

Redakcja naukowa:
Katarzyna Marciniak-Paprocka

INKLUZJA SPOŁECZNA

Synergia działań

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Siedlce 2019

Redakcja naukowa:

dr Katarzyna MARCINIAK-PAPROCKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny

Recenzenci:

prof. Siyka Chavdarova-Kostova – Sofia University “St. Kliment Ohridski”

dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Komitet Wydawniczy:

Andrzej Barczak, Mikołaj Bieluga, Andrzej Borkowski, Grażyna Anna Ciepela,
Janina Florczykiewicz (przewodnicząca), Robert Gałązkowski, Jerzy Gieorgica,
Arkadiusz Indraszczyk, Beata Jakubik, Jarosław Kardas, Wojciech Kolanowski,
Agnieszka Prusińska, Zofia Rzymowska, Sławomir Sobieraj, Stanisław Socha,
Maria Starnawska, Grzegorz Wierzbicki, Waldemar Wysocki

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2019

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza praw autorskich.

ISBN 978-83-7051-934-6



Wydawnictwo Naukowe

Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

www.wydawnictwo-naukowe.uph.edu.pl

08-110 Siedlce, ul. Żytnia 17/19, tel. 25 643 15 20

Ark. wyd. 9,2. Ark. druk. 11,3.

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski

Spis treści

Katarzyna Marciniak-Paprocka, Wstęp	7
Lesław Pytka, Synergia kłamstwa i kłamliwości w życiu człowieka XXI wieku	11
Irena Pospiszyl, Nieśmiałość – wewnętrzna bariera społecznej inkluzji	35
Hanna Żuraw, Edukacja do dobroczynności jako podstawa kształcenia człowieka w dobie kryzysów i zmian. Zastosowanie koncepcji retrotopii Zygmunta Baumana	49
Bogdan Stańkowski, Troska o człowieka w wybranych obszarach pedagogiki społecznej – wyzwania i ważniejsze kierunki badań	63
Bartłomiej Gaik, Kultura niekompletna wobec tożsamości prekariatu. Uwagi o ekskluzji społecznej	75
Janina Florczykiewicz, Realizacja idei inkluzji w praktyce penitencjarnej	87
Inna Fedotenko, Подготовка будущих педагогов к превенции социальной изоляции «особых» школьников	101
Katarzyna Nawrocka, Monika Marczak, Aktywność zawodowa kobiet skazanych na kary długoterminowe przed popełnieniem przestępstwa i po osadzeniu w zakładzie karnym	107
Aneta Domżańska, Parental attitudes of fathers serving the penalty of imprisonment	129
Mariusz Dobijański, Myśl pedagogiczna Cz. Czapówa w pracy resocjalizacyjnej Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Jaworku	143
Joanna Moleda, Środowisko rówieśnicze młodzieży nieprzystosowanej społecznie	157
Elena Statkevich, Проектная деятельность как фактор социализации старшеклассников	171
Dora Stereva, Отношение учителей к неуспеваемости и отставанию учащихся в младших классах	177

Contents

Katarzyna Marciniak-Paprocka, Introduction	9
Lesław Pytka, The synergy of lies and mendacity in the life of the XXI century man	11
Irena Pospiszyl, Shyness – the inner barrier of social inclusion	35
Hanna Żuraw, Education for charity as the basis of human learning in times of crises and changes. Application Zygmunt Bauman's conception of rethrotopy	49
Bogdan Stańkowski, The concern for a man in selected areas of social pedagogy –the most important challenges and research directions	63
Bartłomiej Gaik, Incomplete culture in the face of precariat identity. Remarks on social exclusion	75
Janina Florczykiewicz, Implementation of the idea of inclusion in penitentiary practice	87
Inna Fedotenko, Future teachers' preparation to the prevention of "special" schoolchildren's social exclusion	101
Katarzyna Nawrocka, Monika Marczak, Professional activity of women sentenced to long-term punishments before committing a crime and after being detained in a prison	107
Aneta Domżańska, Parental attitudes of fathers serving the penalty of imprisonment	129
Mariusz Dobijański, Pedagogical thought of Cz. Czapów in resocialization work at Youth Educational Center in Jaworek	143
Joanna Moleda, The peer environment of socially maladjusted youth	157
Elena Statkevich, Socialization of high school students through project activities	171
Dora Stereva, The teachers' attitude to the unsuccessful and retarded pupils of a primary stage	177

Wstęp

Synergia, to pojęcie pochodzące z greckiego języka, które oznacza ‘syn’ – razem, oraz ‘ergon’ – działanie. Celem nadrzędnym synergii jest połączenie pracy wielu uczestników procesu tak, aby skuteczność ich wzajemnych działań dawała większy rezultat niż pojedynczo podejmowane starania. Tak prowadzone czynności zwiększają prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu dla jednostki, a tym samym przyczyniają się również do jej rozwoju. Podstawowe formy synergii, którymi są współpraca i współdziałanie dają możliwość zmniejszenia kosztów przy jednoczesnym zwiększeniu efektów.

Niesprawiedliwości społeczne we współczesnym świecie mogą mieć szeroki zasięg oddziaływania i wpływać na jakość życia osób, szczególnie tych, którzy ze względu na swoje potrzeby wymagają specjalnych działań edukacyjnych, pomocowych czy terapeutycznych. Niezaspokojone potrzeby skutkują frustracją, której konsekwencje pogłębiają pojawiające się w jej efekcie trudności, prowadząc tym samym do wykluczenia społecznego doświadczanej życiowo jednostki. Przeciwdziałanie temu zjawisku pozwala zmarginalizowanym osobom ponownie na częściowe lub pełne uczestnictwo w życiu społecznym.

Badacze wyróżniają trzy główne kategorie nierówności społecznych dotyczących osób wykluczonych społecznie i dotyczących ich statusu ekonomicznego (materialnego), politycznego (obywatelskiego) i społecznego. Zjawisko ekskluzji społecznej dotyczy różnych grup społecznych, wśród których szczególnie narażonymi są osoby z niepełnosprawnościami, chore przewlekle bądź z zaburzeniami w obszarze zdrowia psychicznego, uzależnione, bezrobotne, o niskich kwalifikacjach zawodowych, dzieci, osoby starsze, narażone na różne sytuacje patologiczne, takie jak przemoc, bezdomni, opuszczający zakłady poprawcze czy karne, migranci.

Prezentowana publikacja jest efektem wymiany myśli, poglądów i doświadczeń związanych z szerokim kręgiem realizowanych działań w zakresie synergii w inkluzji społecznej. W dyskusji wzięli udział pedagodzy z Polski, Białorusi, Rosji i Bułgarii, którzy podjęli w swoich rozważaniach szczególnie dla siebie ważne aspekty włączania społecznego.

Istotnym dla tego dyskursu wydaje się rozdział Lesława Pytki dotyczący *Synergii kłamstwa i kłamliwości w życiu człowieka XXI wieku*. Autor podejmuje bardzo istotny aspekt powszechności kłamstwa, towarzyszącego człowiekowi współczesnej cywilizacji w codziennym życiu. Nawiązanie do rozważań dotyczących efektu synergii w działaniach na rzecz inkluzji społecznej stanowią konstatacje Ireny Pospiszyl, dotyczące problemu nieśmiałości, która dla autorki stanowi istotną wewnętrzną barierę na drodze pełnego uczestnictwa w życiu społecznym jednostki. Dopełnienie rozważań tej części monografii stanowią teksty dwojga autorów: Hanny Żuraw i Bogdana Stańkowskiego. Wskazują oni na istotę altruizmu i dobroczynności człowieka w działaniach synergicznych, stojąc tym samym w kontrze do czynników zakłócających inkluzję: kłamstwa i nieśmiałości.

Drugą część publikacji stanowią teksty dotyczące obszaru działań synergicznych w resocjalizacji, które stanowią o efektywności działań w procesie inkluzji. Na uwagę zasługują teksty: Janiny Florczykiewicz odnoszącej się do realizacji idei inkluzji w penitencjarnictwie oraz Katarzyny Nawrockiej i Moniki Marczak, które skoncentrowały się w swoim artykule na aktywizacji zawodowej kobiet skazanych na kary długoterminowe. Uwagę warto skierować również na rozważania Inny Fedotenko, w których autorka prezentuje teoretyczne i praktyczne aspekty przygotowania współczesnych pedagogów w zakresie przeciwdziałania wykluczeniu uczniów ze specjalnymi potrzebami w procesie kształcenia. Joanna Moleda w artykule dotyczącym środowiska rówieśniczego młodzieży nieprzystosowanej społecznej przeprowadziła analizę badań empirycznych, dotyczących wpływu społeczności placówki wychowawczej na proces resocjalizacji nieletnich niedostosowanych społecznie. Ostatni artykuł monografii Dory Sterevy dotyczy metod pracy stosowanych w edukacji inkluzyjnej. Opisane w artykule nietradycyjne (nowatorskie) metody pracy mogą – zdaniem autorki – przyczynić się do osiągnięcia lepszych wyników pracy.

Katarzyna Marciniak-Paprocka

Introduction

The term synergy is derived from a Greek word than means ‘working together’, with syn: together and ergon: work. The main purpose of synergy is to combine the work of many participants engaged in the same process so that their mutual action produces a larger result than efforts undertaken by one person. Combined activities increase the likelihood of success for an individual, and thus also contribute to personal development. Basic forms of synergy, namely cooperation and teamwork, provide an opportunity to reduce costs while increasing effects.

Rising social inequality in the present world can have a wide range of consequences, having negative effect on the quality of life of underprivileged people and affecting especially those who due to their needs require special education or therapeutic care. Unmet needs lead to frustration, which aggravates other problems resulting from everyday situations, thus leading to social exclusion suffered by a person experiencing negative aspects of life. Overcoming all those disadvantages allows marginalised people to participate again in social and professional activities at least partially and sometimes even fully. Researchers distinguish three main categories of inequality affecting people socially excluded, all of them resulting from their economic (material), political (civic) and social status. The phenomenon of social exclusion occurs among different social groups, but those particularly vulnerable are people with disabilities, chronically ill or with impaired mental health, individuals combating addiction, unemployed or with low professional qualifications, children, the elderly, persons vulnerable to various pathological situations such as domestic violence or homelessness, ex-prisoners leaving correctional facilities or detention centres, or migrants.

This publication presents the results of a discussion based on exchanging ideas, opinions and experiences related to a wide range of synergic actions carried out in the field of social inclusion. The discussion was attended by teachers from Poland, Belarus, Russia and Bulgaria, who focused on particularly important aspects of social inclusion they had dealt with in their environment. The chapter by Lesław Pytka on an increase in the synergy of lies and falsehood in human life in the 21st century seems to be essential for this discourse. The author concentrates on a very important

aspect of the universality of lies accompanying an individual in modern society during everyday life. A reference to the effects of synergies in actions for social inclusion by Irena Pospiszyl provides an opportunity for the author to deal with the issue of shyness, which, according to a view presented in the chapter, is an important internal barrier in the way to full participation of an individual in social life. This part of the monograph is completed by the texts of two authors: Hanna Żuraw and Bob Stańkowski. They indicate the essence of altruism and charity in synergistic actions, both standing in opposition to two factors impeding inclusion: lies and shyness.

The second part of the monograph deals with synergistic actions in the area of rehabilitation of people with disabilities; such actions are part of the effectiveness in the process of inclusion. This part contains interesting papers by Janina Florczykiewicz on the implementation of the ideas of inclusion into correctional policy and by Katarzyna Nawrocka and Monika Marczak, who both focus in their chapter on the professional reintegration of women sentenced to long term incarceration. What also deserves attention is an article by Inna Fedotenko, in which the author presents the theoretical and practical aspects of preparing teachers for solving exclusion problems of students with special needs during their education. Joanna Moldeda in her article discusses the social environment of young people who are socially awkward. She carries out an analysis of empirical research on the effect of community educational establishments on the process of social reintegration of minors socially maladjusted. The final article in the monograph by Dora Stereva is about working methods used in inclusive education. According to the author non-traditional and novel working methods may contribute to the achievement of better results.

Katarzyna Marciniak-Paprocka

Synergia kłamstwa i kłamliwości w życiu człowieka XXI wieku

The synergy of lies and mendacity in the life of the XXI century man

Abstrakt: Autor podejmuje wątek kłamstwa i kłamliwości w życiu codziennym i kulturze medialnej XXI wieku. Przedstawia rozmaite wersje rozumienia kłamstwa, kłamliwości i fałszu w relacjach interpersonalnych. Przytacza opinie uczonych, literatów ale także strategie omijania prawdy przez młodzież. Kłamstwo ukazane zostaje jako odmiana antywartości w przeciwieństwie do prawdy, fundamentu wiedzy naukowej cenionej ponad wiekami. Post-prawdy współczesnego języka mediów, zdaniem autora – układają się w synergiczny splot celowej dezinformacji manipulatorskiej.

Słowa kluczowe: *błądzenie, myślenie mityczne, oszukiwanie, dezinformacja, post-prawda*

Abstract: The author takes the topic of lies and mendacity in everyday life and media culture XXI century. It shows the various versions of the understanding lies, mendacity and falsehood in interpersonal relations. He quotes the opinions of scholars, writers, but also the strategies of avoiding the truth by young people. The lie is shown as a variation of anti-value as opposed to truth, the foundation of scientific knowledge valued over centuries. The post-truths of the modern language of the media, according to the author, are arranged in a synergistic combination of intentional manipulative disinformation.

Keywords: *wandering, mythical thinking, cheating, misinformation, post-truth*

O, tempora, o mores!
Cicero, *In Catilinam* I, 1

Próba zarysowania kontekstu teoretycznego

Żyjemy w trudnych czasach! Wiele osób nawykowo przytaknie i zgodzi się z tym twierdzeniem. Powiem więcej. Ja sam zawsze żyłem w trudnych cza-

sach i nie mogę z nich nijak wyrosnąć i wyemancypować się ani jako dziecko, dojrzały człowiek, ani tym bardziej jako starzec. Jestem przytłoczony, a nawet porażony strukturalnym kłamstwem i wieloma innymi towarzyszącymi mu zjawiskami w skali masowej. W pełni zgadzam się z dosadną i trafną diagnozą naszych czasów, wyrażoną w poniższym cytacie przez Tadeusza Gadacza:

Żyjemy w czasach bezwstydu, w których honor już niewiele znaczy, a nawet zastępuje go honorarium. W naszych czasach jedni ludzie giną za wolność, a inni sprzedają ją za bezpieczeństwo. Podważa się podstawowe zasady demokracji, w tym trójpodziału władzy. Wykorzystuje się najnowsze technologie i narzędzia medialne do wpływu na wybory. Tanieje odpowiedzialność. Polityka przestaje być służbą publiczną i troską o dobro wspólne, a staje się bezpardonową walką o wpływy i władzę. W wielu krajach do władzy dochodzą błażni. Prawda przestaje być podstawową wartością i płynnie przechodzi w postprawdę, a myślenie w przeciętność i banalność. Mądrość znika na rzecz pragmatycznej wiedzy, a troskę o siebie wypiera chora ambicja, pycha i zawiść” (Gadacz, 2018, s. VI).

Istnieje zatem wiele powodów do postawienia problemu kłamstwa jako zachowania kontrowersyjnego w centrum naszego zainteresowania pedagogicznego. I to nie tylko dlatego, że pojawiają się **fake newsy** jako odmiana nowego, preparowanego kłamstwa w sieci internetowej, nie tylko dlatego, że ludzie kłamią z jakichś powodów i bez powodu. Kłamstwo to zjawisko powszechne i niby dobrze znane, ale zmieniają się jego formy i towarzyszące mu motywacje. Chybotliwą bywa ocena kłamstwa w kontekście innych zachowań kontrowersyjnych (nacisk, przymus, przemoc) oraz kłopotliwych emocji, takich jak: niechęć, nienawiść, zawiść. Zmienne też są jego oceny oraz społeczna tolerancja lub potępienie. Kłamliwość staje się antywartością, w opozycji do uświęconej od dawna wartości, która jest prawdomówność. Starożytna triada: **prawda, dobro, piękno** ma swe krzywe odbicie manichejskie we współczesności: kłamstwo, zło, brzydota. Zwłaszcza teraz, na przełomie lat 2018-2019 mowa nienawiści, hejtu i bezczelnego kłamstwa w mediach osiągnęła swe apogeum, bo doszło do wydarzeń dramatycznych na tle niechęci, nienawiści, zawiści politycznych. Wchodząc w tematykę kłamstwa i kłopotliwych emocji mu towarzyszących, zanurzamy się w semantyczne bagno, gdzie panuje wszelkiej materii pomieszanie. Kłamstwa małe, kłamstewka, kłamstwa żarty i żarciki, kłamstwa szkalujące i krzywdzące, kłamstwa toksyczne, balansowanie na krawędzi prawdy i kłamstwa, kłamstwa komplementujące, maskujące, a obok

tego fantazjowanie, zmyślanie dla zabawy, fikcje literackie, baśnie, mity i legendy regionalne i ogólnoswiatowe.

W pierwszym odruchu poznawczym kłamstwo jako temat wydaje się być niewyczerpany. Trzeba więc zagadnienie współczesnego kłamstwa jako ograniczyć, odnieść do zakresów i obszarów nas interesujących, czyli napisać coś o jego strukturze i naturze. Chodzi nam przede wszystkim o kłamstwo werbalne, ale także i w pewnym sensie niewerbalne, symboliczne. Idzie zatem przede wszystkim o kłamliwe narracje, czyli obrazy rzeczywistości niezgodne z prawdą. A przecież cała kultura jest przesiąknięta fałszywymi obrazami rzeczywistości: mitami, baśniami, przesadami, wierzeniami, a więc sądami nie aspirującymi do prawdziwych.

Zaryzykuję tezę, że kłamstwo i grzech leżą u podstaw kultury jako takiej. „Kłamstwo źródłem kultury”, przez odwróconą analogię do Freudowskiego sformułowania „Kultury źródłem cierpienia”? Coś tak **jakby** obok wątku głównego, ale niezupełnie. Kłamstwo jako zaprzeczenie prawdy to za mało! Kłamstwo to „jakby” prawda, tylko kulawa, niepełna, może inna niż się spodziewamy? A jak się do kłamstwa mają: pomyłka, błędzenie, fałszowanie danych, fałszywe zeznania, kłamstwa altruistyczne, puste komplementy, mimikra, pozorowanie, zwodzenie, bałamucenie? Powiedzmy wprost, nie każda fikcja jest kłamliwa. Bywają fikcje, ale i kłamstwa użyteczne. W przyrodzie na przykład dostosowanie ubarwienia zwierzęcia do koloru otoczenia, podrzucanie jajek kukułki do gniazd innych gatunków ptasich. Mnóstwo jest użytecznych fikcji w kulturze, od bajek, baśni i mitów począwszy, na wielkich religiach i doktrynach politycznych skończywszy. Są wreszcie zaślepienia i oczarowania indywidualne, ale i zbiorowe. Fałszywe obrazy rzeczywistości upragnionej, nierealnej, utopijnej traktuje się jako prawdziwe albo jedynie prawdziwe. A dla człowieka to jeszcze gorzej, bo stąd biorą się fanatyzmy, fundamentalizm i terroryzm. Każdy rodzaj subiektywności, a więc podmiotowej wizji świata jednostki, zawiera zafałszowania nieuchronne, wręcz programowe, zwłaszcza tam, gdzie niewygodna lub zbyt bolesna jawi się luka egzystencjalna, np. śmierć, cierpienie itp. Kołakowski niegdyś napisał błyskotliwy artykuł o prawdzie i prawdomówności jako wartościach kultury (Kołakowski, 1967, s. 191). Wyodrębnił w nim kilka odmian prawdy i jej funkcji technologicznych, użytecznych, a nawet mitologicznych, co u mnie, wtedy młodego adepta nauk społecznych, przyprawiało o zawrót głowy. Najbardziej szokowały mnie wywody uczonego dotyczące *prawdomówności jako objawu nerwicowego* (tamże, s. 211 i nast.). Prawdomówność można ujmować w wielu wymiarach i funkcjach,

a więc także jako „sprawność moralną samocelową, tj. nie poddaną uzasadnieniom odwołującym się do umowy społecznej, użytków związanych ze zmniejszoną konfliktowością życia i w ogólności do korzyści społeczno-technologicznej natury. Prawdomówność w tym znaczeniu nie ma, ściśle biorąc, „racji” odrębnej oprócz tej jednej: iż jest składnikiem generalnej zasady poszanowania osobowości (tamże). Dalej argumentuje autor, że dają się wyodrębnić co najmniej dwa typy osobowościowego reagowania na prawdę i kłamstwo: eskapistyczny i pasożytniczy. „Nazwiemy te dwa typy struktura pasożytnicza i strukturą eskapistyczną. Oba mogą uchodzić za nerwicową odpowiedź osobowości na warunki współżycia, które uniemożliwiają rozplątywanie węzłów konfliktowych między ludźmi przez energię dobrowolnej solidarności” (tamże, s. 214-215).

Mimo upływu 50 lat od przeczytania tej rozprawy zagadnienie prawdy i kłamstwa, niezależnie od minionych mód i trendów intelektualnych, ciągle mnie fascynuje i skłania do zrealizowania badań nad kłamstwem i kłamliwością w relacjach międzyludzkich. Nawet dzisiaj zadziwia mnie fakt, że wielkie umysły ulegają swoistemu zaczadzeniu. Wspomniany tu Leszek Kołakowski, zagorzały w młodości swej marksista, (w domyśle – wyznawca komunizmu) po latach tułaczki emigracyjnej stwierdza z goryczą, że „**jądrem komunizmu jest zakłamanie**”, co przypomniał Norman Davies w historycznym opracowaniu pt. *Boże igrzysko. Historia Polski* (Davies, 2010, s. 1007) omawiając rolę L. Kołakowskiego w próbie nadania polskiemu marksizmowi „ludzkiej twarzy”, co, jak wiemy, nie udało się wcale.

Dywagacji teoretycznych nie brakuje, ale badań empirycznych na temat kłamstwa i prawdomówności jest relatywnie mało, stąd moje usprawiedliwienie oraz intelektualne zawstydzenie w wieku tak dojrzałym.

Własne intencje badawcze

Chcemy zrealizować do końca badania empiryczne i napisać o kłamstwie i kłamliwości jako warunkach przetrwania w **walce o byt**, czyli poniekąd o normalności kłamstwa i „ściemy” w świecie współczesnym. O tym, jak tak zwane „ściemnianie” staje się techniką adaptacyjną i jaką rolę odgrywa przy tym współczesny język młodzieżowy. Język ten z narzędzia komunikacji staje się „**polem bitwy**”, lekceważenia, wyśmiania i „zaorania” innych, wchodzących nam w drogę „gostków”, januszów, cześków czy niegdysiejszych wsio-

wych „buraków”. Słowa stały się swoistymi pociskami. One mają szkodzić, niszczyć, bez względu na prawdę czy fałsz, *per fas et nefas*.

Życie społeczne młodzieży to nieustanna walka o miejsce w hierarchii. Tak było od zawsze. Tyle że kiedyś robiono to częściej za pomocą pięści na szkolnym korytarzu, boisku, podwórku. Ale polem bitwy jest też język. Młodzi ciągle się mierzą na słowa, ich codzienność to utarczki, zaczepki, złośliwości, na które trzeba reagować. Do tego dostosowuje się język (Język pocisku i zaorania, s. 44- 46).

Mamy w języku polskim bogactwo i różnorodność kłamstw i kłamstewek uprzymiotnikowionych: kłamstwo pospolite – kłamstwo (chorobliwe) patologiczne, notoryczne, żartobliwe, fantazyjne, bajkowe, baśniowe, obyczajowe, lustracyjne, polityczne, historyczne, codzienne, medialne, altruistyczne, litościwe, nieznośne, bolesne, niewybaczalne. Związków frazeologicznych wiele, i to nieuporządkowanych. Pewnego rodzaju ustrukturalizowanie mają aforyzmy, maksymy, przysłowia o prawdzie i kłamstwie w życiu zwykłych ludzi, niekiedy polityków i wodzów narodów. Kłamstwo występuje w towarzystwie innych kontrowersyjnych zachowań, choćby w popularnej triadzie: **kłamstwo, zdrada i grzech**, jak w piosence *Miłość ci wszystko wybaczy*, ale także w kontekście: krzywoprzysięstwa, fałszowania danych, zeznań podatkowych, deklaracji wszelkiego rodzaju, gdzie pozostawiony jest pewien zakres niekontrolowanej swobody wypowiedzi i wynurzeń osobistych.

Fikcja i kłamstwo w literaturze (pięknej też trochę)

Czy aforyzmy o prawdzie, gdy je odwrócić, stają się aforyzmami o kłamstwie? *Prawda w oczy kole, więc kłamstwo wolę* (Sztudynger, 1999, s. 54) przechodzi w „kłamstwo pięści oczy”, tak jak komplementy pieszczą i bałamuć duszę kobiecą. Według tego samego aforysty: *Nie ma w tym prawdy ani słowa/ a tyś szczęśliwa i różowa* (Sztudynger, 1999, s. 111). Prawda jak oliwa zawsze wypływa na wierzch? Kłamstwo, jak kamień, zawsze idzie na dno? Podobno *kłamstwo ma krótkie nogi* i, co więcej, *jedno kłamstwo ciągnie za sobą inne*. Czy rzeczywiście „prawda nas wyzwoli” – a kłamstwo zniewoli? Lepsze słodkie kłamstwo niż przykra prawda? A może na odwrót? A jeszcze warto wspomnieć o **paradoksie kłamcy**, który mówi, że wszystko, co mówi, jest kłamstwem, a prawdą jest przecież, że kłamie.

Aforyści nie bez racji krótko i trafnie wypowiadają się o kłamstwie. Słynny F. La Rochefoucauld napisał między innymi, że *obłuda jest hołdem jaki występek składa cnocie*.

Nawet ksiądz profesor Józef Tischner przyznaje, że w każdym kłamstwie ukryte jest uznanie dla prawdy i ten swoisty hołd wzmacnia wiarygodność kłamcy. Aby kłamstwo było wiarygodne, wymaga uruchomienia całego łańcucha pozorów, sprawiającego wrażenie spójnego systemu, przynajmniej w ramach tzw. koherencyjnej teorii prawdy. Akt kłamstwa nie jest wynikiem bezwzględnego odrzucenia prawdy jako wartości, zakłada on, zdaniem autora, istnienie szczególnego rodzaju relacji między kłamiącym i oszukiwanym, umożliwiającej przyjęcie przez oszukiwanego nieprawdy jako prawdy, przy założeniu, że prawda znana jest tylko kłamiącemu. To oczywiście może wywołać w nim wyrzut sumienia i uruchomić chwilowe przynajmniej poczucie winy. Ale to już jest zupełnie oddzielny wątek, nie zawsze przecież obecny w zakłamaniu międzyludzkiem, ale ważny w procesie edukacji moralnej i w potencjalnej resocjalizacji kłamczucha.

Kłamstwo zakłada nadto, iż okłamywany prawdy nie zna lub przynajmniej nie jest jej pewny. Gdyby było inaczej, kłamstwo nie miałoby sensu. I jeszcze jedno założenie: kłamiący uznaje wartość prawdy i wartość prawdomówności, wie zatem, że kłamiąc, czyni źle, jest jednak przekonany, iż musi tak czynić (Tischner, 2006, s. 302).

Skoro jesteśmy blisko teologii pastoralnej, odpowiedzmy na pytanie, co proponuje Katechizm Kościoła Katolickiego w istotnych kwestiach podjętych przez nas? Przeciętny człowiek, Polak, najczęściej katolik, nie rozstrzyga każdorazowo swych dylematów moralnych, sięgając dna swej duszy, ale raczej odwołuje się do nawykowych prawd katechizmu, przyswojonego w dzieciństwie. Oto wybrane, cząstkowe katechetyczne odpowiedzi na niektóre z naszych pytań:

1753 Dobra intencja (np. pomoc bliźniemu) nie czyni dobrym, ani słusznym zachowania, które samo w sobie jest nieuporządkowane (jak kłamstwo czy oszczerstwo). Cel nie uświęca środków (...) 1756 ...Istnieją czyny, które z siebie i w sobie, niezależnie od okoliczności i intencji, są zawsze bezwzględnie niedozwolone ze względu na ich przedmiot, jak bluźnierstwo i krzywoprzysięstwo, zabójstwo i cudzołóstwo. Niedopuszczalne jest czynienie zła, by wynikało z niego dobro” (Katechizm Kościoła Katolickiego, 1994, s. 415). Cytowane źródło wyowiada się także o moralnej ocenie kłamstwa nie tylko w sensie religijnym, ale nieco szerszym: *2484 Ciężar kłamstwa mierzy się naturą prawdy, którą ono zniekształca, zależnie od okoliczności, intencji jego autora, krzywd doznanych przez tych, są jego ofiarami. Kłamstwo samo w sobie stanowi jedynie grzech*

powszedni; staje się ono jednak grzechem śmiertelnym, gdy poważnie narusza cnotę sprawiedliwości i miłości (Katechizm Kościoła Katolickiego, 1994, s. 557).

Wypowiedzi zawarte w cytowanym katechizmie przypominają niekiedy maksymy i świeckie aforyzmy. Przykładami takich celnych mądrości o kłamstwie są aforyzmy Stefana Kisielewskiego (*Żądło i miód mądrości*, 1977, s. 135-137), które cytuję tytułem ilustracji:

Kłamstwo bywa logiczniejsze niż prawda. Kłamstwo wynika ze zwątpienia w atrakcyjność prawdy. Kłamstwo jest poprawianiem prawdy.

Słynny i ponury filozof Arthur Schopenhauer w *Aforyzmach o mądrości życia* napisał metaforyczne, i nie bez racji, o kłamstwie jako przyrodziewku naszej duszy:

Jak ciało nasze w szaty, tak dusza otulona jest w kłamstwa. Nasza mowa, nasze czyny, cała nasza istota są kłamliwe; i dopiero pod tą osłoną można czasem odgadnąć nasze prawdziwe myśli i uczucia, jak kształt ciała pod szatą (Schopenhauer, 2000, s. 172).

Czyżby to oznaczało, że kłamstwo ma też swoją wartość? Czy raczej że wszystko razem wzięte to zwykłe mamidła i oszukaństwa, a prawda gdzie indziej się lokuje? Ani tu, ani tam, to gdzie? Może jej po prostu nie ma?! Jakkolwiek zawile są kwestie prawdy i kłamstwa, to jednak poruszają wyobraźnię dramatyczne wyznania czy deklaracje naszych kolegów, przyjaciół w stylu: *Całe twoje/moje - życie to jedno wielkie kłamstwo. W moim/twoim życiu nie ma ani krzty prawdy – to wszystko zmyślenia i fantazmaty, myślenie życzeniowe.* Obudź się ze snu epistemologiczny matołku. Od ustalania prawdy i fałszu jest filozofia, a zwłaszcza logika i jej sylogizmy. Ale do głoszenia prawdy „najprawdziwszej” aspirują religie świata i najbliższe mi chrześcijaństwo. Wystarczy przypomnieć sobie deklarację Jezusową *ja jestem prawdą, drogą i życiem* wg św. Jana (?) by się religijnie wzmocnić lub osunąć w świecką bezradność i zwątpienie!

Gdyby tak mądrości i banały o prawdzie przekonwertować z filozofów, kapłanów i uczonych wszelkiej maści, to czy wyszłoby z tego coś wartościowego? A z lustra wychodzi? Wychodzi obraz pozorny, odwrócony, pomniejszony, w zależności od ogniskowych tychże lusterek. Dzięki odpowiedniej kombinacji i ustawieniu soczewek czy lusterek możemy mieć teleskop, mikroskop lub w najprostszym przypadku lupę, a więc widzieć dokładniej, lepiej, wyraźniej. Możemy też stwarzać złudzenia, iluzje świetlne, czyli operować kłamstwem celowo skonstruowanym, by wprowadzać ludzi w błąd? Wychodzi na to, że tak. Kłamstwo bywa użyteczne, pragmatyczne wręcz konieczne.

Sięgnę do Leszka Kołakowskiego (z 1966 roku), książki, wydanej dopiero w 1972 (mam wyd. z 2003) *Obecność mitu* – pasjonująca lektura, ale trudna do przebrnięcia za jednym zamachem. *Mit Rozumu nie jest prawdziwy ani fałszywy, ponieważ żaden mit nie podlega dychotomii prawdy i fałszu. Ale coś może być prawdziwe lub fałszywe tylko dzięki mitowi Rozumu* (Kołakowski, 2003, s. 48). To nie prawda czy fałsz są najważniejsze, ale skuteczne działanie, uczestnictwo w działaniu. Łaska i zbawienie są ważniejsze niż mit Rozumu czy mit Prawdy, tak się w świetle tego cytatu wydaje.

Druga książka, do której będę czasami nawiązywał, to *Magia, mit i fikcja* Marcina Czerwińskiego z 1972 roku, wydana w serii „Omega” Wiedzy Powszechnej.

Próby odczytywania mitów jako zwykłych wypowiedzi o rzeczywistości prowadzą do pełnych rozczarowania stwierdzeń o faktach, jakie się w nich zawierają, a nadto jeszcze o objawianej w nich nierzadko predylekcji do fabuły monsturalnej, do egzaltacji okrucieństw, do gwałcenia prastarych intuicji moralnych... Licząca się mowa mitów jest inna. Mówią one w istocie nie o zdarzeniach, lecz o typach sytuacji egzystencjalnych, nie są zapisem fragmentów historii, lecz struktur, które mogą być i są najczęściej powtarzalne, w jakiejś mierze ponadczasowe (Czerwiński, 1972, s. 110).

Wypada się zgodzić z tezą, że nie o prawdę absolutną czy jakąkolwiek w nich chodzi, ale o ich użyteczność w zaspokajaniu ludzkich potrzeb w różnych fazach życia ludzkiego i w jego ziemskiej historii. Wstyd pytać, czy odruch kolanowy lub wymiotny człowieka jest prawdziwy czy fałszywy. Wystarczy, że jest po prostu biologicznie użyteczny, tak jak kamuflaż motyla w środowisku barwnych kwiatów jest przydatny w przetrwaniu owada.

W naszych postmodernistycznych czasach nie tylko mity, ale narracje mitopodobne prowadzą do deformacji informacyjnej, iluzji i zniekształceń, wiodą wprost do dezinformacji oraz informacji fałszywych, wspomnianych wcześniej fake newsów, które nie muszą być kłamstwami w sensie dosłownym, ale grą pozorów informacyjnych.

Od kłamstwa wypowiedź mitopodobna różni się tym, że nie musi – logicznie rzecz biorąc – zawierać fałszywych informacji (Czerwiński, 1972, s. 134).

Od czasu, gdy człowiek uzyskał świadomość siebie, wyszedł mentalnie poza własną biologię, ale jednocześnie w niej pozostał, dwa zagadnienia nie dawały i nadal nie dają mu spokoju – to jest problem śmierci własnej oraz miłości. W tych dwóch obszarach głód epistemologiczny człowieka nie został zaspokojony. Generalnie idzie o tzw. sytuacje graniczne (narodziny, miłość,

choroba, klęska, śmierć) oraz sposoby ich przeżywania i ewentualne ich rozumienie i oswojenie się z nimi w ciągu skończonego życia ludzkiego. Racjonalne metody opanowania, oswojenia lęków i obaw zawodzą. Z pomocą przychodzi jakiś rodzaj symbolizmu, iluzji, ideologii, mitu, religii, czyli zespół wierzeń i środków irracjonalnych, które nacelowane są na skuteczność działań, nie na prawdę i jej osądzanie, czy po prostu na wyrażanie, na ekspresję.

*...doświadczenie obojętności świata stawia nas wobec alternatywy: albo uda się nam pokonać obcość rzeczy przez ich organizację mityczną, albo będziemy to doświadczenie zatajać przed sobą w skomplikowanym systemie urzędzeń, które rozpraszają życie w faktyczności codzienne... wydaje się jednak, że mit może istotnie tworzyć poczucie oswojenia bytu... dwa są doświadczenia skrajne, między którymi napięta jest nasza wiedza o obojętności świata: antycypacja śmierci własnej, w której fenomen obojętności odłania swój globalny charakter, oraz doświadczenie zetknięcia erotycznego, w którym najdalej posunięta próba komunikacji z drugim ujawnia nam obecność nieprzekraczalnych barier w znoszeniu fenomenu obojętności. Mit musi zdać sprawę z obu tych doświadczeń – **śmierci i miłości** – jeśli ma spełniać funkcję, o której mowa; musi odpowiedzieć na pytania: dlaczego w antycypacji śmierci staję w obliczu fenomenu obojętności jako cechy uniwersalnej świata? dlaczego w erotycznym spotkaniu nie mogę przewyciężyć granicy, która oddziela od zjednoczenia doskonałego? (Kołakowski, 2003, s. 84-85).*

Można całkiem zasadnie przypuszczać, że ten podstawowy zgrzyt i zderzenie między prawdą i fałszem, kłamstwem i prawdomównością wywodzi się z rozdźwięku między życiem i śmiercią, miłością i nieuchronną śmiercią? A może po prostu, tak jak to już ustalono przed nami, wynika ten fenomen z konfrontacji świata realnego i wirtualnego, czyli z pradawnego freudowskiego konfliktu między naturą i kulturą człowieka? Coś jakby zahaczało o grzech pierworodny i nijak dla mnie niepojęty, tak jak i sacrum chrześcijańskiego „chleba i wina”, przeistaczanego w prawdziwe ciało i krew Chrystusa, z miłości zmarłego w męczeńskiej śmierci dla ludzkiego zbawienia, a więc i mojego. Ale ja nie chciałem i nie chcę mieć z tym nic wspólnego, bo to mnie przekracza i zdolność mego pojmowania rzeczy i zdarzeń. Jednym słowem jakaś transcendentca negatywna mnie dopada, mimo mej ku niej niechęci.

Zagadnienie tych dwu sytuacji (miłości i śmierci), w których waży się podmiotowość człowieka, znacznie prościej przedstawił Jan Lechoń (w płaszczyźnie poetyckiej, a więc bliskiej mitowi i jednocześnie w aksjologicznej): *Pytasz co w moim życiu w wszystkich rzeczach główną. Powiem ci **śmierć i miłość**,*

obydwie zarówno. Pierwszej się oczu czarnych drugiej modrych boję, te dwie są me miłości i dwie śmierci moje. Ten magiczny i mityczny, chciałoby się powiedzieć, jeśli nie kłamliwy, to paradoksalny związek miłości ze śmiercią, występuje również we współczesnej poezji, m.in. u mej ulubionej poetki, Ewy Lipskiej, w wierszu pt. „Ucz się śmierci” (Lipska):

Ucz się śmierci. Na pamięć./ Zgodnie z zasadami pisowni wyrazów martwych /... / ucz się śmierci w miłości, ucz się śmierci nie tylko/ dla zabicia czasu/ Czas bywa samobójczy i wisi godzinami na drzewach

Nie idzie tu, jak widać, o fałsz czy prawdę, ale o przeżywanie obcości lub zjednoczenia ze światem. Magia, mit i mistyka codzienności nie poszukują prawdy, poszukują skutecznych środków znieczulających ból egzystencji. Poszukują prawdy istnienia, a nie prawdy w sensie epistemologicznym. Jednym słowem, mit – to kłamstwo metaforyczne, zawierające prawdę, niekiedy mówi się eufemistycznie – tajemnicę (czyli ukrytą prawdę) istnienia człowieka i jego świata.

Trzeba się zastanowić, jak się mają do kłamstwa tzw. nasze projekty i prognozy, czyli fikcyjna, nieistniejąca jeszcze rzeczywistość, ale taka, która ma dopiero być?

Czy to też są jakieś kłamstwa projektowane programowo, fantazmaty, instytucjonalnie potwierdzane fikcje? A przecież projektami żywi się cały świat i szeroko pojmowana nadzieja człowieka plasuje się tychże stanach antycypowanych, upragnionych, nieistniejących jeszcze, być może niemożliwych do osiągnięcia, czyli w utopiach? Tu narzuca się sama nieufność i krytycyzm, jako postawy ograniczające rozwój kłamstwa, demagogii w stosunkach międzyludzkich. Zdaniem Stanisława Barańczaka to poezja właśnie powinna być „**nieufnością**” i nośnikiem prawdy czy prawdą samą w sobie. W piątym „przypuszczeniu na temat poezji współczesnej” ten przewrotny autor pisze o niej i nie tylko o niej tak:

*Więc powinna być nieufnością. Krytycyzmem. Demaskacją. Powinna być tym wszystkim aż do chwili, gdy z tej Ziemi zniknie **ostatnie kłamstwo, ostatnia demagogia i ostatni akt przemocy**... Stanie się tak wtedy, gdy poezja, o której myślę, będzie nieufna w pełni, konsekwentnie, gdy będzie zdzierać maski pozorów nie tylko z zewnętrznego świata, ale i z samej siebie. Gdy będzie zarówno w tym, co ja otacza, jak i w tym, co tkwi wewnątrz niej, ukazywać skłócenie, niejednorodność i wieloznaczność czającą się pod powierzchnią harmonii, zgody i oczywistości (Barańczak, 2009, s. 394-395, podkreśl. – L.P.).*

Mówiąc o kłamstwie jako pewnego rodzaju strategii bycia w społeczeństwie, nie mogę jakoś znaleźć właściwej ścieżki wyvodu, kręcę się, wpadam w labirynty i paradoksy definicji zbyt szerokich lub zbyt wąskich, nie mogę się dobrze zakotwiczyć. Czuję się nie jak trzeźwy empirysta i obserwator życia społecznego, ale jak poeta zagubiony w niejednolitości obrazów, wieloznaczności symboli i znaków prowadzących raczej do chaosu niż wymarzonej harmonii istnienia i współistnienia ze światem.

Świat koloryzowany, czyli kłamliwy – postrzegany bywa jako atrakcyjniejszy niż świat realny, dotykalny, namacalny tu i teraz. Świat realny ogranicza ze wszystkich stron, ukazuje bezsilność i bezwładność człowieka wobec rozmaitych przeciwności losu. Wyobrażenie innego, doskonalszego, a może lepszego świata stymuluje do działania naprawczego, doskonalącego. Myślenie życzeniowe to potęga, motywująca do działań naprawczych, reformatorskich, innowacyjnych. Wynika z niezadowolenia, z niedoskonałości świata realnego, stąd bierze się pragnienie stwarzania rzeczywistości wirtualnych, fikcyjnych. One widać pełniej zaspokajają potrzeby aktualne i potencjalne, potrzeby samourzeczywistnienia człowieka jako indywidualności, tej niepowtarzalnej, tożsamościowo wyodrębnionej, autonomicznej wyspy w obcym, realnym, niekiedy brutalnym świecie faktów.

Być może kłamstwo wpisane jest w naturę ludzką i jako takie jest elementem naturalnym, spełniającym swe adaptacyjne funkcje biologiczne i społeczne. Prawdopodobność wydaje się elementem sztucznym, narzuconym kulturowo, wbrew zdrowym instynktom przystosowawczym, gatunkowym, wykorzystującym wszelkie formy dostosowania się do otoczenia (akomodacja) i przystosowania otoczenia do siebie (asymilacja). Należy zachować umiar, czyli równowagę funkcjonalną (homeostazę). Trochę kłamać i nie kłamać, zachowując pozory uczciwości.

Od dawna na rynkach całego świata pojawiają się tzw. podróbki, czyli towary przypominające do złudzenia drogie, markowe wyroby, takie jak: adidas, puma, philips, a sygnowane są nazwami ludzko podobnymi do oryginałów: adadis, pumba, dhilips. Producenci dokonują ewidentnych fałszerstw, kłamią w celu osiągnięcia zysku. Działają na niekorzyść firm oryginalnych, naruszają ich prawa i dobre imię, a jednak istnieją. Mogą wyzwać tym samym chęć zemsty czy rewanżu, z pewnością generują w tych, których krzywdzą wrogie emocje.

Kłamstwo wyzwała w ludziach kłopotliwe emocje, z którymi trudno sobie poradzić. Dlatego może w katalogu norm moralnych świadczenie nie-

prawdy wobec bliźniego (kłamstwo) jest zakazane. Kłamstwo szkodzi? Komu? Bywa też zbawienne, podobnie jak barwy ochronne w przyrodzie. Stąd ambiwalencja ocen kłamstwa jako faktu społecznego i odpowiedzialności moralnej za nie. Zauważa to także wybitny etyk, Andrzej Grzegorzczuk:

Człowiek przestraszony groźbą kary od razu zaczyna ostrożniej mówić to, za co może zostać ukarany. Albo spodziewając się nagrody od razu zaczyna się automatycznie przechwalać, na przykład żeby się przypodobać seksualnemu partnerowi, dygnitarzowi lub dobroczyńcy. Człowiek jednak często uświadamia sobie swoje zachowania instynktowne i może na nie przyzwolić lub może starać się je zmienić. Z tego powodu pewna odpowiedzialność za nieświadome oszustwa też jest uzasadniona (Grzegorzczuk, 1988, s. 99).

Powszechność kłamstwa w życiu codziennym

Nie trzeba daleko szukać, by zauważyć, że otaczają nas rozmaite, wykluczające się niekiedy światopoglądy, doktryny i orientacje wartościująco-normatywne. Zwykle po okresie zafascynowania się nimi albo zaślepienia odrzucamy je jako błędne, fałszywe, wręcz szkodliwe dla naszego rozwoju. Sam tego doświadczyłem wiele razy. Jakakolwiek doktryna to przecież pewnego rodzaju system (układ) założeń i sądów orzekających, normatywnych o człowieku i jego świecie, aspirujący do bycia przewodnikiem, instrukcją obsługi siebie samego i świata otaczającego. Spirala doktryn politycznych, religijnych, światopoglądowych spowija nas jak mgła wędrowca zmierzającego ku linii horyzontu i zwodzi z właściwej drogi. Co więcej, po pewnym czasie okazuje się, że nie ma żadnej jednej właściwej drogi. Wszystkie po kolei okazują się ślepe i zwodnicze, prowadzą donikąd. Z naszej pustki wewnętrznej wychodzą i do niej, zatoczywszy łukowatą trajektorię, wracają. Znikąd donikąd – to najkrótsza i najprawdziwsza formuła ludzkiego losu, wszelkie inne to mamiące kłamstwa, miłe dla umysłu i zmysłów (oka i ucha) mity, mitologie, doktryny i światopoglądy utopijno-zbawcze. Analektyka stosowana od wieków – totalne znieczulenie pierwotnych, egzystencjalnych lęków i obaw. A gdy już odkryjemy, że zanurzeni nieodwołalnie jesteśmy w absurdzie codzienności, pozostają nam tylko mitologiczne, religijne środki paliatywne uśmierzające na pewien czas „lęk i drżenie”. Zamiast chleba i igrzysk pragniemy codziennej mistyki i narkotyków ideowych, w ostateczności opiatów, leczniczej marihuany. Innej eschatologii nie ma i być nie może wobec nagości faktów: bólu narodzin i śmierci człowieka.

Istnieje, jak wiadomo, wiele nakazów i zakazów moralnych. Najstarszym przykładem Dekalog. My wybraliśmy na pierwszy ogień jeden z wielu grzechów, czyli łamanie normy prawdomówności. Waga tego nakazu moralnego nie jest na tle innych zakazów i nakazów najważniejsza. Są ważniejsze. Można powiedzieć, z niewielkim ryzykiem popełnienia błędu, że drobne kłamstwa w życiu nas, ludzi to codzienność, powszechność. Popełniają je chyba wszyscy bez wyjątku, więc nie powinny skutkować w następstwie gryzącymi wyrzutami sumienia. Łatwo je usprawiedliwiamy i rozgrzeszamy, zwłaszcza sobie, rzadziej innym. Już w szczególności, jeśli idzie o ochronne funkcje dobrotliwego kłamstwa, mającego przynieść ulgę bliźniemu lub uczynić jego sytuację znośniejszą, mniej przykrą. Jeżeli zatem istnieje pewien rodzaj przyzwolenia społecznego na drobne kłamstewka, a nawet na większe kłamstwa altruistyczne zwłaszcza, to czy to nie jest pierwszy wskaźnik na liście symptomów zaburzeń przystosowania społecznego albo właśnie przeciwnie, główny wskaźnik radzenia sobie w życiu, czyli dobrego przystosowania się do kłamliwego z natury otoczenia, w którym toczy się nieustanna walka o przetrwanie i dominację w podstawowych grupach społecznych?

To, co mnie kiedyś zaskoczyło, gdy prowadziłem badania normalizacyjne na temat nieprzystosowania społecznego, to wysoki wskaźnik mocy ($r = 0,953$) dyskryminacyjnej kategorii empirycznej, którą było „kłamstwo notoryczne” oceniane u danej osoby (ucznia) przez osoby socjalizująco znaczące dla niej. W zasadzie wystarczyłoby zebrać opinię o prawdomówności lub jej braku w przypadku oceny zachowań interesującej nas osoby, aby trafnie orzekać o jej ogólnym poziomie przystosowania/nieprzystosowania społecznego. Krótko mówiąc, jeśli ktoś kłamie notorycznie, mając do tego okazję lub bez okazji, to z bardzo dużym prawdopodobieństwem, graniczącym z pewnością, możemy prognozować, że będzie wykazywał wiele innych, poważniejszych zaburzeń przystosowania społecznego. Nie mam analogicznej wiedzy na temat samooszukiwania. Ale wiemy, że spełnia ono funkcje jednego z mechanizmów obronnych w życiu człowieka, chociaż w konsekwencji prowadzi do coraz głębszych rozczarowań życiowych jednostki i dyskomfortu psychicznego. Kłamstwo współwystępuje z wieloma różnymi, kłopotliwymi emocjami typu: niechęć, nienawiść, zazdrość, zemsta i tę częstotliwość współwystępowania chcielibyśmy w projektowanych przez nas badaniach ustalić i wyjaśnić. Inspiruje nas w tym kierunku również nabrzmiewający ciągle problem mowy nienawiści i kłamstwa w życiu publicznym i w mediach, prowadzący do poważnych zaburzeń w zachowaniu ludzi, a nawet do pospolitych, a także naj-

cięższych przestępstw, czyli zabójstw. Wspomniałem o tym na samym początku. Kolejne dzieło, do którego będę nawiązywał, to książka Zbigniewa Zalewskiego, która mnie w dużej mierze inspirowała oraz nadal inspiruje: *Od zawiści do zemsty. Społeczna psychologia kłopotliwych emocji* (Warszawa 1998) – z niej wzięłem wiele ciągów myślowych i wykorzystałem w badaniach empirycznych, o czym piszę dalej, w części empirycznej. Postaram się ukazać ciemne i jasne strony ludzkich zachowań oraz predylekcji etycznych młodego pokolenia Polaków w kontekście kłopotliwych, silnych i słabych emocji ujawnianych w badaniach i w życiu codziennym.

