

Redakcja
Jadwiga Daszykowska, Andrzej Łuczyński

Dziecko

w przestrzeni życia społecznego

Stalowa Wola 2013



Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II
w Stalowej Woli

Redakcja:
Jadwiga Daszykowska, Andrzej Łuczyński

Recenzja naukowa
dr hab. Marek Rembierz

ISBN: 978-83-61307-73-0

Redakcja techniczna i projekt okładki
Rafał Podleśny

Stalowa Wola 2013





Spis treści

Słowo od Redaktorów	7
Agnieszka Salamucha – Pojęcie dziecka i dzieciństwa w naukach społecznych. Analiza semiotyczna	11
Piotr Magier – O pedagogicznym rozumieniu „dobra dziecka”	27
Iwona Szewczak – Dziecko i dzieciństwo w wymiarze moralnym	51
Marian Wolicki – Potrzeby szczęśliwego dzieciństwa	71
Magdalena Przyszek – Dziecko w rodzinie współczesnej.	81
Barbara Kiereś – Dziecko a jakość życia rodziny. Kontekst cywilizacyjny	95
Bożena Sidor-Piekarska – Dziecko z niepełnosprawnością w rodzinie	109
Anna Lenzion – Patologia środowiska życia dziecka	129
Dorota Bis – Świat gier komputerowych i bajek dziecięcych – zabawa czy zagrożenie?	155
Barbara Borowska – Kształtowanie charakteru nastolatków w grupie rówieśniczej	181

Roman Pelczar – Realizacja wychowania chrześcijańskiego w szkołach parafialnych w Polsce w okresie przedrozbiorowym (na przykładzie diecezji przemyskiej)	198
Katarzyna Braun – Edukacyjno-wychowawczy wymiar pomocy dziecku	218
Małgorzata Marć – Ochrona prawna dziecka niepełnosprawnego. . .	232
Małgorzata Zaborniak-Sobczak – Postawy nauczycieli jako wybrane uwarunkowania edukacyjne integracji psychospołecznej dzieci z niepełnosprawnością	253

Słowo od Redaktorów

Dziecko stanowi naturalny przedmiot zainteresowań badaczy na płaszczyźnie społeczno-pedagogicznej. Prezentowana pozycja jest tego przykładem. Mimo tego jest ono opisywane w literaturze przedmiotu stosunkowo od niedawna. Refleksja pedagogiczna nad dzieciństwem sięga połowy XIX wieku, z czasem wyodrębniła się z niej pedagogia, czyli nauka o dziecku. Powstanie pedagogii spowodowało swego rodzaju zwrot w postrzeganiu dziecka i jego problemów – a mianowicie – pozwoliło spojrzeć na nie z jego perspektywy. Autorzy w niniejszej publikacji skupili się głównie na dziecku w kontekście dynamicznie zmieniającej się współcześnie przestrzeni życia społecznego, w której ono wzrasta.

W książce można znaleźć odpowiedzi na wiele pytań: czym jest dzieciństwo?, jak rozumieć „dobro dziecka”?, kiedy dziecko jest twórcą własnego życia?, jakie warunki muszą zapewnić dziecku dorośli w podstawowych środowiskach jego życia, by jego dzieciństwo było dobre i szczęśliwe – a co za tym idzie – wychowanie i rozwój prawidłowe. Autorzy podejmują również kwestie: sytuacji rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem, jego praw oraz formy pomocy?, nie pomijają także różnorodnych zagrożeń dla rozwoju i wychowania dziecka w środowiskach społecznych realnych (rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła) i wirtualnych (świat gier komputerowych, internet) i wiele innych.

Rozważania nad dzieckiem i dzieciństwem w naukach społecznych (w ujęciu semiotycznym) w publikacji otwiera dr Agnieszka Salamucha. Autorka omawia (analiza słownikowa i semantyczna), oba terminy w oparciu o dogłębną analizę literatury przedmiotu, zwraca uwagę na cechy pomijane i eksponowane w przytoczonych definicjach. Wskazuje na zróżnicowanie terminów „dziecko” i „dzieciństwo” w naukach społecznych.

Ciekawym poznawczo artykułem jest tekst: „O pedagogicznym rozumieniu «dobra dziecka»” dra Piotra Magiera. Autor odróżnia termin od jego znaczenia (pojęcia), wskazuje na istotność tych dystynkcji, dla funkcjonowania pedagogiki jako nauki, jak i dla analiz dotyczących dobra dziecka. Autor między

innymi: opisuje historyczno-kulturowy kontekst rozwoju zainteresowania dzieckiem, omawia rozumienie dobra dziecka w aspektach: społeczno-kulturowym, moralnym, transcendentnym. wskazuje na opisowe, wyjaśniające i wartościujące użycie kategorii „dobro dziecka”.

Na moralnym aspekcie postrzegania rozwoju dziecka i dzieciństwa skupia się mgr Iwona Szewczak, która wskazuje na pilną potrzebę wychowania młodego pokolenia do moralności. Autorka zaznacza, że każde wychowanie zawiera komponent moralny. Słusznie zauważa, iż dzieciństwo stanowi najlepszy okres i odgrywa kluczową rolę w nabywaniu kompetencji moralnej, pomimo, że proces ten przebiega w ciągu całego życia człowieka.

„Potrzeby szczęśliwego dzieciństwa” to kolejny problem podjęty w publikacji. Ks. prof. dr hab. Marian Wolicki wskazuje na konieczność zaspokojenia elementarnych potrzeb dziecka – warunku jego szczęśliwego dzieciństwa. Autor konsekwentnie wymienia i omawia istotne dla dziecka potrzeby.

Rodzina jest dla dziecka najbliższym środowiskiem społecznym, w którym ono żyje, rozwija się i wychowuje. Dr Magdalena Parzyszek przypisuje rodzinie odpowiedzialność za integralne wychowanie dziecka, czyli takie kształtowanie osoby ludzkiej, aby z czasem mogła ona rozwinąć cały potencjał swego człowieczeństwa. Stąd zauważa, że rolą rodziców jest zapewnienie dziecku bezpieczeństwa i warunków do prawidłowego rozwoju, poprzez stworzenie rodziny – wspólnoty życia i miłości. Autorka podejmuje także aspekt problemów, jakie mogą wynikać z nieprawidłowości w strukturze i funkcjonowaniu rodziny.

Dr Barbara Kiereś podejmuje w publikacji, w kontekście cywilizacyjnym (cywilizacje gromadnościowe: komunistyczna i liberalna oraz cywilizacja łacińska) problem jakości życia członków rodziny. Autorka omawia różnice między cywilizacjami, kładzie akcent na metody oddziaływania na dziecko w ich obrębie oraz na skutki tego działania. Artykuł kończy konkluzja, że rodzina, w której relacje oparte są na naturalnych więzach tworzących wspólnotę stanowi twierdzą chroniącą jej członków przed wszelkimi ideologiami, a jednocześnie w sposób naturalny staje się ona „szkołą prawdziwego człowieczeństwa”.

Podobnie problem rodziny – jednak w kontekście specyfiki jej funkcjonowania ze względu na obecność w niej dziecka z niepełnosprawnością – podejmuje dr Bożena Sidor-Piekarska. Autorka wskazuje na problemy rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnością i konieczność różnych oddzia-

ływań wychowawczych w rodzinie skoncentrowanych wokół potrzeb i możliwości dzieci z trudnościami rozwojowymi. Podkreśla konieczność stwarzania tym dzieciom w rodzinie optymalnych warunków rozwoju i wykorzystania wszystkich ich możliwości rozwojowych.

Na tle tekstów opisujących szczęśliwe dzieciństwo, wyłania się artykuł dr Anny Lendzion, w którym opisuje problem patologii (cztery rodzaje patologii społecznej: uzależnienie od alkoholu, przemoc domowa, wykorzystywanie seksualne dzieci i przestępczość), dewiacji, dysfunkcjonalności, kryzysów interpersonalnych i socjokulturowych występujących w środowisku życia dziecka oraz ich konsekwencji rozwojowych i wychowawczych. Analiza zjawisk patologicznych dotyczy przede wszystkim rodziny, ale obejmuje także: grupy rówieśnicze, środowisko lokalne i mass media.

„Świat gier komputerowych i bajek dziecięcych – zabawa czy zagrożenie?” to artykuł dr Doroty Bis. Autorka przedstawia formy odbioru i funkcje baśni i gier komputerowych, wskazuje na szanse edukacyjne i rozwojowe, jak też obszary zagrożeń dla dziecka jako czytelnika. Stawia otwarte pytanie: kiedy świat gier komputerowych i bajek dziecięcych jest dla dziecka zabawą a kiedy zagrożeniem? D. Bis przekonuje, że wirtualny świat skutecznie upowszechnia standaryzację treści i utrwalanie określonych wzorów, znamienych dla kultury masowej.

Grupa rówieśnicza to grupa społeczna równie ważna dla dziecka jak rodzina. Dr Barbara Borowska prezentuje wyniki badań dotyczące oddziaływania grupy rówieśniczej na jej uczestników – dokładnie kształtowania ich charakterów. Badaniami objęła młodzież z Polski i Francji. Na podstawie Rezultatów badań autorka wnioskuje, że wśród współczesnych nastolatków kształtuje się nastawienie na konsumpcyjny styl życia, polegający na uczestnictwie w szeroko pojętych dobrach kultury, a oddziaływanie grupy rówieśniczej na kształtowanie się osobowości młodzieży oraz jej uspołecznianie ma wieloaspektowy wymiar.

Z kolei prof. dr hab. Roman Pelczar opisuje w swoim artykule realizację wychowania chrześcijańskiego w szkołach parafialnych w Polsce w okresie przedrozbiorowym (na przykładzie diecezji przemyskiej). Jest to ciekawe studium historyczne prezentujące kształt wychowania dzieci i młodzieży w myśl ustawodawstwa kościelnego, według którego szkoły miały przekazywać uczniom elementy doktryny chrześcijańskiej, stanowiącej bazę dla wychowania religijno-moralnego.

Dr Katarzyna Braun porusza w publikacji kwestię edukacyjno-wychowawczego wymiaru pomocy dziecku. Omawia pojęcia „edukacja”, „wychowanie” i „pomoc”, prezentuje główne potrzeby edukacyjno-wychowawcze dzieci, a także wskazuje na główne kierunki pomocy dziecku, z uwzględnieniem instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych form wsparcia.

W artykule „Ochrona prawna dziecka niepełnosprawnego” dr Małgorzata Marć wymienia i omawia dokumenty (konwencje) oraz akty prawne ukierunkowane na ochronę praw dziecka niepełnosprawnego, aby w pełni mogło korzystać z praw przysługujących wszystkim ludziom. Podkreśla znaczenie przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 r. Konwencji o Prawach Dziecka, w której zwrócono uwagę na to, że dziecko niepełnosprawne powinno mieć zapewnione normalne życie w warunkach honorujących jego godność.

Publikację zamyka tekst dr Małgorzaty Zaborniak-Sobczak, „Postawy nauczycieli jako wybrane uwarunkowania edukacyjne integracji psychospołecznej dzieci z niepełnosprawnością”. Autorka swoje rozważania koncentruje wokół problematyki integracji psychospołecznej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz środków prowadzących do tej integracji, przybliży pojęcie integracji psychospołecznej, założenia edukacji włączającej oraz wyniki badań dotyczących postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w formach niesegregacyjnych.

Prezentowana książka zawiera treści, które wydają się wciąż aktualne. W zmieniającym się intensywnie świecie co – należy podkreślić – ma także miejsce w najbliższym środowisku życia i wychowania dziecka – pojawia się pytanie: o warunki dla jego bezpiecznego, szczęśliwego dzieciństwa, prawidłowego rozwoju i przygotowania do dorosłego, odpowiedzialnego życia.

Redaktorzy żywią nadzieję, że Czytelnik znajdzie w publikacji rozwiązanie nurtujących go problemów, a jej tematyka pobudzi go do refleksji nad losem dziecka we współczesnej przestrzeni życia społecznego, tak często krzywdzonego, zaniedbanego, porzuconego i cierpiącego, i być może skłoni go do udzielenia pomocy i wsparcia dziecku, które na nie oczekuje. Dziecko potrzebuje przede wszystkim miłości i opieki, nasycenia jego życia wartościami. Za realizację powyższego zadania odpowiedzialni jesteśmy wszyscy my – dorośli.

Jadwiga Daszykowska, ks. Andrzej Łuczyński

Pojęcie dziecka i dzieciństwa w naukach społecznych Analiza semiotyczna

The concepts of child and childhood in social sciences

Termin „dziecko” jest urzeczownikowionym przymiotnikiem „dziecki” („dziecinny”) w rodzaju nijakim. W powszechnym użyciu pojawił się w polszczyźnie dopiero od XVII wieku. Wcześniej posługiwano się formą „dziecię”, utworzoną za pomocą przyrostka -ę, wyspecjalizowanym w funkcji tworzenia nazw młodych istot, zwłaszcza zwierząt (por. np. „cielę”, „pisklę”, „jagnię”). Obie formy, „dziecko” i „dziecię”, są dziedzictwem prasłowiańskim. Występujący w nich temat *dh-* jest postacią oboczną do praindoeuropejskiego *dhoi-*, który przetrwał w czasowniku „doić”. Pierwotne znaczenie słowa „dziecko” to tyle, co „ten, który doi, jest karmiony piersią”, a następnie „małoletni ludzie; synowie i córki względem swoich rodziców”. W staropolszczyźnie używano tego terminu także w odniesieniu do zwierząt (np. „dzieci lwów” w tłumaczeniach psalterza) (Długosz-Kurczabowa, 2008: 166-167). Nie jest wykluczone, że forma „dziecko” pierwotnie miała zabarwienie pejoratywne (analogicznie jak forma „babsko” w stosunku do „baba”) (www.pbi.edu.pl) ¹.

We współczesnej polszczyźnie można wyróżnić dwa główne znaczenia tego terminu: a) człowiek od urodzenia do wieku młodzieńczego; b) syn lub córka, niezależnie od wieku; potomek (www.sjp.pwn.pl). W drugim znaczeniu nazwa „dziecko” jest określeniem relacji: „x jest dzieckiem y”. Relacja ta ma charakter stały, tzn. każdy człowiek przez całe swoje życie jest czymś dzieckiem (potomkiem). Natomiast w znaczeniu pierwszym nazwa „dziecko” odnosi się do jednostki w pewnym okresie jej życia. Trudność polega na określeniu, jakie warunki musi spełnić x, aby być dzieckiem w tym znaczeniu (mówiąc dokładniej, aby stać się dzieckiem i aby przestać nim być).

¹ Według „Słownika Języka Polskiego” Samuela Bogumiła Lindego, termin „dziecko” był pierwotnie zdrobnieniem od wyrazu „dziecię” i oznaczał „małe dziecię” (analogicznie do niemieckich określeń *ein kleines Kind*, *Kindchen*).

Bycie dzieckiem to jedyne doświadczenie wspólne wszystkim ludziom. Nie każdemu człowiekowi jest bowiem dane dożyć dorosłości lub starości, natomiast każdy – nawet ten, który umarł jako płód albo noworodek – był dzieckiem. Ponadto, status dziecka jest dookreślany zawsze w odniesieniu do statusu dorosłego. Ujmując temat w pewnym uproszczeniu, uważa się, że dzieci istnieją albo po to, żeby stać się dorosłymi, albo też, żeby zachować swój specyficzny sposób bycia, inny niż sposób bycia dorosłych.

Przekonanie, że dzieciństwo stanowi wyróżniony wśród innych, z wielu względów istotny, a nawet wyjątkowy okres w życiu każdego człowieka (por. Jenks, 2005: 56)², sprawia, że dzieciństwem i dziećmi interesują się przedstawiciele różnych dziedzin: producenci telewizyjni, wytwórcy zabawek i kosmetyków dla dzieci, reklamodawcy i twórcy reklam, politycy i reprezentanci instytucji religijnych. Dzieciństwo jest również obiektem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, m.in. psychologii (zwłaszcza rozwojowej i wychowawczej), socjologii (szczególnie socjologii wychowania i socjologii dzieciństwa), historii, politologii, ekonomii, prawa, nauk o zarządzaniu, biologii i medycyny, filozofii, teologii, a także – *last but not least* – pedagogiki.

W niniejszym tekście, pełniącym poniekąd funkcję wprowadzającą do treści całego tomu, przedstawiam przegląd wybranych definicji terminu „dziecko”, pochodzących ze słowników i podręczników psychologicznych, socjologicznych, z zakresu antropologii kulturowej, oraz pedagogicznych. Przytaczane przeze mnie definicje mają charakter nominalny (są definicjami terminów „dziecko” i „dzieciństwo”, a nie przedmiotów/zjawisk oznaczanych tymi terminami) i sprawozdawczy (tzn. referują sposoby użycia tych terminów), dlatego będę je podawać w stylizacji słownikowej (gdzie *definiendum* i *definiens* występują w supozycji materialnej) i semantycznej (gdzie w supozycji materialnej występuje jedynie *definiendum*), rzadziej natomiast w stylizacji przedmiotowej. Analizując poszczególne definicje, chcę pokazać, w jaki sposób konstruowane jest pojęcie dziecka – które cechy są pomijane, a które eksponowane, w zależności od dyscypliny, na gruncie której dana definicja jest formułowana.

„Słownik psychologii” pod redakcją Włodzimierza Szewczuka (Szewczuk, 1979: 64) zawiera definicję dzieciństwa, rozumianego jako „okres rozwoju

² Niektórzy autorzy (Philippe Ariés) uważają, że współczesny świat uległ wręcz obsesji roztrząsania fizycznych, moralnych i seksualnych problemów dzieci.

człowieka od urodzenia do 11-12 roku życia”, w którym wyodrębnia się dwa stadia: wczesne dzieciństwo (od urodzenia do 3 roku życia) i dzieciństwo właściwe (od 3 do 12 roku życia). Według tej definicji wyznacznikiem okresu dzieciństwa (czyli bycia dzieckiem) byłyby odpowiednie cezury czasowe – od urodzenia do osiągnięcia odpowiedniego wieku, z pominięciem okresu prenatalnego, co można interpretować jako odmówienie statusu dziecka istocie w okresie prenatalnym (embrionowi i płodowi).

We francuskojęzycznym „Słowniku psychologii” Norberta Sillamy`ego (Sillamy, 1996: 60), pod hasłem „dzieciństwo” znajduje się określenie dzieciństwa jako „okresu życia od urodzenia do wieku dorastania [...] niezbędnego etapu przekształcenia się niemowlęcia w człowieka dorosłego”. W określeniu tym wyeksponowane zostały nie tylko cezury czasowe (urodzenie – wiek dorastania), ale także niezbędność (niezbymalność) okresu dzieciństwa w rozwoju człowieka od niemowlęstwa do dorosłości. Zdaniem N. Sillamy`ego, „im wyższe miejsce zajmuje dany gatunek w hierarchii ewolucyjnej, tym dłuższy jest okres dzieciństwa jego młodych osobników”. Ponieważ okres dzieciństwa w przypadku ludzi jest relatywnie długi (N. Sillamy cytuje A. Gesella, według którego okres dzieciństwa u przedstawicieli gatunku *Homo sapiens sapiens* trwa aż do 25. roku życia), można wnioskować, że gatunek ludzki sytuuje się wysoko w ewolucyjnej hierarchii. Odpowiadając na pytanie, dlaczego ten okres trwa tak długo, N. Sillamy stwierdza, iż „istota ludzka potrzebuje [...] czasu, by zrozumieć i zasymilować złożone struktury społeczne, do których musi się przystosować”.

Dla bardziej wyczerpującej charakterystyki zjawiska dzieciństwa, autor hasła przywołuje jego stadia rozwojowe: a) wczesne dzieciństwo (od urodzenia do 3 lat); b) dzieciństwo właściwe (od 3 do 6-7 lat); c) późne dzieciństwo (od 6-7 lat do osiągnięcia dojrzałości płciowej). Niezależnie od wyliczenia tych stadiów, N. Sillamy wskazuje na istotne momenty zachodzące w trakcie dzieciństwa, takie jak odstawienie od piersi („jest jednym z pierwszych przeżyć psychicznych, pozwalających dziecku odczuć swą odrębność od matki oraz lepiej uświadomić sobie istnienie świata rzeczywistego”), odkrywanie swojej osobowości („w wieku trzech lat [dziecko] odkrywa [...] swoją osobowość, którą podkreśla sprzeciwiając się bez powodu innym ludziom, a także używając zaimka *ja* oraz pochodnych”) i zdobywanie nowych umiejętno-

ści – psychomotorycznych („używanie dłoni, pozycja pionowa, chodzenie”), intelektualnych („zainteresowania [dziecka] poszerzają się, a umiejętność myślenia pogłębia się”) i werbalnych („wymawianie słów, zdań”). A zatem, oprócz osiągnięcia odpowiedniego wieku, wyznacznikiem przechodzenia przez kolejne etapy dzieciństwa (w domyśle: ku dorosłości) jest opanowanie określonych umiejętności, dodajmy: uwarunkowane biologicznym rozwojem organizmu dziecka.

N. Sillamy stwierdza ponadto, że „pod wpływem psychologii współczesnej dziecka nie uważa się już za dorosłego nie posiadającego wiedzy i umiejętności wydawania sądów, ale za jednostkę o specyficznych dla swego wieku właściwościach intelektualnych i emocjonalnych, której rozwój psychiczny rządzi się jej tylko właściwymi prawami”. Zdaje w ten sposób sprawę z przemiany myślenia o dziecku w psychologii – od traktowania go jako niedojrzałego dorosłego (wyliczając przy tym „posiadanie wiedzy” i „umiejętność wydawania sądów” jako cechy charakterystyczne dla osoby dorosłej, co nie jest skądinąd oczywiste), do uznania dziecka za jednostkę o szczególnych właściwościach, nie podlegającą prawidłowościom rządzącym psychiką ludzi dorosłych.

Anglojęzyczny „Słownik psychologii” Arthura S. Rebera (Reber, 2000: 170-171) podaje określenie dzieciństwa jako „okresu między niemowlęctwem a dojrzewaniem”, a termin „dziecko” definiuje następująco: „osoba między: 1) narodzinami a dojrzałością; 2) narodzinami a pokwitaniem; 3) niemowlęctwem a pokwitaniem³”, wskazując trzecie znaczenie jako najczęściej używane, a pomijając wiek, zdolności i umiejętności, które odróżniałyby dziecko od osoby dojrzałej albo dojrzewającej.

W słowniku A. Rebera znajduje się również przymiotnik „dziecięcy”, w znaczeniu „dotyczący tego okresu”, z podaniem szczególnego kontekstu, w którym się pojawia: „termin używany często w psychiatrii i psychologii klinicznej, charakteryzujący formę choroby występującej u dzieci” (por. Strobel, Marks i K., 2010)⁴. Określenie to nie jest zresztą jednoznaczne, ponieważ używa się go na określenie chorób wrodzonych (np. dziecięce porażenie mózgo- we, zespół różyczki wrodzonej) lub chorób zakaźnych występujących typowo

³ Agnieszka Salamucha (nie mając dostępu do angielskiego oryginału), zakłada, że terminy „dojrzewanie” i „pokwitanie” odnoszą się do tego samego zjawiska.

⁴ W medycynie występuje określenie „choroba wieku dziecięcego” (ang. *childhood disease*).

w okresie dzieciństwa, ale mogących się pojawić również u osób dorosłych (np. odra, ospa, szkarlatyna).

W „Encyklopedii Blackwella. Psychologia społeczna” pod redakcją Antony`ego S.R. Mansteda i Milesa Hewstone`a (Manstead, Newstone, 2001: 58-64) nie ma haseł „dziecko” ani „dzieciństwo”, jednak omawiana problematyka pojawia się w haśle „dorastanie/adolescencja” (*adolescence*). „Dorastanie” jest tu definiowane – za publikacją *The Nature of Adolescence* Johna C. Colemana i Leo B. Hendry`ego – jako „okres przejściowy pomiędzy dzieciństwem a dorosłością”.

Kluczowe dla określenia, kiedy ostatecznie kończy się dzieciństwo, a zaczyna dorosłość, jest pytanie o podstawowe różnice pomiędzy dziećmi a dorosłymi. Hasło pierwszorzędnie wskazuje na cechy biologiczne (morfologiczne i fizjologiczne), które dzielą dzieci i dorosłych. Różnice między dziećmi a dorosłymi manifestują się przede wszystkim w biologicznie uwarunkowanych zdolnościach, których nie mają dzieci, a mają je dorośli: w zdolności do seksualnej reprodukcji, poszerzaniu możliwości intelektualnych, a także wzroście i sile odpowiednich do podejmowania zwiększonych wysiłków fizycznych (Manstead i Newstone, 2001: 68).

Zwracając uwagę na wyznaczniki o charakterze biologicznym, autor cytowanego hasła podziela przekonania dotyczące dzieciństwa, które są prezentowane przez autorów innych słowników psychologicznych. Wykracza jednak poza nie, stwierdzając, że istotną – a może nawet przesądzającą – funkcję w przekształcaniu się dzieci w osoby dorosłe pełnią czynniki związane z tzw. środowiskiem społecznym, rozumianym jako „najbliższe otoczenie rodzinne, społeczność lokalna, struktura społeczna i miejsce zamieszkania, jak również kontekst polityczny, kulturowy i historyczny [oraz] czynniki ekonomiczne” (Manstead i Newstone, 2001: 69). Autor hasła uważa, że środowisko społeczne ma wpływ na „zakres i treść zmian intelektualnych, na reakcje jednostki na zmiany zachodzące w jej ciele, a nawet, do pewnego stopnia, na sam moment, w którym fizyczne zmiany się pojawiają” (Manstead i Newstone, 2001). Szczególne miejsce wśród czynników wymienianych przy charakterystyce środowiska społecznego zajmują czynniki ekonomiczne, którym przypisuje się decydujący wpływ na moment, w jakim ma miejsce przechodzenie z dzie-

ciństwa do dorosłości⁵ (Manstead i Newstone, 2001).

Ekspozowanie czynników środowiskowych/społeczno-ekonomicznych jako istotnych przy określaniu, kto jest dzieckiem, a kto dorosłym, jest charakterystyczne nie tylko dla psychologów społecznych, ale przede wszystkim dla socjologów i antropologów kulturowych.

Hasło „dzieciństwo” w oksfordzkim „Słowniku socjologii i nauk społecznych” pod redakcją Gordona Marshalla (Marshall, 2005: 68-69) rozpoczyna się od podania dwóch podstawowych dla autora znaczeń terminu „dziecko”: a) „potomek płci męskiej lub żeńskiej”, b) „osoba, która nie osiągnęła pełnego statusu ekonomicznego i prawnego charakteryzującego dorosłego członka społeczeństwa”. Natomiast „dzieciństwo” jest rozumiane jako okres życia, który człowiek przechodzi, „zanim osiągnie wiek dojrzały”. Małą precyzję podanych określeń („osiągnięcie pełnego statusu ekonomicznego i prawnego”, „osiągnięcie wieku dojrzałego”) autor hasła usprawiedliwia uwagą, iż dzieciństwo jest „kategorią, która różni się w zależności od kultury i okresu historycznego”. Można zatem wyciągnąć wniosek, że dzieciństwo z punktu widzenia socjologii – rozumiane jako bycie dzieckiem, posiadanie statusu dziecka – sprowadza się do pełnienia określonej roli społecznej, której elementy i czas pełnienia wyznacza społeczeństwo.

Przykładowo, według Philippe’a Ariés, którego poglądy są referowane przez autora hasła, dzieciństwo w nowoczesnych krajach zachodnich „jest [...] okresem, w którym dzieci są »odseparowane« od świata dorosłych [...] dzieciństwo wiąże się tam z zabawą i nauką, a nie pracą i obowiązkami gospodarskimi”, ponieważ zakłada się, że „dzieci nie są zdolne w pełni podejmować działań politycznych, umysłowych, seksualnych i gospodarczych”. Konsekwencją takiego rozumienia dzieciństwa stanowi „pogląd, że dzieci wymagają opieki i ochrony w rodzinie”, a nawet więcej – „są kochane przez rodziców i są dla nich cenną wartością”, co przekłada się na koszty i obciążenie

⁵ „W skrócie i pewnym uproszczeniu, w warunkach ekonomicznych związanych z rolnictwem i wsią okres dorastania jest na ogół krótki, kończy się względnie wcześniej – w drugiej dekadzie życia – i jest ściśle związany z fizycznymi zmianami dojrzewania płciowego. W warunkach ekonomii przemysłowej, w których dominują stosunki związane z zatrudnieniem, okres dorastania jest znacznie dłuższy i charakteryzuje się większą różnicą w czasie pomiędzy rozwojem fizycznych zdolności związanych z dorosłością a możliwościami podjęcia wszystkich ról dorosłego. Dłuższy okres poświęcany jest edukacji i szkoleniu, zdobywaniu umiejętności poznawczych i technicznych, jakich wymaga rozwinięta ekonomia przemysłowa” (Manstead i Newstone, 2001: 69).

nia dla społeczeństwa, zwłaszcza dla kobiet (Marshall, 2005: 69). Autor hasła zauważa, że termin „dzieciństwo” nie służy jedynie opisowi, ale pełni „ważną funkcję symboliczną”, co można rozumieć jako funkcję wartościującą lub normatywną w odniesieniu dla danego systemu przekonań czy też światopoglądu. Powoływanie się na dziecko (tak podaje autor hasła, chociaż w tym kontekście chodzi raczej o tzw. dobro dziecka) „stanowi [...] argument usprawiedliwiający interwencje podejmowane przez różne instytucje państwa wobec rodzin nie spełniających prawidłowo swojej roli i dokonywania zmian w ich funkcjonowaniu lub rozdzielania ich, jeśli nie odpowiadają one określonym normom” (Marshall, 2005: por. Boryca 2010).

W antropologii kulturowej termin „dziecko” pojawia się przy charakterystyce struktury badanych społeczeństw, gdzie wyróżnia się trzy kategorie wieku i związane z nimi trzy różne pozycje społeczne: a) dzieci – osoby, które jeszcze nie uczestniczą w pełni życia społecznego; b) osoby dorosłe – uczestniczące w pełni życia społecznego; c) starcy – osoby, które już nie uczestniczą w pełni życia społecznego. „Uczestniczenie w pełni życia społecznego” rozumie się tu jako „podejmowanie podstawowych zajęć i odpowiedzialności” (Nowicka, 2009: 302-303). Terminy „dziecko” i „dzieciństwo” służą w tym kontekście opisowi i wyjaśnieniu określonych zjawisk występujących w badanej społeczności.

Początek dzieciństwa (bycia dzieckiem) w społeczeństwach pierwotnych nie jest zazwyczaj związany z biologicznym faktem narodzin, ale z aktami kulturowymi, które po nich następują: prezentacją dziecka wobec całej zbiorowości i nadaniem mu imienia (Nowicka, 2009: 304). Koniec dzieciństwa, w większości społeczeństw pierwotnych przypadający wówczas, gdy dziecko liczy około 8 lat, jest inaczej uwarunkowany w przypadku dziewcząt, a inaczej, jeśli chodzi o chłopców. U dziewcząt wyznacznik stawania się dorosłą kobietą ma najczęściej charakter biologiczny – jest nim pierwsza menstruacja. U chłopców moment zmiany statusu z dziecka na dorosłego mężczyznę wiąże się ze zwyczajnym przejściem obrzędów wtajemniczenia (inicjacji). Obrzędy te są traktowane jako rodzaj sprawdzianu, czy chłopiec posiada już zdolności do pełnienia fizycznych obowiązków mężczyzny. Ostatecznie o uznaniu dziewczyny albo chłopca za zdolnych do podjęcia ciężaru dorosłego życia i zyskania pozycji człowieka dorosłego przesądza jednak nie stopień ich rozwoju fizycznego, ale

decyzja społeczności (Nowicka, 2009: 306⁶; por. Nadżul, Minoui, 2009⁷). Przy takim rozumieniu dzieciństwa i dorosłości nie uwzględnia się istnienia okresu dojrzewania jako etapu przejściowego między dzieciństwem a dorosłością, jeśli nie jest on wyróżniony w tradycji danej grupy.

Wszystkie społeczeństwa pierwotne zwracają uwagę na zróżnicowanie swoich członków związane z płcią i wiekiem, niekiedy odmiennie wartościując owo zróżnicowanie. Pozycja dziecka w okresie poprzedzającym inicjację nie wiąże się jednak zazwyczaj z żadnym prestiżem, pomijając przypadki, gdy rodzice dziecka cieszą się wysoką pozycją, a ich potomstwo tę pozycję dziedziczy. W sytuacji, kiedy życie całej grupy jest zagrożone, wiele społeczności porzuca raczej nowo narodzone niemowlę niż osobę starą. Dziecko jest obserwowane i oceniane przede wszystkim pod kątem możliwości pełnienia w przyszłości ról dorosłych (Nowicka, 2009: 305), a zatem ze względu na swą przyszłość, nie zaś stan teraźniejszy. Kluczowe znaczenie, gdy chodzi o rozumienie dziecka i dzieciństwa na gruncie antropologii kulturowej, ma więc przekonanie, że dziecko jest członkiem społeczności dopiero aspirującym do pełni praw i obowiązków, a dzieciństwo stanowi jedynie – doniosły biologicznie, ale społecznie mało istotny – etap w dochodzeniu do dorosłości.

W „Nowym słowniku pedagogicznym” Wincentego Okonia termin „dziecko” definiowany jest jako „człowiek w okresie rozwoju, od chwili urodzenia do zakończenia procesu wzrastania” (Okoń, 1998: 82). Określenie „człowiek w okresie rozwoju” akcentuje, że, po pierwsze, dziecko jest człowiekiem (w domyśle: tak samo jak dorośli); po drugie zaś, dziecko znajduje się w specyficznej fazie życia, której charakterystyczną cechą stanowi rozwój. W dalszej części hasła autor stwierdza, że „dziecko jako istota w trakcie rozwoju wymaga szczególnej opieki i pomocy ze strony rodziców, nauczycieli i całego społeczeństwa” (Okoń, 1998: 82), a zatem bycie dzieckiem według W. Okonia to tyle, co bycie przedmiotem działań o charakterze pomocniczym i opiekuńczym, przy czym obowiązki te są nałożone nie tylko na osoby pełniące

⁶ Różnice między poszczególnymi społecznościami są szczególnie drastyczne, gdy chodzi o wyznaczenie wieku stosownego dla dziewcząt do zamążpójścia i podjęcia aktywnego życia seksualnego. Na przykład w tradycji wielu współczesnych krajów muzułmańskich takim wiekiem jest 8-9 lat.

