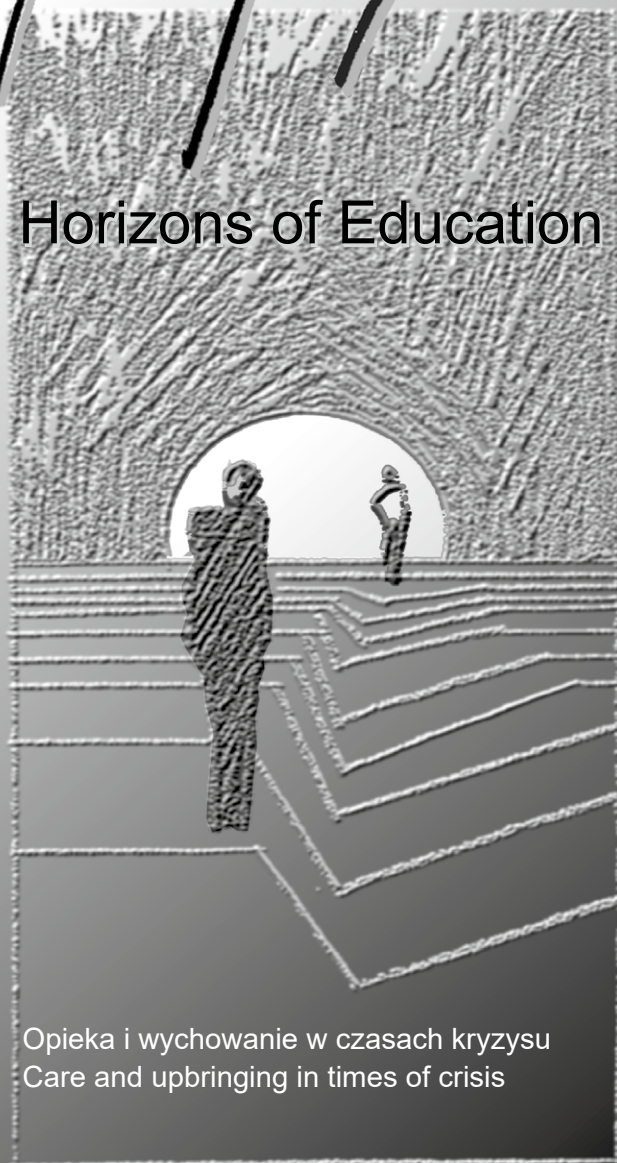


Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Opieka i wychowanie w czasach kryzysu
Care and upbringing in times of crisis

WYDAWCA / PUBLISHER

Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief

dr hab. Anna Błasiak, prof. AIK, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

dr Irmina Rostek, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

Sekretarz Redakcji / Secretary

mgr Monika Grodecka, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

dr Agnieszka Kaczor, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Jarosław Charchuła SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr hab. prof. nadzw. Ewa Kucharska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Maria Szymańska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEME EDITOR

Marta Prucnal-Wójcik

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL

Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska), Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina), Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja), Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta Urlińska (prof. AIK, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

dr Maria Szymańska

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Dariusz Piskulak

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Jacek Zaryczny

Wersja online jest wersją pierwotną

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers

e-ISSN 2391-9485

ISSN 1643-9171

Adres redakcji / Publisher Address

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, tel. 12 39 99 652

dyżur redakcji / office hours: pn., śr., pt. / Mo., Wed. Fr. 11.00-14.00

e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl

<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Nakład 80 egz.



<i>Edytorial: Opieka i wychowanie w czasach kryzysu</i>	5
<i>Editorial: Care and upbringing in times of crisis</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE	9
Marta Prucnal-Wójcik <i>Porozwodowe porozumienia rodzicielskie – analiza prawnoporównawcza</i>	11
Anna Pawlak <i>Prawo dziecka do relacji osobistej z rodzicami w sytuacji ich rozstania</i>	23
Justyna Stadniczeńko <i>Rola rodziny w procesie rozwoju człowieczeństwa (wybrane zagadnienia)</i>	33
Ilona Dąbrowska <i>Edukacja zdalna w czasie pandemii – perspektywa rodziców i opiekunów</i>	43
Elżbieta A. Maj, Natalia Maj <i>Nauczanie online w kontekście postępu edukacyjnego i terapeutycznego dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się</i>	53
Monika Lewicka <i>The Daily Life of Contemporary Mothers – Between Social Expectations, the Sense of Duty and the Individual Experience of Motherhood</i>	63
Anna Falana-Jafra <i>Prawodemia, czyli o rzeczywistości prawnej w dobie pandemii w Polsce</i>	75
Renata Kurpiewska-Korbut <i>Kryzys migracyjny i globalny system zarządzania migracją w sytuacji pandemii COVID-19</i>	85
ARTYKUŁY VARIA	95
Marcin Rojek, Magdalena Matusiak-Rojek <i>Trzy horyzonty znaczeniowe „edukacji dla bezpieczeństwa”</i>	97
Magdalena Jankosz <i>Wpływ doświadczeń teatralnych i predyspozycji scenicznych Karola Wojtyły na charakter publicznych występów Jana Pawła II</i>	111

Iryna Manczak

*Edukacja ekonomiczna dzieci w trybie zdalnym – doświadczenia Uniwersytetu
Dziecięcego UEK*

123

Katarzyna Nosek-Kozłowska

*Familial and Societal Situation of Both Only Children and Their Families
in the Age of Pandemic. Selected Issues*

135



Edytorial: Opieka i wychowanie w czasach kryzysu

Szanowni Państwo,

aktualny numer „Horyzontów Wychowania” poświęcony został szeroko ujętej problematyce opieki i wychowania w czasach kryzysu.

Opieka i wychowanie stanowią nieodłączne formy aktywności każdego człowieka, a szczególnie tego, który realizuje swoje życiowe powołanie w rodzinie. O opiece mówimy najczęściej w relacji rodzic – dziecko, dziecko – rodzic, opiekun – podopieczny, lekarz – pacjent. Opieka niejednokrotnie powiązana jest z wychowaniem.

Obie formy aktywności ludzkiej – opieka i wychowanie – wymagają od osób je sprawujących wysiłku, wyrzeczeń, czasu, sił, środków finansowych i innych elementów niezbędnych do ich prawidłowego przebiegu. Sprzyjające warunki życiowe pomagają w wypełnianiu tych form aktywności ludzkiej, choć nie uwalniają od trudów nieodłącznie towarzyszących ich realizacji. Kiedy pojawia się nieplanowana sytuacja kryzysowa, trud związany z opieką nad drugim człowiekiem i wychowaniem dzieci wzmagają się, a niekiedy okazać się może ciężarem zbyt trudnym do uniesienia dla konkretnej osoby. Okoliczności stanowiące sytuacje kryzysowe dotknąć mogą jednostki lub całe społeczności, wspólnoty, społeczeństwa czy nawet cały świat.

W aktualnym numerze „Horyzontów Wychowania” znajdziecie Państwo artykuły dotyczące problematyki: analizy prawnoporównawczej porozwodowych porozumień rodzicielskich w przedmiocie opieki nad dzieckiem; prawa dziecka do relacji osobistej z rodzicami w sytuacji ich rozstania; roli rodziny w procesie rozwoju człowieczeństwa; edukacji zdalnej w czasie pandemii w perspektywie rodziców; metody nauczania online w kontekście postępu edukacyjnego i terapeutycznego dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się; życia codziennego współczesnych matek – między oczekiwaniami społecznymi, poczuciem obowiązku a indywidualnym doświadczaniem macierzyństwa; prawdemii – rzeczywistości prawnej w dobie pandemii w Polsce; kryzysu migracyjnego i globalnego systemu zarządzania migracją w sytuacji pandemii COVID-19.

W imieniu Redakcji i własnym, życzę Państwu przyjemnej i owocnej lektury.

Marta Prucnal-Wójcik
redaktor tematyczny numeru



Editorial: Care and upbringing in times of crisis

Ladies and Gentlemen,

The current issue of our journal is devoted to the widely recognized issue of care and upbringing in times of crisis.

Care and upbringing appear to be the inseparable forms of activity of every human being, especially those who realize their vocation in the family life. We usually talk about care in the parent – child, child – parent, guardian – ward, doctor – patient relationship. Care is often associated with upbringing.

Both forms of human activity – care and upbringing – require from the people engaged in their performing – effort, sacrifice, time, energy, financial resources, and other elements necessary for their proper course. Favourable living conditions for fulfilling these forms of human activity do not free from the hardships inherent in their implementation. When an unplanned crisis situation occurs, the burden of caring of another person and raising children increases, and sometimes it may turn out to be the burden that is too difficult to bear for a particular person. The circumstances that may constitute crisis situations are circumstances that may affect both individuals and entire communities, societies or even the entire world.

In the current issue of 'Horizons of Education' you will find papers on issues relating to: comparative legal analysis of post-divorce parental agreements regarding child custody; the child's right to a personal relationship with separated parents; the role of the family in the process of human development; the organization and course of the education and care process for schoolchildren during the SARS-CoV-2 virus pandemic in Poland; online teaching method in the context of educational and therapeutic progress of a child with specific learning difficulties; the daily life of contemporary mothers – between social expectations, the sense of duty and the individual experience of motherhood; lawdemic, or the legal reality in the era of the pandemic in Poland; the migration crisis and the global migration management system in the situation of the COVID-19 pandemic.

On behalf of the entire Editorial Board I wish you an enjoyable and beneficial read.

Marta Prucnal-Wójcik
Theme issue editor

ARTYKUŁY TEMATYCZNE



Porozwodowe porozumienia rodzicielskie – analiza prawnoporównawcza

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie analizy porównawczej unormowań prawnych wybranych krajów europejskich regulujących kwestie dotyczące możliwości zawierania przez rodziców porozumień dotyczących sposobu realizacji władzy rodzicielskiej po rozwodzie względem ich małoletnich dzieci.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Przedstawiony problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytania: Czy rozwodzący się rodzice mogą zawierać między sobą porozumienia dotyczące sposobu realizacji władzy rodzicielskiej po rozwodzie względem ich małoletnich dzieci? A jeśli tak, czy porozumienia te podlegają kontroli właściwego organu? Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, autor zastosował metodę analizy adekwatnych przepisów prawnych wybranych krajów europejskich.

PROCES WYWODU: Analizując przepisy obowiązujące w ustawodawstwie wewnętrznym wybranych państw europejskich (Polska, Austria, Norwegia, Szwecja, Węgry) autor przedstawił przyjęte rozwiązania prawne regulujące kwestie związane z zakresem władzy rodzicielskiej rodziców po orzeczeniu rozwodu, w tym te odnoszące się do możliwości zawierania przez rodziców porozumień dotyczących sposobu realizacji władzy rodzicielskiej po rozwodzie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Ustawodawstwo każdego z pięciu omówionych państw dopuszcza możliwość zawierania przez rodziców porozumień dotyczących sposobu realizacji władzy rodzicielskiej po rozwodzie. W Polsce, Austrii, Szwecji i na Węgrzech porozumienie rodzicielskie dla swojej ważności wymaga zatwierdzenia przez sąd.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Ze względu na wymogi redakcyjne dotyczące objętości artykułu autor ograniczył analizę regulacji prawnych do ustawodawstw wybranych pięciu krajów europejskich. W dalszej perspektywie zasadna i interesująca wydaje się analiza rozwiązań prawnych obowiązujących w innych krajach tak europejskich, jak i tych spoza naszego kręgu kulturowego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **WŁADZA RODZIELSKA, ODPOWIEDZIALNOŚĆ RODZIELSKA, ROZWÓD, POROZUMIENIE RODZIELSKIE**

ABSTRACT

Post-divorce Parental Agreements – Comparative Legal Analysis

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present a comparative analysis of legal regulations in selected European countries that regulate issues regarding the possibility for parents to conclude agreements on exercise of parental custody after divorce with regard to their minor children.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The presented research problem concerns the answers to the following questions: Can divorcing parents conclude agreements between themselves referring to the way of exercising parental custody after divorce with regard to their minor children? If so, are these agreements subject to scrutiny by a competent authority? Searching for the answers to the above questions, the author used the method of analysis of adequate legal provisions of selected European countries.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Analysing the provisions in force in the internal legislation of selected European countries (Poland, Austria, Norway, Sweden, Hungary), the author presented the adopted legal solutions regulating issues related to the scope of parental custody after divorce, including these that relate to the possibility for parents to make agreements concerning the way of parental custody after divorce.

RESEARCH RESULTS: The legislation of each of these five countries allows parents to make agreements concerning the way of parental custody after divorce. In Poland, Austria, Sweden and Hungary parental agreements require court approval.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Due to the editorial requirements regarding the length of the article, the author limited the analysis of legal regulations concerning the issue in question to the legislation of five selected European countries. In the longer term, it seems justified and interesting to analyse the legal solutions in force in other countries both European and non-European.

→ **KEYWORDS:** PARENTAL CUSTODY, PARENTAL RESPONSIBILITY, DIVORCE, PARENTAL AGREEMENT

Wstęp

Analizując liczne akty prawa międzynarodowego dotyczące praw człowieka, nie sposób odnieść wrażenia, że ich projektodawcy oraz państwa, które związały się ich postanowieniami, uznały rodzinę za najważniejszą i naturalną komórkę społeczeństwa, za najlepsze środowisko wzrostu jej członków. Deklaracje powyższe, stale obowiązujące, nie znajdują jednak potwierdzenia w rzeczywistości. Jak zauważają Kamil Jezierski oraz Irmína Rostek „począwszy od lat 60. XX w. dostrzec można występowanie zjawiska nazywanego «rewolucją rozwodową»” (Jezierski i Rostek, 2019, s. 24). W samej Rzeczypospolitej Polskiej na 192 576 małżeństw zawartych w 2017 roku 65 257 zostało

rozwiązanych w wyniku orzeczenia rozwodu (Rocznik Demograficzny, 2018). Blisko 60% rozwiedzionych małżeństw posiada małoletnie dzieci (Rocznik Demograficzny, 2018). I to one najboleśniej odczuwają skutki rozwodu. Dlatego tak ważne jest, by w możliwie największym stopniu zminimalizować jego konsekwencje w kontekście nadal przecież trwającej więzi biologicznej i emocjonalnej łączącej dziecko z obojgiem rodziców, przejawiającej się między innymi w realizacji obowiązków rodzicielskich rodziców względem dzieci. W tym kontekście zasadne wydaje się przyznanie rodzicom możliwości wpływu na kształt realizacji uprawnień i obowiązków rodzicielskich po rozwodzie względem ich małoletnich dzieci w formie zawieranych porozumień rodzicielskich.

Przedstawiony w niniejszym artykule problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytania: Czy rozwodzący się rodzice mogą zawierać między sobą porozumienia dotyczące sposobu realizacji władzy rodzicielskiej po rozwodzie względem ich małoletnich dzieci? A jeśli tak, czy porozumienia te podlegają kontroli właściwego organu? Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, zastosowałam metodę analizy adekwatnych przepisów prawnych wybranych krajów europejskich – Polski, Austrii, Norwegii, Szwecji oraz Węgier.

Analiza rozwiązań prawnych wybranych krajów europejskich

POLSKA

W Rzeczypospolitej Polskiej zagadnienie konsekwencji rozwodu rodziców w kontekście zakresu ich obowiązków i uprawnień rodzicielskich względem ich małoletnich dzieci uregulowane zostało w przepisach ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (dalej: KRO). Zgodnie z art. 58 § 1 KRO w wyroku rozwodowym sąd obligatoryjnie rozstrzyga o: władzy rodzicielskiej nad wspólnym małoletnim dzieckiem obojga małżonków; kontaktach rodziców z dzieckiem oraz wysokości, w jakiej każdy z rodziców jest obowiązany do ponoszenia kosztów utrzymania i wychowania dziecka. Orzekając o władzy rodzicielskiej obojga rodziców – kierując się zasadą dobra dziecka, interesem społecznym oraz okolicznościami konkretnej sprawy – sąd może: powierzyć wykonywanie władzy rodzicielskiej obojgu rozwiedzionym rodzicom; powierzyć wykonywanie władzy rodzicielskiej jednemu z rodziców, ograniczając władzę rodzicielską drugiego z nich do określonych obowiązków i uprawnień w stosunku do osoby dziecka; pozbawić władzy rodzicielskiej jedno lub oboje rodziców; zawiesić władzę rodzicielską jednego lub obojga rodziców. W art. 58 § 1 KRO polski ustawodawca wyraźnie podkreślił zasadę nierozdzielania rodzeństwa, które powinno wychowywać się wspólnie. Wyjątek od tej zasady może być podyktowany jedynie dobrem dziecka (więcej na ten temat, zob.: Gromek, 2020; Haak i Haak-Trzuskawska, 2020; Ignaczewski, 2021; Osajda, 2020; Smyczyński, 2014).

Sąd powierza wykonywanie władzy rodzicielskiej obojgu rodzicom, jeżeli przedstawili pisemne porozumienie dotyczące sposobu wykonywania władzy rodzicielskiej i kontaktów z dzieckiem i jest ono zgodne z dobrem dziecka (art. 58 § 1 KRO) oraz wówczas

gdy mimo braku porozumienia pomiędzy rodzicami, uwzględniając prawo dziecka do wychowywania przez oboje rodziców, sąd uzna powierzenie wykonywania władzy rodzicielskiej obojgu rodzicom za zgodne z dobrem dziecka i za najlepsze rozwiązanie w okolicznościach danej sprawy (art. 58 § 1a KRO).

Porozumienie rodziców musi posiadać formę pisemną oraz może dotyczyć dwóch zagadnień: wykonywania władzy rodzicielskiej oraz utrzymywania kontaktów z dzieckiem. Jak zauważa Krzysztof Pietrzykowski: „porozumienie między rodzicami dotyczące wykonywania władzy rodzicielskiej może wchodzić w grę tylko wówczas, gdy obojgu rodzicom sąd pozostawi władzę rodzicielską” (art. 58 § 1a KRO; Pietrzykowski, 2000).

Sąd jest zobowiązany ponadto uwzględnić porozumienie rodziców odnośnie do utrzymywania kontaktów z dzieckiem po rozwodzie, jeżeli jest ono zgodne z dobrem dziecka. Porozumienie takie jest dopuszczalne niezależnie od sposobu, w jaki sąd w wyroku rozwodowym orzekł o władzy rodzicielskiej. Prawo rodziców do kontaktów z dzieckiem jest bowiem w prawie polskim niezależne od władzy rodzicielskiej (art. 113 § 1 KRO; Pietrzykowski, 2000).

Ponadto zgodnie z art. 58 § 1b KRO na zgodny wniosek stron sąd nie orzeka o utrzymywaniu kontaktów z dzieckiem. W takim wypadku w gestii rodziców pozostawione zostaje ustalenie sposobu utrzymywania tych kontaktów.

AUSTRIA

Najważniejszym aktem prawnym regulującym kwestie związane z wpływem rozwodu na zakres praw i obowiązków rodziców względem ich małoletnich dzieci jest w Austrii Kodeks cywilny z 1811 roku (dalej: ABGB). Zgodnie z § 177(1) ABGB zasadniczo po rozwodzie obojgu rodzicom przysługuje nadal władza rodzicielska względem ich małoletnich dzieci. Wyjątkiem są sytuacje, w której jeden z rodziców zostanie tej władzy pozbawiony albo zostanie mu ona ograniczona.

Rodzice mogą kształtować względnie swobodnie zakres swoich obowiązków rodzicielskich w drodze porozumienia. Jeżeli rodzice chcą nadal sprawować wspólnie władzę rodzicielską, wówczas zobligowani są do przedstawienia sądowi porozumienia wskazującego rodzica, z którym dziecko będzie głównie zamieszkiwać (§ 177(2) ABGB). Zdaniem profesor Roth (b.d., s. 14) rozwiązanie takie ma służyć zapewnieniu – w możliwie największym stopniu – utrzymania ciągłości wychowania dziecka. Rodzice mogą również uzgodnić nowy podział władzy rodzicielskiej, powierzając ją w całości jednemu z nich albo decydując, który z nich przejmie jej zasadniczą część, drugi zaś równocześnie realizował ją będzie w ograniczonym zakresie (np. w kontekście opieki zdrowotnej nad dzieckiem, edukacji dziecka, zarządu majątkiem dziecka, itp.) (§ 177(1) ABGB).

Dla swojej ważności porozumienie rodziców w przedmiocie władzy rodzicielskiej każdego z nich wymaga sądowego zatwierdzenia. Zgodnie z § 177(1) ABGB sąd zatwierdza

porozumienie rodzicielskie, jeżeli jest ono zgodne z dobrem dziecka. Jeżeli, w opinii sądu, porozumienie rodziców narusza dobro dziecka lub jeżeli rodzice nie osiągną w rozsądnym terminie (możliwego do przyjęcia) porozumienia w kwestii zasadniczego miejsca zamieszkania dziecka lub uzgodnienia nowego podziału władzy rodzicielskiej między sobą, wówczas sąd powierza wyłączną władzę rodzicielską jednemu z nich, chyba że uzna za możliwe osiągnięcie polubownego, akceptowalnego, zgodnego z dobrem dziecka porozumienia między rodzicami (§ 177a(1) ABGB).

Jeżeli po zatwierdzeniu porozumienia między rodzicami w przedmiocie wspólnego wykonywania władzy rodzicielskiej po rozwodzie okaże się, że realizacja tego porozumienia jest dla rodziców niemożliwa, każdemu z rodziców przysługuje uprawnienie zwrócenia się do sądu (bez konieczności wskazywania uzasadnienia swego żądania) o zniesienie wspólnej władzy rodzicielskiej. W takiej sytuacji po bezskutecznej próbie polubownego, zgodnego z dobrem dziecka porozumienia między rodzicami sąd powierza wyłączną władzę rodzicielską jednemu z nich (§ 177a(2) ABGB). Podejmując decyzję, któremu z rodziców sąd powierzy wyłączną władzę rodzicielską, sąd ma obowiązek zbadać, czy rodzic uprzednio przestrzegał określonego w § 145b ABGB wymogu dobrego zachowania. Zgodnie z powołanym przepisem, wykonując obowiązki rodzicielskie, rodzic ma obowiązek respektować i nie utrudniać realizacji praw innych osób do kontaktu i utrzymywania więzi z dzieckiem, w tym przede wszystkim praw drugiego rodzica oraz dziadków dziecka (Roth, b.d., s. 16).

NORWEGIA

W Norwegii zagadnienie odpowiedzialności rodzicielskiej, w tym wpływu rozwodu rodziców na zakres ich obowiązków i uprawnień rodzicielskich względem ich małoletnich dzieci uregulowane zostało w przepisach Ustawy z dnia 8 kwietnia 1981 roku dotyczącej dzieci i rodziców (tzw. The Children Act, dalej: NCA). Zgodnie z zasadą ogólną wyrażoną w art. 34 NCA rodzice pozostający w związku małżeńskim sprawują wspólnie odpowiedzialność rodzicielską. Zasadniczo rozwód nie ma wpływu na zakres odpowiedzialności rodzicielskiej rodziców, którym po rozwodzie nadal przysługuje ona wspólnie na równych zasadach. Jeżeli jednak rodzice pragną inaczej uregulować zakres odpowiedzialności rodzicielskiej każdego z nich po rozwodzie, mogą to uczynić w drodze porozumienia (art. 34 zd. 2 NCA). Rodzice w porozumieniu mogą dowolnie określić zakres odpowiedzialności rodzicielskiej każdego z nich względem ich wspólnych małoletnich dzieci. Porozumienie takie nie podlega kontroli sądowej. Zgodnie jednak z art. 39 NCA porozumienie rodzicielskie wymaga dla swojej ważności zgłoszenia do Krajowego Rejestru Ludności. W przypadku braku porozumienia pomiędzy rodzicami, sprawują oni nadal wspólnie odpowiedzialność rodzicielską.

Jeżeli rodzice nie mogą osiągnąć zgody co do tego, któremu z nich powinna przysługiwać odpowiedzialność rodzicielska, każdy z nich może wówczas wszcząć postępowanie sądowe w przedmiotowej kwestii. Zgodnie z art. 56 zd. 3 NCA wniesienie powództwa

przed sąd przez rodziców uwarunkowane jest posiadaniem przez nich zaświadczenia o przeprowadzeniu mediacji.

Zgodnie z zasadą wyrażoną w art. 48 NCA, podejmując decyzję w przedmiocie odpowiedzialności rodzicielskiej rodziców, sąd zobligowany jest kierować się zasadą najlepszego zabezpieczenia interesu dziecka. Sąd powinien w szczególności zwrócić uwagę na konieczność zapewnienia dziecku ochrony przed przemocą lub jakimkolwiek innym traktowaniem, które mogłoby zaszkodzić lub zagrozić jego zdrowiu fizycznemu lub psychicznemu (art. 48 zd. 2 NCA).

Sąd rozstrzygający w przedmiocie odpowiedzialności rodzicielskiej rodziców może przyznać ją im obojgu wspólnie (także wówczas, gdy jeden z rodziców albo oboje się temu sprzeciwiają), może również przyznać ją wyłącznie jednemu z nich. Na wniosek jednego z rodziców, który wnosi o przyznanie mu wyłącznej odpowiedzialności rodzicielskiej względem dziecka, sąd może przychylić się do tego wniosku tylko w sytuacji zaistnienia tzw. szczególnych okoliczności. Tymi szczególnymi okolicznościami może być na przykład sytuacja uznania jednego z rodziców za nieodpowiedniego do współdzielenia odpowiedzialności rodzicielskiej.

SZWECJA

Podstawowym aktem prawnym regulującym kwestie związane z obowiązkami i uprawnieniami rodzicielskimi, w tym wpływem rozwodu na ich zakres jest w Szwecji Kodeks dzieci i rodziców z 1998 roku (The Children and Parents Code of 1998, dalej: SCaPC). W odróżnieniu od wielu innych europejskich systemów prawnych ustawodawstwo szwedzkie nie posługuje się pojęciem władzy rodzicielskiej ani odpowiedzialności rodzicielskiej. W ich miejsce używa się pojęć opieki i kurateli. Ich łączna treść jest tożsama z pojęciem władzy rodzicielskiej.

Funkcjonujące w prawie szwedzkim pojęcie opieki obejmuje całokształt prawnych obowiązków opiekuna wobec dziecka związanych z reprezentacją dziecka, określeniem jego miejsca zamieszkania oraz zaspokojeniem potrzeb w kontekście opieki i bezpieczeństwa, dobrego wychowania, edukacji i utrzymania. Opieka taka obejmuje również opiekę faktyczną nad dzieckiem i zazwyczaj wiąże się z tym, że opiekun mieszka razem z dzieckiem i troszczy się o niego na co dzień. Wspólne zamieszkiwanie opiekuna z dzieckiem nie jest jednak w prawie szwedzkim konieczne do sprawowania przezeń opieki w powyższym jej rozumieniu. Zazwyczaj opiekę prawną nad dzieckiem sprawują rodzice dziecka, którym przysługuje prawo do opieki współdzielonej. Niezależnie od tego, czy dziecko mieszka z obojgiem rodziców, czy tylko z jednym z nich, rodzice zobowiązani są zapewnić mu prawo do kontaktów z każdym z nich, jak również z każdą osobą, szczególnie bliską dziecku (Jänterä-Jareborg i in., b.d., s. 1).

Kuratela dotyczy uprawnień i obowiązków opiekuna dziecka w kontekście zarządzania majątkiem dziecka i jego reprezentacji prawnej w sprawach finansowych. Opieka i kuratela przysługują co do zasady rodzicom dziecka. Jeżeli opieka zostaje

powierzona innym niż rodzice dziecka opiekunom lub opiekunowi, przysługuje im/jemu/jej również kuratela. Dopóki jednak chociażby jeden z rodziców sprawuje opiekę nad dzieckiem, żadna inna osoba nie może zostać opiekunem dziecka (Jänterä-Jareborg i in., b.d., s. 1).

W przypadku orzeczenia rozwodu między rodzicami, zgodnie z zasadą wyrażoną w art. 3 ust. 2 SCaPC, jeżeli nie ustalono inaczej, rodzice kontynuują wspólną opiekę nad dzieckiem. W takiej sytuacji w wyroku rozwodowym sąd przypomina rodzicom o obowiązku sprawowania przez nich po rozwodzie wspólnej opieki nad dzieckiem.

Rodzice mogą jednakże zawrzeć między sobą porozumienie w przedmiocie zakresu uprawnień i obowiązków każdego z nich w kontekście opieki nad dzieckiem po rozwodzie. Stosownie do przepisu art. 6 SCaPC porozumienie takie dla swojej ważności wymaga formy pisemnej oraz zatwierdzenia, odpowiednio przez lokalny komitet pomocy społecznej lub sąd.

Zgodnie z przepisem art. 6 ust. 2 SCaPC komitet opieki społecznej powinien zatwierdzić porozumienie rodziców w przedmiocie kontynuowania wspólnej opieki nad dzieckiem po rozwodzie, jeżeli porozumienie takie nie jest w sposób oczywisty sprzeczne z dobrem dziecka. Komitet pomocy społecznej powinien zatwierdzić również porozumienie przyznające wyłączną opiekę nad dzieckiem jednemu z rodziców, jeżeli opieka taka leży w najlepszym interesie dziecka.

Kierując się zasadą dobra dziecka, sąd zachowuje swobodę decydowania w kwestii przyznania rodzicom wspólnej albo jednemu z rodziców wyłącznej opieki nad dzieckiem, nawet w sytuacji, w której porozumienie przewiduje przyznanie jednemu z nich wyłącznej opieki nad dzieckiem. Zgodnie z art. 5 ust. 2 SCaPC sąd nie może jednak zarządzić wspólnej opieki nad dzieckiem, jeżeli sprzeciwiają się temu oboje rodzice.

Szwedzki Sąd Najwyższy w wyroku z 1999 roku uznał wspólną opiekę rodziców nad dzieckiem po rozwodzie za najlepszą w kontekście gwarancji zasady najlepszego interesu dziecka. Podkreślił jednak, że istnieją sytuacje, w których wspólna opieka nie jest zgodna z interesem dziecka, a zasada dobra dziecka jest najważniejszą zasadą, która leży u podstaw decyzji sądu w przedmiocie przyznania rodzicom wspólnej bądź jednemu z nich wyłącznej opieki nad dzieckiem (Jänterä-Jareborg i in., b.d., s. 13).

Zgodnie z przepisem art. 5 ust. 4 SCaPC w sprawie o rozwód sąd może z urzędu powierzyć opiekę nad dzieckiem jednemu z rodziców, jeżeli w jego opinii wspólna opieka jest w oczywisty sposób sprzeczna z dobrem dziecka.

Kierując się treścią przepisu art. 7 SCaPC, sąd powinien przyznać wyłączną opiekę nad dzieckiem jednemu z rodziców w sytuacji, w której drugi rodzic przy sprawowaniu opieki znęca się nad dzieckiem, zaniedbuje je lub swoim zachowaniem powoduje trwałe zagrożenie dla zdrowia lub życia dziecka.

Wspólna opieka nad dzieckiem nie jest również wskazana w przypadkach, gdy konflikt między rodzicami jest na tyle głęboki i poważny, że uniemożliwia im realną współpracę w sprawach i dla dobra dziecka (Jänterä-Jareborg i in., b.d., s. 13).

WĘGRY

Najważniejszymi źródłami prawa regulującego kwestie związane z zakresem praw i obowiązków rodzicielskich, w tym w sytuacji rozvodu rodziców, są na Węgrzech następujące akty prawne: węgierska Ustawa rodzinna, Ustawa Nr 4 z 1952 roku o małżeństwie, rodzinie i opiece (The Hungarian Family Act, the Act No. IV. 1952. on Marriage, Family and Guardianship); węgierska Ustawa o opiece nad dziećmi, Ustawa Nr XXXI z 1997 roku o administracji z zakresu opieki i kurateli nad dzieckiem (The Hungarian Child Welfare Act, the Act No. XXXI. 1997. on the Child Welfare and Guardianship Administration); węgierski Kodeks opiekuńczy z 1997 roku (The Hungarian Order of Guardianship, the Order of Government No. 149/1997 on Public Guardianship Authority and Proceeding in Child Welfare and Guardianship Cases).

Zasadą wynikającą z węgierskiego prawa rodzinnego i opiekuńczego jest wspólne sprawowanie odpowiedzialności rodzicielskiej przez małżonków – rodziców dziecka. Rozwód zasadniczo wpływa na zakres obowiązków rodzicielskich rodziców względem ich małoletnich dzieci. Najczęściej sądy przyznają odpowiedzialność rodzicielską temu rodzicowi, z którym dziecko będzie mieszkać po rozwodzie. Drugi rodzic zachowuje po rozwodzie prawo do kontaktu z dzieckiem oraz współdecydowania – wraz z rodzicem sprawującym odpowiedzialność rodzicielską – o ważnych sprawach dotyczących dziecka. W przypadku ustania odpowiedzialności rodzicielskiej rodzica ją sprawującego (np. wskutek śmierci), odpowiedzialność tą odzyskuje drugi rodzic dziecka (Weiss i Szeibert, b.d., s. 12).

Wspólna realizacja odpowiedzialności rodzicielskiej przez oboje rodziców po rozwodzie jest na Węgrzech przyznawana rodzicom wyjątkowo. Podejmując decyzję w przedmiocie przyznania rodzicom wspólnej odpowiedzialności rodzicielskiej, sąd sprawdza, czy rozwiedzeni rodzice mają szansę na stałą współpracę ze sobą w sprawach dotyczących dziecka. Jeżeli w ocenie sądu szansa taka nie istnieje, sąd nie powierza rodzicom wspólnej odpowiedzialności rodzicielskiej, uznając w tych okolicznościach jej powierzenie za bezcelowe, a zmuszanie rodziców wbrew ich postawom do wspólnego wykonywania praw i obowiązków rodzicielskich – za nieleżące w interesie dziecka. Analogicznie, zgodnie z prawem węgierskim sąd nie może przyznać rodzicom wspólnej odpowiedzialności rodzicielskiej w sytuacji sprzeciwu chociażby jednego z nich (Weiss i Szeibert, b.d., s. 13).

W toku postępowania rozwodowego rodzice mogą zawrzeć porozumienie w przedmiocie dalszego sprawowania wspólnej odpowiedzialności rodzicielskiej. W takim przypadku zobowiązani są oni przedłożyć sądowi oświadczenie wskazujące na sposób realizacji współpracy między sobą, przede wszystkim w kontekście opieki i wychowania dziecka. Dla swojej ważności porozumienie rodziców dotyczące wspólnego sprawowania odpowiedzialności rodzicielskiej po orzeczeniu rozvodu wymaga zatwierdzenia przez sąd. Podstawową przesłanką, jaką kieruje się sąd, podejmując decyzję w przedmiocie zatwierdzenia bądź odmowy zatwierdzenia porozumienia, jest jego zgodność z zasadą dobra dziecka (Weiss i Szeibert, b.d., s. 13).

Porozwodowe porozumienia rodzicielskie – płaszczyzna porównawcza

Przedstawiony w niniejszym artykule problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytania: Czy rozwodzący się rodzice mogą zawierać między sobą porozumienia dotyczące sposobu realizacji władzy rodzicielskiej po rozwodzie względem ich małoletnich dzieci? A jeśli tak, czy porozumienia te podlegają kontroli właściwego organu?

Analiza adekwatnych rozwiązań prawnych wybranych krajów europejskich pozwala na udzielenie odpowiedzi twierdzącej na pierwsze postawione pytanie w odniesieniu do wszystkich pięciu państw (Polska, Austria, Norwegia, Szwecja, Węgry) oraz na drugie pytanie – w odniesieniu do czterech państw (wyjątek stanowi Norwegia).

W Rzeczypospolitej Polskiej sąd orzekający rozwód jest zobowiązany uwzględnić porozumienie małżonków o sposobie wykonywania władzy rodzicielskiej i utrzymywaniu kontaktów z dzieckiem po rozwodzie, jeżeli porozumienie takie posiada formę pisemną oraz jest zgodne z dobrem dziecka.

W Austrii rodzice mogą kształtować względnie swobodnie zakres swoich obowiązków rodzicielskich w drodze porozumienia. Jeżeli rodzice chcą nadal sprawować wspólnie władzę rodzicielską, wówczas zobligowani są do przedstawienia sądowi porozumienia wskazującego rodzica, z którym dziecko będzie głównie zamieszkiwać. Rodzice mogą również uzgodnić nowy podział władzy rodzicielskiej, powierzając ją w całości jednemu z nich albo decydując, który z nich przejmie jej zasadniczą część, drugi zaś równocześnie realizował ją będzie w ograniczonym zakresie. Dla swojej ważności porozumienie rodziców w przedmiocie władzy rodzicielskiej każdego z nich wymaga sądowego zatwierdzenia. Sąd zatwierdza porozumienie rodzicielskie, jeżeli jest ono zgodne z dobrem dziecka.

W Norwegii rodzice w porozumieniu mogą dowolnie określić zakres odpowiedzialności rodzicielskiej każdego z nich względem ich wspólnych małoletnich dzieci. Porozumienie takie nie podlega kontroli sądowej, wymaga jednak dla swojej ważności zgłoszenia do Krajowego Rejestru Ludności.

W Szwecji rodzice mogą zawrzeć między sobą porozumienie w przedmiocie zakresu uprawnień i obowiązków każdego z nich w kontekście opieki nad dzieckiem po rozwodzie. Porozumienie takie dla swojej ważności wymaga formy pisemnej oraz zatwierdzenia odpowiednio przez lokalny komitet pomocy społecznej lub sąd.

Na Węgrzech w toku postępowania rozwodowego rodzice mogą zawrzeć porozumienie w przedmiocie dalszego sprawowania wspólnej odpowiedzialności rodzicielskiej. W takim przypadku zobowiązani są oni przedłożyć sądowi oświadczenie wskazujące na sposób realizacji współpracy między sobą, przede wszystkim w kontekście opieki i wychowania dziecka. Dla swojej ważności porozumienie rodziców wymaga zatwierdzenia przez sąd. Podstawową przesłanką, jaką kieruje się sąd, podejmując decyzję w przedmiocie zatwierdzenia bądź odmowy zatwierdzenia porozumienia, jest jego zgodność z zasadą dobra dziecka.

Wnioski

Ustawodawstwo każdego z pięciu omówionych państw (Polska, Austria, Norwegia, Szwecja, Węgry) dopuszcza możliwość zawierania przez rodziców porozumień dotyczących sposobu realizacji władzy rodzicielskiej po rozwodzie względem ich małoletnich dzieci. Wspólną cechą tych porozumień, stanowiącą zarazem przesłankę ich ważności, jest zgodność z zasadą dobra dziecka. W Polsce, Austrii, Szwecji i na Węgrzech porozumienie rodzicielskie dla swojej ważności wymaga ponadto zatwierdzenia przez sąd. W Szwecji oprócz sądu uprawnienie do zatwierdzenia porozumień rodzicielskich przysługuje również lokalnemu komitetowi pomocy społecznej. Jedynie w Norwegii nie istnieje wymóg zatwierdzenia porozumienia przez kompetentny organ. Dla swojej ważności porozumienie rodzicielskie wymaga w Norwegii jedynie zgłoszenia do Krajowego Rejestru Ludności.

Ze względu na wymogi redakcyjne dotyczące objętości artykułu ograniczyłam analizę regulacji prawnych do ustawodawstw wybranych pięciu krajów europejskich. W dalszej perspektywie zasadna i interesująca wydaje się analiza rozwiązań prawnych obowiązujących w innych krajach tak europejskich, jak i tych spoza naszego kręgu kulturowego.

BIBLIOGRAFIA

- Act No. 7 of 8 April 1981 relating to Children and Parents (The Children Act). (Norwegia). <http://www.regjeringen.no/en/dep/bld/Documents/Laws-and-rules.html.id=276069>
- Austriacki kodeks cywilny z 1811 roku – Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch (ABGB). 01.06.1811. JGS 946. (Austria). <http://www.ris.bka.gv.at>
- Gromek, K. (2020). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa: C.H. Beck.
- Haak, H. i Haak-Truskawska, A. (2020). *Rozwód i separacja. Komentarz do art. 55-616 KRO oraz związanych z nimi regulacji KPC*. Warszawa: C.H. Beck.
- Ignaczewski, J. (2021). *Rozwód i separacja*. Warszawa: C.H. Beck.
- Jänterä-Jareborg, M., Singer, A. i Sörgjerd, C. (b.d.). *Parental Responsibilities. National Report: Sweden*. <http://ceflonline.net/wp-content/uploads/Sweden-Parental-Responsibilities.pdf>
- Jeziński, K. i Rostek, I. (2019). Wspólne wychowanie po rozwodzie jako wyzwanie współczesności. *Horyzonty Wychowania*, 18(48), 2332. DOI: 10.35765/HW.2019.1848.02
- Lødrup, P. i Sverdrup, T. *Parental Responsibilities. National Report: Norway*. Pobrane z: A. GENERAL (ceflonline.net).
- Osajda, K. (2020). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa: C.H. Beck.
- Pietrzykowski, K. (2020). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa: C.H. Beck.
- Rocznik Demograficzny 2018*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Roth, M. (b.d.). *Parental Responsibilities. National Report: Austria*. <http://ceflonline.net/wp-content/uploads/Austria-Parental-Responsibilities.pdf>
- Smyczyński, T. (2014). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. „System Prawa Prywatnego”, t. 11. Warszawa: C.H. Beck.
- Swedish Children and Parents Code of 1998 (SFS 1949:381). Act on The Children and Parents Code. (Szwecja).
- The Hungarian Family Act, the Act No. IV. 1952. on Marriage, Family and Guardianship. (Węgry).

The Hungarian Child Welfare Act, the Act No. XXXI. 1997. on the Child Welfare and Guardianship Administration. (Węgry).

The Hungarian Order of Guardianship, the Order of Government No. 149/1997 on Public Guardianship Authority and Proceeding in Child Welfare and Guardianship Cases. (Węgry).

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. z 2020 r., poz. 1359. (Polska).

Weiss, E. i Szeibert, O. (b.d.). *Parental Responsibilities. National Report: Hungary*. <http://ceflonline.net/wp-content/uploads/Hungary-Parental-Responsibilities.pdf>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Prawo dziecka do relacji osobistej z rodzicami w sytuacji ich rozstania

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem opracowania jest analiza sytuacji dziecka w relacji osobistej z rodzicem w czasie kryzysu w rodzinie, jakim jest rozstanie rodziców, uwzględniając obowiązujące przepisy prawa polskiego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem do rozwiązania stała się odpowiedź na pytanie, czy obowiązujące przepisy w sposób właściwy określają prawo do relacji osobistych dziecka z rodzicami żyjącymi w rozłączeniu. W zakresie przyjętej metodologii zastosowano założenia filozofii antropologicznej, filozofii personalistycznej, filozofii dialogu, praw człowieka i filozofii odpowiedzialności, a także metodę dogmatyczno-prawną oraz metodę analizy i krytyki piśmiennictwa.

PROCES WYWODU: Opracowanie rozpoczyna zwrócenie uwagi na problem relacji osobistej dziecka z rodzicami po ich rozstaniu. Następnie dokonano analizy art. 113 § 1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego w kontekście prawidłowości ujmowania relacji z rodzicem jako obowiązku dziecka, a także prawidłowości ograniczenia regulacji sfery stosunków z rodzicami po ich rozstaniu do kontaktów. Wskazano także na sposób, w jaki regulacje międzynarodowe określają relacje dziecka z rodzicami żyjącymi w separacji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Podjęte badania wskazują na konieczność dostosowania polskich regulacji do standardów międzynarodowych i pełniejsze uwzględnienie podmiotowości i godności osobowej dziecka.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Postuluje się zmianę regulacji art. 113 § 1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego poprzez usunięcie kategorii obowiązku dziecka do kontaktu z rodzicem oraz zmianę pojęcia kontakt na szerszą definicję osobistych relacji.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **PRAWA DZIECKA, RELACJA OSOBISTA DZIECKA I RODZICA, ODPOWIEDZIALNOŚĆ RODZICIELSKA, RODZICE ŻYJĄCY W ROZŁĄCZENIU**

ABSTRACT

The child's right to a personal relationship with separated parents

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the study is to analyze the situation of the child in the personal relationship with a parent during the crisis in the family, which is the separation of the parents, taking into account Polish law.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem forms of a question: do the current regulations properly define the right to the personal relationships between a child and separated parents? The methodology is concerned, systematical analyze has been applied with elements of anthropological philosophy, personalistic philosophy, philosophy of dialogue, human rights and philosophy of responsibility.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study begins with drawing an attention to the problem of the child's personal relationship with separated parents. Then Art. 113 § 1 of the Family and Guardianship Code has been analyzed in the context of the correctness of treating the relationship with the parent as a child's duty, as well as the correctness of limiting the regulation of the sphere of relations with separated parents to contacts. It also indicated the way in which international regulations define the child's relationship with separated parents.

RESEARCH RESULTS: The analyze has led to a conclusion, that it is the necessity to adjust Polish regulations to international standards and to take fuller account of the subjectivity and personal dignity of the child more fully.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: It is postulated to change the regulation of Art. 113 § 1 of the Family and Guardianship Code by removing the category of the child's duty to contact the parent and changing the concept of contact to a broader definition of personal relationships.

→ **KEYWORDS:** **CHILDREN'S RIGHTS, PERSONAL RELATIONSHIP BETWEEN A CHILD AND A PARENT, PARENTAL RESPONSIBILITY, SEPARATED PARENTS**

Wstęp

Rodzina jest podstawową komórką społeczną i naturalnym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym dla dziecka. Stanowi małą grupę społeczną, dlatego też występują w niej bezpośrednie relacje między członkami rodziny, bliskie stosunki nasycone emocjami (Płopa, 2008). Wychowanie w rodzinie stanowi „pierwszą szkołę wychowania dla ogromnej większości ludzi” (Okoń, 1996, s. 323). To członkowie rodziny dostarczają modeli osobowych i wzorców zachowań w różnych sytuacjach – zarówno typowych dla dnia codziennego, jak i w trakcie wydarzeń szczególnych, wyjątkowych dla rodziny.

Niezwykle istotne dla rozwoju dziecka są jego relacje z rodzicami, dlatego też rozpad rodziny stanowi w każdym przypadku bardzo trudną sytuację dla dziecka i jest potencjalnym zagrożeniem dla jego dobra.

Metody badawcze

Przedmiotem badań naukowych jest analiza sytuacji dziecka w relacji osobistej z rodzicem w czasie kryzysu w rodzinie, jakim jest rozstanie rodziców w kontekście obowiązujących przepisów prawa. Przyjętym problemem do rozwiązania stała się odpowiedź na pytanie, czy obecnie obowiązujące przepisy w sposób właściwy określają prawo do relacji osobistych dziecka z rodzicami żyjącymi w rozłączeniu. Szczegółowe problemy badawcze sprowadzają się do odpowiedzi na pytania: czy utrzymywanie relacji z rodzicem po rozpadzie rodziny może być ujmowane w kategorii obowiązku dziecka? Czy ustalenie w przepisach powszechnie obowiązującego prawa i obowiązku dziecka do kontaktu z rodzicem jest wystarczającą regulacją odnoszącą się do jego relacji z rodzicami po rozstaniu? I wreszcie: w jaki sposób regulacje międzynarodowe określają sytuację dziecka, którego rodzice żyją w separacji w kontekście utrzymywania relacji z rodzicami i czy polskie przepisy odpowiadają normom uniwersalnym i regionalnym?

Do rozwiązania problemu badawczego zastosowano metodę dogmatyczno-prawną, analizy i krytyki piśmiennictwa (źródeł), a także analizę i syntezę, uogólnianie i wnioskowanie jako oparcie w procesach poznania myślowego.

Utrzymywanie relacji z rodzicem – prawo czy obowiązek dziecka?

W art. 72 ust. 1 Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997, Nr 78, poz. 483 ze zm.), podkreślono, że RP zapewnia ochronę praw dziecka. Z normy tej wywodzi się doniosłą wartość, jaką jest dobro dziecka. „Dobro dziecka” stanowi „jądro wszystkich przepisów o prawach dziecka. Jest instrumentem wykładni norm obowiązujących, jak i dyrektywą w przypadku tworzenia prawa i jego stosowania, kryterium oceny przy podejmowaniu decyzji w sprawach dziecka oraz rozstrzygnięciu kolizji interesów dziecka i innych osób zwłaszcza rodziców” (Stojanowska, 2000, s. 32). Dobro dziecka ujmowane jest jako: „stan, w którym dziecko osiąga prawidłowy, całościowy i harmonijny rozwój psychiczny, fizyczny i społeczny, z poszanowaniem jego godności i wynikających z niej naturalnych praw. Dobro to jest kształtowane w szczególności przez pozytywne relacje osobiste, relacje rodzinne i sytuacje wychowawcze” (Kodeks rodzinny. Projekt, 2019, s. 427).

