób niepełny. Po drugie, jeśli ta wiedza dociera do pozostałych warstw społecznych, to często są to wyniki badań już nieaktualnych, co może mieć bezpośredni wpływ na postrzeganie osób niepełnosprawnych w polskim społeczeństwie.

Nie inaczej przedstawia się sytuacja w odniesieniu do wyrażeń określających osoby z niepełnosprawnością fizyczną – ruchową lub dotyczącą narządów zmysłów. Sadowska, opierając się na badaniach przeprowadzonych w 2004 roku wśród uczniów klas III i VI szkół podstawowych w Toruniu, zwróciła uwagę na występowanie w ich języku wyrażeń dotyczących niepełnosprawności, których nacechowanie nie jest jednoznaczne (Sadowska, 2005, s. 86-88). Przykładem jednego z nich może być wyraz „kaleka”. *Słownik współczesnego języka polskiego* z 1998 roku podaje następujące wyjaśnienia tego rzeczownika:

Kaleka I (...) 1. ‘mężczyzna z poważnym uszkodzeniem ciała, uniemożliwiającym lub utrudniającym normalne funkcjonowanie, życie, inwalida, ułomny’ (...). 2. *pot.* ‘lekceważąco o mężczyźnie, chłopcu robiącym coś nieporadnie, nieumiejącym sobie poradzić z prostą sprawą; łamaga, ciapa, fujara’: Jak podajesz, kaleko! (...)

Kaleka II (...) 1. kobieta z poważnym uszkodzeniem ciała, uniemożliwiającym lub utrudniającym normalne funkcjonowanie i życie (...), 2. *pot.* lekceważąco o kobiecie nieporadnej, niepotrafiącej sobie poradzić z prostą sprawą (...) (*Słownik współczesnego języka polskiego*, 1998, hasła: Kaleka I, Kaleka II, s. 353).

Interesujący jest przy tym fakt, że tuż pod tymi hasłami znajduje się wyrażenie „kaleka życiowy”, które słownik definiuje jako „osobę nieporadną, nieumiejącą radzić sobie w życiu, niepraktyczną”. Można ten fakt zinterpretować jako kolejny przejaw potocznego wizerunku osób niepełnosprawnych, zawartego w języku.

Na podstawie powyższych przykładów można zaryzykować stwierdzenie, że językowy obraz osób niepełnosprawnych zawarty w polszczyźnie przełomu XX i XXI wieku prezentuje je jako kogoś niepraktycznego, nieużytecznego, nieporadnego, pozbawionego możliwości radzenia sobie w życiu i niesamodzielnego.

Jak na tym tle przedstawia się językowy obraz osób niepełnosprawnych u młodszego pokolenia Polaków, urodzonego i wychowanego już całkowicie w obecnym stuleciu? Odpowiedź na to pytanie postaram się odnaleźć na podstawie badań, których wyniki przedstawione zostaną poniżej.

Badania wśród uczniów – problem metodologii i środowiska

Między 9 listopada a 20 grudnia 2013 roku przeprowadzałam badanie terenowe wśród uczniów klas VI krakowskich szkół podstawowych¹. Jego celem było między innymi ustalenie, jak przedstawia się współczesny

¹ Badanie zostało wykonane na użytek niepublikowanej pracy magisterskiej pt. *Nie tylko „Tajemniczy ogród”. Narracje o niepełnosprawności – propozycje lekturowe*.

językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów i czy zaszły w nim znaczące zmiany w stosunku do tego, który zaprezentowała w swojej monografii Sławomira Sadowska. Ponadto, interesująco przedstawia się na podstawie wykonanych badań odpowiedź na pytanie dotyczące roli szkoły jako instytucji w przekazywaniu wiedzy o niepełnosprawności. Szczególnie frapujący okazał się problem niewykorzystywanego przez nauczycieli języka polskiego potencjału, odnoszącego się do możliwości zmian w postrzeganiu osób niepełnosprawnych w młodym pokoleniu Polaków.

Badanie zostało wykonane za pomocą anonimowej ankiety, której wzór podaję poniżej:

Wzór ankiety przeznaczonej dla uczniów klas VI szkoły podstawowej

Ankieta dla uczniów klas VI szkoły podstawowej

Droży Uczniowie!

Ankieta jest całkowicie anonimowa, a jej treści posłużą jako materiał do analizy w pracy magisterskiej. Proszę o wyczerpujące i szczere odpowiedzi.

1. Płeć:

M

K

2. Z czym kojarzy Ci się pojęcie „osoba niepełnosprawna”?

.....
.....

3. Dlaczego, Twoim zdaniem, niektóre osoby są niepełnosprawne?

.....
.....

4. Czy w Twojej klasie podczas lekcji języka polskiego był poruszany temat niepełnosprawności? Jeśli tak, to w jaki sposób (np. podczas omawiania lektury, filmu, obrazu, fotografii itp.)? Napisz, co pamiętasz z tych lekcji.

.....
.....

5. Skąd pochodzi Twoja wiedza na temat osób niepełnosprawnych? Możesz zaznaczyć więcej niż jedną opcję:

a) rodzina (rodzice, dziadkowie, rodzeństwo...)

b) szkoła

c) koledzy i koleżanki

d) Internet

e) książki

f) czasopisma

g) radio

h) telewizja

i) inne źródła: jakie?

6. Czy znasz jakiegoś bohatera książki, filmu lub serialu, który jest osobą niepełnosprawną? Jeśli tak, opisz go krótko.

.....

7. Czy znasz stronę internetową, forum i/lub blog tworzony przez osoby niepełnosprawne albo przeznaczony dla takich osób? Jeśli tak, opisz ją.

.....

8. Jak rozumiesz zdanie znajdujące się przy przedstawionej na zdjęciu scenie — „Ręce mówią, kiedy usta nie mogą”?

.....



9. Przeczytaj poniższy fragment artykułu. Jak oceniłbyś/oceniłabyś postępowanie pracowników restauracji w stosunku do bohatera artykułu?

Sebastian Grzywacz udał się do warszawskiej restauracji Blue Cactus razem ze swoim psem przewodnikiem. Obsługa lokalu nie wpuszcza go do środka — przez psa. Prawo od 2007 r. nie zabrania niewidomym wejścia do restauracji czy sklepów z psem przewodnikiem.

— Do restauracji Blue Cactus poszliśmy razem ze znajomym. Szła burza, więc chcieliśmy wejść do środka i coś zjeść. Pani z obsługi nam nie pozwoliła. Zawołałem menedżera. „Nie, bo nie” — usłyszałem. Zacytowaliśmy Ustawę o rehabilitacji społecznej i zawodowej. Na nic to się zdało. Po 15 minutach słownej przepychanki zrezygnowaliśmy — opowiada Sebastian Grzywacz.

.....

Badanie zostało przeprowadzone na terenie pięciu różnych rodzajów szkół (było także poprzedzone rozmową z wychowawcami poszczególnych klas), które można opisać następująco:

Placówka nr 1: Szkoła Podstawowa nr 18 im. św. Anny, szkoła publiczna, ogólnodostępna, samorządowa, o charakterze świeckim. Większość jej uczniów to młodzi mieszkańcy jednego z krakowskich osiedli. W badaniu wzięło udział 27 uczniów z klasy VI. Z rozmowy z wychowawcą wynika, iż temat niepełnosprawności jest podejmowany przez nauczycieli języka polskiego, jednak szczegóły dotyczące tych lekcji nie zostały podane.

Placówka nr 2: Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Uczeń” to szkoła prywatna, prowadzona i finansowana przez członków lokalnych zborów protestanckich. Ze względu na fakt, iż jest to placówka prywatna, a jej uczniowie pochodzą ze środowisk mniejszościowych, w badaniu wzięło udział niewielu ankietowanych – 9 osób.

Placówka nr 3: Prywatna Szkoła Podstawowa nr 4 „Inspiracja” to placówka prywatna, o charakterze świeckim. W badaniu wzięło udział 16 uczniów klasy VI.

Placówka nr 4: Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 3 im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego. Jest to placówka o charakterze świeckim, samorządowa, do której oprócz uczniów niepełnosprawnych uczęszczają dzieci z rodzin dysfunkcyjnych oraz uczniowie bez problemów zdrowotnych i adaptacyjnych. W badaniu wzięło udział 18 uczniów klasy VI.

Placówka nr 5: Katolicka Szkoła Podstawowa im św. Jadwigi Królowej, prowadzona przez lokalną parafię katolicką. Z rozmowy z wychowawcą klasy wynika, że uczniowie klasy VI w trakcie swojej edukacji mieli liczne okazje do zetknięcia się z osobami niepełnosprawnymi, np. przez obejrzenie filmu na ten temat oraz wizytę w hospicjum. W badaniu wzięło udział 37 uczniów.

W ankiecie wzięło udział ogółem 107 uczniów, przy czym w badanej grupie przeważali chłopcy (odpowiednio 54% ankietowanych, w stosunku do 46% dziewcząt). Ze względu na wydobycie językowego obrazu osób niepełnosprawnych, najistotniejsze z tej perspektywy okazały się odpowiedzi szóstoklasistów na pytanie o skojarzenia z wyrażeniem „osoba niepełnosprawna”.

Jakie skojarzenia związane z niepełnosprawnością wymieniali uczniowie, odpowiadając na pytanie nr 2 w ankiecie? Ponieważ pytanie to miało charakter otwarty, odpowiedzi uczniów były zróżnicowane. Jednakże, możliwe okazało się uszeregowanie ich odpowiedzi ze względu na powtarzające się wyrazy lub zdania:

Tabela 1. Odpowiedzi uczniów na pytanie nr 2

Odpowiedzi uczniów	Udział procentowy
Wózek inwalidzki, jeździ na wózku, chłopiec jeżdżący na wózku inwalidzkim	31,00%
Nie jest w stanie normalnie funkcjonować, nie może zrobić tego co inni, nie może wykonać niektórych czynności	14,00%
Osoba po wypadku, poszkodowana przez wypadek	10,00%

Choroba, jest chora, nie jest w pełni zdrowa, nie jest w 100% zdrowa	10,00%
Osoba upośledzona umysłowo, ma jakąś wadę fizyczną lub psychiczną, ma problemy z chodzeniem i umysłem, chłopiec niedorozwinięty umysłowo	7,00%
Down, zespół Downa	5,00%
Niewidoma, ślepa, ślepi	4,00%
Paraliż, osoba sparaliżowana	2,00%
Brak odpowiedzi	2,00%
Złamanie kończyn	1,00%
Bezradność, nie może zmienić swojego losu	1,00%
Osoba okaleczona	1,00%

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że większość ankietowanych uczniów kojarzy samo pojęcie niepełnosprawności z niepełnosprawnością motoryczną, odnoszącą się szczególnie do kończyn dolnych.

Interesujące jest także to, że obecność dzieci z konkretnymi rodzajami niepełnosprawności wpływa na kształtowanie językowego obrazu osób niepełnosprawnych uczniów poszczególnych klas oraz na to, jak badani definiowali samo pojęcie niepełnosprawności. W jednej z placówek prywatnych, w której było wykonywane badanie, część uczniów udzielała następujących odpowiedzi na pytanie nr 2: „Z kimś, kto nie może się normalnie poruszać lub/i komunikować”, „Z normalną osobą, która np. nie może ruszać rękami, nogami, ma problem z wymową itp.”. Do tej samej klasy uczęszczał uczeń, którego niepełnosprawność była związana między innymi z wadą wymowy. Z kolei uczniowie szkoły integracyjnej, do której uczęszczali także ich rówieśnicy z zespołem Downa, odpowiadając na to pytanie, kojarzyli niepełnosprawność przede wszystkim właśnie z tym zespołem.

Ankietowani przez Sławomirę Sadowską uczniowie w 2004 roku podawali następujące skojarzenia związane z niepełnosprawnością: „niesamodzielna”, „ograniczenie samodzielności”, „nie potrafi na siebie zarobić”, „nie daje sobie rady”, „nie jest w stanie funkcjonować jak inni”, „poszkodowana przez los”, „nie ma własnego życia”, „nie może żyć jak normalny człowiek”, „samotna”, „chora”, „utrata zdrowia”, „upośledzona”, „sprawna inaczej”, „kaleka”, „kalectwo”, „nie w pełni sprawna”, „normalna [osoba]”. Autorka komentowała te wyniki badań następująco: „Niepełnosprawność jest kojarzona przede wszystkim z chorobą, utratą zdrowia, z organicznym wymiarem niepełnosprawności” (Sadowska, 2004, s. 98).

W wypowiedziach krakowskich uczniów z końca 2013 roku można zaobserwować pewne zmiany w stosunku do tych, które pojawiły się w badaniach z 2004 roku. Przede wszystkim, uczniowie uczęszczający

do klas VI w 2013 roku w ogóle nie wypowiadali się o niepełnosprawności w kontekście pracy i zarabiania pieniędzy. Tymczasem uczniowie ankietowani przez Sadowską w swoich odpowiedziach umieszczali takie określenia, jak: „Nie potrafi na siebie zarobić”, „Ma mniejsze szanse w znalezieniu pracy” (s. 92). Może to wiązać się z szerszymi przemianami społecznymi i ekonomicznymi w Polsce, których efektem jest wzrost liczby pracujących osób niepełnosprawnych mimo rosnącego bezrobocia w ogólnej liczbie ludności. Według Badań Aktywności Ekonomicznej Ludności Polski (BAEL) wykonywanych od 2007 roku, zauważalny wzrost zatrudnienia osób niepełnosprawnych wynika z zainteresowania pracodawców takimi osobami, z którymi wiąże się konkretne ulgi i korzyści, np. dofinansowania (zob. *Rynek pracy – niepełnosprawność w liczbach*, <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosci-w-liczbach/rynek-pracy/>, data dostępu: 6.01.2014). Z drugiej strony, warto przywołać w tym miejscu dane z roku 2008, zawarte w publikacji *Wsparcie osób niepełnosprawnych ruchowo na rynku pracy – podręcznik dobrych praktyk*, wedle której tylko 23,9% niepełnosprawnych Polaków w wieku produkcyjnym było aktywnych zawodowo (Starzyńska, 2009, s. 5). Zmiana poglądów uczniów na temat pracy osób niepełnosprawnych oraz ich możliwości zarobkowych może wynikać więc zarówno z obiektywnych przemian gospodarczych w naszym kraju, jak i wpływu rozmaitych kampanii społecznych, które miały miejsce w ciągu ostatniej dekady i których celem było uświadomienie społeczeństwu, a przede wszystkim pracodawcom, że aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych jest zjawiskiem jak najbardziej uzasadnionym i pozytywnym. Warto w tym miejscu przywołać np. głośną kampanię z 2006 roku „Niepełnosprawni – pełnosprawni w pracy” (Januszek, 2006).

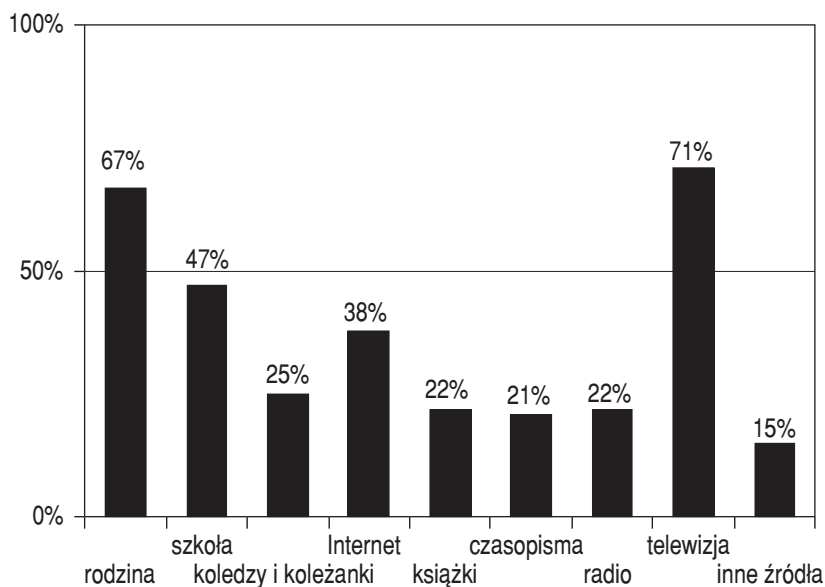
Co więcej, w odpowiedziach uczniów klas VI w 2013 roku tylko jeden raz pojawiło się wyrażenie „kaleka”, natomiast pojęcie „kalectwo” w ogóle nie pojawiło się w ankietach. Oznacza to, że między 2004 a 2013 rokiem doszło już do subtelnej zmiany w językowej wrażliwości młodych Polaków, choć trudno ocenić, z czego ta zmiana wynika i czy jest ona efektem rzeczywistej zmiany kulturowej wśród najmłodszych użytkowników polszczyzny (Galasiński, 2013, s. 3).

Szkola i jej wpływ na wiedzę o niepełnosprawności wśród uczniów klas VI

Kolejnym celem badania było ustalenie, czy temat niepełnosprawności pojawia się w trakcie lekcji języka polskiego, a jeśli tak, to czy jest on prezentowany w sposób atrakcyjny dla uczniów, jak również odpowiedź na pytanie dotyczące roli szkoły jako instytucji przekazującej wiedzę na temat niepełnosprawności.

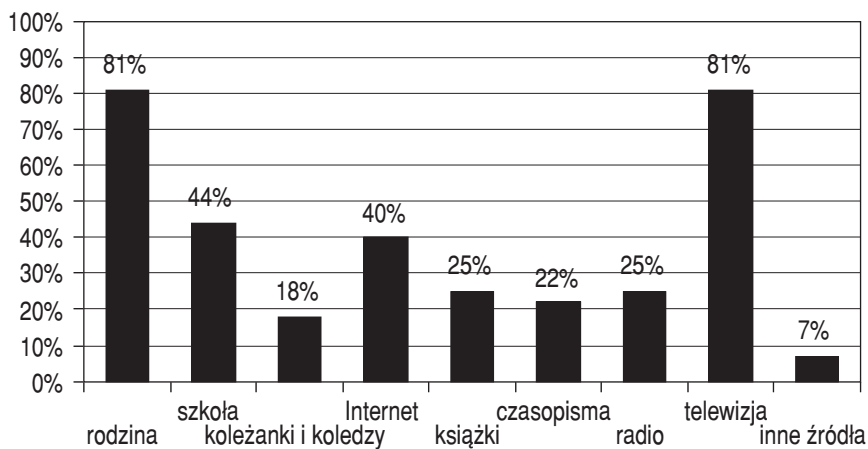
Poniższe wykresy przedstawiają procentowy udział różnych źródeł wiedzy o niepełnosprawności, zaznaczonych przez uczniów w pytaniu nr 5. Pierwszy z nich przedstawia wyniki całej grupy badanych.

Na podstawie powyższych danych można zauważyć, że dominującymi źródłami wiedzy o niepełnosprawności wśród uczniów krakowskich klas VI są telewizja (71%) i rodzina (67%). Szkołę, znajdującą się na trzecim miejscu wśród wiodących źródeł informacji na ten temat, wskazała niemal połowa badanych (47%). Na czwartym miejscu znalazł się Internet (38%), następnie środowisko rówieśnicze (25%), książki i radio (22%), czasopisma (21%), wreszcie – inne źródła (15%).

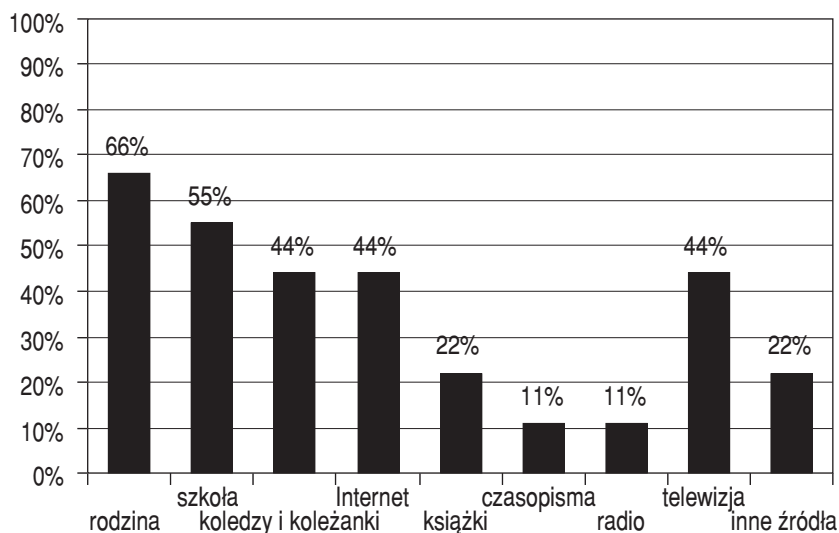


Wykres 1. Źródła wiedzy o niepełnosprawności ogółem (w procentach)

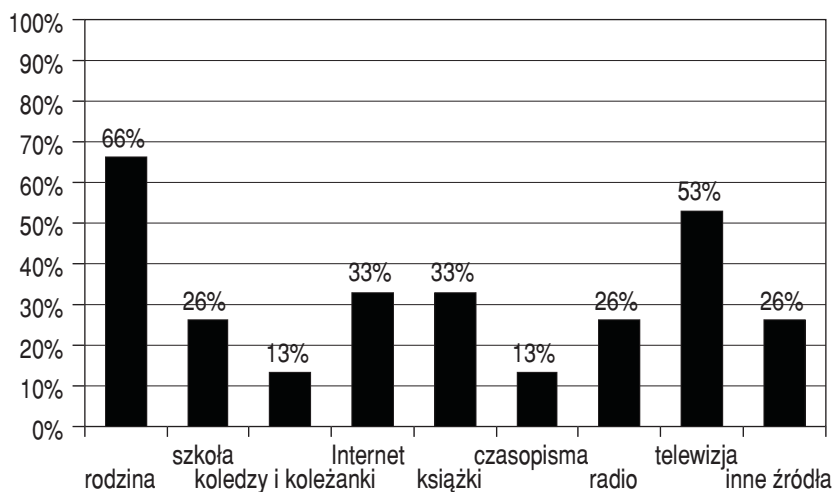
Bardziej interesujący okazuje się jednak rozkład poszczególnych źródeł wiedzy wśród uczniów poszczególnych placówek, który okazał się dość zróżnicowany.



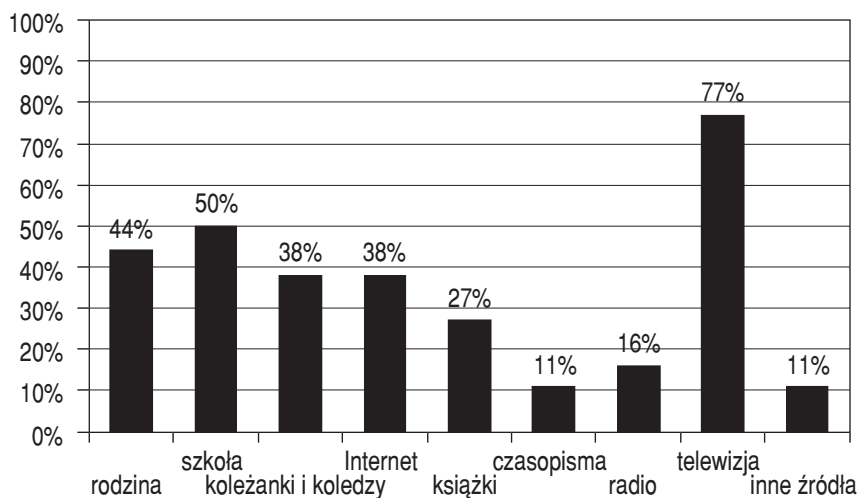
Wykres 2. Placówka nr 1: źródła wiedzy o niepełnosprawności (w procentach)



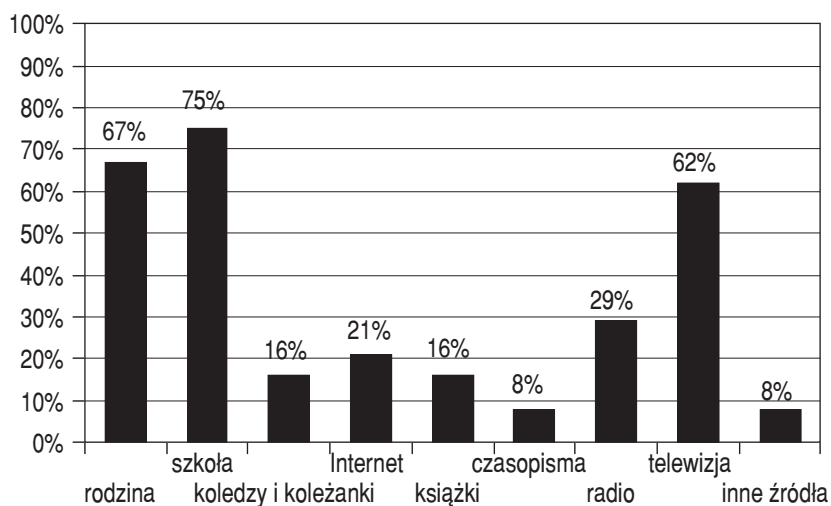
Wykres 3. Placówka nr 2: źródła wiedzy o niepełnosprawności (w procentach)



Wykres 4. Placówka nr 3: źródła wiedzy o niepełnosprawności (w procentach)



Wykres 5. Placówka nr 4: źródła wiedzy o niepełnosprawności (w procentach)



Wykres 6. Placówka nr 5: źródła wiedzy o niepełnosprawności (w procentach)

Odpowiedzi uczniów na pytanie nr 4 ujawniają z kolei zależność między potwierdzającymi bądź przeczącymi informacjami dotyczącymi obecności tematu niepełnosprawności na lekcjach języka polskiego a rolą szkoły w przekazywaniu ogólnej wiedzy odnośnie do tego zjawiska. Taka zależność oznaczałaby, że lekcje języka polskiego w szkole podstawowej są główną lub niekiedy jedyną okazją do dyskusji o osobach niepełnosprawnych, ich prawach, problemach oraz stereotypach. Tylko pojedyncze osoby wprost wymieniały inne przedmioty szkolne, podczas których nauczyciele poruszyli temat niepełnosprawności – były to lekcje religii lub godzina wychowawcza. Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że tylko 8% badanych uczniów jednoznacznie potwierdziło zaistnienie tej kwestii podczas lekcji języka polskiego. Pozostali ankietowani odpowiadali na to pytanie następująco: „Nie był” (55%), „Nie wiem” (12%), „Nie pamiętam” (14%), natomiast 11% nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Tak niewielka liczba odpowiedzi pozytywnych na pytanie nr 4 stoi w jawnej sprzeczności z relatywnie wysokim udziałem szkoły jako źródła wiedzy o niepełnosprawności, natomiast fakt, iż dość wysoki odsetek uczniów nie podał konkretnej odpowiedzi na to pytanie, może świadczyć o tym, iż sposób, w jaki poruszany jest temat niepełnosprawności na lekcjach języka polskiego, nie jest dla nich atrakcyjny, ponieważ nie zapada im w pamięć i nie jest przez nich uznawany za istotny.