⁷ Książka opisuje przypadek jemeńskiej dziewczynki, którą wydano za mąż za dorosłego mężczyznę i po roku uzyskała rozwód – *notabene* nie ze względu na swój młody wiek, ale ze względu na fakt, że była izolowana od swojej rodziny pochodzenia, gwałcona i bita.

względem danego dziecka szczególnie funkcje (jego rodziców i nauczycieli), ale również na wszystkich członków społeczeństwa. Eksponowanie człowieczeństwa dziecka i obowiązków, jakie społeczność ma wobec niego, stanowi istotne *novum* w stosunku do przytoczonych poprzednio definicji formułowanych na gruncie innych dyscyplin naukowych.

Wskazując na cezury czasowe, które ograniczają okres dzieciństwa, W. Okoń wymienia „chwilę urodzenia” i „zakończenie procesu wzrastania”. Określenie „chwila urodzenia”, choć mało precyzyjne (rodzenie się dziecka jest zazwyczaj procesem trwającym dłużej niż chwilę), można potraktować jako typowy w polszczyźnie związek frazeologiczny (kolokację). Natomiast nie wiadomo, czy „zakończenie procesu wzrastania” jest równoznaczne z „osiągnięciem dojrzałości fizycznej/płciowej”. Wskaźniki („znamiona”) rozwoju fizycznego („wzrost wysokości i wagi ciała, rozwija się układ kostno-mięśniowy, kształtują się i dojrzewają wszystkie narządy i funkcje” (Okoń, 1998: 82) oraz pięć okresów rozwoju fizyczno-psychicznego (niemowlęctwa, poniemowlęcy, wczesnego dzieciństwa, późnego dzieciństwa, dojrzewania płciowego), które wymienia autor hasła, wydają się przesądzać odpowiedź twierdzącą.

Hasło „dziecko” w „Leksykonie PWN: Pedagogika” autorstwa Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego (Milerski, 2000: 51-52) rozpoczyna się definicją: „człowiek w pierwszym okresie rozwoju osobniczego, od chwili urodzenia do zakończenia procesu wzrastania” (Milerski, 2000: 51). Można dostrzec inspirację hasłem W. Okonia („człowiek [...] od chwili urodzenia do zakończenia procesu wzrastania”), ale również istotną modyfikację tego hasła. „Dziecko” oznacza już nie „człowieka w okresie rozwoju”, co sugerowałoby, że wraz z dzieciństwem kończy się rozwój, ale „człowieka w pierwszym okresie rozwoju osobniczego” – a zatem człowiek rozwijałby się (w ten lub inny sposób, w tej lub innej sferze) także później (Milerski, 2000)⁸. Autorzy w dalszej części hasła uzasadniają również fakt, że mówiąc o „zakończeniu procesu wzrastania”, nie podają precyzyjnie granicy wiekowej: „tempo rozwoju stanowi [bowiem] cechą indywidualną dziecka, toteż stan dojrzałości

⁸ Na marginesie warto zauważyć, że ponieważ obydwie definicje terminu „dziecko” mają w swych założeniach odmienne wizje rozwoju człowieka, konsekwencją przyjęcia każdej z nich jest inne rozumienie wychowania (procesu ograniczającego się do dzieci i do nich dostosowanego *versus* procesu obejmującego całe życie człowieka, od dzieciństwa po starość).

biologicznej dziecka, mierzony wiekiem fizjologicznym⁹, jest zwykle bardzo zróżnicowany w danej populacji równolatków; np. wysokość ciała, jego masa, czas pierwszej miesiączki – wykazują odchylenia poniżej lub powyżej wartości przeciętnych dla danej populacji; obserwowana zmienność zjawisk rozwoju znajduje odbicie w normach rozwojowych” (Milerski, 2000: 51).

Przy „charakterystyce rozwojowej okresu dzieciństwa”¹⁰, autorzy wskazują – jako najważniejszą cechę tego okresu – „intensywną przemianę materii, w której procesy syntezy składników chemicznych organizmu przeważają nad procesami ich rozpadu, co decyduje o rozrastaniu i dojrzewaniu tkanek, narządów, układów i usprawnianiu ich czynności, ma też wpływ na dojrzewanie i rozwój psychiki dziecka, gdyż rozwój fizyczny jest ściśle powiązany z rozwojem psychicznym” oraz na „charakterystyczną cechę morfologiczną [okresu dzieciństwa, którą] jest zwiększająca się z wiekiem wysokość ciała – tzw. główny typ rozwoju, zgodnie z którym przebiega wzrost poszczególnych kości, mięśni i masy ciała dziecka” (Milerski, 2000: 51).

Dlaczego w definicji sformułowanej przez pedagogów pojawia się sprofilowana biologicznie charakterystyka okresu dzieciństwa? Usprawiedliwia ją fraza: „rozwój fizyczny jest ściśle powiązany z rozwojem psychicznym”. Pedagog jest bowiem o tyle zainteresowany rozwojem fizycznym dziecka, o ile rozwój ten prowadzi do zmian w dziecięcej psychice. Potwierdzeniem tej tezy jest kolejna część hasła, zawierająca okresy rozwojowe dzieciństwa: okres niemowlęcy, ponimowlęcy, wczesnego dzieciństwa, późnego dzieciństwa (wczesnoszkolny) i dojrzewania płciowego (adolescencji) (Milerski, 2000: 51-52). Przy charakterystyce tych okresów eksponuje się następujące właściwości: cezury czasowe (zgodnie z wcześniejszą uwagą autorów, rozumiane nie jako ścisłe granice, ale jako „widełki” dla norm rozwojowych, np. okres niemowlęcy datowany jest od urodzenia do połowy 2 roku życia); procesy fi-

⁹ Mówiąc o wieku fizjologicznym dziecka (człowieka), którego miernikami są m.in. wiek zębowy (liczba wyrżniętych zębów) i szkieletowy (stopień skostnienia kości), sygnalizuję w tym miejscu istnienie innych sposobów ustalania wieku, dokonywanych na podstawie różnego rodzaju wskaźników: wiek chronologiczny (mierzony od daty urodzenia danej osoby), morfologiczny (oceniiany na podstawie charakterystycznych przekształceń proporcji ciała dziecka), rozwojowy, biologiczny, umysłowy/intelektualny, społeczny, prawny, wiek sprawności fizycznej, wiek wtórnych (drugorzędnych) cech płciowych itp.

¹⁰ Przyjmuję, że w przytaczanym haśle terminy „dzieciństwo” i „dzieciństwo” są traktowane jako synonimy, a przynajmniej jako bliskoznaczniki. Mam jednak świadomość, że owa synonimiczność nie dotyczy wszystkich kontekstów, w jakich pojawiają się te terminy.

zyczne (biologiczne) zachodzące w ciele dziecka (np. zwiększanie masy i długości ciała, wyrzynanie się zębów); procesy psychiczne (np. wykształcanie się odruchów warunkowych, rozwój mowy: rozumienie i wymawianie słów, różnicowanie się życia uczuciowego) i związane z nimi nowe umiejętności (np. manipulowanie przedmiotami, siadanie, przyjmowanie postawy stojącej, samodzielne chodzenie, świadome oddawanie moczu i kału).

Ostatnia część omawianego hasła została poświęcona „sytuacji prawnej” dzieci od starożytności do XX wieku (Milerski, 2000: 52), a *de facto* – zmieniającemu się statusowi społecznemu dziecka w kulturze europejskiej. Zwrócenie uwagi na dzieciństwo jako na kategorię społeczną stanowi istotną zmianę w stosunku do hasła „dziecko” sformułowanego przez W. Okonia. Tendencję tę reprezentuje również Barbara Smolińska-Theiss, która w haśle „Dzieciństwo”, zamieszczonym w „Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku” (Smolińska-Theiss, 2003), pomija biologiczne wyznaczniki dzieciństwa, nazywając je „typową kategorią socjologiczną” (Smolińska-Theiss, 2003: 871) i koncentrując się na przedstawieniu wyników systematycznej naukowej refleksji nad dzieciństwem, poczynawszy od XIX-wiecznej psychologii dziecka, przez historię i etnografię dzieciństwa, po współczesne badania nad dzieciństwem, zdominowane przez socjologów i kulturoznawców. W pewnym uproszczeniu, refleksja ta prowadziła od pojęcia dziecka jako „tworu natury” do „rezultatu działania kultury” (Smolińska-Theiss, 2003: 868).

Rekonstruując współczesne rozumienie dzieciństwa, B. Smolińska-Theiss przytacza katalog twierdzeń na temat dzieciństwa, sformułowanych w ramach inicjatywy *Rethinking Childhood*: 1) „pewna szczególna forma w strukturze społecznej każdego społeczeństwa”; 2) „przejściowa faza rozwojowa, ale trwała kategoria społeczna”; 3) „kategoria historyczna i międzykulturowa”; 4) „integralna część społeczeństwa i jego podziału pracy”; 5) „dzieci są współtwórcami dzieciństwa i społeczeństwa”; 6) „wartość, która podlega tym samym siłom ekonomicznym i instytucjonalnym, co dorosłość”; 7) „wizja dzieciństwa zależnego od dorosłych powodowała nieobecność dzieci w historii, w dokumentach społecznych, a także w rozwoju instytucji opiekuńczych”; 8) „barierą przeciwko rozwojowi instytucji opiekuńczych i wizji dzieciństwa uzależnionego jest przede wszystkim wzrastające przekonanie o roli i miejscu rodziny w wychowaniu dziecka”; 9) „klasyczna kategoria mniejszościowa

[...] może być rozpatrywane w perspektywie marginalizacji i stygmatyzacji” (Smolińska-Theiss, 2003: 872). Katalog ten można potraktować jako próbę stworzenia definicji aksjomatycznej (projektującej? regulującej?) terminu „dzieciństwo”.

Ostatnia analizowana przeze mnie pedagogiczna definicja terminu „dziecko” jest chronologicznie najstarsza z omawianych, pochodzi bowiem z hasła „Dziecko” autorstwa Wojciecha Pomykały, zamieszczonego w „Encyklopedii Pedagogicznej” z 1991 roku (Pomykało, 1991). Hasło to rozpoczyna się następująco: „dziecko jest jednostką ludzką w najwcześniejszej fazie jej rozwoju. Nie jest kandydatem na pełnowartościową jednostkę ludzką, a niepowtarzalną – w młodym wieku – taką właśnie jednostką [...] Dziecko więc, to z pedagogicznego punktu widzenia niepowtarzalna jednostka ludzka” (Pomykało, 1991: 152-153). W. Pomykało podkreśla zatem, że dziecko jest człowiekiem (choć używa tu specyficznego określenia „jednostka ludzka”, którego proveniencji nie umiem jednoznacznie określić), i to człowiekiem niepowtarzalnym¹¹.

Cechą charakterystyczną, odróżniającą dziecko spośród innych „jednostek ludzkich”, stanowi fakt, że znajduje się ono w „najwcześniejszej fazie [...] rozwoju”/„młodym wieku”, rozumianych jako okres „od [...] narodzin do [...] dojrzewania” (Pomykało, 1991: 152-153). Mimo wyznaczenia narodzin jako początku dzieciństwa, W. Pomykało rozpoczyna charakterystykę faz rozwoju dziecka od fazy embrionalnej („od zapłodnienia kobiety do urodzenia dziecka” (Pomykało, 1991: 153), stwierdzając, że „w ośmiu pierwszych tygodniach płód nabywa już elementarnych cech ludzkich” (Pomykało, 1991). Kolejne fazy to faza niemowlęca (od urodzenia do 12-18 miesięcy), poniemowlęca (2-3 lata), wczesnego dzieciństwa (4-6 lat), wczesnoszkolna (6-7 do 9-10 lat) (Pomykało, 1991: 153-154). Autor hasła uważa, że okres dzieciństwa kończy się z końcem fazy wczesnoszkolnej (Pomykało, 1991: 152), nie precyzując, czy poprzednia uwaga, że „najwcześniejsza faza rozwoju” trwa „do [okresu] dojrzewania”, oznacza, że ten okres jeszcze zalicza się do dzieciństwa jako jego ostatni etap, czy też nie.

¹¹ Nie jest jasne, w jaki sposób należy według W. Pomykały rozumieć ową niepowtarzalność: w sensie biologicznym (ze względu na swój genotyp i fenotyp), psychicznym (ze względu na osobowość), duchowym (ze względu na duszę, którą osobnym aktem stwarza Bóg), lub w jakimś innym sensie.

Fraza: „[dziecko] nie jest kandydatem na pełnowartościową jednostkę ludzką” wskazuje na istnienie poglądu, który głosi, że dziecko nie jest jeszcze pełnoprawnym człowiekiem, ale dopiero aspiruje do bycia nim. W. Pomykało nie tylko nie zgadza się z tym poglądem, ale idzie dalej – uważa dziecko za „najpiękniejszy rodzaj” człowieka, a dzieciństwo za „najpiękniejszy okres życia człowieka”:

„Dziecko to nie zwykła, młoda jednostka ludzka, to jej najpiękniejszy rodzaj. Jest ona nieskażona jeszcze tą ciągle olbrzymią deformacją, której podlegają ludzie w pracy, w polityce, we wzajemnych interakcjach, a szczególnie na linii jednostka ludzka – wszelkie odmiany państwa, różne władze. Nie wie ona jeszcze, co człowiek potrafi zrobić z sobą i innymi ludźmi dla pieniędzy. Dziecko jest dlatego nadzieją każdego społeczeństwa, że nie powtórzy się historia kolejnych zdeformowanych pokoleń. Jest ono ze swej natury żywiołowe, ufne, szczere, naturalnie sprawiedliwe i w skali nie znanej generacjom dorosłych – rzeczywiście twórcze. Nawet jego fizyczna i umysłowa nieporadność są piękne, wzruszające i wywołujące naturalny odruch sympatii każdego nie do końca zdeformowanego dorosłego. Dziecko wyzwala powszechną, emocjonalną przychylność, jeśli nie miłość. Dzieciństwo w związku z tym, to nie tylko zwykła faza rozwoju osobniczego jednostki ludzkiej, a wartość szczególna, sama w sobie, autonomiczna, najpiękniejsza część życia każdego człowieka” (Pomykało 1991: 152).

„Tylko jako dziecko, po części też młodzież, jednostka ludzka może w pełni lub prawie w pełni być sobą, a nie ukrywać się pod przybraną maską, jak to często czynią dorośli. Nigdy później nie jest jednostka ludzka tak otwarta na świat, tak jego bezinteresownie ciekawa, tak żywiołowo, bez różnego przeliczania swej reakcji manifestująca swój stosunek do innych ludzi, do zjawisk świata. Dlatego dzieciństwo dla każdego nowoczesnego, demokratycznego i rozumnego społeczeństwa jest wartością szczególnie chronioną” (Pomykało 1991: 152).

Pojęcie dziecka, które prezentuje W. Pomykało, zostało poddane idealizacji: pewne cechy, arbitralnie przypisane dziecku (a właściwie wszystkim dzieciom, jako że termin „dziecko” występuje tu w supozycji formalnej i oznacza wszystkie dzieci), zostały spotęgowane (np. bycie ufnym, twórczym, naturalnie sprawiedliwym), a inne – pominięte (np. skłonność małych

dzieci do rozwiązywania konfliktów na drodze agresji (Baumeister, 2011: 139)¹². Ponadto język użyty w formułowaniu hasła został nacechowany emocjonalnie, aby wzbudzić w odbiorcy określone uczucia wobec dziecka (funkcja impresywna), wpłynąć na jego przekonania (funkcja perswazyjna) i nakłonić go do określonych działań (funkcja ewokatywna). Przykładem sformułowań, które posiadają „ładunek” emocjonalny, są „fizyczna i umysłowa nieporadność” (w odniesieniu do dziecka) lub „każdy nie do końca zdeformowany dorosły”.

Ponadto w przywołanych fragmentach hasła trudno odróżnić, kiedy termin „dziecko” występuje w funkcji opisowej, a kiedy pełni rolę wartościującą i normatywną. Przykładowo, zdanie „dziecko wyzwala powszechną, emocjonalną przychylność, jeśli nie miłość” może być interpretowane jako zdanie opisowe (tu: odzwierciedlające pewien stan rzeczy; „tak jest”) albo jako zdanie normatywne (tu: wyrażające powinność; „tak powinno być”).

Skoro w literaturze z zakresu nauk społecznych pojawia się tak wiele różniących się od siebie definicji dziecka i dzieciństwa, czy to oznacza, że zaliczenie elementu *x* do zbioru dzieci jest jedynie sprawą konwencji? Wydaje się, że mamy tu do czynienia ze szczególnym przypadkiem konwencji, która ma podstawę w rzeczy (*cum fundamento in re*). Procesy, które dzieją się w określonych ramach czasowych – czy to w organizmie ludzkim, czy też w jego otoczeniu społecznym – nie są sprawą konwencji. Natomiast sprawą konwencji pozostaje, za wyznacznik czego będą one uznawane. Na przykład te same etapy wzrostu albo te same nabyte umiejętności, w różnych społecznościach mogą być podstawą do nadania innego statusu społecznego.

Prezentowane przeze mnie rozważania miały na celu pokazanie różnorodności pojęć dziecka i dzieciństwa, jakie pojawiają się w naukach społecznych. Jestem świadoma niekompletności materiału empirycznego, którym się posłużyłam, i wybiórczego (może niekiedy naiwnego) charakteru moich

¹² Największe nasilenie skłonności do agresji odnotowuje się u dzieci między 2 a 3 rokiem życia. „Aż jedna czwarta interakcji społecznych między dwulatkami zawiera jakiś stopień agresji fizycznej. Nawet najbardziej nieopanowanym grupom nastolatków czy zatwardziałył kryminalistów daleko do takich wyników [...] dzieci zaczynają z dużym zapasem impulsów agresji i pod wpływem środków socjalizacji (rodzice, nauczyciele i pozostali) stopniowo uczą się hamować agresję [...] Jedyny powód, dla którego agresywne dwulatki rzadziej niż młodzież trafiają do prasy, jest taki, że z powodu swych nikłych rozmiarów i niewielkiej siły oraz faktu, że z zasady nie pozwala im się w nocy waleśać po ulicach bez opieki, wyrządzają mniej szkód” (Baumeister, 2011: 139).

uwag. Sądzę jednak, że przywołane przykłady haseł są typowe dla rozumienia terminów „dziecko” i „dzieciństwo” w wybranych dyscyplinach, zaś analiza, nawet fragmentaryczna, pozwoliła dostrzec pozorną samozrozumiałość tych terminów i – jednocześnie – bogactwo znaczeniowe, które może okazać się przydatne w prowadzeniu badań przedmiotowych dotyczących dziecka i dzieciństwa, także dziecka w przestrzeni społecznej.

Bibliografia

- Baumeister F. (2011). *Zwierzę kulturowe. Między naturą a kulturą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boryca M. (2010). *Pojęcie dobra dziecka w literaturze pedagogicznej. Analiza semiotyczna*. Lublin: Praca magisterska (materiały powielone).
- Długosz-Kurczabowa K. (2008). Dziecko. W: K. Długosz-Kurczabowa, *Słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 166-167.
- Jenks K. (2005). *Childhood*. London - New York: Routledge.
- Linde S. B. *Słownik języka polskiego*. T. 1. 587 http://www.pbi.edu.pl/book_reader.php?p=55067&s=1. (data dostępu: 9.09.2012).
- Manstead A., Newstone M. (red.). (2001). *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Marshall G. (2005). *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milerski B. (2000). *Leksykon PWN: Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Nadźul A. Minoui, D. (2009). *Dziesięcioletnia rozwódka*. Warszawa: Hachette.
- Nowicka E. (2009). *Świat człowieka - świat kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Pomykało W. (1991). Dziecko. W: W. Pomykało (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Innowacja. 152-158.
- Reber S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Scholar.
- Smolińska-Theiss B. (2003). Dzieciństwo. W T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL. 868-872.
- Sillamy N. (1996). *Słownik psychologii*. Katowice: Książnica.
- Szewczuk W. (1979). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Dr Agnieszka Salamucha

Słownik Języka Polskiego PWN, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/dziecko> (data dostępu: 9.09.2012)

Streszczenie

Przedmiotem mojego artykułu są różne znaczenia terminów „dziecko” i „dzieciństwo”, które pojawiają się w wybranej literaturze z zakresu nauk społecznych (psychologii, socjologii, antropologii kulturowej, pedagogiki). Celem moich analiz jest ukazanie, w jaki sposób konstruowane jest pojęcie dziecka w tych naukach – które cechy są pomijane, a które eksponowane, w zależności od dyscypliny, na gruncie której dana definicja jest formułowana.

Summary

My paper is an selective overview of different concepts of child and childhood, formulated in the social sciences, especially in psychology, sociology, cultural anthropology and educational studies. To grasp the multiplicity of different approaches to the child and the childhood, which have their roots in a wealth of these phenomena, I refer the various definitions from logical/methodological point of view.

O pedagogicznym rozumieniu „dobra dziecka”

Pedagogical definition of “best interests of the child”

Wprowadzenie

Analizy dotyczące dobra dziecka rozpoczniemy od uwag o charakterze metodologicznym, tworzących formalne (lecz istotne) ramy dla podjętych eksploracji. Chodzi o doprecyzowanie przedmiotu, a w konsekwencji specyfiki przedstawionych w niniejszym tekście badań. Już na wstępie należy dokonać rozróżnienia w aspekcie zakresów zainteresowań badawczych pedagogiki. Zauważmy mianowicie, że w jej pole wchodzi dwa obszary przedmiotowe: pierwszy z nich odnosi się do edukacji (wychowania), drugi – dotyczy samej pedagogiki. Pierwszy z przedmiotów badań, tzn. zjawiska określane mianem wychowania (lub zależnie od tradycji: edukacją), można uznać za podstawowy, „naturalny” i powszechny w pedagogice (naukach edukacyjnych). Badania dotyczące pedagogiki jako nauki prowadzone są natomiast jedynie w ramach niektórych subdyscyplin pedagogicznych (jak np. pedagogika ogólna) i mimo, że niespecyficzne (można wręcz powiedzieć rzadkie czy niepopularne¹) są niezwykle istotne dla niej samej. Pojawienie się oraz stopień zaawansowania badań tego typu decyduje o metodologicznej i teoretycznej spójności wiedzy pedagogicznej. Dzięki nim określane są takie aspekty (elementy) nauki jak: cele, struktura, metod badawcze, czy język. Ostatecznie, badania meta-przedmiotowe uznawane są za wskaźnik świadczący o dojrzałości metodologicznej każdej nauki – w tym pedagogiki (zob. Magier, 2012: 31-49).

Jak wspomniano wyżej, wprowadzona uwaga nie ma jedynie charakteru ogólnego, lecz jest istotna dla niniejszego artykułu. Chodzi mianowicie o to, że badania dotyczące dobra dziecka prowadzone być mogą na dwóch, wymienionych wyżej poziomach. Badać można zjawisko – odpowiadając na pytanie: czym jest dobro dziecka?; jak i pojęcie (pojęcia) – opisując funkcjonowanie kategorii „dobra dziecka” na terenie (języka) pedagogiki. Pierwsze podejście jest podejściem

¹ O opóźnieniu w rozwoju badań meta przedmiotowych w stosunku do postępu wiedzy przedmiotowej w pedagogice mówi np. R. Szulz (2009: 25-27, 35).

przedmiotowym, drugie metaprzmiotowym. W pierwszym chodzi o opis, wyjaśnienie i/lub uzasadnienie dobra dziecka; w drugim o odpowiedź na pytanie: jak w języku pedagogiki termin ten jest rozumiany, jakie posiada pojęcia i jakie pełni funkcje w strukturze wiedzy pedagogicznej (w jakim celu jest używany).

Niniejszy tekst pozostaje na drugim z wymienionych wyżej poziomów. Nie chodzi w nim o opis i wyjaśnienie zjawiska, lecz o zdanie sprawy z rozumienia i funkcjonowania kategorii „dobra dziecka” w pedagogice (a właściwie o sformułowanie uwag dotyczących tej kategorii). Autor, jako pedagog ogólny, uznaje swe kompetencje w tej właśnie dziedzinie, choć i w tym zakresie, prezentowane treści mają charakter elementarny, wprowadzający.

Innym powodem uzasadniającym przyjęte rozwiązanie są trudności z określeniem metody badań. Już na wstępie stwierdzić można, że badanie dobra dziecka przysparza niejakich komplikacji. Próba określenia adekwatnej względem niego metody badań napotyka szereg problemów. Trudności metodologiczne pozostają konsekwencją dość specyficznego przedmiotu, jakim jest dobro dziecka. Przy założeniu, że w podjętej analizie chodzi o poznanie istoty² zjawiska określanego „dobro dziecka” – co, wydaje się odpowiadać oczekiwaniom Czytelnika – stwierdzić należy, że przedmiot ten sytuuje się w zakresie zainteresowań filozofii. Ujęcie takie wprowadza konieczność zastosowania metod badawczych właściwych dla filozofii (np. metody fenomenologicznej), których zakres zastosowania w pedagogice wydaje się ograniczony, zarówno ze względu na specyfikę badawczą obu nauk jak i dlatego, że wymaga od pedagogów posiadania kompetencji filozoficznych³.

² „My zaś chcemy poszukiwać takich cech, które są wspólne dla wszystkich wymienionych okresów i które wspólnie oddają cechy dzieciństwa i wieku dziecięcego” (Nowak, 2001: 165).

³ Autor wyraża przekonanie, iż każda dziedzina wiedzy jako specyficzny typ aktywności badawczej wymaga gruntownego przygotowania. Sceptycznie ocenia sytuacje, w których przenosi się w prosty (nawny) sposób kompetencje z jednej dziedziny na inną. Sytuacja zwrotnej (dwukierunkowej) interpolacji kompetencji ma niewątpliwie miejsce w przypadku relacji między pedagogiką a filozofią a ich zasadność wymaga uzasadnienia: „O ile heurystyczna obecność filozofii w pedagogice nie nastrocza wątpliwości, o tyle pytania może wywołać obecność systemowa, kiedy pedagog wykorzystuje merytorycznie tezy (i rozumowania filozoficzne) we własnych rozważaniach. Odmawianie pedagogice prawa do podejmowania na gruncie własnej dyscypliny rozważań filozoficznych, oznaczałoby wprowadzenie częściowo przecież umownych barier między problematyką filozoficzną a pedagogiczną, co więcej, byłoby – ze względu na tradycyjnie bliskie związki pedagogiki z filozofią – przedsięwzięciem poznawczo szkodliwym. Chodzi o to, że uprawomocnienie wykorzystywania przez pedagogów poglądów (tez) filozoficznych należy do dyscypliny filozoficznej, z której zostały zaczerpnięte, a więc nie ma on kontroli nad ich prawdziwością. Chodzi także o to, by w sytuacji, kiedy pedagog usiłuje na własną rękę rozwijać problematykę filozoficzną, powstające pod szyldem pedagogiki teksty filozoficzne spełniały warunki istotności: nie powiełały znanych filozofii poglądów, przyswajanych wtórnie, lecz wносиły nowe treści, stawiając oryginalne wiedzotwórcze pytania i znajdując dla nich uprawomocnione odpowiedzi” (Bronk, 2005: 24).

Ponadto wstępnie sądzić można, iż badania empiryczne (typowe w przypadku pedagogiki) posiadają tu ograniczony zasięg. Dobro dziecka nie istnieje bowiem fizycznie, nie jest zespołem czynności (jak wychowanie) faktem lub procesem. Stanowi konstrukt teoretyczny, natomiast zdania (tezy) przypisujące dziecku określoną wartość, jako teoretyczne (ogólne) nie posiadają wprost sensu empirycznego (por. Bronk, 2010: 65-68; Bocheński, 1992: 68-69). Rzec zatem można, że dobro dziecka nie jest (z trudnością jest?) uchwytnie empirycznie.

Właśnie dlatego przyjętym w tekście rozwiązaniem, stanowiącym próbę zajęcia stanowiska „pośredniego” w aspekcie metody badawczej, jest zastosowanie analizy pojęciowej. Co prawda opis (rekonstrukcja) pojęć „dobra dziecka” używanych w pedagogice, nie stanowi prostej odpowiedzi na pytanie o istotę tegoż dobra, niemniej analiza znaczeniowa pozwala na charakterystykę istniejących poglądów na ten temat. Umożliwia dodatkowo nazwanie argumentów używanych w dyskusjach oraz wskazanie teoretycznych trudności jakie wiążą się z przyjęciem określonego rozumienia (pojęcia) „dobra dziecka”. Badanie tego typu respektuje także jedno z podstawowych wymagań metodologicznych – a mianowicie postulat precyzji. Wydaje się wręcz, że analizy znaczeniowe są w tym aspekcie bliskie podejściu empirycznemu (pozytywistycznemu?)⁴, choć dotyczą specyficznego przedmiotu (tekst i zawarte w nim pojęcia, sensy, tezy) (por. Magier, 2012: 44-45).

Badanie kategorii „dobra dziecka” wymaga sformułowania dalszych, elementarnych rozróżnień meta-terminologicznych. Są one istotne zarówno ze względu na przedmiot niniejszej wypowiedzi, jak i szerszy kontekst – mianowicie obserwowaną u pedagogów niechęć do „dywagacji” tego typu⁵. Zwróćmy mianowicie uwagę na rozróżnienie między terminem (nazwą, symbolem) a pojęciem (inaczej znaczeniem lub rozumieniem terminu) (por. Kamiński, 1992: 11; Bronk, 2010: 58). Zazwyczaj⁶, w danej nauce funkcjonuje wspólny, powszechnie uznawany zbiór terminów. Niestety, sytuacja taka nie istnieje w aspekcie

⁴ Jak sądzę, o bliskości postulatów (kryteriów) filozofii analitycznej z postulatami (kryteriami) empiryzmu (czy wręcz pozytywizmu?), zajmującej się odkrywaniem znaczeń zawartych w języku nauki z pisał J.M. Bocheński (1993a: 138-146).

⁵ Na niefrasobliwość pedagogów w (nie)używaniu określonych dystynkcji terminologicznych zwraca m.in. uwagę: A. Bronk (2010: 58,59-61).

⁶ Choć i tu pojawiają się pewne mody, trendy. Przykładem takiej sytuacji jest użycie terminu „edukacja” zamiast/obok „wychowania” (por. Magier, 2011b: 158-159).

pojęć. Mimo (względnej) zgodności na poziomie nazw (czyli symboli), często nie ma zgodności co do znaczeń im przypisywanych. Wieloznaczność jest cechą nie tylko języka potocznego (gdzie nie wydaje się tak groźna), lecz także języka nauki – zwłaszcza nauk humanistycznych (społecznych), gdzie powoduje liczne trudności poznawcze. Prostą konsekwencją nierozróżniania terminu od pojęcia (lub odwrotnie) jest naiwne przekonanie, że partnerzy dialogu używając tych samych terminów mówią o tym samym zjawisku – tu: dobru dziecka. Tymczasem tożsamość nazewnictwa niekoniecznie pociąga za sobą tożsamość pojęciową. Brak świadomości wieloznaczności terminów powoduje chaos w komunikacji między naukowcami oraz nieporozumienia na poziomie teoretycznym (por. Urbaniak-Zajac, 2013: 13). Jak sądzi autor, pedagodzy (czy inni naukowcy) kierując się niechęcią wobec pozytywizmu⁷, lub (skądinąd istotną) troską o „dowartościowanie” wiedzy (języka) potocznej w nauce⁸, *de facto* narażają się na kłopoty z precyzją języka jakim się posługują. W konsekwencji, sytuacja taka może prowadzić do podważenia jednego z fundamentalnych kryteriów naukowości – a mianowicie postulatu intersubiektywnej komunikowalności (zob. Kamiński, 1992: 219; Nowak, 2008: 62-65).

Pomijanie analiz semiotycznych (a zapewne niekiedy i braki w kulturze semiotycznej) naraża pedagogów na jeszcze (przynajmniej) jedno niebezpieczeństwo. Chodzi o używanie pewnego terminu (tu: „dobro dziecka”) jako „słowa-wytrychu”, nagminne stosowanie go w różnych kontekstach i dla różnych celów (niekoniecznie poznawczych), przy niejasnym jego definiowaniu⁹. Sygnalizowana trudność wydaje się być konsekwencją nie rozróżnienia ejdetycznego i operacyjnego sensu terminu (znaku). Poprawne syntaktycznie posługiwanie się określoną kategorią nie jest równoznaczne z precyzyjnym jej rozumieniem – czyli posiadaniem przez użytkownika jasnego i ostrego pojęcia, a tym

⁷ Jak wiadomo neopozytywizm postulował precyzję, jednoznaczność języka nauki. Uznawał matematykę (logikę matematyczną) za wzór języka naukowego (Tatarkiewicz, 1993: 342).

⁸ Znaczenie wiedzy potocznej akcentują zwłaszcza w przedstawiciele ując humanistycznych, nie traktując jej jako „gorszego” niż naukowy sposobu poznawania rzeczywistości i komunikowania się. Problem relacji między językiem potocznym a naukowym w pedagogice analizuje m.in. T. Hejnicka-Bezwińska (2008: 57-60, 258-265).