W zmieniających się przepisach prawa rodzinnego nie zawsze paradygmat „dobra dziecka” pozostaje wiodący. W nowelizacji art. 113 § 1 Ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (t.j. Dz.U. z 2020, poz. 1359 ze zm. – dalej jako k.r.io.), która miała miejsce w 2008 r., stwierdzono, że „rodzice oraz ich dzieci mają prawo i obowiązek utrzymywania ze sobą kontaktów”. Jak wskazuje S.L. Stadniczeńko, znowelizowana

treść stanowi zaprzeczenie dobra dziecka, gdyż wzmacnia postawy rodzicielskie oparte na legalizmie i formalizmie, związane ze sztywnym respektowaniem rozstrzygnięć sądu w zakresie kontaktowania się z dzieckiem, bez uwzględnienia potrzeb czy odczuć dziecka (Stadniczeńko, 2015, s. 89). Egzekwowanie przez rodzica żyjącego w rozłączeniu prawa do kontaktów z dzieckiem wbrew woli małoletniego i zastraszanie się jego obowiązkiem w tym zakresie, stanowi uprzedmiotowienie dziecka. Na niebezpieczeństwo wykorzystywania normy art. 113 § 1 k.r.o. dla realizacji interesu rodziców pragnących kontaktów z dzieckiem nawet za cenę stosowania przymusu wobec małoletniego, wskazują także inni przedstawiciele doktryny (Stojanowska, 2011, s. 265 i n.; Hendrych, 2016, s. 95; Długoszewska, 2012, s. 90 i n.; Ignaszewski, 2011, s. 26). W doktrynie występują także głosy wskazujące na pozytywny aspekt wprowadzenia obowiązku dziecka do kontaktu z rodzicem, co miało na celu wzmocnienie pozycji rodzica żyjącego w rozłączeniu (Justyński, 2011, s. 134), czy też stanowi naturalną konsekwencję prawa rodzica (Sokołowski, 2013). Spotkać można również stanowisko wyjaśniające istotę obowiązku dziecka do kontaktu z rodzicem swoistą „relacją zmienną” („obrotową”) prawa i obowiązku rodziców i dziecka (więcej: Zajączkowska, 2018, s. 283).

Koncepcja obowiązku dziecka do kontaktu z rodzicem nie wytrzymuje konfrontacji z treścią art. 1131 § 1 k.r.o., w którym wskazano, że sposób utrzymywania kontaktów ma zostać ustalony z uwzględnieniem rozsądnych życzeń dziecka. Mamy zatem do czynienia z możliwością rozsądnego wyboru obowiązku, co stanowi konstrukcję nielogiczną. Przepis art. 1131 § 1 jest skorelowany z art. 95 § 4 k.r.o., w którym nałożono na rodziców obowiązek wysłuchania dziecka w ważnych sprawach dotyczących jego osoby lub majątku. Obowiązek wysłuchania dziecka jest aktualny także w trakcie sporu sądowego co do sposobu i zakresu kontaktów – w treści art. 2161 oraz 576 § 2 ustawy z dnia 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego (t.j. Dz.U. 2020, poz. 1575 ze zm.) został nałożony na sąd obowiązek wysłuchania dziecka poza salą posiedzeń, jeżeli jego rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości na to pozwala, oraz uwzględnienia jego zdania i rozsądnego życzenia. Jak wskazuje H. Ciepla: „Nie leży w interesie dziecka zmuszanie go do kontaktów z rodzicami, jeżeli wielokrotnie odmawia na nie zgody, nawet po psychologicznym przygotowaniu zarówno jego, jak i rodziców” (2010, s. 71).

Celem wysłuchania dziecka jest przekonanie sądu o potrzebie wydania określonego rozstrzygnięcia, przy uwzględnieniu rozsądnych życzeń małoletniego (Haak, 2017, s. 404). Moim zdaniem sąd może nie uwzględnić zdania dziecka, tylko jeśli ma wątpliwości co do samodzielności i racjonalności życzenia z uwagi np. na stopień dojrzałości dziecka czy wpływ drugiego z rodziców

Przychyłam się do poglądu o braku słuszności nakładania na dziecko obowiązku kontaktu z rodzicem, którego przymusowa egzekucja może przynieść skutek pogorszenia relacji z rodzicem. W przypadku niechęci dziecka do spotkań z rodzicem należałoby raczej rozpocząć pracę psychologiczną z całą rodziną, niż zmuszać małoletniego do niechcianych kontaktów.

Kontakt a relacja z dzieckiem w duchu odpowiedzialności rodzicielskiej

Na rodzicach spoczywa ogromna odpowiedzialność za dziecko, jego prawidłowy rozwój i wychowanie. Odpowiedzialność ta winna być istotą relacji rodzice–dzieci i nie może być utożsamiana z władzą rodzicielską, której zakres i zasady określa art. 95 k.r.i.o. Odpowiedzialność rodzicielska, rozumiana jako „zadanie, postawa i relacje rodziców z dzieckiem z poszanowaniem jego godności i praw, zgodnie z porządkiem społeczno-prawnym” (Kodeks rodzinny. Projekt, 2019, s. 428), stała się fundamentem projektu nowego Kodeksu rodzinnego, opracowanego przez Komisję Kodyfikacyjną Prawa Rodzinnego, powołaną przez Rzecznika Praw Dziecka, której obradom przewodniczył prof. S.L. Stadniczeńko. Kategoria władzy rodzicielskiej, która dominuje w obecnie obowiązujących przepisach prawa polskiego, stwarza niebezpieczeństwo implikacji postrzegania dziecka jako „poddanego” władzy rodzicielskiej, a rodziców jako uzurpatorów tej władzy (więcej: Michałak i Jaros, 2014, s. 37). Odpowiedzialność rodzicielska jest kategorią szerszą od władzy rodzicielskiej, pozwala bowiem sięgnąć do norm społecznych, kulturowych, religijnych i prawnych związanych z praktyką wychowawczą. B. Smolińska-Theiss podkreśla, że:

Odpowiedzialność rodzicielska jest kategorią etyczną i społeczną, opisującą zobowiązania rodzica wobec dziecka i społeczeństwa. Ma wymiar indywidualny i społeczny. Jest odpowiedzialnością za dziecko, wobec dziecka, przed dzieckiem, a także wobec rodziny bliższej i dalszej, wobec wspólnoty lokalnej, wobec społeczeństwa, historii czy Boga. (...) Otwiera się na wartości, rodzicielskie plany, oczekiwania wobec siebie i dziecka, także na obowiązujące normy społeczne i prawne (Smolińska-Theiss, 2020, s. 246).

Odpowiedzialność rodzicielska to między innymi relacja rodziców z dzieckiem z poszanowaniem jego godności i praw, zgodnie z porządkiem społeczno-prawnym. Złożone relacje między członkami rodziny tworzą sytuacje wychowawcze, wyposażają w „podstawowe sensory istotowe dla dalszego życia w społeczeństwie poza wspólnotą rodzinną (...). Dziecko znajduje się zawsze w koniecznej relacji do rodziny, jeśli nie naturalnej, to zastępczej. Konieczność ta wpisana jest w naturę i obiektywny układ inklinacji i struktur” (Stadniczeńko, 2019, s. 39-40). Z kolei sytuacja wychowawcza to „szczególne spotkanie dwóch osób” w miejscu, w którym się działa, wychowuje, koncentruje na realizowaniu określonych wartości, na tym, co być powinno, co umiejscowione w przyszłości (Ablewicz, 1998). Sytuacje wychowawcze mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne – w przypadku tych drugich należy zweryfikować relację, która stała się źródłem złej sytuacji wychowawczej.

Po rozstaniu rodziców ich relacja z dzieckiem nabiera nowego wymiaru. Wydaje się, że normatywna kategoria „kontakt z dzieckiem” stanowi pojęcie nieadekwatne do tego, co winno się dzieć pomiędzy dzieckiem a rodzicem w sytuacji kryzysu, jakim niewątpliwie jest rozpad rodziny. W duchu odpowiedzialności rodzicielskiej zdecydowanie bardziej właściwe byłoby używanie pojęcia utrzymywania relacji osobistych dziecka

z rodzicem. Kontakt z dzieckiem stanowi raczej zabezpieczenie formalno-prawne stosunków w rodzinie mających miejsce po rozstaniu rodziców. Każdy kontakt niesie za sobą tworzenie określonych relacji, które stanowią sytuacje wychowawcze dla dziecka. To rodzic – w poczuciu odpowiedzialności – winien określić, czy sytuacja wychowawcza, którą wytwarza, jest dobra dla dziecka czy też nie. Bezduszne respektowanie prawa do kontaktu z dzieckiem może tworzyć patologiczną relację rodzic–dziecko i nieść negatywne konsekwencje wychowawcze.

Międzynarodowe regulacje dotyczące kontaktu/relacji z rodzicem

W systemie uniwersalnym podstawowym aktem prawnym regulującym sytuację prawną dziecka jest Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r., ratyfikowana przez Rzeczpospolitą Polską w dniu 7 czerwca 1991 r. (Dz.U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526). W art. 8 ust. 1 Konwencja proklamuje prawo dziecka do zachowania tożsamości, w tym obywatelstwa, nazwiska, stosunków rodzinnych. Ponadto w art. 9 ust. 3 wskazano, że: „Państwa – Strony będą szanowały prawo dziecka odseparowanego od jednego lub obojga rodziców do utrzymywania regularnych stosunków osobistych i bezpośrednich kontaktów z obojgiem rodziców, z wyjątkiem przypadków, gdy jest to sprzeczne z najlepiej pojętym interesem dziecka”. Art. 10 ust. 2 Konwencji stanowi natomiast o prawie dziecka do utrzymywania regularnych, osobistych stosunków i bezpośrednich kontaktów z rodzicami przebywającymi w różnych państwach z wyjątkiem okoliczności nadzwyczajnych. Konwencja o prawach dziecka wyróżnia dwie kategorie praw dziecka odseparowanego od rodzica – a mianowicie prawo do regularnych stosunków osobistych oraz do bezpośrednich kontaktów, przy czym jako pierwsze wymienione zostały stosunki osobiste, co potwierdza, że istnieje kategoria szersza i istotniejsza niż kontakt z dzieckiem odseparowanym. W ujęciu odpowiedzialności rodzicielskiej jest to relacja osobista stwarzająca sytuację wychowawczą.

Istotne jest także zwrócenie uwagi, że Konwencja o prawach dziecka określa, że prawo do stosunków i kontaktów jest prawem dziecka. Zgodnie z postanowieniami Konwencji rodzic ma prawo (a jednocześnie i w pierwszej kolejności odpowiedzialność) oraz obowiązek do zapewnienia dziecku możliwości ukierunkowania go i udzielenia mu rad przy korzystaniu z praw dziecka wynikających z kart Konwencji (art. 5). Implikacją prawa dziecka do relacji z rodzicem oraz odpowiedzialności rodzica i jego prawa do ukierunkowania i doradzania dziecku jest prawo rodzica do relacji z dzieckiem. Jednak w takim układzie powinno być ono odczytywane jako realizacja prawa dziecka, nie zaś jako prawo sprzężone z obowiązkiem dziecka do kontaktowania się z rodzicem na wzór stosunku zobowiązaniowego.

Prawo do utrzymywania relacji z rodzicem żyjącym w rozłączeniu zostało wyartykułowane również w systemie regionalnym Rady Europy. Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 4 listopada 1950 r., ratyfikowana przez Polskę 19 stycznia 1993 r. (Dz.U. 1993, Nr 61, poz. 284 ze zm.) w art. 8 stanowi prawo do

poszanowania życia prywatnego i rodzinnego. Na podstawie tego artykułu Europejski Trybunał Praw Człowieka wypracował standardy, według których kontakt z dzieckiem powinien być dostępny dla obojga rodziców zarówno w trakcie trwania ich związku, jak i po jego rozstaniu (Czepek, 2016). Trybunał podkreśla, że decyzja o przyznaniu kontaktu z małoletnim ma być podejmowana z uwzględnieniem najlepszego interesu dziecka i jego dobra (więcej: Holewińska-Łapińska i in., 2016, s. 7 i n.).

Ważnym aktem w systemie Rady Europy jest Konwencja z dnia 15 maja 2003 r. o kontaktach z dzieckiem (ratyfikowana ustawą z dnia 23 kwietnia 2009 r. o ratyfikacji Konwencji w sprawie kontaktów z dziećmi, sporządzonej w Strasburgu w dniu 15 maja 2003 r., Dz.U. Nr 68, poz. 576 – dalej: Konwencja o kontaktach). Kontakt z dzieckiem w rozumieniu Konwencji to: pobyt dziecka przez określony czas albo jego spotkanie z członkiem rodziny, z którym dziecko stale nie mieszka, a także każda forma komunikacji między dzieckiem i taką osobą oraz dostarczanie takiej osobie informacji o dziecku albo dziecku o tej osobie (art. 2 a Konwencji). Definicja kontaktu dla celów Konwencji o kontaktach została ujęta szeroko, gdyż obejmuje poza formą komunikacji bezpośredniej i pośredniej, także prawo do regularnego uzyskiwania informacji o sobie.

Co istotne – Konwencja o kontaktach w art. 4 stanowi, że dziecko i rodzice (w takiej kolejności) mają prawo uzyskania i utrzymywania ze sobą regularnych kontaktów, a ograniczenie lub wykluczenie takich kontaktów możliwe jest tylko wtedy, gdy jest to niezbędne dla dobra dziecka. A zatem kontakty z dzieckiem nie są ujmowane w kategorii obowiązku dziecka czy też rodzica, lecz w kategorii uprawnienia. Konwencja przypisuje przy tym pierwszeństwo utrzymywania nienadzorowanego kontaktu dziecka z rodzicem, a w sytuacji gdy nie jest to zgodne z dobrem dziecka, „należy rozważyć możliwość zastosowania nadzorowanego kontaktu osobistego lub innych form kontaktu z tym rodzicem” (tak art. 4 ust. 3 Konwencji o kontaktach). W Konwencji o kontaktach znalazły się także proceduralne wytyczne dla organów sądowych. Niezwykle interesujące jest zobowiązanie sądu do zapewnienia świadomości rodziców na temat tego, jak istotne znaczenie mają regularne kontakty z dzieckiem (art. 7).

Przyjęcie koncepcji relacji osobistej z dzieckiem, budującej sytuację wychowawczą w duchu odpowiedzialności rodzicielskiej, mogłoby zmienić optykę analizowania spraw o uregulowanie kontaktów (w tym również wśród sędziów) i ułatwić proces uświadamiania rodziców co do znaczenia relacyjności stosunku z dzieckiem.

Obecnie w ramach Rady Europy podejmowane są kroki w celu zapewnienia najszerszej ochrony dziecku, którego rodzice żyją w rozłączeniu. W 2019 r. Komitet Ministrów Rady Europy powołał na lata 2020-2021 specjalny Komitet Ekspertów do spraw zabezpieczenia najlepszego interesu dziecka w przypadku rodziców żyjących w rozłączeniu i w sprawach opiekuńczych (Extract from CM(2019)131). W grudniu 2020 r. Komitet przedstawił wyniki dotychczasowej analizy i wskazał na trzy zasady przewodnie, których należy bezwzględnie przestrzegać w przypadku separacji rodziców (CJ/ENF-ISE(2020)7A). Są to:

1. dobro dziecka – które ma być uwzględnione we wszystkich decyzjach dotyczących dziecka w szczególności w trudnej chwili rozstania rodziców;

2. odpowiedzialność rodzicielska – zgodnie z którą to rodzice ponoszą wspólną i równą odpowiedzialność za dziecko, a ich rozstanie nie może wpływać na prawo dziecka do utrzymywania osobistych relacji z obojgiem rodziców, chyba że w najlepszym interesie dziecka leży inne rozwiązanie;
3. wysłuchanie dziecka – zarówno w postępowaniu sądowym, jak i w postępowaniach polubownych.

Komitet Ekspertów Rady Europy, opracowujący podstawowe standardy w sprawach rodzinnych, kładzie nacisk na te same dokładnie zasady, które przyświecały Komisji Kodyfikacyjnej Prawa Rodzinnego, powołanej przez Rzecznika Praw Dziecka, skutkującej projektem Kodeksu rodzinnego z dnia 12 lipca 2018 r. (Kodeks rodzinny. Projekt, 2019, s. 423 i n.). Na podkreślenie zasługuje ujęcie prawa do relacji z rodzicem, które według Komitetu Ekspertów wynika z odpowiedzialności rodzicielskiej. Podobnie jak w Konwencji o prawach dziecka wyróżnione zostały dwie kategorie praw dziecka odseparowanego od rodzica, w pierwszej kolejności wskazując na prawo do osobistych relacji. A zatem sam kontakt jest zbyt wąską kategorią stosunków między rodzicami i dziećmi.

Biorąc pod uwagę systemy regionalne, o kontaktach z dzieckiem traktuje także Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (Dz. Urz. UE 2016 C, Nr 202, s. 1). Art. 24 ust. 3 Karty praw podstawowych stanowi: „Każde dziecko ma prawo do utrzymywania stałego, osobistego związku i bezpośredniego kontaktu z obojgiem rodziców, chyba że jest to sprzeczne z jego interesami”. W oficjalnym tłumaczeniu na język polski Karty praw podstawowych użyto pojęcia prawo do „osobistego związku”, natomiast w angielskiej wersji językowej Karty mowa o „personal relationship”, dla którego lepszym odniesieniem byłby zwrot „relacja osobista” niż „osobisty związek”. A zatem również w strukturach unijnych stosunki dziecka z rodzicami żyjącymi w rozłączeniu nie są sprowadzane li tylko do prawa kontaktowania się, ale przede wszystkim do pozostania w stałych relacjach osobistych pomimo kryzysu w rodzinie.

Żaden z międzynarodowych instrumentów gwarantujących prawo do utrzymywania kontaktów, czy też szerzej – relacji dzieci z rodzicami po ich rozstaniu, nie traktuje sytuacji dziecka w kategorii obowiązku kontaktowania się z rodzicem, jak czyni to obecnie obowiązujący w Polsce k.r.io. Jest to moim zdaniem kolejny argument wykazujący, że regulacja art. 113 § 1 k.r.io. jest wadliwa i może stanowić podstawę interpretacji przedkładającej interes rodzica nad interes dziecka.

Podsumowanie, postulaty *de lege ferenda*

Analiza sytuacji dziecka w relacji osobistej z rodzicem w kontekście rozstania rodziców ukazała niedostatki polskiej regulacji w tym zakresie. Aktualnie obowiązujące przepisy ujmują w ramy prawne zbyt wąską kategorię zachodzących między rodzicami i dziećmi stosunków, jakimi są kontakty, a przy tym regulacja kodeksowa może prowadzić do interpretacji uwzględniania interesu rodzica przed interesem dziecka w sprawach o uregulowanie kontaktów.

Nakładanie na dziecko obowiązku utrzymywania relacji z rodzicem po rozpadzie rodziny jest sprzeczne z dobrem dziecka, podważa celowość wysłuchiwanie małoletniego w tego typu sprawach (skoro istnieje formalny obowiązek – to na cóż się zda rozsądne życzenie dziecka), jest sprzeczne z uznaniem podmiotowości dziecka i prowadzi do wzmocnienia legalistycznej postawy rodzicielskiej. Tezę tę potwierdza analiza norm międzynarodowych, z których żadna nie ujmuje relacji osobistej dziecka z rodzicem żyjącym w rozłączeniu w kategorii obowiązku dziecka. Osobista relacja dziecka z rodzicem jest przede wszystkim prawem dziecka. Stanowi także prawo rodzica, jednak jest ono ściśle powiązane z prawem dziecka do relacji i obowiązkiem rodzica stwarzania sytuacji wychowawczych poprzez budowanie relacji i przekazywanie wzorców zachowania. Uznają pierwszeństwo prawa dziecka do rodziców przed ochroną praw rodzicielskich, akcentując podmiotowość dziecka jako osoby. W związku z tym postulują zmianę treści art. 113 k.r.o., polegającą na wykreśleniu obowiązku dziecka do realizowania kontaktów z rodzicami.

Ponadto ujęcie prawa do kontaktu zbyt wąsko określa sytuacje mające miejsce między dzieckiem i rodzicem po rozstaniu rodziców. Pełniejsze urzeczywistnianie zasady dobra dziecka w poczuciu odpowiedzialności rodzicielskiej będzie możliwe przy przyjęciu prawa dziecka do utrzymywania relacji osobistych z rodzicem z jednoczesnym obowiązkiem i prawem rodzica do relacji osobistych z dzieckiem. Relacja osobista łączy się z interakcją, dialogiem, współpracą, wymianą doświadczeń, umożliwia zdobywanie wiedzy i umiejętności. Z kolei kontakt nastawiony jest na fizyczny aspekt przebywania ze sobą, niekoniernie związany z dwustronną komunikacją, budowaniem relacji i wychowywaniem.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, K. (1988). Sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób – szkic problematyki. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne*, 8.
- Ciepła, H. (2010). *Nowelizacje kodeksu rodzinnego i opiekuńczego z komentarzem*. Warszawa: LexisNexis.
- CJ/ENF-ISE(2020)7A. (2020). *Analysis of international and European standards and practical tools, identification of gaps and possible proposals*. <https://rm.coe.int/cj-enf-ise-2020-7a-analysis-of-international-and-european-standards-an/1680a0a962>
- Czepek, J. (2016). *Prawo do kontaktu obojga rodziców z dzieckiem*. LEX/el. <https://sip.lex.pl/komentarze-i-publicacje/linie-orzecznicze/prawo-do-kontakt-u-obojga-rodzicow-z-dzieckiem-419726017>
- Długoszewska, J. (2012). *Przesłanki oraz skutki ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej*. Warszawa: LexisNexis.
- Extract from CM(2019)131. (2019). *Committee of Experts on the Rights and the Best Interests of the Child in Parental Separation in Care Proceedings*. <https://rm.coe.int/cj-enf-ise-2020-2021-en/1680992cb5>
- Haak, H. (2017). Postępowanie w sprawach dotyczących kontaktów z dzieckiem – wybrane zagadnienia. W: J. Jeżewski i A. Pawlak (red.), *Człowiek. Prawo. Państwo. Księga Jubileuszowa dedykowana Stanisławowi Leszkowi Stadniczeńko* (s. 399-416). Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie.
- Hendrych, K. (2016). *Wykonywanie władzy rodzicielskiej i kontaktów w warunkach istnienia elementu zagranicznego*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

- Holewińska-Łapińska, E., Domański, M. i Stryk, J. (2016). Orzecznictwo w sprawach o wykonanie kontaktów z dziećmi. *Prawo w Działaniu. Sprawy Cywilne*, 25, 7-37.
- Ignaszewski, J. (2011). *Komentarz do spraw o kontakty z dzieckiem*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Justyński, T. (2011). *Prawo do kontaktów z dzieckiem w prawie polskim i obcym*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej. Dz. Urz. UE 2016 C, Nr 202, s. 1.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. 1997, Nr 78, poz. 483 ze zm.
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 4 listopada 1950 r. Dz.U. 1993, Nr 61, poz. 284 ze zm.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r. Dz.U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526.
- Konwencja z dnia 15 maja 2003 r. o kontaktach z dzieckiem. Dz.U. Nr 68, poz. 576.
- Michalak, M. i Jaros, P. (2014). Prawo dziecka do obojga rodziców. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 13(3), 11-55.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Plopa, M. (2008). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Impuls.
- Kodeks rodzinny. Projekt. (2019). W: S.L. Stadniczeńko i M. Michalak (red.), *O potrzebie nowego Kodeksu rodzinnego i jego podstawach aksjologicznych. W 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o prawach dziecka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Smolińska-Theiss, W. (2020). Władza rodzicielska vs odpowiedzialność rodzicielska – pedagogiczny kontekst Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. W: A. Pawlak, B. Skwarek i J. Stadniczeńko (red.), *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka – aspekty społeczno-prawne* (s. 235-249). Warszawa: Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna.
- Sokołowski, T. (2013). W: H. Dolecki i T. Sokołowski (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (wyd. 2). Warszawa: Lex a Wolters Kluwer business.
- Stadniczeńko, S.L. (2019). Podstawy aksjologiczne i intelektualne kształtowania projektu Kodeksu rodzinnego. W: S.L. Stadniczeńko i M. Michalak (red.), *O potrzebie nowego Kodeksu rodzinnego i jego podstawach aksjologicznych. W 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o prawach dziecka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Stadniczeńko, S.L. (2015). Prawo dziecka do wychowania w rodzinie. W: S.L. Stadniczeńko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Stojanowska, W. (2000). *Władza rodzicielska pozamałżeńskiego i rozwiedzionego ojca. Studium socjologiczno-prawne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Stojanowska, W. (2011). W: W. Stojanowska (red.), *Nowelizacja prawa rodzinnego na podstawie ustaw z 6 listopada 2008 r. i 10 czerwca 2010. Analiza. Wykładnia. Komentarz*. Warszawa: LexisNexis.
- Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego. Dz.U. 2020, poz. 1575 ze zm. (t.j.).
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Dz.U. z 2020, poz. 1359 ze zm. (t.j.).
- Zajączkowska, J. (2018). Aspekty prawne kontaktów z dzieckiem. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 80(1), 269-285.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Rola rodziny w procesie rozwoju człowieczeństwa (wybrane zagadnienia)

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem opracowania jest analiza szczególnej roli rodziny w rozwoju dziecka, jego człowieczeństwa i potrzeb jego rozwoju, uwzględniając prawa człowieka w tym dziecka oraz teorie i filozofie prawa.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest swoista rola rodziny w procesie rozwoju człowieczeństwa. W zakresie przyjętej metodologii zastosowano założenia filozofii personalistycznej, filozofii dialogu, praw człowieka i filozofii odpowiedzialności, a także analizę i krytykę literatury.

PROCES WYWODU: Opracowanie zwraca uwagę na trudności pojawiające się w prawidłowym wychowaniu dzieci w związku z rozwijającymi się mediami, brakiem odpowiedzialności i dojrzałości do pełnienia ról rodzicielskich.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Podjęte badania wskazują na konieczność podnoszenia wiedzy i umiejętności rodzicielskich zarówno u rodziców, jak i u osób zamierzających zostać rodzicami z poszanowaniem podmiotowości i godności osobowej dziecka.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Proponuje się edukowanie rodziców oraz przyszłych rodziców w zakresie prawidłowych postaw rodzicielskich, budowania relacji osobowej z dzieckiem w celu kształtowania w nim człowieczeństwa.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **WYCHOWANIE DZIECI, RELACJA DZIECKA I RODZICA,
ODPOWIEDZIALNOŚĆ RODZIELSKA**

ABSTRACT

The Role of the Family in the Process of Human Development (Selected Issues)

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the study is to analyze the special role of the family in the development of a child, its humanity and its development needs, taking into account human rights, including the child's rights, as well as theories and philosophies of law.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is a special role in the process of human development. In terms of the adopted methodology, the assumptions of the personalistic philosophy, the philosophy of dialogue, human rights and the philosophy of responsibility, as well as analysis and criticism of the literature were used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study draws attention to the difficulties appearing in the proper upbringing of children that arise in connection with the developing media, the lack of responsibility and maturity to fulfill the parental roles.

RESEARCH RESULTS: The research undertaken indicates the need to improve parental knowledge, competences and skills, both in parents and in those who intend to become parents, with respect for the subjectivity and personal dignity of the child.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: It is proposed to educate parents and future parents in the field of correct parental attitudes, building a personal relationship with the child in order to shape its humanity.

→ **KEYWORDS:** **RAISING CHILDREN, RELATIONSHIP BETWEEN A CHILD AND A PARENT, PARENTAL RESPONSIBILITY**

Rodzina jest sobą, jeżeli buduje się na takich odniesieniach, na wzajemnym zaufaniu, na zawierzeniu wzajemnym. Tylko na takim fundamencie można też budować proces wychowania, który stanowi podstawowy cel rodziny i jej pierwszorzędne zadanie

(Jan Paweł II, 2008, s. 254)

Wstęp

Artykuł dotyczy instytucji społecznej, jaką jest rodzina, jej szczególnej roli w rozwoju dziecka i jego wychowania, rozumianych na bazie podstawowych praw człowieka, w tym praw dziecka i rodziny oraz filozofii dialogu, filozofii odpowiedzialności oraz filozofii personalistycznej.

W rodzinie – środowisku wychowawczym – kształtowane są podstawowe cechy osobowości człowieka. Wychowanie powinno obejmować wszystkie sfery rozwoju dziecka: fizyczną, umysłową, emocjonalną i duchową w równym stopniu, a nie tylko jedną, z czym obecnie często się spotykamy. W rodzinie nierozumiejącej potrzeb dziecka zostaje zaburzony jego rozwój, który powinni wspomagać najpierw rodzice, opiekunowie, później nauczyciele. Rodzina w swej trosce o harmonijny rozwój dziecka ma prawo uzyskać stosowne wsparcie instytucji, ale bez przejmowania odpowiedzialności rodzicielskiej.

Podjęta problematyka wskazuje na potrzebę interdyscyplinarnego podejścia do rodziny i wychowania oraz uświadomienie, jak istotne jest uznanie znaczenia prawidłowego wychowania dziecka w rodzinie przez dojrzałych i odpowiedzialnych rodziców.

Współcześnie rodzina jako główne środowisko wychowawcze wydaje się zanikać. Obecnie można zauważyć, że to środki masowego przekazu, seriale, gwiazdy mają większy wpływ na wychowanie dzieci niż rodzice (Kornas-Biela, 2001).

Jak wynika z obserwacji rodzin w ciągu 15 lat praktyki adwokackiej autorki, obecnie rodzicom często brak odpowiedzialności rodzicielskiej i dojrzałości do pełnienia ról rodzicielskich, co przekłada się na wiele spraw sądowych dotyczących ingerencji sądów we władzę rodzicielską. Wiele spraw sądowych (rozwoły, separacje, burzliwe spory o alimenty itp.) wynika z nieprawidłowej komunikacji interpersonalnej, nieprawidłowych relacji między małżonkami.

Niewątpliwie w naszym kręgu kulturowym rodzina jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym dla każdego człowieka. W niej powinniśmy nauczyć się podstawowych wartości oraz jak kochać, przebaczać, żyć w jedności i zgodzie oraz znajdować sens życia.

Wybrane uwarunkowania rozwoju dziecka w rodzinie

Rodzina pełni liczne społeczne funkcje i od niej rozpoczyna się cały skomplikowany proces przekazywania, przyswajania kultury oraz wartości społecznych i indywidualnych. Rodzina jest systemem modelowych zachowań społecznych, jest nauczycielem ról rodzinnych i pozarodzinnych, jest szkołą społecznych postaw. Rodzina przesądza i decyduje o jakości całych społeczeństw. Prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa jest ściśle zdeterminowane prawidłowym funkcjonowaniem rodzin (Podgórski, 2008, s. 126) Prawidłowo funkcjonująca rodzina pozwala trwać wartościom uniwersalnym i najważniejszym, przez co zachowuje spójność systemów nie tylko wartości, ale przede wszystkim systemów społecznych.

Wychowanie jest istotnym zadaniem każdego społeczeństwa, ponieważ jest czynnikiem postępu społecznego i dlatego konsekwencją tego jest powszechne zainteresowanie procesem wychowawczym w dziedzinie wielu nauk (pedagogiki, psychologii, socjologii czy prawa).

Należy podkreślić, że wychowanie jest niezbywalnym prawem i obowiązkiem rodziców, a dopiero potem wspólnoty społecznej. Wychowanie, w którym nie wprowadza się dzieci i młodzieży w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowicznym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym i społecznie szkodliwym. Przede wszystkim nie przygotowuje ono wystarczająco do podjęcia ważnych życiowych decyzji, zgodnych z podstawowymi zasadami moralności. Wartości są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe (Łobocki, 2003, s. 102-103).

Kryzys wartości, a w zasadzie nieumiejętność ich rozumienia, którego jesteśmy świadkami i w pewnym stopniu uczestnikami, nie mógł ominąć takich instytucji społecznych, jak rodzina, szkoła czy Kościół, a więc nie pominął autorytetu rodzica, nauczyciela, szkoły i Kościoła. Nie ulega wątpliwości, że liczne zjawiska, ale też atrybuty współczesnej cywilizacji, środki masowego przekazu, takie jak np. internet, telewizja, radio,

coraz szybsze poznawanie świata przez dzieci i młodzież, większe swobody obyczajowe, rozluźnienie moralne, oddziaływanie na młode pokolenie oraz wiele innych środowiskowych, czyli pozadomowych czynników nie sprzyjają kultywowaniu tradycyjnego autorytetu rodzicielskiego.

Jak słusznie zauważa E.V. Sullivan, mass media stały się najpotężniejszym instrumentem kształtowania systemu wartości. Życie zaczyna nabierać charakteru telewizyjnego. Obecnie popularne jest również kreowanie własnego Ja i komunikowanie się z innymi poprzez portale społecznościowe i blogi. Doświadczenie zdobyte poprzez kontakt z mediami w coraz większym stopniu zastępuje rzeczywiste doświadczenia. Nie ma znaczenia, czy coś jest prawdziwe, czy fałszywe – jeśli zdarza się w mass mediach, jest po prostu wiarygodne. Utracona została zdolność do rozróżniania kształtu i jego cienia (Melosik, 2007, s. 76-77).

Warto zauważyć, że współczesne społeczeństwa charakteryzują się ciągłym zrywaniem i budowaniem nowych więzi przez ludzi funkcjonujących w ramach sieci. Zauważyli to socjologowie rodziny, którzy starają się dostosować do tego modelu życia społecznego definicję „podstawowej komórki społecznej”. Normy społeczne, np. religijne, obyczajowe, moralne, nie zapewniają trwałości rodziny, nie stabilizują jej tradycyjnej formy. Pojawiają się obecnie liczne formy alternatywne wobec klasycznej rodziny nuklearnej. W nawiązaniu do nich tworzone są różne teorie w ramach nauk społecznych. Jak zauważa Tomasz Szlendak, „spotykamy najczęściej takie oto formy – homorodziny, samotni rodzice, trwali kohabitanci, rodziny wizytowe i rodziny migrantów oraz grona przyjacielskie, rodzinne patchworki (rodziny rekonstruowane po rozwodach)” (Szlendak, 2015, s. 217). Zdaniem socjologów nie mamy do czynienia z kryzysem, ale ze zmianami związanymi z przeobrażeniami ekonomicznymi, społecznymi, kulturowymi, filozofią życia, procesem indywidualizacji oraz źle pojmowaną wolnością.

Prawidłowo przebiegający proces rozwoju człowieczeństwa u dziecka dokonuje się przede wszystkim w rodzinie i wymaga zaspokojenia jego podstawowych potrzeb, na bazie których będzie mogła się rozwijać dojrzała emocjonalność człowieka warunkująca działania prospołeczne. Wymaga również prawidłowych postaw rodziców, dzięki którym dziecko kształtuje realny obraz siebie, wiarę we własne siły, poczucie godności, samodzielność, pragnienie twórczości. Szczególnie istotne staje się zaspokojenie potrzeby miłości i przynależności, bezpieczeństwa, zrozumienia i szacunku. Już w pierwszych chwilach życia, w okresie prenatalnym, dziecku towarzyszą uczucia. Z wielu badań wynika, że już w okresie prenatalnym dziecko potrzebuje życzliwości i miłości rodziców. Stały bliski kontakt z dzieckiem leży u podstaw kształtowania się prawidłowej więzi emocjonalnej. W atmosferze akceptacji, życzliwości wyrasta człowiek, który potrafi odkrywać własną wartość, zaakceptować siebie i innych.

Zaspokojenie podstawowych potrzeb człowieka pozwala na kształtowanie się potrzeb wyższych, które prowadzą ku pełni człowieczeństwa. Dzięki nim człowiek odczuwa tęsknotę za pięknem, doskonałością, prawdą, za ofiarną miłością i odpowiedzialnością. Natomiast prawidłowe postawy rodzicielskie, tzn. akceptacja dziecka, czyli przyjęcie go takim, jakim ono jest, współdziałanie z dzieckiem, zaangażowanie w jego sprawy,

dawanie dziecku rozumnej swobody, dostosowanej do wieku, uznawanie praw dziecka jako pełnoprawnego członka rodziny przyczynia się do prawidłowego rozwoju jego ufności, życzliwości, chęci współdziałania, odpowiedzialności, do wiary we własne siły (Ziemska, 1977). Zauważenia wymaga również złożoność relacji między członkami rodziny, którzy tworzą sytuacje wychowawcze i wyposażają w „podstawowe sensy istotowe dla dalszego życia w społeczeństwie poza wspólnotą rodzinną (...). Dziecko znajduje się zawsze w koniecznej relacji do rodziny, jeśli nie naturalnej, to zastępczej. Konieczność ta wpisana jest w naturę i obiektywny układ inklinacji i struktur” (Stadniczeńko, 2019, s. 39-40).

Odpowiedzialność rodziców w kształtowaniu człowieczeństwa

Wybór roli rodzica jest decyzją moralną i powinien być wolny, świadomy, racjonalny, odpowiedzialny oraz nastawiony na urzeczywistnianie wartości etycznych. Człowiek podejmując rolę rodzica, musi stać się odpowiedzialny już nie tylko za siebie, ale również za dziecko.

Odpowiedzialność obliguje człowieka mądrego, którym powinien być rodzic, do myślenia według wartości moralnych i do działań nastawionych na ich urzeczywistnianie. Gotowość do ponoszenia i podejmowania odpowiedzialności stanowi, jeśli nie najważniejszą, to na pewno bardzo ważną cnotę człowieka mądrego. Kolejnym jego wyróżnikiem jest umiejętność trafego wyboru moralnego, warunkowana zasobem wiedzy etycznej i empirycznej. Rezultatem powinno być opracowanie możliwie najlepszego sposobu postępowania w danej sytuacji, służącego realizacji wybranych wartości.

Jak pisze Hans Jonas:

Pierwszym i najogólniejszym warunkiem odpowiedzialności jest moc sprawcza, a więc to, że działanie ma wpływ na świat; drugim, że działanie takie podlega kontroli jego sprawcy; trzecim zaś, że do pewnego stopnia może on przewidzieć jego skutki. Jeśli te warunki konieczne są spełnione, możliwa jest „odpowiedzialność”, ale w dwu dalece odmiennych sensach: a) odpowiedzialność jako bycie rozliczanym „za” swoje czyny, jakie by były; oraz b) odpowiedzialność „za” określone przedmioty, która angażuje sprawcę do określonych czynów względem przedmiotów. (Proszę zauważyć odmienny zakres owego „za!”). Pierwsza odpowiedzialność jest pojęciem formalnym, druga treściowym; więc gdy mówimy, że ktoś jest odpowiedzialny za to, co się wydarzyło (bez intencji chwalenia czy potępienia), oraz że ktoś jest osobą odpowiedzialną, tzn. respektuje swe obowiązki (co jest pochwałą) – to naprawdę mówimy o dwu różnych sprawach (Jonas, 1996, s. 169).

Dalej Hans Jonas pisze:

(...) odpowiedzialność jest przede wszystkim odpowiedzialnością ludzi za ludzi i to jest archetyp wszelkiej odpowiedzialności. To pokrewieństwo podmiotu i przedmiotu w stosunku do odpowiedzialności zakłada, że choć stosunek sam w sobie i w każdym poszczególnym przypadku jest jednostronny, to jednak z istoty jest odwracalny i zawiera możliwą

wzajemność. Istotnie pod względem rodzaju wzajemność istnieje zawsze, o ile ja, który jestem odpowiedzialny za kogoś, przez to, że żyję wśród ludzi, jestem także przedmiotem odpowiedzialności kogoś innego. Wynika to z nieautarkiczności człowieka; i tak czy inaczej każdy wprawdzie doświadczył na sobie co najmniej podstawowej odpowiedzialności cechującej rodzicielską troskę (Jonas, 1996, s. 181).

Hans Jonas podkreśla (1996, s. 232 i n.), że relacja rodzic – dziecko jest ponadczasowym archetypem wszelkiej odpowiedzialności. Jest to archetyp pod względem genetycznym i typologicznym, lecz również – z powodu jego bezpośredniej oczywistości – epistemologicznym.

Odpowiedzialność oznacza możliwość i gotowości człowieka do ponoszenia konsekwencji za skutki swojego postępowania. Roman Ingarden wyróżnia odpowiedzialność biernie ponoszoną i aktywnie podejmowaną (Ingarden, 1975, s. 77). Wyróżniamy również odpowiedzialność formalną, w której miarą odpowiedzialności człowieka jest jego stosunek do właściwych mu obowiązków i reguł postępowania (Szawarski, 1987, s. 24) oraz substytucyjną – jest to odpowiedzialność podejmowana i ponoszona za drugiego człowieka. Dla współczesnego myśliciela francuskiego Emmanuela Lévinasa „Drugi” to „Twarz”, która prosi mnie i nakazuje mi „Nie zabijaj” (Lévinas, 2000, s. 54). Drugi człowiek – mój bliźni, za którego jestem odpowiedzialny – to ktoś, kto apeluje do mnie o zachowanie swego istnienia. W relacji odpowiedzialności pomiędzy mną a drugim – pomiędzy „Ja” i „Ty” – „Ja” jest członem silniejszym tej relacji; Drugi natomiast jest jej elementem słabszym, wymagającym troski, zagrożonym w swoim istnieniu (Lévinas, 2000, s. 106).

Odpowiedzialność znajduje się u podstaw etycznego działania człowieka, szanując autonomię podmiotu, wskazuje na podstawowe odniesienia, jakimi są odpowiedzialność za własne działanie i odpowiedzialność za świat, co jest szczególnie widoczne w dobie globalizacji. Emmanuel Lévinas w tym kontekście zauważa, że „odpowiedzialność jest tym, co ciąży na mnie i czego jako człowiek nie mogę odrzucić. Ten ciężar jest najwyższą godnością człowieka” (Lévinas, 1998, 101).

By odpowiedzialność zrozumieć, trzeba wykroczyć poza jej prawną czy moralną wykładnię. Współczesnego znaczenia pojęcia odpowiedzialności nie można też trafnie uchwycić i oszacować, nie zagłębiając się w jego filozoficzne źródła.

Odpowiedzialność rodzicielska to pewnego rodzaju zadanie, postawa oraz relacje rodziców z dzieckiem, wykonywane z poszanowaniem jego godności i praw, zgodnie z porządkiem społeczno-prawnym. Ma ona na celu troskę o dziecko i zaspokajanie jego potrzeb, przygotowanie do życia w rodzinie i społeczeństwie. Jest realizowana w szczególności przez wykonywanie obowiązków i praw w zakresie pieczy nad osobą i majątkiem dziecka, reprezentacji, utrzymywania relacji osobistych, ustalania pochodzenia dziecka, jego imienia i nazwiska, miejsca pobytu. Odnosi się odpowiednio do osób, które na mocy orzeczenia sądu ponoszą wobec dziecka taką odpowiedzialność jak rodzice. Z odpowiedzialnością wiążą się: powinność rodziców, dialog, wolność, sprawiedliwość, godność osobowa, prawda, troska, wzajemny szacunek i pomoc.

Odpowiedzialność nawiązuje do istnienia wartości i zachodzących między nimi związków, które są pierwszym warunkiem idei odpowiedzialności. W odpowiedzialności

rodzicielskiej występuje kilka aspektów odpowiedzialności: moralny, psychologiczny, pedagogiczny, społeczny i prawny. Odpowiedzialność ma wymiar podmiotowy „za kogoś”, „za coś”, „przed kimś za coś” i „przed samym sobą za coś”.

Człowieczeństwo immamentnie łączy się z odpowiedzialnością każdego człowieka, zwłaszcza rodzica, wyraża się między innymi w określonych postawach rodzicielskich. Prawidłowe postawy rodzicielskie wymagają umiejętności emocjonalnego zaangażowania się w sprawy drugich oraz autentyczności i otwartości w relacjach z innymi. Jest to umiejętność unikania w kontaktach z dziećmi fałszu, zakłamania, pozorów i konwencji. Tylko w rodzinach o prawidłowych postawach wychowawczych, w atmosferze pełnej rozumnej miłości mogą wychowywać się dzieci radosne, kochające, mające poczucie własnej wartości i godności, a także życzliwe i otwarte na potrzeby innych. Rodzice stają się dla dziecka wzorem, z którym dziecko szczególnie silnie się utożsamia. Zjawisko to prowadzi do przyjmowania przez dziecko postaw, poglądów i ideałów rodziców. Identyfikacja z rodzicami sprzyja większemu opanowaniu, zrównoważeniu w sferze osobowości, wytwarzaniu się pozytywnych postaw wobec otoczenia. Tylko w zgodnej, harmonijnie funkcjonującej rodzinie realizują się w pełni role ojca, matki i dzieci. W rodzinie zachodzi proces identyfikacji dziecka z własną płcią będący istotnym czynnikiem leżącym u podstaw rozwoju człowieczeństwa.

W procesie rozwoju człowieka jedną z podstawowych ról odgrywa również spójność układu normatywnego. Normy będą pełniły funkcję regulującą ludzkie działania, jeżeli zostaną odpowiednio przyswojone. Najprostszym sposobem przyswajania normy polega na jej werbalnym opanowaniu. Taki sposób poznania norm nie pociąga za sobą konsekwencji podporządkowania się im. Aby normy mogły stać się wymaganiami wewnętrznymi, muszą zostać zinternalizowane, tzn. musi nastąpić przekształcenie nakazu zewnętrznego we własny (Gołąb, 1979). Normy przyjmują rolę regulacyjną w działaniu ludzkim wtedy, gdy dana osoba zaczyna odczuwać poczucie powinności działania w określony sposób mimo braku kontroli zewnętrznej, poczucie dumy ze spełnionego obowiązku w przypadku jej zrealizowania lub niepokoju, gdy ktoś inny, szczególnie bliski, narusza normy, mimo że jego czyn nie dotyka w żaden sposób interesów jednostki (Reykowski, 1979).

Jak słusznie zauważa Elżbieta Sujak,

(...) wychowanie jest propozycją pewnej hierarchii wartości, zbioru zasad postępowania i niczym innym jak propozycją. Bolesne pytanie nurtujące rodziców, czy te najbardziej ukochane prawdy i wartości życia zostaną przez dziecko przyjęte za własne, pokochane i strzeżone – łatwiej znajdują uspokajającą odpowiedź w oczach dziecka i młodego człowieka, gdy całe dzieciństwo, cały dramat rozwoju i przyjmowania opieki i wychowania będzie rozgrywać się w atmosferze utrzymanego, zawsze żywego kontaktu uczuciowego (Sujak, 1983, s. 176).

Autorka ta zaznacza w innej książce, że istnieje powszechne przekonanie, iż dom rodzinny stanowi dla człowieka miejsce bezpieczne, spokojne, w którym najswobodniej można być sobą, a najbliżsi są praktycznie zobowiązani przyjmować dziecko zawsze

takim, jakie jest. W domu pragniemy odnajdywać pocieszenie, zrozumienie i oparcie. Trafnie zauważa również

(...) jeżeli rzeczywistość życia i rodziny okazuje się inna, gdy w domu wytwarzają się napięcia, żale, pretensje, czujemy się skrzywdzeni, zawiedzeni, pozbawieni czegoś, co nam się należy. Czasem wtedy rodzi się pokusa, by opuścić ten dom... Wtedy pojawiają się nieuniknione trudności, które nie przekreślając jego wartości, wstawiają wymagania dostosowania się i rozwiązywania kolejno pojawiających się kryzysów i konfliktów (Sujak, 1978, s. 463).

Podsumowanie

Na kształtowanie się osobowości dziecka mają wpływ najpierw rodzice, przy czym dominuje on zazwyczaj przez wiele lat. Wpływ ten jest rozległy i oddziałuje na rozwój funkcji poznawczych dziecka, a później na jego osiągnięcia szkolne, kształtowanie się równowagi uczuciowej i dojrzałości społecznej, formowanie obrazu samego siebie i stosunek do siebie oraz do grupy rówieśniczej, a także na późniejsze realizowanie ról rodzinnych (Ziemska, 2009, s. 6).

Odpowiedzialność rodzicielska ma swój cel, którym jest ukształtowanie człowieczeństwa u dziecka, i kończy się wraz z uzyskaniem przez dziecko dojrzałości.

W rodzinie, w której postawa rodziców otwarta jest na dialog, dziecko ma szansę na prawidłowy rozwój. Bycie z dzieckiem od najmłodszych lat, wchodzenie z nim w dialog uczy prawidłowych relacji z innymi, przyjęcia postawy otwartości i miłości do rodziców oraz aby mogło ono w przyszłości budować swoje relacje z ludźmi oparte na dialogu. Stąd konieczność szerokiej edukacji rodziców, przygotowania ich do prowadzenia dialogu wychowawczego we współpracy z innymi środowiskami odpowiedzialnymi za wychowanie.

Na szczególne znaczenie wkładu Emmanuela Lévinasa do pedagogicznej i prawniczej dyskusji o wolności i odpowiedzialności zwraca uwagę Stanisław Stadniczeńko w książce pt. *Pedagogika prawa*, podkreślając, że człowiek został powołany do bycia odpowiedzialnym za drugiego i traktowania go jako wyłącznie drugiego podmiotu, wskazując jednocześnie, że na każdym etapie funkcjonowania normy prawnej osoby poczuwające się do prawdziwej (a nie tylko formalnej) odpowiedzialności za system prawny, dobro wspólne i życie społeczne nie powinny tracić z oczu istoty człowieczeństwa i najgłębszego sensu ludzkiego życia (Stadniczeńko i Zamelski, 2020, s. 110 i n.).

Wykorzystanie wiedzy i umiejętności w rozwoju dziecka powinno ułatwić podjęcie rozmowy z dzieckiem, uczenie go rozmowy, by na zasadach dialogu budować wzajemne relacje, pokonywać pojawiające się trudności i wspólnie dążyć do wytyczonych celów w rozwoju człowieczeństwa. Prowadzenie dialogu jest rzeczywistością zakorzenioną w naturze ludzkiej, a egzystencja ludzka ma charakter dialogiczny.