Jednocześnie należy zwrócić uwagę na fakt, że w tych placówkach, w których nauczyciele przedstawili problematykę związaną z niepełnosprawnością w sposób adekwatny do percepcji ucznia, wizerunek osób niepełnosprawnych oraz skojarzenia z nimi związane były w mniejszym stopniu nasycone lękiem i stereotypami. W ankietach przeprowadzonych na terenie placówki nr 3, w której wszyscy uczniowie zgodnie odpowiedzieli, że temat niepełnosprawności w ogóle nie pojawił się na lekcjach języka polskiego, można było zauważyć najwięcej odpowiedzi nacechowanych emocjonalnie oraz wartościujących osoby niepełnosprawne w części ankiety dotyczących skojarzeń z pojęciem „osoba niepełnosprawna”: „Kojarzy mi się z bezradnością. Z osobami, które nie mogą zmienić swojego losu”, „Z osobą, która nie może w pełni cieszyć się z życia i normalnie funkcjonować”.

Natomiast w placówce nr 5, w której lekcja podejmująca temat niepełnosprawności została połączona z cyklem zajęć odnoszących się do tej problematyki (udział w warsztatach ze specjalistami, obejrzenie filmu, wspólna lektura podczas zajęć), udział procentowy szkoły w przekazie wiedzy o niepełnosprawności, a co za tym idzie, w kształtowaniu jej obrazu, był największy. W odpowiedziach uczniów z tej placówki nie pojawiały się w ogóle wypowiedzi negatywnie wartościujące sam fakt niepełnosprawności, podobnie jak w przypadku uczniów szkół z oddziałami integracyjnymi (obserwacja ta dotyczy zarówno placówek świeckich, jak również prowadzonych przez instytucje religijne). Oznacza to, że profesjonalna dyskusja dotycząca niepełnosprawności, kontakt z realnie istniejącymi osobami niepełnosprawnymi, a także zapoznanie uczniów z tekstami kultury, w których pojawiają się niepełnosprawni bohaterowie (lub brak takich czynników), może istotnie wpłynąć na wizerunek osób niepełnosprawnych wśród polskiej młodzieży, a w określonych okolicznościach wzmocnić lub osłabić negatywny obraz osób z niepełnosprawnościami w języku.

Próba podsumowania

Na podstawie zaprezentowanych wyżej wyników badań można stwierdzić, że językowy obraz osoby niepełnosprawnej krakowskich szóstoklasistów przedstawia się następująco: osoba niepełnosprawna to ktoś, kto

porusza się na wózku inwalidzkim lub nie ma jednej kończyny, jest ciężko chory, nie może radzić sobie bez pomocy drugiego człowieka. Wizerunek osoby niepełnosprawnej jest przez nich konstruowany poprzez negację lub brak tego, co jest przez uczniów uznawane za normę. W wypowiedziach uczniów niepełnosprawność wciąż jest kojarzona przede wszystkim z jej organicznym, cielesnym aspektem.

Z drugiej strony, warto zwrócić uwagę na bardzo niewielką świadomość istnienia takich rodzajów niepełnosprawności, które niekoniecznie muszą być widoczne dla osób trzecich. Brak tej świadomości lub jej niepełny wariant, przefiltrowany przez istniejące w społeczeństwie uprzedzenia, wiążący się niekiedy z różnymi przesądami, może skutkować lękiem oraz tworzeniem kolejnych stereotypów, a te z kolei – prowadzić do braku zrozumienia konkretnych osób w realnych sytuacjach czy przejawów aktywnej nietolerancji. Jednakże, na uwagę zasługuje także wzrastająca wrażliwość młodych użytkowników współczesnej polszczyzny na problem stygmatyzacji osób niepełnosprawnych poprzez język, trudno jednak jednoznacznie stwierdzić, że jest to efekt ogólnego wzrostu takiej świadomości w społeczeństwie (czego przykładem może być stygmatyzacja niepełnosprawności intelektualnej w gwarze młodzieżowej). Można w tym przypadku mówić o pewnym przesunięciu – wyraźnej stygmatyzacji językowej nie podlega już niepełnosprawność motoryczna czy wzrokowa, natomiast w jej miejsce weszły te rodzaje niepełnosprawności, które wiążą się z chorobami psychicznymi lub zaburzeniami w funkcjonowaniu intelektualnym.

Zmiany dotyczące językowego obrazu osób niepełnosprawnych w polszczyźnie przebiegają powoli, jednak są zauważalne. Potencjał szkoły, w szczególności lekcji języka polskiego, pozostaje w tym zakresie niewykorzystany. Odpowiednie uwrażliwienie uczniów na problem stygmatyzacji osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności w polszczyźnie może w przyszłości ograniczyć przypadki agresji językowej oraz wyrugować negatywne i fałszywe wyobrażenia na temat konkretnych rodzajów niepełnosprawności. W konsekwencji może się to przyczynić do obniżenia poziomu lęku u uczniów, który jest właśnie przyczyną agresji i nie zawsze zgodnych z rzeczywistością wyobrażeń na temat niepełnosprawności.

Z wykonanych przeze mnie badań wynika również, że sama obecność niepełnosprawnego rówieśnika w klasie nie wystarczy, aby doszło do zmian w postrzeganiu osób niepełnosprawnych przez uczniów, podobnie jak nie wystarczy samo przeczytanie lektury na ten temat, obejrzenie filmu lub wykład nauczyciela. Aby lekcje dotyczące niepełnosprawności były dla ucznia atrakcyjne i przystępne, wszystkie te elementy muszą ze sobą współistnieć, doprowadzając do interakcji wszystkich uczniów (także niepełnosprawnego rówieśnika lub zaproszonej na lekcję dorosłej osoby niepełnosprawnej) z nauczycielem lub specjalistą pracującym z osobami niepełnosprawnymi.

Bibliografia

- Bartmiński J. (1999). Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Fidowicz A. (2014). *Nie tylko „Tajemniczy ogród”. Narracje o niepełnosprawności – propozycje lekturowe*. Niepublikowana praca magisterska. Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

- Galasiński D. (2013). Osoby niepełnosprawne czy z niepełnosprawnością? *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 4, s. 3.
- Januszek H. (2006). *Ocena skuteczności projektu „Praca dla każdego niepełnosprawnego” – raport z badania*, b.d.
- Rynek pracy – niepełnosprawność w liczbach*. (2014). Zaczepnięte 6.01.2014. Strona internetowa <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosci-w-liczbach-/rynek-pracy/>
- Sadowska S. (2005). *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapi”.
- Starzyńska D. (2009). *Wsparcie osób niepełnosprawnych ruchowo na rynku pracy – podręcznik dobrych praktyk*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.
- Słownik współczesnego języka polskiego* (1998). Sikorska-Michalak A. i Wojniłko O. (red). Warszawa: Wyd. „Wilga”.
- Wielka ilustrowana encyklopedia powszechna* (1936). Kraków: Wyd. „Guttenberga”.

Summary

The linguistic representation of disabled people among 6th grade students of primary school

This article is focused on the linguistic representation of disabled people among 6th grade students of primary schools, basing on research carried out in 2013 in Cracow. It draws attention to the representation of disabled people in the Polish language of the turn of the 20th and 21st century, with a special focus on the problem of transferring medical definitions into the colloquial language. In the next paragraph, the author presents results of her research and compares them with those made by Sławomira Sadowska in 2004, placing them in the context of general cultural changes in Poland, which concern the situation of disabled people.

Key words: special needs education, disability, disabled people, language, linguistic representation of the world, primary schools

Jan Czechowski

Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie

Sport w perspektywie procesu wychowawczego

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie sportu w kategoriach dobra społecznego, fenomenu cywilizacyjnego oraz jego służebnej wartości względem wychowania człowieka ku pełnemu rozwojowi. Wartości obecne w sporcie, jak również postawy, relacje tu zachodzące czy zasady moralne i społeczne traktować można jako swoisty „środek” wychowania młodych i nie tylko młodych adeptów sportu. Materiał badań został zgromadzony na drodze: ankietowania, prowadzenia rozmowy i wywiadu, gdzie uzyskane wypowiedzi według sporządzonego klucza usystematyzowano. Zastosowano tu jakościowe metody badań, odwołując się do metody fenomenologicznej, hermeneutycznej oraz metody sondażu diagnostycznego. Grupy badawcze to: trenerzy i szkoleniowcy, studenci uczelni sportowych; nauczyciele wychowania fizycznego; sportowcy; wykładowcy akademii wychowania fizycznego. Łącznie zbadano 180 osób, które udzieliły istotnych z punktu widzenia podjętego tematu odpowiedzi.

Słowa kluczowe: pedagogika sportu, aktywność ruchowa, kultura fizyczna, samowychowanie, rozwój osobowy, wartości sportowe

Wstęp

Rola sportu w rozwoju ludzkości w XXI wieku nabiera szczególnego znaczenia. Powszechne zainteresowanie, jakim darzy się współcześnie organizowane na światową skalę igrzyska olimpijskie, mistrzostwa świata w różnych dyscyplinach sportowych, różnego rodzaju zawody, turnieje, wyścigi, jak również rywalizacje sportowe o zasięgu lokalnym, dowodzą, iż w coraz szerszych kręgach ludzi sport stanowi jedną z najważniejszych pasji życiowych. Zainteresowanie to nie ma jedynie charakteru biernego, ale coraz częściej przejawia się w systematycznym uprawianiu jakiejś dyscypliny sportowej, regularnym uczestniczeniu w różnego rodzaju aktywnościach fizycznych, typu: siłownia, gimnastyka, wspólne bieganie, tenis, gra w piłkę, pływanie, jazda na rowerze, długie spacery, taniec. Społeczne zapotrzebowanie na sport potwierdzają powstające w dużej liczbie ośrodki rekreacyjne, hale sportowe, pływalnie, trasy rowerowe, boiska, tereny do biegania. Sport coraz częściej uprawiany jest przez całe rodziny, w ramach szkolnych zajęć pozalekcyjnych, w sportowych klubach młodzieżowych,

amatorsko i instytucjonalnie, indywidualnie i zespołowo. Należy zatem poświęcić więcej uwagi owemu fenomenowi cywilizacyjnemu, jakim jest sport. Zwłaszcza, iż tak ważne dla rozwoju człowieka wychowanie jest w pewnym stopniu wpisane w proces szkolenia sportowego i aktywność fizyczną. Wielu autorów porusza problematykę znaczenia wartości sportu i wychowania fizycznego w rozwoju osobowości człowieka. Ustawodawcy Komisji Edukacji Narodowej, a także Jędrzej Śniadecki w swojej rozprawie, gdzie wyjaśniał związek rozwoju procesów psychicznych z fizjologicznymi (Wolter, 2008, s. 358 i n.), J. Rodniański, który postulował konieczność wdrażania dzieci i młodzieży do przejmowania konstruktywnych kodów społecznego zachowania się, wypracowania nawyków uprawiania gimnastyki, sportu, ćwiczeń i gier służących nabywaniu sprawności fizycznej; zachęcał do autokreacji w dyscyplinach sportowych (gimnastyka, pływanie, tenis, piłka nożna, bieg) i wielu innych specjalistów z zakresu kultury fizycznej poświęcało swe badania i prace naukowe zagadnieniom dotyczącym wychowania, sportu, olimpizmu, rozwoju i edukacji. Sport bowiem i aktywna rekreacja zaspokaja naturalną potrzebę ruchu i usprawnia zdolności adaptacyjne, a wysiłek fizyczny jest niezbędny w prawidłowym rozwoju organizmu, gdyż kształtuje układ mięśniowy, stymuluje pracę serca i układu nerwowego, kształtuje cechy osobowości – np. zdyscyplinowanie, wytrwałość, odpowiedzialność, współkreowanie w zespole); zapobiega chorobom cywilizacyjnym: metabolicznym (miażdżyca, otyłość), przeciążenia układu nerwowego (nerwice, choroba wrzodowa), urazowym oraz chorobom wynikającym ze szkodliwych, tj. toksycznych wpływów środowiska (Rodniański, 1997, s. 329-340). Sport i wychowanie stykają się ze sobą i uzupełniają choćby poprzez wymienione: usprawnienie zdolności adaptacyjnych, rozwój organizmu, kształtowanie cech wytrwałości, odpowiedzialności, dyscypliny, zapobieganie chorobom cywilizacyjnym. Są to zarówno zadania stawiane w świecie sportu, jak też traktować je można jako *stricte* wychowawcze.

Problematyka sportu w perspektywie procesu wychowawczego oparta w niniejszym tekście została na analizie działalności człowieka, jaką jest sport i wychowanie. Zarówno bowiem sport, jak i wychowanie ujawniają cechy służące ogólnie pojętemu dobru społecznemu. Fenomen sportu i wychowania mają wspólne i podobne zadanie, mianowicie kształtować człowieka i formować go w sposób całościowy. Strona fizyczna osoby, jej wymiar psychiczny i duchowy jest „przedmiotem” oddziaływań i ukierunkowanych na rozwój wpływów mających miejsce zarówno w świecie sportu, jak i wychowania. Dzięki analizie sportu i wychowania oraz poszukiwaniu cech wspólnych i różniących obydwie te rzeczywistości, ukazać można pewną specyficzną zależność. Polega ona na tym, iż: wartość humanistyczna i moralno-społeczna sportu jest wynikiem oddziaływania wychowawczego oraz sam proces wychowania może być uatrakcyjniony, a poprzez to bardziej efektywny, dzięki włączeniu go w proces szkolenia sportowego.

Metoda badań własnych

W celu lepszego poznania sportu, analizowanego tu w perspektywie procesu wychowawczego, zostały przeprowadzone badania metodą jakościową. Poprzez zastosowanie metody sondażu diagnostycznego uzyskano odpowiedzi dotyczące ważnych zagadnień z zarysowanej problematyki. Przeprowadzony wywiad umożliwił zebranie danych w postaci wypowiedzi osób badanych z zakresu następujących pól tematycznych/pytań badawczych:

- a. czym współcześnie jest sport?
- b. jakie wątki wychowawcze obecne są w sporcie?
- c. jaka jest rola sportu?
- d. jakie są charakterystyczne cechy sportu i wychowania?
- e. czy istnieje aspekt moralno-wychowawczy sportu?
- f. jakie są edukacyjne walory sportu?

Uzyskane dzięki przeprowadzonemu wywiadowi wypowiedzi, dotyczące sportu i jego wartości w kontekście wychowania, stanowią w niniejszej pracy materiał badawczy. Łącznie od grup respondentów (180 osób) uzyskano na postawione pytania 360 odpowiedzi na temat sportu – analizowanego w świetle wychowawczych oddziaływań. Grupy badawcze to:

1. trenerzy i szkoleniowcy (40 osób badanych; mężczyźni; wiek: 28-45 lat; kompetencje: trener klasy mistrzowskiej; teren badań: „Unia Tarnów”, „Ceramika Opoczno”, „ŁKS Łomża”, „ATP Tennis”, „Resovia Rzeszów”, „Cracovia 1906 – Klub Lekkoatletyczny”, „Miejski Klub Tenisowy Stalowa Wola”, „KS STAR”, „RC Gorze – rugby”, „Górnik Zabrze”, „Czuwaj Przemyśl”, „Hutnik Kraków”, „Dystans” – Krakowski Klub Biegacza, „Sandecja” KS, „WKS Wawel”, „PTG Sokół”, Klub Piłkarski „Kłos”, „KS Zakopane”, „Glinik Gorlice”, „KS Tymbark”, „KS Dalin”, „MKS Jordan Kraków”, „MKS Łańcut”, „KS Pczim”);
2. studenci uczelni sportowych (40 osób badanych – 28 mężczyzn, 12 kobiet; studenci kierunków: wychowanie fizyczne i sport – I i III rok; miejsce badań: AWF w Krakowie);
3. nauczyciele wychowania fizycznego (30 osób badanych, dyplomowani nauczyciele wf z okręgu krakowskiego);
4. sportowcy (40 osób; średnia wieku to 23 lata; uprawiane dyscypliny: piłka nożna, tenis ziemny, lekkoatletyka, piłka siatkowa, kolarstwo i pływanie);
5. wykładowcy akademii wychowania fizycznego (30 osób badanych; miejsce badań: Akademia Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie).

Osoby badane definiowały wedle swoich przekonań i doświadczenia zawodowego pojęcie sportu i dzieliły się swoimi osobistymi spostrzeżeniami na temat niebezpieczeństw związanych ze sportem, roli pełnionej przez niego w społeczeństwie, rozwoju, do jakiego się on przyczynia, będąc istotną w życiu poszczególnych ludzi formą systematycznie podejmowanej aktywności. Badani wskazywali także na konkretne powiązania, wartości i wzajemne wpływy, jakie odnaleźć można pomiędzy sportem a wychowaniem.

Istotne cechy współczesnego sportu

Na podstawie przeprowadzonych badań dotyczących wychowawczego kontekstu sportu, jednoznacznie odnieść się możemy do takich kwestii, jak:

- poprawne rozumienie współczesnego sportu, który niewątpliwie stanowi atrakcyjną formę aktywności fizycznej;

- wzajemne implikacje: sportu i wychowania;
- wartości wychowawcze sportu;
- zasady i formy wychowania przez sport;
- wychowawcze funkcje kultury fizycznej;
- korzyści, jakie dla rozwoju człowieka wynikają z wychowania fizycznego.

Osoby badane, przedstawiając własny pogląd na sport w perspektywie wychowania, zaakcentowały jednocześnie istotne cechy, którymi sport winien się odznaczać. Poniżej zestawiono odpowiedzi uczestników badania dotyczące znaczenia i rozumienia sportu. Wiele z wyszczególnionych wypowiedzi, mimo iż dotyczą *stricte* pojęcia sportu, zawiera w swej treści wątek wychowawczy.

SPORT W OPINII BADANYCH TO:				
TRENERZY I SZKOLENIOWCY: – Pasja, hobby, relaks, ucieczka od problemów; – Rekreacja, która zajmuje życie; – Charyzma; – Forma pracy i spędzania wolnego czasu; – Droga życia; – Zabawa	STUDENCI: – Dobrowolny rodzaj ruchu; – Gra, zabawa i rywalizacja; – Pasja, która powoduje codziennie uśmiech na twarzy; – Ruch	NAUCZYCIELI WF: – Rywalizacja wg przepisów; – Aktywne uczestniczenie w kulturze fizycznej; – Przyjemność pozwalająca utrzymać kondycję	SPORTOWCY: – Sposób zarabiania pieniędzy; – Klucz do sukcesu; – Możliwość poznawania nowych osób; – Czynniki szczęścia; – Zawód; – Sposób wyrażania swoich emocji	WYKŁADOWCY AWF: – Oderwanie się od rzeczywistości; – Możliwość pokazania się; – Obcowanie z naturą i z innymi ludźmi; – Sens życia

Rysunek 1. Pojęcie sportu w opinii badanych

Źródło: opracowanie własne

Powyższe zestawienie ujmuje sport i jego istotę tak, jak postrzegają to osoby profesjonalnie zajmujące się ruchem i aktywnością fizyczną, kulturą fizyczną. Zdaniem trenerów sport można definiować na różny sposób. Zebrane wypowiedzi badanej kadry trenerskiej dowodzą, iż wątki wychowawcze są w wielu swych formach obecne w sporcie. Rozumienie sportu w kategoriach form spędzania wolnego czasu, rekreacji, będącej jedną z dziedzin aktywności człowieka, sposobu pracy, zabawy czy ucieczki od problemów zbieżne jest z ogólnie pojmowanym wychowaniem. Mądre zagospodarowanie swego wolnego czasu jest jednym z zadań wychowawczych. Skierowanie uwagi na ruch, aktywność fizyczną i towarzyszącą im wartość zdrowia stanowi istotne osiągnięcie w wychowaniu. Podobnie umiejętnie realizowana rekreacja, w której nie ma ewidentnych niebezpieczeństw natury społeczno-moralnej, jest zamierzeniem wielu wychowawców pracujących z dziećmi i mło-

dzieją. Praca, zabawa czy odreagowanie pewnych napięć emocjonalnych, problemów i stresotwórczych sytuacji w formie aktywności sportowej wydaje się bardzo pożądaną postacią wyrażania siebie. Gra sportowa, uprawianie jakiejś dyscypliny sportu, należenie do wybranego klubu sportowego czy regularne uczęszczanie na pozaszkolne lub pozalekcyjne zajęcia typu SKS, Orlik itp. jest nie tylko akceptowane społecznie jako zachowanie dobre, ale także stanowi pewien cel w samym wychowaniu. Uczenie bowiem dzieci i młodzieży brania odpowiedzialności za siebie i innych, zdrowie i własny rozwój, co ma miejsce w działalności sportowej, jest ze wszechmiar pozytywnym zjawiskiem w procesie wychowawczym. Podobnie Jerzy Nowociński (2001, s. 83-85) sport traktuje jako element wzbogacający system dydaktyczno-wychowawczy szkoły, wskazując na obecność idei pokoju oraz zasadę czystej i sprawiedliwej gry, jakie charakteryzują sportową aktywność. Sport słusznie kojarzy się z rozwojem jednostki ludzkiej i rozwojem społecznym. Jest on elementem wychowania fizycznego, jak też procesem szkolenia sportowego na wysokim poziomie wyczynu i jako taki formuje charakter i moralność. Stwarza on bowiem w życiu szkolnym szczególnie korzystne warunki dla przyjmowania przez uczniów różnorodnych ról – ma tu miejsce: internalizacja własnych poglądów, postaw, norm, zachowań, kształtowanie się więzi społecznych i kulturowych.

Dobrowolność, radość i rywalizacja to wartości, które z kolei druga grupa badanych – studenci – wyróżniła, definiując sport. Wartości te także cechuje pierwiastek wychowawczy. Skuteczność wychowania zależy tu bowiem m.in. od szacunku dla godności i wolności osoby. Ten, kto pozostawia wolny wybór np. młodemu człowiekowi, nie tylko zyskuje jego sympatię i uznanie, ale przede wszystkim umożliwia mu podjęcie decyzji wolnej i branie odpowiedzialności za nią. Osoba zaś, która stosuje przymus nawet w dobrej wierze, może spodziewać się pojawienia efektu odwrotnego. Od manipulatorów bowiem i osób nieszanujących godności i autonomii drugiego człowieka każdy intuicyjnie ucieka i nie może być wówczas mowy o owocnej współpracy.

Zabieganie o kondycję, uczestniczenie w kulturze fizycznej czy stosowanie się do przepisów są zdaniem nauczycieli WF charakterystycznymi cechami sportu. Jednocześnie są one także elementami o charakterze wychowawczym. Dbanie bowiem o własne zdrowie, aktywność w kulturze i postępowanie wg przepisów i regulaminu obowiązującego wszystkich należy do zadań nie tylko *stricte* sportowych, ale i wychowawczych.

Sami sportowcy potrafili także w sporcie dostrzec „momenty wychowawcze”. Wśród nich zaakcentować możemy: spotkanie z osobą czy możliwość wyrażania, a poprzez to rozładowywania emocji. Spotkanie z człowiekiem zawsze czegoś uczy. Poznajemy też w obecności drugiego samych siebie i prawdę o sobie. Rozmowa i bliższe poznanie nowych osób ma w swej istocie wychowawczy charakter. Podobnie nabywanie umiejętności radzenia sobie z nadmiarem emocji, zwłaszcza negatywnych, poprzez rozładowywanie ich na drodze aktywności sportowej odnaleźć można wśród obowiązków wychowawcy.

Wykładowcy, wypowiadając się na temat sportu, zwrócili m.in. uwagę na możliwość obcowania z naturą i odnalezienie sensu życia. Poznanie swego głębokiego ja, znalezienie odpowiedzi na pytanie: kim jestem, a także rozpoznanie swojego powołania, dzięki zaangażowaniu w świat sportu, jest jednocześnie osiągnięciem sukcesu w wychowaniu. W kategoriach sukcesu wychowawczego można także uznać sugerowaną przez nauczycieli akademickich zdolność właściwego obcowania z naturą. Uzyskanie wśród dzieci i młodzieży postawy

szanowania natury i dbania o nią, co zostało przyporządkowane roli sportu, jest jednocześnie realizacją ważnego zadania w procesie wychowania. Podobnie o znaczeniu sportu dla spraw wychowania pisze w swej pracy J. Nowocień, stwierdzając, iż sport:

- jest w stanie wyzwolić w człowieku ogromną energię, czynić go zdolnym do pokonania własnych słabości i ułomności;
- poprzez zdolność „otwierania się” na życie społeczne może przyczyniać się do propagowania poprawnych wzorców osobowych, eliminować złe nawyki, niehigieniczny tryb życia, inspirować do pozytywnych działań;
- potrafi pobudzać aktywność jednostki, pozwala jej zrozumieć siebie i żyć w wolności oraz podejmować śmiało decyzje;
- może swymi wartościami oddziaływać pozytywnie nie tylko na rozwój i wychowanie młodego pokolenia, ale równie dobrze może stymulować stosunki między jednostkami, grupami społecznymi, a nawet narodami i państwami;
- odgrywa istotną rolę w kształtowaniu płaszczyzny porozumienia między ludźmi, zrównuje wszystkich, bez względu na rasę, wyznanie religijne oraz polityczną orientację (Nowocień, 2001, s. 24 i n.).

Wartość sportu — ogólnie ujmując — polega na tym, iż korzystnie wpływa on na ogólny rozwój człowieka. Jest sposobem osiągania wysokiej kondycji, szczęścia, przyjemności, a także budowania relacji z innymi i realizowania się zawodowo.

Wychowawcze aspekty sportu

Elementy *stricto* wychowawcze, jakie w sporcie są obecne, a które na podstawie przeprowadzonych badań wyłoniono i uporządkowano, przedstawiają się następująco.

