

MŁODZIEŻ
WOBEC MACIERZYŃSTWA
I JEGO KULTUROWEJ KREACJI

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 142

EWA WŁODARCZYK

Młodzież wobec macierzyństwa i jego kulturowej kreacji



POZNAŃ 2009

ABSTRACT. Włodarczyk Ewa. *Młodość wobec macierzyństwa i jego kulturowej kreacji* [Young people's attitude to maternity and to its cultural creation]. Poznań 2008. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 142. Pp. 265. ISBN 978-83-232-2027-5. ISSN 0083-4254. Text in Polish with a summary in English.

Maternity has been the subject of interest of a number of scientific disciplines since signals of the existence of problems in the sphere of maternity flow from many different areas of reality. At the same time the empirically proven relatively high importance of family values induces to further reflection on the detailed issues which are within this area, the more so that living in times marked by diverse transformations, we are witnesses of transpositions involving Polish society also in reference to values and attitudes connected with family and parenthood. In their view questions arise on the place of maternity (parenthood) in the hierarchies of values of modern Poles and cause justified concerns about which choices in the sphere of values will be made especially by the young generation. Moreover, it seems that studies of the axiology of young people never lose their value since the knowledge of values which they respect or reject is fundamental for organisation of effective socialisation procedures in the search of the strategy of optimisation of processes of creation and strengthening of the socially commendable attitudes and values of the young generation.

Ewa Włodarczyk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych,
ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

Recenzent: prof. dr hab. Ewa Syrek

© Copyright by Ewa Włodarczyk 2008

© Copyright for this edition by Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008

Koncepcja graficzna i projekt okładki: Anna Kempieńska

Redaktor: Maciej Hendrysiak

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

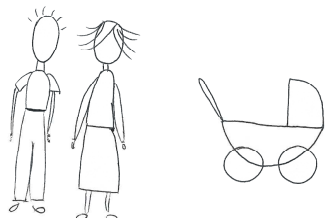
ISBN 978-83-232-2027-5

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu
IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-734 Poznań, ul. F. Nowowiejskiego 55
tel. 061 829 39 85, fax 061 829 39 80
www.press.amu.edu.pl e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie II. Ark. wyd. 19,75. Ark. druk. 16,75.

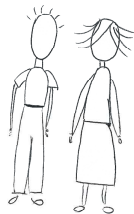
DRUK I OPRAWA: PPHU TOTEM S.C.
UL. JACEWSKA 89, INOWROCLAW



Spis treści

Przedmowa	7
WSTĘP. Uzasadnienie wyboru problematyki	11
ROZDZIAŁ I. Macierzyństwo jako przedmiot zainteresowań dyscyplin podstawowych i prakseologicznych	15
1.1. Macierzyństwo jako wartość i wzór uczestnictwa społecznego	15
1.1.1. Macierzyństwo jako wartość	21
1.1.2. Macierzyństwo jako wzór uczestnictwa społecznego	26
1.2. Macierzyństwo w Polsce wczoraj i dziś	34
1.2.1. Macierzyństwo w świetle analiz historycznych	35
1.2.2. Macierzyństwo jako przedmiot zainteresowania demografii	45
1.3. Nauka w służbie macierzyństwa	49
1.3.1. Prawo na straży macierzyństwa	49
1.3.2. Polityka społeczna a zabezpieczanie macierzyństwa	51
1.3.3. Macierzyństwo jako przedmiot zainteresowania biologii i medycyny ..	55
1.3.4. Problematyka macierzyństwa w psychologicznych rozważaniach teo- retycznych i badaniach	57
ROZDZIAŁ II. Socjalizacyjne aspekty wartości i kompetencji macierzyńskich	70
2.1. Socjalizacyjne uwarunkowania orientacji wobec wartości macierzyństwa ..	75
2.2. Wartość macierzyństwa we współczesnej kulturze i wzory jej chronienia jako treści procesów socjalizacji	78
2.3. Kształtowanie kompetencji macierzyństwa w procesie socjalizacji szkolnej i pozaszkolnej	97
2.4. Deklaracje osiągania wartości macierzyństwa (rodzicielstwa) w świetle wy- branych badań zrealizowanych w Polsce po roku 1989	116
ROZDZIAŁ III. Zarys własnego projektu badawczego	128
3.1. Uzasadnienie realizacji projektu badawczego w świetle stanu badań i potrzeb badawczych	128
3.2. Zastosowana metoda, techniki, narzędzia i procedura badawcza	130

ROZDZIAŁ IV. Badana młodzież wobec wartości macierzyństwa (rodzicielstwa) i wzo- rów jej pielęgnowania	138
4.1. Poznań jako środowisko generujące, chroniące i zagrażające pielęgnowaniu wartości macierzyństwa	138
4.2. Charakterystyka badanej młodzieży i jej aktualnej sytuacji życiowej	139
4.3. Wartość macierzyństwa w opinii badanych uczniów, typowe orientacje i róż- nicujące je czynniki podmiotowe i środowiskowe	157
4.4. Orientacje aksjologiczne badanej młodzieży	180
4.4.1. Deklaracje wartości macierzyństwa (rodzicielstwa) jako doświadczenia własnego	181
4.4.2. Deklaracje wartości macierzyństwa (rodzicielstwa) doświadczanego przez innych	196
4.5. Podsumowanie badań	208
ROZDZIAŁ V. Potrzeby w zakresie socjalizacji młodzieży do wartości macierzyństwa (rodzicielstwa)	215
Aneks	227
Bibliografia	254
Young people's attitude to maternity and to its cultural creation (Summary)	263



Przedmowa

Macierzyństwo, zapewne wskutek doświadczania przez społeczeństwa europejskie problemu z zachowaniem oczekiwanej przez nie endemicznej dynamiki procesów pronatalnych, stało się przedmiotem żywej reakcji ze strony zarówno tradycyjnie interesujących się nim nauk przyrodniczo-medycznych, jak i, co szczególnie charakterystyczne dla kultur i społeczeństw, które wkroczyły i tkwią w erze „drugiej nowoczesności”, „społeczeństw ryzyka” czy po prostu postmoderny (wszystkie owe określenia zawierają mniej lub bardziej skrywane pragnienie ich autorów uporania się z jakoś lokowaną przez nich bezradnością wobec galopującej teraźniejszości: płynnej i skazanej na „przemiał”, jak straszy w swoich esejach Bauman), tych, które jeszcze mają nadzieję na ochronę swojego poznawczego statusu, i tych, którym się marzy odkrycie jakiejś zbawiennej w swych skutkach racjonalności w proponowanych przez nie projektach przewycięzania doskwierających ludziom strapień.

Obudziły się one w najbliższym czasie w naukach historycznych, które od kilkudziesięciu lat poświęcają znaczną uwagę macierzyństwu, odkrywając niejako obecność dzieci i praktyk opiekuńczych w codzienności dziejowej; coraz częściej są ujawniane w antropologii kultury, która od czasów Morgana i Sumnera wzbogaca naszą wiedzę o kulturowej ingerencji w biologiczne rodzicielstwo, naznaczając je niezwykle bogatą i zróżnicowaną symboliką, przydając mu status wartości (lub jej zagrożenia) i szerokiego wachlarza wzorów jej chronienia bądź przeciwstawiania się jej zagrożeniom (np. poprzez praktyki dzieciobójstwa).

Niewątpliwie wzrost zainteresowania macierzyństwem obserwujemy również w naukach: psychologicznej i socjologicznej, w których od kilkudziesięciu lat formują się, mniej lub bardziej okrzeple w swej instytucionali-

zacji, subdyscypliny koncentrujące swoją uwagę na macierzyństwie – rodzicielstwie (rodzinności) – w sobie właściwych aspektach. Bodaj najbardziej znaczący dorobek teoretyczny i empiryczny zgromadziły w tym zakresie nauki socjologiczne; samodzielnie bądź we współpracy z naukami geograficznymi (geografia człowieka) i demografią.

Coraz częściej problematyka rodzinna, a w tym rozmaite postacie macierzyństwa, stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania nauk prakseologicznych (normatywno-praktycznych). Dotyczy to zarówno prawnej jego regulacji, jego pozyskiwania, zawieszenia bądź tracenia, jak i kształtowania sytuacji życiowej osób, które doświadczając jej, wymagają wsparcia ze strony innych osób i instytucji (macierzyństwo jako przedmiot polityki społecznej i pracy socjalnej).

Niewątpliwie jedną z takich nauk, które od początku swej instytucjonalnej obecności interesują się wspieraniem osób doświadczających macierzyństwa (rodzicielstwa, rodzinności), bez należytego czy stosownego doń przygotowania, była i jest nauka pedagogiczna. Co prawda interesuje się ona także macierzyństwem chcianym i należycie zabezpieczonym socjalnie, lecz przede wszystkim macierzyństwem niefrasobliwym, zaniedbanym, zagrożonym, a nawet przestępczym, bowiem wachlarz sytuacji, wobec których możemy odnieść owo doświadczenie, jest znacznie zróżnicowany i w całej swej złożoności niesie za sobą zarówno społeczne przyzwolenie, a nawet wymuszenie, jak i społeczną dezaprobatę czy potępienie.

Ontologia psychospołecznej sytuacji macierzyństwa w jego społeczno-kulturowym wymiarze jest więc niezwykle złożona, zarówno w swoim podmiotowym, jak i zwłaszcza przedmiotowym aspekcie.

Monografia Pani dr Ewy Włodarczyk złożoność owej sytuacji dobrze prezentuje i dokumentuje, co więcej, skłania do refleksji, a nawet zadumy nad aktualną chwiejnością wartości macierzyństwa, jej deprecjacją czy wręcz patologią, tak jak się ona przedstawia w świetle postaw ujawnionych przez wybraną kategorię młodzieży szkół średnich.

Należy ona niewątpliwie do prac o charakterze socjopedagogicznym, gdyż poza prezentacją i dokumentacją społecznej percepcji owej wartości zwraca uwagę na pedagogiczny zamysł jej kształtowania i identyfikowania z nią młodzieży w toku realizowanego z jej udziałem procesu edukacyjnego, w toku nabywania przez nią kompetencji dorosłości, której składnikiem winny być, w społecznym oczekiwaniu, kompetencje rodzicielskie.

Jest niewątpliwie kwestią godną pedagogicznego zainteresowania i rozstrzygnięcia to, czy i na ile osoby stojące u progu dorosłości kompetencje takie posiadają, w jakim kształcie i jak pragną je w swoim planie życiowym wykorzystać.

Socjopedagogiczna diagnoza prezentowanych przez młodzież postaw w tym względzie z jednej strony dostarcza wskaźników stanu zaawansowania procesu ich formowania, z drugiej zaś po części wyjaśnia tę kategorię zachowań społecznych młodzieży, która pozostaje w związku z szerzej ujmowanymi wartościami rodzinnymi i jej wobec nich stosunkiem, a także, co wydaje się być szczególnie cennym z poznawczego punktu widzenia, ujawnia ona jej orientację na tę sferę ludzkich doświadczeń, którą ogólnie określić można mianem intymności.

Obie one pozostają ze sobą w istotnym związku i tak jak wszystkie cennie sobie przez ludzi wartości poddają się wpływowi czasu, dynamice przemian kulturowych, co wzbudza zrozumiały niepokój w tych kręgach, kategoriach i strukturach społecznych, które swojego uprawomocnienia upatrują i uzasadniają troską o zachowanie i pielęgnowanie często zsakralizowanej tradycji.

Dynamika przemian kulturowych, w tym wartości i wzorów ich pielęgnowania, w konfrontacji z tendencjami i działaniami zachowawczymi, rodzi rzecz jasna określone napięcia skutkujące wzbudzaniem rozlicznych sytuacji konfrontacyjnych. Z taką sytuacją mamy do czynienia obecnie również i w naszym rodzimym społecznym doświadczaniu wartości macierzyństwa (np. ostrość konfliktu postaw wobec zabiegów *in vitro*) czy szerzej rzecz ujmując wartości życia rodzinnego, które poddając się procesowi globalnych przemian kulturowych ulegają, przynajmniej w swoim tradycyjnym kształcie, gruntowym przeobrażeniom, jeśli nie erozji.

Reakcja społeczna na to zagrożenie czy destrukcję uświęconych tradycją wartości życia rodzinnego jest rozmaita i wysoce zróżnicowana, niewątpliwie mobilizuje ona te siły społeczne, które z racji swojego instytucjonalnego umocowania deklarują i podejmują działania chroniące macierzyństwo w jego standardowej postaci lub uznanej instytucjonalnie za wartościowe. Działania te jednak nie są dostatecznie efektywne i równoważące czy przewyższające te czynniki, które deprecjonują ową wartość, czego dowodem są liczne, bo sięgające liczby 40 tysięcy w skali rocznej, sytuacje macierzyństwa dziewczęcego, przypadkowego i niechcianego, niefrasobliwego i niezabezpieczonego socjalnie, pozbawionego więzi emocjonalnej, zagrożonego demoralizacją i wreszcie przestępczego.

Badanie postaw młodzieży ostatnich klas szkół średnich wobec niej, tak samo jak i wobec innych mieszczących się w kanonie wartości szczególnie pielęgnowanych przez i w społeczeństwie polskim, dostarcza istotnych przesłanek służących opisowi i zwłaszcza wyjaśnieniu aktualnych, ale i potencjalnych zdarzeń, sytuacji, decyzji i okoliczności, w jakich badane osoby pragną spotkać się w swojej biografii z ową wartością i jej doświadczyć bądź dlaczego pragną ją ominąć w swoim biograficznym doświadczaniu życia i świata.

Badania takie dostarczają istotnych wskaźników efektywności dotychczasowego przebiegu procesu socjalizacji tej kategorii młodzieży, w którym to procesie uformowały się, bądź nie, kompetencje niezbędne do identyfikacji z wartością macierzyństwa (rodzicielstwa) i jej odpowiedzialnym ze społecznego punktu widzenia doświadczeniem. Niewątpliwie ujawniają one motywacje akceptujące i dezaprobuujące (względnie sublimujące, jak w praktykowaniu sytuacji określanej mianem singli) ową wartość oraz okoliczności, argumenty i nastawienia emocjonalne młodzieży związane z przywoływaniem w badaniach jej obrazu.

Z drugiej strony wyniki badań nad percepcją wartości macierzyństwa (rodzicielstwa) przez młodzież średnich szkół dostarczają istotnych przesłanek służących konstruowaniu pedagogicznych programów czy projektów włączania się, między innymi instytucji edukacyjnych w ten żywiołowo i doraźnie aktualizujący się i szeroko pojęty proces uspołeczniania kolejnych generacji polskiej młodzieży z intencją:

- odsłaniania istoty owej wartości i jej rozmaitych wymiarów, a w tym zwłaszcza biologicznego, zdrowotnego, psychospołecznego czy socjokulturowego,

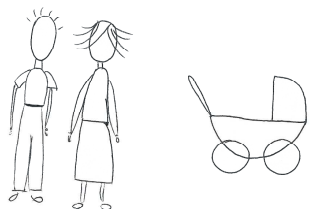
- kształtowania zracjonalizowanego i kompetentnego do niej stosunku (powinności), nie zapominając o jego emocjonalnej podbudowie i identyfikacji z nią.

Lektura pracy Pani dr Ewy Włodarczyk zagadnienia te pozwala dostrzec w szerokim, jak wspomniano, socjopedagogicznym aspekcie, rzetelnie udokumentowanym i ukazanym w niej materiałem faktograficznym. Warto więc, jak sadzę, sięgać do niej, zwłaszcza wówczas, gdy pragniemy w sposób kompetentny i efektywny rozwiązywać na polu działalności edukacyjnej społeczny problem rodzinny, którego aktualne i dynamicznie narastające symptomy budzą uzasadniony i społecznie podzielany niepokój.

Poznań, luty 2008

Jerzy Modrzewski

WSTĘP



Uzasadnienie wyboru problematyki

Żyjemy w czasach naznaczonych przemianami (w życiu gospodarczym, politycznym, kulturalnym i społecznym Polski), które mogą budzić zaniepokojenie dynamiką, zasięgiem i konsekwencjami, jakimi zaowocowały. Stanęliśmy przed koniecznością rewizji tego, co przeszłe oraz tworzenia nowej jakości w zakresie struktury społecznej, modeli życia, wzorów i norm zachowań, stosunków i relacji społecznych, doświadczeń życiowych, perspektyw, aspiracji i dążeń oraz warunków realizacji planów życiowych.

Wiek XX przyniósł również istotne zmiany w sytuacji kobiety, która zdobyła się na odwagę, by wyjść poza przypisywane jej stereotypowo role społeczne, śmielej stawiała czoła nowym wyzwaniom i odważniej rozszerzała pole swojego działania, odkrywając nowe obszary możliwości i grę alternatywnych propozycji, jakie okazywały się być do jej dyspozycji wraz ze wzrostem jej autonomii i niezależności w niemal wszystkich dziedzinach życia.

W konsekwencji tego obserwujemy dzisiaj zasadnicze przemiany w poglądach na role kobiet i mężczyzn. Ponadto transpozycje, jakie dokonały się (i nadal dokonują) w Polsce w sferze wartości i wzorów zachowania, odbiły także swe piętno na małżeństwie, macierzyństwie i rodzinie, ich kompozycji i pełnieniu funkcji¹. Formułowana często opinia o tym, że dziecko/dzieci

¹ Szersze omówienie tych przemian m.in. w pracach: K. Slany, *Przemiany demograficzne w Polsce*, „Problemy Rodziny”, nr 4/2000; D. Sobczyńska, *Macierzyństwo: wartości i dylematy*, (w:) J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995; A. Kwak, *Alternatywne formy życia rodzinnego w świecie współczesnym. Diagnoza*

obniżają poziom życia materialnego rodziny i są sporym obciążeniem dla budżetu domowego, bywa argumentem osłabiającym „nakaz macierzyństwa”. Racja ekonomiczna jest również jedną z motywacji skłaniających kobiety do podejmowania pracy zawodowej, co pociąga za sobą niejednokrotnie unikanie macierzyństwa lub pogorszenie jakości jego wypełniania, gdy już zaistnieje. Nieustabilizowana pozycja na rynku pracy kobiet i/lub ich partnerów, bezrobocie, ubóstwo sporej części społeczeństwa – to kolejne przyczyny tego, że macierzyństwo przestaje być cenione i widziane jako cel życiowy. Ponadto wzrost zasobu wiedzy medycznej w zakresie prokreacji, doskonalenie metod antykoncepcji oraz rosnąca samoświadomość kobiet zrelatywizowały postawy wobec własnej płodności, uzależniając plany rodzicielskie od szeregu czynników i traktując potencjał prokreacyjny jako przedmiot świadomego wyboru, z którego można korzystać według własnych chęci i wyborów. Śmielsze wyrażanie dążeń kobiet do równouprawnienia w życiu rodzinnym, zawodowym i społecznym spowodowało, że wiele spośród nich – mniej lub bardziej demonstracyjnie – nie podejmuje roli matki ze względu na to wszystko, co może być w niej ograniczającego, na związane z nią wyrzeczenia, w obawie przed koniecznością rezygnacji z własnej niezależności, aspiracji i pragnień, traktując macierzyństwo jako zagrożenie dla wolności, jako uszczerbek dla fizycznej atrakcyjności, jako kontrofertę dla osiągnięcia wysokiego statusu materialnego i przeszkodę dla zyskania wysokiej pozycji zawodowej. Wszystkie te procesy są wzmacniane mierną sytuacją ekonomiczną państwa polskiego i obecnym kształtem polityki społecznej.

Mimo tych obserwowanych zjawisk – odchodzenia od roli kobiety w życiu społecznym wiązanej z matrycą Matki-Polki, a obecnie wypieranej przez nowe wymagania stawiane kobietom i kreowania nowego szablonu kobiecości, śmielszego manifestowania przez kobiety chęci równouprawnienia i samorealizacji na innych polach aktywności niż tylko obszar rodziny oraz faktu osłabienia tradycyjnych postaw wobec macierzyństwa jako bezwzględnie obowiązującego wzoru uczestnictwa społecznego – w dalszym ciągu w społeczeństwie polskim istnieje przeświadczenie (funkcjonujące od pokoleń, wzmacnianie tradycją i historią oraz społecznymi naciskami tradycyjnych podmiotów socjalizacyjnych) o tym, że miejsce kobiety jest przede wszystkim (lub także) w rodzinie, a jej główne powołanie (lub jedno z kluczowych) to powołanie do macierzyństwa (przy czym macierzyństwo łączone jest nierozdzielnie z małżeństwem, a rola matki traktowana jest jako kontynuacja roli żony).

i prognoza, (w:) M. Ziółkowski (red.), *Ludzie przełomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, Poznań 2001; A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian: małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005.

W warunkach tego swoistego chaosu i wachlarza wzorców zachowań pojawiają się pytania związane z systemami wartości społeczeństwa polskiego, jego członków w poszczególnych kategoriach wieku społecznego. Dzisiejsza polska rzeczywistość wymaga poszukiwania teoretycznych i metodologicznych rozwiązań związanych z obszarami pojęć, terminologii, metodologii badań i interpretacji wyników, których rozstrzygnięcie ułatwiałoby bądź w zasadniczo nowy sposób traktowało rozumienie świata wartości i wyborów dokonywanych w tym świecie przez człowieka². Także i przed pedagogiką społeczną staje wyzwanie, by zmierzyć się z problemem rozpoznawania, rozumienia, uzasadniania i wyjaśniania dokonywanych wyborów porządków wartości, akceptowania i nierespektowania wybranych wartości w życiu społecznym. Jak argumentował K. Kaszyński: „Jeśli wartości spełniają funkcje kryterium wyboru dążeń ogólnospołecznych, funkcjonują jako standard integracji jednostki ze społeczeństwem, mają wpływ na wybór indywidualnej drogi życiowej, to uzasadnione jest podjęcie badań nad światem wartości”³.

Powrót do szczególnego akcentu na wartości w pedagogice spowodowany jest kumulacją wielu zagrożeń, jakie niesie rozwój cywilizacji i zmiana formacji społeczno-kulturowej. Mówi się obecnie o wielu zjawiskach związanych z przeobrażeniami w sferze wartości: o ich erozji, zmierzchu, kryzysie, pluralizmie, relatywizmie. Przełom wieków zmuszał i zmusza do refleksji nad tym, co przeminęło i co może przynieść przyszłość oraz skłania do stawiania pytań o człowieka i wartości. W pełni uzasadniony jest zwłaszcza niepokój o negatywne oddziaływania na młode pokolenie tejże dynamiki poglądów, postaw, ocen, wyborów dokonywanych przez współczesnych Polaków, tym bardziej że – jak zauważa J. Mariański⁴ – w kształtującym się społeczeństwie pluralistycznym znaczenia i sensy aksjologiczne w świadomości młodzieży przestają być oczywiste. A pytanie o wartości młodzieży to przecież niejako pytanie o przyszłość. Jej kształt zależy wszak od kierunku ich wyborów i od wierności wartościom, które mają fundamentalne znaczenie w obieraniu dróg realizacji ich indywidualnych biografii, a poprzez te wybory – kreacji kształtu społeczeństwa polskiego.

Niniejsza praca poświęcona jest orientacji młodzieży szkół ponadpodstawowych, zdobywającej wykształcenie w dużym mieście, w systemie wartości obecnych i eksponowanych w polskiej kulturze w – jak to ujmował A. Schütz – codzienności doświadczania świata, w którym żyje i podmioto-

² M. Walczewska, *Wartości a pytania pierwsze dla pedagogiki*, (w:) A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, s. 30.

³ K. Kaszyński, *Świat wartości moralnych w zmieniającym się łańdźwie społecznym*, (w:) K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna, tom I – Wymiary, kierunki, uwarunkowania*, Katowice 1994, s. 71.

⁴ J. Mariański, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin 1995, s. 8.

wego sytuowania w nim wartości rodzicielstwa, a zwłaszcza macierzyństwa. Interesowało mnie przy tym to, jak owa wartość konkretyzowała się w świadomości badanej młodzieży, czyli jakie przyjmowała w niej obrazy, wśród jakiej młodzieży, z jakich kategorii rodzin się wywodzącej i jakich karier szkolnych doświadczającej, jakimi czynnikami (źródłami wiedzy) kształtowanych oraz jak dalece identyfikującej się z nimi jako wskaźnikami efektywności procesu jej dotychczasowej socjalizacji, zwłaszcza szkolnej. Postulat orientowania młodzieży na tę wartość w toku jej edukacji szkolnej jest nie tylko niekwestionowany we współcześnie toczącej się dyskusji nad problemami wychowania ku wyborom tej wartości, lecz wręcz eksponowany wobec sygnalizowanego problemu zagrożenia brakiem kompetencji rodzicielsko-rodzinnych kolejnych roczników polskiej młodzieży. Ciągłe podtrzymywana jest dyskusja dotycząca tego, kogo, kiedy i w jakich warunkach orientować na tę wartość, jak ją wzorować, kogo interesować jej realizacją i obciążać nią oraz komu ulegać w akceptowaniu określonej ideologii życia rodzinnego (świeckiej czy katolickiej).

Część pierwsza niniejszej pracy wprowadza w teoretyczne konteksty procesu socjalizacji wartości macierzyństwa. Proponuję spojrzenie na macierzyństwo jako na wartość kulturową oraz jako wzór uczestnictwa społecznego. Wynika to z faktu, że macierzyństwo, wykraczając poza sferę spraw prywatnych, ma charakter publiczny, a jego kształt i funkcjonowanie jest obiektem obserwacji członków społeczeństwa, w jakim istnieje. Zainteresowane społecznymi konsekwencjami macierzyństwa, społeczeństwo podejmuje zabiegi socjalizacyjne służące orientacji młodego pokolenia na tę wartość. Część metodologiczna ukazuje konteksty sytuacji problemowej, prezentuje ustalenia metodologiczne i zastosowaną procedurę badawczą. Kolejna część pracy zawiera wyniki badań własnych. Całość zamyka zachęta do refleksji nad kwestiami socjalizacji/edukacji/wychowania do macierzyństwa (rodzicielstwa).

*

W tym miejscu chciałabym złożyć serdeczne podziękowania Panu Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu, szczególnie za ciągle inspiracje i cierpliwe towarzyszenie mi w procesie mojego rozwoju naukowego.

Wyrazy wdzięczności kieruję także do Szanownych Recenzentów – Pani Profesor Ewy Syrek oraz Pana Profesora Aleksandra Zandeckiego – za podjęcie się zadania recenzowania mojej pracy, za trud wczytania się w nią i za sugestie poprawek służących temu, aby tekst stał się bardziej klarownym.

„Przyjaciele są jak ciche anioły, które podnoszą nasze skrzydła, gdy te zapomniały jak latać” (A. de Saint-Exupéry), ... więc także (na końcu, ale przede wszystkim) dziękuję Wam, moje ciche anioły...

ROZDZIAŁ I



Macierzyństwo jako przedmiot zainteresowań dyscyplin podstawowych i prakseologicznych

1.1. Macierzyństwo jako wartość i wzór uczestnictwa społecznego

Macierzyństwo postrzegane może być wielorako: jako obiektywny fakt biologiczny, jako skonwencjonalizowany fakt kulturowy oraz jako stan psychiki podmiotu doświadczającego macierzyństwa.

Pierwszy aspekt macierzyństwa oznacza tu akt prokreacji, ciążę, urodzenie dziecka i okres połogu, czyli to wszystko, co nazywa się biologią macierzyństwa, typową, przeważnie podobną dla wszystkich kobiet lub odbiegającą od wyznaczonych naturalnymi czynnikami postaci.

Macierzyństwo jako fakt kulturowy jest natomiast zmienne historycznie i stacjonarnie, uwzorowane kulturą, gdzie przypisuje się mu pewne znaczenie, symbolikę (co ilustruje bogaty materiał antropologiczny, historyczny i socjologiczny).

Trzeci sposób widzenia macierzyństwa – jako stanu świadomości, stanu psychiki – może pozostawać w związku z aspektem biologicznym i aspektem kulturowym.

Macierzyństwo nie jest więc jedynie sprawą wyposażenia biologicznego czy wrodzonych instynktów, lecz jest silnie zdeterminowane przez czynniki kulturowe, które popierają, wzmacniają i specjalizują sferę biologiczną i psychologiczną macierzyństwa albo też ją osłabiają lub eliminują. Kobieta w roli matki oraz relacje matka – dziecko już właściwie od chwili poczęcia stają się przedmiotem zainteresowania i ingerencji społeczności oraz obiek-

tem wpływów kulturowych⁵, stąd S. Bernard twierdził, że macierzyństwo jest czymś więcej niż tylko biologicznym procesem reprodukcji, jest częścią składową wieloletniego dziedzictwa kulturowego, zwyczajów i tradycji rodzinnych, a także norm moralnych i wierzeń religijnych⁶. Ten aspekt biologicznego aktu macierzyństwa w powiązaniu z kulturą ilustruje bogaty materiał antropologiczny⁷.

Kultura jest zjawiskiem tak niejednorodnym i tak złożonym, że nie można jej zamknąć w jednej teorii czy jednej definicji⁸.

Kultura jest zjawiskiem społecznym i nie można jej traktować w oderwaniu od społeczeństwa. Właśnie ze względu na swój społeczny charakter nigdy nie jest jednolita w obrębie danego społeczeństwa, nigdy wszystkie jej elementy nie są jednomyślnie podzielane przez wszystkich członków społeczeństwa i różne grupy w jego obrębie różnie je realizują – stąd bierze się zróżnicowanie odbioru wzorów kulturowych w jego ramach.

W obrębie kultury globalnej wyróżnia się trzy kategorie kultury⁹, czyli jej podstawowe działy, różniące się charakterem składających się na nie elementów. Wszystkie one są aktywne w odniesieniu do kwestii macierzyństwa i ze względu na jej rangę społeczną ją regulują. Są nimi:

- kultura bytu, nazywana także kulturą materialną czy cywilizacją, która obejmuje działania i wytwory techniczne związane z produkcją, dystrybucją i usługami, służące zaspokajaniu bytowych potrzeb człowieka;
- kultura społeczna, zwana też kulturą socjetalną, która wyraża się we wspólności norm i wzorów, ich uczeniu się i przekazywaniu oraz podkreśla

⁵ Spostrzegł to już B. Malinowski w latach 20. XX wieku; patrz: B. Malinowski, *Dzieta*, tom VI: *Seks i stłumienie w społecznościach dzikich oraz inne studia o płci, rodzinie i stosunkach pokrewieństwa*, przekł. B. Golda, G. Kubica, Z. Mach, Warszawa 1987, s. 158.

⁶ Za: M. Chapien, *Najlepsze przyjaciółki: matka i córka*, przekł. B. Olszewska, Lublin 1994, s. 30.

⁷ Patrz np. W.G. Sumner, *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*, tłum. M. Kempny, K. Romaniszyn, Warszawa 1995 i B. Olszewska-Dyoniziak, *Człowiek – kultura – osobowość*, Wrocław 2001.

⁸ Poszczególne teorie kultury nie muszą się wzajemnie znosić, lecz mogą (i tak się dzieje) wzajemnie się uzupełniać. Jako punkt wyjścia do moich rozważań przyjmuję socjologiczny punkt widzenia kultury. W refleksji o charakterze socjologicznym nad kulturą w kręgu zainteresowań leży stopień społecznej penetracji wzorów kultury, problem ich społecznego rozsiewu, upowszechniania, akceptacji lub odrzucenia, wzory interakcji, modele zachowań osób i grup, role społeczne i ich układy. Socjologia interesuje się kulturą przede wszystkim jako czynnikiem współwyznaczającym przebieg zjawisk i procesów społecznych, a więc centralnym punktem zainteresowania nie jest sama kultura, lecz jej wpływ na życie zbiorowe. Socjologiczna analiza kultury jest poszukiwaniem zależności pomiędzy elementami kultury a zjawiskami i procesami zachodzącymi w społeczeństwie. Akcentuje przy tym „wchłanianie” jej w toku społecznej interakcji (m.in. na podst.: M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980).

⁹ Takie widzenie działów kultury odnaleźć można np. w: M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 1996, s. 48–52.

rolę społeczeństwa, które jako sieć wzajemnych powiązań i oddziaływań ludzi inspiruje całość kultury i dokonuje transmisji wzorów; regulujący wpływ kultury odnosi się tu do stosunków społecznych, ról i układów ludzi w ich wzajemnych powiązaniach;

– kultura symboliczna, niematerialna, duchowa, czyli cała sfera czynności, wartości i przeżyć autotelicznych niezwiązanych z zaspokajaniem potrzeb człowieka jako istoty biologicznej i członka społeczeństwa, sfera zjawisk kultury spełniających funkcje estetyczne, poznawcze i ludyczne; ta kategoria przenika dwie pozostałe kategorie: materialną i społeczną.

Większość definicji kultury podkreśla, że standaryzuje ona w danej społeczności różne wymiary życia, a tym samym wskazuje na jego właściwą, pożądaną, oczekiwaną postać. Ten centralny segment każdej kultury, w którym mieszczą się reguły społeczne dotyczące ludzkich zachowań, nazywany jest systemem aksjonormatywnym¹⁰.

Reguły kulturowe z ich dwiema odmianami – normami i wartościami – to najmniejsze elementy, swoiste atomy systemu aksjonormatywnego, które noszą w sobie pewien ładunek powinności, tzn. wiążą się z nimi różnej siły oczekiwania społeczne, związane z określonym zachowaniem¹¹, obecne także w obszarze macierzyństwa. Wyróżnia się więc:

– imperatywy kulturowe: kategoryczne żądania pewnego sposobu postępowania lub celu; mogą być formułowane w stylizacji pozytywnej jako nakazy (wyrażane słowem „musi”) oraz w stylizacji negatywnej jako zakazy (wyrażane słowami „nie można”, „nie wolno”);

– przyzwolenia: dopuszczają pewne postępowanie czy cel, niczego nie nakazując ani nie zakazując („można”, „wolno”);

– preferencje, zalecenia: powinność jest tu wyraźnie najsłabsza, wskazuje jedynie, jakie postępowanie byłoby szczególnie godne uznania, zastrzegając przy tym, że nie można go od nikogo wymagać; chodzi tu o działania wzorcowe, ideały postępowania, reguły formułowane jako drogowskazy, jednak bez nacisku czy przymusu¹².

Jednym ze sposobów integracji różnych reguł kulturowych jest ich skupienie wokół tej samej pozycji społecznej (statusu). Do każdego, kto zajmuje określoną pozycję społeczną, adresowane są określone oczekiwania, wiążący wzorzec postępowania właściwego dla tej pozycji. Zbiór norm i wartości

¹⁰ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 258.

¹¹ P. Sztompka (ibidem, s. 262) zauważa, że reguły społeczne obowiązują jednak pod pewnymi warunkami: są zrelatywizowane sytuacyjnie (obowiązują w pewnych sytuacjach) i personalnie (obowiązują pewne osoby); taka relatywizacja może być zawarta wprost w samym sformułowaniu reguły lub stanowi przesłankę będącą tylko domniemaniem, przyjętym jako następstwo jakiś szerszych zasad czy innych reguł.

¹² Ibidem, s. 259–261.

związanych z określoną pozycją społeczną, przypisany do tej pozycji i wymagany od każdego, kto te pozycje zajmuje, nazywa się rolą społeczną w sensie normatywnym¹³. I tak macierzyństwo jest rolą społeczną w sensie normatywnym i przynależy jej – co wynika z definicji – określona w każdej kulturze pozycja społeczna.

Jak zauważa M. Filipiak¹⁴, kultura jest zjawiskiem społecznym, jest bowiem zawsze związana z człowiekiem, prowadzącym społeczny tryb życia, który jest jej twórcą i odbiorcą, który ją kształtuje i w niej się wyraża. Nie byłoby kultury, gdyby nie było życia zbiorowego. Charakteryzując się ciągłością w czasie i przestrzeni, stanowi dla członków danej grupy społecznej swoiste uniwersum symboliczne – w nim wzrastają i pod jego wpływem kształtują widzenie siebie i świata, wartości, normy, reakcje, zachowania, oceny przeszłości i wizje przyszłości. Jednostka, pozostając wolną, może przyjąć postawę akceptacji lub negacji wobec tego uniwersum.

Kultura zatem nie istnieje w próżni, zawsze jest czyjąś kulturą. To ludzie ją tworzą, przez nią się komunikują i w niej wyrażają; kultura ułatwia i wypełnia treścią ludzkie interakcje, ukierunkowuje ludzkie działania i je ocenia¹⁵.

Kulturę ujmuje się także jako system powiązań elementów, które to powiązania nadają znaczenie poszczególnym elementom oraz ich zespołom, tworzą swoiste kody znaczeniowe i służą międzyosobowej komunikacji. Każde społeczeństwo tworzy sobie właściwy system znaków, który jest w pełni zrozumiały tylko dla jego członków. Ów system znaków jest swoistą siecią znaczeń, tkaną przez pokolenia, które w niej wzrastają i dalej ją tworzą¹⁶. Kultura stanowi więc dla członków społeczeństwa swoisty przewodnik w funkcjonowaniu w nim. Dla wielu zachowań uwzględnia się i przyjmuje ich kulturowe wzory i znaczenia. Społeczeństwa utrwalają się, ucząc jednostki w każdym pokoleniu wzorów kulturowych wiążących się z tymi pozycjami społecznymi, które mają one zająć.

Kultura wprowadza pewien porządek, a przy tym uznaje go za wartościowy. Kulturowo zorganizowany świat społeczny oraz zachowania kulturowo ukształtowanych jednostek są ustrukturuwane, co znaczy, że określone społeczne sytuacje domagają się określonych zachowań, wzorce zachowań zaś odsyłają do stosownych sytuacji¹⁷.

W oparciu o kulturę rodzi się świadomość społeczna – system wartości, norm i dyrektyw nakazujących coś lub czegoś zakazujących. „Różne ele-

¹³ Ibidem, s. 266.

¹⁴ M. Filipiak, op. cit., s. 38–45.

¹⁵ L. Dyczewski, *Naród podmiotem kultury*, (w:) L. Dyczewski (red.), *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Lublin 1996, s. 11.

¹⁶ Za: L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej*, (w:) L. Dyczewski, *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin 1993, s. 13–15; także: L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995, s. 38.

¹⁷ Z. Bauman, *Socjologia*, przekł. J. Łoziński, Poznań 1996, s. 155.

menty świadomości społecznej są zawarte w systemie komunikacji społecznej w postaci zapamiętanych, zapisanych i wyuczonych w różnym stopniu wartości, norm i dyrektyw oraz wyobrażeń różnych przedmiotów i wiedzy o nich (...). Obejmuje ona zatem te treści, które są społecznie upowszechnione i które prowadzą ludzi do działań wspierających pewien historyczny model praktyki społecznej. (...) Szczególną rolę odgrywają te elementy struktury świadomości społecznej, które określają jakiś ład normatywny – system nakazów, zakazów, dyrektyw i powinności”¹⁸.

Jeśli dojdziemy do wniosku, że macierzyństwo jest wartością kulturową w obrębie społeczeństwa polskiego, to niewątpliwie pociąga to za sobą istnienie określonego wzoru kulturowego oraz wzorów zachowań związanych właśnie z macierzyństwem.

Wzór kulturowy definiowany jest jako dające się zaobserwować prawidłowości, normy, powtarzające się formy określonych zachowań w podobnych sytuacjach¹⁹, mniej lub bardziej ustalony w zbiorowości sposób zachowania i myślenia²⁰, wzór regularności ludzkiego zachowania, powtarzalna struktura tego zachowania²¹, zachowanie lub myślenie, które odzwierciedla stałe sposoby działania i myślenia członków zbiorowości²², nie tyle zadanie czy cel danej kultury, lecz raczej jej zasada stanowiąca podstawowy rdzeń, do którego w większym lub mniejszym stopniu nawiązują wszystkie pozostałe elementy kultury²³. Wzór kulturowy można rozpatrywać w aspekcie normatywnym (skupiając się na normach, czyli sferze świadomościowej) oraz w aspekcie behawioralnym (analizując realizację tej normy w konkretnym, rzeczywistym zachowaniu członków zbiorowości, czyli sferę pozaświadomościową)²⁴. Z punktu widzenia stopnia realizowania wyróżnia się wzory postulowane i wzory realizowane²⁵. Z punktu widzenia wagi, jaką wzory przedstawiają dla utrzymania istniejącego porządku społecznego, można je podzielić na: wzory zwyczajowe (cehuje je powtarzalność, pozwalająca oczekiwać zachowania przewidzianego dla danej sytuacji), wzory moralne (takie sposoby zachowań, które są traktowane jako słuszne i bez-

¹⁸ A. Faliński, *Świadomość społeczna*, (w:) Z. Krawczyk, W. Morawski (red.), *Socjologia. Problemy podstawowe*, Warszawa 1991, s. 264.

¹⁹ K. Żygulski, *Wstęp do zagadnień kultury*, Warszawa 1972, s. 13, 123.

²⁰ E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991, s. 77.

²¹ A. Kłoskowska, *Modele społeczne i kultura masowa*, „Przegląd Socjologiczny” nr 1/1959, s. 48.

²² M. Filipiak, op. cit., s. 23.

²³ K.J. Brozi, *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin 1994, s. 69.

²⁴ Za: M. Filipiak, op. cit., s. 24; E. Nowicka, *Świat człowieka...*, op. cit., s. 77, 79.

²⁵ Podział patrz: M. Filipiak, op. cit., s. 24.

względne dla społecznej i indywidualnej egzystencji oraz którym towarzyszy refleksyjność, świadomość ich wagi i sankcji w odpowiedzi na ich łamanie) oraz wzory prawne (w pełni formalne, sformułowane przez akty prawne)²⁶.

Kulturowy wzór postępowania „określa jak jednostka powinna reagować na sytuacje uważane za doniosłe dla niej samej i dla grupy, aby zachowywać się zgodnie z oczekiwaniami i nie popaść w konflikt z innymi członkami grupy (...), określa zakres zachowań dopuszczalnych i skutecznych w danej sytuacji”²⁷, stanowi swoisty kompas dla dążeń i działań, jest zbiorem wskazówek postępowania w określonej roli społecznej i konkretnych sytuacjach społecznych. Geneza wzorów zachowań jest związana ze świadomością działalnością grup ludzkich i konkretnych jednostek wyznaczających, formułujących, kodyfikujących i interpretujących istniejące uprzednio normy i prawidłowości. Zarówno bowiem ciągłość, jak i zmiana charakteryzują wszelki proces kulturowy; bez elementów kontynuacji musiałoby nastąpić załamanie wszelkich reguł ludzkiego zachowania i opartych na nich reguł funkcjonowania każdego systemu społecznego, a bez elementów innowacji w dziedzinie postaw i wartości nie mogłaby dokonać się nieustanna adaptacja społeczeństwa do zmieniających się warunków i musiałaby ustać wszelka jego dynamika²⁸. Naturalną zatem kolejną rzeczą jest to, że pewne wzory starzeją się i wychodzą z użycia, atakowane, potępiane, odrzucane jako nieaktualne, nieodpowiadające potrzebom. Procesy te są więc związane z przemianami w kulturze i transpozycjami w hierarchii wartości; wzory są bowiem zrozumiałe jedynie wtedy, gdy odnosimy je do kultury i do tejże hierarchii.

W. Burszta²⁹ podpowiada widzenie kultury jako społecznie akceptowaną i/lub respektowaną wiedzę danej grupy, przekazywaną i utrwalaną w jej obrębie, wykazującą duży stopień stabilności. Znaczącą część wiedzy kulturowej stanowią normy. Drugim jej wielkim komponentem są wartości. Mechanizm działania kultury polega na tym, że ustanawia ona systemy wartości i kryteria je określające. Wartości i systemy wartości stanowią rdzeń każdej kultury.

Kultura zatem nierozzerwalnie łączy się z wartościami. Ma ona – zauważa J. Laskowski³⁰ – charakter aksjologiczny, to znaczy pozostaje w ścisłym

²⁶ E. Nowicka, op. cit., s. 77–80; wzory te mają związek z trzema podsystemami – zwyczajami, moralnością i prawem, które tworzą system aksjonormatywny każdego społeczeństwa; ten trójpodział reguł wprowadził socjolog amerykański W.G. Sumner, wyróżniając codzienne sposoby życia („folkways”), moralność („mores”) i prawo („laws”) – patrz: W.G. Sumner, op. cit.

²⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 100–101.

²⁸ Za: S. Nowak, *Wstęp*, (w:) S. Nowak (red.), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, Warszawa 1989, s. 5.

²⁹ W. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 50–51.

³⁰ J. Laskowski, *Matżeństwo i rodzina w świetle nauki Soboru Watykańskiego II*, Warszawa 1985, s. 72.

związku ze światem wartości, które stanowią jej trzon. Wartości działają jako standardy selektywnej orientacji w zakresie określania kierunku, celów, intensywności i środków działania członków jakiegoś społeczeństwa czy kultury (funkcje orientacji i regulacji działań)³¹. Za normatywnym porządkiem społeczeństwa stoją zawsze jakieś wartości i one jako pośrednie dyrektywy zachowań działają za pośrednictwem norm i reguł³². Kultura jest afirmacją i kultem wartości, jest ich społecznym wyborem i indywidualnym przeżyciem – konkluduje A. Tyszka³³.

O wartościach więc nie sposób mówić poza kulturą i – jak przyznają współcześni badacze – one stanowią jej jądro; od czasów H. Rickerta mówi się o aksjologicznym charakterze kultury. Świat wartości uznawanych i pielęgnowanych przez jednostki nieuchronnie zależy od typu kultury, w jaką są one włączone i od siły ich wzajemnych związków. Doświadczenia i przemyślenia poddawane są interpretacjom, wynikającym w ogromnej mierze z całokształtu kultury, której częścią świadomie lub nieświadomie pozostają jednostki³⁴. Z jednej strony system wartości jednostki kształtuje się pod wpływem zastanej kultury danego społeczeństwa, z drugiej zaś pod presją subkultury tego kręgu społecznego, do którego należy. Niektóre wartości człowiek przyjmuje świadomie, uznając je za ważne w swoim życiu i dążąc do ich realizacji, wpływom innych zaś podlega w sposób nieświadomy, bezrefleksyjnie ulegając naciskom kultury. Cenione przez jednostkę wartości mają więc genezę społeczną (to znaczy stanowią wytwór i element kultury danej zbiorowości przekazywany z pokolenia na pokolenie w procesie wychowania i socjalizacji), a więc uwarunkowany społecznie i kulturowo sposób ich funkcjonowania i interpretacji.

Dialektyczny związek między wartościami a kulturą oznacza nie tylko to, że wartości są uwarunkowane kulturą (w genezie, treści i sposobie ich funkcjonowania), ale również to, że kultura jest uwarunkowana funkcjonującymi w niej wartościami³⁵.

1.1.1. Macierzyństwo jako wartość

W wielu dziedzinach wiedzy zajmujących się jednostką, grupą, kategorią społeczną, społeczeństwem, w tym w naukach społecznych, wartości są częstym przedmiotem zainteresowania, rozważań teoretycznych i badań,

³¹ J. Mariański, *Młodość między...*, op. cit., s. 61.

³² Ibidem, s. 61.

³³ A. Tyszka, *Kultura jest kultem wartości*, Lublin 1994, s. 58.

³⁴ Ta myśl i następne za: J. Puzynina, *Wokół wartości*, (w:) K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, op. cit., s. 18.

³⁵ Za: M. Filipiak, op. cit., s. 128-129.

głównie ze względu na swoją rolę w kształtowaniu mechanizmów życia społecznego.

Pojęcie wartości – jak już wcześniej sygnalizowałam – cechuje wieloznaczność, nieostrość, nieuchwytność, podatność na rozmaite interpretacje, niedookreśloność, złożony charakter³⁶. Niemniej jednak „mówiąc o wartościach – niezależnie nawet od odcienia znaczeniowego, jakie nadajemy temu pojęciu – dotykamy spraw niezmiernie ważnych dla człowieka, jego aktywności poznawczej, reakcji emocjonalnych, orientacji w różnych sytuacjach i – ogólnie rzecz biorąc – sensu naszego życia”³⁷.

Nie jest moim zamierzeniem prezentowanie obszernego zakresu i bogatej treści mieszczącej się w wieloznacznym pojęciu, jakim jest wartość, ani szczegółowe dokonywanie przeglądu stanowisk, orientacji i definicji. Najbliższy jest mi socjologiczny sposób definiowania wartości³⁸. Dla przykładu przywołać można tutaj poniższe definicje, wybrane z obfitego dorobku tej problematyki.

³⁶ Dla uporządkowania wielości i złożoności towarzyszącej pojęciu wartości M. Misztal (M. Misztal, *Problematyka wartości...*, op. cit., s. 14 i nast., 66) wyróżnia trzy kategorie definicji wartości: 1) koncepcje psychologiczne (podmiotem jest jednostka), które określają wartości jako element systemu przekonań jednostki o nienormatywnym charakterze, element systemu przekonań jednostki o normatywnym charakterze, przekonanie innych ludzi na temat stanu psychicznego, fizycznego lub działań jednostki uważanych za godne pożądania, przedmiot, który zaspokaja potrzeby jednostki i obserwowalne zachowania jednostki; 2) koncepcje socjologiczne (podmiotem jest grupa), które na gruncie polskim traktują wartości jako: przedmioty lub przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek jako członków grup społecznych, przekonania rozpowszechnione w grupie, określające godne pożądania sądy i zachowania jej członków i przekonania pojedynczych jednostek, lub przekonania rozpowszechnione w grupach społecznych, określające godne pożądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości; 3) koncepcje kulturowe (podmiotem jest kultura), które ujmują wartości jako: powszechnie pożądane w danym społeczeństwie przedmioty o symbolicznym lub niesymbolicznym charakterze, powszechnie akceptowane sądy egzystencjalno-normatywne (orientacje wartościujące), rozpowszechnione w danym społeczeństwie przekonania, określające godne pożądania sądy i zachowania jego członków oraz przekonania na temat systemu wartości i norm, uważanego za godny pożądania dla danego społeczeństwa. Klasyfikacja ta nie jest prezentacją odrębnych teorii, lecz odrębnych „podejść” do zagadnienia wartości, które nie muszą pozostawać we wzajemnej sprzeczności.

³⁷ M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998, s. 9.

³⁸ Cechą wyróżniającą definicje wartości właśnie o charakterze socjologicznym jest ich usytuowanie w szerszym kontekście wpływów grupy społecznej, poszukiwanie ich źródeł w pochodzeniu społecznym, w pełnionych rolach społecznych, określenie zakresu wpływu wartości na życie społeczne (za: W. Sawczuk, *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000, s. 52; M. Misztal, *Problematyka...*, op. cit., s. 33; S. Marczuk, *Pojęcie wartości w socjologii polskiej*, (w:) J. Lipiec (red.), *Człowiek i świat wartości*, Kraków 1982, s. 10).

Rozumienie wartości podkreślające jej racjonalny, obiektywny, zewnętrzny wobec jednostki charakter przyjęli w *Chłopie polskim* W. Thomas i F. Znaniecki: „Wartość społeczna to wszelki przedmiot posiadający empiryczną treść, dostępną członkom grupy społecznej oraz znaczenie, wskutek którego jest on lub może być obiektem działalności”³⁹. Ich zdaniem w centrum zainteresowania socjologów powinien znaleźć się jeden rodzaj wartości: społeczne normy zachowania, określane przez nich jako mniej lub bardziej sprecyzowane i formalne reguły zachowania, za pomocą których grupa zmierza do utrzymania, regulacji i upowszechnienia wśród swych członków odpowiednich typów działań⁴⁰.

Definicja sformułowana przez C. Kluckhohna⁴¹ podkreśla swoisty charakter wartości, która jest dla niego sprecyzowaną lub dającą się wywnioskować koncepcją (charakter poznawczy) tego, co godne pożądania (charakter emocjonalny), charakterystyczną dla jednostki lub grupy (charakter społeczny) i wywierającą wpływ (charakter normatywny) na wybór (charakter wolicjonalny) spośród dostępnych sposobów, środków i celów działania.

Według polskiego socjologa J. Szczepańskiego wartości „są regulatorami ludzkich dążeń i postępowania, pozwalają na ocenę cudzego postępowania, służą jako podstawa oceny społecznej przydatności członków grupy, a więc wpływają także na hierarchię społeczną i zasady współżycia społecznego (...). Są wytworem zbiorowym, kształtują się nieraz w długotrwałych procesach, są wynikiem doświadczeń zbiorowych”⁴². Wartość jest przezeń definiowana jako „dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”⁴³.

Zdaniem D. Krecha i R.S. Crutchfielda wartość jest „szczególnie ważnym rodzajem przekonań, podzielanych przez członków społeczeństwa lub przez przedstawicieli różnych pozycji w społeczeństwie, dotyczących tego, co jest godne pożądania, dobre lub co powinno być”⁴⁴. Autorzy ci (obok wyróżnionych przez nich wartości grupowych) wskazywali także na istnienie wartości kulturowych – przedmiotów czy stanów rzeczy uważanych za godne pożądania przez typowych przedstawicieli grup zajmujących określone miejsce w społeczeństwie oraz za wartości dominujące w kulturze.

³⁹ W. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski*, tom I, przekł. M. Metelska, Warszawa 1976, s. 54.

⁴⁰ Ibidem, s. 61.

⁴¹ C. Kluckhohn, za: M. Misztal, *Problematyka...*, op. cit., s. 35–36.

⁴² J. Szczepański, *Elementarne...*, op. cit., s. 98–99.

⁴³ Ibidem, s. 97–98.

⁴⁴ D. Krech i R.S. Crutchfield 1962, za: M. Misztal, *Problematyka...*, op. cit., s. 37–38.

Wartość kulturową można więc zdefiniować jako wartość społecznie usankcjonowaną, typową dla danej kultury, uwewnętrznioną przez członków społeczeństwa, pomagającą im dokonywać wyborów, ukierunkowującą i wskazującą cel, środki działania oraz wzmacniającą samo działanie – tak proponuje formułować definicję wartości kulturowej L. Dyczewski⁴⁵. Obiektywnym kryterium jej znaczenia jest jej miejsce i rola w kulturowym systemie wartości, natomiast subiektywnym kryterium – jej rola w strukturze osobowości konkretnej jednostki⁴⁶.

Nie wszystkie wartości kulturowe są jednakowo ważne dla społeczeństwa, lecz tworzą one swoistą hierarchię⁴⁷. Podstawowym kryterium ulokowania wartości jest to, w jakim zakresie służy ona utrzymaniu i rozwojowi danego społeczeństwa oraz jego członkom w konkretnym kontekście uwarunkowań. Jednostki, jak i całe społeczeństwo (w zależności od stopnia posiadanej świadomości dotyczącej danej wartości, od warunków zewnętrznych oraz od potrzeb, w różnych okresach i w różnym stopniu) cenią określone wartości. Wartości kulturowe, obecne w społeczeństwie w różnych formach i na różne sposoby, są przez jednostki rozpoznawane, przyswajane, pogłębiane i w indywidualny sposób realizowane. Pełnią podwójną rolę: stymulują do działania z nimi zgodnego i powstrzymują od działań z nimi sprzecznych⁴⁸.

Wartości w życiu zbiorowym są wytworem danej zbiorowości ukształtowanym w wyniku długiego procesu rozwoju ludzkiej cywilizacji i przekazywanym z pokolenia na pokolenie w procesie wychowania i socjalizacji. Przypisuje się im szereg zadań: pełnią funkcję społecznych stabilizatorów; spełniają kryterium (standard) wyboru dążeń ogólnospołecznych; dają trwałe oparcie jednostkom i zbiorowościom; pomagają orientować się w rzeczywistości; są regulatorami ludzkich dążeń i postępowania; z nich wynikają normy i wzory zachowań organizujące wszystkie dziedziny życia społecznego; służą jako kryteria dokonywanych ocen, podstawy przy podejmowaniu decyzji, wytyczne do planowania przyszłych działań; wpływają na plany życiowe jednostek oraz wybór odległych dążeń, celów i sposobów ich realizacji; regulują zaspokajanie potrzeb, dookreślanie ich, wyznaczanie ważności, kolejności i sposobu ich zaspokajania; w dużej mierze określają standard wyboru indywidualnej drogi życia w ramach określonego społeczeństwa; są podstawą porozumiewania się ludzi między sobą, zawiązywania trwałych stosunków, rozwiązywania konfliktów⁴⁹.

⁴⁵ L. Dyczewski, *Trwałość kultury...*, op. cit., s. 30.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ O kryteriach, na podstawie których następuje ulokowanie danej wartości w hierarchii i docenianie ich przez jednostki i społeczeństwa, patrz w: ibidem, s. 30–31.

⁴⁸ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, op. cit., s. 58–59.

⁴⁹ O funkcjach pełnionych przez wartości patrz, m.in. w: K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury: rozważania socjologa*, Warszawa 1975, s. 57–58; J. Szczepański, *Elementarne...*, op. cit., s. 98–99;

Z chwilą, kiedy wartości uzewnętrzniają się w zachowaniu społecznym, mogą stać się przedmiotem badań empirycznych, zarówno w aspekcie postaw, motywacji, jak i sposobu ich realizowania.

W kulturze każdego społeczeństwa istnieją wartości, które odgrywają szczególnie doniosłą rolę, które ceni się bardziej niż inne, które stanowią o istocie i specyfice tej kultury. Są one wielorako nazywane: podstawowymi, naczelnymi, centralnymi, wiodącymi, dominującymi lub rdzennymi⁵⁰. Są to takie wartości, co do których panuje powszechny konsensus i które są podstawą organizacji systemu społecznego oraz tożsamości kulturowej⁵¹. Zintegrowany zbiór centralnych wartości kulturowych i utrwalających je wytworów oraz ukształtowane w związku z nimi wzory reakcji uczuciowych, struktury myślowe, wzory kontaktów wewnątrz społeczeństwa oraz społeczeństw między sobą tworzą tzw. centrum kultury⁵². Na temat jego roli wypowiedział się L. Dyczewski⁵³, podkreślając, że owo centrum kultury kształtuje całą historię danego społeczeństwa, określa jego specyfikę, stanowi podstawę jego trwania, integracji i rozwoju, wyznacza swoiste widzenie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości całego społeczeństwa, a także ukierunkowuje i ocenia działania i przeżycia żyjących w ramach tego społeczeństwa jednostek i grup.

W kontekście zaprezentowanych wyżej stanowisk rodzi się pytanie o to, czy macierzyństwo sytuuje się w owym centrum kultury i czy można je zaliczyć do grupy wartości naczelnych społeczeństwa polskiego⁵⁴.

B. Hiszpańska, *Pomóż młodzieży znaleźć wartości – drogowaskazy*, Warszawa 1992; Z. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996, s. 108–109; Cz. Matusiewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań 1975, s. 41–42.

⁵⁰ J. Styk, *Chłopskie wartości podstawowe (dynamika i kierunek przeobrażeń)*, (w:) S. Marczuk, *Wartości a struktura*, Rzeszów 1990, s. 137–151; H. Świda (red.), *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979; J. Smolicz, *Wartości rdzenne i tożsamość kulturowa*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1/1987, s. 59–79.

⁵¹ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, op. cit., s. 60.

⁵² Ibidem, s. 61.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Można by dalej – na przykład w oparciu o typologię C. Kluckhohna – zbadać wartość macierzyństwa we wszystkich proponowanych przez niego 8 wymiarach różnicowania wartości (w wymiarze modalnym, w wymiarze treści, w wymiarze zamiaru, w wymiarze ogólności, w wymiarze intensywności, w wymiarze uzewnętrznienia, w wymiarze zakresu oraz w wymiarze organizacji – patrz: C. Kluckhohn, za: J. Koralewicz-Zębik, *System wartości a struktura społeczna*, Warszawa 1974, s. 41–47). Badając wartość macierzyństwa w tych wszystkich przykładowych wymiarach różnicowania wartości, należałoby również uwzględnić i zbadać przychylną takiej pozycji tej wartości w hierarchii wartości społeczeństwa polskiego i wybranej próby badawczej, okoliczności wzmacniające i osłabiające trwałość istnienia tej wartości oraz skutki siły jej działania. Rodzą się w tym miejscu także pytania, czy owe polskie uwarunkowania decydują o postawach współczesnej młodzieży, a jeśli tak, to w jakim stopniu je deter-

Indywidualne i zbiorowe systemy wartości podlegają ciągłym przemianom. Prawdopodobnie zwłaszcza w fazie nabywania kompetencji człowieka dorosłego najbardziej znaczący udział i wpływ ma szereg przeróżnych źródeł opiniotwórczych, wartościotwórczych, splecionych z procesami rozwojowymi człowieka.

1.1.2. Macierzyństwo jako wzór uczestnictwa społecznego

W rozważaniach o kulturowym uwzorowaniu macierzyństwa słuszną zdaje się być refleksja nad społeczną płcią kobiety, społeczną rolą kobiety oraz stereotypami dotyczącymi kobiety.

W języku łacińskim małżeństwo określa się jako „matrimonium” od wyrazu „mater” – „matka”, rodzinę zaś jako „familię” – od wyrazu „femina”, co znaczy „kobieta”. Semantyczne analizy tych pojęć wskazują już na podstawowe znaczenie kobiety jako matki i żony dla społecznego wymiaru życia człowieka⁵⁵.

Wielorakie są uwarunkowania wzmacniające w rodzinie rolę kobiety. Podstawy kształtowania się męskich i kobiecych cech i zachowań poszukuje się w sferze biologicznych uwarunkowań (genetycznych – chromosomalnych i hormonalnych – związanych z gospodarką hormonalną organizmu, decydującą zwłaszcza w okresie płodowym) oraz we wpływie środowiska, gdzie bezpośrednimi wyznacznikami różnic płciowych w zachowaniach kobiet i mężczyzn są role oraz związane z nimi stereotypy płciowe, nabywane na bazie predyspozycji biologicznych w procesie socjalizacji (z ról pełnionych przez kobiety wywodzi się na ogół typowe dla nich cechy, postawy i zachowania)⁵⁶.

Rola pełniona przez kobietę w społeczeństwie składa się zatem ze stałej części wynikającej z biologii i z części zmieniającej się w zależności od kultury społeczeństwa, w jakim ona żyje⁵⁷. Specyfika biologiczna kobiety oraz spletające się uwzorowania kulturowe, nakładając się wzajemnie, obustronnie wzmacniając i działając w powiązaniu, kreślą kształt roli kobiecej.

minują oraz czy tradycyjnie funkcjonujące w społeczeństwie polskim wartości generują te postawy, a jeśli tak, to z jaką siłą wpływu.

⁵⁵ Za: S. Szanter, *Socjologia kobiety*, Warszawa 1948, s. 360.

⁵⁶ Patrz L. Chylewska-Barakat, *Przemoc i agresja małżeńska w kontekście ról i stereotypów płci*, (w:) A. Hulewska, A. Jasielska, M. Ziarko (red.), *Studia nad płcią. Od polaryzacji płciowej ku depolaryzacji rodzajowej*, Poznań 2002, s. 84.

⁵⁷ M. Strykowska, *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*, Poznań 1992, s. 31.

Kategorią wyjaśniającą społeczno-kulturowy wymiar płci są role płciowe oraz stereotypy płci będące podstawą procesów socjalizacji człowieka⁵⁸. Także badania nad szeroko przyjętymi przekonaniem o zachowaniach właściwych dla kobiet i mężczyzn zaowocowały wykształceniem się stereotypów ról płciowych.

Rola płciowa jest kulturowo określonym systemem norm i oczekiwań kierowanych wobec jednostki o określonej płci przez jej otoczenie, zgodnie z jej miejscem w strukturze społecznej⁵⁹. „Podstawowe aspekty roli płciowej są uniwersalne, ponadkulturowe i stabilne. W wielu kulturach z rolą męczyzny kojarzy się takie pojęcia, jak aktywność, siła, agresywność i kompetencja, kobiety zaś zawsze przypisuje się do obszaru bierno-matczynego”⁶⁰. Ze względu na to, iż płeć zaliczana jest do tzw. kategorii poznawczych, czyli struktur poznawczych przyswajanych w najwcześniejszych etapach życia, powszechnie podzielanych i łatwo dostępnych, stereotypy związane z płcią są wyjątkowo często aktywizowane w procesach percepcji społecznej⁶¹. W sytuacji, gdy jednostka zachowuje się niezgodnie z treścią stereotypu własnej płci, może się spodziewać, w wyniku działania różnego rodzaju mechanizmów kontroli społecznej, szeregu sankcji (dyskryminacji, izolacji, agresji itp.) ze strony społeczeństwa. Stereotypy płci stają się bowiem wartością społeczną i kulturową, a podzielane i realizowane przepisy ról płciowych stanowią czynnik spójności społecznej, warunek społecznego porządku i trwania systemu oraz czynnik oceny społecznej i samooceny kobiet i mężczyzn⁶².

Obecność tych pewnych ogólnych systemów preferencji i wartości zauważyć można w najważniejszych dla przebiegu socjalizacji sytuacjach. Stereotyp kulturowy kobiecości i męskości niesie ze sobą sporą siłę w kształtowaniu kolejnych pokoleń. Uczenie się zachowania zgodnego ze stereotypem męskim lub kobiecym jest jednym z najwcześniejszych i powszechnych zadań stawianych jednostce przez kulturę. Nabywanie przez jednostkę uznanych za właściwe w danej kulturze preferencji, zdolności, cech osobowości i zachowań jest znane jako proces stawiania się kobietą lub mężczyzną w sensie psychologicznym⁶³.

⁵⁸ Mówi o tym J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996, s. 70.

⁵⁹ J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 71-72; definicja sformułowana w oparciu o definicję roli społecznej R. Lintona.

⁶⁰ L. Kohlberg, za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*, tłum. G. Bluszczyk, B. Miracki, Warszawa 1996, s. 104.

⁶¹ A. Hulewska, *Stereotypy związane z płcią a realizacja zadań rozwojowych w okresie dorosłości*, (w:) K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*, Poznań 2002, s. 129.

⁶² Za: J. Miluska, *Przekształcenia ról płciowych a szanse kobiet*, (w:) J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Humanistyka i płeć...*, op. cit., s. 20; J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 83.

⁶³ S.L. Bem, za: M. Strykowska, *Psychologiczne mechanizmy...*, op. cit., s. 15.

Role związane z płcią przenikają wszystkie inne sprawowane przez jednostkę role, stąd ważkość dostrzegania tych stereotypów.

Tak więc psychologowie z rolą, jaką każda z płci ma do spełnienia, ściśle łączą psychiczne różnice płciowe. Jako esencję kobiecości wskazuje się na splot takich cech, jak: instynkt opiekuńczy, wyraźna uczuciowość, rozbudowana emocjonalność, cierpliwość, wrażliwość na potrzeby innych, łagodność, delikatność, ciepło w relacjach z innymi, czułość dla słabych i bezbronnych, skłonność do poświęceń dla najbliższych, empatia, koncentracja na innych i pragnienie bycia z innymi, potulność, pasywność⁶⁴. Mówi się o kobiecym nastawieniu na „więź” (w przeciwieństwie do męskiego nastawienia na „zadanie”), tłumaczy się to różnicami strukturalnymi i funkcjonalnymi dotyczącymi mózgu⁶⁵.

Różnice płciowe są zwykle wzmacniane działaniem wzorców kulturowych. Wiele aspektów stereotypów płci funkcjonuje jako normy społeczne, co oznacza, że stereotypowe sądy dotyczą atrybutów, które uważa się za pożądane dla każdej płci⁶⁶.

Funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie wyznaczone jest przez role, jakie podejmuje i realizuje. Specyficzną, przypisywaną płci żeńskiej rolą jest prowadzenie domu i zajmowanie się dziećmi. Sprzeczność wewnątrz stereotypu i podstawowy konflikt typów aktywności, jaki jest udziałem kobiet, dostrzegła M. Strykowska, twierdząc, że z ról pełnionych przez kobietę społeczeństwo znacznie wyżej ceni rolę przypisaną jej przez biologię i tradycję, wywierając nacisk w kierunku jej perfekcyjnego wykonywania⁶⁷. Podobnego zdania była A. Titkow, która uważała, że głównym kryterium szacunku dla kobiety jest właściwe pełnienie ról rodzinnych i ewentualne skuteczne łączenie jej z pracą zawodową (co częstokroć powoduje sytuację napięcia między tymi rolami kobiety)⁶⁸.

Cechy kobiece można więc widzieć jako pochodne pełnionych przez nie ról domowych, a role pełnione przez kobiety jako źródło typowych dla nich cech, postaw i zachowań⁶⁹. Role wyznaczają zachowanie członków grup płciowych, a ich obserwacja określa wyobrażenia na temat typowych

⁶⁴ Np. w: M. Strykowska, *Psychologiczne mechanizmy...*, op. cit., s. 15; J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 75–76; J. Miluska, P. Boski, *Męskość – kobiecość. Zarys i poziomy analizy problematyki*, (w:) J. Miluska, P. Boski (red.), *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Warszawa 1999, s. 19–20.

⁶⁵ J. Miluska, *Przyczyny różnic płciowych. Dylematy i rozstrzygnięcia*, (w:) J. Miluska, P. Boski (red.), *Męskość – kobiecość...*, op. cit., s. 48.

⁶⁶ J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 77–78.

⁶⁷ M. Strykowska, *Psychologiczne mechanizmy...*, op. cit., s. 14–15.

⁶⁸ A. Titkow, *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*, Warszawa 1993, s. 291.

⁶⁹ Propozycja takiego wiązania cech, postaw, zachowań i ról społecznych kobiet za: J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 73.

atrybutów kobiet i mężczyzn⁷⁰. Nie tylko stereotyp tworzy rolę, ale też rola określa stereotyp, który dalej buduje koncepcję i sposób percepcji roli płciowej⁷¹.

Stereotypy płci są więc odpowiedzialne za dystrybucję ról społecznych, wspomagających odmienny biologiczny potencjał i predestynację kobiet i mężczyzn⁷², wzmacniając porządkującą funkcję ról społecznych.

Rangę ról płciowych, sposób formułowania ich przepisów, nacisk na respektowanie stereotypów płci analizować należy w kontekście konkretnego społeczeństwa i typu kultury, jaki to społeczeństwo reprezentuje.

Wyniki badań socjologicznych, publicystyka oraz obserwacja codzienności pochodzące z gruntu polskiego dostarczają danych świadczących o „naturalnej” pierwszoplanowości rodziny w życiu kobiety, o tym, że nadal miejscem i domeną kobiet jest dom i rodzina, niezależnie od tego, czy jest to ich świadomy i dobrowolny wybór czy też nie, czy jest to zgodne z ich indywidualnymi predyspozycjami, pragnieniami i aspiracjami⁷³. Silna presja przekonań na temat cech i zachowań właściwych dla danej płci ujawnia się począwszy od etapu wcześniej zarysowanych decyzji o podjęciu ról rodzinnych po jej faktyczne podjęcie. W wielu społeczeństwach popularne jest oczekiwanie od kobiet rodzenia dzieci, które powinny przychodzić na świat w pełnych rodzinach, tak więc każda para od momentu zawarcia związku małżeńskiego znajduje się pod prokreacyjną presją otoczenia⁷⁴. M. Stańska (za A. Snitow⁷⁵) wskazuje na „perswazyjny pronatalizm”, czyli tak silne zdeterminowanie kobiety do macierzyństwa, że wręcz nie widzi ona dla siebie innych możliwości społecznych⁷⁶. W myśl stereotypu o nadrzędnych cechach dorosłej kobiety, powinna ona w pewnym momencie swojego życia podjąć rolę matki. Rezygnacja z macierzyństwa spotyka się zwykle z negatywnymi, niekiedy wręcz wrogimi reakcjami otoczenia i jest interpretowana jako przejaw egoizmu, racjonalizacja ukrywanej niepłodności czy efekt niepomysłnych okoliczności

⁷⁰ J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 84.

⁷¹ Ibidem, s. 84.

⁷² Ibidem, s. 84.

⁷³ Podobnego zdania są m.in. G. Filipiak, w: G. Filipiak, *Kobieta i dom*, (w:) A. Kotlarska-Michalska (red.), *Wizerunki kobiet*, Poznań 2001; I. Przybył, *Kobieta jako żona – jej ideały a rzeczywistość*, (w:) A. Kotlarska-Michalska (red.), *Wizerunki...*, op. cit.; A. Kotlarska-Michalska, *Kobiety wielkopolskie w świetle badań empirycznych*, (w:) A. Kotlarska-Michalska (red.), *Wizerunki...*, op. cit.; Z. Gawlina, *Macierzyństwo jako wartość w kontekście przemian społecznych*, (w:) Z. Tyszka (red.), *Roczniki Socjologii Rodziny – Blaski i cienie życia rodzinnego*, tom XV, Poznań 2004.

⁷⁴ A. Korzińska, *Uroda, małżeństwo, macierzyństwo jako komponenty płci*, (w:) M. Radkiewicz (red.), *Gender w kulturze popularnej*, Kraków 2003, s. 56.

⁷⁵ A. Snitow, *Feminizm i macierzyństwa*, „Pełnym głosem” nr 3/1995.

⁷⁶ M. Stańska, *Macierzyństwo miejscem dla kobiet*, „Res Publica Nowa” nr 9/1997, s. 27–32.

życia⁷⁷. Jeśli nie rodzą dzieci lub gdy twierdzą, że nigdy nie są dobrymi matkami, może to wręcz rodzić w kobietach wyrzuty sumienia⁷⁸. Ciągłe popularne są opinie, że „macierzyństwo, opieka nad dzieckiem i wychowanie go, troska o dom i wewnętrzne sprawy kobiety to główne role rodzinne kobiety, które są trwałe i fundamentalne”⁷⁹. Macierzyństwo – zdaniem N. Reeves – to „jedyna kariera będąca kobiecym monopolem (...). Jak bardzo by kobieta nie była pomysłowa, inteligentna, ambitna czy twórcza, prawdopodobnie nie ominie jej rola, ku której kierowana jest przez szersze społeczeństwo”⁸⁰. Także B. Budrowska⁸¹ jest zdania, że w kulturze polskiej wychowywanie dzieci to podstawowe zadanie, nakaz, cel życia kobiety i nawet jeśli nakaz macierzyństwa jest nieco osłabiony w ostatnim czasie, to niewiele jest kobiet, które wprost deklarują, że nie chcą mieć dziecka. W naszej kulturze macierzyństwo jest uważane za główną cechę dorosłej, normalnej kobiety, w słabszej wersji tego nakazu macierzyństwa wymaga się, żeby mieć przynajmniej dwoje dzieci i dobrze je wychowywać, w mocniejszej – bycie dobrą matką mierzy się liczbą dzieci i ilością poświęcanego im czasu⁸². Jednak w obliczu przemian cywilizacyjnych i kulturowych zdaje się, że kobiety gorzej radzą sobie z macierzyństwem: „Jeśli rodzą za wcześnie, mówi się im, że są niedojrzałe emocjonalnie; jeśli za późno – przypomina o tykaniu zegara biologicznego. Jeśli wkrótce po porodzie wracają do pracy, czują się winne, że zaniedbują dziecko; jeśli nie wracają, czują się winne, że nie realizują wzorca kobiety nowoczesnej i zaniedbują siebie. Jeśli nie rodzą wcale, społeczeństwo stawia je pod pręgierzem i oskarża o egoizm. Trudno w Polsce być matką, ale chyba jeszcze trudniej nie być” – konkluduje J. Podgórska⁸³.

W różnych kulturach spotykamy się z różnymi wariantami kulturowego wzoru dotyczącymi pełnienia roli matki, czyli schematów poznawczych, będących umysłowymi reprezentacjami zdarzeń, działań lub ich ciągów, stanowiących strukturę zarówno poznawczą, jak i wykonawczą (zawierają gotowe programy działania)⁸⁴. Skrypt służy członkom danej kultury za ro-

⁷⁷ Patrz: D. Sobczyńska, *Macierzyństwo: wartości...*, op. cit.; M. Środa, *Kobieta: wychowanie, role, tożsamość*, (w:) S. Walczewska (red.), *Głos mają kobiety*, Kraków 1992.

⁷⁸ M. Stańska, *Macierzyństwo...*, op. cit.

⁷⁹ Patrz: A. Szuman, *Aktywność zawodowa matek a funkcje społeczne rodziny w cyklu jej rozwoju*, Poznań 1995, s. 9–10.

⁸⁰ N. Reeves 1982, za: B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000, s. 14.

⁸¹ B. Budrowska, *Macierzyństwo: instytucja totalna?*, (w:) J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem*, Białystok 1997, s. 298 oraz B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt...*, op. cit., s. 14.

⁸² Za: B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt...*, op. cit., s. 14.

⁸³ J. Podgórska, *Trudno być matką, jeszcze trudniej nie być*, „Polityka” nr 21, 26 maja 2001.

⁸⁴ Definicja skryptu za: J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom I, Gdańsk 2000, s. 574.

dziej przewodnika przez główne życiowe zdarzenia i życiowe zmiany⁸⁵. Zdaniem B. Budrowskiej treść kulturowych skryptów bycia matką wyznacza i kształtuje zakres pojęcia macierzyństwa definiowanego jako rodzaj społecznej instytucji⁸⁶. Autorka formułuje swoisty dziesięciopunktowy „regulamin” instytucji macierzyństwa⁸⁷, czyli treści składające się na kulturowy skrypt bycia matką (czy, innymi słowy, stereotypową wizję macierzyństwa).

Konsekwencje tego regulaminu ująć można w następujących stwierdzeniach⁸⁸:

1. W najwcześniejszym okresie po narodzinach dziecka rytm życia matki zostaje całkowicie podporządkowany rytmowi życia dziecka, zwłaszcza rytmowi karmień.

2. Kobiety niemogące mieć dzieci mogą czuć się często niepełnowartościowe i gorsze, a bezpłodność przeżywać jako porażkę, co w konsekwencji może powodować obniżenie ich poczucia własnej wartości i naruszenia obrazu własnej osoby.

⁸⁵ B. Budrowska, *Regulamin i improwizacje, czyli o kulturowym skrypcie bycia matką*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2/2001.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ten swoisty regulamin brzmi następująco: 1. Dziecko jest najważniejsze (centralny punkt i ukryte założenie wielu z dalszych stwierdzeń). Na pierwszy plan wysuwane są potrzeby dziecka, a cała uwaga matki powinna być skoncentrowana na jak najlepszym zaspokajaniu tych potrzeb; tak pojmowane jest dobro dziecka i ono uznawane jest za wartość nadrzędną. 2. Macierzyństwo jest naturalnym powołaniem wszystkich kobiet, podstawową funkcją kobietą, podstawową społeczną i biologiczną rolą kobiety. 3. Urodzenie dziecka to akt w najwyższym stopniu symbolizujący osiągnięcie dojrzałości i dorosłości przez kobietę. 4. Wszystkie kobiety mają wrodzony instynkt macierzyński i nim powodowane rodzą dzieci, a potem je troskliwie pielęgnują i wychowują, nie mając przy tym trudności w odgadywaniu i zaspokajaniu potrzeb dziecka. 5. Prawdziwa matka poświęca się dziecku, jej pragnienia są zredukowane do szczęścia jej dziecka, a jedyną racją jej istnienia jest jej dziecko. Idealna matka to ta, która w zupełności poświęciła swoje życie rodzinie, dzieciom, wyrzekła się wszelkiego egoizmu, swoich celów, emocji, potrzeb, biografii, a dobro jej dzieci jest jej dobrem. 6. Matka obarczona jest emocjonalną i praktyczną odpowiedzialnością za dziecko przez 24 godziny na dobę; dobra matka jest nierozłączna z dzieckiem. 7. Matka ponosi całkowitą odpowiedzialność za rozwój dziecka, jego zdrowie fizyczne i psychiczne, wygląd, zachowanie, inteligencję itp. 8. Bycie matką wyzwala tylko pozytywne emocje; matka obdarza dziecko ciągłą i bezwarunkową miłością, jest dlań czuła, dobra, delikatna, wyrozumiała, wybacząca. 9. Macierzyństwo powinno mieć miejsce w ramach małżeństwa – decyzja o macierzyństwie jest automatycznie kojarzona z małżeństwem. Nierozłączne są elementy stereotypu trzech „m”: miłość – małżeństwo – macierzyństwo. 10. Matka jest istotą asekualną, zaprzeczającą swą seksualność. Ibidem.

Po przeanalizowaniu tychże możliwych konsekwencji rodzi się pytanie, które zadaje także sama B. Budrowska: w jakim stopniu kobiety doświadczające macierzyństwa są w swym przeżywaniu autentyczne i autonomiczne, w jakim zaś jedynie biernie wpisują się w gotowe role, ukształtowane przez kulturę i społeczeństwo, w którym żyją?

⁸⁸ Ibidem.

3. Macierzyństwo uznawane jest za centralną cechę normalnej, dojrzałej kobiety, więc kobiety pragnące uchodzić za normalne podlegają obowiązkowi bycia matką.

4. Fakt wywierania nacisku na kobiety za pomocą norm skierowanych przeciw egoizmowi jest dowodem społecznego fabrykowania przekonań o istnieniu naturalnego instynktu macierzyńskiego.

5. Kobiety, chcąc uchodzić za dobre matki, muszą być gotowe na różnego rodzaju wyrzeczenia, gotowe zrobić dla dziecka wszystko i wyrzec się własnych celów i potrzeb, poświęcając całą swą energię i czas dzieciom.

6. Formułowane wobec matek oczekiwania, że będą odpowiedzialne za bycie dobrą żoną i matką w tak samo dobry sposób, jak to czyniły, kiedy nie pracowały poza domem, może prowadzić do głębokiego poczucia winy, co może powodować intensyfikację zaangażowania.

7. Jeśli cokolwiek układa się niepomyślnie w rozwoju dziecka, matka ponosi za to odpowiedzialność.

8. Kobiety postawione wobec krańcowo wyidealizowanego wzorca matki mogą czuć się niezdolne do sprostania mu.

9. Dla wielu młodych ludzi fakt pojawienia się dziecka jest ostatecznym motywem podjęcia decyzji o zawarciu małżeństwa.

Dla tradycyjnego stereotypu kobiety w Polsce sednem wydaje się być więc macierzyństwo jako rola płciowa i społeczna, a także przyporządkowanie kobiety rodzinie, obowiązkom związanym z prowadzeniem domu i wychowywaniem dzieci.

Tymczasem obserwuje się zjawiska odchodzenia od tak ściśle pojmowanej roli kobiety w życiu społecznym. Chęć równouprawnienia, samorealizacji w innych sferach aktywności niż tylko w rodzinie spowodowały osłabienie tradycyjnych postaw wobec macierzyństwa jako bezwzględnie obowiązującego wzoru uczestnictwa społecznego. Obecnie – w tych wydawałoby się silnych jeszcze społecznych naciskach w kwestii „jedynego powołania kobiety” – w rzeczywistości wiele zmienia się w tym zakresie: odkładanie decyzji prokreacyjnych przez młode kobiety, podwyższenie wieku pierwszoródek, bezwzględne odrzucanie macierzyństwa, redukcja liczby dzieci, ograniczenie realizacji wychowawczych zadań macierzyńskich młodych matek, niedostatki opieki macierzyńskiej, partnerskie stosunki w małżeństwie w zakresie obowiązków wychowawczych i in.⁸⁹ Ponadto ten – odwieczny jak by się zdawało – model Matki-Polki począł wraz z przemianami XX wieku ulegać modyfikacjom i zaczyna być wypierany przez nowe wy-

⁸⁹ Za: A. Kotlarska-Michalska, *Role kobiety w małżeństwie i w rodzinie – ciągłość i zmiana*, (w:) M. Golka (red.), *Nowe style zachowań*, Poznań 2001, s. 155–159 oraz komunikaty z badań CBOS z lat dziewięćdziesiątych.

magania stawiane kobietom, nowy model kobiecości, wytworzony pod wpływem kultury masowej, opierający się na kulcie ciała. Współczesna kobieta ma być piękna, młoda, szczupła, bogata, mądra, zdolna do podejmowania decyzji, nieco ekscentryczna, a jej ciało winno podlegać ciągłej kontroli i ocenie⁹⁰. „Polki chcą być takie jak kobiety Zachodu lub przynajmniej ich reprezentacje we wspaniałych czasopismach lub ekscytujących filmach. Z drugiej strony, dawne dyskursy kobiecości, choć w defensywie, nie oddają całkowicie pola walki. Matka-Polka-katoliczka ciągle jest jeszcze częścią tożsamości wielu kobiet polskich. Jej cechy koegzystują niekiedy paradoksalnie z atrybutami supermodnej ekstrawagantki z żurnalu”⁹¹.

Wyróżnione przez Z. Melosik⁹² dyskursy kobiecości stanowią podtypy stereotypów płciowych⁹³ i zawierają spektrum oczekiwań społecznych wobec roli kobiety. Często te różne wyobrażenia mogą być ze sobą sprzeczne, nie do pogodzenia i niewykonalne przez jedną osobę. Rozległość i rozbieżności w oczekiwaniach społecznych wobec ról płciowych wymagają podjęcia decyzji co do sposobu interpretacji własnej płci, by móc podejmować dalej przypisane jej role. W sytuacji konieczności znalezienia się w tych splątanych i niekiedy kolizyjnych ze sobą oczekiwaniach społecznych kobiety podejmują ich realizację, dokonując wyboru spośród oczekiwań społeczeństwa w różnych zestawieniach i proporcjach, przy czym te decyzje i wybory determinowane są indywidualnie cenionymi przez kobiety wartościami i ich hierarchicznym uporządkowaniem oraz umiejscowieniem w nim

⁹⁰ Dokładniej w: Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań – Toruń 1996, s. 162, 211, także w: B. Łaciak, *Wzór osobowy współczesnej Polki*, (w:) A. Titkow, H. Domański. (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, Warszawa 1995, s. 233–244.

⁹¹ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało...*, op. cit., s. 189.

⁹² Ibidem, s. 189–196.

⁹³ Są to: niezależność i równouprawnienie (idea samowystarczalności i niezależności od mężczyzn, bycie traktowaną na równi z mężczyznami pod każdym względem, dynamika, asertywność, samodzielność, odwaga, siła przebicia i siła psychiczna), sukces (przebojowość, energiczność, indywidualizm, błyskotliwość, pewność siebie, przedsiębiorczość, inicjatywa, swoboda w nawiązywaniu kontaktów i w wypowiedzaniu się, świadomość celów, aktywny tryb życia), seksualność (dwa podejścia: postrzeganie kobiety jako obiektu seksualnego pożądania oraz podmiotowa seksualność kobiety), idealne ciało i moda (piękno, zdrowie, szczupłe ciało, permanentna młodość fizyczna), wszechstronność (godzenie jednocześnie roli matki, żony, kochanki i pracownika – doskonałość we wszystkich dziedzinach), tradycyjna kobiecość (czułość, delikatność, subtelność, tajemniczość, wrażliwość, ciepło, uczuciowość, rodzinność, miłość, serce, człowieczeństwo, duchowość, niewinność, naturalność, opiekuńczość, otwartość, pogoda ducha, marzycielstwo, skromność, dobroć, wyrozumiałość, pasywność, uległość, tolerancja, harmonia, zgoda, łagodzenie konfliktów, pewna nieporadność, stawianie wyżej uczuć od przesłanek racjonalnych, intuicja, brak samodzielności) i szara codzienność (idea dobrej matki, żony i gospodyni domowej).

wartości macierzyństwa w relacji z innymi wartościami⁹⁴. W związku z podejmowaniem przez kobiety roli rodzinnej i zawodowej mogą jednak powstawać u nich konflikty: czasu (czas przeznaczony na pełnienie jednej roli nie może być wykorzystywany na pełnienie drugiej), napięć (napięcia powstałe w jednej roli są przenoszone na pełnienie drugiej roli) i zachowania (style zachowania w jednej roli są nieodpowiednie dla zachowań oczekiwanych w drugiej roli)⁹⁵. Funkcjonując w takiej sytuacji konfliktu ról, kobiety stosują różne strategie radzenia sobie z nimi⁹⁶: najczęściej próbują sprostać wymaganiom różnych ról (zachowanie reaktywne), zmieniając wymagania roli (strukturalna redefinicja roli), lub starają się sprostać wymaganiom ról, jednocześnie przeżywając konflikt (personalna redefinicja roli), przy czym najbardziej pożądane jest strukturalne redefiniowanie roli, najmniej korzystne – zachowanie reaktywne.

Reasumując, można więc wysnuć wniosek, że główna zmiana w świadomości społecznej dotyczy zatem wyparcia wzorów łączących małżeństwo z prokreacją i kobiecość z macierzyństwem oraz budowania świata kobiety i jej statusu nie tylko wokół domu, macierzyństwa i pozycji męża; u podstaw zmiany ewaluacji treści stereotypów kobiet można się doszukiwać nieco innej sytuacji społecznej kobiet, które podejmując kolejne role społeczne związane ze sferą publiczną oraz rozwijając i eksponując inne niż dotychczas atrybuty, dostarczają informacji stanowiących uzasadnienie dla redefinicji treści stereotypu⁹⁷.

1.2. Macierzyństwo w Polsce wczoraj i dziś

W poszukiwaniu wyjaśnienia obecności lub absencji pewnych wartości konieczne jest uświadomienie sobie i poznanie historycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych warunków zmian, jakie dokonywały się i doko-

⁹⁴ Przykładowa typologia, zaproponowana przez K.H. Muellera, pokazuje 6 możliwych typów biografii kobiety, z uwagi na różne kombinacje zajęć domowych i zawodowych: 1) praca wyłącznie w roli pani domu, 2) praca w domu, poprzedzona krótkim okresem pracy zawodowej przed zamążpójściem, 3) kariera wyłącznie profesjonalna, bez prowadzenia gospodarstwa domowego, 4) kariera dwutorowa, polegająca na stałym łączeniu pracy zawodowej z domową, 5) przerwana kariera zawodowa, spowodowana wychowaniem małych dzieci, 6) kariera niestabilna, polegająca na podejmowaniu pracy poza domem w zależności od potrzeb ekonomicznych i stanu zdrowia. Za: R.J. Havighurst, za Muellerem, (w:) Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 89.

⁹⁵ Za: E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000, s. 84.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Z obserwacji i refleksji J. Miluskiej, (w:) J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 82.

nują we współczesnym społeczeństwie polskim, oraz ich konsekwencji – w ich kontekście, z ich udziałem, na ich podłożu, oddziaływaniach i związkach ukształtowała się bowiem kultura (i tradycja) społeczeństwa polskiego ostatniej dekady. Dotyczy to także kształtowania się postaw wobec wartości, w tym wartości rodzicielstwa.

1.2.1. Macierzyństwo w świetle analiz historycznych

Bez względu na to, jaki wzór uczestnictwa społecznego dla obu płci byłby aktualnie obowiązujący, klucza do zrozumienia kształtu wartości i ról społecznych należy poszukiwać w tradycji i historii, które dostarczając wzorów, mitów, stereotypów i etosów, w konfrontacji z wchłanianymi przez lata wartościami wpływają na dzisiejszy układ wartości i postaw. Człowiek bowiem jest determinowany kontekstem społeczno-kulturowym.