BIBLIOGRAFIA

- Gołąb, A. (1979). Normy moralne, a gotowość do udzielenia pomocy innym. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowania ludzi* (s. 56-78). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Ingarden, R. (1975). O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych. W: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku* (s. 72-89). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jan Paweł II (2008). *Homilie i przemówienia z pielgrzymek – Europa. Cz. 1: Polska*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Jonas, H. (1996). *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej* (M. Klimowicz, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Kornas-Biela, D. (2001). *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Lublin: TN KUL.
- Lévinas, E. (1998). *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philippem Nemo* (B. Opolska-Kokoszka, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Lévinas, E. (2000). *Imiona własne* (J. Margański, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Łobocki, M. (2003). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: „Impuls”.
- Melosik, Z. (2007). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, (t. 2, s. 76-77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Podgórski, R. (2008). *Socjologia mikrostruktury. Podręcznik akademicki*. Olsztyn–Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Reykowski, J. (1979). *Motywacja. Postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Stadniczeńko, S.L. (2019). Podstawy aksjologiczne i intelektualne kształtowania projektu Kodeksu rodzinnego. W: S.L. Stadniczeńko i M. Michalak (red.), *O potrzebie nowego Kodeksu rodzinnego i jego podstawach aksjologicznych. W 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o prawach dziecka* (s. 53-82). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Stadniczeńko, S.L. i Zamelski, P. (2020). *Pedagogika prawa. Pomoc w zrozumieniu prawa i sensu życia*. Warszawa: Wydawnictwo AEH.
- Sujak, E. (1978). Sytuacje konfliktowe w małżeństwie i rodzinie. W: F. Adamski (red.), *Miłość, małżeństwo, rodzina* (s. 47-56). Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Sujak, E. (1983). *Kontakt psychiczny w małżeństwie i rodzinie*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Szawarski, Z. (1987). *Rozmowy o etyce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szlendak, T. (2015). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ziemska, M. (1977). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Edukacja zdalna w czasie pandemii – perspektywa rodziców i opiekunów

STRESZCZENIE: _____

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest poznanie opinii rodziców oraz opiekunów na temat organizacji i przebiegu edukacji zdalnej w czasie pandemii wirusa SARS-CoV-2 w Polsce.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W prezentowanym artykule analizom poddano wypowiedzi rodziców odnoszące się do edukacji zdalnej prowadzonej w czasie pandemii. Wykonano analizę dostępnych raportów i publikacji, jak również przeprowadzono badania własne (ankietowe).

PROCES WYWODU: Zdefiniowano kluczowe dla analizy pojęcia oraz przedstawiono wyniki badań ankietowych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzona analiza wykazała nie tylko niską ocenę realizowanych zajęć, ale także wskazała konkretne płaszczyzny, gdzie konieczne jest wprowadzenie nowych rozwiązań, a wręcz systemowego wsparcia merytorycznego czy psychologicznego.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Przedstawione w pracy wyniki badań potwierdzają tezę o zwiększeniu liczby zadań i obowiązków, które nakłada na rodziców edukacja zdalna. Wyniki badań dostarczają informacji o konkretnych potrzebach, tak objętych zdalną edukacją uczniów, jak i organizujących opiekę w domu rodziców.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PANDEMIA, SARS-COV-2, EDUKACJA ZDALNA, E-LEARNING, WYCHOWANIE**

ABSTRACT _____

Remote Education During Pandemic – Parents' and Guardians' Perspective

SCIENTIFIC OBJECTIVE: The aim of the article is to find out the opinions of parents and guardians on the organization and course of remote education during the SARS-CoV-2 virus pandemic in Poland.

PROBLEM AND RESEARCH METHODS: In the presented article, parents' statements regarding remote education during the pandemic were analyzed. An analysis of the available reports and publications was performed, as well as own (questionnaire) research.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The key concepts for the analysis were defined and the results of the questionnaire were presented.

RESULTS OF SCIENTIFIC ANALYSIS: The conducted analysis showed not only a low evaluation of the activities carried out, but also indicated specific areas where it is necessary to introduce new solutions, and even substantive or psychological systemic support.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: The research results presented in the paper confirm the thesis about increasing the number of tasks and responsibilities imposed on parents by remote education. The research results provide information on the specific needs of both students covered by remote education and those who organize care at home.

→ **KEYWORDS:** PANDEMIC, SARS-COV-2, REMOTE EDUCATION, E-LEARNING, RAISING

Wstęp

Pojawienie się wirusa SARS-CoV-2 tak w Polsce, jak i na całym świecie wywołało niepokój, napięcie społeczne oraz lęk. „Nowa normalność” stała się z dnia na dzień faktem, a wraz z nią niepewność jutra i utrudnienia w codziennym funkcjonowaniu. Ograniczenia związane z pandemią przyniosły ogromne zmiany dla niemal każdej dziedziny życia. Jedną z nich jest edukacja. Od momentu wprowadzenia w kraju stanu epidemiologicznego sytuacja uczniów oraz ich rodziców pozostaje dynamiczna. Tym samym ogromny ciężar opieki oraz wsparcia realizacji procesu edukacyjnego online spoczywa właśnie na rodzicach. Dlatego też warto dokładniej przyjrzeć się ocenom oraz odczuciom, jakie w tej grupie społecznej wzbudza edukacja zdalna. Przedmiotem artykułu jest ocena organizacji oraz przebiegu procesu edukacji i opieki nad dziećmi w wieku szkolnym w czasie pandemii wirusa SARS-CoV-2 w Polsce przez rodziców i opiekunów dzieci w wieku szkolnym. Tym samym stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o adekwatność i funkcjonalność aktualnie przyjętych rozwiązań, mających na celu kontynuowanie nauki w czasie trwającej pandemii. Rozważania kończą propozycje rekomendacji, których uwzględnienie w procesie planowania i realizowania e-learningu w przyszłości mogłoby przynieść wymierne korzyści zarówno dla nauczycieli, rodziców i opiekunów, jak i samych uczniów.

Metody i narzędzia badawcze

W niniejszej pracy obok analizy piśmiennictwa specjalistycznego przedstawiono wyniki badań własnych dotyczących organizacji opieki oraz procesu edukacji zdalnej dla dzieci

i młodzieży w wieku szkolnym. Przeprowadzone badania miały charakter ilościowy, a dobór osób poddanych badaniu był losowy. Narzędzie badawcze stanowiła ankieta, którą respondenci rozwiązywali w trybie on-line. W badaniu wzięły udział 132 osoby, reprezentujące niemal wszystkie regiony kraju. Należy dodać, że w badaniu wziąć udział mógł jedynie rodzic (ojciec lub matka) bądź opiekun prawny, pod którego opieką znajduje się minimum jedno dziecko będące w wieku szkolnym (od szóstego do osiemnastego roku życia). Uczestnicy wypełniali ankietę on-line, która składała się z dwunastu pytań. Badanie cechowała całkowita anonimowość, a sporządzona ankieta zawierała w sobie jedynie kilka pytań, które pozwoliły na osadzenie badanych w przestrzeni takiej jak: województwo, forma opieki nad dzieckiem, liczba dzieci w wieku szkolnym przebywających pod opieką respondenta czy wiek dzieci w wieku szkolnym. Badanie przeprowadzono w lutym 2021 roku. Główne pytanie badawcze brzmiało: Jak edukację zdalną (e-learning oraz przyjęte rozwiązania organizacyjne) oceniają rodzice i opiekunowie dzieci w wieku szkolnym? Sformułowano pytania pomocnicze, które podzielono na dwie grupy. W pierwszej z nich umieszczono zagadnienia dotyczące procesu zdalnego nauczania, takie jak: (1) ocena edukacji zdalnej, (2) pozytywne i negatywne strony edukacji zdalnej, (3) zmiany w zachowaniu i emocje dzieci w związku z e-learningiem. Druga grupa pytań związana jest z organizacją opieki dla dzieci w domu: (4) sposoby zapewniania opieki dzieciom podczas zdalnego nauczania, (5) organizacja czasu wolnego, (6) wyzwania, problemy i potrzeby rodziców i opiekunów. Każda z osób biorących udział w badaniu po wypełnieniu metryczki wypełniała ankietę on-line, odpowiadając na następujące pytania jednostkowe: (1) Czy pandemia spowodowała zmianę Pani/Pana formy pracy na zdalną lub hybrydową?, (2) Kto zapewnia/zapewniał opiekę Pani/Pana dziecku/dzieciom w czasie pandemii, kiedy szkoły są/były zamknięte?, (3) Które z określiń najlepiej opisuje to, jak Pani/Pana dzieci spędzają czas w dobie pandemii?, (4) Jak Pani/Pan ocenia naukę zdalną?, (5) Jakie pozytywne strony nauki zdalnej Pani/Pan dostrzega?, (6) Jakie negatywne strony nauki zdalnej Pani/Pan dostrzega?, (7) Czy podczas okresu nauki zdalnej zauważyła Pani/Pan zmiany u dziecka? Jakież?, (8) Jakie emocje u Pani/Pana wzbudza edukacja zdalna?, (9) Jakie emocje u Pani/Pana dziecka/dzieci wzbudza edukacja zdalna?, (10) Jakie wyzwania/problemy stanęły przed Panią/Panem podczas edukacji zdalnej?, (11) Jaka forma nauczania byłaby w Pani/Pana opinii najlepsza w czasie pandemii?, (12) Jaka pomoc byłaby Pani/Pana rodzinie najbardziej przydatna w czasie nauki zdalnej? Zebrane odpowiedzi zostały opracowane, odpowiedzi podliczone i skategoryzowane.

E-learning w Polsce

Anglojęzyczny termin e-learning w dosłownym tłumaczeniu oznacza „elektroniczne uczenie się”. W Polsce wymiennie stosowane bywa także: „nauczanie elektroniczne”, „e-nauczanie” czy „nauka on-line”. Wszystkie te określenia odnoszą się do tego samego procesu, tj. techniki szkolenia na odległość, w której wiedza jest zdobywana, a umiejętności są

rozwijane z zastosowaniem najnowszych technologii i narzędzi informatycznych (Pluta-Olearnik, 2006, s. 8). Rozwój nowych technologii umożliwił powstanie oraz upowszechnienie tzw. platform e-learningowych, czyli zestawów oprogramowania umożliwiających prowadzenie zajęć w trybie on-line. Popularnym w tym kontekście terminem jest także „wirtualne środowisko kształcenia” (ang. *Virtual Learning Environment* – VLE). Pojęcie to ma charakter bardziej ogólny, a swoim zakresem obejmuje całość procesów związanych z nauczaniem on-line (Dąbrowski, 2013, s. 206). Do realizacji zdalnego nauczania wykorzystywane są rozmaite platformy edukacyjne. Są to systemy komputerowe pozwalające organizować i wspomagać nauczanie przez internet. Określane bywają także skrótem LMS (ang. *Learning Management System*). Podstawowe funkcjonalności tych systemów pozwalają gromadzić materiały dydaktyczne, organizować je czy udostępniać odbiorcom przez internet. Platformy e-learningowe są rozbudowanymi aplikacjami ułatwiającymi tworzenie, prowadzenie oraz administrowanie kursami edukacyjnymi. Są to, inaczej mówiąc, zintegrowane zestawy narzędzi pozwalające realizować konkretne cele edukacyjne, umożliwiają zarządzaniem kursem i wchodzącymi w jego skład zasobami (Molga, 2015, s. 135).

Jak piszą Michał Koziół oraz Michał Woźniak, e-learning jest metodą zdobywania wiedzy (techniką nauczania i sposobem uczenia się) z wykorzystaniem mediów elektronicznych. Proces ten najkrócej określić można jako uczenie się przez internet. Tak pojmowany e-learning obejmuje niemal każdy rodzaj i sposób internetowego uczenia się – także w oderwaniu od instytucji edukacyjnych czy nauczycieli (Woźniak i Koziół, 2012, s. 184). Na ten sam aspekt zwraca uwagę Katarzyna Włodarczyk, która zaznacza, że terminem e-learning można określić wszelkie formy szkoleń, wykorzystujące media elektroniczne, gdzie kontakt osobisty z nauczycielem jest ograniczony do minimum (Włodarczyk, 2015, s. 401). Część badaczy akcentuje wagę roli nauczyciela, opisując ją jako przewodzenie w samodzielnych poszukiwaniach (Adamowicz i Pyra, 2018, s. 78). Nauczanie za pomocą platformy e-learningowej nie oznacza uproszczenia treści kształcenia, zmniejszenia atrakcyjności zajęć czy mniejszych nakładów czasu. Wręcz przeciwnie – prowadzący powinien posiadać konkretne kompetencje w zakresie zasad komunikacji w sieci, tworzenia prezentacji bądź grafik (Wach-Kąkolewicz i Shelest, 2014, s. 59).

Ważnym terminem, który warto zaakcentować, jest tzw. *blended learning* (*b-learning*), czyli hybrydowa metoda kształcenia, łącząca tradycyjne metody nauki z aktywnościami on-line. Jak zaznacza Adam Stecyk, nowoczesne e-nauczanie prowadzone jest on-line lub off-line w wewnętrznej sieci placówki szkolącej (intranet) lub poprzez sieć zewnętrzną (internet), często z wykorzystaniem dodatkowych zasobów na nośnikach informacji (CD-ROM, DVD itp.). Rozwój aplikacji mobilnych oraz rozpowszechnienie smartfonów wśród młodszych grup wiekowych pozwala przenosić nauczanie także na poziom telefonu – *m-learning*, ang. *mobile learning* (Stecyk, 2009, s. 373).

Raport „Edukacja zdalna w czasie pandemii”, wydany przez Fundację Centrum Cyfrowe w listopadzie 2020 roku, dostarcza informacji dotyczących oceny edukacji zdalnej przez nauczycieli realizujących ją w omawianym okresie. Autorzy publikacji piszą

m.in., że pandemia odśloniła problem niskich kompetencji cyfrowych nauczycielek/li, te mają być jednak konsekwencją braku szkoleń i wsparcia merytorycznego w tym zakresie (Buchner i Wierzbicka, 2020). W lutym 2021 roku opublikowano komunikat z badań Centrum Badania Opinii Społecznej dotyczący edukacji zdalnej w Polsce. Na pytanie o ocenę jakości zdalnego nauczania aż 62% respondentów (rodziców) wskazało, że jej jakość jest zdecydowanie gorsza od nauki prowadzonej w trybie stacjonarnym (Omyła-Rudzka, 2021, s. 6). Ważki problem obciążenia emocjonalnego w kontekście trwającej pandemii podjęli Wiesław Poleszak i Jacek Pyżalski. Badacze zwrócili uwagę na fakt, że samopoczucie młodego człowieka zależy od indywidualnych cech, dlatego też myśląc o sytuacji młodzieży w czasach pandemii koronawirusa, należy mieć na uwadze, że nie jest ona jednorodna (Poleszak i Pyżalski, 2020). Warto zaznaczyć, że izolacja i brak wsparcia rówieśniczego, monotonia, konieczność samodzielnej pracy nad materiałem szkolnym, wreszcie długotrwałe przebywanie wśród domowników stanowią wyzwalacze kryzysów (Bilicki, 2020).

W grudniu 2020 roku publikowano raport *Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii SARS-CoV-2. Studium województwa śląskiego* wykonany na zlecenie Stowarzyszenia Biznes – Nauka – Samorząd „Pro Silesia”, a zrealizowany przez naukowców z Instytutu Nauk Politycznych Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego. Większość biorących udział w badaniu (66,4%) wyrażała zaniepokojenie wynikające z niskiej jakości pracy zdalnej oraz kompetencji informatycznych nauczycieli. Najwięcej obaw wśród respondentów (70,8%) budziła jednak perspektywa trudności w realizacji podstawy programowej w warunkach nauczania zdalnego (Turska-Kawa i in., 2020, s. 9).

Edukacja zdalna w czasie pandemii – perspektywa rodziców

Jednym z pierwszych pytań zadanych podczas przeprowadzanych badań była prośba o wystawienie oceny nauce zdalnej. Respondenci dysponowali sześciostopniową skalą, gdzie cyfra 6 oznaczała ocenę najwyższą (wzorową), 5 – bardzo dobrą, 4 – dobrą, 3 – dostateczną, 2 – złą, 1 – bardzo złą. Największą grupę, liczącą 29% wszystkich respondentów, stanowili rodzice oceniający proces edukacji zdalnej na trójkę – dostatecznie. Druga pod względem liczebności była grupa 33 osób (25%), którzy edukacji zdalnej wystawili ocenę dobrą, a grupa licząca 32 respondentów e-naukę oceniła źle. Co ważne, ocenę najniższą (1) wskazało 15% wszystkich badanych, tym samym uznać należy, że łączna grupa rodziców negatywnie oceniających proces zdalnego nauczania (źle i bardzo źle) stanowi prawie 40% wszystkich badanych. W celu uzyskania informacji odnośnie pozytywnych stron e-nauczania, respondenci odpowiadali na pytanie: „Jakie pozytywne strony nauki zdalnej Pani/Pan dostrzega?”. Podczas gdy część rodziców wymieniała jedną, dwie lub więcej cech, inni wyznali, że nie dostrzegają ich wcale. Wyróżniono następujące grupy odpowiedzi: (1) nie dostrzegam żadnych, (2) rozwinięcie kompetencji komputerowych, (3) dłuższy sen dziecka, (4) większa samodzielność dziecka, (5) oszczędność

czasu (brak konieczności dowożenia do szkoły), (6) bieżące informacje na temat zadań szkolnych i postępów w nauce, (7) brak pośpiechu, (8) mniej stresu, (9) więcej czasu z rodziną, (10), mniej przeziębień, infekcji, chorób, (11) ochrona przed zakażeniem wirusem SARS-CoV-2, (12) inne. Największą grupę spośród badanych stanowią rodzice, którzy wskazali, że nie dostrzegają żadnych pozytywnych stron zdalnego nauczania. Takiej odpowiedzi udzieliły 53 osoby, co stanowi niemal połowę wszystkich respondentów. Spośród rodziców, którzy zauważyli pewne pozytywne strony e-nauczania, największą część wyznała, że dziecko rozwinęło swoje komputerowe umiejętności (15 respondentów), dłużej i lepiej śpi (14 odpowiedzi), stało się bardziej samodzielne (12). Rodzice zwrócili też uwagę na oszczędność czasu związaną z brakiem konieczności dowożenia dziecka do placówek szkolnych czy otrzymywanie bieżących informacji na temat aktualnego tematu zajęć i postępów w nauce. Rozważając zagadnienie pozytywnych stron zdalnego nauczania, równie zasadne wydaje się pytanie o negatywne strony tego procesu. Na podstawie zebranych danych wyróżnić można było konkretne grupy negatywnych stron, jakie zauważają rodzice. Największą z nich stanowią odpowiedzi wskazujące na izolację społeczną oraz brak kontaktu z rówieśnikami (75 odpowiedzi), drugą pod względem liczby odpowiedzi stanowi grupa rodziców akcentująca niższy poziom nauczania niż w przypadku nauki stacjonarnej, a także nieprzygotowanie nauczycieli do prowadzenia lekcji w trybie on-line (34 odpowiedzi), w następnej kolejności respondenci wskazali: apatię, znużenie i brak motywacji do nauki (32 odpowiedzi), zbyt dużą ilość czasu spędzaną przez komputerem, w tym nie tylko podczas e-lekcji (27), zbyt mało ruchu oraz brak zajęć z wychowania fizycznego (21), zbyt dużo prac domowych i materiału do samodzielnego przyswojenia (17), konieczne wsparcie rodziców podczas nauki (12), utrudniony kontakt z nauczycielem (9), wady postawy, bóle głowy, wady wzroku (6). Wyraźne wskazanie izolacji społecznej oraz braku kontaktu z rówieśnikami warto rozpatrywać także w kontekście zdrowia psychicznego uczniów. Ten problem zaznaczają przywoływane we wcześniejszych rozdziałach raporty. Niewątpliwie przymusowa i nagła izolacja dzieci i młodzieży przyczynia się do pogorszenia ich samopoczucia – jest w stanie wywołać m.in. apatię czy brak motywacji do nauki. W konsekwencji przedłużania się lockdownu uczniowie tracą możliwości spędzania czasu z przyjaciółmi na zasadach, które były im do tej pory znane, i w sposób, jaki sprawiał im przyjemność. Mimo że e-learning pozwala na prowadzenie rozmów (także w formie wideo), nie zaspokaja potrzeby obcowania z drugim człowiekiem. Tym samym stwierdzić należy, że technologie mające za zadanie „przedłużanie” naszych możliwości stanowią niedoskonały substytut spotkań i relacji, które znamy z rzeczywistości niewirtualnej. W celu bardziej szczegółowej analizy zadano pytanie o ewentualne zmiany w zachowaniu dzieci. Na pytanie: „Czy podczas okresu nauki zdalnej zauważyła Pani/Pan zmiany u dziecka? Jakiego?” 20 osób spośród respondentów wskazało, że nie dostrzegło żadnych zmian u podopiecznych. Spośród osób, którzy odpowiedziały twierdząco, wskazywano kolejno na: apatię, znużenie, brak motywacji, problemy z koncentracją (53 osoby), stres, napięcie, nerwowość, lęk, rozdrażnienie (50 odpowiedzi), tęsknotę za rówieśnikami, kolegami i koleżankami (13 osób), brak sportu, ruchu, niechęć do jakiegokolwiek aktywności

czy wyjścia z domu (12), trudności w relacjach społecznych, wycofanie się (11), mniej stresu, mniej pośpiechu, lepszy sen, apetyt (10), więcej czasu przed komputerem, konsolą, więcej gier komputerowych (9), gorsze wyniki w nauce, mniejsza wiedza (6), problemy ze wzrokiem, kręgosłupem, bóle głowy (3), dziecko jest zadowolone z nauki zdalnej (3). Nietrudno dostrzec, że w centrum uwagi respondentów po raz kolejny widoczne są u podopiecznych problemy ze sferą psychologiczną.

Na pytanie o to, jakie emocje wzbudza u Pani/Pana edukacja zdalna, większość rodziców wskazała, że są one raczej negatywne – 37%; kolejne wybory: neutralne (25%), negatywne (20%), bardzo negatywne (13%), raczej pozytywne (2%), pozytywne (2%), bardzo pozytywne (2%). Łączna suma odpowiedzi wskazujących na pozytywne emocje wynosi tym samym zaledwie 6% przy 25% odpowiedzi wskazujących emocje neutralne i aż 70% odpowiedzi mówiących o negatywnych emocjach. W kolejnym pytaniu rodzice zapytani zostali o ocenę emocji ich dzieci w kontekście zdalnego nauczania. Dostrzec można pewne różnice w ocenie sytuacji przez dzieci. Na pytanie o to, jaka forma nauczania byłaby zdaniem rodziców najlepsza w obecnej sytuacji, zdecydowana większość respondentów (49%) wskazała na naukę stacjonarną. Druga pod względem liczby odpowiedzi jest grupa rodziców, według których nauka hybrydowa jest optymalnym rozwiązaniem (29%), natomiast tak dla nauki zdalnej powiedziało 17% badanych.

Organizacja opieki w domu

Brak możliwości uczęszczania dzieci do placówek szkolnych i uruchomienie procesu edukacyjnego w trybie nauki zdalnej wiążą się z konkretnymi konsekwencjami. Nie dotyczą one wyłącznie samego aspektu edukacyjnego, ale także kwestii organizacji opieki w domu. Interesującym zagadnieniem wydaje się zatem pytanie tak o zmiany w organizacji życia opiekunów (rodziców), jak i samych podopiecznych. W toku prowadzonych badań sformułowano pytanie o formy pracy rodziców i opiekunów w związku z sytuacją epidemiologiczną i wprowadzeniem nauczania zdalnego. Jak wykazała ankieta, największą grupę stanowią rodzice, którzy od momentu pojawienia się pandemii pracują hybrydowo (41%). Druga najczęściej wskazywana odpowiedź to utrzymanie formy pracy sprzed pandemii – tj. praca poza miejscem zamieszkania (30%). Zmianę formy pracy na wyłącznie zdalną wskazało 18% respondentów. W grupie respondentów znaleźli się także rodzice, którzy tak przed jak i w czasie trwającej pandemii nie pracowali zawodowo (9%), a najmniejszą grupę stanowiły osoby, które już przed pandemią pracowały zdalnie bądź hybrydowo, i tryb ten utrzymały w czasie zagrożenia epidemiologicznego (2%). Warto przypomnieć, że ankietę wypełniał każdorazowo wyłącznie jeden z rodziców, aby uzyskać zatem pełniejszy obraz dotyczący sprawowania opieki nad dziećmi w czasie nauki zdalnej, sformułowano pytanie: „Kto zapewnia/zapewniał opiekę Pani/Pana dziecku/dzieciom w czasie pandemii, gdy szkoły są/były zamknięte?”. Większość badanych wskazała, że funkcję opiekuna przejmuje rodzic pracujący w trybie zdalnym (44%), w drugiej kolejności zaznaczano konieczność pozostawiania dziecka samego

w domu (29%), trzecią grupę stanowili rodzice, którzy do opieki nad pozostającym w domu dzieckiem angażują członków rodziny (np. babcię, dziadka czy ciocię) – 16%, a u 9% wszystkich respondentów dzieckiem zajmuje się jedno z rodziców, które nie pracuje zawodowo (zajmuje się domem, jest na urlopie, rencie bądź zwolnieniu lekarskim). Mając na uwadze problem opieki nad dzieckiem pozostającym w domu, zasadne wydaje się pytanie o sposoby spędzania czasu. W tym celu ankietowani poproszeni zostali o wskazanie określeń, które najlepiej opisują formy spędzania czasu ich dzieci w dobie pandemii. Respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź lub sformułować własną. Zdecydowana większość biorących udział w badaniu rodziców, bo aż 90 ze 132 osób, przyznała, że okres zdalnej nauki oznacza więcej czasu spędzanego przed telewizorem lub konsolą (z zaznaczeniem, że nie jest to czas nauki, a rozrywki). W drugiej kolejności rodzice wskazywali na pojawianie się większej liczby nerwowych sytuacji, w trzeciej – więcej nauki niż przed pandemią. Zestawiając omawiane wyniki z zaznaczonymi we wcześniejszej części problemami dotyczącymi złego psychicznego samopoczucia podopiecznych, wnioskować można, że zwiększenie ilości czasu spędzanego przed telewizorem lub konsolą nie poprawia nastroju dzieci i młodzieży. Ta forma rozrywki, choć powszechnie lubiana i jakże popularna, okazuje się przynosić znacznie mniejsze korzyści dla zdrowia psychicznego niż np. spotkania rówieśnicze. W toku prowadzonych badań zebrano odpowiedzi na pytanie o to, jakie problemy i wyzwania pojawiały (i w dalszym ciągu pojawiają) się najczęściej. Widoczne jest wyróżnienie trzech głównych grup problemów, z jakimi borykali się rodzice. Największa grupa respondentów (46 osób) wskazała na konieczność pomagania dzieciom podczas zdalnej nauki – zarówno w momencie trwania e-lekcji (szczególnie najmłodszym dzieciom, które nie radziły sobie jeszcze z obsługą komputera), jak i w czasie wolnym od zajęć, kiedy uczeń miał samodzielnie wykonać zadanie domowe lub przyswoić materiał. Nieznacznie mniejszą pod względem liczebności była grupa 42 rodziców, dla których największe wyzwanie stanowiło łączenie pracy zawodowej z opieką nad dzieckiem. Podobną liczbę (40) zebrano dla odpowiedzi mówiącej o problemach z zapewnieniem sprzętu, internetu czy miejsca do nauki. Ten problem pojawiał się zwykle w sytuacji, gdy w domu znajdowało się troje i więcej dzieci uczących się zdalnie. Pojawiły się także odpowiedzi wskazujące na problemy ze zmobilizowaniem dziecka do nauki (10 osób), zapewnieniem opieki dziecku pozostającemu w domu (10 osób), problemy emocjonalne dziecka, takie jak zwiększona nerwowość czy apatia (10 osób), problemy zdrowotne (2 osoby). Istotne w tym kontekście wydaje się pytanie o potrzeby tak rodziców, jak i samych uczniów w czasie trwającej pandemii. Z tego też powodu respondenci zapytani zostali o to, jaka pomoc byłaby ich rodzinie najbardziej przydatna w czasie nauki zdalnej. Uzyskane odpowiedzi jednoznacznie wskazują, że pierwszą, najpowszechniejszą potrzebą jest wsparcie merytoryczne (np. korepetytor lub dodatkowe konsultacje z nauczycielami), zaakcentowało je 50 osób. Niewiele mniej, bo 46 osób wyznało, że najbardziej potrzebne jest im wsparcie psychologiczne, 35 potrzebuje sprzętu komputerowego do nauki zdalnej, 33 umożliwienia pracy zdalnej, 30 opiekunki/opiekuna do dzieci, a 27 wsparcia technicznego do komputera lub internetu.

Podsumowanie wyników badań

Edukacja zdalna, mimo że kierowana bezpośrednio do uczniów, często staje się dodatkowym obowiązkiem dla pozostałych członków rodziny – najczęściej rodziców. Przeprowadzone badania wskazują, że obecnie realizowany w Polsce proces e-nauczania spotyka się z niską oceną wystawianą mu przez rodziców. Rodzice nie dostrzegają korzyści płynących z nauczania zdalnego, wymieniają natomiast wiele negatywnych skutków, spośród których najczęściej powtarzany jest problem izolacji społecznej dzieci i braku kontaktu z rówieśnikami, jak również niższy poziom nauczania, znużenie, apatia i brak motywacji dzieci do nauki. Jednym ze sposobów wsparcia opiekunów w tym zakresie mogłoby być opracowanie przewodników (w dowolnej formie), które krok po kroku tłumaczyłyby pojęcia bądź prezentowały przykładowe ćwiczenia pozwalające utrwalić zdobyte podczas e-learningu informacje. Dobrym rozwiązaniem byłyby także spotkania (konsultacje) rodziców z nauczycielami przedmiotowymi, podczas których omawiano by ewentualne wątpliwości.

Biorąc pod uwagę konieczność stacjonarnego pobierania nauki w trybie on-line, a zarazem potrzebę wzmacniania odporności organizmu, sport oraz kształtowanie zdrowych nawyków (także żywieniowych) powinny być traktowane priorytetowo. Tymczasem analiza wyników badań dostarczyła informacji świadczących o braku bądź znacznym skracaniu czasu trwania zajęć wychowania fizycznego. Skoro współczesne rozwiązania technologiczne (m.in. aplikacje mobilne) umożliwiają zindywidualizowane treningi sportowe, dlaczego by nie zaimplementować ich w procesie krzewienia kultury fizycznej? Niewątpliwie duże znaczenie w tym zakresie ma podejście oraz umiejętności cyfrowe samego nauczyciela przedmiotu. Odwołując się do jednej z przytoczonych we wcześniejszej części tekstu definicji e-learningu mówiącej, że jest to proces nauczania skoncentrowany na uczniu (Adamowicz i Pyra, 2018, s. 78), należy podkreślić, że to właśnie uczeń powinien być w centrum zainteresowania. Wszelkie metody i narzędzia, po które sięgamy w procesie edukacyjnym, powinny odpowiadać obecnym potrzebom uczniów. Fakt istnienia aplikacji umożliwiających przeprowadzanie zdalnych sprawdzianów czy testów wiedzy nie oznacza, że uczeń drugiej klasy szkoły podstawowej będzie w stanie taką aplikację obsłużyć. Tymczasem w opiniach rodziców biorących udział w badaniu nie brakuje wypowiedzi wskazujących na niedostosowanie sposobu prezentowania treści (bądź sprawdzania wiedzy) do poziomu umiejętności cyfrowych dzieci. Brak optymalizacji wykorzystywanych w procesie edukacji zdalnej narzędzi skutkuje niepokojem, stresem, wycofaniem, a nawet lękiem.

Nowa edukacyjna rzeczywistość i związane z nią wyzwania rodzą konkretne potrzeby. Wyniki przeprowadzonych badań wyraźnie akcentują obszary, które w kontekście prowadzonej obecnie edukacji zdalnej wymagają ulepszenia bądź wsparcia. Warto zastanowić się nad pytaniem o możliwości i formy pomocy, jaką należałoby skierować w stronę rodziców i ich podopiecznych. Dobrym kierunkiem wydaje się także zaangażowanie w proces wsparcia rodziców jak największej liczby podmiotów tak jednostek szczebla ministerialnego, samorządowego, jak i organizacji pozarządowych czy podmiotów prywatnych. Jednocześnie dostrzegalny jest deficyt spójnej strategii, która powinna stanowić pierwszy krok na drodze do ulepszenia procesu zdalnej edukacji w Polsce. Mimo że bezprecedensowa

sytuacja pandemiczna usprawiedliwia początkowy chaos, mamy już za sobą niemal rok doświadczeń. Popularyzacja wiedzy i dobrych praktyk z zakresu realizacji i wsparcia procesu e-edukacji wydaje się dzisiaj słusznym i potrzebnym działaniem.

BIBLIOGRAFIA

- Adamowicz, M. i Pyra, M. (2018). Skuteczność e-learningu i jego opłacalność w obszarze logistyki. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, 45(118), 77-82.
- Bilicki, T., (2020). Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 16-24). Warszawa: EduAkcja.
- Buchner, A. i Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe. https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf
- Dąbrowski, M. (2013), E-learning w szkolnictwie wyższym. *Studia BAS*, 35(3), 203-211.
- Molga, A. (2015), Platformy e-learningowe oraz ich znaczenie dla procesu kształcenia. *Dydaktyka Informatyki*, 10, 133-139.
- Omyła-Rudzka, M. (2021). Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny. *Komunikat z badań CBOS*, 19. https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF
- Pluta-Olearnik, M. (2006). *Rozwój usług edukacyjnych w erze społeczeństwa informacyjnego*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Poleszak, W. i Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 7-15). Warszawa: EduAkcja.
- Stecyk, A. (2009), E-learning i blended learning w edukacji. Charakterystyka projektu LAMS WZiEU, W: Z. Ziolo i T. Rachwał (red.), *Rola przedsiębiorczości w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego* (s. 373-380). Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Nowa Era. <https://doi.org/10.24917/20833296.5.32>
- Turska-Kawa, A., Stępień-Lampa, N. i Grzywa P. (2020). *Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii SARS-CoV-2. Studium Województwa Śląskiego*. Katowice: Biznes – Nauka – Samorząd „Pro Silesia”. DOI:10.13140/RG.2.2.27224.32004
- Wach-Kąkolewicz, A. i Shelest, O. (2014), Wyzwolić zaangażowanie, czyli o konstruktywizmie w e-learningu. W: J. Antoszkiewicz i M. Rocki (red.), *E-edukacja w praktyce – wyzwania i bariery* (s. 55-65). Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Włodarczyk, K. (2015), E-learning jako element lifelong learning. Przykład społeczeństwa polskiego. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 39(3), 397-409.
- Woźniak, M. i Koziół, M. (2012). Kryteria i metody oceny efektywności szkoleń e-learningowych. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, 21(2), 181-195.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Nauczanie online w kontekście postępu edukacyjnego i terapeutycznego dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Praca poddaje refleksji formy prowadzenia zajęć lekcyjnych po zmianie metodyki na nauczanie zdalne, jak również obrazuje możliwości postępu – zarówno edukacyjnego, jak i terapeutycznego – dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Wiodącym problemem badawczym jest pytanie o korelat „covidowych” modeli funkcjonowania oświaty ze specyfiką objawową oraz terapeutyczną dysleksji. Biorąc pod uwagę interdyscyplinarność problemu leżącego na zbiegu pedagogiki i prawa, do badań pedagogicznych zastosowano metodę monograficzną, a do prawnych – metodę dogmatyczno-prawną.

PROCES WYWODU: Publikację rozpoczyna opis zaburzenia dysleksji i jego skutków w sferze społecznej i oświatowej. Następnie analizie poddano prawne podstawy funkcjonowania placówek oświatowych w warunkach tradycyjnych oraz reżimu pandemicznego (SARS-CoV-2).

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych badań wynika, że okres pandemii, który wymusił system nauczania zdalnego, przekłada się na ograniczone możliwości terapeutyczne wobec uczniów z zaburzeniem dysleksji oraz niemal całkowicie wyeliminował możliwość wczesnej diagnozy nauczycielskiej.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Pandemia koronawirusa pozostawia niezaprzeczalny ślad na procesie edukacyjnym uczniów szkół podstawowych, zwłaszcza uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Obszarem, który uległ zdecydowanemu zaniedbaniu ze względu na pozbawienie nauczycieli możliwości bezpośredniego kontaktu ze swoimi uczniami, jest obszar wczesnej diagnozy oraz profilaktyki występowania zaburzeń rozwojowych oraz trudności w uczeniu się.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **OŚWIATA, DYDAKTYKA, DYSLEKSJA, PANDEMIA, KORONAWIRUS**

Sugerowane cytowanie: Maj, E.A. i Maj, N. (2021). Nauczanie online w kontekście postępu edukacyjnego i terapeutycznego dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. *Horyzonty Wychowania*, 20(54), 53-61. DOI: 10.35765/hw.2050.

ABSTRACT

Online Teaching in the Context of Educational and Therapeutic Progress of a Child with Specific Learning Difficulties

RESEARCH OBJECTIVE: The work reflects on the forms of teaching after changing the methodology to remote learning, as well as illustrates the possibilities of progress – both educational and therapeutic – for children with specific learning difficulties.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The leading research problem is the question about the correlation between „covid” models of the functioning of education and the symptomatic and therapeutic specificity of dyslexia. Taking into account the interdisciplinarity of the problem lying at the intersection of pedagogy and law, the monographic method used for pedagogical research, and the dogmatic-legal method was used for legal research.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The publication begins with a description of dyslexia and its consequences in the social and educational sphere. Then, the legal basis for the functioning of educational institutions in traditional conditions and in the pandemic regime (SARS-CoV-2) was analyzed.

RESEARCH RESULTS: The conducted research shows that the pandemic period, which was forced by the distance learning system, transfers into limited therapeutic options for students with dyslexia and almost completely eliminated the possibility of early teacher diagnosis.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The coronavirus pandemic leaves an undeniable mark on the educational process of primary school students, especially students with specific learning disabilities. An area that has been largely neglected due to the fact that teachers are deprived of direct contact with their students is the area of early diagnosis and prevention of developmental disorders and learning difficulties.

→ **KEYWORDS:** EDUCATION, DIDACTICS, DYSLEXIA, PANDEMIC, CORONAVIRUS

Wstęp

Rok 2019, w którym rozpoczęła się pandemia koronawirusa, stał się początkiem wielu zmian dotyczących znacznej części domen życia społecznego. Skutki obustrzeń w sposób pośredni lub bezpośredni dotknęły niemal wszystkich branż i środowisk. Znaczący wpływ tych koniecznych, lecz zubożających zmian zauważyć można także w działalności oświatowej, edukacyjnej, pedagogicznej czy terapeutycznej. Nowa rzeczywistość przepełniona ograniczeniami oraz nowymi metodami pracy nie tworzy niestety środowiska sprzyjającego postępowi edukacyjnemu i terapeutycznemu. Szczególną trudność w odnalezieniu się w nowo nakreślonej codzienności wykazują dzieci dotknięte różnymi zaburzeniami rozwojowymi. Świat, w którym zaczęły czuć się coraz swobodniej

za sprawą programów terapeutycznych, zastąpiony został nowym, nieznanym wymiarem. Dodając do tego obniżenie poziomu edukacyjnego, brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, nierzadko problemy natury technicznej oraz utrudnione lub wręcz uniemożliwione kontakty z grupą rówieśniczą, można łatwo dostrzec ogrom niedogodności, z jakimi musi zmierzyć się dziecko wykazujące obserwowalne trudności w funkcjonowaniu. Pandemia koronawirusa i wszystkie związane z nią obostrzenia mają więc bezpośredni wpływ na rozwój edukacyjny, społeczny i emocjonalny wszystkich dzieci, ale w szczególności tych zdiagnozowanych pod kątem zaburzenia dysleksji czy alalii.

Wiodącym problemem badawczym staje się zatem pytanie o korelat nowych, „covidowych” modeli funkcjonowania oświaty ze specyfiką objawową oraz terapeutyczną dysleksji. Na gruncie przyjętych uogólnień postawiona zostaje hipoteza zakładająca wymierność negatywnego wpływu zdalnych form edukacji nie tylko na psychikę dziecka, ale przede wszystkim na postęp terapeutyczny. Dzieci pozbawione bezpośredniej diagnostyki nauczycielskiej nie tylko mają mniejsze szanse na odpowiednio szybko zainicjowaną terapię, ale narażone są także na stagnację, a może i wręcz pogłębienie dysfunkcji edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę interdyscyplinarność problemu leżącego na zbiegu pedagogiki i prawa, a tym samym kompleksowy charakter badań, metody dopasowano na zasadach dualnych. Do badań pedagogicznych zastosowano metodę monograficzną, analizę prawnych podstaw funkcjonowania systemu oświaty w dobie przed- i „pocovidowej” przeprowadzono natomiast na podstawie metody dogmatycznoprawnej.

Funkcjonowanie dziecka dyslektycznego w otoczeniu szkolnym i społecznym

W obiegu naukowym powszechnie stosowanych jest wiele definicji dysleksji. Według Jagody Cieszyńskiej-Rożek dysleksja „charakteryzuje się trudnościami w linearnym opracowywaniu informacji językowych, którym towarzyszą problemy w sekwencyjnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych i motorycznych” (Cieszyńska, 2016, s. 332). Zaburzenia w linearnym przetwarzaniu informacji ściśle wiążą się z lewą półkulą mózgu, która odpowiada za liniowe oraz sekwencyjne uporządkowanie odbieranych bodźców. Osoba z zaburzeniem lewopółkulowego przetwarzania informacji będzie przejawiała problemy z aktywnościami dotyczącymi właściwie każdej modalności (Cieszyńska-Rożek, 2013, s. 219). Trzeba bowiem pamiętać, że deficyt linearnego przetwarzania nie przenosi się jedynie na sprawności oceniane podczas lekcji języka polskiego. Ciągami liniowo uporządkowanych znaków symbolicznych są również cyfry czy nuty. Sekwencyjne uporządkowanie ruchów jest z kolei niezbędną umiejętnością pozwalającą na sprawne poruszanie się podczas zajęć wychowania fizycznego. Objawów dysleksji należy zatem szukać w działalności ucznia dotyczącej każdego przedmiotu nauczania. Co więcej, poszukiwania powinny wyjść poza granicę zajęć lekcyjnych – na korytarz szkolny, podwórko, boisko. Te obszary powinny podlegać szczególnej obserwacji

nauczyciela, ponieważ poza zauważalnymi objawami dysleksji dotyczącymi koordynacji ruchów, sposobów wypowiedania się czy rozumienia, są to miejsca, w których najłatwiej zaobserwować ewentualne symptomy wykluczenia dziecka z grupy rówieśniczej. Warto bowiem podkreślić, że dysleksja może skutkować problemami dziecka w sferze społecznej (Krasowicz-Kupis, 2009, s. 161), a szybkie zaobserwowanie oznak braku akceptacji w grupie pozwala na odpowiednią reakcję i udzielenie dziecku koniecznego wsparcia.

Funkcjonowanie placówek edukacyjnych oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych w kontakcie z uczniem dyslektycznym

Zadania placówek oświatowych, w kontekście pracy z dzieckiem z dysleksją, są różne i ogólnie nakreślone przez ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 910 ze zm.). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1280) zawiera natomiast uregulowania szczegółowe dotyczące pomocy dziecku z trudnościami edukacyjnymi z uwzględnieniem roli szkoły oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej. Paragraf 2 ust. 1 rozporządzenia stanowi, że to przedszkole i szkoła/placówka odpowiadają za rozpoznanie obserwowalnych trudności edukacyjnych dziecka. W literaturze wyróżnia się zasady wykorzystywane w procesie uczenia się i rozwoju, w tym zasadę indywidualizacji (Placha, 2010, s. 26). Nauczyciele powinni zatem realizować indywidualne podejście do uczniów, umożliwiające wnikliwą obserwację rozwoju edukacyjnego oraz psychofizycznego wychowanka. Jest to niezwykle ważne, ponieważ jedynie bezpośredni kontakt z dzieckiem może skutkować wychwyceniem zaburzeń w którejkolwiek ze sfer rozwoju, a tym samym szybką interwencję mającą na celu postawienie diagnozy i wdrożenie terapii na jak najwcześniejszym etapie rozwoju zaburzenia. Trzeba pamiętać, że im później zdiagnozowane zaburzenie, tym więcej czasu dostaje dziecko na nabycie i zautomatyzowanie nieprawidłowych strategii radzenia sobie z zadaniami (Korendo, b.d., s. 2). W zasadzie od momentu zaobserwowania występujących u ucznia trudności rozpoczyna się współpraca pomiędzy szkołą a poradnią, mająca na celu usprawnienie funkcjonowania dziecka w sferze edukacyjnej, jak również społecznej i emocjonalnej.

Rozporządzenie z 2017 r. określa zakres współpracy szkół z innymi podmiotami, wskazując m.in. na rodziców, wspomniane poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz poradnie specjalistyczne, placówki edukacyjne oraz organizacje pozarządowe działające na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży (§ 4 ust. 3). Podejmowane działania powinny skupiać się na wdrożeniu różnego rodzaju zajęć kompensacyjnych czy rozwijających, jak również na zindywidualizowaniu ścieżki kształcenia (§ 6 ust. 1, 2, 3, 4). Paragraf 20 ust. 1 rozporządzenia określa szczegółowo zadania nauczycieli, wychowawców oraz specjalistów w placówkach oświatowych, kładąc nacisk na rozpoznawanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych uczniów,

a także rozpoznawanie przyczyn ich niepowodzeń edukacyjnych. Oznacza to, że zadaniem nauczyciela jest nie tylko ocena funkcjonowania ucznia w sferze edukacyjnej, ale również społeczno-środowiskowej. Jak bowiem podkreślono, trudności edukacyjne mają bezpośredni wpływ na odbiór społeczny dziecka, co wtórnie może przerodzić się w brak akceptacji środowiska rówieśniczego, a więc w czynnik stanowiący istotne zagrożenie dla jego prawidłowego emocjonalnego i społecznego rozwoju.

W literaturze wyróżnia się trzy podstawowe typy statusów dziecka w grupie rówieśniczej: dzieci popularne, dzieci nieakceptowane oraz dzieci ignorowane (Kołodziejczyk, 2011, s. 246). Dzieci ignorowane wykazują skłonności do unikania kontaktów rówieśniczych – nietrudno o zauważanie tutaj analogii z dziećmi alicznymi, które często, pomimo początkowo wysokiej intencji komunikacyjnej, wskutek kolejnych porażek komunikacyjnych rezygnują z nawiązywania kontaktów, wolą bawić się same lub z dziećmi młodszymi, które nie zwrócą uwagi na ich ograniczenia werbalne. Stanowi to kolejny niezaprzeczalny dowód na konieczność wnikliwej obserwacji ucznia w środowisku, w przedszkolu lub szkole i na konieczność szybkiej interwencji w momencie zaobserwowania jakichkolwiek trudności w sferze edukacyjnej, społecznej czy emocjonalnej. Interwencja w środowisku ucznia to jedna z form pomocy uczniowi polegająca na poznaniu dziecka oraz jego trudności w warunkach dla niego naturalnych (Skałbani, 2009, s. 74). Tylko podjęcie rzetelnej współpracy szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub specjalistyczną oraz z rodzicami może skutkować sprawnym zdiagnozowaniem oraz rozpoczęciem terapii zaburzenia. Taki model postępowania znacząco ogranicza czynniki mające wpływ na kształtowanie się negatywnego obrazu samego siebie, a postępy i sukcesy edukacyjne, będące wynikiem terapii, mogą mieć pozytywny wpływ na samoocenę ucznia oraz jego kontakty z grupą. Na gruncie badań nad cechami osobowości uczniów szkół średnich i studentów z dysleksją rozwojową, prowadzonych przez Bożenę Wszeborowską-Lipińską, wypracowano zestaw cech osobowości osoby z dysleksją. Wśród nich znajduje się cecha świadcząca o zwiększeniu pewności siebie w momencie osiągnięcia sukcesu w nauce (Krasowicz-Kupis, 2009, s. 169). Odkrycie to potwierdza ścisłą korelację pomiędzy sferą edukacyjną a społeczno-emocjonalną człowieka i tym samym wyznacza kierunek działalności nauczyciela w kontekście profilaktyki zaburzeń w każdej ze sfer.

Zmiany w działalności jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19

Od 4 marca 2020 r., a więc od momentu zdiagnozowania pierwszego pacjenta zakażonego koronawirusem SARS-CoV-2, każdy obszar działalności człowieka w większym lub mniejszym stopniu zaczął podlegać nieustannym zmianom, będącym wynikiem sytuacji epidemicznej w kraju i na świecie. Zmiany te nie ominęły również organizacji pracy szkół i innych placówek oświatowych, w tym poradni psychologiczno-pedagogicznych. Zdaniem Marty Bogdanowicz – cytowanej przez Ewę A. Zwolińską – „system pomocy

terapeutycznej w Polsce jest trafny i spójny, ale nie funkcjonuje skutecznie z powodu braku dostępności do różnorodnych form pomocy” (Zwolińska, 2010, s. 47). Wynika z tego, że system nie był w pełni wydolny w trakcie normalnej organizacji pracy, a co dopiero w trybie kryzysowym. W imię przywołanych warunków kryzysowych na przestrzeni ostatnich miesięcy kilkakrotnie modyfikowano model prowadzenia zajęć lekcyjnych, wprowadzano ograniczenia w działalności państwowych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz poradni specjalistycznych. Dodatkowo obostrzeniom i reżimowi sanitarnemu musiały podporządkować się wszystkie prywatne placówki, poradnie czy gabinety. W niniejszej publikacji zostaną pominięte regulacje modyfikujące działalność jednostek systemu oświaty, które utraciły już status aktów obowiązujących. Analizie poddane zostaną przepisy aktualne na dzień 20 marca 2021 r., stanowiące regulator działania szkół oraz poradni w kontekście pracy z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Mocą rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 1389) wraz ze zmianami wprowadzonymi rozporządzeniami z dnia: 16 października 2020 r. (Dz.U. poz. 1830), 23 października 2020 r. (Dz.U. poz. 1870), 5 listopada 2020 r. (Dz.U. poz. 1960), 24 listopada 2020 r. (Dz.U. poz. 2087), 13 stycznia 2021 r. (Dz.U. poz. 92), 28 stycznia 2021 (Dz.U. poz. 202), 12 lutego 2021 r. (Dz.U. poz. 283), 26 lutego 2021 r. (Dz.U. poz. 366), 11 marca 2021 r. (Dz.U. poz. 448) i 18 marca 2021 r. (Dz.U. poz. 502) znaczącym zmianom uległ model funkcjonowania szkół podstawowych, szkół ponadpodstawowych, placówek kształcenia ustawicznego i centrów kształcenia zawodowego, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz szkolnych schronisk młodzieżowych.