WYCHOWAWCZE ASPEKTY SPORTU				
TRENERZY I SZKOLENIOWCY – zdaniem badanych sport jest: – Dążeniem do doskonałości, pokonywaniem własnych słabości, stawianiem sobie celów;	STUDENCI – w opinii studiujących sport jest: – Walką z własnymi słabościami; – Dbaniem o zdrowie; – Życiem;	NAUCZYCIELE WF – zdaniem uczących WF w szkole sport jest: – Dążeniem do usprawniania ciała w celu osiągnięcia coraz lepszych wyników;	SPORTOWCY – wedle myśli samych sportowców sport jest: – Możliwością poprawy zdrowia, kondycji, siły i wytrzymałości; – Rozwojem psychicznym i fizycznym;	WYKŁADOWCY AWF – dla nauczycieli akademickich sport jest: – Dobrowolnym dążeniem do doskonałości; – Sposobem na własny rozwój;

– Najprzyjemniejszym sposobem kształtowania charakteru oraz wysiłkiem fizycznym nagradzanym postępami; – Aktywnością fizyczną utrzymującą piękno ciała i poprawiającą samopoczucie; – Zorganizowanym procesem szkolenia dzieci, młodzieży i dorosłych; – Sposobem przystosowania się do życia; – Dziedzina życia rozwijającą ciało i umysł	– Możliwością rozwijania swojej osobowości i charakteru oraz talentów	– Podstawowym czynnikiem rozwijania się i kształtowania postawy; – Wychowaniem; – Nauczycielem godnej postawy wobec społeczeństwa; – Filozofią życia; – Kształtowaniem nawyków; – Sposobem zapobiegania patologiom; – Formowaniem cech charakteru; – Realizowaniem samych siebie	– „Nauczycielem” szacunku, sumienia i wytrwałości; – Oddziaływaniem moralnym wyładowaniem, napięcia i rozrywką; – Czynnikiem kształtującym charakter; – Uprawą własnego ciała, ale też zabezpieczeniem zdrowia psychicznego; – Zachowaniem zdrowia; – Możliwością osiągania jak najlepszych wyników; – Dbaniem o dobre samopoczucie	– Wyznacznikiem zawziętości i charakteru; – Sposobem budowania cech systematyczności i cierpliwości; – Pożytecznym wypełnieniem czasu; – Uzyskiwaniem równowagi i spokoju; – Sposobem jednoczenia człowieka z człowiekiem
--	---	---	---	---

Rysunek 2. Wychowawczy wymiar sportu – według badanych

Źródło: opracowanie własne

W zebranych wypowiedziach odnaleźć można treści, które sytuują sport jako dobro społeczne służące rozwojowi człowieka w procesie wychowania. Osoby badane wyraźnie wskazują na dokonujące się w ramach działalności sportowej wychowanie. Przedstawiając bardziej ogólnie treści zawarte na rys. 2 i akcentując za badanymi wychowawcze walory sportu, ująć je możemy w postaci następujących wniosków:

Sport dla trenerów i szkoleniowców jest przede wszystkim:

– rekreacją, – wykuwaniem swego charakteru, – sposobem na życie, – pracą i zabawą,
– fizyczną aktywnością, rozwijającą umysł i ciało.

W opinii trenerów w sporcie możemy odnaleźć istotne z punktu widzenia pedagogiki i wychowania pojęcia. Są nimi: rozwój, charakter, fizyczna aktywność, kształtowanie umysłu.

Sport według studentów, ogólnie mówiąc, jest:

- sposobem na realizację celów, – ruchem, zdrowiem, grą i zabawą, – radością,
- kluczem do rozwoju talentu, charakteru i osobowości.

Zdaniem studentów aspekt wychowawczy sportu obecny jest w kształtowaniu umiejętności konsekwentnego realizowania celów, kładzeniu nacisku na dbałość o zdrowie i rozwoju całego siebie.

Sport zdaniem nauczycieli WF:

- wychowanie, – sposób na doskonalenie się, – przyjemność, – realizowanie się,
- zapobieganie patologiom, – podstawowy czynnik rozwoju.

Wszystkie z wymienionych przez nauczycieli WF wartości odnoszące się do sportu mają *stricte* naturę wychowawczą. Doskonalenie się, samorealizacja, rozwój, przeciwdziałanie patologiom należą do podstawowych celów wychowawczych.

Sport wedle myśli sportowców jest:

- zawodem, – psychicznym i fizycznym rozwojem, – wdrażaniem do wartości, – szczęściem,
- miejscem wyładowania emocji.

Sportowcy, mimo iż traktują sport zawodowo, potrafią intuicyjnie dostrzec w nim elementy wychowawcze. Wśród nich znalazły się kwestie dotyczące rozwoju, uczenie się wartości, akceptowany społecznie sposób rozładowania nadmiaru energii i złych emocji.

Sport, jak twierdzą pracownicy naukowo-dydaktyczni, to:

- dążenie do doskonałości i rozwój własny, – budowanie w sobie cech pozytywnych,
- możliwość spotkania osób, – zaprowadzenie równowagi i spokoju.

Grupa badanych wykładowców także w swych wypowiedziach akcentuje wychowawczy wymiar sportu. Określa go bowiem jako sposób doskonalenia i rozwijania siebie, kształtowania w sobie dobrych cech, odnajdywania harmonii wewnętrznej czy możliwość spotkania osób. Jak wynika z powyższych danych, sport i wychowanie posiadają wiele podobnych elementów, stanowiących o komplementarnym rozwoju osoby w jej wymiarze fizycznym, psychicznym, umysłowym, jak również moralnym i społecznym.

W literaturze z zakresu wychowania i sportu można odnaleźć podobne spostrzeżenia autorów dotyczące roli sportu w procesie wychowania. I tak, Jerzy Pośpiech (2003, s. 68) pisze m.in. o celach uczestnictwa w sporcie: dążenie do mistrzostwa sportowego, zdobycie medalu, bicie rekordów, wymieniając jednocześnie takie cele pozasportowe, jak: kształtowanie charakteru, rozwój moralny i obywatelski. Zasadna jest więc konieczność włączenia sportu do programów działalności placówek edukacyjnych. Sport nie tylko bowiem polepsza jakość życia psychospołecznego i promuje pozytywne zachowania społeczne, takie jak praca zespołowa, szacunek i odpowiedzialność, ale także może stanowić środek kształtowania tzw. umiejętności życiowych –

działanie pod presją, rozwiązywanie problemów, sprostanie terminom i wyzwaniom, wytyczanie celów, komunikowanie się, radzenie sobie zarówno w sytuacji zwycięstwa, jak i porażki.

Podobną w treści tezę formułuje Zofia Żukowska, pisząc:

Sport i olimpizm stanowią niepodważalne wartości autoteliczne. Aby mogły one stać się wartościami instrumentalnymi, to znaczy nadawać sens życia jednostce i społeczeństwu zgodny z elementarnymi kanonami współżycia ludzkiego i obyczajowego konsensusu społecznego, muszą przebiegać w klimacie świadomych wyborów moralnych. Postawy i motywacje moralne są sprawą szeroko pojętego wychowania, w omawianym przypadku wychowania poprzez sport i wartości, których nośnikiem jest olimpizm. Wobec licznych zagrożeń we współczesnym sporcie i igrzyskach olimpijskich, wychowanie jest i pozostaje pierwszą i ostateczną „humanistyczną nadzieją” na zachowanie tych wartości instrumentalnych sportu i olimpizmu, które mogą mieć wpływ na jakość i sens życia ludzi uprawiających sport na wszystkich jego poziomach – od szkolnego do olimpijskiego (Żukowska, 2007, s. 29).

Możemy z całym przekonaniem stwierdzić, iż pedagogika powinna stać na straży pełnego rozwoju osobowości zawodników, chronić jednostki przed nadmierną eksploatacją i uprzedmiotowieniem, dezintegracją i destrukcją czy przeznaczeniem sportowca wyłącznie na potrzeby wyczynu. Potrzeba jest zatem wielka aktywnego włączania młodych adeptów sportu w świat wartości humanistycznych na drodze świadomego i zorganizowanego wychowania.

Rola sportu w świetle wychowania

Poszukując wspólnych dla sportu i wychowania cech, jak również elementów, które wyraźnie różnicują te dwie rzeczywistości, wchodzimy w przestrzeń lepszego poznania sportu, który współcześnie traktowany jest w kategoriach fenomenu cywilizacyjnego, oraz wychowania, które jako proces ukierunkowany jest na osiągnięcie rozwojowego dobra każdego człowieka. Jakże zatem różnice i podobieństwa sportu i wychowania możemy wyróżnić? Poniższe zestawienie przedstawia wszystkie zebrane wypowiedzi respondentów, którzy wyrazili swój pogląd na temat wychowania i sportu w kontekście różnic i podobieństw, jakie istnieją w tych dwóch rzeczywistościach. Odnajdywanie bowiem aspektów wychowawczych w sporcie, jak i wartości sportowych w procesach wychowawczych pozwala uchwycić specyfikę sportu analizowanego w perspektywie procesu wychowawczego. Dogłębne określenie elementów wspólnych dla sportu i wychowania oraz tych, które stoją ze sobą w sprzeczności, pomóc może w traktowaniu sportu jako pewnego sposobu na wychowanie, a samo wychowanie bardziej dzięki sportowi uatrakcyjnić.

Tabela 1. Cechy charakterystyczne sportu i wychowania

TRENERZY I SZKOLENIOWCY	
WYCHOWANIE I SPORT	
PODOBIEŃSTWA	RÓŻNICE
Uczą pokory i kształtują styl życia	Sport kształtuje ciało, a wychowanie sposób zachowań

Determinują rozwój	—
Umożliwiają kontakt z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi	—
Obecność konsekwencji i wytrwałości	—
Są procesem szkoleniowym	—
Wdrażają do szacunku	—
Pokazują kręgosłup moralny	—
Przygotowują do samodzielnego życia w społeczeństwie	—
Nastawienie na perfekcjonizm	—
Sport jest formą wychowania	—
Podmiotem jest człowiek	—
Budowanie systematyczności	—
Kształtują charakter i poglądy	—
Uczą współpracy	—
Kształtują umiejętność życia wśród ludzi	—
Wpajanie wartościowych norm i cech	Sport jest rywalizacją, a w wychowaniu go brak
Kształtowanie osobowości	—
STUDENCI	
WYCHOWANIE I SPORT	
PODOBIENSTWA	RÓŻNICE
Uczciwość w życiu	—
Ciężka praca nad sobą samym	—
Obecność samospelnienia	—
Może po nie każdy sięgnąć	—
Kształtują charakter	—
Oparte na posłuszeństwie i dyscyplinie	—
NAUCZYCIELE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO	
WYCHOWANIE I SPORT	
PODOBIENSTWA	RÓŻNICE
Zaangażowanie i poszanowanie innych	Dążenie do osiągnięcia wysokich wyników, czasami bez zważania na innych; W wychowaniu nie może to mieć miejsca

	Współzawodnictwo w sporcie; W wychowaniu zaś jest ono wykluczone
Oparte na powtarzaniu	Różnice obecne są w celach
Zawziętość trenera i rodzica (wychowawcy)	W wychowaniu większy wpływ mają rodzice, aniżeli trener w sporcie
—	W wychowaniu uczenie się wartości i zasad dobrego postępowania; W sporcie nauka poprzez trening
Środki oddziaływania	Rywalizacja jako czynnik różnicujący
—	Wzorce osobowe
—	Sport — przyjemność; Wychowanie — obowiązek
Ćwiczenie	—
SPORTOWCY	
WYCHOWANIE I SPORT	
PODOBIENSTWA	RÓŻNICE
Wartości	Sport jest miejscem realizacji marzeń; Wychowanie zaś wskazuje zasady
Uczymy się różnych form zachowań	Sport ukierunkowany jest na zdobywanie laurów; Wychowanie natomiast na rozwój
Szkoła pokonywania własnych słabości i przygotowania do życia	Wychowanie zależy od kultury danego narodu; Sport zaś jest jeden — ogólnoludzki
Proces długotrwały	W sporcie — rywalizacja; W wychowaniu — jej brak
Uczą dobrych postaw, celów i zasad	Więcej ruchu w sporcie; Więcej teorii w wychowaniu
Wszyscy są równi	W sporcie liczy się sukces; W wychowaniu nie liczy się to, kto jest najlepszy
Rozmowa i tłumaczenie	Sport pośrednio poprzez treningi wychowuje; Wychowanie jest bardziej przejrzyste
Uczą zasad	Sport można porzucić; Wychowanie trwa przez całe życie
Kształtują uczciwość i koleżeństwo	Wychowanie — nauka; Sport — sukces

Systematyczna praca nad sobą	Sport może uprawiać każdy; Wychowywać nie może każdy
Oparte na wyrozumiałości	W wychowaniu nie trzeba zwyciężać; W sporcie wynik jest konieczny
Wymagają czasu	Sport odnosi się tylko do aktywności fizycznej; Wychowanie zaś w praktyce do wszystkiego
Budują moralność	—
Rozwijają duchowo	—
WYKŁADOWCY UCZELNI SPORTOWYCH	
WYCHOWANIE I SPORT	
PODOBIEŃSTWA	RÓŻNICE
Celowe oddziaływanie na człowieka	W sporcie selekcja i elitarność; W wychowaniu powszechność
Są edukacją	Sport — brak równowagi między uczniami; Wychowanie — wszyscy równo traktowani
Konsekwencja w działaniu	W sportach indywidualnych kształtuje się egoizm; W wychowaniu byłaby to sprzeczność
Dobrowolność, altruizm i postawy prospołeczne	Walka dla siebie, wyniku w sporcie
Wymagają, karzą i dostarczają doświadczeń	Pokonanie innych w zmaganiu sportowym
—	Dają różne zadania
—	Sport rodzi wiele niebezpieczeństw i zagrożeń związanych z: — łatwym zyskiem, — sławą i władzą. Wychowanie zaś służy zawsze dobru

Źródło: opracowanie własne

Treści przedstawione w tab. 1 dowodzą, iż zarówno sport, jak i wychowanie są zbliżonymi w sferze zadaniowej i aksjologicznej formami wzajemnego oddziaływania osób. Podobieństw opisywanych tu form aktywności ludzkiej zostało wskazanych więcej, co potwierdza powszechne pojmowanie sportu jako wartościowej formy oddziaływania społecznego. Różnice natomiast wynikają, najogólniej ujmując, ze:

- specyfiki sportu, gdzie rywalizacja i rekord wyznaczają człowiekowi cel oraz
- istoty wychowania, którego nadrzędnym zadaniem jest dobro rozwojowe człowieka.

Sport i wychowanie, jak wynika z treści przedstawionej w tabelce, odwołują się do wspólnych, charakterystycznych w pedagogice metod wychowania: karania, nagradzania, pouczeń, wymagania stosowania się do zasad i obowiązujących reguł, modelowania, czyli metody przykładu. Podobnie i cele wyszczególnione przez badanych mogą być poza wskazanymi różnicami spójne dla wychowania i sportu. Wśród nich znalazły się między innymi: ukierunkowanie na rozwój własny, kształtowanie postaw prospołecznych, charakteru, osobowości, poglądów czy osiągnięcie cech altruizmu, uczciwości, systematyczności. Obszar sportu i wychowania mimo konkretnych różnic, może doskonale się uzupełniać i stanowić komplementarny „program” rozwoju człowieka, jego tożsamości i człowieczeństwa. Dzięki odpowiedniej wiedzy na temat wychowania w świetle aktywności sportowej oraz umiejętnemu włączaniu oddziaływania wychowawczego w sport oraz sportu w proces wychowania można uzyskać nową jakość pracy z dziećmi i młodzieżą. Podobnie o sporcie i jego wartościach kształcących i wychowawczych, stanowiących swoiste zadania wychowania przez sport, wypowiada się Zofia Żukowska. Wśród owych zadań wychowania przez sport autorka akcentuje:

- A. objęcie czynnym uprawianiem sportu całej młodzieży;
- B. rozbudzanie i pogłębianie zainteresowań sportowych młodzieży przez uświadomienie wielorakich wartości sportu i jego funkcji w życiu człowieka oraz społeczeństwa;
- C. pomoc w ujawnianiu młodzieży utalentowanej sportowo, która zechce znaleźć dla siebie możliwość wyżycia się w sporcie wyczynowym lub widzi w nim szansę osiągnięcia sukcesu życiowego;
- D. wychowanie do rekreacji życiowej;
- E. przygotowanie młodzieży czynnej sportowo do popularyzacji sportu wśród innych, niewciągniętych w jego krąg, i organizacji życia sportowego dla nich;
- F. wychowanie kulturalnego odbiorcy widowiska sportowego (za: Nowociń, 2001, s. 26).

Opieka edukacyjna nad rozwojem osób zaangażowanych w sport jest niezwykle potrzebna dziś pracownikom, którzy za jakość sportu i ochronę najwyższej wartości sportu, tj. człowieka, odpowiadają. Nie można bowiem oddzielić sukcesu sportowego pojmowanego w kategoriach zdobytego medalu, sławy, pieniędzy od najważniejszego podmiotu w sporcie: człowieka. Obydwie wartości: osobę zawodnika i zyskiwane przez niego korzyści materialne, sławę czy władzę należy w odpowiednich proporcjach pielęgnować, nigdy jednak ze szkodą dla samego sportowca. Niewątpliwie proces wychowania realizowany w ramach szkolenia sportowego jest elementem nie do przecenienia dla pobudzania zwłaszcza w młodych zawodnikach świadomości własnej tożsamości, podmiotowości i wartości jako osoby.

Sport a wartości społeczno-wychowawcze

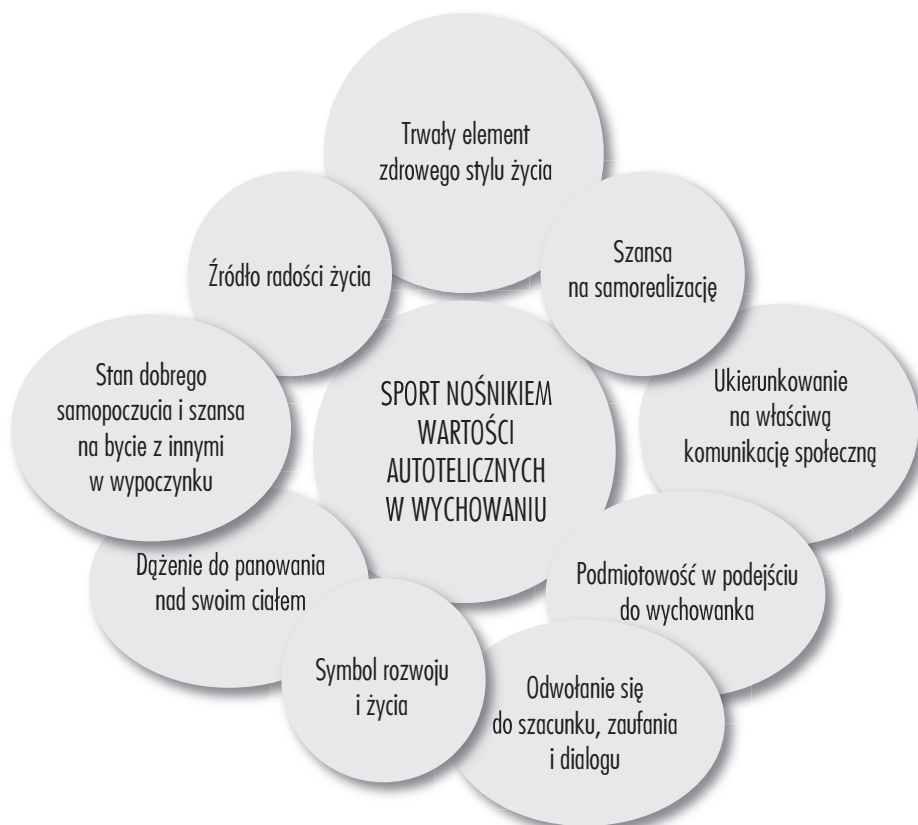
Społeczny wymiar sportu wychowującego — zgodnie z opinią osób badanych — przejawia się na wiele sposobów. Troska o kształtowanie postaw prospołecznych, wdrażanie do karności, uczenie moralności, altruizmu i pracy nad sobą to tylko niektóre z akcentowanych elementów sportowego szkolenia. Walory wychowawcze

w działaniach sportowych dostrzegli także autorzy specjalizujący się w podjętej tu problematyce. I tak, szkolenie sportowe zdaniem Jaskólskiego, Wołkowa i Jagiełły (2005, s. 117-123) uwzględnia wychowawcze, kształcące oraz zdrowotne aspekty działań pedagogicznych, których celem jest maksymalny rozwój indywidualnych zdolności i ich wykorzystanie w sporcie. Należy więc dobrze poznać ucznia i w sposób odpowiedzialny pełnić funkcję wychowawcy — sama postawa trenera w organizowaniu procesu szkolenia odgrywa bowiem niebagatelną rolę. Kształtującą się osobowość należy formować odpowiednimi oddziaływaniami wychowawczymi. Sport staje się swoistym terenem dla realizacji zadań wychowawczych, tj. osiągania i wypracowania w młodym sportowcu cech moralnych, wolicjonalnych oraz emocjonalnych. W celu uskutecznienia pracy trenerskiej należy kłaść nacisk na zrozumiałość, jasność i dostępność różnych przeżyć powodujących pożądane zmiany w zachowaniu ucznia. Istotne jest też odwoływanie się do wyobraźni, obcowania z przyrodą i poglądowe przedstawianie treści. Warto też wspomnieć o umacnianiu się woli młodego sportowca w oparciu o wykonywane ćwiczenia fizyczne (wytrwałość, upór, zdecydowanie, śmiałość i wytrzymałość), jak i o rozwoju myślenia teoretycznego związanego z wysokim poziomem abstrakcji i uogólnienia, co pozwala na szersze wykorzystanie literatury sportowej w celach samodoskonalenia.

Zauważmy, iż prezentowane w tekście wyniki autorsko przeprowadzonych badań doskonale korespondują ze spostrzeżeniami cytowanych autorów. Zarówno bowiem zdrowie, rozwój zdolności, rola trenera, kształtowanie osobowości, charakteru, woli, cech i zachowań jako wychowawcze wartości w sporcie były podkreślane przez badanych.

Na poniższym rysunku przedstawiono znaczenie sportu dla procesów wychowania i jego rolę oraz wpływ na różne przejawy życia społecznego, tj. wspólnotowego i indywidualnego. Za Zofią Żukowską możemy w klarowny sposób ukazać istotną dla efektywnego kształtowania życia społecznego rolę sportu.

W świetle przeprowadzonych autorsko badań warto zauważyć, iż przedstawiona na rys. 3 treść znajduje z nimi wspólny mianownik. Wspominaliśmy bowiem, prezentując zebrane poprzez wywiad wypowiedzi, iż sport ukierunkowany jest na zdrowie, radość, dobre samopoczucie, szacunek, zaufanie, a także samorealizację i podmiotowość. Można zatem stwierdzić, iż znaczenie sportu dla wychowania nie traci na swej ważności, lecz ciągle jest zauważane przez osoby odpowiedzialne za rozwój człowieka. Warto podkreślić, iż sport w świetle edukacji globalnej autorka (Żukowska, 2002) traktuje jako nośnik wartości autotelicznych, które mogą stać się źródłem radości życia, trwałym elementem zdrowego stylu życia, z szansą na samorealizację w udanej komunikacji społecznej. Sport może realizować przesłanki procesów wychowania w sytuacji, gdy wystąpi podmiotowe traktowanie wychowanka, oparte na szacunku, zaufaniu i dialogu, komunikacja uczuć i rygor odpowiedzialności będzie dominował nad komunikacją ocen i rygiem posłuszeństwa, kształtowane postawy będą fundowane w systemie akceptowanych wartości. Sport określany jest przez autorkę jako symbol rozwoju i życia, jako wyraz aktywności człowieka i tężyzny fizycznej z dążeniem do perfekcyjnego władania swoim ciałem, jako stan jego dobrego samopoczucia i zdrowia, jako szansa na bycie z innymi w nauce, zabawie, pracy i wypoczynku, jako element oceny i porównania siebie z innymi, gdy wchodzi w grę zjawisko rywalizacji, jest wartością autoteliczną, która może stać się istotną wartością wychowawczą w systemie edukacji. Zarówno sport, jak i zdrowie mogą i powinny



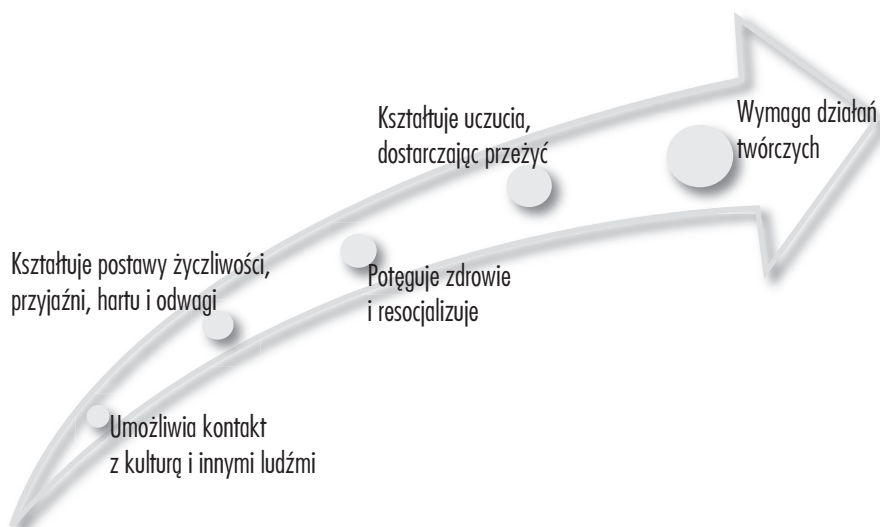
Rysunek 3. Sport i jego znaczenie dla wychowania

Źródło: opracowanie własne — na podst. Z. Żukowskiej (2002, s. 13-17)

być traktowane jako cel edukacji w perspektywie edukacji globalnej. Kształtowane w sporcie postawy, obowiązujące zasady fair play, oceny moralne, umiejętności ruchowe, tolerancja, kompetencje współdziałania, kreatywności i komunikacji to wartości, które bezsprzecznie winno się włączyć w strategię edukacyjną. Kompetencje te mogą ułatwić nauczycielom realizację tych zadań edukacyjnych, które bazują na wartościach sportu czy zdrowia.

Sport a rozwój człowieka

Na rysunku 4 przedstawiono edukacyjne walory sportu analizowanego w kontekście wychowania. Sport staje się w tym rozumieniu swoistym środkiem oddziaływania na człowieka i wszystkie jego istotne sfery rozwojowe.



Rysunek 4. Edukacyjne walory sportu

Źródło: opracowanie własne — na podstawie teorii K. Przeclawskiego (1996, s. 99-104)

Przedstawione na rys. 4 edukacyjne wartości sportu dobrze korespondują z uzyskanymi wynikami na drodze badań własnych. Zauważmy, iż kontakt z kulturą i innymi ludźmi, przyjaźnie, życzliwość, hart, odwaga, zdrowie, przeżycia i działania twórcze, które umożliwia nam sport, zostały wyraźnie zaakcentowane przez poszczególne grupy badanych. I tak np. sportowcy często w swych wypowiedziach wskazywali na wartość sportu, polegającą na możliwości wyrażania emocji i poznawania nowych ludzi. Trenerzy, nauczyciele WF podkreślali w sporcie jego walor zabawowy, rekreacyjny, wzmacniający kondycję. Studenci uczelni sportowych dostrzegali w sporcie systematycznie podejmowany ruch, który wzmacnia zdrowie. Wykładowcy natomiast skupili swą uwagę na m.in. takich wartościach płynących z uprawiania sportu, jak: obcowanie z naturą i możliwość pokazania się jako twórcza jednostka. Postrzeganie zatem sportu jako źródła wartości nie tylko związanych z tężyzną fizyczną, ale także przyrodą, zdrowiem, moralnością, społeczeństwem, zasadniczo się nie zmienia. Wyniki badań różnych autorów, jak i analiza danych pochodzących z badań własnych, pokazują, iż wartości humanistycznych sportu nie dewaluje czas, a opinie w tym temacie okazują się spójne i jednomyślne.