Badania historyków nad kształtem, uwarunkowaniami, stałością i zmiennością sytuacji i obrazu kobiet/matek na przestrzeni wieków⁹⁸ udowadniają, że dokonywanie wyborów wartościujących i porządków wartości wynika zawsze z jakichś wcześniej istniejących tradycji określonego społeczeństwa lub narodu, nimi jest uzasadniane i wyjaśniane.

Tradycja⁹⁹ stanowi punkt odniesienia, wyzwala poczucie wartości własnej kultury i tożsamości. Jest regulatorem i stymulatorem czynników zewnętrznych wywołujących innowacje i zmiany w systemie kulturowym i życiu społeczności. Jej wpływ może spowalniać przyjmowanie wzorów kulturowych i obyczajowych innych narodów czy kultur. Ta pamięć społeczna wpływa na wartości, będąc mechanizmem ich funkcjonowania. Inspirowanie potrzeby ludzi, oddziałuje na postawy, poglądy, motywacje i zachowania. Do niej ludzie się odwołują jako do punktu odniesienia, do wzorca, od

⁹⁸ Zbiory analiz historycznych zapisów dotyczących pozycji kobiet, także w roli matek, które polecam zainteresowanym to m.in.: W. Jamrożek, D. Żołędź-Strzelczyk (red.), *Rola i miejsce kobiety w edukacji i kulturze polskiej*, tom I, Poznań 1998; Z. Nowak (red.), *Kobieta w rodzinie w średniowieczu i na progu czasów nowożytnych*, Toruń 1998; J. Jundziłł (red.), *Partnerka, matka, opiekunka: status kobiety w starożytności i średniowieczu*, Bydgoszcz 1999; A. Żarnowska, A. Szwarz (red.), *Kobieta i kultura życia codziennego – wiek XIX i XX*, Warszawa 1997; A. Żarnowska, A. Szwarz (red.), *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX wieku*, Warszawa 1990; A. Gąsiorowski (red.), *Kobieta w kulturze średniowiecznej Europy*, Poznań 1995; J. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka, opiekunka: kobieta w czasach nowożytnych*, Bydgoszcz 2000; M. Ciechomska, *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996; A. Nowak, M. Wóciak, *Kobieta w rodzinie w II Rzeczypospolitej i współcześnie*, Katowice 2000.

⁹⁹ O istocie i roli tradycji patrz w: I. Bukowska-Floreńska, *Spółeczno-kulturowe funkcje tradycji w społecznościach industrialnych Górnego Śląska*, Katowice 1987, s. 158–159, 162, oraz J. Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971.

którego zależą ich postawy i motywacje zachowań; może stanowić ostoję i drogowskaz postępowania w różnych sytuacjach. Mimo że tradycja w zasadzie funkcjonuje w każdej kulturze¹⁰⁰ i w każdym społeczeństwie, nie zdarza się jednak tak, aby wszyscy w równym stopniu ją cenili. K. Budrowska¹⁰¹ słusznie też zauważa, że w kulturze nie zdarza się też tak, aby wszystkich obowiązywał jeden stereotypowy obraz, gdyż jego kształt jest zależny od środowiska, pokolenia, kulturowego obiegu. Istnieją jednak pewne powtarzające się generalia, które mogą być bazą dla opisu stereotypu obecnego poprzez swój zasięg w sporym obszarze społecznych doświadczeń.

Stereotypy wizji kobiety i jej roli w społeczeństwie wymagają orientacji w sytuacji historyczno-kulturowej Polski, gdyż to z niej w znacznej części wynika specyfika wzoru tradycyjnie postrzeganej kobiecości, związanej z rodziną i domem¹⁰². Analizy historyków wskazują, że mimo zmienności roli i pozycji kobiety na przestrzeni dziejów, jej miejsce zwykle było w domu, a pierwszoplanowe zadania wiązały się z rodzeniem i wychowywaniem dzieci. Źródła odmienności tej roli od roli mężczyzny wynikały z naturalnych, wrodzonych, biologicznych predyspozycji oraz z pozycji formalnoprawnych. W tradycyjnym wyobrażeniu modelu rodziny i roli kobiety miała ona dwa podstawowe zadania: wyjść za mąż i urodzić dzieci, stąd dziewczęta socjalizowane były do koncentrowania swojego życia wokół dzieci, ich pielęgnacji, opieki, wychowania. Jak twierdzi D. Markowska¹⁰³, dawniej role rodzicielskie były rolami przypisanymi; prokreacja miała charakter niekontrolowany, żywiołowy, gdyż formalny charakter stanu małżeńskiego zakładał jednoznaczną akceptację rodzicielstwa.

Znaczącym dla ukształtowania się modelu Polki był zwłaszcza okres zaborów. Specyfika historii Polski i długotrwała utrata niepodległości postawiły przed kobietami nowe wyzwania i wycisnęły znamię na modelu kobiety¹⁰⁴. Macierzyństwo w czasach niewoli narodowej nabrało szczegól-

¹⁰⁰ Stwierdzenie to może być jednak sporne w świetle ustaleń M. Mead, która wskazuje na istnienie kultury prefiguratywnej jako modelu kultury przyszłości, w której dorośli są zmuszeni nie tylko do uznania niezależności dzieci i młodzieży, ale także w znacznym stopniu uczą się od nich postaw i wzorów zachowań; patrz: M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

¹⁰¹ K. Budrowska, *Kobieta i stereotypy. Obraz kobiety w prozie polskiej po roku 1989*, Białystok 2000, s. 17.

¹⁰² Porównanie specyfiki sytuacji kobiet w różnych epokach i prześledzenie ewolucji ich ról społecznych na przestrzeni wieków pozwala zidentyfikować przyczyny funkcjonujących jeszcze współcześnie przeświadczeń o ich obecnym miejscu oraz postrzeganych i pożądanym społecznie ich zadaniach; jest to jednak zbyt obszerne zagadnienie, aby poświęcić mu więcej miejsca.

¹⁰³ D. Markowska, *Rodzina w społeczności wiejskiej – ciągłość i zmiana*, Warszawa 1976, s. 184.

¹⁰⁴ Opis częściowo za: M. Ciechomska, *Od matriarchatu...*, op. cit., s. 120–127.

nego znaczenia; zaczął się wówczas zarysowywać ideał Matki Polki – strażniczki wartości moralnych, polskiego dziedzictwa i tożsamości. Okres zaborów wytworzył obraz kobiety heroicznej, silnej, pełnej hartu, samodzielnej, energicznej, zdolnej sprostać przeciwnościom, wszystkim obciążeniom i nowym obowiązkom. Na barkach kobiet dodatkowo spoczywała odpowiedzialność za wychowanie w duchu tradycji narodowych, ciągłości kultury, języka, wiary i umacniania patriotyzmu. Ten symboliczny wzorzec matki i idealnej żony walczącego mężczyzny, podtrzymującego go w zapale walki, mieścił w sobie konieczność podolania samotnemu wychowaniu dzieci i samodzielnemu prowadzeniu gospodarstwa domowego, przedkładając dobro ojczyzny nad realizację własnych potrzeb i aspiracji¹⁰⁵. Urodzenie dziecka umacniało pozycję i autorytet kobiety-matki, bowiem dziecko (zwłaszcza syn) stawał się w pewnym sensie wartością nadrzędną, wartością o wymiarze narodowym. Obok typowych ról strażniczki domu, opiekunki, wychowawczyni i nauczycielki pojawiły się i nowe role: działaczki społecznej, konspiratorki, bojowniczk. Role kobiet, bez względu na stan czy warstwę społeczną, nie ulegały jednak widocznym zmianom, pozostawiając aktualnym model rodziny patriarchalnej¹⁰⁶. Niewątpliwie jednak w okresie zaborów małżeństwo i macierzyństwo podnosiły prestiż kobiety – dotyczyło to wszystkich stanów. Być może to właśnie okres utraty niepodległości w dużej mierze wytworzył funkcjonujący przez kolejne lata w sferze postaw i zachowań społeczny genotyp wzoru kobiety jako osoby, która potrafi sprostać najtrudniejszym wymaganiom stawianym przez rzeczywistość¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Problematyka rodziny, uznawanej za środowisko pozwalające zachować tożsamość narodową, była wówczas kwestią często podejmowaną na łamach czasopism społeczno-kulturalnych; inne zagadnienia (społeczne, kulturalne, gospodarcze, historyczne itp.) podejmowane były w kontekście spraw i potrzeb rodziny, propagując model rodziny wielodzietnej, wielopokoleniowej oraz model kobiety – główny fundament życia rodzinnego, podtrzymującej tradycję, kulturę, religię i tożsamość narodową (Z. Sokół, *Rola czasopism kobiecych*, (w:) J. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka...*, op. cit., s. 127). Rodzina i rola w niej kobiet były również przedmiotem zainteresowania Kościoła, który podtrzymywał patriarchalny układ w rodzinie, a role kobiet sprowadzał do roli matek – rodzenia i wychowywania dzieci na Polaków-katolików, przy czym realizowane przez kobiety zadania wychowawcze i bycie strażniczką tradycyjnych wartości urastały wręcz do rangi głównej formy walki o utrzymanie rodzinnej kultury (N. Stegmann, *Wielkopolskie wzorce kobiecej aktywności społecznej w życiu codziennym na przełomie XIX i XX wieku*, (w:) A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i społeczeństwo...*, op. cit., s. 363–369).

¹⁰⁶ D. Rzepniewska, *Kobieta w rodzinie ziemiańskiej w XIX wieku. Królestwo Polskie*, (w:) A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i społeczeństwo...*, op. cit.

¹⁰⁷ Autorka skłania się ku tej tezie, wyrażonej przez A. Titkow, patrz: A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy...*, op. cit., s. 14.

Z biegiem lat (zwłaszcza po roku 1880) wzór osobowy Matki-Polki był wypierany przez nowe wzory: kobiety mającej odtąd dostęp do kształcenia, zdobycia zawodu i pracy zarobkowej, obywatelki, gospodyni, producentki, działaczki oświatowej¹⁰⁸. Z wolna zmieniał się wielowiekowe przekonanie, że miejsce kobiety łączy się ściśle jedynie z rodziną i domem; kobiety stopniowo dochodziły do głosu, zaczynając walczyć o swoje prawa do równouprawnienia i do wyzwolenia się z mentalności przypisującej im rolę jedynie matki i żony¹⁰⁹.

Po rewolucji 1905 roku¹¹⁰ doszło do wejścia kobiet na rynek pracy w nieznanym dotąd zakresie. Zaraz potem nastąpił szturm kobiet na wyższe uczelnie. Wśród kobiet aktywnych zawodowo było coraz więcej mężatek. Choć traktowano je niechętnie (nastroje te podsyciała prasa kobieca i tzw. prasa narodowa, propagująca patriarchalny model rodziny), liczba pracujących kobiet zamężnych stale wzrastała, choć niezależnie od stanu cywilnego, wykształcenia i sytuacji rodzinnej zarabiała znacznie mniej niż mężczyźni. Ciągłe też były dyskryminowane w prawie¹¹¹. Przełom wieków charakteryzował również rozwój ruchów emancypacyjnych i ujawnianie postaw mizoginizmu.

Okres I wojny światowej zmusił kobiety do podejmowania pracy zarobkowej, troski o rodzinę i jej potrzeby, jak również zastępowania we wszystkich gałęziach gospodarki krajowej mężczyzn, którzy znaleźli się na frontach wojennych¹¹². Nadal więc wymagania społeczne wobec kobiet-Polek niewiele się zmieniły; ceniono u nich wytrzymałość, odporność i poświęcenie.

W okresie międzywojennym¹¹³ utorowały sobie drogę nowe wzorce zachowań społecznych, nowe poglądy i idee, nowe perspektywy. Nastąpił proces „wychodzenia kobiet z domów”, poszerzenia ich swobody, realizowania ich ambicji, rozszerzania się ich aktywności i praw, szczególnie w sferze pracy zawodowej i zarobkowej oraz dostępu do nauki wszystkich stopni. Lata 20. i 30. były okresem walki o możliwość większej dbałości o zdrowie

¹⁰⁸ Z. Sokół, *Rola czasopism...*, op. cit., s. 127–145.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ Opis za: M. Ciechomska, *Od matriarchatu...*, op. cit., s. 135–137.

¹¹¹ Przykładowo władza rodzicielska powierzona była obojgu rodzicom, ale w sytuacjach specjalnych czy różnicy zdań decydowała wola ojca. Matka zyskiwała pełną władzę rodzicielską po śmierci męża lub ograniczenia go w prawach. Kobiety mające nieślubne dzieci podlegały dyskryminacyjnym ograniczeniom prawnym. Za: M. Pietrzak, *Sytuacja prawna kobiet w Drugiej Rzeczypospolitej*, (w:) A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i świat polityki w niepodległej Polsce 1918–1939*, Warszawa 1996, s. 41.

¹¹² Z. Sokół, *Rola czasopism...*, op. cit., s. 127–145.

¹¹³ Omówienie za: M. Ciechomska, *Od matriarchatu...*, op. cit., s. 146–147.

i higienę, o prawo do świadomego macierzyństwa oraz upowszechniania naturalnych metod planowania rodziny (czemu towarzyszyło zmniejszenie umieralności niemowląt i zmniejszenie przeciętnej liczby dzieci w rodzinie). W II Rzeczypospolitej pojawiła się również świadomość potrzeby zorganizowania szerokiej akcji społecznej pod hasłem „Opieka nad macierzyństwem” i w ramach tej akcji nie tylko toczono dyskusje, ale także powołano instytucje udzielające konkretnej pomocy, słusznie zauważając, że kobieta nieprzygotowana do nowej roli matki z trudem będzie sobie radziła z nowymi obowiązkami¹¹⁴. Jednocześnie pojawiały się czasopisma, których łamy wypełniały artykuły poświęcone opiece i wychowaniu dzieci, akcentujące przekonanie o tym, że zajęcia matki są pracą bardzo odpowiedzialną i należy ją traktować podobnie jak pracę w każdym innym zawodzie, zwłaszcza że rola matki to jej pierwsze zadanie w życiu. Powstawały także organizacje w ramach systemu opieki nad matką i dzieckiem. Niemniej jednak podtrzymywano przy tym tradycyjny podział ról, wzmacniany funkcjonowaniem w świadomości większości społeczeństwa patriarchalnego modelu rodziny. Z rzadka pojawiały się wzmianki zachęcające do przełamywania tradycyjnych wzorców i przyznania kobietom wyboru własnej drogi życiowej. Istniała dość duża presja opinii publicznej wywierana na kobiety samotne z wyboru, która za podstawowy obowiązek kobiety uważała zamążpójście i macierzyństwo. Dużą rolę w kreowaniu i podtrzymywaniu tradycyjnego wizerunku kobiety odgrywał Kościół rzymskokatolicki, który rysował obraz dobrej matki, wzorowej żony, wysoce moralnej chrześcijanki oraz przypominał, że od zarania dziejów jedynym jej posłannictwem było małżeństwo i macierzyństwo¹¹⁵. Do wybuchu II wojny światowej, mimo pewnych przejawów emancypacji kobiet, obowiązywał więc wciąż wyraźny wzór drogi życiowej kobiety, który obejmował obowiązkowo wyjście za mąż, prowadzenie domu oraz rodzenie i wychowywanie dzieci.

W okresie II wojny światowej¹¹⁶ los znowu doświadczył Polki dotkliwie i boleśnie. W warunkach biedy, wyzysku i cierpienia ożywił się i zaktualizował ideał Matki-Polki. Ponownie kobiety przejęły męskie role, ciężar walki o życie swoje i najbliższych. Ponownie oczekiwano od nich poświęcenia, wyrzeczeń, zaradności, hartu ducha i siły. Z wojny wyszły z bagażem tragicznych wspomnień, niejednokrotnie osłabione fizycznie i psychicznie.

Po II wojnie światowej¹¹⁷ Polska znalazła się w orbicie wpływów Związku Radzieckiego i ideologii komunistycznej. Komunizm propagował

¹¹⁴ Za: A. Nowak, M. Wójcik, *Kobieta w rodzinie...*, op. cit., s. 31.

¹¹⁵ K. Kalinowski, *Rola kobiety w myśli społecznej o. Jacka Woronieckiego*, (w:) J. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka...*, op. cit., s. 278–287.

¹¹⁶ Opis tego okresu za: M. Ciechomska, *Od matriarchatu...*, op. cit., s. 160–161.

¹¹⁷ Ibidem, s. 165–166.

model matki pracującej zawodowo, kobiety obciążonej obowiązkami domowymi i zawodowymi, radzącej sobie w ich łączeniu; utrzymano więc wcześniejszy wzór kobiety oparty na poświęceniu i opiekuńczości. Mimo wzrostu liczby kobiet aktywnych zawodowo i szybkiego przyrostu żeńskiej młodzieży na wszystkich szczeblach kształcenia, odpowiedzialność za dom i wychowanie dzieci głównie wiązano z zadaniami kobiet. Jednocześnie ważną rolę odgrywał w tym okresie Kościół katolicki, który konsekwentnie propagował utrzymanie tradycyjnej roli kobiety. Oba te lansowane przez władzę i Kościół modele funkcjonowały niemal bezkolizyjnie; oba odwoływały się do takich cnót kobiet, jak skromność, pogodzenie się z losem, ofiarność, poprzestawanie na małym, zorientowanie na innych; obie te ideologie – każda na swój sposób – odwoływały się do buntu i swoją propagandę zaprzęgały w służbę innej idei (budowanie socjalizmu *versus* przechowywanie ducha narodowego i obrona rodziny), a wszystko to kosztem ogromnego przeciążenia kobiet, które musiały być dobrymi pracownicami, a potem w domu równie dobrymi żonami, matkami i gospodyniami¹¹⁸.

Po roku 1945 narodziła się w Polsce formacja, którą A. Titkow¹¹⁹ nazywała „nowym matriarchatem krajów komunistycznych”, a F. Adamski¹²⁰ „matriarchatem ery industrialnej”. Z rolą tą wiązało się natężenie konieczności dominacji matki, która w niełatwej socjalistycznej rzeczywistości była „menadżerem” rodziny, zapewniała jej przetrwanie i sprawowała władzę. To poczucie sukcesu mogło stanowić rekompensatę dla przeciążenia kobiet będącego konsekwencją łączenia ról rodzinnych i zawodowych.

Nowa sytuacja społeczna, spowodowana masowym pójściem kobiet do pracy, stwarzała okazje do tworzenia się i lansowania nowych wzorów osobowych kobiety. Obrazy kobiety na traktorze, kobiety kierującej budową warszawskiego Dworca Centralnego i kobiety-kapłanki ogniska domowego spinała klamra najwyższej oceny, którą uzyskiwała Polka z sukcesem godząca różne role; nie zrezygnowano więc z ideału kobiety, zgodnie z którym oprócz uczciwego, sumiennego wykonywania swoich obowiązków miała być ona kobietą „mądrą, mądrością kobiecą, spracowaną i gospodarną, gotową do wyrzeczeń i poświęceń, opiekunką dzieci oraz ludzi starych i chorych w rodzinie, powiernicą kłopotów mężczyzny, towarzyszką jego życia”¹²¹. Utrzymany więc został tradycyjny wzór oparty na cnotach opiekuńczo-podtrzymujących, odwołujących się do poświęcenia i ofiarności;

¹¹⁸ Ibidem

¹¹⁹ A. Titkow, *Kobiety pod presją?* (w:) A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy...*, op. cit., s. 15.

¹²⁰ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Warszawa 1982, s. 240.

¹²¹ M. Sokołowska, *Obraz kobiety w świadomości współczesnego społeczeństwa polskiego*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3/1978.

nie zburzono tego, co stare, nie wniesiono nowych elementów do wzoru obowiązującego, nie zaproponowano też specjalnie niczego nowego¹²².

Kolejne lata powojenne aż do przewrotu w 1989 roku należy prześledzić szczegółowej, gdyż wydarzenia w tym okresie miały szczególne znaczenie w warunkowaniu postaw kobiet wobec swojego potencjalnego lub faktycznego macierzyństwa.

Na przełomie lat 50. i 60. XX wieku¹²³ nastąpił zwrot w kierunku silniejszego zaakcentowania ról rodzinnych i wyeksponowania rangi małżeństwa i posiadania dzieci. Okres ten cechowała wysoka dzietność określana jako powojenna kompensacja. Dążono wówczas jednocześnie do aktywizacji zawodowej kobiet, gloryfikowano pracę zawodową kobiety jako najwyższy czynnik wyzwolenia jej z „niewoli domowej”. Propagowany świecki model małżeństwa i rodziny wciąż akcentował równoległość ról rodzinnych i społeczno-zawodowych kobiet i mężczyzn, i jako najwłaściwsze przedstawiał godzenie przez kobiety obu tych ról bez preferowania którejkolwiek. Uchwaleniu liberalnej ustawy dopuszczającej przerywanie ciąży w 1956 roku nie towarzyszyły jednak dyskusje na temat konieczności rozwoju oświaty seksualnej i dostępności środków antykoncepcyjnych. Ani zmian, ani podjęcia problematyki kobiecej nie przyniósł także marzec 1968 roku.

Po grudniu 1970¹²⁴, gdy doszło do pewnej liberalizacji życia w Polsce, podobnie jak w poprzedniej dekadzie w kwestii kobiecej trwał zastój, choć zmienił się lansowany przez propagandę model kobiety. Ponieważ władze uznały, że rynek pracy jest nasycony, a liczba urodzeń zbyt mała, pojawiła się tendencja, dyktowana orientacją pronatalistyczną, ograniczania roli zawodowej młodych mężatek wychowujących niemowlęta i małe dzieci. Szeroko propagowano walory życia domowego i udowodniano, że najlepsze jest wychowanie dzieci przez niepracującą zawodowo matkę. W zgodzie z tą tendencją wprowadzono szereg uprawnień socjalnych dla matek. Prorodzinne elementy polityki państwa zostały jednak szybko zminimalizowane przez rzeczywistość kryzysu gospodarczego.

Dla kolejnego przedziału w historii Polski – po okresie sierpniowego buntu, wprowadzeniu stanu wojennego i z czasem zwycięstwa opozycji – charakterystyczne było poluzowanie gorsetu ideologicznego oraz wzrost

¹²² M. Ciechomska, *Od matriarchatu...*, op. cit., s. 316; A. Titkow, *Kobiety pod presją...*, op. cit., s. 33.

¹²³ Czyt. w: D. Markowska, *Rola kobiety polskiej w rodzinie*, (w:) E. Konecka (red.), *Kobiety polskie*, Warszawa 1986; R. Renz, *Kobieta w społeczeństwie polskim w XX wieku*, (w:) J. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka...*, op. cit.

¹²⁴ Patrz w: D. Markowska, *Rola kobiety...*, op. cit.; M. Ciechomska, *Od matriarchatu...*, op. cit.; R. Renz, *Kobieta w społeczeństwie polskim w XX wieku*, (w:) J. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka...*, op. cit.

wpływów sił opozycyjnych i organizacji religijnych¹²⁵. Kobięca kwestia istniała jednak na marginesie, ciągle nie wyartykułowano gamy problemów kobiet na szerszym forum, a jedynie niektóre z nich dotyczące typowo kobiecych sfer życia (np. urlopy macierzyńskie) na krótko zajmowały uwagę. Nadal opowiadano się za patriarchalnym modelem rodziny. Powstające organizacje feministyczne raczej nie znajdowały znaczącego odzewu.

Gdy w 1989 roku „Solidarność” stała się bazą dla rządu, zaczęto propagować model „kobiety domowej”.

Kolejne jednak nawoływania już to do pracy, już to do rodziny i dzieci generowały niepewność kobiet co do swoich powinności oraz utrudniały w znacznym stopniu proces kształtowania się tożsamości kobiet w obu tych rolach¹²⁶.

Zarysowując tło dla zmian kształtu macierzyństwa oraz postaw wobec rodzicielstwa we współczesnej Polsce, nie sposób nie dostrzec znaczenia przemian, jakie zachodziły w naszym kraju po przewrocie 1989 roku¹²⁷.

¹²⁵ Za: M. Ciechomska, *Od matriarchatu...*, op. cit., s. 176.

¹²⁶ D. Markowska, *Rola kobiety...*, op. cit., s. 201.

¹²⁷ Na tę ogólną zmianę jakościową złożyły się następujące szczegółowe tendencje: dynamiczny postęp techniczny i technologiczny, rozwój naukowy, postęp cywilizacyjny, który stał się motorem zmian i pociągnął za sobą robotyzację, komputeryzację, rewolucję informatyczną (udoskonalenie przepływu i dostępności informacji), rozwój mediów, taśmową organizację pracy oraz wzmożone starania w osiąganiu wysokiej i taniej produkcji; przemiany gospodarcze: upowszechnienie zasad wolnego rynku i konkurencji, pojawienie się rynku światowego, ponadnarodowych instytucji finansowych i gospodarczych powodujących przemiany struktury społecznej (spadek liczby rolników, przejściowy wzrost liczby robotników przemysłowych, wzrost sfery usług); procesy urbanizacji i industrializacji, które wywołały ruchliwość społeczną oraz heterogenizację społeczeństw i społeczności lokalnych; szeroki wachlarz opcji oraz mobilność w wyborach towarów konsumpcyjnych, dóbr kulturalnych oraz sposobów i stylów życia, powodujący postrzeganie codzienności przez pryzmat alternatyw; konsumpcjonizm – jeden z przejawów ponowoczesności, wyrażający się produkcją maksymalnej ilości dóbr do szybkiego zużycia przy wsparciu gigantycznego marketingu i maszyny reklamowej; pragmatycznie rozumiane interesy i wartości odnoszące się do sfery ekonomiczno-socjalnej, wyznaczające orientacje i zachowania większości społeczeństwa; nasilenie tej pragmatyzacji powodowane obiektywnym wzrostem ekonomicznego zróżnicowania, wyraźną polaryzacją społeczną; otwieranie się granic przyczyną mieszania się kultur, a w efekcie – rozpadu i zanikania uświęconych obyczajem i historią lokalnych systemów wartości; życie chwilą i w ciągłym pośpiechu kształtujące specyficzną postawę aksjologiczną; różne sektory życia społecznego: gospodarka, polityka, szkolnictwo, czas wolny, zabezpieczenie zdrowia, kultura, moralność, religia itp. tworzące własne systemy strukturalne, z odrębnymi hierarchiami oczekiwań i żądań pod adresem jednostek i grup społecznych, kierowane przez nie-spójne systemy znaczeń; brak jednolitej całości, z ogólnie podzielanymi wartościami i normami; często wchodzenie w kolizje ze sobą uznawanych w społeczeństwie wartości i konfrontacji jednostek uczestniczących w wielu grupach społecznych z różnymi, często sprzecznymi ze sobą, zobowiązaniami; życie społeczne sfragmentaryzowane w wymiarze przestrzennym

W ciągu tych ostatnich kilkunastu lat mamy w Polsce do czynienia z istotnymi przemianami ustrojowymi, kulturowymi i świadomościowymi, które wywarły wpływ na jednostki i całe społeczeństwo, modyfikując postawy, oceny, poglądy, cele i aspiracje życiowe. Nowe okoliczności, ich dynamika i nakładanie się na siebie są brzemiennie w liczne zjawiska. Efekty, przejawy, wskaźniki tych przemian – tworzące specyficznie polską sytuację – można prześledzić w aspektach: ustrojowych, politycznych, ekonomicznych, prawnych oraz społeczno-kulturowych¹²⁸. Szczególnie ważne są tu przemiany dotyczące porządku społeczno-kulturowego, powodujące zmiany zachowań ludzkich (poziom behawioralny) oraz zmiany przekonań, poglądów, opinii i postaw (poziom psychologiczny)¹²⁹. Konsekwencją i odpowiedzią tych

i czasowym; człowiek stający się twórcą, scenarzystą własnej biografii (spostrzeżenia zebrane na podstawie m.in.: M. Ziółkowski, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000; I. Wrońska, J. Mariański, *Wartości życiowe młodzieży na przykładzie szkół pielęgniar-skich*, Lublin 1999; S. Morawski, *W Janusowym kręgu*, (w:) J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999).

¹²⁸ Opis wielowymiarowej polskiej sytuacji po 1989 roku – przemian ustrojowych, ekonomicznych, prawnych i społeczno-kulturowych – i poniższe omówienie tychże przemian w oparciu o następujące pozycje: M. Marczuk, *Ewolucja poglądów młodzieży i dorosłych na główne cele życiowe w okresie transformacji ustrojowej i miejsce edukacji w ich realizacji*, (w:) E. Trempała (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, Bydgoszcz 1994; A. Kojder, *Spojrzenie na przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1989–1997*, (w:) P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa – Kraków 1999; M. Ziółkowski, *O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego*, (w:) P. Sztompka (red.), *Imponderabilia...*, op. cit.; J. Mikułowski-Pomorski, *Niepokój a potrzeba ładu: współczesna polska transformacja wobec zmiany świadomości*, (w:) P. Sztompka (red.), *Imponderabilia...*, op. cit.; J. Mariański, *Kryzys moralności czy transformacja wartości*, (w:) P. Sztompka (red.), *Imponderabilia...*, op. cit.; M. Ziółkowski, *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, „Forum Oświatowe”, nr 1–2; B. Galas, *Pokolenie chaosu i nadziei. Socjalizacja w warunkach zmiany społecznej*, (w:) R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli*, Kraków 2001; I. Wrońska, J. Mariański, *Wartości życiowe...*, op. cit.; J. Mariański, *Młodzież między...*, op. cit.

¹²⁹ Wyjaskrawia się indywidualizm, u jednostek wzrasta poczucie rozszerzenia się ich autonomii, zakresu swobody i wolności, akcentowane jest prawo do odmienności, do spontaniczności i do indywidualnej ekspresji siebie. Propagowane są przekonania o szansach wolnego, samodzielnego kształtowania własnego projektu życia. Lansowana jest konieczność aktywnego profilowania we własnym zakresie swojej biografii i ciągłego podejmowania decyzji na ogromnym polu możliwości.

Następują dekompozycje w obszarze aksjologii, a systemy wartości uznawane dotąd za niepodważalne ulegają rozchwianiu, rewizji i przeszerzegowaniu. Szereg wartości zakwestionowano, poddając krytyce i przekonując o ich nieaktualności. Preferowane są wartości użyteczne, konsumpcyjne, instrumentalne. Krystalizowanie się nowego porządku aksjologicznego dopuszcza preferowanie zweryfikowanych starych wartości i wprowadzenie nowych. Hierarchie wartości nie stanowią wspólnej własności wszystkich członków społeczeństwa. Unika się

przemian jest tworzenie się nowych układów społecznych, nowych zasobów wiedzy i doświadczeń, zmiany postaw, potrzeb, aspiracji, etosów, wzorów, reguł, systemów wartości, norm, matryc myślenia i postępowania, nowych strategii przystosowawczych i wzorów radzenia sobie w rzeczywistości. „Nowe” w zestawieniu z wolnością wyboru człowieka w wielu sferach życia¹³⁰ i nieumiejętnością radzenia sobie przezeń w innej rzeczywistości może powodować (i tak się często dzieje) poczucie chaosu, zagubienia, wielorakiej niepewności, destabilizację świadomości społeczeństwa, w tym także młodzieży, chwiejność jej systemów wartości, trudności w krystalizowaniu się celów życiowych.

Wszystkie te procesy, osaczając jednostkę, mają swoje reperkusje – bezpośrednie lub pośrednie – w kształcie społeczeństwa polskiego, w przemianach

sytuacji, by jakaś wartość została uznana za wyłączną i powszechną. Rozbicie społecznych systemów wartości i norm oraz niedobór reguł spajających społeczeństwo prowadzi do wytworzenia próżni aksjologicznej.

Dokonuje się reorganizacja przestrzeni moralnej. Słabnie znaczenie uniwersalnych kodów moralnych. Kondycja moralna społeczeństwa staje się coraz bardziej ambiwalentna i wieloznaczna. Widoczne jest obniżenie standardów moralnych, upowszechnienie relatywizmu etycznego, zastępowanie kryteriów etycznych kryteriami pragmatycznymi i instrumentalnymi.

Obserwuje się rozpad norm społecznych jako ogólnych reguł postępowania o powszechnej mocy obowiązującej. Wiąże się to z relatywizacją norm do konkretnych warunków. Poszerzają się granice społecznie dopuszczalnych odstępstw od jeszcze uznawanych zasad etycznych. Normy tracą swą przejrzystość i przestają pełnić swoje podstawowe funkcje kontrolne, socjalizacyjne, regulacyjne, orientacyjne. Atrofia norm powoduje, że zachowaniom ludzkim brakuje regulatorów i drogowskazów. Wybory stają się przypadkowe, ambiwalentne, niejednoznaczne. Coraz powszechniej stają się poczucie, że nie obowiązują już żadne reguły i że wielu sytuacji nie regulują już żadne normy. Destabilizacji ulegają także kryteria ocen.

Pogłębia się selektywna aprobata tradycji, kwestionowanie jej oraz odchodzenie od utrwalonych w tradycji wzorów konstruowania własnej biografii do nowych, będących wyrazem indywidualnych wyborów życiowych.

Zwiększona jest akceptacja dla pluralizmu wartości i stylów życia. Jednostka nie jest skazana na jeden obowiązujący bezwzględnie system aksjonormatywny. Konkurencyjne grupy społeczne mogą oferować częściowo sprzeczne ze sobą wzory zachowań.

Nabiera tempa rozpad tradycyjnych środowisk społecznych i wyzwolenie człowieka ze środowiskowych więzi.

Wielość podmiotów socjalizacyjnych oraz „rozmycie się” kompetencji socjalizacyjnych obniża rangę i siłę wpływu socjalizacji pierwotnej przebiegającej w rodzinie.

Maleje siła i trwałość oddziaływań podmiotów społecznej kontroli; ich miejsce zastępuje zglobalizowany system dóbr i mediów – rynek dóbr konsumpcyjnych, reklama, kultura popularna, czyli podmioty „bezosobowe”, rozproszone, niewidzialne, pozornie pluralistyczne, a jednocześnie propagujące dość jednolitą wizję świata, podporządkowaną konsumpcji i rozrywce.

¹³⁰ M. Ziółkowski zauważa, że we współczesnej cywilizacji następuje przejście od społeczeństwa losu do społeczeństwa wyboru; patrz: M. Ziółkowski, *Zmiany systemu wartości*, (w:) J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie – dynamika zmian*, Warszawa 2006.

nach świadomościowych jego członków. Przemiany te wywarły także znamie na sposobie postrzegania miejsca kobiety w polskim społeczeństwie. Ponieważ przekonania stały się sprawą swobodnego wyboru, nakazy i zakazy nabierają charakteru „propozycji”, a wzorce zachowań stają się opcjami, spośród których można wybierać, kobiety coraz częściej i coraz śmielej wyrażają swoje zdanie na temat preferowanego przez nich kształtu ich życia.

1.2.2. Macierzyństwo jako przedmiot zainteresowania demografii

W sytuacji nowego kształtu życia społecznego i obyczajowego obserwowana jest zatem wielość wybieranych przez kobiety własnych scenariuszy życiowych. Konsekwencje tych wyborów i miejsce w nich macierzyństwa znajdują odbicie w obrazie demograficznym Polski¹³¹.

W sytuacji demograficznej Polski na przełomie XX i XXI wieku za istotne uznaje się zasygnalizowane poniżej procesy i zjawiska¹³², dotyczące bezpośrednio i pośrednio rodzicielstwa.

Jednym z możliwych celów lub skutków zawierania małżeństw jest prokreacja. Jej spadek wiąże się więc po części z obniżeniem liczby zawieranych małżeństw. W Polsce temu spadkowi (np. w 1970 roku liczba ta wynosiła ponad 280 tysięcy, a w roku 2002 o 88 tysięcy mniej) towarzyszy opóźnianie wieku ich zawierania. Większym przyzwoleniem społecznym cieszą się związki niemałżeńskie; mamy do czynienia ze wzrostem kohabitacji (wraz ze wzrostem jej społecznej akceptacji i postrzeganiem jej jako alterna-

¹³¹ Wzorzec postaw prokreacyjnych jest funkcją systemu wartości moralnych, kulturowych i materialnych, ukształtowanego pod wpływem zewnętrznych czynników o charakterze makrospołecznym (za: S. Wierchosławski, *Raport końcowy kierownika grupy tematycznej 11.5.4.*, (w:) S. Wierchosławski (red.), *Raporty końcowe z badań w latach 1976–1980*, „Monografie i Opracowania” nr 111/4, Warszawa 1982, s. 185–190). Wzorce zachowań prokreacyjnych zależą natomiast od czynników biologicznych, czynników określających świadomość postaw prokreacyjnych oraz czynników określających możliwości realizacji postaw (za: S. Wierchosławski, *Raport końcowy...*, op. cit., s. 185–190).

¹³² W omawianiu poniższych treści wspierałam się na zestawieniach tabelarycznych (częściowo korzystając również z załączonych komentarzy), zaczerpniętych ze strony internetowej Głównego Urzędu Statystycznego – <http://stat.gov.pl> oraz z częściowo publikowanych danych w Rocznikach Demograficznych i Rocznikach GUS, a także z: S. Wierchosławski, *Rodzina w procesie transformacji*, (w:) P. Kryczka (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, Lublin 1997; J.Z. Holzer, *Demograficzna charakterystyka populacji dziecięcej. Prognozy demograficzne. Co należy rozumieć przez pojęcie polityki rodzinnej (tezy wystąpienia)*, (w:) B. Balcerzak-Paradowska (red.), *Sytuacja dzieci w Polsce w okresie przemian*, Warszawa 1999; M. Daszyński, M. Kuciarska-Ciesielska, L. Rutkowska, *Główne cechy demograficzne rodziny w Polsce*, (w:) A. Kurzynowski (red.), *Rodzina w okresie transformacji systemowej*, Warszawa 1995; M. Okólski, *Płodność i rodzina w okresie transformacji*, (w:) J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo...*, op. cit.

tywy dla małżeństwa i rodziny). Ma przy tym miejsce osłabienie trwałości małżeństw, czego wyrazem jest wzrost liczby rozwodów (od roku 1970 do roku 2002 o 11 tysięcy, przypuszczać można jednak, że nie jest to rzeczywista liczba, gdyż wiele małżeństw, mimo istnienia przesłanek do ich rozwiązania, z różnych powodów nie decyduje się na rozwód).

Obserwuje się proces słabnięcia siły „nakazu macierzyństwa” – począwszy od 1984 roku odnotować można trend spadku liczby urodzeń w Polsce i to prawie o połowę. W zestawieniach sporządzanych przez GUS, ilustrujących zmiany w strukturze ludności w latach 1950–2002, obserwuje się spadki: przyrostu rzeczywistego (nawet do wartości minusowej), współczynnika dzietności ogólnej (od 3,7 w roku 1950 do 1,2 w roku 2002) oraz współczynnika reprodukcji brutto (od blisko 1,8 w roku 1950 do zmniejszonego o 2/3 w roku 2002; w 1992 roku pierwszy raz w całym okresie powojennym współczynnik reprodukcji spadł poniżej 2,000). Od 1989 roku poziom reprodukcji nie gwarantuje prostej zastępowalności pokoleń¹³³. Do 1990 roku utrzymywała się wyraźna tendencja wzrostowa procentowego udziału dzieci w pierwszym roku trwania małżeństwa; począwszy od 1991 roku obserwuje się przesuwanie momentu decyzji o powiększeniu rodziny.

W latach 1965–1983 zaobserwować można było względną stałość liczby urodzeń z towarzyszącymi jej takimi zjawiskami, jak: wczesne zawieranie małżeństw, wczesne rodzicielstwo, proces skracania odstępów protogenetycznych¹³⁴, wzrost dzietności, któremu towarzyszyło skracanie odstępów intergenetycznych¹³⁵, koniec rozrodczości wielu kobiet przed ukończeniem przez nie 30 roku życia. Od 1984 roku liczba urodzeń w Polsce nieprzerwanie maleje. Obecnie zmiany kalendarza urodzeń dotyczą wydłużania się odstępów protogenetycznych i w znacznej części rodzin – odstępów intergenetycznych¹³⁶. Wiemy już, że zmniejszenie dzietności nie wynika tylko ze wstrzeźliwości płciowej, lecz ze splotu kilku innych przyczyn: postrzegania pożycia seksualnego jako wartości autonomicznej, niekoniecznie sprzężonej z funkcją prokreacyjną, upowszechnienia antykoncepcji, wzrostu aspiracji edukacyjnych i zawodowych, zmian planów życiowych i prioryte-

¹³³ Przyjmuje się, że proces zastępowalności pokoleń jest zapewniony wówczas, gdy współczynnik dzietności utrzymywany jest na poziomie 2,15–2,2 w przeliczeniu na kobietę w wieku rozrodczym.

¹³⁴ Prospektywne odstępy protogenetyczne to odstęp czasu między zawarciem związku małżeńskiego a urodzeniem pierwszego dziecka; za: W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie i prokreacyjne młodzieży polskiej stanu wolnego – studium statystyczno-demograficzne*, Warszawa 1990, s. 150.

¹³⁵ Prospektywne odstępy intergenetyczne to odstępy czasu między urodzeniami: drugiego dziecka a pierwszego, trzeciego a drugiego itd.; za: W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie...*, op. cit., s. 150.

¹³⁶ Za: S. Wierchosławski, *Rodzina w procesie...*, op. cit., s. 103.

tów kobiet, złej sytuacji materialnej obywateli, konkurencji na rynku pracy, ograniczeń w zaspokajaniu potrzeb mieszkaniowych i materialnych młodych rodzin oraz trudności kobiet w godzeniu obowiązków zawodowych i rodzinnych. Prokreacja stała się przedmiotem kalkulacji, wyważania zysków i strat, i jest wynikiem wyboru, jakiego coraz częściej dokonują ludzie młodzi, decydując się najpierw na osiągnięcie określonego poziomu wykształcenia oraz stabilizacji ekonomicznej, a dopiero potem na założenie rodziny oraz jej powiększenie.

Podstawowym czynnikiem wpływającym na spadek liczby urodzeń jest spadek wskaźnika płodności kobiet, który na przestrzeni ostatnich 20 lat zmniejszył się o ponad 50%. Wśród kobiet w wieku największej płodności (20–24 lata) zmalała liczba urodzeń żywych na 1000 kobiet z 199 urodzeń w 1960 roku do 68 w roku 2002. Takie zmiany w płodności kobiet wpływają na model zastępowalności pokoleń (a jak wcześniej zostało już zasygnalizowane, od początku lat 90. utrwała się model zawężonej reprodukcji, który nie gwarantuje prostej zastępowalności pokoleń). Obserwowany jest także wzrost przeciętnego wieku kobiet rodzących pierwsze dziecko; dane pokazują, że najniższy przeciętny ich wiek został odnotowany w 1971 roku – 22,7 lat, zaś w roku 2002 ta średnia wynosiła 24,6 lat; wzrósł przy tym znacznie udział w ogólnej płodności kobiet 30–34-letnich. Sam współczynnik dzietności kobiet (czyli liczba dzieci, które urodziłaby przeciętnie kobieta w ciągu całego okresu rozrodczego przy założeniu, że w poszczególnych fazach tego okresu rodziłaby z intensywnością obserwowaną w danym roku) zmalał z blisko 3 w 1960 roku do 1,24 w 2000 roku.

Inną kwestią związaną z problematyką macierzyństwa jest aborcja. Oficjalne liczby wskazujące na zabiegi przerywania ciąży od roku 1993 (gdy weszła w życie ustawa „O planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży”, która w art. 4a pkt. 1 dopuszcza przerwanie ciąży w pewnych przypadkach) nasuwają przypuszczenie o istnieniu tzw. podziemnego rynku aborcyjnego oraz o obchodzeniu prawa przez lekarzy i zainteresowane kobiety w ciąży poprzez urzędowe zakwalifikowanie faktycznych zabiegów przerywania ciąży do kategorii poronień samoistnych, stąd prezentowane oficjalnie statystyki w tej kwestii nie do końca są wiarygodne.

Od 10 lat obserwowany jest również systematyczny spadek zgonów dzieci. W 1990 roku umieralność dzieci do 1 r. ż. wynosiła 19 na 1000 urodzeń żywych, a w 2000 roku – 8,1.

Za podstawową grupę społeczną, od której oczekuje się wypełniania funkcji prokreacyjnych, uważa się niezmiennie rodzinę. Więcej informacji na temat współczesnych rodzin przyniósł przeprowadzony w 2002 roku Naro-

dowy Spis Powszechny. Ponieważ są to dane stosunkowo świeże, należy poświęcić im więcej uwagi¹³⁷.

Jak wynika z zebranych informacji, dominującym typem rodziny w Polsce są małżeństwa z dziećmi – 5860,3 tys. i stanowią one 56% wszystkich polskich rodzin; w stosunku do 1988 roku ich liczba zmniejszyła się o 6,9% (tj. o 462,9 tys.) i dotyczy to szczególnie rodzin w miastach. Drugim pod względem liczebności typem rodziny były małżeństwa bez dzieci; w 2002 roku stanowiły one 22,7% wszystkich rodzin w Polsce, a liczba wzrosła od 1988 roku o 40,7 tys. Nowym typem rodzin, uwzględnionym po raz pierwszy w spisie 2002 roku, są partnerzy, którzy stanowią niecałe 2% rodzin w Polsce (w miastach tworzą 2,3% rodzin, na wsi – 1,3%; ponad połowę z nich stanowią rodziny z dziećmi).

W 2002 roku było 2030,1 tys. rodzin niepełnych i ich liczba zwiększyła się o 456,3 tys. w stosunku do 1988 roku. Większość z tych rodzin (64,9% matek i 69,6% ojców) utrzymuje tylko jedno dziecko, dwoje – odpowiednio 25,9% i 22,8%, a troje – 9,1% matek i 7,6% ojców.

Dane spisu na temat dzieci w rodzinach dotyczą przede wszystkim grupy dzieci w wieku 0–24 lat pozostających na utrzymaniu, zamieszkujących z obojgiem rodziców lub z jednym w rodzinach niepełnych. W roku 2002 stanowiły 27,9% populacji Polski, a ich liczba wyniosła 10808,7 tys. Oznacza to, że w okresie międzyspisywym zbiorowość dzieci pozostających na utrzymaniu zmniejszyła się o 784,3 tys. Na podstawie spisu z 2002 roku ustalono, że rodziny z dziećmi do lat 24 pozostającymi na utrzymaniu stanowią 58,1% wszystkich rodzin.

Proces dorastania każdej generacji przebiega w innych warunkach, wyznaczonych różnymi czynnikami i zasadzającymi się na innych zależnościach. Z badań A. Guryckiej¹³⁸ nad światopoglądem młodzieży (powtarzanych co 10 lat, poczynawszy od końca lat 40. do końca 80.) wynika, że zależy on od świata, w jakim ona żyje, że „czas społeczny”, czyli przemiany społeczne, zdarzenia i problemy, które występują równolegle z procesem rozwoju właściwości psychicznych, stanowią tworzywo podmiotowego rozumienia świata. Zasygnalizowanie powyższych uwarunkowań historycznych i zarysowanie obrazu demograficznego Polski jest więc istotne, gdyż w powiązaniu z nimi odbywa się kształtowanie przekonań, postaw i mentalności młodego pokolenia. W obliczu przemian takiej wagi podjęcie kwestii wartości wydaje się uzasadnione i potrzebne.

¹³⁷ Dane i komentarze zaczerpnięte ze strony internetowej – <http://stat.gov.pl>.

¹³⁸ A. Gurycka, *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991 s. 207.

1.3. Nauka w służbie macierzyństwa

1.3.1. Prawo na straży macierzyństwa

W rozwoju cywilizowanych społeczeństw europejskich opieka prawna nad rodziną pojawiła się stosunkowo niedawno, bo na początku XIX wieku. Oznaczało to przejęcie przynajmniej częściowej odpowiedzialności przez państwo za tych, którzy potrzebują wsparcia, uznanie opiekuńczych uprawnień osób potrzebujących i obligatoryjności ich realizacji przez powołane do tego podmioty¹³⁹.

Polskie prawodawstwo¹⁴⁰ stoi na straży praw dziecka, a jego dobro stanowi podstawę szczegółowych uregulowań z obszaru prawa rodzinnego. Takie same prawa mają wszystkie dzieci urodzone zarówno w małżeństwie, jak i poza nim. Zasadą prawa rodzinnego jest też umacnianie trwałości małżeństwa i rodziny oraz równouprawnienie małżonków.

Stwierdzenie stosunku prawnego rodziców i dzieci reguluje prawo rodzinne¹⁴¹. Ustalenie macierzyństwa na ogół nie stwarza trudności. O macierzyństwie rozstrzyga wpis do aktu cywilnego urodzenia dziecka, co dokonuje się na podstawie zgłoszenia popartego odpowiednimi dowodami w ciągu 14 dni od urodzenia się dziecka. Z chwilą sporządzenia aktu urodzenia i dokonania wpisu matki dziecka kobieta staje się w świetle prawa matką danego dziecka. Kodeks rodzinny i opiekuńczy nie reguluje jednak kwestii w przypadkach, w których ustalenie macierzyństwa następuje z trudnością (dzieje się tak m.in. w sytuacji znalezienia dziecka niewiadomego pochodzenia)¹⁴².

¹³⁹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, część I, Olsztyn 1998, s. 131–132.

¹⁴⁰ Wśród źródeł powszechnie obowiązującego prawa, zawierających regulacje dotyczące funkcjonowania rodziny w Polsce, wymienia się Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, uchwaloną i przyjętą w 1997 roku (zwłaszcza art. 18, 48, 53, 72), oraz szereg ustaw (wśród nich m.in.: kodeks rodzinny i opiekuńczy, ustawa o pomocy społecznej, ustawa o świadczeniach rodzinnych, ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich, fragmenty kodeksu karnego, fragmenty części ogólnej kodeksu cywilnego oraz kodeksu postępowania cywilnego). Na gruncie polskim obowiązujące są także pewne ratyfikowane umowy międzynarodowe, nawiązujące do szeroko rozumianych praw człowieka, obligujące państwo polskie do dostosowania do nich swojego prawa. W kwestiach rodziny obligujące są również rozporządzenia wydawane przez organy władzy wykonawczej oraz akty prawa miejscowego, lokalnego, obowiązujące na obszarach działania organów, które je ustanowiły.

Zestawienie aktów prawnych, zawierających regulacje dotyczące funkcjonowania rodziny za: M. Andrzejewski, *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa, 1999, s. 14–16.

Zainteresowanych odsyłam do pełnych tekstów tychże aktów prawnych oraz ich fachowych interpretacji.

¹⁴¹ Omówienie w oparciu o: J. Winiarz, *Prawo rodzinne*, Warszawa 1995 oraz kodeks rodzinny i opiekuńczy.

¹⁴² Podstaw dochodzenia macierzyństwa doszukuje się wówczas w judykaturze i nauce prawa w treści art. 86 k.r.o., który mówi, iż powództwo o ustalenie lub zaprzeczenie pocho-

Prawną sytuację kobiet-matek (zarówno tych, które urodziły dziecko, jak i tych, które podjęły się opieki nad cudzym dzieckiem) szczegółowiej reguluje szereg aktów prawnych, które zawierają zobowiązania państwa wobec matki i dziecka oraz obowiązki kobiety wobec dziecka i siebie, m.in.: Konstytucja RP, kodeks rodzinny i opiekuńczy, kodeks karny i kodeks cywilny¹⁴³.

Z problematyką macierzyństwa związana jest także kontrowersyjna na gruncie polskim i ciągle powracająca w publicznych debatach kwestia aborcji. Obecnie pozostająca w mocy ustawa zezwala na przerwanie ciąży w trzech przypadkach: 1) gdy ciąża stanowi zagrożenie dla życia lub zdrowia kobiety ciężarnej, 2) gdy badania prenatalne lub inne przesłanki medyczne wskazują na duże prawdopodobieństwo ciężkiego i nieodwracalnego upośledzenia płodu albo nieuleczalnej choroby zagrażającej jego życiu oraz 3) gdy zachodzi uzasadnione podejrzenie, że ciąża powstała w wyniku czynu zabronionego¹⁴⁴.

dzenia dziecka może wytoczyć także prokurator. Ustalenie macierzyństwa w sensie pozytywnym polega na stwierdzeniu, iż kobieta jest matką dziecka, natomiast w sensie negatywnym – na zaprzeczeniu, że dana kobieta jest matką. Ustalenie macierzyństwa nie może nastąpić przed urodzeniem dziecka żywego. Żądanie ustalenia macierzyństwa nie ulega przedawnieniu. Ustalenie macierzyństwa stanowi niezbędną przesłankę ustalenia ojcostwa.

¹⁴³ Opieka i ochrona małżeństwa, rodziny i macierzyństwa znajduje swoje uzasadnienie w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej – uznaje ona macierzyństwo za samoistną wartość konstytucyjną i poręcza mu opiekę i ochronę. Ze względu na jego niezastępowalne funkcje, podejmowana jest w interesie matki, a równorzędnym podmiotem ochrony jest dziecko poczęte i jego prawidłowy rozwój prenatalny. Z konstytucji (art. 71, p. 2 oraz art. 68 ust. 3) płynie nakaz prawnej ochrony macierzyństwa. Inne regulacje (dotyczące m.in. małżeństwa, rozwodów, konkubinatu, opieki nad dzieckiem, alimentów, stwierdzenia stosunku prawnego rodziców i dzieci oraz ustalenia macierzyństwa) zawarte są w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym. Rodzinę chronią także przepisy kodeksu karnego, zwłaszcza w rozdziale XIX – rejestrze przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu. Częściowo prawną ochronę rodziny odnaleźć można również we fragmentach części ogólnej kodeksu cywilnego (zwłaszcza przepisy dotyczące ochrony małoletniego w obrocie prawnym oraz zasady prawa spadkowego) i fragmentach kodeksu postępowania cywilnego.

¹⁴⁴ Ciąża zagrażająca życiu matki lub ciąża, w której stwierdzono genetyczne uszkodzenie płodu może być przerywana wyłącznie przez lekarza w szpitalu. Zaświadczenie stwierdzające, iż ciąża stanowi zagrożenie dla zdrowia matki musi wydać lekarz inny niż ten, który ma przeprowadzić zabieg. W przypadkach, w których stwierdzono wysokie prawdopodobieństwo upośledzenia płodu lub jego nieuleczalną chorobę, ciąża może być przerywana zanim płód osiągnie stadium rozwoju, w którym staje się zdolny do samodzielnego życia poza organizmem matki. Jeśli do zapłodnienia doszło w wyniku przestępstwa, ciąża może być usunięta przed końcem dwunastego tygodnia. W takich przypadkach wymaga się zaświadczenia z prokuratury, stwierdzającego, iż ciąża rzeczywiście powstała wskutek czynu zabronionego. Kobiety, które chcą przerwać ciążę, są zobowiązane do złożenia pisemnego oświadczenia, w którym wyrażają zgodę na zabieg. Kobiety niepełnoletnie lub nieposiadające zdolności prawnej również muszą przedstawić pisemną zgodę na zabieg, sporządzoną przez ich usta-

Broniąc życia, powinno się występować w obronie matki, jej zdrowia fizycznego, psychicznego i duchowego oraz wszystkiego tego, co składa się na godność macierzyństwa, podkreślając prawo matki do ochrony macierzyństwa i obowiązki społeczeństwa wobec kobiety brzemiennej¹⁴⁵.

1.3.2. Polityka społeczna a zabezpieczanie macierzyństwa

Cele polityki społecznej „odnoszą się bezpośrednio do rodzin i dotyczą wyrównywania pomiędzy nimi nieuzasadnionych i niezawinionych różnic socjalnych, tworzenia im równych szans oraz asekurowania ryzyka życiowego”¹⁴⁶.

Państwo jako główny podmiot polityki społecznej (wyznaczający ogólne cele polityki rodzinnej i odpowiedzialny za tworzenie warunków dla ich realizacji¹⁴⁷) może stosować albo strategię pronatalistyczną (populacyjną – zachęcając do posiadania dzieci), albo antynatalistyczną (depopulacyjną – działając w odwrotny sposób)¹⁴⁸, dysponując trzema grupami środków:

- prawnymi, np. dopuszczalność lub niedopuszczalność aborcji, uprawnień macierzyńskie i wychowawcze, określenie dolnej granicy wieku zawarcia małżeństwa, pomoc w zakresie leczenia, zasiłki rodzinne, opieka prawna nad trwałością rodziny;

- ekonomicznymi, np. wszelkie świadczenia finansowe związane z macierzyństwem i opieką nad dziećmi, subwencjonowanie przez państwo kosztów związanych z utrzymaniem i kształceniem dzieci, dostępność i powszechność edukacji;

- zwyczajowo-kulturowymi, np. związanymi ze światopoglądem, nakazami i zakazami religijnymi, modą na posiadanie lub nieposiadanie dzieci¹⁴⁹.

wowego przedstawiciela. Zgody wymaga się także od dziewcząt powyżej 13 roku życia, natomiast w przypadku małoletniej poniżej 13 roku życia potrzebna jest zgoda sądu opiekuńczego, choć ma ona prawo wyrażenia własnej opinii. Od kobiety całkowicie ubezwłasnowolnionej także wymagana jest pisemna zgoda, jeśli zezwala na to jej stan psychiczny. Kobiety objęte ubezpieczeniem zdrowotnym bądź uprawnione na podstawie odrębnych przepisów do bezpłatnej opieki medycznej mają prawo do bezpłatnego przerwania ciąży w publicznym szpitalu.

¹⁴⁵ P. Wosicki, *W obronie godności macierzyństwa*, (w:) E. Kowalewska (red.), *Międzynarodowy Kongres „O godność macierzyństwa”*, Warszawa 1998, s. 51.

¹⁴⁶ Definicja za: K. Głębicka, *Polityka społeczna państwa polskiego u progu członkostwa w Unii Europejskiej*, Radom 2004, s. 104.

¹⁴⁷ Za: B. Balcerzak-Paradowska, *Polityka rodzinna w Polsce w XXI wieku*, (w:) R. Horodeński, E. Ozorowski (red.), *Rodzina – etyka – ekonomia*, Białystok 2005, s. 116.

¹⁴⁸ Za: L. Frąckiewicz, *Spółeczno-demograficzne bariery dzietności*, (w:) K. Frysztacki, K. Heffner (red.), *W odpowiedzi na zjawiska i wyzwania społeczne*, Opole 2003, s. 140.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 140–141.

Badania prowadzone w różnych krajach wykazały skuteczność polityki pronatalistycznej jedynie w przypadku, gdy podejmowane są wszystkie te środki jednocześnie¹⁵⁰.

Próba polepszenia sytuacji kobiety-matki są zagwarantowane w kodeksie pracy uprawnienia dla kobiet opiekujących się dziećmi. Przepisy kodeksu pracy chronią interesy rodziny poprzez ochronę zdrowia kobiet i ochronę macierzyństwa. Zasady ochrony kobiet-pracownic, określone w dziale ósmym, mają na celu stworzenie możliwie pełnej stabilizacji stosunku pracy kobiet w okresie ciąży i urlopu macierzyńskiego¹⁵¹. Mimo tego – jak zauważa B. Balcerzak-Paradowska¹⁵² – pracodawcy mający zatrudnić kobietę rozważają potencjalne skutki finansowe i organizacyjne dla firmy, wynikające z przysługujących kobiecie uprawnień, i częstokroć po zanalizowaniu trudności organizacyjnych i dodatkowych kosztów obciążających pracodawcę (konieczność wypłaty wynagrodzenia lub dodatkowych świadczeń za nieprzepracowany czas) wolą zatrudnić mężczyznę.

Instytucją polityki społecznej państwa jest pomoc społeczna, mająca na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne

¹⁵⁰ Ibidem, s. 141.

¹⁵¹ „Ochrona zdrowia kobiet w ostatnim stadium ciąży i po porodzie realizowana jest ponadto poprzez ustanowienie urlopu macierzyńskiego, co ma stworzyć warunki do odbycia prawidłowego porodu i odzyskania sił po porodzie oraz zapewnienia opieki nad dzieckiem w pierwszym okresie jego życia. Ustawowe zagwarantowanie prawa do urlopu wychowawczego ma na celu stworzenie kobiecie korzystnych warunków do sprawowania osobistej opieki nad dzieckiem w sytuacji, gdy trudno jest pogodzić obowiązki zawodowe z opiekuńczymi. (...) W zakresie ochrony pracy kobiet nie ma rozróżnienia, czy kobieta samotnie wychowuje dziecko, czy wychowuje je wraz z mężem. Celem tych uregulowań jest bowiem zabezpieczenie interesów wszystkich kobiet pracujących z uwagi na konieczność pogodzenia obowiązków opiekuńczych z zawodowymi oraz ochrona zdrowia kobiet ze względu na ich szczególną rolę związaną z macierzyństwem” (A. Semenowicz, *Ochrona macierzyństwa w prawie pracy i ubezpieczeń społecznych*, (w:) M. Rymsza (red.), *Samotne macierzyństwo i polityka społeczna*, Warszawa 2001, s. 201–202). Od 19.12.2006 pracownicy przysługuje urlop macierzyński w wymiarze 18 tygodni po pierwszym porodzie, 20 tygodni po każdym następnym porodzie oraz 28 tygodni w przypadku urodzenia więcej niż jednego dziecka przy jednym porodzie, także pracownicy, która wychowuje dziecko przysposobione lub która przyjęła dziecko jako rodzina zastępcza, przysługuje urlop macierzyński w wymiarze 18 tygodni. Pracodawca jest obowiązany udzielić pracownicy urlopu wychowawczego w celu sprawowania opieki nad małym dzieckiem, jeżeli pracownica wystąpi z takim wnioskiem; urlop wychowawczy jest kontynuacją urlopu macierzyńskiego, przysługuje na wniosek pracownicy. Ponadto pracownica karmiąca dziecko piersią ma prawo do przerw w pracy wliczanych do czasu pracy. Pracownikowi wychowującemu przynajmniej jedno dziecko w wieku do 14 lat przysługuje również w ciągu roku kalendarzowego zwolnienie z pracy na 2 dni, z zachowaniem prawa do wynagrodzenia.

¹⁵² B. Balcerzak-Paradowska, *Czy uprawnienia pracownicze sprzyjają zatrudnieniu kobiet?*, „Polityka Społeczna” nr 11–12/2002, s. 39–41.

uprawnienia, zasoby i możliwości¹⁵³. Uprawnienia dla rodzin, a więc w tym dla kobiet i osób opiekujących się dziećmi, zagwarantowane w ustawie o pomocy społecznej, to świadczenia pieniężne i niepieniężne¹⁵⁴.

Program polityki prorodzinnej państwa powinien mieć charakter długofalowy, systemowy i kompleksowy. Jednym z nadrzędnych, długookresowych celów polityki rodzinnej jest stworzenie rodzinie warunków do pełnego rozwoju i funkcjonowania poprzez wspomaganie jej we wszystkich fazach rozwoju¹⁵⁵. W celu realizacji zintegrowanej polityki rodzinnej potrzebna jest ścisła współpraca wielu podmiotów, a także współzależność celów w poszczególnych dziedzinach polityki społecznej¹⁵⁶. Obok instytucji administracji rządowej do realizacji polityki na rzecz rodziny powinny być włączone organy samorządowe wszystkich szczebli oraz organizacje pozarządowe. Ponadto bez właściwego usystematyzowania lokalnych problemów samorządowych oraz trafnego wskazania na potrzeby priorytetowe i realność ich rozwiązania polityka prorodzinna może okazać się tylko zbiorem życzeń i roszczeń wielu środowisk¹⁵⁷.

Wyzwania dla polityki prorodzinnej¹⁵⁸:

- wiązać się z tworzeniem warunków (poprzez podejmowanie działań w zakresie polityki finansowej, mieszkaniowej i zatrudnienia) dla posiadania dziecka/dzieci lub łagodzenia obciążeń związanych z utrzymaniem dzieci można sformułować następująco¹⁵⁹:

- upowszechnianie wartości rodzinnych obecnych w kulturze europejskiej;
- oddziaływanie na kształtowanie systemu norm i wartości, z rodziną i dziećmi jako wartościami priorytetowymi;

- prorodzinna edukacja całego społeczeństwa: przygotowanie do życia w rodzinie młodego pokolenia poprzez edukację w szkole, popularyzowanie wzorców życia rodzinnego w środkach masowego przekazu, umacnianie więzi rodzinnych;

- przeprowadzenie działań diagnostycznych, które pokazałyby faktyczne problemy współczesnych rodzin i wyznaczyły kierunki potrzebnych działań, porządkując je według ważności i pilności wdrażania;

¹⁵³ Zdefiniowanie z art. 2 ustawy o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004.

¹⁵⁴ Dokładniej, komu przysługują te świadczenia, jakie warunki muszą spełnić osoby, by je otrzymać i jak są one realizowane, wyjaśnia wspomniana ustawa o pomocy społecznej.

¹⁵⁵ A. Gałuszka (red.), *Samorząd terytorialny na rzecz rodziny*, Kraków 1999, s. 55-56.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 57.

¹⁵⁷ A. Gałuszka (red.), *Samorząd terytorialny...*, op. cit., s. 87.

¹⁵⁸ Więcej o polityce rodzinnej patrz np. teksty B. Balcerzak-Paradowskiej, P. Bledowskiego oraz K. Slany i K. Kluzowej, zamieszczone w: R. Horodeński, E. Ozorowski (red.), *Rodzina - etyka - ekonomia*, Białystok 2005.

¹⁵⁹ A. Gałuszka (red.), *Samorząd terytorialny...*, op. cit., s. 59-60, 68-72, 83-88; Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, op. cit., s. 79-83.

- uwzględnianie rozwiązań prorodzinnych w stanowieniu prawa lokalnego;
- poszerzanie form profilaktyki, tworzenie lokalnych systemów profilaktyki (w tym zwłaszcza sieci poradnictwa);
- tworzenie warunków do godzenia obowiązków rodzicielskich z pracą zawodową (dłuższe urlopy macierzyńskie, płatne urlopy wychowawcze z prawem do pełnego wliczenia okresu przerwy do emerytury, praca w niepełnym wymiarze godzin);
- uruchomienie dodatkowych mechanizmów pomagających tworzyć nowe miejsca pracy;
- tworzenie możliwości zapewnienia młodym małżeństwom dostępu do własnego mieszkania na warunkach zróżnicowanych w zależności od stopnia zamożności;
- podjęcie zadania edukacji i pedagogizacji rodziców w zakresie wychowania dzieci i młodzieży poprzez programy edukacyjne prezentowane w mediach;
- inicjowanie i wspieranie grup, organizacji, ruchów, stowarzyszeń wychowawczych rodziców, które – jako rodzicielskie grupy wsparcia – mogą się okazać efektywnymi ze względu na bezpośredni sposób oddziaływania, indywidualizację form przekazu, wymianę doświadczeń i osobisty przykład;
- podejmowanie wczesnej interwencji oraz aktywnych form pracy i działań kompleksowych z tzw. rodzinami z grupy ryzyka;
- wspieranie rodziny naturalnej, a w sytuacji jej dysfunkcji tworzenie rodzinnych form opieki przy stosowaniu zasady: „bliżej” (środowiska naturalnego dziecka), „krócej”, „taniej” (niż w zakładowych formach opieki);
- zwiększanie dostępności przedszkoli oraz jakościowe doskonalenie procesu wychowania przedszkolnego;
- wspieranie stowarzyszeń wychowawczych, sportowo-turystycznych oraz organizacji młodzieżowych (w celu ograniczenia niekontrolowanego wpływu grup nieformalnych).

„W interesie nas wszystkich jest spowodować sytuację, w której będzie się rodzić więcej dzieci” – takim wprowadzeniem opatrzyła Joanna Kluzik-Rostkowska (ówczesna Dyrektorka Departamentu ds. Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji w MPiPS) projekt rządowego programu prorodzinnego¹⁶⁰, przedstawiając go w mediach (w marcu 2007 roku). Czy kolejny raz będą to tylko szczytne postulaty i puste obietnice?

¹⁶⁰ Na stronie internetowej <http://www.rodzina.gov.pl> zamieszczony był ów projekt wraz z możliwością umieszczenia swojego komentarza na temat pomysłów, które się w nim znalazły.

1.3.3. Macierzyństwo jako przedmiot zainteresowania biologii i medycyny

Wiek XX przyniósł ogromne postępy w dziedzinie medycyny. W wyniku osiągania sporej skuteczności leczenia, udoskonalenia i rozpowszechnienia profilaktyki i opieki w znacznym stopniu zmalała śmiertelność kobiet w trakcie porodów, porodowa i poporodowa śmiertelność noworodków, śmiertelność niemowląt i starszych dzieci, a także śmiertelność ludzi we wszystkich kategoriach demograficznych. Rozwój medycyny przyczynił się do poprawy sytuacji zdrowotnej społeczeństw, wydłużenia okresu życia oraz ratowania życia i leczenia chorób niegdyś uważanych za nieuleczalne.

Rozwój medycyny spowodował także powstanie, rozpropagowanie i podniesienie skuteczności środków antykoncepcyjnych, co przyczyniło się do ograniczenia prokreacji oraz zmniejszenia przyrostu naturalnego w skali społeczeństw.

Jednocześnie jednak praktyka lekarska dostarcza danych alarmujących o osłabieniu kondycji prokreacyjnej kobiet, o szeregu problemów związanych z zaciążeniem i jej donoszeniem oraz o wzroście liczby nieplodnych kobiet i mężczyzn.

W świetle ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (art. 2 ust. 2a) organy administracji rządowej oraz samorządu terytorialnego, w zakresie swoich kompetencji, są zobowiązane zapewnić swobodny dostęp do informacji i badań prenatalnych, szczególnie wtedy, gdy istnieje podwyższone ryzyko bądź podejrzenie wystąpienia wady genetycznej lub rozwojowej płodu albo nieuleczalnej choroby zagrażającej życiu płodu. Kobiety, które zaszły w ciążę, mogą zatem skorzystać z postępu w dziedzinie medycyny i przeprowadzić badania prenatalne: inwazyjne i nieinwazyjne¹⁶¹. Oczywiście jest, że im wcześniej wykryje się zaburzenie, tym więcej jest możliwości diagnostycznych i terapeutycznych (niemniej jednak kobiety skarżą się na brak informacji, a w wielu wypadkach wręcz dezinformację na temat badań prenatalnych oraz trudny do nich dostęp).

Postęp w zakresie technologii reprodukcyjnych jest tak imponujący, że ludzkość dokonała nawet technicznej ingerencji w sferę ludzkiej prokreacji i w 1978 roku w Anglii przyszło na świat pierwsze dziecko z probówki (Luise Brown)¹⁶². W Polsce za pomocą zapłodnienia in vitro, poczynawszy od 1987

¹⁶¹ Informacje o tych badaniach znaleźć można np. na stronie internetowej [http:// badaniaprenatalne.pl](http://badaniaprenatalne.pl).

¹⁶² Patrick Steptoe w latach 60. zaczął interesować się laparoskopowym badaniem płodu (przez wprowadzenie do jamy brzusznej kobiety specjalnego wziernika). W 1968 roku podjął próby z biologiem zgłębiającym tajniki zapłodnienia Robertem Edwardsem, który miał już za sobą udane przeniesienie zarodka z jednej myszy do drugiej. Obydwu udało się doprowadzić

roku, kiedy miało miejsce urodzenie pierwszego dziecka z takiego zapłodnienia, urodziło się kilkaset dzieci. W naszym kraju takie zabiegi są dopuszczalne prawnie, art. 38 kodeksu etyki lekarskiej nakazuje jednak, aby lekarz z poczuciem szczególnej odpowiedzialności odnosił się do procesu przekazywania życia ludzkiego. Nowe „technologie” reprodukcyjne umożliwiają więc reprodukcję biologiczną bez seksu, generują owe środki kontroli urodzeń i technik reprodukcyjnych manipulujące i organizujące sferę reprodukcji.

Krajowy Program Działań na rzecz Kobiet¹⁶³, obejmujący spis praw kobiet w sferze prokreacji, uwzględnia kilka grup działań kierunkowych: wypracowanie krajowych rozwiązań systemowych nakierowanych na problematykę zdrowia kobiet oraz towarzyszących im dokumentów, upowszechnienie wśród pracowników służby zdrowia zasady respektowania tych potrzeb w już stosowanej praktyce lekarskiej i oświacie zdrowotnej, poprawę zdrowia i jakości życia kobiet w okresie menopauzy i w wieku starszym, poprawę realnej dostępności specjalistycznych i przyjaznych kobietom usług medycznych i świadczeń, ze szczególnym uwzględnieniem ich dostępności dla kobiet żyjących na wsi i małych miastach. W zadaniach programowych tychże działań odnaleźć można wiele wytycznych dotyczących rozwiązywania kwestii zaspokajania potrzeb zdrowotnych młodych kobiet w okresie przedkonceptyjnym i ochrony ich zdrowia. Doniesienia z szeregu badań diagnozujących zachowania zdrowotne oraz wybrane elementy świadomości prozdrowotnej młodego pokolenia¹⁶⁴ sygnalizują aktualność konieczności zapewnienia właściwej pomocy i opieki zdrowotnej w okresie dojrzewania – przygotowania dziewcząt i kobiet do roli partnerki seksualnej i przyszłej matki, potrzebę utworzenia sieci placówek specjalizujących się w rozwiązywaniu problemów zdrowia seksualnego, nowoczesnego planowania rodziny i antykoncepcji oraz w poradnictwie w tym zakresie; upo-

do narodzin pierwszego dziecka z probówki w 1978 roku; za: *Dziecko Pandory*, (w:) „Gazeta Wyborcza” z dnia 25 lipca 2003.

¹⁶³ Krajowy Program Działań na rzecz Kobiet jest rezultatem międzynarodowych zobowiązań Polski w stosunku do zaleceń i wniosków IV Światowej Konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych w sprawach Kobiet – Pekin '95. Program promuje prawa kobiet zawarte w systemach prawnych ONZ, Rady Europy, Unii Europejskiej oraz Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie, które poświęcają kobietom odrębne konwencje i inne akty prawne oparte na zasadzie niepodważalnego uznania praw i wolności kobiet jako powszechnych praw człowieka. Informacje zaczerpnięte ze stron internetowych: <http://rownystatus.gov.pl>, <http://oska.org.pl>, <http://free.ngo.pl>.

¹⁶⁴ Patrz np. badania E. Syrek nad sytuacją zdrowotną dzieci i młodzieży z terenu Górnego Śląska (E. Syrek, *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w rejonie górnośląskim*, Katowice 1997) czy badania E. Roman zrealizowane na populacji studentów z poznańskiego środowiska akademickiego (E. Roman, *Młodzież studiująca wobec wartości własnego zdrowia*, Poznań 1998).

wszechniani oświaty zdrowotnej, zdrowego stylu życia oraz edukacji seksualnej wraz ze sprawnym upowszechnianiem informacji o tego typu placówkach, potrzebę wprowadzenia i wzmacniania programów promujących zdrowie kobiet, zapobiegających zagrożeniom dla niego, wspierania realizacji wszelkich programów pomagających kobietom w zdobywaniu wiedzy, podejmowaniu decyzji i zwiększaniu poczucia godności i odpowiedzialności za własne zdrowie, w tym zdrowia reprodukcyjnego, oraz zapewnienie odpowiedniej pomocy merytorycznej i logistycznej młodzieżowym organizacjom pozarządowym, podejmującym działalność w zakresie zaspokajania edukacyjnych potrzeb młodzieży w dziedzinie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz zlecanie im realizacji zadań państwowych w tym zakresie, natomiast w przypadkach niepożądaney ciąży – zapewnienie kobietom łatwego dostępu do rzetelnej informacji medycznej i poradnictwa (prawnego, psychologicznego, medycznego i socjalnego), pomocnego w podejmowaniu świadomych i odpowiedzialnych decyzji o macierzyństwie¹⁶⁵.

1.3.4. Problematyka macierzyństwa w psychologicznych rozważaniach teoretycznych i badaniach

Macierzyństwo jest również przedmiotem zainteresowania psychologii. Analizuje się tu i opisuje szereg zagadnień, które pozwalają zgłębić i lepiej zrozumieć problematykę macierzyństwa, między innymi: dojrzałość do macierzyństwa (jej istotę, kryteria i sposób pomiaru), kwestie przyczyn, przebiegu i konsekwencji akceptacji i nieakceptacji macierzyństwa potencjalnego lub faktycznego, psychologiczne aspekty macierzyństwa (rozpatrywane z punktu widzenia matki, ojca, poczętego dziecka, posiadanych już dzieci i z punktu widzenia pozostałych członków rodziny) związane z okresem ciąży, porodu i realizacji macierzyństwa w kolejnych okresach życia dziecka/dzieci, rozwój relacji między matką a dzieckiem w jej łonie i znaczenie warunków ciąży dla dziecka, cechy miłości macierzyńskiej, kwestie „instynktu macierzyńskiego”, różnorakie aspekty stosunków w relacjach: rodzic(e) – dziecko/dzieci, postawy rodzicielskie wobec dzieci w różnym wieku, wieloaspektowy wpływ doświadczania macierzyństwa na psychikę kobiet.

Wiele miejsca w badaniach psychologicznych poświęcono systemowi wzajemnych powiązań między matką i dzieckiem, co wynikało z przekonania, że stosunki te są najważniejsze dla rozwoju dziecka. Wpływ matki zaczyna bowiem działać jeszcze przed urodzeniem dziecka, głównie poprzez jej stosunek do niego. Dziecko przecież od swoich pierwszych dni istnienia

¹⁶⁵ Wytyczne Krajowego Programu Działań na rzecz Kobiet.

żyje w matce i z matką. Zdaniem M. Neugebauer znaczenie ma tu dojrzała miłość (obojga rodziców), która powoduje, że pojawia się gotowość do tego, aby powołać do życia, przyjąć i wychować swoje dziecko¹⁶⁶. I także zarodek wysyła sygnały swojej obecności już na etapie zagnieżdżania się w błonie śluzowej macicy, co wyraża się w typowych objawach u matki (senność, nabrzmienie piersi, wrażliwość dotykowa brodawek sutków, zmiany smaku i powonienia). Są zwolennicy przekonania, że sygnalizując w ten sposób swoją obecność, dziecko oczekuje odpowiedzi, która w zależności od tego, czy będzie pozytywna czy negatywna, doznany mi wrażeńmi zabarwi jego późniejsze doświadczenia i może rzutować na późniejsze zachowania¹⁶⁷; jeśli te doznania będą negatywne, mogą się później przejawiać w postaci lęków, wrogości, determinacji; stres, który dziecko przeżywa w związku z negatywną postawą matki, odbija się na jego rozwoju, i często u tych dzieci występują wady wrodzone powstałe w okresie organogenezy, dotyczące zwłaszcza serca i ośrodkowego układu nerwowego, a ponadto wyższy jest odsetek poronień samoistnych¹⁶⁸. Badania pokazały także, że dziecko w łonie matki odczuwa również zapachy, smaki i głosy, zwłaszcza zapach matki i głos obojga rodziców¹⁶⁹.

Po urodzeniu dziecka matka zwykle jest tą osobą, która wykonuje zabiegi pielęgnacyjno-opiekuńcze i zaspokaja podstawowe potrzeby dziecka, a poprzez to wytwarza poczucie bezpieczeństwa, pewność i stabilność emocjonalną. Niektórzy twierdzą, że tylko matka potrafi odczytać, zrozumieć i dostosować się do wciąż zmieniających się nastrojów dziecka oraz że to właśnie ona, lepiej od ojca dziecka, jest w stanie zaspokoić wszystkie jego potrzeby. Badania pokazują, że brak opieki macierzyńskiej może spowodować u dzieci wiele niekorzystnych konsekwencji: obniżenie odporności i wzrost zachorowalności, zaburzenia emocjonalne, infantyлизм uczuciowy, brak kontroli impulsów, zaburzenia zachowania, wolniejszy rozwój umysłowy, a u dorosłych, którzy we wczesnym okresie życia pozbawieni byli opieki macierzyńskiej – nieprzystosowanie społeczne, zaburzenia w rozwoju osobowości, skłonności do depresji, samobójstw, psychopatii, socjopatii oraz niepowodzenia w życiu małżeńskim i zawodowym¹⁷⁰.

¹⁶⁶ M. Neugebauer, *Miłość od poczęcia...*, (w:) T. Rzepecki (oprac.), *Studium rodziny*, Poznań 1999, s. 131.

¹⁶⁷ W. Fijałkowski, *Rodzenie i stawanie się*, (w:) K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens*, Lublin 1996, s. 228.

¹⁶⁸ M. Neugebauer, *Miłość od poczęcia...*, op. cit., s. 43.

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ Za: S. Lis, *Proces socjalizacji w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992, s. 60–61. Dobrym przykładem są tu badania R. Spitz (badania te i ich wyniki przywołuje K. Jankowski, *Nie tylko dla rodziców*, Warszawa 1983, s. 21–22) na grupie dzieci przebywających w sierocińcu;

O roli matki w początkowym okresie życia dziecka tak pisze J. Strojnowski: „Ośrodkiem niemal całego wyłącznego doświadczenia niemowlęcia jest (...) matka. Jest ona dlań pokarmem, słuchaniem, ruchem, pieśczętą, widokiem, punktem uchwycenia, zabezpieczeniem, zadowoleniem i rozczarowaniem. Matka jest zatem istotnym »pożywieniem« również dla rozwoju psychicznego dziecka. (...) Matka jest najwłaściwszym podłożem, na którym w najwcześniejszym okresie kształtuje się psychika dziecka”¹⁷¹.

Podobnego zdania był E. Fromm, który stwierdzał, że „dziecko w decydujących pierwszych latach swojego życia doświadcza matki jako siły wszechogarniającej je i żywiącej. Matka jest pokarmem, miłością, ciepłem, ziemią. Być kochanym przez nią to tyle, co być żywym, zakorzenionym, mieć ojczyznę i dom”¹⁷². E. Fromm twierdził także, że matka jest ciepłem, źródłem życia, pokarmem, miłością, bezpieczeństwem, domem, z którego wychodzimy, naturą, glebą i oceanem, a jej miłość jest szczęściem, spokojem, błogosławieństwem, niczym niewarunkowaną afirmacją życia dziecka i jego potrzeb¹⁷³.

Badania wykazały, że ciągłość więzi dziecka z matką we wczesnym dzieciństwie jest istotnym warunkiem jego prawidłowego rozwoju. Uczucie miłości, w którego cieple wzrasta dziecko, przenika do tego stopnia jego psychikę, że kształtuje charakter jego przyszłych kontaktów i odniesień do ludzi¹⁷⁴. Wielu autorów uważa, że w konsekwencji wyjątkowości tej diady matka-dziecko oraz powiązania ze sobą silnymi więzami emocjonalnymi i uczestnictwa we wzajemnych aktywnościach – relacje z matką kształtują orientację społeczną dziecka, która prawdopodobnie zostaje uogólniona i przeniesiona na relacje z innymi ludźmi, tak więc dzieci, którym przywiązanie dawało poczucie bezpieczeństwa, pozytywną orientację na matkę przenoszą na innych ludzi¹⁷⁵.

Związek matki z dzieckiem jest zatem wielostronny, bogaty w treść i znamieny w swych skutkach. Wszechstronne oddziaływanie matki na

pozwoliły mu one na wyodrębnienie zespołów zaburzeń emocjonalnych, które nazwał chorobą sierocą. Badanym dzieciom brakowało jednego – kontaktu z matką. Obserwacje Spitz’a wskazywały więc na to, że brak obiektu przywiązania we wczesnym okresie życia wpływa na rozwój psychiczny i fizyczny, wywołując poważne, dalekosiężne i trudne do zniwelowania konsekwencje. Przeprowadzane kolejne badania potwierdzały tezę, że ograniczenie kontaktu społecznego u małych dzieci prowadziło w konsekwencji do występowania zaburzeń emocjonalnych i pewnych trudności w późniejszym współżyciu społecznym.

¹⁷¹ J. Strojnowski, *Geneza i struktura rodziny i małżeństwa*, „Więź” nr 11-12/1969.

¹⁷² E. Fromm, *Szkice z psychologii religii*, Warszawa 1966, s. 45.

¹⁷³ E. Fromm, *O sztuce miłości*, przekł. A. Bogdański, Warszawa 1997.

¹⁷⁴ F. Adamski, *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Kraków 1982.

¹⁷⁵ S. Lis, *Proces socjalizacji...*, op. cit., s. 64-65.

dziecko (we wszystkich okresach jego życia) odbywać się powinno w sposób świadomy jako zamierzona praca wychowawcza, ale odbywa się także jako oddziaływanie niezamierzone, wyrażające się w ich wzajemnych stosunkach i niejednokrotnie odgrywające w tych interakcjach dużo większą rolę¹⁷⁶.

Kolejną kwestią wiążącą się z psychologicznym zainteresowaniem macierzyństwem jest również zagadnienie psychicznych różnic płciowych, które dotyczą rozmaitych aspektów psychologicznego funkcjonowania człowieka: poznawczego i emocjonalnego, kształtowania się niektórych cech osobowościowych oraz percepcji społecznej¹⁷⁷.

¹⁷⁶ O roli i oddziaływaniu matki za: E. Napora, *Cechy matek pożądane w wychowaniu dzieci*, „Problemy Rodziny” nr 1/1995.

¹⁷⁷ Różnice w poznawczym funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn znajdują odzwierciedlenie w różnych sposobach myślenia, w rozwoju zdolności specjalnych, w zróżnicowaniu zainteresowań, we wrażliwości sensorycznej, pamięci oraz w sposobach dokonywania atrybucji przyczynowych. I tak uważa się, że zwykle kobiety charakteryzują następujące cechy: inteligencja werbalna, pamięć mechaniczna, celne różnicowanie barw, konkretny charakter myślenia oraz zorientowanie w nim na osoby, przedmiot zainteresowań związany z domem, dziećmi, uczuciami oraz tendencja do osobistej odpowiedzialności za niepowodzenia, nie zaś za swoje sukcesy.

Różnice w funkcjonowaniu emocjonalnym i kształtowaniu się niektórych cech osobowości dotyczą rozmaitych sposobów przeżywania emocji, ich treści i jakości, stopnia podatności na sugestie, stopnia zależności od innych ludzi oraz stosunku do niektórych wartości. W świetle tego stwierdzenia kobiety są bardziej uczuciowe, trudniej kontrolują emocje, w sytuacjach stresowych częściej niż mężczyźni przeżywają emocje lęku i strachu, częściej wycofują się z sytuacji konfliktowych, ich ewentualna agresja jest werbalna i pojawia się w obronie kogoś, są bardziej niż mężczyźni podatne na sugestie i autosugestie, w większym stopniu i częściej szanują autorytety i wierzą w wiarygodność ekspertów, w większym też stopniu akceptują kulturowe normy i standardy oraz są poslušniejsze, pozytywnie odnoszą się do takich wartości, jak praca, twórczość, religia, estetyka, działalność społeczna, patriotyzm. Różnice między płciami dotyczące percepcji społecznej polegają na różnym stopniu obiektywności, abstrakcyjności oraz trafności procesu spostrzegania, na uwzględnianiu różnych wymiarów psychologicznych, kategorii percepcyjnych itp. Mimo że spostrzeganie kobiet ma cechy większego niż mężczyzn subiektywizmu oraz jest bardziej stereotypowe, kobiety generalnie oceniają ludzi trafniej niż mężczyźni i lepiej niż oni łączą i integrują informacje o różnych ludziach, tworząc szersze i bogatsze charakterystyki. Odmienne jest również funkcjonowanie kobiet i mężczyzn w nowej polskiej rzeczywistości. W sytuacji przemian kobiety częściej reagują lękiem, zagubieniem, bezradnością, pesymizmem i częściej sygnalizują koszty psychologiczne ponoszone w sytuacji przemian, a w działaniach ochraniających dotychczasowy tryb życia częściej wskazują na większą racjonalność w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Wszystkie te cechy mają charakter pewnych ogólnych prawidłowości, charakteryzujących kobiece i męskie „zbiorowości”, a nie jednostki, gdzie natężenie może odbiegać od tychże ogólnych statystycznych prawidłowości i empirycznych ustaleń. Te charakterystyki tego, co „kobiece” i co „męskie” ulegają nieustannym zmianom wraz z dokonującymi się współczesnymi przemianami społeczno-obyczajowymi. Prezentacja tych psychicznych różnic płciowych za: E. Mandal, *Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią*, (w:) E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Katowice 1995, s. 44–46.

W centrum zainteresowań psychologii znajduje się również inna kwestia związana z rodzicielstwem, a jest nią wpływ kobiecości i męskości na konkretyzację roli rodzicielskiej oraz specyfikę macierzyństwa i ojcostwa. Kobiecość matki i męskość ojca stanowią odpowiedź na pojawiające się u dziecka w każdym okresie życia potrzeby i poszukiwania wzorów i modeli. Ich obecność lub absencja mają znaczny wpływ na przebieg i efekty socjalizacji wewnątrzrodzinnej. W kontakcie z odmienną psychiką pojawia się możliwość poznania własnej tożsamości, rozwoju własnej indywidualności i wzrostu osobowego oraz wzbogacenia jej o cechy płci przeciwnej.

Te psychiczne różnice kobiety i mężczyzny, matki i ojca determinują charakter miłości matczynej i ojcowskiej.

Miłość macierzyńską – zdaniem K. Jankowskiego – przyrównać można do czegoś tak podstawowego w hierarchii potrzeb dziecka jak chleb, zaś miłość ojcowska, równie potrzebna, może być porównana z solą czy ostrą przyprawą. „Dziecko musi najpierw zaznać miłości matczynej; w kolejnych fazach życia potrzebuje od rodziców zarówno ciepła, jak i pewnej dozy stanowczości i ukierunkowania. Doświadczenie wyłącznie miłości matczynej przedłuża dzieciństwo na lata dojrzałe, utrudnia samodzielność, nie sprzyja rozwojowi zaradności, dyscypliny wewnętrznej i silnej woli. Z kolei jednostronne czy zbyt intensywne doświadczanie miłości wymagającej rozwija często nadmiernie silne hamulce, zabija fantazję, utrudnia kontakty z innymi ludźmi”¹⁷⁸. W tej kwestii zajmuje również stanowisko J. Rembowski¹⁷⁹, zdaniem którego normalny rozwój rodziny zależy od właściwie odgrywanych ról przez oboje rodziców, a odwrócenie tych ról nie jest korzystne dla dziecka.

Miłość matki bywa porównywana do gleby i „stanowi dla dziecka potrzebę równą tej, jaką jest potrzeba odpowiedniej gleby dla rośliny. I podobnie jak bujność rośliny zależy od jakości gleby, tak rozwój uczuciowy dziecka uzależniony jest z jednej strony od tego, jak głęboki związek uczuciowy łączy je z matką, z drugiej zaś – od bogactwa przeżyć i odczuć psychicznych cechujących matkę”¹⁸⁰. Troskliwa miłość macierzyńska „pozbawiona warunków czy ograniczeń, świadczona czule czy obficie wyrabia w dziecku przekonanie, że jest kochane, ale co najważniejsze, że jest warte tego, aby być kochanym. W ten sposób powstają zręby poczucia własnej wartości, które już u dziecka starszego, nie mówiąc nawet o okresie dojrzałości, są głównym źródłem bezpieczeństwa jednostki, pewności siebie itp. Poza tym bezwarunkowa miłość matki daje na co dzień poczucie bezpieczeństwa i spokoju, a to z kolei stanowi warunek własnej aktywności dziecka, rozwi-

¹⁷⁸ K. Jankowski, *Nie tylko...*, op. cit., s. 59.