⁹ Ostrożność względem popularnych, powszechnie akceptowanych terminów i poglądów proponuje J.M. Bocheński, pisząc o humanizmie: „Co prawda samo stwierdzenie powszechności tego wierzenia zawiera już jakby zaczątek ujemnego o nim sądu. Bo kiedy wszyscy, albo prawie wszyscy zgodnie coś twierdzą owo coś jest z góry podejrzane. W każdym razie nieufność wobec takich rozpowszechnionych wierzeń jest jedną z kardynalnych zasad metody filozoficznej” (Bocheński, 1993b: 24-25).

samym prawidłowego odnoszenia nazwy do właściwego typu desygnatów (zjawisk). „Stosunek między tymi sensami znaku jest prosty: jeżeli dany jest sens ejdetyczny, wtedy zawsze obecny jest sens operacyjny, ale nie odwrotnie. [...] można do znaku dołączyć sens operacyjny nie dając mu przy tym żadnego sensu ejdetycznego” (Bocheński, 1992: 49). Z ostrożnością zatem trzeba podchodzić do sytuacji, w których utożsamia się poprawność syntaktycznego użycia terminu „dobro dziecka” z precyzyjnym jego rozumieniem. Mimo, stylistycznej poprawności (niekiedy „kwiecistości” języka) oraz wyraźnie pozytywnej konotacji, użycie nazwy „dobro dziecka” nie musi się wiązać z precyzją i poznawczym pożytkiem jaki ów termin, jak się wydaje, ze sobą niesie.

Podsumowując powyższe uwagi stanowiące uzasadnienia wyboru problematyki tekstu oraz wyjaśnienie przyjętego podejścia badawczego powiedzieć można, że analizy terminologiczne stanowią istotny aspekt rozwoju nauki, umożliwiając rozwój badań i wiedzy naukowej (por. Nowak, 2008: 63-64, 190-196). „Nauka jest dziełem pewnej wspólnoty, może dojść do skutku tylko dzięki trwającej w czasie współpracy wielu ludzi. Współpraca ta wymaga jednak dzielenia się wiedzą, które realizuje się poprzez znaki, szczególnie przez mówione i pisane słowa. Słowa nie są więc tylko czymś ubocznym, lecz są istotnym narzędziem nauki” (Bocheński, 1992: 42). Zatem, zajmowanie się kategorią „dobra dziecka” autor uznaje za istotny element badań pedagogicznych, nie mniej znaczący niż badanie samego zjawiska.

Podejmując sprawozdawczą refleksję meta przedmiotową dotyczącą kategorii „dobra dziecka” sformułuję uwagi¹⁰ dotyczące kolejno: dziejów zainteresowania dzieckiem (historycznym kontekstem rozwoju pojęcia „dziecko”); terminu i pojęcia (pojęć) „dobra dziecka”, ich typów, koncepcji w ramach których są używane; oraz funkcji jakie pełni ta kategoria w pedagogice.

Uwagi historyczne

Historycznie rzecz biorąc kategoria „dobro dziecka” i jego bliskoznaczniki (synonimy), zwłaszcza: „dziecko”, „dzieciństwo” – jako kategorie pozytywne wartościujące(!) – są określeniami pojawiającym się stosunkowo późno w kulturze europejskiej, w tym w pedagogice. Sądzić można, że powszechne

¹⁰ Zgodnie z poglądem A. Salamuchy (2010: 120), teksty naukowe mogą mieć charakter syntetyzujący, postulatywny bądź analityczny, problemowy. Niniejszy tekst stawia sobie cele analityczne.

ich użycie przypada na XVIII i XIX wiek a ich upowszechnienie warunkowane było rozwojem stanowisk naturalistycznych. Za nośnik przekonania o wyjątkowej wartości dziecka, jego odrębności i specyfice – głównie psychicznej (nie zawsze określanych terminem „dobro dziecka”) – uznać można zarówno naturalizm romantyczny (XVIII wiek) jak i przyrodniczy naturalizm XIX-wieczny. Niezależnie i uprzednio względem naturalistycznych stanowisk, sprzyjający „klimat intelektualny” dla pozytywnie wartościującego rozumienia „dziecka” i „dzieciństwa” stwarzało chrześcijaństwo, formując moralne i religijne aspekty mentalności europejczyków (zob. Magier, 2011a: 210-221).

Przekonanie dotyczące specyficznej wartości dziecka pojawiało się już w starożytności żydowskiej oraz częściowo (w pewnych okresach) w starożytności greckiej. W okresie starożytności treść interesującego nas przekonania obejmowała przede wszystkim świadomość odrębności, specyfiki psychicznej dziecka oraz uznania jego (względnej) podmiotowości w relacji do człowieka dorosłego. Specyficzny typ pojęcia „dziecka”, bliskiego dzisiejszemu rozumieniu „dobra dziecka” wytworzyła kultura starożytnego Izraela. Tu kategoria „dziecko” posiadała wyraźne pozytywne konotacje. Wartość dziecka uzasadniała tradycja i przekaz religijny. Istotę dzieciństwa łączono z łaską, darem Boga, błogosławieństwem. Za cel rozwoju dziecka uznawano pobożność oraz mądrość, rozumianą zarówno jako sprawność w wykonywaniu zawodu, jak przede wszystkim znajomość Tory i posłuszeństwo nakazom religijnym zwłaszcza w aspekcie obrzędowym i moralnym (Adamski, 2002: 87-91, 92-94; Wilk, 2003a: 39).

Pozytywne przekonanie o wartości dziecka w okresie nowożytnym niosło ze sobą chrześcijaństwo. Chrześcijańskie rozumienie „godności dziecka” („dobra dziecka”) warunkowane było zarówno eschatologicznie jak i personalistycznie. Pozytywne wartościowanie dziecka¹¹ warunkowane było zarówno starotestamentalnym przekonaniem o symbolicznej wartości dziecka (znak łaski Boga), życiem i wypowiedziami Chrystusa, które świadczyły o Jego szacunku dla dziecka i dzieciństwa, dogmatem o stworzeniu człowieka na obraz Boga, jak i troską o powszechne zbawienie, zatem także dzieci. Chrześcijań-

¹¹ „Chrześcijaństwo natomiast wyraźnie charakteryzuje się postawą respektu wobec dziecka. Taka postawa wynika z faktu przyjęcia nauki Jezusa Chrystusa. Jezus nauczał o tym, aby dziecko i w ogóle dzieciństwo przyjąć za wzorzec. Postawił dziecko wśród Apostołów zwaśnionych w sporze o pierwszeństwo, zachęcając ich aby stawali się jak dzieci: «Jeśli nie staniecie się jak dzieci, nie wejdziecie do Królestwa»” (Nowak, 2001: 174).

skie rozumienie dziecka skutkowało zarówno rozwojem działalności charytatywnej i edukacyjnej adresowanej do dzieci, jak i aktywnością ewangelizacyjną wpływającą na zmianę przekonań o dziecku jako istocie nie w pełni wartościowej (Ferry, 1998: 100-101; Krąpiec, 2003: 20; Wilk, 2003a: 40-41).

Mimo, że podstawy formowania się doktryny praw człowieka sięgają okresu starożytnej Grecji, Rzymu (por. Szacki, 2007: 35-37) a przekonanie o godności człowieka stanowiło treść religijnej kultury Izraela i chrześcijaństwa, wydaje się że nowożytna cywilizacja europejska do XVIII wieku nie specyfikowała dzieciństwa i w związku z tym, zasadniczo nie określała treści „dobra dziecka” (Wilk, 2003a: 27-32). Sądzić można, że dziecko w tym okresie podlegało zasadniczej instrumentalizacji. Nie stanowiło ono wartości autotelicznej, lecz jego wartość była podporządkowana interesom rodu, społeczeństwa, indywidualnej korzyści czy przyjemności (Magier, 2011a: 211-215). Nawet humanistyczne przekonania Renesansu, stawiające człowieka w centrum świata, nie przekładały się wprost (zawsze, czy często) na uznanie autonomii dziecka¹².

Wydaje się, że zdecydowany zwrot w sposobie rozumienia i wartościowania dziecka, nastąpił dopiero w XVIII i XIX wieku¹³. Wpływ na jego powstanie miały zarówno stanowiska na terenie nauki (filozofii) jak i zmiany społeczne tego okresu. Naturalistyczna idea, mówiąca o pierwotnej dobroci człowieka, wprowadziła przekonanie, że dziecko jako najmniej zmienione przez wpływy społeczne, jest najbliższe ideałowi doskonałości i dobroci natury ludzkiej. Rozwój naturalizmu scjentyistycznego w XIX wieku, doprowadził natomiast do zainteresowania się psychiczną specyfiką dziecka. Konsekwencją tego był lawinowy rozwój badań z zakresu psychologii, skutkujący na terenie pedagogiki rozwojem pajdocentrycznych przekonań określanых jako tzw. Nowe Wychowanie (Kunowski, 2001: 113-116; Śliwerski, 2007: 33-39; Wilk, 2003a:

¹² „[...] miłość rodzicielska nie była sprawą pierwszorzędnej wagi, jak to jest w większości dzisiejszych par małżeńskich. Musiało upłynąć sporo czasu, aby tak się stało. Świadczy o tym następująca anegdota, krótka i dobrze znana, lecz najlepiej ukazująca mentalność, która między XVI a XVIII wiekiem zmieniała się bardzo powoli: Montaigne, nasz wielki humanista, przyznawał, iż nie pamięta dokładnej liczby swych dzieci zmarłych w wieku niemowlęcym! Wiele to mówi o przepaści jaka oddziela nas od Renesansu. Zwłaszcza że ta niepamięć, jak należy się domyślać, nie była rezultatem jakiejś właściwej filozofowi oschłości serca. Jego postawa ma raczej znaczenie jako symptom dominującego wówczas stosunku do tych jeszcze «potencjalnych» bytów, jakimi są dzieci” (Ferry, 1998: 100).

¹³ Jeśli za wskaźnik formowanie się pojęcia (idei) dobra dziecka uznać można pojawienie się świadomości obowiązków względem dzieci, to: „Idea tych obowiązków pojawia się bardzo powoli i nieśmiało począwszy od XVI wieku, a rozpowszechnia się dopiero w wieku XVIII” (Ferry, 1998: 101).

32-34; Smolińska-Theiss, Theiss, 2003: 89-91). Zainteresowania dziecka, jego potrzeby, uzdolnienia i predyspozycje, rozwój stały się głównymi kategoriami opisującymi dzieciństwo, a przez to weszły w zakres określenie istoty dziecka (pojęcia „dobro dziecka”). Problematyka badawcza dotycząca dziecka przybrała w pedagogice tego okresu formę ustrukturalizowanej dyscypliny wiedzy, określanej jako pedologia (Śliwerski, 2007: 29-32).

W aspekcie społecznym, powszechne zainteresowanie dzieckiem pojawiło się jako konsekwencja nieludzkiego traktowania dzieci w zakładach przemysłowych, przypadków zaniedbywania oraz przemocy (w tym rodzinnej) wobec dzieci. Rozwój przemysłu spowodował zwrócenie uwagi na dzieci jako grupę zawodową, nadmiernie wykorzystywaną do pracy w kopalniach (Anglia) czy hutach (Szwajcaria). Dostrzeżenie wycisku jakim podlegały dzieci jako grupa pracownicza, doprowadziło do szeregu uregulowań prawnych ograniczających możliwości zatrudniania dzieci oraz nakładających na państwo obowiązek elementarnego ich kształcenia (Grocholewski, 2003: 56-57).

Podobnie, zainteresowanie losem dzieci inspirowane było aktami przemocy fizycznej jakim podlegały, ich porzucaniem, zaniedbywaniem – zwłaszcza w okresie klęsk naturalnych i głodu. Przypadki maltretowania dzieci prowokowały dyskusje społeczne oraz postulaty ochrony przed nieograniczonym prawem rodziców. Makabryczne losy dzieci osieroconych, głodujących, zjadanych, wykorzystywanych seksualnie, nie mających prawa do edukacji promowały rozwój działań na rzecz dzieci oraz teoretyczną refleksję nad dobrem dziecka (zob. Kuźma, 2003: 73-74; Grocholewski, 2003: 61-63; Surdacki, 2011: 273-290; Mazur, 2011: 401-421).

Rozwój pedagogiki współczesnej, niezależnie od innych inspiracji teoretycznych ukierunkowany został przez wspomniane idee, promujące zainteresowanie dzieckiem oraz „dobro dziecka”. Współczesnym skutkiem zaistniałych zdarzeń jest przeświadczenia, że „dobro dziecka” stanowi naczelną kategorię pedagogiki, a na płaszczyźnie praktycznej główny cel edukacji. Nie sposób jednak nie zauważyć, że mimo zgody pedagogów i wychowawców, co do nadrzędności opisywanej kategorii, nie istnieje zgoda co do jej rozumienia, istoty. Właśnie w imię dobra dziecka każde ze stanowisk pedagogicznych promuje własne jego rozumienie, prowadząc niekiedy zagorzałe polemiki z przedstawicielami stanowisk odmiennie pojmujących jego istotę (Kunowski, 2000: 70-

71). Można zaryzykować twierdzenie, iż pluralizm pedagogiki współczesnej pozostaje skutkiem wielu sposobów rozumienia „dobra dziecka”. Co więcej uwagi historyczne wskazują, iż kategoria ta tworzona była głównie w kontekście negatywnych społecznie odniesień do dziecka, w sytuacji niesprzyjających warunków dla dziecka i jego rozwoju. W związku z tym, że powstała dla ochrony dziecka wydaje się stanowić szczególnie drażliwą kategorię pedagogiczną. Tłumaczyć to może zaangażowanie pedagogów w obronę własnego stanowiska (poglądów) w aspekcie definiowania istoty dziecka, dzieciństwa, dobra dziecka, zgodę na wyraźne konotacje wartościujące i emocjonalne oraz jednoczesną niechęć dla uznania odmiennych poglądów za równoprawne – postrzeganie ich jako zagrażające „prawdziwemu” dobru dziecka¹⁴.

Termin

Zgodnie z zasadą mówiącą, iż w przypadku nazw złożonych (względem terminu podstawowego) zachodzi zawężanie zakresu oraz poszerzenie treści nazwy – zakres i treść są względem siebie odwrotnie proporcjonalne (Hajduk 2007: 33) – wnioskować można, iż „dobro dziecka”, jako termin złożony określa specyficzny rodzaj dobra. Jako typ dobra - jest węższe niż dobro „w ogóle”, lecz ma bogatszą od „dobra” treść. Chcąc zatem odpowiedzieć na pytanie: jaka jest treść terminu „dobro dziecka”, trzeba wpieryw określić znaczenie terminu „dobro”, a następnie doprecyzować o jaki typ dobra chodzi, czyli co oznacza rzeczownik „dziecko” (tu użyty w dopełniaczu: „dziecka”).

„Dobro” podobnie jak inne terminy z zakresu humanistyki nie jest jednoznaczny a jego rozumienie uwikłane jest w różnego rodzaju poglądy (konceptje) – głównie filozoficzne¹⁵. Podstawowe (bodaj najczęściej używane) użycie terminu „dobro” odnosi się do aspektu moralnego. W etyce funkcjonuje on jako kategoria oznaczająca pozytywną wartość czynu, ocenianą względem kryterium godności osoby – adresata bądź autora tegoż czynu. Niemniej kategoria „dobro”

¹⁴ Wydaje się, że jako przykład takiej zaangażowanej polemiki wskazać można teksty B. Śliwerskiego (por. np. 2007, s. 135-192).

¹⁵ Do głównych koncepcji warunkujących rozumienie (istotę, genezę) dobra należą: relatywistyczna koncepcja dobra – według której człowiek kreuje dobro, stanowi jego źródło i miarę (sofisci); emanacyjna koncepcja dobra – gdzie dobro stanowi najwyższą miarę, stanowi istotę bytu (Platon, Plotyn); teleologiczna koncepcja dobra – gdzie dobro rozumiane jest jako „przyczyna i cel wszelkiego dążenia” (Arystoteles); realistyczna koncepcja dobra – podkreślająca tożsamość bytu i dobra (Tomasz z Akwinu) (Maryniarczyk, 2001: 614-619).

funkcjonuje także w metafizyce, ekonomii czy mowie potocznej. W metafizyce określa cechę (własność) bytu – jest jednym z transcendentaliów. W znaczeniu ekonomicznym – funkcjonuje jako określenie przedmiotu lub stanu posiadania, jako czyjaś własność. Wreszcie „dobro” używane jest w szerokim (potocznym) znaczeniu, jako synonim wartości, czegoś cennego, pożądanego (por. Maryniarczyk, 2001: 614-619; Drabik i in., 2007: 141; Długosz-Kurczabowa, 2005: 104; Herbut, 1997: 116-117; Morszczyńska, 2001: 387-389). Właśnie w takim użyciu „dobro” pojawia się często jako składnik terminów złożonych. Jest dookreślane przez przymiotnik wskazujący na dziedzinę (przedmiot, treść) dobra. Użyte dookreślenia tłumaczą o jaki rodzaj dobra (wartości) chodzi, np. dobro materialne, biologiczne, psychiczne, duchowe, przyjemnościowe, utylitarne, etc. (Herbut, 1997: 116; Morszczyńska, 2001: 383-387).

Przechodząc do drugiego członu terminu „dobro dziecka” – tj. określenia: „dziecko” – również nie sposób nie zauważyć, że jest on wieloznaczny, a przez to nieostry. Teksty pedagogiczne niejednokrotnie zawierają tezę mówiącą, że dziecko jest „tajemnicą”, „istotą nieodgadnioną”, „nieodkrytą” (por. Wilk, 2003a: 26, 34; Wojcieszek, 2001: 23-24), a zatem „wymykającą się” zabiegom definicyjnym, trudno uchwytną w sensie językowym – istnienia jednego, precyzyjnego pojęcia „dziecka” (Waloszek, 2003: 883-884; 886-888).

Dodatkowo badanie dziecka i podjęte w związku z tym próby definiowania dziecka (dzieciństwa) skazane są na konieczność uwzględnienia różnych: metodologicznych i teoretycznych perspektyw. W konsekwencji definiowanie (istoty) dziecka przebiega według różnych kryteriów i w odniesieniu (na podstawie) do różnych aspektów dzieciństwa (cech bycia dzieckiem). Do podstawowych elementów definicyjnych (*definiensu*) należą kryteria: metrykalne (wiek kalendarzowy), biologiczne (poziom dojrzałości organizmu), psychologiczne (poziom rozwoju, dojrzałości psychicznej), społeczne (typ pełnionych funkcji i ról społecznych), kulturowe (zmiennie historycznie i kulturowo rozumienie cechy specyfikujących dziecko) (por. Okoń, 1992: 49; Nowak, 2001: 162-171; Waloszek, 2003: 883-895; Śliwerski, 2007: 23-26).

Powyższe stwierdzenia, mimo że niewątpliwie istotne dla zrozumienia „dobra dziecka”, nadal nie niwelują szeregu wątpliwości i pytań. Pozwalają zdać sobie sprawę z trudności definicyjnych jakie to zjawisko i przypisane mu pojęcie posiadają. W kontekście wyżej opisanych trudności uwagę zwraca-

ca fakt, iż sama interesująca nas nazwa wydaje się szczególna. Jako nazwa złożona jest wyjątkowa: dookreślenie „dziecko” nie tyle odnosi się do przedmiotu, treści „dobra” (jak to miało miejsce w przypadku innych określeń) –co wskazuje na „posiadacza” tegoż dobra. To ono (dziecko) determinuje jego (dobra) rozumienie(?). To, kto owo dobro posiada, decyduje o treści, aspekcie dobra. Sama nazwa nie pozwala jednak na precyzyjne określenie o jaki typ (treść) dobra chodzi. Dodatkowo pojawia się wątpliwość, dlaczego określenie „posiadacza” dobra jest istotne definicyjnie (analogicznie, czy istnieje: dobro marynarzy, dobro księży, dobro dorosłego, dobro kobiet itp.)? Dlaczego, na jakiej podstawie różnicuje on („posiadacz”) treść dobra i jego zakres? Czy w związku z tym, czym innym jest „dobro człowieka” a czym innym „dobro dziecka”? – co, jak się wydaje określenie to właśnie sugeruje (lub wręcz zawiera). Czy w ogóle istnieją jakieś dobro dziecka, które jednocześnie nie jest dobrem dorosłych (nie-dzieci)? Co jest podstawą (uzasadnieniem) tej specyfikacji (różnicowania między dobrem, dobrem człowieka a dobrem dziecka)? Czy owa specyfikacja odnosi się do wszystkich przypisywanych terminowi „dobro dziecka” znaczeń lub aspektów, czy jedynie do niektórych? Czy dobro dziecka ma charakter uniwersalny czasowo i kulturowo czy przeciwnie jest zmienne, warunkowane kontekstem kultury i epoki?

Przyjmując, że o taką właśnie zależność chodzi (tzn. że treść, dobra jest zależny od tego komu ono przynależy), przy rozstrzyganiu czym jest „dobro dziecka” decydująca będzie odpowiedź na pytanie kim jest dziecko, a nie co to jest dobro? Pytanie to będzie w tym względzie uprzednie i warunkujące odpowiedź dotyczącą rozumienia „dobra dziecka”¹⁶.

Ponadto, precyzję w rozumieniu terminu „dobro dziecka” utrudnia fakt, iż w języku nauki (jak i potocznie) funkcjonuje on w kontekście (w związku znaczeniowym, w rodzinie znaczeniowej, bliskoznacznie, analogicznie) wielu innych terminów, takich jak: „prawa dziecka”, „godność dziecka”, „istota dziecka”, „wartość dziecka”, „podmiotowość dziecka”, „interes dziecka”, „szczęście dziecka” czy wręcz „dziecko” i „dzieciństwo” oraz inne¹⁷. Wydaje się także, iż

¹⁶ Z podobnymi problemami w trakcie badania istoty dziecka zdaje się borykać K. A. Wojcieszek (2001: 23-24).

¹⁷ Wymienione bliskoznaczniki używane są w tekstach wykorzystanych do napisania niniejszego artykułu a wykazanych w bibliografii.

mimo, że termin „dobro dziecka” jest kluczowy dla pedagogiki, jego rozumienie często nie jest określane wprost¹⁸ – *explicite*, lecz podlega definiowaniu przez kontekst użycia lub przez supozycję do innych terminów, np. wymienionych wyżej nazw bliskoznaczących¹⁹.

Zauważmy wreszcie, iż jak się wydaje o co innego chodzi, gdy ktoś używa terminu „dobro dziecka”, niż wówczas gdy ktoś mówi, że dziecko jest dobrem (stanowi dobro - niekiedy najwyższe), np. dla społeczeństwa, narodu, Kościoła²⁰, dla pedagogiki, edukacji, itd. „Dziecko będące wartością samą w sobie, jest także przedmiotem wartościowania dokonywanego przez poszczególnego człowieka oraz całe społeczeństwa” (Kołodziej, 2001: 151). „Dobro dziecka” i „dziecko jako dobro”, mimo, że wydają się posiadać wspólny rdzeń znaczeniowy – przekonanie o wyjątkowości dziecka – trudno uznać za terminy tożsame. W pierwszym wypadku dziecku przypisuje się określoną, autonomiczną wartość (cechy, własności), niezależnie jak się ją treściowo definiuje. W drugim przypadku dziecku przypisuje się wartość bądź względu na interes pewnego podmiotu (np. społeczeństwa, narodu, itp.) – a więc „dobro dziecka” uznaje się za względne, nieautonomiczne; bądź dziecku przypisuje się wartość autonomiczną (dobro), która jest jednocześnie pożądana, cenna dla innego podmiotu – są wspólne, tożsame, analogiczne względem siebie (por. Kołodziej, 2001: 151-155).

Podobnie niejasne jest, czy określenie „dobro dziecka” odnosi się do cech dziecka nadających mu specyfikę, wyjątkową wartość, czy do zjawisk świata materialnego, społecznego, kulturowego, które odpowiadają (respektują, afirmują) przynależne dziecku cechy, określają warunki w jakich dziecko żyje i się rozwija, czy może do obu aspektów jednocześnie (por. Łuczyński, 2008: 39). Odmienne pojęcia „dobra dziecka” wydają się zawierać zdania, w których

¹⁸ „Słownik pedagogiczny” W. Okonia (1992) nie zawiera odrębnego hasła: dobro dziecka, podobnie „Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku” (2003). „Dobro dziecka” nie znalazło się również w opracowaniu J. Górniewicza (2001) analizującym wybrane kategorie pedagogiczne. Hasło dobro dziecka pojawia się natomiast w „Encyklopedii pedagogicznej” redagowanej przez W. Pomykało (Brejnak, 1996: 109-110).

¹⁹ Szczególnie często, termin „dobro dziecka” używany jest w kontekście prawnym i łączony jest z „prawami dziecka” lub „intereselem dziecka”: (por. Brejnak, 1996; Kulczycka, 2005; Grocholewski 2003; Kuźma, 2003).

²⁰ Stwierdzenia mówiące o wartości (dobru) dziecka w kontekście rodziny, narodu, Kościoła zawierają np. dokumenty Kościoła katolickiego poświęcone małżeństwu i rodzinie (por. np. Jan Paweł II, 1999: 147-148, 162-163)

ktoś twierdzi, że dobro dziecka to, przykładowo jego wolność, rozwój; niż te w których twierdzi się że coś (np. zabezpieczenie materialne, przepisy prawa) odpowiada (jest, służy) dobru dziecka²¹.

Pojęcie

Przechodząc na poziom analiz pojęciowych, zacznijmy od powtórzenia. Jak wspomniano wyżej, wyjaśnienie pojęcia „dobro dziecka” wymaga w pierwszej kolejności zdefiniowania samego „dobra”, a dopiero następnie wskazania specyficznych elementów treściowych „dobra dziecka” – tj. odniesienia do określenia „dziecko”. Ponieważ terminowi „dobro”, przypisuje się cztery podstawowe znaczenia: 1) szerokie, potoczne – jako wartość; 2) ekonomiczne – jako stan posiadania; 3) metafizyczne – jako cecha bytu (jeden z transcendentaliów) – w przypadku „dobra dziecka” raczej ontycznie; 4) etyczne – jako wartość moralna czynu; określenie „dobro dziecka” może funkcjonować w jednym z wyżej wymienionych znaczeń.

Analizując literaturę pedagogiczną – głównie z zakresu teorii wychowania – nasuwa się przypuszczenie, iż podstawowym (najczęściej spotykanym) sposobem rozumienia terminu „dobro dziecka” jest jego użycie w znaczeniu pierwszym – czyli jako typ wartości, specyficznych cech przypisywanych dziecku, nadających mu pewną wyjątkowość, cenność lub/i odpowiadające im elementy otoczenia. „Dobro dziecka” znaczy tu tyle co „wartość dziecka”, „specyfika dziecka” „godność dziecka”. Chodzi zatem o zespół właściwości, nadających dziecku wyróżnioną, niepowtarzalną pozycję wśród ludzi (bytów?) lub/oraz gwarantujące tę pozycję zjawiska, rzeczy, stany, procesy (por. Kuźma, 2003: 78-79).

Określenie to („dobro dziecka” jako zbiór specyficznych, wyjątkowych własności dziecka i afirmujących je zjawisk, stanów) jest na tyle pojemne, iż obejmuje szereg typów dóbr przynależnych dziecku. Począwszy od najbardziej

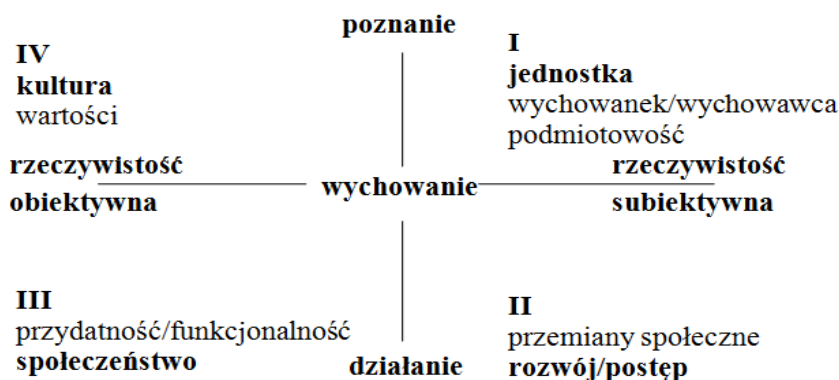
²¹ Przykładowo: „Czymże wobec tego jest dobro dziecka? W przypadku dzieci będzie nas interesować dobro jako działanie na ich pożytek, korzyść, szczęście i pomyślność oraz różne środki i wartości sprzyjające rozwojowi dziecka. Można postawić tezę, że czynienie dobra polega na zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci: W wąskim tego pojęcia znaczeniu przez dobro dziecka zwykle rozumiemy jego interes lub jakąś ewidentną korzyść. Natomiast Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Ligę Narodów w 1923 r. ujmuje dobro dziecka bardzo szeroko, a mianowicie w 1923 r. określiła na czym powinno polegać szczególne taktowanie dzieci – na ofiarowywaniu wszystkiego co najlepsze, na uznaniu, że «dziecko jest najwyższym dobrem»” (Kuźma, 2003: 78).

podstawowych, wymienić można dobra: materialne, witalne, psychologiczne, społeczne, kulturowe, duchowe, osobowe i religijne. Dobra te układane są zazwyczaj hierarchicznie, w oparciu o uznanie określonego dobra naczelnego, nadrzędnego. Niemniej funkcjonują również takie ich systematyzacje, które uwzględniając dominację jednego z wymienionych typów dóbr, pomijają, deprecjonują inne, lub wprowadzają „demokratyczne” ich porządkowanie.

Jeśli utożsamimy kategorie „dobra dziecka” z kategorią „wartości” promowanych w procesie wychowania, zauważyć można że literatura pedagogiczna zawiera wiele sposobów porządkowania dóbr, jakie przynależą dziecku. Za przykład holistycznego i hierarchicznego modelu dóbr przynależnych dziecku (człowiekowi) posłużyć może warstwicowa koncepcja rozwoju reprezentowana przez W. Flitnera, S. Hessena, S. Kunowskiego (zob. Kunowski, 2001: 194-203). W jej ramach specyficzne cechy i potrzeby (dobra) dziecka opisuje się w odniesieniu do kolejnych etapów rozwoju człowieka, przy założeniu, że nadrzędną z nich jest pomyślny rozwój, dojrzałość. Za podstawowe uznaje się tu potrzeby (dobra): witalne i fizyczne – dojrzałość biologiczna organizmu, sprawność zmysłów; następnie psychologiczne, poznawcze – wiedza, krytyczne myślenie, dociekanie, zabawa; społeczne – socjalizacja, praca, wspólnota, grupa koleżeńską; kulturowe – akulturacja, twórczość; a kończąc na duchowych i religijnych – świętości, transcendencji, przeżyciach światopoglądowych (Kunowski, 2001: 203-215). W prezentowanym ujęciu realizacja dobra ostatecznego – a więc duchowego – uzależniona jest od realizacji dóbr niższego rzędu. Duchowe dobra dziecka są warunkowane sięgnięciem dóbr niższych, i w tym znaczeniu owe dobra zawierają. W tym rozumieniu „dobro dziecka” jest kategorią wewnętrznie złożoną, stopniowalną, hierarchiczną, wartościującą.

Demokratyczny model układu nadrzędnych kategorii (dóbr) jakie powinno uwzględniać wychowanie, zawiera model M. Schiro (za: Nowak, 1999: 267-269). Model ten stanowi próbę systematyzacji stanowisk w pedagogice z uwagi na kluczowe wartości jakie postulowane są w ramach koncepcji różnych stanowisk pedagogicznych. Ułożone są one jako skrajne wartości dwóch krzyżujących się osi, tworzących cztery pola. Skaranyimi wartościami umieszczanymi na osiach są: wychowanie umysłowe – wychowania pragmatyczne; rzeczywistość obiektywna – rzeczywistość subiektywna. Pola utworzone przez krzyżujące się osie opisują stanowiska według przyjmowanych nadrzędnych wartości w wychowaniu.

Schemat 1. Systematyzacja stanowisk we współczesnej dydaktyce według M. Schiro.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Nowak. (1999). Podstawy współczesnej pedagogiki. Lublin: Wyd. KUL. 267.

W polu pierwszym mieszczą się te koncepcje, dla których podstawową wartością w wychowaniu jest jednostka, jej niezależność, wolność, podmiotowość. Pole drugie dotyczy tych koncepcji, które postulują proces wychowania w oparciu o wartości: emancypacji, krytycyzmu, wyzwolenie z alienacji, dialogu, umiejętności komunikacji. Pole trzecie zawiera stanowiska dowartościowujące funkcjonalność społeczną, adaptację. Stanowiska umieszczone w polu czwartym promują natomiast wiedzę, wychowanie umysłowe, naukę (Nowak, 1999: 268-269). W prezentowanym ujęciu „dobra dziecka” rozumiane jest nie jako jedna kategoria, lecz zbiór kategorii. Ma zatem charakter pluralistyczny, wieloaspektowy, choć także dostrzec można wyraźne opozycje między typami dóbr proponowanymi dziecku w procesie edukacji (poznanie vs działanie, świat obiektywny vs świat subiektywny).

Kategorię „dobra dziecka” odnosi się w pedagogice także do dziedziny moralności (Morszczyńska, 2001: 390). Problematyka dotycząca etycznego rozumienia „dobra dziecka”, pojawia się np. w kontekście diagnozy pedagogicznej, terapii pedagogicznej, etyki zawodu nauczyciela i wychowawcy a także wychowania (metod i celów), analiz koncepcji pedagogicznych. Dziecko jak każdy człowiek (istota żywa) jest adresatem działań własnych lub innych ludzi, w tym wychowania. Zgodność, adekwatność czynu względem godności człowieka, po-

zwala na ocenę tegoż czynu jako dobrego, a więc afirmującego godność osobową. Ocenie takiej podlega również wychowanie, które jako typ działania może afirmować lub niszczyć godność dziecka jako osoby (por. Kiereś, 2010: 96-97).

Specyficznym (i jak się wydaje najrzadszym) sposobem użycia określenia „dobro” w pedagogice jest jego użycie jako kategorii ontycznej, z zakresu metafizyki człowieka (Kiereś, 2010: 96). Ten sposób rozumienia interesującego nas terminu, pojawia się w koncepcji pedagogiki personalistycznej inspirowanej tomistycznie (pedagogika klasyczna, perennis), gdzie opisuje cechy dziecka jako bytu ludzkiego (a więc ogólnie): inteligibilnego – podlegającego poznaniu racjonalnemu, racjonalnego, potencjalnego – będącego w trakcie aktualizacji własnych potencjalności, stanowiącego jedność duchowo-fizyczną (Krapiec, 2003: 20-21).