Wśród przywołanych nowelizacji rozporządzenie z dnia 13 stycznia 2021 r. wyszczególniło przypadki, w których realizowanie zajęć w formie konwencjonalnej oddano do decyzji dyrektora placówki. Regulacje te dotyczyły jednak tylko szkół podstawowych specjalnych w zakresie klas IV-VIII oraz szkół ponadpodstawowych specjalnych, szkół podstawowych specjalnych w zakresie klas IV-VIII oraz szkół ponadpodstawowych specjalnych, funkcjonujących w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej. Z kolei rozporządzenie z dnia 28 stycznia 2021 r. upoważniło dyrektorów placówek do zorganizowania uczniom zajęć w szkole lub umożliwienia im realizacji zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość na terenie szkoły. Upoważnienie to dotyczyło jednak tylko uczniów szkół podstawowych w zakresie klas IV-VIII oraz szkół ponadpodstawowych, którzy z uwagi na rodzaj niepełnosprawności nie mogli realizować zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Warto zatem podkreślić, że dzieci wykazujące specyficzne trudności w uczeniu się nie zostały objęte przywilejem uczestnictwa w zajęciach prowadzonych w szkole, co w kontekście omawianych wyżej problemów wiąże się ze znaczącym utrudnieniem realizacji przez nich podstawy programowej.

Czas pandemii stał się zatem czasem rozłamu edukacyjnego wynikającego z konieczności nagłej zmiany metodyki nauczania. Ze szkół, w których bezpośrednio i indywidualne podejście do ucznia stanowiło podstawę pracy, proces nauczania przeniósł się

do przestrzeni cyfrowej. W tych nieoczekiwanych warunkach początkowo wielu nauczycieli nie potrafiło się odnaleźć, co w dużej mierze zaważyło na indywidualizacji procesu dydaktycznego. Warto zwrócić także uwagę na fakt, że w wielu szkołach drugi semestr roku szkolnego 2019/2020 przebiegał w nienaturalnych dla standardów pedagogicznych warunkach, w których niewykwalifikowany pod względem metodycznym, psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym rodzic przejmował dominującą rolę w procesie kształcenia dziecka.

Badania oparte na doświadczeniach ostatniego roku podkreślają nie tylko wagę doboru odpowiednich form nauczania cyfrowego – multimedialnego, interaktywnego, synchronicznej komunikacji (Plebańska, 2020, s. 39), ale i korelatu możliwości technicznych zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia, zasobów edukacyjnych oraz kompetencji kadry dydaktycznej (Koludo, 2020, s. 43). Przyczyn trudnych początków zdalnego nauczania w 2020 r. upatrywać można zatem w deficytach sprzętowych nauczycieli, ograniczonej biegłości technologicznej, a być może także w braku rozwoju zawodowego nauczycieli, na co zwraca uwagę Joanna Łukasik (2018, s. 29).

Jak podkreśla Marlena Plebańska, pomimo wielu pozytywnych cech edukacji cyfrowej używanie jej jako wiodącej lub jedynej formy nauczania wydaje się trudne do realizacji na wszystkich poziomach kształcenia (Plebańska, 2020, s. 380). Na pewno brak komunikacji bezpośredniej na linii nauczyciel–uczeń ma zasadniczy wpływ na kształtowanie postępów w nauce dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczeń z trudnościami w uczeniu się, w tym z dysleksją, popełnia mnóstwo błędów, które niekorygowane mogą się utrwalić oraz rozprzestrzenić. Podczas nauki stacjonarnej zeszyty uczniów podlegają regularnej rewizji pod kątem błędów merytorycznych oraz formalnych. Niestety era nauczania na odległość wpłynęła na ograniczenie nauczycielskiego feedbacku do oceny sprawdzianów oraz okazjonalnych zadań wymagających przesłania zdjęcia z odpowiedzią pisemną.

Zakończenie

Nadejście pandemii koronawirusa odcisnęło niezaprzeczalny ślad na procesie edukacyjnym uczniów, szczególnie tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Badania „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” przeprowadzone w 2020 r. ten stan zdecydowanie potwierdzają. Przedmiotowym badaniem objęto blisko tysiąc rodziców lub opiekunów, z czego 20% stanowili opiekunowie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, posiadających orzeczenie o niepełnosprawności lub opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wyniki szczegółowe pokazują, że blisko 40% nauczycieli w trakcie edukacji zdalnej nie dyktowało uczniom notatek podczas lekcji (przed pandemią zaledwie 17%). Uczniowie dyslektyczni, mający trudności w samodzielnym robieniu notatek, zostali tym samym pozbawieni materiałów do nauki. Wskazują na to dalsze analizy, według których ponad jedna czwarta uczniów (27%) miała problem ze skoncentrowaniem się na lekcji i prawie

tyle samo miało trudności z rozumieniem przekazywanej wiedzy (26%). Niemal co piąty uczeń (19%) nie potrafił na lekcji czasowo wykonywać zleconych zadań (Ptaszek i in., 2020, s. 20, 26, 27).

Obszarem, który uległ ogromnemu osłabieniu ze względu na pozbawienie nauczycieli możliwości bezpośredniego kontaktu ze swoimi uczniami, jest także obszar wczesnej diagnozy oraz profilaktyki występowania zaburzeń rozwojowych oraz trudności w uczeniu się. Wiele ograniczeń nałożonych na szkoły oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne utrudniło współpracę pomiędzy specjalistami, która – jak należy podkreślić – jest nieodzowna w procesie diagnostycznym i terapeutycznym.

W przypadku dzieci wcześniej zdiagnozowanych obserwowalne są niepokojące sygnały wynikające m.in. z braku stałej kontroli postępów oraz nieobecności konstruktywnego feedbacku. Pomimo że obraz tych zmian jest możliwy do zaobserwowania już teraz, pokłosie pandemicznych transformacji będzie wymagało obszernych badań w niedalekiej przyszłości.

Pamiętać także należy, że utrudnienia, z jakimi zmagają się dziecko z dysleksją w dobie nauczania online, mają bezpośredni wpływ nie tylko na proces zdobywania wiedzy czy umiejętności, ale i jego psychikę. Negatywny obraz samego siebie wynikający z piętrzących się niepowodzeń szkolnych może prowadzić do wielu zaburzeń o podłożu psychicznym, w tym do poczucia lęku i osamotnienia oraz stanów depresyjnych (Półtorak, 2017, s. 72).

W obliczu pojawiających się trudności poznawczych wśród uczniów nie wystarcza zatem tylko kreatywny dobór ciekawych form nauczania, jak: czat, gry sieciowe, wideokonferencje, współredagowalne dokumenty, projekty, prezentacje, quizy, biblioteki cyfrowe, audioteki i inne (Walter, 2020, s. 57), ale każdorazowo dokonywać należy ich indywidualizacji z punktu widzenia grupy, a nawet poszczególnych uczniów.

Za konkluzje niech posłużą słowa Piotra Plichty na temat uczniów wymagających specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych: „(...) nie ich potrzeby są specjalne, tylko oni wymagają szczególnego namysłu nauczyciela, znalezienia odpowiedniej drogi ich realizacji” (Plichta, 2020, s. 71).

BIBLIOGRAFIA

- Cieszyńska, J. (2016). Zaburzenia linearności – podstawowy wymiar trudności w czytaniu i pisanii. W: S. Milewski i K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki* (s. 322-328). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej.
- Koludo, A. (2020) Strategie kształcenia na odległość. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 43-50). Warszawa: EduAkcja.
- Kołodziejczyk, A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 235-258). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Korendo, M. (b.d.). *Dysleksja – problem cywilizacyjny*. https://centrummetodykrakowskiej.pl/media/upload/site/0/20/file/ce82e190be244e5f80bb7532946f580b_Dysleksja%20-%20problem%20cywilizacyjny
- Krasowicz-Kupis, G. (2009). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukasik, J.M. (2018). Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 29-37.
- Placha, J. (2010). Optymalizacja procesu uczenia się i rozwoju. W: W. Brejnak i W. Woźniak (red.), *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Wybrane zagadnienia* (s. 26). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych.
- Plebańska, M. (2020), Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 37-42). Warszawa: EduAkcja.
- Plichta, P. (2020). Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 70-80). Warszawa: EduAkcja.
- Półtorak, M. (2017). Psychospołeczne funkcjonowanie dzieci z dysleksją rozwojową – wybrane aspekty. W: A. Myszka, K.I. Bieńkowska i I. Marczykowska (red.), *Głos – Język – Komunikacja. T. 4: Funkcjonowanie społeczne dzieci z problemami komunikacyjnymi* (s. 69-78). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Skalbania, B. (2009). *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Walter, N. (2020). Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 51-58). Warszawa: EduAkcja.
- Zwołańska, E. (2010). *Efektywność dydaktyczna zajęć korekcyjno-wychowawczych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



The Daily Life of Contemporary Mothers – Between Social Expectations, the Sense of Duty and the Individual Experience of Motherhood

ABSTRACT:

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this paper is to present the dilemmas of everyday life of contemporary mothers related to society's expectations of motherhood and their individual experiences.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem was the (re)construction of everyday life of modern mothers during a pandemic. The narrative interview technique was used in the research.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: This article analyzes how mothers experience motherhood during a pandemic against the background of social transformations. The issue of everyday life as an important category was presented in the considerations contained in the article below. Then, the methodological assumptions and research results focused on the issues of the multiplicity of choices in the present day and the difficulties associated with them, as well as the everyday life of mothers, were presented. The article ends with reflections on the situation of mothers in the context of contemporary challenges.

RESEARCH RESULTS: A conclusion can be drawn about the positioning of motherhood between the traditional and modern pattern of the ideal mother. First of all, mothers feel tired of the seriousness of the role they play, and from fulfilling which many people can "hold them accountable".

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The conducted research shows interesting conclusions pointing to changes related to the perception of the role of the mother in modern times. They contribute to the undertaking of more extensive research on the need for (re)construction of motherhood.

→ **KEYWORDS:** **PEDAGOGY, MOTHERHOOD, CHILD, FAMILY, DAILY LIFE, DILEMMAS**

STRESZCZENIE

Życie codzienne współczesnych matek – między oczekiwaniami społecznymi, poczuciem obowiązku a indywidualnym doświadczaniem macierzyństwa

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie dylematów życia codziennego współczesnych matek związanych z oczekiwaniami społeczeństwa wobec macierzyństwa i ich indywidualnymi doświadczeniami.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym była (re)konstrukcja życia codziennego współczesnych matek w trakcie trwania pandemii. W badaniu wykorzystano technikę wywiadu narracyjnego.

PROCES WYWODU: Artykuł analizuje, jak matki doświadczają macierzyństwa podczas pandemii na tle przemian społecznych. Problematyka życia codziennego jako ważnej kategorii została przedstawiona w rozważaniach zawartych w poniższym artykule. Następnie przedstawiono założenia metodologiczne i wyniki badań skoncentrowanych na problematyce wielości wyborów w teraźniejszości i związanych z nimi trudnościach oraz życia codziennego matek. Artykuł kończy się refleksją na temat sytuacji matek w kontekście współczesnych wyzwań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować wniosek o umiejscowieniu macierzyństwa pomiędzy tradycyjnym a nowoczesnym wzorcem idealnej matki. Przede wszystkim matki czują się zmęczone powagą roli, jaką odgrywają, i wypełnianiem jej, z której wielu ludzi może „pociągnąć ich do odpowiedzialności”.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Przeprowadzone badania prezentują interesujące wnioski wskazujące na zmiany związane z postrzeganiem roli matki w czasach współczesnych. Przyczyniają się do podjęcia szerszych badań nad potrzebą (re)konstrukcji macierzyństwa.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PEDAGOGIKA, MACIERZYŃSTWO, DZIECKO, RODZINA, ŻYCIE CODZIENNE, DYLEMATY**

Introduction

The belief that motherhood constitutes the calling of every woman is widespread in traditional societies of various cultural backgrounds. It is seen as a woman's basic biological and social role. This belief has taken the form of “a dictate of motherhood.” Women who failed to fulfil this duty felt undervalued regardless of activities and achievements in other spheres of social life (Gawlina, 2003, p. 34).

The contemporary times along with the ongoing social and cultural changes have given people the opportunity to choose between various life priorities. More often than not, motherhood is seen as only one of the available options. When it is chosen, motherhood can be shaped within the area between biological and social determinants. It can

be an independent, voluntary and personal decision. A woman can, but does not have to, become a mother. She can successfully pursue self-fulfilment in other spheres of life (Mitreġa, 2014, p. 56; Bieńko, 2015, p. 91). It can be treated as a project (“a parenting project”). Women’s decision to become (not to become) a mother is under the influence of elements describing the reality of motherhood, the values related to being a parent as well as subjectively felt threats. Motherhood is a very personal sphere (Mitreġa, 2014, pp. 56-57), though it loses this privilege of privacy on many occasions. Social expectations from mothers are increasing and they more intensely felt by mothers.

When a child is born, the mother’s life is changed fundamentally, i.e. it is a life change event. Such an event pertains to important matters and precious values with the simultaneous experience of the sense of inefficiency of the previous ways of functioning, the sense of tension, inadequacy of competences and requirements; all of this motivates individuals to change their life and behaviour (Włodarczyk, 2017, pp. 53-66).

Daily life is a notion with multiple meanings. It is pointed out by e.g. Wysocka who refers to Waldenfels and his three possible interpretations of this notion. Dailiness can be recognised as a term which defines what is ordinary and perceived in the categories of an organisational order. The second interpretation of daily life point to what is concrete and “empirically perceptible.” Dailiness understood as elements of reality (“enclosed and tied”) is the third way of conceiving this notion. The key essential features of daily life include the following categories: ordinariness, concreteness as well as spatial and temporal immediacy. Dailiness has two dimensions: temporal (biographical, historical) and spatial (place, living space). It is interpreted as an inevitable category which is inextricably linked with the attachment of values which determine the way people function in their daily life (Wysocka, 2010, pp. 398-399).

Dailiness is also a popular category which has its significance and defines the form and the condition of human life (Wysocka, 2010, p. 401). Daily life is characterised by order, repetition and routine in various situations, activities performed by an individual. An ambivalent feature of dailiness is the routine which may lead to reluctant repetition of ordinary and common activities (Skoczylas-Namielska, 2020, pp. 169-173). From this perspective daily life is experienced negatively due to its monotony (depreciation of dailiness). On the other hand, this routine ensures the sense of safety and stability (Wysocka, 2010, p. 402).

Methodological assumptions

The research has made the dilemmas of modern women related to motherhood in the context of individual experiences and social expectations. The purpose of the interviews was to obtain information about the (non) fulfilment of the social expectations of motherhood.

From the point of view of the research subject, I was interested in women’s dilemmas related to motherhood and social expectations. Narrative research makes it possible to achieve this objective. I used the biographical method (Smolinska-Theiss & Theiss, 2010, p. 85; Lalak, 2010, p. 259). It allows us to reconstruct and interpret the

experiences associated with an individual biography, to gather information about the individual perception by mothers of the world, themselves and others, and the experiences associated with it (Jakob, 2001, p. 111; Ostrouch-Kamińska, 2011, p. 136; Nowak-Dziemianowicz, 2002, pp. 62-63). I used a narrative interview, which is one of the forms on biography (Rubacha, 2008, pp. 290-291). Interviews were conducted using instant messaging. Such a form of intelligence is beneficial when is no possibility of direct observation (Konarzewski, 2000, pp. 78-81; Creswell, 2013, p. 195).

The research problem was formulated as follows: What are the dilemmas (if there are any) related to motherhood experiencing by contemporary mothers?

1. Are there, and if so, what are society's expectations of motherhood?
2. What are the experiences related to reconciling the roles of mothers and employees of the surveyed mothers?
3. What difficulties do they experience in relation to social expectations and individual perceptions of motherhood?

The study participants were 10 women-mothers from the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship. Their shared qualities included higher education (of various profiles) and the age between 25 and 35 years. 5s. 5 women were married, 4 had a partner and one was a single mother (divorced). The choice criterion was being a mother of a child up to 3 years old. Therefore, it was non-probability sampling (purposive). The study was conducted at the turn of July and August 2020.

The starting point has been an interpretive paradigm, which is based on the discovery of a central structure of meaning in a person's biography. Proponents of this paradigm share the belief that reality is shared by the various constructs used by researcher and the researcher, and that knowledge is of a social nature and social interpretation of realities under certain social conditions. The interpretative paradigm explains how human copes the world, what meanings he gives reality, how he defines himself, what visions of life he constructs (Smolinska-Theiss & Theiss, 2010, pp. 81-82; Rubacha, 2008, pp. 308-310; Creswell, 2013, p. 31).

The theoretical basis was provided by Havighurst's developmental task theory which asserts that a human individual moves from one stage to another by solving problems typical of the given period. A developmental task is a task which emerges at the specific time in a person's life. The developmental tasks in early adulthood include the choice of a spouse/partner, starting a family, learning family roles and childcare, upbringing of children (Trempała, 2000, p. 49; Palus, 2010, p. 9).

Referring to Rubacha in the narrative material, the researcher avoids imposing on the data any structures by which data will be analyzed. This is based on the assumption that "the narrative doesn't reproduce events in their actual course, but is a source of data on how a person perceives and interprets them at present" (Rubacha, 2008, p. 300). The analysis of the collected material was carried out in terms of¹: multiplicity

¹ The text presented below contains a discussion on the preliminary research results. It can be treated as prolegomena to the further proper research.

of choices and related difficulties social expectations, perceptions of motherhood, tiredness of everyday life, support provided.

Parenting filled with tensions – social expectations and multiplicity of choices

Mothers strongly feel the social pressure which expects them to be ideal. They speak of the tension they feel in situations of information chaos and uncertainty in making decisions. They perceive contradictions in the multiple recommended models of behaviour for contemporary and future mothers. These contradictions lead to uncertainty which follows from the lack of clear-cut models of conduct. On the one hand, the possibility of choice given to people is a value, but on the other hand it can also be a serious burden, as pointed out by one of the mothers:

You face such dilemmas as going back to work after the maternal leave or staying home with the child. Nowadays, we can choose the duration of the leave. But do you think it makes things easier? No, this possibility of choice is sometimes even more difficult. You don't know what the society wants from you exactly... whether you are supposed to stay home with the child as long as possible or you should be a super mum, quickly return to work and reconcile everything perfectly well. It's best to have the kind of work where you can bring the child with you, since if celebrities can do it, so that's what is expected from us as well.

One may also put forward a thesis that on the one hand mothers are under pressure to stay home with the child instead of going to work, while on the other hand the child-care and house chores on a full-time basis do not enjoy social appreciation (Sikorska, 2012, p. 111).

A women can make an individual choice, which makes her feel enabled, but regardless of her decision she can experience a sense of guilt and uncertainty whether the choice she made is actually optimal.

Special difficulties occur when the family life needs to be somehow reconciled with work. The traditional society ensured the mutual independence and separation of family roles and occupational roles. Nowadays, the high complexity and diversity of professional duties blur the boundaries between private time and working time. On the one hand, women fully enjoy the right to work and promotions (i.e. a professional career), but it is also emphasised that a woman needs a child to become self-fulfilled. The work-life balance is becoming the Holy Grail of contemporary people. If a women works, she is deemed an egoist who harms her family. At the same time, mothers who do not work are seen as those who “do nothing” (Bieńko, 2015, p. 97).

I seem to be moving lamely between home and work. I try to let go where I can. Either at work or at home. I have many things left unfinished. I do what I have to in the first place. I leave other stuff for “later.”

I and my husband decided that I would look after our daughter until the kindergarten time. I often hear comments made by my female friends and closest relatives who say that I have permanent vacation just sitting at home and resting.

Some of the surveyed mothers reconcile their family life with work without facing a conflict of roles. One of them says:

I know that my child is looked after well. I don't need to worry about it. It makes it easier for me at work. I don't need to check my phone every minute or call to make sure everything is OK, because I know it is OK.

More and more is expected from mothers and motherhood as such is compared to one of the Olympic disciplines where the characteristic feature consists in being a champion in the world governed by rivalry. A child is seen as the "certificate" of parenting skills, especially of the mother's parenting skills (Bieńko, 2015, p. 95). The social expectations perceived by mothers repeatedly lead to mental and physical exhaustion.

We are expected to be robots, made of stone, who never get tired and never give up. We are supposed to keep abreast of everything and meet all the expectations. Preferably with a smile on the face, since the ideal mother cannot be weak. She must never show how tired she is.

I have no will to do anything. I feel physically and mentally exhausted. This sense of being controlled by everybody at each step is unbearable. Whatever I do, it's going to be wrong. There is no good choice here. It makes me all drained and worn out.

The discourse in the mass media portrays motherhood as a source of infinite joy. Mothers receive the following message from the society: motherhood is a mission. In order to carry out this mission, they have to give up their passions and professional ambitions (at least for a certain period of time) and focus all their energy on the child. A woman should experience joy, ease and self-fulfilment in connection with the mission of motherhood. The mother's image promoted in the media and cultivated by the society shows a great woman who loves her offspring unconditionally and selflessly. In fact, this often leads to situations in which mothers are left all alone with their problems and hardships. They feel misunderstood by the society at large and by people close to them; they feel judged and perceived as bad mothers who fail to meet expectations and are worse than others (Sikorska, 2012, pp. 21-30). This is expressed by one of the mothers:

I have the impression that it is hard to be a mother today. All around, in the media, in newspapers and on the Internet, I see the image of the ideal mum. We are put under the obligation to be perfect. We are supposed to be rested and brimming with energy. We are supposed to bubble with happiness. The house must be thoroughly clean. The child must be properly taken care of. I try to do all of this, to be like this. I hide my fatigue from my closest people. I hide my frustration as well.

One of the essential features of contemporary motherhood is the nearly incessant being with the child. The surveyed mothers realize they have to keep abreast of everything. They need to be experts and they know there is no place for any negligence in the matters related to the child's physical and mental development.

I try to keep up to date when it comes to upbringing. I read a lot. I ask for advice. I strive not to overlook anything. I do not want to feel pangs of conscience, because I failed to notice something at the right moment...

The daily life of mothers – “I fail to be perfect...”

Motherhood can be treated as a turning point in a woman's life. It is a radical breakthrough that leads to “another world”. It is a world of responsibility for another human being, endless duties and renunciation of one's own needs. Each decision should now consider the child and its needs (Budrowska, 2000, pp. 239-248).

The child changes just about everything. The whole day and all activities are dictated by the child. All of our duties change. The world turns upside down. It's all different.

Nowadays, the above way of understanding and experiencing motherhood is gradually abandoned. More often motherhood is described without retouches. Uncertainty, imperfection and fatigue are allowed to enter the picture. The uncertainty felt by mothers results from the multiple models of motherhood from which a contemporary woman can choose. The experience of uncertainty can be perceived as the result of the changed relationship between the parent and the child to the approach of subjectification and partnership. The consequences of this change include difficulties in interpreting the role of the parent and of the child as well as in providing a precise description of the relationship (Sikorska, 2012, pp. 18-19).

I have always heard people talk about the maternal instinct, that it's normal and necessary, that it has to be like that. When I gave birth to my child, I was simply unable to love it. I didn't feel it, though I knew it was my duty. I was afraid to tell anyone about it, I was afraid of being misunderstood. That's why I did what I was supposed to. I tried to fulfil my maternal duties. I hugged and fed the child. I got up at night. It was hard. Thanks to my husband whom I finally told about my problem I discovered the love for my child in me. Today I can't imagine my life without my child.

Motherhood is no longer perceived strictly in terms of “mission” and the only choice for a woman. More and more often, it is placed outside the sphere of “duty” and defined as an autonomous decision wherein the woman-mother uses rational analyses to understand and assess her life situation.

I try to approach it all rationally. I love my child. I love my family, but I also love my job. I like being among people. I like it when I feel important. I like it when I pursue self-fulfilment

at work. I try to reconcile motherhood with work. I am not afraid to ask for help in looking after the child.

I do not pretend I am a perfect mother, because such mothers don't exist. I can admit that I am tired. I can admit that I can't cope. I and my husband both work, we bring up two children and support each other. We have no division into man's and woman's tasks. We complement each other. We rely on each other. My husband participates very actively in bringing up our children and helping at home.

More and more often, mothers admit openly they do not want to be "full-time mothers." The monotony of daily life is often the reason why women-mothers get back to work. Women feel tired with everydayness and want to renew contacts with other people. They lack energy and "time for themselves" (Sikorska, 2012, p. 112). This is exemplified by the following statements:

I am so tired staying at home with my child that I would like to go back to work. This is monotony. I want to return to work to get some rest from this dullness. To get away. I don't want to be only a mother...

so tired with all this. I have no strength left in me for anything. I think I am a bad mother. Spending time with my child does not give me pleasure. Every day is the same. Routine. Changing the baby, putting the clothes on and off, feeding, putting the baby to sleep. Over and over again. Incessantly. I can't find a minute for myself. I am totally frustrated. I have had it.

Though having a child requires (at least temporary) renunciation of some activities and it causes fatigue and frustration, the surveyed women all agree that the child compensates for all these difficulties by giving love and warmth which cannot be experienced by someone who has no children.

Sometimes I am so exhausted that I just fall flat on my face. But I have never wanted to turn back time. Despite all the renunciations there are more pros than cons. Before I become a mother I had been totally unaware that a child could give so much love, warmth and support. It is difficult to explain.

The child is most important to me. It is awaited. Longed for. It is not a dreary duty for me. I love spending time with my child. Seeing him grow and develop. The progress he makes each day.

Spending time with the child is seen as a pleasure, not a duty. A child is a value as such. Motherhood comes to be defined first of all by emotional determinants: a mother discovers love for the child in herself and enjoys being with the child. It often happens that the meaning of life is redefined, since the child becomes the focus of attention.

The source of this fatigue is identified also in the (lack of) support from the partner. The manner in which the respondents spoke about such situations allows to categorize their statements. One may identify situations when women do not get the support and

have to face all problems on their own as well as situations when they get the support. The first category is exemplified by the following statements:

I wonder if there is any point of making comments... because nothing changes anyway. I honestly doubt anything would change. People talk a lot about the partnership model. But real life is different. I am the one who looks after our child most of the time. My husband focuses on work. He thinks it is his task to provide for the family. I am left alone with all of this. I wake up in the morning and I already feel tired when I just think about the next 12 hours of looking after my little child. I hope this time will quickly pass and I will be able to go back to work. To life.

He leaves me alone with all this. He helps with practically nothing. This makes me even more tired. When he comes home, he asks me what I have been doing all day, sitting at home... It makes no sense to actually try, what is the point?

Despite the generally accepted partnership model, the majority of childcare duties are performed by the mother. The above statements contain a clear message concerning the lack of support, but they also point to the sense of loneliness felt by the surveyed women.

The contemporary times put an emphasis on the role of the father who takes a more active part in bringing up and looking after the child. The respondents include women-mothers who function in a partnership model and enjoy the support of their partners.

Instead of a conclusion

Changes in civilisation, economy and culture have led to the emergence of new ways to construct scenarios related to the performance of social roles. The contemporary daily life initiated flexibility (unseen before) in the interpretation of normative regulations of behavioural models. Furthermore, values are understood equivocally (in a relativist manner – addition by M.L.). Contemporary people have more confidence in their opportunities and make personal interpretations and modifications of social expectations (Wrzesień, 2016, p. 39).

It is possible to draw a conclusion that motherhood is in transition from the traditional and the modern model of the ideal mother. The mother's role is under the influence of social expectations and the culture of individualism which made it possible for people to have a fuller participation in the social life and possibilities of choice. The price for this freedom is the burden of responsibility for the consequences of decisions and the sense of guilt in a situation when the choice turns out to be subjectively wrong. First of all, mothers feel tired with the importance attached to their role and with the fact that many people may hold them accountable in relation to the performance of this role.

The externally imposed way of performing the parent role can be perceived as oppressive and inducing the sense of injustice, frustration and disorientation. Some women-mothers give in to this real or imagined coercion, while others consistently follow their own vision of motherhood. Either choice results in specific consequences (Gajtkowska, 2016, p. 79).

According to Winnicott (2011), a British psychoanalyst and paediatrician, a good mother cares for and allows the child to discover the world and his or her individuality. The mother's relationship with her child is based on moderation, attention, acceptance as well as spontaneous and adequate reactions. Winnicott defines the first condition of successful motherhood is the ability to adjust to the child's needs, while the first virtue of a father is the allow the woman to be a "good mother" (Bieńko, 2015, p. 94).

Implications:

- Modern mothers find themselves faced with the need for a constant choice, which concern both the meaning they give to their motherhood and social expectations that are placed before them.
- The externally prescribed way of carrying out the parental role can be understood as oppressive, which is the source of a sense of injustice, frustration, loss, fatigue. Mothers feel, above all, tired of the seriousness of the role that is theirs, and from which many people can "account for" them.
- It can be concluded that the idealisation of motherhood works to the detriment of modern women. They are often fraught with expectations that they are unable to meet.
- Mothers try to break the public expectations placed on them and reject the image created by most media reports of a mother who "devotes herself" completely and unconditionally to her child.
- In regarding a sense of balance, a support network is essential, which should be provided by the immediate family, father and other "significant persons."
- It seems important to point to a model of motherhood that allows uncertainty and fatigue. Motherhood that is not perfect but "good enough."

BIBLIOGRAPHY

- Bieńko M. (2015), Perfekcyjna matka oraz bachor w poradnikach i bezradnikach współczesnej popkultury. In I. Taranowicz & S. Grotowska (eds.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy* (pp. 91-106). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum.
- Budrowska, B. (2000). *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, Trans.). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gajtkowska, M. (2016). Rola matki jako obszar dylematów współczesnych kobiet. *Badania własne. Przegląd Pedagogiczny*, 1, 77-90.
- Gawlina, Z. (2003). Macierzyństwo jako wartość w kontekście przemian społecznych. *Blaski i cienie życia rodzinnego. Roczniki Socjologii Rodziny*, 15, 33-45.
- Jakob, G. (2001), Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych. In D. Urbaniak-Zajac & J. Piekarski (eds.). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (pp. 111-126). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lalak, D. (2010). Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu. In S. Palka (ed.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (pp. 257-280). Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Mitęga, A. (2014). Matczyne debiuty. Obrazy doświadczania pierwszych tygodni macierzyństwa. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(5), 55-74.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2002). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ostrouch-Kamińska, J. (2011). *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Palus, K. (2010). *Wybrane psychologiczne uwarunkowania braku partnera życiowego w okresie wczesnej dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sikorska, M. (red.). (2012). *Ciemna strona macierzyństwa. O niepokojach współczesnych matek. Raport*. Warszawa: AXA. https://www.uniq.pl/fileadmin/produkty/centrum_klienta/aktualnosci/raport_ciemna_strona_macierzynstwa_maj_2012.pdf
- Skoczylas-Namielska, E. (2020). Codziennosc – niecodziennosc w wypowiedziach osób starszych. *Pedagogika Społeczna*, 2(76), 165-184.
- Smolińska-Theiss, B. & Theiss, W. (2010). Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie. In S. Palka (ed.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (pp. 79-102). Gdańsk, Wydawnictwo GWP.
- Sulik, M. (2017). W poszukiwaniu (od)cieni macierzyńskich doświadczeń – peregrynacje andragogiczno-biograficzne. *Edukacja Dorosłych*, 1, 79-89.
- Trempała, J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Winnicott, D.W. (2011). *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*. (A. Czownicka, Trans.). Gdańsk: Wydawnictwo Imago.
- Włodarczyk, E. (2017). Misja „mama”. Wyzwania i trudności. In E. Włodarczyk (ed.), *W trosce o macierzyństwo* (pp. 53-68). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wrzesień, W. (2016). Rodzinne (post)role w ponowoczesności. In I. Przybył & A. Żurek, *Role rodzinne. Między przystosowaniem a kreacją* (s. 39-48). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM w Poznaniu.
- Wysocka, E. (2010). Życie codzienne w percepcji i doświadczaniu młodzieży. In E. Syrek (ed.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin* (s. 396-409). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Prawodemia, czyli o rzeczywistości prawnej w dobie pandemii w Polsce

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym niniejszej publikacji jest opisanie i uzasadnienie istnienia zjawiska prawodemii w dobie pandemii w Polsce, a także wskazanie jego przyczyn i skutków.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy stawiany w niniejszej pracy jest następujący: czym charakteryzuje się zjawisko prawodemii w Polsce jako demokratycznym państwie prawnym, a także jakie były przyczyny oraz skutki jego występowania w dobie pandemii. Metoda badawcza polegała na analizie literatury z zakresu nauk społecznych, w tym w szczególności nauk socjologicznych, nauk o mediach i komunikacji społecznej oraz nauk prawnych.

PROCES WYWODU: Artykuł składa się z pięciu części. Pierwsza zawiera wstęp do rozważań zasadniczych i opisuje podłoże metodologiczne badań. W części drugiej podjęta została próba zdefiniowania prawodemii oraz omówienia jej cech charakterystycznych. W części trzeciej przeanalizowane zostały najważniejsze przyczyny tego zjawiska, a w części czwartej – najistotniejsze jego skutki. Ostatni fragment pracy stanowi podsumowanie zawierające wnioski naukowe.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych analiz wynika, że w czasie trwania pandemii w Polsce doszło do niekorzystnego chaosu normatywnego wynikającego z nadmiaru regulacji prawnych i nazbyt dynamicznych ich zmian. Stan ten ujawniał się na trzech płaszczyznach: pierwotnej płaszczyźnie stanowienia prawa oraz dwóch płaszczyznach wtórnych – komunikacji o prawie oraz jego stosowania. Najważniejszymi przyczynami tak rozumianej prawodemii były: wzrost znaczenia funkcji dynamizującej, ochronnej oraz represyjnej prawa, a także wzrost znaczenia nieformalnych kanałów medialnych, za pośrednictwem których komunikowane były zmiany w prawie. Najważniejszym skutkiem prawodemii było natomiast zakłócenie świadomości prawnej społeczeństwa.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Innowacyjność badawcza artykułu polega na dostrzeżeniu nowego zjawiska społeczno-prawno-komunikacyjnego, jakim jest prawodemia. Pojęcie to stanowić może punkt wyjścia dla badań o charakterze empirycznym, w tym zwłaszcza dla badań dotyczących poziomu i zmian świadomości prawnej polskiego społeczeństwa oraz skuteczności nieformalnych kanałów przepływu informacji prawnej w dobie pandemii.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PRAWODEMIA, INFODEMIA, PRAWO, INFORMACJA PRAWNA, ŚWIADOMOŚĆ PRAWNA**

Sugerowane cytowanie: Falana-Jafra, A. (2021). Prawodemia, czyli o rzeczywistości prawnej w dobie pandemii w Polsce. *Horyzonty Wychowania*, 20(54), 75-84. DOI: 10.35765/hw.2045.

ABSTRACT

Lawdemic, or the Legal Reality in the Era of the Pandemic in Poland

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific objective of this publication is to describe and justify the existence of the phenomenon of lawdemic in the era of pandemics in Poland, as well as to indicate its causes and effects.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem posed in this study is the following: what is the phenomenon of lawdemic in Poland as a democratic legal state, and what were the causes and consequences of its occurrence in the pandemic era. The research method consisted in the analysis of literature on social sciences, including in particular sociological sciences, sciences of media and social communication, and legal sciences.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article consists of five parts. The first one contains an introduction to the fundamental considerations and describes the methodological background of the research. In the second part, an attempt has been made to define lawdemic and to discuss its characteristics. In the third part, the most important causes of this phenomenon are analysed, and in the fourth part, the most significant effects of this phenomenon are presented. The last part of the paper is a summary with scientific conclusions.

RESEARCH RESULTS: The analyses show that during the pandemic in Poland there was an unfavourable normative chaos resulting from an excess of legal regulations and their overly dynamic changes. This state of affairs was manifested on three levels: the primary level of lawmaking and two secondary levels – communication about the law and its application. The most important causes of the lawdemic understood in this way were: the increase in the significance of the dynamising, protective and repressive functions of the law, as well as the increase in the significance of the informal media channels through which changes in the law were communicated. On the other hand, the most important effect of lawdemic was the disruption of legal awareness of the society.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: The research innovation of the article consists in the recognition of a new socio-legal-communication phenomenon, i.e. lawdemic. This concept can be a starting point for empirical research, especially research on the level and changes of legal awareness of the Polish society and the effectiveness of informal channels of legal information flow in the pandemic era.

→ **KEYWORDS:** **LAWDEMIC, INFODEMIC, LAW, LEGAL INFORMATION, LEGAL AWARENESS**

Wstęp

Jak wskazuje Sławomir Doległo,

(...) trudno nie popaść w banał, opisując, jak pandemia SARS-CoV-2 zmieniła naszą codzienność. Od kilkunastu miesięcy kształtują ją epidemiczne statystyki, rządowe strategie

obronne i sceny znane dotychczas za sprawą filmów katastroficznych i futurystycznych opowieści. Choć koronawirus wpłynął na nasze życie w wymiarze społecznym, ekonomicznym i politycznym, najbardziej odczuwamy to na poziomie osobistym i zawodowym (Doległo, 2021, s. 109).

Słowa te są bez wątpienia prawdą, jednak pomijają podstawową płaszczyznę dokonujących się zmian, a mianowicie płaszczyznę prawną. Wszelkie modyfikacje związane z funkcjonowaniem państwa i jego obywateli w czasie zagrożenia epidemicznego posiadać bowiem muszą uzasadnienie normatywne. Wynika to z treści art. 2 polskiej Konstytucji (1997), który stanowi, że „Rzeczpospolita Polska jest demokratycznym państwem prawnym”. Przepis ten w sposób pośredni ustanawia regułę, w której „została (...) wyrażona wola, aby państwem zarządzano zgodnie z prawem, by prawo stało ponad państwem, było wytyczną działania dla niego i dla społeczeństwa” (Skrzydło, 2013, s. 34-35).

Sytuacja prawna w Polsce w dobie pandemii nie została dotychczas gruntownie przeanalizowana przez naukowców, choć domaga się badania z perspektyw wielu nauk, w tym w szczególności nauk o komunikacji, prawa, socjologii, filozofii, a nawet językoznawstwa. Przyczynkiem do napisania niniejszego artykułu było zaobserwowanie nowego zjawiska, które dla potrzeb podejmowanych rozważań nazwane zostało przez autorkę mianem prawodemii. Nazwa ta przyjęta została na wzór infodemii, a więc terminu odnoszącego się do nieprawidłowości w przepływie informacji oraz szerzenia się zniekształconych, trudnych do zweryfikowania wiadomości – tzw. fake newsów (Penkala-Gawęcka, 2020). Pojęcie infodemii zostało po raz pierwszy użyte już w 2003 roku w odniesieniu do nadwyżki informacji związanych z pierwszą epidemią SARS (du Vall i Majorek, 2020). Kategoria prawodemii jest natomiast nowa i po raz pierwszy zostanie włączona do dyskursu naukowego w niniejszym artykule.

Zasadniczym celem podejmowanych rozważań jest uzasadnienie istnienia prawodemii, opisanie jej istoty, a także wskazanie najważniejszych przyczyn oraz skutków. Badania mają charakter teoretyczny i opierają się na analizie literatury z zakresu trzech nauk społecznych: nauk prawnych, nauk o mediach i komunikacji społecznej oraz nauk socjologicznych, w tym najnowszych opracowań dotyczących wpływu pandemii na całość życia społecznego. Autorka przyjęła interdyscyplinarny paradygmat myślowy, pragnąc uchwycić zjawisko prawodemii z różnych perspektyw życia społecznego. Przeprowadzone analizy stanowią punkt odniesienia dla badań o charakterze empirycznym, w tym zwłaszcza dotyczących świadomości prawnej obywateli oraz skuteczności nieformalnych kanałów przepływu informacji prawnej w dobie pandemii.

Kolejna „demia”, czyli czym jest prawodemia?

Podejmując próbę zdefiniowania prawodemii, odwołać się należy do definicji infodemii przy jednoczesnym uwzględnieniu dzielących te zjawiska różnic. Zgodnie z poglądem wyrażonym przez Światową Organizację Zdrowia infodemia to:

(...) szybkie rozprzestrzenianie informacji różnych rodzajów, z uwzględnieniem plotek, pogłosek i niewiarygodnych informacji. Są one upowszechniane natychmiast i na skalę międzynarodową dzięki popularności telefonów komórkowych, mediów społecznościowych, internetu i innych technologii służących do porozumiewania się (cyt. za: du Vall i Majorek, 2020, s. 179).

Okolicznością sprzyjającą rozwojowi infodemii jest więc z jednej strony powszechny dostęp do nowych technologii i mediów, a z drugiej – zaistnienie ważnych z perspektywy ogólnoludzkiej wydarzeń, wzmagających potrzebę komunikacji (Hodalska, 2018). Dążenie do realizacji tej potrzeby na szeroką skalę powoduje szumy komunikacyjne. Powstają one głównie na skutek jednoczesnego wyrażania prywatnych opinii, nieopartych oficjalnymi danymi ani wiedzą naukową, a także w wyniku zniekształceń w obrębie głównych kanałów przepływu informacji (Griffin, 2003). U uczestników komunikacji ujawniać się zaczyna stres informacyjny – tzw. *info-stress* (Ledzińska, 2002).

W oficjalnych deklaracjach Światowa Organizacja Zdrowia stwierdza, że infodemia związana z pandemią koronawirusa Sars-CoV-2 może realnie zagrażać zdrowiu ludzi przez zalecanie nieskutecznych, a nawet szkodliwych metod i środków leczniczych, a pośrednio przez potęgowanie atmosfery strachu, wywoływanie lęków, depresji i innych zaburzeń, a także chorób psychicznych (Wróblewski, 2020).

Podobnie jak infodemia, prawodemia odnosi się do nadmiaru i chaosu. Zakresy znaczeniowe tych dwóch terminów nie pokrywają się jednak. Po pierwsze, prawodemia dotyczy wyłącznie obszaru prawa, a więc przepisów stanowiących w przewidzianej formie przez uprawnione do tego władze państwowe. Po drugie, prawodemia wydaje się pojęciem szerszym od infodemii, bowiem obejmuje nie tylko proces komunikacji na temat prawa, ale również sferę jego tworzenia oraz stosowania. Prawodemia odnosi się zatem do szeroko rozumianego zamętu prawnego będącego konsekwencją wybuchu pandemii koronawirusa Sars-CoV-2 w Polsce. Termin ten nie powinien być odnoszony do zagranicznych porządków prawnych, bowiem ich funkcjonowanie w dobie zagrożenia epidemicznego nie było przedmiotem badań.

Pierwotną płaszczyzną rozwoju tak rozumianej prawodemii jest płaszczyzna stanowienia prawa. Obowiązująca Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w sposób enumeratywny wymienia źródła prawa w art. 87, zgodnie z którym

(...) źródłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej są: Konstytucja, ustawy, ratyfikowane umowy międzynarodowe oraz rozporządzenia; źródłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej są na obszarze działania organów, które je ustanowiły, akty prawa miejscowego (Konstytucja..., 1997, art. 87).

W czasie zagrożenia epidemicznego stanowienie prawa z konieczności przebiegać musiało w sposób dynamiczny, uwzględniający stopień rozwoju pandemii z jednej strony, a uwarunkowania społeczno-gospodarcze z drugiej. Bezwzględne wprowadzanie zmian w prawie możliwe było dzięki pomijaniu – w przypadkach prawnie dopuszczalnych – złożonego trybu ustawodawczego i wprowadzaniu nowych regulacji w drodze rozporządzeń Rady Ministrów, Prezesa Rady Ministrów oraz właściwych członków Rady

Ministrów, w tym w szczególności Ministra Zdrowia. Stabilność prawa, stanowiąca jeden z podstawowych gwarantów jego społecznego autorytetu, została w wyniku tych procesów w znacznym stopniu zaburzona, a gwałtowna zmienność jego przepisów wzmagała w obywatelach poczucie zagrożenia (Kordela, 2012).

Nadmiar norm, które z konieczności odnosić się musiały do niemal każdej sfery życia prywatnego i publicznego, a także niespotykanie szybkie ich modyfikacje przyczyniły się do rozszerzenia zjawiska prawodemii na płaszczyznę komunikacji o prawie. Jednym z jego znamion było rozpowszechnianie fake newsów prawnych oraz innych deformacji informacji prawnych w ich nieformalnych kanałach przepływu. Pod pojęciem kanałów formalnych rozumiem, za Lechem Morawskim, przeznaczone do publikacji aktów prawnych oficjalne polskie dzienniki urzędowe: „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” oraz „Monitor Polski” (Morawski, 2004). Kanałami nieformalnymi są natomiast wszelkie inne źródła informacji prawnej dostępne dla obywateli. Z uwagi na fakt, że w praktyce są one wykorzystywane znacznie częściej niż kanały formalne (głównie ze względu na przystępność używanego języka) niezwykle ważne jest przekazywanie za ich pośrednictwem prawidłowej, niezniekształconej informacji na temat prawa. W dobie pandemii wiedza o normach prawnych czerpana była przede wszystkim z przekazów konferencji prasowych (przeważnie premiera i ministra zdrowia), z innych przekazów medialnych (w szczególności ze źródeł telewizyjnych i internetowych), a także z danych pozyskiwanych od innych osób. Dostęp do specjalistów z zakresu prawa, a tym samym możliwość uzyskania prawidłowej i jednolitej wykładni poszczególnych przepisów zostały istotnie ograniczone. Ograniczenia te dotyczyły zarówno prywatnych działalności prawniczych, jak i instytucji ukierunkowanych na niesienie bezpłatnej pomocy prawnej potrzebującym. Obywatele otrzymywali zatem niekompletną, bardzo często fałszywą informację prawną, której treść zniekształcona została poprzez bardzo silne szumy informacyjne.

Ostatnią płaszczyzną, na której doszło do ujawnienia się prawodemii, był obszar stosowania prawa. Stosowanie prawa rozumiem za Antonim Pieniżkiem oraz Małgorzatą Stefaniuk jako „czynienie przez jakiś podmiot użytku z kompetencji przyznanej mu przez normę prawną, zwaną z tego tytułu normą kompetencyjną” (Pieniżek i Stefaniuk, 2014, s. 256). W ujęciu takim za podmioty stosujące prawo uznawane są zarówno sądy, jak i sami obywatele – bezpośredni adresaci norm. Prawodemia objawiająca się nadmiarem norm i będąca wynikającym z tegoż nadmiaru zamętem prawnym doprowadziła do sytuacji, w której obywatele napotykali na trudności związane ze stosowaniem prawa (czy też lepiej: stosowaniem się do prawa), a sądy – z orzekaniem na jego podstawie. Problemy obywatelskie wynikały z zaburzeń komunikacji na temat prawa, przebiegającej przede wszystkim kanałami nieformalnymi. Brak pewności co do aktualnego stanu prawnego oraz szerzenie się prawnych fake newsów nierzadko uniemożliwiały dostosowanie zachowań do norm. W przypadku sądów informacja prawna dystrybuowana była natomiast poprzez kanały formalne. Trudności w stosowaniu prawa wynikały jednak z braku czasu na wykształcenie jednolitej wykładni przepisów oraz ich nierzadko wadliwej konstrukcji merytorycznej (nieostrości stosowanych pojęć, sprzeczności czy domniemanej niezgodności z przepisami wyższego rzędu).

Podsumowując ten etap rozważań, podjąć należy próbę zdefiniowania prawodemii jako występującego w Polsce w dobie pandemii negatywnego zjawiska prawnego, społecznego i komunikacyjnego. Jego istotą jest chaos prawny wynikający z nadmiaru norm i nazbyt dynamicznych ich zmian, ujawniający się na trzech zasadniczych płaszczyznach: pierwotnej płaszczyźnie stanowienia prawa i dwóch płaszczyznach wtórnych – komunikacji o prawie oraz jego stosowania. Rozważmy podstawowe przyczyny i skutki tej „nowo zdiagnozowanej choroby” polskiego porządku prawnego.

Przyczyny prawodemii

Jak się wydaje, za zasadniczą przyczynę prawodemii uznać należy zmianę najważniejszych funkcji pełnionych przez prawo w okresie pandemii w Polsce. W nauce prawa nie utrwalił się dotychczas jednolity pogląd na typologie funkcji spełnianych przez prawo, jednak badacze są zgodni co do tego, że funkcje takie da się wyodrębnić i opisać. Próbę stworzenia typologii podjęli między innymi Sławomira Wronkowska oraz Stanisław Ziemiński. Badacze ci wskazują, że ze względu na kierunek oddziaływania prawa wyróżnić można funkcję stabilizującą i dynamizującą, ze względu na rodzaj oddziaływania – funkcję ochronną i organizacyjną, a ze względu na sposób tegoż oddziaływania – funkcję represyjną i wychowawczą (Wronkowska i Ziemiński, 2001). Przybliżmy je pokrótce.