¹⁷⁹ J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1978.

¹⁸⁰ K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980, s. 34–35.

jania czynności poznawczych i motorycznych, zbierania samodzielnych doświadczeń we wszystkich dziedzinach mu dostępnych” – tak o znaczeniu i owocach macierzyńskiej miłości pisze K. Jankowski¹⁸¹.

J. Strojnowski dodaje, że matka jest dla dziecka „pokarmem, słuchaniem, ruchem, pieśczęcią, widokiem, punktem uchwycenia, zabezpieczeniem, zadowoleniem, rozczarowaniem”¹⁸².

Zdaniem M. Ziemskiej¹⁸³ od kobiecej roli matki oczekuje się głównie ekspresji uczuć, serdeczności, ciepła, wyrozumiałości, tworzenia właściwej atmosfery emocjonalnej w rodzinie.

Oczekiwanie kierowane pod adresem kobiet-matek rodzą pytania o zasadność twierdzeń o istnieniu instynktu macierzyńskiego¹⁸⁴. Zgodnie z koncepcją tego instynktu opiekuńcze zachowania matek wobec dzieci zdeterminowane są czynnikami biologicznymi i w znacznym stopniu niezależne od wpływu środowiska czy doświadczenia¹⁸⁵.

Głoszący istnienie instynktu macierzyńskiego przywoływali pewne argumenty na jego potwierdzenie. I tak zdaniem J. Pulikowskiego¹⁸⁶ predyspozycje kobiety są ukierunkowane na macierzyństwo. Kobieta, jego zdaniem, ma szereg cech, które „wpasowują” się w potrzeby dziecka, zwłaszcza małego dziecka. Nieukształtowane emocjonalnie dziecko wymaga kobiecej subtelności, delikatności, wrażliwości, wyczucia. Spostrzegawczość i pamiętanie drobiazgów pomagają kobietom w opiece nad dzieckiem, spostrzega bowiem i zapamiętuje specyfikę zachowania każdego dziecka oddzielnie. Podzielność uwagi kobiet sprawia, że mogą one swobodnie robić

¹⁸¹ K. Jankowski, *Nie tylko...*, op. cit., s. 50–51.

¹⁸² J. Strojnowski, *Geneza i struktura...*, op. cit.

¹⁸³ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1979, s.79.

¹⁸⁴ Już B. Malinowski w latach 20. XX wieku głosił przekonanie, że „choć charakter relacji macierzyńskiej zdeterminowany jest przez kulturę, chociaż obowiązki nakładane są z zewnątrz przez tradycję, to wszystkie one odpowiadają skłonnościom naturalnym” (B. Malinowski, *Dziela*, tom VI: *Seks i...*, op. cit., s. 164). I choć w latach czterdziestych i pięćdziesiątych koncepcja instynktu macierzyńskiego była coraz częściej podważana, wielu naukowców koncentrowało się wybiórczo na tych dowodach, które pozwalały nadal wierzyć w jego istnienie (opinia L. Brannon: L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, przekł. M. Kacmajor, Gdańsk 2002, s. 249). Wiara w nieświadomy pociąg do macierzyństwa (różny jednak – jak twierdzono – u kobiet zamężnych i niezamężnych) osiągnęła swój szczyt popularności w literaturze socjologicznej lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych (informacja za: S. Macintyre, „Kto chce dzieci?”. *Społeczne fabrykowanie „instynktów”*, (w:) T. Hołówka (wybr. i przeł.), *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa 1982, s. 196).

¹⁸⁵ L. Brannon, *Psychologia rodzaju...*, op. cit., s. 248.

¹⁸⁶ J. Pulikowski, *Kobiecość i męskość*, (w:) J. Pulikowski, G. i A. Urbaniakowie, *Młodzi i miłość*, Poznań 1996, s. 101–105.

wiele rzeczy naraz, co jest przydatne w funkcjonowaniu domu. Wiele kobiet reaguje szybko i spontanicznie na to, co dzieje się wokół nich, co także jest pomocne w zajmowaniu się dzieckiem i chronieniu go przed ewentualnymi zagrożeniami. Kobiety przymus komunikowania to kolejna korzyść z punktu widzenia rozwoju dziecka. Kobiety także potrafią działać ofiarnie, ale to, co robią, musi być ukierunkowane na konkretnego człowieka, musi komuś służyć i do czegoś się przydać.

Potwierdzeniem istnienia instynktu macierzyńskiego mogą być również obserwacje A. Moir i D. Jessela, którzy dowodzą odmienności tkwiących w mózgu kobiety i mężczyzny¹⁸⁷. Ich spostrzeżenia zdają się potwierdzać lepsze uposażenie biologiczne kobiety do opieki nad dzieckiem oraz uzdolnienie jej w dostrajaniu się do potrzeb dziecka¹⁸⁸.

Wielu jest jednak przeciwników tej teorii.

E. Badinter¹⁸⁹ w swoich studiach nad historią zachowań macierzyńskich Francuzek na przestrzeni minionych czterech wieków doszła do wniosku, że do drugiej połowy XVIII wieku nagminne były we Francji przypadki emocjonalnych i fizycznych zaniedbań dzieci przez matki, macierzyńskiej obojętności, co jej zdaniem jest dowodem obalającym mit o istnieniu instynktu macierzyńskiego.

S. Głaz, K. Grzeszek i I. Wiśniewska zauważają, że przekonanie o tym, że kobiety kierowane naturalnym dla nich instynktem rodzą, a potem troskliwie wychowują dzieci, opiera się jednak głównie na badaniach ptaków i ssaków, a więc z obserwacji pochodzących ze świata zwierzęcego (jako przykład podaje się m.in. hormon przysadki mózgowej – prolaktynę – jako czynnik bezpośrednio wpływający na aktywację instynktu macierzyńskie-

¹⁸⁷ A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu*, tłum. N. Kancewicz-Hoffman, Warszawa 1993.

¹⁸⁸ Ich zdaniem mózg kobiety jest tak zorganizowany, że lepiej reaguje na wszystkie bodźce zmysłowe. Kobiety wypadają też lepiej we wszystkich testach sprawności werbalnej. Są też przystosowane do otrzymywania szerszego zakresu informacji zmysłowych, do łatwiejszego łączenia tych informacji ze sobą i dostrzegania relacji między nimi, do kładzenia nacisku na relacje między ludźmi i na procesy komunikacji. Kobiety wykazują większą wrażliwość na dźwięk. Są one jakby lepiej wyposażone do spostrzegania zjawisk, na które mężczyźni są ślepi i głusi. Kobiety lepiej wychwytyują sygnały społeczne, odbierają istotne subtelności znaczeń na podstawie tonu głosu albo intensywności wyrazu. Silniej reagują też na dotyk, zapach i dźwięk. Skłonności ich mózgu powodują, że przywiązują większą wagę do tego, co wiąże się z życiem osobistym i kontaktami między ludźmi. Bardziej niż mężczyźni interesują się ludźmi. Lepiej niż mężczyźni rozumieją, o co chodzi innym ludziom, nawet kiedy pozornie nic nie komunikują, potrafią też lepiej przewidzieć i zrozumieć zachowania ludzkie, wyczuć motywy kryjące się za wypowiedzią czy zachowaniem, są wrażliwsze na kontekst społeczny i osobisty, umiejętniej odbierają informacje dodatkowe zawarte w mimice czy gestach i szybciej przetwarzają informacje zmysłowe i werbalne.

¹⁸⁹ E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, przekł. K. Choiński, Warszawa 1998.

go)¹⁹⁰. Takie zredukowanie całego splotu zjawisk z obszaru sfery psychofizycznej i kulturowo-społecznej do obszaru czystej biologii jest być może ryzykownym, zbyt daleko posuniętym uproszczeniem¹⁹¹. Podobnego argumentu używała S. Weitz¹⁹², która próbowała dociec, do jakiego stopnia reprodukcyjna rola kobiety wytwarza u niej konstelację cech psychologicznych potrzebnych, by się sprawdzić w opiece nad dzieckiem: „Brakuje ciągle bezpośrednich dowodów na istnienie instynktu macierzyńskiego, dowodów pochodzących ze świata ludzkiego – są tylko wspomniane dowody ze świata zwierząt, sugerujące wpływ hormonów. Wśród kobiet obserwuje się natomiast znaczące zróżnicowanie pod względem zainteresowania wychowywaniem dziecka, choć przeciętnie zawsze zdaje się ono przekraczać poziom zainteresowania mężczyzn, niezależnie od wieku. (...) Gdyby rzeczywiście istniał instynkt macierzyński tłumaczyłoby to motywacje kobiet do zostawiania matkami i występowania późniejszych zachowań skoncentrowanych na dziecku. Poza tym taki instynkt orientowałby kobiety na zagadnienia interpersonalne i emocjonalne, związane z rolą opiekuńczą, nawet poza specyficznym kontekstem opieki nad dzieckiem. Ale na razie nie można jednoznacznie orzec, że taki instynkt istnieje, przede wszystkim ze względu na zróżnicowanie zachowań kobiecych w tej sferze”¹⁹³.

Ponadto eksperymenty przeprowadzone z udziałem ludzi potwierdzają hipotezę, iż kobiety i dziewczęta mają większą motywację do opiekowania się niemowlętami i dziećmi niż mężczyźni i chłopcy nie z powodu posiadania „instynktu macierzyńskiego”, ale dlatego, że podział pracy według płci zawsze stawiał kobiety i dziewczęta w sytuacji kontaktu z dziećmi, a mężczyzn i chłopców w sytuacji braku takiego kontaktu¹⁹⁴.

Także M. Kościelska zauważa, że przecież nie wszystkie kobiety chcą mieć dzieci i w związku z tym spostrzeżeniem zadaje szereg pytań z tym związanych: „Czy muszą chcieć? Czy pozytywny stosunek do macierzyństwa jest właściwym, instynktownym wyposażeniem kobiety? Czy w ogóle jest to instynkt? Czy niechęć do wydania potomstwa ma znamiona patologii i świadczy o nieprawidłowości w psychice kobiety, czy też należy ją traktować jako przejaw indywidualnego wyboru i decyzji i stylu życia? Czy brak dziecka upośledza lub przynajmniej ogranicza rozwój osobisty? Czy macie-

¹⁹⁰ S. Głaz, K. Grzeszek, I. Wiśniewska, *Rodzina. Biologiczne i psychologiczne podstawy jej funkcjonowania*, Kraków 1996, s. 83–84.

¹⁹¹ Spostrzeżenie za: K. Pospiszył, *Psychologia kobiety*, Warszawa 1986, s. 124.

¹⁹² S. Weitz 1977, za: B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt...*, s. 18–19.

¹⁹³ B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt...*, s. 18–19.

¹⁹⁴ Za: S.L. Bem, *Męskość – kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, przekł. S. Pikiel, Gdańsk 2000, s. 46.

rzyństwo chroni przed poczuciem pustki, braku sensu egzystencji i innymi zaburzeniami psychicznymi?"¹⁹⁵.

Psychologowie podpowiadają, że źródeł niechęci do posiadania dziecka należy szukać nie tyle w braku potrzeb, ale w istnieniu silnych zahamowań, czyli czynników psychologicznych lub społecznych uniemożliwiających realizację potrzeb. Psychologia stara się także zidentyfikować źródła satysfakcji z ciąży i negatywnych przeżyć z nią związanych. Niebagatelne znaczenie mają tu czynniki natury psychologicznej¹⁹⁶, jakie generalnie wpływają na jakość potencjalnego i faktycznego macierzyństwa:

- obserwowane w rodzinie pochodzenia postawy macierzyńskie,
- kształt systemu rodziny, jaki tworzą oboje rodzice, miejsce w strukturze rodzinnej każdego z członków, relacje, role, wzorce interakcji,
- kształt wizji własnego macierzyństwa,
- koncentracja na negatywnych lub pozytywnych aspektach posiadania dzieci,
- własne wyobrażenia celu wychowania i zakresu zadań wychowawczych planowanych wobec własnych dzieci,
- element zaplanowania lub zaskoczenia faktem ciąży, oczekujące nastawienie na dziecko lub jego brak,
- stosunek emocjonalny matki do dziecka (fundament ukształtowania prawidłowych postaw rodzicielskich) oraz etapy jego tworzenia się i modyfikowania.
- obraz dziecka, jaki posiada matka (idealny i postulowany),
- motywacja, którą kieruje się matka, podejmując obowiązki macierzyńskie (np. dojrzałe motywy czy podejście instrumentalne),

Za kształtowanie się i upowszechnianie postaw antyprokreacyjnych odpowiedzialny może być natomiast zbiór następujących czynników psychospołecznych, które znajdują odzwierciedlenie w sposobach myślenia i wartościowania¹⁹⁷:

- obserwowana sytuacja ekonomiczna państwa oraz polityka anty- lub pronatalistyczna państwa, zachęcające lub zniechęcające do prokreacji;

¹⁹⁵ M. Kościelska, *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998, s. 10-11.

¹⁹⁶ Zebrane na podstawie własnych przemyśleń oraz m.in. o: M. Kościelska, *Trudne...*, op. cit., s. 12, 13, 40; U. Dudziak, *Postawy wobec macierzyństwa*, „Problemy Alkoholizmu” nr 7/1996; B. Parysiewicz, *Wychowawcza rola matki we współczesnej rodzinie polskiej w świetle badań Katedry Pedagogiki Rodziny Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, (w:) J. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka...*, op. cit., s. 207-213.

¹⁹⁷ Zebrane w oparciu o własne refleksje oraz z m.in.: L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny*, Kraków 2002, s. 167-177; K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002; S. Wierzchosławski, *Rodzina w procesie...*, op. cit., s. 98-100; R. Dóńec, *Rodzina wielkiego miasta*, Kraków 2001, s. 120-122.

- uleganie lansowanym, zwłaszcza przez media, modelom szczęśliwego życia, pomijającym aspekt rodzicielstwa lub wręcz pokazującym je jako niepotrzebny i uciążliwy balast;
- przejmowanie proponowanej mentalności indywidualistycznej, skrajnego rozumienia wolności wyboru i dążenia do samorealizacji;
- uwewnętrznienie potrzeb i wartości konkurencyjnych wobec dziecka jako wartości małżeńsko-rodzinnej, preferowanie wartości hedonistycznych i konsumpcyjnego stylu życia, koncentracja na doznaniach zmysłowych, dostrzeganie możliwości dostatniego życia poza małżeństwem i rodziną;
- uleganie swoistej modzie na bezdzietność;
- uleganie wpływom tych odłamów feminizmu, które podważały wagę rodziny jako najlepszej struktury dla rodzenia i wychowania dzieci, uważając ją za zniewalającą dla kobiet, propagowanie macierzyństwa jako konieczności wyrzeczeń, zaprzeczenie samorealizacji kobiety;
- racjonalizacja i pragmatyzm w podejmowaniu decyzji prokreacyjnych, w postaci kalkulowania strat i zysków, kosztów (napiecia emocjonalne związane z zaburzeniem dotychczasowego porządku życia; wydatki związane z opieką, wychowywaniem i edukacją dziecka; zmniejszenie ilości wolnego czasu rodziców na ich prywatne pragnienia i potrzeby; koszty fizyczne spowodowane niedoborem snu i wypoczynku; pogorszenie relacji z członkami rodziny, brak czasu dla współmałżonka i/lub starszych dzieci; postrzeganie dziecka jako zagrożenia dla zdrowia, urody i wolności kobiety, jako przeszkody w realizacji planów osobistych, jako konieczność rezygnacji z życia zawodowego i osobistego) i korzyści (gratyfikacje emocjonalne – przyjemność, radość i szczęście wynikające z obcowania z dzieckiem, osobowe dopełnienie, przyczyna rozwoju, źródło głębokich uczuć, warunek pełnowymiarowego życia rodzinnego, ochrona przed samotnością, wzbogacanie więzi pomiędzy rodzeństwem; gratyfikacje ekonomiczne – dziecko wzbogaca budżet rodzinny, stanowi zabezpieczenie i pomoc na starość; podtrzymanie ciągłości biologicznej i tradycji rodziny, kontynuowanie nazwiska), wynikających z posiadania dziecka; to szacowanie strat i zysków przynosi często wniosek o przewadze strat, co pociąga za sobą ograniczanie ilości dzieci w rodzinach;
- złe doświadczenia z własnego dzieciństwa (np. rozpad małżeństwa rodziców, fizyczna nieobecność zapracowanych rodziców, bolesna, urazowa relacja kobiety z własną matką będąca podstawą obaw powielenia we własnym macierzyństwie takiego samego modelu stosunków;
- ujawnianie u rodzących lęki: przed nieznanym, przed bólem, przed niebezpieczeństwem, przed własnymi powikłaniami zdrowotnymi, przed przekazaniem dziecku chorób genetycznych, przed urodzeniem chorego

dziecka, przed przyszłymi trudnościami natury ekonomicznej lub społecznej, przed odrzuceniem przez męża/partnera;

- doświadczenie wcześniejszych źle znoszonych lub trudno przebiegających ciąż i/lub porodów, doświadczenia wcześniejszych poronień lub martwych urodzeń;

- obserwowane doświadczenia innych matek związane z patologicznym przebiegiem ciąży lub urodzeniem chorych dzieci;

- negatywny obraz samej siebie, spostrzeganie siebie jako nie dość mądrej, silnej, sprawnej, prawej, by uważać się za zdolną do udanego wypełniania roli macierzyńskiej.

Tezę o oczywistości instynktu macierzyńskiego podważają także zaburzenia nastroju, które ujawniają się u kobiet, które niedawno rodziły (obserwacje takie odnotowuje się już od czasów Hipokratesa). Macierzyństwo stanowi wszakże przełom biologiczny i psychiczny w życiu kobiety, po którym następuje konieczność podjęcia i pełnienia nowych ról, a poród jest tym momentem, kiedy mogą nasilić się obawy co do przyszłości, będące konsekwencją trudności z przeszłości i niepokojów związanych z kształtem przyszłości. Objawy tzw. *baby blues* – melancholii poporodowej – przydarzają się od 40 do 85% kobiet, osiągają szczytowe natężenie trzy do pięciu dni po porodzie i trwają od kilku godzin do paru tygodni; kobiety są wtedy smutne, płaczliwe, kapryśne, drażliwe, zmęczone. Mogą jednak pojawić się poważniejsze chorobowe symptomy, będące objawami depresji poporodowej¹⁹⁸, która może wystąpić kilka tygodni lub miesięcy po porodzie i trwać przez kilka tygodni, miesięcy czy nawet lat; towarzyszące tu uczucia są o wiele bardziej intensywne: poczucie osamotnienia, bezsilność, poczucie winy, wstyd; w skrajnym nasileniu popycha ona kobiety do tego, że zaniedbują, porzucają, a nawet zabijają swoje dzieci¹⁹⁹. Międzykulturowe badania nad depresją poporodową pokazały, że na powstanie tej choroby mają wpływ czynniki społeczne i jej wystąpienie odzwierciedla brak poparcia społecznego dla przejścia kobiety do roli matki oraz brak wsparcia społecznego w okresie po porodzie²⁰⁰.

Bywa więc, że kobiety nie od razu w sposób naturalny odnajdują w sobie entuzjazm, zachwyt i umiejętność bycia matką. Narodziny miłości ma-

¹⁹⁸ N.F. Russo, B.L. Green, *Kobiety a zdrowie psychiczne*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, przekł. S. Pikiel, Gdańsk 2002, s. 334.

¹⁹⁹ Ten przemożny popęd do krzywdzenia swoich dzieci jest znany i dopuszcza w prawie, że kobieta może nie być odpowiedzialna za swoje czyny w okresie bezpośrednio następującym po porodzie. Prawdopodobnie większość przypadków dzieciobójstwa w pierwszym roku życia dziecka poprzedza depresja poporodowa matki.

²⁰⁰ Patrz N.F. Russo, B.L. Green, *Kobiety a zdrowie psychiczne*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni...*, op. cit., s. 334.

cierzyńskiej niekoniecznie muszą następować równocześnie z narodzinami dziecka. Nierzadko, już po urodzeniu dziecka, poprzedza je okres bezradności, dystansu, oschłości, obojętności, a dopiero następnie namysłu i porządkującej refleksji. Zdarza się, że kobiety dopiero w miarę upływu czasu zaczynają akceptować ciążę czy dziecko. Nie musi to jednak oznaczać zmartwychwstania „instynktu macierzyńskiego”, lecz jedynie reakcję na silną presję oczekiwań społecznych w kulturze, w której „udane macierzyństwo” stanowi istotę kobiecej tożsamości²⁰¹.

W powszechnej opinii miłość macierzyńska jest czymś oczywistym i wyrażanie ambiwalencji kobiety budzi oburzenie, zgorszenie. Otwarte zadeklarowanie przez kobietę, najpierw wobec siebie, a potem wobec innych, że ma ambicje, które wykraczają poza dwuskładnikowy schemat „zamazpójście i urodzenie dzieci” lub że w ogóle nie bierze ich pod uwagę w swoich planach życiowych, powodują niekiedy niechęć obojga płci: mężczyzn – z powodu interpretacji przez nich takiego zachowania kobiet jako chęci współrywalizowania z nimi, a ze strony kobiet – wrogość, pogardę, drwinę, ignorancję, lekceważenie²⁰². Niechęć zamężnych kobiet do rodzenia dzieci bywa uważana za wyraz niedojrzałości uczuciowej lub egoizmu; natomiast chęć posiadania dzieci przez kobiety niezamężne oceniana jest jako nieodpowiedzialność, lekkomyślność, egoizm²⁰³.

Tymczasem wchodzenie kobiety w rolę matki²⁰⁴ jest długotrwałym procesem, obejmującym według G. Makielo-Jarży trzy generalne etapy, których pomyslnie przejście warunkowane jest pewnymi sprzyjającymi czynnikami²⁰⁵:

1. okres od wczesnego dzieciństwa do zajścia kobiety w ciążę (istotna jest tu m.in. akceptacja przez obu rodziców, zwłaszcza przez matkę, oraz akceptacja matki przez córkę, co umożliwia identyfikację z nią i przejęcie roli kobiecej),

2. okres ciąży i porodu (o czynnikach sprzyjających na tym etapie była mowa wyżej),

3. okres od urodzenia dziecka od ukończenia przez nie 3–4 miesięcy (w tym i wcześniejszym okresie znaczenie ma m.in. stosunek partnera do macierzyństwa i własnego ojcostwa, zgodność płci dziecka z oczekiwaniami rodziców, standard życia, czas dzielący jedną ciążę od drugiej, stan zdrowia matki i dziecka i in.).

²⁰¹ S. Macintyre, *Kto chce dzieci...*, op. cit., s. 195.

²⁰² Patrz np. S. Macintyre, *Kto chce dzieci...*, op. cit.

²⁰³ Ibidem, s. 198 i n.

²⁰⁴ G. Makielo-Jarża, *Geneza i rozwój postawy macierzyńskiej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, zeszyt 17/1972.

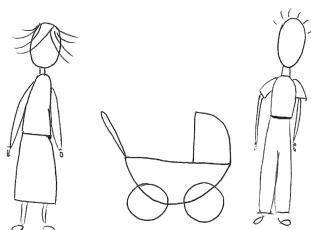
²⁰⁵ G. Makielo-Jarża, *Rodzinne środowisko wychowawcze a tradycje kulturowe społeczności lokalnej*, Kraków 1989, s. 33.

W toku trwania tych okresów, w sposób mniej lub bardziej świadomy, kobieta poznaje zakres obowiązków wychowawczych matki, najpierw w oparciu o wzory zaobserwowane w domu pochodzenia i następnie w wyniku ich zaaprobowania jako te, które chciałaby powielać (albo ich zakwestionowania i odrzucenia), kształtuje własne ich wyobrażenie oraz sposób ich realizacji²⁰⁶. Badania²⁰⁷ pokazują, że kobiety częściej kopiują zachowania z rodziny pochodzenia, niż tworzą świadomie własną wizję, i nie starają się ubogacić swojej wiedzy o wychowaniu dzieci korzystając z różnych źródeł. Dlatego tak istotne jest, by obrazy wyniesione z domu rodzinnego były wzorcem prawidłowym.

²⁰⁶ G. Makielo-Jarża, *Geneza i rozwój...*, op. cit.

²⁰⁷ Patrz np. B. Parysiewicz, *Wychowawcza rola...*, op. cit., s. 207–208.

ROZDZIAŁ II



Socjalizacyjne aspekty wartości i kompetencji macierzyńskich

Wartość macierzyństwa była i jest przedmiotem zainteresowania szeregu nauk, gdyż sygnały istnienia problemów w sferze macierzyństwa płyną z wielu różnych obszarów rzeczywistości. Zwykle każde macierzyństwo, bez względu na fazę i formę (poza patologicznymi ekspresjami), jest wartością szczególnie chronioną.

Jednocześnie względnie wysoka ranga wartości rodzinnych, udowodniona empirycznie, skłania do dalszej refleksji nad kwestiami szczegółowymi pozostającymi w tym obszarze. W obliczu obserwowanych przemian kulturowo-społecznych dotyczących społeczeństwo polskie rodzą się pytania o miejsce macierzyństwa (czy szerzej rodzicielstwa) w hierarchiach wartości współczesnych Polaków oraz obawy o wybory dokonywane na polu wartości, zwłaszcza przez młode pokolenie.

Wiek młodzieńczy stanowi istotny etap rozwoju, w którym kształtuje się osobowość i tożsamość. W okresie tym intensyfikują się procesy identyfikacyjne z kulturą grupy własnej przynależności; jest to podstawą internalizacji określonych wartości. Wartości dominujące w systemie jednostkowym wyznaczają określone orientacje, czyli rodzaj i jakość aktywności podmiotu²⁰⁸. Trzeba pamiętać o tym, że systemy wartości podlegają ciągłym zmianom pod wpływem procesów rozwojowych człowieka oraz szeregu czynni-

²⁰⁸ A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994, s. 8.

ków opiniotwórczych i wartościotwórczych. Wartości są bowiem kreowane w trakcie doświadczania i aktywności podmiotu oraz wskutek dynamicznego, choć nie zawsze uświadamianego oddziaływania kultury. Kultura stanowi wszak dla członków społeczeństwa swoisty przewodnik w funkcjonowaniu; dla wielu zachowań przyjmuje się i uwzględnia ich kulturowe znaczenia i wzory. Trzeba jednak pamiętać, że kultura jest zjawiskiem dynamicznym i to dwojako: w sensie obiektywnym (gdyż w pewnych okresach te same elementy kultury oraz ich powiązania mogą być bardzo żywe, bogate w treść, wyrażać się w nowych formach, utrwalać się w nowych wytworach i odgrywać ważną rolę w międzyosobowej komunikacji społeczeństwa, w innych zaś okresach mogą być nawet zapomniane) oraz w sensie subiektywnym (ponieważ ta sama jednostka raz może aktywniej i bardziej twórczo wykorzystywać określone elementy kultury i ich powiązania)²⁰⁹. I dlatego młodzież kontynuuje dorobek społeczeństwa, a jednocześnie wnosi własny wkład²¹⁰.

Spółeczeństwa kształtują się i umacniają, ucząc jednostki w każdym pokoleniu wzorów kulturowych wiążących z tymi pozycjami społecznymi, które mają one zająć²¹¹. Oczywistością jest, że społeczeństwo oczekuje akceptowania i realizowania przez młode pokolenie określonych wzorów uczestnictwa społecznego, pewnych scenariuszy życiowych, budowanych w oparciu o system normatywny tego społeczeństwa, oraz spodziewa się podejmowania i właściwego pełnienia ról społecznych, także związanych z wartościami²¹². Bezsporna jest więc potrzeba wcześniejszego ustawienia w świadomości młodzieży w toku procesów wychowawczych pewnych

²⁰⁹ O dynamice kultury w sensie obiektywnym i subiektywnym za: L. Dyczewski, *Wartości w kulturze...*, op. cit., s. 15.

²¹⁰ W. Misiak podaje trzy możliwe typy zachowań wobec zmiany społecznej: 1) przystosowanie związane z dążeniem do stabilizacji zakładającej akceptację, często z konieczności, istniejących uwarunkowań drogi życiowej i zawodowej, 2) świadome ustosunkowywanie się do zmian społecznych; ten typ tworzy stosunkowo liczna i zróżnicowana strukturalnie grupa młodzieży, która samodzielnie podejmuje ryzyko decyzji życiowych w kierunku dokonania zmian swojego położenia w strukturze społeczeństwa, poszukując dla siebie możliwości w ramach istniejących norm, 3) zachowania mieszczące się w ruchach kontrkulturowych, programy alternatywne (patrz: W. Misiak, *Nowe formy zaradności młodzieży*, Toruń 1988, s. 32).

²¹¹ Kultura jest zbiorem zjawisk wyuczonych, tzn. nie jest przekazywana na drodze biologicznej, lecz w procesie uczenia się. Można się uczyć kultury w sposób celowy i świadomy, ale także w sposób nieintencjonalny i nieświadomy (to uczenie może być wynikiem biernego naśladownictwa lub świadomego instruktażu); za: E. Nowicka, *Świat człowieka...*, op. cit., s. 62, 63.

²¹² Według T. Parsonsa role są czymś w rodzaju instytucjonalizacji wartości i stanowią jakby pomost, punkt styczności pomiędzy jednostką i jej działaniem a systemem społeczno-kulturowym. Parsons stwierdza wyraźnie, że wartości są decydującymi komponentami definiującymi role; patrz: T. Parsons, 1962, za: F. Lipiec, *Wartości w kształtowaniu motywacji*, Lublin 1996, s. 47.

wartości w społecznie spodziewanej hierarchii ważności. Wartości (jak podkreślano to już wcześniej) są ważnymi regulatorami ludzkich dążeń i zachowań, cenione przez jednostkę stanowią silny bodziec do działania, pełnią – obok potrzeb i motywacji – istotną rolę w wyznaczaniu zachowań, a ściślej mówiąc w selekcjonowaniu alternatyw działania i w dokonywaniu określonych wyborów²¹³. (Ze względu na tak istotną rolę kwestiami tymi żywo zainteresowana jest pedagogika w wielu jej subdyscyplinach).

Wyrazem realizacji jednego z takich oczekiwań społecznych jest dążenie społeczeństwa do zachowania ciągłości biologicznej i społeczno-kulturowej. Służy temu między innymi docenianie wartości rodzicielstwa, dlatego troską społeczną winno być przygotowanie młodego pokolenia do pełnienia ról rodzicielskich. Wyrazem tych starań jest realizowana w ramach zajęć szkolnych edukacja związana z przygotowaniem/wychowaniem do życia w rodzinie. Dyskusje nad realizacją tej ścieżki edukacyjnej wciąż jednak nie dają rozwiązania satysfakcjonującego uczestników tej polemiki. Podobnie nierozwiązany jest wybór ideologii, w kontekście której należałoby przedstawiać wartość życia rodzinnego.

Na gruncie polskim żywe są dwie ideologie życia rodzinnego: religijna i świecka²¹⁴. Na przykład sakralizujący rodzinę katolicki model małżeństwa i rodziny²¹⁵ akcentuje, że jest ona społecznością naturalną, opartą na nierozdzielalnym związku małżeńskim, podniesionym do godności sakramentalnej. Owocem tego związku jest dawanie nowego życia – dziecka, wymagającego opieki i uczucia obojga rodziców, którzy jako jedyni są w stanie w pełni sposób je wychować. Ze swej natury małżeństwo i miłość małżeńska są więc nastawione na rodzenie i wychowanie dzieci – taka jest główna misja małżonków, traktowana w powiązaniu z ich wzajemną miłością oraz duchowym i fizycznym uzupełnianiem. Sam fakt współżycia seksualnego jest traktowany jako z natury skierowany na zrodzenie potomstwa i jako taki, który jest dopuszczalny wyłącznie w związku małżeńskim. Podobnie Kościół rzymskokatolicki od samego początku do współczesnych nam czasów stawiał jednoznacznie wymagania moralne obu partnerom w zakresie czystości przedmałżeńskiej i wierności małżeńskiej. Ponadto dokonanie zabiegu przerwania ciąży jest traktowane w kategoriach zabójstwa.

²¹³ I. Wrońska, J. Mariański, *Wartości życiowe młodzieży...*, op. cit., s. 217.

²¹⁴ Pojęcie ideologii rodziny przyjąć można za F. Adamskim, który definiuje ją jako zwarty i spójny system twierdzeń dotyczących treści i wartości zasadniczych dla rozwoju rodziny, związanych z jej pozycją wobec innych instytucji, obejmujących zadania rodziny w stosunku do swoich członków oraz twierdzeń określających warunki funkcjonowania rodziny jako instytucji, (w:) F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 101.

²¹⁵ Omówienie patrz ibidem, s. 101–108, 113–117.

Sekularyzacja życia społecznego zaowocowała powstaniem świeckiej koncepcji małżeństwa i rodziny²¹⁶. Świeckość instytucji małżeństwa wyraża się w uregulowaniach materialno-prawnych dotyczących zawarcia, istnienia i rozwiązania samego związku. Kontekst formalnoprawny eksponuje wartość dobra osobistego każdego z partnerów, które zasadza się na ich osobistym szczęściu, wynikającym ze wzajemnej miłości. Osiągana w małżeństwie łączność duchowa, fizyczna i gospodarcza warunkuje urzeczywistnianie treści i celu małżeństwa. Inne cechy laickiej koncepcji modelowej małżeństwa to: planowanie urodzeń w oparciu o znajomość i dostępność środków antykoncepcyjnych, równouprawnienie małżonków, zaangażowanie kobiet w pracę zawodową, dopuszczanie rozwiązania związku w sytuacji trwałego i zupełnego rozkładu pożycia małżeńskiego, prawna możliwość spędzania płodu, rozdzielenie aktu współżycia od prokreacji oraz wyłączenie współżycia seksualnego ze sfery wartościowania moralnego.

Czy obydwie te modele można ze sobą pogodzić? Różni je szereg aspektów, elementów składowych, stąd może wyjściem wydaje się wybór jednego z nich, mając świadomość istnienia drugiego.

Wychowanie jest uczeniem wartości i norm, na których opiera się życie społeczne. Człowiek wybiera lub odrzuca pewne działania w zależności od obranych i przeżywanych wartości. Przepisy wykonawcze, ilustrujące w konkretny sposób jak członkowie danej społeczności widzą możliwości realizowania danych wartości, ujmowane są jako normy społeczne. Wychowanie jako pomoc w socjalizacji powinno być wprowadzeniem w realizację norm społecznych i musi prowadzić wychowanka do nabywania zdolności rozróżniania wartości, do wartościowania i decydowania o wyborze takich czy innych wartości oraz ich rozumienia w kontekście norm społecznych²¹⁷.

T. Lewowicki²¹⁸ stoi na stanowisku, że we współczesnej pedagogice odradza się dążenie do poszukiwania i odczytywania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, które to wartości eksponują kwestie godnego życia człowieka. Być może w próbie odczytania tychże wartości należy poszukiwać możliwości określenia aksjologicznych podstaw celów edukacji.

Jednocześnie wielu pedagogów sygnalizuje niebagatelne zaniedbania na tym polu. Między innymi K. Olbrycht, na podstawie literatury i obserwacji praktyki wychowawczej, ujawnia swój niepokój spowodowany nikłą obecnością edukacji aksjologicznej (jako spójnych propozycji programowych

²¹⁶ Ibidem, s. 130–139.

²¹⁷ Za: M. Nowak, *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, (w:) K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości...*, op. cit., s. 246–247.

²¹⁸ T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 2/1993.

i realizacyjnych, które wywodzone byłyby z określonych założeń i nawiązywałyby na wszystkich poziomach formułowania celów wychowania do wyraźnej hierarchii proponowanych wartości), brakiem wyraźnych programów edukacji aksjologicznej i brakiem dyskusji nad nimi²¹⁹. Zgłasza też trudność doboru szczegółowych treści i metod realizacji edukacji aksjologicznej i konieczność praktycznego sprawdzenia pożądaných proporcji między specjalnie do tego celu zorganizowanymi formami działania i działaniami wplecionymi w naturalny sposób w różne formy i kontakty²²⁰. K. Olbrycht sygnalizuje również, że za próbami tworzenia koncepcji programowych edukacji aksjologicznej zawsze stoją określone wybory wartości uznanych za podstawowe w danej kulturze czy w danym momencie historycznym, bądź demokratycznie przez gremia uznane za autorytatywne, bądź arbitralnie przez autorów danej koncepcji; te pozornie uniwersalne projekty są więc faktycznie edukacją aksjologiczną o ukrytym programie²²¹.

Potrzeby zaradzenia tej kwestii są zatem niezaprzeczalne, zwłaszcza w sytuacji takiego przyspieszenia przemian kulturowo-społecznych w Polsce, jakich jesteśmy świadkami od 19 lat i siły ich wpływu na procesy wychowania. W tej sytuacji potrzeba intensyfikacji refleksji naukowej związanej z rozumieniem młodego pokolenia. Pedagodzy – teoretycy, badacze i praktycy – są zgodni: kluczem do poznania młodego pokolenia jest orientacja w jego preferencjach aksjologicznych. Aspekt pedagogiczny – wychowania do wartości, pielęgnowania ich, kształtowania pożądaných społecznie wyborów, orientacji i postaw – wart jest więc wyeksponowania i penetracji. A powinnością każdego pedagoga jest rozpoznawanie świata wartości młodych ludzi, wspomaganie wychowanka w procesach wyboru wartości, ułatwianie zrozumienia, akceptacji i respektowania wartości.

„Problem młodzieży – to istotny dziś dla nas problem. Wskazują na to żywe, wciąż wznawiane dyskusje w prasie oraz liczne badania z tego zakresu, organizowane przez najrozmaitsze ośrodki. Źródłem tego zainteresowania jest świadomość, iż przeżywamy obecnie »kryzys wychowania«. Między młodzieżą a 'światem dorosłych' nie ma porozumienia. Dorośli nie rozumieją motywów postępowania dzisiejszej młodzieży, a co więcej często zdają sobie sprawę, iż tracą nad nią wszelką władzę i nie mogą na nią wywrzeć jakiegokolwiek wpływu. W tej sytuacji czują się przerażeni i bezsilni. Stare wypróbowane środki zawodzą, młodzież idzie swoimi 'dziwnymi' drogami, nie licząc się ze zdaniem dorosłych, wszelkie argumenty, tak istotne z punktu widzenia 'starszych', nie przemawiają zgoła do młodych”

²¹⁹ K. Olbrycht, *Edukacja aksjologiczna – próba interpretacji i zarys programu*, (w:) K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, tom I, op. cit., s. 72, 82.

²²⁰ Ibidem, s. 83.

²²¹ Ibidem, s. 82.

– takim wstępem opatrzyła swój raport z analiz młodzieży licealnej w latach 1956–1958 H. Świda²²². Ten prolog może się wydawać komentarzem do obrazu współczesnej młodzieży. Czy to oznacza, że młodzież jest taka sama jak pół wieku temu? Co jest niezmiennie w młodości? Czym dzisiejsza młodzież różni się od tej sprzed 50 lat?

Wydaje się, że nieustannie aktualne są pytania o to, jak dotrzeć do młodego człowieka oraz jak umiejętnie go przygotować do wejścia w dorosłe życie i do należytego funkcjonowania w nim, szczególnie w obecnie obserwowanej sytuacji kryzysu, który – zdaniem T. Kukołowicz i M. Nowaka²²³ – dotknął procesu transmisji norm i wartości (pod względem treści i sposobów przekazu), powiązanego z kryzysem tradycyjnych instytucji wychowania i kryzysem samej aksjologii we współczesnej pluralistycznej społeczności, które zrodziły niepewność i zagubienie wielu pedagogów, praktyków i teoretyków, poszukujących na nowo silnego oparcia dla swojej działalności na jakiejś koncepcji wartości.

B. Hiszpańska przestrzega: „Łódź bez sternika jest zdana na żywioł i grozi jej zagłada, a w najlepszym razie zostanie wyrzucona na brzeg. Czyż nie tak wygląda życie ludzi wychowanych bez systemu wartości? Brak podstawowych mierników oceny rzeczy, stanów emocjonalnych, sytuacji i przede wszystkim własnych działań grozi zagubieniem, poczuciem bezsensu, destrukcją osobowości, uleganiem przypadkowej presji środowiska”²²⁴.

Dlatego przedmiotem troski społeczeństw winny być procesy socjalizacyjne, jakim poddawane są kolejne pokolenia, gdzie socjalizacja rozumiana jest jako mechanizm orientowania i identyfikowania jednostek z wartościami i wzorami ich chronienia oraz kształtowania postaw przewyżających ich zagrożenie.

2.1. Socjalizacyjne uwarunkowania orientacji wobec wartości macierzyństwa

Kulturowe wzory uczestnictwa społecznego w spełnionym cyklu biografii społecznych jednostek odpowiadają typowym dlań postaciom socjalizacji²²⁵.

Wachlarz ról społecznych oferowanych jednostce w symbolicznym i socjetykalnym wymiarze kultury danego społeczeństwa tworzy sekwencję ról

²²² H. Świda, *Młodzież licealna*, Warszawa 1963, s. 5.

²²³ T. Kukołowicz, M. Nowak, *Wstęp*, (w:) T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 5.

²²⁴ B. Hiszpańska, *Pomóż młodzieży...*, op. cit., s. 9.

²²⁵ Ta myśl i poniższe za: J. Modrzewski, *Prakseologiczne modele pomocy jako kulturowy wzór reakcji społecznej na sytuację trudną*, (w:) T. Frąckowiak (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996, s. 133–137.

układających się w biografii jednostki w typowy dla danej kultury i jej społecznej reprezentacji „scenariusz” uczestniczenia jednostek i ich kategorii w życiu danego układu społecznego. Każdy ze wzorów uczestnictwa społecznego jest społecznie regulowany przez kulturową konkretyzację jego standardowego obrazu i czasu jego społecznej ekspozycji przez jednostkę. Podejmowany i kontynuowany przez jednostki głównie w okresie biologicznie/wiekowo pojmowanej fazy dorastania – fazy młodzieńczości – jest tzw. specjalizacyjny wzór uczestnictwa społecznego²²⁶, co oznacza, że z formą standardowego uczestnictwa w okresie młodości współgra dominacja ról specjalizacyjnych i odpowiadająca im socjalizacja edukacyjna. Jeśli wzór ten posiada właściwe sobie atrybuty podmiotowe (kompetencje podmiotowe w postaci kompozycji cech osobniczych, ukształtowanych w wyniku jej dotychczasowego uczestnictwa społecznego oraz inicjowanych, stymulowanych, rozwijanych i odtwarzanych, ewentualnie blokowanych lub degradowanych, w procesie socjalizacji), sytuacyjne i przedmiotowe oraz jeśli są one ujawniane bądź kształtowane w tej właśnie fazie, wówczas są one spełnieniem kierowanego wobec jednostki oczekiwania społecznego, sygnalizowanego jej w układzie społecznym, w którym owo uczestnictwo jest ujawniane i identyfikowane²²⁷. Propagowane w społeczeństwie oczekiwania społeczne, których respektowanie wspomagają instrumenty socjalizacji, mechanizmy kontroli społecznej, system społecznych nagród i kar, ułatwiają jednostkom w każdym wieku wybory zgodne z owymi oczekiwaniami.

Zbiorowym podmiotem procesów socjalizacji są tzw. układy społeczne, czyli zbiory grup społecznych i instytucji upowszechniających taki sam wzór przebiegu życia jednostki, wprowadzających ją w te same lub podobne systemy kultury²²⁸. Orientując się w wielości podmiotów socjalizacyjnych, E. Hajduk²²⁹ proponuje wydzielenie 4 układów, gdzie każdy z nich tworzy inne obiektywne warunki przebiegu procesu socjalizacji, kontroluje jego przebieg i stosuje sankcje w stosunku do swoich członków oraz wzmacnia motywację do realizacji wzoru przebiegu życia lub stylu życia. Są to:

²²⁶ Za: J. Modrzewski, *Prakseologiczne modele...*, op. cit., s. 134.

²²⁷ Realizacja tego wzoru jest obiektem obserwacji systemu społecznej kontroli i oceny: albo nagradzania w postaci aprobaty czy akceptacji jednostki (gdy spełnia ona te oczekiwania, podejmuje i pełni określone role, ujawniając adekwatną do tych oczekiwań dynamikę kształtowania podmiotowych kompetencji, wystarczających do podjęcia i pełnienia tych ról, względnie porzucenia ich na rzecz kolejnych, wypełniających kolejny życiowy wzór uczestnictwa społecznego), albo dezaprobaty czy nawet wykluczenia (gdy oczekiwane społecznie role nie są podejmowane w danej fazie jej społecznej biografii).

²²⁸ E. Hajduk, *Układy społeczne i ich funkcje socjalizacyjne (zarys problemów)*, Zielona Góra 1999, s. 48.

²²⁹ Ibidem, s. 51–76, 102–126.

- układ promocyjny: tworzą go instytucje oświaty, które prowadzą działalność umożliwiającą przygotowywanie do pełnienia ról, nabywanie kompetencji, wiedzy i umiejętności, wprowadzających w systemy społeczne, systemy normatywne i systemy wiedzy; instytucje te generują i kontrolują proces unifikacji wartości i wzorów biografii, a także preferują i premiuje strategie adaptacyjne jednostki, dostosowywanie się do zastanego porządku społecznego, prawnego i moralnego, a poprzez to gwarantują ciągłość, tożsamość kultury symbolicznej wielkiej grupy społecznej;

- układ alternatywny: jest konkurencyjny w stosunku do promocyjnego i upowszechnia wzory sukcesu w dziedzinie kultury symbolicznej, kultury fizycznej oraz ideologii;

- układ wspomagający: wspomaga układ promocyjny w realizacji programu kształcenia lub kształtowania systemu wartości wzmacniających oddziaływanie motywacyjne układu promocyjnego; obejmuje takie podmioty, jak rodzina, krąg sąsiedzki, społeczność lokalna, środki masowego przekazu;

- układ opozycyjny: zaliczane są do niego grupy subkultury, zabawowe grupy rówieśnicze oraz młodzieżowe grupy przestępcze, które powodują ograniczenie siły i oddziaływania układu promocyjnego.

W centrum zainteresowania tychże układów społecznych lokuje się młode pokolenie, wobec którego mniej lub bardziej wyraźnie formułuje się szereg oczekiwań społecznych oraz wobec którego stosuje się wachlarz oddziaływań socjalizacyjnych, nastawionych na zorientowanie na pewne wartości oraz wzory myślenia i zachowania. Znajdują tu także swoje miejsce społeczne oczekiwania dotyczące stosowności określonych zachowań mężczyzn i kobiet w danej kulturze, nazywane wzorcami roli płci²³⁰. Społeczny wzorec płci jest przekonaniem o stosowności określonych właściwości, postaw, motywów, uczuć, zewnętrznych atrybutów czy zachowania się dla danej płci²³¹. Oddziaływaniom socjalizującym podlegają indywidualne właściwości jednostek: psychiczne (intelekt, emocje, zmienne osobowościowe, wartości), fizyczne (np. wygląd, sposób ubierania się, poruszania) i zachowanie. Jest to widoczne zwłaszcza w procesie socjalizacji ról społecznych związanych z płcią.

Socjalizacja²³² w znacznym stopniu zależy od struktury, celów i kultury społeczeństwa. W nich należy szukać jej treści i koncepcji. We wszystkich

²³⁰ A. Frączek, L. Kirwil, *Identyfikacja ze społecznymi wzorcami płci a agresja u dzieci*, (w:) A. Frączek, *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej: sprawozdania z badań i rozprawy*, Wrocław 1986, s.47.

²³¹ Ibidem, s. 48.

²³² Na gruncie socjologii odnaleźć można liczne próby formułowania teorii socjalizacji. Genezy socjologicznej teorii socjalizacji doszukać się można już w koncepcjach instytucjonalizacji życia społecznego H. Spencera. Wybitne znaczenie dla wczesnego rozwoju koncepcji

kulturach istnieje szereg wyobrażeń realizacji pełnionych ról społecznych, zależnie od płci. Przyjrzeć się więc należy temu, w jaki sposób dokonują się procesy identyfikacji z własną płcią i wejścia w role, zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami, dokonywane pod wpływem procesów wychowania i socjalizacji.

W literaturze napotkać można próby przyrównywania procesu socjalizacji oraz procesu kształtowania postaw. Definicja socjalizacji zdaje się być szersza niż definicja kształtowania postaw²³³. Jeśli jednak przyjmiemy, że „proces socjalizacji rozumiany jako nabywanie nowych wartości, wiedzy i umiejętności (zachowań) trwa całe życie (a na tym stanowisku stoi wielu autorów) oraz jeśli komponent behawioralny postawy potraktujemy operacyjnie, tj. będziemy go uważać za równoznaczny z zachowaniem”²³⁴, zakreśły problematyki socjalizacji i kształtowania postaw mogą się pokrywać.

2.2. Wartość macierzyństwa we współczesnej kulturze i wzory jej chronienia jako treści procesów socjalizacji

Punktem wyjścia socjalizacji ról społecznych związanych z płcią jest płeć biologiczna, a jej efektem końcowym – identyfikacja z płcią i koncepcja własnej płci²³⁵. W procesie socjalizacji dziecko uczy się społecznego wzorca roli własnej i przeciwnej płci, a więc nabywa wiedzy o atrybutach i zachowaniach przypisanych kulturowo wyznaczonej biologicznie płci.

Proces socjalizacji (nie tylko ról społecznych związanych z płcią) dokonuje się za pomocą określonych mechanizmów²³⁶. Wiedza o nich jest rozpro-

socjalizacji ma francuski socjolog E. Durkheim. Kontynuacją tak kształtującej się teorii socjalizacji była funkcjonalno-strukturalna teoria działania społecznego amerykańskiego socjologa T. Parsonsa. Kilka cennych myśli na temat socjalizacji odnaleźć można także w dorobku: G.H. Meada, J. Habermasa, W.I. Thomasa, K. Hurrelmann, J.H. Turnera, K.J. Tillmanna, zaś na gruncie polskim: F. Znanieckiego, S. Kowalskiego, J. Modrzewskiego.

Do rozwoju teorii socjalizacji przyczyniły się badania prowadzone w ramach wielu dziedzin (socjologii, antropologii kulturowej, filozofii, pedagogiki, psychologii), dlatego obecnie podejmowane są próby stworzenia interdyscyplinarnej teorii socjalizacji, korzystającej z tego dorobku, z wyraźną tendencją do zbliżania stanowisk. Próby sformułowania założeń ogólnej teorii socjalizacji podjął się K. Hurrelmann (K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, tłum. M. Roguszka, Poznań 1994).

²³³ Takiego zdania jest np. H. Malewska, *Mechanizmy socjalizacji a postawy*, (w:) S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, s. 240.

²³⁴ Ibidem, s. 256.

²³⁵ E. Mandal, *Socjalizacja ról...*, op. cit., s. 39.

²³⁶ Zdaniem H. Muszyńskiego mechanizmy socjalizacji to mechanizmy oddziaływania grupy społecznej na jednostkę, które rzeczywiście występują w życiu tej jednostki (H. Mu-

szona – w literaturze nie ma bowiem opracowań, które w sposób systematyczny i spójny porządkowałyby te mechanizmy. Wielu jednak podejmuje trud ich cząstkowego omówienia na gruncie interesujących ich dyscyplin naukowych.

Pierwsza grupa mechanizmów socjalizacyjnych wyjaśniana jest mechanizmem wpływu osób znaczących. Może on zachodzić na dwóch poziomach: naśladownictwa (to raczej zewnętrzne odwzorowanie czyjegoś zachowania) oraz identyfikacji (czyli odwzorowywania cudzych stanów psychicznych). Bywa, że zewnętrzne naśladownictwo pociąga za sobą pewne imitujące przeżycia, ale i w wypadku identyfikacji może nastąpić przemawianie analogicznych, cudzych stanów psychicznych²³⁷.

■ Uczenie się na modelu oraz naśladownictwo

Przełom wieków XIX i XX przyniósł rozkwit teorii uczenia się (które stały się jednym z bodźców dla rozwoju teorii socjalizacji). Ich zwolennicy – behawioryści – dowodzili, że znaczna część ludzkich zachowań jest nabyta, a dzieje się to za pomocą mechanizmów uczenia się, w tym między innymi w procesach modelowania, czyli uczenia się na modelu.

W literaturze psychologicznej istnieje dość duża różnorodność terminologiczna, związana z pojęciem modelowania. Wiąże się je generalnie z kształtowaniem wybranych zachowań przez dawanie przykładu, uczeniem się przez obserwację, kopiowaniem, uczeniem się przez naśladownictwo²³⁸. Obserwator (imitator) w wyniku procesu uczenia się przez naśladownictwo (czyli uczenia się przez obserwację) może upodabniać swoje zachowanie do zachowań modelu²³⁹. Efekty modelowania, o których można sądzić, że powstały wskutek obserwacji zachowań modelu, da się rozpatrywać w ramach kontinuum: od zachowań identycznych w stosunku do zachowania modelu (efekt bezpośredni modelowania) po zachowania, które łączy z zachowaniem modelu jedynie przynależność do tej samej, lecz bardzo szerokiej klasy zachowań (efekt zgeneralizowany modelowania)²⁴⁰.

Wśród modeli zachowania wpływających na przebieg socjalizacji można wyróżnić modele zamierzone (dostarczane w ramach świadomie organizo-

szyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977, s. 110). Wyłonić i scharakteryzować je znaczy tyle, co wyróżnić sposoby, jakimi grupa społeczna stymuluje swych członków do określonej aktywności (J.L. Gewirtz 1973, B.D. Parygin 1971, za: H. Muszyński, *Zarys teorii...*, op. cit., s. 111).

²³⁷ H. Muszyński, *Zarys teorii...*, op. cit., s. 117.

²³⁸ B. Arska-Karyłowska, *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Wrocław 1982, s. 6.

²³⁹ Ibidem, s. 12.

²⁴⁰ Ibidem, s. 12, 21.

wanego procesu wychowania) i niezamierzone (zawarte w zachowaniu się osób z najbliższego otoczenia)²⁴¹.

Badania dotyczące warunków wpływających na uczenie się przez obserwację pokazują następujące prawidłowości²⁴²:

- na zachowania obserwatora wpływają modele realne oraz fikcyjne;
- chętniej naśladowane są osoby postrzegane jako odnoszące sukcesy, podobne pod jakimś względem do obserwatora, gdzie istnieje życzliwy, ciepły i opiekuńczy stosunek modela wobec obserwatora oraz silne pozytywne związki emocjonalne między nimi;
- znaczenie mają pewne cechy obserwatora, m.in. wiek (z którym wiąże się dojrzałość funkcji potrzebnych do odtwarzania zachowań modela), poczucie zależności od modela, poziom samooceny, indywidualna podatność na modelowanie, cechy procesów motywacyjnych, poziom sprawności, umiejętności i rozwoju umysłowego;
- stosowanie wzmocnień w postaci nagród (zwłaszcza nagradzanie bezpośrednio przez samego modela i aprobatą z jego strony),
- podobieństwo sytuacji testowych do sytuacji, w których faktycznie znajdują się niekiedy obserwatorzy.

W literaturze odnaleźć można teorie wyjaśniające mechanizmy leżące u podłoża uczenia się przez naśladownictwo: teorie oparte na prawach skojarzenia, teorie wspierające się na prawach warunkowania instrumentalnego, teoria sensorycznych informacji zwrotnych O.H. Mowrera, teoria Bandury i Scheffielda czy teoria J. Aronfreeda²⁴³.

Teorie społecznego uczenia się są zatem przykładem wyjaśniania zależności przenikania się procesu nabywania tożsamości płciowej i procesu przyswajania ról związanych z płcią. Zakładają, że „zachowania można przewidzieć na podstawie wiedzy o kontekście sytuacyjnym oraz wcześniej-

²⁴¹ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976, s. 55.

²⁴² W oparciu o: B. Arska-Karyłowska, *Kształtowanie...*, op. cit., s. 14–21; H. Malewska, *Mechanizmy...*, op. cit., s. 251; T. Rostowska, *Rola modelowania w procesie socjalizacji dziecka w rodzinie*, „Problemy Rodziny” nr 3/1994, s. 35–36.

²⁴³ Jako pierwsze pojawiły się teorie oparte na prawach skojarzenia. Niemal równolegle z nimi rozwinęły się teorie wspierające się na prawach warunkowania instrumentalnego, które kładły nacisk na znaczenie kar i nagród (przykładem jest tu teoria „zależnego upodabniania się” J. Dollarda i N. Millera). Lata 60. XX wieku przyniosły powstanie teorii sensorycznych informacji zwrotnych O.H. Mowrera, również podkreślającej rolę wzmocnień w uczeniu się przez obserwację. Jeszcze nowszą propozycją wyjaśniania uczenia się przez naśladownictwo są teorie, których centralnym elementem jest teza o tworzeniu się w umyśle jednostki reprezentacji poznawczych obserwowanych zachowań, wraz z jego kontekstem sytuacyjnym (przykładem takim jest teoria Bandury i Scheffielda czy pokrewna teoria J. Aronfreeda). Zainteresowanych szerszym omówieniem odsyłam do: B. Arska-Karyłowska, *Kształtowanie...*, op. cit., s. 29–40.

szych doświadczeniach jednostki związanych z takimi (lub podobnymi) wydarzeniami (Lott i Lott, 1985). Celem jest określenie warunków zwiększających lub zmniejszających prawdopodobieństwo wystąpienia danej reakcji oraz jej skutków”²⁴⁴. Głównym założeniem omawianej teorii jest to, iż „uczymy się zachowań za pomocą niewielu odrębnych, aczkolwiek powiązanych ze sobą procesów, które zachodzą przez całe nasze życie. To dzięki tym właśnie procesom nabywamy i utrwalamy kategorię rodzaju. Główną uwagę skupiamy na roli pozytywnych i negatywnych wzmocnień, to znaczy na skutkach zachowań, reakcjach przez nie wzbudzanych, zmianach, jakie powodują, i tym podobnych zagadnieniach. Inny proces ciągły, jakim jest modelowanie lub naśladowanie zachowań znanych osób, związany jest z dostępnością, prawdopodobieństwem wystąpienia oraz siłą modelu, przy czym stopień prawdopodobieństwa wynika z pozytywnych lub negatywnych konsekwencji bądź doświadczeń związanych z modelem, a siła modelu – z jego dostępu do pozytywnych lub negatywnych sankcji. Etykietowanie jest wyraźnie związane z uczeniem się rodzaju i zachowaniami. Lingwistyczne znaczniki rodzaju – ubrania, działania i tym podobne – spełniają funkcję pośredników, organizują interakcje społeczne i kierują nimi”²⁴⁵.

Koncepcje społecznego i poznawczo-społecznego uczenia się opisują i wyjaśniają proces nabywania przez dziecko pożądanych społecznie atrybutów, charakterystycznych dla jego grupy płciowej, wyjaśniając je mechanizmami uczenia się, które dokonuje się dzięki naśladowaniu modeli własnej płci oraz identyfikowaniu się z nimi dzięki różnorodnym wzmocnieniom (dezaprobowanie – karaniu i aprobowanie – nagradzaniu).

Zdaniem J. Miluskiej „w wyniku działań podejmowanych przez otoczenie społeczne (rodzice, rówieśnicy, inne dorosłe osoby znaczące, mass media) dzieci uczą się najpierw działać w sposób właściwy dla swojej płci, rozwijają odpowiednie cechy stanowiące przesłankę takiego działania i wtedy dopiero uzyskują pełną tożsamość płciową włączającą zdolność identyfikowania siebie w wymiarze płci („jestem dziewczynką”, „jestem chłopcem”)”²⁴⁶.

W świetle teorii społecznego uczenia się „role związane z płcią kształtują się pod wpływem skumulowanych doświadczeń. Rodzice, wychowawcy, rówieśnicy i różne czynniki socjalizacyjne kształtują związane z rodzajem zachowania dziecka poprzez modelowanie, oczekiwania, wybór zabawek, nagrody i kary za właściwe i niewłaściwe dla rodzaju dziec-

²⁴⁴ B. Lott, D. Maluso, *Społeczne uczenie się męskości i kobiecości*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni...*, op. cit., s. 99.

²⁴⁵ Ibidem.

²⁴⁶ J. Miluska, *Przyczyny różnic...*, op. cit., s. 55.

ka zachowania oraz innego typu odmienne traktowanie dziewczynek i chłopców”²⁴⁷.

Trening społeczny rozpoczyna się już w momencie narodzin dziecka, którego płeć oznacza się na użytek otoczenia odpowiednimi symbolami, na przykład imieniem czy kolorem odzieży. Polaryzowanie rodzajów odbywa się także później, kiedy rodzice zapuszczają włosy dziewczynkom, a chłopców strzygą krótko, dekorują pokoje dzieci wizerunkami baletnic lub piłkarzy, wpajają dzieciom przekonania, że nie mogą bawić się pewnymi zabawkami lub nosić niektórych ubrań, bo są one „tylko dla chłopców” lub „tylko dla dziewczynek”²⁴⁸ (choć w pewnych kręgach odchodzi się od tak ostrych podziałów). Znaczenie ma także styl działań niemowląt i wobec niemowląt oraz efekty tych działań²⁴⁹. Twierdzi się, że niemowlęta płci żeńskiej częściej się śmieją, dążą do nawiązania kontaktu z otoczeniem, chętniej utrzymują kontakt wzrokowy z dorosłymi, są mniej aktywne fizycznie, bardziej wrażliwe na ból, mniej skłonne do otwartej agresji i cechują się przewagą werbalną, poznawczą i percepcyjną w porównaniu z niemowlętami płci męskiej; matki mówią do nich częściej, ojcowie odnoszą się do nich delikatniej niż do synów; w późniejszym okresie częściej włączają się w doświadczenia wzmacniające zdolności interpersonalne. Natomiast niemowlęta płci męskiej są jakoby bardziej ruchliwe i bardziej interesują się różnymi przedmiotami; matki dostarczają im raczej wizualnej stymulacji, ojcowie nawiązują z nimi bardziej intensywny kontakt niż z córkami; w późniejszym okresie bardziej spontanicznie angażują się w zadania doskonalące umiejętności przestrzenne.

Istotą jednak zmian rozwojowych jest kompilacja sieci skojarzeń na temat płci²⁵⁰. Dokonuje się ona w kolejnych etapach. Najpierw dziecko zaczyna nabywać wiedzę na temat stereotypów płciowych i zachowań typowych dla obu płci zanim jeszcze jest w stanie zrozumieć stałość płci²⁵¹. Dopiero wraz z wiekiem dzieci ich pogląd o różnicach między kobietami i mężczyznami utrwala się i uzyskuje więcej uzasadnień²⁵². Autokategoryzacja siebie

²⁴⁷ D.L. Best, J.E. Williams, *Perspektywa międzykulturowa*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni...*, op. cit., s. 138–139.

²⁴⁸ Pisała o tym m.in. S.L. Bem, *Męskość – kobiecość...*, op. cit., s. 140–141.

²⁴⁹ J.M. Bardwick, E. Douvan, *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, (w:) T. Hołówka (wybr. i przeł.), *Nikt nie rodzi...*, op. cit., s. 166; J. Miluska, *Przyczyny różnic...*, op. cit., s. 56; A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu...*, op. cit., s. 79, 83.

²⁵⁰ Kolejne fazy m.in. w: J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 128.

²⁵¹ Podobnego zdania są: K. Deaux, M. Kite – patrz: K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni...*, op. cit., s. 371.

²⁵² Jednak zdaniem L. Kohlberga błędem jest upatrywanie w dziecięcych koncepcjach ról płciowych „pasywnego produktu treningu społecznego”, są one raczej „wynikiem aktywnej

jako dziewczynki lub chłopca jest fundamentalnym czynnikiem organizującym postawy wobec ról płciowych²⁵³. W miarę rozwoju dzieci coraz bardziej kodują siebie i swój świat w kategoriach zgodnych ze stereotypem własnej płci²⁵⁴. Uczą się specyficznych informacji na temat płci oraz tego, jak wykorzystywać sieć skojarzeń do oceny i asymilacji nowych informacji, co jest możliwe dzięki procesom poznawczym dziecka. Interakcja wzorów społecznych i wzmocnień oraz intelektualnej i motywacyjnej gotowości dziecka odpowiada za powstanie struktury poznawczej, jaką jest schemat płci (czyli zorganizowana struktura wiedzy o płci). W procesie typizacji płciowej dokonuje się asymilacja „ja” do schematu płci. „Ja” staje się nasycone treścią schematu płci, a dziewczynki i chłopcy budują koncepcje dwóch płci, różnych pod względem intensywności i rodzaju posiadanych cech. Badania potwierdzają, że dzieci lepiej zapamiętują informacje zgodne ze stereotypem ich płci oraz zapamiętują więcej szczegółów dotyczących obiektów i aktywności dotyczącej ich płci niż płci przeciwnej. Naturalną kolejną rzeczą wraz z wiekiem wzrasta zdolność wnioskowania o cechach kobiet i mężczyzn na podstawie wiedzy o ich zachowaniu, co dowodzi rozbudowy zintegrowanej sieci skojarzeń w obszarze płci²⁵⁵.

Wyniki badań pokazują, że zwykle proces ten przebiega następująco w kolejnych latach życia dziecka:

– W okresie między 18 miesiącem i 3 rokiem życia dzieci zaczynają klasyfikować, jakie przedmioty i aktywności są przypisywane każdej płci w danej kulturze²⁵⁶. Wykazano, że już bardzo małe dzieci kojarzą etykietkę płci z wyglądem osoby, aktywnością zabawową i zawodem²⁵⁷. Już u dwu- i trzyletnich dzieci można stwierdzić odmienne dla każdej z płci dobieranie zabawek oraz odgrywanie swoich ról²⁵⁸, jednak dzieci w tym wieku, nie mając pojęcia stałości przedmiotów, nie mają także pojęcia niezmienności

strukturyzacji przez dziecko własnego doświadczenia” – za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, op. cit., s. 100.

²⁵³ Ibidem, s. 101. L. Kohlberg wyjaśnia rozwój ról płciowych poprzez działanie dwóch mechanizmów: poznawczego – kategoryzacji siebie w terminach odpowiedniej płci, oraz uczenia się – identyfikacji z rodzicem tej samej płci (gdzie zasadą jest poznawcza zgodność własnych standardów ze standardami osób znaczących) – za: M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002, s. 66.

²⁵⁴ S.E. Cross, H.R. Markus, *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniach: podejście poznawcze*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni...*, op. cit., s. 64.

²⁵⁵ J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 124–126 oraz K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy...*, op. cit., s. 371.

²⁵⁶ Za: S. Lis, *Proces socjalizacji...*, op. cit., s. 208–209.

²⁵⁷ Za: J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit.

²⁵⁸ K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, op. cit., s. 55.

swojej przynależności płciowej²⁵⁹. Wzmacniający procesy przygotowania do podjęcia w przyszłości ról płciowych (a w tym rodzicielskich) może być tu specyficzny dobór zabawek przez dorosłych²⁶⁰: dziewczynki na ogół otrzymują zabawki, które traktują jak przedmioty zastępujące ludzi (w związku z ich jakoby większą niż u chłopców fascynacją ludźmi, a nie przedmiotami), z których korzystanie nie wymaga dużej aktywności i które stanowią realistyczną prezentację form działania i ról społecznych, przewidzianych dla nich w późniejszym okresie życia; chłopcy natomiast zwykle są obdarowywani zabawkami ruchomymi i abstrakcyjnymi, które uczą manipulacji i kształcą wyobraźnię. Także w późniejszym okresie życia dzieci istnieje wyraźna tendencja do prowokowania zabaw odpowiadających społecznym przekonaniom o ich typowości²⁶¹. Istotnym mechanizmem socjalizacji może być tu również nagradzanie i karanie, nieco inne dziewczynek, nieco inne chłopców. Obserwuje się dawanie przez matki więcej instrukcji córkom, które próbowały się z nimi komunikować, wzmacnianie u nich prób werbalizacji oraz jednocześnie bardziej negatywne reakcje na niewłaściwe ze względu na płeć zabawy chłopców niż dziewczynek. Zachowania chłopców zgodne z ich rolą płciową są natomiast bardziej nagradzane niż analogiczne zachowania dziewczynek; szczególnie silne sugerowanie wzorów pożądanych dla chłopców, zachęta do rozwijania pożądanej społecznie aktywności dla płci męskiej, przy jednoczesnym uczeniu unikania tego, co niewłaściwe²⁶². Jako przykład przywołać tu można hipotezę opracowaną przez A. Mischela, którą wyprowadził z założenia, że nagradzanie i karanie szybko wyznaczają kierunek indywidualnego rozwoju, gdy chłopcy są nagradzani za zachowania męskie, a dziewczynki za kobiece. W ten sposób dziecko czerpie uogólniony pogląd, który z modeli jest mu bliższy i ten później powiela; z czasem dziecko staje się w coraz większym stopniu niezależne od nagradzania z zewnątrz, gdyż samo już naśladowanie „właściwego” modelu odczuwa jako nagrodę (samowzmacnianie)²⁶³.

– Badania dowodzą, że czteroletnie dzieci orientują się, do której płci należą, i potrafią poprawnie przypisać sobie etykiety płci²⁶⁴.

– W wieku około pięciu lat dziecko utrwala obraz samego siebie – obraz zgodny z powszechnie spotykanym i typowym dla danej płci zachowaniem – jako kogoś, kto jest chłopcem lub dziewczynką²⁶⁵.

²⁵⁹ Za: Por. A. Mischel, za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, op. cit., s. 98–99.

²⁶⁰ J. Miluska, *Przyczyny różnic...*, op. cit., s. 56.

²⁶¹ L. Kopciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 61.

²⁶² L. Brannon, *Psychologia...*, op. cit., s. 186.

²⁶³ Za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, op. cit., s. 86.

²⁶⁴ S.E. Cross, H.R. Markus, *Płeć w myśleniu...*, op. cit., s. 64.

²⁶⁵ K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, op. cit., s. 55.

- Między czwartym i szóstym rokiem życia dzieci rozwijają skojarzenia dotyczące właściwej sobie płci, nie są natomiast jeszcze zdolne budować wiedzy o płci przeciwnej²⁶⁶. Zdaniem niektórych badaczy²⁶⁷ okres między 18 miesiącem a 5 rokiem życia jest okresem krytycznym dla rozwoju identyfikacji płciowej.

- Tożsamość płciowa stabilizuje się około 5–7 roku życia, czyli w okresie, kiedy dziecko zaczyna rozumieć zasadę stałości obiektów i ich atrybutów, co oznacza, że jest zdolne pojąć, że płeć jest stałą cechą człowieka, która nie zmienia się w zależności od czasu czy sytuacji, ubrania czy fryzury²⁶⁸. L. Kohlberg twierdząc, że rozumienie stałości płci jest koniecznym warunkiem przyswajania stereotypowych cech i zachowań, wskazuje na istnienie pięciu mechanizmów odpowiedzialnych za związek poczucia tożsamości płciowej oraz kobiecych i męskich atrybutów: 1) asymilacji, czyli tendencji do reagowania w stosunku do nowych form aktywności i zainteresowań w sposób zgodny ze starymi sposobami reagowania; nowe obszary działania zostają zasymilowane, jeśli odpowiadają już istniejącym preferencjom; 2) zgodności sądów ewaluatywnych z tożsamością płciową; dziecko charakteryzuje tendencja do wysokiego wartościowania wszystkiego, co go dotyczy, i dlatego poszukuje i ceni cechy oraz aktywność reprezentatywną dla jego płci; 3) tendencji do przypisywania stereotypom płciowym pozytywnych wartości; 4) przekonania o roli płciowej jako standardzie normatywnym; 5) identyfikacji jako rezultatu tożsamości płciowej i procesu typizacji płciowej (czyli procesu, w wyniku którego dzieci przyswajają atrybuty w ramach stereotypu uznane za kobiece lub za męskie)²⁶⁹. L. Kohlberg twierdził ponadto, że tworzone w tym okresie stereotypy płci są niezależne od konkretnych wzorów rodziców i że tworzą się one tak samo szybko i wyraźnie zarówno u dzieci z rodzin niepełnych, jak i pełnych²⁷⁰.

- W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym dziecko (według koncepcji symbolicznego interakcjonizmu) przechodzi z fazy „gry”, (w której tylko odwzorowywało, naśladowało zachowania „znaczących innych”, czyli tych, z którymi utrzymywało najważniejsze interakcje i którzy dawali mu pierwotne wzory zachowań do odtwarzania, pierwsze wzory kobiecości i męskości, kiedy to dziecko internalizowało pierwsze informacje na temat bycia kobietą i mężczyzną) do fazy „zabawy”, która polega na odwzorowywaniu wielu ról społecznych i przejmowaniu całego ich zestawu. Dziecko

²⁶⁶ J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit.

²⁶⁷ Opinia np. za: S. Lis, *Proces socjalizacji...*, op. cit., s. 209.

²⁶⁸ Za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, op. cit., s. 99.

²⁶⁹ L. Kohlberg 1966, za: J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 119.

²⁷⁰ L. Kohlberg, za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, op. cit., s. 101.

buduje tu sobie koncepcje ról na tle całej grupy i zaczyna rozumieć siebie nie tylko w kategoriach indywidualnych, ale i społecznych. W tym okresie wytwarza ogólne pojęcie o tym, co to znaczy być mężczyzną i kobietą²⁷¹. Dopiero około ósmego roku życia staje się możliwa sieć skojarzeń na temat płci opozycyjnej²⁷².

- W młodszy wieku do prawidłowej identyfikacji „wystarcza zabawa przedmiotami »odpowiednimi« dla płci czy naśladowanie reakcji rówieśników tej samej płci w zabawach, jak i typ związku uczuciowego z matką”²⁷³. Także rozwój rodzajów aktywności i zainteresowań w wieku wczesnoszkolnym ma charakter presji socjalizacyjnej. Znamionuje się on cechami innymi dla obu płci²⁷⁴. W przypadku dziewczynek przewaga jest zabaw polegających na współpracy i współdziałaniu, pozbawionych rywalizacji, nacechowanych wrażliwością i troską o uczucia innych; córki, utrzymywane bliżej rodziców, częściej otrzymują od nich pomoc w rozwiązywaniu problemów, uczone są koncentracji na dobrym wyniku, a nie na procesie jego uzyskiwania, budzone jest ich zainteresowanie kwestiami natury społecznej i emocjonalnej. U chłopców natomiast przewaga jest zabaw opartych na działaniu, współzawodnictwie, dominacji i przywództwie, dominuje orientacja zadaniowa, tendencja do prowokowania zachowań motorycznych, uczenie rozumienia „logiki” świata, rozwijanie poczucia kontroli nad zdarzeniami i ułatwianie akomodacji.

- Okres młodości w zakresie identyfikacji płciowej wymaga „trenowania dystansów, gry (zabawa – życie „na niby” z różnorodnością postaw), elastyczności zachowań, zmienności projekcji i identyfikacji. Dlatego tak ważna jest wielość kontaktów i wzorców”²⁷⁵.

Nie tylko więc zachowanie regulowane systemem nagród i kar odpowiada za proces nabywania tożsamości płciowej, ale także (a może przede wszystkim) wzrastające zdolności intelektualne jednostki związane z rozumieniem sytuacji społecznych, jakościowe zmiany w rozwoju myślenia – przejście z fazy operacji konkretnych do formalnych oraz związane z myśleniem abstrakcyjnym kształtujące się pojęcie stałości i spójności²⁷⁶. Związek wiedzy skumulowanej w toku socjalizacji i zmian zachodzących w procesach myślenia prowadzi do powstawania stereotypowych charakterystyk:

²⁷¹ A. Buczkowski, *Dwa światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, (w:) J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem*, Białystok 1997, s. 172.

²⁷² J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 128.

²⁷³ M. Kozakiewicz, Z. Lew-Starowicz (red.), *Przysposobienie do życia w rodzinie*, Warszawa 1987, s. 70.

²⁷⁴ J. Miluska, *Przyczyny różnic...*, op. cit., s. 56; A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu...*, op. cit., s. 91.

²⁷⁵ M. Kozakiewicz, Z. Lew-Starowicz (red.), *Przysposobienie...*, op. cit., s. 70.

²⁷⁶ L. Kopciwicz, *Polityka kobiecości...*, op. cit., s. 62.

cech, postaw i zachowań uznawanych w danym społeczeństwie za typowe dla danej płci²⁷⁷. „Wzorce postaw związanych z płcią mają genezę poznawczą, gdyż są pochodną percepcji obiektów fizycznych: własnego ciała i ciał innych oraz pojęć, które dziecko tworzy i odnosi do porządku społecznego. Rozwój atrybutów związanych z płcią jest więc funkcją zmiany wraz z wiekiem w zakresie organizacji poznawczej, kiedy to podlegają transformacji koncepcje fizycznego i społecznego świata, jakim dysponuje dziecko. Zmiana postaw jest więc nie tyle efektem zmieniającej się wraz z wiekiem dziecka socjalizacji, ile skutkiem naturalnych zmian, odzwierciedlających ogólne tendencje poznawczo-społecznego rozwoju”²⁷⁸.

Zdaniem A. Moir i D. Jessela pojęcie identyfikacji z płcią „zawiera się w szerszej pojętej »identyfikacji«, obejmującej takie zjawiska, jak: internalizacja standardów rodzicielskich (lub standardów innych opiekunów dziecka), modelowanie zachowania według wzoru prezentowanego przez rodziców, uwewnętrznianie nakazów i zakazów najbliższego otoczenia w procesie uczenia się ról społecznych. (...) Zakres identyfikacji jednostki z płcią jest więc wyznaczony przez ilość i jakość aprobowanych i przejawianych przez nią zachowań wśród zalecanych, dozwolonych i zakazanych, zawartych w przepisach roli, funkcjonujących w danym społeczeństwie. Identyfikacja jednostki z płcią jest zatem kształtowaniem się jej indywidualnych przekonań i wzorców zachowania zgodnych ze społecznymi oczekiwaniami dotyczącymi tego, jakimi własnościami jej zachowanie powinno się charakteryzować ze względu na posiadaną przez nią w wyposażeniu biologicznym płeć”²⁷⁹. Według K. Millet²⁸⁰ identyfikację z płcią należy przy tym uznać za pierwszą, najtrwalszą i najgłębiej sięgającą.

Jak sugerują A. Moir i D. Jessel²⁸¹, trafniejszym wydaje się tu być nie określenie „identyfikacja jednostki z płcią”, lecz określenie „identyfikacja jednostki ze społecznymi wzorcami płci”.

Zdaniem J. Kagana²⁸² dziecko uczy się standardów płci, ponieważ „rodzice stawiają wymagania identyfikowania się z tym z nich, które jest tej samej płci co dziecko, oraz ponieważ wzmacniają pozytywne przejawianie zachowań zgodnych, a negatywnie – niezgodnych z rolą płci. W podobny sposób w wieku szkolnym dziecko uczy się standardów płci od swych rówieśniczych modeli, dzięki dążeniu do uzyskania aprobaty, a unikania od-

²⁷⁷ J. Miluska, *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*, (w:) J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994.

²⁷⁸ J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 116–117.

²⁷⁹ A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu...*, op. cit., s. 51.

²⁸⁰ K. Millet, *Teoria polityki płciowej*, (w:) T. Hołówka (wybr. i przekł.), *Nikt nie rodzi...*, op. cit.

²⁸¹ A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu...*, op. cit.

²⁸² J. Kagan 1971, za: ibidem, s. 52.

rzucenia przez grupę. Tak więc identyfikacja dziecka ze społecznymi wzorcami płci odbywa się za pośrednictwem silnej identyfikacji z rodzicem lub rówieśnikiem rozpoznanymi zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami przypisanymi jego płci²⁸³.

Według M. Wolickiego²⁸⁴ rozwój identyfikacji ze społecznymi wzorcami płci rozpoczyna się orientacją dziecka w rolach związanych z płcią, związaną z rozpoznawaniem tych ról – ich elementów, atrybutów i wzorców zachowań. Dalej następuje okres preferencji roli, w którym dziecko zaczyna częściej przejawiać cechy i zachowania związane z jedną z płci (niekoniecznie z własną). Kolejne stadia to adopcja zachowań właściwych dla własnej płci oraz identyfikacja z rolą przypisaną własnej płci. O identyfikacji ze społecznymi wzorcami płci świadczy fakt zaakceptowania przez dziecko roli związanej z własną płcią.

A. Eagly²⁸⁵ wskazuje na dwa podstawowe źródła, których wpływ determinuje przebieg identyfikacji ze społecznymi wzorcami płci, przekonanie jednostki o zakresie, w jakim powinna przejawiać własności, zdolności i zachowania związane z rolami płci. Są to: czynniki społeczne, polegające na przydzieleniu chłopcom i dziewczynkom zhierarchizowanych ról społecznych w naturalnych grupach, co powoduje, że są oni nauczani i trenowani do pełnienia tych ról, oraz czynniki psychologiczne, zawierające przyjęte przez jednostkę oczekiwania dotyczące własnego i cudzego zachowania zgodnego z biologicznie wyznaczoną płcią.

■ Mechanizm identyfikacji

Pojęcie identyfikacji bywa stosowane w odniesieniu do procesu przyswajania przez dziecko wartości, ideałów, ról, norm, które spostrzega ono u innej ważnej osoby (modela), zwłaszcza rodzica tej samej płci; termin ten opisuje pragnienie posiadania charakterystyk modela, przekonanie o ich przyswojeniu oraz uzyskanie podobieństwo zachowań²⁸⁶.

Z mechanizmem identyfikacji wiąże się wpływ grup odniesienia²⁸⁷.

²⁸³ Ibidem.

²⁸⁴ M. Wolicki, *Udział ojca w uczeniu się ról związanych z płcią*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 3/1977.

²⁸⁵ A. Eagly, za: J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit.

²⁸⁶ J. Miluska, *Tożsamość kobiet...*, op. cit., s. 101.

²⁸⁷ Pojęcie teorii grup odniesienia wprowadził do nauk społecznych Herbert H. Hyman w 1942 roku, badając subiektywne postrzeganie przez jednostki własnej pozycji społecznej w relacji do pozycji jednostek należących do innych kategorii społecznych. Kontynuacji, rozszerzenia i reinterpretacji propozycji H.H. Hymana dokonywali następnie między innymi: Stouffer i jego współpracownicy, a także M. Sherif, M.H. Kuhn, T. Shibutani, H.H. Kelley, T.H. Newcomb, T.D. Kemper, R.K. Merton, a na gruncie polskim: J. Sowa, M. Łoś, P. Skeris, M. Ziółkowski, T. Nawrocki, L. Gołdyka.

M.H. Kuhn²⁸⁸ twierdził, że za grupę odniesienia (ang. *orientational other*) należy uznać jednostkę lub grupę, która jest dla jednostki psychologicznie znacząca, do której jednostka jest przywiązana emocjonalnie i z którą się identyfikuje. Tak widziana grupa odniesienia dostarcza podstawowych kategorii pojęciowych, przy pomocy których jednostka tworzy, podtrzymuje lub zmienia kształt koncepcji siebie i rzeczywistości społecznej.

T. Shibutani²⁸⁹ uważał natomiast, że pojęcie grupy odniesienia winno się odnosić do grupy, której perspektywę wykorzystuje dana jednostka, postrzegając otaczający ją świat; grupa ta dostarcza swoistej matrycy, poprzez którą jednostka postrzega rzeczywistość, porządkuje ją, ocenia i którą kieruje się w swoich zachowaniach.

H.H. Kelley²⁹⁰, gratyfikując uszczegółowienia swoich poprzedników, wprowadził rozróżnienie normatywnej i porównawczej funkcji grup odniesienia. W oparciu o tę koncepcję wyróżnia się grupy odniesienia normatywnego i porównawczego.

Grupy odniesienia normatywnego²⁹¹ (ang. *normative reference group*) – zwane też grupami odniesienia socjalizacyjnego – są grupami, które służą jako źródło norm dla jednostki w zakresie zachowań i postaw. Mogą to być grupy istniejące realnie lub hipotetycznie, za których członka osobnik się uważa bądź takie, których członkiem osobnik chciałby się stać. Grupy te mogą akceptować/zaakceptować lub odrzucać/odrzuścić jednostkę i są w stanie nagradzać ją za dostosowanie lub karać za niedostosowanie się do norm, więc – co za tym idzie – których akceptację jednostka chce zdobyć

²⁸⁸ M.H. Kuhn 1972, za: L. Gołdyka, *Grupa odniesienia*, (w:) W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1998, s. 259.

²⁸⁹ T. Shibutani 1961, 1962, 1986, za: L. Gołdyka, *Grupa...*, op. cit., s. 259 oraz za: M. Łoś, *Grupy odniesienia – propozycja modyfikacji zakresu pojęcia*, „*Studia Socjologiczne*” nr 4/1976.

²⁹⁰ H.H. Kelley 1952, za: L. Gołdyka, *Grupa...*, op. cit., s. 258 oraz za: M. Łoś, *Grupy odniesienia – propozycja...*, op. cit.

²⁹¹ W obrębie grup odniesienia normatywnego można dalej wyróżnić ich rodzaje w zależności od tego, czy dane wartości i normy są zinternalizowane przez jednostkę oraz czy grupy te są zainteresowane działaniami jednostki. Autorem tej propozycji jest R.H. Turner (R.H. Turner 1956, za: P. Skeris, *Pojęcie „grupy odniesienia”*, (w:) I. Machaj (wybr.), *Małe struktury społeczne*, Lublin 1999, s. 118), który wyróżnił: 1) grupy identyfikacji, czyli te, których wartości i normy jednostka zinternalizowała, z którymi psychologicznie się utożsamia i które traktuje jak własne, 2) grupy wartościowane, czyli grupy, które są wyznaczone przez jej grupę identyfikacji jako punkty odniesienia, jako zasadne źródło norm, 3) grupy interakcyjne, czyli te, które są elementami środowiska społecznego i które jednostka musi uwzględniać w toku realizacji własnych celów, chociaż nie są one istotne w znaczeniu normatywnym czy porównawczym, oraz 4) grupy audytoryjne – obserwatorów, których uwagę chciałaby zwrócić na siebie, które oddziałują na nią za pośrednictwem wyobrażeń, jakie o nich dana osoba posiada, przypisując im pewne wartości i normy (bardziej lub mniej zasadne) oraz dostosowując do nich swoje zachowania.

i utrzymać. W przypadku grup odniesienia normatywnego można mówić o generalnej prawidłowości: jednostka dąży do porównań z osobami w podobnym położeniu, wykazującymi podobne opinie, wartości, cechy, przymioty i osiągnięcia.

Grupy odniesienia porównawczego (ang. *comparative reference group*) stanowią natomiast kontekst porównania, źródło standardów, punkt odniesienia dla oceny siebie i innych²⁹². Rola tego typu grupy jest tu bierna, a jej funkcja wiąże się z dostarczaniem ram, standardu, według którego jednostka może ocenić siebie i innych (przy czym efekt tych porównań, w postaci poczucia upośledzenia lub uprzywilejowania, może powstać na skutek porównania z aktualną pozycją innych, jak i z wcześniej posiadanymi pozycjami).

Tak wyodrębnione analitycznie grupy odniesienia normatywnego i porównawczego są ze sobą sprzężone. Wybór grup odniesienia jest następstwem ogólniejszych postaw i aspiracji jednostki, te zaś kształtują się pod wpływem jej samooceny i oceny jej sytuacji w konfrontacji z określonymi układami odniesienia porównawczego. Przyjęte układy odniesienia silnie oddziałują na aspiracje jednostki, lecz równocześnie jej pewne plany i aspiracje decydują w znacznej mierze o identyfikacji z określonymi grupami i przejmowania ich standardów jako kryteriów porównawczych, jak i wytycznych normatywnych. W praktyce życia społecznego te same grupy mogą pełnić obie funkcje – odniesienia normatywnego i porównawczego.

Przegląd typów grup odniesienia uzupełniła M. Łoś²⁹³, dodając do powyższej typologii pojęcie grupy audytoryjnej (zwanej też grupą oceniającą), czyli grupy, stanowiącej dla jednostki swoiste audytorium, „społeczne lustro”, w którym jednostka się „przegląda”, publiczność, której „oczami” jednostka postrzega i ocenia samą siebie, budując zespół wyobrażeń o sobie samej, wytworzony na podstawie własnych przypuszczeń dotyczących sądów innych o niej.

²⁹² T.D. Kemper (T.D. Kemper 1968, za: M. Łoś, *Grupy odniesienia...*, op. cit.), widząc w grupach odniesienia porównawczego szeroko rozumiane układy dostarczające wzorów realizacji wartości pochodzących od grup odniesienia normatywnego, podjął próbę uporządkowania grup odniesienia porównawczego i wyodrębnił ich cztery typy: 1. grupy wykorzystywane przez jednostkę przy ocenie własnej sytuacji, 2. grupy pomocne przy określaniu poprawności, słuszności i zasadności własnego zachowania, postaw lub opinii (przeszłych lub wyobrażonych), 3. grupy dostarczające jednostce modeli określonych ról społecznych, umożliwiające uczenie się pełnienia nowo przyjętych ról, oraz 4. grupy akomodacyjne, ułatwiające przystosowanie (w sytuacji kooperacji, współpracy) lub aktywizujące wysiłki (w sytuacji rywalizacji, współzawodnictwa), a także wskazujące jednostce uzupełniające lub równoległe sposoby odpowiedniego zachowania.

²⁹³ M. Łoś, *Grupy odniesienia...*, op. cit.

Analizując oddziaływanie grup odniesienia, trzeba pamiętać, że możliwy jest wpływ grup aktualnie istniejących i obecnie oddziałujących, wpływ dawnych grup odniesienia, pozostawiających swój ślad w postaci zinternalizowanych norm i utrwalconych postaw, należy także uwzględnić grupy przyszłej przynależności, jeśli jednostka oczekuje określonych zmian w swojej sytuacji.

