



AKTYWNOŚĆ
OPIEKUŃCZO-
-WYCHOWAWCZA
WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH
WYZWAŃ

Redakcja
Andrzej Łuczyński
Ilona Gumińska-Sagan

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

Wydział Nauk Społecznych





AKTYWNOŚĆ
OPIEKUŃCZO-
-WYCHOWAWCZA
WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH
WYZWAŃ

Redakcja
Andrzej Łuczyński
Ilona Gumińska-Sagan

Wydawnictwo KUL
Lublin 2016

Recenzenci
dr hab. Henryk Cudak, prof SAN w Łodzi
dr hab. Franciszka Wanda Wawro, prof KUL

Opracowanie redakcyjne
Anna Bartoś

Opracowanie komputerowe
Ewa Karaś

Projekt okładki i stron tytułowych
Agnieszka Gawryszuk

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2016

ISBN 978-83-8061-349-2

Wydawnictwo KUL, ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin, tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50,
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl, <http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08, e-mail: druk@volumina.pl

Podjęta w tej książce problematyka koncentruje się na aktywności pedagogicznej, ze szczególnym skoncentrowaniem się na opiece. Publikacja sytuuje się w subdyscyplinach – pedagogika społeczna i pedagogika opiekuńcza. Zaprezentowane opracowania niewątpliwie wzbogacają wiedzę dotyczącą teorii, metodyki i praktyki działań opiekuńczo-wychowawczych. Poruszana problematyka wpisuje się w ożywioną w ostatnich latach ogólnopolską dyskusję nad kondycją polskiego systemu opieki i wychowania. Aktualnie poszukuje się skutecznych metod przeciwdziałania zjawiskom powodującym wzrost zapotrzebowania na działania opiekuńcze i dąży się do wypracowywania metodyk pracy zmierzających do rozwiązywania problemów związanych z potrzebami opiekuńczymi oraz wykluczeniem i niedostosowaniem społecznym młodego pokolenia. Zaprezentowane w publikacji studia ujmują bardzo wszechstronnie zagadnienia związane z wychowaniem, ze szczególnym uwzględnieniem pracy opiekuńczo-wychowawczej. Proces opiekuńczo-wychowawczy jest cyklem następujących po sobie działań i zmian, które wzajemnie się warunkują i winny uwzględniać adekwatne uwarunkowania i możliwości, a zmierzać do kolejnych etapów kształtowania samodzielności osób objętych tymi działaniami. Jako proces ewolucyjny i globalny (czyli całościowy) zawiera pewne pasma zmian, poczynając od stanu wyjściowego do stanu końcowego.

Zamieszczone publikacje uporządkowane zostały logicznie w trzy zasadnicze części. Pierwsza obejmuje teoretyczne podstawy aktywności opiekuńczo-wychowawczej, druga zaś zawiera studia dotyczące metodyki pracy pedagogicznej, a trzecia opracowania dotyczące praktyki. Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej zajmuje się analizowa-

niem w aspekcie pedagogicznym procesu opiekuńczego, jego organizacją, formułuje metody i techniki niezbędne do realizacji założonych celów i zadań. Działania opiekuńczo-wychowawcze mają odniesienie praktyczne. Metodyka bowiem jest szczególnym działem teorii opieki, która uwzględnia w działaniu praktycznym wiedzę o opiece.

Teoria opieki jest układem odniesienia dla metodyki, ustala bowiem cele i odkrywa sposoby oraz warunki efektywnej realizacji zadań związanych z optymalnym zaspokajaniem potrzeb, podaje też podstawy uzasadnień dla praktycznej działalności opiekuńczej. Metodyka opiekuńczo-wychowawcza to zbiór dyrektyw określających sposoby prawidłowego wykonywania czynności opiekuńczych w ujęciu pedagogiki. Dyrektywy te muszą być dostosowane do warunków, w których przebiega ten proces.

Praktycznym zadaniem opiekuna jest umiejętne (profesjonalne) wychodzenie naprzeciw potrzebom jednostek, grup i społeczności oraz organizowanie działań opiekuńczych, pomocowych i wsparcia, zmierzających do kształtowania samodzielnych jednostek. Oczywiście opiekun-wychowawca dla efektywnej realizacji swych zadań powinien posiadać szeroki zakres wiedzy z nauk, takich jak: anatomia i fizjologia, psychologia, socjologia i pedagogika, a także posiadać odpowiednie cechy osobowe: empatię, otwartość i moralność. Osoba taka pracuje z ludźmi i dla ludzi. Świadomie powinna organizować odpowiednie warunki dla rozwoju osobowości oraz modyfikować sposoby zaspokajania potrzeb podopiecznych, indywidualizując proces opiekuńczy ze względu na możliwości rozwojowe podopiecznego. Należy podkreślić, że w światowej pedagogice polskie słowo „opieka” odpowiada pojęciu „służba socjalna”, a więc terminowi rzadko występującemu w polskiej literaturze. Analiza poglądów i teorii pedagogicznych teorii wykazuje, że istotą opieki (służby socjalnej) jest optymalne zaspokajanie potrzeb, wsparcie i pomoc niesiona człowiekowi w warunkach zagrożenia i sytuacjach trudnych dla życia na określonym poziomie (godnych człowieka). Opieka to forma pomocy ludziom udzielana w taki sposób, aby ich socjalne problemy wraz z nimi rozwiązać lub pokonać, a ich zdolności obudzić i społecznie spożytkować.

Podjęta w tej książce problematyka – jak wspomniano – koncentruje się wokół teorii, metodyki i praktyki działalności pedago-

gicznej. Pierwsza część została zatytułowana: *Teoretyczne podstawy aktywności opiekuńczo-wychowawczej*. Zawiera następujące studia: *Humanistyczny horyzont opieki* (prof. dr hab. Andrzej J. Sowiński); *Moralne i religijne uwarunkowania aktywności opiekuńczej i społecznej* (o. dr hab. Roman Jusiak, prof. KUL); *Wychowanie jako aktualizacja życia osobowego i usprawnienie cnót* (dr hab. Barbara Kieres); *Problematyka godności ludzkiej w resocjalizacji* (dr Tomasz Wach); *Rodzina jako pierwotne środowisko opiekuńczo-wychowawcze* (mgr Ilona Gumińska); *Konsekwencje pragmatyzacji świadomości w okresie dorastania* (mgr Elżbieta Jurak) oraz *Pojęcia opieki i wychowania. Uwagi na marginesie badań przedmiotowych* (dr Piotr Magier). Druga część publikacji obejmuje metodykę pracy opiekuńczej. Zawiera opracowania: *Opiekun wychowawca* (o. dr hab. Roman Jusiak, prof. KUL); *Aktywność opiekuńczo-wychowawcza a zjawisko ekskluzji społecznej wśród współczesnej młodzieży* (dr hab. Andrzej Łuczyński); *Dialog rodziców z dzieckiem w środowisku rodzinnym* (prof. Sławomir Cudak); *Opieka społeczna w Izraelu w kontekście współczesnych uwarunkowań* (mgr Alicja Orzeszek); *Przedsięwzięcia opiekuńczo-wychowawcze wobec i z udziałem seniorów na przykładzie Polski i Niemiec* (mgr Małgorzata Szadłowska); *Rola asystenta rodziny we wspomaganianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny wieloproblemowej* (mgr Ewelina Okrutna); *Realizacja funkcji opiekuńczej w wybranych szkołach podstawowych w Świdniku* (dr Marta Buk-Cegiełka). Trzecia część publikacji została zatytułowana: *Praktyka opiekuńczo-wychowawcza*. Zamieszczone w niej zostały następujące opracowania: *Trening kompetencji liderskich dla pedagogów – wybrane rekomendacje metodyczne* (dr Tomasz Wach); *Wpływ środowisk wychowawczych na kształtowanie zachowań zdrowotnych młodzieży* (dr Agnieszka Linca-Ćwikła); *Środowiskowe Domy Samopomocy jako forma zaspokojenia potrzeby opiekuńczo-wychowawczych we współczesnym systemie socjalnym* (dr Karolina Mirosław); *Aktywność opiekuńcza w rodzinie dysfunkcyjnej. Z doświadczenia asystenta rodziny* (mgr Agnieszka Kozik); *Wzmacnianie aktywności twórczej u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* (mgr Kamila Farbiszewska-Arent); *Praca pedagogiczna na ulicy, jako innowacyjna metoda pracy z dziećmi i młodzieżą ze środowisk marginalizowanych* (mgr Karolina Garbacz);

Nasz Dom im. Edmunda Bojanowskiego Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej w Tuligłowach (mgr Natalia Osińska); *Idea uniwersytetu służącego prawdzie według św. Jana Pawła II* (mgr Joanna Kopacz).

Książka *Aktywność opiekuńczo-wychowawcza wobec współczesnych wyzwań* posiada dużą wartość teoretyczno-poznawczą oraz praktyczną. Zawiera bardzo interesujące opracowania i przemyślenia różnych autorów. W wielu zamieszczonych opracowaniach można dostrzec wysoki poziom kompetencji i profesjonalizm. Dominuje w nich ujęcie pedagogiczne, ale niektóre opracowania mają charakter interdyscyplinarny i uwzględniają aspekty filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne itp. Z uwagi na imponujące bogactwo poruszanych zagadnień recenzowana rozprawa godna jest polecenia pedagogom oraz wszystkim, którzy są zainteresowani aktywnością społeczną, szczególnie działaniami opiekuńczo-wychowawczymi. Lektura książki może też stanowić przesłankę do dyskusji na temat działań opiekuńczych, pomocowych i wsparcia, a tym samym przyczynić się ubogacenia wiedzy pedagogicznej.

Roman Jusiak

**Teoretyczne podstawy aktywności
opiekuńczo-wychowawczej**

Przesłanki działalności opiekuńczej

Podjęta problematyka rozpatrywana w kontekście obserwowanych i bezpośrednio odczuwanych napięć i wielu zagrożeń życia indywidualnego i społecznego, w wymiarze także geopolitycznym i cywilizacyjnym, wydaje się być nie tylko doniosła, ale bardzo pilna, można by powiedzieć – „gorąca”, ponieważ nie wolno nam, zwłaszcza w obecnych czasach przeżywanych konsumpcyjnie i technokratycznie, zagnubić humanistycznego horyzontu opieki.

Narodziny człowieka związane są nierozzerwalnie z poznawaniem i umiejętnością bycia w świecie wielowymiarowej rzeczywistości, w którym przebiegać będzie całościowa jego aktywność – od momentu przyjścia na świat aż po czas naturalnej śmierci. Rzeczywistość tworzą i opisują dwa porządki świata – natura i kultura. Ta pierwsza jest koniecznością ludzkiej egzystencji bez względu na to, czy nam się to podoba czy nie, ta druga zaś ma znamiona pewnej tylko szansy, którą nie zawsze i nie w pełni jednostka potrafi dobrze wykorzystać dla własnego rozwoju. Dwoisty charakter rzeczywistości pociąga za sobą również dwoisty wymiar ludzkiego życia, w którym elementy natury i kultury przenikają się wzajemnie, wiążą się i uzupełniają, tworząc niepowtarzalne konstelacje całości albo też przeciwnie – pozostają wobec siebie w sprzeczności, powodując sytuacje pełne napięć i konfliktów. Refleksja w tym względzie rodzi doniosłe pytania o jakość

ludzkiej egzystencji i o istotę człowieczeństwa. Zaduma nad losem człowieka, moralnością społeczeństwa i kondycją kultury pozwala wyróżnić główne nurty myślenia i postrzegania rzeczywistości – egoistyczny, a tym samym pesymistyczny, wyrażający się oczekiwaniem na regres człowieczeństwa i zapaść wyższej kultury¹, oraz prospołeczny, poszukujący rozwiązań zorientowanych na tworzenie dobra wspólnego, na wzbogacanie kultury i uszlachetnianie natury. W tym drugim lokowane są obiektywne przesłanki oraz subiektywne motywacje działalności kulturalnej, edukacyjnej i opiekuńczej.

W perspektywie oglądu otaczającej nas rzeczywistości we wspomnianej dwoistej postaci, a także w osobistym przeżyciu doświadczenia owej opozycji natura – kultura i doznań, pojawiających się w życiu każdego człowieka, interesujące stają się dociekania prawidłowości wyjaśniające ludzkie zachowania, które mają na celu troskę i opiekę nad słabszymi, potrzebującymi wsparcia, także obronę przed zagrożeniami i pomoc w różnych sytuacjach niepomyślnego egzystencji. Okazuje się bowiem, że żadna umowa społeczna, systemy norm czy prawo nakazujące określone postępowanie silnych wobec słabszych, bogatych wobec biednych, pełnosprawnych wobec niepełnosprawnych nie uzasadniają takich zachowań, postaw i zaangażowań. Nie wyjaśniają takich zachowań ani więzi społeczne, ani też wspólnota losu człowieczego. Trzeba sięgać głębiej, należy dotrzeć do samych początków potrzeb i zadań ogólnoludzkich, ponadczasowych, wypływających z natury człowieka i jego kultury.

W tym kontekście opieka jawi się jako wielka sfera działań ludzkich i może być postrzegana poprzez pryzmat swoistych funkcji aktywności społeczno-kulturalnej oraz aktywności opiekuńczo-wychowawczej, którym przyświeca idea przywrócenia dobrostanu człowiekowi o niezaspokojonych potrzebach indywidualnego rozwoju, których zaspokojenie jest niezbędne do normalnego życia. Mamy tu na myśli człowieka, który o własnych siłach nie jest albo jeszcze nie jest zdolny zaspokoić swoich różnorodnych potrzeb i osiągnąć ów pożądaný stan. Jednakże sama konieczność opieki nie wyjaśnia jeszcze źródeł jej zaistnienia. Zarządzenie człowieczym bledom egzysten-

¹ Por.: J. Kozielski, *Humanistyka przelomu wieków*, Warszawa 1999, s. 7.

cialnym wymaga jednak nie tylko wrażliwości jednostkowej, lecz tak samo zaangażowania zbiorowego. Ponadto społecznej praktyce, którą jest opieka i pomoc, musi towarzyszyć respektowanie humanistycznej aksjologii, bowiem w przeciwnym przypadku, jak uczy historia ludzkości, błędnie zorientowana działalność nie będzie służyć człowiekowi i jest z góry skazana na fiasko. Wychodząc z tego założenia, pedagog społeczny powinien badać fakty i sytuacje związane z działalnością opiekuńczo-wychowawczą i kulturalno-społeczną, tworząc i wyodrębniając w ten sposób swoistą dziedzinę zjawisk kulturalno-edukacyjnych, które nie wchodzą w zakres zainteresowań ani socjologii, ani psychologii czy filozofii, stanowią przedmiot zainteresowań pedagogiki.

Wspomniane wyżej obszary zjawisk wypełniają w nadmiarze przestrzeń społeczno-kulturalną będącą terenem aktywności pedagoga społecznego. Ponadto pojawiają się tu nowe niepokojące zjawiska, które stanowią wykwit dążeń współczesnego świata do pozyskiwania środków materialnych i finansowych i są poddane bezwzględny prawom ekonomii i rynku. Obecnie coraz wyraźniej można dostrzec efekty zdominowania wielu obszarów życia przez strategie urynkwienia oraz poddania ich globalnym i zewnętrznym procedurom ekonomicznym. Dynamizowanie działań ludzkich instrumentami rynkowymi, budowanie relacji bezosobowych i anonimowych, koncentracja na partykularnym i egoistycznym pozyskiwaniu wszelkich dóbr nieuchronnie prowadzi do patologii życia społecznego. Zaburzone stosunki społeczne deformują stosunki interpersonalne, te z kolei rzutują niekorzystnie na rozwój osobowości człowieka, razem zaś tworzą sytuacje zagrożenia i powodują konieczność interwencji heteronomicznej wobec jednostki, a zatem *stricte* opiekuńczej.

I tu także pojawiają się pytania o źródła profesjonalnej i nieprofesjonalnej interwencji w los ludzi wymagających pomocy, wsparcia w rozwoju lub obrony w sytuacjach trudnych dla wielu osób zepchniętych na margines życia społecznego. Są to pytania o genezę motywacji prospołecznych i humanistycznych takich działań. Niewątpliwie podstawę do uzyskania odpowiedzi stanowi wiedza antropologiczna opisująca naturę człowieka. W świetle antropologicznych rozpoznań do naturalnych źródeł interesujących nas zachowań należy zaliczyć

przede wszystkim miłość rozumianą jako fundamentalną charakterystykę rodzaju ludzkiego. Erich Fromm wyróżnił (ze względu na przedmiot miłości) kilka jej rodzajów, między innymi miłość matczyną oraz miłość braterską². Te dwa rodzaje miłości wydają się być najbliższe naturalnej motywacji podejmowania działań opiekuńczych. Miłość matczyną jest niczym nieuwarunkowaną afirmacją życia dziecka i jego potrzeb³. Miłość matczyną, rozumianą jako postawę, czy pewną właściwość charakteru matki objawiającą się wobec własnego dziecka, odnieść można nie tylko do dziecka, ale do każdego człowieka bezradnego, zgubionego w świecie, osamotnionego i bezbronnego. Miłość tej postaci jest naturalną, wrodzoną właściwością ludzką (zarówno kobiet, jak i mężczyzn) i określa stosunek człowieka do świata w ogóle, a nie do jednego „obiekta” miłości⁴. Warto wskazać w tym miejscu na dwa istotne aspekty tej miłości. Pierwszy ma wydźwięk negatywny i dotyczy odpowiedzialności i troski o człowieka, którego nie można opuścić, zlekceważyć, zaniedbać tego wszystkiego, co pozwoli mu przetrwać. Natomiast drugi aspekt odnosi się do pozytywnej strony miłości wyrażającej się w rozwijaniu afirmacji życia, w przekazywaniu wiary w sens trudnej egzystencji, uczeniu zaradności i odpowiedzialności za własny los. Im więcej ludzi potrafi czerpać z tej miłości motywację do działań na rzecz innych, tym lepiej funkcjonuje społeczeństwo jako jeden organizm.

Drugim rodzajem miłości wpływającym również z natury człowieka, będącym podstawą do motywacji ludzkich zachowań i stanowiącym najgłębszą przyczynę samej działalności opiekuńczej i postawy opiekuńczej jest miłość braterska. Erich Fromm przez to określenie rozumie poczucie odpowiedzialności, troskę o kogoś, poszanowanie, poznanie każdej ludzkiej istoty oraz chęć ułatwienia jej życia. Dostrzega w niej uczucie zjednoczenia z wszystkimi ludźmi, pragnienie ludzkiej solidarności i pojednania oparte na istocie tożsamości gatunku ludzkiego i w tym sensie jest miłością między równymi, a jednocześnie zauważa, że kochanie człowieka bezradnego,

² E. Fromm, *O sztuce miłości*, New York 1956 (przedruk – broszura), s. 53.

³ Tamże, s. 56.

⁴ Tamże, s. 53.

biednego i obcego jest początkiem miłości braterskiej. Miłość zaczyna rozwijać się dopiero wówczas, gdy kochamy tych, którzy nie mogą się nam na nic przydać⁵. Omawiana tu właściwość ludzkiego gatunku posiada ponadto cechy pierwotne, które w ujęciu E. Fromma stanowią podstawowe składniki wspólne dla wszystkich form miłości, a więc troska, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie i poznanie. Implikują one wtórną charakterystykę działalności opiekuńczej.

I tak, troska wyraża czynne zainteresowanie się losem człowieka poprzez tworzenie warunków do jego życia i rozwoju. A to oznacza, że troska nie może pozostawać jedynie w postaci deklaratywnej i życzeniowej, ale musi przejawiać się w konkretnym działaniu na rzecz dobra tego, o którego się troszczymy. Z kolei odpowiedzialność nie wynika z narzuconego przez kogokolwiek obowiązku troski o drugiego człowieka, a raczej wypływa z wewnętrznego przekonania o słuszności dobrowolnego i stałego niesienia pomocy osobie pozostającej w potrzebie. Poszanowanie zaś wynika ze zdolności przyjmowania człowieka takim, jakim jest, zdawania sobie sprawy z jego niepowtarzalnej indywidualności. Poszanowanie wyklucza wszelką manipulację i możliwość instrumentalnego traktowania człowieka jako środka do osiągnięcia jakichś celów, poza nim samym. Człowiek domaga się szacunku tylko dlatego, że jest człowiekiem. Na tej kardynalnej zasadzie wspierać się powinna wieloraka działalność indywidualna i zbiorowa ukierunkowana na zaspokojenie ludzkich potrzeb. I wreszcie poznanie, które pozwala widzieć drugą osobę na tle jej spraw i problemów. Nie chodzi tu jedynie o poznanie intelektualne (myślowe, obiektywne), bo ono nie wyczerpuje naturalnego pragnienia poznania „tajemnicy człowieka”. Życie w samych swoich biologicznych aspektach jest cudem i tajemnicą, tym bardziej człowiek w swoim aspekcie duchowym jest niezgłębioną tajemnicą i dla samego siebie, i dla swoich bliźnich. Możliwe są dwie drogi poznania – jedna to „droga rozpaczliwa”, wymagająca całkowitej władzy nad drugim człowiekiem (droga tortur i sadyzmu), oraz druga, droga poznania wykraczająca poza myśl, słowa oraz kalkulacje – poznanie poprzez akt miłości. Ta pierwsza jest totalnym zaprzeczeniem opieki. Im bardziej odrzucamy

⁵ Tamże, s. 54-55.

taką skłonność w praktycznym i profesjonalnym działaniu, tym bliżej nam do poznania przez miłość.

Etyczne i moralne aspekty działalności opiekuńczej

Zarysowane powyżej niektóre naturalne źródła inspiracji działalności opiekuńczej w konfrontacji z rzeczywistością społeczną i współczesnymi aspiracjami społeczeństwa masowej konsumpcji oraz tendencjami życia w cywilizacji technologicznej byłyby niewystarczające i zbyt słabe, aby działaniom tym nadać pożądany rozmach i skuteczność, gdyby nie znalazły dopełnienia w kulturze. Kultura bowiem jako wytwór działalności ludzkiej tworzy obyczajowe, prawne, ekonomiczne, społeczne, polityczne i edukacyjne podwaliny pod zorganizowaną – siłami państwa – Kościoła lub samego społeczeństwa pracę opiekuńczą, charytatywną lub socjalną. Niebagatelną rolę spełniają tu (między innymi czynnikami) edukacja i wychowanie, które jako zakorzenione w kulturze społeczeństwa ukierunkowują swoje oddziaływania na tworzenie więzi społecznych, kształtowanie postaw opiekuńczych oraz wyzwalanie poczucia odpowiedzialności za wspólnotę i los innych ludzi. Stąd tak istotnego znaczenia nabiera wychowanie prospołeczne, obywatelskie i religijne, uwzględniające tradycję, obyczaje, system aksjologiczny i normatywny generowany społecznie i kulturowo. Może być ono realizowane poprzez konstruktywne i zaangażowane udział dzieci i młodzieży w różnego rodzaju stowarzyszeniach, wspólnotach chrześcijańskich, instytucjach kultury, sportu i rekreacji. W środowiskach tych proces wychowawczy obejmuje i uwzględnia takie działania, które umożliwią wychowankowi nabywanie doświadczeń społecznie pożądanych i ważnych ze względu na dobro innych osób, ich potrzeby i oczekiwania.

Istnieje jednak w obrębie samej kultury swoiste spoiwo przenikające i wiążące różne obszary życia, wielorakie działania i ich wytwory, konstelacje idei, wartości i wzorów, które posiadają właściwość przede wszystkim porządkującą i organizującą ludzkie zachowania. Spoiwem tym jest moralność rozumiana jako życie ludzkie zarówno indywidual-

ne, jak i społeczne, ujęte w świetle norm. Moralność tworzy człowiek, a także człowiek jest twórcą nauki normatywnej – etyki, która wydaje sądy o tym, co jest dobre, a co złe, i sądy te uzasadnia⁶. Od etyki zależy moralność, a obie pozwalają zachować naszą godność własną i godność innych jednostek słabszych od nas pod jakimś względem. W ten sposób objawia się i realizuje imperatyw sprawiedliwości społecznej wpływający z najgłębszych podstaw humanizmu. Taką sprawiedliwość proponuje etyka chrześcijańska.

Moralność i etyka jako komponenty kultury są zmienne i podlegają wraz z całą kulturą nieustannym przeobrażeniom. Nie trudno się o tym przekonać, patrząc w perspektywie historycznej na zachowania ludzkie, relacje między ludźmi oraz stosunek społeczeństwa do najsłabszych swoich członków. Doskonałą ilustracją tej tezy może być wychowanie w starożytnej Grecji⁷. Wychowanie spartańskie, wojskowe, surowe, ukierunkowane na umacnianie kondycji fizycznej młodzieży, programowo wpajało jej moralność wyrażającą się pogardą dla niewolników. Obce jej były takie uczucia, jak: litość, współczucie czy wspańiałomyślność. Etyczne zasady funkcjonowania państwa decydowały o losie obywateli. Nowo narodzone dzieci, z racji słabszego zdrowia, były skazane na śmierć przez porzucenie na górze Tajgetos. Innym typem wychowania było wychowanie w ateńskiej republice demokratycznej, której twórca Perykles (ok. 500-429 p.n.e.) obok zasad kształtujących ustrój polityczny dostrzegał także zasady etyczne: „jesteśmy posłuszni każdoczesnej władzy i prawom, zwłaszcza tym niepisany, które bronią pokrzywdzonych i których przekroczenie przynosi powszechną hańbę. [...] Krótko mówiąc, twierdzą, że państwo nasze jako całość jest szkołą wychowania Hellady i wydaje mi się, że u nas każda jednostka może z największą swobodą przystosować się do najrozmaitszych form życia i stać się przez to samodzielnym człowiekiem”⁸. W wychowaniu młodych pokoleń położono

⁶ Zob.: K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Wrocław 2000, s. 11-15.

⁷ Zob.: S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, w: *Pedagogika, podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004, s. 87-90.

⁸ Zob. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, S. Wołoszyn (wyb. i opr.), t. 1, wyd. 2 zm., Kielce 1995, s. 21-23.

nacisk na wszechstronny i harmonijny rozwój indywidualności oraz kultywowano podmiotowe dążenia i aspiracje wychowanka. Charakterystycznym rysem tego wychowania było humanistyczne spojrzenie na obywatela państwa ateńskiego, przy jednoczesnym niedostrzeganiu praw ludzkich i odmawianiu praw obywatelskich żyjącym wśród nich niewolników.

Od etyki i moralności zależy ład społeczny. Siła i przemoc, marginalizacja i wykluczenie z życia społecznego jednostek i grup społecznych wynikają z nieludzkiej etyki. Tak działo się i dzieje w państwach totalitarnych. W wielu innych króluje „etyka sytuacyjna” uzasadniająca utylitaryzm społeczny, który niszczy ogólnoludzkie odczucia i zachowania moralne godne człowieka. Współczesny świat nacechowany jest egoistycznym dążeniem do wzbogacania własnych zasobów materialnych, często kosztem biedniejszych i słabszych ekonomicznie państw, społeczeństw i zbiorowości, brakiem poczucia sensu istnienia wspólnoty, dezorientacją światopoglądową, brakiem determinant aksjologicznych, dominacją kultury niższej nad wyższą, negatywną rolą mediów i reklamy, nieznanym temu światu zagrożeniem, m.in. ekologicznymi i bioetycznymi. Wielorakość wizji i koncepcji człowieka sprawia, że obecne czasy są postrzegane przez pryzmat kryzysu „ludzkiej tożsamości”. W chaosie świata człowiek bardzo często traci poczucie sensu własnego życia. Wśród owych nastrojów i potrzeb epoki pojawiają się także przekonania, że wystarczy dysponować określonymi narzędziami, kompetencjami i umiejętnościami, bez konieczności jednoczesnego pogłębienia wiedzy o sobie i drugim człowieku, aby być szlachetnym i użytecznym. Bardzo często sprzyjają tym przekonaniom systemy edukacyjne nastawione i ukierunkowane na kształcenie umiejętności i sprawności zamiast mądrości, wiedzy i krytycznej dociekliwości. Tymczasem celem wychowania powinien być integralny rozwój człowieka, charakteryzujący się potrzebą szukania i kreowania sensu życia wśród ludzi i dla ludzi. Pobudzanie i wyzwalanie twórczej energii tkwiącej w strukturze psychofizycznej każdego człowieka, dążenie do poznawania i ukazania prawdy, dobra i piękna oraz wynikająca stąd postawa troski o dobro drugiego człowieka i jego pełny rozwój są wyrazem chęci doskonalenia życia ludzkiego we wszystkich jego wymiarach i dziedzinach.

Kondycja kultury widziana tutaj przez pryzmat etyki i moralności jawi się jako zbyt słaba i zawodna, aby stanowić oparcie dla podejmowanych działań opiekuńczych i socjalnych. Sam czynnik kulturowy jako wtórny wobec natury objawia swoją chimeryczność i niewystarczalność, aby stać się źródłem motywacji zachowań wyrażających troskę o człowieka pozostającego w wielorakich potrzebach. W żadnym przypadku nie może on przeczyć naturze i być jej zastępnikiem czy „protezą”. Jeżeli zaś etyka i moralność wspierać będą naturalny instynkt macierzyński i naturalną miłość braterską, to siła motywacyjna tej symbiozy może okazać się mocnym uzasadnieniem dla działalności opiekuńczej. Tak więc natura i kultura winny wzajemnie się przenikać, uzupełniać i wspierać. Wówczas wywiedzione stąd ludzkie motywacje będą silne i mobilizujące do długofalowych działań chroniących jednostkę i grupy ludzkie pozostające w sytuacjach zagrożenia.

Istnieje jeszcze jeden ważki powód przesądzający o konieczności roztoczenia przez społeczeństwo opieki nad słabszą swoją częścią. Jest nim ponoszenie odpowiedzialności za psychospołeczną, socjalną i egzystencjalną pomyślność wszystkich ludzi tworzących społeczeństwo. Chociaż owo ponoszenie odpowiedzialności, będąc stanem pasywnym, nie implikuje jeszcze określonych działań, to jednak prowadzi do aktywnego ustosunkowania się członków społeczeństwa do ludzkich potrzeb i problemów, z którego może wypływać (a w sensie moralnym powinno) odpowiednie zachowanie i kwalifikowana działalność⁹. Odpowiedzialność ta – co warto podkreślić – z jednej strony generuje pożądane działania, z drugiej zaś obciąża tych, którzy ich zaniechali. Ponadto obejmuje wszystkich członków społeczeństwa, którzy są faktycznie lub potencjalnie mogą być podmiotami takich działań, niezależnie od tego, czy posiadają, czy też nie posiadają świadomości tej odpowiedzialności. Odpowiedzialność za niewypełnienie obowiązku w służbie innym ludzi wymagających opieki, a więc za zaniechanie lub zaniedbanie tych działań, jest większa niż w przypadku działań opiekuńczych nie do końca satysfakcjonujących. Zazwyczaj i jedna i druga sytuacja powstaje przy udziale i wraz z innymi ludźmi, którzy należą do tego samego środowiska społecznego, i obie doma-

⁹ Por.: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 75.

gają się rozstrzygnięć dokonanych wspólnie. Decyzje i czyny jednostki mają tutaj „[...] charakter partycypacji we wspólnym chceniu i czynieniu: każdy czyni sam, co czyni, ale w swoim zachowaniu dostosowuje się do zachowań innych: pomaga innym i uzyskuje od nich odpowiednią pomoc, pomagają sobie »wzajemnie«. Właśnie dlatego też odpowiedzialność wspólnoty jest w pewnym sensie podzielona i rozdzielona na poszczególnych jej członków, którzy w swoim własnym zakresie są tylko »współodpowiedzialni« [...] W pełnym znaczeniu odpowiedzialna jest wspólnota jako całość, jako nowy podmiot”¹⁰. Stąd źle, nieudolnie zorganizowana działalność opiekuńcza i socjalna ciąży negatywnie na całym społeczeństwie. Odpowiedzialność społeczeństwa za określony stan rzeczy niepomiarowo wzrasta wówczas, gdy dotyczy czegoś, co ze swej istoty ma wartość ponadczasową i ogólnoludzką, a tak dzieje się w przypadku troski nad słabszą częścią własnej wspólnoty czy zbiorowości. Działania te nie są neutralne pod względem aksjologicznym ani tym bardziej moralnym i zawsze generować będą stosunek całego społeczeństwa do innych ludzi potrzebujących opieki i pomocy.

Wspólnotowy charakter zachowań moralnych szczególnie silnie zaznacza się w życiu indywidualnym i społecznym, w którym funkcjonujące normy i wartości znajdują swoje oparcie w przekazie dziedzictwa kulturowego, a nie w zmieniającej się relatywnie do nastrojów społecznych moralności. Dla działalności opiekuńczej ważne jest także to, aby w przekazie tym znajdowały się elementy uzasadniające aprobatę i szacunek do każdej osoby, z racji jej ontycznej godności. W tym względzie pożądane byłoby upowszechnianie w całym społeczeństwie dwóch postaw moralnych – obrony i służby. Pierwsza postawa zakłada odwagę i umiejętność stawiania czoła współczesnym problemom moralnym i egzystencjalnym, a zwłaszcza tym, które zmierzają do deprecjonowania osoby znajdującej się w trudnych warunkach zagrażających jej życiu, zdrowiu czy indywidualnemu rozwojowi. Druga zaś polega na pełnym zaangażowaniu się w los człowieka i wyraża się w podejmowaniu działalności opiekuńczej i socjalnej w formie nieprofesjonalnej lub profesjonalnej.

¹⁰ Tamże, s. 88.

Humanistyczny horyzont omawianej tu działalności może się zacieśniać lub poszerzać w zależności od ludzkich poglądów, nastawień, uczuć czy postaw wobec losu człowieka. Dynamika i treść oglądu spraw i problemów, ale także działań mieszczących się w obrębie tego horyzontu zależy od wielu czynników, wśród których szczególnie doniosłe związane są z edukacją i wychowaniem. Z troską nad losem człowieka, kondycją współczesnej kultury oraz moralnością społeczeństwa nakazuje również dostrzegać pewne ogólne zjawiska i tendencje zlokalizowane w wielu obszarach życia i opisywane w różnych dziedzinach nauki, której wpływ na horyzontalne i wertykalne, a także globalne spojrzenie na podjętą tu problematykę wydaje się być znaczące i bardzo potrzebne.

Bibliografia

- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1-2, Olsztyn 2003.
Fromm E., *O sztuce miłości*, New York 1956 (przedruk – broszura).
Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
Jundziłł E., Pawłowska R. (red.), *Pedagogika opiekuńcza*, Gdańsk 2008.
Kozielecki J., *Humanistyka przelomu wieków*, Warszawa 1999.
Scruton R., *Kultura jest ważna*, Poznań 2010.
Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Wrocław 2000.
Wołoszyn S., *Wychowanie w starożytnej Europie*, w: *Pedagogika, podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004.
Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, S. Wołoszyn (wyb. i opr.), t. 1, wyd. 2 zm., Kielce 1995.

Streszczenie

Autor tekstu poszukuje uzasadnień do genezy działalności opiekuńczo-wychowawczej w meandrach związków natury i kultury oraz w przesłankach antropologicznych opisujących naturę człowieka. W świetle antropologicznych rozpoznania do naturalnych źródeł interesujących go zachowań zalicza przede wszystkim miłość rozumianą jako fundamentalną charakter-

stykę rodzaju ludzkiego. Stąd wyprowadza również ważne cechy działalności opiekuńczej, którymi są: troska, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie i poznanie. Ponadto rozważa i wskazuje na etyczne i moralne aspekty analizowanej działalności.

Słowa kluczowe: kultura, natura, edukacja, opieka, miłość matczyna, miłość braterska, etyka i moralność

Humanistic horizons of care

Summary

The author of the text is looking for justification for the genesis of the activities of care and education in the intricacies of relationships between nature and culture and anthropological premises in describing the nature of man. In the light of anthropological diagnoses to natural sources it interesting behaviors include primarily *love* understood as a fundamental characteristic of the human race. Hence it derives the important features of the activities of care, which are: caring, responsibility, respect and knowledge. Moreover, it is considering and points to the ethical and moral aspects of the analyzed activities.

Key words: culture, nature, education, health, maternal love, brotherly love, ethics and morality

Moralne i religijne uwarunkowania aktywności opiekuńczej i społecznej

Wstęp

Aktywność, którą podejmują jednostki i społeczności, uwarunkowana jest różnymi czynnikami. O poziomie aktywności decydują czynniki o charakterze psychologicznym, biologicznym, społecznym, kulturowym itd. Różne badania empiryczne ukazują zależność zachowań ludzi od cech osobowości oraz czynników środowiskowych. One bowiem dynamizują rozwój człowieka i jego społeczne interakcje. W badaniach psychologicznych wskazuje się na osobowościowe uwarunkowania aktywności społecznej. Natomiast socjologiczne analizy zwracają uwagę na środowiskowe uwarunkowania ludzkich zachowań. Oczywiście również działania opiekuńcze powiązane są z różnymi czynnikami.

Opieka międzyludzka jest istotnym elementem zainteresowań pedagogiki, bowiem procesy wychowania i edukacji mogą efektywnie być realizowane, gdy optymalnie zaspokajane są ludzkie potrzeby¹. Należy uświadomić sobie prawdę, że proces wychowania i rozwoju człowieka jest ściśle powiązany z wartościami, a pedagog, szczególnie ktoś, kto podejmuje działania opiekuńcze, musi kierować się moralnością. Nie do przyjęcia jest pedagog odrzucający moralność (ktoś, kto jest nieetyczny)². Oczywiście jest, że wszelkie działania pedagogiczne

ROMAN JUSIAK – dr hab., prof. KUL, Katedra Pedagogiki Opiekuńczej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ Por.: R. Jusiak, A. Łuczyński, L. Pietruszka, T. Wach, *Szkice z pedagogiki, opieki międzyludzkiej i pracy resocjalizacyjnej*, Lublin 2013, s. 11.

² Por.: J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 200, s. 19.

(edukacyjne i opiekuńcze) są powiązane z realną rzeczywistością (społeczną, ekonomiczną i kulturową), są też zorientowane na wartości³, które różnie bywają określane jako wartości humanistyczne, ogólnoludzkie lub chrześcijańskie.

Nowoczesne koncepcje działań socjalno-opiekuńczych mają osadzenie w ideale humanizmu, pluralizmu, demokracji, które w swych założeniach i przyjmowanych wartościach dążą do stworzenia równych szans dla każdej osoby. Zagadnieniami tymi w sposób profesjonalny zajmuje się pedagogika społeczna⁴ i pedagogika opiekuńcza⁵. W centrum zainteresowań tych dyscyplin jest fachowe udzielanie pomocy ludziom, którzy znaleźli się w trudnych sytuacjach życiowych oraz tworzenie warunków do rozwoju osób i społeczności, a także optymalne zaspokajanie potrzeb ponadpodmiotowych (dzieci, młodzieży, osób niesamodzielnych). Są to dyscypliny naukowe, które badają, opisują i wyjaśniają fakty, sytuacje i procesy oraz istniejące między nimi zależności związane z tworzeniem warunków do zaspokajania potrzeb ludzi i udzielania pomocy oraz wsparcia członkom społeczności.

Współcześnie dąży się rozwiązania problemów społecznych i zaspokajania potrzeb opieki polegające na „służbie społecznej”, która realizowana jest na rzecz każdej jednostki znajdującej się w trudnym położeniu lub wymagających opieki. Ideały „służby społecznej na rzecz człowieka” zrodziły się jako reakcja na masowe nieszczęścia

³ Por.: W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009, s. 47.

⁴ Pedagogika społeczna to dział pedagogiki zajmujący się problematyką środowiskowych uwarunkowań procesu wychowawczo-opiekuńczego oraz rozwoju człowieka w różnych okresach życia.

⁵ Pedagogika opiekuńcza jest teorią działań praktycznych dotyczącą tworzenia warunków do zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży (aspekt praktyczny). Bada działalność instytucji opieki, a także organizacji społecznych organizujących różne formy działań opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci i młodzieży do czasu uzyskania przez nich względnej samodzielności życiowej. Zajmuje się problemami związanymi z opieką (sieroctwem dziecięcym), adopcją, domami dziecka, rodzinami zastępczymi, innymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, funkcjonowaniem systemu w zmieniających się warunkach społecznych oraz gospodarczych. Opieka jest konieczna w przypadku sieroctwa, schorzeń somatycznych, zaburzeń psychofizycznych, deficytów wychowawczych, problemów egzystencjalnych czy nałogów.

dotyczące ludzi w zorganizowanych społeczeństwach industrialnych, później także społeczeństwach dobrobytu, w których panuje samotność, upośledzenia, marginalizacja, społeczna nieprzydatność (bezrobocie), uzależnienia i depresje. Zaspokajanie potrzeb opiekuńczych, pomoc jednostkom znajdującym się w trudnych życiowych sytuacjach i dążenie do osiągnięcia przez nie samowystarczalności fizycznej, duchowej oraz społecznej jest istotą właściwie rozumianej aktywności społecznej (pracy socjalnej) i opiekuńczej.

W personalistycznej koncepcji człowieka i życia społecznego przyjmuje się tezę, że cechy osobowości, kształtowane przez różne czynniki⁶, warunkują ludzkie zachowania, w tym i działania opiekuńcze. Na podstawie znajomości cech osobowości jednostki możliwa jest modyfikacja zachowań człowieka poprzez oddziaływanie na określone jej sfery. Teoria osobowości traktuje jednostkę ludzką w sensie biopsychospołecznym. Jest to system całościowy, który reguluje stosunek człowiek – świat i steruje jego zachowaniami, a teoria regulacyjna osobowości stwierdza, że osobowość jest systemem, którego szczególną formą egzystencji jest wymiana informacji z otoczeniem. Człowiek jest więc układem poznawczym i działającym, przy czym ma zdolność do działania celowego (przemyślanego) i to w jakimś stopniu wyznacza ludzkie zachowania. Przy czym aktywność osoby może być zgodna lub niezgodna z normatywnym porządkiem. Interesujące są analizy dotyczące różnorodnych czynników mających lub mogących mieć związek z zachowaniami społecznymi. Ogólnie można wyróżnić czynniki wewnętrzne i zewnętrzne mające związek z postawami ludzkimi. W tym opracowaniu zwrócimy uwagę na moralne i religijne uwarunkowania aktywności społecznej i opiekuńczej.

⁶ Osobowość to struktura czynników biogennych, psychogennych i socjogennych wpływających na zachowanie jednostki. Dyspozycje biogenne wywodzą się z właściwości bioanatomicznych organizmu jednostki, a czynniki psychogenne obejmują uczucia, wzruszenia, afekty itp. Natomiast socjogenne (socjokulturowe) elementy pochodzą z wpływów społeczeństwa oraz jego kultury i obejmują zinternalizowane przez jednostkę wartości, normy, wzory zachowań, które są kształtowane pod wpływem życia jednostki w różnych grupach społecznych. Osobowość stanowi względnie autonomiczna i dynamiczna całość cech psychicznych, uformowana w procesie życia jednostki, posiadająca swoistą strukturę i rządząca się własnymi prawami.

Ustalenia definicyjne

Dążąc do omówienia moralnych i religijnych czynników mających związek z aktywnością opiekuńczą, podamy rozumienie takich określeń, jak: zachowania społeczne, opieka, pomoc, wsparcie, opieka międzyludzka, pedagogiczna waloryzacja opieki, wychowanie opiekuńcze. Pojawi się tu dokładniejsze omówienie tych ważnych pojęć, ponieważ w debacie publicznej często dochodzi do nieprecyzyjnego ich używania i to wprowadza zamieszanie.

Aktywność rozumie się jako zdolność człowieka do działania. Jest specyficznym sposobem samorealizacji osobowej i ogólną właściwością jednostki, przejawiającą się w działaniach fizycznych i intelektualnych. Aktywność społeczna rozumiana jest jako praca społeczna, jako uczestnictwo w działaniach zbiorowych wykraczających poza obowiązki związane z pełnieniem funkcji zawodowych i funkcji w rodzinie, które zmierzają do realizacji cenionych wartości społecznych.

Działalność społeczna charakteryzuje się dobrowolnością i żywotnością, bezinteresownością materialną i motywacjami altruistycznymi. Natomiast działacz społeczny to społecznik (aktywista), czyli osoba aktywnie działająca na rzecz dobra wspólnego, wspólnoty i osób potrzebujących, to człowiek aktywny społecznie, często organizator i uczestnik ruchów społecznych, stowarzyszeń, fundacji oraz organizacji społecznych i samorządowych. Najczęściej występuje w społecznym interesie społeczności lokalnych. Taki człowiek swoją działalność wykonuje z własnej woli, bezpłatnie i bezinteresownie. W lokalnych społecznościach jest często pomysłodawcą i katalizatorem różnego typu inicjatyw społecznych oraz organizatorem festynów, wycieczek, pielgrzymek. Typowym przykładem takiej aktywności jest wolontariat⁷ – dobrowolna, bezpłatna, świadoma praca na rzecz innych lub całego społeczeństwa, wykraczająca poza związki rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie. Wolontariusz to osoba pracująca dobrowolnie i świadomie oraz bez wynagrodzenia. Angażuje się w pracę na rzecz osób, organizacji i instytucji dzia-

⁷ R. Jusiak, *Wolontariat w społeczeństwie nowożytnym. Wybrane aspekty refleksji pedagogicznej*, w: *Edukacja i społeczeństwo – wybrane zagadnienia*, G. Hojnicky, Z. Iwański (red.), Płock 2012, s. 91-116.

łających w różnych obszarach społecznych. Określenie bezpłatna, czyli bez wynagrodzenia materialnego, nie oznacza, że bez korzyści. Wolontariusz uzyskuje liczne korzyści niematerialne: satysfakcję, poczucie sensu, uznanie ze strony innych; zyskuje nowych przyjaciół i znajomych, zdobywa wiedzę, doświadczenie i nowe umiejętności. Również aktywność opiekuńcza – w klasycznym rozumieniu tego terminu – jest ważną aktywnością społeczną, często o charakterze wolontariatu.

Aktywność społeczna polega więc na aktywizacji działań jednostek, grup społecznych i organizacji na rzecz dobra wspólnego. Zakres takiej działalności uzależniony jest od wielu czynników, szczególnie od motywacji i moralności uczestniczącego. Aktywność społeczna oznacza więc dobrowolne zaangażowanie się na rzecz rozwiązywania określonych problemów – indywidualnych i społecznych. Własnością takiej aktywności jest czynny udział w działaniach na otoczenie (przyrodnicze, społeczne, kulturowe), będącej jednym z przejawów socjalizacji⁸, stanowiącej proces przekształcenia biologicznego organizmu człowieka w aktywnego uczestnika życia społecznego i kulturalnego. Ważną rolę w realizacji tego rodzaju zachowań odgrywa środowisko życia człowieka i relacje osobowe, które są ważnym elementem życia społecznego. Życie społeczne to ogół zjawisk wynikających ze wzajemnego oddziaływania jednostek i zbiorowości opartych na dorobku kulturowym, uformowanym w procesie dziejowym i przekazywany z pokolenia na pokolenie. Dorobek ten może mieć wymiar materialny (wszelkie przedmioty będące wytworem rąk ludzkich, np.: narzędzia, budowle, nowe technologie itp.), duchowy (zwany symbolicznym, są to wytwory „niematerialne” działalności człowieka, przyczyniające się

⁸ Socjalizacja (łac. *socialis* = społeczny) to proces nabywania przez jednostkę systemu wartości, norm oraz wzorów zachowań, obowiązujących w danej zbiorowości. Socjalizacja trwa przez całe życie człowieka, lecz w największym nasileniu występuje w dzieciństwie i młodości. Największą rolę na tym etapie życia odgrywają rodzice, później także wychowawcy i nauczyciele oraz rówieśnicy, a także instytucje, takie jak szkoła i parafia (Kościoł). Na drodze socjalizacji człowiek uczy się podstaw interakcji społecznych, poznaje społeczne normy postępowania, wartości, nabywa umiejętności posługiwania się przedmiotami i kształtuje swoją osobowość. Socjalizacja to ogół wpływów środowiskowych na jednostkę, w wyniku których nabywa ona zdolności do życia w społeczeństwie i pełnienia w nim powszechnie obowiązujących ról.

do jego rozwoju i wykształcenia, np.: pismo, język, literatura, muzyka, dzieła sztuki itp.) i społeczny, którymi są wszelkie normy i wzory postępowania, które zawsze powiązane są z wartościami⁹.

W różnych zbiorowościach mogą obowiązywać różne systemy wartości. Wyróżnia się wartości uznawane (to takie, o których człowiek wie, że powinny być dla niego atrakcyjne i że powinien je cenić oraz osiągać), odczuwane (takie, które zostały zinternalizowane i stały się częścią wewnętrznego świata człowieka, a dążenie do ich osiągnięcia odczuwane jest przez niego jako własna, nagląca potrzeba, a nawet przymus) oraz realizowane. Można sformułować tezę, że zasadniczym fundamentem działalności społecznej są przyjmowane wartości.

W naszych analizach ważnymi czynnościami związanymi z aktywnością społeczną są opieka, pomoc i wsparcie. Pojęcia „opieka” jest różnie definiowana. Przez opiekę najogólniej rozumie się działanie podejmowane wobec osób ze względu na faktyczne lub potencjalne zagrożenie ich istnienia, przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia własnymi siłami tych osób. Opieka to czynność świadczona w tych wszystkich sytuacjach życiowych, w których ludzie dotknięci nieszczęśliwym układem wydarzeń losowych nie umieją albo nie mają dość sił, aby samodzielnie zwyciężyć piętrzące się przed nimi trudności. Natomiast przez opiekę międzyludzką rozumie się działania podejmowane przez osoby lub instytucje wobec ludzi – najczęściej wobec dzieci, osób starszych i chorych – w związku z faktyczną albo potencjalną sytuacją zagrożenia przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia tej sytuacji przez podopiecznego. Tego rodzaju działalność podejmowana jest w celu zapewnienia prawidłowych warunków rozwoju. Wyróżnia się określone cechy tej czynności. Przede wszystkim realizuje się ją w sytuacji zagrożenia (egzystencji lub rozwoju) i zmierza się do zaspokajania ponadpodmiotowych potrzeb podopiecznego¹⁰, przy czym opiekun niejako bierze na siebie odpowiedzialność za podopiecznego.

⁹ Wartość to dowolny przedmiot materialny lub idealny, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążą do jego osiągnięcia.

¹⁰ Ponadpodmiotowe potrzeby są to potrzeby, których człowiek nie jest w stanie sam zaspokoić ze względu na brak osobowych możliwości do ich samodzielnego za-

Kolejną cechą opieki międzyludzkiej jest ciągłość, która winna być zdeterminowana obiektywnymi wymaganiami, a następną właściwością jest bezinteresowność, rozumiana jako działalność służebna i wolitywna. W tego rodzaju aktywności ma miejsce nawiązany stosunek opiekuńczy, czyli określony układ ról, pozycji, zależności i wymiany wartości między opiekunem a podopiecznym¹¹. Opieka jest więc ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniem przez opiekuna potrzeb ponadpodmiotowych podopiecznego w nawiązanym stosunku opiekuńczym. Mówiąc o opiece, warto wspomnieć jeszcze o wychowaniu przez opiekę¹², wychowaniu opiekuńczym¹³ oraz pracy opiekuńczej, która jest elementem pracy socjalnej¹⁴ i dotyczy opieki nad osobami niesamodzielnymi. Jest to działanie podejmowane wobec osób ze względu na ich potrzeby, przy braku albo ograniczonych możliwościach przezwyciężenia różnorodnych zagrożeń własnymi siłami. Działania

spokojenia oraz ze względu na defekty fizyczne lub psychiczne i proces starzenia się organizmu.

¹¹ Stosunek opiekuńczy jest to relacja interpersonalna polegająca na zaspokajaniu potrzeb podopiecznego i ma charakter niesymetryczny, co może prowadzić do uzależnienia podopiecznego od opiekuna (podopieczny łatwo przyzwyczaja się do pomocy).

¹² Wychowaniu przez opiekę polega na takim jej sprawowaniu (zaspokajaniu potrzeb), żeby mogła ona równoległe z zaspokajaniem potrzeb podopiecznych kształtować ich osobowość zgodnie z przyjętymi celami wychowania. Swoistość wychowania przez opiekę (opieki wychowawczej) polega najogólniej na tym, że dokonuje się ona w trakcie opieki i poprzez nią. Jest więc ona jej podłożem i zarazem podstawowym instrumentem.

¹³ Wychowanie opiekuńcze jest formą edukacji, w której wychowawca wśród różnych wartości przekazywanych w procesie wychowania zwraca uwagę na kształtowanie postaw opiekuńczych. Oczywiście sam powinien przejawiać postawy opiekuńczości wobec wychowanków, co wyraża się w życzliwości, dobrym sercu, dawaniu niezawodnego oparcia, sprawiedliwego traktowania, odważnego chronienia, a przede wszystkim zaspokajając ich powszechnie potrzeby, a szczególnie bezpieczeństwa, sprawiedliwego traktowania, powodzenia, samorealizacji, dodatniej atmosfery życia ze wszystkimi tego pozytywnymi następstwami dla jakości ich życia oraz przebiegu i efektywności procesu wychowania (edukacji).

¹⁴ Praca socjalna jest działalnością mającą na celu lepszą adaptację wzajemną osób, rodzin, grup i środowiska społecznego, w którym żyją, zmierzająca do rozwijania poczucia godności osobistej i odpowiedzialności jednostek poprzez odwoływanie się do potencjalnych możliwości poszczególnych osób, a także sił i środków społecznych.

opiekuńcze podejmowane są więc wobec osób w sytuacji zagrożenia (istnienia i rozwoju), czyli nie są zdolne do samodzielnego życia. Opiekun w sposób względnie ciągły zaspokaja jej potrzeby, czyni to bezinteresownie i przyjmuje niejako na siebie odpowiedzialność za osobę, którą się opiekuje.

Ważną formą aktywności społecznej jest również udzielanie pomocy. Określenie „pomoc” oznacza działanie jednostki, grupy lub instytucji na rzecz osoby znajdującej się w trudnej sytuacji, którą może być sytuacja problemowa, przełomowa, niepomyślna i nie jest w stanie samodzielnie przezwyciężyć tych trudności i nie może normalnie funkcjonować. Pomoc zawiera trzy podstawowe cechy: ma zastosowanie w sytuacjach trudnych, ale otrzymujący pomoc wykazuje dyspozycję do samodzielnego funkcjonowania (czyli przy usunięciu czynnika trudności może normalnie, samodzielnie funkcjonować). W potocznej mądrości życiowej właściwość ta wyrażana jest stwierdzeniem: „pomaga się tym, którzy są zdolni pomóc sobie sami”. Inną cechą pomocy jest fakt, że podmiot pomocy (osoba, grupa, organizacja) nie ma tytułu do odpowiedzialności za osobę, której udziela pomocy. Oznacza to, że pomoc nie może być uwarunkowana określonymi warunkami co do jej spożytkowania. Udzielana pomoc powinna prowadzić do samodzielności, ale nie może ograniczać jej autonomii i podmiotowości. Trzecia cecha to teza, że zależności między stronami pomocy mają w zasadzie charakter względnie symetryczny, a asymetria może obiektywnie zaistnieć od momentu rozpoczęcia udzielania pomocy do momentu jej zakończenia. W odczuciach subiektywnych obu stron równorzędność ich pozycji względem siebie może być zachowana, a korzystający z pomocy nic nie traci na swej autonomii i podmiotowości. Pomoc udzielana jest więc osobom, które znajdują się w obiektywnie trudnej sytuacji i jest udzielana w sposób doraźny, a osoba, która udziela pomocy drugiemu człowiekowi, nie jest za niego odpowiedzialna, czyli nie odpowiada: czy i w jaki sposób osoba korzysta z udzielanej jej pomocy.

Pomoc podejmowana jest w sytuacjach trudnych, w których podmiot wykazuje własne dyspozycje do samodzielnego funkcjonowania, ale w konkretnych okolicznościach ma problemy w normalnym funkcjonowaniu. Gdy czynnik wywołujący życiowe trudności prze-

stanie istnieć, wówczas może normalnie, samodzielnie funkcjonować. Podmiot udzielający pomocy nie ma w zasadzie tytułu do odpowiedzialności za osobę, której udziela pomocy, ani też za wykorzystanie i skutki tej czynności. Nieuzasadnione jest więc wszelkie ograniczanie autonomii i podmiotowości osoby, której udzielana jest pomoc, wówczas gdy osoba oczekująca pomocy jest dostatecznie kompetentna co do jej wykorzystania. W tego rodzaju czynności zależności między stronami pomocy mają w zasadzie charakter względnie symetryczny, a korzystający z pomocy nic nie traci na swej autonomii i podmiotowości. Zazwyczaj pomoc jest procesem, czyli zespołem czynności rozłożonych w czasie, a mówiąc o pomocy społecznej, mamy na myśli sformalizowane działania, oparte na racjonalnych przesłankach, które specjalnie nie wiążą emocjonalnie ludzi. Jednak z pedagogicznego punktu widzenia pomoc winna być udzielana racjonalnie i mieć charakter wychowawczej pracy społeczno-opiekuńczej.

Wsparcie jest również ważnym elementem aktywności społecznej i jest działaniem dobrowolnym, opartym na więziach emocjonalnych. Jest to działanie o charakterze pomocowym udzielane jednostce w sytuacjach trudnych. Są to zachowania pomocne w zaspokajaniu potrzeb jednostki lub grupy w skomplikowanych sytuacjach oferowane przez osoby i grupy. Wsparcie opiera się na obiektywnie istniejącej sieci więzi społecznych, która wyróżnia się tym, że poprzez kontakty społeczne i przynależności pełni funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych. W ujęciu funkcjonalnym wsparciem społecznym nazywamy taki rodzaj interakcji społecznych, które zostają podjęte przez jednego lub obu (udzielającego wsparcia i odbierającego go) uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej czy krytycznej. Wsparcie społeczne jest rozumiane także jako ważny czynnik wpływający na tzw. scenariusze biograficzne jednostek. Istnienie, oddziaływanie i dostępność takiego wsparcia wpływa na funkcjonowanie jednostki, na jej stosunek do problemów. Jest to więc szczególnie rodzaj pomocy udzielanej jednostkom i grupom w celu mobilizowania ich sił, potencjału i zasobów, aby mogły same sobie radzić ze swymi problemami i pokonywać trudne sytuacje życiowe. W takiej aktywności istnieje emocjonalne zaangażowanie osoby wspierającej, wyrażające się w życzliwości wobec osoby wspieranej. Celem

tej formy aktywności jest wyzwolenie w osobie wspieranej aktywności w radzeniu sobie z problemami i trudnościami życiowymi. Istnieją specyficzne sieci i więzi społeczne, które pełnią funkcję wspomagania osób znajdujących się w skomplikowanej sytuacji życiowej¹⁵. Do zasobów wsparcia społecznego należą: wsparcie rodzinne, przyjacielskie, towarzyskie, sąsiedzkie, grupy współpracowników, grupy wyznaniowe, towarzystwa, instytucje, osoby profesjonalnie przygotowane do udzielania pomocy oraz wolontariusze. Podkreśla się, że naturalne sieci wsparcia, w których pomoc jest dobrowolna i wzajemna, działają skuteczniej i korzystniej, ponieważ nie stygmatyzują, nie są związane z kosztami i są łatwiej dostępne¹⁶. Z kolei rozpatrując treści wymiany społecznej w toku interakcji, wyróżnia się wsparcie: emocjonalne¹⁷, informacyjne¹⁸, instrumentalne¹⁹ i rzeczowe²⁰. W pedagogicznym podejściu należy zwracać uwagę, by osoba wspierająca nie uzależniała od siebie osoby korzystającej ze wsparcia, a z drugiej strony sama nie podlegała manipulacji i nie była wykorzystywana przez wspieraną jednostkę.

Należy zauważyć, że podmiot podejmujący działania społeczne powinien przede wszystkim zmierzać do uruchamiania potencjału osobowego tych, wobec których i z którymi realizowana jest praca

¹⁵ Por.: H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, ciż (red.), Warszawa 2004, s. 14.

¹⁶ S.D. Solomon, E. Smith, L. Robins, R. Fischbach, *Social involvement as a mediator of disaster induced stress*, „Applied Journal of Social Psychology” 17(1987), s. 1092-1112.

¹⁷ Wsparcie emocjonalne związane jest z przekazywaniem emocji podtrzymujących, uspokajających, wyrażających troskę, umożliwiających uwolnienie się od napięć, obaw i smutku.

¹⁸ Wsparcie informacyjne, czyli wymiana takich informacji, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji i problemu, dzielenie się doświadczeniami (np. w grupach samopomocy).

¹⁹ Wsparcie instrumentalne jest instruktażem na temat konkretnych sposobów postępowania, stanowi więc modelowanie zachowań zaradczych.

²⁰ Wsparcie rzeczowe, związane jest ze świadczoną pomocą materialną oraz działaniem bezpośrednim (fizycznym) na rzecz osób przeżywających trudności (wiąże się często z pomocą charytatywną).

społeczna (osoby potrzebujące, podopieczni, klienci). Istotą tego typu czynności winno być podejmowanie określonych czynności wobec jednostek niezdolnych czasowo lub trwale do samodzielnego zaspokojenia swoich potrzeb i do rozwiązywania własnych życiowych problemów oraz realizacji życiowych zadań. Wsparcie i pomoc powinny umożliwić tym jednostkom korzystanie z zasobów, które one posiadają (które tkwią w jednostce) oraz którymi dysponuje społeczeństwo. Współczesne przyjmowane koncepcje aktywności społecznej (pracy socjalnej i opieki) jako główny cel swoich działań stawiają sobie pełne przygotowanie jednostek i grup społecznych do partycypacji w budowaniu i rozwijaniu dobra wspólnego, w którym naczelnymi wartościami są: uczestnictwo, solidarność, demokracja. Praca opiekuńcza i socjalna są zjawiskami społecznymi, są działalnością ludzi wobec ludzi, dlatego zawsze mają wymiar moralny. Działalność taka ma bowiem charakter międzyludzki, a więc jest realizowana przez ludzi i skierowana jest ku ludziom. Wszystko, co się z nimi wiąże, podlega moralnemu wartościowaniu, a więc nie jest moralnie neutralne.

Moralne aspekty aktywności społecznej i opiekuńczej

Moralność jest jednym ze społecznych systemów normatywnych (systemów norm, zasad) dotyczących ludzkiego postępowania. Ustaleniem zasad moralnych i ich sensem zajmuje się etyka. Zasady moralne mają formę zdań rozkazujących lub zakazujących. Przykładem zasady moralnej jest np. zakaz „nie zabijaj” – naruszenie tego rodzaju zasad powoduje wewnętrzny konflikt psychiczny, zwany poczuciem winy. Moralność jest bardzo ważnym bodźcem motywującym do działania. Moralność jest systemem norm ukierunkowujących zachowania i działania jednostek oraz grup. Normuje ona stosunek jednostek i społeczności do społecznie pojmowanego dobra i zła. Zawiera ogólne wskazania dotyczące obowiązku czynienia innym dobra lub przynajmniej nieczynienie zła. Do najbardziej rozpowszechnionych form świadczenia ludziom czegoś dla nich cennego i ważnego należą właśnie opieka i pomoc, które są formą altruizmu. Związek pomiędzy

działaniami społecznymi (opieką, pomocą, wsparciem) a moralnością jest oczywisty. Przy szczegółowych analizach i legitymizacji podejmowanych działań, potrzeba konkretyzacji tego związku przez wskazanie, do jakich wartości moralnych odwołują się ideały międzyludzkiej opieki, pomocy społecznej (pracy socjalnej). Nieodzowne jest uściślenie norm i zasad etycznych, którym tego typu działalność winna być porządkowana. Będąc realizowana w warunkach międzyludzkiego współżycia, może nastęrczać różnorodnych problemów i dylematy o charakterze moralnym. Podmiot podejmujący taką działalność staje nierzadko w obliczu sytuacji wymagających niełatwych rozstrzygnięć właśnie z moralnego punktu widzenia. Sytuacje te często są nie do rozstrzygnięcia, jeśli nie dysponujemy jakimś zhierarchizowanym systemem wartości, któremu relacje międzyludzkie są podporządkowane. Chrześcijaństwo podaje jasną i jednoznaczną hierarchię wartości. Społeczne zaangażowanie jest ważnym elementem trwania i właściwego funkcjonowania społeczeństw. Współczesne koncepcje pedagogiczne wyrosły z tradycji grecko-rzymskiej i chrześcijańskiej oraz zostały ubogacone nowożytnymi przemyśleniami. Praktyka wychowawcza i aktywność społeczna zawsze odwołują się do wartości, bowiem są one wskazówką w postępowaniu wobec siebie (samowychowanie) i wobec innych. Człowiek żyje w różnych zbiorowościach, przekazujących mu różne wartości, które określają zachowania godne i niegodne naśladowania. Za pośrednictwem reguł życia społecznego i obyczajów – w procesie wychowania i socjalizacji – człowiek uczy się rozróżniać to, co dobre i właściwe, oraz to, co złe i fałszywe. W naszej kulturze przez całe wieki istniały niekwestionowane wartości, które ustalały powszechnie obowiązujące reguły postępowania i czuwały nad ich przestrzeganiem, a były to wartości chrześcijańskie²¹. Empiryczna analiza rzeczywistości wykazuje, że integralny proces rozwoju osobowego satysfakcjonująco jest realizowany, jeżeli przyjmowane są jasno określone wartości, a w naszej kulturze są to wartości chrześcijańskie²². Wartości są faktem empirycznym wynika-

²¹ R. Jusiak, F.W. Wawro, *Przemiany w preferencji wartości młodzieży polskiej okresu „Przełomu”*, „Ethos” 1993, nr 23, s. 75.

²² R. Jusiak, *Pedagogia społeczna Kościoła katolickiego*, Lublin 2013, s. 207.

jącem z analizy ludzkiego doświadczenia w odniesieniu do procesów rozwoju i wychowania²³.

Analizując rolę motywacji moralnych w aktywności społecznej, warto nawiązać do znanych (klasycznych) systemów etycznych (teoria cnót – Arystoteles²⁴, Kantowska deontologia Kanta²⁵ oraz etyka użyteczna – Johna Stuarta Mill²⁶). Zasadniczo według tych autorów (szczególnie Arystoteles i Kant) motywy ludzkich działań powinny wynikać wyłącznie z wewnętrznych imperatywów moralnych. Mill jednak dopuszcza możliwość, że postępowanie moralnie dobre może być efektem podporządkowania się regułom narzuconym z zewnątrz, jednak przypisuje moralną wyższość działaniom, które wynikają z przekonań wewnętrznych. Autorzy są zgodni, że życie ludzkie ma określony cel, co oznacza, że jednostki muszą cechować się racjonalnością, aby być w stanie ów cel dostrzec i zrozumieć. Motywacje moralne są podstawowymi bodźcami działań. Można sformułować tezę, że warunkiem postępowania moralnego – szczególnie w aktywności społecznej – jest motywowanie ludzkich działań imperatywem

²³ M. Dziewicki, *Wychowanie ku wartościom*, www.marekdziewiecki.pl/01.08.2014/.

²⁴ Etyka arystotelesowska jest teorią cnót i ma charakter uniwersalny, czyli jest dostosowana do każdego miejsca i podmiotu. Arystoteles zbudował swoją teorię cnót na założeniu, że osoby są zdolne do dążenia do dobra ostatecznego, czyli szczęścia. Na szczęście składa się stan ducha, umysłu i ciała, kształtowany przez przeżycia. Każde działanie człowieka ma swój cel, którym jest jakieś dobro – w ujęciu dobra pożądanego przez tę konkretną jednostkę w tej konkretnej chwili, a nie w ujęciu obiektywnego dobra. Obieranie celów i ich realizacja to droga do samospelnienia i szczęścia. Czy cel ostateczny tak osiągnięty będzie dobrem, w dużej mierze zależy od cnót posiadanych przez daną osobę. Innymi słowy tylko ludzie cnotliwi są w stanie doświadczyć ostatecznego dobra i szczęścia.

²⁵ Etyka Immanuela Kanta (1724-1804) prezentuje typowo deontologiczny system etyczny; jest autonomiczna, tzn. uzasadnienia słuszności podejmowanych czynów człowiek powinien poszukiwać w sobie samym. Czynnikiem kształtującym działania moralne jest rozum, który jest taki sam u każdego człowieka, zatem wybory racjonalne są wyborami moralnymi. Jest to etyka obowiązku i powinności, odrzuca użyteczność, który głosi, iż ocena moralna dotyczy wyłącznie rezultatów ludzkich działań.

²⁶ John Stuart Mill traktował użyteczność jako rozwinięcie oświeceniowej etyki szczęścia. Uważał, że szczęście jest celem etyki. Wykazuje przy tym, że nie ma takiej etyki obowiązku, w której poczucie obowiązku byłoby jednym nakazem. Czyn jest ważniejszy od motywu.

wewnętrznym, a ten wynika z przyjmowanych wartości, które werbalizuje filozofia i religia. Oczywiście działanie dla społeczeństwa (dla dobra wspólnego) może być niejako „wymuszone” normami narzucenymi (normy prawne), np. w opiece społecznej, pomocy społecznej, pracy socjalnej itp. Można przyjąć, że aby zakwalifikować czyn jako moralnie dobry, nie wystarczy posłuszeństwo narzucenym regułom (prawnym). U podstaw postępowania moralnie dobrego – w przyjętej tu koncepcji – może znajdować się jedynie dobra wola podmiotu działającego.

Fundamentem etyki jest człowiek i jego relacje do drugiego człowieka. Człowiek w relacjach z innymi opiekuje się nimi, troszczy, chroni, pomaga, wspiera i wychowuje oraz działa na rzecz innych. Przyjmowanie określonych wartości²⁷ moralnych jest podłożem działania na rzecz innych i dobra wspólnego. Osobisty system wartości to zbiór wartości, które jednostka uważa za szczególnie cenne. Zasady etyczne są ogólnymi, filozoficznymi twierdzeniami, wynikającymi z danego światopoglądu. Na bazie systemów filozoficznych i religijnych tworzone są konkretne normy moralne. Przy czym różne systemy etyczne wypracowują takie same zbiory zasad moralnych. Analizując jednak zbiory nakazów moralnych, obowiązujących w różnych kulturach i epokach, można wyróżnić pewien zbiór zasad, który obowiązuje w olbrzymiej większości z nich (np. zakaz dopuszczania się zabójstwa, kradzieży, kłamstwa). Zdarzają się też sprzeczności w samych podstawach światopoglądowych, wynikające ze skrajności myślenia²⁸. Stąd konieczność uporządkowania zasad i nadania im różnych wag, czyli uporządkowanie zasad według określonej hierarchii wartości.

²⁷ Wartość to „coś” cennego, „coś” co jest przedmiotem dążenia, a więc preferowany sposób zachowania i jest kryterium oceniania. Przykłady wartości: Bóg, piękno, dobro, prawda, życie, sprawiedliwość, równość, wolność, godność, pokój, szczęście, rodzina, powodzenie materialne, miłość, przyjaźń, poczucie dokonania, kariera.

²⁸ Przykładem jest podkreślany przez etyków konflikt pomiędzy zasadą wolności („człowiek jest wolny”) a zasadą równości („wszyscy ludzie są równi”), bowiem obydwie te zasady są głęboko zakorzenione w kulturze europejskiej, jednak w skrajnej interpretacji są one sprzeczne, gdyż absolutna wolność prowadzi do powstania nierówności społecznych, a narzucenie absolutnej równości do totalitaryzmu, czyli przeciwieństwa wolności.

Ogólnie ujmując, życie moralne, które przecież ma związek z aktywnością społeczną, aktualnie w Polsce opiera się na podwójnej koncepcji. Z jednej strony jest to etyka laicka, a z drugiej – moralność chrześcijańska. Etyka laicka w pewnych kręgach uważana jest za humanistyczną – w tym aspekcie, że zależy od człowieka i zmierza do ułatwienia mu życia. Twierdzi się też, że jest ona postępową, ponieważ jest „sytuacyjna” i zmienna, a przyjmowane normy (zasady moralne) dostosowują się do wymagań czasów i zmieniającej się sytuacji. Przysługuje jej również walor naturalności, gdyż nie odwołuje się ona do nadprzyrodzoności²⁹. Tymczasem etyka chrześcijańska, oparta na dekalogu, stawia człowiekowi jednoznaczne wymagania, którym przysługuje bardzo wysoki stopień obowiązywalności, ponieważ normy poparte są nadprzyrodzonym autorytetem. Z tych powodów etyka laicka, stawiająca mniejsze wymagania niż etyka chrześcijańska, w pewnych kręgach cieszy się dużą popularnością. Taka sytuacja prowadzi do osłabienia wrażliwości moralnej i przyjmowania koncepcji etyki sytuacyjnej. To, co dotychczas było jednoznacznie oceniane jako moralnie złe, obecnie coraz częściej traktowane jest jako obojętne.

Niektórzy przedstawiciele nauk społecznych twierdzą, iż moralność pomaga jednostkom i grupom w przetrwaniu, gdyż wewnętrzne przekonanie o tym, co jest dobre, a co złe pomagało ludziom jako jednostkom i grupie, bowiem w takiej sytuacji działania są bardziej spójne i dzięki temu można skuteczniej walczyć o przetrwanie, a jednostkom osiągać rozwój społeczny.

Religia a aktywność społeczna

Religia to system wierzeń i praktyk (zachowań religijnych) wynikających z wiary w jakąś wyższą istotę: Boga, Pana wszechświata, Stwórcę, Absolut, bóstwo, siły zła itp. Tej transcendentnej rzeczywistości człowiek pragnie oddawać należną cześć i zyskać od niej przy-

²⁹ M. Majewski, *Wpływ sekularyzacji na postawę pastoralną Kościoła*, „Seminare” 1977, s. 39.

chyłność, szczęście, zdrowie, a przede wszystkim życie wieczne. Ową cześć najczęściej oddaje się za pomocą praktyk religijnych (modlitw, medytacji, uprawiania jogi itp.) oraz postępowania według wskazań tej Siły Wyższej, najczęściej wyrażającej się w przestrzeganiu rygorystycznych zasad moralności religijnej w życiu codziennym. Ujawnia się tu przekonanie, że jeśli tylko wszystkie wymagania zostaną spełnione, to wówczas zyska się przychyłność transcendencji, która wspomůže wierzącego. Natomiast, jeżeli nie respektuje się jej wymagań i występuje się przeciwko nim, wtedy ona może zesłać karę, która jest nauką dla wierzącej osoby. Gdy przewinienia są zbyt wielkie, osoba zostaje pozbawiona szansy otrzymania tego, co dla niej w założeniu jest sprawą najważniejszą i do czego ma dążyć, tj. do jakiej formy raju, nieba, zbawienia. Obecnie na świecie istnieje ponad 10 tys. różnych religii, które oprócz wierzeń dotyczących transcendencji podają też wskazania moralne (moralność religijna). Większość religii opiera się na założeniu, że światem rządzą siły dobra i siły zła. Dobre pomagają ludziom w egzystencji i udzielają błogosławieństwa, a złe skłaniają ludzi do występków. Taka dualistyczna koncepcja występuje w większości religii, przy czym niektóre bardzo duży nacisk kładą na różnicę ciała i ducha – ciało utożsamiano z materią nieożywioną, natomiast ducha z substancją duchową (Bogiem). Religia jest więc zespołem przekonań, wierzeń i praktyk dotyczących ponadnaturalnej rzeczywistości oraz uznania jej wpływu na świat, poszczególnego człowieka, ludzkość i jej funkcjonowanie. Przekonania te wyrastają na bazie specyficznych potrzeb ludzkich (sensu życia, potrzeby wyjaśnienia „rzeczy empirycznie niewyjaśnianych”) i formułują postawy życiowe ludzi. Jest to system wierzeń wynikający z dualistycznego rozróżnienia na rzeczywistość empiryczną i transcendentalną, który obejmuje określoną doktrynę (wierzenia³⁰) oraz zasady zachowań rytualnych (odnoszących się do Boga) i wartości moralnych, które odwołują się do autorytetu Boga, dlatego zyskują ogromną siłę motywacyjną.

³⁰ Wierzenia stanowią skodyfikowany system prawd religijnych i wyrażane są w symbolach, które obejmują zbiory wartości oraz normy moralne, odwołujące się do autorytetu Boga i określają wzór osobowy człowieka religijnego.

Religia³¹ to system wierzeń oraz praktyk ukierunkowanych na świat duchowy (nadprzyrodzony), o którego istnieniu przekonana jest określona wspólnota ludzka. Manifestuje ona relację jednostki do różnie pojmowanego *sacrum*³² (sfery świętej, boskiej, nadprzyrodzonej). Filozofia religii, psychologia i teologia twierdzą, że osoba ludzka posiada naturalną potrzebę określenia się wobec wyczuwalnej sfery *sacrum*. Relacja jednostki do *sacrum* skupia się wokół poczucia świętości i chęci zbliżenia się do *sacrum*, a także poczucia lęku, czci czy dystansu wobec tej transcendentnej rzeczywistości. Za przykład związku religii z zachowaniami moralnymi można podać religie: judaistyczną, islam i chrześcijaństwo. Judaizm to religia monoteistyczna, której podstawą jest wiara w jednego Boga (osobowego, niepodzielnego, będącego bytem niematerialnym, bezcielesnym i wiecznym), będącego Stwórcą świata oraz „opiekunem” ludzi – szczególnie narodu wybranego. Bóg zawarł z ludem Izraela wieczyste przymierze, obiecując ochronę i pomoc w zamian za podporządkowanie się jego nakazom. W tym przypadku zachowania ludzki winny być ściśle podporządkowane nakazom Boga, szczególnie zawartym w dekalogu³³. Prawo żydowskie (halacha) reguluje życie wyznawcy judaizmu tak szczegółowo, że trudno oddzielić wyznawanie religii od zajęć doczesnych. Jego podstawą jest *Pięcioksiąg Mojżeszowy (Tora)*, zinterpretowany w części halachicznej *Talmudu*. Talmud dzieli halachę na 613 przykazań (248

³¹ Religia posiada wiele elementów, które wyrażają jej cechy oraz charakter. Najważniejszy z nich to doktryna, czyli zespół prawd wiary, zwanych dogmatami. Inny element religii stanowi jej kult, czyli czynności rytualne. Religia jest najczęściej zorganizowana w sposób społeczno-instytucjonalny i tworzy wspólnotę wierzących.

³² *Sacrum* (łac.) oznacza sferę świętości, wokół której koncentrują się wierzenia i zachowania religijne. Jest to właściwość, która przysługuje niektórym przedmiotom (narzędzia kultu religijnego – naczynia, święte księgi, szaty), istotom (król, kapłan), przestrzeniom (świątynia, wzniesienie), okresom (niedziela, czas postu, Wielkanoc itp.). Siedzibą *sacrum* może stać się wszystko, miejsca (święte), osoby, przedmioty itp. Przeciwieństwem *sacrum* jest *profanum*, czyli przestrzeń nieświęta, codzienna, zwyczajna, przeznaczona dla niewtajemniczonych (profanów).

³³ Dekalog (inaczej dziesięć przykazań) jest zbiorem podstawowych nakazów moralnych obowiązujących pierwotnie wyznawców judaizmu. Zgodnie z przekazem biblijnym oryginalny tekst dekalogu zapisany w *Drugiej Księdze Mojżeszowej*, słowo po słowie został podyktowany przez Boga Mojżeszowi na górze Synaj.

nakazów i 365 zakazów), a w ogromnej literaturze kazuistycznej do formowanych komentarzy (sugerowane sposoby szczegółowego rozumienia norm religijnych) dodawano następne komentarze. W tej religii szczególne znaczenie ma obowiązek święcenia soboty (szabat³⁴), który wynika z dziesięciu przykazań. W trakcie szabatu nie wolno wykonywać codziennych prac, a spis zajęć zabronionych jest bardzo obszerny³⁵.

Moralność jest również ważnym aspektem islamu. Religia ta uznaje, że istnieją dwa aspekty ludzkiej istoty – wymiar fizyczny (wygląd) i wewnętrzna osobowość (charakter, zachowanie)³⁶. Należy troszczyć się o wygląd zewnętrzny poprzez utrzymywanie ciała w czystości, odpowiednio okrytego, zdrowego i odżywionego dozwolonym jedzeniem i piciem. W podobny sposób należy się troszczyć o osobowość, charakter i zachowanie. Prorok został wybrany przez Allaha, aby nauczać ludzkość o najlepszych manierach i szlachetnym charakterze. Prorok miał powiedzieć: „Najlepszym wierzącym w religii jest ten, który ma najlepsze morale. Najlepszymi z was są ci, którzy są najlepsi dla swoich żon”³⁷.

W głoszonych przez różne ideologie i religie wartościach bardzo często są podawane normy o charakterze moralnym. Przykładowo

³⁴ Szabat zaczyna się w piątek wieczorem zapaleniem dwóch świec przez panią domu i odmówieniem przez pana domu błogosławieństwa kidusz nad czarą wina. W trakcie szabatu żydowska rodzina spożywa dwa posiłki świąteczne: w wieczór piątkowy oraz w sobotnie południe, w których trakcie śpiewa się hymny szabatowe. Kiedy szabat „wychodzi” (mija), czyli po nabożeństwie wieczornym obchodzi się ceremonię hawdali.

³⁵ Zajęciami zabronionymi w szabat są: zakaz podróžowania oraz zapalania ognia (np. papierosów, świec, kominka i kuchenki gazowej), a także używania urządzeń elektrycznych (telefonów, żarówek, komputerów, wind, dzwonek elektrycznych). Zakaz zapalania ognia spowodował powstanie specjalnych przepisów kulinarnych, w których dania dogotowują się przez całą noc i podawane są w sobotę na obiad. Obecnie w Izraelu w budynkach użyteczności publicznej znajdują się windy, które w okresie szabatu automatycznie zatrzymują się na każdym piętrze – dzięki temu nie trzeba naciskać przycisków – czyli powodować swoim działaniem zamknięcia obwołu elektrycznego.

³⁶ Por. *Koran* 68,4.

³⁷ Imām at-Termezi/Tirmidhī, 1082.

można przytoczyć: „Życie ludzkie jest święte, gdyż jest ono darem Boga” (chrześcijaństwo, islam); „Odbieranie życia ludzkiego jest zadawaniem największego cierpienia” (buddyzm); „Życie ludzkie jest podstawową wartością, gdyż wszyscy jesteśmy równoprawnymi członkami ludzkiej wspólnoty” (humanizm); „Życie ludzkie jest własnością jednostki oraz podstawą jej wolności, a odbieranie go jest pozbawianiem wolności w sposób ostateczny” (liberalizm, indywidualizm). W konkluzji można stwierdzić, że moralność może być religijna lub świecka, w zależności od przyjętego układu odniesienia do zachowań społecznych. Istnieje możliwość, że poszczególne normy w obu modelach są zbliżone, różnica leży w ich religijnym lub świeckim odniesieniu. Istotne znaczenie ma nie tyle charakter normy, ile raczej uzasadnienia, sankcje i motywacje stojące za normą zinternalizowaną lub tylko uznawaną. Zespół tych norm, ujęty w system, tworzy model moralności obowiązujący w określonej społeczności.

Chrześcijańska teoria i praktyka aktywności społecznej

Chrześcijańska teoria aktywności społecznej podaje wskazówki rozwoju osobowego (w religijnym rozumieniu jest to dążenie do świętości³⁸) oraz wskazania dotyczące funkcjonowania społeczności, które są oparte na wielowiekowym doświadczeniu i stale potwierdzanego konkretnymi wzorami osób i wspólnot. Wzory osobowe: święci, np. św. Maksymilian, św. Matka Teresa z Kalkuty, bł. ks. Jerzy Popiełuszko, sługa Boży Jan Paweł II), wzory wspólnot (rodziny chrześcijańskie, wspólnoty religijne, zakony) itp. Kościół stara się włączyć zagadnienia

³⁸ Świętość w teologii katolickiej rozumiana jest jako utożsamianie się z Chrystusem. Być świętym to rozwinąć w sobie chrześcijańską doskonałość, czyli zdobywać cnoty boskie (teologalne), którymi są: wiara, nadzieja i miłość, oraz cnoty główne (kardynalne): roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie, męstwo. Oznacza to, że należy kochać Boga i pragnąć zjednoczenia z Nim na ziemi i w wieczności. Jest to osobowa odpowiedź na Bożą łaskę i Jezusowe wezwanie do świętości (Chrystus powiedział: „Bądźcie więc wy doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski”, Mt 5,48).

integralnego rozwoju jednostki z rozwojem społecznym. W rozwoju osobowym podkreśla znaczenie elementów społecznych, kulturowych i religijnych, które regulowane są przez przyjmowany system wartości.

Pedagogika chrześcijańska precyzuje wartości wyznawane w tej religii, określa je jako cele, normy i zasady postępowania. Przy czym – co należy mocno podkreślić – pedagogiczna ich prezentacja opiera się na empirii, zweryfikowanej wielowiekowym doświadczeniem. Wartości chrześcijańskie w zasadniczym elemencie są stałe (wiera oraz miłość Boga i bliźniego), ale są modyfikowane w szczegółach, dostosowywane do czasu i miejsca (w teologicznym ujęciu oznacza to odkrywanie lub rozpoznawanie znaków czasu), a proces ten dokonuje się na podstawie doświadczenia pedagogicznego i psychospołecznego tak, aby każdej osobie umożliwić integralny rozwój. Chrześcijańskie wartości podlegają weryfikacji empirycznej. Stwierdza się, że postępowanie sprzeczne z tymi wartościami prowadzi do zaburzeń w rozwoju wychowanka, do patologii, do wyrządzania krzywdy sobie i innym, a w odniesieniu do młodzieży do niedostosowania społecznego. Doświadczenie pedagogiczne w sposób oczywisty potwierdza, że młody człowiek potrzebuje wartości, czyli określonego systemu norm i zasad postępowania. Chrześcijańskie wartości (normy i zasady) sprzyjają rozwojowi wychowanka, a jednocześnie chronią go przed błędnymi postawami, przed wyrządzaniem krzywdy (sobie i innym ludziom).

Moralność jest konsekwencyjnym wymiarem religijności, ponieważ weryfikuje zachowywanie religijnych zasad etycznych w życiu codziennym. Model moralności głoszony przez chrześcijaństwo wyznacza przede wszystkim dziesięć przykazań Bożych. W zakres moralności katolickiej wchodzi dość szeroki wachlarz norm. Należą do niej zarówno przykazania zawarte w *Dekalogu*, jak i normy ewangeliczne oraz zasady formułowane przez Kościół katolicki. Moralność religijną bada się w różnych aspektach, takich jak: znajomość chrześcijańskich norm, akceptacja odpowiedniej hierarchii wartości oraz zachowania moralne, w tym przypadku zwraca się uwagę na pozytywne i negatywne formy zachowań. W moralności chrześcijańskiej dużą wagę przywiązuje się do zachowań, przede wszystkim związanych z normą nakazującą miłość bliźniego.

Główną zasadą postępowania w chrześcijaństwie jest więc miłość³⁹. Chrześcijańska miłość bliźniego opiera się na założeniu, że każdy człowiek jest dzieckiem Bożym (niezależnie od tego, w jakim jest wieku, w jakiej kondycji, jakiego jest wyznania, narodowości czy jakiego stanu, a nawet niezależnie od tego, co robi – jako dziecko Boże ma prawo do miłości, która nie może ograniczać się do deklaracji, lecz wyraża się w działaniu. Chrześcijaństwo jest religią ukierunkowaną na Boga i człowieka. Kościół katolicki, w zależności od czasu i miejsca, uszczegóławia ogólną zasadę miłości bliźniego. Praktyczne normy, wynikające z głoszonego przez Jezusa orędzia miłości, sformułowano w tzw. uczynkach miłosierdzia, „przez które przychodzimy z pomocą naszemu bliźniemu w potrzebach jego ciała i duszy”⁴⁰. Podzielono je na uczynki miłosierne wobec duszy i ciała. Pierwsze brzmią: „grzeszących upominać, nieumiejętnych pouczać, wątpięcym dobrze radzić, strapionych pocieszać, krzywdy cierpliwie znosić, urazy chętnie darować, modlić się za żywych i umarłych”. Natomiast uczynki miłosierne co do ciała obejmują następujące wskazania: „głodnych nakarmić, spragnionych napoić, nagich przyodziać, podróżnych w dom przyjąć, więźniów pocieszać, chorych nawiedzać, umarłych grzebać”. Można też przytoczyć konkretne wskazania sformułowane w tzw. *ABC Społecznej Krucjaty Miłości*. Oto szczegółowe wskazania: „Szczepuj każdego człowieka, bo Chrystus w nim żyje. Bądź wrażliwy na drugiego człowieka.... Myśl dobrze o wszystkich – nie myśl źle o nikim. Staraj się nawet w najgorszym dostrzec coś dobrego. Mów zawsze życzliwie o drugich – nie mów źle o bliźnich. Napraw krzywdę wyrządzoną słowem. Nie czynj rozdzwiewku między ludźmi. Jednocz sercem i słowem. Rozmawiaj z każdym językiem miłości. Nie podnoś głosu. Nie przeklinaj. Nie rób przykrości. Nie wyciskaj łez.... Przebaczaaj.... Nie chowaj w sercu urazy... pierwszy wyciągaj rękę do

³⁹ Chrześcijańska miłość bliźniego opiera się na założeniu, że każdy człowiek jest dzieckiem Bożym (niezależnie od tego, w jakim jest wieku, w jakiej kondycji, jakiego jest wyznania, narodowości czy jakiego stanu, a nawet niezależnie od tego, co robi – jako dziecko Boże ma prawo do miłości, która nie może ograniczać się do deklaracji, lecz wyraża się w działaniu. Chrześcijaństwo jest religią ukierunkowaną na Boga i człowieka, a autentyczność miłości wobec Boga weryfikuje miłość do bliźniego.

⁴⁰ *Katechizm Kościoła katolickiego*, art. 2447.

zgody. Działaj zawsze na korzyść bliźniego. Czyń dobrze każdemu, jakbyś pragnął, aby Tobie czyniono. Nie myśl o tym, co Tobie jest kto winien, ale co Ty jesteś winien innym. Czynnienie współczuj w cierpieniu. Chętnie spiesz z pomocą, radą, pociechą, sercem. Pracuj rzetelnie, bo z owoców Twojej pracy korzystają inni, jak i ty korzystasz z pracy drugich. Włącz się w społeczną pomoc bliźnim. Otwórz rękę biednym i chorym. Użycz ze swego. Staraj się dostrzec potrzebujących wokół siebie”. Kościół zawsze przykładał dużą wagę do działań charytatywnych⁴¹ i odpowiadając na potrzeby społeczne, tworzył takie instytucje, które podejmowały działania opiekuńcze i pomocowe, jak: szkoły, hospicja, szpitale, domy opieki, domy dziecka, domy samotnej matki itp.

Kościół katolicki wypracował wiele metod, których celem było udzielanie pomocy potrzebującym, obejmował opieką różne kategorie osób, szczególnie ubogich, chorych, samotnych, uciskanych i wielorako pokrzywdzonych⁴². Wraz z rozwojem Kościoła rosła liczba i różnicował się profil instytucji, których zadaniem była szeroko rozumiana działalność charytatywna, tworzono różne ośrodki, w których chorym zapewniano leczenie, a ubogim pobyt i utrzymanie⁴³. Działający w tego rodzaju placówkach (bardzo często zakonnicy lub siostry zakonne) bezinteresownie udzielali schronienia, leczyli chorych, udzielali różnego rodzaju porad, a klasztorne apteki rozdawały ubogim leki⁴⁴. Współcześnie wiele tego rodzaju form aktywności charytatywnej realizuje katolicka organizacja Caritas⁴⁵.

Chrześcijaństwo – szczególnie Kościół katolicki – posiada nie tylko teorię aktywności społecznej, ale wypracowało swoistego rodzaju

⁴¹ Por.: R. Jusiak, *Społeczno-opiekuńcza aktywność Kościoła katolickiego w Polsce. Refleksje pedagogiczno-społeczne*, w: *Koncepcje opieki i zawody opiekuńcze*, Z. Kawczyńska-Butrym (red.), Olsztyn 2001, s. 95-128.

⁴² J. Koral, *Podstawy działalności charytatywnej Kościoła na przykładzie organizacji Caritas*, Kraków 2000, s. 53.

⁴³ K. Kuźmak, *Bractwo kościelne*, w: *Encyklopedia katolicka*, F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.), t. 2, Lublin 1985, k. 1014.

⁴⁴ J.S. Pelczar, *Zarys dziejów miłosierdzia chrześcijańskiego w Kościele katolickim*, Kraków 1916, s. 54.

⁴⁵ J. Koral, *Podstawy działalności charytatywnej...*, dz. cyt., s. 64.

metodykę chrześcijańską, która – na podstawie wielowiekowego doświadczenia – wypracowuje różne wskazania aktywności społecznej i opiekuńczej w duchu personalizmu chrześcijańskiego, przyjmując wartości, które mają fundamentalne znaczenie w życiu jednostkowym i społecznym. Przede wszystkim formułuje niekonsekwentną koncepcję sensu ludzkiego oraz istnienia osoby, jest to wskazanie na Bożą genezę życia, na potrzebę mądrego podejmowania wysiłku dla własnego rozwoju (dążenie do świętości), wyjaśnia logicznie sens trudu i cierpienia oraz losu człowieka po śmierci. Jasno określa wartości, zarówno w odniesieniu do osoby, jak i społeczności. Zasadniczymi wartościami są: miłość, miłosierdzie, sprawiedliwość, pokój, prawda i integracja osobowa (pojmowane jako ład, harmonia myśli, uczuć, woli i zachowań skierowanych ku obiektywnemu dobru). Akcentuje szczególnie wartości społeczne: miłość bliźniego (rozumiana bardzo szeroko, a więc łącznie z miłością nieprzyjaciół i prześladowców), solidarność, ukierunkowanie na realizację dobra wspólnego (jest ważniejsze niż dobro indywidualne) i kształtowanie postaw zdolnych do poświęcania się dla innych.

Kościół katolicki poważnie traktuje zobowiązania społeczne i w tym tkwi geneza tworzenia przez Kościół takich instytucji, jak: szkoły, hospicja, szpitale, domy opieki dla kalek itp. Wypracował wiele metod, których celem było udzielanie pomocy potrzebującym, obejmował opieką różne kategorie osób, szczególnie ubogich, chorych, samotnych, uciskanych i wielorako pokrzywdzonych⁴⁶. Wraz z rozwojem Kościoła rosła liczba i różnicował się profil instytucji, których zadaniem była szeroko rozumiana działalność charytatywna, tworzono różne ośrodki, w których chorym zapewniano leczenie, a ubogim pobyt i utrzymanie⁴⁷. Działający w tego rodzaju placówkach (bardzo często zakonnicy lub siostry zakonne) bezinteresownie udzielali schronienia, leczyli chorych, udzielali różnego rodzaju porad, a klasztorne apteki rozdawały ubogim leki⁴⁸. Współcześnie wiele tego rodzaju form aktywności charytatywnej realizuje katolicka organizacja Caritas, któ-

⁴⁶ Tamże, s. 53.

⁴⁷ K. Kuźmak, *Bractwo kościelne*, dz. cyt., k. 1014.

⁴⁸ J.S. Pelczar, *Zarys dziejów miłosierdzia chrześcijańskiego...*, dz. cyt., s. 54.

ra może być przykładem zróżnicowanych form aktywności społecznej (wsparcia, pomocy, opieki)⁴⁹.

Caritas podejmuje zróżnicowane działania społeczne, które przebiegają dwutorowo. Z jednej strony prowadzi działania edukacyjne i formacyjne osób, które będą angażowały się w realizację celów i wartości Caritas, budzi więc zainteresowanie działaniami społecznymi i motywuje do zaangażowania się w nie oraz przekazuje podstawową i niezbędną wiedzę fachową dla wolontariuszy angażujących się w działania. Doprecyzowuje cele i ustala konkretne zadania i projekty cykliczne (np. jałmużna wielkopostna, wyjazdy, wakacje dla dzieci i młodzieży, tzw. tygodnie miłosierdzia, akcje wigilijne itp.). W szerokim zakresie udziela odpowiedniej pomocy osobom indywidualnym (np. opłacanie obiadów w szkole ubogim dzieciom, wydawanie paczek żywnościowych, używanej odzieży i sprzętów, opłacanie leków, rachunków za gaz i elektryczność, odwiedzanie chorych i pomoc w czynnościach domowych) oraz podejmuje różnorodne akcje wobec wspólnot, grup i społeczności znajdujących się w trudnej sytuacji, np. katastrofy, klęski żywiołowe, wojny itp. Caritas prowadzi również placówki świadczące pomoc w dziedzinie ochrony zdrowia (gabinety rehabilitacyjne, poradnie, domy stałego pobytu, domy dziennego pobytu) oraz liczne warsztaty terapii zajęciowej. Dla osób bezdomnych prowadzi kilkanaście schronisk, a dla ubogich kilkaset bezpłatnych kuchni. W wielu ośrodkach katolickich prowadzone są poradnie oraz specjalne punkty socjalne, w których można się zaopatrzyć w artykuły żywnościowe, odzież, sprzęty gospodarstwa domowego, a nawet otrzymać niewielką doraźną pomoc finansową. Omawiana organizacja angażuje tysiące wolontariuszy w różnorodne akcje pomocowe, skierowane do osób bezrobotnych, bezdomnych, chorych, starszych oraz dzieci z rodzin ubogich, a także imigrantów i uchodźców oraz ofiar wojen, kataklizmów i nieszczęść naturalnych. Caritas w Polsce przygotowała i wdrożyła wiele programów ukierunkowanych zarówno na pomoc krajową (organizacja wypoczynku dla dzieci z ubogich rodzin, Wigilijne Dzieło Pomocy Dzieciom, jałmużna wielkopostna, kromka chleba, okno życia itp.), jak i zagraniczną (z pomocą humanitarną

⁴⁹ J. Koral, *Podstawy działalności charytatywnej...*, dz. cyt., s. 64.

dociera do rejonów ogarniętych konfliktami, klęskami żywiołowymi, epidemiami).

Należy podkreślić, że Kościół zawsze był wyczulony na pojawiające się problemy społeczne. Podejmował i nadal podejmuje różnorodne akcje zmierzające do zaradzenia trudnościami, a episkopat Polski opracował nawet specjalne wytyczne dotyczące pracy charytatywnej⁵⁰ i aktywności wolontarystycznej⁵¹. Aby sprostać wielorakim przejawom ludzkiej biedy, Kościół powoływał pobożne dzieła miłosierdzia, takie jak bractwa, stowarzyszenia, a zakony i parafie tworzyły miejsca schronienia i pomocy dla wędrowców (pielgrzymów), osób starszych, chorych, sierot, bezdomnych itp. Warto zwrócić uwagę na wskazania papieża Benedykta XVI, który pisze: „Miłość bliźniego zakorzeniona w miłości Boga jest przede wszystkim powinnością każdego poszczególnego wierzącego, ale jest także powinnością całej wspólnoty kościelnej, i to na każdym jej poziomie: od wspólnoty lokalnej przez Kościół partykularny aż po Kościół powszechny w jego wymiarze globalnym. Również Kościół jako wspólnota powinien wprowadzić miłość w czyn. Konsekwencją tego jest fakt, że miłość potrzebuje również organizacji, aby możliwa była uporządkowana służba wspólnotowa”⁵².

W tym miejscu warto przypomnieć, że jądrem chrześcijańskiej nauki jest koncepcja człowieka jako osoby ludzkiej. Każdy człowiek – w tym chory, niepełnosprawny, dotknięty przez los i znajdujący się na tzw. marginesie życia społecznego – jest istotą rozumną i wolną, a jako *dziecko Boże* jest wartością podstawową. Ostatecznym celem wszelkiej chrześcijańskiej działalności społecznej, w tym również pracy wychowawczej, charytatywnej i opiekuńczej, jest konkretny człowiek, pojmowany jako osoba ludzka. Ta działalność powinna więc mieć zawsze na celu dobro jednostki oraz społeczeństwa, które ona tworzy, do którego przynależy, a które daje jednostce szansę pełnej egzystencji

⁵⁰ Instrukcja Konferencji Episkopatu Polski: *O pracy charytatywnej w parafiach*, z dnia 30 XI 1986 r.

⁵¹ List pasterski biskupów polskich o wolontariacie *Od miłosierdzia słów do miłosierdzia czynów* (7.10.2001 r.), w: Materiały z konferencji w Lublinie „W służbie człowiekowi – hospicjum”, Lublin 2002, s. 85; por. także: J. Chrapek, *Dzielmy się miłością – wolontariat*, „Roczniki Naukowe Caritas” 1996, nr 5, s. 16-18.

⁵² Benedykt XVI, Encyklika *Deus caritas est*, nr 20.

i rozwoju. Poza tym osoba ludzka doskonali się właśnie przez szeroko rozumianą aktywność, tak na polu duchowym, jak i intelektualnym, materialnym i społecznym. Człowiek doskonali się poprzez otwarcie się na innych, czyli odbiór i dawanie, przez które to akty aktywizuje się do współtworzenia dobra wspólnego.

Chrześcijaństwo jednoznacznie dowartościowuje tych, którym udzielana jest pomoc i opieka, w pełnym tego słowa znaczeniu traktuje ich podmiotowo. Aktywność charytatywna pomaga kształtować dojrzałe postawy społeczne, ponieważ działalność społeczna jest realizacją podstawowego wskazania Jezusa, tj. przykazania miłości bliźniego, i jest drogą zdobywania doskonałości (a w religijnym rozumieniu prowadzi do zbawienia). Ideały pracy wolontarnej są więc bardzo przydatne w formacji dobrych chrześcijan i odwrotnie, jeżeli serio traktuje się wymagania chrześcijańskiej wiary, to zawsze konsekwencją tego będą sumienne, odpowiedzialne i świadome postawy społeczne, czyli religia katolicka kształtuje dobrych wolontariuszy. Bezspornie można stwierdzić, że ruch wolontariatu ma swoje korzenie w chrześcijaństwie i wynika z ewangelicznej postawy miłości bliźniego i jest stale inspirowany przez Kościół⁵³. Papież Jan Paweł II pisał: „Wolontariat przeżywany w jego prawdzie jako bezinteresowne służenie ludziom, zwłaszcza najbardziej potrzebującym i zapomnianym przez struktury opieki społecznej, należy określić jako ważny wyraz apostołstwa, w którym świeccy mężczyźni i kobiety pełnią rolę pierwszoplanową”⁵⁴. Wolontariusze działający z inspiracji ewangelicznej zawsze byli w Kościele. Wolontariat chrześcijański nie ogranicza się do poziomu horyzontalnego (wspieranie opieki społecznej i osób potrzebujących), ale konieczne jest dowartościowanie perspektywy wertykalnej, czyli dostrzeganie Boga w człowieku potrzebującym oraz w Bogu znajdowania motywacji, inspiracji i natchnienia do działania charytatywnego. Perspektywa wiary, nadziei i miłości chrześcijańskiej zmienia punkt ciężkości wolontariatu ze służby społecznej na duchową i religijną odnowę środowiska, które winno być

⁵³ Por.: W. Przygoda, *Wolontariat chrześcijański w życiu i działaniu Kościoła*, „Roczniki Naukowe Caritas” 1996, nr 5, s. 42.

⁵⁴ Jan Paweł II, Athortacja apostołska *Christifideles laici*, a. 41.

kształtowane na wzór królestwa Bożego, co w praktyce oznacza harmonijne, oparte na chrześcijańskich normach kształtowanie społeczności ludzkiej⁵⁵.

Warto podkreślić, że wolontariat stanowi pewnego rodzaju formę apostołatu Kościoła, dlatego permanentnie „powstają i są coraz liczniejsze grupy wolontariuszy, które starają się otoczyć opieką osoby pozbawione rodziny, ludzi zmagających się ze szczególnymi problemami oraz tych, którzy muszą się znaleźć w odpowiednim środowisku wychowawczym, aby przezwyciężyć zgubne nałogi i odzyskać wiarę w sens życia”⁵⁶. Wolontariat chrześcijański posiada znaczące zadania w budowaniu cywilizacji miłości. Dokonuje się to poprzez opcję preferencyjną na rzecz ubogich, promocję praw człowieka, pogłębienie ducha solidarności, dowartościowanie pojęcia służby społecznej, integracji i usuwania barier. W perspektywie chrześcijańskiej wolontariat jawi się jako jedna z najbardziej szlachetnych postaw człowieka, a zarazem wzniosłe i bezcenne dzieło jego ducha. Tak pojmowany, jest on jedną z praktycznych form wyrażania wiary w Chrystusa i budowania Jego Kościoła. Zaangażowanie społeczne, w tym praca wolontariuszy, otrzymuje na gruncie chrześcijaństwa wysoką dystynkcję, miejsca nastania królestwa Bożego. Staje się ono rzeczywistością wszędzie, gdzie pojawia się wspomagające, wspierające, uzdrawiające zatroskanie o ubogich i słabych.

Zakończenie

W świetle zaprezentowanych analiz można stwierdzić, że aktywność społeczna i działania opiekuńcze uwarunkowane są czynnikami osobowościowymi, kultowymi i środowiskowymi. W tym opracowaniu zwróciliśmy szczególną uwagę na moralne i religijne uwarunkowania tego rodzaju aktywności. Niewątpliwie wskazane byłoby empiryczne

⁵⁵ S. Mojek, *Wolontariat chrześcijański wyrazem czynnej miłości bliźniego*, „Roczniki Teologiczne” 47(2000), z. 3, s. 202.

⁵⁶ Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae*, a. 26.

badanie kulturowych, w tym moralnych i religijnych, uwarunkowań aktywności społecznej.

Współczesne przyjmowane koncepcje opieki międzyludzkiej stawiają sobie za cel zaspokajanie potrzeb ponadpodmiotowych w sytuacji zagrożenia lub udzielenie pomocy w sytuacjach trudnych z nastawieniem na przygotowanie jednostek i grup społecznych do dojrzałego (samodzielnego) funkcjonowania oraz partycypacji w budowaniu dobra wspólnego, w którym naczelnymi wartościami są: uczestnictwo, solidarność, demokracja. Jednak te szczytne założenia nie zawsze jednak znajdują odzwierciedlenie w społecznej praktyce. Aktywność społeczna, wyrażająca się w różnych szczegółowych formach (opieka, pomoc, wsparcie), szczególnie w aktywności opiekuńczej i pracy socjalnej powinna mieć na celu zaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb oraz pomoc i wsparcie osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu przez nich zdolności do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie, poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi. W pedagogicznym ujęciu jest to wydobywanie i pomnażanie sił ludzkich oraz zmierzanie do ich usprawniania i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi. Jest to więc działalność mająca na celu lepszą adaptację wzajemną osób, rodzin, grup i środowiska społecznego, w jakim żyją, oraz rozwijanie poczucia godności osobistej i odpowiedzialności jednostek na drodze odwoływania się do potencjalnych możliwości poszczególnych osób, do powiązań międzyprofesjonalnych, a także sił i środków społecznych.

Należy podkreślić, że aktywność społeczna i opiekuńcza jest jednoznacznie związana z ludzką egzystencją oraz osobowością i postawami, które wiążą się z przyjmowanymi wartościami (ideałami, ideologiami, poglądami i przekonaniami moralnymi i religijnymi). Związek takiej aktywności społecznej z moralnością i religią jest oczywisty, bowiem działalność społeczno-opiekuńcza w istocie rzeczy oznacza realizowanie moralności (niezależnie z jakich przesłanek takie postępowanie wynika zawsze jest „czynieniem moralności”). Ponieważ są to czynności społeczne (działalność ludzi wobec ludzi), wchodzą w sferę moralności. Wszystko, co się z nimi wiąże, podlega więc moralnemu wartościowaniu. Moralność – będąca systemem norm ukierunkowu-

jących zachowania i działania jednostek oraz grup – ujmuje stosunek do społecznie pojmowanego dobra i zła, zawiera w sobie jako obowiązek naczelny czynienie innym dobra i nieczynienie zła. Jest w pełni zrozumiałe, że jedną z najbardziej rozpowszechnionych form świadczenia ludziom czegoś dla nich cennego i ważnego jest właśnie aktywność społeczna, opieka i pomoc, które są pewną formą altruizmu.

Związek pomiędzy opieką a moralnością jest więc oczywisty. Przy szczegółowych analizach i legitymizacji podejmowanych działań potrzeba konkretyzacji tego związku przez wskazanie do jakich wartości moralnych odwołują się ideały międzyludzkiej opieki, pomocy społecznej czy pracy socjalnej. Nieodzowne jest także określenie moralności omawianych czynności, a więc uściślenie norm i zasad etycznych, którym tego typu działalność winna być porządkowana. Działalność taka ma bowiem charakter międzyludzki, a więc jest realizowana przez ludzi i skierowana ku ludziom. Jako realizowana w warunkach międzyludzkiego współżycia może stanowić różnorodne problemy i dylematy o charakterze moralnym. Podmiot podejmujący omawiany typ działalności staje nierzadko w obliczu sytuacji wymagających niełatwych rozstrzygnięć właśnie z moralnego punktu widzenia. Sytuacje te często są nie do rozstrzygnięcia, jeśli nie dysponujemy jakimś zhierarchizowanym systemem wartości, któremu relacje międzyludzkie są podporządkowane.

Chrześcijaństwo niewątpliwie podaje jasną i jednoznaczną hierarchię wartości. Kościół katolicki przyjmuje wysokie standardy życia indywidualnego (integralny, wszechstronny rozwój osobowy). Przyjmuje chrześcijańskie wartości dotyczące życia wspólnotowego (rodziny, grup religijnych, narodu, państwa, Kościoła). Na podstawie wielowiekowego doświadczenia i praktyki wypracowuje metodykę zachowań społecznych i podaje wskazania, jak aplikować chrześcijańskie ideały w życiu. W religii chrześcijańskiej związek moralności z wiarą jest istotny, dlatego w pełni uprawomocniona jest analiza aktywności społeczno-opiekuńczej Kościoła katolickiego jako instytucji oraz wskazanie na wy wpływające stąd reperkusje dla ludzi przyjmujących naukę Jezusa Chrystusa, czyli wyznających religię chrześcijańską. Chrześcijańska teoria aktywności społecznej podaje wskazówki rozwoju osobowego oraz wskazania dotyczące funkcjonowania spo-

łeczności, które są oparte na wielowiekowym doświadczeniu i stale potwierdzanego konkretnymi wzorami osób (np. św. Maksymilian, św. Matka Teresa z Kalkuty, bł. ks. Jerzy Popiełuszko, sługa Boży Jan Paweł II), wspólnot (rodziny, zakony) itp. Ogólnie można stwierdzić, że Kościół stara się włączyć zagadnienia integralnego rozwoju jednostki z jej potrzebami człowieka oraz z dążeniem do rozwoju różnych społeczności. W rozwoju osobowym ważna jest rola elementów społecznych i kulturowych.

Bibliografia

Źródła

Instrukcja Konferencji Episkopatu Polski, *O pracy charytatywnej w parafiach*, z dnia 30 XI 1986 roku.

List pasterski biskupów polskich o wolontariacie, *Od miłosierdzia słów do miłosierdzia czynów* (7.10.2001 r.).

Katechizm Kościoła katolickiego, art. 2447.

Koran 68,4.

Opracowania

Benedykt XVI, Encyklika *Deus caritas est*, nr 20.

Chrappek J., *Dzielmy się miłością – wolontariat*, „Roczniki Naukowe Caritas” 1996, nr 5, s. 16-18.

Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009, s. 47.

Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1-2, Olsztyn 2003.

Dziewicki M., *Wychowanie ku wartościom*, www.marekdziewiecki.pl/01.08.2014/.

Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 200, s. 19.

Jan Paweł II, Adhortacja apostołska, *Christifideles laici*, a. 41.

Jusiak R., Wawro F.W., *Przemiany w preferencji wartości młodzieży polskiej okresu „Przełomu”*, „Ethos” 1993, nr 23, s. 75.

Jusiak R., *Społeczno-opiekuńcza aktywność Kościoła katolickiego w Polsce. Refleksje pedagogiczno-społeczne*, w: *Koncepcje opieki i zawody opiekuńcze*, Z. Kawczyńska-Butrym (red.), Olsztyn 2001, s. 95-128.

- Jusiak R., Łuczyński A., Pietruszka L., Wach T., *Szkice z pedagogiki, opieki międzyludzkiej i pracy resocjalizacyjnej*, Lublin 2013, s. 11.
- Jusiak R., *Pedagogia społeczna Kościoła katolickiego*, Lublin 2013, s. 207.
- Majewski M., *Wpływ sekularyzacji na postawę pastoralną Kościoła*, „Seminare” 1977, s. 39.
- Koral J., *Podstawy działalności charytatywnej Kościoła na przykładzie organizacji Caritas*, Kraków 2000, s. 53.
- Kuźmak K., *Bractwo kościelne*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 2, Lublin 1997, s. 1014.
- Mojek S., *Wolontariat chrześcijański wyrazem czynnej miłości bliźniego*, „Roczniki Teologiczne” 47(2000), z. 3, s. 202.
- Pelczar J.S., *Zarys dziejów miłosierdzia chrześcijańskiego w Kościele katolickim*, Kraków 1916, s. 54.
- Przygoda W., *Wolontariat chrześcijański w życiu i działaniu Kościoła*, „Roczniki Naukowe Caritas” 1996, nr 5, s. 42.
- Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, ciż (red.), Warszawa 2004, s. 14.
- Solomon S.D., Smith E., Robins L., Fischbach R., *Social involvement as a mediator of disaster induces stress*, „Applied Journal of Social Psychology” 17(1987), s. 1092-1112.