Przytaczając opisane przez Krzysztofa Przeclawskiego wychowawcze funkcje sportu, możemy przyjąć w kontekście przenikających się sportu i wychowania, iż szeroko pojętą aktywność ruchową:

- jest środkiem poznania rzeczywistości, co dzieje się dzięki bezpośredniemu, osobistemu kontaktowi z kulturą, życiem społecznym;
- kształtuje określone postawy wobec rzeczywistości (np. altruistyczne, życzliwości, sympatii, przyjaźni, a także postawy aktywnej, odwagi, hartu, uczy pokonywania trudności i adaptacji w nowych warunkach i sytuacjach);

- jest środkiem kształtowania uczuć, poprzez dostarczanie niezapomnianych nieraz przeżyć i osobistych kontaktów ze środowiskiem ludzkim i przyrodą,
- stwarza możliwość działania twórczego — stymuluje pracę twórczą i wdraża do podziału pracy i obowiązków,
- przyczynia się do potęgowania zdrowia, a jego utrzymanie jest niewątpliwie koniecznością,
- może być czynnikiem resocjalizacji, stwarzając nowe możliwości oddziaływania (Przeclawski, 1996).

Podobnie jak w innych, aniżeli sport, dziedzinach życia społecznego, typu: literatura, film, sztuka, sport, może przyczynić się do rozwoju lub upadku kultury, np. duchowej. Choćby poprzez niezdrowy kult ciała, brak skromności i wstydu może się we współczesnym świecie deformować obraz i należąca człowiekowi godność. Sport wyczynowy w odróżnieniu od sportu masowego czy szkolnego spotyka się dodatkowo z zagrożeniami natury moralno-społecznej i wymaga dużo umiejętności i siły woli, by niebezpieczeństw związanych z utratą zdrowia, uczciwości, wewnętrznej harmonii czy wielkoduszności skutecznie unikać. Wychowanie fizyczne i sport stanowią tu ważny składnik socjalizacji. Stąd potrzeba integracji wychowania fizycznego, sportu, rekreacji w środowisku naturalnym z ekologiczną trąską poszanowania środowiska społeczno-przyrodniczego, promowania idei humanizacji życia społecznego. Mamy tu zatem do czynienia z wychowawczą funkcją sportu w kulturze ponowoczesnej, która wyraża się wychowaniem do zdrowego stylu życia, samowychowania, samorozwoju, samotworzenia, wzniesłego sensu istnienia, szczęścia, życia zgodnego z prawami przyrody i społeczeństwa, w którym natura może być swoistą terapią.

Zakończenie

Sport wraz z wychowaniem jako dziedziny aktywności ludzkiej posiadają tożsame wartości, ku którym prowadzą człowieka, budując w nim między innymi takie cechy, jak: wytrwałość, samodyscyplina, cierpliwość, opanowanie, wierność zasadom itp. Sport bez wymiaru wychowawczego stałby się bezduszną maszyną do bicia rekordów, ustanawiania wyników, tworzenia wielkiego show medialnego, pozyskiwania pieniędzy i sławy. Degradowałby on na szeroką skalę młode osobowości zawodników i niszczył ich charaktery. Sport bowiem niewątpliwie jest czymś więcej, aniżeli jedynie sposobem na osiągnięcie szybkiego sukcesu, sławy, majątności. Samo wychowanie także czerpie ze świata sportu ważne jakości. Są nimi: zasada fair play, uczciwość sportowa, hartowanie, tzw. zachowania sportowe, przestrzeganie reguł, umiejętność przyjmowania sukcesów, ale też umiejętne godzenie się z porażką, niepoddawanie się i szacunek dla rywali. Dyskusja mogłaby w związku z podjętym tematem skupiać się wokół takich pytań, jak: 1. *Jaką rolę pełni wychowanie sportowe we współczesnym świecie?*; 2. *Które z wartości przypisywane wychowaniu i sportowi jawią się jako niezbędne?*; 3. *Dlaczego wychowanie obecne w sporcie może nosić miano samorealizacji?*; 4. *Jakie zadania są w sporcie i wychowaniu wspólne?* Sport i wychowanie uzupełniają się nawzajem i służą sobie nawzajem charakterystycznymi, specyficznymi wartościami. Ważnym zatem zadaniem dla trenerów, nauczycieli WF, samych spor-

towców i wszystkich, którzy sport uprawiają w sposób systematyczny, jest świadome włączanie do działań sportowych myślenia w kategoriach takich wartości, jak: pomocność, dobroć, skromność, uczciwość, wytrwałość i radość.

Bibliografia

- Dziubiński Z. (1993). *Wychowanie przez sport*. Warszawa: Salezjańska Organizacja Sportowa.
- Jaskólski E., Wołkow L., Jagiełło W. (2005). *Biologiczne i pedagogiczne podstawy systemu szkolenia sportowego*. Warszawa: Centralny Ośrodek Sportu.
- Nowocień J. (2001). *Sport i olimpizm w systemie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły*. Warszawa: AWF.
- Pospiech J. (2003). *Wychowanie fizyczne i sport szkolny w krajach europejskich – wybrane problemy*. Opole: Politechnika Opolska.
- Przeclawski K. (1996). *Człowiek a turystyka*. Kraków: „Albis”.
- Rodniański J. (1997). Wychowanie i diabeł entropii. W: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa: PAN.
- Szalaniec Z., Bergier J. (2010). *Wychowanie fizyczne i sport w szkole*. Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Wolter E. (2008). Education function of sport and the recreation in the aspect ponowoczesnego of cultural imperative. W: Z. Dziubiński (red.), *Humanistyczne aspekty sportu i turystyki*, Warszawa: MSiT.
- Żukowska Z. (2002). Zdrowie i sport w perspektywie edukacji globalnej. W: Z. Żukowska, R. Żukowska (red.), *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*. Warszawa: Estrella.
- Żukowska Z. (2007). Sport i olimpizm a wartości i jakość życia. W: J. Nowocień (red.), *Spółeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpizmu*. T. I. Warszawa: Estrella.

Summary

Sport in the prospect of the education process

The aim of this study is to portray sport in categories of the social good, the civilization phenomenon and its ancillary value with regard to bringing the man up towards full development. Values present in sport, as well as attitudes, relations occurring within it or moral and social principles can be treated as a specific “means” of education of young and not only young sport adepts. The research material was gathered by means of surveys and interviews and the obtained statements were systematized according to the prepared key. Quality testing methods were applied, referring to the phenomenological and hermeneutic method as well as the method of the diagnostic survey. Research groups consisted of coaches and instructors, students of sports colleges; physical education teachers; athletes; academic teachers of physical education. In total 180 persons, who gave essential response to the research questions, took part in the study.

Keywords: pedagogy of sport, motor activity, personal development, self-upbringing, physical culture, sports values

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Joanna Poziemska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Porażka w dyskursie edukacyjnym

Porażki towarzyszą człowiekowi w każdej dziedzinie życia, nie omijają więc i edukacji. Stąd niepowodzenia szkolne, choć początkowo z oporami, stały się przedmiotem badań pedagogiki. Jednak tradycyjne podejście do porażki, traktowanie jej jako zjawiska negatywnego, które należy zwalczać, znajduje poczesne miejsce w dyskursie edukacyjnym. Wykorzystanie w tym zakresie osiągnięć psychologii pozytywnej mogłoby całkiem zmienić podejście, a także przyczynić się do tak pożądanego zwiększenia efektywności edukacji.

Słowa kluczowe: porażka, niepowodzenia szkolne, psychologia pozytywna, wyzwanie

Szeroko rozumianych niepowodzeń nie można uniknąć, są one bowiem składnikiem doświadczenia i towarzyszą wszystkim tym, którzy coś robią, coś próbują osiągnąć, do czegoś zmierzają. Jak w każdym aspekcie życia, tak i w praktyce edukacyjnej od zawsze zarówno osiągnano założone cele, jak i popełniano błędy. Stąd niepowodzenia edukacyjne są obecne od zarania szkoły, są odwiecznym problemem edukacyjnym i społecznym.

Można powiedzieć, że próby bliższego poznania niepowodzeń w nauce szkolnej: ich zakresu i przyczyn towarzyszą prawie całej historii instytucji oświatowych. W literaturze przedmiotu pojawiały się różnorakie poglądy, propozycje i doświadczenia dotyczące diagnozowania, zapobiegania i przezwyciężania niepowodzeń. Według T. Lewowickiego „Ukształtowany został pewien stereotyp widzenia tego problemu i sposobów zmagania się z jego przejawami i uwarunkowaniami” (Lewowicki, 1998, s. 34).

Badania natomiast nad tym zjawiskiem prowadzone są w Polsce od lat 60. ubiegłego wieku przez takich badaczy, jak: J. Konopnicki, H. Radlińska, M. Tyszkowa, Z. Mysłakowski, C. Kupisiewicz, Z. Kwieciński, H. Spione. Podobne badania były prowadzone za granicą, np. przez P. Bourdieu i B. Bernsteina, D. Barnes. Dostarczyły one znaczącej wiedzy opisowej i wyjaśniającej w zakresie istoty, przyczyn i skutków tego zjawiska (Kojas, 1998, s. 15).

Według W. Kojas „pojęciem niepowodzeń szkolnych określa się zazwyczaj braki w wymaganych przez szkołę wiadomościach i umiejętnościach ucznia, a także jego zachowaniach” (Kojas, 1998, s. 16).

Natomiast W. Okoń ujmując niepowodzenie szkolne jako „proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły” (Okoń, 1996, s. 190).

Szerzej ujmując to pojęcie, można stwierdzić, że jest to „stan, w którym działająca jednostka lub grupa osób, mimo ponoszonych ubytków, wkładanego wysiłku i energii, nie przybliża się do stanu zamierzonego (celu), czyli że jest to brak powodzenia” (Zieleniewski, 1969, s. 19).

Niepowodzenia mogą przybierać charakter ukryty lub jawny. Początkowo nauczyciele nie dostrzegają braków w wiedzy i umiejętnościach uczniów, mimo że faktycznie one istnieją. Z czasem braki stają się coraz większe, towarzyszą im pierwsze oznaki niezadowolenia ze szkoły i negatywnego do niej stosunku. Prowadzi to do niepowodzeń jawnych, które uwidaczniają się w ocenach niedostatecznych. W odniesieniu do ocen całorocznych skutkują drugorocznością, a nawet wielorocznością (koniecznością wielokrotnego powtarzania klasy), co może prowadzić do odpadu i odsiewu szkolnego, czyli całkowitego przerwania przez uczniów nauki przed ukończeniem szkoły (Konopnicki, 1966, s. 46).

Przyjmując, iż powodzenie jest to zbliżenie się podmiotu do celu, przy zachowaniu ustalonych warunków, a celem danego systemu (osoby, grupy społecznej, instytucji) może być przetrwanie, zachowanie swojego istnienia, określenie funkcji pełnionych przez system jako całość względem jego części lub przez poszczególne elementy względem całości dokonuje się poprzez pojęcie powodzenia i niepowodzenia: składowe systemu przyczyniają się do jego powodzenia, zaś system przyczynia się do powodzenia jego części (Zieleniewski, 1969, s. 200 i 277). Stąd pojęcie „straty szkolne” stosuje się jako określenie różnorodnych przeszkód utrudniających osiągnięcie przez system edukacji stawianych przed nim celów w określonym czasie. Obejmuje się nim zarówno repetowanie, jak również i odpadnięcie ucznia przed ukończeniem danej klasy (Denek, 1998, s. 25).

Ponieważ każde działanie podejmuje się w oczekiwaniu pojawienia się określonych rezultatów, powodzenie zaś jest to zbliżenie się podmiotu do stanu ocenianego pozytywnie, czyli, przy zachowaniu ustalonych warunków, do celu, niepowodzenia szkolne to kategoria negatywnie ocenianych – z jakiegoś punktu widzenia – skutków działań edukacyjnych związanych ze szkołą (Kojas, 1998 s. 16), ogólnie mówiąc – porażek edukacyjnych.

Dlatego do istotnych problemów pozostających w sferze zainteresowań badawczych dydaktyki ogólnej należą powodzenia i niepowodzenia szkolne. Zajmując się nie tylko procesami nauczania i uczenia się, ale również warunkami, w których one przebiegają i ich rezultatami, czyli wynikami, zwraca się ku różnym aspektom efektywności kształcenia (Okoń, 2003, s. 27).

Ubiegająca się o miano kraju wysoko rozwiniętego, konkurująca z innymi krajami w Unii Europejskiej i na świecie, Polska musi stawiać przed edukacją, zwłaszcza odbywającą się w szkole, szczególne wymagania. Do najważniejszych z nich należy szukanie odpowiedzi na pytania: w jaki sposób zwiększyć efektywność edukacyjną w szkole? Dlaczego jedni uczniowie osiągają w szkole sukcesy, a drudzy doznają porażek?

Odpowiedzi na te pytania mogłyby, w opinii wielu, umożliwić podjęcie działań, w wyniku których wzrośnie liczba uczniów, którzy osiągać będą wyniki na wysokim poziomie. Dzięki temu polepszy się efektywność (wydajność) pracy szkół (synonim powodzeń szkolnych) i dobrobyt kraju.

Dlatego efektywność kształcenia w szkole i poza nią, w związku z przystosowywaniem edukacji do wymagań rynku i potrzeb gospodarki, staje się przedmiotem ożywionej dyskusji zarówno na polu naukowym, medialnym, politycznym, jak i potocznym. Należy ona do złożonych zjawisk o charakterze interdyscyplinarnym. Zajmowali się nią (często na marginesie swoich głównych poszukiwań badawczych) ekonomiści, socjologowie i przedstawiciele dyscypliny z pogranicza nauk ekonomicznych i pedagogicznych, zwanej najpierw ekonomiką oświaty, a później kształcenia (Denek, 1998, s. 26).

Prowadzenie analiz strat szkolnych przyczynia się do wzrostu potrzeby podejmowania wysiłków przeciwdziałania im na rzecz wzrostu wewnętrznej efektywności edukacji systematycznej w szkole.

Cele edukacyjne definiowane poprzez efektywność kształcenia i osiąggane przez uczniów wyniki prowadzą do traktowania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami uczniów jako porażek uczniowskich, nauczycielskich, a nawet całego systemu oświaty.

Według *Uniwersalnego słownika języka polskiego PWN* niepowodzenie ujmowane jest w dwóch kontekstach: po pierwsze, w walce i współzawodnictwie, wówczas porażką jest „przegrana bitwa, walka, rywalizacja; klęska”; po drugie, w realizacji określonych planów i założeń — „poważne niepowodzenie; przegrana; klęska” (Dubisz, 2006, s. 385). Negatywny i bolesny wymiar owego doświadczenia podkreśla słowo klęska, będące synonimem niepowodzenia w obu tych aspektach. Podobnie porażkę definiuje jako „poważne niepowodzenia” językoznawca Jerzy Bralczyk — poważne, a więc znaczące, mające jakieś istotne negatywne konsekwencje (Bralczyk, 2005, s. 603). Słowo *porażka* w języku polskim ma bowiem swoje korzenie w staropolskim słowie *porażać*, czyli „zadawać klęskę, pokonywać w walce, gromić, zwyciężać”.

Inaczej jest w języku angielskim, do którego słowo *failure* przywędrowało zza kanału La Manche — pochodzi od francuskiego słowa *faillir*, który oznacza „nie trafiać do celu, chybiać i błądzić”. Zaś hiszpańskie *fracaso* od również francuskiego *casser* — „złamać, rozbić, osłabiać” (Fortuna, 2012, s. 14). W wymiarze poznawczym porażkę można natomiast utożsamić z błędem wyniku (Fortuna, 2012, s. 23).

Ponad trzydzieści lat temu J. Konopnicki napisał: „Możemy powiedzieć bez żadnej przesady, że zagadnienie to należy do wstydliwych problemów naszego szkolnictwa. Tak dalece wstydliwych, że nawet nasz język naukowy nie zna oficjalnie pojęcia «opóźnienia w nauce»” (Konopnicki, 1966, s. 5).

Od tego czasu podejście do niepowodzeń szkolnych zmieniło się o tyle, że je zdefiniowano, zaczęto badać ich przyczyny, diagnozować i podejmować próby przeciwdziałania im.

Już nikt nie zaprzecza, że i w przypadku szkoły nie da się uniknąć niepowodzeń. Zakłada się jednak, że można (i należy) je ograniczyć i zminimalizować (Kojas, 1998, s. 6). Promowany w mediach wizerunek człowieka sukcesu. Porażka (własna), jeśli nawet nie należy do tematów zakazanych, to jest to wątek zdecydowanie rzadziej poruszany w spontanicznych rozmowach niż temat sukcesów.

Tej asymetrii w dzieleniu się informacjami dotyczącymi sukcesów i porażek odpowiada także dysproporcja między publikacjami na temat tych zagadnień. Bez trudu można znaleźć poradniki na temat osiągania sukcesu w życiu zawodowym, uczuciowym itp., poradniki pozytywnego myślenia, przewodniki ludzi zorientowanych na sukces, vademeca życia „bez porażek” w każdym aspekcie.

Według P. Fortuny również w literaturze psychologicznej niepowodzeniom poświęca się zdecydowanie mniej miejsca niż problematyce osiągnięć. W bazie danych PsycINFO wśród opublikowanych między rokiem 1970 a 2010 artykułów dotyczących motywacji jest 471 tekstów zawierających słowo kluczowe „sukces” oraz 263, czyli niemal połowę mniej, publikacji z kluczowym słowem „porażka” (Fortuna, 2012, s. 20).

A przecież porażkę rozumianą jako „błąd wyniku” należy niezaprzeczenie odróżnić od samego rezultatu działania, ale także od przyczyn niepowodzenia. Rezultat jest oczywiście ważny. Z całą pewnością wynik danej aktywności celowej jest warunkiem koniecznym, by stwierdzić niepowodzenie, ale nie jest to warunek wystarczający. Porażka jest bowiem interpretacją osiągniętego wyniku, czynioną poprzez porównanie go do sformułowanych na wstępie oczekiwań (Fortuna, 2012, s. 25).

To właśnie ów stan pożądaný odgrywa wyjątkowo ważną rolę — standardu, do którego porównujemy swój wynik. Po zakończonej aktywności na podstawie porównania można stwierdzić, czy odniosło się sukces, czy porażkę.

W przypadku aktywności szkolnej standardy są wyznaczane uczniowi przez szkołę. To również szkoła, poprzez m.in. oceny, komunikuje uczniowi, czy swoje wyniki może traktować jako sukces, czy jako porażkę. W literaturze pedagogicznej niskie oceny traktuje się jako przejaw „braków w wymaganych przez szkołę wiadomościach i umiejętnościach ucznia, a także jego zachowaniach” i definiuje jako niepowodzenia, a nawet porażki edukacyjne. Utrwala to poczucie, że porażkom edukacyjnym należy zapobiegać, a już pojawiające się zwalczać.

Tymczasem porażki można konstruktywnie wykorzystać w edukacji i tym samym zniwelować ich niszczącą psychikę ucznia czy nauczyciela siłę (Kojas, 1998, s. 16). Można w tym celu wykorzystać osiągnięcia psychologii pozytywnej.

M. Seligman zauważył, że psychologia (analogicznie jak i inne nauki społeczne) była zbyt skoncentrowana na negatywnej stronie życia. Swoje zainteresowania skupiała na zaburzeniach, na obszarach deficytów i patologii oraz na stosownych metodach przeciwdziałania im (Seligman, 2004, s. 18-32). Porażki i niepowodzenia są przecież nauką samą w sobie. Budują doświadczenia, pozwalają nabrać wprawy, kreują postawy twórcze. Stany emocjonalne im towarzyszące, zwłaszcza te odbierane jako nieprzyjemne, są dodatkowym mobilizatorem — aby ich w przyszłości unikać.

Warto w tym miejscu przytoczyć zdanie T. Lewowickiego:

Spółeczny kontekst edukacji (...) nie przesądza przecież o pracy (i wynikach pracy) nauczycieli i uczniów. W przypadku zjawiska niepowodzeń szkolnych podejmowane są rozmaite poczynania diagnostyczne i terapeutyczne, które służą przezwyciężaniu kłopotów dzieci w nauce (...) Ważniejsze jednak wydaje się poszukiwanie takich rozwiązań problemu niepowodzeń, które to rozwiązania sprzyjać będą zmianie ogólnej filozofii edukacyjnej (Lewowicki, 1998, s. 37-38).

W tym „nowym” podejściu przede wszystkim słuszne wydawałoby się odejście od traktowania rozbieżności w posiadanej wiedzy i umiejętnościach ucznia jako porażki, ale jako wyzwania — dla nauczyciela, ucznia, szkoły.

Bibliografia

- Bralczyk J. (2005). *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Denek K. (1998). Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dubisz S. (red.) (2006). *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN* (t. 3). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Fortuna P. (2012). *Pozytywna psychologia porażki. Jak zrobić z cytryn lemoniadę*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kojs W. (1998). Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych. W: J. Łysek J. (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konopnicki J. (1966). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PZWS.
- Lewowicki T. (1998). Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia — uwarunkowania — program pozytywny, czyli pedagogika szkolnego sukcesu). W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Seligman M.E. (2004). Psychologia pozytywna. W: J. Czapirski (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Zieleniewski J. (1969). *Organizacja i zarządzanie*. Warszawa: PWN.

Summary

Failure in the educational discourse

Failures accompany man in every area of life, so they also affect education. Hence, school failure became the subject of educational studies, although at the beginning there was some opposition. However, the traditional approach to failure, treating it as a negative phenomenon that should be combated, plays an important role in the educational discourse. Using the achievements of positive psychology in this field could change this attitude, as well as contribute to the much desired increase of the effectiveness of education.

Key words: defeat, school failure, positive psychology, challenge

Monika Chodyna-Santus

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Spór wokół dysleksji

Świat postrzegany jest różnie w obrębie różnych dyskursów

J.S. Ball

Autorka, mając na uwadze wielość definicji dysleksji, typologii i teorii związanych z jej etiologią, podejmuje jednak próbę przedstawienia dysleksji w kontrowersyjnych ujęciach, ukazując niejednoznaczności wokół tego zjawiska. Zwraca również uwagę, iż wielość poglądów na temat dysleksji oraz polaryzacja opinii i postrzegania tego zaburzenia świadczą o dużym zainteresowaniu tym zjawiskiem zarówno w środowisku związanym, jak i niezwiązanym naukowo z tą problematyką. Dysleksja jest interesującym obszarem badawczym, a ze względu na jego złożoność można ją rozpatrywać nie tylko w oczywistych dla badacza kategoriach psychologicznych czy pedagogicznych, ale także socjologicznych, ekonomicznych, a nawet marketingowych. Ukazane kontrowersje i niejednoznaczności w postrzeganiu zjawiska dysleksji świadczą o potrzebie prowadzenia badań i dalszej debaty nad jej znaczeniem dla procesów edukacyjnych.

Słowa kluczowe: pedagogika, dysleksja, dysleksja przedegzaminacyjna, dysleksja marketingowa, „dyslekcia”

O dysleksji¹ mówi się w ostatnim czasie bardzo wiele, termin ten jest powszechnie używany nie tylko w szkołach, w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w gabinetach terapii pedagogicznej, w raportach Centralnej czy Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, lecz również, na skutek mylnego rozumienia jej znaczenia, stał się słowem często nadużywanym w mowie potocznej. Zdarza się, iż termin ten jest używany w pejoratywnym znaczeniu, nierzadko utożsamiany z niewłaściwymi postawami wobec nauki i obowiązków szkolnych. Zjawisko dysleksji stanowi interesujący obszar badań nie tylko dla psychologów, pedagogów, praktyków, neu-

¹ Świadoma mnogości teorii oraz terminologii dotyczącej zaburzenia, za M. Łockiewicz i K. Bogdanowicz (Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013, s. 9) stosuję w artykule termin „dysleksja” zarówno w szerokim rozumieniu, tj. jako synonim „specyficznych zaburzeń rozwoju umiejętności szkolnych” wraz z dysgrafią, jak również w wąskim, oznaczającym specyficzne trudności w nauce czytania, którym towarzyszą trudności w pisaniu. Poruszam jedynie kwestie związane z dysleksją rozwojową, nie odnosząc się do dysleksji nabytej. W artykule koncentruję się na „innych” ujęciach tego zaburzenia, nie odnoszę się do ujęć definicyjnych, teorii dotyczących etiologii, symptomów itp.

robiologów (dzięki nowoczesnym możliwościom neuroobrazowania mózgu), lecz również może być rozpatrywany w kategoriach socjologicznych, ekonomicznych i marketingowych. Zagadnieniom związanym z dysleksją w kontekście społecznym: związkom dysleksji z funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym czy dysleksji w percepcji społecznej poświęca się coraz więcej uwagi, jednak problem dysleksji u dzieci i młodzieży budzi coraz więcej emocji i kontrowersji, zarówno wśród osób profesjonalnie zajmujących się tym tematem, jak i w opinii publicznej. Sprzyja temu fakt, iż dysleksja będąc zjawiskiem wyjątkowo złożonym, nie może być jednoznacznie zdefiniowana, a wśród jej definicji wyróżnić można psychologiczne i pedagogiczne, opisowe i przyczynowe, medyczne oraz powiązane z edukacją (Krasowicz-Kurpis, 2013, s. 47).

Większość osób zajmujących się tym zaburzeniem nie ma wątpliwości co do słuszności prowadzenia badań dotyczących dysleksji, poszukiwania metod pracy z uczniami z tą dysfunkcją, upowszechniania zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, rozwijania świadomości dysleksji. Świadczą o tym liczne publikacje oraz interdyscyplinarne konferencje poświęcone temu zagadnieniu, działania organizacji zajmujących się dysleksją, m.in. Polskiego Towarzystwa Dysleksji², British Dyslexia Association, European Dyslexia Association, Dyslexia Action i wielu innych. Coraz częściej jednak można spotkać się z opiniami podważającymi istnienie dysleksji szczególnie wśród osób niezajmujących się tematem naukowo, lecz nie można przejść obojętnie wobec głosów naukowców podzielających ten pogląd. W publikacji „The Dyslexia Debate”, powstałej jako rezultat pięcioletnich badań nad edukacją, genetyką, neurobiologią i psychologią, J. Elliot i E.L. Grigorenko postulują zniesienie terminu dysleksja, jako nieistotnej etykiety stygmatyzującej i utrudniającej pomoc dzieciom z trudnościami czytania i pisanie. Według autorów, dysleksja jest określeniem stosowanym do opisywania trudności związanych z czytaniem i pisanem, których istnienia nie negują. Jednak dla osób związanych profesjonalnie z edukacją podstawowym pytaniem jest, czy owa diagnostyczna etykieta jest używana w sposób istotny i pomocny dla praktyki edukacyjnej. Uzasadniając swój pogląd, autorzy twierdzą, iż nie ma porozumienia co do kwestii zdefiniowania dysleksji oraz przyjętych kryteriów diagnostycznych. Wiele objawów, takich jak: zamiana liter w tekście, błędy sekwencyjne, nieporadność, nieustalona dominacja preferowanej ręki czy słaba pamięć robocza, jest często spotykanych u osób niewykazujących problemów z czytaniem oraz wśród osób, które czytają słabo, ale nie są uważane za osoby dyslektyczne. Naukowcy zajmujący się aspektami dysleksji (m.in. podłożem genetycznym) rzadko rozróżniają osoby dyslektyczne od tych, które osiągają słabe wyniki w czytaniu. Elliot twierdzi również, że nie ma powszechnie przyjętego, opartego na założeniach naukowych, podejścia, które byłoby bardziej odpowiednie dla uczniów z dysleksją niż dla wszystkich pozostałych dzieci uczących się czytać. Zatem, diagnozowanie dziecka jako „dyslektycznego” nie przyczynia się do przygotowania przez nauczycieli bardziej efektywnego planu pracy z tymi dziećmi. Programy dla uczniów wykazujących problemy z czytaniem i pisanem wydają się odpowiednie dla wszystkich uczniów, nie tylko dla szczególnych grup. Elliot i Grigorenko zwracają uwagę na powszechne użycie terminu „dysleksja” i kwestionują skuteczność jej diagnozy. W przeciwieństwie

² Polskie Towarzystwo Dysleksji zostało założone w 1990 r. przez psychologa klinicznego, profesor Martę Bogdanowicz.

do tych, którzy wskazują, że diagnoza dysleksji daje nowe spojrzenie na problemy z czytaniem i pisanem oraz pomaga w doborze form pracy, autorzy wskazują na niewielką wartość tej diagnozy (Cambridge Org., 2014; Cooper, 2014; Elliott i Grigorenko, 2014)³.