Funkcja stabilizująca prawa polega na utrwalaniu przez nie istniejącego ładu; istotą funkcji dynamizującej jest wprowadzanie zmian w poszczególnych obszarach życia społecznego. Funkcja ochronna wyraża się poprzez zapobieganie zachowaniom społecznie szkodliwym oraz nakłanianie obywateli do podejmowania działań ukierunkowanych na realizację przyjętych wartości. Jednym z aspektów tak rozumianej funkcji ochronnej prawa jest zatem aspekt prewencyjny. Z kolei funkcja organizacyjna przejawia się w koordynowaniu działań społecznych i stwarzaniu obywatelom możliwości podejmowania różnorodnych aktywności. Funkcja represyjna polega na pociąganiu obywateli do odpowiedzialności za czyny, zaś funkcja wychowawcza – na krewieniu postawy akceptowania prawa i jego przestrzegania bez uciekania się do kar czy działań o charakterze egzekucyjnym. Funkcje w ramach każdej pary powinny się znajdować względem siebie w równowadze, co zazwyczaj ma miejsce w normalnych warunkach funkcjonowania państwa i społeczeństwa (Wronkowska i Ziemiński, 2001). W demokratycznych państwach prawnych, do których należy Rzeczpospolita Polska, wskazać można nawet na niewielką przewagę funkcji stabilizującej nad dynamizującą, funkcji organizacyjnej nad ochronną oraz funkcji wychowawczej nad represyjną. Wynika to z dążenia władz do zachowania konstytucyjnych standardów przewidywalnej, stabilnej, szanującej przyrodzoną godność każdej istoty ludzkiej organizacji państwowej (Wronkowska i Ziemiński, 2001).

Wybuch pandemii koronawirusa Sars-CoV-2 oraz szybkie jego rozprzestrzenianie się uznać należy – pomimo niewprowadzenia przez rząd polski stanu nadzwyczajnego – za sytuację wyjątkową, wymagającą uruchomienia specjalnych metod i środków

zaradczych, w tym w szczególności organizacyjnych i finansowych. W związku z tym zmianie uległy wzajemne relacje funkcji wypełnianych przez prawo. Funkcjami wiodącymi stały się funkcja dynamizująca, ochronna oraz represyjna. Pierwsza z nich ogniskowała się wokół szybkiego wykreowania nowych realiów codziennego funkcjonowania państwa i społeczeństwa niemal na każdej płaszczyźnie. Rozwiązania obowiązujące dotychczas uległy bowiem nagle dezaktualizacji. Druga funkcja, ochronna, skupiała się roztoczeniu pieczy nad kluczowymi wartościami zagrożonymi na skutek pandemii – życiem i zdrowiem ludzkim, prawidłowym działaniem służby zdrowia, ciągłością działalności gospodarczej itd. Wzrost znaczenia funkcji represyjnej wynikał z kolei z konieczności zapewnienia przestrzegania nowo wprowadzanych norm w możliwie największym zakresie. Ranga ochraniających prawem wartości przyczyniła się tym samym do umniejszenia roli funkcji wychowawczej. Nacisk na realizację trzech omówionych funkcji wynikał z dążenia prawodawcy do sprostania trudnej rzeczywistości pandemicznej.

Kolejną przyczyną szerzenia się prawodemii w Polsce była ujawnienie się nowych nieformalnych kanałów przekazywania informacji prawnej. Należały do nich zwyczajowe konferencje prasowe, głównie Prezesa Rady Ministrów oraz Ministra Zdrowia (Świeca, 2020). Wiadomości na temat stanu prawnego czerpane były przez obywateli przede wszystkim ze środków masowego przekazu, w tym z internetu, za którego pośrednictwem wspomniane konferencje również były transmitowane (Świeca, 2020). Skutkowało to szybkim zniekształcaniem przekazywanych wiadomości i potęgowało zjawisko prawodemii w jego aspekcie komunikacyjnym. Często formułowane były fake newsy prawne, dotyczące zwłaszcza zakazów adresowanych do obywateli (w tym między innymi zakazu przemieszczania się, odwiedzania krewnych, cmentarzy, instytucji kultury itd.). Jak zostało już wspomniane, dostęp do specjalistycznej wiedzy prawniczej został w znacznym stopniu ograniczony, a wzmógł się przepływ informacji prawnej drogą środków masowego przekazu oraz masowego komunikowania się na odległość charakteryzował się występowaniem wzmógłonych szumów informacyjnych oraz brakiem precyzji w zakresie treści norm prawnych.

Przejdźmy w tym miejscu do omówienia najważniejszych skutków prawodemii w Polsce.

Skutki prawodemii

Zasadniczym, negatywnym skutkiem prawodemii jest zniekształcenie świadomości prawnej obywateli. Za Anną Gryniuk przyjmuję, że na świadomość prawą składają się trzy komponenty: znajomość prawa, jego ocena, a także przebiegająca wobec niego postawa (Gryniuk, 1979). Jak wskazują A. Pieniżek i M. Stefaniuk, „znajomość prawa pełni wśród elementów składających się na świadomość prawną rolę szczególną, gdyż warunkuje występowanie pozostałych” (Pieniżek i Stefaniuk, 2014, s. 169). Jak zostało już wielokrotnie zaznaczone, znajomość przepisów prawnych w dobie pandemii w Polsce bardzo często była zdeformowana. Obywatele, w większości będący przecież laikami,

zmuszeni zostali do odnalezienia się w gąszczu nowo wprowadzanych, a następnie szybko derogowanych przepisów. Możliwość pogłębionej wykładni norm została zawężona, w tym także z powodu uwarunkowań czasowych, a w szczególności skrócenia bądź wyeliminowania okresu *vacatio legis* (Stefaniuk, 2016).

Dodać warto, że znajomość prawa obejmuje z jednej strony wiedzę na temat treści norm prawnych, a z drugiej – wiedzę o powodach ustanowienia tychże norm, o ich celach i rolach, jakie w założeniu prawodawcy mają do wypełnienia w świecie społecznym (Kojder, 2016). Dopiero współgranie ze sobą obu tych elementów kształtować może ocenę prawa oraz przybieraną względem niego postawę. Drugi aspekt znajomości prawa w dobie pandemii w Polsce także posiadał charakter powierzchowny. Adresaci norm musieli polegać głównie na interpretacjach formułowanych w mediach, które bardzo często posiadały wyraźne zabarwienie polityczne czy ideologiczne. Potęgowało to ogólny chaos informacyjny i stanowiło przeszkodę do odkodowania prawdziwych intencji prawodawcy.

Co oczywiste, znajomość prawa pośrednio warunkuje jego ocenę, a w konsekwencji – postawę, która, w uproszczeniu, może mieć charakter aprobujący bądź negujący. Pierwsza z nich skutkuje stosowaniem się do obowiązujących norm, zaś druga – celowym postępowaniem wbrew nim albo podejmowaniem prób ich ominięcia (Pieniżek i Stefaniuk, 2014). Teoretyczny model kształtowania się świadomości prawnej skonstruowany przez Marię Borucką-Arctową zakłada współwystępowanie w tym procesie następujących czynników: zmiennych struktury społecznej (cech związanych z przynależnością do poszczególnych grup społecznych, w szczególności warstw, klas i grup społeczno-zawodowych), zmiennych socjodemograficznych (wiek, płeć, stan rodzinny, miejsce zamieszkania, staż pracy itd.), uznawanych wartości i norm pozaprawnych, doświadczenia i dotychczasowych kontaktów z prawem, zmiennych sytuacyjnych oraz wpływu mediów (Borucka-Arctowa, 1980).

Zniekształcenia świadomości prawnej polskiego społeczeństwa w dobie pandemii wynikały przede wszystkim z dwóch z wymienionych czynników, a mianowicie ze zmiennych sytuacyjnych oraz z wpływu mediów. Omówmy je kolejno.

Zmienne sytuacyjne „można (...) definiować jako wszelkie niedające się enumeratywnie wymienić okoliczności, które w danym momencie mogą wpłynąć na świadomość prawną, a których nie da się w sposób wyczerpujący przewidzieć” (Pieniżek i Stefaniuk, 2014, s. 170).

Za okoliczność tego rodzaju bez wątplenia uznany może zostać wybuch pandemii koronawirusa Sars-CoV-2, który wymusił gwałtowne i radykalne przeobrażenia funkcjonowania państwa i społeczeństwa.

Wpływ mediów natomiast „jest to niewątpliwie zmienna bardzo istotna, gdyż rozwój środków masowego przekazu w znaczący sposób wpłynął na świadomość prawną, stając się źródłem wiedzy o prawie i organach stosujących prawo” (Pieniżek i Stefaniuk 2014, s. 171).

Do chwili wybuchu pandemii nigdy dotychczas w historii Polski zakres informacji prawnej przekazywanej za pośrednictwem mediów nie był tak znaczący, dynamiczny

i szeroko dyskutowany zarówno w dyskursie publicznym, jak i prywatnym. Wymienione czynniki kształtowania świadomości prawnej społeczeństwa skutkowały zaburzeniami ocen i postaw wobec prawa. Formułowane oceny bardzo często miały charakter emocjonalny, a przejawiane postawy – opozycyjny względem ustanowionych przepisów. Zauważyć warto, że podłożem zaburzeń ocen i postaw był także chaos orzeczniczy, wynikający z rozbieżności w stosowaniu prawa przez sądy.

Podsumowując, dostrzeżone dysfunkcje społecznej świadomości prawnej były bez wątpienia najpoważniejszym, jednoznacznie negatywnym skutkiem prawodemii w Polsce. Przejawiały się w postawach oportunistycznych i nonkonformistycznych, w podejmowaniu starań o obejście prawa bądź uniknięcie ujemnych skutków zachowań z nim niezgodnych.

Wnioski

Z przeprowadzonych analiz wynika, że w czasie trwania pandemii w Polsce doszło do niekorzystnego chaosu normatywnego wynikającego z nadmiaru regulacji prawnych i nazbyt dynamicznych ich zmian. Stan ten ujawniał się na trzech płaszczyznach: pierwotnej płaszczyźnie stanowienia prawa oraz dwóch płaszczyznach wtórnych – komunikacji o prawie oraz jego stosowania. Najważniejszymi przyczynami tak rozumianej prawodemii były: wzrost znaczenia funkcji dynamizującej, ochronnej oraz represyjnej prawa, a także wzrost znaczenia nieformalnych kanałów medialnych, za których pośrednictwem komunikowane były zmiany w prawie. Najważniejszym skutkiem prawodemii było natomiast zakłócenie świadomości prawnej społeczeństwa.

Pojęcie prawodemii stanowić może punkt wyjścia dla badań o charakterze empirycznym, w tym zwłaszcza dla badań dotyczących poziomu i zmian świadomości prawnej polskiego społeczeństwa oraz skuteczności nieformalnych kanałów przepływu informacji prawnej w dobie pandemii. Z uwagi na fakt, że postawy wobec prawa najczęściej posiadają charakter względnie trwałych dyspozycji, możliwe jest, że po zakończeniu pandemii nieufność wobec przepisów, a także jawny względem niech opór nadal będą demonstrowane przez tych obywateli, którzy przejawiali je w okresie pandemii.

BIBLIOGRAFIA

- Borucka-Arctowa, M. (1980). Świadomość prawna społeczeństwa polskiego. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 152(1), 153-165.
- Doległo, S. (2021). Infodemia koronawirusa. Medialny obraz pandemii oczami młodych badaczy. *Zeszyty Prawoznawcze*, 64(1), 109-112.
- du Vall, M. i Majorek, M. (2020). Zarządzanie informacją przez instytucje publiczne – studium przypadku komunikacji kryzysowej Ministerstwa Zdrowia *via* Twitter w okresie pandemii. *Bezpieczeństwo. Teoria i Praktyka*, 4, 175-197.

- Griffin, E.A. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej* (O. i W. Kubiński i M. Kacmajor, tłum). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gryniuk, A. (1979). *Świadomość prawna. Studium teoretyczne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Hodalska, M. (2018). Nadciąga zagłada! Retoryka strachu w polskich mediach na przykładzie prasowych relacji z epidemii ptasiej i świńskiej grypy. *Kultura – Media – Teologia*, 32(1), 25-40.
- Kojder, A. (2016). *Podstawy socjologii prawa*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku. Dz.U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm. (Polska).
- Kordela, M. (2012). *Zasady prawa. Studium teoretycznoprawne*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Morawski, L. (2004). *Wstęp do prawoznawstwa*. Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.
- Ledzińska, M. (2002). Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 77-97.
- Penkala-Gawęcka D. (2020). Covid-19, niepewność, lęk i nadzieja. W poszukiwaniu skutecznego leku. *Lud*, 104, 185-212.
- Pieniążek, A. i Stefaniuk, M. (2014). *Socjologia prawa. Zarys wykładu*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Skrzydło, W. (2013). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Stefaniuk, M. (2016). Zasada odpowiedniego vacatio legis jako element ochrony zaufania obywateli do państwa i stanowionego przez nie prawa. *Studia Iuridica Lublinensia*, 25(1), 59-75.
- Świeca, L. (2020). Makiawelizm medyczny: medialna dezinformacja w sprawie maseczek chroniących przed koronawirusem w Polsce. W: K. Marcinkiewicz, P. Nowak, D. Popielec i M. Wilk (red.), *Koronawirus wyzwaniem współczesnego społeczeństwa : media i komunikacja społeczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wronkowska, S. i Ziemiński, Z. (2001). *Zarys teorii prawa*. Poznań: Przedsiębiorstwo Wydawnicze Ars Boni Et Aequi.
- Wróblewski, M. (2020). Superroznościele wątpliwości. Sceptycyzm i teorie spiskowe w dobie koronawirusa. *Dyskurs i Dialog*, 4, 23-35.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Kryzys migracyjny i globalny system zarządzania migracją w sytuacji pandemii COVID-19

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł ma celu przedstawienie uwarunkowań i skutków światowego kryzysu migracyjnego, który pojawił się w związku z kryzysem zdrowotnym wywołanym przez pandemię COVID-19. Podejmuje on również wstępną analizę możliwości łagodzenia jego następstw w ramach globalnego systemu zarządzania migracją.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy koncentruje się wokół kwestii wpływu kryzysu zdrowotnego na procesy migracyjne, zwłaszcza w kontekście zaostrzenia krajowych reżimów imigracyjnych i zjawiska sekurytyzacji oraz na światowy system zarządzania migracją. Artykuł powstał na podstawie politologicznej analizy treści raportów organizacji międzynarodowych i przeglądu najnowszej literatury naukowej.

PROCES WYWODU: Punktem wyjścia wywodu jest podkreślenie znaczenia faktu największego spadku ludzkiej mobilności w czasach nowożytnych dla wybuchu nowego typu kryzysu migracyjnego. Zwrócono uwagę, że długotrwałe zamknięcie granic mogło doprowadzić do ryzyka niewydolności całego systemu migracyjnego. Zapisy porozumienia „Global Compact for Migration” z 2018 roku wskazano jako instrument naprawczy w sytuacji nakładających się na siebie kryzysów zdrowotnego i migracyjnego.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza prowadzi do konkluzji, że w większym stopniu niż być może jakikolwiek kryzys w przeszłości, COVID-19 wskazuje na potrzebę włączenia migrantów do zarządzania kryzysowego oraz znalezienia długoterminowych rozwiązań dla nowego typu problemów migracyjnych wraz z końcem ostrej fazy kryzysu.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Z uwagi na istotne miejsce migrantów w ekonomicznej, społecznej i kulturowej tkance zglobalizowanego świata, niezbędnym wydaje się pogłębienie wstępnych refleksji dotyczących systemu zarządzania migracją w sytuacji kryzysu zdrowotnego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PANDEMIA, KORONAWIRUS, COVID-19, KRYZYS MIGRACYJNY, SEKURTYZACJA**

ABSTRACT

The Migration Crisis and the Global Migration Management System in the Event of the COVID-19 Pandemic

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the paper is to present the conditions and effects of the global migration crisis, which appeared in connection with the health crisis caused by the COVID-19 pandemic. It also undertakes a preliminary analysis of the possibilities of mitigating its effects within the global migration management system.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem focuses on the impact of the health crisis on migration processes, especially in the context of tightening national immigration regimes and securitization. It also takes into account the potential of a migration management system to restore the global benefits of safe migrant mobility. The article is based on the political science analysis of the content of the reports and a review of the latest scientific literature.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The starting point of the argumentation is to emphasize the importance of the greatest decline in human mobility in modern times for the outbreak of a migration crisis. It was pointed out that the long-term closure of borders may lead to the risk of failure of the entire migration system. The provisions of the 2018 Global Compact for Migration agreement were indicated as a corrective instrument.

RESEARCH RESULTS: The analysis leads to the conclusion that more than perhaps any crisis in the past COVID-19 clearly demonstrates the need to include migrants in crisis management and to find long-term solutions to a new type of migration problem when the acute phase of the crisis is over.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Due to the fact of important role of migrants in the economic, social and cultural fabric of the globalized world, it seems necessary to deepen initial reflections on the migration management system in the context of a health crisis.

→ **KEYWORDS:** PANDEMIC, CORONAVIRUS, COVID-19, MIGRATION CRISIS, SECURITIZATION

Powodujący ostrą infekcję układu oddechowego koronawirus SARS-COV-2, który jak się uznaje, miał swój początek w Wuhan w Chinach w końcu 2019 roku, przyczynił się do wybuchu bezprecedensowego światowego kryzysu zdrowotnego. W efekcie w marcu 2020 roku został on uznany przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) za globalną pandemię, która stała się zarazem jedną z najpoważniejszych pandemii w historii świata pod względem zasięgu geograficznego i wpływu na życie społeczno-gospodarcze (m.in. Byaruhanga, 2020, s. 96; Chamie, 2020, s. 230).

Mobilność człowieka i kontakty społeczne zostały wskazane jako główne kanały, przez które rozprzestrzenia się wirus. Do jego przenoszenia dochodzi bowiem drogą kropelkową poprzez bezpośredni kontakt lub dotykanie powierzchni skażonych przez osobę

zakażoną. W związku z tym jednym z podstawowych środków przyjętych przez rządy państw w celu powstrzymania dalszego rozprzestrzeniania się wirusa było zamknięcie granic oraz nałożenie sankcji za łamanie zakazów dotyczących przemieszczania się i kontaktów społecznych, co zdeterminowało charakter wszystkich toczących się procesów migracyjnych (WHO, 2020).

Artykuł ma celu przedstawienie uwarunkowań i skutków najnowszego światowego kryzysu migracyjnego, który pojawił się w związku z kryzysem zdrowotnym wywołanym przez pandemię COVID-19. Podejmuje on również wstępną analizę możliwości łagodzenia jego następstw w ramach współczesnego globalnego systemu zarządzania migracją. Artykuł powstał na podstawie politologicznej analizy treści raportów organizacji międzynarodowych oraz przeglądu najnowszej literatury naukowej dotyczącej poruszanej tematyki.

Światowy kryzys zdrowotny, bezruch i kryzys migracyjny

W wyniku zakazów i ograniczeń w poruszaniu się i przepływie osób przez granice międzynarodowe, mających na celu ograniczenie rozprzestrzeniania się infekcji koronawirusa, w ciągu zaledwie kilku miesięcy świat doświadczył największego i najgwałtowniejszego spadku globalnej mobilności w czasach nowożytnych. Wdrożone przez rządy krajowe i regionalne środki obejmowały surowe ograniczenia dotyczące przemieszczania się zarówno międzynarodowego, jak i wewnętrznego. Salwador, Izrael i Katar najszybciej, bo w pierwszej połowie marca 2020 roku, nałożyły znaczne ograniczenia na ruch ponadgraniczny, podczas gdy inne państwa podjęły takie same działania w kolejnych tygodniach i miesiącach. Do połowy lipca 2020 roku łącznie 220 państw, terytoriów i obszarów nałożyło ponad 75 tysięcy konkretnych ograniczeń związanych z podróżowaniem (IOM, 2020a).

Niektóre państwa wstrzymały wszelki wjazd cudzoziemców, inne zakazały wjazdu obywatelom określonych krajów, a jeszcze inne całkowicie zamknęły granice, uniemożliwiając wjazd i wyjazd wszystkim osobom, w tym własnym obywatelom. Powszechne nałożenie ograniczeń przemieszczania się przez rządy zostało uzupełnione przez wdrożenie dodatkowych środków specjalnych w ramach pakietów uprawnień nadzwyczajnych, w tym okres samokwarantanny, noszenie maseczek w przestrzeni publicznej czy ograniczenie ruchu wewnętrznego (Ponta, 2020; Byaruhanga, 2020, s. 97).

Zamknięcie granic i brak mobilności doprowadziły do wybuchu nowego rodzaju światowego kryzysu migracyjnego – kryzysu, który znamionuje brak ruchu, będący zaprzeczeniem samej natury migracji. Bezruch ów wywołał dalekosiężne skutki. Stworzył zagrożenie nie tylko dla dobrostanu migrantów¹, ale także dla krajów ich pochodzenia,

¹ Termin „migrant” obejmuje pracowników migrujących i członków ich rodzin, studentów, wysiedleńców, uchodźców i osoby ubiegające się o azyl, niezależnie od ich statusu (IOM 2020b).

krajów tranzytowych, jak i sektorów gospodarek krajów docelowych uzależnionych od migrującej siły roboczej (Yayboke, 2020).

Zaostrzenie krajowych reżimów imigracyjnych i ich skutki

W miarę zmniejszania się możliwości przemieszczania się ponad granicami prawie wszystkie kraje zareagowały dodatkowo na rozprzestrzenianie się COVID-19 zaostrzeniem reżimów imigracyjnych (IOM, 2021). Przybywający migranci byli odsyłani do krajów pochodzenia lub poddawani kwarantannie na granicach i zmuszani do pozostawiania w nieformalnych, przeludnionych i słabo obsługiwanych miejscach tranzytowych, gdzie byli narażeni na zagrożenia dla ich zdrowia, godności i przetrwania. Większość krajów zawiesiła przesłuchania, wstrzymała możliwość składania wniosków o ochronę międzynarodową i programy przesiedleń mimo ograniczonych inicjatyw w zakresie relokacji osób małoletnich pozostających bez opieki (Amnesty International, 2020; Yayboke, 2020).

Warunki życia i pracy migrantów, przebywanie w zatłoczonych schroniskach, ośrodkach zatrzymań, domach opieki, obozach czy pokojach hotelowych, które nie pozwalały na zachowanie dystansu społecznego, zwiększyły ryzyko zarażenia się i uniemożliwiły ochronę przed infekcją. Sytuację tę ilustrują dane z kwietnia 2020 roku dotyczące Singapuru i Arabii Saudyjskiej, gdzie odpowiednio około 40 i 50 procent przypadków COVID-19 w tych krajach stwierdzono u pracowników zagranicznych o niskich kwalifikacjach (Chamie, 2020, s. 236). Status społeczno-ekonomiczny migrantów wpłynął również negatywnie na ich zdolność do podejmowania środków zapobiegawczych przeciwko COVID-19 i otrzymywania opieki medycznej w przypadku zakażenia. Wynikało to z braku lub nieodpowiedniego ubezpieczenia zdrowotnego i niewystarczających środków finansowych (Guadagno, 2020, s. 5).

Samo zamknięcie się gospodarcze krajów wywołało poważne skutki ekonomiczne dla migracji. Wywarło destrukcyjny wpływ na pracowników migrujących, ich rodziny i społeczności, a także kraje pochodzenia. Na całym świecie blokady i zamknięcie granic spowodowały powrót migrantów, którzy stracili wsparcie i kontakty, możliwości zatrudnienia, a ostatecznie możliwość godnego życia w miejscach docelowych. Problemy gospodarcze i utrata pracy przez migrantów w największych gospodarkach świata przełożyły się na najostrejszy w najnowszej historii spadek przekazów pieniężnych przez migrantów. Szacuje się, że około 800 milionów ludzi jest uzależnionych od przekazów pieniężnych w odniesieniu do całości lub części swoich dochodów (World Bank, 2020). Gwałtowny spadek ich poziomu zagroził dobrobytowi gospodarstw domowych i przyczynił się do wzrostu poziomu ubóstwa w wielu krajach rozwijających się (Południa). W 30 krajach, w których przekazy pieniężne stanowią 10 lub więcej procent produktu krajowego brutto, spadł poziom bezpieczeństwa ludzi, co może być bardziej kosztowne z punktu widzenia życia ludzkiego niż skutki samego wirusa i wpłynąć na perspektywy rozwoju całych społeczeństw. Trzeba jednak zaznaczyć, że według prognoz Banku Światowego na skutek przewidywanego globalnego wzrostu gospodarczego w 2021 i 2022 roku

przepływy przekazów pieniężnych do krajów o niskich i średnich dochodach wzrosną o około 2,5%, do ponad 560 mld USD (World Bank, 2021).

W niektórych regionach świata szybkie wydalenia i powroty migrantów obciążały i przytłoczyły kraje pochodzenia, a radykalne decyzje antyimigracyjne przełożyły się na wzrost różnego rodzaju zagrożeń. Przykładowo Stany Zjednoczone, które miały największą ze wszystkich państw liczbę przypadków koronawirusa, przeprowadziły deportacje tysięcy imigrantów, wielu zarażonych COVID-19, do krajów nieprzygotowanych do radzenia sobie z pandemią i nagłym przybyciem czasem bardzo licznych grup. Pod koniec kwietnia 2020 roku rząd Gwatemali poinformował, że prawie jedna piąta przypadków koronawirusa w tym kraju była powiązana z osobami deportowanymi ze Stanów Zjednoczonych (Chamie, 2020, s. 236).

Z kolei odmowa udzielenia zgody przez kraje południowej Europy na przyznanie bezpiecznych przystani w portach do ratowania statków oraz kwarantanny nałożone zarówno na migrantów uratowanych na morzu, jak i na załogi statków ratowniczych dodatkowo utrudniły misje ratownicze w środkowej części Morza Śródziemnego, potęgując ryzyko, na jakie narażeni są migranci podczas podróży przez i tak już najbardziej niebezpieczny szlak migracyjny na świecie (Guadagno, 2020, s. 9).

W rezultacie zaostrzenie reżimów migracyjnych mogło nieść za sobą daleko idące konsekwencje. Długotrwałe zamknięcie granic mogło popchnąć większą liczbę osób w kierunku nieformalnych, bardziej ryzykownych kanałów migracji (Yayboke, 2020), a przedłużające się zagrożenie dla trwałości i stabilności warunków życia migrantów w krajach przyjmujących stworzyć systemowe ryzyko w wielu krajach na świecie (Guadagno, 2020, s. 13).

Sekurytyzacja² migracji

W maju 2020 roku agenda Organizacji Narodów Zjednoczonych UN Network on Migration i organizacja pozarządowa Human Rights Watch wezwały wszystkie rządy do zawieszenia deportacji i przymusowych transferów między obiektami dla migrantów podczas pandemii. Zwróciły uwagę, że deportacje stwarzają poważne zagrożenie dla zdrowia wszystkich osób zaangażowanych w proces migracji, w tym migrantów, urzędników publicznych, pracowników służby zdrowia i pracowników socjalnych (Chamie, 2020, s. 236). Ogólnie rzecz biorąc, rządowe ograniczenia swobody ruchu zostały wprowadzone również pomimo zaleceń WHO, aby nie nakładać ograniczeń w podróżowaniu,

² Sekurytyzacja – pojęcie rozpropagowane przez przedstawicieli tzw. szkoły kopenhaskiej Barry'ego Buzana i Ole Weavera. Oznacza stosowanie przez rządy państw nadzwyczajnych środków w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa narodowego i zarazem transformację – na skutek używanej retoryki – zwykłych kwestii politycznych w wymagające podjęcia pilnych działań kwestie „bezpieczeństwa” (Buzan i in., 1998, s. 25-29).

zgodnie z Międzynarodowymi Przepisami Zdrowotnymi (IHR)³ uzgodnionymi przez państwa członkowskie WHO, a wyłącznie w bardzo ograniczonych okolicznościach (Ferhani i Rushton, 2020, s. 10).

W związku z tym pojawiają się refleksje dotyczące adekwatności i proporcjonalności użytych przez państwa skrajnych środków ograniczających swobodę przemieszczania się w stosunku do potrzeb wynikających z obecności COVID-19. Środki te powinny sprowadzać się do tych niezbędnych do ochrony bezpieczeństwa narodowego, porządku publicznego, zdrowia publicznego, moralności lub praw i wolności innych osób w sytuacjach nadzwyczajnych (Ponta, 2020).

Zdaniem niektórych badaczy środki nadzwyczajne stanowią element postępującej w ostatnich latach sekurytyzacji migracji, będącej jednym z ważnych elementów szerszego „zwrotu autorytarnego” kluczowych demokracji (McAuliffe, 2020, s. 2). W tymczasowym zawieszeniu migracji przez rząd Stanów Zjednoczonych czy wykorzystaniu uprawnień przez władze australijskiego stanu Wiktoria, na które nigdy wcześniej się nie powoływano, do ogłoszenia „stanu wyjątkowego” (zgodnie z ustawą o zdrowiu publicznym i dobrobycie z 2008 roku), dostrzegają oni oznaki działań, w których to „migracja” a nie podróże i przemieszczanie się ludzi jest włączana do zestawu odpowiedzi politycznych na COVID-19. I zwracają uwagę na fakt, że kryzys zdrowotny stał się najnowszym pretekstem do zaostrzenia polityki migracyjnej i zarazem nowym aspektem polityki ograniczającej procesy migracyjne z uwagi na priorytetowe traktowanie bezpieczeństwa narodowego (Reidy, 2020).

Niezależnie od wagi globalnego kryzysu zdrowotnego i szerszych procesów sekurytyzacji należy zauważyć, że w praktyce natychmiastowe, doraźne, radykalne i powszechne reakcje państw stanowiły pogwałcenie najważniejszych aspektów międzynarodowych przepisów dotyczących praw człowieka, takich jak zasada *non-refoulement*⁴ czy prawo do powrotu do własnego kraju (Amnesty International, 2020).

Systemowe możliwości działania na rzecz migrantów

Społeczność międzynarodowa ma ograniczony wachlarz narzędzi do radzenia sobie ze skutkami migracji w wyniku kryzysu, takiego jak pandemia o charakterze i zasięgu COVID-19. Większość porozumień dotyczących międzynarodowego przepływu ludzi zawieranych od zakończenia II wojny światowej ma na celu wsparcie osób indywidualnych i państw w radzeniu sobie z konsekwencjami migracji przymusowej lub dobrowolnej. Ale

³ The International Health Regulations (IHR), 1969 r., 2005 r.

⁴ Zasada *non-refoulement* to jeden z najważniejszych standardów postępowania z migrantami, zapisany w art. 33 konwencji genewskiej dotyczącej statusu uchodźców z 28 lipca 1951 r. Jest normą zwyczajową o powszechnym charakterze, której istotą jest zakaz zwracania osób objętych ochroną międzynarodową lub poszukujących takiej ochrony do krajów, w których groziłoby im niebezpieczeństwo prześladowania, Konwencja genewska dotycząca statusu uchodźców z 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r., Nr 119, poz. 515).

ten nowy rodzaj kryzysu migracyjnego – charakteryzujący się brakiem ruchu – znajduje się w dużej mierze poza ich zakresem (Newland, 2020, s. 1).

Jednak ostatni z dokumentów opracowanych na rzecz wzmocnienia globalnego systemu zarządzania migracją daje podstawy do zmiany tego stanu rzeczy i wkroczenia w nową erę międzynarodowej współpracy w zakresie ruchów transgranicznych. W grudniu 2018 roku zdecydowana większość państw członkowskich ONZ przyjęła szeroki zestaw zasad i zobowiązań dotyczących zarządzania migracją międzynarodową, podpisując rezolucję Zgromadzenia Ogólnego pt. „Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration”, czyli globalne porozumienie na rzecz bezpiecznej, uporządkowanej i regularnej migracji⁵. Te dobrowolne zobowiązania państw do współpracy w zakresie migracji, pakt składający się z 23 celów, w pełni respektując suwerenność narodową, po raz pierwszy stanowią wynegocjowane ramy tej współpracy w wielu szczegółowych obszarach. Objęły one interesy krajów pochodzenia, przeznaczenia i krajów tranzytowych, a także migrantów i społeczności dotkniętych migracją (Global Compact, 2018).

Wytyczne „Global Compact” nabrały jeszcze większego znaczenia i pilności w świetle pandemii. Obejmują one kwestie zmniejszenia podatności na zagrożenia podczas cyklu migracyjnego, wzmocnienia usług konsularnych i stosowania zatrzymań tylko w ostateczności. Obejmują również zobowiązania, które mogą pomóc w ponownym uruchomieniu migracji międzynarodowej po ustaniu pandemii, w szczególności te, które wymagają zintegrowanego, bezpiecznego i skoordynowanego zarządzania granicami. Zakładają rozwiązania polegające m.in. na uproszczonych procedurach wjazdu i przetwarzaniu wniosków wizowych, na przyznaniu tożsamości prawnej i odpowiedniej dokumentacji dla wszystkich migrantów, na jasnych, przewidywalnych procedurach kontroli i oceny, mających na celu skierowanie migrantów do odpowiednich kanałów ewentualnego przyjęcia i pobytu, a także przyspieszone uznawanie zagranicznego wykształcenia i kwalifikacji, dialog z przedstawicielami (nieregularnych) migrantów czy zachęty ekonomiczne motywujące do wykonywania określonych zawodów (Global Compact, 2018).

Jednym z najważniejszych postanowień w warunkach COVID-19 wydaje się cel 15, w którym państwa zobowiązały się do zapewnienia migrantom dostępu do podstawowych usług, takich jak opieka zdrowotna, niezależnie od ich statusu. Kluczowe jest tutaj zwłaszcza wymienione w ramach tego celu „działanie e” wskazujące na:

(...) uwzględnienie potrzeb zdrowotnych migrantów w krajowych i lokalnych politykach i planach opieki zdrowotnej, na przykład poprzez wzmocnienie zdolności świadczenia usług, zapewnienie przystępności cenowej i niedyskryminującego dostępu, zmniejszanie barier komunikacyjnych oraz szkolenie pracowników służby zdrowia w zakresie kulturowej wrażliwości w świadczeniu usług (Global Compact, 2018, s. 24).

Migranci pozostający bez dostępu do diagnostyki, badań, leczenia i szczepień bądź kierujący się przekonaniem i obawami, że dostęp do opieki zdrowotnej może narazić

⁵ Paktu nie podpisało pięć państw, tj. USA, Izrael, Polska, Węgry i Czechy.

ich na zatrzymanie, aresztowanie lub deportację – stanowią słabe ogniwo w łańcuchu środków mających na celu powstrzymanie wirusa i przywrócenie zdrowia publicznego.

Wnioski na przyszłość

Ograniczenia w podróżowaniu spowodowane pandemią koronawirusa nie zatrzymały mobilności ludzi uciekających przed konfliktem, przemocą i ubóstwem. Jak to miało miejsce w całej historii, kiedy ludzie stają w obliczu konfliktów, klęsk żywiołowych i biedy, przenoszą się w nadziei na znalezienie bezpieczeństwa, środków do życia i nowych możliwości (Chamie, 2020, s. 237). Na wspomnianym obszarze zachodniej i środkowej części Morza Śródziemnego przymęt migrantów trwa bezustannie. Z powodu trudnych warunków życia w wielu krajach wysyłających migrantów, które uległy pogorszeniu przez pandemię koronawirusa, liczba migrantów międzynarodowych, czyli uchodźców, osób ubiegających się o ochronę międzynarodową i nielegalnych migrantów, która wynosi obecnie prawie 272 miliony osób⁶ w najbliższej przyszłości prawdopodobnie wzrośnie (IOM, 2020b).

W wyniku pandemii zarządzanie migracją międzynarodową – jak można przypuszczać – ulegnie zmianie w sposób porównywalny do zmian, które nastąpiły po 2001 roku. Atak terrorystyczny z 11 września stanowił punkt zwrotny, stawiając kwestie bezpieczeństwa na czele kształtowania polityki migracyjnej (Newland, 2020, s. 3). Natomiast COVID-19 na plan pierwszy w zarządzaniu migracją wysuwa zagrożenie zdrowotne, aczkolwiek jego zasięg może być jeszcze większy poprzez pośredni wpływ na poziom aktywności gospodarczej i popyt na migrującą siłę roboczą.

Postrzeganie migrantów jako osób, które przyczyniają się do rozprzestrzeniania wirusa wpłynęło na jednostronne decyzje wielu krajów o wprowadzeniu bardziej surowych przepisów imigracyjnych i dalszej marginalizacji migrantów (w rzadkich sytuacjach odbywało się to na poziomie regionalnym, jak w przypadku Unii Europejskiej). Pandemia koronawirusa zmieniła bezpośredni kontekst migracji, nie zmieniła jednak faktu, że migranci zajmują ważne miejsce w ekonomicznej, społecznej i kulturowej tkance zglobalizowanego świata. Korzyści ekonomiczne z migracji międzynarodowej odnoszą zarówno ubogie kraje pochodzenia, jak i powiązane z nimi kraje docelowe o wysokim dochodzie. Kierując się jednostkowymi interesami, nie wzięły pod uwagę ekonomicznego aspektu ruchów migracyjnych w kontekście postpandemicznego ożywienia gospodarczego w skali globalnej (Newland, 2020, s. 12-16).

Wnioski wyciągnięte z przeszłych kryzysów i obecnych doświadczeń pokazują, że środki reagowania kryzysowego nie obejmują skutecznie migrantów, jeśli aktywnie nie zajmują się podstawowymi warunkami narażenia związanymi ze statusem migracyjnym i polityką imigracyjną, sytuacją społeczno-ekonomiczną migrantów i ksenofobią (Majidi

⁶ Szacuje się, że prawie dwie trzecie międzynarodowych migrantów to migranci zarobkowi, co stanowi 3,5% światowej populacji.

i Nozarian, 2019, s. 33; IOM, 2020c). W kontekście pandemii COVID-19 oznacza to potrzebę połączenia przepisów dotyczących zminimalizowania transmisji i rozszerzenia opieki zdrowotnej z integrującymi systemami opieki społecznej, komunikacją międzykulturową i, co najważniejsze, reformą reżimów imigracyjnych. Wykluczenie migrantów z działań uświadamiających i prewencyjnych dotyczących COVID-19, badań przesiewowych i testów oraz odpowiedniego leczenia i obserwacji podważa skuteczność odpowiednich działań w zakresie zdrowia publicznego. Brak zrozumienia tej kwestii stwarza zagrożenie dla stabilności i bezpieczeństwa społeczeństw na całym świecie (Guadagno, 2020, s. 5).

Globalne porozumienie w sprawie migracji przemawia za bardziej solidną i wszechstronną współpracą międzynarodową w zakresie migracji i zapewnia państwom bogate instrumentarium do działań służących osiągnięciu przyjętych założeń i zasad. Współpraca międzynarodowa zgodna z założeniami przewidzianymi w „Global Compact for Migration” może nakreślić drogę do ponownego otwarcia możliwości bezpiecznej migracji międzynarodowej oraz przywrócenia globalnych korzyści płynących z migracji zarówno dla krajów pochodzenia, jak i krajów przyjmujących.

Takie podejście będzie jeszcze ważniejsze, gdy ostra faza kryzysu dobiegnie końca, a kraje wejdą w fazę ożywienia. Znalezione długoterminowych rozwiązań problemu marginalizacji społecznej, gospodarczej i politycznej migrantów będzie miało kluczowe znaczenie dla społeczeństw i społeczności, aby wykorzystać wszystkie dostępne możliwości powrotu do zdrowia i uniknąć ponownego stworzenia warunków ryzyka, które przekształciły COVID-19 w pandemię (Guadagno, 2020, s. 13). Bardziej niż być może jakikolwiek kryzys w przeszłości COVID-19 wyraźnie wskazuje na potrzebę włączenia migrantów do zarządzania kryzysowego. A samą mobilność międzynarodową warto postrzegać nie tylko jako ofiarę pandemii, ale również jako jeden z podstawowych elementów odbudowy pokryzysowej.

BIBLIOGRAFIA

- Amnesty International (2020). *Public statement. Refugees and migrants forgotten in COVID-19 crisis response*. 14.05. ACT30/2319/2020.
- Buzan, B., Waever, O. i de Wilde, J. (1998). *Security. A new framework for analysis*. Boulder, CO & London: Lynne Rienner Publishers.
- Byaruhanga, R. (2020). The impact of COVID-19 on securitisation of migration and mobility in the United States. *European Journal of Social Sciences Studies*, 5(6), 95-109 DOI: 10.46827/ejsss.v5i6.939
- Chamie, J. (2020). International migration amid a world in crisis. *Journal on Migration and Human Security*, 8(3), 230-245.
- Ferhani, A. i Rushton S. (2020). The international health regulations, COVID-19, and bordering practices: Who gets in, what gets out, and who gets rescued? *Contemporary Security Policy*, 41(3), 458-477. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1771955>
- Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration (2018). Resolution A/RES/73/195. General Assembly of the United Nations. 19 December 2018. https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/73/195

- Guadagno, L. (2020). *Migrants and the COVID-19 pandemic: An initial analysis*. Geneva: International Organization for Migration.
- International Organization for Migration (IOM) (2020a). Global Mobility Restriction Overview. 23 July 2020. <https://migration.iom.int/system/tdf/reports/DTM-Covid19%20Global%20Overview%20Output%2023.07.2020%20Final.pdf?file=1&type=node&id=9271>
- International Organization for Migration (IOM) (2020b). World Migration Report 2020. IOM Online Bookstore. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_en_ch_2.pdf
- International Organization for Migration (IOM) (2020c). COVID19 Analytical Snapshot #33: Combating xenophobia and racism. Geneva. www.iom.int/migration-research/covid-19-analytical-snapshot
- International Organization for Migration (IOM) (2021). COVID-19 and the State of Global Mobility in 2020. Migration Policy Institute. Benton M. et al. April 2021. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/covid-19-and-the-state-of-global.pdf>
- McAuliffe, M. (2020). An initial analysis of COVID-19 impacts through the prism of securitization. Migration Research Series. No. 64. Geneva: International Organization for Migration (IOM).
- Majidi, N. i Nozarian, N. (2019). Measuring sustainable reintegration. *Migration Policy Practice*, 9(1), 30-39.
- Newland, K. (2020). *Will international migration governance survive the COVID-19 pandemic?* Washington, DC: Migration Policy Institute (MPI).
- Ponta, A. (2020). Human rights law in the time of the coronavirus. *ASIL Insights*, 24(5). www.asil.org/insights/volume/24/issue/5/human-rights-law-time-coronavirus
- Reidy, E. (2020). *The COVID-19 excuse? How migration policies are hardening around the globe*. The New Humanitarian. 17 April. www.thenewhumanitarian.org/analysis/2020/04/17/coronavirus-global-migration-policies-exploited
- Yayboke, E. (2020). *Five ways COVID-19 is changing global migration*. Centre for Strategic & International Studies. <https://www.csis.org/analysis/five-ways-covid-19-changing-global-migration>
- World Bank (2020). World Bank Predicts Sharpest Decline of Remittances in Recent History Press Release. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/04/22/world-bank-predicts-sharpest-decline-of-remittances-in-recent-history>.
- World Bank (2021). Defying Predictions, Remittance Flows Remain Strong During COVID-19 Crisis. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/05/12/defying-predictions-remittance-flows-remain-strong-during-covid-19-crisis>
- World Health Organization (WHO) (2020). WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus. [www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihf-emergency-committee-on-novelcoronavirus-\(2019-ncov\)](http://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihf-emergency-committee-on-novelcoronavirus-(2019-ncov))

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ARTYKUŁY VARIA



Trzy horyzonty znaczeniowe „edukacji dla bezpieczeństwa”

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ustalenie znaczenia coraz częściej używanej konstrukcji słownej – „edukacja dla bezpieczeństwa”, której przypisywane są intuicyjne znaczenia i tymczasowe sensory, zależące od kontekstu użycia i wpisania w dany kadr referencyjny. „Edukacja dla bezpieczeństwa” może oznaczać wszystko, przysparzając kłopotliwej wieloznaczności, albo nic, co ogranicza możliwość porozumienia w obrębie środowisk nią zainteresowanych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy zawiera się w pytaniu: Czym obecnie w pedagogice jest „edukacja dla bezpieczeństwa? Zastosowano metodę analizy literatury przedmiotu, aktów prawnych oraz działalności Zespołu Edukacji dla Bezpieczeństwa KNP PAN, którego autorzy są członkami.

PROCES WYWODU: Na podstawie analizy wyróżniono trzy horyzonty znaczeniowe (prekonceptualizacje) „edukacji dla bezpieczeństwa” i dokonano ich charakterystyki.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonej analizy wynika, że „edukacja dla bezpieczeństwa” może być obecnie w pedagogice rozumiana jako: (1) całościowa praktyka edukacyjna, (2) przedmiot szkolny oraz (3) przedmiot badań. Wyznaczone tu horyzonty znaczeniowe są jednocześnie możliwymi konceptualizacjami „edukacji dla bezpieczeństwa” w najbliższej przyszłości.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Współistnienie wskazanych tu prekonceptualizacji sprzyja ich wzajemnym oddziaływaniom wspierających dalszy rozwój perspektywnie skutkującej wyłonieniem się nowej subdyscypliny – pedagogiki bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo podlega dynamicznym zmianom i nie posiada stałego poziomu zorganizowania, dlatego „edukacja dla bezpieczeństwa” powinna być traktowana jako proces całościowy, składowa idei *life long learning*. W „edukacji dla bezpieczeństwa” jako przedmiocie szkolnym dominują treści bezpieczeństwa cywilnego, a przedmiot ten traktowany jest w szkołach jako drugorzędny. W dyskursie pedagogicznym „edukacja dla bezpieczeństwa” coraz częściej zastępuje popularne dotąd „wychowanie dla/do pokoju”.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA, BEZPIECZEŃSTWO, PEDAGOGIKA**

ABSTRACT

The three semantic horizons of "education for safety"

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to establish the meaning of the more and more frequently used construct – "education for safety", to which intuitive meanings and temporary meanings are assigned, depending on the context of use and being included in a given frame of reference. "Education for safety" can mean anything, causing a troublesome ambiguity or nothing, which limits the possibility of understanding its within the circles concerned.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem is contained in the question: What is "education for safety" in contemporary pedagogy? The research method is the analysis the subject literature, legal acts and the activities of the Education for Safety Association of the Polish Academy of Sciences.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Based on the analysis, three semantic horizons (pre-conceptualization) of "education for safety" were distinguished and characterised.

RESEARCH RESULTS: The analysis shows that "education for safety" can now be understood in pedagogy as: (1) lifelong educational practice, (2) school subject and (3) research subject. The semantic horizons are also possible conceptualisations of "education for safety" in the future.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The coexistence of the pre-conceptualizations indicated here favours their mutual interactions supporting further development, which leads to the emergence of a new subdiscipline – pedagogy of safety. Safety is under dynamic changes and does not have a constant level of organization, therefore "education for safety" should be treated as a lifelong process, a component of the idea of life long learning. In "education for safety" as a school subject, the content of civil safety dominates, and this subject is treated as secondary in schools. In the pedagogical discourse, "education for security" more and more often replaces "education for peace".

→ **KEYWORDS:** EDUCATION FOR SAFETY, SAFETY, EDUCATION

Wstęp

„Edukacja dla bezpieczeństwa” coraz wyraźniej zaznacza swoje miejsce w pedagogice. Odzwierciedla się to w rosnącej liczbie autorskich i oryginalnych publikacji naukowych z tego zakresu oraz w organizowaniu i formalizowaniu naukowej współpracy pedagogów zainteresowanych zagadnieniem bezpieczeństwa. Przykładem tego jest powołanie Zespołu Edukacji dla Bezpieczeństwa przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, którego inauguracyjne posiedzenie odbyło się 27 stycznia 2017 roku w gmachu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Ponadto w szkołach realizowany jest przedmiot „edukacja dla bezpieczeństwa”, który zastąpił „przysposobienie obronne”. To z kolei spowodowało pojawienie się szerokiej

oferty studiów podyplomowych „Edukacja dla bezpieczeństwa”, dających prawo do nauczania tak samo nazywanego przedmiotu szkolnego.

W ten sposób „edukacja dla bezpieczeństwa” stała się modna, jej nazwa jest używana w różnych kontekstach i znaczeniach, wtargnęła w różne obszary praktyk społecznych, ujawniając jednocześnie swą nieostrość znaczeniową. Jest to zjawisko niekorzystne, ponieważ w obszarze nauki wywołuje problemy metodologiczne, wyrażające się między innymi tym, że „edukacji dla bezpieczeństwa” jako przedmiotowi badań naukowych przypisywane są różne desygnaty myśli, więc nie wiadomo – i najczęściej trzeba się domyślić – jak dany badacz rozumie „edukację dla bezpieczeństwa”, o której wypowiada sądy. Wynika też z tego niemożność wypracowania w miarę spójnego paradygmatu metodologicznego, będącego jednym z warunków pomyślnej współpracy naukowej, natomiast w sferze praktyki edukacyjnej (szkolnej i pozaszkolnej) utrudnia to opracowywanie założeń programowych dla kształcenia na przedmiocie „edukacja dla bezpieczeństwa”. Od problematyki bezpieczeństwa nie da się uciec, przenika ona bowiem wszystkie wymiary życia współczesnego człowieka bez względu na to, w jakim środowisku on żyje, jaki jest jego status materialny, wykształcenie i poglądy (Bera, 2017, s. 13; Gołębiowski, 2015, s. 7-8; Pieczywok, 2011, s. 75-77), co zostało szczególnie uświadomione w obliczu zagrożenia COVID-19.