Streszczenie

Nowoczesne koncepcje działań socjalno-opiekuńczych mają osadzenie w ideale humanizmu, pluralizmu, demokracji, które w swych założeniach i przyjmowanych wartościach dążą do stworzenia równych szans dla każdej osoby. W omawianej formie aktywności ważne są również aspekty moralne i religijne. Aktywność opiekuńcza wiąże się z przyjmowanymi wartościami, ideałami, poglądami oraz przekonaniami moralnymi i religijnymi. Niezależnie z jakich pobudek takie działania wynikają, zawsze mają charakter moralny. Religie zawsze wiążą się z moralnością, przy czym mają one bardzo silną moc motywacyjną. Chrześcijaństwo na podstawie idei, które głosił Jezus, oraz wielowiekowego doświadczenia wypracowuje jasne zasady relacji do innych. Opierają się one na przykazaniu miłości bliźniego.

Słowa kluczowe: opieka, moralność, religia, wartości

Moral and religious conditioning of the social and protective activity

Summary

Modern concepts of social-welfare activities are embedded into the ideas of humanism, pluralism, democracy, which in its assumptions and values adopted seek to create equal opportunities for kaź-dej person. In the present form of activity are also important aspects of moral and religious. The activity of caring is associated with the adopted values, ideals, beliefs and moral and religious convictions. Regardless of what motivated such actions arise, we always have a moral character. Religions are always associated with morality, while they have a very strong motivational power. Christianity based on the ideas preached by Jesus and a long experience works out clear rules relative to the other. They are based on the commandment of love of neighbor.

Key words: health, morality, religion, values

Wychowanie jako aktualizacja życia osobowego i usprawnianie cnót

Jak zaświadcza historia pedagogiki, problem wychowania jest różnie stawiany i rozwiązywany, a samo wychowanie jest nierzadko polem rozmaitych eksperymentów myślowych¹. Eksperymenty te nie dokonują się w ideowej próżni, a zazwyczaj są one pokłosiem jakiejś ideologii czy utopii, czego nieuniknioną konsekwencją jest jawny redukcjonizm antropologiczny i traktowanie człowieka jako surowca wcielonej w instytucje państwowe doktryny. Współcześnie, po eksperymentach ideologii socjalizmu (komunizmu, faszyzmu i nazizmu) i jego kolektywistycznej antropologii, która traktowała człowieka jako funkcję państwa i jego celów, dochodzi do głosu socjalizm liberalny, który z kolei – w deklaracjach! – absolutyzuje człowieka-jednostkę i lansuje tzw. antypedagogikę, a w istocie odgórnie, czyli za pomocą środków administracyjnych „zagospodarowuje” człowieka dla własnych celów. Odnotujmy, że u podstaw wymienionych odmian socjalizmu leży materializm ontologiczny i naturalizm antropologiczny, które traktują człowieka jako byt na wskroś materialny i poddany prawom przyrody, a także uzależniony od ideologii społecznej.

Wobec lansowanej obecnie pedagogiki liberalnej (antypedagogiki), co ma miejsce zarówno na polu nauki uniwersyteckiej, jak i w decyzjach politycznych, ważne jest przypomnienie pedagogiki personalistycznej, pedagogiki wyrastającej – wbrew kolektywizmowi i in-

BARBARA KIEREŚ – dr hab., Katedra Pedagogiki Rodziny, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ Zob.: S. Litak, *Historia wychowania. Do wielkiej rewolucji francuskiej*, t. 1, Kraków 2004.

dywidualizmowi – z realistycznego doświadczenia, w świetle którego człowiek jest bytem rozumnym i wolnym (*zoon logikon; animal rationale*), cielesno-duchowym, kimś bytowo odrębnym i suwerennym oraz bytem społecznym (*dzoön politikon; animal sociale*). Kontekstem jego wychowania jest zatem społeczność, począwszy od rodziny aż do pozostałych instytucji społecznych. W tradycji klasycznej (personalistycznej), która ma swe źródło już w greckiej *paidei*, podkreśla się, że społeczność jest koniecznym kontekstem i zarazem racją wychowania człowieka, czyli jego uspołecznienia.

W artykule nie podejmuje się polemiki z kolektywizmem i indywidualizmem wychowawczym, dwoma wersjami antypedagogiki², a jedynie przywołuje się zręby pedagogiki personalistycznej, jej koncepcję wychowania jako aktualizacji życia osobowego człowieka i usprawniania zadanych mu wraz z jego naturą cnót społecznych. Taka refleksja jest obecnie niezbędna, by odpowiedzialnie wyprowadzić współczesną pedagogikę i tym samym praktykę wychowawczą z ideologicznej matni indywidualistycznego liberalizmu.

Człowiek jako osoba

Na gruncie tradycji klasycznej rozpoznano, że człowiek jest bytem osobowym, co oznacza, że z jednej strony – poprzez życie wegetatywno-sensytywne – jest on zanurzony w świat przyrody, z drugiej zaś – za sprawą sfery intelektualno-wolitywnej (osobowej) – świat ten niepomiernie przekracza, czyli transcenduje. Osobowa natura ludzka ma charakter spencjalizowany – człowiek nie przychodzi na świat gotowy, ale przez całe życie aktualizuje swoje człowieczeństwo. Wewnątrz personalistycznej tradycji myślowej wskazywano na różne cechy konstytutywne, czyli właściwe tylko człowiekowi, często absolutyzując wybraną cechę lub niedostatecznie uzasadniając swoje stanowisko³.

² Na ten temat szerzej zob.: B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.

³ Szerzej na temat personalizmu zob. tamże, s. 23-55.

Można sądzić, że pełną listę cech życia osobowego człowieka wraz z jej systemowym uzasadnieniem podał M.A. Krąpiec. Wyodrębnił on następujące właściwości-możliwości tego życia: poznanie, miłość, wolność, poprzez które człowiek transcenduje zastany świat przyrody oraz podmiotowość wobec praw, zupełność bytową (suwerenność) i godność religijną, które wyznaczają jego relację ze społecznością. Wymienione cechy życia osobowego – jako spotencjalizowane – muszą być aktualizowane, co dokonuje się optymalnie w ramach społeczności. Człowiek jest zatem istotą społeczną, a spotencjalizowana natura ludzka suponuje i uzasadnia konieczność istnienia społeczności⁴. Powyższe cechy życia osobowego podlegają urzeczywistnianiu, czyli stanowią przedmiot wychowania człowieka, ale z racji tego, że człowiek jest bytem cielesno-duchowym, wychowaniu podlega także ludzkie ciało i związane z nim życie zmysłowo-uczuciowe człowieka.

Przedmiot wychowania

Jak wspomniano powyżej, przedmiot wychowania człowieka stanowi zarówno jego ciało wraz ze sferą popędów, zmysłów i uczuć, jak i jego życie duchowe (osobowe) manifestujące się poprzez poznanie, miłość, wolność oraz religijność.

Ludzkie ciało jest realnym współczynnikiem działalności duszy, a dokładnie mówiąc, dusza – jako zasada ruchu i zmiany – działa w ciele i za pośrednictwem ciała. Z tej racji, że ciało wspólnie z duszą tworzy jedność substancjalną natury ludzkiej (*individua substantia rationalis naturae*) oraz z uwagi na to, że podlega ono różnym uwarunkowaniom biologicznym i jest niedoskonałe, wymaga ono troski i doskonalenia. Wszystko po to, by coraz lepiej służyło nie tylko czynnościom życiowym, lecz nade wszystko duchowej działalności człowieka. Odnotujmy, że ciało ludzkie uformowane jest zawsze w postaci płci męskiej bądź żeńskiej, co skutkuje tym, że zróżnicowanie

⁴ Zob.: M.A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba* (Biblioteka Filozofii Realistycznej), Lublin 2005.

płciowe, męskość i kobiecość, przenika człowieka zarówno od strony somatycznej, jak i psychicznej oraz duchowej. Wynika z tego, że w człowieku nie działa płeć jako wyizolowana cecha biologiczna, lecz zawsze działa człowiek jako istota określonej płci: człowiek-kobieta bądź człowiek-mężczyzna. Rozpoznanie to jest ważne, ponieważ dowodzi, że płciowość nie jest autonomiczną cechą biologiczną czy też jakąś anonimową, ślepą siłą „dołączoną” do człowieka, ale wyznacza ona sposób bytowania człowieka w świecie oraz jest środkiem komunikacji interpersonalnej we wszystkich jej przejawach, zarówno komunikacji naturalnej (płciowej), jak i werbalnej i duchowej. Wszystkie te przejawy płciowości stanowią przedmiot troski wychowawczej⁵.

Ciało pełni istotną rolę w ludzkim życiu, co sprawia, że musi być ono doskonałe. Doskonalenie ciała tradycja klasyczna określa mianem kultury fizycznej⁶. Przypomnijmy, że w ciało wpisane są naturalne dynamizmy życia ludzkiego – skłonności popędowo-zmysłowe (*appetitus sensitivus*), które domagając się zaspokojenia, niejako zabezpieczają to życie zgodnie z naturalnymi potrzebami. Popędy, choć wrodzone, muszą być usprawniane, by za sprawą rozumu i woli były kierowane do właściwego dobra. Doświadczenie pokazuje bowiem, że popędy, głównie zdobywczy i pożądawczy, mogą ulec wypaczeniu i wtedy nie zaspokajają prawdziwych potrzeb życia ludzkiego. W tej sytuacji ich wychowywanie to przede wszystkim stwarzanie takich warunków wychowawczych, które by uniemożliwiały jakiegokolwiek ich deformacje, co wiąże się ze stawianiem wychowankowi określonych wymagań i wzorców.

Wychowywaniu podlegają także uczucia, które pojawiają się pod wpływem doświadczenia zmysłowego i „uruchamiają” w człowieku

⁵ Odnotujemy, że na gruncie obecnego liberalizmu lansuje się tezę tzw. płci kulturowej (*gender*). Genderyzm traktuje właśnie płeć (łac. *sex*) jako anonimową ślepą siłą, która determinuje ludzkie działanie. Jest to powrót do mitologicznej koncepcji człowieka: determinizmu ontologicznego i fatalizmu antropologicznego. Na temat genderyzmu zob.: G. Kuby, *Rewolucja genderowa*, Kraków 2007.

⁶ Na ten temat personalistycznej wykładni kultury fizycznej zob.: F.W. Bednarski, *Sport i wychowanie fizyczne w świetle filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Londyn 1992; S. Wołoszyn, *Sport a wychowanie*, w: *Salezjanie a sport*, Z. Dziubiński (red.), Warszawa 1998; *Sport na przełomie tysiącleci. Szanse i zagrożenia*, Z. Dziubiński (red.), Warszawa 2001.

popędy. Uczucia jako akty pożądania zmysłowego przynależą więc do zmysłowej sfery życia ludzkiego. Rozpoznanie to jest ważne, ponieważ pozwala na rozumienie istoty wychowania uczuć. Jego celem nie jest wyeliminowanie uczuć (stoicy) lub ich stłumienie (Freud) czy też lansowana obecnie na gruncie antypedagogiki ich bezrozumna ekspresja (tzw. asertywność), lecz ich doskonalenie i kierowanie nimi. Otóż, skoro źródło uczuć leży w spostrzeżeniu dobra lub zła za pomocą zmysłów, ich kierowanie dokonuje się poprzez wpływ na zmysły (wewnętrzne i zewnętrzne). Oczywiście praca nad uczuciami wymaga najpierw ich rozpoznania i nazwania, zrozumienia przyczyn, a niejednokrotnie ogromnego wysiłku woli, by przekształcić je na uczucia pożądane. Niemniej – za Bednarskim – możemy stwierdzić, że „o tyle jesteśmy ludźmi, o ile jesteśmy panami naszych uczuć i popędów, a nie ich niewolnikami”⁷. Podporządkowanie uczuć rozumowi i woli jest bardzo istotne, ponieważ sfera uczuć stanowi integralną część życia ludzkiego i odgrywa ważną rolę w moralnym postępowaniu człowieka. Można sądzić, że teoria uczuć wypracowana na gruncie realistycznej antropologii stanowi „narzędzie do demaskowania niebezpiecznych tez lansowanych przez hedonizm i sentymentalizm”⁸.

Jak wspomniano, wychowaniu podlega nade wszystko życie osobowe człowieka, poprzez które transcenduje on świat przyrody i które sprawia, iż jest on w tym świecie kimś wyjątkowym. Urzeczywistnienie człowieczeństwa w człowieku dokonuje się – powtórzmy – za sprawą jego poznania, miłości, wolności oraz religijności. I tak, poznanie ludzkie jako ludzkie i zarazem kształcenie rozumu dokonuje się dzięki usprawnianiu czynności poznawczych wychowanka oraz poprzez przekazywanie mu wiedzy o świecie tak, by pogłębiało się w nim rozumienie siebie samego i świata. Celem poznania jest bowiem prawda, która staje się fundamentem osobowego bycia człowieka w świecie: realizowanych w życiu celów, dokonywanych przez niego wyborów

⁷ F.W. Bednarski, *Wychowanie uczuć w świetle psychologii św. Tomasza z Akwinu*, „Duszpasterz Polski za Granicą” 1991, nr 3-4, s. 296-297.

⁸ I. Dec, *Oryginalność i aktualność Tomaszowej klasyfikacji uczuć*, w: *Osoba i uczucia*, A. Maryniarczyk, K. Stępień, P. Gondek (red.) (Zadania Współczesnej Metafizyki, 12), Lublin 2010, s. 95. Na temat uczuć zob. także: B. Kiereś, *Asertywność czy rycerskość. Refleksja w oparciu o problem uczuć gniewliwych*, w: tamże, s. 289-301.

w kontekście dobra i zła moralnego, budowania piękna w swoim życiu i życiu innych ludzi itd.⁹

Miłość jako naturalna skłonność do dobra to kolejna cecha życia osobowego, która podlega aktualizacji. Jej urzeczywistnianie musi opierać się na uprzednim poznaniu tego dobra, a następnie na usprawianiu się w realizowaniu jej we własnym życiu. Pierwszym środowiskiem realizowania miłości jest rodzina, której zadaniem jest wyzwolenie w dziecku „nowego sposobu bytowania osobowego” – „bycia dla innych”, co stanowi podstawę miłości społecznej, czyli solidarności¹⁰.

Wolność to właściwość natury ludzkiej, która realizuje się w akcie decyzyjnym człowieka. Akt ten ma miejsce wtedy, gdy człowiek dokonuje wyboru jakiegoś określonego dobra. Stąd koniecznym warunkiem aktualizowania ludzkiej wolności jest prawda o dobru i dobrze ukształtowana silna wola. Z tego wynika, że wychowawca to ten, który przekazuje wychowankowi wiedzę o dobru, o jego rodzajach i hierarchii, a także pomaga realizować je we własnym życiu. Jest to konieczne, ponieważ wychowanek z racji proporcjonalnej do wieku niedoskonałości intelektu i słabości woli jest narażony na podejmowanie niesłusznych decyzji, a więc decyzji podyktowanych bądź niewłaściwym rozpoznaniem dobra, bądź słabością woli bądź też jest skazany na działania przypadkowe czy też działania będące skutkiem dominujących opinii. Ostatecznie więc wychowanie wolności to formacja człowieka do wolnego wyboru, tak by była ona zawsze „wolnością do realizowania dobra, a nigdy zła, w każdej dziedzinie życia”¹¹.

⁹ M.A. Krąpiec wyróżnia różne typy poznania, którymi są: poznanie potoczne, inaczej zdroworozsądkowe, naukowe, praktyczne (moralnościowe), leżące u podstaw kształtowania sumienia oraz poznanie wytwórcze (pojetyczne), które stanowi domenę sztuki. Więcej na temat poznania i jego rodzajach zob.: M.A. Krąpiec, *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin 1995; B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej...*, dz. cyt., s. 212-217.

¹⁰ Tenże, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Człowiek, kultura, uniwersytet (Dzieła, t. 12)*, Lublin 1982, s. 35. Szerzej na temat roli miłości w rozwoju człowieka zob.: G. Sarnikova, P. Tavel, *Amour et développement de l'homme*, Fribourg 2015.

¹¹ M.A. Krąpiec, *Natura ludzkiej wolności*, „Człowiek w kulturze” 1997, nr 9, s. 31. Zob. także: A. Maryniarczyk, *Czym jest ludzka wolność?* „Pedagogia Christiana” 1999, z. 3, s. 5-18.

Religijność to kolejna cecha życia osobowego, która jest człowiekowi zadana do urzeczywistniania. Aktualizuje się ona w sposób spontaniczny w relacjach międzyludzkich i jako gatunek cnoty sprawiedliwości stawia człowieka przed powinnością oddania czci temu, komu ta cześć się słusznie należy, a więc osobom, od których jest on bytowo pochodny i/lub zależny: rodzicom, przełożonym, wychowawcom itp., a nade wszystko Bogu – Źródłu i Celu ludzkiego życia. Doświadczenie pokazuje, że religijność może być realizowana w sposób niewłaściwy, np. w kontekście destrukcyjnych relacji międzyludzkich lub ułomnej religii czy jakiejś ideologii i jej wizji ludzkiego życia. Dla procesu wychowania ważne jest zrozumienie, z jednej strony tego, że osobowa natura człowieka domaga się, by jego religijność aktualizowała się w relacji do Absolutu – Boga, który ma Osobową Naturę, oraz z drugiej strony – nie istnieje coś takiego jak światopogląd neutralny religijnie. Ponadto należy odróżnić wychowanie religijne, które dokonuje się w ramach określonej religii od wychowania „do religii”, czyli od przekazania wychowankowi wiedzy o jego naturze osobowej, której religijność jest istotnym przejawem oraz wiedzy o istniejących religiach i związanych z nimi wizjach celu ostatecznego życia człowieka. Kluczową rolę odgrywa tu kryterium antropologiczne, które musi respektować fakt, że człowiek jest osobą i że przedmiot kultu religijnego musi być także bytem osobowym¹².

Metoda wychowania

Powtórzmy, że na gruncie tradycji personalistycznej podkreśla się, że wychowaniu podlega cały człowiek, zarówno jego ciało i związana z nim sfera popędowa, jak i dziedzina zmysłowo-uczuciowa oraz życie

¹² Powyższe rozpoznanie jest ważne szczególnie współcześnie, kiedy to w ramach tzw. multikulturalizmu głosi się równość wszystkich religii. Zob.: Z.J. Zdybicka, *Religia i religioznawstwo*, Lublin 1992, s. 319-437; M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Warszawa 2013.

osobowe. Wszystkie sfery życia ludzkiego są ważne, każda z nich pełni określoną rolę i tym samym jest niezastępowalna. Konieczność harmonii pomiędzy poszczególnymi sferami życia ludzkiego podkreślali już starożytni Grecy, określając ją mianem *kalokagathii*¹³. Tradycja personalizmu wskazała na kryterium tej harmonii, którym jest ostateczny cel życia ludzkiego. Cel ten wyznacza jednocześnie metodę wychowania, którą jest aktualizacja tego wszystkiego, co jest „temu oto” człowiekowi zadane przez jego ludzką naturę. Aktualizacja potencjalności dokonuje się poprzez usprawnianie wszystkich sił i tendencji cielesnych oraz władz poznawczych i pożądczych człowieka tak, by jak najdoskonalej służyły ludzkiej naturze w kontekście ostatecznego celu jego życia. Tak ogólnie rozumiana metoda w praktyce wychowawczej wymaga zindywidualizowania, co oznacza, że musi być dostosowana do konkretnego wychowanka z uwzględnieniem jego osobowości oraz posiadanych predyspozycji i sprawności.

Stosowanie metody wychowawczej, którą jest usprawnianie wychowanka ku dobru, sprawia – co potwierdza doświadczenie wielu pokoleń wychowanych w duchu tej tradycji pedagogicznej – że człowiek realizuje poznane dobro „z mocą, natychmiast i z zadowoleniem” (*firmiter, prompte ac delectabiliter*). W wychowaniu chodzi więc o „zaszczepianie” sprawności dodatniej, czyli cnoty (gr. *arete*, łac. *virtus*), a niedopuszczenie do utrwalenia się bądź wykorzenienia sprawności ujemnej, czyli wady (gr. *kakia*, łac. *vitium*)¹⁴. Na gruncie tradycji klasycznej spośród cnót wyodrębniono cnoty poznawcze, a wśród nich cnoty teoretyczne (intelektualne) oraz kierujące postępowaniem moralnym (praktyczne) i wytwórczością (pojetyczne, techniczne). Należy odnotować, że cnoty teoretyczne i dotyczące sztuki jako sztuki nie podlegają ocenie moralnej, ponieważ aktualizują się

¹³ Na ten temat zob.: P. Jaroszyński, *Kalokagathia*, „Człowiek w kulturze” 1994, nr 2, s. 31-43.

¹⁴ Zob.: J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, oprac. J. Kołataj, Kraków 1961, s. 33-34. F.W. Bednarski zwraca uwagę, że w języku polskim wyraz „sprawność” niezupełnie pokrywa się znaczeniowo z łacińskim słowem *habitus*, które obejmuje zarówno sprawności, jak i przeciwstawne im wady czy nałogi. Zdaniem autora w języku polskim wyraz „sprawność” oznacza zawsze zaletę. Zob. *Sport i wychowanie fizyczne...*, dz. cyt., s. 24.

one rozmaicie i opierają się na indywidualnym wyposażeniu człowieka. W przeciwieństwie do nich sprawności związane z postępowaniem człowieka podlegają ocenie moralnej. To właśnie te sprawności dzielą się na cnoty (dobre) i wady (złe). Pośród sprawności moralnych tradycja klasyczna wymienia cnoty tzw. kardynalne („zawiasowe”), którymi są: sprawiedliwość, roztropność, umiarkowanie oraz męstwo. Kluczową rolę w postępowaniu człowieka odgrywa roztropność (*prudentia*), która jest usprawnieniem rozumu do kierowania własnym życiem zgodnie z ogólnoludzką moralnością, z uwzględnieniem przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w kontekście ostatecznego celu ludzkiego życia. Sprawiedliwość pilnuje tego, „aby we wszystkim, co się robi, uszanować to, co się innym – czy to pojedynczo, czy też społecznie wziętym – od nas należy”. Dziedzinę życia zmysłowo-uczuciowego porządkują dwie sprawności – umiarkowanie w odniesieniu do władz pożądliwych, które „winny być okiełznane”, oraz męstwo w odniesieniu do władz popędliwych, „aby się nie cofały przed trudnościami”¹⁵.

W wychowaniu chodzi o to, by wspomniane cnoty były trwałymi usposobieniami do działania i żeby tworzyły harmonijną całość¹⁶. Całość ta, którą stanowi zespół cnót moralnych, nadaje „postępowaniu człowieka cechę stałości, umiaru i jednolitości moralnej”, którą określa się mianem charakteru. Tak więc celem wychowania jest zbudowanie wspólnego z wychowankiem, na kanwie posiadanych przez niego predyspozycji i talentów, prawego i mocnego charakteru¹⁷.

Cel wychowania

Tradycja klasyczna określa cel jako to, ze względu na co następuje działanie, czy też to, co stanowi kres działania. Takie rozumienie celu oraz rozumienie tego, kim jest człowiek (bytem cielesno-duchowym)

¹⁵ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986, s. 376.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 381.

pozwała na widzenie celu wychowania w dążeniu do pełnej aktualizacji potencjalności wpisanych w osobową naturę człowieka. Z tego wynika, że ostatecznym celem ludzkiego działania, także procesu wychowania człowieka, jest życie realnego i konkretnego człowieka, życie realizowane w perspektywie jego ostatecznego celu-sensu. Życie to jest zróżnicowane i obejmuje trzy dopełniające się sfery: 1. życia jako wzrastania (wegetacji), 2. życia popędowego i zmysłowo-uczuciowego, 3. życia intelektualno-wolitywnego (osobowego). Przedmiotem wychowania – powtórzmy – jest cały człowiek i wszystkie wyróżnione powyżej sfery, ale proporcjonalnie do ich miejsca w całości życia ludzkiego oraz z uwzględnieniem wszystkich kontekstów tego życia. Tymi kontekstami są: 1. życie indywidualne człowieka, 2. życie jednostkowe i społeczne, 3. życie doczesne i życie wieczne.

I tak, życie indywidualne człowieka to życie dane i jednocześnie zadane każdemu pojedynczemu człowiekowi. Z tej racji stoi on przed powinnością rozpoznania własnego życia i rozpoznania działań, które pozwolą na jego optymalne urzeczywistnienie. Dotyczy to – powtórzmy – życia wegetatywnego (wzrastania), życia popędowego, życia zmysłowo-uczuciowego, a nade wszystko życia intelektualno-wolitywnego (osobowego). Zróżnicowanie i bogactwo tego życia sprawiają, że jego realizowanie nie jest łatwe. Człowiek musi jednak pamiętać, że jest bytem suwerennym i podmiotem własnych działań oraz, że swoiste „spięcie” pomiędzy wegetatywną stroną jego życia a życiem osobowym to dramat natury i kultury, na który człowiek jest niejako skazany z racji tego, że z jednej strony zanurzony jest w świat przyrody, a z drugiej zaś niepomierne ten świat transcenduje¹⁸.

Kolejny kontekst życia ludzkiego stanowi życie jednostkowe *hic et nunc* człowieka, ale widziane w kontekście życia społecznego. Życie społeczne stanowi ważny fundament życia ludzkiego. Człowiek jest bytem społecznym, z czego wynika, że inni ludzie, wraz z którymi

¹⁸ Przypomnienie to jest ważne, ponieważ obecnie w naukach o człowieku, także na gruncie pedagogiki, dominuje determinizm i biologizm i nie pokazuje się człowiekowi – pisze A. Maryniarczyk – „kim może być poprzez pracę nad sobą (korzystając z pomocy innych), lecz starając się utwierdzić go w tym, kim jest, ukazując mu pęta bezwzględnych determinacji, na które winien się zgodzić”. *Filozoficzne „obrazy” człowieka a psychologia*, „Człowiek w kulturze” 1995, nr 6-7, s. 94.

tworzy on wspólnotę, są niezbędni, by mógł on optymalnie zaktualizować swoje możliwości osobowe. Z uwagi na to, że życie społeczne tworzą różnorodne formy, udział człowieka w życiu społecznym jest rozmaity, zawsze jednak musi być on suwerenem i podmiotem wobec wszelkich praw i konwencji ustanawianych przez społeczność. Racją bytu społeczności i jej jedynym celem-dobrem jest bowiem człowiek i jego spotentjalizowana natura. Inni ludzie, z którymi człowiek tworzy wspólnotę, są niezbędni nie tylko dlatego, że zabezpieczają materialny wymiar jego życia, ale nade wszystko są konieczni dla optymalnej aktualizacji jego możliwości osobowych. Koniecznym warunkiem realizacji tego zadania przez społeczność jest to, by dokonywało się ono w kontekście cnoty miłości społecznej, czyli solidarności oraz, by celem – dobrem wspólnoty (*bonum communae*) było życie każdej osoby, życie widziane integralnie od momentu poczęcia aż do naturalnej śmierci i w perspektywie życia wiecznego¹⁹.

Ostatni z kontekstów życia ludzkiego dotyczy życia doczesnego człowieka, ale życia ujmowanego w perspektywie życia wiecznego. Perspektywa ta wynika z tego, że religijność jest człowiekowi zadana do urzeczywistnienia. Każdy człowiek musi więc rozstrzygnąć kwestię własnej religijności, tylko bowiem religia pozwala mu znaleźć odpowiedź dotyczącą ostatecznego sensu-celu jego życia. Musi tego dokonać w ramach konkretnej religii, ponieważ – jak pisze Z. Zdybicka – tylko wtedy dokonuje się „konkretna realizacja zawartych w sposobie istnienia człowieka perspektyw”²⁰. Powtórzmy, że stawia to przed wychowawcą konieczność odróżnienia wychowania religijnego od wychowania „do religii”. Wychowanie religijne dokonuje się w ramach określonej religii, natomiast przekaz wiedzy o religijności człowieka to przekaz o osobowej naturze ludzkiej, której religijność jest istotnym przejawem, oraz wiedzy o tym, że religijność musi się zaktualizować właściwie, czyli w zgodzie z naturą człowieka. Aspekt wychowania człowieka związany z religią i religijnością jest najtrudniejszy po-

¹⁹ Zob.: W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków 2007.

²⁰ Z.J. Zdybicka, *Świętość – współczesny sposób bycia chrześcijaninem*, „Cywilizacja” 2005, nr 13, s. 156.

znawczo i wymaga od wychowawcy ogromnej kultury i taktu²¹. Jest to jednak zadanie kluczowe, ponieważ tylko doktryna religijna określa ostateczny cel (sens) ludzkiego życia, a rozwiązania podjęte w tym zakresie mają wpływ na ludzkie działania.

Podkreślmy, że w procesie wychowania, a następnie samowychowania – powtórzmy to – człowiek musi uwzględnić wszystkie wątki swojego życia, bowiem dopiero ich synteza stwarza warunki doskonalenia życia ludzkiego, czyli osiągnięcia pełnej jego aktualizacji.

Podsumowanie

Przedstawiona w zarysie teoria wychowania personalistycznego jest teorią uniwersalną, czyli dotyczącą każdego człowieka wykładnią wychowania. Wykładnia ta unika błędów materializmu i spirytualizmu antropologicznego, a ponadto nie zakłada żadnego *a priori* natury religijnej czy teologicznej, a jedynie na podstawie realistycznego doświadczenia rozpoznaje, że każdy człowiek jest osobą, z czego wynika, że człowieka należy wychowywać w zgodzie z jego naturą. Wiedza ta jest ważna, ponieważ wspomniane wyżej ideologie wychowawcze (kolektywizm i indywidualizm) wyrastają z idealizmu filozoficznego, materializmu, naturalizmu i utopizmu²². Dodajmy, że idealizm od kilku stuleci dominuje w kulturze Europy i dlatego jego przedstawiciele traktują personalizm jako koncepcję konfesyjną i partykularną związaną z kulturą chrześcijańską. Przypomnijmy, że już kultura starożytnej Grecji odkryła transcendencję człowieka nad światem przyrody i konieczność jego doskonalenia w ramach społeczności. Kultura

²¹ Rozstrzygnięcie problemu własnej religijności musi podjąć każdy człowiek indywidualnie, ale obowiązek uświadomienia mu konieczności dokonania takiego rozstrzygnięcia spoczywa na wychowawcach, przede wszystkim na rodzicach. Świadomość tego jest ważna szczególnie dzisiaj, kiedy traktuje się religię jako tzw. sprawę prywatną i stawia się wszystkie doktryny religijne na równym poziomie poznawczym, z czego wynika, że wychowanek sam ma dokonać jej wyboru.

²² W sprawie utopii zob.: *Utopia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, red. A. Maryniarczyk i inni, Lublin 2008, s. 616-619.

chrześcijańska wchłonęła dorobek klasycznej i realistycznej tradycji greckiej, ale istotnie ją uzupełniła. Dokonała tego na gruncie realizmu filozoficznego, gdzie wyróżniono wspomniane wcześniej cechy życia osobowego i stwierdzono fakt spotencjalizowania bytu ludzkiego, oraz na płaszczyźnie teologicznej wykładni człowieka płynącej z objawienia, która głosi, że Bóg jest bytem osobowym, a człowiek jest obrazem i podobieństwem Boga²³.

Z powyższego wynika, że należy odróżnić pedagogikę personalistyczną od pedagogiki chrześcijańskiej²⁴. Ta pierwsza wyrasta z realistycznej antropologii i jest teorią uniwersalną, a więc dotyczy każdego człowieka i nie jest związana z jakąś określoną religią, także z religią chrześcijańską. Natomiast pedagogika chrześcijańska *ex definitione* zakłada *a priori* objawienia oraz określone tezy teologiczne, ma zatem charakter konfesyjny i dotyczy wyznawców chrześcijaństwa. Dodajmy, że pedagogika chrześcijańska ogarnia swym działaniem wszystkie sfery i wątki życia ludzkiego, wskazuje, że już od momentu poczęcia człowiek jest przyporządkowany do Boga jako Sprawcy, Wzoru i Celu własnego życia. Każdy człowiek musi jednak sam rozstrzygnąć kwestię celu własnego życia i za swój wybór ponosi odpowiedzialność.

Bibliografia

- Bednarski F.W., *Sport i wychowanie fizyczne w świetle filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Londyn 1992.
- Bednarski F.W., *Wychowanie uczuć w świetle psychologii św. Tomasza z Akwinu*, „Duszpasterz Polski za Granicą” 1991, nr 3-4, s. 296-297.
- Boużyk M.M., *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Warszawa 2013.

²³ Dodajmy, że chrześcijaństwo jest zróżnicowane i obejmuje trzy wielkie tradycje: katolicyzm, protestantyzm i prawosławie. Budują one różne pedagogiki, bo różnie mają założenia antropologiczne i filozoficzne.

²⁴ Zob.: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007.

- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków 2007.
- Dec I., *Oryginalność i aktualność Tomaszowej klasyfikacji uczuć*, w: *Osoba i uczucia*, A. Maryniarczyk, K. Stępień, P. Gondek (red.) (Zadania Współczesnej Metafizyki, 12), Lublin 2010, s. 85-98.
- Dziubiński Z. (red.), *Sport na przełomie tysiącleci. Szanse i zagrożenia*, Warszawa 2001.
- Jaroszyński P., *Kalokagathia*, „Człowiek w kulturze” 1994, nr 2, s. 31-43.
- Kiereś B., *Asertywność czy rycerskość. Refleksja w oparciu o problem gniewliwych*, w: *Osoba i uczucia*, A. Maryniarczyk, K. Stępień, P. Gondek (red.) (Zadania Współczesnej Metafizyki, 12), Lublin 2010, s. 289-301.
- Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.
- Krąpiec M.A., *Natura ludzkiej wolności*, „Człowiek w kulturze” 1997, nr 9, s. 21-32.
- Krąpiec M.A., *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin 1995.
- Krąpiec M.A., *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Człowiek, kultura, uniwersytet* (Dzieła, t. 12), Lublin 1982, s. 15-42.
- Krąpiec M.A., *Człowiek jako osoba* (Biblioteka Filozofii Realistycznej), Lublin 2005.
- Kuby G., *Rewolucja genderowa*, Kraków 2007.
- Litak S., *Historia wychowania. Do wielkiej rewolucji francuskiej*, t. 1, Kraków 2004.
- Maryniarczyk A., *Czym jest ludzka wolność?*, „Pedagogia Christiana” 1999, z. 3, s. 5-18.
- Maryniarczyk A., *Filozoficzne „obrazy” człowieka a psychologia*, „Człowiek w kulturze” 1995, nr 6-7, s. 77-100.
- Rynio A. (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007.
- Sarnikova G., Tavel P., *Amour et développement de l’homme*, Fribourg 2015.
- Utopia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, red. A. Maryniarczyk i inni, s. 619-616, Lublin 2008.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, oprac. J. Kołataj, Kraków 1961.
- Zdybicka Z.J., *Religia i religioznawstwo*, Lublin 1992.
- Zdybicka Z.J., *Świętość – współczesny sposób bycia chrześcijaninem*, „Cywilizacja” 2005, nr 13, s. 150-162.

Streszczenie

W artykule na kanwie sporu o człowieka i jego wychowania (kolektywizm i indywidualizm *versus* personalizm) przedstawia się zręby personalistycznej teorii wychowania człowieka. Omawia się przedmiot wychowania, jego metodę oraz cel. W podsumowaniu odróżnia się personalizm jako uniwersalną i neutralną teorię wychowania (nie uwikłaną ideologicznie) od pedagogiki chrześcijańskiej.

Słowa kluczowe: życie osobowe, usprawnianie cnót, wychowanie personalistyczne, wychowanie chrześcijańskie

Bringing the personal life up as the update and streamlining virtues

Summary

Education as an actualization of personal life and improvement of the virtues. The article presents (on the canvas of dispute about the man and his upbringing: individualism and collectivism versus personalism) foundations of the personalistic theory of man's education. The author discusses the subject of education, its method and purpose. In conclusion she differs personalism as a universal and neutral theory of education (not implicated ideologically) and Christian pedagogy.

Key words: personal life, improvement of the virtues, personalistic education, Christian education

Problematyka godności ludzkiej w resocjalizacji

Resocjalizacja rozumiana jako wielowątkowe, interdyscyplinarne oddziaływanie w celu przywrócenia ludzkiego funkcjonowania w społeczeństwie do normy wymaga zwrócenia uwagi na występujące liczne okoliczności egzystencjalne dotyczące całego omawianego procesu. Układają się one w grupy i dotyczą funkcjonowania człowieka w wymiarach¹:

- a) materialnym (warunki socjalno-bytowe, zasoby materialne, stałe podstawy utrzymania),
- b) psychologicznym (kierunkowanie się osobowości, charakteru, temperamentu),
- c) społecznym (jakość więzi społecznych, uznawana i realizowana aktywność wspólnotowa, role społeczne),
- d) duchowym (świadomość człowieczeństwa, światopogląd, wyznawana religia i związane z nią wartości).

Układ powiązań między wskazanymi wymiarami/obszarami jest dynamicznie zmienny i wielostronne złożony (nie jest to prosty układ liniowy). Efektem jego działania jest przyjęcie przez człowieka określonych zbiorów postaw i przejawianie zachowań z nimi związanych. Oznacza to, że każde działanie ludzkie należy wiązać ze złożonym

TOMASZ WACH – dr hab., Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ Propozycja sformułowana z wykorzystaniem koncepcji S. Kunowskiego, dotyczącej teorii warstwicznej rozwoju osobowości, zob.: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 17.

konglomeratem okoliczności i czynników, zarówno indywidualnych (wewnętrznych), jak i społecznych (zewnętrznych)².

Stwierdzenie potrzeby inicjowania reakcji resocjalizacyjnych następuje zwykle po pojawieniu się przejawów zachowań w jakiś sposób nieakceptowanych społecznie, zagrażających rozwojowi osoby i jej otoczeniu. Rodzaj i nasilenie takich zachowań, dających impuls korekcyjny, mogą być oczywiście różne, ale z pewnością muszą się cechować:

- a) istotnym poziomem szkodliwości indywidualnej i społecznej,
- b) realnością/rzeczywistością przejawów,
- c) powtarzalnością (choć tu możliwe do wskazania są wyjątki w postaci dokonania choćby przestępstwa gwałtownego „po raz pierwszy” – taka sytuacja z pewnością uruchamia działanie systemu korekty),
- d) niskim poziomem reakcji człowieka na przekazy perswazyjne, ukierunkowane korekcyjnie, co ma związek z manifestowaną niechęcią do rezygnacji z danych zachowań negatywnych.

Literatura specjalistyczna zawiera liczne rekomendacje katalogowe, dotyczące konkretnych zestawów zachowań, które – po przejawieniu – dają impuls inicjujący reakcję resocjalizacyjną. Nie ma potrzeby powielania takich wskazań w obecnej wypowiedzi, dość powiedzieć, że chodzi o zachowania kontrnormatywne i realnie zagrażające integralności rozwojowej człowieka. Rozpatrując okoliczności prowadzące do powstania gotowości do takich zachowań, natrafia się na szereg problemów i związanych z nimi wątpliwości – o czym będzie mowa dalej.

W obecnym artykule ukierunkowano się na próbę opisu specyficznego obszaru, związanego z definiowaniem „godności ludzkiej” przez uczestników negatywnego procesu interakcyjnego, polegającego na łamaniu norm społecznych poprzez krzywdzenie innych.

Formułowane uwagi dotyczą:

- a) sprawców naruszeń norm społecznych,

² W artykule nie są rozpatrywane sytuacje ludzi obciążonych niemożnością autonomicznego podejmowania decyzji działaniowych, np. w wyniku choroby psychicznej. W tekście rozpatruje się zachowania ludzkie przejawiane przy zachowaniu przez człowieka wolnej woli, rozumianej m.in. jako swobodna możliwość decyzyjna.

- b) ludzi krzywdzonych (ofiary),
- c) instytucji powołanych do rozwiązywania problemów poprzez formułowanie ofert resocjalizacyjnych.

Od razu należy zaznaczyć, że niestety problem godności ludzkiej, jakkolwiek niekwestionowany formalnie jako ważny, z reguły nie zajmuje należycie wyeksponowanego miejsca w programach oddziaływań np. placówek wychowawczych, zakładów dla nieletnich, jednostek penitencjarnych. Nader często bywa, że to problem nieobecny w indywidualnych programach oddziaływań (IPO), realizowanych w instytucjach z przypisanymi zadaniami w obszarze resocjalizacji³. Oczywiście pewne odniesienia mogą występować, ale rzadko jest to temat np. sesji socjoterapeutycznych czy wglądowych rozmów wychowawczych. Warto podjąć próbę wskazania, dlaczego tak się dzieje. Otóż wydaje się (uwaga subiektywna, mogąca stanowić wstęp do dyskusji eksperckiej), że jest to obszar definiowany jako zbyt trudny – zarówno przez podopiecznych (wychowanków, osadzonych), ale i przez znaczną część personelu. System instytucjonalny jest obciążony także cechami, które bynajmniej nie stymulują aktywności wychowawczej, ukierunkowanej na dostatecznie głębokie poznawanie siebie przez podopiecznych, w tym odkrywanie przez nich istoty człowieczeństwa. Nie chodzi wyłącznie o definiowany tytułem artykułu problem godności człowieka, ale też o powiązaną tematykę empatii, poszanowania wartości wspólnych czy wypracowywania u sprawców gotowości do zadośćuczynienia ofiarom i naprawienia wyrządzanych szkód⁴. Taka tematyka formalnie występuje w programach oddziaływań wychowawczych/profilaktycznych/resocjalizacyjnych, ale jej realizacja najczęściej polega na omówieniach ogólnych i hasłowych, bez przekładania na programowane zajęcia w koniecznym wymiarze czasowym i przy zastosowaniu adekwatnej do cech klientów metodologii diagnostycznej i metodyki realizacji samych zajęć. To poważny błąd całościowy, generowany charakterystycznymi, m.in. następującymi

³ Uwaga formułowana na podstawie własnych, wieloletnich doświadczeń bezpośrednich autora, mającego kontakt specjalistyczny z wszystkimi wymienionymi rodzajami instytucji.

⁴ B. Cohen, *Teoria zła*, Warszawa 2014, s. 56.

cechami systemu reakcji społecznej, dotyczącymi także instytucji wychowawczych, resocjalizacyjnych i penitencjarnych:

- a) Wybiórczym, fragmentarycznym traktowaniem resocjalizacji na poziomie realizacyjnym – najczęściej dotyczącym bezpośrednio sprawców.
- b) Niesymetrycznością traktowania sprawców naruszeń norm i ludzi przez nich krzywdzonych (to sformułowanie dotyczy także ofiar przestępstw mających wprawdzie formalne prawa, np. procesowe, ale w powszechnym odczuciu społecznym jednak niedostatecznie chronionych).
- c) Ograniczeniem treściowym programów oddziaływań wobec sprawców (programów wychowawczych, indywidualnych programów resocjalizacji, indywidualnych programów oddziaływań itd.) polegającym na redukcji treści dotyczących traumatycznych skutków odczuwanych przez pokrzywdzonych/ofiary.
- d) Kwestionowaniem obszarów aktywności resocjalizacyjnej, które powinny być realizowane przez instytucje i agendy – niejako odrzucanie wskazania, że postawy sprawców naruszeń norm społecznych są generowane w wyniku także deficytów protekcyjnych w otoczeniu.
- e) Niskim poziomem edukacji społeczno-prawnej społeczeństwa, szczególnie w obszarach ochrony siebie, praw publicznych i możliwości angażowania instytucji w przypadku pojawienia się zagrożeń.

Dalsze wskazywanie na przyczyny niedostatecznej ekspozycji problematyki wartości drugiego człowieka, w tym jego godności, w działaniach tematycznie obliczonych na uzyskanie efektu resocjalizacyjnego powinno uprzedzająco zawierać odniesienie się do możliwego, subiektywnie powstającego wrażenia, że oprócz tego, że jest to tematyka – jak wyżej wspomniano – trudna, to staje się też zbędna, uznawana za niesłużącą wprost zaspokajaniu najbardziej eksponowanych potrzeb podopiecznych. Poczucie takie może się pojawiać u wychowanków – co do pewnego stopnia jest nawet naturalne, bo ludzie ci nie mają dostatecznego poziomu kompetencji społecznych, skoro byli gotowi świadomie naruszać normy społeczne, często w sposób drastycznie traumatyzujący swoje ofiary. Jednak wrażenie, że godność

ludzka i inne przywołane wyżej pojęcia są zbędne, może też niestety być udziałem części kadry merytorycznej instytucji – administracji decyzyjnej/kierowniczej, ale i kadry specjalistycznej, w tym np. psychologów czy terapeutów. Rzeczywiście, na pewnym (spłyconym) poziomie analitycznym „godność ludzka” może przysporzyć kadrze wychowawczej poważnych problemów. Omawianie tej kategorii tematycznej będzie tym trudniejsze (zatem silniej unikane, omijane, bagatelizowane, czyli także szybko uznane za niepotrzebne), im bardziej widoczne będzie występowanie m.in. następujących okoliczności (powiązanych ze sobą cyrkularnie):

1. Dotyczących pracowników (wymiar zindywidualizowany):

- a) Niedostatki wiedzy ogólnej, co może mieć związek z posiadaniem wykształcenia skrajnie uzawodowionego (np. deficyt przedmiotów kierunkowych w programie studiów), niepozwalającego na dostrzeżenie znaczenia szerszych perspektyw egzystencjalnych lub niepozwalającego na ich omawianie w przekonaniu, że nie posiada się odpowiedniej wiedzy.
- b) Przekonanie, że w oddziaływaniach resocjalizacyjnych nie ma potrzeby omawiania kwestii szerszych, kierunkowych, bo niski z reguły poziom *back groundu* kulturowego podopiecznych na to nie pozwala i wysiłek taki nie jest opłacalny.
- c) Zredukowane poczucie misji zawodowej do wymiaru np. kontrolno-nadzorczego.

2. Dotyczących instytucji (jako organizacji):

- a) Niedocenianiu potrzeby traktowania resocjalizacji całościowo, systemowo, czyli z włączeniem do programów oddziaływań wszystkich obszarów związanych z zapewnianiem warunków do integralności rozwoju.
- b) Ukierunkowaniu się głównie na ochronę pobytu podopiecznych (jednostki penitencjarne, zakłady dla nieletnich, instytucje wychowawcze z przymusowością pobytu podopiecznych) i/lub na organizowanie pobytu w celu redukcji wszelkich okoliczności stresujących podopiecznych, a polega to także na rezygnacji ze specjalistycznych zajęć wglądowych, gdzie oczekuje się postaw krytycznych wobec swoich poprzednich zachowań – a to mogłoby się okazać właśnie nadmiernie stresujące).

- c) Utrzymującego się w instytucji klimatu konfliktowego, z obciążeniami kadrowymi, co z reguły manifestuje się odejściem od koncentracji na celach wychowawczych, ale np. z przerzucaniem odpowiedzialności personalnej za występujące sytuacje trudne. Klimat taki może zawierać element rezygnacji z ambitnych celów aktywności wychowawczej w wyniku przekonania, że w jakiś sposób „się to nie opląci”.
- d) Deficytów kadry zarządzającej/decyzyjnej przejawiających się niskimi kompetencjami lidorskimi. Może dojść do wręcz instytucjonalnego ograniczenia nastawienia na realizację celów wglądowych wychowawczo, czyli związanych z wpływaniem na postawy, wartości i normy, ale za to z uskrąjnionym nawet przesunięciem akcentów na coraz to bardziej wyszukane warunki materialne pobytu (imponujący często sprzęt audio-wideo, komputeryzacja z upowszechnieniem dostępu do sieci, profesjonalne oprzyrządowanie zajęć sportowych i kulturalno-oświatowych).

Dotychczasowe uwagi warto uzupełnić wskazaniem na możliwe do wystąpienia, specyficzne nastawienie działania, preferowane np. przez te instytucje, gdzie występuje pewna przynajmniej przymusowość pobytu (*vide*: młodzieżowe ośrodki socjoterapii, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, schroniska dla nieletnich, zakłady poprawcze), a związane z rozszerzaniem bazy sportowej, kulturalno-oświatowej i ogólnie rozrywkowej, do nadmiernych wymiarów. Bynajmniej nie jest intencją autora wskazywanie na potrzebę organizowania wychowankom jakichś warunków surowych, dosłownie spartańskich lub też kwestionowanie odczuwanej przez nich potrzeby rozrywki i zabawy. Oczywiście nie o to chodzi! Jednak wydaje się, że byłoby ze wszech miar celowe zrationalizowanie aktywności administracji decyzyjnej placówek i nieco bardziej rozsądne planowanie wyposażenia – najlepiej przez nawiązywanie do standardów uśrednionych, występujących w środowiskach wychowanków i nieletnich (do których to środowisk oni przecież po jakimś – raczej krótszym niż dłuższym czasie powrócą).

Problematyka godności człowieka lokuje się w złożonym zestawie zagadnień, dotyczących głównych wymiarów egzystencji. Jej omawianie wymaga dostrzeżenia wielowymiarowości i musi prowadzić do wniosków, m.in. ukazujących znaczenie norm głównych i skutków

ich naruszania. Pobieźny wymiar analityczny problemu godności ludzkiej, proponowanie takiej tematyki bez przygotowania obu stron budujących relację wychowawczą wręcz musi wywołać trudności percepcyjne.

Godność ludzka powinna być zatem omawiana w połączeniu z zagadnieniami autonomizacji, indywidualności czy dobra wspólnego – powinna temu towarzyszyć szersza refleksja wielowymiarowa, dotycząca związków człowieka z otoczeniem społecznym. Osia powinna być stwierdzenie, że każdy człowiek ma godność, ale właśnie jej posiadanie nie może pozwalać na naruszanie godności innych. To w przekazach dla podopiecznych obciążonych licznymi cechami demoralizacji może być rzeczywiście trudne i nie spotykać się z pozytywną odpowiedzią wychowawczą z ich strony, ale też reakcja taka nie może zwalniać personelu z obowiązku omawiania tych kwestii na odpowiednio wysokim poziomie merytorycznym.

W środowiskach obciążonych patologiami sposób rozumienia godności człowieka może być zafałszowany i polegać np. na neutralizowaniu znaczenia własnych zachowań społecznych z jednoczesnymi próbami „udowadniania”, że podejście takie jest korzystne. W obrazie ludzi gotowych do naruszania norm społecznych element taki jest często diagnozowany. Łączy się to z opozycyjnością lub wręcz buntowniczością skierowaną na otoczenie wychowujące, które chciałoby zaproponować takim ludziom rozmowy o rzeczywistym znaczeniu godności ludzkiej, ale i o innych wartościach głównych – w tym o wolności człowieka⁵. Omawianie tych problemów musiałoby bowiem nieuchronnie nakłaniać ludzi obciążonych demoralizacją do być może niewygodnej refleksji na swój temat, bo miałyby związek z wykazywaniem im, że zachowując się w dotychczasowy sposób, zwyczajnie krzywdzą innych. Należy to powiedzieć wprost – byłoby to nieakceptowalne zarówno dla licznych podopiecznych, jak i dla części kadry, a nawet mogłyby powodować jakieś reakcje emocjonalne np. nietetnich wychowanków placówek wychowawczych. A przecież jest oczywiste, że administracja instytucji nie lubi żadnych niepokojów, nawet takich, które mogą zostać przeformułowane i posłużyć realizacji realnie wglądowych celów

⁵ S. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka*, Sandomierz 2000, s. 79.

resocjalizacyjnych (mowa np. o zmianie postaw rzeczywiście przekładającej się na rezygnację z pewnych zachowań i przekierowaniem aktywności w pozytywne strony).

Do pełnowymiarowego, prawidłowego merytorycznie, czyli także odpowiedzialnego omawiania wrażliwej problematyki godności ludzkiej, konieczne jest odwoływanie się do znaczenia norm społecznych. Niejako oczywiste jest, że w placówkach, gdzie podopieczni przebywają na podstawie decyzji sądowych (czyli pobyt jest mniej lub bardziej przymusowy), pojawiają się poglądy o dominacji norm prawnych związanych z konkretnymi regulacjami kodeksowymi (kodeksami karnym i karnym wykonawczym, ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich itd.). Do pewnego stopnia jest to zrozumiałe – litera prawa wyznacza szczegółowo warunki traktowania i pobytu podopiecznych/pensjonariuszy. Gdyby jednak koncentracja na tych regulacjach była na tyle duża, że nie dostrzegano by istnienia także inaczej określanych norm społecznych – byłoby to niekorzystne dla organizacji pobytu, ale i dla pracy wychowawczej/resocjalizacyjnej. Litera prawa (konkretne zapisy, np. kodeksowe) wynika przecież z ducha prawa, czyli wiąże się ze znacznie szerszym obszarem aksjonormatywnym, wyznaczającym główne kierunki patrzenia na człowieka i jego role społeczne. Jest to perspektywa w pełni relacyjna, czyli uwzględnia także interakcje społeczne, w jakie człowiek w swoim życiu wchodzi. Duch prawa odnosi się do norm głównych (dobra wspólnego, nienaruszalności zdrowia i życia ludzkiego, wolności, godności). To perspektywa ducha prawa pozwala projektować oddziaływania z uwzględnieniem wieloaspektowości egzystencji ludzkiej. Taka też powinna być oferta resocjalizacyjna – i mimo przewidywalnych trudności wdrożeniowych – powinna być ona konsekwentnie rekomendowana jako konieczna do realizacji (nawet kosztem pewnej początkowej „niewygody” uczestników procesu).

Zamieszczone wyżej uwagi dotyczące wzajemnych relacji między duchem a literą prawa zostały w niniejszej wypowiedzi zamieszczone specjalnie, by wesprzeć przedstawicieli nauk społecznych w poszukiwaniu odpowiedzi dotyczących wątpliwości, jak należy interpretować działanie „prawa” w stosunku do skomplikowanych przejawów ludzkiej aktywności. Wydaje się, że szczególnie pomocne może tu

być przywołanie faktu, że już w prawie rzymskim zawarto wskazania: „prawo jest umiejętnością stosowania tego, co dobre i słuszne” oraz „prawo jest sztuką stosowania tego, co dobre i słuszne” (*Ius est ars boni et equi*)⁶.

Odnosząc się do istotnego w obecnym tekście problemu norm społecznych, należy m.in. wskazać na relacje norm naturalnych i związanych z prawem pozytywnym (stanowionym społecznie)⁷. Przy konstruowaniu programów oddziaływań resocjalizacyjnych konieczny jest kompromis i łączne odnoszenie się do obu tych wymiarów. Godność ludzka jest pojęciem metafizycznym, ale w pełni przekłada się na praktykę co dla ludzi naruszających normy społeczne w sposób krzywdzący innych powinno mieć znaczenie. Oczywiście w licznych przypadkach taki wymiar nie jest doceniany – w wyniku własnych ograniczeń, jednak zdarza się, że ludzie go deklaratywnie dostrzegają, ale jednocześnie działaniowo neutralizują jego znaczenie (wypierają). Wszystkie te konfiguracje powinny być przedmiotem oceny diagnostycznej, realizowanej przy planowaniu zajęć i kwalifikowaniu poszczególnych podopiecznych do zajęć na odpowiednim do ich rozwoju poziomie percepcyjnym.

W wypowiedzi dotyczącej oddziaływań resocjalizacyjnych, czyli obliczonych na wywołanie zmian w postawach i zachowaniach ludzi naruszających normy społeczne, konieczne jest odniesienie się do relacyjnego charakteru wszystkich zachowań. Resocjalizacja jest inicjowana w sytuacji wystąpienia potrzeby, czyli po zaistnieniu jakichś okoliczności naruszających układ stosunków społecznych. Zachowania ryzykowne nieobjęte kodeksami, ale też kwalifikowane czyny zabronione i przestępstwa są wszak relacyjne, dotyczą co najmniej dwóch umownych stron – sprawców i ofiar⁸. Właśnie taka relacyjność powinna być pokazywana w toku oddziaływań resocjalizacyjnych kierowanych do sprawców, ale też należy ją rekomendować jako element

⁶ J. Zajadło (red.), *Łacińska terminologia prawnicza*, Warszawa 2013, s. 19.

⁷ Uwagi przydatne dla analizowania zagadnienia „godności człowieka” zawarto w: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa 2007, s. 213.

⁸ W rzeczywistości skutki aktywności ryzykownej są odczuwane w znacznie szerszych wymiarach – dotyczą członków rodzin, ludzi z najbliższego otoczenia, ale i całego społeczeństwa.

konieczny w ofercie pomocowej składanej ofiarom. Równość ludzi wobec nom społecznych, ale i prawnych musi być pokazywana i stale podkreślana, podobnie jak niesymetryczność relacji budowanych przestępstwem. To konieczne elementy w działaniach wobec sprawców, ale znaczące także dla stabilizacji stanu psychofizycznego ofiar.

Skuteczność przyjęcia oferty resocjalizacyjnej przez obejmowanych nią ludzi nie jest łatwa do określenia, bo zależy od wielu okoliczności i czynników. Trudności z akceptowaniem treści przekazów zawierających m.in. zagadnienia wglądowe (wartości główne, normy społeczne, relacje międzyludzkie z ich godnościowym elementem itd.) będą tym większe, im bardziej obciążeni socjalizacyjnie będą odbiorcy. Wspomniany wyżej niski poziom zaplecza socjokulturowego konweniuje z całościowo rozpatrywaną egzystencją człowieka, a jego wpływ może skutkować także opozycyjnością wobec przekazów wychowawczych, rekomendujących zmianę dotychczasowych, społecznych postaw. Wiele zależy od ukierunkowania się dominujących w życiu danego człowieka procesów społecznych. Jeśli są one pozytywne, problemu raczej nie będzie i nawet gdy nastąpią jakieś zakłócenia wymagające interwencji resocjalizacyjnej, możliwe będzie wywołanie pozytywnej wychowawczo refleksji. Inaczej będzie, gdy wystąpi dominacja procesów negatywnych, np. związanych z wchodzeniem w wielowymiarowy, społeczny sposób funkcjonowania, co jest obserwowane np. u uczestników podkultury dewiacyjnej⁹. Warto pamiętać, że nie musi się to realizować tylko w zamkniętych warunkach izolacyjnych – przeciwnie, może się pojawiać w normalnym, „wolnościowym” życiu licznych grup. Kumulacja negatywnych procesów socjalizacyjnych może osłabić siłę oddziaływań wychowawczych. Wystąpią liczne efekty negatywne, a wśród nich nieodzownie pokaże się destrukcyjny wpływ opozycyjności wobec norm społecznych ważnych ogólnie. Będzie się to łączyło z powstaniem poglądów, że nie wszystkie normy społeczne są warte uwagi, co doprowadzi do poszukiwania uzasadnienia dla poglądu, że niektórzy ludzie wręcz zasługują na brak poszanowania (będą to ci, których nie zaliczy się umownie do kategorii „swoich”).

⁹ Pojęcie to jest w artykule używane zgodnie z rekomendacją zawartą, w: A. Siemaszko, *Granice tolerancji*, Warszawa 1993, s. 200.

Kryminologia zna szereg teorii wyjaśniających te procesy, dostępne są opisy mechanizmów powodujących podejmowanie aktywności nawet przestępczej. Charakterystyczna jest zwłaszcza teoria podkultur, gdzie pokazane wyżej procesy są szczególnie podkreślane¹⁰.

Nadreprezentacja poglądów aspołecznych jest widoczna w środowiskach obciążonych demoralizacją, a potwierdzają to liczne badania empiryczne¹¹. Z takiej negatywnej kumulacji obciążeń wynikają zarówno szanse dla resocjalizacji (nieco to paradoksalne), ale i oczywiście kolejne trudności. Szanse są związane m.in. z obecnością osób należących do danego środowiska (np. sąsiedzkiej grupy społecznej), ale nieakceptujących postaw i zachowań negatywnych. Bywa, że ludzie tacy są zdominowani/przytłoczeni warunkami generowanymi przez najbliższe otoczenie, ale może się okazać, że odpowiednio ukierunkowana i zorganizowana interwencja środowiskowa ich pozytywny potencjał uruchomi, a potem odpowiednio wykorzysta. Zjawisko takie może być dostrzeżone u części rodziców nieletnich – podopiecznych placówek wychowawczych, bo warto zauważyć, że poziom demoralizacji tych środowisk nie jest bynajmniej jednolicie wysoki, choć oczywiście zdarzają się postawy i zachowania niejako skrajne, z silnie utrwaloną gotowością do instrumentalizowania relacji międzyludzkich.

Ogół dotychczasowych uwag pozwala przejść do analizy warunków koniecznych do spełnienia, by procesy składające się na systemową resocjalizację stały się możliwe. Systemowe traktowanie resocjalizacji wyznacza kierunek myślenia o całości obszaru problemowego. Tak (systemowo) rozumiana resocjalizacja jest wieloaspektowa i wieloinstytucjonalna. Działania z nią związane mogą stanowić odpowiedź na wyzwania generowane przez liczne osoby i środowiska obciążone niekorzystnymi rozwojowo warunkami egzystencjalnymi. Czyli możliwe staje się zareagowanie na różne poziomy demoralizacji i nasilenia zachowań aspołecznych. Warto pamiętać, że potencjał wychowawczy

¹⁰ Tamże, s. 132.

¹¹ Przykładem takich analiz są m.in.: J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole*, Warszawa 2000, s. 316; K. Kmiecik-Baran, *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 1999, s. 219; T. Wach, *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*, Warszawa 2014, s. 11.

środowiska jest duży, ale czasem nie jest wykorzystywany efektywnie. Powodem jest m.in. rozproszenie wysiłków instytucji, brak jednolitej koordynacji aktywności czy nieświadomość wzajemnych możliwości i uprawnień przez poszczególne obszary *human services*. Naturalnie powodem obniżonej efektywności systemu resocjalizacyjnej reakcji na trudności może też być słaby poziom aktywności kierunkującej państwa, redukcja lub niedoceniaanie długofalowych celów autentycznie prospołecznych w polityce społecznej.

Ponieważ resocjalizacja jest działalnością ewidentnie relacyjną, to fakt ten należy uwzględnić na wszystkich etapach analitycznych (od etiologicznej diagnozy stanu przez projektowanie oddziaływań aż do ewaluacyjnej oceny ich efektywności). Możliwe do wskazania są dwie grupy okoliczności, których stałe docenianie urasta do rangi warunków koniecznych do spełnienia w celu uprawdopodobnienia sukcesu społecznego, polegającego na poprawie poziomu reakcji struktury społecznej na przejawy zachowań naruszających normy.

1. Grupa pierwsza dotyczy okoliczności szerokich (makrospołecznych) i należą do niej m.in.:
 - a) Niedoceniaanie obowiązku ochrony wszystkich obywateli przed działaniami aspołecznymi, w tym np. przemocowym, co przekłada się na słylenie dotyczących tego treści w programach edukacyjnych realizowanych długotrwale (niestety okazyjne kampanie, aczkolwiek w pewien sposób pomocne, nie mogą być uznane za wystarczające i nie zastąpią aktywności permanentnej, np. odpowiednio ukierunkowanej edukacji szkolnej).
 - b) Niedostateczne łączenie doświadczanego przez społeczeństwo poziomu życia, w tym poziomu bezpieczeństwa społecznego, z utrzymującą się w niektórych środowiskach gotowością do relatywizowania swoich zachowań naruszających normy społeczne. Wprawdzie są dostępne liczne nawet opracowania teoretyczne ten problem opisujące, ale można odnieść wrażenie, że koincydencja tych okoliczności nie jest należycie doceniana.
 - c) Obecność w przestrzeni publicznej różnych wzorców i norm, zarówno chroniących dobro wspólne, jak i je relatywizujących – co wywołuje wrażenie równorzędności tych rekomendacji. Skutkuje to (przynajmniej u pewnej części społeczeństwa) po-

wstawianiem poglądów, że można sobie wybrać taki rodzaj aktywności, który jest subiektywnie odpowiedni do realizacji jakichś własnych celów i jednocześnie nie wymaga przestrzegania wymagających norm wspólnych.

d) Niedostosowaniem do potrzeb poziomem edukacji publicznej w zakresie praw człowieka, znaczenia wartości wspólnych, równości wobec prawa. Szczególnie należy podkreślić znaczenie deficytów informacyjnych dotyczących ofiar krzywdzonych działalnością społeczną.

2. Grupa druga zawiera okoliczności mikrospołeczne:

a) Koncentracja na codziennych uwarunkowaniach życia, np. ekonomicznych – co może być wynikiem niekorzystnych, przytłaczających warunków ogólnych, ale co wpływa na obniżenie gotowości np. do poszerzania swojej wiedzy ogólnej. Tymczasem powszechnie wiadomo, że rosnący poziom wykształcenia jest czynnikiem chroniącym przed wkraczaniem w patologizację życia codziennego.

b) Separowanie się od celów i przejawów aktywności szerszych grup społecznych co może przybierać postać swoistego „korkonienia się” w najbliższym otoczeniu, z redukcją aktywności np. wspólnotowej i powstaniem poczucia osamotnienia, a także wrażeniem, że człowieka nic nie chroni i jest on zdany tylko na siebie – co może usprawiedliwiać różne działania, w tym ogólnie oceniane jako społeczne (zob. punkt następny).

c) Przyzwoleniem na realizację celów uzasadnionych kulturowo, ale z wykorzystaniem metod i sposobów społecznych, co ma związek z relatywizowaniem norm społecznych.

d) Poczuciem niejednorodności w traktowaniu obywateli przez system państwa – co w pewnych grupach społecznych skutkuje poszukiwaniem rozwiązań własnych, subiektywnie korzystnych, ale mogących stanowić naruszenia wartości i norm wspólnych.

Wskazanie na konglomerat powyższych okoliczności daje podstawę do określenia rekomendacji dotyczących organizowania systemowych oddziaływań resocjalizacyjnych, z uwzględnieniem tytułowej godności ludzkiej. Proponowany zestaw jest naturalnie subiektywny, ale formułowany na podstawie analizy zawartości piśmiennictwa

specjalistycznego i z wykorzystaniem autorskich doświadczeń praktycznych. Planując oddziaływania resocjalizacyjne mające walor optymalności, czyli zawierających także propozycje omawiania treści wglądowych, należy zatem:

- a) doceniać konieczność łączenia wymagań środowiska (przejawów zachowań i stwierdzonej potrzeby korekty tego obszaru) z potencjałem protekcyjnym: indywidualnym, społecznym i instytucjonalnym;
- b) bazować na profesjonalnej diagnozie dotyczącej bilansu okoliczności protekcyjnych i obciążających – w wielu obszarach dotyczących zarówno przyszłych podopiecznych/klientów, jak i instytucje mające się zajmować korektą pomocową;
- c) zaplanować przygotowanie bazy instytucji pomocowych poprzez wcześniejsze opracowanie i rzeczywistą realizację specjalistycznych przygotowań kadry merytorycznej (szkoleń, treningów, zapewnienia pozytywnego usytuowania w systemie, czyli bezpieczeństwa zawodowego);
- d) przeformułować organizacyjnie instytucje sfery *human services* poprzez systemowe wymuszenie współpracy między nimi;
- f) reagować adekwatnie do sytuacji generowanych przez podopiecznych/klientów, co m.in. oznacza, że należy rzeczywiście dostosowywać oddziaływania do skali trudności; nie wolno zwlekać z podnoszeniem poziomu intensywności reakcji resocjalizacyjnej na eskalujące mimo dotychczasowych wysiłków problemy, a nawet należy uznać dopuszczalność czasowego koncentrowania się na prewencji (uwaga dotyczy głównie gwałtownych zachowań przestępnych, realnie zagrażających otoczeniu);
- g) w oddziaływaniach podejmowanych w placówkach z przymusowym pobytem, ale i tam, gdzie takiego wymogu nie ma – należy uwzględnić treści szeroko dotyczące egzystencji ludzkiej, w tym dotyczące stosunku do drugiego człowieka, wartości wspólnych i norm ważnych ogólnie; omawianie sytuacji ofiar, pokrzywdzonych musi być elementem pracy wychowawczej z ludźmi generującymi takie traumatyzacje; treści te powinny być stale obecne we wszystkich programach ukierunkowanych wychowawczo, w tym obliczonych na resocjalizacyjną korektę

postaw i zachowań; należy wręcz uznać, że bez tych treści nie ma uprawienia do nazywania danej propozycji programowej jako resocjalizacyjnej, bo aktywność tak specjalistyczna, jakiej wymagają ludzie obciążeni destrukcyjnymi dla otoczenia okolicznościami życia, nie może być wybiórcza, jeśli ma uprawdopodobniać osiągnięcie efektu w postaci trwałego przywrócenia pozytywnej normy funkcjonowania.

Treść artykułu jest zaproszeniem do dyskusji nt. systemu reakcji społecznej na przejawy aktywności potencjalnie, ale i realnie naruszającej dobro wspólne i inne normy wspólnotowe.

Bibliografia

- Cohen B, *Teoria zła*, Warszawa 2014.
- Kmieciak-Baran K., *Młodość i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 1999.
- Kowalczyk S., *Wolność naturą i prawem człowieka*, Sandomierz 2000.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.
- Rogowski C. (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa 2007.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji*, Warszawa 1993.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole*, Warszawa 2000.
- Wach T., *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*, Warszawa 2014.
- Zajadło J. (red.), *Łacińska terminologia prawnicza*, Warszawa 2013.

Streszczenie

W artykule odniesiono się do wieloaspektowych kontekstów zachowań społecznych, w tym przestępczości, ze zwróceniem uwagi na warunki konieczne do spełnienia przy projektowaniu oddziaływań resocjalizacyjnych wobec sprawców. Jest to omawiane w kontekście sytuacji ofiar takich przestępstw, czyli z odniesieniem się m.in. do problemu wtórnej wiktymizacji.

Słowa kluczowe: godność człowieka, normy społeczne, skuteczność resocjalizacji, przestępczość, przemoc

Issues of the human dignity in the rehabilitation system

Summary

The author of the article discusses multifaceted contexts of anti-social behaviours, including delinquency, and indicates conditions necessary to meet while preparing offender rehabilitation programs. The discussion encompasses the situation of a victim, i.e., the issue of repeat victimization.

Key words: human dignity, social norms, rehabilitation, delinquency, violence

Środowisko rodzinne jako podstawowy czynnik rozwoju człowieka

Wstęp

Człowiek przychodzi na świat w rodzinie. Oczywiście jest, że z tego powodu środowisko jest ważne w życiu każdej jednostki. Kwestię rodziny można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. W tym opracowaniu omówione zostanie zagadnienie środowiska rodzinnego jako podstawowej przestrzeni życia człowieka i istotny czynnik rozwoju osobowego. Rodzina pełni wiele funkcji, a ich realizacja rzutuje na rozwój jej członków. To, kim człowiek będzie w przyszłości, w dużej mierze zależy od pierwotnego środowiska, czyli rodziny, a w szczególności: w jaki sposób ono funkcjonuje?

Na kształtowanie się usposobienia młodego człowieka ma wpływ przede wszystkim to, w jakiej rodzinie się urodzi, jakie są w niej preferencje, style wychowania, sylwetki rodzicielskie, wzory i modele realizowanych ról. Rodzina oddziałuje na jednostkę najdłużej, pozostawiając w niej głębokie ślady. To w rodzinie rodzą się podstawowe więzi emocjonalne i kształtują stosunki społeczne. Dzieci, biorąc czynny udział w życiu rodziny, powinny poznawać role i zapoznać się ze wzorami zachowań, normami oraz zasadami postępowania społecznego. Dziecko, będąc częścią rodziny, czerpie wiedzę również o świecie zewnętrznym wobec rodziny. Opiekunowie są pierwszymi osobami, których dziecko poznaje. Oni są pierwszymi uczestnikami wysyłanych przez niego sygnałów. W związku z tym tak ważny jest jej wpływ na

młodego „pochłaniającego” świat człowieka. To od rodziny zależy dalsze jego rozumienie i postępowanie w otaczającym go świecie¹.

W kontekście specyfiki niniejszego opracowania, a więc ujęcia środowiska rodzinnego jako podstawowego czynnika rozwoju człowieka, zasadne jest zdefiniowanie rodziny, określenia jej funkcji oraz środowiska społecznego i kulturowego. Zwrócona zostanie szczególna uwaga na rodzinę jako pierwotne środowisko, z położonym akcentem na ujęcie rodziny jako przestrzeni życiowej człowieka.

Pojęcie rodziny w świetle literatury

Rodzina (ang. *family*, fr. *famille*, niem. *Familie*, ros. *semia*) zasadniczo określa się mianem podstawowej komórki społeczeństwa. Najczęściej określana jest jako grupa złożona z osób połączonych stosunkiem małżeńskim i rodzicielskim. Rodzinę można ujmować w kategorii grupy społecznej oraz instytucji społecznej. Jest to grupa związana stosunkami małżeństwa, pokrewieństwa i rodzicielskimi, utrzymująca ciągłość biologiczną i kulturową społeczeństwa. Jest instytucją formalną, ponieważ istnieją przepisy i prawa regulujące jej działanie i funkcjonowanie, oraz instytucją społeczną, ponieważ życie rodzinne jest uregulowane według pewnych, obowiązujących w danej kulturze wzorów i norm. Określone są role członków rodziny i wzory pokrewieństwa

Rodzina jako mała grupa społeczna stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki. Oparta jest na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną. Wśród innych grup rodzinę wyróżnia współwystępowanie następujących cech: wspólne zamieszkanie członków, wspólne nazwisko, wspólna własność, ciągłość biologiczna i wspólna kultura duchowa wyrastająca na gruncie miłości. Doniosłość rodziny dla każdego spo-

¹ H. Cudak, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999, s. 2.

łeczeństwa zasadza się na dwóch podstawowych faktach, określanych jednocześnie podstawowymi funkcjami rodziny. Jest to jedyna grupa rozrodcza, co oznacza, że tylko rodzina rozmnaża się nie przez przyjmowanie członków z zewnątrz, lecz przez rodzenie dzieci. Utrzymuje zatem ciągłość biologiczną społeczeństwa. Drugi fakt jest taki, że ta wspólnota stanowi najważniejszą instytucję przekazującą podstawowy zrab dziedzictwa kulturowego szerszych zbiorowości; w początkowym okresie życia człowieka rola ta wydaje się niezastąpiona².

Rodzina, z socjologicznego punktu widzenia, stanowi grupę złożoną z osób połączonych stosunkiem małżeństwa oraz stosunkiem rodzice – dzieci. W związku z tym role poszczególnych członków są określane nie tylko przez wzajemne zaangażowanie, lecz również przez szersze zbiorowości. Ujęcie rodziny jako instytucji społecznej rozumiane jest jako pewne normy regulujące współżycie seksualne, wydawanie na świat dzieci i ich wychowanie oraz linie pokrewieństwa, dziedziczenia majątku i współdziałanie w ramach gospodarstwa domowego. Ponadto oznacza to jej formalne ustanowienie i funkcjonowanie według określonych norm społecznych w ramach danego systemu społecznej kontroli³. Rodzina jest instytucją, ale wielu autorów podkreśla, że jest wspólnotą oraz grupą nieformalną, która charakteryzuje się więziami uczuciowymi i stosunkami osobowymi. Ten duchowy wymiar rodziny kształtuje zażyłość, poufność i płodność. Rodzinę, jako wspólnotę, wyróżniają określone cechy: wypływa z natury ludzkiej, a nie jest dziełem umowy społecznej, wymaga od swoich członków integralnego zespolenia celów, działań i dążeń podejmowanych dobrowolnie, rządzi się miłością, daje swym członkom wiele radości i przyjemności wspólnotowych, a także uspołecznienia uczucia i dążenia swych członków. Każda rodzina posiada własną strukturę, czyli stałe ramy, wewnątrz których przebiega życie i które tworzą: formy instytucjonalne tworzące małżeństwo i rządzące nim wzory wyboru współmałżonka, wiek uznany za odpowiedni do zawarcia małżeństwa, instytucjonalne formy zawarcia związku i jego ewen-

² F. Adamski, *Małżeństwo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. III, Warszawa 2004, s. 306.

³ Tamże.

tualne rozwiązania, liczbę partnerów w małżeństwie, liczbę pokoleń w rodzinie, wzory regulujące współżycie wewnątrz rodziny oraz wyznaczające hierarchię władzy i autorytetu, układ wzajemnie powiązanych ról małżonków i dzieci, strukturę dziedziczenia majątku, władzy i nazwiska, cykle życia małżeńsko-rodzinnego oraz charakter źródła utrzymania rodziny i środowiska zamieszkania⁴.

Biorąc pod uwagę typ organizacyjny, wyróżnia się kilka rodzajów rodzin, są to: rodzina małżeńska (składająca się z męża i żony oraz ich dzieci), rodzina poligamiczna (składa się z kilku związków małżeńskich połączonych w jedną zbiorowość rodzinną), rodzina poszerzona, wielopokoleniowa, duża (składa się z dwóch lub więcej rodzin nuklearnych podporządkowanych organizacyjnie jednemu kierownictwu rodzinnemu) oraz zmodyfikowana rodzina poszerzona, która stanowi związek rodzin nuklearnych częściowo od siebie zależnych. Innym kryterium podziału może być charakter źródła utrzymania i środowiska zamieszkania rodziny. Wśród nich wyróżnia się rodzinę chłopską, w której wyłącznym źródłem utrzymania jest gospodarstwo wiejskie; rodzinę robotniczą – utrzymuje się z pracy fizycznej najemnej; rodzinę rzemieślniczą, w której źródłem utrzymania jest własny rzemieślniczy zakład pracy; rodzinę inteligencką – członkowie pracują umysłowo i uczestniczą w kulturze; rodzinę miejską, w której środowiskiem zamieszkania jest miasto i prowadzony jest miejski tryb życia, oraz rodzinę wiejską, wyodrębnioną również na podstawie miejsca zamieszkania.

Biorąc pod uwagę jednolitość lub niejednolitość grupy rodzinnej, wyróżnić można: rodzinę pełną (składająca się z rodziców i ich potomstwa), rodzinę zrekonstruowaną (gdy przynajmniej jeden z rodziców nie jest związany biologicznie z dzieckiem i pełni rolę przybranego rodzica w stosunku do pasierba), rodzinę adopcyjną (kiedy dziecko nie jest związane biologicznie z rodzicami, ale na mocy formalnie przeprowadzonego przysposobienia staje się jej członkiem) oraz rodzinę zastępczą (w której obowiązki opiekuńczo-wychowawcze sprawują osoby spokrewnione lub niespokrewnione z dzieckiem). Ogólnie rzecz ujmując, stwierdza się również pewne odstępstwa od tradycyjnej

⁴ Tamże, s. 307-308.

rodziny. Do takich rodzin zaliczyć można rodzinę adopcyjną, zrekonstruowaną czy zastępczą, które wcześniej zostały omówione, rodzinę dysfunkcyjną, która nie realizuje społecznie określonej roli rodzicielskiej lub redefiniuje tę rolę w sposób niebudzący społecznej akceptacji, czyli nie wypełnia należycie jednej lub wielu funkcji. Niewydolność funkcji rodzinnych związana może być z trudnymi warunkami społeczno-ekonomicznymi i kulturowymi, uzależnieniami, zaburzoną strukturą rodziny lub niskimi kompetencjami rodzicielskimi. Innym typem rodzin jest rodzina migracyjna, czyli rozłączona z powodu migracji zagranicznej rodzica lub obojga rodziców. Kolejnym typem jest rodzina niepełna. To szeroko rozumiane określenie – matka lub ojciec samotnie wychowują dziecko lub dzieci, bez udziału lub przy ograniczonym udziale współmałżonka. Rodzina ryzyka to kolejny typ, charakteryzujący się tworzeniem i warunkowaniem istnienia społeczeństwa ryzyka, charakterystycznego dla cywilizacji zachodnioeuropejskiej przełomu II i III tysiąclecia. Ryzyko rozumiane jest jako sytuacja, w której podejmowanie działań nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Kolejnym typem jest rodzina toksyczna, czyli rodzina dysfunkcyjna o charakterystycznych cechach. Toksyczność oznacza emocjonalne wyniszczenie jej członków i wiąże się z występowaniem z pewną częstotliwością co najmniej jednego z rodzajów przemocy lub zaniedbywania⁵.

Teoria strukturalno-funkcjonalna traktuje rodzinę jako podsystem społeczny, który jest podporządkowany systemowi całościowemu. W ramach tej teorii analizuje się rolę każdego członka rodziny oraz układ ról, który umożliwi funkcjonowanie rodziny i systemu całościowego. Oczekiwania wobec rodziny dotyczą reprodukcji i konformizmu wobec norm społecznych, czyli socjalizacji członków zgodnie z istniejącymi ustaleniami społecznymi. Rodzina ofiarowuje członkom formowanie osobowości, zdobywanie statusu oraz wsparcie emocjonalne. Kolejna socjologiczna teoria nazwana została sytuacyjną i traktuje rodzinę jako pewną sytuację społeczną wyznaczającą zachowanie jej członków, gdzie bada się jej odniesienie do środowiska i warunków zewnętrznych. Natomiast w teorii instytucjonalnej rodzina traktowana

⁵ Tamże, s. 307-320.

jest jako instytucja historyczna, w której kształtuje się pewien system wartości i potrzeb ludzkich, w niej są też spełniane określone zadania, chociażby ekonomiczne czy prokreacyjne. Rodzina ma za zadanie zaspokoić owe potrzeby, natomiast formy zaspokojenia zależne są od wpływów środowiska kulturowego. Ostatnią teorią wyłonioną przez socjologów jest teoria rozwojowa, w której rodzina traktowana jest jako pewnego rodzaju pole interakcji przybierającej określone formy, w zależności od cykli życia jej członków. Ponadto pełnione role ulegają zmianie razem ze zmianą ich wieku i składem rodziny, ich strukturą i zmiennością ról w rodzinie pochodzenia i w rodzinie prokreacji⁶.

Reasumując, należy stwierdzić, że określenia dotyczące rodziny są liczne, poza tym bardzo rozbudowane i uwzględniają różne aspekty. Liczne badania nad rodziną oraz wielość definicji doprowadziły do wyłonienia różnych teorii dotyczących jej funkcjonowania. Najbardziej znane to teorie: interakcyjna, strukturalno-funkcjonalna, sytuacyjna, instytucjonalna i rozwojowa. W teorii interakcyjnej rodzinę pojmuje się jako jedność, czyli całość złożoną z wywierających na siebie wpływ, dokonywanych przez realizację ról bazujących na normach, które jednostka identyfikuje z normami swoich grup odniesienia, na przykład z rodziną rozszerzoną. Pojęciami ją opisującymi są: spójność, stabilność, solidarność, porządek oraz względna stałość. Integracja ma przede wszystkim znaczenie dla egzystencji rodziny i w większości przypadków pozostaje w zależności i jest wspierana przez środowisko, w którym rodzina żyje.

Środowisko jako przestrzeń życia człowieka

Środowisko to przestrzeń życiowa obejmująca różnego rodzaju wpływy psychiczne, społeczne, kulturowe, ekonomiczne i inne. To otoczenie, które oddziałuje na jednostkę przez cały bieg jej życia. Jest

⁶ A.W. Janke, S. Kawula, *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, w: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 1998, s. 23-24.

zespołem warunków, rzeczy i osób, wartości, w których człowiek żyje. Wywiera ono wpływ na rozwój osobowy. W literaturze przedmiotu wyróżnia się środowisko przyrodnicze, społeczne, kulturowe, wychowawcze itp. Środowisko społeczne to ogół jednostek i grup, z którymi jednostka styka się bezpośrednio lub pośrednio. Składnikami środowiska społecznego są więc ludzie mający ze sobą styczność i oddziaływujący na siebie wzajemnie w trakcie interakcji przyjmującej formę współdziałania, pomocy wzajemnej, oddziaływań socjalizacyjnych, wychowawczych itp. Szczególną formą środowiska społecznego jest środowisko kulturowe i wychowawcze. Tworzą go poszczególne jednostki lub zespoły osób, które świadomie wpływają na rozwój psychiczny, kulturowy i duchowy wychowanków, kształtując w ten sposób osobowość młodego pokolenia. Najogólniej mówiąc, jest to ogół sytuacji wychowawczych – zespół podniet, czynników i sytuacji, wyzwalających w duszy dziecka energie twórcze i przeżycia, z których buduje ono swój świat wewnętrzny i które je pobudzają do aktywności, właściwej poszczególnym fazom rozwoju. Cały proces rozwoju człowieka przebiega w otoczeniu społecznym i kulturowym. Gdyby człowiek nie obcował z innymi ludźmi, nigdy nie stałby się człowiekiem w pełnym tego słowa znaczeniu. Tylko zespolony we właściwy sposób z innymi ludźmi, może sobie wytworzyć właściwy obraz samego siebie, swych dążeń i celów życiowych, może wreszcie doznawać trwałego poczucia szczęścia, jakie zapewnia zadowolenie z własnego życia. Dokonuje się to w procesie właściwej socjalizacji. Społeczeństwo ludzi dorosłych powinno pomagać młodemu pokoleniu w przyjęciu właściwych postaw wobec innych ludzi i całego otoczenia. Jedynie bowiem tą drogą może on rozwijać się i wzbogacać własną osobowość, stawać się dojrzałym i wartościowym członkiem społeczeństwa, który będzie mógł wpływać w sposób konstruktywny na rozwój i wzbogacanie form życia społecznego.

Środowisko w niniejszej pracy rozumiane jest jako przestrzeń życia człowieka, dlatego najpierw wyjaśniona została definicja środowiska, następnie omówione zostało środowisko wychowawcze, a w dalszej kolejności – środowisko rodzinne. Józef Pieter określił środowisko jako to wszystko, co leży poza obrębem danego organizmu, na zewnątrz tego, z czego wynika teza, iż organizm uzależniony jest od śro-

dowiska⁷. Każdy organizm żyje zatem w jakimś środowisku i bez znajomości tegoż jego życie byłoby zupełnie niezrozumiałe⁸. Środowisko jest podstawową kategorią pojęciową w polskiej pedagogice społecznej i może być postrzegane jako struktura zewnętrzna wobec jednostki lub jako przestrzeń psychospołeczna, czyli źródło intersubiektywnych czynników współwyznaczających rozwój człowieka. Środowisko jest pojęciem dynamicznymi może być ujmowane w perspektywie czasu – czas historyczny, społeczny, pokoleniowy czy współczesny – i przestrzeni, czyli tak, jak rozumiane jest w tej pracy – jako na przykład miejsce zamieszkania, instytucje, infrastruktura. Podstawowe kategorie klasyfikacyjne wyprowadzone według różnych kryteriów to środowisko lokalne, wychowawcze, społeczne, kulturowe, naturalne, intencjonalne, pierwotne, miejskie lub wiejskie, rodzinne, instytucji i tym podobne⁹. Według Heleny Radlińskiej środowisko jest zespołem warunków, pośród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez dłuższy czas¹⁰. Natomiast Aleksander Kamiński definiuje środowisko jako wszystkie elementy otaczającej struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które oddziałują na człowieka stale lub przez pewien czas, ale ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podmiot¹¹.

Środowisku rozumianemu w odniesieniu do człowieka warto przyrzeć się nieco dokładniej, gdyż środowisko każdego organizmu jest inne, swoiste, specyficzne. Każde środowisko odpowiada w jakimś stopniu danemu gatunkowi, niekiedy nawet danemu organizmowi. Ponadto środowisko jest zawsze czyjeś, a więc jest odpowiednikiem ogółu cech budowy i czynności organizmu. W odniesieniu do człowieka jest odpowiednikiem cech psychicznych, przede wszystkim

⁷ J. Pieter, *Środowisko wychowawcze*, Katowice 1972, s. 11.

⁸ Tamże, s. 40.

⁹ *Środowisko*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 405.

¹⁰ H. Radlińska, *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego*, Wrocław 1935, s. 20.

¹¹ A. Kamiński, *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Warszawa 1976, s. 14.

w postaci zdolności, uzdolnień, zainteresowań oraz potrzeb specyficznie ludzkich¹².

Wychowanie elementem środowiska człowieka

Środowisko wychowawcze to całość procesów ekologicznych, ekonomicznych, politycznych, społecznych, kulturalno-oświatowych i instytucjonalnych w ich wzajemnych związkach i zależnościach. W tym rozumieniu środowisko jest przestrzenią, w której społeczeństwo realizuje różne formy działalności, tworząc w ten sposób warunki własnego życia oraz zaspokajania materialnych i duchowych potrzeb. Zasadnicze środowiska wychowawcze to rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza. Rodzina stanowi integralną część każdego społeczeństwa. Jest jego najmniejszą, a zarazem podstawową komórką. Stanowi środowisko życiowe niemal każdego człowieka. Elementy systemu rodzinnego to grupa współzależnych od siebie osobników związanych ze sobą przez historię, więzi emocjonalne i określone strategie działania, które służą zarówno zaspokajaniu potrzeb rodziny, jak i ich samych. Elementy te to: reguły panujące w rodzinie, role, stopień otwartości itd. Zadaniem rodziny jest przygotowywanie dzieci do wejścia w życie społeczne, wychowanie i pielęgnowanie oraz zapewnienie im odpowiedniego startu życiowego, a także prowadzenie gospodarstwa domowego zaspokajającego potrzeby członków rodziny i sprawowanie pieczy nad życiem członków rodziny oraz ich zachowaniem, kulturą, zdrowiem i trudnościami życiowymi.

W dalszej kolejności należy zdefiniować środowisko wychowawcze. Pieter określił je jako „złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swego życia”¹³. Natomiast Stanisław Kowalski uznał środowisko za społecznie kontrolowany i ukierunkowany na realizację celów wychowawczych

¹² J. Pieter, *Środowisko wychowawcze*, Katowice 1972, s. 39-41.

¹³ Tenże, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960, s. 49.

system bodźców przyrodniczych, społecznych i kulturowych¹⁴. Według Edmunda Trempały środowisko wychowawcze jest obszarem działalności, na którym bodźce są kontrolowane i ukierunkowane zgodnie z celem wychowawczym, wywołując przy tym trwałą zmianę w zachowaniu osobnika¹⁵. Maria Przetacznikowa natomiast określiła środowisko wychowawcze jako tę część otoczenia i świata, w którym jednostka żyje, która tworzy układ czynników ekologicznych oddziałujących w sposób bezpośredni lub pośredni na jednostkę w taki sposób, że zostają osiągnięte określone skutki wychowania¹⁶. Powyższe definicje uzupełniają określone przez Heliodora Muszyńskiego funkcje, które powinno spełniać prawidłowo zorganizowane pod względem wychowawczym środowisko, a mianowicie: organizowanie i kierowanie aktywnością dzieci i młodzieży, społeczny nadzór i kontrola, opieka społeczna i zapewnienie warunków życia, organizowanie kontaktu z kulturą i nauką, organizowanie warunków rekreacji, ukierunkowanie na przyszłość oraz wdrażanie do samorozwoju i samorealizacji¹⁷.

Środowisko wychowawcze nieco inaczej scharakteryzowali Anna Przecławaska i Wiesław Theiss, którzy stwierdzili, że jest nim nie tylko to, co się dzieje w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych. Nowe w tym ujęciu jest nakładanie się przy rozpatrywaniu wpływu wychowawczego i struktury środowiska wymiaru lokalnego i globalnego; wielowymiarowość środowiska przejawiająca się przede wszystkim w tym, że jest ono zarówno źródłem, formą, jak i celem edukacji; eksponowanie warstwy aksjologicznej, ujawniającej się przede wszystkim w wizji nowego człowieka: odpowiedzialnego, świadomego, tolerancyjnego, aktywnego, twórczego; uznanie polityki i prawa jako istotnych elementów; wspólnotowy charakter środowiska; personalizacja środowiska; umiejscowienie

¹⁴ S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1976, s. 36.

¹⁵ E. Trempała, *Wychowanie w środowisku szkoły*, Bydgoszcz 1974, s. 27.

¹⁶ M. Przetacznikowa, *Charakterystyka środowiska wychowawczego*, w: *Psychologia wychowawcza*, M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Warszawa 1980, s. 23.

¹⁷ H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Warszawa 1972, s. 22.

wienie w przestrzeni środowiskowej przekazu pośredniego, a więc między innymi treści telewizji, filmów, sieci internetowej, kształtujące świadomość medialną odbiorców; nadanie szczególnej rangi relacjom międzyludzkim w sferach – informacyjnej i działaniowej¹⁸.

Mając na uwadze typologię środowisk wychowawczych, można wyodrębnić sześć prób ich klasyfikowania. Pierwszy podział, biorący pod uwagę genezę i charakter bodźców, wyodrębnia trzy rodzaje środowisk: naturalne (obejmujące ziemię z jej zasobami i ukształtowaniem, klimat, florę, faunę), środowisko społeczne (obejmuje ludzi i stosunki w nim występujące), natomiast trzecie to środowisko kulturowe, obejmujące człowieka w ujęciu historycznym, materialnym i duchowym¹⁹. Druga typologia dotyczy podziału ze względu na cechy terytorialne. Wyróżnia się kategorię wsi i miasta, a w ich obrębie wyodrębnia się podkategorie oraz pewne cechy jakościowe²⁰. Kolejna typologia wyróżniona została ze względu na bezpośrednie lub pośrednie oddziaływanie czynników środowiska. Wyszczególnione zostały tu trzy kręgi środowiskowe: środowisko okoliczne, czyli całość warunków środowiskowych, środowisko miejscowe – dana miejscowość, a także środowisko indywidualne, czyli dom czy szkoła²¹. Następną typologią wyszczególnioną została ze względu na charakter dominujących więzi społecznych. Można wyodrębnić więzi naturalne, spontaniczne, celowe oraz sformalizowane²². Typologia piąta wydzielona jest ze względu na rodzaj bodźców wychowawczych, charakter oddziaływań i występujący układ stosunków społecznych. Przeclawski wyróżnił trzy grupy środowisk: instytucje wychowania naturalnego, instytucje wychowania intencjonalnego oraz instytucje wychowania pośredniego²³. Ostatnia typologia uwzględniła genezę i rodzaj bodźców oraz stopień intencjonalności oddziaływań,

¹⁸ A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa 2000, s. 72-91.

¹⁹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, s. 76.

²⁰ *Środowisko*, dz. cyt., s. 432.

²¹ J. Pieter, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960, s. 144-146.

²² *Środowisko*, dz. cyt., s. 433.

²³ K. Przeclawski, *Instytucje wychowania w wielkim mieście*, Warszawa 1971, s. 33-34.

stopień bezpośredniości oddziaływań, wiek wychowanków oraz relację środowisk²⁴.

Rodzina podstawowym środowiskiem rozwoju człowieka

Najważniejszym środowiskiem wychowawczym każdego człowieka jest pierwsze, z którym ma ono styczność, czyli środowisko domowe, rodzinne. Dom rozumiany stanowi tu zobiektywizowany wyraz życia rodzinnego i więzi rodzinnej oraz widoczne miejsce, w którym toczy się życie rodzinne²⁵. Rodzina została zdefiniowana w podrozdziale poprzednim²⁶, dlatego treści te dublowane nie będą, natomiast dom rodzinny rozumieć należy jako wspólne miejsce współżycia ze sobą ludzi blisko spokrewnionych, siedziba pierwotna dla dzieci, które mają już swoje domy²⁷. Środowisko domowe wskazuje natomiast na ciągłość możliwych lub rzeczywistych oddziaływań ludzi i ich osobowości, ich trybu życia, rzeczy, przestrzeni, urządzeń, powietrza i ogólnych warunków klimatycznych²⁸. Wpływ rodziny i jej środowiska wychowawczego jest bardzo silny, ponieważ stanowi ona fundament rozwoju. Jest środowiskiem, której ważność, miejsce i rola są niezwykle istotne w społeczeństwie.

W środowisku rodzinnym dzieci uczą się i wychowują poprzez realny udział w życiu rodziny. Uczą się zarówno przystosowania społecznego, poznają elementarne wartości, jak i przyswajają najistotniejsze postawy społeczne. Dlatego też ważna jest atmosfera panująca w rodzinie, ponieważ kształtuje ona określone postawy²⁹. Pierwsi na

²⁴ E. Trempała, *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Bydgoszcz 1988, s. 77-78.

²⁵ J. Pieter, *Poznawanie środowiska...*, dz. cyt., s. 123.

²⁶ Patrz: rozdział 1.

²⁷ J. Pieter, *Poznawanie środowiska...*, dz. cyt., s. 123.

²⁸ Tamże, s. 123-124.

²⁹ U. Tarnowska-Jakóbiec, *Wpływ środowiska wychowawczego na rozwój dziecka, w: Środowiska wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*, Słupsk 1997, s. 43.

kształtowanie osobowości dziecka mają wpływ rodzice. To ich działania są pierwszymi bodźcami emocjonalnymi. Siła przywiązania i płynących z niego wartości zależą od tego, z jakich doświadczeń powstaje i w jakich warunkach się rozwija. Oddziaływanie rodziny jest najbardziej intensywne w okresie, kiedy układ nerwowy i psychika dziecka jest plastyczna i kiedy jest na etapie łatwości uczenia się. W rodzinie rozwijają się i zaspokajane są potrzeby intymnego współżycia i emocjonalnego oddźwięku. Jednostki znajdują tam oparcie i wzmocnienie, poczucie bezpieczeństwa i równowagę psychiczną³⁰.

W środowisku rodzinnym realizowana jest funkcja socjalizacyjno-wychowawcza, kiedy to następuje przekazanie potomstwu wiedzy o świecie przyrodniczym i społecznym, wdrażanie nawyków i umiejętności posługiwania się przedmiotami otaczającego świata, wdrażanie zachowania i działania adekwatnego do wymogów społecznych danej społeczności, przekazanie systemu wartości uznawanych i stosowanych przez daną społeczność oraz wskazanie dorobku kultury duchowej społeczeństwa³¹.

Środowisko rodzinne jest miejscem, gdzie dziecko uczy się poznawania siebie i otaczającego świata. Poszerzają się jego doświadczenia poprzez kontakt z rodzicami i rodzeństwem, przez co powstają u dziecka różnorodne impulsy wewnętrzne pobudzające do działania. Ponadto środowisko rodzinne kształtuje podstawowe umiejętności i nawyki zachowań w sposób zgodny z oczekiwaniami społecznymi. Istotne jest również przekazanie właściwych wartości³². Prawidłowo funkcjonujące środowisko rodzinne prowadzi do uwewnętrznienia i internalizacji pożądaných wzorców zachowań, przez co proces socjalizacji w rodzinie umożliwia jednostce przygotowanie się do pełnienia właściwych ról społecznych, ponieważ to w rodzinie dziecko uczy się najbardziej istotnych form współżycia i zachowań społecznych, ważnych w życiu rodzinnym oraz oczekiwanych przez szersze społeczeństwo. Ponadto środowisko rodzinne rozwija w dziecku pierwsze wyob-

³⁰ Tamże.

³¹ Z. Tyszka, *Mikro- i makrosocjalne uwarunkowania procesów socjalizacyjno-wychowawczych w rodzinie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 3, s. 3-14.

³² U. Tarnowska-Jakóbiec, *Wpływ środowiska wychowawczego...*, dz. cyt., s. 45.

rażenia o własnym miejscu w życiu społecznym. W rodzinie kształtują się także podstawowe cechy charakteru, między innymi uczynność, obowiązkowość, krytycyzm, samokrytycyzm, takt, delikatność, poczucie godności czy egoizm, pasożytnictwo³³.

W środowisku rodzinnym istotne są również więzi społeczne. Najważniejszą cechą dobrej rodziny jest poczucie więzi społecznej, która łączy wszystkich jej członków. Wiąż ta polega na przeżywaniu sympatii i poczuciu wspólnoty, która wzmacnia się w wyniku bezpośredniego obcowania członków rodziny. Dzięki tej właśnie specyficznej więzi uczuciowej rodzina stanowi podstawowe ogniwo w procesie socjalizacji dziecka, a także wywiera spontaniczny i głęboki wpływ wychowawczy na dzieci i to nawet wówczas, gdy nie stawia sobie celu w kategoriach świadomie podejmowanych zadań³⁴. Środowisko rodzinne jest zatem środowiskiem najwyraźniej kształtującym osobowość jednostki. Rezultatem wychowania rodzinnego, jak pisze U. Tarnowska-Jakóbiec, może być dobre przygotowanie dziecka do życia społecznego w przyszłości, do liczenia się z potrzebami innych i kulturalnego współżycia z nimi³⁵.

Kolejnym środowiskiem wychowawczym jednostki jest środowisko szkolne, które obejmuje ogół tych warunków środowiskowych ucznia, które wiążą się z faktem, że uczęszcza on do szkoły. Zaliczyć tu można stopień organizacyjny szkoły, wyposażenie w urządzenia i pomoce szkolne, wykształcenie grona nauczycielskiego, warunki pracy, przeciętne obciążenie zarobkowe nauczycieli, aktywność pedagogiczną nauczycieli, stan opieki szkolnej nad uczniem, poziom i selekcję uczniów-kolegów dziecka, skład i charakter grupy koleżeńkiej ucznia, warunki współżycia z kolegami, stan organizacji młodzieżowych na terenie szkoły, imprezy oświatowe i rozrywkowe przez nie urządzane, świetlice szkolne, wycieczki, kontakty z innymi szkołami. Środowisko szkolne jest doniosłe ze względu na stały wzrost liczby lat spędzanych w szkole. Rola środowiska szkolnego staje się ważniejsza,

³³ Tamże, s. 45-46.

³⁴ M. Tyszkowa, *Charakterystyka typowych środowisk wychowawczych*, Wkładka NURT 1992, nr 6(11), s. 325.

³⁵ U. Tarnowska-Jakóbiec, *Wpływ środowiska wychowawczego...*, dz. cyt., s. 52.

kiedy dziecko dojrzewa, kiedy narastają jego obowiązki szkolne i rozwijają się kontakty z kolegami ze szkoły³⁶.

Zakończenie

Właściwy rozwój człowieka w każdym wypadku dokonuje się dzięki drugiemu człowiekowi poprzez naturalną wielość czynników wpływających na postawy i całe wychowanie. Rodzina, grupa rówieśnicza i szkoła jako nieprzypadkowe zespoły osób i relacji rozwój ten umożliwiają w sposób szczególny. Najpierw małe dziecko kształtuje swoje postawy poprzez naśladowanie wzorów dostarczanych mu przez rodziców i starsze rodzeństwo. Dorastając, uczy się współżyć i współdziałać w rodzinie już nie tylko na zasadzie naśladownictwa rodziców, ale na podstawie identyfikacji z ich wzorami i postawami. Wykształcone formy społecznego zachowania się dziecka w rodzinie będą nabierały coraz dojrzalszego zachowania w środowiskach pozarodzinnych specjalnie do tego powołanych. Do nich należą przede wszystkim cały system szkolny wraz z grupami rówieśniczymi oraz wszystko to, co składa się na pojęcie kultury masowej, a także przez formy organizowania czasu dzieciom i młodzieży. Od wartości wpływów wychowawczych tych organizacji i instytucji zależy w dużej mierze, czy wysiłek wychowawczy rodziny w kształtowaniu postaw społecznych, w tym również abstynenckich, będzie owocny.

Reasumując, można stwierdzić, że środowisko rodzinne jest podstawową przestrzenią życia człowieka. Organem o niezłomnej wartości, której aktualność jest nieodwracalna, wynikiem czego jest tworzenie przez nią więzi emocjonalnych i społecznych, które są wyznacznikiem wychowania. Dzięki właściwemu wychowaniu i stosownym relacjom wewnątrzrodzinnym jest to najskuteczniejsza nauka jednostki w budowaniu więzi, również poza rodziną. Jednak rolę tę wypełniać można tylko i wyłącznie dzięki swojej zdolności do ciągłego przystosowania się do otaczającej rzeczywistości.

³⁶ J. Pieter, *Poznawanie środowiska...*, dz. cyt., s. 169-170.

Bibliografia

- Adamski F., *Matżeństwo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. III, Warszawa 2004.
- Cudak H., *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999.
- Janke A.W., Kawula S., *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, w: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 1998.
- Kamiński A., *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Warszawa 1976.
- Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1976.
- Muszyński H., *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Warszawa 1972.
- Pieter J., *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960.
- Pieter J., *Środowisko wychowawcze*, Katowice 1972.
- Przećławska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa 2000.
- Przećławski K., *Instytucje wychowania w wielkim mieście*, Warszawa 1971.
- Przetacznikowa M., *Charakterystyka środowiska wychowawczego*, w: *Psychologia wychowawcza*, M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Warszawa 1980.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego*, Wrocław 1935.
- Tarnowska-Jakóbiec U., *Wpływ środowiska wychowawczego na rozwój dziecka*, w: *Środowiska wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*, Słupsk 1997.
- Trempała E., *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Bydgoszcz 1988.
- Trempała E., *Wychowanie w środowisku szkoły*, Bydgoszcz 1974.
- Tyszka Z., *Mikro- i makrospołeczne uwarunkowania procesów socjalizacyjno-wychowawczych w rodzinie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984.
- Tyszkowa M., *Charakterystyka typowych środowisk wychowawczych*, Wkładka NURT 1992, nr 6 (11).
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.

Streszczenie

Wychowanie dokonuje się przy współudziale w życiu rodzinnym. Dzieje się tak poprzez obopólną zażyłość poszczególnych członków rodziny, obserwowanie przez dzieci zachowania dorosłych, branie z nich przykładu, poprzez zachodzące różnego rodzaju interakcje. Forma tych interakcji uzależniona jest od gatunku, różnorodności i siły bodźców występujących w codziennym życiu rodzinnym. Byt w rodzinie to wielopłaszczyznowe oddziaływanie członków rodziny na siebie, to budowanie systemu wartości uznawanych przez członków rodziny, to wspólne projektowanie i realizacja zadań opartych na celach i marzeniach. W powyższym opracowaniu zwrócono uwagę na rodzinę będącą pierwotnym środowiskiem rozumianym jako przestrzeń życia człowieka, dlatego najpierw wyjaśniona została typologia rodziny, kolejno definicja środowiska, następnie omówione środowisko wychowawcze, a w dalszej kolejności – środowisko rodzinne.

Słowa kluczowe: rodzina, środowisko, wychowanie

Family environment as a basic factor in human development

Summary

The upbringing is taking place through participation in the family life. By mutual intimacy of individual family members, observing by children keeping adults, taking from them the authority, through occurring interactions of different kind. The form of these interactions is made conditional on the kind, the diversity and the strength of stimuli appearing in the everyday family life. Existence in the family it is a multilevel influence of family members on oneself, it is building a system of values up recognised by family members, these are a joint design and an execution of tasks based on cells and dreams. In the above study they kept an eye on the family as the primitive circle understood as the space lives of the man, therefore at first a typology of the family was explained, one by one definition of the environment, next an education environment was discussed, and later – home environment.

Key words: family, environment, upbringing

Konsekwencje pragmatyzacji świadomości w okresie dorastania

Wstęp

Mamy XXI wiek. Zmiany technologiczne, rozwój gałęzi przemysłowych, informacyjnych, medycznych przeszedł najśmielsze oczekiwania. Jeszcze w latach 80-tych XX wieku w Polsce korzystaliśmy z telefonów stacjonarnych, u telefonistek zamawiane były rozmowy np. z innymi krajami. W domu pranie odbywało się za pomocą pralki Frani, rodzina oglądała programy telewizyjne dostępne w telewizji publicznej na dwóch programach. Dzieci i młodzież po lekcjach spotykała się na ogólnodostępnych placach zabaw, boiskach, klubach czy lekcjach dodatkowych. W sferze marzeń było wiele rzeczy. Modne ubrania często przerabiało się w domu, aby nadać im nowy fason. Młodzież próbowała zabłysnąć umiejętnościami, np. sportowymi, muzycznymi, poetyckimi. Niektórzy stawiali na „siłę” i zachowania agresywne.

Aktualne analizy pedagogiczne i socjologiczne zajmujące się młodzieżą podają, iż ma ona niebywałe szanse rozwojowe, daleko większe od pokolenia swoich rodziców. W każdym domu znajduje się telewizor z pilotem; odsetek gospodarstw domowych posiadających komputer systematycznie wzrasta. W 2014 roku prawie 10 mln gospodarstw domowych (77%) było wyposażonych w komputer¹, w tym 74% ma dostęp do internetu².

ELŻBIETA JURAK – mgr, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ *Spotecznośćwo informacyjne w Polsce w 2014 r.*, GUS, s. 2.

² Tamże.

Tylko 9,2% gospodarstw domowych nie ma samochodu z przyczyn finansowych³. Tak więc dzieci mogą być dowożone przez rodziców na zajęcia lekcyjne czy też lekcje dodatkowe. W domu rodzinnym jest wiele udogodnień: pralka automatyczna, zmywarka, pomocny sprzęt AGD, który pozwala zrobić szybciej, lepiej, częściej. Można powiedzieć, iż młodzież ma wszystko. Jednak czy te wszystkie udogodnienia wpływają pozytywnie na dorastającą młodzież?

Charakterystyka rozwojowa wieku dorastania

Adolescencja⁴ (z łac. *adolescere*, co znaczy wzrastanie ku dojrzałości) jest okresem zmian w życiu młodego człowieka. Kończy się dzieciństwo, rozpoczyna droga ku dorosłości. Na przełomie XIX i XX wieku wyodrębniono ten okres życia i rozpoczęto nad nim badania. Po II wojnie światowej, kiedy przyrost naturalny znacznie się powiększył, zainteresowanie badaczy młodzieżą się zwiększyło. Jako grupa społeczna stała się atrakcyjna dla naukowców.

Okres adolescencji dzieli się na dwie fazy – dorastanie (wczesna adolescencja) oraz młodość (późna adolescencja). Wczesna adolescencja jest czasem intensywnych przemian zarówno organizmu, jak i psychiki. Obejmuje wiek między 12 i 15 rokiem życia. Przemianom podlegają procesy rozwojowe: biologiczne, psychologiczne, społeczne, które są ze sobą powiązane. W rozwoju fizjologicznym położony jest nacisk na zmianę w budowie i czynnościach ciała. U dziewcząt i chłopców pojawiają się pierwszo- i drugorzędowe cechy płciowe, zakończone procesem osiągnięcia dojrzałości płciowej.

Zmiany w sferze psychologicznej charakteryzuje m.in. rozkwit możliwości poznawczych. W świecie emocji pojawiają się uczucia gwałtowne, skrajne, silne, które nie podlegają kontroli młodego człowieka. Poszukiwanie własnej tożsamości przez dorastających oraz

³ *Jakość życia w Polsce. Edycja 2014*, GUS, s. 6.

⁴ I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, B. Charwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2003, s. 163.

próba określenia siebie to ważny etap w omawianym procesie. „Jaki jestem?” – to częsta refleksja. Określenie siebie jest podstawą dokonywania samodzielnych wyborów, np. „chcę być wolontariuszem”. Erikson⁵ mówi o kryzysie tożsamości: dorastająca osoba scala dotychczasową wiedzę o sobie, co jest konsekwencją uzyskania integracji swojej przeszłości z teraźniejszością, wyznacza przyszłość. Młodzież poszukuje własnej tożsamości w okazywanym stosunku do nich przez rodziców. Jak wskazuje Erikson⁶, tożsamość nie jest w pełni ukształtowana do końca okresu dorastania. Natomiast dobrze rozwiązany kryzysem tożsamości jest mocne poczucie „ja”, zdolność do angażowania się w wartości i ideały, podejmowanie odpowiedzialnych zadań, dawanie miłości. Korelacja ujemna to trudności w relacjach z otoczeniem: rozproszenie ról, poczucie dezorientacji w kwestii, kim się jest. W skrajnych przypadkach osoba dorastająca może przyjmować negatywną tożsamość polegającą na kontestowaniu postaw przyjętych przez rodziców. Koniec okresu dorastania to czas pragmatyzacji decyzji i racjonalności działania.

Okres formowania się tożsamości młodzieży jest czasem trudnym, a nawet bardzo trudnym dla rodziców i osób z ich otoczenia. Dorosli, nie mając wiedzy, czy też pewności czy zmiany dokonujące się w ich dziecku są pożądane, często je nadmiernie kontrolują, pozostawiając bez wsparcia. Konsekwencją takich działań są sytuacje konfliktowe.

Rozwój relacji społecznych w okresie adolescencji odbywa się w ramach grupy rówieśników oraz z dorosłymi. W tym okresie rozwija się moralność autonomiczna, gdzie zgodnie z koncepcją Piageta⁷ początkowo zasady moralne obowiązują zawsze i wszędzie. Z biegiem czasu dochodzi do relatywizmu moralnego. Dorastający uczą się o złożoności sytuacji społecznych, które wymagają zróżnicowanego podejścia w działaniu. Kolejnym etapem jest przejście do moralności postkonwencjonalnej, o której pisze Kohlberg⁸. Nastolatkom dowiadują się, że sprawy mają różne oblicza i można je różnie analizować i roz-

⁵ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

⁶ Tamże.