Zastanawiając się nad zjawiskiem dysleksji, warto również wspomnieć poglądy radykalnych teoretyków związanych z „nową socjologią oświaty” (m.in. P. Bourdieu, J.C. Passeron, G. Snyders), którzy stosowanie terminów medycznych czy, jak twierdzą, pseudomedycznych w sferze pedagogicznej nazywają „medykacją niepowodzeń szkolnych” (Sawisz, 1989, s. 77). Na skutek takiej praktyki używa się terminu „dysleksja wobec dzieci, które we właściwym czasie nie zdążyły nauczyć się czytać”, a ta jednostka chorobowa uwalnia szkołę od odpowiedzialności. Zwolennicy teorii „nowej socjologii oświaty” oskarżają medycynę (szczególnie neurologię i psychiatrię), a także psychologię, o oddawanie usług systemowi selekcji społecznej. Taka sytuacja powoduje proces „nakładania etykiet”, „stygmatyzacji”, „naznaczania ucznia” (Sawisz, 1989, s. 78; Dyrda, 2003, s. 55). Dysleksja rozwojowa została umieszczona w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń rozwojowych: Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych – International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems ICD-10 oraz w Diagnostycznym i Statystycznym Podręczniku Zaburzeń Psychicznych – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder DSM IV, obecnie DSM V (Bogdanowicz, 2012, s. 27).

Termin „dysleksja” jest również używany w zaskakujących formach i zwrotach, takich jak „dyslekcja”, „dysleksja w ujęciu marketingowym” czy „dysleksja przedegzaminacyjna”. Już w 1973 roku Halina Spionek zaobserwowała, iż bywa, że termin dysleksja jest „niefrasobliwie używany i rozpowszechniany zarówno przez prasę codzienną i poczytne tygodniki, jak i inne środki masowego przekazu. Kojarzony najprawdopodobniej przez autorów niektórych opracowań prasowych z leką, termin ten bywa uporczywie zniekształcany i podawany jako «dyslekja» tracąc tym samym... jakikolwiek sens” (Krasowicz-Kurpis, 2013, s. 11). Jeszcze kilka lat temu użycie terminu „dyslekja” byłoby uznane za błąd językowy, obecnie jednak zauważa się stosowanie go w znaczeniu produktu intelektualnego na sprzedaż, jako produktu konkurencyjnego dla dysleksji. W tym kontekście „dyslekja”, czyli wadliwa lekcja jest rzeczywistą przyczyną trudności w czytaniu i pisanu oraz wynika ze złej organizacji procesu dydaktycznego, dysleksja natomiast jest zaburzeniem wyjątkowo rzadkim lub nie występuje wcale. Toczy się spór między zwolennikami tej koncepcji a tymi, którzy uznają bardziej tradycyjną koncepcję trudności w czytaniu i pisanu, ma nie tylko znaczenie teoretyczne, ale również rynkowe. Propagatorzy dysleksji wyspecjalizowali się głównie w świadczeniu usług diagnostyczno-opiniotwórczych, konkurencja natomiast wykorzystuje hasło „dyslekji”, aby wprowadzać na rynek usługi profilaktyczne oraz edukacyjne (Tarkowski i Jacewicz, 2008, s. 247). W tym kontekście dysleksję przedstawia się w kategoriach ekonomicznych, opisując ją jako produkt intelektualny (marka, znak, etykieta) na sprzedaż, traktując osoby z dysleksją jako usługobiorców, a specjalistów jako usługodawców. Takie założenie przedstawia dysleksję, po-

³ Tłumaczenie własne.

dobnie jak inne zaburzenia, jako wytwór intelektualny opatrzonej odpowiednią marką. Stanowi ona „sumę funkcjonalnych i emocjonalnych cech, zarówno materialnych, jak i niematerialnych, którą konsument przypisuje produktowi lub usłudze. Cechy te są uosabiane przez nazwę, znak, symbol lub wzór produktu albo przez dowolną kombinację tych elementów” (Tarkowski i Jacewicz, 2008, s. 245).

Mówiąc o „dysleksji przedegzaminacyjnej”, nie sposób nie wspomnieć o problemie związanym z lawinowym wzrostem liczby zaświadczeń stwierdzających dysleksję w okresie poprzedzającym egzaminy do gimnazjum czy liceum. Centralna i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne informują, że mamy do czynienia z pewnego rodzaju „epidemią”. W Polsce częstość występowania dysleksji o umiarkowanym nasileniu ocenia się na 10%, natomiast głębokiej dysleksji – na 2-4% populacji (Krasowicz-Kurpis, 2013, s. 244), tymczasem w niektórych powiatach w okresie przedegzaminacyjnym poziom ten wzrasta nawet do 30%. Nie ma jednak w tym niepokojącym zjawisku nic nieoczywistego z „marketingowego punktu widzenia”. Są to korzyści płynące z otrzymania opinii o dysleksji, takie jak: wydłużenie czasu na egzaminie, większa tolerancja na błędy, możliwość korzystania ze wsparcia nauczyciela. Te właśnie przywileje powodują wzrost „popytu na dysleksję” i wydaje się, że zjawisko dysleksji przedegzaminacyjnej wynika z nieszczelności systemu, ulegania presji czy braku jednoznacznych kryteriów diagnostycznych. Sposobem na zmniejszenie liczby opinii stwierdzających dysleksję mogłoby być: wprowadzenie górnego pułapu wiekowego diagnozowania dysleksji rozwojowej, nałożenie obowiązku terapii pedagogicznej, przeprowadzanie diagnozy przez dwóch niezależnych ekspertów (Tarkowski i Jacewicz, 2008, s. 247). Pierwsza z powyższych sugestii została wzięta pod uwagę przez MEN i uregulowana w rozporządzeniu z dnia 17 listopada 2010 roku (DzU 2010, nr 228, poz. 1491). Przepis nakazuje wydawanie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej o specyficznych trudnościach w uczeniu się nie wcześniej, niż po ukończeniu trzeciej klasy szkoły podstawowej i nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej. Na wniosek nauczyciela lub specjalisty wykonującego w szkole zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej i po uzyskaniu zgody rodziców albo pełnoletniego ucznia lub na ich wniosek, opinia może być wydana także uczniowi gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Ograniczając w ten sposób korzyści płynące z faktu posiadania opinii o dysleksji, nie zakłada się całkowitego wyeliminowania „dysleksji przedegzaminacyjnej”, jednak możliwe jest ograniczenie zakresu tego zjawiska. Przedstawiona powyżej pewnego rodzaju patologia może mieć związek z systemem edukacji opartym na testowaniu, w którym tkwią współczesne szkoły, a których uczniowie, podporządkowani testom i ich kluczom, toczą swoistą „walkę o punkty”.

Z teoretycznego punktu widzenia zjawisko dysleksji nie jest nadal jasno sprecyzowane, co wywołuje problemy natury praktycznej, zwłaszcza dotyczące diagnozy, terapii i nauczania. To właśnie problemy z diagnozą są źródłem niezbyt przychylnych postaw społecznych wobec zjawiska dysleksji, zarówno w środowiskach związanych zawodowo z tą problematyką, jak i osób niezajmujących się profesjonalnie tym tematem (Krasowicz-Kurpis, 2013, s. 12). W Polsce wiedza na temat dysleksji jest ciągle niewielka i nadal powielane są stereotypy dotyczące tego zjawiska. Co więcej, nie opracowano jeszcze „narzędzi diagnostycznych, które z jednej strony pozwalałyby na postawienie diagnozy różnicowej objawów (testy czytania i pisanie), a z drugiej strony brakuje aktualnych i wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych, które pozwalałyby diagnozować szczegółowe

funkcje poznawcze powiązane z dysleksją w świetle współczesnych badań” (Krasowicz-Kurpis, 2013, s. 12). Brak jasnych kryteriów diagnostycznych dysleksji jest przyczyną przyjmowania odmiennych zasad diagnozowania w różnych poradniach, przez różnych specjalistów. Na skutek takich praktyk występują miejsca, gdzie liczba dzieci z dysleksją stanowi 50% całej ich lokalnej populacji, jak również takie, gdzie tych dzieci jest mniej niż 1%. Z braku jasnych zasad diagnozowania oraz niejednoznaczności w pojmowaniu zjawiska dysleksji wynika też podawanie w wątpliwość istnienia dysleksji i przeciwstawianie się „etykietowaniu” uczniów z tego powodu (Krasowicz-Kurpis, 2013, s. 12).

Wielość teorii, poglądów i opinii na temat dysleksji oraz wynikające z nich sposoby postrzegania osób z dysleksją wskazują, że jest to zaburzenie będące interesującym, lecz wywołującym wiele emocji, obszarem badawczym. Cenne merytorycznie publikacje zarówno z zakresu pedagogiki, jak i psychologii, licznie organizowane konferencje, świadczą o potrzebie prowadzenia dalszych badań nad tym zaburzeniem. Przedstawione w artykule ujęcia dysleksji mogą również wskazywać na konieczność wprowadzenia zmian systemowych oraz regulacji prawnych w oświacie. Mimo kontrowersji i niejednomyslności w toczącej się dyskusji na temat dysleksji, niezależnie od preferowanych postaw względem niej, warto pamiętać, że dysleksja rozwojowa nie jest zaburzeniem obejmującym wąski problem trudności z czytaniem, lecz należy ją wyjaśniać na trzech poziomach: biologicznym, poznawczym i behawioralnym (Frith, 2008, s. 72). Niezwykle istotny jest zatem szerszy kontekst związany z komunikacją i funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym osób z dysleksją w środowisku, co w dużej mierze wiąże się z postrzeganiem i nastawieniem społecznym względem dysleksji i osób z tym zaburzeniem. Przedstawione w artykule ujęcia dysleksji oraz kontrowersje wokół nich wskazują na potrzebę prowadzenia dalszych badań i debaty nad zjawiskiem. „Z naukowego, poznawczego punktu widzenia dysleksja jest ciągle nierozwiązaną zagadką, a przez to coraz bardziej fascynującym problemem, stającym się przedmiotem nowych, interdyscyplinarnych badań na całym świecie, ale także burzliwych sporów” (Krasowicz-Kurpis, 2013, s. 11).

Bibliografia

- Bogdanowicz M. (2012). Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji. W: G. Krasowicz-Kurpis (red.), *Diagnoza dysleksji* (s. 16-39). Gdańsk: Wyd. Harmonia.
- Cambridge Org. (2014, 3 8). Pobrano 10 24, 2014 z lokalizacji Cambridge University Press: <http://www.cambridge.org/us/academic/subjects/psychology/educational-psychology/dyslexia-debate>
- Cooper C. (2014, 2 26). Dyslexia a 'meaningless label' claim experts in controversial new book. Pobrano 10 24, 2014 z lokalizacji The Independent: <http://www.independent.co.uk/news/science/dyslexia-a-meaningless-label-claim-experts-in-controversial-new-book-9152801.html>
- Dyrda J. (2003). *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Elliott J.G., Grigorenko E.L. (2014, 5 12). The Dyslexia Debate. Pobrano 10 24, 2014 z lokalizacji Durham University: <https://www.dur.ac.uk/resources/education/research/DyslexiaDebateResearchBriefing.pdf>

- Frith U. (2008). Rozwiązywanie paradoksów dysleksji. W: G. Reid i J. Wearmouth, *Dysleksja. Teoria i praktyka* (tłum. H. Kostyło i P. Kostyło, s. 71-102). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krasowicz-Kupis G. (2013). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Łockiewicz M., Bogdanowicz K.M. (2013). *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie MEN zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, DzU nr 228, poz. 1491 (MEN 11 17, 2010).
- Sawisz A. (1989). *Szkoła system społeczny*. Warszawa: WSiP.
- Tarkowski Z. i Jacewicz M. (2008). Dysleksja a marketing. W: G. Krasowicz-Kupis i I. Pietras, *Zrozumieć, żeby pomóc* (s. 242-250). Gdynia: Wyd. Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.

Summary Dyslexia dispute

The author, bearing in mind the variety of dyslexia definitions, typology and theories concerning its etiology, tries to present controversy regarding dyslexia phenomenon. She also draws attention to the fact that numerous and varied opinions and the way the disability is perceived may indicate strong interest in the disorder among both researchers and public opinion. Dyslexia constitutes an interesting scientific area and due to its complexity may be viewed in psychological and pedagogical, as well as in sociological, economic or even marketing terms. The presented controversy and ambiguities in the perception of dyslexia may reveal the need for further research and debate on its meaning for educational processes.

Key words: pedagogy, dyslexia, disputes about dyslexia, marketing dyslexia

IV. DEBIUTY NAUKOWE

Emocje w badaniach nad dzieciństwem Studia z socjologii dzieciństwa i socjologii emocji

W artykule poruszone zostały zagadnienia związane z dwiema stosunkowo młodymi subdyscyplinami socjologii: „nową” socjologią dzieciństwa oraz socjologią emocji. Znaczący kontekst podjętym rozważaniom nadało rozróżnienie dwóch odmiennych podejść do badań nad dzieckiem i jego rozwojem. Dominująca rola psychologii w badaniach nad dzieckiem do końca lat 80. ubiegłego stulecia została ograniczona na rzecz odkryć socjologów, antropologów czy historyków dzieciństwa; uwolniony został „nowy” paradygmat w badaniach nad dzieciństwem: „nowa” socjologia dzieciństwa. Tym samym, autorka zestawia wybrane obszary i elementy „nowej” socjologii dzieciństwa i socjologii emocji, w celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze o miejsce i znaczenie emocji dzieci i nastawienia emocjonalnego dorosłych w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym i szerzej – społeczno-kulturowym. W artykule zrekonstruowany został proces badawczy, w ramach którego autorka podejmowała kolejne czynności badawcze, poszukując znaczenia emocji dzieci i nastawienia emocjonalnego dorosłych wobec dzieci na przestrzeni wieków.

Słowa kluczowe: socjologia emocji, „nowa” socjologia dzieciństwa, dziecko, emocje, nastawienie emocjonalne rodziców, analiza, historia dzieciństwa

Wprowadzenie. Konceptualizacje badań nad dzieciństwem

Studia nad dzieciństwem angażują wielu badaczy zajmujących się różnymi dziedzinami nauki. Współcześnie badania nad dzieciństwem często prowadzone są przez interdyscyplinarne zespoły badaczy. Pedagodzy, psychologowie, socjologowie, antropologowie czy filozofowie dokonują teoretycznych i praktycznych analiz sytuacji, w których znajdują się dzieci¹. Dla rozważań podjętych w niniejszym artykule istotne jest rozróżnienie na dwie

¹ Martin Woodhead zwraca uwagę, że studia nad dzieciństwem cieszą się dużym zainteresowaniem nie tylko wśród przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, ale również pośród badaczy reprezentujących nauki prawne, ekonomiczne, medyczne. Autor uważa, że potencjał studiów nad dzieciństwem sięga daleko poza interdyscyplinarne i krytyczne badania w stosunku do dziecka i dzie-

odmienne konceptualizacje badań nad dzieciństwem: ujęcie psychologiczne i socjologiczne. Podczas gdy badania psychologiczne na ogół zajmowały się pojedynczym dzieckiem i jego rozwojem, podejścia socjologiczne skupiały się na dzieciach jako grupie społecznej.

Psychologia, nauki społeczne, jak i nauki o kulturze wniosły znaczący wkład do współczesnego rozumienia dzieciństwa. Należy jednak zauważyć, że XX-wieczna praktyka badań nad dzieckiem w znacznym stopniu została zdominowana przez osiągnięcia psychologii rozwojowej². Badania psychologiczne dokumentowały następujące po sobie stadia rozwoju dzieci w zależności od ich wieku, zdolności poznawczych, możliwości fizycznych czy kompetencji społeczno-emocjonalnych. Kontekst i środowisko prowadzonych badań stanowiły przede wszystkim społeczeństwa zachodnie. W efekcie upowszechniony został „uniwersalny” model dzieciństwa odzwierciedlający wizję zachodnich badaczy (Woodhead, 2009).

Ujęcie socjologiczne rozpatrywać można w ramach szerszego interdyscyplinarnego podejścia: społeczno-kulturowych badań nad dzieciństwem³. Jak zauważa Mary Kehily, „istnieją różne sposoby bycia dzieckiem i różne rodzaje dzieciństwa. (...) Kwestią kluczową dla współczesnych podejść jest zrozumienie, że dzieciństwo nie jest uniwersalne; że jest raczej produktem kultury i jako takie zmienia się w zależności od czasu i miejsca” (Kehily, 2009, s. 23). Począwszy od lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia socjologzy dokonywali intensywnych studiów nad kondycją i sytuacją dziecka. Rezultat ich wysiłków stanowi wyłonienie się nowego paradygmatu w badaniach nad dzieciństwem – „nowej” socjologii dzieciństwa (Prout, James, 1997; Corsaro, 2015; Jenks, 1982; 2008; Mayall, 2010; Kehily, 2003; James, James, 2004; Qvortrup, 1993; 2000; Woodhead, 1997). W jej ramach badacze redefiniowali podejście do dziecka; odrzucili założenia o „uniwersalności” dzieciństwa; podjęli się analizy jego dyskursów. Dzieciństwo zostało potraktowane jako społeczno-kulturowy konstrukt funkcjonujący w określonych warunkach i określonym czasie. W efekcie dostrzeżona została wielość dzieciństw, ich różnorodność i kontekstualność. Warto zaznaczyć, że wyłonienie się nowego nurtu w badaniach nad dzieciństwem wspomógł rozwój takich teorii naukowych, jak interakcjonizm symboliczny, fenomenologia, antropologia edukacji czy historia dzieciństwa.

Druga połowa XX wieku to także rosnące zainteresowanie emocjami ze strony socjologów. Jonathan H. Turner i Jan E. Stets (2009) zauważają, że intensywne badania nad rolą i znaczeniem emocji w ujęciu socjologicznym przypadają na lata siedemdziesiąte XX wieku. W tym czasie rozwinęła się subdyscyplina socjologii

ciństwa. Jego zdaniem „studia nad dzieciństwem stały się katalizatorem wielu aspektów badań stosowanych, analiz polityki względem dzieciństwa oraz rozwoju profesjonalnej praktyki w szczególności dotyczącej praw dziecka i ich dobrostanu” (Woodhead, 2009, s. 17).

² Jak zauważa Valerie Walkerdine, aby zrozumieć, jak dotychczas ujmowany był dziecięcy rozwój, należy wziąć pod uwagę warunki historyczne, w których powstawała wiedza na jego temat. Autorka zwraca uwagę, że większość pozycji poruszających tematykę dzieciństwa w XIX i XX w. została napisana przez amerykańskich i zachodnioeuropejskich badaczy. Ponadto, ponad 95% literatury wywodzącej się ze Stanów Zjednoczonych zostało napisane przez mężczyzn. Na tej podstawie Walkerdine wnioskuję, że spojrzenie na dzieciństwo zostało zdominowane przez patriarchalny punkt widzenia (Walkerdine, 2004).

³ Warto również zauważyć, że niektórzy autorzy posługują się kategorią socjokulturowych badań nad dzieciństwem (zob. Kehily, 2008; Garbula, Kowalik-Ołubińska, 2012).

znana pod nazwą socjologii emocji. Socjodolży badania nad emocjami umiejscawiają przede wszystkim w kontekstach społecznych, tj. sytuacje rodzinne, osobiste czy zawodowe (Turner, Stets 2009). Socjologia emocji, podobnie jak socjologia dzieciństwa, jest często podejmowaną perspektywą badawczą przez badaczy zachodnich i cieszy się wśród nich dużą popularnością (zob. Kemper, 1978; 1990; Hochschild, 1983).

Przedstawione pokrótce osiągnięcia socjologii dzieciństwa i socjologii emocji stały się punktem wyjścia do dalszych rozważań podjętych w ramach niniejszego artykułu. Obie omawiane subdyscypliny, pomimo iż są stosunkowo młodymi teoriami, doczekały się sporego zainteresowania ze strony interdyscyplinarnego grona badaczy zachodnich; ukazują nowe znaczenia i wymiary wcześniej rozpoznanych zagadnień; uwalniają dotychczas ignorowane, niezauważane bądź nieuprawomocnione pola badawcze. Niezwykle ciekawym i wartościowym zabiegiem może zatem okazać się – sygnalizowane powyżej – odniesienie kategorii emocji zaczerpniętej z socjologii emocji do obszarów badań socjologii dzieciństwa. Przedstawiona w dalszej części analiza dotyczy miejsca i znaczenia emocji w dotychczasowych badaniach nad dzieciństwem w ujęciu społeczno-kulturowym. Emocje i badania nad emocjami poszukiwane były w publikacjach anglojęzycznych autorów Europy Zachodniej i Ameryki. Ma to swoje uzasadnienie w żywym zainteresowaniu tych badaczy omawianą tematyką oraz prowadzonymi przez nich licznymi badaniami w tym zakresie. Również w ramach polskiej myśli socjologicznej dzieciństwo, traktowane jako społeczno-kulturowy konstrukt, doczekało się zainteresowania – jednak w odniesieniu do dorobku zagranicznego polski nie jest tak znaczny⁴.

Wokół rozstrzygnięć metodologicznych. Rekonstrukcja procesu badawczego

Kryteria doboru literatury

Podstawowe kryterium doboru literatury do studiów stanowiła tematyka podejmowana przez autorów: badania nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Prowadzona analiza opierała się na przeglądzie na ogół anglojęzycznej literatury zachodniej. Analizie zostały poddane przede wszystkim monografie, prace zbiorowe oraz podręczniki. Kryterium doboru literatury stanowił także czas wydania publikacji. Jak zostało zaznaczone we wstępie, lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte XX wieku należy uznać za okres przełomowy w badaniach nad dzieciństwem. Rozwój nowych perspektyw i koncepcji badawczych spowodował, że XIX- i XX-wieczna dominacja podejścia psychologicznego w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem została przełamana (Waller, 2009, s. 4). Obszary i wymiary dzieciństwa stały się punktem zainteresowań badawczych przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych zorientowanych humanistycznie. Dzieciństwu został nadany status społeczny, przed badaczami otworzyły się nowe możliwości, a same badania stały się interdyscyplinarnym polem dociekań.

⁴ Dorobek polskich badaczy zajmujących się socjologią dzieciństwa dotychczas przybrał kształt prac zbiorowych pod redakcją bądź pojedynczych artykułów, zob. Garbula, Kowalik-Ołubińska, 2012; Bińczycka, Smolińska-Theiss, 2005; Smolińska-Theiss, 1999; 2010; Kisiel, 2009; Ormacka, 2011; Szczepka-Pustkowska, 2009.

Zatem zasadne wydaje się uznanie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku za okres, od którego należy rozpocząć poszukiwanie prac badawczych nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym.

Dyskursywny charakter badań nad dzieciństwem

Zwrócenie uwagi na dyskursywny charakter badań nad dzieciństwem nadaje istotny kontekst prowadzonym studiom. Dyskursy rozumiane są jako językowe akty komunikacyjne oraz wypowiedzi niosące ze sobą znaczenie; tak pojmowane ukazują złożoność dzieciństwa i wielowymiarowe uwikłanie dzieci w relacje z dorosłymi i społeczeństwem (Klus-Stańska, 2009, s. 25-79). Jak zauważają Allison James i Adrian L. James, dyskursy dzieciństwa nigdy nie są łatwymi dyskursami. Dzieci przynależą do kształtowanej społecznie kategorii „dziecko” poprzez interakcje ze światem dorosłych. Interakcje te pomagają określić kształtowaną społecznie wizję dziecka i tym samym sformułować jego tożsamość, do której równocześnie dzieci zostają przypisane. Ponadto zaangażowanie najmłodszych w kontakty z dorosłymi pozwala na skonstruowanie społecznej i pokoleniowej przestrzeni „dzieciństwa”. Dyskursy dzieciństwa nie pojawiają się więc nagle i z niczego, ale są rezultatem praktyk społecznych, kulturowych, prawnych, instytucjonalnych, ekonomicznych. Praktyki te ujawniają się w domu, w szkole, w rodzinie, na placu zabaw, w społeczności lokalnej, w instytucjach, w socjalizacji (James, James, 2004, s. 74). Jak zauważa Chris Jenks:

(...) dziecko, jak inne formy ludzkiego bycia w obrębie naszej kultury, uobecnianie jest przez rozmaite formy dyskursu. Dyskursy te nie są ani bezwzględnie konkurencyjne, ani też immanentnie komplementarne, a holistyczny ogląd dziecka nie stanowi prostej sumy dowolnych sensów generowanych przez różnorodność interpretacji czy wielorakość rzeczywistości. Tożsamość dzieci, czy pojedynczego dziecka, zmienia się raczej w granicach politycznych kontekstów różnych form dyskursu. Stąd różne rodzaje «wiedzy» – matki, nauczyciela, pediatry, pracownika opieki społecznej, psychologa wychowania czy pracownika sądu dla nieletnich – nie egzystują zawieszane w egalitarnej harmonii (Jenks, 2008, s. 112-113).

Dyskursy dzieciństwa reprezentują liczne i różnorodne interesy dorosłych wobec dzieci – odzwierciedlają wizję dziecka i dzieciństwa konstruowane społecznie i kulturowo, i rozumiane kontekstualnie.