Pluralizm stanowisk pojawia się także, jeśli chodzi o wyjaśnienia genezy dobra dziecka – odpowiedź na pytanie: skąd się ono wywodzi, co je uzasadnia. W pedagogice nie istnieje jedno wspólne przekonanie tłumaczące ową genezę. Wykorzystuje się tu różne stanowiska, zależnie od preferencji autora, koncepcji teoretycznej którą reprezentuje, potrzeb czy „mody”. Niemniej wydaje się, że dominuje pogląd o istnieniu naturalnych, przyrodzonych własnościach dziecka decydujących o jego specyfice – niezależnych od okoliczności i czasu – przynajmniej w zakresie cech podstawowych, definiujących dziecko (Nowak, 2001: 165). Rozumienie to jest bliskie (zbieżne) ujęciu klasycznemu, tomistycznemu, tłumaczącemu specyfikę dziecka przez odwołanie do kategorii natury ludzkiej i jej potencjalności (Kiereś, 2010: 96-97). Trzeba jednak przyznać, że jest ono niejednokrotnie nieuzasadniane, artykułowane w kontekście innych wypowiedzi, nie wypowiedziane *expressis verbis*, lecz obecne jako „milczące założenie” w wypowiedziach pedagogów.

Innym²² sposobem uzasadniania dobra dziecka jest odwołanie się do kategorii „potrzeb dziecka”, czy szerzej do specyfiki psychiki dziecka. „Wszystkie rozważania na temat praw dziecka powinny uwzględniać ten oczywisty fakt, że kategorią wyjściową, niejako pierwotną pod względem genezy czy nawet treści jest pojęcie potrzeb” (Kuźma, 2003: 75). W tym rozumieniu „do-

²² Wydaje się, iż oba podejścia niekoniecznie muszą się wykluczać, gdyż funkcjonują na różnym poziomie ogólności. Ujęcie filozoficzne jest najbardziej podstawowe, elementarne, ogólne. Ujęcie psychologiczne natomiast odwołuje się do wąskiego aspektu funkcjonowania człowieka, bazującego na określonym opisie filozoficznym.

bro dziecka” pozostaje konsekwencją specyfiki funkcjonowania psychicznego dziecka. Jego potrzeby i dobro jest specyficzne, inne niż dobro dorosłych z racji odmienności poziomu rozwoju. Jest też zmienne czasowo i kulturowo – przynajmniej w pewnym zakresie. To stanowi dobro dziecka co umożliwiałoby rozwój psychiczny dziecka, jego pomyślnie dorastanie a elementy te zmieniają się zależnie od sytuacji i czasu.

Funkcja kategorii „dobra dziecka” w pedagogice

Kategoria „dobra dziecka” jako element koncepcji (teorii) pedagogicznych pełnić może dwojakiego rodzaju funkcje: poznawcze lub/ oraz praktyczne. W zakres funkcji poznawczych wchodzi jej użycie w celu opisu oraz/ bądź wyjaśniania zjawisk. Użycie kategorii „dobra dziecka” w funkcji praktycznej dotyczy wartościowania i postulowania (projektowania) określonych elementów procesu wychowania (por. Bronk, 2010: 68).

Użycie określenia „dobra dziecka” w funkcji poznawczej dotyczy sytuacji, w której chodzi o opis cech określonego zjawiska – tu pewnych właściwości dziecka lub właściwości środowiska. Ponieważ jednak kategoria „dobra dziecka”, nie jest kategorią empiryczną lecz teoretyczną i jednocześnie ogólną, trudno z całą pewnością określić o jaką „konkretną” rzeczywistość chodzi. Jako określenie ogólne obejmuje zakresem swego znaczenia szereg różnorodnych cech empirycznych. Ich zespół wyznaczany jest przez koncepcję w jakiej kategoria ta jest używana i trudno uznać ją w tym względzie za samozrozumiałą. Jak inne kategorie ogólne wymaga operacjonalizacji. Dopiero zabieg ów pozwala na ukonkretnienie, doniesienie „dobra dziecka” do realnie istniejących elementów, nadając w ten sposób interesującej nas kategorii znaczenia poznawczego. W skrajnym ujęciu termin ten w funkcji poznawczej znaczy tyle, że dziecko posiada szczególną wartość. Natomiast dalsze dookreślenia treściowe wymagają odniesienia do koncepcji, w ramach których termin ten jest używany.

Uzasadniona zatem wydaje się teza, że termin „dobra dziecka” (i jego synonimy, ekwiwalenty) pełni przede wszystkim funkcje wartościujące i postulatywne. Jego użycie służy wprowadzeniu określonego kryterium, według którego oceniane są i postulowane działania wychowawcze, edukacyjne, opiekuńcze; a także oceniane są całe koncepcje pedagogiczne.

Praktyczna funkcja kategorii „dobro dziecka” wydaje się w tym zakresie niezwykle szeroka. Polega ona na fundowaniu szeregu elementów wchodzących z zakresu procesu wychowania: celów, metod, treści i środków, podmiotów i instytucji, a także – co wydaje się szczególnie istotne uzasadnienia potrzeby wychowania (Nowak, 2001: 169-171; Morszczyńska, 2001: 390; Łuczyński, 2008: 39-40). Ponadto służy wyrażeniu zdecydowanie pozytywnego odniesienia do dziecka i dzieciństwa zarówno na poziomie poglądów jak i emocji. W takiej sytuacji kategoria ta nie zawiera precyzyjnie określonych treści (pojęcia). Nie jest to jej zadaniem (por. Kuźma, 2003: 79-80).

Użycie terminu „dobro dziecka” w funkcji wartościującej, mimo że może budzić obawy co do precyzji definiowania (ubóstwa treści) a więc i wieloznaczności, nie jest w pedagogice zastosowaniem marginalnym, jedynym. Pedagogika jako nauka opisowa i jednocześnie wartościująca, nie rezygnuje z określeń wprowadzających (lub odnoszących się do) normy²³. Problem polega jednak na tym, iż użycie kategorii wartościujących bywa pozbawione głębszej refleksji nad ich znaczeniem. Pełnią one funkcję określeń – wytrychów, których zastosowanie usprawiedliwia każdą (jakakolwiek) praktykę wychowawczą, a także pojawia się jako argument (element argumentacji) w różnorodnych dyskusjach. Jeśli przyjmiemy, iż „dobro dziecka” przysługuje ranga kategorii tzn. terminu podstawowego, bazowego, niedefiniowalnego (Bronk, 2010: 58) pojawia się podejrzenie, że służyć ona może nie tyle wprowadzeniu nowych treści w dyskusję, lecz używana być może jako argument ostateczny, rozstrzygający. Chodzi zatem nie tyle o rozwój refleksji teoretycznej w pedagogice, co o osiągnięcie zwycięstwa w sporze – w takim ujęciu pełni wyłączenie funkcje ideologiczne.

Zakończenie

Wychowanie jako „sztuka sztuk” stanowi niewątpliwie szczególnie „delikatny” typ działalności człowieka. Podobnie pedagogika z racji złożoności przedmiotu własnych badań zajmuje specyficzne miejsce wśród dyscyplin naukowych. Łączy ona w swej strukturze zarówno wiedzę z zakresu nauk

²³ Określenie „dobro dziecka” nie jest tu wyjątkowe. W podobny sposób funkcjonują inne kategorie używane w pedagogice, np. „godność człowieka” (por. Bronk, 2010: 68-69).

przyrodniczych, humanistycznych, filozofii oraz teologii. Sytuacja taka mimo, że nadaje pedagogice cechy wyjątkowości jednocześnie prowokuje szereg problemów zarówno natury treściowej jak i metodologicznej. Zaprzeczanie lub nieostrzeganie istnienia wspomnianych problemów, prowadzące do zaniedbywania badań metaprzmiotowych sprzyja przekonaniom o kryzysie pedagogiki oraz braku spójności pedagogiki jako nauki.

W tym kontekście ujawnia się znaczenie badań ogólnych i metaprzmiotowych w pedagogice specyficznych m.in. dla pedagogiki ogólnej. Dla samoświadomości i spójności metodologicznej pedagogiki, nieocenione wydaje się także zainteresowanie pedagogiką przedstawicieli innych nauk – zwłaszcza metodologów oraz współpraca badawcza jak w tym zakresie jest podejmowana. Precyzja terminologiczna stanowi istotny aspekt, decydujący o autonomii naukowej pedagogiki. Dotyczy także praktyki edukacyjnej, przynajmniej w tym znaczeniu, że odzwierciedla poziom samoświadomości i krytycyzmu wychowawców w aspekcie wykonywanych przez nich czynności i sposobu o nich myślenia. W obu wypadkach badania metaprzmiotowe uświadamiają okoliczności i kontekst funkcjonowania edukacji i pedagogiki, w tym jej zależność od treści naukowych, światopoglądowych i ideologicznych.

Analiza kategorii „dobra dziecka” uwypukla typowe dla pedagogiki problemy, dotyczące precyzji terminologicznej oraz funkcji jakie się im przypisuje. „Dobro dziecka” bywa rozumiane w różnoraki sposób, zależnie od koncepcji pedagogicznej. W ograniczonym zakresie pełni funkcje poznawcze, powszechnie natomiast jest używana dla celów praktycznych – wartościowania i postulowania. Ze względu na specyfikę pedagogiki jako nauki, trudno kwestionować zasadność użycia „dobra dziecka” zarówno w funkcji poznawczej jak i praktycznej. Niepokój natomiast budzi pomijanie analiz terminologicznych, prób doprecyzowania znaczenia i funkcji „dobra dziecka”, czego konsekwencje dotyczą nie tylko teorii pedagogicznej, lecz przekładają się na praktykę wychowawczą, tworząc jej mentalne podstawy²⁴.

²⁴ Troskę o precyzję w definiowaniu istoty dziecka warunkującą rozumienie „dobra dziecka” wypowiada J. Wilk, pisząc: „Są to pytania ważne nie tylko na koniec wieku, ale dla każdego czasu i miejsca, pytania, które nie powinny pozwolić przejść obojętnie wobec losu dzieci, które powinny nakłaniać wszystkich do szukania zawsze dobra dziecka” (Wilk, 2003b: 9).

Bibliografia

- Adamski F. (2002). Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bocheński J.M. (1992). Współczesne metody myślenia. Poznań: „W drodze”.
- Bocheński J.M. (1993a). Filozofia analityczna. W: J. M. Bocheński (red.). Sens życia i inne eseje. Kraków: Wyd. PHILED. 136-147.
- Bocheński J.M. (1993b). Przeciw humanizmowi. W: J. M. Bocheński (red.). Sens życia i inne eseje. Kraków: Wyd. PHILED. 23-39.
- Brejnak W. (1996). Dobro dziecka. W: W. Pomykało (red.). Encyklopedia pedagogiczna. Warszawa: Fundacja Innowacja. 109-110.
- Bronk A. (2005). Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.). Filozofia a pedagogika. Studia i szkice. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu. 9-27.
- Bronk A. (2010). Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.). Antropologiczna pedagogika ogólna. Lublin: Wyd. KUL, Wydawnictwo GAUDIUM. 57-74.
- Długosz-Kurczabowa K. (2008). Słownik etymologiczny języka polskiego. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., Wiśniakowska L. (2007). Słownik języka polskiego. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 1. (2003). T. Pilch (red.). Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Ferry L. (1998). Człowiek-Bóg, czyli o sensie życia. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Górniewicz J. (2001). Kategorie pedagogiczne. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Grocholewski Z. (2003). Prawa dziecka a dobro dziecka. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 55-72.
- Hajduk Z. (2007). Ogólna metodologia nauk. Lublin: Wyd. KUL.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). Pedagogika ogólna. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Herbut J. (1997). Dobro. W: J. Herbut (red.). Leksykon filozofii klasycznej. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 116-117.

- Jan Paweł II (1999). *Familiaris consortio*. W: K. Lubowiecki (wybór). *Posoborowe dokumenty Kościoła Katolickiego o małżeństwie i rodzinie*. T. 1. Kraków: Wyd. M. 133-238.
- Kaminski S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kiereś B. (2010). *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.). *Antropologiczna pedagogika ogólna*. Lublin: Wyd. KUL. 95-102.
- Kołodziej B. (2001). *Wartość dziecka we współczesnym świecie*. W: D. Koronas-Biela (red.). *Oblicza dzieciństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 141-157.
- Krąpiec M.A. (2003). *Dziecko osobą dojrzewającą*. W: J. Wilk (red.). *W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie*. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 19-24.
- Kulczycka B. (2005). *Co się kryje pod pojęciem „dobro dziecka”?*. W: S. Guz, J. Andrzejewska (red.). *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 239-243.
- Kunowski S. (2000). *Problematyka współczesnych systemów wychowania*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Kunowski S. (2001). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie.
- Łuczyński A. (2008). *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*. Lublin: Wyd. KUL.
- Magier P. (2011a). *Naturalizm a pojęcie dziecka w pedagogice*. W: C. Kępski (red.). *Głodne dzieci w Polsce*. Lublin: Wyd. KUL. 209-223.
- Magier P. (2011b). *Wychowanie patriotyczne jako przedmiot dyskusji pedagogicznych. Uwagi metaprzmiotowe w kontekście pedagogiki rodziny*. W: M. Płopa (red.). *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*. T. 4. Elbląg: Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. 149-164.
- Magier P. (2012). *Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych*. W: R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał (red.). *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia*. Lublin: Wydawnictwo KUL. 31-49.

- Maryniarczyk A. (2001). Dobro. W: Powszechna encyklopedia filozofii. T. II. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. 614-626.
- Mazur J. (2011). Głodne dzieci polskie podczas drugiej wojny światowej. W: C. Kępski (red.). Głodne dzieci w Polsce. Lublin: Wyd. KUL. 401-423.
- Morszczyńska U. (2001). Dobroć człowieka i powinność bycia dobrym dzieckiem w ujęciu dzieci. W: D. Kornas-Biela (red.). Oblicza dzieciństwa. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 383-402.
- Nowak M. (1999). Podstawy pedagogiki otwartej. Lublin: Redakcja Wyd. KUL.
- Nowak M. (2001). Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa. W: D. Kornas-Biela (red.). Oblicza dzieciństwa. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 161-179.
- Nowak S. (2008). Metodologia badań społecznych. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Okoń W. (1992). Słownik pedagogiczny. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Salamucha A. (2010). Kiedy pedagogika jest chrześcijańska? Uwagi metodologiczne. W: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.). Pedagogika chrześcijańska. Tradycja – Współczesność – Nowe Wyzwania. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. 120-125.
- Schulz R. (2009). Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji. T. III. Toruń: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Smolińska-Theiss B. Theiss W. (2003). Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 87-97.
- Surdacki M. (2011). Początki opieki nad dziećmi w Europie i w Polsce. W: C. Kępski (red.). Lublin: Wyd. KUL. 273-290.
- Śliwerski B. (2007). Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Tatarkiewicz W. (1993). Historia filozofii. T. 3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013). Badania jakościowe w pedagogice. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Waloszek D. (2003). Dziecko. W: T. Pilch (red.). Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”. 883-895.
- Wilk J. (2003a). Wobec pytania: „Kim jest dziecko?”. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie. T.1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 25-41.

- Wilk J. (2003b). Wprowadzenie. W: J. Wilk (red.). *W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie*. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 7-10.
- Wojcieszek A.K. (2001). Antropologiczne podstawy okresu dzieciństwa. W: D. Kornas-Biela (red.). *Oblicza dzieciństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 23-33.

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest kategoria „dobra dziecka”. Artykuł stanowi próbę opisu pojęć jakie przypisywane są terminowi w pedagogice. We wstępie autor formułuje podstawowe rozróżnienia dotyczące języka pedagogiki: odróżnia termin od jego znaczenia (pojęcia). Wskazuje na istotność tychże dystynkcji, zarówno dla funkcjonowania pedagogiki jako nauki (w aspekcie języka), jak dla analiz dotyczących dobra dziecka. Część pierwsza zawiera wprowadzenie historyczne. W części drugiej analizie poddany został termin „dobra dziecka” jako nazwy założonej. Scharakteryzowane zostały: kategoria dobra i kategoria dziecko. Opisane też został historyczno-kulturowy kontekst rozwoju zainteresowania dzieckiem jako autonomicznym podmiotem. Część trzecia zawiera opis podstawowych pojęć i koncepcji dobra dziecka. Autor omawia rozumienie dobra dziecka w aspektach: społeczno-kulturowym, moralnym, transcendentnym. Wskazuje też na główne sposoby strukturalizacji dóbr przynależnych dziecku. W części czwartej autor poddaje analizie funkcje, jakie pełni badana kategoria w strukturze wiedzy pedagogicznej. Wskazuje na opisowe, wyjaśniające i wartościujące użycie kategorii „dobra dziecka”.

Summary

The subject of the article is the “best interest of the child” category. The article attempts at describing concepts attributed to that term in pedagogy. In the introduction the author formulates the basic differences visible in the language of pedagogy; he differentiates between the term and its meaning (concepts). He points to huge significance of the distinctions, both for pedagogy as science (in terms of the language) and for analyses concerning best interests of the child. The first part contains the historic introduction. In the second part the term “best interests of the child” is analysed in terms of its complexity. The categories of best interests and the child are characterized.

Dr Piotr Magier

The historical and cultural context of developing interest in the child as an autonomous subject is also presented. The part third includes the description of basic terms and concepts of best interest of the child. The author discusses its definitions when it comes to the socio-cultural, moral and transcendental aspects. He also demonstrates the main ways of structuralization of goods due to the child. In the fourth part the author analyses the functions the category under study fulfils in the framework of pedagogical knowledge. He shows the use of the “best interest of the child” category that is descriptive, explanatory and evaluative.

Dziecko i dzieciństwo w wymiarze moralnym

Child and childhood in moral dimension

Wprowadzenie

Integralne ujęcie człowieka, dziecka uwzględniające całą rzeczywistość jego istnienia, każe rozpatrywać go również w wymiarze moralnym. Jest to ten aspekt jego bycia, w którym najpełniej urzeczywistnia się człowieczeństwo. Zgodnie z teorią warstwicową rozwoju człowieka za ukształtowanie strony moralnej odpowiada najwyższa warstwa - duchowa, a właściwa forma moralności jest uwarunkowana prawidłowo przebiegającym rozwojem we wcześniejszych warstwach (Flitner, 1933; Hessen, 1939; Kunowski, 2001). Wrażliwość moralna i gotowość do postępowania moralnego ukształtowuje się zatem najpóźniej, jako doświadczenie autentycznego człowieczeństwa, świadomego własnej odpowiedzialności i własnych ograniczeń. Nie oznacza to jednak, że człowiek we wczesnym stadium swojego życia, dziecko (do 11 - 12 roku życia) (Żebrowska, 1976: 186) nie rozwija się moralnie. Wręcz przeciwnie, okres dzieciństwa ma istotne znaczenie dla kształtowania umiejętności rozpoznawania tego, co jest złe, niegodziwe czy wręcz nikczemne, a co dobre, właściwe z moralnego punktu widzenia.

Dzieciństwo – uwagi wprowadzające

Dzieciństwo jako kategoria społeczno-pedagogiczna jest opisywana w literaturze stosunkowo od niedawna. Systematyczna naukowa refleksja nad dzieciństwem sięga połowy XIX wieku. Szczególne znaczenie miała w tym względzie pedologia, wyodrębniona na przełomie XIX i XX wieku nauka o dziecku. Jej przedmiotem był rozwój psychiczny i fizyczny dziecka. Zdobytą wiedzę wykorzystywano do rozwiązywania problemów kształcenia i wychowania. Pedologia przyczyniła się do zwrócenia uwagi na dziecko i podjęła próbę opisu i interpretacji sytuacji z pozycji samego dziecka. Znaczącym wydarzeniem było ukazanie się w 1900 roku książki Ellen Key pt. „Stulecie dziecka”. Ta szwedzka

pedagog, publicystka i pisarka, nawiązując do naturalizmu J. J. Rousseau, ożywiła jego idee wychowawcze i sformułowała własną teorię wychowania, której podstawowym założeniem było pozostawienie rozwoju dziecka samej naturze, zaś głównym celem wychowania miało być wzmocnienie jego indywidualności (Nowak, 2012: 149-151). Od tamtego czasu problematyka dzieciństwa jest żywo obecna na polu naukowym. Polskie i zachodnie badania podkreślają podmiotowe i holistyczne podejście do dziecka i dzieciństwa. Opisywane jest ono jako twórca własnej przestrzeni życia, podmiot rozwoju, uwarunkowanego czynnikami, zjawiskami, procesami, zachodzącymi w najbliższym środowisku. Dzieciństwo jest kojarzone przede wszystkim z rodziną, chociaż dziecko wychowuje także szkoła, grupa rówieśnicza, środowisko lokalne, massmedia. Dobre dzieciństwo, stwarzające korzystne warunki dla integralnego rozwoju, stanowi kapitał, który dziecko wniesie w dorosłe życie. Dzieciństwo to bardzo ważny okres w życiu każdego człowieka, którego granicę określa wiek dorastania. Na potrzeby niniejszego opracowania autorka przyjęła najczęściej obecnie przywoływane w psychologii rozwojowej periodyzacje rozwoju człowieka M. Żebrowskiej, M. Przetacznik-Gierowskiej oraz M. Tyszkowej, nawiązujące do dawniejszych propozycji S. Baleya i S. Szumana, zgodnie z którymi dzieciństwo kończy się w 11-12 roku życia człowieka i obejmuje następujące okresy rozwojowe: niemowlęstwo (do 1 rok życia), okres poniemowlęcy (od 1 do 3 roku życia), wiek przedszkolny (od 3 do 7 roku życia) i młodszy wiek szkolny (od 7 do 11-12 roku życia) (Żebrowska, 1976: 186).

Moralność – źródła i struktura

Problematyka moralności należy do tych kwestii, które są dla człowieka zawsze ważne i aktualne. Człowiek bowiem nie tylko działa, ale zadaje sobie pytania o sens swoich działań, ich znaczenie i konsekwencje. Tworzy reguły, które regulują życie społeczne. Człowiek potrzebuje norm, nie tylko prawnych, ale i moralnych. Moralność decyduje w znacznym stopniu o jakości stosunków międzyludzkich w różnych grupach społecznych. W etyce definiuje się ją jako pewien zbiór norm postępowania obowiązujący w danej grupie społecznej (Ossowska, 1957: 7). Jest relatywnie spójnym zbiorem wyobrażeń o tym, co jest słuszne, a co nie (Luckmann, 2006: 938). Moralność jest konstruktem historyczno-społecznym, będącym rezultatem komunikowania się jednostek i grup społecznych między

sobą. Pozwala społeczności przetrwać jako zbiorowości osób połączonych pewną więzią. Muszyński (Muszyński, 1983: 17) definiuje ją jako „ogół powszechnie obowiązujących w danym społeczeństwie norm i wzorów zachowań, odnoszących się do tych czynów, które mogą być rozpoznane jako dobre lub złe”.

W zależności od koncepcji różne są źródła moralności. Zgodnie z etyką chrześcijańską, normy moralne, będące ważnym elementem moralności, pochodzą od Boga, który jest wzorem i ocenia ludzkie zachowania. Etyka materialistyczna upatruje źródeł moralności w życiu społecznym, czyli w konkretnych warunkach życia ludzi. Postawy moralne kształtowane są w procesie wychowania, rozumianego jako nośnik wartości społecznych. Moralność jest tu uzależniana od warunków materialnych bytowania ludzi oraz stosunków społecznych (Górniewicz, 2007: 98). Innego zdania jest francuski filozof H. Bergson, który twierdzi, że moralność, obok społeczeństwa i jego kultury, tworzą również konkretni ludzie. (Bergson, 1993). Większość osób, żyjących w danej grupie akceptuje normy w niej obowiązujące, żyje według nich i nie wychodzi poza ten schemat funkcjonowania. Są jednak również jednostki ponadprzeciętne, które tworzą nowe wartości i w życiu społecznym kierują się własnymi kryteriami. Konstytuują one odmienne od obecnych w społecznościach wzorce zachowań ludzkich, wytyczając nowe kierunki rozwoju moralnego.

Na moralność składa się kilka elementów. Do najczęściej wymienianych przez badaczy przedmiotu należą normy moralne, które są ściśle związane z wartościami moralnymi, oceny moralne, wzory moralne oraz sankcje moralne. Normy moralne powstały w trakcie historycznego rozwoju danego społeczeństwa, pozostającego pod wpływem hierarchii wartości określonego kręgu kulturowego. Ukierunkowują one działanie jednostki, stanowią bowiem zazwyczaj ściśle określone reguły czy zasady postępowania moralnego, obowiązujące poszczególnych ludzi i różne zbiorowości ludzkie. Są najczęściej skonkretyzowanymi zaleceniami, nakazami lub zakazami, wyrażonymi w kategorii powinności (np. „szanuj starszych”) lub w kategorii warunkowego zobowiązania (np. „jeśli chcesz być uczciwy, powinieneś zawsze oddawać długi”) (Mariani, 1989: 143). Na rozwój norm moralnych w Polsce duży wpływ ma śródziemnomorski krąg kulturowy wywodzący się z tradycji kultury antycznej i chrześcijańskiej. Treścią norm moralnych, będących ważnym składnikiem kontroli społecznej, są wartości, czyli coś, co uchodzi w społeczeństwie

za ważne i cenne, do czego warto dążyć, co stanowi cel dążeń człowieka (Wartość, 1999: 280). Wartości moralne są jednymi z wielu przypisywanymi same-mu człowiekowi, albo motywom i intencjom, albo czynom i skutkom (Jedynak, 1999: 281). Kolejnym elementem składowym moralności są oceny moralne, które odnoszą się do motywów i skutków działania człowieka. Odnoszą się albo do konkretnych czynów ludzi, albo do całokształtu ich zachowania w środowisku. Oceny moralne nawiązują do wyobrażonego ideału, którego konkretyzację stanowi wzór osobowy. Może nim być autentyczna postać historyczna lub fikcyjna, np. bohater powieści, gry komputerowej lub filmu albo osoba współcześnie żyjąca, uosabiająca najbardziej typowe cechy oraz przestrzegająca norm moralnych obowiązujących w danej społeczności (Okoń, 2001: 456). Dana grupa stwarza pewien margines swobody zachowań swoich członków. Jego przekroczenie jest karane w różny sposób, np. poprzez negatywną ocenę zachowania jednostki wyrażoną przez pozostałych członków społeczności, przez ignorowanie jednostki, a nawet wykluczenie jej z grupy. Określony sposób reagowania społeczności na przekroczenie norm w niej obowiązujących jest sankcją moralną i stanowi element składowy moralności.

Etapy rozwoju moralnego człowieka

Rozwój człowieka przebiega przez różne etapy (stadia). Następują one po sobie w sposób konieczny. Jest to proces ciągły, w którym narastające stopniowo zmiany ilościowe doprowadzają do przemian jakościowych. Najważniejsze z nich określają przechodzenie na wyższe stadia rozwojowe. Do wyodrębnienia takich okresów uprawnia fakt, że rozwój, mimo dużych różnic indywidualnych, przebiega w sposób podobny u ludzi w tym samym wieku. Obok cech indywidualnych występują cechy typowe i charakterystyczne dla poszczególnych okresów życia człowieka, zwane właściwościami wieku. Wcześniejsze okresy trwają krócej, późniejsze zaś dłużej. Im wyższy i bardziej skomplikowany jest etap rozwojowy, tym dłużej trwa i tym bardziej nieokreślone stają się jego granice (Przetacznikowa, 1967: 49). Rozwój moralny również podlega takim prawidłowościom. U większości ludzi występują takie same poziomy rozwoju moralnego, chociaż tempo ich osiągania nie jest już identyczne. Przebieg przez poszczególne etapy określają głównie dwa czynniki: przejście od biernego uczestnictwa w życiu społecznym do aktywnego współtworzenia tego ży-

cia oraz osiągnięcie dojrzałości biologicznej, psychicznej i społecznej jednostki. Warto zaznaczyć, iż negatywne doświadczenia podmiotu w życiu społecznym mogą stanowić przeszkodę w ukształtowaniu jego pozytywnego stosunku do wartości moralnych obowiązujących w danym społeczeństwie.

Istotą rozwoju moralnego jest interioryzacja różnorodnych reguł postępowania, a następnie ich zastosowanie w kontaktach międzyludzkich (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992: 182). Punktem wyjścia dla wielu badań nad rozwojem moralności stała się koncepcja genetycznej teorii rozwoju szwajcarskiego psychologa J. Piageta, a w szczególności jego koncepcja ocen i sądów moralnych (Piaget, 1967). Wyodrębnił on trzy stadia w rozwoju moralnym człowieka: anomię moralną, moralność heteronomiczną oraz moralność autonomiczną. Rozwinięcia koncepcji Piageta dokonali między innymi S. Hassen i H. Muszyński (Muszyński, 1983). Za najbardziej dojrzałą koncepcję rozwoju moralnego uchodzi ta zaproponowana przez L. Kohlberga. Autor ten wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego, wyodrębniając w każdym z nich po dwa stadia (za: Górniewicz, 2007: 107; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992: 184).

Na pierwszym poziomie, nazwanym prekonwencjonalnym, na którym znajduje się dziecko w wieku przedszkolnym oraz młodszym wieku szkolnym, moralność właściwa jeszcze nie istnieje. Dziecko przystosowuje się do norm moralnych i reguł funkcjonowania w grupie, przyswajając pojęcia dobra i zła. Jednak jego zachowanie zależy od czynników zewnętrznych. Poziom prekonwencjonalnym charakteryzuje się występowaniem dwóch orientacji moralnych. Pierwszą jest orientacja na posłuszeństwo i karę. Dziecko rozpoznaje znaczenie nagród i kar, które są konsekwencją jego zachowania zgodnego lub sprzecznego z normami obowiązującymi w grupie. Staje się posłuszne nie z własnego przekonania, ale z przyczyn zewnętrznych, dąży bowiem do uzyskania nagrody i unika kary. Dziecko ulega osobom reprezentującym prestiż i władzę. Drugie stadium na poziomie prekonwencjonalnym ma charakter instrumentalno-relatywistyczny. Jest to orientacja naiwnie egoistyczna. Polega na tym, że jednostka traktuje inne osoby w sposób handlowy. Jest przekonana o słuszności zasady, polegającej na wymianie z innymi osobami dóbr i usług służących zaspokojeniu jej potrzeb, a czasem też innych ludzi. Potrzeby innych są brane pod uwagę, jeśli rezultat ich zaspokojenia jest korzystny dla władnego dobra jednostki. Motywem nie jest tu zatem postawa lojalności czy współpracy, ale wspólny zysk, a czasem nawet konformizm.

Na drugim poziomie – konwencjonalnym, obejmującym okres od 13 do 16 roku życia człowieka, następuje przemiana wartościowania oczekiwań społecznych najbliższego otoczenia jednostki. Zaczyna ona cenić pewne postawy ludzkie nie ze względu na korzyści, jakie mogą jej one przynieść, ani nie dlatego, że mogą one zostać wysoko ocenione przez innych (np. rodziców, nauczycieli), ale z powodu przyjęcia zasady prymatu wartości społecznych nad indywidualnymi preferencjami. „Moralne” jest, zdaniem jednostki zachowanie się zgodne z umownymi normami społeczeństwa. Normy moralne postrzega jako nieodzowny warunek współżycia społecznego i regulator kontaktów międzyludzkich. Ceni osoby urzeczywistniające w społeczeństwie cenione przez nią ideały. L. Kohlberg wyodrębnił na poziomie konwencjonalnym dwie orientacje. Pierwsza ukierunkowana jest na ugodę z innymi ludźmi. Moralność służy utrzymywaniu dobrych z nimi stosunków. Chodzi o uzyskanie ich aprobaty i zadowolenia oraz udzielanie im pomocy. Druga orientacja jest związana z przestrzeganiem istniejącego prawa i porządku społecznego czy religijnego. Jednostka poczuwa się do wypełniania przyjętych zobowiązań społecznych i moralnych oraz wyraża szacunek dla instytucji państwa prawa.

Trzeci poziom, określony przez L. Kohlberga postkonwencjonalnym dotyczy młodzieży i dorosłych powyżej 16 roku życia. Jest to poziom autonomizacji moralności, konstruowania własnych zasad moralnych. Jednostka sama określa wartości i zasady, którym chce być wierna i samodzielnie wybiera środowisko swojego moralnego funkcjonowania. Pierwsze stadium jest zorientowane na przestrzeganie umowy społecznej. Obowiązują tu reguły demokratyczne w zakresie uregulowań prawnych oraz obyczajów politycznych i społecznych. Jednostka ma świadomość odrębności swojego stanowiska w kwestiach moralnych oraz dostrzega relatywizm w postrzeganiu problemu i wyrażaniu sądów oraz ocen moralnych. Przyjęty konsensus obliguje ją jednak do przestrzegania litery prawa. Drugie stadium na poziomie postkonwencjonalnym jest zorientowane na uniwersalne normy etyczne i dotyczy świadomie przyjętych indywidualnie zasad moralnych. Mają one charakter deontologiczny, co oznacza, że stają się powinnością samą dla siebie. U ich podstaw leżą wartości autoteliczne, fundamentalne, które konstytuują sumienie moralne, a nie normy wyprowadzone z analizy życia społecznego, tradycji, czy konkretnej religii (za: Górniewicz 2007: 107-109).