Czym zatem jest „edukacja dla bezpieczeństwa” w pedagogice i jaki jest jej status? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie pomoże skoncentrować naukowy wysiłek badaczy na określonym i względnie spójnym polu dociekań, będzie sprzyjać lepszemu porozumiewaniu się osób w tę edukację zaangażowanych i może podnieść jakość działań w sferze praktyki.

Wyznaczenie horyzontów znaczeniowych

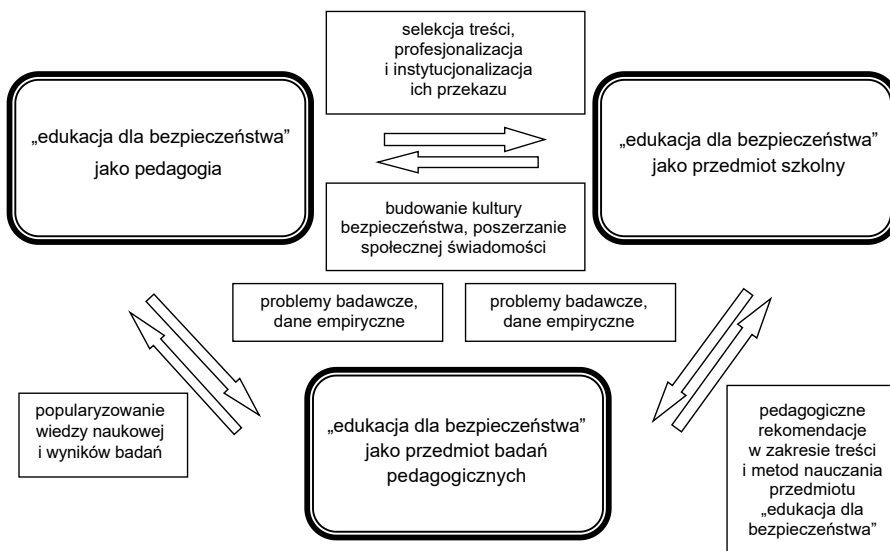
Analiza literatury przedmiotu (m.in. Urych i Orzyłowska, 2020; Kamiński, 2020; Bera i Kwiatkowski, 2019; Skrabacz, 2019; Menkes, 2018; Wątopek, 2018; Bera, 2017; Majer i Urbanek, 2016; Skrabacz i Loranty, 2016; Jarmoszko i in., 2016; Maciejewski, 2014; Drabik, 2013; Pieczywok, 2011; Kunikowski, 2002; Cieślarczyk, 2010; Stępień, 2010, 1999; Świniarski, 1997, 1999; Rosa 2005, 1995) pozwala zidentyfikować trzy współczesne prekonceptualizacje „edukacji dla bezpieczeństwa”:

- „edukacja dla bezpieczeństwa” jako pedagogia, czyli społecznie realizowany całościowy paradygmat edukacyjny,
- „edukacja dla bezpieczeństwa” jako przedmiot realizowany w procesie kształcenia,
- „edukacja dla bezpieczeństwa” jako przedmiot badań pedagogicznych.

Powyższe horyzonty znaczeniowe są obecnie dominujące i dlatego tylko one będą tu przedmiotem analizy, chociaż możliwe jest wyróżnienie jeszcze innych perspektyw, np. „edukacja dla bezpieczeństwa” jako zadanie do (z)realizowania stawiane placówkom systemu oświaty, „edukacja dla bezpieczeństwa” jako dział wiedzy w przyszłości możliwy do wyodrębnienia się jako subdyscyplina pedagogiki albo „edukacja dla bezpieczeństwa” jako kierunek (specjalność, specjalizacja) studiów.

Pomiędzy tymi trzema prekonceptualizacjami „edukacji dla bezpieczeństwa” zachodzą związki i relacje polegające na tym, że pomyślny przebieg procesów edukacyjnych wymaga poczucia względnego bezpieczeństwa u osób w te procesy zaangażowanych. Jednocześnie w obliczu współczesnych zagrożeń do zapewnienia bezpieczeństwa potrzebne są coraz bardziej profesjonalne działania edukacyjne oparte na wiedzy naukowej oraz własna aktywność poznawcza na przestrzeni całego życia.

Rycina 1. Relacje pomiędzy trzema konceptualizacjami „edukacji dla bezpieczeństwa”



Źródło: opracowanie własne

Edukacja dla bezpieczeństwa jako całożyciowa praktyka edukacyjna (pedagogia)

„Edukacja dla bezpieczeństwa” jako społeczna praktyka edukacyjna ma swoją genezę w przysposabianiu obronnym młodzieży, którego historia sięga początków polskiej państwowości. Położenie geograficzne Polski powodowało, że jej terytorium często stawało się polem walk i obszarem militarnych zagrożeń. Dlatego ludność tu zamieszkująca miała świadomość konieczności przygotowania młodzieży do czekających ich w przyszłości zagrożeń, co szczególnie egzemplifikowało się w wychowaniu rycerskim. Poza stanem rycerskim umiejętności władania bronią i walki nabywane były przez młodzież w relacjach międzypokoleniowych w rodzinach i społecznych praktykach. Poszukując na gruncie pedagogiki stanowisk łączących procesy socjalizacyjne (społeczne) i edukacyjne,

uwagę należy zwrócić na zaproponowaną przez Zbigniewa Kwiecińskiego w połowie lat 90. ubiegłego wieku koncepcję dziesięciościanu edukacji, w której jako dwa z dziesięciu procesów składowych edukacji wyróżnił on socjalizację pierwotną i wtórną. Dodanie do edukacji określenia „dla bezpieczeństwa” wskazuje na bezpieczeństwo jako „sektor” – używając określenia Petera Bergera i Thomasa Luckmanna (Berger i Luckmann, 2010, s. 204) – procesów socjalizacyjnych. Bezpieczeństwo zajmuje w nich ważną rolę, ponieważ jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka, której zaspokojenie pozwala na prawidłowy i pomyślny rozwój we wszystkich wymiarach życia. Abraham Maslow uznał potrzebę bezpieczeństwa za jedną z podstawowych potrzeb, od której ważniejsze są tylko potrzeba powietrza, wody i pożywienia (Maslow, 1990, s. 72-92). Natomiast społeczna i indywidualna świadomość tej potrzeby jest wprost proporcjonalna do uświadamiania sobie przez jednostki i społeczeństwa różnego rodzaju zagrożeń, których Polacy często doświadczali od początków państwowości. Bezpieczeństwo w tak rozumianej „edukacji dla bezpieczeństwa” jest ogólnoludzką i społeczną wartością oraz elementem edukacji nieformalnej.

„Edukacja dla bezpieczeństwa” w tym rozumieniu jest rodzajem pedagogii, czyli społeczno-kulturowym systemem służącym kształtowaniu takich zachowań i zdolności życiowych członków społeczeństwa, które sprzyjają budowaniu bezpieczeństwa w wymiarze jednostkowym i społecznym. Jeżeli przyjąć za Kwiecińskim, że edukacja ma prowadzić do aktywnej samorealizacji i uosabiania wartości społeczno-kulturowych (Kwieciński, 1995, s. 13), to w celu realizacji tego postulatu konieczne jest – tuż po zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych – zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa. Związek edukacji i bezpieczeństwa dobrze ilustruje i nieco wyjaśnia zaproponowany w połowie lat 90. XX wieku przez Kwiecińskiego dziesięciościan edukacji, w którym w każdej ze ścian odnaleźć można wątek bezpieczeństwa: bezpieczeństwo globalne, cybernetyczne, ekologiczne (globalizacja), wewnętrzne państwa, stabilność ustroju (etatyzacja), bezpieczeństwo narodowe (nacionalizacja), pewność trwania etosu (zawodowego, grupowego) (socjalizacja wtórna), bezpieczeństwo zatrudnienia i rozwoju zawodowego, bezpieczeństwo pracy (polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja), poczucie bezpieczeństwa rodziny i w rodzinie (socjalizacja pierwotna), zapewnienie wolnego dostępu do wytworów kultury (inkulturacja i personalizacja), przestrzeganie prawa w zakresie bezpieczeństwa (wychowanie i jurydyfikacja), wiedza, umiejętności i nawyki z zakresu bezpieczeństwa, gotowość i zdolność niesienia pomocy innym (kształcenie i humanizacja) oraz bezpieczeństwo zdrowotne (hominizacja).

„Edukacja dla bezpieczeństwa” jest tu więc całokształtem intuicyjnych i niezamierzonych (socjalizacja pierwotna i wtórna) oraz intencjonalnych i zamierzonych oddziaływań społeczno-kulturowych grup i jednostek, w którym dominuje problematyka bezpieczeństwa i jest on skoncentrowany na poszerzaniu obszaru indywidualnego i ogólnego bezpieczeństwa, będącego warunkiem koniecznym przetrwania i rozwoju. W wymiarze indywidualnym „edukacja dla bezpieczeństwa” prowadzi do rozwoju sfery poznawczej, emocjonalno-uczuciowej i wolicjonalnej oraz wzrostu samoświadomości i refleksyjności, natomiast w wymiarze społecznym sprzyja reprodukowaniu właściwej dla danego

społeczeństwa „kultury bezpieczeństwa” rozumianej jako te elementy kultury ogólnej, które wpływają na stosunek ludzi do życia i zdrowia oraz stwarzają bezpieczną przestrzeń rozwoju. Elementy te to poziom skłonności do ryzyka, społeczne uznawane wzorce i podzielane wzory postępowania w sytuacjach zagrożenia, skłonność do korygowania postępowania w następstwie popełnionych błędów, sposób oceniania zachowań ryzykownych, społeczna świadomość zagrożeń, postawy wobec ryzyka i obowiązujące standardy bezpieczeństwa (Studenski, 2000, s. 1). Tak rozumiana „edukacja dla bezpieczeństwa” nie stanowi odrębnego systemu instytucji oświatowych ani nie jest traktowana jako profesjonalna działalność pedagogiczna, ale jest ważnym elementem składowym edukacji nieformalnej i pozaformalnej oraz rozbudzania, kształtowania i umacniania świadomości w zakresie bezpieczeństwa (por. Stępień, 1999a, 1999b). Najczęściej jest przypadkowa, incydentalna, przygodna, realizowana na podstawie potocznych wyobrażeń i ludzkiej intuicji, w której tylko pewne elementy mogą mieć naukowe uzasadnienie. Ma ona walor prorozwojowy w odniesieniu do jednostek i konsolidujący w odniesieniu do grup i społeczeństw, którego znaczenie może czasowo wzrastać, np. w sytuacji spodziewanego zagrożenia.

Edukacja dla bezpieczeństwa jest obecnie przedsięwzięciem całożyciowym, będącym składową idei *life long learning*, co wyraża się głównie w organizowaniu szkoleń z zakresu bezpieczeństwa w miejscach pracy, permanentnych medialnych kampaniach społecznych na temat np. bezpieczeństwa ruchu drogowego, bezpieczeństwa w internecie („w sieci”), bezpieczeństwa danych osobowych („RODO”), bezpieczeństwa zdrowotnego (COVID-19), edukacyjnych działaniach wojska, policji, straży pożarnej, fundacji, stowarzyszeń i organizacji proobronnych. Jej celem jest umożliwienie dzieciom, dorosłym i seniorom pełnego i bezpiecznego uczestnictwa w życiu społecznym, rozwijanie kompetencji i odwagi do przeobrażania świata oraz zaspokajania ciekawości poznawczej. Stale pojawiające się nowe zagrożenia we wszystkich obszarach życia człowieka powodują, że nie jest i w przyszłości nie będzie możliwe „jednorazowe” (na etapie kształcenia formalnego) przygotowanie do bezpiecznego życia. Dlatego edukacja dla bezpieczeństwa jako pedagogia dzieci, dorosłych i seniorów będzie dalej się rozwijać równoległe do dwóch kolejnych jej konceptualizacji.

Edukacja dla bezpieczeństwa jako przedmiot realizowany w procesie kształcenia

Wraz z rozwojem cywilizacyjnym, w szczególności pojawieniem się świata wirtualnego (cyberprzestrzeni), skomplikował się charakter zagrożeń. Tym samym edukacja nieformalna i pozaformalna, chociaż bardzo ważna, stała się niewystarczająca i konieczna była formalizacja, profesjonalizacja i instytucjonalizacja dotąd rozproszonych i nieprofesjonalnych działań z zakresu „edukacji dla bezpieczeństwa”.

„Edukację dla bezpieczeństwa” w znaczeniu zasobu wiedzy, umiejętności i kompetencji możliwych do realizacji w procesie kształcenia na tak samo nazywanym przedmiocie

rozpropagowali w połowie lat 90. ubiegłego wieku przedstawiciele nauk wojskowych z Akademii Obrony Narodowej, przypisując tym samym „edukacji dla bezpieczeństwa” militarną proveniencję. Pierwszym oficjalnym państwowym dokumentem zawierającym takie rozumienie „edukacji dla bezpieczeństwa” była „*Edukacja dla bezpieczeństwa. Informacja*” wydana w 2004 roku przez Departament Bezpieczeństwa i Porządku Publicznego przy Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji, w której czytamy:

Pojawiające się w ostatnim czasie nowe zagrożenia i wyzwania, których skalę uświadomiły nam tragiczne wydarzenia w Stanach Zjednoczonych, w Hiszpanii czy Rosji oraz wzrost poczucia zagrożenia terroryzmem wśród społeczeństwa powodują, że zagadnienia dotyczące bezpieczeństwa są powszechnie dyskutowanym problemem (...) Odpowiednia edukacja w tym zakresie, polegająca na wykształceniu właściwych postaw społecznych, rozwinięciu świadomości oraz nauczeniu racjonalnych zachowań w obliczu zagrożeń jest jednym z podstawowych warunków stabilności i trwałości bezpieczeństwa kraju. Zmieniające się uwarunkowania społeczne wskazują także na potrzebę dostosowania działań podmiotów administracji na rzecz Edukacji dla bezpieczeństwa (*Edukacja dla bezpieczeństwa. Informacja*, 2004, s. 5).

Ustalono, że „edukacja dla bezpieczeństwa” stanowi obszar współpracy Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z Ministerstwem Spraw Wewnętrznych i Administracji. Oba te ministerstwa miały koordynować działania edukacyjne w zakresie bezpieczeństwa. Koordynacja polegała na tym, że resorty podległe MSWiA, czyli Komenda Główna Policji, Komenda Główna Państwowej Straży Pożarnej i Komenda Główna Straży Granicznej opracowywały założenia programowe, które były realizowane głównie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, ponieważ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. nr 67 z 1996 r., poz. 329, z późn. zm.) w art. 1 ust. 16 jako jedno z podstawowych zadań systemu oświaty określa upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych. Charakterystyczne jest, że w dokumencie tym nie było mowy o Ministerstwie Obrony Narodowej. Nieobecność MON-u spowodowała, że w obecnie obowiązującej podstawie programowej¹ nie ma zagadnień wojskowych, a dominuje bezpieczeństwo cywilne. Zmiana nazwy z „przysposobienia obronnego” na „edukację dla bezpieczeństwa” była też odpowiedzią na zmianę charakteru zagrożeń i oczekiwań społecznych. Wyrażane przez opiniotwórczych ekspertów stanowisko, że ryzyko konwencjonalnego konfliktu zbrojnego jest mało prawdopodobne, skierowało uwagę władz oświatowych na szersze rozumienie bezpieczeństwa, akcentujące zdolność społeczeństwa jako całości i tworzących je jednostek do radzenia sobie w wieloma innymi zagrożeniami, jak np. awarie, katastrofy (naturalne), klęski żywiołowe, terroryzm, epidemie, choroby zakaźne i uzależnienia, czego wspólnym mianownikiem jest zagadnienie pierwszej pomocy. W ten sposób wyłonił się nowy przedmiot szkolny – „edukacja

¹ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 30 sierpnia 2012 r., poz. 977).

dla bezpieczeństwa”, który ma charakter głównie cywilny i został usytuowany w zadaniach systemu oświaty i wprowadzony do kanonu przedmiotów szkolnych.

„Edukacja dla bezpieczeństwa” jako przedmiot szkolny realizowany był w gimnazjach od 1 września 2009 roku do momentu ich likwidacji, a w szkołach ponadgimnazjalnych od 1 września 2012 roku. Od 1 września 2019 roku (po likwidacji gimnazjów) obowiązuje w VIII klasie szkoły podstawowej oraz I klasie szkoły średniej i branżowej w wymiarze 1 godziny tygodniowo².

Treści kształcenia poruszają takie kwestie, jak międzynarodowe i krajowe podstawy prawne ochrony ludności, obrona cywilna, ochrona przed skutkami różnorodnych zdarzeń, zagrożenia nuklearne, substancje toksyczne, ostrzeganie i alarmowanie przed zagrożeniami, ale najwięcej miejsca poświęcono zagadnieniu pierwszej pomocy. Zgodnie z Rozporządzeniem...:

W ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa uczniowie odbywają przysposobienie obronne i zdobywają umiejętności z zakresu zachowania się w sytuacjach kryzysowych. Zadaniem nauczyciela jest wyrabianie u uczniów nawyków oraz opanowanie zasad działania ratowniczego, szczególnie z zakresu udzielania pierwszej pomocy podczas wypadku lub innych zagrożeń. Podczas zajęć edukacyjnych obejmujących ćwiczenia w zakresie udzielania pierwszej pomocy i ratownictwa, w oddziałach liczących więcej niż 30 uczniów wskazany jest podział na grupy (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, Dz.U. z dnia 1 lutego 2017 r., poz. 356).

Dąży się do skorelowania treści nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa z innymi przedmiotami (np. wychowaniem fizycznym, biologią) oraz z programem wychowawczo-profilaktycznym szkoły. Lekcje są uzupełniane innymi formami organizacyjnym procesie kształcenia, takimi jak wizyty w jednostkach służb mundurowych, prelekcje, wykłady, spotkania z kombatantami, ekologami, psychologami, udział w konkursach i olimpiadach, których zakres jest zbieżny z problematyką przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Przedmiot ten uznawany jest za drugorzędny, co wyraża się w tym, że często jest nauczany na polecenie dyrektora przez nauczycieli, np. geografów, biologów, wuefistów jako drugi przedmiot, z którym się nie identyfikują. Ponadto wyposażenie szkół w środki dydaktyczne potrzebne do jego nauczania jest bardzo skromne. Jednak w świetle ostatnich globalnych wydarzeń pandemicznych, braku perspektyw na szybką normalizację, a nawet zapowiedzi kolejnych pandemii, „edukacja dla bezpieczeństwa” wyrasta na jeden z najważniejszych przedmiotów nie w kontekście szkolnych egzaminów, ale codziennego życia.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z dnia 1 lutego 2017 r., poz. 356).

Edukacja dla bezpieczeństwa jako przedmiot badań w pedagogice

Za Thomasem S. Kuhnem, można przyjąć, że paradygmat dostarcza uczonym nie tylko mapy postępowania badawczego, ale i pewne wskazówki kartograficzne, powodujące, że wraz ze zmianą paradygmatu następują zazwyczaj istotne przemiany kryteriów wyznaczających uprawnione problemy i rozwiązania (Kuhn, 2001, s. 194).

W przypadku „edukacji dla bezpieczeństwa” zmiana paradygmatyczna nastąpiła w ostatnich latach XX wieku i pierwszych latach XXI wieku i polegała na przyjęciu przez większość naukowców nowego rozumienia bezpieczeństwa. Tak jak do tego czasu bezpieczeństwo było brakiem zagrożeń militarnych, tak nowe zagrożenia XXI wieku (np. zanieczyszczenie środowiska, katastrofy naturalne i komunikacyjne, terroryzm, ataki cybernetyczne, pandemia) odmieniły naukową problematykę bezpieczeństwa. „Nowe” bezpieczeństwo przestało być domeną nauk wojskowych, które skoncentrowały się na problematyce obronności³, a stało się przedmiotem badań różnych dziedzin i dyscyplin naukowych oraz badań interdyscyplinarnych. Proces ten sformalizowany został w 2011 roku, kiedy to w dziedzinie nauk społecznych została powołana nowa, odrębna dyscyplina naukowa – nauki o bezpieczeństwie⁴.

O ile „edukacja” jest przedmiotem badań pedagogiki, to badania nad „bezpieczeństwem” prowadzone są w obrębie wielu nauk. Brunon Hołyst (2014) wskazuje, że „bezpieczeństwo” jest interdyscyplinarną kategorią pojęciową, która może być rozpatrywana na gruncie takich nauk jak: biologia, medycyna, ekologia, antropologia, kulturoznawstwo, etyka, psychologia, socjologia, prawo, politologia, ekonomia, prakseologia, cywilizacja techniczna i inżynieria. Nie wymienia on jednak pedagogiki, choć zagadnienia bezpieczeństwa i edukacji dla bezpieczeństwa zajmują w niej coraz ważniejsze miejsce, czego dowodzi rosnąca liczba autorskich i oryginalnych naukowych publikacji oraz pojawienie się nowych kręgów relacji naukowych, w tym organizowanie i formalizowanie się naukowej współpracy⁵ pedagogów zainteresowanych zagadnieniem bezpieczeństwa, na przykład w ramach Zespołu Edukacji dla Bezpieczeństwa KNP PAN.

„Edukacja dla bezpieczeństwa” coraz wyraźniej wyodrębnia się jako przedmiot badań w pedagogice, o którym pedagodzy formułują twierdzenia na podstawie empirycznych i teoretycznych badań pedagogicznych oraz implikując do pedagogiki wiedzę na temat bezpieczeństwa z obszaru innych nauk. Perspektywicznie może to skutkować

³ Nauki wojskowe na mocy Uchwały Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 28 stycznia 2011 zmieniającej uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Monitor Polski z 21 lutego 2011 r., nr 14, poz. 149), zostały z dniem 24 marca 2011 roku skreślone z listy dziedzin nauki w Polsce. W miejsce nauk wojskowych zostały powołane w dziedzinie nauk społecznych dwie nowe dyscypliny: nauki o bezpieczeństwie oraz nauki o obronności.

⁴ Dyscyplina naukowa „nauki o bezpieczeństwie” utworzona została Uchwałą Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 28 stycznia 2011 r. zmieniającą uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Monitor Polski z 21 lutego 2011 r., nr 14, poz. 149).

⁵ Efektem naukowej aktywności członków zespołu jest m.in. raport: Bera i Kwiatkowski, 2019.

wyłonieniem się nowej subdyscypliny – „pedagogiki bezpieczeństwa”⁶. Nazwą tą postuluje się już między innymi Ryszard Bera, wyjaśniając, że:

Pedagogika bezpieczeństwa, wywodząca się z szeroko rozumianej edukacji dla bezpieczeństwa, ma szansę stać się subdyscypliną pedagogiki rozumianą jako wychowanie personalne do bezpieczeństwa i dla bezpieczeństwa. Stoi przed nią przede wszystkim zadanie wypracowania właściwego dla siebie paradygmatu. Dlatego pedagogika bezpieczeństwa powinna rozpatrywać problem zagrożeń występujących we współczesnym świecie oraz wskazywać drogi i sposoby im przeciwdziałania, aby zapewnić rozwój jednostki we wszystkich wymiarach (Bera, 2017, s. 16).

W przyszłości „edukacja dla bezpieczeństwa” będzie przedmiotem badań nowej subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki bezpieczeństwa. Proces budowania integralności i autonomiczności pedagogiki bezpieczeństwa już się rozpoczął, choć obecnie jest ona normatywnym dyskursem przedstawiającym określoną perspektywę myślową o słabym i dyskusyjnym statusie metodologicznym, podobnie jak w przypadku „pedagogiki miejsca”, „pedagogiki zabawy” lub „pedagogiki twórczości”. Można przypuszczać, że w ramach „pedagogiki bezpieczeństwa” będą się mieścić zarówno badania naukowe, społeczna refleksja nad ich wynikami oraz rekomendacje dla praktyki⁷. Ponadto ponieważ bezpieczeństwo posiada zarówno charakter interdyscyplinarny (postrzeganie bezpieczeństwa z różnych perspektyw w obszarze styku różnych dziedzin naukowych), jak i transdyscyplinarny (wykraczanie bezpieczeństwa poza sztywne granice wyznaczające dziedziny naukowe) (Cieślarczyk, 2011, s. 133), to jej rozwój będzie dokonywał się w relacjach z innymi subdyscyplinami pedagogicznymi (dydaktyka, teoria wychowania, andragogika) oraz różnymi dziedzinami wiedzy (psychologia, socjologia, politologia, nauki o bezpieczeństwie)⁸.

Obecnie badanie „edukacji dla bezpieczeństwa” musi więc odbywać się na styku różnych dziedzin wiedzy, z których każda, badając „swój” wymiar bezpieczeństwa, dostarcza

⁶ Obecnie określenie „pedagogika bezpieczeństwa” oznacza specjalności lub specjalizacje studiów na kierunku pedagogika.

⁷ Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę, że ze względu na złożoność „materii edukacyjnej” zasadne jest przyjmowanie wieloparadygmatyczności i wielowymiarowości pedagogiki, a postrzegać ją należy w trzech wymiarach: „jako naukę, jako refleksję o wychowaniu i jako obszar praktyki społecznej” (Lewowicki, 2013, s. 24).

⁸ Powołanie Uchwałą Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 28 stycznia 2011 r. zmieniającą uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych nowej dyscypliny naukowej, jaką są nauki o bezpieczeństwie, wchodzącej w skład dziedziny nauk społecznych, stanowi wyzwanie dla „edukacji dla bezpieczeństwa” w zakresie poszukiwania tożsamości naukowej. „Edukacja dla bezpieczeństwa” nie może zajmować się jedynie bezpieczeństwem rozumianym instrumentalnie jako brak fizycznych zagrożeń w dychotomicznej relacji bezpieczeństwo–zagrożenie, ponieważ jest to przedmiot zainteresowania nauk o bezpieczeństwie. Nie może ona też polegać na nauczaniu bezpieczeństwa, ponieważ grozi to redukcją jej do dydaktyki (lub metodyki) bezpieczeństwa. Stąd konieczne są wysiłki budowania pedagogicznego rozumienia „bezpieczeństwa” na podstawie badań naukowych.

teoretycznych podstaw do rozwoju „edukacji dla bezpieczeństwa”. Badania te prowadzone są według metodologii wąsko i praktycznie rozumianej, obejmującej wybór metod badań, analizę danych, opracowywanie modeli i tworzenie teorii wyjaśniających, czym jest „edukacja dla bezpieczeństwa”. Równolegle potrzebne są badania pedagogiczne, ukazujące humanistyczny charakter „edukacji dla bezpieczeństwa”, traktujący „edukację dla bezpieczeństwa” jako wartość oraz dotyczące indywidualnego poczucia bezpieczeństwa, intelektualnych i osobowych skłonności do ryzyka ograniczającego możliwości rozwojowe, na co zwraca uwagę m.in. Bera:

(...) idzie tutaj nie tylko o świadomość obronną, ale również o aktywność twórczą, nie tylko o walkę w obronie i konserwowaniu lub zapobieganiu zmianom w istniejącym stanie rzeczy, ale i tworzenie i konstruowanie nowego stanu rzeczy. (...) W poszukiwaniu możliwości samorealizacji człowiek potrzebuje pedagogiki bezpieczeństwa (...) oparcia w tym, co stabilne, co nadaje sens ludzkiemu godnemu życiu. Dlatego odwołuje się on do świata wartości, czyniąc z nich filary własnej egzystencji, oraz pragnie ładu, porządku i względnej stabilizacji. We współczesnym świecie, pełnym napięć, konfliktów i zagrożeń, na nowo trzeba odczytywać trwale wartości kultury europejskiej, by czynić świat bardziej bezpiecznym (Bera, 2017, s. 15-16).

Usytuowanie „edukacji dla bezpieczeństwa” jako przedmiotu badań na pograniczu nauk powoduje, że jest to przedmiot wieloaspektowy, złożony, wielowątkowy i różnie identyfikowany, co przysparza wielu metodologicznych problemów. „Badania z pogranicza” (*examining from the borderland*) są jednak niezmiernie istotne dla rozumienia wielowymiarowej rzeczywistości edukacyjnej (Palka, 2006, s. 304).

Podsumowanie

„Edukacja dla bezpieczeństwa” jest stosunkowo nowym zagadnieniem zawierającym głównie nowe, ale też wcześniej znane w pedagogice myśli i idee. Rosnąca pozycja „edukacji dla bezpieczeństwa” wywołana została nie tyle wzrostem zainteresowaniem samą edukacją, co bezpieczeństwem. Spowodowane jest to głównie tym, że kierunki rozwoju nauk społecznych są związane z cywilizacyjnymi przemianami, politycznych napięciami i społecznymi problemami, których centrum obecnie stanowi bezpieczeństwo.

Paralelne funkcjonowanie „edukacji dla bezpieczeństwa” w trzech zaprezentowanych tu konceptualizacjach uznać można za zjawisko naturalne i korzystne. Powstająca między tymi konceptualizacjami przestrzeń może być polem napięć, ale też wzajemnych oddziaływań tworzących nowe jakości i wspierających dalszy rozwój edukacji dla bezpieczeństwa w wyznaczonych tu horyzontach.

BIBLIOGRAFIA

- Bera, R. (2017). Pedagogika bezpieczeństwa w kontekście współczesnych zagrożeń w życiu społecznym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia* 30(4), 11-18.
- Bera, R. i Kwiatkowski, S.M. (red.). (2019). *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Berger P.L. i Luckmann T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości* (J. Niżnik, tłum., wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cieślarczyk, M. (2010). Współczesne postrzeganie edukacji do bezpieczeństwa i obronności. W: J. Kunikowski (red.), *Bezpieczeństwo i obronność w świetle współczesnych wyzwań i potrzeb. Ujęcie naukowe, pedagogiczne i edukacyjne* (s. 121-135). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Cieślarczyk, M. (2011). Metody badań w naukach o bezpieczeństwie. W: B. Wiśniewski (red.), *Bezpieczeństwo w teorii i badaniach naukowych* (s. 128-134). Szczytno: Wydział Wydawnictw i Poligrafii Wyższej Szkoły Policji.
- Drabik, K. (2013). *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej.
- Edukacja dla bezpieczeństwa. Informacja*. (2004). Warszawa: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Departament Bezpieczeństwa i Porządku Publicznego.
- Filek, J. (1984). Pseudowychowanie. *Studia Socjologiczne*, 227(10), 165-178.
- Gołębiowski, J. (2015). *Anatomia bezpieczeństwa*. Warszawa: Difin.
- Holyst, B. (2014). *Bezpieczeństwo. Ogólne problemy badawcze* (T. 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarmoszko, S., Kalita, C. i Maciejewski, J. (2016). *Nauki społeczne wobec problemu bezpieczeństwa (wybrane zagadnienia)*. Siedlce: Wydawnictwo UPH.
- Kamiński, P. (red.). (2020). *Edukacja w bezpieczeństwie i obronności*. Kalisz: Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kunikowski, J. (2002). *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*. Warszawa: Bellona.
- Kwieciński, Z. (1995) *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Lewowicki, T. (2013). Filozofia i pedagogika. Tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną. W: M. Dudzikowa (red.), *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii* (s. 17-24). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Maciejewski, J. (2014). *Grupy dyspozycyjne. Analiza socjologiczna*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Majer, P. i Urbanek A. (2016). *Bezpieczeństwo społeczne. Ewolucja, instytucje, zagrożenia*. Warszawa: Editions Spotkania.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość* (P. Sawicka, tłum.). Warszawa: „Pax”.
- Menkes, J. (2018). Wychowanie dla pokoju versus wychowanie do wojny. Wartości uniwersalne wobec wyzwań globalnych. *Horyzonty Wychowania*, 17(41), 215-223.
- Moore, R. (2006). Socjologia edukacji (A. Sulak, A. Kacmajor, S. Pikiel, E. Zaremba i K. Rogowski, tłum.). W: B. Śliwierski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 415-486). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Palka, S. (2006). *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pieczwok, A. (2011). *Wybrane problemy z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa. Konteksty – zagrożenia – wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej.
- Rosa, R. (1995). *Filozofia bezpieczeństwa*. Warszawa: Bellona.

- Rosa, R. (2005). *Filozofia i edukacja dla bezpieczeństwa. Wybrane aspekty ontologiczne, aksjologiczne i prakseologiczne*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. z dnia 1 lutego 2017 r., poz. 356 (Polska).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z dnia 30 sierpnia 2012 r., poz. 977 (Polska).
- Skrabacz, A. (red.). (2019). *Bezpieczeństwo i edukacja: edukacja elit XXI wieku bezpieczeństwo – wielorakie perspektywy: edukacja XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Skrabacz, A. i Loranty, K. (2016). *Bezpieczeństwo społeczne w demokratycznym państwie: perspektywa personalna i strukturalna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej.
- Studenski, R. (2000). Kultura bezpieczeństwa pracy w przedsiębiorstwie. *Bezpieczeństwo Pracy* 9, 17-20. <http://archiwum.ciop.pl/31063>
- Świniarski, J. (1997). *O naturze bezpieczeństwa. Prolegomena do zagadnień ogólnych*. Warszawa–Pruszków: Agencja Wydawnicza ULMAK.
- Świniarski, J. (1999). *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*. Warszawa: Departament Społeczno-Wychowawczy Ministerstwa Obrony Narodowej.
- Uchwały Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 28 stycznia 2011 zmieniającej uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. *Monitor Polski* z dnia 21 lutego 2011 (Polska).
- Urych, I. i Orzyłowska A. (2020). *Wiedza o bezpieczeństwie w procesie dydaktycznym: kontynuacja i rozwój myśli pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1996, nr 67 poz. 329 z późn. zm. (Polska).
- Wątołek, K. (2018). Edukacja na rzecz bezpieczeństwa – wybrane rozwiązania prawne. W: R. Kochańczyk i P. Mięsiak (red.), *Edukacja na rzecz bezpieczeństwa – wielowymiarowa płaszczyzna* (s. 131-148). Katowice: Wydawnictwo Szkoły Policji.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Wpływ doświadczeń teatralnych i predyspozycji scenicznych Karola Wojtyły na charakter publicznych wystąpień Jana Pawła II

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie zależności pomiędzy doświadczeniami teatralnymi i predyspozycjami scenicznymi Karola Wojtyły a zachowaniem Jana Pawła II podczas jego publicznych wystąpień.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Poruszany w tekście problem koncentruje się wokół pytań: Czy doświadczenia teatralne i wybrane umiejętności Karola Wojtyły wywarły wpływ na charakter późniejszych publicznych wystąpień Jana Pawła II? Jeśli tak, jaki był ten wpływ? W czym się wyrażał? Metody wykorzystane do zbadania tego problemu to przegląd wybranej literatury oraz analiza nagrań wideo.

PROCES WYWODU: W pierwszej części przybliżona zostanie przeszłość teatralna Karola Wojtyły, głównie jego związki z Teatrem Rapsodycznym Mieczysława Kotlarczyka. W drugiej części na kilku przykładach zaprezentowane będą zachowania papieża podczas publicznych wystąpień. W trzeciej części zostanie pokazane, jaki wpływ na te zachowania miały predyspozycje sceniczne i doświadczenie aktorskie Jana Pawła II.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonej analizy wynika, że Jan Paweł II wykorzystywał zarówno zdobyte u Kotlarczyka doświadczenie teatralne, jak i wrodzone predyspozycje w swoich publicznych wystąpieniach. Posługiwał się nimi bardzo umiejętnie. Pomagały mu one budować mocniejszą więź ze swoimi odbiorcami, zjednywały sympatię, czyniły bardziej przekonującym. Sprawiały, że nie tylko treść jego homilii czy przemówień, ale także sposób ich wygłaszania przyciągał uwagę odbiorców.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Papież Polak miał bardzo wysoko rozwinięte kompetencje komunikacyjne, potrafił posługiwać się różnymi środkami wyrazu. Posiadał wrodzone umiejętności sceniczne, wykształcenie aktorskie i korzystał z tego również w swojej posłudze duszpasterskiej i kaznodziejskiej. Artykuł pokazuje wybrane zachowania papieskie podczas publicznych wystąpień, w których widać wpływ doświadczeń teatralnych. Można spróbować pod tym kątem przeanalizować dokładnie tylko jedną pielgrzymkę albo – bardzo szczegółowo – jedno konkretne wystąpienie. Można także zwrócić uwagę na aspekt świadomego reżyserowania danego wystąpienia.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DOŚWIADCZENIE AKTORSKIE, JAN PAWEŁ II,
 KAROL WOJTYŁA, TEATR, PUBLICZNE WYSTĄPIENIA**

Sugerowane cytowanie: Jankosz, M. (2021). Wpływ doświadczeń teatralnych i predyspozycji scenicznych Karola Wojtyły na charakter publicznych wystąpień Jana Pawła II. *Horyzonty Wychowania*, 20(54), 111-121. DOI: 10.35765/hw.1945.

ABSTRACT

Influence of Karol Wojtyła's Theatrical Experiences and Acting Predispositions on the Character of John Paul II's Public Appearances

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to show the relationship between Karol Wojtyła's theatrical experiences and his acting predispositions and the later behavior of John Paul II during his public appearances.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The issue discussed in the text revolves around the following questions: Did Karol Wojtyła's theatrical experiences and his selected skills have an impact on the character of John Paul II's later public appearances? If so, what was this impact? What was expressed in? The methods used to investigate the problem were: literature review and analysis of video recordings.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part introduces Karol Wojtyła's theatrical past, focusing on his ties to Mieczysław Kotlarczyk's Rhapsodic Theater. In the second part, the Pope's behavior during his public speeches is presented on a few examples. The third part shows the impact of John Paul II's acting predispositions and acting experience on these behaviors.

RESEARCH RESULTS: The analysis shows that John Paul II used both his theatrical experience gained with Kotlarczyk and his inborn predispositions in his public appearances. He used them very skillfully. They helped him build a stronger bond with his audience, won him their affection and made him more convincing. They made the content of his homilies or speeches on top of the way they were delivered, attract the attention of the audience.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATION: The Polish Pope had highly developed communication skills, he was able to use various means of expression. He had innate acting skills and acting education, which he also used in his pastoral and preaching work. The article shows selected papal behaviors during his public speeches, in which the influence of his theatrical experiences can be seen. From this perspective, one may try to thoroughly analyze one pilgrimage only or – in great detail – one specific speech. One can also pay attention to the aspect of the Pope's consciously directing a given performance.

→ **KEYWORDS:** **ACTING EXPERIENCE, JOHN PAUL II, KAROL WOJTYŁA, THEATER, PUBLIC APPEARANCES**

Wprowadzenie

Jan Paweł II już we wczesnej młodości interesował się teatrem. Posiadał wrodzony talent, dlatego szybko zaczął odgrywać role najpierw w teatrze szkolnym w Wadowicach, a później jako student w Krakowie. Teatr Rapsodyczny Mieczysława Kotlarczyka wywarł duży wpływ nie tylko na jego umiejętności, ale i wrażliwość artystyczną, formację duchową. Po wstąpieniu do seminarium Karol Wojtyła zrezygnował z tego typu działalności,

ale w swoich późniejszych publicznych wystąpieniach, także jako papież, wykorzystywał zdobyte doświadczenie i własne predyspozycje. Po przybliżeniu teatralnej formacji Karola Wojtyły na wybranych przykładach pokażę, jak wyglądały zachowania Jana Pawła II podczas publicznych wystąpień, a następnie poszukam w tych zachowaniach wpływu jego doświadczeń teatralnych.

Adept sztuki teatralnej¹

Punktem wyjścia dla każdego dobrego aktora są wrodzone predyspozycje, które potem w umiejętny sposób powinny być rozwijane. Wojtyła takie posiadał i zostały one zauważone już w czasach wadowickich. Jego przyjaciele z młodości podkreślali, że jako uczeń Państwowego Gimnazjum Męskiego im. Marcina Wadowity wyróżniał się warunkami głosowymi, sposobem interpretacji, rozległym odczytaniem, umiejętnością nawiązywania kontaktu z publicznością. Zadebiutował jako aktor w wieku 13 lat w spektaklu *Sobótka*, składającym się z ludowych piosenek oraz *Pieśni świętojańskiej o Sobótce* Jana Kochanowskiego. Później odegrał rolę m.in. Gucia w *Ślubach panieńskich* Aleksandra Fredry, Hajmona w *Antygonie* Sofoklesa i Kirkora w *Balladynie* Juliusza Słowackiego. Ten ostatni spektakl reżyserował Mieczysław Kotlarczyk, nauczyciel prywatnego gimnazjum w Wadowicach i założyciel Amatorskiego Teatru Powszechnego w tym mieście. Kotlarczyk okazał się bardzo ważną osobą w życiu Wojtyły. Wprowadził go w świat wielkiej literatury romantycznej i młodopolskiej, rozmawiał z nim godzinami na tematy literackie i teatralne, kształtował jego wrażliwość artystyczną. Ta znajomość, która z czasem przekształciła się w przyjaźń, była kontynuowana później w Krakowie. W latach szkolnych Wojtyła miał również możliwość poznać repertuar Teatru im. Juliusza Słowackiego w Krakowie dzięki akcji edukacyjnej dyrektora Juliusza Osterwy, który w godzinach przedpołudniowych prezentował młodzieży przyjeżdżającej m.in. z Wadowic przedstawienia z klasyki polskiej i obcej.

W 1938 r. Wojtyła rozpoczął studia polonistyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Już na początku roku akademickiego dał się poznać jako poeta, wziął bowiem udział w wieczorze literackim, podczas którego osobiście interpretował swoje wiersze. Jego wcześniejsze zainteresowania literackie sprawiły, że uczestniczył w prowadzonym na UJ przez Władysława Dobrowolskiego „lektoracie żywego słowa”, włączył się także w prace „Studia 39”, szkoły dramatycznej prowadzonej przez Krakowską Konfraternię Teatralną. Wojtyła od stycznia 1939 r. odbywał w Konfraterni ćwiczenia sceniczne z zakresu emisji głosu, charakteryzacji i ruchu. Wziął udział w jedynym przedstawieniu, jakie zdołano wystawić – *Kawalerze księżycowym* Mariana Niżyńskiego na dziedzińcu Collegium Nowodworskiego. Wystąpił w roli jednego ze znaków zodiaku, Byka. Wybuch wojny przerwał aktorskie działania młodego studenta, ale nie jego zainteresowania teatralne. Wiele czasu poświęcał na samokształcenie.

¹ Określenie Stanisława Dziedzica.

Początek wojny to również czas, kiedy przyszedł papież podejmował pierwsze próby dramatisarskie, pisał też wiersze. Od października 1939 r. wraz z Tadeuszem Kwiatkowskim i Juliuszem Kydryńskim spotykał się w mieszkaniach zaprzyjaźnionych rodzin, aby czytać wielkie dzieła literatury polskiej z podziałem na role. Dołączyli do nich inni znajomi. Powstała w ten sposób nieformalna grupa teatralna prowadzona przez Tadeusza Kudlińskiego przygotowała inscenizację II aktu *Przepióreczki* Stefana Żeromskiego. Wojtyła poznał wtedy bliżej Juliusza Osterwę, który od razu zobaczył w nim materiał na bardzo dobrego aktora².

Praca w Zakładach Chemicznych Solvay w Borku Fałęckim utrudniała młodemu artyście udział w spotkaniach teatralnych w mieszkaniu Kudlińskiego, ale wrócił do nich po krótkiej przerwie w październiku 1940 r. Zespół pracował wówczas nad rolami z II aktu *Weseła* Stanisława Wyspiańskiego, a później nad scenami z *Wyzwolenia*, w którym Wojtyła miał odgrywać rolę Konrada, do pokazu jednak nie doszło³.

W lipcu 1941 r. do Krakowa przyjechał Mieczysław Kotlarczyk. Zamieszkał u Wojtyły, przy ul. Tynieckiej 10. 22 sierpnia 1941 r. narodził się konspiracyjny teatr, nazwany później Teatrem Rapsodycznym. Stał się on jednym z ważniejszych elementów życia kulturalnego w wojennym i powojennym Krakowie. Jego historia była trudna, dwa razy go zamykano, Kotlarczyk borykał się z problemami związanymi ze sceną, repertuarem, zespołem. Nas jednak interesuje pierwszy okres działalności Teatru Rapsodycznego, łączący się bezpośrednio z osobą Wojtyły. Uczestniczył on w realizacji *Króla-Ducha* Juliusza Słowackiego (od rapsodów z *Króla-Ducha* teatr wziął swoją nazwę). Odegrał rolę Bolesława Śmiałego. Występująca razem z nim Danuta Michałowska wspominała, że podczas prapremiery Wojtyła wyróżniał się niezwykłą ekspresją, pełnym zaangażowaniem, że jego wykonanie było pełne dynamiki i napięcia. Podczas kolejnego wykonania, po dwóch tygodniach, jego interpretacja monologu króla zmieniła się nie do poznania, brzmiała – według słów Michałowskiej – jak spowiedź. W ciągu tych dwóch tygodni dzielących oba przedstawienia w Wojtyłe „dojrzało myślenie kategoriami wyższej sztuki” (Michałowska, 2008, s. 97). Warto dodać, że był to czas w życiu przyszłego papieża, kiedy kształtowało się jego powołanie do kapłaństwa. Jacek Popiel zwraca uwagę na pogłębiony wymiar tej historii, która ujawnia zmiany zachodzące w świadomości religijnej młodego aktora. „Artyście interpretującemu ukazaną w dziele sztuki historię Bolesława Śmiałego przychodzi w sukurs kapłan, który próbuje głębiej i pełniej zrozumieć dramat człowieka” (Popiel, 2006, s. 274).

Wojtyła intensywnie brał udział w dalszych projektach artystycznych zespołu. W rapsodycznej wersji *Beniowskiego* mówił m.in. tzw. apostrofę do Ludwiki Śniadeckiej. Występował również w realizacji *Hymnów* Jana Kasprowicza, uznanej za jedno z najważniejszych zarówno od strony ideowej, jak i artystycznej osiągnięć teatru z czasów okupacji.

² T. Kwiatkowski w książce *Młodzieńcze lata Karola Wojtyły* przytacza słowa Osterwy na temat Wojtyły: „Zapowiada się nadzwyczajny aktor” (cyt. za: Dziedzic, 2008, s. 72).

³ Zespół zaczął wówczas pracować nad misterium Oskara Miłosza pod kierunkiem Juliusza Osterwy.

W finale spektaklu interpretował samodzielnie *Hymn św. Franciszka*, był również osobą prowadzącą w zbiorowej recytacji hymnu *Święty Boże*. Występował także w kolejnych inscenizacjach: w *Godzinie S.* Wyspiańskiego i *Portrecie artysty C.K. Norwida*.

W październiku 1942 r. Wojtyła rozpoczął studia na Wydziale Teologicznym UJ jako kleryk konspiracyjnego Seminarium Archidiecezji Krakowskiej. Nadal brał udział w próbach zespołu, podczas premiery *Pana Tadeusza* interpretował partię księdza Robaka. W *Samuelu Zborowskim* wcielił się w tytułową rolę (premiera 16 marca 1943 r.). W połowie 1943 r. Wojtyła przestał uczestniczyć w pracach Teatru Rapsodycznego⁴. Nadal jednak interesował się dalszymi dokonaniem i losami zespołu, pozostawał w przyjacielskich relacjach z kolegami aktorami. Oglądał ich powojenne przedstawienia, odprawiał w ich intencjach msze św. Jako wikariusz w kościele św. Floriana w Krakowie odwiedzał ich w siedzibie teatru przy ul. Warszawskiej 5. Nie zaprzestał też zupełnie działań teatralnych, choć zmienił się ich charakter. Jako duszpasterz przygotowywał misterium Męki Pańskiej, organizował nabożeństwa, podczas których fragmenty Pisma Świętego oraz teksty poetyckie czytali i śpiewali m.in. aktorzy Teatru Rapsodycznego. Pisał również recenzje z niektórych premier zespołu. Pod pseudonimem Andrzej Jawień opublikował w „Tygodniku Powszechnym” artykuł *Dramat słowa i gestu*, w którym przypomniał zasługi rapsodyków i podkreślił konieczność stworzenia Kotlarczykowi dobrych warunków do pracy artystycznej. Swoje związki z teatrem podkreślał m.in. przy okazji spotkań z kolegami aktorami, do swoich ról teatralnych nawiązywał także jako papież, np. podczas spotkania z wiernymi na rynku w Wadowicach 7 czerwca 1979 r.

2. Zachowania Jana Pawła II podczas publicznych występów

Jan Paweł II podczas swoich publicznych występów, oprócz treści wygłaszanych homilii i przemówień, zwracał uwagę przede wszystkim głosem, gestykulacją, umiejętnością wykorzystywania różnych przedmiotów, dopasowywania się do zewnętrznych okoliczności, w których przemawiał (np. miejsca, pogody itp.), a także pewnością w sposobie bycia, reagowania na zachowania tłumu. Trzeba zaznaczyć, że najlepiej było to widoczne w pierwszych latach jego pontyfikatu, kiedy był jeszcze młody, zdrowy, silny, nie borykał się z fizycznymi ograniczeniami, w pełni panował nad swoim ciałem. Poniższe spostrzeżenia odnoszą się do tego właśnie okresu.