Błądzenie a kłamstwo

Wszyscy moi wielcy mistrzowie oraz inspiratorzy intelektualni nie mieli pewności, że to co mówią to prawda i tylko prawda. Chociaż niekiedy się здавало, że zawsze mieli *ślusne poglądy na wszystko* (por. L. Kołakowski). Czyżby blefowali lub kłamali wprost? Czy tylko może błędzili i mnie jako ucznia wprowadzali w błąd? I ja sam jako nauczyciel też błędziłem i wprowadzałem w błąd mych podopiecznych? Wiadomo, że nie celowo, ale mimochodem? Ale błądzenie przecież kłamstwem nie jest. Bywa raczej efektem przyjęcia błędnych założeń, przesłanek, a może nawet pewników, które okazują się niepewne lub wręcz fałszywe. Z pewnością moi nauczyciele w jakimś zakresie błędzili, do czego niektórzy z nich potrafili się przyznać i błędy swe naprawiać i zadośćuczynić, na przykład Leszek Kołakowski, jeśli idzie o jego młodzieńczy, entuzjastyczny marksizm i sarkastyczny potem. Ale to są konwersje na dużą skalę, światopoglądową, a tu nie ma mistrzów. Są, jak miemam, pokrętne drogi i same pomyłki. Historia nauki to przecież jeden wielki ciąg pomyłek, a niekiedy i oszustw. Testowanie hipotez, doskonalenie narzędzi diagnostycznych, określanie ich trafności, to rozpaczliwe próby wyjścia z impasów, labiryntów poznawczych w imię prawdy obiektywnej, której nie znamy. Analizując ludzkie zachowania w sensie antropologicznym oraz ich warstwę symboliczną, odnosi się wrażenie, że gatunek ludzki upodobał sobie pewne odmiany kłamstwa zbiorowego w postaci mitów (np. narodu wybranego) i baśni (osiąganie szczęścia i pełni egzystencji poprzez wytrwałość, cierpienie i ofiarę). Ale nawet prawdy subiektywne, osobiste są zawsze zrelatywizowane do naszego doświadczenia świata i są częstokroć ideologicznie zakłamane. Pięknie i trafnie wyraził ideę człowieczeństwa wystraszonego, przytłumionego W. Woroszyński, którego cytuję w zakończeniu.

Prawdy te lub kłamstwa przyjmujemy milcząco, nie zdając sobie sprawy, jak na zebraniu partyjnym: *taka jest prawda, a innej nie ma i nie będzie – towarzysze!* Bywa przecież i tak, iż mimo naszych usiłowań odróżniania prawdy od fałszu, ziarna od plewy, ciągle brniemy w ślepe uliczki złudzeń, oмамień, groźnych ideologii.

Pół biedy, gdy jesteśmy młodzi. Mamy prawo do błędu, dopiero się uczymy, ale gdy już wchodzimy w smugę cienia, nie mamy takiego prawa. Wtedy nasze pomyłki, oszustwa i kłamstwa stają się żałosne i wręcz niewybaczalne. I nie ma co usprawiedliwiać sztuki błędzenia w wieku starczym. Należy chyba raczej zamilknąć i nie mieszać ludziom w głowach, bo prochu już nie wymyślimy, ani żadnej prawdy absolutnej nie odkrywamy. Tym bardziej absolutnego kłamstwa nie da się już zauważyć, bo to demencja starcza swoje już zrobi.

Powiedzmy sobie wprost po ludzku i chrześcijańsku zarazem: *Posypmy głowy popiołem i módlmy się o dobrą, szczęśliwą śmierć – siostry i bracia umiłowani w wierze.* I to będzie dobra nowina na tle ewakuacji z tego świata i z jego mitologicznych złudzeń! Żadnej prawdy nigdy nie poznamy i poznać nie możemy, bo jej nie ma, nigdy nie było i nie będzie. To, co uznajemy za prawdę, to tylko konwencje i ustalenia terminologiczne międzyludzkie. Zatem, tak jak nie ma absolutnej prawdy, tak też i nie ma, i być nie może absolutnego kłamstwa. Są jedynie kłamstwa i prawdy relatywne, znakomicie wykorzystywane w adaptacji gatunku ludzkiego do zastanych warunków przyrodniczych oraz używane twórczo w manipulowaniu środowiskiem, jego przekształcaniem i tworzeniem środowiska wirtualnego, jakby nowej rzeczywistości z plastiku. Czy mit „ja” to fikcja, przeczcucie, czy jeszcze coś innego? Gdy byłem młody, znałem od A. Podgóreckiego cztery wersje samego siebie, to było też oszustwo intelektualne, bo wersji jest znacznie więcej (Podgórecki, 1969). A te wersje to knoty, umysłowe miernoty i badziewie. Wersji bywa tyle, ile chcemy, bo to produkt tani...

W takim kontekście odwieczne dyskursy o fałszu i prawdzie tracą swój dawny sens i można je odłożyć do bogatej skarbnicy mitów i baśni ludzkości. *Człowiek jest wielki, człowiek jest dumny* – tak sugerują poeci i profeci, a tymczasem równie dobrze można powiedzieć, za poetą dialektykiem, że ten sam człowiek: *Otumaniony, spłoszony, rozdarty,/boi się wojny, powietrza i ognia,/boi się Boga, boi się Partii,/boi się brata, sąsiada, przechodnia* (Woroszyński, 1982, s. 15). Tak oto dotarliśmy w poszukiwaniu prawdy o kłamstwie do granic przyzwoitości, czyli **cynizmu moralnego**, który kłamstwo uznaje za rzecz

zupełnie normalną i rudymenarny składnik ludzkiego bytu na Ziemi. Powoli przesunęliśmy się od apoteozy prawdy i prawdomówności do pozytywnych aspektów kłamstwa, kłamliwości oraz manipulowania informacją w sposób celowy bez uwzględniania kontekstu etycznego. Od dawna wiadomo, że operowanie informacją w stosunkach międzyludzkich spełnia funkcje sterownicze i znaczenie informacji ma znaczenie strategiczne już od czasów biblijnych w życiu prywatnym i społecznym.

Wszystkie armie świata mają przecież własne służby informacyjne oraz dezinformacyjne, wprowadzające w błąd przeciwnika, potencjalnego czy rzeczywistego wroga. Skuteczne kłamstwo informacyjne i operowanie nim to zasadniczy walor pragmatyczny, zawodowy tychże służb. Wszechobecne podsłuchy, afery nagraniowe, taśmowe to współczesna broń wykorzystująca informację w sposób niegodziwy, ale częstokroć zadziwiająco skuteczny. Informacja odpowiednio użyta może mieć znaczenie lecznicze (prawda nas wyzwoli), ale także może ujawniać swe toksyczne oblicze. Bezwzględna, zimna prawda niejednokrotnie doprowadziła niejednego do tak zwanej śmierci cywilnej, bo zabrakło tego, co nazywa się cywilną odwagą.

Stosunkowo młoda (jak dla mnie – dziada już) nauka zwana cybernetyką pokazuje rozmaite rodzaje informowania i parainformowania: tak zatem wyodrębnia się informowanie wierne, ale także informowanie pozorne (w tym ogólnikowe, niejasne) i jeszcze inne, które nas szczególnie interesuje – **informowanie fałszywe**, w tym: zmyślanie, zatajanie, przekręcanie. Natomiast w parainformowaniu dają się wyodrębnić zniekształcenia zwane domniemywaniami: nietrafnymi, bezpodstawnymi, niedomyślnymi i opaczными (Mazur, 1976, s. 142-144). Są, powiada się w cybernetyce, dwa tory sterownicze, kanał informacyjny i energetyczny, i one decydują o przebiegu sterowania. Zaburzenia w którymkolwiek z nich prowadzą do dysfunkcji. A więc zniekształcanie informacji, czyli kłamstwo, przestaje mieć walor etyczny, a nabiera charakteru technicznego. Chociaż w sądownictwie wymaga się prawdziwych zeznań, a za zeznania fałszywe grozi kara. Tymczasem człowiek podsądny składa zeznania wynikające z jego złudzeń, błędów percepcyjnych i innych zniekształceń informacyjnych, nie zawsze przecież kłamliwe. Są jednak (firmy) instytucje zainteresowane zaciemnianiem obrazów faktycznych i celowym wprowadzaniem konkurentów w błąd. A może nawet sprzedajni adwokaci ze swymi klientami celowo **mataczą**, by osłabić siłę i ciężar zarzutów prokuratorskich. Wszędzie tam, gdzie posługiwanie się fałszywą lub zniekształconą informacją służy manipulacji politycznej, ekonomicznej, militarnej, mamy do czynienia

z kłamstwem. Podobne mechanizmy na mniejszą skalę wykorzystuje się w społecznej produkcji mitów i zasług osobistych: figurantów, kombatantów, bohaterów, bojowników, męczenników itp. (Karwat, 2004). To jeszcze jeden w wielu interesujących wątków, który należy odłożyć do czasu uzyskania wyników badań empirycznych.

Konkluzje wstępne

Czyżby zatem należało te sprzeczne konstatacje o człowieku i jego sytuacji w świecie odłożyć do lamusa podświadomości, tej archetypalnej tkanki kultury ogólnoludzkiej?

Nie można jednak chyba porzucać kulturotwórczej funkcji fikcji i jej mitologicznych odniesień w kształtowaniu zachowań werbalnych i pozawerbalnych młodzieży współczesnej. Dlatego mimo wszystko powoli realizujemy ten projekt badawczy.

Nie takich konkluzji się spodziewałem, ale tak ostatecznie wyszło. Trzeba jeszcze raz przeanalizować te wstępne konstatacje, mające raczej charakter eseju niż tekstu *stricte* naukowego.

Ogarnia mnie młodzieńcza bezradność licealisty wobec ogromu sprzeczności wypowiedzianych o człowieku w literaturze pięknej w jak najszlachetniejszych intencjach, ale przecież kłócących się ze sobą treściami. To nie chaos w ogóle, jakiś kosmiczny, mitologiczny, jak na początku stwarzania świata, ale brak uporządkowania elementów wiedzy, przypuszczeń, zwątpień co do istoty prawdy i kłamstwa człowieczego. Stąd wspomniane zakłopotanie, a nawet bezradność. Już nawet tylko samo *nieuporządkowanie* wydaje się być grzechem, jakimś odstępstwem od czystego moralnego wzorca typu kantowskiego „imperatywu moralnego”. Z tego ideowego chaosu powinna wyłonić się wkrótce krystaliczna struktura prawdy, której poszukujemy jako badacze i empirycy. Jednakże i taka nadzieja może się okazać kolejnym mitem domagającym się spełnienia czegoś wewnątrznie sprzecznego.

Jak powiedziano wyżej, prawo do pomyłek, błędów i do koloryzowania ma młodzież, zwłaszcza ta, która w swym krótkim życiu moralnie zbłądziła, na tyle, że została orzeczeniem sądowym skierowana do placówki poprawczej. Z definicji wydaje się być młodzieżą nieprzystosowaną społecznie, ale czy tak jest faktycznie? Czy różni się swymi poglądami, postawami i zachowaniami od młodzieży ze środowisk otwartych, wolnościowych? Na te i inne pytania badawcze usiłujemy odpowiedzieć, prowadząc odpowiednio ukierunkowane

badania empiryczne. Pierwsze, badania pilotażowe, odbyły się w Schronisku dla Nieletnich i w Zakładzie Poprawczym dla dziewcząt w Falenicy w styczniu (31.01. 2019 r.) w naszej obecności. Wypełnianie kwestionariusza trwało około godziny. Niektóre z pytań, wymagające napisania kilku słów, bywały pomijane przez badane dziewczęta. Już wiadomo, że część pytań należy usunąć, inne nieco zmodyfikować. Zwłaszcza dość arbitralny podział kłamstw na konieczne i nieuchronne oraz życzliwe i złośliwe był mało komunikatywny i w zasadzie nie potrafiły podać przykładów takich kłamstw. Pytanie 51 wskazywane było przez wychowanki jako nieco irytujące lub nie rozumiały go. Kłopoty też sprawiły pytania arytmetyczne, sprawdzające prawdomówność badanych. Jedna z wychowanek zwróciła uwagę, że „nie ma czegoś takiego jak półtora grosza”, a ponadto śledzie nie są takie tanie, jak podano w zadaniu do rozwiązania. I miała rację! Niezbyt zrozumiałe wydały się niektórym wychowankom wyrażenia: *konfrontacja*, *rewanż*, *przymiotnik*, co natychmiast zasygnalizowały. Dziewczęta podsądne zauważają kłamstwo wokół siebie i są świadome rozmaitych kłamliwych manipulacji w: handlu, polityce, reklamie, sporcie, ale jednak nigdy w religii (pytanie 63). Można więc wnosić, że są one przywiązane do tradycyjnych wartości katolickich i cenią katechizm jako źródło wiedzy i ocen moralnych. Sam katechizm można w pewnym sensie traktować jako pierwsze skodyfikowane źródło prawd i mądrości życiowych zasilających indywidualne sumienie młodego człowieka, nawet wówczas gdy popada on w konflikty z prawem, moralnością czy obyczajem. Sumienie pojmowane bywa jako instancja psychiczna uruchamiająca co najmniej dwa dynamizmy regulujące zachowania zwane staroświecko: mechanizm antycypacji **winy** oraz społeczny mechanizm **wstydu**. Przekonująco i pięknie pisze o tym znany z zaskakujących czytelnika i oryginalnych ujęć psycholog Kazimierz Pospiszyl, jeden z moich najmłodszych intelektualnych mistrzów. Oto przykład:

Wstyd jest uczuciem bardziej pierwotnym w stosunku do poczucia winy! Rzecz tę można ukazać zarówno z punktu widzenia rozwoju jednostki, jak i całych społeczeństw... wstyd jako mechanizm tłumiący złe inklinacje natury ludzkiej ... wywołuje więcej skutków ubocznych niż poczucie winy (Pospiszyl, 2014, s. 275).

Obydwa te zjawiska są przydatne w procesie socjalizacji człowieka i kształtowania się jego autonomii moralnej. Ich rola jest rozmaicie oceniana w generowaniu zachowań zgodnych lub sprzecznych z normami społecznymi w zależności od stopnia, czyli poziomu zinternalizowania wartości uznawanych za priorytetowe, w tym także interesującej nas normy prawdomówności.

Można chyba hipotetycznie przyjąć (czyli domniemywać trafnie), że poczucie wstydu kształtuje się pod wpływem zewnętrznej presji społecznej, zewnętrznych obserwatorów i kontrolerów poprawności zachowań jednostki ludzkiej. A poczucie winy pojawia się wskutek nacisku wewnętrznego, zinterioryzowanego kontrolera, od którego nie można się uchylić czy uciec z pola jego obserwacji. Stąd wnoszę, że kształtowanie poczucia wstydu i kultura edukacyjna na nim oparta prowadzi do ukształtowania tożsamości człowieka zewnątrzsterownego (por. Riesman, 2017). Natomiast socjalizacja bazująca na poczuciu wstydu, czyli instancji wewnętrznej, wiedzie ku formacji tożsamości człowieka wewnątrzsterownego. Jednostka ludzka poddawana bywa obydwu wpływom jednocześnie i w związku z tym można przypuszczać, że w efekcie generowane są dwie różne odmiany „ja” i egoizmu socjocentrycznego i egocentrycznego (Czapów Cz.). To swoiste rozdwojenie tożsamości ludzkiej, ludzkiego indywidualności zauważalne jest przez nią samą i bywa źródłem rozterek i konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych oraz poczucia **zakłamania siebie**. Bo to, co z definicji niepodzielne, jednostka (in-dywiduum), jest rozcięte i nie stanowi już pierwotnej jedności. Dochodzimy do sedna sprawy i pytania o jedność jaźni czy jej wielości, do kłamstwa i prawdy istnienia, czyli autentyzmu własnej tożsamości i jej przeżywania i wyrażania. Czyżby należało przyjąć ryzykowną tezę o wielości ludzkiej jaźni?

Nauka podkopuje nie tylko liberalną w wolną wolę, lecz również wiarę w indywidualizm. Liberaliści uważają, że każdy z nas ma jakieś jedno niepodzielne „ja”... Aby liberalizm miał sens, muszę mieć jedno – i tylko jedno – prawdziwe „ja”, gdybym bowiem miał więcej niż jeden autentyczny głos, to skąd miałbym wiedzieć, którego z nich słuchać przy urnie wyborczej, w supermarkecie i na rynku matrymonialnym? Jednakże w ciągu ostatnich dziesięcioleci nauki przyrodnicze doszły do wniosku, że ta liberalna opowieść jest czystą mitologią. Istnienie jakiegoś jednego autentycznego „ja” jest równie prawdziwe, jak istnienie nieśmiertelnej duszy, Świętego Mikołaja i zająca wielkanocnego. Jeśli zaglądam naprawdę głęboko w siebie, pozorna jedność, którą traktuję jako coś oczywistego, znika, ustępując kaskadzie sprzecznych głosów, a żaden z nich nie jest „moim prawdziwym ja”. Ludzie nie są indywidualni. Są „dywidualni” – podzieleni (Harari, 2019, s. 367).

Wspomniana dualność (dwoistość, podzielność człowieka) być może ma swe podłoże biologiczne, związane z dwiema półkulami mózgowymi i jej poznawczymi i emocjonalnymi funkcjami, ale ten wątek odłożmy na potem. Ta swoista kaskada przemyśleń i emocji z nimi związanych wywołuje poczu-

cie chaosu i braku uporządkowania oraz ujawnia z definicji **chwiejną równowagę** własnej identyczności jako podmiotu. Co pewien czas w literaturze przedmiotu ożywa zagadnienie poczucia tożsamości, własnej jaźni, ego, self. Dorastające pokolenia odkrywają to, co już było i dawno zaistniało, ale odkrywane bywa jako świeże, naturalne. Wielu z nas ma poczucie **odrębności** (inności) już we wczesnych stadiach własnego rozwoju, a także doświadcza własnej **ciągłości** istnienia, ale już nie zawsze przeżywa wyraźnie własną spójność osobową i treściową. Coraz trudniej zbudować poczucie własnej spójności psychologicznej czy światopoglądowej, gdy ze wszystkich stron docierają do człowieka sprzeczne, niekiedy wręcz kłamliwe i dezinformujące treści. Ta swoista luka informacyjna daje szansę na zakorzenienie się kłamstwa i fałszu w relacjach międzyludzkich oraz konfliktów intrapsychicznych jednostki ludzkiej, mającej poczucie zagubienia się labiryncie kłamstw medialnych i osobistych. To, czego człowiek doświadcza w poszukiwaniu prawdy (zwłaszcza uczonej), to paradoksalne, swoiste rozdwojenie jaźni, gdy prowadzimy intymny dialog ze sobą, ale równoległe, jakby na zewnątrz, pojawia się także dialog kłamstwa, niedopowiedzeń i zatajania informacji z naszym innym Ja. Wspomina o tym Józef Tischner:

Paradoksem dialogu kłamstwa jest to, że nie jest on możliwy bez równoczesnego dialogu prawdomówności. Zewnętrznemu kłamstwu musi towarzyszyć wewnętrzna prawdomówność. Aby kłamać innemu, muszę sobie mówić prawdę; inaczej kłamstwo nie byłoby możliwe. Aby wiedzieć jak prawdę ukryć, trzeba ją mieć stale na oku. Wewnętrzny dialog prawdomówności obraca się wokół kluczowego zadania samoobrony. Jest przesycony lękiem kłamcy o samego siebie. Lęk doprowadza do rozszczepienia świadomości egotycznej na Ja – dla – siebie i Ja – dla – innych. Pierwsze Ja jest podmiotem dialogu prawdomówności, drugie Ja jest przedmiotem dialogu kłamstwa” (Tischner, 1990, s. 117).

Szczerze i żywe sprawozdania z tego typu stanów doświadczanych przeze mnie osobiście przedstawiłem w eseju *W poszukiwaniu własnej tożsamości* z 2017 roku, którego jednak nie opublikowałem. Waham się, czy to zrobić. Dochodzę w nim do wniosków zbieżnych z wnioskami innych co do „wielotożsamości” osobowej konkretnego człowieka, czyli mnie samego. Własny narcyzm powinien mieć jednak granice, by nie przeistoczyć się w poważne zaburzenie osobowościowe i związane z tym totalne zaślepienie. Narcyzm to rodzaj psychologicznego oszustwa, a ściślej – efekt samookłamywania się wzmacnianego wpływem osób socjalizująco znaczących (np. bezkrytyczna miłość matki

lub ojca, lub przeciwnie, emocjonalny chłód rodziców, na co wskazują wyniki badań nad postawami rodzicielskimi oraz ich wpływem na osobowość dziecka).

Przyjąć wypada, że nie ma jednej, jedynej prawdy absolutnej, o czym już wcześniej wspomniano, bez argumentacji jak wyżej. Akceptując jedną prawdę, zaprzeczamy innej, alternatywnej, ale czy wtedy kłamiemy? Raczej nie, bo nie wprowadzamy nikogo w błąd, ale po prostu sami błądzimy, i co więcej, nie umiemy wyjść z labiryntu ślepych uliczek naszych zwojów mózgowych. A może to nie żadne zwoje tylko listki zarodkowe nowej antropologii lub co najmniej przełomowej koncepcji **człowieka – kłamcy** i jego płytkiej, kłamliwej masowej kultury? Nowotwór antropologiczny? Nie wiem jeszcze.

Zobaczmy, co młodzież sądzi o kłamstwie, czy jej sądy moralne mogą zmienić obraz kłamstwa i jego uwarunkowań. W pokoleniu młodzieży urodzonej i wychowanej w wolnej Polsce? Tego też jeszcze nie wiem. Bez namiętności i patosu trzeba spojrzeć na wyłaniający się obraz tego starego zjawiska kontrowersyjnego, jakim okazuje się kłamstwo, i co wyłania się ze statystyk empirycznych. Nie liczę na rewelacje, ale niespodzianek nie wykluczam. Póki pamiętam, chciałbym zanotować, że z katalogu zjawisk kontrowersyjnych dwudziestego wieku, kiedy byłem studentem, wyziera jeszcze jedno, które ma swe współczesne rozliczne oblicza, a idzie w parze z kłamstwem notorycznym – to **lenistwo**. Nikt od dawna tego pojęcia nie używa, bo wrosło w naszą kulturę masową jako jej nieodłączny składnik, jak powietrze, którym oddychamy, mimo że toksyczne, skażone, zaraźliwe. Nicnierobienie, z wyjątkiem zaspokajania przyjemności, to marzenie wielu z nas, i nie ma nic w tym nic złego, zwłaszcza gdy się ma dużo wolnego czasu. A jeszcze przed wiekiem psychologowie i pedagodzy nagminnie stosowali to pojęcie do opisu i oceny zachowań ludzkich, a zwłaszcza uczniowskich. Co więcej, pracowali nad jego zwalczaniem czy raczej – eufemistycznie rzecz ujmując – leczeniem. (Dawid, 1961, s. 136). Chciałbym, w miarę możliwości, nie moralizować, nie pouczać nikogo o powinnościach, ale widać wyraźnie, iż moje myślenie zakotwiczone jest ciągle w dwudziestym wieku, a tu już wkrótce minie druga dekada następnego. Odczuwam coraz bardziej dojmujące poczucie spóźnienia się i zacofania, wyrażające się między innymi w tym, że nie tylko opisuję pewne fakty z dziedziny patologii społecznych, ale i oceniam je. A ferowanie ocen nie należy do zadań nauki, a raczej do etyki i moralistyki. Może czasem do polityki, a z tą nie chciałbym mieć nic wspólnego, bo mnie ona mierzi. Jednakże muszę uwzględnić jej istnienie i warunki społeczne, które ona narzuca lub wymusza. Jej społeczno-ekonomiczny kontekst, jak wynika z analizy dziejów człowieka, jest nieusu-

walny. Kultura, w której jesteśmy wychowani, narzuca i proponuje pewne wartości *en bloc* i od wartościowań w codziennych zachowaniach uwolnić się niepodobna. Oceny i sądy wartościujące są nieuniknione, jeśli chcemy pozostać humanistami. A humanistą być muszę, ponieważ jestem homo sapiens, „myślę, że jestem”, mimo wszystkich „wątpliwości” kartezjańskich. Po cóż silić się na wątpliwą naukowość tego co intersubiektywne? Niech takim pozostanie, przynajmniej na razie, póki nic lepszego nie znajdziemy. Takie są oblicza ludzkiej prawdy i kłamstwa, ludzkiej tożsamości i jej dojmującego braku w XXI wieku.

Bibliografia

- Barańczak S., *Etyka i poetyka*, Kraków 2009.
- Bugental D. B., Shennum W., Frank M., Ekman P., *„True Lies”: Children’s abuse history and power attributions as influences on deception detection*, [w:] V. Manusov, J. H. Harvey (red.), *Attribution, communication behavior and close relationships*, New York: Cambridge University Press, 2001.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1978.
- Czerwiński M., *Magia, mit i fikcja*, Warszawa 1972.
- Davies N., *Boże igrzysko. Historia Polski*, Kraków 2010.
- Dawid J.W., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961.
- DePaulo B., Kashy D.A., *Who lies?*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 70, 1996, s. 1037-1051.
- DePaulo B., Kashy D.A., *Everyday lies in close and casual relationships*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, 74, s. 63–79.
- Ekman P., *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie*, PWN, Warszawa 2007.
- Ekman P., *Why Kids Lie*, Penguin Books, New York 1991.
- Fudala M., *Kłamstwo dziecka. Od bujnej wyobraźni do świadomego fałszowania prawdy*, [w:] Adamek I, Bałachowicz J. (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczeń wobec czasu zmiany*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź 2016.
- Gadacz T., *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy*, Kraków 2018.
- Grzegorzczak A., *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1988.
- Harari Y.N., *Homo deus. Krótka historia jutra*, Kraków 2019.
- http://www.ipsir.uw.edu.pl/UserFiles/File/Katedra_Socjologii_Norm/PRACEIPSI_R/Tom_14/aktualne_trendy_w_psychologicznych_badaniach_nad_klamstwe_m.pdf
- Lipska E., *Ucz się śmierci*, <https://polska-poezja.com/ewa-lipska/ucz-sie-smierci/>

- Język pocisku i zaorania. Rozmawia Jacek Tomczuk z językoznawcą dr hab. Markiem Łazińskim*, „Newsweek” 5/2019, s. 44-46.
- Karwat M., *Figurantwo jako paradoks uczestnictwa. Eseje przewrotne*, Warszawa 2004.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Warszawa 2003.
- Kołąkowski L., *Prawda i prawdomówność jako wartości kultury*, [w:] tegoż, *Kultura i fetysze*, Warszawa 1967.
- Mazur M., *Cybernetyka i charakter*, Warszawa 1976.
- Podgórecki A., *Patologia społeczna*, Warszawa 1969.
- Riesman D., *Samotny tłum*, Kraków 2017.
- Schopenhauer A., *Aforyzmy o mądrości życia*, Warszawa 2000.
- Pospiszyl K., *Szanse i bariery inkluzji przestępców seksualnych*, [w:] Sobczak S., Bocian-Waszkiewicz B., Niewęłowska A. (red.), *Humanistyczne inspiracje edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2014.
- Sztaudynger J., *Piórka*, Kraków 1999.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Paris 1990.
- Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław 2006.
- Woroszyński W., *Poezje wybrane*, Warszawa 1982.
- Zalewski Z., *O zawiści do zemsty. Społeczna psychologia kłopotliwych emocji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Ziemska M., Kwak A., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, 1975.
- Żądło i miód mądrości. Antologia aforyzmu polskiego*, Wrocław 1977.

Nieśmiałość – wewnętrzna bariera społecznej inkluzji

Shyness – the inner barrier of social inclusion

Abstrakt: Jedną z istotnych przeszkód w procesie społecznej inkluzji jest nieśmiałość. Nieśmiałość wyraża się lękiem przed społeczną ekspozycją, powodującym spadek skuteczności działania jednostki, kompetencji społecznych i problemy w komunikacji interpersonalnej. Nie jest właściwie jasne, czy ów spadek skuteczności jednostki w relacjach społecznych wynika z niskich kompetencji społecznych osób nieśmiałych, czy też niskie kompetencje społeczne są skutkiem nieśmiałości. Nieśmiałość różnie bywa postrzegana, co przyczynia się do niedoceniaenia jej destrukcyjnego znaczenia. Na przykład w społeczeństwach patrocentrycznych traktowano ją jako cnotę, wyraz szacunku dla statusu osób, z którymi jednostka wchodziła w interakcję, przejaw wysoko cenionej skromności. Jednak w nowoczesnym społeczeństwie nieśmiałość w istocie pozbawia człowieka szans pełnego uczestnictwa w społeczności. Jest więc słabością jednostki, bowiem stwarza mniejsze szanse pełnej inkluzji społecznej. Artykuł traktuje o uwarunkowaniach, przejawach i przyczynach dezadaptacyjnego znaczenia chronicznej nieśmiałości.

Słowa kluczowe: *nieśmiałość, chroniczna nieśmiałość, skłonność do wycofania, lęk przed społeczną ekspozycją, koncentracja na sobie, egocentryzm, samowykluczenie*

Abstract: One of the most important personal problem in the process of social inclusion is shyness. Shyness expresses itself with the fear of social exposure a decline in the effectiveness of the individual, social competences and problems in interpersonal communication. It is not really clear whether this decrease in the effectiveness of the individual in social relations is result of the low social competences of shy people, or whether low social competences are the result of shyness. Shyness can be perceived differently and this is a cause difficulties to understanding its destructive meaning. For example, in traditional societies it was treated as a virtue, an expression of respect for the status of people with whom the individual interacted with, a manifestation of highly esteemed modesty. However, in a modern society, shyness essentially deprives man of the chance to participate fully in society. It is therefore a weakness of the individual, because it reduces the chances of a full social inclusion. The article deals with the conditions, manifestations and causes of the maladaptive significance of chronic shyness.

Keywords: *shyness, chronic shyness, tendency to withdraw, fear of social exposure, self-concentration, self-exclusion*

Spółeczeństwa ceniące sobie wartości egalitaryzmu nieuchronnie kierują swoją uwagę w stronę jednostek i grup pozbawionych możliwości korzystania z praw, jakie oferuje system społeczny. Rozwój wiedzy oraz wzrost świadomości społecznej przyczynia się do powstawania coraz to bardziej skoordynowanych działań mających na celu wyrównywanie szans jednostek, które z powodu obiektywnych ograniczeń mają utrudniony dostęp do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Działania te stopniowo ewoluowały od szlachetnych czynów pojedynczych ludzi, przez bardziej skoordynowane grupy wolontarystyczne, inicjatywy pozarządowe, następnie akty normatywne, rozwiązania systemowe, a wreszcie indywidualizowane oddziaływania skierowane bezpośrednio do osób pozbawionych równych szans. Idea inkluzji jest najpełniejszym tego wyrazem.

Ta silna koncentracja na obiektywnych wyznacznikach nierówności oraz rozwiązaniach systemowych mających na celu redukowanie ryzyka ekskluzji jednostek zagrożonych wykluczeniem społecznym sprawia, że nieco w cień umyka problem zagrożeń wynikających z wewnętrznych przeszkód tkwiących w samej jednostce, niezależnych od czynników obiektywnych, a powodujących rzeczywiste zagrożenie wykluczenia społecznego. Jednym z ważniejszych tego rodzaju zagrożeń jest niewątpliwie nieśmiałość.

Nieśmiałość różnie bywa postrzegana. Na przykład w społeczeństwach patrocentrycznych traktowano ją jako cnotę, wyraz szacunku dla statusu osób, z którymi jednostka wchodziła w interakcję, przejaw wysoko cenionej skromności. Jednak warto też zwrócić uwagę na fakt, iż w społeczeństwach tych jednostka miała wiele czasu i okazji żeby oswajać się z osobami, z którymi wchodziła w interakcję. Egzystując wśród tych samych ludzi w stosunkowo małej społeczności, przez większość swojego życia mogła sobie pozwolić na stopniowe adaptowanie się do otoczenia, w którym upływało jej życie. Miała więcej czasu i bardziej stabilne środowisko, pozwalające jej na stopniowe przełamywanie nieśmiałości.

Współczesny człowiek funkcjonuje w wielkich zbiorowościach, podejmuje relacje z ludźmi, których spotyka „na chwilę”, uczestniczy w wielu grupach, z którymi straci kontakt zanim jej członkowie zdążą się lepiej poznać. Podejmuje interakcje z nieporównanie większą liczbą osób niż miało to miejsce w czasach, kiedy całe życie przebiegało w społeczności lokalnej. W tej „płynnej nowoczesności”¹ nie ma czasu na stopniowe osvajanie się ze środo-

¹ Pojęcie stworzone przez Zygmunta Baumaną, (zob.) *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wyd. Sic, Warszawa 2000.

wiskiem, w którym jednostka funkcjonuje, nie ma szans na lepsze wzajemne poznanie, na pogłębione relacje.

W nowoczesnym społeczeństwie nieśmiałość w istocie pozbawia człowieka szans pełnego uczestnictwa w społeczności, bo najczęściej będą to interakcje na chwilę. Jest więc wadą. Jest słabością jednostki. Oczywiście problem tkwi nie tylko w jednostce. Społeczeństwo tworzy także znakomity grunt do jej rozwoju, właśnie dlatego, że wyrzuca ludzi z ich naturalnego środowiska społecznego, wymuszając na nich ogromną ruchliwość i zmuszając do nieustannego obcowania wśród obcych. Vance Packard, amerykański dziennikarz, autor ciekawych esejów dotyczących problemów współczesności, w swojej książce *Naród obcych*, poświęconej krytyce mechanizmów działania wielkich korporacji, zwraca uwagę właśnie na ów paradoks, stwierdzając, że międzynarodowe firmy żonglują swoimi pracownikami, nieustannie przerzucając ich z miejsca na miejsce, w różne, obce środowiska. W takich okolicznościach jednostka zmuszona jest do nieustannego potwierdzania swojej tożsamości, wartości, swoich kompetencji. Widziana oczami klientów, chwilowych współpracowników, często zmieniających się kolegów, siłą rzeczy musi skupiać się na kontroli swojego zachowania, skupiać się na sobie. Żaden błąd w zachowaniu, żadne uchybienie nie zostanie jej wybaczone, bo nie będzie wielu szans na korektę swoich błędów czy rehabilitację. W takich okolicznościach nie ma miejsca na spontaniczność, na poddanie się urokowi chwili. Packard uważa, że współczesność jest wręcz wylęgarnią nieśmiałości.

Definicja nieśmiałości

Trzeba od razu zaznaczyć, że nie ma szczególnej zgodności w definiowaniu nieśmiałości przez różnych autorów. Należy też podkreślić, że pewien element nieśmiałości jest doświadczeniem większości ludzi, na przykład w sytuacjach nowych, nieznanych lub szczególnie złożonych. Philips Zimbardo (2007) definiuje nieśmiałość jako niezdolność do podjęcia czynności jednostki motywowanej do tego, aby ją wykonać, i świadomej, że wykonanie to leży w zakresie jej możliwości. Nieśmiałość ujawnia się w sytuacji ekspozycji społecznej i wypływa z lęku przed negatywną oceną innych oraz negatywną samooceną.

O ile wymieniony wyżej autor skupia się na zewnętrznych objawach nieśmiałości, o tyle inna badaczka, Maria Tyszkowa (1992), traktuje ją jako element własnej tożsamości, wyrażający się poczuciem nieadekwatności w stosunku do zinternalizowanych oczekiwań wobec siebie. Owo poczucie

nieadekwatności ujawnia się w lęku przed relacjami interpersonalnymi, ale ponieważ jest elementem samooceny, to występuje także w sytuacji zadaniowej, którą jednostka postrzega jako nieustanne testowanie własnych kompetencji. Efektem tego jest ostatecznie skłonność do zaniechania realizacji zadań, wycofania się z kontaktów lub po prostu bierność.

Dosyć podobnie definiuje nieśmiałość francuska autorka Genette Judet, chociaż zrobiła to kilkadziesiąt lat wcześniej. Główny punkt ciężkości położyła ona jednak raczej na przeciwstawnych tendencjach, jako czynnikach dezorganizujących i zakłócających przebieg aktywności podmiotu, niż niechęci do konfrontacji z własnymi oczekiwaniami. Zdaniem Judet (1951) nieśmiałość jest zakłóceniem w realizacji celu, powstałym w wyniku nadmiernej koncentracji na sobie. Owa koncentracja na sobie w konsekwencji sprzyja zaniżonej samoocenie, co z kolei motywuje jednostkę do obrony poczucia wewnętrznej integralności. To właśnie dlatego ludzie nieśmiali osiągają gorsze wyniki niż wskazywałyby na to ich umiejętności. Autorka przyjmuje, że u tego typu osób występują dwie tendencje motywacyjne: jedna, która popycha je do działania, i druga, która zwraca je ku autoanalizie. Sprzeczność między nimi powoduje dezorganizację działania.

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, **nieśmiałością nazywam lęk przed społeczną ekspozycją powodujący spadek skuteczności działania jednostki, rzeczywisty spadek kompetencji społecznych i problemy w komunikacji interpersonalnej**. Choć istnieją kontrowersje co do tego, czy ów spadek skuteczności jednostki wynika z jej niskich kompetencji społecznych, czy też niskie kompetencje społeczne są skutkiem nieśmiałości, to jednak uważam, że nieśmiałość zawsze zakłóca umiejętności społeczne jednostki niezależnie od poziomu opanowania umiejętności komunikacyjnych. Istotna jest tu bowiem głęboka świadomość jednostki swojej niskiej skuteczności społecznej.

Przejawy

Badania nad nieśmiałością skłaniają do wniosku że trafna diagnoza osób nieśmiałych jest o wiele trudniejsza niż wydaje się w powszechnym odbiorze. Potwierdzeniem tej niejasności jest choćby fakt dużej rozbieżności pomiędzy samoopisem osób nieśmiałych a postrzeganiem ich przez otoczenie, w którym funkcjonują. Oto na przykład okazało się, że połowa znajomych osób, które siebie oceniają jako nieśmiałe, nie uważa ich za nieśmiałych. Nieśmiałych naj-

trafniej oceniają inni nieśmiali. Okazuje się bowiem, że wśród tej grupy aż 75% trafnie zdiagnozowało inne osoby nieśmiałe (Zimbardo, 2007).

Ci, którzy lokują przyczyny nieśmiałości w przeżytych, trudnych doświadczeniach, są raczej zgodni co do tego, że nieśmiałość ujawni się w skłonności do wycofania, bycia niezauważonym czy, ogólnie rzecz biorąc, w nieumiejętności inicjowania i podtrzymania kontaktów społecznych. Jednak istnieje wcale niemało koncepcji, które nieśmiałość lokują w cechach wrodzonych człowieka, przede wszystkim w temperamencie (np. Kagan, 1997; Buss, Plomin, 1975; Zuckerman, 1966). W takim przypadku sprawa nie jest już tak jednoznaczna, ponieważ skala możliwych przejawów nieśmiałości okazuje się o wiele większa. Inaczej się ujawni u osób ekstrawertywnych, a inaczej u introwertyków, u osób wysoce emocjonalnych niż u tych o niskiej emocjonalności. Niektórzy otwartość na środowisko, towarzyskość w ogóle traktują jako cechę wrodzoną (np. Buss, Plomin, 1975).

Philip Zimbardo również podziela te opinie, wyrażając przekonanie, że sposób, w jaki nieśmiałość się ujawni, zależy w dużym stopniu właśnie od temperamentu, a szczególnie od wymiaru ekstrawersji – introwersji. Nie należy jednak utożsamiać nieśmiałości z introwersją, chociaż problem ten występuje częściej u introwertyków. Nieśmiałość jest konsekwencją nałożenia się doświadczeń jednostki na określone cechy temperamentu. O wiele trudniej właściwie zdiagnozować nieśmiałych ekstrawertyków o wysokiej emocjonalności, ponieważ swoją nieśmiałość często ukrywają pod hałaśliwym, nierzadko irytującym zachowaniem, dlatego w tej grupie jest najwięcej rozbieżnych ocen (tamże). Poniżej zamieszczono typowe przejawy nieśmiałości u introwertyków oraz ekstrawertyków.

Z nieśmiałymi introwertykami wiąże się również takie cechy, jak: większa ugodowość, nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach dwuznacznych społecznie lub etycznie oraz większa potrzeba ingracji swojego rozmówcy, szczególnie w przypadku nieśmiałych kobiet (tamże). Nieśmiałość ujawnia się także, rzecz jasna, w szeregu objawów fizjologicznych, takich jak: pocenie się, czerwienienie, przyspieszona akcja serca, nudności, zaburzenia przewodzenia pokarmowego i wiele innych. I te objawy nie różnicują ekstrawertywnych i introwertywnych nieśmiałych.

Tabela 1. Nieśmiałość osób o różnym temperamencie

Introwertycy	Ekstrawertycy
Cicha mowa	Mowa głośna, hałaśliwa
Sprawia wrażenie niepewnej, wycofanej	Sprawia wrażenie zarozumiałej, wyniosłej
Odpowiadanie monosylabami	Zagaduje niepewność
Nie inicjuje rozmowy	Nie inicjuje rozmowy
Nieumiejętność podtrzymania konwersacji	Epatowanie banałami, pretensjonalność
Nie patrzy w oczy rozmówcy	Rozbiegane spojrzenie, wrażenie nieuwagi
Lęk przed odmową odpowiedzi	Apodyktyczność wypowiedzi
Preferowanie małych grup, znajomych osób, cichych	Preferowanie anonimowych tłumów, w których łatwo się zgubić
Poczucie niepewności w obecności osób płci przeciwnej	Poczucie niepewności w obecności osób płci przeciwnej
Nie umiejętność obrony swojego zdania, przytakiwanie rozmówcy	W polemice stosowanie strategii ucieczkowych, zmienianie tematu, błaznowanie
Skłonność do wycofania i unikania sytuacji rywalizacyjnych	Skłonność do traktowania sytuacji rywalizacyjnych jako osobistego ataku i reagowanie agresją

Większość osób nieśmiałych najlepiej czuje się w niewielkim, oswojonym, spokojnym towarzystwie. Najlepiej się czują w towarzystwie rodziców, dzieci i przyjaciół. Problemy komunikacyjne ujawniają przede wszystkim wobec osób obcych (70%), w kontakcie z osobami płci przeciwnej (64%), wobec autorytetów (55%), w stosunku do osób posiadających władzę (40%), wobec krewnych (21%) (Zimbardo, 2007). Właściwie trudno tu znaleźć jakąś cechę dystynktywną, wyróżniającą osoby nieśmiałe od tych, które nie mają problemów w relacjach międzyludzkich. Każdy czuje się nieco nieśmiały w relacjach z wyżej wymienionymi osobami. Dlatego aby uznać nieśmiałość za problem przystosowawczy, konieczne jest ustalenie jako dodatkowego kryterium owego zakłócającego działania nieśmiałości.

Nieśmiałość ujawnia się nie tylko w określonych typach relacji, ale też w specyficznych sytuacjach. Oczywiście, najczęściej ma to miejsce w sytuacji ekspozycji jednostki w grupie, wobec osób znaczących lub wobec kogoś, kogo postrzega ona jako osobę oceniającą. W badaniach Zimbardo (2007) nieśmiałość najczęściej ujawnia się w sytuacjach, w których jednostka staje się centrum uwagi, 73% badanych wskazało na tego typu sytuację jako najbardziej onieśmielającą, kolejną okolicznością są duże grupy (68%), sytuacje nowe

(55%), sytuacje wymagające asertywności (54%) oraz doświadczenia, w których jednostka zostaje poddana ocenie (53%). Bycie w centrum uwagi małej grupy nieśmiała wcale nie małą liczbę osób badanych, bo aż 52%. Natomiast stosunkowo niewielu badanych czuje się nieśmielonymi w sytuacjach zadaniowych (28%). Jest to zrozumiałe, jeżeli uświadomimy sobie, że nieśmielenie wywołuje skupienie uwagi na sobie, zaś sytuacje zadaniowe właśnie przekierowują uwagę jednostki z osoby na zadanie.

Skala zjawiska

Jak wcześniej zaznaczono, większość ludzi czuje się nieco nieśmielona w sytuacjach nowych, nieznanach lub kiedy zostaje poddana ocenie. W badaniach Zimbarda (2007) 40% uznało siebie za nieśmiały w pewnych okolicznościach. Aby jednak mówić o nieśmiałości jako problemie przystosowawczym, konieczne jest odwołanie się do uporczywości tego poczucia i jego zakłócającego działania. W przytoczonych badaniach 25% osób zdefiniowało siebie jako chronicznie nieśmiałe. Odsetek ludzi nieśmiałych całkowicie i w każdej sytuacji wynosi w różnych badaniach od 2 do 10%. Najwięcej tego typu osób występuje w krajach Dalekiego Wschodu, szczególnie w Japonii.

Ustalenia Philipa Zimbardo dotyczące skali nieśmiałości potwierdzają również moje badania przeprowadzone w grupie studentów. Na podstawie wskaźników ustalonych przez Zimbardo (2007) sporządzono skalę nieśmiałości składającą się z 16 stwierdzeń, wszystkie dotyczą nieśmiałości (Załącznik 1). Przyjęto proste założenie, że jeżeli osoby badane odpowiedzą na dwie trzecie stwierdzeń twierdząco (tj. bardzo często lub często), to zostaną zakwalifikowane do osób nieśmiałych. W 100-osobowej grupie studentek studiów dziennych w wieku 21-24 lat 23% zakwalifikowano do osób nieśmiałych. Używały one średnio 12 punktów na 16 możliwych. Dokładne dane przedstawia tabela 2.

Wyniki, które ilustruje tabela, dostarczają ciekawych informacji. Przede wszystkim pokazują, że osoby nieśmiałe wychowywane są w rodzinie wielodzietnej. Nieśmiali częściej mieszkają z obojgiem rodziców i zdecydowana większość posiada rodzeństwo, i to częściej niż osoby nienieśmiałe. Jedyny wskaźnik demograficzny, w którym nieśmiali uzyskują wyższe wyniki niż nienieśmiali, to nieobecność w ich życiu dziadków. Jest to o tyle interesujące, że dość często przyczyn nieśmiałości poszukuje się w braku kontaktu z rówieśnikami, wychowywaniu dziecka w środowisku zdominowanym przez dorosłych

i ich nawykach funkcjonowania. Rodzeństwo stanowi niejako naturalne źródło kontaktów z rówieśnikami.

Tabela 2. Nieśmiali w badaniach własnych

Cechy demograficzne	Nieśmiali N = 23	Nienieśmiali N = 77
Mieszkają z obojgiem rodziców	91%*	82%
Mieszkają z jednym z rodziców	9%	15%
Brak rodziców	0%	3%
Posiadają rodzeństwo	92%	86%
Jedno	70%	51%
Dwoje	22%	26%
Więcej	0	9%
Brak rodzeństwa	8%	14%
Posiadają dziadków	61%	72%
Oboje	31%	45%
Jedno	30%	27%
Brak	39%	28%

* - wszystkie wartości zaokrąglono do liczb całkowitych

Uwarunkowania nieśmiałości

Istnieje kilka koncepcji wyjaśniających przyczyny chronicznej nieśmiałości. Wiadomo na przykład, że nieśmiali rodzice wychowują nieśmiałe dzieci, co wskazywałyby na dziedziczenie wzorów zachowań i kierowałyby uwagę w stronę koncepcji społecznego uczenia. Zwraca się też uwagę na skłonność rodziców do indukowania nieśmiałości dzieciom, wyznaczając niejako dziecku rolę osoby nieśmiałej, rodzice podświadomie kształtują w nim takie właśnie cechy. Z drugiej strony jednak, wiele koncepcji lokuje nieśmiałość w cechach wrodzonych lub dziedzicznych. Ponadto nieśmiałość może być też cechą funkcjonalną, tzn. w pewnych sytuacjach nieśmiałość może być wygodną formą wycofania się z wymagających kontaktów międzyludzkich. Poniżej przytoczono bardziej interesujące koncepcje wyjaśniające przyczyny nieśmiałości

Nieśmiałość jako dyspozycja społecznie wyuczona

Większość badań skupia się na problemach z samooceną i poczuciem własnej wartości osób nieśmiałych, co raczej skłania do poszukiwania przy-

czyn nieśmiałości w problemach osobowościowych (Gerstman, 1963; Siek, 1983; Harwas-Napierała, 1997; Hamer, 2000; Zimbardo 2007). Oto na przykład Maria Tyszkowa (1992) przyczyn nieśmiałości upatruje w słabości struktury *ego*, charakteryzującej się, ogólnie rzecz biorąc, nieumiejętnością poradzenia sobie *ego* z wysokimi wymaganiami *superego*. Słabość *ego* jest wynikiem określonych doświadczeń socjalizacyjnych. Autorka wymienia kilka istotnych czynników charakteryzujących osoby chronicznie nieśmiałe.

1. Silne i wymagające *Ja idealne* cechujące się wysokimi standardami.
2. Świadomość i poczucie rozbieżności pomiędzy *Ja realnym* a *Ja idealnym*.
3. Zaniżona samoocena spowodowana poczuciem rozbieżności pomiędzy obiema strukturami osobowości.
4. Spadek poczucia kompetencji społecznych i wynikających z tego oczekiwań w stosunku do siebie.
5. Postrzeganie innych ludzi jako dysponentów wysokich standardów społecznych i moralnych.
6. Poczucie własnej nieadekwatności w stosunku do innych ludzi.
7. Postrzeganie interakcji społecznych jako zagrożenia dla samooceny (jeżeli inni ludzie zobaczą mnie taką, jaką jestem naprawdę, przestaną mnie lubić).