Kierunek rozwoju moralnego jest jasno określony. Człowiek rozwija się od orientacji skierowanej na posłuszeństwo w obawie przed karą ku orientacji na respektowanie zasad etycznych. Rozwój moralny jest syntezą wszystkich innych dziedzin rozwoju człowieka, jego rozwoju intelektualnego, niezwykle istotnego dla uzyskania świadomości moralnej, rozwoju społecznego, czyli nabywania kompetencji do funkcjonowania w określonej grupie społecznej, rozwoju twórczości, wyobraźni i wielu innych. Badacze przedmiotu podkreślają, że zwieńczeniem rozwoju moralnego jest uzyskanie świadomości moralnej przez podmiot. Nie podają dokładnej cezurę czasowej, zakładając jednak, iż będzie to okres osiągnięcia dojrzałości społecznej, czyli około 20 roku życia. Wyniki badań L. Kohlberga i jego współpracowników wskazują, że dzieci w okresie późnego dzieciństwa (tzw. operacji konkretnych; od 6 do 11 roku życia) osiągają w rozwoju moralnym stadium czwarte, czyli drugie stadium na poziomie konwencjonalnym. Dzieci, z racji stadialnego rozwoju moralnego, w którym każde stadium musi się pojawić, nie osiągają fazy autonomii moralnej, dzieciństwo jest jednak okresem koniecznym dla uzyskania świadomości moralnej. (za: Górniewicz 2007: 107-110)

Potrzeba wychowania moralnego

Moralność stanowi istotny cel wychowania. Współczesny niemiecki teoretyk wychowania W. Brezinka uważa ją na najważniejszy element „dzielności życiowej”, która stanowi dla niego najbardziej ogólny cel wychowania (Brezinka, 2003: 26). Moralność stanowi przedmiot wychowania moralnego, będącego jedną z najważniejszych dziedzin praktyki edukacyjnej. Od jego rezultatów zależy bowiem w znacznej mierze styl funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym.

Warto jednak zaznaczyć, że komponent „moralny” zawiera w sobie niemal każde wychowanie (Straughan, 1988: 12). Wartości moralne, wśród których R. Jedliński wymienia m.in. godność, honor, odpowiedzialność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, uczciwość, wierność (za: Denek, 1999: 37), zaliczane do tzw. wartości podstawowych, uniwersalnych, stanowią cel oddziaływań wychowawczych i uznaje się je w wychowaniu za ważniejsze niż wartości materialne, gospodarcze czy techniczne (Łobocki, 2004: 107). Wielu wybitnych filozofów, jak np. Platon, Arystoteles, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu, Kant,

doceniało szczególną rolę wychowania moralnego w procesie kształtowania człowieka. Ważność tej dziedziny wychowania podkreślali również znakomici pedagodzy, m.in. J. H. Pestalozzi, J. F. Herbart, J. Dewey (Draus, Terlecki, 2006: 29-32, 181-182; Heslep, 1995: 8; Litak, 2006: 241). Wychowanie zatem, niejako z założenia, nie może być nieetyczne (Homplewicz, 1996: 66). Wydaje się jednak, że w dzisiejszych czasach konieczna jest refleksja nad wychowaniem *stricte* moralnym, która mogłaby ułatwić praktykę wychowawczą, ukierunkowaną na osiągnięcie przez wychowanków pełnej dojrzałości moralnej.

Wychowanie moralne jest nieodzowne szczególnie w społeczeństwach pluralistycznych, w których jednostka nieustannie spotyka się z przesłaniem wielu kultur, religii, tradycji, ideologii. Współczesny człowiek żyje w świecie chaosu kulturowego, objawiającego się występowaniem różnych, często przeciwstawnych tradycji: religijnych i ateistycznych, ukierunkowanych na pracę i przyjemność, elitarnych i egalitarnych, regionalnych i narodowych oraz ponadnarodowych. Duch czasu, jak podkreśla W. Brezinka (Brezinka, 2003: 12-13), nakazuje ulegać tendencjom racjonalistycznym, hedonistycznym, niwelującym różnice i propagującym permissywizm w dziedzinie moralnej. Współczesne społeczeństwo znamionują indywidualny charakter rozumienia wartości oraz subiektywizacja stylu życia, światopoglądu i moralności. Mocno rozpowszechnione są sceptycyzm wobec zobowiązujących, wspólnych ideałów, relatywizm w kwestiach natury religijnej i światopoglądowej oraz moralny nihilizm. Świadome trwanie przy usensawiających ludzkie życie tradycjach często bywa podejrzane, a uznawanie autorytetów odczytywane jest nierzadko jako zagrażające wolności. Świadomość moralna Polaków ulega procesom pluralizacji i relatywizacji. Odeszli od kategorycznych norm moralnych w kierunku sytuacyjnie uwarunkowanych imperatywów etycznych. Ich moralność ewoluje w kierunku niezależności od systemów etycznych, w tym także od religii, w której wolność jest absolutnym prawem jednostki. Jako potwierdzenie warto przytoczyć wyniki badań empirycznych J. Mariańskiego na temat przemian moralności polskich maturzystów w latach 1994-2009 (Mariański, 2011: 214). Ponad dwie trzecie ankietowanych w 2009 roku stwierdziło, że nie istnieją ustalone raz na zawsze zasady pozwalające odróżnić dobro od zła. Zdecydowana większość młodzieży kończącej szkoły ponadgimnazjalne jest przekonana o względności norm moralnych, a pluralizm moralny uznaje

za swoisty wyznacznik nowoczesności. W sytuacji braku ważnych i zawsze obowiązujących reguł etycznych następuje stała erozja moralności, propagowanej przez oficjalne systemy etyczne, w tym także przez Kościół katolicki. Normy moralne tracą stopniowo moc sterowania ludzkimi zachowaniami (Mariański, 2011: 495). Współczesny kryzys moralności polega między innymi na dominacji wartości pragmatycznych, przyjemnościowych i prakseologicznych nad etycznymi. Następuje dezorientacja moralna, zacierają się granice między dobrem a złem. Zauważalne stało się stępienie wrażliwości etycznej u wielu ludzi, powszechne jest zubożenie na potrzeby innych ludzi, zwłaszcza w dużych miastach. Nastąpił wzrost patologii społecznej i liczby przestępstw. Zauważalny jest również upadek autorytetu rodzicielskiego, kościelnego, władzy państwowej. Człowiek czuje się niepewny, zagubiony. Nadmiar bodźców, które do niego docierają, sprawiają, że często nie jest on w stanie dokonywać właściwych wyborów, gubiąc się w wielości propozycji współczesnego świata. W takiej sytuacji niemal wszystko, co nie jest wyraźnie zakazane, staje się dozwolone. Cechą współczesnego świata jest niepewność co do celów, do których ma dążyć człowiek i środków do nich prowadzących. Obecny kryzys moralności jest kryzysem wartościowania, czyli kryzysem przekonania o tym, co ma wartość, do czego warto dążyć, a co należy odrzucić. Wyraża się on u człowieka w niepewności co do świadomości wartości i postaw wobec nich, w społeczeństwie natomiast w niejednomysłności co do podstawowych norm i wspólnej hierarchii dóbr. Niebezpieczeństwo natury moralnej jest częściowo związane z postępującą sekularyzacją. Człowiek tracąc moralne wsparcie w religii, bywa skłonny nie tylko do nieuznawania jakichkolwiek autorytetów moralnych, lecz wykazuje również krytyczny stosunek wobec wszelkich wartości wyższych, łącznie z moralnymi.

W takich warunkach istnieje silna potrzeba wychowania moralnego, które ma dostarczać cenne drogowskazy, zarówno w życiu osobistym jednostki, jak i w życiu zbiorowym. Warto podkreślić, że rozwój moralny jednostek decyduje o kondycji etycznej całego społeczeństwa, dlatego ta dziedzina wychowania jest niezwykle istotna. Wychowanie do wartości moralnych przygotowuje do podjęcia życiowo ważnych decyzji, zgodnych z podstawowymi zasadami etyki. Nie ulega wątpliwości, że etyka pełni rolę decydującą dla przyszłości dziejów ludzkich i nie może zostać wyeliminowana. M. Łobocki (Łobocki, 2004: 107)

zwraca uwagę na kilka czynników, które wskazują na przyznanie pierwszeństwa w wychowaniu wartościom moralnym. Po pierwsze, wartości te są dla wychowanków na ogół trudniejsze do przyswojenia i zaakceptowania, niż przykładowo wartości poznawcze. Dopiero dzięki internalizacji wartości moralnych właściwego znaczenia nabierają wartości materialne i inne. Po trzecie, zwrócenie uwagi przez wychowawców na wartości moralne, wyzwała u wychowanków pragnienie bycia użytecznym dla innych. Przystwojenie sobie tych wartości ułatwia przeciwstawienie się szeroko promowanemu współcześnie przez media, konsumpcyjnemu stylowi bycia. Kierowanie się w życiu wartościami moralnymi nadaje głębszy sens ludzkiej egzystencji, chroni bowiem przed nihilizmem i chaosem moralnym. Wreszcie wychowanie moralne stanowi wsparcie dla wartościowania czynów ludzkich we własnym sumieniu.

Pojęcie i cele wychowania moralnego

Moralność jest jednym z najważniejszych regulatorów życia społecznego. Utrwalenie panującego w danej społeczności porządku moralnego jest niezwykle ważne dla jej istnienia. Nie dziwi zatem szczególna troska społeczeństw o sposób przekazywania wartości i norm moralnych dorastającym pokoleniom. Najskuteczniejszym sposobem jest wychowanie.

Rozwój moralny jest uwarunkowany dwojakiego rodzaju czynnikami. H. Muszyński (Muszyński, 1983: 59) wyodrębnił czynniki wewnętrzne oraz społeczno-kulturowe. Do pierwszej grupy zaliczył zdolności intelektualne, wiedzę i rozumienie, doświadczenie społeczne, emotywność, dyspozycje wolicjonalne i postawy. Wśród czynników społeczno-kulturowych rozwój moralny jest zależny od kultury moralnej środowiska, wzorów postępowania moralnego, uznawania wartości, treści wychowawczych oraz metod wychowania. J. Górniewicz (Górniewicz, 2007: 99) podkreśla, że o poziomie świadomości moralnej decydują przede wszystkim dwa czynniki: wiedza (poznanie) oraz ustosunkowanie moralne (emocje). Oba te elementy są efektem oddziaływań wychowawczych i uczestnictwa jednostki w życiu społecznym.

Wychowanie moralne stanowi obok wychowania społecznego (narodowego i patriotycznego), estetycznego, umysłowego, prorodzinnego, zdrowotnego i religijnego (Górniewicz, 2007: 97-181; Łobocki, 2004: 265-305; Nowak, 2008: 385-438) jedną z głównych dziedzin oddziaływań wychowaw-

czych, wyznaczających poszczególne wymiary rozwoju człowieka. Nazwę „wychowanie moralne” używa się często zamiennie z pojęciami „wychowanie do wartości”, „wychowanie etyczne”, chociaż znaczeniowo nieco się różnią. Nazwy te pozostają w bliskiej łączności z „wychowaniem obywatelskim” czy „religijnym”. Moralność jest integralnym elementem religijności. Wprawdzie religijność i obywatelskość zakładają niemożność ominięcia wymiaru etycznego, to jednak nie można ich do niego zredukować (Rynio, 1999: 361-362). W. Brezinka (Brezinka, 2003: 25) z kolei wskazuje na bliskość znaczeniową terminów „wychowanie moralne” lub „obyczajowe”, „wychowanie światopoglądowe” lub „nauka życia”, „wychowanie w poszanowaniu prawa”, „wychowanie obywatelskie”, polityczne i społeczne”, „wychowanie estetyczne” i podkreśla, że są to dawne nazwy streszczające zadania wychowawcze, które współcześnie określa się terminem „wychowanie do wartości”. Chodzi tu o szczegółowe zadania wychowawcze, które łączy konieczność wychowywania do wierzeń, przekonań, postaw i hierarchii osobistych odpowiadających punktom orientacyjnym społeczności, do której przynależą wychowanki.

Współcześnie mówi się o wychowaniu moralnym w dwojakim znaczeniu, opisowym (o charakterze neutralnym) i oceniającym (o charakterze normatywnym). Wychowanie moralne w znaczeniu opisowym jest zalecane zwłaszcza wobec młodzieży w wieku powyżej 11-12 roku życia, ponieważ polega głównie na zapoznawaniu jej z różnymi sposobami postępowania moralnego, przy czym ich ocenę pozostawia się wychowankom. Zadanie wychowawców polega na aranżowaniu rozmów i dyskusji na temat omawianej problematyki moralnej, dbaniu o logiczną, pogłębioną argumentację zajmowanego stanowiska przez poszczególnych dyskutantów. Odpowiednie dla dzieci jest wychowanie moralne w znaczeniu normatywnym, ponieważ nie osiągnęły one jeszcze stadium autonomii moralnej. Jego celem jest bowiem przyswajanie powszechnie uznawanych norm i wartości moralnych. Zakłada się, że wychowawcy wiedzą najlepiej, jakie wskazania moralne są przydatne i konieczne w życiu. Przekazywane dzieciom w procesie wychowania wartości moralne uznaje się za obowiązujące i bezdyskusyjne. Zadanie wychowawców polega na przekonaniu wychowanków o słuszności proponowanych wartości i norm oraz na doprowadzeniu do zinternalizowania ich przez podopiecznych. Warto zaznaczyć, że przedstawione sposoby wychowania moralnego nie występują w praktyce w czystej posta-

ci. Zazwyczaj zachodzą na siebie i się wzajemnie uzupełniają. Nie ma również jedności co do preferencji jednego z nich. Ostatnio jednak coraz częściej, szczególnie w krajach Europy Zachodniej wybierane jest wychowanie moralne w wersji opisowej. Podkreśla się bowiem, że warunkiem koniecznym opowiedzenia się za konkretnymi wartościami moralnymi jest nie tyle obiektywizm w ich poznaniu i rozumieniu, ale wewnętrzne przekonanie o ich słuszności. M. Łobocki podkreśla jednak, że stanowisko to nie powinno sprzyjać zagubieniu w wychowaniu moralnym wartości i norm uniwersalnych zogniskowanych wokół klasycznej triady wartości oraz Dekalogu (Łobocki, 2004: 270). Z pedagogicznego punktu widzenia należałoby jednak dawać pierwszeństwo wychowaniu moralnemu w znaczeniu oceniającym, zwłaszcza w stosunku do dzieci poniżej 10-11 roku życia, kiedy, zgodnie z koncepcją J. Piageta (Piaget, 1967), znajdują się one w fazie rozwoju moralnego, skłaniającej wyraźnie do uznawania za słuszne jedynie norm i wartości uznawanych przez dorosłych.

Wychowanie moralne jest procesem kształtowania i rozwijania w jednostce cech ułatwiających jej współżycie z innymi osobami, jest aktywnym doskonaleniem siebie oaz pracą na rzecz społeczeństwa. W wychowaniu moralnym nieodzowny jest wymiar społeczny, dlatego w literaturze przedmiotu często spotykamy określenie wychowania społeczno-moralnego. Warto zaznaczyć, że nie występuje ono autonomicznie, ale zawsze w powiązaniu z innymi dziedzinami, np. z wychowaniem religijnym, czy umysłowym. Wychowanie społeczno-moralne jest intencjonalnym planowo organizowanym oddziaływaniem, które służy ukształtowaniu pożądanego z punktu widzenia interesów danego społeczeństwa postawy społeczno-moralnej (Krawczyk, 1965: 12). Jego celem jest zatem przekazanie wychowankom wiedzy na temat społeczeństwa i szeroko pojętej moralności, problemów moralnych oraz rozwijanie umiejętności rozpoznawania tego, co złe i co dobre. Wiedzę tę wychowankowie zdobywają w szkole, bądź bezpośrednio, uczestnicząc w życiu społecznym. Dużą rolę odgrywa tu postawa rodziców, przynależność do określonych grup, np. religijnych oraz własna wrażliwość moralna. Kolejnym celem wychowania moralnego, wpisującym się w kształtowanie postaw moralnych jest pogłębianie wrażliwości emocjonalnej człowieka. Ten długotrwały proces dokonuje się głównie we współżyciu rodziców i dzieci. Pozytywny stosunek wychowanka do innych ludzi kształtuje się także poprzez organizowanie współpracy w szkole, w twórczości artystycznej,

wymagającej współdziałania na rzecz dobra wspólnego. Kolejny cel wychowania moralnego odnosi się do trzeciego elementu składowego postawy moralnej - komponentu działaniowego. Zadaniem wychowawców jest wskazanie motywów postępowania zgodnego z normami moralnymi oraz skutków takiego postępowania dla innych osób. Wychowanek musi mieć świadomość, że jest za coś odpowiedzialny, ale przede wszystkim powinien odczuwać potrzebę działania odpowiedzialnego oraz powinien „chcieć” akceptować innych ludzi i szanować ich systemy wartości moralnych.

Celem wychowania moralnego jest ukształtowanie pozytywnych postaw społeczno-moralnych (Górniewicz, 2007: 100). Jest ono zatem ukierunkowane na trzy różne procesy psychiczne: myślenie, uczucia i wolę wychowanka. Termin „postawa moralna” jest różnie rozumiany w literaturze naukowej. W ujęciu J. Podgóreckiego (Podgórecki, 1986: 48) jest to „(...) ukształtowana w wyniku oddziaływań wychowawczych, względnie stała organizacja wiedzy, uczuć, motywów powodujących ustosunkowanie się jednostki do zjawisk moralnych tej rzeczywistości, w której człowiek żyje, a wyrażających się w działaniu”. Na podstawie badań empirycznych Podgórecki wyodrębnił następujące postawy moralne: altruizm, bezinteresowność, cynizm, egoizm, hedonizm, konformizm, lojalność, nihilizm, perfekcjonizm, pragmatyzm, prometeizm, sceptycyzm, tolerancję i życzliwość. Wśród wymienionych postaw znajdują się pożądane i niepożądane z wychowawczego punktu widzenia. W wychowaniu moralnym dąży się do ukształtowania w wychowanku postaw uznawanych w społeczeństwie za pozytywne i jednocześnie niweluje się postawy negatywne. Warto jednak podkreślić, że proces kształtowania postaw dokonuje się w środowisku społecznym, w którym występują różne orientacje aksjologiczne i światopoglądowe. We współczesnych pluralistycznych społeczeństwach występują często konflikty interesów poszczególnych grup. Wychowanek, znajdujący się w obrębie oddziaływania wielu osób, reprezentujących często odmienne systemy wartości moralnych, czuje się zdezorientowany. Wobec powyższego niezmiernie ważna w wychowaniu jest troska o tzw. punkty orientacyjne, do których wychowanek zawsze się może odnieść. Brezinka zalicza do nich normy etyczne i prawne, ideały osobowości i społeczeństwa, instytucje będące nieodzownym elementem wspólnego porządku. Odpowiadają im wierzenia, przekonania, postawy i osobiste hierarchie wartości (Brezinka, 2003: 25). Są to wartości podstawowe, fundamentalne.

Szkoła i rodzina we wspólnej odpowiedzialności za wychowanie moralne dzieci

Wychowanie moralne to troska o stałe normatywne punkty orientacyjne danej społeczności. Szczegółowe określenie celów tak rozumianego zadania zależy od środowiska wychowawczego. Spośród dwóch najważniejszych: rodziny i państwa (szkoły), rodzice mają we współczesnym społeczeństwie pluralistycznym dużą swobodę podejmowania decyzji, zgodnie z własnymi przekonaniem. Natomiast państwo musi zabiegać w szkolnictwie publicznym o takie wartości moralne, które powinny być wspólne dla wszystkich obywateli, ponieważ od nich zależy ład społeczny i trwałość narodu (Brezinka, 2003: 28). W zamkniętych, religijnie lub światopoglądowo jednorodnych społecznościach wychowywano, zarówno w domu, jak i szkole do tych samych przekonań, kształtując jednakową postawę wobec wartości moralnych. Sytuacja stała się dużo bardziej skomplikowana we współczesnych społeczeństwach pluralistycznych. Państwo i organizowana przez nie szkoła zachowuje postawę neutralną wobec wartości w kwestiach moralnych, co wydaje się logiczną konsekwencją pluralizmu światopoglądowego. Jednak szkoła jako placówka publicznej oświaty, nie może dbać jedynie o indywidualne dążenia uczniów, ale musi służyć też „interesom publicznym: pielęgnowaniu kulturowej jedności, przede wszystkim zgody w kwestiach moralnych” (Brezinka, 2003: 29). Szkoła nie może pozostać wobec nich neutralna. Nauczyciele powinni bronić podstawowych wartości, a uczniowie je nie tylko znać, lecz uczyć się według nich żyć. Można postawić pytanie o edukację moralną w dzisiejszej polskiej szkole. Chociaż wychowanie moralne dokonuje się częściej w rodzinie i kościele (Górniewicz, 2007: 115), to niesprawiedliwe byłoby zarzucać szkole zupełny jego brak (Szostek, 2007: 64). Są przewidziane programem godziny wychowawcze, na których powinny być podejmowane problemy natury moralnej. Praktyka jednak pokazuje, że więcej miejsca zajmują na nich sprawy bieżące, jak np. pilność i dyscyplina uczniów na lekcjach. Sprzyja temu brak ramowego programu takich godzin, który by uwzględniał szeroko pojętą moralność. Wychowanie moralne wpisuje się również w programy innych przedmiotów, przede wszystkim religii lub etyki oraz wychowania do życia w rodzinie. Lekcje religii katolickiej, które ze swej natury mają charakter katechezy nie mogą wykluczać wymiaru moralnego. Celem zajęć z etyki jest nie tylko zaznajomienie uczniów z wybranymi koncepcjami

moralności, ale również przygotowanie ich do dokonywania własnych przemyślanych wyborów życiowych. Uczestnictwo w lekcjach etyki, w miejsce religii, często pociąga jednak za sobą komplikacje kadrowe i programowe, w konsekwencji których w wielu szkołach się one nie odbywają, a uczniowie nie biorący udziału w lekcjach religii, mają przymusowe tzw. „okienko”. Wychowanie moralne dokonuje się również w ramach przedmiotów, na których wprost nie mówi się o moralności, jednak pośrednio wychowuje się do wartości etycznych. Są to głównie lekcje historii i języka polskiego, które obfitują w postaci i problemy, które rozpatruje się również w wymiarze moralnym. Okazją mogą być inne szkolne zajęcia, jak wychowanie fizyczne, gdzie dzieci doświadczają, na czym polega współpraca i współzawodnictwo, uczą się świętować sukces i przegrywać, a także lekcje fizyki, biologii, czy chemii, a nawet matematyki (Szostek, 2007: 65). W ramach tych zajęć dzieci uczą się moralności w sposób pośredni. Wychowanie pośrednie jest z reguły bardziej skuteczne niż bezpośrednie, a oznacza: „takie ukształtowanie warunków życia wychowanka, aby oddziaływały one korzystnie, tzn. umożliwiały doświadczenia, z których rodzą się poprawne koncepcje wartości oraz odpowiednie postawy wobec nich” (Brezinka, 2003: 34). Szkoła to nie tylko zajęcia lekcyjne, ale koła zainteresowań, wspólne wycieczki, kontakty z innymi środowiskami społecznymi, które właściwie zorganizowane, umożliwiają osiągnięcie dojrzałości moralnej. Pośrednie wychowanie moralne jest przede wszystkim skutkiem uczenia się przez naśladowanie lub uczenia się na wzorach. Najbardziej wpływowymi modelami, wzorami są osoby znaczące, a takimi dla dzieci, obok rodziców, są nauczyciele, wychowawcy. Ich zadaniem jest kształtowanie siebie i porządkowanie własnej przestrzeni życiowej w taki sposób, aby oddziaływała pozytywnie na wychowanków. Jeśli nauczyciel odnosi się z szacunkiem i życzliwością do uczniów, sprawiedliwie ich ocenia, dobrze przygotowuje się do lekcji, spontanicznie budzi podobną postawę u dzieci. Ważny jest konsensus wśród wychowawców co do podstawowych wartości moralnych.

Nie sposób nie dostrzegać braków polskiej szkoły w zakresie wychowania moralnego. Ciekawe są postulaty sformułowane pod jej adresem przez A. Szostka, między innymi: podnoszenie poziomu intelektualnego i moralnego nauczycieli, wzbogacenie programów szkolnych o zajęcia konwersacyjne, zachęcające do wymiany opinii w kwestiach moralnych, współpraca z innymi

środowiskami wychowawczymi, promocja harcerstwa i jemu podobnych organizacji, kształtujących sprawności obywatelskie wychowanków oraz odpowiedzialnie edukacji. Realizacja tych postulatów bez wątpienia przyczyniłaby się do poprawy skuteczności wychowania moralnego (Szostek, 2007: 72).

Wychowanie do wartości nie może być pełne ze względu na nakaz neutralności światopoglądowej państwa/szkoły (Brezinka, 2003: 30). O moralność swoich dzieci muszą zadbać przede wszystkim rodzice. W niemal wszystkich koncepcjach pedagogicznych oraz psychologicznych teoriach rozwoju wskazuje się na znaczenie rodziny w procesie oceniania moralnego i internalizacji norm moralnych przez dziecko. Jest to podstawowe i najważniejsze środowisko wychowawcze, również w wychowaniu moralnym. Jego kluczowym elementem o niezwykłym potencjale dla rozwoju i funkcjonowania człowieka są międzyosobowe więzi rodzinne, które „(...) nawet przy niekorzystnych uwarunkowaniach zewnętrznych, stanowią źródło sukcesu życia rodzinnego i społecznego” (Łuczyński, 2010: 126). To między innymi dzięki nim możliwe staje się nabycie kompetencji moralnej. Interioryzacja wartości moralnych, szczególnie w dzieciństwie, zależy od tego, czy bliscy dziecka kierują się nimi w życiu. Aby powstały przekonania, światopogląd, hierarchia wartości potrzebne jest poczucie bezpieczeństwa w wąskim gronie bliskich osób, w których panują prawdziwe więzi, jednoznaczne wymagania etyczne i wielorakie możliwości działania. Warunków, koniecznych do internalizacji koncepcji świata, sposobów wartościowania i norm nie może zapewnić w takim wymiarze żadne inne środowisko. Podejmowane przez rodziców wychowanie moralne będzie udane, również w społeczeństwie, w którym panuje pluralizm wartości, jeśli będą oni mieli jasność co do własnej hierarchii wartości i przyjmą wspólną koncepcję wartości. Kolejnym warunkiem jest przynależność do większej grupy osób, które są bliskie rodzinie i wyznają podobny światopogląd. Nieodzowne dla skutecznego wychowania moralnego jest również pociągająca kultura rodzinna, odpowiadająca wyznawanym wartościom. W. Brezinka zaznacza, że rodziców musi cechować odwaga w podejmowaniu wysiłku w przywiązywaniu się do pewnych wartości oraz w wychowywaniu do takich „przywiązań” (Brezinka, 2003: 32-33). Wielu współczesnym rodzicom brakuje takiej odwagi, a często wynika ona z niewłaściwego rozumienia tolerancji jako obojętności lub braku przywiązań, niezdecydowania i braku przekonań w sprawach duchowych i moralnych,

jako bezkrytycznego pozwalania na wszystko. Błędne postrzeganie tolerancji osłabia u rodziców pewność siebie i odbiera wiarę we własne siły i możliwość sprzeciwu wobec fałszywych idei i pseudowartości.

Ważna w wychowaniu moralnym jest współpraca pomiędzy szkołą a rodziną i instytucjami odpowiedzialnymi za wychowywanie dzieci. Szczególnie istotny dla wyodrębnienia stałych punktów orientacyjnych u najmłodszych wychowanków, w tym wartości moralnych, jest jednomyślność różnych środowisk wychowawczych co do wartości fundamentalnych. Wychowanie moralne przebiega pomyślnie, gdy normy obowiązujące w grupie są dla dziecka jasne i czytelne, zaś stosunki z otoczeniem umożliwiają aktywne współuczestnictwo w trakcie ich stosowania i przestrzegania (Muszyński, 1983; 64).

Wychowanie moralne należy do tych dziedzin wychowania, która stawia przed wychowawcami niełatwe zadanie. Sprostanie mu zależy w dużym stopniu od właściwego wykorzystywania tradycyjnych metod wychowania. Do najważniejszych z nich należą, wspomniana już metoda dawania dobrego przykładu oraz metoda zadaniowa, która polega na umożliwianiu dzieciom wykonywania konkretnych działań zgodnie z obowiązującymi zasadami i normami moralnymi. Choć pośrednie wychowanie moralne jest z reguły bardziej skuteczne, nie można nie doceniać również bezpośredniej metody wychowawczej – perswazji, połączonej z rozmową i dyskusją. Niezdecydowanie wychowawców, ich pasywność, obojętność wobec niewłaściwych zachowań dzieci, pozwalanie na wszystko, obniżają ich umiejętność wartościowania i gotowość podejmowania wysiłku na rzecz wcielania w życie wartości moralnych. Punktem wyjścia do dyskusji mogą być dzieła literackie, biografie wybitnych ludzi, dzieła sztuki. W. Brezinka podkreśla w wychowaniu do wartości znaczenie wyjaśniania, że istnieje poczucie wartości i hierarchia wartości, pouczania o kwestiach dotyczących wartościowania i norm. Zwraca uwagę na dużą rolę wdrażania do rozsądnego wartościowania, wybierania i decydowania, jak również logicznego uzasadniania decyzji (Brezinka, 2003: 35). Ta ostatnia metoda, stosowana w wychowaniu moralnym, jest bliska metodzie rozumowania moralnego, zaproponowanej przez L. Kohlberga (Kohlberg, 1978). Umożliwia ona namysł nad ocenami, normami, zasadami i wartościami moralnymi. Uczniowie po zapoznaniu się z dylematem moralnym, podają propozycje jego rozwiązania, a następnie rozważają jego konsekwen-

cje i wnioski praktyczne dla postępowania moralnego, uwzględniając argumentację logiczną. Metoda ta umacnia świadomość moralną wychowanków. Stosowana być może głównie wobec wychowanków w okresie późnego dzieciństwa (młodszy wiek szkolny) i dorastania.

Uwagi końcowe

Wychowanie jako proces złożony wkracza w różne sfery rzeczywistości, które konstytuują dziedziny wychowania. Wychowanie moralne wydaje się być jedną z najważniejszych, gdyż sfera moralności decyduje o istocie człowieczeństwa. Nabywanie kompetencji moralnej jest procesem złożonym i dokonuje się w ciągu całego życia jednostki. Dzieciństwo odgrywa kluczową rolę w osiągnięciu dojrzałości moralnej, a środowiskiem wychowawczym pełniącym w nim kluczową rolę jest rodzina. Do rodziców przede wszystkim należy bowiem umiejętne pokierowanie życiem moralnym swego dziecka, wskazanie mu odpowiedniej drogi i wpojenie prawdy o priorytecie wartości moralnych nad innymi. Rozwój życia moralnego dziecka rozpoczyna się bardzo wcześnie, a sposób w jaki przebiega rzutuje na jego przyszłe, dorosłe życie. Dlatego troska o tę dziedzinę wychowania jest niezwykle istotna w refleksji pedagogicznej.

Bibliografia

- Bergson H. (1985). Dwa źródła moralności i religii. Przeł. P. Kostyło, K. Skorulski. Kraków: Znak.
- Brezinka W. (2003). Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Denek K. (1999). Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Draus J., Terlecki R. (2006). Historia wychowania. Wiek XIX i XX. Kraków: Wyd. WAM, WSF-P „IGNATIANUM”.
- Flitner W. (1933). Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau: Hirt.
- Górniewicz J. (2007). Teoria wychowania. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Heslep R. D. (1995). Moral Education for Americans. Wesport: Praeger Publishers.

- Hessen S. (1939). *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Lwów: Książnica-Atlas.
- Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*. Warszawa: Wyd. WSP.
- Jedynak S. (red.) (1999). *Mały słownik etyczny*. Bydgoszcz: Oficyna Wyd. „Branta”.
- Kohlberg L. (1978). *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Krawczyk M. (1965). *Metody wychowania moralnego*. Warszawa: PZWS.
- Kunowski S. (2001). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie.
- Luckmann T. (2006). *Komunikacja moralna w nowoczesnych społeczeństwach*. W: A. Jasińska-Kania i in. *Współczesne teorie socjologiczne*. T.2. Wybór i oprac. Warszawa: Wyd. Naukowe SCHOLAR. 938-947.
- Łobocki M. (2004). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Łuczyński A. (2010). *Edukacyjne konteksty więzi rodzinnych*. W: U. B. Kazubowska (red.). *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość*. Teoria i praktyka. Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit. 120-130.
- Mariański J. (1989). *Wprowadzenie do socjologii moralności*. Lublin: Redakcja Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Muszyński H. (1983). *Wychowanie moralne*. Warszawa: WSiP.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*. Lublin: Wyd. KUL.
- Ossowska M. (1957). *Podstawy nauki o moralności*. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Podgórecki J. (1986). *Postawy moralne*. Opole: Wydawnictwo WSP.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Przetacznikowa M. (1967). *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.
- Rynio A. (1999). *Szkoła w wychowaniu moralnym*. W: A. Rynio (red.). *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*. Stalowa Wola: Oficyna Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli. 359-372.

- Straughan R. (1982). *Can we Teach Children to be Good? Basic Issues in Moral, Personal and Social Education*. London: George Allen & Unwin.
- Szostek A. (2007). Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak. *Edukacja-Moralność-Sfera publiczna*. Lublin: Oficyna Wyd. „Verba”. 62-72.
- Żebrowska M. (1976). *Teorie rozwoju psychicznego*. W: Żebrowska M. (red.). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN. 123-190.

Streszczenie

W artykule poświęconym dziecku, została podjęta problematyka rozwoju moralnego – jednego z najbardziej doniosłych wymiarów życia człowieka. Po przeanalizowaniu fenomenu moralności i wskazaniu źródeł moralnego rozwoju człowieka, autorka podkreśliła pilną potrzebę wychowania do moralności, zaznaczając jednocześnie, że każde wychowanie zawiera komponent moralny. Wychowanie do moralności jest ważne szczególnie obecnie, w dobie kryzysu wartości. Nabywanie kompetencji moralnej dokonuje się w ciągu całego życia jednostki, a okres dzieciństwo odgrywa w nim kluczową rolę.

Summary

The main focus of this article concerned with a child are problems of moral evolution – one of the most important dimensions of human life. After the analysis of the phenomenon of morality and the characteristics of sources of moral evolution of a person, the author has underlined the urge of upbringing towards morality, determining concurrently that every kind of upbringing includes a morality component. Upbringing to morality is particularly important nowadays, in the times of moral values crisis. Obtaining moral competence is accomplished throughout the human life, and the childhood period is a key factor in this process.