Projektowanie, przebieg i efektywność działań wychowawczych zależy w pewnym stopniu od obranych przez jednostkę grup odniesienia, które – wywierając wieloraki wpływ na jednostkę – pełnić mogą rolę czynników warunkujących proces wychowania²⁹⁴. Przebieg procesu socjalizacji ról społecznych związanych z płcią i jego efekty zależą również od wielu czynników, które mogą pełnić rolę grupy odniesienia; ich wpływ jest jednak tak różnorodny, że nie sposób określić, który z nich ma rolę decydującą. Spośród wielu źródeł socjalizacyjnych, które dostarczają informacji o płci, dużą rolę – zdaniem np. K. Deaux i M. Kite²⁹⁵ – odgrywają zwłaszcza trzy: rodzina (poprzez obecność rodziców i kontakty z nimi, np. wzory zachowań

²⁹⁴ Natężenie presji grupy na jej członków oraz jej wybór jako grupy odniesienia zależy od szeregu czynników, których znajomością trzeba się wykazać. Są to między innymi takie czynniki jak: typ grupy, wielkość grupy, jakość i częstość interakcji w grupie, stopień przestrzennej i funkcjonalnej bliskości, skład osobowy grupy, stopień społecznego zróżnicowania w grupie (dotyczy liczby statusów społecznych i ról, które można wyróżnić w organizacji danej grupy), zwartość grupy, jedność, faktyczny i oczekiwany okres istnienia grupy, stopień stabilności grupy, jej zdolność do przeciwstawiania się opozycji z zewnątrz, do utrzymania swojej struktury oraz przechodzenia bez zakłóceń do kolejnych stadiów rozwoju, jej zdolność do utrzymania swego charakteru, swoich strukturalnych i funkcjonalnych właściwości, system kontroli normatywnej, zakres, w jakim grupa sprawuje kontrolę, przyjęty zakres i stopień swobody zachowań oraz tolerancji dla odmienności i odchyłeń od norm grupowych poszczególnych członków grupy, komunikacja i łączność w grupie, zakres, w jakim grupa wypełnia swoje funkcje i osiąga wyznaczone cele, miejsce grupy w społecznym uszeregowaniu ze względu na prestiż i dostęp do kulturowo cenionych nagród, zbieżność celów grupowych z celami, dążeniami, pragnieniami i aspiracjami jednostki, atrakcyjność grupy dla jednostki, atrakcyjność osobista konkretnego członka lub członków grupy, możliwości grupy w zakresie stosowania wobec jednostki środków dyscyplinujących, autorytet formalny grupy w oczach jednostki, rzeczywisty i oczekiwany okres trwania uczestnictwa w grupie, stopień identyfikacji jednostki z grupą, uznanie przez jednostkę grupy za źródło wiedzy o świecie, pozycja społeczna i pełniona rola jednostki w kontekście całego układu pozycji i ról społecznych w grupie, osobiste motywy, system wartości, doświadczenie życiowe, zainteresowania, spostrzeżenia, poglądy, postawy, sądy, oceny, samoocena, osobowość, świadomość i dojrzałość intelektualna poszczególnych jednostek.

O ważności tych czynników patrz m.in. w: M. Łoś, *Grupy odniesienia...*, op. cit.; J. Sowa, *Teoria grup odniesienia*, „*Studia Socjologiczne*” nr 4/1962; P. Skeris, *Teoria grup...*, op. cit.; J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 1993; S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1982.

²⁹⁵ K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci...* op. cit., s. 372.

i udzielanie wskazówek przez rodziców oraz przekazywanie dzieciom poglądów na temat zachowań właściwych dla danej płci), szkoła (za pośrednictwem nauczycieli i materiałów używanych w procesie nauczania oraz rówieśników, zwłaszcza tej samej płci) oraz środki masowego przekazu (zwłaszcza kontakt z telewizją, który zaczyna się tak wcześnie i tak intensywnie, że jej wpływ może być większy od wpływu szkoły).

W procesie socjalizacji ról społecznych związanych z płcią grupy społeczne wywierają trojaki wpływ na kobiety i mężczyzn: na ich intelekt, na emocje i na postawy społeczne²⁹⁶.

Wpływ na intelekt to trening intelektualny, czyli innymi słowy rozwijanie rozmaitych właściwości intelektualnych jednostki, wpływ na jej poziom wykształcenia, zasób wiedzy, zainteresowania, ogólną „orientację” myślenia, kształcenie i naukę zawodu²⁹⁷. Początek tych różnic bierze się z dostarczania dzieciom obojga płci różnych zabawek, poprzez mobilizowanie do odmiennego spędzania wolnego czasu, rozwijania innych zainteresowań, a także namawianie do kształcenia w określonych kierunkach i preferencji zawodowych.

Trening emocjonalny płci dotyczy uwarunkowanej społecznie i kulturowo oraz zróżnicowanej dla każdej z płci orientacji emocjonalnej (dla kobiet – orientacji na stanach emocjonalnych innych ludzi, dla mężczyzn – koncentracji jedynie na własnych emocjach), wzmacniania emocji pozytywnych i tłumienia emocji negatywnych, uczy ogólnego ustosunkowania emocjonalnego do ludzi i świata (wartościowania), wskazuje dozwoloną siłę emocji (w przypadku kobiet – oczekiwanie pasywności i bierności, w przypadku mężczyzn – stymulowanie aktywności i tolerowanie agresywności)²⁹⁸.

Trening społeczny polega na nauce orientacji w podstawowych zadaniach współżycia społecznego: umiejętności nawiązywania i rozwijania kontaktu z drugim człowiekiem, interakcji, najpierw zwłaszcza w rodzinie, a dalej poza nią, a także ukierunkowanie na pewne wybrane cechy (kobiety: uległość i podporządkowanie mężczyznom, łagodność, ciepło, akcent na kontakty z ludźmi; mężczyźni: nacisk na twórcze umiejętności i indywidualizm zachowania, efektywność w dążeniu do celu, pewność siebie, sprawność działania, ukierunkowanie na życie zawodowe, przyzwolenie na aktywny opór i sprzeciw)²⁹⁹.

Rezultatem takiego treningu są kobiece i męskie role społeczne – uproszczone przepisy tradycyjnego podziału ról dla płci.

²⁹⁶ E. Mandal, *Socjalizacja ról społecznych...*, op. cit., s. 40.

²⁹⁷ Ibidem, s. 40.

²⁹⁸ Ibidem, s. 41.

²⁹⁹ Ibidem, s. 41, 42.

■ Mechanizm kanalizacji

W procesie socjalizacji dokonuje się kanalizacja potrzeb, polegająca na wytworzeniu się społecznie aprobowanych sposobów ich zaspokajania³⁰⁰. Mechanizm kanalizacji – w świetle psychologicznego nań spojrzenia G. Murphy’ego – polega na tym, że „jednostka zaspokajająca swoje potrzeby za pomocą rozmaitych środków i sposobów – w wypadku, gdy w danym środowisku stosuje się tylko określone środki i sposoby zaspokajania, z biegiem czasu zdolna jest zaspokajać te potrzeby tylko za pomocą tych właśnie środków i sposobów”³⁰¹. Oznacza to więc, że istnieje duże prawdopodobieństwo, że jednostka umocni w sobie pewną tendencję i będzie zaspokajać swoje potrzeby w sposób, w jaki to robiła według pierwszych wzorów. Według Z. Zaborowskiego socjalizacja oznacza tu więc określoną specyfikację i kanalizację potrzeb, czyli wdrożenie do zaspokajania ich za pomocą celów uznawanych w określonych grupach społecznych; są one kontrolowane przez określone wzorce społeczne, internalizowane przez jednostkę, występujące w postaci poczuć moralnych i wzorów osobowych³⁰². W wyniku socjalizacji potrzeby są kontrolowane przez procesy poznawcze, oceny moralne własnego postępowania dotyczące jego skutków; wymienione czynniki spełniają funkcję regulatorów zachowania o kontrolerów potrzeb³⁰³.

■ Mechanizm kontroli społecznej

Przestrzeganie norm i wzorów wynika z jednej strony z ich faktycznej internalizacji, z drugiej natomiast z oddziaływania zewnętrznych form kontroli społecznej.

Już w 1896 roku amerykański socjolog E.A. Ross opisywał kontrolę społeczną jako mechanizm, za pomocą którego „społeczeństwo wypełnia trudne zadanie takiego formowania uczuć i pragnień jednostek, aby odpowiadały one potrzebom grupy”³⁰⁴.

Socjalizacja dokonuje się więc za pomocą dwóch kolejnych mechanizmów: kontroli zewnętrznej, związanej z naciskami otoczenia i społeczeństwa, oraz kontroli wewnętrznej, czyli wszystkiego tego, co stanowi ocenę własnej aktywności z punktu widzenia jej zgodności z oczekiwaniami społecznymi³⁰⁵.

³⁰⁰ Z. Skorny, *Proces socjalizacji...*, op. cit., s. 18.

³⁰¹ G. Murphy 1947, za: S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, op. cit., s. 307.

³⁰² Z. Zaborowski, *Podstawy wychowania zespołowego*, Warszawa 1967, s. 340–341.

³⁰³ Z. Skorny, *Proces socjalizacji...*, op. cit., s. 19.

³⁰⁴ Za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, op. cit., s. 33.

³⁰⁵ Za: K. Ostrowska, *Psychologiczne determinanty przestępczości młodocianych. Analiza kryminologiczna*, Warszawa 1981.

Kontrola społeczna rozumiana jest jako szereg nacisków wywieranych przez grupy społeczne wobec swoich członków w celu wymuszenia ich podporządkowania się społecznym oczekiwaniom wobec nich i konformizmu. „W procesie kontroli wzorce normatywne wyznaczają granice zachowań konformistycznych i dewiacyjnych, dając tym samym ukierunkowany impuls do podjęcia stosownej reakcji sankcjonującej”³⁰⁶.

Zdaniem P. Sztompki kontrola społeczna to „zespół czynników kształtujących zachowanie jednostki w sposób społecznie pożądany. Czynniki te występują w dwóch aspektach – statycznym i dynamicznym. Aspekt statyczny to społeczny system normatywny przedstawiający wzorce zachowań wymaganych. Aspekt dynamiczny to społeczne oddziaływanie represyjne i prewencyjne, podjęte w wyniku stwierdzenia rozbieżności pomiędzy aktualnym lub prawdopodobnym zachowaniem jednostki a wymaganiami systemu normatywnego, oddziaływania zmierzające do usunięcia lub zmniejszenia tej rozbieżności”³⁰⁷.

Według J. Szczepańskiego kontrola społeczna to system powszechnych i ujednoliconych reakcji aprobowanych lub dezaprobowanych czyjeś zachowanie; składa się na nią „szereg miar, sugestii, sposobów przekonywania, nakazów i zakazów, system perswazji i nacisku sankcji aż do przymusu fizycznego włącznie, system sposobów wyrażania uznania, wyróżniania, nagród, dzięki któremu (każda grupa społeczna) doprowadza zachowania podgrup i jednostek do zgodności z przyjętymi wzorami działania, do respektowania kryteriów wartości”³⁰⁸.

Aby system kontroli mógł w pełni funkcjonować, muszą być spełnione następujące warunki³⁰⁹:

- ustalony schemat życia zbiorowego, wyznaczony wspólnym systemem wartości, jego uporządkowany przebieg, ustalone wzory wzajemnych oczekiwań, co pozwala na wzajemne przewidywanie i oczekiwanie pewnych zachowań;
- prawidłowy przebieg procesu socjalizacji, którego efektem jest zinternalizowanie wpajanych przez grupę norm i wartości (gdyż tylko faktycznie zinternalizowane wartości i normy wywierają wpływ na zachowania jednostek, które starają się zachowywać w sposób pożądany w grupie).

Generalnie wyróżnić możemy trzy odmiany kontroli: formalną (powiązaną z formalnym systemem sankcji i kar), nieformalną (związaną z wpły-

³⁰⁶ B. Dzieciol, *Poza kontrolą. Funkcjonowanie kontroli społecznej wobec dziecka w wielkim mieście*, Poznań 2002, s. 83.

³⁰⁷ P. Sztompka, *Teoria kontroli społecznej – próba systematyzacji*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3/1967, s. 137.

³⁰⁸ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, op. cit., s. 215.

³⁰⁹ Ibidem, s. 214 i n.

wem obecności znaczących osób) oraz samokontrolę (związaną z uwewnętrznieniem systemu wartości i norm, społecznie pożądanych oczekiwań). Zdaniem J. Szczepańskiego³¹⁰ szczególnie skuteczny jest nieformalny system czujności, który wiąże się z monitorowaniem postępowania i stałą oceną zachowań członków grup przez innych członków.

Działanie mechanizmu kontroli społecznej przybiera także dwie odmienne postaci w zależności od tego, w obrębie jakiej grupy występuje³¹¹. W obrębie dużej grupy, jaką stanowi zazwyczaj jakaś społeczność lokalna, kontrola na ogół jest luźniejsza, bo nie wsparta wzajemną identyfikacją wszystkich członków, a aprobatą lub dezaprobatą najczęściej nie pociąga za sobą dalszych konsekwencji dla jednostki; kontrola ma tu zwykle charakter kontroli formalnej (sprawowanej przez powołane specjalnie do tego osoby i instytucje o charakterze porządkowym i nadzorczym) lub także charakter nieformalny (który polega na spontanicznym udziale osób będących członkami grupy w wyrażaniu społecznej aprobaty lub dezaprobaty). W małej grupie członkowskiej mechanizm kontroli działa skuteczniej. Dzieje się tak dlatego, że członkowie takiej grupy wchodzić ze sobą nawzajem w bezpośrednie interakcje, dzięki czemu następuje daleko posunięte ujednolicenie wymagań oraz zintegrowanie wpływów. Im bardziej atrakcyjne jest dla jednostki jej członkostwo w danej grupie, tym silniej poddaje się ona wpływom działającej w niej kontroli społecznej.

W każdej grupie działa mechanizm wpływania na jednostkę w kierunku upodabniania jej do uznawanego w grupie modelu i wpływ ten jest właśnie wywierany poprzez funkcjonowanie kontroli społecznej, a polega on na tym, że w tej grupie czynne są stałe układy stymulacyjne w postaci reakcji pozytywnych ze strony grupy (np. udzielanie pochwał, dopuszczanie do głosu, przyznawanie uprawnień czy przywilejów itp.) lub reakcji negatywnych (np. krytyka, ośmieszanie, zrywanie kontaktów, pozbawianie uprawnień czy przywilejów, agresja słowna lub otwarta itp.)³¹².

Reakcje środowiska na zachowania jednostki mają więc zwykle charakter aprobaty lub dezaprobaty tych zachowań; jakkolwiek są one bezpośrednie i spontaniczne, cechuje je pewna regularność i określony zasięg społeczny, tzn. za spontanicznymi reakcjami oceniającymi kryje się zawsze pewien społecznie aprobowany system norm i wzorów postępowania³¹³.

Drugą grupą mechanizmów socjalizacyjnych są wewnętrzne mechanizmy orientowania, uwewnętrzniania, internalizacji.

M. Muszyński zauważa, że jednostka jest stymulowana do oczekiwanych zachowań przez własną aktywność wewnętrzną występującą na pod-

³¹⁰ Ibidem, s. 228–229.

³¹¹ O mechanizmie kontroli w małej i dużej grupie patrz: H. Muszyński, *Zarys teorii...*, op. cit., s. 113–114.

³¹² H. Muszyński, *Ideat i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 66 i n.

³¹³ H. Muszyński, *Zarys teorii...*, op. cit., s. 112.

łożu już ukształtowanych postaw i że wzmocnienia zawarte są tutaj we wcześniej wyuczonych i zinternalizowanych relacjach własnych wobec własnej aktywności, co oznacza, że mechanizm ten ma więc zawsze charakter wtórny w stosunku do mechanizmów omówionych powyżej³¹⁴.

■ Mechanizm aspiracji

Z elementarnych potrzeb człowieka rozwijają się bardziej złożone komponenty osobowości: zainteresowania, dążenia, pragnienia itd., a na ich podłożu pojawiają się, początkowo proste, a potem bardziej złożone, motywy, działania i aspiracje, które także mają swoje źródło w potrzebach jednostki oraz wyzwalają się i kształtują pod wpływem czynników środowiskowych, tzn. w procesie uwarunkowywania lub kanalizacji, stając się kulturowo określonymi siłami dynamizującymi jednostkę do określonego zachowania się i działania³¹⁵.

■ Mechanizm internalizacji

Internalizacja jest procesem stanowiącym funkcję konfrontacji zewnętrznych stanów z potrzebami i dążeniami, który wyzwalany jest bezpośrednio przez układy bodźców skierowanych na jednostkę zmierzającą do zaspokojenia swych potrzeb i dążeń, a wychodzących ze strony innych ludzi z jej środowiska, którzy reprezentują grupy społeczne będące nosicielkami wartości kulturowych, norm zachowania się, ról społecznych czy wzorów osobistych itd.³¹⁶ Jednostka, w odpowiedzi na to oddziaływanie, odkrywa stopniowo owe wartości, normy, wzory i układy stosunków społecznych, ustosunkowuje się do nich selektywnie, kierując się przy tym względem zaspokojenia swoich potrzeb czy dążeń. Efektem tej konfrontacji mogą być między innymi: identyfikacja (pojęcie należące raczej do socjologii, oznaczające utożsamianie własnych interesów i wartości z interesami i wartościami grupy oraz podporządkowanie się wymaganiom grupy³¹⁷) oraz internalizacja (pojęcie należące raczej do psychologii społecznej, wskazujące na psychiczne mechanizmy prowadzące do identyfikacji, oznaczające psychologiczne pogłębienie identyfikacji).

Wyselekcjonowane elementy kultury oddziałują bezpośrednio na osobowość ludzi, a gdy zostają przez nich zinternalizowane, przekształcają się w indywidualne przekonania, poglądy, motywacje, aspiracje, predyspozycje, kanony moralne, obyczajowe itp.³¹⁸

³¹⁴ Ibidem, s. 111.

³¹⁵ Za: S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, op. cit., s. 307–308.

³¹⁶ Za: ibidem, s. 314–316.

³¹⁷ J. Szczepański, *Elementarne...*, op. cit., s. 133.

³¹⁸ P. Sztompka, *Socjologia...*, op. cit., s. 395.

■ Konkluzje

„Typizacja płciowa nakreślająca »szlaki życiowe« ma miejsce praktycznie od narodzin i poprzez proces socjalizacyjny pogłębia się” – przekonuje K. Slany³¹⁹. Zdaniem L. Kopciewicz zadane tuż po narodzinach pytanie: „chłopiec czy dziewczynka?” jest już początkiem różnicowania doświadczeń życiowych³²⁰, a dalej warunki społeczne „tworzą ramę aktywizującą procesy poznawcze, bez których jest niemożliwe samodzielne, aktywne wypracowanie własnej tożsamości”³²¹.

Proces socjalizacji ról społecznych związanych z płcią jawi się zatem jako proces wieloletni, wieloetapowy i złożony, gdzie w relacji z grupą społeczną jednostki obu płci tworzą często odmienne reprezentacje poznawcze otaczającej rzeczywistości oraz odmienne przekonania o ludzkim zachowaniu, o jego intencjonalności, przyczynowości, warunkowości i konsekwencjach³²². W przebiegu tego procesu kształtują się także odmienne oczekiwania kobiet i mężczyzn wobec własnej przyszłości. Obecnie obserwuje się jednak tendencje do dezaktualizacji i dewaluacji tradycyjnych społecznych wzorców płci, z jednoczesnym brakiem wykształcenia się klarownych nowych wzorców. Z tradycyjnymi sposobami myślenia i stereotypami współegzystują więc nowe modele, kryjące w sobie nowe wymagania, tworząc częstokroć sprzeczne ze sobą obrazy i oczekiwania społeczne. W tym chaosie dyspozycji społecznych i niejednoznacznym określeniu „kobiecości” i „męskości” młode pokolenie poszukuje kształtu swojej własnej drogi życia i samorealizacji.

2.3. Kształtowanie kompetencji macierzyństwa w procesie socjalizacji szkolnej i pozaszkolnej

Procesy dorastania społecznego odbywają się w pewnym otoczeniu stanowiącym kontekst społeczny, który warunkuje te procesy i stwarza pole doświadczeń pokoleniowych³²³. Młodzież nie działa w próżni, lecz jest zawsze związana z obiektywnymi warunkami tworzonymi przez historię i otoczenie³²⁴.

³¹⁹ K. Slany, *Alternatywne formy...*, op. cit., s.205.

³²⁰ L. Kopciewicz, *Polityka kobiecości...*, op. cit., s. 60.

³²¹ Ibidem, s. 62.

³²² Za: E. Mandat, *Socjalizacja ról...*, op. cit., s. 52.

³²³ J. Gęsicki, *Niektóre teoretyczne i metodologiczne problemy zastosowania kategorii „pokolenia” w badaniach nad młodzieżą*, (w:) J. M. Kurowski (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą*, Warszawa 1985, s. 178.

³²⁴ Za: W. Hładkiewicz, *Teoria młodzieży – komentarze i postulaty do interdyscyplinarnej interpretacji problemu*, (w:) J.M. Kurowski (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy...*, op. cit., s. 156.

Wybór zachowań, sposobów życia uzależniony jest od jakości i bogactwa procesów socjalizacyjnych i intencjonalnie zorientowanych procesów wychowawczych³²⁵, te zaś biorą po części swe źródło w cenionych w społeczeństwie wartościach. Analizując za A. Kłoskowską³²⁶ system krążenia wartości kulturowych w społeczeństwie, stwierdzić można, że są one obecne w trzech układach kultury: pierwszy układ oparty jest na bezpośrednich kontaktach międzyludzkich (np. w rodzinie, grupie rówieśniczej czy sąsiedzkiej), drugi układ stanowią instytucje o zasięgu lokalnym, zaś trzeci oparty jest na oddziaływaniu pośrednim, a źródła i organizacja przekazu znajdują się poza środowiskiem lokalnym i stanowią je przede wszystkim środki masowego przekazu.

Przekaz treści kulturowych oraz kreowanie macierzyństwa jako powszechnika kulturowego oraz wzorowanie go jako wartości dokonuje się po części pod wpływem tradycji, po części mody, w różnym nasileniu oraz poprzez działania różnych podmiotów socjalizacyjnych. Za te, które wydają się (naturalnie poza rodziną) mieć największą siłę socjalizacyjną, uważa się trzy takie podmioty: szkołę, Kościół i środki masowego przekazu³²⁷.

■ Szkoła

Szkoła jest „bardzo wpływową instytucją, ponieważ dysponuje zmonopolizowanym przekazem, dla którego jedyną konkurencją są mass media, a te najczęściej wzmacniają treści przez nią przekazywane. Ponadto szkoła często kanalizuje już istniejące zręby tożsamości, jej podstawy nabyte w dzieciństwie. Treści przekazywane przez szkołę są też wzmacniane przez otoczenie i grupy pierwotne (rodzinę), dysponujące podobnym, ale zdefiniowanym w innej rzeczywistości obrazem świata”³²⁸.

Szkoła, oprócz przekazywania wiedzy, promuje i wpaja uczniom w sposób mniej lub bardziej ukryty, poprzez wpływ mniej lub bardziej bezpo-

³²⁵ P. Muhlpackr, *Społeczne przesłanki kształtowania się systemu wartości młodzieży*, (w:) A. Szerląg (red.), *Edukacja ku wartościom*, Kraków 2004, s. 26.

³²⁶ A. Kłoskowska, *Społeczne ramy kultury*, Warszawa 1972.

³²⁷ Trzeba w tym miejscu zasygnalizować zagrożenia socjalizacji pierwotnej i wtórnej w procesach spontanicznego wzrastania w normy i wartości w postaci zasadniczego przesunięcia źródeł wpływów; rodzina, szkoła i Kościół tracą na zakresie i sile swoich oddziaływań na rzecz grupy rówieśniczej i mass mediów: telewizji, filmów video, gier komputerowych, muzyki popularnej, kolorowych czasopism, widowisk muzycznych – zauważył to m.in. Z. Kwieciński (Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, (w:) J. Koziński (red.), *Humanistyka...*, op. cit., s. 56-57).

³²⁸ A. Buczkowski, *Dwa światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, (w:) J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny...*, op. cit., s. 178.

średni, z mniejszą lub większą siłą pewien konglomerat pożądanych określonych wartości, postaw i zachowań.

Publikacja Ministerstwa Edukacji Narodowej *O wychowaniu w szkole*³²⁹ (1999), poświęcona kwestiom wychowania, w drugiej swojej części prezentuje zarys koncepcji wychowania szkolnego. Jest tam zawarta sugestia, aby szkoła sama określiła swój system wychowawczy, kreując określony wzorek, na tyle czytelny, by rodzice mogli dokonywać świadomego wyboru szkoły, kierując się dominującym w niej systemem wartości i wzorcami osobowymi. Za wychowawcze priorytety uznano m.in. pomoc w uzyskaniu orientacji etycznej i hierarchizacji wartości oraz personalizację życia w rodzinie, w grupie koleżeńskiej, w szerszej społeczności.

Przy założeniu, że „jeżeli głównym celem całego wychowania i kształcenia szkolnego jest przygotowanie dorastającego pokolenia do dorosłego życia i należytego pełnienia w nim roli ludzi dorosłych, zaś seksualność, małżeństwo, rodzicielstwo stanowią ważne składniki każdego dorosłego życia, to szkoła jest obowiązana do uczestnictwa w przygotowaniu młodzieży do pełnienia także seksualnych, małżeńskich i rodzinnych ról”³³⁰.

Przygotowanie młodzieży do pełnienia tychże ról, podobnie jak całe wychowanie, udziela dzieciom i młodzieży niezbędnych informacji, stara się kształtować ich opinie, poglądy i postawy oraz uwrażliwia i podnosi poziom świadomości o wartościach (moralnych, kulturowych, społecznych), broniąc i propagując wartości zgodne z filozofią wychowania³³¹.

„Bez celowo prowadzonej edukacji wiedza, którą posiada młodzież na temat życia płciowego, małżeńskiego, rodzinnego, jest niepełna i zniekształcona. Wprowadzenie do szkoły przedmiotu, który ma przygotować młodzież do życia w rodzinie, dostarczyć jej niezbędnych w życiu elementów wiedzy psychologicznej, pedagogicznej oraz kształtować umiejętności współżycia z innymi ludźmi, jest inicjatywą oczekiwaną i niezwykle ważną zarówno ze społecznego, jak i osobistego punktu widzenia każdej jednostki”³³².

Konkretyzacją działań w ramach szkolnego przygotowania do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich jest realizacja bloku zajęć „wychowanie do życia w rodzinie”.

Zabiegi przygotowania młodzieży do życia małżeńskiego i rodzinnego „są równie stare jak sama ludzkość. Istniały przez całe wieki w różnych kulturach i cywilizacjach w ramach stworzonych przez dane społeczności

³²⁹ *O wychowaniu w szkole*, Biblioteczka Reformy, MEN, Warszawa 1999.

³³⁰ M. Kozakiewicz, Z. Lew-Starowicz (red.), *Przysposobienie...*, op. cit., s. 35.

³³¹ Ibidem.

³³² K. Socha-Kołodziej, S. Badora, *Oczekiwania oraz potrzeby uczniów w zakresie przygotowania do życia rodzinnego i seksualnego*, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja prorodzinna*, Kraków 2000, s. 320.

systemów wychowawczych. Przygotowywanie to miało zazwyczaj charakter żywiołowego, nie zawsze w pełni uświadamianego, nieformalnego oddziaływania na dorastające pokolenie po to, aby dostarczyć wiedzy o pożądanym zachowaniach w życiu rodzinnym i w stosunkach małżeńskich. Podobnie jak w innych krajach również w Polsce problematyka przygotowania młodzieży do życia rodzinnego podejmowana była w sposób tradycyjny, z wielką powściągliwością i przemilczaniem problematyki seksualnej³³³. Początków idei instytucjonalnego przygotowania dzieci i młodzieży do życia w małżeństwie i rodzinie w Polsce należy szukać w latach pięćdziesiątych, kiedy to ówczesne Towarzystwo Planowania Rodziny prowadziło kampanię na rzecz wprowadzenia do szkół zagadnień związanych z szeroko rozumianym wychowaniem seksualnym³³⁴. Później w polskiej szkole wychowanie prorodzinne i seksualne przechodziło różne koleje losu³³⁵. Obecnie zajęcia te (od roku szkolnego 1999/2000) odbywają się w bloku pod nazwą „wychowanie do życia w rodzinie”. Wciąż jednak kontrowersje budzi dobór poruszanych na tych zajęciach treści, stosowanych rozwiązań metodycznych i merytorycznych, promowanych wartości, odzywają pytania i wątpliwości dotyczące zakresu wiedzy, wyboru podręczników i osób prowadzących, związane z decyzjami co do wymiaru godzin i wieku uczniów właściwego do rozpoczęcia tej edukacji, a nawet kwestii samego nazewnictwa tych zajęć.

Zdaniem specjalistów właściwie prowadzona edukacja seksualna w szkole to taka, która:

- umożliwia dostarczanie rzetelnej informacji w sposób dostosowany do wieku, stwarzając przy tym szanse sprostowania informacji błędnych (mitów, wulgaryzmów, stereotypów) docierających do młodych ludzi m.in. z mediów, od rówieśników, z pornografii,
- pozwala młodzieży w pozytywny sposób podchodzić do własnej seksualności,
- ma na celu przygotowanie do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich, zwiększa szanse na stworzenie szczęśliwych związków małżeńskich,
- kształtuje właściwe postawy wobec płci przeciwnej,
- zwiększa poczucie odpowiedzialności za jakość i skutki relacji interpersonalnych młodzieży, wpływając na opóźnienie inicjacji seksualnej,
- zwiększa asertywność, wyrabiając umiejętność oparcia się naciskom i presji seksualnej ze strony partnera lub otoczenia,

³³³ Ibidem, s. 319.

³³⁴ Za: M. Komorowska-Pudło, *Wychowanie seksualne. Poradnik metodyczny nr 1 (dla nauczycieli i wychowawców)*, Szczecin 1999, s. 7.

³³⁵ Zainteresowanych losami przedmiotu na przestrzeni lat odsyłam do stosownej literatury, np. do: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu do życia w rodzinie*, Biblioteczka Reformy, nr 31, Warszawa 2001, s. 7–10; K. Socha-Kołodziej, S. Badora, *Oczekiwania oraz potrzeby...*, op. cit., s. 319–320; M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna...*, op. cit., s. 19–20.

- pomagają przezwyciężyć trudności okresu dojrzewania i uniknąć problemów związanych z prowadzeniem życia seksualnego w przyszłości (np. poprzez dostarczanie informacji na temat poradnictwa rodzinnego i seksualnego),
- zwiększa odpowiedzialność mężczyzn za aktywność seksualną, prokreację i planowanie rodziny (dobór środków, znajomość metod regulacji płodnością),
- uczy tolerancji wobec osób o orientacji homoseksualnej,
- wdraża do samowychowania – wytrwałej pracy nad sobą poprzez stawianie sobie wymagań i ich konsekwentną realizację,
- wdraża do samoopanowania oraz podejmowania decyzji i działań, które nie godzą w godność własną i drugiego człowieka,
- jest wychowaniem pozytywnym, co nie oznacza przemilczania trudności i ukazywania zagrożeń³³⁶.

Tymczasem badania i luźne obserwacje pokazują, że w wielu szkołach ważność zajęć z tego obszaru jest bagatelizowana, a w tych, w których jest realizowana, stawia się sporo zarzutów³³⁷. Są to spotkania o charakterze dobrowolnym, stąd wielu uczniów (starsi mają do tego prawo) podejmuje decyzje o odmowie udziału w nich. Spowodowane jest to wieloma czynnikami. Uczniów zniechęca brak wykwalifikowanej kadry, odpowiednio przygotowanej, która potrafiłaby zaproponować atrakcyjną dla młodzieży formę tych zajęć. Niekiedy nauczyciele bywają wyznaczani z polecenia dyrektora do prowadzenia tychże zajęć, częstokroć w efekcie tego zwykle czują się niepewnie w tej roli, bo nie są przygotowani merytorycznie i gotowi psychicznie do podjęcia takiego zadania. Wielu z nich oczekuje szczegółowych konspektów do prowadzenia konkretnych zajęć. Być może zatwierdzone podręczniki są źle przygotowane, niedostosowane do stopnia rozwoju młodzieży i nie stanowią pomocy dla prowadzących. Być może zbyt uboga jest oferta dostępnych materiałów i pomocy dydaktycznych, które wzbogaciłyby te zajęcia. Być może potrzeba większej aktywności ze strony dyrekcji w poszukiwaniu profesjonalistów spoza szkoły, niekoniecznie jednego specjalisty, lecz całego zespołu osób, których kompetencje by się zazębiały. Być może nawet znalezienie odpowiednich osób nie rozwiązuje problemu, bo często szkoły nie przewidują w swoim budżecie wynagrodzenia dla takich osób. Być może zbyt słaba jest zachęta ze strony nauczycieli i dyrekcji adresowana do uczniów i ich rodziców. „Sam fakt wprowadzenia tego przed-

³³⁶ Zebrane na podstawie: B. Jabłońska, *Powinności państwa względem rodziny w zakresie wychowania seksualnego dzieci i młodzieży*, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja...*, op. cit., s. 315; A. Urbaniak, *Wychowanie prorodzinne w szkole, część I: Nauczyciel – wychowawca*, „Wychowawca” nr 5/1997; M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna...*, op. cit., s. 31.

³³⁷ Patrz np. wyniki badań M. Komorowska-Pudło, *Wychowanie seksualne...*, op. cit.

miotu nie rozwiązuje sprawy. Jeżeli w ślad za nim nie zostanie zapewniony odpowiedni czas na jego realizację, nie zostaną zatrudnione wykwalifikowane osoby i nie zostanie stworzony przez nich i im odpowiedni warsztat pracy, to w dalszym ciągu pozostaniemy na etapie działań doraźnych i niepełnych”³³⁸ – konkluduje M. Komorowska-Pudło.

A skutki niewiedzy dotyczące sfery płci, życia małżeńskiego i rodzinnego są dalekosiężne³³⁹: wczesna inicjacja seksualna młodego pokolenia, niewiedza z zakresu metod planowania i zapobiegania ciąży, nieplanowane ciąży, konfliktowe relacje w rodzinach, dysfunkcjonalność rodzin, promiskuityzm młodzieży, przemoc seksualna, fetyszyzacja seksu jako podstawy związku, nastawienie na używanie życia. Niech uświadomienie sobie tych niektórych możliwych konsekwencji zaniedbania rzetelnej realizacji spotkań edukacyjnych z obszaru „wychowania do życia w rodzinie” będzie zachętą i mobilizacją dla decydentów na różnych szczeblach szkolnictwa do podjęcia konkretnych kroków, zmieniających ten niekorzystny wychowawczo stan rzeczy.

■ Kościół

Zjawiskiem charakterystycznym dla realiów polskich jest szczególnie wpływ Kościoła katolickiego na postrzeganie macierzyństwa, wraz z jego silną tradycją je afirmującą. „Katolicyzm jest w Polsce nie tylko religią, lecz także sposobem życia, postrzegania świata, kryterium klasyfikowania ludzi. Jest jednym z najważniejszych modeli wychowawczych, wyznacznikiem ról społecznych”³⁴⁰. Cokolwiek by powiedzieć na temat obecności Kościoła w życiu współczesnych Polaków, należy się zgodzić, że w pewnej mierze pokolenia rodziców współczesnej młodzieży wyrastały pod jego silnym wpływem. I dzisiaj Kościół katolicki stara się artykułować i propagować swój punkt widzenia na małżeństwo i rodzicielstwo, chcąc kształtować wyobrażenie o tym, jak należy rozumieć i realizować bycie kobietą.

Katolicki wzór małżeństwa preferuje punkt widzenia na małżeństwo jako powołanie sakramentalne, związek będący wspólnotą miłości, gdzie powołanie do małżeństwa koresponduje z powołaniem do rodzicielstwa³⁴¹. Teologiczny sens rodzicielstwa ujawnia się w dwóch płaszczyznach: płodności (fakt dany człowiekowi przez Boga w formie błogosławieństwa i ze-

³³⁸ M. Komorowska-Pudło, *Wychowanie seksualne...*, op. cit., s. 26.

³³⁹ Z własnych obserwacji i m.in. w oparciu o: B. Jabłońska, *Powinności państwa...*, op. cit., s. 308–309.

³⁴⁰ M. Środa, *Kobieta: wychowanie, role, tożsamość*, (w:) S. Walczewska (red.), *Głos mają kobiety*, Kraków 1992, s. 13.

³⁴¹ D. Opozda, *Katolicki wzór małżeństwa w wychowaniu prorodzinnym*, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja...*, op. cit.

zwolenia w udziale stwarzania życia) oraz rodzicielstwa (czyn i postawa odpowiedzialności za przekazywanie życia)³⁴². Kościół występuje przy tym przeciwko wszelkim manipulacjom genetycznym godzącym w godność osobową istoty ludzkiej, jej integralność, tożsamość i niepowtarzalność, dlatego sztuczne zapłodnienie uważa za moralnie niedopuszczalne, twierdząc, że w zapłodnieniu takim zostaje rozerwana więź miłości i płodności małżeńskiej, a ponadto powołanie do życia istoty ludzkiej powinno się dokonywać poprzez akt małżeński.

Szacunek dla kobiety łączony jest w katolicyzmie z kultem maryjnym. Maryja widziana jest tu jako kobieta, która doświadczyła trudów macierzyństwa: okresu ciąży, porodu, opieki i wychowania, a także bólu po stracie syna. Powszechnie obecny obraz Maryjnego macierzyństwa wywyższa kobietę, podnosi rangę także zwykłych matek-katoliczek, podsuwając im zarazem wzór do naśladowania. W *Liście do kobiet* Jan Paweł II akcentował godność kobiety-matki, która „w swoim łonie nosi istotę ludzką w radości i trudzie jedyne doświadczenia, które sprawia, że staje się Bożym uśmiechem dla przychodzącego na świat dziecka, jest przewodniczką dla jego pierwszych kroków, oparciem w okresie dorastania i punktem odniesienia na dalszej drodze życia”.

Na temat odpowiedzialnego rodzicielstwa znajdujemy wypowiedź papieża Pawła VI w encyklice *Humanae vitae*³⁴³, gdzie po raz pierwszy wprowadzony został ten termin. W etyce małżeńskiej oznacza to pojęcie – w szerszym znaczeniu – cały proces wydawania na świat i wychowania potomstwa, zaś w węższym znaczeniu dotyczy podejmowania decyzji co do poczęcia i urodzenia potomstwa³⁴⁴.

Odpowiedzialne rodzicielstwo stawia małżonkom katolickim konkretne zadania:

- świadome rozpoznanie obowiązków w tej dziedzinie oraz podejmowanie ich na zasadzie wolności i odpowiedzialności w działaniu obojga małżonków; chodzi tu o odpowiedzialne macierzyństwo i ojcostwo;
- posiadanie wiedzy o działaniu organizmu, znajomość metod naturalnych i umiejętność opanowania popędu seksualnego;
- umiejętność zharmonizowania wymagań miłości małżonków z rozumnym rodzeniem potomstwa;
- posiadanie takiej ilości dzieci, jaką rodzice potrafią wychować w sposób godny człowieka i chrześcijanina z nastawieniem na wielkoduszne i hojne rodzicielstwo;

³⁴² Ibidem.

³⁴³ Paweł VI, *Humanae vitae*, 1968 (wyd. polskie Warszawa 1981).

³⁴⁴ ks. W. Gasidło, *Z zagadnień etyki małżeńskiej i rodzinnej*, Kraków 1994, s. 161.

- religijne spojrzenie na dzieciństwo: poprzez odpowiedzialne rodzicielstwo małżonkowie oddają chwałę Bogu, jako rodzice uczestniczą w dziele Stwórcy, a dążąc do doskonałości chrześcijańskiej postępują w drodze do świętości;

- pokorna służba życiu³⁴⁵.

Kościół zawsze stawiał w centrum zainteresowania rodzinę i wychowanie, podkreślając przy tym z naciskiem prawo i obowiązek wychowania dzieci przez rodziców³⁴⁶.

Kościół nie jest przeciwny wychowaniu seksualnemu w szkole i z życzliwością przyjmuje udział szkoły, lecz ma to być jedynie pomoc, a nie przeniesienie osobistej odpowiedzialności rodziców za wychowanie seksualne na szkołę i wychowawców³⁴⁷. Sygnalizuje konieczność żywego interesowania się przez rodziców tym, w jaki sposób dokonuje się wychowanie seksualne w ramach zajęć szkolnych, jakie informacje są przekazywane, za pomocą jakich metod, jaki świat wartości jest przekazywany, czy treści dostosowane są do wieku, z jakich podręczników się korzysta. Stąd jawi się konieczność ścisłej współpracy między rodzicami, wychowawcami i duszpasterzami – wszystkie te podmioty winny współpracować i wspomagać dzieci i młodzież w rozwoju psychoseksualnym, kształtować spójne postawy wobec seksualności³⁴⁸. Wychowanie seksualne, które faktycznie winno być wychowaniem prorodzinnym, jest w integralny sposób związane z wychowaniem do pełnego człowieczeństwa, powinno obejmować całą osobę i zmierzać do zespolenia elementów biologicznych, psychoemocjonalnych, społecznych i duchowych³⁴⁹.

³⁴⁵ Ibidem, s. 168.

³⁴⁶ W dokumentach II Soboru Watykańskiego odnaleźć można uzasadnienie tego stanowiska: „ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są obowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców. To zadanie wychowawcze jest tak wielkiej wagi, że jego ewentualny brak z trudnością dałby się zastąpić. Do rodziców bowiem należy stworzenie takiej atmosfery rodzinnej, przepojonej miłością i szacunkiem do Boga i ludzi, aby sprzyjała (...) wychowaniu dzieci. (...) W obliczu kultury, która na ogół banalizuje płciowość ludzką, interpretując ją i przeżywając w sposób ograniczony i zubożony, odnosząc ją jedynie do ciała i egoistycznej przyjemności, posługa wychowawcza rodziców musi skupić się zdecydowanie na kulturze życia płciowego, aby była ona (...) w pełni osobowa: płciowość jest w istocie bogactwem całej osoby – ciała, uczuć i duszy – ujawniającym swe głębokie znaczenie w doprowadzeniu osoby do złożenia daru z siebie w miłości” (Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*).

³⁴⁷ *Słowo pasterskie biskupów polskich wzywające do odpowiedzialnej troski o przygotowanie dzieci i młodzieży do miłości, małżeństwa i rodzicielstwa*, „Biuletyn KAI”, 25.03–01.04. 1997, s. 35.

³⁴⁸ J. Augustyn SJ, *Wychowanie seksualne w rodzinie i w szkole*, Kraków 1999, s. 46.

³⁴⁹ W. Gubała, *Natura i cel wychowania seksualnego w świetle nauki Kościoła*, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja...*, op. cit., s. 275.

Nie zawsze młodzież może odnaleźć prawidłowe wzorce socjalizacyjne w rodzinie własnej i w związku z tym istnieje ogromna potrzeba wypełnienia tych braków przez inne grupy i instytucje, z którymi styka się młody człowiek. Jedną z tych instytucji stara się być Kościół katolicki, który głównie na poziomie parafii podejmuje próby włączenia się w działania wychowawcze zmierzające do przygotowania ludzi młodych do świadomego i odpowiedzialnego podejmowania ról małżeńskich i rodzicielskich, podejmując celowe i planowe przygotowanie młodego pokolenia do małżeństwa i życia rodzinnego³⁵⁰.

Problematyka i organizacja tego kościelnego modelu przygotowania jest podzielona na etapy³⁵¹:

- przygotowanie dalsze: w szerokim znaczeniu najwcześniejsze przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie polega na umożliwieniu dziecku prawidłowego dojrzewania w jego człowieczeństwie; rozpoczyna się ono w chwili, gdy rodzice podjęli zadania rodzicielstwa i gdy ta decyzja jest aktem świadomej woli matki i ojca, którzy od chwili poczęcia oczekują dziecka, chcąc stworzyć mu optymalne warunki; tak więc właściwy klimat rodzinny, obserwowanie prawidłowych wzorów ról małżeńskich i więzi małżeńskiej we własnej rodzinie, postaw rodzicielskich, metod wychowawczych i wzajemnego stosunku do siebie rodziców stają się dla dziecka wzorem i podstawą kształtowania późniejszych relacji w rodzinie własnej; na dalszych etapach życia przygotowanie to kontynuowane jest przez rodzinę, wspomaganą przez Kościół, szkołę i inne instytucje, a powinno ono doprowadzić dzieci do odkrycia i ukształtowania osobowości, nauczyć szacunku dla wartości ludzkiej i postaw miłości, prowadzić do akceptacji własnej płci i szacunku dla płci przeciwnej;

- przygotowanie bliższe: jest kontynuacją i pogłębieniem formacji, jaka miała miejsce w przygotowaniu dalszym; obejmuje młodzież po ukończeniu 17 roku życia, przy założeniu, że jest to wiek, w którym osiągnęła wystarczający stopień dojrzałości, by intensywniej przygotować ją do małżeństwa; na tym etapie należy ukazać małżeństwo jako relację osobową między męż-

³⁵⁰ D. Szarkiewicz, *Rola Kościoła katolickiego w przygotowaniu ludzi młodych do świadomego podejmowania ról społecznych i rodzicielskich*, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja...*, op. cit., s. 125.

³⁵¹ *Posoborowe dokumenty Kościoła katolickiego o małżeństwie i rodzinie*, t. I i II, Kraków 1999; *Instrukcja Episkopatu Polski o przygotowaniu do zawarcia małżeństwa w Kościele katolickim*, Kraków 1990, nr 7-28; S. Adamczyk, *Przygotowanie do małżeństwa w warunkach Kościoła w Polsce*, Sandomierz 2001; J. Buxakowski, *Cykl 25 katechez przedmałżeńskich*, Pelplin 2004; P. Petryk, *Ku wspólnocie życia i miłości*, Lublin 1998; W. Szewczyk, *Przygotowanie do małżeństwa*, Warszawa 1998; D. Szarkiewicz, *Rola Kościoła...*, op. cit., s. 123 i n.; ks. J. Dzierżanowski, *Katecheza przygotowująca do małżeństwa*, w: <http://katechetyka.diecezja.opole.pl>.

czynną i kobietą, którą należy rozwijać przez całe życie, omówić problemy płciowości małżeńskiej i odpowiedzialnego rodzicielstwa, a także poruszyć kwestie wychowania dzieci; w jego ramach prowadzi się cykl spotkań podczas katechezy szkolnej;

- przygotowanie bezpośrednie: dotyczy osób, które zdecydowały się na zawarcie sakramentu małżeństwa i obejmuje udział w naukach przedślubnych dla usystematyzowania wiedzy na temat małżeństwa i planowania rodziny, spowiedź narzeczonych oraz kanoniczne przesłuchanie narzeczonych; katechezy przed ślubem powinny obejmować tematykę teologii małżeństwa, etyki życia małżeńskiego i liturgii sakramentu małżeństwa.

Szczególne miejsce w katolickim wychowaniu prorodzinnym ma katecheza, zwłaszcza w budowaniu systemu wartości, niezbędnego w procesie wychowania³⁵².

Powyższe cele związane z przygotowaniem do małżeństwa i rodzicielstwa realizuje się także w innych formach duszpasterstwa młodzieży, takich jak: rekolekcje parafialne, dni skupienia, spotkania modlitewne, kręgi biblijne, zachęty do czytania czasopism religijnych itd., a także w innych mniej konwencjonalnych formach, takich jak: obozy, spływy kajakowe, rajdy, pielgrzymki i inne formy turystyki krajoznawczo-rekreacyjnej, gdzie uwzględnia się czas na refleksję dotyczącą życia małżeńskiego i rodzinnego³⁵³.

Kościół może więc wspomagać przygotowanie młodzieży do podjęcia ról rodzicielskich (i niejednokrotnie to czyni) poprzez działalność informacyjną i formacyjną w zakresie:

- pomocy w leczeniu zranień wyniesionych z dzieciństwa,
- pomocy w akceptowaniu własnej płci,
- właściwych postaw macierzyńskich i ojcowskich, potrzeb dziecka, roli matki i ojca w rozwoju osobowości dzieci, komplementarności ról matki i ojca,
- udzielania pomocy w budowaniu więzi małżeńskiej,
- ukazywaniu oryginalności macierzyńskiego i ojcowskiego powołania.

Dość często Kościół rysuje się w świadomości młodzieży jako sztywna, nudna, archaiczna instytucja, niezdolna do dostrojenia się do nowoczesnej mentalności. Wyraża się przy tym pogląd, że Kościół głośi i narzuca moral-

³⁵² Najistotniejszym elementem wychowania przez katechezę winno być ukazywanie sensu i wartości trudu kształtowania siebie, wbrew obiegowym opiniom, wpływom mody i presji otoczenia oraz promowanie postawy miłości, czystości, wolności „do”, a nie „od” (A. Urbaniak, *Wspólna troska*, Poznań – Wrocław 1999, s. 73–80). Katecheta winien charakteryzować się – jak wszyscy, którzy chcą wychowywać – dojrzałą postawą, właściwą i pełną wizją płciowości, odpowiednim przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym, wyczuciem pedagogicznym i gotowością dawania świadectwa własnym życiem.

³⁵³ Za: ks. M. Tunkiewicz, *Młodzież a obowiązki małżeńskie*, Olsztyn 1998, s. 133.

ność małżeńsko-rodzinną trudną do praktykowania, a jego doktryna uważana jest za barierę ograniczającą wolność. Częstokroć w luźnych rozmowach z młodzieżą szkół średnich pojawiają się opinie, że katecheci (osoby świeckie, kapłani, siostry zakonne) nie podejmują interesującej młodzież tematyki, nie potrafią odpowiedzieć na nurtujące ją pytania, unikają pewnych treści, udzielając gotowych odpowiedzi, sprawiających wrażenie pozbawionych własnej krytycznej refleksji. „Potrzebne jest więc dzisiaj Kościołowi polskiemu duszpasterstwo młodzieży, twórcze i odważne w poszukiwaniu nowych dróg ewangelizacji młodego pokolenia. W młodym pokoleniu Polaków istnieją jeszcze bogate złoża duchowe, na których można i należy budować. Jest jeszcze wiele szczerego pragnienia dobra, piękna i prawdy” – przekonywał Jan Paweł II³⁵⁴.

Zdaniem J. Mariańskiego³⁵⁵ Kościół w społeczeństwie pluralistycznym nie może narzucać siłą wartości i norm, ale powinien sprzeciwiać się z całą stanowczością osłabianiu i spychaniu na margines tych wartości i norm, które funkcjonują w narodzie i są zakorzenione w różnych strukturach społecznych. Kościół w Polsce „powinien szczególnie wychodzić naprzeciw potrzebie poczucia wspólnoty wśród młodych, którzy są niezadowoleni ze swojego życia przebiegającego w warunkach anomii społeczno-kulturowej, tzn. w sytuacji doświadczanej jako brak nośnych, subiektywnie znaczących i adekwatnych wzorców”³⁵⁶.

■ Mass media

Mass media, będąc elementem układu edukacyjnego pozaszkolnego i tym samym składnikiem środowiska wychowawczego, pełnią następujące funkcje kulturotwórcze³⁵⁷:

a) funkcja upowszechniania treści: jedna z głównych funkcji, która oznacza dostarczanie informacji z różnorodnych dziedzin życia, wiąże się z funkcją edukacyjną poprzez wzbogacanie wiedzy, motywowanie do kształcenia, uzupełnianie edukacji szkolnej i rozwój zainteresowań; z drugiej jednak strony może wprowadzać dezorientację na skutek zalewu różnorodnymi treściami, czyniąc pozory doinformowania i uczenia, osłabiać i zabijać aktywność, rozleniwiać w wyborze innych form uczestnictwa w kulturze;

³⁵⁴ Z przemówienia do biskupów polskich 12. I. 1993, (w:) „Niedziela” nr 4/1993.

³⁵⁵ J. Mariański, *Młodzież między...*, op. cit., s. 343.

³⁵⁶ Ibidem.

³⁵⁷ J. Gajda, *Media w edukacji kulturalnej*, (w:) W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, część 3, Poznań 2000, s. 160–163 oraz J. Gajda, *Dominująca rola mass mediów i hipermediów w kulturze i edukacji*, (w:) J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, Toruń 2002, s. 58–59.

b) funkcja ludyczna: spełniają ją głównie programy rozrywkowe – wiążą się z relaksem, poprawą samopoczucia, odprężeniem po pracy, co może jednak prowadzić do tendencji do próżnowania, bezmyślnego spędzania wolnego czasu, jałowej rozrywki, apatii, obniżenia aktywności kulturalnej, osłabiania przeżywania autentycznych zdarzeń;

c) funkcja stymulująca: polega na pobudzaniu odbiorców do aktywnego odbioru nadawanych treści oraz zachęcaniu do pełniejszego uczestnictwa w kulturze i jej tworzenia, rozwijania zainteresowań, zaspokajania indywidualnych potrzeb, poszukiwania dróg samorealizacji przez kontakt z nauką i sztuką, kształtowania postawy otwartego umysłu; jednocześnie media mogą powodować postawy bierne, fascynować niewybrednymi treściami, obniżać smak estetyczny, podsycać niezdrowe emocje, lekceważyć twórczość artystyczną;

d) funkcja wzorotwórcza: polega na propagowaniu określonych stylów godziwego życia, ideałów, wzorów bogatego wewnętrznie życia, właściwego postępowania i zachowania, na upowszechnianiu treści wychowawczych i kształtowaniu postaw moralnych; funkcja ta może jednak również wiązać się z upowszechnieniem negatywnych wartości, stylów postępowania i zachowania oraz z bezkrytycznym przejmowaniem ich i naśladownictwem przez odbiorców;

e) funkcja interpersonalna: media służą poznaniu innych kultur, zrozumieniu psychiki i problemów drugiego człowieka, a także samookreśleniu się w świecie i ukulturowieniu; na drugim biegunie tej funkcji ustawić można postawy aspołeczne i egoistyczne, pogłębienie izolacji człowieka, jego osamotnienie, obojętność wobec spraw innych, zagubienie się w świecie rzeczy, wzmocnienie konsumpcyjnego stosunku do świata.

Środki masowego przekazu mają niewątpliwie potężny wpływ na kształtowanie postaw. Poszerzają zakres wiedzy człowieka, kształtują jego wyobrażenia o otaczającym świecie, mają moc formowania poglądów, wzbogacają jednostki o nowe doświadczenia. Mają także wpływ na afektywny komponent postaw, w dużej bowiem mierze oddziałują na emocje odbiorców. Ponadto kształtują również behawioralny aspekt postaw poprzez wpływ na zachowania ludzi, inspirowanie i wzmacnianie jednych oraz hamowanie innych.

Media dysponują szerokimi możliwościami oddziaływania na odbiorcę. Są to następujące możliwe rodzaje wpływu³⁵⁸:

– wpływ natychmiastowy, czyli bezpośrednie oddziaływanie na odbiorcę (jego emocje i intelekt) konkretnego przekazu;

³⁵⁸ Te trzy rodzaje zostały wyróżnione przez H. Himmelweit, za: J. Gajda, *Swoistość mass mediów i ich oddziaływanie wychowawcze*, (w:) J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja...*, op. cit., s. 111.

- wpływ kumulatywny, który działa na zasadzie drażenia; przekaz wywiera wpływ, który sumuje się, kumuluje z wcześniejszym, powodując wyraźne zmiany w psychice odbiorcy (głównie przez cykliczne programy o podobnych treściach);

- wpływ podświadomy, zbliżony do kumulatywnego, początkowo nie-uświadamiany.

Media mogą stanowić wsparcie lub konkurencję dla oddziaływania domu, szkoły i grup rówieśniczych, a ich znaczenie wyraża się w potwierdzeniu bądź negowaniu powszechności i uniwersalności wzorców zachowania przejawianych w najbliższym otoczeniu³⁵⁹.

Kwestie efektów oddziaływania mediów i ich skutków nabierają szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy wiadomo, że od najmłodszych lat dzieci mają częsty i intensywny kontakt ze środkami masowego przekazu, z biegiem lat i proporcjonalnie do stopnia zamożności rodziców poszerzając go o kolejne, zwykle bardziej skomplikowane media. Badania pokazują, że czas spędzany na kontakcie ze środkami masowego przekazu waha się dziennie w granicach 3–5 godzin, a w dni wolne od nauki nawet 6–12 godzin³⁶⁰. Tak długotrwały kontakt i jakość oferowanych treści muszą pozostawiać pewien ślad w osobowości, świadomości i zachowaniach ich odbiorców. Jest to tym bardziej istotne, że specjaliści zajmujący się masowym komunikowaniem wskazują przede wszystkim na rozrywkową funkcję telewizji³⁶¹.

Pedagodzy wyrażają niepokój zwłaszcza w związku z jakością propozycji mass mediów i alarmują, aby zwrócić baczną uwagę na niekorzystne wychowawczo aspekty ich oddziaływania. Ponieważ treści są częstokroć podawane w sposób subiektywny i skrótowy, bywa, że uformowany obraz może być fałszywy lub zniekształcony i że ten natłok informacji utrudnia rozróżnienie tego, co ważne, a co drugorzędne. Odbiorcy – w każdym wieku – mogą się stać ofiarą manipulacji. „Natłok informacyjny, niezwykle szybka zmiana obrazów, dźwięku, zmasowania bodźców sprzyja bierności i lenistwu intelektualnemu, powoduje, że świat fikcji staje się dla młodego odbiorcy bardziej realny niż rzeczywistość. Tworzy się w ten sposób tzw. świadomość medialna, wywołująca relatywizm poznawczy, moralny, co w konsekwencji prowadzi do biernej, konsumpcyjnej postawy i ślepego naśladownictwa”³⁶².

³⁵⁹ Za: M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna...*, op. cit., s. 154.

³⁶⁰ Z badań W. Kłapy i M. Ogarek, patrz: W. Kłapa, M. Ogarek, *Wpływ telewizji kablowej i satelitarnej na sposoby spędzania czasu wolnego dzieci i młodzieży*, (w:) W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, część 1, Poznań 1997, s. 350.

³⁶¹ Takie spostrzeżenie poczynił np. A. Urbanek, patrz: A. Urbanek, *Edukacyjne funkcje...*, op. cit., s. 58.

³⁶² J. Izdebska, *Dzieci „globalnej wioski” – nowy wymiar dzieciństwa. Wyzwania pedagogiczne*, (w:) W. Strykowski W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, część 4, Poznań 2002, s. 95.

Najczęściej towarzyszącym Polakom w różnym wieku środkiem masowego przekazu jest telewizja, która operuje i słowem, i obrazem, i dźwiękiem. Żyjemy w czasach, gdy telewizja jest kreatorem tego, co modne i tego, co właściwe. Popularnością cieszą się seriale i filmy akcji, gdzie preferuje się przemoc, wulgarność, wizje sukcesu, lekkie życie składające się głównie z przyjemności, seks bez odpowiedzialności. Walka o widza, zwłaszcza w telewizjach komercyjnych, spowodowała pogoń za sensacją, zdominowanie przez niewybredną, ale dochodową rozrywkę, tendencje do bawienia widza, a co za tym idzie – obniżenie poziomu informacji³⁶³.

Poważnym zagrożeniem jest także reklama, która kształtuje potrzeby konsumenckie i posługując się „strategią fikcji” (tzn. przedstawiany w niej świat kreuje jako prawdziwy), roztacza wizję szczęśliwego życia. Badacze podkreślają także, że środki masowego przekazu, a zwłaszcza telewizja przez swoje programy i reklamy, odgrywają „istotną rolę w procesie kategoryzacji świata i konstruowania własnej tożsamości w kategoriach płci już we wczesnym dzieciństwie. Fakt, iż dzieci oglądają reklamy i programy oferujące tradycyjne, stereotypowe wizerunki kobiet i mężczyzn przyczynia się do tego, że bardzo szybko zaczynają je akceptować, a powstałe w tym czasie koncepcje trudno później zmienić. Co więcej, utrzymująca się obecność stereotypowych wizerunków w środkach masowego przekazu powoduje, że ludzie są poddani ich oddziaływaniu w następnych fazach życia. Ta spójność i ciągłość otrzymywanych obrazów powoduje ich wzmocnienie, choć często nie znajdują one potwierdzenia w realnych zachowaniach i pełnionych rolach przez kobiety i mężczyzn”³⁶⁴. Odwoływanie się do istniejących stereotypów jest bodaj najskuteczniejszą metodą promocji³⁶⁵. R. Siemieńska³⁶⁶ zauważa przy tym, że większość dzieci i dorosłych nie jest w stanie rozróżnić świata konstruowanego w środkach masowego przekazu od świata rzeczywiście istniejącego, i kreację traktuje jak źródła instrukcji zachowań.

Zaniepokojenie wychowawców budzą również niektóre czasopisma adresowane do młodzieży. Obok nielicznych wartościowych, które rzetelnie rozwijają wiedzę i zainteresowania, częściej trafia w ręce młodzieży prasa, która kreuje sztuczny, pozbawiony moralności świat, gdzie życie jest łatwe, lekkie i przyjemne, gdzie nawet banalizuje się powagę problemów. Tytuły

³⁶³ J. Gajda, *Rosnąca rola mass mediów – zagrożenia i szanse w edukacji*, (w:) W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, część 1, Poznań 1997, s. 99.

³⁶⁴ R. Siemieńska, *Środki masowego przekazu jako twórcy obrazu świata*, (w:) R. Siemieńska (red.), *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Warszawa 1997, s. 24–25.

³⁶⁵ Za: M. Węgierek, *Wybrane katolickie i protestanckie elementy płci kulturowej (gender) w stereotypie roli kobiety*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1–2/1995.

³⁶⁶ Ibidem, s. 25.

adresowane do młodzieży serwują często sporą dawkę tematyki erotycznej i seksualnej, propagując swobodne i powierzchowne podejście do sfery erotycznej, zachęcając do szybkiej inicjacji seksualnej i prowadzenia życia seksualnego, miłość utożsamiając z seksem, pożądaniem i zaspokojeniem popędu seksualnego, a o płciowości człowieka mówiąc w kontekście przeżywania przyjemności i technicznych sposobach jej osiągania, zaspokajania pożądania. Z analizy treści czasopism³⁶⁷ wynika, że kobiecie wkraczającej w dorosłe życie oferuje się wolność od wszystkiego, wyzwolenie spod jakiegokolwiek kontroli rodziców i wychowawców.

Dość katorycznym tonem jest także propagowany w pismach kobiecych wzór kobiety: „Na ich łamach czytelniczki przekonywane są do niezależności, a równocześnie do pogodzenia jej z powinnościami tradycyjnymi. Ideał to żona i matka monopolizująca pracę na rzecz utrzymania właściwej atmosfery w domu i robiąca karierę zawodową, a przy tym mająca czas na uprawianie sportu i perfekcyjne prowadzenie gospodarstwa”³⁶⁸, a „w prezentowanych wzorcach ambicji życiowych i spędzania czasu brak jest miejsca na dzieci, przeciwnie, aktywność seksualna nie ma powiązania z prokreacją”³⁶⁹. W opinii I. Kowalczyk kobiety są przy tym podwójnie piętnowane: „z jednej strony za niemożność dostosowania swego wyglądu do proponowanych wzorców, z drugiej – za sprzeciw wobec kobiecości realizującej się wyłącznie w obszarze prywatnym. (...) W pewnym sensie dualizm ten odzwierciedlają pisma kobiece, w tych, które propagują nowoczesny wzorzec, macierzyństwo jest dopiero na jednym z ostatnich miejsc; część z tych pism w ogóle nie poświęca miejsca na problemy wychowawcze lub wręcz pojawiają się w nich teksty pokazujące negatywne strony macierzyństwa („Cosmopolitan”), z kolei pisma umacniające tradycyjny model kobiecości na problemach domowych i wychowawczych koncentrują się nieporównywalnie częściej. Można stąd wysnuć wniosek, że dla kobiety nowoczesnej macierzyństwo nie pasuje, czasem wręcz przeszkadza, utrudnia lub niweczy jej karierę”³⁷⁰. I. Kowalczyk wskazuje także na istnienie kolejnego czynnika różnicowania kobiet (który nie odgrywa żadnej roli w przypadku mężczyzn): tworzenia między nimi przepaści na kobiety mające dzieci i bezdzietne³⁷¹.

³⁶⁷ Patrz badania np. D. Pauluk, A. Sojka, *Obraz nowoczesnej kobiety w czasopismach młodzieżowych i reklamie telewizyjnej*, (w:) J. Gajda (red.), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Lublin 2000, s. 204.

³⁶⁸ M. Ciechomska, *Od matriarchatu...*, op. cit., s. 319.

³⁶⁹ D. Kornas-Biela, *Zagrożenie rozwoju dziecka w pierwszej fazie jego życia*, (w:) B. Balcerzak-Paradowska (red.), *Sytuacja dzieci...*, op. cit., s. 161.

³⁷⁰ I. Kowalczyk, *Uwięziona w ciele – ideały ciała w pismach kobiecych*, (w:) E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk, *Kobiety w kulturze popularnej*, Wrocław 2002, s. 27.

³⁷¹ Ibidem, s. 27.

Duża część kobiet, które są matkami, ale nie rezygnują z kariery zawodowej, nie znajduje dla siebie w tej prasie niemal żadnych wzorów identyfikacyjnych; według przekazów kultury popularnej kobieta wyzwolona, osiągająca sukcesy to kobieta bezdzietna, zaś matka to kobieta tradycyjna, skupiająca swoje działania wokół zajmowania się dziećmi i pielęgnacji domowego ogniska³⁷².

Podobnie internet – obok zalet, jakimi są łatwy dostęp do informacji i edukacji oraz ułatwienie komunikacji międzyludzkiej – jest medium niepozabawionym zagrożeń i pułapek, w które wpada młode pokolenie. Tutaj doskonale sprzedającym się towarem jest seks i erotyka, przy czym trwożący jest masowy dostęp do treści i obrazów pornograficznych, także bardzo perwersyjnych. Poza tym internet stał się skrzynką kontaktową dla stręczycieli i pedofilii³⁷³.

Pornografia i erotyka jest także dobrze się sprzedającym towarem klientom telefonów komórkowych³⁷⁴. Z internetu na telefon można ściągnąć gry erotyczne, dowcipy, zdjęcia, animacje, krótkie filmy erotyczne, a nawet tzw. twardą pornografię. Operatorzy komórkowi, sądząc po obecnym zainteresowaniu erotyką użytkowników telefonów komórkowych, liczą na wzrost zysków z erotyki, uważając ją nawet za jedno z kół napędowych w tej branży. Niepokoi więc ten kolejny ogromny kanał dystrybucji treści pornograficznych, łatwo dostępny i popularny wśród dzieci i młodzieży.

Nadzieją mogą napawać edukacyjne możliwości tkwiące w radio: w popularyzacji wiedzy, w dobrze skonstruowanych serwisach informacyjnych, w publicystyce pomagającej zrozumieć otaczający świat, w dobrze prowadzonych dyskusjach, w reportażach o ciekawych ludziach czy w audycjach z udziałem słuchaczy, którzy mogą zabrać głos w kwestiach ważnych społecznie³⁷⁵. Niestety obecnie wiele stacji radiowych, obierając młodzież jako główną

³⁷² Ibidem, s. 28.

³⁷³ O wadze tego problemu świadczy zorganizowanie w 2004 roku kampanii społecznej „Stop pedofilom!” przez fundację Kidprotect.pl, która jako pierwsza zaczęła się specjalizować w kwestiach bezpieczeństwa dzieci w internecie oraz w zwalczaniu sieciowej pornografii dziecięcej i pedofilii. Uruchomiona została tzw. hotline (tel. 0801 615 005), gdzie internauci mogą anonimowo zgłaszać wszelkie niepokojące incydenty związane z pornografią dziecięcą i pedofilią w internecie; wprowadzono certyfikat dla stron przyjaznych dzieciom; prowadzonych jest wiele działań edukacyjnych, skierowanych do rodziców, pedagogów, policjantów. Więcej informacji patrz strona internetowa: <http://kidprotect.pl>. Ponadto w dniu 8 lutego 2005 roku po raz pierwszy obchodzono w Polsce Dzień Bezpiecznego Internetu, zainaugurowany przez Naukową i Akademicką Sieć Komputerową oraz fundację „Dzieci Niczyje” jako kontynuacja akcji „Dziecko w sieci”.

³⁷⁴ Informacje zaczerpnięte z artykułu P. Rożyńskiego, *Telefony komórkowe – naga prawda*, „Gazeta Wyborcza”, 4.X.2004.

³⁷⁵ Takimi nadziejami dzieli się P. Frydryszek, *Społeczne ramy i uwarunkowania edukacyjnej funkcji radia*, (w:) W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, część 2, Poznań 1998, s. 486.

grupę odbiorców, nastawionych jest przeważnie przede wszystkim na emisję muzyki i lekkie, zabawne komentarze prowadzących.

Kolejną kwestią związaną z problematyką mediów jest ich nasycenie, zwłaszcza telewizji (komercyjnej i publicznej), natarczywie atakującymi odbiorcę reklamami. Można zaobserwować, że reklama w dużej mierze bazuje na stereotypach, sięga po gotowe matryce, chętnie posługując się szablonowym zestawem zachowań uznanym za charakterystyczne dla kobiet i dla mężczyzn. Stanowi „hiperrytualizację”, czyli odwołuje się do porządku i hierarchii, która znajduje swe odzwierciedlenie w codziennych zachowaniach i podziałach obowiązków, czyli do rytuałów życia codziennego³⁷⁶. Reklama jest więc przedłużeniem procesu socjalizacji, modelując i wzmacniając role społeczne; sprowadza wszystkie kobiety do wspólnego mianownika matek, żon i kochanek³⁷⁷, przypisując im szereg obowiązków, które powinny wypełniać, aby sprostać ideałowi³⁷⁸. Wzmacnia treści przekazywane dziecku od najwcześniejszych lat, będąc jeszcze jednym źródłem informacji o przestrzeni możliwych działań, i przyczynia się do kształtowania jego tożsamości³⁷⁹; rozpoczyna stereotypizację mężczyzn i kobiet już od najmłodszych lat. Zwłaszcza dziewczynki atakuje się obrazami kobiety uczuciowej, sentymentalnej, nastawionej na relacje międzyludzkie oraz przygotowuje się je do pełnienia późniejszych ról, określa rodzaj i miejsce aktywności w życiu dorosłym, poprzez obdarowywanie jej zabawkami będącymi miniaturami przedmiotów, których używa dorosła kobieta³⁸⁰. Zdaniem J. Mizielińskiej³⁸¹ reklama nie tyle bazuje na prawdziwych potrzebach kobiet czy ich własnym widzeniu siebie, ile raczej na potrzebach, które im wmówiono w procesie socjalizacji i które one same zinternalizowały. Strategie reklamowe koncentrują się przy tym raczej na kreowaniu współczesnego konsumpcyjnego odpowiednika rajy, przedstawiają światy wyidealizowane, sztuczne, czasem dalekie od rzeczywistości, niemniej kobiety i mężczyzn, dziewczęta i chłopców przedstawiają w schematyczny, stereotypowy sposób³⁸².

³⁷⁶ Za: J. Mizielińska, *Matki, żony i kochanki, czyli tak nas widzą*, (w:) J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny...*, op. cit., s. 227.

³⁷⁷ Obserwacje około 250 reklam przeprowadzone w 1996 roku przez J. Mizielińską pokazały, że kobieta najczęściej była pokazywana w reklamie na trzy sposoby: jako matka, której obowiązki skupiają się wokół karmienia i opieki, jako żona – gospodyni domowa, oraz jako atrakcyjna kochanka – przedmiot pożądania (J. Mizielińska, *Kim będziesz mała dziewczynko? Stereotypowy wizerunek kobiety w reklamie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1/1996).

Za: J. Mizielińska, *Matki, żony i kochanki, czyli tak nas widzą*, (w:) J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny...*, op. cit., s. 227.

³⁷⁹ J. Mizielińska, *Kim będziesz...*, op. cit.

³⁸⁰ Spostrzeżenie J. Mizielińskiej, ibidem.

³⁸¹ Ibidem.

³⁸² Ibidem, s. 71.

Niebezpieczeństwem reklam³⁸³ jest także posługiwanie się obrazami erotycznymi wprost lub w formie symbolicznej bądź w formie komunikatów nierejestrowanych przez świadomość. Reklama bowiem chętnie korzysta z podtekstów erotycznych, zmysłowych obrazów i odwoływania się do pożądania człowieka po to, by skutecznie dotrzeć do klienta i sprzedać dosłownie każdy produkt. Ponieważ dzieci chętnie oglądają je z całym blokiem reklam, a podprogowo sugerowany apel może zmienić zachowanie lub zwiększyć gotowość do jakichś zachowań (jak pokazały badania), to można także przypuszczać, że bodźce erotyczne w jakimś zakresie również pozostają w podświadomości dzieci i mogą przedwcześnie rozbudzać wyobraźnię erotyczną.

Wiele się dziś mówi o marnej jakości kultury masowej, dominującej obecnie w mediach, w kontekście jej ogromnej siły oddziaływania. Krytycy sygnalizują, że kultura masowa jest „kulturą zestandaryzowaną, sformalizowaną, powtarzalną i powierzchowną, która czci trywialne, sentymentalne, natychmiastowe i fałszywe przyjemności kosztem poważnych, intelektualnych, sprawdzonych w czasie i autentycznych wartości. (...) Kulturze masowej brak zatem intelektualnego wyzwania i stymulacji, preferuje ona mało wymagającą wygodę fantazji i eskapizmu. Jest to kultura zaprzeczająca wysiłkowi myślenia i tworząca własne emocjonalne i sentymentalne reakcje kosztem wymagania, aby publiczność ruszyła głową, podjęła wysiłek i pracę wykraczającą poza własne reakcje. W tym sensie zaczyna ona spłycać rzeczywistość społeczną na potrzeby masowej publiczności. Stąd upraszcza realny świat i fałszywie tłumaczy jego problemy. Jeśli zostają one rozpoznane, traktuje je zwykle powierzchownie poprzez dostarczanie łatwych i fałszywych rozwiązań”³⁸⁴. W krytyce kultury masowej „dość wcześnie pojawiła się teoria »dysfunkcji narkotyzującej«, według której mass media zamiast faktycznego uczestnictwa w życiu społecznym, dają jego namiastkę i złudzenia pogłębiające stan bierności. Ponadto podnoszą się też zarzuty dotyczące upowszechniania antyspołecznych wzorów zachowania, uczenia dzieci i młodzieży egoizmu, konsumpcyjnego stosunku do życia i brutalności”³⁸⁵.

Obserwuje się zatem rozwój środków masowego przekazu, które preferują postawy konformistyczne, wygodnictwo, nastawienie na korzystanie z dóbr i przyjemności życia, hedonistyczny styl życia, czyli koncentrację na zaspokajaniu głównie potrzeb niższego rzędu. Zachowania seksualne, odrywane od przekazywania życia i odpowiedzialności, i ludzka płciowość, ujmowana jedynie w wymiarze ciała jako kolejnego dobra i wolna od mo-

³⁸³ Sygnalizowała to M. Braun-Gałkowska, *Reklama telewizyjna a dzieci*, część 2, „Edukacja i dialog” nr 6/1997.

³⁸⁴ D. Strunati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, przekł. W. J. Burszta, Poznań 1998, s. 24–25.

³⁸⁵ A. Urbanek, *Edukacyjne funkcje mass mediów u progu XXI wieku*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 15/2000, s. 61.

ralnego wartościowania, stały się przedmiotem stanowiącym w kulturze konsumpcyjnej potężne źródło zysku. Lansowanie seksualizmu odartego z wymiaru emocjonalnego, duchowego i moralnego oraz postępująca prymitywizacja zachowań seksualnych i sposobu mówienia o sprawach płci³⁸⁶ są czynnikami prowadzącymi pośrednio do osłabiania wartości rodzicielstwa. Siła oddziaływania jest tak ogromna, że długotrwały kontakt z tymi treściami może prowadzić do bezkrytycznego przyjmowania i naśladowania proponowanych wzorów zachowania. Pokazywane w mediach modele życia rodzinnego powinny zawierać przykłady wzajemnego szacunku, silnych więzi, sposobów ich umacniania, pozytywnych wzorów pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich. Ponadto z analizy programów telewizyjnych telewizji publicznej i umieszczanych w nich krótkich zapowiedzi treści poszczególnych programów wynika, że oferta programów edukacyjnych, informacyjnych i poradniczych dla rodziców z różnym stażem rodzicielskim jest raczej dość skromna (część poświęcona jest w całości kwestiom opieki i wychowania, głównie młodszych dzieci, a część incydentalnie podejmuje tematykę, która mogłaby być pomocna w procesie pedagogizacji rodziców w każdym wieku).

O mediach zwykło się dziś mówić, że są tzw. czwartą władzą. Rodzi to obawy o konsekwencje wychowawcze tak silnego wpływu na postawy i zachowania ludzkie. Stąd istotnym jest, by znać mechanizmy, kierunki, zasięg i siłę tych wpływów. Źródła upowszechniania wiadomości wpływają wszakże na to, co człowiek czuje, myśli, jakie decyzje podejmuje, jak wartościuje otaczającą go rzeczywistość. Nie tylko informacje, ale i podmioty stojące za nimi warunkują świadomość słuchaczy i czytelników.

Ogólnodostępność i polisensoryczność oddziaływania przekazów medialnych mogą być atutem w procesie przekazywania wzorców, pod warunkiem że są one pozytywne, społecznie oczekiwane. Niesie to jednak ze sobą konieczność rozeznania w tym, co młode pokolenie ogląda oraz kogo i czego słucha, a także rodzi potrzebę wyboru z bogatej oferty jedynie wartościowych propozycji, dostosowanych do rozwoju intelektualnego i emocjonalnego młodych odbiorców. Rozmowy na temat prezentowanych treści, ich wyjaśnianie i ukazywanie ich skutków mogłyby stać się narzędziem stymulacji rozwoju młodego pokolenia. Odpowiednie przygotowanie do odbioru przekazu medialnego oznacza przyjęcie właściwych postaw³⁸⁷. Po pierwsze, winna to być postawa krytyczna, związana z intelektualną analizą przekazu medialnego, znajomością głównych mechanizmów działania środków masowej komunikacji, rzeczową oceną i dystansem emocjonalnym jednostki

³⁸⁶ A. Urbaniak, *Wspólna troska...*, op. cit., s. 46.

³⁸⁷ Za: A. Wróbel, *Pedagogika wobec medialnej manipulacji*, (w:) B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwierski (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Kraków 2000, s. 129–130 oraz bp A. Lepa, *Media a postawy*, Łódź 2003, s. 37–38.

w stosunku do treści percypowanych z mediów, równoczesnym korzystaniem z kilku źródeł informacji oraz krytyczną postawą wobec wiarygodności mediów. Po drugie, winna to być także postawa selektywności i twórczości, czyli poprzedzone wysiłkiem intelektualnym i moralnym podejmowanie wolnego wyboru w obszarze mass mediów: samego medium, treści przez nie rozpowszechnianych oraz wyboru z ich oferty tego, co służy rozwojowi osobowości. Aby kształtować lub wzmacniać wzory pożądane społecznie, potrzebny jest pełen odbiór, prowadzący do głębokiego wzruszenia, któremu towarzyszy refleksja intelektualna i moralna oraz wyzwolenie w człowieku predyspozycji do działania³⁸⁸. Przyjęcie takich postaw pozwoli bronić się przed medialną manipulacją, stanowi swoistą profilaktykę.

Przyszłe decyzje i zachowania rodzinne młodzieży będą w znacznym stopniu odzwierciedleniem rodzinnych, małżeńskich i prokreacyjnych postaw ukształtowanych w okresie przedprokreacyjnym. Dlatego tak istotne jest, by przyrzeć się im bliżej, badać ich uwarunkowania, by móc jeszcze (na tyle, na ile jest to możliwe) korygować je w kierunku społecznie pożądanych. Zdaniem I. Thomasa „przyszłość należy do narodów, które najlepiej wykorzystają potencjał swej młodzieży”³⁸⁹.

2.4. Deklaracje osiągania wartości macierzyństwa [rodzicielstwa] w świetle wybranych badań zrealizowanych w Polsce po roku 1989

Każda kultura narodowa stanowi pewną mniej lub bardziej zintegrowaną i autonomiczną konfigurację elementarnych wzorów kulturowych zespolonych w różne systemy, przy czym stopień całościowego zestrojenia tych systemów jest różny, zależny w znacznym stopniu od naczelných idei, dominujących przeświadczeń światopoglądowych; i także nasza kultura narodowa to sieć głębokich i dalekosiężnych powiązań i odniesień, oplatająca cały wspólny dorobek duchowo-materialny i cały polski los³⁹⁰.

³⁸⁸ Refleksja za: J. Gajda, *Edukacja bez granic*, Lublin 1992, s. 70.

³⁸⁹ J. Thomas, 1969, za: B. Hodań, Z. Żukowska, *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*, Olomouc – Warszawa 1996, s. 69.

³⁹⁰ A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, Lublin 1998, s. 229 i nast. A. Podgórecki (A. Podgórecki, *Spółczesność polskie*, Rzeszów 1995, s. 110–148) uważa, że na wykształcenie się specyficznej polskiej tożsamości złożyły się: wniesienie do kultury plemienia słowiańskiego, jakim byli Polanie i podstaw państwowości polskiej szeregu wartości chrześcijańskich w związku z przyjęciem chrztu przez Mieszka I, rola w politycznym i gospodarczym rozwoju Europy w XVII i XVIII wieku, etos szlachty polskiej, okres 123 lat zaborów, następnie reintegracja społeczna, polityczna i gospodarcza po odzyskaniu niepodległości i instytucjonalna odbudowa państwa, zbrojna inwazja i okupacja, wpływ ideologii partii komunistycznej, niedowład

Zdaniem L. Dyczewskiego³⁹¹ za najbardziej typowe dla kultury polskiej uznaje się: rodzinę³⁹², dom rodzinny, umiłowanie dzieci, poczucie wspólnoty, wartości ponadziemskie (religijność), uczuciowość, romantyzm, honor, wewnętrzną wolność, godność osobistą, gościnność, gotowość do poświęceń i ofiar, patriotyzm, umiłowanie historii (przeszłości), demokrację, krytycyzm wobec władzy. Rodzi się w tym miejscu pytanie, czy wyżej wymienione wartości są przypisywane polskiej kulturze na podstawie faktycznych zachowań, czy jedynie szafuje się nimi jak stereotypami.

Badania nad wartością rodziny i jej miejscem w hierarchii wartości Polaków zaowocowały imponującym zbiorem. Inaczej rzecz wygląda w przypadku badań nad wartością macierzyństwa i jej osiągania: mają one charakter rozproszony i pojawiają się incydentalnie w różnych dziedzinach wiedzy (historia, antropologia, psychologia). Badania te przebiegały w zasadzie dwutorowo: z jednej strony diagnozowały deklaracyjny stosunek do tej wartości (zwykle „rodzinności”, a nie wprost macierzyństwa) i były to głównie badania socjologiczne, a z drugiej strony – praktykę osiągania tej wartości, ilustrując osiąganie i chronienie tej wartości oraz także jej zaprzeczanie, negację, odrzucenie, deprecjację.

Deklaracyjny stosunek do wartości rodziny znajduje odzwierciedlenie zwłaszcza w badaniach sondażowych, przeprowadzonych na ogólnopolskich reprezentatywnych próbach badawczych, prowadzonych przez krajowe i lokalne ośrodki badania opinii publicznej oraz w sondach projektowanych przez badaczy ze środowisk akademickich na potrzeby realizacji celów poznania naukowego. Wyniki badań socjologicznych prowadzonych od 1956 roku do końca XX wieku niezmiennie akcentowały obecność silnej deklaracji znaczenia rodziny. Bez względu na przynależność pokoleniową badani Polacy zwykle plasowali „szczęśliwe życie rodzinne” na jednym z trzech pierwszych miejsc wśród najbardziej cenionych wartości, celów, dążeń³⁹³.

organizacyjny społeczeństwa i dominacja postawy obronnej. Na ich bazie kształtowała się nasza kultura narodowa wraz z pierwszoplanowością pewnych wartości.

³⁹¹ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, op. cit., s. 64.

³⁹² Rodzina stanowi „swoistą wspólnotę wartości, norm, wzorów i modeli zachowań, wyzwalającą określone sposoby myślenia, reakcje uczuciowe, widzenie siebie i świata, oceny przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, przekazywane w ramach międzypokoleniowej transmisji. Taka optyka wymaga oczywiście patrzenia na rodzinę przez pryzmat specyfiki społeczeństwa i kultury, których jest wizytówką, oraz zachodzących w niej przeobrażeń. Była ona bowiem zawsze centralną wartością w kulturze polskiej oraz jedną z najbardziej cenionych wartości jednostkowych i społecznych. W świadomości badanych uchodzi nadal za najważniejszą grupę społeczną oraz najbardziej wpływowe środowisko moralnego rozwoju człowieka. Wszelkie przeobrażenia społeczne, polityczne, ekonomiczne i kulturowe znajdują w rodzinie – niczym w soczewce – swoje odzwierciedlenie”; R. Doniec, *Rodzina wielkiego...*, op. cit., s. 7.

³⁹³ Polskie życie rodzinne wydaje się być dość specyficzne, bo z jednej strony orientuje się na nowe trendy, niosące zmiany w treści i formie, z drugiej zaś wykazuje przywiązanie do

Przykładami podejmowanych w tym obszarze badań są: prace badawcze przeprowadzone przez A. Titkow pod koniec lat siedemdziesiątych (które stanowiły ważny przyczynek do wiedzy o świadomości ówczesnego społeczeństwa polskiego, wzbogacając wiedzę o jego podstawowych wartościach, w tym miejscu dziecka wśród tychże preferowanych wartości, wartości dziecka rozumianej jako suma kosztów i zysków emocjonalnych, społecznych, ekonomicznych otrzymywanych i wydatkowanych przez rodziców posiadających dzieci)³⁹⁴, badania postaw prowadzone między innymi w ramach wielodyscyplinarnych badań nad rodziną polską koordynowanych przez Akademię Ekonomiczną w Poznaniu w latach osiemdziesiątych³⁹⁵ i później³⁹⁶ (w kontekście systemu wartości społecznie akceptowanych³⁹⁷ i sprzężone z równoległe prowadzonymi badaniami postaw rodzinnych w pozostałych fazach życia jednostki³⁹⁸ oraz w przekrojach międzygeneracyjnych³⁹⁹), badania prowadzone w końcu lat osiemdziesiątych przez D. Duch-Krzysztoś⁴⁰⁰,

wartości tradycyjnych (na silny familiocentryzm społeczeństwa polskiego wskazują liczne badania socjologiczne i wyniki sondaży opinii publicznej, gdzie od wielu lat rodzina zajmuje wysoką, często pierwszą pozycję wśród dążeń i celów życiowych oraz postrzegania jej przez Polaków w różnym wieku jako wartości uniwersalnej i gwarantującej udane, szczęśliwe życie).

³⁹⁴ Badania te przeprowadzono w 1979 roku na reprezentacyjnej próbie dorosłej ludności Polski, co pozwoliło uchwycić poglądy i zachowania charakterystyczne dla różnych warstw i generacji społeczeństwa, a poprzez powtórzenie niektórych pytań sformułowanych w badaniach OBOPiSP uzyskano możliwość zarejestrowania dynamiki niektórych postaw czy opinii. Zdaniem autorki odpowiedzi na pytanie, czy warto mieć dzieci (61% zadeklarowało zdecydowane poparcie), miały fasadowy, deklaracyjny charakter. A. Titkow stwierdziła też, że refleksyjna postawa wobec dziecka i pochodne od niej świadome rodzicielstwo nie jest wystarczającym elementem sprawczym spadku przyrostu naturalnego. Szczegółowy raport patrz: A. Titkow, *Miejsce dziecka w świecie wartości*, Warszawa 1982; A. Titkow, *Stres i życie...*, op. cit., s. 321–335 oraz A. Titkow, *Samopoczucie i jego korelaty*, (w:) W. Adamski (red.), *Polacy '81*, Warszawa 1982.

³⁹⁵ Przeglądu takich badań dokonała W. Ignatczyk, patrz: W. Ignatczyk, *System wartości rodzinnych młodzieży polskiej końca XX wieku*, Poznań 2002, s. 32–36.

³⁹⁶ Patrz np. obszerne badania W. Ignatczyk przeprowadzone w końcu lat 90. na próbie 5310 respondentów w wieku 16–22 lata zamieszkujących środkowozachodni obszar kraju; patrz: W. Ignatczyk, *System...*, op. cit.

³⁹⁷ Patrz np. W. Ignatczyk, *System wartości a postawy małżeńskie osób stanu wolnego*, Warszawa – Poznań 1988 i W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie i prokreacyjne...*, op. cit.

³⁹⁸ Patrz np. A. Wesółowski, *Postawy prokreacyjne na tle cyklu rozwoju rodziny*, (w:) C. Groblewska (red.), *Raporty końcowe z badań w latach 1981–85, część II, „Monografie i Opracowania”*, nr 278/18, Warszawa 1988

³⁹⁹ Patrz np. H. Augustyniak, *Czynnik etnograficzny w środowiskowym zróżnicowaniu postaw i zachowań prokreacyjnych rodzin*, „Monografie i Opracowania” nr 286/3, Warszawa 1989.

⁴⁰⁰ Badania te z 1989 roku pokazały, że „deklaratywnie wyrażana wartość dziecka, uznanie go za najważniejszą dobrą stronę małżeństwa nie oznacza wcale odczucia najwyższej wartości dziecka. Rozbieżności pomiędzy deklaracjami o roli dziecka i uczuciami wobec niego, wyższa wartość dziecka dla tych badanych, którzy upatrują istoty małżeństwa w uczuciu i oparciu, wskazują, że możemy mówić o procesach zmian w postawach wobec dziecka zwią-

projekt badawczy R. Doniec z początku lat dziewięćdziesiątych obejmujący trzy pokolenia środowiska krakowskiego⁴⁰¹, a także liczne ogólnopolskie sondaże opinii publicznej (dotyczące na przykład przyzwolenia lub negacji aborcji⁴⁰² czy zapłodnienia in vitro⁴⁰³) czy badania na skalę europejską, sytuujące w próbie badawczej Polskę⁴⁰⁴.

Największe przemiany w kształcie i funkcjonowaniu rodzinnym miały miejsce w XX wieku wraz ze zmniejszeniem się liczebnym rodziny, spadkiem urodzeń, zmianą pozycji i ról poszczególnych członków rodziny, procesem autonomizacji jednostki w rodzinie, przemianami w obszarze postaw, wartości i myśleniu. Uważa się, że największy wpływ na wizerunek współczesnej rodziny polskiej wywarły w ostatnich 50 latach takie zjawiska, jak: tradycja i specyfika polskiej kultury narodowej, w której centralną pozycję zajmowały wartości i postawy prorodzinne, następstwa II wojny światowej (np. rozłąki, dekompletacja rodziny), zmiany ustrojowe okresu powojennego oraz przeobrażenia ekonomiczno-społeczne lat 50., 60. i 70. (które doprowadziły do ukształtowania modelu rodziny przemysłowej w Polsce), kryzys lat 80. (okres przeciążenia rodziny, spowodowany m.in. kumulacją trudności życiowych, brakiem perspektyw życiowych, trudną sytuacją mieszkaniową), procesy transformacji politycznej, ekonomicznej i społecznej lat 90. (które pociągnęły za sobą konieczność odnalezienia się w nowych warunkach i adaptacji), przetrwanie przedkomunistycznej kultury z ogromną siłą rodziny i Kościoła oraz otwarcie na zachodnie wzory kulturowe⁴⁰⁵. Konsekwencją tych zjawisk są zmiany kształtu rodziny i sposobu myślenia o niej. Następuje wyraźne przejście od rodziny homogenicznej, będącej wspólnotą życia i wspólnotą ekonomiczną, rodziny autorytarnej, patriarchalnej, wielopokoleniowej, wielodziet-

zanych z narastaniem indywidualizmu. W małżeństwie postrzeganym tradycyjnie dziecko pozostaje elementem struktury tejże instytucji, jest potrzebne, a nawet pożądane, bo taka jest kolej rzeczy, naturalny cel małżeństwa, co nie implikuje wcale pozytywnych doznań emocjonalnych i wysokiej wartości dziecka". Patrz: D. Duch-Krzystoszek, *Małżeństwo, seks, prokreacja*, Warszawa 1998, s. 148 i nast.