Faktem jest, że osoby nieśmiałe nie mają zaufania do siebie i postrzegają siebie jako nielubiane przez innych ludzi o wiele częściej niż osoby nieujawniające problemów z nieśmiałością. Wielu badaczy podkreśla też, że osoby nieśmiałe są najsurowszymi krytykami siebie (Harwas-Napierała, 1995). Dzieci nieśmiałe ujawniają wyższy poziom lęku (Januszewska, 2000), niższą samoocenę (Gerstman, 1963; Tyszkowa, 1992), niższą odporność na stres (Siek, 1989) oraz wysoki poziom rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami w stosunku do siebie a postrzeganiem własnej wartości (Tyszkowa, 1992).

Powstaje więc pytanie, jakie doświadczenia w środowisku wychowawczym jednostki spowodowały ową słabość *ego*. Wśród tego rodzaju czynników najczęściej wymienia się:

- zbyt wysokie wymagania rodziców i opiekunów w stosunku do dzieci i nadmierny krytycyzm (Zimbardo, 2017);
- nagradzanie bycia najlepszym, pęd do sukcesu (tamże; Tyszkowa, 1992);
- doświadczenia częstych porażek godzące w samoocenę jednostki (Gerstman, 1963);

- funkcjonowanie w świecie zdominowanym przez dorosłych i brak kontaktu z rówieśnikami (Siek, 1989; Tyszkowa, 1992).

Czynniki te zdają się trwale podważać zaufanie jednostki do siebie i własnych kompetencji. Szczególnie, jeżeli dotyczy to osób o wysokiej wrażliwości systemu nerwowego. Formułując wobec dziecka zbyt wysokie oczekiwania przy jednocześnie wysokim krytycyzmie opiekunów, łatwo zaindukować w dziecku lęki społeczne. Potwierdzenie tej tezy może stanowić także fakt, że większą nieśmiałość ujawniają pierwsze dzieci w rodzinie i dzieci te są też bardziej wrażliwe na aprobatę społeczną (Zimbardo, 2007). Jak wiadomo, wobec tych dzieci rodzice formułują większe oczekiwania, więc najstarsze dzieci wychowywane się pod większą presją i z większym oczekiwaniem sukcesu (zob. Sulloway, 1997).

Temperamentalne korzenie nieśmiałości

Wśród teorii wyjaśniających przyczyny nieśmiałości, trwałymi dyspozycjami jednostki, na szczególną uwagę zasługuje teoria temperamentu Jerome'a Kagana (1997), dla którego cechy takie jak lęklivość, nieśmiałość, małomówność, skłonność do wycofania i przeciwnie – otwartość na doświadczenia, towarzyskość, śmiałość są trwałymi cechami osobowości człowieka. Można je opisać na kontinuum zahamowanie vs. niezahamowanie. Tak też nazwał typy temperamentu. Biologicznym podłożem określonego stylu funkcjonowania jednostki jest reaktywność układu nerwowego, a więc ma podłoże genetyczne i jest w dużym stopniu dziedziczne. Na podstawie długoletnich badań autor jest przekonany, że jest to najbardziej trwała cecha osobowości człowieka, którą można obserwować już u kilkumiesięcznych dzieci. Ponadto są pewne sytuacje, które sprzyjają rozwojowi tego typu trwałej dyspozycji. Należą do nich np. szczególnie stres, jakiemu poddana jest matka w okresie płodowym, lub przebyte przez nią infekcje, jednak istotne jest to, że u człowieka ze skłonnością do nieśmiałości cechy te można obserwować już od czwartego miesiąca życia. Co więcej, na podstawie zachowania niemowlęcia można z dużym prawdopodobieństwem określić jego styl reagowania w sytuacjach społecznych w okresie adolescencji i w życiu dorosłym (Moehler, Kagan, Oelkers-Ax, Brunner, Poustka, Haffner, Resch, 2008). Osoby zahamowane cechuje niechęć do społecznej ekspozycji, małomówność, niepewność w kontaktach społecznych, lęklivość, niechęć do sytuacji nowych, nadmierna ostrożność, unikanie wielkich zbiorowości itp. Nic więc dziwnego, że mają one istotne trudności w tworzeniu i podtrzymywaniu relacji międzyludzkich. Wchodzą w nie z dużą niepewnością,

długo się przyzwyczajają i łatwo wycofują w sytuacji porażki. Nieocenionym wsparciem w tej sytuacji może okazać się bezpieczne grono znanych osób, przy których wrodzona lękliwość jednostki zostanie zredukowana.

Narcyzm a nieśmiałość

Jedną z najmniej popularnych hipotez wyjaśniających przyczyny nieśmiałości jest ta odwołująca się do cech narcystycznych osób nieśmiałych. Uzasadnieniem do jej sformułowania była obserwowana u osób nieśmiałych nadmierna skłonność do koncentracji na sobie, obsesyjna wręcz autoanaliza, pogłębiona samoświadomość. Odwołując się do tych obserwacji, jak również do doświadczeń terapeutycznych związanych z osobami nieśmiałymi, Donald Kaplan, psycholog, terapeuta, autor tej hipotezy uznał, iż nieśmiałość jest paradoksalną reakcją obronną osób, które cechuje mania wielkościowa. Lęk przed porażką, byciem niezauważonym, zignorowanym jest tak ogromny, że na wszelki wypadek osoby te wolą nie narażać się na podobne doświadczenie. Unikają więc wszelkich sytuacji, które stwarzają ryzyko, iż nie zostaną wyróżnione, odpowiednio docenione, pominięte czy skrytykowane. Zdaniem wspomnianego autora to pragnienie wyjątkowości u osób nieśmiałych najbardziej ujawnia się w marzeniach, snach lub fantazjach. Postrzegają siebie w nich jako postaci wyjątkowe, barwne, błyszczące w otoczeniu, nietuzinkowe. Kaplan stwierdza wręcz, że rzadko zdarza mu się obserwować wśród pacjentów tak wiele fantazji wielkościowych, jak ma to miejsce wśród osób nieśmiałych. Odnosząc się do przyczyn nieśmiałości, uważa on, iż nieśmiałość wynika z doświadczonych porażek w relacjach społecznych w przeszłości. To one czynią osoby nieśmiałe pełnymi rezerwy i wycofanymi. Dodatkowym potwierdzeniem, iż to w doświadczonych porażkach z innymi ludźmi należy szukać przyczyn nieśmiałości, jest fakt, iż osoby te, zdaniem autora, ujawniają wyższy poziom wrogości wobec otoczenia oraz wyższą potrzebę władzy. Warto jednak raz jeszcze przypomnieć, że poglądy te formułował Kaplan na podstawie własnych doświadczeń klinicznych z pacjentami, nie zaś pogłębionych badań empirycznych (Kaplan za: Zimbardo, 2007).

Chociaż przytoczony powyżej pogląd wydaje się nieco szokujący, to jest on dość zbliżony z dość popularną koncepcją dotyczącą *Ja generacji*, zakładającą istnienie pewnych charakterystycznych cech współczesnego pokolenia, charakteryzujących się z jednej strony wysokim poczuciem narcyzmu, z drugiej zaś wysokim poczuciem osamotnienia (więcej zob. Pospiszyl, 2014, 2015).

Niezależne od przyczyn nieśmiałości, stanowi ona jedno z największych wyzwań przystosowawczych dla jednostki we współczesnych społeczeństwach zachodnich, na które nie są w stanie adekwatnie odpowiedzieć nawet najlepiej funkcjonujące rozwiązania systemowe w zakresie społecznej inkluzji.

Bibliografia

- Buss A.H. Plomin R., *Temperament theory of personality development*, Wiley, New York 1975.
- Gertsman S., *Uczucia w naszym życiu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1963.
- Hamer H., *Oswoić nieśmiałość*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 2000.
- Harwas-Napierała B., *Nieśmiałość dziecka*, PWN, Warszawa 1997, PWN.
- Harwas-Napierała B., *Nieśmiałość dorosłych: geneza – diagnostyka – terapia*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1995.
- Januszewska E., *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Wyd. Instytutu Psychologii KUL, Lublin 2000.
- Judet G., *La timidité. Contribution à l'hygiène du sentimental*, PUF, Paris 1951.
- Kagan J., Snidman N., *Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles*, „Psychological Science” 1991, No. 2.
- Moehler E., Kagan J., Oelkers-Ax R., Brunner R., Poustka L., Haffner J., Resch F., *Infant predictors of behavioral inhibition*, „British Journal of Developmental Psychology” 2008, No. 26 (1).
- Pospiszyl I., *Altruizm czy przekupstwo – próba obrony przed odrzuceniem*, [w:] *Humanistyczne inspiracje edukacji inkluzyjnej*, S. Sobczak, B. Bocian-Waszkiewicz, A. Niewęgłowska (red.), Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2014.
- Pospiszyl I., *Wyznaczniki lęku przed dobrostanem*, [w:] *Prawda, Dobro, Piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny*, A. Kieszkowska (red.), Difin, Warszawa 2015.
- Pospiszyl K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw młodzieży*, PWN, Warszawa 1973.
- Siek S., *Rozwój potrzeb psychicznych mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, KAW, Warszawa 1984.
- Siek S. *Walka ze stresem*, ATK, Warszawa 1989.
- Sulloway F.J., *Born to Rebel: Birth Order, Family Dynamics, and Creative Lives*, Amazon 1997.
- Tyszkowa M., *Nieśmiałość i zahamowania*, GWP, Gdańsk 1992.
- Zimbardo P., *Nieśmiałość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Załącznik

Lp.	Stwierdzenia	Bardzo często	Często	Raczej rzadko	Zdecydowanie rzadko
1	Wolę odpowiadać na pytania niż samemu je zadawać				
2	Jestem na ogół bardzo świadomy/a siebie				
3	Mam trudności z nawiązywaniem nowych znajomości				
4	Często jestem bohaterem własnych fantazji				
5	Nie jestem tak bystry/a jak inni				
6	Jestem uwrażliwiony /a na swoje wewnętrzne odczucia				
7	Jestem mało rozmowny/a				
8	Czasem wydaje mi się, że stoję gdzieś z boku i przyglądam się sobie				
9	Jestem świadomy/ma jak pracuje mój umysł				
10	Jestem wyczulony/a na zmiany nastroju				
11	Wciąż analizuję swoje motywy				
12	Myślę, że inni nie lubiliby mnie, gdyby znali moje myśli				
13	Dużo myślę o sobie				
14	Nie bawię się dobrze w nowym towarzystwie				
15	Mam problemy z wyrażeniem swojego zdania				
16	Ciągle próbuję zrozumieć samego siebie				

Edukacja do dobroczynności jako podstawa kształcenia człowieka w dobie kryzysów i zmian. Zastosowanie koncepcji retrotopii Zygmunta Baumana

Education for charity as the basis
of human learning in times of crises and changes.
Application Zygmunt Bauman's conception of rethrotopy

Abstrakt: W niniejszym opracowaniu ukazano wizję działań pedagogicznych służących przygotowaniu człowieka do dobroczynności zawartej w zachowaniu altruistycznym, w którym – jak pisał Kunowski S. (1997, s. 165): „do o głosu dochodzi tu pełnia rozwiniętej duchowości ludzkiej, dzięki czemu rozumność staje się mądrością w szukaniu prawdy i dobra, zdolność do wartościowania stwarza miłość najwyższego ideału Prawdy, Dobra i Piękną; równocześnie wolność wybierania dobrej drogi kształtuje plan życiowy z pełną odpowiedzialnością za swe postępowanie i za innych ludzi, porywy zaś i intuicje twórcze wyłaniają syntezę światopoglądową, a nastawienie otwarte na głębię metafizyczną doprowadza wreszcie do ujęcia źródeł bytu, czyli Absolutu i do dania osobistej odpowiedzialności na te stwierdzenia w postaci przekonań religijno-moralnych, rozwiązanych teistycznie lub przez negację - ateistycznie”. Jako taka jest określonym systemem dydaktyczno-wychowawczej i socjalizacyjnej działalności rodziny, szkoły, środków masowego przekazu, organizacji społecznych i stowarzyszeń służących upowszechnianiu idei, wartości, wiedzy, umiejętności istotnych dla zachowania życia, zdrowia, szczęścia, rozwoju człowieka i środowiska jego życia. Jest długotrwałym procesem oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na budzenie wrażliwości wobec cierpienia w jego nieprzeliczonych emanacjach. Jest odpowiedzią na wyzwania doby ponowoczesności z jej apoteozą indywidualizmu w jego skrajnej narcystycznej wersji, z technicyzacją i atrofią więzi i postępująca alienacją. Jest wyrazem troski o elementarne wartości i o kształtowanie nowej kultury integracji. Jest wskazywaniem drogi zmiany relacji międzyludzkich. Wiąże się z przygotowaniem człowieka do życia w społeczeństwie

z pożytkiem dla siebie i dla innych. Zamienne określenia brzmią edukacja do filantropii, edukacja do altruizmu.

Słowa kluczowe: *edukacja, dobroczynność, retrotopia*

Abstract: This study presents a vision of pedagogical activities aimed at preparing a man for charity contained in altruistic behavior. Thanks to the development of this form of action, the whole person is harmoniously shaped. As such, it is a specific system of didactic-educational and socializing activities of the family, school, mass media, social organizations and associations serving the dissemination of ideas, values, knowledge, skills essential for the preservation of life, health, happiness, human development and the environment of his life. It is a long-term process of educational interactions aimed at awakening sensitivity to suffering in its immense emanations. It is a response to the challenges of the postmodern day with its apotheosis of individualism in its extreme narcissistic version, with the technicalization and atrophy of ties and progressive alienation. It is an expression of concern for elementary values and for shaping a new culture of integration. It is an indication of the way of changing interpersonal relations. It involves preparing a man to live in society for the benefit of himself and others. Interchangeable terms are education for philanthropy, education for altruism.

Keywords: *education, charity, rethrotopy*

Wstęp

Egzystencja współczesnego człowieka dokonuje się wśród dysonansów i zmian. Wiele z nich dotyczy relacji z innymi ludźmi. Raz owych innych ujmuje się jako swoiste, cenne – z uwagi na swoją odrębność – byty, innym razem ukazuje się ich jako zagrożenia (Bauman, 2011). Ich niebezpieczność, stymulowana przez media sączące porażające wizje odmieńców, indukuje wzrost niechęci wobec ludzi uznanych za zbędnych, czyli tych, dla których nie ma miejsca w społecznym domu. Do wzrostu niechęci do obcych przyczyniają się też narastające nierówności społeczne, indukujące kolejne konflikty, które z kolei rodzą nostalgiczną tęsknotę za przeszłością, przyjmując postać Baumanowskiej retrotopii z jej wspomnieniowymi rojeniami o dawnych, dobrych czasach (Bauman 2018). W dobie narastania konfliktu interesów, w sytuacji gdy widoczna jest nienawiść, gdy unaocznia się łacińska maksyma „homo domini lupus est”, znaczenia nabiera kształtowanie kompetencji społecznych, wyrażających się między innymi w godzeniu interesu własnego z dobrem innych ludzi.

W niniejszym opracowaniu ukazano wizję działań pedagogicznych służących przygotowaniu człowieka do dobroczynności zawartej w zachowaniu

altruistycznym, w którym, jak pisał S. Kunowski (1997, s. 165), „do głosu dochodzi tu pełnia rozwiniętej duchowości ludzkiej, dzięki czemu rozumność staje się mądrością w szukaniu prawdy i dobra, zdolność do wartościowania stwarza miłość najwyższego ideału Prawdy, Dobra i Piękną; równocześnie wolność wybierania dobrej drogi kształtuje plan życiowy z pełną odpowiedzialnością za swe postępowanie i za innych ludzi, porywy zaś i intuicje twórcze wyłaniają syntezę światopoglądową, a nastawienie otwarte na głębię metafizyczną doprowadza wreszcie do ujęcia źródeł bytu, czyli Absolutu i do dania osobistej odpowiedzi na te stwierdzenia w postaci przekonań religijno-moralnych, rozwiązanych teistycznie lub przez negację – ateistycznie”. Każdy, bez względu na swój światopogląd, wyznawaną religię czy realizowaną ideologię, znajdzie właściwy cel rozwoju w tej najwyższej sferze życia człowieka, treścią musi wypełnić go każdy dojrzały człowiek sam. Efektem rozwoju w tej sferze jest struktura, którą Kunowski (1997, s. 165) nazywa strukturą **światopoglądową**. „To wizja świata, w której człowiek dostrzega i odnajduje siebie jako element większej całości, rozumiana jako źródło kontemplacji siebie i świata w nieogarnionej ludzkim rozumem rzeczywistości”.

Pojęcie edukacji do dobroczynności

Edukacja do dobroczynności jest koniecznym elementem wykształcenia człowieka. Jako taka jest określonym systemem dydaktyczno-wychowawczej i socjalizacyjnej działalności rodziny, szkoły, środków masowego przekazu, organizacji społecznych i stowarzyszeń służących upowszechnianiu idei, wartości, wiedzy, umiejętności istotnych dla zachowania życia, zdrowia, szczęścia, rozwoju człowieka i środowiska jego życia. Jest długotrwałym procesem oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na budzenie wrażliwości wobec cierpienia w jego nieprzeliczonych emanacjach. Jest odpowiedzią na wyzwania doby ponowoczesności z jej apoteozą indywidualizmu w jego skrajnej, narcystycznej wersji, z technicyzacją i atrofią więzi i postępującą alienacją. Jest wyrazem troski o elementarne wartości i o kształtowanie nowej kultury integracji. Jest wskazywaniem drogi zmiany relacji międzyludzkich. Wiąże się z przygotowaniem człowieka do życia w społeczeństwie z pożytkiem dla siebie i dla innych. Zamienne określenia brzmią: edukacja do filantropii, edukacja do altruizmu. Wprowadzanie terminu edukacja do dobroczynności wynikało z poszukiwania polskiego odpowiednika przedstawionych wyżej pojęć. Dobroczynność ma tu szerszy zasięg – oznacza działania wszystkich podmiotów

życia społecznego bez uwzględnienia ich orientacji światopoglądowej. Jest formą aktywnej postawy wobec problemów ludzi i innych organizmów żywych, jak też elementów środowiska i otoczenia. Oznacza czynienie dobra – wprowadzenie pozytywnej, optymistycznej wartości czynów i zachowań ludzkich, którymi zwykle jest: sprawiedliwość, pomoc, wierność, zaufanie, patriotyzm, przyjaźń, miłość. Innymi słowy, przez dobro rozumiemy szereg wartości moralnych, które wprowadza się we własne życie i życie innych.

Edukacja do dobroczynności zakłada rozwój wiedzy, emocji i kompetencji potrzebnych do bycia dobrym i dla czynienia dobra, ale i przeciwstawiania się złu w wielości jego oblicz, jakimi są przemoc, nędza, bezdomność, choroba.

Ustanowienie terminu edukacja do dobroczynności jest oczywiste, ponieważ oznacza on ogół procesów edukacyjnych obejmujących przekaz wiedzy, kształtowanie cech charakterologicznych i umiejętności przez instytucje formalne i nieformalne. Edukacja do dobroczynności oznacza ogół procesów społeczno-edukacyjnych, wychowawczych i socjalizacyjnych prowadzonych w rodzinie, przedszkolu, szkole, w organizacjach społecznych, a także w stowarzyszeniach, które zakładają kształtowanie świadomości czynienia dobra przez człowieka. Obejmuje poznawanie współczesnych problemów społecznych oraz celowe działanie na rzecz pogłębienia wiedzy i umiejętności działania na rzecz dobra człowieka i środowiska jego życia. Dotyczy przygotowania zwłaszcza młodego pokolenia do efektywnego świadczenia dobra. Łączy się z humanizmem i edukacją ku wartościom, jak też z twórczością, samorealizacją zaangażowaną w troskę o wszechstronny rozwój jednostki i przygotowanie do szczególnego wariantu udziału istoty ludzkiej w życiu zbiorowości – do kreatywnego konstruowania świata nowej kultury bycia razem, ukazując w tym względzie wartość alternatywnych stylów życia.

Zadania edukacji do dobroczynności

Wizja człowieka jako bytu samorealizującego się w twórczym działaniu prospołecznym wymaga nadania określonego kształtu edukacji. Jako istotne jej efekty traktujemy ukształtowanie orientacji prospołecznej. Płynące z niej korzyści wynikają z ujmowania jej samej jako celu i jako metody edukacji. W pierwszym przypadku chodzi o wyposażenie jednostki w wiadomości, umiejętności i nawyki dobroczynnego działania w życiu społecznym służące budowaniu nowej kultury integracji; w drugim – o stworzenie możliwości

realizacji działań prospołecznych. Kształtowanie kompetencji prospołecznego działania człowieka wiąże się z:

- koniecznością wyposażenia jednostki w wiedzę, umiejętności i właściwości niezbędne do samodzielnego działania prospołecznego. Jako takie obejmuje działania określane mianem przygotowania „do” działania prospołecznego, a także kształtowanie kompetencji wybierania optymalnej strategii udzielania pomocy lub znajdowania takich form działania, które wyrażają bunt przeciw istniejącym rozwiązaniom i stanowić mogą podstawy tworzenia nowych rozwiązań. Chodzi tu o postawę niezgody, gdy zastane propozycje są nieadekwatne, niewystarczające, niezadowolające;
- stworzeniem możliwości czerpania swoistych korzyści z działań pomocowych. Nie zakładamy dziś wyłącznie dawania, a raczej godzenie pomocności z rozwojem jednostki i jest to edukacja przez udział w dobroczynności – wynikająca z udziału w działaniach pomocowych, dokonująca się w pracy zawodowej, w życiu rodzinnym, w aktywności mającej miejsce w czasie wolnym;
- realizowaniem zadań związanych z kształtowaniem środowiska życia człowieka – jego otoczenia społecznego i fizycznego pozwalającego na samorealizację i twórczość prospołeczną.

Opisywany segment edukacji obejmuje kształtowanie pożądaných wychowawczo postaw jednostki wobec innych ludzi i samego siebie. Pomaga w rozumieniu otaczającego świata, przygotowaniu, zwłaszcza młodego pokolenia, do pełnego, bogatego życia wśród ludzi i innych istot żywych, opierającego się wyzwaniom ponowoczesności, a zwłaszcza konsumpcjonizmowi, narcyzmowi, relatywizmowi moralnemu i samotności. Ta właśnie domena działania powinna obejmować poczynania ukierunkowane dwojako – na młode pokolenie i jego najbliższe otoczenie.

Działania skierowane na jednostki mają wiązać się z umożliwianiem im samorealizacji dzięki pełnieniu ról społecznie wartościowych, wyrażających się w podejmowaniu działań pomocowych w środowiskach typowych dla osób w poszczególnych przedziałach wiekowych, odpowiadających zasadzie rozszerzania się kręgów społecznego bytowania w cyklu życia. W tym ujęciu chodzi o realizację zadania ponoszenia odpowiedzialności za byty oddane opiece i o empatię wobec wszelkich istot żywych, od fasolki, którą podlewam, po troskę o ludzi chorych, starych, ubogich. Zajmując się nimi – dostrzegając ich, współodczuwając ich dołę i niedołę, wyrażam szacunek dla człowieka. Przy-

znają prawa do zaspokajania nie tylko podstawowych potrzeb i stwarzania wszystkim równych szans.

Założenia powyższe stanowią wyzwania dla społeczeństwa i dla edukacji. Implikują z jednej strony analizowanie życia społecznego w perspektywie ujawniania niedostatków, krzywd, chorób, niepełnosprawności, nędzy – słowem problemów społecznych. Z drugiej strony wymagają przygotowania pedagogów do wprowadzania młodego pokolenia w świat ciemnych stron i nieszczęść bez sensacyjnego czy czułościowego epatowania okrucieństwem, bólem, nędzą. Wymagają zabiegów koncepcyjnych ukierunkowanych na konstruowanie programów nauczania z zastosowaniem odpowiednich metod i środków. Chodzi o to, by ukazywać domeny działania altruistycznego i jego efekty w postaci wyrównywania szans i tworzenie możliwości przekraczania rozwarstwień społecznych – słowem prezentować dobre praktyki w działaniu na rzecz jednostek zagrożonych dyskryminacją z powodu wieku, płci, niepełnosprawności, choroby, przynależności do grup o niskim statusie.

Praktyczne aplikacje edukacji do dobroczynności

Edukacja do dobroczynności wymaga posiadania przez człowieka szeregu kompetencji – zdolności sprawowania władzy nad sobą, pojmowania, myślenia, rozważania, dokonywania niezależnego wyboru i komunikowania go (Nęcki, 1996; Skarżyńska, 1982; Szczepański, 1974; Turowski, 1998; Wojciszke, 2002), zdolności samodzielnego wypracowywania strategii działania pomocowego. Predyspozycje, o których mowa, mogą być ograniczone na skutek wieku, niewiedzy, presji na indywidualizm. Ograniczenia, o których mowa, mogą mieć charakter czasowy lub stały; globalny lub sytuacyjny, jedno- lub wielozakresowy. Mogą ograniczać zdolności do rozumienia sytuacji, zdolności do podania racji i racjonalnego decydowania. Skutki owe mogą być pogłębiane przez cechy sytuacji życiowej, jak: przynależność do grupy o niskim statusie, ubóstwo, niski poziom wykształcenia – niechętni udzielaniu pomocy są starsi, niżej uposażeni, niżej wykształceni. Opisane zjawiska prowadzić mogą do nieujawnienia potencjałów prospołecznych jednostki. Aby zapobiegać opisanym niekorzystnym zjawiskom, podejmowane powinny być systemowe działania określane pojęciem edukacji do wartości, której istotnym składnikiem jest kształtowanie samorealizacji w działaniach związanych z pomocnością. Tak pojmowana edukacja powinna mieć charakter systemowy, profesjonalny, kompleksowy, ciągły, wczesny i w większym stopniu ma uwzględniać aspekty

promujące, aktywizujące i kreatywne. Jest to szeroko pojmowana edukacja do życia społecznego. Jej dopełnieniem jest kształtowanie ustosunkowań środowiska społecznego, tak by rozumiało potrzeby działań pomocowych. Edukacja ku dobroczynności ma odznaczać się spójnością widoczną między pracami różnych instytucji pomocowych. Ponadto powinna sprzyjać:

- kształtowaniu u osób zajmujących się udzielaniem pomocy i u ich opiekunów umiejętności dostrzegania pozytywnych stron nie tylko w osiągnięciu celów, ale już w trakcie ich realizacji – np. postawy doskonalenia się, aprobowania trudności i pojmowania ich jako zadań;
- rozwijaniu solidarności społecznej wyrażającej zrozumienie i wspomaganie wysiłków na rzecz wspomagania osób potrzebujących wsparcia;
- kształtowaniu orientacji prospołecznej u wszystkich osób – bez poczucia wstydu czy dumy. Poczynania takie pozwalają dostrzegać w szerszym zakresie kompetencje pomocowe poszczególnych osób – wiem, że nie zmienię całego świata, ale może jednak coś mogę zrobić, by był lepszy, mogę dorzucić swoje plastikowe zakrętki do zakupu wózka inwalidzkiego. Działania pomocowe uruchamiają zdolności transgresyjne, znamienne dla sytuacji pogranicza z jego polifonicznością i nieustannym stawaniem się. Sprzyjają uwalnianiu się od stereotypów, egoizmu;
- kształtowania podwójnej orientacji czasowej – chodzi o kompetencje potrzebne życiu tu i teraz oraz o właściwości potrzebne w bliższej lub dalszej przyszłości, idzie o korzystanie z tego, co już stworzono, i poszukiwanie nowych rozwiązań;
- indywidualizowania oddziaływań stosownie do – po pierwsze – jednostkowych usytuowań i preferencji i nasilenia potrzeb związanych z działaniem prospołecznym; po drugie – adekwatnie do indywidualnych potrzeb i sposobów myślenia. W pierwszym przypadku chodzi o dostrzeganie wśród podmiotów edukacji potrzeb i barier w świadczeniu pomocności. Ich niedocenianie sprawia, iż widoczne stają się negatywne konsekwencje stereotypów, np. wykluczanie pewnych grup z działań pomocowych, które to skutki bywają już dziś eliminowane przez włączanie np. osób starszych do działań pomocowych w formie wolontariatu seniorów organizujących imprezy dobroczynne dla dzieci z rodzin ubogich;

- szanowaniu decyzji ludzi angażujących się w pomaganie i tych, którzy pomagać nie chcą. Są ludzie, którzy z powodu swoich orientacji i doświadczeń życiowych mogą ograniczać poczynania pomocowe. Jedną ich kategorię stanowią ci, którzy sami są w trudnej sytuacji. Ich orientację można uważać za wariant obronny (jako formę nienarazania się na odczuwanie mniejszej wartości). Są jednak osoby znajdujące w tychże działaniach swój szczęśliwy atraktor (Czapiński, 2001), co świadczyć to może o racjonalności wyborów podmiotu, która wyraża się w wybieraniu tego, co jest optymalne (Becker, 1990), choć z punktu widzenia oficjalnej ideologii indywidualistyczno-narcystycznej ponowoczesności (Marody, 2015) niekoniecznie najbardziej pożądane. Wybieranie działań pomocowych wyraża aprobatę człowieczeństwa. Jako takie nie może być obiektem potępienia;
- realizmu. Chodzi tu o postawę człowieka wobec siebie i innych ludzi, o właściwą samoocenę i ocenianie innych i zarazem stwarzanie życia znormalizowanego i satysfakcjonującego w sferze dostępnych realnie warunków i rozwiązań, a ponadto chodzi o liczenie się z sytuacją i aktualnymi warunkami życia w Polsce. Idzie o to, by troszcząc się o realizację zasad normalizacji, wyrównywania szans itd., nie narazić ludzi potrzebujących wsparcia na dyskryminację i nie stracić pewnych osiągnięć.

Edukacja dla dobroczynności obejmuje kształtowanie kompetencji formalnych i pozaformalnych rozwijanych intencjonalnie i nieintencjonalnie, pozwalających uzyskać wiadomości i umiejętności potrzebne obecnie i w przyszłości, w sytuacjach realnych i antycypowanych, w sytuacjach trudnych i takich, które nie zawierają zagrożeń, w warunkach współpracy z innymi ludźmi i wówczas, gdy człowiek musi działać sam. Chodzi o umiejętności funkcjonowania w różnych segmentach życia społecznego zgodnie z regułami etyki.

Edukacja do dobroczynności pojmowana jest tu jako sposób odchodzenia od zastanych, znanych sposobów działania – stworzonych dla istot typowych dla danego czasu, np. dla egoistów, indywidualistów zatopionych w rywalizacji i niszczeniu innych – słowem tych zorientowanych nekrofilnie. Jej podstawą jest emergencja – jako wytwarzanie nowych jakości dzięki zmianom w zastanych procedurach (Nobis, 1999). Tak pojmowana edukacja ku dobroczynności wiąże się z położeniem nacisku na aktywność i twórczość prospołeczną ludzi ogarniającą całość egzystencji – łączy się ze sztuką życia. Jest przeciwstawieniem się temu wszystkiemu, co jest przystosowaniem do

istniejących warunków, co wyraża się w przyjmowaniu poglądów już osiągniętych, w zachowaniu wyznaczonym raz na zawsze. Może być także sposobem uwalniania od życia społecznego w formie, która nie zadowala jednostki. Obejmuje zespół cech ukierunkowanych na wszechstronny rozwój i pełną samorealizację po to, by człowiek wobec wielości zachodzących w nim i na zewnątrz jego zmian nie stał bezradny - zwłaszcza wówczas, gdy zagrożone są najwyżej cennie przez niego wartości, jak: dobro, prawda, sprawiedliwość. Zadania nowej, zhumanizowanej, ale i pragmatycznie zorientowanej edukacji wiązałyby się zatem z poczynaniami mającymi u podstaw wielość i różnorodność zdarzeń, jakim człowiek podlega, a z których musi nauczyć wysnuwania konstruktywnych wniosków, nieraz w chwilach trudnych, bolesnych – mowa tu procesach asymilacji i adaptacji (Badura-Madej, 1998).

Po drugie byłyby edukacja przygotowaniem człowieka do nieuchronności istnienia problemów społecznych i przyjmowania wobec nich postawy aktywizacyjnej, ukierunkowanej na poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań, bez nihilizmu i determinizmu społecznego lub biologicznego. Byłyby to edukacja do odpowiedzialności, umiejętności współdziałania, rozumowania, a także samodzielności i troski o indywidualny rozwój (uczyć się, aby być) – ujmowanej jako forma autoekspresji i twórczości, stanowiącej odzwierciedlenie woli samodzielnego nadawania kształtu swemu życiu przez decyzyjny podmiot wybierający, a także kompetencji korzystania z nowoczesnych technologii dla wykorzystania ich w celu wspomagania potrzebujących.

Szczegółowe zadania

Przedstawione wyżej ogólne predykatory edukacji do dobroczynności implikują formułowanie bardziej szczegółowych dyrektyw. Podstawą jest dokonywanie diagnozy umiejętności świadczenia pomocy przez jednostki i grupy. Czynności rozpoznawcze mają prowadzić do określenia wszelkich zdolności, których rozwijanie zwiększy możliwości twórczego, pełnego, kooperatywnego życia, albowiem, jak głosi Alison Davis, „każda ludzka istota jest na swój sposób utalentowana i inna, ale udziałem wszystkich jest to samo człowieczeństwo”. Z tego też powodu osoby zajmujące się edukacją i socjalizacją powinny:

- przyrzeć się korzyściom, jakie oni sami i ich wychowankowie mogą odnieść z podjęcia działań dobroczynnych, pamiętając, że i ta forma

aktywności może kiedyś dać dziecku szanse życia pełnego, godnego i twórczego;

- zachęcać wychowanków do odkrywania potrzeby działań pomocowych i rozwijania powiązanych z nimi zainteresowań. Każda pasja życiowa zwielokrotnia szanse jego sukcesu;
- mieć na uwadze fakt, iż czas dzieciństwa i młodości powinien będzie okresem twórczego poszukiwania własnej drogi życiowej – czasem na przekór tradycjom i schematom, w których zawarty może być skrajny egocentryzm i rasizm w różnych odcieniach pogardy;
- myśleć o przyszłości dziecka. Kiedyś będzie musiało radzić sobie samo. Edukacja ku dobroczynności może zwielokrotnić jego szanse na rynku pracy i w szeroko pojętym życiu społecznym;
- pamiętać, że dziecko w przyszłości będzie żyło wśród rówieśników - jak wszyscy inni ludzie. Dlatego należy dać mu szanse poznawania złożonego świata społecznych relacji. Edukacja ku dobroczynności pomoże znaleźć przyjaciół, stanowiących oparcie, gdy pojawi się zwątpienie w sens działania i życia;
- stwarzać możliwości rozwiązywania problemów. Wszyscy je miewamy. Ten ich nie ma, kto nic nie robi. Napotykanie trudności może być treningiem w rozwiązywaniu problemów własnych i świata;
- rozumnie wspierać działania prospołeczne wychowanka;
- uwierzyć w możliwości edukacji ku dobroczynności, być dumnymi z jej osiągnięć i cieszyć się z nim. Ono tego potrzebuje, pamiętając, że od nich dowiaduje się kim jest;
- zwracać się o pomoc do fundacji, stowarzyszeń;
- rozumnie korzystać ze wsparcia ze strony instytucji wiary – kontekst teoretyczny i zadania według personalistyczno-egzystencjalnej myśli chrześcijańskiej ks. Janusza Tarnowskiego;
- szacunek dla dziecka – Boskiego tchnienia – oznaczający miłość, odpowiedzialność i pracę.

Bibliografia

Andrzejuk A., *Etyka – problem dobra i zła*.

Badura-Madej W., *Podstawy interwencji kryzysowej*, Wyd. Śląsk, Katowice 1998.

Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej rzeczywistości*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.

Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, PWN, Warszawa 2000.

- Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, PWN, Warszawa 2018.
- Bauman Z., *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Wydawnictwo Naukowe PAN, Warszawa 1998.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, PWN, Warszawa 2003.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Becker G., *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, PWN, Warszawa 1997.
- Bergson H., *Dwa źródła moralności i religii*, Wyd. Znak, Kraków 1993.
- Boguszewski R., *Dobroczynność Polaków w czasach światowego kryzysu*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2012.
- Brzezinka W., *Wychowanie i pedagogika. Podręcznik akademicki. W dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.
- Castels M., *Spółczesność sieci*, PWN, Warszawa 2007.
- Chmurzyński J.A., *Etopsychiczne granice między zwierzętami a człowiekiem*, [w:] *Kontrowersje wokół początków człowieka*, G. Bugajak, J. Tomczyk (red.) Księgarnia św. Jacka, Katowice 2007.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Transhumana, Białystok 2004.
- Czapiński J., *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć*, M. Kofta, T. Szustrowa (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Domański H., *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Domański H., *Struktura społeczna*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Niepokoje polskie, H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.), Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2004,
- Dudkiewicz M., *Raport ECCO - Charytatywność Polaków 2010*, TNS OBOP 2010.
- Frankl V., *Nadać życiu sens*, „Życie i Myśl” 1977, nr 1.
- Giddens A., *New Rules of Sociological Method*, Hutchinson, London 1976.
- Foucault M., *Karać i nadzorować*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Gajda J., *Trwałe wartości jako podstawa edukacji europejskiej. Idea a realia*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubina (red.), Warszawa 1996.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Heathertorn T., Kleck R., Hebl M., Hull J., *Społeczna psychologia piętna*, PWN, Warszawa 2008.

- Karyłowski J., *O dwóch typach altruizmu. Badania nad endo- i egzocentrycznymi źródłami podejmowania bezinteresownych działań na rzecz innych ludzi*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1997.
- Lach-Rosocha J., *Problemy wychowania moralnego w duchu pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, B. Żurkowski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Lash S., Lash S., *Reflexive modernization*, Polity Press, Cambridge 1994.
- Lash S., Urry J., *The End of Organized Capitalism*, Polity Press, Cambridge 1987.
- Leś E., *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
- Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Marody M., *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Marody M., *Technologie intelektu*, PWN, Warszawa 1987.
- Marody M.I., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, IW „PAX”, Warszawa 1990.
- Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Psychologia społeczna w relacji ja-inni*, S. Moscovici (red.), Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wyd. UJ, Kraków 1987.
- Nobis A., *Od emergencji do samoorganizacji. Zagadnienie nowości kultury*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.
- Olek-Redlarska Z., *Rozumienie pojęć moralnych. Edukacja wczesnoszkolna*, Trans Humana, Białystok 2002.
- Ossowska M., *Motywy postępowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.
- Pinker S., *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Poleszczuk J., *Ewolucyjna teoria interakcji społecznych*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

- Popper C., *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, PWN, Warszawa 1987.
- Rand A., *Cnota egoizmu*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Scheler M., *Resentyment a moralność*, Czytelnik, Warszawa 1997.
- Siciński A., *Style życia w miastach Polskich u progu kryzysu*, PWN, Warszawa 1988.
- Skarżyńska K., *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa 1982.
- Strzałecki A., *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Ossolineum, Wrocław 1989.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, PWN, Warszawa 1985.
- Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, PWN, Warszawa.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szmit T., *Pedagogika twórczości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa 1998.
- Śliwak J., *Osobowość altruistyczna*, Wyd. KUL, Lublin 2001.
- Śliwerski B., *Pedagogika*, t. II, GWP, Gdańsk 2006.
- Tarkowska E., *Zrozumieć biednego*, IFiS PAN, Warszawa 1996.
- Wickler W., *Biologia dziesięciu przykazań*, Zysk i Ska, Poznań 2001.
- Wilkinson R., Pickett K., *Duch równości. Tam gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*, Czarna Owca, Warszawa 2011.
- Wilson E.O., *O naturze ludzkiej*, PIW, Warszawa 1988.
- Wiśniewski C., *Wartości a wychowanie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 3.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Wojnar I., *Sztuka jako podręcznik życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Żeber-Dzikowska I., *Potrzeby wychowawcze, socjalne i edukacyjne w rozwijaniu świadomości w zakresie kształtowania postaw prospołecznych uczniów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica” 2014, nr VI.
- Żurakowski B., *Literatura – Wartość – Dziecko*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.

ks. Bogdan Stańkowski
Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Katedra Pedagogiki Społecznej

Troska o człowieka w wybranych obszarach pedagogiki społecznej – wyzwania i ważniejsze kierunki badań

The concern for a man in selected areas of social pedagogy
– the most important challenges and research directions

Abstrakt: Autor publikacji wskazuje na trudności istniejące we współczesnym kontekście kulturowym, dotyczące wizji człowieka i społeczeństwa oraz promowanych wartości. Owe trudności mają swoje implikacje również w obszarze pedagogiki/wychowania. Celem zatem niniejszego artykułu było zarysowanie problemów, wyzwań, kierunków badań stojących przed współczesną pedagogiką społeczną w kontekście polskim. W swoich rozważaniach autor stosuje metodę analizy, uwzględniając dostępną polską i zagraniczną literaturę naukową.

Słowa kluczowe: *pedagogika społeczna, rodzina, formacja sumienia, streetworking, wizja człowieka - aspekt antropologiczny*

Abstract: The author of the publication points to the difficulties existing in the contemporary cultural context regarding the vision of man and society and the values promoted. These difficulties have their implications also in the area of pedagogy/upbringing. The aim of this article is to outline the problems, challenges and directions of research facing contemporary social pedagogy in the Polish context. In his considerations, the author uses the method of analysis, taking into account available Polish and foreign scientific literature.

Keywords: *social pedagogy, family, formation of the conscience, streetworking, anthropology, the vision of man*

Wstęp

Współczesne konteksty kulturowe nacechowane są jawnymi sprzecznościami. Z jednej strony uchwalane są prawa chroniące zwierzęta, szczególnie te zagrożone wyginięciem, z drugiej zaś strony liberalizuje się coraz częściej

aborcję, aż do możliwości dokonywania jej w każdym momencie trwania ciąży. Nawołuje się do pokoju, ochrony życia, okazując jednocześnie brak poszanowania życia aż do naturalnej śmierci (promowanie eutanazji). Większość ludzi pragnie znacznego wzrostu gospodarczego, szerzy się hasła nawołujące do rozwoju rodziny i zaradzenia problemom demograficznym kraju, a równocześnie promuje się w różnych środowiskach kultywowanie mentalności antynatalistycznej (Toso, 2014, s. 15-24). Zdaniem również niektórych badaczy zachodnich tendencje zmierzające do stworzenia społeczeństwa wielokulturowego, wieloreligijnego mogą spowodować, iż w efekcie stanie się ono wieloetnicznym a w konsekwencji „wielochaotycznym” (Liverani, 2005).

W tym krótko nakreślonym kontekście kulturowym niełatwo jest uprawiać pedagogikę z jej implikacjami wychowawczymi. Jeśli wychowanie ma być spotkaniem ja-wychowawca i ty-wychowanek, poszukiwaniem dialogu, wzorców, stawianiem przed młodymi ludźmi propozycji różnych perspektyw rozwojowych, to należy przede wszystkim docierać do tej osoby, do tego, co ją nurtuje lub staje się dla niej problematyczne. Chodzi zatem o włączenie ją w nurt doświadczeń, antropologicznych wizji człowieka i życia, które pomogą jej zrozumieć, co jest fundamentalne w życiu, wyposażając równocześnie tę osobę w podstawowe narzędzia do interpretacji środowiska społecznego i wychowawczego.

Celem artykułu jest nakreślenie problemów, wyzwań, kierunków badań, przed jakimi stoi współczesna pedagogika społeczna widziana w kontekście polskim. Niniejszy artykuł został sporządzony metodą analityczną z wykorzystaniem dostępnej literatury polskiej i zagranicznej.

Wokół jakich zasad organizować życie społeczne i wychowanie?

Antropolodzy i naukowcy biją na alarm, gdyż marginalizacja filozofii do sfery prywatnej, wypieranie rozważań nad istotą natury ludzkiej ze sfery ontologicznej i przenoszenie akcentu na sferę kulturową powoduje, że społeczeństwo zaczyna budować swoje zasady postępowania i założenia w oparciu o teorie zideologizowane, upolitycznione, a nie metafizyczne (Andryszczak, 2008, s. 227). Wobec powszechnego problemu, jaki dostrzegamy w środowisku społecznym i w szkole w kwestii proponowania i akceptacji wartości, wielu autorów sugeruje, aby pytanie o wartość formułować na gruncie aksjologii i metafizyki (Gałkowski, 2009, s. 637-656). Wskazuje się zatem na antropologię jako podstawę wychowania integralnego człowieka (Marek, 2015, s. 9-20).

W takiej perspektywie człowiek staje się najwyższą wartością, gdyż jest on zdolny do miłości, jest bytem osobowym myślącym, wolnym, zdolnym do postępowania w kategoriach moralnych (Dziewiecki, 2014, s. 18-30). W tym kontekście trwają również spory o koncepcję osoby (Aszyk, 2005, s. 35-45). Na tej płaszczyźnie wielu autorów skłania się ku idei, iż wychowanie winno być bezwarunkowo zorientowane na osobę, z jasno określonymi celami wychowania (Olbrycht, 2014, s. 163-174; De Tchorzewski, 2014, s. 9-25).

Wychowywać sumienie młodych ludzi najważniejszym postulatem pedagogicznym na dziś

We współczesnej Polsce dwa nurty ideowe odgrywają niebagatelną rolę w kształtowaniu człowieka – nurt o podłożu materialistycznym (myśl lewicowa i liberalna) oraz nurt oparty na chrześcijańskiej wizji człowieka wraz z jej silnym prądem personalistycznym. To właśnie ten ostatni nurt kładzie nacisk na wychowanie jako formację moralną i duchową (Bagrowicz, Jankowski, 2005, s. 5). Pierwszymi adresatami tejże formacji są młodzi. Autorzy postulują większy namysł nad młodością, kulturą młodych. Zachęca się do promowania młodości w sensie konieczności uprawiania nauki właśnie pod kątem młodozieży (Kiereś, 2012, s. 20-26). W kontekście chrześcijańskiego spojrzenia na młodość wysuwana jest konieczność formacji sumienia. We współczesnej problematyce społeczno-politycznej mocno akcentuje się właśnie potrzebę „rewolucji sumień” (Majorano, 2019). Współcześni przedstawiciele wychowania religijnego podkreślają, iż sumienie i jego formacja jest wyrazem dojrzałości człowieka (Marek, 2009, s. 629-636). Spór o sumienie umiejscawiają w kontekście prawa naturalnego (Czupryn, 2014, s. 9-22) i etyki (Anzenbacher, 2008, s. 82). Autorzy wyrażają przekonanie, że jedynie człowiek o prawnym, szczerym i dobrze ukształtowanym sumieniu może być w stanie ukierunkować swoje życie na dobro i wyzwać się z sytuacji patologicznych i manipulacji. Katechizm Kościoła Katolickiego przypomina, iż wychowanie sumienia jest procesem ciągłym, trwającym przez całe życie. Ma ono wprowadzać młodego człowieka w poznanie i praktykowanie prawa wewnętrznego, rozpoznawanego przez sumienie (Katechizm Kościoła Katolickiego, 2019, nr 1784). W świetle nauczania Jana Pawła II człowiek, chrześcijanin jest człowiekiem sumienia. Sumienie wg Papieża Polaka posiadałoby funkcję osobotwórczą, gdyż człowiek, który rozpoznaje i realizuje prawdziwe dobro, nie tylko wpływa na rzeczywistość zewnętrzną, ale nade wszystko nadaje kształt

swemu człowieczeństwu (Wanat, 2019). Formacja sumienia jest zatem ważna, gdyż to sumienie, jako jedno z najpopularniejszych pojęć związanych z moralnością, uczy odróżniania dobra od zła, uczy pasji odkrywania prawdy, pozwala zgłębiać wielkość człowieka, jego wartość i godność, uczy wreszcie bezinteresowności oraz okazywania szacunku drugiemu człowiekowi. W tej perspektywie Jan Paweł II wskazuje na różne środowiska wychowawcze odpowiedzialne za formację sumienia młodego człowieka. Mowa jest zatem o rodzinie, placówce wychowawczej, a z nią o szkole, która winna kształtować nie tylko władze umysłowe, rozwijać zdolność wydawania sądów, wprowadzać w dziedzictwo kultury, ale także stawać się elementem kluczowym dla rozwoju sumienia, uświadamiania powinności młodego człowieka na płaszczyźnie moralnej i duchowej (Mojek, 2019).

Promocja podmiotowości i godności człowieka opartej na metafizycznej koncepcji natury ludzkiej

Dzisiejsze społeczeństwo zachodnie i polskie jest świadkiem zjawiska deprecjacji człowieczeństwa. Objawia się to między innymi w procesie dehumanizacji ludzkiej seksualności (Stańkowski, 2014, s. 39-44). Ale nie tylko. Inni autorzy obecną sytuację w społeczeństwie definiują w kategoriach kataklizmu antropologicznego (Peeters, 2010). Drudzy wskazują na negatywne skutki negacji natury ludzkiej w sferze antropologii i życia ludzkiego (zrównanie człowieka ze zwierzęciem, nihilizm prawny i negacja prawa naturalnego, „ulepszanie człowieka” i ingerencja w naturę ludzką za pomocą inżynierii genetycznej) (Possenti, 2014, s. 113-134). Badacze wskazują również na fenomen umacniania pogardy dla życia ludzkiego i promowanie mentalności eutanazji (Hołub, 2014, s. 81-87). Jan Paweł II jako pierwszy zaczął używać w tym kontekście sformułowania pod nazwą „kultury śmierci”, która powstaje w klimacie niepewności moralnej, zmniejszania subiektywnej odpowiedzialności osoby, w rozległej rzeczywistości i przestrzeni, którą Papież nazywał strukturą grzechu (Jan Paweł II, 2019, nr 12).