Pierwszym elementem, na który trzeba zwrócić uwagę, jest głos Jana Pawła II. Był to głos mocny, wyraźny, dźwięczny, dobrze brzmiący, o bardzo przyjemnej barwie. Tym głosem już od młodości przyciągał uwagę swoich słuchaczy. Tak pisze o nim D. Michałowska:

Wreszcie głos: o szczególnie pięknej barwie, ciepły, miękki, niezbyt niski, wyrażający jakąś niepowtarzalną, jego własną, jemu tylko właściwą intymność; zarazem nośny i dźwięczny,

⁴ Z ustaleń J. Popiela wynika, że Wojtyła wziął udział jako aktor w sześciu premierach Teatru Rapsodycznego (Popiel, 2006, s. 279).

doskonale słyszalny, już wtedy [w czasach Teatru Rapsodycznego – M.J.] przeznaczony do rozbrzmiewania na wielkich placach, gigantycznych stadionach, na płytach lotnisk i pod kopułami najwspanialszych bazylik wszystkich kontynentów ziemi (cyt. za: Dziedzic, 2008, s. 86).

Papież wyraźnie akcentował poszczególne słowa. Umiejętnie posługiwał się pauzą, intonacją, emfazą. Nie recytował, nie deklamował, nie mówił z patosem, ale z wielkim spokojem, wręcz namaszczeniem⁵. Takie cechy jego głosu ujawniały się przede wszystkim w wygłaszanych przez niego homiliach. Rzadko głos podnosił, na ogół słyhać było w nim opanowanie. Gdy przemawiał podczas spotkań o mniej oficjalnym charakterze, w głosie jego pojawiało się więcej spontaniczności, często dominował ton żartobliwy. Jan Paweł II wykorzystywał też inny atut swojego głosu: jego melodyjność, łączącą się z dobrym słuchem. Papież potrafił śpiewać. Robił to czysto, pewnie. Mógł sobie pozwalać na różne wariacje w tym zakresie (np. śpiew drugim głosem). Doświadczyli tego też uczestnicy spotkań na krakowskiej Skałce (8 czerwca 1979 r.) czy pod papieskim oknem (np. w dniach 6-9 czerwca 1979 r.).

W nagraniach wideo z publicznych wystąpień Jana Pawła II zwraca uwagę również jego gestykulacja. Była ona dość zróżnicowana. Wygłaszając homilie, papież rzadko wykonywał gesty. Jeśli już się pojawiały, były one bezpośrednio związane z tokiem narracji, służyły podkreśleniu konkretnych treści, zaakcentowaniu ich. Najczęściej wykonywanym przez niego rodzajem gestów były tzw. gesty batutowe, polegające na rytmicznym podnoszeniu i opuszczeniu ręki, towarzyszące słowom o szczególnym znaczeniu. Ponieważ papież na ogół trzymał kartki z treścią homilii, gestykulował tylko jedną ręką albo potrząsał tymi kartkami, podnosił je. Ograniczał się do gestów batutowych, ściśle związanych z tokiem narracji, podkreślających wypowiedziane słowa i pełniących funkcję perswazyjną. Oszczędność i umiarkowanie w stosowaniu gestów widać wyraźnie w nagraniu z homilii wygłoszonej 7 czerwca 1979 r. w Oświęcimiu podczas I pielgrzymki do Polski. W trwającej ponad 45 minut homilii pojawia się tylko kilka gestów, powtarzających się, o typowo narracyjnym charakterze. Inaczej wyglądała gestykulacja Jana Pawła II podczas spotkań mniej oficjalnych poza kontekstem liturgicznym. Cechała ją wówczas duża ekspresja, swoboda i różnorodność. Gesty papieża stawały się bardziej wyraziste, często miały charakter ilustracyjny, dookreślały znaczenia, stawały się źródłem dodatkowych informacji dzięki temu, że papież wykonywał je precyzyjnie i z dużym wyczuciem (Jankosz, 2019). Podczas przemówienia skierowanego do młodzieży zgromadzonej na Wzgórzu Lecha w Gnieźnie w 1979 r. papież imitował gestami

⁵ Słyhać to np. w homilii wygłoszonej na krakowskich Błoniach podczas I pielgrzymki do Polski we fragmencie: „I dlatego – zanim stąd odejdę, proszę was, abyście całe to duchowe dziedzictwo, któremu na imię «Polska», raz jeszcze przyjęli z wiarą, nadzieją i miłością – taką, jaką zaszczepia w nas Chrystus na chrzcie świętym – abyście nigdy nie zwątpili i nie znużyli się, i nie zniechęcili, abyście nie podcinali sami tych korzeni, z których wyrastamy” (Jan Paweł II, 2012, s. 205). Szczególnie zwraca tu uwagę sposób, w jaki Jan Paweł II wypowiada triadę „wiara, nadzieja i miłość” – robi to powoli, wyraźnie akcentuje każde słowo.

np. rozpalanie ogniska, nakręcanie zegarka (Jankosz, 2018b). Dobrze znane są także papieskie gesty wykonywane już bez związku z wygłaszanym tekstem. Papieska ręka podniesiona w górę w geście błogosławieństwa, szeroko otwarte, podniesione do góry ręce papieża wysiadającego z samolotu, ucałowanie ziemi w pozycji klęczącej – te gesty nabrały znaczenia symbolicznego, jednoznacznie kojarzą się z Janem Pawłem II.

Oglądając nagrania z czasów wczesnego pontyfikatu Jana Pawła II, możemy też zauważyć, że chętnie sięgał on po różne przedmioty, wykorzystywał je podczas spotkań z wiernymi. Zakładał podarowane mu regionalne nakrycia głowy czy inne elementy garderoby, wzbudzając tym samym entuzjazm tłumu, wykorzystywał swój płaszcz do zabawy z dzieckiem. Nawet w podeszłym wieku, kiedy musiał już wspomagać się laską przy poruszaniu, wykorzystywał tę laskę, machając nią, dyrygując za jej pomocą tłumem, aby równo śpiewał⁶. W ten sposób prowokował też różne reakcje swoich odbiorców.

Papież, przemawiając publicznie, często nawiązywał do elementów otoczenia, w którym się znajdował, do warunków atmosferycznych, dekoracji ołtarza, do zabytków danego miejsca, cech krajobrazu. W jego wypowiedziach w Warszawie odnajdziemy odwołania do Grobu Nieznanego Żołnierza⁷, w Gnieźnie do Wzgórza Lecha⁸, w Zakopanem do krzyża na Giewoncie⁹, w Gdańsku – do Bałtyku¹⁰. W nawiązaniach tych papież posługiwał się również niekiedy gestami deiktycznymi (wskazującymi).

Oprócz głosu, gestu, wykorzystywanych przedmiotów i odniesień do elementów otoczenia w publicznych wystąpieniach Jana Pawła II zwraca też uwagę duża swoboda w jego zachowaniach. Prawie nigdy nie ograniczał się do odczytywania tekstu, uzupełniał go różnymi dygresjami, szybko ustosunkowywał się do reakcji odbiorców. Papież panował nad reakcjami tłumu, odpowiednio nimi kierował. Na Franciszkańskiej 3 w Krakowie pełnił niekiedy funkcję wodzireja, zachęcającego tłum do różnych aktywności. Tak było np. podczas I pielgrzymki do Polski, kiedy mobilizował zebranych do odśpiewywania kolejnych zwrotek *Barki*. Potrafił też odpowiednio reagować na oklaski. Czasami dostosowywał do nich jakąś część swoich wypowiedzi (np. podczas spotkania z młodzieżą przed kościołem św. Anny 3 czerwca 1979 r., gdy mówił o tym, że oklaski wskazują mu fragmenty najważniejsze dla

⁶ „Pamiętam, to było w Manilli, na Filipinach. Papież posługiwał się już laską – i nie tylko nie pozwalał jej ukryć (...), ale zaczął nią nawet wywijać jak Charlie Chaplin, wywołując ogromną radość zgromadzonych (...). Przyznaję, że owa laska w jego ręku przemawia do mnie silniej niż tom przemówień” (Poniewierski, 2006, s. 80).

⁷ „Stoimy tutaj w pobliżu Grobu Nieznanego Żołnierza” (Jan Paweł II, 2012, s. 24).

⁸ „Ile wieków liczy ta mowa Ducha Świętego, którą on dzisiaj sam przemawia i z watykańskiego wzgórza świętego Piotra, i tutaj w Gnieźnie ze Wzgórza Lecha” (Jan Paweł II, 2012, s. 37).

⁹ „I kiedy kończył się wiek XIX, a rozpoczynał współczesny, ojcowie wasi na szczycie Giewontu ustawili krzyż. Ten krzyż tam stoi i trwa” (Jan Paweł II, 2012, s. 950).

¹⁰ „Gdańsk, który – wśród zmiennych kolei dziejowych – trwał stale przy ujściu Wisły, rzeki polskich ziem. I stale tu, nad brzegiem Bałtyku, otwierał przed nami te perspektywy, jakie ukazują człowiekowi na ziemi: morze. Perspektywy dali bezbrzeżnej, perspektywy głębi swoich wód, perspektywy wolności” (Jan Paweł II, 2012, s. 490).

odbiorców), a czasami, podczas spotkań nieoficjalnych, wręcz je prowokował (np. podczas spotkania z młodzieżą na Wzgórzu Lecha 3 czerwca 1979 r.).

3. Doświadczenie aktorskie i świadomość teatralna a publiczne wystąpienia Jana Pawła II

Przyglądając się wybranym zachowaniom Jana Pawła II podczas jego publicznych wystąpień, można w nich odnaleźć zdobyte przez niego umiejętności i wrodzony talent sceniczny.

Przyszły papież w młodości miał możliwość pracować nad swoim głosem, uczył się nad nim panować, nadawać mu odpowiednie brzmienie, przekazywać za jego pomocą przeżycia wewnętrzne. To jedna z podstawowych umiejętności każdego aktora. Teatr Rapsodyczny, któremu swoją formację aktorską i artystyczną zawdzięcza Jan Paweł II, kładł nacisk na specjalny sposób wypowiedzania, w którym ważną rolę odgrywała dykcja, intonacja, pauza, rytm, barwa, dynamika, frazowanie. Mieczysław Kotlarczyk wymagał od swoich aktorów takiego mówienia, które różni się od zwykłego „o całą dziedzinę własnej techniki, artyzmu i kultury” (Kotlarczyk, 1975, s. 22). Nazywał je mówieniem artystycznym. Tak właśnie można określić sposób artykułowania homilii przez Jana Pawła II. Papież potrafił tonem głosu skierować uwagę odbiorców na treść wypowiadanych słów, podkreślić ich znaczenie, interpretować je. Wyraźnie słyhać to w homilii wygłoszonej na pl. Zwycięstwa w Warszawie (por. Jankosz i Przyczyna, 2020). Pewność w głosie, którą słyhać z kolei podczas spotkań nieoficjalnych, a także umiejętność śpiewu wynikały z wrodzonych predyspozycji papieża, z jego talentu, a także obycia scenicznego, wielu okazji do publicznych wystąpień, które miał, zanim jeszcze został księdzem.

Wpływ doświadczeń teatralnych można dostrzec też w typie gestykulacji Jana Pawła II. Na opisaną wcześniej jej oszczędność w sytuacjach oficjalnych miało wpływ kilka czynników: po pierwsze, ograniczenia tych właśnie sytuacji, które dość ściśle regulują charakter gestykulacji (Jankosz, 2018a), po drugie, wspomniana konieczność trzymania kartek z tekstem w dłoniach, co znacznie redukowało możliwość wykonywania gestów. Wydaje się jednak również, że taki właśnie rodzaj ekspresji – bardzo asceetyczny – był także elementem doświadczenia aktorskiego wyniesionego z Teatru Rapsodycznego. Gest miał nie zasłaniać słowa, ale pomagać wydobywać jego znaczenie. Najważniejsze zaś było, aby maksymalnie ograniczać środki ekspresji, aby na pierwszym planie było słowo – tej zasadzie Jan Paweł II był wierny jako homilista. Redukcja gestów w Teatrze Rapsodycznym była pod wieloma względami sprzeczna z naturą, większość mówców używa gestykulacji, aby wspomagać swój tok narracji (dotyczy to zwłaszcza wystąpień o charakterze spontanicznym). Rapsodycy byli jednak wierni zasadzie, że najważniejsze słowa nie wymagają wsparcia gestami.

O tym jednak, że Jan Paweł II miał dużą swobodę wykonywania gestów, świadczą jego publiczne wystąpienia poza kontekstem liturgicznym. W nich ujawnia się już nie tyle konkretna formacja aktorska, ile pewne predyspozycje. Kiedy naśladował gestem jakąś

czynność, była ona łatwa do zinterpretowania. Potrafił za pomocą gestów oddać własne emocje: radość (poprzez podniesienie rąk), wzruszenie (poprzez przyłożenie dłoni do serca). Wykorzystywał gestykulację w żartach, udając niekiedy zawstyżenie czy zniechęcenie lub przyganę (machnięcie ręką, grożenia palcem; te zachowania są bardzo dobrze widoczne w nagraniu ze wspomnianego już spotkania z młodzieżą na Wzgórzu Lecha). Na szczególną uwagę zasługuje wspomniany gest Jana Pawła II, powtarzany (dopóki pozwalało na to zdrowie) podczas każdej jego pielgrzymki – ucałowanie ziemi w pozycji klęczącej podczas powitania kolejnego kraju na lotnisku. Miał on w sobie duży ładunek dramatyczny, był bardzo sugestywny i poruszający. Gest ten nie był elementem gry aktorskiej, trzeba jednak zauważyć, że świadomość roli gestu, jaką posiada dobry aktor, z pewnością pomogła papieżowi sięgnąć po zachowanie tak wyraziste.

Różne przedmioty, elementy garderoby stawały się w rękach papieża rekwizytami. Rekwizyty w teatrze są odpowiedzialne za kreowanie rzeczywistości, warunkują właściwy odbiór sztuki, nadają klimat. Pomagają w tworzeniu relacji bohater – otoczenie. Meksykański kapelusznik na głowie papieża pełnił taką właśnie funkcję – budował relację, przełamywał dystans, kreował sytuację spontaniczną, bezpośrednią, nieco żartobliwą, sympatyczną. To, że papież umiał i chciał wykorzystywać różne przedmioty podczas swoich publicznych wystąpień, świadczy również o fakcie, że był świadomy roli rekwizytu, który staje się dodatkowym środkiem wyrazu i również dookreśla albo zastępuje treści należące do warstwy werbalnej.

Nawiązania do miejsca i okoliczności wygłaszania przemówienia, pojawiające się podczas wielu publicznych wystąpień Jana Pawła II, pokazują, że papież traktował je jak elementy scenografii. Waclaw Oszajca zwrócił uwagę na wrażliwość Jana Pawła II na taką scenografię, zdecydowanie łączącą się według niego z edukacją teatralną. „Pamiętam jego wizytę w Kielcach, kiedy zaczął mówić o obronie życia, o aborcji i podjął tematy bardzo ciężkie i wtedy zaczęła zbliżać się burza” – wspominał w audycji „Notatnik Dwójki”. „Zerwał się wiatr, niebo zrobiło się potwornie czarne. Sama natura stworzyła mu scenografię i on od razu wszedł w ten nastrój. Człowiek, który jest niewyczulony na teatr, nie wszedłby tak ładnie w to, co mu przynosi chwila” (*Jan Paweł II – urodzony aktor*, 2013). Jako dobry mówca i człowiek z dużą wiedzą o tym, jak działa teatr, wiedział, że opisując pewne treści i ilustrując je nawiązaniem do elementów wizualnych, na które może skierować wzrok swoich odbiorców, staje się bardziej sugestywny i przekonujący. Nie jest też przypadkiem, że dekorację ołtarzy, na których wygłaszał homilie i odprawiał msze św. Jan Paweł II, przygotowywali niekiedy wybitni teatralni scenografowie (np. Marian Kołodziej w Gdańsku w 1987 r. czy w Sopocie w 1999 r.).

Nieobca była papieżowi także sztuka improwizacji. Nawet wtedy, kiedy odczytywał wcześniej przygotowane słowa, nie miał żadnych problemów z tym, aby nie ograniczać się do zapisanego tekstu. Niektóre spotkania były w całości improwizowane, przede wszystkim te o nieoficjalnym charakterze. Ta umiejętność improwizacji również wiąże się z doświadczeniem teatralnym i wrodzonym talentem Jana Pawła II.

Wpływ doświadczeń teatralnych na zachowania Jana Pawła II ujawnia się także w jego reakcji na oklaski. One go nie peszyły, nie wytrącały go z toku narracji. Pewnie

niekiedy przeszkadzały, wspominał zresztą o tym w swoich wypowiedziach, ale miał świadomość, że są ważnym elementem publicznego wystąpienia, że pozwalają odbiorcom nawiązać w ten sposób dialog, wyrazić emocje, że są potrzebne. Poza tym w młodości jako aktor, recytator był do nich przyzwyczajony.

Podsumowanie

Teatr wywarł duży wpływ na biografię, wrażliwość artystyczną i umiejętności Jana Pawła II, a także na charakter jego pontyfikatu. Jak to ujmuje Kosiński:

(...) pontyfikat Jana Pawła II był jak żaden dotąd dramatyczny i teatralny. Liczba wystąpień i podróży, które przecież były świadomie skonstruowanymi dramatyzacjami i przedstawieniami, pokazuje, że szczególną troską Jana Pawła II było tworzenie sceny, na której mógł być widziany, z której mógł być słuchany i słyszany. Jego liczne wystąpienia były w dosłownym znaczeniu aktami wstąpienia na scenę, wejścia w przestrzeń wzroku i słuchu innych (2008, s. 5).

Papież bardzo umiejętnie wykorzystywał swój talent i doświadczenie. Dzięki temu nie tylko treść jego homilii czy przemówień, ale także sposób ich wykonywania wywierały duży wpływ na słuchaczy. Przytoczony wyżej badacz uznał wręcz, że siła oddziaływania papieża brała się przede wszystkim nie z treści, ale z jakości jego publicznej działalności. Porywał on za sobą tłumy m.in. dzięki temu, że jego świadectwo miało kompozycję dramatu, którego był „autorem, reżyserem i jedynym aktorem” (Kosiński, 2008, s. 1).

Jan Paweł II nauczył się w młodości panować nad swoim głosem, nadawać swoim gestom znaczenie symboliczne, przedmiot w jego rękach stawał się rekwizytem, swoje otoczenie traktował jako scenografię. Jako Karol Wojtyła zdobył narzędzia, które później pomagały mu być bardziej przekonującym, lepiej trafiać do odbiorców, budować z nimi więź.

BIBLIOGRAFIA

- Borowski, A. (2014). Jan Paweł II i retoryka. W: M. Jačov, F. Ziejka i W. Zuziak (red.). *Przesłanie Jana Pawła II na XXI wiek* (s. 99-106). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Dziedzic, S. (2008). Adept sztuki teatralnej. W: K. Flader i W. Kawecki (red.), *Jan Paweł II człowiek kultury* (s. 71-90). Kraków: Dom Wydawniczy Rafael.
- Jan Paweł II. (2012). *Pielgrzymki do ojczyzny. Przemówienia, homilie*. Kraków: Znak.
- Jankosz, M. (2018a). Sytuacje komunikacyjne publicznych wystąpień Jana Pawła II podczas I pielgrzymki do Polski. *Polonia Sacra*, 50(1), 183-194.
- Jankosz, M. (2018b). Wpływ sytuacji komunikacyjnej na zachowania Jana Pawła II podczas spotkania z młodzieżą na Wzgórzu Lecha w 1979 roku. *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, 35-36, 23-32.
- Jankosz, M. (2019). Gesty narracyjne Jana Pawła II. *Horyzonty Wychowania*, 18(45), 121-131.

- Jankosz, M. i Przyczyna, W. (2020). *Rapsodyk na ambonie? Jan Paweł II na placu Zwycięstwa w Warszawie w świetle założeń Teatru Rapsodycznego Mieczysława Kotlarczyka. Roczniki Humanistyczne*, 68, 249-261.
- Kosiński, D. (2008). Performer. Jan Paweł II i polski teatr przemiany. *Wież*, 10. http://wiesz.pl/laboratorium/teksty.php?_performer_jan_pawel_ii_i_polski_teatr_przemiany&p=1
- Kotlarczyk, M. (1975). *Sztuka żywego słowa*. Rzym: Fundacja Teatru Religijnego i Przyjaciół Teatru Rapsodycznego.
- Michałowska, D. (2008). Aktor. W: K. Flader i W. Kawecki (red.), *Jan Paweł II człowiek kultury* (s. 91-100). Kraków: Dom Wydawniczy Rafael.
- Jan Paweł II – urodzony aktor* (2013). [Audycja radiowa]. <https://www.polskieradio.pl/8/1594/Artykul/957402,Jan-Pawel-II-urodzony-aktor>
- Poniewierski, J. (2006). *Gesty Jana Pawła II*. Kraków: Znak.
- Popiel, J. (2006). *Los artysty w czasach zniewolenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Popiel, J. (2014). Karol Wojtyła w świecie teatru. W: M. Jačov, F. Ziejka i W. Zuziak (red.). *Przesłanie Jana Pawła II na XXI wiek* (s. 123-137). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Słownik wiedzy o teatrze*. (2005). Bielsko-Biała: ParkEdukacja.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Edukacja ekonomiczna dzieci w trybie zdalnym – doświadczenia Uniwersytetu Dziecięcego UEK

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest identyfikacja czynników determinujących realizację zajęć w trybie zdalnym z wiedzy ekonomicznej wśród dzieci.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Przedstawiony problem badawczy zakładał uzyskanie odpowiedzi na pytania: W jaki sposób zaangażować uczestników w trakcie zajęć? W jaki sposób budować przekaz na temat pojęć ekonomicznych? Jak utrzymać uwagę dzieci w trakcie zajęć online? Jakie metody dydaktyczne umożliwią realizację tematu zajęć? Zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej oraz *desk research*.

PROCES WYWODU: W artykule postawiono tezę głoszącą, że kształcenie na odległość wymaga dostosowania prezentowanej problematyki ekonomicznej i metod wspomagających proces dydaktyczny do możliwości poznawczych dzieci.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Na kanwie przeprowadzonych rozważań sformułowano odpowiedzi na postawione pytania badawcze. W artykule zarysowano czynniki determinujące realizację zajęć w trybie zdalnym z wiedzy ekonomicznej wśród dzieci.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Uniwersytety dziecięce stanowią dowód czynnego zaangażowania instytucji akademickiej w szeroko rozumianą edukację.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA EKONOMICZNA DZIECI, ZAJĘCIA W TRYBIE ZDALNYM, OBSERWACJA UCZESTNICZĄCA, UNIWERSYTET DZIECIĘCY**

ABSTRACT

Distance Learning in the Economic Education of Children. The Experiences of the UEK Children's University

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of this paper is to identify the factors determining the implementation of remote economic knowledge activities among children.

Sugerowane cytowanie: Manczak, I. (2021). Edukacja ekonomiczna dzieci w trybie zdalnym – doświadczenia Uniwersytetu Dziecięcego UEK. *Horyzonty Wychowania*, 20(54), 123-133. DOI: 10.35765/hw.2037.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem focuses on finding answers to the following questions: How should children be involved in the activities? How to build a message on economic concepts? How is it possible to keep children's attention during online activities? What didactic methods enable implementation the topic of activities? The methods used: participant observation and desk research.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: In the article a thesis was put forward stating that distance learning requires adapting the presented economic issues and methods supporting the teaching process to the cognitive abilities of children.

RESEARCH RESULTS: Based on the considerations, answers to the research questions were formulated. The article presents the factors determining the implementation of remote economic knowledge activities among children.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Children's universities provide evidence of an academic institution's active commitment to education in the broadest sense.

→ **KEYWORDS:** **ECONOMIC EDUCATION OF CHILDREN, DISTANCE LEARNING, PARTICIPANT OBSERVATION, CHILDREN'S UNIVERSITY**

Wprowadzenie

Propagowanie wiedzy ekonomicznej stanowi istotny element szeroko rozumianych działań edukacyjnych. Wśród uczestników analizowanych przedsięwzięć edukacyjnych nie powinno zabraknąć dzieci. Nabywanie wiedzy ekonomicznej przez przedstawicieli tej grupy społecznej odnotowywane jest od wczesnego dzieciństwa (Borg, 2017). Proces ten może być realizowany poprzez relacje rodzinne czy też kontakty w najbliższym otoczeniu, ale także za pośrednictwem instytucjonalnych form edukacji ekonomicznej. Egzemplifikacją wyróżnionej formy nauczania są uniwersytety dziecięce prowadzone przez instytucje akademickie.

Pandemia COVID-19 wymusiła przyjęcie nowego modelu działania, który został wdrożony w większości instytucji edukacyjnych (Dong i in., 2020). W konsekwencji dom rodzinny uczniów i studentów dzięki nowoczesnym technologiom informatycznym zamienił się w podstawowe miejsce realizacji procesu nauczania w sposób zdalny przez różnorakie instytucje dydaktyczne (Sieradzka-Baziur, 2020). Koordynatorzy uniwersytetów dziecięcych zdecydowali się także na wdrożenie zdalnego modelu kształcenia.

Celem artykułu jest identyfikacja czynników determinujących realizację zajęć w trybie zdalnym z wiedzy ekonomicznej wśród dzieci. Badaniem zostały objęte zajęcia przeprowadzone na Uniwersytecie Dziecięcym UEK. W artykule zaprezentowano obserwacje autorskie zgromadzone w trakcie odbywania zajęć z dziećmi, w tym zastosowano metodę *desk research*.

Cel badań i zastosowana metoda badawcza

Celem artykułu jest identyfikacja czynników determinujących realizację zajęć w trybie zdalnym z wiedzy ekonomicznej wśród dzieci. Badaniem zostały objęte zajęcia w ramach UD UEK. W artykule odwołano się do wyników pozyskanych w trakcie autorskiej obserwacji uczestniczącej. Powołano się także na wyniki badań na temat propagowaniu wiedzy ekonomicznej wśród dzieci (m.in. NBP), jak również doniesienia na temat analizowanego projektu edukacyjnego.

Wyróżniono następujące czynniki determinujące realizację zajęć w trybie zdalnym z wiedzy ekonomicznej wśród dzieci:

- sposoby angażowania dzieci w proces dydaktyczny,
- sposoby budowania przekazu na temat pojęć ekonomicznych,
- utrzymanie uwagi słuchaczy w trakcie zajęć online,
- metody dydaktyczne wspierające realizację zajęć w trybie zdalnym.

W artykule postanowiono znaleźć odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- w jaki sposób zaangażować uczestników w trakcie zajęć?
- w jaki sposób budować przekaz na temat pojęć ekonomicznych?
- jak utrzymać uwagę dzieci w trakcie zajęć online?
- jakie metody dydaktyczne umożliwią realizację tematu zajęć?

Tezą artykułu jest stwierdzenie mówiące o tym, że kształcenie na odległość dzieci wymaga dostosowania prezentowanej problematyki ekonomicznej i metod wspomagających proces dydaktyczny do możliwości poznawczych dzieci. W trakcie prowadzenia badań zdecydowano się zastosować metodę obserwacji uczestniczącej (Timeseena, 2009). Metoda ta pozwala zgromadzić i zinterpretować zgłębione dane w ich naturalnym przebiegu, kiedy pozostają w bezpośrednim polu widzenia oraz słyszenia dla obserwatora (Cybulska, 2013). Zrealizowana obserwacja miała charakter ukryty. Przyjęte podejście uzasadniono potrzebą doskonalenia metodyki prowadzenia zajęć z dziećmi, w tym wykorzystania zdobytych doświadczeń podczas kolejnych zajęć. Zastosowanie metody obserwacji jako metody prowadzenia badań wymaga spełnienia kilku podstawowych warunków. Pierwszy z nich dotyczy badanego zjawiska, które musi być możliwe do obserwacji. Oznacza to, że analizowane zjawisko powinno mieć postać behawioralną. Kolejny warunek dotyczy powtarzalności przedmiotu obserwacji. Ostatni warunek zakłada, że zjawisko poddane obserwacji powinno mieć charakter krótkotrwały. Spełnienie wyszczególnionych warunków uzasadnia wybór metody obserwacji uczestniczącej na potrzeby prowadzonych badań (Pranulis i Drewniak, 2012). Odwołując się do przedstawionych warunków, stwierdzono, że zostały one spełnione w przypadku zjawiska analizowanego na potrzeby planowanych obserwacji. Badaniem objęto zajęcia z dziećmi realizowane w ramach UD UEK (listopad 2020 – styczeń 2021). Szczegółowej obserwacji poddano przebieg zajęć. Wnioski dotyczą trzech spotkań, jak również zastosowanych metod dydaktycznych.

Edukacja ekonomiczna dzieci jako problem badawczy

Edukacja ekonomiczna definiowana jest jako przekazywanie dziecku wiedzy z obszaru ekonomii zarówno w skali makro, jak i codziennego funkcjonowania (Maison i in., 2018). Co istotne, im wcześniej ten proces zostanie rozpoczęty, tym większe będą oczekiwane profity. Za pierwsze przejawy przekazywania wiedzy ekonomicznej dzieciom można uznać sytuacje, które zazwyczaj mają charakter nieformalny. Rodzice lub opiekunowie nie zawsze zdają sobie sprawę, że dany przykład lub zachowanie obrazują prawa lub zależności ekonomiczne. Najczęściej ma to miejsce, gdy dzieci towarzyszą rodzicom lub opiekunom podczas codziennych zakupów, obserwują podejmowane przez nich działania i decyzje (Kim i in., 2011). Argument przemawiający za propagowaniem edukacji ekonomicznej winien uwzględniać przyszłe korzyści nie tylko na poziomie indywidualnym, ale także z punktu widzenia ogólnospołecznego (McCall, 2017). Przybliżanie dzieciom wiedzy ekonomicznej może przyczynić się do kreowania świadomego konsumenta i uczestnika gospodarki już od najmłodszych lat (Sobieraj, 2013), w tym wykształcenia postaw i zachowań przedsiębiorczych. Podejmowanie tego rodzaju inicjatyw stanowi istotne działanie, które ma swój udział w budowaniu kapitału społecznego. Duże znaczenie w procesach gospodarowania i innych aspektach funkcjonowania jednostki w społeczeństwie zajmuje wcześniejszy etap zwany socjalizacją (Roszkowska-Hołyśz i Gąsiorek-Kowalewicz, 2019). Już na tym etapie rozwoju uzasadnione jest angażowanie dzieci w projekty edukacyjne, które zakładają rozbudzenie w nich zainteresowania problematyką ekonomiczną.

W tabeli 1 wyszczególniono uwarunkowania wpływające na pozyskanie wiedzy ekonomicznej przez dzieci. Warto zwrócić szczególną uwagę na dane, które obrazują instytucjonalne formy edukacji ekonomicznej. W tej kategorii znajdują się projekty prowadzone przez uczelnie, które najczęściej określane są jako uniwersytety dziecięce lub uniwersytety dzieci. Ich inicjowanie głównie wpisuje się w zakres działalności szkół wyższych o profilu ekonomicznym. Tworzenie tego rodzaju form edukacji ekonomicznej jest odpowiedzią na wzrost aktywności ekonomicznej dzieci i młodzieży, w tym działaniem podejmowanym w obszarze trzeciej misji uczelni. Co istotne, działania związane z niniejszą misją dowodzą, że instytucja akademicka nie stanowi enklawy wyjętej z otoczenia. Wręcz przeciwnie, jest przykładem jednej z kluczowych organizacji, której zadaniem jest kształtowanie społeczeństwa wiedzy, jak również odgrywanie roli kulturotwórczej (Kola i Leja, 2015). Na niej spoczywa obowiązek edukacyjny w szerokim tego słowa znaczeniu – nie tylko wyposażenie absolwenta w wiedzę, lecz także kreowanie właściwych postaw moralnych, przyzwyczajzeń kulturowych, stylów zachowań oraz kształtowania systemu wartości (Piotrowska-Piątek, 2017). Uczelnie mogą mieć także swój udział w procesie nauczania dzieci. Należy zauważyć, że udział w projektach edukacji pozaszkolnej jest w wielu przypadkach jedyną okazją dla uczniów do pozyskania wiedzy ekonomicznej od profesjonalistów i ekspertów (Marchewka i Nogaj, 2013).

Tabela 1. Uwarunkowania wpływające na pozyskanie wiedzy ekonomicznej przez dzieci

Wyszczególnienie	Opis
Rodzina i osoby znaczące	<ul style="list-style-type: none"> • środowisko zdobywania wiedzy od najmłodszych lat • nauka odbywa się poprzez obserwację oraz naśladowanie najbliższych
Oddziaływanie rówieśników	<ul style="list-style-type: none"> • grupa rówieśnicza może inspirować do zakupów oraz stanowić źródło wiedzy na temat zachowań konsumenckich
Przekazy reklamowe	<ul style="list-style-type: none"> • twórcy przekazów marketingowych starają się dotrzeć do dzieci, w tym zainteresować reklamowym produktem
Instytucjonalne formy edukacji ekonomicznej	<ul style="list-style-type: none"> • inicjatywy edukacyjne podejmowane przez organizacje pozarządowe (program edukacyjny Moje finanse) • strona internetowa www.NBPportal.pl (dostęp do kursów ekonomicznych, porad, gier edukacyjnych) • uniwersytety dziecięce prowadzone przez uczelnie

Źródło: Sobieraj, 2013; Kołodziej, 2014.

Instytucjonalne formy edukacji ekonomicznej mogą być także wprowadzone już w przypadku najmłodszych dzieci na terenie placówki oświatowej lub poza nią (Harmacińska i Szmelter, 2015). Jednak edukacja ekonomiczna nie może być ograniczona do pojedynczych zajęć ani traktowana okazjonalnie (Raszka, 2017). Zakładając, że tego rodzaju kształcenie powinno przynieść efekty, należałoby podjąć stosowne działania, uwzględniające potrzeby i możliwości ucznia w trakcie jego edukacji szkolnej.

Konkludując, można uznać, że propagowanie edukacji ekonomicznej przyczynia się do kreowania kapitału społecznego, w tym świadomych konsumentów. Proces ten powinien mieć miejsce już na wczesnych etapach socjalizacji jednostki. Ważnym podmiotem w popularyzacji wiedzy ekonomicznej są uczelnie, które inicjują instytucjonalne formy edukacji o charakterze nieformalnym.

Uniwersytet Dziecięcy UEK – założenia projektu

W Polsce pierwsze uniwersytety dziecięce zaczęły powstawać od 2007 r., kilka lat po uruchomieniu inicjatyw europejskich. Zajęcia w ramach Uniwersytetu Dziecięcego UEK (UD UEK)¹ realizowane są od 2011 r. Od początku funkcjonowania projektu jego misją zakładała rozbudzanie zainteresowań dzieci problematyką ekonomiczną, społeczną, obywatelską i psychologiczną, kształtowanie postaw obywatelskich oraz stwarzanie możliwości wartościowego spędzania wolnego czasu. Organizatorzy UD UEK starają się łączyć ze sobą wiedzę teoretyczną z doświadczeniami praktyki gospodarczej. Zajęcia prowadzone są w formie wykładów, warsztatów i treningów sportowych. Ich tematyka dotyczy zagadnień ekonomicznych, finansowych, społecznych, obywatelskich, psychologicznych i filozoficznych, z zakresu marketingu i komunikacji rynkowej, urbanistyki, ochrony środowiska i towaroznawstwa.

¹ Inicjatorką projektu była prof. dr hab. Anna Kawińska.

Z badań prowadzonych przez NBP (2018) wynika, że programy edukacyjne zakładające pogłębienie wiedzy z zakresu ekonomii, finansów i gospodarki głównie powinny charakteryzować się użytecznością, tj. możliwością wykorzystania nabytych przez uczniów umiejętności i wiedzy w życiu codziennym. Rekomendacja ta wpisuje się w zakres merytoryczny UD UEK. Niniejszy projekt jest przykładem nie tylko inicjatywy z obszaru trzeciej misji uczelni, ale także dobrej praktyki z zakresu społecznej odpowiedzialności uczelni (UEK, 2020).

W ciągu roku akademickiego zazwyczaj odbywa się 12 spotkań (22 wykłady, około 40 warsztatów). Uczestnikami zajęć UD UEK są dzieci w wieku 6-12 lat². W roku akademickim 2020/2021 zgłosiło się 36 słuchaczy, którzy zostali podzieleni na dwie grupy (13 – grupa młodsza, dzieci w wieku 6-8 lat, 23 – grupa starsza, dzieci w wieku 9-12 lat)³. W trakcie trwania semestru aktywnymi uczestnikami było około 30 dzieci. Zajęcia w formie zdalnej odbyły się pierwszy raz w okresie od października 2020 r. do stycznia 2021 r. za pośrednictwem platformy Zoom. We wcześniejszych edycjach projektu organizatorzy nie korzystali z możliwości oferowanych przez e-learning. W związku z tym nauczyciele akademicki musieli zmierzyć się z wyzwaniem dostosowania przekazu na temat omawianej problematyki nie tylko do możliwości poznawczych słuchaczy, ale także formy przeprowadzania zajęć.

Dyskusja wyników przeprowadzonych badań

UD UEK jest przykładem inicjatywy realizowanej od ponad dekady. Od początku funkcjonowania projektu zajęcia ze słuchaczami odbywały się na terenie uczelni. Jego program zakładał realizację różnych form zajęć. Wartością dodaną UD UEK było spotkanie nauczycieli akademickich z dziećmi. Z powodu wybuchu pandemii COVID-19 zdecydowano się na organizację zajęć w trybie zdalnym. W przypadku UD UEK zdalne nauczanie dzieci miało znamiona wyzwania strategicznego postawionego przed organizatorami w dobie pandemii koronawirusa. Wcześniejsze edycje projektu cieszyły się znacznym zainteresowaniem wśród ich uczestników. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom potencjalnych słuchaczy, podjęto decyzję o realizacji zajęć w nowej formule, która wcześniej nie miała zastosowania w działalności UD UEK.

W dalszej części artykułu przeanalizowano czynniki determinujące realizację zajęć w trybie zdalnym wśród dzieci. Pozyskany materiał badawczy umożliwił szczegółową eksplorację interakcji edukacyjnych, w tym przebiegu spotkań ze słuchaczami⁴. Autorka przeprowadziła zajęcia w formie wykładów i warsztatów dla dwóch grup słuchaczy. Ich

² Dyplomy ukończenia studiów od początku działalności UD UEK odebrało już blisko 700 dzieci.

³ Aktualne informacje na temat UD UEK są dostępne na stronie internetowej prowadzonej na potrzeby projektu (<https://ud.uek.krakow.pl/>).

⁴ Na potrzeby archiwizacji zajęcia zostały nagrane.

problematyka dotyczyła głównie zagadnień i pojęć ekonomicznych. Uczestnicy zajęć nie tworzyli grupy rówieśniczej, co ujawniało się w trakcie zajęć. W grupie młodszej były dzieci w wieku 6-8 lat, w starszej – 9-12 lat. Zajęcia odbywały się w kameralnych kilkunastoosobowych grupach, co niewątpliwie należy uznać za ich atut.

Podczas zajęć starano się nie tylko przekazać wiedzę, ale także zaangażować dzieci do dyskusji oraz rozpoznać ich stan wiedzy na temat terminów ekonomicznych. W wyniku poczynionych obserwacji wyróżniono czynniki związane z przebiegiem procesu dydaktycznego. Istotnym wyzwaniem było dostosowanie tematu do możliwości poznawczych dzieci. Odwołując się do współczesnych paradygmatów edukacji, należy dodać, że działania kształtujące nauczyciela wobec dziecka w młodszym wieku szkolnym powinny być ukierunkowane na rozwijanie jego samodzielności poznawczej (Kochanowska, 2017; Caza i Atance, 2019). Na tej podstawie przyjęto, że temat zajęć powinien skłonić słuchaczy do samodzielnych działań poznawczych i praktycznych, w tym oceniania ich skutków i wyciągania wniosków. W trakcie spotkań stosowano ćwiczenia z elementami konwersatorium. Przed zdefiniowaniem pojęć ekonomicznych dzieci próbowały je samodzielnie wyjaśnić oraz podać własne skojarzenia na dany temat. Co ważne, uczestnicy starszej grupy chętniej zabierali głos, w tym dzielili się własnymi spostrzeżeniami lub uwagami. Zdaniem autorki tego rodzaju ćwiczenia mają wielką wartość dodaną, gdyż rozwijają w dzieciach umiejętność sformułowania opinii, w tym uczą ich zabierania głosu w grupie. Kreowanie zaangażowania dzieci w trakcie zajęć w znacznym stopniu przyczynia się do realizacji wcześniej przyjętych celów dydaktycznych. Jednak jest to o wiele trudniejsze zadanie podczas kształcenia na odległość w porównaniu z tym realizowanym w formie tradycyjnej. W opinii badaczy responsywne zachowania nauczycieli przyczyniają się pobudzenia gotowości udziału w zajęciach wśród uczniów bez względu na ich indywidualne wzorce zaangażowania (Williford i in., 2013). Oznacza to, że pedagog powinien być czujnym obserwatorem, jak również podejmować próbę moderowania interakcji uczestników zajęć.

Kolejny aspekt poddany obserwacji dotyczył sposobów utrzymania uwagi uczestników zajęć. Uwaga uznawana jest za następstwo bariery ludzkiego umysłu, związanej z przetwarzaniem informacji. Wyjątkowo ważnym zagadnieniem jest umiejętne przeciąganie jej w czasie, czyli koncentrowanie (Kosieradzka, 2012). W celu zwiększenia intensywności uwagi dzieci można zastosować dystrakcję, która zakłada odwrócenie uwagi od jednego elementu przy jednoczesnym zainteresowaniu innym (Cottle, 1993). Można spróbować rozpoznać pasje słuchaczy czy też sposoby spędzania czasu wolnego przez nich. Zabieg ten należałoby potraktować jako formę krótkiej przerwy, która pozwoli wrócić do właściwego tematu. Obserwacja uczestników zajęć w trybie zdalnym nie jest łatwym zadaniem, wręcz utrudnionym. Głównie wynika to z powodu braku utrzymania kontaktu wzrokowego ze słuchaczami (Holmqvist i in., 2011). Osoba prowadząca zajęcia powinna cały czas próbować przyglądać się reakcjom i zachowaniom uczestników. Niewątpliwie wymaga to znacznej koncentracji od nauczyciela.

W trakcie prowadzenia obserwacji postanowiono zidentyfikować metody wspierające realizację procesu dydaktycznego. W grupie starszych dzieci stosowano metodę mapy

myśli, która była punktem wyjścia do rozpoczęcia dyskusji (Cerejo i Barbosa, 2012). Zaobserwowano także, że słuchacze chętniej angażują się w zadania, które zakładają zilustrowanie danego zagadnienia. Należy zauważyć, że rysowanie jest nie tylko rodzajem zabawy. Czynność ta stanowi doskonałą okazję do wypracowania precyzyjnych ruchów ręki potrzebnych przy pisaniu i wielu innych skomplikowanych aktywnościach, rozwijaniu kreatywności, wyobraźni czy też myślenia przestrzennego (Sanak-Kosmowska, 2018). W celu wykonania rysunków zastosowano funkcjonalności platformy Zoom, które umożliwiają udostępnianie ekranu. W ten sposób mogą powstawać rysunki zbiorcze lub każde dziecko może samodzielnie wykonać swój rysunek na ekranie. Jednak tego rodzaju metoda nie sprawdzała się w grupie młodszych dzieci. Dzieci w wieku 6-8 lat wykonywały rysunki w sposób tradycyjny, w dalszej kolejności prezentowały prowadzącej za pośrednictwem ekranu. Liczba i rodzaj ćwiczeń aktywizujących słuchaczy w dużym stopniu zależały od responsywności dzieci w każdej z badanych grup. Warto zwrócić uwagę na fakt, że zajęcia w trybie zdalnym nie oznaczają wyłącznie wykorzystywania odpowiednich cyfrowych narzędzi. Należałoby je potraktować jako korzystanie z dopasowanych metod pracy i sposobów, które pozwalają kreować wartościowe procesy edukacyjne. Przebieg lekcji powinien odpowiadać celom dydaktycznym stawianym przez pedagoga, jak również być zgodny z potrzebami oraz możliwościami uczniów. Podejście profesjonalne do tematu zdalnego nauczania zakłada także przygotowanie nauczycieli do realizacji tej formy kształcenia, jak również zaimplementowanie odpowiednich rozwiązań technologicznych umożliwiających prowadzenia zajęć (Doucet i in., 2020).

Wyżej zaprezentowane rozważania dotyczą zagadnień wynikających z przyjętych założeń badawczych. Wyniki obserwacji uczestniczącej stanowią próbę odnalezienia odpowiedzi na opracowane pytania badawcze, w tym skonfrontowania z tezą sformułowaną na potrzeby artykułu. W podjętej dyskusji nie wyczerpano wszystkich problemów związanych z realizacją zajęć z dziećmi na UD UEK. Jednak mogą stanowić inspirację do poszukiwania nowych tematów czy też kierunków przyszłych badań.

Wnioski i rekomendacje

Institucja akademicka powinna mieć swój czynny udział w kreowaniu społeczeństwa wiedzy i poszerzać własną ofertę dydaktyczną. Wśród jej adresatów warto uwzględnić dzieci. Ich udział w akademickich projektach edukacyjnych traktowany jest jako forma kształcenia o charakterze nieformalnym. Inicjowanie przedsięwzięć skierowanych do dzieci pozwala uczelniom w znacznie większym stopniu niż obecnie współuczestniczyć w implementowaniu wizji edukacji ogólnej (Karwińska i Sanak-Kosmowska, 2020). Jako przykład spełniający przywołane stanowisko może posłużyć UD UEK. Uruchomienie zajęć w trybie zdalnym umożliwiło kontynuację projektu w dobie pandemii COVID-19. Uczestnictwo w UD UEK pozwala dzieciom pozyskać wiedzę ekonomiczną od profesjonalistów i ekspertów. Zajęcia w trybie zdalnym poszerzają grono potencjalnych odbiorców uniwersytetów dziecięcych, zwłaszcza mieszkających w mniejszych miejscowościach.

Kontakt z dziećmi umożliwia nauczycielom akademickim obserwację nie tylko sposobów ich myślenia, ale także zidentyfikowanie czynników determinujących przebieg i jakość procesu dydaktycznego. Tego rodzaju doświadczenia dydaktyczne wzbogacają zakres kompetencji prowadzących, którzy na co dzień nie mają styczności z nauczaniem wczesnoszkolnym.

Na kanwie poczynionych obserwacji sformułowano odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Pierwsze z nich dotyczyło sposobów angażowania dzieci w trakcie zajęć. Uznano, że realizacja tego zadania jest możliwa dzięki wykreowaniu przestrzeni do dyskusji w ramach konwersatorium. W trakcie spotkań podejmowano próby aktywizowania słuchaczy w celu przedstawienia opinii czy też skojarzeń z danym terminem naukowym. Kolejne pytanie badawcze dotyczyło sposobów budowania przekazu odnośnie do zagadnień ekonomicznych. Autorka starała się operować terminologią dostosowaną do możliwości poznawczych dzieci, w tym ukierunkować ich samodzielność poznawczą. W następnym pytaniu badawczym zastanawiano się nad utrzymaniem uwagi słuchaczy w trakcie zajęć. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że w celu zwiększenia intensywności tego zjawiska należy zastosować dystrakcję. Ostatnie pytanie badawcze było związane z metodami dydaktycznymi, które wspierają przebieg zajęć. Zaobserwowano, że sprawdzały się takie metody jak mapa myśli, jak również wykonanie rysunków.

Weryfikacja postawionej tezy była możliwa na podstawie analizy uzyskanego materiału badawczego. Jako ograniczenie zastosowanej metody obserwacji uczestniczącej należy wskazać niebezpieczeństwo zgromadzenia zbyt powierzchownych danych pierwotnych. Obserwator nie zawsze zdaje sobie sprawę, który z uwzględnianych przez niego faktów jest rzeczywiście obserwowalny, a który nie (Cybulska, 2013). Zaprezentowana dyskusja ma charakter wstępny. W przyszłości planowane jest jej pogłębienie przy wykorzystaniu innych metod jakościowych (m.in. wywiadów pogłębionych z rodzicami lub opiekunami dzieci).

Podsumowując, należy dodać, że przeprowadzone studia literatury przedmiotu i wyniki obserwacji uczestniczącej pozwoliły zrealizować przyjęte założenia badawcze. Rekomendowanym rozwiązaniem jest propagowanie projektów instytucjonalnej edukacji nieformalnej w mniejszych miejscowościach, w tym zajęć przeprowadzonych w trybie zdalnym. W założeniach tego rodzaju przedsięwzięć edukacyjnych należałoby uwzględnić współpracę z uczelniami czy też innymi instytucjami naukowymi.