Powyższe rozumienie dyskursów dzieciństwa nadało ważny kontekst moim rozważaniom – ukierunkowało moje czynności badawcze w stronę wnikliwego przyjrzenia się przestrzeniom dzieciństwa – relacjom pomiędzy dziećmi i dorosłymi. Bezpośrednie nawiązania do kategorii „dyskursywności dzieciństwa” mogłyby jednak stanowić pewne nadużycie w kontekście prowadzonych nad literaturą studiów. Mianowicie, autorzy, których badania stanowiły podstawę dla podejmowanych przeze mnie czynności badawczych, w swoich pracach rzadko posługiwali się samą kategorią „dyskursu”; rzadko też nawiązywali do dyskursywnego charakteru dzieciństwa. Znacznie częściej badacze ci odwoływali się do kategorii mniej obszernych, tj. „obrazy”, „modele” czy „wizje” dziecka i dzieciństwa. Dlatego też, mimo że kategoria „dyskursywności dzieciństwa” nadała istotny kontekst moim rozważaniom, uważam, że nadużyciem byłoby wykorzystanie jej jako kategorii znaczącej w ramach prowadzonej analizy. Warto także podkreślić, że celem podjętego wysiłku badawczego było uchwycenie znaczenia emocji w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym, a nie odczytywanie dyskursów

dzieciństwa czy ich krytyczna analiza. Tym samym, w dalszej części pracy posłużyłam się kategoriami „wizji”, „obrazów” i „modeli” dzieciństwa, równocześnie mając na uwadze jego dyskursywny charakter.

Wyjściowe problemy badawcze

Osią przewodnią prowadzonej analizy było, zarysowane na wstępie, rozróżnienie dwóch podejść do badań nad dzieciństwem: ujęcia psychologicznego, w którym na ogół przygląda się dzieciom w kontekście biologicznych zmian rozwojowych i ujęcia socjologicznego, które dzieciństwo traktuje jako społeczno-kulturowy konstrukt. Kolejne kroki analizy oparte zostały na tezie, iż emocje stanowią ważną kategorię w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Socjologia dzieciństwa w centrum swoich zainteresowań stawia dziecko i jego funkcjonowanie jako grupy społecznej. W efekcie został sformułowany następujący główny problem badawczy: jakie jest miejsce i znaczenie emocji dzieci w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem? Głównemu problemowi badawczemu towarzyszyło następujące pytanie do rozstrzygnięcia: czy dotychczas w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem emocje dzieci stanowiły centralny przedmiot analizy?

Sama kategoria emocji dla potrzeb badań traktowana była szeroko i uwzględniała nie tylko emocje bezpośrednio wyrażane i odczuwane przez ludzi, ale także zjawiska emocjonalne towarzyszące ich działaniom i przejawiające się w ich życiu, tj. nastroje, cechy osobowości czy ekspresje (Oatley, Jenkins, 2003). Zatem, główne kryterium analizy stanowiło odszukanie różnych rodzajów i przejawów emocji i zjawisk emocjonalnych odczuwanych i wyrażanych przez dzieci w codziennych sytuacjach ich życia (np. odczuwanie i wyrażanie radości, smutku, krzywdy, swobody; uczenie się wyrażania emocji; emocje związane z codziennymi zajęciami i obowiązkami; emocje odczuwane w nietypowych okresach historycznych; emocje związane z kontaktami z rówieśnikami, dorosłymi, rodziną, nawiązywanymi relacjami). Należy pamiętać, że w nawiązaniu do dyskursywnego charakteru badań nad dzieciństwem oraz w odniesieniu do ujęcia socjologicznego, kategorie „dziecko” i „dzieciństwo” rozumiane były jako społeczno-kulturowe konstrukty zmieniające się zależnie od czasu i miejsca. Zatem podmiotami odczuwającymi emocje były nie tyle dzieci, co określone wizje/obrazy dziecka funkcjonujące w określonym środowisku. Należy mieć to na uwadze, przyglądając się dalszej części pracy.

Przeformułowanie problemów badawczych

Zastosowana procedura badawcza oparta została na założeniu, że analiza jest procesem ciągłym, towarzyszącym badaczowi od początku jego pracy. Analizy nie należy zatem odkładać na końcowy etap projektu, a prowadzić ją sukcesywnie w czasie jego trwania. Takie postępowanie ma ukierunkować badacza w zbieraniu materiału badawczego; wspomóc go w sformułowaniu problemów badawczych; umożliwić weryfikację wstępnych wniosków (zob. Rapley, 2010, s. 217; Silverman, 2010, s. 191-193). Przyjęty model badawczy miał duże znaczenie w odniesieniu do prowadzonej przeze mnie analizy. Już na wstępnym etapie gromadzenia literatury i po wstępnej analizie tej literatury mogłam zauważyć, że emocje dzieci nie są częstym tematem w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Wyciągnięte na wstępie wnioski, o małym zainteresowaniu

badaczy emocjami dziecka, w zasadzie nie zmieniały się w miarę postępów w pracach nad gromadzoną literaturą. W efekcie, w odpowiedzi na postawione problemy badawcze, można było sformułować następujący wniosek: emocje i zjawiska emocjonalne dzieci na ogół nie były podejmowane jako centralny przedmiot analiz w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym⁵. Refleksje te skłoniły mnie do podjęcia czynności mających na celu modyfikację przyjętej perspektywy badawczej. Tym samym, próba udzielenia odpowiedzi na sformułowane powyżej problemy badawcze posłużyła mi za punkt wyjścia do dalszych poszukiwań.

Funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie nierozzerwalnie wiąże się ze światem dorosłych. Emocje towarzyszą dorosłym i dzieciom na co dzień, ujawniają się w różnych sytuacjach ich życia, relacjach i interakcjach. Podjęcie refleksji nad doczasowymi etapami badań skłoniło mnie do przyjrzenia się emocjom w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem z innej perspektywy – perspektywy dorosłych. Jak zauważa Barbara Smolińska-Theiss, „obraz dziecka i dzieciństwa jest tworem społeczeństwa dorosłych. Powstaje on jako rezultat oddziaływania, religii, kultury, polityki. Objawia się w działalności głównych instytucji socjalizacyjnych: rodziny, szkoły, środków masowego komunikowania” (Smolińska-Theiss, 1995, s. 4). Ciekawym zjawiskiem, zaobserwowanym przeze mnie już podczas wstępnej analizy zgromadzonej literatury, było zainteresowanie autorów analizowanych prac nastawieniem dorosłych w stosunku do dzieci, a raczej społecznie podzielanych obrazów dziecka i dzieciństwa⁶. Nastawienie dorosłych i rodziców względem dzieci widoczne było na przykładzie praktyk społecznych, kulturowych czy politycznych. W taki sposób ujawniały się także emocje, nastrój towarzyszące nastawieniu dorosłych i ich kontaktom z dziećmi. Namysł nad tymi zagadnieniami nadał nowy kontekst moim poszukiwaniom badawczym; przeformułowane zostały dotychczasowe problemy badawcze oraz główne kryterium prowadzonej analizy – o czyje emocje chodzi? Kto jest ich „adresatem”, a kto „odbiorcą”?

W centrum moich zainteresowań badawczych nadal znajdowały się kategorie „dziecko” i „dzieciństwo”, „emocje”, „zjawiska emocjonalne”. Jednak, w odróżnieniu od wcześniejszych założeń, tym razem swoją uwagę skierowałam na emocje towarzyszące nastawieniu dorosłych względem dzieci, a nie na emocje przeżywane i odczuwane przez dzieci. Za kryterium analizy przyjąłm różnorodność emocji i zjawisk emocjonalnych odczuwanych i wyrażanych przez dorosłych względem konstruowanych społecznie i kulturowo wizji dziecka i dzieciństwa (np. odczucia dorosłych względem działań dzieci i ich rozwoju, emocje ujawniające się w codziennych sytuacjach, w których uczestniczą dzieci i dorośli, odczucia towarzyszące ich relacjom). Zatem analiza prowadzona była pod kątem odszukania emocji i zjawisk emocjonalnych towarzyszących dorosłym w codziennym życiu w kontekście ich uwikłania w relacje z dziećmi. W związku z powyższym główny problem badawczy przyjął następującą postać: jakie jest znaczenie nastawienia emocjonalnego dorosłych względem określonych wizji dziecka i dzieciństwa w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem? Aby możliwe było udzielenie

⁵ Należy mieć na uwadze, że emocje stanowią jedną z centralnych kategorii w badaniach psychologicznych, przede wszystkim w obszarze psychologii rozwojowej. Wątek ten został rozwinięty w dalszej części artykułu.

⁶ Ponownie należy zwrócić uwagę, że „odbiorcą” emocji nie było dziecko jako indywidulana persona, a jego społecznie kształtowany obraz.

odpowiedzi na postawiony problem, najpierw należało zastanowić się, jakie jest nastawienie emocjonalne dorosłych względem określonego obrazu dziecka w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem.

Analiza mająca zbliżyć mnie do udzielenia odpowiedzi na postawione wyżej pytania była prowadzona na podstawie kolejnych czynności badawczych:

- odnalezienie i odczytanie wizji dziecka i dzieciństwa w pracach poszczególnych autorów;
- określenie charakterystycznych cech dla obrazów dziecka i dzieciństwa przypisywanych im przez dorosłych w toku praktyk i działań przez nich podejmowanych;
- odczytanie nastawienia emocjonalnego dorosłych względem konstruowanych wizji dziecka i dzieciństwa (próba odczytania emocji i zjawisk emocjonalnych towarzyszących nastawieniu rodziców względem określonych wizji dziecka);
- próba interpretacji nastawienia emocjonalnego dorosłych względem konstruowanych wizji dziecka i dzieciństwa.

Podsumowując, celem podejmowanej analizy było wykrycie, a następnie odczytanie emocjonalnego nastawienia dorosłych względem społeczno-kulturowych wizji dziecka i dzieciństwa w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Na tym etapie interesujące wydało się także pytanie o zmiany w nastawieniu emocjonalnym dorosłych wobec dzieci na przestrzeni wieków — została podjęta próba analizy wybranej literatury z perspektywy wertykalnej. W kontekście tak postawionego pytania zmianie uległy kryteria doboru literatury do badań. W efekcie prowadzone studia przybrały szerszy kontekst; zostały przywołane badania w ujęciu społeczno-kulturowym, a zaprezentowane w dalszej części rozważania uwalniają interdyscyplinarność badań nad dzieciństwem.

W dalszej części artykułu przedstawione zostały istotne elementy prowadzonych badań. Na początku po krótko omówione zostały kwestie dotyczące wyjściowych rozstrzygnięć teoretycznych: emocji dzieci w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu psychologicznym oraz niejednoznaczność tych badań. Następnie zaprezentowane zostały zagadnienia nawiązujące do pierwotnych problemów badawczych — centralnego miejsca emocji dzieci w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Ostatnia część wywodu dotyczy emocjonalnego nastawienia dorosłych względem obrazów dziecka w nawiązaniu do przeobrażeń wizji dzieciństwa na przestrzeni wieków. Część ta została podzielona na trzy podgrupy: 1) Emocje rodziców względem dzieci w perspektywie historycznych badań nad dzieciństwem; 2) Emocjonalna wizja dziecka i jego wartość rynkowa; 3) Dziecko jako aktor społeczny. „Nowa” socjologia dzieciństwa.

Emocje dzieci w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu psychologicznym — zróżnicowanie podejść

Ważną perspektywę i zarazem wprowadzenie do analizy emocji w ujęciu socjologicznym stanowi próba umiejscowienia emocji odczuwanych przez dzieci w ramach nakreślonego we wstępie psychologicznego podejścia do badań nad dzieciństwem. Należy zaznaczyć, że emocje stanowią jeden z centralnych przedmiotów analiz

w psychologicznych badaniach nad dzieckiem. Stąd też, nie jest zaskakujące, że emocje były i nadal są poddawane psychologicznej analizie w wielu obszarach spojrzenia na dzieciństwo. W naukach psychologicznych dzieciństwo na ogół przyporządkowane było do kategorii fazy rozwojowej w życiu człowieka – warto przypomnieć, że XIX- i XX-wieczne badania nad dzieckiem zdominowane zostały przez odkrycia psychologii rozwojowej. Wśród licznych przedmiotów badań psychologicznych nawiązujących do emocji doświadczanych przez dzieci wyróżnić można np. badania nad prawidłowościami rozwojowymi dzieci, w szczególności nad stadiami rozwoju emocjonalnego i moralnego, inteligencją emocjonalną, rolę emocji w procesie uczenia się i nauczania czy znaczeniem emocji w kontaktach z dorosłymi bądź emocjonalnymi konsekwencjami braku takich kontaktów (zob. Matsumoto, Juang, 2007; Harwas-Napierała, Trempała, 2007; Piaget, Inhelder, 1996; Bruner, 2006; Wygotski, 1989; Goleman, 1997). Psycholodzy rozwojowi, zajmując się dzieckiem, badali jego rozwój psychiczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny; przede wszystkim zwracali uwagę na czynniki natury biologicznej. Badania te mają swoje uwiązanie w ogromnym przyroście wiedzy na temat życia dzieci, ich rozwoju, zjawisk i procesów temu towarzyszących. Nie oznacza to jednak, że psychologia rozwojowa nie doczekała się krytyki. Zarówno w samym gronie psychologów rozwojowych, jak i wśród psychologów reprezentujących odmienne nurty badawcze znaleźli się badacze podający w wątpliwość „uniwersalne” wizje dziecka i dzieciństwa (Woodhead, 1999; 2002).

Jedną z czołowych reprezentantek nurtu krytycznego w psychologii rozwojowej jest Ewa Burman. Autorka założenie o „uniwersalnych” modelach rozwoju uznaje za przyczynę patologizacji tych jednostek i grup, które nie mieszczą się w wyznaczonych ramach „idealnego” rozwoju (Burman, za: Garbula, Kowalik-Ołubińska, 2012, s. 27). Zdaniem Burman, psychologia jest więc nauką „normalizującą i homogenizującą zróżnicowaną” przeciż w zakresie tempa, rytmu i dynamiki rozwoju populację dzieci i młodzieży” oraz nauką, „która traktuje różnice za stan niepokojący, a nawet, wymagający korekty i kompensacji, stan patologiczny”⁷. Z kolei Helen Penn zwraca uwagę na zjawisko pasywności rozwoju dzieci, które rozumiane jest jako bierne przechodzenie przez kolejne stadia rozwojowe. Zdaniem autorki, takie podejście do rozwoju dzieci przyczyniło się do sformułowania wniosków dotyczących dewiacji w tym rozwoju – jako dewiacyjne określane są sytuacje, w których widoczne stają się odstępstwa jednostek od „prawidłowego” rozwoju (Penn, 2005, s. 7)⁸.

Dla rzetelności prowadzonej analizy należy także zwrócić uwagę na społeczno-kulturowe ujęcia badań psychologicznych uprawomocnione w ramach psychologii humanistycznej. Psychologia humanistyczna, zwana trzecią siłą psychologii (Bugental, 1964), w odróżnieniu od psychologii rozwojowej, traktuje dzieciństwo jako konstrukt społeczny i kulturowy i w tym kontekście podejmuje badania nad emocjami. Psychologia humanis-

⁷ E. Burman za: J.M. Garbula, M. Kowalik-Ołubińska, *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, Przegląd Pedagogiczny, 2012, Numer 1 [21] [online], dostęp: 01.04.2015, s. 27.

⁸ Warto wskazać także na egzemplifikację badań psychologicznych uwzględniających zarówno kontekst kulturowy, jak i determinanty biologiczne. Zaliczyć do nich można badania nad procesami socjalizacji emocji, gdzie rozwój emocji poddaje się analizie również z perspektywy społeczno-kulturowej (zob. Saarni, 2005; Oatley, Jenkins, 2003; Eisenberg, Fabes, Lasoya, 1999).

tyczna poszukuje źródeł przeżyć dziecka w otaczającym je środowisku i kulturze: szkole, rodzinie, grupie społecznej. Badania podejmuje się w odniesieniu do takich procesów, jak samowychowanie czy samospełnienie (zob. Buhler, Allen, 1972; Chiang, Maslow, 1977; Bugental, 1967; Oleś, 2005). Prawidłowości biologiczne w rozwoju dzieci, którym psychologia rozwojowa nadała miano „uniwersalnych”, nie mają tu większego znaczenia.

Podsumowując, można zatem zauważyć, że emocje stanowiły jeden z centralnych punktów analiz w psychologicznych badaniach nad dzieciństwem w ujęciu zaproponowanym przez psychologów rozwojowych. Jednocześnie, postulaty wysuwane przez psychologów rozwojowych doczekały się krytyki; powstały alternatywne kierunki badań. Tym samym można odnaleźć przykłady badań psychologicznych nad emocjami dzieci prowadzone w odmiennych niż psychologia rozwojowa ujęciach.

Emocje dzieci w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym

Kolejne zagadnienie omówione poniżej nawiązuje do wyjściowego pytania badawczego: jakie jest miejsce i znaczenie emocji dzieci w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem? Na podstawie studiów nad przytoczoną literaturą można stwierdzić, że emocje dzieci rzadko stawiane są jako centralny przedmiot analizy w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym⁹. Chociaż nietrudno o liczne egemplifikacje socjologicznych badań nad dzieciństwem, trudniej doszukać się wśród nich opracowań prezentujących emocje odczuwane, przeżywane czy wyrażane przez dzieci w różnych kontekstach i sytuacjach ich życia. Można wnioskować, że mała popularność badań podejmujących tematykę emocji dzieci w perspektywie socjologicznej pozostaje ściśle skorelowana z dominującą rolą psychologii rozwojowej w badaniach nad dzieciństwem – usytuowaniem przez psychologię emocji jako jednego z centralnych punktów analiz.

W tym miejscu warto także zwrócić uwagę na pewien charakterystyczny nurt w społeczno-kulturowych badaniach nad dzieciństwem. Smolińska-Theiss zauważa, że „badania nad dzieciństwem są bardzo obszerne, rozległe, wielowątkowe. To wielki międzydyscyplinarny dorobek obrazujący różne zagadnienia, różne stanowiska teoretyczne, różne związki. Jednak badania nad dzieciństwem mają swoją dynamikę, wyrastają z określonych kontekstów społecznych i kulturowych, tworzą różne nurty poszukiwań” (2010, s. 14). Wśród różnorodności badań nad dzieciństwem w ujęciu społeczno-kulturowym szczególnie miejsce zajmują prace opisujące dzieciństwo zniewolone, zawłaszczone, trudne: dzieci pochodzące z krajów „trzeciego świata”; dzieci znajdujące się w trudnej sytuacji społecznej i rodzinnej; dzieci żyjące w ubóstwie; dzieci żyjące w specyficznych czasach, np. wojen. Można wskazać tu na rozprawy poruszające tematykę życia dzieci bezdomnych, dzieci ulicy, dzieci wojny i totalitaryzmów, dzieci doświadczających przemocy domowej czy rozwodu rodziców (zob.

⁹ W zakresie nauk pedagogicznych emocje funkcjonują przede wszystkim jako odkrycia psychologii rozwojowej – emocje stały się istotnym i docenianym wkładem psychologii do badań i praktyki pedagogicznej, np. w odniesieniu do teorii rozwoju emocjonalnego czy moralnego.

Bińczycka, Smolińska-Theiss, 2005, s. 73-83; Theiss, 2005; Fass, 2015; Ariés, 1995). Tego typu badania, skoncentrowane na warunkach i jakości życia dzieci, prowadzone są z różnorodnych perspektyw badawczych; uwalniają nowe obszary badań; ukazują zróżnicowanie kategorii „dzieciństwo”, wielowymiarowość i niejednoznaczność konstruktów dzieciństwa (Brown, Patte, 2013, s. VIII).

Emocjonalne nastawienie dorosłych względem dziecka. Perspektywa wertykalna

Wizje dziecka i dzieciństwa zmieniały się na przestrzeni wieków. Zmiany te dyktowane były czynnikami natury społecznej, ekonomicznej czy politycznej, a także aktualnym poziomem rozwoju nauk psychologicznych, medycznych, pedagogicznych czy społecznych. Określona koncepcja dziecka zależna była od norm i wartości uznawanych w społeczeństwie; okresu historycznego; pożądanych modeli wychowania i wizji rodziny; ideologii; czy polityki prowadzonej względem dzieci. Przedstawione poniżej rozważania dotyczą nastawienia emocjonalnego dorosłych względem określonych wizji dziecka i dzieciństwa – znaczenia emocji w społecznym podejściu do dziecka oraz w przeobrażeniach tego podejścia.

Emocje rodziców względem dzieci w perspektywie historycznych badań nad dzieciństwem

W 1960 roku we Francji ukazała się praca nosząca tytuł *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* autorstwa historyka Philippe’a Ariés. Publikacja okazała się niezwykle wpływowym dziełem dającym początek głębszym i bardziej intensywnym niż dotychczas historycznym studiom nad dzieciństwem. Autor przedstawił dzieciństwo jako odkrycie młodej modernistycznej Europy¹⁰. Jego zdaniem w Wiekach Średnich rozróżnienie na świat dorosłych i dzieci raczej nie było dostrzegane:

W społeczeństwie średniowiecznym, które jest dla nas punktem wyjścia, ludzie nie mieli żadnego poczucia specyfiki dzieciństwa. Nie znaczy to wcale, by zaniedbywali i porzucali dzieci bądź nimi gardzili. Świadomość dzieciństwa to nie to samo co czułość dla dzieci; mieć świadomość dzieciństwa to zdawać sobie sprawę z odrębności dziecka, które w zasadniczy sposób różni się od młodego nawet dorosłego. Otóż takiej świadomości nie było (, 2010, s. 185).

¹⁰ Praca Ariés została poddana licznej krytyce, szczególnie ze względu na wykorzystywaną przez niego metodologię i poczynione na jej podstawie interpretacje. Adrian Wilson wskazuje na cztery istotne źródła krytyki badań Ariésa: po pierwsze, wykorzystanie materiałów wizualnych, ikonograficznych i artystycznych jako dowodów ukazujących sentymentalność badanego okresu: Ariésowi zarzuca się, że nie sięgnął do źródeł, które historycy uważają za bardziej wiarygodne i rzetelne, tj.: statystyk, dzienników szkolnych czy regulaminów; po drugie, zwraca się uwagę, że Ariés nie rozwija i nie uzasadnia poczynionych przez siebie interpretacji, np. zauważa nieobecność „nowoczesnego nastroju” w tradycyjnych rodzinach, jednak nie tłumaczy, na czym miał polegać „tradycyjny nastrój”; po trzecie, prowadzona przez Ariésa narracja jest nie są do końca czytelna: dzieciństwo odzwierciedla niejednoznaczną chronologię, która umiejscawia ten sam historyczny punkt widzenia w różnych pozycjach czasowych w odniesieniu do określonej narracji; po czwarte, Ariés dokonuje interpretacji zebranych materiałów ze współczesnego mu punktu widzenia, tym samym naraża się na ograniczone rozumienie zgromadzonych źródeł (Wilson, 1980, s. 132-153).

Chociaż Ariés pisze, że „w średniowiecznym społeczeństwie idea dzieciństwa nie istniała” (Ariés, 1995, s. 125), stwierdzenia tego nie należy rozumieć literalnie. Hugh Cunningham uważa, że intencją autora nie było zaprzeczenie czy znieważenie afektywnych i emocjonalnych zachowań rodziców w stosunku do dzieci, a raczej wskazanie, że dzieciństwo w Wiekach Średnich nie było rozpoznawane i cenione jako oddzielny etap w życiu człowieka (Cunningham, 2006, s. 30). Tym samym, sytuacja dziecka w starożytności czy średniowieczu postrzegana i rozumiana była w charakterystyczny dla tych czasów sposób – dzieciństwo miało odmienne znaczenie i przypisywane mu były odmienne cechy niż w czasach współczesnych Ariésowi. Dzieci były traktowane jako „miniatury” dorosłych, swój czas spędzały w otoczeniu dorosłych, wykonywały podobne jak dorośli czynności (Fass, 2015, s. 2). Dla przykładu, główne zajęcie dzieci, do czasu rozpowszechnienia się instytucji szkoły w drugiej połowie XIX wieku, stanowiła praca. Praca była istotną częścią dnia dzieci, jedną z codziennych czynności najmłodszych.

Interesującego spojrzenia na wyłaniającą się kategorię dzieciństwa dostarcza także praca Richarda Farsona. W odróżnieniu do Ariésa, Farson mówi o „wynalezieniu” dzieciństwa, a nie jego odkryciu. Zdaniem autora, „W czasach średniowiecznych i wcześniejszych, dzieciństwo nie miało po prostu żadnego znaczenia” (Farson, 2000, s. 30). Zdaniem autora:

Dzieci nie istniały od zawsze; zostały one wynalezione. Idea dzieciństwa jest szesnastowiecznym wynalazkiem europejskim. A zatem przez pierwszą część wieków średnich po prostu nie istniała koncepcja dzieciństwa. Większość języków nie miała wtedy nawet słowa „dziecko”. Dzisiaj patrzymy na tych małych ludzi wokół nas i myślimy, że wiemy, kim oni są. Są oni więc tym, o czym pomyśleliśmy, są naszym wynalazkiem. Koncepcja dzieciństwa zmieniała się przez stulecia i kultury tak radykalnie, że nie mamy możliwości, ani kulturowo, ani historycznie stwierdzenia czym jest dziecko (Farson, 2000, s. 30).

Wartość przypisywana dziecku zmieniła się dopiero w dobie Reformacji i Renesansu. Dziecko zaczęło postrzegać „jako delikatne stworzenie Boże, wymagające zarówno opieki i bezpieczeństwa, jak i nawrócenia”. Dzieci powinny zatem otrzymać edukację i ochronę ze strony dorosłych. Farson zauważa, że wraz z nadaniem znaczeniu dziecku jednocześnie przypisano mu negatywne cechy, tj. słabość, irracjonalność, prymitywizm. Autor jednocześnie zwraca uwagę, że „te dawne spojrzenia na dzieci są przejawem początków spojrzenia w ogóle” (Farson, 2000, s. 31).

Zupełnie odmiennego spojrzenia na przeobrażenia dzieciństwa na przestrzeni dziejów dostarczają prace Llyoda deMause. Przedstawiona przez niego koncepcja ewolucji dzieciństwa zawiera alternatywne tezy w stosunku do tych wysuwanych przez Ariésa czy Farsona. DeMause’a, będący twórcą szkoły psychohistorycznej, odkrywa przed czytelnikami „czarny” świat dziecka:

Historia dzieciństwa jest koszmarem nocnym, z którego dopiero niedawno zaczęliśmy się budzić. Im dalej cofamy się w czasie, tym mniejszy poziom opieki nad dzieckiem możemy obserwować i tym bardziej prawdopodobne jest, że dzieci były zabijane, porzucane, bite, terroryzowane i wykorzystywane seksualnie. Naszym zadaniem jest odzyskanie tych historii dzieciństwa na podstawie zachowanych dowodów (deMause, 1974, s. 1).