W kontekście rozważań na temat podmiotowości osoby Papież przeciwstawia się procesowi redukcji podmiotowości człowieka do aktów komunikacji językowej czy też do aktów autonomii. Jego stanowisko dosadnie określa myśl wyrażona w *Evangelium vitae*: „Trzeba tu wspomnieć także o pewnym sposobie myślenia, który skłonny jest utożsamiać godność osobową ze zdolnością do bezpośredniego porozumiewania się z innymi za pomocą

języka – w sposób doświadczalnie sprawdzalny. Jest oczywiste, że w takich warunkach nie ma na świecie miejsca dla kogoś, kto – jak na przykład nienarodzone dziecko albo człowiek umierający – jest podmiotem strukturalnie słabym, wydaje się zupełnie zdany na łaskę innych osób, jest od nich całkowicie uzależniony i umie się porozumiewać tylko niesłyszalnym językiem głębokiej symbiozy uczuć. Tak więc czynnikiem kształtującym decyzje i działania w sferze relacji między osobami i współżycia społecznego staje się siła. Jest to jednak dokładne zaprzeczenie tego, do czego dążyło w ciągu dziejów państwo prawa jako wspólnota, w której „racja siły” zostaje zastąpiona przez „siłę racji” (Jan Paweł II, 2019, nr 19). Podobny błąd w pojmowaniu podmiotowości człowieka wykazuje Jan Paweł II mówiąc, iż utożsamianie podmiotowości i godności człowieka z jego aktami autonomii nie oznacza, że te akty konstytuują go jako podmiot osobowy (tamże, nr 19). Można zatem przyjąć, że nauczanie Jana Pawła II w tej kwestii sprzeciwia się niejako ciasnym koncepcjom podmiotowości i godności osoby, gdyż okazują się one być redukcjonistycznymi, funkcjonalistycznymi oraz gradualistycznymi kryteriami człowieczeństwa (Biesaga, 2019). Środowiska chrześcijańskie skłaniają się bardziej ku wizji św. Tomasza, przynajmniej rację zasadzie *agere sequitur esse*, według której wszystkie nasze akty spostrzegania, myślenia czy działania są wtórne wobec naszej natury, której są wyrazem (Marszałek, 2014). Św. Tomasz, który posługiwał się koncepcją osoby Boecjusza, twierdził, iż *Persona est rationalis naturae individua substantia* – człowiek jest jednostką natury rozumnej, nie posiada ona swej samoistności jako natura, subsystuje w osobie. Słusznie uwypuklił to T. Biesaga, który idąc tokiem myślenia św. Tomasza, podkreśla, że nie jesteśmy ani wiązką doznań spostrzegania, ani wiązką aktów myślenia, ale człowiek jest bytem doznającym i myślącym. Jego godność i podmiotowość ontyczna jest zatem wcześniejsza od podmiotowości fenomenalistycznej czy egzystencjalnej (Biesaga, 2019).

Troska o rodzinę

Zmiany na łonie rodziny na płaszczyźnie aksjologicznej, relacjonalnej, zmiany wynikające z zaniedbań podstawowych funkcji rodziny, wszystko to coraz skrupulatniej jest odnotowywane przez współczesnych badaczy (Janke, 2009, s. 243-254; Ziemska, 2005). Nawet aktywność zawodowa współmałżonków wskazywana jest jako ewentualne źródło nowych konfliktów rodzinnych (Rostowska, 2008, s. 185). Badacze coraz częściej wskazują na uwarunkowa-

nia demograficzne i tragiczną sytuację jeśli chodzi o dzietność polskich rodzin (Mech, 2014, s. 99-104). Zmiany w zakresie rodziny, przekształcenia jej instytucjonalnego charakteru zdaniem badaczy nie świadczą jednak o spadku jej znaczenia dla rozwoju samej rodziny i społeczeństwa. Autorzy zauważają, iż mimo że rodzina ulega zmianom w zakresie życia rodzinnego oraz ograniczania i odraczania prokreacji, to jednak nadal stanowi podstawę wychowania i rozwoju dzieci oraz szansę ich realizowania się przy pomocy rodziców (Bakiera, 2006, s. 101-115).

Autorzy uwypuklają fakt, iż współczesna rodzina narażona jest na nowe zjawiska, które w dużym stopniu destabilizują jej funkcjonowanie. Opiswane są nowe kategorie rodzin, które pojawiły się po 1989 r. (rodziny bezrobotne, borykające się z problemem ubóstwa, rodziny z koniecznością wyjazdów zagranicznych w poszukiwaniu pracy, a więc z czasową nieobecnością w domu jednego z członków rodziny) (Stańkowski, 2006, s. 51-66). Jak wykazują badacze, przedłużona nieobecność rodzica w domu zakłóca przede wszystkim funkcję wychowawczą, emocjonalno-ekspresyjną rodziny. W tym kontekście niebagatelnym mankamentem współczesnej polskiej rodziny pozostaje właśnie problem „erozji” ojcostwa (Więclawska, 2009, s. 301-314). O destruktywnym wpływie nieobecności ojca na rozwój psychologiczny, emocjonalny, relacyjny i na zachowanie dziecka w wieku przedszkolnym pisze między innymi M. Styczyńska (Styczyńska, 2008, s. 99-106).

Wobec wielorakich problemów, z którymi boryka się rodzina, badacze wskazują na konieczność troski o rodzinę opartą na małżeństwie (związku kobiety-żony-matki i mężczyzny-męża-ojca) (Orzeszyna, 2008, s. 112). Ponadto familiolodzy są zgodni, że w przypadku rodzin przeżywających trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, właściwym jest, aby swą należną rolę spełniały ośrodki pomocy społecznej, kładąc większy nacisk na szerzenie działań profilaktycznych (Kanos, 2016) oraz działania na rzecz dziecka z rodziny zagrożonej w ramach instytucji rodzin zastępczych (Zawada, 2010, s. 103-111).

Troska o dzieci i młodzież najuboższą i opuszczoną – problem młodych ulicy

Nawet jeśli pojęcie „dzieci ulicy” funkcjonuje już w literaturze światowej od dziesięcioleci, to jednak w ostatnich latach fenomen ten przybrał na sile, szczególnie w kontekście polskim (Adamczyk, 2015). Dzieci i adolescenci

często nie znajdując wsparcia emocjonalnego, finansowego w swoim rodzinnym domu, rozpoczynają kontakt ze środowiskiem ulicy (Kołodziejczyk, 1998, s. 1). Ten problem dostrzegli już dwaj wielcy wychowawcy – ks. Bosko we Włoszech w XIX w. i Janusz Korczak na początku XX w., którzy w odmiennych środowiskach społecznych i w różnych odległościach czasowych starali się wnosić nowoczesną koncepcję wychowania, podejścia do wychowanka opuszczonego, zaniedbanego i pozbawionego fundamentów środowiska rodzinnego (Stańkowski, 2015, s. 365-382). Młodzi chłopcy trafiający pod opiekę ks. Bosko oraz nieletni pozostający pod opieką J. Korczaka pochodzili w większości z rodzin ubogich, ze środowiska ulicznego. Obydwaj wychowawcy poświęcili się wychowaniu młodzieży najbardziej opuszczonej, młodzieży ulicy, skupiając się przede wszystkim na dobru dziecka, stwarzając środowisko wychowawcze przepojone wartościami chrześcijańskimi i ogólnoludzkimi. To właśnie na ulicy zarówno ks. Bosko, jak i Korczak dostrzegli nędzę i tragedię wielu młodych ludzi (tamże, 2015, s. 365-382). Fenomen ten dostrzegają również badacze polscy początku XXI wieku, którzy problem „dzieci ulicy” uznają za zjawisko dość powszechne. W Polsce na ponad 9-milionową grupę dzieci uznawanych za nieletnich około 1,2 mln to tzw. dzieci ulicy, które stanowią 13% całej populacji osób poniżej 18. roku życia (Sierocka, Drewniak, 2019).

Autorzy nie szczędzą sił, aby adekwatnie opisać to zjawisko i wnikać w możliwości profilaktyczno-wychowawcze, sugerując, aby wysiłki wychowawcze koncentrowały się przede wszystkim na budowaniu więzi między społeczeństwem a ludźmi młodymi odrzuconymi (Kurzeja, 2010; Adamczyk, 2016, s. 59-71). Badacze podkreślają wagę pozytywnego kontaktu i utrzymania więzi z młodym człowiekiem. Mimo iż istnieją ośrodki, w których dzieci ulicy mogą spędzać czas, korzystać z posiłków, to jednak, zdaniem wielu autorów, tego typu pomoc nie jest efektywna i nie jest też zakrojona na szerszą skalę. Badacze śmiało wyczulają na problem zmiany osobowości dzieci ulicy w przypadku przedłużonego kontaktu ze wspomnianym środowiskiem (Jędrzejewski, 2001, s. 37). Wskazuje się na to, iż dzieci ulicy zaczynają mieć obojętny stosunek do ludzi, do przyrody i zwierząt. Badacze wskazują również na dewiacyjne zachowania dzieci i młodzieży pochodzącej ze środowiska patologicznego, ubogiego nie tylko materialnie, ale też kulturowo (Kurzeja, 2005). Nowymi wyzwaniem stojącymi przed pedagogiką i wychowawcami są dzieci i młodzież z supermarketów. Centra handlowo-rozrywkowe stają się coraz częściej miejscem popkultury, która będzie odgrywać coraz większą rolę w polskiej przestrzeni społeczno-kulturowej. Z tego też powodu już teraz

wskazuje się na podejmowanie działań, które winny zmierzać nie tylko w kierunku współpracy z właścicielami obiektów (sklepów, miejsc rozrywki), ale także winny kreować zaplecze specjalistyczne w postaci pomocy psychologicznej, prewencyjnej czy możliwości szybkiej interwencji socjalnej w skrajnych sytuacjach dla zminimalizowania szkody w zaistniałej sytuacji.

Wnioski

Z powyższych poszukiwań wnioskujemy, iż współczesny człowiek widziany przez pryzmat pedagogiki społecznej winien być przede wszystkim włączony w nurt antropologicznych wizji człowieka, mając możliwość dysponowania narzędziami do interpretacji środowiska społecznego i wychowawczego. Priorytetem pozostaje bezwarunkowe zorientowanie wychowania na osobę. Wśród wyzwań stojących przed współczesną pedagogiką pozostaje formacja sumienia młodego człowieka jako zadanie kluczowe, przyczyniające się do wzrostu młodzieży na płaszczyźnie moralnej i duchowej. W społeczeństwie o wysokim stopniu deprecjacji osoby ludzkiej, a co za tym idzie również dehumanizacji seksualności, ważnym jest, aby pedagogika społeczna skupiała się na promowaniu podmiotowości i godności człowieka zakorzenionej w metafizycznej koncepcji natury ludzkiej. Z poczynionych analiz konstatujemy, iż pedagogika społeczna winna wnikliwiej zgłębiać problematykę współczesnej rodziny, borykającej się z problemami natury aksjologicznej, relacyjnej, prokreacyjnej, egzystencjalnej czy wreszcie z problemem bycia wzorcem i autorytetem dla swoich dzieci. Zdaniem autorów szczególne zainteresowanie pedagogiki społecznej winno iść w kierunku fenomenu młodzieży z marginesu (adolescenci o zachowaniach patologicznych, młodzi ulicy etc.). Wypracowanie strategii prewencyjnych czy form pomocy socjalnej to nowe wyzwania stojące przed pedagogiką chcącą spełniać znaczącą rolę w polskiej przestrzeni społeczno-kulturowej.

Bibliografia

- Adamczyk B., *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja, typologia, etiologia*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.
- Adamczyk B., *Wykluczenie edukacyjne dzieci ulicy. Raport badań z Krakowa*, „Seminare” 2016, t. 37, nr 2.
- Andryszczak P., *Rozumienie człowieka a życie społeczne K. Wojtyły wobec antropologii liberalizmu*, [w:] *Człowiek żyjący drogą Kościoła. Myśl antropologiczna*

- Jana Pawła II, R. Komurka, J.D. Szczurek (red.), Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008.
- Anzenbacher A., *Wprowadzenie do etyki*, WAM, Kraków 2008.
- Aszyk P., *Filozoficzne spory o koncepcję osoby*, [w:] *Philosophia rationis magistra vitae*, J. Bremer, R. Janusz (red.), WAM, Kraków 2005.
- Bagrowicz J., Jankowski S., „Pan Bóg twój, wychowuje cię” (*Pwt 8, 5*), [w:] *Studia z pedagogiki biblijnej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2005.
- Bakiera L., *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2006, t. XVII.
- Biesaga T., *Zagadnienia bioetyczne w nauczaniu Jana Pawła II*, <http://biesaga.info/wp-content/uploads/2011/01/Biesaga-T.-86-Zagadnienia-bioetyczne-w-nauczaniu-JP-II-do-ksi%C4%85%C5%BCKi-zbiorowej-z-sym.-JP-II-zh.pdf> (data dostępu: 17.01.2019).
- Czupryn B., *Wychowanie w kontekście prawa naturalnego*, „Cywilizacja” 2014, nr 50.
- De Tchorzewski A. M., *Sukces i porażka w wychowaniu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 4.
- Dziewiecki M., *Człowiek jako najwyższa wartość*, „Cywilizacja” 2014, nr 49.
- Gałkowski S., *Relatywizm, postmodernizm i wychowanie*, [w:] *Nie ma wolności bez pamięci. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Ryszardowi Terleckiemu*, W. Bernacki i in. (red.), WAM, Kraków 2009.
- Hołub G., *Eutanazja: promocja czy deprecjacja człowieczeństwa?*, „Cywilizacja” 2014, nr 49.
- Jan Paweł II, *Evangelium Vitae*, nr 12, [in:] http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html (data dostępu: 12.02.2019).
- Janke A.W., *Zagrożenia socjalizacji i wychowania we współczesnej rodzinie polskiej. Aspekt socjopedagogiczny*, [w:] *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. 3, M. Płopa (red.), Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2009.
- Jędrzejewski M., *Dzieci ulicy a przemoc*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 2.
- Kanios A., *Praca socjalna z rodziną problemową. Perspektywa metodyczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.
- Katechizm Kościoła Katolickiego nr 1784, [w:] http://portal.tezeusz.pl/cms/tz/fileadmin/user_upload/startowa/katechizm_ko_cio_a_katolickiego.pdf (data dostępu: 17.02.2019).
- Kiereś H., *O kulturę młodości*, „Cywilizacja” 2012, nr 42.
- Kołodziejczyk T., *Raport dla Fundacji Króla Baudouina*, Warszawa 1998.

- Kurzeja A., *Dzieci ulicy, profilaktyka zagrożeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kurzępa J., *Młodzież pogranicza - „świnki”, czyli o prostytucji nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Liverani P.G., *La societa' multicaotica con il dizionario dell'antilingua*, Edizioni Ares, Milano 2005.
- Majorano S., *Być Kościołem z opuszczonymi*. Rozdział: *Formacja sumienia*, [w:] <http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TM/majorano6.html> (data dostępu: 17.02.2019).
- Marek Z., *Potencjał religijny wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 4.
- Marek Z., *Sumienie wyrazem dojrzałości człowieka*, [w:] *Nie ma wolności bez pamięci. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Ryszardowi Terleckiemu*, W. Bernacki i in. (red.), WAM, Kraków 2009.
- Marszałek J., *Młodzież: podmiot i jego respektowanie w wychowaniu*, Poligrafia Salezjańska, Kraków 2014.
- Mech C., *Współczesny neomaltuzjanizm przeciwko rodzinie*, „Cywilizacja” 2014, nr 49.
- Mojek S., *Formacja moralna*, hasło w: *Wielka Encyklopedia Nauczania Jana Pawła II*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2014, http://www.centrum.jp2.pl/wikipj2/index.php?title=Formacja_moralna (data dostępu: 17.02.2019).
- Olbrycht K., *Wychowanie zorientowane na osobę pomiędzy(?) rzeczywistością realną i wirtualną*, „Świat i Słowo” 2014, nr 1.
- Orzeszyna J., *Zagrożenia antropologicznych podstaw rodziny na kanwie wypowiedzi Jana Pawła II*, [w:] *Człowiek żyjący drogą Kościoła. Myśl antropologiczna Jana Pawła II*, R. Komurka, J.D. Szczurek (red.), Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008.
- Peeters M.A., *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2010.
- Possenti V., *Negacja natury ludzkiej i humanizmu w filozofii nowożytnej i współczesnej*, w: *Spór o naturę ludzką*, A. Maryniarczyk, K. Stępień, A. Gudaniec (red.), Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu, Lublin 2014.
- Rostowska T., *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Sanguinetti O., *Al cuore della crisi attuale: la rivoluzione antropologica*, „Cristianità” 2014, No. 372.
- Sierocka B., Drewniak M., *Dzieci ulicy. Raport z socjologicznych badań terenowych na zlecenie Miejskiego Programu Przeciwdziałania Przestępczości Młodzieży w Krakowie*, Kraków 2006, [w:] <http://docplayer.pl/5381911-Dzieci-ulicy->

- raport-z-socjologicznych-badan-terenowych-na-zlecenie-miejskiego-programu-przeciwdzialania-przestepczosci-mlodziesy-w-krakowie.html (data dostępu: 20.02.2019).
- Stańkowski B., *Giovanni Bosco and Janusz Korczak: masters of upbringing confronted*, „Orientamenti Pedagogici” 2015, No. 62(2).
- Stańkowski B., *Zacznijmy od człowieka: pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturowego*, Wydawnictwo Ignatianum, WAM, Kraków 2014.
- Stańkowski B., *Zarobkowe migracje rodziców za granicę. Reperkusje na polu edukacyjnym w świetle badań empirycznych*, „Ruch Pedagogiczny” 2006, nr 1-2.
- Styczyńska M., *Wpływ nieobecności ojca na rozwój i zachowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Rodzina wobec zagrożeń*, M. Duda (red.), Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2008.
- Toso M., *Encyklika Caritas in veritate w lekturze pastoralnej*, „Społeczeństwo” 2009, nr 4.
- Wanat Z., *Chrześcijanin człowiekiem sumienia w świetle nauczania Jana Pawła II*, http://aktorun.pl/_archiwalna/Razem/AK_Razem_7_Wanat.html (data dostępu: 17.02.2019).
- Więclawska A., *Problemy współczesnego ojcostwa*, [w:] *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. 3, Płopa M. (red.), Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2009.
- Zawada A., *Rodziny zastępcze jako wyzwanie dla dzisiejszej opieki nad dzieckiem z rodziny zagrożonej*, [w:] *Wybrane zagadnienia pomocy społecznej i opieki w Polsce w okresie ponowoczesności*, A. Zawada (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Ziemska M., *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

Kultura niekompletna wobec tożsamości prekariatu. Uwagi o ekskluzji społecznej

Incomplete culture in the face of precariat identity.
Remarks on social exclusion

Abstrakt: Artykuł poświęcony jest problematyce wpływu kultury na aspekty budowania tożsamości współczesnego człowieka. Kultura jest słowem prymarnym do tłumaczenia zarówno różnic światopoglądowych czy ideologicznych, jak i nieodłącznym składnikiem słownika ekonomii, biznesu, reklamy czy polityki. Trudno zrozumieć świat bez zastosowania i dywersyfikowania pojęcia kultury. Kultura jest słowem kluczowym także w języku edukacji. Stosunek bowiem do jej przejawów jest nieodłącznym elementem budowania systemów wychowawczych. Celem artykułu jest ukazanie w jaki sposób przemiany następujące w przestrzeni społecznej wpływają na powstawanie nowych obszarów ekskluzji społecznej. Obszary te nie dotyczą już tylko takich zagadnień jak bieda czy braki edukacyjne, lecz problemów tożsamościowych dzisiejszego człowieka. W artykule w sposób szczegółowy omówiono klasę prekariatu i na jej podstawie ukazano perspektywy tworzenia sensów we współczesnym świecie, zwracając szczególną uwagę na zagrożenia wynikające z funkcjonowania w świecie zmienności i kultury niedokonanej. Omawiany prekariat jest nowym typem mentalności klasowej, sąsiadującej z osobami bezrobotnymi i wykluczonymi społecznie. Jest wyrazicielem kultury ryzyka w czasach zdominowanych przez ekonomię, stosunki pracy i tyranie kultury popularnej. W odniesieniu do nowo tworzącej się klasy społecznej przedstawiono najistotniejsze pojęcia związane z kulturą współczesną – globalizm, problem informacji, estetyzacji rzeczywistości, konsumpcjonizmu oraz wojeryzmu i someryzmu. Dzisiejsza kultura to kultura, która w konsekwencji zabawy symbolami doprowadza do alienacji i wyobcowania. To kultura ekskluzji. Człowieka sprowadzono do roli konsumenta – trybu, który zapewnia trwanie systemu zmechanizowanego świata. Tworzenie się tożsamości wymaga jednak przede wszystkim obecności drugiego człowieka. Sama polityka stanowienia symboli kulturowych nie jest w stanie zastąpić bezpośredniej relacji międzyludzkiej. Powrót do społeczności życia i przeznaczenia czy też do społeczności wspólnego życia i losu wydaje się dziejową koniecznością. Analityczne ujęcie problemu budowania tożsamości w czasach kultury niedokonanej jest warunkiem koniecznym zrozumie-

nia przemian tożsamościowych, których jesteśmy obserwatorami w praktyce społecznej i pedagogicznej.

Słowa kluczowe: *filozofia edukacji, kultura niekompletna, ekskluzyja, precariat, globalizm, konsumpcjonizm*

Abstract: The article is devoted to the issue of the impact of culture on the aspects of building the identity of modern man. Culture is the primary word for the translation of both worldviews and ideological differences, as well as an inseparable component of the dictionary of economics, business, advertising or politics. It is difficult to understand the world without applying and diversifying the concept of culture. Culture is also a key word in the language of education. The relationship to its manifestations is an inseparable element of building educational systems. The aim of the article is to show how the changes taking place in the social space influence the creation of new areas of social exclusion. These areas no longer concern only such issues as poverty or educational deficiencies but the identity problems of today's man. The article discusses the precariat class in detail and on its basis the perspectives of creating senses in the contemporary world were shown, paying special attention to threats resulting from functioning in the world of variability and imperfect culture. This precariat is a new type of class mentality adjacent to the unemployed and socially excluded. He expresses the risk culture in times dominated by economics, labor relations and the tyranny of popular culture. With reference to the newly emerging social class, the most important concepts related to contemporary culture – globalism, the problem of information, aestheticization of reality, consumerism and voyeurism and sotreism are presented. Today's culture is a culture which, as a consequence of playing symbols, leads to alienation and alienation. It's a culture of exile. Man was brought to the role of consumer, a mode that ensures the continuity of the mechanized world system. The creation of identity requires, above all, the presence of another human being. The policy of establishing cultural symbols alone can not replace a direct interpersonal relationship. Return to the community of life and destiny or to the community of life and fate seems to be a historical necessity. The analytical approach to the problem of identity building in times of imperfect culture is a prerequisite for understanding identity transformations that we are observers in social and pedagogical practice.

Keywords: *philosophy of education, incomplete culture, exclusion, precariat, globalism, consumerism*

Kultura stała się obecnie kategorią poznawczą. Z jednej strony buduje całościowe wyjaśnienia poprzez obejmowanie swym zainteresowaniem coraz obszerniejszych sfer rzeczywistości. W tym aspekcie może być rozumiana jako kategoria analityczna. Z drugiej strony w kulturze wyraża się stanowisko, zgodnie z którym jest ona tylko ideologią wiary w uniwersalną prawdę zwaną zasadą konfuzji. Konfuzja natomiast opowiada się za wizją świata niedomkniętego, poznawalnie niekompletnego czy zdefragmentowanego. Świata, w któ-

rym pomieszanie jest elementem porządku, a zatem odbiór tego świata wywołuje ciągle poczucie zakłopotania i niedokończenia. Pluralizm kulturowy ukazuje ten świat jako niespójny z punktu widzenia konkretnego, pusty, jeśli spoglądać na niego z „żadnego konkretnego miejsca” (Shweder, 2003, s. 257-258). Wyraźny jest jednak fakt, że opis rzeczywistości społecznej jest wręcz niemożliwy bez użycia słowa kultura.

Opis ten stanowi źródło różnicowania świata pod względem odmienności postrzegania koncepcji prawdy, piękna i człowieka. Różnicowanie to tworzy mapy zbiorowości, które przekazują i tworzą koncepcje własnej „inności”. Bogactwo świata wynika zatem z wielości, różnorodności celów, wartości oraz sposobów obrazowania świata. Manifestacją kultury staje się prawo, język, praktyki religijne oraz sposoby samokontroli społeczności. Kładzie się przy tym duży nacisk na samoświadomość grup społecznych, które w sposób mniej lub bardziej refleksyjny określają granice własnej tożsamości, budując obszary odrębności. W tym sensie kultura nie jest już tylko kategorią analityczną, lecz uzyskuje swoje totalne znaczenia jako kategoria w dyskursie, gdzie spotykają się i rozpoznają całe grupy (Bourdieu, 1993, s. 168). Pojęcie kultury staje się elementem zbiorowej samoświadomości, która tworzy wrażenie jedności świata społecznego. Wyjaśnienie kultury zatem to analiza jej jawnych i ukrytych przesłanek tkwiących w stylu życia i konkretnej wspólnoty. Kultura w tym znaczeniu jest czymś w rodzaju konkretnego stylu życia. Wyraża pewne wartości nie tylko w sztuce i nauce, ale także w zachowaniach codziennych. Z tej perspektywy widoczna jest sfera podwajania sensu w kulturze, wyrażająca się w teoriach społecznych analizujących kulturę oraz w sferze jej własnej imaginacji. Pierwsza odnosi się do terminów teoretycznych, druga bazuje na wyobraźni, mitach i opowieściach oraz na hasłach masowych obejmujących nieraz całe społeczeństwa. Pierwszy rodzaj kultury podlega twardym faktom naukowym, drugi jest elementem ideologii wyobrażeń. Imaginacja ta jest niezależna od teorii społecznych i jest elementem potocznej świadomości. Nadaje poczucia pewności, a poprzez swoje usytuowanie w granicach mitu staje się niepoddawana racjonalnemu dyskursowi. Totalność jej zakresu wyraża się w eksplikacji wszystkiego, co tylko istoty ludzkie są w stanie wymyślić, wyobrazić sobie, powiedzieć, czym być lub w co wierzyć (Geertz, 2003, s. 23). Wychodzi ona tym samym poza granice logiki i języka, inaczej definiuje się w niej kategorii przyczyny, rezultatu czy formy. Kultura w tym stanie staje się problemem zarówno dla antropologów, jak i pedagogów. Wymyka się z dotychczasowych form opisu rzeczywistości społecznej i dryfuje w kierunku niekom-

pletności wynikającej z braku możliwości jej skategoryzowania. Kultura wiedzy żywot niezależny od form jej opisu. Stanowi problem definicyjny, który uniemożliwia sprowadzenie jej do kolektywnego zbioru elementów składowych. Doskonałym przykładem jest w tym momencie kultura popularna, która z jednej strony oceniana jest jako „fenomen rynsztoka” (A. Bloom), z drugiej strony jest wytworem koniecznym, obrazującym nasze przyjemności i potrzeby (Shusterman, 1998, s. 215).

Pojęcie kultury stało się metapojęciem, kluczem do rozumienia rzeczywistości społecznej. Kultura jest słowem prymarnym do tłumaczenia zarówno różnic światopoglądowych czy ideologicznych, jak i nieodłącznym składnikiem słownika ekonomii, biznesu, reklamy czy polityki. Trudno zrozumieć świat konsumpcji bez zastosowania i dywersyfikowania pojęcia kultury. Kultura jest słowem kluczowym w języku edukacji. Stosunek bowiem do jej przejawów jest nieodłącznym elementem budowania systemów wychowawczych.

Jakkolwiek by nie oceniać stanu kultury, mówi ona wiele o nas samych. W niej wyrażają się pierwotne tendencje wspólnot antropologicznych, w niej ogniskuje się masowa wyobraźnia i to z niej można wnioskować o kwestiach aksjologicznych, które scalają tożsamość w danym okresie jej trwania. Wiele obszarów kultury zostało anektowanych przez polityków, ideologów, zwolenników korporacjonizmu oraz przez kuglarzy konsumpcjonizmu. W niej jednak widoczne stają się potrzeby i pragnienia ludzkie. To ona wytwarza bohaterów i zdrajców, a los antropologów jako strażników prawd jest jej obojętny.

Analizując kulturę nowoczesności można stwierdzić, że jest ona skorelowana ze zjawiskiem globalizmu, polegającym na coraz ściślejszym powiązaniu gospodarki poszczególnych państw oraz dominacji na światowym rynku mobilnego kapitału o charakterze międzynarodowym. Kultura tym samym staje się służebnicą rynkowych potrzeb. W niej odnajdują zastosowanie wszelkie mechanizmy służące manipulacji i indoktrynacji. Ponowoczesna gospodarka odchodzi od paradygmatu produkcji na rzecz paradygmatu konsumpcji, która stała się siłą napędową rozwoju gospodarek światowych. Globalizacja jest czymś nieuniknionym, czymś już na dobrą sprawę dokonany w momencie wysłania pierwszego e-maila. Sama próba jej definicji staje się dla naukowców problemem – czy dotyczy ona tylko technologii, czy gospodarki, czy jest już to nowa konstrukcja psychiczna człowieka, człowieka globalnego. Dziś wszyscy uważają globalizację za nieunikniony los świata, za nieodwracalny proces, który dotyczy każdego z nas w takim samym stopniu i w ten sam sposób. Jesteśmy „globalizowani”, a bycie „globalizowanym” znaczy niemal to

samo dla wszystkich, których ten proces dotyka (Bauman, 2000, s. 5). Globalizacja to projekt liberalizmu gospodarczego, który już nie tylko służy redystrybucji towaru, lecz kształtowaniu tożsamości współczesnych. Globalizacja to także deprywacja odległości, nazwana przez niektórych końcem geografii. Odległość nie ma już większego znaczenia, a koncepcje granicy geograficznej w realnych warunkach coraz trudniej utrzymać. Świat jest dziś bliżej. Jesteśmy globalizowani przez elektroniczne media społecznościowe, technologie, w obliczu których znaczna część społeczeństwa staje się jedynie niemy obserwator. Żyjemy w społeczeństwie krótkoterminowości i wielokrotności. Doświadczenie naszej egzystencji zaczyna być pozbawione kategorii celowości na rzecz multiplikacji sensów. Alarmujące stają się badania pokazujące jak „krótkoterminowość” przeradza się w masową niezdolność do spojrzenia długoterminowego. Guy Standing określa ten typ myślenia sprekaryzowanym umysłem. Przewiduje on masową ekskluzję społeczną na płaszczyźnie rozwoju osobistego i zawodowego. Źródła nowej komunikacji wirtualnej działają w kierunku „przeprogramowania” mózgu. Cyfrowe życie zmierza do uszkodzenia procesów konsolidacji pamięci długotrwałej. Ta odpowiada za inteligencję jako zdolność do rozumienia złożonych procesów i tworzenia nowych idei i ścieżek wyobraźni. Natychmiastowość doznań powoduje zanik szacunku do refleksji czy kontemplacji. Zaczynamy żyć w świecie jednorazowości, natychmiastowych decyzji i wyborów. Ten rodzaj pospiesznych, ale także powierzchownych działań uzyskuje gratyfikację i to jemu poświęcamy najwięcej uwagi. Powstaje społeczeństwo, które cechuje mała złożoność, brak indywidualności na poziomie refleksji.

W zamian mamy do czynienia z mentalnością trywialną, społecznością, w której, zdaniem Standinga, większość ludzi ma społecznie skonstruowane, naprędce nabyte poglądy – powierzchowne i nakierowane raczej na zdobycie poparcia grupy niż na oryginalność i kreatywność (Standing, 2014, s. 64). Towarzyszy temu zjawisko obniżenia się poziomu inteligencji. Mogłoby się wydawać, że oszałamiający rozwój i dostęp do praktycznie niewyczerpanych źródeł wiedzy doprowadzi do jej wzrostu. Jednak, zgodnie z wynikami badań, **ludzkość dotarła do punktu, w którym młode pokolenia mają coraz mniejszy iloraz inteligencji. Obecnie wśród młodszych pokoleń iloraz inteligencji średnio spada o 7 punktów.** Przyczyn tego zjawiska upatruje się zarówno w zmianie źródeł wiedzy o świecie, które zdominowała telewizja i Internet, czyli kulturze przeskakiwania w sensach, jak i w coraz większym poziomie stresu związanym z rodzeniem się nowych źródeł niepokoju.

W świecie obfitości informacyjnej problemem jest przeładowanie informacjami. Istotnym wyzwaniem staje się uzyskanie kontroli nad informacjami i segregowanie ich na istotne i bezużyteczne. Natłok informacji powiązany z marketingowym szaleństwem nadania każdej z nich ważności na tym samym poziomie, doprowadza do sytuacji przesytu. Paul Virilio pisze wręcz o bombie informacyjnej (Virilio, 2006). Jego zdaniem jest ona groźniejsza dla ludzkości niż bomba atomowa. Uniemożliwia ona postrzeganie tego, co się dzieje. Dziś od posiadania informacji ważniejsza staje się kwestia ich segregowania i wyławiania tych istotnych z punktu widzenia poszczególnej egzystencji. Samo posiadanie informacji w odpowiednim momencie nie jest warunkiem sukcesu przedsięwzięcia, istotna staje się kwestia ich odpowiedniej segregacji. Wartość informacji staje się zatem zależna zarówno od czasu jej pozyskania, jak i od możliwości separacyjnych danego podmiotu, który jest w jej posiadaniu. Rzeczywistość staje się światem bez tajemnic, a jeżeli można mówić o tajemnicy, to ma ona tylko wartość chwilową. Pamięć nie jest w stanie reagować właściwie na pryncypialne fakty, usytuowana na śmietniku informacji. Wybranie tej odpowiedniej staje się przedsięwzięciem karkołomnym. Tania komunikacja zalewa nas, więc raczej tłamsi pamięć, aniżeli ją karmi i utrwała (Bauman, 2000, s. 22). Dzięki rozwojowi technologii sama przestrzeń staje gdzieś bliżej podmiotu poznającego. Od tej chwili ludzi nie dzieli już dystans czasowy czy przeszkody natury fizycznej (Gaik, 2016, s. 84). Współpracujące ze sobą terminale komputerowe sprawiają, że podział tu i tam nic już nie znaczy. „Poczynając od lat osiemdziesiątych coraz częściej mówi się o tym, że doba trzeciej rewolucji technologicznej, w której żyjemy, w sposób zasadniczy przerasta człowieka, wypiera go i czyni zbędnym...” (Böhme, 2001, s. 476). W tej wizji wyobcowania człowieka powstaje nowa klasa społeczna, której poważnym rysem jest odniesienie się do procesów globalizacji, a co za tym idzie zmiennej kondycji na rynku pracy.

W 2011 roku Guy Standing wprowadził pojęcie prekariatu, zwiastujące nadejście nowej klasy społecznej – niepewnej swojego bytu, a wręcz niebezpiecznej. Prekariat jest nowym typem mentalności klasowej, sąsiadującej z osobami bezrobotnymi i wykluczonymi społecznie. Jest wyrazicielem kultury ryzyka w czasach zdominowanych przez ekonomię, stosunki pracy i tyranie kultury popularnej. To nie tylko ludzie o niskich dochodach, lecz ujęcie egzystencjalnego niedokonania w czasach kultury tworzonej przez ekspertów. To często jednostki z tzw. dysonansem statusu – wykształcone, sfrustrowane, cierpiące na brak bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo to wyraża się w wyrzuce-

niu ich na obrzeża „obywatelskiej epoki przemysłowej” i pozbawieniu ich siedmiu filarów – bezpieczeństwa na rynku pracy, bezpieczeństwa zatrudnienia, bezpieczeństwa miejsca pracy, bezpieczeństwa pracy, bezpieczeństwa reprodukcji umiejętności, bezpieczeństwa dochodu oraz reprezentacji. Sprekaryzowanie to nic innego jak poddanie się presji i doświadczeniom prowadzącym do niepewnej egzystencji, życia w terażniejszości, bez tożsamości zapewniającej poczucie bezpieczeństwa, jak również bez szans rozwoju osiąganego przez pracę i styl życia (Standing, 2014, s. 60). Ofiary prekaryzacji stają się zatem niemymi uczestnikami gier kultury, która sama w sobie nie wyzwala już chęci rozwoju, lecz bezustannie mieli i stymuluje strach i pożądanie. Człowiek w tej perspektywie skazany jest na ciągły brak umiejscowienia, na ciągłe poszukiwanie bez gwarancji osiągnięcia sukcesu.

W krótkoterminowości sprekaryzowani odnajdują estetykę chwilowości. Świat staje się rzeczywistością sprowadzoną do doświadczenia estetycznego. Poważne kwestie życia rozpatruje się w medium estetycznego pozoru. Kultura globalna poprzez utrzymywanie nieustanego stanu dezinformacji oddziałuje w prosty sposób na obszar stanowienia celów egzystencjalnych. Prekariat staje się głuchym odbiorcą komunikatów kultury niedokonanej, będącej w nieustanym procesie zmiany. Reprezentanci świata sztuki wykonują obowiązki, do których z natury rzeczy wcale nie wydają się powołani (Bubner, 2005). To oni tworzą sensory i preparują chwilowe mody. Nie ma tu miejsca dla myślenia długofalowego, refleksyjnego. Naczelnym celem jest uzyskanie natychmiastowego pobudzenia u odbiorców naprędce tworzonych znaczeń. Wszystko wokół staje się poddane dyktaturze mody i chwilowości. Wymiar długoterminowy traci swoje znaczenie wobec pierwotnego lęku mającego na celu utrzymanie się w tej klasie środka, bez możliwości awansu, lecz przy mocnym zagrożeniu upadkiem.

Klasa sprekaryzowanych podawana jest nieustanemu przymusowi kulturowemu, który rozpuszcza twarde wersje bytu na rzecz małych tożsamości. To klasa zanurzona w kulturę popularną. Kultura rozmazuje i rozpuszcza globalizację w szerokiej różnorodności wielorakich mutacji, zmieniając typy spostrzegania i zwyczaje, wyznaczając nowe, mylne jej obszary. Egoizm i niszczące właściwości zostają zasłonięte przez podniety rodem z freudowskiego tanatosa i erosa. Kultura popularna niweczy kreatywność i twórczość, dając w zamian nowe odmiany kultu gladiatorów i kurtyzan. W sferze doświadczenia klasa ta zostaje pozbawiona kryzysu tożsamości i pozostaje na granicy najniższego poziomu zmagania się z samą sobą. Zamiast rozwoju i samorealizacji pozostaje

doświadczenie gniewu, anomii, niepokoju i alienacji (Standing, 2014, s. 65). Zderzenie z kulturą elit, celebrytów powoduje zazdrość i frustrację, bierność zrodzoną z rozpaczy. Prekariat zostaje dotknięty rodzajem moralnej pustki. Wyobcowany, na krawędzi wykluczenia, zepchnięty w przypadkowość, doświadcza życia bez powodzenia w otoczeniu kultury odpadów. Kultura ta jednak znakomicie tworzy pozory wyboru. Portale społecznościowe, poprzez naruszenie standardów prywatności, oferują nam przyjemności w spektrum naszych zainteresowań, szkoły dyplomy bez znaczenia, uniwersytety nowe, zupełnie nieadekwatne kierunki, telewizja rozrywkę na miarę wojerystycznych fobii dzisiejszego odbiorcy. Lecz nade wszystko możemy kolekcjonować wrażenia jako konsumenci z plastikową kartą kredytową, wyciągający ręce w stronę półki w markecie. Człowiek taki nie potrzebuje spójnego obrazu świata, nastawiony jest na wieczną przyjemność, a sumę tych przyjemności określa jako szczęście. Someryzm jako zbieractwo jest immanentną cechą ludzką wyrabianą przez kulturę logotypów i przemijalnych mód, wciąż na nowo reaktywowanych w obliczu potrzeby sprzedaży produktu. Poprzez posiadanie następuje redefinicja własnej tożsamości kulturowej. Posiadanie świadczy o przynależności i o usytuowaniu egzystencji w kontekście tego, co chwilowo ważne i postrzegane jako budujące odrębność, ale także scalające grupy. Istotne wydaje się pominięcie w tym obrazie aspektów nieuchronności, które ukazują byt ludzki jako twór zapominający. Zapomnieniu poddane jest to, co powoduje Heideggerowską trwogę, czyli nie do końca racjonalny lęk, który przejawia się w trosce o egzystencję. Kultura staje się w tym wymiarze kulturą zapomnienia o śmierci. Skończoność musi zostać wyeliminowana z dyskursu społecznego. W obliczu spraw ostatecznych cały miraż kultury traci swe znaczenie, ekonomicznie pozostaje nieważny, a to nie sprzyja czasom ciągłej sprzedaży.

Kultura – tak jak i człowiek – staje się pragmatyczna. Tworzy kopie łatwe do konsumpcji i nie poszukuje już oryginałów, mając świadomość ich zapomnienia. Być, to być podziwianym – brzmi dzisiejsza dewiza człowieka. Warunkiem, na który muszą się zgodzić strony w społeczeństwie konsumpcyjnym, jest obszar hipokryzji, rozciągający się pomiędzy powszechnymi przekonaniami a realiami życia konsumentów. Nauka buduje narzędzia umożliwiające utrzymanie obszaru hipokryzji społecznej i jako taka spełnia kolejny raz rolę służebnicy wobec polityki.

Prekariat, według Standinga, stanowi jedną czwartą część ludzkości. W skład tej tworzącej się klasy społecznej wchodzi w szczególności młodzież

ludzie, określane mianem nomadów poszukujących swej tożsamości. Poszukiwanie własnej tożsamości w czasach kultury niekompletnej jest zajęciem już tylko związanym z pewnego rodzaju zbieractwem, kompletowaniem drobnych elementów i tworzeniem migotliwej całości. Nie jest to już tożsamość zbudowana na fundamentalnych zasadach, lecz raczej tożsamość pragnienia stałości i utrzymania wiecznej zmienności. Tożsamość, która nie jest tu już terytorialna, związana z suwerennością państwa, zależy jedynie od sprytu i odpowiednich narzędzi, jakimi dysponuje jednostka, która ma ją schwycić (Bauman, 2007, s. 30). Tożsamość przybiera formę tęsknoty, jest ona bardziej czymś, czego byśmy chcieli niż czymś, co realnie możemy mieć. Tożsamość ta wynika jednak z pragnienia bezpieczeństwa. Wyraża się w utożsamieniu jako schowaniu się za większością, odnalezieniu swej społecznej tarczy bezpieczeństwa. Tożsamość, która była możliwa w czasach przedglobalnych, nie jest dziś możliwa do zrealizowania. „Wśród codziennej krzątaniny – niezbędnej by utrzymać się na powierzchni – nie ma miejsca ani czasu na wizję dobrego społeczeństwa” (Bauman, 2007, s. 35). Dzisiejsze społeczeństwo rządzi się prawami rynku, a w tabelach nie ma miejsca na człowieczeństwo. Rozwój ekonomicznego nastawienia, struktur kapitalistycznych powoduje, że ulega likwidacji sfera publiczna, a jednostka funkcjonuje teraz osobno, zdana na własne zasoby i na własną pomysłowość. Pomysłowość ta wyraża się w sposobach budowania tożsamości. Człowiek globalny, wyposażony w odpowiednie kompetencje społeczne i ekonomiczne ma przed sobą cały wachlarz tożsamości. Ludzie pozbawieni takiej możliwości, którym odmówiono prawa do swobodnego wyboru tożsamości „nie muszą wcale wyłądować na najniższych stopniach hierarchii władzy; istnieje miejsce znajdujące się poniżej owego dna. Wpadają tam (czy ściślej mówiąc, są wpychani) ludzie, którym odmówiono prawa do ubiegania się o tożsamość inną niż wynikająca z przypisanej i wymuszonej klasyfikacji. To ludzie z tak zwanej podklasy, jak ich się ostatnio nazywa, wygnani z granic społeczności do owego «dolnego świata» – na zewnątrz zgromadzenia, gdzie można jeszcze chcieć tożsamości (a więc i prawa do legalnego miejsca w całości) i gdzie rozpatruje się takie żądania” (Bauman, 2007, s. 39).

Członkowie podklasy prekariatu często skazani są na odmowę uzyskania jakiegokolwiek tożsamości, której by pragnęli. Niemożność ta spowodowana jest zarówno brakami w sferze ekonomii, jak i edukacyjnymi. Jediną ofertą staje się tożsamość podklasy, czyli brak tożsamości, ciągła niezdolność budowania kontinuum własnego sensu. W konsekwencji może to doprowadzić do zakorzenienia w podklasie, która nie tworzy znaczeń, lecz jedynie biernie je

odbiera. W podklasie ludzi bezznaczeniowych z punktu widzenia ekonomii. Ludzie ci to odpady cywilizacyjne, wybrakowani konsumenci. Człowiek taki nie jest przedmiotem niczyjej troski, jest wyrzucony poza margines świata społecznego, a ze względu na szybkość przemian, zapominany. Te ludzkie śmieci to efekt uboczny rozwoju kapitalistycznych państw. Efekt widma wykluczenia rozciąga się na wszystkie państwa rozwijające się. Problem ten zauważył także Habermas, pisząc, iż nowoczesny świat został odczarowany tylko pozornie, bowiem spoczywa na nim przekleństwo demonicznego urzeczowienia i śmiertelnej izolacji (Habermas, 2000, s. 131). Izolacja i urzeczowienie doprowadzają do wykluczenia, które, zdaniem Kwiecińskiego, jest terminem socjologicznym, wieloetapowym procesem polegającym na potwierdzanym i pogłębiającym się braku dostępu do kultury symbolicznej (Kwieciński, 2002, s. 5). Człowiek wykluczony to ten, który z różnych przyczyn nie uczestniczy w rzeczywistości społecznej, człowiek pozbawiony tożsamości. To jednostka nie znająca kodu kultury, nie potrafiąca poruszać się po ścieżkach kultury niedokonanej. Ta natomiast, zamiast tworzyć obszary cywilizacyjnego włączenia, tworzy porządki zhierarchizowane, w których wartości naczelne bardzo odbiegają od marzeń humanistów.

Dzisiejsza kultura to kultura, która w konsekwencji zabawy symbolami doprowadza do alienacji i wyobcowania. To kultura ekсклюzy. Człowieka sprowadzono do roli konsumenta, trybu, który zapewnia trwanie systemu zmechanizowanego świata. Tworzenie się tożsamości wymaga jednak obecności drugiego człowieka. Powrót do społeczności życia i przeznaczenia czy też do społeczności wspólnego życia i losu wydaje się dziejową koniecznością. Dostrzeganie „innego” w procesie rozwoju indywidualnego jest warunkiem koniecznym budowania obrazu samego siebie i świata. W rzeczywistości, w której narasta niepokój społeczny, powstaje istotny dysonans pomiędzy dwoma specyficznymi sposobami widzenia świata. Świata ukierunkowanego na procesy generujące rozwój globalny i świata rozwoju indywidualnego jednostki. Ten swoisty spór między kulturami kolektywistycznymi i indywidualistycznymi rozgrywa się w obszarze kultury. Morze symboli i znaków otaczające człowieka staje się bezznaczeniowe przy braku obecności innego, który jest gwarantem ciągłości konfrontacji z odmiennością. Odmienność ta jest drogą do dialogu i porozumienia, a nade wszystko budowania społeczeństwa empatycznego. Empatia bowiem powoduje, że potrafimy postawić się w sytuacji drugiego. Trud budowania tożsamości musi być zatem podszyty lękami społecznymi. Nowa klasa, dotknięta wspólnym zagrożeniem, która lokalizuje się

na granicy empatii i rywalizacji, musi rozstrzygnąć, jakie wartości uczyni naczelnymi. Czy podąży w stronę mechanizmów rywalizacji, tworząc nowe klasyfikacje wewnętrzne, czy skieruje się ku mechanizmom wzajemności, modernizując kulturę niekompletną? Kulturę, która w swej istocie odhumanizuje człowieka poprzez proces upraszczania sensów.

Bibliografia

- Bauman Z., *Globalizacja*, PIW, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, GWP, Gdańsk 2007.
- Böhme H., *O niewyobrażalności teraźniejszości i o przyszłym miejscu człowieka*, [w:] *Kultura techniki*, Shtitz E. (red.), Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2001.
- Bourdieu P., *The Field of Cultural Production*, Polity Press, Oxford 1993.
- Bubner R., *Doświadczenie estetyczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
- Gaik B., *Prawda, nauka, człowiek. Ponowoczesna perspektywa pedagogiczna*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny, Siedlce 2016.
- Geertz C., *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Universitas, Kraków 2003.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Universitas, Kraków 2000.
- Kwieciński Z., *Wykluczenie*, UMK, Toruń 2002.
- Shusterman R., *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksje nad sztuką*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Shweder R.A., *Mapy zasad moralnych, zarozumiałość pierwszego świata i nowi ewangeliści*, [w:] *Kultura ma znaczenia. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, Harrison L.E., Huntington S.P. (red.), Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Virilio P., *Bomba informacyjna*, Sic!, Warszawa 2006.

Realizacja idei inkluzji w praktyce penitencjarnej

Implementation of the idea of inclusion in penitentiary practice

Abstrakt: Realizacja zasady inkluzji zakłada budowanie więzi między sprawcą a społecznością lokalną oraz wzajemną pomoc. Powodzenie zależy od zaangażowania społecznego oraz jakości i częstotliwości relacji nawiązywanych między społeczeństwem a osadzonymi, które dostarczają osadzonym wzorców zachowań zgodnych z normami. Wdrażanie zasady inkluzji w praktyce penitencjarnej napotyka nie tylko trudności natury formalno-prawnej. Jest uwarunkowane organizacją procesu resocjalizacji w placówce penitencjarnej i zaangażowaniem kadry. W tekście zaprezentowano wybrane rozwiązania karne uwzględniające postulat inkluzji społecznej. Stanowią one kontekst dla omówienia procedur i form resocjalizacji stosowanych w polskim więziennictwie.