⁷ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.

⁸ J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, s. 307.

patrywać. Uniwersalne zasady sprawiedliwości, równości praw ludzkich, szacunku są znane i akceptowane pod koniec okresu dorastania.

Konformizm moralny pojawia się w związku z wejściem dorastających w młodzieżową subkulturę⁹. Sposób ubierania się, zachowanie, hierarchia wartości czy też wspólny język są wyznacznikiem konformizmu. Wzory zachowania tego rodzaju grup mieszczą się w ramach powszechnie obowiązującego porządku społecznego. Mają na celu pomóc poszukiwać autonomii oraz zaznaczyć odrębność wobec rodziców.

Dorastający wyzwalają się spod wpływu rodziców, aby zacieśnić więzy z grupą rówieśniczą. Tworzą paczki¹⁰ (kliki), które są oparte na ścisłych, intymnych relacjach interpersonalnych; do paczki należą osoby najpierw jednej płci, a później obu, pochodzące z tego samego środowiska i mające te same zainteresowania. W tym wieku inicjowane są przyjaźnie oparte na możliwości wyrażania najsilniejszych uczuć, obaw, nadziei.

Niestety konflikty z rodzicami są typowe dla tego okresu. Dorastający stają się bardzo skryci, krytyczni wobec dorosłych, co w konsekwencji rodzi restrykcyjne działania rodziców niepewnych odpowiedzialności swoich pociech. Obawa o negatywne wpływy rówieśnicze wiąże się z ograniczaniem autonomii dorastającego. Jedno jest pewne w tej sytuacji: opozycja dorastającej osoby wobec dorosłego jest naturalnym składnikiem tego ważnego procesu, którym jest adolescencja.

Kształtowanie się tożsamości dorastającego w rodzinie

Dom rodzinny to miejsce, w którym dorastający nabywa pierwszych umiejętności społecznych. Wiąż tworząca się między członkami rodziny jest fundamentalna, a kształt, jaki nabierają w rodzinie

⁹ Zob.: P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*, Warszawa 2003, s. 7.

¹⁰ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka rozwoju człowieka*, w: *Adolescencja*, I. Obuchowska (red.), t. 2, Warszawa 2003, s. 176.

relacje interpersonalne, determinuje postawy młodych ludzi w odniesieniu do innych osób spoza rodziny. Funkcjonalna rodzina realizuje wszystkie swoje funkcje w sposób zadowalający poszczególnych jej członków, przyczynia się do ich poczucia szczęścia i zadowolenia. P. Szczukiewicz¹¹ twierdzi, iż w okresie adolescencji zmieniają się znacznie stosunki rodzinne. Nabywana w trakcie egzystencji wiedza i doświadczenie wyznacza cel dla jednostki, którym jest ukształtowanie się dojrzałej osobowości czy tożsamości.

W okresie adolescencji dochodzi do kształtowania się tożsamości młodego człowieka, który intensywnie poszukuje samego siebie. Według *Słownika języka polskiego*¹² słowo „tożsamość” oznacza świadomość siebie. Pojęcie tożsamości wiąże się z takimi pojęciami (czasami jest z nimi utożsamiane), jak: osobowość, indywidualność, unikatowość, identyczność, odrębność.

W tym czasie kończy się etap rodziny, a zaczyna etap rówieśników i innych osób dorosłych. Niemniej jednak środowisko rodzinne ma możliwości wzmacniania czy też osłabiania wpływów innych środowisk. W tym okresie rozwoju młodzież nabywa zdolności zestawiania sądów, dokonywania na ich podstawie operacji myślowych, wysnuwania wniosków, stawiania hipotez, przewidywania i sprawdzania rozwiązań. Dysfunkcje rodziny powodują, iż dorastający staje się coraz bardziej osamotniony, zdesperowany, a bardzo często zbuntowany. Prawidłowe kształtowanie się tożsamości wymaga od rodziców dzieci, aby nadal utrzymywali z nimi bliskie stosunki oparte na miłości i wzajemnym zaufaniu oraz poświęcali im czas.

Rodzice, wychowawcy są często zaskakiwani nagłymi zmianami sprawności fizycznej, intelektualnej przez osobę dorastającą. Trudno im się nagle zmienić, dostosować do nowych wymagań młodej osoby, a drugiej szansy niestety mogą nie mieć. Dorosła osoba winna pamiętać, iż nadmierna kontrola bądź opiekuńczość jest niewskazana. Bardziejewska¹³ radzi, aby u progu dorosłości poprzestać jedynie na

¹¹ P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1998.

¹² <http://sjp.pwn.pl/>

¹³ M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznawać i wzmacniać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka: dzieciństwo – dorastanie – doro-*

roli partnera, czasami mistrza. Dorosły musi odstąpić od roli opiekuna i doradcy.

Ważnym czynnikiem wpływającym na proces kształtowania się tożsamości jest (zdaniem A. Giddensa¹⁴) kulturowy aspekt globalizacji. Zaawansowanie procesów komunikacyjnych pozwoliło na rozłączność pomiędzy doświadczaniem społecznych sytuacji a miejscem, w jakim takie doświadczenie się realizuje.

Podsumowując, formowanie się tożsamości w okresie dorastania to podstawowe zadanie rozwojowe. Od tego, z jak ukształtowaną tożsamością młody człowiek wkracza w dorosłość, zależy nie tylko jakość jego związków z innymi ludźmi. Rzutuje to również na wywiązywanie się z kolejnych (kierowanych już do osoby dorosłej) oczekiwań społecznych. Daje informacje o tym, jakie są jego osiągnięcia rozwojowe i wreszcie, jakie jest jego poczucie jakości życia. Współczesny świat wymaga wręcz od człowieka dokonywania wyboru między współzawodniczącymi ze sobą stylami życia, dążenie do emancypacji i indywidualizacji.

Wychowanie społeczne jako istotny czynnik rozwoju dorastającego

To, co stanowi o człowieczeństwie jednostki ludzkiej, nazywane przez nas zamiennie tożsamością lub osobowością, ujawnia się, uzewnętrznia, kształtuje w określonych związkach, relacjach społecznych, w określonej rzeczywistości społecznej. Zatem człowiek staje się człowiekiem (potocznie ujmując zagadnienie), funkcjonując w określonej rzeczywistości społecznej, która oddziałuje na niego, on zaś sam współuczestniczy w jej kształtowaniu i przekształcaniu. Będąc tu i teraz, w określonych warunkach, określonym środowisku, poddawany jest różnego rodzaju wpływom społecznym, mającym

stość. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju, A. Brzezińska (red.), Gdańsk 2005, s. 345-377.

¹⁴ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2007.

mniej lub bardziej istotne znaczenie dla jego życia i niego samego, dla jego organizmu i osobowości. Ten ogół wpływów nazywany jest przez większość autorów całkowitym wpływem środowiska¹⁵. Wpływ ten może sprzyjać lub zakłócać częściowo lub w znacznym stopniu rozwój dorastającego. Środowisko społeczne dla młodego człowieka to przede wszystkim rodzina i grupa rówieśnicza. Rodzina jest podstawową komórką społeczną, która powinna stanowić dla dorastającego podstawową grupę odniesienia, z którą się identyfikuje i przyjmuje kultywowane w niej postawy, obyczaje i wzory zachowań. Rodzina¹⁶ oddziałuje w sposób najbardziej znaczący na kształtowanie zachowań oraz osobowości dorastającego. Natomiast grupa rówieśnicza¹⁷ jest to zbiorowość osób w podobnym wieku, która pod wpływem bezpośrednich i osobistych relacji stanowi więź o podłożu przyjacielskim. Wpływ związków rówieśniczych na poszczególne osoby bywa różny.

W związku z tym, iż ludzie żyją w społeczeństwie, powstała konieczność zdefiniowania problemu wychowania. Tak więc ogólnie wychowanie jako proces jest identyfikowane z oddziaływaniem na psychikę i zachowaniem człowieka¹⁸. Należy zaznaczyć, iż przez zwrot „oddziaływanie” rozumie się wywieranie wpływu na zmiany/przeobrażenia w osobowości i zachowaniu drugiej osoby. Chodzi tu o opinie i przekonania o świecie wokół, postawy wobec innych ludzi, wartości czy samych siebie. Literatura przedmiotu podaje, iż wychowanie to ingerencja w drugą osobę, w jej rozwój poprzez zewnętrzne czynniki.

Odkąd człowiek żyje w społeczeństwie, zaczęto tworzyć definicje istoty wychowania społecznego. Osiąga się je, przyswajając wiedzę o życiu społecznym, kształtując zdolność właściwej empatii wobec innych i tworzenia dobra wspólnego¹⁹.

¹⁵ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1967.

¹⁶ M. Łobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 45.

¹⁷ Tamże, s. 48.

¹⁸ Tamże, s. 10.

¹⁹ R. Jusiak, *Wychowanie społeczne podstawowym elementem chrześcijaństwa*, „Roczniki Pedagogiczne” 5(41) 2013, nr 4, s. 24.

Jaki cel przyświeca wychowywaniu osoby dorastającej? Wejście w świat dorosłości i zajęcie tej pozycji dojrzałe pod względem fizycznym, społecznym i ekonomicznym. Zadanie to zawsze jest aktualne.

Aspekt pragmatyzacji świadomości w wychowaniu adolescenta

Zmiany społeczne polegają na pojawianiu się lub też reformowaniu dotychczasowych elementów przestrzeni społecznej i dotyczą zarówno procesów ekonomicznych, technologicznych, jak też społecznych czy kulturowych. Zmianom ładu społecznego towarzyszą zazwyczaj także przemiany mentalności, orientacji społecznych ludzi czy wreszcie systemów wartości i norm lub tożsamości społecznej i kulturowej. Przyczynami tak rozumianych zmian społecznych mogą być między innymi nowe ruchy społeczne, promujące nowe idee czy wartości i kwestionujące elementy dotychczasowej tradycji kulturowej, czy burzące pewne stereotypy w świadomości społecznej. Stają się one wtedy czynnikiem wyzwalamym i stymulującym aktywność jednostek na rzecz zmian. Kiedy dochodzi do gwałtownych przemian społecznych, pojawiają się liczne pytania o to, jak kształtuje się wizja świata społecznego ludzi żyjących w warunkach gwałtownie zmieniających się wartości i norm, jak kształtują się ich wyobrażenia i sądy o życiu społecznym, a także przekonania co do reguł i zasad funkcjonujących w danym społeczeństwie oraz norm i standardów zachowań.

Tematykę pragmatyzacji świadomości społecznej porusza w swych pracach m.in. socjolog M. Ziółkowski²⁰. Przedmiot problemu poruszany jest w kontekście postawy wobec wartości i norm życia społecznego. Problem ten wyjaśniany jest reakcją na transformację ekonomiczną oraz procesy postępującej globalizacji i związane z tym nastawienie

²⁰ M. Ziółkowski, *Pragmatyzacja świadomości i pluralizm strategii przystosowawczych Polaków w latach 1988-1999*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1999, R. LXI, z. 3-4, s. 249-268; *Pragmatyzacja świadomości społeczeństwa polskiego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 4, s. 11-24.

na sukces finansowy. Socjologowie zauważają w swych badaniach syndrom wycofania się młodzieży z życia społecznego na rzecz realizacji osobistych celów o charakterze pragmatycznym²¹. Obraz, który się klaruje, budzi niepokój (szczególnie osoby piszącej te słowa). Pokolenie współczesnej młodzieży nastawione jest bardziej na branie niż dawanie, osiągnięcie indywidualnego sukcesu w obszarach satysfakcjonującej pracy, wysokiego statusu społecznego i materialnego, życia „na bogato” oraz dostępu do atrakcyjnych dóbr konsumpcyjnych.

Wraz z nastaniem z gospodarki rynkowej konsumpcja i konsumpcjonizm stały się główną strategią socjalizacji młodego pokolenia. Dążenie do stylu życia określonego przez konsumpcję bezsprzecznie pełni rolę podstawowego czynnika aktywizującego młodzież, która np. inwestuje w wykształcenie, po to, by zdobyć odpowiednią pracę. Dobra praca gwarantuje korzystanie w pełni z dobrodziejstw społeczeństwa konsumpcjonizmu. Generalną zasadą jest orientacja na mieć, dosłownie „mieć, aby być”, którą preferuje dominująca w świecie dorastającego kultura. Niestety „dobra” te są dostępne przede wszystkim nielicznej młodzieży, której rodzina dysponuje odpowiednimi możliwościami. W obecnej rzeczywistości powiększa się populacja rodzin dotkniętych pogarszającą się sytuacją materialno-bytową²², co może powodować bierność u tych osób.

Współczesna młodzież okazuje zagubienie w chaosie gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości. Towarzyszy jej niepokój i niepewność wobec najbliższej przyszłości: bezrobocia po ukończeniu szkoły. Ponadto młodzież doświadcza kryzysu tożsamości w związku ze zrywaniem ciągłości w tradycji kulturowej i religijnej, poczucie anomii i kryzysu norm, dochodzi do załamania podstawowych wartości, czyli prawdy, uczciwości oraz sprawiedliwości²³.

²¹ F.W. Wawro, *Kierunki wartościowania młodzieży licealnej w kontekstach społecznych*, w: *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, taż (red.), Lublin 2008, s. 116.

²² *Rodzina polska: warunki bytu i funkcjonowania w świetle badań Instytutu Gospodarstwa Domowego w latach 1994-1998*, Warszawa 1998.

²³ Zob.: M. Sztaba, *Głos w dyskusji na temat potrzeby wychowania społecznego współczesnej polskiej młodzieży*, w: *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, F.W. Wawro (red.), Lublin 2008, s. 326.

W ujęciu E. Durkheima²⁴ anomia oznacza stan zagubienia, pojawiający się wskutek osłabienia i rozchwiania norm obowiązujących w danym społeczeństwie. Poczucie anomii w dłuższym okresie czasu może prowadzić do załamania podstaw tożsamości i podmiotowości człowieka.

Zjawisko pragmatyzacji świadomości młodzieży obrazują takie przekonania, jak: „nie ideały, a praktyczne podejście do życia jest w dzisiejszych czasach najważniejsze”, „dzisiaj ważna jest przede wszystkim własna inicjatywa i przedsiębiorczość”, „sukces w życiu zależy od nas samych”, czy też „warto wprowadzać zmiany, nawet w cenę ryzyka”.

Negatywnych konsekwencji pragmatyzacji świadomości jest wiele, na różnych płaszczyznach rozwoju osoby dorastającej. Postawy rywalizacyjne, koncentrowanie się na własnej sprawności są bardzo powszechne wśród osób dorastających. Środowisko szkolne, rodzinne, lokalne winno dołożyć starań i aktywnych działań, aby zainteresować młodzież postawami idealistycznymi, z elementami altruizmu. Deficyt tego typu doświadczeń będzie miał odzwierciedlenie w przyszłości młodych osób, kiedy nawet mogą nie skojarzyć, że drugi człowiek potrzebuje pomocy. Dorośli powinni pokazać, iż warto się angażować w sytuacje, które nie wiążą się z wymierną korzyścią, aczkolwiek dają zadowolenie duchowe.

Bibliografia

Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznawać i wzmacniać potencjał nastolatków?* w: *Psychologiczne portrety człowieka: dzieciństwo – dorastanie dorosłość. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*, A. Brzezińska (red.), Gdańsk 2005, s. 345-377.

Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

Galas B., *Spoleczne zagrożenia podmiotowości w warunkach zmian*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2015, nr 10.

²⁴ B. Galas, *Spoleczne zagrożenia podmiotowości w warunkach zmian*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2015, nr 10.

- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2007.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka rozwoju człowieka*, w: *Adolescencja*, I. Obuchowska (red.), t. 2, Warszawa 2003, s. 176.
- Jakość życia w Polsce. Edycja 2014*, GUS, s. 6.
- Jusiak R., *Wychowanie społeczne podstawowym elementem chrześcijaństwa*, „Roczniki Pedagogiczne” 2013, nr 4, s. 24.
- Łobocki M., *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 45.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, B. Charwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2003, s. 163.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*, Warszawa 2003, s. 7.
- Rodzina polska: warunki bytu i funkcjonowania w świetle badań Instytutu Gospodarstwa Domowego w latach 1994-1998*, Warszawa 1998.
- Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2014 r.*, GUS, s. 2.
- Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, s. 307.
- Szczukiewicz P., *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1998.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1967.
- Sztaba M., *Głos w dyskusji na temat potrzeby wychowania społecznego współczesnej polskiej młodzieży*, w: *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, F.W. Wawro (red.), Lublin 2008, s. 326.
- Wawro F.W., *Kierunki wartościowania młodzieży licealnej w kontekstach społecznych*, w: *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, też (red.), Lublin 2008, s. 116.
- Ziółkowski M., *Pragmatyzacja świadomości i pluralizm strategii przystosowawczych Polaków w latach 1988-1999*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1999, R. LXI, z. 3-4, s. 249-268.
- Ziółkowski M., *Pragmatyzacja świadomości społeczeństwa polskiego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 4, s. 11-24.

Netografia

Słownik języka polskiego <http://sjp.pwn.pl/> [14 marca 2016]

Streszczenie

W artykule omówiono wybrane problemy wieku dorastania, inaczej adolescencji. Omówiono istotę kształtowania się tożsamości dorastającego w rodzinie oraz wychowania społecznego, które jest istotnym czynnikiem rozwoju osoby dorastającej.

Słowa kluczowe: adolescent, tożsamość, wychowanie społeczne

Effects of the pragmatism of consciousness in adolescence

Summary

The article examines selected problems of adolescence. The discussed issues include the essence of adolescent identity development in the family environment and of social education, which is a crucial development factor for adolescents.

Key words: adolescent, identity, social education

Pojęcia opieki i wychowania. Uwagi na marginesie badań przedmiotowych

Współczesna pedagogika poszczycić się może znacznym dorobkiem empirycznym i teoretycznym. Gros poznawczych osiągnięć pedagogiki generowane jest przez stale, dynamicznie rozwijające się subdyscypliny pedagogiczne. Dzięki badaniom prowadzonym na ich terenie stale wzrasta wiedza o zjawiskach tworzących proces wychowania.

Niejednokrotnie na uboczu zainteresowań pedagogiki pozostają badania metaprzekmiotowe, typowe np. dla pedagogiki ogólnej. Postrzega się je jako niejasne, przedmiotowo niedookreślone, bez wyraźnego przełożenia na „konkretne” efekty. Niemniej, to właśnie funkcją badań metaprzekmiotowych pozostaje utrzymanie tożsamości dyscyplinarnej pedagogiki, jej spójności i poprawności metodologicznej, określenie możliwych kierunków rozwoju. Badania dotyczące takich elementów nauki, jak: przedmiot, cele, język, struktura, metody, założenia bazowe służą odpowiedzi na pytanie dotyczące istoty pedagogiki.

Rzecz jasna badania metaprzekmiotowe wtórnie odnoszą się do rzeczywistości przyrodniczej lub kulturowej, stanowiącej przedmiot badań nauk realnych. Nauki metaprzekmiotowe nie są w stanie zastąpić badań dotyczących zjawisk. Nieporozumieniem zatem jest taka interpretacja, która przypisuje badaniom prowadzonym na poziomie meta, kompetencje przedmiotowe. Nieporozumienie to pojawia się w dyskusjach pedagogicznych, przybierając np. postać zarzutu dyletanctwa czy nieuzasadnionego przenoszenia kompetencji. Mimo że metanauki nie posiadają kompetencji w zakresie badań przedmioto-

wych, nie znaczy, że nie mogą zajmować się poznawczo dorobkiem uzyskanym przez określoną naukę (lub subdyscyplinę) realną. Przeciwnie, dla życzliwego odbiorcy analizy metaprzedmiotowe wydają się o tyle pożyteczne, że „zmuszają” do (auto)refleksji o charakterze metodologicznym, np. sprecyzowania przedmiotu, określenia możliwych aspektów eksploracji, nazwania przyjętych założeń, oceny wartości poznawczej uzyskanych wyników. Uświadamiają one „słabe” i „mocne strony”, poprawność oraz błędy popełniane w trakcie badań naukowych¹.

Jednym z elementów interesujących poznawczo metanauki jest język. Wyrażanie wyników badań za pomocą określonego języka w naturalny sposób wprowadza język nauki w zakres ich zainteresowań badawczych. Jasność wypowiedzi jest niewątpliwie tak samo istotna jak same efekty badań, a konieczność precyzyjnego komunikowania uzyskanych rezultatów uznawana jest za definicyjny element nauki (postulat intersubiektywnej komunikowalności)².

Niniejszy tekst sytuuje się we wskazanym wyżej zakresie. Nie aspiruje do rozstrzygnięć przedmiotowych. Jego celem jest sformułowanie podstawowych uwag terminologicznych (pojęciowych) dotyczących kluczowych dla pedagogiki opiekuńczej terminów – „opieka” i „wychowanie”. Uwag zapewne nienowych, lecz – jak sądzę – poznawczo potrzebnych i pożytecznych³. Moim zamiarem nie jest budowanie syn-

¹ „Refleksja metodologiczna i postawa analityczna odgrywa szczególnie ważną rolę w naukach humanistycznych, pozbawionych sprawdzającej (weryfikującej lub falsyfikującej) roli doświadczenia (zwłaszcza eksperymentowania), jak to ma miejsce w naukach przyrodniczych, gdzie eliminuje ono nas ogół dość skutecznie błędne hipotezy i teorie. W naukach humanistycznych (społecznych) doświadczalne konsekwencje teorii i hipotez nie zawsze są *prima facie* widoczne. Ponieważ wiele czynników zmienia się na raz, nie sposób stwierdzić, co rzeczywiście było przyczyną czego. Deficyt empirii musi więc dopełniać krytyczna refleksja nad własnym postępowaniem badawczym. Jej brak powoduje branie życzeń za prawdę. Tymczasem w pedagogice, jak w ogóle w nauce, trzeba badać zjawiska takie, jakie są, a nie jakimi chcielibyśmy je widzieć”. A. Bronk, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), Lublin 2003, s. 51.

² Por.: J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 10-12.

³ Mimo że relacja między wychowaniem a kształceniem, edukacją, nauczaniem bywa stosunkowo często analizowana w podręcznikach z zakresu pedagogiki, rela-

tezy pojęciowej (tworzenie koncepcji czy projektowania właściwych pojęć) „opieki” i „wychowania”, lecz nazwanie wybranych trudności związanych z użyciem wyżej wymienionych terminów, dlatego też prezentowane analizy są w większej części sprawozdawcze, bazujące na polskiej literaturze przedmiotu.

Tekst ma także charakter porównawczy, co wymaga rzecz jasna wyjaśnienia, jak rozumiem, sam zabieg porównania. Konieczne jest także uprzednie wprowadzenie obu analizowanych pojęć. Dla potrzeb niniejszego tekstu porównanie oznaczać będzie czynność polegającą na wskazaniu różnic i podobieństw znaczeń przypisywanych analizowanym terminom. Mówiąc o różnicach, mam na myśli określenie takich treści, które wchodzą w zakres jednego z pojęć, natomiast nie wchodzą w zakres drugiego⁴. Mówiąc przedmiotowo, denotują specyficzne cechy jednego ze zjawisk (desygnatu), niebędących jednocześnie cechami zjawiska (desygnatu) drugiego. Analogicznie, określenie podobieństw polega na wskazaniu tych treści (tez, terminów), które są obecne zarówno w pojęciu „opieka”, jak i pojęciu „wychowanie”, a więc oznaczają cechy wspólne obu zjawisk, denotowanych przez interesujące mnie terminy.

Przechodząc do problemu określenia obu kluczowych kategorii pragnę na wstępie zaznaczyć, iż odróżniam termin od pojęcia oraz od kategorii⁵, utożsamiam ponadto pojęcie z jednym z typów definicji –

cja między opieką a wychowaniem nie wzbudza tak licznego zainteresowania. „[...] literatura pedagogiczna stosunkowo pobieżnie wypowiada się na temat relacji między opieką a wychowaniem. [...] Jednak wyodrębnienie podukładów tego układu (czyli wyodrębnienie procesu opieki i wychowania) jest pożyteczne dla naukowego i praktycznego rozpatrywania tych dziedzin oraz tworzenia teorii opieki, wychowania i wychowania opiekuńczego (albo opieki wychowawczej)”, za: E. Trempała, *Opieka a wychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1996, s. 478-479; por. także: S. Badora, *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg 2006, s. 25, 29; Z.W. Stelmaszczuk, *Opieka nad dzieckiem czy opieka „zastępcza”? Problemy terminologiczne czy komedia omyłek?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 2(407), s. 12-13.

⁴ Por.: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 47-48.

⁵ Przez „termin” rozumiem znak językowy, przez „pojęcie” znaczenie, treść terminu, przez „kategorię” natomiast kluczowe dla danej dziedziny terminy z odpowiadającymi im pojęciami; por.: A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka. Uwagi metodologa*,

a mianowicie definicją nominalną, co skutkuje synonimicznym użyciem w tekście określeń – „pojęcie” i „definicja”⁶. Przyjmuję także, że poprawnie utworzona definicja wymaga wskazania na typ (klasę) zbioru, do którego definiowane zjawisko należy (*genus proximum*) oraz określenia różnicy gatunkowej (*differentia specifica*), odróżniającej je od innych zjawisk należących do tego samego zbioru. Charakterystyka różnicy gatunkowej dotyczyć może genezy, struktury bądź funkcji definiowanego zjawiska⁷. Za niepoprawne definicyjnie uznaję takie sytuacje, gdy w definiensie pojawia się termin określający definiendum. Mamy wówczas do czynienia z sytuacją definiowania „tego samego tym samym” – *idem per idem*, sytuację definiowania rzeczy nieznaną przez nieznaną – *ignotum per ignotum*⁸.

Niestety, ze względu na wieloznaczność obu terminów realizacja celu tekstu nie jest zabiegiem prostym. Zwłaszcza, że jak się wydaje w przypadku analizowanych w tekście kategorii mamy do czynienia nie tylko z wieloznacznością potencjalną, ale i aktualną⁹. Założyć także trzeba, że zależnie od przyjętych pojęć inaczej kształtować się będą relacje zakresowe między ich terminami.

Ponadto, wprowadzenie określonych pojęć – „wychowanie” i „opieka” związane jest oczywiście z dyskusją na temat zasadności dokonanego wyboru. Analiza terminologiczna uświadamia, iż badane pojęcia nie są obojętne teoretycznie. Przyjmowane rozumienia „opieki” i „wychowania” uwarunkowane są teoretycznie. Problem polega zatem nie tylko na przypisywaniu interesującym nas terminom wielu (różnych)

w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), Lublin 2010, s. 58.

⁶ J.M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, Poznań 1992, s. 92.

⁷ Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk*, Lublin 2007, s. 46.

⁸ Tamże, s. 50.

⁹ „Wieloznaczność danego wyrazu wziętego w oderwaniu, czyli tzw. wieloznaczność potencjalna, nie jest jeszcze wadliwością logiczną, może być bowiem usunięta przez kontekst, w którym ten wyraz aktualnie występuje. [...] logicznie szkodliwa jest dopiero wieloznaczność aktualna, jak np. ekwiwokacja, czyli użycie tego samego wyrazu w jednym układzie zdań w różnych znaczeniach albo w taki sposób, że nie wiadomo, o jakie spośród potencjalnych znaczeń chodzi”. S. Kamiński, *Nauka i metoda...*, dz. cyt., s. 12.

pojęć. Uznanie zasadności określonej definicji (pojęcia) odbierane być może (faktycznie jest?) jako swoista deklaracja teoretyczna, koncepcyjna¹⁰. Sytuacja ta natomiast wprowadza analizy terminologiczne na poziom dyskusji teoretycznych, niewątpliwie szerszych i bardziej skomplikowanych niż „stosunkowo proste” analizy leksykalne¹¹.

Istotna dla prowadzonych analiz wydaje się także uwaga, iż pojęcia – „opieka”¹² i „wychowanie”¹³ ulegały zmianom historycznym. Zależnie od macierzystej teorii, lecz również zmian kontekstu kulturowego, społecznego, politycznego i ideologicznego czy potrzeb praktycznych przedmiotowe terminy przyjmowały różne znaczenia.

Nie ukrywam, że więcej uwagi poświęcam kategorii „opieki”, jako specyficznej dla pedagogiki opiekuńczej, traktując „wychowanie” (jedynie) jako swoisty „punkt odniesienia” realizowanego w tekście porównania. Prowadzone analizy bazują także na podstawowych założeniach (hipotezach zerowych): o wieloznaczności obu badanych kategorii (o czym już wspomniałem), ich nieostrości i mętności znaczeniowej prowadzącej w konsekwencji do niekryterialności oraz do trudności w ustaleniu zależności zakresowych między nimi¹⁴.

„Wychowanie” i „opieka”, analizy etymologiczno-pojęciowe

Już na poziomie analiz leksykalnych zauważyć można wzajemną bliskość badanych kategorii. Znaczące w tym kontekście wydaje się, że za podstawę słowotwórczą polskiego terminu „wychowanie” uznaje

¹⁰ J. Górniewicz, *Kategorie...*, dz. cyt., s. 12.

¹¹ Na zależność między pojęciem opieki a kontekstem teoretycznym zwracają uwagę np.: E. Trempała, *Opieka...*, dz. cyt., s. 478; czy M. Winiarski, *Opieka pedagogiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. III, Warszawa 2004, s. 856-857.

¹² E. Trempała, *Opieka...*, dz. cyt., s. 479.

¹³ Por.: A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2004, z. 2, s. 34-35.

¹⁴ Por.: S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 11-12.

się nazwy – „chów”, „chować”, które w języku staropolskim, podobnie jak w innych językach słowiańskich – rosyjskim (*wospitanije*, *pitani-je*) i czeskim (*výchova*) oznaczały czynności związane z zapewnieniem podstawowych warunków materialnych, koniecznych dla życia człowieka i zwierząt, aprowizację, żywienie, utrzymanie. Uznaje się także, iż określenia te oznaczały ochronę, ukrycie (przed negatywnymi wpływami), tworzenie warunków do zaspokojenia potrzeb – a więc treści współcześnie przypisywane (lub bliskie) terminowi „opieka”¹⁵.

Podobieństwo pojęciowe „wychowania” i „opieki” pojawia się nie tylko w językach słowiańskich. Podobnie grecki odpowiednik polskiego terminu „wychowanie” – *paideia* (*παιδεία*), zanim zaczął oznaczać kulturowo warunkowany model człowieczeństwa i wychowania¹⁶ (pojęcie współcześnie bodaj najczęściej przypisywane temu starogreckiemu terminowi), odnosił się do działalności opiekuńczej, aprowizacyjnej, hodowli, żywienia¹⁷. Rozumienie to jest także obecne w takich terminach, jak: *παιδαγωγία* czy *παιδαγωγέω*¹⁸. Mimo iż niekiedy wskazuje się na istnienie w języku greckim właściwego, specyficznego terminu oznaczającego wyżywienie, pielęgnację, opiekę – a mianowicie *trefein*, *trofe*¹⁹, to jednak zaproponowane rozróżnienie wydaje się nie rozwiązywać problemu bliskości znaczeniowej interesujących nas określeń. Tłumaczenie polskiego terminu „wychowanie” przez użycie greckiego *τροφή* („opieka”) zachowują bowiem do dziś słowniki filologiczne²⁰.

¹⁵ W tym znaczeniu podstawa słowotwórcza „chować” używana jest także współcześnie, w takich terminach i zwrotach, jak „chów bydła”, „wychów zwierząt”. S. Kunowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 165; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 29.

¹⁶ Por.: B. Kiereś, *Wychowania filozofia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, A. Maryniarczyk (red.), t. 9, Lublin 2008, s. 860; B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 274; M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Lublin 2012, s. 30.

¹⁷ W takim znaczeniu miał on być używany np. przez Ajschylosa, por.: A. Salamucha, *Definicje...*, dz. cyt., s. 32; por. także: M. Nowak, *Pedagogiczny profil...*, dz. cyt., s. 29.

¹⁸ Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik grecko-polski*, t. III, Warszawa 1965, s. 362.

¹⁹ Por.: B. Śliwerski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 25.

²⁰ Por.: Z. Abramowiczówna, W. Appel, *Słownik polsko-starogrecki*, Toruń 2006, s. 383; Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik...*, t. IV, s. 366.

Pierwotne rozumienie terminu *paidea* (jako chów, opieka) wydaje się być także obecne w pochodnym dlań określeniu *paidagogos* (*παιδαγωγός*), które jak wiemy w starożytnej Grecji oznaczało niewolnika pełniącego funkcje opiekuńcze (!) i socjalizacyjne w domu²¹, nie zaś osobę nauczyciela (w szkole)²². Przypuszczenie to potwierdzać się zdaje także sposób tłumaczenia polskiego terminu „wychowawca” na język grecki. Obok klasycznego określenia *paidagogos* tłumaczony jest on także przy użyciu nazwy *τροφεύς*²³ – a więc opiekun, żywiciel²⁴.

Podobnie jak w języku greckim, łacina również zachowuje bliskość znaczeniową (nierozłączność) „wychowania” i „opieki”. Łacińskie określenia *educatio* etymologicznie bazuje na terminach oznaczających czynności prowadzenia, przewodnictwa. Przedrostek *e-* tłumaczony jest jako „wy”, natomiast *duco, ducere* jako „wodzić”, „prowadzić”²⁵. Co ciekawe jednak, termin *educatio* tłumaczony jest także jako „hodowla”, „hodowanie”, „uprawa”²⁶, a nawet wprost jako „opieka”²⁷.

Zmiana znaczeniowa zmierzająca do uformowania się współczesnego rozumienia „wychowania”, odróżniającego je od „opieki”, dokonać się miała na przełomie XIX i XX wieku. Sądzi się, że polegała ona na abstrakcji treści nazwy „wychowanie” (zastępowania

²¹ „(pedagog – P.M.) [...] bywał to zaufany niewolnik, któremu ojciec powierzał opiekę na synem i kształcenie jego obyczajów, zwłaszcza zachowania się przy stole i na ulicy, dając zarazem różgę z szerokim prawem korzystania z niej; nazwę pedagoga, która na zawsze ostała się w słownictwie europejskim na oznaczenie wychowawcy, zyskał stąd, że stałym jego obowiązkiem było prowadzić chłopca do szkoły (*pais* chłopiec, *ago* prowadzę), nosić jego książkę, tabliczkę i lutnię. Według powszechnej opinii nie zbyt starannie dobierano pedagogów: najczęściej przeznaczano do tej czynności niewolników, niezdatnych do cięższej pracy”. S. Kot., *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1996, s. 39.

²² Funkcje te określano odrębnymi terminami: *ὁ διδάσκαλος, ὁ γραμματιστής, ὁ παιδοτροφῆς*; por.: Z. Abramowiczówna, W. Appel, *Słownik...*, dz. cyt., s. 162.

²³ Tamże, s. 384.

²⁴ Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik...*, dz. cyt., t. IV, s. 366.

²⁵ Stąd także łacińskie *dux, ducis*; włoskie *duce* – wódz, przywódca; K. Długosz-Kurczabowa, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 2005, s. 122.

²⁶ M. Plezia (red.), *Słownik łacińsko-polski*, t. II, Warszawa 2007, s. 280.

²⁷ J. Korpanty (red.), *Słownik łacińsko-polski*, t. I, Warszawa 2001, s. 622.

treści związanych z życiem biologicznym, przyrodniczym człowieka, treściami odnoszącymi się do poziomu życia psychicznego, poznawczego, społecznego i kulturowego) oraz stopniowego wypierania z języka polskiego łacińskiego terminu „edukacja”²⁸, *notabene* używanego w naszym kraju przynajmniej od XVII wieku²⁹. „Wychowanie” przestało zatem odnosić się (jedynie) do czynności pielęgnacyjnych, a jego pojęcie wyraźnie zaczęło zawierać treści dotyczące kształtowania postaw, moralności, rozumienia i uczestnictwa w kulturze, użytkowania nowej wiedzy³⁰.

Termin „opieka” uznawany jest natomiast za typowo polski, używany od XIV wieku (*opiek*) w znaczeniu: troszczenia się, doglądania, pilnowania, dbania, kurateli nad nieletnimi. Sądzi się, że użycie w innych językach słowiańskich takich terminów, jak: czeskie *opeka*, ukraińskie *opika*, białoruskie *apéka* stanowi zapożyczenie z języka polskiego³¹. Jako bliski znaczeniowo dla „opieki” wskazuje się termin „piecza”, funkcjonujący w języku polskim również od XIV wieku. Oznaczać on miał: dbałość, troskę, staranie się, obserwowanie, branie pod uwagę, kontrolowanie, opiekę. Podstawą słowotwórczą terminu „piecza” miało być prasłowiańskie *peča* (*pěci se*, *peku se*) – rozumiane jako troska, zmartwienie, a nawet smutek czy cierpienie³².

Współcześnie obie interesujące nas kategorie, tj. „opieka” i „wychowanie”, tworzą szeroką rodzinę znaczeniową, co rzecz jasna nie ułatwia analiz terminologicznych. Słowniki (w tym pedagogiczne) wskazują wiele określeń dla nich bliskoznacznych lub pozostających z nimi w związkach znaczeniowych. Przykładowo, dla terminu „wychowanie” są to określenia: „edukacja”, „kształcenie”, „nauczanie”, „uczenie się”, „rozwój”, „socjalizacja”, „inkulturacja”, „personaliza-

²⁸ S. Kunowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 165; B. Śliwerski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 29.

²⁹ K. Długosz-Kurczabowa, *Słownik...*, dz. cyt., s. 122.

³⁰ Oba pojęcia wychowania rejestruje np. słownik Lindego. M.S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. VI, Lwów 1860, s. 461; por. także: A. Salamucha, *Definicja...*, dz. cyt., s. 32.

³¹ W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005, s. 392.

³² Źródłostów ten obecny jest chociażby we współcześnie używanym terminie „pieczołowity”, tamże, s. 427-428.

cja”, „emancypacja”, „akomodacja”, „aprosymacja”, „indoktrynacja”, „urabianie”³³.

Wskazanie funkcjonujących w literaturze pedagogicznej pojęć „wychowanie” napotyka istotne trudności. Mnogość sposobów definiowania „wychowania” powoduje, że trudno jest wskazać jedno, możliwe do przyjęcia dla ogółu pedagogów jego rozumienie. Przykładowo, mówi się o szerokim i wąskim; potocznym i technicznym (właściwym); dawnym i współczesnym; naturalistycznym, pozytywistycznym, humanistycznym, antypedagogicznym rozumieniu wychowania³⁴. „Wychowanie” rozumiane być może jako proces, relacja, stan, zespół uwarunkowań społecznych (S. Kunowski³⁵) lub definiowane w kontekście takich kategorii, jak: rzeczywistość, doświadczenie, fenomen (zjawisko), świat, system, praktyka (M. Nowak³⁶).

Istotną dla prowadzonych w niniejszym tekście analiz jest uwaga, że rozumienie „wychowania” zależy od przyjmowanych z nauk ościennych i adaptowanych na teren pedagogiki koncepcji człowieka. Zdaniem M. Łobockiego istotnymi w tym względzie są bazowe koncepcje psychologiczne, takie jak: behawioryzm, koncepcje humanistyczne oraz koncepcje psychospołeczne (neopsychoanalityczne). O ile typowe dla definiowania wychowania w ujęciu behawioralnym jest odwołanie do kategorii wzmocnień (kar i nagród), w ujęciu humanistycznym do kategorii samoodpowiedzialności, wpierania rozwoju, o tyle kluczową dla psychospołecznego rozumienia wychowania są kategorie relacji społecznych oraz potrzeb (zaspokajania potrzeb)³⁷. Znaczące w tym kontekście jest także przekonanie, że o rozwoju człowieka decydują warunki psychospołeczne, w jakich jednostka dorasta, a zwłaszcza jakość zaspokojenia potrzeb³⁸.

³³ Por.: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 245-254; A.M. de Tchorzewski, *Wychowanie – jego właściwości*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. VII, Warszawa 2008, s. 318-324.

³⁴ Zob.: A. Salamucha, *Definicje...*, dz. cyt., s. 31-43.

³⁵ S. Kunowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 166-169.

³⁶ M. Nowak, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 232-235.

³⁷ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009, s. 60-74.

³⁸ „Z zasygnalizowanych założeń koncepcji psychospołecznej wynikają wiążące wnioski osobliwego rozumienia wychowania. Przede wszystkim jest ono – jak sugere-

Podobnie termin „opieka” tworzy nadspodziewanie szeroką rodzinę leksykalną. Przytaczane są takie określenia bliskoznaczne, jak: „piecza”, „dozór”, „kuratela”, „nadzór”, „troska”, „dbałość”, „patronat”, „mecenat”, „pielęgnacja”³⁹; oraz terminy pochodne: „opieka nad dzieckiem” (W. Okoń⁴⁰, Cz. Czapów⁴¹); „opieka całkowita”, „opieka częściowa” (W. Okoń⁴²); „opieka nadmierna”, „opieka niedostateczna”, „opieka prawidłowa” (Cz. Czapów⁴³); „opieka domowa”, „opieka transmuralna”, „opieka długoterminowa” (B. Matyjas⁴⁴); „opieka paliatywna” (M. Górecki⁴⁵); „opieka pedagogiczna” (M. Winiarski⁴⁶); „opiekun spolegliwy” (T. Kotarbiński, M. Orłowska⁴⁷); „opieka resocjalizująca” (S. Górski⁴⁸); „opieka wychowawcza”, „wychowanie opiekuńcze”, „opieka zwierzęca”, „opieka ludzka”, „opieka międzyludzka”, „opieka religijna”, „opieka transcendentalna”, „opieka allocentryczna”, „opieka ipsocentryczna”, „opieka optymalna”, „opieka społeczna”, „opieka uspołeczniająca”, „opieka rodzinna”, „opieka spontaniczna”, „opieka wyprzedzająca”, „opieka profilaktyczna”, „opieka zbieżna”, „opieka interwencyjna”, „opieka kompensacyjna”, „opieka rewalidacyjna”, „opieka lecznicza”, „opieka paliatyw-

rują owe założenia – wyłącznym czynnikiem rozwoju człowieka. Na rozwój ten bowiem znaczący wpływ wywierają także warunki życia społecznego [...]. Dlatego nie jest chyba obojętne, w jakim środowisku społecznym odbywa się proces wychowania [...]. Skuteczność oddziaływań wychowawczych zależy również od zaspokojenia indywidualnych potrzeb psychospołecznych wychowanków, jak potrzeba bezpieczeństwa, przynależności, miłości”, za: M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt., s. 74.

³⁹ W. Broniarek, *Gdy ci słowa zabraknie. Słownik synonimów*, Brwinów 2010, s. 471.

⁴⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 145-146.

⁴¹ Cz. Czapów, *Opieka nad dzieckiem*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1996, s. 480-482.

⁴² W. Okoń, *Słownik...*, dz. cyt., s. 145-146.

⁴³ Cz. Czapów, *Opieka...*, dz. cyt., s. 480-481.

⁴⁴ B. Matyjas, *Opieka domowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. III, Warszawa 2004, s. 835-838.

⁴⁵ M. Górecki, *Opieka paliatywna*, w: tamże, s. 851-853.

⁴⁶ M. Winiarski, *Opieka...*, dz. cyt., s. 853-857.

⁴⁷ M. Orłowska, *Opiekun spolegliwy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 859-860.

⁴⁸ S. Górski, *Opieka resocjalizująca*, w: tamże, s. 482-485.

na”, „opieka dzielona”, „opieka bieżąca”, „opieka perspektywiczna”, „opieka prawna” (Z. Dąbrowski⁴⁹), „opieka etatyzowana”, „opieka policyjna”, „opieka profilaktyczna”, „opieka społeczna”, „opieka otwarta”, „opieka zamknięta” (S. Kamiński⁵⁰).

Dla potrzeb definiowania „opieki” wprowadza się w pedagogice szeroki zbiór określeń definiujących (*definiens*). Przykładowo należą do nich takie terminy, jak: „zaspokajanie potrzeb”, „pomoc”, „wsparcie” (materialne, psychologiczne, duchowe, moralne), „oparcie”, „przejęcie odpowiedzialności”, „bezinteresowne świadczenie”, „podnoszenie jakości życia”⁵¹.

Polscy pedagodzy opiekuńczy wyróżniają także kilka podstawowych, historycznie uformowanych koncepcji opieki. Należą do nich m.in. stanowiska Heleny Radlińskiej, Czesława Babickiego, Zdzisława Dąbrowskiego, Aleksandra Kamińskiego, Janiny Maciaszkowej, Albina Kelma, Ireny Jundziłł⁵². Wydaje się, że proponowane w ujęciach wymienionych autorów definicje opieki w większości uwypuklają element niemożności lub ograniczonej możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb jednostki, połączonej zazwyczaj z określoną, specyficzną sytuacją społeczną lub psychiczną osoby oraz/lub jej stanem zdrowia⁵³.

⁴⁹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza*, w: *Pedagogika*, B. Śliwerski (red.), t. III, *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk 2006, s. 271-277; Z. Dąbrowski, *Terminologia pedagogiki opiekuńczej*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Teoria, historia, terminologia*, Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, Olsztyn 2000, s. 193-196.

⁵⁰ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1982, s. 79, 82-84, 299-303, 312.

⁵¹ Por.: B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 141; G. Paprotna, *Opieka nad dzieckiem jednym z zadań przedszkola*, w: *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), Rzeszów 2010, s. 108-109; Z. Dąbrowski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 256; M. Górecki, *Opieka...*, dz. cyt., s. 851; R. Jusiak, *Opiekun*, w: *Encyklopedia katolicka*, E. Gigilewicz (red.), t. 14, Lublin 2010, kol. 651-652.

⁵² Por.: S. Badora, *Z zagadnień...*, dz. cyt., s. 23-29; M. Łobocki, *Teorie...*, dz. cyt., s. 46-49; I.J. Pyrzyk, *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006, s. 131-179.

⁵³ Przykładowo: J. Maciaszkowa opiekę definiuje, jako: „[...] ogół działań podejmowanych przez osoby i instytucje w celu stworzenia warunków do zaspokajania

Co ciekawe, w ramach wybranych, współczesnych koncepcji (H. Muszyński, F. Kowalewski, B. Smolińska-Theiss, S. Badora) podaje się krytyce poglądy sprowadzające opiekę do sytuacji niepełnosprawności, niezaradności. Powołując się na idee humanistyczne i personalistyczne, krytykuje się utożsamianie opieki z prostym zaspokajaniem potrzeb (zwłaszcza biologicznych, lecz także psychicznych). Utożsamienie takie miałyby posiadać cechy depersonalizujące, odbierające osobie podlegającej opiece: możliwość rozwoju, ponoszenia odpowiedzialności, poczucia sprawstwa, podmiotowość. Definitywnym elementem opieki miałyby być natomiast towarzyszenie i wspieranie podopiecznego w dochodzeniu do stanu umożliwiającego mu przejęcie odpowiedzialności za siebie, własny rozwój⁵⁴.

Relacje między „opieką” a „wychowaniem”

Teksty pedagogiczne zawierają jasne stwierdzenie niejasności znaczeniowej kategorii „opieka”. Nie obca jest też pedagogom świadomość

potrzeb dzieci i młodzieży. Cechą tych działań jest ich intencjonalny charakter; są one podejmowane świadomie; wyrażają je zadania i czynności człowieka”, za: S. Badora, *Z zagadnień...*, dz. cyt., s. 26; A. Kamiński: „Opieka – to czynność świadczona »w tych wszystkich sytuacjach życiowych, w których ludzie dotknięci nieszczęśliwym układem wydarzeń losowych nie umieją, albo nie mają dość sił, aby samodzielnie przezwyciężyć piętrzące się przed nimi trudności«, za: A. Kamiński, *Funkcje...*, dz. cyt., s. 77-78; A. Kelm: „przez opiekę nad dzieckiem rozumieć będziemy działanie podejmowane przez osoby bądź instytucje wobec dzieci – w związku z faktyczną albo potencjalną sytuacją zagrożenia przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia tej sytuacji przez samo dziecko – w celu zapewnienia prawidłowych warunków rozwoju i wychowania młodego pokolenia”, za: S. Badora, *Z zagadnień...*, dz. cyt., s. 27; Z. Dąbrowski: „Opieka międzyludzka jest opartym na odpowiedzialności za podopiecznego, ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniem jego ponadpodmiotowych potrzeb w nawiązanim między nim a opiekunem zrównoważonym stosunku opiekuńczym”. Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, dz. cyt., s. 256; por. także: S. Badora, *O badawczo-metodologicznych problemach pedagogiki opiekuńczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 10(415), s. 6.

⁵⁴ Por.: M. Winiarski, *Opieka...*, dz. cyt., s. 856-857; S. Badora, *Z zagadnień...*, dz. cyt., s. 30-31; S. Badora, *O badawczo-metodologicznych...*, dz. cyt., s. 6-7.

potrzeby jej jednoznaczności, w tym kryterialnego jej odróżnienia od „wychowania”⁵⁵. Często teksty pedagogiczne zawierają zdecydowane, wypowiedziane z dużą asercją przekonanie o różności opieki i wychowania, tak na poziomie rzeczywistości (zjawiska), jak i na poziomie pojęciowym (definitywnym). Ewokacja przekonania o różności opieki i wychowania przybiera niekiedy formę dyskusji z wyraźnie zaznaczonymi opozycyjnymi (alternatywnymi) stanowiskami: negującymi zasadność klasycznego rozumienia „opieki” oraz negującymi zasadność ostrego odróżnienia opieki od wychowania⁵⁶. O ile, jak wspomniałem wyżej, krytyka klasycznych koncepcji opieki ma raczej charakter teoretyczny⁵⁷, zasadniczo pozostający poza przedmiotem analiz niniejszego tekstu, o tyle dyskusja dotycząca zasadności odróżniania opieki i wychowania przebiega w znacznej mierze na płaszczyźnie pojęciowej i metodologicznej, a więc dotyczącej analizowanej przeze mnie problematyki.

Obrona stanowiska mówiącego o potrzebie odróżniania opieki od wychowania (także na poziomie terminologicznym) opiera się na kilku fundamentalnych argumentach. Zazwyczaj są to przekonania: 1) o uprzedniości opieki względem wychowania (w sensie zarówno ontogenetycznym i filogenetycznym); 2) o współwystępowaniu (zachodzeniu na siebie) tych dwóch procesów; 3) o istnieniu sytuacji, kiedy opieka i wychowanie nie występują łącznie, najczęściej w okolicznościach zagrożenia i/lub choroby – opieka nad osobami ze znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, opieka nad ofiarami klęsk żywiołowych; 4) o istnieniu sytuacji opozycji między opieką a wychowaniem, kiedy cele wychowawcze przeczą celom opiekuń-

⁵⁵ Por.: B. Klasińska, *Szanse i bariery zastosowania podejścia systemowego w pedagogice opiekuńczej*, w: *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), Rzeszów 2010, s. 72; S. Badora, *Z zagadnień...*, dz. cyt., s. 23; Z. Dąbrowski, *Wybrane elementy pedagogiki opiekuńczej*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Teoria, historia, terminologia*, Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, Olsztyn 2000, s. 157-158; Z. Dąbrowski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 268.

⁵⁶ Por.: M. Łobocki, *Teorie...*, dz. cyt., s. 48-49; Z. Dąbrowski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 268; S. Badora, *O badawczo-metodologicznych...*, dz. cyt., s. 7-12.

⁵⁷ A także ideologiczny, por.: S. Badora, *O badawczo-metodologicznych...*, dz. cyt., s. 10-12.

czym, np. wychowanie spartańskie, wychowanie izolacyjne; 5) o naturalnym podłożu opieki, w przeciwieństwie do kulturowej genezy wychowania – opieka bazuje na potrzebach zapewnienia ciągłości (istnienia) gatunkowej i indywidualnej, wychowanie zapewnia ciągłość kulturową; 6) o allocentrycznym nastawieniu opieki w odróżnieniu od prospołecznie zorientowanego wychowania⁵⁸.

Negacja potrzeby i zasadności rozróżniania zjawisk i pojęć opieki oraz wychowania, jak wspominałem wyżej, spotyka się ze zdecydowaną krytyką przedstawicieli pedagogiki opiekuńczej. Podstawowe argumenty krytyczne (zarzuty), pojawiające się w trakcie dyskusji z owymi „alternatywnymi” poglądami, dotyczą zarówno poziomu praktycznego, jak i formalnego (metodologicznego). Najistotniejsze wydają się być w tym kontekście zarzuty braku zachowania poprawności metodologicznej, a mianowicie braku dostatecznego osadzenia prezentowanych poglądów w literaturze naukowej, bazowaniu na potocznych i/lub swobodnie przywoływanych poglądach oraz przyjmowania błędnych założeń i nieprawomocnego sposobu wyciągnięcia wniosków⁵⁹.

⁵⁸ Por.: M. Łobocki, *Teorie...*, dz. cyt., s. 49; Z. Dąbrowski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 257, 268-270.

⁵⁹ „Po pierwsze, koniecznym i oczywistym wymogiem określania i różnicowania, zachodzących między jednym rodzajem ludzkiej aktywności A, a drugim B, jest przede wszystkim pełnej odpowiedzi na dwa pytania » czym jest A?« i »czym jest B?«. Bez definiowania tych dwóch elementów formułowane twierdzenia mogą mieć jedynie charakter wstępnych hipotez, deklarowanych poglądów, które – jak wiadomo – nie mają dostatecznych walorów poznawczych ani też żadnej mocy dowodowej. Po drugie, relacje takie ustala się na podstawie cytowanych dość dowolnie, naukowo niezwyfikowanych, poglądów. Nie może to stanowić dostatecznej podstawy dla formułowania uprawnionych twierdzeń w tym zakresie. Niezbędna jest tu porównawcza analiza merytoryczna przytaczanych poglądów”, za: Z. Dąbrowski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 268; „Jeżeli formułujemy twierdzenie, że między „A” i „B” zachodzą ścisłe powiązania, a równocześnie, że nie można ich od siebie oddzielić, wyodrębnić, to w twierdzeniach tych – a są one dość często w naszych publikacjach powtarzane – zawierają się zasadnicze sprzeczności. Polegają one po pierwsze na tym, że albo istnieje tylko „A” a nie ma tam żadnego „B”, albo też przeciwnie – istnieje tam tylko określone „B”, a nie ma „A”. Wtedy istnieje tylko pewne domniemanie co do występowania „A” i „B”, ale bliżej tych dwóch różnych kategorii nie określamy, nie wyodrębniamy ich specyficznych desygnatów, to wówczas nie ma z kolei możliwości rozpoznania zachodzących między nimi relacji i jesteśmy skazani jedynie na snucie domniemań.

Zrozumiałe jest, że przedstawiciele pedagogiki opiekuńczej zdecydowanie bronią zasadności stosowania kluczowej dla tej subdyscypliny pedagogicznej kategorii, którą jest „opieka”. Zdeklarowana jej obrona nie może jednak uzasadniać marginalizowania wątpliwości, nasuwających się w związku ze sposobem definiowania i użycia interesującej nas kategorii. Świadomość trudności w zdefiniowaniu opieki nie zawsze przekłada się na ostrożność posługiwania się terminem „opieka”⁶⁰, zwłaszcza w kontekście innych bliskoznacznych terminów, do których niewątpliwie należy „wychowanie”⁶¹.

Sądzę, że główne trudności związane z jasnym, kryterialnym użyciem określenia „opieka” dotyczą przede wszystkim problemu wieloznaczności. Nie jest prosto określić zależności zakresowych między jakimikolwiek terminami, w sytuacji ich wieloznaczności, a taka właśnie sytuacja ma miejsce w przypadku obu analizowanych kategorii. Sytuacja, w jakiej się one znajdują, jest o tyle trudna, że w gąszczu funkcjonujących definicji stosunkowo łatwo znaleźć takie, które wspólnie bazują na tym samym określeniu definiującym (*definiens*). Niewątpliwie określeniami takimi są np. „zaspokajanie potrzeb” czy „wsparcie”. Typowe jest ich użycie zarówno w definicjach obecnych w klasycznych, polskich koncepcjach opieki (np. H. Radlińskiej, A. Kamińskiego, J. Maciaszkowej, Cz. Babickiego), jak i definicjach wychowania, bazujących chociażby na koncepcjach psychospołecznych czy humanistycznych (według typologii M. Łobockiego).

Nadto w zasadnym wyodrębnieniu dwóch różnych kategorii „A” i „B” zawiera się implicite możliwość ich odrębnego, osobnego rozpatrywania. Zatem wszyscy ci, którzy artykułują pogląd o nierozdzielności opieki i wychowania, są uwikłani w jedną lub drugą sprzeczność”, za: Z. Dąbrowski, *Wybrane elementy...*, dz. cyt., s. 158.

⁶⁰ Por.: S. Badora, *O badawczo-metodologicznych...*, dz. cyt., s. 5.

⁶¹ Chodzi np. o sytuacje, kiedy w tekstach naukowych termin „opieka” jest definiowany nie wprost, a kontekstualnie, por.: E. Świdrak, *Opieka nad wnukami szansą rozwoju dziadków*, w: *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna*, M. Jeziorański, D. Opozda, A. Rynio (red.), Lublin 2012, s. 107-115; lub zamieszczone określenia definiujące wydają się zawierać wspomniane wyżej definiowanie *idem per idem* i/lub *ignotum per ignotus*, por.: Z. Dąbrowski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 256; A. Dudak, *Opieka naprzemienna jako nowa forma funkcjonowania rodziny po rozwodzie*, w: *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna*, M. Jeziorański, D. Opozda, A. Rynio (red.), Lublin 2012, s. 286.

Sprawę komplikuje fakt, iż mimo tradycyjnego rozróżnienia – traktującego opiekę jako pomoc w realizacji potrzeb elementarnych (biologicznych i psychicznych), zapewniających przetrwanie w sytuacjach zagrożenia; wychowanie zaś jako pomoc w realizacji potrzeb wyższych – kulturowych i społecznych, zapewniających ciągłość kultury – istnieją (skądinąd zasadne, np. teoretycznie czy światopoglądowo) propozycje, by przez „opiekę” rozumieć także pomoc w realizacji potrzeb „wyższych”: rozwojowych, poznawczych, kulturowych⁶². W takim ujęciu klasycznie przyjmowane kryterium odróżniania opieki od wychowania (tj. elementarny poziom potrzeb, zagrożenie egzystencji jednostki), jak się wydaje, przestaje obowiązywać.

Podobnie – nie bez znaczenia – uznać należy uwagę dotyczącą konieczności określenia projektującego bądź sprawozdawczego charakteru używanych definicji (H. Muszyński). Oczywiście jest, że w innej sytuacji znajdujemy się wówczas, gdy relacjonujemy sposób użycia w danym środowisku określonego pojęcia (definicja sprawozdawcza), opracowując je dodatkowo analitycznie i oceniając (definicja regulująca); w innej, gdy wprowadzamy nowe, autorskie pojęcie (definicja projektująca)⁶³. Postulat konieczności odróżniania sposobów definiowania opieki bywa łączony z zarzutem interpretacyjnego, subiektywnego charakteru wprowadzanych definicji. Przeciwwstawiane są one tym określeniom opieki, które są wynikiem rzetelnej, zweryfikowanej (empirycznie?) pracy badawczej (Z. Dąbrowski)⁶⁴.

Mimo (pozornej?) oczywistości sformułowanych wyżej uwag „głębsza” refleksja nad ich istotą skłania do pewnych wątpliwości i pytań. Ogólnie rzecz ujmując, chodzi o (empiryczną) obiektywność badań prowadzonych na terenie humanistyki, w tym pedagogiki. Otóż sądzę, że nie ma tu rozstrzygnięć arbitralnych, pozostających poza uprzednimi założeniami teoretycznymi (niekiedy światopoglądowymi) oraz że nie ma zdań w zupełności weryfikowanych (empirycznie) lub że nie wszystkie twierdzenia dadzą się (tak) zweryfi-

⁶² Por.: R. Jusiak, *Opiekun...*, dz. cyt., kol. 651-652.

⁶³ Por.: Z. Hajduk, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 48.

⁶⁴ Por.: Z. Dąbrowski, *Wybrane...*, dz. cyt., s. 157; Z. Dąbrowski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 268.

kowa⁶⁵. Co więcej, skoro interpretacyjny i postulatywny charakter wiedzy humanistycznej wydaje się być obecnie zasadniczo uznawany⁶⁶, dlaczego więc miałyby on dyskredytować określone definicje opieki? Otwartym pytaniem pozostaje zatem: co znaczy, że definicje opieki nie powinny zawierać interpretacji lub że są to definicje sprawozdawcze/projektujące? Czy (każdorazowa) próba zdefiniowania zjawiska humanistycznego (dla nas opieki) nie jest *ex definitione* zabiegiem interpretacyjnym i projektującym⁶⁷, tj. czynnością wprowadzania nowego, uznanego za słuszne przez konkretnego autora, uzasadnionego metodologicznie i realnie określenia zjawiska?

Zastanawia także, jak rozumieć postulat weryfikacji definicji (pojęć) opieki. Chodzi zwłaszcza o wątpliwość dotyczącą empirycznej możliwości ich weryfikacji. Trudności pojawiają się zwłaszcza w przypadku definicji (pojęć) ogólnych, teoretycznych, które nie wprost odnoszą się do rzeczywistości empirycznych, a ich zasadność warunkuje określona teoria⁶⁸. Z pewnością weryfikacji empirycznej podlegają tezy naukowe, odnoszące się do zależności realnie istniejących w rzeczywi-

⁶⁵ Powyższa teza wprowadza co najmniej dwa problemy – zupełnej pewności rezultatów badań empirycznych, która to cecha wydaje się nie przysługiwać badaniom indukcyjnym z wyjątkiem być może niezwykle rzadko stosowanej indukcji zupełnej, por.: J.M. Bocheński, *Współczesne...*, dz. cyt., s. 123; oraz problem zastąpienia procedur weryfikacji zdań naukowych procedurą falsyfikacji, postulowaną przez K. Poppera, i związanym z tym fallibilizmem, por.: S. Kamiński, *Nauka...*, dz. cyt., s. 168-169; J.M. Bocheński, *Współczesne...*, dz. cyt., s. 104-105.

⁶⁶ Por.: A. Salmucha, P. Magier, *W obronie pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 1(31), s. 161-163.

⁶⁷ Definicje sprawozdawcze byłyby, w tym ujęciu, jedynie „słownikowym” zbiorem (rejestrzem) pojęć przypisywanych określone terminowi, co jak się wydaje nie realizuje poznawczych celów stawianych przed definicją opieki: „Definicje bywają umowami językowymi, propozycją zastąpienia jednego zwrotu innym (np. krótszym lub bardziej operatywnym), opatrzenia czegoś jakąś nazwą itp.; definicje bywają też twierdzeniami o przedmiotach lub twierdzeniami o znaczeniu czy sposobie użycia jakiegoś wyrażenia w danym języku. Oczywiście umowy nie są ani prawdziwe, ani fałszywe, mogą być jedynie celowe lub nie, dogodne lub niedogodne. Takie definicje nazywamy projektującymi (znaczenie czegoś w danym języku). Pozostałe – definicje realne i sprawozdawcze (będące sprawozdaniem z zastanego stanu w języku) – mogą być prawdziwe lub fałszywe”, za: A.B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 1989, s. 113.

⁶⁸ Por. A. Bronk, *Pojęcie...*, dz. cyt., s. 67-68.

stości (twierdzenia wyrażone w zdaniach obserwacyjnych, protokolarnych). Sformułowanie, że empiria (rzeczywistość) weryfikuje pojęcia (definicje) czy tym bardziej teorie (konceptje) wydaje się wypowiedzią o charakterze przenośnym, uproszczonym. Zdaje się, że weryfikacja empiryczna dotyczyć może zdań stojących u podstaw definicji (pojęć), stanowiących ich zaplecze lub kontekst⁶⁹ bądź zdań tworzących określoną teorię – nie zaś pojęć wprost lub teorii w całości, która zawiera także zdania nieprotokolarne: ogólne, hipotezy⁷⁰.

Tym bardziej wątpliwość dotycząca możliwości empirycznej weryfikacji odnosi się do tego sposobu uogólniania i porządkowania twierdzeń, które określane są w metodologii nazwą „konceptja”, a które – jak wiadomo – dominują w naukach humanistycznych. Otóż konceptje ze swej istoty zawierają twierdzenia (zdania) przyjmowane poza (twardymi) dowodami empirycznymi, pozostając w nie zawsze precyzyjnie określonej zależności między sobą⁷¹.

* * *

Fundamentalnym, funkcjonalnym pytaniem dotyczącym prezentowanego tekstu jest pytanie o potrzebę analizy w nim zaprezentowanych. Założyć można, że posiadają one znaczenie poznawcze.

⁶⁹ „Wyrażenie niebędące zdaniem jest wtedy sensowne semantycznie, gdy można go używać jako części semantycznie sensownego, a więc weryfikowalnego zdania”, za: J.M. Bocheński, *Współczesne...*, dz. cyt., s. 65; por. także: A. B. Stepien, *Wstęp...*, dz. cyt., s. 113, 126.

⁷⁰ J.M. Bocheński, *Współczesne...*, dz. cyt., s. 105-110.

⁷¹ „Wyróżniam trzy poziomy rozważań teoretycznych, różniące się stopniem dojrzałości. Na najwyższym poziomie znajdują się teorie. Teoria to system ogólnych dobrze uzasadnionych twierdzeń (praw), które pozwalają przewidywać, wyjaśniać rzeczywiste zdarzenia. [...] Teoria to najbardziej dojrzały system twierdzeń ogólnych. Na niższym poziomie umieszczam konceptje. Konceptja stanowi system hipotez i przypuszczeń, które nie są w pełni uzasadnione i nie zawsze pozwalają przewidywać i wyjaśniać fakty. Większość systemów teoretycznych w naukach społecznych zaliczam do konceptji. Wreszcie na najniższym poziomie umieszczam refleksje teoretyczne, czyli dość luźne przypuszczenia i idee, które nie zostały jeszcze udokumentowane naukowo”, za: J. Koziński, *Konceptje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996, s. 16.

Odróżnienia kategoriałne niewątpliwie służą precyzji w rozumieniu rzeczywistości kulturowej, stanowiącej przedmiot badań humanistyki. W przypadku nauk stosowanych (realizujących cele praktyczne) aspekt poznawczy wydaje się jednak niewystarczający. Ze swej istoty zakładają one wartościowanie, postulowanie i ostatecznie zmianę rzeczywistości. Problemem zatem pozostaje, czy treści teoretyczne znajdują przekład na praktykę edukacyjną, czy pozostają jedynie „akademickimi” dywagacjami.

Sądzę, że praca wychowawcza nie jest jedynie odtwórczym wykonywaniem określonych schematów bądź realizacją odgórnie zleconych celów oraz wskazanych treści. Wierzę, że wychowawca lub opiekun nie jest urzędnikiem państwowym „służącym” określonemu systemowi, lecz osobą refleksyjną i twórczą. Stąd założenie teoretyczne i światopoglądowe, lecz także kategorie, którymi się posługuje, pozostają w związku ze stylem wykonywanej pracy. Mam nadzieję, że prezentowany tekst – choćby na elementarnym poziomie – służy owej refleksyjności.

Bibliografia

- Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko-polski*, Warszawa 1965.
- Abramowiczówna Z., Appel W., *Słownik polsko-starogrecki*, Toruń 2006.
- Badora S., *O badawczo-metodologicznych problemach pedagogiki opiekuńczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 10(415), s. 3-14.
- Badora S., *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg 2006.
- Bocheński J.M., *Współczesne metody myślenia*, Poznań 1992.
- Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.
- Broniarek W., *Gdy ci słowa zabraknie. Słownik synonimów*, Brwinów 2010.
- Bronk A., *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), Lublin 2003, s. 47-76.
- Bronk A., *Pojęcie godności człowieka. Uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), Lublin 2010, s. 57-74.
- Czapów Cz., *Opieka nad dzieckiem*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1996, s. 480-482.

- Dąbrowski Z., *Wybrane elementy pedagogiki opiekuńczej*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Teoria, historia, terminologia*, Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, Olsztyn 2000, s. 99-181.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza*, w: *Pedagogika*, B. Śliwerski (red.), t. III, *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk 2006, s. 253-277.
- Dąbrowski Z., *Terminologia pedagogiki opiekuńczej*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Teoria, historia, terminologia*, Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, Olsztyn 2000, s. 183-208.
- Długosz-Kurczabowa K., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 2005.
- Dudak A., *Opieka naprzemienna jako nowa forma funkcjonowania rodziny po rozwodzie*, w: *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna*, M. Jeziorański, D. Opozda, A. Rynio (red.), Lublin 2012, s. 285-295.
- Górecki M., *Opieka paliatywna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. III, Warszawa 2004, s. 851-853.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.
- Górski S., *Opieka resocjalizująca*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1996, s. 482-485.
- Hajduk Z., *Ogólna metodologia nauk*, Lublin 2007.
- Jusiak R., *Opiekun*, w: *Encyklopedia katolicka*, E. Gigilewicz (red.), t. 14, Lublin 2010, kol. 651-652.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1982.
- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992.
- Kiereś B., *Wychowania filozofia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, A. Maryniarczyk (red.), t. 9, Lublin 2008, s. 857-864.
- Kłasińska B., *Szanse i bariery zastosowania podejścia systemowego w pedagogice opiekuńczej*, w: *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), Rzeszów 2010, s. 72-83.
- Korpanty J. (red.), *Słownik łacińsko-polski*, t. 1, Warszawa 2001.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.
- Linde M.S.B., *Słownik języka polskiego*, t. VI, Lwów 1860.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009.
- Matyjas B., *Opieka domowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. III, Warszawa 2004, s. 835-838.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Lublin 2012.

- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Orłowska M., *Opiekun spolegliwy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. III, Warszawa 2004, s. 859-860.
- Paprotna G., *Opieka nad dzieckiem jednym z zadań przedszkola*, w: *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), Rzeszów 2010, s. 103-112.
- Plezia M. (red.), *Słownik łacińsko-polski*, t. II, Warszawa 2007.
- Pyrzyk I.J., *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006.
- Salamucha A., *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2004, z. 2: „Pedagogika”, t. XXXII, s. 31-43.
- Salmucha A., Magier P., *W obronie pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 1/31, s. 155-169.
- Stelmaszczuk Z.W., *Opieka nad dzieckiem czy opieka „zstępca”? Problemy terminologiczne czy komedia omyłek?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 2(407), s. 12-21.
- Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 1989.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Świdrak E., *Opieka nad wnukami szansą rozwoju dziadków*, w: *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna*, M. Jeziorański, D. Opozda, A. Rynio (red.), Lublin 2012, s. 107-115.
- Tchorzewski de A.M., *Wychowanie – jego właściwości*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. VII, Warszawa 2008, s. 318-324.
- Trempała E., *Opieka a wychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1996, s. 478-479.
- Winiarski M., *Opieka pedagogiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. III, Warszawa 2004, s. 853-857.

Streszczenie

Artykuł ma charakter metateoretyczny, analityczny, sprawozdawczy. Jego przedmiotem są kategorie opieki i wychowania oraz ich użycie w polskiej literaturze z zakresu pedagogiki opiekuńczej. Tekst zawiera podstawowe uwagi o charakterze etymologicznym oraz definicyjnym (pojęciowym i zakresowym).

Słowa kluczowe: opieka, wychowanie, język pedagogiki

Of comprehending the care and bringing up. Marginalia of medical examinations

Summary

The article has a metatheoretical, analytical, reporting character. An object of the article are categories of the care and the upbringing and their use in the Polish pedagogic literature. The text contains etymological and definitional remarks.

Key words: the care, the upbringing, the language of the pedagogy

Metodyka pracy pedagogicznej

Wstęp

Opieka, najogólniej określając, to troska, zaspokojenie ponadpodmiotowych potrzeb osób. Proces opiekuńczo-wychowawczy to ogół wzajemnych, czyli obopólnych (obustronnych), oddziaływań między wychowawcą-opiekunem a wychowankiem-podopiecznym, które odbywają się w stosunku opiekuńczym. Proces ten może mieć charakter jednostkowy i w tym przypadku podstawę procesu stanowi relacja wychowawca – opiekun i wychowanek – podopieczny. Może również mieć charakter zbiorowy, gdzie występują relacje bardziej złożone, jak: pedagog – podopieczni (wychowankowie) lub grupa pedagogów i podopieczni (wychowankowie). Opieka jest opartym na odpowiedzialności kompensacyjnej ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniem przez opiekuna (opiekunów) opiekuńczych potrzeb podopiecznego (podopiecznych). Jest to działanie podejmowane wobec osób ze względu na faktyczne lub potencjalne zagrożenie ich istnienia, przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia (tych zagrożeń) własnymi siłami tych osób.

Człowiek kształtuje siebie (swoją osobowość) od chwili przyjścia na świat i czyni to przez całe życie. Nie dokonuje tego w odosobnieniu, bowiem bezustannie wpływa na niego otoczenie (szczególnie środowisko społeczne i kulturowe). Początkowo zasadniczy wpływ mają rodzice i rodzina, ale z upływem lat środowisko rodzinne ulega rozszerzeniu, a kształtować młodego człowieka zaczynają opiekunowie

i wychowawcy z różnych instytucji edukacyjnych. Postawy formułowane w fazie początkowej rozwoju człowieka stają się szkieletem, na którym opierają się przyjmowane wartości, przyswajane przez niego w procesie socjalizacji i wychowania. Wiele jest czynników, które mają wpływ na przebieg procesu rozwojowego człowieka. W niniejszych analizach zwrócimy szczególną uwagę na działania opiekuńczo-wychowawcze, które wymagają od starszego pokolenia określonych działań (opiekuńczych i wychowawczych) oraz zrozumienia potrzeb dzieci i młodzieży, a także uświadomienia sobie znaczenia społecznej wartości samego procesu opieki i wychowania. Tym bardziej, że zadania opiekuńcze i wychowawcze mają charakter dynamiczny, zmienny i zależą od uwarunkowań społecznych i kulturowych.

Mając na względzie postulowane przez pedagogów powiązanie opieki i wychowania, należy właściwie określić opiekę międzyludzką oraz postawy opiekuńcze, które równocześnie powinny mieć charakter wychowawczy. Dokonując zaś zestawienia elementów składowych modelu-wzorca opiekuna-wychowawcy oraz analizując istotę postaw wychowawczych i opiekuńczych, będzie można stwierdzić, że jedno i drugie są swoistymi dyspozycjami osobowości opiekuna-wychowawcy. Postawy opiekuńcze są stymulatorami ukierunkowującymi proces opiekuńczy, analogicznymi zaś mechanizmami dla procesu wychowania są postawy wychowawcze. Niewątpliwie podmiot działalności opiekuńczej (może nim być osoba fizyczna – jednostka lub osoba prawna – różne instytucje opiekuńcze) jest ważnym, wprost podstawowym elementem tego rodzaju czynności. Warto więc przeanalizować opiekę jako czynność międzyludzką, skonkretyzować istotne cechy opiekuna-wychowawcy i scharakteryzować opiekę pedagogiczną.

Ogólna charakterystyka czynności opiekuńczej

W początkowej fazie rozwoju pedagogiki opiekuńczej „opiekę” utożsamiano z troską i działalnością mającą charakter kompensacyjno-interwencyjny, podejmowaną w sytuacjach skrajnego zagrożenia jednostek, służącą przezwyciężeniu tych zagrożeń i przeciwdziałaniu

skutkom tych zagrożeń. Opieka to działania podejmowane przez osoby lub odpowiednie instytucje w celu zaspokojenia codziennych potrzeb ludzi oraz stworzenia warunków niezbędnych do ich wychowania, przy czym uważano, że tego rodzaju działania wymagają osoby (dzieci) pozostające w warunkach faktycznego lub potencjalnego zagrożenia życia i rozwoju. Osoby lub instytucje sprawujące opiekę ponoszą odpowiedzialność moralną i prawną za powierzone im opiece osoby¹.

W literaturze przedmiotu opieka międzyludzka rozumiana jest jako ciągłe i bezinteresowne zaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb osoby w nawiązanym między opiekunem a podopiecznym zrównoważonym stosunku opiekuńczym². W tej czynności wyróżnia się kilka zasadniczych cech. Jest to zaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb podopiecznego poprzez czynność, która charakteryzuje się ciągłością oraz bezinteresownością (rozumianą realistycznie jako działalność, która ma charakter służby i za którą się nie płaci, ale opiekun może osiągać różne bonusy), przy czym nawiązany jest stosunek opiekuńczy (opiekun – podopieczny), wyrażający się w przejęciu odpowiedzialności za podopiecznego (kompensacyjnej, polegającej na spełnianiu niezbywalnych wymagań jego życia, ochronie i obronie jego dobrostanu i decydowaniu za niego).

Opieka jest złożoną dziedziną życia społecznego i zawsze była elementem ludzkiego funkcjonowania. Może ona być sprawowana przez różne podmioty, a więc przez indywidualną jednostkę ludzką, rodzinę, opiekunów i różne instytucje. Może dotyczyć różnych kategorii wiekowych, a więc małych dzieci, młodzież, ludzi starszych oraz odmiennych sytuacji życiowych: osoby chore, niepełnosprawne, dzieci osierocone itp. W praktyce spotykamy się z dwoma kategoriami czynności opiekuńczych. Pierwsze obejmują czynności zmierzające do zaspokajania potrzeb osoby, która z różnych przyczyn nie może sama ich zaspokoić (są to podstawowe potrzeby człowieka, bez których zagrożone jest jego życie lub rozwój). Druga kategoria czynności ma charakter profilaktyczny i jest ukierunkowana na eliminowanie tego, co zagraża życiu, zdrowiu, rozwojowi i dobrostanowi jednostki.

¹ Por.: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Rzeszów 1975, s. 203.

² Por.: Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 2006, s. 76.

Urzeczywistnienie tych dwóch celów czynności opiekuńczej dokonuje się też poprzez działania skierowane na osobę podopiecznego lub na jego środowisko (otoczenie).

Relacyjny charakter opieki

Człowiek kształtuje siebie, swoją osobowość od chwili przyjścia na świat i właściwie może to czynić przez całe życie. Nie czyni tego jednak w odosobnieniu, gdyż bezustannie wpływa na niego środowisko (społeczno-kulturowe i przyrodnicze). Początkowo największy wpływ mają rodzice i rodzina, a z upływem lat środowisko to ulega rozszerzeniu, a zależność od otoczenia staje się coraz mniejsza. Okres nauki szkolnej jest bardzo ważnym czynnikiem kształtującym los każdej osoby. Instytucja ta pełni rozmaite funkcje, takie jak: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. W naszych analizach szczególną uwagę skupiamy na działaniach opiekuńczych, a więc również na funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły.

Świat opieki jest zjawiskiem uniwersalnym i powszechnym, a wynika z racji stopnia wzajemnego uzależniania się jednostek i grup w populacjach ludzkich w odniesieniu do zaspokajania ponadpodmiotowych potrzeb. Czynność ta jest relacją dwustronną³. Można wyróżnić istotne cechy opieki (analizowanej w kategoriach relacji), są to: czynność ta dokonuje się w toku interakcji (jest to specjalny rodzaj relacji); zawsze dokonują się one w ramach określonych relacji między przedmiotem a podmiotem opieki (wzajemne oczekiwania i zobowiązania); podjęcie czynności opiekuńczych przez jedną ze stron odbywa się zawsze według przyjętego w danej grupie układu norm i wzorów zachowania się (jest więc pełnieniem roli społecznej poddanej wartościowaniu i kontroli); a spełnienie przez jednostkę czynności opiekuńczych jest zawsze czynnym udostępnianiem drugiej osobie określonych zasobów niezbędnych tej osobie do życia, funkcjonowa-

³ S. Badora, *Opieka w wymiarze kulturowym*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk 2008, s. 89.

nia i rozwoju. Opiekun winien dawać wsparcie, zaspokajać potrzeby osoby, która nie umie, nie może, czy nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić, aby ta osoba mogła przeżyć, zachować zdrowie, jakość życia oraz równowagę biologiczną i psychiczną, a w ten sposób zapewnić jej prawidłowy rozwój (doprowadzić jednostkę do dojrzałości)⁴. Centralnym zadaniem tej czynności jest doprowadzenie podopiecznych do pełnej samodzielności i niezależności życiowej, do samodzielnego zaspokajania i regulowania swych potrzeb. Proces opieki jest nierozdzielnie więc związany z interpersonalistycznymi relacjami (opiekun – podopieczny), rozwojem samodzielności, określonych sprawności i niezależności życiowej podopiecznych.

Podmiot czynności opiekuńczej

Analizując opiekę międzyludzką jako czynność, koncentrujemy się na opisie podmiotu tej czynności, przedmiotu, istoty i treści. Podmiotem tej czynności jest opiekun, którym może być osoba fizyczna lub prawna. W szczegółowym ujęciu opiekunami mogą być osoby indywidualne (jednostki ludzkie), instytucje państwowe, samorząd terytorialny oraz organizacje społeczne (np. wolontariat). Zwraca się uwagę na stan prawny podmiotów oraz motywy, którymi kieruje się opiekun. Mogą one mieć charakter rodzinny (opieka rodzinna), religijny (opieka charytatywna), humanitarny (opieka filantropijna), solidarności społecznej (opieka socjalna) i prawny (opieka konstytucyjna).

W ujęciu prawnym podmiot czynności opiekuńczej jest jasno określony: „za opiekuna uznaje się tylko tę osobę, a wyjątkowo instytucję, którą ustanowi sąd opiekuńczy dla sprawowania opieki nad małoletnim (małoletnimi)”⁵. Czynność ta analizowana w ujęciu socjologicznym oznacza aktywność opiekuna (podmiotu działań opiekuńczych), która jest skierowana na podopiecznego („przedmiot opieki”),

⁴ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Zielona Góra 2004, s. 20.

⁵ *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, wyd. VI, Warszawa 1973, tytuł 111 „Opieka i kuratela”, s 38-39.

przy czym „przedmiot” jest w sytuacji zagrożenia istnienia lub rozwoju i wymaga działań zaspokajających jego potrzeby. W ujęciu pedagogicznym sprawa jest bardziej złożona. Jest to bowiem osobowa relacja opiekun – podopieczny, który nie zawsze uświadamia sobie swoją sytuację i konieczne są działania innych osób. Nie może być tu jednak „przedmiotowego” traktowania podopiecznego, ponieważ są to relacje osobowe, które mają charakter etyczny, a ostateczną miarą działań jest zasada dobra. Z analizą tego rodzaju czynności związane jest zagadnienie ról społecznych obu stron tej czynności. Rola opiekuna to w pierwszym rzędzie konieczność dążenia do zachowania życia podopiecznego i stymulowanie jego rozwoju.

W pedagogicznym ujęciu określenie „opiekun” ma szeroki zakres i bogatą treść. Mówiąc najprościej, opiekun to podmiot działalności opiekuńczej. Jest to osoba lub instytucja, która z tytułu przyjętej odpowiedzialności za podopiecznego zaspokaja w sposób ciągły i bezinteresowny jego potrzeby podmiotowe w zawiązanym stosunku opiekuńczym. Zatem opiekun jest w procesie opieki czynnikiem generatywnym, zasobotwórczym i dystrybutywnym, rozstrzygającym o sytuacji podopiecznego i on ponosi główny ciężar tej działalności, tak w sensie fizycznym, jak i psychicznym, podejmując odpowiedzialność za podopiecznego, zarówno w znaczeniu moralnym, jak i prawnym⁶. Wynika z tego, że w stosunku opiekuńczym opiekun jest obiektywnie nadrzędny wobec podopiecznego, a jego pozycja wynika z przyjętej odpowiedzialności za podopiecznego i konieczności zaspokajania jego potrzeb. Zakres i stopień tej nadrzędności jest zmienny i pozostaje w stosunku wprost proporcjonalnym do stopnia zależności podopiecznego od opiekuna i przyjętej za niego odpowiedzialności. Maksymalna nadrzędność pozycji opiekuna ma miejsce przy całkowitej zależności podopiecznego i zaspokajaniu całokształtu jego potrzeb. Zawsze jednak należy zwracać uwagę na fakt, że podrzędna zależność podopiecznego może w większym lub mniejszym stopniu ubezwłasnowolniać⁷. Tak więc w tej relacji podopieczny rzeczywiście staje się „przedmiotem” oddziaływań opiekuna. Jednak relacja ta zawsze ma charakter

⁶ Por.: Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, dz. cyt., s. 193.

⁷ Por.: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 322.

personalny i etyczny, a nadrzędna rola opiekuna jest powodowana koniecznościami zachowania życia i stymulowania rozwoju podopiecznego. Bowiern tak ujmowana opieka i realizacja ról opiekuńczych nie mają innej, pozytywnej alternatywy w życiu człowieka. W procesie opieki występują zróżnicowane role opiekunów wynikające z przyjęcia różnych kryteriów, np. przyjmując kryterium zakresu spełnianych funkcji wyróżnia się opiekunów: pełnych, niepełnych, specjalistów⁸.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że postawy opiekuńcze, charakterystyczne dla opiekunów, są rodzajem postaw, które ludzie przejawiają względem drugiego człowieka. Postawa to względnie stała struktura poznawcza, uczuciowo-motywacyjna i behawioralna, związana z określonym przedmiotem. Postawa zawiera w sobie trzy podstawowe komponenty: świadomościowy, uczuciowo-oceniający i behawioralny. Pośród różnych rodzajów postaw na szczególną uwagę zasługują te, których przedmiotem jest drugi człowiek. Taką interpersonalną relacją są postawy opiekuńcze. Wyrażają się one w przekonaniach, emocjach i zachowaniach dotyczących zaspokajania potrzeb podopiecznych⁹. Postawy opiekuńcze są określonym rodzajem postaw interpersonalnych, na którą składają się dyspozycje osobowościowe w postaci: nastawienia spostrzeżeniowo-empatycznego, altruistycznie zabarwionej wrażliwości emocjonalnej oraz wiedzy i doświadczenia w zakresie zaspokajania ludzkich potrzeb, motywacji działaniowych, uczuć altruistycznych.

Podstawowe elementy modelu-wzorca opiekuna-wychowawcy

Dążąc do wyróżnienia, wyodrębnienia i określenia zasadniczych elementów modelu-wzorca opiekuna, należy pamiętać o konieczności wyróżnienia określonych dyspozycji podmiotowych osoby realizującej tego typu rolę. Mówiąc o modelu opiekuna, warto przywołać bardzo interesujące refleksje profesora Tadeusza Kotarbińskiego, który cha-

⁸ Por.: Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, dz. cyt., s. 194.

⁹ Postawa zawiera w sobie trzy podstawowe komponenty: świadomościowy (intelektualny), uczuciowo-oceniający i behawioralny (zachowania).

rakteryzuje opiekuna spolegliwego. Opiekun wtedy jest spolegliwy, kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach. Równocześnie jest to człowiek dobry, o czułym sercu, wrażliwy na cudze potrzeby i skłonny do pomocy. Jest też zdyscyplinowany wewnętrznie i emanuje chęcią działania. Chroniąc podopiecznych, jest gotowy przyjąć na swe barki ciężar odpowiedzialności, a także ten, kto zachowuje hart ducha, dając świadectwo prawdzie oraz reprezentując postulaty sprawiedliwości. W swoim życiu kieruje się miłością do bliźnich, która sprawia, iż podejmuje ogrom wyrzeczeń, aby z niesłabnącym zapalem stawać w ich obronie, pomagać im wydobyć się z opresji. Strzeże ich przed największym złem, które może spotkać istotę ludzką, przed jej upadkiem moralnym¹⁰.

Opiekunowie, jak to zostało podkreślone wyżej, zawsze zajmowali się troską o podopiecznych, dzieci, chorych niepełnosprawnych, sieroty itp. Czynnikiem mającym wpływ na kształtowanie się złożonego modelu wychowawcy-opiekuna było pojawienie się sierot, tzw. dzieci ulicy. Dzieci te były pozbawione opieki rodziny naturalnej i głównym zadaniem opiekunów stała się kompensacja podstawowych potrzeb dziecka, ale również podjęcie działań wychowawczych. Podstawowa cecha opiekuna-wychowawcy to odpowiedni stosunek do podopiecznego (dziecka, niepełnosprawnego itp.), a więc postawa akceptacji, miłości, tolerancji, bezinteresowności. Opiekun-wychowawca ma za zadanie przywracać możliwość prawidłowego i harmonijnego rozwoju podopiecznego, odnawiać radość życia i zaufanie do ludzi, dawać możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb (biologicznych i psychicznych), rozbudzić zamiłowania i zainteresowania, uczyć aktywnego uczestnictwa w kulturze, wdrażać do dynamicznego udziału w życiu społecznym i politycznym, uczyć uczciwej pracy itp.

Można wyróżnić określone cechy opiekuna-wychowawcy. Przede wszystkim powinien on prezentować pozytywną postawę wobec podopiecznych, akceptować każdego, liczyć się z osobowością i indywidualnością podopiecznego; mieć aktywne nastawienie do jego potrzeb

¹⁰ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1967, s. 68.

oraz zachować trzeźwość i rozsądek w działaniach opiekuńczych. Ważną sprawą jest też uznanie praw podopiecznego, a także zindywidualizowane podejście do podopiecznych. „Indywidualizacja” staje się niezbędną umiejętnością dobrego opiekuna. Rola opiekuna to nie tylko zaspokajanie podstawowych potrzeb podopiecznego, ale ma mu towarzyszyć w jego życiu i rozwoju, podejmując działania wychowawcze. Powinien też być rzecznikiem podstawowych praw i interesów podopiecznego. Wobec tego zadaniem opiekuna-wychowawcy jest inspirowanie i pobudzanie podopiecznych do działania, dostrzegając i bazując na ich potencjale i możliwościach osobowych. Uwzględniając indywidualne potrzeby każdego podopiecznego, opiekun powinien stwarzać możliwości i warunki do prawidłowego i wszechstronnego rozwoju. Ma po prostu kochać, rozumieć i przeżywać wspólnie z podopiecznym jego troski i kłopoty, wówczas ma szansę poprowadzić go do integralnego rozwoju. Sam przy tym musi być jednostką o bogatej osobowości, refleksyjny, sprawiedliwy, nastawiony na innych.

Postawa opiekuńczo-wychowawcza to taka postawa, w której występuje głębokie rozumienie potrzeb podopiecznych (dziecka, młodzieży, chorych) oraz umiejętność właściwego ich zaspokajania, w różnych formach pracy opiekuńczo-wychowawczej i w rozmaitych warunkach społeczno-kulturowych. Opiekun powinien posiadać określone cechy charakteru, takie jak: wiedzę i umiejętności pedagogiczne oraz określone dyspozycje osobowościowe: otwartość, optymizm, autorytet i zdolność doskonalenia się, a także umiejętności w pracy z dziećmi i w pracy nad sobą.

Przedstawione dyspozycje opiekuna-wychowawcy można uznać jako inwentarz modelu-wzorca tej roli społecznej, dla którego wyznacznikami są potrzeby podopiecznych i wymagania opieki. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się dwie zasadnicze dyspozycje opiekuna – dysponowanie przedmiotami potrzeb podopiecznego oraz ponoszenie odpowiedzialności za podopiecznego. Przyjmując kryterium wymagań opieki, Z. Dąbrowski dokonuje zestawienia podstawowych elementów modelu-wzorca opiekuna-wychowawcy. Najpierw ważne są kompetencje poznawcze, polegające na posiadaniu niezbędnego kwantum wiedzy o przedmiocie i warunkach opieki (wiedzy, której specjalnościowym składnikiem jest pedagogika opiekuńcza). Następnym elemen-

tem są zdolności do pozyskiwania i generowania przedmiotów potrzeb podopiecznych i dostarczanie im tych przedmiotów. Kolejna cecha to dyspozycje do ponoszenia odpowiedzialności kompensacyjnej za podopiecznego, a także wielorakie umiejętności praktyczne, niezbędne do codziennego sprawowania opieki w jej wymiarze przedmiotowym. Konieczne są również pozytywne postawy opiekuńcze i wychowawcze, a zwłaszcza życzliwość, wyrozumiałość i tolerancja oraz zaangażowanie w urzeczywistnienie wartości opieki i wychowania, uznanie praw podopiecznego. Opiekun powinien być dobrym i kulturalnym człowiekiem. Dla wyrazistości pożądane dyspozycje można ogólnie sformułować w następujący sposób: wiedzieć, co, jak i dlaczego czynić; umieć wykonywać określone czynności i wykonywać je tyle, ile trzeba; mieć tyle, ile trzeba; ponosić odpowiedzialność za podopiecznego oraz chcieć pełnić swoją rolę, będąc dobrym i kulturalnym człowiekiem¹¹.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się różne typy aktywności opiekuna. Najbardziej podstawowe to: czuwanie, zachowywanie ciągłej gotowości do aktywności opiekuńczej; aktywność, zaangażowanie psychiczne, obecność przy podopiecznym; udostępnianie, dostarczanie podopiecznemu przedmiotów służących zaspokojeniu jego ponadpodmiotowych potrzeb; pozyskiwanie poprzez działalność produktywną wspomnianych przedmiotów; udzielanie niezbędnych porad i wskazówek; niesienie podopiecznemu pomocy wobec niedostatecznej dyspozycji do samodzielnego funkcjonowania; chronienie i bronienie podopiecznego i jego dóbr przed zagrożeniami, krzywdą, degradacją; reprezentowanie dobrze pojętego interesu życiowego podopiecznego i wspieranie realizacji tego interesu; podejmowanie różnych zabiegów profilaktycznych zabezpieczających dobro podopiecznego i eliminowanie zagrożenia; kompensowanie podopiecznemu naruszonych lub utraconych dóbr i wartości oraz niezaspokojonych, powszechnych potrzeb; wykonywanie czynności rewalidacyjnych, przywracających podopiecznemu pożądaną normę dotyczącą zdrowia i jego funkcjonowania; podejmowanie zabiegów pielęgnacyjnych (higiena ciała, leczenie urazów cielesnych, usuwanie przejściowych niedyspozycji); realizowanie zadań o charakterze leczniczym (zaspokajanie potrzeb

¹¹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, dz. cyt., s. 194.

związanych z chorobą); podejmowanie za podopiecznego decyzji dla jego dobra, wynikających z przyjętej przez opiekuna odpowiedzialności za podopiecznego; stawianie podopiecznemu wymagań w zakresie jego możliwości, zgodnych z jego interesem życiowym, oraz podejmowanie różnych czynności związanych z ponoszeniem odpowiedzialności za skutki działań i zachowania się podopiecznego¹².

Model opiekuna-wychowawcy jest tworem konstrukcyjnym, teoretycznym i dynamicznym, może więc ulegać zmianom w zależności od uwarunkowań kulturowych i społecznych. Na przestrzeni wieków zmieniał się wraz z zachodzącymi przemianami społecznymi, ideologicznymi i światopoglądowymi. Charakterystyka modelu opiekuna-wychowawcy pokazuje trzy zasadnicze aspekty działań osób podejmujących rolę opiekuńcze. Pierwszy aspekt to emocjonalny stosunek do wychowanków, a więc pozytywne emocje, takie jak: miłość, czułość, ciepło, życzliwość wobec podopiecznych. Wyrazem emocjonalnego stosunku opiekuna do podopiecznych są zachowania, wyrażające się m.in. w sposobie zwracania się do nich, gesty powszechnie uznawane za wyraz serdeczności i ciepła. Dobry opiekun-wychowawca dba również o integralny rozwój podopiecznych, wyraża się to przede wszystkim w zainteresowaniu osiągnięciami podopiecznych i mobilizowaniu ich do aktywności. Szczególnie podkreślaną cechą dobrego opiekuna-wychowawcy jest indywidualne traktowanie podopiecznych.

Reasumując przedstawione elementy dotyczące wymaganych i niezbędnych dyspozycji opiekuna-wychowawcy, można stwierdzić, że zaprezentowany inwentarz modelu-wzorca tej roli społecznej jest wyczerpujący, ale jest otwarty na inne jeszcze elementy. Wyróżnione dyspozycje są ważne dla realizacji opieki pedagogicznej.

Opieka pedagogiczna

Opieka pedagogiczna powinna cechować się walorem wychowawczym, a więc ma uwzględniać wartości zmierzające do rozwoju jed-

¹² Tamże, s. 247-249.

nostki, czyli wywoływać u podopiecznych korzystne zmiany osobowe. Jest to realizacja wychowania (rozwoju osobowego) przez opiekę, czyli opiekę pedagogiczną. Wychowawcza modyfikacja opieki realizowana jest wówczas, gdy opiekun, zaspokajając potrzeby podopiecznego, stara się osiągać cele wychowawcze, czyli integralny rozwój osobowy, dojrzałość osobową, samodzielność. W pedagogicznym podejściu realizowanej opiece powinna towarzyszyć świadomość podstawowych wartości wychowania i potencjalnych możliwości ich urzeczywistnienia w odniesieniu do konkretnej osoby i jej uwarunkowań, takich jak: wiek, niepełnosprawność, choroby itp. Słuszny jest postulat, aby działania opiekuńcze, wyrażające się w zaspokajaniu potrzeb, miały charakter opiekuńczo-wychowawczy. Aktywność wychowawcza w opiece rozwijana jest na gruncie opieki i powinna być realizowana przez postawy wychowawcze opiekunów.

Wdrażanie do opieki treści i wartości wychowawczych dokonuje się głównie poprzez uświadamianie i przyjmowanie przez opiekuna do realizacji wartości wychowania (np. postawa życzliwości, odpowiedzialność za własne czyny) oraz dostrzeganie potencjalnych możliwości wychowawczego modyfikowania czynności opiekuńczych (prezentowanie w trakcie opieki pozytywnych postaw wychowawczych) i wykorzystywania w procesie opieki stosownych metod wychowania (wpływów: osobistego, sytuacyjnego i społecznego), a także podporządkowanie procesu opiekuńczego ogólnym zasadom wychowania przez opiekę. Są to zasady: opieki sprawiedliwej, optymalizacji i wychowawczej modyfikacji opieki, aktywność podopiecznych w zaspokajaniu ich potrzeb, wychowawczego charakteru opieki, wychowawczego oddziaływania na potrzeby itp. Podopieczny winien być traktowany jako wychowanek, opiekun zaś występować również w roli wychowawcy¹³.

W czasach współczesnych koniecznym wydaje się wiązanie opieki z wychowaniem. Wychowanie – najogólniej ujmując – jest świadomie organizowaną działalnością ludzką, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka, przy czym zmiany te obejmują zarówno stronę instrumentalną związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i na stronę

¹³ Tamże, s. 154.

aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Proces i wyniki wychowania kształtują się pod wpływem świadomego i celowego oddziaływania odpowiedzialnych za wychowanie osób i instytucji (rodziców, nauczycieli) oraz wpływu systemu wychowania równoległego, a zwłaszcza odpowiednio zorganizowanej działalności środków masowego oddziaływania, a także wysiłków jednostki nad kształtowaniem własnej osobowości¹⁴.

Podsumowanie

Podsumowując podjęte rozważania dotyczące opiekuna, należy stwierdzić, że zaprezentowany model opiekuna-wychowawcy jest konstrukcją złożoną, ale uwzględnia wszystkie istotne elementy, którymi powinien się cechować ktoś, kto realizuje zadania opiekuńcze. Podmiot działalności opiekuńczej jest podstawowym elementem czynności opiekuńczej. Model opiekuna-wychowawcy może ulegać ubogaceniu o inne elementy, ponieważ rola opiekuna przestrzeni wieków ulegała zmianom, które związane są z przemianami społecznymi, ideologicznymi i światopoglądowymi. Jednak od tego, w jaki sposób opiekun sam spostrzega siebie i jak jego rolę postrzegają inni, zależy efektywne jego działanie.

Niewątpliwie właściwa postawa opiekuna-wychowawcy jest jednym z najistotniejszych warunków efektywnej pracy opiekuńczo-wychowawczej. Dla pedagoga oczywisty jest fakt, że czynnikiem warunkującym powodzenie w jego pracy jest rzetelna wiedza i życzliwość dla wychowanka i podopiecznego¹⁵. W chrześcijańskim ujęciu postawa taka określana jest jako miłość, która wyraża się w autentycznej i ofiarnej trosce o podopiecznego (dziecko, osobę młodą, niepełnosprawną) oraz poczuciu odpowiedzialności za jego integralny rozwój. Pedagogi-

¹⁴ Por.: W. Okoń, *Wychowanie*, w: *Słownik pedagogiczny*, tenże, Rzeszów 1975, s. 203.

¹⁵ B. Passini, T. Pilch (red.), *Wychowanie i środowisko*, Warszawa 1979, s. 157.

ka polska dostarcza wiele pięknych przykładów wspaniałej pracy opiekuńczo-wychowawczej (m.in. K. Jeżewski, J. Korczak, B. Markiewicz, Jan Paweł II). Pedagog (opiekun-wychowawca) powinien kierować się miłością do wszystkich podopiecznych, czyli posiadać emocjonalne z nimi więzi, co umożliwi mu dostrzeganie w każdym wychowanku jego dobrych stron. Powinien też być profesjonalistą, czyli posiadać wysokie kwalifikacje zawodowe i zainteresowania intelektualne, kulturalne oraz umiejętności nawiązywania kontaktu z innymi.

Współczesne wymagania stawiane opiekunowi nie różnią się w sposób zasadniczy od wymogów stawianych dawniej. Zarówno w przeszłości, jak aktualnie w osobie opiekuna ogniskować się powinny najlepsze ludzkie wartości, wsparte wiedzą i umiejętnościami przekazywanymi i przelewanymi na podopiecznych. Bogate wnętrze duchowe, kultura osobista i życzliwy stosunek do wychowanków to najważniejsze czynniki pomagające w osiągnięciu rezultatów pedagogicznych. Pedagog powinien przede wszystkim akceptować podopiecznych takimi, jakimi oni są oraz znajdować osobistą satysfakcję w mądrym zaspokajaniu ich potrzeb ponadpodmiotowych, okazywaniu im pomocy i wsparcia, dostarczaniu im radości, chętnie angażować się w ich problemy. Pedagog powinien być komunikatywny, szczery, odpowiedzialny, mieć ciepły stosunek do innych oraz poczucie humoru, umieć słuchać, podejmować różne inicjatywy, czyli być twórczy. Mistrzostwo pedagogiczne jest wynikiem cech wrodzonych i rzeczywistego przygotowania do działalności wychowawczo-opiekuńczej. Bogate wnętrze duchowe, kultura osobista i życzliwy stosunek do podopiecznych to czynniki pomagające w osiągnięciu rezultatów pedagogicznych.

Bibliografia

- Badora S., *Opieka w wymiarze kulturowym*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszość – teraźniejszość – przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk 2008, s. 89.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1-2, Olsztyn 2000.
- Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Zielona Góra 2004.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy, wyd. VI, Warszawa 1973, tytuł III „Opieka i kuratela”.

Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1967.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Rzeszów 1975, s. 203.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Rzeszów 1975.

Passini B., Pilch T. (red.), *Wychowanie i środowisko*, Warszawa 1979.

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.

Stankiewicz R., *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje, terażniejszość, nowe wyzwania)*, Poznań-Zielona Góra 2002.

Streszczenie

Podmiot działalności opiekuńczej jest podstawowym elementem czynności opiekuńczej. Model opiekuna-wychowawcy jest złożoną konstrukcją. Uwzględnia on wszystkie istotne elementy, którymi powinien się cechować ten, kto realizuje zadania opiekuńcze. Właściwa postawa opiekuna-wychowawcy jest jednym z najistotniejszych warunków efektywnej pracy opiekuńczo-wychowawczej. Czynnikiem warunkującym powodzenie w jego pracy jest rzetelna wiedza i miłość dla podopiecznych. Opiekun-wychowawca powinien kierować się miłością do wszystkich podopiecznych, czyli posiadać emocjonalne z nimi więzi, co umożliwi mu dostrzeganie w każdym wychowanku jego dobrych stron. Mistrzostwo pedagogiczne jest wynikiem cech wrodzonych i rzeczywistego przygotowania do działalności wychowawczo-opiekuńczej.

Słowa kluczowe: opiekun, wychowawca, podopieczny

The carer class tutor

Summary

The subject of protective activity is a basic component of the protective activity. The model of the carer-carer is a complex structure. He considers all crucial elements by which the one who is performing protective objectives

should be marked. The real conduct of the carer-carer is one of the most material conditions of the effective work social and behavioural. The success at his work is a determinant solid knowledge and love for charges. The carer-carer should be driven by love of all charges, that is to have emotional with them is holding prisoner what will enable him to see of his advantages the makings of every foster child in. Pedagogic mastery is a result of innate characteristics and the real preparation for education-protective activity.

Key words: carer, class tutor, charge, protective

Aktywność opiekuńczo-wychowawcza a zjawisko ekskluzji społecznej wśród współczesnej młodzieży

Wprowadzenie

Problematyka dotycząca wychowania młodych pokoleń stanowiła zawsze ważny przedmiot zainteresowań nie tylko nauk pedagogicznych, ale również środowisk społeczno-politycznych i religijnych. Wielu współczesnych ludzi nauki, kultury, polityki i religii poszukuje odpowiedzi na jakże ważne pytania, jak wychowywać, jakie wartości zaszczerpić w sercach wychowanków, według jakich wzorców kształtować osobowość dorastających pokoleń, jakimi cechami powinien się charakteryzować człowiek przyszłości. Podejmując więc rozważania na temat wychowania młodzieży w dobie globalizacji, musimy odpowiedzieć sobie na tego typu pytania, aby otrzymać właściwy obraz podejmowanych działań pedagogicznych wobec wychowanka. Koniecznym zadaniem staje się zatem odniesienie się do działalności opiekuńczej i wychowawczej w jej uniwersalnym (integralnym) ujęciu, stanowiącym optymalną przestrzeń, w której osoba ludzka jako byt o społecznym i transcendentnym ukierunkowaniu, doskonali swoje człowieczeństwo. Zdaniem wielu bowiem potrzeba integralnego wychowania i opieki tkwi w samym człowieku, w jego ciągłym rozwoju. Człowiek, przychodząc na świat, przynosi w sobie wewnętrzną „konieczność” opieki i wychowania. Świadczą o tym jego nieporadność i nieprzygotowanie do samodzielnego życia w momencie urodzin, a jednocześnie jego potencjalność rozwojowa. Niewątpliwie zatem

istota ludzka w okresie intensywnego rozwoju potrzebuje właściwej opieki i wychowania, aby jako osoba mogła odkryć i w sposób godny i odpowiedzialny zrealizować swój życiowy potencjał¹.

Czas dorastania jest szczególnym okresem, w którym człowiek zmaga się z samym sobą, poszukując sensu i celu swego życia; jest to czas, w którym młody człowiek stawia kluczowe pytania dla swojej egzystencji, kształtując swój stosunek do świata i innych ludzi. Jednak współczesne, globalne przemiany cywilizacyjne znacznie intensyfikują i komplikują proces dorastania młodego pokolenia. Młody człowiek wzrasta i wychowuje się w dobie globalizacji, gdzie wszystko podlega dynamicznym zmianom, gdzie następuje prężny rozwój techniki i technologii informacji, a media pośredniczą w szybkim przekazie licznych propozycji zupełnie nowych stylów życia, wartości, religii². Jednakże mimo zachodzących zmian w świecie w młodym człowieku ciągle budzi się naturalna potrzeba rozumienia siebie oraz niezwykle silna potrzeba poznania otaczającej go rzeczywistości. Młodzi ludzie, żyjąc jednak w społecznościach wielokulturowych i poszukując „własnego” sposobu rozumienia świata, doświadczają złożonej rzeczywistości społeczno-kulturowej, która nie zawsze jest właściwa dla ich prawidłowego rozwoju i egzystencji. Dla wielu młodych ludzi stanowi to poważny problem, który sprawia, że czują się zagubieni w otaczającym ich świecie, a ich życie ulega dewaluacji i marginalizacji. Szczególnie przygnębiający jest obraz wielu osób młodych, porwanych przez wir uzależnień lub ulegających nierozważnemu, nieumiarkowanemu i nieodpowiedniemu stylowi życia. Wyzwania związane z trudnościami, które dotyczą współczesną młodzież, wzbudzają przekonanie, że instytucje i organizacje wychowawcze mają wiele do zaoferowania młodym, ich rodzinom i kulturom, do których przynależą. Pierwszy ich wysiłek powinien być zatem ukierunkowany na rozpoznanie niektórych wielkich sprzeczności kultury współczesnych czasów, na

¹ J. Goleń, *Wychowanie seksualne w rodzinie. Studium pastoralne*, Rzeszów 2006, s. 32.

² B. Kostrubiec, *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Lublin 2004, s. 14; zob.: A. Łuczyński, *Przestrzeń społeczna współczesnych młodych*, w: *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, K. Stępień, B. Kiereś (red.), Lublin 2012, s. 59.

postawienie pytań dotyczących sposobu życia współczesnej młodzieży, na dowartościowanie i umocnienie tego, co pozytywne w jej życiu, a jednocześnie na skuteczne przeciwstawienie się procesom, które przyczyniają się do wykluczenia społecznego wielu młodych ludzi.

Personalistyczne podstawy aktywności opiekuńczo-wychowawczej

Perspektywę rozwoju osobowego człowieka we współczesnym świecie wyznacza dramatyczne napięcie pomiędzy dwiema cywilizacjami, które krótko można określić jako „cywilizację solidarności” oraz „cywilizację skrajnego indywidualizmu i użycia”. Społeczeństwo, w której wzajemność i solidarność stanowią podstawę wspólnych relacji, staje się dla swych członków środowiskiem, w którym odnajdują oni rację swego osobowego rozwoju, a jednocześnie urzeczywistniają prawdę, że od jakości i stylu życia poszczególnych osób zależy jakość życia społecznego. Cywilizacja zaś, w której dominuje skrajny indywidualizm i nastawienie na „użycie”, staje się dla człowieka źródłem głębokich zaburzeń osobowościowych i prowadzi do zgubienia i zafałszowania istoty oraz fundamentalnych celów i zadań życia ludzkiego i społecznego³. Skrajny indywidualizm zawsze pozostaje egocentryczny i egoistyczny, stanowiąc obecnie jedno z największych zagrożeń dla rozwoju osobowego człowieka. Poszukiwanie zatem prawdy o człowieku pozwala nam dostrzec, że personalizm jako filozoficzna koncepcja ustosunkowania się do człowieka jako osoby jest szczególnie przydatny i owocny we współczesnym, zglobalizowanym świecie w dziedzinie popierania tego, co wydaje się wyjątkowo godne wszystkich ludzi i każdego człowieka z osobna. W swym społecznym wymiarze wyraża się on bowiem „[...] w szeregu ogólnych tez dotyczących funkcjonowania społeczeństwa, którego punktem odniesienia jest dobro wspólne, w którym się odzwierciedla dobro człowieka

³ J. Nagórny, *Problemy moralne współczesnej rodziny polskiej*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej. Przesłanie moralne Kościoła*, K. Jeżyna, T. Zadykowiec (red.), Lublin 2008, s. 90-93.

jako osoby ludzkiej wyposażonej w podstawowe prawa, przysługujące jej nie z nadania społeczności, lecz z samej natury jej materialno-duchowej złożoności i skierowania ku wiecznemu trwaniu. Realizowanie społecznych założeń personalizmu warunkuje samorealizację człowieka w pełni jego godności, a jednocześnie wyznacza warunki normalnego funkcjonowania społeczeństwa, wolnego od wszelkich form zniewolenia”⁴. W wymiarze zaś edukacyjnym „personalizm akcentuje niepowtarzalność osoby oraz jej prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonalenia osobowego – włączając w to wszelkie formy i poziomy kształcenia i wychowania. Godność i wolność osoby przeciwstawiają się jakimkolwiek sterowaniu tym wychowaniem, manipulowaniem treściami kształcenia i wychowania – co nie oznacza, że wychowanie nie powinno być kierowane”⁵. Personalizm jawi się więc tu jako kierunek filozoficzny, który w pełni dostrzega indywidualny i społeczny wymiar osoby ludzkiej dążącej do realizacji swego potencjału. W świetle tej refleksji osobę postrzega się jako podmiot rozumny i wolny, zdolny do poznania prawdy i dobra⁶.

Personalistyczna koncepcja człowieka jako osoby zakłada również, że człowiek podlega rozwojowi, a ów rozwój to aktualizacja, czyli urzeczywistnienie siebie jako osoby. Proces wychowania zasadza się zatem na tym, aby umiejętnie kształtować proces własnego doskonalenia się, poprzez który dochodzimy do pełni człowieczeństwa. W istocie osoby ludzkiej jest bowiem zawarte pragnienie, aby być zawsze pełniej sobą; nigdy zaś twierdzenie, że już w pełni osiągnęła swą ludzką aktualizację. Ten regularny, konsekwentny i długotrwały proces osiągania przez człowieka „pełni siebie” wspomagają i wspierają różne instytucje i ośrodki opiekuńczo-wychowawcze oraz edukacyjne, które pełnią rolę pośrednika kultury. Tam, gdzie zaś sama kultura spełnia rolę środka, a nie celu wychowania, celem jest osiąganie możliwie najwyższego stopnia rozwoju osobowego podmiotu. W naszych rozważaniach wychowanie będzie zatem oznaczało kształtowanie osoby

⁴ F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne*, tenże (red.), Kraków 2005, s. 12.

⁵ Tamże, s. 13.