Autor, poddając szczegółowej analizie relacje rodziców i dzieci, wyróżnia sześć następujących po sobie modeli wychowania: wczesne i późne dzieciobójstwo (do IV w.), porzucanie (od początków wczesnego chrześcijaństwa), ambiwalencja (od XII w.), narzucanie — „natręctwo” (od XVI w.), socjalizacja (od XVIII w.) oraz pomoc i wsparcie (od połowy XX w.). DeMause opisuje continuum czasowe rozwoju relacji dorosłych i dzieci poczynając od okrutnego traktowania dzieci, poprzez fazy przejściowe i skończywszy na wspomaganiu i zrozumieniu dzieci w ubiegłym stuleciu (deMause, 2002).

Historyczne badania nad dzieciństwem prowadzone są w ramach różnorodnych perspektyw badawczych; w zależności od przybranego stanowiska i przyjętych celów uwalniają odmienne, czasami wykluczające obrazy dzieciństwa. Również podejście do dziecka w Wiekach Średnich i wczesnej nowoczesności doczekało się wielu nowych studiów i analiz. Badania ukazały różnorodność postaw dorosłych przyjmowanych wobec dzieci, np. akty ich poświęcenia, opieki nad chorymi dziećmi, okazywanego po ich śmierci smutku (Wilson, 1984).

Emocjonalna wizja dziecka i jego wartość rynkowa

Wraz z XIX wiekiem wizja dzieciństwa uległa znacznym przeobrażeniom. Dzieciństwo w świadomości społeczeństwa zaczęło funkcjonować jako oddzielny i samodzielny etap życia — zostało wydzielone z życia człowieka i uznane za jeden z jego etapów. Z uwagi na specyficzny wiek i rozwój dzieci dorośli zaczęli poszukiwać sposobów zbliżających ich do zrozumienia potrzeb najmłodszych. Poskutkowało to specjalnym traktowaniem dziecka. Rodzice zaczęli przyglądać się swoim pociechom przez pryzmat ich wrodzonej niewinności, otaczając je protekcją, troską oraz wyrażać obawy o ich bezpieczeństwo. „Konieczność” sprawowania opieki nad najmłodszymi zaczęła stopniowo rozprzestrzeniać się w świadomości społeczeństwa. Zmiana nastawienia dorosłych w stosunku do dzieci miała ogromne konsekwencje dla praktyk społecznych czy dla prowadzonej polityki rodzinnej. Jedną z badaczek analizujących opisywane zjawiska jest Marta Gutman. Jak zauważa autorka, rewolucyjne zmiany społeczne i ekonomiczne XIX wieku przyniosły rewolucyjne zmiany w postrzeganiu dzieciństwa. Oddzielenie nauki od pracy, wdrożenie koncepcji życia prywatnego i zawodowego czy narodziny konsumpcjonizmu spowodowały przeobrażenia w dotychczasowej wizji miejsca dziecka w rodzinie. Przekonanie o niesamodzielnosci i zależności dzieci od dorosłych zyskało na sile i popularności. Od tej pory emocjonalne podejście do dziecka wymagało potraktowania go jako istoty niesamodzielnej, wymagającej opieki oraz ekonomicznego, prawnego i emocjonalnego wsparcia (Gutman, 2015).

Zmiany w podzielnym społecznie emocjonalnym podejściu do dzieci i dzieciństwa miały swoje przełożenie na dziedziny codziennego życia; również koncepcje zagospodarowania publicznych i prywatnych przestrzeni. Wizja słabego i niesamodzielnego dziecka przyniosła zmiany w strategiach organizowania przestrzeni domowych — pojawiły się pokoje dziecięce jako miejsca specjalnie wydzielone dla dzieci. We wczesnym okresie rozwoju modernistycznej Europy, także klasy uprzywilejowane nie pozostały obojętne wobec zachodzących przeobrażeń. „Nowa” koncepcja dzieciństwa i „nowe” emocjonalne do niego nastawienie zobligowało dorosłych pochodzących z dobrze usytuowanych rodzin do podjęcia dyskusji nad dostosowaniem materialnego świata do potrzeb dzieci — dzieciństwo powinno charakteryzować się przyjemnością i radością, a zadaniem dorosłych jest zapew-

nienie dzieciom ochrony i protekcji. Specyficzne potrzeby dziecka wymagały więc wykorzystania specyficznych środków (Gutman, 2015, s. 252). W efekcie powstały obiekty i rzeczy dostosowane do wymagań dziecka, tj. ubrania, przedmioty codziennego użytku, zabawki czy wyposażenie domu: łóżka, stoły, krzesła; również przestrzenie wewnątrz i na zewnątrz budynków zostały dostosowane do potrzeb najmłodszych — budowano place zabaw. Przypisanie dzieciom wartości emocjonalnej zaowocowało rozwojem instytucji mających je chronić: szkoły, dziecięce szpitale, zakłady opiekuńcze itp. (Gutman, 2015, s. 253). Idee te stopniowo przenikały do warstwy klasy średniej. Wraz z kolonizacją rozprzestrzeniły się na kolejne państwa i zdominowały teoretyczne koncepcje dzieciństwa (choć nie zawsze codzienną praktykę) funkcjonujące w świadomości społeczeństwa nowoczesnej Europy XX wieku. Z czasem, dzieciństwu zaczęto przyglądać się przez pryzmat praktyk kultury konsumenckiej. Zakwestionowany został dotychczasowy obraz dziecka z natury dobrego i niewinnego, a jego miejsce miała zająć odmienna koncepcja — „podatnego i łasego konsumenta” (Gutman, 2015, s. 250). Nadejście epoki konsumenckiej nie zdołało jednak zaburzyć uprzywilejowanego obrazu dzieciństwa, silnie zakorzenionego w świadomości zachodnich społeczeństw. W efekcie dzieci nadal otaczano specyficznymi przedmiotami, kupowano dla nich potrzebne sprzęty i ubrania, budowano place zabaw. Czynności te były wyrazem chęci dorosłych zapewnienia najmłodszemu dobrego i szczęśliwego dzieciństwa (Gutman, 2015, s. 250).

Z odmiennej — ekonomicznej — perspektywy dziecka i dzieciństwu przygląda się Viviana Zelizer (1985). Zdaniem autorki, wraz z końcem XIX wieku klasa średnia i jej „nowe” podejście do dziecka odegrały znaczącą rolę w zmianie ekonomicznej wartości dziecka. Rynkowa wartość dzieci — jako siły roboczej i koniecznej pomocy w gospodarstwie domowym — zaczęła ustępować emocjonalnej wizji dziecka. Dziecko, dotychczas ważny czynnik podnoszący jakość ekonomiczną życia rodziny, z ekonomicznego punktu widzenia stało się bezwartościowe. Natomiast dziecko, jako wartość sama w sobie, w emocjonalnej perspektywie stało się bezcenne. Procesy te Zelizer nazywa zmieniającą się społeczną wartością dziecka. W konsekwencji dzieci zaczęły być postrzegane jako wartościowi członkowie rodziny; zostały otoczone opieką i troską ze strony dorosłych (Zelizer, za: Tomes, 1986, s. 50).

Dziecko jako społeczny aktor. „Nowa” socjologia dzieciństwa

Dziewiętnastowieczna emocjonalna wizja dziecka w miarę upływu czasu ulegała dalszym zmianom. Wraz z odkryciami socjologów, antropologów czy historyków znaczenie dotychczas przypisywane osiągnięciom psychologii rozwojowej w badaniach nad dzieciństwem zostało redefiniowane. W wątpliwość podane zostały założenia o „uniwersalności” rozwoju dziecka, jego bierności w przechodzeniu przez kolejne stadia rozwojowe czy zależności rozwoju od procesów biologicznych. Porzucenie perspektywy „uniwersalnego” modelu dzieciństwa na rzecz dostrzeżenia wielości dzieciństw stało się punktem wyjścia dla sformułowania postulatów „nowej” socjologii dzieciństwa. Badania prowadzone przez grono zachodnich naukowców w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku doprowadziły do uprawomocnienia społeczno-kulturowego podejścia do studiów nad dzieckiem. Jak pisze Jenks, „Dzieci, całkiem po prostu, nie zawsze i wszędzie rozumiane są jednakowo” (2008, s. 112).

W ramach teoretycznych rozstrzygnięć „nowej” socjologii dzieciństwa odmienne znaczenie zostało przypisane procesowi socjalizacji. W socjologii odchodzi się od tradycyjnych, liniowych ujęć tego procesu: dziecko „osiągane” jest przez społeczeństwo, trenowane do bycia dorosłym (Corsaro, 2015, s. 7). Należy zauważyć, że odmienne rozumienie socjalizacji zwykło przyjmować się także w ramach ujęć konstruktywistycznych: dziecko odgrywa rolę aktora społecznego; oddziałuje na rzeczywistość i kształtuje ją; aktywnie poszukuje swojego miejsca w społeczeństwie i świecie; współdziała z dorosłymi i rówieśnikami (Corsaro, 2015, s. 7). Od ujęcia socjalizacji proponowanego przez modele konstruktywistyczne wychodzi William Corsaro, przedstawiając własną koncepcję tego procesu. Autor zauważa, że modele te niezbyt wyraźnie uwzględniają znaczenie szerszych kręgów społecznych w procesie socjalizacji: „(...) akcent położony na znaczenie kolektywnych i wspólnych procesów w obrębie społecznego ujęcia socjalizacji jest niewystarczający dla konstruowania nowej socjologii dzieciństwa” (Corsaro, 2015, s. 18). Zdaniem Corsaro, socjologiczne teorie dzieciństwa muszą zaprzestać traktowania społecznego rozwoju dzieci w kategoriach internalizacji umiejętności i wiedzy dorosłych. Corsaro rozwija własne podejście do socjalizacji, a sam termin „socjalizacja” proponuje zastąpić „interpretatywną reprodukcją”. Jak zauważa, pojęcie „socjalizacja” zbyt mocno kojarzy się z trenowaniem dziecka do dorosłego życia; przygotowaniem go do przyszłości. Pojęcie „interpretatywna reprodukcja” wyraża kreatywność dzieci i ich zaangażowanie w tworzenie własnej kultury rówieśniczej oraz kultury dorosłych (Corsaro, 2015, s. 24-26). Dzieci przystosowują, redefiniują, interpretują, negocjują i dzielą kulturę z dorosłymi i rówieśnikami; nadają jej własne znaczenia; powodują kulturową zmianę, równocześnie podlegając oddziaływaniom tejże kultury. W taki sposób dzieci na drodze kolektywnego działania każdorazowo wytwarzają unikatową i oryginalną kulturę codzienności (Corsaro, 2015, s. 18).

Funkcjonujący w obrębie „nowej” socjologii dzieciństwa model nadaje dziecku szczególny status również w kontekście jego uczestniczenia w życiu publicznym — dzieciom przyznane zostaje prawo do partycypowania w życiu społeczności lokalnej i globalnej. Innymi słowy, partycypacja — zarezerwowana dotychczas dla dorosłych — staje się procesem właściwym także dla dzieci¹¹. Kompetencje dzieci uznawane są na równi z kompetencjami dorosłych. Dzieci przestają być postrzegane jako istoty „stające się”, nieporadne i zależne od woli i opieki dorosłych; darzy się je zaufaniem; postrzega się jako ekspertów we własnym życiu; aktywnych i zaangażowanych aktorów życia społecznego; aktywne podmioty kształtujące otaczający świat, nadające mu sens, powodujące zmiany (Postman, 1982; Mayall, 2010; Wyness, 2000; Corsaro, 2015; Waller, 2009; Qvortrup, 2005; Montgomery, Kellett, 2009; Mason, Fattore, 2005; Mills, Mills, 2000).

Tym samym model dzieciństwa ujmowany przez „nową” socjologię dzieciństwa traktuje dzieci jako odpowiedzialnych i aktywnych członków społeczeństwa, jednocześnie zwracając uwagę na różnorodność społeczno-kulturowych uwarunkowań i konstruktorów ich dzieciństw.

¹¹ Ważnym dokumentem odzwierciedlającym zachodzące przeobrażenia społecznej wizji dziecka jest Konwencja o prawach dziecka ratyfikowana w 1989 r. przez większość państw świata.

Wnioski

Zaprezentowane powyżej rozważania ukazujące przeobrażenia w nastawieniu dorosłych względem określonych wizji dziecka stanowiły efekt moich poszukiwań badawczych mających na celu udzielenie odpowiedzi na postawiony problem badawczy: jakie jest nastawienie emocjonalne dorosłych względem określonego obrazu dziecka w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem? Nietrudno domyślić się, że społeczne nastawienie do dziecka i dzieciństwa na przestrzeni wieków naznaczone było odmiennymi i różnorodnymi emocjami, trudniej natomiast potwierdzić postawioną we wstępie tezę, iż emocje stanowią ważną kategorię w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem w ujęciu socjologicznym oraz wskazać na rolę i znaczenie tychże emocji w przeobrażeniach wizji dziecka i dzieciństwa na przestrzeni wieków. Można zauważyć, że badacze prowadzący studia nad dzieckiem i dzieciństwem w ujęciu socjologicznym i szerzej, społeczno-kulturowym, na ogół nie zajmowali się emocjami dzieci, nastawieniem emocjonalnym dorosłych czy ich relacyjnością i znaczeniem – w analizowanych pracach trudno doszukać się bezpośredniego podjęcia tematyki emocji, nastrojów, zjawisk czy stanów emocjonalnych jako przedmiotów prowadzonych analiz. Na podstawie studiów większości prac można jedynie snuć pewne domysły i przypuszczenia o nastawieniu emocjonalnym dorosłych względem określonych wizji dziecka i dzieciństwa; podejmować próby odczytania i interpretacji pojawiających się emocji¹². Trudno także stwierdzić, czy zmiany w emocjonalnym nastawieniu dorosłych względem dzieci były przyczynami przeobrażeń społecznie konstruowanych wizji dziecka i dzieciństwa; konsekwencjami tychże przeobrażeń; czy ich składowymi. Innymi słowy, nie jest oczywiste, czy emocje stanowiły źródło zmian w nastawieniu dorosłych do dziecka; i/czy też zmiany te spowodowane były przeobrażeniami natury ekonomicznej, politycznej i społeczno-kulturowej, a społecznie wyrażane emocje dorosłych względem dzieci pojawiały się jako reakcja/odpowiedź na te procesy; i/czy też emocje współkształtowały dynamiczną rzeczywistość życia codziennego dorosłych i dzieci oraz przyczyniły się do wyznaczenia nowych kierunków w działaniach dorosłych.

Szczególnie trudno mówić o określonej wizji nastawienia emocjonalnego dorosłych względem dzieci w okresie Starożytności i Wieków Średnich. Badania nad dzieciństwem prowadzone są z różnych ujęć i perspektyw, stosując właściwe sobie metodologie i osiągając charakterystyczne sobie cele; stąd też niezwykła różnorodność prowadzonych przez autorów analiz i interpretacji, wyciąganych wniosków, prezentowanych źródeł i materiałów. Podczas gdy jedni autorzy argumentują tezę o niedostrzeganiu dziecka i dzieciństwa w starożytnej i średniowiecznej Europie, wyrażanej przez dorosłych obojętności oraz braku podzielanych społecznie uczuć

¹² Podejmując próby wyciągnięcia wniosków na podstawie przeprowadzonych czynności badawczych, należy wskazać na różnorodność perspektyw podejmowanych przez autorów przytaczanych prac w kontekście tematyki badań nad dzieciństwem. Prace Gutman, Zelizer czy deMause są egzemplifikacjami badań, które dość wyraźnie ujawniają określone wizje dziecka i emocjonalne nastawienie dorosłych wobec tych wizji. Jednak większość socjologicznej literatury z zakresu badań nad dzieciństwem, chociaż wskazuje na określone modele dzieciństwa, nie uwalnia znaczenia i miejsca emocji dorosłych względem funkcjonujących w ramach tych modeli wizji dziecka i dzieciństwa.

kierowanych względem dzieci, inni zaprzeczają jej słuszności — uwydatniają odmienną charakterystyczną dla tych czasów; jeszcze inni odkrywają bogactwo emocji dorosłych względem dzieci: zaznaczają, że rodzice już w okresie starożytnym poświęcali dzieciom dużo uwagi i nie stronili od okazywania im uczuć i miłości, bądź poddają analizie okrucieństwo zachowań rodziców względem dzieci, odkrywają „czarną” historię dzieciństwa. Tym samym trudno o poparte jednoznacznymi dowodami wnioski na temat roli i znaczenia emocji w Wiekach Średnich i czasach starożytnych.

Inaczej kształtuje się wizja dziecka i dzieciństwa w okresie nowożytnej Europy. Nazwane przez Zelizer emocjonalne nastawienie do dziecka oznacza traktowanie go jako istoty niedojrzałej, nieracjonalnej i zależnej od dorosłych — rodzice dostrzegają potrzeby dziecka, ale też jego niedojrzałość; otaczają go troską i miłością; pragną zapewnić mu radosne i szczęśliwe dzieciństwo. Chociaż ani Gutman, ani Zelizer bezpośrednio nie analizują znaczenia emocji w nastawieniu dorosłych względem wizji dziecka i dzieciństwa, w opracowaniach obu autorek widoczne było, że nastawienie emocjonalne dorosłych odgrywało istotną rolę w podejściu do dzieci. Należy też zwrócić uwagę, że współcześnie przekonanie o braku samodzielności dziecka i konieczności otoczenia go protekcją ulega kolejnym przeobrażeniom. Dziecku coraz częściej przypisuje się samodzielność, obdarza się je zaufaniem, nadaje się mu miano aktora społecznego, twórcy, sprawcy. Dzieci w ramach „nowej” socjologii dzieciństwa postrzegane są jako istoty już „będące”, mogące samodzielnie o sobie decydować.

Podsumowując, przeobrażenia wizji dziecka i dzieciństwa uwarunkowane są wieloma czynnikami natury ekonomicznej, politycznej czy społecznej; zależne są od odkryć świata techniki, przemysłu, medycyny, kultury, ale też kryzysów społecznych, ekonomicznych, politycznych, wydarzeń wyznaczających horyzonty kolejnych epok. Ponadto, należy mieć na uwadze, że studia nad dzieciństwem są dynamicznie rozwijającym się interdyscyplinarnym polem badawczym wciąż na nowo uwalniającym kolejne wymiary dzieciństwa, nowe spojrzenia i wizje. Procesy te i zjawiska skutkują niemożnością udzielenia jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytania badawcze. W dalszej perspektywie warto zatem zastanowić się nad szerszym kontekstem: w jakich sytuacjach emocje dorosłych względem dzieci pojawiały się, ulegały przeobrażeniom, przenikały do świadomości społeczeństwa, oddziałując na decyzje dorosłych, ich praktyki i postępowanie; wytyczając /współtworząc/ torując drogę nowym modelom myślenia o dziecku.

Podsumowanie

W XIX i XX wieku perspektywę w badaniach nad dzieckiem zdominowały odkrycia psychologii rozwojowej, tym samym wyznaczając ramy „uniwersalnego” dzieciństwa. Przez długi okres uznawano, że dzieciństwo na całym świecie rządzi się podobnymi prawami. W latach osiemdziesiątych XX wieku w obrębie nowo powstałej subdyscypliny socjologii nazwanej „nową” socjologią dzieciństwa uniwersalność powyższych założeń została zakwestionowana i poddana krytyce. W badaniach zaczęto stosować podejście społeczno-kulturowe, a na ogół ignorowane społeczne i kulturowe konteksty dzieciństwa i ich różnorodność ujrzały światło dzienne. Osiągnięcia socjologów miały duże znaczenie w rozwoju nowego paradygmatu badań nad dzieciństwem. „Nowa” socjologia

dzieciństwa zyskała więc w krajach, takich jak Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, ale też Norwegia, Dania i Holandia pozycję rozwijającej się subdyscypliny naukowej uprawomocniającej badania w obszarze społecznego konstruowania dzieciństwa; interdyscyplinarne badania porównawcze (James, Prout, 1997; Qvortrup, 1993). Przyjęcie nowego paradygmatu w badaniach nad dzieciństwem uprawomocniło także odmienną niż dotychczas wizję dziecka: przyznano mu miano eksperta we własnym życiu; aktywnego aktora posiadającego prawo do podejmowania decyzji w ważnych dla siebie sprawach.

Powyższa praca miała na celu uchwycenie znaczenia emocji dorosłych względem dzieci przejawiających się w nastawieniu dorosłych wobec dzieci, praktykach społecznych. Postawiona teza o znaczeniu emocji w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem w ujęciu socjologicznym czy społeczno-kulturowym okazała się trudna do jednoznacznego potwierdzenia. Kategoria emocji wykorzystywana jako centralny przedmiot badań w naukach psychologicznych rzadko stawała się centralnym przedmiotem analizy w badaniach nad kulturowo-społecznym wymiarem dzieciństwa. Chociaż socjologia doczekała się wielu opracowań w oparciu o badania nad dzieciństwem, trudno doszukać się wśród nich badań podejmujących rolę i znaczenie emocji jako centralnego punktu analiz. Jedynie autorzy nielicznych prac powstałych na skrzyżowaniu ujęć społeczno-kulturowych w wyraźny sposób podejmują znaczenie emocji – w większości opracowań emocji należy się domyślać bądź są postrzegane jako kategorie towarzyszące prowadzonym analizom. Można zatem stwierdzić, że rola emocji w społecznych badaniach nad dzieciństwem jest często niewydatniana i niedoceniana.

Reasumując, kategoria emocji, chociaż jest obecna w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym, była dotychczas ignorowana jako centralny przedmiot analiz w tychże badaniach. Można natomiast prognozować, że sytuacja ta ulegnie zmianie w kontekście popularności wśród zachodnich badaczy obu omawianych subdyscyplin socjologii: „nowej” socjologii dzieciństwa i socjologii emocji, a także w obliczu rosnącego zainteresowania tymi subdyscyplinami również w gronie polskich naukowców.

Bibliografia

- Ariès P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Warszawa: Wyd. Aletheia.
- Berelson B., za Zhang Y., Wildemuth B.M. (2009). Qualitative analysis of content. W: B. Wildemuth (red.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport: Libraries Unlimited.
- Bińczycka J., Smolińska-Theiss B. (red.) (2005). *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Impuls.
- Brown F., Patte M. (2013). *Rethinking Children's Play*. Great Britain: Bloomsbury Academic.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wyd. Universitas.
- Bugental J. (1964). The Third Force in Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 4 (1).
- Bugental J. (red.) (1967). *Challenges of humanistic psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Buhler C., Allen M. (1972). *Introduction to Humanistic Psychology*. Monterey CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Burman E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Chiang H.M., Maslow A.H. (1977). *The Healthy Personality*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Corsaro W.A. (2015). *The sociology of Childhood*. California: Sage Publication.
- Cunningham H. (2006). *The Invention of Childhood*. London: BBC Books.
- Dahlberg i in. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London — New York: Routledge Falmer.
- DeMause L. (1974). *The History of Childhood*. New York: Harper and Row.
- DeMause L. (2002). *The Emotional Life of Nations*. New York: The Other Press.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Losoya L. (1999). Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Farson R. (2000). Polityka dzieciństwa. W: K. Bluszcz (red.), *Edukacja i wyzwolenie. Idea — metody — inspiracje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Fass P.S. (red.) (2015). *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London — New York: Routledge.
- Garbula J.M., Kowalik-Ołubińska M. (2012). Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1 (21).
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gutman M. (2015). The physical spaces of childhood. W: P.S. Fass (red.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London — New York: Routledge.
- Hart R.A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications and UNICEF.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2007). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hochschild A.R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- James A., James A.L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. England: Palgrave Macmillan.
- James A., Prout A. (red.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London — New York: Routledge Falmer.
- Jenks Ch. (1982). *The Sociology of Childhood: essential readings*. London: Batsford.
- Jenks Ch. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M.J. Kehily (red.), *An Introduction to Childhood studies*. Maidenhead: Open University Press and McGraw-Hill Education.
- Kehily M.J. (red.) (2008). *An Introduction to Childhood studies*. Maidenhead: Open University Press and McGraw-Hill Education.
- Kehily M.J., Swann J. (red.) (2003). *Children's Cultural Worlds*. Chichester: Wiley/Open University.
- Kemper T.D. (1978). *A social interactional theory of emotion*. New York: Wiley.
- Kemper T.D. (red.) (1990). *Research agendas in the sociology of emotions*. Albany: State University of New York Press.
- Kisiel P. (2009). Kulturowe obrazy współczesnego dziecka. W: M. Duda, B. Gulla (red.), *Dziecko a świat wartości*. Kraków: Wyd. św. Stanisława BM.
- Klus-Stańska D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Problemy, dyskursy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Konner M. (2010). *The Evolution of Childhood. Relationships, Emotion, Mind*. Harvard Massachusetts, London: University Press.
- Lee N. (2005). *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. London: Open University Press.

- Mason J., Fattore T. (red.) (2005). *Children Taken Seriously. In Theory, Policy and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Matsumoto D., Juang L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Mayall B. (2010). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Berkshire: Open University Press.
- Mills J., Mills R. (red.) (2000). *Childhood Studies. A Reader in perspectives of childhood*. London: Routledge Falmer.
- Montgomery H., Kellett M. (red.) (2009). *Children and Young People's Worlds. Developing frameworks for integrated practice*. Bristol: The Policy Press.
- Oatley K., Jenkins J.M. (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Oleś P.K. (2005). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Ornacka K. (2011). Społeczny fenomen dzieciństwa — na podstawie badań przeprowadzonych wśród dzieci. W: K. Frysztański, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*. Zeszyty Pracy Socjalnej. Zeszyt XVI. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Penn H. (2005). *Understanding Early Childhood: Issues and Controversies*. Maidenhead: Open University Press.
- Piaget J., Inhelder B. (1996). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wyd. Siedmiogród.
- Pollock L. (1983). *Forgotten Children: Parent — child Relations from 1500-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Postman N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Prout A., James A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. W: A. James, A. Prout (red.), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London — New York: Routledge Falmer.
- Rapley T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Saarni C. (2005). Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego. W: M. Lewis, J.M. Hawiland (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Qvortrup J. (1993). *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project (Eurosociological report 47)*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup J. (1994). Childhood Matters: an Introduction. W: J. Qvortrup, M. Bardy (red.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup J. (2000). Macro-analysis of Childhood. W: P. Christensen, A. James (red.), *Research With Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer.
- Qvortrup J. (red.) (2005). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Silverman D. (2010). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Smolińska-Theiss B. (1995). Trzy nurty badań nad dzieciństwem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 10.
- Smolińska-Theiss B. (1999). Dzieciństwo — obszary znane i nieznanne. W: J. Bińczycka (red.), *Prawa dziecka — deklaracje i rzeczywistość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smolińska-Theiss B. (2002). Dzieciństwo. Zmieniająca się kategoria społeczna. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 3.
- Smolińska-Theiss B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem — przełomy i przejścia. W: E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo — witraż bolesny*. Chowanna, tom 1 (34), Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego. Zaczepnięte 20 maja 2015.
- Strona internetowa: <http://www.chowanna.us.edu.pl/vol/ch34.pdf>

- Szczepska-Pustkowska M. (2009). Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Problemy, dyskursy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Theiss W. (2005). Bezprizorni: dzieci Stalina i Makarenki. W: J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Impuls.
- Tomes N. (1986). From Useful to Useless: The Changing Social Value of Children. *Reviews in American History*, Vol. 14, No. 1.
- Turner H., Stets E.J. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- UNICEF, Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dn. 20 listopada 1989 r.
- Walkerdine V. (2004). Developmental psychology and the study of childhood. W: M.J. Kehily (red.), *An Introduction to Childhood studies*. Maidenhead: Open University Press and McGraw-Hill Education.
- Waller T. (2009). Modern Childhood: Contemporary Theories and Children's lives. W: T. Waller (red.), *An Introduction to Early Childhood: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Wilson A. (1980). The Infancy of The History of Childhood. An Appraisal of Philippe Ariès. *History and Theory: Studies in the Philosophy of History*, Vol. 19, 2.
- Wilson S. (1984). The myth of motherhood a myth: the historical view of European child-rearing. *Social History*, Vol. 9, Issue 2.
- Woodhead M. (1997). Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. W: A. James, A. Prout (red.), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London – New York: Routledge Falmer.
- Woodhead M. (1999). Reconstructing Developmental Psychology – Some First Steps. *Children & Society*, Vol. 13, Issue 1.
- Woodhead M. (2002). The child in development. W: H. Montgomery, M. Woodhead (red.), *Understanding Childhood: an Interdisciplinary Approach*. Chichester: John Wiley and Sons Limited.
- Woodhead M. (2009). Childhood studies. Past, present and future. W: M.J. Kehily (red.), *An Introduction to Childhood Studies*. England: Open University Press.
- Wygodski L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Toruń: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wyness M.G. (2000). *Contesting Childhood*. London: Falmer Press.
- Zelizer V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New York: NYL Basic Books.