⁴⁰¹ R. Doniec, *Rodzina...*, op. cit.

⁴⁰² Patrz np. *Opinie o dopuszczalności aborcji*. Komunikat z badań OBOP (marzec 1996), Warszawa 1996, s. 1–4 oraz aneksy.

⁴⁰³ Patrz np. *Dziecko z próbówki*. Komunikat z badań CBOS, Warszawa 1995, s. 2–4.

⁴⁰⁴ Np. badania Polski przeprowadzone w latach 1999–2000 na tle innych krajów europejskich (mowa tu o porównawczej analizie badań postaw Europejczyków, przeprowadzonych w 28 wybranych krajach o zróżnicowanym wskaźniku rozwoju i poziomie religijności, gdzie posłużono się ankietą EVS – European Values Studies). Patrz: J. Poleszczuk, *Rodzina, małżeństwo, prokreacja: racjonalizacja strategii reprodukcyjnych*, (w:) A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.), *Polacy wśród Europejczyków*, Warszawa 2002, s. 257–279.

⁴⁰⁵ Za: Z. Tyszka, *Ku społeczeństwu postindustrialnemu. Kondycja rodziny polskiej w dobie przyspieszonych zmian*, „Roczniki Pedagogiki Rodziny”, 1999; A. Savicka, za: K. Slany, *Alternatywne formy...*, op. cit., s. 47; Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.

nej, trwałej – opartej na zależnościach ekonomicznych, do rodziny małej, nuklearnej, demokratycznej, nietrwałej, małodziejnej, mobilnej, egalitarnej – opartej na miłości i znaczeniu funkcji osobowych⁴⁰⁶. Obecnie preferuje się model rodziny małej, dwupokoleniowej, gdzie oboje małżonkowie mają pełne prawo pracować zawodowo; rodzina staje się grupą coraz bardziej intymną, gdzie wzrasta wewnątrzrodzinna tolerancja i egalitaryzm; nabiera większego znaczenia interakcja oraz ekspresja osobowości członków rodziny niż dostosowywanie się do wymogów norm i ról rodzinnych; role i normy nie są szczegółowo i sztywno wyznaczone, maleje specjalizacja ról męża i żony, oba te światy ulegają unifikacji⁴⁰⁷. „Rodzina utraciła wiele funkcji, które tradycyjnie wykonywała w strukturze społecznej. Wartości i normy regulujące życie rodzinne uelastyczniają się. Małżeństwo i rodzina stają się kwestią »opcji«, a nie sprawą »losu« czy »konieczności«”⁴⁰⁸.

Przez dziesiątki lat za podstawowe powołanie kobiety uznawano posiadanie dzieci, a w tradycyjnych społeczeństwach bogactwo rodziny wiązało się z liczbą posiadanych dzieci. Dla biednych kobiet urodzenie kolejnego dziecka oznaczało zwiększenie ich wkładu ekonomicznego do rodziny, natomiast bogate kobiety poprzez prokreację zwiększały korzyści w skali całego społeczeństwa, pomnażając jego siłę. W społeczeństwach ponowoczesnych dziecko częściej bywa traktowane jako bezwartościowe w sensie ekonomicznym, lecz podkreśla się jego wartość emocjonalną, staje się więc dla swoich rodziców wartością autoteliczną⁴⁰⁹. Rodzi się w tym miejscu pytanie, jaką wartość dzisiaj przypisuje się dziecku i czym uzasadniana jest jego „drogocенność”, tym bardziej że – jak zauważa A. Jawłowska – „dokonująca się obecnie zmiana porządku aksjonormatywnego obejmuje zarówno sferę idei naczelnych, stanowiących podstawę legitymizacji bądź zakwestionowania ładu społecznego, jak i sferę wartości, norm, reguł wyznaczających punkty orientacyjne i ramy działania w rzeczywistości codziennej. Najogólniej mówiąc – treścią tej zmiany jest rozpad systemu wartości wspólnych, integrujących społeczeństwo jako świadomą tej wspólnoty całość i ekspansja wartości konsumpcyjnych, sprzyjających kulturowej unifikacji, lecz nie motywująca do zbiorowych działań. (...) W następstwie procesów destrukcji nie wyłania się ani »nowy system wartości społeczeństwa polskiego«, ani »aksjologiczna pustka«, lecz lokalne porządki zróżnicowane wedle kryteriów: środowiskowych, generacyjnych, ekonomicznych i innych”⁴¹⁰.

⁴⁰⁶ Za: K. Slany, *Alternatywne formy...*, op. cit., s. 52.

⁴⁰⁷ Z. Tyska, *Rodzina we współczesnym...*, op. cit., s. 26–27.

⁴⁰⁸ J. Mariański, *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością*, Kraków 1997, s. 74.

⁴⁰⁹ Za: K. Slany, *Alternatywne formy...*, op. cit., s. 105–106.

⁴¹⁰ A. Jawłowska, *Kierunki zmiany systemowej i konsekwencje społeczne*, (w:) A. Rychard, M. Federowicz (red.), *Spółeczeństwo w transformacji*, Warszawa 1993, s. 187–188.

W literaturze odnaleźć można szereg prób formułowania uzasadnień, jakimi ludzie motywują posiadanie rodziny⁴¹¹, a także próby tworzenia koncepcji i teorii wyjaśniających zachowania prokreacyjne⁴¹², podkreślających albo determinację głównie przez czynniki ekonomiczne (np. R. Sah⁴¹³), albo akcentujących znaczenie czynników psychologicznych (jak na przykład teoria istnienia zjawiska infantocentryzmu lub dzieciocentryzmu⁴¹⁴), albo mających charakter interdyscyplinarny i przyznających ważkość splotu czynników ekonomicznych, psychologicznych, kulturowych i społecznych, wychodzących z założenia, że modernizacja społeczna spowodowała przemiany w sferze szeroko pojętych stosunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych, te zaś z kolei wywołują określone przemiany świadomościowe, które przyczyniają się do zmiany systemu wartości, przemian w obszarze postaw i dalej znajdują odbicie w indywidualnych zachowaniach (egzempli-

⁴¹¹ Przeglądu takiego i zebrania dokonała K. Slany, wyprowadzając trzy takie uzasadnienia: 1) Rodzina jest podstawową wartością dla Polaków i źródłem samorealizacji, ostoją wszystkich wartości; wzmacnia ten stan rzeczy przekonanie, że jednostkowe wybory odzwierciedlają otoczenie społeczno-kulturowe i trening socjalizacyjny; 2) Rodzina stanowi instytucję zapewniającą przetrwanie, pełniąc funkcje instrumentalne, ochronne, zabezpieczające; 3) Rodzina ewoluje od tradycyjnych wzorów w kierunku wzorów charakterystycznych dla ponowoczesności, wyrażających się różnorodnością form i przemianami jakościowymi. Patrz: K. Slany, *Alternatywne formy...*, op. cit., s. 19–21.

⁴¹² Koncepcje i teorie wyjaśniające proces zachowań prokreacyjnych „zawierają przesłanki uwidaczniające, że dzietność rodzin jest odzwierciedleniem preferowania określonego systemu wartości i postaw. Przesłanki takie odnajdujemy w teoriach ekonomicznych i socjologicznych, które identyfikując uwarunkowania płodności ukazują, że one determinują postawy wobec dzietności. Zaletą tych ujęć jest dostrzeżenie, iż w czynnikach pozabiologicznych tkwi źródło zróżnicowania dzietności rodzin, które jest rezultatem zróżnicowania postaw prokreacyjnych” (W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie...*, op. cit., s. 19).

⁴¹³ Według R. Sah następuje racjonalizacja zachowań prokreacyjnych oparta na takiej kalkulacji liczby dzieci w rodzinie, aby zmaksymalizować ich „oczekiwaną użyteczność”. Całkowity „koszt jakości dziecka” wyznaczony jest przez kilka czynników: czas prokreacji, czas rodziców (zwłaszcza matki) poświęcony na opiekę, wychowanie i inwestowanie w dzieci oraz pracę zawodową oraz wysokość zarobków obojga rodziców. Za: K. Slany, *Alternatywne formy...* op. cit., s. 106.

⁴¹⁴ Coraz powszechniejsze staje się zjawisko polegające na relatywnym przeinwestowaniu dzieci – określa się je terminem infantocentryzmu lub dzieciocentryzmu, będącego odmianą familiocentryzmu. Zdaniem A. Giza-Poleszczuk strategia inwestowania w dzieci zakłada, że są one jedynym „przyszłościowym” kapitałem, jedyną możliwą inwestycją w przyszłość, bogactwem, choć nie chodzi tu o ich funkcję ekonomiczną. W przypadku rezygnacji z szeroko rozumianego własnego rozwoju infantocentryzm w sytuacji kobiet zdaje się oddziaływać jako przyczyna, natomiast u mężczyzn – jako konsekwencja (G. Dąbrowska). Zjawisko to wydaje się być mechanizmem obronnym ratującym wiele kobiet przez dyssatisfakcją, zgorzknieniem i poczuciem bezsensu w sytuacji, gdy są silnie zidentyfikowane z macierzyństwem. Patrz: A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina i system społeczny*, „Studia Socjologiczne” nr 2/1993 oraz G. Dąbrowska, *Kobieta w sferze życia rodzinnego*, (w:) J. Sikorska (red.), *Kobiety i ich mężowie*, Warszawa 1996, s. 72 i nast.

fikacją takiego podejścia jest teoria przejścia demograficznego⁴¹⁵, koncepcja M. Okólskiego⁴¹⁶, punkt widzenia J. Poleszczuka⁴¹⁷, koncepcja zachowań ludzkich G. Beckera⁴¹⁸, koncept J. Blake⁴¹⁹ czy koncepcja J. Caldwell⁴²⁰).

⁴¹⁵ Przykładem próby wyjaśniania prawidłowości rozwoju demograficznego na tle ich przeobrażeń społeczno-ekonomiczno-kulturowych jest teoria przejścia demograficznego w swoich 2 nurtach: ekonomicznym (ograniczenie dzietności, a tym samym płodności społeczeństwa wyjaśnia się tu zmianą postaw społecznych i motywacji w podejmowaniu decyzji prokreacyjnych, spowodowaną miejskim stylem życia, wywołanym procesem urbanizacji i uprzemysłowienia; za: W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie...*, op. cit., s. 16) oraz socjologicznym (gdzie zmiany płodności związane są także ze zmianą postaw prokreacyjnych, ale pod wpływem przemian zachodzących we wszystkich sferach życia; A. Coale wyróżnił tu następujące czynniki warunkujące obniżenie się dzietności rodzin: spadek umieralności, wzrost kosztów wychowania dziecka, spadek korzyści płynących z posiadania dziecka w uprzemysłowionym społeczeństwie, emancypację kobiet, osłabienie wpływu religii na kształtowanie postaw prokreacyjnych, kształtowanie się świeckich i racjonalistycznych postaw sprzyjających świadomemu ograniczaniu płodności; patrz: A. Coale, E. Hoover, za: W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie...* op. cit., s. 16).

⁴¹⁶ Innym przykładem tłumaczenia przyczyn przemian w zakresie rozrodczości jest koncepcja M. Okólskiego, który wyróżniał pewną sekwencję zjawisk. Zmiany otoczenia generują warunki konieczne do zmiany postaw prokreacyjnych i obniżenia płodności (oświata i wiedza, spadek umieralności, czynniki społeczne, psychologiczne i ekonomiczne) oraz warunek dostateczny, jakim jest nowy model kultury wraz z nowym wzorcem konsumpcji. Następnie czynniki z grupy warunków koniecznych zaczynają działać w kierunku zmiany postaw prokreacyjnych. Dostrzega to najbardziej dojrzała świadomościowo grupa, poprzez którą upowszechnia się nowy model kultury i nowy model rodziny. Dalej następuje asymilacja nowych wzorców postaw i zachowań jako rezultat przekazu kulturowego, jest ona tak silna, że upodabniają się postawy i wzorce prokreacyjne wszystkich grup społecznych. Tempo zmian w zakresie tychże postaw i zachowań zależy od psychologicznych właściwości człowieka i jego skłonności do zmiany systemu wartości, wzorców postaw i zachowań. Patrz: M. Okólski, *Reprodukcja ludności a modernizacja społeczna*, „Studia Demograficzne” nr 4/1985; M. Okólski, *Refleksje nad mechanizmem przejścia demograficznego*, „Studia Demograficzne” nr 2/1987.

⁴¹⁷ J. Poleszczuk twierdzi, że strategie reprodukcyjne kształtują się w wyniku kompromisu między indywidualnymi decyzjami związanymi z podstawowymi charakterystykami jednostek (fazą cyklu życiowego, płcią, pozycją społeczną) oraz uwarunkowaniami społecznymi i kulturowymi związanymi z formą i funkcją rodziny, instytucją małżeństwa, zachowaniami prokreacyjnymi. Jego zdaniem proces reprodukcji „ulegając racjonalizacji w większym stopniu nabrał charakteru indywidualnych strategii decyzyjnych związanych z interesami jednostek (mężczyzn i kobiet), wyborami zgodnymi z indywidualnymi preferencjami (z kim i ile mieć dzieci), stał się procesem regulowanym przez zewnętrzne wobec rodziny instytucje (rynek ekonomiczny i instytucje państwa)”. W opinii J. Poleszczuka fakt, że 91% badanych Polaków uznaje, że rodzina jest dla nich bardzo ważna w życiu osobistym, jest reakcją stereotypową. Patrz: J. Poleszczuk, *Rodzina, małżeństwo, prokreacja: racjonalizacja strategii reprodukcyjnych*, (w:) A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.), *Polacy wśród...*, op. cit., s. 257 i nast.

⁴¹⁸ Koncepcja zachowań ludzkich G. Beckera wywodzi się z teorii racjonalnego wyboru i kładzie nacisk na indywidualne strategie podejmowania decyzji. Becker przyjmował, że dzieci są zazwyczaj źródłem psychologicznej satysfakcji dla rodziców, zależnej od wysokości nakładów na dzieci i ich liczby w rodzinie. Jakość dziecka jest tym wyższa, im wyższe są poniesione nań koszty, a im wyższe nakłady, tym wyższy poziom uzyskiwanej dodatkowej

Na gruncie polskim również prowadzono badania, które miały na celu zdemaskowanie motywów posiadania dzieci, znaczenia i wartości przypisywanych potomstwu. Projekty takie podejmowały między innymi: A. Titkow⁴²¹, Ż. Golańska⁴²², G. Dąbrowska⁴²³ czy W. Ignatczyk⁴²⁴.

satysfakcji. Patrz: G. Becker, za: K. Slany, *Alternatywne formy...*, op. cit., s. 106 oraz za: D. Duch-Krzystoszek, *Małżeństwo, seks...*, op. cit., s. 150-151.

⁴¹⁹ Koncepcję G. Beckera poddała krytyce J. Blake uzasadniając, że prokreacyjne decyzje małżonków, a więc dzietność rodziny, zależne są od warunków ekonomicznych, lecz poprzez wartości i normy obowiązujące w danej grupie społecznej. Patrz: J. Blake, za: W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie...* op. cit., s. 15.

⁴²⁰ J. Caldwell twierdził, że decyzje prokreacyjne wynikają z wielu przesłanek: ekonomicznych, psychologicznych i socjologicznych. Zdaniem J. Caldwella istnieje tzw. międzypokoleniowy przepływ bogactwa, który pozwala oszacować wartość dziecka, a jednocześnie stanowi determinantę kształtowania się postaw oraz zachowań prokreacyjnych wynikających z przesłanek ekonomiczno-socjologiczno-psychologicznych. Patrz: P. Borejko, *Koncepcje zmian i zróżnicowania płodności Johna Caldwella*, Archiwum badań nr 9, Warszawa 1985, s. 75, maszynopis, za: W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie...*, op. cit., s. 16-17.

⁴²¹ A. Titkow na podstawie wyników badań przeprowadzonych pod koniec lat 70. pogrupowała w 3 grupy argumenty uzasadniające, że warto mieć dzieci: 1) motywacja stymulująca (dziecko jako źródło pozytywnych doznań oraz czynnik rozwoju rodziców), 2) motywacja pragmatyczna (dziecko jako cel życia, cel małżeństwa, czynnik zespalający małżonków, źródło rozrywki, źródło pomocy) oraz 3) motywacja egzystencjalna (dziecko jako sposób kontynuowania jednostki i narodu). Patrz: A. Titkow, *Miejsce dziecka...*, op. cit.

⁴²² Badania Ż. Golańskiej pokazały, że istnieją motywy posiadania dziecka, które można zakwalifikować do czterech kategorii potrzeb: 1) posiadanie dziecka jako cel i sens swego życia (przedłużenie gatunku i wypełnienie pustki w życiu); 2) posiadanie dziecka jako zaspokojenie potrzeby szacunku i uznania własnej wartości przez siebie samą oraz przez otoczenie; 3) chęć posiadania dziecka utożsamiana z chęcią posiadania obiektu uczuć, dawania ich i otrzymywania, oraz 4) dziecko jako czynnik wiążący małżeństwo, zapewniający trwałość i dający poczucie bezpieczeństwa. Patrz: Ż. Golańska, *Postawy wobec macierzyństwa kobiet z trudnościami w donoszeniu ciąży*, Kraków 1983, s. 49.

⁴²³ Wśród kategorii znaczenia posiadania potomstwa G. Dąbrowska wyróżnia następujące motywacje: pozytywne uczucia, jakie dostarczają kontakty z dziećmi, przeżywanie radości dzięki obcowaniu z nimi, upatrywanie w dziecku wyrazu wzajemnej miłości pary małżonków, podejście powinnościowe: realizowanie głównego celu małżeństwa, jakim jest posiadanie potomstwa i jego wychowanie oraz przedłużenie własnego życia poprzez powołanie do życia swoich dzieci (motywacja zwłaszcza mężczyzn) oraz możliwość realizowania poprzez nie własnych aspiracji, planów i niespełnionych dotychczas marzeń. Patrz: G. Dąbrowska, *Kobieta w sferze...*, op. cit., s. 72.

⁴²⁴ Inne motywy posiadania dzieci, znaczenia i wartości mu przypisywane wyróżnione zostały w badaniach przeprowadzonych wśród młodzieży pod koniec lat 80. przez W. Ignatczyk. Obecność dziecka w małżeństwie wiązała się z następującymi znaczeniami: wyraz wzajemnej miłości małżonków, zaspokojenie potrzeby dawania komuś uczuć, przeżywanie radości z obcowania z dziećmi, przedłużenie własnego życia, planów, marzeń, naturalna kolej rzeczy, główny cel małżeństwa, obowiązek religijny, zapewnienie opieki na starość, sprawowanie się w roli opiekuna i wychowawcy. Postawę bezrefleksyjną lub utylitarną w stosunku do dziecka zajmowali częściej mężczyźni. Patrz: W. Ignatczyk, *System wartości małżeńskich preferowany przez młodzież polską*, „Problemy Rodziny” nr 3/1993.

Jak już wcześniej zostało to kilkakrotnie zaakcentowane, posiadanie i wychowywanie dzieci jest wartością wysoko cenioną w naszym społeczeństwie. Jednak mimo tak wysokiego jej usytuowania w hierarchii wartości Polaków, dzietność Polek spada⁴²⁵, ponadto odbiera się sygnały płynące z mediów, donoszące o wstrząsających zaniedbaniach wobec dzieci (niezapewnianie opieki i bytu dzieciom, handel dziećmi, dzieciobójstwa⁴²⁶ i inne).

Obserwuje się także pozytywne zjawiska⁴²⁷ związane z rodzicielskim wzorowaniem dzieciństwa:

- traktowanie dziecka w kategoriach osobistego i rodzinnego szczęścia,
- postrzeganie dziecka jako osoby posiadającej swoje właściwości, uzdolnienia i cele życiowe,
- wzrost znaczenia okresu dzieciństwa w świadomości rodziców, w tym także ważności więzi uczuciowych, wymogu ochrony i edukacji,
- świadomość rodziców w zakresie konieczności dbania o wszechstronny rozwój dziecka, zaspokajania w miarę możliwości jego potrzeb, starań o wysoką jakość oddziaływań wychowawczych, korzystania z pomocy specjalistów i fachowej literatury,
- zmiana motywów posiadania dziecka: często mają charakter osobisty, wewnątrzrodzinny, indywidualistyczny, a w mniejszym stopniu społeczny, prestiżowy, rodowy, ekonomiczny i religijny; dziecko postrzegane jest często jako owoc miłości małżeńskiej, spełnienie osobistych dążeń rodziców, źródło psychologicznej satysfakcji oraz wartość autoteliczna.

Współcześnie kultura polska przyjmuje elementy z innych kultur. Czy obroni się przed tym, co mogłoby zagrozić jej spójności i trwaniu? Czy stwierdzenie „Polska rodziną stoi” to tylko fasada, slogan?

Zdaniem A. Podgóreckiego⁴²⁸ starsze pokolenie Polaków cechuje postawa pryncypialności, która polega na aprobowaniu określonych norm i wartości dla nich samych, niezależnie od okoliczności, oraz na ich kultuacji ze względu na przypisywany im charakter sakralny i znaczenie symboliczne. Młodych Polaków zaczyna natomiast charakteryzować postawa instrumentalna, która posiada charakter selektywny, kalkulujący i manipulacyjny; na podstawie subiektywnej oceny zysków i strat akceptuje tylko te normy, które zapewniają im osiągnięcie bezpośrednich celów; niejednokrotnie te instrumentalne postawy wiążą się z roszczeniowym stylem życia, nieustan-

⁴²⁵ Patrz dane statystyczne zestawione w podrozdziale 1.3.

⁴²⁶ Wartą polecenia pozycją dotyczącą kwestii dzieciobójstwa jest opracowanie K. Marzec-Holki, będące interdyscyplinarnym przeglądem stanu wiedzy dotyczącym dzieciobójstwa oraz prezentacją wyników badań własnych autorki (K. Marzec-Holka, *Dzieciobójstwo*, Bydgoszcz 2004).

⁴²⁷ R. Doniec, *Rodzina wielkiego...*, op. cit., s. 119–120.

⁴²⁸ A. Podgórecki, *Spółczesność polska...*, op. cit., s. 110–148.

nym domaganiem się jakichś korzyści⁴²⁹. „Analizy empiryczne dotyczące młodzieży wielkomiejskiej pozwalają stwierdzić, że ewolucja uznawanych wartości przebiega od wartości wspólnotowo-moralnych i perfekcjonistyczno-moralnych dominujących w końcu lat siedemdziesiątych i na początku lat osiemdziesiątych, poprzez orientację na wartości związane z podmiotowym nastawieniem do życia, oryginalnością i umiejscawianiem silnych przeżyć jako wartości dominujących w latach dziewięćdziesiątych, do wartości związanych z osiągnięciem wysokiego statusu materialnego i sukcesu w życiu przeważających wśród młodzieży końca tysiąclecia”⁴³⁰.

Z badań nad celami i dążeniami życiowymi młodzieży, zrealizowanych przez różnych badaczy, w różnych regionach Polski, na zróżnicowanych próbach badawczych, przytoczyć można wyniki wybranych badań przeprowadzonych od 1990 roku (krótki przegląd tylko wybranych wyników przedsięwzięć badawczych innych badaczy pozwoli stworzyć kontekst, w którym należałoby umieścić mój projekt badawczy i jego wyniki). Są to między innymi następujące (jedynie przykładowe, wybrane) badania: jedna z pierwszych diagnoz kształtu systemu wartości młodzieży po roku 1989, której podjął się W. Anasz, aby spróbować uchwycić stan świadomości młodzieży w kontekście pierwszej fazy zmiany społecznej⁴³¹, badania M. Marczuk przeprowadzone według tej samej procedury badawczej w 10 województwach różnych pod względem kulturowym i stopnia uprzemysłowienia mające na celu wychwycenie deklarowanych głównych celów życiowych⁴³², szereg cennych poznawczo badań prowadzonych na przestrzeni lat pod kierownictwem H. Świdy-Ziemby, które diagnozowały między innymi także umiejscowienie wartości dziecka wśród wartości egzystencjalnych⁴³³, badania celów i dążeń życiowych młodzieży ze środowisk zamieszkania o różnym stopniu zurbanizowania i z różnych makroregionów Polski podjęte przez A. Przecławską⁴³⁴, trójetapowe badania H. Liberskiej⁴³⁵ dotyczące wyobrażeń młodzieży jej perspektyw życiowych, badania G. Fluderskiej i J. Werbanowskiej⁴³⁶, projekt badawczy

⁴²⁹ Ibidem.

⁴³⁰ Ibidem, s. 98.

⁴³¹ W. Anasz, *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej*, Częstochowa 1995.

⁴³² Patrz: M. Marczuk, *Ewolucja poglądów młodzieży...*, op. cit.

⁴³³ Dokładnie w: H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1999 oraz H. Świda-Ziemba, *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, Warszawa 2000.

⁴³⁴ Patrz: A. Przecławska, L. Rowicki, *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa 1997.

⁴³⁵ Więcej patrz: H. Liberska, *Zagrożenia dla przyszłości osobistej i świata*, (w:) E. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Bydgoszcz 1995.

⁴³⁶ Patrz: G. Fluderska, *W lustrze sondażu; romantycy czy ostrożni realiści?*, (w:) B. Fatyga i A. Tyszkiewicz (red.), *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, Warszawa 1997.

M.J. Szymańskiego, mający na celu zdiagnozowanie stosunku młodzieży do określonych wartości życiowych, ujawnienie jej hierarchii wartości, determinant i wewnętrznych korelacji⁴³⁷, czy rozpoznawanie przez I. Wrońską i J. Mariańskiego stanu świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków w warunkach toczącej się transformacji ustrojowej i w kontekście przemian kulturowych we współczesnym świecie⁴³⁸, a także diagnoza świata wartości młodzieży różnych typów szkół średnich sformułowana przez A. Rumińskiego⁴³⁹ czy gdańskie badania aspiracji życiowych młodzieży maturalnej przeprowadzone pod kierunkiem R. Pawłowskiej i E. Jundziłł⁴⁴⁰, a także wiele innych badań, których nie sposób tu przywołać. Analiza ich wyników pokazała, że są one fragmentaryczne, wymagają dopełnień, część straciła na aktualności, niektóre są metodologicznie niepoprawne. Nie można jednak zupełnie podważyć ich wartości, ale potraktować je jako inspiracje, ilustracje rzeczywistości, prowokacje do refleksji, zajęcia stanowiska lub działań.

Daleko posunięty rozpad trwałych kryteriów wartościowania moralnego może pociągać za sobą, zdaniem J. Mariańskiego⁴⁴¹, poczucie zagubienia i kryzysy tożsamości osobowej oraz sensu życia. Mariański wątpi, czy w sytuacji braku jakichkolwiek trwałych wartości, rozpadu norm moralnych o charakterze uniwersalnym i obiektywnym w świadomości społecznej, braku autorytetów moralnych i istnienia „moralnej poprawności”, będzie się kształtować poczucie odpowiedzialności za siebie, za innych i za wybory aksjologiczne.

Wydaje się – tłumaczy T. Pilch – że określenie pola poszukiwań wartości i reguł dla przyszłego społeczeństwa jest trudniejsze niż to samo zadanie w odniesieniu do jednostki. Świat indywidualnych dążeń i potrzeb człowieka jest bardziej konkretny niż dążenia, potrzeby i zasady działania społeczeństwa polimorficznego⁴⁴².

W życiu społecznym nie można przewidzieć szczegółowo pojedynczych wydarzeń czy zachowań ludzi⁴⁴³. Dzieje się tak dlatego, że w społeczności

⁴³⁷ Patrz: M.J. Szymański, *Młodzież...*, op. cit.

⁴³⁸ Wyniki patrz: I. Wrońska, J. Mariański, *Wartości...*, op. cit.

⁴³⁹ Patrz: A. Rumiński, *Młodzież w świecie wartości*, (w:) R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli...*, op. cit.

⁴⁴⁰ Patrz: R. Pawłowska, E. Jundziłł, *Aspiracje życiowe współczesnej młodzieży licealnej w aspekcie przemian ustrojowych i środowiska rodzinnego*, (w:) T. Sołtysiak, M. Karwowska (red.), *Polska młodzież – zagrożenia, zaburzenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, Bydgoszcz 2001.

⁴⁴¹ I. Wrońska, J. Mariański, *Wartości życiowe...*, op. cit., s. 147–148.

⁴⁴² T. Pilch, *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i roli w budowaniu przyszłości*, (w:) F. Adamski, A. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec moralnych dylematów współczesności*, Kraków 1999, s. 62.

⁴⁴³ S. Nowak (S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985) wymienia 6 czynników istotnych w przewidywaniu: 1) stopień krystalizacji planów i zamiarów osób badanych;

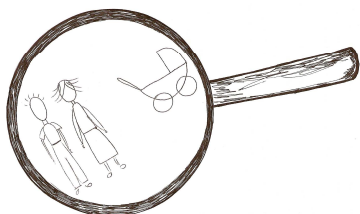
ludzkiej nie zawsze te same przyczyny wywołują te same skutki, a odmienne przyczyny mogą wywoływać identyczne skutki. Poza tym na zachowanie ludzi oddziałuje tak wiele czynników niepodlegających obserwacji i kontroli, że niemożliwym się staje uchwycenie trwałych zależności. Można natomiast przewidywać tendencje zmian zachowań ludzi i funkcjonowania systemów i podsystemów społecznych, rozumiejąc je jako duże prawdopodobieństwo określonych kierunkowych przeobrażeń czy zachowań, które sprawdzają się w obrębie określonej zbiorowości, instytucji czy systemu społecznego⁴⁴⁴.

Konstruując projekty badawcze, wykorzystywane w badaniach diagnostycznych, wielorako wyjaśniających i interpretujących orientacje prorodzicielskie, wszystkie te względy trzeba brać pod uwagę.

im bardziej zamiar oparty jest na konsekwentnych i długotrwałych pragnieniach, tym bardziej zasługuje na uwagę w przewidywaniu; 2) zgodność obrazu oczekiwanej sytuacji, w której planuje się podjęcie odpowiednich działań, z sytuacją rzeczywistą, jaka ma zaistnieć (bądź też jakiej badacz na podstawie swoich badań oczekuje) w przyszłości; 3) istnienie czynników osobistych i sytuacyjnych sprzyjających bądź uniemożliwiających realizację zamiaru i brak czynników przeciwnych tej realizacji czy wręcz ją uniemożliwiających; 4) istnienie czynników psychicznych skłaniających do zachowań w tym samym kierunku, co zamierzone działanie oraz brak czynników działających w kierunku przeciwnym; jeżeli zamierzone zachowanie zgodne jest z potrzebami planującego, jego normami, wartościami i upodobaniami, podnosi to w dużej mierze szanse przewidywań, iż tak właśnie się zachowa; 5) istnienie warunków środowiskowych zachęcających do realizacji zamiarów bądź też im przeciwdziałających; 6) przewidywania sformułowane dla warunków szybkich przemian społecznych są znacznie mniej wiarygodne niż dla warunków ustabilizowanych.

⁴⁴⁴ Za: R. Dyoniziak, *Problem przewidywania społecznych tendencji*, (w:) R. Dyoniziak, K. Iwanicka, A. Karwińska, Z. Pucek, *Społeczeństwo w procesie przemian*, Kraków 1992, s. 264–265.

ROZDZIAŁ III



Zarys własnego projektu badawczego

3.1. Uzasadnienie realizacji projektu badawczego w świetle stanu badań i potrzeb badawczych

Problematyką macierzyństwa interesuje się wiele dziedzin naukowych: medycyna, psychologia, socjologia, pedagogika, prawo, teologia, ekonomia czy etnografia. Można by zatem przypuszczać, że kwestia ta została wszechstronnie zanalizowana z różnych punktów widzenia. Pomimo pewnego zbioru opracowań na temat macierzyństwa niewiele jest jednak szczegółowych opracowań wielorakich aspektów macierzyństwa ujmowanego w kategoriach wartości. W wynikach socjologicznych i pedagogicznych badań odnaleźć można szereg danych udowadniających priorytetową w systemie wartości lokatę tej wartości, którą nazywa się „udanym życiem rodzinnym” czy „szczęśliwą rodziną”, jednakże stosunkowo rzadko podejmowano osobne badania, które pokazałyby stosunek młodego pokolenia tylko do wartości rodzicielstwa – macierzyństwa i ojcostwa. Pewne aspekty porządku wartości młodzieży wymagają więc zgłębienia, a dodatkowo udowodniona empirycznie względnie wysoka ranga deklarowanych przez Polaków wartości rodzinnych skłania do dalszej refleksji nad szczegółowymi kwestiami obejmującymi te zagadnienia.

Przynaglają do tego również obserwacje życia społecznego, spostrzeżenie istnienia problemów związanych z macierzyństwem w codzienności zwykłych obywateli. Obserwuje się dobrowolną i świadomą bezdzietność, odkładanie urodzenia pierwszego dziecka, zamierzone ograniczenia liczby

planowanych dzieci oraz zjawisko nielegalnych aborcji, wraz z jednoczesnym przesuwaniem decyzji o zawarciu małżeństwa oraz rezygnacją z niego, spadkiem wskaźnika zawieranych małżeństw, wzrastającą liczbą matek nieletnich i matek niezamężnych oraz jednocześnie spadkiem pronatalności kobiet w wieku rozrodczym, które przypuszczać można, że dojrzałej potraktowałyby macierzyństwo. Coraz dynamiczniej wzrasta liczba rozwodów i separacji małżeńskich, coraz liczniejsza staje się też kategoria rodzin samotnych matek we wszystkich jej typach. Można sądzić, że fakty te są po części spowodowane niskimi kompetencjami rodzinnymi, skutkującymi pojawianiem się i dynamicznym rozwojem problemów rodzin. Raz po raz w mediach nasilają się zachęty stymulacji społeczeństwa polskiego w kierunku konieczności weryfikacji kwestii edukacji prorodzinnej (z różnych względów ocenianej jako marna) i odżywają dyskusje nad tym, jak ją prowadzić, kto miałby to robić i na podstawie jakich materiałów.

Zainteresowania poznawcze młodzieżą – jak zauważa J. Modrzewski – wzrastają, „gdy pokolenia dorosłych, upatrując w niej niejako naturalnego kontynuatora osiągniętego przez siebie stanu rozwoju cywilizacyjnego, z takich czy innych względów żywią obawy co do spełnienia owego oczekiwania, gdy w przeświadczeniu dorosłych rodzą się uzasadnione wątpliwości co do realizacji i kontynuacji wartości konstytuujących akceptowany przez nie aktualny porządek społeczny, petryfikujący strukturę i organizację życia społecznego, a tym samym dookreślający możliwą do przewidzenia (antycypowania) perspektywę życiową kolejnych, wchodzących na arenę społeczną, pokoleń”⁴⁴⁵.

Kwestia jest ponadto o tyle pilna, że zmieniająca się w ciągu ostatnich kilkunastu lat rzeczywistość naszego kraju, przemiany dokonujące się w polityce, gospodarce, kulturze i obyczajowości mają ogromny wpływ na dynamikę poglądów, postaw, ocen, wyborów dokonywanych przez współczesnych Polaków.

W pełni uzasadniony jest więc niepokój zwłaszcza o negatywne wpływy na młode pokolenie powyżej zasygnalizowanych zjawisk.

Młodzież stanowi przecież tę część społeczeństwa, która stoi u progu aktywności społecznej i zawodowej, która wkrótce stanie na stanowiskach kierowniczych, będzie piastować funkcje decydentów i stanowić gremia opiniotwórcze, a więc od której upodobań, dążeń, preferencji w dużej mierze zależą losy i kształt społeczeństwa oraz jego rozwój na wielorakich płaszczyznach. Wyniki badań dotyczących postaw życiowych, poglądów, hierarchii

⁴⁴⁵ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 125.

wartości uznawanych przez młodzież⁴⁴⁶ są pewnym „zwierciadłem oddziaływań wychowawczych i procesów socjalizacyjnych. Pozwalają (...) ocenić, zweryfikować i zanalizować mechanizmy wychowawcze i socjalizacyjne”⁴⁴⁷. Młodzież stanowi więc pasjonujący pod względem poznawczym obszar penetracji – obserwacji, dociekań, opisu i wniosków. Celowym i uzasadnionym jest podejmować kolejne próby jej diagnozowania – taka była moja inspiracja i motywacja. To przekonanie towarzyszyło mi podczas realizacji kolejnych kroków procesu badawczego, poczynawszy od fazy koncepcyjnej po wykonawczą.

3.2. Zastosowana metoda, techniki, narzędzia i procedura badawcza

W mojej pracy badawczej przyjąłem następujące cele:

Cel poznawczy to diagnoza prorodzinnych orientacji młodzieży szkolnej, uczącej się w szkołach średnich na terenie miasta Poznania i eksplikacja tych nastawień.

Cel praktyczny to zwrócenie uwagi na konieczność weryfikacji i optymalizacji nieskutecznej edukacji promacierzyńskiej (rodzicielskiej), a więc takiej, która wyposaża jednostki w odnośne kompetencje.

Uszczegółowieniem celu badań są problemy badawcze.

Problem główny przybrał postać pytania:

Jak młodzież szkolna zróżnicowana co do płci, pochodzenia i orientacji światopoglądowej, ucząca się w roku szkolnym 2003/2004 w różnych typach szkół ponadpodstawowych miasta Poznania, postrzega i jak dalece sobie ceni wartość własnego i cudzego macierzyństwa oraz czy i na ile pragnie ją osiągnąć, chronić, pomnażać, jakimi względami się kieruje (argumentami, motywacją) i co (jakie czynniki) wyznaczają i różnicują ujawnione przez nią opinie na ten temat?

Problemy szczegółowe zawarte zostały w następujących pytaniach:

1. Czy wśród badanej młodzieży pojawiać się będą (z jaką częstotliwością, w jakiej proporcji) osoby, które współtworzą jedną z trzech wyodrębnionych kategorii:

⁴⁴⁶ Trzeba tu jednak mieć świadomość, że wyniki badań empirycznych na temat preferencji i systemów wartości młodzieży dają fragmentaryczny i niejednorodny obraz. Przyczyn tego stanu jest kilka: dane zbierane są w różnych latach, w odniesieniu do różnych kategorii młodzieży, przy dowolnym doborze technik i wskaźników, opracowywane dla różnych celów i według różnorodnych kanonów interpretacyjnych. Mimo tego wyniki te można ze sobą porównać, a na podstawie ich analizy próbować stworzyć syntetyczny obraz, licząc się jednak z koniecznością wielu uproszczeń.

⁴⁴⁷ A. Przecławska, L. Rowicki (red.), *Młodzi Polacy u progu...*, op. cit., s. 10–11.

- kategoria A: osoby, które ujawniają obojętny, lekceważący lub negatywny stosunek do macierzyństwa i które w momencie przeprowadzenia badań odrzucają rodzicielstwo jako element swojego dorosłego życia;
 - kategoria B: osoby, które ujawniają orientację akceptującą, ale ambiwalentną wobec wartości macierzyństwa, traktując je jako wartość deklarowaną i uzależniając własne potencjalne rodzicielstwo od zaistnienia pewnych warunków;
 - kategoria C: osoby, które ceniąc sobie wartość macierzyństwa, ujawniają chęć osiągnięcia wartości rodzicielstwa w bliższej lub dalszej perspektywie biograficznej (zdeklarowani przyszli ojcowie i matki);
2. Czy i jak dalece wśród badanej młodzieży ujawniającej swój zróżnicowany stosunek wobec wartości macierzyństwa cudzego i własnego zaznaczy się także, w stopniu mniej lub bardziej istotnym statystycznie, jej zróżnicowanie według następujących cech podmiotowych:
- typu szkoły (zmienna pierwotnie warstwująca),
 - płci,
 - wieku,
 - stanu cywilnego,
 - subiektywnej oceny stanu zdrowia aktualnego i doświadczanego biograficznie,
 - pochodzenia społecznego,
 - orientacji światopoglądowej,
 - orientacji wartościującej, orientacji „na wartości”,
 - doświadczanego już macierzyństwa lub ojcostwa, względnie jego prokreacji,
 - miejsca stałego zamieszkania,
 - doświadczanego typu kariery szkolnej i jej samooceny,
 - samooceny swojego dzieciństwa i roli różnych osób w ukształtowaniu jego obrazu,
 - samooceny dotychczasowego okresu młodości i czynników ją kształtujących,
 - stopnia konkretyzacji planu życiowego (orientacji życiowej) i przeświadczenia o jego realizacji (w tym zwłaszcza planu edukacyjnego i miejsca przyszłego osiedlenia),
 - relacji, związków z rówieśnikami,
- a więc jak dalece spełniać one będą funkcje zmiennych niezależnych wobec ujawnianych przez badaną młodzież postaw wobec wartości macierzyństwa?
3. Czy i jak dalece zróżnicowanie kategorii badanej młodzieży, wyróżnionych ze względu na jej stosunek do wartości macierzyństwa, pozostawać będzie w związku (czy i jakie zależności) z rodzajem (jakością, zawartością merytoryczną) jej wiedzy dotyczącej: prokreacji, aktu narodzin, opieki nad niemowlęciem i małym dzieckiem, opieki i wychowania dorastającego dziecka oraz w związku ze źródłami (rodzina, instytucje – szkoła i Kościół oraz środki masowego przekazu) i formami jej pozyskiwania?

4. Czy i jak dalece badana młodzież, ujawniając swój stosunek wobec wartości macierzyństwa, formułuje swoje opinie, sądy, nastawienia w tym względzie, biorąc pod uwagę określone cechy swojej sytuacji rodzinnej, a także znamiona aktualnej sytuacji czasu przemian doświadczanego przez społeczeństwo polskie, a w tym:
 - aktualny stan prawa rodzinnego i praktykę jego stosowania,
 - politykę państwa wobec rodziny i odpowiadający jej stan rozwiązywania tzw. kwestii rodzinnej i dziecięcej w Polsce,
 - aktualny stan, dynamikę i perspektywy rynku pracy jako formę zabezpieczenia socjalnego rodzin,
 - konsekwencje przystąpienia do Unii Europejskiej (np. potencjalne poszerzenie rynku pracy),
 - dominującą aktualnie w mass mediach wizję:
 - a) prorodzinną (udane, szczęśliwe życie rodzinne),
 - b) antyrodzinną (skierowaną przeciw rodzinie, z dominacją przejawów kryzysu życia rodzinnego i jego dewiacji)
 - c) obojętną wobec wartości życia rodzinnego (eksponującą inne wartości)?
5. Czy badana młodzież w swojej masie ujmowana i zróżnicowana ze względu na jej stosunek do wartości macierzyństwa ujawnia w tym względzie ogólną orientację życiową, zorientowaną na pielęgnowanie wartości tradycyjnych (w tym wartości macierzyństwa) oraz czy ulega (na ile i w jakiej proporcji?) wartościom dystansującym się wobec tradycji, wartościom opozycyjnym, tworzącym nowe jakości w kulturowej przestrzeni wartości, wzorującym współczesne postacie stylów życia (form biograficznych), które mogą być (i w jakim stopniu?) udziałem badanej młodzieży w jej opinii?

Przystępując do badań, założyłam hipotetycznie, że:

1. Badana młodzież szkolna, mimo że socjalizuje się w społeczeństwie o znamionach kultury postfiguratywnej, w znacznej mierze ujawnia zwrot ku lansowanym, zwłaszcza w mass mediach, zmienionym w porównaniu z tradycyjnymi wzorom stabilizacji życiowej.
2. Tradycyjny sposób osiągania, pielęgnowania wartości macierzyństwa również ulega zmianom wskutek postępującej emancypacji społeczno-kulturowej i ekonomicznej kobiet i wyrównywania w związku z tym roli mężczyzn w stabilizowaniu rodzinnych form uczestnictwa społecznego.
3. Stosunek do osiągania wartości macierzyństwa w społeczeństwie polskim ulega sukcesywnej racjonalizacji, planowaniu, a jeśli tak, to istotną rolę w wyznaczaniu tego stosunku zaczynają odgrywać względy materialne, socjalne, zarówno aktualne, jak i spodziewane.
4. Stosunek do wartości macierzyństwa i jej osiągania jest funkcją doświadczanych aktualnie warunków socjalnych, kulturowo uwzorowanych „scenariuszy biograficznych” w fazie dorosłości oraz nacisków mody na osiąganie niektórych z nich (np. związanych z karierą zawodową kobiet).

5. W dalszym ciągu czynnikiem wywierającym znaczny wpływ na stosunek badanej młodzieży do wartości macierzyństwa jest jej pochodzenie terytorialne i społeczne.
6. Nie bez znaczenia dla decyzji podejmowanych w tym względzie może być stan wiedzy badanej młodzieży dotyczącej rodzicielstwa oraz znamiona aktualnej pro- lub antyrodzinnej polityki społecznej.

W moich badaniach przyjąłam następujące zmienne:

Globalna zmienna zależna, czyli stosunek młodzieży do wartości macierzyństwa (rodzicielstwa), podzieliła wszystkich badanych na trzy kategorie:

- kategoria A: osoby, które ujawniają obojętny, lekceważący lub negatywny stosunek do macierzyństwa i które w momencie przeprowadzenia badań odrzucają rodzicielstwo jako element swojego dorosłego życia;

- kategoria B: osoby, które ujawniają orientację akceptującą, ale ambivalentną wobec wartości macierzyństwa, traktując je jako wartość deklarowaną i uzależniając własne potencjalne rodzicielstwo od zaistnienia pewnych warunków;

- kategoria C: osoby, które ceniąc sobie wartość macierzyństwa, ujawniają chęć osiągnięcia wartości rodzicielstwa w bliższej lub dalszej własnej perspektywie biograficznej; zadeklarowani przyszli ojcowie i matki.

Zmiennymi niezależnymi były następujące trzy grupy czynników:

I. Wybrane zmienne osobowe i biograficzne:

- typ szkoły (zmienna pierwotnie warstwująca), która podzieliła badaną młodzież na 3 kategorie (profile realizowanego kształcenia):

- kategoria I: zdobywający wykształcenie w liceach ogólnokształcących,

- kategoria II: zdobywający wykształcenie w technikach lub liceach zawodowych,

- kategoria III: zdobywający wykształcenie w zasadniczych szkołach zawodowych,

- płeć,

- wiek,

- stan cywilny,

- subiektywna ocena stanu zdrowia aktualnego i doświadczanego biograficznie,

- pochodzenie społeczne, zróżnicowane ze względu na kryterium stratyfikacyjne i kulturowe,

- orientacja wyznaniowa (stosunek do wiary i praktyk religijnych),

- orientacja na wartości,

- doświadczane już macierzyństwo lub ojcostwo, względnie prokreacja,

- miejsce stałego zamieszkania,

- doświadczany typ kariery szkolnej i jej samoocena,

- samoocena swojego dzieciństwa i roli różnych osób w ukształtowaniu jego obrazu,

- samoocena dotychczasowego okresu młodości i czynników ją kształtujących,
 - stopień konkretyzacji planu życiowego (orientacji życiowej) i przeświadczenie o jego realizacji (w tym zwłaszcza planu edukacyjnego i miejsca przyszłego osiedlenia),
 - relacje, związki z rówieśnikami (kręgi koleżeńskie, przyjacielskie, pielęgnowanie zwyczaju „chodzenia ze sobą”).
- II. Wybrane cechy sytuacji rodzinnej badanych:
- status społeczny rodziny pochodzenia,
 - stan socjalny rodziny pochodzenia (subiektywna jego ocena),
 - ułożenie terytorialne,
 - kompletność struktury rodziny,
 - samoocena własnego dzieciństwa i roli rodziców w takim jego ukształtowaniu,
 - orientacja religijna rodziny.
- III. Źródła wiedzy o wartości macierzyństwa i jego praktycznym osiągnięciu, czerpanej:
- z lektury podręczników szkolnych i innych opracowań monograficznych, z prasy codziennej, z periodyków uprofilowanych na tę tematykę, z beletrystyki oraz z różnorodnych form przekazu telewizyjnego, radiowego i internetowego,
 - z zaobserwowanych w środowisku rodzinnym wzorów i przekazów (pouczenia matki, ojca, dziadków, ciotek, starszego rodzeństwa),
 - z przekazów instytucjonalnych (pouczenia nauczycieli, katechetów, kapłanów, prelegentów),
 - z rozmów z rówieśnikami,
 - z własnych przemyśleń.

Inne zmienne to zmienne interweniujące/modyfikujące/ingerujące w relacje łączące zmienną zależną i zmienne niezależne, do których zaliczyłam:

- aktualny stan prawa rodzinnego i praktyka jego stosowania,
- polityka państwa wobec rodziny i odpowiadający jej stan rozwiązywania tzw. kwestii rodzinnej i dziecięcej w Polsce,
- aktualny stan, dynamika i perspektywa rynku pracy jako forma zabezpieczenia socjalnego rodzin,
- konsekwencje dla rodziny wynikające z przystąpienia do Unii Europejskiej (np. potencjalne poszerzenie rynku pracy),
- dominująca aktualnie w mass mediach wizja:
 - a) prorodzinna (udane, szczęśliwe życie rodzinne),
 - b) antyrodzinna (skierowana przeciw rodzinie, z dominacją przejawów kryzysu życia rodzinnego i jego dewiacji),
 - c) obojętna wobec wartości życia rodzinnego (eksponująca inne wartości).

Wskaźnikami uwzględnionych przeze mnie kategorii zmiennych były odpowiedzi na pytania zawarte w ankietach dla badanej młodzieży oraz dane pochodzące z wywiadów: z konsultantem ds. przedmiotu „wychowa-

nie do życia w rodzinie” oraz z katechetami i kapłanami specjalizującymi się w kwestiach przygotowania do życia w rodzinie z ramienia Kościoła katolickiego, a także informacje zawarte w analizowanych dokumentach oraz zaobserwowane fakty.

W moim projekcie badawczym najbardziej adekwatnym do celów i założeń badań okazało się zastosowanie elementów metody sondażu diagnostycznego oraz metody monografii środowiskowej częściowej.

Zastosowałam technikę ankiety, która przeznaczona była dla młodzieży szkolnej w wieku 18-20 lat (kwestionariusz ankiety umieszczony został w aneksie⁴⁴⁸).

W gromadzeniu danych posłużyłam się pomocniczo techniką wywiadu; moimi rozmówcami byli: konsultant ds. przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” z Kuratorium Oświaty i Wychowania w Poznaniu oraz katecheci i kapłani zajmujący się problematyką przygotowania do życia w rodzinie z ramienia Kościoła katolickiego.

Obraz badanej sytuacji uzupełniłam za pomocą techniki analizy dokumentów, którymi były programy do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”, wytyczne do jego realizacji, podręczniki do tegoż przedmiotu oraz dyrektywy Kościoła katolickiego w sprawach przygotowania do życia w rodzinie.

Do przeprowadzenia badań wybrałam Poznań, duże miasto o względnie wysokim stopniu zaawansowania cywilizacyjnego, otwarte mentalnie i instytucjonalnie na wpływy kultury Zachodu, teren ścierania się tendencji kulturowych: rodzimych, polskich wartości i wartości Zachodu, duży ośrodek kultury kwalifikowanej oraz znaczący w kraju i za granicą ośrodek akademicki. Poznań charakteryzuje się typowymi cechami wielkiego miasta: dużą ruchliwością, anonimowością, mniejszą presją na uniformizację zachowań, wielością wzorów zachowań i większą dlań tolerancją. Poznań można przy tym traktować jako miasto, które jest przykładem tego, co może prawdopodobnie nastąpić w ciągu najbliższych kilku lat w całym kraju: procesów asymilacyjnych kultury polskiej i współczesnej masowej kultury zachodnioeuropejskiej.

⁴⁴⁸ Zadawane w niej pytania zostały skonstruowane w głównej mierze przeze mnie; pytania nr 2 i 5 zostały zaczerpnięte z narzędzia badawczego zastosowanego w badaniach pod kierunkiem I. Wrońskiej i J. Mariańskiego lub były nim inspirowane (patrz: I. Wrońska, J. Mariański, *Wartości życiowe...*, op. cit.), pytania 3 i 4 – z kwestionariusza ankiety „Maturzyści a wartości moralne”, opracowanego w Katedrze Socjologii Moralności KUL (patrz: J. Mariański, *Młodzież między...*, op. cit.), natomiast konstrukcja pytania nr 23 pochodzi z ankiety Instytutu Socjologii UW na temat podobieństw i różnic między pokoleniami (patrz: S. Nowak (red.), *Ciągłość i zmiana...*, op. cit.).

Próbę badawczą stanowiła młodzież szkolna w wieku 18-21 lat, ucząca się w roku szkolnym 2003/2004 w ostatnich klasach różnych typów szkół ponadpodstawowych miasta Poznania⁴⁴⁹.

Świadoma koncentracja uwagi na młodzieży w wieku po 18 roku życia podyktowana była kilkoma względami. Badana młodzież została wybrana jako przedmiot badań ze względu na fakt, iż jest to grupa wiekowa, która znajduje się u progu dorosłości. Dorosłością określamy – wspierając się na definicji E. Gurby⁴⁵⁰ – tę fazę życia, w którą wkracza człowiek po gwałtownych zmianach rozwojowych prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażającej się w zdolności do prokreacji oraz odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych związanych z zakładaniem własnej rodziny, rodzeniem i wychowywaniem dzieci, podejmowaniem i rozwijaniem aktywności zawodowej, a przede wszystkim w autonomicznym kierowaniu własnym życiem. Ponadto osoby w tym wieku zyskują również formalne uprawnienia do legalnego zawierania związków małżeńskich oraz opieki nad dziećmi. Są to więc potencjalni i realni kandydaci do pełnienia ról rodzicielskich. Zakładałam – w świetle teoretycznych koncepcji psychologicznych – że operacje formalne, myślenie abstrakcyjne, rozwój społeczny, nabywanie kompetencji w zakresie funkcjonowania społecznego w świecie dorosłych oraz rozwój osobowości są znacznie rozwinięte u młodzieży w wieku 18-20 lat, stąd też ma ona już mniej lub bardziej skryształizowane poglądy na otaczającą ją rzeczywistość, przynajmniej wstępny kontur hierarchii wartości oraz zarys wyobrażeń dotyczących własnej przyszłości (choć oczywistym jest, że pewne warunki środowiskowe mogą przyspieszać lub opóźniać zakończenie części lub wszystkich procesów rozwojowych). Jest to zatem kategoria społeczna, która przeszła już określony etap edukacji i socjalizacji, umożliwiając jej uwewnętrznienie, a przynajmniej w miarę świadome obserwowanie funkcjonującego w społeczeństwie polskim kanonu wartości, a przy tym stojąca tuż przed punktem zwrotnym swojej biografii życiowej, przed koniecznością podejmowania ważkich decyzji dotyczących własnej przyszłości.

⁴⁴⁹ Informację o ilości klas skupiających młodzież w 18-21 roku życia uzyskałam, dzwoniąc do poszczególnych szkół z zapytaniem o liczbę klas, do których uczęszcza interesującą mnie grupa uczniów. Różnicowanie takie podjęłam po to, by uzyskać proporcjonalny dobór młodzieży z różnorodnych typów szkół i z klas o wielu profilach. W wyniku uzyskanych przeze mnie informacji ustaliłam, że na terenie miasta Poznania w roku szkolnym 2003/2004 młodzież najstarszych klas szkół średnich była skupiona w 253 klasach szkół publicznych oraz 16 klasach szkół niepublicznych. W wyniku odmów w kolejnych szkołach niepublicznych lub oferowania do mojej dyspozycji jedynie przerw zrezygnowałam z przeprowadzenia badań w tychże szkołach.

⁴⁵⁰ E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, (w:) B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, tom 2, Warszawa 2000, s. 203.

Uznaje się, że rzetelne, wiarygodne badanie powinno obejmować od 5% do 10% całej populacji⁴⁵¹. Przy tym założeniu ustaliłam za miarodajne wylosowanie 8% wszystkich klas, do których uczęszczali uczniowie najstarszych roczników w danej szkole, co dało mi liczbę 20 klas. Przed losowaniem dokonałam ich wydzielenia według kryterium pierwotnego warstwowania, którym był typ szkoły, a następnie dokonałam warstwowego doboru próby badawczej⁴⁵². I tak, korzystając ze sporządzonego przeze mnie operatu doboru próby, w obrębie 186 IV klas liceum wylosowałam 15 klas, z 52 V klas technikum – 4 klasy oraz z 15 III klas szkół zawodowych – 1 klasę. W wyniku losowania w próbie badawczej znalazły się klasy ze szkół uznawanych nieoficjalnie za dobre, przeciętne oraz raczej słabe, co utworzyło interesującą badawczo ich różnorodność.

Przeprowadzanie ankiet trwało od grudnia 2003 roku do lutego 2004 roku⁴⁵³. W próbie badawczej znalazło się 411 uczniów, a ostatecznie do analizy zakwalifikowane zostały 403 ankiety⁴⁵⁴.

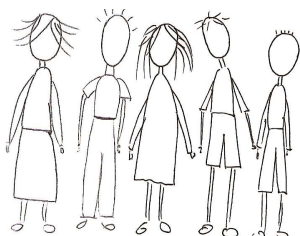
⁴⁵¹ Za: H.M. Blalock, *Statystyka dla socjologów*, tłum. M. Tabin, I. Topińska, K. Starzec, Warszawa 1975.

⁴⁵² Była to więc tzw. próba warstwowa z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do wielkości jednostek, który to dobór zapewnia lepszą reprezentatywność niż ta, jaką można uzyskać przez dobór losowy prosty.

⁴⁵³ Każdorazowo badanie poprzedzone było krótką prezentacją celu badań i narzędzia badawczego dyrektorom wylosowanych szkół oraz uzyskaniem ich zgody na przeprowadzenie badań. W 5 przypadkach, nie uzyskawszy takiego pozwolenia, dokonałam ponownego losowania szkół w obrębie typu szkoły, utrzymując walor reprezentatywności. Badanie w każdej klasie przeprowadzałam osobiście, mając sposobność natychmiastowego reagowania w przypadku niewłaściwego rozumienia pytań przez respondentów, mając możliwość stałej kontroli nad przebiegiem badań oraz starając się nawiązać kontakt z uczniami nieustannie ich motywować do solidnego wypełnienia kwestionariuszy. Niezamierzonym pozytywnym efektem przeprowadzenia badań jest fakt, że u części uczniów zaobserwowałam spore zainteresowanie ankietą i odbierałam sygnały świadczące o tym, że była ona inspiracją dla nich do refleksji nad zawartymi w niej problemami. Zaskakujące było dla mnie także skupienie, z jakim respondenci pochylali się nad wypełnianym kwestionariuszem; być może świadczy to więc o tym, że młodzież ma potrzebę bycia słuchaną. Ponadto część wychowawców klas i katechetów zgłaszała chęć wykorzystania pytań z ankiety, które zamierzali wykorzystać w dalszej swojej pracy wychowawczej, traktując je jako punkt wyjściowy do rozmów z młodzieżą. Niestety otrzymałam także informacje świadczące o wadliwym skonstruowaniu niektórych pytań, co wymagałoby wprowadzenia poprawek w sytuacji powtarzania badań przy zastosowaniu tego samego kwestionariusza ankiety.

⁴⁵⁴ Pozostałe zostały odrzucone ze względu na niewypełnienie sporej części merytorycznej lub metryczkowej ankiety lub ze względu na kpiarskie podejście respondenta. Oznacza to, że z zaplanowanej próby badawczej do dalszej analizy zakwalifikowałam 98% założonej próby badawczej i taka ilość umożliwiła mi dokonywanie ekstrapolacji wyników badań na całą badaną populację uczniów najstarszych klas szkół średnich miasta Poznania w roku szkolnym 2003/2004.

ROZDZIAŁ IV



Badana młodzież wobec wartości macierzyństwa [rodzicielstwa] i wzorów jej pielęgnowania

4.1. Poznań jako środowisko generujące, chroniące i zagrażające pielęgowaniu wartości macierzyństwa

Poznań to przykład typowego wielkiego miasta, w którym odnaleźć można formułowany przez socjologów⁴⁵⁵ katalog cech charakterystycznych dla społeczności miejskiej. Miasto to jako środowisko życia należy także widzieć szerzej – w kontekście przemian społeczno-kulturowych w całym społeczeństwie polskim. Zmieniają się strategie myślenia o formach uczestnictwa społecznego. Obserwuje się unikanie podejmowania decyzji o skutkach perspektywistycznych (np. odkładanie decyzji o zawarciu małżeństwa czy przesuwanie przez kobiety decyzji o urodzeniu pierwszego dziecka). Pojawiają się osobowości mobilne biograficznie, których życie złożone jest z doraźnych decyzji i zachowań, spowodowanych niemożnością planowania i oparcia się na dotychczas obowiązujących pewnikach, jakim była np. praca. Mimo iż Poznań może być widziany jako pole większych możliwości życiowych, to jednak w pewnej części także odzwierciedla dysfunkcjonalność systemu gospodarki narodowej, nie najlepszą sytuację ekonomiczną w całym kraju, zwłaszcza

⁴⁵⁵ Patrz np. J. Ziółkowski, *Urbanizacja, miasto, osiedle*, Warszawa 1965; A. Wallis, *Socjologia wielkiego miasta*, Warszawa 1967; K. Frysztański, *Miasta metropolitarne i ich przedmieścia*, Kraków 1997; P. Rybicki, *Spółczesność miejska*, Warszawa 1972; M. Malikowski, *Socjologiczne badanie miasta*, Rzeszów 1992; B. Jałowiecki, *Miasto i społeczne problemy urbanizacji*, Warszawa – Kraków 1972; B. Jałowiecki, *Człowiek w przestrzeni miasta*, Katowice 1980.

ubożenie społeczeństwa (i utrwalanie się biedy strukturalnej oraz kultury biedy), niestabilność rynku pracy, osłabienie zabezpieczenia aktualnego i perspektywistycznego dobrostanu ekonomicznego, a także niedostatki w sferze pomocy społecznej dla tych, którzy nie są w stanie własnymi siłami przezwyciężyć swojej trudnej sytuacji życiowej. Zjawiska te potęgują zaniedbania instytucjonalne, patologie instytucji życia społecznego oraz nieporadność instytucji wynikająca z braku środków finansowych i z preferencji własnych interesów. Jak już wcześniej zostało to podkreślone, argumenty natury ekonomicznej w powiązaniu z orientacjami ku innym niż rodzicielstwo wartościami przemawiają w dużej mierze za ograniczaniem liczby rodzących się dzieci, a co za tym idzie – skutkują spadkiem pronatalności w całym kraju⁴⁵⁶.

4.2. Charakterystyka badanej młodzieży i jej aktualnej sytuacji życiowej

Badana młodzież to pokolenie urodzone w pierwszej połowie lat osiemnastych, dorastające w okresie transformacji w Polsce, na której kształcie życia odbiły swe znamię przemiany lat dziewięćdziesiątych.

Zakładając, że niektóre cechy podmiotowe oraz sytuacja życiowa (rodzinna i szkolna) mogą mieć znaczenie czynników różnicujących ich stosunek wobec wartości macierzyństwa (rodzicielstwa) cudzego i własnego, dokonam charakterystyki tych cech, tak jak rozkładały się one w badanej próbie, tworząc ich statystyczny obraz.

Wszystkie wymienione cechy zostaną ukazane w relacji do kryterium pierwotnego warstwowania próby, którym był typ szkoły, i po części, dla lepszego zobrazowania wyników, w relacji do kryterium płci.

■ Płeć respondentów

W zbadanej zbiorowości, która ostatecznie liczyła 403 osoby (tab. 1), kobiety stanowiły 44,2% badanej populacji (czyli 178 dziewcząt, głównie

⁴⁵⁶ W świetle zbadanego poziomu rozrodczości nasuwa się pytanie, czy Poznań jest miastem, które podejmuje inicjatywy, by chronić, wzmacniać i eksponować wartość macierzyństwa.

Za jeden z celów obrałam chęć odkrycia działania środowiskowego wsparcia. Na podstawie wywiadów i analizy dokumentów zarysował się obraz, odzwierciedlający istnienie i działalność placówek funkcjonujących na rzecz rodzin jako całości oraz poszczególnych ich członków zamieszkałych w Poznaniu. Wyniki tych studiów wymagają jednak zbyt obszernego omówienia, dlatego zainteresowanych zapraszam do lektury maszynopisu mojej rozprawy doktorskiej, która jest do wglądu w czytelni Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu (również tam znajduje się część zestawień tabelarycznych, danych mniej znaczących, z których zamieszczenia zrezygnowałam z powodu ich sporej objętości).

uczennice liceum – 96,62%), a mężczyźni – 55,8% badanej populacji (czyli 225 chłopców). W liceum w zasadzie prawie wyrównane były ilościowe proporcje między płciami, w technikum chłopcy stanowili zdecydowaną większość, natomiast w szkole zawodowej byli to tylko chłopcy.

Tabela 1. Uczniowie badanych szkół średnich według płci i typu szkoły

Płeć respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Kobiety	172	56,60	6	7,00	–	0/0	178	44,20
Mężczyźni	132	43,40	80	93,00	13	100,00	225	55,80
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

■ Wiek respondentów

Badaną populację stanowili uczniowie urodzeni w latach 1983–1986 (tab. 2), przy czym w 67,5% była to młodzież urodzona w 1985 roku, w 19,6% – w 1984 roku, w 3,2% – w 1983 roku i w 1,5% – młodzież z rocznika 1986 (przy czym 8,2% badanych nie wskazało roku urodzenia⁴⁵⁷).

Tabela 2. Wiek badanych uczniów a typ szkoły

Rok urodzenia respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1983	1	0,30	10	11,60	2	15,40	13	3,20
1984	12	3,90	66	76,70	1	7,70	79	19,60
1985	264	86,80	–	0/0	8	61,50	272	67,50
1986	6	2,00	–	0/0	–	0/0	6	1,50
Brak danych	21	6,90	10	11,60	2	15,40	33	8,20
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

⁴⁵⁷ W grupie badanych część uczniów uchylała się od odpowiedzi na niektóre z zadawanych pytań.

■ Stan cywilny respondentów

Tabele 3 i 4 pokazują, że w badanej próbie 94,3% respondentów określiło się jako osoby wolne, a tylko jedna osoba (uczeń liceum) zadeklarowała, że żyje w związku małżeńskim.

Tabela 3. Stan cywilny badanej młodzieży a typ szkoły

Stan cywilny respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Mężatka/zonaty	1	0,30	–	0/0	–	0/0	1	0,20
Panna/kawaler	285	93,80	82	95,30	13	100,00	380	94,30
Brak danych	18	5,90	4	4,70	–	0/0	22	5,50
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 4. Stan cywilny badanej młodzieży a płeć

Stan cywilny respondenta	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Mężatka/zonaty	-	0/0	1	0,40	1	0,20
Panna/kawaler	169	94,90	211	93,80	380	94,30
Brak danych	9	5,10	13	5,80	22	5,50
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

■ Doświadczane własne rodzicielstwo respondentów

Interesującą informacją dotyczącą badanej młodzieży był fakt lub brak doświadczanego macierzyństwa/ojcostwa bądź jego prokreacja (tab. 5 i 6). W badanej grupie znalazło się 5 osób – chłopców (1,2% całej badanej populacji), które udzieliły twierdzącej odpowiedzi na pytanie, czy mają dzieci, są w ciąży bądź jest w ciąży ich partnerka.

Tabela 5. Doświadczane przez respondenta macierzyństwo lub ojcostwo względnie jego prokreacja w życiu uczniów poszczególnych typów szkół

Doświadczane rodzicielstwo lub jego prokreacja	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Nie	281	92,40	79	91,90	12	92,30	372	92,30
Tak	2	0,70	2	2,30	1	7,70	5	1,20
Brak danych	21	6,90	5	5,80	–	0/0	26	6,50
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 6. Doświadczane przez respondenta macierzyństwo lub ojcostwo względnie jego prokreacja w życiu uczniów zróżnicowanej płci

Doświadczane rodzicielstwo lub jego prokreacja	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Nie	168	94,40	204	90,70	372	92,30
Tak	–	0/0	5	2,20	5	1,20
Brak danych	10	5,60	16	7,10	26	6,50
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

■ Samoocena stanu zdrowia (aktualnego i doświadczanego biograficznie)

Tabela 7. Subiektywna ocena respondentów stanu zdrowia przez badaną młodzież z różnych typów szkół

Samoocena stanu zdrowia respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cieszy się dobrym zdrowiem i nic nie wskazuje na to, że mógłby je utracić	128	42,10	47	54,70	11	84,60	186	46,20
Swój stan zdrowia ocenia jako przeciętny, ani szczególnie dobry, ani szczególnie zły	111	36,50	26	30,20	2	15,40	139	34,50

c.d. tab. 7

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Wcześniej nie chorował, ale obecnie ma pewne problemy ze zdrowiem	13	4,30	4	4,70	-	0/0	17	4,20
Wcześniej nie chorował, ale obecnie jego stan zdrowia budzi poważne obawy	5	1,60	2	2,30	-	0/0	7	1,70
Jest chory na przewlekłą chorobę	9	3,00	1	1,20	-	0/0	10	2,50
Ma trwałe kalectwo	2	0,70			-	0/0	2	0,50
Brak danych	36	11,80	6	7,00	-	0/0	42	10,40
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Dokonując samooceny stanu zdrowia (tab. 7), około 80% badanych orzekło, że jest on zadowalający, w tym 46,2% uznało, że cieszy się dobrym zdrowiem i nic nie wskazuje na to, że mogliby je utracić, a 34,5% stwierdziło, że ich stan zdrowia jest przeciętny. Prawie 6% wcześniej nie chorowało, ale w momencie badania obserwowało u siebie pewne problemy ze zdrowiem, 2,5% dotykała przewlekła choroba, a 0,5% doświadcza trwałego kalectwa.

■ Orientacja wyznaniowa i religijność respondentów

Polska jest krajem, w którym znakomita większość obywateli – w różnorodnych badaniach sondażowych na próbach ogólnopolskich – deklaruje swoją przynależność do Kościoła katolickiego. W świetle tych danych interesujące wydaje się stanowisko młodego pokolenia w tej kwestii.

Tabela 8. Orientacja wyznaniowa badanych uczniów – identyfikacja z religią a typ szkoły

Identyfikacja respondenta z religią (wyznaniem)	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Z rzymskokatolicką	231	76,00	64	74,40	11	84,60	306	75,90
Z greckokatolicką	1	0,30	1	1,20	–	0/0	2	0,50
Z prawosławną	1	0,30	–	0/0	–	0/0	1	0,20
Z protestancką	–	0/0	–	0/0	–	0/0	–	0/0
Z religiami Dalekiego Wschodu	2	0,70	–	0/0	–	0/0	2	0,50
Z judaizmem	–	0/0	–	0/0	–	0/0	–	0/0
Ze Świadkami Jehowy	–	0/0	–	0/0	–	0/0	–	0/0

c.d. tab. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Z inną religią	7	2,30	4	4,70	–	0/0	11	2,70
Brak danych	62	20,40	16	18,60	2	15,40	80	19,90
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 9. Orientacja wyznaniowa badanych uczniów – stosunek do wiary a typ szkoły

Stosunek respondenta do wiary	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Jest głęboko wierząca/wierzący	31	10,20	7	8,10	1	7,70	39	9,70
Jest wierząca/ wierzący	185	60,90	56	65,10	12	92,30	253	62,80
Jest raczej niewierząca/niewierzący	38	12,50	10	11,60	–	0/0	48	11,90
Jest zdecydowanie niewierząca/niewierzący	17	5,60	7	8,10	–	0/0	24	6,00
Brak danych	33	10,90	6	7,00	–	0/0	39	9,70
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 10. Orientacja wyznaniowa badanych uczniów – stosunek do praktyk religijnych a typ szkoły

Praktyki religijne respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
W każdą niedzielę	90	29,60	19	22,10	2	15,40	111	27,50
W każdą niedzielę i czasami w dni powszednie	24	7,90	7	8,10	–	0/0	31	7,70
Kilka razy w miesiącu	34	11,20	7	8,10	2	15,40	43	10,70
Średnio raz w miesiącu	18	5,90	6	7,00	2	15,40	26	6,50
Kilka razy w roku	23	7,60	13	15,10	5	38,50	41	10,20
Tylko w największe święta kościelne	34	11,20	17	19,80	–	0/0	51	12,70
Brak praktyk	48	15,80	10	11,60	2	15,40	60	14,90
Brak danych	33	10,90	7	8,10	–	0/0	40	9,90
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Jak wynika z tabeli 8, badana młodzież w niemalże 76% identyfikowała się z wyznaniem rzymskokatolickim, po 0,5% – z wyznaniem greckokatolickim i religiami Dalekiego Wschodu, 0,2% – z wyznaniem prawosławnym, 2,7% – z innymi wyznaniem (innymi niż Świadkowie Jehowy, protestantyzm i judaizm). Badani okazali się grupą, w której 9,7% określiło siebie jako głęboko wierzący, 62,8% – jako wierzący, prawie 12% – jako raczej niewierzący, a 6% – jako zdecydowanie niewierzący, przy czym blisko 10% w ogóle nie oceniło swojego stosunku do wiary (tab. 9). Z zebranych danych (tab. 10) wynika również, że w badanej próbie znalazło się 7,7% codziennie praktykujących, 27,5% stanowili tzw. niedzielni katolicy, 10% stwierdziło, że praktykuje kilka razy w miesiącu, 6,5% – raz w miesiącu, 10,2% – kilka razy w roku, 12,7% – tylko w największe święta, a brak praktyk religijnych deklarował prawie co szósty badany. W ogóle nie odpowiedziało na to pytanie 10% badanych.

■ Samoocena respondentów typu ich kariery szkolnej

Jedną z cech badanej populacji była kariera szkolna, mierzona średnią uzyskiwanych ocen⁴⁵⁸. Badana młodzież sytuowała się w większości w grupie uczniów przeciętnych (średnia ocen w granicach 3,0–3,9) – 44,2% oraz dość dobrych uczniów – 35,5% (średnia ocen w granicach 4,0–5,0). Prawie 7% uzyskiwało raczej słabe wyniki w nauce (średnia ocen poniżej 3,0), a 2,7% to najlepsi uczniowie (których średnia ocen była powyżej 5,0).

Droga edukacji szkolnej badanej młodzieży⁴⁵⁹ przebiegała w zgodności z właściwym dla danej klasy i typu szkoły wiekiem u 82,4% badanych, 8,2% uczniów było starszych (prawie w równych proporcjach w przypadku trzech typów szkół) a 1,2% – młodszych; w sumie prawie 10% badanych uczniów odbiegało wiekiem od większości uczniów w swojej klasie.

■ Krąg osób otaczających respondentów

Nie bez znaczenia dla procesów socjalizacyjnych są osoby, wśród których najczęściej przebywają respondenci, dlatego kolejną właściwością charakteryzującą badaną młodzież były jej związki z innymi ludźmi.

Uzyskane wyniki (zebrane w tab. 11 i 12) wskazują, że według ponad połowy respondentów w kręgu osób ich otaczających dominują mężczyźni (co zdaje się być zrozumiałe, gdyż ponad 50% respondentów stanowili młodzi mężczyźni), a niewiele ponad 1/3 to kobiety. Jeśli natomiast pod uwagę wziąć wiek osób dominujących w środowisku badanej młodzieży (można było zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź, więc odpowiedzi nie sumują się

⁴⁵⁸ Wyniki zamieszczone w maszynopisie dysertacji doktorskiej.

⁴⁵⁹ Wyniki zamieszczone w maszynopisie dysertacji doktorskiej.

do 100%), to 57,6% badanej młodzieży orzekło, że są to osoby mniej więcej w tym samym wieku, 38,2% – że są to osoby starsze, 12,7% – że osoby dużo starsze, a 3,2% – że osoby młodsze (przy czym ponad 10% badanych nie podjęło próby oszacowania kto pod względem płci stanowi większość w ich otoczeniu, a pod względem wieku – niemal 18%).

Tabela 11. Płeć osób dominujących w kręgu otaczającym respondenta a typ szkoły

Osoby dominujące w kręgu respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Kobiety	128	42,10	19	22,10	4	30,80	151	37,50
Mężczyźni	139	45,70	62	72,10	9	69,20	210	52,10
Brak danych	37	12,20	5	5,80	–	0/0	42	10,40
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 12. Wiek osób dominujących w kręgu otaczającym respondenta a typ szkoły

Osoby dominujące (pod względem wieku) w kręgu respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Mniej więcej w tym samym wieku	164	53,90	60	69,80	8	61,50	232	57,60
Trochę starsze	124	40,80	25	29,10	5	38,50	154	38,20
Dużo starsze	41	13,50	8	9,30	2	15,40	51	12,70
Młodsze	9	3,00	4	4,70	–	0/0	13	3,20
Brak danych	52	17,10	20	23,30	–	0/0	72	17,90
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

■ Związki respondentów z rówieśnikami. Zwyczaj „chodzenia ze sobą”

Wraz z wchodzeniem dziecka w okres dorastania pierwszoplanowość rodziny w życiu dziecka zaczyna ustępować prestiżowi rówieśników, którzy czerpią od siebie wzajemnie wzory dotyczące sposobu bycia, zachowania, myślenia, aspiracji i wartości oraz pełnią, jak zauważa E. Muszyńska, trzy funkcje: towarzysza zabaw, nauczyciela i terapeuty⁴⁶⁰.

⁴⁶⁰ E. Muszyńska, *Dzieci na placu zabaw*, „Charaktery” nr 1/1999.

Tabela 13. Związki z rówieśnikami respondentów a typ szkoły

Środowisko, z jakim respondent najczęściej utrzymuje kontakty	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Głównie z osobami ze szkoły podstawowej	49	16,10	16	18,60	4	30,80	69	17,10
Najczęściej z osobami z sąsiedztwa	111	36,50	45	52,30	9	69,20	165	40,90
Zwłaszcza z osobami z obecnej klasy/szkoły	169	55,60	40	46,50	3	23,10	212	52,60
Brak stałego grona	31	10,20	11	12,80	2	15,40	44	10,90
Jeden przyjaciel/ przyjaciółka	34	11,20	2	2,30	1	7,70	37	9,20
Typ samotnika	12	3,90	2	2,30	–	0/0	14	3,50
Brak danych	144	47,40	30	34,90	–	0/0	174	43,20
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Krąg osób, w jakim we własnej opinii respondenci (tutaj również młodzież zaznaczała więcej niż jedną odpowiedź) najczęściej się spotykają (tab. 13), stanowiły dla 52,6% zwłaszcza osoby z obecnej klasy lub szkoły, prawie 41% spotykało się głównie z osobami z sąsiedztwa, 17,1% respondentów utrzymywało stały kontakt z osobami ze szkoły podstawowej, prawie 11% deklaroowało brak stałego kręgu znajomych, natomiast 9,2% wskazało na znaczenie w ich życiu jedynie jednego przyjaciela lub przyjaciółki, zaś 3,5% badanych to osoby, które uznały siebie za typ samotnika.

Zwyczaj „chodzenia ze sobą” można traktować jako swoiste „wprawianie się” w późniejsze pełnienie ról małżeńskich. Inne wyniki pokazały, że ponad połowa badanych (54,1%) potwierdziła, że ma dziewczynę lub chłopaka.

■ Pochodzenie terytorialne respondentów

Nie bez znaczenia dla procesów socjalizacyjnych jest środowisko lokalne (jego wielkość, funkcjonowanie, cenione tradycje, normy, obyczaje, wierzenia i przyzwyczajenia), które jako źródło bodźców dla jednostki jest jego środowiskiem wychowawczym (oddziałując wychowawczo zwłaszcza na podłożu stosunków nieformalnych).

Uczniowie reprezentowali w zróżnicowanych proporcjach różne środowiska lokalne. Dane zgromadzone w tabeli 14 pokazują, że prawie 70% badanych uczniów mieszkało na stałe w Poznaniu, 10,2% to młodzież mieszkająca na wsi, 7,4% – młodzież z małych miast (do 20 tysięcy miesz-

kańców), 4,4% – młodzież ze średnich miast (do 100 tysięcy mieszkańców), a 2% – młodzież z dużych miast, innych niż Poznań. W sumie więc niemal 3/4 badanej młodzieży stanowiła młodzież środowisk wielkomiejskich.

Tabela 14. Pochodzenie terytorialne badanych uczniów a typ szkoły

Miejsce zamieszkania rodziny respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Wieś	28	9,20	12	14,00	1	7,70	41	10,20
Miasto do 20 tys. mieszkań- ców	13	4,30	15	17,40	2	15,40	30	7,40
Miasto 20–70 tys. mieszkań- ców	4	1,30	13	15,10	–	0/0	17	4,20
Miasto 70–100 tys. mieszkań- ców	–	0/0	1	1,20	–	0/0	1	0,20
Miasto 100–500 tys. miesz- kańców	6	2,00	–	0/0	–	0/0	6	1,50
Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	1	0,30	1	1,20	–	0/0	2	0,50
Poznań	231	76,00	40	46,50	10	76,90	281	69,70
Brak danych	21	6,90	4	4,70	–	0/0	25	6,20
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Niebagatelne znaczenie w charakterystyce badanych uczniów ma ich sytuacja rodzinna, której kształt wyznacza kierunek i siłę socjalizacji, te natomiast mogą pełnić funkcje czynników sprzyjających lub niesprzyjających internalizacji pewnych wzorów. Jak zauważa L. Bakiera⁴⁶¹, sposób pełnienia ról człowieka dorosłego uzależniony jest od treści doświadczeń jednostki zdobywanych w rodzinie pochodzenia oraz od wzorów prezentowanych przez rodziców.

■ Struktura rodziny respondentów

Psychologiczno-pedagogiczne analizy wpływu braku ojca lub matki na funkcjonowanie rodziny i wychowywane w niej dzieci zgodnie wykazują, że dla prawidłowego rozwoju osobowości dziecka konieczna jest czynna obecność obojga rodziców, potrzebne są obydwa sposoby oddziaływania: męski i kobiecy, obydwa wpływy wychowawcze, wzorce ról i uczestnictwo w życiu codziennym obojga rodziców.

⁴⁶¹ L. Bakiera, *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, (w:) „Roczniki Socjologii Rodziny”, tom XVII, Poznań 2006, s. 109.

Tabela 15. Sytuacja rodzinna respondentów a typ szkoły

Sytuacja rodzinna respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Ma obydwoje rodziców	240	78,90	73	84,90	8	61,50	321	79,70
Jego rodzice są rozwiedzeni	14	4,60	1	1,20	–	0/0	15	3,70
Jego rodzice żyją w separacji	4	1,30	1	1,20	3	23,10	8	2,00
Jedno z jego rodziców zmarło	12	3,90	2	2,30	2	15,40	16	4,00
Jego matka jest niezamężna	4	1,30	1	1,20	–	0/0	5	1,20
Wychowuje się w rodzinie adopcyjnej	–	0/0	–	0/0	–	0/0	–	0/0
Wychowuje się w rodzinie zastępczej	1	0,30	1	1,20	–	0/0	2	0,50
Mieszka w domu dziecka	–	0/0	–	0/0	–	0/0	–	0/0
Mieszka z rodzicem i macochą/ojczy- mem	3	1,00	1	1,20	–	0/0	4	1,00
Jest w innej sytuacji	2	0,70	–	0/0	–	0/0	2	0,50
Brak danych	24	7,90	6	7,00	–	0/0	30	7,40
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Strukturę rodzinną badanych ilustruje zestawienie zawarte w tabeli 15. Blisko 80% badanych uczniów w momencie przeprowadzania badania posiadało oboje rodziców żyjących w związku małżeńskim, rodzice 3,7% badanych byli po rozwodzie, rodzice 1,3% uczniów żyli w separacji, 3,9% badanych było półsierotami, 0,3% uczniów wychowywało się w rodzinie zastępczej, 1,3% badanych wychowywanych było przez niezamężną matkę, a 1% uczniów mieszkał z rodzicem i macochą lub ojczymem.

■ Dieta rodziny respondentów

Tabela 16. Dieta rodziny respondentów a typ szkoły

Dietność rodziny respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Posiada rodzeństwo	237	78,00	75	87,20	13	100,00	325	80,60
Jest jedynakiem/jedynaczką	46	15,10	5	5,80	–	0/0	51	12,70
Brak danych	21	6,90	6	7,00	–	0/0	27	6,70
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Dzielnosc rodzic6w (spieczona oczywi6cie z wieloma innymi czynnikami) mo2e w pewnej mierze sta6 si6 wzorcem do ukszta6towania si6 okre6szonej postawy prokreacyjnej. W6r6d badanej m6dzie2y znalaz6o si6 51 jedynek6w (1/8 pr6by) i 325 os6b (4/5 pr6by), kt6re mia6y rodze6stwo (tab. 16).

■ Orientacja wyznaniowa i religijno66 rodzin respondent6w

„Jak g6bka wch6lania wilgo6 zawart6 w powietrzu, tak cz6owiek nasi6ka warto6ciami, normami i zwyczajami, uznawanymi w jego rodzinnym 6rodowisku” – s6usznie twierdzi6 L. Dyczewski⁴⁶². Jednym z takich element6w jest mi6dzy innymi stosunek do wiary i praktyk religijnych, obserwowany we w6asnej rodzinie.

Tabela 17. Orientacja wyznaniowa rodzin badanych uczni6w – identyfikacja z wyznaniem (religi6) a typ szko6y

Identyfikacja rodziny respondenta z wyznaniem (religi6)	Typ szko6y						Og66em	
	liceum		technikum		szko6a zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Z rzymskokatolick6	252	82,90	72	83,70	13	100,00	337	83,60
Z greckokatolick6	–	0/0	–	0/0	–	0/0	–	0/0
Z prawos6awn6	1	0,30	–	0/0	–	0/0	1	0,20
Z protestanck6	–	0/0	–	0/0	–	0/0	–	0/0
Z religiami Dalekiego Wschodu	–	0/0	–	0/0	–	0/0	–	0/0
Z judaizmem	–	0/0	–	0/0	–	0/0	–	0/0
Ze 6wi6dkami Jehowy	–	0/0	1	1,20	–	0/0	1	0,20
Z inn6 religi6	2	0,70	–	0/0	–	0/0	2	0,50
Brak danych	49	16,10	13	15,10	–	0/0	62	15,40
Og66em	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Ź r 6 d 6 o: badania w6asne

Blisko 84% badanych wychowywano w rodzinach wyznania rzymskokatolickiego 0,2% – w rodzinach prawos6awnych, 0,2% – w rodzinach wyznawc6w 6wi6dk6w Jehowy, a 0,5% – w rodzinach identyfikuj6cych si6 z innymi religiami (nie by6y to rodziny greckokatolickie, protestanckie, 2ydowskie ani wyznaj6ce religie Dalekiego Wschodu) – tabela 17.

⁴⁶² L. Dyczewski, *Rodzina polska i kierunki jej przemian*, Warszawa 1981, s. 208.

Tabela 18. Stosunek do wiary i praktyk religijnych rodzin badanych uczniów a typ szkoły

Wiara i praktyki religijne w rodzinie pochodzenia respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Rodzina od pokoleń bardzo religijna i systematycznie praktykująca	49	16,10	20	23,30	5	38,50	74	18,40
Rodzina wierząca i praktykująca regularnie	103	33,90	29	33,70	3	23,10	135	33,50
Rodzina wierząca, ale praktykująca nieregularnie	73	24,00	18	20,90	4	30,80	95	23,60
Rodzina raczej wierząca i praktykująca nieregularnie	19	6,30	5	5,80	1	7,70	25	6,20
Rodzina raczej wierząca, ale nie praktykująca	17	5,60	5	5,80	–	0/0	22	5,50
Rodzina niewierząca i niepraktykująca	5	1,60	1	1,20	–	0/0	6	1,50
Brak danych	38	12,50	8	9,30	–	0/0	46	11,40
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

W opinii 18,4% respondentów ich środowisko rodzinne to rodziny od pokoleń bardzo religijne i systematycznie praktykujące, w 33,5% – rodziny wierzące i praktykujące regularnie, w 23,6% – rodziny wierzące, ale praktykujące nieregularnie, w 6,2% – rodziny raczej wierzące i praktykujące nieregularnie, w 5,5% – rodziny raczej wierzące, ale niepraktykujące oraz w 1,5% – rodziny niewierzące i niepraktykujące (tab. 18).

■ Pochodzenie społeczne respondentów

Badani uczniowie legitymowali się zróżnicowanym statusem pochodzenia społecznego. Jest to zmienna złożona, zależna od kontekstu, wyznaczana różnymi cechami środowiska rodzinnego. Dla potrzeb moich badań wybrałam dwa jego wskaźniki: wykształcenie rodziców oraz subiektywną ocenę sytuacji materialnej rodziny dokonaną przez respondentów.

– Wykształcenie rodziców

Pierwszym wybranym przez mnie wskaźnikiem było wykształcenie obojga rodziców respondentów. Można je traktować (oczywiście z pewną ostrożnością i otwartością na uznanie ważności innych współtowarzyszących czynników) jako probierz poziomu umysłowego i aspiracji kulturalnych, stylu życia, pozycji społecznej czy oczekiwań związanych z przyszłością dzieci.