⁶ J. Goleń, *Wychowanie seksualne...*, dz. cyt., s. 31.

ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a jednocześnie dla dobra społeczności, w której żyje i z której dorobku i opieki korzysta⁷.

Doświadczenie pokazuje jednak, że człowiek-osoba „nie jest w stanie zaktualizować swej «natury» inaczej, jak tylko przy współudziale i pomocy osób drugih, czyli iż pełny rozwój życia osobowego uzyskać może jedynie w społeczności. [...] Narodziny człowieka, jego wychowanie, rozwój i osiągnięcie ludzkiej doskonałości w granicach dostępnych człowiekowi są możliwe jedynie w ramach różnych formach bytowania społecznego”⁸. Stąd wynika różnorodny charakter i bogactwo międzyosobowych więzi łączących człowieka z różnymi grupami społecznymi, w których może on doświadczać międzyludzkiej współzależności i solidarności w dochodzeniu do pełni osobowej. Żadna jednak grupa społeczna nie może rościć sobie prawa do panowania czy podporządkowania sobie osoby ludzkiej, a tym bardziej nie może ograniczać, manipulować bądź instrumentalizować procesu rozwoju osoby dokonującego się w różnych społecznościach, w których człowiek wzrasta, rozwija się i wychowuje. Nieuchronnie doprowadzi to bowiem do naruszenia tożsamości samej idei wychowania jako doskonalenia osoby w poszanowaniu jej pełnej wolności i godności. Niepowtarzalność osobowa człowieka oraz jego prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonalenia osobowego przeciwstawiają się jakimkolwiek formom podporządkowania sobie procesu rozwoju i wychowania człowieka przez tzw. czynniki nacisku społecznego (partie i organizacje społeczne, media itp.). Tylko rodzice, jako ci, którzy „obdarowali dziecko życiem”, mają prawo i obowiązek jako pierwsi uczestniczyć w procesie rozwoju i kształtowania się osoby swojego dziecka, będącego podmiotem dokonującego się procesu, stwarzając mu najkorzystniejsze warunki do aktualizacji jego potencjalności. Sam jednak rozwój dziecka (doskonalenie się jego osoby) musi stać się jego dziełem i owocem jego osobistego wysiłku. Role i miejsce „społeczeństwa” w tym procesie rozwoju wyznacza zasada pomocniczości; wysiłek człowieka „stawania się człowiekiem” w jej świetle, ażeby mógł być w pełni zrealizowany, powinien być dopełniony przez

⁷ F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm...*, dz. cyt., s. 14.

⁸ M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, Lublin 1998, s. 289.

odpowiednie instytucje społeczne, np. rodzinę, szkołę, Kościół. Należy zatem podkreślić, że „społeczność jest realnie i zasadniczo podporządkowana człowiekowi jako osobie, a realizacja wspólnego dobra, którym jest aktualizacja potencjalności osobowych każdego członka społeczności, jest jedyną podstawą zaistnienia społeczności”⁹. Rzecz w tym, że życie społeczne ma zawsze służyć dobru człowieka, jego doskonaleniu i rozwojowi. Osiąganie więc „pełni siebie” przez człowieka jest procesem trwającym od momentu jego poczęcia aż do naturalnej śmierci, w którym swój znaczny udział ma również wspomagająca i wspierająca rola społeczeństwa, pośród którego rodzina i wspierające ją instytucje opiekuńczo-wychowawcze stanowią najkorzystniejsze środowisko rozwoju i wychowania człowieka.

Pedagogika o ukierunkowaniu personalistycznym dostrzega w osobie ludzkiej fundamentalny podmiot wychowania¹⁰. Zatem przez sam fakt, że człowiek jest podmiotem wychowania, rozumie się respektowanie jego godności oraz wartości dla niej właściwych w wychowaniu. Rodzi to potrzebę akceptacji w wychowaniu wymogów miłości i kierowania się nią we wzajemnych relacjach opiekuńczo-wychowawczych – wychowanek staje się „partnerem” w dialogu z wychowawcą, będąc jednocześnie „wychowawcą” samego siebie¹¹. Podobnie Jan Paweł II, podejmując w swoim nauczaniu zagadnienia wychowania, jako personalista, definiuje wychowanie jako „uczłowieczanie” człowieka, tzn. jako proces uczenia się bycia człowiekiem, od którego zależy przyszłość człowieka i całej ludzkości. Papież jasno artykułuje, że z aktywnego stosunku pomiędzy wychowawcą a wychowankiem winien wypływać wzrost człowieczeństwa. Ów wzrost domaga się jednak pracy nad samym człowiekiem, rozpoczynającej się już w łonie matki, nadającej ludzki i chrześcijański kształt duszy człowieka, jego sumieniu, sercu, świadomości oraz odpowiedzialno-

⁹ B. Kiereś, *Rodzina jako nisza ekologiczna życia osobowego człowieka*, w: *Rodzina w nauce i kulturze*, J.M. Dołęga, J.W. Czartoszewski (red.), Olecko 2000, s. 164.

¹⁰ R. Otowicz, *Etyka życia*, Kraków 1989, s. 127; zob.: K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 110-116.

¹¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 443-450; zob.: J. Goleń, *Wychowanie seksualne...*, dz. cyt., s. 47.

ści za siebie i bliźnich. Wychowanie według Jana Pawła II ma więc kształtować człowieka ze względu na jego najwyższy cel, powinno harmonijnie (integralnie) rozwijać wszystkie jego predyspozycje, w tym zdolność do wysiłku i poczucie odpowiedzialności – pomagać mu w opanowaniu własnej wolności¹². Człowiek, będąc bowiem jednością „psychofizyczną”, rozwija się w zależności od wrodzonych zadatków (czynniki wewnętrzne), charakterystycznych dla danej osoby oraz od wpływu otoczenia społecznego i dziedzictwa przeszłych pokoleń, obecnego pod postacią osiągniętego poziomu kultury (czynniki zewnętrzne), a także dzięki aktywności podmiotu (czynniki osobowe), będącą odpowiedzią wychowanka na działanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Owe czynniki osobowe przełamują rozumienie wychowania jako prostej determinacji ze strony wpływów wewnętrznych czy zewnętrznych. Wiążąc się zaś z wolnym wyborem wychowanka i odpowiedzialnością za dokonany wybór, polegają na udzieleniu przez niego pozytywnych lub negatywnych odpowiedzi na poszczególne możliwości rozwojowe¹³.

Przyjęcie zatem założeń personalizmu w kwestii wychowania prowadzi do stwierdzenia, że najważniejszym jego celem jest uzdalnianie podmiotu czyli wychowanka, do przejęcia kierowania własnym procesem rozwoju. Wychowanie jest tu bowiem pojmowane jak wzbudzenie osoby w wychowanku (manieutryka osoby). Człowiek (wychowanek) nie jest uważany za rzecz czy też traktowany jako istota poddawana ćwiczeniu lub tresurze, ale jest osobą, którą należy w nim „wzbudzić”. W tym świetle to wychowanek jest pierwszym i podstawowym czynnikiem wychowania, a wychowawca pełni w tym dziele ważną rolę współpracownika¹⁴. Według J. Tarnowskiego tak rozumiane wychowanie jawi się jako „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwi-

¹² P. Kaźmierczak, *Personalistyczna koncepcja nauczania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003, s. 39.

¹³ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 276-277; zob.: M. Jeziorański, *Bł. Jan Paweł II koncepcja wychowania małżonków*, Lublin 2013, s. 48-49.

¹⁴ M. Nowak, *Wychowanie personalistyczne*, „Chrześcijanin w Świecie” 1993 (23), nr 4, s. 65.

jać swoje człowieczeństwo”¹⁵. Człowiek nosi w sobie duży „potencjał rozwoju”, który pozwala mu aktualizować się w sferze przyrodzonej i nadprzyrodzonej, jako ktoś niepowtarzalny. Dokonuje się to poprzez współdziałanie, uczestnictwo oraz przeżywanie wolności przez wychowanka. Niewątpliwie wychowanie powinno być zatem postrzegane jako dzieło osoby wychowywanej (wychowanka), która w sposób wolny może opowiedzieć się za dobrem i rozwijać swoje wnętrze¹⁶. Rola zaś wychowawców, choć niezbędną w procesie wychowania, jest tylko rolą wspierającą oraz pomocniczą i najogólniej mówiąc, polega na przekazywaniu i udostępnianiu wychowankowi wartości wytworzonych w społeczeństwie i stanowiących jego trwałą dorobek. Wychowawca zwykle w ramach swoich zadań wspiera wychowanka w racjonalizowaniu jego doświadczeń, rozwijaniu możliwości oraz kształtowaniu odpowiedzialności za siebie i za innych. Wychowanie w tym przypadku polega na pewnym (zewnątrznym) aktywowaniu, pobudzaniu do współtworzenia warunków, w których człowiek odkrywa i aktualizuje swój życiowy potencjał¹⁷. W wychowaniu nie można pominąć transcendentnego (duchowego, religijnego) wymiaru osoby ludzkiej. Z tej perspektywy wychowawca ma okazję odkrywania własnych możliwości oraz sposobność w zrozumieniu, kim tak naprawdę powinien być wychowanek, aby potrafił w pełni odpowiedzieć na swoje powołanie. Odkrywanie zatem prawdy o człowieku służy pełnej wewnętrznej integracji człowieka, uzdalniającej go do otwierania się na innych ludzi i na transcendentny wymiar ludzkiego życia. Człowiek powinien odczytać siebie i swoje człowieczeństwo jako własny świat wewnętrzny, a także jako obszar bytowania dla drugich¹⁸.

Istotnym zagadnieniem jest również troska o podmiotowy charakter samego procesu wychowania, który najogólniej powinien wyrażać się w konieczności takiego doboru dróg oddziaływania wychowawczego, stymulującego wychowanka do rozwoju oraz wspomagającego

¹⁵ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 66.

¹⁶ J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie personalistyczne...*, dz. cyt., s. 175.

¹⁷ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 54.

¹⁸ S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999, s. 56.

kształtowanie się osobowego charakteru jego aktywności. Proces wychowania powinien zatem zmierzać do przygotowania osoby do życia w społeczeństwie (państwie), do uczestnictwa w dziedzictwie kultury i wartości, powinien uzdalniać do rozwoju samego siebie (samowychowanie) w kierunku celu ostatecznego. Istota ludzka jako podmiot wychowania jest bowiem zdolna do poznania, miłowania i dążenia ku dobru, które ułatwia harmonijne włączenie się w życie społeczne i pełny rozwój wszystkich swoich zdolności¹⁹. W swoim nauczaniu Jan Paweł II wyraźnie podkreśla, że wychowanie jest pewnym środkiem, który czyni człowieka zdolnym do pełnego urzeczywistnienia swojego życia w harmonii ze swoją godnością (dziecka Bożego). Dalej podkreśla, że wychowanie wspomaga człowieka w rozwijaniu swoich naturalnych zdolności, aby mógł je oddać na służbę wspólnemu dobru; pozwala również człowiekowi wejść w braterską relację ze swoimi bliźnimi oraz osiągnąć ostateczne i transcendentne przeznaczenie, do którego jest powołany przez Stwórcę²⁰. Tak rozumiana papieska koncepcja wychowania znajduje swe ostateczne dopełnienie w fakcie powołania człowieka do życia w prawdzie i miłości – do świętości. Odnosi się to zarówno do tych, którzy wychowują, jak i do tych, którzy są wychowywani.

Alienacja i ekskluzja społeczna wśród współczesnej młodzieży

Współczesna złożona sytuacja społeczno-gospodarcza i rodzina często sprzyja powstawaniu negatywnych zjawisk, które prowadzą do osamotnienia i opuszczenia wielu młodych ludzi przez bliskie im osoby. Z roku na rok powiększa się w związku z tym zjawisko alienacji społecznej wśród młodzieży, a jego rozmiary są trudne do określenia. Chodzi tu nie tylko o fakt opuszczenia młodych ludzi przez najbliższych, ale także o młodzież, która pozostając w domu rodzinnym, przeżywa silnie brak

¹⁹ Tamże, s. 57.

²⁰ Jan Paweł II, *Zasada wolności nauczania opiera się na godności osoby. Do uczestników zjazdu związku włoskich pracowników katolickich, 7 grudnia 1981*, w: *Jan Paweł II. Nauczanie papieskie*, t. 4, z. 2, Poznań 1989, s. 390.

uczuciu rodzicielskich, stanowiących podstawę więzi emocjonalnych łączących rodzinę, koniecznych do prawidłowego rozwoju społeczno-moralnego jednostki²¹. Rozpad rodziny lub jej niewydolność wychowawcza bądź też pojawiające się jeszcze trudności edukacyjne powodują zawsze zaburzenia w osobowości młodego człowieka, odbierają mu radość i beztrudne lata młodości, pozbawiają wiary w człowieka i uniemożliwiają prawidłowe kształtowanie się własnej przyszłości, czyniąc go niejednokrotnie osobą zagubioną i wyobcowaną. Samo zjawisko alienacji można tu postrzegać jako ten rodzaj doświadczeń, w której osoba doświadcza siebie samej jako obcej. Można by określić, że się od siebie wyobcowała. Nie doświadcza siebie samej jako „ośrodka świata”, jako twórcy własnych czynów, lecz jej czyny i ich skutki zaczynają nad nią panować. Wyalienowany, młody człowiek pozbawiony jest kontaktu z „samym sobą”. Siebie i innych doświadcza jako „rzeczy”; za pomocą zmysłów, ale jednocześnie bez więzi ze światem zewnętrznym. Alienacja bywa tu często utożsamiana z autoalienacją. W ujęciu zobiektywizowanym jest usamodzielnieniem się „produktu” człowieka w siłę panującą nad nim²². Alienacja jest to zatem stan psychiczny charakteryzujący się bolesną dolegliwością braku więzi i stałego kontaktu z osobą dla młodej osoby znaczącą. O poczuciu wyobcowania u młodego człowieka w środowisku rodzinnym decyduje przeważnie brak związku psychicznego, kiedy czuje się on niekochany przez najbliższych i emocjonalnie od nich odtrącony²³. Należy jednak podkreślić, że poczucie wyobcowania może być przez młodego człowieka odbierane w różny sposób. Uzależnione jest to bowiem od wielu jego indywidualnych właściwości psychicznych. Najczęściej jednak poczucie wyobcowania pojawiające się u młodzieży, wynika z niezaspokojenia ich indywidualnych potrzeb psychicznych i wywołuje u nich stan „dyskomfortu” psychicznego, który z kolei może wprowadzić ich w stan „głodu emocjonalnego” i zaburzyć możliwości ich prawidłowego rozwoju. Dochodzi do tego często,

²¹ B. Adamczyk, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja, typologia, etiologia*, Kraków 2015, s. 77-78.

²² A. Staff, *Alienacja jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1999, s. 164.

²³ M. Łopatkowa, *Samotność dziecka*, Warszawa 1998, s. 3; zob.: M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia w rodzinie własnej*, Warszawa 2004, s. 19.

kiedy dziecko lub dorastający młody człowiek traci rodzinę naturalną bądź też wzrasta w rodzinie dysfunkcyjnej czy patologicznej i przeżywa stan głębokiego opuszczenia i osamotnienia.

W kontekście tak drastycznych zagrożeń społecznych i rodzinnych nie można zapominać również, że wiek dorastania jest dla młodego człowieka czasem ogromnych napięć i trudności, które sprawiają, że młodzi często czują się nierozumiani i pozostawieni sami sobie. Zdaniem wielu pedagogów rozwój cywilizacyjny zamiast wzmocnić „ducha” młodzieży w trudnym okresie dorastania, proponuje im bogaty wybór wartości hedonistycznych i wszelkich dóbr konsumpcyjnych. Wielu młodych ludzi w tym czasie nabiera przekonania, że warto bardziej „mieć” niż „być”, co w pewien sposób zawęża i upraszcza ich sposób spostrzegania świata i zachodzących w nim procesów. Wśród młodych upowszechniają się postawy roszczeniowe nacechowane zanikiem wrażliwości moralnej i uczuć wyższych, a pojawiają się przejawy przestępczości, alkoholizmu czy narkomanii. Dla współczesnej młodzieży świat, w którym żyją, staje się „bliżej nieokreśloną rzeczywistością”, w której trudno odróżnić prawdę od fałszu, gdzie łatwiej przychodzi młodemu człowiekowi poddać się pewnym mirażom życia, niż poszukiwać prawdziwych wartości. Niejednokrotnie taka rzeczywistość doprowadza młodych ludzi do izolacji i zamykania się w sobie i w konsekwencji strąca ich na margines życia społecznego. Nie ulega zatem wątpliwości, że coraz większa grupa młodzieży z różnych powodów funkcjonuje poza lub na obrzeżu „społeczeństwa”, wykazując brak aprobaty dla ogólnie panujących zasad życia społecznego; klasyfikując się w przestrzeni życia społecznego jako osoby społecznie zmarginalizowane i wykluczone. W takiej sytuacji oznaczenie zjawiska marginalizacji i wykluczenia (ekskluzji) pozwala przyjąć, że są to „specyficzne stany i procesy w strukturze społecznej, określające jednostki i grupy ograniczone w możliwościach korzystania z powszechnie dostępnych dóbr i form życia zbiorowego oraz funkcjonujące poza powszechnymi zasadami obyczaju, prawa i porządku społecznego”²⁴.

²⁴ T. Pilch, *Marginalizacja społeczna a edukacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 3, Warszawa 2004, s. 61; zob.: K.W. Frieske, *Marginalność i procesy marginalizacji*, Warszawa 1997.

Chcąc jednak właściwie zrozumieć problem zagrożenia wspólczesnej młodzieży marginalizacją i wykluczeniem społecznym, należy wpieryw wyjaśnić znaczenie tych pojęć. Marginalizacja (marginalność) społeczna to termin stosowany przeważnie w dwóch odmiennych od siebie kontekstach. W przypadku pierwszego ujęcia uwypuklona zostaje kulturowa obcość jednostek i grup, których obyczaj, wartości, normy, wzory poznawcze bądź sposoby percepcji różnią się na tyle od dominującej kultury ich otoczenia, że utrudniają procesy komunikowania się z tym otoczeniem, a zarazem korzystanie z ich instytucji. Taka interpretacja wiąże się najczęściej z problematyką rozpadu kulturowego oraz procesami dezorganizacji społecznej. W drugim zaś przypadku przez to pojęcie rozumieć należy przede wszystkim deficyt statusowych uprawnień przysługujących jednostkom czy też całym grupom społecznym. Marginalizacja jawi się tu więc jako określone zjawisko struktury społecznej, w której pojawiają się ludzie nieprzypisani do dobrze określonych pozycji społecznych i z tych względów niekorzystający ze statusowych uprawnień właściwych tym pozycjom lub też jednostki zajmujące pozycje o statusie przypisanym w mniejszym czy większym stopniu ludziom ułomnym²⁵. W tym kontekście proces marginalizacji jest spychaniem jednostek czy grup w sytuacje upośledzenia społecznego przez zachodzące procesy społeczno-ekonomiczne (lokalne lub globalne), w których obywatele tracą możliwość samodzielnego, materialnego funkcjonowania czy też skazani są na izolację kulturową i zamknięcie w kręgu trudno przezwycięzalnych barier do samodzielności i samorozwoju²⁶. Innymi słowy marginalizacja „[...] oznacza zatem zepchnięcie jednostek i grup na margines życia społecznego, czyli odebranie im prawa równych szans w dostępie do

²⁵ K.W. Frieske, *Marginalność społeczna*, w: *Encyklopedia socjologii*, H. Domański (red.), t. 2, Warszawa 1999, s. 167-168; zob.: A. Radziewicz-Winnicki, M. Walancik, *Proces wyłaniania się pewnych marginalizowanych grup społecznych, jak i przeistaczanie się niektórych jednostek na obszary ekskluzji*, w: *Pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jednostek, grup i regionów*, M. Chodakowska, A. Mach (red.), Rzeszów 2011, s. 41; zob.: A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna. W obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, s. 247-248.

²⁶ T. Pilch, *Pedagogika społeczna wobec świata wartości, więzi i instytucji*, w: *Pedagogika społeczna*, t. 2, E. Marynowicz-Hetka (red.), Warszawa 2007, s. 102.

dóbr materialnych i kulturowych decydujących o jakości życia społeczeństwa. Jest więc równoznaczna z dyskryminacją i pojawia się praktycznie we wszystkich społeczeństwach. [...] Zawsze jednak marginalizacja jest konsekwencją nierówności ekonomicznych i społecznych, które determinują szansę życiowe jednostek i grup. [...] Marginalizacja w praktyce jest więc wyznaczaniem obszaru funkcjonowania dla osób, które mają najmniejsze szanse w dystrybucji dóbr materialnych, dóbr kultury oraz usług chroniących człowieka i posiadane przez niego dobra (zdrowie, majątek, godność), a także do dóbr społecznych”²⁷.

W literaturze przedmiotu obok pojęcia marginalizacji występuje również określenie ekskluzji, wykluczenia. Niektórzy używają go do opisywania szeroko pojętego ubóstwa strukturalnego i systemowego bądź pojawiającego się coraz częściej wyłączenia jednostek lub grup społecznych ze sfery edukacji i kultury, które najczęściej wiąże się z brakiem środków lub dostępu do edukacji, a także z brakiem możliwości zdobycia odpowiedniego przygotowania do zawodu i poruszania się na rynku pracy²⁸. Zdaniem zaś A. Radziewicz-Winnickiego można w dużym uproszczeniu zaryzykować stwierdzenie, że ekskluzja (wykluczenie) to tyle, co „bardziej zaawansowana marginalizacja” lub „marginalność zaawansowana”²⁹. Wykluczenie odnosi się więc tu do sytuacji, w której jednostki zostają pozbawione możliwości pełnego uczestnictwa w „społeczeństwie”³⁰. Bywa bowiem ono często utożsamiane z tzw. nowym ubóstwem, nierównościami społecznymi, a także wyraźnie dostrzeganą dyskryminacją i powstaniem w strukturze społecznej grupy osób zaliczanych do *underclass*, wykazujących wyraźny brak lub znaczne ograniczenie możliwości uczestnictwa, wpływania i korzystania z podstawowych instytucji publicznych i rynków, które powinny być dostępne dla wszystkich³¹. Utworzone dotychczas defi-

²⁷ M. Chodkowska, *Pedagogika wobec wyzwań przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu*, w: *Pedagogika wobec zagrożeń...*, dz. cyt., s. 29; zob.: T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998, s. 134.

²⁸ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2010, s. 277-278; zob.: M.N. Danilson, *The Politics of Exclusion*, New York 1996, s. 19-21.

²⁹ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 252-253.

³⁰ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2007, s. 346-347.

³¹ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 253.

nicje pojęcia postrzegają omawiane zjawisko jako dobrowolną bądź wymuszoną uwarunkowaniami zewnętrznymi (biedą, bezrobociem, kalectwem, nieakceptowanym przez środowisko zachowaniem itp.) izolację jednostek lub grup społecznych od zbiorowości i instytucji współczesnego państwa (społeczeństwa)³². W tym kontekście można zdecydowanie stwierdzić, że wykluczenie społeczne jest:

- procesem dynamicznym, wielowymiarowym i często bywa zjawiskiem kumulatywnym, prowadzącym do wielowymiarowej deprywacji;
- przejawia się brakiem lub niewystarczającym poziomem uczestnictwa w głównym nurcie społeczeństwa i dostępu do najważniejszych systemów społecznych, takich jak: rynek pracy, edukacja, opieka medyczna, zabezpieczenie społeczne i socjalne;
- może przejawiać się lub skutkować zerwaniem więzi rodzinnych i społecznych, utratą poczucia sensu i tożsamości;
- niesie ze sobą zagrożenie związane z powielaniem modelu i „dziedziczeniem” pewnych cech warunkujących pokoleniowy charakter wykluczenia³³.

Należy tu jednak podkreślić, że choć w powszechnej percepcji wykluczeni kojarzeni są zazwyczaj z brakiem zapobiegliwości, aspiracji edukacyjnych, przestępczością, degradacją czy patologią społeczną, to w dobie kreacji i generowania społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy wykluczenie staje się problemem coraz bardziej złożonym, wielopoziomowym i wieloaspektowym. Pojawiają się zupełnie nowe czynniki i okoliczności odpowiadające za wspomniane już sytuowanie jednostek, zwłaszcza młodych i niedoświadczanych, na marginesie życia społecznego, jak chociażby brak odpowiednich kompetencji w odniesieniu do nowoczesnych technologii informacyjno-komunika-

³² S. Jaskuła, L. Korporowicz, *Wykluczenie w międzykulturowej przestrzeni informacyjnej*, w: *Pedagogika wielokulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), Toruń 2011, s. 151.

³³ M. Muras, *Pojęcie wykluczenia społecznego*, w: *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Warszawa 2006, s. 237; zob.: A. Gancarz, *Wykluczenie społeczne w krajach Unii Europejskiej – porównanie opinii studentów kierunków nauczycielskich z Polski i Francji*, w: *Pedagogika wielokulturowa...*, dz. cyt., s. 230.

cyjnych. Wykluczony może być każdy, kto pozbawiony jest możliwości pełnej i swobodnej, a to oznacza wielopoziomowej i wielozakresowej partycypacji w życiu społecznym, które przenosi różne swoje aspekty do poszerzonej o wymiar wirtualny, międzykulturowej przestrzeni obecności współczesnego człowieka. Wykluczenie społeczne nie jest zjawiskiem nowym, ale w obecnym świecie, łączącym elementy realne z wirtualnymi, nabiera nowych cech, szczególnie jeśli dotyczy młodego pokolenia. Nowy jest również rozmiar nasilenia wykluczenia społecznego, którego przyczyn należałoby poszukiwać np. w narastającej atomizacji społecznej, ale też we współcześnie wygenerowanym w sieci systemie dyskryminacji wyznaczającym niezmiennie, nieelastyczne granice uczestnictwa³⁴. Obecnie zatem brak dostępu oraz odpowiednich umiejętności informacyjno-komunikacyjnych może stać się jednym z czynników wykluczenia, dotyczy to szczególnie młodego pokolenia, dla którego obecność nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych wydaje się niezbędna do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Jak podkreśla Z. Bauman, „[...] przyczyny wykluczenia mogą być rozmaite, ale jego skutki są na ogół podobne. Ludzie wykluczeni, pozbawieni niezbędnej do społecznego przetrwania wiary w siebie i poczucia własnej wartości, stojąc przed dramatycznym zadaniem zdobycia środków potrzebnych do przetrwania biologicznego, nie mają powodu, aby kontemplować i rozważać subtelne różnice pomiędzy cierpieniem z rozdzielnika i niedolą mimo woli”³⁵.

Należy jednak podkreślić, że w życiu współczesnej młodzieży zjawisko to w najszerszym znaczeniu przyjmuje postać braku aktywnego i twórczego uczestnictwa młodych w różnych sferach życia społecznego, w których uzasadnione jest oczekiwanie, że będą oni uczestniczyli. Innymi słowy oznacza to wyłączenie ze struktur społecznych bądź „zahamowanie” integracji młodych ludzi ze społeczeństwem. Proces ten wskazuje na istnienie w strukturze społecznej pewnych względnie trwałych grup i środowisk młodzieżowych, które swój status upośledzonych i nieobecnych w powszechnym nurcie życia publicznego, bądź zaakceptowały, bądź odziedziczyły i traktują go jako nieprzewycię-

³⁴ S. Jaskuła, L. Korporowicz, *Wykluczenie w międzykulturowej...*, dz. cyt., s. 150.

³⁵ Z. Bauman, *Życie ma przemiał*, Kraków 2005, s. 67-68.

żalny, niejako normalny, swoją aktywność zaś ograniczają do swoistej wymiany swojego upośledzenia na korzyści, wynikające z publicznej dobroczynności lub dystrybucji pomocy instytucji państwowych. Proces marginalizacji i wykluczenia społecznego zachodzący wśród młodego pokolenia jest zatem powolnym „spychaniem” młodych w stronę „upośledzenia społecznego” przez lokalne lub globalne procesy ekonomiczno-społeczne, w efekcie których zostają oni pozbawieni możliwości podmiotowego funkcjonowania w społeczeństwie i są skazani na izolację kulturową i zamknięcie w kręgu trudno przezwycięzalnych barier do samodzielności i samorozwoju³⁶.

Młodzież zмага się więc z określonymi problemami, dążąc do ich rozwiązania i zaspokojenia swoich podstawowych, egzystencjalnych potrzeb. Poszukując „recepty na życie”, młodzi ludzie najczęściej dokonują istotnych zmian i modernizacji w obrębie własnego życia, jednak nie zawsze w pożądanym społecznie kierunku, a próbując bowiem konsumpcyjny styl życia, z czasem popadają w różne uzależnienia i konflikty, ostatecznie funkcjonując na marginesie życia społecznego. Inspiracją zaś indywidualnego i grupowego udziału młodego pokolenia w swoistym procesie „bycia na nie” wobec społeczeństwa najczęściej bywa pragnienie potwierdzenia własnej wartości oraz nieodparta potrzeba wolności i „sprawiedliwości”, często wzmacniana przez nasilające się procesy globalizacji we współczesnym świecie. To nastawienie przenika również na grunt wartości i zasad moralnych, przyczyniając się do upowszechnienia się w świecie młodych postaw i zachowań nacechowanych egoizmem i przemocą. Jednym ze skutków tak rozumianych przemian życia młodzieży jest narastający u niej kryzys tożsamości kulturowej, który objawia się tym, że młodzi w wielu przypadkach nie potrafią rozstrzygnąć dylematów związanych z samookreśleniem³⁷. Dla wielu z nich wiąże się to ze szczególnie bolesnym doświadczeniem i odczuciem pewnego rodzaju aliena-

³⁶ T. Pilch, *Marginalizacja...*, dz. cyt., s. 61; zob.: K. Olbrycht, *Pedagogiczne aspekty wykluczenia społecznego w kontekście wielokulturowości w szkole*, w: *Pedagogika wielokulturowa...*, dz. cyt., s. 106-108.

³⁷ P. Magier, *Kulturowe konteksty wychowania*, w: *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, D. Opozda (red.), Lublin 2007, s. 101-104; zob.: C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1998, s. 97.

cji społecznej. Ponadto młodzi ludzie jako odbiorcy kultury masowej nie są wdrażani do systematycznego okrywania prawdy o samym sobie i o innych ludziach. W rezultacie tego każdy może mieć „swoją prawdę” w zależności od osobistych preferencji i upodobań. Wielu młodych ulega więc powierzchownej, często egoistycznie zabarwionej analizie otaczającej ich rzeczywistości, przypisując prawidłowość wyłącznie własnym sądom, nie dbając o poglądy innych i nie biorąc pod uwagę potrzeb i oczekiwań innych, skłaniając się przy tym do relatywizmu poznawczego i kulturowego.

W rozwiązywaniu licznych problemów i dylematów oraz realizacji tak trudnego zadania, jakim jest sztuka samodzielnego i odpowiedzialnego życia, młodzieży powinny przyjść z pomocą dorośli: wychowawcy, nauczyciele, a przede wszystkim rodzice. Zadanie to nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy współczesna kultura masowa promuje młodzieży na różne sposoby swoistego rodzaju kosmopolityzm i utylitaryzm w podejściu do życia. Szeroko rozumiane środowisko wychowawcze musi sobie uświadomić, że dla wielu młodych ludzi oznacza to brak posiadania własnych korzeni, zarówno w rodzinie, jak i w szerszym środowisku społecznym; młodzi gubią prawdę o sobie: kim są i poddają się „instynktownemu” dążeniu za wszelką cenę do posiadania coraz to nowych przeżyć i doświadczeń, a jednocześnie ulegają destrukcyjnemu lękowi przed światem, jako źródłem bólu, cierpienia i choroby. Młodzież zagrożona marginalizacją i wykluczeniem społecznym domaga się od dorosłych wysiłku dostrzegania głębokich zmian zachodzących w życiu młodzieży i wsparcie ich swoją mądrością i doświadczeniem.

Profilaktyczny charakter aktywności opiekuńczo-wychowawczej w środowisku rodzinnym i szkolnym

Podstawowym i naturalnym środowiskiem rozwoju i wychowania dla każdego człowieka jest rodzina. Stanowi ona pierwszą grupę społeczną, w której układ wzajemnych stosunków i relacji nastawiony jest na wszechstronną realizację potrzeb rozwojowych człowieka.

Kształtuje to swoisty i niepowtarzalny klimat i kulturę życia rodziny, która wyraża się poprzez styl i jakość życia rodzinnego oraz wzajemną i solidarną więź emocjonalno-uczuciową łączącą wszystkich członków rodziny. Najczęściej mówiąc więc o rodzinie, mamy na myśli grupę kilku lub kilkunastu osób powiązanych ze sobą więzami pokrewieństwa lub więzami prawnymi, np. adopcja. W tej grupie występuje mężczyzna i kobieta, związani małżeństwem, ich potomstwo oraz bliżsi i dalsi krewni (dziadkowie, kuzyni itp.)³⁸. Nie ulega również wątpliwości, że jest ona pierwszą naturalną grupą społeczną oddziaływującą najwcześniej, najdłużej i najsilniej na każdego człowieka i jest powołana do pełnienia funkcji, w których żaden inny „podmiot” nie może jej skutecznie zastąpić. Człowiek odnajduje zatem w rodzinie naturalną społeczność postulowaną przez swoją ludzką (społeczną) naturę, w której może w pełni urzeczywistnić swoje człowieczeństwo. Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu młodego człowieka polega przede wszystkim na tym, że jest ona pierwszą grupą, w której „człowiek staje się człowiekiem”, której największy wpływ przypada na okres, w którym formuje się przyszła dojrzałość osobowa człowieka. Współczesny człowiek musi sobie przeto w pełni uświadomić, że jego egzystencja, jego rozwój osobowy są w sposób naturalny i nieodwracalny wpisane w rodzinę i dokonują się przede wszystkim w rodzinie i poprzez rodzinę, w której przyszło mu żyć³⁹. To w środowisku rodzinnym w sposób planowy i metodyczny z pomocą najbliższych, ale i samodzielnie rozpoznaje on swoje zdolności, talenty i wady, by tym lepiej móc zmobilizować i spożytkować swoje ludzkie siły, w kierunku integralnego i optymalnego urzeczywistnienia „osobowego bycia sobą”⁴⁰.

Niewątpliwie dla rodziny oznacza to, że dla młodego pokolenia powinna ona być stabilnym środowiskiem wychowawczym – pełną strukturą społeczną, zbudowaną na fundamencie miłości małżeńskiej mężczyzny i kobiety, w której panują głębokie więzi rodzinne,

³⁸ J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986, s. 12-14.

³⁹ A. Łuczyński, *Więź rodzinna a rozwój osobowy człowieka*, w: *Wartość i dobro rodziny*, J. Jęczeń, M.Z. Stepulak (red.), Lublin 2011, s. 423.

⁴⁰ J.F. Crosby, *Zarys filozofii osoby. Bycie sobą*, Kraków 2007, s. 120-125.

a wszelkie problemy rozwiązuje się w duchu poszanowania godności wszystkich członków rodziny. Należy również mocno podkreślić, że środowisko rodzinne stanowi niezastąpioną wspólnotę, przez którą człowiek jest wprowadzany w świat wartości, norm, wzorów i modeli zachowań wyzwalających w jego życiu określone sposoby myślenia i zachowania. Rodzina powinna stać się dla młodego człowieka wspólnotą, w której układ wzajemnych stosunków i relacji nastawiony jest na wszechstronną realizację jego potrzeb rozwojowych. To bowiem w środowisku rodzinnym młody człowiek znajduje bezpieczne miejsce, w którym uczy się wypełniania swoich obowiązków i korzystania ze swoich praw, poznając jednocześnie podstawowe komponenty życia społecznego, takie jak: sprawiedliwość, miłość, pokój, prawda, wrażliwość na potrzeby innych oraz gotowość do pomocy i przebaczenia drugiemu człowiekowi⁴¹. Postrzeganie rodziny w takiej perspektywie pozwala odkryć w jej funkcjonowaniu naturalną płaszczyznę dla aktywności młodego człowieka i jego osobowego rozwoju, tak zorientowaną, żeby z owego „bycia razem” w rodzinie wpływała wzajemna afirmacja⁴².

Szczególne miejsce zajmują tu wzajemne postawy rodziców i dzieci, jak również atmosfera emocjonalna charakteryzująca ich wzajemne relacje. Proces wychowania i socjalizacji młodego człowieka w rodzinie dokonuje się bowiem zasadniczo przez naśladowanie sposobów postępowania rodziców głównie w zakresie wzorów moralnych, poznawczych i uczuciowych, które rodzice prezentują. To oni od najmłodszych lat wprowadzają swoje potomstwo w świat wartości kulturalnych, społecznych i religijnych. W środowisku rodzinnym młody człowiek po raz pierwszy spotyka się z pojęciami dobra i zła czy też rzeczy dozwolonych i zabronionych. Rodzice swoim postępowaniem ukazują mu, co w życiu jest ważne, z czym należy się liczyć i jakimi wartościami i zasadami należy się kierować. Rodzina steruje zatem procesem poznawania faktów i zjawisk, jednocześnie ucząc

⁴¹ A. Łuczyński, *Przestrzeń społeczna...*, dz. cyt., s. 71-72.

⁴² K. Wojtyła, *Rodzina jako „communio personarum”*. *Próba interpretacji teologicznej*, „Ateneum Kapłańskie” (66) 1974, t. 83, z. 3, s. 353; A. Łuczyński, *Więź rodzinna...*, dz. cyt., s. 422.

rozumienia norm i wartościowania. W rodzinie młody człowiek jest zatem nie tylko obserwatorem, ale i uczestnikiem życia rodzinnego, dzięki czemu uczy się on zabiegać o dobro wspólne rodziny, wyzbywa się egoizmu i coraz bardziej się uspołecznia⁴³. Rodzina, będąc pewnym „odbiciem” szerszego społeczeństwa, staje się więc dla dorastającego człowieka pomostem łączącym go ze społeczeństwem i pozwala mu na bezkonfliktowe włączenie się w życie społeczne przez uzgadnianie dążeń jednostkowych, osobistych ze społecznymi⁴⁴. Dlatego tym bardziej potrzebna jest ze strony rodziców świadomość celów i zadań, które rodzina ma do wypełnienia w dziedzinie wychowania i socjalizacji młodego pokolenia, by uchronić je przed skutkami demoralizacji i marginalizacji społecznej⁴⁵. W obliczu zachodzących dynamicznych procesów globalizacyjnych rodzina staje się dla człowieka podporą emocjonalną i ostoją bezpieczeństwa psychicznego, w której więź rodzinna ukierunkowuje jednostkę ku jej osobowej pełni⁴⁶.

Naturalnym sojusznikiem rodziny w wypełnieniu jej podstawowych funkcji powinna być szkoła. Według założeń szkoły, realizując swe cele dydaktyczne, powinna stać się również przyjaznym środowiskiem rozwoju i wychowania młodego człowieka. W takiej szkole uczniowie powinni odnajdywać autentyczne wartości nadające sens ich życiu, a mające swe korzenie w dziedzictwie historycznym, kulturowym i religijnym swego narodu i państwa⁴⁷. Czas spędzony przez dzieci i młodzież w szkole powinien zatem stać się dla nich ważnym okresem poznawania prawdy, dobra i piękna pod okiem mądrych i doświadczonych pedagogów, którzy powinni nauczyć młode pokolenie rozumieć, przyjmować i urzeczywistniać w swoim życiu ponad-

⁴³ J. Maciaszkowa, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 1991, s. 59-60; zob.: A. Łuczyński, *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, Lublin 2008, s. 34.

⁴⁴ F. Adamski, *Rodzinna socjalizacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, dz. cyt., t. 5, s. 394.

⁴⁵ W. Jacher, *Czym jest socjalizacja w rodzinie*, „Problemy Rodziny” 2000, nr 1, s. 36.

⁴⁶ A. Łuczyński, *Więź rodzinna a rozwój...*, dz. cyt., s. 426-4230.

⁴⁷ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*, J. Groblicki, E. Florkowski (red.), Poznań 1967, s. 318.

czasowe i niezmiennie wartości niezbędne dla ludzkiej egzystencji. Wychowawcza działalność szkoły przy ścisłej współpracy z rodzicami uczniów powinna również sprzyjać odkrywaniu przez młodych ludzi swego „życiowego powołania” oraz pomagać im w jego urzeczywistnieniu, dając im tym samym możliwość twórczego i wartościowego życia w społeczeństwie⁴⁸.

Szkoły, które kierują się założeniami wychowania integralnego, ujmują wychowanka nie tylko jako istotę, której byt wyczerpuje się w granicach czysto biologicznych, ale przekracza je i wznosi się w sferę „ducha”, wskazując tym samym na transcendentną perspektywę ludzkiej egzystencji⁴⁹. Daje temu wyraz w swoim nauczaniu Jan Paweł II, który podkreśla, że dla „pełnej dojrzałości człowieka konieczne jest nie tylko samo zdobywanie informacji i ukierunkowanie edukacyjne na osiągnięcie specjalizacji, ale także edukacja rozumiana jako spełnienie całej osoby”⁵⁰. Dlatego zadaniem współczesnej szkoły jest nie tylko kształcić, ale i wychowywać, dążąc do uformowania dojrzałej osobowości wychowanka w wymiarze „integralnym”⁵¹. Dokonuje się to zwykle na drodze spotkania osób i przekazywania przez nauczyciela odpowiednich dla rozwoju ucznia wartości i postaw. Realizacja procesu dydaktycznego-wychowawczego domaga się również od nauczyciela postawy rozumnej miłości i otwartości polegającej na autentycznym „byciu dla osoby i przeżywania z osobą”⁵². Innymi słowy nauczyciele-wychowawcy „swymi kompetencjami powinni zapewnić uczniom pomoc w poznaniu świata, swym autorytetem i prawością – odwagę w dążeniu do ideałów, swym zaangażowaniem i entuzjazmem – motywację i pomoc w pracy nad sobą [...], jako świadkowie

⁴⁸ B. Wolny, *Edukacja ku wartościom w polskiej szkole a „norma personalistyczna”*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, A. Rynio (red.), Lublin 2007, s. 783; zob.: A. Łuczyński, *Przestrzeń społeczna...*, dz. cyt., s. 73-74.

⁴⁹ A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 247.

⁵⁰ Jan Paweł II, *Etos szkoły katolickiej*, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1979-1999)*, S. Urbański (red.), Warszawa 2000, s. 200-207.

⁵¹ K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły katolickiej*, „Ethos” 2006, nr 75, s. 94.

⁵² A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, dz. cyt., s. 248; zob.: K. Jeżyna, *Dziecko wartością rodziny, narodu, Kościoła*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej. Przesłanie moralne Kościoła*, K. Jeżyna, T. Zadkiewicz (red.), Lublin 2008, s. 136-146.

wiary, mogą i powinni wspomagać rozwój religijny wychowanków”⁵³. Dzięki temu uczeń „wyzwala” swoją wolność, tworzy w sobie postawę otwartości i kształtuje świadomość normatywną. Ważną zasadą owej relacji, nauczyciel – uczeń, jest podjęcie „dialogu”, w którym podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia i współdziałania – przy założeniu, że nauczyciel odznacza się autorytetem, a uczeń poddaje się jego działaniu jako swoistemu mistrzowi w dziedzinie wychowania. W praktycznej działalności szkoły oznacza to umiejętność dostrzeżenia i dowartościowania indywidualności każdego wychowanka oraz zdolność do bezkonfliktowego regulowania wszelkich stosunków międzypersonalnych w środowisku wychowawczym. W życiu szkoły wszystko powinno być zatem rozumne: regulamin, polecenia, zarządzenia, kary, nagrody, wypowiedane sądy przez nauczyciela czy wychowawcę. To wszystko w tym celu, aby młody człowiek mógł zaspokoić potrzebę działania z wolnego wyboru oraz potrzebę potwierdzenia własnej tożsamości; ponadto tworzy to również swoisty kontekst atmosfery wychowawczej szkoły inspirowany spontanicznością, a nie strachem i obawą⁵⁴.

Szkoła, która ściśle współpracuje z rodzicami swoich uczniów, w której respektuje się integralny system wychowania, gdzie relacje wychowawcze cechuje wzajemny szacunek i zrozumienie, postrzegana jest jako instytucja dążąca do rozwijania w wychowanku tych energii, które nazywamy „życiem głębokim”, będącym synonimem witalnego zrywu, dynamizmu osoby, zdolności do twórczości, chęci bycia i stawania się „kimś”. W tym celu szkoła pomaga wychowankom uświadomić sobie bogactwo własnych zalet, by wyzwolić w nich naturalną siłę i pobudzić ich do pracy nad sobą. Jest to najlepszy sposób zabezpieczenia młodych ludzi przed zgubnymi procesami alienacji i ekskluzji społecznej mającej swe umocnienie we współczesnej „cywilizacji”, w której w sposób otwarty promowane są wartości i postawy hedonistyczne. W takiej szkole, gdzie dominuje poczucie odpowiedzialności za przyszłość ucznia, wychowanie jest czynnikiem

⁵³ K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły katolickiej*, „Ethos” 2006, nr 75, s. 95.

⁵⁴ J. Niewęglowski, *Charakterystyczne cechy wychowawcy w stylu ks. Bosko*, w: *Książd Bosko i jego system wychowawczy*, tenże (red.), Warszawa 2000, s. 183.

gwarantującym rozwój zdrowych i zrównoważonych osobowości wychowanków. Jednym z głównych zadań, które współcześnie stoi przed rodziną i szkołą, jest więc dobre przygotowanie młodego człowieka do systematycznej pracy nad własnym rozwojem osobowym oraz do odpowiedzialnego i twórczego udziału w życiu społeczeństwa. Szkoła mająca stanowić wsparcie dla wychowawczej roli rodziny będzie tylko wtedy czyniła to w sposób pełny, gdy stanie się przyjaznym środowiskiem przekazu wiedzy i wychowania, w którym młodzi poznają prawdę i będą kierować się ku dobru, nawet na poziomie heroizmu i świętości.

Refleksja końcowa

Obecność innych ludzi w przestrzeni życia społecznego młodego człowieka jest niezbędna. To bowiem dzięki nim i razem z nimi poznaje świat, zaspokaja swoje potrzeby, realizuje wspólne zadania. To dzięki kontaktom z innymi młodzież ma możliwość poznawania siebie oraz wzbogacanie swojego doświadczenia o nowe relacje i kontakty społeczne. Trudności, które przeżywają młodzi ludzie w okresie dorastania, wskazują jednak, że potrzebują oni „autorytetu” dorosłych (rodziców, nauczycieli, wychowawców), opartego na życiowej mądrości, wiedzy i doświadczeniu, ale przede wszystkim na dojrzałej miłości, zaufaniu i akceptacji młodego człowieka. Młodzi w swoim rozwoju odkrywają bowiem sens i znaczenie wzoru osobowego (autorytetu), który wyzwala w nich poczucie odpowiedzialności za własne życie i otaczający ich „świat wartości” na różnych drogach i w różnych okolicznościach życia. Nie są im obce na tej drodze wyobcowanie, bunt, samotność czy frustracja⁵⁵. Rodzic, nauczyciel czy wychowawca, wyzwalając u młodego człowieka postawę odpowiedzialności za siebie i innych, decyduje jednocześnie o jego przyszłości, w której może stać się on wartościowym i cenionym członkiem społeczeństwa.

⁵⁵ A. Janczur, *Wybrane czynniki kształtujące styl życia młodzieży*, Rzeszów 1988, s. 37.

Bibliografia

- Adamczyk B., *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja, typologia, etiologia*, Kraków 2015.
- Adamski F., *Rodzina socjalizacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, T. Pilch (red.), Warszawa 2006, s. 393-396.
- Adamski F., *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o czło-wieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne*, tenże (red.), Kra-ków 2005, s. 9-19.
- Bauman Z., *Życie ma przemiał*, Kraków 2005.
- Chodkowska M., *Pedagogika wobec wyzwań przeciwdziałania marginaliza-cji i wykluczeniu*, w: *Pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jedno-stek, grup i regionów*, M. Chodkowska, A. Mach (red.), Rzeszów 2011, s. 29-38.
- Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999.
- Crosby J.F., *Zarys filozofii osoby. Bycie sobą*, Kraków 2007.
- Danilson M.N., *The Politics of Exclusion*, New York 1996.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: *Sobór Watykański II. Kon-strytucje, dekryty, deklaracje*, J. Groblicki, E. Florkowski (red.), Poznań 1967, s. 313-323.
- Frieske K.W., *Marginalność i procesy marginalizacji*, Warszawa 1997.
- Frieske K.W., *Marginalność społeczna*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 2, H. Do-mański (red.), Warszawa 1999, s. 167-168.
- Gancarz A., *Wykluczenie społeczne w krajach Unii Europejskiej – porównanie opinii studentów kierunków nauczycielskich z Polski i Francji*, w: *Peda-gogika wielokulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), Toruń 2011, s. 229-250.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2007.
- Goleń J., *Wychowanie seksualne w rodzinie. Studium pastoralne*, Rzeszów 2006.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Warszawa 1998.
- Jacher W., *Czym jest socjalizacja w rodzinie*, „Problemy Rodziny” 2000, nr 1, s. 35-38.
- Jan Paweł II, *Etos szkoły katolickiej*, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pa-wła II (1979-1999)*, S. Urbański (red.), Warszawa 2000, s. 200-207.
- Jan Paweł II, *Zasada wolności nauczania opiera się na godności osoby. Do uczestników zjazdu związku włoskich pracowników katolickich, 7 grud-*

- nia 1981, w: *Jan Paweł II. Nauczanie Papieskie*, t. 4, z. 2, Poznań 1989, s. 389-391.
- Janczur A., *Wybrane czynniki kształtujące styl życia młodzieży*, Rzeszów 1988.
- Jaskuła S., Korporowicz L., *Wykluczenie w międzykulturowej przestrzeni informacyjnej*, w: *Pedagogika wielokulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), Toruń 2011, s. 149-159.
- Jeziorański M., *Bł. Jan Paweł II koncepcja wychowania małżonków*, Lublin 2013.
- Jeżyńska K., *Dziecko wartości rodziny, narodu, Kościoła*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej. Przesłanie moralne kościoła*, K. Jeżyńska, T. Zadkiewicz (red.), Lublin 2008, s. 117-152.
- Kaźmierczak P., *Personalistyczna koncepcja nauczania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003.
- Kiereś B., *Rodzina jako nisza ekologiczna życia osobowego człowieka*, w: *Rodzina w nauce i kulturze*, J.M. Dołęga, J.W. Czartoszewski (red.), Olecko 2000, s. 159-168.
- Kostrubiec B., *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Lublin 2004.
- Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998.
- Krapiec M.A., *Ja – człowiek*, Lublin 1998.
- Łopatkowa M., *Samotność dziecka*, Warszawa 1998.
- Łuczynski A., *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, Lublin 2008.
- Łuczynski A., *Przestrzeń społeczna współczesnych młodych*, w: *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, K. Stępień, B. Kiereś (red.), Lublin 2012, s. 51-78.
- Łuczynski A., *Więź rodzinna a rozwój osobowy człowieka*, w: *Wartość i dobro rodziny*, J. Jęczeń, M.Z. Stepulak (red.), Lublin 2011, s. 419-430.
- M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia w rodzinie własnej*, Warszawa 2004.
- Maciaszkowa J., *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 1991.
- Magier P., *Kulturowe konteksty wychowania*, w: *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, D. Opozda (red.), Lublin 2007, s. 99-110.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie personalistyczne*, F. Adamski (red.), Kraków 2005, s. 175.
- Muras M., *Pojęcie wykluczenia społecznego*, w: *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Warszawa 2006, s. 237-239.

- Nagórny J., *Problemy moralne współczesnej rodziny polskiej*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej. Przesłanie moralne Kościoła*, K. Jeżyna, T. Zadykiewicz (red.), Lublin 2008, s. 87-116.
- Niewęglowski J., *Charakterystyczne cechy wychowawcy w stylu ks. Bosko*, w: *Książd Bosko i jego system wychowawczy*, J. Niewęglowski (red.), Warszawa 2000, s. 176-189.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Wychowanie personalistyczne*, „Chrześcijanin w Świecie” 1993, nr 4, s. 59-67.
- Olbrycht K., *Aksjologia szkoły katolickiej*, „Ethos” 2006, nr 75, s. 91-98.
- Olbrycht K., *Pedagogiczne aspekty wykluczenia społecznego w kontekście wielokulturowości w szkole*, w: *Pedagogika wielokulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), Toruń 2011, s. 101-109.
- Otowicz R., *Etyka życia*, Kraków 1989.
- Pilch T., *Marginalizacja społeczna a edukacja*, w *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 3, Warszawa 2004, s. 61-69.
- Pilch T., *Pedagogika społeczna wobec świata wartości, więzi i instytucji*, w: *Pedagogika społeczna*, E. Marynowicz-Hetka (red.), t. 2, Warszawa 2007, s. 89-110.
- Pospizyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2010.
- Radziewicz-Winnicki A., Walancik M., *Proces wyłaniania się pewnych marginalizowanych grup społecznych, jak i przeistaczanie się niektórych jednostek na obszary ekskluzji*, w: *Pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jednostek, grup i regionów*, M. Chodakowska, A. Mach (red.), Rzeszów 2011, s. 39-50.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna. W obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008.
- Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.
- Staff A., *Alienacja jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1999.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.
- Wojtyła K., *Rodzina jako „communio personarum”*. Próba interpretacji teologicznej, „Ateneum Kapłańskie” (66)1974, t. 83, z. 3, s. 347-361.
- Wolny B., *Edukacja ku wartościom w polskiej szkole a „norma personalistyczna”*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, A. Rynio (red.), Lublin 2007, s. 783-796.

Streszczenie

Poznając świat młodzieży, spotykamy się obecnie ze szczególnie niepokojącym zjawiskiem, którym jest dramatyczna sytuacja wykluczenia społecznego – doświadcza jej wielu młodych ludzi. Poprzez zaniedbanie, przemoc i wykorzystywanie życie ludzi młodych ulega dewaluacji i marginalizacji. Niezwykle ważną kwestią wydaje się więc dokonanie gruntownego namysłu nad aktywnością opiekuńczo-wychowawczą i wypracowaniem skutecznych metod pozwalających ograniczyć lub całkowicie wyeliminować zjawisko ekskluzji społecznej młodzieży. Podjęcie efektywnych działań w tym względzie niesie ze sobą potrzebę zwrócenia szczególnej uwagi na rodzinę i szkołę, które powinny stanowić pozytywny wzór skutecznego wychowania młodego człowieka, oczekującego pomocy, by pokonać swe życiowe trudności i rozterki.

Słowa klucze: młodzież, ekskluzja społeczna, wychowanie, opieka

The social and behavioural activity (a) the phenomenon of the social exclusion amongst contemporary young people

Summary

Getting to know world of young people we are encountering particularly an alarming occurrence a dramatic situation of the social exclusion which many young people are experiencing is which at present. By negligence, the violence and using, the life of young people is surrendering to the devaluation and the marginalisation. With extremely important issue a rally seems above the activity social and behavioural and developing allowing effective methods to limit making the thorough thought or entirely to eliminate the phenomenon of social exclusion of young people. Taking effective action in this regard is bringing the need of paying special attention to the family and the school with himself which should constitute the positive model of effective bringing up the young man which expects the help in order to overcome one's practical problems and dithers.

Key words: young people, social exclusion, upbringing, care

Dialog rodziców z dzieckiem w środowisku rodzinnym

Wprowadzenie

Rodzina pełni specyficzne i niezmiernie ważne środowisko socjalizacyjno-opiekuńcze, w którym zaspokajane są potrzeby społeczne, psychiczne i materialne. Każda jednostka ludzka, a szczególnie dzieci i młodzież dla dobrego samopoczucia, optymalnego rozwoju psychicznego, a także biologicznego potrzebuje społecznych interakcji z bliską mu drugą osobą czy osobami. Bierna fizyczna obecność rodzica w środowisku rodzinnym, choć jest ważna, nie zaspokaja jednak potrzeby kontaktu społecznego, przynależności, akceptacji, bliskości, szacunku i miłości. Zaufanie i serdeczny dialog między rodzicami i dzieckiem stanowi z jednej strony zaspokojenie jego potrzeby społecznej, z drugiej natomiast jest podstawą życia rodzinnego i mocno oddziałującym środkiem wychowawczym.

Wincenty Okoń określa dialog jako rozmowę między dwiema lub więcej osobami oraz jako formę likwidowania konfliktów wychowawczych za pośrednictwem wymiany zdań przez jakieś dwie strony. Dotyczy to najczęściej wychowawcy i wychowanka czy rodzica i dziecka¹.

Dialog i wspólne przebywanie jest tym elementem życia rodzinnego, który kształtuje i umacnia więzi emocjonalne między członkami wspólnoty rodzinnej. Wzajemna rozmowa w środowisku rodzinnym winna dotyczyć różnych przeżyć natury społecznej i emocjonalnej każ-

SŁAWOMIR CUDAK – dr hab., prof. SAN, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi.

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.

dego członka rodziny, a nie tylko ograniczać się do przekazywania informacji. W rodzinie, w której rodzice i dzieci znajdują czas na wspólną rozmowę, powoduje to lepsze poznanie siebie, tworzy się życzliwa atmosfera domowa, powstają silniejsze więzi. Natomiast w środowiskach rodzinnych, gdzie brakuje czasu i wyrażanych chęci na wspólny dialog, rodzice i dzieci będą poszukiwać innych środowisk społecznych do zaspokojenia potrzeby kontaktu społecznego i emocjonalnego².

Właściwie funkcjonująca rodzina dokonuje porozumiewania się między jej członkami poprzez odpowiednie gesty, mimikę, sposób bycia i przede wszystkim przez rozmowę, przekazując sobie tradycje rodzinne, zwyczaje, kulturę życia domowego, normy zachowań, wzory postępowania oraz własne przeżycia emocjonalne i społeczne. Dialog w rodzinie odbywa się w wielostronnych interakcjach między rodzicami, rodzicami i dziećmi, a także wśród rodzeństwa.

Rozmowa rodziców z dzieckiem uznawana jest przez pedagogów i psychologów jako niepodważalny element jego rozwoju intelektualnego, moralnego, społecznego, emocjonalnego. Należy zatem postawić pytanie: od jakiego momentu życia dziecka rozpocząć dialog? Jak twierdzi Natalia i Krzysztof Minge nie jest dużą przesadą, gdyby na postawione pytanie odpowiedzieć krótko: zawsze. Mówienie do małego dziecka i rozmowa ze starszym jest dobrem, którego nie można przedawkować³. Współczesne rodziny charakteryzują się zmianą modelu i wewnętrznych swych funkcji. Rodzice coraz częściej dążą do zaspokojenia potrzeb materialnych, rozwoju i doskonalenia własnych losów zawodowych i ekonomicznych, ograniczając jednocześnie funkcje: opiekuńczą, wychowawczą i socjalizacyjną swych dzieci. Dialog między rodzicami i dziećmi w środowisku rodzinnym staje się ubogi. Rodzice funkcjonujący w nieustannym pośpiechu codziennego życia, zajęci pracą zawodową, często obciążeni także aktywnością społeczną, przeznaczają zbyt mało czasu na fizyczne przebywanie z dzieckiem, na kontakt emocjonalny z nim, a przede wszystkim życzliwy i serdeczny dialog na różne tematy. Dzieci i młodzież w środowisku domowym

² M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 1999.

³ N. Minge, K. Minge, *Jak wspierać rozwój dziecka w wieku 6-13 lat?*, Warszawa 2013.

tworzą sobie swój własny mikrosystem społeczno-kulturowy poprzez spotęgowany odbiór informacji programów telewizyjnych i Internetu⁴.

Funkcje ekonomiczne, tak istotne w ostatnich czasach, nie powinny jednak przesłaniać i dominować nad innymi, niezmiernie ważnymi zadaniami rodzicielskimi. Potrzeby psychiczne i społeczne w postaci kontaktów, wspólnych rozmów, wzajemnych doświadczeń emocjonalnych winny być zaspokajane dzieciom w środowisku rodzinnym przez najbliższe im osoby: rodziców, dziadków i rodzeństwo. Częsty dialog między członkami rodziny a szczególnie między rodzicami i dzieckiem pogłębia więzi emocjonalne w środowisku rodzinnym, rozwija zdolność empatii i poszanowania odmiennych poglądów, spełnia również funkcje: wychowawczą, opiekuńczą i socjalizującą. Słuszny wyraża pogląd M. Ziemska, iż „[...] dziecku potrzebny jest częsty kontakt z rodzicami, ich czynna obecność, musi czuć, że rodzice są nim zainteresowani, a także zainteresowani tym, co robi. Równocześnie dziecko interesuje się tym, co robią rodzice”⁵.

Uwagi metodologiczne

Zagadnienie zaspokojenia potrzeby dialogu w środowisku rodzinnym jest ważne ze względu na pedagogiczny, psychologiczny i społeczny aspekt funkcjonowania i wychowania dziecka. Ograniczenie bądź pozbawienie dialogu w rodzinie osłabia więzi emocjonalne między jej członkami, powoduje także subiektywne poczucie osamotnienia dziecka. Przemiany modelu życia rodzinnego, rozwój mass mediów, a szczególnie upowszechnienie Internetu powoduje zaburzenie życzliwego kontaktu fizycznego, psychicznego i społecznego między rodzicami i dzieckiem.

Celem niniejszych badań jest dokonanie diagnozy dialogu między rodzicami i dzieckiem w rzeczywistym funkcjonowaniu środowiska rodzinnego.

⁴ H. Cudak, S. Cudak, *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kielce 2011.

⁵ M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1979, s. 24.

W procedurze badawczej sformułowano następujące problemy:

1. Czy i w jakim stopniu rodzice rozmawiają z dzieckiem o jego problemach szkolnych?
2. Jaką formę wzajemnych kontaktów przybiera wspólnie spędzony czas rodzica z dzieckiem?
3. Ile czasu rodzice poświęcają swoim dzieciom?
4. Jakie tematy są przedmiotem rozmów rodzica z dzieckiem?

W procesie badawczym wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Jest ona, jak twierdzi T. Pilch: „sposobem gromadzenia wiedzy [...] oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk posiadających znaczenie wychowawcze w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”⁶.

W obszarze tej metody badawczej zastosowano do pozyskania informacji o funkcjonowaniu dialogu w środowisku rodzinnym technikę ankiety. W jej kwestionariuszu sformułowano 9 pytań zamkniętych oraz 7 pytań otwartych, w których respondenci mogli wyrażać swoje poglądy, oceny badanych zjawisk. Badania przeprowadzono w pierwszej połowie 2015 roku. W procesie badawczym uczestniczyło 112 uczniów klas VI oraz 112 ich rodziców (ojciec lub matka).

Dialog rodziców z dzieckiem dotyczący jego problemów szkolnych

Więzi emocjonalne w środowisku rodzinnym tworzy m.in. serdeczny dialog między rodzicami i dzieckiem. Zainteresowanie rodziców problemami szkolnymi dziecka z jednej strony może optymalizować proces wychowania, zbliżać ich emocjonalnie i uczuciowo, tworzyć dobrą atmosferę do wielostronnych rozmów; z drugiej strony podmiotowy i partnerski dialog rodziców z dzieckiem dotyczący jego spraw szkolnych i koleżeńskich jest istotnym elementem jego pozytywnego funkcjonowania w klasie szkolnej.

⁶ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 22.

W procedurze badawczej interesowało nas zagadnienie zainteresowania rodziców, w tym i ich dialogi z dzieckiem dotyczące ich życia i funkcjonowania szkolnego. Wyniki badań dotyczące sposobu zainteresowania oraz wspólnych rozmów z dzieckiem na temat życia i problemów szkolnych dziecka przedstawia tabela 1.

Tabela 1.
Zainteresowanie oraz dialog rodziców z dzieckiem dotyczący jego funkcjonowania w szkole

N – rodzice = 112

N – dzieci = 112

Lp.	Zainteresowanie i dialog rodziców z dzieckiem na temat problemów szkolnych	W opinii dzieci		W opinii rodziców	
		N	%	N	%
1	Często rodzice rozmawiają z dzieckiem o szkole	16	14,3	27	24,2
2	Rodzice pomagają w lekcjach, ale sporadycznie rozmawiają o problemach szkolnych	22	19,6	19	16,9
3	Rodzice interesują się i rozmawiają o ocenach szkolnych po wywiadówkach	31	27,7	24	21,4
4	Rodzice nie rozmawiają z dzieckiem o problemach szkolnych, ale pomagają mu w lekcjach	22	19,6	24	21,4
5	Rodzice nie interesują się problemami szkolnymi dziecka i nie rozmawiają z nim o szkole	21	18,8	18	16,1
6	Ogółem	112	100,0	112	100,0

Wyniki badań ujęte w tabeli dowodzą, że najczęściej rodzice interesują się i rozmawiają z dzieckiem na temat ocen, a także ich trudności szkolnych po wywiadówkach. W opinii dzieci aż 27,7% wypowiedziało się w tej kategorii badawczej, natomiast więcej niż co piąty badany rodzic (21,4%) wyraził taką opinię.

Wypowiedzi badanych dzieci świadczą o zainteresowaniach szkolnych i rozmowie z dzieckiem o jego problemach edukacyjno-wychowawczych tylko po wywiadówkach. „Mama i ojciec rozmawiają ze mną na temat ocen szkolnych przeważnie po zebraniu w szkole”. „Jak

mama przyjdzie po wywiadówce, wówczas rozmawia ze mną, w jaki sposób pomóc mi w nauce”. „Rodzice zadowoleni są z moich ocen szkolnych, po wywiadówce chętnie rozmawiają o moich wynikach szkolnych”. „Chciałabym, żeby rodzice częściej rozmawiali o moich problemach szkolnych, nie tylko po wywiadówkach rodzicielskich”.

Podobnie, lecz nieco szerzej, ujmują z tej kategorii odpowiedzi badani rodzice. Oto charakterystyczne ich opinie wyrażane o rozmowach na temat problemów szkolnych ich dzieci. „Najczęściej na tematy szkolne z dzieckiem rozmawiam po zebraniu rodzicielskim”. „O problemach szkolnych z dzieckiem jest okazja porozmawiać po wywiadówce, wówczas dowiem się od wychowawcy o jego ocenach i zachowaniu w szkole”. „Dużo pracuję zawodowo, dlatego rozmawiam z dzieckiem o jego problemach szkolnych tylko po wywiadówkach”. „Nie mam czasu na rozmowy z dzieckiem o szkole i jego problemach edukacyjnych, dobrą okazję do tej rozmowy są okresowe wywiadówki”.

Analiza wyników badań wskazuje, że najwięcej badanych rodziców (24,2%) wyraża pogląd, iż bardzo często i często rozmawiają z dzieckiem na różne tematy dotyczące problemów szkolnych. Natomiast badane ich dzieci krytycznie odnoszą się do tej kategorii badawczej. Tylko 14,3% dzieci dowodzi, że rodzice interesują się ich problemami szkolnymi i często rozmawiają na temat funkcjonowania, uzyskiwania wyników szkolnych, trudności z różnych przedmiotów, kolegów i koleżanek z klasy szkolnej. Wypowiedzi rodziców świadczą o dużym ich zainteresowaniu i częstych rozmowach z dzieckiem na tematy edukacyjne i funkcjonujące problemy szkolne. „Prawie codziennie rozmawiam z córką o jej życiu szkolnym i ocenach”. Inne wypowiedzi: „Problem edukacji szkolnej mojego syna jest dla mnie bardzo ważny, dlatego często rozmawiamy na temat osiągnięć szkolnych i jego trudności w szkole”. „Mam wyczerpującą pracę zawodową, ale staram się często rozmawiać z córką o szkole i jej sukcesach edukacyjnych i sportowych”. „Zainteresowany jestem dobrą nauką szkolną mojego syna, dlatego też staram się często rozmawiać na temat jego postępów szkolnych”.

W badanej kategorii „często rodzice rozmawiają z dzieckiem o szkole”, zaznacza się widoczna różnica między badanymi rodzicami i ich dziećmi. Analiza tych wyników dowodzi o cechach istot-

ności różnicy w poglądach rodziców i ich dzieci dotyczących częstości występującego dialogu z dzieckiem o sprawach edukacyjnych i problemach szkolnych. Wyniki statystyczne chi-kwadrat wynoszą $X^2 = 19,64$, $df = 7$, $p.i. \leq 0,05$. Różnice te są jednak na poziomie umiarkowanym.

W kategorii odpowiedzi „Rodzice pomagają w lekcjach, ale tylko sporadycznie rozmawiają o problemach szkolnych z dziećmi”, prawie co czwarte badane dziecko (19,6%) wyraża opinię twierdzącą, nieco mniej badanych rodziców (16,9%) odnosi swoje działania rodzicielskie do tego stwierdzenia. Rodzice dostrzegają istotę edukacji szkolnej, świadomi są konieczności uzyskiwania wysokich wyników szkolnych, a także pokonywania niepowodzeń dydaktycznych, stosują różną pomoc w nauce szkolnej swoim dzieciom. Pomoc ta u badanych dzieci (szkoła podstawowa klasy VI) z reguły realizowana jest przez ojca lub matkę, w zależności od ich umiejętności pedagogicznych i merytorycznych. Niektórzy jednak rodzice przydzielają korepetycje z różnych przedmiotów, szczególnie z języka polskiego i matematyki. Wyrażane opinie przez tę grupę rodziców świadczą o ich pomocy bezpośredniej i pośredniej w edukacji szkolnej swym dzieciom. „Córka moja jest w klasie VI, będzie zdawała egzamin kończący szkołę podstawową, dlatego opłacam jej lekcje korepetycji z matematyki, ponieważ ma trudności z tego przedmiotu”. Inna matka stwierdza: „Syn mój ma dość niskie oceny z języka polskiego i matematyki, pragnę, by poszedł do dobrego gimnazjum, więc przydzieliłam mu korepetycje z tych przedmiotów, szkoda jednak, że tak mało rozmawiamy na tematy szkolne i edukacyjne, ale staram się pomagać mu w nauce”.

Na różne formy pomocy rodziców w nauce szkolnej dziecka oraz jej znaczenia w nawiązywaniu więzi emocjonalnej i dialogu w środowisku rodzinnym zwraca uwagę J. Pielkowa: „obok stałej pomocy w wyjaśnianiu zadań można stosować sprawdzanie napisanych prac, odpytywanie z materiału wyuczonego na pamięć [...] a nade wszystko trzeba stale interesować się pracami dziecka, wdrażać do samodzielności i systematyczności w nauce”⁷.

⁷ J. Pielkowa, *Rodzicielskie troski*, Warszawa 1998, s. 144.

Niepokojąca jednak jest sytuacja w środowiskach rodzinnych, w których rodzice nie interesują się problemami szkolnymi dziecka, a także nie ma dialogu dotyczącego funkcjonowania ich w szkole. Taki pogląd wyraża aż 18,8% badanych dzieci i nieco mniej rodziców 16,1%. Rodzice wyrażający taki pogląd mają niską świadomość rodzicielskich zadań w zakresie zaspokojenia potrzeb psychicznych i społecznych dziecka, powodując tymi dysfunkcjonalnymi działaniami osłabienie motywacji do aktywnej edukacji szkolnej dziecka. Jednocześnie ograniczają więzi uczuciowe, wyrażając obojętność i izolację emocjonalną dziecku. Brak dialogu rodziców z dzieckiem na temat jego funkcjonowania w szkole uniemożliwia reagowanie i pomoc środowiska rodzinnego na pojawiające się trudności edukacyjne i wychowawcze, które w konsekwencji może pogłębiać proces nieprzystosowania społecznego w klasie szkolnej, wchodząc w konflikty z zespołem uczniowskim.

Formy i częstość dialogu rodziców z dziećmi

Dialog w środowisku rodzinnym podejmowany jest przez rodziców w sposób uświadomiony bądź też poprzez przypadkowe, nieuświadomione działania rodzicielskie. Świadome działania rodzicielskie kreujące sytuacje skłaniające do dialogu rodziców z dziećmi wynikają przede wszystkim z ich wiedzy o potrzebach rozwojowych dziecka, znaczenia i roli wspólnych rozmów, umiejętności opiekuńczo-wychowawczych.

Obok tych uświadomionych i celowych działań rodzicielskich, w każdym środowisku rodzinnym funkcjonuje splot różnorodnych, przypadkowych sytuacji i wzajemnych interakcji, które przebiegają nieświadomie poprzez zwykły tok codziennych zdarzeń. W procedurze badawczej interesowały nas różne formy podejmowanego dialogu rodziców z dziećmi. Wyniki badań dotyczące uświadomionych i nieuświadomionych form dialogu w środowisku rodzinnym z dzieckiem przedstawia tabela 2.

Tabela 2.
Formy dialogu rodziców z dzieckiem

N – rodzice = 112

N – dzieci = 112

Lp.	Formy dialogu rodziców z dzieckiem	Rodzice		Dzieci	
		N	%	N	%
1	Świadoma i celowa rozmowa rodziców z dzieckiem	49	43,7	27	24,1
2	Nieuświadomiona wymiana zdań między rodzicami i dzieckiem	34	30,3	39	34,8
3	Wymiana poglądów podczas oglądania programów telewizyjnych	37	33,0	31	27,7
4	Dialog podczas zabaw i gier z dzieckiem	31	27,7	26	23,2
5	W trakcie wspólnej rekreacji (spacer, wycieczka, turystyka, jazda na rowerze itp.)	26	23,2	24	21,4
6	Brak dialogu z dzieckiem	14	12,5	21	18,7
7	Ogółem	191	170,5*	168	150,0*

* Odpowiedzi jest więcej niż 100%, gdyż respondenci udzielali jedną i więcej form dialogu w środowisku rodzinnym.

Zbiornicze wyniki badań przedstawione w tabeli 2 wskazują, że w opinii rodziców (43,7%) najczęściej występuje dialog w środowisku rodzinnym w sposób celowy i świadomy. Pogląd ten wyraża niespełna co czwarte badane dziecko (24,1%). Różnica ta wynika stąd, iż trudno zakwalifikować dzieciom istotę zainspirowanej rozmowy rodziców w różnych sytuacjach rodzinnych. Dlatego też niektóre z tego typu rozmów uświadomionych i celowo podejmowanych przez rodziców traktują jako przypadkowy i nieuświadomiony dialog przejawiający się w środowisku rodzinnym. Wyniki badań należy przyjąć z optymizmem pedagogicznym, gdyż duża część rodziców z pewną świadomością wychowawczą realizuje zadania rodzicielskie w sferze dialogu ze swym dzieckiem. Inicjują często w sposób celowy różne sytuacje domowe w środowisku rodzinnym, podejmując wielostronne tematy w rozmowach z dzieckiem. Zaczynając dialog przez rodziców we wspólnocie członków rodziny, z jednej strony są oni świadomi potrze-

by tworzenia serdecznej i życzliwej atmosfery domowej, z drugiej strony zaś zdają sobie sprawę, że poprzez wzajemne rozmowy powodują bliskość emocjonalną i społeczną w środowisku rodzinnym.

Wypowiedzi rodziców z tej grupy badawczej świadczą o umiejętnościach wychowawczych i potrzebie świadomego dialogu w działaniach rodzicielskich z dzieckiem. „Często wykorzystuję różne sytuacje domowe i pozarodzinne, by porozmawiać z moją córką”. „Każda serdeczna rozmowa z synem pozwala mi poznać jego problemy szkolne”. „Świadomie inspiruję różne tematy dialogu z córką, by tworzyć większą więź emocjonalną i bliskość uczuciową”. „W sposób celowy dążę do rozpoczęcia dialogu z dzieckiem, bo pragnę je wspierać psychicznie i chronić od osamotnienia”. „Częsty, serdeczny dialog rodziców z dzieckiem powinien być świadomie prowadzony dla tworzenia życzliwej atmosfery domowej”.

Prawie co trzeci badany rodzic (30,3%) i nieco więcej dzieci (34,8%) wskazuje, iż często zdarza się w ich środowiskach rodzinnych nieuświadomiony dialog poprzez codzienne sytuacyjne rozmowy. Wynika to z potrzeby kontaktu społecznego przejawianej zarówno przez dzieci, jak i przez rodziców. Dialog tego rodzaju, choć nie jest realizowany poprzez świadome oddziaływania rodzicielskie, stanowi jednak ważny element życia we wspólnocie rodzinnej. Nieuświadomiane rozmowy między rodzicami i dzieckiem są w sposób przypadkowy i niezmiernie inicjowane zarówno przez ojca lub matkę bądź też przez dziecko. Dialog ten zbliża do siebie członków rodziny, eliminuje nieporozumienia i wewnątrzrodzinne konflikty, utrwała więzi emocjonalne w grupie rodzinnej.

Znaczna część badanych rodziców (33,0%), a także badanych dzieci (27,7%) dowodzi, że istnieje dialog w ich rodzinach podczas niektórych wspólnie oglądanych programach telewizyjnych. Wyniki tej grupy badanych rodziców dowodzą o wzrastającym poziomie ich świadomości wychowawczej. Badania pedagogów prowadzone w końcu XX i na początku XXI wieku wskazują, że dzieci i młodzież przeznaczają coraz więcej wolnego czasu (nawet do 5 godzin dziennie) na oglądanie programów telewizyjnych. Wraz z upowszechnieniem się Internetu dzieci w wieku szkolnym, często bez ograniczeń czasowych, wykorzystują, nie zawsze w celach edukacyjnych, zarów-

no programy telewizyjne, jak i internetowe. Większość współczesnych rodzin w Polsce, choć fizycznie oglądają one wspólnie programy telewizyjne, jednak psychicznie istnieje między nimi obojętność, a nawet wewnętrzna izolacja emocjonalna. Należy zatem uznać, że wszelkie przejawy dyskusji, wyrażania poglądów, opinii, wspólnej rozmowy między rodzicami i dziećmi na temat oglądanych programów telewizyjnych przynoszą pozytywny komponent życia wspólnoty rodzinnej. Tego rodzaju dialog rodziców z dziećmi może spełniać wobec nich funkcje: edukacyjną, wychowawczą, aksjologiczną i kulturową⁸.

Ważną rolę w środowisku rodzinnym odgrywa dialog realizowany podczas wspólnych zabaw i gier z dziećmi. Gry i zabawy należą do czynnych form wykorzystywania czasu wolnego. Aż 27,7% rodziców, mimo ograniczonego przez pracę zawodową czasu, dąży do inicjowania z dziećmi wspólnych zabaw różnego typu i wspólnych gier. W trakcie tych czynności zabawowych rozmawiają, dyskutują i wymieniają poglądy z dziećmi.

Innym, także niezmiernie interesującym rodzajem dialogu między rodzicami i dziećmi są różne formy rekreacji rodzinnej. Wśród badanych rodziców 23,2% wyraziło pogląd, iż podczas wspólnych spacerów, uprawiania różnych sportów, jazdy na rowerze, wycieczkach czy wczasach zaspokajają także potrzebę dialogu z dzieckiem. Rozmowy między rodzicami i dzieckiem podczas różnych form rekreacyjnych są celowo inspirowane przez rodziców bądź też wynikają ze spontanicznych zdarzeń sytuacyjnych, w których dzieci lub rodzice przekazują spostrzeżenia, opinie, poglądy.

O interesujących tematach dialogu prowadzonego podczas różnych form rekreacyjnych realizowanych przez rodziców świadczą wypowiedzi dzieci. „Często jeździmy na rowerach z ojcem, wówczas rozmawiamy o problemach szkolnych”. „Lubię spacerować z rodzicami bądź tylko z mamą, wtedy szczerze rozmawiamy na różne tematy osobiste”. „Podczas wycieczek samochodowych wymieniamy poglądy z rodzicami na temat zwiedzanych miejsc”. „Na wczasach rodzice mają dla mnie dużo czasu i swobodnie możemy porozmawiać na różne tematy, które mnie interesują”.

⁸ S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2009.

Niepokojącym stanem w rzeczywistości opiekuńczo-wychowawczej w niektórych środowiskach rodzinnych jest brak dialogu rodziców z dzieckiem. Do tego negatywnego zjawiska społecznego i emocjonalnego w rodzinie przyznaje się 12,5% rodziców i więcej badanych dzieci (18,7%). W tych środowiskach rodzinnych rodzice, jak stwierdzają w swych wypowiedziach, nie mają czasu dla dziecka ze względu na pracę zawodową i społeczną – „pracuję w innym mieście, dlatego nie mam kontaktu z dzieckiem”, pobyt poza miejscem zamieszkania – „pracuję za granicą, stąd też jest utrudniony kontakt fizyczny i psychiczny z dzieckiem”. „Rodzice mają własne problemy życiowe, dlatego psychicznie są oddaleni od dziecka”. „Dzieci zajęci są nauką szkolną, nadmiar ich obowiązków nie zezwala na prowadzenie z nimi dialogu”. „Jesteśmy zmęczeni po pracy zawodowej, stąd też w domu rodzinnym chcemy mieć spokój, by wypocząć psychicznie”.

Tego typu niekorzystne sytuacje rodzinne powodujące ograniczenie lub brak dialogu między członkami rodziny, a szczególnie między rodzicami i dzieckiem prowadzi najczęściej do jego subiektywnego poczucia osamotnienia⁹. Dzieci w tych środowiskach rodzinnych odczuwają pustkę emocjonalną i społeczną, świadomie bądź nieświadomie izolują się uczuciowo od rodziców, unikają dialogu z nimi, a nawet drażnią ich fizyczne kontakty z członkami rodziny.

Badania wskazują, że rodzice niewiele czasu poświęcają dziecku na wspólne rozmowy. Ponad dwie godziny dziennie wykorzystuje na dialog z dzieckiem tylko 18,6% rodziców, od jednej do dwóch godzin 31,4% matek i ojców, mniej niż jedną godzinę 42,1% badanych. Natomiast zupełny brak czasu na wspólną rozmowę w postaci życzliwego i potrzebnego dialogu dla rozwoju intelektualnego i emocjonalnego dziecka przejawia 7,9% badanych rodziców. Dzieci są bardziej krytyczne w swych opiniach i aż 12,3% spośród 112 badanych dowodzi, że ich rodzice, zarówno ojciec, jak i matka, z różnych powodów nie prowadzą dialogu z nimi. Każde z nich zajmuje się własnymi problemami, pracą zawodową, społeczną, migracją zarobkową. Ponadto badane dzieci wskazują również na negatywne uwarunkowania wewnątrzrodzinne w postaci zaburzonych cech osobowych rodziców,

⁹ S. Cudak, A. Adasiewicz, *Współczesna rodzina w Polsce i na świecie*, Łódź 2014.

traumatycznej atmosfery domowej, unikających bądź odtrącających postaw rodzicielskich, stresowych sytuacji rodzinnych, które utrudniają dialog w środowisku domowym.

Dokonałiśmy również w procesie badawczym próby samooceny rodziców i ich dzieci dotyczącej stopnia zaspokojenia potrzeby dialogu w środowisku rodzinnym. Stopień zaspokojenia dialogu z dzieckiem w środowisku domowym w opinii badanych rodziców i dzieci przedstawiają wyniki badań ujęte w tabeli 3.

Tabela 3.

Stopień zaspokojenia potrzeby dialogu wobec własnego dziecka w opinii rodziców i dzieci

N – rodzice = 112

N – dzieci = 112

Lp.	Stopień zaspokojenia potrzeby dialogu dziecka	W opinii rodziców		W opinii dzieci	
		N	%	N	%
1	Zdecydowanie tak	34	30,4	19	17,0
2	Tak, ale nie codziennie	36	32,1	37	33,0
3	Sporadycznie jest zaspokajana	27	24,1	27	24,1
4	Nie była zaspokajana	15	13,4	29	25,9
5	Ogółem	112	100,0	112	100,0

Zbiorcze wyniki badań rodziców i dzieci w niektórych kategoriach odpowiedzi znacznie się różnią. Zdecydowanie zaspokajają potrzebę dialogu swojemu dziecku aż 30,4% badanych rodziców, natomiast dzieci w niewielkiej części badanych (17,0%) określiło całkowite zaspokojenie tej potrzeby przez rodziców. Podobna znacząca różnica przejawia się w braku zaspokojenia potrzeby dialogu u dzieci w środowisku rodzinnym. Tylko 13,4% rodziców wyraża opinię, że z różnych przyczyn nie mieli możliwości zaspokojenia dziecku potrzeby dialogu. Odsetek badanych dzieci (25,9%) znacznie różni się od opinii badanych rodziców. Statystyczna różnica w obydwu analizowanych kategoriach badawczych dotyczących stopnia zaspokojenia dziecku potrzeby dialogu w środowisku domowym jest istotna, gdyż chi-kwadrat wynosi $\chi^2 = -18,76$, $df = 8$, $p.i. \leq 0,05$. Wynik ten świadczy, że opinie rodziców dotyczące zaspokajania potrzeby dialogu dziecku w środowisku rodzinnym są statystycznie różniące od opinii badanych dzieci.

Krytyczna ocena badanych dzieci w obszarze zaspokojenia dialogu z rodzicami w środowisku rodzinnym wynika na pewno z takich uwarunkowań, jak:

- duże oczekiwania dzieci wobec rodziców dotyczące wspólnych rozmów, wymiany poglądów itp.,
- potrzebę dialogu uznają dzieci jako wspieranie ich w różnych trudnych sytuacjach życiowych i edukacyjnych,
- nie każdą rozmowę z rodzicami dzieci uznają jako zaspokojenie potrzeby dialogu,
- nadmiar obowiązków szkolnych i pozaszkolnych dzieci ogranicza bądź uniemożliwia czasowo dialog z rodzicami,
- przemęczenie psychiczne wynikające często ze stresu zawodowego powoduje nerwową atmosferę domową, która utrudnia zaspokojenie potrzeby dialogu w środowisku rodzinnym,
- zaniedbania opiekuńcze rodziców sprawiają postawę unikającą wobec dzieci oraz ograniczenie kontaktów fizycznych i psychicznych w postaci życzliwego dialogu.

Uwagi końcowe

Wspólnota rodzinna (ojciec, matka, rodzeństwo, dziadkowie) stanowi istotne środowisko społeczne i emocjonalne, które poprzez codzienne interakcje, życzliwy dialog wprowadza dziecko w świat życia rodzinnego i pozarodzinnego. Dialog jest tym elementem systemu funkcjonowania rodziny, który przyczynia się do zaspokojenia potrzeb społecznych i psychicznych dziecka, wypełniania zadań opiekuńczych, socjalizacyjnych i wychowawczych rodziny, kształtuje hierarchię wartości, przekazuje normy społeczne. Ponadto wartością dialogu w rodzinie, szczególnie między rodzicami i dziećmi, jest eliminowanie konfliktów, nieporozumień, natomiast wzbogaca pozytywne przeżycia społeczne i emocjonalne, utrwalając więzi psychiczne między członkami rodziny.

Rodzice w codziennych, wielostronnych sytuacjach życia wewnątrzrodzinnego, a nawet w oddziaływaniach opiekuńczo-wycho-

wawczych nie dostrzegają znaczenia wzajemnego dialogu. Nawet grupa rodziców z wysoką pozycją społeczną, kulturą ogólną i pedagogiczną w sposób nieuświadomiony ogranicza wzajemny dialog. Znacznie uboższe również dialog między rodzicami i dziećmi. To niekorzystne zjawisko społeczne i emocjonalne w środowisku rodzinnym powoduje atomizację, wewnątrzrodzinną izolację psychiczną i obojętność wobec siebie członków rodziny.

Bibliografia

- Cudak H., Cudak S., *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kielce 2011.
- Cudak S., Adasiewicz A., *Współczesna rodzina w Polsce i na świecie*, Łódź 2014.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny*, Toruń 2009.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Lublin 1999.
- Minge N., Minge K., *Jak wspierać rozwój dziecka w wieku 6-13 lat?*, Warszawa 2013.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
- Pielkowska J., *Rodzicielskie troski*, Warszawa 1998.
- Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1979.

Streszczenie

Dialog w środowisku rodzinnym przynosi wiele pozytywnych elementów życia społecznego i psychicznego członków rodziny. Dla właściwego rozwoju dziecka potrzebny jest życzliwy i wspomagający dialog z rodzicami. Są jednak rodziny, w których zbyt mało czasu przeznaczają na wspólną rozmowę z dzieckiem. Rodzice nie wykorzystują różnych sytuacji i form życia w wewnątrzrodzinnym środowisku społecznym do zaspokajania potrzeby dialogu swym dzieciom. Dlatego też duża część badanych dzieci wyraża opinię o niepełnym dialogu lub jego braku między nimi a rodzicami.

Słowa kluczowe: rodzina, rodzice, dziecko, dialog, potrzeby społeczne, potrzeby psychiczne, więzi emocjonalne, osamotnienie

The parents – child dialogue in the home environment

Summary

Dialogue in the family brings a lot of positive elements of social life and mental harm to members of the family. For proper development of the child needed to be welcoming and supporting dialogue with parents. But there are families in which too little time is spent on a joint conversation with your child. Parents do not take advantage of different situations and forms of life within the family in the social environment to meet the need for dialogue to their children. Therefore, a large part of the children express an opinion on incomplete or lack of dialogue between them and their parents.

Key words: family, parents, child, dialogue, social needs, psychological needs, emotional ties, loneliness

Rola asystenta rodziny we wspomaganiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny wieloproblemowej

Wprowadzenie

Trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej stanowią dla współczesnej rodziny ogromne wyzwanie. Gdy wyżej wymienionym problemom towarzyszą inne, nierzadko znacznie poważniejsze, wyzwanie to może przerosnąć możliwości rodziny. Zyskuje ona wtedy miano rodziny wieloproblemowej. Termin „rodzina wieloproblemowa” odzwierciedla skalę problemów pojawiających się w rodzinach korzystających z pomocy społecznej oraz wskazuje na długość okresu korzystania z pomocy (w tym również dziedziczenie pokoleniowe problemów). Nazwa została stworzona przez pracowników socjalnych, którzy na bazie wieloletnich doświadczeń zawodowych zaobserwowali sprzężenie problemów swoich klientów. Jest to określenie alternatywne dla takich terminów, jak rodzina z wieloma problemami, rodzina dysfunkcyjna, patologiczna czy specjalnej troski. Określenie to zostało wprowadzone w celu nieetykietowania odbiorców pomocy społecznej i nieutożsamiania problemu z osobą¹.

EWELENA OKRUTNA – doktorantka w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ Jak wskazuje literatura, ale również praktyka pracy, najczęstszym problemem rodzin jest bieda. Kolejnymi, z nią związanymi, są: bezrobocie, niezaradność życiowa, nieumiejętność prowadzenia gospodarstwa domowego, a także uzależnienia, wielodzietność oraz samotne macierzyństwo. Por.: D. Trawkowska, *Dokąd zmierzamy? Socjologiczna analiza działań podejmowanych wobec rodzin wieloproblemowych przez pomoc społeczną*, „Teologia i moralność” 2010, nr 7, s. 34. M. Szpunar, *Charakterystyka rodzin z wieloma problemami*, w: <http://www.rodzinablizejsiebie.pl/IMG/>

Kiedy własne siły rodziny nie wystarczą, aby powrócić do prawidłowego funkcjonowania, powinna ona skorzystać z pomocy z zewnątrz. Współcześnie pomoc ta udzielana jest w formach zinstytucjonalizowanych, często pod egidą państwa lub samorządu regionalnego bądź lokalnego, ujętych w ramy pomocy społecznej. W ostatnich latach we wspomnianym obszarze działa nowy zawód – asystent rodziny, który w bezpośrednim kontakcie z rodziną stara się poprawić jej funkcjonowanie².

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie obrazu rodziny z problemem w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz roli asystenta rodziny w przewyżczeniu tego rodzaju nieprawidłowości.

Funkcje rodziny

Rodzina jest najważniejszym i podstawowym środowiskiem życia człowieka. Jest podstawową komórką społeczną, naturalnym miejscem rozwoju, którego rola jest nie do przecenienia³. W literaturze przedmiotu można spotkać swoisty dualizm w postrzeganiu rodziny, która może być rozumiana jako grupa oraz jako instytucja. Przez rodzinę jako grupę (małą i pierwotną) rozumiemy związek osób zbu-

pdf/5-_M-Szpunar_ _Charakterystyka_rodzin_z_wieloma_probleмами.pdf, s. 42-43 (dostęp: 18.11.2015 r).

² Działania asystenta rodziny, w myśl ustawodawstwa, skierowane są zwłaszcza do rodzin, które przeżywają trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Są to w szczególności rodziny z wieloma problemami, zagrożone marginalizacją czy nawet wykluczone społecznie. Dobrze funkcjonująca rodzina jest podstawą do prawidłowego rozwoju swoich członków. Asystent rodziny wspiera rodziny dysfunkcyjne, udziela również pomocy rodzicom, których dzieci zostały okresowo umieszczone w pieczy zastępczej, a także rodzinom zastępczym spokrewnionym, jak i pełnoletnim wychowankom, którzy opuszczają te rodziny – E. Bielecka, *Asystent rodziny w przestrzeni życia i funkcjonowania rodziny*, w: *Praca socjalna z dziećmi, młodzieżą i rodziną*, M. Ruskowska, M. Winiarski (red.), Warszawa 2014, s. 154.

³ Por.: Cz. Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna*, Warszawa 1985, s. 398 i n.

dowany na więzach pokrewieństwa i powinowactwa oraz oparty na tradycjach rodziny⁴.

Koncepcje odwołujące się do rodziny rozumianej jako instytucja wskazują, iż ma ona do spełnienia pewne funkcje, zarówno wobec swoich członków, jak i społeczeństwa. Dzięki charakterystycznej strukturze rodziny możliwe jest spełnianie tych funkcji⁵. Funkcje rodziny są wyspecjalizowanymi działaniami członków rodziny, które są realizowane na podstawie określonych przez społeczeństwo norm i wzorów. Zmierzają do wyznaczonych celów, zaspokajają konkretne potrzeby człowieka⁶. F. Adamski określa funkcje rodziny jako „cele, do których zmierza życie i działalność rodzinna, oraz zadania, które spełnia dla swych członków i całego społeczeństwa”⁷.

W literaturze można spotkać różne klasyfikacje funkcji rodziny. Z. Tyszka wyróżnia cztery podstawowe grupy funkcji. Pierwsza grupa to funkcje biopsychiczne, a w ich obrębie funkcja prokreacyjna oraz seksualna. Drugą grupę stanowią funkcje ekonomiczne, czyli funkcje – materialno-ekonomiczna i opiekuńczo-zabezpieczająca. Kolejna z nich to funkcja społeczno-wyznaczająca (w tym klasowa i legalizacyjno-kontrolna). Ostatnią stanowi funkcja socjopsychologiczna, a w jej obrębie kulturalna, rekreacyjno-towarzyska oraz emocjonalno-ekspresyjna⁸.

Aby człowiek mógł prawidłowo wzrastać, potrzebuje zdrowego i korzystnego rozwojowo środowiska rodzinnego⁹. Prawidłowa struktura rodzinna, właściwa atmosfera, odpowiednie wypełnianie przez rodzinę powierzonych jej zadań są dla członków rodziny gwarantem prawidłowego rozwoju. Jednakże z drugiej strony dostrzegalne w ciągu ostatnich dekad przeobrażenia życia społecznego negatywnie od-

⁴ M. Ruskowska, *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, w: file:///C:/Users/admin/Downloads/Rodzina-zastępcza-jako-środowisko-opiekuńczo-wychowawcze.pdf, s. 7 (dostęp: 20.11.2015 r.).

⁵ D. Gębuś, *Rodzina. Tak, ale jaka?*, Warszawa 2006, s. 25.

⁶ Z. Tyszka, *Teoretyczno-metodologiczne podstawy funkcji rodziny współczesnej*, w: *Rodzina a struktura społeczna*, tenże (red.), Bydgoszcz 1984, s. 138.

⁷ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1984, s. 44-46.

⁸ Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979, s. 61-69.

⁹ Por.: Cz. Strzeszewski, *Katolicka nauka...*, dz. cyt., s. 403 i n.

działają na kształt współczesnej rodziny, skutkując niekiedy jej dezintegracją¹⁰. Należy zwrócić zatem uwagę, iż oddziaływanie rodziny, jako nośnika określonych wartości, na dzieci jest coraz mniejsze. Wypiera je wpływ czynników zewnętrznych, co skutkuje wzrostem autonomii i wolności dzieci, zmniejszeniem roli autorytetu rodziców oraz trudnościami w przekazie wartości i wzorców postaw¹¹.

Warto podkreślić, iż trudności w realizacji jednej z funkcji rodziny negatywnie wpływają na urzeczywistnianie innych. Zaburzenia w jednym obszarze mają niekorzystny oddźwięk w całym systemie rodzinnym, zaburzając realizację jego zadań na wszystkich płaszczyznach¹².

Dlatego niezmiernie ważne jest niwelowanie nawet najmniejszych nieprawidłowości pojawiających się w rodzinie. Pozwoli to uchronić rodzinę przed dalszą destrukcją jej struktury. Mając na względzie fakt, iż rodzina jest systemem¹³, czyli całością złożoną z poszczególnych części, powiązanych ze sobą i wzajemnie od siebie zależnych, wydaje się konieczne nie tylko niwelowanie już istniejących konfliktów, ale również podejmowanie działań prewencyjnych. Te ostatnie mają na celu ochronę przed pojawieniem się trudności zaburzających strukturę rodzinną.

Opieka i wychowanie w rodzinie

Opieka rodzinna ma charakter pierwotny, jest traktowana jako naturalna powinność, ale także źródło szczęścia. Przejawia się w nieformalnych, bezpośrednich, uczuciowych relacjach między opiekunem

¹⁰ Por.: M. Gizowski, *Spoleczno-polityczny kontekst przemiany modelu rodziny na przestrzeni dziejów świata zachodniego w epokach starożytności, feudalizmu i kapitalizmu*, „Roczniki teologiczne” 2007, nr 10, t. 14, s. 313 i n.

¹¹ J. Mariański, *Przekaz wartości moralnych w rodzinie*, w: *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, P. Kryczka (red.), Lublin 1997, s. 189.

¹² M. Remisz, *Funkcje opiekuńczo-wychowawcze rodzin niepełnych i ich wspomaganie*, Piotrków Trybunalski 2005, s. 34.

¹³ Zob.: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1994.

a podopiecznym. Opiekę cechuje szczególna koncentracja na dziecku. Dzięki temu możliwe jest zaspokojenie istotnych potrzeb człowieka, w szczególności potrzeb biologicznych, materialnych i psychicznych (m.in. akceptacji, bezpieczeństwa, miłości, uznania, stabilizacji)¹⁴. Opieka dostarcza niezbędnych środków do życia i funkcjonowania, dbając o prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny dziecka, a także o odpowiednie jego wspomaganie. Z jednej strony przejawia się w tworzeniu sytuacji umożliwiających dostęp do różnych dóbr, z drugiej zaś do konstruktywnego z nich korzystania¹⁵.

Wychowanie rozpatrywane jest jako proces lub jako efekt oddziaływań wychowawczych. Z punktu widzenia pedagogicznego pojęcie to jest rozpatrywane przede wszystkim w pierwszym znaczeniu. W związku z tym jest to rodzaj działania, które oddziałuje na psychikę oraz zachowanie człowieka. Wywiera wpływ na osobowość, na sposób postrzegania przez niego świata i ludzi. Wychowanie odznacza się takimi cechami, jak: złożoność, intencjonalność i interakcyjność. Dodać należy, iż jest działaniem długotrwałym oraz relatywnym¹⁶.

Rodzina jest podstawowym środowiskiem socjalizacji. W związku z tym dopuszczalne jest rozpatrywanie funkcji wychowawczej jako funkcji socjalizacyjno-wychowawczej, co można rozumieć jako wprowadzenie dziecka w życie społeczne. Niezastąpiona w związku z tymi działaniami staje się wiedza pedagogiczna rodziców¹⁷.

Wychowawczą funkcję rodziny można również realizować poprzez „wdrażanie w kulturę własnego społeczeństwa, grupy społecznej, [...] rozbudzanie zainteresowań i potrzeb kulturalnych, wspieranie spo-

¹⁴ Por.: S. Badora, *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg 2009, s. 109-111.

¹⁵ H. Marzec, *Działania opiekuńczo-wychowawcze wobec dziecka w rodzinach zamkniętych i ubogich. Analiza porównawcza*, Piotrków Trybunalski 2011, s. 68.

¹⁶ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 2003, s. 10, 14.

¹⁷ Wiedza pedagogiczna rodziców jest niezbędna nie tylko z punktu widzenia realizacji funkcji wychowawczej, ale staje się również nieodzowna w pokonywaniu problemów wychowawczych. Wiedza taka, podkreślając proces socjalizacji, powinna dotyczyć w szczególności norm społecznych, wartości, budowania postawy opiekuńczej, zrozumienia drugiego człowieka, jego niepowtarzalności czy pojmowania mechanizmów rządzących życiem społecznym. Por.: J. Biała, *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Kielce 2006, s. 28-29.

łecznie akceptowanych zasad i norm moralnych, [...] uspołecznienie dziecka poprzez kształtowanie postawy otwartej na problemy otaczającego świata, [...] przygotowanie do samodzielnego życia, uczenie organizowania własnego życia zgodnie z potrzebami i warunkami, jakie stwarza rzeczywistość społeczna”¹⁸.

Na socjalizację składa się całość oddziaływań wychowawczych rodziny. Na kształtowanie rodziny jako środowiska wychowawczego ma wpływ wiele czynników. Do znaczących należą m.in. struktura rodziny: pełna, niepełna, zrekonstruowana; sytuacja zdrowotna (choroby, nałogi w rodzinie); organizacja dnia codziennego rodziny, w szczególności czas pracy, czas wolny (jego organizacja), wspólne spędzanie czasu; sytuacja bytowa – źródła dochodów; wykształcenie; zaradność życiowa, w tym pedagogiczna; kontakty ze środowiskiem zewnętrznym rodziny¹⁹.

W literaturze przedmiotu niejednokrotnie podkreśla się, iż opieka i wychowanie są terminami o podobnym zabarwieniu, w związku z tym trudno jest je oddzielić. H. Radlińska uważa, że wychowanie wspomaga rozwój, opieka zaś jest szczególnie pożądana w takich sytuacjach, kiedy zachwianiu ulega jego prawidłowy przebieg. A. Kelm opiekę traktuje jako pokonywanie przeszkód, które utrudniają poprawny przebieg wychowania. Zdaniem J. Maciaszkowej opieka i wychowanie łączą się ze sobą zwłaszcza, gdy mówimy o społeczno-moralnej oraz kulturalnej sferze życia człowieka, a także w przypadku działań profilaktycznych, kompensacyjnych czy też resocjalizacji i rehabilitacji²⁰.

Celem działalności opiekuńczo-wychowawczej rodziców powinno być przede wszystkim dobro i troska o dziecko, zwłaszcza o to najmłodsze. Odpowiedzialność rodziców, prawidłowe relacje między nimi, odpowiednia więź między wszystkimi członkami rodziny znacząco pomagają realizować funkcję opiekuńczo-wychowawczą²¹.

¹⁸ H. Izdebska, *Rodzina i jej funkcja wychowawcza*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 702.

¹⁹ A. Łuczyński, *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*, Lublin 2008, s. 35.

²⁰ M. Łobocki, *ABC...*, dz. cyt., s. 20-22.

²¹ A. Łuczyński, *Dzieci...*, dz. cyt., s. 39.

Wychowanie w rodzinie dokonuje się przez codzienną w niej egzystencję²². Wzajemne stosunki między poszczególnymi członkami rodziny, atmosfera rodzinna, zachowania dorosłych (zwłaszcza te nieświadome) budują w dziecku obraz otaczającego go świata, obejmując swym zasięgiem wszystkie sfery jego rozwoju. W relacji wychowawczej dokonuje się obustronny rozwój. Zarówno dzieci, jak i rodzice ubogacają się wzajemnie w swej zależności²³.

W przypadku rodzin wieloproblemowych atmosfera w nich panująca przepełniona jest konfliktami, przemocą, uzależnieniami. W takich środowiskach nie trudno o problemy wychowawcze z dziećmi i młodzieżą. Trudności te mogą przejawiać się w kontaktach z rówieśnikami, w domu, szkole i środowisku lokalnym²⁴.

Źródła problemów w rodzinie można podzielić na te, które wynikają z postawy rodziców, oraz wynikające z postawy dzieci. Do pierwszej grupy zalicza się zaburzenia komunikacji, które pojawiają się z powodu jasnych komunikatów, nierzadko nieodpowiednich do wieku dziecka i poziomu jego rozwoju oraz braku autorytetów i pozytywnych przykładów, które stają się podstawą do dziedziczenia nieprawidłowego stylu życia, utrudniając kontakty z innymi. Do tego wszystkiego dochodzi stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych, w tym niekonsekwencja w postępowaniu, niewłaściwy system nagród i kar, brak lub niedostateczne zainteresowanie problemami i potrzebami dziecka. Zauważalna jest niekiedy niewystarczająca dbałość o zdrowie, higienę dziecka, jego rozwój czy potrzeby organizacji czasu wolnego. W zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego zdarzyć się może, iż źródłem problemów jest lekceważenie dbałości o estetykę pomieszczenia, niewłaściwa organizacja miejsca do nauki, zabawy, snu dla dziecka, monotony i nieurozmaicony jadłospis, nie-

²² W nawiązaniu do twórczości św. Tomasza z Akwinu określa się rodzinę jako naturalną wspólnotę dnia codziennego (*communitas secundum constituta in omnem diem*); Cz. Strzeszewski, *Katolicka...*, dz. cyt., s. 398.

²³ O. Pokrzywnicka, *Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój psychiczny i społeczny dziecka*, w: <file:///C:/Users/admin/Downloads/2011-2pokrzywnicka.pdf>, s. 42-43 (dostęp: 20.11.2015 r.).

²⁴ H. Cudak, *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2011, nr 1(2), s. 13.

racjonalny podział obowiązków rodzinnych²⁵. Na problemy, których przyczyną są nieodpowiednie postawy dziecka, składają się m.in. jego zachowania o charakterze buntu, agresji i przemocy, aktywność w demoralizujących grupach czy też uzależnienia²⁶.

W związku z powyższym, biorąc pod uwagę poziom realizacji zadań wychowawczych, mówić można o pięciu typach rodzin. Rodzina, która prawidłowo realizuje swoje zadania i dba o wysoki poziom wychowawczy określana jest mianem rodziny wzorowej. Rodzina normalna to taka, która zapewnia warunki do właściwego rozwoju i stosuje typowe metody wychowania. Rodzina, określona mianem rodziny wydolnej wychowawczo ma miejsce wtedy, gdy rodzice są świadomi swojej roli wychowawczej i mają poczucie odpowiedzialności za dzieci, jednak nie wywiązują się w pełni ze swoich zadań wychowawczych. Środowisko niewydolne wychowawczo cechuje się zachwianym procesem współdziałania, jest bliskie rozbiciu bądź też niekompletne. Ostatnim typem rodziny jest rodzina patologiczna, w której ma miejsce rozkład życia rodzinnego²⁷.

Wspomaganie funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez asystenta rodziny

Środowisko lokalne powinno dbać o wspieranie rodziny w rozwiązywaniu jej problemów opiekuńczo-wychowawczych. Może realizować to m.in. poprzez zapewnienie pomocy socjalnej, dożywianie, pomoc w nauce i wyrównywanie braków, trening umiejętności społecznych, organizację czasu wolnego, rozwój zainteresowań, zabawę,

²⁵ D. Ławniczak, M. Marszałkowska, B. Mierzejewska, D. Polczyk, L. Zeller, *Standard pracy socjalnej z rodziną z dziećmi*, w: http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/SPS_RZD_23lutu.pdf, s. 7 (dostęp: 18.11.2015 r.).

²⁶ Tamże, s. 7-8.

²⁷ S. Kawula, *Aspekt pedagogiczny refleksji i badań nad rodziną – uwag kilka*, w: *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, A.W. Janke (red.), Toruń 2004, s. 39-40.

sport, organizację wypoczynku letniego i zimowego, turystykę, szkolenie rodziców w zakresie wypełniania ról rodzicielskich²⁸.

Rodzina, u której występują trudności w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, może otrzymać wsparcie ze strony instytucji i podmiotów działających na rzecz dziecka i rodziny, a także placówek wsparcia dziennego oraz rodzin wspierających²⁹. Wspieranie rodziny jest prowadzone w formie pracy z rodziną oraz pomocy w opiece i wychowaniu dziecka³⁰. Dziecko może zostać objęte opieką i wychowaniem w placówce wsparcia dziennego. Współpracuje ona z rodzicami lub opiekunami dziecka, a także z placówkami oświatowymi i podmiotami leczniczymi³¹. Rodzina może zostać objęta również pomocą rodziny wspierającej. Rodzina taka, współpracując z asystentem rodziny, pomaga pokonywać trudności opiekuńczo-wychowawcze w prowadzeniu gospodarstwa domowego, a także w tworzeniu i wypełnianiu ról społecznych³².

Rodzina jest najważniejszym i najzdrowszym środowiskiem dla rozwoju dziecka. W przypadku, gdy nie może ona sprostać wypełnianiu określonych dla niej funkcji, może uzyskać wsparcie ze strony asystenta rodziny. Zasadniczym celem asystowania rodzinie jest

²⁸ W. Kowalski, *Praca z rodziną dysfunkcyjną – współczesnym wyzwaniem systemu wspierania rodziny i pieczy zastępczej*, „Studia i prace pedagogiczne. Rozprawy i materiały” 2014, nr 1, s. 184.

²⁹ Art. 9 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

³⁰ Tamże, art. 8 ust. 2.

³¹ Placówka wsparcia dziennego może mieć formę opiekuńczą (m.in. koła zainteresowań, świetlice, kluby, ogniska wychowawcze) – zapewnia opiekę i wychowanie, pomoc w nauce oraz organizację czasu wolnego, zabawę i zajęcia sportowe oraz rozwój zainteresowań, może również przybierać formę placówki specjalistycznej (zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne oraz logopedyczne, realizując również indywidualny program korekcyjny, psychokorekcyjny czy psychoprofilaktyczny), jak również może być realizowana w formie pracy podwórkowej (jako działania animacyjne i socjoterapeutyczne). Por.: B. Kucharska (red.), *Ocena stanu realizacji zadań gminy w zakresie funkcjonowania asystenta rodziny oraz modelu pracy asystenta rodziny z uwzględnieniem specyfiki miast i gmin województwa mazowieckiego*, w: http://ois.mazowsze.pl/sites/default/files/badania/Raport_asystent_rodziny.pdf, s. 12-13 (dostęp: 20.11.2015 r.).

³² Ustawa o wspieraniu rodziny, art. 29.

niedopuszczenie do umieszczenia dziecka poza środowiskiem rodzinnym, poprawa warunków egzystencjalnych rodziny, wzmacnianie więzi, poprawa wypełniania funkcji rodziny. Wyżej wymienione działania mają ostatecznie (z pomocą asystenta) nauczyć rodzinę samodzielności w wypełnianiu swoich zadań. Wprowadzając zawód asystenta rodziny, zmianie uległ charakter pracy z rodziną – od urzędnika do przyjaciela³³.

Samo określenie asystent wywodzi się od słowa „asysta”. Wskazuje ono na osobę, która towarzyszy komuś, współtowarzyszy, pomaga. Asysta polega na pracy w rodzinie, z rodziną, dla rodziny (na jej rzecz). Z racji małej liczby odbiorców pomocy udzielanej przez asystenta rodziny możliwa jest indywidualizacja jego pracy. Każda rodzina jest inna i zmagą się z innymi problemami, w związku z tym konieczne staje się dostosowanie pracy do konkretnego przypadku, do konkretnych potrzeb. Praca indywidualna znacznie pomaga osiągać wyznaczone cele i ułatwia motywowanie do działania. Sama zaś asystentura odnosi się zarówno do zawodu wykonywanego w ramach pomocy społecznej, jak również określa usługę oferowaną w tym obszarze, ale również przybiera charakter łącznika między strukturami państwa a rodziną, wyraża wpływ państwa na życie rodziny³⁴. Zawód asystenta rodziny podlega regulacji zawartej w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 roku³⁵.

Wspomagając obszar funkcji opiekuńczo-wychowawczych, asystent rodziny udziela pomocy w rozwiązywaniu problemów psychologicznych i wychowawczych z dziećmi. Motywuje do zaangażowania się w zajęcia grupowe dla rodziców, których celem jest kształtowanie prawidłowych wzorców rodzicielskich i umiejętności psychospołecznych, udzielanie wsparcia dzieciom (w tym udział w zajęciach psychoedukacyjnych), prowadzenie indywidualnych konsultacji wychowawczych dla rodziców³⁶.

³³ M. Świdarska, *Asystent rodziny – współczesna forma pomocy rodzinie*, Łódź 2013, s. 37.

³⁴ K. Przybyszewska, *Zawód z przyszłością – asystent rodziny a może koordynator pieczy zastępczej?*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2014, t. 2, s. 62.

³⁵ Dz. U. z 2011 r., nr 149, poz. 887 z późn. zm.

³⁶ M. Świdarska, *Asystent rodziny...*, dz. cyt., s. 45.