Potrzeby szczęśliwego dzieciństwa

The needs of happy childhood

Szczęśliwe dzieciństwo dziecka uwarunkowane jest wieloma czynnikami, zarówno wewnętrznymi. Zależy ono od prawidłowego rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka, a także od stanu jego zdrowia. Bardzo istotną rolę odgrywa tu także prawidłowe zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka. W artykule tym przedmiotem szczególnej analizy będą potrzeby, które warunkują szczęśliwe dzieciństwo.

Potrzeba akceptacji dziecka

Podstawową potrzebą rozwojową warunkującą i szczęśliwe dzieciństwo i udany proces wychowania jest pełna akceptacja dziecka, czyli przyjęcie go takim, jakim rzeczywiście jest, ze wszystkimi jego wadami i zaletami, pozytywnymi i negatywnymi cechami. Dziecko, aby mogło być szczęśliwe, musi czuć się akceptowane przez rodziców. Musi to być akceptacja bezwarunkowa. Oznacza to, że rodzice winni zaakceptować dziecko niezależnie od tego, czy odpowiada ich pragnieniom i życzeniom czy też nie. Istota tej potrzeby polega na tym, aby dziecko czuło się potrzebne i chciane, takie, jakie jest, a nie takie, jakie inni chcieliby, żeby było.

Taka akceptacja musi mieć miejsce od samego początku, a właściwie jeszcze przed poczęciem i narodzeniem dziecka. Rodzice winni być gotowi zaakceptować dziecko takim, jakim się urodzi, niezależnie od tego, czy będzie ono odpowiadało oczekiwaniom rodziców, czy też nie, niezależnie od tego, czy urodzi się zdrowe czy chore lub niepełnosprawne i upośledzone, niezależnie od tego czy jest chłopcem czy dziewczynką. Przykład takiej pełnej akceptacji dziecka jest ukazany w książce Francuzki Denise Legrix, która przyszła na świat bez obydwu rąk i bez obydwu nóg. Mimo tego straszliwego okaleczenia, rodzice przyjęli ją z pełną miłością i zaakceptowali taką, jaką się urodziła i w niczym nie dawali jej odczuć, że jest dzieckiem mniej wartościowym i mniej

kochanym, a wprost przeciwnie, kochali ją jeszcze bardziej niż jej normalne i w pełni sprawne rodzeństwo (Wolicki, 1999: 16). Ta bezwarunkowa akceptacja, połączona z miłością była najcenniejszym kapitałem, w jaki wyposażyli rodzice małą Denise i była podstawą jej przyszłych sukcesów i osiągnięć, walki o szczęśliwą przyszłość, najważniejszym czynnikiem w rozwoju tej kobiety ku pełni człowieczeństwa (Legrix, 1976).

Tak więc „dla małego dziecka najważniejsza jest akceptacja ze strony rodziców; jej brak powoduje zagrożenie poczucia bezpieczeństwa” (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża, 1982: 257).

Natomiast, jeśli potrzeba akceptacji nie zostanie zaspokojona, dziecko staje się lękliwe, niepewne, przewrażliwione, uległe, niemogące się skoncentrować oraz nadpobudliwe. Brak akceptacji ze strony rodziców powoduje u dziecka poczucie niższej wartości, zachwianie wiary w siebie, co przyczynia się do spadku aktywności dziecka, a nawet do regresu lub braku rozwoju. Ponadto dziecko takie wykazuje niższy stopień inteligencji niż te, u których potrzeba akceptacji jest zaspokojona. Brak lub niepełne zaspokojenie potrzeby akceptacji powoduje u dziecka przeżywanie lęków przed osamotnieniem, dziecko ma zaburzony obraz samego siebie, świata i swojego w nim miejsca.

Oprócz akceptacji przez poszczególne osoby dziecko potrzebuje także akceptacji przez grupę.

„Gdy dziecko zaczyna uczęszczać do przedszkola a potem do szkoły, przywiązuje dużą wagę do zdobycia akceptacji wychowawców. Przyjemny wygląd zewnętrzny, posłuszeństwo i łatwość nawiązywania kontaktów z dorosłymi zapewnia niektórym dzieciom akceptację wychowawców niemal od pierwszych dni pobytu w przedszkolu czy szkole.

W znacznie trudniejszej sytuacji są dzieci brzydkie, zaniedbane, źle wychowane. Można przypuszczać, że te właśnie dzieci szczególnie silne będą odczuwały brak akceptacji, a zarazem zaspokojenie tej potrzeby przychodzi im z trudem” (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża, 1982: 257).

„Brak akceptacji wiąże się z izolacją jednostki od grupy, do której należy. Każdy człowiek pragnie być akceptowany przez koleżanki, kolegów, wychowawców, rodziców” (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża, 1982: 256). Tak więc zaspokojenie potrzeby akceptacji u dziecka i to zarówno w wymiarze indywidualnym, a więc przez poszczególne „osoby znaczące” w życiu dziecka, jak

w wymiarze społecznym, czyli przez poszczególne grupy, w których życiu dziecko uczestniczy, jest warunkiem szczęśliwego dzieciństwa.

Potrzeba bezpieczeństwa

Inna ważna potrzeba, warunkująca szczęśliwe dzieciństwo i ściśle związana z potrzebą akceptacji, to potrzeba bezpieczeństwa. Potrzeba bezpieczeństwa znajduje się na pograniczu potrzeb biologicznych i psychologicznych. „Zaspokajanie tej potrzeby jest ważne już od najwcześniejszego dzieciństwa. Dziecko wychowywane w wadliwej atmosferze rodzinnej, pozbawione opieki i prawidłowych kontaktów emocjonalnych, doznaje frustracji potrzeby bezpieczeństwa. Ten brak zaspokojenia potrzeby może rzutować na całe jego życie. Gdy stanie się dorosłym, będzie antycypować otaczający je świat w kategoriach zagrożenia, co utrudni mu prawdopodobnie rozwijanie aktywności i realizację celów życiowych.

Wychowanie zarówno w rodzinie, jak w szkole może przyczyniać się do zaspokajania potrzeby bezpieczeństwa” (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża, 1982).

Potrzebę bezpieczeństwa można zaspokoić poprzez pozytywne nastawienie do dziecka, właściwy sposób traktowania, życzliwą atmosferę w domu. Potrzeba ta zaspokajana jest przede wszystkim przez bliskość fizyczną, wzajemne odczuwanie stanów psychicznych i wzajemną czułość między rodzicami a dzieckiem. Zaspokojenie tej potrzeby warunkuje prawidłowy rozwój dziecka, wpływa też na kształtowanie umiejętności nawiązywania i utrzymywania pozytywnych stosunków z innymi ludźmi. Dziecko, którego potrzeba bezpieczeństwa jest zaspokojona, jest ufne, aktywne, otwarte na kontakty z innymi dziećmi i dorosłymi.

Dziecko, aby mogło być szczęśliwe, musi czuć się w rodzinie bezpiecznie. Podstawą tego poczucia bezpieczeństwa jest narodzenie się w pełni funkcjonującej i kochającej się rodzinie. To poczucie bezpieczeństwa tworzy i gwarantuje przede wszystkim miłość rodziców do dziecka. Dziecko kochane czuje się pewne siebie, potrzebne i bezpieczne. Tak więc potrzebę bezpieczeństwa można zaspokoić poprzez pozytywne nastawienie do dziecka, właściwy sposób traktowania i życzliwą atmosferę w domu. Chodzi tu również o bliskość fizyczną, wzajemne odczuwanie stanów psychicznych i wzajemną czułość między rodzicami a dzieckiem.

Ale poczucie bezpieczeństwa tworzy także miłość rodziców względem siebie. Dziecko musi być pewne, że rodzice prawdziwie się kochają, że się nie rozwiodą i nie opuszczą go. W tym miejscu warto nawiązać do stwierdzenia Ojca św. Jana Pawła II, zawartego w adhortacji „Familiaris Consortio”, że podstawą, fundamentem całej rodziny jest mocna więź między samymi rodzicami. To jest podstawowy układ w rodzinie, który zapewnia stabilność i trwałość wszystkim pozostałym układom, takim jak układ rodzice–dzieci, układ między rodzeństwem, czy między pozostałymi członkami rodziny. Zachowanie stabilności tego układu, jaki tworzą rodzice, stanowi podstawę poczucia bezpieczeństwa u dziecka. Dziecko, które jest świadkiem, że między rodzicami są kłótnie, nieporozumienia, zaczyna czuć się niepewnie i niespokojnie, wyzwalają się u niego różne lęki i nerwice.

„Tylko dziecko, które czuje się bezpieczne, rośnie zdrowo. Potrzeby bezpieczeństwa dziecka muszą być zaspokojone. Nie można go pchać do przodu na siłę, ponieważ niezaspokojona potrzeba bezpieczeństwa pozostanie na zawsze ukryta i zawsze będzie domagać się zaspokojenia” (za: Wolny, 2011: 19). Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa nie tylko warunkuje prawidłowy rozwój dziecka, ale także wpływa na kształtowanie się umiejętności nawiązywania i utrzymywania pozytywnych stosunków z innymi ludźmi.

Jeżeli potrzeba bezpieczeństwa i przynależności dziecka zostanie zahamowana, pojawiają się wówczas symptomy nerwicowe i zaburzenia w jego zachowaniu. Dziecko odczuwa osamotnienie i bezradność.

Potrzeba miłości

Jedną z najistotniejszych potrzeb warunkujących szczęśliwe dzieciństwo i udany proces wychowania jest potrzeba doznawania miłości. Chodzi o miłość mającą na względzie dobro dziecka, jego szczęście i prawidłowy rozwój. Miłość, jaką rodzice i inne osoby otaczają dziecko musi być w pewnym stopniu przewidująca, wybiegająca w przyszłość dziecka.

Szczególnie dom rodzinny jest miejscem zaspokojenia potrzeby miłości. W domu rodzinnym potrzeba miłości jest zaspokajana w atmosferze emocjonalnej bliskości i intymności. Zaspokojenie tej potrzeby zapewnia dziecku pełny rozwój. Dziecko wie, że rodzice stanowią wspólnotę ludzi wzajemnie się kochających, okazujących sobie czułość i intymność. Bez miłości rodzice

nie są w stanie zrozumieć dziecka, motywów jego postępowania, rozpoznać jego potrzeby. Zaspokojenie tej potrzeby zapewnia dziecku pełny rozwój. Dziecko czuje się pewne siebie, potrzebne i bezpieczne. Miłość rodziców do dziecka gwarantuje zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa.

Należy ponadto pamiętać, że zaspokojenie u dziecka potrzeby doznawania miłości uzdalnia je w przyszłości do okazywania miłości innym ludziom czyli do dawania miłości. Działa w tym przypadku opisane przez polskiego psychologa społecznego, Z. Zaborowskiego, „prawo wyrównania uczuć”. Prawo to głosi, że tyle uczuć dziecko będzie mogło przekazać swemu otoczeniu, ile najpierw samo od niego otrzymało. Jeśli więc chcemy, aby dziecko mogło kochać ludzi, najpierw musi samo spotkać się z miłością z ich strony.

Potrzeba afiliacji

Kolejną potrzebą psychiczną, która jest warunkiem szczęśliwego dzieciństwa, jest potrzeba afiliacji czyli przynależności. Dziecko musi czuć się przynależne do jakiejś grupy, jeśli chodzi o małe dziecko, to przede wszystkim grupy rodzinnej, musi czuć się jej częścią i z nią się identyfikować. To zapewnia dziecku równowagę psychiczną i prawidłowy rozwój w kierunku dojrzałości.

Przy zaspokojeniu potrzeby afiliacji w rodzinie, dziecko jest świadome faktu, że rodzice przynależą do niego, a ono przynależy do nich. Wadliwe zaspokojenie tej potrzeby może przyczynić się do przeżywania przez dziecko tzw. lęku przynależności. Przyczyniają się do tego zbyt wymagający, surowi i niedostępni rodzice. „Potrzebę afiliacji zaspokajają u małego dziecka przede wszystkim matka, która opiekuje się i rozmawia z nim, karmi je, darzy czułością” (Skorny, 1976: 85).

Ta potrzeba afiliacji dotyczy także innych grup społecznych, w życiu których dziecko uczestniczy czy będzie uczestniczyć, a więc grupy przedszkolnej, szkolnej, rówieśniczej, koleżeńskiej itd.

Jeśli dziecko nie znajdzie pozytywnej grupy, z którą będzie się identyfikować, to będzie szukać grup negatywnych, destrukcyjnych, żeby tylko zrealizować swoją potrzebę afiliacji. Dlatego tak ważną jest rzeczą, żeby dziecko w rodzinie czuło się dobrze, żeby nie szukało innych grup poza rodziną, gdyż inne grupy mogą tylko dopełniać czy uzupełniać wpływ rodziny, ale nie mogą jej całkiem zastąpić.

Potrzeba kontaktu emocjonalnego

U dzieci rozwija się także dość silna potrzeba kontaktu emocjonalnego i społecznego. Istota tej potrzeby polega na obustronnym bliskim i trwałym oraz pozytywnym uczuciowo stosunku dziecka z innymi osobami z jego otoczenia. W miarę dorastania maleje konieczność bliskiego kontaktu fizycznego, a wzrasta i rozbudowuje się kontakt i więź psychiczna. Potrzeba kontaktu emocjonalnego przejawia się też w dążeniu do zbliżenia się z rówieśnikami, z którymi dziecko chce się bawić, współdziałać. Rodzice powinni umożliwić te kontakty. Izolacja od kolegów jest niekorzystna, gdyż dziecko, przebywając tylko z dorosłymi, zdobywa ubogie i jednostronne doświadczenie społeczne. Kształtuje postawę egoistyczną i trudno mu będzie się przystosować do współżycia ze środowiskiem społecznym. Niezaspokojenie potrzeby kontaktu może doprowadzić do opóźnienia bądź zaburzenia społecznego rozwoju dziecka.

„Potrzeba kontaktu emocjonalnego (nazywana także potrzebą czułości) pojawia się także we wczesnym okresie życia i jest związana z potrzebą bezpieczeństwa.

Brak kontaktu emocjonalnego z matką prowadzi do choroby sieroczej. Efektem tej choroby są zaburzenia w rozwoju emocjonalnym, społecznym i umysłowym. Kontakt emocjonalny niezbędny jest także ludziom dorosłym. Wiele nerwic i zaburzeń w zachowaniu wiąże się z brakiem kontaktu z innymi ludźmi i samotnością” (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża, 1982: 256).

Potrzeba uznania i sukcesu

Jedną z ważnych potrzeb szczęśliwego dzieciństwa jest potrzeba uznania i sukcesu.

„Potrzeba uznania wiąże się z akceptacją przez grupę i uznaniem jednostki za jej wartościowego członka. Potrzeba ta łączy się z potrzebą szacunku.

Zaspokojenie potrzeb uznania i szacunku prowadzi do poczucia pewności siebie, wartości i siły. Niezaspokojenie wywołuje uczucie niższości, słabości, niezaradności, co z kolei prowadzi do zachowań neurotycznych” (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża, 1982: 257).

„Uznanie i znaczenie można uzyskać drogą osiągnięcia sukcesu. Zaspokojenie potrzeby osiągnięć polega na dążeniu do osiągnięcia wyniku, który jednostkę zadowala. Działanie motywowane chęcią osiągnięcia sukcesu może

dotyczy wielu dziedzin. Może jednak koncentrować się na potrzebie osiągnięcia sukcesu w nauce czy pracy zawodowej.

Genezy potrzeby osiągnięć należy szukać w oczekiwaniach wytworzonych już we wczesnym dzieciństwie. Jeżeli rodzice od najmłodszych lat życia dziecka kładą nacisk na jego usamodzielnianie się, doceniając jednocześnie wszystkie jego drobne osiągnięcia (włożenie bucików, umycie rąk itd.) i zachęcając je do wykonywania coraz to trudniejszych zadań, wzbudzają jednocześnie potrzebę osiągnięć” (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża, 1982: 257). Potrzeba uznania jest zaspokajana przede wszystkim w rodzinie (Gerstmann, 1976: 48).

Potrzeba aktywności i nowych doświadczeń

Jedną z ważnych potrzeb dziecka jest potrzeba aktywności i zdobywania nowych doświadczeń. Rolą rodziców jest zadbanie o to, aby dziecko miało warunki do nieskrępowanej aktywności w gronie rówieśników i dorosłych. Aktywność dziecka pojawia się przede wszystkim w zabawach dziecięcych, szczególnie ruchowych, ale też podczas wykonywania różnych czynności porządkowych, pomocy rodzicom – jest to aktywność celowa i zamierzona przez dziecko. Dziecko potrzebuje też aktywności psychicznej, a zwłaszcza ruchowej, tzw. niezamierzonej, nieświadomej. Zarówno jeden rodzaj aktywności jak i drugi jest niezbędny dziecku w rozwoju fizycznym a także psychicznym. Rodzice muszą pamiętać, aby aktywność dziecka przynosiła więcej sukcesów niż porażek.

Dziecko w zabawie zaspokaja potrzebę działania oraz ćwiczy funkcje ogólne życia umysłowego (spostrzeganie, tworzenie, doświadczenie). Od tego, w jaki sposób środowisko rodzinne dziecka zaspokaja dziecięcą potrzebę zabawy, zależy rozwój umysłowy i fizyczny dziecka, jego społeczne przystosowanie do życia w otaczającej rzeczywistości.

Aktywność dziecka przejawia się także podczas wykonywania różnych czynności porządkowych, pomocy rodzicom – jest to aktywność celowa i zamierzona przez dziecko. Dziecko potrzebuje też dużo aktywności psychicznej, a szczególnie ruchowej, tzw. niezamierzonej, nieświadomej. Zarówno jeden rodzaj aktywności, jak i drugi jest niezbędny dziecku w rozwoju fizycznym a także psychicznym. Rodzice muszą pamiętać, aby aktywność dziecka przynosiła więcej sukcesów niż porażek. Nadmiar niepowodzeń prowadzić może do zahamowania własnej inicjatywy dziecka w działaniu, a nawet ak-

tywność, której wpływ na rozwój osobowości jest silnie destruktywny. Inicjatywa i sukcesy w działaniu zapewniają dziecku zarówno dobre samopoczucie i optymizm co do własnego rozwoju oraz niezmiernie potrzebne uznanie innych (rodziców lub rówieśników), co podwyższa uczucie własnej wartości.

Wraz z rozwojem aktywności dziecka ujawnia się także potrzeba nowych doświadczeń, zwana również potrzebą poznawczą. „Potrzeba poznawcza rozwija się już u małego dziecka. Pierwszym przejawem jest odruch badawczy, związany z nastawieniem receptorów na nowy bodziec. Poznawanie świata, związane z aktywnością poznawczą pozwala na gromadzenie doświadczenia indywidualnego i rozwijanie zainteresowań i zamiłowań” (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża, 1982: 258).

Potrzeba autorytetu

Dziecko potrzebuje osób z autorytetem, tzn. osób, które będą pełniły względem niego rolę osób znaczących, a więc osób, które będą dla niego modelami dla zaistnienia tak ważnych rozwojowo procesów, jak proces naśladownictwa, identyfikacji i modelowania, dzięki którym dziecko nabywa cech typowych dla jego płci. Chodzi tu jednak nie tyle o autorytet siły czy władzy ale raczej o autorytet osobowy, oparty na walorach intelektualnych rodzica. Autorytet taki winien się łączyć z dobrymi relacjami emocjonalnymi rodzica z dzieckiem, gdyż takie właśnie relacje są podstawą zaistnienia wspomnianych uprzednio procesów rozwojowych. Prawidłowy przebieg tych procesów gwarantuje odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego, moralnego, społecznego, religijnego a także innych sfer rozwoju.

Ponadto posiadanie takich autorytetów, które mogą stawiać dziecku zakazy i nakazy, daje także dziecku poczucie bezpieczeństwa.

Potrzeba samorealizacji

Wraz z potrzebą aktywności silnie rozwija się potrzeba samorozwoju. Szczególnie u dzieci w wieku przedszkolnym ujawnia się potrzeba nieustannego przekraczania swojego aktualnego stanu rozwojowego, ciągłego przewyższania samego siebie pod różnymi względami (chce być większe, silniejsze, zręczniejsze, mądrzejsze). Jest to objaw wrodzonej motywacji do własnego rozwoju. Określa się to często jako potrzebę samorealizacji. Dzięki tej po-

trzebie małe i niezaradne dziecko chce już coś samo zrobić (ubierać, jeść, ciąć, rysować itp.). Tę potrzebę rozwojową dziecka w formie dążenia do różnych osiągnięć, do samodzielnej aktywności rodzice muszą uszanować i otoczyć najstaranniej opieką wychowawczą, ponieważ łatwo jest zgasić w dziecku potrzebę samorealizacji, czyli potrzebę swobodnej aktywności, gdy dziecku nie pozwala się czegoś zrobić, tylko rodzice robią to za niego, prowadzi to do zahamowania i wypaczenia wrodzonej potrzeby samorealizacji, wrodzonego pędu rozwoju.

Potrzeby psychiczne takie, jak: potrzeba kontaktu emocjonalnego z dzieckiem, uznawania i akceptacji dziecka, przynależności i miłości zaspokajają najczęściej matki. Część ojców odczuwa trudności w zaspokajaniu potrzeb dziecięcych ze względu na brak czasu i pracę zawodową, zarobkową podejmowaną, dodatkowo zmęczeniem a także czasem przez obojętną postawę wobec dziecka.

Aby proces wychowania był skuteczny, wychowawca winien zaspokajać podstawowe potrzeby psychiczne swoich wychowanków. Chodzi o zaspokajanie rzeczywistych potrzeb dziecka, a nie jego kaprysów. O ile rzeczywiste potrzeby winny być zaspokajane, gdyż jest to warunkiem dalszego rozwoju dziecka, o tyle kaprysom należy się zdecydowanie sprzeciwić. Niezaspokojenie istotnych potrzeb dziecka prowadzi do pojawienia się objawów „choroby sierocy”, której głównym znakiem rozpoznawczym są tzw. „stereotypowe ruchy wahadłowe” (Bielicka, Olechnowicz, 1966: 286-354). W zaspokajaniu potrzeb psychicznych potrzeb u dziecka, obowiązuje hierarchia, ukazana przez A. Masłowa, tzn. najpierw muszą być zaspokojone potrzeby niższego rzędu, aby mogły się ujawnić i być zaspokojone potrzeby wyższego rzędu (Jourard, 1978: 352). Niezaspokojenie potrzeb niższych może skutkować nieujawnieniem się i tym samym niezaspokojeniem potrzeb wyższego rzędu (Masłowski, 1986). Z kolei niezaspokojenie potrzeb wyższych, zwłaszcza duchowych, nie doprowadzi do rozwoju pełni człowieczeństwa.

Bibliografia

Bielicka I., Olechnowicz H. (1966). O chorobie sierocy małego dziecka. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. Tom II. Warszawa: PWN. 287-353.

Ks. prof. dr hab. Marian Wolicki

- Gerstmann S. (1976). *Rozwój uczuć*. Warszawa: WSiP.
- Jourard S. M. (1978). *Wybrane definicje zdrowej osobowości*. W: K. Jankowski (red.). *Przełom w psychologii*. Warszawa: Czytelnik. 341-365.
- Legrix D. (1976). *Taka się urodziłam*. Warszawa: PZWL.
- Masłowski A. H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wyd. PAX.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G. (1982). *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: WSiP.
- Skorny Z. (1976). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Wolicki M. (1999). *Wychowanie do wartości*. Wrocław: „Tum”.
- Wolny B. (2011). *Jak żyć w szczęśliwości. Zdrowe i bezpieczne życie*. Tarnów: Zakłady Graficzne „Drukarz” Sp. z o.o.

Streszczenie

W artykule autor pokazuje jak zaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych jest warunkiem szczęśliwego dzieciństwa. Do takich istotnych potrzeb autor artykułu zalicza następujące: potrzebę akceptacji, potrzebę bezpieczeństwa, potrzebę miłości, potrzebę afiliacji, potrzebę kontaktu emocjonalnego, potrzebę uznania i szacunku, potrzebę aktywności i nowych doświadczeń, potrzebę autorytetu i potrzebę samorealizacji.

Summary

In the article the author shows, how the satisfaction of the essential psychic needs is the condition of happy childhood. To these essential needs the author of article counts the following: the need of acceptance, the need of safety, the need of love, the need of affiliation, the need of emotional contact, the need of appreciation and esteem, the need of activity and new experiences, the need of authority and the need of self-realization.

Dziecko w rodzinie współczesnej

A Child in a Modern Family

Wprowadzenie

W 70. rocznicę śmierci Janusza Korczaka – opiekuna dzieci i obrońcy ich praw trzeba nam na nowo poszukać odpowiedzi na pytania: kim jest dziecko? i jaka jest rodzina w której ono przychodzi na świat i wzrasta? Fizyka próbuje zrozumieć świat materialny i prawa nim rządzące, biologia wprowadza porządek w świecie istot żywych, antropologia bada zmienność człowieka jako jednostki i jako społeczności. A mimo to obraz człowieka, a wraz z nim obraz dziecka zostaje ciągle niepełny, niedokończony i często dyskusyjny. Tak więc XXI wiek dalej poszukuje odpowiedzi na pytanie kim jest dziecko?

Wokół rozstrzygnięć terminologicznych

Prof. W. Pomykało naucza, że „dziecko to nie zwykła, młoda jednostka ludzka, to jej najpiękniejszy rodzaj. Jest ona nieskażona jeszcze tą ciągle olbrzymią deformacją, której podlegają ludzie w pracy, w polityce, we wzajemnych interakcjach, a w szczególności na linii jednostka ludzka – wszelkie odmiany państwa, różne władze. (...). Dzieciństwo w związku z tym, to nie tylko zwykła faza rozwoju osobniczego jednostki ludzkiej, a wartość szczególna, sama w sobie, autonomiczna, najpiękniejsza część życia każdego człowieka (...). Dlatego dzieciństwo dla każdego nowoczesnego, demokratycznego i rozumnego społeczeństwa jest wartością szczególnie chronioną” (Pomykało, 1993: 152). Dziecko jest osobą autonomiczną, posiadającą własną godność, „powołaną do wzrostu i rozwoju” (Jan Paweł II, 1981: 36), mającą swe prawa. Ma być chronione „przez instynkt macierzyński, przez miłość rodzicielską, przez prawo przyrodzone, przez obyczaj społeczny, przez prawo Boże i przez pisane prawa ludzkie” (Wyszyński, 1995: 53). Ale czy rzeczywiście tak jest? czy dziecko otoczone jest należytą troską? Czasy współczesne pokazują, że więcej pojawia się zagrożeń związanych z zamachem na życie nienarodzo-

nych dzieci, wielu namawia do dziecięcej pornografii, rozbijania rodzin, skazywania dzieci na życie bez matki lub bez ojca.

Rodzina jest najważniejszym środowiskiem dla dziecka. Ona jest pierwszym miejscem w którym dziecko przychodzi na świat, nim się opiekuje, zaspokaja potrzeby, uczy kontaktów z innymi, przekazuje wartości. Jest najważniejsza dla jednostki, być powinna najważniejsza dla społeczeństwa. Od niej zależy „czy dzieciństwo jest najpiękniejszą częścią życia człowieka, czy jest wartością samą w sobie” (Pomykało, 1993: 155).

Tymczasem polska rodzina znalazła się w szczególnej sytuacji, która posiada aspekty pozytywne i aspekty negatywne. Jan Paweł II wskazuje, że „pierwsze są znakiem zbawienia Chrystusowego działającego w świecie, drugie – znakiem odrzucenia przez człowieka miłości Boga” (Jan Paweł II, 2011: 99). Mówiąc o aspektach pozytywnych będących znakiem Chrystusa w świecie papież miał na myśli poczucie wolności osobistej, jakość stosunków między małżonkami, godność kobiety żony i matki, odpowiedzialne rodzicielstwo, wychowanie dzieci, potrzebę zacieśnienia więzów w rodzinie w celu służenia pomocą duchową i materialną, odkrycie posłannictwa rodziny w Kościele i w społeczeństwie. Natomiast wspominając aspekty negatywne, Jan Paweł II z troską zwracał uwagę na degradację wartości czyli błędnie pojmowaną niezależność małżonków, zachwianie autorytetu rodziców i dzieci, trudności z przekazem wartości, wzrost liczby rozwodów, przerywanie ciąży, sterylizację, utrwalanie się mentalności przeciwnej życiu (tamże).

Transformacja ustrojowa z 1989 roku wpłynęła na życie małżeństw i rodzin powodując upowszechnienie innych niż małżeństwo form życia, w tym związków kohabitacyjnych, konkubinatów, rodzin zrekonstruowanych. Konsekwencją tego typu zjawisk jest wzrost liczby dzieci pozamałżeńskich czy świadoma bezdzietność.

Dziecko w rodzinie

Współczesna rodzina w XXI wieku jest miejscem szczególnych przeobrażeń o charakterze społecznym, ekonomicznym, religijnym czy moralnym. Zachodzące zmiany dotyczą stylów i organizacji życia człowieka. A. Kwak zwraca uwagę na dwa podejścia do rodziny. Jedno podejście uznaje rodzinę za tzw. czynnik „osłaniający”, drugie podejście mówi o tzw. czynniku „ryzyka”

(Kwak, 2003: 81). Pierwsze stanowisko wskazuje na wartość wspomagania członków rodziny pod względem psychicznym, fizycznym, emocjonalnym, duchowym itp. Drugie stanowisko akcentuje niekorzystne cechy takie jak np. niepełność czy dysfunkcjonalność. W związku z pojawieniem się dziecka i jego rozwojem oraz funkcjonowaniem można wskazać na wiele zmian, które godzą w tę istotę, która powinna być otoczona największą troską. Nie wszystkie rodziny potrafią sobie radzić w nowych warunkach życia, borykając się z wieloma trudnościami. Na potrzeby niniejszego artykułu odniosę się na najważniejszych i najbardziej niepokojących zmian. Dotyczą one:

1. realizacji funkcji rodziny;
2. emigracji zarobkowej;
3. rozpadu związków małżeńskich;
4. problemów alkoholowych.

1. Realizacja funkcji rodziny

Terminologiczne ujęcie funkcji rodziny napotyka na wiele trudności. Bardzo często bywa ona zamiennie używana z pojęciem zadania lub jest traktowana nadrzędnie w stosunku do zadania. W literaturze pedagogicznej można napotkać różne ujęcia funkcji rodziny (Parzyszek, 2012: 67). Za F. Adamskim funkcje rodziny to „cele, do których zmierza życiowa działalność rodziny oraz zadania, jakie pełni rodzina na rzecz swych członków: zaspokajające ich potrzeby, ale także i potrzeby społeczeństwa oczekującego od rodziny dobrze przygotowanych i bezkonfliktowo włączających się w życie społeczne obywateli” (Adamski, 2002: 14).

Obecnie funkcja prokreacyjna bywa oddzielona od funkcji seksualnej. Obniża się wiek edukacji i inicjacji seksualnej. Osiągnięcia biotechnologiczne umożliwiają prokreację bez podejmowania życia seksualnego. Jak zauważa M. Biedroń powołanie osoby ludzkiej do życia stało się sprawą prywatną, oddzieloną od moralnej powinności względem Boga, ojczyzny czy ludzkości (Biedroń, 2009: 41-42). Seksualność stała się czynnością fizjologiczną oderwaną od odpowiedzialności, a dziecko – produktem, który można nabyć.

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza odnosi się do sprawowanej opieki i procesu wychowawczego. 4 elementy tej funkcji zostały nakreślone przez ks. J. Wilka:

- sprawowanie opieki nad członkami jest podstawowym zadaniem rodziny;
- zapewnienie stabilizacji emocjonalnej;
- socjalizacja;
- włączenie dziecka w kulturę narodową i religijną (Wilk, 2002: 51).

W rzeczywistości XXI wieku realizacja powyższych zadań zostaje znacząco utrudniona przez szerzące się bezrobocie, biedę, wszelkiego rodzaju uzależnienia oraz brak zaradności życiowej. Konsekwencje są znaczące i dotyczą:

- ogólnej deformacji struktury potrzeb włącznie z zanikiem niektórych;
- nasilonego stanu cierpienia utrwalającego poczucie niższej wartości;
- zjawiska fiksacji tzn. uporu w podejmowaniu prób zaspokojenia określonej potrzeby;
- chorobliwego rozbudzenia wyobraźni;
- zupełnego załamania i rezygnacji;
- zaburzenia społecznej sfery osobowości, przejawiającej się w nasileniu egocentryzmu, nienawiści do innych osób, złośliwości i agresywności;
- zahamowania bądź regresu w rozwoju fizycznym dziecka;
- uzależnień (Garczyński, 1969:27-33).

Równie ważną jest realizacja funkcji ekonomicznej sprowadzająca się do zaspokojenia potrzeb materialnych rodziny. Obejmują one: sytuację mieszkaniową, dochody, dostęp do koniecznych usług oraz odpowiedni poziom usług społecznych. Wraz z rozwojem tej funkcji zauważa się narastające zjawisko konsumpcjonizmu i niesamodzielności dorosłych dzieci, które „korzystają” z opiekuńczości rodziców (Biedroń, 2009: 49) oraz emigracja zarobkowa. Ona poprawiła sytuację materialną wielu rodzin, ale rozluźniła więzi często doprowadzając do rozpadu małżeństw i rozwodów.

Niezwykle ważną, ale i zaniedbaną jest funkcja kulturowa rodziny. Dotyczy ona:

- troski o tradycje, zwyczaje i obyczaje panujące w rodzinie;
- podtrzymywania przywiązania do zawodów, prac czy zainteresowań;
- pielęgnowania kultury życia codziennego, sposobu wyrażania się, ubierania, troski o czystość i estetykę otoczenia;
- zaznaczania kultury przez bezpośrednio wykonywaną pracę artystyczną, naukową, twórczą oraz przez finansowanie takiej działalności;
- pielęgnowania w rodzinie znaków i symboli (Ostrowska, 1999: 140-141).