Tabela 19. Wykształcenie ojców/opiekunów respondentów a typ szkoły

Wykształcenie ojca/opiekuna respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niepełne podstawowe	3	1,00	1	1,20	–	0/0	4	1,00
Podstawowe	40	13,20	20	23,30	5	38,50	65	16,10
Zasadnicze zawodowe	14	4,60	9	10,50	2	15,40	25	6,20
Szkoła średnia bez matury	53	17,40	26	30,20	3	23,10	82	20,30
Szkoła średnia z maturą	21	6,90	1	1,20	2	15,40	24	6,00
Pomaturalne	13	4,30	2	2,30	–	0/0	15	3,70
Nieukończone studia	118	38,80	13	15,10	–	0/0	131	32,50
Ukończone studia	21	6,90	4	4,70	1	7,70	26	6,50
Brak danych	21	6,90	10	11,60	–	0/0	31	7,70
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 20. Wykształcenie matek/opiekunek respondentów a typ szkoły

Wykształcenie matki/opiekunki respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niepełne podstawowe	1	0,30	2	2,30	–	0/0	3	0,70
Podstawowe	25	8,20	12	14,00	6	46,20	43	10,70
Zasadnicze zawodowe	19	6,30	11	12,80	–	0/0	30	7,40
Szkoła średnia bez matury	63	20,70	28	32,60	4	30,80	95	23,60
Szkoła średnia z maturą	21	6,90	5	5,80	1	7,70	27	6,70
Pomaturalne	19	6,30	2	2,30	–	0/0	21	5,20
Nieukończone studia	120	39,50	13	15,10	2	15,40	135	33,50
Ukończone studia	15	4,90	3	3,50	–	0/0	18	4,50
Brak danych	21	6,90	10	11,60	–	0/0	31	7,70
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 19 ilustruje wykształcenie ojców/opiekunów badanej młodzieży. I tak: 1% stanowili ojcowie/opiekunowie z wykształceniem niepełnym podstawowym, 16,1% – z wykształceniem podstawowym, 6,2% – z wykształceniem zasadniczym zawodowym, 20,3% ukończyło szkołę średnią bez matury, a 6% – szkołę średnią z maturą, 3,7% to mężczyźni z ukończoną szkołą

pomaturalną, natomiast 32,5% ojców/opiekunów rozpoczęło, ale nie ukończyło studiów, a 6,5% miało pełne wykształcenie wyższe (7,7% nie odpowiedziało na to pytanie).

Z danych przedstawionych w tabeli 20 wynika, że 0,7% matek/opiekunek badanej młodzieży miało wykształcenie niepełne podstawowe, 10,7% – podstawowe, 7,4% – zasadnicze zawodowe, 23,6% ukończyło szkołę średnią bez matury, a 6,7% – szkołę średnią z maturą, 5,2% matek/opiekunek badanej młodzieży legitymowało się ukończeniem szkoły pomaturalnej, 33,5% podjęło studia, ale ich nie ukończyło, a 4,5% miało pełne wykształcenie wyższe (7,7% badanych nie udzieliło odpowiedzi).

– Sytuacja materialna rodzin respondentów

O wypełnianiu funkcji przez rodzinę i zaspokajaniu przez nią wielorakich potrzeb jej członków decydują w znacznej mierze zasoby materialne, warunki bytowe, wysokość dochodów; one wyznaczają także pozycję społeczno-ekonomiczną rodziny w społeczeństwie.

Tabela 21. Subiektywna ocena respondentów sytuacji materialnej swojej rodziny a typ szkoły

Ocena respondenta sytuacji materialnej jego rodziny	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Rodzina nieposiadająca wystarczających źródeł dochodu pozwalających na zaspokojenie podstawowych potrzeb jej członków (takich jak żywność czy odzież)	13	4,30	4	4,70	3	23,10	20	5,00
Posiadająca dochody wystarczające jedynie na zaspokojenie bieżących potrzeb	65	21,40	19	22,10	5	38,50	89	22,10
Rodzina posiadająca stałe źródło dochodu wystarczające na pokrycie stałych potrzeb, nie tylko tych podstawowych	122	40,10	39	45,30	2	15,40	163	40,40
Dysponująca stałym źródłem dochodu wystarczającym na pokrycie swoich potrzeb i powiększenie stanu posiadania	66	21,70	14	16,30	2	15,40	82	20,30
Brak danych	38	12,50	10	11,60	1	7,70	49	12,20
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Jak wynika z powyższej tabeli, 5% badanych stwierdziło, że ich rodzina nie posiada wystarczających źródeł dochodu pozwalających nawet na zaspokojenie podstawowych potrzeb jej członków (takich jak żywność czy odzież). Swoją rodzinę jako posiadającą dochody wystarczające jedynie na zaspokojenie bieżących potrzeb oceniło 22,1%. Około 40% uznało, że ich rodzina posiada stałe źródło dochodu, wystarczające na pokrycie stałych potrzeb, nie tylko tych podstawowych. W rodzinach, które zdaniem badanych dysponują stałym źródłem dochodu wystarczającym na pokrycie swoich potrzeb i powiększenie stanu posiadania, wychowywało się 20,3%. Najgorzej sytuacja materialna rysowała się w rodzinach uczniów szkół zawodowych (2/3 badanych wskazało, że ich rodziny mogą sobie pozwolić jedynie na zaspokojenie bieżących potrzeb lub nie są w stanie nawet temu podolać), natomiast najlepiej w rodzinach uczniów liceum.

Z analizy zebranych innych danych wynika, że wśród dominujących źródeł utrzymania rodzin respondentów (można było zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź, dlatego nie sumowały się one do 100%) znalazła się praca zarobkowa oraz własna działalność handlowa (95%). Ponadto 2,2% rodzin badanych uczniów utrzymywało się ze sprzedaży produktów z własnego gospodarstwa, z zasiłku dla bezrobotnych korzystało 1,5% badanych rodzin, dla 20% rodzin źródłem utrzymania były renta lub emerytura, z odsetek od kapitału żyło 2,2%, a 3,55% – z pożyczek, w 4,7% badanych rodzin korzystano z alimentów, a 1% rodzin był wspomagany pomocą finansową rodziny (0,5%) lub instytucji (0,5%).

■ Samoocena własnego dzieciństwa respondentów

Niebagatelne znaczenie dla tworzenia się stosunku do samego siebie i innych, dla kształtowania się wzorów zachowania i tworzenia się zrębów osobowości mają nacechowanie uczuciami stosunki między poszczególnymi członkami rodziny i stopień zaspokajania w rodzinie potrzeb wyższego rzędu.

Zaprezentowane w tabeli 22 ilustracje liczbowe wykazują, że ponad 3/4 badanych uczniów (76,7%) wspominało swoje dzieciństwo bardzo dobrze i uważało je za szczęśliwe. Ponad 1/8 badanych (13,6%) uznała, że nie ma specjalnie miłych wspomnień, ale też i nie ma powodów do narzekania. 3 osoby (tj. 0,7%) przyznały, że swoje dzieciństwo wspominają bardzo źle i nawet starają się o nim nie myśleć. 32 osobom (prawie 8%) trudno było powiedzieć, jakie było ich dzieciństwo, i nie potrafiły lub nie chciały go oceniać.

W tak widzianym z perspektywy czasu dzieciństwie znaczący wpływ na jego kształt miały określone osoby (tab. 23): 86,6% respondentów uważało, że oboje rodziców dokładało starań, by było jak najlepiej, 94,1%

uczniów przypisało szczególną rolę matce, jej serdeczności i opiekuńczości, 80,1% uczniów podkreśliło znaczenie osoby ojca oraz jego troskliwy i serdeczny stosunek, 55,5% dostrzegło wpływ rodzeństwa lub innych członków rodziny (dziadków, wujostwa i innych osób) na ukształtowanie swojego dzieciństwa, według 8,6% badanych wpływ na ich dzieciństwo wywarli opiekunowie, wychowawcy i inne osoby spoza rodziny, zaś 5,5% stwierdziło, że trudno im powiedzieć, kto miał wpływ na ukształtowanie ich dzieciństwa.

Tabela 22. Samoocena własnego dzieciństwa a typ szkoły

Wspomnienie własnego dzieciństwa w opinii respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Wspomina je bardzo dobrze i stwierdza, że było szczęśliwe	243	79,90	60	69,80	6	46,20	309	76,70
Nie ma specjalnie miłych wspomnień, ale i nie ma powodów do narzekania	32	10,50	19	22,10	4	30,80	55	13,60
Wspomina je źle, a nawet stara się o nim nie myśleć	2	0,70	1	1,20	–	0/0	3	0,70
Trudno powiedzieć, jakie ono było, nie potrafi lub nie chce go oceniać	24	7,90	5	5,80	3	23,10	32	7,90
Brak danych	3	1,00	1	1,20	–	0/0	4	1,00
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 23. Znaczenie wybranych osób, ich stosunków z respondentem i ich roli w ukształtowaniu jego dzieciństwa a typ szkoły

Osoby		Typ szkoły						Ogółem	
		liceum		technikum		szkoła zawodowa			
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Oboje rodzice	zdecydowanie tak	194	63,80	57	66,30	8	61,50	259	64,30
	raczej tak	70	23,00	17	19,80	3	23,10	90	22,30
	raczej nie	19	6,30	7	8,10	1	7,70	27	6,70
	zdecydowanie nie	9	3,00	2	2,30	1	7,70	12	3,00
	trudno powiedzieć	7	2,30	1	1,20	–	0/0	8	2,00
	brak danych	5	1,60	2	2,30	–	0/0	7	1,70
	ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

c.d. tab. 23

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matka	zdecydowanie tak	209	68,80	59	68,60	6	46,20	274	68,00
	raczej tak	76	25,00	22	25,60	7	53,80	105	26,10
	raczej nie	9	3,00	1	1,20	–	0/0	10	2,50
	zdecydowanie nie	3	1,00	–	0/0	–	0/0	3	0,70
	trudno powiedzieć	4	1,30	2	2,30	–	0/0	6	1,50
	brak danych	3	1,00	2	2,30	–	0/0	5	1,20
	ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00
Ojciec	zdecydowanie tak	145	47,70	35	40,70	3	23,10	183	45,40
	raczej tak	109	35,90	30	34,90	5	38,50	144	35,70
	raczej nie	25	8,20	8	9,30	3	23,10	36	8,90
	zdecydowanie nie	10	3,30	7	8,10	1	7,70	18	4,50
	trudno powiedzieć	13	4,30	4	4,70	1	7,70	18	4,50
	brak danych	2	0,70	2	2,30	–	0/0	4	1,00
	ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00
Rodzeństwo lub inni człon- kowie rodziny (dziadkowie, wujostwo i inni)	zdecydowanie tak	69	22,70	16	18,60	1	7,70	86	21,30
	raczej tak	103	33,90	31	36,00	4	30,80	138	34,20
	raczej nie	85	28,00	27	31,40	4	30,80	116	28,80
	zdecydowanie nie	28	9,20	7	8,10	4	30,80	39	9,70
	trudno powiedzieć	13	4,30	3	3,50	–	0/0	16	4,00
	brak danych	6	2,00	2	2,30	–	0/0	8	2,00
	ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00
Opiekunowie lub opiekun, wychowawcy lub inne osoby spoza rodziny	zdecydowanie tak	4	1,30	3	3,50	–	0/0	7	1,70
	raczej tak	22	7,20	5	5,80	1	7,70	28	6,90
	raczej nie	85	28,00	15	17,40	4	30,80	104	25,80
	zdecydowanie nie	167	54,90	54	62,80	7	53,80	228	56,60
	trudno powiedzieć	17	5,60	7	8,10	–	0/0	24	6,00
	brak danych	9	3,00	2	2,30	1	7,70	12	3,00
	ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00
Trudno po- wiedzieć, kto o tym zdecydował lub kto miał w tym udział	zdecydowanie tak	3	1,00	1	1,20	–	0/0	4	1,00
	raczej tak	10	3,30	5	5,80	3	23,10	18	4,50
	raczej nie	42	13,80	10	11,60	3	23,10	55	13,60
	zdecydowanie nie	174	57,20	47	54,70	3	23,10	224	55,60
	trudno powiedzieć	50	16,40	17	19,80	1	7,70	68	16,90
	brak danych	25	8,20	6	7,00	3	23,10	34	8,40
	ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

■ Młodość respondentów

Rodzice, jako główni modele, oddziałują na dziecko przede wszystkim przez aktualne zachowanie względem siebie i względem dziecka⁴⁶³. Podobnie więc jak w przypadku dzieciństwa poproszono respondentów o wskazanie osób, które przyczyniały i przyczyniają się do tego, jak przebiegała i jak przebiega ich młodość (szczegółowe wyniki zamieszczone w maszynopisie dysertacji doktorskiej).

Dla 66,3% badanych w istotny sposób do ukształtowania się ich młodości, dzięki którym ten okres ich życia dotychczas przebiegał wspaniale lub w zasadzie bez spieć, przyczyniło się oboje rodziców, dla 73,2% – matka, dla 61,1% – ojciec. Uroku temu okresowi życia 58% respondentów dodawała obecność rodzeństwa lub innych członków rodziny. Wg 54,85% działa i dzieje się to za sprawą innych osób spoza rodziny. Szczególne znaczenie badana młodzież przypisywała tu przyjaciółce lub przyjacielowi – w 74,2%, koleżankom i kolegom – w 61%, swojemu chłopakowi lub swojej dziewczynie – w 57,1% (innym osobom – 5,2%). W analizie tego zestawienia uderza znaczenie osoby matki: dla 73,2% to dzięki niej młodość respondentów toczyła się dobrze.

Winą za to, że ich młodość przebiegała dotychczas niezbyt pomyślnie lub wręcz fatalnie 4,9% respondentów obarczało oboje rodziców, matkę – 2%, ojca – 11,5%, rodzeństwo lub inne osoby spoza rodziny – 11,9%, koleżanki i kolegów – 9,7%, przyjaciela lub przyjaciółkę – 3,5%, a swojego chłopaka lub swoją dziewczynę – 7,7%.

Tak zarysowuje się statystyczny raport najważniejszych cech badanej próby badawczej, które zostały przyjęte jako zmienne niezależne, wpływające na zmienną zależną, jaką jest stosunek badanej młodzieży, uczącej się w Poznaniu w najstarszych klasach szkół ponadpodstawowych, do własnego i cudzego macierzyństwa (rodzicielstwa).

4.3. Wartość macierzyństwa w opinii badanych uczniów, typowe orientacje i różnicujące je czynniki podmiotowe i środowiskowe

Przeprowadzone badania miały na celu ujawnienie postaw badanej młodzieży wobec własnego i cudzego macierzyństwa. Ponieważ zakładałam, że w próbie badawczej znajdą się również chłopcy (spostrzeganie przez nich macierzyństwa jako wartości wydało mi się równie interesujące poznawczo jak w przypadku dziewcząt), dlatego badanie ich postaw wiązało się z diagnozą ich stosunku do szerzej rozumianej wartości rodzicielstwa (w opisie

⁴⁶³ L. Bakiera, *Rodzina z perspektywy...*, op. cit., s. 109.

tablic wynikowych posługuję się jednak jedynie uproszczonym określeniem „orientacja na wartość macierzyństwa”).

Dla wyjaśnienia, czym jest postawa, skorzystać można z definicji S. Nowaka, który określał ją jako „ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania wobec tego przedmiotu”⁴⁶⁴. Wymieniał on 3 komponenty postawy⁴⁶⁵, uzupełnione charakterystyką przez M. Marody⁴⁶⁶:

a) komponent poznawczy (*cognitive component*) – rozumiany jako wiedza o przedmiocie postawy oraz wyobrażenia i szereg przekonań o jego naturze; wskaźnikami są tu wypowiedzi świadczące o prawdziwości tej wiedzy oraz pośrednio o ładunku afektywnym stosunku respondenta wobec jakiegoś obiektu;

b) komponent emocjonalno-oceniający, czyli afektywny (*affective component*) – oparty na uczuciach związanych z przedmiotem postawy, jego aprobatą lub dezaprobatą, upodobaniem lub uprzedzeniem; wskaźniki tego komponentu mogą mieć albo charakter zintelektualizowanych ocen, które można badać bezpośrednio przez opisywanie obiektu postawy za pomocą jednoznacznych przymiotników bądź pośrednio przez przypisywanie obiektowi pewnych cech czy własności, aprobowanych lub odrzucanych przez respondenta w ramach uznawanego przezeń systemu wartości, albo mogą mieć charakter dodatnich/ujemnych emocji towarzyszących wyobrażeniom obiektu postawy; przez niektórych uważany jest za czynnik konstytuujący postawy (w sensie definicyjnym);

c) komponent behawioralny (*behavioral component*) definiowany jest jako mniej lub bardziej skryształizowane predyspozycje do zachowań, określony „program” sposobów zachowania się wobec przedmiotu postawy, wyrażający się w pragnieniach lub powinnościach, w formie werbalnej lub czynnej (działania), obejmujący cele i środki prowadzące do tych celów; może zawierać ogólnikowe określenie kierunku działania lub może się składać z jasno sprecyzowanych i wyszczególnionych warunków, w jakich określone działanie może zostać zrealizowane, zaś stopień jego krystalizacji zależy w dużej mierze od tego, na ile bezpośrednio obiekt danej postawy związany jest w swych konsekwencjach i istnieniu z codziennym życiem osoby.

⁴⁶⁴ S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, (w:) S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, s. 23.

⁴⁶⁵ Ibidem, s. 116.

⁴⁶⁶ M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Warszawa 1976, s. 134, 151, 160.

Wszystkie te trzy komponenty są powiązane i wzajemnie się warunkują: „komponent afektywny określa kierunek działania (dążenie lub unikanie), warunkuje jego formę (zachowanie skrajne lub bardziej umiarkowane), może wpływać na zmianę przekonań zawartych w komponencie poznawczym wówczas, gdy różne sądy dotyczące tego samego obiektu postawy opatrzone są niezgodnym ładunkiem emocjonalnym. Z kolei komponent poznawczy określa cel działania (nakierowany może on być na przedmiot postrzegany jako pewną całość bądź też na niektóre jego elementy) oraz jego formę (dostarczając informacji o cechach i własnościach obiektu). Wiedza o obiekcie postawy może wpływać również na zmianę komponentu emocjonalno-oceniającego poprzez informacje zmieniające ocenę obiektu. Komponent behawioralny modyfikować może natomiast pozostałe składniki postawy poprzez zapotrzebowanie na nowe informacje niezbędne do skonkretyzowania programu działania”⁴⁶⁷.

Na pewne prawidłowości związane z postawami wskazywali S. Nowak⁴⁶⁸ i S. Mika⁴⁶⁹. Istnieje zawsze przedmiot postawy – jednostkowy obiekt materialny lub konkretny człowiek, klasa przedmiotów pojmowana historycznie lub uniwersalnie, zdarzenia zaistniałe oraz sytuacje nieistniejące. Stosunek do danego przedmiotu ma zawsze określony kierunek (znak postawy), który może być pozytywny, negatywny lub neutralny. Stosunek do danego przedmiotu ma także zawsze określoną wielkość – siłę, związaną z siłą emocji wywoływanych przez obiekt, określoną na kontinuum od bardzo dużej wielkości negatywnej poprzez wielkości pośrednie do bardzo wysokiej wartości pozytywnej.

Najczęstszym rodzajem wskaźników występujących we wszystkich komponentach postawy są stwierdzenia werbalne określane terminem „opinia”⁴⁷⁰, przy czym warunkiem koniecznym spełniania przez opinie funkcji bycia wskaźnikiem postawy jest istnienie komponentu emocjonalnego zabarwiającego te stwierdzenia⁴⁷¹.

Biorąc pod uwagę wskazówki z literatury przedmiotu dotyczące postaw i ich badania, dokonałam wyboru z kwestionariusza ankiety kilku pytań, których odpowiedzi uznałam za najbardziej adekwatne dla zobrazowania

⁴⁶⁷ M. Marody, *Sens teoretyczny a sens...*, op. cit., s. 21–22.

⁴⁶⁸ S. Nowak, *Pojęcie postawy...*, op. cit., s. 23–29.

⁴⁶⁹ S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1987, s. 116.

⁴⁷⁰ Np. L.L. Thurstone definiował opinię jako werbalną ekspresję postawy (za: M. Marody, *Sens teoretyczny a sens...*, op. cit., s. 35). Innym wskaźnikiem mogłyby być zachowania; uważa się, że są one daleko lepszymi wskaźnikami postaw, jednak unika się ich interpretacji ze względu na trudności natury technicznej. Kwestionariusz ankiety daje natomiast możliwość uzyskania wielu informacji w stosunkowo krótkim czasie.

⁴⁷¹ Ibidem.

postaw badanej młodzieży w trzech jej komponentach. I tak miarą dla poszczególnych składników postaw były odpowiedzi na następujące pytania (w przypisach umieszczam ilość punktów, na jakie przeliczone zostały udzielone odpowiedzi):

- Komponent poznawczy:
 - pytanie 18, w którym respondent dokonywał oceny swojego aktualnego stanu przygotowania do roli rodzica⁴⁷²;
- Komponent afektywny:
 - pytanie 9 (zróżnicowane dla dziewcząt i chłopców), które było odzwierciedleniem spostrzegania rangi macierzyństwa w opinii młodzieży dla niej samej⁴⁷³;
- Komponent behawioralny:
 - pytanie 15, w którym respondenci wyrażali chęć lub niechęć bycia rodzicem⁴⁷⁴,

⁴⁷² Samoocena ta dotyczyła wiedzy i doświadczenia z sześciu obszarów: prokreacji, ciąży, aktu narodzin, potrzeb dziecka w początkowym okresie jego życia, postępowaniu z dziećmi w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu lub życiu oraz wychowywaniu dzieci. Za odpowiedź „mam wiedzę i doświadczenie” lub „lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem” – 2 punkty, za odpowiedź „wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia” lub „na razie nie mam wiedzy ani doświadczenia, ale mam zamiar się zorientować” – 1 punkt, a za odpowiedź „nie interesuje mnie ten rodzaj wiedzy i nie zależy mi na doświadczeniu” – 0 punktów (w sumie respondent mógł uzyskać w tym pytaniu od 0 do 12 punktów).

⁴⁷³ Dla chłopców – za udzielenie odpowiedzi: „spełnienie sensu życia kobiety”, „marzenie każdej kobiety”, „doświadczenie kobiety, które ceni sobie także mężczyzna z nią związany”, „szczególne pragnienie mężczyzny związanego z ukochaną kobietą” – 2 punkty; odpowiedzi: „zdarzenie wpisane w naturę kobiety”, „powinność żony wobec męża”, „dar Boży”, „sytuacja życiowa kobiety, którą zaakceptuję, ale tylko w małżeństwie” – 1 punkt, a odpowiedzi: „sytuacja życiowa kobiety, której nie chciałbym podzielać”, „sytuacja życiowa kobiety, która mnie nie obejdzie, nawet jeśli ja będę ojcem”, „sytuacja, którą kategorycznie wykluczam z mojego życia”, „sytuacja kobiety, której konsekwencje mogę zaakceptować tylko pod przymusem np. prawnym (obowiązku alimentacyjnego)” – 0 punktów (w sumie respondent mógł uzyskać w tym pytaniu od 0 do 12 punktów).

Dla dziewcząt – za udzielenie odpowiedzi: „spełnienie najsłabszych marzeń”, „sens życia”, „sukces, osiągnięcie życiowe”, „radość, szczęście” – 2 punkty; odpowiedzi: „spełnienie obowiązku patriotycznego wobec narodu”, „konieczne, ale nie zawsze szczęśliwe doświadczenie w życiu”, „konsekwencja biologicznej natury kobiety”, „chcę doświadczyć macierzyństwa w związku małżeńskim” – 1 punkt, a odpowiedzi: „zdarzenie ograniczające kobietą atrakcyjność”, „kłopotliwe zdarzenie”, „zdarzenie, którego nigdy nie zaakceptuję”, „zrobię wszystko, żeby nie doświadczyć macierzyństwa” – 0 punktów (w sumie respondentka mogła uzyskać w tym pytaniu od 0 do 12 punktów).

⁴⁷⁴ Za udzielenie odpowiedzi: „tak, w możliwie najbliższym czasie” lub „tak, obojętnie kiedy i w jakich okolicznościach” – 2 punkty, odpowiedzi: „tak, ale po zawarciu małżeństwa” lub „tak, ale po uzyskaniu stabilizacji materialnej” – 1 punkt, a odpowiedzi: „nie, na razie nie chciałabym/nie chciałbym” lub „teraz trudno mi o tym zadecydować” – 0 punktów (w sumie respondent mógł uzyskać w tym pytaniu od 0 do 2 punktów).

- pytanie 16, w którym badana młodzież wypowiadała się na temat chęci posiadania potomstwa i jego liczebności⁴⁷⁵,
- pytanie 27, które dotyczyło stosunku młodzieży z próby badawczej do stosowania środków antykoncepcyjnych⁴⁷⁶,
- pytanie 32, które było pytaniem o opinie na temat planowania zajścia w ciążę⁴⁷⁷.

Tak przedstawia się rozkład udzielonych odpowiedzi na pytania przyporządkowane poszczególnym komponentom i ukazane w relacji do kryterium pierwotnego warstwowania próby, którym był typ szkoły, oraz w wybranych przypadkach w relacji do kryterium płci.

□ Komponent poznawczy

Przedstawieniu samooceny przez respondentów swojego aktualnego stanu przygotowania do roli rodzica (a ściślej wiedzy w 6 wybranych blokach) służą tabele 24 i 25.

Na podstawie tych danych można stwierdzić, że najczęściej wskazań otrzymały odpowiedzi oznaczające, że badani mają lepsze rozeznanie w wiedzy niż w doświadczeniu w wymienionych kwestiach, chociaż chłopcy zdawali się oceniać wyżej swoje doświadczenie niż dziewczęta. Odpowiedzi „nie interesuje mnie ten rodzaj wiedzy i nie zależy mi na doświadczeniu” uzyskiwały wskazania w granicach 1-6,2% badanych, przy czym (co może zaskakiwać) były to częściej deklaracje dziewcząt.

Według badanych wiedzę i doświadczenie mają oni głównie w kwestii prokreacji – około 22% badanych (co czwarty chłopiec i co szósta dziewczyna); najlepiej w opinii respondentów było z ich wiedzą i jednoczesnym brakiem doświadczenia w zagadnieniach dotyczących ciąży – 65% respondentów (połowa chłopców i 3/4 dziewcząt) oraz aktu narodzin – 50% respondentów (nieco więcej niż połowa dziewcząt i nieco mniej niż połowa chłopców); niewiele doświadczenia i niepełną wiedzę zgłaszało 15% młodzieży pytanej

⁴⁷⁵ Za udzielenie odpowiedzi: „kilka razy w życiu” lub „tyle razy, ile się zdarzy” – 2 punkty, odpowiedzi: „raz w życiu” – 1 punkt, a odpowiedzi: „nie chciałabym być matką/nie chciałbym być ojcem” – 0 punktów (w sumie respondent mógł uzyskać w tym pytaniu od 0 do 2 punktów).

⁴⁷⁶ Opinia badanej młodzieży na temat stosowania środków antykoncepcyjnych dotyczyła stosunków przedmałżeńskich, związku małżeńskiego oraz stosunków pozamałżeńskich. I tak za udzielenie odpowiedzi: „zdecydowanie jestem za” lub „jestem raczej za” – 0 punktów, odpowiedzi: „jestem raczej przeciw” – 1 punkt, a odpowiedzi „zdecydowanie wykluczam” – 2 punkty, natomiast za odpowiedź „nie mam zdania w tej kwestii” – 0,5 punkta (w sumie respondent mógł uzyskać w tym pytaniu od 0 do 6 punktów).

⁴⁷⁷ Za udzielenie odpowiedzi: „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” – 0 punktów, odpowiedzi: „raczej nie” – 1 punkt, a odpowiedzi: „nie” – 2 punkty, natomiast za odpowiedź „nie mam zdania w tej kwestii” – 0,5 punkta (w sumie respondent mógł uzyskać w tym pytaniu od 0 do 2 punktów).

o potrzeby dziecka w jego początkowym okresie życia i w kwestii wychowywania dzieci, w kwestii postępowania z dziećmi w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu lub życiu – 14% (co dziesiąta dziewczyna i co szósty chłopak); świadomość braku wiedzy i doświadczenia przy jednoczesnym zamiarze zorientowania się deklarowało w kwestiach postępowania z dziećmi w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu lub życiu – 30% ankietowanych (1/3 dziewcząt i nieco ponad 1/4 chłopców), w kwestiach związanych z aktem urodzenia – 27% (1/4 dziewcząt i ponad 1/4 chłopców) oraz w kwestiach potrzeb dziecka w jego początkowym okresie życia – 25% (prawie wyrównana świadomość u obu płci).

Tabela 24. Subiektywne odczucie stanu/poziomu posiadanych przez respondentów kompetencji do podjęcia ról rodzicielskich a typ szkoły

Ocena respondenta swojego stanu przygotowania do podjęcia ról rodzicielskich		Typ szkoły						Ogółem	
		liceum		technikum		szkoła za- wodowa			
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kwestia prokreacji	ma wiedzę i doświadczenie	63	20,70	21	24,40	4	30,80	88	21,80
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	133	43,80	25	29,10	3	23,10	161	40,00
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	18	5,90	15	17,40	3	23,10	36	8,90
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	59	19,40	20	23,30	-	0/0	79	19,60
	nie interesuje go ten ro- dzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	11	3,60	3	3,50	-	0/0	14	3,50
	brak danych	20	6,60	2	2,30	3	23,10	25	6,20
Kwestia ciąży	ma wiedzę i doświadczenie	20	6,60	5	5,80	3	23,10	28	6,90
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	213	70,10	44	51,20	5	38,50	262	65,00
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	19	6,30	11	12,80	-	0/0	30	7,40
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	37	12,20	23	26,70	4	30,80	64	15,90
	nie interesuje go ten ro- dzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	5	1,60	1	1,20	-	0/0	6	1,50
	brak danych	10	3,30	2	2,30	1	7,70	13	3,20

c.d. tab. 24

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kwestia aktu narodzin	ma wiedzę i doświadczenie	20	6,60	3	3,50	6	46,20	29	7,20
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	161	53,00	35	40,70	3	23,10	199	49,40
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	24	7,90	11	12,80	3	23,10	38	9,40
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	77	25,30	32	37,20	-	0/0	109	27,00
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	9	3,00	2	2,30	-	0/0	11	2,70
	brak danych	13	4,30	3	3,50	1	7,70	17	4,20
Kwestia potrzeb dziecka w początkowym okresie jego życia	ma wiedzę i doświadczenie	44	14,50	11	12,80	7	53,80	62	15,40
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	118	38,80	28	32,60	4	30,80	150	37,20
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	43	14,10	17	19,80	-	0/0	60	14,90
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	74	24,30	26	30,20	1	7,70	101	25,10
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	14	4,60	2	2,30	-	0/0	16	4,00
	brak danych	11	3,60	2	2,30	1	7,70	14	3,50
Kwestia postępowania z dziećmi w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu lub życiu	ma wiedzę i doświadczenie	45	14,80	9	10,50	7	53,80	61	15,10
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	109	35,90	27	31,40	4	30,80	140	34,70
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	35	11,50	18	20,90	1	7,70	54	13,40
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	91	29,90	28	32,60	-	0/0	119	29,50
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	14	4,60	1	1,20	-	0/0	15	3,70
	brak danych	10	3,30	3	3,50	1	7,70	14	3,50
Kwestie wychowania dzieci	ma wiedzę i doświadczenie	50	16,40	11	12,80	7	53,80	68	16,90
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	124	40,80	36	41,90	2	15,40	162	40,20
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	42	13,80	18	20,90	1	7,70	61	15,10
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	67	22,00	17	19,80	2	15,40	86	21,30

c.d. tab. 24

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	11	3,60	2	2,30	-	0/0	13	3,20
	brak danych	10	3,30	2	2,30	1	7,70	13	3,20

Źródło: badania własne

Tabela 25. Subiektywne odczucie stanu/poziomu posiadanych kompetencji do podjęcia ról rodzicielskich przez respondentów a płeć

Ocena respondenta swojego stanu przygotowania do podjęcia ról rodzicielskich		Płeć				Ogółem	
		kobiety		mężczyźni			
		liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	2	3	4	5	6	7	8
Kwestia prokreacji	ma wiedzę i doświadczenie	30	16,90	58	25,80	88	21,80
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	81	45,50	80	35,60	161	40,00
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	8	4,50	28	12,40	36	8,90
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	38	21,30	41	18,20	79	19,60
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	8	4,50	6	2,70	14	3,50
	brak danych	13	7,30	12	5,30	25	6,20
Kwestia ciąży	ma wiedzę i doświadczenie	4	2,20	24	10,70	28	6,90
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	136	76,40	126	56,00	262	65,00
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	7	3,90	23	10,20	30	7,40
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	22	12,40	42	18,70	64	15,90
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	4	2,20	2	0,90	6	1,50
	brak danych	5	2,80	8	3,60	13	3,20
Kwestia aktu narodzin	ma wiedzę i doświadczenie	7	3,90	22	9,80	29	7,20
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	100	56,20	99	44,00	199	49,40
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	10	5,60	28	12,40	38	9,40
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	45	25,30	64	28,40	109	27,00
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	8	4,50	3	1,30	11	2,70
	brak danych	8	4,50	9	4,00	17	4,20

c.d. tab. 25

1	2	3	4	5	6	7	8
Kwestia potrzeb dziecka w początkowym okresie jego życia	ma wiedzę i doświadczenie	27	15,20	35	15,60	62	15,40
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	65	36,50	85	37,80	150	37,20
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	26	14,60	34	15,10	60	14,90
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	46	25,80	55	24,40	101	25,10
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	10	5,60	6	2,70	16	4,00
	brak danych	4	2,20	10	4,40	14	3,50
Kwestia postępowania z dziećmi w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu lub życiu	ma wiedzę i doświadczenie	22	12,40	39	17,30	61	15,10
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	64	36,00	76	33,80	140	34,70
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	17	9,60	37	16,40	54	13,40
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	58	32,60	61	27,10	119	29,50
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	11	6,20	4	1,80	15	3,70
	brak danych	6	3,40	8	3,60	14	3,50
Kwestie wychowania dzieci	ma wiedzę i doświadczenie	33	18,50	35	15,60	68	16,90
	lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	76	42,70	86	38,20	162	40,20
	wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	25	14,00	36	16,00	61	15,10
	na razie nie ma wiedzy ani doświadczenia, ale ma zamiar się zorientować	32	18,00	54	24,00	86	21,30
	nie interesuje go ten rodzaj wiedzy i nie zależy mu na doświadczeniu	7	3,90	6	2,70	13	3,20
	brak danych	5	2,80	8	3,60	13	3,20

Źródło: badania własne

□ Komponent afektywny

Interesująco przedstawia się kwestia istnienia subiektywnych wzorów wartości macierzyństwa funkcjonujących w świadomości badanej młodzieży, będących odzwierciedleniem spostrzegania rangi macierzyństwa w opinii młodzieży dla niej samej oraz kryjących w sobie uczucia związane z macierzyństwem, jego aprobatę lub dezaprobatę. Pytanie dotyczące tej kwestii zostało skonstruowane w kwestionariuszu ankiety inaczej dla dziewcząt i inaczej dla chłopów.

Tabela 26. Subiektywne wzory wartości macierzyństwa funkcjonujące w świadomości badanych dziewcząt

Wzór		Typ szkoły						Ogółem	
		liceum		technikum		szkoła zawodowa			
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Spełnienie najskrytszych marzeń	tak	75	42,90	2	66,70	–	0/0	77	43,30
	nie	45	25,70	–	0/0	–	0/0	0/0	25,30
	trudno powiedzieć	55	31,40	1	33,30	–	0/0	56	31,50
Ogółem		175	100,00	3	100,00	–	0/0	178	100,00
Sens życia	tak	64	36,60	3	100,00	–	0/0	67	37,60
	nie	49	28,00	–	0/0	–	0/0	49	27,50
	trudno powiedzieć	61	35,40	–	0/0	–	0/0	62	34,90
Ogółem		175	100,00	3	100,00	–	0/0	0/0	100,00
Sukces, osiągnięcie życiowe	tak	78	44,60	–	0/0	–	0/0	78	43,80
	nie	54	30,90	–	0/0	–	0/0	54	30,30
	trudno powiedzieć	43	24,60	3	100,00	–	0/0	46	25,80
Ogółem		175	100,00	3	100,00	–	0/0	178	100,00
Radość, szczęście	tak	163	93,10	3	100,00	–	0/0	166	93,30
	nie	5	2,90	–	0/0	–	0/0	5	2,80
	trudno powiedzieć	7	4,00	–	0/0	–	0/0	7	3,90
Ogółem		175	100,00	3	100,00	–	0/0	178	100,00
Powodzenie w życiu	tak	82	46,90	1	33,30	–	0/0	83	46,60
	nie	48	27,40	–	0/0	–	0/0	48	27,00
	trudno powiedzieć	45	25,70	2	66,70	–	0/0	47	26,40
Ogółem		175	100,00	3	100,00	–	0/0	178	100,00
Uśmiech losu	tak	114	65,10	2	66,70	–	0/0	116	65,20
	nie	33	18,90	–	0/0	–	0/0	33	18,50
	trudno powiedzieć	28	16,00	1	33,30	–	0/0	29	16,30
Ogółem		175	100,00	3	100,00	–	0/0	178	100,00
Spełnienie obowiązku patriotycznego wobec narodu	tak	6	3,40	–	0/0	–	0/0	6	3,40
	nie	149	85,10	2	66,70	–	0/0	151	84,80
	trudno powiedzieć	20	11,40	1	33,30	–	0/0	21	11,80
Ogółem		175	100,00	3	100,00	–	0/0	178	100,00

c.d. tab. 26

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dar Boży	tak	118	67,40	1	33,30	-	0/0	119	66,90
	nie	35	20,00	-	0/0	-	0/0	35	19,70
	trudno powiedzieć	22	12,60	2	66,70	-	0/0	24	13,60
Ogółem		175	100,00	3	100,00	-	0/0	178	100,00
Konieczne, ale nie zawsze szczęśliwe doświadczenie w życiu	tak	17	9,70	-	0/0	-	0/0	17	9,60
	nie	136	77,70	1	33,30	-	0/0	137	77,00
	trudno powiedzieć	22	12,60	2	66,70	-	0/0	24	13,50
Ogółem		175	100,00	3	100,00	-	0/0	178	100,00
Konsekwencja biologicznej natury kobiety	tak	61	34,90	-	0/0	-	0/0	61	34,30
	nie	92	52,60	1	33,30	-	0/0	93	52,20
	trudno powiedzieć	22	12,60	2	66,70	-	0/0	24	13,50
Ogółem		175	100,00	3	100,00	-	0/0	178	100,00
Zdarzenie ograniczające kobiecą atrakcyjność	tak	7	4,00	-	0/0	-	0/0	7	3,90
	nie	158	90,30	1	33,30	-	0/0	159	89,30
	trudno powiedzieć	10	5,70	2	66,70	-	0/0	12	6,70
Ogółem		175	100	3	100,00	-	0/0	178	100,00
Kłopotliwe zdarzenie	tak	3	1,70	-	0/0	-	0/0	3	1,70
	nie	152	86,90	2	66,70	-	0/0	154	86,50
	trudno powiedzieć	20	11,40	1	33,30	-	0/0	21	11,80
Ogółem		175	100	3	100,00	-	0/0	178	100,00
Zdarzenie, którego respondentka nigdy nie zaakceptuje	tak	-	0/0	-	0/0	-	0/0	-	0/0
	nie	168	96,00	2	66,70	-	0/0	170	95,50
	trudno powiedzieć	7	4,00	1	33,30	-	0/0	8	4,50
Ogółem		175	100	3	100,00	-	0/0	178	100,00
Doświadczenie, którego respondentka będzie chciała uniknąć i zrobi wszystko w tym celu	tak	1	0,60	-	0/0	-	0/0	1	0,60
	nie	165	94,30	2	66,70	-	0/0	167	93,80
	trudno powiedzieć	9	5,10	1	33,30	-	0/0	10	5,60
Ogółem		175	100	3	100,00	-	0/0	178	100,00
Doświadczenie w związku małżeńskim	tak	133	76,00	3	100,00	-	0/0	136	76,40
	nie	16	9,10	-	0/0	-	0/0	16	9,00
	trudno powiedzieć	26	14,90	-	0/0	-	0/0	26	14,60
Ogółem		175	100,00	3	100,00	-	0/0	178	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 27. Subiektywne wzory wartości macierzyństwa funkcjonujące w świadomości badanych chłopców a typ szkoły

Wzór		Typ szkoły						Ogółem	
		liceum		technikum		szkoła zawodowa			
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Zdarzenie wpisane w naturę kobiety	tak	99	76,70	41	49,40	9	69,20	149	66,20
	nie	13	10,10	22	26,50	3	23,10	38	16,90
	trudno powiedzieć	17	13,20	20	24,10	1	7,70	38	16,90
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Spełnienie sensu życia kobiety	tak	59	45,70	50	60,20	5	38,50	114	50,70
	nie	32	24,80	12	14,50	3	23,10	47	20,90
	trudno powiedzieć	38	29,50	21	25,30	5	38,50	64	28,40
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Marzenie każdej kobiety	tak	50	38,80	33	39,80	7	53,80	90	40,00
	nie	39	30,20	13	15,70	2	15,40	54	24,00
	trudno powiedzieć	40	31,00	37	44,60	4	30,80	81	36,00
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Doświadczenie kobiety, które ceni sobie także mężczyzna z nią związany	tak	109	84,50	72	86,70	12	92,30	193	85,80
	nie	7	5,40	4	4,80	1	7,70	12	5,30
	trudno powiedzieć	13	10,10	7	8,40	–	0/0	20	8,90
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Szczególne pragnienie mężczyzny związanego z ukochaną kobietą	tak	86	66,70	53	63,90	9	69,20	148	65,80
	nie	19	14,70	13	15,70	4	30,80	36	16,00
	trudno powiedzieć	24	18,60	17	20,50	–	0/0	41	18,20
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Powinność żony wobec męża	tak	22	17,10	12	14,50	6	46,20	40	17,80
	nie	84	65,10	51	61,40	5	38,50	140	62,20
	trudno powiedzieć	23	17,80	20	24,10	2	15,40	45	20,00
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Dar Boży	tak	72	55,80	49	59,00	10	76,90	131	58,20
	nie	26	20,20	20	24,10	1	7,70	47	20,90
	trudno powiedzieć	31	24,00	14	16,90	2	15,40	47	20,90
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00

c.d. tab. 27

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sytuacja życiowa kobiety, której respondent nie chciałby podzielać	tak	30	23,30	9	10,80	-	0/0	39	17,30
	nie	72	55,80	47	56,60	10	76,90	129	57,30
	trudno powiedzieć	27	20,90	27	32,50	3	23,10	57	25,30
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Sytuacja życiowa kobiety, którą zaakceptuje tylko w małżeństwie	tak	41	31,80	17	20,50	2	15,40	60	26,70
	nie	57	44,20	35	42,20	10	76,90	102	45,30
	trudno powiedzieć	31	24,00	31	37,30	1	7,70	63	28,00
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Sytuacja życiowa kobiety, która go nie obejmuje	tak	28	21,70	10	12,00	3	23,10	41	18,20
	nie	62	48,10	43	51,80	7	53,80	112	49,80
	trudno powiedzieć	39	30,20	30	36,10	3	23,10	72	32,00
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Sytuacją, którą kategorycznie wyklucza ze swojego życia	tak	8	6,20	3	3,60	2	15,40	13	5,80
	nie	107	82,90	68	81,90	7	53,80	182	80,90
	trudno powiedzieć	14	10,90	12	14,50	4	30,80	30	13,30
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00
Sytuacja kobiety, której konsekwencje zaakceptuje tylko pod przyrusem	tak	5	3,90	1	1,20	2	15,40	8	3,60
	nie	105	81,40	66	79,50	6	46,20	177	78,70
	trudno powiedzieć	19	14,70	16	19,30	5	38,50	40	17,70
Ogółem		129	100,00	83	100,00	13	100,00	225	100,00

Źródło: badania własne

W przypadku dziewcząt (wyniki w tab. 26) afirmację macierzyństwa, czyli widzenie go jako spełnienie najskrytszych marzeń wyraziło 43,3% badanych dziewcząt, jako sens życia – 37,6%, jako sukces, osiągnięcie życiowe – 43,8%, jako radość, szczęście – 93,3%, natomiast jego swoistą kontestację, czyli kojarzenie przez respondentki macierzyństwa ze zdarzeniem ograniczającym kobiecą atrakcyjność – 3,9% oraz generalnie wiążącym się z kłopotami – 1,7% badanych uczennic. Jedna respondentka (z liceum) uznała, że jest zdeterminowana, by zrobić wszystko, aby go nie doświadczyć. Żadna z dziewcząt nie uznała macierzyństwa jako stanu, którego nigdy nie zaakceptuje.

Chłopcy (tab. 27) wyrazili natomiast pozytywne odczucia związane z macierzyństwem, wiążąc je ze spełnieniem sensu życia kobiety – 50,7%,

widząc je jako marzenie każdej kobiety – 40%, uznając macierzyństwo za doświadczenie kobiety, które ceni sobie także mężczyzna z nią związany – 85,8%, oraz jako szczególne pragnienie mężczyzny związanego z ukochaną kobietą – 65,8%, natomiast jego negatywne strony dla nich samych, gdyby zostali ojcami, wskazując na macierzyństwo jako na sytuację życiową kobiety, której nie chcieliby podzielać, wskazało 17,3% (przy czym co czwarty badany wstrzymał się od odpowiedzi), jako sytuację, która ich nie obejdzie, nawet jeśli byłiby ojcami – 18,2% (ale niemal co trzeci uznał, że trudno mu teraz to przewidzieć), czy wręcz jako na sytuację, którą kategorycznie wykluczają ze swojego życia – 5,8%, a na sytuację kobiety, której konsekwencje mogliby zaakceptować tylko pod przymusem np. prawnym (obowiązkowo alimentacyjnego) – 3,6% badanych chłopców.

□ Komponent behawioralny

Wskaźnikami zarysowanej przynajmniej wstępnie w tym okresie życia wizji realizowania przez respondentów kolejnych kroków prowadzących do bycia rodzicem są umieszczone w ankiecie wybrane cztery pytania, dotyczące deklaracji podjęcia roli rodzica i jego uwarunkowań, deklarowanej własnej dietności oraz poglądów na temat planowania urodzeń dzieci.

Chęć lub niechęć respondentów do bycia rodzicem ilustrują tabele 28 i 29. W najbliższym okresie rodzicem nie chciałoby być 12,2% przebadanych, w tym prawie 17% dziewcząt i 8,4% chłopców, przy czym było to niecałe 15% uczniów liceum i podobnie uczniów szkoły zawodowej. W chwili badania trudno było o tym zdecydować 7,7% respondentów (z czego 1/3 to

Tabela 28. Deklaracja respondenta dotycząca podjęcia roli rodzica a płeć

Deklaracja respondenta	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tak, możliwie w najbliższym czasie	2	1,10	10	4,40	12	3,00
Tak, ale po zawarciu małżeństwa	74	41,60	94	41,80	168	41,70
Tak, ale po uzyskaniu stabilizacji materialnej	59	33,10	81	36,00	140	34,70
Tak, obojętnie kiedy i w jakich okolicznościach	1	0,60	1	0,40	2	0,50
Nie, na razie nie chciałaby/nie chciałby	30	16,90	19	8,40	49	12,20
Teraz trudno mu o tym zdecydować	11	6,20	20	8,90	31	7,70
Brak danych	1	0,60	–	0/0	1	0,20
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

dziewczęta), przy czym nie miało zdania w tej kwestii najwięcej uczniów z technikum.

Uczniowie, którzy wyrażali chęć bycia rodzicami, warunkowali to jednak zaistnieniem pewnych okoliczności. Dla 41,7% badanych rodzicielstwo istniało w planach życiowych, ale dopiero po zawarciu związku małżeńskiego, dla 34,7% istotne było, by uzyskać najpierw stabilizację życiową, 3% ankietowanych (dominowali tu chłopcy) deklarowało, że chciałoby być rodzicem w możliwie najbliższym czasie, dla 0,5% (jedynie uczniowie liceum) nieważny był czas i okoliczności, w jakich zostaną matkami lub ojcami.

Tabela 29. Deklaracja respondenta dotycząca podjęcia roli rodzica a typ szkoły

Deklaracja respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tak, możliwie w najbliższym czasie	7	2,30	4	4,70	1	7,70	12	3,00
Tak, ale po zawarciu małżeństwa	122	40,10	40	46,50	6	46,20	168	41,70
Tak, ale po uzyskaniu stabilizacji materialnej	109	35,90	28	32,60	3	23,10	140	34,70
Tak, obojętnie kiedy i w jakich okolicznościach	2	0,70	–	0/0	–	0/0	2	0,50
Nie, na razie nie chciałaby / nie chciałby	43	14,10	4	4,70	2	15,40	49	12,20
Teraz trudno mu o tym zdecydować	21	6,90	9	10,50	1	7,70	31	7,70
Brak danych	–	0/0	1	1,20	–	0/0	1	0,20
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 30. Deklaracja przewidywanej własnej dietności a typ szkoły

Deklaracja respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Raz w życiu	53	17,40	16	18,60	6	46,20	75	18,60
Kilka razy w życiu	202	66,40	55	64,00	6	46,20	263	65,30
Tyle razy, ile się zdarzy	35	11,50	13	15,10	1	7,70	49	12,20
Nie chciał(a)by być rodzicem	11	3,60	1	1,20	–	0/0	12	3,00
Brak danych	3	1,00	1	1,20	–	0/0	4	1,00
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 31. Deklaracja przewidywanej własnej dzietności a płeć

Deklaracja respondenta	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Raz w życiu	29	16,30	46	20,40	75	18,60
Kilka razy w życiu	123	69,10	140	62,20	263	65,30
Tyle razy, ile się zdarzy	18	10,10	31	13,80	49	12,20
Nie chciał(a)by być rodzicem	7	3,90	5	2,20	12	3,00
Brak danych	1	0,60	3	1,30	4	1,00
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Bardziej szczegółowe deklaracje dzietności ilustrują tabele 30 i 31. Spośród 403 badanych 12 osób (7 dziewcząt i 5 chłopców) orzekło, że w ogóle nie chce być rodzicem (przy czym było to 11 osób z liceum i 1 osoba z technikum), 75 osób deklarowało chęć posiadania tylko jednego dziecka, 263 osoby planowały więcej niż jedno dziecko, a najsilniejsze nastawienie prokreacyjne (opinia: „chciałabym być matką/chciałbym być ojcem tyle razy, ile się zdarzy”) przejawiało 49 osób (z tego 31 chłopców).

Uzupełnieniem poprzedniego pytania było zapytanie o to, czy zdaniem respondentów w ogóle planować rodzicielstwo (tab. 32 i 33). Zwolennikami planowania zachodzenia w ciążę okazało się 93,6% badanych (w tym ponad połowa to zdecydowani zwolennicy), a 2,7% respondentów uważało, że nie powinno się tego robić (w zasadzie tyleż samo dziewcząt, co chłopców).

Tabela 32. Opinie respondentów w kwestii planowania rodzicielstwa a typ szkoły

Opinia respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	158	52,00	50	58,10	10	76,90	218	54,10
Raczej tak	126	41,40	32	37,20	1	7,70	159	39,50
Raczej nie	8	2,60	–	0/0	–	0/0	8	2,00
Nie	2	0,70	1	1,20	–	0/0	3	0,70
Brak odpowiedzi	10	3,30	3	3,50	2	15,40	15	3,70
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 33. Opinie respondentów w kwestii planowania rodzicielstwa a płeć

Opinia respondenta	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	86	48,30	132	58,70	218	54,10
Raczej tak	82	46,10	77	34,20	159	39,50
Raczej nie	6	3,40	2	0,90	8	2,00
Nie	–	0/0	3	1,30	3	0,70
Brak odpowiedzi	4	2,20	11	4,90	15	3,70
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Pośrednio dopełnieniem obrazu prawdopodobnych planów prokreacyjnych badanej młodzieży było ustosunkowanie się do kwestii stosowania środków antykoncepcyjnych w różnych typach związków: przedmażeńskich, małżeńskich i pozamałżeńskich (tab. 34 i 35).

Pogląd, że można stosować te środki w stosunkach przedmażeńskich (czyli tych, które były najbliższe badanej młodzieży) był podzielany przez 92,35% ankietowanych, zdecydowanie je wykluczało 2,2%, a 3,5% nie miało tu własnego zdania. Nieco mniej, lecz i tak sporo, bo 3/4 ankietowanych, było popierających stosowanie środków antykoncepcyjnych w małżeństwie, przy prawie 16% negujących takie zachowania i 8,4% bez zdania w tej kwestii. Blisko 4/5 badanych było zdania, że należy się zabezpieczać przed ciążą w związkach pozamałżeńskich, przeciw takim praktykom opowiedziało się 5%, a 12,75% nie miało tu zdania.

Zauważyć tu należy, że udzielenie odpowiedzi „nie wiem” może oznaczać albo brak zdania w danej kwestii albo postawę ambiwalentną wobec danego zagadnienia. Podobnie niejednoznaczne jest nieudzielenie odpowiedzi, które może świadczyć o osłabieniu motywacji respondenta do solidnego wypełnienia całej ankiety lub też o braku zdania w danej kwestii (nieujawnianego wprost np. z powodu zawstydzenia, że się nie ma jeszcze wykryształizowanych poglądów w pewnych kwestiach).

Z wyników obliczeń (patrz: zestawienie 2 – aneks) odczytać można, że brak orientacji na wartość macierzyństwa (kategoria A) wyznaczyły w podobnych proporcjach wszystkie trzy komponenty, z kilkuprocentową przewagą komponentu afektywnego; komponent ten dominował również (ponad 50%) w ukształtowaniu orientacji ambiwalentnej wobec wartości macierzyństwa, przy prawie 32-procentowym udziale komponentu poznawczego, i także ponownie w odniesieniu do zdecydowanej orientacji respondentów na wartość macierzyństwa obydwie te komponenty (43,6% – komponent afektywny i 38% – komponent poznawczy) były decydujące w jej ukształtowaniu.

Tabela 34. Opinie młodzieży na temat stosowania środków antykoncepcyjnych a typ szkoły

Stosunek respondenta		Typ szkoły						Ogółem	
		liceum		technikum		szkoła zawodowa			
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
W stosunkach przedmażeńskich	zdecydowanie za	243	79,90	68	79,10	9	69,20	320	79,40
	raczej za	39	12,80	12	14,00	1	7,70	52	12,90
	raczej przeciw	3	1,00			–	0/0	3	0,70
	zdecydowanie wyklucza	8	2,60	1	1,20	–	0/0	9	2,20
	nie ma zdania	10	3,30	3	3,50	1	7,70	14	3,50
	brak danych	1	0,30	2	2,30	2	15,40	5	1,20
	ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00
W związku małżeńskim	zdecydowanie za	134	44,10	32	37,20	4	30,80	170	42,20
	raczej za	90	29,60	34	39,50	4	30,80	128	31,80
	raczej przeciw	35	11,50	9	10,50	2	15,40	46	11,40
	zdecydowanie wyklucza	14	4,60	4	4,70	–	0/0	18	4,50
	nie ma zdania	28	9,20	5	5,80	1	7,70	34	8,40
	brak danych	3	1,00	2	2,30	2	15,40	7	1,70
	ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00
W związkach pozamałżeńskich	zdecydowanie za	207	68,10	52	60,50	10	76,90	269	66,70
	raczej za	39	12,80	10	11,60	–	0/0	49	12,20
	raczej przeciw	4	1,30	3	3,50	–	0/0	7	1,70
	zdecydowanie wyklucza	14	4,60	2	2,30	–	0/0	16	4,00
	nie ma zdania	35	11,50	15	17,40	1	7,70	51	12,70
	brak danych	5	1,60	4	4,70	2	15,40	11	2,70
	ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 35. Opinia młodzieży na temat stosowania środków antykoncepcyjnych a płeć

Stosunek respondenta		Płeć				Ogółem	
		kobiety		mężczyźni			
		liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	2	3	4	5	6	7	8
W stosunkach przedmażeńskich	zdecydowanie za	145	81,50	175	77,80	320	79,40
	raczej za	21	11,80	31	13,80	52	12,90
	raczej przeciw	2	1,10	1	0,40	3	0,70
	zdecydowanie wyklucza	5	2,80	4	1,80	9	2,20
	nie ma zdania	5	2,80	9	4,00	14	3,50
	brak danych	–	0/0	5	2,20	5	1,20
	ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

c.d. tab. 35

1	2	3	4	5	6	7	8
W związku małżeńskim	zdecydowanie za	82	46,10	88	39,10	170	42,20
	raczej za	58	32,60	70	31,10	128	31,80
	raczej przeciw	18	10,10	28	12,40	46	11,40
	zdecydowanie wyklucza	5	2,80	13	5,80	18	4,50
	nie ma zdania	14	7,90	20	8,90	34	8,40
	brak danych	1	0,60	6	2,70	7	1,70
	ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00
W związkach pozamałżeńskich	zdecydowanie za	125	70,20	144	64,00	269	66,70
	raczej za	20	11,20	29	12,90	49	12,20
	raczej przeciw	3	1,70	4	1,80	7	1,70
	zdecydowanie wyklucza	7	3,90	9	4,00	16	4,00
	nie ma zdania	21	11,80	30	13,30	51	12,70
	brak danych	2	1,10	9	4,00	11	2,70
	ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

W świetle powyższego spostrzeżenia i analizy zestawienia 3 (aneks) wynika, że w ujawnionych postawach generalnie najsilniej zaznaczyło się ukształtowanie komponentu afektywnego – 81,64%, a wskazania respondentów z rozróżnieniem na płeć i typ szkoły utrzymywały się w zasadzie na niemal wyrównanym poziomie – 80%, przy czym niemal połowa z nich znalazła się w grupie tzw. średnich wskazań. Niskie wskazania w tym komponentcie ujawnili zwłaszcza uczniowie liceum (co trzeci), średnie – głównie uczniowie szkoły zawodowej (trzech na pięciu), zaś wysokie – niemal w równych proporcjach uczniowie z wszystkich trzech typów szkół (zestawienie 4 – aneks). Biorąc pod uwagę kryterium płci, lepiej wykształcony komponent afektywny zdawali się mieć chłopcy niż dziewczęta, oni bowiem dominowali w grupie średnich i wysokich wskazań (zestawienie 5 – aneks).

Najwięcej wysokich wskazań (66,25%) odnotowano w przypadku komponentu poznawczego (aneks – zestawienia 6, 7, 8), z wyraźną dominacją w tej grupie uczniów szkoły zawodowej (84,62%) i niewielką przewagą dziewcząt (69,1%) w stosunku do chłopców (64%).

Interesujące wyniki dotyczą komponentu behawioralnego: zanotowano tu prawie 90% niskich wskazań, bez istotnej dominacji w tej podgrupie uczniów jakiegoś typu szkoły czy którejś z płci (aneks – zestawienia 9, 10, 11).

Ogólny więc obraz, jaki się wyłania po analizie danych dotyczących poszczególnych komponentów (aneks – zestawienia 2–12), rysuje się następująco: w analizowanych postawach 66,25% respondentów uzyskało wysokie

wskazania w komponencie poznawczym, ale ten wniosek wymagałby szczegółowego sprawdzenia, na ile respondenci faktycznie posiadają tę wiedzę, a na ile jedynie mają tylko o sobie mniemanie tak dobrze zorientowanych. W komponencie afektywnym 47,14% przebadanych znalazło się w grupie średnich wskazań, czyli jest to liczba osób, którym towarzyszą ambiwalentne skojarzenia emocjonalno-oceniające na temat macierzyństwa; zaskakiwać tu może fakt, że niemalże 1/3 respondentów odbierała macierzyństwo w kategoriach wartości, do której mają wręcz obojętny stosunek emocjonalny. W ilustracji wyników dotyczących komponentu behawioralnego uderza fakt, że 90% badanych uczniów uzyskało tu niskie wskazania, ujawniając brak wykształconych predyspozycji do zachowań wobec przedmiotu postawy, jakim jest rodzicielstwo.

W każdym komponencie, w wyniku zsumowania punktów, którymi oznaczono poszczególne odpowiedzi, respondent mógł uzyskać od 0 do 12 punktów, co dla trzech komponentów daje maksymalną łączną liczbę 36 punktów.

Statystyczny obraz badanej próby, który powstał po dodaniu punktów uzyskanych indywidualnie przez każdego respondenta, ilustrują zestawienia 13, 14 i 15 (aneks).

Spośród wszystkich przebadanych 403 uczniów utworzyć można trzy kategorie:

- tych, którzy uzyskali od 0 do 12 punktów - było ich 10,42% z całości,
- tych, którzy uzyskali od 12,5 do 24 punktów - było ich 81,63% z całości,
- tych, którzy uzyskali od 24,5 do 36 punktów - było ich 7,94% z całości.

W zależności od liczby uzyskanych punktów, można wyróżnić trzy orientacje, charakteryzujące badaną młodzież:

KATEGORIA A: brak orientacji na wartość macierzyństwa (0-12 punktów)

Były to osoby:

1) które miernie oceniając swoją wiedzę i doświadczenie (na temat: prokreacji, ciąży, aktu narodzin, potrzeb dziecka w początkowym okresie jego życia, postępowania z dziećmi w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu lub życiu oraz wychowywania dzieci), zamierzają je uzupełnić, lub które w ogóle nie były zainteresowane tym rodzajem wiedzy i nie zależało im na doświadczeniu w tej dziedzinie;

2) które ujawniły obojętny lub wręcz negatywny stosunek do macierzyństwa, nie uznając go za wartość lub widząc je jako wartość hipotetyczną;

3) które w momencie przeprowadzenia badań odrzucały rodzicielstwo jako element swojego dorosłego życia oraz deklarowały, że zamierzają zapobiegać niechcianym ciążom (własnym/partnerek).

Była to orientacja respondentów, którzy pomijali, lekceważyli, a nawet negowali wartość macierzyństwa (niekiedy ujawniając względy, jakimi się kierowali), nie istniało ono w ich planach życiowych, nie stanowiło dla nich wartości. Ujawnili oni bądź nieukształtowaną orientację na wartość macierzyństwa (rodzicielstwa), bądź w okresie przeprowadzania badań (znajdując się w młodszej fazie swego życia) nie pragnęli osiągnąć tej wartości w bliższej lub dalszej perspektywie, bądź też komentowali wartość macierzyństwa (rodzicielstwa) w sposób uniemożliwiający dokonanie ich kwalifikacji ze względu na rozpatrywany rodzaj wartości.

KATEGORIA B: orientacja ambiwalentna wobec wartości macierzyństwa (13–24 punktów)

Były to osoby:

1) które oceniły, że albo mają niewystarczającą wiedzę, albo niewiele doświadczenia (z dziedziny prokreacji, ciąży, aktu narodzin, potrzeb dziecka w początkowym okresie jego życia, postępowania z dziećmi w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu lub życiu oraz wychowywania dzieci), albo stwierdzały, że słabo się w tych kwestiach orientują, lecz zamierzają poszerzyć swoje kompetencje;

2) które przejawiały ambiwalentny, niejednoznaczny stosunek do macierzyństwa jako wartości, widzianego raczej jako wartość deklarowana, uznawana, preferencyjna;

3) które planowały w przyszłości własne rodzicielstwo, uzależniając je jednak od zaistnienia pewnych warunków, oraz dopuszczały regulowanie poczęć.

Była to orientacja respondentów warunkowo akceptujących wartość macierzyństwa (z zastrzeżeniem warunków jego zaistnienia, ale nie wykluczeniem go), różnie określających horyzont osiągania tej wartości i różnie ustosunkowujący się do warunków, jakie muszą być spełnione, aby ją osiągnąć. Byli to uczniowie, którzy cenili macierzyństwo, ale osiągnięcie go uznali za warunkowe (ujawniając lub nie owe warunki), którzy akceptowali macierzyństwo, ale byli zdystansowani wobec niego jako wartości.

KATEGORIA C: zdecydowana orientacja na wartość macierzyństwa (25–36 punktów)

Były to osoby:

1) które stwierdziły, że mają pewną wiedzę i pewne doświadczenie (z dziedziny prokreacji, ciąży, aktu narodzin, potrzeb dziecka w początkowym okresie jego życia, postępowania z dziećmi w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu lub życiu oraz wychowywania dzieci), a ewentualne braki miały zamiar uzupełnić;

2) które przejawiały skłonności do afirmacji macierzyństwa i widziały je jako wartość pozytywną, autoteliczną, uwewnętrzną, odczuwaną, uroczystą, uniwersalną;

3) które w swoim planie życiowym zawierały rodzicielstwo, dając wyraz oczekiwaniu na nie bez względu na czas i okoliczności lub uznając jego zaistnienie pod pewnymi warunkami, bądź które były zdecydowanymi lub umiarkowanymi zwolennikami nieplanowania zajścia w ciążę oraz niestosowania środków antykoncepcyjnych (w stosunkach przedmażeńskich, małżeńskich i pozamałżeńskich).

Była to orientacja zdecydowana, zdeklarowana, bezwarunkowo akceptująca wartość macierzyństwa. Osoby te, ceniąc sobie bezwzględną wartość macierzyństwa (rodzicielstwa), ujawniały chęć i motywację jego osiągnięcia w bliższej lub dalszej perspektywie; byli to zatem zdeklarowani przyszli ojcowie i matki.

W oparciu o zamieszczone w maszynopisie dysertacji doktorskiej dokładniejsze zestawienia i tabele, ilustrujące wybrane zmienne wraz z wyodrębnionymi orientacjami młodzieży na wartość macierzyństwa (rodzicielstwa), dokonać można charakterystyki badanej młodzieży, reprezentującej jedną z trzech wyróżnionych postaw wobec wartości macierzyństwa (rodzicielstwa).

Kategorię A (czyli tę, w której znalazły się osoby o braku orientacji na wartość macierzyństwa) tworzyło 47% niezamężnych dziewcząt i 52% chłopców stanu wolnego (w tej grupie znalazł się jedyny w całej próbie badawczej mężczyzna deklarujący, że żyje w związku małżeńskim). Stanowiło ją 11% spośród przebadanych uczniów liceum oraz po około 7% uczniów technikum i uczniów szkoły zawodowej, połowa z tych osób oceniła siebie jako osiągająca przeciętne wyniki w nauce. W znacznej mierze stanowiły ją osoby zamieszkujące w Poznaniu (70%). 45% spośród wszystkich osób z tej kategorii uznało swój stan zdrowia za przeciętny, a 23% – za dobry, bez objawów wskazujących na to, że mogliby je utracić, zaś 5,5% (tu najwięcej z 3 kategorii) wcześniej nie chorowało, ale w momencie badania miało pewne problemy ze zdrowiem. Większość w tej grupie – 64,2% (w pozostałych orientacjach poziom 50% i 53%) – stanowiły osoby pozostające w związku z chłopakiem/dziewczyną. W znacznej mierze (64%) młodzież ta pochodziła z wierzących i praktykujących rodzin. W tej kategorii znalazły się wszystkie osoby z całej próby badawczej, które źle wspominały swoje dzieciństwo, starając się nawet o nim nie myśleć, oraz osoby, które nie potrafiły lub nie chciały go ocenić. W wyborze osób, które respondenci spostrzegali jako takie, którym można zaufać, chcąc przy tym wzorować się na nich w swoich zachowaniach, dążeniach, pragnieniach, 40,5% wskazało matkę, 37,8% – ojca

i 35% – przyjaciół. Spośród zaproponowanych do wyboru źródeł, które dostarczały respondentom informacji o macierzyństwie i jego obrazach, badani znajdujący się w tej kategorii za znaczący uznali zwłaszcza wpływ wzorów obserwowanych w domu rodzinnym oraz filmów (z kina czy telewizji).

W kategorii B (czyli osób o orientacji ambiwalentnej wobec wartości rodzicielstwa/macierzyństwa) nieznacznie przeważali nieżonaci chłopcy – 54,4%, natomiast dziewczęta stanu wolnego stanowiły 45,6%; znalazły się tu też cztery z pięciu osób, które zadeklarowały doświadczenie rodzicielstwa lub prokreacji. Tę kategorię stanowiło 80% wszystkich uczniów liceum, 86% uczniów technikum i 84% uczniów szkoły zawodowej. W zasadzie głównie była to młodzież zamieszkująca w Poznaniu, ale (wprawdzie w małym stopniu) reprezentująca różne środowiska lokalne. Większość spośród badanych z tej kategorii oceniła swój stan zdrowia jako dobry, bez symptomów wskazujących na jego zagrożenie. W tej kategorii znalazły się wszystkie osoby z całej próby badawczej identyfikujące się z wyznaniem innym niż rzymskokatolickie. Było tu też najwięcej osób uznających się za raczej lub zdecydowanie niewierzące i niepraktykujące lub praktykujące nieregularnie. Również i tu znalazło się najwięcej osób z niepełnych rodzin, spowodowanych rozwodem, separacją, śmiercią jednego z rodziców lub pozostaniem matki w stanie wolnym. Byli to uczniowie z rodzin znajdujących się w stosunkowo dobrej sytuacji materialnej (porównywalnej z rodzinami osób z kategorii A), tj. w 60% gospodarstw dochody wystarczały nie tylko na pokrycie podstawowych potrzeb. Respondenci wskazywali matkę (61,5%) jako postać, której mogłyby zaufać i na niej się wzorować, a na drugim miejscu – przyjaciół (48%). Duży wpływ na kształtowanie się wyobrażeń o macierzyństwie respondentów z tej orientacji miały wzory obserwowane w domu rodzinnym (76,2%), w innych domach (42%), a także filmy (43,7%).

Kategoria C (czyli respondenci ze zdecydowaną orientacją na wartość macierzyństwa) to w znacznej mierze chłopcy – 75%. Stanowili ją uczniowie wszystkich typów szkół w wyrównanych proporcjach (ok. 7–8%), w znacznej mierze uznający się za osiągających dobre lub przeciętne wyniki w nauce. W większości byli to respondenci, którzy zamieszkiwali w Poznaniu (68,75%) i miasteczkach (12,5%). Dokonując oceny swojego stanu zdrowia, 60% orzekło, że nic nie wskazuje na jego zagrożenie. W kategorii tej znalazło się najwięcej osób uznających się za głęboko wierzące (22%) i wierzące (62,5%) oraz osób z rodzin stosunkowo najuboższych (w stosunku do reprezentacji w pozostałych kategoriach). Większość uczniów opowiadających się za tą orientacją wspominała swoje dzieciństwo jako szczęśliwe (84,3%), doceniając w tym rolę obojga rodziców i innych członków rodziny, a za osoby, którym by zaufały lub na których chciałyby się wzorować, uważały osoby z rodziny. Była to grupa osób zdradzających najmocniejsze (na tle osób z pozostałych orienta-

cji) zdeterminowanie w realizacji swoich planów (60%). Na kształtowanie się wyobrażeń o macierzyństwie młodzież ta zaakcentowała siłę oddziaływania wzorów z domu rodzinnego (78%), rozmów w gronie rówieśników (50%) oraz rolę czasopism kobiecych oraz pouczeń kapłanów i katechetów.

Przypuszczenie o istnieniu zależności pomiędzy korelowanymi wybranymi zmiennymi niezależnymi a orientacjami młodzieży na wartość macierzyństwa/rodzicielstwa, poprzez zastosowanie testu chi-kwadrat, pozwoliło odkryć istnienie lub nieistnienie związku zależności pomiędzy korelowanymi parami (w aneksie obliczenia testu chi-kwadrat – zestawienie 16). Test ten ujawnił jedynie zależność statystyczną w przypadku pięciu zmiennych, i to zależność na słabym poziomie (przy przyjętej wartości $\alpha = 0,05$): samoocena stanu zdrowia aktualnego i doświadczanego biograficznie (wartość współczynnika kontyngencji 0,236), stosunek respondenta do praktyk religijnych (wartość współczynnika kontyngencji 0,253), rola matki w ukształtowaniu okresu dzieciństwa (wartość współczynnika kontyngencji 0,272), rozmowy w gronie rówieśników jako źródło dostarczające respondentowi informacji o macierzyństwie i jego obrazach (wartość współczynnika kontyngencji 0,193) oraz wskazania kapłanów jako źródło dostarczające respondentowi informacji o macierzyństwie i jego obrazach (wartość współczynnika kontyngencji 0,201).

4.4. Orientacje aksjologiczne badanej młodzieży

Znaczenie przypisywane wartościom i ważkość ujawnienia ich jednostkowego hierarchicznego ustawienia bierze się z wagi pełnionych przez nie funkcji: regulacji zaspokajania potrzeb, dookreślenia ich, wyznaczania ważności kolejności i sposobu ich zaspokajania, wpływu na plany życiowe jednostek, kierunki dążeń życiowych i wybór odległych celów oraz wpływu na samoocenę jednostki, na postrzeganie innych i na oceny obserwowanych zjawisk otaczającej rzeczywistości⁴⁷⁸. Ponadto wielu teoretyków twierdzi, że wartości są głębiej osadzone w osobowości człowieka niż opinie, poglądy i postawy, są więc uważane za konstrukty bardziej trwałe, bardziej stabilne.

Przez wartościowanie rozumieć należy dokonywanie ocen, sądów, które zawierają aprobatę lub dezaprobatę stanów rzeczy, zdarzeń, zachowań; wartościując, zakłada się określone kryteria i ustala hierarchie wartości⁴⁷⁹.

⁴⁷⁸ Za: Z. Mądrzycki, *Osobowość jako system...*, op. cit., s. 108–109.

⁴⁷⁹ Rozumienie za: W. Ignaczyk, *System wartości rodzinnych...*, op. cit., s. 17. Uznaje się, że wartości stanowią organizację hierarchiczną, rangowe uporządkowanie w kategoriach ważności, według kontinuum ważności – spostrzegł to M. Rokeach.

W kwestionariuszu ankiety zawarte zostały pytania dotyczące bezpośrednio i pośrednio kwestii macierzyństwa (rodzicielstwa). Bogactwo zebranych danych (ukazanych wybiórczo w relacji do płci i typu szkoły respondentów) proponuję uporządkować i najpierw zaprezentować deklaracje podmiotowego doświadczania macierzyństwa, czyli wyobrażenie tej wartości przez respondentów w odniesieniu do nich samych, a następnie opinie o macierzyństwie (rodzicielstwie) doświadczanym przez inne osoby, czyli stanowisko respondentów w kwestiach dotyczących postrzegania cudzej kreacji i realizacji wartości macierzyństwa (rodzicielstwa).

4.4.1. Deklaracje wartości macierzyństwa [rodzicielstwa] jako doświadczenia własnego

■ Wartość „własna rodzina” na tle innych wartości w opinii badanej młodzieży

W świetle założeń badawczych interesujące było ułożenie w hierarchii wartości badanej młodzieży kwestii posiadania dzieci. Posiadanie dzieci poprzedzone zawarciem związku małżeńskiego za bardzo ważne (34,7%) i ważne (52,1%) uznało w sumie 86,8% ankietowanych (ze wskazaniem w zasadzie wyrównanymi procentowo u przedstawicieli obu płci), dla prawie 9% było to raczej lub w ogóle nieważne, a 4,2% stwierdziło, że trudno im to ocenić. Posiadanie dzieci niekoniecznie w związku małżeńskim jako bardzo ważne (6,9%) i ważne (27,8%) określiło w sumie 34,7%, dla 36,8% było to mało znaczące lub zupełnie bez znaczenia, a 28,5% stwierdziło, że trudno im powiedzieć (czyli w sumie prawie po 1/3 rozłożyły się odpowiedzi na każdą z tych możliwości). Na tle zaproponowanych do wyboru 24 wartości posiadanie dzieci uzyskało więc 11 miejsce (w związku małżeńskim) oraz ostatnie miejsce (niekoniecznie w związku małżeńskim). Ten wynik może oznaczać albo że posiadanie dzieci nie stanowi dla badanych wartości albo że dostrzegają oni dobrodziejstwa ich wychowania tylko w rodzinie.

W wyniku rangowania przez uczniów (zestawienie 17) zaproponowanych im do wyboru wartości stworzyć można trzy grupy – w zależności od liczby wskazań. I tak w grupie wysokich wskazań, czyli wartości najsilniej uznawanych, znalazły się *ex aequo*: „być kochanym i kochać kogoś” (taka lokata tej wartości obserwowana jest w wynikach badań od wielu lat) oraz „cieszyć się zdrowiem” – 98,8%, następnie: „cieszyć się przyjaźnią” – 97,8%, „posiadać własne mieszkanie lub dom” – 94%, „stać się doskonałym, rozwijać swój intelekt, zainteresowania, kompetencje” – 93,3%, „zyskiwać szacunek innych” – 92,6%, „być wiernym własnym przekonaniom i zasadom, bez względu na okoliczności” – 91,6% i „zachować niezależność” – 91,1%.

Zestawienie 17^{*}. System wartości badanej młodzieży – w ujęciu rangowym

Wartość	Ranga	Częstość wskazań	
		w liczbach bezwzględnych	w odsetkach [%]
Być kochanym i kochać kogoś	I	398	98,8
Cieszyć się zdrowiem	I	398	98,8
Cieszyć się przyjaźnią	II	394	97,8
Posiadać własne mieszkanie lub dom	III	379	94,0
Stale się doskonalić, rozwijać swój intelekt, zainteresowania, kompetencje	IV	376	93,3
Zyskiwać szacunek innych	V	373	92,6
Być wiernym własnym przekonaniom i zasadom, bez względu na okoliczności	VI	369	91,6
Zachować niezależność	VII	367	91,1
Być obowiązkowym, uczciwym i odpowiedzialnym	VIII	364	90,3
Mieć dobre zarobki, osiągnąć wysoki status materialny	IX	363	90,1
Mieć wyższe wykształcenie	X	360	89,3
Zawrzeć związek małżeński i mieć dzieci	XI	350	86,8
Mieć stałego partnera życiowego/stalą partnerkę życiową w związku małżeńskim	XII	346	85,9
Nieść pomoc innym, być wrażliwym na potrzeby innych	XIII	342	84,9
Oddać się jakiejś pasji, hobby, zainteresowaniom	XIII	342	84,9
Mieć bogate, barwne, pełne wrażeń, nowości i niespodzianek życie	XIV	311	77,2
Pozostawić po sobie dla następnych pokoleń dobrą i trwałą pamięć	XV	295	73,2
Móc podróżować po świecie, poznawać ludzi, miejsca, sytuacje	XVI	288	71,5
Żyć spokojnie, bez spieć, bez ryzyka, bez niespodzianek	XVII	268	66,5
Zdobyć zawód ceniony w społeczeństwie	XVIII	265	65,8
Walczyć o porządek społeczny, angażować się w przezwyciężanie zła	XIX	261	64,8
Być patriotą	XX	248	61,5
Mieć stałego partnera życiowego/stalą partnerkę życiową, ale niekoniecznie w związku małżeńskim	XXI	203	50,4
Być rodzicem, ale niekoniecznie w małżeństwie	XXII	140	34,7

Źródło: badania własne

* Zestawienia 1-16 – patrz: Aneks.

W drugiej grupie – średnich wskazań, czyli wartości słabiej akceptowanych, uplasowały się kolejno: „być obowiązkowym, uczciwym i odpowiedzialnym” – 90,3%, „mieć dobre zarobki, osiągnąć wysoki status materialny” – 90,1%, „mieć wyższe wykształcenie” – 89,3%, „zawrzeć związek małżeński i mieć dzieci” – 86,8%, „mieć stałego partnera życiowego/stałą partnerkę życiową w związku małżeńskim” – 85,9%, „nieść pomoc innym, być wrażliwym na potrzeby innych” oraz „oddać się jakiejś pasji, hobby, zainteresowaniom” – 84,9% oraz „mieć bogate, barwne, pełne wrażeń, nowości i niespodzianek życie” – 77,2%. Najniższa liczba wyborów dotyczyła pozostałych wartości, w następującej kolejności: „pozostawić po sobie dla następnych pokoleń dobrą i trwałą pamięć” – 73,2%, „móc podróżować po świecie, poznawać ludzi, miejsca, sytuacje” – 71,5%, „żyć spokojnie, bez spieć, bez ryzyka, bez niespodzianek” – 66,5%, „zdobyć zawód ceniony w społeczeństwie” – 65,8%, „walczyć o porządek społeczny, angażować się w przezwyciężanie zła” – 64,8%, „być patriotą” – 61,5%, „mieć stałego partnera życiowego/stałą partnerkę życiową, ale niekoniecznie w związku małżeńskim” – 50,4% i „być rodzicem, ale niekoniecznie w małżeństwie” – 34,7%. Można więc wyodrębnić kilka kompleksów – punktów zagęszczenia cenionych wartości, począwszy od tych najbardziej do tych najmniej cenionych.

Orientacje aksjologiczne pełnią funkcje drogowskazów, wyznaczników dążeń i postaw, na ich bazie formują się wyobrażenia dotyczące własnej przyszłości, zapatrywania jednostek na temat obecnych i przyszłych zdarzeń, wyznaczają one także umiejscowienie swojego potencjalnego rodzicielstwa i zarysowanie kształtu swej przyszłej rodziny (o ile taki zamysł jest obecny). O zarysowanie tychże wizji oraz sformułowanie tychże zapatrywań (dotyczących zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio kwestii rodzicielstwa) została poproszona badana młodzież.

■ Plany życiowe respondentów po zakończeniu nauki

W momencie przeprowadzania badań respondenci znajdowali się u progu podejmowania decyzji związanych z ich przyszłością, z planami edukacyjnymi i z planami zamieszkania, dlatego w jednym z pytań zostali poproszeni o zarysowanie zamierzeń życiowych po zakończeniu edukacji szkolnej (respondenci mogli wybrać więcej niż jeden cel).

Jak wynika z zestawienia (tab. 36), 87,1% badanej młodzieży planowało rozpocząć studia (w tym sprecyzowane plany co do wymarzonego kierunku miało 55,6%), podjęcie dalszej nauki w jakimś studium pomaturalnym lub policealnym miało w planie 5,7%, z zamysłem poszukania pracy nosiło się 14,9%, zawarcie związku małżeńskiego deklarowało 6,5%, 14,4% zapowiedziało, że zamierza wyjechać za granicę, a 1/4 respondentów nie miała jeszcze

Tabela 36. Plany życiowe po zakończeniu nauki szkolnej a typ szkoły

Plany życiowe respondenta po zakończeniu nauki w szkole średniej	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Chce studiować wymarzony kierunek	190	62,50	33	38,40	1	7,70	224	55,60
Chce studiować	85	28,00	39	45,30	3	23,10	127	31,50
Raczej znajdzie jakieś studium pomaturalne lub policealne	13	4,30	9	10,50	1	7,70	23	5,70
Będzie szukać pracy	27	8,90	24	27,90	9	69,20	60	14,90
Chce wyjść za mąż/ożenić się	18	5,90	5	5,80	3	23,10	26	6,50
Chce wyjechać za granicę	50	16,40	7	8,10	1	7,70	58	14,40
Jeszcze nie wie, co będzie robić	6	2,00	3	3,50	2	15,40	11	2,70
Brak danych	77	25,30	14	16,30	–	0/0	91	22,60

Źródło: badania własne

Tabela 37. Stopień konkretyzacji planu życiowego (orientacji życiowej) i przeświadczenie o realności jego realizacji (w tym zwłaszcza edukacyjnego i miejsca przyszłego osiedlenia) a typ szkoły

Ocena przez respondenta realności realizacji swoich planów	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zrobi wszystko, żeby udało mu się spełnić marzenia	167	54,90	31	36,00	6	46,20	204	50,60
Uważa realizację swoich planów za bardzo prawdo- podobną	76	25,00	34	39,50	2	15,40	112	27,80
Uważa, że ma 50% szans na realizację swoich zamierzeń	44	14,50	15	17,40	4	30,80	63	15,60
Obawia się, że nie uda mu się zrealizować swoich planów	8	2,60	4	4,70	1	7,70	13	3,20
Brak danych	9	3,00	2	2,30	–	0/0	11	2,70
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

sprecyzowanych planów po ukończeniu szkoły średniej. Nadal chciało mieszkać w swojej miejscowości 54,8%, do Poznania chciałoby się przenieść 4,7% (przy czym z wcześniejszych danych wynika, że blisko 3/4 respondentów było już mieszkańcami Poznania), o życiu na wsi myślało 3,2%, o przeprowadzce do jakiegoś innego miasta – 2%, o wyprowadzeniu się do jakiegoś dużego miasta innego niż Poznań – 2,2%, plany wyjazdu za granicę zgłaszało tu 25,1%, a prawie 40% jeszcze nie wiedziało, gdzie zamieszka po skończeniu szkoły.

Realność swoich planów (tab. 37) jako bardzo prawdopodobną oceniali 27,8% badanej młodzieży, dla 15,6% były to szanse „pół na pół”, 50,6% wyrażało silną determinację, by zrobić wszystko, aby udało się im spełnić te marzenia, a 3,2% obawiało się, że nie uda im się zrealizować swoich planów.

- Sytuowanie przez respondentów „osiągnięcia szczęścia rodzinnego” na tle innych cech i sytuacji, które – w ich opinii – nadadzą sens ich dorosłemu życiu

Z punktu widzenia pedagoga istotnym jest dociec, w czym młodzi ludzie upatrują sensu życia i jakie wartości przydadzą sens ich dorosłemu życiu. Dlatego w jednym z pytań młodzież została poproszona o wskazanie cech i sytuacji (a na ich tle usytuowanie osiągnięcia „szczęścia rodzinnego”), które deklarowane były przez nią jako te, które nadadzą sens jej dorosłemu życiu i, jak można mniemać, mniej lub bardziej świadomie były lub z biegiem czasu mogły się stać jeszcze silniej swoistym wskaźnikiem, nadającym kierunek celom, dążeniom i wyborom życiowym ankietowanej młodzieży.

Tabela 38. Gradacja „szczęścia rodzinnego” jako sytuacji przydającej sensu dorosłemu życiu badanych w ich samoocenie a typ szkoły

Znaczenie „szczęścia rodzinnego”	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	233	76,60	63	73,30	10	76,90	306	75,90
Raczej tak	63	20,70	20	23,30	3	23,10	86	21,30
Raczej nie	2	0,70	1	1,20	–	0/0	3	0,70
Nie	1	0,30	–	0/0	–	0/0	1	0,20
Nie wiem	3	1,00	2	2,30	–	0/0	5	1,20
Brak danych	2	0,70	–	0/0	–	0/0	2	0,50
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 39. Gradacja „szczęścia rodzinnego” jako sytuacji przydającej sensu dorosłemu życiu badanych w ich samoocenie a płeć badanej osoby

Znaczenie „szczęścia rodzinnego”	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zdecydowanie tak	139	78,10	167	74,20	306	75,90
Raczej tak	36	20,20	50	22,20	86	21,30
Raczej nie	–	0/0	3	1,30	3	0,70
Nie	–	0/0	1	0,40	1	0,20
Nie wiem	2	1,10	3	1,30	5	1,20
Brak danych	1	0,60	1	0,40	2	0,50
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 18. Wybór cech i sytuacji, które w opinii badanej młodzieży nadadzą sens jej dorosłemu życiu – w ujęciu rangowym

Cecha, sytuacja	Ranga	Liczba wskazań	Odsetek [%]
Osiągnięcie szczęścia rodzinnego	I	392	97,3
Wykonywanie pracy, którą się lubi	I	392	97,3
Zdobycie ludzkiego zaufania i przyjaciół	II	391	97,0
Działanie i dążenie do wybranego celu	III	379	94,0
Posiadanie wykształcenia	IV	378	93,8
Odnalezienie swojego miejsca w społeczeństwie, poczucie, że jest się potrzebnym	V	376	93,3
Przeżycie wielkiej miłości	VI	372	92,3
Posiadanie własnego stylu, indywidualność, odwaga bycia sobą	VII	371	92,1
Posiadanie dobrej pozycji materialnej, dobrobyt, komfort życia	VIII	367	91,1
Życie bogate we wrażenia	IX	350	86,8
Ciągle doksztalcanie się, praca nad sobą	IX	350	86,8
Wiara w jakąś ideę	X	334	82,9
Pozostawienie po sobie jakiegoś trwałego śladu	XI	271	67,2
Głęboka wiara religijna	XII	231	57,3

Źródło: badania własne

Hierarchia tych nadających sens ich dorosłemu życiu wartości była zbliżona u młodzieży z różnych typów szkół (tab. 38) oraz u obu płci (tab. 39). Orientację w wartościach na rodzinę ujawniło 97,3% badanych, przy czym

charakteryzowała ona młodzież wszystkich typów szkół i obu płci (z lekką dominacją u dziewcząt) – rodzina jako wartość konstytuująca sens życia znalazła się tu na 1 pozycji. Wysoko cenione były również: „wykonywanie pracy, którą się lubi” – 97,3% (lokata jednakowa z „osiągnięciem szczęścia rodzinnego”), „zdobycie ludzkiego zaufania i przyjaciół” – 97,0%, „działanie i dążenie do wybranego celu” – 94,0%, „posiadanie wykształcenia” – 93,8%. W dalszej kolejności ceniono: „odnalezienie swojego miejsca w społeczeństwie, poczucie, że jest się potrzebnym” – 93,3%, „przeżycie wielkiej miłości” – 92,3%, „posiadanie własnego stylu, indywidualność, odwagę bycia sobą” – 92,1%, „posiadanie dobrej pozycji materialnej, dobrobyt, komfort życia” – 91,1%, „życie bogate we wrażenia” i „ciągłe dokształcanie się, pracę nad sobą” – 86,8%, „wiarę w jakąś ideę” – 82,9%. Sytuacje uznane przez badanych za te o mniejszym znaczeniu dla stanowienia o sensie ich dorosłego życia to: „pozostawienie po sobie jakiegoś trwałego śladu” – 67,2% i „głęboka wiara religijna” – 57,3%.

■ Usytuowanie bezdzietności wśród sytuacji życiowych, które rodzą potencjalne obawy respondentów

W założeniu jedno z postawionych w ankiecie pytań miało za cel ujawnić usytuowanie bezdzietności wśród różnych 14 sytuacji życiowych, które potencjalnie mogłyby rodzić w przyszłości obawy respondentów, ze wskazaniem na ich ważność, rangę (tab. 40 i 41 oraz zestawienie 19).

I tak wśród sytuacji, które zdaniem młodych respondentów budziły ich obawy, najczęściej wskazywane były: „strata kogoś bliskiego” – 93,5%, „kalektwo” – 87,8%, „ciężka choroba” – 86,1%, „życie w samotności, bez grona przyjaciół” – 82,4%, „nieudane małżeństwo, rozbięcie rodziny” – 78,4%. Nie-

Tabela 40. Bezdzietność w subiektywnej hierarchii sytuacji życiowych, które rodzą obawy respondenta, a typ szkoły

Znaczenie bezdzietności	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Bardzo istotna	167	54,90	43	50,00	6	46,20	216	53,60
Mało istotna	85	28,00	26	30,20	3	23,10	114	28,30
Trudno powiedzieć	50	16,40	17	19,80	4	30,80	71	17,60
Brak danych	2	0,70	–	0/0	–	0/0	2	0,50
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 41. Bezdzielnosc w subiektywnej hierarchii sytuacji zyciowych, ktore rodza obawy respondenta, a plec badanej mlodziezy

Znaczenie bezdzietności	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Bardzo istotna	102	57,30	114	50,70	216	53,60
Mało istotna	51	28,70	63	28,00	114	28,30
Trudno powiedzieć	24	13,50	47	20,90	71	17,60
Brak danych	1	0,60	1	0,40	2	0,50
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 19. Potencjalne sytuacje zyciowe, ktore rodza obawy respondentow – w ujeciu rangowym

Źródło obaw	Rangi	Liczba wskazań	Odsetek [%]
Strata kogoś bliskiego	I	377	93,5
Kalectwo	II	354	87,8
Ciężka choroba	III	347	86,1
Życie w samotności, bez grona przyjaciół	IV	332	82,4
Nieudane małżeństwo, rozbitcie rodziny	V	316	78,4
Brak powodzenia w realizacji planów związanych z nauką i pracą	VI	289	71,7
Świadomość na końcu życia, że było ono puste i zmarnowane	VII	280	69,5
Rezygnacja w jakimś okresie życia z ideałów, marzeń, wartości	VIII	268	66,5
Bieda, życie w ubóstwie	IX	264	65,5
Nienawiść i zawiść ludzka	X	250	62,0
Bezbarwne i nudne życie	XI	246	61,0
Bezdzielnosc	XII	216	53,6
Ośmieszenie, kompromitacja	XIII	185	45,9
„Staropanieństwo”, „starokawalerstwo”, etykieta „stara panna”, „stary kawaler”	XIV	116	28,8

Źródło: badania własne

co rzadziej badani ujawniali, że lękałyby ich: „brak powodzenia w realizacji planów związanych z nauką i pracą” – 71,7%, „świadomość na końcu życia, że było ono puste i zmarnowane” – 69,5% i „rezygnacja w jakimś okresie ży-

cia z ideałów, marzeń, wartości” – 66,5%, „bieda, życie w ubóstwie” – 65,5%, „nienawiść i zawiść ludzka” – 62%. Najmniejszy niepokój budziły: „bezbarwne i nudne życie” – 61%, „bezdziethość” – 53,6%, „ośmieszenie, kompromitacja” – 45,9%, „staropanieństwo”, „starokawalerstwo”, etykieta „stara panna”, „stary kawaler” – 28,8%.