Warto zwrócić uwagę, iż istotną rolę w wychowaniu dziecka odgrywa wykształcenie rodziców. Z reguły osoby lepiej wykształcone, oprócz wiedzy z obszaru własnego zawodu, posiadają również informację na temat wychowania dziecka, jak również są bardziej świadomi trudności związanych z opieką i wychowaniem dziecka³⁷. Jak wskazują badania, z reguły osoby korzystające z pomocy społecznej legitymują się niskim wykształceniem, co w znacznym stopniu wpływa na sposób wychowywania przez nie dzieci³⁸.

Wychowanie dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej, przepełnionej konfliktami, a niekiedy także agresją, negatywnie wpływa na jego rozwój intelektualny. Potrzeby edukacyjne schodzą na dalszy plan. Dzieci z rodzin wieloprotblemowych z reguły osiągają niższe wyniki i mają słabszą motywację do nauki. Trudności materialne rodziny, jak również brak zainteresowania sytuacją szkolną dziecka, negatywnie wpływają na pomoc edukacyjną dla dziecka, a także na jego aktywność tak szkolną, jak i pozaszkolną. Niekorzystna atmosfera rodzinna negatywnie oddziałuje na zachowanie dziecka zarówno w domu, jak i poza nim³⁹.

Rodzina i szkoła są głównymi środowiskami wychowawczymi. Obydwa te środowiska powinny współdziałać ze sobą, mając za cel dobro dziecka. Współpraca ta może odbywać się na różne sposoby. Przede wszystkim należy opierać ją na wymianie informacji o uczniu. Powinny być to informacje zarówno o trudnościach ucznia, jak i o jego mocnych stronach, postępach w nauce, zachowaniu w szkole. Placówka edukacyjna powinna również informować rodziców o wymaganiach stawianych wobec uczniów. Prawidłowa współpraca ze szkołą wydaje

³⁷ Jak wskazują badania, osoby z niższym wykształceniem częściej sięgają po kary fizyczne, ponadto jest im trudniej opanować gniew i inne złe emocje. Do najważniejszych błędów wychowawczych zaliczają nieodpowiedni kontakt z dzieckiem i brak kontroli nad tym, co ono robi. Zob.: T. Żurawski, *Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2011, nr 1(2), s. 192-193.

³⁸ Por. *Czynniki warunkujące efektywność działań ośrodków pomocy społecznej województwa zachodniopomorskiego w opinii ich klientów. Raport z badań*, Szczecin 2013, w: file:///C:/Users/admin/Downloads/Czynniki_warunkujace.pdf s. 19 (data: 19.11.2015 r.).

³⁹ H. Cudak, *Dysfunkcje...*, dz. cyt., s. 13.

się tym bardziej konieczna, że na dalszych etapach życia staje się ona (szkoła) miejscem większych wpływów wychowawczych niż rodzina⁴⁰.

Do pokonania przez rodzinę pojawiających się trudności w realizacji opieki i wychowania istotne jest „[...] wypracowanie przez rodzinę racjonalnego trybu życia oraz właściwego procesu socjalizacji, czyli przekazania wartości i norm dziecku oraz wdrażanie go do ich przestrzegania. Sensowna organizacja życia rodzinnego wyraża się w ogólnie akceptowanych zachowaniach, w realizacji określonych ról społecznych oraz w zachowaniu równowagi między wymaganiami a swobodą”⁴¹.

Warto zwrócić uwagę, iż w pokonywaniu problemów opiekuńczo-wychowawczych w rodzinie, praca asystenta rodziny powinna uwzględniać „pedagogizację rodziców”. Praca ta powinna rozpoczynać się od uczenia rodziców prozaicznych czynności, jak chociażby nauka robienia zakupów, nauka prania, wskazówki przy pielęgnacji dzieci, nauka wstępnego dokonywania diagnozy najpospolitszych chorób, poprzez nawiązywanie kontaktów z instytucjami, w tym zwłaszcza ze szkołą, pomaganie dzieciom w nauce, kończąc na poradnictwie rodzinnym. To ostatnie powinno dotyczyć w szczególności wprowadzania w życie umiejętności pokonywania konfliktów rodzinnych⁴².

Praca asystenta rodziny sprowadza się w znacznym stopniu do wspierania rodziny, wyjaśniania pewnych zjawisk, informowania, wzmacniania własnej wartości i poczucia sprawczości, podnoszenia umiejętności podejmowania decyzji, do współpracy z innymi instytucjami, celem poszerzenia sieci kontaktów i wspólnego przezwyciężania trudności rodziny⁴³.

Efektywna współpraca z rodzinami mającymi trudności w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej uwarunkowana jest „pracą samych członków rodziny – szczególnie stopniem zaangażowania we

⁴⁰ R. Jusiak, *Szkoły katolickie w Polsce jako instytucje pomocowe rodziny*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2011, nr 1(2), s. 24-25.

⁴¹ Tamże.

⁴² Zob.: M. Porąbaniec, *Działania pracowników socjalnych podejmowane na rzecz zapobiegania zjawisku wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2011, nr 1(1), s. 92-93.

⁴³ Por.: M. Świdarska, *Asystent...*, dz. cyt., s. 46, 37-38.

współpracę z asystentem; oddziaływaniem asystenta rodziny – zasadą odpowiadania na realne potrzeby oraz indywidualnej odpowiedzialności za wyniki pracy z konkretną rodziną; prowadzoną polityką pro-rodzinną na szczeblu lokalnym i krajowym – w tym, kompleksowym podejściem do problemu oraz ścisłą współpracą instytucji państwowych i pozarządowych”⁴⁴.

Podsumowanie

Zaburzenia funkcjonowania życia rodzinnego są częstym zjawiskiem. Dotyczą one w szczególności rozpadu wewnętrznych więzi, a także ograniczenia lub niewypełnienia funkcji rodziny. Każdy rodzaj konfliktu rodzinnego może mieć negatywne odbicie. Znaczący wpływ na degradację życia rodzinnego mają patologie życia społecznego, w szczególności alkoholizm oraz przemoc. Warto zwrócić uwagę, iż nie sposób całkowicie niwelować zaburzeń funkcjonowania rodziny, można je jedynie minimalizować⁴⁵.

Asystent rodziny jest osobą, która współpracując z rodziną, poprzez stały i bezpośredni kontakt, stara się nakierować ją na właściwe tory prawidłowego funkcjonowania. Wspólne rozmowy, własny przykład czy motywacja do pewnych działań sprawiają, że rodzina może nabrać pewności i wiary w zmianę swojej sytuacji. Istotne jest, aby rodzina wyuczyła się poprawnych nawyków. Dzięki temu możliwe będzie uzdrowienie całego systemu rodzinnego. Za sprawą podniesienia kompetencji w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej możliwe stanie się prawidłowe wypełnianie innych funkcji rodziny. Podstawą do realizacji tych zamierzeń powinno być wzajemne zrozumienie i prawidłowa komunikacja w rodzinie. W ich wyniku możliwa staje się współpraca asystenta z rodziną, jak i samych członków rodziny ze sobą nawzajem.

⁴⁴ E. Bielecka, *Asystent...*, dz. cyt., s. 171.

⁴⁵ I. Żeber-Dzikowska, *Kierunki przemian rodziny w Polsce w obliczu globalizacji*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy” 2013, nr 5, s. 175-176.

Warto przy tym zwrócić uwagę na dzieci i młodzież z rodzin dysfunkcyjnych. Osoby te często czują się osamotnione w środowisku, które nie jest w stanie zapewnić im podstawowych potrzeb⁴⁶. Poczucie odrzucenia i niepewności powoduje, że mają trudności w zaufaniu innym osobom. Asystent rodziny współpracuje przede wszystkim z dorosłymi członkami rodziny, ale ważne jest, aby potrafił słuchać również dzieci i młodzież.

Bibliografia

- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1984.
- Badora S., *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg 2009.
- Biała J., *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Kielce 2006.
- Bielecka E., *Asystent rodziny w przestrzeni życia i funkcjonowania rodziny*, w: *Praca socjalna z dziećmi, młodzieżą i rodziną*, M. Ruszkowska, M. Winiarski (red.), Warszawa 2014, s. 153-173.
- Cudak H., *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2011, nr 1(2), s. 7-14.
- de Barbaro B. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1994.
- Gębuś D., *Rodzina. Tak, ale jaka?*, Warszawa 2006.
- Gizowski M., *Spółeczno-polityczny kontekst przemiany modelu rodziny na przestrzeni dziejów świata zachodniego w epokach starożytności, feudalizmu i kapitalizmu*, „Roczniki teologiczne” 2007, nr 10(14), s. 303-317.
- Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej – przejawy, przyczyny, wsparcie*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk 2008, s. 359-369.
- Izdebska H., *Rodzina i jej funkcja wychowawcza*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), wyd. I, Warszawa 1993, s. 698-703.
- Jusiak R., *Szkoły katolickie w Polsce jako instytucje pomocowe rodziny*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2011, nr 1(2), s. 15-34.

⁴⁶ J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej – przejawy, przyczyny, wsparcie*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk 2008, s. 364-365.

- Kawula S., *Aspekt pedagogiczny refleksji i badań nad rodziną – uwag kilka*, w: *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, A.W. Janke (red.), Toruń 2004, s. 37-45.
- Kowalski W., *Praca z rodziną dysfunkcjonalną współczesnym wyzwaniem systemu wspierania rodziny i pieczy zastępczej*, „Studia i prace pedagogiczne. Rozprawy i materiały” 2014, nr 1, s. 181-192.
- Sobocki M., *ABC wychowania*, Lublin 2003.
- Łuczniński A., *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*, Lublin 2008.
- Mariański J., *Przekaz wartości moralnych w rodzinie*, w: *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, P. Kryczka (red.), Lublin 1997.
- Marzec H., *Działania opiekuńczo-wychowawcze wobec dziecka w rodzinach zamożnych i ubogich. Analiza porównawcza*, Piotrków Trybunalski 2011.
- Porąbaniec M., *Działania pracowników socjalnych podejmowane na rzecz zapobiegania zjawisku wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2011, nr 1(1), s. 83-95.
- Przybyszewska K., *Zawód z przyszłością – asystent rodziny a może koordynator pieczy zastępczej?*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2014, t. 2, s. 59-63.
- Remisz M., *Funkcje opiekuńczo-wychowawcze rodzin niepełnych i ich wspomaganie*, Piotrków Trybunalski 2005.
- Skrzeszewski Cz., *Katolicka nauka społeczna*, Warszawa 1985.
- Świdowska M., *Asystent rodziny – współczesna forma pomocy rodzinie*, Łódź 2013.
- Trawkowska D., *Dokąd zmierzamy? Socjologiczna analiza działań podejmowanych wobec rodzin wieloproblemowych przez pomoc społeczną*, „Teologia i moralność” 2010, nr 7, s. 32-37.
- Tyszka Z., *Teoretyczno-metodologiczne podstawy funkcji rodziny współczesnej*, w: *Rodzina a struktura społeczna*, tenże (red.), Bydgoszcz 1984, s. 135-140.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979.
- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. (Dz. U. z 2011 r., nr 149, poz. 887 z późn. zm.).
- Żeber-Dzikowska I., *Kierunki przemian rodziny w Polsce w obliczu globalizacji*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy” 2013, nr 5, s. 155-184.
- Żurawski T., *Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2011, nr 1(2), s. 185-193.

Netografia

- Czynniki warunkujące efektywność działań ośrodków pomocy społecznej województwa zachodniopomorskiego w opinii ich klientów. Raport z badań*, Szczecin 2013, w: file:///C:/Users/admin/Downloads/Czynniki_warunkujace.pdf (dostęp: 19.11.2015 r.).
- Kucharska B. (red.), *Ocena stanu realizacji zadań gminy w zakresie funkcjonowania asystenta rodziny oraz modelu pracy asystenta rodziny z uwzględnieniem specyfiki miast i gmin województwa mazowieckiego*, w: http://ois.mazowsze.pl/sites/default/files/badania/Raport_asystent_rodziny.pdf (dostęp: 20.11.2015 r.).
- Ławniczak D., Marszałkowska M., Mierzejewska B., Polczyk D., Zeller L., *Standard pracy socjalnej z rodziną z dziećmi*, w: http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/SPS_RZD_23luty.pdf (dostęp: 18.11.2015 r.).
- Pokrzywnicka O., *Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój psychiczny i społeczny dziecka*, w: <file:///C:/Users/admin/Downloads/2011-2pokrzywnicka.pdf> (dostęp: 20.11.2015 r.).
- Ruszkowska M., *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, w: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Rodzina-zastępcza-jako-środowisko-opiekuńczo-wychowawcze.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Rodzina-zastepcza-jako-srodowisko-opiekuńczo-wychowawcze.pdf) (dostęp: 20.11.2015 r.).
- Szponar M., *Charakterystyka rodzin z wieloma problemami*, w: http://www.rodzinablizejsiebie.pl/IMG/pdf/5-_M-Szponar_-_Charakterystyka_rodzin_z_wieloma_probleмами.pdf (dostęp: 18.11.2015 r.).

Streszczenie

Rodzina jest podstawowym środowiskiem życia i rozwoju człowieka. Do jej głównych zadań należy opieka i wychowanie. Aby mogła je prawidłowo realizować musi być środowiskiem zdrowym i niezaburzonym. Wszelkie nieprawidłowości, których doświadcza rodzina, negatywnie wpływają na realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej. By rodzina mogła prawidłowo wypełniać zadania związane z opieką i wychowaniem, może uzyskać pomoc asystenta rodziny. Dzięki prawidłowej współpracy asystenta z rodziną możliwe jest przezwyciężenie trudności pojawiających się wewnątrz rodziny. W pierwszej części artykułu zostały przedstawione funkcje rodziny oraz ich znaczenie dla życia rodzinnego. W dalszej kolejności bliżej określono rolę opieki i wychowania oraz czynników wpływających na ich realizację. Trze-

cia część ukazuje rolę zawodu asystenta rodziny we wspomaganiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Artykuł zamyka krótkie zakończenie.

Słowa kluczowe: rodzina, opieka, wychowanie, asystent rodziny, dysfunkcje

The role of the family assistant in strengthening care and educational functions of multiproblematic families

Summary

the family is the primary habitat of human development. Its main task is to care and upbringing. To be able to properly implement of this functions family must be healthy and not disturbed environment. Any irregularities experienced by family negatively affect the implementation of care and educational functions. To properly fulfill the tasks related to the care and upbringing the family could be supported by family assistant. Thanks to properly cooperation of assistant and the family, it is possible to overcome the difficulties which may arise within the family. The first part of the article contained the functions of the family and their importance for family life. Subsequently is description the role of care and upbringing functions and the factors influencing their implementation. The third part shows the role of assistant profession in helping families care and educational functions. Article is closed with the short recaptulation.

Key words: family, tutelage, upbringing, assistant family dysfunction

Realizacja funkcji opiekuńczej w wybranych szkołach podstawowych w Świdniku

Do głównych pojęć wypracowanych przez nauki pedagogiczne zaliczyć można nauczanie, wychowanie i opiekę. Porządkując te pojęcia w kolejności ich występowania w życiu dziecka, należy zauważyć, że na pierwszym miejscu znajduje się opieka, następnie wychowanie, na trzecim miejscu nauczanie¹. Jak pisze A. Kelm, „Każdemu z tych pojęć odpowiada określony układ zależności i powiązań dzieci i dorosłych:

- w opiece nad dzieckiem – opiekun i dziecko (podopieczny, niepełnoletni);
- w wychowaniu – wychowawca i wychowanek;
- w nauczaniu – nauczyciel i uczeń”².

Wyżej wymienionym pojęciom odpowiadają w działaniach pedagogicznych trzy grupy czynności, które wiążą się z realizacją trzech podstawowych funkcji: opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej. Funkcje te zaliczane są do podstawowych funkcji szkoły. Choć dość dużo mówi się i pisze na temat realizacji funkcji dydaktycznej i wychowawczej szkoły, to tematyka dotycząca realizacji funkcji opiekuńczej nie jest tak szeroko opisywana w literaturze pedagogicznej. Istnieje więc potrzeba szerszej i głębszej analizy zagadnień dotyczących realizacji funkcji opiekuńczej w szkołach na poszczególnych etapach edukacyjnych.

MARTA BUK-CEGIEŁKA – dr, Katedra Dydaktyki i Edukacji Szkolnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ Zob.: A. Kelm, *Pedagogika opiekuńcza*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk 2008, s. 21.

² Tamże.

Realizacja funkcji opiekuńczej nie powinna być oddzielana od pozostałych. Winna odbywać się w sposób harmonijny i zrównoważony z pozostałymi funkcjami szkoły, bowiem działania opiekuńcze skierowane są na dziecko, wobec którego „podejmowane są czynności wychowawcze i dydaktyczne”³.

W poniższym opracowaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób realizowana jest funkcja opiekuńcza w wybranych szkołach podstawowych w Świdniku?

Odpowiedzi na tak sformułowane pytanie badawcze szukano na podstawie:

- literatury przedmiotu,
- przepisów prawa oświatowego,
- analizy dokumentów szkolnych wybranych szkół podstawowych w Świdniku,
- wywiadu przeprowadzonego z pedagogami szkół świdnickich.

Funkcja opiekuńcza szkoły często opisywana i analizowana jest wraz z funkcją wychowawczą i nazywana opiekuńczo-wychowawczą funkcją szkoły. W kontekście tematu opracowania uwaga została skupiona wokół zadań i działań podejmowanych przez szkołę w zakresie opieki nad uczniami w szkole.

J. Materne uszczegóławia opiekuńczą funkcję szkoły i wskazuje, że szkoła powinna realizować w ramach opieki nad dzieckiem:

- funkcję rozpoznawania sytuacji opiekuńczej szkoły, uczniów i ich rodzin;
- funkcję kształtowania szkoły, jako środowiska rozwoju uczniów;
- funkcję stymulowania rozwoju uczniów;
- funkcję wychowania opiekuńczego;
- funkcję zabezpieczenia pobytu uczniów w szkole;
- funkcję doradczą dla uczniów i rodziców;
- funkcję kierowania poszczególnych przypadków zagrożenia rozwoju uczniów do wyspecjalizowanych instytucji opiekuńczych⁴.

³ Tamże.

⁴ Zob.: J. Materne, *Funkcje opiekuńcze szkoły, wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, Warszawa – Łódź 1988, s. 68-70.

Na inne funkcje opiekuńcze wskazuje G. Gajewska. Według autorki szkoła:

- zapewnia warunki higieny, zdrowia i bezpieczeństwa;
- kompensuje niedostatki opieki rodzinnej;
- koryguje, rewaliduje deformacje, deficyty rozwojowe;
- pomaga w osiągnięciu powodzenia szkolnego;
- stwarza dodatnią atmosferę życia⁵.

Analizując powyższe funkcje opiekuńcze, można stwierdzić, że realizacja funkcji opiekuńczej w szkole powinna być zorientowana na cele opieki jako działania, a mianowicie:

- opiekę profilaktyczną, zapobiegającą sytuacjom zagrożenia, polegającą na usuwaniu i niwelowaniu czynników zagrożenia, by nie dopuścić do ich wystąpienia i zadziałania;
- opiekę interwencyjną – obejmującą działania opiekuńcze w sytuacji działania czynników zagrożenia;
- opiekę kompensacyjną, ukierunkowaną na przeciwdziałanie skutkom i następstwom działania czynnikom zagrożenia⁶.

Za realizację funkcji opiekuńczej szkoły odpowiada jej dyrektor. Ogromne znaczenie w jej realizacji mają jednak również nauczyciele (głównie wychowawcy), pedagog szkolny oraz nauczyciele świetlicy szkolnej. Są to podmioty szkoły, które w sposób bezpośredni podejmują działania opiekuńcze w stosunku do swoich uczniów.

Prawidłowa realizacja funkcji opiekuńczej przez nauczyciela warunkowana jest cechami jego osobowości. Do głównych cech nauczyciela wychowawcy Z. Dąbrowski zalicza:

- kompetencje poznawcze;
- zdolność do pozyskiwania i generowania przedmiotów i potrzeb;
- dyspozycje kompensacyjne;
- kompetencje zawodowe (warsztat pracy wychowawczej);
- pozytywne postawy opiekuńcze i wychowawcze;
- bycie dobrym i kulturalnym człowiekiem⁷.

⁵ Zob.: G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Zielona Góra 2004, s. 81.

⁶ Zob.: A. Kelm, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 24.

⁷ Zob.: Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 2006, s. 230-231.

Natomiast J. Żebrowski wskazuje na następujące cechy nauczyciela-opiekuna i wychowawcy:

- wyobraźnię pedagogiczną,
- życzliwy stosunek do wychowanków,
- rozległe zainteresowania i ciągłe ich pogłębianie,
- umiejętność realnej oceny swojej pracy,
- ustawiczną pracę nad swoim rozwojem,
- takt i kulturę pedagogiczną oraz osobistą,
- wrażliwość etyczną i estetyczną,
- odpowiedzialność,
- tolerancyjność⁸.

Wiedza, umiejętność obserwowania i przewidywania, podejmowania działań i decyzji, życzliwość, empatia, odpowiedzialność, otwartość i takt stanowią podstawowe i niezbędne cechy w pracy opiekuńczej nauczyciela. Wyżej wymienione przymioty i wyróżniki nauczyciela umożliwiają realizację funkcji opiekuńczej, zarówno w zakresie profilaktyki (umiejętność diagnozowania, przewidywania, zapobiegania wystąpienia zagrożenia), interwencji (podejmowania działań w sytuacji zaistnienia zagrożenia), kompensacji (usuwania i niwelowania skutków działania czynników zagrożenia).

Istotną rolę w realizacji zadań opiekuńczych odgrywa pedagog szkolny, który współdziała z nauczycielami, uczniami, innymi pracownikami szkoły, rodzicami, instytucjami pozaszkolnymi, środowiskiem lokalnym. Do zadań pedagoga szkolnego Z. Zieja zalicza:

- zadania o charakterze organizacyjnym (diagnoza i analiza potrzeb ucznia, rozpoznanie jego sytuacji rodzinnej, poradnictwo dla uczniów, nauczycieli, rodziców; współdziałanie w opracowaniu programów opiekuńczych, współpraca z instytucjami w środowisku lokalnym);
- zadania w zakresie profilaktyki wychowawczej (organizacja terapii pedagogicznej, socjoterapii, opieka nad uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wsparcie rodziny dysfunkcyjnej, udział w opracowaniu szkolnego programu profilaktycznego).

⁸ Zob.: M. Żebrowski, *Praca pedagoga w domu dziecka*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 1983, nr 5.

- zadania w zakresie pomocy socjalnej (zapewnienie dożywiania uczniów, opieki świetlicowej, współpraca z instytucjami pomocy społecznej);
- zadania z zakresu prowadzenia dokumentacji działalności pedagoga szkolnego⁹.

Wszystkie wymienione powyżej zadania są bardzo istotne – od rozpoznania sytuacji uczniów przez organizowanie pomocy, jej udzielanie oraz dokumentowanie. Zamknięte w klamrę działania stają się gwarantem prawidłowej opieki nad uczniem.

Szczególną rolę w realizacji funkcji opiekuńczej szkoły odgrywa świetlica szkolna. Do podstawowych jej celów należy zaliczyć:

- zapewnienie uczniom opieki wychowawczej;
- tworzenie warunków do nauki własnej uczniów i udzielanie im pomocy w tym zakresie;
- rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczniów;
- łagodzenie i eliminowanie zaburzeń w zachowaniu dzieci¹⁰.

Zapewnienie opieki uczniom w czasie, kiedy rodzice nie mogą zapewnić tej opieki swoim dzieciom jest wiodącym zadaniem świetlicy szkolnej i jednym z niezbędnych warunków realizacji funkcji opiekuńczej szkoły.

Zadania związane z realizacją funkcji opiekuńczej szkoły formułowane są na podstawie przepisów prawa oświatowego. Głównym i podstawowym aktem prawnym jest ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. z późniejszymi zmianami oraz wydane na jej podstawie akty wykonawcze. Są to także między innymi:

- *Karta nauczyciela*;
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół;
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 grudnia 2010 r. w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do

⁹ Zob.: Z. Zieja (red.), *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, Jelenia Góra 2003, s. 147-148.

¹⁰ Zob.: B. Matyjas, *Realizacja funkcji opiekuńczej szkoły*, w: *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*, B. Matyjas, Kielce 2007, s. 73 i nast.

realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania.

W ustawie o systemie oświaty czytamy między innymi, że:

Art. 21a.1. „Szkoły i placówki podejmują niezbędne działania w celu tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju, podnoszenia jakości pracy szkoły lub placówki i jej rozwoju organizacyjnego”¹¹.

Działania te dotyczą:

- 1) „efektów w zakresie kształcenia, wychowania i opieki oraz realizacji celów i zadań statutowych;
- 2) organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki;
- 3) tworzenia warunków do rozwoju i aktywności uczniów;
- 4) współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym”¹².

W artykule 67 ustawy o systemie oświaty czytamy, że szkoła w ramach realizacji zadań statutowych powinna umożliwić uczniom korzystanie ze świetlicy oraz gabinetu profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej. Szkoła zobowiązana jest zapewnić opiekę świetlicową uczniom, którzy pozostają w szkole dłużej ze względu na 1) czas pracy rodziców – na wniosek rodziców; 2) organizację dojazdu do szkoły lub inne okoliczności wymagające zapewnienia opieki w szkole¹³.

Ustawa o systemie oświaty zawiera także wskazania dotyczące organizacji pracy świetlicy i stojące przed nią zadania. „Świetlica w szkole podstawowej [...] zapewnia zajęcia świetlicowe uwzględniające potrzeby edukacyjne oraz rozwojowe dzieci i młodzieży, a także ich możliwości psychofizyczne, w szczególności zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów, zajęcia zapewniające prawidłowy rozwój fizyczny oraz odrabianie lekcji”¹⁴.

¹¹ Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. Nr 67 z 1996 r., poz. 329 z późniejszymi zmianami).

¹² Tamże

¹³ Zob. tamże.

¹⁴ Tamże.

Ważny z punktu widzenia organizacji opieki w szkole jest także zapis w artykule 67a.1., w którym czytamy, że „w celu zapewnienia prawidłowej realizacji zadań opiekuńczych, w szczególności wspierania prawidłowego rozwoju uczniów, szkoła może zorganizować stołówkę”¹⁵.

Ustawa o systemie oświaty zawiera także przepisy, które zobowiązują szkołę do objęcia szczególną opieką uczniów pochodzących z rodzin borykających się z różnego rodzaju problemami. W artykule 90d.1. znajduje się następujący zapis: „Stypendium szkolne może otrzymać uczeń znajdujący się w trudnej sytuacji materialnej, wynikającej z niskich dochodów na osobę w rodzinie, w szczególności gdy w rodzinie tej występuje: bezrobocie, niepełnosprawność, ciężka lub długotrwała choroba, wielodzietność, brak umiejętności wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych, alkoholizm lub narkomania, a także gdy rodzina jest niepełna lub wystąpiło zdarzenie losowe”¹⁶. Natomiast w artykule 72 czytamy: „Dziociom i młodzieży pozbawionym całkowicie lub częściowo opieki rodzicielskiej, a także dzieciom i młodzieży niedostosowanym społecznie organizuje się opiekę i wychowanie na zasadach określonych w przepisach o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz w przepisach o pomocy społecznej”¹⁷.

O konieczności zapewnienia opieki uczniom mówią także zapisy obowiązującej podstawy programowej. W zalecanych warunkach i sposobach jej realizacji czytamy: „Odpowiednio do istniejących potrzeb szkoła organizuje: 1) zajęcia opiekuńcze zapewniające dzieciom interesujące spędzanie czasu, przyjazną atmosferę i bezpieczeństwo”¹⁸.

Zapisy na temat obowiązków nauczycieli i dyrektora szkoły w zakresie sprawowania opieki nad uczniami znajdują się także w *Karcie nauczyciela*: „Nauczyciel obowiązany jest:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną,

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U., poz. 803).

wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;

2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju”¹⁹.

Dyrektor, który kieruje szkołą, „sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole”²⁰ oraz jest odpowiedzialny za „zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę”²¹.

Na podstawie ustaw i rozporządzeń formułowane są przez szkołę zadania opiekuńcze zawarte w podstawowym dokumencie placówki, którym jest statut szkoły. Na potrzeby opracowania dokonano analizy statutów trzech z czterech szkół podstawowych w Świdniku: Szkoły Podstawowej nr 4, Szkoły Podstawowej nr 5 oraz Szkoły Podstawowej nr 7. We wszystkich tych dokumentach znajdują się zapisy – cele i zadania – które szkoły stawiają sobie do realizacji w ramach opieki i dbałości o bezpieczeństwo uczniów. Chociaż nie są to zapisy jednako brzmiące, to treściowo są bardzo zbliżone i stanowią uszczegółowienie wytycznych wynikających z obowiązującego prawa oświatowego. Dotyczą one w szczególności:

- celów szkoły dotyczących sprawowania opieki nad wszystkimi uczniami odpowiednio do ich potrzeb i możliwości szkoły oraz zapewnienia warunków do ich wszechstronnego rozwoju;
- opieki pielęgniarskiej, lekarskiej i innej opieki specjalistycznej;
- pomocy materialnej;
- szeroko pojętej działalności profilaktycznej;
- udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- kompetencji, zadań i obowiązków dyrektora, nauczycieli, pedagoga, wychowawców świetlicy oraz innych pracowników szkoły w zakresie opieki nad uczniami;
- współpracy z rodzicami w zakresie pomocy, opieki i bezpieczeństwa uczniów;

¹⁹ Karta nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz. U. z 2014 r., poz. 191 i 1198, oraz z 2015 r. poz. 357, 1268 i 1418).

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

- współpracy szkoły z innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i pomoc specjalistyczną oraz działalność profilaktyczną i opiekuńczo-wychowawczą w środowisku lokalnym.

Oprócz analizy dokumentów szkolnych na potrzeby opracowania w październiku 2015 r. został przeprowadzony krótki wywiad z pedagogami pracującymi w trzech świdnickich szkołach podstawowych, dotyczący podstawowych działań podejmowanych przez placówki w zakresie realizacji funkcji opiekuńczej. Ze względu na objętość opracowania pytania dotyczyły tylko wybranych działań w zakresie opieki nad uczniami. Przeprowadzone badania należy traktować jako wstęp do dalszych, pogłębionych badań nad realizacją funkcji opiekuńczej w świdnickich szkołach podstawowych. Poniżej przedstawione zostaną wyniki uzyskane w trakcie przeprowadzonych badań. Pierwsze zagadnienie dotyczyło objęcia opieką świetlicową uczniów w poszczególnych szkołach.

Tab. 1. Opieka świetlicowa

A			B			C			RAZEM		
N	Ś	%	N	Ś	%	N	Ś	%	N	Ś	%
804	300	37,31	268	100	37,31	839	343	40,88	1911	743	38,89

A, B, C – szkoły podstawowe w Świdniku

N – ogólna liczba uczniów w szkole

Ś – liczba uczniów objętych opieką świetlicową

Z powyższych danych wynika, że we wszystkich badanych szkołach opieką świetlicową objęty jest podobny odsetek uczniów. Stanowi to około 40% ogólnej liczby uczniów szkoły. Z wypowiedzi pedagogów wynika, że opieką świetlicową objęci są uczniowie klas młodszych i są to wszystkie dzieci, które takiej opieki potrzebują. Wszyscy pedagodzy podkreślali, że w każdym roku przybywa dzieci uczęszczających do świetlicy, wydłużany jest także czas pracy świetlicy. W szkołach przystosowywane są nowe pomieszczenia, w których odbywają się liczne zajęcia świetlicowe, aby w ten sposób zapewnić dzieciom lepsze warunki oraz komfort odpoczynku przed lub po odbyciu zajęć lekcyjnych.

Kolejnym zagadnieniem poruszonym w rozmowach z pedagogami było przygotowanie wyprawki szkolnej dla najbardziej potrze-

bujących dzieci. Poniższa tabela przedstawia wyniki dotyczące tego zagadnienia.

Tab. 2. Wyprawka szkolna

A			B			C			RAZEM		
N	W	%	N	W	%	N	W	%	N	W	%
804	15	1,87	268	11	4,10	839	27	3,22	1911	53	2,77

A, B, C – szkoły podstawowe w Świdniku N – ogólna liczba uczniów w szkole W – liczba uczniów, którzy otrzymali wyprawkę szkolną

Z powyższych danych wynika, że wyprawkę szkolną otrzymują nieliczni uczniowie w szkole. Stanowią oni około 3% wszystkich uczniów w szkole. Wyprawkę szkolną otrzymują uczniowie klas pierwszych. Nie są to wszyscy uczniowie, którzy takiej pomocy potrzebują. Powodem takiej sytuacji jest fakt udzielania tej formy pomocy w pierwszych tygodniach pobytu dziecka w szkole, kiedy jego sytuacja rodzinna i materialna nie jest zawsze do końca rozpoznana.

Kolejną formą pomocy udzielanej przez badane szkoły było finansowanie obiadów uczniom z rodzin najuboższych. Dane na ten temat przedstawia poniższa tabela.

Tab. 3. Finansowanie obiadów

A			B			C			RAZEM		
N	O	%	N	O	%	N	O	%	N	O	%
804	19	2,36	268	13	4,85	839	51	6,08	1911	83	4,34

A, B, C – szkoły podstawowe w Świdniku

N – ogólna liczba uczniów w szkole

O – liczba uczniów, którym zostały sfinansowane obiady

Z powyższych danych wynika, że pomoc polegająca na finansowaniu obiadów uczniom najbiedniejszym realizowana jest we wszystkich badanych szkołach. Dotyczy ona różnej liczby dzieci. Najwięcej obiadów finansowanych jest w szkole „C”. Są przeznaczone dla ponad 6% uczniów tej szkoły. Z rozmów z pedagogiem tej szkoły wynika, że placówka położona jest w dzielnicy miasta zamieszkałej przez ludność dość ubogą, rodzice często nie mają stałej pracy, a wśród nich

jest spora liczba rodzin dysfunkcyjnych. Pedagodzy ze wszystkich szkół stwierdzili, że obiady finansowane są wszystkim uczniom, którzy takiej pomocy potrzebują. Szkoły na bieżąco monitorują sytuację uczniów i podejmują działania mające na celu zapewnienie posiłków tym uczniom, których rodzice nie są zawsze w stanie zapewnić posiłków swoim dzieciom.

Innymi formami pomocy i sprawowania opieki przez badane szkoły podstawowe są zwolnienia rodziców uczniów z opłat na ubezpieczenie i Radę Rodziców oraz przygotowywanie paczek świątecznych. Zestawienia dotyczące tego rodzaju pomocy przedstawiają poniższe tabele.

Tab. 4. Zwolnienie z opłat na ubezpieczenie i Radę Rodziców

A			B			C			RAZEM		
N	U	%	N	U	%	N	U	%	N	U	%
804	60	7,46	268	45	16,79	839	98	11,68	1911	203	10,62

A, B, C – szkoły podstawowe w Świdniku N – ogólna liczba uczniów w szkole U – liczba uczniów, zwolnionych z opłat na ubezpieczenie i Radę Rodziców

O zwolnienie z opłat na ubezpieczenie i Radę Rodziców ubiegają się rodzice, składając do odpowiednich organów szkoły podanie z uzasadnieniem. Liczba zwolnionych z opłat rodzin uzależniona jest więc od liczby podań, które wpływają od rodziców. Jak wynika z powyższych danych, jest ona zróżnicowana w badanych szkołach. Pedagodzy ze wszystkich badanych szkół twierdzili, że podania składane przez rodziców w znakomitej większości rozpatrywane są przez szkołę pozytywnie.

Kolejną formą pomocy jest przygotowywanie przez szkołę paczek świątecznych dla najbardziej potrzebujących uczniów.

Tab. 5. Paczki świąteczne

A			B			C			RAZEM		
N	M	%	N	M	%	N	M	%	N	M	%
804	62	7,71	268	0	0,00	839	25	2,98	1911	87	4,55

A, B, C – szkoły podstawowe w Świdniku N – ogólna liczba uczniów w szkole M – liczba uczniów, którzy otrzymali paczki świąteczne

W dwóch szkołach świdnickich z okazji świąt Bożego Narodzenia przygotowywane są paczki świąteczne dla dzieci z rodzin najuboższych. W szkole „A” zawierają one głównie słodczyce i przybory szkolne. Szkoła „C” dla swoich uczniów i ich rodzin przygotowuje paczki żywnościowe. Tradycji przygotowywania paczek świątecznych nie ma w szkole „B”. Pedagog szkoły „C” stwierdził, że liczba przygotowywanych paczek mogłaby być większa, gdyż potrzebujących jest znacznie więcej niż liczba paczek, którą jest w stanie przygotować szkoła.

Istotną działalnością w zakresie realizacji funkcji opiekuńczej w szkołach jest pomoc specjalistów. W wywiadzie z pedagogami zapytano o obecność w szkole takich specjalistów, jak: pedagog, psycholog, logopeda, pielęgniarka, lekarz i stomatolog.

Wyniki przedstawiono w poniższej tabeli.

Tab. 6. Pomoc specjalistów w szkole

Specjaliści	A	B	C
Stomatolog	+	-	+
Psycholog	-	+	+
Logopeda	+	+	+
Pedagog	+	+	+
Pielęgniarka	+	+	+
Lekarz	-	-	-

A, B, C – szkoły podstawowe w Świdniku

Z powyższych danych wynika, że we wszystkich badanych szkołach pracują: pedagog, pielęgniarka i logopeda. Wszyscy pedagodzy, z którymi prowadzone były rozmowy, stwierdzili, że liczba zajęć prowadzonych przez logopedę jest zbyt mała w stosunku do potrzeb i problemów logopedycznych, z którymi boryka się wzrastająca rokrocznie liczba uczniów.

W dwóch badanych szkołach pracuje psycholog, natomiast wszystkie szkoły ściśle współpracują z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w Świdniku. Dwie z badanych szkół posiadają gabinety stomatologiczne. Profilaktyką stomatologiczną objęci są w tych szkołach wszyscy uczniowie, natomiast leczeniem uczniowie, których

rodzice wyrazili na takie leczenie zgodę. W żadnej ze szkół nie ma gabinetu lekarskiego.

Badane szkoły podejmują także inne działania i inicjatywy w ramach opieki nad swoimi uczniami. Są to między innymi:

- kiermasze organizowane przez Samorząd Uczniowski, z których dochód przeznaczony jest na potrzeby uczniów;
- pomoc asystenta rodziny we współpracy ze szkołą;
- zapomogi w przypadku zdarzeń losowych;
- dofinansowanie do wyjazdów i wycieczek;
- organizowanie zajęć podczas wakacji i ferii zimowych dla uczniów, którzy nie wyjeżdżają na wakacyjny wypoczynek.

Podsumowując powyższe analizy, należy podkreślić, że współczesne szkoły powinny przywiązywać dużą wagę do realizacji funkcji opiekuńczej. Obowiązek ten nakładają na szkoły przepisy prawa oświatowego. Oprócz tego istotna jest postawa życzliwości, wrażliwości, odpowiedzialności i chęci niesienia pomocy i opieki wszystkim podmiotów szkoły, rodziny i środowiska lokalnego. W badanych szkołach świdnickich podejmowanych jest wiele działań i przedsięwzięć w zakresie opieki nad uczniami. Zarówno dyrektorzy, nauczyciele, jak i inni pracownicy współpracują ze sobą w tym zakresie.

Istotą prawidłowo realizowanej opieki nad uczniami w szkołach podstawowych jest rzetelność jej prowadzenia na wszystkich etapach – od rozpoznania sytuacji ucznia poprzez planowanie działań opiekuńczych, przez ich realizację aż do oceny i ewaluacji tych działań po ich zakończeniu w celu ewentualnej zmiany, poszerzenia lub kontynuowania działań opiekuńczych w zależności od potrzeb poszczególnych uczniów.

Bibliografia

- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 2006.
Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Zielona Góra 2004.
Kelm A., *Pedagogika opiekuńcza*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk 2008.

- Materne J., *Funkcje opiekuńcze szkoły, wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, Warszawa–Łódź 1988.
- Matyjas B., *Realizacja funkcji opiekuńczej szkoły*, w: *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*, B. Matyjas, Kielce 2007.
- Zieja Z. (red.), *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, Jelenia Góra 2003.
- Żebrowski M., *Praca pedagoga w domu dziecka*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 1983, nr 5.
- Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. Nr 67 z 1996 r., poz. 329 z późniejszymi zmianami).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U., poz. 803).
- Karta nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz. U. z 2014 r., poz. 191 i 1198, oraz z 2015 r., poz. 357, 1268 i 1418).

Streszczenie

Funkcja opiekuńcza jest jedną z trzech podstawowych funkcji, które pełni szkoła. Choć wielkie znaczenie przypisuje się realizacji funkcji wychowawczej i dydaktycznej, to właśnie realizacja zadań w zakresie opieki nad uczniami umożliwia prowadzenie i realizację działań dydaktycznych i wychowawczych. Zadania te odnoszą się do wszystkich podmiotów szkoły: dyrekcji szkoły, nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców. Tylko wspólne działania i przedsięwzięcia, współpraca i zaangażowanie są gwarantem bezpieczeństwa dzieci i sprawowania nad nimi należytej opieki.

W kontekście tematu opracowania wyrasta pytanie: jakie działania podejmują świdnickie szkoły podstawowe w zakresie realizacji funkcji opiekuńczej? Odpowiedzi na powyższe pytanie szukano na podstawie literatury przedmiotu, przepisów prawa oświatowego, analizy podstawowych dokumentów szkolnych oraz wywiadu przeprowadzonego z pedagogami pracującymi w badanych szkołach.

Słowa kluczowe: funkcja opiekuńcza szkoły, formy pomocy, podmioty szkoły

The realization of protective function at chosen primary schools in Świdnik

Summary

Protective function is one of the three basic functions of schools. Even the biggest significance is assigned to didactic and educational functions, it is the realization of tasks in the range of taking care of pupils which allows to conduct and realize didactic and educational activities. Only common activities, cooperation and commitment guarantee the safety and proper care of pupils.

In this context, the question arises: What activities in the range of protective function the schools in Świdnik undertake? Answer to this question was sought on the basis of literature, educational law, the analysis of the basic school documents and interview with teachers working in the schools surveyed.

Key words: protective function of school, ways to help, school entities

Opieka społeczna w Izraelu w kontekście współczesnych uwarunkowań

Wstęp

Rozważania na temat opieki społecznej w Izraelu należy rozpocząć od ogólnej charakterystyki tego państwa. Następnie zostaną przedstawione podmioty odpowiedzialne za opiekę społeczną oraz ukazany zakres i kategorie osób objęte pomocą społeczną. Zademontrowane będą założenia teoretyczne i normatywne organizacji opieki społecznej w Izraelu oraz scharakteryzowana praktyka. Na koniec, dzieląc się własnym doświadczeniem, omówione zostaną problemy, z którymi w ramach opieki społecznej można spotkać się, żyjąc (na stałe lub czasowo) w Izraelu. Postaramy się udzielić odpowiedzi na pytanie: na ile – w obecnych uwarunkowaniach kulturowo-społecznych i politycznych – opieka społeczna w Izraelu obejmuje działaniami pomocowymi oraz wsparciem osoby i grupy, które znajdują się w sytuacji trudnej lub nawet zagrożenia.

Ogólna charakterystyka Izraela

Państwo Izrael we współczesnych mediach zasadniczo charakteryzowane jest przez pryzmat konfliktów Żydów i Palestyńczyków. Powierzchnowe spojrzenie ujmuje mieszkańców Izraela, jako społeczeństwa

zacoфанego, gdzie ulicami miast przechadzają się mężczyźni z pejsami, a kobiety zajmują się wychowaniem i opieką nad gromadą dzieci. Tymczasem Izrael jest społecznością niezwykle złożoną i wieloaspektową. Oprócz elementów tradycyjnych (widocznych szczególnie w tzw. żydowskiej dzielnicy Jerozolimy) jest to państwo nowoczesne i dobrze zarządzane. Religia judaistyczna zawsze odgrywała w nim zasadniczą rolę.

Należy zaznaczyć, że judaizm – jako wyznanie religijne – jest bardziej podobny do ideologii narodowej niż inne religie, a bycie wyznawcą tej religii wiąże się z pochodzeniem. Bycie Żydem nie ma nic wspólnego z przekonaniami religijnymi lub tym, jak się postępuje. Osoba urodzona z rodziców nie-Żydów, nawet wyznająca judaistyczną wiarę, jak Żydzi ortodoksyjni, oraz przestrzegająca praw i zwyczajów judaizmu nadal pozostaje nie-Żydem nawet dla najbardziej liberalnych odłamów judaizmu, podczas gdy osoba urodzona z matki Żydówki, nawet jeśli jest ateistą i nigdy nie praktykuje religii żydowskiej, uważana jest za Żyda.

Szczegółową charakterystykę państwa Izrael przeprowadził G. Vidala we wstępie do publikacji *Żydowskie dzieje i religia. Żydzi i goje. XXX wieków historii*¹. Autor wskazuje, iż ludność zamieszkująca Izrael stanowi młode społeczeństwo. Zaznacza też, że Izrael powstawał pośpiesznie, skutkiem czego w życiu politycznym i intelektualnym początkowo było wiele chaosu. Głównym wsparciem Izraela były Stany Zjednoczone. Fakt ten można uznać za wyjątkowy, ponieważ żadna inna mniejszość narodowa czy religijna USA nie doczekała się takiego wsparcia i nie otrzymała tak wielkich sum pieniędzy pochodzących ze środków publicznych na tworzenie własnego państwa. Pociągnęło to też inny skutek, którym była wrogość Arabów, dotychczas przyjaźnie nastawionych do Ameryki. Należy podkreślić też, że obecnie część rabinów usiłuje stworzyć z Izraela państwo wyznaniowe, do którego mogą należeć tylko Żydzi². W dalszej części tekstu wspomnianego autora czytamy, iż mało kto wie, czy zastanawia się nad tym, co oznacza i do czego może odnosić się określenie Izrael.

¹ G. Vidala, *Słowo wstępne*, w: *Żydowskie dzieje i religia. Żydzi i goje. XXX wieków historii*, I. Szahak, Warszawa-Chicago 1997, s. 6.

² Tenże, *Słowo wstępne...*, s. 6-7.

Początek współczesnej państwowości Izraela znajdujemy w decyzji Organizacji Narodów Zjednoczonych z 1947 r. o podziale terytorium Palestyny na część żydowską i arabską. W efekcie 14 maja 1948 r. powstało państwo Izrael³. W *Deklaracji Niepodległości* czytamy: „Ziemia izraelska stanowi kolebkę narodu żydowskiego. Tutaj ukształtowała się jego tożsamość duchowa, religijna i polityczna. Tutaj po raz pierwszy utworzył on własne państwo, stworzył wartości kulturowe o znaczeniu narodowym i ogólnoludzkim oraz dał światu wieczną Księgę Ksiąg. Po wypędzeniu przemocą ze swojego kraju naród pozostał mu wierny w rozproszeniu i nigdy nie przestał modlić się o powrót do niego i o przywrócenie w nim swojej wolności politycznej ani nigdy nie utracił nadziei na to. Pobudzani przez tę historyczną i tradycyjną więź Żydzi podejmowali w każdym kolejnym pokoleniu starania o ponowne osiedlenie się w swojej dawnej ojczyźnie”⁴.

Żydzi przez wieki zmuszeni byli do życia na obczyźnie, ale ich przywiązanie do Ziemi Obiecanej, do Syjonu, było zawsze żywe. Impulsem do rozpoczęcia starań o państwowość Izraela był rodzący się w XIX syjonizm. Propagatorem był Theodor Herzl. Szerzący się w Europie antysemityzm oraz polityka zagłady nazistowskich Niemiec sprawiły, iż ruch syjonistyczny zakładający stworzenie państwa Izrael nie tylko umocnił się, lecz stał się kwestią zachowania życia⁵. Izrael określa się, jako „państwo żydowskie”. To zaś już w samym określeniu i deklaracji ustroju demokratycznego zdaniem autora wskazuje na niespójność. I. Szahak pyta: co z mieszkańcami nie-Żydami? Tak ujmowane państwo jest zagrożeniem dla siebie, swoich mieszkańców i ludności terenów granicznych. Autor stwierdza, iż państwo żydowskie oznacza to, co określenie państwa jako „arabskie”. I ponownie określenie państwa jako arabskie budzi niepokoje, lecz określenia Izraela jako żydowskie już nie, chociażby ze względu na to, iż taki zapis widnieje w deklaracji niepodległości państwa. Obywatelom, którzy nie są Żydami, zabrania się kandydowania do Knessetu i żadna partia, która nie uznaje żydowskości państwa, nie może ubiegać się o miejsca w par-

³ I. Szahak, *Żydowskie dzieje i religia...*, dz. cyt., s. 12.

⁴ <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/izrael-1.html>, 26.11.2015

⁵ J. Woronczak (red. nauk.), *Żydzi i judaizm*, Wrocław 1994, s. 15.

lamencie. Ideologia taka ma ponadto wpływ na politykę zagraniczną. Żydzi mają coraz większy wpływ na elity polityczne USA. Autor zadaje kolejne pytanie: co tak naprawdę oznacza „żydowski”? Według oficjalnej definicji Izrael jest państwem należącym do (bez względu na miejsce zamieszkania) osób, które władze Izraela określają jako „Żyd”. Oznacza to, iż państwo nie jest własnością kogoś, kto nie jest Żydem, przez co obywatele takich uznaje się, że są niższej kategorii⁶.

Określenie „żydowski” – w rozumieniu polityki państwa Izrael – posiada specjalne znaczenie, inne niż obywatel czy mieszkaniec państwa. Jeśli chodzi o uznanie kogoś za Żyda, to państwo wskazuje na kilka możliwości. Po pierwsze, Żydem jest każdy, kogo matka, babka, pra- lub praprababka była Żydówką. Ponadto Żydem jest każda osoba, która przeszła na religię mojżeszową zgodnie z obowiązującymi zasadami. Warunkiem jest to, iż nie była już wcześniej Żydem i nie zmieniła wyznania poprzez konwersję na inne wyznanie. Definiowanie to typowe jest dla grupy Żydów ortodoksyjnych. Dla polepszenie sytuacji Żydów dyskryminuje się zdaniem I. Szahak tych, którzy nimi nie są. Ma to miejsce w wielu dziedzinach życia: prawa do zamieszkania, prawa do pracy, zasady równości wobec prawa. Owa dyskryminacja, co do zamieszkania ma źródło w tym, iż 92% terenu państwa jest w rękach państwa i administrowane przez Izraelskie Władze Ziemskie w porozumieniu z Żydowskim Funduszem Narodowym (ŻFN). Odmawiają one zamieszkania na terenie Izraela i zakładania firm wszystkim nie-Żydom. Żydzi natomiast mogą mieszkać i zakładać firmy w dowolnym miejscu państwa. Obowiązujące przepisy zabraniają im poddzierzawiania terenów nie-Żydom, ale Żyd może dzierżawić grunt od nie-Żyda⁷. Również prawo wjazdu i osiedlania się mają wyłącznie osoby uznane za Żydów. Uzyskują automatycznie „świadcstwo imigracyjne”, które na mocy powrotu do „żydowskiej ojczyzny” gwarantuje im obywatelstwo. Osoby takie uzyskują szereg świadczeń materialnych. Mogą głosować i ubiegać się o mandat w Knesecie, nawet jeśli nie mówią po hebrajsku.

W Izraelu wizualnym przykładem dyskryminacji obcych w życiu codziennym są tzw. osobiste karty tożsamości. Każdy powinien taką

⁶ I. Szahak, *Żydowskie dzieje i religia...*, dz. cyt., s. 12.

⁷ Tenże, s. 14-15.

zawsze przy sobie mieć. Na niej określona jest narodowość posiadacza: Żyd, Arab, Druz i inne. Nie ma jednak narodowości Izraelczyk. Stąd nawet, jeśli ktoś jest obywatelem Izraela, a nie jest Żydem, będzie to zaznaczone na owej karcie. Żydzi mogą dowolnie migrować i imigrować. Oni też, gdy wyjadą, mogą ponownie wrócić i mają prawo do licznych zasiłków, ulg celnych, zasiłku na studia dla dzieci czy niskoprocentowanej pożyczki na mieszkanie. Nie-Żydom mieszkającym w Izraelu takie prawa nie przysługują. Celem takiej dyskryminacyjnej polityki zdaniem autora jest minimalizacja liczby obywateli nieżydowskich i uczynienie z Izraela państwa jeszcze bardziej żydowskiego⁸.

Odwiedzając Izrael, łatwo można zauważyć, iż faktycznie mieszkańcy Izraela pochodzą ze środowisk zróżnicowanych społecznie, etnicznie, religijnie i kulturowo. Liczba obywateli przekroczyła 8mln, gdzie 75,5% stanowią Żydzi, 20,5% Arabowie (głównie muzułmanie – należy pamiętać, iż muzułmanin, Palestyńczyk i Arab to nie są terminy zamienne), 4% zaś chrześcijanie pochodzenia innego niż arabskie, druzowie⁹, czerkiesi¹⁰ i inni. Pomija się w tym miejscu kwestię wewnętrznego zróżnicowania społeczności żydowskiej. Na to wszystko nakładają się podziały ze względu na religię, narodowość oraz posiadanie lub nieposiadanie izraelskiego obywatelstwa.

Dokonana ogólna charakterystyka Izraela ukazuje, iż społeczeństwo państwa Izrael tworzy skomplikowaną mozaikę. Jak więc wobec tego państwo sprawuje opiekę nad mieszkańcami? Zagadnienie zostanie przybliżone w kolejnej części opracowania. Zaznaczyć należy, iż przedstawione zostaną formalne założenia sprawowania opieki społecznej.

⁸ Tamże, s. 16-17.

⁹ Izraelscy druzowie mieszkają głównie w północnej części kraju. Podobnie jak Żydzi są monoteistami. Podstawowa różnica leży w stosunku do konwertytów. Druzowie nie uznają nawrócenia. By być druzem, należy się nim urodzić. Znani są ze swojego patriotyzmu do państwa Izrael. Uważają, iż wywodzą się od teścia Mojżesza – Jetro (<http://izrael.org.il/fotoreportae/4454>, 26.11.2015.).

¹⁰ Czerkiesi pochodzą z Kaukazu. W latach 90-tych XIX w. dotarli do Palestyny, uciekając przed prześladowaniami. Z pochodzenia nie są Arabami, lecz wyznają islam (<http://izraelczyk.pl/index.php/travel/israel/guide/about-israel/israel-society/258-1143>, 22.11.2015).

Opieka społeczna – podstawa prawna i organizacja Ministerstwa Spraw Socjalnych

W Izraelu polityka społeczna jest realizowana przez państwo oraz instytucje pozarządowe. Państwo wypłaca emerytury, zasiłki macierzyńskie i dla rodzin wielodzietnych oraz zasiłki chorobowe. Opieka zdrowotna leży w kompetencjach Histadrotu (Powszechna Federacja Pracy), a zabezpieczeniem socjalnym zajmuje się Ministerstwo Spraw Socjalnych. Wydatki na zabezpieczenie społeczne w 1998 r. stanowiły 11,7%, a na ochronę zdrowia 9,1% wydatków budżetowych.

Według prawa, zapisu w *Deklaracji Niepodległości* Izraela, wszyscy obywatele państwa są równi. Stąd mają równy dostęp do opieki społecznej¹¹. Ów zapis brzmi następująco: „Państwo Izrael będzie otwarte dla imigracji żydowskiej i dla Zebrania Wygnańców; będzie podejmować działania na rzecz rozwoju kraju z korzyścią dla wszystkich jego mieszkańców; będzie opierać się na wolności, sprawiedliwości i pokoju, tak jak wyobrażali to sobie prorocy Izraela; zapewni pełną równość praw społecznych i politycznych wszystkim swoim mieszkańcom bez względu na religię, rasę i płeć; zagwarantuje wolność religii, sumienia, języka, kształcenia i kultury; będzie stać na straży miejsc świętych wszystkich religii; pozostanie wierne zasadom *Karty Narodów Zjednoczonych*”¹².

Ministerstwa Spraw Socjalnych i Opieki Społecznej

Za opiekę społeczną w państwie bezpośrednio odpowiedzialne jest Ministerstwo Spraw Socjalnych i Opieki Społecznej. Głównym dokumentem jest ustawa z 1958 r. o opiece społecznej. Ministerstwo określa strategię opieki społecznej, uchwała i wprowadza przepisy dotyczące funkcjonowania służb socjalnych. Ponadto nadzoruje organizacje publiczne i prywatne świadczące pomoc społeczną. Orien-

¹¹ <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/izrael-1.html>, 26.11.2015

¹² Tamże.

tacją dominującą, która kieruje polityką państwa w zakresie zdrowia i opieki społecznej, jest zaspakajanie potrzeb osób słabych, niepełnosprawnych, starszych w taki sposób, by dalsze życie mogli spędzać we własnych domach i społecznościach¹³.

Szczególnie ważnym kierunkiem, na który ministerstwo przeznacza znaczne środki, jest opieka nad osobami starszymi. Związane jest to z tym, iż liczba ludności wzrosła pięciokrotnie od czasu ustanowienia kraju, liczba osób starszych zaś (w wieku 65+) dziesięciokrotnie. Spowodowane to było w znacznym stopniu imigracją masową w latach 1950-1990¹⁴.

Długoterminowa opieka instytucjonalna jest prowadzona przez organizacje publiczne i prywatne. Usługi finansowane są częściowo przez rząd, a w części przez pacjenta i dzieci pacjenta, w zależności od ich dochodów¹⁵. Ministerstwo Spraw Socjalnych i Opieki Społecznej, poza jednostkami odpowiedzialnymi za zarządzanie, administrację wyodrębnia dział dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, zakład usług socjalnych i rehabilitacji, zakład dla wyobcowanej młodzieży, zakład usług społecznych. Ostatni z wymienionych posiada bardzo szeroki zakres działań. Zajmuje się identyfikacją zagrożeń w środowisku, ochroną przed pogarszaniem oraz profilaktyką w środowiskach zagrożonych. Zakład dzieli się na departamenty. Pierwszy – Departament Osób Starszych, Jednostki i Rodziny zajmuje się wspieraniem krajowych programów zapobiegania przemocy, ośrodków leczenia, schronisk, rodzin niepełnych oraz pomaga w rozwiązywaniu sporów, konfliktów rodzinnych. Pomaga też osobom uzależnionym oraz bezdomnym. Następny departament – dla dziecka i młodzieży – wraz z jednostką, która odpowiedzialna jest za adopcję, zajmuje się sprawami przyjęcia wniosków o oddanie, przyjęcie dzieci i młodych dziewcząt do adopcji oraz wniosków osób pragnących zaadoptować dziecko. Ponadto zajmują się pomocą kobietom, które spodziewają się dziecka z nieprawego łoża i zastanawiają się nad oddaniem dziecka do

¹³ <http://medicine.jrank.org/pages/939/Israel-Social-services.html>, 10.09.2105

¹⁴ <http://www.mfa.gov.il/mfa/aboutisrael/health/pages/health-%20social%20services.aspx>, 15.06.2015

¹⁵ <http://medicine.jrank.org/pages/939/Israel-Social-services.html>, 10.09.2015

adopcji. Ponadto do tej jednostki mogą zgłosić się osoby, które pragną odnaleźć swoich rodziców czy okoliczności poczęcia. Trzeci dział odpowiedzialny jest za pracę ze społecznościami. Celem jest integracja środowisk lokalnych, sąsiedzkich, rozwój lokalnego przywództwa, troska o pokojowe współistnienie środowisk żydowsko-arabskich oraz imigrantów. Szczególną uwagę kieruje się na społeczności arabskie, druzów oraz Beduinów¹⁶.

Sytuacja dziecka i rodziny w Izraelu

Dzieci dla pedagogów stanowią szczególny podmiot troski. W Izraelu ta grupa stanowi około jednej trzeciej ludności, która zarejestrowana jest jako korzystająca z usług społecznych. Szacuje się, iż 150 na 1000 dzieci żydowskich korzysta z pomocy. W populacji arabskiej 220 dzieci na 1000. Prawie 40% zarejestrowanych dzieci określanych jest jako potrzebujące pomocy. Są to dzieci z trudnościami szkolnymi i wychowawczymi. Ponadto wymagające pomocy ze względu na trudności małżeńskie czy dysfunkcjonalność rodziców. Jako wymagające pomocy określane są również sieroty lub dzieci z rodzin przeżywających żałobę. Około 17% dzieci ma problemy natury medycznej, ze względu na które potrzebują pomocy. Mówimy tu między innymi o dzieciach niepełnosprawnych psychicznie i fizycznie. Warto zaznaczyć, iż aż 16% z nich żyje w ubóstwie. Dzieci są dużą grupą społeczną w państwie Izrael. Dla przykładu w Jerozolimie stanowią one około 40% całej populacji, w Tel Awiwie i Hajfie zaś około 20%¹⁷.

Raport Ministerstwa Opieki Społecznej z maja 2015 r. wskazał, iż jedno na pięć izraelskich gospodarstw domowych korzystało z pomocy społecznej. Stanowi to znaczący wzrost w perspektywie ostatnich dziesięciu lat. Mimo iż pomoc społeczna jest wielokierunkowa

¹⁶ <http://www.molsa.gov.il/Units/Wings/AgSherutim/Pages/AgSherutim.aspx>, 10.06.2015

¹⁷ <http://www.jpost.com/National-News/Almost-one-in-five-children-in-Israel-registered-with-social-services-332332>, 9.06.2015

i wielowymiarowa, grupa wymagająca pomocy w ciągu 10 lat wzrosła dwukrotnie. Minister opieki społecznej Jicchak Herzog stwierdził, iż działania na rzecz pomocy dzieciom z grup ryzyka, mniejszościom narodowym, przeciwdziałania przemocy nie zostały odpowiednio dostosowane. Biorąc pod uwagę wszystkie wnioski o pomoc społeczną, aż 35% stanowiły sprawy związane z niewydolnością wychowawczą rodziców i niedostosowaniem młodzieży. Sprawy związane z ubóstwem i bezrobociem to 34%, 33% zaś to problemy dotyczące osób starszych. Ponownie prawie 32% wszystkich akt dotyczyło osób, rodzin dotkniętych niepełnosprawnością fizyczną czy psychiczną. Przemoc wobec dzieci i przemocy w rodzinie to 4,1% przypadków udzielenia pomocy społecznej, sprawy zaś uzależnienia, prostytucji lub pozbawienia wolności stanowiły 3,6%.

Bardzo znaczącą grupą korzystającą z pomocy społecznej są rodziny niepełne. Przyjmuje się, iż stanowią one około 20% całej populacji. Z tej zaś grupy, aż 35% korzysta z pomocy społecznej. Ponadto należy zauważyć, iż dużą grupą potrzebującą pomocy są imigranci z Etiopii¹⁸. Szacuje się, iż w Izraelu jest ponad 110 tysięcy etiopskich imigrantów, z czego ponad 61% korzysta z pomocy społecznej. Inne społeczności imigranckie nie korzystają w tak dużym zakresie z usług społecznych¹⁹.

Odchodząc od statystyk, należy wskazać na kilka cech charakterystycznych w polityce państwa Izrael, które bezpośrednio wpływają na

¹⁸ W 1991 r. izraelskie władze zorganizowały największy most powietrzny w dziejach tego kraju, przewożąc ponad 14 tysięcy etiopskich Żydów do Izraela. Przybysze z Etiopii obecnie stanowią więcej niż 100 tysięcy mieszkańców państwa żydowskiego. Ich status jest jednak inny od Etiopczyków, Erytrejczyków czy też Sudańczyków, którzy nie wyznają judaizmu i tym samym nie należą do narodu wybranego. Fałasze, czyli etiopscy Żydzi, zaliczają się do żydowskiej diaspory i ich powrót do Izraela wydawał się izraelskim władzom naturalnym procesem. Uznawani za potomków króla Salomona i królowej Saby Żydzi z Etiopii byli w Afryce uznawani za obcych – nazwa fałasza oznaczała w Etiopii obcego – stosujących się do innych niż miejscowe, w tym chrześcijańskie, praktyk religijnych (<http://afryka.org/afryka/afrykanczy-uchodzczy-i-imigranci-w-izraelu-po-2005-roku,news>, 26.11.2015).

¹⁹ <http://www.jpost.com/National-News/1-in-5-Israeli-families-turned-to-social-services-in-2009>, 10.11.2015

sprawowanie opieki społecznej²⁰. Informacje te autor uzyskał podczas wywiadu z pracownikiem socjalnym, który od wielu lat pracuje na terenie Jerozolimy, pomagając w domach dziecka oraz domach opieki dla osób starszych. Ponadto są to również osobiste doświadczenia pracy autora w domu dziecka.

System prawodawstwa w odniesieniu do rodziny²¹ w Izraelu uzależniony jest od sądów religijnych²². Jest to istotne, ponieważ to one decydują o zawieraniu małżeństw, rozwodów czy przyznawaniu opieki nad dziećmi (co np. powoduje, iż w przypadku rozpadu małżeństwa muzułmańskiego pewne jest, iż dzieci przyznane zostaną ojcu, zwłaszcza zaś synowie). Zasadniczo w Izraelu nie ma oficjalnej instytucji, gdzie zawiera się małżeństwa niezależnie od religii (w Polsce miejsce takie stanowi urząd stanu cywilnego). Również małżeństwa mieszane są rzadkością. W przypadku zaś judaizmu partner zasadniczo zmuszony jest do zmiany wiary. Całe prawo rodzinne w Izraelu interpretowane jest w perspektywie religijnej. Państwo Izrael nie ingeruje w decyzje podejmowane przez poszczególne sądy, szanuje je i podkreśla odpowiedzialność za podejmowane decyzje i stwierdza, iż sądy te są częścią systemu prawa Izraela.

Przykładem tego, jak wielkie znaczenie ma religia i kultura w systemie opieki społecznej, jest np. kwestia adopcji dzieci. W świecie chrześcijańskim jest ona popularna, nie stanowi wyjątku. W świecie muzułmańskim właściwie nie istnieje. U podstaw tej sytuacji leży definicja rodziny. Na Zachodzie, myśląc o rodzinie, mamy najczęściej na uwadze najbliższych krewnych: rodzeństwo, rodziców, dziadków. Inaczej rodzinę definiują Arabowie. Bliską rodziną są dla nich kuzyni, wujkowie, ciotki, nawet z trzeciej linii. W sytuacji więc, gdy giną rodzice dziecka,

²⁰ Informacje te autor uzyskał podczas wywiadu z pracownikiem socjalnym, który od wielu lat pracuje na terenie Jerozolimy pomagając w domach dziecka oraz domach opieki dla osób starszych. Ponadto są to osobiste doświadczenia autora z pracy w jednym z jerozolimskich domów dziecka.

²¹ Sądy religijne oczywiście odpowiadają również za sprawy związane z religią.

²² System sądów cywilnych w Izraelu działa całkiem sprawnie. Rozpatrują one sprawy związane z konfliktami o nieruchomości, sprawy cywilne, dotyczące kwestii finansowych, nadużyć seksualnych. Np. były prezydent Mosze Karcaw czy były premier Ehud Olmert zostali skazani przez sądy cywilne.

rodzina ma obowiązek przejąć opiekę nad dzieckiem. Ze względu na to, iż w praktyce rodzina jest tak szeroko rozumiana, rzadko zdarza się, iż dziecko nie posiada krewnego, do którego domu trafi. Podobnie rzecz się ma w przypadku dzieci rodzin żydowskich. W konsekwencji wpływa to na to, iż definicja adopcji, czy same przepisy jej dotyczące nie są zasadniczo dookreślone ze względu na to, iż instytucja adopcji istnieje w znikomym zakresie. Jednocześnie nie oznacza to, iż domy dziecka są puste. Przykładowo znajdują się tam dzieci oddane przez rodziny, które ze względów finansowych, socjalnych warunków zamieszkania nie są w stanie podołać opiece nad dzieckiem. Również dzieci, których oboje rodzice nie żyją czy pólsieroty, których jeden rodzic ze względu na pracę zawodową nie jest w stanie samotnie sprostać opiece nad dzieckiem.

Inną kwestią jest samotne rodzicielstwo. Należy ponownie rozpatrywać je ze względu na kryterium, którym jest wiara. Muzułmańska niezamężna kobieta z dzieckiem nie istnieje oficjalnie. Chrześcijańskie kobiety samotne z dzieckiem istnieją (często na skutek rozwodów). Ich dzieci często posyłane są do chrześcijańskich szkół, które mają status prywatnych. Samotna matka czy ojciec chrześcijański może ubiegać się o pomoc społeczną ze strony państwa. Samotne rodzicielstwo wśród Żydów jest dość rozpowszechnione. Oczywiście w tym przypadku jako obywatele mają najłatwiejszy dostęp do opieki społecznej. W zasadzie każdy obywatel państwa Izrael może zwracać się o pomoc społeczną ze środków publicznych. Lecz Palestyńczycy z terytoriów okupowanych (Betlejem, Ramallah, Hebron) nie są obywatelami Izraela i nie mogą ubiegać się o pomoc społeczną. Szczególnie skomplikowana jest sytuacja obywatelstwa Arabów mieszkających w Jerozolimie. Większość z nich ma tak zwany Jerusalem ID, lecz są narodowości jordańskiej. Jakie jest tego źródło?

Otóż po wojnie w 1967 r.²³ (wojna sześciodniowa) Izrael podbił stare miasto, Jerozolimę, oraz okoliczne tereny i określił ten obszar jako

²³ W roku 1950, dwa lata po powstaniu Izraela, Zachodni Brzeg anektowała Jordania, administrację zaś w Strefie Gazy przejął Egipt. W 1967 roku po wojnie sześciodniowej Zachodni Brzeg, Wschodnia Jerozolima oraz Strefa Gazy znalazły się pod kontrolą Izraela. W 1987 roku w strefie rozpoczęło się powstanie palestyńskie, zakończone w roku 1993. W 1994 roku na mocy porozumienia palestyńsko-izraelskiego powstały Palestyńskie Władze Narodowe; obejmowało ono Zachodni Brzeg

część państwa Izrael. Jednocześnie deklaracja ta zmusiła rządzących do nadania mieszkańcom tych terenów jakiejś tożsamości, jakiegoś dowodu i jest nim właśnie Jerusaleem ID. Osoby posiadające je upoważnione są do korzystania z izraelskiej służby zdrowia oraz objęci są krajowym funduszem emerytalnym. Mogą głosować w wyborach lokalnych, lecz do Knesetu już nie. Przez to, iż aneksja z 1967 r. nie była przyjęta na arenie międzynarodowej, obecnie w Jerozolimie mamy taką sytuację, iż pacjenci w arabskich szpitalach pochodzący np. z Betlejem, Ramallah muszą pokryć całkowicie koszty leczenia. Dla dzieci w szczególności trudnej sytuacji są stowarzyszenia, fundacje np. Fundacja Shimona Peres, Caritas, organizacje pozarządowe (NGO) czy kościoły.

Jeśli chodzi o źródła, z jakich wspierane są np. arabskie szpitale, można wskazać kraje Zatoki Perskiej. Ogromne, coroczne dotacje otrzymuje największy arabski szpital Mokassed (w Jerozolimie) czy Szpital Czerwonego Półksiężycy (Jerozolima). Luterkańska Światowa Federacja oraz ONZ finansowo wspierają inny wielki szpital w Jerozolimie – Augusta Victoria. Sprzęt zaś w pewnym zakresie fundowany jest przez wspomniane kraje Zatoki Perskiej oraz Europę. Kościół katolicki wspiera wraz z europejskimi organizacjami pozarządowymi kościół św. Józefa. Duże żydowskie szpitale – Hadassah i Share Zedek posiadają, poza żydowskimi, również arabskich pacjentów. Pochodzą oni głównie ze wschodniej Jerozolimy z jerozolimskim ID, którzy objęci są izraelskim ubezpieczeniem zdrowotnym. Jednym z najbardziej otwartych szpitali na pomoc potrzebującym jest Hadassah. Leczy on nawet dzieci z Zachodniego Brzegu Jordanu, a koszty częściowo pokrywane są przez różne fundacje.

Warto zaznaczyć, iż w żydowskim szpitalu możemy spotkać arabskich pacjentów, lecz w arabskim nie spotkamy Żyda. Związane jest to nie tylko z tym, iż świadczona tam opieka jest na niskim poziomie, poziom higieny często niski, lecz również z tym, iż nie ma tam koszernej kuchni. Codziennosc pracy społecznej w Izraelu wskazuje, iż najpo-

oraz Strefę Gazy. Tereny te podzielono na 3 strefy: strefa A, obejmująca większe miasta Zachodniego Brzegu oraz Strefę Gazy; strefę B, osiedla arabskie objęte militarną kontrolą Izraela; strefę C, osiedla izraelskie pod całkowitą jego kontrolą oraz miejsca o znaczeniu strategicznym (np. Dolina Jordanu).

ważniejszym problemem i troską osób zajmujących się pomocą są jednostki nieposiadające odpowiednich dokumentów, niezarejestrowane, przebywające nielegalnie w kraju. Wśród nich są dorośli podejmujący nielegalne prace, by utrzymać rodziny, matki samotnie wychowujące dzieci czy wreszcie dzieci z nieprawego łoża, które zostały porzucone w dniu urodzenia, bez tożsamości, imienia. Bywają również sytuacje, iż przynoszone były do ośrodków dzieci, których nie była znana data urodzenia. Takie dzieci są przedmiotem szczególnej troski i walki pracowników socjalnych o nadanie im, również formalnej tożsamości, na mocy której będą im przysługiwać jakiegokolwiek prawa w państwie.

Warto wspomnieć, iż finansowanie domów dziecka odbywa się często ze środków prywatnych, sponsorów. Placówki nie są budowane głównie przez państwo, kościoły czy fundacje kościelne. Wielką troską osób prowadzących takie domy jest przyszłość podopiecznych. Zaznacza się, iż dużo łatwiejszą sytuację mają dzieci płci męskiej. Chłopcy po opuszczeniu domu dziecka mają spore szanse na znalezienie pracy i usamodzielnienie. Sytuacja samotnej młodej kobiety jest dość trudna. Warto zaznaczyć, iż na terenie Bliskiego Wschodu, Izraela ciągle bardzo ważnym czynnikiem doboru małżonka jest rodzina, z której się pochodzi. W tym kontekście młoda kobieta, której rodzina nie jest znana z dużym prawdopodobieństwem, będzie miała problemy w znalezieniu dobrego małżonka. Innym ważnym czynnikiem, który może ułatwić lub utrudnić znalezienie małżonka, jest stan zdrowia. Stąd przykłada się dużo uwagi w placówkach opieki do troski o zdrowie dziewcząt. W jednej z rozmów dyrektorka domu dziecka zaznaczyła, iż nadzieją i szansą dla dziewcząt jest edukacja i wyjazd na studia do Europy. Dlatego też w domach dziecka, szczególnie prowadzonych przez chrześcijańskie wspólnoty, ogromny nacisk kładzie się na edukację.

Zakończenie

System opieki społecznej w Izraelu podlega dynamicznym zmianom. Należy pamiętać, że Izrael jako państwo formalnie istnieje niespełna siedemdziesiąt lat. Jest więc młodym państwem, gdzie domi-

nującą religią jest judaizm. *Deklaracja Niepodległości* określa państwo jako demokratyczne i żydowskie. Problematyczne jest, jak zostało wspomniane, odniesienie tego stwierdzenia do faktu, iż teren państwa zamieszkują liczne grupy arabsów i chrześcijan. Można zapytać, czy owe demokratyczne prawa i obowiązki odnoszą się wówczas tylko do przedstawicieli narodu żydowskiego? Praktyka wskazuje, iż w niektórych sytuacjach właśnie tak jest. Dyskryminacja, brak równouprawnienia w stosunku do ludności nieżydowskiej ma miejsce w wielu przestrzeniach życia, w tym prawa do równej opieki społecznej. Ministerstwo Opieki Społecznej i Spraw Socjalnych jest jednostką, która formalnie ma zapewnić równy dostęp do opieki społecznej wszystkim mieszkańcom Izraela. Niestety tak nie jest. Jak zostało wspomniane, większymi prawami do opieki i pomocy ze strony państwa cieszą się mieszkańcy będący Żydami. Troska ta sięga nawet dalej, ponieważ duża pomoc socjalna, wsparcie materialne i prawne przysługuje każdemu Żydowi, który postanowi wrócić do „ziemi obiecanej”. Prawa takiego nie ma nie-Żyd, który chciałby wrócić do ziemi ojców. Wręcz przeciwnie, dążenia te będą utrudnione, ponieważ polityka państwa zmierza do ograniczania ludności nieżydowskiej celem stworzenia państwa żydowskiego. Często teoretyczne założenia opieki społecznej w Izraelu w praktyce nie są respektowane. Szereg rodzin, dzieci ze względu na niebycie Żydem, nieposiadanie obywatelstwa nie jest objęta jakimkolwiek ubezpieczeniem. W świetle prawa nie istnieją. W tej sytuacji można liczyć jedynie na pomoc instytucji charytatywnych lub prywatną opiekę, na którą w większości ich nie stać. Oczywiście funkcjonuje pomoc społeczna, ale zakres tej pomocy jest zróżnicowany, a świadczone usługi nie zawsze zaspokajają potrzeb mieszkańców. Problemów, z jakimi można się spotkać w Izraelu, nie da się ująć w postaci zbioru zamkniętego. Jako wolontariusz działań opiekuńczych w Izraelu i Autonomii Palestyńskiej mogę stwierdzić, że potrzeby działań opiekuńczych i pomocowych są tam duże. Często jest to troska o dorosłych i dzieci, osób bez praw i formalnej tożsamości. Jest to praca z formalnie nieistniejącymi podmiotami. Jednak dzięki pomocy ludzi dobrego serca, licznych instytucji kościelnych i wspólnot istniejących i działających w tamtym rejonie, wielu dorosłych oraz młodzież zmarginalizowana, a także biedne i często głodne dzieci mają szansę na lepsze i godniejsze życie.

Bibliografia

- Szahak I., *Żydowskie dzieje i religia. Żydzi i goje. XXX wieków historii*, Warszawa-Chicago 1997.
- Vidala G., *Słowo wstępne*, w: *Żydowskie dzieje i religia. Żydzi i goje. XXX wieków historii*, I. Szahak, Warszawa-Chicago 1997, s. 6.
- Woronzak J. (red.), *Żydzi i judaizm*, Wrocław 1994.

Netografia

- <http://izraelczyk.pl/index.php/travel/israel/guide/about-israel/israel-society/258-1143>, 22.11.2015
- <http://medicine.jrank.org/pages/939/Israel-Social-services.html>, 10.09.2105
- <http://www.mfa.gov.il/mfa/aboutisrael/health/pages/health-%20social%20services.aspx>, 15.06.2015
- <http://medicine.jrank.org/pages/939/Israel-Social-services.html>, 10.09.2015
- <http://www.molsa.gov.il/Units/Wings/AgSherutim/Pages/AgSherutim.aspx>, 10.06.2015
- <http://www.jpost.com/National-News/Almost-one-in-five-children-in-Israel-registered-with-social-services-332332>, 9.06.2015
- <http://afryka.org/afryka/afrykanscy-uchodzcy-i-imigranci-w-izraelu-po-2005-roku,news>, 26.11.2015
- <http://www.jpost.com/National-News/1-in-5-Israeli-families-turned-to-social-services-in-2009>, 10.11.2015
- <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/izrael-1.html>, 26.11.2015
- <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/izrael-1.html>, 26.11.2015
- <http://izrael.org.il/fotoreportae/4454>, 26.11.2015

Streszczenie

W Izraelu polityka społeczna realizowana jest przez państwo oraz instytucje pozarządowe. Opieka zdrowotna leży w kompetencjach Histadrutu, a zabezpieczeniem socjalnym zajmuje się Ministerstwo Spraw Socjalnych. Według prawa, zapisu w *Deklaracji Niepodległości* Izraela, wszyscy obywatele państwa są równi. Stąd mają równy dostęp do opieki społecznej. Głównym dokumentem jest ustawa z 1958 r. o opiece społecznej. Orientacją dominu-

jąca, która kieruje polityką państwa w zakresie zdrowia i opieki społecznej, jest zaspakajanie potrzeb osób słabych, niepełnosprawnych, starszych w taki sposób, by dalsze życie mogli spędzać we własnych domach i społecznościach. Wspomniana *Deklaracja Niepodległości* określa państwo Izrael jako demokratyczne i żydowskie. Jednocześnie zamieszkuje je liczne grupy arabsów i chrześcijan. W praktyce oznacza to, iż często nie mogą liczyć na pomoc z ramienia państwa z tytułu nie posiadania statusu – Żyd. W tej sytuacji mogą liczyć jedynie na pomoc instytucji charytatywnych lub prywatną opiekę, na którą w większości ich nie stać. Oczywiście funkcjonuje pomoc społeczna, ale zakres tej pomocy jest jednak zróżnicowany, a świadczone usługi nie zawsze zaspokajają potrzeby mieszkańców.

Słowa klucze: Izrael, opieka społeczna, Histadrut (Powszechna Federacja Pracowników w Ziemi Izraela), Ministerstwo Spraw Socjalnych, Żyd, Arab, chrześcijanin

Social welfare in Israel in the context of contemporary conditioning

Summary

In Israel social policy is organized by the country and non-governmental institutions. Health care is regulated by the Histadrut and social care is organized by the Ministry of social affairs. According to the law all citizens of the country are equal and have equal access to health and social care. Main document is the Social care act of 1958. The main direction of country policy in the field of health and social care is to provide sick people, disabled, handicapped elderly needs in a way to enable them to spend their lives in town houses and communities. The Israeli Declaration of Independence defines Israel as a democratic and Jewish state. In parallel there is a major minority of about 20 % of the population consisting of Muslim Arabs and about 1,5% of Christian Arabs. In practice it means, that they can ask for help from state authorities, but to limited options. In this case these people can apply for help from charity institutions like the churches or private care depending on donations. Of course social care works in Israel, but the range of help varies and the indicated services do not always fulfill the citizen's needs.

Key words: Israel, social care, Histadrut (General Federation of Labor/General Organisation of Workers in the Land of Israel), Ministry of Social Affairs, Jew, Arab, Christian

Przedsięwzięcia opiekuńczo-wychowawcze wobec i z udziałem seniorów na przykładzie Polski i Niemiec

Wstęp

Ludność Unii Europejskiej starzeje się szybko. Na początku 2013 r. odnotowano 18,2% obywateli powyżej 65. r.ż., a do 2050 r. liczba ich wzrośnie do 28,1%¹. Ta zmiana demograficzna jest konsekwencją osiągnięć europejskich społeczeństw: zmniejszenia śmiertelności i wzrostu średniej długości życia. Zmieniająca się Europa wyznacza też nowe wyzwania: dla rynku pracy, systemów ochrony zdrowia, dla standardów życia po przejściu na emeryturę².

Wyjaśnienie pojęć kluczowych dla prowadzonych rozważań

Każdy człowiek w różnych sytuacjach na przestrzeni swego życia wymaga wsparcia i opieki, podlega procesowi całościowego wychowania. Osoba starsza, ze względu na zmiany fizjologiczne organizmu, potrzebuje zróżnicowanej pomocy w realizacji swych potrzeb biologicznych, psychicznych, społecznych i duchowych, czyli opieki. Podlega celowemu oddziaływaniu, wspomaganemu swego rozwoju,

MAŁGORZATA SZADŁOWSKA – mgr, doktorantka w Katedrze Filozofii Wychowania, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_statistics_at_regional_level [6.10.2015]

² www.active-ageing-2012.eu [6.10.2015]

uczestniczy w procesie wychowania³. Opieka integralnie wiąże się z wychowaniem.

„Opieka stwarza niezbędne warunki dla akcji wychowawczej, a wychowanie z kolei dostarcza opiece metod służących aktywizacji i usamodzielnianiu jednostek-podopiecznych. Związek pierwszy dokonuje się przez warunkowanie funkcjonowania jednej dziedziny (tj. wychowania) określoną działalnością drugiej dziedziny (tj. opieką). Związek drugi urzeczywistnia się przez wykorzystywanie przez jedną dziedzinę instrumentów działania właściwych dziedzinie drugiej: to jest instrumentów wychowania przez opiekę”⁴.

Przedsięwzięcia o charakterze opiekuńczo-wychowawczym mogą być skierowane ku osobie starszej, czyli seniorowi. Władysław Kopański wywodzi pojęcie *senior*, czyli ‘starszy’ z języka łacińskiego jako stopień wyższy od *senes*, czyli ‘stary’⁵. Tenże senior może być też sprawcą działań opiekuńczo-wychowawczych. Wówczas także doświadcza ich konsekwencji, sam podlega ich wpływowi. W każdej z tych sytuacji istotna jest jakość relacji międzyludzkich. Przedsięwzięcia opiekuńczo-wychowawcze wobec i z udziałem seniorów spełnią swą zakładaną konstruktywną rolę, jeśli będą oparte na wzajemnej życzliwości i zaufaniu. Osoba w bezpiecznym otoczeniu nie odczuwa zagrożenia, jest zrównoważona emocjonalnie, wykazuje realistyczne aspiracje, docenia swą wartość⁶. Prawidłowe relacje międzyludzkie ułatwiają sprawną komunikację, utrwalają satysfakcjonujące normy współżycia i współpracy. Ze względu na osiągnąony wiek można podzielić osoby starsze na kilka grup wiekowych. *Słownik gerontologii społecznej*⁷ podaje takie ich przedziały: wiek przedstarczy (45-59 r.ż.), wiek starzenia się (60-74 r.ż.), wiek starczy (75-89 r.ż.), długowieczność (90 lat i powyżej). Ta klasyfikacja wynika z dynamiki samego życia (gr. *bios*, łac. *vita v. biosis v. anima*, ang. *life*, niem. *das Leben*), które przebiega w dwóch

³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 8, 19.

⁴ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 2, Olsztyn 2006, s. 90.

⁵ W. Kopański, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2003, s. 453.

⁶ Z. Zaborowski (red.), *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu. Badania empiryczne*, Warszawa 1976, s. 5.

⁷ A. Zych, *Słownik gerontologii społecznej*, Warszawa 2001, s. 202.

podstawowych okresach – rozwoju (wzrastanie, dojrzewanie, osiągnięcie potencjalnej biologicznej sprawności organizmu) oraz pogarszania się homeodynamiki, czyli stałości środowiska wewnętrznego organizmu. Ten drugi etap życia to okres starzenia się (łac. *senescentia*, ang. *senescence*, niem. *altern*), podczas którego stopniowemu ograniczeniu podlegają funkcje organizmu, następuje rozwój chorób, a jego kres wyznacza śmierć⁸. Obecne badania nad procesem starzenia się, głównie geriopsychiatrów i neuro-psychofarmakologów, skupione są nie tylko na dociekaniu przyczyn chorób (patogeneza), ale też na analizie przyczyn zdrowia (salutogeneza). Ich wyniki uzasadniają posługiwanie się terminami: zdrowe, zwykłe i chorobowe starzenie się.

Fizjologiczny tor zdrowego starzenia się stanowią następujące procesy:

- „postępujące zmiany morfologiczno-biochemiczne w zakresie komórek (np. gromadzenie lipofuscyny – »pigmentu starości«), tkanek (np. zwiększenie liczby wiązań krzyżowych włókien macierzy śródmiąższowej) i w składzie ciała (np. zwiększenie ilości tkanki tłuszczowej, a zmniejszenie masy beztłuszczowej) oraz w płynach ustroju (np. glikemia, lipemia);
- zmniejszanie się rezerw narządowych (np. zmysłowych – słuch, wzrok, równowaga; oddechowych – FVC (nasilona pojemność życiowa), FEV (nasilona objętość pierwszosekundowa), MBC (maksymalna pojemność oddechowa); krążeniowych – SV (objętość wyrzutowa serca), CO (pojemność minutowa serca), HR max (tętno maksymalne); nerkowych – GFR (wielkość filtracji kłębuszkowej); dokrewnych – m.in. upośledzenie wydzielania insuliny i hormonów jelitowych oraz tzw. pauzowanie innych osi hormonalnych: somatopauza, adrenopauza, andropauza, menopauza);
- zmniejszanie się możliwości adaptacji organizmu do rozmaitych obciążeń fizycznych, biologicznych (np. zakażenie, uraz) i psychosocjalnych (m.in. z powodu gorszej lokomocji/utrzymania równowagi ciała, sprawności intelektualnej, depresji) oraz

⁸ K. Duda, *Proces starzenia się*, w: *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*, A. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądź (red. nauk.), Warszawa 2013, s. 1-2.

zachowania homeostazy (np. energetycznej, termoregulacyjnej, wodno-elektrolitowej)”⁹.

Mają one charakter obligatoryjny, odnoszą się do wszystkich osób starzejących się. Seniorzy, doświadczający jedynie tych procesów fizjologicznych, nie chorują przewlekłe i umierają tzw. śmiercią naturalną. Zwykłe starzenie się obejmuje ponadto pojawienie się chorób po 65. roku życia, których senior nie doświadcział wcześniej, „(np. choroby sercowo-naczyniowe, nowotworowe, epizody mózgowo, zaburzenia endokrynologiczne, chroniczne choroby płuc)”¹⁰. Chorobowe starzenie objawia się poprzez zmniejszenie aktywności neuro-mięśniowej i reaktywności sercowo-naczyniowej oraz dokrewnej, postępujące ograniczenie wyższych czynności nerwowych, upośledzenie funkcji zwieraczy, niekorzystne skutki przewlekłej terapii wielolekowej¹¹. Większość populacji doświadczają zdrowego i zwykłego procesu starzenia i cieszą się urokami życia. Bywa jednak, iż osoba starsza traci poczucie niezależności i samowystarczalności z powodu uzależnień:

- fizycznych, gdy nie może samodzielnie wykonywać określonych codziennych czynności;
- psychologicznych, gdy zaprzestaje prawidłowego reagowania w procesach myślenia, wydawania opinii i podejmowania decyzji;
- społeczno-ekonomicznych, gdy zostaje pozbawiona umiejętności samodzielnego zadbania o dom, właściwego odżywiania, korzystania z opieki zdrowotnej i ma poczucie społecznej izolacji i upośledzenia.

Stopień uzależnienia wyznacza zdolność osoby starszej do realizacji podstawowych czynności, jak: kąpiel, ubieranie się czy poruszanie po domu. Ma on też wpływ na swoistą kategoryzację seniorów:

- w pełni uzależnionych od otoczenia,
- częściowo zależnych od innych,
- samowystarczalnych¹².

⁹ Tamże, s. 4.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 6.

¹² *Encyklopedia zdrowia. Dojrzałość*, przekł. P. Głuchowska, Warszawa 2007, s. 253-254.

Do pierwszej grupy należą osoby, które nie są w stanie wychodzić z domu¹³. Często doświadczają samotności, nudy, braku pozytywnych perspektyw na przyszłość. Dotykają ich stany psychiczne sprzyjające zmianom otępiennym mózgu. Mają mało ruchu, zmniejsza się więc siła ich mięśni. Jeśli doskwiera im samotność, popadają w depresję, zamykają się w sobie. Dlatego ważne jest, aby jak najdłużej samodzielnie wykonywali czynności, np. korzystanie z toalety. Należy odkładać moment, gdy niezbędne będą pampersy. Trzeba też zapewnić bodźce dla mózgu. Do drugiej grupy należą osoby, które mają trudności z wychodzeniem z domu. Problemy mogą być spowodowane schorzeniami układu ruchowego, neurologicznymi lub zaburzeniami widzenia. Starszy człowiek obawia się upadku, ruchu w mieście, zatłoczonych chodników, potrażeń, wysokich progów, stromych schodów etc. i to powstrzymuje go przed wyjściem z domu. Trzecia grupa to seniorzy samowystarczalni, którzy samodzielnie funkcjonują w swych środowiskach.

Sposób ujęcia analizowanej kwestii

Przedsięwzięcia o charakterze opiekuńczo-wychowawczym wobec i z udziałem seniorów na terenie Niemiec i Polski można prezentować z różnych punktów widzenia. Jednym z nich jest perspektywa nazywana układem styczności społecznych, o której pisały m.in. reprezentantki socjologii i pedagogiki – Antonina Kłoskowska¹⁴ i Romana Miller¹⁵. Stanowią ją trzy układy kultury, co prezentuje poniższa tabela:

Układy kultury	Sposób i miejsce zaistnienia styczności społecznych	Rodzaj kontaktu
– pierwszy	Kontakty personalne natury prywatnej pomiędzy członkami rodziny, sąsiadami, bliższymi lub dalszymi znajomymi	Bezpośredni, nieformalny

¹³ J. Watoła, *Moja mama (mój tata) się starzeje*, w: „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 221, s. 5.

¹⁴ A. Kłoskowska, *Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna*, Warszawa 1972.

¹⁵ R. Miller, *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*, Warszawa 1981.

– drugi	Instytucje lokalne zaspokajające potrzeby społeczności na danym terenie, będące fragmentem sieci o globalnym zakresie. Są z zewnątrz inspirowane, periodycznie zasilane i kontrolowane	Bezpośredni, formalny
– trzeci	Przekaz płynący do społeczności poprzez środki masowego komunikowania	Pośredni, formalny

Opracowanie własne tabeli na podstawie: A. Kłoskowska, *Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna*, Warszawa 1972, oraz R. Miller, *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*, Warszawa 1981.

W tej pracy przyjmuje taką właśnie optykę analizowania kwestii opiekuńczo-wychowawczych wobec i z udziałem seniorów, ponieważ ujmuje ona w ścisłym i hierarchicznym związku relacje między ludźmi starszymi i ich bliższym oraz dalszym otoczeniem. Perspektywa układu styczności społecznych wskazuje też na możliwość wielostopniowego korzystania ze wsparcia o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, niezbędnego w życiu seniorów w Polsce i w Niemczech.

Zakres opieki i wychowania seniorów w Polsce i w Niemczech w perspektywie pierwszego układu kultury

W orbicie pierwszego układu kultury znajduje się senior oraz jego rodzina, sąsiedzi, bliżsi i dalsi znajomi. Niektóre starsze osoby mają szeroki zakres relacji międzyludzkich, inne – dość wąski. Zależy to od ich stanu zdrowia, a także od usposobienia i dotychczasowego trybu życia. Świadczą o tym następujące przykłady:

Pani Helga, lat 72. Do ubiegłego roku wiodła normalne życie rodzinne i zawodowe. Nieszczęśliwy wypadek rowerowy spowodował uszkodzenie kręgosłupa, co skutkowało paralizem ciała. Samodzielnie pani Helga nie wykona żadnego ruchu całym ciałem. Dzień spędza w wózku inwalidzkim. Wypoczynek popołudniowy i nocny w łóżku jest możliwy dzięki urządzeniu do przemieszczania osoby bezwładnej. W wyniku rehabilitacji ma nieco usprawniony palec wskazujący prawej ręki i z pomocą specjalnych nakładek może utrzymać łyżkę oraz

widelec i sama spożywać rozdrobniony pokarm. Nie wymaga karmienia przez drugą osobę. Utrzymuje też sztyft, za pomocą którego dotyka ekranu tabletu i tym samym czyta gazety, pisze maile, ponieważ mózg nie uległ uszkodzeniu i została zachowana sprawność psychiczna. Pani Helga planuje każdy dzień i uwzględnia w nim także kontakty towarzyskie. Dwa lub trzy razy w ciągu tygodnia wieczorem opuszcza dom i pod opieką męża udaje się do restauracji na spotkanie z przyjaciółmi. Uczestniczy też w rautach, grillach. W każdy wtorek organizuje swoiste konwersatorium języka francuskiego. Przychodzą koleżanki pani Helgi jeszcze z okresu szkoły średniej. Wszystkie są pasjonatkami francuskiego. Prenumerują gazety i czasopisma w tym języku, czytają w domu, a podczas spotkań wymieniają opinie. Poza tym w domu panią Helgę odwiedza codziennie jej syn, a od czasu do czasu dwie córki z wnukami. Prawie codziennie przybywa też jakaś znajoma albo kilka osób. Przy kawie i ciastku wiodą dysputy na różne tematy, dobrze się razem bawią.

Pan Herbert, lat 90. Mieszka wspólnie z jedynym synem i jego rodziną w dużym domu, ale zajmuje oddzielne pomieszczenia. Syn odwiedza go codziennie i dba też o jego zaopatrzenie we wszelkie potrzebne produkty. Synowa i dwoje dorosłych już wnuków przychodzą rzadko. Co drugi dzień odwiedza go sąsiadka, przyjaciółka zmarłej przed trzydziestu laty jego żony. Konwersują przy kawie i ciastku na różne tematy, a głównie o bieżących okolicznych wydarzeniach. W każdą niedzielę odwiedza pana Herberta jego wieloletnia przyjaciółka. Zawsze przynosi jakiś własnoręcznie zrobiony smakołyk do kawy. Dość często przybywają różni znajomi z przeszłości pana Herberta, w większości nieproszeni, ale serdecznie przyjmowani. Ich wizyty nie trwają zbyt długo. Dłużej przebiega gościna znajomych zaproszonych, np. dwóch kolegów od rozgrywek tenisowych, wielkiego hobby pana Herberta. Obecnie spędza on dzień głównie w domu, w wózku inwalidzkim, choć może chodzić. W każdy poniedziałek jest wyprowadzany przez syna do należącej do rodziny restauracji, gdzie odbywa się dwugodzinne spotkanie w gronie ok. 10 osób, znajomych z przeszłości starszego pana.

Pan Wiesław, lat 80. Chory na demencję, ale bardzo sprawny fizycznie. Lubi śpiewać i tańczyć, co czyni podczas odwiedzin głównie czterech córek. Najmłodsza z nich sprawuje nad nim szczególną pie-

czę. Dba o poprawne funkcjonowanie jego mieszkania, troszczy się o jego zdrowie, podczas tzw. dyżurów przy tacie jest z nim cały weekendowy dzień. W ciągu tygodnia pan Wiesław przebywa w specjalnym ośrodku dla osób z demencją, wieczory spędza przy telewizorze. Lubi spacerować z osobą towarzyszącą, ale nie rozpoznaje sąsiadów. Od dwóch lat zamieszkuje z nim nastoletni krewny, uczeń lubelskiej szkoły średniej. Młody człowiek ma bardzo dobre relacje z panem Wiesławem. Pomaga mu też w codziennych czynnościach.

Przedstawione powyżej sytuacje życiowe dotyczą osób całkowicie lub częściowo zależnych od otoczenia, dla których ich dom lub mieszkanie stanowi miejsce stałego pobytu, a rodzina sprawuje nad nimi podstawową pieczę. Raport z badania „Opiekunowie rodzinni osób starszych – problemy, potrzeby, wyzwania dla polityki społecznej”¹⁶, przeprowadzonego przez Małopolskie Obserwatorium Polityki Społecznej w Krakowie (zakończony w 2015 r.), wskazuje m.in. na następujące motywy podejmowania działań opiekuńczych przez członków rodziny wobec seniorów:

- dawanie wzoru własnym dzieciom i wnukom; są przeświadczeni, iż w ten sposób uczą młodsze pokolenia szacunku dla seniorów i dają przykład postawy wobec osób potrzebujących opieki; daje im to też poczucie bezpieczeństwa, że gdy sami będą potrzebowali pomocy od swych młodszych krewnych, otrzymają ją;
- poczucie bycia potrzebnym; chorymi seniorami opiekują się najczęściej ich dobrze funkcjonujący małżonkowie lub niepracujące dzieci; sprawowanie opieki nad niesamodzielnym krewnym nadaje nowy, szlachetny i satysfakcjonujący sens ich życiu;
- spełnianie obowiązku wobec rodziców lub krewnych, spłacanie „długu” wdzięczności za wychowanie i opiekę w okresie dzieciństwa i młodości;
- względy religijne; spełnianie dobrego uczynku, zyskanie łaski Bożej. Wiara w Boga dodaje otuchy w trudnych chwilach i motywuje do dalszej opieki nad chorymi¹⁷.

¹⁶ www.politykaspoleczna.obserwatoria.malopolska.pl/files/common/wyniki-badan-raporty/ROPSk [5.11.2015]

¹⁷ Tamże, s. 57-58.

Badania SHARE (Survey of Health Ageing and Retirement in Europe) informują, iż 59% respondentów w Polsce, a 25% w Niemczech uważa, że to dorosłe dzieci powinny głównie zajmować się chorym i starszym rodzicem¹⁸. Dwukrotnie więcej przeświadczonych o tym Polaków może wskazywać, iż w naszym kraju o takiej postawie decyduje tradycja oraz respektowane wartości, znajdujących swe uzasadnienie także w nauce Kościoła katolickiego o zasadach należytego traktowania bliskich, kochania ojca i matki¹⁹.

Seniorzy samowystarczalni to tacy, którzy zachowali samodzielność w wykonywaniu czynności życiowych i jest ich najwięcej w tej grupie społecznej. Wielkie znaczenie ma dla nich rodzina. „Wielu ludzi starszych może prowadzić samodzielne życie i zachować niezależność tylko dzięki temu, że rodzina dopełnia ich siły i środki oraz niesie pomoc w chorobie i potrzebie”²⁰. W badaniach CBOS przeprowadzonych w 1997 r., a dotyczących wartości i celów uznawanych przez dorosłych Polaków, najwięcej wskazań miało: udane życie rodzinne dzieci (84,0%), spokojne życie bez kłopotów i konfliktów (67,0%) oraz miłość i przyjaźń (61,0%)²¹. Realizować je można głównie w najbliższym otoczeniu, które stanowią członkowie rodziny, sąsiedzi, bliźsi lub dalsi znajomi. Dziadkowie pomagają w opiece nad wnukami²², wspierają chorych sąsiadów²³.

¹⁸ *Health and long-term care in the European Union* (Special Eurobarometer 283/Wave 67.3.) http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_283_en.pdf, s.68 [5.11.2015].

¹⁹ E. Bojanowska, *Opieka nad ludźmi starszymi*, w: *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, P. Szukalski (red.), Warszawa 2009, s. 207-230.

²⁰ J. Piotrowski, *Rola rodziny w życiu ludzi starszych*, w: *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*, tenże (red.), Warszawa 1973, s. 206.

²¹ E. Trafiałek, *Człowiek starszy w Polsce w latach 1994-1997. W świetle analiz statystycznych i sondaży społecznych*, Katowice 1998, s. 67.

²² Ch. Rinkl, *Auf Augenhöhe mit seinen Enkeln*, „Koelnische Rundschau” 2015, nr 192, s. 19.

²³ A. Kuczyńska, O. Wolf, *Pomaganie – ale rozkosz!*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 175, s. 26-27.

Działania opiekuńczo-wychowawcze wobec i z udziałem seniorów w optyce drugiego układu kultury

Drugi układ kultury stanowią instytucje lokalne przynależne do tzw. ponadlokalnej organizacji życia. Dla seniorów całkowicie lub częściowo uzależnionych od otoczenia są to: ośrodki zdrowia znajdujące się w ich miejscu zamieszkania i finansowane przez ubezpieczyciela lub z funduszy prywatnych, domy pomocy społecznej (DPS), domy dziennego pobytu i miejsca np. spotkań cotygodniowych dla chorych z demencją lub Alzheimerem. Wobec ludzi starszych częściowo lub całkowicie niesamodzielnych należy kierować się zasadą, aby usprawniać każdą zanikającą funkcję ciała. Pomocni w tym mogą być geriatra i rehabilitant. W Polsce Narodowy Fundusz Zdrowia refunduje małą liczbę domowych wizyt fizjoterapeutów. Niewielu emerytów stać na płatne tego typu zabiegi. W Niemczech każdy potrzebujący ich senior otrzymuje je w należyтым zakresie w ramach swego ubezpieczenia. Emeryt w tym kraju ma też wyższe niż w Polsce świadczenie i może opłacić domowe zajęcia np. z psychologiem. Jeśli osoba starsza i chora wymaga całodziennej opieki, zajmuje się nią przede wszystkim rodzina. Narodowy Fundusz Zdrowia w Polsce refunduje pomoc pielęgniarki opieki długoterminowej (przychodzi codziennie) lub środowiskowej (przychodzi raz na kilka dni). W takiej sytuacji rodziny niemieckie powszechnie korzystają z pomocy opiekunek przyjeżdżających najczęściej z Polski²⁴, Bułgarii czy Czech. Szczególne zabiegi pielęgnacyjne świadczą też prywatne lub kościelne ośrodki opiekuńcze, zwane Pflagedienst, np. Caritas, diakonie. Świadczenia te są płatne, ale poszczególne Landy rekompensują je niemieckim seniorom w zależności od stopnia przyznanej grupy inwalidzkiej. Jako przykład niech posłuży prawo Landu Sachsem-Anhalt, według którego każda osoba wymagająca pomocy w codziennym życiu może pomniejszyć o 20% rocznie swe zobowiązania wobec fiskusa²⁵. Dobrze jest uczynić te problemy przedmiotem rozmów, podczas których wyznacza się seniorowi cel i pomaga w jego osiągnięciu. Ukierunkowane

²⁴ A. Tyszecka, *Brakujące córki*, „Wysokie Obcasy” 2014, nr 2 (761), s. 31-34.

²⁵ S. Ketterer, *Pflegekosten absetzen*, „Koelnische Rundschau” 2015, nr 176, s. 11.

działanie może stanowić choćby wyjście przed dom, aby doświadczyć ruchu i świeżego powietrza, a także rozmowy z sąsiadami. Podczas takiego spaceru należy towarzyszyć starszej osobie, aby oswoiła lęk przed wyjściem z domu. W ustalaniu celów możliwych do osiągnięcia pomoc może rehabilitant, który też nauczy technik bezpiecznego podnoszenia się po upadku, ale też odpowiednich ćwiczeń gimnastycznych do wykonywania w domu, aby utrzymywać odpowiednią kondycję ciała. W trakcie sprawowania opieki nad osobami starszymi wielce użytecznym są modele pielęgnowania. Jako przykład niech posłuży model aktywności życiowych opracowany przez Nancy Roper, Winfried Logan i Alison Tierney w 1980 r. i stosowany także w Polsce²⁶. Według tego modelu człowiek angażuje się w dwanaście podstawowych czynności życiowych, a chory niektórych nie może skutecznie wykonywać. Oto czynności wymienione w powyższym modelu:

1. Utrzymanie bezpieczeństwa – dotyczy czynności poszukiwawczych i zapobiegawczych oraz bezpiecznego wykonywania czynności życiowych.
2. Komunikowanie się – sposób, w jaki pacjent zwykle porozumiewa się i wchodzi w interakcje z otoczeniem.
3. Oddychanie – jak funkcjonuje układ oddechowy pacjenta.
4. Jedzenie i picie – ta czynność uwzględnia też kulturowe zwyczaje związane ze spożywaniem posiłków, upodobania osoby i ocenę stanu jego odżywienia.
5. Wydalanie – odnosi się do sprawności zwieraczy i funkcji wydalania moczu i stolca.
6. Higiena osobista i ubieranie się – to nawyki osoby oraz świadczące o nich: stan skóry, paznokci i włosów.
7. Kontrolowanie temperatury ciała – to jej pomiar oraz czynności pacjenta w celu ogrzania się lub oziębienia.
8. Ruch – stopień aktywności i mobilności osoby; zapisywane są codziennie wykonywane czynności.

²⁶ D. Talarska, *Zastosowanie modeli pielęgnowania w opiece nad pacjentem w wieku podeszłym*, w: *Geriatrya i pielęgniarstwo geriatryczne. Podręcznik dla studiów medycznych*, K. Wieczorkowska-Tobis, D. Talarska (red. nauk.), Warszawa 2010, s. 65.

9. Praca i zabawa – istotny jest rodzaj obecnej lub byłej pracy oraz sposób, w jaki osoba wypoczywa.
10. Wyrażanie swej seksualności – czy pacjent jest zainteresowany tą sferą życia.
11. Sen – nawyki osoby także przed wypoczynkiem nocnym.
12. Umieranie – odczucia i poglądy związane ze śmiercią²⁷.

Cele opieki pielęgniarstwiej wiążą się z wymienionymi aktywnościami życiowymi. Są to:

- „Osiągnięcie, zachowanie lub przywrócenie maksymalnej samodzielności u pacjenta w wykonywaniu aktywności życiowych lub nauczenie go radzenia sobie z zależnością, której nie może uniknąć.
- Umożliwienie pacjentowi samodzielnego podejmowania czynności zapobiegawczych w celu uniknięcia choroby.
- Nauczenie pacjenta metod poprawiania komfortu w celu odzyskania zdrowia, a w efekcie końcowym także samodzielności.
- Zastosowanie zaleconej przez lekarza terapii, prowadzącej do przezwyciężenia choroby, a w efekcie końcowym uzyskania samodzielności²⁸.

Zastosowanie tego modelu wymaga od pielęgniarki: ocenę stanu pacjenta, rozpoznanie problemów pielęgnacyjnych, planowanie działań, działanie i ocenę wyników. Choroby starszego wieku jak demencja czy choroba Alzheimera powodują przeobrażenie osobowości seniora. W Polsce i w Niemczech jest dużo stowarzyszeń skupiających głównie członków rodziny osób chorych, które wymieniają się doświadczeniami z zakresu opieki nad seniorami i organizują różne formy terapii. Chorzy uczestniczą w różnych zajęciach najczęściej raz w tygodniu²⁹. Domy dziennego pobytu oferują ośmiogodzinną pomoc rehabilitacyjną i medyczną, sale przeznaczone do odpoczynku, zajęcia rekreacyjno-kulturalne. Niedawno ogłoszony na lata 2015-2020 program rządowy Senior – WIGOR zakłada powstanie wielu takich

²⁷ Tamże, s. 66-67.

²⁸ Tamże, s. 68.

²⁹ M. Windrath, *Lachen als Therapie gegen das Vergessen*, „Koelnische Rundschau” 2015, nr 177, s. 25.

domów nawet w małych miejscowościach w Polsce. Dla przykładu: Inowrocławski Dom Dziennego Pobytu „Życzliwa Przystań” świętował niedawno 15-lecie swego istnienia³⁰. W innej sytuacji są osoby starsze, pensjonariusze domów opieki społecznej.

„DPS świadczy usługi w zakresie potrzeb bytowych, zapewniając miejsce zamieszkania, wyżywienie, odzież i obuwie oraz utrzymanie czystości. Ponadto świadczy usługi opiekuńcze, polegające na udzielaniu pomocy w podstawowych czynnościach życiowych, pielęgnacji, niezbędnej pomocy w załatwianiu spraw osobistych. Usługi wspomagające, na które może liczyć mieszkaniec DPS, to: umożliwienie udziału w terapii zajęciowej, podnoszenie sprawności i aktywizowanie mieszkańców, umożliwienie zaspokojenia potrzeb religijnych i kulturalnych, zapewnienie warunków do rozwoju samorządności mieszkańców domu”³¹.

Jak w każdym środowisku, wśród pensjonariuszy tych domów tworzy się swoista hierarchia, na której czele są osoby utrzymujące bliski kontakt z rodziną, a najniżej pozostawieni sami sobie³². Pobyt w takim domu jest bardzo kosztowny. W Polsce wynosi średnio ok. 4000 zł³³, natomiast w Niemczech średnio 4000 euro³⁴.

Wyróżnikiem człowieka starszego jest duża wiedza i doświadczenie. Swoją potencjał może on wykorzystać, wiedząc tzw. aktywne życie. Aktywna starość to starzenie się z zachowaniem samodzielności w życiu codziennym, dobrego zdrowia, roli pełnoprawnego członka społeczeństwa zaangażowanego w życie obywatelskie, poczucia spełnienia w pracy zawodowej. Rok 2012 ustanowiono Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej w celu promowania aktywności seniorów w czterech obszarach:

³⁰ www.pomorska.pl/wiadomosci/inowroclaw/art/7187174,inowroclaw-seniorzy-korzystaja- [6.10.2015]

³¹ A. Mielczarek, *Istota i zasady funkcjonowania domów pomocy społecznej (DPS)*, w: *Wybrane formy opieki i pomocy dla seniorów*, E. Kościńska (red.), Bydgoszcz 2013, s. 93.

³² S. Dudenbostel, *Die gute Stele im Seniorenheim*, „WAZ” 2012, nr 104, s. 5.

³³ J. Watoła, *Starość może się opłacać*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 67, s. 5.

³⁴ W. Mulke, *Zu wenig Geld fuers Pflegeheim*, „Koelnische Rundschau” 2015, nr 202, s. 6.

„ – zatrudnienia, czyli zapewnienia starszym pracownikom większy szans na rynku pracy poprzez:

- uczenie się przez całe życie i nabywanie nowych umiejętności,
 - przyjazne dla zdrowia warunki pracy,
 - strategie zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach,
 - usługi w dziedzinie zatrudnienia dla osób starszych poszukujących pracy,
 - zapobieganie dyskryminacji ze względu na wiek,
 - systemy podatkowe i świadczeń społecznych sprzyjające zatrudnieniu,
 - przekazywanie doświadczenia zawodowego;
- udziału w życiu społecznym poprzez:
- zapewnienie odpowiedniego dochodu osobom starszym,
 - wsparcie udziału osób starszych w życiu społecznym i wolontariacie,
 - wsparcie dla opiekunów,
 - pogodzenie pracy zawodowej ze sprawowaniem opieki,
 - solidarność i dialog,
 - przeciwdziałanie wykluczeniu technologicznemu;
- promowania samodzielności, aby jak najdłużej decydować o własnym życiu poprzez:
- promocję zdrowia i profilaktykę zdrowotną,
 - przystosowanie domów i mieszkań,
 - dostosowany i przystępny transport,
 - usługi, towary (oraz dostęp do nich) przyjazne dla osób starszych,
 - maksymalizację autonomii w opiece długoterminowej,
 - adaptacje technologiczne wspierające samodzielność
- solidarności międzypokoleniowej poprzez:
- promowanie międzypokoleniowej wymiany wiedzy,
 - łatwiejsze wzajemne zrozumienie między pokoleniami³⁵.