Słowa kluczowe: *inkluzja, polski system więziennictwa, praktyka penitencjarna*

Abstract: Implementation of the inclusion principle assumes building a relationship between oneself and the local community as well as mutual help. Success depends on social involvement and the quality and frequency of relationships between society and prisoners, which provide prisoners with behavioral patterns in line with the standards. The implementation of the principle of inclusion in penitentiary practice is not limited only to formal and legal difficulties. It is conditioned by the organization of the rehabilitation process in a penitentiary institution and the involvement of the staff. The text presents selected criminal solutions that take into account the postulate of social inclusion, and against them the procedures and forms of resocialization used in the Polish prison system are discussed. They form a context for discussing the procedures and forms of resocialization used in the Polish prison system.

Keywords: *the inclusion, the Polish prison system, the penitentiary practice*

Pojęcie inkluzji społecznej odnosi się do procesów włączania do społeczeństwa osób zagrożonych wykluczeniem społecznym (ekskluzją),

zakłada aktywny w nim udział poprzez stwarzanie szans i możliwości uzyskania zasobów potrzebnych do funkcjonowania w życiu społecznym (Szatur-Jaworowska, 2005, s. 63-72).

Jedną z grup społecznych podlegających wykluczeniu społecznemu są więźniowie. W ich przypadku wykluczenie jest wynikiem organizacji kary pozbawienia wolności, której istotą jest izolacja od społeczeństwa. Pobyt w zakładzie karnym wiąże się z zaprzestaniem aktywności realizowanej w ramach funkcjonowania w społeczeństwie (m.in. pracy, działalności społecznej) oraz znacznym ograniczeniem uczestnictwa kulturalnego i kontaktów społecznych. W przypadku kar krótkoterminowych prowadzi to do rozluźnienia więzi ze społeczeństwem, a przy karach długoterminowych – do zaniku relacji ze społeczeństwem rozumianym jako całość i w konsekwencji do utraty umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w nim.

Jak wskazuje Tadeusz Kowalak (2004, por. Florczykiewicz, 2014, s. 30), osadzeni objęci są ekskluzją instytucjonalną, dokonywaną na mocy orzeczenia sądu. Ten sam autor, przytaczając pogląd Shirley Roy, stwierdza, że pełna ekskluzja nie istnieje (Kowalak, 2004). Zakres marginalizacji wynikający z ograniczenia uczestnictwa w życiu społecznym i dostępu do jego podstawowych instytucji i dóbr (pracy, edukacji, kultury) jest wyznaczony w pierwszej kolejności przez typ zakładu, w którym osadzony odbywa karę. Najwyższy stopień marginalizacji społecznej dotyczy osób odbywających karę w zakładach zamkniętych, w których nie ma możliwości wykonywania pracy, korzystania z zajęć kulturalno-oświatowych i sportowych poza terenem zakładu karnego.

Narodziny idei inkluzji w penitencjarystyce

Początkom kształtowania się systemów resocjalizacji przyświecało dążenie do poszukiwania sposobów wychowawczego oddziaływania na osoby wykolejone w warunkach izolacji. Znamiennym przykładem takiego myślenia była ideologia systemu celkowego, którego upowszechnienie dokonało się na gruncie amerykańskim pod koniec XVIII wieku. Jego zasadą była bezwzględna izolacja, mająca zapobiec pogłębianiu demoralizacji. Idea opierała się na założeniu wrodzonej dobroci człowieka zdemoralizowanego wskutek negatywnego wpływu otaczających go osób. Zakładano, że osamotnienie i studiowanie Biblii spowoduje przeobrażenie moralne przestępcy (Śliwowski, 1978, s. 71).

Idea systemu penitencjarnego opartego na izolacji i jej późniejsze, mniej restrykcyjne odmiany, takie jak auburnska, w której wprowadzono wspólną pracę osadzonych z zachowaniem zasady milczenia, nie zdołały obronić swoich założeń (Śliwowski, 1978, s. 73). Mimo postępowego charakteru i aspektów wychowawczych wpisanych w ideę ochrony skazanych przed wzajemną demoralizacją (Wala, 2015, s. 141), obserwowane negatywne skutki osamotnienia w postaci regresu intelektualnego oraz załamania fizycznego i psychicznego, prowadzącego do licznych samobójstw (Mozgawa, 2009, s. 367) przyczyniły się do jego ostrej krytyki. W konsekwencji system celkowy został uznany za największą pomyłkę penitencjarną XIX wieku (Szczygieł, 2010, s. 159).

W odniesieniu do więziennictwa źródeł idei inkluzji, rozumianej jako oddziaływania na jednostkę nieprzystosowaną, zaburzoną czy chorą w jej naturalnym środowisku, należy upatrywać w rozwiązaniach proponowanych w systemie progresywnym. Jego podstawy ideologiczne sformułował Charles Lucas. Proponował koncentrację na osobie przestępcy oraz uwzględnienie jego osobowości przy doborze sposobów wykonywania kary pozbawienia wolności. Odrzucał ideę izolacji na rzecz dążenia do przystosowania skazanego do życia w społeczeństwie, końcowym celem oddziaływań na skazanego była jego resocjalizacja. Istotą zaproponowanych oddziaływań było uzależnienie wymiaru kary i warunków jej odbywania od postępów resocjalizacyjnych osadzonego – w zależności od stopnia poprawy kara mogła być wydłużana i skracana, oddziaływano również stopniem rygoru (Senkowska, 1961, s. 47). Kara, w zależności od osiągniętej poprawy, była realizowana w trzech etapach i przebiegała od odosobnienia, poprzez naukę i pracę, aż do przygotowania więźnia do funkcjonowania w społeczeństwie po opuszczeniu zakładu karnego. Środkiem służącym do osiągnięcia celu końcowego było umożliwienie kontaktów ze światem zewnętrznym, w tym praca poza murami zakładów karnych (Kalisz, 2004, s. 39).

Idea wyjścia poza mury więzienia wpisuje się w założenia zasady inkluzji społecznej. Praca poza więzieniem, poprzez możliwość kontaktów społecznych, pozwala na czerpanie z nich pozytywnych wzorów oraz przyswojenie zasad społecznego współżycia. Irlandzka modyfikacja systemu progresywnego, wprowadzona przez dyrektora więzień Waltera Croftona, polegająca na wprowadzeniu dodatkowego etapu więzienia przejściowego (Walczak, 1972, s. 117) znacznie poszerzała zakres kontaktów społecznych osadzonego. Pierwsze więzienie przejściowe, które stało się wzorem dla

późniejszych placówek tego typu, utworzono w miejscowości Lusk. Budynki i teren więzienia nie posiadały zabezpieczeń (krat i murów). Więźniowie pracowali zwykle przy pracach polowych, ponadto samodzielnie, bez dozoru, wykonywali zleczone zadania na terenie miasta (Kalisz, 2004, s. 42). Mieli również możliwość zatrudnienia się u przedsiębiorców prywatnych, wówczas pracę wykonywali bez dozoru, a ich obowiązkiem było stawienie się w określonym czasie w zakładzie karnym (Walczak, 1972, s. 117). Ostatnim etapem kary było przedterminowe zwolnienie, połączone z zasadą kontroli nad skazanym (Rabinowicz, 1933, s. 63).

Egzemplifikacją zasady inkluzji w amerykańskim systemie resocjalizacji jest instytucja kar pośrednich. Ich idea zrodziła się na bazie poglądu na naturę przestępstwa wyrażonego przez prezydencką komisję sprawiedliwości, traktującego przestępstwo jako przejaw niepowodzenia i dezorganizacji społeczeństwa. Sformułowane w odpowiedzi na to stanowisko zadania resocjalizacji wskazywały na konieczność odbudowy i podtrzymania więzi społecznych – rodzinnych i lokalnych oraz wdrażanie skazanych do realizacji ról społecznych. Niemożność ich realizacji w warunkach więziennych wskazała na konieczność poszukiwania alternatywnych rozwiązań karnych, tworzących możliwość udziału skazanych w życiu społecznym (Barczykowska, 2012, s. 87), tj. pracy, edukacji i innych aktywności oraz utrzymywania więzi społecznych. Przeobrażeniem w systemie orzecznictwa karnego towarzyszyła krytyka kar izolacyjnych, w związku z odcięciem skazanego od społeczeństwa, skutkującego przerwaniem istniejących więzi społecznych, przy jednoczesnym umieszczeniu w świecie przestępczym (Ulmer, 2001, s. 164). Opierała się ona na badaniach, które wskazywały, że surowość kar nie wpływa na obniżenie wskaźnika recydywy. Zwrócono również uwagę, że w przypadku znacznej liczby skazanych nie daje się stwierdzić ich wysokiego stopnia demoralizacji, co wskazuje, że przestępstwo było wynikiem innych czynników. Ustalenia te stanowiły przesłanki dla zmiany celów resocjalizacji w kierunku koncentracji na readaptacji i reintegracji społecznej. W wyniku zmian w prawie karnym odpowiedzialność za readaptację społeczną została przeniesiona na środowisko lokalne, głównie na organizacje rządowe i pozarządowe, które otrzymując wsparcie rządowe, zajęły się działalnością pomocową kierowaną do więźniów opuszczających zakłady karne. Pomoc ta obejmowała poszukiwanie pracy, mieszkania, poszukiwanie form terapii i pracę z osadzonym ukierunkowaną na przeciwdziałanie recydywie oraz naruszania zasad probacji i warunkowego przedterminowego zwolnienia (Płatek, 2009).

Zróznicowanie kar pośrednich zastosowanych w amerykańskim systemie sądownictwa nie pozwala na ich jednoznaczną definicję. Są to odmiany kary o wyższej restrykcyjności niż środki probacyjne, a jednocześnie niższej niż więzienie (Clear, Cole, 2003, s. 77). Zalicza się do nich: program intensywnego nadzoru (*Intensive Supervision Program*), obozy dyscyplinujące (*Boot Camps*), codzienną kontrolę skazanych (*Day Reporting Center*), *Home Confinement/House Arrest*, monitoring elektroniczny (*Electronic Monitoring*), obowiązkową pracę sprawców przestępstw na rzecz społeczności lokalnej (*Community Service*) oraz domy przejściowe (*Halfway Houses/Community Correctional Centers*) (za: Barczykowska, 2012, s. 91).

Programy intensywnego nadzoru stanowią alternatywę dla kary więzienia dla osób, które popełniły lżejsze przestępstwa. Osoby objęte programem zostają zwolnione z więzienia z zobowiązaniem spełnienia warunków nałożonych przez program. Między innymi zostają zobowiązane do podjęcia pracy w ciągu 30 dni, przestrzegania godziny policyjnej, należytego wypełniania obowiązków rodzinnych, udziału w oferowanych programach terapeutycznych i pomocowych, nieposiadania broni, poddawania się kontroli oficerowi probacyjnemu, powstrzymania się od picia alkoholu i przyjmowania narkotyków, w tym poddawaniu się testom na ich obecność, spłaty nałożonych zobowiązań finansowych (<https://anthonycarbonatepersonalinjurylawyer.com/intensive-supervision-program/>). Celami programu są: zmniejszenie zaludnienia więzień przy zachowaniu zasady zapewnienia bezpieczeństwa społeczeństwu, ukaranie sprawcy adekwatne do jego czynu oraz jego resocjalizacja (<https://www.waynecourtofcommonpleas.org/programs/intensive-supervision-program-isp>). Programy opierają się na założeniu świadczenia usług społecznych, zapewniając wsparcie i leczenie adekwatne do potrzeb skazanego (Lowenkampa i in., 2010, s. 368-375).

Community service jest środkiem obejmującym pracę na rzecz społeczności lokalnej. Jej obowiązek nałożony na skazanego określa czas i miejsce jej świadczenia. Jest to często stosowana forma zadośćuczynienia przez osoby, które wyrządziły szkody społeczności lokalnej. Jest świadczona nieodpłatnie lub jest częściowo płatna, wykonywana w czasie wolnym. Sankcję tę charakteryzuje najniższy stopień restrykcyjności, jej zaletą jest osadzanie skazanego w społeczności lokalnej i wspieranie kształtowania więzi społecznych (Lowenkampa i in., 2010, s. 92).

Day Reporting Center powstały pierwotnie jako forma codziennej kontroli młodych mężczyzn, pierwszy raz karanych za przestępstwa

przeciwko mieniu. Forma ta, przy należyтым spełnianiu obowiązków nałożonych przez sąd, pozwalała na uniknięcie pobytu w więzieniu. Współcześnie w zakres tej kontroli włączono osoby warunkowo zwolnione z zakładów karnych. Do nałożonych obowiązków należą: przestrzeganie godziny policyjnej, prowadzenie dzienników aktywności, podjęcie pracy, uczęszczanie na terapię. Osoba nadzorująca pełni funkcje kontrolne oraz dostarcza wsparcia w rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza wynikających z potrzeb kryminogennych, warunkowanych osobowością antyspołeczną, deficytami kompetencji społecznych, konfliktowością, nadużywaniem środków psychoaktywnych. Skazanym oferuje się możliwość przygotowania zawodowego, skorzystania z poradnictwa grupowego i indywidualnego, edukacji oraz udziału w terapii uzależnień i współuzależnienia, programach rozwoju kompetencji życiowych i społecznych, prozdrowotnych, zarządzania stresem i gniewem, organizacji czasu wolnego i innych, wynikających z potrzeb resocjalizowanej jednostki. Niektóre z DRC oferują osobom skazanym wsparcie finansowe w zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych (czynsz, wyżywienie, transport, renta, lekarstwa) (Caputo, 2004, za: Barczykowska 2012, s. 92-93).

Podobne funkcje pełni monitoring elektroniczny. Zgodnie z definicją podawaną w Statucie stanu Arizona intensywny monitoring jest „(...) wysoce zorganizowaną i ściśle nadzorowaną próbą z naciskiem na zapłcenie zadośćuczynienia” (Bałandynowicz, 2006, s. 172). Jest to forma aresztu domowego, która jest oferowana przestępcom odbywającym dłuższe kary izolacyjne, wymagającym intensywnych działań resocjalizacyjnych. Istotą tego środka jest prowadzenie zwiększonego nadzoru probacyjnego poprzez elektroniczną kontrolę miejsca pobytu. Skazany ma obowiązek przebywania w stałym miejscu zamieszkania bez możliwości jego opuszczania a dodatkowo nakłada się na niego obowiązek wykonywania prac społecznych na rzecz społeczności lokalnej w wymiarze 10-20 godzin tygodniowo. Osoba poddana rygorowi monitoringu ma obowiązek poddawać się kontroli kuratora i składać mu zaświadczenia o dochodach, wydatkach, spłatach zasądzonych należności finansowych. W zależności od popełnionego przestępstwa na niektórych skazanych nakłada się obowiązek podjęcia pracy zarobkowej. Średni okres nadzoru elektronicznego trwa od 12 do 18 miesięcy, później skazany jest kierowany do regularnej próbacji.

Obozy dyscyplinujące są placówkami zorganizowanymi na wzór wojskowy. Kładzie się w nich nacisk na dyscyplinę, musztrę, edukację i pracę.

Są tworzone zarówno dla młodocianych, jak i dorosłych sprawców przestępstw, mężczyzn i kobiet. Kwalifikacja do odbywania kary w obozie dyscyplinującym dokonuje się na mocy postanowienia sędziów lub stanowych władz więziennych. Czynniki kwalifikujące do obozów są zróżnicowane i zależą od konkretnego ośrodka. Pod uwagę bierze się: recydywę, rodzaj popełnionego przestępstwa, wysokość wyroku. Podstawowym środkiem resocjalizacji w obozach jest organizacja wojskowa, w części z nich wprowadza się dodatkowo zindywidualizowane programy wychowawcze, edukacyjne i terapeutyczne. Przeciętna długość pobytu w obozie wynosi od 90 do 120 dni. Po ich opuszczeniu uczestnicy zostają objęci nadzorem o charakterze pomocy postpenitencjarnej (Bałandynowicz, 2006, s. 133-162).

Institucja domów przejściowych (*Halfway Houses*) spełnia dwojakiego rodzaju rolę: jest środkiem zamiennym dla kary pozbawienia wolności lub miejscem przejściowym, pozwalającym na adaptację do warunków wolnościowych po opuszczeniu zakładu karnego. Jej znaczenie sprowadza się do transferu między dwoma różnymi środowiskami – więziennym i wolnościowym. Placówki te prowadzą pracę ze skazanymi oraz ich rodzinami w środowisku lokalnym. Skazani mają możliwość podjęcia/kontynuowania pracy, nauki, pozostając pod kontrolą oficerów probacyjnych, bez konieczności osadzania w więzieniu. Byli skazani, przebywając w placówce, są odseparowani od kryminogennego środowiska, zyskując czas na poszukanie nowego miejsca zamieszkania.

Przedstawione rozwiązania stosowane w orzecznictwie karnym stanowią zarys procesu stopniowego przenikania do niego idei inkluzji wykorzystującej potencjał społeczeństwa w procesie resocjalizacji przestępcy. Ich źródłem są potrzeby wynikłe z jednej strony z nieskuteczności resocjalizacji penitencjarnej, z drugiej zaś z punitywnej polityki karnej, która przyczyniła się do przeludnienia więzień. Niezależnie jednak od motywów wprowadzania rozwiązań respektujących zasadę inkluzji społecznej, są one korzystne zarówno z perspektywy podmiotu, jak i społeczeństwa. Korzyści podmiotu wynikają ze wsparcia społecznego w rozwiązywaniu jego problemów i niedopuszczenia do wykluczenia społecznego. Korzyści społeczne mają charakter ekonomiczny i wynikają z redukcji wydatków na realizację kary pozbawienia wolności wobec przejęcia przez skazanego kosztów utrzymania się. Ponadto stwarza się szansę na poprawną adaptację społeczną w warunkach nadzoru, która jest gwarantem bezpieczeństwa społecznego.

Realizacja zasady inkluzji w polskim systemie penitencjarnym

Współcześnie w polskiej penitencjarystyce rekomenduje się model resocjalizacji inkluzyjnej, tzw. readaptacyjnej (Pytka, 2013). Jego istotą jest organizacja środowiska wychowawczego uwzględniająca potrzeby jednostki nieprzystosowanej społecznie. Prowadzi to do powstania poczucia akceptacji, pozwalając skazanemu zrzucić z siebie stygmat dewianta. Należy podkreślić, że nie chodzi tutaj o akceptację czynów niezgodnych z prawem, lecz o akceptację człowieka opartą na rozdzieleniu osoby od jej czynów (Zacharuk, 2008), czyli fundamentalną dla wychowania zasadę akceptacji wychowanka. Akceptowana jednostka, czując się członkiem społeczeństwa, zaczyna stawiać przed sobą cele respektujące normy społeczne, co stanowi początek jej uspołecznienia (Pytka, 2010, s. 19).

Realizacja idei inkluzji obejmuje zapewnienie równości szans, dostępu do życia społecznego i kulturalnego, a także kształtowanie kompetencji osobowych pozwalających jednostkom zagrożonym wykluczeniem na samodzielność w podejmowaniu decyzji oraz kontakty i relacje z innymi ludźmi (Dykcik, 2008). Postulaty te są spełniane w inkluzyjnym wychowaniu resocjalizującym (Pytka, 2010, s. 19). Zdaniem Lesława Pytki zapewnia ono: uruchomienie samodzielnych motywacji wpisanych w naturalny potencjał rozwojowy człowieka, inicjuje procesy internalizacji wartości prospołecznych, przy jednoczesnym wygaszaniu motywacji antyspołecznych, egoistycznych, a ponadto stwarza warunki do samorealizacji, która stanowi przeciwwagę dla postawy wyrażonej antagonizmem destruktywnym (Pytka, 2010).

W zakresie realizacji postulatów inkluzji we współczesnym orzecznictwie promuje się rozwiązania wolnościowe, tj. pozostawienie skazanego w jego środowisku naturalnym, przy jednoczesnym motywowaniu do podjęcia wysiłku zmiany siebie. Zakłada się zatem autoresocjalizację, której założenia wskazują na istniejące w jednostce potencje autoleczące, umożliwiające reorganizację wadliwych struktur osobowości (Rogers, 2003).

Współczesnym rozwiązaniem karnym respektującym zasadę inkluzji społecznej jest między innymi instytucja probacji. W myśl stanowiska sformułowanego przez Departament Spraw Wewnętrznych ONZ z 1951 r. probacja oznacza „proces resocjalizacji przypisany przez sąd w stosunku do osoby oskarżonej o popełnienie przestępstwa w świetle prawa, podczas którego osoba poddana kurateli żyje w społeczeństwie i reguluje swoje życie

zgodnie z warunkami ustanowionymi przez sąd lub inną władzę i pozostaje pod nadzorem kuratora” (Szczepanik, 2014, s. 152).

Istotą probacji jest poddanie próbie osoby, która popełniła przestępstwo, przy czym okres próby jest objęty nadzorem sądowym i podlega warunkom określonym przez sąd, sankcjonowanym przepisami prawa. System probacji pozwala na odbywanie kary poza więzieniem osobom zagrożonym lub skazanym na karę pozbawienia wolności, jest środkiem resocjalizacji sprawcy opartym na społeczeństwie (Pierzchała, 2011, s. 5-6). Osoba poddana probacji przebywa w swoim naturalnym środowisku, nie tracąc kontaktu ze społeczeństwem. Podejmuje role społeczne ojca, męża/partnera, pracownika. Idea probacji bazuje na założeniu, że organizowanie sankcji kryminalnych w społeczeństwie daje możliwość nabycia umiejętności życia w nim, w odróżnieniu od sztucznego i oderwanego od rzeczywistości środowiska instytucji więziennej (Bałandynowicz, 2002).

Przypisana probacji idea wychowania do wolności jest realizowana za pośrednictwem działalności pomocowej skierowanej na resocjalizowaną jednostkę. Jest ona realizowana przez kuratora sądowego metodą indywidualnych przypadków. Spełnia trzy funkcje: opieki, kontroli i zmiany (Bałandynowicz, 2006, s. 30). Celem oddziaływań w zakresie opieki jest stymulacja aktywności życiowej. Zaspokojenie niedoborów wychowawczych ma dokonywać się przy współudziale osoby dozorowanej. Kierowane do niej zabiegi wychowawcze i terapeutyczne mają pomóc jej w prawidłowym funkcjonowaniu społecznym. Jego wzorce jednostka czerpie z obserwacji zachowań kuratora i poszczególnych członków społeczeństwa. Funkcja kontrolna obejmuje nadzorowanie stopnia wykonywania zobowiązań nałożonych przez sąd. Kontrola respektuje potrzeby osadzonego, jednak przede wszystkim jest podporządkowana obronie ładu aksjologicznego, co sprzyja promowaniu postaw prospołecznych. Jej celem jest ocena efektów oddziaływań resocjalizacyjnych na podstawie zachowań osoby dozorowanej w zbiorowości (Bałandynowicz, 2006, s. 30-32). W założeniach dozór kuratora nad osobą poddaną próbie ma wspierać proces jej zmiany i adaptacji społecznej opartej na akceptacji istniejącego ładu aksjologicznego.

Postulat inkluzji realizuje również instytucja dozoru elektronicznego. Jest to kara pozbawienia wolności o formie alternatywnej do kary więzienia, umożliwiająca pozostanie na wolności i kontynuację życia rodzinnego i zawodowego. Obejmuje się nią osoby skazane na karę do roku pozbawienia wolności. „Dozór elektroniczny jest to kontrola zachowania skazanego przy

użyciu środków technicznych” (Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 Kodeks karny wykonawczy, Dz. U. 2018, poz. 652, art. 43b § 1). „Sąd penitencjarny może udzielić zezwolenia na odbycie kary pozbawienia wolności nieprzekraczającej jednego roku w systemie dozoru elektronicznego skazanemu na taką karę, posiadającemu określone miejsce stałego pobytu oraz zgodę osób pełnoletnich wspólnie z nim zamieszkujących, jeżeli jest to wystarczające do osiągnięcia celów kary oraz jeżeli względy bezpieczeństwa i stopień demoralizacji, a także inne szczególne okoliczności nie przemawiają za potrzebą jego osadzenia w zakładzie karnym (...)” (Ustawa z dnia 7 września 2007 r. o wykonywaniu kary pozbawienia wolności poza zakładem karnym w systemie dozoru elektronicznego, Dz. U. z 2008 r., nr 172, poz. 1069 z późn. zm., § 6). Kontrola może obejmować: dozór stacjonarny, tj. przebywanie w określonym czasie w określonym miejscu, dozór mobilny, tj. bieżące miejsce pobytu, dozór zbliżeniowy, tj. zachowanie minimalnej odległości od osoby wskazanej przez sąd (tamże, art. 43b § 3, pkt 1-3). Ten środek karny opiera się na zasadzie odpowiedzialności, samodyscypliny skazanego oraz wypełniania zaleceń sądu.

W przypadku odbywania kary pozbawienia wolności działania z zakresu inkluzyji obejmują rozwiązania umożliwiające skazanemu realizację niektórych aktywności poza więzieniem, w środowisku społecznym. W myśl zapisów Kodeksu karnego wykonawczego należą do nich zajęcia kulturalno-oświatowe, sportowe i praca. Najwyższą dostępność do nich mają osadzeni w zakładach otwartych, trochę niższą, z uwagi na wymóg konwojowania, osadzeni w zakładach półotwartych (art. 92 pkt 5 kkw). Inną formą realizacji zasady inkluzyji jest udział społeczeństwa w procesie resocjalizacji. Odbywa się on poprzez realizację zadań o charakterze wychowawczym, terapeutycznym na terenie zakładu karnego. Są to programy, prelekcje, spotkania i inne formy ukierunkowane na realizowanie treści wychowawczych oraz udzielanie więźniom wsparcia. Możliwości w zakresie kontaktów społecznych są zagwarantowane zapisami Kodeksu karnego wykonawczego, w myśl których skazanym stwarza się warunki prowadzenia działalności kulturalnej, oświatowej, społecznej i sportowej poprzez zezwolenie na tworzenie zespołów i współdziałanie w tym celu z odpowiednimi stowarzyszeniami, organizacjami i instytucjami (art. 136. § 1 kkw).

Umożliwienie skazanemu pracy poza zakładem karnym jest ważnym czynnikiem inkluzyji społecznej. Należy również zaznaczyć jej wartość poprawczą i readaptacyjną, wynikającą z kształtowania postaw życiowych wobec zdobywania środków utrzymania siebie i rodziny. Zasady pracy mają

stosowne uregulowania prawne. Skazani mogą wykonywać pracę odpłatną, między innymi u zewnętrznych przedsiębiorców, w ramach umowy o pracę, umowy zlecenia, umowy o dzieło lub umowy o pracę nakładczą (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 9 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad zatrudniania skazanych, Dz. U. 2018, poz 1887, § 2 pkt 3) oraz nieodpłatną przy pracach na cele społeczne (tamże, § 12 pkt 2).

Na szczególną uwagę zasługuje praca nieodpłatna, wśród jej zalet wymienia się: kształtowanie umiejętności zawodowych i społecznych w zakresie organizacji pracy i poprawnej komunikacji, rozwiązywania problemów, zyskanie poczucia satysfakcji. Celem pracy wolontariackiej jest włączenie skazanych do życia w społeczeństwie za pośrednictwem tworzenia okazji do respektowania norm i wypełniania ról społecznych, kształtowanie poczucia obowiązku i nawyków korzystnych z punktu widzenia społecznego, wzmocnienie więzi i poczucia przynależności społecznej (Dybalska, 2007). Początki pracy wolontariackiej więźniów sięgają realizacji programu „Duet” (od 2002 r.) oraz wzorowanym na nim programach „Bona” i „Cztery Pory Roku”. W ich ramach skazani pracują na rzecz osób niepełnosprawnych (Sztuka, 2009, s. 345). Inne programy przewidują pracę na rzecz osób ciężko chorych (wolontariat hospicyjny) czy starych. Efektem resocjalizacyjnym tych programów jest kształtowanie empatii i współczucia dla osób słabszych oraz postaw altruistycznych i pomocowych. „Osoby skazane mogą odczuwać emocje osób potrzebujących, współuczestnicząc w ich chorobie i cierpieniu. Specyficzna sytuacja i perspektywa życiowa osoby podopiecznej skłania osobę skazaną do bilansu zysków i strat, autorefleksji i przewartościowania własnego życia” (Sokołowska, 2015, s. 61). Praca ta daje możliwość zaspokojenia potrzeb afiliacji, w tym doświadczenia dumy ze świadczenia pomocy potrzebującym. Doświadczenia te są istotne w powstawaniu więzi społecznych i kształtowaniu potrzeby aprobaty społecznej, które sprzyjają resocjalizacyjnej zmianie. Innym aspektem wynikającym z funkcjonowania w środowisku społecznym jest przyswajanie zachowań poprzez naśladowanie. Są to tzw. pozytywne doświadczenia, które stają się dla skazanego źródłem informacji o obowiązujących normach społecznych i punktem odniesienia dla ich sposobów postępowania i kierujących nimi wartościami.

Zakończenie

Realizacja zasady inkluzji zakłada budowanie więzi między sprawcą a społecznością lokalną oraz wzajemnej pomocy. Jej powodzenie zależy od zaangażowania społecznego oraz jakości i częstotliwości relacji nawiązywanych między społeczeństwem a osadzonymi, które dostarczają osadzonym wzorców zachowań zgodnych z normami, w tym spełniania ról społecznych (Bałandynowicz, 2006, s. 279). Społeczna opłacalność tego rozwiązania jest bezsprzeczna – dotyczy ona zarówno czynników ekonomicznych, pragmatycznych, jak i humanitarnych. Mimo wdrażania pewnych rozwiązań z zakresu postulowanego modelu resocjalizacji inkluzyjnej w Polsce, jego założenia nadal nie są realizowane w pełni w ramach oddziaływania penitencyjnego (Florczykiewicz, 2018).

Bibliografia

- Bałandynowicz A., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Warszawa 2006.
- Bałandynowicz A., *Probacja. System sprawiedliwego karanania*, Warszawa 2002.
- Barczykowska A., *Kary pośrednie jako narzędzie inkluzji społecznej (na przykładzie amerykańskiego systemu resocjalizacji)*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 19.
- Caputo G.A., *Intermediate Sanction in Correction*, Denton 2004.
- Clear T.D., Cole G.F., *American Corrections*, Belmont 2003.
- Dybalska I., *Przygotowanie do społecznej readaptacji skazanych w polskim systemie penitencyjnym realizowane przez Służbę Więzienną w zakładach karnych i aresztach śledczych*, [w:] *Pomoc postpenitencyjna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych*, B. Skafiriak (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Dykcik W., *Wykluczanie, dyskryminacja i marginalizacja godności oraz praw osób z głębszą i złożoną niepełnosprawnością jako problem społeczny i pedagogiczny*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2008.
- Florczykiewicz J., *Arteterapia w resocjalizacji penitencyjnej*, [w:] *Studium uwarunkowań inkluzji społecznej*, L. Ploch, E. Jówko, K. Marciniak-Paprocka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2018.

- Florczykiewicz J., *Badania nad poczuciem marginalizacji i winy osadzonych odbywających karę pozbawienia wolności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2014.
- Kalisz T., *Zatrudnianie skazanych odbywających karę pozbawienia wolności*, Wrocław 2004.
- Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998.
- Lowenkampa Ch.T., Floresb A.W., Holsingerc A.M., Makariosd M.D., Latessa E.J., *Intensive supervision programs: Does program philosophy and the principles of effective intervention matter?*, „Journal of Criminal Justice” 2010, vol. 38, issue 4.
- Pierzchała K., *Przestępstwo. Probacja alternatywą dla kary pozbawienia wolności*, „Probacja” 2011, nr 4.
- Płatek M., *Nowy etap w dyskusji nad karą pozbawienia wolności*, „Państwo i Prawo” 2009, nr 1.
- Prawo karne materialne. Część ogólna*, M. Mozgawa (red.), Warszawa 2009.
- Pytka L., *Readaptacja jako element polityki reintegracji społecznej*, [w:] *Problemy współczesnej resocjalizacji*, L. Pytka, B.M. Nowak (red.), Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2010.
- Pytka L., *Wolność, dobrowolność i bezpieczeństwo*, [w:] *Polski system penitencjarny. Ujęcie integralno-kulturowe*, Dodatek do Forum Penitencjarnego, Wyd. Forum Penitencjarne, Warszawa 2013, s. 23-32.
- Rabinowicz L., *Podstawy nauki o więziennictwie*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1933.
- Rogers C., *O stawianiu się osobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Rozum A.L., Malchiodi C.A., *Cognitive-Behavioral Approaches*, Malchiodi C.A. (ed.), *Handbook of Art Therapy*, The Guilford Press, New York 2003.
- Senkowska M., *Kara więzienia w Królestwie Polskim w pierwszej połowie XIX wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.
- Sokołowska E., *Praca charytatywna skazanych na karę pozbawienia wolności*, „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 9.
- Szatur-Jaworowska B., *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec osób starszych*, [w:] *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), Wydawnictwo AKAPIT-DTP, Toruń 2005.
- Szczepaniak P., *Inspiracje inkluzji społecznej dla resocjalizacji i penitencjarystyki*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja” 2014, nr 24.

- Szczygieł G.B., *Kary i środki karne. Poddanie sprawcy próbie*, [w:] *System prawa karnego*, M. Melezini (red.), t. 6, C.H. Bech, Instytut Nauk Prawniczych, Warszawa 2010.
- Sztuka J., *Praca na rzecz niepełnosprawnych elementem oddziaływań penitencjarnych w procesie readaptacji skazanych*, Akademia Ignatianum, Kraków 2009.
- Śliwowski J., *Prawo i polityka penitencjarna*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1978.
- Ustawa z dnia 7 września 2007 r. o wykonywaniu kary pozbawienia wolności poza zakładem karnym w systemie dozoru elektronicznego, Dz.U. z 2008 r., nr 172, poz. 1069 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 Kodeks karny wykonawczy, Dz. U. 2018, poz. 652.
- Wala K., *Systemy penitencjarne na przełomie XVIII i XIX wieku*, „Studia Iuridica Lublinensia” 2015, vol. XXIV, nr 4.
- Walczak S., *Prawo penitencjarne. Zarys systemu*, PWN, Warszawa 1972.
- Ulmer J.I., *Intermediate Sanctions: A Comparative Analysis of the Probability and Severity of Recidivism*, "Sociological Inquiry" 2001, No. 71 (2).
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008.

Źródła internetowe:

<https://anthonycarbonepersonalinjurylawyer.com/intensive-supervision-program/>

<https://www.waynecourtofcommonpleas.org/programs/intensive-supervision-program-isp>

Подготовка будущих педагогов к превенции социальной изоляции «особых» школьников

Future teachers' preparation to the prevention of "special" schoolchildren's social exclusion

Аннотация: Автор исследует теоретический и эмпирический аспекты подготовки будущих педагогов к превенции изоляции школьников с особыми образовательными потребностями. Анализируется сущность, специфика, негативные последствия изоляции как психолого-социального феномена. Превентивная позиция рассматривается как действенная установка учителя и школьного психолога на предупреждение деструктивного поведения детей. Раскрываются пути и средства становления превентивной позиции выпускников университета в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Показана роль производственной практики в осмыслении бакалаврами особенностей и индикаторов социальной изоляции детей.

Ключевые слова: *превенция, социальная изоляция, школьники с особыми образовательными потребностями, тренинговые, проблемные, проектные технологии, практика, инклюзия, бакалавры, магистры*

Abstract: The author explores the theoretical and empirical aspects of preparing future teachers to prevent the isolation of schoolchildren with special educational needs. The article analyzes the essence, specificity, negative consequences of isolation as a psychological and social phenomenon. The paper considers the preventive position as an effective attitude of the teacher and the school psychologist to prevent the destructive behaviour of children. The ways and means of becoming a proactive position university graduates in the study of psychological and pedagogical disciplines. The role of industrial practice in understanding bachelors of features and indicators of social exclusion of children is shown.

Keywords: *prevention, social isolation, schoolchildren with special educational needs, training, problem, design technologies, practice, inclusion, bachelors, masters*

В современной образовательной и социальной ситуации превентивная позиция в профессиональной деятельности учителя, школьного психолога чрезвычайно актуальна и остро востребована. Пространство школьного класса становится потенциально все более опасным для ребенка. Превенция связана с заботой учителя о каждом школьнике (в том числе о ребенке с особыми образовательными потребностями), его физическом и психическом здоровье, самочувствии в школьном классе. Ориентация педагогов на превенцию поможет защитить права детей, предупредить наиболее негативное влияние социума.

В реальной практике действия учителя – это, чаще всего, его запоздавшая реакция на школьное насилие, детскую агрессию, девиантное поведение. Педагог реагирует по классической формуле бихевиоризма: «стимул-реакция», и даже не пытается предвидеть последствия, предупредить конфликты, деструктивное поведение ребенка. Для учителя характерно оперативное, а не тактическое или стратегическое мышление. Таким образом, превентивная, прогностическая функция профессиональной деятельности остается декларацией и мифом.

Социозащитная функция в современной школе игнорируется, как в дидактическом, так и в других аспектах (управленческом, социально-психологическом и медицинском). Дети с особыми образовательными потребностями чаще своих сверстников оказываются в социальной изоляции, становятся жертвами буллинга и кибербуллинга. Сегодня учитель однозначно ориентирован на успешную сдачу школьниками Единого государственного экзамена по своему предмету, у него не остается времени и ресурсов на реализацию профилактических и защитных функций.

Социальная изоляция оказывает отрицательное воздействие на личностное развитие любого школьника, но особенно она болезненна и опасна для подростка. Ведущей деятельностью подросткового возраста является интимно-личностное общение и исключение ребенка из этой сферы субъективно переживается им как трагедия. «Отчуждение», «социальная тревожность», чувство страха перед окружающим миром – это только некоторые последствия, связанные с изоляцией ребенка в своем классе. Одиночество в толпе не менее болезненное состояние, чем истинное одиночество. Многочисленные физиологические и

психологические исследования убеждают, что одиночество отражается на самочувствии ребенка: нарушениях сна, внимании, логического и вербального мышления. Изоляция стимулирует расстройства иммунной системы, гормональный дисбаланс. Определенное влияние на предрасположенность ребенка к ситуации одиночества, на его готовность противостоять этой ситуации оказывает доминирующая модель его семейного взаимодействия. Если родители внимательно и чутко реагируют на чувства, потребности, мысли детей, умеют предвидеть результаты их поступков, поддерживают их уверенность в себе, то у ребенка возникает доверие к миру. Он стремится в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. В случае ситуативных, противоречивых, ненадежных взаимоотношений, когда родители не чувствуют своего ребенка, у него не возникает доверия к миру, снижается самооценка. Он боится взаимодействия со сверстниками.

Чрезмерная опека взрослыми ребенка с особыми образовательными потребностями приводит к возникновению у него болезненной зависимости от родителей, страха перед новыми проблемами, неожиданными ситуациями, к усилению чувства незащищенности. Таким образом, важнейшим аспектом предупреждения детской изоляции является адресная работа с семьей. Педагог должен показать родителям, что от их позиции во многом зависит успешность общения ребенка с особыми образовательными потребностями со своими здоровыми сверстниками. Для того, чтобы выпускники чувствовали себя более уверенными при взаимодействии с семьей, в содержание курсов по педагогической, возрастной, социальной психологии и конфликтологии была внесена информация о психологических особенностях родителей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями.

Мы попытались выяснить, какие аспекты профессиональной деятельности учителя, по мнению бакалавров и магистров образования, нуждаются в превенции. Результаты анкетирования выявили преимущественно дидактическую и организационную направленность превенции: предупреждение академической неуспеваемости, нарушений дисциплины, прогулов уроков, формирования зависимостей. В отдельных ответах отмечалось предупреждение конфликтов, буллинга, кибербуллинга, школьного насилия. Превенция в контексте инклюзивного образования акцентировала проблемы защищенности

школьников с особыми образовательными потребностями, предупреждение их изоляции.

В целях формирования у будущих учителей и психологов превентивной позиции были внесены коррективы в содержание психолого-педагогических дисциплин, технологии их изучения. В процессе изучения бакалаврами педагогической, возрастной, социальной, специальной психологии осуществлялось информирование студентов о негативных последствиях изоляции, одиночества, о связи одиночества и детского суицида.

Особую роль в развитии у студентов превентивной позиции играли проектные, тренинговые, проблемные, диалоговые технологии. Развитию эмоционально-ценностного отношения будущих педагогов к изоляции ребенка в школьном классе помогало обсуждение кинофильмов, видеофильмов, телевизионных передач, посвященных проблемам детей с особыми образовательными потребностями. («Класс коррекции», «Временные трудности», «Мой странный герой»).

Необходимо и целесообразно, на наш взгляд, также преобразование заданий по педагогической практике. В период практики в инклюзивных классах бакалавры использовали многообразный диагностический инструментарий для выяснения состояния детей в классе, их самочувствий, статуса, настроения. В содержание практики были включены психологические задания по анализу ситуаций общения с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, наблюдения за особенностями проведения занятий в условиях инклюзивного образования. Проведение студентами анкетирования и тестирования школьников показало, что для «особых» детей характерны более негативные оценки школы, одноклассников, подавленное настроение, повышенный уровень тревоги, чрезмерная эмоциональная лабильность.

Проведение социометрии выявило более низкий статус детей с особыми образовательными потребностями. Эти данные оказались типичными для большинства подростковых классов.

В период педагогической практики студентам предлагалось спроектировать и реализовать непосредственно в классе «ситуацию успеха» для ребенка с особыми образовательными потребностями. В проектную деятельность бакалавров и магистров включались также адресные ситуации сближения школьника с разными видами дизонтогенеза со своими здоровыми одноклассниками. Среди проектов,

выполняемых бакалаврами, были задания по грамотному введению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в коллектив сверстников.

Развитие у будущих педагогов превентивной позиции – это длительный и противоречивый процесс, который требует координации усилий преподавателей различных дисциплин. Вместе с тем, собственный опыт профилактической деятельности, полученный студентами в период педагогической практики, стимулировал развитие у них установки на превенцию. Одним из значимых последствий проведенной нами работы оказалось повышение самооценки будущих педагогов, рост их уверенности в том, что они смогут успешно предотвратить изоляцию детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

- Левтерова Д., *Роля на образователните невронауки в подготовката на учители, работещи с ученици съ специални образователни потребности*, в: *Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета*, Втора книга, «Екс-Прес», Габрово, 2016, с. 578-584.
- Захарук Т., Челусцинска Б., *Роль преподавателя в социальной интеграции и борьбе против исключения в процессе обучения студентов*, в: *Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета*, Втора книга, «Екс-Прес», Габрово, 2016, с. 567-578
- Змановская Е.В., *Девиантология*, «Академия», Москва 2014.
- Рангелова Е.М., *Педагогическая технология в университетском образовании, Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы*, Часть первая, РУДН, Москва 2017.
- Федотенко И.Л., Югфельд И.А., Яковлева А.А., *Основы инклюзивного образования: профессиональная компетентность будущего учителя*, Тула 2017.

Katarzyna Nawrocka
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Wydział Nauk Pedagogicznych

Monika Marczak
Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych

Aktywność zawodowa kobiet skazanych na kary długoterminowe przed popełnieniem przestępstwa i po osadzeniu w zakładzie karnym

Professional activity of women sentenced to long-term
punishments before committing a crime
and after being detained in a prison

Abstrakt: Konsekwencją istniejącego obecnie kulturowego wzorca kobiecości i podejmowania przez kobiety pracy są pewne zróżnicowania wynikające m.in. z feminizacji zawodów, branż, stanowisk. Jednak nadal kobiety, w porównaniu z mężczyznami, na rynku pracy są deprecjonowane przez niższe zarobki, mniejszy udział we władzy, podejmowaniu ważnych decyzji, mniejsze możliwości uzyskania interesującej pracy i wykonywania zawodu dającego pełną satysfakcję i wysoki status społeczny. Istotne znaczenie w kwestii aktywności zawodowej ma także samoświadomość kobiet i niwelowanie różnic w procesie uspołeczniania dziewcząt i chłopców, co w ostateczności prowadzi także do wkraczania kobiet w nowe obszary przestępczości, wcześniej zarezerwowane przede wszystkim dla mężczyzn. W artykule zaprezentowano, w jaki sposób kształtowała się aktywność zawodowa przed popełnieniem przestępstwa i w trakcie odbywanej kary kobiet, w stosunku do których orzeczono wyroki długoterminowe za dokonanie zabójstwa, oraz kobiet popełniających przestępstwa nieagresywne.

Słowa kluczowe: *przestępstwo, kobieta, zabójstwo, długoterminowe kary, praca*

Abstract: The consequence of the existing cultural personification of femininity and work by women are some differences resulting from the feminization of professions, industries, positions. Still, women, compared to men in the labor market, are degraded in the form of lower earnings, less participation in power, making important decisions, fewer opportunities to get an interesting job and complete a job that gives them full satisfaction and high social status. The self-consciousness of women and eliminating differences in the process of socializing girls and boys are also important in terms of professional activity, which ultimately leads to women entering new areas of crime, previously reserved primarily for

men. In this article, we will present how the professional activity of women who passed long-term sentences for murder and women who committed non-aggressive crime before committing a crime and during their punishment was shaped.

Keywords: *crime, woman, murder, long-term punishment, work*

Wprowadzenie

Konsekwencją istniejącego obecnie kulturowego wzorca kobiecości i podejmowania przez kobiety pracy zawodowej są pewne zróżnicowania wynikające m.in. z feminizacji zawodów, branż, stanowisk. Jednak nadal kobiety, w porównaniu z mężczyznami, na rynku pracy są deprecjonowane przez niższe zarobki, mniejszy udział we władzy, podejmowaniu ważnych decyzji, mniejsze możliwości uzyskania interesującej pracy i wykonywania zawodu dającego im pełną satysfakcję i wysoki status społeczny. Istotne znaczenie w kwestii aktywności zawodowej ma także samoświadomość kobiet i niwelowanie różnic w procesie uspołeczniania dziewcząt i chłopców, co w ostateczności prowadzi także do wkraczania kobiet w nowe obszary przestępczości, wcześniej zarezerwowane przede wszystkim dla mężczyzn.

Zaprezentowany zostanie przebieg aktywności zawodowej kobiet odbywających kary długoterminowe za dokonanie zabójstwa oraz kobiet popełniających przestępstwa nieagresywne, przed popełnieniem przestępstwa i w trakcie odbywanej przez nie kary.

Praca w życiu kobiety

Praca jest jedną z trzech priorytetowych form działalności ludzkiej właściwą dla poszczególnych etapów rozwoju człowieka. Poza zabawą i nauką jest ona kolejnym etapem w trajektorii ludzkiego życia (M. Marczak, 2006). A. Skurzyńska (2005) podaje, iż można wyodrębnić dwa globalne stanowiska wobec znaczenia, jakie wywiera na życie rodzinne praca zawodowa matek i mężatek. Podejście pierwsze prezentuje aspekt negatywny. Psychologowie podkreślają, że regularnie powtarzająca się absencja matki może oddziaływać negatywnie na więź między matką i dzieckiem oraz wpływać niekorzystnie na jego rozwój. Socjologowie z kolei w swoich opracowaniach nierzadko podkreślają negatywne konsekwencje zatrudnienia kobiet zamężnych dla relacji małżeńskich. Szczególnie w kontekście wykonywanych przez kobietę wielu ról

(żony, matki, pracownika), ponieważ znacznie obniża to jej zdolność do adekwatnego wypełniania funkcji związanych z życiem rodzinnym. Drugie podejście, zdaniem autorki, koncentruje się na krytycznej analizie założeń leżących u podstaw opinii o negatywnym wpływie aktywności zawodowej kobiet na życie rodzinne. Istnieje tu problem napięć pojawiających się w rodzinach, w których kobieta w dużej części samotnie dźwiga ciężar odpowiedzialności za rodzinę, podczas gdy mąż ponosi odpowiedzialność głównie za swoją pracę zawodową. Jednak rosnący udział kobiet w życiu zawodowym powiązany jest nie tylko z argumentami natury finansowej. Dla wielu kobiet praca zawodowa stwarza możliwość realizacji własnych ambicji i pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym.

Przygotowanie do podjęcia aktywności zawodowej rozpoczyna się już w okresie dzieciństwa poprzez spełnianie powierzonych zadań i obowiązków. Indywidualne przygotowanie do pracy rozpoczyna się w wieku młodzieńczym, a związane jest ono przede wszystkim z zainteresowaniami zawodowymi. W tym też okresie jednostka zdobywa specyficzną wiedzę i umiejętności zawodowe, które w późniejszym czasie stanowią podstawę do podjęcia aktywności zawodowej. Wśród wielu funkcji wychowawczych, które ściśle powiązane są z celami i zadaniami produkcyjnymi lub usługowymi, wyodrębnić można w sposób naturalny dwie funkcje wynikające z uczestnictwa w czasie pracy. Praca zbiorowa lub zespołowa stwarza jednostce warunki do kształtowania się cech, poglądów i postaw pracowników oraz relacji, jakie mają miejsce między współpracownikami, a także utożsamiania się z zawodem.

Ogólny cel wychowania w zakładzie pracy rozpatrzono w kontekście dwóch typów oddziaływań wychowawczych. Według S. Kwiatkowskiego (1996) pierwszy z nich to wychowanie naturalne w miejscu pracy, które polega na uczestnictwie w życiu społecznym grup formalnych i nieformalnych. Występują w nim spontaniczne związki, środowiskowe systemy wartości oraz autorytety. Drugi z typów oddziaływań wychowawczych to wychowanie intencjonalne, które polega na świadomym i celowym działaniu pracodawców, właścicieli i organizacji społecznych. Cechą wspólną tych dwóch typów jest kształtowanie i rozwijanie nie tylko wiedzy i umiejętności zawodowych, ale również takich cech jak m.in.: staranność, samodzielność, wytrwałość, słowność, życzliwość, gospodarność, aktywność oraz mobilność zawodowa.

W drugiej fazie dorastania jednostka zdobywa specyficzną wiedzę i umiejętności zawodowe, stanowiące podstawę do podjęcia w późniejszym okresie życia pracy, która jest podstawową formą aktywności człowieka doro-

słego a jednocześnie najbardziej wszechstronną i rozwiniętą działalnością, odgrywającą bardzo ważną rolę w życiu ludzi dorosłych. Specyficzne kompetencje do pracy zdobywa jednostka w okresie dorastania, a jest to związane z preorientacją zawodową. Największe jednak osiągnięcia w karierze zawodowej przypadają na okres średniej dorosłości. Zdaniem M. Przetacznik-Gierowskiej i G. Małkiewko-Jarży (1989, s. 26) to „właśnie w procesie pracy człowiek przekształca otaczającą go rzeczywistość, wytwarza dobra, przydatne nie tylko jemu osobiście, ale i całemu społeczeństwu. Praca jest również czynnikiem kształtującym nadal osobowość i charakter człowieka”.