Fakt nieposiadania dzieci (bez wnikania w przyczyny tego stanu) okazał się być zaakcentowany jako bardzo istotny przez 53,6% badanej młodzieży oraz istotny dla 28,3%; 17,6% nie potrafiło ocenić, na ile bezdziethość rodzi ich obawy. Najbardziej dokuczliwa byłaby ta sytuacja dla młodzieży z liceów (prawie 55%). Taki lęk sygnalizowało 57,3% badanych dziewcząt i 50,7% badanych chłopców. Najczęściej brak zdania w tej kwestii ujawniała młodzież ze szkoły zawodowej (niemal 1/3).

- Preferowany przez respondentów sposób, za pomocą którego powinno się planować zachodzenie w ciążę

Jak wynika z wcześniej przywoływanych zestawień, badana młodzież okazała się zwolennikami planowania ciąży (93,6%), stąd uzupełnieniem tego stanowiska było pytanie o sposób, za pomocą którego zdaniem respondentów powinno się to dokonywać (tab. 42).

Tabela 42. Preferowany przez respondenta sposób, za pomocą którego powinno się planować zachodzenie w ciążę, a płeć badanej młodzieży

Preferowany przez respondenta sposób planowania zachodzenia w ciążę	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Wykorzystując środki antykoncepcyjne	108	60,70	111	49,30	219	54,30
Za pomocą tzw. metod naturalnych	48	27,00	83	36,90	131	32,50
Stosując środki poronne	1	0,60	2	0,90	3	0,70
Za pomocą innych metod	4	2,20	2	0,90	6	1,50
Brak odpowiedzi	17	9,60	27	12,00	44	10,90
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Ponad połowa respondentów wskazała na wykorzystanie środków antykoncepcyjnych, co trzeci – stosowanie tzw. metod naturalnych, a co pięćdziesiąty – innych metod; co dziesiąty badany nie udzielił na to pytanie odpowiedzi.

- Opinia respondentów na temat optymalnych oraz dopuszczalnych warunków wychowania swoich dzieci (rodzaj związku, w jakim pozostawałby respondent)

Ponieważ osiągnięcie szczęścia rodzinnego jako elementu, który nadałby respondentowi sens jego dorosłemu życiu, wskazało 97,3%, można przypuszczać, że badana młodzież – w ramach wizji swojej przyszłości – miała więc pewne preferencje co do sytuacji życiowej, w jakiej chciałaby, aby prze-

Tabela 43. Preferowana sytuacja życiowa, w jakiej respondenci chcieliby, aby przebiegało wychowanie ich dzieci, a płeć badanej młodzieży

Sytuacja życiowa	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tylko w małżeństwie	132	74,20	190	84,40	322	79,90
W sytuacji samotnego rodzicielstwa	3	1,70	2	0,90	5	1,20
W związku niebędącym prawnie małżeństwem	7	3,90	5	2,20	12	3,00
W związku homoseksualnym	–	0/0	2	0,90	2	0,50
Nie ma to znaczenia	35	19,70	23	10,20	58	14,40
Brak danych	1	0,60	3	1,30	4	1,00
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 44. Preferowana sytuacja życiowa, w jakiej respondenci chcieliby, aby przebiegało wychowanie ich dzieci, a typ szkoły badanej młodzieży

Sytuacja życiowa	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tylko w małżeństwie	239	78,60	73	84,90	10	76,90	322	79,90
W sytuacji samotnego rodzicielstwa	3	1,00	1	1,20	1	7,70	5	1,20
W związku niebędącym prawnie małżeństwem	11	3,60	1	1,20	–	0/0	12	3,00
W związku homoseksualnym	2	0,70	–	0/0	–	0/0	2	0,50
Nie ma to znaczenia	47	15,50	9	10,50	2	15,40	58	14,40
Brak danych	2	0,70	2	2,30	–	0/0	4	1,00
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

biegało wychowanie jej dzieci (tab. 43 i 44) oraz co do sytuacji, w jakiej mogłaby dopuszczać, aby to się dokonywało (tab. 45 i 46).

Za optymalne warunki młodzież uznała w większości (niemal 80% badanych) związek małżeński (przy czym chłopcy w większym procencie niż dziewczęta); samotne rodzicielstwo wybrało 1,2%, a związek niebędący prawnie małżeństwem – 3% (0,5% zaznaczyło związek homoseksualny; dla co szóstego respondenta nie miałyby to znaczenia.

Tabela 45. Dopuszczalna przez respondentów sytuacja życiowa, w jakiej zdecydowałiby się, aby przebiegało wychowanie ich dzieci, a płeć badanej młodzieży

Sytuacja	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tylko w małżeństwie	79	44,40	139	61,80	218	54,10
W sytuacji samotnego rodzicielstwa	23	12,90	23	10,20	46	11,40
W związku niebędącym prawnie małżeństwem	34	19,10	25	11,10	59	14,60
W związku homoseksualnym	5	2,80	8	3,60	13	3,20
Nie ma to znaczenia	35	19,70	26	11,60	61	15,10
Brak danych	2	1,10	4	1,80	6	1,50
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 46. Dopuszczalna przez respondentów sytuacja życiowa, w jakiej zdecydowałiby się, aby przebiegało wychowanie ich dzieci, a typ szkoły badanej młodzieży

Sytuacja	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tylko w małżeństwie	157	51,60	52	60,50	9	69,20	218	54,10
W sytuacji samotnego rodzicielstwa	36	11,80	8	9,30	2	15,40	46	11,40
W związku niebędącym prawnie małżeństwem	49	16,10	10	11,60	–	0/0	59	14,60
W związku homoseksualnym	10	3,30	3	3,50	–	0/0	13	3,20
Nie ma to znaczenia	49	16,10	11	12,80	1	7,70	61	15,10
Brak danych	3	1,00	2	2,30	1	7,70	6	1,50
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Opinią uzupełniającą tę wizję było wskazanie sytuacji życiowej, w jakiej respondenci dopuszczali, że mogłoby przebiegać wychowanie ich dzieci. Co szósty respondent dopuszczał, że proces ten mógłby przebiegać ewentualnie w związku niebędącym prawnie małżeństwem, co ósmy dopuszczał wychowanie w rodzinie niepełnej, a co szósty respondent uznał, że nie byłoby to dla niego istotne.

- Stosunek badanej młodzieży do potencjalnej możliwości bycia rodzicem przez adopcję w sytuacji ewentualnej niemożności zostania rodzicem biologicznym

Jednym ze sposobów wejścia w rodzicielską rolę jest adoptowanie dziecka. Badana młodzież została poproszona o wyrażenie swoich hipotetycznych decyzji dotyczących takiej opcji w przyszłości, gdyby się okazało, że nie może zostać biologicznym rodzicem.

Analizując dane z tabel 47 i 48, można stwierdzić, że dla prawie 1/3 ankietowanych kwestia potencjalnego adoptowania dziecka w sytuacji, gdyby nie mogli zostać rodzicem biologicznym, była jeszcze odległa: na razie nie brało tego pod uwagę 21,1% i nie miało jeszcze zdania na ten temat 9,2%. Zdecydowanie wykluczyło taką możliwość 3,2% spośród badanych (w tym tylko jedna na 178 dziewcząt). Przekonanych, że na pewno skorzystaliby z takiej możliwości było prawie 19% (w tym 1/4 wszystkich badanych dziewcząt). Ku rozważeniu takiej możliwości skłaniałaby się prawie połowa ankietowanych (46,7%; w tym połowa badanych dziewcząt).

Tabela 47. Stosunek badanej młodzieży do ewentualności adoptowania dziecka w przyszłości a płeć badanej młodzieży

Stosunek respondenta	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Na pewno skorzystał(a)by z takiej możliwości	90	50,60	98	43,60	188	46,70
Rozważył(a)by taką możliwość	46	25,80	30	13,30	76	18,90
Na razie nie bierze tego pod uwagę	26	14,60	59	26,20	85	21,10
Zdecydowanie wyklucza taką możliwość	1	0,60	12	5,30	13	3,20
Jeszcze nie ma zdania na ten temat	14	7,90	23	10,20	37	9,20
Brak danych	1	0,60	3	1,30	4	1,00
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 48. Stosunek badanej młodzieży do ewentualności adoptowania dziecka w przyszłości a typ szkoły badanej młodzieży

Stosunek respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Na pewno skorzystał(a)by z takiej możliwości	140	46,10	44	51,20	4	30,80	188	46,70
Rozważył(a)by taką możliwość	66	21,70	10	11,60	–	0/0	76	18,90
Na razie nie bierze tego pod uwagę	64	21,10	16	18,60	5	38,50	85	21,10
Zdecydowanie wyklucza taką możliwość	8	2,60	4	4,70	1	7,70	13	3,20
Jeszcze nie ma zdania na ten temat	25	8,20	10	11,60	2	15,40	37	9,20
Brak danych	1	0,30	2	2,30	1	7,70	4	1,00
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

■ Znaczenie pewnych zachowań rodziców w wychowaniu dzieci w ocenie respondentów

Można przypuszczać, że wizja swojej przyszłej rodziny determinowana bywa po części odbiciem modeli, z jakimi młodzież zetknęła się w przeszłości, i że w konsekwencji tego udzielone przez respondentów odpowiedzi odpowiadały zatem ich wyobrażeniu swojego potencjalnego postępowania wychowawczego (preferowania lub wystrzegania się, kontynuacji lub dążenia do unikania w przyszłości obserwowanych wcześniej u innych zachowań) wobec swoich dzieci. Jedno z zadanych pytań dotyczyło więc ważności pewnych zachowań i postaw w wychowywaniu młodego pokolenia przez ich rodziców.

Wśród zachowań uznanych przez respondentów za szczególnie pożądane (w kwestionariuszu ankiety ocenione jako bardzo ważne) znalazły się następujące: dawanie poczucia bezpieczeństwa psychicznego (77,2%), przykład osobisty rodziców (74,9%), zrozumienie problemów i kłopotów dzieci (74,7%), wyrozumiałość i tolerancja (66,3%) oraz okazywanie serdeczności (65,3%).

Po dokonaniu zabiegu rangowania (zestawienie 20) okazało się, że badana młodzież uznała, że właściwym w wychowaniu dzieci winno być przede wszystkim zrozumienie ich problemów (97,8%), rozmowy z nimi (92,1%), atmosfera wyrozumiałości i tolerancji (96,8%) i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa psychicznego (96,8%). Jako bardzo istotne podkreślono także przykład osobisty rodziców (97,2%), co w kontekście przedmiotu moich zainteresowań jest informacją o niebagatelnym znaczeniu.

Zestawienie 20. Znaczenie pewnych zachowań rodziców w wychowaniu dzieci w ujęciu rangowym

Zachowania rodziców	Rangi	% wskazań
Zrozumienie problemów i kłopotów dzieci	I	97,8
Przykład osobisty rodziców	II	97,2
Wyrozumiałość i tolerancja	III	96,8
Dawanie poczucia bezpieczeństwa psychicznego	IV	96,6
Rozmowy i przekonywanie	V	92,1
Okazywanie serdeczności	VI	86,8
Konsekwencja w postępowaniu rodziców z dziećmi	VII	86,6
Uchronienie od niewłaściwego towarzystwa	VIII	83,2
Pozostawianie dużej samodzielności	IX	79,9
Nadzór i kontrola	X	74,9
Surowe kary w przypadku przewinień	XI	21,6

Źródło: badania własne

- Pogląd respondentów na temat pełnienia obowiązków opiekuńczych i wychowawczych w rodzinie. Opinia na temat pracy zawodowej kobiety pełniącej rolę żony i matki

Badana młodzież w jednym z pytań wyraziła także swój pogląd na temat pełnienia obowiązków opiekuńczych i wychowawczych, przypisania ich jednej z płci lub ich rozdziału pomiędzy mężczyznę i kobietę (tab. 49 i 50), a także na temat podejmowania pracy zawodowej przez kobiety, które są żonami i matkami.

Tabela 49. Pogląd respondentów na temat podziału w pełnieniu obowiązków opiekuńczych i wychowawczych w rodzinie a płeć badanej młodzieży

Opinia nt. podziału obowiązków opiekuńczych i wychowawczych w rodzinie	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Uważa to głównie za obowiązki i zadania kobiety	9	5,10	30	13,33	39	9,70
Jest za równouprawnieniem w tej dziedzinie	169	94,90	192	85,33	361	89,60
Brak danych	–	0/0	3	1,33	3	0,70
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 50. Pogląd respondentów na temat podziału w pełnieniu obowiązków opiekuńczych i wychowawczych w rodzinie a typ szkoły badanej młodzieży

Opinia	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Uważa to głównie za obowiązki i zadania kobiety	26	8,60	10	11,60	3	23,10	39	9,70
Jest za równouprawnieniem w tej dziedzinie	277	91,10	76	88,40	8	61,50	361	89,60
Brak danych	1	0,30	–	0/0	2	15,40	3	0,70
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 51. Opinia respondentów na temat pracy zawodowej kobiety – żony i matki a płeć badanej młodzieży

Opinia	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Kobieta w ogóle nie powinna pracować, tylko zajmować się rodziną i domem	2	1,10	11	4,90	13	3,20
Kobieta może pracować zawodowo, ale tylko wtedy, gdy wymaga tego sytuacja finansowa rodziny	9	5,10	58	25,80	67	16,60
Kobieta może pracować zawodowo, bez względu na to, jakie są potrzeby materialne rodziny	165	92,70	141	62,70	306	75,90
Nie ma zdania	2	1,10	13	5,80	15	3,70
Brak danych	–	0/0	2	0,90	2	0,50
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Respondenci okazali się w większości (prawie 90%) zwolennikami dzielenia tych zadań. Przekonanie, że jest to głównie zakres obowiązków i zadań kobiety wyraziło niemal 10% respondentów (w tym 5% wszystkich badanych dziewcząt i 13,3% badanych chłopców).

Z danych przedstawionych w tabeli 51 wynika, że 92% dziewcząt i 62,7% chłopców było zdania, że kobieta może pracować zawodowo, bez względu na to, jakie są potrzeby materialne rodziny. Zwolennikami pozostania kobiety w domu i zajmowania się tylko rodziną i gospodarstwem

domowym okazało się 1,1% dziewcząt i 4,9% chłopców. Niekorzystna sytuacja finansowa rodziny została uznana za powód, by kobieta pracowała zawodowo przez 5,1% dziewcząt i 25,8% chłopców. Bardziej niezdecydowani byli tu chłopcy, bo nie miało zdania w tej kwestii 5,8% (1,1% – dziewczęta).

4.4.2. Deklaracje wartości macierzyństwa (rodzicielstwa) doświadczanego przez innych

Światopogląd jako kontekst procesu wartościowania, rozumiany jako wewnętrzny obraz świata jednostki, w którym dokonuje wartościowań i podejmuje wybory⁴⁸⁰, stanowi efekt internalizacji znaczeń i symboli funkcjonujących w społeczeństwie i kulturze, i przekazywanych jednostce w procesie socjalizacji⁴⁸¹. Jego kształt i charakter jest pochodną faktu, iż jednostka jest uczestnikiem życia zbiorowego i podlega działaniom różnych bodźców sytuacyjnych (które stanowią konsekwencję przyjętych w danym społeczeństwie form socjalizacji na różnych poziomach), i wydobywa z kultury oferty światopoglądowe⁴⁸². „Posiadając pewne informacje o światopoglądzie zbiorowości możemy wyprowadzać pewne hipotezy na temat tego, jak mogą w danej zbiorowości przebiegać procesy wartościowania konstytuujące określone wartości. I odwrotnie: znając »mapę« określonych wartości w danej zbiorowości możemy snuć domniemania na temat charakteru »światopoglądu« czy »horyzontu światopoglądowego«, które stanowią ich zaplecze”⁴⁸³.

Własna hierarchia wartości respondentów stała się więc podbudową dla formułowanych przez nich opinii dotyczących tego, jak powinna, jak jest kreowana i realizowana wartość macierzyństwa (rodzicielstwa) w polskim społeczeństwie.

■ Ważność wartości „własna rodzina” na tle innych wartości w charakterystyce współczesnych Polaków

Młodzi ludzie, uważani przez wielu za krytycznych obserwatorów społeczeństwa, zostali poproszeni w jednym z pytań o usytuowanie własnej rodziny w hierarchii innych wartości i cech ważnych dla współczesnych Polaków (zestawienie 22).

⁴⁸⁰ H. Świda-Ziemia, *Wartości egzystencjalne...*, op. cit., s. 30.

⁴⁸¹ Ibidem, s. 35.

⁴⁸² Ibidem, s. 36.

⁴⁸³ Ibidem, s. 45.

Zestawienie 22. Wartości cenione przez współczesnych Polaków w opinii badanej młodzieży

Wartość	Ranga	Liczba wskazań	Odsetek [%]
Stale zatrudnienie	I	383	95,0
Zdrowie	II	381	94,5
Dobra materialne	III	370	91,8
Własna rodzina	IV	359	89,1
Wolność	V	354	87,8
Gościnność	VI	295	73,2
Demokracja	VII	262	65,0
Honor	VIII	259	64,3
Troska o przestrzeganie praw człowieka	IX	246	61,0
Solidarność, poczucie wspólnoty	X	229	56,8
Poczucie dumy z własnej historii, kultury, tradycji narodowej	XI	225	55,8
Tolerancja wobec innych	XII	219	54,3
Religijność	XIII	184	45,7
Przestrzeganie prawa	XIV	148	36,7

Źródło: badania własne

Za szczególnie charakterystyczne cenione przez współczesnych Polaków wartości badana młodzież uznała: „docenianie stałego zatrudnienia” – 95%, „cenienie sobie zdrowia” – 94,5%, „dbanie o posiadanie dóbr materialnych” – 91,8%, „posiadanie własnej rodziny” – 89,1%, „cenienie sobie wolności” – 87,8%, „gościnność” – 73,2%, „dążenie do demokracji” – 65% i „honor” – 64,3%. W dalszej kolejności respondenci wskazali: „troskę o przestrzeganie praw człowieka” – 61%, „solidarność, poczucie wspólnoty” – 56,8%, „poczucie dumy z własnej historii, kultury, tradycji narodowej” – 55,8%, „tolerancję wobec innych” – 54,3%, „religijność” – 45,7% oraz „przestrzeganie prawa” – 36,7%. Z tych danych wyłania się więc obraz przeciętnego Polaka, któremu zależy zwłaszcza na stałym zatrudnieniu, dobrym zdrowiu i w miarę zasobnym życiu, w którym jest także miejsce na rodzinę.

■ Prawo do doświadczenia macierzyństwa kobiet i względy decydujące o tym prawie w opinii respondentów

W zasadzie we wszystkich badaniach młodzieży przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych i na przełomie wieków, uznawanych za okres przeobrażeń i niepewności, rodzina zajmowała wysoką lokatę wśród wartości nadających sens życiu oraz celów i dążeń młodzieży⁴⁸⁴. Charakterystycz-

⁴⁸⁴ Wartości życiowe są relatywnie bardziej stabilne i głębiej zakotwiczone w strukturze osobowości jednostki niż np. potrzeby czy aspiracje; ich realnym przejawem są cele i dążenia życiowe, bowiem leżą u podstaw konkretnych decyzji, ocen i wzorów zachowań (za: I. Wrońska, J. Mariański, *Wartości życiowe...*, op. cit., s. 17, 36).

ne jest to, że od kilku lat urodzenie dziecka respondenci warunkują pewnymi okolicznościami, które powinny ich zdaniem decydować o założeniu rodziny i liczbie oczekiwanych dzieci. Konieczność zaistnienia takich warunkowań zgłaszali także respondenci z mojej próby badawczej.

W opinii prawie 1/3 badanych macierzyństwo powinno być doświadczeniem wszystkich kobiet, które są w tzw. wieku rozrodczym (więc 2/3 było odmiennego zdania, czyli teoretycznie wyznaczało ważność innych okoliczności, które muszą temu towarzyszyć). Znajdowanie się przez kobietę w tzw. wieku rozrodczym oraz wystarczające warunki materialne do wychowywania dzieci to przesłanki dla przyzwolenia na macierzyństwo dla 3/5 badanych. Fakt bycia w tzw. wieku rozrodczym oraz posiadanie przez kobietę wiedzy, umiejętności/kompetencji do wychowywania dzieci według przyjętych w społeczeństwie zasad i ideałów zostały ocenione jako konieczne przez nieco ponad połowę ankietowanych. Za macierzyństwem kobiet, które (bez względu na swój wiek, sytuację materialną, kompetencje) zaszły w ciążę z partnerem, który nie przyznaje się do tego, że jest ojcem tego dziecka (czyli w zasadzie macierzyństwa samotnego), optowało 3/5 respondentów. W opinii prawie połowy badanej młodzieży macierzyństwo powinno być doświadczeniem wszystkich kobiet, które zaszły w ciążę, bez względu na to, w jakim są wieku oraz czy posiadają kompetencje, zdrowie i możliwości współwychowywania dzieci z mężem/partnerem.

- Opinia na temat okoliczności, które zdaniem badanej młodzieży powinny decydować o wyborze najlepszego czasu w życiu na urodzenie dziecka

Z danych wynika, że 2/3 badanych miało własne zdanie w kwestii ograniczeń wiekowych kobiet, które decydują się na urodzenie dziecka.

Blisko 3/5 respondentów zarysowała ramy wiekowe (które wahały się między 18 a 43 rokiem życia). Znikomy procent ankietowanych wyznaczył górną granicę wieku jako najistotniejszą ich zdaniem w kwestii najlepszego dla urodzenia dziecka wieku kobiety, prawie 1/5 uznała, że nie należy przekraczać pewnej dolnej granicy wieku (została ona wyznaczona 18 rokiem życia), 1/10 badanej młodzieży była zdania, że dobry jest każdy wiek, w którym kobieta może urodzić dziecko, bez ściśle wyznaczonych górnych i dolnych granic.

Niemalże 55% uznało, że oprócz wieku istnieją jeszcze inne okoliczności, i w głównej mierze wskazywało na stabilizację życiową, związaną z uzyskaniem wykształcenia, dobrymi warunkami materialnymi, zatrudnieniem, życiem w stałym związku oraz z gotowością psychiczną obojga rodziców. Spora grupa (36%) nie miała tu własnego zdania, a 7,4% nie dostrzegало dodatkowych, poza wiekiem, warunków.

■ Ocena znaczenia wybranych cech charakteryzujących kandydatkę na matkę

W kolejnym z pytań młodzież miała za zadanie oszacować ważność wybranych cech, które ich zdaniem winny charakteryzować kandydatkę na matkę.

Zestawienie 21. Cechy, które w opinii badanej młodzieży powinny charakteryzować kandydatki na matki

Cecha	Ranga	Liczba wskazań	Odsetek wskazań
Pogoda ducha	I	394	97,8
Opiekuńczość	I	394	97,8
Optymizm	II	388	96,3
Zaradność życiowa	II	388	96,3
Cierpliwość, opanowanie	III	387	96,0
Wiedza o prawidłowościach rozwojowych dziecka	IV	380	94,3
Uczciwość	V	372	92,3
Samodzielność	VI	370	91,8
Wiedza i praktyczne umiejętności sprawowania opieki nad dzieckiem	VI	370	91,8
Inteligencja	VII	358	88,8
Gospodarność, oszczędność	VIII	344	85,4
Silne zasady moralne	IX	333	82,6
Spostrzegawczość	X	331	82,1
Rzetelność i dokładność w pracach domowych	XI	315	78,2
Poczucie humoru	XII	306	75,9
Rzetelność i dokładność w pracy zawodowej	XIII	281	69,7
Atrakcyjność towarzyska	XIV	241	59,8
Skromność	XV	170	42,2
Kierowanie się bardziej argumentami niż emocjami	XVI	158	39,2

Źródło: badania własne

W wyniku zabiegu rangowania, w wyborach na czele tychże preferowanych cech uznanych za szczególnie ważne u matek znalazły się: „pogoda ducha” i „opiekuńczość” – obie cechy 97,8%, „optymizm” i „zaradność życiowa” – obie cechy 96,3%, „cierpliwość, opanowanie” – 96%, „wiedza o prawidłowościach rozwojowych dziecka” – 94,3%, „uczciwość” – 92,3%, „samodzielność” oraz „wiedza i praktyczne umiejętności sprawowania opieki nad dzieckiem” – 91,8%. Nieco mniejszą wagę w charakterystyce kobiet-matek respondenci przypisali takim cechom, jak: „inteligencja” – 88,8%,

„gospodarność, oszczędność” – 85,4%, „silne zasady moralne” – 82,6%, „spostrzegawczość” – 82,1%, „rzetelność i dokładność w pracach domowych” – 78,2% i „poczucie humoru” – 75,9%. Poniżej poziomu 70% wskazań znalazły się następujące cechy: „rzetelność i dokładność w pracy zawodowej” – 69,7%, „atrakcyjność towarzyska” – 59,8%, „skromność” – 42,2% i „kierowanie się bardziej argumentami niż emocjami” – 39,2%.

Niestety uznanie jakiejś cechy za szczególnie istotną nie jest równoznaczne z tym, że dziewczęta, a więc potencjalne matki, teoretycznie mając świadomość ich ważności, będą dbać o ich rozwijanie u siebie w procesie pracy nad sobą.

■ Stosunek respondenta do kwestii przerywania ciąży

Kwestia przerywania ciąży zdaje się nigdy nie tracić temperatury sporów, jakie wywołuje w publicznych debatach i prywatnych rozmowach Polaków. Zagadnienie to również znalazło się wśród kwestii, o ustosunkowanie do których poproszono badaną młodzież.

Zestawienie 23. Opinie respondentów na temat przerywania ciąży a płeć badanej młodzieży

Opinia respondenta	Liczba	%
Potępia przerywanie ciąży	177	43,9
Dopuszcza i usprawiedliwia przerywanie ciąży w pewnych sytuacjach	273	67,7
Nie ma zdania w tej kwestii	24	6,0

Źródło: badania własne

Sumując wszystkie odpowiedzi (zestawienie 23), przerywanie ciąży potępilo zdecydowanie 43,9% ankietowanych, natomiast 67,7% stanęło na stanowisku, że może być ono dopuszczalne i usprawiedliwione w pewnych sytuacjach. Odpowiedzi te nie sumują się do 100%, co oznacza, że 61 respondentów udzieliło sprzecznych ze sobą informacji, czyli że potępiają zdecydowanie przerywanie ciąży i jednocześnie dopuszczają je i usprawiedliwiają w pewnych sytuacjach. Można więc uznać, że w sumie 85 osób (czyli co piąta osoba) nie wyraziło tu swojej opinii (61 owych respondentów oraz 24, które stwierdziły, że nie mają zdania w tej kwestii).

Dla lepszego zobrazowania poglądów badanej młodzieży w tej kwestii kolejne zestawienie (zestawienie 24) przedstawia szczegółowy rozkład odpowiedzi, jakie zostały udzielone na pytanie o opinie respondentów na temat przerywania ciąży.

Zestawienie 24. Uzasadnienia opinii respondentów na temat przerywania ciąży a płeć badanej młodzieży

Opinia respondenta	Płeć		Ogółem (liczba wskazań)
	kobiety (liczba wskazań)	mężczyźni (liczba wskazań)	
Potępia je zdecydowanie z powodów religijnych	41	63	104
Potępia je zdecydowanie z powodów moralnych	67	95	162
Potępia je zdecydowanie z innych powodów	2	8	10
Uważa je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy kobieta jest w trudnej sytuacji materialnej	40	48	88
Uważa za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy kobieta jest niezamężna	10	11	21
Uważa je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy dziecko jest konsekwencją gwałtu	123	99	222
Uważa je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy kobieta ma już wiele dzieci	24	22	46
Uważa je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy badania lekarskie dowodzą, że dziecko urodzi się z jakąś ciężką wadą	99	71	170
Uważa je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy wcześniej urodzone dzieci miały jakąś dziedziczną wadę	56	44	100
Uważa je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy przewiduje się, że urodzenie dziecka łączyłoby się z zagrożeniem zdrowia lub życia matki	114	76	190
Uważa je za dopuszczalne i usprawiedliwione, jeśli kobieta z różnych powodów nie chce mieć tego dziecka	28	35	63
Uważa je za dopuszczalne i usprawiedliwione, jeśli kobieta w ogóle nie chce mieć dzieci	21	22	43
Uważa je za dopuszczalne i usprawiedliwione w innych sytuacjach	6	6	12
Nie ma zdania	4	12	16

Źródło: badania własne

Zdecydowani przeciwnicy aborcji swoje zdanie motywowali względami religijnymi (104 wskazania), względami moralnymi (162 wskazania) i innymi motywami (10 wskazań). Młodzież, która dopuszcza przerywanie ciąży, za wystarczające argumenty uznała: względy społeczne (trudna sytuacja materialna kobiety – 88 wskazań, gdy kobieta jest niezamężna – 21 wskazań, gdy ciąża jest skutkiem gwałtu – 222 wskazania, gdy kobieta ma już wiele dzieci – 46 wskazań), względy zdrowotne (gdy badania lekarskie dowodzą, że dziecko urodzi się z jakąś ciężką wadą – 170 wskazań, gdy wcześniej urodzone dzieci miały jakąś dziedziczną wadę – 100 wskazań oraz gdy przewi-

duje się, że urodzenie dziecka łączyłoby się z zagrożeniem zdrowia lub życia matki – 190 wskazań), albo jeśli kobieta z różnych powodów nie chce mieć tego dziecka – 63 wskazania, lub jeśli kobieta w ogóle nie chce mieć dzieci – 43 wskazania), a także inne względy (12 wskazań).

■ Opinia respondentów na temat ustawy o ochronie życia poczętego

W uzupełnieniu powyższych kwestii w kwestionariuszu ankiety pojawiło się także pytanie o to, jakie zdanie mają respondenci na temat prawnego uregulowania kwestii aborcji, a co się z tym wiąże – zapisów w ustawie o ochronie życia poczętego.

Zestawienie 25. Opinia respondentów na temat ustawy o ochronie życia poczętego a płeć badanej młodzieży

Opinia respondenta	Liczba	%
Uważa, że aborcja powinna być zabroniona	85	21,1
Uważa, że aborcja powinna być dozwolona	280	69,5
Nie ma zdania w tej kwestii	38	9,4
Ogółem	403	100,0

Źródło: badania własne

Tabela 52. Uzasadnienia opinii na temat ustawy o ochronie życia poczętego a płeć badanej młodzieży

Opinia respondenta	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Aborcja powinna być bezwzględnie zabroniona	33	18,50	52	23,10	85	21,10
Aborcja powinna być dozwolona z przyczyn zdrowotnych (związanych ze zdrowiem kobiety lub dziecka)	106	59,60	105	46,70	211	52,40
Aborcja powinna być dozwolona z przyczyn społecznych (np. trudna sytuacja materialna)	4	2,20	18	8,00	22	5,50
Aborcja powinna być dozwolona, bez względu na przyczyny	26	14,60	21	9,30	47	11,70
Nie ma zdania w tej kwestii	7	3,90	25	11,10	32	7,90
Brak danych	2	1,10	4	1,80	6	1,50
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 53. Uzasadnienia opinii na temat ustawy o ochronie życia poczętego a typ szkoły badanej młodzieży

Opinia respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Aborcja powinna być bezwzględnie zabroniona	61	20,10	19	22,10	5	38,50	85	21,10
Aborcja powinna być dozwolona z przyczyn zdrowotnych (związanych ze zdrowiem kobiety lub dziecka)	169	55,60	36	41,90	6	46,20	211	52,40
Aborcja powinna być dozwolona z przyczyn społecznych (np. trudna sytuacja materialna)	13	4,30	9	10,50	–	0/0	22	5,50
Aborcja powinna być dozwolona, bez względu na przyczyny	37	12,20	10	11,60	–	0/0	47	11,70
Nie ma zdania w tej kwestii	21	6,90	10	11,60	1	7,70	32	7,90
Brak danych	3	1,00	2	2,30	1	7,70	6	1,50
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Opinie respondentów na temat ustawy o ochronie życia poczętego zostały zamieszczone w zestawieniu 25 oraz tabelach 52 i 53. Za usankcjonowanym prawnie bezwzględnym zakazem aborcji opowiadało się 21,1%. Przyzwolenie na nią wyraziło w sumie 69,6%, w tym 52,4% – z przyczyn zdrowotnych (związanych ze zdrowiem kobiety lub dziecka), 5,5% – z przyczyn społecznych oraz 11,7% – z innych przyczyn. Około 9% nie miało zdania w tej kwestii.

■ Opinia respondentów na temat zapłodnienia in vitro

W sytuacji niepłodności par jednym ze sposobów, z jakich można skorzystać, aby zostać rodzicem, to zapłodnienie in vitro – poza organizmem kobiety. Respondenci zostali zapytani o ich stosunek do takiego rozwiązania (tab. 54 i 55).

W badanej grupie znalazło się blisko 74% zwolenników takiego zapłodnienia, widząc w nim czasami jedyną szansę dla par, które nie mogą mieć dzieci. Przeciwników takiego zapłodnienia było prawie 9%, w tym 6,9% – ze względów religijnych i 2,2% – z innych względów. Niezdecydowany był tu co szósty badany.

Tabela 54. Opinia na temat zapłodnienia in vitro a płeć badanej młodzieży

Opinia respondenta	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Jest za takim zapłodnieniem, bo to czasami jedyna szansa dla par, które nie mogą mieć dzieci	140	78,70	158	70,20	298	73,90
Jest przeciwko takiemu zapłodnieniu ze względów religijnych	12	6,70	16	7,10	28	6,90
Jest przeciwko takiemu zapłodnieniu z innych względów	3	1,70	6	2,70	9	2,20
Nie ma zdania na ten temat	22	12,40	41	18,20	63	15,60
Brak danych	1	0,60	4	1,80	5	1,20
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tabela 55. Opinia na temat zapłodnienia in vitro a typ szkoły badanej młodzieży

Opinia respondenta	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawo- dowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Jest za takim zapłodnieniem, bo to czasami jedyna szansa dla par, które nie mogą mieć dzieci	240	78,90	56	65,10	2	15,40	298	73,90
Jest przeciwko takiemu za- płodnieniu ze względów re- ligijnych	21	6,90	3	3,50	4	30,80	28	6,90
Jest przeciwko takiemu zapłod- nieniu z innych względów	6	2,00	2	2,30	1	7,70	9	2,20
Nie ma zdania na ten temat	35	11,50	23	26,70	5	38,50	63	15,60
Brak danych	2	0,70	2	2,30	1	7,70	5	1,20
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

- Stosunek respondenta do stosowania środków antykoncepcyjnych – wybór sytuacji, w których respondent uważa za usprawiedliwione/dopuszczalne stosowanie środków antykoncepcyjnych

Badana młodzież została poproszona o wyrażenie swojego stosunku wobec stosowania środków antykoncepcyjnych i wskazania sytuacji, w których uważałyby za usprawiedliwione/dopuszczalne ich stosowanie.

Tabela 56. Stosunek respondentów do stosowania środków antykoncepcyjnych a płeć badanej młodzieży

Sytuacja, w której respondent uważa za usprawiedliwione/dopuszczalne stosowanie środków antykoncepcyjnych	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Gdy kobieta jest niezamężna	77	44,30	82	37,40	159	40,50
Jeśli kobieta z różnych powodów nie chce mieć tego dziecka	87	50,00	123	56,20	210	53,40
Jeśli kobieta w ogóle nie chce mieć dzieci	63	36,20	73	33,30	136	34,60
Gdy kobieta ma już jej zdaniem wystarczająco dużo dzieci	43	24,70	51	23,30	94	23,90
Gdy przewiduje się, że urodzenie dziecka łączyłoby się z zagrożeniem zdrowia lub życia matki	85	48,90	87	39,70	172	43,80
Gdy kobieta jest w trudnej sytuacji materialnej	42	24,10	35	16,00	77	19,60
Gdy wcześniej urodzone dzieci miały jakąś dziedziczną wadę	33	19,00	34	15,50	67	17,00
Dla zabezpieczenia się przed chorobami wenerycznymi i wirusem HIV	117	67,20	125	57,10	242	61,60
W innych sytuacjach	12	6,90	7	3,20	19	4,80
Nie ma zdania w tej kwestii	8	4,60	15	6,80	23	5,90

Źródło: badania własne

Jak widać z tabeli 56, najwięcej wskazań uzyskało usprawiedliwienie stosowania środków antykoncepcyjnych dyktowane chęcią zabezpieczenia się przed chorobami wenerycznymi i wirusem HIV – 61,60%, następnie sytuacja, gdy kobieta z różnych powodów nie chce mieć dziecka – 53,40% oraz przewidywanie, że urodzenie dziecka łączyłoby się z zagrożeniem zdrowia lub życia matki – 43,80%. Brak męża jest usprawiedliwieniem dla 40,50%, natomiast sytuacja, gdy kobieta w ogóle nie chce mieć dzieci – dla 34,60%, a gdy kobieta ma już jej zdaniem wystarczająco dużo dzieci – dla 23,90%. Trudna sytuacja materialna kobiety to argument za stosowaniem środków antykoncepcyjnych dla 19,60%, dziedziczna wada wcześniej urodzonych dzieci – dla 17%, a inne sytuacje – prawie dla 5%.

Przeciwnicy stosowania środków antykoncepcyjnych (tab. 57) motywowali to względami religijnymi – 8,4%, względami zdrowia kobiety – 16,45%, preferencją seksu bez stosowania żadnych środków – 6,70% i innymi względami – 1,5%. Można przypuszczać, że pozostałe 67% badanych to zdecydowani zwolennicy stosowania środków antykoncepcyjnych.

Tabela 57. Powody, dla których respondenci byli przeciwni stosowaniu środków antykoncepcyjnych a płeć badanej młodzieży

Opinia respondenta	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Ze względów religijnych	16	9,00	18	8,00	34	8,40
Ze względu na zdrowie kobiety	21	11,80	45	20,00	66	16,40
Ponieważ preferuje seks w naturalnych warunkach	5	2,80	22	9,80	27	6,70
Z innych względów	4	2,20	2	0,90	6	1,50
Brak danych	132	74,20	138	61,30	270	67,00
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Tak zarysowane orientacje aksjologiczne i opinie badanej młodzieży prowokują do pytania o to, kto i co je ukształtowało, oraz o autorytet – do kogo lub czego można by się odwołać, podejmując działania socjalizacyjne.

■ Akceptowane przez respondentów wzory osobowe

Spółeczeństwo polskie dotyka obecnie kryzys autorytetów, kwestionowanie ich, czy nawet wręcz ich odrzucanie. Mówi się obecnie wiele o tym, że również młodzież podaje w wątpliwość uznawanie jakichkolwiek autorytetów. Uzasadnioną jawi się tu więc konieczność ustalenia gradacji siły wpływów osób mogących stanowić wzory osobowe, by dalej wzmacniać pozytywne inspiracje podmiotów znajdujących się na szczycie tej hierarchii.

W świetle analizy zebranych danych okazało się, że respondenci wskazując osoby, które były przez nich w ostatnim czasie postrzegane jako te, którym by bezwzględnie zaufali, pragnąc się na nich wzorować w swoich zachowaniach, dążeniach i pragnieniach, za najważniejsze uznawali osoby z rodziny: matkę – 60,3%, ojca – 46,1%, brata lub siostrę – 28,7%, babcię lub dziadka – 24,2% lub innego krewnego – 7,1%. Wśród rówieśników zaliczono do tej grupy przyjaciół – 45,3% oraz kolegów i koleżanki – 7,9%. Spośród dorosłych, z którymi młodzież się stykała bezpośrednio, na nauczyciela wskazało 2,4%, a na osobę duchowną – 11,1%. Na dalszych pozycjach uplasowały się osoby znane z mediów: sportowcy – 3,9%, politycy i osoby ze świata biznesu – 3,7%, piosenkarze – 3,2% oraz działacze społeczni – 2,6%. Ponadto 7,9% wskazało na postać historyczną, 7,6% – na pisarza lub poetę, 6,1% – na jakiegoś bohatera książkowego oraz na kogoś, kto niesie pomoc innym, 3,4% – na przedstawiciela jakiejś profesji (np. lekarza, reżysera, ar-

chitekta), a 2,9% – na kogoś, kto ryzykuje swoim życiem. Inne osoby wskazało 11,1%, a 14,5% albo nie miało takiej osoby, która byłaby dla nich autorytetem, albo nie odpowiedziało na pytanie.

■ Źródła dostarczające respondentom informacji o macierzyństwie i jego obrazach

Znaczącą rolę w zdobywaniu przez jednostkę wiedzy o przedmiotach postaw ma rodzaj źródła, z którego pochodzi ta wiedza (szczegółowe wyniki zamieszczone w maszynopisie dysertacji doktorskiej).

Uznaje się, że najważniejszą rolę odgrywają tu wzorce przekazywane przez rodziców, którzy własnym przykładem utrwalają w świadomości swojego potomstwa sposób wypełniania roli małżeńskiej i rodzicielskiej. Potwierdzają to moje badania, gdyż dla 74,7% badanych w dużym stopniu informacji o macierzyństwie i jego obrazach dostarczył im ich własny dom rodzinny oraz bliższa i dalsza rodzina (własna matka, babcia, ciotka, rodzeństwo, kuzynostwo i inni) i zaobserwowane w nich wzory, dla 44,9% była to telewizja lub kino, dla 41,7% – wzory zaobserwowane w innych domach, dla 37% – rozmowy w gronie rówieśników, dla 28,3% – czasopisma kobiece, dla 15,1% – prasa codzienna, dla 14,9% – internet, dla 14,4% – podręczniki szkolne, dla 13,4% – pouczenia kapłanów, dla 10,4% – pouczenia katechetów, dla 9,7% – pouczenia nauczycieli, dla 7,9% – beletrystyka, dla 3,7% – pouczenia innych osób, a dla 3,5% – audycje radiowe.

Badana młodzież twierdziła, że w żadnym stopniu informacji o macierzyństwie i jego obrazach nie dostarczają im: audycje radiowe – wg 54,30%, pouczenia nauczycieli – wg 50,40%, pouczenia kapłanów – wg 49,40%, pouczenia katechetów – wg 48,90%, beletrystyka – wg 39,70%, internet – wg 36,50%, podręczniki szkolne – wg 36,20%, prasa codzienna – wg 33,70%, czasopisma kobiece – wg 30,80%, rozmowy w gronie rówieśników – wg 13,90%, filmy (telewizja i kino) – wg 9,70%, wzory obserwowane innych domach – wg 8,70%, a wzory obserwowane we własnej rodzinie – wg 4,20%.

Wyniki te są podpowiedzią dla praktyki: wskazują na konieczność zwrócenia uwagi na jakość przekazywanych informacji o macierzyństwie i jego obrazach, których przekaz dokonuje się w rodzinach, oraz potrzebę objęcia tych rodzin wielorakim wsparciem w sytuacjach, gdy nie mogą one podjąć właściwemu wypełnianiu swoich funkcji. Należy także mieć baczność na wartość i treść przekazów w mass mediach (niemal 45% dostrzegło ich znaczenie). Niepokoić może znikoma rola w tym procesie nauczycieli, katechetów i podręczników szkolnych – fundamentów procesu edukacji.

Niemal połowa respondentów (49,6%) nie potrafiła odnaleźć żadnych przykładów macierzyństwa, które znalazłyby z jakichś źródeł informacji. Najczęściej wskazywane były wzory obserwowane we własnej i w innych ro-

dzinach – 35,7%. Ponad 27% przypominało sobie jakieś elementy związane z macierzyństwem, które odnajdywali w filmach (w telewizji lub w kinie). Dla 9% takim źródłem informacji była prasa codzienna i czasopisma, dla 5,7% – internet, dla 5,3% – beletrystyka i poezja, a dla 2,9% – podręczniki szkolne. Rodzi się tu pytanie, czy rzeczywiście brak w otoczeniu badanej młodzieży przykładów macierzyństwa, czy też ona sama ich nie dostrzega.

Wyobrażenia dotyczące przyszłości mają niebagatelne znaczenie w procesie formowania się tożsamości młodych ludzi, projektowania ich życiowych planów, bliższych i odległych celów oraz w procesie pozytywnej adaptacji do warunków, wymogów i zadań związanych z kolejnymi etapami drogi życiowej człowieka⁴⁸⁵. Interesującym poznawczo był zabieg odkrycia owych wizji, ujawnienia czynników, które je ukształtowały oraz elementów, które się na tę wizję składają.

4.5. Podsumowanie badań

Fundamentalne znaczenie dla wyznaczanych indywidualnie kierunków dążeń życiowych i podejmowanych wyborów mają jednostkowe systemy wartości. Ich badania – jak zauważa M. J. Szymański – „mają wielorakie aspekty teoretyczne i mogą służyć rozmaitym celom praktycznym. Szczególnie duże znaczenie zdają się mieć badania wartości odczuwanych i uznawanych w kręgach młodzieży. Ukazują one – jak w zwierciadle – spełnianie się lub – odwrotnie – załamywanie się podstawowych założeń polityki społecznej, polityki oświatowej oraz szeroko pojętego wychowania, gdyż wiedza (lub niedostatek wiedzy), mądrość życiowa (lub jej brak), moralność młodego pokolenia (albo postępowanie niemoralne) są najbardziej wyrazistymi wskaźnikami trafności lub nietrafności, prawidłowości lub nieprawidłowości, skuteczności lub nieskuteczności oddziaływań szkoły, rodziny, całego społeczeństwa”⁴⁸⁶.

Diagnoza postaw wobec macierzyństwa (rodzicielstwa), które uczyniłam przedmiotem swoich badań, służyła rozpoznaniu tych nastawień u osób stojących u progu dorosłości – potencjalnych kandydatów na rodziców oraz czynników je kształtujących. Przedsięwzięcie to okazało się być złożonym procesem, gdyż wymagało brania pod uwagę czynników dwojakiego rodzaju: indywidualnych, tkwiących w jednostce oraz społeczno-kulturowych.

⁴⁸⁵ H. Liberska, *Wyobrażenia perspektyw życiowych młodzieży*, (w:) E. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek...*, op. cit., s. 229.

⁴⁸⁶ M.J. Szymański, *Młodzież...*, op. cit., s. 21.

Przystępując do badań założyłam hipotetycznie, że badana młodzież szkolna, mimo że socjalizuje się w społeczeństwie o znamionach kultury postfiguratywnej, w znacznej mierze ujawnia zwrot ku lansowanym (zwłaszcza w mass mediach) zmienionym wobec tradycyjnych wzorom stabilizacji życiowej. Analiza wyników badań młodzieży ostatnich klas szkół średnich, diagnozujących hierarchiczne ułożenie wartości przez nią samą, wykazała, że większość respondentów podkreśliła ważność miłości, zdrowia, przyjaźni, posiadania własnego domu lub mieszkania, możliwości samorozwoju i bycia szanowanym przez innych. Przywoływane w niektórych charakterystykach młodzieży przypuszczenie o cenienu sobie przez młode pokolenie wyłącznie osiągnięcia wysokiego statusu materialnego nie znalazło potwierdzenia (uzyskało 9 pozycję na 24). Stworzenie rodziny – posiadanie stałego partnera życiowego w związku małżeńskim i dzieci urodzonych w takim związku – wskazało jako cenioną przez siebie wartość siedmiu na ośmiu badanych; za optymalne warunki wychowania swoich dzieci niemal 80% badanych uznało związek małżeński. Na tle zaproponowanych do wyboru 24 wartości posiadanie dzieci uzyskało zatem 11 miejsce (w związku małżeńskim) oraz ostatnie miejsce (niekoniecznie w związku małżeńskim; ten wynik może oznaczać albo że posiadanie dzieci nie stanowi dla badanych wartości, albo że dostrzegają oni dobrodziejstwa ich wychowania tylko w rodzinie). Jednocześnie jednak wśród wartości konstytuujących sens życia rodzina znalazła się na 1 pozycji – taką orientację ujawniło 97,3% badanych, przy czym charakteryzowała ona młodzież wszystkich typów szkół i obu płci. Te sprzeczne ze sobą komunikaty można tłumaczyć różnym sposobem zadania obu pytań dotyczących tej kwestii bądź ujawnieniem się obecności stereotypowego myślenia młodzieży o rodzinie jako wartości czy też wyjaśniać można ujawnionym słabym (w najmniejszym stopniu w stosunku do pozostałych składników postawy wobec macierzyństwa/rodzicielstwa) wykrytym komponentem behawioralnym (jedynie w 7,94%, uzyskując przy tym w większości niskie wskazania, stanowiące prawie 90% wszystkich wskazań).

Tradycyjny sposób osiągania i pielęgnowania wartości macierzyństwa również ulega zmianom wskutek postępującej społeczno-kulturowej i ekonomicznej emancypacji kobiet i wyrównywania w związku z tym roli mężczyzn w stabilizowaniu rodzinnych form uczestnictwa społecznego. Potwierdzeniem tej obserwacji jest fakt, że respondenci okazali się w większości (prawie 90%) zwolennikami dzielenia obowiązków opiekuńczych i wychowawczych oraz prawa kobiety do pracy zawodowej, bez względu na potrzeby materialne rodziny (92% dziewcząt i 62,7% chłopców).

Stosunek do osiągania wartości macierzyństwa w społeczeństwie polskim ulega sukcesywnej racjonalizacji, planowaniu, a istotną rolę w wyzna-

czaniu postaw współczesnych Polaków zaczynają odgrywać względy materialne, socjalne – zarówno aktualne, jak i spodziewane. Obecnie płodność naturalna zostaje wypierana przez płodność racjonalną, rozumianą jako planowanie urodzeń, podejmowanie przemyślanych decyzji dotyczących tego, kiedy i ile chce się mieć dzieci. Respondenci okazali się w znacznej mierze zwolennikami planowania ciąży (93,6%), przy czym co drugi z nich wskazał na wykorzystanie w tym celu środków antykoncepcyjnych; w innym pytaniu dotyczącym środków antykoncepcyjnych za ich stosowaniem w stosunkach przedmażeńskich opowiedziało się 92,35% ankietowanych, nieco mniej (lecz i tak sporo, bo 3/4 ankietowanych) było popierających stosowanie tych środków w małżeństwie, blisko 4/5 badanych było zdania, że należy się zabezpieczać przed ciążą w związkach pozamażeńskich, a 5% było przeciw takim praktykom bez względu na rodzaj związku (12,75% nie miało tu zdania). Znajdowanie się przez kobietę w tzw. wieku rozrodczym oraz posiadanie wystarczających warunków materialnych do wychowywania dzieci to przesłanki dla przyzwolenia na macierzyństwo w opinii 3/5 badanych.

Stosunek do wartości macierzyństwa i jej osiągnięcia jest funkcją doświadczanych aktualnie warunków socjalnych, kulturowo uwzorowanych „scenariuszy biograficznych” w fazie dorosłości oraz naciskami mody na osiągnięcie niektórych z nich. Macierzyństwo – zdaniem prawie 1/3 badanych – powinno być doświadczeniem wszystkich kobiet, które są w tzw. wieku rozrodczym, bez względu na inne czynniki, więc przypuszczalnie 2/3 respondentów było odmiennego zdania, czyli teoretycznie wyznaczało ważność innych okoliczności, które muszą temu towarzyszyć. Rozkład odpowiedzi w kolejnym pytaniu wskazywał na to, że blisko 55% uznało, że istnieją pewne okoliczności, które należy brać pod uwagę decydując się na urodzenie dziecka, a najczęściej wskazywano tu na stabilizację życiową, związaną z uzyskaniem wykształcenia, dobrymi warunkami materialnymi, zatrudnieniem, życiem w stałym związku oraz z gotowością psychiczną obojga rodziców na rodzicielstwo. Uczniowie, którzy wyrażali chęć bycia rodzicem, warunkowali to zaistnieniem pewnych okoliczności: dla 41,7% badanych rodzicielstwo istniało w planach życiowych, ale dopiero po zawarciu związku małżeńskiego, dla 34,70% istotne było, by uzyskać najpierw stabilizację życiową, 3% ankietowanych (dominowali tu chłopcy) deklaroowało, że chciałoby być rodzicem w możliwie najbliższym czasie, a dla 0,5% badanych nieważny był czas i okoliczności, w jakich zostaną matkami lub ojcami.

Założyłam także, że w dalszym ciągu czynnikiem wywierającym znaczny wpływ na stosunek badanej młodzieży do wartości macierzyństwa jest jej pochodzenie terytorialne i społeczne. Tę hipotezę uważam za nierozstrzy-

gnięta, gdyż okazało się, że prawie 70% przebadanych uczniów mieszkało na stałe w Poznaniu, 10,2% to młodzież mieszkająca na wsi, 7,4% – młodzież z małych miast (do 20 tysięcy mieszkańców), 4,4% – młodzież ze średnich miast (do 100 tysięcy mieszkańców), a 2% – młodzież z dużych miast innych niż Poznań. W sumie więc niemal 3/4 badanej młodzieży stanowiła młodzież środowisk wielkomiejskich, a sądzę, że do wiarygodnego potwierdzenia lub obalenia tej hipotezy potrzeba by równomiernej, wyrównanej ilościowo reprezentacji młodzieży zamieszkującej zróżnicowane wielkościowo środowiska lokalne.

Nie bez znaczenia dla decyzji podejmowanych w tym względzie może być stan wiedzy badanej młodzieży dotyczącej rodzicielstwa. W moich badaniach okazało się, że respondenci stosunkowo wysoko oceniali stan swojej wiedzy dotyczącej szeroko rozumianego rodzicielstwa (najwięcej wskazań otrzymały odpowiedzi oznaczające, że badani mają lepsze rozeznanie teoretyczne niż doświadczenie w wymienionych kwestiach, przy czym chłopcy zdawali się oceniać wyżej niż dziewczęta swoje doświadczenie). W analizowanych postawach badanej młodzieży komponent poznawczy uzyskał 66,25% wysokich wskazań, ale ten wniosek wymagałby szczegółowego sprawdzenia, na ile respondenci faktycznie posiadają tę wiedzę, a na ile jedynie mają tylko o sobie mniemanie dobrze zorientowanych.

Z dokonania reasumpcji sygnalizowanych wcześniej rezultatów badań i obserwacji wynika, że w Polsce mamy do czynienia z postępującym racjonalizowaniem podejmowania decyzji rodzicielskich, z ograniczeniem pronatalności, wyznaczonym głównie oszacowaniem aktualnej sytuacji materialnej i spodziewaną perspektywą, z drugiej zaś strony – z doświadczaną przez sporą część społeczeństwa sytuacją utrwalania się ograniczonych możliwości stabilizowania się na rynku pracy (dowodem jest m.in. rejestrowany wskaźnik bezrobocia w Polsce i wskaźnik rodzin kwalifikowanych jako ubogie, doświadczające znacznych trudności materialnych). Potrzeba więc, aby polityka społeczna w Polsce nabyła wreszcie znamion o charakterze coraz wyraźniej prorodzinnym (być może za zwiastuny takiego stanu uznać można między innymi wydłużenie urlopów macierzyńskich czy wprowadzoną ulgę podatkową na dzieci, ale na razie zmiany te dokonują się w niezadowalającym tempie).

Przy interpretacji wyników badań i próbie ich uogólnienia na szerszą populację zwracam uwagę na fakt, że skoncentrowałam się na pewnej tylko grupie młodzieży i to w określonym momencie jej życia. Opis wyników moich badań odnosi się tylko do młodzieży „przeciętnej”, mieszczącej się w ramach dominującego w społeczeństwie stylu życia. W próbie badawczej nie znalazła się młodzież z grup o charakterze wyraźnie alternatywnym czy

z jakiś względów zmarginalizowanej, co niewątpliwie zmieniłoby obraz wyników badań (wykazały to przeprowadzone wcześniej inne badania socjologiczne). W obrębie jednej kultury, jednego społeczeństwa, a nawet jednej warstwy społecznej istnieje wiele kategorii młodzieży⁴⁸⁷. Jestem świadoma faktu, że badane przeze mnie wartości i postawy młodzieży cechuje wysoki stopień zróżnicowania pod względem czasowym i przestrzennym. Wspólna sytuacja społeczno-kulturowa i ten sam czas historyczny mogą powodować pewne podobieństwo postaw, nastawień i systemów wartości, niemniej należy brać pod uwagę niebagatelne znaczenie innych ich determinant (np. indywidualnych dyspozycji osobowościowych, wpływu rodziny pochodzenia, przebytej drogi edukacyjnej, miejsca zamieszkania, postawy wobec religii, przynależności do określonego typu grupy rówieśniczej itp.). Mimo prób odnalezienia wspólnego mianownika monograficznych badań, trudno dziś wyznaczyć jednoznaczny, faktyczny, rzeczywisty profil wartości charakteryzujący całą populację młodzieży⁴⁸⁸.

Ponadto budowa własnej hierarchii wartości wymaga dojrzałości psychicznej, zdolności oceniania, umiejętności przeprowadzania analizy i syntezy. Nie sposób obiektywnie ocenić tego, czy osoby wchodzące w skład mojej próby badawczej takimi cechami się odznaczały i czy w związku z tym udzielone przez nich informacje są reprezentatywne.

Trzeba również pamiętać, że jak zauważa W. Ignatczyk⁴⁸⁹, prawidłowy statystyczny pomiar postaw i ocen wartościujących jest utrudniony ze względu na fakt, że postawy są oparte na kategoriach aksjologicznych, podobnie jak pomiar systemu wartości, który odzwierciedla subiektywne poglądy jednostek i można je identyfikować jedynie poprzez rozpoznanie opinii. Mimo moich próśb o szczerość, nie sposób ocenić tego, na ile deklarowane wartości są faktycznie zinternalizowane przez badaną młodzież, a na ile są jedynie dyktowane tym, co w danym społeczeństwie uważane jest za właściwe⁴⁹⁰. Nie

⁴⁸⁷ Już niemal 40 lat temu M. Kozakiewicz zauważył, że „młodzież jest tak zróżnicowana demograficznie, socjalnie, kulturowo, światopoglądowo, że każdy uogólniony wniosek o całości młodzieży ma zawsze przedział prawdziwości węższy od zakresu grupy społecznej, której dotyczy” (M. Kozakiewicz, *Paradoksy młodzieżowe*, Warszawa 1970, s. 20). Podobnego zdania była B. Zazzo, która twierdziła, że mimo istnienia pewnych ogólnych znamion młodości, nie ma adolescencji uniwersalnej, istnieje natomiast wielość i wielorakość modeli dorastania (B. Zazzo, *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*, przekł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1972).

⁴⁸⁸ Nie brak jednak zwolenników przekonania, że pomimo tego mnogość przeprowadzanych badań, mimo pewnych niedostatków w ich przygotowywaniu, realizowaniu i interpretacji, pozwala uchwycić pewne powtarzalne i uniwersalne tendencje.

⁴⁸⁹ W. Ignatczyk, *System wartości rodzinnych...*, op. cit., s. 13.

⁴⁹⁰ M. Gulda (*Młodzież wobec przyszłości*, Gdańsk 1990, s. 19) podkreślał, że „analiza wypowiedzi dotyczących wartości mówić będzie raczej o wartościach »uзнawanych« niż »od-

można mieć pewności, że sposób, w jaki wartość macierzyństwa (rodzicielstwa) jest deklarowana i uświadamiana, będzie wyznaczał ich realizację. Niekonsekwencje istniejące w systemie wartości młodzieży mogą być spowodowane tym, że młodzież pozostaje w fazie ich poznawania, doświadczania i dokonywania ich wyboru, co w istotnym stopniu może ją reorientować ku wartościom dopiero odkrytym, a nie tylko internalizowanym w dotychczasowym przebiegu procesu ich socjalizacji. Ponadto bywa i tak, że w przyjmowanym przez młodzież systemie wartości jedne wartości kolidują z innymi i w zależności od sytuacji raz dominują jedne, raz inne⁴⁹¹. Rodzi się zatem pytanie o sprawdzalność tego, czy deklarowane sądy znajdują odzwierciedlenie w ich dorosłym życiu.

Trzeba także brać pod uwagę możliwość, że postawy, mimo że uważane są za względnie trwałe struktury, mogą okazać się zmiennymi w swoich trzech komponentach. Stały stosunek nie wyklucza zmienności doraźnych ustosunkowań⁴⁹². Bywa, że komponent emocjonalno-oceniający ma charakter ambiwalentny, gdy oceny i emocje wywołane przez obiekt postawy przybierają różne wartości ze względu na różne aspekty tego obiektu lub gdy brak jest zgodności między „podwymiarami” składnika afektywnego, które nie muszą mieć tych samych znaków⁴⁹³. Podważać można także subiektywną ocenę kompletności i rozległości wiedzy oraz prawdziwość prze-

czuowanych« i »realizowanych«. (...) Przyjmujemy wprawdzie *implicite*, iż sama deklaracja jest dość istotnym wskaźnikiem dla określenia rzeczywistej rangi danej wartości w hierarchii posiadanej przez badanych, pamiętać jednak należy, że nie możemy tym samym zakładać koniecznego związku pomiędzy deklaracją a działaniem”. Zdaniem zaś K. Pankowskiego (*O sensie życia, wartościach życiowych, cnotach i występach*, (w:) M. Falkowska (red.), *Wartości, praca, zakupy...*, *O stylach życia Polaków*, Warszawa 1997, s. 17) „za pomocą narzędzia ankietowego docieramy niemal wyłącznie do jednej i do tego jedynie zewnętrznej warstwy sfery aksjologicznej, czyli tzw. wartości deklarowanych. Są to wartości, które funkcjonują przede wszystkim w sferze symbolicznej i dotyczą tego, jak ludzie myślą (a dokładnie jak sądzą, że powinni myśleć), a w mniejszym stopniu tego, jak się zachowują. Inaczej mówiąc, wartości możliwe do zbadania za pomocą wywiadu ankietowego stanowią część »jaźni odzwierciedlonej« respondenta, co nie oznacza jeszcze ich faktycznej obecności i wpływu na wewnętrzne motywacje. Dlatego jest oczywiste, że wartości deklarowane nie muszą pozostawać w pełnej zgodzie z wartościami realizowanymi przez niego w życiowej praktyce. Oznacza to, że obraz aksjologii życia codziennego wyłaniający się z badań sondażowych jest mocno wyidealizowany”. H. Świda-Ziemba (*Wartości egzystencjalne...*, op. cit., s. 89) podkreśla natomiast, że w jej przekonaniu badacz staje się ubezwłasnowolniony kształtem skonstruowanego przez siebie narzędzia i wyniki osiągnięte przy jego zastosowaniu dostarczą jedynie informacji, jak wygląda rzeczywistość postrzegana przez pryzmat tylko tego narzędzia.

⁴⁹¹ L. Dyczewski, *System wartości w świadomości młodzieży*, (w:) T. Ożóg (red.), *Nauki społeczne o młodzieży*, Lublin 1994, s. 57.

⁴⁹² J. Reykowski, *Postawy a osobowość*, (w:) S. Nowak (red.), *Teorie...*, op. cit. s. 114.

⁴⁹³ Sygnalizowała to np. M. Marody; patrz: M. Marody, *Sens teoretyczny...*, op. cit., s. 18.

konań jednostek o obiekcie postawy⁴⁹⁴. Także niezależnie od stopnia krystalizacji samo istnienie programu działania nie gwarantuje jeszcze zachowań zgodnych z odpowiednimi dyspozycjami; mają one bowiem charakter warunkowy i dla ich przekształcenia się w określone zachowanie konieczne jest zaistnienie pewnych, mniej lub bardziej jednoznacznie określonych, warunków⁴⁹⁵. A badana młodzież, żyjąc w społeczeństwie doświadczającym wielokierunkowych przemian, podlega wpływom wielu czynników, które mogą powodować z biegiem czasu transpozycje w ich systemie wartości, w aspiracjach. Trzeba zatem pamiętać, że myślenie młodzieży o przyszłości może się zmienić wraz z przebiegającym rozwojem psychicznym i biologicznym oraz w wyraźnym powiązaniu z przekształceniami kontekstu życiowego. Obecnie płodność zdaje się być cechą regulowaną, efektem racjonalnej decyzji, którą kształtuje łącznie i jednocześnie wiele czynników: indywidualnych, psychicznych, społecznych, kulturowych i ekonomicznych; wiele jest mechanizmów kreujących postawy prokreacyjne. Fakt stosunkowo niedawnego wejścia Polski do struktur Unii Europejskiej niesie ze sobą prawdopodobieństwo wielopłaszczyznowych zmian sytuacji w naszym kraju, które to przemiany mogą modyfikować także obecnie ujawniane postawy rodzinne badanej młodzieży.

Deklarowane przez badaną młodzież wartości, opinie, plany i postawy nie są sztywnym, statycznym tworem, lecz podlegają i będą podlegać ciągłym wpływom, a co za tym idzie – przeobrażeniom. Znajdą weryfikację za kilka lat, gdy zderzą się z rzeczywistością (z sytuacją życiową, z nastawieniami i planami życiowymi partnerów, z nabytymi w tym okresie nowymi doświadczeniami, z możliwym przeorganizowaniem indywidualnych systemów wartości, z preferowanymi wtedy wzorami życia), z szeregiem czynników, które splecione zadecydują, na ile marzenia i deklaracje staną się faktycznym udziałem badanej młodzieży.

W prezentacji zebranego materiału empirycznego starałam się zachować obiektywizm i niezależność od osobistych przekonań oraz ograniczyć się do opisu, unikając wartościowań. Zakładałam, że właściwością badanej młodzieży będzie rozproszenie i niejednorodność postaw. Tak jednak jak długo będzie istniała nieprzejrzystość ładu społecznego, tak długo współtowarzyszyć jej będzie nieuporządkowanie w obszarze światopoglądu, rozproszenie i dekompozycja wartości oraz niespójność postaw młodzieży.

⁴⁹⁴ Ibidem, s. 19.

⁴⁹⁵ Ibidem, s. 21.

ROZDZIAŁ V



Potrzeby w zakresie socjalizacji młodzieży do wartości macierzyństwa [rodzicielstwa]

Aksjologiczne przewartościowania, dokonujące się w Polsce po 1989 roku, dotknęły także ideałów i celów wychowania. Przemianom ekonomicznym, politycznym i społeczno-kulturowym zwykle także towarzyszą ożywione spory o edukację, o jej kształt, cele i zadania. „Spory te są źródłem niekiedy chaosu, a niekiedy zamętu aksjologicznego, który ujawnia się w załamaniu dotychczasowych wyobrażeń, ładu czy porządku oświatowego. (...) Każda transformacja, będąca okresem zmian, przemian, przeobrażeń, przechodzeniem od »starego« do »nowego« ładu społecznego, zakłada, że bez porządkowania rzeczywistości edukacyjnej, bez koniecznych zmian w niej samej, maleje nadzieja i szansa na naprawienie i budowanie świata, w którym respektowane będą na równi prawa przyrodnicze, ekonomiczne i prawa wartości. Te ostatnie w okresach transformacji muszą być na nowo »odkrywane«, odczytywane i rozumiane”⁴⁹⁶. Przemiany transformacyjne tworzą nowe warunki, niosąc zatem i zagrożenia, i nowe nadzieje. Przed edukacją i wychowaniem staje więc zadanie, wyzwanie – dać podstawy do refleksji nad systemem wartości i do jego świadomego kształtowania, by dalej nadały głębszy sens życiu jednostek.

Zawarcie małżeństwa i posiadanie dzieci to wartości i dążenia, które stawiane są przez młodzież na pierwszych miejscach w różnorodnych ankietach wypełnianych na potrzeby badaczy. Małżeństwo i rodzicielstwo

⁴⁹⁶ A. de Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, (w:) F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec moralnych...*, op. cit., s. 33.

wyduje się być dla nich naturalną kolejną rzeczą, kiedy kreślą obraz własnej przyszłości. Jeśli więc te cele są tak silnie obecne w wyobrażeniach przyszłości znakomitej większości młodych ludzi, wydawać by się mogło, że ich przygotowanie do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich jest przedmiotem starannej troski całego społeczeństwa. De facto potrzeby w tym zakresie są faktycznie ogromne, a ich realizacja wciąż niezadowalająca. Obecnie transpozycje w sferze życia rodzinnego są niezwykle silne i szerokie, dlatego nie można pozostawić tej kwestii swojemu biegowi rzeczy w przekonaniu, że dotąd całe pokolenia jakoś pełniły role małżeńskie i rodzicielskie, i to bez żadnego specjalnego przygotowania. Alarmujące dane statystyczne dotyczące zawierania małżeństw, rozwodów, urodzeń i związków małoletnich, statystyki sądowe, wyniki różnorodnych badań naukowych, obserwacje pracowników poradni, konstatacje pedagogów prowadzą do jednoznacznego wniosku: pilnie potrzeba wypełnić braki w edukacji młodzieży w tym zakresie⁴⁹⁷.

Nie sposób nie brać pod uwagę faktu, że „wprawdzie postawy rodzicielskie i prokreacyjne oraz zachowania są wyrazem wyboru dokonywanego przez jednostkę, lecz zakres wyboru w dużej mierze jest funkcją środowiska społecznego, na które składają się poglądy, wyobrażenia, systemy wychowawcze, hierarchie wartości i reguły zachowań. Środowisko społeczne jest uważane za czynnik sprawczy, kreujący postawy i zachowania, a równocześnie różnicujący wzorce postaw i zachowań. (...) Mechanizm działania czynników warunkujących postawy rodzinne jest niezmiernie złożony, gdyż w danym momencie strumień motywacji płynie z różnych środowisk i można mówić o wzajemnym, środowiskowym przenikaniu wzorców postaw rodzinnych”⁴⁹⁸. Jak zauważa A. Kłoskowska, „w procesie socjalizacji dokonuje się w obrębie danych grup społecznych przekazywanie i przyjmowanie ustalonych sposobów zachowania, norm, modeli oraz pewnego zasobu wiedzy odnoszącej się do naszej rzeczywistości społecznej”⁴⁹⁹.

⁴⁹⁷ Wg H. Pielki przygotowanie do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich w wąskim rozumieniu „sprowadza się do uświadamiania młodym ludziom zadań rodziny oraz przysposabiania ich do roli wychowawców swoich dzieci. Natomiast w szerszym ujęciu przygotowanie wyraża się w koncentracji uwagi na roli rodziny w procesie społecznego i kulturalnego rozwoju człowieka, a także na zagadnieniach związanych z przygotowaniem go do życia i współżycia w rodzinie. Obejmuje więc wiedzę i umiejętności z zakresu prowadzenia gospodarstwa domowego, opieki i wychowania dziecka, życia seksualnego oraz współżycia i komunikowania się z drugim człowiekiem. W przygotowaniu tym, obok emocjonalnego stosunku małżonków do siebie, w perspektywie oczekującego ich ojcostwa i macierzyństwa, zawarte są kwalifikacje pozwalające na pełnienie tych ról”; H. Pielka, *O potrzebie przygotowania młodzieży do małżeństwa i rodzicielstwa*, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja...*, op. cit., s. 66.

⁴⁹⁸ W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie...*, op. cit., s. 66–67.

⁴⁹⁹ A. Kłoskowska, *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa 1969, s. 263.

Spośród wielu podmiotów socjalizacyjnych wyróżnić można te, które głównie nastawione są na pełnienie funkcji socjalizacyjnych oraz te, które czynią to okazjonalnie – socjalizacja dokonuje się bowiem równolegle w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w społeczności lokalnej, w instytucjach kształcących i wychowujących, w szerszych społecznościach oraz poprzez środki masowego przekazu. W centrum szczególnego zainteresowania powinny się znaleźć główne podmioty socjalizacyjne: rodzina oraz szkoła.

Socjalizacja prorodzinna jest silnie osadzona w rzeczywistości rodzinnej dziecka, które „wzrastając wśród najbliższych: rodziców, rodzeństwa, dziadków, poddawane jest wielu wpływom wychowawczym o charakterze zamierzonym i niezamierzonym. To codzienne oddziaływanie prototypowo zapisuje w młodym człowieku szereg ważnych treści i uczy sposobu funkcjonowania również w zakresie pełnienia ról małżeńsko-rodzinnych. Tego rodzaju transmisja wpływów wychowawczych oparta jest na mechanizmie identyfikacji, gdzie kluczowym pojęciem jest wzór osobowy, a oddziaływanie przezeń nabiera w rodzinie szczególnego znaczenia. W niej dziecko czerpie wzór małżeństwa i rodziny i tu kształtuje poznawczą reprezentację szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej, a to, z jakimi wzorami się w niej identyfikuje, w znacznej mierze wpływać będzie na sposób jego dalszego funkcjonowania w określonym obszarze życia”⁵⁰⁰. A ponieważ z rolami małżonków i rodziców młode pokolenie zapoznaje się we własnym domu rodzinnym, w kontakcie z własną rzeczywistością rodzinną, stąd tak istotne jest jego prawidłowe funkcjonowanie oraz istnienie kontaktu psychicznego, więzi małżeńskiej i rodzicielskiej⁵⁰¹. Rodzice tworzą w świadomości dzieci takie pojęcie rodziny, małżeństwa i seksualności, jakim sami żyją⁵⁰². Działania te nie są doraźne, lecz składają się na wieloletni proces. „Proces kształtowania się postaw rodzicielskich jest zjawiskiem o zasięgu szerokim i długotrwałym. Rozpoczyna się w okresie dzieciństwa (element emocjonalno-motywacyjny) i doskonali się wraz z wiekiem (element poznawczy i behawioralny)”⁵⁰³. Tymczasem wielu rodziców, przykładając wiele uwagi i starań do edukacji swoich dzieci, pomija tę ważną dziedzinę wychowania, pozwalając, by jej kształtowanie przebiegało pod wpływem połówicznie kontrolowanego socjalizacyjnego oddziaływania mediów i rówieśników lub zrzucając odpowiedzialność za nią na szkołę. A przecież rodzina, ze względu na siłę i charakter swego oddziaływania (wynikające stąd,

⁵⁰⁰ D. Opozda, *Katolicki wzór małżeństwa w wychowaniu prorodzinnym*, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja...*, op. cit., s. 108.

⁵⁰¹ H. Pielka, *O potrzebie przygotowania...*, op. cit., s. 67, 68, 69.

⁵⁰² B. Jabłońska, *Powinności państwa...*, op. cit., s. 313.

⁵⁰³ S. Mielimąka, *Wychowanie prorodzinne pomocą w kształtowaniu postawy odpowiedzialnego rodzicielstwa*, (w:) M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja...*, op. cit., s. 327.

że jest pierwszą w życiu człowieka agendą socjalizacyjną, która pozostaje najważniejszą przez wiele lat, stosując w zasadzie wszystkie mechanizmy socjalizacji, dodatkowo wzmocnione obudową silnych więzi emocjonalnych), pełni w tym procesie pierwszoplanową rolę, mając do dyspozycji niebagatelne potencjalne możliwości socjalizacyjne. Ona to, poprzez spłot zamierzonych i niezamierzonych oddziaływań, przyczynia się do fizycznego, psychicznego i społecznego rozwoju dziecka, wyposażając je w kompetencje użyteczne w sprawnym funkcjonowaniu w życiu społecznym; to najczęściej w rodzinie dzieci uczą się podstawowych umiejętności, wzorów współżycia, zachowań społecznych, spostrzegania, rozumienia i wartościowania rzeczywistości, których prawidłowe opanowanie ma kolosalne znaczenie dla ich dalszego rozwoju. Różne cechy środowiska rodzinnego – osobno i w kompilacji z innymi cechami tworzące układ bardziej lub mniej sprzyjający prawidłowej socjalizacji – nie są obojętne socjalizacyjnie, od nich zależy jakość procesów socjalizacyjnych i to, w jakim kierunku będą one podążać. Stąd tak bardzo ważne jest, by w porę dostrzec nieprawidłowości w wypełnianiu funkcji przez rodzinę i pospieszyć jej ze stosowną pomocą, a wobec rodzin, co do których zachodzi przypuszczenie, że mogą temu nie podołać, odpowiednio wcześniej zastosować działania o charakterze profilaktycznym. Rodzina wymaga więc wielostronnego przeanalizowania czynników i mechanizmów stymulujących i zaburzających procesy socjalizacji, bowiem trafne ich rozpoznanie powinno być podstawą projektowania dla niej pomocy w pełnieniu funkcji socjalizacyjnych.

Nie sposób wśród wszystkich źródeł socjalizacyjnych pominąć miejsca i znaczenia szkoły, która (obok rodziny i grupy rówieśniczej) jest jednym z najistotniejszych i najsilniej oddziałujących na młodego człowieka środowisk, kolejnym terenem, na którym dokonują się procesy socjalizacyjne w zakresie ról płciowych (podstawowa rola powinna jednak przypadać rodzicom, a szkoła winna uzupełniać ich działania), jedną z najważniejszych instytucji intencjonalnego wychowania, odgrywającą znaczącą rolę w kształtowaniu systemu wartości.

Tymczasem edukacja szkolna w okresie transformacji (a zdaje się, że takowa wciąż jeszcze charakteryzuje współczesne nam czasy) „przybiera postać procesu społecznego »uwikłanego« i powiązanego w różnym stopniu z wieloma obszarami złożonej rzeczywistości. Nie działa ona w jakiejś próżni, izolacji czy oderwaniu od dynamicznie zmieniających się realiów otaczającego ją świata. Obejmują ją, czy dotykają, wstrząsy ideologiczno-polityczne oraz ekonomiczne, z którymi nie zawsze potrafi sobie poradzić. Nieporadność ta wiąże się z silnie przeżywanymi przez wszystkie podmioty szkolnej edukacji (uczniów, nauczycieli, rodziców) dylematami, u podstaw których leżą takie kategorie aksjologiczne, jak: mieć, być, chcieć i działać. To

one w coraz większym stopniu rzutują na przebieg i jakość procesów szkolnej edukacji, w ramach których kształtują się osobiste hierarchie wartości oraz podstawowe orientacje życiowe wszystkich ich uczestników”⁵⁰⁴.

Aby wychowanie – a w tym tzw. wychowanie do życia w rodzinie – uznać za ważniejsze niż dotąd zadanie szkoły, nauczyciele, dyrekcje, ośrodki doskonalenia i władze oświatowe muszą podjąć następujące działania⁵⁰⁵:

- rozpocząć proces doskonalenia i dokształcania nauczycieli w kierunku zdobycia przez nich kompetencji umożliwiających im skuteczne orientowanie swoich uczniów na pielęgnowanie wartości rodzicielstwa,

- motywować nauczycieli do podejmowania roli mistrza w sytuacjach nauczyciel – uczeń oraz do samowychowania, by mogli kreować taką rolę,

- uświadamiać nauczycielom i rodzicom konieczność systemowych działań, tzn. zrezygnować z przypadkowości na rzecz systematyczności, ciągłości oddziaływań i spójności integrującej wpływy wszystkich elementów środowiska szkoły w socjalizacji prorodzinnej,

- propagować na łamach pism pedagogicznych wartościowe koncepcje edukacji prorodzinnej,

- uświadamiać rodzicom, nauczycielom, dorosłym członkom społeczeństwa, że od jakości wychowania na tym obszarze zależy przyszłość jednostek, społeczeństw, narodów,

- prowadzić dialog z rodzicami, pozwalający im zorientować się w celach, treściach, w literaturze i pomocach dydaktycznych oraz metodach prowadzenia zajęć z zakresu wychowania do życia w rodzinie, w których uczestniczą ich dzieci, wraz ze stworzeniem im możliwości wypowiedzenia swoich opinii,

- prowadzić współpracę z innymi podmiotami odpowiedzialnymi za prorodzinną edukację seksualną (która jest „obowiązkiem rodziny, szkoły, państwa, tak w sferze promocji zdrowia i profilaktyki, jak i psychologicznej pomocy w samopoznaniu młodzieży i kształtowaniu postaw odpowiedzialności za tę sferę”⁵⁰⁶),

- tworzyć – poprzez publikacje, filmy, programy telewizyjne – klimat sprzyjający całościowemu wychowaniu seksualnemu, w którym będzie obecna w sposób wyraźny odpowiedzialność za siebie i innych,

⁵⁰⁴ A. de Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji...*, op. cit., s. 33–34.

⁵⁰⁵ Własne sugestie, z inspiracji H. Cudaka, A. Urbaniaka i J. Augustyna SJ. Patrz: H. Cudak, *Reforma szkolna a wychowanie*, (w:) B. Pawlica, M.S. Szczepański, I. Wagner (red.), *Polska szkoła: szkoła i system edukacyjny w procesie zmian*, Częstochowa – Katowice 2000, s. 34, 35; A. Urbaniak, *Wspólna troska...*, op. cit., s. 26–27, 59; J. Augustyn SJ, *Wychowanie seksualne...*, op. cit., s. 48.

⁵⁰⁶ B. Jabłońska, *Powinności państwa...*, op. cit., s. 315.

- dążyć do zgodnej współpracy wszystkich podmiotów wychowujących, przyjęcia spójnego treściowo programu, opartego na tym samym systemie wartości, wspólnych zasadach i konsekwencji w ich realizowaniu.

Rozważania teoretyków i wskazania praktyków podpowiadają, że dla uzyskania efektów wychowawczych szkoła mogłaby skutecznie integrować, jednoczyć podstawowe środowiska wychowawcze w celu zespolenia wysiłków w zgodnym realizowaniu celów wychowawczych oraz pełnić tu funkcję inspiratora więzi i kontrolera działań⁵⁰⁷.

Tymczasem niestety polska rzeczywistość znacznie odbiega od tego, czego byśmy sobie życzyli. „Okresowi transformacji towarzyszy stan bierności, nieufności i sceptycyzmu lub zniecierpliwienia, wyrażający się zwątpieniem nauczycieli w swoją sprawczą moc, w siłę, potrzebę i możliwości autentycznego udziału w przezwyciężeniu kryzysu wartości, który ma swoje szczególne odbicie w edukacji szkolnej. Mają oni świadomość swojej bezradności w przygotowaniu młodzieży do życia w świecie pozbawionym wyraźnych drogowskazów moralnych”⁵⁰⁸. Ponadto rodzina, która przez całe wieki była bodajże najsilniejszym miejscem przekazu wartości, zostaje wypierana przez inne wpływy, poprzez „działania psycho- i socjotechniczne, oparte przede wszystkim na programowaniu z góry określonych możliwości wyboru oraz na różnorodnych technikach perswazyjnych (przede wszystkim reklamy i propagandy). (...) To, że w danym kraju, regionie, środowisku czy właśnie w danej rodzinie pewne wartości »zawsze« były respektowane, uznawane za najważniejsze, głęboko przeżywane, coraz częściej nie jest już wystarczającym uzasadnieniem dla młodego pokolenia. Nie jest i nie może być, ponieważ dążenie do określonych wartości, powstające na tej drodze formy kultury nie są zrozumiałe i przeżyte jako własna kultura, a jedynie narzucane jako obowiązująca z niezrozumiałych powodów tradycja. Nie tylko zawiodła edukacja ku wartościom, ale dzisiejsza kultura wzmocniła potrzebę wolności od wszelkich norm i wzorców. Młodzi ludzie sami chcą wybierać swoje wartości i sposoby ich realizacji. (...) Słabość dotyczy zarówno edukacji aksjologicznej – ponieważ młodym ludziom brakuje

⁵⁰⁷ Do takich wniosków doszedł np. E. Trempała (patrz: E. Trempała, *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Bydgoszcz 1969). D. Jankowski dopowiada, że w lokalnym środowisku edukacyjnym szkoła „jako jego komponent, dysponujący licznymi możliwościami, ma do spełnienia kilka doniosłych funkcji: stymulacji, ukierunkowywania, akceleracji (przyspieszania), facylitacji (ułatwiania), profilaktyki, korygowania i naprawy oraz – co jest ważne uwzględniając jej charakter instytucji wyspecjalizowanej w dziedzinie edukacji – racjonalnej optymalizacji wpływów edukacyjnych, w granicach możliwych do zracjonalizowania oraz głównego ich ośrodka” (D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002, s. 75).

⁵⁰⁸ A. de Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji...*, op. cit., s. 35.

refleksji na temat wartości, wartości własnych, nawet umiejętności ich nazywania, co musi utrudniać głębsza refleksję – jak i potrzeby i umiejętności porządkowania uznawanych wartości, tak by mogły stanowić konsekwentne podstawy i kryteria postępowania, szczególnie w sytuacjach konfliktów wartości i wywoływanych nimi dylematów” – zauważa K. Olbrycht⁵⁰⁹.

Nie można mówić o procesie wychowania bez wartości. Są one „istotnym elementem, częścią składową konstytuującą sytuację wychowawczą oraz dokonujący się na jej podłożu proces wychowania. (...) Należy więc zatroszczyć się świadomie i celowo o dobór odpowiednich wartości, które chcemy przekazywać w treściach nauczania, w stawianych celach, ideałach, a które jako odpowiedzialni wychowawcy i pedagodzy powinniśmy stawiać także sobie i innym” – apeluje M. Nowak⁵¹⁰.

Rola wartości w życiu młodzieży stawia przed systemem oświaty konieczność objęcia jej »edukacją aksjologiczną«. Wyraża ona wielostronny, kulturowy i pedagogiczny proces, a zarazem syntezę wyników całonizowego formowania człowieka, realizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i interioryzowania wartości jako wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność i perspektywę ich podmiotowych wyborów⁵¹¹.

Edukacja ku wartościom obejmuje – zdaniem K. Olbrycht⁵¹² – dwa obszary.

Pierwszy obszar to edukacja aksjologiczna, której celem jest kompetencja aksjologiczna, oparta na możliwie głębokiej świadomości aksjologicznej. Zawiera ona: 1) wiedzę o wartościach, sposobach ich istnienia, poznawania, przeżywania, proponowanych w aksjologii ich klasyfikacjach, także o wartościowaniu i działaniach z nim związanych (ocenianiu, normowaniu), 2) umiejętności wartościowania (dostrzegania wartości, samodzielnego formułowania sądów o wartościach, oceniania na podstawie określonych kryteriów), 3) znajomość aksjologicznych przesłanek działań własnych i czyichś sądów o wartościach, umiejętności nawiązywania dialogu z innymi niż własna orientacją aksjologiczną. Obejmuje zatem edukację teoretyczną, czyli nauczanie o wartościach i wartościowaniu (wprowadzanie w problematykę aksjologiczną oraz ukazywanie wewnętrznych i zewnętrznych warunkowań i konsekwencji wyboru wartości i ich systemów w życiu jednostek, grup, społeczeństw, narodów, kultur) oraz edukację praktyczną, umiejętnościową, rozumianą jako: 1) kształcenie do świadomych zachowań w situa-

⁵⁰⁹ K. Olbrycht, *Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom*, (w:) A. Szerląg (red.), *Edukacja ku...*, op. cit., s. 62–63.

⁵¹⁰ M. Nowak, *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, (w:) K. Popielski (red.), *Człowiek...*, op. cit., s. 256.

⁵¹¹ Z. Łomny, *Edukacja aksjologiczna wyrazem epoki*, (w:) T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna...*, op. cit.

⁵¹² K. Olbrycht, *Miejsce koncepcji...*, op. cit., s. 61.

cjach wyboru, świadomego zajmowania postaw wobec rozpoznawanych wartości, 2) kształcenie potrzeb i umiejętności świadomego traktowania wartości zgodnie z przyjętym stanowiskiem aksjologicznym, analizowania ich miejsca w przyjmowanej hierarchii wartości i wewnętrznej zgodności tejże hierarchii, 3) kształcenie do rozpoznawania metod manipulacji wyborami wartości oraz 4) kształcenie do uwzględniania w toku poznawania innych ludzi znaczących dla nich wartości w celu ich lepszego rozumienia i komunikacji z nimi⁵¹³.

Drugi obszar to wychowanie do wartości, którego cele i szczegółowe zadania dotyczą działań skierowanych na przekaz i uwewnętrznienie konkretnych wartości, określonych orientacji aksjologicznych, określonych hierarchii i systemów wartości oraz gotowości i umiejętności kierowania się określonymi wartościami w konkretnych sytuacjach i strategiach życiowych.

Jak zauważa M. Straś-Romanowska, problem wychowania ku wartościom i poprzez nie „sprowadza się zasadniczo do trzech kwestii: pierwsza dotyczy spotkania z wartościami, druga – stwarzania warunków, sprzyjających doświadczaniu wartości, trzecia z kolei – realizacji wartości. Cóż to oznacza w praktyce? Otóż skoro wartości, jako niezależne od nas cechy rzeczywistości, istnieją wszędzie, to rzecz w tym przede wszystkim, aby je spotkać, dostrzec i rozpoznać”⁵¹⁴.

Jak już wcześniej niejednokrotnie zostało to powiedziane, jednym z regulatorów ludzkiego działania, świadomego i intencjonalnego, jest system wartości; wpływ regulacyjny mają jednak tylko te akceptowane/cenione/uznawane przez jednostkę wartości, które zostały odpowiednio opracowane poznawczo i uzyskały wysoki status w hierarchii wartości.

Treści nadawane wartościom są efektem oddziaływań wychowawczych. Na wczesnym etapie rozwoju dziecko przyjmuje wartości funkcjonujące pod pewnym terminem wraz z ich treściami w postaci przekazywanej im przez otoczenie, głównie osoby znaczące, kształtując w ten sposób pierwsze zręby systemu wartości, przy czym system ten jest jak gdyby zewnętrzny, narzucony. Oddziaływania wychowawcze rodziców, jakim dziecko jest poddawane, mogą wpłynąć stopniowo na uwewnętrznianie, internalizację tychże wartości⁵¹⁵. W miarę dojrzewania psychicznego i fizycznego następuje stopniowe zmniejszanie kontroli zachowań dziecka, rozszerzanie zasobu informacji jednostki na temat różnorodnych wartości (przy czym niebagatelne znaczenie ma tu środowisko wychowawcze, które wpływa na zasięg – rozpiętość per-

⁵¹³ K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 92.