³⁵ Broszura, *Jak promować aktywność osób starszych w Europie?*, opracowanie: AGE Platform Europe we współpracy z Komitetem Regionów i Komisją Europejską, lipiec 2011, s. 3.

Komisja Europejska i Komitet Regionów zwracają się do instytucji szczebla regionalnego i lokalnego w państwach Unii Europejskiej z ofertą aktywizowania seniorów do udziału w licznych projektach w zakresie:

- zatrudnienia: np. „PEOPLE – Ogólnoeuropejska sieć zatrudnienia i kształcenia osób starszych”³⁶, „AWARE: Starsi pracownicy a aktywna emerytura”³⁷;
- udziału w życiu społecznym: np. „SEVEN – Europejska sieć wymiany wolontariuszy-seniorów”³⁸, „Go-myLife: Internet jako medium życia społecznego”³⁹;
- promocji samodzielności: np. „CIB Równowaga w miastach – Aktywne miasta dla osób w każdym wieku”⁴⁰, „Wysokiej jakości opieka na rzecz wysokiej jakości warunków starzenia się”⁴¹;
- solidarności międzypokoleniowej: np. „Computeria – rozwiązania międzypokoleniowe”⁴², „Jak starzeć się w Europie?”⁴³.

Zmiany strukturalne w demografii Unii Europejskiej spowodowały m.in. utworzenie przez Komisję Europejską strategii wzrostu na okres od 2010 r. do 2020 r. pod nazwą „Europa 2020”⁴⁴. Jej celem jest osiągnięcie wzrostu gospodarczego, który będzie inteligentny dzięki inwestycjom w edukację, badania naukowe i innowacje; zrównoważony dzięki przesunięciu w kierunku gospodarki niskoemisyjnej oraz sprzyjający włączeniu społecznemu z naciskiem na tworzenie nowych miejsc pracy i ograniczenie ubóstwa. W osiągnięciu tych celów pomocne są inicjatywy przewodnie strategii: „Europejska platforma współpracy w zakresie walki z ubóstwem i wykluczeniem społecznym” oraz „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia”. W ramach strategii funkcjonuje też „Europejskie partnerstwo innowa-

³⁶ Tamże, s. 14.

³⁷ Tamże, s. 15.

³⁸ Tamże, s. 18.

³⁹ Tamże, s. 20.

⁴⁰ Tamże, s. 23.

⁴¹ Tamże, s. 25.

⁴² Tamże, s. 28.

⁴³ Tamże, s. 29.

⁴⁴ [ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_statistics_at_regional_le'](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_statistics_at_regional_level) [6.10.2015]

cyjne na rzecz aktywnego starzenia się w dobrym zdrowiu”, zainicjowane w 2011 r. Dąży ono do:

- „umożliwienia osobom starszym prowadzenia zdrowego, aktywnego i niezależnego życia,
- poprawienia stabilności i efektywności systemów zabezpieczenia społecznego i opieki zdrowotnej,
- wzmocnienia i poprawienia konkurencyjności rynków innowacyjnych produktów i usług, które stanowią odpowiedź na wyzwania związane ze starzeniem się społeczeństwa, zarówno na szczeblu unijnym i światowym, a tym samym stwarzają nowe możliwości dla przedsiębiorstw”⁴⁵.

Osiągnięcie tych celów nie będzie możliwe bez aktywności osób starszych i współpracy między pokoleniami. Godne życie ludziom starszym może zapewnić zdobywanie przez nich wiedzy, wysoki poziom socjalizacji i wszechstronna aktywność. Polscy seniorzy mogą zyskiwać te predyspozycje na Uniwersytetach Trzeciego Wieku, znajdujących się w każdym mieście. Studenci uczestniczą w wykładach prowadzonych przez wysokiej klasy specjalistów i w zespołach zainteresowań działających w systemie seminariów, lektoratów, warsztatów i zespołów samokształceniowych. Działania aktywizujące realizowane są na dwóch płaszczyznach:

- osobisty rozwój słuchaczy przez uczestnictwo w wykładach, warsztatach komputerowych, dyskusyjnych, treningu pamięci, lektoratach, zajęciach promujących zdrowie;
- działania na rzecz środowiska poprzez występy zespołów artystycznych w domach pomocy społecznej, domach kultury, warsztaty z dziećmi ze świetlic środowiskowych, współpraca z domami dziecka, wymiana kulturalna pomiędzy miastami.

Uniwersytety Trzeciego Wieku propagują zdrowe i kreatywne spędzanie czasu wolnego poprzez organizowanie wczasów rehabilitacyjnych, wycieczek krajowych i zagranicznych, spotkań integracyjnych w terenie, uczestnictwo w przedstawieniach teatralnych, operowych, koncertach⁴⁶.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ A. Ogrodowicz, *Działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie*, w: *Życie w starości*, B. Bugajska (red.), Szczecin 2007, s. 419-420.

Dla seniorów w Niemczech funkcjonują uniwersytety ludowe, centra szkoleniowe, akademie dla seniorów i otwarte dla wszystkich grup wiekowych placówki szkolnictwa wyższego. Pełnią one głównie funkcje edukacyjne i integracyjne⁴⁷.

Na terenie Polski i Niemiec działają też liczne kluby seniora, które zaspokajają potrzeby kontaktów towarzyskich, rozrywki, wypoczynku, aktywności i twórczości, przeciwdziałają osamotnieniu, społecznej izolacji i poczuciu zbędności⁴⁸.

Aktywna starość wyraża się też w postaci wolontariatu, czyli świadczeniu bezinteresownej pomocy bliźniemu w szpitalach, hospicjach, domach pomocy społecznej⁴⁹, która wynika z potrzeb duchowo-religijnych i humanistycznych⁵⁰. Do wolontariatu trzeba wychować (także osoby starsze), animować kandydatów, by podjęli się zadań społecznie odpowiedzialnych, integrować poprzez dbałość o potrzeby ochotników w działaniu⁵¹. Uczynić to może państwo, organizacje pozarządowe jak stowarzyszenia czy też fundacje.

Na terenie Niemiec działają stowarzyszenia seniorów (Seniorenge-nossenschaften), których celem jest wzajemna pomoc we wszystkich sytuacjach życiowych udzielana bezpłatnie. Pierwsze tego typu stowarzyszenie powstało w 1991 r. w Riedlingen (Badenia-Wirtembergia). Oferowało usługi w obszarach zapotrzebowania:

„ – Opieka w miejscu zamieszkania obejmuje wszelką potrzebną pomoc w prowadzeniu domu, praniu, sprzątaniu, zakupach, przygotowaniu jedzenia, uprzątnięciu śniegu i innych pracach, które nie mogą być wykonane samodzielnie. Sposób i zakres usług może być dowolnie kształtowany.

⁴⁷ E. Trafiałek, *Uniwersytety trzeciego wieku*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, J. Brągiel, S. Batory (red.), Opole 2005, s. 537.

⁴⁸ I. Muchnicka-Djakow, *Kluby seniora*, w: *Encyklopedia seniora*, Warszawa 1986, s. 140.

⁴⁹ M. Lausch-Chudy, *Wolontariat w pomocy ludziom starym – rzeczywistość i postulaty*, w: *Pomoc i opieka w starości*, B. Kromolicka, B. Bugajska, K. Serdyńska (red.), Szczecin 2007, s. 253.

⁵⁰ P. Krakowiak, *Wolontariat w opiece u kresu życia*, Toruń 2012, s. 90.

⁵¹ Tamże, s. 273.

– Przygotowanie jedzenia jest ważnym uzupełnieniem opieki w miejscu zamieszkania. Opiekunowie dostarczają gorące jedzenie bezpośrednio do mieszkania. Czynności te prowadzone są przy wykorzystaniu prywatnych środków transportu.

– Usługi transportowe prowadzone przez członków dla członków oferują, w przypadku braku komunikacji publicznej, pomoc w przemieszczaniu się za pomocą transportu zastępczego.

– Pomoc rzemieślnicza w rozwiązywaniu technicznych problemów w domu i ogrodzie.

– Doradztwo polegające na wsparciu ze strony emerytowanych fachowców i pomocy w załatwianiu wszelkich spraw urzędowych.

– Telefon kontaktowy daje możliwość uzyskania rady i informacji.

– Odwiedziny mają pomóc w przezwyciężaniu osamotnienia.

– Przygotowywanie mieszkań jest kolejnym zadaniem poszczególnych Stowarzyszeń Seniorów. Dzieje się to np. poprzez budowę zaopatrzonych w odpowiednią opiekę segmentów mieszkaniowych, jak też przez przejmowanie wynajmu i opieki w takich placówkach. Rady mogą też same budować odpowiednie mieszkania. Wymaga to jednak założenia towarzystwa budowlanego. Kto chce zostać współwłaścicielem wybudowanego w ten sposób mieszkania, musi wnieść odpowiednie udziały⁵².

Zagadnienia opieki i wychowania seniorów w środkach masowego przekazu, czyli w trzecim układzie kultury

Współczesny obywatel Europy, także senior, żyje w kulturze, której znaczący nurt stanowią środki masowego przekazu. Emeryci niemieccy najczęściej oglądają telewizję. Na trzecim miejscu, spośród dziesięciu możliwych sposobów spędzania tzw. czasu wolnego, sytuują słuchanie radia, na czwartym czytanie gazet i czasopism⁵³. Pozostałe

⁵² J. Martin, *Stowarzyszenia seniorów*, w: *Seniorzy w społeczeństwach Europy XXI wieku – współtworzenie i współodpowiedzialność. Materiały X Euroforum Ludzi Starzyszych. Białystok, 15-18 czerwca 2000*, W. Pędach (red.), Białystok 2001, s. 97-98.

⁵³ www.freizeitmonitor.de/de/zahlen/daten/statistik/freizeit-aktivitaeten/2015/top-10-freizeit [19.10.2015]

miejsca zajmują kontakty interpersonalne, rozwijanie hobby i in. Badania GUS w Polsce dowodzą, iż 36,3% respondentów w wieku 65 lat i więcej ogląda telewizję ponad 4 godziny dziennie, a 23,4% spośród nich tyle samo czasu poświęca na słuchanie radia. 2/3 badanych czyta gazety w wersji papierowej co najmniej raz w tygodniu, a 7% w wydaniu elektronicznym⁵⁴.

Środki masowego przekazu podejmują zagadnienia opieki i wychowania seniorów w ujęciach: o ludziach starszych i dla tych ludzi⁵⁵.

„Treści o ludziach starszych dotyczą problematyki związanej ze starzeniem się i starością, potrzeb człowieka starszego, jego sytuacji rodzinnej i społecznej. Informują o instytucjach i stowarzyszeniach spełniających służebną rolę wobec tej kategorii osób. Skierowane są do wszystkich odbiorców, w tym do osób starszych i ich rodzin, sąsiadów, współpracowników, zwierzchników oraz do służb specjalistycznych. Treści te powinny informować społeczeństwo o starości i starzeniu się w bardzo szerokim aspekcie. Dlatego musi być uwzględniana w nich sprawa zdrowia, diety, zapobiegania przedwczesnemu starzeniu się i sposób podtrzymywania witalności oraz dobrego samopoczucia. Powinny przedstawiać sytuację społeczną emerytów i rencistów, ich położenie materialne, warunki mieszkaniowe, zaopatrzenie rynku w produkty, ubrania, obuwie i inne przedmioty codziennego użytku, omawiać potrzeby psychiczne, poczucie osamotnienia i pustki oraz działania kompensujące taki stan, przypominać możliwości rekreacji i twórczości w wieku starszym. Istotne wydaje się nawiązywanie nadawców treści do badań naukowych na temat prawdziwej sytuacji i potrzeb ludzi starszych, a także czerpanie przykładów z życia.

Treści dla ludzi starszych zawierają tę samą problematykę, różnią się tylko sposobem przekazu. Popularyzowane są za pośrednictwem wydodrębnionych działów w czasopismach, audycji radiowych i telewizyjnych, książkowych opracowań poradnikowych, których głównym adresatem są osoby starsze. Częstotliwość, zakres i tematyka kierowa-

⁵⁴ Stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WA_jak_sie_zyje_os_starszym_w_pl_30_XI_2012.pdf [19.10.2015]

⁵⁵ O. Czerniawska, *Środki masowego przekazu w życiu ludzi starszych*, w: *Encyklopedia seniora*, Warszawa 1986, s. 148-153.

nych treści uzależniona jest od wielu czynników, jak struktura demograficzna społeczeństwa, polityka społeczna państwa, prężność stowarzyszeń i ośrodków badawczych zajmujących się problemem trzeciego wieku, a także od inicjatywy twórców programów i opracowań przeznaczonych dla ludzi starszych. Czynniki te warunkują regularne występowanie takich treści w środkach przekazu bądź nasilenie, które może wzrastać w miarę podejmowania akcji (np. miesiąca seniora, Dnia Babci), wprowadzania nowych uprawnień socjalnych lub organizowania eksperymentalnych instytucji dla seniorów⁵⁶.

Treści o seniorach w środkach masowego przekazu przede wszystkim upowszechniają wiedzę o ludziach starszych wśród młodszych pokoleń. Pomagają w lepszym układzie stosunków międzyludzkich i przygotowaniu do pełnienia ról społecznych (np. roli babci i dziadka), nawet kształtowaniu postaw obywatelskich.

Oto kilka przykładów:

– Redaktor Jolanta Zielazna z „Gazety Pomorskiej” przeprowadziła wywiad z Maciejem Zdziarskim, autorem książki „StarsiRodzice.pl Recepty na dobrą starość” i założycielem portalu pod tą nazwą. Te trzy medialne formy pozwalają na refleksję i wymianę doświadczeń, jak radzić sobie z opieką nad starzejącymi się rodzicami i jak przygotować się do własnej starości⁵⁷.

– „Gazeta Wyborcza” zamieściła informacje o aktualnych w 2014 r. zasiłkach, dodatkach do emerytury, dofinansowaniu sprzętu medycznego, zniżkach na przejazdy⁵⁸.

– Gazety i czasopisma w Polsce i w Niemczech prezentują sylwetki usportowionych seniorów, np. „Bild am Sonntag” opisał Johanne Quaas (89 lat) z Halle jako najstarszą w świecie zwyciężczynię w zawodach sportowych dla seniorów⁵⁹.

⁵⁶ Tamże, s. 148.

⁵⁷ J. Zielazna, *Starość rodziców nie musi spadać na nas jak grom*, „Gazeta Pomorska” 2012, nr 253 (19468), s. 14.

⁵⁸ M. Czyżewski, *Co się należy starszym i chorym*, „Gazeta Wyborcza” 2014, nr 140 (8172), s. 9.

⁵⁹ Ch. Schaeffer, *Johanna (89) ist ein Weltrekord*, „Bild am Sonntag” 2015, nr 28 (62 Jahr), s. 16-17.

– „Koelnische Rundschau” zamieścił rozmowę Hermanem Groe-he (CDU), niemieckim ministrem zdrowia, który uzasadnia reformę zastępującą dotychczasowe trzy grupy inwalidzkie pięcioma stopnia-mi opieki w celu zwiększenia pomocy dla chorych na demencję⁶⁰.

– „Koelnische Rundschau” informuje o projekcie „Lesemento-ren”, który polega na spotkaniach seniorów z dziećmi obcokrajowców i czytaniu im książek w języku niemieckim⁶¹.

– Niemiecki reżyser David Sieveking nakręcił dokument o swojej chorej na Alzheimera mamie pt. „Nie zapomnij mnie”. W wywiadach udzielonych „Wysokim Obcasom” i „Gazecie Wyborczej” mówił m.in. „Moja zdystansowana mama dzięki Alzheimerowi stała się emocjonal-na, ciągle mówiła nam, że nas kocha, chciała się tulić. Do ojca zwracała się: »mój najukochańszy«, »mój najważniejszy«”⁶², „Rodzice przez całe życie spali w osobnych łóżkach. Przed śmiercią mamy w tle pracowały pompy pomagające jej oddychać, a ojciec próbował przy niej zasnąć”⁶³.

Literatura przedmiotu⁶⁴ wskazuje też na obecność w mass mediach obrazu głównie zdrowego seniora i zbyt mały zakres problemów związanych z chorobą i opieką.

Zakończenie

Trzeci wiek bywa „[...] okresem ciszy, swobody i spokoju. Trzeba go przyjąć i przeżyć godnie – a więc możliwie najlepiej i najpiękniej”⁶⁵.

⁶⁰ J. Petzold, *Fuenf Pflegegrade ersetzen die Pflegestufen*, „Koelnische Rundschau” 2015, nr 185, s. 5.

⁶¹ H. Westphal, *Zuwendung schafft Selbstvertrauen*, „Koelnische Rundschau” 2015, nr 171, s. 28.

⁶² A. Jucewicz, *Dary niepamięci*, „Wysokie Obcasy” 2013, nr 43 (750), s. 51.

⁶³ Ł. Długowski, *Wszystko dobre, co przynosi Alzheimer*, „Gazeta Wyborcza” 2015, nr 55(8388), s. 37.

⁶⁴ Ż. Stasieniuk, *Wizerunek starości w środkach masowego przekazu*, w: *Pomoc i opieka...*, dz. cyt., s. 32-33.

⁶⁵ W. Wołoszyn, *O godnym starzeniu się*, w: *Trzeci wiek. Szanse – możliwości – ograniczenia*, A.M. de Tchorzewski, A. Chrapkowska-Zielińska (red.), Bydgoszcz 2000, s. 178.

Przy czym godność wiąże się z wartością człowieka, jego uczciwością, honorem, szacunkiem, autorytetem⁶⁶. Odnajduje ona swoje miejsce także w odwiecznych ideach – *humanitas*, która ujmuje „respektowanie godności i wolności jednostki ludzkiej, zainteresowanie jej sprawami, uznawanie jej potrzeb i działanie dla jej dobra”⁶⁷, oraz *solidarność*, która „nabiera wartości moralnej dopiero z chwilą, gdy staje się świadomą i dobrowolną”⁶⁸. Płaszczyzną wspólną dla tych przesłanek jest myślenie personalistyczne, nawiązujące do filozofii personalistycznej, które godność i podmiotowość przydaje człowiekowi jako osobie. „»Personalizm« bowiem to »postawa życiowa«, to »myślenie walczące«, ukierunkowane na praktykę, »zaangażowane filozoficznie i politycznie«, będące reakcją na sytuacje alienujące osobę (społeczne i polityczne)”⁶⁹. Niektóre przedsięwzięcia opiekuńczo-wychowawcze wobec i z udziałem seniorów wpisują się w ten nurt myślenia i działania. Pomoc udzielana seniorom także przez seniorów jest wyrazem uznania godności i podmiotowości człowieka. „Te niewidoczne dla oka abstrakcje, jakimi są podmiot i podmiotowość, mają bowiem zdolność »materializowania się« w określonym sposobie istnienia i działania człowieka”⁷⁰. Pozwalają pogodnie przeżyć kres każdego żywota.

Bibliografia

Bojanowska E., *Opieka nad ludźmi starszymi*, w: *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, P. Szukalski (red.), Warszawa 2009.

⁶⁶ A. Chrapkowska-Zielińska, H. Wilk, *O godne przeżywanie starości*, w: *Pomoc i opieka...*, dz. cyt., s. 13.

⁶⁷ A.A. Zych, *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice 1999, s. 16.

⁶⁸ Ch. Gide, *Znaczenie solidarności w programie ekonomicznym*, w: *Uwagi o solidarności*, W. Witwicki, „Muzeum” 1917, nr 32.

⁶⁹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, s. 221.

⁷⁰ L. Górską, *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, mps, Szczecin 2008, s. 97.

- Broszura, *Jak promować aktywność osób starszych w Europie?*, opracowanie: AGE Platform Europe we współpracy z Komitetem Regionów i Komisją Europejską, lipiec 2011.
- Bunda M., *Domy burzliwej starości*, „Polityka” 2011, nr 25 (2812), s. 101-104.
- Chrapkowska-Zielińska A., Wilk H., *O godne przeżywanie starości*, w: *Pomoc i opieka w starości*, B. Kromolicka, B. Bugajska, K. Serdyńska (red.), Szczecin 2007.
- Czerniawska O., *Środki masowego przekazu w życiu ludzi starszych*, w: *Encyklopedia seniora*, Warszawa 1986.
- Czyżewska M., *Co się należy starszym i chorym*, „Gazeta Wyborcza” 2014, nr 140 (8172).
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 2, Olsztyn 2006.
- Długowski Ł., *Wszystko dobre, co przynosi Alzheimer*, „Gazeta Wyborcza” 2015, nr 558.388, s. 37.
- Duda K., *Proces starzenia się*, w: *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*, A. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądź (red. nauk.), Warszawa 2013.
- Dudenbostel S., *Die gute Stele im Seniorenheim*, „WAZ” 2012, nr 104, s. 5.
ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_statistics_at_regional_level [6.10.2015]
- ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_statistics_at_regional_level [6.10.2015]
- Encyklopedia zdrowia. Dojrzałość*, przekł. P. Głuchowska, Warszawa 2007.
- Gide Ch., *Znaczenie solidarności w programie ekonomicznym*, w: *Uwagi o solidarności*, W. Witwicki, „Muzeum” 1917, nr 32.
- Górska L., *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, mps, Szczecin 2008.
- Jucewicz A., *Dary niepamięci*, „Wysokie Obcasy” 2013, nr 43 (750), s. 51.
- Heath and long-term care in the European Union* (Special Eurobarometer 283/Wave 67.3.) http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_283_en.pdf, s. 68 [5.11.2015].
- Ketterer S., *Pflegekosten absetzen*, „Koelnische Rundschau” 2015, nr 176, s. 11.
- Kłóskowska A., *Spółeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna*, Warszawa 1972.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2003.
- Krakowiak P., *Wolontariat w opiece u kresu życia*, Toruń 2012.
- Kuczyńska A., Wolf O., *Pomaganie – ale rozkosz!*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 175, s. 26-27.

- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004.
- Lausch-Chudy M., *Wolontariat w pomocy ludziom starym – rzeczywistość i postulaty*, w: *Pomoc i opieka w starości*, B. Kromolicka, B. Bugajska, K. Serdyńska (red.), Szczecin 2007.
- Muchnicka-Djakow I., *Kluby seniora*, w: *Encyklopedia seniora*, Warszawa 1986.
- Martin J., *Stowarzyszenia seniorów*, w: *Seniorzy w społeczeństwach Europy XXI wieku – współtworzenie i współodpowiedzialność. Materiały X Euroforum Ludzi Starszych. Białystok 15-18 czerwca 2000*, W. Pędach (red.), Białystok 2001.
- Mielczarek A., *Istota i zasady funkcjonowania domów pomocy społecznej (DPS)*, w: *Wybrane formy opieki i pomocy dla seniorów*, E. Kościńska (red.), Bydgoszcz 2013.
- Miller R., *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*, Warszawa 1981.
- Mulke W., *Zu wenig Geld fuers Pflegeheim*, "Koelnische Rundschau" 2015, nr 202, s. 6.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000.
- Ogrodowicz A., *Działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie*, w: Bugajska B. (red.), *Życie w starości*, Szczecin 2007.
- Petzold J., *Fuenf Pflegegrade ersetzen die Pflegestufen*, "Koelnische Rundschau" 2015, nr 185, s. 5.
- Piotrowski J., *Rola rodziny w życiu ludzi starszych*, w: *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*, J. Piotrowski (red.), Warszawa 1973.
- Rinkl CH., *Auf Augenhöhe mit seinen Enkeln*, "Koelnische Rundschau" 2015, nr 192, s. 19.
- Schaeffer Ch., *Johanna (89) ist ein Weltrekord*, "Bild am Sonntag" 2015, nr 28 (62 Jahr), s. 16-17.
- Stasienuk Ź., *Wizerunek starości w środkach masowego przekazu*, w: *Pomoc i opieka w starości*, B. Kromolicka, B. Bugajska, K. Serdyńska, Szczecin 2007.
- Talarska D., *Zastosowanie modeli pielęgnowania w opiece nad pacjentem w wieku podeszłym*, w: *Geriatrya i pielęgniarstwo geriatryczne. Podręcznik dla studiów medycznych*, K. Wieczorkowska-Tobis, D. Talarska (red. nauk.), Warszawa 2010.
- Trafiałek E., *Człowiek starszy w Polsce w latach 1994-1997. W świetle analiz statystycznych i sondaży społecznych*, Katowice 1998.
- Trafiałek E., *Uniwersytety trzeciego wieku*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, J. Brągiel, S. Batory (red.), Opole 2005.

- Tyszecka A., *Brakujące córki*, „Wysokie Obcasy” 2014, nr 2 (761), s. 31-34.
- Watoła J., *Moja mama (mój tata) się starzeje*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 221, s. 5.
- Watoła J., *Starość może się opłacać*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 67, s. 5.
- Westphal H., *Zuwendung schafft Selbstvertrauen*, „Koelnische Rundschau” 2015, nr 171, s. 28.
- Windrath M., *Lachen als Therapie gegen das Vergessen*, „Koelnische Rundschau” 2015, nr 177, s. 25.
- Wołoszyn W., *O godnym starzeniu się*, w: *Trzeci wiek. Szanse – możliwości – ograniczenia*, A.M. de Tchorzewski, A. Chrapkowska-Zielińska (red.), Bydgoszcz 2000.
- Zaborowski Z. (red.), *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu. Badania empiryczne*, Warszawa 1976.
- Zielazna J., *Starość rodziców nie musi spadać na nas jak grom*, „Gazeta Pomorska” 2012, nr 253 (19468).
- Zych A., *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice 1999.
- Zych A., *Słownik gerontologii społecznej*, Warszawa 2001.

Netografia

- stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WA_jak_sie_zyje_os_starszym_w_pl_30_XI_2012.pdf [19.10.2015]
- www.active-ageing-2012.eu [6.10.2015]
- www.freizeitmonitor.de/de/zahlen/daten/statistik/freizeit-aktivitaeten/2015/top-10-freizeit [19.10.2015]
- www.politykaspoleczna.obserwatoria.malopolska.pl/files/common/wyniki-badan-raporty/ROPSk [5.11.2015]
- www.pomorska.pl/wiadomości/inowroclaw/art/7187174,inowroclaw-seniorzy-korzystaja-; [6.10.2015]

Streszczenie

Społeczeństwa Europy starzeją się. Co czwarty mieszkaniec kontynentu osiąga wiek emerytalny. Większość seniorów prowadzi aktywne życie. W Niemczech co drugi wolny słuchacz wykładów uniwersyteckich liczy sobie więcej niż 65 lat, a w Polsce tzw. Uniwersytety Trzeciego Wieku istnieją w wielu miastach i cieszą się dużą popularnością.

W tej grupie społecznej jest wiele osób chorych, wymagających opieki i codziennej pielęgnacji. Pieczę nad tymi ludźmi sprawuje w pierwszej kolejności rodzina. W Polsce jest to sytuacja najczęstsza, natomiast w Niemczech najbliżsi osoby starszej zazwyczaj wspomagają się poprzez zorganizowanie dodatkowej, płatnej opieki.

W obu krajach (niestety nie wszyscy), niezależnie od stanu zdrowia, utrzymują bliskie relacje z sąsiadami, znajomymi, wspólnotami parafialnymi. Przyjmują one różne formy: spotkania, rozmowy, wycieczki, imprezy okolicznościowej. Istnieje też współpraca między ludźmi starszymi i lokalnymi instytucjami, jak: przedszkola, szkoły, ośrodki pomocy medycznej i socjalnej, redakcje gazet. Seniorzy dzielą się tam swym doświadczeniem, pomagają młodszym, a także sami korzystają z humanitarnych ofert tych instytucji.

Z analizy porównawczej tychże działań na terenie Polski i Niemiec wynika, iż w udanych przedsięwzięciach opiekuńczo-wychowawczych wobec i z udziałem seniorów najważniejsi są ludzie i relacje między nimi. Jeśli opierają się one na poszanowaniu godności człowieka i jego podmiotowości, najistotniejszych zasadach personalistycznych, ludzie pogodnie przeżywają kres swego życia, będąc również wsparciem dla swojego otoczenia.

Społeczeństwo powinno wspierać tego typu przedsięwzięcia. Choćby poprzez środki masowego przekazu ukazywać pomoc o charakterze opiekuńczo-wychowawczym świadczoną seniorom i z udziałem ludzi starszych.

Słowa kluczowe: seniorzy, relacje międzyludzkie, przedsięwzięcia opiekuńczo-wychowawcze

Taking protectively- education towards and with the participation of seniors on the basis of Poland and German examples

Summary

European societies are aging. One in four inhabitants of the continent reaches the retirement age. Most seniors maintain an active lifestyle. In Germany, every second auditing student of university lectures is over 65, and in Poland the so-called Universities of the Third Age exist in numerous cities and are very popular.

This social group includes many sick people who require everyday care, which is provided in the first place by the family. This is the most frequent

situation in Poland, while in Germany the relatives of an elderly person usually seek support in the form of organised paid assistance.

In both countries, the elderly (though unfortunately, not all of them), regardless of their state of health, maintain close relationships with neighbours, friends, parish communities. These relations take different forms: meetings, conversations, trips or events. Seniors also cooperate with local institutions such as preschools and schools, medical and social assistance centres, newspaper offices. They share their experience, help younger people and benefit themselves from the offer of these institutions.

The comparative analysis of these activities in Poland and Germany leads to the conclusion that in successful care and educational schemes in which seniors are beneficiaries or volunteers, what is the most important are the people and relationships between them. If these are based on respecting human dignity and subjectivity, the most significant personalistic principles, people go through the final stage of their lives with serenity, at the same time providing support for their environment.

Society should support such schemes; for instance, the mass media could present assistance of care and educational character provided to or by seniors.

Słowa kluczowe: seniors, interpersonal relationships, care and educational schemes

Praktyka opiekuńczo-wychowawcza

„Trening kompetencji liderekich” dla pedagogów – wybrane rekomendacje metodyczne

Złożoność warunków i okoliczności rozwojowych wymaga poszukiwania efektywnych sposobów wzmacniania skuteczności oddziaływań wychowawczych. Dla pedagogów kluczowe jest określenie w pierwszej kolejności kierunkowych celów działalności specjalistycznej. Ma to związek ze wskazaniem celów głównych i ma pozwolić na adekwatne dobranie szczegółowych metod i techniki oddziaływań, konkretyzując stosowanych np. w trakcie zajęć wychowawczych. Systemowe potraktowanie obu obszarów, czyli najpierw wskazanie na główne kierunki i cele działalności pedagogicznej i na tej podstawie określenie rekomendacji metodycznych, upoważnia do uznania, że takie podejście jest optymalne¹.

Artykuł niniejszy dotyczy tematyki ulokowanej na drugim – instrumentalnym poziomie oddziaływań, choć – jak to zostanie wykazane – jego realizacja musi wynikać z głównych/kierunkowych celów działania. Zajęcia realizowane metodami aktywnymi staną się wartościowym elementem tylko w sytuacji, gdy wejdą w skład przemyślanego systemu – co oznacza precyzyjne wskazanie na możliwości i ograniczenia dotyczące ich planowania.

Już na wstępie należy wskazać, że udział w tytułowym „treningu kompetencji liderekich” może przynieść szereg konkretnych korzyści, a szczególnie:

TOMASZ WACH – dr hab., Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ Autor proponował już całościowe schematy dotyczące szkoleń dla pracowników sfery *human services*; zob.: T. Wach, *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Lublin 2009, s. 254.

- a) Wzrost pozytywnej, adekwatnej pewności siebie, co ma związek z utrwalaniem poziomu samooceny.
- b) Powstanie przekonania o realności własnych możliwości kierowania procesami rozwojowymi – zarówno u prowadzących, np. pedagogów, jak i podopiecznych (w ich przypadku łatwiejsze stanie się wejście w obszar samowychowania).
- c) Racjonalizację przekonań o dużej wartości zajęć grupowych, i szerzej – o zaletach działania grupowego, jeśli są właściwie przygotowane i realizowane. Kooperacyjność jest wszak ważnym elementem szerokich kompetencji społecznych i niewątpliwie służy integralności rozwoju np. wychowanków.

Docenienie potrzeby bycia liderem, pozytywnym przywódcą grupy zadaniowej, jest dla pedagogów kluczowe, bo pozwala zająć odpowiednie miejsce w strukturalnej relacji wychowawczej „wychowawca – wychowanek”. Oczywiście nie każdy musi dążyć do nabywania kompetencji liderek w stopniu maksymalnym, dotyczącym wielu sfer aktywności. To także jest możliwe, ale powinno być wynikiem podjęcia autonomicznych decyzji – po zweryfikowaniu własnych kompetencji i ogólnie gotowości do funkcjonowania na takim poziomie aktywności. Choć możliwa i uzasadniona jest nieco mniej nasilona aktywność liderek, dotycząca np. pracy w skonkretyzowanych warunkach, dotyczących rozwiązywania jakichś problemów szczegółowych – to wydaje się, że pewien poziom liderstwa (przywództwa) powinien być właściwy każdemu pedagogowi. Wszak wychowanie jest procesem relacyjnym, polegającym m.in. na kierowaniu rozwojem podopiecznych. Powinno to być robione odpowiedzialnie, czyli także z wykorzystaniem wszelkich dostępnych możliwości.

Formułowanie rekomendacji dotyczących wykorzystywania w kontaktach wychowawczych tzw. metod i technik aktywnych (czyli m.in. treningowych) zostanie poprzedzone zwróceniem uwagi, że role społeczne, typowe dla współczesnej młodzieży, są nacechowane m.in.:

- dynamizmem relacji/interakcyjności (oznaczającym także kontakt permanentny, umożliwiany np. przez technikę komputerową);
- zmiennością liczby uczestników (jest to z reguły liczba dość duża, ale też można dostrzec, że utrzymują się stałe, mniejsze już grupy, bliżej ze sobą związane);

- wielością tematyki, dużą liczbą podejmowanych zagadnień (nie ma chyba tematu, którego młodzieź nie byłaby gotowa omówić);
- radykalnością wyrażanych poglądów (należy uznać, że jest to stała cecha, wręcz przynależna wiekowi adolescencji);
- reaktywnością na przekazy zewnętrzne (dynamika takich reakcji może być bardzo duża, w zależności od tematyki i liczby osób podejmujących dyskusję).

Młodzieź poszukuje rozwiązań swoich problemów i często oczekuje efektów szybkich, wręcz natychmiastowych. Kompetencja społeczna, polegająca na gotowości do czekania na efekty (czyli zdolność ich odraczania) jest oczywiście pożądana i powinna być wzmacniana w toku oddziaływań np. wychowawczych – jednak nie dla wszystkich będzie to kompetencja dostępna w równym stopniu. Doraźność celów aktywności, nastawienia na szybkie efekty i przejawianie postaw/zachowań, które to zapewniają, mogą być istotnymi, perspektywicznymi obciążeniami dla młodych ludzi i tym samym powinny to być obszary sprecyzowanych oddziaływań wychowawczych. Wydłużanie perspektyw czasowych, czyli także budowanie zdolności do formułowania planów życiowych mających walor perspektywiczny – stają się postulowanymi tematami, koniecznymi do omawiania w ramach relacji wychowawczych.

Analizując możliwości projektowania dość specyficznej formy podnoszenia kompetencji społecznych, którą jest udział w „treningu kompetencji liderekich”, należy pamiętać o otoczeniu społecznym, w jakim funkcjonują zarówno wychowawcy (pedagodzy), jak i podopieczni (np. młodzieź). Jedni i drudzy są członkami jakichś grup społecznych i grupy te mają istotne dla obecnej wypowiedzi cechy. Możliwe jest wskazanie zarówno na podobieństwa, jak i na różnice. Oto ważną cechą wspólną obu grup uczestnictwa jest chęć przynależności, ale w przypadku młodzieży może się ono okazać bardziej bezkrytyczne. Dorosli zdecydowanie silniej filtrują swoje kontakty społeczne i ich aktywność grupowa może być bardziej wybiórcza. Młodzieź jest z reguły spontaniczna, bardziej skłonna do wypowiedzania się w sposób emocjonalnie całościowy (np. częściej stosuje tzw. kwantyfikatory ogólne w rodzaju: „zawsze”, „nigdy”, „wszyscy” itd.). Jest to cecha tego okresu rozwojowego, choć oczywiście nie zanika zupełnie z wiekiem. Silne poszu-

kiwanie własnej tożsamości jest elementem rozwojowym dotyczącym młodzieży i zdecydowanie rzutuje na wybory rodzaju aktywności. Oznacza to, że młodzież intensywniej niż dorośli reaguje na przekazy emocjonalne, co otwiera drogę zarówno dla dobrych wpływów wychowawczych, ale i dla manipulacji poglądami w celu skierowania procesu postawotwórczego w negatywną – z punktu widzenia norm społecznych – stronę. Młodzież intensywniej niż dorośli reaguje na przekazy medialne o nastawieniu perswazyjnym. Nie ma jeszcze wykształconych mechanizmów filtrujących treści i łatwiej może ulegać sugestiom. Na korzyść dorosłych działa tu doświadczenie – zarówno potoczne, jak i ukierunkowane np. studiami (uwaga wprost dotycząca pedagogów).

Charakter uczestnictwa w grupach społecznych jest zależny cyrkularnie (czyli wielostronnie) od ogólnej pozycji społecznej. Oczywiście stabilność tej pozycji jest z reguły większa u dorosłych, a u pedagogów – przygotowanych specjalistycznie do zajmowania się także swoim rozwojem – powinna być wręcz duża. Młodzież może nie mieć dostatecznych podstaw do podjęcia decyzji o udziale w jakimś rodzaju aktywności, kojarzonym z przynależnością do danej grupy i korzysta z doświadczeń osób im bliskich, w tym wychowawców. Sytuacja taka oznacza, że doświadczenia posiadane przez dorosłych, wspierających młodzież w kierunkowaniu jej procesów rozwojowych, powinny pozwalać na rekomendowanie dobrych, korzystnych wychowawczo rozwiązań problemów egzystencjalnych. Poprawę poziomu kompetencji społecznych, w tym właśnie dobrych doświadczeń życiowych, z pewnością umożliwi udział w analizowanym obecnie rodzaju zajęć specjalistycznych.

Wskazanie na pewne wybrane cechy przynależności wychowawców i podopiecznych do grup społecznych nie wyczerpuje oczywiście ich katalogu, ale i nie było to zamiarem autora. Uczyniło jednak wstęp do wskazania na znaczenie jeszcze jednej okoliczności, która zdecydowanie musi być wzięta pod uwagę przy planowaniu zajęć specjalistycznych, wymagających zwiększonej aktywności własnej uczestników (taki właśnie jest „trening leaderski”). Chodzi o poziom kompetencji społecznych wychowawców i podopiecznych, dotyczących komunikowania się w ramach pełnionych ról społecznych. Formalnie rzecz biorąc pedagodzy, mający wykształcenie formalne i najczęściej ukończone liczne kursy dodatkowe, powinni być bardziej profesjonalni

w relacjach komunikacyjnych. Między innymi można od nich oczekiwać umiejętności aktywnego słuchania i budowania relacji rzeczowych, opartych na zdrowych zasadach komunikowania się, czyli np. z poszanowaniem obu stron, z wykorzystywaniem elementów mediacyjnych przy rozwiązywaniu konfliktów, uwzględnianiu zasady dążenia do koncyliacyjności itd. Jednak nie zawsze takie kompetencje są w koniecznym wymiarze dostępne kadrze wychowującej. Mogą działać okoliczności dodatkowe, znacznie nieraz ograniczające gotowość do kontaktu na wskazanych wyżej zasadach. Na dorosłych mogą np. działać rozmaite blokady – w tym formalne, związane z zajmowanymi stanowiskami i stereotypami ich dotyczącymi (przykładem może tu być rola kuratora sądowego, który powinien umieć nawiązywać kontakty, ale też może wejść w rolę „surowego kontrolera” i traktować np. nadzór formalnie, bez inicjowania relacji wychowawczych).

Młodzież może mieć spory poziom kompetencji społecznych, wzmacniający jakość kontaktów wychowawczych. Adolescenci mogą pozytywnie reagować na propozycje udziału w procesie komunikacyjnym, choć oczywiście mogą się pojawiać postawy opozycyjne lub nawet buntownicze. Niezmiennie jednak warto pamiętać, że młodzi ludzie są wyczuleni na autentyczność kierowanych do nich przekazów, a już na pewno tych, które dotyczą kierowania się aktywności. To obszar generujący wiele problemów relacyjnych, ale i szans na zbudowanie dobrych relacji, wartościowych rozwojowo. Nawet wychowankowie zakładów wychowawczych, czyli ludzie obciążeni poważnym stopniem demoralizacji potrafią okazać, że źle reagują na wszelkie zafałszowania kierowanych do nich przekazów. Przyjmą nawet treści trudne wychowawczo, ale musi to być przekaz autentyczny, zgodny z wizją siebie, którą kreuje wychowawca.

Kontekst grup społecznych, w których człowiek uczestniczy, jest zatem wielostronnie ważny. Wychowawcy i wychowankowie w każdej chwili są, ale i w przyszłości będą członkami jakichś grup. Udział taki podlega obustronnej ocenie i przekłada się na poziom samooceny i zajmowaną w grupie pozycję socjometryczną, czyli ma związek z kierunkowaniem się całościowych procesów postawotwórczych. Trening zachowań w sytuacjach społecznych zawiera ofertę mogącą pomóc w zdiagnozowaniu znaczenia licznych okoliczności związanych z re-

lacjami międzyludzkimi, w tym szczególnie dotyczących członkostwa w grupach. Jest jednak rodzajem zajęć bardzo wymagającym koncepcyjnie i realizacyjnie.

Formułowanie zapowiedzianych tytułem artykułu rekomendacji metodycznych, należy poprzedzić wskazaniem, że za „treningowe” mogą zostać uznane przedsięwzięcia, które są:

- a) w pełni relacyjne, realizowane z wielostronną wymianą informacji między uczestnikami;
- b) koordynowane przez przygotowanych prowadzących, nastawionych na osiągnięcie określonych celów;
- c) poprzedzone merytorycznie prawidłową, naukową diagnozą poziomu kompetencji społecznych przyszłych uczestników;
- d) wolne od ewentualnych konfliktów personalnych w ramach, ale i między stronami (uczestnicy mogą się nie znać, lecz nie mogą tkwić w niezracjonalizowanych konfliktach);
- e) obwarowane formalnie w zakresie zasad uczestnictwa (czasu trwania, zakresu i poziomu aktywności uczestników);
- f) przygotowywane z oczywistym zamiarem stosowania metod aktywnych, warsztatowych, czyli m.in. z socjo- i psychodramą.

Trening kompetencji liderek wpisuje się w nurt zajęć dotyczących optymalizowania umiejętności organizowania dobrych kontaktów międzyludzkich. Kolejno zostaną omówione – istotne zdaniem autora – obszary dotyczące konceptualizacji tytułowego przedsięwzięcia i jego realizacji:

1. Postulowane cechy „lidera” na tle cech „zespołu zadaniowego”.
2. Znaczenie stresu w relacjach międzyludzkich i sposoby jego „liderek” racjonalizacji.
3. Wybrane możliwości wykorzystania kompetencji liderek w pedagogicznej pracy środowiskowej.
4. Poziomy zaawansowania zajęć treningowych.
5. Warunki wstępne dotyczące organizacji zajęć, w tym kwalifikowania uczestników.

Ad. 1: Określenie „lider” (np. zespołu) jest ogólnie czytelne dla pedagogów i innych specjalistów realizujących zadania w obszarze międzyludzkim, ale niejako dodatkowo wskazać, że „liderem” nie staje się automatycznie każdy, kto formalnie zajmuje stanowisko

z przypisaną temu decyzyjnością formalną. „Lider” wykracza poza zwykłe, formalne właśnie przywództwo, bo dodatkowo jest akceptowany także w organizacyjnej sferze nieformalnej. Dążeniem wielu np. wychowawców jest, by obok kontaktów instytucjonalnych, formalnych, nawiązać z podopiecznymi także relacje na innym (bardziej bezpośrednim) poziomie. Liderem zatem można zostać w wyniku podjęcia wyraźnie ukierunkowanych starań, popartych własną pracą. To bardzo trudne, by wejść w rolę autentycznego „kierownika” procesu wychowawczego, np. wobec grup młodzieżowych. Podopieczni nie zaakceptują każdego „chętnego” i kadra pedagogiczna zdaje sobie z tego sprawę. Uprawnienie do uznania, że jest się liderem, może być nabyte tylko, gdy wykonano pracę wglądową, dotyczącą analizy własnych kompetencji społecznych, gdy jest się gotowym do stałego weryfikowania jakości własnych reakcji w sytuacjach kontaktu z ludźmi, w tym do przyjmowania zwrotnych uwag o potrzebie zmian w tym obszarze. Nie będzie zatem liderem człowiek, który nabrał przekonania, że sam wie wszystko najlepiej i nie musi nad sobą pracować (do naczynia całkowicie pełnego nic się już nie należy...). Może on mieć formalnie „władzę” i oczywiście z niej korzystać, ale akceptowanym wielopłaszczyznowo liderem nie będzie.

Lider jest obserwatorem życia społecznego i własnego zespołu, ale także – co wykazano wyżej – siebie samego. Koreluje wyniki tych obserwacji i wyciąga wnioski, które potrafi wdrażać. Jest otwarty na komunikację międzyludzką, dopuszcza innych (także podwładnych) do głosu i autentycznie analizuje treści kierowane do siebie. Potrafi określić cele grupowe (zadania zespołowe), ale i wykazuje się otwartością w definiowaniu celów własnych.

Dodatkowo lider pracuje nad motywowaniem członków zespołu, potrafi stosować strategie kierowania aktywności ludzkiej z wykorzystaniem koncepcji zasobów (pracuje na zasobach poszczególnych osób i na podstawie koncepcji systemowej relacji międzyludzkich).

Bycie „kierownikiem” zespołu zadaniowego wymaga także kompetencji w zakresie diagnozowania procesów społecznych, czyli myślenia systemowego zarówno o zadaniu, jak i o własnym zespole – z dostrzeżeniem, że składa się ten zespół z indywidualnych osób, mających niepowtarzalne cechy, które konieczne należy uwzględnić.

Ad. 2: Włączenie tematyki stresu do tekstu na temat kompetencji leaderskich zostało dokonane w wyniku uznania, że typowy zespół zadaniowy pracuje w wymagających okolicznościach i konieczne jest wypracowanie mechanizmów racjonalizacji, m.in. stresorów.

Stres w pracy zespołu może być związany z samym wykonywanym zadaniem, ale i z układem relacji międzyludzkich. Przykładowe stresory związane ze specyfiką pracy, w tym grupowej, mogą być następujące²:

- a. obciążenie merytoryczne zadaniem;
- b. wymagana ścisła terminowość;
- c. niekorzystne warunki realizacji zadania (lokalowe, wyposażeniowe itd.);
- d. praca w zmiennych porach, szczególnie w nocy;
- e. nałożenie się wielu zadań z koniecznością ich jednoczesnej realizacji;
- f. niepewność sukcesu mimo wkładanych wysiłków;
- g. niejednoznaczne kryteria sukcesu, możliwość przypisywania sobie większego niż rzeczywisty wkładu pracy przez niektórych członków zespołu (szczególnie groźne, jeśli może to robić formalny „kierownik”);
- h. chaos, nieczytelność zasad organizacji pracy zespołu, w tym niejednoznaczność komunikatów koordynatorów zadań.

Okoliczności generujące stres, mające swoje źródło w obszarze międzyludzkim, także są istotne. Ich przykładowy zestaw zawiera:

- a. konflikty w grupie (w zespole zadaniowym), zarówno jawne, jak i ukryte;
- b. niespójność własnych celów członków zespołu z celami zespołu (także z celami wyznaczonymi przy realizacji danego, konkretnego zadania);
- c. brak dostatecznego poziomu kompetencji społecznych w zespole, który manifestuje się rywalizowaniem ze sobą na wielu płaszczyznach – ze stosowaniem technik manipulacji społecznej (uwaga: zdrowa konkurencja może być motywująca, ale to nie o niej jest tu mowa);

² Na podstawie: M. Kamińska, B. Siewierski, A. Skwara, A. Szóstak (red.), *Panowanie nad stresem*, Gliwice 2006, s. 64.

- d. niejasne zasady personalnej odpowiedzialności za wykonywane fragmenty zadań;
- e. poczucie nieadekwatności własnych kompetencji członków zespołu w odniesieniu do zajmowanej pozycji zawodowej (poczucie bycia niedostatecznie docenianym i wykorzystywanym w sposób merytoryczny).

W kontekście powyższych uwag znaczenia nabiera jakość zarządzania zespołem zadaniowym. To obszar szczególnej odpowiedzialności lidera. Wymagające zadania, których realizacja wymaga podejścia twórczego, kreatywnego – muszą być koordynowane przez autentycznych liderów, zwykli „kierownicy” raczej nie wystarczą, choć mogą kreować wrażenie, że zadanie jest wykonane optymalnie.

Stres jest okolicznością występującą w różnych natężeniach, ale permanentnie, szczególnie w pracy zespołowej. Lider zespołu musi analizować jego przyczyny i oceniać odporność, tak zespołu, jak i pojedynczych członków. Musi pamiętać, że obie wskazane wyżej sfery (warunki organizacyjne pracy i obszar międzyludzki) nakładają się na siebie i w połączeniu ze stylem zarządzania zespołem – mogą znacząco modyfikować sprawność zadaniową grupy. Lider bierze to pod uwagę, a formułując cele zadaniowe, posiłkuje się własną wiedzą i kompetencjami społecznymi. Wie, kiedy może część swoich uprawnień delegować, a kiedy musi samodzielnie przejąć koordynację realizacyjną. Jednocześnie umie określić priorytety i ukierunkować aktywność zespołu na ich osiągnięcie.

Literatura specjalistyczna dotycząca technik niwelacji stresu zawodowego nie pozostawia wątpliwości, że nawet trudne, ale jasno postawione zadania, przy skorelowaniu z wyznaczonymi zasadami odpowiedzialności za ich wykonanie, są motywujące i racjonalizują poziom stresu zadaniowego. Chaos organizacyjny, w tym deficyty w obrębie roli przywódczych, są okolicznościami jednoznacznie obniżającymi motywację zespołów zadaniowych i potęgują stres³.

„Trening kompetencji liderkich” służy także nabywaniu sprawności w racjonalizowaniu stresu – zarówno w wymiarze grupowym, jak i indywidualnym. Lider w pełni doceni potrzebę grupowego ni-

³ Tamże, s. 72.

welowania poziomu stresu. Znając obszary potencjalnych zagrożeń, ukierunkuje aktywność zaradczą, zarówno swoją, jak i zespołu.

Ad. 3: Pedagog może funkcjonować zawodowo w wielu sytuacjach. Wykazywanie kompetencji liderkich może się realizować w zespołach wychowawczych, np. w obrębie rad pedagogicznych, ale i oczywiście w pracy z grupami podopiecznych (wychowanków, nieletnich). Obie te sytuacje mają swoją specyfikę i warto pokazać jej charakterystyczne elementy.

W grupie zawodowej, gdzie wszyscy uczestnicy mają niejednorodny poziom przygotowania merytorycznego (kadra pedagogiczna z reguły bierze udział w licznych kursach, studiach podyplomowych, szkoleniach) warunki są bardzo wymagające. Właśnie w tych okolicznościach kreują się autentyczni liderzy. Przechodzą swoistą weryfikację środowiskową i po zdaniu takiego „egzaminu” stają się autentycznymi przywódcami w realizacji celów zawodowych. Warto powtórzyć, że bycie tak rozumianym liderem nie musi się wiązać z pełnieniem jakiejś roli zawodowej, formalnie dającej uprawnienia decyzyjne. Jednak wypada postulować, by każdy „formalny” kierownik/dyrektor instytucji starał się być jednocześnie jej liderem – i tak się rzeczywiście często dzieje, choć zdarzają się placówki, gdzie styl kierowania formalnego kierownictwa różni się z zarządzaniem liderkim.

Przed pedagogiem będącym liderem dla swoich podopiecznych (to druga sytuacja) stoją trudne wyzwania. Priorytetowość celów wychowawczych nie może być dyskutowana kontestująco. Tymczasem cele grupy np. młodzieżowej wcale nie muszą się wiązać z ukierunkowaniem pozytywnym socjalizacyjnie. Niepełnoletni podopieczni mają tendencje do skracania dystansu z dorosłymi, szczególnie jeśli ci chcą się zachowywać partnersko i robią to zbyt szybko, bez wcześniejszego wypracowania zasad współpracy wychowawczej z przypisaniem obu stronom zdrowych ról dotyczących układu „wychowawca – wychowanek”. Lider zna te wyzwania i umie na nie zareagować, np. określając rozsądne granice dotyczące wzajemnych relacji. Między innymi będzie dążył do określenia przestrzeganego katalogu zasad współpracy i nie dopuści do zrelatywizowania głównych norm społecznych. Pozwoli na dużą swobodę wypowiedzi, ale już nie dopuści do pseudoekspe-

rymentów relacyjnych, mogących skutkować np. przyzwoleniem na przesuwanie granic zachowań.

W grupie wychowawczej, kierowanej przez liderującego pedagoga, będzie panował klimat nawet wymagający, ale czytelny dla wszystkich. Zadania będą jasne określone, a ich ocena odbywać się będzie z poszanowaniem wszystkich uczestników.

Także w omawianej sytuacji lider będzie stale monitorował percepcję siebie (przez wychowanków) i w tym celu zastosuje obiektywne metody pomiaru socjometrycznego, pozwalające uzyskać informacje rzeczywiste. Odnosząc się do ewentualnych zagrożeń związanych z zastosowaniem manipulacyjnych technik wpływu społecznego na podopiecznych, dość powiedzieć, że prawdziwy lider niejako automatycznie wykluczy dopuszczalność ich stosowania.

Posiadane przez pedagoga kompetencje liderkie pozwolą mu na jednoznaczne wskazywanie podopiecznym, że potrzebne są jakieś zmiany w obszarze ich postaw i zachowań. Siła wpływu lidera będzie motywowała podopiecznych do realnej refleksji na ten temat.

Ad. 4: Opis poziomów zaawansowania zajęć wymaga zwrócenia uwagi, że nakładają się tu na siebie dwa kryteria dotyczące składu osobowego grupy ćwiczącej i docelowego poziomu wiedzy-kompetencji-umiejętności, które mają być efektem udziału w zajęciach. Możliwych wariantów jest zatem kilka i warto je przedstawić. Oto trening kompetencji liderkich może być realizowany w grupach, składających się z:

- a. samych pedagogów (pracowników pedagogicznych instytucji), czyli z osób tworzących zespół wychowawczy, wchodzący w skład np. rady pedagogicznej;
- b. młodzieży – i wtedy staje się wartościową częścią np. szerszych oddziaływań socjoterapeutycznych;
- c. studentów np. kierunków społecznych (ale także zarządzania, marketingu, nauk politycznych itd.) – czyli kierunków, gdzie ważne jest nabycie kompetencji w zakresie wpływu społecznego.

Wszystkie te grupy mają swoją specyfikę. Różny może być poziom wiedzy wstępnej uczestników, co wyznacza granice osiągalnych efektów. Optymalny wydaje się zatem podział na dwa poziomy – „ogólnie wstępny” i „zaawansowany”.

W zależności od składu grupy i poziomu zaawansowania merytorycznego dobierane będą tematy poszczególnych zajęć, ale także metody, którymi trening jest realizowany. Zajęcia mogą oferować wiele form aktywności, np. pracę własną, ćwiczenia w małych grupach i audytoryjne, warsztatowe omawianie sytuacji, ćwiczenie „scenek” i ich analizę.

Nie ma potrzeby powielania w niniejszym artykule scenariuszy konkretnych zajęć, choć oczywiście należy rekomendować korzystanie z nich⁴ – przynajmniej w pewnym zakresie, bo realny trening kompetencji leaderskich powinien być dostosowany do warunków tworzonych przez konkretnych uczestników, czyli prowadzący musi projektować wiele ćwiczeń samodzielnie (to ważna kompetencja prowadzących takie zajęcia, wiodąca do wniosku, że podjęcie się realizacji wymaga krytycznego podejścia do własnych umiejętności i kompetencji).

Ad. 5: Realizacja celów zajęć treningowych, w tym naturalnie „treningu kompetencji leaderskich”, wymaga spełnienia szeregu warunków podstawowych⁵. Ich prezentacja powinna zostać poprzedzona stwierdzeniem, że „trening kompetencji leaderskich” może mieć zastosowanie przy optymalizowaniu kompetencji społecznych w sytuacjach wychowawczych niejako standardowych (rozwój kompetencji społecznych uczestników jako wzbogacenie oferty wychowawczej), ale jego (treningu) elementy mogą się okazać przydatne także wtedy, gdy wystąpi potrzeba interwencji profilaktycznej lub nawet resocjalizacyjnej.

Katalog koniecznych do spełnienia warunków wstępnych, dotyczących projektowania zajęć w rodzaju omawianego „treningu”, jest

⁴ Literatura specjalistyczna zawiera wiele opisów zasad organizowania zajęć warsztatowych, w tym konkretnych scenariuszy i wskazówek realizacyjnych. Przykładowo można wskazać na:

- a. A. Borucka, A. Pisarska, K. Okulicz-Kozaryn, *Szkolna interwencja profilaktyczna*, w: *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, B. Kamińska-Busko, J. Szymańska (red.), Warszawa 2005, s. 52.
- b. M.C. Maultsby, *Racjonalna terapia zachowania*, Warszawa 1992, s. 181.
- c. (całociowo) L. Hoppe, A. Sternicka, M. Szumacher, *Mój głos w ważnej sprawie*, Sopot 2003.

⁵ Opis tego obszaru celowo został umieszczony w końcowej części artykułu, bo jest swoistym podsumowaniem uwag wcześniejszych.

następujący (sformułowano go celowo w postaci zaleceń skierowanych bezpośrednio do lidera/prowadzącego zajęcia)⁶:

- a. Oceń swoje kompetencje komunikacyjne, zbilansuj doświadczenia w prowadzeniu takich zajęć – jeśli doświadczeń nie masz, rozważ, czy najpierw nie wystąpić w roli „drugiego” prowadzącego i „przetrzeć szlak” z kimś bardziej doświadczonym, najlepiej z kimś, kto dla Ciebie jest liderem.
- b. Dokonaj oceny poziomu kompetencji komunikacyjnych grupy, z którą masz prowadzić zajęcia, oceń, czy ci ludzie przeszli już szkolenia wstępne z zakresu komunikacji.
- c. Podziel grupę chętnych do udziału w treningu według poziomów ich umiejętności, pamiętaj, że musisz dostosować poziom swoich zajęć do możliwości najmniej doświadczonych uczestników.
- d. Zdiagnozuj, czy w grupie nie rozgrywają się jakieś konflikty personalne, jeśli by tak było, nie zaczynaj zajęć bez zracjonalizowania problemu.
- e. Oceń, czy w grupie nie ma uczestników, pomiędzy którymi występują pionowe zależności służbowe (przełożeni – podwładni), raczej unikaj takiego składu grup.
- f. Oceń gotowość uczestników do wchodzenia na wyższe poziomy zaangażowania treningowego, co ma związek z ich gotowością do omawiania tematów wglądowych, czyli też do większego zaangażowania w socjodramach.
- g. Zaproponuj uczestnikom dobry kontrakt wstępny, ustal, czy jest zrozumiany i akceptowany. Odwołuj się do niego zawsze, gdy wystąpią problemy np. organizacyjne. Tekst takiego kontraktu może być następujący:

Udział w zajęciach wymaga znacznej otwartości i aktywności. Decyzja o jego rozpoczęciu powinna być indywidualna i całkowicie dobrowolna. Zajęcia stanowią zamkniętą całość i przewidzia-

⁶ Subiektywna propozycja autora, formułowana na podstawie kilkunastoletnich doświadczeń w projektowaniu, realizacji i oceny skuteczności zajęć warsztatowych/treningowych dla wszystkich omawianych w artykule grup (pedagogów, młodzieży szkolnej, studentów kierunków społecznych), a także dla środowiska bankowego i menedżerskiego).

ne są wyłącznie dla osób gotowych brać udział we wszystkich jego etapach. W jednej grupie nie mogą uczestniczyć osoby pozostające ze sobą w zależności służbowej. Koncentracja na udziale w zajęciach oznacza także, że nie będzie możliwy wybiórczy udział w poszczególnych spotkaniach. Uczestnicy gwarantują sobie wzajemnie dyskrecję. Tylko akceptacja wszystkich elementów proponowanego kontraktu upoważnia do wejścia w skład grupy treningowej.

- h. Zaproponuj, by uczestnicy sami zgłosili problemy np. z poziomem swoich kompetencji komunikacyjnych. Mogą też wskazać skonkretyzowane sytuacje zawodowe, które dzięki udziałowi w treningu chcą rozwiązać – zaprojektuj odpowiednie ćwiczenia, ale pamiętaj, by nie były te ćwiczenia zbyt dosłowne (nie inscenizuj sytuacji absolutnie rzeczywistych, szczególnie nie wolno Ci tego robić w grupach młodzieżowych).
- i. Przestrzegaj dyscypliny czasowej zajęć, optymalny czas trwania jednej sesji to 45-60 minut.
- j. Reaguj na uwagi uczestników, takie informacje zwrotne są dla Ciebie niezwykle cenne, bo to Ty jesteś najbardziej aktywnym uczestnikiem sesji treningowych. Jednak pamiętaj, żeby nie zajmować sobą zbyt dużo przestrzeni społecznej – to uczestnicy są najważniejsi, Ty pełnisz rolę w pewnym sensie usługową, kontroluj sytuację, ale nie kreuj się na „gwiazdora”.

Dla pedagogów (już występujących w tej roli, ale i dla „aspirantów”) – autor artykułu ma jeszcze jedno wskazanie: zajęcia treningowe warto organizować i warto w nich uczestniczyć. Dają one szansę na lepsze funkcjonowanie w wymagających warunkach społecznych, pozwalają nabrać energii koniecznej do rozwiązywania problemów, w tym pomagają znaleźć własny styl funkcjonowania w niełatwej rzeczywistości – zatem odwagi i powodzenia...

Bibliografia

Kamińska M., Siewierski B., Skwara A., Szóstak A. (red.), *Panowanie nad stresem*, Gliwice 2006.

- Kamińska-Busko B., Szymańska J. (red.), *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2005.
- Maultsby M.C., *Racjonalna terapia zachowania*, Warszawa 1992.
- Hoppe L., Sternicka A., Szumacher M., *Mój głos w ważnej sprawie*, Sopot 2003.
- Wach T., *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Lublin 2009.

Streszczenie

W artykule rekomendowany jest udział w zajęciach specjalistycznych, optymalizujących umiejętności potrzebne do zajmowania się przypadkami wychowawczymi ludzi obciążonych różnymi okolicznościami egzystencjalnymi, zaburzającymi ich rozwój. Wykazano, że „trening kompetencji liderkich” może być dla pedagogów przydatnym doświadczeniem kierującym rozwój zawodowy.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, rozwiązywanie problemów, trening umiejętności społecznych, metodyka działań wspierających rozwój wychowanków

Training of leadership competence to educators – chosen methodological recommendations

Summary

In the article a participation in classes specialist, optimizing abilities needed for dealing with education cases is being recommended of people burdened with different circumstances existential, disturbing their development. It has been shown that training competence ... can be a useful experience for educators steering professional development.

Key words: social competence, problem solving, training of social abilities, methodology of action encouraging the development of foster children

Wpływ środowisk wychowawczych na kształtowanie zachowań zdrowotnych młodzieży

Wprowadzenie

Zachowaniom zdrowotnym, rozumianym najczęściej jako świadome i celowe zabiegi oraz czynności, wobec których istnieją dowody naukowe pozytywnego bądź negatywnego wpływu na zdrowie¹, w ostatnim czasie poświęca się wiele miejsca zarówno w kulturze masowej, jak i w nauce. Treści związane z ochroną zdrowia można odnaleźć w środkach masowego przekazu: na łamach popularnych czasopism, w programach radiowych i telewizyjnych, na stronach internetowych czy w wydawanych książkach. Lansowane są w nich mody na zachowania prozdrowotne, takie jak: zdrowe odżywianie (unikanie cukrów, produktów zawierających duże ilości cholesterolu itp.), aktywność fizyczną (aerobik, pilates, siłownia, jogging itp.) czy unikanie substancji psychoaktywnych. Autorzy koncentrują się na typowych kategoriach codziennych zachowań, które są podstawowym składnikiem stylu życia.

Pośród dyscyplin naukowych, w których kręgu zainteresowań na stałe znalazła się problematyka zachowań zdrowotnych i ich uwarunkowań, należy wymienić medycynę, psychologię, socjologię oraz pedagogikę, z tym że każda z nich zajmuje się innym aspektem tychże zachowań. Obszar badań medycyny dotyczy odnalezienia konkretnych powiązań pomiędzy zachowaniami a jednostką chorobową. Badania

AGNIESZKA LINCA-ĆWIKŁA – dr, Katedra Pedagogiki Porównawczej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ Zob.: Cz. Lewicki, *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*, Rzeszów 2006, s. 76.

z zakresu psychologii koncentrują się na zrozumieniu i opisie mechanizmów odpowiedzialnych za powstawanie zachowań zdrowotnych. W obszarze badań socjologii ważne jest uchwycenie przemian zachodzących w społeczeństwie w odniesieniu do zdrowia. Natomiast obszar badań pedagogiki odnosi się do uwarunkowań i prawidłowości procesu wychowawczego na rzecz kształtowania postaw i zachowań zdrowotnych w domu, szkole, zakładzie pracy czy miejscu zamieszkania². Wychowanie jest wewnętrzną pracą wychowawca, do której rodzic wychowawca, nauczyciel, kolega lub koleżanka ma pociągnąć i wdrożyć. Dlatego też w przypadku wychowania można mówić o wpływie (rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej).

Kształtowanie prozdrowotnych zachowań młodzieży jest niezwykle istotne dla budowania potencjału zdrowotnego przyszłych pokoleń i stanowi jeden z najważniejszych celów edukacji zdrowotnej. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż zachowania zdrowotne uwarunkowane są wieloma czynnikami leżącymi po stronie człowieka, jak i czynnikami zewnętrznymi. W niniejszym artykule podjęto próbę przybliżenia wpływu podstawowych środowisk wychowawczych: rodziny, szkoły oraz grupy rówieśniczej na kształtowanie zachowań zdrowotnych młodzieży.

Charakterystyka rozwojowa młodzieży

Nie ma wyraźnych granic przedziału wiekowego dla tego okresu, niemniej w literaturze możemy odnaleźć następujące propozycje: okres pomiędzy 15-16 a 18-20 rokiem życia (według A. Brzezińskiej³), okres pomiędzy 16 a 20-23 rokiem życia (według M. Harwas-Napierały i B. Trempały⁴). I. Obuchowska za licznymi badaczami

² A. Krawański, *Pedagogika zdrowia w społecznym systemie edukacji prozdrowotnej*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 2001, nr 21, s. 89-108.

³ A. Brzezińska, *Jak przebiega rozwój człowieka*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, A. Brzezińska (red.), Gdańsk 2005, s. 29.

⁴ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Wstęp*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, ciż (red.), Warszawa 2004, s. 15.

zwraca uwagę na znaczenie 16. roku życia (przy indywidualnych odchyleniach) jako na granicę pomiędzy wczesnym a późnym okresem adolescencji (według niej cały okres adolescencji trwa od 10 do 20 roku życia)⁵.

W okresie adolescencji w rozwoju fizycznym wyraźnie zwalnia tempo przemian biologicznych oraz następuje rozkojarzenie czasu osiągnięcia różnych aspektów dojrzałości. W rozwoju somatycznym następuje stopniowe zakończenie procesów wzrastania i dojrzewania, ostatecznie kształtuje się dymorfizm płciowy. Dziewczęta osiągają ostateczną wysokość ciała, sylwetkę typu kobiecego, ale utrzymuje się u nich tendencja do zwiększania tkanki tłuszczowej (np. w następstwie małej aktywności fizycznej), co powoduje, że często odchudzają się, podążając za modą na szczupłą sylwetkę. Osiągają one pełną dojrzałość płciową (zdolność do zapłodnienia i donoszenia ciąży), ale większość nie ma jeszcze pełnej dojrzałości seksualnej (czyli potrzeby rozładowania napięcia seksualnego). Kończy się też proces rozwoju motorycznego dziewcząt i z powodu niedostatków aktywności fizycznej może dochodzić do inwolucji niektórych cech motorycznych. U chłopców trwa nadal wzrastanie wysokości ciała, choć jej przyrosty systematycznie zmniejszają się, natomiast zwiększa się masa ciała, głównie w następstwie przyrostów masy mięśniowej. Trwa nadal proces rozwoju motorycznego, a zwłaszcza siły mięśniowej. Silne napięcie seksualne i potrzeba jego rozładowania są przyczyną podejmowania zachowań ryzykownych. Zakończeniu dojrzewania somatycznego u dziewcząt i seksualnego u chłopców nie towarzyszy osiągnięcie dojrzałości psychicznej i społecznej, co przysparza młodym ludziom, ich rodzicom i nauczycielom wiele problemów⁶.

W okresie adolescencji – zdaniem R.J. Havighursta – młody człowiek powinien osiągnąć następujące zadania rozwojowe: umiejętność osiągnięcia nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci, ukształtowanie się roli kobiecej lub męskiej, akceptowanie swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem, osiągn-

⁵ I. Obuchowska, *Drogi dorastania*, Warszawa 1996, s. 23.

⁶ B. Woynarowska, *Rozwój biologiczny człowieka*, w: *Biomedyczne podstawy rozwoju wychowania*, taż i in. (red.), Warszawa 2010, s. 107-108.

nięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych, przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie, przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej), rozwijanie ideologii (sieci wartości) i systemu etycznego, kierującego zachowaniem, dążenie i rozwijanie postępowania akceptowanego społecznie⁷. Późna adolescencja jest czasem stabilizowania się tych zmian, wkraczania w szersze życie społeczne, kształtowania się autonomii psychicznej.

Zdaniem E.H. Eriksona centralnym punktem dorastania jest kryzys tożsamości, gdy młody człowiek musi określić się, kim jest. Aby pokonać kryzys, musi scalić całą swą dotychczasową wiedzę o sobie samym oraz ująć siebie łącznie we wszystkich pełnionych rolach społecznych (syna lub córki, ucznia). Podołanie tym zadaniom rozwojowym dla wielu młodych ludzi jest trudne, szczególnie we współczesnym, gwałtownie zmieniającym się świecie⁸.

Zmianami charakterystycznymi dla okresu późnej adolescencji w rozwoju psychicznym i społecznym, według I. Obuchowskiej, są: stabilizacja uczuciowa, rozbudowa związków interpersonalnych, erotyzm młodzieńczy, kształtowanie się autonomii moralnej i różnicowanie światopoglądu, początek aktywności społecznej i politycznej, orientacje społeczne i początek profesjonalizacji⁹. Zmian tych jest tak wiele, że trudno jest określić jednoznacznie, które z nich są najważniejsze¹⁰.

W omawianym okresie kształtują się również zachowania zdrowotne, które młodzi ludzie wnoszą w dorosłe życie. Co prawda młodzież posiada wzorce zachowań zdrowotnych ukształtowane przez

⁷ M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), t. 1, Warszawa 1996, s. 69.

⁸ A. Lendzion, *Kryzys rozwoju psychospołecznego młodzieży*, w: *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, F.W. Wawro (red.), Lublin 2007, s. 115-117.

⁹ I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia...*, dz. cyt., s. 200.

¹⁰ Zob. *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, F.W. Wawro (red.), Lublin 2007; *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, taż (red.), Lublin 2008. Teksty zamieszczone w tych publikacjach dotyczą najbardziej dominujących problemów młodzieży, kultury życia i społecznych ich uwarunkowań. Autorzy zwracają uwagę na wybory i kierunki wartościowania oraz tworzenia się światopoglądu.

rodziców, szkołę podstawową, środki masowego przekazu, ale w momencie wejścia w środowisko szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej ulegają one najczęściej zmianie – wcześniej wypracowane i mechanicznie utrwalone nawyki, przyzwyczajenia i postawy poddawane są rewizji, konfrontacji, wymagają rzeczowej argumentacji, co ostatecznie prowadzi do tego, że podlegają one pewnym modyfikacjom i zastępowane są nowymi. Wiedza, przekonania, umiejętności i postawy wobec zdrowia uzyskane w tym okresie decydują o stylu życia w dalszym, dorosłym życiu¹¹.

Okres adolescencji jest momentem krytycznym dla kształtowania się zachowań zdrowotnych. Jak pokazują badania naukowe, wówczas utrwala się zachowania, które we wcześniejszej fazie adolescencji miały charakter eksperymentowania. Pojawia się wiele zachowań ryzykownych, które często kumulują się ze sobą (np. wówczas dochodzi do pierwszych kontaktów z substancjami psychoaktywnymi). Niektóre z nich po fazie eksperymentowania zanikają, ale nie zawsze ma to miejsce. Zmiany dokonujące się w okresie dorastania decydują o tym, czy jednostka wniesie w dorosłe życie czynniki ryzyka dla zdrowia własnego i innych ludzi¹². Ważne jest zatem, aby młodzież wdrażać do brania odpowiedzialności za zdrowie własne i innych nie tylko przez przekaz wiedzy, ale wyrobienie samodzielności w zakresie dbania o zdrowie i podejmowania zachowań prozdrowotnych, ukierunkowanych na odpowiednio ukształtowany system wartości. Innymi słowy, młody człowiek powinien stać się kreatorem zachowań prozdrowotnych.

Środowisko rodzinne

Rodzina jako podstawowa komórka społeczna spełnia szereg funkcji: instytucjonalne (prokreacyjną, ekonomiczną, opiekuńczą, socjalizacyjną), stratyfikacyjną (zapewniając odpowiedni status spo-

¹¹ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2006, s. 54; A. Gaweł, *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, Kraków 2003, s. 28.

¹² B. Woynarowska, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 54.

łeczny), integracyjną (społeczna kontrola zachowań) oraz funkcje osobowe, zaspakajające potrzeby uczuciowe swych członków¹³. Ponadto odgrywa szczególną rolę w procesie wychowawczym, co wynika z faktu, iż w środowisku rodzinnym proces ten podlega wyjątkowej personalizacji¹⁴. W rodzinie człowiek uczy się funkcjonowania w społeczeństwie. W niej kształtuje się system wartości, norm, wzorców zachowań młodego człowieka, z którym wchodzi w inne środowiska¹⁵. Jak stwierdza Jan Paweł II, rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych, potrzebnych wszelkim innym społecznościom, a rodzice są pierwszymi i głównymi wychowawcami, ich brak zaś z trudnością daje się zastąpić¹⁶.

W rodzinie formuje się również wiele trwałych wzorców zachowań związanych ze zdrowiem. Udział rodziny w ich kształtowaniu odbywa się na dwa sposoby – poprzez formowanie podmiotowych determinant aktywności zdrowotnej oraz poprzez uczenie się zachowań w procesie naśladownictwa¹⁷. W toku społecznego uczenia się na bazie procesów modelowania i identyfikacji rodzice przekazują swoim dzieciom różnego typu zachowania i cechy. Wzorce prezentowanej przez rodziców aktywności fizycznej, sposobu spędzania wolnego czasu, sposobu odżywiania się mają istotny wpływ na podejmowanie podobnych zachowań przez ich dzieci¹⁸. Rodzice dostarczają modeli zachowań zdrowotnych i komunikują oczekiwania dotyczące ich podejmowania, a także wstrzymują lub zapewniają dostęp do niebezpiecznych substancji, takich jak papierosy czy alkohol. Są również odpowiedzialni za strukturę życia rodzinnego i zasady je regulujące, takie jak pora spożywania posiłków i czas położenia się spać. Predykacyjny wpływ

¹³ Zob.: F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 36-43.

¹⁴ T. Kukołowicz, *Specyfika procesu wychowawczego w rodzinie*, „Summarium” 1980, nr 9(29), s. 203-205.

¹⁵ L. Dyczewski, *Rodzina pochodzenia wzorem własnej rodziny w świadomości młodzieży*, w: *Problemy współczesnej młodzieży...*, dz. cyt., s. 47-60.

¹⁶ Jan Paweł II, *Familiaris Consortio*, w: *Dzieła zebrane*, t. 2: *Adhortacje*, tenże, Kraków 2006, s. 95.

¹⁷ M. Kowalski, A. Gawęł, *Zdrowie – wartość – edukacja*, Kraków 2006, s. 209.

¹⁸ K. Borzucka-Sitkiewicz, *Kształtowanie zachowań zdrowotnych w procesie socjalizacji a styl życia młodzieży (w rejonie górnośląskim)*, Katowice 2005, s. 92, 101.

poszczególnych kategorii zachowań zdrowotnych rodziców na tożsame kategorie zachowań nastoletnich dzieci wykazała na podstawie badań M. Zadworna-Cieślak¹⁹. Także badania przeprowadzone pod kierunkiem A. Sanchez'a wskazują na istotne powiązanie zachowań zdrowotnych nastolatków i ich rodziców. Zachowania rodziców, takie jak palenie papierosów oraz niedostateczne spożywanie owoców i warzyw okazały się znacząco powiązane ze zwiększoną liczbą zachowań antyzdrowotnych u dziewcząt. Dzieci palących rodziców okazały się bardziej narażone nie tylko na samo palenie, ale i na uzależnienie od innych substancji. Zjawisko to wystąpiło nie tylko w rodzinach biologicznych, lecz również adopcyjnych²⁰. Na rodzinne uwarunkowania zachowań zdrowotnych wskazują także inne badania. Na przykład po swoich rodzicach dziecko może odziedziczyć sposób odżywiania. Dzieci otyłych rodziców są grubsze niż dzieci rodziców szczupłych, przy czym zależność ta występuje nie tylko w rodzinach naturalnych, ale i adopcyjnych²¹.

Środowisko rówieśnicze

Okres, w którym młody człowiek uczęszcza do szkoły ponadgimnazjalnej odgrywa istotną rolę w formowaniu się szerszych niż rodzinne relacji społecznych. Chodzi tutaj przede wszystkim o grupę rówieśniczą²². Młodzież naturalnie dąży do kontaktów z rówieśnikami,

¹⁹ M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*, Warszawa 2011, s. 153.

²⁰ A. Sanchez, G.J. Normman, J.F. Sallis, K.J. Calfas, J. Cella, K. Patrick, *Patterns and Correlates of Physical Activity and Nutrition Behaviors in Adolescents*, „American Journal of Preventive Medicine” 2007, Vol. 32, No. 2, pp. 124-130.

²¹ Zob.: N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia. Przyczyny – konsekwencje – zapobieganie*, Łódź 2004.

²² Według badań 89% badanych posiada co najmniej jednego przyjaciela, a 92,2% bardzo łatwo lub łatwo rozmawia ze swoim przyjacielem o sprawach, które go niepokoją. Zob. *Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych*

a intensyfikacja tych kontaktów służy usamodzielnianiu się²³. Często dochodzi do silnego utożsamiania się z rówieśnikami, przejmowania wzorców kultury charakterystycznych dla danej grupy²⁴. Grupa rówieśnicza wywiera wpływ na kształtowanie hierarchii wartości, pomaga w budowaniu autonomicznej osobowości, stając się niejednokrotnie zapleczem emocjonalnym i społecznym²⁵. Nie bez znaczenia, zwłaszcza dla zdrowia psychicznego, jest potrzeba akceptacji ze strony rówieśników. Jest ona warunkiem rozwoju umiejętności społecznych i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami²⁶. W grupie rówieśniczej dochodzi do przyswajania norm i wzorców zachowań od innych członków grupy²⁷. Z punktu widzenia zachowań zdrowotnych wzorce te mogą być negatywne lub pozytywne. Badania przeprowadzone przez R. Jago, R. Brockman, K.R. Foxa, K. Cartwright, A.S. Page oraz J.L. Thompson wskazują, że grupy rówieśnicze mogą pełnić kluczową rolę w zakresie zaangażowania młodzieży w aktywność fizyczną. Najsilniejszym czynnikiem podtrzymującym aktywność fizyczną jest zadowolenie, które ze sobą niesie, a kluczowym czynnikiem warunkującym owo zadowolenie jest właśnie obecność przyjaciół w czasie uprawiania sportu²⁸.

W grupie młodzieżowej najczęściej dochodzi też do inicjacji zachowań negatywnych dla zdrowia, takich jak: palenie papierosów,

i ekonomicznych. Raport z badań, A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.), Warszawa 2006, s. 138-144.

²³ Zob.: R. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin 1998, s. 294.

²⁴ Zob.: K. Kalinowska, *Kultura młodzieżowa czy kultura młodego pokolenia?*, <http://my21.pl/index.php?view=article&catid=48:spocezenstwo&id=133:kultura-młodzieżowa-czy-kultura-młodego-pokolenia&format=pdf> [dostęp: 28.01.2016].

²⁵ R. Toporkiewicz, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1986, s. 107.

²⁶ T.J. Berndt, *Friendship and Friends' Influence in Adolescence*, „Current Directions in Psychological Science” 1992, Vol. 1, No. 5, pp. 156-159.

²⁷ Zgodnie z teorią społecznego uczenia się wzorce spostrzegane w najbliższym otoczeniu i dodatkowo wzmacniane przez nie mogą utrzymywać się, zob.: A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 93.

²⁸ R. Jago i in., *Friendship groups and physical activity: qualitative findings on how physical activity is initiated and maintained among 10-11 year old children*, „International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity” 2009, Vol. 6, pp. 1-9.

spożywanie alkoholu czy przyjmowanie narkotyków. Jest to uwarunkowane często koniecznością zaspokajania specyficznych potrzeb wieku dorastania, np. integracja z rówieśnikami czy manifestowanie niezależności od autorytetu dorosłych. Z badań J.D. Boardmana, J.M. Onge'a, B.C. Habersticka, D.S. Tamberlake'a oraz J.K. Hewitta wynika, że posiadanie przyjaciół palących papierosy okazało się predykatorem zarówno początkowych prób palenia, jak i codziennego sięgania po wyroby tytoniowe. Najwięcej palących zanotowano w szkołach, gdzie najbardziej popularni uczniowie także palili papierosy²⁹. Z kolei narkomania najbardziej rozpowszechniona jest tam, gdzie istnieją silne grupy rówieśnicze. Nacisk grupy rówieśniczej stanowi poważny czynnik wciągający młodego człowieka w ten niebezpieczny nałóg³⁰.

Powyższe przykłady wskazują, że grupa rówieśnicza może stać się modelem zachowań zdrowotnych zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Warto jednak zaznaczyć, iż związki pomiędzy zachowaniami zdrowotnymi nastolatka i jego kolegów mogą wynikać zarówno z wpływu rówieśników na jednostkę, jak również z tego, że nastolatki wybierają przyjaciół podobnych do nich pod względem upodobań, zainteresowań oraz samych zachowań³¹.

Środowisko szkolne

Szkoła, obok rodziny i grupy rówieśniczej, jest ważnym elementem środowiska życia dzieci i dorastającej młodzieży. Jest to środowi-

²⁹ J.D. Boardman, J.M. Saint Onge, B.C. Haberstick, D.S. Timberlake, J.K. Hewitt, *Do schools Moderate the Genetic Determinants of Smoking?*, „Behaviors Genetic” 2008, Vol. 38, pp. 234-246.

³⁰ D. Ponczek, I. Olszowy, *Styl życia młodzieży i jego wpływ na zdrowie*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, t. 93, nr 2, s. 260-268.

³¹ D. Neumark-Sztainer, *The social environments of adolescents; associations between socioenvironmental factors and health during adolescence*, „Adolescent Medicine” 1999, Vol. 10, No. 1, pp. 41-55; cyt. za: M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania zdrowotne młodzieży...*, dz. cyt., s. 77.

sko, w którym dba się o zdrowie uczniów i pracowników, ale w którym mogą także występować zagrożenia dla zdrowia³².

Szkoła może odegrać szczególną rolę w kształtowaniu zachowań prozdrowotnych. Będąc środowiskiem pedagogicznym³³, które w sposób celowy kształtuje i wychowuje wychowanka, systematycznie przygotowuje uczniów do życia opartego na zdrowych wyborach³⁴. Odbywa się to poprzez przekaz wiedzy, która stanowi podstawę szkolnej edukacji, kształtowanie umiejętności (zachowania, nawyki) potrzebnych w codziennym życiu oraz formowanie postawy ucznia. Jak pisze B. Wolny, szkoła jako instytucja wspomagająca rodzinę w realizacji edukacji zdrowotnej, przygotowująca uczniów do życia zgodnie z prozdrowotnym stylem życia, który oznacza, że człowiek podejmuje świadomie działania ukierunkowane na zwiększanie potencjału swojego zdrowia oraz eliminuje zachowania zagrażające mu. Badania, które przeprowadziła autorka, umożliwiły ocenę działań szkół w zakresie realizacji edukacji zdrowotnej ukierunkowanej na doskonalenie jakości życia. Pozwoliły stwierdzić m.in., że skutecznym zabezpieczeniem uczniów przed zachowaniami antyzdrowotnymi jest systematyczne wdrażanie treści z zakresu edukacji zdrowotnej ukierunkowanej na jakość życia³⁵.

W najnowszych badaniach nad rolą szkoły w kształtowaniu zachowań prozdrowotnych zwraca się uwagę na środowisko psychospołeczne szkoły, które oddziałuje na przystosowanie uczniów do szkoły, co z kolei może mieć wpływ na ich zachowania zdrowotne, zdrowie i zadowolenie z życia³⁶. Uczniowie, którzy lepiej spostrzegają środowisko szkolne oraz są do szkoły lepiej przystosowani, pozytywniej oceniają swoje zdrowie, zgłaszają mniej dolegliwości, są bardziej zadowo-

³² B. Woynarowska, *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Warszawa 2011, s. 9.

³³ Zob.: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 28.

³⁴ I. Wrońska, M. Mróz-Duda, *Pedagogika a zdrowie*, w: *Zdrowie w medycynie i naukach społecznych*, T.B. Kulik, I. Wrońska (red.), Stalowa Wola 2000, s. 176.

³⁵ B. Wolny, *Szkolna edukacja zdrowotna ukierunkowana na doskonalenie jakości życia uczniów*, Lublin 2012, s. 79.

³⁶ W Polsce model ten został opisany w opracowaniu *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce: raport z badań*, B. Woynarowska (red.), Warszawa 2003, s. 109-131.

leni z obecnego życia oraz rzadziej podejmują zachowania ryzykowne dla zdrowia³⁷.

Badania K. Borzuckiej-Sitkiewicz wskazują inną tendencję. Mimo iż szkoła jest głównym miejscem socjalizacji instytucjonalnej młodzieży, może mieć względem kształtowania zachowań zdrowotnych ograniczone znaczenie. Wynika to m.in. ze zbyt rzadkiego oferowania uczniom zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej, niedostatecznej wagi, jaką młodzież przywiązuje do informacji od nauczycieli, których nie zawsze traktuje jako wzory do naśladowania oraz postawy samych nauczycieli, którzy nie zawsze widzą konieczność prowadzenia takich zajęć ani podnoszenia swoich kwalifikacji w tej dziedzinie³⁸.

Niemniej potwierdzeniem rangi szkoły w poprawie zdrowia uczniów i nauczycieli jest od kilkunastu lat rozwijający się także w Polsce ruch szkół promujących zdrowie. Koncepcja szkoły promującej zdrowie oraz rozwój oddolnego ruchu i tworzenie sieci tych szkół mają istotny wpływ na postrzeganie udziału szkoły w działaniach na rzecz zdrowia oraz realizację edukacji zdrowotnej, co przekłada się na poprawę stylu życia i większą tendencję do zachowywania się w sposób prozdrowotny³⁹.

Uwagi końcowe

Młodzież w okresie adolescencji jest najbardziej zagrożona zachowaniami ryzykownymi dla zdrowia. Jednocześnie w okresie tym dochodzi do stabilizacji wzorców zachowań zdrowotnych. Stąd też istnieje szczególna potrzeba oddziaływań wychowawczych, których efektem powinien być spadek częstotliwości zachowań szkodliwych dla zdrowia i wzrost zachowań prozdrowotnych. Dla młodzieży najbliższymi

³⁷ J. Mazur, A. Małkowska, M. Woynarowska-Sołdan, *Związki między środowiskiem psychospołecznym i przystosowaniem szkolnym a zdrowiem, zadowoleniem z życia i zachowaniami ryzykownymi uczniów gimnazjum*, w: *Środowisko psychospołeczne szkoły...*, dz. cyt., s. 130-131.

³⁸ Zob.: K. Borzucka-Sitkiewicz, *Kształtowanie...*, dz. cyt., s. 152.

³⁹ Historia, koncepcje i zasady tworzenia szkół promujących zdrowie zostały przedstawione m.in. w pracy: B. Woynarowska, M. Sokołowska, *Szkoła promująca zdrowie. Doświadczenia 10 lat*, Warszawa 2000.

środowiskami społecznymi są kolejno: rodzina, grupa rówieśnicza i szkoła. Każde z nich ma swoją specyfikę jako środowisko wychowujące⁴⁰. Niewątpliwie mają one również wpływ poprzez oddziaływania wychowawcze na kształtowanie zachowań zdrowotnych, dysponując czynnikami istotnie powiązаныmi z aktywnością zdrowotną, stanowiącymi zasoby lub zagrożenia dla zdrowia młodych ludzi. Dlatego też zachowania zdrowotne młodzieży należy rozpatrywać w szerokim kontekście środowiskowych uwarunkowań.

Kluczem do właściwego wpływania na młodego człowieka jest przede wszystkim wnikliwe przyjrzenie się jego życiu i zrozumienie specyfiki okresu dojrzewania. Takie spojrzenie prowadzi do refleksji, że żyje on własnym życiem, ma własne zainteresowania, dążenia i prawa, które należy poznać i z którymi należy się liczyć. Podejmując lub nie podejmując działań wychowawczych, należy pamiętać, iż na kolejny etap rozwoju ogromny wpływ ma okres wcześniejszy⁴¹. Jeśli zatem w danym stadium życia dojdzie do możliwie najpełniejszego rozwoju, to etap następny będzie doskonalszy. W okresie adolescencji istotne jest nade wszystko przezwyciężenie kryzysu tożsamości, gdyż młody człowiek musi określić się, kim jest. Sposób pokonywania tego kryzysu, rozwiązywania własnych problemów dotyczących własnej tożsamości warunkuje w znacznym stopniu jego dalszy rozwój osobowy. Jak pisze L. Jeleńska, „kto chce sobą rządzić, musi przede wszystkim siebie poznać, nad sobą się zastanowić, do poznania zaś siebie w wielkiej mierze przyczynia się stosunek społeczny z ludźmi”⁴². Związane jest to z samowiedzą, samoopanowaniem i poczuciem własnej wartości. Do pomocy w tym powinny środowiska wychowawcze: rodzina, pozytywnie oddziałująca grupa rówieśnicza oraz szkoła. Są to najbliższe i najbardziej naturalne dla tego okresu środowiska, które pociągają i wdrażają

⁴⁰ Zob.: A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowania*, Warszawa 1979, s. 33-43. Autorka przedstawia psychologiczną strukturę wychowania jako procesu, wskazując na specyfikę trzech środowisk wychowawczych: rodziny, grupy rówieśniczej i szkoły.

⁴¹ Zob. m.in.: A. Jaczewski, *Rozwój fizyczny*, w: *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, tenże (red.), Warszawa 2003, s. 50; B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Wstęp*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia...*, dz. cyt., s. 15.

⁴² L. Jeleńska, *Zwięzła psychologia ogólna dla nauczycieli*, Poznań 1946, s. 121.

młodzież do wewnętrznej pracy nad sobą. Dokonuje się to w dwojaki sposób: świadomy, wywołujący świadome dążenie za podanym wzorem, i podświadomy, zaznaczający się w uleganiu bezwolnemu naśladownictwu⁴³. Młodzieży potrzeba wzorów godnych naśladowania (ludzi walczących o wolność Polski, zaangażowanych w wolontariat, akcje charytatywne, odpowiedzialnie realizujących swoje powołania itp.). Młodzież z natury swej tęskni do ideału. Ponieważ najczęściej sama siebie nie rozumie, więc pociąga ją ktoś, kto patrzy głęboko i rozumnie na świat, kto posiada wiedzę. Młodzież też chce wiedzieć i w związku z tym czyjaś wiedza jej imponuje. Młodzi sądzą, że w wiedzy ukryte są odpowiedzi na pytania, które ich dręczą. Dlatego też młodzież pociąga jako pewna „przystań” i jej imponuje człowiek dorosły, samodzielny mający swój pogląd na świat, wiarę oświeconą, spokój myśli i energię⁴⁴. Młodzi ludzie długo pamiętają dyskusje na temat wartości, takich jak: miłość, rodzina, ojczyzna. Z zaangażowaniem podejmują dialog dotyczący pracy nad charakterem. Potwierdzeniem tego mogą być spotkania młodych z papieżem oraz inicjatywa Światowych Dni Młodzieży. W tym kontekście błędem wydają się spotkania młodzieży z byłymi narkomanami, alkoholikami. W kształtowaniu zachowań zdrowotnych powinno odchodzić się od stosowania wyspecjalizowanych programów dotyczących wąskiego wycinka działań (np. antynikotynowych, antyalkoholowych, przeciwko agresji itp.), opierających się głównie na przekazie informacji na temat szkodliwości tych zachowań oraz uczenia umiejętności asertywnych i empatii. Młodzież działa najczęściej pod wpływem impulsu, np. zakaz dorosłych wytwarza przeszkodę i wywołuje impuls do jej przewyciężenia. W związku z tym lepiej młodzieży wskazywać, co ma robić, jak ma żyć, niż czego unikać. Chłopcy nie mogą zazwyczaj oprzeć się chęci zaryzykowania, zwłaszcza gdy zakaz dotyczy rzeczy często przedstawionej jako niebezpiecznej⁴⁵.

Podstawowym założeniem oddziaływań wychowawczych podejmowanych wśród młodzieży w środowiskach wychowawczych, takich jak: rodzina, szkoła czy grupa rówieśnicza powinno być sięganie do

⁴³ Zob. tejsze, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 37-39.

⁴⁴ Tamże, s. 140.

⁴⁵ Zob.: L. Jeleńska, *Zwięzła psychologia...*, dz. cyt., s. 96.

przyczyn zachowań ryzykownych dla zdrowia, w dużej mierze wynikających z okresu dorastania (realistyczne spojrzenie na źródło zagrożeń) oraz wzmacnianie czynników chroniących, takich jak: silna więź emocjonalna z rodzicami, zainteresowanie nauką szkolną, regularne praktyki religijne, poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych oraz przynależność do pozytywnych grup młodzieżowych⁴⁶. Wpływ podstawowych środowisk wychowawczych powinien poprzez właściwy przykład prowadzić młodzież do utrwalenia prozdrowotnego stylu życia, który nie może być traktowany jedynie jako sztuka niepicia, niepalenia czy nieprzyjmowania narkotyków⁴⁷.

Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 93.
- Berndt T.J., *Friendship and Friends' Influence in Adolescence*, „Current Directions in Psychological Science” 1992, Vol. 1, No. 5, pp. 156-159.
- Boardman J.D., Saint Onge J.M., Haberstick B.C., Timberlake D.S., Hewitt J.K., *Do schools Moderate the Genetic Determinants of Smoking?*, „Behaviors Genetic” 2008, Vol. 38, pp. 234-246.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Kształtowanie zachowań zdrowotnych w procesie socjalizacji a styl życia młodzieży (w rejonie górnośląskim)*, Katowice 2005.
- Brzezińska A., *Jak przebiega rozwój człowieka*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, A. Brzezińska (red.), Gdańsk 2005, s. 21-39.
- Dyczewski L., *Rodzina pochodzenia wzorem własnej rodziny w świadomości młodzieży*, w: *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, F.W. Wawro (red.), Lublin 2007, s. 47-60.
- Dziewiecki M., *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000.
- Fidelus A., *Kryzys tożsamości w okresie adolescencji – wzmacnianie zasobów wewnętrznych*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 6, s. 28-39.
- Gaweł A., *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, Kraków 2003.

⁴⁶ E. Ozimek, *Profilaktyka w szkole*, w: *Przeciwdziałanie zagrożeniom zdrowotnym, środowiskowym i społecznym*, A. Obrębski, E. Ozimek (red.), Poznań 2004, s. 157.

⁴⁷ M. Dziewiecki, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000, s. 145, 150.

- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowania*, Warszawa 1979.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Wstęp*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, ciż (red.), Warszawa 2004, s. 15-17.
- Jaczewski A., *Rozwój fizyczny*, w: *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, A. Jaczewski (red.), Warszawa 2003.
- Jago R. i in., *Friendship groups and physical activity: qualitative findings on how physical activity is initiated and maintained among 10-11 year old children*, „International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity” 2009, Vol. 6, pp. 1-9.
- Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, w: *Dzieła zebrane*, t. 2: *Adhortacje, tenże*, Kraków 2006.
- Jeleńska L., *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930.
- Jeleńska L., *Zwięzła psychologia ogólna dla nauczycieli*, Poznań 1946.
- Kowalski M., Gawęł A., *Zdrowie – wartość – edukacja*, Kraków 2006.
- Krawański A., *Pedagogika zdrowia w społecznym systemie edukacji prozdrowotnej*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 2001, nr 21, s. 89-108.
- Kukołowicz T., *Specyfika procesu wychowawczego w rodzinie*, „Summarium” 9(29) 1980, s. 203-205.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997.
- Lendzion A., *Kryzys rozwoju psychospołecznego młodzieży*, w: *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, F.W. Wawro (red.), Lublin 2007, s. 115-117.
- Lewicki Cz., *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*, Rzeszów 2006.
- Mazur J., Małkowska A., Woynarowska-Soldan M., *Związki między środowiskiem psychospołecznym i przystosowaniem szkolnym a zdrowiem, zadowoleniem z życia i zachowaniami ryzykownymi uczniów gimnazjum*, w: *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce: raport z badań*, B. Woynarowska (red.), Warszawa 2003, s. 130-139.
- Neumark-Sztainer D., *The social environments of adolescents; associations between socioenvironmental factors and health during adolescence*, „Adolescent Medicine” 1999, Vol. 10, No. 1, pp. 41-55.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2004, s. 163-201.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania*, Warszawa 1996.

- Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia. Przyczyny – konsekwencje – zapobieganie*, Łódź 2004.
- Ozimek E., *Profilaktyka w szkole*, w: *Przeciwdziałanie zagrożeniom zdrowotnym, środowiskowym i społecznym*, A. Obrębski, E. Ozimek (red.), Poznań 2004, s. 151-160.
- Ponczek D., Olszowy I., *Styl życia młodzieży i jego wpływ na zdrowie*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, t. 93, nr 2, s. 260-268.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), t. 1, Warszawa 1996, s. 57-84.
- Schanchez A., Normman G.J., Sallis J.F., Calfas K.J., Cella J., Patrick K., *Patterns and Correlates of Physical Activity and Nutrition Behaviors in Adolescents*, „American Journal of Preventive Medicine” 2007, Vol. 32, No. 2, pp. 124-130.
- Toporkiewicz R., *Socjologia wychowania*, Warszawa 1986.
- Wolny B., *Szkolna edukacja zdrowotna ukierunkowana na doskonalenie jakości życia uczniów*, Lublin 2012.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2006.
- Woynarowska B., *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Warszawa 2011.
- Woynarowska B., *Rozwój biologiczny człowieka*, w: *Biomedyczne podstawy rozwoju wychowania*, taż i in. (red.), Warszawa 2010, s. 23-110.
- Woynarowska B., Sokołowska M., *Szkoła promująca zdrowie. Doświadczenia 10 lat*, Warszawa 2000.
- Woźniak R., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin 1998.
- Wrońska I., Mróz-Duda M., *Pedagogika a zdrowie*, w: *Zdrowie w medycynie i naukach społecznych*, T.B. Kulik, I. Wrońska (red.), Stalowa Wola 2000, s. 173-193.
- Zadworna-Cieślak M., Ogińska-Bulik N., *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*, Warszawa 2011.
- Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych. Raport z badań*, A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.), Warszawa 2006.

Netografia

- Kalinowska K., *Kultura młodzieżowa czy kultura młodego pokolenia?*, <http://my21.pl/index.php?view=article&catid=48:spoczenstwo&id=133:kul>

tura-modziezowa-czy-kultura-mlodego-pokolenia&format=pdf [dostęp: 28.01.2016].

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie wpływu podstawowych środowisk wychowawczych: rodziny, szkoły oraz grupy rówieśniczej na kształtowanie zachowań zdrowotnych młodzieży. W mediach coraz częściej pojawiają się informacje o rzekomym braku wpływu rodziców oraz nauczycieli na postępowanie młodzieży, chodzi zwłaszcza o zachowania ryzykowne dla zdrowia. Wyrażane są opinie, że zachowania takie są skutkiem m.in. krytycznego stosunku do dorosłych i w związku z tym niechętnego przyjmowania, a nawet lekceważenia ich zaleceń, zakazów czy przestróg. Tymczasem okazuje się, że oprócz grupy rówieśniczej również inne środowiska wychowawcze mogą odegrać istotną rolę w kształtowaniu zachowań zdrowotnych.

Słowa kluczowe: młodzież, zachowania zdrowotne, rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła

Influence of education circles on the forming of health behaviours of young people

Summary

This article aims to indicate the influence of fundamental educational milieus: family, school and peer group on the development of health behaviors among young people. Increasingly, the media talks about the alleged lack of influence of parents and teachers on young people's behavior, in regard to risky health behaviors, especially. It is claimed that such behaviors are the result of, among others, young people's critical attitude towards adults, and therefore, their reluctant acceptance and even disregard of any recommendations, bans or warnings coming from adults. However, it turns out that apart from the peer group, other educational environments might play an important role in shaping health behaviors.

Key words: youth, health behaviors, family, peer group, school

Środowiskowe domy samopomocy jako forma zaspokajania potrzeb opiekuńczo-wychowawczych we współczesnym systemie socjalnym

Wstęp

Funkcjonowanie systemu zabezpieczenia społecznego – w tym także realizowanie gwarantowanej przez państwo pomocy społecznej – stanowi częsty przedmiot dyskusji zarówno w kręgach naukowych, jak i wśród praktyków tego typu działalności. W obecnych czasach bowiem oczekiwania obywateli względem państwa oraz oferowanych świadczeń stale się zwiększają. Postępujące przemiany społeczno-ekonomiczne w Polsce wpływają na poziom życia ludności. Z jednej strony następuje bogacenie się określonych grup społecznych, a z drugiej upowszechnia się zjawisko marginalizacji pewnych zbiorowości, co powoduje stale wzrastające zapotrzebowanie na aktywność socjalną.

Przed instytucjami pomocy stają coraz większe wyzwania, zwiększa się liczba osób potrzebujących wsparcia a wykwalifikowana, profesjonalna kadra musi właściwie zareagować, odpowiadając na powstałe potrzeby i problemy. Skuteczność oraz efektywność udzielanych świadczeń stanowi więc wyznacznik sprawnego działania sfery socjalnej, a także dobrego funkcjonowania całego społeczeństwa.

Można stwierdzić, iż nie stworzono dotychczas w Polsce idealnego, właściwego modelu pomocy socjalno-społecznej. Modelu, który wyrównywałby różnice, nierówności i niesprawiedliwości społeczne wśród obywateli, eliminował negatywne zjawiska i patologie, przeła-

mywał trudności i zagrożenia oraz chronił jednostki mniej zaradne i najsłabsze, umożliwiając im aktywne przezwyciężanie trudności. Pogłębiające się stale problemy ubóstwa, bezrobocia, bezdomności, sieroctwa, niepełnosprawności, bezradności w sprawach opieki i wychowania czy alkoholizmu nie zostają należycie rozwiązane, a dotknięte nimi osoby czują się często odrzucone i zaniedbane. System socjalnego bezpieczeństwa dostępny dla ogółu obywateli powinien być więc ukierunkowany na człowieka i jego integralny rozwój, dlatego też należy dążyć do samodzielności i zaradności beneficjentów, wspierać ich i aktywizować, pobudzać do działania, mobilizować do przezwyciężania trudności i pokonania problemów, stwarzając możliwości dla ich prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

Charakterystyka systemu pomocy społecznej w Polsce

Pomoc społeczna stanowi jeden z podstawowych elementów systemu zabezpieczenia społecznego, w którym punktem wyjścia są społecznie uzasadnione potrzeby ludzkie, indywidualne oraz grupowe, jest to pomoc zbiorowości dla jednostki lub grupy społecznej (rodziny), która znalazła się w trudnej sytuacji życiowej. To historycznie najstarsza forma ochrony zapewniająca poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa poprzez dostarczenie środków utrzymania i opieki jednostce i rodzinie w szczególnych sytuacjach życiowych¹.

W każdym państwie odnaleźć można jednostki niezaradne, z problemami, często wykluczone i marginalizowane, które bez pomocy innych stają się całkowicie bezradne, konieczne jest w związku z tym zaangażowanie organizacji czy instytucji w przezwyciężenie powstałych trudności oraz różnego rodzaju pomoc².

¹ H. Worach-Kardas, *Polityka społeczna a pomoc społeczna – wielowymiarowość działań*, w: *Praca socjalna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń człowieka*, J. Brągiel, P. Sikora (red.), Opole 2005, s. 25-26.

² K. Klimek-Mirosław, *The centre of social activity in Grygowej Street, Lublin – an innovative form of support*, w: *European social work – identity, international, problems and interventions*, E. Domagała-Zyśk, M. Nowak (red.), Lublin 2011, s. 382.

Pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwycięzenie trudnych sytuacji życiowych, których nie są w stanie pokonać, wykorzystując własne zasoby, uprawnienia i możliwości. Organizowana jest przez organy administracji rządowej przy współpracy, na zasadzie partnerstwa z organizacjami społecznymi, pozarządowymi jak również Kościołem katolickim, innymi Kościołami czy związkami wyznaniowymi oraz osobami fizycznymi i prawnymi. Podkreślić należy, iż pomoc społeczna wspiera osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwia im życie w warunkach odpowiadających godności człowieka przez podejmowanie działań zmierzających do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin oraz ich integracji ze środowiskiem³. Oferowane wsparcie dotyczy takich problemów, jak: ubóstwo, sieroctwo, bezdomność, bezrobocie, niepełnosprawność, długotrwała lub ciężka choroba, przemoc w rodzinie, ochrona ofiar handlu ludźmi, ochrona macierzyństwa lub wielodzietności, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego, brak umiejętności przystosowania do życia młodzieży opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze, trudności integracji cudzoziemców, trudności przystosowania do życia po zwolnieniu z zakładu karnego, alkoholizmu, narkomanii, zdarzenia losowego i sytuacji kryzysowej, a także klęski żywiołowej lub ekologicznej⁴. W ramach gwarantowanych form pomocy przewidziane są różnego rodzaju świadczenia, w tym zasiłki i usługi, czyli świadczenia pieniężne i niepieniężne.

Realizacja zadań pomocy społecznej spoczywa na jednostkach samorządu terytorialnego oraz na organach administracji rządowej, wskazując obowiązek prowadzenia i rozwoju niezbędnej infrastruktury socjalnej. Podstawowymi jednostkami organizacyjnymi pomocy społecznej w gminie są ośrodki pomocy społecznej, na szczeblu powiatu zadania realizowane są przez powiatowe centra pomocy rodzinie, a na szczeblu województwa pomoc i wsparcie leżą w gestii regionalnych ośrodków polityki społecznej reprezentujących samorząd wojewódzki

³ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (tekst jednolity z dnia 17 czerwca 2008 r., Dz. U. Nr 115, poz. 728), art. 2-3.

⁴ Tamże, art. 7.

oraz wydziały spraw społecznych urzędów wojewódzkich, reprezentujących administrację rządową. Niezależnie od własnych zadań przypisanych poszczególnym jednostkom samorządu terytorialnego różnych szczebli wszystkie podmioty odpowiedzialne są za realizację wspólnego celu, czyli organizowanie pomocy społecznej, łagodzenie skutków ubóstwa, profilaktykę i aktywizację społeczeństwa⁵. Wśród placówek i instytucji świadczących usługi w ramach systemu pomocy społecznej wymienić należy: ośrodki pomocy społecznej (miejskie i gminne), powiatowe centra pomocy rodzinie, domy pomocy społecznej, placówki opiekuńczo-wychowawcze (domy dziecka, placówki resocjalizacyjne, rodzinne domy opieki), rodziny zastępcze, ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, publiczne i niepubliczne placówki opiekuńcze, a także schroniska dla bezdomnych, pogotowia rodzinne, ośrodki wsparcia, ośrodki interwencji kryzysowej, jednostki specjalistycznego poradnictwa, jak też ośrodki wsparcia z zadaniami organizowania i świadczenia usług opiekuńczych, w tym specjalistycznych, w miejscu zamieszkania, oraz prowadzenie i rozwój infrastruktury środowiskowych domów samopomocy dla osób z zaburzeniami psychicznymi⁶.

Środowiskowe domy samopomocy efektywną formą zaspokajania opiekuńczo-wychowawczych potrzeb

W systemie zabezpieczenia społecznego i oferowanej przez państwo pomocy społecznej niezwykle ważny element stanowią ośrodki wsparcia i placówki, które przeciwdziałają barierom, nierównościami, marginalizacji czy społecznemu wykluczeniu. Oferując efektywne i skuteczne świadczenia, dają potrzebującym możliwość prawidłowego, samodzielnego funkcjonowania, przewyciężania trudności i radzenia sobie w życiu pomimo problemów, choroby czy niepełnosprawności, różnych deficytów i zaburzeń. Do takich instytucji należą

⁵ E. Trafiałek, *Środowisko społeczne i praca socjalna. Zarys problematyki*, Katowice 2006, s. 97-98.

⁶ Ustawa..., art. 17-20.

właśnie środowiskowe domy samopomocy działające na rzecz osób ze szczególnymi potrzebami, zapewniając im niezbędną opiekę, wsparcie, troskę, a także życzliwość, serdeczność i zaangażowanie.

Środowiskowe domy samopomocy są miejscami, w których podopieczni, czyli najczęściej osoby niepełnosprawne intelektualnie lub wykazujące zaburzenia psychiczne, uczą się samodzielnego funkcjonowania. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2010 roku w sprawie środowiskowych domów samopomocy⁷ precyzuje organizowanie i funkcjonowanie tego typu placówek. Unormowane prawnie instytucje przeznaczone są więc dla osób przewlekle psychicznie chorych, dla osób upośledzonych umysłowo (w stopniu głębokim, znacznym i umiarkowanym) oraz dla osób wykazujących inne przewlekłe zaburzenia czynności psychicznych. Placówka działa co najmniej 5 dni w tygodniu po 8 godzin dziennie, w tym co najmniej przez 6 godzin dziennie prowadzone są zajęcia z uczestnikami (pozostały czas przeznaczony jest na czynności porządkowe, organizacyjne, dokumentacyjne czy usługi transportowe uczestników, jeśli takie są przewidziane). Skierowanie do domu następuje poprzez decyzję administracyjną na wniosek na pobyt dzienny lub całodobowy składa się do ośrodka pomocy społecznej właściwego ze względu na miejsce zamieszkania osoby ubiegającej się o przyjęcie z dołączeniem zaświadczeń lekarskich (wydanych przez lekarza psychiatrę lub neurologa oraz lekarza rodzinnego)⁸.

Zarządzający domem kierownik zatrudnia odpowiednio do potrzeb psychologa, pedagoga, pracownika socjalnego, instruktora terapii zajęciowej, asystenta osoby niepełnosprawnej i innych pracowników posiadających specjalistyczne kwalifikacje, w tym realizujących świadczenia zdrowotne takie jak rehabilitacja czy usługi pielęgniarские.

Zajęcia w placówce świadczone są w formie zajęć indywidualnych lub zespołowych dostosowanych do potrzeb uczestników, ich sprawności i możliwości. Co niezwykle ważne, realizowany jest indywidualny plan postępowania wspierająco-aktywizującego, który jest ustalany

⁷ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2010 roku w sprawie środowiskowych domów samopomocy (Dz. U. Nr 239, poz. 1586).

⁸ Tamże, § 6.1, § 7.1.

w porozumieniu z uczestnikiem lub jego opiekunem. Chodzi bowiem o jak najlepsze i najbardziej efektywne poczynania służące poprawie życia osób zmagających się z intelektualną niepełnosprawnością. Pracownicy są zobowiązani do wysokiej jakości i skuteczności świadczonych usług, kierowania się zasadą dobra uczestników i ich rodzin z poszanowaniem ich godności oraz prawa do samostanowienia, a także zachowania w tajemnicy informacji dotyczących uczestników⁹.