Praca zawodowa ma także bardzo istotne znaczenie dla życia rodzinnego. Po pierwsze, jest środkiem niezbędnym do zaspokojenia potrzeb materialnych; po drugie, wyznacza rytm życia; po trzecie, rodzaj wykonywanej pracy nadaje człowiekowi poczucie tożsamości, z jednej strony wpływając na samoocenę, z drugiej, wartościując; po czwarte, jest miejscem nawiązywania kontaktów społecznych (rozwija umiejętność porozumiewania się, rozwiązywania konfliktów, wspólnego działania, solidarności, spełniania norm związanych z przynależnością do danej grupy itp.). Po piąte, praca dla wielu ludzi staje się sensem istnienia; po szóste, pozwala na wyładowanie potrzeb i instynktów nieakceptowanych społecznie (np.: wyzwala nadmiar agresji), po siódme, wpływa na rozwój osobisty pracownika, zmieniając jego cechy charakteru, a także wpływa na rozwój jego rodziny (Zubrzycka, 1993).

Całokształt zmian w relacjach społecznych między kobietami i mężczyznami nie jest jeszcze do końca znany, jest nadal na etapie kształtowania. Jak pisze M. Fuszara (2002), znany jest nam dawny, tradycyjny kontrakt płci, który polegał na wykluczeniu kobiet ze sfery publicznej i zamknięciu ich całkowicie niejako w sferze prywatnej. Sytuacja ta była możliwa przy jednoczesnym spełnieniu dwóch istotnych warunków: należało ściśle odseparować dwie sfery – publiczną i prywatną, a także kulturowo rozdzielić działalność ludzi w zależności od ich płci.

Walki kobiet o równouprawnienie doprowadziły do tego, że zaczęły one wchodzić do sfer wcześniej zarezerwowanych dla mężczyzn, takich jak zdobywanie prawa do uzyskiwania równej edukacji, wchodzenie na rynek pracy czy uzyskanie praw politycznych (Fuszara, 2002). Zmiany te spowodowały, że zamykanie kobiet tylko w sferze prywatnej zaczęło tracić na aktualności. Literatura, zwłaszcza feministyczna, pokazuje, że w dalszym ciągu udział kobiet w sferze publicznej jest znacznie mniejszy niż mężczyzn. W wielu przypadkach jest to niezgodne zarówno z interesami, jak i preferencjami kobiet.

Nierównowaga ta wynikała z faktu, że zachodzące zmiany następowały przede wszystkim w obrębie ról pełnionych przez kobiety. To, co było wcześniej domeną mężczyzn, czyli działania w sferze publicznej, powoli stawały się dostępne (na zasadzie równości płci) również kobietom, a to, co było obszarem działania, prawa i obowiązków kobiet (praca na rzecz rodziny, dom, pomoc innym) staje się sferą aktywności również mężczyzn.

Również ze względu na zmianę społeczną spowodowaną przeobrażeniami politycznymi, prawnymi i ekonomicznymi. Z tymi zmianami związane było „przedefiniowane” w sferze pełnienia ról społecznych, pozycji jednostek i grup, co pociągało za sobą nowe określenie ról i statusu kobiet i mężczyzn. Nadal utrzymuje się stosunkowo wysoki udział kobiet wśród pracujących (podobnie jak mężczyźni na pełnych etatach), równocześnie zauważyć można zjawisko świadczące o ich dyskryminacji. Dotyka ona wielu sfer, przede wszystkim rynku pracy i sprawowania władzy, a zjawiskom tym towarzyszą również zmiany zachodzące w świadomości społecznej.

Transformacja systemowa sprawiła, że szczególne znacznie w dziedzinie kształtowania się nowej tożsamości kobiety zaczęły odgrywać procesy zachodzące w trzech dziedzinach. Po pierwsze, dynamiczny rozwój rynku usług i dóbr (z czym wiąże się uwolnienie kobiet z wykonywania wielu obowiązków domowych). Po drugie, diametralnej zmianie uległa pozycja kobiety na rynku pracy. Z jednej strony wysoki współczynnik bezrobocia, z drugiej natomiast pojawienie się nowych perspektyw i możliwości kariery zawodowej tworzą zupełnie nowe warunki dokonywania indywidualnych wyborów. Po trzecie sfera kultury, która uległa niesamowitemu wzbogaceniu, oferująca kobietom i mężczyznom różnorodność nowych wzorów życia, które stają się konkurencyjne dla wcześniej wyuczonych i wykształconych (Marody, Giza-Oleszczuk, 2000). Zauważalne jest również znaczne rozróżnienie poglądów kobiet i mężczyzn w kwestiach modelu rodziny, udziału kobiet we władzy, regulacji prawnych dotyczących równości płci. Marody i Giza-Oleszczuk (2000, s. 9-10) podkreślają, że niewielki udział kobiet we władzy powoduje, że „mają one znacznie mniejsze niż mężczyźni możliwości wywierania wpływu zarówno na decyzje dotyczące wszystkich, jak i na przebieg publicznego dyskursu oraz na regulacje dotyczące samych kobiet, co sprawia, że problematyczny staje się równy wpływ kobiet i mężczyzn na kształtowanie sytuacji na poziomie rodziny, a wybory kobiet dotyczące własnej przyszłości są dość ograniczone”.

Praca jako środek oddziaływania penitencjarnego

Stosowanie wobec sprawców czynów karalnych kar izolacyjnych powoduje wiele ujemnych skutków w znacznym stopniu determinujących ich dotychczasowe funkcjonowanie. Separacja, w szczególności skazanych kobiet od środowiska rodzinnego, wpływa ujemnie nie tylko na warunki materialne rodziny, ale przede wszystkim na wypełnianie przez nie ról rodzicielskich i podstawowych zadań opiekuńczo-wychowawczych. Drugim istotnym środowiskiem, od którego oderwani zostają skazani to środowisko pracy. Separacja ta powoduje, że skazani, szczególnie kobiety, nie mogą się samorealizować. Zerwane zostają więzi z współpracownikami, a co najważniejsze, w trakcie pobytu w więzieniu osoby osadzone stają się nieproduktywne.

Korzyści, jakie przynosi aktywność pracownicza, stanowią ważny element procesu resocjalizacji w systemie penitencjarnym. Jak podaje M. Bramska (1997), ten fakt podkreślał już E. Neymark w okresie międzywojennym, podając, że praca jest podstawowym środkiem, bez którego kara pozbawienia wolności nie jest w stanie osiągnąć założonych celów. Aktywność zawodowa jest podstawową formą aktywności człowieka dorosłego. Również w warunkach izolacji więziennej traktowana jest ona jako jeden z podstawowych środków resocjalizacji sprawców przestępstw. Celem zatrudniania w zakładzie karnym jest kształtowanie u skazanych nawyku pracy, nauczania i przyuczenia do zawodu, przy jednoczesnym konstruktywnym wypełnianiu im wolnego czasu. Praca w zakładzie karnym przyczynia się również do utrwalenia w skazanych nawyku zarabiania w sposób aprobowany społecznie oraz oszczędzania i umiejętnego rozporządzania tymi środkami.

Środki zgromadzone dzięki pracy skazany może przeznaczyć dla rodziny, na bieżące wydatki lub na życie po zwolnieniu z zakładu karnego.

Osoba uwięziona oprócz wolności, której się ją pozbawia, traci autonomiczność działania, możliwość dokonywania samodzielnych wyborów oraz kontaktów z najbliższymi, z czasem traci też kompetencje społeczne i, co ważniejsze, poczucie owych kompetencji.

Za Kodeksem karnym wykonawczym warto podkreślić, że praca jest jednym z prawnie zagwarantowanych środków oddziaływania na skazanego, obok nauczania, zajęć kulturalno-oświatowych i sportowych (Dz.U. nr 90, poz. 557 z późn. zmianami). Niestety, powyższe działania stanowią jedynie namiastkę aktywności, która w zakładzie karnym zostaje ograniczona. Dlatego należy łączyć wymienione środki dla uzyskania lepszych efektów. W myśl art. 67 § 3 kkw w oddziaływaniu na osadzonych uwzględnia się przede wszystkim

pracę. Zatrudnienie w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności spełnia kilka znaczących zadań. Po pierwsze, zatrudnienie w warunkach izolacji więziennej umożliwia doskonalenie już posiadanych umiejętności, po drugie, daje możliwość zdobycia nowych kwalifikacji, po trzecie, kształtuje poczucie odpowiedzialności i samodzielności, po czwarte, wyrównuje szanse na znalezienie pracy po opuszczeniu zakładu oraz utrzymywanie i rozwój sił fizycznych i umysłowych (Kulczycki, Zduńczyk, 1981). M. Kuć (2011) podaje, że taki zapis przyznaje priorytet zatrudnianiu wśród innych środków oddziaływania penitencjarnego. Autorka dodaje również, że obok zdobywania kwalifikacji zawodowych celem zatrudniania jest również przysporzenie korzyści ekonomicznych samemu skazanemu, ich rodzinom i społeczeństwu. W przypadku wykonywania pracy, za wynagrodzenie skazany ma możliwość wywiązania się z ciężących na nim obowiązków (m.in. alimentacyjnych, zadłużeniowych, odszkodowań itp.). Dzięki pracy skazany ma również możliwość wspierania finansowego rodziny, co ma istotne znaczenie dla odnowienia i wzmocnienia więzi rodzinnych, posiadających istotne znaczenie dla wspierania całego procesu resocjalizacji penitencjarnej. Pozytywne znaczenie zatrudnienia podczas pobytu w warunkach izolacji więziennej niewątpliwie związane jest z nabywaniem przez skazanych uprawnień emerytalnych.

S. Paweła (2007) podaje, że aby praca wykonywana przez osoby odbywające karę pozbawienia wolności mogła być skuteczna i aby prawidłowo wypełniana przypisane jej cele, musi ona być oparta na katalogu następujących zasad. Po pierwsze, musi być ona produktywna, aby skazany czuł i zrozumiał potrzebę i użyteczność wykonywanej przez niego kary. Po drugie, powinna być ona zorganizowana z myślą o przyszłości skazanych, co oznacza, że powinna ona wykorzystywać takie metody i formy pracy, które w maksymalnie możliwy sposób zbliżone będą do wymagań obowiązujących na wolności. Po trzecie, musi być odpowiednia, co oznacza, że w miarę możliwości powinna odpowiadać przydatności do pracy na wolności. Po czwarte, powinna być połączona z wyuczeniem zawodu. Po piąte, powinna być to praca w formie zespołowej. Po szóste, jej wynagrodzenie powinno być takie same jak na wolności. Po siódme, nie powinna ona stanowić dodatkowej dolegliwości dla wykonującego ją skazanego i po ósme, należy jej się taka sama ochrona prawna jak pracy wykonywanej na wolności.

W myśl rozporządzenia w sprawie szczegółowych zasad zatrudniania skazanych (Dz.U. nr 90, poz. 557 z późn. zmianami) osobę uwięzioną można zatrudnić odpłatnie lub nieodpłatnie. Pierwsza forma zatrudnienia obejmuje

prace: porządkowe, w przywieziennych zakładach pracy oraz u zewnętrznych przedsiębiorców (na mocy umowy o pracę, umowy zlecenia, umowy o dzieło, umowy o pracę nakładczą). W tym wypadku skazanemu pracownikowi, pracującemu w pełnym wymiarze godzin, przysługuje wynagrodzenie w wysokości co najmniej połowy minimalnego wynagrodzenia, które jest ustalane na podstawie odrębnych przepisów.

Osadzony może zostać zatrudniony nieodpłatnie na rzecz samorządu terytorialnego, wykonywać prace publiczne na rzecz organów administracji publicznej lub na cele charytatywne. Może również pracować, uprzednio wyrażając pisemną zgodę, w przywieziennym zakładzie pracy, w sytuacji gdy przyucza się do zawodu. W myśl art. 123a § 3 czas pracy nie może przekroczyć jednego miesiąca. Kolejny, § 4 artykułu 123, stanowi o możliwościach otrzymywania nagród przez pracującego nieodpłatnie. W związku z tym, iż nie jest jednoznacznie określona forma otrzymywanej nagrody, może to być forma pieniężna.

W dalszej części pracy zostanie przeanalizowany etap aktywności życiowych kobiet skazanych na wyroki długoterminowe, biorąc pod uwagę następujące wskaźniki: kwalifikacje zawodowe, stopień aktywności, doświadczenie, stosunek do pracodawcy i współpracowników, aktywność zawodowa w zakładzie karnym.

Aktywność zawodowa kobiet – analiza badań

Charakterystyka grupy badawczej

Celem przeprowadzonych badań była analiza aktywności zawodowej kobiet skazanych za zabójstwo – przed popełnieniem przestępstwa oraz w trakcie odbywanej przez nie kary pozbawienia wolności. Postawiono dwa główne problemy badawcze:

1. Jak kształtowała się sytuacja zawodowa badanych kobiet przed osadzeniem?
2. Jakimi motywami kierowały się badane, ubiegając się o pracę w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności?

Grupę badawczą stanowiło 100 kobiet zabójczyń oraz 100 kobiet odbywających karę pozbawienia wolności za przestępstwa nieagresywne (skazane za kradzieże, kradzieże z włamaniem, oszustwa, w tym oszustwa gospodarcze). Dobór grupy badawczej był celowy. Ze względu na pewien punkt odniesienia starano się stworzyć grupy względnie homogeniczne w tych wy-

miarach, w których było to możliwe, między innymi wiek czy miejsce zamieszkania. Jednak podstawowym kryterium doboru grup była płeć i rodzaj przestępstwa. Badania zostały przeprowadzone w pięciu wybranych zakładach karnych i aresztach śledczych w 2018 roku.

Analizując badane, które dokonały przestępstwa przeciwko mieniu, zanotowano: największy odsetek kobiet skazanych za kradzież zwykłą – 39%, oszustwa dokonało 23% badanej grupy, kradzieży z włamaniem dopuściło się 12% badanej grupy, a przywłaszczenia 9%.

Zgodnie z Kodeksem karnym wykonawczym klasyfikacja skazanych ma na celu ich podział na grupy przez skierowanie do właściwego rodzaju i typu zakładu karnego, systemu odbywania kary oraz odpowiednie rozmieszczenie wewnątrz zakładu. Najwyższy odsetek badanych kobiet w grupie zabójczyń, jak również kobiet skazanych za przestępstwa nieagresywne odbywa karę pozbawienia wolności w półotwartym zakładzie karnym, odpowiednio: 46% w grupie badawczej i 57% w grupie kontrolnej. 31% zabójczyń przebywa w zakładzie typu zamkniętego, a 23% w otwartym. W grupie kontrolnej znacznie mniej kobiet przebywa w zakładzie karnym typu zamkniętego – 14%, natomiast w zakładzie otwartym odbywa karę 29% całej grupy kontrolnej. Dość wysoki odsetek kobiet zabójczyń odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego uzasadniony jest faktem popełnienia poważnego przestępstwa – pozbawienia życia drugiej osoby. Zdarzało się, że przestępstwo to popełnione było z premedytacją, a motywacja kobiety zasługiwała na szczególne potępienie.

Przepisy Kodeksu karnego wykonawczego przewidują wykonywanie kary pozbawienia wolności w jednym z czterech typów zakładu karnego. W grupie badanych zabójczyń najwięcej kobiet odbywało karę po raz pierwszy – 79%, 18% z nich to recydywistki, a 3% zaklasyfikowane zostały jako młodociane – do 21. roku życia. Grupa kontrolna posiada podobną strukturę pod względem osadzenia w typach zakładu karnego: najwięcej kobiet przebywało w zakładzie dla odbywających karę po raz pierwszy – 69%, 27% to recydywistki, a stosunkowo niewielki odsetek – 4% stanowiły młodociane.

Badane najczęściej uczestniczyły w systemie programowanego oddziaływania – 64% zabójczyń oraz 62% przestępczyń nieagresywnych, co oznacza, że wyrażały chęć resocjalizacji. 1% zabójczyń i 6% przestępczyń nieagresywnych odbywało karę w systemie terapeutycznym, ponieważ wymagały specjalistycznych oddziaływań psychologicznych, lekarskich oraz rehabilitacyjnych. Dość wysoki odsetek kobiet nie wyrażał chęci resocjalizacji

i odbywał karę w systemie zwykłym – 22% wśród zabójczyń i 32% przestępczyni nieagresywnych.

Badane kobiety podzielono na pięć kategorii wiekowych. W grupie skazanych za zabójstwo najwięcej kobiet mieściło się w przedziale 41-50 rok życia – 30%, niewiele mniej w grupie 31-40 rok życia – 28%. Ponad 1/5 – 21% to kobiety powyżej 50. roku życia, mniej kobiet sklasyfikowano w przedziale 22-30 rok życia – 18%, a jako najmniejszą grupę odnotowano kobiety do 21. roku życia – 3%. Wśród kobiet skazanych za przestępstwa nieagresywne najwięcej kobiet zaklasyfikowano do grupy 22-30 rok życia – 28%, tylko o 1% mniejsza grupa to kobiety z przedziału wieku 41-50 rok życia – 27%, kolejna pod względem liczebności to kategoria 31-40 rok życia – 24% oraz kobiety powyżej 50. roku życia – 17%, najmniej liczna, podobnie jak w grupie głównej, jest kategoria najmłodszych kobiet – do 21. roku życia – 4% badanej grupy.

Analizując stan cywilny kobiet, należało zwrócić uwagę na fakt, że karane kobiety, które dokonały zabójstwa swojego męża, twierdziły, że są nadal mężatkami lub pannami. Kobiety żyjące w konkubinacie natomiast swój stan cywilny określały jako mężatki. Z powyższych powodów nie podejmowano weryfikacji udzielonych informacji, a dokonano analizy deklarowanego stanu cywilnego. Stan cywilny badanych kobiet przedstawiał się następująco: 28% kobiet deklaroowało, że są rozwódkami, panny stanowiły 26%, 25% grupy głównej było mężatkami, a 21% to wdowy. Wśród kobiet skazanych za przestępstwa nieagresywne najwięcej deklaroowało, że są pannami – 35%, nieco mniej mężatkami – 33%, 22% stanowiły rozwódki, a 10% wdowy.

Aktywność zawodowa kobiet przed osadzeniem w zakładzie karnym

Poddając analizie uzyskane wyniki dotyczące wykształcenia badanych, należy stwierdzić, że większość osób karanych posiada bardzo niski poziom wykształcenia. Poziom wykształcenia jest nierzadko czynnikiem warunkującym pozycję społeczną, a także styl życia. Często poziom wykształcenia jest utożsamiany z możliwościami intelektualnymi lub aspiracjami życiowymi. Z poziomem wykształcenia wiąże się możliwość zdobycia dobrej pracy, która będzie zaspokajać potrzeby finansowe na zadowalającym poziomie, a także awans społeczny.

W grupie zabójczyń przeważały kobiety z wykształceniem podstawowym – 35% oraz zawodowym – 33% (tabela 1). Wykształcenie średnie z maturą posiadało 21%, a średnie bez matury 7% badanej grupy. Trzeba zaakcentować fakt, że 2% badanych wykazało wykształcenie wyższe zawodowe

i taka sama liczba osób wykształcenie wyższe magisterskie. Analizując wykształcenie sprawczyń przestępstw nieagresywnych, podobnie jak w grupie badawczej, najwyższy odsetek charakteryzował się wykształceniem zawodowym – 31% oraz podstawowym – 29%. Wykształcenie średnie z maturą posiadało 20%, a średnie bez matury 11%. Tytułem magistra legitymowało się 5%, a tytułem licencjata 4% badanych.

Tabela 1. Poziom wykształcenia badanych kobiet (w %)

Wykształcenie	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Podstawowe	35	29
Zawodowe	33	31
Średnie bez matury	7	11
Średnie z maturą	21	20
Wyższe zawodowe	2	4
Wyższe magisterskie	2	5
Ogółem	100	100

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość badanych nie posiadała wyuczonego zawodu, w grupie badawczej 26%, a w grupie kontrolnej 31% (tabela 2). Kobiety, z racji niskiego poziomu wykształcenia, wykonywały zawody fizyczne – pracowały jako krawcowe, kucharki, kelnerki lub fryzjerki. W biurach, jako pracownice umysłowe, pracowało 26% zabójczyń i 17% przestępczyń nieagresywnych. Warto podkreślić, że kobiety z grupy kontrolnej pracowały jako ekspedientki lub księgowy i ze względu na popełnione przestępstwo związane z przywłaszczeniem sobie firmowych pieniędzy odbywały karę pozbawienia wolności. Praca stanowi nie tylko ważny element stabilizacji społecznej jednostki, ale i najważniejszy czynnik jej samodzielności i poczucia własnej wartości. Im wyższy poziom wykształcenia, tym większe możliwości zdobycia lepszej pracy. Wyniki zawarte w tabeli 3 ukazują jakimi motywami kierowały się badane, podejmując pracę.

Tabela 2. Zawód badanych kobiet (w %)

Zawód	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Krawcowa	9	13
Kucharka, kelnerka	10	14
Fryzjerka, kosmetyczka	13	15
Praca umysłowa	26	17
Inny	16	10
Bez zawodu	26	31
Ogółem	100	100

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Motywy podjęcia pracy zarobkowej (w %)

Motywy	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Nigdy nie pracowałam	7	13
Dla pieniędzy, żeby poprawić swój byt	53	51
Musiałam, żeby przeżyć	24	20
Aby „wyrwać się” z domu	5	2
Bo lubiałam	36	32
Bo wszyscy pracują	7	4
Inne	2	12

Źródło: opracowanie własne

Wśród odpowiedzi respondentek dominowało podjęcie pracy dla pieniędzy i poprawienia bytu, odpowiednio wśród zabójczyń – 53%, wśród przestępczyń nieagresywnych – 51% i kobiet niekaranych 36%. Ponadto dość wysoki odsetek kobiet pracowało dla przyjemności oraz by przeżyć. Jak wynika z danych empirycznych, nigdy nie podjęło pracy 7% badanych zabójczyń, 13% kobiet skazanych za przestępstwa nieagresywne oraz 13% kobiet niekaranych.

Wśród zabójczyń kobiety najczęściej pracowały w sklepie, kuchni lub wykonywały zawody techniczne, ale 26% populacji nie posiadało wyuczonego

zawodu. W grupie przestępczyń nieagresywnych odsetek kobiet bez zawodu był nieco wyższy – 31%, pozostałe były pracownikami fizycznymi lub umysłowymi. Natomiast w grupie ostatniej, która charakteryzowała się najwyższym stopniem wykształcenia, bez zawodu było 15%.

Tabela 4. Zmiany miejsca pracy (w %)

	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Pracowałam w jednym miejscu	25	18
Zmieniłam pracę 2 lub 3 razy	57	39
Zmieniłam pracę 4 i więcej razy	18	29
Brak odpowiedzi	0	1
Ogółem	100	100

Źródło: opracowanie własne

Zabójczynie dosyć często zmieniały miejsce pracy, tylko 25% pracowało w jednym miejscu. Analizując odpowiedzi przestępczyń nieagresywnych, stwierdzono, że 18% pracowało u jednego pracodawcy. W kontekście zmian miejsca pracy interesujące wydają się motywy ich zmiany. Zapytano kobiety, jakie pobudki kierowały nimi w sytuacji zmiany pracy (tabela 5).

Kobiety z grupy badawczej najczęściej zmieniały pracę, szukając lepszych warunków finansowych (48%), podobnie wysokie natężenie odpowiedzi ujawniono w grupie kontrolnej – wśród przestępczyń nieagresywnych – 57%. Stosunkowo często respondentki wskazywały likwidację firmy lub redukcję etatu. Zmiana pracy podyktowana awansem została zanotowana liczniej wśród przestępczyń nieagresywnych – 12%, wśród zabójczyń tylko u 5% badanych. Można zatem stwierdzić, że kobiety z grupy badawczej odznaczały się niższym poziomem aspiracji zawodowych niż kobiety z pozostałych grup.

Poddając analizie wyniki badań, należy stwierdzić, że wśród wszystkich zbadanych grup kobiet relacje między pracownikami kształtowały się na poziomie bardzo dobrym lub dobrym. Warto zwrócić uwagę, że żadna z kobiet karanych nie udzieliła odpowiedzi „bardzo złe” (tabela 6).

Tabela 5 Powody zmiany miejsca pracy (w %) *

Powody zmiany miejsca pracy	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Chęć awansu	5	12
Polepszenie sytuacji materialnej	48	57
Redukcja etatu	17	8
Likwidacja firmy	24	15
Zła atmosfera	0	2
Zmiana miejsca zamieszkania	17	17
Zwolnienie dyscyplinarne	2	1
Inne	9	4

Źródło: opracowanie własne

* Wyniki nie sumują się, ponieważ badana mogła wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Tabela 6. Stosunki między badanymi a ich współpracownikami – w subiektywnych opiniach badanych (w %)

Relacje międzypracownicze	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Bardzo dobre	49	42
Raczej dobre	41	40
Przeciętne	9	4
Raczej złe	0	1
Bardzo złe	0	0
Brak odpowiedzi	1	13
Ogółem	100	100

Źródło: opracowanie własne

Poza wszelakimi ogólnymi funkcjami wychowawczymi zakładów pracy, coraz większe znaczenie nabiera tworzenie pewnej kultury pracy, na którą składają się po pierwsze – wiedza i umiejętności, doświadczenie zawodowe oraz przyzwyczajenia. Po drugie, relacje, jakie panują między pracownikami. Po trzecie, okoliczności sprzyjające pracy i po czwarte, sam stosunek pracowników do

specyfiki wykonywanej pracy, dlatego zbadano również relacje z pracodawcami – szczegółowe informacje przedstawiono w tabeli 7. Uzyskane wyniki empiryczne wskazują, że relacje z pracodawcami, podobnie jak z współpracownikami, w przypadku wszystkich kobiet badanych układały się pozytywnie.

Tabela 7. Relacje badanych kobiet z pracodawcami w ich subiektywnej ocenie (w %)

Relacje	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Bardzo dobre	28	36
Raczej dobre	28	22
Przeciętne	27	19
Raczej złe	10	11
Bardzo złe	6	12
Brak odpowiedzi	1	0
Ogółem	100	100

Źródło: opracowanie własne

W związku z tym, że znakomita większość badanych pracowała, należało przyjrzeć się, jak same badane określały poziom swojej sytuacji materialnej. Satisfakcjonująca sytuacja materialna daje poczucie bezpieczeństwa i pozwala na zaspokojenie aktualnie występujących potrzeb (tabela 8).

Tabela 8. Sytuacja materialna badanych (w %)

Sytuacja	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Bardzo dobra	18	18
Raczej dobra	28	33
Przeciętna	41	35
Raczej zła	7	9
Bardzo zła	5	3
Brak odpowiedzi	1	2
Ogółem	100	100

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość respondentek oceniła swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą, dobrą lub przeciętną. W żadnej grupie ocena sytuacji materialnej jako raczej złej lub bardzo złej nie przekroczyła 15%. W raczej złej sytuacji materialnej przed osadzeniem pozostawało 7% zabójczyń, 9% przestępczyń nieagresywnych. W przypadku kobiet niekaranych tylko 1%. Bardzo złą sytuację materialną zadeklarowało 5% zabójczyń i 3% przestępczyń nieagresywnych.

Aktywność zawodowa kobiet po osadzeniu w zakładzie karnym

W grupie badawczej znalazły się kobiety już pracujące, zgłaszające chęć pracy oraz niepracujące. Dla potrzeb analizy badawczej w poszczególnych pytaniach oddzielono kobiety pracujące od niepracujących lub analizowano dane całościowo, gdyż niektóre pytania nie odnosiły się bezpośrednio do wykonywanej w zakładzie karnym pracy.

Istotne jest uwzględnienie motywacji oraz osób motywujących do podjęcia zatrudnienia (tabela 9). W przypadku skazanych zabójczyń najczęściej do podjęcia starań o pracę (24 wskazania) motywował wychowawca, ponieważ kobiety często były przekonane, że nie mogą w ogóle pracować. Przestępczynie nieagresywne same podejmowały decyzję o podjęciu pracy (22 wskazania). Badane również chętnie podejmowały starania o zatrudnienie w wyniku rozmów z koleżankami, które już pracowały – 19 wskazań zabójczynie oraz 17 wskazań przestępczynie nieagresywne.

Tabela 9. Osoby pomagające w podjęciu decyzji o podjęciu pracy*

Motywacja	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Sama podjęłam decyzję	17	22
Wychowawca	24	19
Psycholog	14	17
Koleżanki z celi	19	17
Inny	3	6
Nie pracuję	23	19

Źródło: opracowanie własne

* Wyniki nie sumują się, ponieważ badana mogła wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Zakład karny może oferować skazanym pracę na swoim terenie w zawodach: pracownik porządkowy, pracownik transportu, prace przy obsłudze np.: w kuchni, pralni, przy pracach remontowych itp. oraz poza terenem zakładu w zakładach produkcyjnych, jak również przy pracach społecznych i publicznych.

Tabela 10. Motywy podjęcia lub ubiegania się o pracę w zakładzie karnym*

Motyw	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Znalezienie pożytecznego zajęcia	36	21
Chęć zarobienia pieniędzy/stałe dochody	63	59
Poszerzenie umiejętności	12	23
Lubię pracować	22	27
Sposób na nudę	46	24

Źródło: opracowanie własne

* Wyniki nie sumują się, ponieważ badana mogła wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Analizując uzyskane wyniki dotyczące motywów podjęcia lub starania się o pracę, można stwierdzić, że respondentki najczęściej starają się o pracę, ponieważ chcą zarobić pieniądze – zabójczynie (63 wskazań), a przestępczynie nieagresywne 59 wskazań. Jednak należy podkreślić, że kobiety z grupy badawczej uważają, że ważne jest znalezienie pożytecznego zajęcia (36 wskazań) oraz praca jest zajęciem pozwalającym zniwelować lub wyeliminować tzw. więzienną nudę (aż 46 wskazań).

Zapytano również, na co badane przeznaczają zarobione pieniądze. Odpowiedzi skategoryzowano i zamieszczono w tabeli 11. Osadzone z grupy badawczej najczęściej wydają pieniądze na zakupy w kantynie, gdzie kupują przede wszystkim artykuły żywnościowe, papierosy oraz kosmetyki. Część z badanych wspomaga rodzinę (32 wskazania) oraz spłaca długi (26 wskazań). Analiza odpowiedzi przestępczyń nieagresywnych przedstawia się podobnie, skazane przede wszystkim kupują dodatkowe artykuły żywnościowe (56 wskazań), papierosy (53 wskazania) oraz kosmetyki. Znacznie mniej kobiet, w porównaniu z grupą badawczą, wspomaga rodzinę – 15 wskazań.

Tabela 11. Wydatkowanie zarobionych pieniędzy*

Wydatki	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Kosmetyki	42	48
Inne artykuły higieniczne	36	32
Artykuły żywnościowe	46	56
Papierosy	43	53
Wspomagam rodzinę	32	15
Splacam długi	26	24

Źródło: opracowanie własne

* Wyniki nie sumują się, ponieważ badana mogła wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Zakłady karne i areszty śledcze, jak zostało to wykazane w części teoretycznej, chętnie organizują szkolenia i kursy zawodowe, które są niezwykle pomocne w podnoszeniu kwalifikacji i umiejętności osób przebywających w izolacji więziennej. Głównym motywem organizowania kursów jest pomoc w skutecznej readaptacji społecznej, a także umożliwienie poradzenia sobie z sytuacjami trudnymi, których skazane nie są w stanie pokonać przy wykorzystaniu własnych zasobów i możliwości. W oddziaływaniach należy podejmować czynności zmierzające do usamodzielnienia tych osób oraz ich integracji ze środowiskiem zewnętrznym. Jednym z rozwiązań jest aktywizacja zawodowa, np. zdobycie nowego, atrakcyjnego zawodu, co pozwoli zmniejszyć znacznie ryzyko wykluczenia społecznego. Podnoszona jest też ich atrakcyjność jako pracowników poprzez wykonywanie prac społecznie użytecznych jeszcze podczas odbywania kary pozbawienia wolności (Bochniewicz, Mirosław, 2011). Kursy, w których najczęściej zabójczynie brały udział, nastawione były przede wszystkim na umiejętności usługowe. W 2010 roku objętych nauczaniem kursowym było w sumie 496 skazanych kobiet i 486 absolwentek już po ukończeniu kursów. Największą popularnością wśród skazanych cieszyły się kluby pracy i aktywizacji zawodowej, kursy kosmetyczne, kursy komputerowe i florystyczne.

Zapytano również respondentki o to, czym jest dla nich praca. Badane mogły zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź (tabela 12). Dla kobiet z grupy badawczej praca jest przede wszystkim szansą na szybszą readaptację społeczną po odbyciu kary pozbawienia wolności. Badane są świadome, że osa-

dzenie w zakładzie karnym na tak wiele lat łączy się ze zjawiskiem „wypadnięcia” z rynku pracy, dlatego chętnie podejmują nauczanie, doszkalanie, uczestniczą w kursach zawodowych, aby po powrocie na wolność nie borykać się ze zjawiskiem wykluczenia społecznego, które często dotyka osoby bezrobotne. Poddając analizie odpowiedzi uzyskane w grupie przestępczyń nieagresywnych, nasuwa się wniosek, że kobiety te czują się już wyeliminowane z rynku pracy, a ponadto mają świadomość, że fakt skazania nie ułatwia znalezienia pracy.

Tabela 12. Praca w opinii badanych kobiet – *Praca w zakładzie karnym dla mnie jest...**

<i>Praca w zakładzie karnym dla mnie jest...</i>	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne
Formą aktywności własnej	53	42
Szansą na szybszą readaptację społeczną	66	32
Podniesieniem swoich kwalifikacji	42	39

Zródło: opracowanie własne

* Wyniki nie sumują się, ponieważ badana mogła wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Działanie terapeutyczne pracy w opinii badanych

Badane zapytano również o działanie terapeutyczne pracy i wpływ wykonywanej pracy na samoocenę. Wyniki okazały się równie symptomatyczne. Tylko 10% badanych stwierdziło, że praca nie posiada walorów terapeutycznych, jednakże żadna z osób nie podała uzasadnienia. Natomiast aż 90% badanych odpowiedziało twierdząco, że praca posiada właściwości terapeutyczne. Najczęściej powtarzające się uzasadnienia to:

- nauka systematyczności, opanowania, dyscypliny oraz odpowiedzialności,
- rozładowanie emocji,
- pomaga zapomnieć o przeszłości,
- pozwala na samowystarczalność,
- uczy pozytywnego myślenia.

Według badanych praca jest również związana z wyższym poziomem samooceny – tak twierdzi 86% respondentek, tylko dla 12% badanych nie widzi związku pomiędzy pracą a samooceną, a 2% nie ma zdania na ten temat.

Podsumowanie

Po analizie uzyskanych danych empirycznych twierdzono, że przestępczynie charakteryzują się raczej niskim poziomem wykształcenia, kobiety zabójczynie edukację zazwyczaj kończą na poziomie podstawowym lub zawodowym. Trzeba zaakcentować fakt, że niewielki procent badanych wykazywało wykształcenie wyższe, przy czym połowa z nich posiadała wykształcenie wyższe zawodowe. Zdecydowana większość badanych zabójczyń nie posiadała wyuczonego zawodu. Kobiety, w związku z niskim poziomem wykształcenia, wykonywały zawody fizyczne – pracowały jako krawcowe, kucharki, kelnerki lub fryzjerki. Jak wynika z uzyskanych odpowiedzi nigdy nie pracowało tylko 7% zabójczyń. Relacje w pracy zarówno ze współpracownikami, jak i z pracodawcami układały się pozytywnie. Zabójczynie dosyć często zmieniały miejsce pracy, głównymi powodami było: poszukiwanie lepszych warunków finansowych, ale także likwidacja etatu lub firmy. Dość rzadko wskazywały chęć awansu.

W trakcie odbywania kary pozbawienia wolności zabójczynie pracowały lub ubiegały się o pracę. Chętnie wykonywały powierzone obowiązki. Najczęściej motywowane były przez wychowawcę lub koleżanki z celi, a także same podjęły decyzję o zgłoszeniu się do pracy.

Badane kobiety podejmowały pracę, ponieważ chciały zarobić pieniądze, wykonywać pożyteczne zajęcia oraz wyeliminować tzw. więzienną nudę. Kobiety, które pracowały odpłatnie, zarobione pieniądze najczęściej przeznaczały na artykuły żywnościowe, papierosy i kosmetyki, wspomagały rodzinę oraz spłacały długi, które mają na wolności.

Podsumowując, należy raz jeszcze podkreślić występującą nadal na rynku pracy nierówność kobiet i mężczyzn. Kobiety nadal mniej zarabiają od mężczyzn, mają trudności w otrzymaniu awansu, pracy na pełen etat, pracy na czas nieokreślony itp. a szerząca się wizja braku szansy na zmianę, zadowalające (pod względem spełnienia zawodowego i satysfakcji finansowej) życie i poszerzenie perspektyw życiowych po opuszczeniu zakładu karnego skłaniają kobiety do życia na cudzy koszt, co w konsekwencji może doprowadzić je do popełnienia kolejnego przestępstwa.

Bibliografia

- Bochniewicz A., Mirosław K., ExOCO Seminar on Special Target Groups on *Education, Training and Employment* "Education, training and employment of (ex-)offenders" – Report 2011.
- Bramska M., *Kobiety pozbawione wolności*, Biuletyn RPO 1997. Materiały.
- Fuszara M., *Nowy kontrakt płci?*, [w:] *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?*, M. Fuszara (red.), IPP, Warszawa 2002.
- Kuć M., *Prawne podstawy resocjalizacji*, C.H. Beck, Warszawa 2011.
- Kodeks karny wykonawczy (kkw) – ustawa z dnia 6 czerwca 1997, Dz.U. nr 90, poz. 557 z późn. zmianami.
- Kulczycki M., Zduńczyk J., *Nowe prawo karne w obronie obywatela*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.
- Kwiatkowski S.M., *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wyd. Żak, Warszawa 1996.
- Marczak M., *Losy życiowe kobiet odbywających karę pozbawienia wolności*, Poznań 2006 (niepublikowana dysertacja doktorska).
- Marody M., Giza-Oleszczuk A., *Być kobietą, być mężczyzną – czyli o przemianach tożsamości związanej z płcią we współczesnej Polsce*, [w:] *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, Marody M. (red.), Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000,
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Podstawy psychologii ogólnej*, WSiP, Warszawa 1989.
- Pawela S., *Prawo karne wykonawcze – zarys wykładu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2007.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dn. 9.02.2004 r. w sprawie szczególnych zasad zatrudniania skazanych.
- Skurzyńska A., *Praca zawodowa a życie rodzinne*, „Wychowawca” 2005, nr 7-8.
- Zubrzycka E., *Narzeczeństwo, małżeństwo, rodzina, rozwód*, GWP, Gdańsk 1993.

Parental attitudes of fathers serving the penalty of imprisonment

Postawy rodzicielskie ojców odbywających karę więzienia

Summary: The author presents the results of research aimed to show parental attitudes of fathers serving the penalty of imprisonment in the penitentiary unit. In the research two questionnaires were used: Questionnaire of the Parental Attitudes by M. Ziemska and the authorial questionnaire. Inclusive there were 153 imprisoned and 137 without criminal records fathers. The analysis of the scientific research revealed that imprisoned fathers typify statistically higher level of helplessness and emotional concentration than control group consisting of fathers without criminal records. In terms of distance there was no difference. Furthermore, it was revealed that in the field of predominance, concentration, distance and helplessness both research groups evince educationally unwanted intensity of particular attitudes. This research acknowledges the problem of parental attitudes of imprisoned fathers but also, they can be the encouragement for undertaking another research projects connected with this issue.

Keywords: *rehabilitation pedagogy, parental attitudes, imprisoned fathers*

Introduction

Parental attitudes remain in the interest of many researchers. They are important in shaping the mechanisms of social adjustment of the child. Parental attitudes determine the climate of upbringing in the family, affect the formation of the emotional bond between its members and the atmosphere in the family (Cudak, 2004). According to the definition of M. Ziemska (1973, p. 33), "the parental attitude is an acquired cognitive-aspirational-affective structure that directs the behaviour of parents towards the child. This tendency to react in a certain way towards the child must be somehow fixed in order to be called a parental attitude. Parental attitudes are usually artistic and are

subject to change as their subject changes, i.e. the child, who goes through different stages of development”.

The importance of parental attitudes in the child's life is confirmed by many authors who deal with this issue. Here is the overview of selected research results.

B. Bishop during the observation of mothers and preschool children during play found that in the absence of mother's acceptance of the child's actions, the child showed the tendency to aggressive reactions and negativism. When the mothers intervened and acted on the child's actions, the child reacted by a lack of cooperation or refusal to cooperate (Bishop, 1952, p. 65, acc. to: Ziemska, 1973, p. 35).

Other studies revealed that too much parental interference in the child's play resulted in resistance of the children and hostility towards the parent. In a situation where a parent punished a child, threatened or reprimanded the child, the child reacted with increased screaming (Lafore, 1945, acc. to: Ziemska, 1973, p. 35). Studies conducted by A.L. Baldwin, J. Kalhorn, F.H. Breese (acc. to: Ziemska, 1973, p. 36) emphasized the impact on intellectual development of children of certain types of parents' attitudes. The democratic style of parental behaviour was the most stimulating for the mental development of the child. Children raised in a democratic style were distinguished by a higher IQ and thinking was characterized by originality, planarity, perseverance and curiosity. While children of indulgent parents were characterized by the lack of originality, a lower degree of perseverance, curiosity and fantasy. The attitude protecting the child and treating him as a younger one limited his abilities and did not favour intellectual development. The children of rejecting parents were characterized by a tendency to lower the IQ. In addition, these children are not very original, persistent and curious.

Another issues raised by researchers concerned the correlation of parental attitudes and the child's achievements in school education. The authors, M.C. Shaw and B.E. Dutton said that some negative attitudes of parents towards children may lead to the development of negative attitudes towards themselves, which in turn may affect the weakening of progress in learning. Moreover, it was hypothesized that in the early school years, the mental level of children is stimulated by the attitude of acceptance on the part of the parents, and inhibited by the attitude of rejection (Shaw, 1960, p. 103-108 and 1962, p. 203-208; Hurley, 1965, acc. to: Ziemska, 1973).

The already mentioned authors A.L. Baldwin, J. Kalthorn, F.H. Breese (acc. to: Ziemska, 1973, p. 38-39) have detected a relationship between parental attitudes and the emotional life of children. In rejected children, high emotionality was found with low affective control. These children exhibited emotional instability, aggression and rebellion. While the children of parents with democratic attitudes were characterized by gentleness and cheerfulness. In addition, the aforementioned authors stated that in children of parents with democratic attitudes social development was initially slower, but with time (in school age) they reached full social maturity. They were characterized by a sense of humour, friendliness and ingenuity. They were often chosen as leaders in the group. The children of indulgent parents in school age were less socialized, uncertain and timid, non-aggressive and not very active. In the children of rejecting parents, already in the pre-school age, there was opposition to adults, and in the school age they were quarrelsome and rebellious.

The problem of parental attitudes has been the subject of Polish research for many years. As reported by numerous studies of this issue, Polish authors have managed to discover and develop many threads concerning parental attitudes.

The first research on maternal attitudes began at the Department of Social Paediatrics at the Medical Academy in Warsaw. The research was conducted by I. Bielicka, H. Olechnowicz. In 1962, M. Ziemska started her research on maternal attitudes. Under the direction of the author, a dozen or so works on intergroup comparisons in the field of parental attitudes were carried out. The results of these studies are as follows:

- incorrect parental attitudes are associated with poor adaptation to the child's school conditions,
- mothers of mentally handicapped children are overly concentrated on the child and helpless in terms of upbringing,
- greater educational helplessness characterizes parents of children poorly adapted to school conditions,
- mothers of children delayed in school education showed a high level of educational helplessness and excessive emotional concentration,
- working mothers showed a higher level of educational helplessness than intelligent mothers,
- in pathological families, mothers more often displayed inappropriate parental attitudes,

- fathers of the sick children showed a greater distance in contact with them and a tendency to tower over them,
- divorced mothers can often experience educational helplessness (Ziemska, 1973).

Apart from reports of M. Ziemska, the studies of G. Makiełło-Jarża should also be noted. The author said that “the formation of parental attitudes is influenced by, among others:

- behaviour patterns provided by parents
- emotional relations between parents and children
- degree of intellectual development conditioning the formation of more complete and better organized patterns of dynamic personality and the ability to adapt to the environment” (Makiełło-Jarża, 1970, p. 24).

The studies of M. Jurga (1975, p. 716) confirmed the thesis that girls from orphanages, due to the lack of patterns, may have difficulties in fulfilling the future role of the mother. On the other hand, among the factors that determine the behaviour of children, inappropriate parental attitudes and the predominance of the authoritarian style of education are also mentioned (Urban, 2000). In addition, research indicates that parental attitudes determine the climate of family upbringing. They affect the formation of the emotional bond between its members and the atmosphere in the family (Cudak, 2004).

In turn, the studies by B. Ostafińska-Molik and E. Wysocka (2014, p. 131) showed that the quality of the family origin (indexed by its type) determines to a small extent the variation in the range of adaptation disorders. However, some important trends have been observed, which allow to conclude that specific forms of disorders are associated with specific features of the family origin (taking into account the differences resulting from parental roles: mother and father). Other studies (2015, p. 97) of the authors revealed that internalizing disorders are significantly related to the father’s educational attitudes, causing intensification of problems in interpersonal functioning. Mixed disorders are significantly associated with the mother’s upbringing attitudes, triggering withdrawal, anxiety-depressive disorders and maladjusted behaviours. Externalizing disorders are associated with the educational attitudes of both parents, triggering mainly somatic complaints and depressive-anxiety disorders.

The aforementioned M. Ziemska (1973, p. 57-59) developed a typology of parental attitudes, including the main types of attitudes that already existed, but required modifications and developed and refined the types of attitudes

basing her analyses on reliable scientific research. The author divides parental attitudes into correct and incorrect. The correct parental attitudes include:

1. "Acceptance of the child, that is, accepting him as he is, with his physical features, dispositions, and his mental capabilities.
2. Cooperation with the child, proving the positive involvement and interest of the parents in the play and work of the child, as well as engaging parents in the affairs of parents and home – in accordance with the development opportunities.
3. Giving the child, appropriate to his age, reasonable freedom. As he grows up, the parents give the child a wider range of freedom, they can maintain their authority and manage the child to the extent that is desirable.
4. Recognition of the child's rights in the family as equal, without overestimating and underestimating his role. Parents respond to manifestations of child's activity in a free, non-formal and non-intrusive or dictatorial manner, adapting to the level of his developmental phase".

Among the incorrect parental attitudes, the author mentions four main incorrect attitudes, and each of them consists of a number of partial attitudes.

1. With an excessive emotional distance and parents' domination, we are dealing with an attitude that rejects the child. The child is felt as a burden. They do not like the child and do not wish for him, they have feelings of disappointment, discontent and resentment towards him.
2. With an excessive emotional distance of parents towards the child, their submission and passivity, there is a type of incorrect avoiding attitude. This attitude is characterized by a poor emotional relationship between parents and the child, or even parents' emotional indifference. Spending time with the child does not make them happy, and sometimes it is felt as difficult.
3. Another type of incorrect attitude is the over-protective type. The approach to the child is then uncritical, and it is considered to be the model of perfection. Parents treat the child as a baby, they look over him too much and are excessively latent.
4. As with the previous type, parents are overly focused on the child, but have the characteristics of domination. An overly demanding, compelling, corrective attitude arises" (Ziemska, 1973, p. 61-63).

In conclusion, it should be emphasized that specific parental attitudes guide the child's behaviour. With correct attitudes, the child establishes a lasting emotional bond, learns trust in parents, willingly interacts with parents, is persistent and capable of effort, can express emotions, is cheerful, kind, compassionate, bold, clever, smart, confident, adaptable to social situations, is loyal and solidary towards other family members, undertakes activities on its own initiative. On the other hand, the incorrect attitudes of parents, especially the rejection attitude, are conducive to shaping the child's, among others, aggressiveness, disobedience, disputation, anti-social behaviour, helplessness. With an avoiding attitude, children are unable to have higher emotions and make permanent emotional bonds, so they are emotionally unstable, antagonistic to the environment, unable to make objective judgments. They may be unable to persevere and concentrate in science, distrustful, aggressive, get into conflicts with the environment. An overly protective attitude can cause child infantilism, delay in social maturity, dependence of a child on the mother, passivity, lack of initiative, cockiness, quarrelsome, selfish and demanding attitude. The attitude of excessive demands favours shaping such features as the lack of faith in one's own abilities, uncertainty, timidity, submission, excitability lack of ability to concentrate (*ibid.*, p. 66-68).

The subject of parental attitudes of convicted fathers is not very often raised by researchers. The author of this study, managed to reach the research of Katarzyna Nawrocka (2018), who examined the parental attitudes of fathers serving the penalty of deprivation of liberty. The conducted research has shown that convicted fathers most often present a high level of concentration and predominance. The obtained result can be interpreted as the inability to properly fulfil the role of the father. Interestingly, the research of Piotrów (2009) showed that 1/3 (30.2%) of convicted mothers obtained high scores, indicating the occurrence of irregularities in the scope of educational interactions.

The presented analysis of the research results allows to conclude that, in principle, research projects within the discussed issues rarely relate to the parental attitudes of fathers serving the penalty of imprisonment. Therefore, the author of the study undertook a general analysis of this issue.

Method

The main purpose of the research is to present the parental attitudes of fathers serving a prison sentence in a penitentiary unit. In order to fully

present and consider this main goal, the following specific objectives was formulated: examining the differences between fathers serving imprisonment and fathers who are not punished in terms of parental attitudes.