BIBLIOGRAFIA

- Borg, F. (2017). Kids, cash and sustainability: Economic knowledge and behaviors among preschool children. *Cogent Education*, 4(1). DOI:10.1080/2331186X.2017.1349562
- Caza, J.S. i Atance, C.M. (2019). Children's behavior and spontaneous talk in a future thinking task. *Psychological Research*, 83, 761-773.
- Cerejo, J. i Barbosa, A. (2012). The application of design thinking methodology on research practices: a mind-map of tools and method. W: *Proceedings of the 62nd Annual Conference of the*

- International Council for Education Media on Design Thinking in Education, Media, and Society*, 26-29, September 2012, Nicosia, Cyprus.
- Cottle, T.J. (1993). The art of distraction. *The Antioch Review*, 51(2), 284-293.
- Cybulska, D. (2013). Wykorzystanie metody obserwacji w naukach społecznych. *Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, 2(6), 20-31.
- Dong, C., Cao, S. i Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7476883/pdf/main.pdf>
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K. i Tuscano, F.J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic*. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng
- Harmacińska, M. i Szmelter, M. (2015). Socjalizacja ekonomiczna dzieci i młodzieży *International Business and Global Economy*, 34, 184-197.
- Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H. i Van de Weijer, J. (2011). *Eye tracking: a comprehensive guide to methods and measures*. Oxford: Oxford University Press. <https://ud.uek.krakow.pl/>
- Karwińska, A. i Sanak-Kosmowska, K. (2020). Oczy Szeroko Otwarte – obecność projektów edukacyjnych w trzeciej misji uczelni. *Horyzonty Wychowania*, 19(51), 69-85.
- Kim, J., LaTaillade, J. i Kim, H. (2011). Family processes and adolescents' financial behaviors. *Journal of Family and Economic Issues*, 32, 668-679.
- Kochanowska, E. (2017). Rozwijanie samodzielności poznawczej dziecka jako działanie (nie)pożorne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 14, 179-192.
- Kola, A.M i Leja, K. (2015). Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora. *E-mentor*, 4(61). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/61/id/1201>
- Kołodziej, S. (2014). Edukacja ekonomiczna dzieci i młodzieży w Polsce. *Studia Ekonomiczne / Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*, 167, 87-105.
- Kosieradzka, O. (2012). Techniki zarządzające uwagę odbiorcy. W: A. Kozłowska (red.), *Strategie komunikacji reklamowej z konsumentem* (s. 114-128). Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji.
- Maison, D., Furman, A., Sekścińska, K., Trzcińska, A. i Poraj-Weder, M. (2018). Edukacja i socjalizacja ekonomiczna dzieci – rodzice jako źródło wiedzy, wzorców zachowań, wartości i emocji wobec finansów. *Marketing i Rynek*, 5, 15-27.
- Marchewka, M. i Nogaj, W. (2013). „Ekonomia przyda się w dorosłym życiu”, czyli nauka ekonomii oczami nastolatków. *E-mentor*, 4(51). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/51/id/1038>
- McCall, A.L. (2017). Teaching children about the global economy: integrating inquiry with human rights. *The Social Studies*, 108(4), 136-142.
- NBP (2018). *Diagnoza stanu wiedzy i świadomości ekonomicznej dzieci i młodzieży w Polsce*. Warszawa: Departament Edukacji i Wydawnictw NBP.
- Piotrowska-Piątek, A. (2017). Trzecia misja szkół wyższych w Polsce w kontekście ich roli w rozwoju regionalnym. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, 44(42), 115-129.
- Pranulis, V.P. i Drewniak, R. (2012). *Badania marketingowe. Teoria i praktyka*. Wilno–Toruń: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu.
- Raszka, R. (2017). Dzieci i pieniądz(e). *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(9), 151-168.
- Roszkowska-Hołyś, D. i Gąsiorek-Kowalewicz, A. (2019). Socjalizacja ekonomiczna dzieci w ujęciu ekonomii behawioralnej. *Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów / Szkoła Główna Handlowa*, 176, 25-45.

- Sanak-Kosmowska, K. (2018). Children's drawings and their analysis as a method supporting understanding of concepts in workshops at children's universities. *E-mentor*, 4(76). <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/76/id/1373>
- SieradzkaBaziur, B. (2020). Uwarunkowania kształcenia zdalnego w rodzinie w dobie COVID-19. *Horyzonty Wychowania*, 19(51), 89-99.
- Sobieraj, W. (2013). Socjalizacja ekonomiczna dzieci jako czynnik rozwoju kapitału ludzkiego. *Nauki Społeczne*, 2(8), 183-193.
- Timeseena, B. (2009). Participation observation in field research: An overview. *Nepalese Journal of Qualitative Research Methods*, 3, 375-386.
- UEK (2020). *Raport Społecznej Odpowiedzialności UEK*. Pozyskano z: https://sg-cdn.uek.krakow.pl/file/root/aktualnosci/spoeczna-odpowiedzialnosc/souek_raport_26-10-2020.pdf (dostęp: 16.02.2021).
- Williford, A.P., Maier, M.F., Downer, J.T., Pianta, R.C. i Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299-309.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Familial and Societal Situation of Both Only Children and Their Families in the Age of Pandemic. Selected Issues

SUMMARY

RESEARCH OBJECTIVE: The predominant goal of this article is to put emphasis on issues only children face in the modern world. The theoretical scope of the paper incorporates the specificity of the only child phenomenon, the familial situation of only children, as well as the possibility of maintaining social contacts and developing in the current pandemic-driven situation.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Research problems have the form of the following questions: What is the familial situation of children not having any siblings? How does the pandemic affect the upbringing of only children? What conditions for development and opportunities for establishing social contacts does the age of pandemic create for only children? The analytical and synthetic method of the literature approach to the subject has been applied.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Basing on scientific studies, the specificity of the only child phenomenon has been identified, most important features of the family-oriented educational environment have been distinguished, as well as the nature of functioning of a family having a single child only has been elaborated on.

RESEARCH RESULTS: Consideration on the issues raised within the scope of this paper has indicated that the only child's interactions with adults should have an appropriate form and nature. It is necessary to keep a healthy balance between the world of children and the world of adults.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: It has been noticed that the modern perception of only children is changing, which is the result of expanding interpersonal relations and the development of technology. Contemporary only children do not remain in absolute isolation from the environment.

→ **KEYWORDS:** FAMILY, ONLY CHILDREN, UPBRINGING, PANDEMIC

STRESZCZENIE

Sytuacja rodzinna i społeczna jedynaków i ich rodzin w dobie pandemii. Wybrane zagadnienia

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest zaprezentowanie problemu jedynactwa we współczesnym świecie. Teoretyczny namysł obejmuje charakterystykę merytoryczną problemu jedynactwa, sytuacji rodzinnej jedynaków oraz możliwości utrzymywania przez nich kontaktów społecznych i ich rozwoju w aktualnej sytuacji pandemii.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problematyka została ujęta w postaci następujących pytań: Jak wygląda sytuacja rodzinna dzieci nieposiadających rodzeństwa? W jaki sposób pandemia wpływa na wychowanie dzieci jedynych? Jakie warunki rozwoju i możliwości nawiązywania kontaktów społecznych stwarza jedynakom funkcjonowanie w dobie pandemii? Zastosowano metodę analityczno-syntetyczną literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Na podstawie opracowań naukowych dokonano charakterystyki jedynactwa, wskazano najważniejsze cechy środowiska wychowawczego rodziny, a także ukazano specyfikę funkcjonowania rodzin z jednym dzieckiem. Punktem wyjścia do podjętych analiz są wyniki badań empirycznych dotyczące problematyki jedynactwa.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Refleksja nad podjętą problematyką wskazuje na fakt, że kontakty jedynaka z dorosłymi powinny mieć odpowiednią formę i treść. Konieczne jest zachowanie dystansu między światem dzieci a światem dorosłych. Nadmierne jego zmniejszanie grozi jedynakom znacznie bardziej w sytuacji pandemicznej niż dzieciom posiadającym rodzeństwo.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Dostrzeżono, że współczesny obraz jedynactwa ulega zmianie, co jest efektem rozszerzających się stosunków międzyludzkich czy też rozwoju techniki. Współcześni jedynacy nie pozostają w bezwzględnej izolacji od otoczenia, mimo trudnej sytuacji panującej na świecie.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **RODZINA, JEDYNACTWO, WYCHOWANIE, PANDEMIA**

Introductory remarks

A family is undoubtedly the most common educational environment for human beings. It influences the behavior of an individual, his or her attitude towards other people, as well as towards values, norms, and patterns of behavior (Wojciechowska-Charlak, 2005). A properly formed family is characterized by the presence of educational values that cannot be replaced by other environments. M. Sobecki also points out that a family is the societal unit where one can identify one's deep cultural roots for the very first time. It depends on the strength of its cultural capital, as well as on the intensity and quality of interactions within it (Sobecki, 2016). The closest family is of the greatest importance

when it comes to building identity, because it is the unit in which strongest interactions and initial identifications are developed (Sobecki, 2016).

In pedagogics-oriented literature of the subject, there is a rather remarkable lack of studies on issues related to the upbringing and functioning, both familial and social, of children having no siblings. The phenomenon in question is of a notable importance in modern times. The number of families with many children is decreasing, whereas the model based on small and even single-child families is becoming more and more fashionable.

Both twentieth and twenty-first centuries are undoubtedly the time of demographic changes affecting, *inter alia*, the quantitative structure of the family. Z. Dąbrowska-Caban (1999) and K. Slany (2000) indicate that Poland is following the path of changes connected with the so-called second demographics, which was influenced by postmodern changes, characterized mainly by technological and socio-economic changes in the society leading to the modification of systems of values and beliefs (Slany, 2000.). A statement issued by the CPOR basing on a piece of research entitled "Procreation needs and both the preferred and implemented family models" has shown that almost all Polish citizens declared that they wanted to have children. Only four percent of respondents said they would prefer not to have kids. Nevertheless, every tenth Polish citizen would like to have only one child. While compared to 1996, there is a slight change in Polish people's declarations regarding the desired number of children. Today, slightly more individuals claim that they do not want to have children at all, but it is still a rather negligible group. Invariably, the largest number of people express the willingness to have two children, whereas some others would like to have three. The number of individuals who would like to have four or more children has slightly decreased over time (Komunikat CBOS, 2012).

We are dealing with a kind of "revolution" in the sphere of marital and family life (Komunikat CBOS, 2012). In addition, in 2020, an infectious disease of the respiratory system caused by the SARS-CoV-2 virus started spreading all over the world, namely – COVID-19. It resulted in the implementation of the state of pandemic in many countries around the world, thus affecting the functioning of people being members of society and the functioning of families. The pandemic also has also been affecting the process of upbringing, especially in the case of children without siblings. Said problem may be considered to be an interesting issue requiring in-depth empirical analyzes.

Only children as perceived by the literature of the subject

Single children can be perceived as a multidimensional societal phenomenon. Only children are defined as children living in normal, properly functioning families, and having no siblings (Winnicott, 1993, p. 134). In the majority of cases, there are justifiable reasons for such a state of affairs and most often having only one child is caused by economic conditions. Being the only child in a given family has its pros and cons. The parents'

attention is focused on a single child, satisfying all his or her needs, and ensuring best conditions for his or her development. On the other hand, such a child may lack a playmate at home and may not have experiences resulting from contacts with younger and older siblings (Winnicott, 1993, p. 135). Having fun with an adult is not the same kind of entertainment as playing with a child, as the latter is typically accompanied by recklessness, impulsiveness, and inconsistency in action. Due to constant contact with adults, the only children may become excessively mature and prefer to be accompanied by adults, rather than by children.

Over the years, various, often contradictory opinions about only children have been formulated. Some of them stated that only children are more intelligent, more interested by the world surrounding them, able to behave properly, and more adequately adapted to future life than their peers from large families. Other opinions state that only children are less interested in their environment and less adapted to the changing reality (Rembowski, 1975). Therefore, the question is: What is an only child? According to J. Zborowski (1975) "the term only child is related to the concept of the one and only child in a given family." The author focuses in his concept on a child who is a classic only child. Nevertheless, one can also discuss a certain category of children whose situation is similar to the one of a family with one child. Said phenomenon is referred to as the "apparent only child" and is identified in large families. It may refer to, for example, a boy raised among girls, or vice versa. A position similar to an only child may also be assigned to the youngest child in a large family (Bochniarz, 2010).

The oldest known research conducted on only children was carried out in 1891 by E. Kolrausche. He proved that only children may have a different personality, motivations, and patterns of behavior than children from large families (Campbell, 1934). The research in question presented only children as self-possessed, selfish, and haughty (as cited in Rembowski, 1975). An examination on the psychological characteristics of only children, conducted by P. Połomski (2002), did not show any significant differences between the studied group of only children and children having siblings in terms of social functioning. In both groups, it was considered to be normal. The few revealed differences in said respect were within the acceptable, average level. By showing positive features of the only children in the family, a positive image of a child without siblings started to emerge. According to Ronald W. and Lois A. Richardson, only children show high life-related expectations, because they receive more from their parents – in both psychological and material sense – than their peers from large families. Children who are well taken care of by their parents and who receive a lot of attention tend to be successful in school, but may have problems with relationships with peers, because they are often too mature for their age (Richardson & Richardson, 2001). H. Cudak (2004), who examined the process of socialization of only children and those having siblings, pointed to some differences with regard to their socialization. Only children achieved the same or a similar level of development of pro-social behavior as a result of shaping and developing cognitive processes, as well as due to some preconditions responsible for forming their personality traits. The dynamics of the progress of said processes

should certainly be explained by pointing to the greater number and frequency of social contacts of only children with adults (Cudak, 2004).

Today, only children are no longer perceived negatively. The familial situation of an only child includes a myriad of positive features properly governing the development of his or her personality. Any deficiencies can be compensated for through contacts with a wider social circle. Gradually more often, the benefits of being an only child are pointed out.

Families including only children and chosen aspects of their functioning

A family is considered by experts who are well-versed in pedagogy as an institution of natural education, being separate from peer groups and the local community. As such, it has to carry out certain educational tasks allowing it to achieve specific results in the course of performing various activities. Each type of human activity may have an educational impact on children, adolescents, and adults, even if its goals are different than education. Such type of parenting is often called unreflective, unintentional or indirect education. In every social environment, there is always a strictly educational activity. Then, one may discuss reflective, intentional, and planned education, especially when it involves a mental effort and conscious activity of educators, striving to implement the assigned educational tasks. The aforementioned two types of education always exist and complement each other. In the family, there is undoubtedly the predominance of natural education, but there are also elements of intentional, planned and purposeful education to be identified (Kawula et al., 2014).

Family-based education can be considered to be a broad process involving various activities, both within the family and outside it, performed in order to stimulate the development of personality of family members, as well as to prepare them for social life. The process of upbringing in a family is a series of education-related changes experienced by family members, constituting subjective components of natural or deliberately organized upbringing situations, connected in an interaction-based manner and allowing to achieve both basic and more advanced upbringing-related goals, which in turn directly affect changes in the psyche, personality, sense of identity, and behavioral patterns of family members, being either educators or pupils (Cudak, 2004, p. 108).

To sum up, it has to be stated that contemporary knowledge on educational environments, including a family, is diverse. Nevertheless, issues with researching them are still present and become gradually more complex (Cichosz, 2014b). There are new socio-demographic, political and health problems identifiable on a global scale that influence the functioning of modern families. For over a year, the whole world has been facing the crisis caused by the covid-19 pandemic. Said virus has not only caused an economic disaster, but has also disrupted relationships and made it impossible for a number of families to perform their care-related and educational tasks. Initially, people were isolated

in their own homes and surrounded by their immediate family. They could devote time to rebuilding family relationships, which could have been disturbed by either workload or daily duties. Many families took advantage of said moment very effectively, but in the case of many others – some problems were identified, often caused by the inability to cope with a crisis situation, affecting not only large families, but also those including one child.

For many families, the pandemic has become the cause of a crisis, including the social, health, material, or a familial one. A crisis is then perceived as losing control of life while at the same time having no remedial options, namely – strategies or both internal and external (societal and environmental) resources (Nowak, 2012). It is possible that many families have experienced the phenomenon of losing control over their own lives, which could have been caused by the adoption of restrictions related to the pandemic, transfer of school-related and professional responsibilities from traditional to online ones, loss of job, or the inability to provide for the family.

The situation of Polish children during the pandemic has been shown in an online research report by Urszula Markowska-Manista and Dominika Zakrzewska-Oleǳzka (2020). This pandemic situation we have to deal with particularly affects, as the authors have pointed out, children who – for their own safety and the safety of their families (mainly grandparents) – have been disallowed to participate in activities and events being a part of an established routine of their everyday lives. Due to the epidemic, most families have introduced new rules of functioning, after prior consulting them with their children. The most common rules have related to: frequent hand washing and paying special attention to hygiene, limitations with regard to external contacts and leaving home, remote learning caused by the closure of schools and kindergartens, as well as the reorganization of daily routine. The authors have emphasized that:

The results of the study carried out indicated various problems that families faced in everyday life at the turn of March and April 2020. The situation of children and their parents, who were (without any warning) forbidden to engage in their daily routines and locked in houses for several weeks, was something completely new to the majority of them. Despite the widespread access to the mass media, information-oriented chaos could be observed, causing a sense of public uncertainty about both the current situation and ways of dealing with it. The presented pieces of information were mainly addressed to adults, ignoring both the needs and perspective of children and adolescents. Neither politicians nor journalists allowed children and young adults to ask questions, which should be answered with respect and empathy by adults responsible for ensuring the social and mental safety of the youngest members of the society. The temporary lockdown connected with a number of restrictions of civil rights caused social and professional activities of families to take place in the virtual world, in which family members have been trying to find a new rhythm of everyday life (Markowska-Manista & Zakrzewska-Oleǳzka, 2020, pp. 18-20).

On the basis of the discussed piece of research, it can be concluded that the needs of children and adolescents that are connected with their functioning in various walks of life have often been ignored during the pandemic. Being locked in homes with their

parents and subjected to an online learning system has taken away the opportunity for children to meet the need of establishing factual social contacts with their peers, as well as with their grandparents, who are an invaluable support in the process of creating intergenerational bonds. The very fact of being locked in a house/apartment could be perceived by the youngest members of the society as a threat to their sense of security, being strictly connected with depriving them of the possibility of carrying out daily activities or limiting wide possibilities of physical development that are available while functioning normally. The online learning process has also been a new and sometimes difficult experience for children and adolescents.

The pandemic has also limited social contacts of only children, which were largely based on relations with their parents. What effect has it had on such children? What educational conditions has it created?

Upbringing conditions depend not only on the composition of the family and are not only limited to being an only child. They are determined by a number of other factors, such as the specificity and nature of adults taking care of such a child – especially when it comes to parents, their attitude towards the child, and general approach. Enabling an only child to establish wider social contacts may have a positive effect on his or her intellectual development. Such an opportunity is offered by, for example, allowing such a child to attend a nursery, kindergarten, school, stay in a day-room, or participate in extracurricular activities. Nevertheless, we have been living in a world that limits our social contacts to a large extent. Children have been locked in homes with adults for the period of quarantine. Some of them still learn in a remote manner and are therefore deprived of natural, spontaneous contacts with their peers. In the light of current events, the situation of children not having siblings seems to be much worse than the one of children having siblings.

Nevertheless, the overall nature of a child brought up without siblings depends on factors being inherent in a given family, among which the most important are parental attitudes, the main part of which are approach to children, i.e. specific patterns of behavior, the scope and frequency of contacts between the child and his or her peers, parents' personality traits, and their relation with such child (Bochniarz, 2010).

There are families in which parents limit contacts with their only child to a minimum, as well as are very preoccupied with their professional work and the matters surrounding them. There are also families in which parents devote as much time as possible to their children. Thanks to numerous interactions with adults, such children learn more about the world around them and develop quickly in intellectual terms. It sometimes happens that such children begin to show interest in fields that are not typical of their peers, but are common to adults. The accelerated development of only child's interests and the change in their quality resulting from frequent contact with adults may be a positive phenomenon, but may also have a negative impact on such an individual (Filipczuk, 1976). Said child will probably have more difficulties establishing contacts with peers and will not be able to find a common ground with them. This, in turn, may lead to loneliness or the desire to dominate others, which will result in serious conflicts with peers. The only

child in the family is the main point of focus, which causes the parents to care for him or her much more than required. They show him or her uncritical love, without opting for any punishments in the event of wrongdoing, which strengthens the belief of his or her privileged position and may lead to egoistic attitudes in life (Turowska, 1987). Only child's contacts with adults should be of appropriate form and nature. It is necessary to keep the world of children and the world of adults apart. Mixing them threatens only children much more than children having siblings in the era of the pandemic. Jagieła (2006) presented the most typical psychological features of people who grew up without siblings, including:

a) Feeling of loneliness

It is not understood as a kind of abandonment, but rather – as a feeling of separateness and alienation, isolation from other people. It is not loneliness perceived literally, but rather the willingness to protect one's own privacy

b) Strong bonds with parents

Only children feel very responsible for their parents and their well-being. In situations of conflict between the parents, they often act as mediators. It may be stated that their personal satisfaction with life is related to the happiness of their parents. The degree of child's socialization depends on many factors, including the care taken of the child at home, as well as in nurseries, kindergartens, and in schools. A child spends several hours a day in a group of peers there. Friendships are formed there, coexistence and cooperation patterns are formed, and the child's personality develops. It seems that said process is still going on, despite the ongoing pandemic. After the period of home isolation, children, especially the youngest ones, can return to stationary institutions – nurseries, kindergartens, and schools. Older children, thanks to the level of technological development our society has achieved, meet virtually, but still have the opportunity of maintaining contact with their peers and making friends. They learn to function in the contemporary reality that has changed remarkably over the last year.

Closing remarks

In families, "the number of children is decreasing at an alarming pace. Children also experience a completely new form of deprivation and poverty: they are pampered with all the items in the world, but they often get gradually poorer when it comes to interpersonal contacts" (Beer, 2005). It would seem that the current situation would additionally contribute to the impoverishment of the sphere of children's social contacts. It can be stated, however that direct contacts have been suspended for a certain period, but children meet on a daily basis – if not in real life, then at last in a virtual space.

Only children are more or less acutely affected by various types of pressure. They have to bear a heavy burden of responsibility, expectations, and guilt as they have had

to serve several roles for their parents. They often experience difficulties in adjusting their image to who they really are and experience the sense of loneliness (Pitkeathley & Emerson, 2007). Therefore, it becomes important to shape the educational culture of the society, mainly of parents and potential candidates for parents, in order to popularize parenting activities aimed at the development of children's societal capabilities. First of all, parents must devote a lot of attention and time to the process of child socialization. Children having siblings have daily opportunities to improve their social competences. Only children also have the opportunity to do so, however, as they can practice with their peers, younger and older children from the immediate and distant family, as well as with young neighbors.

The pandemic related to the spread of the covid-19 virus has certainly significantly changed the familial situation of only children. Only children having no siblings have been locked in their homes with their parents and other adults. They have been deprived of factual contacts with their peers, the elderly, and the social environment. They have found themselves in a difficult and often incomprehensible situation. Direct contacts have been suspended for a certain period, but children have been meeting on a daily basis – if not in real space, then in virtual one. They have also been maintaining relations with their grandparents thanks to various technological devices. They have create a kind of digital space in which they can maintain existing and build new relationships with members of family, peers, or social groups.

The contemporary image of an only child is changing, which is the result of expanding interpersonal relations and the development of technology.

BIBLIOGRAPHY

- Beer, U. (2005). *Rodzina – model z przyszłością. Jedynek – charakter i szanse* (M. Dąbrowska & M. Jatowska, Trans.). Warszawa: Wydawnictwo „BestPress”.
- Bochniarz, A. (2010). *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Campbell, A. (1934). The personality adjustments of only children. *The Psychological Bulletin*, 3, 193-203.
- Cichosz, M. (2014). *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cudak, H. (2004). Problemy uspołecznienia dzieci jedynych w rodzinie współczesnej. In Z. Tyszka (Ed.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian* (pp. 84-118). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dąbrowska-Caban, Z. (1999). Rodzina polska u progu XX wieku. *Problemy Rodziny*, 4, 23-29.
- Filipczuk, H. (1976). *Kłopoty z jedynakami*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Jagiela, J. (2006). *Jedynek w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Kawula, S., Brągiel, J. & Janke, A.W. (2014). *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Komunikat CBOS. (2012). *Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny*. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_061_12.PDF

- Markowska-Manista, U. & Zakrzewska-Oleędzka, D. (2020). *Rodziny z dziećmi w nowej sytuacji epidemii koronawirusa. Raport z badań online*. https://www.pskorczak.org.pl/strony/pliki_pdf/raport_covid_19_2020r.pdf
- Nowak, B.M. (2012). *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pitkeathley, J. & Emerson, D. (2007). *Jedynacy. Jak być (z) jedynakiem* (I. Szyszkowska-Andruszko & R. Waśkiewicz, Trans.). Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Połomski, P. (2002). Psychologiczna charakterystyka jedynaków. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2(7), 160-173.
- Radochoński, M. (1998). Wybrane zagadnienia psychopatologii w ujęciu systemowej koncepcji rodziny. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 10, 91-109.
- Rembowski, J. (1975). *Jedynactwo dzieci w domu i w szkole*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Richardson, R.W. & Richardson, L.A. (2001). *Najstarsze, średnie, najmłodsze. Jak kolejność narodzin wpływa na Twój charakter*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Slany, K. (2000). Przemiany demograficzne w Polsce końca XX wieku. *Problemy Rodziny*, 4, 7-12.
- Sobecki, M. (2016). Rodzinne uwarunkowania kształtowania tożsamości. *Pedagogika Społeczna*, 1(59), 125-136.
- Turowska, L. (1987). *Środowisko rodzinne jedynaka a jego przystosowanie szkolne*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Winnicott, D.W. (1993). *Dziecko, jego rodzina i świat* (A. Bartosiewicz, Trans.). Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- Wojciechowska-Charlak, B. (2005). Rodzina jako środowisko wychowawcze. In T.E. Dąbrowska i B. Wojciechowska-Charlak. *Między praktyką a teorią wychowania* (pp. 197-204). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zborowski, J. (1975). *Uczeń – jedynak*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

INFORMACJE DLA AUTORÓW (zalecenia edytorskie, etyczne oraz merytoryczne)

ZASADY OGÓLNE

1. Artykuły przyjmowane są zarówno w języku angielskim (preferowany), jak i w języku polskim.
2. Wszystkie nadesłane teksty są recenzowane. Warunkiem opublikowania tekstu jest pozytywna opinia co najmniej dwóch recenzentów potwierdzona akceptacją do opublikowania przez Komitet Redakcyjny.
3. Złożony do „Horyzontów Wychowania” tekst nie powinien być wcześniej nigdzie publikowany ani w tym samym czasie złożony w redakcjach innych czasopism.
4. Autor (autorzy) wraz z tekstem artykułu naukowego składają wniosek o jego nieodpłatne opublikowanie oraz oświadczenie, którego wzór dostępny jest na stronie internetowej czasopisma. Autor jest zobowiązany przesłać do Redakcji (faks, dokument zeskanowany, tradycyjna poczta) oświadczenie o wyrażeniu zgody na nieodpłatną publikację artykułu w wersji papierowej i elektronicznej (PDF) oraz indeksowanie abstraktu artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, z którymi współpracuje Redakcja.
5. Zapraszamy zarówno do zgłaszania artykułów tematycznych (każdy numer poświęcony jest odrębnemu tematowi, danemu zagadnieniu, artykuły te są publikowane w dziale „Artykuły tematyczne”), jak i artykułów na dowolny temat (publikowanych w dziale „Artykuły Varia”). Artykuły przyjmowane są w następujących terminach:
 - **do 30 września** – do numeru marcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 grudnia** – do numeru czerwcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 marca** – do numeru wrześniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 30 czerwca** – do numeru grudniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)(ww. terminy mogą być zawężone w wypadku niektórych numerów tematycznych, szczególnie dotyczące artykułów tematycznych podawane są w odrębnych zaproszeniach do składania artykułów, tzw. *Call for Papers*)
6. Czasopismo nie pobiera opłat za proces wydawniczy (APC) oraz za zatwierdzenie tekstu (*submission charge*).

ZALECENIA TECHNICZNO-EDYTORSKIE

1. Nadsyłane do Redakcji propozycje artykułów powinny być opracowane zgodnie z przyjętymi przez Redakcję zasadami edytorskimi:
 - a) czcionka: Arial, 12 pkt.;
 - b) odstępy między wierszami: 1,5 wiersza;
 - c) tekst obustronnie wyjustowany;
 - d) wcięcia akapitowe: standardowe;
 - e) tytuły i podtytuły: czcionka Arial, 12 pkt, pogrubiona;
 - f) marginesy: standardowe (2,5 cm z każdej strony);
 - g) numeracja stron: ciągła, pośrodku dolnej części strony;
 - h) cytaty w tekście pisane w cudzysłowie.
2. Nadesłany tekst powinien objętościowo zawierać 20 000-30 000 znaków ze spacjami (tj. 0,5-0,75 ark. aut.).

3. W artykule należy stosować odwołania do literatury w systemie „autor – data wydania” (tzw. nawiasy referencyjne) według **stylu APA 7** (<http://www.apastyle.org/> oraz Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; przydatna strona w języku polskim: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Zgodnie z nim przypisy umieszcza się bezpośrednio po cytacie lub w innym miejscu wymagającym wskazania źródeł w formie skróconej informacji bibliograficznej: w nawiasach podaje się nazwisko autora (ewentualnie współautorów) lub skrót tytułu źródła (w przypadku prac zbiorowych bez podanego redaktora), datę wydania oraz numery stron, na które powołuje się autor pracy, np. (Smith, 2012, s. 44). Pełną bibliografię należy podać na końcu artykułu w formie wykazu alfabetycznego.
4. Jeżeli w proponowanym artykule występują ilustracje, powinny być one przesłane w osobnych plikach graficznych (.tif; .eps; .jpg) w rozdzielczości 300 dpi; a wykresy (tylko odcienie szarości) przygotowane za pomocą Microsoft Office Excel należy dołączyć wraz z plikami źródłowymi (.xls).
5. **Propozycje artykułów powinny być przesłane pocztą elektroniczną, po uprzednim zalogowaniu do systemu OJS: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW> według jednego z trzech sposobów:**
 - Jeśli Autor zna swój login i hasło, bo wcześniej zakładał swoje konto w „Horyzontach Wychowania” (jako autor, recenzent, czytelnik): <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login>
 - Jeśli Autor nie jest pewny, czy posiada konto w systemie OJS, lub nie pamięta hasła: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login/lostPassword>
 - Jeśli Autor rejestruje się po raz pierwszy: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/user/register>
6. Proszę się rejestrować jako „czytelnik”, „autor” oraz w wypadku osób z co najmniej stopniem doktora jako „recenzent”. Domyślnie rejestracja uwzględnia tylko „czytelnika”, a brak zaznaczenia opcji „autor” uniemożliwi wgranie artykułu.
7. **UWAGA: Przy wgraniu artykułu proszę umieścić plik bez danych Autora, ze względu na podwójnie tzw. „ślepą recenzję”, a natomiast w „Metadanych”: imię i nazwisko, stopień, tytuł naukowy, numer osobisty ORCID, miejsce pracy: uczelnia, wydział, instytut, katedra, zakład z adresem, ew. numer grantu, z jakiego powstał artykuł.**

STRUKTURA ARTYKUŁU

1. Nadesłane propozycje artykułów powinny mieć następującą strukturę:
 - imię i nazwisko autora/autorów wraz z jego/jej/ich afiliacją (podane w „Metadanych” do wiadomości Redakcji)
 - adres e-mail
 - ORCID

ARTYKUŁY W JĘZYKU POLSKIM lub INNYM JĘZYKU KONGRESOWYM (poza angielskim):

- tytuł w języku polskim (lub języku oryginału)
- streszczenie w języku polskim (lub języku oryginału) max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku polskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- tytuł w języku angielskim
- streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA

ARTYKUŁY W JĘZYKU ANGIELSKIM:

- tytuł w języku angielskim
- streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA
 2. Artykuł winien posiadać merytoryczną strukturę: wstęp, metody badawcze, część zasadnicza, wyniki i wnioski.
 3. Streszczenie powinno prezentować główne tezy artykułu, a nie informacje o problemach, które autor porusza, i być zrozumiałe bez czytania pracy. Streszczenie powinno zawierać max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów) i posiadać określoną strukturę, odzwierciedlającą istotę artykułu:

WZÓR:

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY:

PROBLEM I METODY BADAWCZE:

PROCES WYWODU:

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:

ZALECENIA MERYTORYCZNE

1. Przed nadesłaniem propozycji artykułu prosimy zapoznać się z formularzem recenzji, w którym szczegółowo wyartykułowano zasady oceny merytorycznej artykułu. Formularz recenzji można pobrać ze strony internetowej czasopisma.
2. Każdy nadesłany artykuł powinien składać się z następujących części:
 - a) **WSTĘP**, gdzie opisany jest cel naukowy artykułu, hipoteza badawcza/teza badawcza (problem badawczy) w formie krótkiej i zrozumiałej, z zaznaczeniem nowości/wyjatkowości stawianego problemu badawczego
 - b) **INSTRUMENTY I NARZĘDZIA BADAWCZE** (metody) (bezwzględnie wymagane dla artykułów statystyczno-analitycznych) oraz źródła badawcze z uwzględnieniem najnowszej literatury naukowej dotyczącej traktowanej problematyki
 - c) **CZĘŚĆ ZASADNICZA** (PROCES WYWODU)

(z możliwością podziału na sekcje według schematu 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) przeprowadzona w sposób zrozumiały i konkretny, która powinna wykazać znaczenie wyników dociekań naukowych w sposób komparatywny
 - d) **WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ** – jasne i zwięzłe
 - e) **WNIOSKI**, które są odpowiedzią na wcześniej postawiony problem badawczy z konkretnymi **INNOWACJAMI/REKOMENDACJAMI NAUKOWYMI** – mogą stanowić krótką, niezależną część podsumowującą całość wyводу

Przydatna pomoc naukowa:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

3. Artykuły nieposiadające tych elementów nie będą przyjmowane do dalszego procedowania.

4. Autorzy tekstów badawczych wykorzystujących analizy statystyczne są proszeni o zapoznanie się z uwagami:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

RECENZJE KSIĄŻEK

1. Tekst recenzji nie powinien przekraczać 6000 znaków ze spacjami.
2. Recenzja winna zawierać następujące informacje o książce: autor/redaktor, tytuł, podtytuł, miejsce wydania, wydawca, rok, ilość stron, numer ISBN.
3. Styl recenzji winien być informacyjno-opisowy z końcową ewaluacją i wnioskami.

Sprawdzenie tekstu przed wysłaniem

Autorzy proszeni są o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria. Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

1. Ten artykuł nie był wcześniej opublikowany ani też nie jest rozpatrywany do publikacji w innym czasopiśmie (lub wyjaśnienie zostało przedstawione w komentarzu do redakcji).
2. Zdeponowany plik jest w formacie Microsoft Word.
3. Adresy URL do referencji zostały dodane we wszystkich miejscach, w których są znane.
4. W tekście odstęp między wierszami wynosi 1,5, jest on napisany czcionką 12-punktową, z wykorzystaniem rozstrzeżeń zamiast podkreśleń (z wyjątkiem adresów URL), a wszystkie ilustracje, rysunki i tabele są umieszczone w tekście w odpowiednich miejscach lub w oddzielnych plikach.
5. Tekst spełnia wymagania stylistyczne i bibliograficzne określone w „Wytucznych dla autorów”, które znajdują się w zakładce „O czasopiśmie”.
6. Jeśli zgłoszony artykuł ma zostać poddany recenzji, należy spełnić zalecenia zamieszczone w instrukcji „Anonimowa recenzja”.

Prawa autorskie

HORYZONTY WYCHOWANIA	„Horyzonty Wychowania” Akademia Ignatianum w Krakowie ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków tel. +48 12 3999 652 dyżur redakcji: pn.-pt. 10.00-14.00 e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl
-----------------------------	---

Oświadczenie Autora

Imię i nazwisko Autora: (lub Autorów)	
Afiliacja Autora: (Uczelnia, Wydział)	
Tytuł artykułu:	

§ 1.

Autor wyraża zgodę na nieodpłatną publikację swojego artykułu w „Horyzontach Wychowania” w języku sporządzenia powyższej publikacji, ale także w tłumaczeniu na język angielski lub język polski, jeśli nie był on językiem oryginału, gdy Redakcja uzna to za stosowne. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

§ 2.

Autor wyraża zgodę na indeksowanie swojego artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, zwłaszcza na zamieszczanie w tych bazach streszczeń artykułów, słów kluczowych oraz afiliacji Autora w języku polskim, angielskim, względnie w innych językach. Autor wyraża zgodę na przekazanie właścicielom tychże baz danych w/w informacji.

§ 3.

W ramach nieodpłatnej publikacji, o której mowa w § 1, Autor wyraża zgodę na udostępnianie pełnej wersji elektronicznej swojego artykułu w Internecie oraz w krajowych i zagranicznych bazach, o których mowa w § 2.

§ 4.

Autor oświadcza, że jego publikacja jest oryginalna i nie zawiera zapożyczeń z innego dzieła, które mogłyby spowodować odpowiedzialność Wydawcy, nie narusza żadnych praw osób trzecich i jego prawa autorskie do tej publikacji nie są ograniczone. Autor poniesie wszelkie koszty i wypłaci odszkodowania, które mogą być skutkiem nieprawdliwości niniejszego oświadczenia.

§ 5.

Autor oświadcza, że w nadesłanym tekście ujawnia wkład poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji) i bierze odpowiedzialność za podanie wszystkich informacji związanych z przygotowaniem przesłanego materiału. Tym samym autor przesłanego manuskryptu oświadcza, że jego praca nie nosi znamion „ghostwritingu” i „guest authorshipu”, czyli nieujawniania nazwisk autorów, którzy wnieśli istotny wkład w powstanie publikacji albo w inny sposób przyczynili się do jej powstania (ghostwriting), lub przypisania autorstwa osobie, która nie przyczyniła się do powstania publikacji (guest authorship).

§ 6.

Autorzy oświadczają, że wkład poszczególnych Autorów w powstanie publikacji jest następujący:

Lp.	Wyszczególnienie	Autor, udział procentowy
1	Autorstwo koncepcji	
2	Opracowanie założeń i metod	
3	Przeprowadzenie badań	
4	Analiza wyników i sformułowanie wniosków	
5	Pozostały wkład, jaki?	

§ 7.

Autor oświadcza, iż podaje wszelkie informacje o źródłach finansowania przesłanej publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”). Jednocześnie Autor informuje, że publikacja jest finansowana z następujących środków:

§ 8.

Autor przyjmuje do wiadomości, iż jest świadomy konsekwencji nierzetelności naukowej, która po wykryciu będzie dokumentowana i ujawniana opinii publicznej, a informacje o niej będą przekazywane do odpowiednich instytucji (uczelni zatrudniających autorów, towarzystw naukowych, wydawnictw itd.).

....., dnia.....
(miejscowość)

.....
Podpis Autora / Autorów

Polityka prywatności

Nazwy i adresy e-mail wprowadzone w tym miejscu czasopisma zostaną wykorzystane wyłącznie do podanych celów niniejszego pisma i nie będą udostępniane do innych celów lub na jakiegokolwiek innej stronie.

ISSN: 2391-9485

AUTHOR GUIDELINES INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

GENERAL PRINCIPLES

1. Articles will be accepted in both English (preferred), as well as in Polish
2. All articles submitted for consideration will undergo a process of peer-review. In order for the article to be published, it will need to receive two positive reviews, and confirmation of acceptance from the Editorial Board.
3. Submissions to „Horizons of Education” should not already have been published elsewhere, or be currently under consideration by another academic journal.
4. The author(s), along with the text of the academic article, must submit a statement and a declaration consenting to the article's free publication, a template of which is available on the journal's website. The author is required to send to the Editor (in the form of a fax, scanned document, or through the post) a statement that consents to the publication of the article free of charge in both hard copy and electronic formats (PDF), as well as for the indexing of the article abstracts in national and international data bases, with whom the editor collaborates.
5. We invite you to submit articles on particular subjects (each issue is devoted to a separate topic, and these articles are published in a special section in each edition that discusses a particular subject), as well as articles on other subjects (published in the section 'Articles Varia'). Deadlines for future editions are:
 - **30 September** – the March edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 December** – the June edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 March** – the September edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **30 June** – the December edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);

(These deadlines may be restricted in the case of some special subject issues, especially in relation to thematic articles, which will be invited for submission after a 'call for papers').

6. No article submission or article processing (APC) fees are charged.

ETHICAL GUIDELINES

1. The article must be original and should not contain material taken from other sources that might result in the publisher being legally liable, and that should not infringe the rights of third parties.
2. The submitted text should clearly state the details of the individual authors who have produced the publication (including their affiliation and contribution; i.e. information regarding who is the author of the concepts, principles, methods and protocol used for the preparation of the publication.
3. The article cannot contain any evidence that it has been 'ghost-written', and must disclose the names of all authors who have made a significant contribution to its publication.
4. The article cannot contain any evidence of 'guest authorship', or any credit to an author who has not made a significant contribution to the publication.
5. A note at the bottom of the article will state all those who have made a contribution to the work, and will indicate the proportion as a percentage that each author has made in terms of their authorship of the concept, their undertaking of empirical research, statistical analysis and other forms of participation.

6. The article should provide any information concerning the financial sources for the publication, the contribution of academic/research institutions and associations, and other entities ("financial disclosure"). The information should be provided in a footnote next to the title of the article.
7. The editor will catalogue any acts of academic misconduct, particularly any violations or breaches of the ethical principles that are enforced in academia. Any such cases will be reported to the employer of the individual concerned and other relevant public institutions.

TECHNICAL AND EDITORIAL REQUIREMENTS

1. Articles sent to the Editor for consideration should be prepared in accordance with the editorial rules:
 - a) font: Arial, 12 pt.;
 - b) line spacing: 1.5 lines;
 - c) the text justified on both sides;
 - d) indentation: standard;
 - e) headings and subheadings: font Arial, 12 pt, bold;
 - f) margins: standard (2.5 cm on each side);
 - g) numbering: continuous, at the centre of the bottom of the page;
 - h) citations contained within the text should be enclosed in quotation marks.
2. The submitted text should contain 20 000-30 000 characters.
3. References to the literature contained in the article should use the author-date system (i.e. the parenthesis system) according **style APA 7** (<http://www.apastyle.org/> and Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; helpful in polish: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Accordingly, the notes placed directly after the citation or elsewhere should indicate the source in an abbreviated form or bibliographic information. This following should be enclosed within brackets: the author(s) or in the absence of authors an abbreviated title of the source (such as in the case of collective works without a clear editor), the date of publication, as well as the page number(s) which are cited in the article, e.g. (Smith, 2002, p. 44). A complete bibliography should be produced at the end of the article, and the sources should be listed in alphabetical order.
4. If the article contains an illustration it should be sent in the following file types (.tif; .eps; .jpg) at a resolution of 300 dpi; and graphs (only shades of gray) prepared using Microsoft Office Excel must be accompanied by the source files (.xls).
5. **Articles submitted for consideration should be sent via email, after the sender has logged in at this address:** <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>
6. Because of "blind review", please submit article without of informations about the author(s).
7. Informations about the author(s) should contain the following data: the first and family name(s), the author(s)' degree and academic title, number ORCID personal, their place of work (university, faculty, institute, research unit) with address, please submit in the "Metadata".

STRUCTURE OF THE ARTICLE

1. The submitted article should contain the following structure:
 - The first name and family name(s) of the author(s) along with their institutional affiliation (submitted only in the "Metadata")
 - E-mail address

- ORCID
- The title in English
- An abstract written in English of maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces
- Key words in English (a maximum of 5) confirmed by ENTER
- The article should take into consideration the following substantive structure: an introduction, methodology, some basic results and conclusions
- A bibliography of sources consulted in the style APA
 2. The abstract should present the main thesis of the article, and not information about problems that the author is pursuing and which can be understood without reading the article.
 3. The abstract should contain maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces and be structured in a way reflects the essence of the article.

TEMPLATE:

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE:

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:

THE PROCESS OF ARGUMENTATION:

RESEARCH RESULTS:

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:

BASIC RECOMMENDATIONS

1. Before submitting your article for consideration we ask that you refer to the reviewer's form, which presents the details of the guidelines of assessment of the article. The review form can be downloaded from the journal's internet page.
2. Each submitted article should consist of the following parts:
 - a) Introduction, which describes the aims of the article, the research hypothesis/thesis (the research problem) in a way that is short and understandable, indicating the new/original research problem.
 - b) Research tools (methods) (essential for those articles using statistical analysis) as well as the sources of research taking into consideration the newest academic literature in relation to the issues that are being discussed.
 - c) The body of the article (development of the argument)

(which can be divided into sections according to the following scheme 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) This should be presented in a clear and concrete manner, and place the research results in a comparative context.
 - d) Results of the research analysis – which should be clear and concise
 - e) CONCLUSION, which provides an answer to the problem which had been earlier posed with innovations and recommendations – there can also be a short separate section that summarizes the whole argument

A useful study aid can be found:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

Articles which do not contain the abovementioned elements will not be accepted for further consideration.

It is suggested that authors of texts which undertake statistical analysis consult the notes provided at the link below:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

BOOK REVIEWS

1. The text of a book review should not exceed 6000 characters including spaces.
2. The review is required to contain the following information about the book: author/ editor, title, subtitle, place of publication, publisher, year, number of pages, ISBN number.
3. The style of a review should be informative and descriptive, ending with an evaluation and conclusion.

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

1. The submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor).
2. The submission file is in OpenOffice, Microsoft Word, RTF, or WordPerfect document file format.
3. Where available, URLs for the references have been provided.
4. The text is single-spaced; uses a 12-point font; employs italics, rather than underlining (except with URL addresses); and all illustrations, figures, and tables are placed within the text at the appropriate points, rather than at the end.
5. The text adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the "Author Guidelines," which is found in About the Journal.
6. If submitting to a peer-reviewed section of the journal, the instructions in "Ensuring a Blind Review" have been followed.

Privacy Statement

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

ISSN: 2391-9485

Dotąd ukazały się następujące numery
„Horyzontów Wychowania”

- 2002 vol. 1, No. 1 Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia
- 2002 Vol. 1, No. 2 Człowiek w dialogu ze światem
- 2003 Vol. 2, No. 3 Człowiek w jednoczącej się Europie
- 2003 Vol. 2, No. 4 Niepokoje tożsamości
- 2004 Vol. 3, No. 5 Wychowanie do odpowiedzialności społecznej
- 2004 Vol. 3, No. 6 Wychowanie w świecie wartości i antywartości
- 2005 Vol. 4, No. 7 Człowiek wobec dobra i zła
- 2005 Vol. 4, No. 8 Sumienie – „mniemać tak i siak”
- 2006 Vol. 5, No. 9 Troski godności
- 2006 Vol. 5, No. 10 Iluzje i absurdy wolności
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Nie)obecność Ducha
- 2007 Vol. 6, No. 12 „Jak” człowieczego ducha?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Cieleśność człowieka: *soma, sarx i sema?*
- 2008 Vol. 7, No. 14 Ciało podmiotem wychowania
- 2009 Vol. 8, No. 15 Rozum mimo wszystko
- 2009 Vol. 8, No. 16 Moc i niemoc myślenia
- 2010 Vol. 9, No. 17 Od racjonalności do emocjonalności
- 2010 Vol. 9, No. 18 Lęki współczesności
- 2011 Vol. 10, No. 19 Pomimo lęków
- 2011 Vol. 10, No. 20 *Homo creativus*
- 2012 Vol. 11, No. 21 Sztuka komunikacji
- 2012 Vol. 11, No. 22 Samotność i osamotnienie
- 2013 Vol. 12, No. 23 Samotność a kreacja
- 2013 Vol. 12, No. 24 Indywidualizm – szansa czy zagrożenie
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children’s Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Edukacja dla przedsiębiorczości
- 2014 Vol. 13, No. 27 Komu potrzebna jest płeć?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Przedsiębiorczy uniwersytet
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Praca a tożsamość
- 2015 Vol. 14, No. 31 Współczesne niepokoje edukacji
- 2015 Vol. 14, No. 32 Starość
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today

- 2016 Vol. 15, No. 34 Edukacja w służbie dla przedsiębiorczości
- 2016 Vol. 15, No. 35 Uniwersytet a przedsiębiorczość
- 2016 Vol. 15, No. 36 Pamięć – konteksty humanistyczne i społeczne
- 2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World
- 2017 Vol. 16, No. 38 Synergia szkoły i rodziny
- 2017 Vol. 16, No. 39 Wizerunek naukowca w mediach
- 2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process
- 2018 Vol. 17, No. 41 Współczesne dyskursy edukacyjne
- 2018 Vol. 17, No. 42 Narracja – perspektywa interdyscyplinarna
- 2018 Vol. 17, No. 43 Kształtowanie postaw przedsiębiorczych
- 2018 Vol. 17, No. 44 Edukacja a przedsiębiorczość
- 2019 Vol. 18, No. 45 Wokół rodziny
- 2019 Vol. 18, No. 46 Rodzina w starożytności i czasach nowożytnych
- 2019 Vol. 18, No. 47 Rodzina w XIX i XX w.
- 2019 Vol. 18, No. 48 Kultura rodziny
- 2020 Vol. 19, No. 49 Rodzina w mediach
- 2020 Vol. 19, No. 50 Horyzonty człowieczeństwa
- 2020 Vol. 19, No. 51 Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz edukacji
dla przedsiębiorczości
- 2020 Vol. 19, No. 52 W trosce o człowieka
- 2020 Vol. 20, No. 53 Kształcenie w szkole i rodzinie w dobie pandemii COVID-19



Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

- **Rocznik Pedagogiczny**
www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny
- **Studia Pedagogiczne**
www.spedagogiczne.ptp-pl.org
- **Studia z Teorii Wychowania**
<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>
- **Pedagogika Społeczna**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>
- **Resocjalizacja Polska**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>
- **Biuletyn Historii Wychowania**
<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>
- **Przegląd Pedagogiczny**
<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>
- **Paedagogia Christiana**
<http://www.paedchrist.umk.pl/>
- **Chowanna**
<http://www.chowanna.us.edu.pl/>
- **Forum Pedagogiczne**
<http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl/>
- **Horyzonty Wychowania**
<https://www.horyzonty.ignatianum.edu.pl/>