Oferta środowiskowych domów samopomocy w ramach działań wspierająco-aktywizujących obejmuje:

- * trening umiejętności społecznych;
- * trening funkcjonowania w codziennym życiu, w tym: trening dbałości o wygląd zewnętrzny, trening nauki higieny, trening kulinarny, trening umiejętności praktycznych, trening gospodarowania własnymi środkami finansowymi;
- * trening umiejętności interpersonalnych i rozwiązywania problemów, w tym: kształtowanie pozytywnych relacji uczestnika z osobami bliskimi, sąsiadami, z innymi osobami w czasie zakupów, w środkach komunikacji publicznej, w urzędach, w instytucjach kultury;
- * trening umiejętności spędzania czasu wolnego, w tym: rozwijanie zainteresowań literaturą, audycjami radiowymi, telewizyjnymi, internetem, udział w spotkaniach towarzyskich i kulturalnych;
- * poradnictwo psychologiczne;
- * pomoc w załatwianiu spraw urzędowych;
- * pomoc w dostępie do niezbędnych świadczeń zdrowotnych, w tym uzgadnianie i pilnowanie terminów wizyt u lekarza, pomoc w zakupie leków, pomoc w dotarciu do jednostek ochrony zdrowia;
- * niezbędną opiekę;
- * terapię ruchową, w tym: zajęcia sportowe, turystykę i rekreację;
- * całodobowe wyżywienie dla uczestników skierowanych na pobyt całodobowy w formie posiłków lub produktów żywnościowych do przygotowania posiłków przez uczestnika;
- * inne formy postępowania przygotowujące do uczestnictwa w warsztatach terapii zajęciowej lub podjęcia zatrudnienia,

⁹ Tamże, § 10.1., § 13.1.

w tym w warunkach pracy chronionej na przystosowanym stanowisku pracy.

Dodatkowo w ramach usług opiekuńczych i specjalistycznych opiekuńczych dom umożliwia uczestnikom skierowanym na pobyt dzienny spożywania gorącego posiłku, często w ramach treningu kulinarnego¹⁰.

Dodać należy, iż w działalności ŚDS duże znaczenie przywiązuje się do integracji społecznej uczestników, która ma służyć wzmocnieniu i budowaniu właściwych relacji interpersonalnych w środowisku. Chodzi tu o przeciwdziałanie wykluczeniu i marginalizacji poprzez działania aktywizujące, pobudzające, wspierające jednostki i całe społeczności lokalne, angażujące do pracy na rzecz wspólnego dobra. Istotne jest również podniesienie poziomu kompetencji i umiejętności społecznych, pobudzanie ludzi do aktywności w swoim najbliższym otoczeniu, inicjowanie lokalnych akcji i wydarzeń oraz podniesienie jakości relacji i interakcji społecznych.

W celu zapewnienia integracji społecznej uczestników pracownicy domu współpracują z:

- * rodzinami, opiekunami i innymi osobami bliskimi;
- * ośrodkami pomocy społecznej oraz powiatowym centrum pomocy rodzinie;
- * poradniami zdrowia psychicznego, szpitalem psychiatrycznym i innymi zakładami opieki zdrowotnej;
- * powiatowym urzędem pracy;
- * organizacjami pozarządowymi;
- * Kościołami i związkami wyznaniowymi;
- * ośrodkami kultury i organizacjami kulturalno-rozrywkowymi;
- * placówkami oświatowymi, innymi jednostkami świadczącymi usługi dla osób niepełnosprawnych, w tym: warsztatami terapii zajęciowej, zakładami aktywizacji zawodowej, spółdzielniami socjalnymi, centrami integracji społecznej i klubami integracji społecznej;
- * innymi osobami lub podmiotami działającymi na rzecz integracji społecznej uczestników¹¹.

¹⁰ Tamże, § 14-17.

¹¹ Tamże, § 21.

Ważną uwagą jest fakt rozwoju i zasięgu działania tego typu placówek. Na Lubelszczyźnie mamy ogółem 694 ośrodki wsparcia, z tego dla osób z zaburzeniami psychicznymi jest 486 placówek i w tym środowiskowych domów samopomocy funkcjonuje 453, a w samym Lublinie pomoc i wsparcie oferuje 11 takich instytucji¹².

Do ukazania specyfiki działania oraz sposobu realizowania celów i zadań, w tym metod zaspokajania potrzeb opiekuńczo-wychowawczych, zasadne jest omówienie placówek z naszego regionu. Poniżej dokonano charakterystyki kilku instytucji z Lublina i okolic.

Jedną z placówek jest Środowiskowy Dom Samopomocy w Lublinie przy ul. Zbożowej 22A, działający w strukturze Zespołu Ośrodków Wsparcia, którego celem jest podtrzymywanie i rozwijanie umiejętności uczestników niezbędnych do możliwie jak najbardziej samodzielnego życia, wspieranie rodzin w przewycięzaniu trudnych sytuacji życiowych oraz integracja ze społecznością lokalną. Oferta skierowana jest do osób dorosłych z autyzmem, osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym z niepełnosprawnością sprzężoną, a także rodzin uczestników ŚDS. Usługi i świadczenia w domu obejmują m.in.:

- * terapię zajęciową w pracowniach: biurowej, plastycznej, komputerowej, integracji sensorycznej, ceramicznej, kulinarnej, muzycznej, florystyczno-ogrodniczej;
- * trening umiejętności społecznych i kształtowanie samodzielności;
- * wsparcie psychologiczne;
- * psychoedukację;
- * poradnictwo i pracę socjalną;
- * terapię logopedyczną;
- * rehabilitację społeczną;
- * fizjoterapię;
- * opiekę pielęgniarstwa;
- * zajęcia sportowe;
- * zajęcia w Klubiku Żeglarskim;
- * zajęcia teatralne.

Wartą uwagi jest fakt prowadzonej w ramach pomocy psychologicznej terapii i stymulacji rozwoju oraz stwarzanie warunków do

¹² Dane uzyskane w Lubelskim Urzędzie Wojewódzkim.

nabycia, podtrzymania i rozwijania u uczestników umiejętności niezbędnych do możliwie jak najbardziej samodzielnego życia. Najważniejsze jest tu bycie obok wychowanka, obserwowanie go i rejestrowanie zmian w jego funkcjonowaniu, a także proponowanie mu coraz to nowych form aktywności. W ramach tego typu działań oferowany jest m.in. trening umiejętności społecznych i interpersonalnych, trening umiejętności prowadzenia rozmowy, a także rozwiązywania sytuacji trudnych, trening zaradności życiowej, trening przestrzegania norm i zasad społecznych, jak również trening umysłu – w zakresie poprawy koncentracji uwagi, zapamiętywania, logicznego myślenia, rozwiązywania problemów. Co znaczące, ważny element funkcjonowania tej placówki stanowi zespół zaangażowanych pracowników, który tworzy miłą i życzliwą atmosferę, udzielając również wsparcia rodzinom podopiecznych¹³.

W roku 1998 w strukturach Charytatywnego stowarzyszenia Niesienia Pomocy Chorym „Misericordia” powstał Środowiskowy Dom Samopomocy „Misericordia” świadczący usługi dla osób z zaburzeniami psychicznymi w formie pobytu dziennego, od poniedziałku do piątku, w godzinach od 8.00 do 16.00. Placówka oferuje rehabilitację zdrowotną, prowadzoną przez lekarza psychiatrę, psychologa i pielęgniarkę na podstawie indywidualnych programów rehabilitacyjnych, a także rehabilitację społeczną, obejmującą podtrzymanie i rozwijanie umiejętności niezbędnych do samodzielnego życia, terapię zajęciową oraz wszelkie działania w kierunku przygotowania osób chorych do podjęcia pracy, jak również wyżywienie w formie śniadania i obiadu. Prowadzone są zajęcia terapeutyczne w pracowni kulinarnej, dekoratorskiej, ceramicznej, plastycznej, stolarskiej, teatralnej, muzycznej, komputerowej oraz umiejętności praktycznych. Domownicy mogą także korzystać z zajęć sportowych i rekreacyjnych, uczestniczą w życiu kulturalnym miasta, odwiedzają muzea, teatry, kina, galerie, kawiarnie, wyjeżdżają na wycieczki i turnusy rehabilitacyjne oraz organizują spotkania o charakterze integracyjnym. Podejmowane działania mają na celu poprawę jakości życia osób z zaburzeniami psychicznymi i zmagają się do indywidualnego rozwoju poprzez poprawę

¹³ www.sds-lublin.weebly.com (16.09.2015 r.)

samoakceptacji, umiejętności wyrażania siebie i samodzielności, co w efekcie wpłynąć może na powrót tych osób do pełnionych wcześniej ról społecznych. Istotna jest również możliwość dalszego rozwoju uczestników ŚDS w Zakładzie Aktywizacji Zawodowej, a w przyszłości w miejscach pracy działających na zasadach ekonomii społecznej¹⁴.

Kolejną placówką jest Środowiskowy Dom Samopomocy Absolwent, który powstał z inicjatywy Stowarzyszenia Przyjaciół Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Lublinie. Dom działa od 2003 roku i świadczy usługi rewalidacyjne osobom z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 18-35 lat. Uczestnicy mogą korzystać z:

- * ergoterapii w pracowniach: kulinarnej, plastycznej, rękodzielniczej, krawieckiej, stolarskiej, ogrodniczej;
- * treningów gospodarowania własnymi środkami finansowymi, dbałości o wygląd zewnętrzny i higienę osobistą, kulinarnych, umiejętności interpersonalnych, rozwiązywania problemów, umiejętności spędzania czasu wolnego;
- * terapii ruchowej, w tym z zajęć sportowych, turystyki i rekreacji;
- * poradnictwa psychologicznego w formie indywidualnej i grupowej. Kadra placówki wspiera beneficjentów w nabywaniu i rozwijaniu umiejętności społecznych poprzez organizowanie okolicznościowych imprez, wycieczki krajoznawcze, wyjścia do placówek użyteczności publicznej, a także dokłada wszelkich starań, aby praca wykonana przez młodzież była użyteczna w aspekcie osobistym i społecznym. Organizowane są kiermasze i wystawy, a beneficjenci przygotowują posiłki czy też wykonują prace porządkowe na terenie placówki. Ważną kwestią stanowi we wszelkich działaniach, inicjatywach oraz zajęciach podejmowanych przez kadre ŚDS prawo wypowiedzania się „w swojej sprawie” nie w pełni sprawnym domownikiem¹⁵ – wskazuje to na bardzo indywidualne podejście oraz personalistyczne traktowanie każdej osoby.

Na uwagę zasługuje również utworzony w 2005 roku w odpowiedzi na potrzeby środowiska lokalnego Środowiskowy Dom Samo-

¹⁴ www.misericordia.org.pl (16.09.2015 r.)

¹⁵ www.sosw1.lublin.eu (16.09.2015 r.).

pomocy „Kalina” przeznaczony dla osób w podeszłym wieku z chorobą Alzheimer’a, zaburzeniami pamięci i schorzeniami pokrewnymi. Dom czynny jest od poniedziałku do piątku w godzinach od 8.00 do 17.00 i świadczy usługi półstacjonarne, które obejmują usługi prozdrowotne, czyli psychiatryczną opiekę zdrowotną, psychoterapię grupową, rehabilitację ruchową, usługi wspomagające, takie jak indywidualne wsparcie psychologiczne, praca socjalna, praca z rodziną, kontakt ze środowiskiem oraz usługi aktywizujące w ramach terapii zajęciowej i aktywizującej, treningi umiejętności samoobsługowych oraz treningi umiejętności społecznych, jak również usługi bytowe dotyczące wyżywienia i dowozu uczestników. Dodatkowo w wyjątkowych sytuacjach świadczone są usługi środowiskowe opiekuńcze w miejscu zamieszkania uczestników oraz całodobowe okresowego pobytu. Zakres i rodzaj świadczonych usług wynikają z indywidualnego planu wspierania uczestnika, który jest opracowywany przez Zespół Rehabilitacyjno-Wspierający w porozumieniu z uczestnikami, ich prawnymi opiekunami lub członkami rodziny, co ważne zawsze indywidualnie dla każdego uczestnika. Działania w ramach tego Zespołu ukierunkowane są na utrzymanie sprawności psychofizycznej oraz podtrzymywanie samodzielności uczestnika, a także zapewnienie pełnej integracji i uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, religijnym. W ramach zajęć terapeutycznych oferowana jest ergoterapia, muzykoterapia, dogoterapia, silwoterapia, kinezyterapia, arterapia, z których uczestnicy mogą korzystać w zależności od własnych upodobań i możliwości. Zajęcia są dostosowywane do stopnia zaawansowania otępienia, w którym znajdują się chorzy, a ich różnorodność wpływająca na aktywność pomaga podtrzymywać dotychczasowe zdolności i umiejętności oraz przeciwdziała występowaniu zaburzeń zachowania. Domownicy uczestniczą ponadto w wyjazdach okolicznościowych, wycieczkach, pielgrzymkach, a także w różnych działaniach w ramach współpracy placówki z przedszkolami, szkołami podstawowymi i uczelniami wyższymi. Podkreślić należy, iż jest to jeden z nielicznych tego typu ośrodków w Polsce, który świadczy tak szeroki zakres usług, zapewniając uczestnikom i ich rodzinom wsparcie psychologiczne, konsultacje lekarza psychiatry, rozmowy z wykwalifikowanym i doświadczonym

personelem, a to stanowi często jedyne wsparcie dla osób borykających się z problemami wynikającymi z istnienia choroby Alzheimera w rodzinie¹⁶.

W Lublinie wsparcie dla osób z chorobą Alzheimera zapewnia również Środowiskowy Dom Samopomocy „Mefazja”, który powstał staraniem członków Lubelskiego Stowarzyszenia Alzheimerowskiego. Inicjatywa taka wynikała z faktu, iż osoby dotknięte tą chorobą przejawiają specyficzne zaburzenia, dominują u nich kłopoty pamięciowe, a często także dołączają się zaburzenia zachowania, co wpłynęło na konieczność stworzenia specjalistycznej placówki zajmującej się tylko pacjentami z chorobą Alzheimera i innymi zespołami otępiennymi. Dom mieści się przy ul. Towarowej 19 i jest czynny od poniedziałku do piątku w godzinach od 7.00 do 17.00. W ramach zajęć prowadzona jest terapia pamięci, której podstawowym celem jest uaktywnianie pacjenta oraz trenowanie złożonego procesu uczenia się. Duży nacisk kładzie się na indywidualność prowadzonych zajęć terapeutycznych uzależnionych od diagnozy, etapu choroby, a także stanu psychofizycznego, zainteresowań i możliwości intelektualnych. Zajęcia terapeutyczne prowadzone są poprzez komputerowe programy trenujące złożone procesy poznawcze, w tym pamięć, myślenie, koncentrację uwagi oraz trenujące złożone procesy językowe i są to specjalistyczne programy przeznaczone dla osób z zaburzeniami mózgowymi, w tym dla osób z demencją. W ofercie domu przygotowane są ćwiczenia tematyczne i terapie. Uczestnicy mogą więc korzystać z:

- * ćwiczeń słowno-logicznych, których celem jest poprawa umiejętności dokładnego i prawidłowego nazywania otaczającej rzeczywistości, rozwój procesu uczenia się, stymulowanie równowagi emocjonalnej;
- * ćwiczeń przestrzenno-konstrukcyjnych służących utrwalaniu i rozwijaniu procesów myślowych, spostrzegania i koncentracji uwagi;
- * ćwiczeń manualnych usprawniających koordynację wzrokowo-ruchową, poprawiających sprawność manualną i zmniejszających napięcie emocjonalne, a także uspokajających;

¹⁶ www.bip.lublin.eu; www.dpskalina.lublin.eu (16.09.2015 r.)

- * ćwiczeń ruchowych wpływających na zachowanie dobrego stanu psychofizycznego, poprawę sprawności motorycznej oraz zmniejszających napięcie psychoruchowe. W ramach działań przewidziana jest również muzykoterapia działająca relaksująco, wpływająca na poprawę nastroju, zmniejszająca poziom agresji/apatii, zachęcająca do ruchu i zaangażowania, wywołująca przyjemne wspomnienia i uczucia, a także terapia reminiscencyjna (wykorzystywanie pamięci dawnej i różnorodnych skojarzeń do pobudzania pamięci) oraz terapia orientacji w rzeczywistości, która ma pomóc pacjentowi w odnalezieniu się w teraźniejszości, we własnej tożsamości. Inną formą proponowanej terapii jest terapia walidacyjna, mająca na celu zaspokojenie potrzeb emocjonalnych, zachęcenie do porozumiewania się słownego i pozawerbalnego oraz pomoc pacjentowi w odzyskaniu godności, własnej wartości, zmniejszenie poziomu stresu. Ponadto opiekunowie podopiecznych mogą liczyć na pomoc i wsparcie psychiczne poprzez prowadzoną terapię rodzinną. Co ważne, niektóre ćwiczenia z proponowanych grup tematycznych są możliwe do wykonywania przez pacjenta w domu z pomocą rodziny, co umożliwia osiągnięcie jak najlepszych efektów dotyczących funkcjonowania w życiu codziennym osób z intelektualną niepełnosprawnością¹⁷.

Szeroki zakres pomocy i wsparcia oferuje prowadzony przez Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności Środowiskowy Dom Samopomocy „Roztocze” dla osób niepełnosprawnych intelektualnie i chorych psychicznie, który swą działalność rozpoczął w 1992 roku. W strukturze placówki funkcjonują:

- * Dienne Centrum Aktywizacji przy ul. Wallenroda 2a;
- * Warsztaty Terapii Zajęciowej przy ul. Wallenroda 2a;
- * Zespół Mieszkań Chronionych przy ul. J. Lisa 41 i ul. Wiercińskiego 11/ 22;
- * Ośrodek Wsparcia dla Osób Upośledzonych Intelektualnie i ich Rodzin przy ul. Bronowickiej 3.

W ramach zajęć terapeutycznych prowadzonych w Dziennym Centrum Aktywizacji zadaniem i celem jest kształcenie uwagi, spo-

¹⁷ www.lsa.lublin.pl (19.11.2015 r.)

strzegawczości, pamięci, umiejętności oceniania i wyboru, myślenia, sprawności manualnych, jak również dostarczenie uczestnikom wiedzy o otaczającym świecie, wychowanie estetyczne, wyzwolenie procesu tworzenia, a także nauka właściwego funkcjonowania w grupie i społeczeństwie. Podkreślić należy, iż znaczący element działań w tej placówce stanowi reedukacja będąca uzupełnieniem terapii, której celem jest m.in. nabycie umiejętności czytania i pisania, wykonywania działań arytmetycznych oraz utrwalanie sprawności już nabytych, a także trening zaradności życiowej, gdzie uczestnicy przygotowują się do funkcjonowania w środowisku oraz samodzielnego życia. W domu odbywają się również zajęcia w pracowni kulinarnej oraz zajęcia grupy teatralnej „Nasza lepsza”, która co roku przygotowuje nowy spektakl. W okresie wakacyjnym organizowane są wyjazdy i turnusy rehabilitacyjne, a podopieczni mogą korzystać z zabiegów leczniczo-rehabilitacyjnych, a także innych atrakcji, takich jak: zabawy, gry, konkursy, wycieczki.

W ramach warsztatów terapii zajęciowej realizowane są cele z zakresu rehabilitacji społecznej i zawodowej, które służą poprawie funkcjonowania uczestników, zwiększają ich samodzielność i niezależność, poprawiają zaradność osobistą, umożliwiają nabywanie umiejętności związanych z pełnieniem odpowiednich ról społecznych. Organizowane są również treningi w warsztacie, a także poza nim, tj. porządkowy, kulinarny, ale też higieny osobistej, obsługi sprzętu AGD, korzystania z miejsc użyteczności publicznej i punktów usługowych oraz interpersonalny czy ekonomiczny. Udział w terapii z zakresu rehabilitacji zawodowej umożliwia uczestnikom kształtowanie sprawności, umiejętności i nawyków niezbędnych przy podjęciu zatrudnienia na otwartym bądź chronionym rynku pracy.

Dom zapewnia również zajęcia z psychologiem – indywidualne i grupowe – dla uczestników, ale także ich rodzin i opiekunów będące wsparciem w trudnych sytuacjach związanych z niepełnosprawnością intelektualną. Znacząca i ważna jest ponadto współpraca warsztatu z lubelskimi uczelniami, osiedlowym domem kultury, biblioteką, pobliskim przedszkolem i szkołą podstawową, a prace uczestników są prezentowane na lokalnych, wojewódzkich i ogólnopolskich imprezach integracyjnych. Podkreślić należy, iż intensywność kontaktów,

prezentowanie możliwości osób niepełnosprawnych sprzyja przełamaniu negatywnych stereotypów i obecności osób upośledzonych umysłowo w społeczności¹⁸.

Zasadne jest wspomnieć także o sukcesach Lubelskiego Towarzystwa Dobroczynności w ramach pomocy osobom niepełnosprawnym intelektualnie i zaangażowaniu w działalność w tym zakresie. W latach 2001-2003 we współpracy z Social Welfare International Projectlaboratory ze środków Ministerstwa Spraw Zagranicznych Danii LTD zrealizowało modelowy projekt socjalny „Ku samodzielności osób niepełnosprawnych intelektualnie”. Jego celem było wypracowanie wzorcowych rozwiązań wspierania osób niepełnosprawnych intelektualnie poprzez treningi w mieszkaniach chronionych i aktywizację zawodową. Wypracowane w projekcie rozwiązania stały się metodą pracy w prowadzonym przez LTD Środowiskowym Domu Samopomocy, co powoduje, iż jest to modelowa tego typu placówka w Polsce¹⁹.

Ciekawą inicjatywę stanowi także Środowiskowy Dom Samopomocy „Akademia Artystyczna”, mieszczący się w Lublinie przy ul. Nowy Świat 34c. Placówka przeznaczona jest dla osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną lub z zaburzeniami o spektrum autyzmu, które nie mają obecnie pracy, ale chcą się rozwijać, doskonalić swoje umiejętności, także uczyć się nawiązywania kontaktów z ludźmi oraz przede wszystkim wykorzystywania swojego potencjału i wyrażania siebie poprzez działania artystyczne. Dom powstał w 2011 roku dzięki staraniom Fundacji Nieprzetartego Szlaku, a zajęcia prowadzą specjaliści z zakresu terapii przez sztukę, psycholog oraz terapeuta zajęciowy. Kadre placówki stanowi również pracownik socjalny i asystent osoby niepełnosprawnej. Usługi świadczone są od poniedziałku do piątku w godzinach od 8.00 do 16.00, a główną formą terapii i wsparcia jest zaangażowanie uczestników – „Studentów Akademii” – w zespołowe i indywidualne działania terapeutyczne przez sztukę, a także współorganizację artystycznych imprez dla osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych. Życzliwi, przyjaźni i zaangażowani pracownicy stwarzają warunki do rozwoju samodzielności, kreatywności, nabywania

¹⁸ www.ltd.org.pl (19.11.2015 r.)

¹⁹ Tamże.

kompetencji osobistych i społecznych²⁰. Specyfika działań i charakter stosowanej w placówce terapii są wyznacznikiem efektywności i pozytywnych skutków udzielanej pomocy.

Jeśli chodzi o placówki województwa, to wymienić tu można Środowiskowy Dom Samopomocy w Lubartowie przeznaczony dla osób z niepełnosprawnością intelektualną i zaburzeniami psychicznymi, który oferuje szeroki wachlarz zajęć o charakterze wspierającym, aktywizującym, edukacyjnym i integracyjnym²¹ czy też Środowiskowy Dom Samopomocy w Łęcznej dla osób z zaburzeniami psychicznymi, którego misją jest przywracanie tym osobom zdolności radzenia sobie w sytuacjach życiowych na najwyższym możliwym poziomie, stwarzanie możliwości do rozwoju ruchu samopomocowego oraz rozwój sieci oparcia społecznego we współpracy z najbliższym i dalszym otoczeniem społecznym. Chodzi więc o wspieranie uczestników i ich rodzin oraz kompensowanie skutków niepełnosprawności, a także propagowanie modelu zdrowej rodziny²². Kolejną z placówek województwa jest Środowiskowy Dom Samopomocy w Janowie Lubelskim, stanowiący element realizowanej w powiecie janowskim strategii zapewniania osobom z zaburzeniami psychicznymi oparcia psychicznego, które umożliwia im zaspokajanie podstawowych potrzeb, samodzielność i integrację społeczną. Głównymi celami działalności domu jest rehabilitacja społeczna osób, które z powodu choroby psychicznej lub upośledzenia umysłowego mają poważne trudności w życiu codziennym, wsparcie świadczone domownikom i ich rodzinom oraz kompensowanie skutków niepełnosprawności²³.

Zaakcentować należy, że liczba prowadzonych na Lubelszczyźnie, ale i w całej Polsce środowiskowych domów samopomocy dowodzi ich skuteczności oraz znaczenia dla wszystkich potrzebujących wsparcia w sferze zdrowia psychicznego. W związku z tym jest to niezbędny element współczesnego systemu socjalnego w tym właściwego i profesjonalnego realizowania świadczeń.

²⁰ www.nieprztartyszlak.eu (19.11.2015 r.)

²¹ www.pcpirlubartow.pl (16.09.2015 r.)

²² www.sds-leczna.pl (16.09.2015 r.)

²³ www.sdsjanow.pl (19.11.2015 r.)

Scharakteryzowane powyżej placówki ukazały zakres i specyfikę pomocy osobom z niepełnosprawnością intelektualną, ale również ukazały formy i metody pracy oraz możliwości zaspokajania potrzeb opiekuńczo-wychowawczych. Podkreślić należy, iż prowadzone działania są niezwykle efektywne, a różnorodność zajęć, treningów i terapii stanowi szansę dla osób chorych na możliwie najlepsze ich funkcjonowanie, aktywność i rozwój. W związku z tym tego typu inicjatywy mają także znaczenie z pedagogicznego punktu widzenia. Oferowane wsparcie ułatwia pokonywanie trudności, kryzysów i niepowodzeń a także stanowi często punkt wyjścia wszelkich poczynań i działań. Nauka zwykłych, nierzadko podstawowych czynności ma ogromny wpływ dla uczestników, a dodatkowo kształtowanie pewnych postaw, poglądów, nawyków i właściwych zachowań oraz kształcenie w ramach komunikacji społecznej i kontaktów międzyludzkich jest niezbędne do prawidłowego życia. Warto podkreślić także znaczące podejście personelu, a mianowicie wkład pracy kompetentnie przygotowanej kadry kierowniczej oraz pedagogiczno-terapeutycznej²⁴, jak również niezbędną pomoc psychologiczną świadczoną chorym oraz członkom ich rodzin. Ważne jest więc personalistyczne traktowanie każdej osoby, indywidualne podejście do jej problemów, zaburzeń, potrzeb, ale i możliwości, a także życzliwość, przychyłność, troska dające tak bardzo potrzebne poczucie bezpieczeństwa i zaufania. To wszystko stanowi o wielkim profesjonalizmie, który łączy ze sobą opiekę, wychowanie, edukację, rozwój, kompensację, przygotowanie do normalnego życia, co umożliwia powodzenie i pozytywne efekty działalności ośrodków, a także skuteczność realizowanych świadczeń.

Zakończenie

Współczesny świat wystawia człowieka na różne próby, stwarzając sytuacje porażek i niepowodzeń, które wynikają nie tylko z jego nieprzejrzystości i wieloznaczności, ale i z przypadkowości. Jednostka

²⁴ www.sds24.pl

jest często bezradna, wystawiona na samotność i cierpienie, doświadczająca różnych problemów egzystencjalnych i społecznych²⁵, z którymi często nie może sobie poradzić. Trudności codziennego funkcjonowania, zmaganie się z ubóstwem, niepełnosprawnością, chorobami czy też bezradnością w prowadzeniu gospodarstwa domowego lub wychowania dzieci wpływają na życie wielu osób. Wysiłek sprostania wymaganiom i oczekiwaniom – swego rodzaju presji społecznej – nie zawsze ma pozytywne skutki, a powstałe problemy bywają nierozwiązane. Naprzeciw takim wyzwaniom wychodzi polityka społeczna państwa, w tym pomoc społeczna i praca socjalna. Organizowany jest system wsparcia umożliwiający przezwyciężenie różnych kryzysów, kłopotów, bolączek i trosk. Tworzona jest infrastruktura dająca możliwość pomocy najsłabszym członkom społeczeństwa w zaspokajaniu ich potrzeb, samodzielnym funkcjonowaniu, ale także w rozwoju, aktywizacji, wychowaniu i edukacji.

Środowiskowe domy samopomocy i ich działalność wskazują na tak ważny aspekt funkcjonowania systemu pomocy społecznej w Polsce, który powinien przeciwdziałać marginalizacji czy nawet stygmatyzacji pewnych grup społecznych. Podkreślić należy, iż osoby niepełnosprawne, z różnymi deficytami, upośledzeniami czy zaburzeniami psychicznymi, mogą normalnie funkcjonować, radzić sobie w codziennym życiu, realizować swoje pasje, zainteresowania, rozwijać umiejętności, mogą uczestniczyć w życiu społecznym i angażować się w działalność lokalnych grup. Wspierane, mogą zaspokajać własne potrzeby oraz rozwijać się w maksymalnie możliwy sposób. Placówki zapewniają opiekę, wsparcie, uczą i wychowują, umożliwiają efektywne spędzenie czasu, wskazując jednocześnie sposoby indywidualnego działania. Zatrudniona profesjonalna kadra, przyjazna i życzliwa, daje poczucie bezpieczeństwa, spokoju, świadcząc usługi na najwyższym poziomie, a dodatkowo w ramach integracji obecność osób niepełnosprawnych w społecznościach sprzyja przełamywaniu negatywnych stereotypów.

²⁵ T. Borowska, *Strategie edukacyjne przygotowujące człowieka do „radzenia sobie” i wyrównywania jego szans w społeczeństwie*, w: *Spółeczeństwo. Demokracja. Edukacja – nowe wyzwania w pracy socjalnej*, K. Marzec-Holka (red.), Bydgoszcz 2000, s. 95.

Bibliografia

- Borowska T., *Strategie edukacyjne przygotowujące człowieka do „radzenia sobie” i wyrównywania jego szans w społeczeństwie*, w: *Spółeczeństwo. Demokracja. Edukacja – nowe wyzwania w pracy socjalnej*, K. Marzec-Holka (red.), Bydgoszcz 2000.
- Klimek-Mirosław K., *The centre of social activity in Grygowej Street, Lublin – an innovative form of support*, w: *European social work – identity, international, problems and interventions*, E. Domagała-Zyśk, M. Nowak (red.), Lublin 2011.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2010 roku w sprawie środowiskowych domów samopomocy (Dz. U. Nr 239, poz. 1586).
- Trafiałek E., *Środowisko społeczne i praca socjalna. Zarys problematyki*, Katowice 2006.
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (tekst jednolity z dnia 17 czerwca 2008 roku, Dz. U. Nr 115, poz. 728).
- Worach-Kardas H., *Polityka społeczna a pomoc społeczna – wielowymiarowość działań*, w: *Praca socjalna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń człowieka*, J. Brągiel, P. Sikora (red.), Opole 2005.

Netografia

www.bip.lublin.eu
www.dpskalina.lublin.eu
www.lsa.lublin.pl
www.ltd.org.pl
www.misericordia.org.pl
www.nieprztartyszlak.eu
www.pcprlubartow.pl
www.sds24.pl
www.sdsjanow.pl
www.sds-leczna.pl
www.sds-lublin.weebly.com
www.sosw1.lublin.eu

Streszczenie

Współcześnie system zabezpieczenia społecznego w Polsce ma przed sobą coraz większe wyzwania i oczekiwania ze strony obywateli. Zwiększa się liczba osób wymagających pomocy, która nie radzi sobie z problemami i kryzysami, nie potrafi samodzielnie pokonać trudności, nie jest w stanie normalnie funkcjonować, wykorzystując własne możliwości lub też ze względu na chorobę, niepełnosprawność czy pewne deficyty wymaga socjalnej opieki. To wszystko wpływa na rozwój niezbędnej infrastruktury, czyli placówek, instytucji i organizacji, które będą odpowiadały na potrzeby poszczególnych grup beneficjentów i zapewnią realizację ustawowych zadań gwarantowanej przez państwo pomocy społecznej.

W strukturach systemu socjalnego istotne zadania należą do środowiskowych domów samopomocy, które przeznaczone są dla osób przewlekle psychicznie chorych, dla osób upośledzonych umysłowo oraz dla osób wykazujących inne przewlekłe zaburzenia czynności psychicznych. Dom działa co najmniej 5 dni w tygodniu po 8 godzin dziennie, a zatrudniona kadra (w tym m.in. psycholog, pedagog, pracownik socjalny, instruktor terapii zajęciowej, rehabilitant, pielęgniarka) wspomaga podopiecznych w nabywaniu i rozwijaniu umiejętności niezbędnych do możliwie samodzielnego funkcjonowania. W ofercie są różnego rodzaju treningi, terapie, zajęcia o charakterze wspierającym, aktywizującym, edukacyjnym i integracyjnym. Dodać należy, iż tego typu usługi świadczy bardzo dużo placówek na Lubelszczyźnie, a taka działalność ma ogromne znaczenie z pedagogicznego punktu widzenia ze względu na formy pomocy i ich efektywność.

Słowa kluczowe: pomoc, wsparcie, aktywizacja, edukacja, integracja, rozwój, terapia niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia psychiczne

Environmental Houses of the mutual aid as the form of satisfying the needs protectively- education in the contemporary social system

Summary

The welfare system in Poland is currently facing growing demands and expectations from citizens. There is an increasing amount of people needing help who are not able to cope properly with problems or deal with a crisis; they cannot overcome difficulties by themselves and function normally, be

it their limited potential, a disease, disability or other deficits, they require social care. Therefore a special infrastructure of establishments, institutions and organisations must be developed that will meet the needs of individual beneficiaries and will secure implementation of regulatory tasks guaranteed by a welfare state. Community self-help centres play an essential role in the structure of social welfare system. Their aim is to serve people with chronic mental illnesses, people with mental retardation, as well as those with other chronic mental disorders. The centre is open five days a week, eight hours a day, and the staff consisting of a psychologist, a pedagogue, a social worker, an occupational therapy instructor, a physiotherapist, and a nurse support beneficiaries in acquiring and developing the skills that are necessary for being as independent as possible. The community self-help centre offers workshops, therapies, as well as supportive, training, educational and team-building activities. It should be emphasised that such services are provided by many institutions in the Lublin region and this type of activity is of great pedagogical importance because of the forms of help offered and their effectiveness.

Key words: welfare, support, stimulating activities, education, integration, development, therapy, intellectual disability, mental disorders

Aktywność opiekuńcza w rodzinie dysfunkcyjnej. Z doświadczenia asystenta rodziny

Wstęp

Podjmując analizy dotyczące aktywności rodzicielskiej w różnych zakresach funkcjonowania rodziny, należy rozpocząć od opieki. Jest ona pierwszą działalnością wobec drugiego człowieka, warunkującą jego przeżycie, zachowanie zdrowia, jakość życia, kształcenie, usamodzielnienie, uspołecznienie. Musi stanowić podstawowy element oddziaływań, które często rozumiane są jako nieświadome, co stanowi poważne zaniedbanie pedagogicznego wpływu na rozwój wychowanka. Aktywność opiekuńcza bowiem – w miarę uzyskanej samodzielności – przekształcana jest w pomoc i dominujące stają się procesy wychowawcze oraz edukacyjne¹. Omawiane zagadnienia dotyczą opieki podejmowanej przez rodziny dysfunkcyjne, czyli takie, które posiadają deficyty w realizacji ról rodzicielskich. Opisane zagadnienia ukazano z perspektywy pracy asystenta rodziny. Przybliżone zostaną kwestie samego zawodu, jak i pedagogicznych oddziaływań wobec rodziców (opiekunów prawnych).

Opieka – definicje, działania opiekuńcze

G. Gajewska wyróżnia podstawowe pojęcia w zakresie opieki. Dla lepszego zrozumienia różnic pomiędzy działaniami podejmowanymi

AGNIESZKA KOZIK – mgr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Zielona Góra 2004, s. 10.

na rzecz wychowanka wyróżnia definicyjnie opiekę, wychowanie, wychowanie opiekuńcze oraz pedagogikę opiekuńczą². Opieka to dawanie oparcia (wsparcia), zaspokajanie potrzeb, których jednostka nie umie lub nie może samodzielnie zaspokoić. Wychowanie rozumie się jako celową działalność mającą na celu ukształtowanie dojrzałej osobowości wychowanka. Wychowanie opiekuńcze natomiast to oddziaływanie na potrzeby ludzkie w ten sposób, aby przekształcić niezdolności podopiecznych-wychowanków do samoregulacji w zdolności przy spełnieniu podstawowych funkcji opieki: homeostatycznej, egzystencjalnej, regulacyjnej, usamodzielniającej, socjalizującej. Pedagogika opiekuńcza jako pojęcie najszersze w swoim przedmiocie zawiera opiekę nad człowiekiem, który z różnych powodów i w różnym czasie nie jest samodzielny i przystosowany społecznie, a bez interwencji opiekuna nie jest w stanie samodzielnie funkcjonować.

G. Gajeczka wymienia również rodzaje działań opiekuńczych: opieka wyprzedzająca – działania wyprzedzające, w tym profilaktyczne; opieka zbieżna – działania adekwatne; opieka interwencyjna – działania w sytuacji zagrożenia, opieka kompensacyjna, rewalidacyjna i lecznicza – działania na ujemne skutki; opieka resocjalizacyjna³. Każde z tych określeń odnosi się do podejmowanej problematyki i zakłada oddziaływanie rodzica (opiekuna prawnego) w zakresie opieki. Najbardziej korzystna byłaby sytuacja przewagi profilaktycznego wpływu opiekuńczego, co prowadziłoby do braku występowania deficytów w zakresie sprawowanej opieki, np. rodzic ubiera dziecko ciepło, ponieważ zakłada, że może być mu zimno. Opieka zbieżna zaspokaja potrzeby bieżąco występujące, np. rodzic ubiera dziecko, któremu jest zimno. Pozostałe formy opieki wiążą się z już występującymi deficytami w tym zakresie. Warto w tym momencie zauważyć, że opieka – nawet ta, która odnosi się do aktywności fizycznych – przekłada się na funkcjonowanie wychowanka w każdej sferze jego życia. Temat ten poruszony zostanie w dalszej części pracy.

Można mieć wrażenie, że wiedza o opiece jest niejako pomijana w rozważaniach pedagogicznych, uznawana za działalność niewyma-

² Tamże, s. 20.

³ Tamże, s. 31.

gającą rozważań teoretycznych. Należy mieć na uwadze jednak, że przy nieprawidłowym sprawowaniu opieki procesy wychowawcze nie mogą być wdrażane w sposób odpowiedni. Musi zaistnieć równowaga pomiędzy procesem opieki i wychowania, dlatego też aktywność opiekuńcza stanowi fundament dla rozwoju człowieka, szczególnie w rodzinie dysfunkcyjnej, gdzie owe procesy najczęściej nie przebiegają w sposób prawidłowy.

Rodzina dysfunkcyjna

Przyjęty model pracy z rodzinami o obniżonych kompetencjach opiekuńczych, metody współpracy i jej efekty zależą przede wszystkim od samej rodziny problemowej. Konieczne jest zdefiniowanie owego pojęcia i przybliżenie funkcjonowania środowisk dysfunkcyjnych.

Rodzina jako podstawowy element struktury społecznej pełni role, które bez względu na kontekst kulturowy, historyczny czy społeczny nie zmieniają się. Ze względu na to szereg instytucji wspiera rodzinę, aby wychowywała w sposób odpowiedni dzieci, wdrażając im wartości i zasady funkcjonowania, które pozwolą im w przyszłości na tworzenie społeczeństwa. Rodzina dysfunkcyjna przyjmuje następujące określenia: rodzina specjalnej troski, dysfunkcjonalna, rodzina problemowa lub wieloproblemowa, patologiczna.

Aby przybliżyć charakterystykę rodziny problemowej, należy zdefiniować tak zwaną „rodzinę normalną”. Rodzina, która funkcjonuje prawidłowo, powinna spełniać określone kategorie. Po pierwsze, powinna być środowiskiem w sensie statystycznym, czyli zawierać najwięcej cech typowych, najczęściej występujących w określonym środowisku. Powinna pod względem wychowawczym funkcjonować według ustalonych kryteriów społecznych. To rodzina, która stwarza jej członkom warunki do prawidłowego rozwoju fizycznego, psychicznego i emocjonalnego. To środowisko, które podczas trudności współpracuje z instytucjonalnymi formami wsparcia. Ostatnim elementem jest integralność rodziny, kiedy wszystkie elementy (ekonomiczne, kulturalne i psychospołeczne) współdziałają

ze sobą⁴. S. Kawula poza rodzinami „normalnymi” wyróżnia także rodziny wzorowe, jeszcze wydolne, niewydolne wychowawczo oraz rodziny patologiczne⁵. Rodzina wzorowa stwarza swoim członkom jak najlepsze warunki wychowawcze, dąży do podnoszenia poziomu wychowawczego, a rodzice sami podejmują inicjatywy wychowawcze. Rodzina jeszcze wydolna wychowawczo charakteryzuje się tym, że warunki wychowawcze bywają zachwiane, tak jak jej ogólne funkcjonowanie. Pomimo to rodzina czyni wysiłki, aby usprawnić funkcjonowanie, czuje odpowiedzialność za jej członków. W rodzinie niewydolnej wychowawczo dochodzi do zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny, co wiąże się z niepowodzeniami jej członków. Styl i metody wychowawcze są niezgodne z poziomem rozwoju dzieci, a błędy wychowawcze są przyczyną trudności dydaktycznych i wychowawczych potomstwa. W rodzinach tych nie istnieją aspiracje i plany życiowe. Warunki ekonomiczne i mieszkaniowe są trudne. Zauważa się w nich rozłam więzi rodzinnych. Rodziny patologiczne pozostają w stałej kolizji z prawem oraz moralnością. W rodzinach tych wszystkie poziomy działalności wychowawczej odbiegają znacznie od norm.

Rodziny z problemami określa się także innymi terminologiami, takimi jak: rodziny zdeorganizowane, zdemoralizowane, rodziny ryzyka. Dla potrzeb podjętego tematu autor skupi się na wyżej opisanej terminologii.

Asystentura rodziny jako pomoc w opiekuńczej funkcji rodziców

W prawidłowej realizacji aktywności opiekuńczej rodzinie może pomagać asystent rodziny. Funkcja ta wpisana została w system pomocy społecznej jako wyraz potrzeby wzmocnienia rodziny przeżywającej trudności w samodzielnym wypełnianiu ról. Początki realizacji owej

⁴ I. Krasiejko, *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Katowice 2010, s. 12.

⁵ Tamże, s. 13.

formy plasują się już w latach 1990-2005, kiedy powstawały pierwsze programy w ramach aktywności Powiślańskiej Fundacji Społecznej w Warszawie, Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Rudzie Śląskiej i Sopocie⁶. Realizacja owych programów pociągnęła za sobą inne inicjatywy tego typu na teren całej Polski. Na rozpowszechnienie owych inicjatyw miało wpływ wiele czynników społecznych. Czas transformacji polityczno-społecznej po 1989 roku spowodował dysfunkcje w życiu społecznym i rodzinnym obywateli⁷. Społeczeństwo nie potrafiło odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Państwo borykające się z problemami na wielu obszarach nie było w stanie zająć się rodziną w sposób pozwalający na szybkie przewyciężenie jej trudności. W związku z tym problemy zaczęły nasilać się. Bezrobocie, nieumiejętność radzenia sobie w nowej sytuacji życiowej, bezradność spowodowały narastanie problemów wewnątrz rodziny. Zaistniała konieczność wejścia w struktury środowiska rodzinnego, aby podjąć działania mające na celu wsparcie w poprawie sytuacji życiowej rodziny.

Wsparcie to w początkowym etapie, kiedy nie zostało to jeszcze usystematyzowane w literaturze oraz ustawodawstwie, podstawy teoretyczne miało w różnych podejściach pedagogicznych, socjologicznych, terapeutycznych⁸. Opierano się na metodach wspierania, pozytywnego przykładu, rozmowy. W pierwszych publikacjach określono podstawy teoretyczne i definiowanie pojęć asystenta rodziny oraz asystentury rodziny.

Profesję zawodu asystenta rodziny wprowadza ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Została uchwalona – jak pisze ustawodawca – „dla dobra dzieci, które potrzebują szczególnej ochrony i pomocy ze strony dorosłych, środowiska rodzinnego, atmosfery szczęścia, miłości i zrozumienia, w trosce o ich harmonijny rozwój i przyszłą samodzielność życiową, dla zapewnienia ochrony przysługujących im praw i wolności, dla dobra rodziny, która jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym śro-

⁶ I. Krasiejko I., *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach*, Katowice 2013, s. 17.

⁷ Tamże, s. 18.

⁸ Tamże.

dowiskiem rozwoju, i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci, w przekonaniu, że skuteczna pomoc dla rodziny przeżywającej trudności w opiece nad dziećmi i wychowywaniu dzieci oraz skuteczna ochrona dzieci i pomoc dla nich może być osiągnięta przez współpracę wszystkich osób, instytucji i organizacji pracujących z dziećmi i rodzicami⁹. Ustawa ta wprowadziła profesję zawodu asystenta rodziny, określiła wymagania do pełnienia zawodu, organizację pracy, zadania asystentów rodziny. W ten sposób ustawodawca wprowadził asystenturę rodziny w struktury systemu opieki społecznej.

I. Krasiejko przytacza pierwsze definicje określające asystenturę rodziny jako nową metodę, a asystenta rodziny – jako nowy zawód, profesja, usługa w systemie wsparcia rodziny¹⁰. A. Dębska-Cenian podaje, że asystowanie jest metodą, specjalizacją wsparcia i dotyczy może usług edukacyjnych, rynku pracy, treningu życia¹¹. Asystentura rodziny polega na pracy dla, z i w rodzinie. Polega na szeroko zakrojonych działaniach, które szczegółowo określa ustawodawca. Definiowanie asystentury rodziny jest trudne, określa się je z dużym stopniem ogólności.

Aby wyjaśnić istotę zawodu asystenta rodziny, należy przyjrzeć się zadaniom, które wypełnia przy wykonywaniu swojej pracy, pod kątem pedagogicznego wsparcia rodziny, to jest realizacji przez nią funkcji opiekuńczej. Pierwszym z nich jest opracowanie i realizacja planu pracy z rodziną we współpracy z członkami rodziny i w konsultacji z pracownikiem socjalnym. Owy plan sporządza się na podstawie rozpoznania problemów występujących w rodzinie, konsultacji ze środowiskiem lokalnym, instytucjami zajmującymi się rodziną, takimi jak: ośrodek pomocy społecznej, sąd, szkoła. Po niedługim okresie znajomości z rodziną na czoło wysuwają się zaniechania opiekuńcze, które łatwiej rozpoznać i pomóc w ich prawidłowym zaspokajaniu. Sporządzenie planu często przynosi wiele trudności, bowiem klienci często nastawieni są negatywnie do współpracy, a ingerencja w ich życie powoduje początkowe narastanie konfliktów. Podopieczni stosują system wyparcia, nie identyfikują się z problemami.

⁹ Dz. U z 2015 r., poz. 332 z późn. zm.

¹⁰ I. Krasiejko, *Praca socjalna...*, dz. cyt., s. 41.

¹¹ Tamże.

Po podpisaniu planu pracy asystent rodziny wraz z klientami zazwyczaj realizować zadania w nim zawarte. Często jednak podczas udzielania wsparcia okazuje się, że określone terminy są niewystarczające lub też pojawiają się nowe, dlatego plan jest aktualizowany. Kolejne zadania określone przez ustawodawcę dotyczą udzielania pomocy rodzinie w następujących aspektach: pomocy w poprawie ich sytuacji życiowej, w tym w zdobywaniu umiejętności prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego, rozwiązywaniu problemów socjalnych, psychologicznych, wychowawczych z dziećmi. Są to zadania z dziedziny prawa, pedagogiki, psychologii, socjologii. Asystent rodziny musi więc systematycznie podnosić swoje kwalifikacje i umiejętności, uczestniczyć w szkoleniach, korzystać ze wsparcia instytucji. Pomoc w owych zakresach odbywa się w miejscu zamieszkania rodziny lub też poza nią. Asystent pomaga rodzinie w prowadzeniu gospodarstwa domowego, planując budżet rodziny, udzielając informacji na temat prowadzenia gospodarstwa, organizacji dnia. Problemy socjologiczne i psychologiczne rodziny bywają na tyle złożone, że asystent rodziny korzysta z pomocy instytucji, do której kieruje swoich klientów. W wykonywaniu swojej pracy asystent często oddziałuje na dzieci klientów, podejmując rozmowy wychowawcze, edukacyjne, o charakterze profilaktycznym.

Kolejne zadania odnoszą się do kwestii zawodowej rodziny problemowej, w których to środowiskach najczęstszym z problemów (zazwyczaj współwystępujących) jest długotrwałe bezrobocie. Są to: wspieranie aktywności społecznej rodzin, motywowanie członków rodzin do podnoszenia kwalifikacji zawodowych, udzielanie pomocy w poszukiwaniu, podejmowaniu i utrzymywaniu pracy zarobkowej. W tym wypadku asystent rodziny pełni rolę doradcy zawodowego, motywuje do poszukiwania zatrudnienia, kieruje do doradców zawodowych, wskazuje miejsca możliwości poszukiwania zatrudnienia, pomaga w sporządzeniu CV oraz listu motywującego, przygotowuje do rozmowy, zachęca do kontaktu z urzędem pracy, wskazuje możliwości odbywania szkoleń i treningów kompetencji.

Asystent rodziny ma także za zadanie motywować klientów do udziału w zajęciach grupowych dla rodziców, mających na celu kształtowanie prawidłowych wzorców rodzicielskich i umiejętności psy-

chospołecznych oraz udzielanie wsparcia dzieciom, w szczególności poprzez udział w zajęciach psychoedukacyjnych, prowadzenie indywidualnych konsultacji wychowawczych dla rodziców i dzieci. Zadania te wpisują się w działania pedagogiczne pracownika. Asystenci pracujący z rodzinami posiadają wykształcenie z różnych dziedzin. W związku z tym muszą dokształcać się, aby w sposób odpowiedni wykonywać swoje zadania.

Podjęcie działań interwencyjnych i zaradczych w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i rodzin jest zadaniem, w którym potrzeba szybkiego podejmowania decyzji i myślenia syntetycznego. Zdarza się, że narażone jest bezpieczeństwo asystentów rodziny. W swojej pracy asystent jest narażony także na nieprzyjemności związane ze środowiskiem klientów, zarażenie chorobami skóry czy też pogryzieniami przez zwierzęta.

W wykonywaniu zadań asystent rodziny ma obowiązek współpracować z jednostkami administracji rządowej i samorządowej, właściwymi organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami i osobami specjalizującymi się w działaniach na rzecz dziecka i rodziny, współpracować z zespołem interdyscyplinarnym lub grupą roboczą czy innymi podmiotami, których pomoc przy wykonywaniu zadań uzna za niezbędną, sporządzać, na wniosek sądu, opinie o rodzinie i jej członkach. Zadania te realizowane są na wysokim stopniu ogólności, ze względu na nieściśłość zapisów w ustawie. Każda jednostka organizacyjna sama ustala zasady szczegółowe pracy asystenta. Wiąże się to z różnicami w wypełnianiu zadań. Literatura podaje etapy udzielania asysty rodzinnej. Są to ramy bardzo płynne, zależne od problemów występujących w rodzinie, ich złożoności, chęci współpracy klientów.

Pierwszy etap polega na diagnozie i zawiązaniu współpracy – maksymalnie do 6 miesięcy. Etap ten zakłada nawiązanie kontaktu, diagnozę problemu, potrzeb, mocnych i słabych stron rodziny tkwiących w samej rodzinie, jak i jej członkach. Czas trwania owego etapu może przybrać zupełnie inne ramy czasowe. Często rodzina nie jest w stanie otworzyć się przed asystentem, wówczas pracownik sam diagnozuje problem na podstawie obserwacji środowiska, czynników wewnątrz i na zewnątrz rodziny. Aby rozpocząć faktyczną pracę, należy określić

zasoby rodziny i na nich się skupić. Aby efekty były trwałe, klienci sami muszą wypracować zmiany prowadzące do polepszenia sytuacji życiowej. Drugi poziom stanowi etap współpracy: 3-6 miesięcy do 1,5-2 lat. To w tym okresie następuje tworzenie planu pracy z rodziną. Asystent w tym czasie podejmuje działania polegające na pomocy zawierającej się w obszarach zapewnienia bezpieczeństwa socjalnego rodzinie, określenia jej problemów zdrowotnych i trudności psychologicznych. Następnie dochodzi do rozwijania umiejętności wychowawczych rodziców i realizowania obowiązków na rzecz domu i rodziny. Etap zaawansowanej współpracy – od 1,5 roku do 2,5 roku – asystent na tym etapie motywuje i przygotowuje klientów do większej aktywności społecznej, uzupełniania kwalifikacji oraz podejmowania pracy zawodowej. Etap kończenia współpracy – ostatnie 3-6 miesięcy – po osiągnięciu zakładanej zmiany asystent monitoruje jej stabilizowanie się i przygotowuje rodzinę do zakończenia współpracy¹². Często etapy te są zamienne ze względu na konieczność podejmowania działań najważniejszych, zapewniających bezpieczeństwo i stabilizację finansową czy mieszkaniową rodziny.

Metodyka pracy asystentów rodziny opiera się przede wszystkim na metodach pedagogicznych, takich jak: towarzyszenie, wspieranie, wzmacnianie, informowanie. Praca pedagogiczna z rodziną odbywa się na każdym jej etapie.

Pracownicy realizujący zadania przyjmują zawsze określony model pracy. Model pracy skoncentrowany na rozwiązaniach (PSR) jest modelem najczęściej wykorzystywanym w pracy z rodziną. Pomimo tego, że ustawodawca określa liczbę rodzin (maksymalnie 15), powinna ona być regulowana zgodnie z trudnościami w niej występującymi. Realia pokazują, że asystenci współpracują z maksymalną liczbą środowisk, ponieważ zapotrzebowanie na ową formę wsparcia jest dużo większe niż liczba stanowisk pracy. W związku z powyższym praca ta musi być skoncentrowana na rozwiązaniu konkretnych problemów.

¹² B. Kita, A. Repelewicz-Iwaniuk, „Standard świadczenia pracy asystenta rodziny w m.st. Warszawa” jako przykład zastosowania elementów dialogu motywującego w pracy z rodzinami z wieloma problemami, w: *Dialog motywujący w teorii i praktyce*, M. Jaraczewska, I. Krasiejko (red.), Toruń 2012, s. 211.

Pozwala to na udzielenie pomocy wszystkim rodzinom. Asystent stosujący PSR koncentruje się w pracy z rodziną na następujących czynnościach¹³:

- określenie celów i definiowanych przez klientów potrzeb (nie skupianie się na samych problemach) – korzystanie z zasobów rodziny, na podstawie których określa się, jaki będzie tor rozwoju rodziny, działania naprawcze. To rodzina za pomocą asystenta powinna dążyć do polepszenia swojej sytuacji, w przeciwnym razie po zakończeniu współpracy nie będzie potrafiła samodzielnie funkcjonować;
- określenie potencjału, mocnych stron i możliwości klientów (zamiast skupiać się na brakach i słabych stronach);
- skupienie się na sukcesach, a nie porażkach;
- określenie wyjątków od sytuacji problemowej, a nie skupianie się na problemach i jego częstości występowania;
- definiowanie i konstruowanie wizji preferowanej przyszłości.

Drugą metodę, często stosowaną w pracy z rodziną, stanowi dialog motywujący. Jest skoncentrowany na osobie, opartą na współpracy formą prowadzenia klienta w kierunku wydobywania i wzmacniania motywacji do zmiany przez analizę oraz rozwiązania ambiwalencji. To metoda wyzwalania i wzmacniania motywacji, stosowana w pracy z osobami mało zmotywowanymi do zmiany, której celem jest wywołanie szybkiej, umotywowanej wewnętrznie zmiany¹⁴. Przynosi pozytywne efekty w pracy z różnymi grupami społecznymi. Czynniki wpływającymi na zmianę są: potrzeby, emocje, system wartości, ambiwalencja, odruch naprawiania. Elementy składowe dialogu motywującego to: współpraca, akceptacja, wydobywanie zasobów klienta, okazywanie troski¹⁵. I. Krasiejko przedstawia przydatność metody dialogu motywującego w pracy asystenta rodziny. Asystent rodziny przyjmuje role towarzysza, osoby wspierającej, praca ta powoduje zwiększenie wewnętrznej motywacji do zmiany klienta, asystent stara

¹³ I. Krasiejko, *Praca socjalna...*, dz. cyt., s. 35-36.

¹⁴ M. Jaraczewska, *Główne idee, inspiracje i założenia dialogu motywującego*, w: *Dialog motywujący...*, dz. cyt., s. 30.

¹⁵ Tamże, s. 23-28.

się zrozumieć punkt widzenia klienta. Metoda ta pozwala na pracę z klientem na każdym etapie¹⁶.

Stosowane metody odnoszą się w sposób szczególny do redukcji deficytów opiekuńczych. Dopiero przy zakończeniu pracy nad ową rolą rodzicielską, można przejść do minimalizacji trudności wychowawczych. Proces współpracy rodziny z asystentem jest rozłożonym w czasie działaniem, skierowanym na pozyskanie przychylności rodziny. Asystent rodziny w pracy z rodziną musi dostosować język, metody, formę rozmowy do odbiorcy. Należy pamiętać, że praca asystenta rodziny ma charakter zarówno praktyczny, teleologiczny, prognostyczny, niezależnie od formy oddziaływań. Istotna jest także zbieżność realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych z socjalnymi i rozwojowymi. W pracy z rodziną asystent rodziny musi brać pod uwagę kontekst i realne możliwości rodziny.

We wstępnym etapie współpracy asystent określa charakter rodziny i jej najważniejsze deficyty. Problem jednak pojawia się wcześniej. Mianowicie w momencie, kiedy rodzina jest zgłoszona jako ta, która potrzebuje wsparcia w tym zakresie. Najczęściej rodziny, z którymi asystent zaczyna współpracę, stanowią środowisko, które charakteryzuje się niewydolnością w wielu sferach funkcjonowania. Sprężenie i długotrwałość występujących deficytów jest za duże, aby w szybkim czasie usprawnić funkcjonowanie rodziny. Nawiązanie kontaktu powinno następować na etapie, kiedy rodzina jest jeszcze wydolna opiekuńczo lub w momencie zauważenia deficytu w tym zakresie. Działania asystenta miałyby wtedy charakter profilaktyczny, pozwoliłyby na wczesną interwencję w sytuacji problemowej. Tymczasem problemy występujące w rodzinie wymagają dużego nakładu pracy i pozytywnego nastawienia do podejmowanych działań. Są to przede wszystkim: bezrobocie, ubóstwo, trudna sytuacja mieszkaniowa, problemy z prawem, choroby fizyczne i psychiczne, uzależnienia (od alkoholu, narkotyków, hazardu, gier komputerowych), przemoc fizyczna i psychiczna, problemy w relacji na poziomie mąż – żona, rodzice – dzieci, problemy wychowawcze z dziećmi, brak kompetencji opiekuńczo-wychowawczych, niezaradność w sprawach życiowych, trudności w planowaniu

¹⁶ I. Krasiejko, *Metodyka działania...*, dz. cyt., s. 180-181.

budżetu, prowadzenia gospodarstw domowego. Często problemy te są sprzężone ze sobą, co utrudnia oddziaływania naprawcze.

Rodzina dzieli opiekę nad dziećmi z instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi, edukacyjnymi, leczniczymi, resocjalizacyjnymi. Przy instytucjonalnym wsparciu rodziny ważna jest gotowość do współdziałania, umiejętność komunikowania, podjęcie współodpowiedzialności, stworzenie klimatu pedagogicznego wsparcia rodziny¹⁷. Wsparcie pedagogiczne – jak już wspomniano – odbywa się przy każdym kontakcie asystenta z klientem. Aby jednak w sposób całościowy podejść do tematu, należy wspomnieć o barierach, towarzyszących zarówno rodzinie, jak i asystentom rodziny w podejmowanych działaniach. G. Gajewska podaje następujące bariery pedagogicznego wsparcia rodziny. Ze strony pracownika mogą to być: niska gotowość kadry do wspomagania rodziny, słabe umiejętności współpracy, lęk przed podjęciem niekonwencjonalnych metod, brak klimatu do wspomagania rodziny, negatywne doświadczenia. W związku z powyższym konieczne jest usprawnianie higieny pracy i systematyczne podnoszenie kwalifikacji. Po stronie rodziny mogą to być: lęk przed ingerencją w sprawy prywatne rodziny, brak lub niska gotowość do współpracy, niska ocena kompetencji pracownika, negatywne doświadczenia¹⁸. W pracy z rodziną należy skupić się więc na jej zasobach. Są to przede wszystkim: spójność, adaptacyjność, organizacja, umiejętność porozumiewania się, silne więzi, wytrzymałość rodziny, elastyczność, ilość i forma wspólne spędzaniego czasu, zdolność do wykorzystywania zasobów, dobra materialne rodziny¹⁹.

Praca socjalna prowadzona przez asystentów rodziny korzysta w największym stopniu z nauk o wychowaniu. Wychowanie z punktu widzenia pedagogiki społecznej to dostrzeganie i wzmacnianie pozytywnych warunków życia lub tworzenie środowiskowej intencjonalności wychowawczej poprzez uruchamianie wspólnej aktywności skierowanej na przeobrażanie własnego środowiska²⁰. Jest to aspekt

¹⁷ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza...*, dz. cyt., s. 168.

¹⁸ Tamże, s. 168.

¹⁹ I. Krasiejko, *Metodyka działania...*, dz. cyt., s. 17.

²⁰ A. Olubiński, *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*, Toruń 2004.

najbardziej istotny w prowadzeniu pracy z rodziną. Trzeba tutaj odnieść się nie do zaistniałych faktów, ale ich genezy. Sytuacja życiowa zdeterminowana jest środowiskiem i wychowaniem. Klienci, którzy zostali wychowani w rodzinie z wieloma deficytami, w ten sam sposób wychowują swoje dzieci. Nie mają umiejętności, wiedzy i odpowiedniego podejścia do procesu opieki i wychowania. Klienci często sami obciążeni są bagażem negatywnych doświadczeń.

Podsumowując, proces wychowania oraz jego skutki uwidaczniają się więc na różnych płaszczyznach działalności ludzkiej. Są to skutki wynikające z:

- wpływu środowiska oraz aktywnej lub pasywnej postawy jednostek i grup w nim żyjących;
- oddziaływań różnych sił tkwiących w społeczeństwie, dążących do zmiany środowiska;
- rozbieżności lub interakcji pomiędzy poszczególnymi składnikami środowiska, a mniej lub bardziej aktywnym zachowaniem jednostek²¹.

Podsumowanie

Praca asystenta więc musi być skoncentrowana na nauce opieki i wychowania. H. Radlińska określa pracę socjalną jako naukę praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem, dzięki własnemu punktowi widzenia²². Jest ona głęboko powiązana z pedagogiką społeczną. W znaczeniu szerszym to kierunek pedagogiczny koncentrujący swoje zainteresowania na wzajemnym oddziaływaniu środowiska na jednostki i jednostek na środowisko oraz wynikających stąd trudności, sukcesach, problemach i zadaniach wychowawczych. W znaczeniu węższym natomiast pedagogika społeczna jest teorią wychowawczej funkcji pracy socjalnej. Pedagogika społeczna zajmuje

²¹ Tamże, s. 125-126.

²² Tamże, s. 115.

się w pierwszym rzędzie konstruowaniem modeli procesów oraz rezultatów wychowania, odnoszących się do systemów społecznych²³. Analizując proces wychowania, asystent musi wchodzić w relacje interpersonalne oraz społeczne z klientem, które mają zaowocować pożądanymi zmianami. W podejmowaniu działań asystent rodziny korzysta z zasad pedagogiki społecznej, są to przede wszystkim²⁴:

- idea podmiotowości – człowiek jest kreatorem środowiska;
- idea sprawiedliwości społecznej – wszyscy ludzie powinni mieć równy dostęp do określonych warunków rozwoju, podejście do klienta powinno być bezstronne;
- idea pomocniczości – społeczeństwo ma obowiązek niesienia pomocy w rozwoju wszystkim potrzebującym;
- idea edukacji społecznej – wychowanie jest jednym z elementów życia społeczno-kulturowego.

Podejmowanie zadań w zakresie wzmocnienia kompetencji opiekuńczych rodziców musi być skoncentrowana na powyższych zasadach. Powinna uwzględniać wszystkie, wyżej wymienione elementy. Są to działania trudne, wymagające wiedzy, umiejętności i zrozumienia sytuacji rodziny. Pomimo to oddziaływania w owej sferze są podstawowym i pierwszym elementem pedagogicznego wsparcia rodziny.

Bibliografia

- Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Zielona Góra 2004.
- Jaraczewska M., *Główne idee, inspiracje i założenia dialogu motywującego*, w: *Dialog motywujący w teorii i praktyce*, M. Jaraczewska, I. Krasiejko (red.), Toruń 2012.
- Krasiejko I., *Metodyka działania asystenta rodziny*, Katowice 2012.
- Krasiejko I., *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Katowice 2010.
- Krasiejko I., *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji*, Toruń 2013.
- Krasiejko I., *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny*, Katowice 2011.

²³ Tamże, s. 117.

²⁴ Tamże, s. 124.

Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika*, Warszawa 2004.

Olubiński A., *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*, Toruń 2004.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

Streszczenie

Referat będzie obejmował zagadnienia teoretyczne i empiryczne z zakresu opieki nad dziećmi sprawowanej w rodzinach dysfunkcyjnych. Poruszone będą kwestie związane z opieką, rodziną dysfunkcyjną, specyfiką funkcjonowania rodziny problemowej oraz funkcją pomocy społecznej i asystentury rodziny w tym zakresie. W celu głębszej analizy przybliżone zostanie funkcjonowanie rodziny, która objęta jest wsparciem instytucji pomocowych w podejmowanych przez nią rolach życiowych. Jako rodziny dysfunkcyjne rozumieć należy w tym przypadku rodziny niepełne, z problemem uzależnień (alkoholowym, narkotykowym, od środków psychoaktywnych), ubóstwem, niepełnosprawnością, niezaradnością życiową, wielodzietnością, ale przede wszystkim rodzin niewydolnych opiekuńczo. Zagadnienie opieki nad potomstwem w owych rodzinach stanowi bardzo specyficzne, jednak często występujące spektrum zachowań, czynności i więzi. Praca z rodzicami z obniżoną aktywnością opiekuńczą jest trudna i wymaga niestandardowych metod, dlatego też temat jest istotny dla teorii i praktyki opiekuńczo-wychowawczej. Podjęte analizy pozwolą na zrozumienie zagadnienia i wypracowanie najbardziej skutecznych metod pracy z rodziną dysfunkcyjną.

Słowa kluczowe: rodzina dysfunkcyjna, opieka, wsparcie, metody pracy z rodziną

Protective activity in the dysfunctional family from the family assistant experience

Summary

Dissertation will include theoretical and empirical ways of caring for children in dysfunctional families.

The first part will contain the issues related to care, dysfunctional family, the specifics of problematical family, the function of social assistance and family assistance. For a better understanding of the issue there will be given a deeper analysis with on the subject of social role in those families.

Dysfunctional families must be understood in this case as single-parent families, the problem of addiction (alcohol, drugs, psychoactive substances), poverty, disability, life helplessness, large family, but most of all the families which take inefficient care.

The issue of caring for offspring in these families is very complicated. They often occurs a wide spectrum of behaviors, activities and relationships. A separate issue that must be analyzed, is the minor and behaviour at the home and in the local environment.

Working with parents with the limited caring is difficult and requires non-standard methods. That is why the topic is important for the theory and practice of care and education. Taken analysis will help to understand the issues and to develop the most effective methods of working with dysfunctional family.

Key words: dysfunctional family, care, support, methods of working with family

Wzmacnianie aktywności twórczej u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Niniejszy artykuł będzie poświęcony wzmacnianiu aktywności twórczej u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Będzie próbą uporządkowania definicji aktywności twórczej, której oddają się dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz ich rozwoju fizycznego, poznawczego, społecznego. Dzieci poprzez codzienne aktywności, formy zabawy i nauki kształtują swoją osobowość, nastawienie do świata, podejście do innych, sztuki i rozwoju. Przeladowanie informacjami oraz bodźcami niejednokrotnie prowadzi do buntu w wieku młodzieńczym, bo każda z tych osób szuka swojej indywidualnej drogi.

Charakterystyka rozwoju dziecka w młodszym wieku

Warto zacząć od takiego określenia, jak psychologia rozwojowa człowieka, która jest dziedziną o bogatej tradycji. Przez lata przechodziła różne stadia rozwoju. Początkowo przede wszystkim zajmowała się okresem dzieciństwa i jego funkcjonowaniem w różnych aspektach. Z biegiem czasu zaczęto analizować indywidualne drogi rozwoju w okresie całego życia. Pojęcie rozwoju było używane jeszcze przed naszą erą, zostało wprowadzone przez Arystotelesa, definiował go jako „proces nadawania materii form, a więc jako zmianę zmierzającą w określonym kierunku, zmianę celową, polegającą na przechodzeniu

od form niższych do wyższych”¹. Tak pojmowany rozwój postrzegany jest pozytywnie. Stworzona przez Arystotelesa definicja została naukowo wykorzystana i przekształcona w późniejszych czasach w wielu dyscyplinach naukowych, np. medycyna, ekonomia, pedagogika czy psychologia.

Psychologię rozwojową D. Boyd i H. Bee określają jako „dziedzinę nauki zajmującą się badaniami zależnych od wieku człowieka zmian jego zachowania, myślenia, emocji i osobowości”². Psychologia rozwojowa według Philipa Zimbarda „gałąź psychologii, która zajmuje się zmianami w funkcjonowaniu fizycznym i psychicznym, zachodzącymi w trakcie procesów i stadiów rozwoju, od poczęcia przez cały bieg życia”³.

Definicja rozwoju dobrze jest przedstawiona w *Słowniku psychologicznym* pod redakcją Włodzimierza Szewczuka. Autor definiuje rozwój jako „[...] proces ukierunkowany, w którym zachodzą zmiany mające swoiste właściwości; ze względu na te zmiany wyróżnia się stadia rozwojowe. Rozwój jest procesem nieodwracalnym, w którego toku obiekt rozwijający się stopniowo ulega różnicowaniu, z prostszego staje się bardziej złożony: czynnikiem napędowym rozwoju jest walka przeciwstawnych tendencji, sił w samym obiekcie lub między nim a jego otoczeniem. Procesem rozwoju rządzą określone prawa, specyficzne dla różnych obiektów”⁴.

Artykuł dotyczy rozwoju dziecka, dlatego należy przedstawić definicję rozwoju, która będzie obejmować rozwój człowieka. Właśnie do rozwoju człowieka odniósł się Norbert Sillami w swoim słowniku. Autor definiuje go następująco: „seria etapów, przez które przechodzi istota żywa, by osiągnąć serię rozkwitu”. Według niego rozwój człowieka nie odnosi się tylko do wzrostu – pod wpływem fizjologicznym pojawiają się również nowe formy funkcjonowania, różnicuje się zachowania, wzmacnia niezależność człowieka. Zaznacza on, że życie

¹ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2004, s. 45.

² D. Boyd, H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2008, s. 21.

³ P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 148.

⁴ W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 270.

człowieka charakteryzuje indywidualne tempo rozwoju każdego dziecka, gdzie jest przyspieszony okres przyrostu, przerwami, regresami, więc każdy człowiek indywidualnie się rozwija i nie jest łatwe ustalenie jego prawidłowości rozwoju.

Dzieci, które kończą przedszkole i wkraczają w etap edukacji wczesnoszkolnej, różnią się między sobą przede wszystkim tempem rozwoju oraz przygotowaniem, jakie posiadają do podjęcia nauczania, jak również rozwojem psychofizycznym – jak pisze Żebrowska – „Mimo niewątpliwie istniejących, nieraz głębokich różnic indywidualnych między dziećmi, które w wieku siedmiu lat rozpoczynają naukę i uczęszczają do klasy I-III, zachodzi w nich w tym okresie szereg przeobrażeń na tyle wspólnych i typowych, iż dają się ująć jako właściwości rozwojowe tego wieku”⁵. Rozwój dziecka dokonuje się dzięki działaniom samego dziecka oraz aktywnościom podejmowanym przez dorosłych. Poprzez kontakty, które dziecko codziennie ma z otoczeniem, odbierane bodźce oraz systematyczną naukę i działania inicjowane w szkole u dziecka zachodzą ogromne zmiany w rozwoju jego świadomości i osobowości. Jak określa to Siergiej Rubinsztejn, „obok indywidualnej drogi rozwoju każdego osobnika, istnieją oczywiście także ogólne prawa, których znajomość jest konieczna do zrozumienia indywidualnego rozwoju psychicznego dziecka”⁶.

Pod względem rozwoju uczuciowego u dziecka ważną rolę odgrywa jego środowisko rodzinne, atmosfera tam panująca „[...] zdrowe dziecko, gdy znajduje się w sprawnym, wychowawczo korzystnym środowisku, jest pogodne, górują w nim optymistyczne nastroje i dobre przystosowanie do środowiska. Bardzo ważny czynnik stanowi wówczas powodzenie w pracy szkolnej i dobre, przyjazne kontakty koleżeńskie”⁷.

Rozwój poznawczy bardzo dobrze jest wyjaśniony w podejściu piagetowskim. Piaget rozwój poznawczy podzielił na cztery stadia rozwojowe:

1. Okres sensoryczno-motoryczny, przypadający na wiek 0-2 lat charakteryzuje się tym, że: „Niemowlę rozumie świat poprzez ze-

⁵ M. Żebrowska, *Psychologia rozwoju dziecka i młodzieży*, Warszawa 1982, s. 530.

⁶ S. Rubinsztejn, *Podstawy psychologii ogólnej*, przekł. T. Tomaszewski, Warszawa 1962, s. 227.

⁷ S. Gerstmann, *Rozwój nauki*, Warszawa 1976, s. 142.

wewnętrzne oddziaływanie na niego. Te działania odzwierciedlają schematy sensoryczno-motoryczne. W miarę rozwoju schematy stają się stopniowo bardziej złożone i powiązane. Następuje decentracja i dziecko dochodzi do zrozumienia stałości przedmiotu.

2. Okres przedoperacyjny przypada na wiek 2-6 lat – dziecko może już posługiwać się przy rozwiązaniu problemu reprezentacjami, a nie tylko zewnętrznymi działaniami. Myślenie jest więc szybsze, skuteczniejsze, bardziej mobilne i możliwe do społecznej wymiany. Początkowo funkcjonowanie na poziomie reprezentacyjnym ma także ograniczenia, do których należą egocentryzm i centracja.

3. Okres operacji konkretnych przypada na wiek 6-12 lat – pojawienie się operacji pozwala dziecku przewyżżyć ograniczenia myślenia przedoperacyjnego. Operacja to system działań umysłowych, który stanowi podłoże logicznego rozwiązywania problemów. Dziecko dochodzi do rozumienia różnych postaci pojęcia stałości oraz do klasyfikacji i rozumowania relacyjnego.

4. Okres operacji formalnych przypada na wiek 12-dorosłość – dalszy rozwój operacji doprowadza do powstania umiejętności rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego. W myśleniu punktem wyjścia stają się możliwości, po czym przechodzi ono systematycznie i logicznie z powrotem do rzeczywistości. Prototypem tego rodzaju logicznego rozumowania jest rozwiązywanie problemów naukowych⁸.

Definicja twórczości

Z twórczością spotykamy się codziennie, jest ona stałym elementem naszego życia. Wszystko, co nas otacza: piękne budowle, wystawy sklepów oraz ich wnętrza, obrazy, muzyka, która bardzo często nam towarzyszy, filmy, a nawet ubrania, które codziennie nosimy, są wytworem projektantów, architektów, muzyków oraz wielu innych twórczych osób. To za ich sprawą życie jest piękniejsze, przyjemniejsze, czy nawet dużo łatwiejsze, za sprawą takich odkryć, jak: telefon, koło czy

⁸ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2001, s. 34.

żarówka. Twórczość towarzyszy od zawsze, nawet nie zdajemy sobie z tego sprawy.

Twórczość jest ciężko sprecyzować, Stanisław Popek określa ją jako „najważniejszą formę ludzkiego działania, dlatego jej zakres wiąże się w naszych czasach ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka, wyrażającymi się w formie przedmiotu bądź idei”⁹.

„[...] twórczość jest to zdolność do wszelkiego rodzaju kompetencji, wytworów lub pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były znane osobie wytwarzającej. Może to być aktywność wyobraźni lub myślenia syntezy, których produkt nie jest tylko podsumowaniem. Może ona obejmować tworzenie nowych modeli i łączenie informacji pochodzących z poprzednich doświadczeń oraz przeniesienia dawnych relacji do nowych sytuacji i wprowadzenie do nich nowych zmiennych. Musi być celowa lub ukierunkowana na cel, a nie może to być jałowe fantazjowanie – chociaż nie musi mieć bezpośredniego zastosowania praktycznego albo być doskonałym lub nieskończonym wytworem. Może przybierać formę wytworu artystycznego, literackiego lub naukowego albo mieć charakter proceduralny bądź metodologiczny”¹⁰.

Warto jeszcze przyjrzeć się twórczości w ujęciu psychodynamicznej koncepcji, gdzie Freud (1958, 1973) łączył twórczość z energią seksualną, a w wyniku braku rozładowania tej energii w akcie stosunku płciowego, może znaleźć ujście w aktywności twórczej. Uważał on twórczość jako proces, który człowiek może rozwiązać swoje wewnętrzne konflikty za pomocą ekspresji. Jeśli wystąpią jakieś sprzeczne motywy, które są przyczyną tego konfliktu, w dużej mierze pochodzą głównie z libido. Freud przemianę energii seksualnej w twórczość nazwał sublimacją, która jest czymś bardziej wartościowym niż seksualizm *sensu stricto*¹¹.

Natomiast w inny sposób R. Zawadzki pisze o twórczości. Autor pojęcie to rozumie jako „wynajdowanie i formułowanie problemów, wyszukiwanie ich tam, gdzie nikt by się ich nie spodziewał, a także dociera do tak nieznanych źródeł ich powstania i istnienia, których

⁹ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 13.

¹⁰ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 65.

¹¹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005, s. 41-42.

poznanie pozwala w nieznaną dotąd sposób spojrzeć – dzięki osobliwej wrażliwości poznawczej – na zewnętrzną (fenomenologiczną) i wewnętrzną (psychologiczną) rzeczywistość człowieka [...] to nigdy nieustająca aktywność człowieka, który wewnętrznie nie godzi się na istnienie skończonych stanów jakiegokolwiek rzeczywistości i skończonej ilości wymiarów jej opisu”¹².

Osobowość twórcza

Indywidualność dziecka jako osoby twórczej to nie tylko jest intelekt, ale także są to emocje towarzyszące codziennie, system motywacyjny oraz relacje z innymi ludźmi. Osobowość można dwojako rozumieć. Z jednej strony jako „nadrzędny system regulacji, odpowiadający za spójność zachowania i koordynację poszczególnych procesów psychicznych, a z drugiej strony – zespół cech indywidualnych, wyróżniających człowieka spośród innych ludzi”¹³.

E. Nęcka przedstawia cechy osoby twórczej, idealnie pasujące do dziecka, które jest otwarte na nowe pomysły, doświadczenia, zagłębiania swojej wiedzy, jest wytrwałe w realizowaniu swoich marzeń, jak również osiągnięć sportowych i innych pragnień, ostatnią cechą będzie niezależność, zdobywana z wiekiem. „Otwartość oznacza wykorzystanie wszelkich źródeł informacji, które mogą się przydać w dążeniu do celu lub kiedy jest potrzeba rozwiązania jakiegoś problemu, natomiast niezależność oznacza nieuleganie naciskom, ponieważ tylko w taki sposób można wykorzystać informacje, które odbieramy na wypracowanie rzeczywiście nowego, oryginalnego pomysłu. Wytrwałość cechuje się natomiast przewyciężaniem wszelkich przeszkód i przekonanie innych ludzi do wartości swojego działania”¹⁴.

Osobowość twórcza najczęściej ukazuje się już w wieku dziecięcym. Kiedy dziecko ma taką osobowość, przejawia się ona w posta-

¹² R. Zawadzki, *Psychologia i twórczość*, Warszawa 2005, s. 60.

¹³ E. Nęcka, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 129.

¹⁴ Tamże.

ci bogatej wyobraźni, otwartego umysłu, bardzo wysokiego poziomu inteligencji i wrażliwości emocjonalnej, jak również zarozumiałości i arogancji, które służą do obrony własnej odrębności. Takie uzdolnienia mogą mieć podłoże biogenetyczne, tylko że urzeczywistniają się wyłącznie w korzystnych warunkach. A więc na początku rodzice tworzą takie warunki, a w latach późniejszych szkoła.

Postawa twórcza

„Twórczość” jest terminem wieloznacznym. W bogatej literaturze przedmiotu nie ma powszechnie przyjętej jego definicji. Większość znaczeń tego terminu, większość pojęć twórczości cechuje nieostrość i niewyraźność. Można wyróżnić trzy główne przyczyny tego stanu rzeczy¹⁵:

- ma ono swoje dzieje, odzwierciedla wielowiekową tradycję kultury europejskiej;
- różni autorzy i badacze uwypuklają najczęściej jeden aspekt zjawiska twórczości, pomijając inne;
- w refleksjach i badaniach nad twórczością przyjmuje się różnorodne założenia teoretyczne i metodologiczne.

Ewolucja pojęcia twórczości sprowadza się do rozszerzenia jego zakresu, co pociąga za sobą także zmianę treści.

W literaturze przedmiotu często utożsamia się twórczość z procesem twórczym¹⁶. Proces twórczy w całym swoim przebiegu jest kreacją: przetwarzaniem, organizacją, odkrywaniem, powoływaniem form i znaczeń dotychczas nieistniejących¹⁷. W związku z takim rozumieniem w procesie twórczości wyróżnia się kolejno po sobie następujące fazy: przeżyciowa, koncepcyjna, realizacyjna¹⁸. Takie ujmowanie twórczości zbliżone jest w swym znaczeniu do nielicznych definicji

¹⁵ M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, s. 10.

¹⁶ Tamże, s. 45.

¹⁷ T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, Warszawa 1976, s. 32.

¹⁸ Tamże, s. 31.

twórczości dziecka – jednego z wielu rodzajów twórczości wyznaczonych przez różne klasyfikacje.

Twórczość dziecka to w znaczeniu

- węższym: twórczość plastyczna dziecka,
- szerszym: wielostronna działalność dziecka, której owocem są nowe i oryginalne wytwory w dziedzinie poznania, sztuki i techniki; może nią być zarówno rozwiązanie problemu naukowego, skonstruowanie urządzenia technicznego, jak i ułożenie wierszyka, skomponowanie piosenki czy namalowanie obrazu. Jeśli dziecko rozwiązuje problem, którego rozwiązanie jest znane, lub gdy samodzielnie konstruuje przedmiot już przez kogoś wynaleziony, mówi się o twórczości wtórnej czy subiektywnej¹⁹.

Istnieją jeszcze inne podziały i rozróżnienia rodzajów twórczości. Ze względu na profesję można mówić o twórczości muzycznej, matematycznej, technicznej, pedagogicznej; ze względu na miejsce aktywności twórczej w zdobywaniu środków utrzymania wyróżnia się twórczość uprawianą amatorsko i zawodowo; rozgranicza się również twórczość dzieci i dorosłych²⁰. Zasadniczo rozróżnia się trzy rodzaje twórczości: naukową, artystyczną i techniczną²¹.

Istotnym zagadnieniem są warunki twórczości²²:

- otwartość na doświadczenia,
- wrażliwość na problemy,
- sprawność myślenia,
- mobilność reakcji,
- luz czasowy.

W dziedzinie psychologii odpowiednikiem terminu „postawa twórcza” jest myślenie dywergencyjne²³ – poszukiwanie wszystkich możliwych rozwiązań danego problemu. Kontrastem dla tego typu myślenia jest myślenie konwergencyjne, w którym myśl jest wąsko ograniczona,

¹⁹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 218.

²⁰ Z. Pietrasieński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 14.

²¹ J. Zaborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986, s. 23.

²² Tamże, s. 27.

²³ C. Clero, R. Gloton, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 52.

zamknięta sztywnymi normami. Wyznaczone zostały również kryteria postawy twórczej, które łącznie stanowią opisowy, a także najbardziej szczegółowy model tego pojęcia:

- wrażliwość na problemy;
- zdolność do pozostawiania w stanie gotowości;
- mobilność myślenia;
- oryginalność;
- zdolność do przeobrażania rzeczy;
- zdolność do analizy i syntezy;
- organizacja koherentna, czyli zdolność do harmonizowania myśli.

Takie ujmowanie postawy twórczej zbliżone jest w swym zakresie treściowym i znaczeniowym do definicji Norberta Sillamy, Ericha Fromma i Małgorzaty Malickiej, traktujących ją jako zespół pewnych dyspozycji. Pojmowanie tego terminu w ujęciu Z. Pietraśińskiego jest najbardziej szerokie, ale jednocześnie zawiera wszystkie pozostałe stanowiska. Postawa twórcza jest dyspozycją właściwą każdemu człowiekowi, uruchomienie zaś tej dyspozycji jedną z podstawowych spraw nauczania i wychowania²⁴. Zagadnienia związane z twórczością dziecka, postawą twórczą powinny znaleźć się w polu zainteresowań każdego nauczyciela ze względu na ich ogromny wpływ i funkcje, które spełniają w rozwoju²⁵:

- poznawania, przeżywania i działania;
- motywacji do działania;
- wartościowania i samooceny;
- samoświadomości;
- samorealizacji i kreacji;
- terapii (dynamicznej harmonii osobowości);
- uspołecznienia.

Dziecko wszechstronnie rozwinięte cechować powinno myślenie twórcze i postawa twórcza. Celem wychowania jest zatem *homo creator* – człowiek, który potrafi wyjść w swym myśleniu i przeżywaniu poza schematy i ślepe naśladownictwo²⁶.

²⁴ A. Brudnicka, *Kształtowanie postaw twórczych w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Język Polski w Szkole” dla klas IV-VIII 1987/88, nr 1, s. 11.

²⁵ S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, s. 33.

²⁶ A. Brudnicka, *Kształtowanie postaw twórczych...*, dz. cyt., s. 14.

E. Fromm, A. Maslow, C. Rogers akcentują najszerszej rozumianą aktywność twórczą. Twórczość stanowi postawę i każdy człowiek jest z natury twórczy. To zdolność dziwienia się, stawiania pytań, dociekania.

Cechy charakterystyczne człowieka twórczego to:

- szczególny sposób postrzegania świata;
- otwartość umysłu i tolerancja dla dwuznaczności;
- niezależność i odwaga;
- spontaniczność i ekspresyjność;
- brak obaw przed nieznanym;
- zdolność koncentracji i fascynacji zadaniem;
- życzliwe poczucie humoru;
- zdolność do integrowania przeciwieństw;

Postawa twórcza w tej koncepcji opisywana jest również za pomocą takich wyznaczników, jak według Trojanowskiej-Kaczmarskiej²⁷:

- nowatorstwo (oryginalny, pełen inwencji stosunek do rzeczywistości, wyobraźnia, fantazja, otwartość, spontaniczność, przewyżczenie poczucia bezsilności);
- zaangażowanie emocjonalne (entuzjizm, natchnienie, integracja twórcy z dziełem);
- spostrzegawczość i inteligencja (logiczne myślenie, umiejętność korzystania z doświadczeń, abstrahowanie);
- postawa etyczna (poszukiwanie prawdy, wierność samemu sobie, odpowiedzialność za swoje czyny);
- umiejętność działania i sprawność techniczna.

Lista tych cech wyznacza wychowawczy wzorzec człowieka twórczego.

Dziedziczna twórczość

Rozwój twórczości plastycznej dziecka uwarunkowany jest wieloma czynnikami, a mianowicie zadatkami wrodzonymi, własną aktywnością i otaczającym środowiskiem. Stopniowo w miarę rozwoju

²⁷ A. Trojanowska-Kaczmarska, *Dzieci i twórczość*, Wrocław 1971, s. 12.

psychofizycznego poszerza się krąg wpływów środowiskowych. Rodzina przez całe lata pozostaje podstawową grupą, z którą dziecko jest najsilniej związane. Warunki rozwoju i wychowania w rodzinie nie tylko należą do najistotniejszych czynników kształtujących zdolność i aktywność twórczą dziecka, ale są również tymi czynnikami, które mogą stać się przyczyną i niezbędnym warunkiem dalszego ich rozwoju i bujnego rozkwitu albo też stagnacji czy zahamowania.

Na przestrzeni wieków, aż do czasów stosunkowo nam bliskich, jedni uczeni uważali zadatki dziedziczne, czyli cechy genetyczne za istotne czynniki determinujące rozwój psychiczny człowieka, inni z kolei sądzili, że podstawowym czy wręcz jedynym czynnikiem kształtowania się osobowości jest oddziaływanie środowiska. Na początku XX wieku zaczął dominować pogląd reprezentowany przez psychologa niemieckiego W. Sterna, zgodnie z którym rozwój jednostki dokonuje się w wyniku współdziałania obu czynników – dziedziczności i środowiska. „Od chwili narodzin dziecka znajduje się pod wpływem różnorodnych oddziaływań świata zewnętrznego, w którym istnieje niezliczona liczba czynników bezpośrednio lub pośrednio wpływających na organizm i mających ogromne znaczenie dla jego rozwoju”²⁸.

Na rozwój uzdolnień u dziecka mają wpływ czynniki wrodzone i dziedziczne, czyli informacje genetyczne zawarte w kwasach nukleinowych organizmu, doświadczenie z okresu ciąży matki. Również bardzo istotne są czynniki nabyte, środowiskowe. Wśród czynników środowiskowych istotne znaczenie mają wpływy nieświadomione (zdrowe odżywianie, atmosfera w domu, dające poczucie bezpieczeństwa, różnorodne bodźce stymulujące, doświadczenia) oraz wpływy świadome, do których m.in. należy zaliczyć akceptację dziecka w domu rodzinnym, zaspokajanie jego potrzeb emocjonalnych i uczenie bycia z ludźmi, korygowanie egoizmu, agresji, wsparcie psychiczne w chwilach niepowodzeń; wspomaganie rozwoju umysłowego i zainteresowań dziecka przez rodziców, poświęcanie czasu na rozmowy, wspólne zabawy, spacer, hobby, dostrzeganie prac i pomysłów dziecka, wyrażanie akceptacji bądź konstruktywnej krytyki, za-

²⁸ J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1975, s. 305.

chęcanie do pracy twórczej; korzystna, stymulująca rozwój intelektu i zainteresowań, atmosfera w szkole. W miarę upływu lat zdolności się różnicują i pojawiają się coraz bardziej wyspecjalizowane grupy zdolności. Najwcześniej pojawiają się zdolności matematyczne i artystyczne, zwłaszcza muzyczne i plastyczne. Również zdolności wybitne pojawiają się na ogół w dzieciństwie. Już w wieku przedszkolnym istnieją różnice w zakresie zdolności. Szczególne zróżnicowanie dotyczy zdolności motorycznych przejawiających się jako zdolności muzyczno-rytmiczne lub motoryczno-techniczne. Młodszy wiek szkolny jest określany jako okres rozkwitu zdolności intelektualnych. W okresie dorastania następuje rozkwit zdolności w zakresie twórczości intelektualnej. W niesprzyjających warunkach rozwój zdolności może ulec częściowemu lub całkowitemu zahamowaniu. Mimo predyspozycji niektóre zdolności nie ujawniają się i nie rozwijają, jeśli dziecko nie ma odpowiedniej pomocy, zachęty, ukierunkowania, a także możliwości ćwiczenia i sprawdzania się. W im większym stopniu działanie pobudzające rozwój zdolności angażuje jednostkę (jej energię, zapał, umysł), tym intensywniej rozwijają się jej zdolności.

Wpływ postawy twórczej na efektywność szkolną uczniów

Dzieci żywo reagują i z łatwością przejmują proponowane wzorce i styl życia, dlatego najlepiej wykazują, jak zmienia się społeczeństwo. Łatwo i szybko przyswajają wartości, wypełniając nimi wewnętrzną pustkę. Są to jednak działania mało skuteczne, przynoszące doraźną ulgę. Takie przejście gotowej tożsamości, będącej dziełem kultury masowej, nie rozwiązuje problemu. Młody człowiek nadal nie wie, kim jest i czego w życiu pragnie. Nie potrafi odkryć swojej indywidualności, idąc na kompromis w sprawie najważniejszej – własnej tożsamości²⁹.

Rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole jest bardzo ważnym momentem w jego życiu. Kończy się bowiem pewien okres beztro-

²⁹ M. Kleszcz, *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*, Kielce 2011, s. 51.

skiej zabawy, a zaczyna czas systematycznej nauki, zmienia się więc dotychczasowy tryb życia i środowisko. Środowisko to staje się bardziej złożone, obok rodziców uczeń styka się z grupą rówieśników – rozpoczyna się proces uspołeczniania i nawiązywania coraz bliższych kontaktów z innymi ludźmi. M. Żebrowska w *Psychologii rozwoju dzieci i młodzieży* stwierdza, że: „Prawidłowy rozwój dziecka zależy od wielu złożonych czynników, z których najważniejsze to: wrodzone możliwości rozwojowe i typ reakcji na wpływy środowiskowe, aktualny stan morfologiczny i czynnościowy wszystkich narządów uczestniczących w przemianie materii, a głównie wpływy środowiska zewnętrznego (warunki życia, wychowanie), które decydują o optymalnym rozwoju dziecka”³⁰.

Duży wpływ na rozwój psychiczny wywierają również nauka i stosunek dziecka do obowiązków z nią związanych. Następuje nieustanny rozwój procesów poznawczych, takich jak: spostrzeżenia, pamięć, wyobrażenia, uwaga, myślenie. Można zauważyć doskonalenie zdolności koncentracji uwagi. Dziecko potrafi w sposób bardziej świadomy zaobserwować otaczające go zjawiska, co uwidacznia się także w jego plastycznych wypowiedziach. Dziecko gromadzi coraz więcej spostrzeżeń – nie tylko na zasadzie przypadkowości, ale wskutek planowej i systematycznej obserwacji przedmiotów i zjawisk. Spostrzeganie staje się procesem ukierunkowanym na zaobserwowanie pewnych cech, ze stopniową eliminacją wrażeń ubocznych. Dzięki temu dzieci są w stanie dokonywać syntezy cech przedmiotów i różnicują te cechy. Spostrzeżenia stają się trwalsze, dokładniejsze i skuteczniejsze.

Wiek 7-10 lat to tak zwany wiek pamięci, gdyż rozwija się pamięć natychmiastowa i odroczone, mimowolna, dowolna. Równocześnie w związku z rozwojem mowy i innych procesów psychicznych rozwija się myślenie, dziecko zaczyna dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe.

Na charakter wypowiedzi plastycznych duży wpływ wywierają wyobrażenia dziecka o otaczającym świecie. Ten wytworzony wewnętrznie model rzeczywistości, w którym biorą udział procesy poznawcze wyobraźni i myślenia, ujawnia się w rozwoju twórczości plastycznej.

³⁰ M. Żebrowska, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 539.

Do tej pory dzieci przekształcały rzeczywistość w sposób mimowolny, wynikało to z braku dostatecznych informacji o świecie i braku możliwości kojarzenia faktów, spostrzeżeń, a także umiejętności abstrahowania i obiektywizacji zjawisk. Pod koniec młodszego wieku szkolnego w związku z rozwojem intelektualnym można zauważyć zwrot w kierunku wypowiedzi o charakterze fizjoplastycznym. Olbrzymią rolę w tym okresie odgrywają uczucia i emocje. Uczucia wpływają na jakość i treść spostrzegania. To, co silniej oddziałuje na emocje, jest szybciej i dokładniej zapamiętywane. Rozwój psychofizyczny powoduje stopniowe ujawnianie się kształtującej się osobowości, a więc pewnych cech temperamentu, zdolności, zainteresowań, postaw, motywacji.

W twórczości plastycznej wypowiedź dziecka zmienia się i w zależności od wieku przybiera pewne typowe schematy. Zachodzą oczywiście indywidualne różnice, które spowodowane są nierównomiernym rozwojem psychicznym, uzdolnieniami oraz oddziaływaniem środowiska. Twórczość dziecka w młodszym wieku szkolnym jest rozmaicie nazywana przez poszczególnych autorów i badaczy. W literaturze przedmiotu wyodrębnia fazę schematu wzbogaconego³¹. Okres ten charakteryzuje się według niego stopniowym wzbogacaniem formy i przechodzeniem od rysunku symbolicznego do realizmu. Dzieci w celu oddania przestrzeni na płaszczyźnie stosują układy topograficzne, pasowe, kulisowe.

Młodszy wiek szkolny jest okresem, w którym dzieci tworzą pod wpływem emocji, twórczość plastyczna jest jeszcze traktowana jako jedna z form żywiłowej, nieskrępowanej zabawy. Wraz z wiekiem mali twórcy coraz lepiej uświadamiają sobie własne przeżycia, zdają sobie sprawę z tego, co spostrzegli i co zapamiętali. Wnikliwiej obserwują otaczający je świat, przeprowadzają bardziej skomplikowane operacje myślowe, porównują, porządkują, przewidują, planują.

Należy pamiętać, że rozwój twórczości plastycznej nie przebiega w sposób jednakowy. Każde dziecko ma własną, indywidualną drogę rozwoju. Większość posiada dar właściwy temu wiekowi, czyli łatwość tworzenia, oraz naturalną ciekawość świata. Nie wszystkie

³¹ S. Popek, *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa 1987, s. 27-28.

jednak mają upodobania i uzdolnienia wielostronne. Jedne lepiej rysują, inne wspaniale czują kolor, jeszcze inne lubią modelować. Niektóre skłaniają się raczej ku ekspresji opartej na doświadczeniach wizualnych, pozostałe bazują w większym stopniu na przeżyciach wewnętrznych. Olbrzymią rolę odgrywa proces uspołeczniania, wejście w nowe środowisko szkolne i nawiązanie coraz szerszych kontaktów z ludźmi. Twórczość ta jest swobodną ekspresją, sposobem wyrażania myśli, uczuć, przekazywaniem informacji o samych sobie i o świecie. W obrazach ujawnia się charakter dziecka, jego siła witalna, zamiłowania. Cała ta twórczość mieści się w ramach specyficznego, dziecięcego świata wyobrażeń odmiennego od wyobrażeń dorosłych.

Bibliografia

- Boyd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2008.
- Clero C., Gloton R., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.
- Gertsman S., *Rozwój nauki*, Warszawa 1976.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.
- Kleszcz M., *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*, Kielce 2011.
- Marciniak T., *Problemy wychowania plastycznego*, Warszawa 1976.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Pietrasiniński Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
- Popek S., *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- Popek S., *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa 1987.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2004.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985.
- Rubinsztejn S., *Podstawy psychologii ogólnej*, przekł. T. Tomaszewski, Warszawa 1962.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1975.

- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.
Szymański M.S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.
Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2001.
Zawadzki R., *Psychologia i twórczość*, Warszawa 2005.
Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986.
Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.
Żebrowska M., *Psychologia rozwoju dziecka i młodzieży*, Warszawa 1982.

Artykuły w czasopismach

- Burdzicka A., *Kształtowanie postaw twórczych w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Język Polski w Szkole” dla klas IV-VIII” 1987/88, nr 1, s. 6-14.

Streszczenie

Podsumowując, należy stwierdzić, że w rozwoju dziecka ważną rolę odgrywa jego środowisko rodzinne, przedszkolne i później szkolne oraz osoby w otoczeniu, jakich przebywa. Warto zaznaczyć, że każde dziecko rozwija się w innym tempie, że z psychologicznego punktu widzenia, każde dziecko może reprezentować odmienny typ rozwoju i każdy w jakiś sposób odbiega od „idealnej sylwetki” synka/córki jak również ucznia. Należy pamiętać, że twórczość dziecka rozwija się już od jego narodzin. Twórczość dziecka można zauważyć już w jego dziełach plastycznych oraz w znaczeniu szerszym będzie widoczna w jego wielostronnej działalności, której owocem będą nowe i oryginalne wytwory. Ważne jest, aby wzmacniać twórczość u dziecka poprzez dostarczanie mu różnego rodzaju bodźców i niezabranianie mu na eksperymentowanie.

Słowa kluczowe: twórczość, uczeń, rozwój, edukacja

Improving the creative activity at the pre-school and early-school children

Summary

To sum up, it is pleased to assume that, in children's development an important role plays the family environment, the kindergarden, and then

school environment and people that spend time with you. It's worth pointing out that every child develops in different rate, from the psychologic point of view, every child can represent differencial type of developing and everyone in some way, deviates from 'the perfect' son or daughter or student. It is pleased that child's art creation develops just from the moment he is born. Child's creation can be spotted in it's art, and in multilateral activities, which will effect in new and original ideas. It is important to strenghten creation of children by giving him different types of stimuluses and not prohibiting him to experiment.

Key words: creativity, student, development, education

Praca pedagogiczna na ulicy jako innowacyjna metoda pracy z dziećmi i młodzieżą ze środowisk marginalizowanych

Wstęp

Niniejszy artykuł ma na celu zasygnalizowanie zjawiska istnienia „dzieci ulicy” oraz ukazanie pozytywnego wpływu pracy pedagogicznej na ulicy, określanej potocznie streetworkingiem, na dzieci i młodzież ze środowisk marginalizowanych. Pierwsza część artykułu ma charakter teoretyczny, charakteryzuje pojęcia *streetworking* i *streetworker*, „dzieci ulicy”, pokazuje różnice i podobieństwa między pracą socjalną a streetworkingiem, a także opisuje proces dotarcia do dzieci i młodzieży ze środowisk marginalizowanych oraz najefektywniejsze metody pracy z nimi. Druga część to przykład realizowania działań pedagogicznych „na ulicy”, na podstawie projektu „MOST – alternatywa dla ulicy” skierowanego do „dzieci ulicy” z Bronowic Starych w Lublinie.

Angielski wyraz *streetworking* to w dosłownym tłumaczeniu „praca uliczna”. Określa się go jako innowacyjny model pomocy społecznej, polegający na dotarciu do konkretnej grupy osób potrzebujących pomocy, w miejscach, w których na co dzień przebywają, do bezdomnych, narkomanów, prostytutek oraz wspomnianych tu już „dzieci ulicy”¹. Niniejszy artykuł skupia się przede wszystkim na streetworkingu skierowanym do „dzieci ulicy”. Wynika to z faktu, że ogarnię-

GARBACZ KAROLINA – mgr, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ T. Pilch, *Dziecko ulicy – ewolucja pojęcia*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2000, nr 1, s. 5.

cie całości problematyki wykorzystywania w pracy socjalnej metody streetwork w celu nawiązania kontaktu i niesienia pomocy wszystkim możliwym grupom docelowym jest zadaniem bardzo szerokim, o którym można byłoby napisać kolejne artykuły. Przede wszystkim dlatego, iż metodologia pracy z różnymi grupami będzie inna i dostosowana do ich potrzeb. Każdej z nich należałoby się więc oddzielne opracowanie.

Streetworking ciągle jest pojęciem mało znanym w Polsce. Niezwykle ważnym zadaniem dla streetworkera, oprócz pracy z podopiecznymi, jest również nagłośnienie zjawiska „dzieci ulicy”, aby uświadomić społeczeństwu istnienie takiego problemu. Wiele osób oraz instytucji, do których pracownicy uliczni zwracają się o pomoc w tej sprawie, zadaje jedno pytanie: czy „dzieci ulicy” są także w Polsce? czy są w naszym mieście? czy problem ten nie dotyczy współcześnie jedynie biednych krajów? Tak, są. Zaskoczeniem mogą być współczesne badania tego zjawiska, które mówią o tym, że „dzieci ulicy” występują we wszystkich aglomeracjach świata². Z danych międzynarodowych wynika bowiem, że na ulicach światowych metropolii przebywa obecnie sto milionów włóczących się dzieci³. Nazywane są „dziećmi ulicy”, ponieważ ulica wychowuje je i narzuca im swój system wartości⁴. W naszym kraju, zgodnie z danymi *Międzynarodowego raportu o dzieciach ulicy*, stanowią one aż 13% dzieci w wieku 3-18 lat (dane na 2006 r.)⁵.

Oprócz nagłośnienia problemu zjawiska „dzieci ulicy” zadaniem streetworkera jest także pokazanie możliwych sposobów rozwiązania ich problemów i skutecznych metod pracy z podopiecznymi. Dlatego powstaje coraz więcej publikacji⁶, większość są to krótkie artykuły

² *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa 1999, s. 18.

³ T. Pilch, *Dziecko ulicy...*, dz. cyt., s. 5.

⁴ Tamże.

⁵ M. Drewniak, D. Sierocka, *Dzieci ulicy. Raport z socjologicznych badań terenowych na zlecenie Miejskiego Programu Przeciwdziałania Przestępczości Młodzieży w Krakowie*, Kraków 2006, s. 43.

⁶ Publikacje dające szeroki ogłąd na streetworking, które powstały do tej pory, to: A. Kurzeja, *Dzieci ulicy*, Kraków 2010; M. Michel (red.), *Streetworking. Aspekty teo-*

w internecie, pokazujących, jak w sposób praktyczny można realizować „pracę na ulicy z dziećmi”. Artykuły te pokazują także, że praca streetworkerska jest realizowana już w wielu miastach Polski oraz że przynosi zakładane rezultaty: streetworkerzy docierają ze wsparciem do „dzieci ulicy” w miejscach, w których one najczęściej przebywają: parki, klatki schodowe, pustostany bez mediów, piwnice i strychy, walące się kamienice i proponują im alternatywne formy spędzania wolnego czasu.

Niezwykle ważną zmianą dla osób zajmujących się streetworkingiem jest także to, że na wielu uczelniach powstają kierunki o nazwie Streetworking⁷, które przygotowują przyszłych pedagogów ulicy do pracy z dziećmi ze środowisk zmarginalizowanych. Do tej pory były organizowane tylko krótkie szkolenia na ten temat. Streetworkerem mógł zostać każdy, nie były wymagane żadne kwalifikacje ani doświadczenie, jedynie chęć pomocy drugiemu człowiekowi. Absolwenci tych kierunków poznają między innymi odmienne metody pracy, które należy stosować w pracy z dziećmi ulicy, aby miała ona jakikolwiek sens, studia przygotowują też przyszłych nauczycieli i wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych do pracy z dziećmi ulicy poprzez poznanie ich świata ulicznego. „Dzieci ulicy” na pewno będą kiedyś także w ich klasie bądź w grupie wychowawczej, o czym często nauczyciele bądź wychowawcy nie są świadomi. Bardzo ważną informacją jest też to, że studia wyposażają w wiedzę i umiejętności do zakładania stowarzyszeń i fundacji ukierunkowanych *stricto* na działalność streetworkerską, co pozwoli na uruchomienie w wielu miastach organizacji pozarządowych pracujących profesjonalnie na rzecz nie tylko „dzieci ulicy”, ale ludzi ulicy. Takie placówki, prowadzone przez przygotowanych do tego ludzi, którzy często takiej pracy poświęcają całe swoje życie, z pewnością przyczynią się do zmniejszenia liczby osób wykluczonych społecznie.

retyczne i praktyczne, Kraków 2011; B. Adamska, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja. Typologia. Etiologia*, Kraków 2015.

⁷ Przykładem mogą być studia podyplomowe: Streetworking jako interdyscyplinarna metoda pracy w przestrzeni ulicy, proponowane studentom przez Krakowską Akademię Ignatianum, lub Streetworking – praca socjalna w przestrzeni publicznej, realizowane na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

Geneza pojęcia *streetworking*

Angielski wyraz *streetworking* to w dosłownym tłumaczeniu „praca uliczna”. Określa się go jako innowacyjny model pomocy społecznej, polegający na dotarciu do konkretnej grupy osób potrzebujących pomocy, w miejscach, w których na co dzień przebywają. W dosłownym tłumaczeniu oznacza: pracę na ulicy, pracę uliczną. Jest to forma pracy socjalnej, która polega na tym, że pracownik szuka bezpośredniego kontaktu ze swymi potencjalnymi podopiecznymi w miejscach najczęściej przez nich odwiedzanych w celu zapewnienia im opieki i różnego rodzaju wsparcia i doradztwa⁸. Pierwsi *streetworkerzy*, czyli terenowi pracownicy socjalni, pojawili się w Stanach Zjednoczonych, w latach 20. XX wieku⁹. Głównym celem ich pracy było zapobieganie przestępczości nieletnich, poprzez ukierunkowanie ich aktywności na takie, które nie prowadziłyby do demoralizacji, bójek i konfliktów, ale rozwijały zainteresowania i pokazywały ciekawe sposoby spędzania wolnego czasu. W Europie *streetworking* pojawił się trochę później, w latach 60. XX wieku, początkowo w takich państwach, jak: Niemcy, Francja, Holandia, Wielka Brytania i Skandynawia¹⁰. Europejscy *streetworkerzy* pracowali z członkami subkultur, narkomanami i kibicami piłkarskimi¹¹. Wkrótce metoda ta stała się częścią pomocy socjalnej i tak zostało już do dziś. Do Polski *streetworking* zaczął docierać w latach 90. XX wieku¹². Pracę na kształt współczesnego *streetworkingu* niezaprzeczalnie wykonywali także, na początku XX wieku Janusz Korczak oraz Kazimierz Lisiecki, których działania wniosły wielki wkład do rozwoju wiedzy na temat ówczesnych „dzieci ulicy”.

⁸ L. Frąckiewicz, *Wykluczenie społeczne i formy jego łagodzenia*, w: *Wykluczenie. Rewitalizacja. Spójność społeczna*, L. Frąckiewicz (red.), Katowice-Warszawa 2004.

⁹ M. Dziurok, *Streetwork jako metoda wsparcia społecznego* [online], Kraków 2009 [dostęp 14 października 2014]. Dostępny w internecie: <http://streetwork.mops.krakow.pl/sites/default/files/page/51/metoda-streetwork.pdf>.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² W. Kołak, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2003, nr 1, s. 8.

W praktyce spotkać można się z wieloma nazwami określającymi pracę, którą wykonują streetworkerzy z dziećmi i młodzieżą ze środowisk marginalizowanych. Nazwy związane są z indywidualną historią i kontekstem kulturowym kraju lub lokalnymi tradycjami. Nazwa streetworking pozostaje w użyciu najczęściej, niemniej jednak spotkać można się również z takimi określeniami, jak: pedagog ulicy, często stosowane w Polsce; wychowawca uliczny, stosowane w krajach francuskojęzycznych i hiszpańskojęzycznych czy nawet nauczyciel uliczny, które dominujące jest we Włoszech. W Kanadzie spotyka się dwa określenia terminu *streetworking* – *travail de rue*, który odnosi się do pracy w takich przestrzeniach społecznych, jak: bary, squaty i mieszkania, oraz *travail de milieu*, związany z pracą w zinstytucjonalizowanych przestrzeniach (szkoły, zakłady). W krajach angielskojęzycznych, obok terminu *streetworking*, funkcjonują terminy: *outreach work*, związany z pracą uliczną skoncentrowaną na konkretnych usługach; *detached work*, związany z pracą na wszystkich płaszczyznach życia swoich grup docelowych; a także *street-based work* – typ pracy ulicznej, w której działania się realizowane tylko na ulicy¹³.

Streetworking jako innowacyjna metoda pracy socjalnej w środowisku zmarginalizowanym

Mówiąc o streetworkingu, jako innowacyjnej metodzie pracy, warto zdefiniować, co rozumiemy pod słowem „innowacja”. *Słownik języka polskiego* podaje następującą definicję: „wprowadzenie czegoś nowego; rzecz nowo wprowadzona”¹⁴. *Streetworking* nie chce zastępować instytucjonalnej pomocy społecznej i podważać jej wielkiej roli, jaką odgrywa w pomocy osobom potrzebującym. *Streetworking* chce wprowadzić nowe metody pracy, nowe kanały pomocy, nowe sposo-

¹³ E. Szczypior, A. Meller, *Standard streetworkingu*, w: *Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji osób bezdomnych w sześciu sferach*, Gdańsk 2008, s. 71.

¹⁴ *Innowacja*, w: *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2007, s. 271.

by docierania do osób ze środowisk zmarginalizowanych. pomocowych państwa, aby uzupełnić działania pomocy społecznej w Polsce. Streetworkerzy są pewnego rodzaju pracownikami socjalnymi, tylko z innymi obowiązkami. Wychodzą do środowiska swojego klienta i właśnie tam z nim pracują, tj. na ulicy, dworcu kolejowym, parku, ogródku działkowym, dzielnicy¹⁵.