⁵¹⁴ M. Straś-Romanowska, *Wartości a wychowanie*, „Warsztaty Polonistyczne”, nr 4/1993, s. 71.

⁵¹⁵ M. Taraszkiewicz, *Wartości i cele osobiste młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza” nr 4/1985.

cypowanych przez jednostkę wartości i na bogactwo nadawanej im treści), nasilenie potrzeby samookreślenia, wzrost umiejętności dokładniejszej analizy i oceny przez jednostkę otaczającej ją rzeczywistości oraz siebie samej, co wspólnie prowadzi do poszerzenia się perspektywy obrazu świata, udziału w coraz bardziej skomplikowanych relacjach „ja – świat” i autonomizacji zachowań jednostki⁵¹⁶. Poczucie samodzielnego wyboru w zakresie określania swojego „ja” przez pryzmat cenionych przez siebie wartości jest wskaźnikiem autokreacji systemu wartości, a tym samym – podmiotowości; operacyjnym, zewnętrznym przejawem tak rozumianej podmiotowości jest względna stabilizacja zachowania jednostki; zachowanie człowieka jest wtedy nieprzypadkowe, celowe i racjonalne⁵¹⁷.

Jeżeli więc jakaś wartość ma być przyjęta, to pierwszym etapem powinno być zrozumienie treści i znaczenia określonej wartości, jej intelektualnej i emocjonalnej natury, przy czym jest to konieczne, by wychowanek dojrzał do otwarcia się na nową treść i zrozumienie wartości – dalej ze zrozumieniem winna iść w parze akceptacja wartości⁵¹⁸. Akceptowanie wartości nie zawsze jednak prowadzi do ich respektowania, czyli wyrażania się w tego rodzaju działalności człowieka, w której stara się on dostosować swoje zachowania i działania do pewnych sądów normatywnych lub dyrektywnych wskazujących na ową wartość⁵¹⁹. Internalizacja wartości przejawia się w „upodmiotowieniu wartości, polegającym na ich zaakceptowaniu oraz uznaniu za integralny składnik własnej osoby. Zinternalizowane wartości są stymulatorem ludzkiego działania”⁵²⁰.

Autorką propozycji hierarchii celów kształcenia związanych ze sferą przyswajania wartości jako regulatorów postępowania jest B. Hiszpańska⁵²¹. Według niej wychowawca winien dążyć do tego, aby wychowankowie osiągnęli:

- świadomość dotyczącą wybranych wartości (znali je, umieli określić, objaśnić),
- chęć skupienia uwagi na tych wartościach, aby pomimo bodźców konkurujących, chętnie, uważnie, z widocznym zaangażowaniem się nimi zajmowali;
- akceptację i preferowanie wybranych wartości, przejawiające się w dominacji zachowań związanych z tymi wartościami, dobrowolnym ich poszukiwaniem i realizacją;

⁵¹⁶ Ibidem.

⁵¹⁷ Ibidem.

⁵¹⁸ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 159–160.

⁵¹⁹ W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991, s. 42.

⁵²⁰ H. Świda, *Pojęcie wartości i jego...*, op. cit., s. 12–14.

⁵²¹ B. Hiszpańska, *Pomóż młodzieży...*, op. cit., s. 21, 22.

– stałe i konsekwentne postępowanie wskazujące na kierowanie się wybranymi wartościami.

Cele te mają charakter kumulatywny, co oznacza, że osiągnięcie wyższego w hierarchii celu zawiera w sobie spełnienie poprzedniego. Świadomość wartości jest tu podstawą. Namysł, poszukiwanie informacji i projektowanie poprzedzają fazę praktyki, a ocena i dyskusja nad wynikami stanowi zarazem zakończenie jednego zadania i wstęp do drugiego.

Praktyczne ujęcie miejsca wartości w procesach kształcenia i wychowania przedstawił S. Michałowski, który wyróżnił następujące zadania edukacyjne:

- rozwijanie zdolności do poznawania prawdy,
- edukacja do wolności i odpowiedzialności,
- rozwijanie mądrości życia,
- opanowanie sztuki wartościowania,
- przygotowanie do życia wartościowego,
- uczenie do wyboru dobra,
- formacja sumienia jako droga do dojrzałości moralnej,
- kształtowanie woli i charakteru,
- poznawanie sztuki dialogu i negocjacji,
- samowychowanie jako sztuka rządzenia samym sobą⁵²².

Wraz z B. Dymarą wielu pedagogów zadaje pytanie o to „jakich używać narzędzi, aby wśród aksjologicznego bogactwa świata odnajdywać wartości rzeczywiste, możliwe do przyswojenia przez uczniów narażanych na pokusę życia w świecie antywartości lub pustce, pojawiającej się wskutek niemożności podejmowania racjonalnych decyzji?”⁵²³. Próby ustosunkowania się do tej kwestii podjął się W. Cichoń, twierdząc, że „walory wychowawcze w działalności pedagogicznej zależą głównie od tego, jakie wartości występują w sytuacjach i procesach wychowawczych. Zależą więc od doboru odpowiednich wartości do przekazywania w treściach, stawiania w celach, ukazywania w ideałach, a także od doboru kwalifikacji i osobistych zalet wychowawców oraz sposobów stosowanych przez nich moralnych oddziaływań. Z tego właśnie powodu tak ważny jest troskliwy, właściwy i w pełni aksjologicznie uzasadniony dobór tych wartości, które chce się kształtować w wychowankach. Zagadnienia te muszą znaleźć głębszy wyraz w postulowanej tu problematyce aksjologiczno-wychowawczej, obejmującej również zagadnienia dotyczące poznania wartości”⁵²⁴. Respektowanie moralnych zasad oraz urzeczywistnianie wartości osobowych i moralnych umacnia i wzbogaca w jedno-

⁵²² S. Michałowski, *Pedagogika wartości*, Bielsko-Biała 1993.

⁵²³ B. Dymara, *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, czyli życie według wartości*, (w:) B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie wartości*, część II, Kraków 2003, s. 23.

⁵²⁴ W. Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 123.

stce jej indywidualne człowieczeństwo⁵²⁵. To kryterium powinno, także moim zdaniem, towarzyszyć wątpliwościom, które wartości wybrać.

Młodzież pozostaje jednak pod wpływem różnorodnych informacji, przekazów, oddziaływań o różnej treści, preferencji różnych wartości, różnej sile wpływu, wywieranego przez różne źródła oddziaływań. Potrzeba edukacji rodzinnej i upowszechnienia wiedzy dla uzyskania przez młodzież lepszej orientacji, informacji na temat oczekiwań społecznych pod jej adresem i oferty warunków, jakie społeczeństwo stwarza, by umożliwić ich spełnienie⁵²⁶. Trzeba także, by zaistniały pewne warunki, od których zależeć będzie skuteczność omawianych tu procesów wychowawczych i socjalizacyjnych⁵²⁷:

- względna zgodność aksjologiczna oddziaływań instytucji wychowujących (rozwija ona intensywniej osobowość i sprzyja kształtowaniu jej wewnętrznej integracji),

- integracja wpływów wychowawczych („środowisko wychowawcze istnieje bowiem o tyle, o ile występuje w jego obrębie na jakimś poziomie rozwinięta integracja wpływów”⁵²⁸),

- względna stałość i spójność funkcjonujących wzorów kulturowych, propagowanie wartości uzasadnionych historycznie oraz kulturowo w naszym społeczeństwie i cywilizacji europejskiej (nie wszyscy bowiem w wystarczającym stopniu osiągnęli dojrzałość pozwalającą sprawnie funkcjonować w rzeczywistości wolności oraz nie wszyscy są jednakowo wyposażeni w zdolność dokonywania samodzielnych, świadomych i odpowiedzialnych wyborów w rzeczywistości dowolności, w jakiej żyjemy),

- trwałość propagowanych (funkcjonujących) wzorów osobowych, kierujących się trwałymi wartościami (przeciwnie do wzorów opartych na nietrwałych wartościach, co pewien czas kompromitowanych czy deprecjonowanych),

- wysoki stopień atrakcyjności dla jednostki realizowanych wobec niej celów wychowawczych,

- ocena przez młode pokolenie atrakcyjności propagowanych wzorów sukcesu życiowego,

- jakość funkcjonowania danej instytucji wychowującej,

- jakość wzajemnych relacji między wychowawcą a wychowankiem,

- siła oddziaływania wzorów osobowych, jakimi są wychowawcy (reprezentujący wysoki poziom kultury aksjologicznej, a także rozumiejący konieczność ciągłego własnego rozwoju osobowego i samodoskonalenia się).

⁵²⁵ Ibidem, s. 15.

⁵²⁶ H. Pielka, *O potrzebie...*, op. cit., s. 68.

⁵²⁷ Skonstruowane w oparciu o własne przemyślenia i z inspiracji m.in. A. Gańczarczyka (A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży...*, op. cit.).

⁵²⁸ D. Jankowski, *Szkoła – środowisko – współdziałanie*, Toruń 2001, s. 36.

Badana młodzież w momencie przeprowadzenia mojego przedsięwzięcia badawczego znajdowała się w okresie kreowania swojej tożsamości osobowej i społecznej oraz w obliczu wyboru dalszych dróg życiowych i planowania swojej biografii życiowej. Ta kategoria ludności bywa postrzegana jako „swoista nadzieja dorosłych, inwestycja w przyszłość. Młode pokolenie może zmienić istniejący stan rzeczy na lepsze bądź przeciwnie – roztrwonić dorobek swoich poprzedników, doprowadzając w życiu społecznym i gospodarczym do zaistnienia lub eskalacji wielu niepożądanych zjawisk”⁵²⁹. Jest to kwestia tym bardziej żywotna w obecnej rzeczywistości, gdy jednostka – znajdująca się w centrum krzyżujących się podszeptów społecznych – „nie jest skazana na jeden zamknięty system aksjologiczny, lecz jest konfrontowana z różnorodnymi możliwościami stylów życia i ocen postępowania. W związku z tym dochodzi od pomniejszenia roli i znaczenia ogólnie obowiązujących wartości i norm moralnych, a niekiedy do ich wyraźnej redukcji. Z pluralizmem wartości wiąże się pluralizm wzorów osobowych i wzorów zachowań”⁵³⁰.

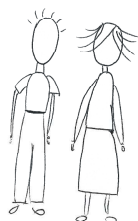
Problematyka dotycząca widzenia macierzyństwa jako wartości w opinii współczesnej młodzieży jest obszarem stosunkowo słabo zdiagnozowanym. Ponadto zdaje się, że badania nad aksjologią młodzieży nigdy nie tracą na ważności, gdyż znajomość cenionych i odrzucanych przez nią wartości jest fundamentalna dla organizowania efektywnych zabiegów socjalizacyjnych, w poszukiwaniu strategii optymalizacji procesów tworzenia i utrwalania pożądaných społecznie postaw i wartości młodego pokolenia.

Powyższe spostrzeżenia stały się dla mnie inspiracją do penetracji tejże problematyki. Zasadnym jawi się więc wybór tej kategorii i pytanie o istotność wartości macierzyństwa (rodzicielstwa) w świadomości młodzieży (gdzie przyjmuje się, że na świadomość składają się: wiedza, przekonania, wyobrażenia, poglądy, uczucia i postawy). Zrozumiała jest wymowa tych konstatacji z pedagogicznego punktu widzenia, a teoretyczna i praktyczna ważkość tej kwestii jawi się jako oczywista.

Mam jednak świadomość tego, że moja praca nie wyczerpuje całego spektrum zagadnień związanych z macierzyństwem, że zarysowany przeze mnie obraz jest niepełny, a przeprowadzona analiza wymaga uzupełnień, kontynuacji, rozszerzenia i pogłębienia części wątków badawczych. Moje badania traktuję jako punkt wyjścia do dalszych, pogłębionych prac badawczych oraz jako przyczynek i zachętę do wspólnego z innymi kreślenia charakterystyki pokolenia, którego dorastanie przebiegało w podobnym kontekście społeczno-kulturowym.

⁵²⁹ R. Kwiecińska, M.J. Szymański, *Wstęp*, (w:) R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodość...*, op. cit., s. 7.

⁵³⁰ J. Mariański, *Młodość między tradycją...*, op. cit., s. 26.



ANEKS

TABELE WYNIKOWE

Zestawienie 1. Orientacje badanej młodzieży a zmienna pierwotnie warstwująca – typ szkoły

Kategoria	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
A: brak orientacji na wartość macierzyństwa	35	11,51	6	6,98	1	7,69	42	10,42
B: orientacja ambiwalentna wobec wartości macierzyństwa	244	80,26	74	86,05	11	84,62	329	81,64
C: zdecydowana orientacja na wartość macierzyństwa	25	8,22	6	6,98	1	7,69	32	7,94
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 2. Procentowy udział poszczególnych komponentów postaw w tworzeniu kategorii

Komponent	Kategoria A	Kategoria B	Kategoria C
Poznawczy	33,29%	31,84%	38,21%
Afektywny	38,82%	51,32%	43,63%
Behawioralny	27,89%	16,84%	18,16%
Suma	100,00%	100,00%	100,00%

Źródło: badania własne

Zestawienie 3. Komponent afektywny – szczegółowe liczebności uzyskanych przez respondentów wartości

Wartość	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Suma
Liczebność	13	7	19	42	41	66	37	47	40	47	25	15	4	403
Liczebność w przedziałach	122 osoby					190 osób					91 osób			403
Liczebność w %	30,27					47,15					22,58			100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 4. Wskazania w komponencie afektywnym w postawach respondentów a typ szkoły

Wskazania	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niskie	99	32,57	21	24,42	2	15,38	122	30,27
Średnie	136	44,74	46	53,49	8	61,54	190	47,15
Wysokie	69	22,70	19	22,09	3	23,08	91	22,58
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 5. Wskazania w komponencie afektywnym w postawach respondentów a płeć

Wskazania	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niskie	64	35,96	58	25,78	122	30,27
Średnie	79	44,38	111	49,33	190	47,15
Wysokie	35	19,66	56	24,89	91	22,58
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 6. Komponent poznawczy – szczegółowe liczebności uzyskanych przez respondentów wartości

Wartość	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Suma
Liczebność	15	1	1	0	3	7	34	31	44	60	61	68	78	403
Liczebność w przedziałach	20 osób					116 osób					267 osób			403
Liczebność w %	4,96					28,78					66,25			100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 7. Wskazania w komponencie poznawczym w postawach respondentów a typ szkoły

Wskazania	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niskie	16	5,26	3	3,49	1	7,69	20	4,96
Średnie	79	25,99	36	41,86	1	7,69	116	28,78
Wysokie	209	68,75	47	54,65	11	84,62	267	66,25
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 8. Wskazania w komponencie poznawczym w postawach respondentów a płeć

Wskazania	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niskie	11	6,18	9	4,00	20	4,96
Średnie	44	24,72	72	32,00	116	28,78
Wysokie	123	69,10	144	64,00	267	66,25
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 9. Komponent behawioralny – szczegółowe liczebności uzyskanych przez respondentów wartości

Wartość	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	9	10	11	12	Suma
Liczebność	7	1	17	4	61	18	166	44	43	12	11	4	5	1	1	1	2	4	0	1	0	403
Liczebność w przedziałach	361 osób									37 osób							5 osób				403	
Liczebność w %	89,58									9,16							1,24				100,00	

Źródło: badania własne

Zestawienie 10. Wskazania w komponencie behawioralnym w postawach respondentów a typ szkoły

Wskazania	Typ szkoły						Ogółem	
	liceum		technikum		szkoła zawodowa			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niskie	272	89,47	77	89,53	12	92,31	361	89,58
Średnie	28	9,21	8	9,30	1	7,69	37	9,18
Wysokie	4	1,32	1	1,16	–	0/0	5	1,24
Ogółem	304	100,00	86	100,00	13	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 11. Wskazania w komponencie behawioralnym w postawach respondentów a płeć

Wskazania	Płeć				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niskie	161	90,45	200	88,89	361	89,58
Średnie	16	8,99	21	9,33	37	9,18
Wysokie	1	0,56	4	1,78	5	1,24
Ogółem	178	100,00	225	100,00	403	100,00

Źródło: badania własne

Zestawienie 12. Zbiorcze liczebnościowe i procentowe zestawienie wskazań we wszystkich komponentach

Liczba	Komponent poznawczy			Komponent afektywny			Komponent behawioralny		
	niskie wskazania	średnie wskazania	wysokie wskazania	niskie wskazania	średnie wskazania	wysokie wskazania	niskie wskazania	średnie wskazania	wysokie wskazania
Li-czeb-ność	20 osób	116 osób	267 osób	122 osoby	190 osób	91 osób	361 osoby	37 osób	5 osób
%	4,96	28,78	66,25	30,27	47,14	22,58	89,58	9,18	1,24
Suma	403=100%			403=100%			403=100%		

Źródło: badania własne

Zestawienie 13. Zestawienie liczbowe i procentowe respondentów, którzy uzyskali od 0 do 12 punktów

Od 0 do 12																		
Wartość	1,0	2,0	3,5	4,0	5,0	5,5	7,0	8,0	8,5	9,0	9,5	10,0	10,5	11,0	11,5	12,0	Suma	%
Liczebność	1	2	2	2	1	2	1	3	1	2	1	5	1	6	3	9	42	10,42%

Źródło: badania własne

Zestawienie 14. Zestawienie liczbowe i procentowe respondentów, którzy uzyskali od 12,5 do 24 punktów

Od 12 do 24													
Wartość	12,5	13,0	13,5	14,0	15,0	15,5	16,0	16,5	17,0	17,5	18,0	18,5	
Liczebność	2	17	2	13	26	2	25	7	23	7	33	8	

Od 12 do 24													
Wartość	19,0	19,5	20,0	20,5	21,0	21,5	22,0	22,5	23,0	23,5	24,0	Suma	%
Liczebność	24	9	28	12	24	6	18	8	10	4	21	329	81,63%

Źródło: badania własne

Zestawienie 15. Zestawienie liczbowe i procentowe respondentów, którzy uzyskali od 24,5 do 36 punktów

Od 24,5 do 36													
Wartość	24,5	25,0	25,5	26,0	26,5	27,0	27,5	28,0	29,0	31,0	32,0	Suma	%
Liczebność	3	10	2	4	2	3	1	3	2	1	1	32	7,94%

Źródło: badania własne

Zestawienie 16. Istotność asymptotyczna oraz wartości współczynnika kontyngencji w odniesieniu do zmiennych niezależnych

Zmienna niezależna	Istotność asymptotyczna (dwustronna)	Wartość współczynnika kontyngencji
1	2	3
Płeć respondentów	0,073	0,113
Wiek respondentów	0,272	0,155
Stan cywilny respondentów	0,051	0,151
Doświadczane własne rodzicielstwo respondentów	0,900	0,051

cd. zestawienia 16

1	2	3
Samooocena stanu zdrowia aktualnego i doświadczanego biograficznie	0,022	0,236
Orientacja wyznaniowa respondentów – identyfikacja z religią	0,946	0,114
Orientacja wyznaniowa respondentów – stosunek do wiary	0,125	0,174
Stosunek respondenta do praktyk religijnych	0,016	0,253
Samooocena respondentów typu ich kariery szkolnej	0,393	0,143
Krąg osób otaczających respondentów – płeć	0,088	0,140
Zwyczaj tzw. chodzenia ze sobą	0,648	0,078
Pochodzenie terytorialne – miejsce stałego zamieszkania respondentów	0,452	0,183
Struktura rodziny respondentów	0,241	0,215
Dzietność rodzin respondentów	0,918	0,048
Orientacja wyznaniowa rodzin respondentów – identyfikacja z religią	0,973	0,074
Orientacja wyznaniowa rodzin respondentów – wiara i praktykowanie	0,559	0,160
Sytuacja materialna rodzin respondentów	0,253	0,157
Samooocena własnego dzieciństwa respondentów	0,067	0,187
Samooocena własnego dzieciństwa respondentów – rola osób		
oboje rodzice	0,010	0,233
matka	0,000	0,272
ojciec	0,010	0,259
inni członkowie rodziny	0,045	0,210
opiekunowie, wychowawcy	0,229	0,176
trudno powiedzieć kto	0,237	0,175
Plany życiowe respondentów po zakończeniu nauki		
wymarzone studia	0,975	0,015
studia	0,735	0,066
jakieś studium	0,537	0,183
znalezienie pracy	0,929	0,045
zawarcie związku małżeńskiego	0,932	0,06
wyjazd za granicę	0,681	0,104
brak sprecyzowanych takich planów	0,724	0,162
ocena realności ich realizacji	0,703	0,116

cd. zestawienia 16

1	2	3
Źródła dostarczające respondentom informacji o macierzyństwie i jego obrazach		
filmy	0,819	0,085
audycje radiowe	0,056	0,172
prasa codzienna	0,233	0,14
czasopisma kobiece	0,006	0,207
beletrystyka	0,703	0,097
wzory obserwowane w domu rodzinnym	0,241	0,139
wzory obserwowane w innych domach	0,690	0,098
rozmowy w gronie rówieśników	0,016	0,193
podręczniki szkolne	0,355	0,127
internet	0,313	0,131
pouczenia nauczycieli	0,733	0,094
pouczenia kapłanów	0,009	0,201
pouczenia katechetów	0,055	0,172
pouczenia innych osób	0,611	0,105

Źródło: badania własne

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

1. Niżej wymieniono wartości różnie cenione sobie przez ludzi. Określ ważność każdej z nich dla Ciebie, wpisując obok każdej z nich numer odpowiedzi (od 1 do 5):

Jeśli bardzo ważne,	to wpisz	1
Jeśli ważne,	to wpisz	2
Jeśli raczej nieważne,	to wpisz	3
Jeśli w ogóle nieważne,	to wpisz	4
Jeśli trudno powiedzieć,	to wpisz	5

Wartość, którą cenisz:	Wpisz numer odpowiedzi
1. Być kochanym i kochać kogoś	
2. Zawrzeć związek małżeński i mieć dzieci	
3. Mieć stałego partnera życiowego/stałą partnerkę życiową w związku małżeńskim	
4. Mieć stałego partnera życiowego/stałą partnerkę życiową, ale niekoniecznie w związku małżeńskim	
5. Być rodzicem, ale niekoniecznie w małżeństwie	
6. Cieszyć się przyjaźnią	
7. Cieszyć się zdrowiem	
8. Mieć wyższe wykształcenie	
9. Posiadać własne mieszkanie lub dom	
10. Mieć dobre zarobki, osiągnąć wysoki status materialny	
11. Zdobyć zawód ceniony w społeczeństwie	
12. Nieść pomoc innym, być wrażliwym na potrzeby innych	
13. Żyć spokojnie, bez spieć, bez ryzyka, bez niespodzianek	
14. Mieć bogate, barwne, pełne wrażeń, nowości i niespodzianek życie	
15. Stale się doskonalić, rozwijać swój intelekt, zainteresowania, kompetencje	
16. Oddać się jakiejś pasji, hobby, zainteresowaniom	
17. Pozostawić po sobie dla następnych pokoleń dobrą i trwałą pamięć	
18. Móc podróżować po świecie, poznawać ludzi, miejsca, sytuacje	
19. Być wiernym własnym przekonaniom, zasadom i poglądom, bez względu na okoliczności	
20. Zyskiwać szacunek innych	
21. Zachować niezależność	
22. Być obowiązkowym, sumiennym, uczciwym i odpowiedzialnym	
23. Być patriotą	
24. Walczyć o sprawiedliwość, porządek, ład społeczny, angażować się w przezwyciężanie zła	
25. Inne, jakie?	

1.2. A teraz wybierz spośród wszystkich wartości pięć najważniejszych i wpisz poniżej ich numery (od 1 do 25):

1 - 2 - 3 -
4 - 5 -

2. Czy wymienione niżej sytuacje życiowe rodzą Twoje obawy i w jakim stopniu są dla Ciebie istotne?

Sytuacje życiowe	Bardzo istotne	M mało istotne	Trudno powiedzieć
1. Ciężka choroba			
2. Kalectwo			
3. Nieudane małżeństwo, rozbięcie rodziny			
4. „Staropanieństwo”, „starokawalerstwo”			
5. Życie w samotności, bez grona przyjaciół			
6. Bezdzielnosc			
7. Strata kogoś bliskiego			
8. Bieda, życie w ubóstwie			
9. Nienawiść i zawiść ludzka			
10. Bezbarwne i nudne życie			
11. Świadomość na końcu życia, że było ono puste i zmarnowane			
12. Brak powodzenia w realizacji planów związanych z nauką i pracą			
13. Rezygnacja w jakimś okresie życia z ideałów, marzeń, wartości			
14. Ośmieszenie, kompromitacja			
15. Coś innego, co?			

3. Które z wymienionych poniżej wartości są według Ciebie bardziej lub mniej ważne w charakterystyce współczesnych Polaków?

Wartość	Bardzo ważna	Ważna	M mało ważna	Nie-ważna	Trudno powiedzieć
1. Przestrzeganie prawa					
2. Cienienie sobie wolności					
3. Dążenie do demokracji					
4. Tolerancja wobec innych					
5. Troska o przestrzeganie praw człowieka					
6. Własna rodzina					

7. Poczucie dumy z własnej historii, kultury, tradycji narodowej					
8. Stałe zatrudnienie					
9. Dobra materialne					
10. Religijność					
11. Zdrowie					
12. Solidarność, poczucie wspólnoty					
13. Honor					
14. Gościnność					
15. Inna wartość, jaka?.....					

4. Sądzisz, że poniżej wymienione zachowania są:

	Usprawiedliwione w pewnych sytuacjach	Nie można ich niczym usprawiedliwić	Trudno powiedzieć
1. Oszustwa podatkowe	☐	☐	☐
2. Zażywanie narkotyków	☐	☐	☐
3. Okłamywanie dla własnej korzyści	☐	☐	☐
4. Dawanie łapówek	☐	☐	☐
5. Nadużywanie alkoholu	☐	☐	☐
6. Zabójstwo w samoobronie	☐	☐	☐
7. Kradzieże	☐	☐	☐
8. Eutanazja	☐	☐	☐
9. Samobójstwo	☐	☐	☐
10. Rozwody	☐	☐	☐
11. Porzucenie rodziny	☐	☐	☐
12. Prostytucja	☐	☐	☐
13. Homoseksualizm	☐	☐	☐
14. Przedmałżeńskie stosunki seksualne	☐	☐	☐
15. Zdradzanie współmałżonka	☐	☐	☐
16. Uprawianie samogwałtu	☐	☐	☐
17. Molestowanie seksualne	☐	☐	☐
18. Umieszczanie osób starych w domach opieki	☐	☐	☐
19. Wykorzystywanie pozycji społecznej dla własnych korzyści	☐	☐	☐

5.1. Które z wymienionych niżej cech i sytuacji nadadzą sens Twojemu dorosłemu życiu?

	Nadadzą sens mojemu dorosłemu życiu	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Nie wiem
	1. Przeżycie wielkiej miłości					
	2. Zdobycie ludzkiego zaufania i przyjaciół					
	3. Odnalezienie swojego miejsca w społeczeństwie, poczucie, że jest się potrzebnym					
	4. Osiągnięcie szczęścia rodzinnego					
	5. Posiadanie dobrej pozycji materialnej, pieniędzy, dobrobyt, komfort życia					
	6. Posiadanie wykształcenia					
	7. Wykonywanie pracy, którą się lubi					
	8. Życie bogate we wrażenia					
	9. Posiadanie własnego stylu, indywidualność, odwaga bycia sobą					
	10. Wiara w jakąś ideę					
	11. Ciągłe dokształcanie się, praca nad sobą					
	12. Działanie i dążenie do wybranego celu					
	13. Głęboka wiara religijna					
	14. Pozostawienie po sobie jakiegoś trwałego śladu					
	15. Coś innego, co?					

5.2. Zaznacz teraz trzy najważniejsze, numerując je od 1 do 3 po lewej stronie tabeli.

6. Twoim zdaniem macierzyństwo powinno być doświadczeniem w życiu jakich kobiet?

	Tak	Nie
Wszystkich kobiet, które są w tzw. wieku rozrodczym		
Tylko kobiet, które są w tzw. wieku rozrodczym i które mają wystarczające warunki materialne do wychowywania dzieci		
Tylko kobiet, które są w tzw. wieku rozrodczym i które posiadają wiedzę, umiejętności (kompetencje) do wychowywania swoich dzieci według przyjętych w społeczeństwie zasad, ideałów		
Tylko kobiet, które (bez względu na swój wiek, sytuację materialną, kompetencje) zaszły w ciążę z partnerem, który przyznaje się do tego, że jest ojcem tego dziecka		
Wszystkich kobiet, które zaszły w ciążę - bez względu na to, w jakim są wieku oraz czy posiadają kompetencje, zdrowie i możliwości współwychowywania dzieci z mężem/partnerem		

7. Jaki wiek kobiety uważasz za najlepszy dla urodzenia dziecka? Wybierz jedną odpowiedź:

- ☐ 1. Każdy, w którym kobieta może urodzić dziecko
- ☐ 2. Pomiędzy a rokiem życia
- ☐ 3. Powyżej roku życia
- ☐ 4. Poniżej roku życia
- ☐ 5. Trudno powiedzieć

8. Czy są jakieś inne okoliczności, oprócz wieku kobiety, które Twoim zdaniem powinny decydować o wyborze najlepszego czasu w jej życiu na urodzenie dziecka?

- ☐ 1. Tak, są takie okoliczności, np.
- ☐
- ☐ 2. Nie, nie ma takich okoliczności
- ☐ 3. Trudno powiedzieć

9. Czym macierzyństwo (rodzicielstwo) może być dla Ciebie?

Jeśli jesteś dziewczyną, wypełnij pierwszą część, a jeśli chłopakiem – drugą część

❖ Jeśli jesteś dziewczyną

Macierzyństwo jest dla mnie	Tak	Nie	Trudno powiedzieć
1. Spełnieniem najsłabszych marzeń			
2. Sensem życia			
3. Sukcesem, osiągnięciem życiowym			
4. Radością, szczęściem			
5. Powodzeniem w życiu			
6. Uśmiechem losu			
7. Spełnieniem obowiązku patriotycznego wobec narodu			
8. Darem Bożym			
9. Koniecznym, ale nie zawsze szczęśliwym doświadczeniem w życiu			
10. Konsekwencją biologicznej natury kobiety			
11. Zdarzeniem ograniczającym kobietę atrakcyjność			
12. Kłopotliwym zdarzeniem			
13. Zdarzeniem, którego nigdy nie zaakceptuję			
14. Zrobię wszystko, żeby nie doświadczyć macierzyństwa			
15. Chcę doświadczyć macierzyństwa w związku małżeńskim			

❖ Jeśli jesteś chłopakiem

Macierzyństwo (rodzicielstwo) jest dla mnie	Tak	Nie	Trudno powiedzieć
1. Zdarzeniem wpisanym w naturę kobiety			
2. Spełnieniem sensu życia kobiety			
3. Marzeniem każdej kobiety			
4. Doświadczeniem kobiety, które ceni sobie także mężczyzna z nią związany			
5. Szczególnym pragnieniem mężczyzny związanego z ukochaną kobietą			
6. Powinnością żony wobec męża			
7. Darem Bożym			
8. Sytuacją życiową kobiety, której nie chciałbym podzielać			
9. Sytuacją życiową kobiety, którą zaakceptuję, ale tylko w małżeństwie			
10. Sytuacją życiową kobiety, która mnie nie obejdzie, nawet jeśli ja będę ojcem			
11. Sytuacją, którą kategorycznie wykluczam z mojego życia			
12. Sytuacją kobiety, której konsekwencje mogę zaakceptować tylko pod przymusem np. prawnym (obowiązku alimentacyjnego)			

10. Oto wybrane cechy, które mogą charakteryzować kandydatkę na matkę. Oceń ważność każdej z nich. Możesz też dopisać inne cechy, które uważasz za ważne

Cecha	Bardzo ważna	Ważna	Mało ważna	Nie-ważna	Trudno powiedzieć
1. Skromność					
2. Uczciwość					
3. Poczucie humoru					
4. Pogoda ducha					
5. Optymizm					
6. Zaradność życiowa					
7. Silne zasady moralne					
8. Cierpliwość, opanowanie					
9. Spostrzegawczość					
10. Samodzielność					
11. Inteligencja					
12. Atrakcyjność towarzyska					

13. Rzetelność i dokładność w pracach domowych					
14. Rzetelność i dokładność w pracy zawodowej					
15. Gospodarność, oszczędność					
16. Opiekuńczość					
17. Kierowanie się bardziej argumentami niż emocjami					
18. Wiedza o prawidłowościach rozwojowych dziecka					
19. Wiedza i praktyczne umiejętności sprawowania opieki nad dzieckiem					
20. Inna, jaka?					

Wybierz teraz pięć najważniejszych i wpisz ich numery:

- 1 -
2 -
3 -
4 -
5 -

11. Jak obecnie wspominasz swoje dzieciństwo?

- ☐ 1. Wspominam je bardzo dobrze, było szczęśliwe
☐ 2. Nie mam specjalnie miłych wspomnień, ale i nie mam powodów do narzekania
☐ 3. Wspominam je źle, a nawet staram się nie myśleć o nim
☐ 4. Trudno mi powiedzieć, jakie ono było, nie potrafię lub nie chcę go oceniać

12. Kto lub co ukształtowało Twoje dzieciństwo?

Kto lub co?	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć
1. Oboje rodzice dokładali starań, by było jak najlepiej					
2. Serdeczny i opiekuńczy stosunek matki do mnie					
3. Troskliwy i serdeczny stosunek ojca do mnie					
4. W znacznej mierze wyznaczyło je moje rodzeństwo lub inni członkowie rodziny (dziadkowie, wujostwo i inni)					

5. Zdecydowali o nim opiekunowie, wychowawcy lub inne osoby spoza rodziny					
6. Trudno powiedzieć, kto o tym zdecydował lub kto miał w tym udział					

13. W życiu każdego młodego człowieka pojawiają się różne osoby, które w mniejszym lub większym stopniu przyczyniają się do tego, jak przebiega jego młodość. Kto w istotny sposób przyczynił się do ukształtowania okresu Twojej młodości?

Zawdzięczam to	Moja młodość dotychczas przebiegała				
	wspañiale	w zasadzie bez spięć	różnie to bywa	kiepsko	fatalnie
1. Obojgu rodzicom					
2. Matce					
3. Ojcu					
4. Wujkowi, ciotce, kuzynostwu					
5. Innym członkom rodziny, innym osobom spoza rodziny					
6. Moim koleżankom, kolegom					
7. Mojemu przyjacielowi/mojej przyjaciółce					
8. Mojej dziewczynie/mojemu chłopakowi					
9. Innym osobom; komu?					

14. Kto w ostatnim czasie jest postrzegany przez Ciebie jako osoba, której bezwzględnie byś zaufała/zaufał, pragnąc się na niej wzorować w swoich zachowaniach, dążeniach, pragnieniach (możesz wpisać konkretne nazwiska)?

- ☐ 1. matka
- ☐ 2. ojciec
- ☐ 3. brat, siostra
- ☐ 4. babcia, dziadek
- ☐ 5. inny krewny
- ☐ 6. nauczyciel
- ☐ 7. osoba duchowna
- ☐ 8. koleżanka, kolega

- ☐ 9. przyjaciółka, przyjaciel
- ☐ 10. aktor, aktorka
- ☐ 11. piosenkarka, piosenkarz
- ☐ 12. sportowiec
- ☐ 13. postać historyczna
- ☐ 14. bohater książkowy
- ☐ 15. pisarz, poeta
- ☐ 16. działacz społeczny, inicjator społeczny
- ☐ 17. polityk
- ☐ 18. ktoś ze świata biznesu
- ☐ 19. ktoś, kto ryzykuje swoim życiem
- ☐ 20. przedstawiciel jakiejś profesji (np. lekarz, reżyser, architekt)
- ☐ 21. ktoś, kto niesie pomoc innym
- ☐ 22. ktoś inny; kto?

15. Czy chciałabyś być matką?/czy chciałbyś być ojcem?

- ☐ 1. tak, w możliwie najbliższym czasie
- ☐ 2. tak, ale po zawarciu małżeństwa
- ☐ 3. tak, ale po uzyskaniu stabilizacji materialnej
- ☐ 4. tak, obojętnie kiedy i w jakich okolicznościach
- ☐ 5. nie, na razie nie chciałabym/nie chciałbym
- ☐ 6. teraz trudno mi o tym zdecydować

16. Jeśli chciałabyś być matką/chciałbyś być ojcem w przyszłości, to chciałabyś/chciałbyś, aby się to stało:

- ☐ 1. raz w życiu
- ☐ 2. kilka razy w życiu
- ☐ 3. tyle razy, ile się zdarzy
- ☐ 4. nie chciałabym być matką/nie chciałbym być ojcem

17. Gdybyś z jakiś względów nie mogła zostać matką biologiczną/nie mógł zostać ojcem biologicznym, to czy byś się zdecydowała/zdecydował na adopcję:

- ☐ 1. rozważyłabym/rozważyłbym taką możliwość
- ☐ 2. na pewno bym skorzystała/skorzystał z takiej możliwości
- ☐ 3. na razie nie biorę tego pod uwagę
- ☐ 4. zdecydowanie wykluczam możliwość bycia matką/ojcem w wyniku adopcji dziecka
- ☐ 5. jeszcze nie mam zdania na ten temat

18. Jeśli chciałabyś być matką/chciałbyś być ojcem, to jak oceniasz aktualny stan Twojego przygotowania do tej roli?

	Mam wiedzę i doświadczenie	Lepiej jest z wiedzą, gorzej z doświadczeniem	Wiedza na razie niepełna, trochę doświadczenia	Na razie nie mam wiedzy ani doświadczenia, ale mam zamiar się zorientować	Nie interesuje mnie ten rodzaj wiedzy i nie zależy mi na doświadczeniu
1. Stan wiedzy o prokreacji					
2. Stan wiedzy o ciąży					
3. Stan wiedzy o akcie narodzin					
4. Stan wiedzy o potrzebach dziecka w początkowym okresie jego życia					
5. Stan wiedzy o postępowaniu z dziećmi w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu lub życiu					
6. Stan wiedzy o wychowywaniu dzieci					

19. W jakiej sytuacji życiowej chciałabyś/chciałbyś, aby przebiegało wychowanie Twoich dzieci? Możesz wybrać tylko jedną odpowiedź:

- ☐ 1. tylko w małżeństwie
- ☐ 2. w sytuacji samotnego macierzyństwa lub samotnego ojcostwa
- ☐ 3. w związku niebędącym prawnie małżeństwem
- ☐ 4. w związku homoseksualnym
- ☐ 5. nie ma to dla mnie znaczenia

20. W jakich sytuacjach życiowych w ogóle dopuszczasz, że mogłoby przebiegać wychowanie Twoich dzieci?

- ☐ 1. tylko w małżeństwie
- ☐ 2. w sytuacji samotnego macierzyństwa lub samotnego ojcostwa
- ☐ 3. w związku niebędącym prawnie małżeństwem
- ☐ 4. w związku homoseksualnym
- ☐ 5. nie ma to dla mnie znaczenia

21. Co uważasz na temat zajmowania się dziećmi i ich wychowywania?

- ☐ 1. to głównie obowiązki i zadania kobiety
- ☐ 2. jestem za równouprawnieniem w tej dziedzinie

22. Co myślisz na temat pracy zawodowej kobiety?

- ☐ 1. kobieta w ogóle nie powinna pracować, tylko zajmować się rodziną i domem
- ☐ 2. kobieta może pracować zawodowo, ale tylko wtedy, gdy wymaga tego sytuacja finansowa rodziny
- ☐ 3. kobieta może pracować zawodowo, bez względu na to, jakie są potrzeby materialne rodziny
- ☐ 4. nie mam zdania

23. Jak uważasz, co jest ważne w wychowywaniu młodego pokolenia przez ich rodziców?

Postępowanie	Bardzo ważne	Ważne	Mało ważne	Nieważne	Trudno powiedzieć
1. Przykład osobisty rodziców					
2. Nadzór i kontrola					
3. Zrozumienie problemów i kłopotów dzieci					
4. Surowe kary w przypadku przewinień					
5. Rozmowy i przekonywanie					
6. Uchronienie od niewłaściwego towarzystwa					
7. Wyróżumiałość i tolerancja					
8. Okazywanie serdeczności					
9. Pozostawianie dużej samodzielności					
10. Konsekwencja w postępowaniu rodziców z dziećmi					
11. Dawanie poczucia bezpieczeństwa psychicznego					
12. Coś innego, co?					

24. Jaka jest Twoja opinia na temat przerywania ciąży? Możesz wybrać więcej niż jedną odpowiedź:

- ☐ 1. potępiam je zdecydowanie z powodów religijnych
- ☐ 2. potępiam je zdecydowanie z powodów moralnych
- ☐ 3. potępiam je zdecydowanie z innych powodów; jakich?
- ☐ 4. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy kobieta jest w trudnej sytuacji materialnej
- ☐ 5. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy kobieta jest niezamężna

- ☐ 6. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy dziecko jest konsekwencją gwałtu
- ☐ 7. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy kobieta ma już wiele dzieci
- ☐ 8. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy badania lekarskie dowodzą, że dziecko urodzi się z jakąś ciężką wadą
- ☐ 9. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy wcześniej urodzone dzieci miały jakąś dziedziczną wadę
- ☐ 10. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, gdy przewiduje się, że urodzenie dziecka łączyłoby się z zagrożeniem zdrowia lub życia matki
- ☐ 11. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, jeśli kobieta z różnych powodów nie chce mieć tego dziecka
- ☐ 12. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, jeśli kobieta w ogóle nie chce mieć dzieci
- ☐ 13. uważam je za dopuszczalne i usprawiedliwione, w innych sytuacjach; jakich?
- ☐ 14. nie mam zdania

25. Co sądzisz na temat ustawy o ochronie życia poczętego? Wybierz jedną odpowiedź:

- ☐ 1. uważam, że aborcja powinna być bezwzględnie zabroniona
- ☐ 2. uważam, że aborcja powinna być dozwolona z przyczyn zdrowotnych (związanych ze zdrowiem kobiety lub dziecka)
- ☐ 3. uważam, że aborcja powinna być dozwolona z przyczyn społecznych (np. trudna sytuacja materialna)
- ☐ 4. uważam, że aborcja powinna być dozwolona, bez względu na przyczyny
- ☐ 5. nie mam zdania w tej kwestii

26. Co sądzisz na temat zapłodnienia in vitro, poza organizmem kobiety?

- ☐ 1. jestem za takim zapłodnieniem, bo to czasami jedyna szansa dla par, które nie mogą mieć dzieci
- ☐ 2. jestem przeciwko takiemu zapłodnieniu ze względów religijnych
- ☐ 3. jestem przeciwko takiemu zapłodnieniu z innych względów; jakich?
- ☐ 4. nie mam zdania na ten temat

27. Jaka jest Twoja opinia na temat stosowania środków antykoncepcyjnych?

Gdzie?	Zdecydowanie jestem za	Jestem raczej za	Jestem raczej przeciw	Zdecydo- wanie wy- kluczam	Nie mam zdania
1. W stosunkach przedmażeńskich					
2. W związku małżeńskim					
3. W stosunkach pozamałżeńskich					
4. W innych związkach					

28. Jeśli uważasz stosowanie środków antykoncepcyjnych za usprawiedliwione/dopuszczalne w pewnych sytuacjach, to zaznacz w jakich. Wybierz maksymalnie 3 odpowiedzi.

- ☐ 1. gdy kobieta jest niezamężna
- ☐ 2. jeśli kobieta z różnych powodów nie chce mieć tego dziecka
- ☐ 3. jeśli kobieta w ogóle nie chce mieć dzieci
- ☐ 4. gdy kobieta ma już jej zdaniem wystarczająco dużo dzieci
- ☐ 5. gdy przewiduje się, że urodzenie dziecka łączyłoby się z zagrożeniem zdrowia lub życia matki
- ☐ 6. gdy kobieta jest w trudnej sytuacji materialnej
- ☐ 7. gdy wcześniej urodzone dzieci miały jakąś dziedziczną wadę
- ☐ 8. dla zabezpieczenia się przed chorobami wenerycznymi i wirusem HIV
- ☐ 9. w innych sytuacjach; jakich?
- ☐ 10. nie mam zdania w tej kwestii

29. Jeśli jesteś przeciw stosowaniu środków antykoncepcyjnych, to z jakich powodów?

- ☐ 1. ze względów religijnych
- ☐ 2. ze względu na zdrowie kobiety
- ☐ 3. ponieważ preferuję seks w naturalnych warunkach
- ☐ 4. z innych względów, jakich?

30. Co i w jakim stopniu dostarcza Ci informacji o macierzyństwie i jego obrazach?

Źródło informacji	W dużym stopniu	W niewielkim stopniu	W żadnym stopniu
1. Filmy (telewizja lub kino)			
2. Audycje radiowe			
3. Prasa codzienna			
4. Czasopisma kobiece			
5. Beletrystyka			

6. Obserwowane wzory w domu rodzinnym, w bliższej i dalszej rodzinie (własna matka, babcia, ciotka, rodzeństwo, kuzynostwo i inni)			
7. Wzory zaobserwowane w innych domach			
8. Rozmowy w gronie rówieśników			
9. Podręczniki szkolne			
10. Internet			
11. Pouczenia nauczycieli			
12. Pouczenia kapłanów			
13. Pouczenia katechetów			
14. Pouczenia innych osób; jakich?			
15. Inne źródła informacji i wyobrażeń o macierzyństwie; jakie?			

31. Podaj przykłady macierzyństwa, które znasz z wyżej wymienionych źródeł:

- a) filmy (telewizja lub kino)
- b) audycje radiowe
- c) prasa, czasopisma kobiece
- d) beletrystyka i poezja
- e) obserwowane wzory w domu rodzinnym lub bliższej i dalszej rodzinie
- f) podręczniki szkolne
- g) internet
- h) nie znam takich przykładów

32. Czy Twoim zdaniem powinno się planować zajście w ciążę?

- ☐ 1. zdecydowanie tak
- ☐ 2. raczej tak
- ☐ 3. raczej nie
- ☐ 4. nie

Uzasadnij swoje zdanie:

.....

.....

.....

33. Jeśli uważasz, że powinno się planować zachodzenie w ciążę, to w jaki sposób?

- ☐ 1. wykorzystując środki antykoncepcyjne
- ☐ 2. za pomocą metod opierających się na obserwacji cyklu miesięcznego kobiety – tzw. metody naturalne
- ☐ 3. stosując środki poronne
- ☐ 4. za pomocą innych metod; jakich?

34. Jakie masz plany po zakończeniu szkoły?

- ☐ 1. chcę iść na wymarzony kierunek studiów
- ☐ 2. chcę iść na jakieś studia
- ☐ 3. raczej znajdę jakieś studium pomaturalne lub policealne
- ☐ 4. będę szukać pracy
- ☐ 5. chcę wyjść za mąż/ożenić się
- ☐ 6. chcę wyjechać za granicę
- ☐ 7. jeszcze nie wiem, co chcę robić po skończeniu szkoły

35. Gdzie chciałabyś/chciałbyś mieszkać po skończeniu szkoły?

- ☐ 1. chciałabym/chciałbym mieszkać w swojej miejscowości
- ☐ 2. chciałabym/chciałbym przenieść się do Poznania
- ☐ 3. chciałabym/chciałbym wyprowadzić się gdzieś na wieś
- ☐ 4. chciałabym/chciałbym wyprowadzić się do jakiegoś innego miasta
- ☐ 5. chciałabym/chciałbym wyprowadzić się do jakiegoś dużego miasta, innego niż Poznań
- ☐ 6. chciałabym/chciałbym wyjechać za granicę
- ☐ 7. jeszcze nie wiem, gdzie zamieszkam

36. Jak oceniasz realność Twoich planów po skończeniu szkoły średniej?

- ☐ 1. zrobię wszystko, żeby udało mi się spełnić te marzenia
- ☐ 2. uważam realizację moich planów za bardzo prawdopodobną
- ☐ 3. uważam, że mam 50% szans na realizację swoich zamierzeń
- ☐ 4. obawiam się, że nie uda mi się zrealizować tych planów

37. Kto dominuje w kręgu otaczających Cię osób (w rodzinie, w szkole i wśród rówieśników)?

37.1. Jeśli chodzi o płeć:

- ☐ 1. kobiety
- ☐ 2. mężczyźni

37. 2. Jeśli chodzi o wiek:

- ☐ 1. osoby mniej więcej w moim wieku
- ☐ 2. osoby trochę starsze ode mnie
- ☐ 3. osoby dużo starsze ode mnie
- ☐ 4. osoby młodsze ode mnie

37.3. Jeśli chodzi o światopogląd:

- ☐ 1. osoby o podobnym światopoglądzie jak mój
- ☐ 2. osoby o innym światopoglądzie niż mój

38. Czy masz dziewczynę lub chłopaka?

- ☐ 1. nie
- ☐ 2. tak; od jak dawna?

39. W jakim gronie znajomych się spotykasz?

- ☐ 1. spotykam się głównie z osobami ze szkoły podstawowej
- ☐ 2. spotykam się najczęściej z osobami z mojego sąsiedztwa
- ☐ 3. spotykam się zwłaszcza z osobami z mojej obecnej klasy albo szkoły
- ☐ 4. nie mam stałego grona, z którym się spotykam
- ☐ 5. mam jednego przyjaciela/jedną przyjaciółkę
- ☐ 6. raczej jestem typem samotnika

Co masz do powiedzenia na temat zagadnień poruszanych w tej ankiecie? Czy zostało pominięte coś ważnego z tej tematyki?

.....

.....

.....

.....

METRYCZKA

Ankietę wypełniała/wypełniał:

I. Płeć (właściwe zaznaczyć): ☐ kobieta ☐ mężczyzna

II. Rok urodzenia: _____

III. Stan cywilny (zaznaczyć właściwe):

- ☐ 1. mężatka/żonaty
- ☐ 2. panna/kawaler

IV. Czy masz już dzieci albo jesteś w ciąży/Twoja żona lub partnerka jest w ciąży?

- ☐ 1. nie
- ☐ 2. tak (ile dzieci i w jakim wieku)

V. Gdzie znajduje się Twój dom rodzinny, miejsce stałego zamieszkania?

- ☐ 1. wieś
- ☐ 2. miasto do 20 tysięcy mieszkańców
- ☐ 3. miasto 20–70 tysięcy mieszkańców
- ☐ 4. miasto 70–100 tysięcy mieszkańców

- ☐ 5. miasto 100–500 tysięcy mieszkańców
- ☐ 6. miasto powyżej 500 tysięcy mieszkańców
- ☐ 7. Poznań

VI. Jakie jest wykształcenie Twoich rodziców lub opiekunów? Zaznacz właściwe dla matki (opiekunki) i ojca (opiekuna):

	ojciec (opiekun)	matka (opiekunka)
1. niepełne podstawowe	☐	☐
2. podstawowe	☐	☐
3. zasadnicze zawodowe	☐	☐
4. szkoła średnia bez matury	☐	☐
5. szkoła średnia z maturą	☐	☐
6. pomaturalne	☐	☐
7. nieukończone studia	☐	☐
8. ukończone studia	☐	☐
9. trudno powiedzieć	☐	☐

VII. Jaka jest Twoja sytuacja rodzinna?

- ☐ 1. mam obojczych rodziców
- ☐ 2. moi rodzice są rozwiedzeni
- ☐ 3. moi rodzice żyją w separacji
- ☐ 4. jedno z moich rodziców zmarło, matka czy ojciec?; jak dawno temu?
- ☐ 5. moja matka jest niezamężna
- ☐ 6. wychowuję się w rodzinie adopcyjnej
- ☐ 7. wychowuję się w rodzinie zastępczej
- ☐ 8. mieszkam w domu dziecka
- ☐ 9. mieszkam z rodzicem i macochą/ojczymem
- ☐ 10. inna sytuacja, jaka?

VIII. Czy masz rodzeństwo?

- ☐ 1. tak
- ☐ 2. nie, jestem jedynakiem/jedynaczką

IX. Jaki jest Twój stosunek do wiary i praktyk religijnych?

A. wiara

- ☐ 1. jestem głęboko wierząca/wierzący
- ☐ 2. jestem wierząca/wierzący
- ☐ 3. jestem raczej niewierząca/niewierzący
- ☐ 4. jestem zdecydowanie niewierząca/niewierzący

B. praktyki religijne

- ☐ 1. praktykuję w każdą niedzielę
- ☐ 2. praktykuję w każdą niedzielę i czasami w dni powszechne
- ☐ 3. praktykuję kilka razy w miesiącu
- ☐ 4. praktykuję średnio raz w miesiącu
- ☐ 5. praktykuję kilka razy w roku
- ☐ 6. praktykuję tylko w największe święta kościelne
- ☐ 7. w ogóle nie praktykuję

X. Jeśli jesteś osobą wierzącą, to z jakim wyznaniem (religią) się identyfikujesz?

- ☐ 1. z rzymskokatolickim
- ☐ 2. z greckokatolickim
- ☐ 3. z prawosławnym
- ☐ 4. z protestanckim
- ☐ 5. z religiami Dalekiego Wschodu
- ☐ 6. z judaizmem
- ☐ 7. ze Świadcami Jehowy
- ☐ 8. z inną religią; jaką?

XI. Czy należysz do jakiejś organizacji?

- ☐ 1. nie
- ☐ 2. tak; do jakiej?

XII. Czy byłeś/byłaś kiedyś lub teraz jesteś wolontariuszem?

- ☐ 1. nie
- ☐ 2. tak; gdzie i co robiłeś/robiłaś?
.....

XIII. Do jakich uczniów się zaliczasz, biorąc pod uwagę średnią ocen?

- ☐ 1. osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen powyżej 5,0)
- ☐ 2. osiągających dobre wyniki w nauce (średnia ocen w granicach 4,0–5,0)
- ☐ 3. osiągających przeciętne wyniki w nauce (średnia ocen w granicach 3,0–3,9)
- ☐ 4. osiągających słabe wyniki w nauce (średnia ocen poniżej 3,0)

XIV. Jak oceniasz swój stan zdrowia? Wybierz jedną z odpowiedzi:

- ☐ 1. cieszę się dobrym zdrowiem i nic nie wskazuje na to, że mogłabym/mógłbym je utracić
- ☐ 2. swój stan zdrowia oceniam jako przeciętny, ani szczególnie dobry, ani szczególnie zły
- ☐ 3. wcześniej nie chorowałam/chorowałem, ale obecnie mam pewne problemy ze zdrowiem

- ☐ 4. wcześniej nie chorowałam/chorowałem, ale obecnie mój stan zdrowia budzi poważne obawy
- ☐ 5. jestem chora/chory na przewlekłą chorobę
- ☐ 6. mam trwałe kalectwo

XV. W jakim typie rodziny – biorąc pod uwagę jej orientację religijną – zostałaś/zostałeś wychowany?

- ☐ 1. rodzina od pokoleń bardzo religijna i systematycznie praktykująca
- ☐ 2. rodzina wierząca i praktykująca regularnie
- ☐ 3. rodzina wierząca, ale praktykująca nieregularnie
- ☐ 4. rodzina raczej wierząca i praktykująca nieregularnie
- ☐ 5. rodzina raczej wierząca, ale niepraktykująca
- ☐ 6. rodzina niewierząca i niepraktykująca

XVI. Jeśli Twoja rodzina jest wierząca, to z jakim wyznaniem (religią) się identyfikuje?

- ☐ 1. z rzymskokatolickim
- ☐ 2. z greckokatolickim
- ☐ 3. z prawosławnym
- ☐ 4. z protestanckim,
- ☐ 5. z religiami Dalekiego Wschodu
- ☐ 6. z judaizmem
- ☐ 7. ze Świadcami Jehowy
- ☐ 8. z inną religią; jaką?

XVII. Gdzie mieszka Twoja rodzina?

- ☐ 1. w wynajętym mieszkaniu sublokatorskim lub lokatorskim
- ☐ 2. w mieszkaniu spółdzielczym
- ☐ 3. w mieszkaniu własnościowym
- ☐ 4. w mieszkaniu służbowym
- ☐ 5. w domu jednorodzinnym
- ☐ 6. inne, gdzie?

Z ilu pokoi składa się to mieszkanie?

Ile osób w nim mieszka?

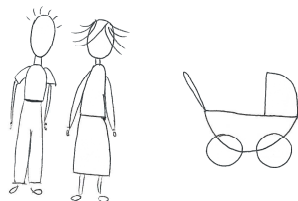
XVIII. Jakie są główne źródła utrzymania Twojej rodziny?

- ☐ 1. praca zarobkowa
- ☐ 2. dochody z własnej działalności handlowej, produkcyjnej lub usługowej
- ☐ 3. środki uzyskane ze sprzedaży produktów z własnego gospodarstwa rolnego lub ogrodniczego
- ☐ 4. renta

- ☐ 5. emerytura
- ☐ 6. zasiłek dla bezrobotnych
- ☐ 7. odsetki do kapitału złożonego w bankach lub zainwestowanego w papiery wartościowe
- ☐ 8. alimenty
- ☐ 9. pomoc finansowa rodziny
- ☐ 10. pomoc finansowa instytucji
- ☐ 11. pożyczki

XIX. Do której z wymienionych kategorii zaliczyłabyś/zaliczyłbyś swoją rodzinę?

- ☐ 1. rodzina nieposiadająca wystarczających źródeł dochodu pozwalających na zaspokojenie podstawowych potrzeb jej członków (takich jak żywność czy odzież)
- ☐ 2. rodzina posiadająca dochody wystarczające jedynie na zaspokojenie bieżących potrzeb
- ☐ 3. rodzina posiadająca stałe źródło dochodu wystarczające na pokrycie stałych potrzeb, nie tylko tych podstawowych
- ☐ 4. rodzina dysponująca stałym źródłem dochodu wystarczającym na pokrycie swoich potrzeb i powiększenie stanu posiadania



Bibliografia

- ADAMCZYK S., *Przygotowanie do małżeństwa w warunkach Kościoła w Polsce*, Sandomierz 2001.
- ADAMSKI F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
- ADAMSKI F., *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Warszawa 1982.
- ADAMSKI F., *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Kraków 1982.
- ADAMSKI F., TCHORZEWSKI DE A. (red.), *Edukacja wobec moralnych dylematów współczesności*, Kraków 1999.
- ADAMSKI W. (red.), *Polacy '81*, Warszawa 1982.
- ANASZ W., *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej*, Częstochowa 1995.
- ANDRZEJEWSKI M., *Prawna ochrona rodziny*, Poznań 1999.
- APPELT K., WOJCIECHOWSKA J. (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorostłości*, Poznań 2002.
- ARSKA-KARYŁOWSKA B., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Wrocław 1982.
- AUGUSTYNIAK H., *Czynnik etnograficzny w środowiskowym zróżnicowaniu postaw i zachowań prokreacyjnych rodzin*, „Monografie i Opracowania” nr 286/3, Warszawa 1989.
- AUGUSTYN J. SJ (red.), *Macierzyństwo*, Kraków 1998.
- AUGUSTYN J. SJ, *Wychowanie seksualne w rodzinie i w szkole*, Kraków 1999.
- BALCERZAK-PARADOWSKA B., *Czy uprawnienia pracownicze sprzyjają zatrudnieniu kobiet?*, „Polityka Społeczna” nr 11–12/2002.
- BALCERZAK-PARADOWSKA B. (red.), *Sytuacja dzieci w Polsce w okresie przemian*, Warszawa 1999.
- BADINTER E., *Historia miłości macierzyńskiej*, przekł. K. Choiński, Warszawa 1998.
- BAUMAN Z., *Socjologia*, przekł. J. Łoziński, Poznań 1996.
- BEM S.L., *Męskość – kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, przekł. S. Pikiel, Gdańsk 2000.
- BENEDICT R., *Wzory kultury*, przekł. J. Prokopiuk, Warszawa 1996.
- BLALOCK H.M., *Statystyka dla socjologów*, tłum. M. Tabin, I. Topińska, K. Starzec, Warszawa 1975.
- BŁOK Z. (red.), *Młodzież jako podmiot procesów społecznych*, Poznań 1987.
- BOLEWSKI J. (red.), *Kobieta w nowym wieku*, Kraków 2001.
- BOROWICZ R., KRZYMINIEWSKA G., SZAFRANIEC K., *Młodzi dorośli. Paradoksy socjalizacji i rozwoju*, Warszawa 1991.
- BRACH-CZAINA J. (red.), *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem*, Białystok 1997.
- BRANNON L., *Psychologia rodzaju*, przekł. M. Kacmajor, Gdańsk 2002.
- BROZI K.J., *Antropologia wartości. Kategorie standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin 1994.

- BRZEZIŃSKI J., WITKOWSKI L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994.
- BUDROWSKA B., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.
- BUDROWSKA B., *Regulamin i improwizacje, czyli o kulturowym skrypcie bycia matką*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2/2001.
- BUDROWSKA K., *Kobieta i stereotypy. Obraz kobiety w prozie polskiej po roku 1989*, Białystok 2000.
- BUKOWSKA-FLOREŃSKA I., *Spółeczno-kulturowe funkcje tradycji w społecznościach industrialnych Górnego Śląska*, Katowice 1987.
- BURSZTA W., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.
- BUXAKOWSKI J., *Cykl 25 katechez przedmażeńskich*, Pelplin 2004.
- CHAPIAN M., *Najlepsze przyjaciółki: matka i córka*, przekł. B. Olszewska, Lublin 1994.
- CHOMCZYŃSKA-MILISZKIEWICZ M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002.
- CHYMUK M., TOPA D. (red.), *Edukacja prorodzinna*, Kraków 2000.
- CICHON W., *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- CIECHOMSKA M., *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996.
- DĄBROWSKI Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie, część I*, Olsztyn 1998.
- DONIEC R., *Rodzina wielkiego miasta*, Kraków 2001.
- DUCH-KRZYSTOSZEK D., *Małżeństwo, seks, prokreacja. Analiza socjologiczna*, Warszawa 1997.
- DUDZIAK U., *Postawy wobec macierzyństwa*, „Problemy Alkoholizmu” nr 7/1996.
- DYCZEWSKI L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995.
- DYCZEWSKI L., *Rodzina polska i kierunki jej przemian*, Warszawa 1981.
- DYCZEWSKI L. (red.), *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Lublin 1996.
- DYCZEWSKI L. (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin 1993.
- DYMARA B. (red. nauk.), *Dziecko w świecie wartości, część II*, Kraków 2003.
- DYONIZIAK R., IWANICKA K., KARWIŃSKA A., PUCEK Z., *Spółeczeństwo w procesie przemian. Zarys socjologii ogólnej*, Kraków 1992.
- DZIECIOŁ B., *Poza kontrolą. Funkcjonowanie kontroli społecznej dziecka w wielkim mieście*, Poznań 2002.
- FALISZEK K. (red.), *Kobiety wobec przemian okresu transformacji*, Katowice 1997.
- FALKOWSKA M. (red.), *Wartości, praca, zakupy... O stylach życia Polaków*, Warszawa 1997.
- FATYGA B., TYSZKIEWICZ A. (red.), *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, Warszawa 1997.
- FILIPIAK M., *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 1996.
- FRĄCKOWIAK T. (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996.
- FRĄCKOWIAK T., MODRZEWSKI J. (red.), *Socjalizacja a wartości*, Poznań 1995.
- FRĄCZEK A., *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej: sprawozdania z badań i rozprawy*, Wrocław 1986.
- FROMM E., *Miłość, płęć i matriarchat*, przekł. B. Radomska, G. Sowiński, Poznań 1992.
- FROMM E., *O sztuce miłości*, przekł. A. Bogdański, Warszawa 1997.
- FROMM E., *Szkice z psychologii religii*, przekł. J. Prokopiuk, Warszawa 1966.
- FRYSZTACKI K., HEFFNER K. (red.), *W odpowiedzi na zjawiska i wyzwania społeczne*, Opole 2003.
- GADOMSKA B., KORZENIEWSKA M., NOWAKOWSKA U. (red.), *Kobiety w Polsce w latach 90-tych. Raport Centrum Praw Kobiet*, Warszawa 2000.
- GAJDA J. (red.), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Lublin 2000.
- GAJDA J., JUSZCZYK S., SIEMIENIECKI B., WENTA K., *Edukacja medialna*, Toruń 2002.
- GAŁAŚ M., *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Toruń 2000.
- GAŁUSZKA A. (red.), *Samorząd terytorialny na rzecz rodziny*, Kraków 1999.

- GAŃCZARCZYK A., *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994.
- GASIDŁO W. KS., *Z zagadnień etyki małżeńskiej i rodzinnej*, Kraków 1994.
- GAŚIOROWSKI A. (red.), *Kobieta w kulturze średniowiecznej Europy*, Poznań 1995.
- GIZA-POLESZCZUK A., *Rodzina i system społeczny*, „*Studia Socjologiczne*” nr 2/1993.
- GLĄZ S., GRZESZEK K., WIŚNIEWSKA I., *Rodzina. Biologiczne i psychologiczne podstawy jej funkcjonowania*, Kraków 1996.
- GLĄBICKA K., *Polityka społeczna państwa polskiego u progu członkostwa w Unii Europejskiej*, Radom 2004.
- GLUSZYŃSKI J. (oprac.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą*, Poznań 1988.
- GOLAŃSKA Ż., *Postawy wobec macierzyństwa kobiet z trudnościami w donoszeniu ciąży*, Kraków 1983.
- GOLKA M. (red.), *Nowe style zachowań*, Poznań 2001.
- GÓRNIOWICZ J. (red.), *Młodzież jako przedmiot badań naukowych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*, Olsztyn 1999.
- GROBLEWSKA C. (red.), *Raporty końcowe z badań w latach 1981–1985, część II, „Monografie i Opracowania”, nr 278/18*, Warszawa 1988.
- GULDA M., *Młodzież wobec przyszłości*, Gdańsk 1990.
- GURYCKA A., *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991.
- HAJDUK E., *Układy społeczne i ich funkcje socjalizacyjne (zarys problemów)*, Zielona Góra 1999.
- HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwoju człowieka, tom 2*, Warszawa 2000.
- HISZPAŃSKA B., *Pomóż młodzieży znaleźć wartości – drogowaskazy*, Warszawa 1992.
- HOLZER J.Z., *Procesy demograficzne a model rodziny w Polsce*, „*Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*”, zeszyt 4/1981.
- HOŁÓWKA T. (wybór i przekł.), *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa 1982.
- HOMPLEWICZ J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- HORODEŃSKI R., OZOROWSKI E. (red.), *Rodzina – etyka – ekonomia*, Białystok 2005.
- HULEWSKA A., JASIELSKA A., ZIARKO M. (red.), *Studia nad płcią. Od polaryzacji płciowej ku depolaryzacji rodzajowej*, Poznań 2002.
- HURRELMANN K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, tłum. M. Roguszka, Poznań 1994.
- IGNATCZYK W., *Postawy małżeńskie i prokreacyjne młodzieży polskiej stanu wolnego – studium statystyczno-demograficzne*, Warszawa 1990.
- IGNATCZYK W., *System wartości a postawy małżeńskie osób stanu wolnego*, Warszawa – Poznań 1988.
- IGNATCZYK W., *System wartości małżeńskich preferowany przez młodzież polską*, „*Problemy Rodziny*” nr 3/1993.
- IGNATCZYK W., *System wartości rodzinnych młodzieży polskiej końca XX wieku*, Poznań 2002.
- Instrukcja Episkopatu Polski o przygotowaniu do zawarcia małżeństwa w Kościele katolickim*, Kraków 1990.
- JAKUBIAK J. (red.), *Partnerka, matka, opiekunka: kobieta w czasach nowożytnych*, Bydgoszcz 2000.
- JANKOWSKI D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002.
- JANKOWSKI D., *Szkola – środowisko – współdziałanie*, Toruń 2001.
- JANKOWSKI K., *Nie tylko dla rodziców*, Warszawa 1983.
- JAMROŹEK W., ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK D. (red.), *Rola i miejsce kobiety w edukacji i kulturze polskiej*, tom I, Poznań 1998.
- JASIŃSKA-KANIA A., MARODY M. (red.), *Polacy wśród Europejczyków*, Warszawa 2002.

- JUNDZIŁ J. (red.), *Partnerka, matka, opiekunka: status kobiety w starożytności i średniowieczu*, Bydgoszcz 1999.
- JURAŚ-KRAWCZYK B., ŚLIWIERSKI B. (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Kraków 2000.
- KŁOSKA G., *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa 1982.
- KŁOSKOWSKA A., *Modele społeczne i kultura masowa*, „Przegląd Socjologiczny” nr 1/1959.
- KŁOSKOWSKA A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981.
- KŁOSKOWSKA A., *Społeczne ramy kultury*, Warszawa 1972.
- KŁOSKOWSKA A., *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa 1969.
- KOCIK L., *Wzory małżeństwa i rodziny*, Kraków 2002.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku.*
- KOMOROWSKA-PUDŁO M., *Wychowanie seksualne. Poradnik metodyczny nr 1 (dla nauczycieli i wychowawców)*, Szczecin 1999.
- KONECKA E. (red.), *Kobiety polskie*, Warszawa 1986.
- KOPCIEWICZ L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003.
- KOŚCIELSKA M., *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998.
- KOTLARSKA-MICHAŁSKA A. (red.), *Wizerunki kobiet*, Poznań 2001.
- KOWALEWSKA E. (red.), *Międzynarodowy Kongres „O godność macierzyństwa”*, Warszawa 1998.
- KOWALSKI S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979.
- KOZAKIEWICZ M., *Paradoksy młodzieżowe*, Warszawa 1970.
- KOZAKIEWICZ M., LEW-STAROWICZ Z. (red.), *Przysposobienie do życia w rodzinie*, Warszawa 1987.
- KOZIELECKI J. (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999.
- KRAWCZYK Z., MORAWSKI W. (red.), *Socjologia. Problemy podstawowe*, Warszawa 1991.
- KRYCZKA P. (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, Lublin 1997.
- KUKOŁOWICZ T., NOWAK M. (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
- KUROWSKI J.M. (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą*, Warszawa 1985.
- KURZYŃSKI A. (red.), *Rodzina w okresie transformacji systemowej*, Warszawa 1995.
- KWAK A., *Rodzina w dobie przemian: małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005.
- KWAŚNIEWICZ W. (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1998.
- KWIECIŃSKA R., SZYMAŃSKI M.J. (red. nauk.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków 2001.
- LASKOWSKI L., *Małżeństwo i rodzina w świetle nauki Soboru Watykańskiego II*, Warszawa 1985.
- LEPA A. BP, *Media a postawy*, Łódź 2003.
- LEWOWICKI T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 2/1993.
- LIPIEC J. (red.), *Człowiek i świat wartości*, Kraków 1982.
- LIS F.J., *Wartości w kształtowaniu motywacji i organizacji życia społecznego*, Lublin 1996.
- LIS S., *Proces socjalizacji w środowisku pozarodzinowym*, Warszawa 1992.
- ŁOŚ M., *Grupy odniesienia – propozycja modyfikacji zakresu pojęcia*, „Studia Socjologiczne” nr 4/1976.
- MACHAJ I. (wybór), *Małe struktury społeczne*, Lublin 1999.
- MAKIEŁO-JARŻA G., *Geneza i rozwój postawy macierzyńskiej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, zeszyt 17/1972.
- MAKIEŁO-JARŻA G., *Rodzinne środowisko wychowawcze a tradycje kulturowe społeczności lokalnej*, Kraków 1989.
- MALINOWSKI B., *Dzieła, tom VI: Seks i stłumienie w społecznościach dzikich oraz inne studia o płci, rodzinie i stosunkach pokrewieństwa*, przekł. B. Golda, G. Kubica, Z. Mach, Warszawa 1987.
- MANDAL E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000.
- MANDAL E., STEFAŃSKA-KLAR R. (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Katowice 1995.

- MARCZUK S., *Badanie wartości w socjologii: teoria i empiria*, Rzeszów 1988.
- MARCZUK S. (red.), *Wartości a struktura społeczna*, Rzeszów 1990.
- MARIANSKI J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin 1995.
- MARIĄŃSKI J., *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością*, Kraków 1997.
- MARKOWSKA D., *Rodzina w społeczności wiejskiej – ciągłość i zmiana*, Warszawa 1976.
- MARODY M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Warszawa 1976.
- MARZEC-HOLKA K., *Dzieciobójstwo. Przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia*, Bydgoszcz 2004.
- MATUSEWICZ CZ., *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań 1975.
- MĄDRZYCKI Z., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.
- MEAD M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.
- MELOSIK M., *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań – Toruń 1996.
- MICHAŁOWSKI S., *Pedagogika wartości*, Bielsko-Biała 1993.
- MIKA S., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1982.
- MILUSKA J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996.
- MILUSKA J., BOSKI P. (red.), *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Warszawa 1999.
- MILUSKA J., PAKSZYS E. (red.), *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu do życia w rodzinie, Biblioteczka Reformy, nr 31, Warszawa 2001.
- MISIAK W., *Nowe formy zaradności młodzieży*, Toruń 1988.
- MISZTAŁ M., *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1990.
- MISZTAŁ M., *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980.
- MIZIELIŃSKA J., *Kim będziesz mała dziewczynko? Stereotypowy wizerunek kobiety w reklamie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1/1996.
- MODRZEWSKI J., *Biograficzny wymiar procesu socjalizacji*, „Studia Edukacyjne”, nr 3/1997.
- MODRZEWSKI J., *Młodzież jako kategoria wieku społecznego*, (w:) „Edukacja i Kultura”, Kalisz 2002.
- MODRZEWSKI J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004.
- MODRZEWSKI J., *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia*, „Forum Oświatowe” nr 1/1994.
- MOIR A., JESSEL D., *Płeć mózgu*, przekł. N. Kancewicz-Hoffmann, Warszawa 1993.
- MUSZYŃSKA E., *Dzieci na placu zabaw*, „Charaktery” nr 1/1999.
- MUSZYŃSKI H., *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974.
- MUSZYŃSKI H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977.
- NAPORA E., *Cechy matek pożądane w wychowaniu dzieci*, „Problemy Rodziny” nr 1/1995.
- NOWAK A., WÓCIK M., *Kobieta w rodzinie w II Rzeczypospolitej i współcześnie*, Katowice 2000.
- NOWAK S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
- NOWAK S. (red.), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, Warszawa 1989.
- NOWAK S. (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973.
- NOWAK Z. (red.), *Kobieta w rodzinie w średniowieczu i na progu czasów nowożytnych*, Toruń 1998.
- NOWICKA E., *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991.
- O wychowaniu w szkole*, Biblioteczka Reformy MEN, Warszawa 1999.
- OKÓLSKI M., *Refleksje nad mechanizmem przejścia demograficznego*, „Studia Demograficzne” nr 2/1987.
- OKÓLSKI M., *Reprodukcja ludności a modernizacja społeczna*, „Studia Demograficzne” nr 4/1985.

- OLBRYCHT K., *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000.
- OLBRYCHT K. (red.), *Edukacja aksjologiczna, tom I: Wymiary, kierunki, uwarunkowania*, Katowice 1994.
- OLSZEWSKA-DYONIZIAK B., *Człowiek – kultura – osobowość*, Wrocław 2001.
- OSTROWSKA K., *Psychologiczne determinanty przestępczości młodocianych. Analiza kryminologiczna*, Warszawa 1981.
- OŻÓG T. (red.), *Nauki społeczne o młodzieży*, Lublin 1994.
- PASTERNAK W., *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991.
- PAWLICA B., SZCZEPAŃSKI M.S., WAGNER I. (red.), *Polska szkoła: szkoła i system edukacyjny w procesie zmian*, Częstochowa – Katowice 2000.
- PETRYK P., *Ku wspólnotocie życia i miłości*, Lublin 1998.
- PIETRASIŃSKI Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.
- PODGÓRECKI A., *Spółczesność polska*, Rzeszów 1995.
- PODGÓRSKA J., *Trudno być matką, jeszcze trudniej nie być*, „Polityka” nr 21, 26.05. 2001.
- POPIELSKI K. (red.), *Człowiek – wartości – sens*, Lublin 1996.
- Posoborowe dokumenty Kościoła katolickiego o małżeństwie i rodzinie*, t. I i II, Kraków 1999.
- POSPISZYL K., *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980.
- POSPISZYL K., *Psychologia kobiety*, Warszawa 1986.
- PRZECŁAWSKA A. (red.), *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996.
- PRZECŁAWSKA A., ROWICKI L. (red.), *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa 1997.
- PULIKOWSKI J., URBANIAKOWIE G. I A., *Młodzi i miłość*, Poznań 1996.
- RADKIEWICZ M. (red.), *Gender w kulturze popularnej*, Kraków 2003.
- REMBOWSKI J., *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1978.
- RODZIŃSKI A., *Na orbitach wartości*, Lublin 1998.
- ROMAN E., *Młodzież studiująca wobec wartości własnego zdrowia*, Poznań 1998.
- ROSTOWSKA T., *Rola modelowania w procesie socjalizacji dziecka w rodzinie*, „Problemy Rodziny” nr 3/1994.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 sierpnia 1999 roku (Dz. U. 1999, nr 67, poz. 756 i Dz. U. 2001, nr 79, poz. 845) w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 lipca 2002 roku (Dz. U. nr 121, poz. 1037) w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.
- RYCHARD A., FEDEROWICZ M. (red.), *Spółczesność w transformacji*, Warszawa 1993.
- RYMSZA M. (red.), *Samotne macierzyństwo i polityka społeczna*, Warszawa 2001.
- RZEPECKI T. (oprac.), *Studium rodziny*, Poznań 1999.
- SAWCZUK W., *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000.
- SIEMIEŃSKA R. (red.), *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Warszawa 1997.
- SIKORSKA J., *Kobiety i ich mężowie. Studium porównawcze*, Warszawa 1996.
- SKORNY Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976.
- SLANY K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

- SLANY K., *Przemiany demograficzne w Polsce*, „Problemy Rodziny”, nr 4/2000.
- Słowo pasterskie biskupów polskich wzywające do odpowiedzialnej troski o przygotowanie dzieci i młodzieży do miłości, małżeństwa i rodzicielstwa*, „Biuletyn KAI”, 25.03-01.04. 1997.
- SMOLICZ J., *Wartości rdzenne i tożsamość kulturowa*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1/1987.
- SNITOW A., *Feminizm i macierzyństwa*, „Pełnym głosem” nr 3/1995.
- SOKOŁOWSKA M., *Obraz kobiety w świadomości współczesnego społeczeństwa polskiego*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3/1978.
- SOŁTYSIAK T., KARWOWSKA M. (red.), *Polska młodzież – zagrożenia, zaburzenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, Bydgoszcz 2000.
- SOWA J., *Teoria grup odniesienia*, „Studia Socjologiczne” nr 4/1962.
- STAŃSKA M., *Macierzyństwo miejscem dla kobiet*, „Nowa Res Publica” nr 9/1997.
- STRAS-ROMANOWSKA M., *Wartości a wychowanie*, „Warsztaty Polonistyczne”, nr 4/1993.
- STRELAU J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, Gdańsk 2000.
- STRINATI D., *Wprowadzenie do kultury popularnej*, przekł. W. J. Burszta, Poznań 1998.
- STROJNOWSKI J., *Geneza i struktura rodziny i małżeństwa*, „Więź” nr 11-12/1969.
- STRYKOWSKA M., *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*, Poznań 1992.
- STRYKOWSKI W. (red. nauk.), *Media a edukacja*, część 1, Poznań 1997.
- STRYKOWSKI W. (red. nauk.), *Media a edukacja*, część 2, Poznań 1998.
- STRYKOWSKI W. (red. nauk.), *Media a edukacja*, część 3, Poznań 2000.
- STRYKOWSKI W., SKRZYDLEWSKI W. (red. nauk.), *Media i edukacja w dobie integracji*, część 4, Poznań 2002.
- SUMNER W.G., *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*, tłum. M. Kempny, K. Romaniszyn, Warszawa 1995.
- SYREK E., *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w rejonie górnośląskim*, Katowice 1997.
- SYREK E., *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice 2000.
- SZACKI J., *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971.
- SZANTER S., *Socjologia kobiety*, Warszawa 1948.
- SZCZEPAŃSKI J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
- SZERŁĄG A. (red.), *Edukacja ku wartościom*, Kraków 2004.
- SZEWCZYK W., *Przygotowanie do małżeństwa*, Warszawa 1998.
- SZTOMPKA P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- SZTOMPKA P., *Teoria kontroli społecznej – próba systematyzacji*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 11, nr 3/1967.
- SZTOMPKA P. (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa – Kraków 1999.
- SZUMAN A., *Aktywność zawodowa matek a funkcje społeczne rodziny w cyklu jej rozwoju*, Poznań 1995.
- SZYMAŃSKI M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998.
- ŚWIDA H., *Młodzież licealna*, Warszawa 1963.
- ŚWIDA H. (red.), *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979.
- ŚWIDA-ZIEMBA H., *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, Warszawa 2000.
- ŚWIDA-ZIEMBA H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1999.
- TARASZKIEWICZ M., *Wartości i cele osobiste młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza” nr 4/1985.
- THOMAS W., ZNANIECKI F., *Chłop polski*, t. I, przekł. M. Metelska, Warszawa 1976.
- TILLMANN K.J., *Teorie socjalizacji*, tłum. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa 1996.
- TITKOW A., *Miejsce dziecka w świecie wartości*, Warszawa 1982.
- TITKOW A., *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*, Warszawa 1993.

- TITKOW A., DOMAŃSKI H. (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, Warszawa 1995.
- TREMPAŁA E., *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Bydgoszcz 1969.
- TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, Bydgoszcz 1994.
- TREMPAŁA E. (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Bydgoszcz 1995.
- TUNKIEWICZ M., *Młodzież a obowiązki małżeńskie*, Olsztyn 1998.
- TYSZKA A., *Kultura jest kultem wartości: aksjologia społeczna – studia i szkice*, Lublin 1990.
- TYSZKA Z., *Ku społeczeństwu postindustrialnemu. Kondycja rodziny polskiej w dobie przyspieszonych zmian*, „Roczniki Pedagogiki Rodziny”, 1999.
- TYSZKA Z. (red.), *Blaski i cienie życia rodzinnego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, tom XV, Poznań 2004.
- TYSZKA Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.
- URBANEK A., *Edukacyjne funkcje mass mediów u progu XXI wieku*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 15/2000.
- URBANIAK A., *Wspólna troska*, Poznań – Wrocław 1999.
- URBANIAK A., *Wychowanie prorodzinne w szkole, część I: Nauczyciel – wychowawca*, „Wychowawca” nr 5/1997.
- Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (Dz. U. nr 17, poz. 78, z późniejszymi zm.).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej* (Dz. U. nr 64, poz. 593 ze zm.).
- WALCZEWSKA S. (red.), *Głos mają kobiety*, Kraków 1992.
- WASIŁEWSKI J. (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie – dynamika zmian*, Warszawa 2006.
- WĘGIEREK M., *Wybrane katolickie i protestanckie elementy płci kulturowej (gender) w stereotypie roli kobiety*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1-2/1995.
- WIERZCHOŚLAWSKI S. (red.), *Raporty końcowe z badań w latach 1976-1980*, „Monografie i Opracowania” nr 111/4, Warszawa 1982.
- WINIARZ J., *Prawo rodzinne*, Warszawa 1995.
- WOJCISZKE B. (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, przekł. S. Pikiel, E. Wojtych, Gdańsk 2002.
- WOLICKI M., *Udział ojca w uczeniu się ról związanych z płcią*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 3/1977.
- WROŃSKA I., MARIAŃSKI J., *Wartości życiowe młodzieży na przykładzie szkół pielęgniarских*, Lublin 1999.
- ZABOROWSKI Z., *Podstawy wychowania zespołowego*, Warszawa 1967.
- ZIEMSKA M., *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1979.
- ZIERKIEWICZ E., KOWALCZYK I., *Kobiety w kulturze popularnej*, Wrocław 2002.
- ZIÓŁKOWSKI M., *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, „Forum Oświatowe”, nr 1-2.
- ZIÓŁKOWSKI M. (red.), *Ludzie przełomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, Poznań 2001.
- ZIÓŁKOWSKI M. (red.), *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000.
- ŻARNOWSKA A., SZWARC A. (red.), *Kobieta i kultura życia codziennego – wiek XIX i XX*, Warszawa 1997.
- ŻARNOWSKA A., SZWARC A. (red.), *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX wieku*, Warszawa 1990.
- ŻARNOWSKA A., SZWARC A. (red.), *Kobieta i świat polityki w niepodległej Polsce 1918-1939*, Warszawa 1996.

ŻYGULSKI K., *Wartości i wzory kultury: rozważania socjologa*, Warszawa 1975.
ŻYGULSKI K., *Wstęp do zagadnień kultury*, Warszawa 1972.

Strony internetowe:

<http://katechetyka.diecezja.opole.pl>

<http://kidproject.pl>

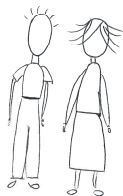
<http://oska.org.pl>

<http://rownystatus.gov.pl>

<http://stat.gov.pl>

<http://rodzina.gov.pl>

SUMMARY



Young people's attitude to maternity and to its cultural creation

Maternity has been the subject of interest of a number of scientific disciplines since signals that there are problems in the sphere of maternity flow from many different areas of everyday reality. Living in times characterised by many different transformations, we are witness to transpositions which can be observed in Poland, also in the field of values and attitudes connected with the family and parenthood. In the face of these transformations questions are posed on the place of maternity (parenthood) in the hierarchy of values of modern Poles and cause justified concern about which choices will be made in the sphere of values, and especially those made by the young generation.

Since so many disciplines of science are interested in the problems of maternity, thus it can be supposed that this question has been comprehensively analysed from various points of view. Even though there is a certain collection of studies dealing with maternity, however, there are very few detailed works on the many aspects of maternity interpreted in the categories of values. In the results of sociological and pedagogical research work can be found a number of data which prove the priority in the system of values of that value which is termed "successful family life" or "happy family", however, relatively seldom separate studies have been undertaken which would show the attitude of the young generation exclusively to the values connected with parenthood – maternity and paternity. Therefore, certain aspects of the order of values of recognised by young people require thorough studies and in addition the empirically proven relatively high rank of family values declared by Poles induces us to further reflection on the specific issues in this area.

Also observations of social life, perceiving the problems connected with the questions of maternity in everyday life of common citizens force us to study the above problems in great detail. We can observe a free will and conscious childlessness, postponing of the birth of the first child, a deliberate restriction on the number of planned children and the phenomenon of illegal abortions with a simultaneous postponing of the decision to get married or giving up marriage completely, the fall in the number of marriages contracted, increasing number of teen-age mothers and

unmarried mothers and at the same time the decrease in the prenatality of women of reproductive age, who, it might be supposed, would more maturely treat their motherhood. The dynamics of the number of divorces and separations is greater and greater and the number of single-parent (mother) families category in all the types is growing. One might think that these facts are partly brought about by poor competence of people in the field of family life and that their result is the appearance and dynamic increase of problems in families. From time to time encouragement intensifies in the media to stimulate Polish society to the necessity of verification of the question of profamily education (which due to different considerations is assessed as poor) and again discussions are started how this education should be conducted, by whom and on which foundations.

Also this issue is so much pressing that the reality of our country which has been changing during the recent dozen or so years, transformations in the field of politics, economy, culture and customs and morals exert an enormous influence on the dynamics of views, attitudes, evaluations and choices made by modern Poles.

Therefore, an anxiety is fully justified especially about the negative influence of the signalled phenomena on the young generation. After all, young people are just this part of the society who are at the start of their social and professional activity, and on whose likings, aspirations and preferences depend to a great extent the fate and the shape of the society and its development in many spheres of life. Thus, young people are a fascinating object of penetration from the cognitive point of view – observations, research, description and conclusions. It is purposeful and justified to make further attempts to diagnose young people and such was the author's inspiration and motivation which accompanied the author when realising the subsequent steps of the research process.

The aim of the undertaken research was a diagnosis of profamily orientations of young people selected for the research and explication of their attitudes and also stressing that there is a necessity of verification and optimisation of promotherhood (proparenthood) education, thus the one which equips individuals with adequate skills and abilities. The author used elements of the method of diagnostic polls and the method of partial environmental monograph. The subjects were school youth aged 18-21 who learnt in the graduate classes of different types of secondary schools in Poznań during the 2003/2004 school year. The diagnosis of attitudes to maternity (parenthood), which was made the subject of studies, served the author to recognise these attitudes in persons who were just before their maturity, potential candidates for becoming parents and factors which formed these attitudes. This research endeavour appeared to be a complex process since it required taking into consideration factors of two kinds: individual ones which are inherent in an individual and the social and cultural ones.

The global dependent variable, which was the relation of young people to the values of maternity (parenthood) made it that the subjects of this study were divided into three categories: 1. persons who showed an indifferent, disparaging or negative attitude to maternity and who during the study rejected parenthood as an element of their adult life, 2. persons who revealed their accepting orientation, but an ambiva-

lent attitude towards the value of maternity, treating it as declared value, but making their potential parenthood dependent on the appearance of certain conditions and 3. young people who declared that they want to be fathers and mothers, i.e. persons who respected the value of maternity, revealed their wish to achieve the value of parenthood sooner or later in their life.

In the questionnaire of the poll questions were included which concerned either directly or indirectly the issue of motherhood (parenthood). Assuming that some subject features and the life situation (both in family and school) may be important as factors which differentiate their relation to the value of one's own or somebody else's motherhood (parenthood), first in the part of the studies containing results a characterisation was made of these features as they were distributed in the group studied, creating their statistical picture, then were shown data illustrating the young people's attitudes in the three components together with characterisation of the three above mentioned separate categories of respondents, and finally, declarations of subjective experiencing of motherhood, or images of this value of the respondents in reference to themselves, and later, opinions on motherhood (parenthood) experienced by other people, i.e. the respondents' attitude to questions concerning perception of somebody else's creation and realisation of motherhood (parenthood) values.

It is obvious that societies expect that the young generation will accept and realise some definite models of social participation, certain scenarios of life, constructed on the basis of the system of norms of a given society and expects that young people will take up and perform social roles which are also connected with values, thus the need is indisputable of an earlier setting in young people's consciousness in the course of educational processes of certain values in the hierarchy of importance expected by the society. Values are important factors of human aspirations and behaviours; when respected by an individual they are a strong stimulus to act; together with needs and motivation, they perform an important role in assigning behaviours, in the selection of alternatives of activity and in making definite choices, that is why the object of the concern of societies should be socialisation processes to which the subsequent generations are submitted in which socialisation is understood as a mechanism of orientation and identification of individuals with values and models of their protection as well as formation of attitudes which overcome the threat against them.

Problems concerning viewing maternity as a value in the opinions of modern youth is an area which has been relatively poorly diagnosed. Moreover, it seems that studies of axiology of young people never lose their importance since the knowledge of the values which they accept or reject is fundamental for organisation of effective attempts at socialisation, in the search of optimisation of processes of creation and strengthening of socially desirable attitudes and values of the young generation.