Guided by the above-mentioned goals, the main research problems included in the following questions were formulated:

P₁ What is the severity of parental attitudes among fathers serving the penalty of imprisonment in such dimensions as: predominance, concentration, helplessness, distance.

P₂ What are the differences in terms of parental attitudes between fathers who serve a prison sentence and fathers who are not incarcerated.

In connection with the research problems outlined above, research hypotheses have been formulated:

H₁ It was assumed that the severity of parental attitudes (predominance, helplessness, concentration, distance) in convicted fathers is moderate and high, that is, indicates their undesirable character.

H₂ Parental attitudes differentiate the examined groups of fathers. The fathers serving a prison sentence have a higher level of: predominance, concentration, helplessness and distance.

In order to verify the above research hypothesis, the following research tools were used:

1. Questionnaire of parental attitudes of Maria Ziemska
2. Author's survey questionnaire.

Questionnaire of parental attitudes of Maria Ziemska

A standardized Parental Attitudes Questionnaire of Maria Ziemska was used to assess the parental attitudes of the examined fathers. The scales of this questionnaire measure the attitude of: predominance over the child, emotional concentration over him, distance towards the child and helplessness towards his upbringing. The scale contains 41 statements (items), including 39 diagnostic ones, and the first two, so-called buffer (have to counteract the attitude to permanent approval or disapproval of subsequent statements in the surveyed parents). The questionnaire can be used to study the attitudes of mothers and fathers of children aged 0-18.

High absolute stability coefficients (0.86) allow us to assume that the results of the parental attitudes survey are relatively constant, they are not subject to random fluctuations in time. The results of the façade, internal and

theoretical analysis allow for a positive assessment of the Questionnaire for Parents. Standards have been expressed on a standard ten scale, separately for mothers and fathers. The standard ten scale consists of 10 different units. 1-2 testify to very low results, 3-4 to low scores, 5-6 to moderate average results, 7-8 high results, and 9-10 very high results. People who have received results within 1-4 range, present the desirable educational attitudes. The results at the 7-10 level, in other words within the high scores, indicate an undesirable intensification of the given attitude in terms of upbringing. The results within 506 range indicate a moderate severity of the unwanted educational attitude (also undesirable).

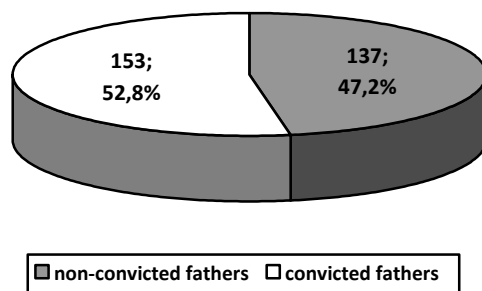
Two hypothetical dimensions: excessive concentration-excessive distance and dominance – submission, in which both extremes characterized the undesirable behaviour of parents, and the centre of optimism, were used for creating four scales. Each of them contains a pole referring to extremely undesirable behaviours and a pole referring to the desirable behaviours of parents towards the child. At the same time, the term dominance was replaced by the term of predominance, and the term submission with helplessness. The scales of this questionnaire measure the attitude of: predominance over the child, emotional concentration over him, distance to the child and helplessness towards his upbringing (Ziemska, 1981).

Author's survey questionnaire

In order to obtain basic socio-demographic data, the author's questionnaire was used. The survey questions concerned only a few basic dimensions, such as: age, marital status, education, gender.

Study group

The studies of parental attitudes of convicted and non-convicted fathers took place in 2018. Two study groups participated in the study: the criterion group consisted of fathers serving the penalty of imprisonment (N=153), and the control group were fathers who were not imprisoned (N=137) – figure 1. In total, 290 fathers were surveyed.



Source: own study

Fig. 1. Number of surveyed fathers

The most numerous group among the imprisoned fathers are men in the age group 31-40 (47.7%), and the least numerous aged 61-70 (3.3%). In the group of 41-50 years of age, there are 22% of convicted fathers. In the case of the control group, the most numerous group are fathers aged 31-40 (46.7%) and the least numerous aged 61-70 (1.4%). In turn, fathers aged 41-50 amounted to 35% of the study (table 1).

Table 1. Characteristics of the surveyed groups in terms of age

Age	Convicted fathers		Non-convicted fathers	
	N	%	N	%
22-30	29	18,5	6	4,4
31-40	73	47,7	64	46,7
41-50	34	22,2	48	35,0
51-60	13	8,5	17	12,4
61-70	5	3,3	2	1,4
total	153	100	137	100

Source: own study

Research results

Convicted fathers, in the scope of the scale of predominance, achieved an average score of 11,5 and non-convicted fathers 12,8. Regarding helplessness, the convicted fathers received the average result of 12,8 and non-convicted fathers 11,5. In the group of convicted fathers, the concentration is at the level 15,5 and in non-convicted fathers at 13,6. When it comes to the distance scale, the result in the group of convicted men was at the level of 4,1 and in non-convicted at 4,4.

Standards have been expressed in the ten scale. Data included in table 2 inform that in the group of convicted and non-convicted fathers, the level of predominance is at the same level – 5. Helplessness in the group of convicted and non-convicted men is at the level of 10. When it comes to concentration, the group of convicted fathers is at the level of 7, and in non-convicted fathers – at the level of 6. Distance in the group of convicted and non-convicted fathers is at the level of 7.

In the field of **predominance**, both convicted and non-convicted fathers obtained a moderate result, which indicates the undesirable predominance by parents, in terms of upbringing, over the child and their clear inclination to disregard the signals they receive from the child. **Helplessness** in the convicted and non-convicted fathers remains at the level of 10, which means very high. The sense of educational helplessness is at a high level and means significant educational helplessness, i.e. lack of coping skills. The conducted research shows that convicted fathers obtained a high score (7) in terms of **concentration**. The result shows that there is excessive emotional concentration on the child. This attitude is characterized by a relation to a child full of anxiety and tension, exaggerated care and excessive protection. Non-convicted fathers exhibit excessive emotional concentration on the child, with a tendency to exaggerated care, but moderate intensity. In terms of **distance**, it turns out that the results in both groups are high and indicate excessive distance in contact with the child, withdrawal from direct contact, lack of warmth and sensitivity in interactions (table 2).

Table 2. Average and scale results and interpretation of the result for each scale

Scale	Convicted fathers			Non-convicted fathers		
	M	Result	Result interpretation	M	Result	Result interpretation
Predominance	11,5	5	moderate	12,8	5	moderate
Helplessness	12,8	10	very high	11,5	10	very high
Concentration	15,5	7	high	13,6	6	moderate
Distance	4,1	7	high	4,4	7	high

Source: own study

The H_1 hypothesis was confirmed because the convicted fathers revealed a high level of emotional concentration and distance, and in the case

of hopelessness, very high. On the other hand, in the dominance scale range, the level of severity of this attitude is moderate. Even moderate severity of a given attitude indicates its undesirable character. To some extent, the research results coincide with the results of studies by Nawrocka (2018) that convicted fathers present the attitude of predominance and concentration.

Subsequent analyses concerned establishing differences between research groups in the field of parental attitudes. In order to determine whether there are differences between the groups of fathers in the scope of parental attitudes, the Mann-Whitney U test was applied. The Mann-Whitney U-test is used to test differences between two independent groups. It is considered a good non-parametric counterpart of the t test for independent tests (Brzeziński, 2007).

The analysis of the Mann-Whitney U test showed that in the range of predominance, the differences between groups are statistically significant $U=8815,50$; $p<0,019$. Non-convicted fathers ($R=134,62$) declare a lower level of **predominance** than non-convicted fathers ($R=157,65$). The differences between the studied groups on the statistically significant level in the scope of the **concentration** variable were also disclosed $U=7436,50$; $p<0,000$. Convicted men ($R=165,40$) achieved a higher level of emotional concentration than non-convicted men ($R=123,18$). Differences between the studied groups were found at a statistically significant level in the **helplessness** variable range $U=8338,00$; $p<0,003$. Convicted men ($R=159,50$) achieved a higher level of emotional helplessness than the non-convicted men ($R=129,86$).

In conclusion, it should be emphasized that statistically significant differences between convicted fathers and those non-convicted were revealed in the areas of predominance, helplessness and concentration. However, in the case of predominance, the higher level of this attitude is shown by non-convicted fathers. In turn, in terms of concentration and helplessness, the higher level of these attitudes is shown by convicted fathers. The statistical analysis did not show statistically significant differences in terms of distance (table 3).

*** C.F-convicted fathers; NC.F-non-convicted fathers**

The H_2 hypothesis was partially confirmed, as the differences between the groups were shown only in the case of three scales: predominance, helplessness and concentration. The convicted fathers display a higher level of helplessness and emotional concentration. In turn, in the area of predominance, the

non-convicted fathers revealed higher results. The distance does not differentiate the surveyed groups. It is hard to relate the results of the study to other studies, because the author failed to reach comparative studies between the criterion group and the control group in the parental attitudes of convicted fathers.

Table 3. Differences in parental attitudes between the convicted and non-convicted fathers

Attitude	P	U Manna Whitney	Convicted fathers (O.S) (Rang 1)	Non-convicted fathers (O.NS) (Rang 2)	Differences
Predominance	,019	8815,50	134,62	157,65	C.F<NC.F
Hopelessness	,003	8338,00	159,50	129,86	C.F>NC.F
Concentration	,000	7436,50	165,40	123,18	C.F>NC.F
Distance	n.i	9804,50	141,08	150,43	None

Source: own study

Discussion

The aim of the research was to present the parental attitudes of fathers serving the penalty of imprisonment. The analysis of the research results indicated that the convicted fathers revealed a high level of emotional concentration and distance, and in the case of helplessness, very high. In the field of predominance, the level of intensity of this attitude is moderate (this level of severity also indicates its undesirable character).

The results of the research partially confirmed the assumption that there are differences between convicted and non-convicted fathers in the area of parental attitudes. Differences between the examined groups were found in three scales: predominance, helplessness and concentration. The convicted fathers exhibit a higher level of intensity if helplessness and emotional concentration. In turn, in the field of predominance, non-convicted fathers have a higher level of this attitude. In terms of distance, these differences are not disclosed.

It is astonishing that no surveyed group of parents obtained a score of 1-4, in terms of predominance, concentration, helplessness and distance, which would indicate a desirable attitude. These results of particular attitudes prove that fathers from both research groups exhibit undesirable upbringing intensification of attitudes. It should be added that the statements contained in the

questionnaire were formulated in such a way that respondents' answers can be declarative in nature.

Diagnosis of parental attitudes of convicted fathers is important for undertaking appropriate resocialization and therapeutic actions towards fathers who use abnormal parental attitudes.

Bibliography

- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2007.
- Cudak H., *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń 2004.
- Makiełło-Jarża G., *Geneza i rozwój postawy rodzicielskiej*, 1970.
- Marczak M., Nawrocka K., *Reintegracja społeczna osób opuszczających jednostki penitencjarne przy wsparciu potencjału społeczności lokalnej*, Lublin 2018.
- Piotrów E., *Postawy rodzicielskie skazanych matek oraz ich uwarunkowania*, [w:] A. Jaworska, red., *Resocjalizacja, zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, Kraków 2009.
- Wysocka E., Ostafińska-Molik B., *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży z zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi – analiza zależności*, „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 9.
- Wysocka E., Ostafińska-Molik B., *Zaburzenia internalizacyjne i eksternalizacyjne a typ rodziny pochodzenia – analiza teoretyczna i wyniki badań*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 8.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1981.

Myśl pedagogiczna Cz. Czapówa w pracy resocjalizacyjnej Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Jaworku

Pedagogical thought of Cz. Czapów in resocialization
work at Youth Educational Center in Jaworek

Abstrakt: Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Jaworku jest placówką wychowawczą, w której z resocjalizacyjnej opieki wychowawczej i edukacji korzysta kilkudziesięciu wychowanków w wieku od 13 do 18 lat wykazujących objawy bądź zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym. Koncepcja pracy placówki oparta jest na zasadach zawartych w pedagogice resocjalizacyjnej twórcy nowoczesnej teorii wychowania resocjalizacyjnego Cz. Czapówa. Wartościami dominującymi w placówce, stanowiącymi kierunki jej pracy i rozwoju są: podmiotowość wychowanka w procesie wychowania, jakość relacji interpersonalnych członków społeczności oraz dbałość o klimat społeczny oparty na bezpieczeństwie, przestrzeganiu zasad i norm społecznych. Stanowią one kręgosłup moralny, na którym opiera się proces resocjalizacyjny. Zgodnie z założeniami pedagogiki Cz. Czapówa praca wychowawca planowana jest na podstawie indywidualnej diagnozy każdego z wychowanków, kierowania ich na tej podstawie do grup rewalidacyjnych oraz rozwijających zainteresowania. W pracy ośrodka wykorzystywane są metody twórczej pedagogiki resocjalizacyjnej, a w procesie dydaktycznym nauczyciele kładą nacisk na umożliwienie przeżycia wychowankom indywidualnych sukcesów na miarę ich potencjałów i możliwości. 10-lecie istnienia placówki stało się pretekstem dla jej uhonorowania nadaniem imienia wybitnego pedagoga resocjalizacyjnego, którego myśl pedagogiczna stanowi credo jej pracy pedagogicznej i przesłanie dla członków jej społeczności.

Słowa kluczowe: *młodzieżowy ośrodek wychowawczy, indywidualizacja, podmiotowość, bezpieczeństwo*

Abstract: The Youth Education Center in Jaworek is an educational institution, where several dozen socially maladjusted orphans aged 13 to 18, benefit from social rehabilitation and education. The working concept of the institution is based on principles provided by the creator of the modern theory of social reintegration Cz. Czapów and included in the rehabilitation pedagogy. The subjectivity of the child in the process of education, the quality of the interpersonal relations

among community members and the care for the social climate based on safety, observance of social rules and norms are the dominant values and main directions in the institution. They are the moral backbone on which the resocialization process is based. According to the assumptions of Cz. Czapów's pedagogy the educator's work is planned on the basis of the individual diagnosis of each student, guiding him on this basis to revalidation and developing groups. In working, the Center uses the methods of creative resocialization pedagogy, and in the teaching process teachers allow students to experience individual successes matched to their potential and capabilities. The 10th anniversary of the Youth Education Center in Jaworek establishment became a pretext for honoring the name of a prominent pedagogic educator whose pedagogical mentality is the credo of its pedagogical work and message to members of her community.

Keywords: *youth education center, individualization, subjectivity, security*

W wychowaniu istotne jest to, by oddziaływania przystosowawcze, a więc warunkujące przysposobienie do pełnienia ról społecznych, czyli egzystowanie społeczne, stanowiło czynnik rozwoju twórczej a zarazem wyrażającej maksymalne uspołecznienie samodzielności.

Cz. Czapów, Wychowanie resocjalizujące

We wrześniu tego roku Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Jaworku obchodził swoje dziesięciolecie istnienia. Ta publiczna placówka wychowawczo-resocjalizacyjna powstała w 2007 r. usytuowana w *niewielkiej, liczącej ok. 150 mieszkańców wiosce położonej w południowo-zachodniej części gminy Wierzbno, w powiecie węgrowskim, w województwie mazowieckim przeznaczona jest dla chłopców niedostosowanych społecznie w normie i z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. [...] Placówka posiada 64 miejsca mieszkalne, w tym 48 miejsc w budynku internatu i 16 miejsc w mieszkaniach usamodzielniających* (Dobijański, 2017, s. 154). W ośrodku funkcjonują obecnie dwie szkoły – szkoła podstawowa z wygaszanymi oddziałami gimnazjalnymi na poziomie klasy 2 i 3 gimnazjum oraz szkoła branżowa na poziomie klasy 1 i wygaszanej 2 klasy zasadniczej szkoły zawodowej o profilu kucharz¹. Placówka dysponuje pokojami mieszkalnymi w internacie oraz w domu usamodzielnienia w sumie dla 64 wychowanków. Organizacja pracy w szkole oparta jest na czterech klasach (do 16 uczniów w oddziale) oraz czterech grupy wychowanków w internacie (do 12 wychowanków w grupie) i do 16 osób w grupie zamieszkującej

¹ Skutek reformy systemu oświaty wprowadzonej na mocy Ustawy z 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe, obowiązującej od 1 września 2017 r.

„Dom usamodzielnienia”, podlegającej *opiece kierownictwa ośrodka i członków zespołu diagnostycznego* (Dobijański, 2017, s. 154). Organem prowadzącym ośrodek wychowawczy w Jaworku jest Starostwo Powiatowe w Węgrowie. 28 września 2017 r. w MOW w Jaworku uroczystie odsłonięto tablicę pamiątkową, honorującą patrona placówki, którym na wniosek jej społeczności, na mocy uchwały Rady Powiatu Węgrowskiego z dnia 22 marca 2017 r. został Czesław Czapów², pedagog resocjalizacyjny uznawany za *twórcę nowoczesnej teorii wychowania resocjalizacyjnego* (Pytka, 2003, s. 554).

Pedagogika resocjalizacyjna wg Cz. Czapówa to interdyscyplinarna nauka, traktująca proces wychowania jako ciąg faktów wychowawczych mających prowadzić nieletnich zagrożonych wykojeniem społecznym i popełniających czyny karalne do ponownej socjalizacji. Cz. Czapów w procesie resocjalizacji podkreśla rolę podmiotu jako organizmu autonomicznego, dążącego do samodzielności, młodego człowieka o względnej niezależności od otoczenia, respektującego prawa przyrodnicze i kulturowe. Ceni sprawność i umiejętności wychowawcy, kładzie nacisk na jakość relacji interpersonalnych między nim a wychowankiem. Pedagogika resocjalizacyjna w ujęciu Cz. Czapówa jest wciąż aktualna i stanowi inspirację dla badań naukowych, a także działań praktycznych stosowanych wobec osób z grup ryzyka społecznego, nieprzystosowanych społecznie, wykojenych i zagubionych. Zupełnie naturalnym wydaje się więc, że stała się także inspiracją dla rozwiązań koncepcyjnych i organizacyjnych wykorzystywanych w MOW w Jaworku.

Przybywający do placówki wychowanek pełen jest wewnętrznych niepokojów i lęków związanych z koniecznością (najczęściej wbrew sobie) zmiany dotychczasowego środowiska społecznego, czasami wręcz gwałtownego i niespodziewanego zatrzymania przez policję i dowiezienia go do ośrodka bez

² Cz. Czapów urodził się 25 października 1925 r. w Grodnie. Jego młodość przypadła na okres wojny i okupacji, który to czas spędził aktywnie, wstępując do partyzantki, gdzie jako żołnierz drugiego pułku Armii Krajowej walczył w oddziale AK „Jędrusie”. Był raniony i odznaczony Krzyżem Walecznych. W okresie powojennym ukrywał się, chroniąc przed represjami reżimu stalinowskiego. Pracował w wielu instytucjach. Po odwilży roku 1956 rozpoczął prace badawcze nad chuligaństwem, współpracując z PAN oraz Uniwersytetem Warszawskim, gdzie po uzyskaniu doktoratu w 1965 r. jako adiunkt pracował w Katedrze Wydziału Pedagogiki i Psychologii. W 1971 r. uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego. Dwa lata później rozpoczął pełnienie funkcji wicedyrektora Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, którą sprawował do przedwczesnej śmierci 27 marca 1980 r. Pośmiertnie został odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski. W swojej pracy naukowej zajmował się różnymi dewiacyjnymi zjawiskami społecznymi, w tym chuligaństwem, nieformalnymi grupami młodzieżowymi, diagnozą i resocjalizacją młodzieży przestępczej. Wraz z S. Jedlewskim przygotował pierwszy podręcznik akademicki *Pedagogika resocjalizacyjna*. Jego samodzielnym dziełem było *Wychowanie resocjalizujące*, stanowiące przykład klasycznej pozycji myśli resocjalizacyjnej.

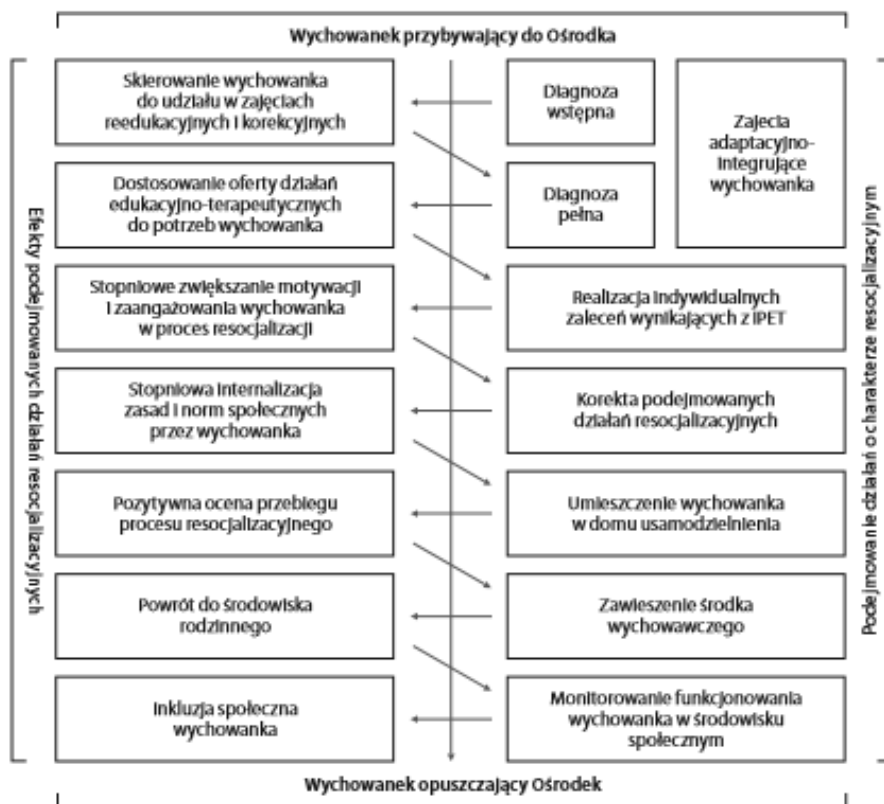
pożegnania z najbliższymi. Pierwszymi niezbędnymi czynnościami podejmowanymi wobec wychowanków są działania mające na celu przełamanie silnego oporu psychicznego (rzadko fizycznego, choć takie sytuacje – z informacji uzyskanych od funkcjonariuszy Policji doprowadzających chłopców do placówki – zdarzają się). Działania te mają charakter przede wszystkim integrujący i opiekuńczy, w postaci otoczenia wychowanka opieką psychologiczno-pedagogiczną, pozwalającą mu na wejście w środowisko społeczne MOW (Dobijański, 2017, s. 158). W tym czasie wychowanek przydzielany jest pod opiekę wychowawcy, którego pierwszoplanowym zadaniem staje się nawiązanie relacji interpersonalnych budujących – zgodnie z oczekiwaniem Cz. Czapówa – sprzyjającego resocjalizacji klimatu wychowawczego. *Każda rzeczywistość wychowawcza, czyli każde wychowanie obejmuje osobę wychowywaną, osobę wychowującą i sytuację wychowawczą (...). O fakcie wychowawczym mówimy wówczas, gdy między zdarzeniami wychowawczymi, to jest między czynnościami wychowawcy a czynnościami wychowanka, istnieją zależności w postaci zmian w zachowaniu i osobowości wychowanka* (Czapów 1978, s. 44-47). Wychowawca winien zatem stać się pierwszym, przyjaznym przewodnikiem i opiekunem wychowanka w placówce.

Resocjalizacja w MOW w Jaworku to podzielony na etapy proces mający na celu przywrócenie wychowanka społeczeństwu, w którym będzie on potrafił realizować różnorodne role społeczne nałożone na niego przez społeczeństwo i wyznaczone przez siebie, pozwalające mu na satysfakcjonujące go i społeczeństwo życie, zorganizowane zgodnie z obowiązującymi zasadami i normami społecznymi.

W ramach poszczególnych etapów procesu resocjalizacyjnego zadaniem stawianym pracownikom placówki jest:

- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i wytworzenie względnie pozytywnego stosunku do placówki (zaakceptowanie faktu umieszczenia i przebywania w placówce);
- sporządzenie na podstawie interdyscyplinarnej diagnozy wychowanka indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz stałe monitorowanie przebiegu jego realizacji, w tym modyfikowanie i dostosowywanie programu do zmieniających się potrzeb wychowanka;
- uruchamianie wewnętrznego konfliktu w wychowanku będącego efektem alternatywnych wyborów zachowań, tj. wyuczonych w toku dotychczasowej socjalizacji i oczekiwanych przez wychowawców i społeczność placówki, stopniowe pozostawianie wychowankowi coraz większej swobody i ograniczanie kontroli wychowawczej;

- umożliwianie wychowankom, u których obserwowany jest wysoki stopień autonomizowania się zasad postępowania zgodnych z normami społecznymi, stosunkowo dużej swobody i możliwości kreowania własnych pozytywnych relacji ze środowiskiem społecznym (Dobijański 2017, s. 160-161).



Źródło: M. Dobijański, *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej w pracy z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*, Marlab IT, Siedlce 2017, s. 160.

Ryc. 1. Progresywny model postępowania resocjalizacyjnego wobec wychowanka MOW w Jaworku

Wychowankowie zapoznawani są z obowiązującymi w placówce zasadami i normami społecznymi. W kontekście przyjętych i dominujących w ośrodku wartości przedstawiane są im założenia wychowawcze, których celem jest budowa kręgosłupa moralnego, mającego w przyszłości pozwolić wychowankowi na podejmowanie właściwych dla niego i społeczeństwa decy-

zji. Konstrukcja zasad, reguł i dyrektyw działania wychowawczego wymaga nie tylko oparcia ich na zweryfikowanych bezpośrednio lub pośrednio twierdzeniach opisujących i wyjaśniających rzeczywistość, lecz także uwzględniania określonych systemów wartości, gdyż bez tego zalecenia metodyczne nie będą miały zastosowania. Posiadanie jakiegoś systemu wartości jest konieczne (Czapów, 1978, s. 37). Przedstawiana wychowankom sylwetka absolwenta ma stanowić egzemplifikację obrazu ich osoby w chwili zakończenia procesu resocjalizacyjnego w placówce.

W ośrodku przykłada się dużą wagę do działań mających na celu oparcie oddziaływań wychowawczych na relacjach z jej środowiskiem społecznym. Jest to zadanie trudne ze względu na specyfikę tego typu instytucji wychowawczych. Wychowankowie nie dokonują wyboru ośrodka z własnej woli. Są oni do niego kierowani najczęściej wbrew woli. Konieczność stawienia się w placówce odczuwają jako karę, często będącą dla nich synonimem izolacji w zakładzie karnym. Stąd też – szczególnie w pierwszym okresie ich pobytu w placówce – zachowania ich cechuje nadpobudliwość i nadreakcyjność będące efektem lęku i przeświadczenia o konieczności budowy swojej pozycji socjometrycznej w grupie rówieśniczej. Wiąże się to z przyjmowaniem postaw zarówno agresywnych, jak i obronnych wobec pracowników ośrodka oraz przybywających w nim innych wychowanków. Sytuacja ta nakłada na pedagogów szereg obowiązków, których celem jest przełamanie oporów wychowanka i stopniowe zdobywanie jego zaufania i sympatii. *Jeśli wychowawca chce, aby przedmiot wychowania stawał się jego podmiotem, a więc w coraz większym stopniu i zakresie przysposobienie do pełnienia ról społecznych i rozwój zdolności i skłonności, warunkujących aktywność twórczą, stanowiły rezultat samokształcenia, musi być nie tylko kierownikiem procesu wychowawczego, ale i przewodnikiem i doradcą* (Czapów, 1978, s. 70). Zadanie to realizowane jest w drodze zarówno rozmów o charakterze indywidualnej terapii prowadzonej przez psychologów, jak i zajęć socjoterapeutycznych, w których uczestniczą członkowie grupy rówieśniczej wychowanka. Również każdy z wychowawców ma świadomość własnego wpływu na funkcjonowanie wychowanka w placówce i poziom jego postępów w procesie resocjalizacji. *O uczącym wpływie wychowawcy na wychowanka decyduje to, czy jest on i w jakim stopniu osobą znaczącą oraz jak długo w tej roli występuje* (Czapów, 1978, s. 89). Stąd też każdy z wychowawców placówki wie, że jego sukces wychowawczy (a tym samym sukces wychowawczy jego podopiecznego) zależy wprost od jakości relacji pomiędzy nim a wychowankiem oraz tego, na ile potrafi być on dla nie-

go osobą znaczącą (tj. mającą zdolność modelowania jego systemu wartości i dokonywania pozytywnych dla społeczeństwa wyborów).

Budowa zespołu wychowawczego ma na celu nie tylko integrację wychowanków, ale także ich rozwój społeczny. Wychowankowie muszą nauczyć się dostrzegać nie tylko swoje potrzeby i podporządkowywać im własną aktywność, ale także potrzeby innych osób w najbliższym otoczeniu społecznym (grupy) oraz potrzeby instytucji. *W wychowaniu chodzi o eliminowanie egoizmu. Należy przy tym podkreślić, że bywają nie tylko różne nasilenia egoizmu, ale i różne jego formy. Można więc mówić o dominacji potrzeb własnych przybierającej formę egoizmu egocentrycznego oraz swoistej formie egoizmu socjocentrycznego (np. własnej rodziny czy własnej grupy rówieśniczej)* (Czapów, 1978, s. 31). Osiąganiu tego celu służą działania podejmowane przez wychowawców w ramach tzw. społeczności, tj. wieczornych spotkań w grupach wychowawczych, w trakcie których omawiane są sukcesy i porażki doświadczane przez wychowanków w ciągu całego dnia, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Społeczności kończą się oceną funkcjonowania wychowanka w obszarze edukacyjnym, osobowościowym i społecznym. Codzienne oceny funkcjonowania podopiecznych placówki w tych obszarach pozwalają na określanie ich indywidualnych tendencji rozwojowych oraz realizację przez każdego wychowanka stawianych przed nim oczekiwań wychowawczych. *Młodzież resocjalizowana łatwiej przestrzega obowiązującej dyscypliny wtedy, gdy jest ona określona przez zadania szkolne i narzucona przez grupę rówieśniczą* (Czapów, 1978, s. 235). Społeczności służą więc również temu, by dyskutować z wychowankami na temat przestrzegania dyscypliny w placówce, w tym zarówno nieprawidłowości, jak i zachowań oczekiwanych, a także celebrowaniu sukcesów indywidualnych i ośrodkowych.

Praca resocjalizacyjna oparta jest na założeniach wychowawczych będących efektem postępowania diagnostycznego. *Projekt przebiegu wychowania resocjalizującego wyznaczony jest przez obraz wyjściowy stanu osoby wychowywanej, uzyskany dzięki odpowiedniej diagnozie* (Czapów, 1978, s. 318). Celem postępowania diagnostycznego jest dostosowanie metod oddziaływania socjalizacyjnego i resocjalizacyjnego do indywidualnych potrzeb i oczekiwań wychowanków, biorąc pod uwagę ich zróżnicowaną podatność na resocjalizację (plastyczność układu nerwowego i sposoby warunkowania emocjonalnego), ich cechy osobowościowe (stopień reaktywności – nadwrażliwości lub niską wrażliwość oraz podatność na argumenty apelujące do serca lub rozumu) oraz ich stopień dojrzałości interpersonalnej (społecznej). Postępowanie diagno-

styczne ma charakter procesu, w którym można w sposób wyraźny wskazać określone etapy opisane funkcją czasu i określonych procedur (Dobijański, 2017, s. 170).

Istotnym elementem procesu resocjalizacyjnego jest edukacja szkolna. Szkoła większości wychowanków kojarzy się negatywnie, najczęściej z miejscem porażek i upokorzeń. Gros wychowanków trafiło do ośrodków wychowawczych w związku z porzuceniem szkoły, która będąc dla nich środowiskiem mało przychylnym (wręcz często opresyjnym), wypchnęła ich ze swojej społeczności. Dlatego też nauczyciele w ośrodku starają się tak zindywidualizować wymagania, by każdy z wychowanków mógł aktywnie zafunkcjonować w procesie edukacyjnym, w tym także potrafiąc odpowiedzieć na pytanie, rozwiązać zadanie, budować swoją pozytywną samoocenę i stopniowo zmieniać swój negatywny stosunek do szkoły. *Stawianie wychowankowi zbyt trudnych zadań może spowodować, iż dojdzie on do wniosku, że uwzględnianie zleceń wychowawcy jest ponad jego siły, a następnie wytłumaczy sobie, iż są to zlecenia złe, głupie, niepotrzebne itp.* (Czapów, 1978, s. 312).

W MOW w Jaworku ważnym elementem procesu resocjalizacyjnego jest wzbudzanie w wychowanku chęci do podejmowania różnorodnych działań mających na celu jego rozwój w wielu sferach. *Wychowawcy w wychowaniu resocjalizującym muszą troszczyć się o zapewnienie wychowankom nie tylko odpowiednich warunków nauki szkolnej i pracy (...) a także tworzyć warunki dla aktywności sportowej i turystycznej, aktywności wypoczynkowej i rozrywkowej, korzystania ze środków masowego komunikowania, organizowania kół zainteresowań, zespołów artystycznej twórczości amatorskiej, klubów towarzyskich czy drużyn harcerskich* (Czapów, 1978, 71-72). Organizacja zajęć rozwijających nie jest czynnością prostą, na co wpływ ma wiele przyczyn. Wielu wychowanków ośrodka przed tym jak zostało skierowanych do placówki nie uczestniczyło w zorganizowanych zajęciach, które w sposób celowy i świadomy dla nich kształtowałyby ich predyspozycje i uzdolnienia. W MOW w Jaworku oferta zajęć wynika z możliwości organizacyjnych placówki oraz zgłaszanych potrzeb wychowanków (Dobijański, 2017, s. 200). Wśród oferty placówki znajdują się koła zainteresowań: majsterkowicza, kulinarne, ogrodnicze, plastyczne, teatralno-muzyczne, wolontariatu, sportowe, turystyczne oraz historyczne, pozwalające na stosowanie metod wypełniających założenia twórczej resocjalizacji (Konopczyński, 2007). Wszystkie wyżej wymienione formy mające na celu wywołanie aktywności wychowanków posiadają charakter rewalidacyjny. Kwalifikowanie do kół wynika z decyzji podjętych przez zespół diagnostyczny

i zaleceń zawartych w diagnozie wstępnej (stanowiące podstawę podjętych decyzji dotyczących uczniów wymagających rewalidacji) oraz indywidualnego akcesu zgłoszonego przez wychowanka do udziału w wybranej przez siebie formie aktywności (Dobijański, 2017, s. 201-202). Odpowiedzią na potrzeby specyficzne wychowanków są zajęcia rewalidacyjne, dedykowane przede wszystkim wychowankom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na niepełnosprawność intelektualną (upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim). W zajęciach uczestniczą wszyscy chętni wychowankowie, których dotychczasowy rozwój nie pozwolił im w pełni wykorzystać posiadanego potencjału. *Twórczość związana z odpowiednio ekspansywnym uspołecznieniem stanowi zasadnicze przeciwieństwo aktywności charakterystycznej dla osób mniej lub bardziej wykolejonych społecznie (...) stanowiąc ważne świadectwo progresywnego rozwoju osobowości* (Czapów, 1978, s. 27).

Bardzo ważnym elementem rozwoju wychowanków są zajęcia sportowe i turystyczne. *Rekreacja poprzez sport może być w wielu wypadkach punktem wyjścia procesu resocjalizacyjnego. (...) Szereg korzyści wychowawczych daje także odpowiednio zorganizowana turystyka. (...) Organizując koła zainteresowań w zakładzie resocjalizującym należy starać się o to, żeby obejmowały możliwie wszechstronnie różne dziedziny aktywności* (Czapów, 1978, s. 267). Systematycznie powiększana jest baza i zaplecze sportowe. Placówka dysponuje wielofunkcyjnym boiskiem sportowym, boiskiem do piłki siatkowej plażowej, boiskiem do minikoszykówki, placem do rozgrywek paintball, siłownią letnią i całoroczną, stołami do tenisa stołowego. Usytuowanie ośrodka sprzyja uprawianiu turystyki pieszej i rowerowej. Na wyposażeniu MOW znajdują się rowery, które umożliwiają organizację wycieczek, połączonych nie tylko ze zwiedzaniem zabytków i miejsc atrakcyjnych turystycznie, ale także biwaków. Dolina rzeki Liwiec pozwala na organizowanie spływów kajakowych. W planach placówki jest wykopanie stawu i jego zarybienie. Obecnie wychowankowie, korzystając ze sprzętu wędkarskiego będącego na wyposażeniu ośrodka, mogą wyjeżdżać na łowienie ryb na zewnątrz MOW. Zimą wyróżniający się w procesie resocjalizacyjnym chłopcy wyjeżdżają w góry na narty.

Elementem systemu oddziaływań resocjalizacyjnych przyjętych i obowiązujących w placówce jest praca. *Praca zawodowa nie jest jedyną formą pracy stosowanej jako środek resocjalizacji nieletnich i młodocianych. W resocjalizacji stosuje się także pracę społecznie użyteczną oraz pracę porządkowo-gospodarczą* (Czapów, 1978, s. 265). Wykonywanie pracy w placówce ma dwójaki charakter. Wychowankowie odbywają obowiązkowe dyżury związane

przede wszystkim z zapewnieniem czystości i porządku w budynku, jak i na terenie ośrodka. Każda z czterech grup wychowawczych ma tygodniowy dyżur, w trakcie którego wychowankowie w przydzielonych im indywidualnie sektorach wykonują czynności składające się na realizację zadania (zamiatanie, mycie, odkurzanie, zbieranie śmieci, wywóz nieczystości itd.). W placówce na 1/3 etatu zatrudniona jest osoba sprzątająca pomieszczenia, do których wychowankowie nie mają wstępu – pomieszczenia sekretariatu, pokój nauczycieli i pokój wychowawców, pokój zespołu diagnostycznego, pomieszczenia pracowników administracji i księgowości. Wszystkie pozostałe pomieszczenia tworzące infrastrukturę wewnętrzną i zewnętrzną ośrodka sprzątane są przez chłopców.

Innym rodzajem prac są czynności podejmowane z własnej inicjatywy wychowanków czy też w wyniku inspiracji wychowawców. Są to na ogół prace o charakterze remontowo-budowlanym. To dzięki zaangażowaniu wychowanków na terenie placówki powstały: boisko do gry w siatkówkę plażową, plac rekreacyjny z huśtawkami, ławkami, siłownia letnia, plac do paintball, wyłożono kostką brukową część chodników, odświeżane (uzupełnianie ubytków i malowanie) są ściany sypialni i niektórych innych pomieszczeń. Dużego nakładu sił wymaga opieka nad ogrodem edukacyjnym (pielęgnacja roślin, nowe nasadzenia, rozsadzanie), a także prowadzenie szklarni.

Świadczenie pracy gratyfikowane jest za pomocą wirtualnych środków płatniczych, tzw. „Jaworków”, przydzielanych przez wychowawców po wykonaniu przez wychowanków zadań. „Jaworki” gromadzone przez wychowanków na indywidualnych kontaktach osobistych, za pomocą których mogą wykupować ponadstandardowe usługi i przywileje dostępne tylko dla tych, którzy posiadają środki płatnicze. System ten stanowi swoisty rodzaj ekonomii punktowej, polegający na przyznawaniu bądź odbieraniu punktów. Pozwala na natychmiastowe nagradzanie pozytywnych i karanie negatywnych zachowań (Bałandynowicz, 2011, s. 23). W placówce „Jaworki” wychowankowie mogą otrzymać za wykonywanie prac lub aktywności wykraczające poza zakres ich obowiązków oraz za wyniki w nauce, tj.:

- prace porządkowe na terenie ośrodka – od 10 do 20 „Jaworków” (za szczególnie uciążliwe prace możliwe jest dodatkowe premiowanie wychowanka) w zależności od rodzaju wykonywanej pracy;
- wyniki miesięczne w nauce i właściwe zachowanie:
 - średnia ocen powyżej 5,0 i pozytywna ocena zachowania – 200 „Jaworków”;
 - średnia ocen powyżej 4.0 i pozytywna ocena zachowania – 100 „Jaworków”;
 - średnia ocen powyżej 3.5 i pozytywna ocena zachowania – 50 „Jaworków”.

„Jaworki” mogą być również odbierane, tj. podlegają karze grzywny na skutek niżej wymienionych okoliczności, w następującej wysokości kwotach:

- zniszczenie mienia Ośrodka – za każde 1 zł wartości zniszczonego mienia 1 „Jaworek”;
- ordynarne i chamskie zachowanie w stosunku do członków społeczności ośrodka – za każdy incydent 50 „Jaworków”;
- wszczynanie bójek i pobicia – za każdy incydent 100 „Jaworków”;
- kradzieże i wymuszanie – za każde 1 zł wartości mienia 1 „Jaworek”;
- niepowrót lub ucieczka – za każdy kolejny dzień nieobecności wychowanka w Ośrodku 50 „Jaworków” (odliczane na koniec miesiąca);
- opuszczanie zajęć szkolnych (wagary) – za każdą godzinę 10 „Jaworków” (odliczane na koniec miesiąca);
- za odmowę wykonania polecenia wychowawcy/nauczyciela – za każdy incydent 20 „Jaworków” (Dobijański, 2017, s. 187).

Wychowankowie w ramach stałego, comiesięcznego funduszu przelewane go im przez administratora systemu otrzymują wirtualne środki finansowe (o charakterze minimum socjalnego), za które dokonują obowiązkowych opłat bytowych (usług standardowych). Opłata standardowa wnoszona jest przez wychowanka za następujące usługi świadczone przez ośrodek na jego rzecz:

- ryczałtowa opłata za wyżywienie – 500 „Jaworków”,
- ryczałtowa opłata za mieszkanie – 350 „Jaworków”,
- ryczałtowa opłata za media (prąd, woda, ogrzewanie) – 250 „Jaworków” (Dobijański, 2017, s. 187-188).

Nowością, wprowadzoną od września 2017 r., jest możliwość wymiany „Jaworków” na środki złotówki wg kursu 10 „Jaworków” za 1 zł. Środki pochodzą z funduszu stypendialnego przekazywanego przez organ prowadzący. Środki wychowankowie mogą wymieniać na koniec każdego miesiąca do kwoty 30 zł miesięcznie, którą mogą przeznaczyć na dowolny, przez siebie wybrany cel. Wychowanek, którego efektywność udziału w procesie resocjalizacji spełnia stawiane przed nim oczekiwania, ma możliwość przejścia spod opieki internackiej do systemu usamodzielnienia. Chłopcy, w uznaniu za ich wkład pracy i osiągnięte wyniki, przechodzą z internatu placówki, w którym znajdują się pod opieką wychowawcy, do mieszkań usamodzielniających usytuowanych na terenie ośrodka. Mieszkania składają się z dwóch pokoi, wyposażonej w sprzęt AGD kuchni, łazienki z prysznicem i toalety. W każdym z mieszkań docelowo może zamieszkać do sześciu wychowanków. Przebywający w mieszkaniach chłopcy realizują wszystkie zadania przewidziane regulaminem

dziennym, obowiązującym każdego z wychowanków placówki. Kontrolę nad ich realizacją sprawują w trybie autokontroli, a opiekę wychowawczą otacza się ich tylko w godzinach ciszy nocnej. Formalnie wychowankowie przypisani są do określonych wychowawców w ośrodku, jednak generalnie ewentualne wsparcie i pomoc ze strony pedagogów jest efektem ich własnej inicjatywy (Dobijański, 2017, s. 189).

Sposób funkcjonowania w mieszkaniach jest opisany regulaminem, w którym zapisano obowiązki i zasady zamieszkiwania. Chłopcy samodzielnie przygotowują sobie posiłki (poza obiadem, który spożywają w grupie w stołówce placówki). Produkty pobierają z kuchni. Obowiązkiem jest danie o czystość w mieszkaniach, sprawność funkcjonowania urządzeń. Przebywając w mieszkaniach, mają do dyspozycji telefony, telewizory, swobodnie poruszają się po terenie ośrodka, a po zgłoszeniu zamiaru mają możliwość wychodzenia poza jego obszar. Wychowankowie uczestniczą w lekcjach, odrabiankach i innych zajęciach organizowanych przez wychowawców, samodzielnie dbając o terminowość i punktualność, a także właściwe przygotowanie się do nich. *Socjalizacja przebiega najpomyślniej wówczas, gdy uczenie się przez karanie ogranicza się do reagowania na zachowania przeciwstawiające się i zaprzeczające postulowanym zachowaniom. Chodzi o wdrażanie postulowanych zachowań i wzmacnianie ich. A jest ono najbardziej efektywne, gdy odwołuje się przede wszystkim do nagród* (Czapów, 1978, s. 63). Umieszczenie wychowanka w domu usamodzielnienia jest najwyższą formą nagrodzenia jego starań w ośrodku. Nieprzestrzeganie zasad i regulaminu powoduje powrót wychowanka do internatu.

Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Jaworku, tak jak wszystkie inne tego typu placówki wychowawcze w Polsce, jest elementem instytucjonalnej resocjalizacji włączonym w strukturę systemu oświaty w Polsce. Skierowanie nieletniego do MOW przekazuje tej instytucji odpowiedzialność za przyszłość wychowanka, który wyrwany ze środowiska rodzinnego, pozostaje od tej pory na łasce (i niełasce?) jej pracowników. Umieszczenie wychowanka w placówce wychowawczej odbierane jest przez niego niemal zawsze jako rodzaj represji i kary za popełnione błędy, a nie jako forma udzielenia mu pomocy i wsparcia. Refleksję winien także budzić fakt, że nieletni w procesie swojej dotychczasowej socjalizacji podlegał odpowiedzialności dorosłych. A to przecież wskutek ich błędów wychowawczych, nieumiejętności bądź niechęci dostrzeżenia indywidualnych problemów i potrzeb dziecka, zignorowania wpływu czynników ryzykownych i zbyt małego wsparcia ze strony czynników chroniących

w dużej mierze nastąpił deficyt rozwojowy, odpowiadający za zagrożenie bądź też niedostosowanie społeczne. Trzeba więc wyraźnie stwierdzić, że konsekwencje deprawacyjnego wpływu środowiska społecznego skupiły się przede wszystkim na nieletnich, którzy w największym stopniu ponoszą ich konsekwencje.

Warto jest mieszkać w mieszkaniach usamodzielniających. -ch „w domu nauczyciela” ponieważ: przygotowujemy się do życia codziennego. Uczy nas to samodzielności i odpowiedzialności. Naucza nas to także umiejscowienia rozlicznych produktów które dostajemy od kucharzek z kuchni. Warto też zwrócić uwagę na to, że podejmujemy doświadczenia decyzji samodzielnie. Mamy więcej ciszy i spokoju na naukę. Starannie wykonujemy swoje obowiązki i przestrzegamy regulaminu który także mamy wywieszony na drzwiach wejściowych do mieszkania.

To wszystko przygotowuje nas i naucza w jakiś sposób do życia. Zachęca nas to do brania udziału w różnych zajęciach i projektach organizowanych w ośrodku. Tak najlepiej dbamy o mieszkanie i sprzęty które otrzymaliśmy do niego. Mamy więcej mądrych i słusznym pomysłów na kolejny dzień.

Utrzymujemy dobre relacje z rówieśnikami; z wychowawcami z wszystkimi pracownikami ośrodka. Więcej pracujemy na terenie MOU-u. Do wielu sytuacji podchodzimy z innym podejściem, lepszym. Będąc uczestnikami tego eksperymentu dajemy przykład kolejnym wychowankom. Mamy nadzieję, że eksperyment będzie udany. Prosto te wszystkie argumenty motywują nas do działania.

Premysław

Źródło: M. Dobijański, *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej w pracy z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*, Marlab IT, Siedlce 2017, s. 191.

Ryc. 2. Opinia jednego z wychowanków na temat pobytu w mieszkaniu usamodzielniającym

Niezależnie od tych kontrowersji związanych z pytaniami o zasadność izolacji nieletnich i umieszczanie ich w placówkach wychowawczych, niezbędne jest doprowadzenie do sytuacji, w której instytucje te staną się miejscem zorganizowanym zgodnie z zasadami i metodami pracy wynikającymi z pedagogiki, opartymi na dobrowolności i otwartości młodego człowieka na system oddziaływań w nich zachodzących, a więc cech będących efektem indywidualizacji oferty, oczekiwań i wymagań stawianych wychowankowi, stworzenia przyjaznej i bezpiecznej atmosfery wychowawczej, twórczej resocjalizacji, kreującej postawę i osobowość człowieka gotowego do funkcjonowania w społeczeństwie i wypełniania w nim konstruktywnych i odpowiedzialnych ról. Pedagogika resocjalizacyjna, o której pisał Cz. Czapów, pomimo blisko pół wieku, jaki upłynął od publikacji napisanej wspólnie z S. Jedlewskim *Pedagogiki resocjalizacyjnej*, wypełnia w zupełności wymagania stawiane wychowaniu współczesnej młodzieży z zaburzeniami w funkcjonowaniu społecznym.

Bibliografia

- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1978.
- Bałandynowicz A., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.
- Dobijański M., *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej w pracy z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*, Marlab IT, Siedlce 2017.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji: teoria i praktyka wychowawcza*, PWN, Warszawa 2007.
- Pytka L., *Czapów Czesław*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, T. Pilch (red.), Wyd. Żak, Warszawa 2003.

Środowisko rówieśnicze młodzieży nieprzystosowanej społecznie

The peer environment of socially maladjusted youth

Abstrakt: W artykule podjęto próbę poznania środowiska rówieśniczego chłopców przebywających w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Zrealizowano badania w celu ustalenia między innymi jakie znaczenie odgrywała grupa rówieśnicza w życiu badanych, a także jakie zjawiska patologiczne charakteryzowała przynależność do tych grup. Uzyskane wyniki badań pozwoliły sformułować twierdzenie, że deprawujące środowisko rówieśnicze jest predyktorem powstania nieprzystosowana społecznie młodzieży.