Realizacja funkcji kulturowej ściśle powiązana jest z funkcją socjalizacyjną. Cytowana powyżej K. Ostrowska wskazuje następujące mechanizmy socjalizacji w rodzinie:

- modelowanie związane z obserwacją zachowań innych;
- posługiwanie się systemem nagród i kar jako środkami do osiągnięcia celu. Nagrody i kary pełnią rolę stymulującą, korekcyjną i profilaktyczną;
- interioryzacja łącząca się z wewnętrznym zaangażowaniem osób w przyjęcie określonych wartości i norm (Ostrowska, 1999:138-139).

W całym swoim życiu, człowiek znajduje się pod wpływem wielu środowisk, które wywierają znaczący wpływ na jego świadomość, mentalność i postawy życiowe.

W czasie szerzącej się laicyzacji, relatywnego podejścia do wartości, lansowanego życia bez Boga ważną staje się funkcja religijna, która „polega na przekazywaniu w ramach życia rodzinnego wartości, norm i wzorów zachowań religijnych oraz na uczeniu ról i określonego typu interakcji (...) uznawanych w grupie religijnej. Na tej drodze dokonuje się integracja dziecka z globalną społecznością religijną, z Kościołem” (Adamski, 2002: 43).

2. Emigracja zarobkowa

Po wejściu Polski do Unii Europejskiej wyjazdy zarobkowe rodaków do innych krajów stały się zjawiskiem masowym. Poprawiło to sytuację materialną wielu rodzin, ale niestety doprowadziło do wielu negatywnych konsekwencji. Oczywiście ucierpiały na tym całe rodziny, a szczególnie dzieci, bowiem „sytuacja opiekuńczo-wychowawcza dzieci w rodzinach czasowo niepełnych zmienia się w zależności od rodziny, w której się wychowują (czynnik obiektywny) oraz od indywidualnych relacji emocjonalnych dzieci (czynnik subiektywny). Różnice te uwarunkowane są wieloma zmiennymi takimi jak:

- kto wyjechał za granicę – matka, ojciec, oboje rodzice;
- czas pobytu rodzica lub rodziców za granicą;
- miejsce pobytu rodzica lub rodziców za granicą;
- wieku dzieci, w którym rozstały się z rodzicem lub rodzicami;
- kto opiekuje się dziećmi podczas nieobecności obojga rodziców” (Danielewicz, 1998:289-290).

Do prawidłowego rozwoju i funkcjonowania dziecka potrzebni są oboje rodzice. Jeśli nieobecna w domu jest matka,

często jej obowiązki przejmują dzieci. Ale to ojciec pomaga w nauce, rozwiązuje problemy, organizuje dni świąteczne (Kukołowicz, 1999: 60). On przejmuje role matki w rodzinie, ale nie do końca jest w stanie ją zastąpić.

Jeżeli natomiast zaczyna brakować ojca, to kobieta zmuszona jest wykonywać obowiązki męża często pracując jeszcze zawodowo. Trudno jej wtedy wygospodarować dostateczną ilość czasu dla dzieci (Kukołowicz, 1999: 61). Może zdarzyć się też, że matka chce zrekompensować dzieciom nieobecność ojca stając się zbyt troskliwą i nadopiekuńczą.

Najtrudniejszą sytuacją dla dziecka jest ta, gdy obydwójce rodzice pracują za granicą. Opiekę najczęściej przejmują dziadkowie. Dzieci pozbawione codziennego kontaktu z rodzicami nie mają możliwości uczenia się pełnionych ról. Wzrastają w osamotnieniu, z trudem wchodzą w relacje społeczne, a tym samym nie są w stanie budować trwałych relacji z bliskimi osobami w dorosłym życiu. Owa samotność popycha dzieci na ulice. „Nie mogą zrozumieć dlaczego dom rodzinny, który powinien być ostoją miłości, akceptacji i bezpieczeństwa wcale taki nie jest. Same dla siebie są rodzicami, same się wychowują, przystosowują do życia w świecie, w którym nikt na nie niepatrzy, w świecie, w którym nikogo nie obchodzą, w którym są dziećmi niczyimi” (Fidelus, 2008: 14). Przez brak miłości rodzicielskiej nie uczą się dojrzałej miłości (Borodziej, 2007: 165-166).

3. Rozpad związków małżeńskich

Ogromnym przejawem sytuacji kryzysowej rodziny są rozwody. Dochodzi do nich z przyczyn o charakterze osobowościowym, fizycznym, psychicznym czy ekonomicznym, a skutki odczuwa cała rodzina w szczególności dziecko. Nie czuje się ono kochane, bywa osamotnione, odrzucone, wycofuje się z kontaktów interpersonalnych (McDowell, Steward, 2010: 16). Będąc zależnym od jednego rodzica nie ma poczucia bezpieczeństwa, bowiem obawia się o losy swoje i swojej rodziny. Zaburzony zostaje rozwój emocjonalny i społeczny. Odczuwany brak miłości ojcowskiej i macierzyńskiej prowadzi do poczucia pustki, beznadziejności, braku sensu życia, często obojętności wobec problemów rodzinnych czy szkolnych. Poczucie winy, brak wiary w przyszłość, pustka emocjonalna doprowadzają do rozdarcia w uczuciach co do matki i co do ojca (Cudak, 2003: 87-89). Doświadczając braku sensu

życia, osamotnienia czy bezradności, dzieci z rodzin rozbitych mają niskie poczucie własnej wartości. Przestają wierzyć we własne umiejętności, nie czują się doceniane (Kaja, 1992: 8), mają problemy z osiąganiem sukcesów. Przeżywając porażkę, cierpią i nie chcą podejmować ryzyka, aby się nie rozczarować. Chcąc zaznaczyć swoją obecność często stają się agresywne w stosunku do dorosłych, przejawiają zachowania przestępcze, mają problemy w szkole, reagują złością, szybko wchodzą w wiek dorastania przejawiając dorosłe zachowania nieadekwatne do swojego wieku i rozwoju. Wykorzystują niemoc rodzicielską i próbują przekraczać obowiązujące granice. Wzrastając w rodzinie rozbitej, nie wiedzą jak wygląda życie w rodzinie pełnej (Brażel, 2000: 205-211) dlatego miewają trudności ze stworzeniem własnej rodziny, w której będzie panowała zgoda. Może natomiast zdarzyć się taka sytuacja, kiedy dzieci początkowo nie będą przejawiały żadnych zaburzeń, ale pojawią się one dopiero po dłuższym czasie utrudniając funkcjonowanie w dorosłym życiu małżeńskim i rodzinnym.

4. Problemy alkoholowe

Rodzina jest miejscem gdzie rodzi się, wzrasta i dojrzewa człowiek. Jeśli nie spełni ona swoich funkcji, to stanowi to brak i wyłom, który może być odczuwalny przez całe życie. Choroba alkoholowa jest tym, co sprawia, że rodzina przestaje normalnie funkcjonować, a zaczyna być rodziną dysfunkcyjną. Alkohol godzi w różne obszary życia rodzinnego niszcząc życie uczuciowe, odbierając poczucie bezpieczeństwa, izolując od świata zewnętrznego, pogarszając warunki materialne.

Wzrastanie w rodzinie z problemem alkoholowym wywiera bardzo silny wpływ na dzieci. Być dzieckiem alkoholika tzn. mieć takie doświadczenia, którym trudno sprostać, silniej odczuwać napięcie, lęk, dezintegrację i samotność. Takie doświadczenia sprzyjają tworzeniu się obronnej postawy życiowej. Literatura opisuje pięć postaw obronnych:

1. bohater rodzinny, który bierze na siebie zadania przekraczające jego możliwości. Działa i poświęca się dla rodziny, jest rodzicem dla rodziców, własne plany życiowe odkłada na później;
2. wspomagacz, czyli dziecko przyjmujące postawę opiekuńczości wobec osoby nadużywającej alkohol. Jego celem działania jest chronić alkoholika przed skutkami picia;

3. wyrzutek rodzinny, który sprawia problemy wychowawcze poszukując wsparcia w grupach rówieśniczych;
4. zagubione dziecko, które przyjmuje postawę wycofania się z życia rodzinnego w swój własny świat, w fantazje, samotność, dziecko psychicznie nieobecne;
5. maskotka rozładowująca napięcia rodzinne, która rozśmiesza, dowcipkuje, ale przez to nikt nie traktuje jej poważnie (Sztander, 1995: 15-19).

Czym charakteryzują się dzieci wzrastające w rodzinie z problemem alkoholowym i co im towarzyszy?

1. obawa przez utratą własnego ja w bliskich związkach uczuciowych. Dzieci miewają obawy, że bliski i silny związek uczuciowy z drugim człowiekiem może je nadmiernie pochłonąć, że zatracą w nim siebie i wypalą się wewnątrz;
2. obawa przed zdemaskowaniem własnej nieatrakcyjności. Dzieciom wydaje się, że przy ich bliższym poznaniu trudno jest je polubić i docenić;
3. obawa przed porzuceniem. Dzieci obawiają się, że w przypadku konfliktów i napięć bliskie osoby je opuszczają;
4. brak umiejętności harmonijnego rozwijania i pogłębiania związków z ludźmi oraz utrzymania relacji;
5. podatność na zranienia uczuciowe;
6. obawa przed okazywaniem swoich uczuć i otwarciem się przed innymi;
7. obawa przed konfliktem i okazywaniem gniewu;
8. obawa przed utratą kontroli. Dzieci chcą się czuć bezpieczne i pewne dlatego muszą dysponować wpływem na sytuację w jakiej się znajdują i w miarę możliwości ją kontrolować. Obawiają się, że jeśli zaniechają kontroli, to stanie się coś złego;
9. wykazują krańcową skłonność do nadmiernego podejmowania odpowiedzialności lub uchylania się od niej. Biorą wszystko na siebie albo się wycofują;
10. wykazują nadmierne poczucie lojalności. Wiernie trwają przy podjętych zobowiązaniach nawet wówczas, gdy płacą za to zbyt dużą cenę;
11. obawa przed pozytywnymi oczekiwaniami. Dzieci starają się nie oczekiwać pozytywnego biegu wydarzeń, bo boją się rozczarowań. Marzenia i wyobrażenia o pozytywnych wydarzeniach wzbudzają niepokój;

12. odznaczają się niskim poziomem zaufania do ludzi. Wierzą, że mogą polegać tylko na sobie, są nieufne w stosunku do innych;
13. poczucie niższej wartości i negatywny stosunek do siebie. Surowo oceniają siebie i swoje postępowanie;
14. poczucie odmienności i izolowania od ludzi. Dzieci nie doświadczają poczucia wspólnoty z innymi ludźmi odczuwając barierę;
15. niski poziom zdolności do rozluźniania i zabawy. Dzieci mają problem ze spontanicznym zaangażowaniem się w beztroską zabawę, a jeśli już się jej oddają, to kontrolują swoje postępowanie i ogarniają je chwile smutku;
16. tendencja do kłamania w sytuacji, w której łatwo było mówić prawdę. Dzieci nie mówią tego, co rzeczywiście myślą, kłamią nawet wtedy, gdy nie ma takiej potrzeby;
17. trudności w doprowadzeniu do końca zaczętych przedsięwzięć. Pomimo dużego zaangażowania w działanie, rezygnują z podjętych wysiłków;
18. zbyt silne reagowanie na zmiany, których nie można kontrolować. Jeśli nie mogą czegoś kontrolować reagują napięciem i niepokojem. Wykazują tym samym trudność z przystosowaniem się do zmian, które nie zależą od nich;
19. tendencje do uporczywego poszukiwania aprobaty i potwierdzania własnej wartości. Reakcja innych ludzi na ich postępowanie jest dla nich ważnym wskaźnikiem własnej wartości;
20. tendencja do impulsywnych zachowań i reakcji. Dzieci wykazują tendencje do angażowania się w działanie bez zastanowienia i bez zwracania uwagi na konsekwencje;
21. niepewność dotycząca normalności. Nie umieją jasno wyobrazić sobie tego, co normalne i zdrowe we wzajemnych kontaktach między ludźmi;
22. tendencje do znajdowania satysfakcji raczej w kryzysach i w chaosie niż w spokojnym i ustabilizowanym życiu;
23. tendencje do doświadczania życia raczej z pozycji „ofiary”. Wikłają się w sytuacje, w których ponoszą koszty i odczuwają w związku z tym krzywdę;
24. tendencje do „czarno-białego” widzenia świata w trudnych sytuacjach, podejmowanie skrajnych decyzji;
25. tendencje do obronnego zaprzeczania. Gdy pojawia się zagrożenie, dzieci starają się unikać go, utwierdzając się w przekonaniu, że wszystko jest w porządku. Narastający niepokój czy obawa nie pozwala na konfrontacje;

26. trudności w odróżnianiu miłości od litości. Angażują się w związki z osobami, którym są potrzebne i którym mogą pomóc;
27. tendencje do pozostawania w trudnych sytuacjach dłużej niż inni, bez zważania na koszty osobiste;
28. towarzyszy im cierpienie spowodowane zalegającym smutkiem i przygnębieniem bez wyraźnego powodu;
29. obawa przed utratą. Wszelkie zmiany kojarzą się ze stratą;
30. obawa przed przeżywaniem uczuć. Miewają wewnętrzne opory, skrepowanie utrudniające przeżywanie uczuć;
31. poczucie winy przy robieniu czegoś dla siebie. Uważają, że nie mają prawa robić czegoś dla siebie;
32. trudności w harmonijnej współpracy z innymi i tendencja do wykonywania trudnych zadań na własną rękę. Trudno jest im ufać, że inni sobie z nim poradzą, że nie będą ciężarem dlatego wolą sami wykonywać najważniejsze zadania. Mają tendencje do podejmowania obowiązków i zadań za innych;
33. poczucie wewnętrznego przymusu bycia dzielną osobą i nie poddawania się momentom słabości;
34. trudności w uzyskaniu zadowolenia z siebie, nawet w przypadku jednoznacznych sukcesów. Nie umieją cieszyć się ze swoich sukcesów przypisując swoje sukcesy zewnętrznym okolicznościom, a nie własnej zasłudze;
35. tendencja do nałogów i przymusowych czynności. Robią rzeczy, które nie są dla nich korzystne i mimo, że zdają sobie z tego sprawę, nie zaprzestają;
36. tendencja do schorzeń psychosomatycznych (Woititz, 1992: 32-70).

Zamiast zakończenia

Przygotowanie dzieci do dorosłego życia w małżeństwie i rodzinie, rozumienie przez nie powołania rodzicielskiego i jego konsekwencji wydaje się być w dzisiejszym świecie wyłączną troską Kościoła. Programy szkolne, media, polityka prorodzinna państwa w wielu dziedzinach „uświadamiają”, ale nie dostarczają należytego wsparcia. Akcentują życie seksualne bez konsekwencji i odpowiedzialności, życie społeczne bez wchodzenia w bliższe relacje, życie ekonomiczne nastawione na zysk materialny, życie religijne za przejaw konserwatyzmu. A tymczasem podstawą rodziny jest miłość, która wywiera szczególnie wpływ na prawidłowy rozwój człowieka (Wyszyński, 1984: 16).

Człowiek od momentu poczęcia otoczony miłością prawidłowo rozwija się, doskonali, nabywa cnoty i mądrość, stając się użyteczny, wartościowy, sławny. I tylko wtedy jest błogosławieństwem dla rodziny, narodu, państwa, Kościoła. Tylko wtedy spełni zadanie życia, będzie dobrze czynił, a dobre uczynki ubogacą go i zleją błogosławieństwo pracowitych rąk (Wyszyński, 1990: 34). Tylko miłość osobowa, która umie uszanować godność drugiej osoby, jej prawa i potrzeby buduje rodzinę.

Szczególnym powołaniem rodziny jest troska o integralne kształtowanie człowieka we wszystkich dziedzinach jego życia i działalności, czyli kształtowanie osoby ludzkiej. To właśnie rodzina jest wspólnotą życia i miłości, a rodzice są głównymi wychowawcami dzieci, którym dali życie. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Soboru Watykańskiego II naucza, iż „prawdziwe wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział” (DWCH 1). Jak wielka spoczywa odpowiedzialność na rodzicach. To oni kształtują postawy, aspiracje i przygotowują do życia swe dzieci. Od najwcześniejszych chwil oddziałują na dziecko przykładem własnego życia. Przekazują wzory macierzyństwa i ojcostwa oraz kształtują obraz więzi. Tworzą ognisko domowe, miejsce szacunku i miłości jak również odpoczynku (Wyszyński, 1999: 348-356). Własną postawą uświadamiają swym dzieciom zadania rodziny oraz przygotowują je do roli wychowawców swych własnych dzieci. Dlatego tak ważna jest organizacja życia rodzinnego czy atmosfera domu rodzinnego. Na rodzicach spoczywa obowiązek kształtowania prawidłowej koncepcji miłości rozumianej jako wola dawania dobra drugiej osobie. W domu rodzinnym dziecko powinno jej doświadczyć. To rodzice mają być tymi, którzy będą formować umysł, serce i sumienie młodych ludzi. To oni mają swym dzieciom ukazać sens istnienia. To oni wreszcie okazując miłość, mają kształtować w dzieciach koncepcję miłości.

Bibliografia

- Adamski F. (2002). Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Biedroń M. (2009). Realizacja funkcji rodziny w kontekście globalnych przemian socjokulturowych. W: A. Ładyżyński (red.). Rodzina we współcze-

Dr Magdalena Parzyszek

- sności. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe. 39-57.
- Borodziej M. (2007). Dysfunkcjonalność rodziny wywołana emigracją zarobkową. W: K. Przybycień (red.). Społeczno-pedagogiczne skutki wielkiej emigracji zarobkowej. Stalowa Wola: Fundacja Uniwersytecka. 165-166.
- Brańgel J. (2000). Skutki rozvodu rodziców doświadczane przez dziecko. W: R. Bielen (red.). W służbie rodziny. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie. 205-211.
- Cudak H. (2003). Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych. Toruń: Adam Marszałek.
- Danielewicz W. (1998). Problemy rodzin czasowo niepełnych ze względu na długotrwały pobyt rodziców za granicą. W: E. Marynowicz-Hetka (red.). Pedagogika społeczna jako dyscyplina pedagogiczna: stan i perspektywy. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 289-295.
- Fidelus A. (2008). Gdy rodzice emigrują. *Nowa Szkoła* nr 6. 37-43.
- Garczyński S. (1969). Potrzeby psychiczne. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jan Paweł II naucza o rodzinie. (2011). Kraków: Wydawnictwo M.
- Jan Paweł II. (1981). *Familiaris consortio*. Wrocław: Wydawnictwo TUM.
- Kaja B. (1992). Rozwód w rodzinie a osobowość dziecka. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Kukołowicz T. (1999). Sytuacja wychowawcza w nowych kategoriach rodzin w okresie transformacji ustrojowej. W: M. Ziemska. (red.). Rodzina współczesna. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. 58-65.
- Kwak A. (2003). Dziecko i rodzina we współczesnym świecie. *Studia nad rodziną* nr 12. 81-88.
- McDowell J., Stewart E. (2010). Rozwód rodziców. Warszawa: Vocatio.
- Ostrowska K. (1999). Podstawowe funkcje rodziny. W: K. Ostrowska, M. Ryś (red.). Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. Warszawa: Oficyna Wydawnicza – Poligraficzna „Adam”. 140-141.
- Parzyszek M. (2012). Rodzina w nauczaniu Stefana kardynała Wyszyńskiego. Aspekt pedagogiczny. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sztander W. (1995). Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

- Wilk J. (2002). *Pedagogika rodziny*. Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska.
- Woititz J. G. (1992). *Dorosłe Dzieci Alkoholików*. Warszawa: IPZiT.
- Wyszyński S. (1984). *Głos z Jasnej Góry*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Wyszyński S. (1990). *Nauczanie społeczne 1946-1981*. Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.
- Wyszyński S. (1995). *Dzieła zebrane. T. II*. Warszawa: Soli Deo
- Wyszyński S. (1999). *Dzieła zebrane. T. III*. Warszawa: Soli Deo.

Streszczenie

W 70-tą rocznicę śmierci Janusza Korczaka – opiekuna dzieci i obrońcy ich praw trzeba nam na nowo poszukać odpowiedzi na pytanie: kim jest dziecko? i jaka jest rodzina w której ono przychodzi na świat i wzrasta? Czasy współczesne pokazują, jak wiele pojawia się zagrożeń związanych z zamachem na życie nienarodzonych dzieci, pornografią, rozbijania rodzin, skazywania dzieci na życie bez matki lub bez ojca. Zasadnym wydaje się pytanie: czy dziecko otoczone jest należyłą troską? Szczególnym powołaniem rodziny jest troska o integralne kształtowanie człowieka we wszystkich dziedzinach jego życia i działalności, czyli kształtowanie osoby ludzkiej. To właśnie rodzina jest wspólnotą życia i miłości, a rodzice są głównymi wychowawcami dzieci, którym dali życie. W sposób szczególny dziecko domaga się wychowania fizycznego i higienicznego, wychowania umysłu, woli i uczuć, wychowania społeczno – zawodowego, narodowo – obywatelskiego oraz moralno – religijnego.

Summary

In the seventieth death anniversary of JanuszKorczak, who was a carer and defender of children' rights, one has to search for an answer: who is a child? And what is family like in which the child is born and grows up. Pedagogy teaches us that the child is an autonomous unity called upon to progress having its own dignity, rights. Modern times show that there are even more threats connected with attacks on lives of unborn children. Moreover, contemporary times persuade to children's pornography, family splits. Children are doomed to live without a mother or father. The ques-

Dr Magdalena Parzyszek

tion arises: is the child lavished sufficiently with concern? The child is a gift for the family, “the child is a significant goal of matrimony. The most important merit of the family is giving children life and bringing them up. Thanks to that the family is for its own good because it prolongs its own duration, it conveys family traditions, it secures parents in the latter years of their lives, and it creates for family members the best company for their time of life on earth”.

Dziecko a jakość życia rodziny. Kontekst cywilizacyjny

The child and the quality of family life. Civilizational context

Wprowadzenie

Życie jest człowiekowi dane, ale kształt jego człowieczeństwa jest mu zadany do urzeczywistniania. Jako byt spotentjalizowany człowiek aktualizuje swoje życie we współpracy z innymi ludźmi. Życie ludzkie domaga się więc kontekstu społecznego, a doświadczenie pokazuje, że kontekst ten realizuje się zawsze w ramach określonej metody. Metoda umożliwia realizację celu, który jest racją bytu danej społeczności. Bez tego celu i płynącej z niego metody, życie społeczne nie istniałoby. W związku z tym można sądzić, że kluczowym problemem w analizie życia ludzkiego jest właśnie metoda życia społecznego, czyli cywilizacja. Cywilizacja (łac. *civis* – obywatel, *civilis* – obywatelski, publiczny, państwowy) to „określona forma życia zbiorowego człowieka” (Skrzydlewski, 2001: 339). Taki sens pojęcia „cywilizacja” został wypracowany na gruncie tradycji łacińskiej (klasycznej). Cywilizacja jako metoda organizowania życia społecznego przenika każdą dziedzinę tego życia, także tę, która stanowi podstawową jego strukturę, a więc rodzinę. Doświadczenie potwierdza, że jakość życia rodziny i tym samym jakość życia dziecka w rodzinie zależy od przyjętej cywilizacji. Problem jakości życia bowiem to problem sposobu, czyli metody tego życia. Metoda warunkuje jakość życia ludzkiego. W artykule przyjmujemy sens filozoficzny pojęcia „jakość życia”, gdzie jakość jako doskonałość jest jedną spośród 12 wymienionych przez Arystotelesa kategorii bytowych (zob. Maryniarczyk, 2004: 539-545)¹.

¹ „Encyklopedia Pedagogiczna” podaje, że jakość życia (ang. *quality of life*, fr. *qualite de la vie*, niem. *lebensqualitat*) to pojęcie, które jest konstruktem społecznym, różnie definiowanym przez przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych (socjologii, psychologii, medycyny, ekonomii) oraz w zależności od specyficznych celów, do których jest odnoszone. Na ogół panuje zgodność, co do tego, że dotyczy ono całości życia, a nie poszczególnych jego aspektów. Pokrewne terminy to: np. satysfakcja z życia, poziom (standard) życia, szczęście. W ocenie jakości życia wyróżnia się dwie grupy wskaźników: 1. wskaźniki obiektywne, np. status ekonomiczno-społeczny, kontakty społeczne, stan zdrowia oraz 2. wskaźniki subiektywne, np.: fizyczne, psychiczne, społeczne, interpersonalne, środowiskowe (zob. Woynarowska, 2003: 441- 443).

Znawcy zagadnienia cywilizacji, pomimo różnic w poglądach, są jednomyślni, co do tego, że istniały i nadal istnieją różne historyczne cywilizacje (zob. Koneczny, 1996). Za Konecznym (zob. Skrzydlewski, 2004) wyróżni-my: cywilizacje gromadnościowe i cywilizację personalistyczną (łacińską). Każda z nich niesie z sobą inne rozumienie człowieka i inne rozumienie życia społecznego oraz inny system prawny leżący u jego podstaw. Autor stwierdza, że rodzaj cywilizacji decyduje o całym życiu społecznym danego narodu, a więc o jego ekonomii, prawie, strukturze państwa, formach życia rodzinnego, publicznego i indywidualnego ludzi tworzących ten naród. Jego zdaniem są cywilizacje lepsze i gorsze, co oznacza, że lepiej lub gorzej służą człowiekowi i realizacji jego dobra. Różnorodność cywilizacji wiąże się z tym, że jedne kierują się prymatem sfery fizycznej życia ludzkiego, inne sfery duchowej. Są takie, które, kierując się jakąś ideą człowieka, budują życie społeczne w oparciu o jawną przemoc bądź w oparciu o dobrowolne decyzje jej członków. Europejską tradycję kulturową i cywilizacyjną stanowi cywilizacja łaćńska, która opiera swe działania na rozpoznaniu rzeczywistego dobra zarówno indywidualnego człowieka jak i społeczności jako takiej.

Kontekst cywilizacyjny życia ludzkiego

Zdaniem Konecznego u podstaw cywilizacji gromadnościowych leży aprioryczny sposób myślenia. Ten typ myślenia konstruuje jakieś wyobrażenie o świecie i w jego świetle próbuje wyjaśnić problem człowieka i jego miejsca w świecie. W sytuacji, gdy powstałe konstrukcje myślowe są niezgodne z ludzkim doświadczeniem i realną rzeczywistością, próbuje się zmieniać formy i treść ludzkiego życia, zarówno w wymiarze jednostkowym jak i społecznym. W związku z tym cywilizacje gromadnościowe przyjmują, że celem państwa jest „zrównanie realnych ludzi z ideą człowieka”, a życie społeczne polega na jego „państwowej socjalizacji” (Kiereś, 2007: 131). W ich ramach dąży się do odgórnego sterowania człowiekiem w każdej dziedzinie jego życia tak, że wszelkie zachowania ludzkie są w nich modelowane według apriorycznie przyjętych zasad. Zasady te usprawiedliwia się arbitralnie przyjętym dobrem człowieka. W tego typu cywilizacjach „różnorodność i wielość form ludzkich zachowań będą trak-

towane jak największe zagrożenie” (Skrzydlewski, 2004: 345). Odnotujemy, że taki model życia społecznego jest realizowany we wszelkich totalitaryzmach, a więc ustrojach budowanych w oparciu o jakąś ideologię, np. komunizmu, faszystów czy nazizmu.

Współcześnie, po upadku komunizmu jako gromadnościowego wytworu cywilizacyjnego, pojawił się – jako wyzwolenie – liberalizm, który w miejsce oficjalnej „państwowej socjalizacji człowieka” głosi jego wolność. Wolnościowe hasła prowadzą członków danego państwa do przekonania, że „to oni decydują o jego kształcie i że to oni ponoszą odpowiedzialność za jego bieg” (Kiereś, 2007: 133). Jednakże w rzeczywistości głoszone hasła ujęte w trójczłon: „wolność-pluralizm-tolerancja” służą jedynie do uwiarygodnienia „odgórnego” sterowania każdą dziedziną życia indywidualnego i społecznego. Człowiek jest tutaj jednostką, która ma realizować określoną ideę człowieka. Ilustracją tego jest fakt, że to właśnie liberalizm „wprowadził technologię społeczną, której kluczowymi „zdobyczami” są selekcja eugeniczna, eutanazja i aborcja oraz prześladowanie „politycznie niepoprawnych” (Kiereś, 2007: 133).

W Europie ta „wolnościowa” wizja człowieka i życia społecznego jest realizowana w ramach tzw. globalizmu, czyli ogólnoludzkiej struktury zarządzania tzw. zasobami ludzkimi. Wynika z tego, że za wolnościowymi hasłami kryje się cywilizacja totalitarna, i że liberalizm jest odmianą apriorycznej cywilizacji gromadnościowej. Wspólnym mianownikiem tych cywilizacji jest bowiem podporządkowanie życia konkretnego człowieka i całych społeczeństw odgórnemu przyjętej i wymyślonej idei człowieka. Jedyną różnicą obu cywilizacji, komunistycznej i liberalnej, jest metoda życia społecznego. Jest nią bądź kolektywizm bądź indywidualizm. Pomimo różnicy metod obie cywilizacje mają ten sam cel – chcą modelować życie ludzkie w wymiarze indywidualnym i społecznym według apriorycznie przyjętej idei. Idea człowieka, a nie realny człowiek wyznaczają wszelkie działania podejmowane przez państwo. Oba pomysły na człowieka, zarówno komunizmu jak i liberalizmu, przedkładają realizowanie wymyślonej idei nad realne dobro konkretnego człowieka.

Zatrzymajmy się teraz przy cywilizacji personalistycznej (łacińskiej). Otóż jej fundamentem jest rozpoznanie, że człowiek niepomernie trans-

cenduje, zarówno świat przyrody, jak i każdą społeczność. Dzieje się to za sprawą życia osobowego wpisanego w naturę ludzką. Personalistyczna koncepcja człowieka wskazuje, że życie osobowe manifestuje się poprzez zdolność do poznania, miłości i wolności, a w kontekście życia społecznego poprzez podmiotowość wobec praw, suwerenność oraz godność. Życie to podlega aktualizacji w przeciągu całego życia człowieka (zob. Krąpiec, 1974: 364-391). Ponadto teoria ta podkreśla, że urzeczywistnianie natury ludzkiej dokonuje się jedynie w kontekście społecznym, a więc przy współdziałaniu innych ludzi. Kontekst ten stanowi warunek pełnej aktualizacji życia osobowego człowieka. Sam musi jednak spełniać określone wymagania.

Teoria personalizmu leżąca u podstaw cywilizacji łacińskiej wskazuje, że człowieka, ze względu na jego wyjątkową pozycję w świecie i płynącą z niej godność, nigdy nie można traktować jako środka do celu, lecz zawsze jako cel wszelkich podejmowanych działań. Jedynym i najważniejszym celem każdej społeczności jest człowiek i jego integralny rozwój. Rozwój ten dokonuje się poprzez realizację dobra na wszystkich poziomach życia ludzkiego, stąd zadaniem każdej społeczności jest zorganizowanie optymalnych warunków do realizacji tego dobra. Wykonanie tego zadania musi opierać się na rozpoznaniu tego, co stanowi dobro realnego, indywidualnego człowieka, zawsze jednak w kontekście dobra wspólnego całej społeczności (zob. Krąpiec, 2001: 628-639).

W cywilizacji łacińskiej realizowanie dobra wspólnego będące jednocześnie metodą budowania życia społecznego i życia pojedynczego człowieka, opiera się na rozpoznaniu ludzkiej natury, jej spotencjalizowania i jej społecznego charakteru. Jej fundamentem jest myślenie aposterioryczne (krytyczne), które opiera swoje treści na realnym doświadczeniu i otwarte jest na historyzm, dzięki któremu cywilizacja ta czerpie z tradycji i jej bogactwa myślowego. Powstała ona w oparciu o filozoficzny dorobek Greków, prawo tradycji rzymskiej i chrześcijańską koncepcję człowieka. Cywilizację tę, zwaną w skrócie łacińską, dopełniło i umocniło chrześcijaństwo. Zdaniem Konecznego cywilizacja ta osiągnęła, w porównaniu z innymi cywilizacjami, najwyższy stopień rozwoju właśnie dzięki personalistycznej religii, jaką jest chrześcijaństwo. Chrześcijaństwo, w tym

szczególnie katolicyzm jako religia stanowiąca syntezę wiary i rozumu, niesie z sobą tradycję realizmu filozoficznego i uniwersalne rozumienie człowieka jako osoby. Uniwersalizm ten wiąże się z tym, że każdy człowiek jest osobą niezależnie od tego, czy jest osobą wierzącą czy nie. Ponadto, w przeciwieństwie do cywilizacji gromadnościowych, które narzucają człowiekowi „receptę” na życie szczęśliwe, nie ma w niej „odgórnego” modelowania życia ludzkiego, lecz jest rozpoznanie sposobów realizowania szczęścia hic et nunc człowieka w kontekście prawdy o nim i ostatecznego celu jego życia.

Cywilizacyjny kontekst życia w rodzinie

Odnieśmy powyższe treści do problemu jakości życia rodziny i dziecka w rodzinie, pamiętając, że jakość tego życia, czyli jego doskonałość zależy od jego metody, czyli cywilizacji. Wpierw rozpatrzmy ten problem w kontekście metody cywilizacji gromadnościowej w jej wersji kolektywistycznej, co w dziejach zawsze owocuje systemem totalitarnym. Ma w nim miejsce jakaś personifikacja tworu społecznego, najczęściej państwa. Egzemplifikacją tej cywilizacji jest komunizm (także nazizm i faszyzm) będący nie tylko ustrojem politycznym opartym na dyktaturze jednej partii, czy określonym programie gospodarczym znoszącym własność prywatną i upaństwowiający wszelkie dobra wytwórcze, ale też określoną ideologią wyznaczającą życiu ludzkiemu nowe cele. Wiąże się to z całkowitym podporządkowaniem człowieka dominującej ideologii, co oznacza, że człowiek jest jedynie środkiem, który ma realizować pewne odgórnie rozpoznane cele.