Po co te innowacje i zmiany, po co streetworking? Czy dotychczasowa pomoc nie jest wystarczająca? Niestety formy zinstytucjonalizowane nie zawsze wystarczają, aby pomóc najbardziej potrzebującym. Bezdomni, „dzieci ulicy”, narkomani, nie przyjdą bardzo często sami prosić o pomoc. Z bardzo różnych względów, m.in. braku wiedzy, gdzie można taką pomoc otrzymać, z poczucia wstydu, ze strachu, że zostaną odrzuceni i wyśmiani. Streetworker natomiast za główny cel stawia sobie wyjście do tych osób i odnalezienie ich w środowiskach, w których żyją na co dzień. Dotychczasowa praca pokazuje, że wpływa to na uproszczenie kontaktu z osobami, tj. bezdomnymi, dziećmi ulicy, które są często nieufne wobec wszelkiego rodzaju urzędników państwowych, policji itp. Głównym zamierzeniem streetworkingu jako innowacyjnej metody pracy socjalnej w środowisku zmarginalizowanym jest partnerstwo związane z wszelkiego rodzaju instytucjami, których celem jest dotarcie do jak najszerszego grona ludzi potrzebujących.

„Dzieci ulicy” – beneficjenci streetworkingu

Pod szkolnymi murami
szukając zajęcia
dzieci ulicy....

Kładą ręce na dziurawy los,
marzeniami malują świat.
Obraz, który zawiśnie
nad wymaginowanym kominkiem.

¹⁵ M. Michel, *Streetworking – teoretyczne podstawy profilaktyki i resocjalizacji w środowisku lokalnym*, w: *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, taż (red.), Kraków 2011, s. 13.

Niespełnione sny,
alkoholowe obietnice.
Słowa nic nie znaczą,
nie smakują słodyczą czekolady.

Droczą się z losem,
szukają zakamarków,
gdzie zło ich nie dosięgnie.
A ono patrząc,
szydlerczo się śmieje.

Dzieci ulicy...
nie potrafią kruszyć czasu
łzami ze snów¹⁶.

Beneficjenci działań podejmowanych przez pedagogów ulicy nazywani są „dziećmi ulicy”¹⁷. Pedagodzy ulicy rzadko używają tego słowa, gdyż ma ono wydźwięk pejoratywny, w pewien sposób obrażający wychowanków. Sugeruje ono, że te dzieci mieszkają na ulicy, ponieważ nie mają rodziców i domu rodzinnego, do którego mogliby wrócić na nocleg. Dlatego trafniejszym – według Anny Kurzei, jednej z badaczek fenomenu „dzieci ulicy” – szczególnie w warunkach polskich wydaje się określenie „dzieci na ulicy”, gdyż dzieci te mają faktycznie swój dom, ale kontakty z rodziną są rozluźnione na rzecz więzi zawiązanych na ulicy z rówieśnikami¹⁸.

Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego im. Kazimierza Lisieckiego do „dzieci ulicy” zalicza te, które na wskutek niewypełniania przez ich rodziców podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych spędzają czas poza domem, na ulicy, podwórku oraz w innych miejscach niekontrolowanej aktywności. Są to dzieci wychowujące się na ulicy i tam wychowywane¹⁹. Definicję tę uzupełnia Rada Europy, która mówi o tym, że: „[...] dzieci ulicy to dzieci poniżej

¹⁶ J. Korczak, *Dzieci ulicy*, w: *Wybór pism*, tenże, t. 4, Warszawa 1986, s. 38.

¹⁷ A. Bałchan, M. Lasota, *Przewodnik streetworkera*, Katowice 2010, s. 10.

¹⁸ M. Michel, *Streetworking – teoretyczne podstawy...*, dz. cyt., s. 20.

¹⁹ A. Kurzeja A., *Dzieci ulicy, profilaktyka zagrożeń*, Kraków 2010, s. 13.

18. roku życia, które przez krótszy lub dłuższy czas żyją w środowisku ulicznym. Dzieci te żyją, przenosząc się z miejsca na miejsce, nawiązują kontakty z grupą rówieśniczą lub innymi grupami na ulicy. Warty zaznaczenia jest fakt, że z dorosłymi rodzicami oraz przedstawicielami szkoły, dzieci te mają jedynie słaby lub żaden kontakt²⁰.

Dlaczego dzieci te, mając domy rodzinne, wybierają ulicę? Wynika to najczęściej z faktu, że w swoich domach nie znajdują żadnego wsparcia emocjonalnego, nikt się nimi nie interesuje, nie są dla nikogo ważne. Ich opiekunowie nie są świadomi odpowiedzialności, którą niesie za sobą wychowanie dziecka²¹. Obowiązki rodziców ograniczają się do minimum koniecznego do przeżycia. Ignorowane są potrzeby leżące w sferze psychicznej i społecznej²². Niejednokrotnie dochodzi do tego, że dzieci muszą przejmować role rodzicielskie niewydolnych życiowo i wychowawczo rodziców. Takie życie rodzinne i domowe przerasta ich możliwość i zmusza do ucieczki na ulicę. Do tego dochodzą problemy w domu związane z biedą, bezrobociem, przemocą fizyczną i psychiczną, a także nieustanne konflikty z prawem niektórych członków rodziny²³.

„Ulica” nie jest właściwym miejscem socjalizacji, które stanowi przygotowanie do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Środowisko „ulicy” oferuje kontakt z osobami, których zasady i wartości pozostają w opozycji, do tych ogólnie przyjętych w społeczeństwie²⁴. Dziecko, nie znając innych norm i zachowań, asymiluje tylko te, których „uczy” je „ulica”.

Zachowania „dzieci ulicy” często przekraczają normy społeczne oraz zniechęcają do tego, aby wyjść do nich naprzeciw. Jednak pedagodzy ulicy nie zniechęcają się tak łatwo. Odważnie wkraczają w świat „ulicy”, aby zdobyć zaufanie swoich podopiecznych i i nauczyć ich norm rządzących światem, innym niż podwórko.

²⁰ Tamże.

²¹ M. Komenderska, *Dzieci ulicy – skąd pochodzą i dokąd zmierzają?*, w: *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, M. Michel (red.), Kraków 2011, s. 61.

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ M. Komenderska, *Dzieci ulicy...*, dz. cyt., s. 62.

Jak wygląda praca pedagogiczna na ulicy?

Streetworking proponuje pracę w środowisku podopiecznego w miejscu, gdzie spędza on swój czas. Chociaż działalność pedagogiczna w środowisku „ulicy” jest dużym wyzwaniem, to ulica i podwórko jest jedynym miejscem, gdzie można znaleźć „te dzieci”. Często tłumaczy się, że istnieją świetlice i kluby młodzieżowe, powołane do pomocy osobom w takiej sytuacji. Jednak, jak pokazuje doświadczenie, dzieci te pozostają poza istniejącym systemem opieki i wychowania. Nie odnajdują się w takich placówkach albo po prostu nie wiedzą o ich istnieniu, o tym, że mogą do nich uczęszczać i otrzymać tam pomoc w nauce i ciepły posiłek²⁵. Kiedy streetworkerzy odnajdą te dzieci i zaprowadzą do świetlicy, wtedy pojawia się kolejny problem. Okazuje się, że mają one poważne problemy w funkcjonowaniu społecznym, m.in. nie zawsze potrafią się właściwie komunikować z otoczeniem, wchodzić w interakcje społeczne, podporządkować się zasadom regulaminów świetlicowych. Nie wynika to z ich złej woli. Nikt ich po prostu tego nie nauczył.

Zadaniem streetworkera jest dostosowanie niesionej przez siebie pomocy do specyfiki grupy, z którą zamierza pracować. Pierwszym krokiem w tego rodzaju pracy jest nawiązanie kontaktu, w którym jednym z najważniejszych elementów będzie akceptacja przez pracownika ulicznego wyborów i drogi życiowej osoby, z którą rozmawia. Z drugiej strony musi on być przygotowany na podjęcie działań, które zmierzać będą do zmiany dotychczasowego trybu życia²⁶.

Często zdarza się, że streetworkerzy łączą pracę „na ulicy” z pracą świetlicową. Szukają w niej schronienia na przykład zimą lub w dni, kiedy deszcz i złe warunki atmosferyczne na zewnątrz, nie pozwalają prowadzić zajęć „na ulicy”.

Praca streetworkera podzielona jest na etapy. Zanim przejdzie on do działań wychowawczo-edukacyjnych, zabaw, zaczyna od obserwacji terenu oraz poznaje zwyczaje i schematy rządzące dzielnicą,

²⁵ *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej...*, dz. cyt., s. 20.

²⁶ A. Walendzik, *Streetwork jako metoda pracy socjalnej*, w: *Streetworking – teoria i praktyka*, E. Bielecka (red.), Warszawa 2005, s. 35.

zachowania panujące w danym miejscu i środowisku²⁷. Przychodzi codziennie, przedstawia się, opisuje, z jakiej jest organizacji, w jaki sposób może pomóc. Na początku swojej pracy musi pamiętać o tym, że w tym środowisku na razie jest tylko „gościem” i musi się przystosować do zasad środowiska ulicy²⁸. Po pewnym czasie staje się rozpoznawalny, przestaje być anonimowy, nieznany, zagrażający. Staje się stałym elementem środowiska, kimś, kto oferuje konkretną formę pomocy. Rodzice na jego widok cieszą się, bo kojarzy on się im z kimś, kto sprawia radość dzieciom i zabiera je w atrakcyjne miejsca.

Kiedy streetworker jest już zaprzyjaźniony ze środowiskiem, do którego został wysłany, zaczyna właściwą pracę pedagogiczną. Jego głównym zadaniem jest nie tylko zadbanie o podstawowe potrzeby dzieci, m.in. o posiłek i ciepłe ubrania dla dzieci, jeśli jest taka potrzeba, ale przede wszystkim poprawa wizerunku społecznego dzieci i ich samooceny²⁹. Musi się do niej bardzo dobrze przygotować. Wszyscy wychowawcy ulicy jednoznacznie twierdzą, że dobór odpowiednich metod pracy ma bardzo duży wpływ na to, czy dzieci zainteresują się i podejmą współpracę. Pedagog jest też zawsze gotowy na to, co zaplanują i zaproponują dzieci. Nie powinien im niczego narzucać, a jedynie wskazywać różne możliwości i drogi³⁰. Jednocześnie musi pamiętać, aby zajęcia dobierać i ukierunkowywać tak, aby poprzez nie ukazywał dzieciom pozytywne postawy życiowe, pomagał w akceptacji siebie i swojej rodziny oraz wprowadzał w ich świat normy i zasady powszechnie uznawane, a często nieznanne przez „dzieci ulicy”.

Dzieci często właśnie ze streetworkerami wychodzą pierwszy raz poza dzielnicę do różnych miejsc, tj. na miejski plac zabaw, basen, łyżwy, kino i teatr dziecięcy. Wychowawcy organizują im wycieczki do muzeum, zwiedzają z nimi miasto, pokazując najważniejsze miejsca historyczne i kulturalne. Starają się przekonać ich do innych form spędzania wolnego czasu.

²⁷ *Przewodnik streetworkera...*, dz. cyt., s. 14.

²⁸ Tamże.

²⁹ M. Kostka, *Przyjaciel dzieci ulicy*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, I. Malanowska (red.), Warszawa 2005, s. 113.

³⁰ K. Oleś, A. Simiot, B. Wypychowska, *Streetworking szansą dla dzieci ulicy*, „Naukowe Zeszyty Studenckie” 2010, nr 2, s. 51.

Efekty pracy streetworkerów z dziećmi ulicy niektórym mogą wydawać się niedostateczne bądź zupełnie niedostrzegalne, gdyż dzięki pedagogice ulicy ani znacznie nie zmniejsza się przestępczość, ani nie znikają różnorodne problemy społeczne związane z młodzieżą. Jednak praca streetworkerów przynosi tym dzieciom ogromne korzyści. Przede wszystkim daje możliwość wyboru, pokazuje, że niekoniecznie muszą powielać patologiczne zachowania swoich rodziców czy starszych kolegów.

W pracy z dziećmi streetworker ma pokazywać im nowe możliwości i odkrywać je, towarzysząc dziecku, nie narzucając swojej woli ani nie nadzorując. Jest zawsze obok. Jego praca musi być systematyczna, a on niezwykle słowny. Raz nadszarpniętego zaufania może już nigdy nie odbudować³¹.

Streetworking w praktyce na podstawie programu wolontariackiego „MOST – alternatywa dla ulicy”³²

Jednym z programów streetworkerskich, znanych autorce z autopsji, gdyż brała w nim udział regularnie (w latach 2006-2012) jest „MOST – alternatywa dla ulicy”, prowadzony już od ponad 10 lat przez Centrum Wolontariatu w Lublinie. Jego odbiorcami są dzieci z jednej z najbardziej zaniedbanych dzielnic Lublina – Bronowic Starych. Misją programu jest zbudowanie przez wolontariuszy „mostu” dla podopiecznych z dzielnicy Bronowice Stare, (takiego symbolicznego, na wzór tego realnego, jaki jest na Bystrzycy, który oddziela ich dzielnicę od reszty miasta), po którym przejdą do innego świata, zo-

³¹ M. Komenderska, *Dzieci ulicy ...*, dz. cyt., s. 62.

³² Mimo długiej działalności programu nie powstały żadne publikacje naukowe na temat tej pracy. Rozdział jest więc napisany na podstawie wiedzy i doświadczeń zdobytych przez autorkę artykułu, która pracowała jako pedagog ulicy w programie „MOST – alternatywa dla ulicy” koordynowanego przez Centrum Wolontariatu w Lublinie, w latach 2006-2012. Autorka korzysta także z raportów w postaci wiadomości e-mail sporządzanych w latach 2006-2012 przez innych wolontariuszy pracujących w programie, po każdym dniu zajęć z dziećmi.

baczą, że można żyć inaczej, przyjmować inne postawy życiowe, mieć inne autorytety i ambitne marzenia, uczyć się, studiować, pracować oraz spędzać czas wolny z całą rodziną w konstruktywny sposób.

Głównym założeniem programu „MOST – alternatywa dla ulicy” jest praca wolontariuszy-wychowawców z dziećmi i młodzieżą z dzielnicy Bronowice Stare (Lublin). Wolontariusze organizują podopiecznym czas wolny, motywują do chodzenia do szkoły, pomagają w nadrabianiu zaległości szkolnych, organizują różne zajęcia: plastyczne, teatralne, sportowe oraz w miarę możliwości wyjścia do miejsc kultury (kina, muzea, teatry). Aby zostać wolontariuszem programu, nie trzeba mieć ukończonych specjalnych kursów ani posiadać określonych kwalifikacji. Każda chętna osoba odbywa kilka wizyt studyjnych na dzielnicy, następnie prowadzi sama zajęcia pod okiem koordynatora i może zdecydować, czy chce zostać wychowawcą, czy też nie. Wolontariusz może odejść z programu w każdej chwili, nie podpisuje bowiem żadnej umowy (oprócz obowiązkowego porozumienia o wykonywaniu pracy wolontariackiej z Centrum Wolontariatu w Lublinie). Zaleca się jednak, aby decyzje o pracy w programie były przemyślane, a wolontariusz zdecydowany na pracę przynajmniej przez jeden semestr. Ciężko jest bowiem wypracować stałe zasady pracy wolontariuszy z dziećmi, a także koordynatora z wolontariuszami, jeżeli ciągle się oni zmieniają.

Wolontariusze pracują na podwórkach, tam, gdzie najczęściej przebywają ich podopieczni, a na czas odrabiania zajęć lub w razie złej pogody spotykają się w Klubie (dwupokojowe pomieszczenie z łazienką, które wynajmuje Centrum Wolontariatu, na potrzeby działań programu) na ul. Skibińskiej. Wszystkie osoby zaangażowane w program pracują nieodpłatnie, w formie wolontariatu. Wolontariusze spotykają się z dziećmi przez cały rok akademicki (październik – czerwiec), główny trzon wolontariuszy stanowią bowiem studenci lubelskich uczelni, którzy na stałe nie mieszkają w Lublinie. Wolontariusze odwiedzają dzielnicę od poniedziałku do piątku. Są tam przez 3 godziny dziennie, od 15.00 do 18.00. Wychowankami są dzieci w wieku 7-14 lat. Udział każdego dziecka w zajęciach jest dobrowolny. Zawsze, jako osoba nieletnia, potrzebuje on pisemnej zgody od rodzica na udział w zajęciach i wyjściach poza dzielnicę, organizowanych przez wolontariuszy programu MOST.

Powodem, dla którego istnieje program – oprócz działań edukacyjnych i wychowawczych, którymi objęto podopiecznych – jest także potrzeba wsparcia rodzin zamieszkałych na tej dzielnicy, w wychowaniu ich dzieci. Wolontariusze, często opiekując się częścią z licznego rodzeństwa, umożliwiają ich mamie zrobienie zakupów, posprzątanie, czy chwilę odpoczynku. Natomiast opiekując się mniejszymi dziećmi, odciążają ich rodzeństwo, które wielokrotnie pełni rolę rodzica (opiekując się młodszym rodzeństwem po popołudniu, kiedy wracają ze szkoły, i rano przed pójściem do niej). Pełniąc rolę rodzica dla swojego rodzeństwa, „starsze dzieci” często opuszczają zajęcia, aby zostać z bratem lub siostrą, bo mama jest pijana albo nie wróciła po nocy jeszcze do domu. Dzięki pomocy wolontariuszy „starsze dzieci” mogą chociaż przez chwilę nie myśleć o młodszym rodzeństwie i „pokorzystać” z beztroskich chwil swojego dzieciństwa (rozwijania własnych pasji, zabaw i rozmów z rówieśnikami), które wielokrotnie jest im odbierane przez rodziców, którzy „chcą jeszcze pokorzystać z życia”.

Wszyscy podopieczni programu pochodzą z rodzin dysfunkcyjnych. Większość dzieci jest wychowywana tylko przez matki, ich ojcowie są albo nieznani, albo siedzą w więzieniu. Rodziny żyją najczęściej w jednym wspólnym pomieszczeniu. Dzieci nie mają nawet cichego kącika, w którym mogłyby odrobić lekcje. Niektóre już od wczesnych lat życia objęte są nadzorem kuratora społecznego ze względu na różne przestępstwa, które popełniły. W każdym domu jest pies (najczęściej rasowy), parę cennych gadżetów, jak dobry telewizor czy najlepsze telefony komórkowe, ale dzieci chodzą bardzo często głodne. Ich jedynym posiłkiem jest obiad w szkole, który przysługuje im za darmo, z racji ciężkiej sytuacji rodzinnej.

Podopieczni programu mają więc bardzo smutne historie życiowe. Dzieci często umieszczane są „dla ich dobra” w różnego rodzaju ośrodkach, świetlicach, ale albo same uciekają stamtąd, albo są wyrzucane, gdyż pracownicy placówek zwyczajnie nie radzą sobie z nimi. Podwórko staje się więc miejscem ich naturalnej socjalizacji. Życie na ulicy jest bardzo niekorzystne. W znacznym stopniu zawęża możliwość ich edukacji i rozwoju. Większość tej młodzieży nie chodzi do szkół, kończą edukację na etapie gimnazjum, bardzo rzadko

technikum. Nie wyrabiają w sobie żadnych kwalifikacji zawodowych potrzebnych do podjęcia pracy w przyszłości.

Program zakłada, że dzięki regularnej pracy z wolontariuszami ukończą oni szkołę i zdobędą uczciwy zawód, który pozwoli utrzymać im swoje rodziny, które założą w przyszłości. Podopieczni nie będą powielali negatywnych wzorów zachowań, które poznali na dzielnicy (przemoc w rodzinie, kradzieże, więzienie, brak szacunku dla męża, żony, dzieci), ale będą walczyć o zdrowe i silne rodziny.

Nikt do tej pory nie zbadał jeszcze losów pierwszych wychowanków programu, którzy są już dorosłymi ludźmi, program funkcjonuje bowiem od 2004 roku, czyli już ponad 10 lat. Nie wiadomo więc, czy i jak uczestnictwo w programie wpłynęło na ich życie. Jednak najlepszym świadectwem, że pomoc i obecność wolontariuszy jest cenna dla mieszkańców tej dzielnicy jest to, że już ponad 10 lat, kolejne pokolenia (m.in. młodsze rodzeństwo byłych wychowanków) czekają codziennie na wolontariuszy, spragnieni ich obecności i zabawy z nimi.

Streetworker – zawód XXI wieku?

Praca streetworkera to niewątpliwie wielkie wyzwanie dla ludzi XXI wieku. W ustawie z 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej pojawił się nawet zapis o „pracy podwórkowej”, która może być realizowana przez wychowawców placówek wsparcia dziennego³³. Być może jest to sygnał, że praca streetworkera w niedługim czasie nie będzie już wykonywana tylko przez wolontariuszy różnych organizacji pozarządowych, ale stanie się oficjalnym zawodem, jak wychowawca czy nauczyciel? Zastanówmy się więc, jakimi cechami będzie musiał się odznaczać taki kandydat na streetworkera? Przede wszystkim odwagą, która pozwoli mu wyjść w nieznanne miejsca i środowiska, dość niebezpieczne, a nawet kryminalne³⁴. Gruntowną wiedzą na temat

³³ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887).

³⁴ *Przewodnik streetworkera...*, dz. cyt., s. 10.

form i możliwości pomocy. Komunikatywnością, czyli zdolnością do swobodnego nawiązywania kontaktów. A także wielkim szacunkiem wobec tych, do których idzie z ofertą wsparcia. Nie zaszkodzi trochę poczucia humoru, które pomoże wybrnąć z trudnych sytuacji. Niezbędne jest też ogromne przekonanie, że ta praca ma sens mimo początkowego braku rezultatów. Niezbędną cechą jest również siła psychiczna i emocjonalna. Niejednokrotnie pracownicy spotkać się mogą z obraźliwymi słowami, przezwiskami oraz niepowodzeniami. Często grupa w ten sposób niejako testuje pedagoga, sprawdza, czy można mu zaufać i czy naprawdę chce im pomóc.

Podsumowując, w tym zawodzie, tak jak w wielu innych, trzeba mieć tzw. powołanie. Bo największa trudność polega na częstym braku jej widocznych efektów, które powoduje z czasem tzw. wypalenie zawodowe³⁵. Streetworking to praca „bez końca”. Jedno jest pewne, jeśli znajdą się osoby chętne, aby pomóc dzieciom i młodzieży ze środowisk zmarginalizowanych, uda się im zapobiec wielu przestępstwom i ocalić niejedno „młode życie” od spędzenia go w zakładzie poprawczym.

Zakończenie

Praca pedagogiczna na ulicy jest niewątpliwie innowacyjną metodą pracy z dziećmi i młodzieżą ze środowisk marginalizowanych. Nie zastępuje ona żadnej z dotychczasowych metod pomocy osobom ze środowisk wykluczonych społecznie ani nie chce dążyć do tego, aby je zastąpić. Streetworking chce uzupełniać, nowymi metodami, pomysłami sposoby docierania do dzieci i młodzieży, którzy sami nie wyszliby po pomoc, a niewątpliwie jej potrzebują. Metoda ta poprzez swoje zindywidualizowanie, elastyczność i niezinstytucjonalizowanie umożliwia pomaganie ludziom dotychczas izolowanym, odtrącanym i niezauważanym. Pedagogom ulicy łatwiej i skuteczniej dotrzeć jest do osób, które często unikają bliższych kontaktów z przedstawiciela-

³⁵ M. Komenderska, *Dzieci ulicy...*, dz. cyt., s. 63.

mi urzędowymi ze względu na różne obawy, często nieuzasadnione, przekazywane z pokolenia na pokolenie. Dzieci bardzo często, już po kilku spotkaniach, opowiadają streetworkerom to, czego nie powiedziałyby wychowawcy ze swojej szkoły, a tym bardziej policjantowi. Wówczas, ważne jest też, by wiedzieć, na ile możemy interweniować w sprawach, które często w tajemnicy powierzają nam dzieci, a na ile powinniśmy zachować dyskretność, żeby w oczach dziecka nie wyjść na „zdrajcę”.

Doświadczenia osób pracujących z „dziećmi ulicy” na całym świecie stały się fundamentem prac nad współczesną metodologią streetworkingu. Nie stanowi ona jednak obowiązujących standardów dla tych, którzy chcą podjąć się pracy streetworkera. Ponieważ metody pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą mogą, ale i muszą się różnić chociażby ze względu na kulturę czy warunki klimatyczne panujące w danym kraju. Dlatego warto podjąć starania, by na gruncie polskim wypracować, podobnie – jak to jest w innych krajach – własną metodologię uwzględniającą cenne doświadczenie wielu pedagogów pracujących z dziećmi na ulicy w Polsce.

Bibliografia

- Drewniak M., Sierocka D., *Dzieci ulicy. Raport z socjologicznych badań terenowych na zlecenie Miejskiego Programu Przeciwdziałania Przemocy wobec Młodzieży w Krakowie*, Kraków 2006, s. 43.
- Dziurok M., *Streetwork jako metoda wsparcia społecznego* [online], Kraków 2009 [dostęp: 14 października 2014]. Dostępny w internecie: <http://streetwork.mops.krakow.pl/sites/default/files/page/51/metoda-streetwork.pdf>.
- Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa 1999, s. 18-25.
- Kołąk W., *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2003, nr 1, s. 8-10.
- Komenderska M., *Dzieci ulicy – skąd pochodzą i dokąd zmiierzają?*, w: *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, M. Michel (red.), Kraków 2011, s. 57-64.

- Korczak J., *Wybór pism*, t. 4, Warszawa 1986.
- Kostka M., *Przyjaciel dzieci ulicy*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, I. Malanowska (red.), Warszawa 2005, s. 113.
- Kurzeja A., *Dzieci ulicy, profilaktyka zagrożeń*, Kraków 2010, s. 45-60.
- Michel M., *Streetworking – teoretyczne podstawy profilaktyki i resocjalizacji w środowisku lokalnym*, w: *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, taż (red.), Kraków 2011, s. 13-34.
- Oleś K., Simiot A., Wypychowska B., *Streetworking szansą dla dzieci ulicy*, „Naukowe Zeszyty Studenckie” 2010, nr 2, s. 50-55.
- Pilch T., *Dziecko ulicy – ewolucja pojęcia*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2000, nr 1, s. 5-8.
- Bałchan A., M. Lasota, *Przewodnik streetworkera*, Katowice 2010, s. 10-30.
- Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2007, s. 271.
- Szczypior E., Meller A., *Standard streetworkingu*, w: *Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji osób bezdomnych w sześciu sferach*, Gdańsk 2008, s. 71.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011, nr 149, poz. 887).
- Walendzik A., *Streetwork jako metoda pracy socjalnej*, w: *Streetworking – teoria i praktyka*, E. Bielecka (red.), Warszawa 2005, s. 35.

Streszczenie

Angielski wyraz *streetworking* to w dosłownym tłumaczeniu „praca uliczna”. Określa się go także jako innowacyjny model pomocy społecznej, polegający na dotarciu do konkretnej grupy osób potrzebujących pomocy, w miejscach, w których na co dzień przebywają, do bezdomnych, narkomanów, prostytutek, „dzieci ulicy”. Niniejszy artykuł ma na celu zasygnalizowanie zjawiska istnienia „dzieci ulicy” oraz ukazanie pozytywnego wpływu pracy pedagogicznej na ulicy, określanej potocznie streetworkingiem, na dzieci i młodzież ze środowisk marginalizowanych. Pierwsza część artykułu ma charakter teoretyczny, charakteryzuje pojęcia *streetworking* i *streetworker*, „dzieci ulicy”, pokazuje różnice i podobieństwa między pracą socjalną a streetworkingiem, a także opisuje proces dotarcia do dzieci i młodzieży ze środowisk marginalizowanych oraz najefektywniejsze metody pracy z nimi. Druga część to przykład realizowania działań pedagogicznych „na ulicy”, na

podstawie projektu „MOST – alternatywa dla ulicy” skierowanego do „dzieci ulicy” z Bronowic Starych w Lublinie.

Słowa kluczowe: streetworking, pedagog ulicy, pedagogika ulicy, dzieci ulicy

Pedagogic work in the street, as the innovative method of work with children and teenagers from marginal circles

Abstract

The English word ‘streetworking’ literally means ‘to work on the street’. It is defined as an innovative model of social assistance, which consists in reaching to the specific group of people, who need help, like homeless people, drug addicts, prostitutes, ‘street children’, in places where they live. This article is intended to signal phenomenon of ‘street children’ and show a positive impact of educational work, called ‘streetworking’, on children and teenagers from marginalized milieu. The first part of the article is theoretical in nature, characterizes terms ‘streetworking’, ‘street workers’ and ‘street children’. It shows the differences and similarities between social work and ‘streetworking’. It describes the process of reaching out to children and teenagers from marginalized milieu and the most effective ways of working with them. The second part is an example of ‘streetworking’ based on the project “MOST-an alternative to the street” addressed to ‘street children’ from Bronowice Stare district in Lublin. Experiences of people who work with ‘street children’ around the world became the foundation of modern methodology of ‘streetworking’. But it is not an effective standard for those who want to be street worker, because methods of work with children and teenagers could, and even have to be different, because of for example different culture and climate of countries. Therefore it is worth to make an effort to create in Polish, like in other countries, own methodology, which take into account a valuable experience of many educators who work with children on the Polish streets.

Key words: streetworking, streetworker, pedagogy street, street children

**„Nasz Dom” im. Edmunda Bojanowskiego w Tuligłowach
Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny
Niepokalanie Poczętej**

Problem dzieci, którymi nie mogą zajmować się rodzice, jest dosyć znany we współczesnym świecie. Często proces ich adopcji trwa wiele lat, dlatego powstają różne formy instytucji przeznaczonych dla nich, placówki te już od najdawniejszych lat stosowano wśród potrzebujących. Przykładem jednej z nich jest „Nasz Dom” im. błogosławionego Edmunda Bojanowskiego w Tuligłowach, prowadzony przez siostry służebniczki Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej. Ośrodki te pracują w różnicowany sposób, dlatego warto jest zapoznać się z ich działalnością.

Błogosławiony Edmund Bojanowski – życiorys

Założyciel Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej Edmund Bojanowski urodził się 14 listopada 1814 roku w Grabonogu, w pobliżu Poznania, w rodzinie średnio szlacheckiej (zdjęcie nr 1 przedstawia postać Edmunda Bojanowskiego). Jego ojciec Walenty był posiadaczem ziem Bojanowa, Grabonogu i Płaczkowa. Natomiast jego matką była Teresa z Umińskich, z pierwszego małżeństwa Wilkońskiej, siostra generała Jana Nepomucena Umińskiego. Edmund miał również brata Teofila, który był jego przyrodnim rodzeństwem, mimo tego utrzymywali ze sobą bardzo dobre relacje¹.

NATALIA OSIŃSKA – mgr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ Zob.: S.M. Morthorst, *Nędzy trzeba samemu dotknąć*, Wrocław 1988, s. 14.



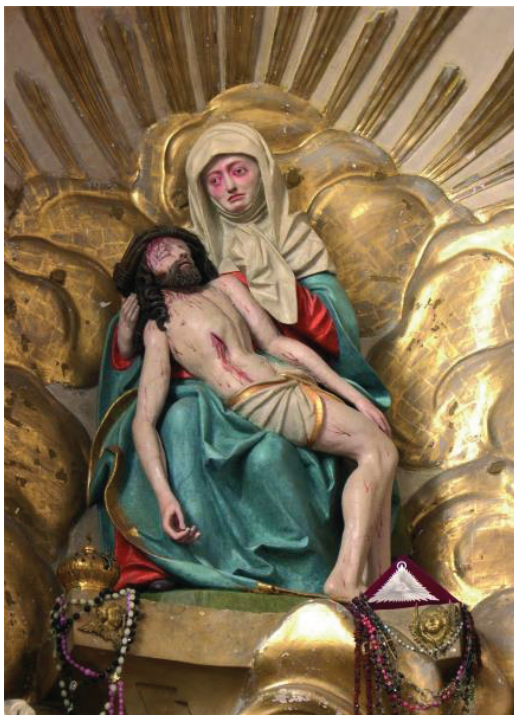
Zdjęcie nr 1: Bł. Edmund Bojanowski
(fot. archiwum placówki „Nasz Dom”)

Kiedy miał cztery², pięć lat ciężko zachorował, prawdopodobnie było to zapalenie płuc. Dzięki wytrwałości i modlitwie matki mały Edmund został cudownie uzdrowiony. Cud uzdrowienia jego rodzice zawdzięczali Matce Bożej Świętogórskiej, która znajdowała się w sanktuarium księży filipinów w Gostyniu³. Zdjęcie nr 2 przedsta-

² Tamże.

³ Zob.: S. Wilk, *Błogostawiony Edmund Bojanowski serdecznie dobry człowiek*, Lublin 2000, s. 21.

wia wizerunek „Cudownej *Piety*”⁴, przed którą modlili się rodzice Edmunda. W podziękowaniu za uzdrowienie rodzina pozostawiła dar, którym było „Oko Opatrzności Boskiej”. Znajduje się ono do dzisiaj w sanktuarium gostyńskim na Świętej Górze. W roku 1926 całą rodziną przenoszą się do Płaczkowa, gdzie z powodu słabego zdrowia chłopiec nie uczęszczał do szkoły publicznej, lecz swoje wykształcenie pobierał w domu od nauczycieli, którzy do niego przychodzili, między innymi ks. Jan Jakub Siwicki⁵.



Zdjęcie nr 2: Cudowna *Pieta* (fot. archiwum Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP Niepokalanie Poczętej)

⁴ *Gostyń w życiu bł. Edmunda*, <http://www.sluzebniczki.pl/przewodnik,wpis,5.html> (dostęp: 25.11.2015 r.)

⁵ Zob.: S.M. Morthorst, *Nędzy...*, dz. cyt., s. 12.

„Atmosfera domu rodzinnego przeniknięta była zdrową pobożnością i patriotyzmem. Obok cech wyniesionych z domu Edmund wypiautował jeszcze jedną, specyficzną własną, mianowicie cechę dobrego samarytanina. Już od wczesnej młodości zwracał na siebie uwagę otoczenia swoim urobieniem duchowym, moralnym i religijnym. Z biegiem lat coraz bardziej rozwijały się w nim cnoty chrześcijańskie, szczególnie wielka miłość Boga i bliźniego”⁶. Edmund „[...] już wcześniej ujawniał wybitne zdolności intelektualne. Dzięki rozległej korespondencji z przyjaciółmi w kraju i za granicą już w młodych latach brał bezpośredni udział w umysłowo-literackim życiu swych czasów”⁷. W 1832 roku opuszcza swój rodzinny dom razem z matką, mając osiemnaście lat rozpoczyna studia we Wrocławiu, jednocześnie uzupełniając braki średniego wykształcenia. Studiuje na Uniwersytecie Wrocławskim na Wydziale Nauk Filozoficznych. „Żywo interesował się literaturą romantyczną, tłumaczył na język polski dzieła angielskiego poety Byrona. Sam również był czynny jako pisarz: w czołowych czasopismach (»Przyjaciel Ludu«) ukazywały się liczne jego artykuły. Oprócz tego zbierał pieśni ludowe polskie i innych krajów słowiańskich”⁸ – *Pieśni serbskie*.

Dwa lata po rozpoczęciu studiów rozpoczyna się trudny okres dla Edmunda Bojanowskiego. Najpierw umiera mu matka, której śmierć bardzo przeżywa, a później w niedalekiej przyszłości traci ojca. Przez co jego stan zdrowia jeszcze bardziej się pogorszył, ale mimo tego nie zrezygnował z wyjazdu do Berlina. W 1836 roku wyjeżdża, by kontynuować naukę na uniwersytecie w Berlinie na kierunku: sztuki piękne. Po dwóch latach studiowania musiał powrócić do kraju i przerwać swoją naukę ze względu na zły stan zdrowia. W celu poratowania zdrowia udał się na kurację do Dusznik. Do domu rodzinnego wrócił w 1839 roku. Dzięki niewielkiemu majątkowi, który pozostawił mu ojciec Edmund, posiadał pieniądze na swoje leczenie i był niezależ-

⁶ N.T. Wyszeccka, *Bł. Edmund Bojanowski Syn Ziemi Wielkopolskiej – wykład inauguracyjny*, http://www.siostry-maryi.pl/images/dokumenty/Referat_UTW.pdf (dostęp: 2.11.2015 r.).

⁷ S.M. Morthorst, *Nędzy...*, dz. cyt., s. 12-13.

⁸ Tamże, s. 13.

ny. Po powrocie do domu nie mógł już studiować. Wybrał inną drogę swojej posługi, zaczął pomagać ludności wiejskiej, która była w tamtych czasach w potrzebie. Lata, w jakich żył, były to czasy walki o ziemię polską i czas powstań, przez co wiele dzieci traciło swoich rodziców, ciężko chorowało i nie miało schronienia ani zapewnionej opieki. Wtedy Bojanowski założył tak zwany dom miłosierdzia – „Instytut”⁹. „Dom ten sąsiedował z małym szpitalem dla biednych i chorych, a zaprzyjaźniony lekarz troszczył się o nich. Sam Edmund zdobył nieco wiadomości z zakresu medycyny i założył w swym mieszkaniu w Grabonogu aptekę dla biednych, z której gorliwie korzystano”¹⁰.

Chcąc połączyć swoje zainteresowania z pomocą dla biednych i potrzebujących, założył bibliotekę. Przez co zamierzał w ludności wiejskiej podnosić ich poziom kulturowy i moralny oraz dbać o tradycję ludową. Celem było również zachęcenie ludzi do życia w duchu Ewangelii i wierze w Boga. Jako pedagog wiedział, że aby wychowanie przebiegało jak najlepiej, to należy rozpocząć je od najmłodszych lat. Dlatego też założył w 1850 roku jedną z pierwszych ochronek wiejskich, gdzie dzieci miały możliwość rozwijać się w ich naturalnym środowisku, a także kształtowano w nich nie tylko sfery: fizyczną, umysłową, społeczną, kulturową, ale przede wszystkim moralną i religijną. Był to również początek Zgromadzenia Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej¹¹. Po założeniu zgromadzenia Edmund Bojanowski chciał spełnić swoje młodzieńcze marzenie i zostać księdzem, by móc odprawiać Msze Święte za siostry służebniczki. W jednym ze swoich listów zaadresowanych do przyjaciela pisał „od młodości czułem gorące powołanie do stanu duchownego, ale nigdy ono silniej się we mnie nie odezwało jak teraz, kiedy Zgromadzenie coraz bardziej rośnie [...]. Próbowałem nieco dawniej dojść do tego celu, ale nie mogłem, zapewne dla mojego podeszłego wieku”¹². W listach do innego ze swoich przyjaciół pisał: „Innego już nie mam ży-

⁹ Zob. tamże.

¹⁰ Tamże, s. 14.

¹¹ Tamże.

¹² A. Brzeziński, *Wspomnienie o śp. E. Bojanowskim Fundatorze Zgromadzenia Służebniczek Bogurodzicy Dziewicy Niepokalanej*, Poznań 1872, s. 31.

czenia w życiu moim, jeno, aby kapłańską Ofiarą Mszy świętej przeprosić Pana Boga za wszystkie grzechy moje i podziękować Mu za tyle od Niego doznanych dobrodziejstw¹³. W 1869 roku w wieku pięćdziesięciu pięciu lat wstępuje do seminarium duchownego w Gnieźnie, jednak ze względu na zły stan zdrowia po roku musiał z niego odejść. Nie powrócił do swojego rodzinnego miasteczka, a zamieszkał w Górcie Duchownej, gdzie mieszkał jego proboszcz. W 1871 roku 7 sierpnia po ciężkiej chorobie i wycieńczeniu umiera, pozostawiając testament dla Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej. Ostatnią wolą Bojanowskiego pozostawioną dla Sióstr był pewien nakaz: „[...] co zawsze polecałem, dziś powtarzam: przede wszystkim prostotę zalecam; dopóki ta w Zgromadzeniu trwać będzie, dopóty będzie z nim błogosławieństwo Boże. Co do prowadzenia dzieci, zachować najdrobniejsze szczegóły, które są przepisane, bo nie uwierzycie, jak wielkiej w tym jest wagi każda, choćby rzecz najdrobniejsza. Gdybym tu miał zgromadzone wszystkie Siostry, to bym powtórzył im, co św. Jan, umierając, uczniom swoim powiedział: »Synaczkowie moi, kochajcie się, i ustawicznie to bym powtarzał: Siostry moje, kochajcie się i kochajcie się«. To możesz powtórzyć wszystkim, a resztę Duch Święty nauczy was¹⁴. Został pochowany w Jaszkwie w krypcie kościoła, a obecnie jego grób znajduje się w Żabikowie koło Poznania¹⁵. Jan Paweł II 13 czerwca 1999 roku przedstawił Edmunda Bojanowskiego jako błogosławionego sługę Kościoła katolickiego. Nadal „[...] doznaje czci w kaplicy sióstr, ustanowionej od 8 grudnia 1999 roku Sanktuarium bł. Edmunda Bojanowskiego, z zadaniem szerzenia kultu Bożej Opatrzności, tak bardzo obecnego w życiu bł. Edmunda. To właśnie ten kult oraz umiłowanie Eucharystii, szczególne nabożeństwo do Matki Bożej i żywa wiara czyniły błogosławionego Edmunda Bojanowskiego świeckim apostołem dla dzieci, biednych i potrzebujących. Edmund ponad wszystko dbał o człowieka, a w szczególny sposób dzieci. Uchwycił w człowieku wartość nieskończoną, wartość bezwzględną samą w sobie. Wartość tę

¹³ E. Bojanowski, *List do ks. H. Kajsiewicza 16.02.1871* (kopia).

¹⁴ A. Brzeziński, *Wspomnienie o śp. E. Bojanowskim...*, dz. cyt., s. 25-26.

¹⁵ Zob.: S.M. Morthorst, *Nędzy...*, dz. cyt., s. 15.

przedstawiał dla niego każdy człowiek bez względu na pochodzenie społeczne, wykształcenie, stan, wiek czy urodę. On patrzył na człowieka podobnie jak Chrystus i podobnie jak Chrystus żywił szczególną miłość do słabych, chorych, ubogich i nieszczęśliwych. Dla nich to poświęcił swoje siły, pracę i resztę zdrowia. Priorytetem swojej działalności uczynił troskę o małe dziecko”¹⁶. Pomimo że Edmund Bojanowski żył w czasach trudnych dla narodu polskiego, ponieważ był to okres, kiedy Ojczyzna została podzielona między inne państwa, to dzieło, które stworzył, bardzo pomogło ludziom tamtych czasów. Wielu z nich dostało odpowiednią opiekę, były to między innymi osieroczone dzieci lub te, których rodzice musieli pracować, by zapewnić im odpowiednie warunki do życia.

Zgromadzenie Sióstr Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej

Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej to „zakonne instytuty żeńskie realizujące swój apostołat zgodnie z ideą służby Kościołowi i społeczeństwu na wzór Maryi w dyspozycyjności wobec Boga zwłaszcza w czasie zwiastowania”¹⁷. Powstało ono 3 maja 1850 roku, wtedy utworzono ochronkę dla dzieci, jednak otwarcie pierwszego nowicjatu a zarazem domu generalnego miało miejsce dopiero w 1856 roku. Jego założycielem był wspomniany wcześniej błogosławiony Edmund Bojanowski. Ich głównym celem była i jest do tej pory przede wszystkim służba dzieciom, chorym oraz potrzebującym, a także przygotowanie dziewcząt do życia w małżeństwie i rodzinie. Niedługo po rozpoczęciu działalności służebniczek siostry zostały podzielone na cztery samodzielne zgromadzenia – było to spowodowane podziałem naszej Ojczyzny między państwa. Należą do nich siostry służebniczki NMP NP (starowiejskie), siostry służebniczki NMP NP (śląskie), dębickie siostry służebniczki

¹⁶ N.T. Wyszeccka, *Bł. Edmund Bojanowski...*, dz. cyt.

¹⁷ E. Ziemann, *Służebniczki*, w: *Encyklopedia katolicka*, E. Gigilewicz (red.), t. XVIII, Lublin 2013, s. 430.

Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanie Poczętej oraz wielkopolskie siostry służebniczki Niepokalanego Poczęcia NMP. Ich domy generalne mieszczą się w Dębicy, Luboniu, Starej Wsi oraz Wrocławiu. W 1991 roku siostry utworzyły Federację Służebniczek, która została uprawniona przez Stolicę Apostolską. Siostry ze Zgromadzenia pracują również między innymi w Austrii, Belgii, Czechach, Kanadzie, Meksyku, Szwecji, Afryce, Stanach Zjednoczonych czy Zambii¹⁸.

Podstawą pracy służebniczek jest przygotowywanie dzieci do sakramentów, uczenie prawd wiary, a także wspomaganie chrześcijańskiego wychowania dzieci i młodzieży w sposób, który będzie dla nich odpowiedni (wspólne wyjazdy, obozy). Siostry pomagają również rodzicom w ich działalności opiekuńczo-wychowawczej. Prowadzą także sierocińce, szkoły, przedszkola, ochronki, świetlice. Pracują w domach pomocy społecznej, szpitalach, opiekując się nie tylko dziećmi i młodzieżą, ale i osobami starszymi, ciężko chorymi czy samotnymi. W swojej służbie apostolskiej siostry uczą katechezy, prowadzą rekolekcje, uczą pieśni religijnych, ale również pracują przy parafiach, dbając o nie. W swoim założeniu Edmund Bojanowski nakazał służebniczkom, aby swoją uwagę skupiały w pierwszej kolejności na sierotach i ludziach w potrzebie¹⁹. Mimo trudnych warunków, w jakich powstało i przyszło żyć Zgromadzeniu, nadal pokazuje, że warto jest zawierzyć się Bogu i nie poddawać się, ponieważ tylko dzięki takiej postawie można uczynić wszystko.

Siostry służebniczki Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej (starowiejskie) jeszcze kiedy żył Edmund Bojanowski posługiwały na terenach spoza zaborów. Pierwszą ochronką, która była założona 31 listopada 1861 roku, mieściła się w Galicji, a dokładnie w niewielkiej wsi Podzwierzyniec obok Łańcuta (działała ona na prawie papieskim). Zaraz po otwarciu placówki do Zgromadzenia zgłaszało się coraz więcej dziewcząt, aby służyć Bogu i potrzebującym. Dlatego od 12 września 1862 roku otwarto nowicjat w Galicji, który po roku przeniesiono do Starej Wsi koło Brzozowa, gdzie mieści się do dzisiaj.

¹⁸ Zob.: A. Staszak, *Życie i działalność Edmunda Bojanowskiego w opiniach ludzi Jemu współczesnych*, Pleszew 1999, s. 4.

¹⁹ Zob. tamże.

Wkrótce pojawiały się nowe placówki na terenie Galicji. Był to między innymi szpital w Łańcucie, Podhorcach czy Krasiczynie²⁰. „O otwarciu każdej placówki osobiście decydował Edmund Bojanowski, ale z powodu złego stanu zdrowia, nie mogąc już osobiście podróżować, delegował główną przełożoną z Wielkopolski, aby uczestniczyła w uroczystościach związanych z obejmowaniem przez siostry nowych domów w Galicji”²¹. Dobry czas pracy sióstr niebawem się zakończył, ponieważ władze polityczne zarzuciły służebniczkom, że otwierając nowe placówki, nie stosują się do zasad administracyjnych, które obowiązywały w tamtych czasach oraz że posługiwały się językiem łacińskim i zmuszały do tego ludność rusińską. Dodatkowym zarzutem było to, że zawierały kontakty z osobami biorącymi udział w powstaniu styczniowym. Dlatego też w latach 1864-1865 nie było zgody na legalne działanie Zgromadzenia. Dopiero od 1866 roku placówki galicyjskie otrzymały tymczasowe zezwolenie na utrzymywanie placówek między innymi w Starej Wsi czy Żużelu²². „We wrześniu 1870 roku biskup przemyski Maciej Hirschler zatwierdził regułę służebniczek starowiejskich, a długo oczekiwane przyznanie prawa istnienia i rozwoju przez rząd austriacki w Galicji zostało nadane uchwałą z dnia 27 lutego 1875 roku”²³. „W roku 1904 otrzymały dekret pochwalny od papieża Piusa X, w 1930 roku zatwierdził je Pius XI, a od 1940 otrzymały aprobatę konstytucji od papieża Piusa XII i ostateczne zatwierdzenie [...] W czasie II wojny światowej mimo licznych ograniczeń realizowało swoją misję między innymi w tajnym nauczaniu i akcji dożywiania (współpracując z Radą Główną Opiekuńczą) oraz opiece nad dziećmi, pomagano też partyzantom, Żydom i więźniom obozów koncentracyjnych”²⁴. Po wojnie siostry były masowo usuwane ze szpitali, domów dziecka i ochronek. Po 1980 roku siostrom udało się odzyskać część majątku i niebawem mogły na nowo rozpocząć swoją in-

²⁰ Zob. *Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej*, http://wygarki.przemyska.pl/?page_id=10 (dostęp: 2.11.2015 r.).

²¹ Tamże.

²² Zob. *Służebniczki starowiejskie*, <http://www.zyciezakonne.pl/sluzebniczki-starowiejskie-473/> (dostęp: 2.11.2015 r.).

²³ *Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny...*, dz. cyt.

²⁴ E. Ziemann, *Służebniczki*, dz. cyt., s. 430.

tensywną działalność na rzecz dzieci i potrzebujących. Kiedy w Polsce zakazano wykładania religii w szkołach siostry podejmowały działalność katechizacji dzieci i młodzieży w salach przyparafialnych²⁵.



Zdjęcie nr 3: Widok na „Nasz Dom”
(fot. archiwum placówki „Nasz Dom”)

Siostry służebniczki NMP NP z Tuligłowów należą do Prowincji Łódzkiej, czyli jednej z sześciu jednostek organizacyjnych służebniczek starowiejskich. Ksiądz prymas Stefan Wyszyński 25 marca 1958 roku na mocy dekretu dokonał podziału Zgromadzenia Służebniczek na mniejsze prowincje. Prowincja Łódzka swoim zasięgiem obejmu-

²⁵ Zob. *Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny...*, dz. cyt.

je dziewięć diecezji kościelnych w sześciu województwach – od północnej przez środkową i wschodnią (Lubelszczyznę) Polskę i na tym obszarze dysponuje dwudziestoma siedmioma domami zakonnymi²⁶. „Zgodnie z charyzmatem Siostry Służebniczki na terenie Prowincji Łódzkiej podejmują pracę katechetyczną, wychowawczą w przedszkolach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych i świetlicach środowiskowych. Posługują chorym w domu pomocy społecznej, a także podejmują pracę charytatywną w parafiach i w charakterze zakrystianek oraz organistek. Prowadzą również kuchnie w domach dla księży i pracują w domu biskupim”²⁷. Jedną ze wspólnot Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP NP jest właśnie zgromadzenie znajdujące się w Tuligłowach koło Krasnegostawu prowadzące placówkę opiekuńczo-wychowawczą „Nasz dom”.

„Nasz dom” i siostry w nim pracujące

Dom zupełnie inny niż wszystkie, to miejsce stworzone z myślą o tych najmłodszych, którzy znajdują się w potrzebie i nie mają, gdzie się podziać. W niedalekiej odległości od Krasnegostawu na trasie do Zamościa mieści się niewielka wioska o nazwie Tuligłowy. Znajduje się tam ogromny budynek z zewnątrz podobny do pałacu, a przed nim ogród oraz miejsca do rekreacji (zdjęcie nr 3 przedstawia budynek placówki „Nasz Dom” od strony stawów). Jest to prowadzony przez Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej (starowiejskie) z Prowincji Łódzkiej dom zastępczy dla dzieci. Dyrektorem placówki „Nasz Dom” jest siostra Barbara Kaczmarczyk, a placówki s. Longiny Trudzińskiej siostra Bożena Rak. Jest to „[...] nieposiadająca osobowości prawnej wielofunkcyjna placówka opiekuńczo-wychowawcza prowadzona przez siostry zakonne. Jej działanie opiera się między innymi na ustawie o pomocy społecznej, usta-

²⁶ Zob. *Prowincja Łódzka*, <http://www.sluzebniczki-lodz.pl/prowincja-lodzka/o-nas/> (dostęp: 5.11.2015 r.).

²⁷ Tamże.

wie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej oraz wewnętrznych przepisów i zasad Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP NP²⁸.

Historia domu oraz sióstr służebniczek NMP NP w Tuligłowach rozpoczyna się 23 marca 1923 roku. Wtedy to ksiądz Czesław Zmysłowski, który posługiwał w tym czasie w Krasnymstawie, sprowadził do Tuligłowów służebniczki. Ich zadaniem w tamtym czasie było prowadzenie zakładu dla sierot wojennych. Dzieci i młodzież uczyły się hafciarstwa, krawiectwa, pszczelarstwa czy pracy w gospodarstwie domowym. Z biegiem lat placówka została przekształcona w ochronkę dla dzieci z pobliskich wiosek (od 1936 roku), a od 1941 roku dzieci przysyłane były tu na dłuższy czas lub na stałe, był to początek powstającego domu dziecka²⁹. „W okresie od 1 września 1955 roku do 31 grudnia 2004 roku siostry prowadziły zakład leczniczy dla dzieci chorych na grzybicę³⁰, było to izolatorium przeciwgrzybicze. Dom dla tak zwanych „Grzybków” powstał na zlecenie Kliniki Dermatologicznej w Lublinie. Od 1991 roku placówka nieco zmieniła swoją działalność. Oprócz leczenia dzieci i młodzieży ośrodek zapewniał im wykształcenie. Pacjenci uczęszczali do oddziału przedszkolnego, szkoły podstawowej i w późniejszym czasie do gimnazjum. Zajęcia były prowadzone przez nauczycieli świeckich i siostry służebniczki. Wszystko odbywało się w duchu nauki błogosławionego Edmunda Bojanowskiego – jak było wcześniej już wspomniane – zalecał on siostrą opiekę nad dziećmi oraz chorymi. Pomoc znajdowały tu również dzieci, które były odrzucane przez rówieśników i wyśmiewane, które zapadały na nerwicę. Od tej pory przekształcił się w zakład leczniczo-wychowawczy o profilu dermatologicznym. Był to nie tylko

²⁸ Statut Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej „Nasz Dom” im. Edmunda Bojanowskiego Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP NP. w Tuligłowach.

²⁹ Zob. *Historia domu w Tuligłowach*, <http://www.tuliglowy.org/?projects=historia-domu-w-tuliglowach> (dostęp: 11.11.2015 r.).

³⁰ K. Stołeczki, *Służebniczki starowiejskie*, http://www.krasnystaw-rys.info.pl/CMS/index.php?option=com_content&view=article&catid=2:uzupienienia&id=28:suebniczki-starowiejskie (dostęp: 14.11.2015 r.).

drugi dom, ale i szkoła – jedyny ośrodek tego typu w części wschodniej Polski, istniejący do końca 2004 roku. W późniejszym czasie został on przekształcony w Niepubliczny Zespół Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych, który sprawuje opiekę nad noworodkami, dziećmi w wieku przedszkolnym, szkolnym, gimnazjalnym oraz licealnym do 18. roku życia³¹. „Od października 2010 roku zmieniona została nazwa placówki – »Nasz Dom« im. Edmunda Bojanowskiego w Tuligłowach. W tym też roku na wniosek Zgromadzenia Sióstr Służebniczek placówka za zgodą wojewody lubelskiego otrzymała zezwolenie na prowadzenie działalności na stałe. »Nasz Dom« dysponuje czterdziestoma czterema miejscami. Placówka jakkolwiek przejściowo stanowi dla dzieci dom, w którym jedne przygotowują się do samodzielnego życia, inne oczekują na środowisko zastępcze lub adopcje”³².



Zdjęcie nr 4: „Nasz Dom” (fot. archiwum placówki „Nasz Dom”)

³¹ Zob. *Historia domu w Tuligłowach...*, dz. cyt.

³² Tamże.

Do celów i zadań placówki należą: przede wszystkim dbanie o wszechstronne wychowanie i prawidłowy rozwój wychowanków, zapewnienie odpowiednich warunków wychowawczych i opiekuńczych oraz zdrowotnych, religijnych i materialnych³³. Cele te mogą być zrealizowane poprzez:

- „zapewnienie dobra dziecka i jego wszechstronnego rozwoju osobowościowego, opartego na chrześcijańskim systemie wartości;
- wprowadzenie wychowanków w potrójną pracę: umysłową, duchową i fizyczną;
- przygotowanie wychowanka do samodzielnego życia w środowisku w integracji ze społeczeństwem, opartego na odpowiedzialności i miłości”³⁴.

„Nasz Dom” ze względu na swój charakter socjalizacyjno-interwencyjny podzielony jest na grupy. Pierwszą z nich tworzą dwie grupy rodzinne, jedną z nich jest placówka rodzinna imieniem s. Wandy Longiny Trudzińskiej, która została powołana do istnienia w 2012 roku. Zapewnia ona opiekę 8-10 dzieciom najczęściej z rodzin wielodzietnych, które mają niejasną sytuację prawną (pozbawione częściowo lub całkowicie opieki). W tej placówce mogą przebywać nieletnie matki ze swoimi dziećmi. Druga natomiast rodzinna placówka im. św. Józefa powstała w 2013 roku. Należy dodać, że dzieci z jednej rodziny nie są rozdzielane na inne grupy. Drugi rodzaj to grupa szkolna, w której są dzieci uczęszczające zazwyczaj do szkoły podstawowej i gimnazjum. Ostatnia jest grupa przysposabiająca („interwencyjna”), gdzie umieszczane są dzieci, które w najbliższym czasie wyjdą z placówki. Uczą się w niej przystosowania i samodzielności w życiu po wyjściu z placówki. Do „Naszego Domu” przyjmowane są również samotne matki z dziećmi. Mają tam zapewnioną odpowiednią opiekę i pomoc w ich macierzyństwie. Wszystkie placówki „tworzą jedną wielodzietną rodzinę dla dzieci, którym nie znaleziono rodziny zastępczej lub przysposabiającej. Wychowują dzieci w różnym wieku, w tym dorastające i usamodzielniające się. Umożliwiają wspólne wychowa-

³³ Statut Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej..., dz. cyt.

³⁴ Tamże.

nie i opiekę licznemu rodzeństwu. Zapewniają dzieciom kształcenie, wyrównywanie opóźnień rozwojowych i szkolnych. [...] Na potrzeby dzieci i młodzieży placówka zatrudnia pedagoga, psychologa, pracownika socjalnego, lekarza pediatrę, pielęgniarki, wychowawców. Kadra pedagogiczna pracująca z dziećmi posiada odpowiednie przygotowanie i kwalifikacje”³⁵. Od 1 września 2015 roku przy domu prowadzone jest Niepubliczne Przedszkole Zgromadzenia Sióstr Służebniczek w Tuligłowych. Uczęszczają tam dzieci z placówki oraz z okolicznych miejscowości w wieku od 2,5 do 5 roku życia (zdjęcie nr 5).



Zdjęcie nr 5: Niepubliczne przedszkole (fot. archiwum placówki „Nasz Dom”)

Odbywając staż w „Naszym Domu”, mogłam zaobserwować, w jaki sposób placówka funkcjonuje, jak są wychowywane dzieci i młodzież oraz jak wygląda tam życie podopiecznych. Dzieci, które trafiają do takich placówek, często mają przykre doświadczenia z domu. Zdarza się, że brakuje im miłości ze strony najbliższych czy odpowiedniej opieki. Siostry służebniczki z Tuligłowych oraz wychowawcy tam pracujący bardzo starają się, żeby wszystko przebiegało w jak najlepszym porządku. Wiadomo tych „prawdziwych” rodziców nie zastąpią, ale wkładają całe swoje serce, by podopieczni czuli się tam, jak w domu pełnym miłości i życzliwości, gdzie niczego im nie brakuje, a już na pewno uczucia, ciepła i odpowiedniej opieki. Wychowankowie mają tam wpa-

³⁵ O nas, http://www.tuliglowy.org/?page_id=8 (dostęp: 15.11.2015 r.).

jane wartości chrześcijańskie, tak jak w swoim założeniu postulował Edmund Bojanowski i jak było na początku istnienia placówki jeszcze przed II wojną światową. Dzieci i młodzież, którzy tam mieszkają, bardzo szybko przywiązują się do dorosłych. Widać jest wtedy w ich oczach, że potrzebują miłości, akceptacji i kogoś, z kim mogliby porozmawiać czy w przypadku tych najmłodszych, chociaż przytulić.

Wszystkie dzieci przebywające w „Naszem Domu” są jedną wielką rodziną, są dla siebie rodzeństwem. W jednym domu zamieszkują dzieci z różnych rejonów, zdrowe, ale również z niepełnosprawnością lub jakąś chorobą. Nie ma tu żadnej selekcji dzieci, jeśli sąd skieruje do placówki dane dziecko, natychmiast znajduje ono tutaj schronienie, ale nie chodzi tylko o dach nad głową czy posiłek, ale także miłość i akceptację, co pozwala im na nowe życie, nowy start. Siostry wraz z wychowawcami dbają również o wykształcenie dzieci, o rozwój ich zainteresowań, a nie tylko o warunki bytowe, które są dosyć wysokie. Jeśli któreś z dzieci zachoruje, natychmiast jest zgłaszane do odpowiedniego specjalisty, by jak najszybciej powrócić do zdrowia.



Zdjęcie nr 6: Placówka rodzinna s. Longiny
(fot. archiwum placówki „Nasz Dom”)

Jednym z zadań, które stoi przed placówką, jest pomoc w unormowaniu sytuacji prawnej wychowanków oraz sprawne poszukiwanie rodzin adopcyjnych dla dzieci. Najgorzej jest z dziećmi, które żyją z niepełnosprawnością lub są ciężko chore. Wtedy zazwyczaj adoptują je rodziny niemieszkające w Polsce, ale kochające je i zapewniające im odpowiednie warunki do życia i rozwoju. Najczęściej i najszybciej przysposabiane są małe dzieci, te, które mają jasną sytuację prawną. Najgorszą i najtrudniejszą sytuację mają dzieci, które posiadają liczne rodzeństwo lub są już starsze. Młodzież pozostaje w „Naszym Domu” do 18. roku życia, a później muszą się wyprowadzić. Placówka jednak zapewnia im pewien start w życiu, dostają kieszonkowe, pomoc w znalezieniu pracy i mieszkania. Nigdy nie zostają pozostawieni sami sobie, mają wsparcie ze strony domu dziecka.

Dzień wychowanków z „Naszego Domu” nie różni się bardzo o tego, w którym wychowują się dzieci w swoich rodzinach. W trakcie odbywania stażu miałam możliwość obserwacji dnia wakacyjnego oraz dni w trakcie roku szkolnego. W lipcu i sierpniu większość starszych dzieci jedzie na kolonie, obozy czy na przepustki do swoich domów. Jednak tym, które zostają, należy zapewnić odpowiednią opiekę i zająć im czas. Dzień rozpoczynają od porannej toalety i śniadania około godziny 8.00, przed posiłkami wszyscy się wspólnie modlą. Następnie jest czas na zrobienie porządków w pokojach oraz w kuchni (zmywanie naczyń, odkurzanie, wynoszenie śmieci), na świetlicy czy na korytarzu. Tutaj wszystkie dzieci są uczone od najmłodszych lat dbania o czystość w pomieszczeniach. Te młodsze wykonują lżejszą pracę niż starsza młodzież. Jak mogłam zaobserwować, w każdej grupie jest przynajmniej jedno starsze dziecko. W pracach domowych pomagają wychowawcy. Po posprzątaniu podopieczni wychodzą na świeże powietrze, mogą wtedy bawić się na placu zabaw, grać w piłkę na boisku, jeździć rowerem lub spacerować. Czasami „starszaki” (najczęściej dziewczyny) pomagają opiekunom przy „maluchach”. Około godziny 12.00 małe dzieci idą na obiad i południową drzemkę. W tym czasie starsze dzieci mogą iść na świetlicę, żeby poczytać książkę, pograć na komputerze (mają wyznaczony czas, w jakim mogą korzystać z komputerów) lub obejrzeć telewizję. O 13.00 młodzież ma obiad, a po nim jest chwila na odpoczynek. Wtedy mogą iść

do swojego pokoju i np. położyć, poczytać. Kiedy słońce przestaje już grać, dzieci wychodzą ponownie na zewnątrz, wtedy mogą kąpać się w basenie, iść na spacer, jeździć rowerem czy grać w piłkę, jechać do kina lub uczestniczyć w spotkaniach z różnymi gośćmi. W ten sposób spędzają czas do kolacji i nie mogą siedzieć w domu. Gdy są wyjścia na dwór, to zawsze wychodzą wszyscy razem i potem całą grupą wracają do budynku. Zawsze jest z nimi wychowawca, zdarza się, że zostają z inną grupą, ale wtedy muszą mieć zgodę swojego opiekuna z grupy. O 18.00 jest kolacja i po niej czas wolny, jest to też czas, kiedy odbywa się wieczorna toaleta, czytanie bajek, oglądanie dobranocki oraz rozmowy na temat danego dnia. Około 21.00 wszystkie starsze dzieci i młodzież wspólnie w swoich grupach spotykają się na modlitwie wieczornej. Plan dnia podobnie wygląda w trakcie roku szkolnego. Dzieci, które wracają po lekcjach do domu, na początku jedzą obiad i po nim zasiadają do odrabiania lekcji. Gdy już to zrobią, mogą rekreacyjnie odpocząć do kolacji. Po niej mają czas na naukę oraz przygotowanie się do lekcji dnia następnego. Wychowawcy każdego dnia sprawdzają im wszystkie zeszyty i lekcje muszą być odrabiane na bieżąco.

Tabela poniżej przedstawia liczbę dzieci, które zamieszkiwały „Nasz Dom” oraz liczbę dzieci adoptowanych w poszczególnych latach. Obecnie placówka może zapewnić schronienie i opiekę 46 dzieciom. Trzydzieści w grupie szkolnej i przysposabiającej oraz razem zesnaście w grupach rodzinnych.

Tabela nr 1. Liczba dzieci zamieszkujących w danym roku oraz liczba adoptowanych dzieci w poszczególnych latach

	Rok	Liczba dzieci zamieszkujących w danym roku	Liczba adoptowanych dzieci
1.	2005	80	1
2.	2006	78	6
3.	2007	69	10
4.	2008	69	8
5.	2009	72	8
6.	2010	73	9

7.	2011	70	7
8.	2012	50	9
9.	2013	39	4
10.	2014	31	0
11.	2015*	35	0

*stan na 1 stycznia 2015

Źródło: Archiwum placówki „Nasz Dom”

Z tabeli wynika, że w pierwszym roku działalności placówki „Nasz Dom” zamieszkiwało 80 wychowanków, był to najwyższy jak do tej pory wynik. Tego samego roku adoptowano tylko jedno dziecko. W roku 2007 miała miejsce adopcja 10 dzieci – było to najwięcej przysposobień do dzisiaj. W późniejszych latach „nowy” dom znajdowało od 0 do 9 dzieci. Natomiast jeśli chodzi o zamieszkiwanie przez wychowanków, to widnieje tendencja spadkowa, czyli w placówce z roku na rok jest coraz mniej dzieci. Niestety w roku 2014 nie zostało przysposobione ani jedno dziecko.

Placówka współpracuje z Centrum Pomocy Rodzinie w Krasnymstawie, Caritas Polska oraz fundacją Renovabis i Starostwem Powiatowym w Krasnymstawie. Ma również wielu przyjaciół z różnych stron świata, którzy okazują im wsparcie nie tylko finansowe. Jednak nie zawsze mogą sobie pozwolić na przyjemności, ponieważ czasami zdarza się, że do placówki trafiają dzieci z ciężkimi chorobami. Wychowanków w placówce jest dużo i bardzo szybko rosną, trzeba im zapewnić nowe ubrania, rzeczy codziennego użytku czy książki, bo nie zawsze nadają się one po starszych wychowankach. Dom jest bardzo duży, dlatego też w zimie bardzo drogie jest jego ogrzewanie. Czasami trzeba zrobić jakiś remont, odświeżyć pokoje dzieci lub kupić nowe meble. Jednym z darczyńców „Naszego Domu” jest 41. Baza Lotnictwa Szkolnego w Dęblinie. Co roku organizują dla dzieci paczki na mikołajki, a także wyprawki na wakacje. Innymi fundatorami są liczne firmy z Krasnegostawu i okolic. Ludzie prywatni również pomagają i dzielą się tym, co mają.

Placówka jest wyposażona w najpotrzebniejsze rzeczy. W każdej grupie znajdują się pokoje 2-4-osobowe, nie są one koedukacyjne.

Są tam także miejsca przeznaczone na naukę, zabawę („bawialka”), a także aneks kuchenny z wyposażeniem i łazienka. Szczególnym miejscem w domu jest kaplica, gdzie codziennie rano jest odprawiana Msza Święta, w niedzielę wszystkie dzieci na nią chodzą. Mogą w niej uczestniczyć również mieszkańcy okolicznych wsi. Przed domem natomiast znajdują się place zabaw, boiska, ogród z warzywami oraz sad owocowy, z którego korzystają mieszkańcy.



Zdjęcie nr 7: Kaplica w „Naszym Domu”
(fot. archiwum placówki „Nasz Dom”)

„Nasz Dom” to nie tylko placówka, która zapewnia dzieciom i młodzieży całodobową opiekę. To przede wszystkim miejsce, gdzie każde dziecko w potrzebie znajdzie schronienie, profesjonalną opiekę, a w szczególności miłość, której nie mogło zaznać w swoim domu rodzinnym. Siostry służebniczki oraz wszyscy opiekunowie bardzo starają się, aby na twarzy każdego z wychowanków nigdy już nie zagościł smutek i cierpienie. By dzieci mogły zapomnieć o swojej przeszłości i zaczęły nowy etap w życiu.



Zdjęcie nr 8: „Nasz Dom” im. bł. Edmunda Bojanowskiego w Tuligłowach
(fot. archiwum placówki „Nasz Dom”)

Bibliografia

- Bojanowski E., *List do ks. H. Kajsiewicza 16.02.1871* (kopia).
Ks. Brzeziński A., *Wspomnienie o śp. E. Bojanowskim Fundatorze Zgromadzenia Służebniczek Bogurodzicy Dziewicy Niepokalanej*, Poznań 1872.
Morthorst S.M., *Nędzy trzeba samemu dotknąć*, Wrocław 1988.
Staszak A., *Życie i działalność Edmunda Bojanowskiego w opiniach ludzi Jemu współczesnych*, Pleszew 1999.
Statut Placówki opiekuńczo-wychowawczej „Nasz Dom” im. Edmunda Bojanowskiego Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP NP. w Tuligłowach.
Wilk S., *Błogostawiony Edmund Bojanowski serdecznie dobry człowiek*, Lublin 2000.
Ziemann E., *Służebniczki*, w: *Encyklopedia katolicka*, E. Gigilewicz (red.), t. XVIII, Lublin 2013, s. 430.

Netografia:

- Nasz Dom* <http://www.tuliglowy.org/?projects=historia-domu-w-tuliglowach> (dostęp: 11.11.2015 r.).
Prowincja Łódzka, <http://www.sluzebniczki-lodz.pl/prowincja-lodzka/o-nas/> (dostęp: 5.11.2015 r.).
Służebniczki starowiejskie, <http://www.zyciezakonne.pl/sluzebniczki-starowiejskie-473/> (dostęp: 2.11.2015 r.).

Stołecki K., *Służebniczki starowiejskie*, http://www.krasnystaw-rys.info.pl/CMS/index.php?option=com_content&view=article&catid=2:uzupenie%20nia&id=28:suebniczki-starowiejskie (dostęp: 14.11.2015 r.).

Wyszecka N.T., *Bł. Edmund Bojanowski Syn Ziemi Wielkopolskiej – wykład inauguracyjny*, http://www.siostry-maryi.pl/images/dokumenty/Referat_UTW.pdf (dostęp: 2.11.2015 r.).

Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej, http://wygarki.przemyska.pl/?page_id=10 (dostęp: 2.11.2015 r.).

Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP Niepokalanie Poczętej <http://www.sluzebniczki.pl/przewodnik,wpis,5.html> (dostęp: 25.11.2015 r.)

Streszczenie

Artykuł jest krótkim opracowaniem działalności błogosławionego Edmunda Bojanowskiego, a mianowicie jego pięknego dzieła, którym jest Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej. Opisana jest w nim również charakterystyka i działalność, cele i specyfika placówki „Nasz Dom” im. bł. Edmunda Bojanowskiego w Tuligłowach. Edmund Bojanowski był jednym z nielicznych świeckich założycieli zgromadzenia zakonnego, którego głównym zadaniem było zajmowanie się tymi najmłodszymi, bezbronnymi i najbardziej potrzebującymi. Był on także założycielem jednej z pierwszych ochronek. Siostry służebniczki do dziś wykonują powierzone im ponad 150 lat temu przez Błogosławionego zadania. Jednym z rezultatów niniejszej działalności jest założona w latach 20. XX wieku i działająca w nieco zmienionej formie placówka opiekuńczo-wychowawcza „Nasz Dom” im. błogosławionego Edmunda Bojanowskiego w Tuligłowach. Każde dziecko z tego domu jest inne, przeżyło własną, smutną historię, ale łączy je jedno: chęć bycia szczęśliwym, potrzeba miłości i akceptacji. Zaspokojeniem tych potrzeb zajmują się wszyscy tworzący niniejszą placówkę, między innymi siostry, wychowawcy, wolontariusze, a nawet sponsorzy. Na początku artykułu zostanie przedstawiony krótki życiorys błogosławionego Edmunda Bojanowskiego. Następnie scharakteryzowane Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej (starowiejskich) i z Prowincji Łódzkiej, a w ostatniej części opisana stosunkowo „młoda” placówka opiekuńczo-wychowawcza „Nasz Dom” im. Edmunda Bojanowskiego w Tuligłowach. Opis domu dziecka został stworzony na bazie własnych obserwacji i roz-

mów z pracownikami i siostrami służebniczkami zamieszkałymi w domu dziecka podczas odbywania stażu.

Słowa kluczowe: „Nasz Dom” w Tuligłowach, Edmund Bojanowski, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny, placówka opiekuńczo-wychowawcza

Our house im. Edmunda Bojanowskiego w Tuligłowach Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej

Summary

The article is a short development activities of Blessed Edmund Bojanowski namely his beautiful work which in the Congregation of the Little Servant of the Blessed Virgin Mary Conceived Immaculate. It is described in the characteristics and activities, goals and specific facility “Our Home” to them Blessed Edmund Bojanowski in Tuligłowy. Edmund Bojanowski was one of the few secular founders of a religious congregation whose main task was to deal with the youngest, helpless and most needy. He was the founder of one the first nursery. Sisters Servants perform still as before task Blessed assigned to them 150 years ago. One of the result of this activity is founded in the 20’ of the twentieth century and functioning institution care and educational “Our Home” to them Blessed Bojanowski in Tuligłowy. Every child of this house is different, survived its own sad story but they share one desire they want to be happy, love and acceptance. Satisfying the needs of everyone involved in creating this institution, among others sisters, educators, volunteers and even sponsors. At the beginning of the article is present a brief biography of Blessed Edmund Bojanowski. Then characterized Congregation of the Little Servant of the Blessed Virgin Mary Conceived Immaculate. At the end part described a relatively “young” the institution “Our Home” to them Edmund Bojanowski in Tuligłowy. Description this child care home it was created on the basis of my observations and conversations with employees, sisters Służebniczki and children are living in child care home when I was on probation.

Key words: Our house in Tuligłowach, Edmund Bojanowski, attracting Sisters Służebniczek for Most saint Mary of the Virgo, institution social and behavioural

Idea uniwersytetu służącego prawdzie w myśli św. Jana Pawła II

Wielowymiarowa, bogata, formacyjna aktywność opiekuńczo-wychowawcza od wieków jest podejmowana przez instytucję uniwersytetu, którego głównym celem jest przygotowanie kadr pracowników naukowych oraz kształcenie wykwalifikowanych pracowników¹. Uniwersytety charakteryzują się autonomią oraz wolnością akademicką, czyli wolnością nauki i nauczania. Uniwersytety mają źródło w aktywności Kościoła katolickiego, który powołał je w okresie średniowiecznego uniwersalizmu chrześcijańskiego. Z uniwersytetu wzięły początek kolejne instytucje kształcenia wyższego. Podstawą wielowiekowej historii trwania tej instytucji jest przekazywana przez kolejne pokolenia ludzi uniwersytetu wierność tradycji i fundamentalnym wartościom. W dobie aktualnych przemian cywilizacyjnych, ta tradycja daje uniwersytetom silniejszą pozycję wśród innych instytucji szkolnictwa wyższego.

W swej historii instytucja uniwersytetu ściśle związana jest z bieżącym rozwojem społecznym, niezmiennie wywiera istotny wpływ na środowisko lokalne, w tym na formację opiekuńczo-wychowawczą. W kontekście nakreślonego powyżej znaczenia instytucji uniwersy-

JOANNA KOPACZ – mgr, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ Wyraz „uniwersytet” jest w Polsce używany w nazwach uczelni, które posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej w dziesięciu dyscyplinach, w tym przynajmniej po dwa uprawnienia w każdej z następujących grup dziedzin nauki: 1) humanistycznych, prawnych, ekonomicznych, teologicznych; 2) matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi i technicznych; 3) biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych.

tetu w artykule podjęto zagadnienie służby prawdzie w aktywności tej instytucji. Bowiem „temat prawdy ma uprzywilejowane miejsce tam, gdzie z natury wypracowuje się wiedzę i kulturę, to jest na uniwersytecie”². Bardzo wyczerpująco to zagadnienie podejmował wybitny Polak, papież Jan Paweł II, w swym ponadczasowym nauczaniu. Z racji ograniczeń edytorskich w artykule sygnalnie omówiono wybrane zagadnienia służby prawdzie jako misji uniwersytetu w świetle nauczania św. Jana Pawła II.

Misją uniwersytetu jest służba prawdzie

Ojciec Święty Jan Paweł II na spotkaniu w Kinszasie, w dniu 4 maja 1980 roku powiedział: „Kto mówi nauka, mówi prawda”... „Nie ma [...] prawdziwego ducha uniwersyteckiego tam, gdzie nie ma natchnionej gorącą miłością prawdy radości poszukiwania i poznawania”³. Jan Paweł II w swym nauczaniu o uniwersytetach bardzo wiele miejsca poświęcił tej fundamentalnej misji uniwersytetu, jaką jest służba prawdzie. W konstytucji *Ex corde ecclesiae* stwierdził, że zadaniem uniwersytetu jest „egzystencjalne jednoczenie w pracy intelektualnej dwóch porządków rzeczywistości, które nazbyt często są sobie przeciwstawiane, jak gdyby były wzajemnie sprzeczne: porządki te to z jednej strony poszukiwanie prawdy, a z drugiej pewność, że zna się już źródło prawdy”⁴.

Istotą aktywności formacyjnej uniwersytetu jest służba prawdzie: jej odkrywanie i przekazywanie innym. Niestety aktualne przemiany

² Jan Paweł II, *Radość poszukiwania prawdy we wszystkich dziedzinach wiedzy. Msza św. dla środowisk uniwersyteckich Rzymu*, Rzym, 13 grudnia 1990, w: *Uniwersytety w nauczaniu Jana Pawła II*, S. Urbański (red.), t. 2, Warszawa 2000, s. 72.

³ Cytat za: F. Ziejka, *Jan Paweł II i polski świat akademicki*, Kraków 2014, s. 351.

⁴ Jan Paweł II, *Przemówienie do Instytutu Katolickiego w Paryżu 1 czerwca 1980*, *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, t. III 1(1980), s. 1581. Jan Paweł II zacytował swą wypowiedź w konstytucji *Ex Corde Ecclesiae*, zob.: Jan Paweł II, *Dziela zebrane*, t. IV: *Konstytucja apostolska Ex Corde Ecclesiae o uniwersytetach katolickich. Konstytucje apostolskie, listy motu proprio i bulle, orędzia na światowe dni*, Kraków 2007, s. 86-104.

kulturowe i społeczne kwestionują dążenie do obiektywnej prawdy. Dlatego warto przypominać, że prawda od początku dziejów uniwersytetów była istotnym czynnikiem, który konstituował uniwersytety i stanowił dla nich źródło inspiracji⁵. Środowisko rektorów polskich w 2007 roku podkreśliło przywiązanie do trwałych wartości życia akademickiego w wolnym świecie, do których należy autonomia uczelni, wolność badań naukowych i nauczania, umiłowanie prawdy i dążenie do jej odkrywania, tolerancja, przestrzeganie ustalonych w ciągu wieków w świecie akademickim zasad moralnych, szczególnie podkreślając znaczenie autonomii jako fundamentalnej wartości, swobody prowadzenia badań naukowych, działalności dydaktycznej i zarządzania⁶. Wszystkie te trwałe wartości wyróżnione przez rektorów polskich ściśle są od siebie uzależnione, a ich spoiwem jest służba prawdzie.

Powszechnie znane są słowa Jana Pawła II, że warunkiem podmiotowości całego społeczeństwa (wśród którego uniwersytety spełniają swoją misję) jest autonomia w służbie prawdy⁷. Papież napisał, że „[...] uniwersytet wtedy spełnia swój własny cel, gdy we wspólnocie prowadzi do tego, że człowiek rozwija się, że wyzwala się jego wszechstronny potencjał duchowy; formacja całego człowieka. Uniwersytet to jest odcinek walki o człowieczeństwo człowieka”⁸. Warto przypomnieć słowa Wielkiego Papieża skierowane do arcybiskupa Alfonsa Nossola z okazji inauguracji działalności Uniwersytetu Opolskiego w 1994 roku, który stwierdził: „Powołaniem każdego uniwersytetu jest szczególna służba ludzkiej kulturze, a to oznacza przede wszystkim służbę

⁵ R.J. Neuhaus, *Jedenaście tez o uniwersytecie chrześcijańskim*, „First things” 22(1996), nr 59, s. 20-22, cyt. za: „Ethos” 2009, nr 85-86, s. 21.

⁶ W uchwale Misja Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w zmieniającym się świecie z okazji jubileuszu dziesięciolecia Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich obchodzonego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zob.: www.krasp.org.pl/pl/archiwum-uchwaly (dostęp 27.10.2016).

⁷ Przemówienie Ojca Świętego Jana Pawła II w Lublinie 9 czerwca 1987 r., w: *Obecność. Karol Wojtyła – Jan Paweł II w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Dar i odpowiedzialność*, Lublin 2008, s. 150.

⁸ Przemówienie Ojca Świętego w Częstochowie w dniu 6 czerwca 1979, w: *Obecność...*, dz. cyt., s. 122.

prawdzie: trud jej poznawania, przekazywania, a także obrony. Chodzi o pełną i niezafałszowaną prawdę o człowieku i o otaczającym go świecie. Służąc prawdzie, służy się człowiekowi, a broniąc prawdy, broni się człowieka w tym, co dla niego najbardziej istotne⁹. Służba kulturze poprzez obronę prawdy o człowieku i świecie pomoże przezwyciężyć w Polsce kryzys elit.

Prawda w naukach podstawowych

Warto zwrócić uwagę na mało akcentowany obecnie, ale istotny związek ze służbą prawdzie, którym jest uprawianie nauk podstawowych – jego celem jest zrozumienie podstaw wszystkich nauk. Propagował je w swym nauczaniu Jan Paweł II, o czym w kilku publikacjach przypominał m.in. profesor Franciszek Ziejka¹⁰. Powoływał się np. na wypowiedzi Jana Pawła II ze spotkania z Papieską Akademią Nauk w dniu 10 listopada 1979 roku, kiedy to papież mówił: „Czysta nauka jest dobrem, które zasługuje na wielką miłość, ponieważ jest poznaniem, a więc doskonałością ludzkiej inteligencji. [...] Nauka podstawowa jest dobrem ogólnoludzkim, które każdy naród powinien rozwijać w pełnej swobodzie i bez żadnych uzależnień na płaszczyźnie międzynarodowej. [...] Podstawowe badania naukowe powinny być wolne od ingerencji władzy politycznej i gospodarczej”. Papież przestrzegał przed pochopnym odchodzeniem uczonych od badań podstawowych na rzecz stosowanych. Mówił: „Wspaniały postęp naukowy w epoce współczesnej ma również swe słabości, z których nie najmniejszą jest przywiązanie, niemal wyłączone, do nauk przyrodniczych i do ich zastosowań w technice”¹¹. O wolności badań, o zależności prawdy i badań praktycznych Jan Paweł II mówił m.in. w Kolonii

⁹ http://www.wt.uni.opole.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=155&Itemid=565 (dostęp: 2.08.2014 r.)

¹⁰ F. Ziejka, *Jan Paweł II a świat akademicki*, „Nauka” 2011, nr 2, s. 20.

¹¹ Cytaty wypowiedzi Jana Pawła II, w: *Jan Paweł II, Dzieła zebrane*, Kraków 2007-2009, t. I-XIV; oraz w: *Uniwersytety w nauczaniu Jana Pawła II*, S. Urbański (red.), t. I (1978-1988), t. II (1989-1999), Warszawa 1999-2000.

15 listopada 1980 roku: „Nauka powinna być wolna w tym sensie, że nie będą jej w sposób istotny określały cele pośrednie, potrzeby gospodarcze czy interesy ekonomiczne. Nie znaczy to, że powinna być w sposób zasadniczy oddzielona od *praxis*. Żeby jednak mogła oddziaływać na praktykę, musi być najpierw określona przez prawdę, a więc otwarta ku prawdzie”. Papież często przypominał uczynom wagę spraw nauki jako takiej, która nie służy innym celom jak poznanie prawdy. Podkreślał, że żywiołowo rozwijające się nauki stosowane, mające na celu doraźne rozwiązanie problemów, nie mogą zastąpić nauk podstawowych. Nie mogą być celem samym w sobie. Należy zadbać, by w nauce nie stosowano wyłącznie kryteriów pożytku technologicznego. Jan Paweł II przestrzegał, że „funkcjonalistyczna nauka, która odsunęła wartości i odcięła się od prawdy, może oddać się na służbę [...] ideologii”¹². Ostrzegał, że dzieła techniki z łatwością mogą „przeistoczyć się w przerażające narzędzia zniszczenia i śmierci, niosąc ze sobą groźby manipulacji i zniewolenia człowieka”¹³. Wydaje się, że dziś te przestrogi bardziej są uzasadnione.

Wiara i rozum w służbie prawdzie

Papież Jan Paweł II podkreślał, że dążenie do prawdy jest w sercu natury ludzkiej. Podczas obchodów sześćsetlecia Wydziału Teologicznego na Uniwersytecie Jagiellońskim w dniu 8 czerwca 1997 roku w Krakowie nawiązywał w przemówieniu do nauczania Soboru Watykańskiego II *Gaudium et spes*. Głosił: „Człowiek ma żywą świadomość, iż prawda jest poza i »ponad« nim samym. Człowiek prawdy nie tworzy, ale ona sama się przed nim odsłania, gdy jej wytrwale szuka [...] człowiek przekracza granice poszczególnych dyscyplin wie-

¹² Jan Paweł II do naukowców i studentów w Kolonii: *Nauka – teologia – magisterium*, w: *Nauczanie papieskie*, Jan Paweł II, t. III, cz. 2, Poznań-Warszawa 1986, s. 617-623. .

¹³ Z przemówienia Jana Pawła II we Fryburgu w dniu 13 czerwca 1984 roku podczas II pielgrzymki apostolskiej do Szwajcarii. Cytat za: F. Ziejka, *Jan Paweł II...*, dz. cyt., s. 352.

dzy, aby ukierunkować je ku prawdzie i ku ostatecznemu spełnieniu swego człowieczeństwa [...], a epoka nasza bardziej niż czasy ubiegłe potrzebuje mądrości, takiej mądrości, która by wszystkie rzeczy nowe, jakie człowiek odkrywa, czyniła bardziej ludzkimi”¹⁴.

W dążeniu do integracji wiedzy szczególnym zadaniem uniwersytetów jest prowadzenie dialogu między wiarą a rozumem w taki sposób, by w pełni można było dostrzec, że wiara i rozum spotykają się w jedynej prawdzie. Papież podkreślał, że mimo iż każda dyscyplina akademicka zachowuje swą integralność i właściwe sobie metody, to dialog ten ukazuje, iż badanie metodyczne, we wszelkich dyscyplinach naukowych – jeżeli tylko prowadzi się je w sposób prawdziwie naukowy i z poszanowaniem norm moralnych – naprawdę nigdy nie będzie się sprzeciwiać wierze. Bowiem „[...] sprawy świeckie i sprawy wiary wywodzą swój początek od tego samego Boga. Żywotne współdziałanie tych dwóch odrębnych sfer poznania jedynej prawdy prowadzi do głębszego umiłowania samej prawdy i przyczynia się do szerszego rozumienia sensu ludzkiego życia i celu stworzenia”¹⁵. A w encyklice *Fides et ratio* podkreślał, że: „Rozum i wiara wzajemnie się przenikają [...] Nie można przeceniać rozumu. Wiedza przez niego zdobyta może być prawdziwa, ale pełne znaczenie zyskuje, jeśli jej treść zostaje wpisana w kontekst wiary” [...] To pragnienie poznania jest wspólną cechą wszystkich ludzi [...], bowiem [...] w głębi każdego ludzkiego serca zostało zaszczerpione pragnienie Boga i tęsknota za Nim [...] Człowiek siłą do dalszego dążenia ku prawdzie czerpie z przeświadczenia, że Bóg stworzył go jako „badacza” [...] mimo nieustannej pokusy zwątpienia nie porzuca on niezbadanych ścieżek. Znajdując oparcie w Bogu, pozostaje zawsze i wszędzie ukierunkowany na to, co piękne, dobre i prawdziwe...”¹⁶.

We współczesnym świecie żywe jest pragnienie świadectwa, że jest możliwa i że istnieje jedność prawdy i życia, ale jednocześnie ludzie

¹⁴ Ogłoszona przez papieża Pawła VI 7 grudnia 1965 roku: *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*, 15, Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Paryż 1967, s. 549.

¹⁵ Jan Paweł II, *Dziela zebrane, Ex corde ecclesiae* 17, t. IV, s. 91.

¹⁶ Jan Paweł II, *Dziela zebrane*, encyklika *Fides et ratio*, 24, t. I, Kraków 2006, s. 686-688.

uciekają od prawdziwej mądrości. Pogoń za informacjami daje wrażenie posiadania prawdy. Brakuje refleksji, że często jest to prawda „wykreowana” i upowszechniana przez środki społecznego przekazu. Autentyczna zaś prawda jest dewaluowana, niejako przysłaniana, a nawet negowana. Nie ma świadomości, że tylko Prawda wyzwala i zbawia świat. A przecież jedynie prawda jest ciekawa. Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* głosił, że powołaniem człowieka jest dążenie do prawdy, dzięki któremu przekracza on samego siebie¹⁷. Współczesny człowiek bardziej musi zabiegać o harmonię między wiarą i rozumem. Obserwujemy, że na gruncie uniwersytetu burzenie tej harmonii uderza w stojącą u podstaw uniwersytetu misję służby prawdzie. Jeśli uniwersytet przestaje być miejscem poszukiwania prawdy, to różne można upatrywać tego przyczyny. Należy podkreślić dwie z nich. Pierwszą jest postmodernistyczna detronizacja prawdy jako wartości istniejącej niezależnie od jakichkolwiek symboli, które mogłyby ją wyrażać i zastąpienie jej różnorodnymi osobistymi, lokalnymi formami prawdy¹⁸. Zapomina się, że każda niewierność prawdzie deprawuje, nie tylko moralnie, ale i umysłowo¹⁹. Drugą przyczyną destabilizacji etosu uniwersytetu ma istotę społeczno-ekonomiczną. Powszechnie dziś są znane przestrogi ludzi uniwersytetu przed niekorzystnymi skutkami przeprowadzanych zmian. Należy tu zaznaczyć m.in., że duży popyt na edukację na poziomie wyższym, upowszechnienie się wyższego wykształcenia, wpłynęły na ekonomizację tego kształcenia, m.in. przez udział uczących się w kosztach funkcjonowania szkół wyższych, przez wymaganie efektywności czy rentowności. Brak egzaminów wstępnych na uniwersytet, brak pracy lub życiowa niezaradność jako motywacja do podjęcia studiów wpłynęły na obniżenie jakości kształcenia²⁰.

Odchodzenie od humanistyki i podążanie w kierunku kształcenia w wąskich specjalizacjach technicznych oraz w naukach ścisłych spr-

¹⁷ Tamże, s. 677.

¹⁸ Z. Melosik, *Epistemologia postmodernizmu*, w: *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński, Toruń 1993, cz. III, s. 177-179.

¹⁹ S. Ossowski, *Taktyka i kultura*, w: [www.lewicowo.pl/taktyka i kultura/](http://www.lewicowo.pl/taktyka_i_kultura/) (dostęp 27.10.2016).

²⁰ M. Malewski, *Szkoła i uniwersytet – odrębność społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 1999, nr 2, s. 30-31.

wiły, że studenci traktują studia (również uniwersyteckie) jako inwestycję, która musi przynieść natychmiastowe efekty. Aktualnie dominuje pogląd, że edukacja ma przynieść możliwość znalezienia dobrej pracy, dobrze płatnej i dającej osobową satysfakcję. Uczący się wymaga „wyposażenia” go w konkretne umiejętności, które uczynią go konkurencyjnym w staraniach o pracę. Dążenie do zdobycia uniwersalnej wiedzy (teoria), umożliwiającej rozumienie świata i zachodzących w nim procesów oraz zdobywanie umiejętności dochodzenia do prawdy (metody i techniki badań naukowych) zeszyły na dalszy plan.

Konsekwencją odchodzenia od służby prawdzie w uniwersytetach są coraz częściej spotykane patologie wśród ludzi zajmujących się nauką, takie jak: plagiaty, korupcja, angażowanie się w akcje partyjne z nastawieniem na doraźne korzyści, zaniedbywanie badań naukowych, nieuczciwość w pracy badawczej, nieuczciwe przyspieszanie kariery naukowej itp. To tylko niektóre przypadłości nieuchronnie podrywające autorytet współczesnych naukowców. W życiu społecznym obniża się ranga prawdziwych uczonych, którzy dążą do prawdy. Trafny jest pogląd, że zaufanie, jakim Polacy darzą osoby działające w różnych dziedzinach, wykonujących poszczególne zawody, a także przekonanie o ich uczciwości i rzetelności zawodowej są stosunkowo umiarkowane. Tylko w przypadku naukowców zdecydowana większość, bo 70% społeczeństwa (według badań CBOS), uważa, że przestrzegają oni standardów etycznych obowiązujących w tych zawodach. Jedyne dwie grupy zawodowe – naukowcy i pielęgniarki są pozytywnie oceniane przez większość badanych, dwie kolejne na liście – nauczyciele i dziennikarze – przez połowę²¹. Nauka cieszy się więc nadal społecznym autorytetem. Profesor uniwersytetu od dawna zajmuje wysokie miejsce w hierarchii prestiżu zawodów. Dążenie do prawdy, uczciwość i rzetelność powinny być niezbędnymi elementami działalności naukowej. Pojawiające się od czasu do czasu afery w świecie nauki, wykryte plagiaty, przekłamania i polityczne zaangażowanie niektórych naukowców podważają, ale nie niweczą pozytywnego postrzegania ludzi nauki.

²¹ B. Smólski, *Parę refleksji na temat obecnej kondycji i przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, J. Woźnicki (red.), Warszawa 2013, s. 203.

Prawa rynku, które współcześnie dają o sobie znać również w dziedzinie nauki, naruszają wartości uniwersytetu oraz sprawiają obniżenie znaczenia prawdy w nauce, w której zastąpiono ją kultem sprawności i skuteczności. Zakorzenił się spór pomiędzy „mądrością i sprawnością”, spowodowany ewolucją uniwersytetu od modelu wspólnoty do przedsiębiorstwa²². Uczeni już nie kryją obawy, że współczesne uniwersytety mogą upodobnić się do „wyższej szkoły zawodowej”²³. Dlatego konieczne jest promowanie misji uniwersytetu. Prawdy, mądrości nie można zastępować skutecznością. Bo – mimo danych z wrywkowo przeprowadzanych badań naukowych – w rzeczywistości nie mamy pełnego obrazu jak w Polsce kształcimy i w jakim zakresie upowszechnienie kształcenia na poziomie studiów wyższych wpłynęło na pogorszenie stanu edukacji. W czasie trwającej reformy szkolnictwa wyższego na przestrzeni ostatnich lat nie prowadzono badań ewaluacyjnych, dogłębnych analiz ani rzetelnej debaty publicznej na temat jakości, misji, funkcji uniwersytetów i innych placówek kształcenia akademickiego²⁴. W Polsce działa ok. 450 szkół wyższych, z czego ponad 300 to szkoły niepubliczne. Zdaniem Andrzeja Kajetana Wróblewskiego wśród uczelni niepublicznych tylko niektóre najlepsze mają ambicje naukowe i prowadzą badania (np. Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej, Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztor w Pułtusku, Akademia Leona Koźmińskiego i kilka innych)²⁵.

Współcześnie na uniwersytetach studiuje ok. 450 tys. młodych ludzi. Wskaźnik skolaryzacji wynosi obecnie prawie 50%. Między 19 a 25 rokiem życia połowa młodych ludzi studiuje. Ponad 80% absolwentów szkół średnich kontynuuje naukę. Pod tym względem jesteśmy w czołówce światowej²⁶. Jednocześnie liczba zdolnych młodych ludzi w każdym pokoleniu jest mniej więcej taka sama. To oni kie-

²² Zob. też: M. Malewski, *Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia*, „Teżniejszość – Człowiek – Edukacja” 1998, nr 1, s. 17-29.

²³ T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiedzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999, s. 157.

²⁴ *O potrzebie rozsądnych reform szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: *Misja i służebność uniwersytetu...*, dz. cyt., s. 198.

²⁵ Tamże, s. 192.

²⁶ Education at a Glance 2012: OECD Indicators, 11 sept. 2012.

dys tworzyli intelektualną atmosferę w środowiskach uczelnianych, a obecnie giną w morzu przeciętności²⁷. Ta sytuacja świadczy o braku refleksji, jaka część społeczeństwa ma intelektualne predyspozycje do kształcenia na poziomie wyższym. Między innymi Andrzej Jajszczyk zwraca uwagę, że nie tyle umasowienie studiów, ale „problemem jest słabe dostosowanie oferowanego kształcenia do potrzeb kraju, regionu i studiujących osób oraz słaba jego jakość”²⁸. Ze względu na niż demograficzny coraz mniej osób decyduje się na studia licencjackie, a na wyższych piętrach jest ich coraz więcej. Zmniejszają się kolejne roczniki maturzystów oraz zwiększa się niezadowolenie kolejnych absolwentów niemogących znaleźć po studiach satysfakcjonującej pracy oraz rozczarowanie pracodawców nieznajdujących odpowiednio wykwalifikowanych pracowników²⁹. O niekorzystnej sytuacji polskich uczelni dobitnie pisał Witold M. Orłowski: „[...] mamy żenująco odległe miejsca uzyskiwane przez najlepsze polskie uczelnie w światowych rankingach. Mamy zmiany struktury wiekowej kadry akademickiej, świadczące o systematycznym pogarszaniu się szans na utrzymanie i rozwój potencjału ludzkiego polskich uczelni (według danych GUS w roku 2000 na 10 profesorów przypadało 17 adiunktów i 11 asystentów – w roku 2012 na 10 profesorów przypadało 17 adiunktów, ale asystentów już tylko 5). Mamy więc do czynienia z sytuacją, kiedy nasza imponująca armia nauczycieli akademickich staje się armią złożoną z generałów i oficerów, a coraz bardziej pozbawioną niezbędnych do walki żołnierzy. Mamy żałośnie niski odsetek studentów z zagranicy (niecałe 2,5% liczby studentów studiów stacjonarnych), co stanowi niezbitą dowód niskiej atrakcyjności polskiej oferty edukacyjnej”³⁰. Są to istotne wyzwania dla polskich uniwersytetów. Bo jeśli Polska ma być zamożnym, wysoko rozwiniętym krajem, to uczelnie akademickie muszą odegrać w tym jedną z kluczowych ról.

²⁷ T. Szlendak, *Żacy XXI*, „Polityka”, „Niezbędnik Inteligenta” 2014, nr 4, s. 86.

²⁸ A. Jajszczyk, *Polskie uczelnie – czas na jakość*, w: *Misja i służebność uniwersytetu...*, dz. cyt., s. 218.

²⁹ Tamże, s. 220-221.

³⁰ W.M. Orłowski, *Nowa misja polskich uczelni*, w: *Misja i służebność uniwersytetów...*, dz. cyt., s. 179.

Uczni przestrzegają, że umasowienie studiów uniwersyteckich, pospieszne wtłoczenie polskiego uniwersytetu w ramy „procesu bolońskiego”, trudności z zatrzymaniem na uniwersytecie jego najzdolniejszych i twórczych absolwentów (o czym przesądza czynnik ekonomiczny: niskie płace!) skutkujące selekcją negatywną: pracą i studiowaniem osób mało zdolnych nawet na renomowanych polskich uniwersytetach oraz niedofinansowanie bazy badawczej mogą doprowadzić do tego, że uniwersytet nie będzie zdolny do kształcenia twórczych elit³¹. Jednym ze źródeł tych omówionych i innych problemów uniwersytetów jest zbyt mały nacisk w świecie nauki na służbę prawdzie. Powrót do tej wartości utrwali fundamenty uniwersytetu, da pewność odtwarzania się w kolejnych pokoleniach zgodnie z myślą, że u podstaw uniwersytetu rozumianego jako wspólnota wolnych ludzi poszukujących prawdy leży autoreformowalność. Dzięki niej może on korygować własne programy badawcze i dydaktyczne, projektować nowe, a jeśli wymaga tego postęp wiedzy, powoływać nieznaną dotąd kierunki badania i nauczania³².

Zakończenie

Tradycyjne wartości uniwersytetu ulegają zmianom pod wpływem utylitaryzmu rynkowego. Uniwersytet gruntownie przeobraża się, ewoluuje, aktualizuje definiowanie wszelkich aktywności, również opiekuńczo-wychowawczej³³. Przełom cywilizacyjny, mający genezę w przedmiotowym traktowaniu człowieka, opanował wszystkie dziedziny życia zachodniej cywilizacji. Przesilenie wywołane kryzysem człowieczeństwa intensywnie dotyka uniwersytet, który niezmiennie jest odcinkiem walki o człowieczeństwo człowieka. Rozwój uniwersy-

³¹ Por. m.in.: J. Brzeziński, *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniem współczesności*, „Teksty drugie” 2010, nr 5, s. 227-235.

³² W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 12.

³³ Zob.: K. Denek, *Uniwersytet początku trzeciego tysiąclecia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” (7)1999, nr 13-14, s. 7-19.

tetów zawsze był wskaźnikiem rozwoju kulturalnego społeczeństwa, ich upadek wiązał się z kryzysem kulturalnym, a wśród pierwszych oznak podnoszenia się kultury była właśnie organizacja uniwersytetów³⁴. Przyszłość wyższych uczelni zależy nie tylko od polityki uprawianej przez państwo i inne agendy nauki, ale przede wszystkim od postawy samych środowisk akademickich i ich samoświadomości własnego miejsca oraz odgrywanej roli w porządku społecznym. Aby uniwersytet przetrwał jako laboratorium idei potrzebnych ludziom i państwom, aby na nowo wskazał swą najgłębszą tożsamość, niezmiennie fundamenty istotne jest dążenie do poznania prawdy, służba prawdzie, leżące u podstaw pełnienia wszelkich funkcji przez uniwersytety. Bowiem – jak nauczał Jan Paweł II – bez widzenia człowieka w jego wymiarze duchowym, etycznym, transcendentnym, „bez tej fundamentalnej wartości (jaką jest prawda) nie może istnieć wolność, godność człowieka, sprawiedliwość i solidarność; nie może być wzrastania ku dobru ani prawdziwego rozwoju osoby czy całego społeczeństwa”³⁵.

Jakże wymowne są słowa Jana Pawła II, które – co podkreślił w trakcie przemówienia – skierował do wszystkich uniwersytetów na całym globie: „Instytucje, które noszą nazwę uniwersytetu (znaczenie polskie: wszechnica), głoszą samym imieniem tę podstawową prawdę o człowieku. O ludzkim poznaniu. Cała rzeczywistość jest zadana człowiekowi pod kątem prawdy. [...] Człowiek winien jest światu prawdę. Przez poznanie prawdy o świecie, rzeczywistości, o Stwórcy i o stworzeniu, człowiek spłaca ten dług, a równocześnie urzeczywistnia samego siebie. Usprawiedliwia swoją «rozumność» w całym wszechświecie”³⁶.

³⁴ T. Czeżowski, 1944/1946. *Uniwersytet nowoczesny*, w: *Tożsamość uniwersytetu*, W. Winclawski (red.), Toruń 1994, s. 24.

³⁵ Jan Paweł II, *Prace badawcze i osobiste studium (Telegram Ojca Świętego na 50-lecie Uniwersytetu Łódzkiego, Watykan 24 maja 1995)*, w: *Jan Paweł II do polskich uczonych (1978-2005)*, Warszawa 2009, s. 72-74.

³⁶ Przemówienie Ojca Świętego do społeczności KUL, Lublin, 9 czerwca 1987, w: *Obecność...*, dz. cyt., s. 158-159.

Bibliografia

- „Ethos” 2009, nr 85-86.
- „Polityka”, „Niezbędnik Inteligenta” 2014, nr 4.
- Brzeziński J., *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniem współczesności*, „Teksty drugie” 2010, nr 5.
- Denek K., *Uniwersytet początku trzeciego tysiąclecia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 13-14(1999), R. VII, s. 7-19.
- Education at a Glance 2012: OECD Indicators, 11 september 2012.
- Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa 1998.
- Jan Paweł II do polskich uczonych (1978-2005), Warszawa 2009.
- Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*, t. V-XIV, Kraków 2007-2009.
- Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, t. III, cz. 2, Poznań-Warszawa 1986.
- Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 15, Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Paryż 1967, s. 533-657.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Warszawa 1990,
- Kwieciński Z., *Nieobecne dyskursy*, cz. III, Toruń 1993, s. 177-179.
- Malewski M., *Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 1998, nr 1, s. 17-29.
- Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, J. Woźnicki (red.), Warszawa 2013.
- Obecność. Karol Wojtyła – Jan Paweł II w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Dar i odpowiedzialność*, Lublin 2008.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, przeł. P. Niklewicz, H. Woźniakowski, wstęp J. Szacki, wyb. S. Cichowicz, Warszawa 1982, rozdz. XII: *Barbarzyństwo „specjalizacji”*, s. 126-135.
- Pilch T., *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999.
- Schulz R., *Szkoła jako organizacja*, Toruń 1993.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Uniwersytety w nauczaniu Jana Pawła II*, S. Urbański (red.), t. I (1978-1988), t. II (1989-1999), Warszawa 1999-2000.
- Tożsamość uniwersytetu*, Winclawski W. (red.), Toruń 1994.
- Wojdyło W., M. Strzelecki (red.), *Wychowanie a polityka. Tradycje i współczesność*, Toruń 1997.
- Ziejka F., *Jan Paweł II i polski świat akademicki*, Kraków 2014.
- Ziejka F., *Jan Paweł II a świat akademicki*, „Nauka” 2011, nr 2, s. 17-29.

Netografia

<http://gu.us.edu.pl/node/260061>

<http://lewicowo.pl/taktyka-i-kultura/>

http://www.wt.uni.opole.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=155&Itemid=565

Streszczenie

W artykule omówiono zadanie uniwersytetu, którym jest służba prawdzie; podjęto temat służby prawdzie w naukach podstawowych; szczególne zadanie uniwersytetów, czyli prowadzenie dialogu między wiarą i rozumem, którego rezultatem jest odkrycie Prawdy. Zagadnienia omówiono w świetle nauczania Jana Pawła II i w kontekście współczesnych problemów uniwersytetów.

Słowa kluczowe: uniwersytet, uniwersytet katolicki, nauka, edukacja, wychowanie, szkolnictwo wyższe, prawda

The university idea of serving the truth according to St. John Paul II

Summary

The article concerns: the issue of serving the truth as a task of a university; the issue of serving the truth in fundamental research; the special role of universities in conducting the dialogue between the faith and the mind, which results in discovering the Truth. All the issues are discussed in the light of John Paul II's teachings and in the context of problems that contemporary universities are facing.

Key words: university, Catholic university, scholarship, education, upbringing, higher education, truth

**ACTIVITY SOCIAL AND BEHAVIOURAL IN VIEW
OF CONTEMPORARY CHALLENGES**

Table of Contents

Admission	5
Theoretical basis of activity care and educational	
Humanistic horizons of care – Andrzej J. Sowiński	11
Moral and religious conditioning of the social and protective activity – Roman Jusiak	23
Bringing the personal life up as the update and streamlining virtues – Barbara Kiereś	55
Issues of the human dignity in the rehabilitation system – Tomasz Wach	71
Family environment as a basic factor in human development – Ilona Gumińska-Sagan	87
The consequences of pragmatic awarenesses in the period of growing up – Elżbieta Jurak	105
Of comprehending the care and bringing up. Marginalia of medical examinations – Piotr Magier	117
Methodics of the pedagogic work	
The carer class tutor – Roman Jusiak	141
The social and behavioural activity (a) the phenomenon of the social exclusion amongst contemporary young people – Andrzej Łuczyński	157
The parents – child dialogue in the home environment – Sławomir Cudak	185

The role of the family assistant in strengthening care and educational functions of multiproblematic families – Ewelina Okrutna	201
The realization of protective function at chosen primary schools in Świdnik – Marta Buk-Cegiełka	219
Social welfare in Israel in the context of contemporary conditioning – Alicja Orzeszek	235
Taking protectively – education towards and with the participation of seniors on the basis of Poland and German examples – Małgorzata Szadłowska	251

Practice protectively- education

Training of leadership competence to educators – chosen methodological recommendations – Tomasz Wach	281
Influence of education circles on the forming of health behaviours of young people – Agnieszka Linca-Ćwikła	297
Environmental Houses of the mutual aid as the form of satisfying the needs protectively – education in the contemporary social system – Karolina Mirosław	315
Protective activity in the dysfunctional family from the family assistant experience – Agnieszka Kozik	337
Improving the creative activity at the pre-school and early-school children – Kamila Farbiszewska-Arent	353
Pedagogic work in the street, as the innovative method of work with children and teenagers from marginal circles – Karolina Garbacz	371
Our house im. Edmunda Bojanowskiego Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej w Tuligłowach – Natalia Osińska	389
The university idea of serving the truth according to St. John Paul II – Joanna Kopacz	413

Wprowadzenie	5
Teoretyczne podstawy aktywności opiekuńczo-wychowawczej	
Humanistyczny horyzont opieki – Andrzej J. Sowiński	11
Moralne i religijne uwarunkowania aktywności społecznej i opiekuńczej – Roman Jusiak	23
Wychowanie jako aktualizacja życia osobowego i usprawnienie cnót – Barbara Kiereś	55
Problematyka godności ludzkiej w resocjalizacji – Tomasz Wach	71
Środowisko rodzinne jako podstawowy czynnik rozwoju człowieka – Ilona Gumińska-Sagan	87
Konsekwencje pragmatyzacji świadomości w okresie dorastania – Elżbieta Jurak	105
Pojęcia opieki i wychowania. Uwagi na marginesie badań przedmiotowych – Piotr Magier	117
Metodyka pracy pedagogicznej	
Opiekun-wychowawca – Roman Jusiak	141
Aktywność opiekuńczo-wychowawcza a zjawisko ekskluzji społecznej wśród współczesnej młodzieży – Andrzej Łuczyński	157
Dialog rodziców z dzieckiem w środowisku rodzinnym – Sławomir Cudak	185
Rola asystenta rodziny we wspomaganiu funkcji opiekuńczo- -wychowawczej rodziny wieloproblemowej – Ewelina Okrutna	201

Realizacja funkcji opiekuńczej w wybranych szkołach podstawowych w Świdniku – Marta Buk-Cegiełka	219
Opieka społeczna w Izraelu w kontekście współczesnych uwarunkowań – Alicja Orzeszek	235
Przedsięwzięcia opiekuńczo-wychowawcze wobec i z udziałem seniorów na przykładzie Polski i Niemiec – Małgorzata Szadłowska	251

Praktyka opiekuńczo-wychowawcza

Trening kompetencji liderek dla pedagogów – wybrane rekomendacje metodyczne – <u>Tomasz Wäch</u>	281
Wpływ środowisk wychowawczych na kształtowanie zachowań zdrowotnych młodzieży – Agnieszka Linca-Ćwikła	297
Środowiskowe Domy Samopomocy jako forma zaspokojenia potrzeby opiekuńczo- wychowawczej we współczesnym systemie socjalnym – Karolina Mirosław	315
Aktywność opiekuńcza w rodzinie dysfunkcyjnej. Z doświadczenia asystenta rodziny – Agnieszka Kozik	337
Wzmacnianie aktywności twórczej u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – Kamila Farbiszewska-Arent	353
Praca pedagogiczna na ulicy jako innowacyjna metoda pracy z dziećmi i młodzieżą ze środowisk marginalizowanych – Karolina Garbacz	371
„Nasz Dom” im. Edmunda Bojanowskiego Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej w Tuligłównach – Natalia Osińska	389
Idea uniwersytetu służącego prawdzie według św. Jana Pawła II – Joanna Kopacz	413