Słowa kluczowe: *młodzież nieprzystosowana społecznie, grupa rówieśnicza, demoralizacja, resocjalizacja*

Abstract: The article attempts to get to know the peer groups of boys staying in a youth care center. Studies were carried out to determine, among other things, the importance of the peer group in the lives of the respondents and what pathological phenomena characterized belonging to these groups. The obtained research results allowed to formulate the statement that the demoralized peer group is a predictor of the creation of maladjusted social youth.

Keywords: *socially maladjusted youth, peer group, demoralization, resocialization*

Grupa rówieśnicza obok rodziny odgrywa w życiu młodego człowieka najważniejszą rolę. W okresie dojrzewania młodzież zaczyna przedkładać środowisko rówieśnicze nad rodzinę. Grono rówieśników zaczyna być dla młodych ludzi wzorem do naśladowania. Dojrzewająca młodzież szuka u kolegów oparcia, uczy się jednocześnie pewnych układów personalnych, celów i ról społecznych. Grupa rówieśnicza tworzy określoną strukturę stosunków międzyludzkich. Istotę stosunków społecznych grupy tworzą: układ hierarchii wewnętrznej grupy, układ decyzji i system kanałów komunikacyjnych, układ i rodzaj więzi między członkami grupy (Pilch, 1995, s. 181). A. Kossowska

(1992) uważa, że grupy rówieśnicze stanowią ważny punkt odniesienia normatywnego, zaspakajają potrzebę przynależności i afiliacji, przekazują wartości i wzory zachowań społecznych, są do pewnego stopnia elementem ogólnej kontroli społecznej, a także uczą uczestnictwa w strukturach społecznych.

Rola grup rówieśniczych rośnie wraz z wiekiem. Od około 13. roku życia siła ich wpływu zaczyna być większa od wpływu domu rodzinnego. S. Kowalski wyróżnił trzy kategorie nieformalnych grup rówieśniczych (Kowalski, 1986, s. 95):

1. Dziecięce grupy zabawy – są to grupy nieformalne i przelotne. Charakteryzują się one podziałem ról, z uwzględnieniem specyfiki ról chłopców i dziewcząt. Są to typowe grupy uczenia się ról społecznych przez naśladownictwo i wyobraźnię.
2. Grupy młodzieżowe (tzw. paczki) – do grup tych należą dzieci w wieku dorastania. Cechuje je względna trwałość. Między członkami paczki występuje silna więź oraz lojalność.
3. Grupy dewiacyjne – należy do nich młodzież w wieku dojrzewania lub w wieku młodzieńczym. W grupach tych są wyraźnie określone role, z dominującą rolą autokratycznego przywódcy. Neguje w swej subkulturze wartości i normy społeczne.

Każda zbiorowość wyodrębniona na podstawie posiadanych, wspólnych cech ma za zadanie sprawować również pewne funkcje w obrębie swojej działalności. Jest to naturalny, samowyodrębniający się proces przypisany do skategoryzowanych grup, zbiorowości. W socjologii wyróżnia się trzy podstawowe funkcje grupy rówieśniczej: socjalizacyjną, wychowawczą oraz kontrolną. Pierwsza oddziałuje na jednostkę na płaszczyźnie świadomościowo-moralnej oraz przyzwyczajają poszczególnych jednostki do obecnie panujących wzorców kulturowych w grupie. Funkcja wychowawcza w odniesieniu do zbiorowości rówieśniczych skupia się przede wszystkim na zaspokojeniu potrzeb emocjonalnych, poznawczych oraz przynależności młodego człowieka do wybranej przez siebie grupy. Ostatnią jest funkcja kontrolna, która odnosi się do zachowań jednostki. Dotyczy sprawowania kontroli w odniesieniu do przestrzegania społecznie ustalonych norm oraz zwyczajów panujących w grupie. Dodatkową funkcją, jaką odnaleźć można w literaturze, jest funkcja zaspokajania potrzeb emocjonalnych. Ważna jest w nich akceptacja, spełnienie potrzeb bliskości, a także bezpieczeństwo, jakie odczuwa jednostka w grupie rówieśniczej (Karkowska, 2007, s. 161).

Chęć przynależności do grupy według M. Karkowskiej może mieć również swoje podłoże nie tylko w funkcjach, jakie ona pełni, lecz także przez zadania, jakie grupa może zaoferować jednostce. Są to między innymi planowanie czasu wolnego wszystkim uczestnikom, zapewnianie nowych, dotąd nieznanych im przeżyć czy też nowych doświadczeń. Grupa uczy jednostkę samodzielności, daje jej poczucie przynależności, ochrony przed otaczającym światem i problemami, z jakim styka się dziecko na co dzień. Grupa wspiera proces internalizacji, który nie zawsze jest łatwy do przebrnięcia przez młodego człowieka (tamże, s. 162). Większość grup społecznych, w tym grupy rówieśnicze, cechuje tzw. „multifunkcyjność”, czyli w obrębie swojego działania mogą spełniać więcej niż jedną funkcję, dostosowując się do potrzeb, oraz mogą działać na kilku płaszczyznach (Radziewicz-Winnicki, 1992, s. 336). Różnorodne pełnione funkcje przez grupy rówieśnicze należy analizować z uwzględnieniem trzech sposobów relacji takich jak: grupa – społeczeństwo, grupa – zbiorowość lokalna oraz grupa – jednostka. Wszystkie spełniane przez grupę funkcje nierozzerwalnie związane są właśnie z oczekiwaniami, jakie ma jednostka względem wymienianych zbiorowości. Wchodząc do danej zbiorowości, jej członek ma nadzieję, iż zostaną zaspokojone jego potrzeby (Pilch, 2010, s. 169).

Na podstawie obserwacji i badań własnych Hurlock (1985) sformułowała wnioski, w których ustaliła między innymi, że grupa rówieśnicza odgrywa bardzo znaczącą rolę w sferze rozwoju społecznego dzieci oraz wpływa na ich uspołecznianie. Działanie gron, posiadających wspólne cechy, pozytywnie wpływa na rozwój. Dzieci przyswajają sobie pozytywne wzorce postępowania, o ile grupa działa zgodnie z panującym ładem społecznym. W prawidłowo funkcjonujących zbiorach młodzież uczy się troszczyć i dbać o siebie nawzajem. Demokratycznie podejmować decyzje, współdziałać ze sobą wzajemnie. Nie skupia się na sobie jako jednostce, tylko na całości jako grupie. Swoje pragnienia potrafi odnieść do obecnych oczekiwań zbiorowości. Nie działa egoistycznie i samolubnie. Uczy się bycia lojalnym wobec otaczających ją ludzi, dąży do sprostania standardom, jakie panują w grupie. Ponadto potrafi przyjmować powierzane obowiązki i stara się sprostać im, ponieważ działa na rzecz społeczności, do której przynależy. Współpracuje ze sobą, co daje możliwość zdobycia doświadczenia w stawianiu się niezależnym i odpowiedzialnym za siebie nawzajem.

Wpływ grupy rówieśniczej zaczyna się w rozwoju i w procesie wychowania jednostki bardzo wcześnie. Dzieci już w wieku trzech lat łączą się w małe grupy dla wspólnej zabawy, a w wieku przedszkolnym liczba uczestni-

ków takiej grupy zwiększa się i wzrasta jej stabilność. Najbardziej ściśle związki powstają w małych grupach koleżeńskich i w paczkach, które tworzą się zależnie od wieku dzieci na różnych zasadach: w młodszym wieku szkolnym przede wszystkim dla wspólnych zabaw i zajęć, w okresie dorastania – także w celu wymiany poglądów i zwierzeń, rozmów. Wspólne upodobania, zainteresowania, ideały odgrywają wraz z wiekiem coraz większą rolę w stosunkach koleżeńskich i przyjacielskich, a nawet decydują o przynależności do takiej czy innej paczki. Związki te są coraz bardziej intymne, a diady lub triady przyjaciół stawiają sobie wzajemnie coraz większe wymagania, żądając wierności i bezkompromisowości, przywiązania i wyłączności (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998, s. 209).

Uczestnictwo dziecka w życiu grupy rówieśniczej stanowi bardzo ważny element procesu jego rozwoju społecznego. Bardzo istotny jest udział grup rówieśniczych zarówno w prawidłowej, jak i wadliwej socjalizacji dziecka. Grupa zaspokaja ważne potrzeby społeczne, głównie potrzebę przynależności oraz potrzebę nawiązywania kontaktów towarzyskich. Wewnątrz grupy dochodzi do wymiany poglądów i opinii. Zdaniem Przetacznik-Gierowskiej (1998) dzięki silnej motywacji uczestnictwa w grupie oraz pełnionej tam roli wzrasta u dzieci poczucie własnej wartości i poczucia społecznej przydatności. Pytka i Zacharuk podkreślają, że szczególną rolę w procesie internalizacji norm współżycia społecznego odgrywają grupy pozytywne, które mają dodatni wpływ na swoich członków.

Powszechnie wiadomo, że grupy rówieśnicze mogą się stać źródłem nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży. I tak, we współczesnej literaturze pedagogicznej i psychologicznej można odnaleźć wiele dobrze ugruntowanych poglądów, wskazujących na istotne powiązania różnorodnych dewiacji młodzieży z problemami występującymi w grupach rówieśniczych (Urban, 2005, s. 39). Jak wiadomo, do środowisk rówieśniczych zalicza się zarówno spontaniczne grupy nieformalne (grupy zabawowe, paczki i inne ugrupowania w klasie i poza nią), jak również formalne grupy dziecięce i młodzieżowe (organizacje, koła zainteresowań itp.).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że silne oddziaływania w grupie rówieśniczej mogą prowadzić do negatywnej socjalizacji. Urban (2005) zauważa, że w grupie rówieśniczej następuje proces uczenia się i psychologicznego wzmacniania zachowań dewiacyjnych, a szczególną rolę w tym procesie odgrywają relacje w parach przyjacielskich oraz oddziaływania grupy, które pośredniczą między wpływem negatywnych czynników rodzinnych (dysfunk-

cją rodziny) a zachowaniem dewiacyjnym w adolescencji. Kluczowym problemem jest tutaj kontrolna funkcja rodziny, a przede wszystkim brak kontroli rodziców. W wielu teoriach (Miller) podkreśla się, że w przypadku takiej „niby kontroli” funkcje prawdziwej rodziny przejmuje grupa rówieśnicza (Urban, 2005, s. 45). Autor wyróżnia dwa czynniki negatywnej socjalizacji:

1. Proces kształtowania się zachowań przestępczych. Duże znaczenie ma tutaj brak kontroli rodziców i innych agend wychowawczych nad aktywnością podejmowaną przez adolescentów w czasie wolnym. Dotyczy to głównie blokowisk osadzonych w wielkich ośrodkach miejskich. W przypadku braku kontroli rodziców grupa rówieśnicza staje się przemożnym czynnikiem socjalizującym w kierunku negatywnego systemu wartości i wzorów zachowania. Możliwości negatywnej socjalizacji tkwią zarówno w nagradzającym wpływie interakcji typu konwersacyjnego, jak i behawioralnego – w grupie rówieśniczej rozmowy o udanych wyczynach przestępczych są bardzo atrakcyjne i dostarczają kryteriów do oceny szerokiego repertuaru zachowań (Urban, 2005, s. 45).
2. Proces uzależnienia od środków odurzających. Badacz stwierdza, że interakcje grupowe w tej dziedzinie są jeszcze bardziej znaczące, a wielu przypadkach ich rola jest wyłączna. Mechanizmem kształtującym uzależnienie jest tutaj presja grupy, która zderza się z silnym dążeniem do konformizmu rówieśniczego. Grupa rówieśnicza nie tylko zapoznaje z dość skomplikowaną techniką zażywania specyficznych środków, lecz także dostarcza psychologicznych kryteriów „definiowania przeżycia narkotycznego” oraz stwarza najskuteczniejszy system zabezpieczenia przez przeciwdziałającymi akcjami ze strony oficjalnych agend kontroli społecznej (Urban, 2005, s. 46).

Zdaniem Hołysta (1991) jeśli środowisko rodzinne nie funkcjonuje prawidłowo, wpływ środowiska rówieśniczego jest silniejszy i wcześniejszy. Nieletni, pozbawiony należytej opieki domu rodzinnego, spędza cały czas wolny na ulicy i tam wchodzi w towarzystwo dzieci o podobnej sytuacji – dzieci zaniedbanych wychowawczo. Powstaje „paczka”, która początkowo jest, podobnie jak inne grupy rówieśnicze, grupą zabawową, lecz później, działając bez kontroli dorosłych, zaczyna przekształcać się w grupę dewiacyjną. Charakterystyczne jest dla tej grupy używanie wulgarnego słownictwa, palenie papierosów, picie wina. Grupa zaspokaja istotne dla dziecka potrzeby: przynależności, akceptacji, afiliacji itp., których to potrzeb nie zaspakaja ani szkoła, ani dom rodzinny. Równocześnie (oprócz niktynizowania, alkoholizowania czy narko-

tyzowania) grupy takie podejmują, często z nudy i braku konkretnych zadań, inne działania aspołeczne, jak chuligaństwo, wandalizm, a następnie przestępstwa (Hołyst, 1991, s. 158). Pospiszyl (2008) uważa, że grupa rówieśnicza odgrywa istotną rolę w procesie kształtowania poczucia tożsamości i standardów społecznych młodzieży. U osób o nasilonych problemach związanych z własną identyfikacją nabiera ona znaczenia fundamentalnego, ponieważ potęguje wyrazistość tych cech, które młody człowiek chciałby określić jako swoje.

Cel i metoda

Celem przeprowadzonych badań było poznanie środowiska rówieśniczego chłopców przebywających w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Postawiono następujące pytania i hipotezy badawcze:

1. Jakie znaczenie w życiu nieletnich miała grupa rówieśnicza?
2. Jakie zjawiska patologiczne występowały w grupach rówieśniczych badanych chłopców?

W związku z problemami sformułowano hipotezy badawcze:

1. Przypuszcza się, że grupa rówieśnicza miała duże znaczenie w życiu badanych chłopców. Nieletni spędzali sporo czasu z grupą, ponadto w grupie zyskiwali zrozumienie i poczucie bezpieczeństwa.
2. Przypuszcza się, że w grupie rówieśniczej badanych występowały zjawiska patologiczne, takie jak: picie alkoholu, zażywanie narkotyków czy zachowania chuligańskie oraz przestępcze.

W celu ustalenia powyższych faktów skonstruowano kwestionariusz biograficzny. Badania zostały przeprowadzone w styczniu 2019 roku wśród chłopców w wieku 13-18 lat, wychowanków młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Ostatecznie w badaniu udział wzięło 51 chłopców.

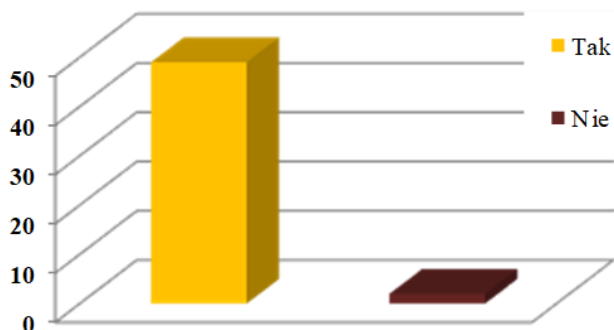
Przebieg badań

Przedmiotem szczegółowego zainteresowania niniejszego opracowania jest poznanie środowiska rówieśniczego chłopców, wobec których sąd rodzinny i nieletnich zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym.

Zdecydowana większość badanych (96%) deklarowała, że przed umieszczeniem w ośrodku wychowawczym przynależeli do grupy rówieśniczej, jedynie 4% chłopców odpowiedziało, że nie było członkiem żadnej grupy

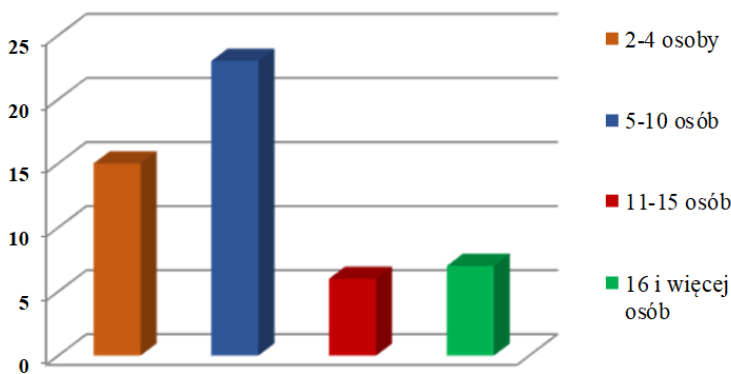
(wykres 1). Powszechnie wiadomo, że przynależność do grup rówieśniczych jest mocniejsza, im silniejszy jest związek motywów i przynależności do nich, często w trudnych sytuacjach rodzinnych i w szkole. Przypuszczać można, że w takich właśnie sytuacjach badani szukali w grupach rówieśniczych poczucia bezpieczeństwa i wsparcia.

Badanych zapytano o liczebność grup rówieśniczych, do których przynależeli. W przypadku 15 chłopców grupy liczyły od 2 do 4 osób. Prawie połowa grup liczyła od 5 do 10 członków, natomiast 11-15 osób – grupy w przypadku 6 chłopców (wykres 2).



Źródło: badania własne

Wykres 1. Przynależność badanych do grupy rówieśniczej

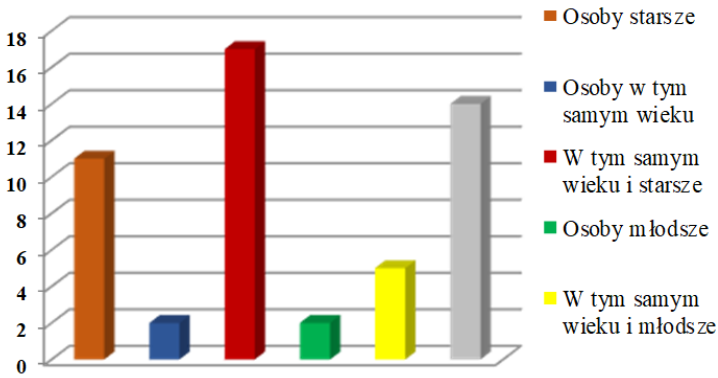


Źródło: badania własne

Wykres 2. Liczebność grupy rówieśniczej do której należeli badani

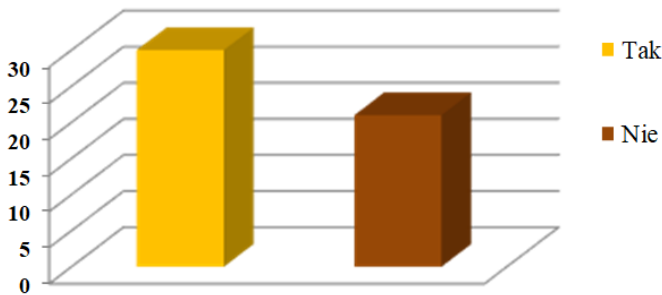
Wyniki badań ujawniły, że nieletni najchętniej dołączali do grup, w których dominowali starsi koledzy (17 badanych) oraz do grup młodzieży, która była w zbliżonym wieku do badanych (wykres 3). Wyniki badań potwierdzają powszechnie znaną opinię, że młodzież nieprzystosowana społecznie nie identyfikuje się bardzo często ze starszymi, zdemoralizowanymi kolegami, którzy są dla niej swoistym autorytetem do naśladowania.

Badanych zapytano o to, czy ich rodzice znali członków grupy rówieśniczej, do której należeli. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 31 badanych. Natomiast w przypadku 21 chłopców rodzice nie znali członków grup rówieśniczych do których należeli (wykres 4).



Źródło: badania własne

Wykres 3. Wiek członków grupy, do której należeli badani



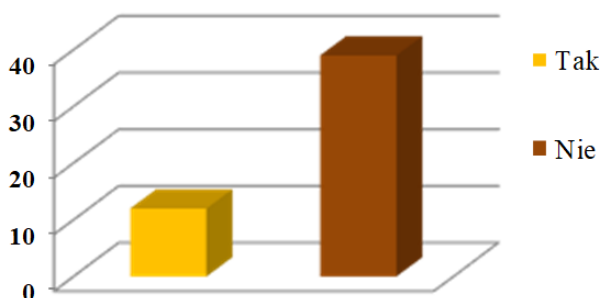
Źródło: badania własne

Wykres 4. Znajomość członków grupy przez rodziców badanych

Badanych zapytano również o to, czy rodzice akceptowali grupy, do których należeli. W przypadku 39 nieletnich rodzice nie akceptowali grup rówie-

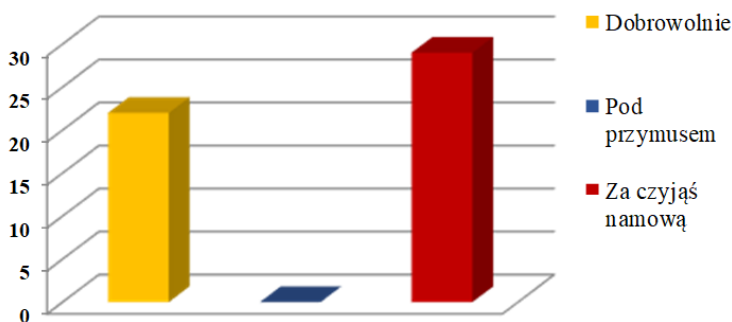
śniczych swoich dzieci. Tylko 12 rodziców akceptowało grupę, do której należeli badani (wykres 5).

Bardzo interesujący okazał się sposób wstąpienia wychowanków ośrodka do grupy rówieśniczej. Prawie połowa badanych (22 osoby, co daje ok. 43%) sama dobrowolnie wyrażała chęć przyłączenia się do grup rówieśniczych (wykres 6), zdając sobie zapewne sprawę z tego, jak się zachowują i czym się zajmują członkowie grupy. 47% chłopców dołączało do grup za namową innych. Zaskakujące jest to, że żaden z badanych nie zrobił tego pod przymusem czy zastraszony.



Źródło: badania własne

Wykres 5. Akceptacja grupy rówieśniczej przez rodziców badanych.



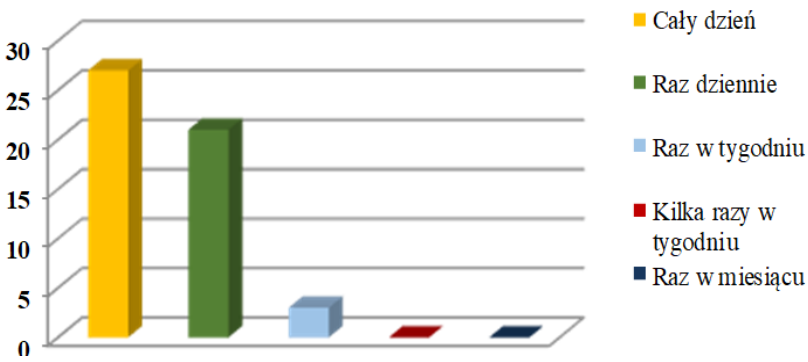
Źródło: badania własne

Wykres 6. Sposób wstąpienia badanych do grupy rówieśniczej

Aż 27 badanych zadeklarowało, że widywało się ze swoimi znajomymi całymi dniami, niewiele mniej, bo 21, deklarowało spotkania z grupą raz

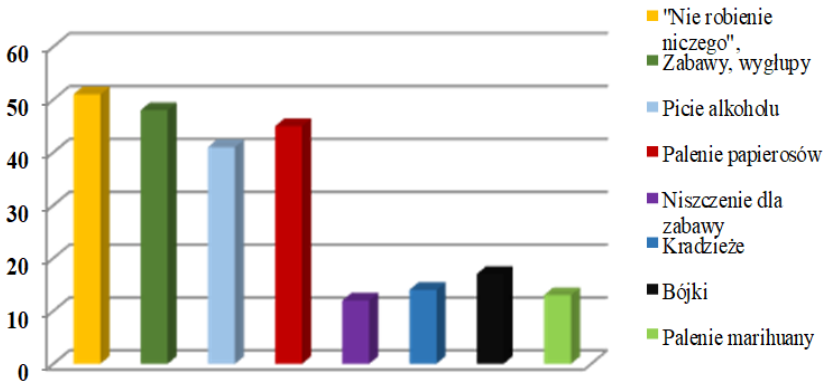
dziennie. Tylko 3 osoby przyznały, że spotykały się kilka razy w tygodniu, natomiast nikt nie spotykał się ze swoją grupą rzadziej jak raz w tygodniu czy raz w miesiącu (wykres 7).

Badani w ankiecie wymieniali różnorodne formy gospodarowania wolnym czasem. Najczęściej odpowiedzi dotyczyły beczynności nieletnich (51), zabaw i wygłupów (48), picia alkoholu (41), palenia papierosów (45), palenia marihuany (13), bójki (17), niszczenia cudzego mienia (12) oraz kradzieży (14). Prezentowane wyniki uwidaczniają zachowania charakterystyczne dla zjawiska nieprzystosowania społecznego młodzieży (wykres 8).



Źródło: badania własne

Wykres 7. Częstotliwość spotkań badanych z grupą rówieśniczą

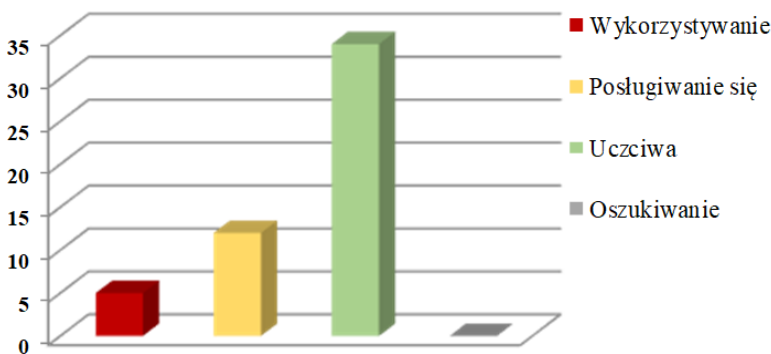


Źródło: badania własne

Wykres 8. Sposób spędzania czasu wolnego badanych z grupą rówieśniczą

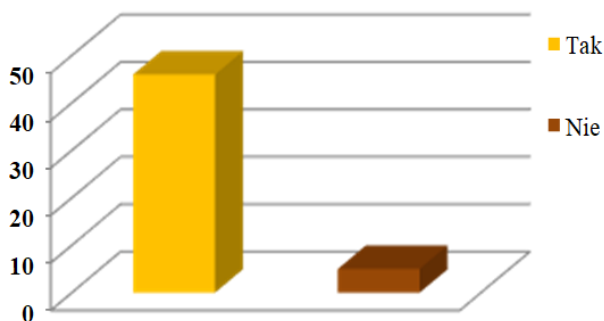
Znaczna większość badanych chłopców (34) twierdziła, że członkowie grup rówieśniczych zachowywali się wobec nich uczciwie. Badani przyznali również, że byli wykorzystywani przez grupę (5), a 12 chłopców deklarowało, iż grupa się nimi posługiwała. Żaden z badanych nie czuł się w grupie oszukiwany (wykres 9). Z prezentowanych danych wynika, że nieletni dobrze oceniają postawy grupy względem nich.

Chłopców zadano pytanie, czy mają poczucie akceptacji w grupie. Niemalże wszyscy badani potwierdzili, że czują się akceptowani przez grupę, było to 46 nieletnich. Jedynie 5 badanych odpowiedziało negatywnie. Grupa rówieśnicza zaspokaja potrzebę przynależności i bezpieczeństwa. Przypuszczać zatem można, że prawie wszyscy badani chłopcy czuli się bezpiecznie w grupie rówieśniczej (wykres 10).



Źródło: badania własne

Wykres 9. Postawy grupy wobec badanych

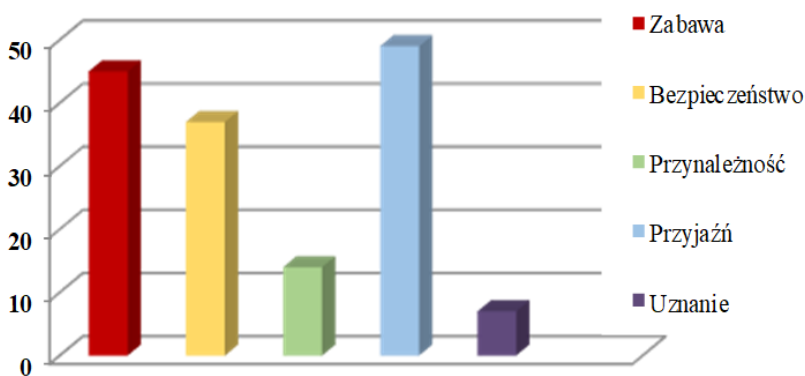


Źródło: badania własne

Wykres 10. Poczucie akceptacji badanych w grupie

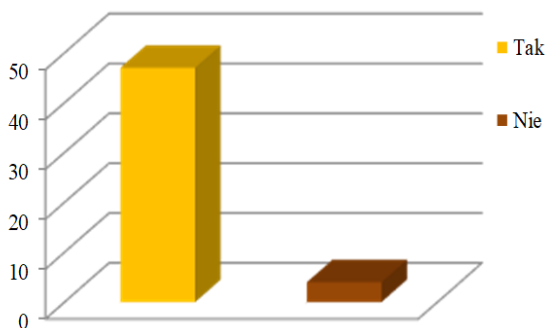
Jak wynika z wykresu 11, podstawowym sposobem zaspokojenia potrzeb jednostki przez grupę jest zapewnienie jej przyjaźni – aż 49 badanych wyraziło takie stanowisko. Kolejnym, równie ważnym czynnikiem jest zapewnienie rozrywki przez zabawę (45). Niewielu mniej chłopców, bo 37, podkreślało przynależność do zbiorowości jako zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa. U 14 osób została zaspokojona potrzeba przynależności, a 7 osób ceni sobie uznanie grupy.

Nieletnich zapytano, czy grupa, do której należeli, przejawiała zachowania niezgodne z ogólnie przyjętymi i akceptowanymi normami. Niemalże wszyscy odpowiedzieli twierdząco (wykres 12).



Źródło: badania własne
(wyniki nie sumują się, gdyż badani mogli zaznaczyć wiele odpowiedzi)

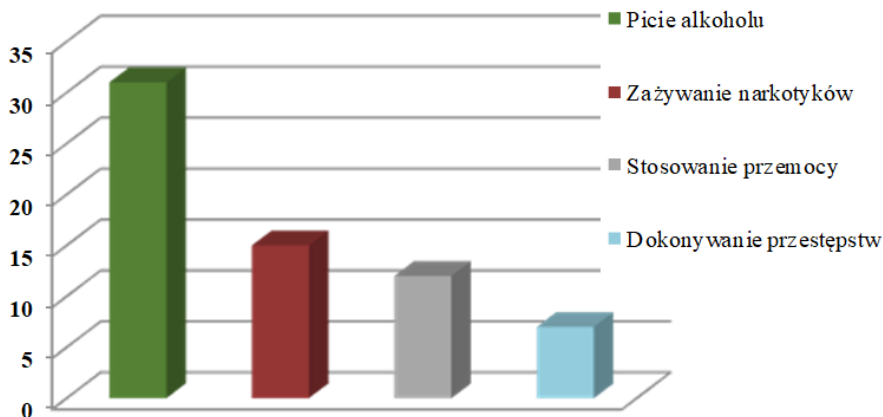
Wykres 11. Zaspokojenie potrzeb w grupie



Źródło: badania własne

Wykres 12. Zachowania niezgodne z prawem w grupie badanych

Z wykresu 13 wynika, iż 31 badanych w grupie rówieśniczej głównie piło alkohol, 15 zażywało narkotyki, a 12 badanych stosowało przemoc. Nieznaczną część – 7 dokonywało przestępstw w grupie rówieśniczej.



Źródło: badania własne

(wyniki nie sumują się, gdyż badani mogli zaznaczyć wiele odpowiedzi)

Wykres 13. Najczęstsze zachowania występujące w grupie badanych

Podsumowanie

Celem przeprowadzonych badań było poznanie środowiska rówieśniczego chłopców przebywających w młodzieżowym ośrodku wychowawczym.

Na podstawie analizy wyników można stwierdzić, że obie założone w części metodologicznej hipotezy zostały zweryfikowane pozytywnie. Analiza badań ujawniła, że grupa rówieśnicza odgrywała znaczącą rolę w życiu badanych chłopców. Przede wszystkim zaspokajała potrzebę bezpieczeństwa, przynależności i przyjaźni, wypełniała czas nieletnich. Badania ujawniły również, że w środowisku rówieśniczym chłopców występowały negatywne postawy i zachowania względem otoczenia, manifestujące się w różnego rodzaju zachowaniach patologicznych.

Bibliografia

- Hołyst B., *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1991.
- Hurlock E.B., *Rozwój młodzieży*, PWN, Warszawa 1965.

- Karkowska M., *Socjologia wychowania. Wybrane elementy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007.
- Kossowska A., *Warunki funkcjonowania kontroli społecznej zachowań przestępczych. Analiza kryminologiczna*, Warszawa 1992.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1986.
- Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku: zagadnienia wybrane*, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), ZSPM-Press, Katowice 1992.
- Pilch T., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wyd. Żak, Warszawa 1995.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, PWN, Warszawa 2008.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski W., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1994.
- Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, WSRP, Siedlce 1995.

Проектная деятельность как фактор социализации старшеклассников

Socialization of high school students through project activities

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению проблемы социализации старшеклассников посредством проектной деятельности. Автором рассматриваются этапы и педагогические условия организации проектной деятельности, императивы взаимодействия.

Ключевые слова: *старшеклассники, эстетические ценности, проектная деятельность*

Abstract: The article is devoted to the problem of socialization of high school students through project activities. The author considers stages and pedagogical conditions of the organization of project activity, imperatives of interaction.

Keywords: *high school students, aesthetic values, project activities*

Мир, в котором живет современный человек, все более динамично и радикально изменяется. Воздействие образования на формирование и развитие социально активной личности требует поиска новых путей, средств ее дальнейшего совершенствования. Одним из таких путей является социализация.

Социализация индивида является магистральным путем формирования личности, основой ее последующего развития и самосовершенствования. Как социально педагогическое явление способствует проекции внутреннего мира личности на внешний социальный мир.

Особенно важным в процессе социализации индивида является усвоение системы норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. По мнению Н.Я. Большуновой, «ценности есть меры, с которыми соизмеряются действия, переживания,

мысли, поступки, которые позволят в любой ситуации оставаться Человеком. В настоящее время система ценностей общества размыта, а потому социализация становится не полноценной, маргинальной, выбор происходит не по убеждениям, а ситуационный; сама личность становится в таких условиях неустойчивой, маргинальной» (*Специфика современных условий социализации*).

Ценности выступают смыслообразующей основой бытия человека, задают направленность и мотивированность человеческой жизнедеятельности, составляют основу мировоззрения. Осваивая ценности, человек приобретает качества, характеризующие его как личность, как активного субъекта жизнедеятельности, способного совершать выбор программ поведения на ценностной основе. Они являются интегрирующим элементом внутреннего мира личности, определяющим особенности ее дальнейшей социализации.

Большие потенциальные возможности социального влияния на старшеклассников в условиях целостного образовательного процесса, связанные с усвоением и воспроизводством системы ценностей, в том числе и эстетических ценностей красоты, гармонии, эстетического идеала, заложены в проектной деятельности и ее составляющих.

В этой связи проектная деятельность, в которой активно задействованы все механизмы развития личности – общение, деятельность, познание и рефлексия, отвечающая задачам социализации, выступает как один из факторов ее успешного функционирования.

В исследованиях ученых проектная деятельность рассматривается с одной стороны, как процесс, создающий условия для развития, самореализации и самовыражения личности с одновременной ориентацией на ее индивидуальность в процессе создания проектов (Е.В. Богданова, И.С. Кон, А.Б. Орлов и др.), а с другой – как процесс взаимообусловленности и взаимозависимости личностного и индивидуального в получении результата данной деятельности (Б.П. Битинас, Л.С. Границкая, С.Л. Рубинштейн).

В основе метода проектов лежит развитие когнитивных (познавательных) и творческих умений учащихся, а также умений самостоятельно конструировать свои знания, что опять же соответствует понятию «социализация» (Сергеев, 2004, с. 15).

Проектная деятельность предполагает способ достижения цели через «детальную разработку проблемы, которая должна завершиться

вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» (Панфилова, 2017).

Проектная деятельность – непрерывный динамический процесс проявления активности личности, представляющий планомерную, продуманную последовательность действий учащихся по совместному прогнозированию, планированию, конструированию проектов через поэтапное их включение в различные виды деятельности. В результате формируются умения социального взаимодействия, исследовательские, информационные, оценочные, презентационные и рефлексивные.

Проектная деятельность включает следующие этапы:

- подготовка – разработка проектного замысла (анализ проблемы, целеполагание, планирование, коллективное обсуждение возможных действий);
- опыт – реализация проектного замысла (выполнение запланированных действий, возможно проба разных ролей);
- осмысление – оценка результатов проекта (нового, т.е. измененного состояния реальности), демонстрация (своеобразный отчет о связи задуманного и реализованного).

В проектной деятельности, как и во всякой другой, отмечается наличие двух результатов – внешнего и внутреннего. Внешний результат представляет собой выполненный проект, предполагающий его оформление, презентацию и творческую защиту. Внутренний результат деятельности – знания школьников, полученные самостоятельно, и их логическое применение, ценностно-значимые качества личности, мотивация, рефлексия, самооценка, умение осуществлять выбор и осмысливать результаты деятельности.

Старшеклассники, включаясь в проектную деятельность приобретают как опыт конструирования программ собственной деятельности, так и возможность самореализации.

Старшеклассник в проектной деятельности определяет цель, открывает новые знания или способы действия, экспериментирует, выбирает пути решения поставленной цели, предпринимает активные действия, несет ответственность за свою деятельность, т. е. является субъектом деятельности. Педагог, в свою очередь, помогает школьнику определить цель деятельности, рекомендует источники получения информации, предлагает возможные формы работы, содействует прогнозированию результатов, создает условия для активности, помогает

оценить полученный результат и выявить недостатки, т. е. является партнером.

Относительно доминирующего вида деятельности, на этапе подготовки (организации) проектной деятельности нами был сделан акцент на информационно-исследовательский вид деятельности старшеклассников, подразумевающий поиск информации, приобретение знаний, восприятие и усвоение теоретического материала, овладение навыками отбора и переработки информации, умениями сравнивать, сопоставлять полученные знания, выявление исследовательской проблемы, конструирование и др., то есть погружение в данный вид деятельности.

На этапе опыта (реализации) – организационно-практический вид, предполагающий практическое применение полученных теоретических знаний, развитие умений их комбинировать, систематизировать, использовать комплексно, приобретение опыта организации проектной деятельности.

Основой этапа осмысления выступал результативно-творческий вид деятельности, что предполагало подведение итогов проектной деятельности, презентацию и оценивание получившегося проекта (подготовка презентации, защита, обсуждение проекта, активность каждого участника).

Педагогическими условиями организации проектной деятельности как фактора социализации школьников являются:

- целевое конструирование социально-ориентированного содержания проектной деятельности;
- поэтапная включенность школьников в выделенные виды проектной деятельности;
- формирование социально-ценностного отношения школьников к проектной деятельности и ее результатам;
- организация субъектного взаимодействия в системе «ученик - учитель» в процессе проектной деятельности;
- развитие социальной, творческой, осознанной активности каждого школьника на основе предоставления свободы выбора тем проектов, ролевого участия;
- обучение способам и приемам организации проектной деятельности старшеклассников;

- педагогическое обеспечение социально-развивающего общения школьников, стимулирующее мотивацию к позитивному взаимодействию с социумом.

Большим воспитательным эффектом в формировании эстетических ценностей красоты, гармонии, эстетического идеала обладают литературные, художественные, музыкальные и другие проекты («Территория красоты», «Путешествие в мир Красоты, Гармонии, Идеала», «Красота через столетия», «Гармония человека и природы» и др.) (Статкевич, 2014). Они направлены на развитие эстетического вкуса, творческих способностей и активности старшеклассников на основе приобщения к выдающимся художественным ценностям отечественной и мировой культуры. Формируют способность восприятия и понимания прекрасного; обогащают духовный мир средствами искусства; обеспечивают самовыражение индивидуальности.

Была выявлена продуктивность таких методических приемов, как сопричастность к исследуемым ценностям («прием оживления»); ассоциативное рисование; игровая ситуация; создание эмоционально-насыщенных ситуаций; «живой диалог»; выбор ролевой позиции; рефлексия.

Приобретая и закрепляя чувственно-эмоциональный опыт, старшеклассники вырабатывали критерии своего эстетического отношения к действительности и искусству; постепенно формировали в своем сознании эстетический идеал, красоту, гармонию, рассматривая их в качестве лично значимых критериев самоопределения.

Важным условием эффективности при этом выступало объединение всех субъектов педагогического процесса на основе диалога и сотрудничества. Происходило сочетание педагогического управления с развитием инициативы, творческой активности, самостоятельности старшеклассников. Это позволило включать старшеклассников в дружеские и деловые отношения, которые сопровождались позитивным эмоциональным фоном, благоприятной психологической атмосферой и способствовали развитию их творческой активности.

Императивами взаимодействия педагогов и старшеклассников выступали:

- диалогичность во взаимоотношениях;
- сотрудничество и сотворчество;
- деятельностно-творческий характер взаимодействия;

- направленность на поддержку индивидуального развития личности;
- предоставление необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творческого выбора;
- эмоциональная вовлеченность (переживание опыта).

Вовлечение учащихся в проектную деятельность являлось эффективным средством социализации и самоопределения старшеклассников.

Библиография

- Панфилова В.В., *Проектная деятельность как метод социализации и индивидуализации обучающихся младших классов*, [в:] *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*: сб. ст. по мат. LXXII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12(72), 2017, [https://sibac.info/archive/guman/12\(72\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/12(72).pdf) (дата обращения: 02.03.2019)
- Сергеев И.С., *Как организовать проектную деятельность учащихся*, Москва 2004.
- Специфика современных условий социализации*, [в:] *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. LIII междунар. науч.-практ. конф. № 6(52), Новосибирск 2015.
- Статкевич Е.В., *Развитие теории эстетических ценностей в педагогической науке и образовательной практике: метод. пособие*, Минск 2014.

Отношение учителей к неуспеваемости и отставанию учащихся в младших классах

The teachers' attitude to the unsuccessful and retarded pupils of a primary stage

Аннотация: Проблема школьной неуспеваемости и отставания – одна из центральных в педагогике. Многообразие причин неуспеваемости и отставания затрудняет деятельность учителя в целом. Решение проблемы требует активного отношения учителя, нетрадиционных подходов и творчества для достижения желаемого результата.

Ключевые слова: *неуспеваемость, отставание, младшие классы, отношение учителей*

Abstract: The problem of retarded and unsuccessful schooling is one of the central problems in pedagogy. The variety of causes that cause these phenomena make it difficult for the teacher to work as a whole. The solution to the problem requires the active attitude of the teacher, non-traditional approaches and creativity to achieve the desired outcome.

Keywords: *unsuccessful, retarded, primary stage of learning, attitude of the teacher*

В начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний. В это время формируются и умственные и практические действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, отсутствие начальных знаний и умений приводит к чрезмерным трудностям в овладении программой. Такие дети нередко отстают или выпадают из обучения. Подобного положения можно избежать, оказав ребенку своевременную и соответствующую его проблемам помощь, но для этого необходимо знать возможные причины трудностей в учебной

деятельности и отношение учителей к неуспеваемости и отставанию учащихся.

Следует, однако, выяснить, что такое неуспеваемость?

Неуспеваемость – это отставание в учении, при котором за отведенное время учащийся не овладевает на удовлетворительном уровне знаниями, предусмотренными учебной программой, а также весь комплекс проблем, который может сложиться у ребенка в связи с систематическим обучением (как в группе, так и индивидуально).

В условиях современного образования проблема неуспеваемости учащихся начальной школы остается острой.

Чтобы найти средство для преодоления неуспеваемости, надо знать причины, порождающие ее. Это может быть низкий уровень мыслительной деятельности ребенка, отсутствие у него мотивации к учению, несовершенство организации учебного процесса и пр. Определив, чем вызвана школьная неуспеваемость, педагог сможет оказать учащемуся квалифицированную помощь по ее преодолению. Но для этого необходимо прежде всего исследовать отношение учителей к этому явлению.

В связи с этим мы провели анкетирование с учителями младших классов в разных школах в г. Кырджали. Общее число опрошенных – 45, среди них 15 мужчин и 30 женщин. Средний возраст респондентов 43 года. В целях исследования составлена анкетная карта, состоящая из 13 вопросов.

Вопросы 1,2 и с 7-ого по 12 относятся к первому показателю „Информированность о сущности явления отставания, неуспеваемости и о причинах приводящих к нему“. Вопрос 6 относится к второму показателю „Готовность к работе с учащимися, при которых наблюдается неуспеваемость и отставание в обучении“.

Вопросы 3 и 4 относятся к третьему показателю „Совместная работа со специализированными лицами в случаях отставания учащихся в младших классах обучения“. Вопросы 5 и 13 относятся к четвертому показателю „Методическая компетентность (владение методами и средствами) работы с неуспевающими и отстающими учащимися“.

Результаты ответов на первый вопрос „В своей практике вы часто сталкивались с отстающими учениками?“ показывают, что 56% анкетированных учителей в своей практике сталкивались с отстающими учащимися в младших классах, 44% опрошенных колеблются и не могут

дать категорический ответ, что говорит о незначительных случаях отстающих учащихся.

По отношению частотности случаев отстающих учеников 51% учителей считают, что это явление часто встречается в младших классах.

Отвечая на третий вопрос респонденты обсуждали проблему неуспеваемости со своими коллегами или специалистами. 50% учителей отвечают, что они всегда искали сотрудничества со своими коллегами в решении проблемы. Такой же процент отвечают, что только иногда искали помощи.

Эти результаты показывают, что практически все учителя одним или другим способом делятся друг с другом опытом решения проблем неуспеваемости и отставания учащихся. Ни один из учителей не ответил, что никогда не обсуждает эту проблему с коллегами.

Четвертый вопрос анкеты исследует мнение учителей о том, может ли психолог помочь консультациями или беседами ученикам, у которых есть проблемы с успеваемостью. Более половины 69% респондентов считают, что консультация со специалистом необходима, а 31% выражают мнение, что нет необходимости. Это может быть связано с убежденностью этих учителей, что они обладают способностями и возможностями преодолеть трудности неуспеваемости и отставания.

Категоричность учителей искать содействия со стороны школьного психолога можно интерпретировать в следующих аспектах:

- это свидетельствует о необходимости или о доказанной роли школьного психолога в работе с отстающими учениками;
- проблема отставания и неуспеваемости распознается как проблема многоаспектная и в ее решении следует искать поддержку разных специалистов.

В ответе на следующий вопрос: „Как вы думаете, есть ли возможность помочь ученикам, у которых проблемы с успеваемостью?“ 96% респондентов считают, что это возможно. Это говорит о сознательной ответственности учителей к отстающим ученикам. Своевременная поддержка учителя может привести к редукции проблемы неуспеваемости и отставания. Поддержку и помощь отстающим ученикам можно осуществлять благодаря консультациям, дополнительной работе с ними и другим творческим подходам. Объединение усилий учителей, родителей и педагогического советника тоже является способом преодоления неуспеваемости учеников. В этом процессе активность

должны проявлять все субъекты с целью избежать углубления проблемы в будущем.

Семейная среда считается одним из решающих факторов решения проблем учащихся. Учителя всегда ищут поддержку семьи и поэтому 100 % отвечает, что школьная и семейная среда должны объединить усилия в создании оптимальных условий для работы с отстающими учениками.

Ответы о роли семьи в решении проблемы учителя дифференцируют в трех группах:

- отсутствие помощи, поддержки, интереса со стороны родителей – 73%;
- слабый контроль – 20%;
- наличие или отсутствие спокойной семейной среды – 6%.

Большинство опрошенных учителей считает, что отсутствие помощи, поддержки, интереса родителей во многих случаях является причиной неуспеваемости детей в младших классах.

Причины отставания могут быть разные, но мы решили узнать мнение учителей о роли самых близких друзей. 96% учителей считают, что окружение ровесников оказывает очень сильное влияние на результаты учебной деятельности. Это воздействие может быть положительным или отрицательным в зависимости от того, с кем общается ученик. Если друзья учатся хорошо, то ученик может активизировать свою учебную деятельность, чтобы добиться более высокой успеваемости. Но если друзья относятся отрицательно к обучению, это может изменить мотивацию ученика в негативном направлении.

Вопросом №7 исследовано мнение учителей о том, оказывает ли влияние непонимание учебного материала в определенный момент на желание и мотивацию ученика учиться. 75% учителей отвечают, что непонимание учебного материала оказывает влияние на успеваемость и отставание учащихся. Остальные 25% считают, что непонимание учебного содержания в определенный момент не может оказать влияние в целом на успеваемость учащихся. Непонимание, по их мнению, можно преодолеть объяснением и дополнительными действиями с учебным материалом.

Вопрос №11 изучает мнение учителей относительно отсутствия интереса учащихся к учебному содержанию как причины отставания.

35% учителей отвечают, что интерес к учебному содержанию оказывает влияние на отставание, 31% скорее согласны с этим утверждением. Остальные 34% респондентов выражают мнение, что интерес к учебному материалу не оказывает влияния на неуспеваемость. Результаты показывают, что более 60% учителей считают учебное содержание и методическое разнообразие введения материала на уроке важным фактором поддержания интереса учащихся и преодоления неуспеваемости.

Неуспеваемость и отставание – сложные явления школьной действительности, требующие разносторонних подходов в их изучении и преодолении. Несмотря на пристальное внимание педагогов и психологов к проблеме школьной неуспеваемости, число учащихся сегодня, испытывающих трудности в обучении, непрерывно растет. Предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех ее элементов и активное отношение педагогов, связанное с их профессиональными качествами, с накопленным ими опытом и методической компетентностью.

Библиография

Блонский П.П., *Школьная успеваемость*, Москва 2001.

Гельмонт А.М., *О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления*, Москва 2004.

Тутушкина М.К., *Практическая психология для педагогов и родителей*, Санкт Петербург, 2000.