Summary

Research on emotions and childhood. Sociology of childhood and sociology of emotions studies

The article discusses the issues of both: the new sociology of childhood and the sociology of emotions. In other words, within the presented article the author summarizes selected elements of both relatively young sub-disciplines of sociology: the sociology of emotions and "new" sociology of childhood in order to answer the research question: what is the place and the meaning of child's emotions and parents' emotional attitudes in the study of childhood in terms of socio-cultural approaches. Thus, the author examines childhood studies in terms of children's emotions and adults attitudes towards children.

The article is based on two different perspectives of childhood research: the psychological and socio-cultural approaches. It is important to notice that the dominant role that psychology played in terms of researching child and its development continued until the 1980s. Achievements of sociologists, anthropologists and historians have uncovered the multidisciplinary approaches to childhood studies regarding their diversity, cultural and social constructs.

Keywords: sociology of emotions, new sociology of childhood, child, emotions, parent's emotional attitude, analysis, history of childhood

V. RECENZJE

Jean Baudrillard (2005). *Symulakry i symulacje*. Warszawa: Wydawnictwo Sic! ss. 195

Jean Baudrillard urodził się 20 lipca 1929 roku w Reims, a zmarł 6 marca 2007 roku w Paryżu. Był jednym z inicjatorów nurtu postmodernistycznego w teorii społecznej, socjologiem i filozofem kultury, a przy tym radykalnym krytykiem globalizacji, współczesnego społeczeństwa i kultury. Interesowało go przede wszystkim społeczeństwo postindustrialne i kulturowe skutki rozwoju technik rzeczywistości wirtualnej. Baudrillard jest autorem teorii symulaków.

Książka *Symulakry i symulacje* jest najśłynniejszym dziełem Baudrillarda. Wydana została w roku 1981, przetłumaczono ją na kilkanaście języków.

Autor rozpoczyna swój wywód od przywołania opowieści Borgesa, w której kartografowie Cesarstwa przygotowują mapę tak dokładną, że pokrywa ona ściśle całe terytorium, a potem rozpada się wraz z Cesarstwem.

Zdaniem Baudrillarda „rzeczywistość nie istnieje”, nie ma mapy, nie ma obszarów i nie ma terytoriów, czyli zanika sama różnica między tym, co rzeczywiste (realne), a tym, co wyobrażalne (nierealne). Istnieją tylko hiperrzeczywiste znaki podające się za rzeczywistość. Książka opisuje destrukcyjny proces zmian rzeczywistości w „pustynię hiperrzeczywistości”.

Każdy rozdział porusza inny obszar, który w obecnych czasach stał się miejscem destrukcji, dotyczy zatem problemów w edukacji i edukowania młodych ludzi, problemów braku komunikacji międzyludzkiej, w tym i rodzinnej, a także pokazuje, jak potężny i niebezpieczny jest świat reklamy.

W niniejszej recenzji przeanalizowałam kilka aspektów (rozdziałów), które według mnie są interesujące oraz bardzo mi bliskie.

W dziele Baudrillarda pojawiają się pojęcia symulaków i symulacji. Warto więc pokrótce je objaśnić. Symulacja jest to udawanie, że ma się to, czego się nie ma. Stawia ona pod znakiem zapytania różnicę między światem „prawdziwym” a „fałszywym”, między światem „rzeczywistości” a światem „wyobraźni”. To generowanie za pomocą modeli. Prowadzi ona do stworzenia hiperrealności. Występują trzy rodzaje symulacji: imitująca, produkcji, czasów współczesnych¹.

Symulacja imitująca polega na tym, że różnica między przedmiotem wyobrażonym (naśladowanym) a rzeczywistym jest widoczna. Mamy tu do czynienia tylko z jakimś niedokładnym odbiciem tej rzeczywistości, dlatego symulacja jest tylko imitująca (np. w epoce renesansu)².

¹ Trzy rodzaje Symulacji wg Baudrillarda. Pojęcie symulaków (2012). Zaczepnięte 3 marca 2015. Strona internetowa <http://teoria-literatury.cba.pl/index.php/trzy-rodzaje-symulacji-wg-baudrillarda-pojecie-symulakrow/>

² Tamże.

W przypadku symulacji produkcji występuje różnica między przedmiotem gotowym a sposobem wytwarzania (czasy industrialne), różnica między wytworem a wytwarzaniem³.

Z symulacją czasów współczesnych mamy do czynienia, gdy brak różnicy między robotnikiem a produktem (producentem) lub też różnica ta zaciera się. Każdy pojedynczy wytwórca robi coś innego i ma to jakieś cechy indywidualne, a w tej symulacji to się zaciera i indywidualne różnice przestają być widoczne (np. sprzęty zamiast ludzi – automat biletowy zamiast sprzedawcy w kiosku)⁴.

Symulakr to termin filozoficzny, który pojawił się w dziele Baudrillarda *Symulakry i symulacje*. Nazwa symulakru, a także całego procesu symulacji odnosi się do niejednoznacznego ontologicznie statusu znaków objętych procesem uniezależniania się – z jednej strony nie istnieją materialnie w czasoprzestrzeni, z drugiej nie funkcjonują one jako abstrakcyjne elementy systemu znaczeniowego⁵. Zamiast tego, według słów autora, symulują one rzeczywiste istnienie, podobnie jak chory symuluje chorobę, tzn. wywołują realne symptomy przynależne zjawiskom rzeczywistym, wchodzą ze światem w interakcję. Pozorne istnienie prowadzi do symulaków, czyli swoistego podwojenia rzeczywistości, a w konsekwencji niemożliwości odgraniczenia zjawisk porządku ontologicznego i znakowego. Stanowi to podstawę dla Baudrillardowskiego pojęcia hiperrzeczywistości.

W rozdziale „Hipermarket i hipertowar” autor książki stwierdza, że przedmioty nie są już towarami, nie są nawet już znakami, które można przeczytać i przyswoić ich sens, według niego stanowią one pewną formę testu, to one zadają nam pytania, na które musimy odpowiedzieć. Jego zdaniem nowo powstające miasta uzależniły się od hipermarketów i centrów handlowych obsługiwanych przez zaprogramowaną sieć komunikacyjną i stają się aglomeracjami. Według niego SUPERMARKET jest jak jądro i to on wyznacza orbitę, po której porusza się aglomeracja.

Rozdział „Ostatnie tango wartości” odnosi się do poziomu kształcenia i wartości kształcenia uniwersyteckiego. Autor mówi, że wydawane dyplomy będą się mnożyć, a proces uczenia się jest fikcją, w której nie widać „wkładanego serca” przez studenta. Baudrillard pisze, że wydawane dyplomy są bez wartości, gdyż studenci kończący studia i tak pozostają bez pracy albo nieustannie jej szukają. Właśnie ten rozdział najbardziej mnie zaniepokoił, ze względu na sytuację obserwowaną w naszym kraju od kilku lat. Wielu z moich znajomych skończyło prestiżowe uczelnie, modne i trudne kierunki, takie jak: matematyka, fizyka, zarządzanie i marketing czy biologia, a mimo to borykają się z brakiem pracy lub muszą ciągle ją zmieniać z przyczyn niezależnych od nich. Nadmienię również, że są to osoby po studiach nauczycielskich.

Rozdział „Reklama absolutna, reklama stopnia zerowego” – to w nim autor ubolewa nad tym, że wszystko wchłania obecnie reklama i jest ona pozbawiona głębi, ma charakter momentalny i szybko ulega zapomnieniu. Pisze on także, iż reklama ogarnia całe nasze życie – od telewizji poprzez politykę czy produkty.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

Jednocześnie stwierdza, że język reklamy został jeszcze bardziej uproszczony, niż był, właśnie przez to, iż reklama jest wszędzie, jest ogólnodostępna. W rozdziale tym autor zwraca uwagę na coraz większe zalewanie reklamy seksualnymi podtekstami, w których główną rolę odgrywają kobiety. Według niego CIAŁO stało się nośnikiem przekazu: „jeśli kiedyś towar był własną reklamą, dzisiaj reklama stała się własnym towarem” (Baudrillard, 2005, s. 114). Autor odczuwa smutek nad tym, iż wpadliśmy w otchłań podaży i popytu, a najważniejszą formą istnienia jest dla nas praca zawodowa (zarobkowa), która staje się sensem naszego życia, a brakuje nam czasu na celebrowanie chwil wolnych z naszymi bliskimi czy przyjaciółmi.

Jednocześnie proceder ten można zauważyć w naszych obecnych czasach, gdzie stawiamy na konsumpcję, spędzanie czasu wolnego w supermarketach, a zapominamy o podstawowych wartościach, jakimi są miłość, przyjaźń czy wiara. Baudrillard wspomina także o tym, iż więź społeczna traci na znaczeniu, praktycznie zanika – według niego można teraz reklamować wszystko, od radości ze znalezienia pracy, poprzez euforię ze znalezienia więzi społecznej.

Autor wspomina też w swojej książce Las Vegas jako miasto totalnej reklamy, gdzie billboardy zamiast upiększenia murów powodują zniszczenie i zacieranie głębi.

W rozdziale „Zwierzęta, terytorium i metamorfozy” autor pisze na temat okrucieństwa, jakie spotyka zwierzęta w imię nauki. Wspomina o cierpieniu zwierząt, które w laboratoriach poddawane są licznym badaniom. Porównuje to do inkwizycji, gdzie ludzie ginęli w imię wiary, w imię Chrystusa. Baudrillard podkreśla fakt, iż zwierzęta podobnie reagują na stres jak ludzie, czyli wszyscy cierpimy na choroby psychosomatyczne, czy jest to zwierzę, czy człowiek, każdy z nas odczuwa zarówno te przykre stany emocjonalne, jak i te pozytywne. Píše również o tym, że zwierzętom potrzebna jest przestrzeń, aby czuły się dobrze psychicznie. Baudrillard opisuje potrzebę wolności, która zarówno dla ludzi, jak i dla zwierząt – ma wymiar psychologiczny, co uzasadnia w następujący sposób: „Robotnik również potrzebuje odpowiedzialności i możliwości niezależnego kierowania samym sobą, by w lepszy sposób móc odpowiedzieć na wymóg produktywności” (Baudrillard, 2005, s. 161).

Autor dokonuje także porównania tego, jak kiedyś były traktowane zwierzęta, a jak traktuje się je dziś, tzn. u ludów pierwotnych miały one cechy boskie, teraz zwierzęta są według niego „rasowo podrzędne”. Jednocześnie trzeba pamiętać także i o tych zwierzętach, które traktowane są jak pluszowe zabawki, a gdy tylko się znudzą lub trochę podrosną, są wyrzucane przez swoich właścicieli.

Zdaniem Baudrillarda, największym problemem ludzi jest to, że nie są w stanie zmusić zwierząt do mówienia: „nie chodzi zatem o to, by je do tego zmusić, lecz przeciwnie, o to, by dostrzec, w jakim zakresie podważają one samą hipotezę nieświadomości i do przyjęcia jakiej innej nas zmuszają” (Baudrillard, 2005, s. 168). Autor twierdzi jednocześnie, że mimo iż zwierzęta nie mówią, to pozostajemy z nimi w pewnym porozumieniu.

Baudrillard kończy swoją powieść manifestem „O nihilizmie”, w którym czytamy m.in.: „Jeśli być nihilistą oznacza niesienie na sobie (...) radykalnego śladu szyderstwa i przemocy, owego wyzwania, na które system zmuszony jest odpowiedzieć własną śmiercią, to jestem terrorystą i nihilistą w teorii, tak jak inni są terrorystami i nihilistami z bronią w ręku” (Baudrillard, 2005, s. 194).

Podsumowując, książka ta pozytywnie mnie zaskoczyła. Przede wszystkim dla mnie J. Baudrillard to człowiek wizjoner, który miał odwagę widzieć więcej i szerzej. To, co opisał w swoich poszczególnych rozdziałach m.in. na temat reklamy, hipermarketów czy mniejszej więzi emocjonalnej pomiędzy członkami rodziny, obecnie jest naszym problemem – myślę, że bardzo istotnym. Ludzie zamiast spędzać ze sobą czas w gronie najbliższych im osób, wybierają centra handlowe, co powoduje zmniejszanie emocjonalnej więzi, a tym samym całkowity rozpad rodziny. Również spływanie roli kobiety do obiektu czysto seksualnego w reklamie jest bardzo aktualnym tematem. Wszystko to, co zostało zawarte w książce *Symulakry i symulacje*, możemy odnieść do obecnych czasów. Książka jest swoistym „wehikułem” przyszłości. Zapewne gdybym czytała tę książkę kilka lat temu, nie uwierzyłabym wówczas, iż tak szybko popadniemy w emocjonalno-społeczną destrukcję. Myślę, że najważniejsza jest kwestia diagnozy otaczającej nas patologii oraz szybka i skuteczna interwencja w formie terapii.

Równocześnie uważam, że jeżeli uświadomimy sobie problem i wyartykułujemy go, to naprawa tego problemu nie będzie dla nas niczym trudnym. Według mnie książka J. Baudrillarda była rodzajem diagnozy różnorodnych problemów społecznych, zebraniem ich w całość i próbą sprowokowania ludzi do myślenia nad formą NAPRAWIENIA widocznych błędów.

Myślę, że Baudrillard oczekiwał od społeczeństwa zastosowania skutecznej terapii, tak aby wyeliminować liczne zaburzenia, na które nie miał zgody. Czy to się udało? Myślę, że jest to pewnego rodzaju proces, na który składa się wiele istotnych kwestii, m.in. poziom rozumienia otaczających nas problemów, poziom komunikowania się między ludźmi i przepływu informacji, motywacja do podjęcia terapii i chęć w jej uczestnictwie, chęć poszerzania swojej wiedzy i umiejętności czy otwartość na potrzeby innych ludzi.

Ewa Guzowska

Bibliografia

Trzy rodzaje Symulacji wg Baudrillarda. Pojęcie symulakrów (2012). Zaczepnięte 3 marca 2015. Strona internetowa <http://teoria-literatury.cba.pl/index.php/trzy-rodzaje-symulacji-wg-baudrillarda-pojecie-symulakrow/>
Baudrillard J. (2005). *Symulakry i symulacje*. Warszawa: Wyd. Sic!

Zapoznanie się z życiem codziennym człowieka, zrozumienie jego złożoności jest w pewnym sensie rzeczą niezwykłą, pojawia się jednak niezmierzona trudność, gdyż historia każdego jest niepowtarzalna i nie podlega żadnym kryteriom czy ramom, w które można by ją ująć. W całokształt życia codziennego, w tym sytuacji, które dotyczą zwłaszcza współczesnego nauczyciela, wpisują się również liczne przemiany XX i XXI wieku (Łukasik, 2013).

Ogólna wiedza osobista porządkuje doświadczenia nauczycieli muzyki powstałe na podstawie doświadczeń i utrwalonych ich interpretacji w bezpośrednim odniesieniu do konkretnych sytuacji. Takie epizodyczne formy gromadzenia faktów wiedzy powyżej tworzenia subiektywnych znaczeń mają szczególne znaczenie jako pierwszoplanowa forma nadawania sensu ludzkiemu doświadczeniu (Trzos, 2014).

Nakreślony powyżej zakres pojęciowy przedstawia Paweł A. Trzos w monografii *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*. Dla Autora istotny okazuje się aspekt społecznej adekwatności praktyk wczesnej edukacji muzycznej. Wyłania się bowiem pogląd do stosowania przez nauczycieli oprócz tradycyjnych zespołów praktyk edukacyjnych skłonności do konstruktywistycznej edukacji, gdzie transmitowanie obiektywnej wiedzy staje się niewystarczające. Jednym z obszarów, jakim możemy wypełnić praktykę edukacji muzycznej dziecka, staje się konstrukt *teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Niezwykle ważna staje się kwestia prenatalnego oraz rodzinnego etapu rozwoju dziecka. Osobista argumentacja nauczycieli skłania się do refleksji nad tym, co powinno ulec zmianie, a co mogłoby stać się formą rozwoju w codziennej edukacji muzycznej dziecka. Subiektywny obraz poglądowości nauczycieli staje się fundamentem dociekań. Szczególnie ważne okazują się obszary, w których artykułowane są przez nich oczekiwania, potrzeby oraz gotowość do wprowadzania zmian w codziennej praktyce.

W skład monografii wchodzi siedem rozdziałów, które zajmują się problematyką życia codziennego nauczyciela muzyki wczesnej edukacji, zwłaszcza jego subiektywizm w praktyce edukacyjnej. Autor znajduje również miejsce dla *teorii Edwina E. Gordona* oraz zakorzenionej w niej *audiacji*.

W rozdziale pierwszym *Nauczyciel muzyki wobec codzienności* w sposób szczególny została uwypuklona konceptualizacja i interpretacja takich pojęć, jak „wiedza potoczna” czy „wiedza dnia codziennego” w odniesieniu do działalności nauczyciela muzyki we wczesnej edukacji dziecka. Posługiwanie się przez nauczyciela tego typu wiedzą zostało przez Autora sprowadzone za Cliffordem Geertzem do stwierdzenia, że nauczycielem staje się samo życie. Szczególne miejsce zajmuje zatem kategoria pojęcia *potoczność*. Odmiennym spojrzeniem może okazać się również refleksja studentów jako kandydatów na nauczycieli muzyki w postrzeganiu warunków

i sytuacji edukacyjnej. Autor szczególnie podkreśla, że zadaniowość wychowania ujmowana jako codzienność pracy nauczyciela muzyki może odślaniać wiele trudności i zmuszać do weryfikowania skuteczności „technik” zmiany rzeczywistości.

Rozdział drugi *Interpretatywizm w badaniu wczesnej edukacji muzycznej*. Problem, jaki pojawia się w tym kontekście, dotyczy warunków pozyskiwania danych, które umożliwiłyby rozpoznanie konstruktów wiedzy osobistej nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej w kategoriach możliwego wyjaśnienia ich działania w odniesieniu do praktyki edukacyjnej. Autor przywołuje pojęcie „wiedzy osobistej” definiowanej w różnych aspektach oraz poszukuje nowych koncepcji edukacji muzycznej w ujęciu heterogeniczności dyskursu. Zwraca uwagę na szczególnie problem ogniskujący na koncepcyjne spory dotyczące zastosowań teorii Edwina E. Gordona w polskiej praktyce edukacyjnej, a reinterpretacja warunków nauczania muzyki wymagałaby rekonceptualizacji pojęć muzycznych, w tym kategorii myślenia muzycznego audiacji. Szczególnie ważny staje się jednak fakt, w którym Autor ujmuje powiązanie interakcji nauczyciela i ucznia jako uwarunkowanie rozwoju twórczych aktywności dziecka, gdzie osobista wiedza nauczyciela muzyki determinuje praktykę, a zatem i jego działania.

W rozdziale trzecim *Audiacja w codziennej aktywności muzycznej dziecka* Autor stwierdza, że teoria Edwina E. Gordona trwale wpisuje się we współczesny dyskurs edukacyjny, a jego dalsze rozważania koncentrują się na refleksji dotyczącej codzienności rozwoju audiacji. Autor rozważa kontekst krytycznego myślenia jako (re)interpretacji znaczeń muzycznych w procesie edukacji muzycznej ucznia. Przywołuje słowa Edwina E. Gordona, który dostrzega trudności w uwzględnianiu nowych znaczeń i pojęć w praktyce nauczycieli, z powodu weryfikacji ich sądów oraz opinii. Samo pojęcie audiacji jako procesu myślenia zajmuje szczególne miejsce w kategorii inkulturacji. Dziecko, przychodząc na świat, już od samego początku swojego istnienia ma kontakt z dźwiękami, można zauważyć jego reakcję na rytm, barwę, dynamikę czy przebieg czasowy. Każde otoczenie może dostarczyć dziecku wielu bodźców akustycznych. Środowisko rodzinne staje się pierwszym miejscem kontaktu dziecka z muzyką (Kowalczyk, 1998). W tym kontekście ważne jest dostosowanie działań nauczyciela do naturalnego potencjału predyspozycji muzycznych ucznia.

Rozdział czwarty *Teoria Edwina E. Gordona w praktyce edukacyjnej nauczycieli* opiera się w całości na refleksji dotyczącej ujmowania powyższej koncepcji w codziennej edukacji muzycznej dziecka. Autor zwraca uwagę na: preferencję brzmień instrumentów muzycznych, zdolności muzyczne jako zdolności audiacyjne oraz osiągnięcia muzyczne dziecka i ich kontekst dotyczący rozwoju audiacji. Szczególną uwagę zwraca także ujęcie *teorii Edwina E. Gordona* jako trudności aplikowania czy recepcji jej wybranych elementów w polskich realiach szkół, gdzie podstawą jest zasób codziennych doświadczeń edukacji oraz ukształtowanych na ich postawie pedagogii.

Rozdział piąty *Podstawy metodologiczne badań własnych*. Badania Autora koncentrują się wokół konstrukcji wiedzy potocznej nauczycieli edukacji muzycznej oraz przygotowujących się do tego zawodu studentów. Rozwinięto również myśl o badaniach nad potocznym myśleniem nauczycieli o podstawach edukacji muzycznej dziecka w odniesieniu do możliwości wdrożenia wybranych elementów teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona w utrwalanych codzienną praktyką przyzwyczajeniach. W rozdziale zostają również nakreślone problemy ba-

dawcze, zmienne i wskaźniki, metody, techniki, narzędzia oraz teren badań. Celem badań było poznanie specyfiki myślenia nauczycieli i studentów o codziennym i naturalnym rozwijaniu audiacji w kontekście ich wiedzy osobistej o edukacji muzycznej dziecka.

W kolejnym rozdziale *Edukacja muzyczna w perspektywie nauczycieli i studentów* zostały ukazane wyniki dotyczące szczegółowych problemów opisanych powyżej badań. Autor ukazuje wnioski w obrębie takich zagadnień, jak: postrzeganie codziennej praktyki edukacji muzycznej przez nauczycieli oraz studentów, aspekty potocznych reprezentacji nauczycieli mogących świadczyć o preferowanym przez nich modelu szkolnej edukacji muzycznej, obraz idealnego ucznia oraz czy wywody, argumentacje lub stereotypy, których na co dzień doświadczają studenci i nauczyciele muzyki, mogą mieć wpływ na rozumienie podstaw edukacji muzycznej. Autor w sposób szczegółowy dostarcza wyników z badań, koncentrując się na każdym z wymienionych aspektów.

Rozdział siódmy *Audiacja w narracjach nauczycieli* jest kontynuacją rozważań dalszych szczegółowych problemów badawczych badań prowadzonych przez Autora. Na uwagę zasługują przytaczane w tym miejscu wypowiedzi nauczycieli. Refleksje zostały podjęte m.in. w kwestiach: od biografii do wiedzy osobistej, myślenie muzyczne w wypowiedziach nauczycieli, postrzeganie przez nauczycieli własnej roli w społecznej praktyce edukacji muzycznej czy bardzo ważny aspekt w kontekście omawianej literatury — codzienność praktyki nauczyciela, gdzie Autor szukał odpowiedzi na pytanie o nastawienie nauczycieli muzyki do autoewaluacji, samodoskonalenia i reinterpretacji bieżących doświadczeń zawodowych.

Autor podejmuje próby dotarcia jak najgłębiej w doświadczenia życia codziennego nauczyciela muzyki. Porusza kwestię subiektywizmu, którego aspekty mogą stać się ważne zwłaszcza w oczach początkujących dydaktyków, którzy dopiero stykają się z nową rzeczywistością. W znaczny sposób uwidoczniła się również teoria Edwina E. Gordona. Autor zwraca uwagę na próby zmierzania się z aplikowaniem niektórych treści przywołanej teorii w ogólnokształcącej praktyce edukacyjnej. Wszystkie aspekty poruszane w pracy wydają się bardzo istotne zwłaszcza we wczesnej edukacji dziecka, jak i w pierwszych latach jego życia, podczas inkultracji. W monografii możemy znaleźć odpowiedź na pytanie dotyczące codziennej praktyki edukacyjnej nauczyciela muzyki, która okazuje się niezwykle ważna, ponieważ wszystkie doświadczenia tworzą stan wiedzy potocznej.

Hanna Jarmolińska

Bibliografia

- Kowalczyk J. (1998). *Czynniki wpływające na kształtowanie kultury muzycznej uczniów — tradycje i współczesność*. W: L. Marzewski, *Edukacja muzyczna dzieci i młodzieży z uwzględnieniem specyfiki regionu*. Olsztyn: Wyd. WSP.
- Łukasik J.M. (2013). *Doświadczenie życia codziennego narracje nauczycielek na przełomie życia*. Kraków: Wyd. Impuls.
- Trzos P.A. (2014). *Społeczno-kulturowe wymiary wczesnej edukacji muzycznej*. W: A. Michalski, *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*. Gdańsk: Wyd. Athenae Gedanenses.

O Autorach

Monika Chodyna-Santus

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Jan Czechowski

dr, Szkoła Wyższa im. B. Jańskiego w Krakowie

Krzysztof Czykier

dr, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Alicja Fidowicz

mgr, doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Joachim Paweł Glier

mgr, doktorant na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Michał Głazewski

dr hab., profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

Ewa Guzowska

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Agnieszka Janik

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Hanna Jarmolińska

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Anna Kot

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Agnieszka Małek

mgr, asystent na Wydziale Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku

Monika Nawrot-Borowska

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Joanna Poziemska

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Anna Rudnik

dr, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Edyta Sokółowska

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