Komunizm narzucił człowiekowi światopogląd ateistyczny i tym samym „spowodował pomniejszenie, zdeklasowanie i depersonalizację człowieka” (Pastuszka, 1938: 242). Tu człowiek traci całkowicie swoją indywidualność i swoją prywatność, tu nie ma miejsca na rodzinę, która jest traktowana jedynie jako faza przejściowa życia ludzkiego, a nawet jako zagrożenie dla człowieka płynące – zdaniem jego autorów - z wyzysku żony przez męża, rodziców przez dzieci oraz jako miejsce indoktrynacji. W związku z tym społeczeństwo kolektywistyczne ma zastąpić rodzinę i całkowicie przejąć oraz kontrolować nawet dziedzinę rodzenia i wycho-

wywania dzieci. Człowiek „ma być nie tylko areligijny, ale także arodzinny” (Pastuszka, 1938: 242). Rodzina bowiem - sądzi się - „zamyka jednostkę w ciasnym kole zainteresowań, rozwija skłonności do własności prywatnej, która ze swej strony prowadzi do powstania klas i rodzi antagonizmy społeczne”, a tym samym „równość i wolność ludzi zostają przez to zagrożone” (Pastuszka, 1938: 242). Sytuację dziecka w komunistycznym państwie odzwierciedla następujące zdanie: „Oddać zaś dziecko najlepiej żyte z rodziną do „komsomołu”, to znaczy zupełnie je stracić, to znaczy po kilku miesiącach stwierdzić u niego niewiarę religijną, hardość, pogardę dla rodziców i starszych, nieposłuszeństwo, zupełne nieliczenie się z porządkiem domowym oraz rozluźnione poglądy na obyczajność płciową”. Znana i udokumentowana jest prostytutka i przestępczość dzieci na terenach objętych komunizmem (Goliński, 1938: 289).

Dodajmy jeszcze, że komunizm nie uznaje trwałego związku małżeńskiego. Małżeństwo „powinno mieć charakter związku luźnego, któryby umożliwił zaspokojenie popędów seksualnych, a jednocześnie ani mężczyźnie ani kobiecie nie odbierał możliwości do wykonywania funkcji wytwórczych w gospodarstwie krajowym. Powinni oni swą wolność zachować i nawet dzieci zrodzone z małżeństwa, nie powinny jej ograniczać. Ich wychowaniem zajmie się nie rodzina, lecz państwo” (Pastuszka, 1938: 242). Odsunięcie dziecka spod wpływu rodziny miało na celu „silniejsze zespolenie go ze społecznością” i zatracenie wszelkiej indywidualności (Pastuszka, 1938: 246). Człowiek miał być jedynie częścią kolektywu.

Zapytajmy, czy w komunizmie jest realizowane dobro dziecka? W odpowiedzi odnotujmy następujące fakty, które mówią „same za siebie”: nieograniczoną możliwość rozwiązania prawnego małżeństwa rodziców, usankcjonowane „spędzanie płodu dla dobra matki” i cały arsenał środków antykoncepcyjnych (przeciwpoczęciowych i usuwających tzw. płód) oraz powszechność żłobków i przedszkoli, co bardzo szybko skutkuje „przejęciem” dziecka przez państwo i jego ideologię. Dziecko jest takie, jak tego chce system komunistyczny, a doświadczenie pokazuje, że nie ma to nic wspólnego z jego dobrem. Sytuację dziecka w komunistycznym państwie odzwierciedla następująca myśl: „Oddać zaś dziecko najlepiej żyte z rodziną do „komsomołu”, to znaczy zupełnie je stracić, to znaczy po kil-

ku miesiącach stwierdzić u niego niewiarę religijną, hardość, pogardę dla rodziców i starszych, nieposłuszeństwo, zupełne nieliczenie się z porządkiem domowym oraz rozluźnione poglądy na obyczajność płciową” (Goliński, 1938: 289). Znana i udokumentowana jest prostytucja i przestępczość dzieci na terenach objętych komunizmem.

Odnieśmy się teraz do kolejnej odmiany cywilizacji gromadnościowej, jaką jest liberalizm. W jego świetle człowiek rodzi się jako istota wolna, co oznacza, że posiada wrodzoną niezależność od innych. W związku z tym nie może on nikomu podlegać a posłuszny winien być jedynie samemu sobie. Teoria ta wskazuje, że organizowanie się w rozmaite społeczności jest podyktowane jedynie wygodą. W związku z tym członkowie danej społeczności nie mają żadnych zobowiązań wobec siebie, poza konwencjonalnie przyjętymi (zob. Bartyzel, 2005).

W ocenie tej formy życia społecznego należy zauważyć, że tam, gdzie u podstaw życia społecznego leży indywidualistyczny liberalizm, tam nie ma miejsca na realizowanie dobra wspólnego, istnieje jedynie egoistycznie rozumiane dobro jednostki jako cel sam w sobie, co stanowi groźne naruszenie tego, co stanowi warunek *sine qua non* aktualizowania człowieczeństwa w człowieku i warunek istnienia rodziny jako wspólnoty osób.. Konsekwencją tak pojętego liberalizmu jest anarchizm, a więc ostatecznie unicestwienie każdej społeczności, co w odniesieniu do rodziny oznacza jej rozpad. W liberalizmie rodzina istnieje dopóty, dopóki jest „wspólnotą korzyści”. Zagrożenie dla niej stanowi stawianie jakichkolwiek ograniczeń w realizowaniu własnych celów poszczególnym jej członkom. W takiej rodzinie dzieci są „wychowywane” w oparciu o idee antypedagogiki, która głosi, że dziecko przychodzi na świat gotowe i nie potrzebuje żadnego wychowania. Dziecko – zdaniem antypedagogów – samo najlepiej wie, co jest dla niego dobre (zob. Schoenebeck, 1994: 5-288).

Nietrudno zauważyć, że takie podejście do dziecka przeczy temu, kim dziecko rzeczywiście jest i jaka jest jego natura. Doświadczenie potwierdza bowiem, że przychodzi ono na świat jako istota spotencjalizowana i dlatego wychowanie jest konieczne. Rolą rodziców jest pomoc w urzeczywistnianiu jego człowieczeństwa. Rodzic-wychowawca jest tym, który „prowadzi” dziecko tak, by umiało ono coraz bardziej żyć „po ludzku” z wy-

korzystaniem swoich indywidualnych możliwości wzrastania. Sytuacja, w której rodziców pozbawia się możliwości wpływu wychowawczego na własne dzieci prowadzi do tego, że obowiązująca ideologia, dziś wszechobecna ideologia liberalizmu, „prowadzi” dzieci „jak marionetki” w określonym kierunku i „uczy” je żyć podług materialistycznej wizji samego siebie. Dzieci tak „prowadzone” stają się jedynie konsumentami świata. Rozluźnienie więzi z rodzicami, co jest nieuniknionym skutkiem wdrażania w życie rodziny idei antypedagogicznych sprawia, że sukces ideologii liberalizmu jest łatwy.

W tym miejscu odnotujmy, że cywilizacja gromadnościowa w jej wersji komunistycznej (totalitarnej) jest oparta na pogardzie natury ludzkiej, którą dopiero system miał stworzyć. Jako totalne zniewolenie człowieka jest zawsze dla niego groźny, zwłaszcza dotyczy to dziecka – istoty jeszcze nie w pełni ukształtowanej. Natomiast indywidualistyczny liberalizm jest bardziej niebezpieczny ze względu na swe konsekwencje aniżeli swe podstawowe założenia (zob. Krąpiec, 1995: 263-345). Jest tak ponieważ tam, gdzie nie uwzględnia się w procesie wychowania realizacji dobra wspólnego, tam uniemożliwia się dziecku osiągnięcie pełnej doskonałości życia ludzkiego. Takie działania są „podpaleniem dynamitu pod samym fundamentem życia społecznego” (Bednarski, 1982: 52).

Przejdźmy teraz do metody kształtowania życia rodzinnego, jaka ma miejsce w cywilizacji personalistycznej. W punkcie wyjścia tej analizy odnotujmy, że w jej ramach wypracowano rozumienie rodziny jako społeczności naturalnej, czyli postulowanej przez społeczną naturę człowieka, który dla swego normalnego i pełnego rozwoju musi zaistnieć i wzrastać w społeczności rodzinnej. Kluczowym uzasadnieniem konieczności istnienia rodziny jest spotencjalizowanie natury ludzkiej i wynikający zeń jej społeczny charakter. Potencjalność natury oznacza, że człowiek musi aktualizować swoją naturę i może tego dokonać jedynie przy pomocy innych ludzi. Pierwszą i najważniejszą społecznością jest rodzina. Jej celem jest zrodzenie potomstwa oraz troska o jego fizyczny i duchowy rozwój. Potomstwo i jego rozwój we wszystkich płaszczyznach życia jest najważniejszym celem rodziny.

Rozwój ten musi być oparty na rozpoznaniu prawdy życia ludzkiego branego integralnie, a więc z uwzględnieniem trzech płaszczyzn tego ży-

cia. Są nimi: 1. życie *hic et nunc* człowieka w porządku życia wegetatywnego, sensorywnego i duchowego; 2. życie indywidualne i społeczne oraz 3. życie doczesne i życie wieczne. Życie ludzkie rozpięte jest pomiędzy tymi płaszczyznami, w których człowiek aktualizuje się. Rodzina jest pierwszą i naturalną społecznością, a więc postulowaną przez naturę ludzką, w której człowiek realizuje się w wymienionych porządkach życia. W niej rodzi się on, wzrasta i buduje swoje człowieczeństwo. Rodzina jest służebna wobec człowieka, a więc jest środkiem i narzędziem w jego rękę. Rodzina jest narzędziem, ma ona pomóc urzeczywistnić pełnię człowieczeństwa wszystkim jej członkom, szczególnie dotyczy to dzieci. Dzięki rodzinie dzieci uczą się żyć podług prawdy o sobie samym i tym samym uczą się integrować w sobie wspomniane porządki życia ludzkiego.

Doświadczenie pokazuje, że jedynie rodzina, w której celem wspólnego życia jest drugi człowiek i jego integralne dobro realizowane w kontekście dobra wspólnego, a więc dobra wszystkich pozostałych członków rodziny i rodziny jako całości, a nade wszystko w kontekście ostatecznego celu jego życia może być miejscem doskonalenia życia ludzkiego i właściwym miejscem wychowywania człowieka. Celem rodziny jest budowanie człowieczeństwa w człowieku. Może się to dokonać właśnie dlatego, że rodzina jest społecznością, która uczy żyć społecznie – „żyć dla innych”. To „bycie dla innych” jest warunkiem osobowego rozwoju człowieka i osiągnięcia przez niego doskonałości (zob. Łuczyński, 2011). Jednocześnie wzrost dobra osobowego poszczególnej osoby to wzrost dobra wspólnego całej społeczności rodzinnej. To dlatego celem każdej społeczności, także rodziny jest „umożliwienie jak najpełniejszej realizacji dobra wspólnego, czyli stworzenie warunków do aktualizacji osobowej w stopniu nieograniczonym” (Krapiec, 1974: 297). Osobowe doskonalenie obejmuje wszystkich członków rodziny, ale nade wszystko dotyczy ono dzieci. Cywilizacja personalistyczna umacnia rodzinę w przekonaniu, że dzieci są jej największym dobrem, dobrem, które nadaje sens podejmowanym przez rodziców działaniom. W takiej rodzinie dziecko nie jest własnością ani rodziców ani państwa. Jest ono istotą suwerenną, która ma swój własny cel do zrealizowania w perspektywie ostatecznego celu życia.

Należy jeszcze podkreślić, że podstawą rodziny i warunkiem wykonania jej zadań w sposób należyty, a więc stosownie do natury ludzkiej i jej

wymagań, jest związek małżeński. Małżeństwo zawarte pomiędzy mężczyzną i kobietą podjęte jako służba naturze ludzkiej, stanowi właściwy fundament rodziny. Dziecko jest naturalnym owocem takiego związku. Dopiero dzięki dziecku małżeństwo, które samo w sobie jest związkiem jednopokoleniowym, otwiera się na przyszłość, uczestniczy w łańcuchu pokoleń i transcenduje własny „egoizm”. Kluczowym momentem tej przemiany staje się poczęcie dziecka. Jego pojawienie się dynamizuje życie małżonków, stawia nowe wymagania, wyznacza podstawowe role i odsłania naturalny podział pracy w rodzinie (zrealizuje się w nim klasyczny paradygmat: kobieta pilnuje ogniska, a mężczyzna „zabezpiecza” z zewnątrz życie rodziny). Oczywiście bezdzietne małżeństwo, poprzez swoją pracę zewnętrzną, może być także społecznie użyteczne, ale nie ma w nim naturalnego (biologicznego i kulturowego) transcendowania się w przyszłość społeczną.

Podsumowanie

Institucja małżeństwa jest jednym z istotnych przejawów życia społecznego. Fundament i konieczny warunek istnienia cywilizacji łacińskiej stanowi małżeństwo monogamiczne i nierozzerwalne. Na trwale weszło ono do cywilizacji łacińskiej dzięki chrześcijaństwu, które od początku uznawało je za jedynie godziwą, bo naturalną formę życia małżeńskiego. Na małżeństwie jako służbie naturze ludzkiej opiera się rodzina jako społeczność naturalna i realizująca cele wyznaczone przez naturę. Doświadczenie potwierdza, że istnieje ścisły związek pomiędzy jakością życia małżeńskiego a jakością życia rodziny, także życia dziecka. Współcześnie mają miejsce ideologiczne naciski, by płynący z natury związek pomiędzy kobietą a mężczyzną uznać jedynie jako konwencjonalny, obok innych możliwości budowania małżeństwa, jakimi są np. związki homoseksualne. Jest to zjawisko groźne, bo narusza fundament życia rodziny, tym samym narusza i zmienia jakość życia dziecka.

Rodzina, w której relacje oparte są na naturalnych więzach tworzących wspólnotę stanowi twierdzę chroniącą jej członków przed wszelkimi ideologiami. Taka rodzina w sposób naturalny staje się „szkołą prawdziwego człowieczeństwa”, uczy realizować dobro wspólne i w ten sposób staje się

szkołą solidaryzmu społecznego, czyli miłości społecznej, co stanowi istotę cywilizacji łacińskiej. Można sądzić, że właśnie dlatego jest ona zawsze przedmiotem ataków ze strony dominujących ideologii. Słaba i rozbita rodzina sprawia bowiem, że człowiekiem łatwiej manipulować i „wychowywać” według apriorycznie przyjętej jego idei. Współcześnie dominująca w życiu społecznym ideologia liberalizmu łącznie z wszechobecną antypedagogiką odrzucającą wychowanie i dającą „zielone światło” dla rozmaitych technologii społecznych, zawłaszcza dziecko i jednocześnie niszczy rodzinę. Zstana sytuacja nie dziwi, ponieważ zarówno komunizm, jak i liberalizm to odmiany socjalizmu, a każdy socjalizm jest utopią, która zakłada, że warunkiem przemiany moralnej człowieka i sensem jego życia jest dobrobyt materialny. Założenie to jest jednak skażone błędem braku wynikania (*non sequitur*).

Na zakończenie dodajmy jeszcze, że metoda personalistyczna budowania życia społecznego jest uniwersalna, czyli dotyczy każdego człowieka oraz neutralna, czyli niczego nie narzuca, tylko „odczytuje” naturę ludzką. Personalizm cywilizacyjny spostrzega życie ludzkie integralnie z uwzględnieniem specyfiki natury ludzkiej i jej potencjału. Zasadą personalizmu jest uświadomienie człowiekowi, kim jest i jaki jest ostateczny sens – cel jego życia, co dokonuje się przede wszystkim w rodzinie. Urzeczywistnienie potencjału natury ludzkiej zależy już od samego człowieka, ale pierwszym i najważniejszym miejscem budowania człowieczeństwa jest rodzina. Celem życia rodziny jest więc utożsamienie się z celem życia jej członków. Tym celem jest szczęście, czyli stan doskonałości bytowej polegającej na obcowaniu z dobrem. Zatem jakość życia ludzkiego zależy od wiedzy o dobru: czym jest, jakie są jego rodzaje i jego hierarchia, a ostatecznie od heroicznej jego realizacji przez samego człowieka.

Bibliografia

- Bartyzel J. (2005). Liberalizm. W: A. Maryniarczyk (red.). Powszechna encyklopedia filozofii. T. 6. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. 393-399.
- Bednarski F. W. (1982). Zagadnienia pedagogiczne. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas.

- Dec I. (2002). Personalizm czy personalizmy? W: A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.). *Zadania Współczesnej Metafizyki* ¾. Osoba i realizm w filozofii. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. 47-67.
- Goliński Z. (1938). Małżeństwo i rodzina w Rosji Sowieckiej. W: Bolszewizm. Praca zbiorowa. Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej Ogólnego Zbioru. T. 40. 278-301.
- Kiereś B. (2009). O personalizm w wychowaniu. *Studia i szkice z teorii wychowania*. Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej.
- Kiereś H. (2007). Człowiek i cywilizacja. Lublin: Fundacja *Servire Veritati*. Instytut Edukacji Narodowej.
- Krąpiec M. A. (2001). Dobro wspólne. W: A. Maryniarczyk. *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 2. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. 628-639.
- Krąpiec M. A. (1974). *Ja – człowiek*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Krąpiec M. A. (1995). *O ludzką politykę*. Katowice: Wydawnictwo „Tolek”.
- Koneczny F. (2002). *Obronić cywilizację łącińską!* Lublin: Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej.
- Koneczny F. (1996). *O wielości cywilizacji*. Reprint I wyd. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Łuczyński A. (2011). Wiąż rodzinna a rozwój osobowy człowieka. W: J. Jęczeń, M. Z. Stepulak (red.). *Wartość i dobro rodziny*. Lublin: Wydawnictwo KUL. 419-431.
- Maryniarczyk A. (2004). Kategorie. W: A. Maryniarczyk (red.) *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 5. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. 539-545.
- Pastuszka (1938). *Psychologia komunizmu*. W: Bolszewizm. Praca zbiorowa. Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej Ogólnego Zbioru. T. 40. 216-253.
- Polak R. (2001). *Cywilizacje a moralność w myśli Feliksa Konecznego*. Lublin: Fundacja *Servire Veritati*. Instytut Edukacji Narodowej.
- Schoenebeck von H. (1994). *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. Przeł. N. Szymańska. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.

- Skrzydlewski P. (2001). Cywilizacja. W: A. Maryniarczyk (red.). Powszechna encyklopedia filozofii. T. 2. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. 339-348.
- Skrzydlewski P. (2004). Koneczny Feliks Karol. W: A. Maryniarczyk (red.). Powszechna encyklopedia filozofii. T. 5. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. 777-781.
- Wojnarowska B. (2003). Jakość życia. W: T. Pilch (red.). Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. 441- 443.

Streszczenie

W artykule podjęto problem: dziecko a jakość życia rodziny w kontekście cywilizacyjnym. W oparciu o podany przez wybitnego historyka F. Konecznego podział na cywilizacje gromadnościowe i cywilizację łacińską dokonano analizy podjętego zagadnienia. Pierwsze, cywilizacje gromadnościowe w dwóch wersjach: komunistycznej i liberalnej, jako oparte na apriorycznym sposobie myślenia, podporządkowują rodzinę i wymyślane dobro dziecka ideologicznym manipulacjom. Ich celem, choć przy pomocy różnych metod (kolektywistycznej bądź indywidualistycznej) jest zawłaszczyć dziecko i ukształtować wedle arbitralnie przyjętej jego idei, idei, która nie ma nic wspólnego z prawdą o nim i jego naturze. Z kolei cywilizacja łacińska rozpoznaje realne dobro rodziny i dziecka w rodzinie oraz wskazuje, że najlepszym miejscem jego wychowania, a więc doskonalenia w człowieczeństwie jest rodzina, której fundamentem jest małżeństwo monogamiczne i nierozzerwalne.

Summary

The paper considers the following problem: the child and the quality of family life in the context of civilization. Based on the division given by the eminent historian F. Koneczny for cluster civilizations and Latin civilization the author undertakes an analysis of the problem. First, the cluster civilizations exist in two versions: the communist and liberal, as being based on a priori thinking, subordinate the family and invented child welfare for ideological manipulation. Their purpose, though with different

Dr Barbara Kiereś

methods (collectivist or individualist) is appropriated and shape the child according to arbitrarily adopted idea, an idea that has nothing to do with the truth about him and his well-being. The Latin civilization recognizes the real good of the family and child in the family and indicates that the best place of his upbringing, and therefore improvement in humanity is the family, whose foundation is monogamous and indissoluble marriage.

Dziecko z niepełnosprawnością w rodzinie

The child with disability in the family

Wprowadzenie

Rodzina jest podstawowym miejscem rozwoju każdego dziecka, także tego z trudnościami rozwojowymi. Może ona w taki sposób kształtować emocje, zachowania, obraz siebie dziecka, aby stało się ono osobą na miarę swych możliwości autonomiczną ale także szczęśliwą. Rodzice mogą tak kierować rozwojem dziecka, aby poznało swe preferencje, miało pozytywny obraz siebie a także czerpało satysfakcję z kontaktów z innymi.

Dziecko niepełnosprawne w sposób szczególny potrzebuje osób, które pochylą się nad nim i dostrzegą jego możliwości oraz potrzeby. We współczesnym podejściu do wychowania dziecka z niepełnosprawnością kładzie się silny akcent na stwarzanie mu optymalnych warunków rozwoju i wykorzystanie wszystkich jego możliwości (Sidor, 2006: 684).

Wychowanie jest długotrwałym ciągiem zmian zachodzących w procesie wszechstronnego rozwoju, w którym biorą świadomy udział wychowawcy, współdziałają różne sytuacje, warunki. Istotne jest także dążenie samego wychowanka do osiągnięcia większej samodzielności umysłowej, moralnej, życiowej (Kunowski, 1998). Dziecko z niepełnosprawnością pokonuje większą ilość trudności w procesie rozwoju aniżeli dziecko sprawne. Proces rozwojowy dziecka zagrożonego niepełnosprawnością lub niepełnosprawnego związany z dużą różnorodnością i ilością sytuacji trudnych, często koniecznością samodyscypliny już od najwcześniejszych lat życia, ponieważ dzieci aktywnie uczestniczą w procesie rehabilitacji. W sytuacji pojawienia się niepełnosprawności u dziecka w proces wychowania bardzo wczesnie wkraczają terapeuci i mają dla rodziców różne propozycje pracy z dzieckiem. Jednak żaden terapeuta z najbardziej nowoczesnymi metodami nie zastąpi rodziców w sprawowaniu ich funkcji wychowawczej. Dlatego w procesie w wychowania dziecka z niepełnosprawnością podkreśla się znaczenie relacji rodzinnych, klimatu panującego w domu.

Celem artykułu jest wyakcentowanie specyfiki funkcjonowania rodziny dziecka z niepełnosprawnością i samego dziecka w rodzinie. Zwrócono w nim uwagę na funkcjonowanie rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnością i konieczność różnych oddziaływań wychowawczych w rodzinie skoncentrowanych wokół potrzeb i możliwości dzieci z trudnościami rozwojowymi.

Specyfika funkcjonowania rodziny dziecka z niepełnosprawnością

Współczesne podejście do rodziny kładzie nacisk na jej funkcjonowanie jako systemu wzajemnych interakcji (Braun-Gałkowska, 1991, 1992; Drożdżowicz, 1997). Mówiąc o rodzinie, należy mieć na uwadze poszczególne jej elementy, które ujmują się na tle działania całego systemu rodzinnego (Braun-Gałkowska, 1972: 59; Braun-Gałkowska 1992: 19). Rodzina jest zorganizowaną całością, której części stale na siebie oddziałują, zmiana jednego elementu w nieuchronny sposób wywołuje zmianę w innym, który jest z nim w określonej relacji (Radochoński, 1987).

Każdą rodzinę charakteryzuje specyficzny sposób funkcjonowania, niepowtarzalny styl życia.

Rodzina tworząc swój własny „mikroświat”, funkcjonuje w nim na podstawie systemu międzyosobowych więzi, które określają jej uczucia i działania, kształtują i przekształcają osobiste dążenia członków rodziny. Kształtuje to osobisty i niepowtarzalny klimat rodziny, która wyraża się poprzez styl i jakość życia rodzinnego (Łuczyński, 2011: 423). W rodzinie następuje kształtowanie się ról rodzinnych, jest to proces bardzo złożony, obejmujący nie tylko interakcje zachodzące pomiędzy członkami rodziny, lecz również ich osobiste doświadczenie oraz tradycje wyniesione z rodzin pochodzenia (Radochoński, 1987). Gdy rodzina poddana zostaje stresowi, dochodzi do zaburzenia równowagi sił. System rodzinny dysponuje wieloma mechanizmami adaptacyjnymi dla poradzenia sobie ze stresem. Jednak, gdy jest on zbyt silny dochodzi do przeciążenia mechanizmów adaptacyjnych wtedy pojawiają się objawy, które w swojej istocie mogą być przesadnie nasilonymi mechanizmami używanymi uprzednio do utrzymania równowagi w systemie (Kołbik, 1997: 31-43).

Wśród źródeł stresu doświadczanego przez rodzinę M. de Barbaro wymienia napięcie ogniskujące się wokół problemów szczególnie dotkliwych (zob. M. de Barbaro, 1997: 52).

Ten rodzaj sytuacji stresowej można odnieść do rodzin, które wychowują dziecko z niepełnosprawnością lub zagrożone niepełnosprawnością.

W ciągu ostatnich lat zaszły dość wyraźne zmiany w traktowaniu potrzeb rozwojowych dzieci niepełnoprawnych. Uznano, że najodpowiedniejszym miejscem dla nich jest rodzina. Równocześnie podkreśla się, że zapewnianie praw rozwoju niepełnosprawnego dziecka nie powinno odbywać się kosztem praw innych jej członków, zwłaszcza innych pełnosprawnych dzieci (Sidor, 2006: 685). Jak twierdzi, J. Lausch-Żuk problemy rodziców i innych członków rodziny oraz problemy interakcji między dzieckiem a rodzicami, dzieckiem a pełnosprawnym rodzeństwem należy traktować jako nie mniej ważne niż zaburzenia w rozwoju dziecka (zob. Lausch-Żuk, 1999). Należy więc dążyć do optymalizacji funkcjonowania całego systemu rodzinnego.

Fakt urodzenia się dziecka z niepełnosprawnością zasadniczo zmienia sytuację całej rodziny (Sidor, 2006: 685; Resler-Maj, 2009:124). Rodzice po uzyskaniu informacji o trudnościach rozwojowych dziecka przeżywają wiele negatywnych emocji. To dla nich czas poczucia straty, żałoby, silnych napięć, zadawania sobie pytań o przyczyny niepełnosprawności, obwiniania się (Ohme, 2009: 57).

Rodzice, gdy pojawi się w ich życiu dziecko z niepełnosprawnością kierują się najczęściej doświadczeniami wyniesionymi z domu rodzinnego. Szybko orientują się jednak, że ich niepełnosprawne dziecko nie spełnia stawianych mu wymagań i oczekiwań, a stosowane dotychczas metody zawodzą. Ten brak skuteczności oddziaływań staje się często przyczyną frustracji, zagubienia, poczucia bezradności. Rodzice mogą koncentrować się na błędach a nie na celach (Sidor, 2009: 202). Mogą zostać zaburzone stadia przyjmowania funkcji rodzicielskiej (Urmańska, 2007: 69; Konarska, 2008). Pojawianie się stresu u rodziców dzieci z trudnościami w rozwoju spowodowane jest utratą sił fizycznych, psychicznych, brakiem wytchnienia. Stała opieka nad dzieckiem, działania rehabilitacyjne dezorganizują wcześniejsze schematy rodzinnego funkcjonowania (Sekułowicz, Sipiński, 2009: 446). Rodzice w wyniku przebywania w sytuacji przewlekłego stresu narażeni są na wyczerpanie sił, wypalenie. Opieka i wychowanie dziecka z niepełnosprawnością może powodować poczucie osamotnienia, izolacji a także poczucie bezsensowności podejmowanych wysiłków (Sekułowicz, 2007: 55).

Większość rodziców stopniowo adaptuje się do zaistniałej sytuacji, co między innymi przejawia się przekształceniem funkcjonowania i nabywaniem umiejętności radzenia sobie. Nie wszyscy jednak rodzice radzą sobie skutecznie z niepełnosprawnością dziecka (Sekułowicz, 2007: 55).

Czynnikami stresu rodzicielskiego mogą być: rodzaj niepełnosprawności, wiek dziecka, sytuacja społeczno-ekonomiczna (Sekułowicz, 2007: 49-56).

M. Kościelska wyróżnia trzy zasadnicze typy linii życiowych rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością umysłową:

- Linia pierwsza polega na pozostawieniu niepełnosprawnego dziecka na uboczu głównego nurtu życia rodziców. „Dziecko i jego upośledzenie stanowią rodzaj rany, której rodzice nie chcą ruszać”. Traktują je jako problem, o którym nie chcą rozmawiać. Niechętnie kontaktują się z nauczycielami dziecka, specjalistami z nim pracującymi. W domu kontakty z dzieckiem są ograniczone, przebiegają w niemiłej, pełnej napięć atmosferze;
- Linia druga polega na normalizacji życia. Życie rodziców opiera się na osiągnięciu kompromisu pomiędzy potrzebami dziecka i realizacją wcześniejszych planów życiowych rodziny;
- Linia trzecia charakteryzuje się ogromnym zaangażowaniem rodziców w opiekę i wychowanie dziecka. Najważniejszym ich zadaniem staje się opieka specjalistyczna, terapia i rehabilitacja dziecka. Nie rezygnują z własnego życia, swoich wcześniejszych planów, dokonują jednie ich przewartościowania. Często angażują się w działalność na rzecz osób z trudnościami rozwoju (Kościelska, 2000: 93).

Bycie rodzicem dziecka z niepełnosprawnością jest wielkim wyzwaniem. Rodzice ci często zmagają się z wieloma trudnościami i koniecznością podejmowania decyzji, z którymi rodzice dzieci sprawnych nie mają do czynienia (Stelter, 2011: 68).

Na każdym etapie życia dziecka jego potrzeby i rodziny zmieniają się. W trakcie procesu wychowywania dziecka z trudnościami w rozwoju rodzice potrzebują wsparcia nieformalnego od najbliższej rodziny, przyjaciół, lokalnego środowiska. Potrzebują też wsparcia formalnego, które zapewniają instytucje i pracujący w nich specjaliści. Jakość, dostępność usług związanych ze wspieraniem rodziny ma znaczenie dla wypełniania wychowawczej funkcji rodziców w stosunku do dziecka. Gdy rodzice mogą korzystać z różnych form wspiera-

nia rozwoju ich dziecka sami mogą bardziej skupić się na wypełnianiu funkcji rodzicielskich, bardziej związanych z wychowaniem aniżeli usprawnianiem dziecka (Sidor, 2009a: 201; Sidor, 2009b:138).

Zasadniczy wpływ na funkcjonowanie rodziny mają wewnętrzne i zewnętrzne relacje członków rodziny, ale także wzajemne udzielanie sobie wsparcia i pomocy. O spójności, stabilności rodziny osoby niepełnosprawnej decydują wewnętrzne relacje emocjonalno-społeczne i stan wzajemnego wspierania się jej członków oraz jej sieć powiązań społecznych ze środowiskiem (Maciarz, 2004). Na gruncie rodziny działa czynnik aktywizujący potencjał osobowy, który wyzwalany jest poprzez wzajemne relacje między jej członkami (Łuczynski, 2011: 427).

Silna więź małżeńska i wzajemne udzielanie sobie przez rodziców wsparcia jest wyznacznikiem funkcjonowania rodziców w ich rolach w stosunku do dziecka z niepełnosprawnością (Maciarz, 2004: 87). A wysoki poziom moralno-społeczny danej rodziny oraz dobre wywiązywanie się wszelkich zadań i funkcji rodzicielskich stanowią podstawę akceptacji społecznej rodzin wychowujących dzieci z trudnościami w rozwoju.

Na podstawie wyników badań (Borzyszkowska, 1997) można w stosunku do rodzin, w których wychowuje się dziecko z niepełnosprawnością zaproponować następujące postulaty:

- należy przekonać rodziców dziecka (np. systematycznie poprzez kontakty interpersonalne), że ich dziecko choć z ograniczonymi możliwościami rozwojowymi, ma takie same prawa jak każde zdrowe, pełnosprawne dziecko;
- należy rodziców przekonywać, że ich rodzina jest wartościowym środowiskiem wychowawczym, a oni sami zasługują na szacunek i dowartościowanie w ich percepcji i środowiska społecznego;
- należy skierować uwagę rodziców na to, co leży w zasięgu ich i dziecka możliwości;
- rodzice muszą uświadomić sobie, że dziecko z niepełnosprawnością intelektualną nie musi być nieszczęśliwe; ważne jest by przekonać rodziców, że należy dostrzegać i cieszyć się każdym, nawet najmniejszym osiągnięciem i sukcesem dziecka;
- ze względu na osamotnienie rodziców w ich trudnościach związanych z wychowaniem dziecka, szczególną rolę spełnia nauczyciel dziecka, powinien

okazywać zrozumienie dla ich trudności, służyć radą i pomocą w ich rozwiązywaniu, przekonać rodziców, że nie są osamotnieni;

- należy zachęcać rodziców, by nie zrywali kontaktów z bliższą rodziną, pokonywali opory i nie ograniczali kontaktów ze środowiskiem społecznym, angażowali się w działalność społeczną.

K. Mrugalska – wieloletni prezes Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (PSOUU) – przedstawia następujące postulaty sformułowane przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością umysłową dotyczące udzielania pomocy rodzicom, szczególnie w pierwszych latach życia dziecka z zaburzeniami w rozwoju. Powstały one 20 lat temu, oparto na nich funkcjonowanie pierwszych niepublicznych ośrodków wczesnej interwencji i nadal są uznawane za cechy najbardziej nowoczesnej pomocy rodzinie, są one następujące:

- diagnoza dotycząca funkcjonowania dziecka musi być stawiana jak najwcześniej;
- diagnoza musi być nierozzerwalnie połączona z rozpoczęciem terapii i rehabilitacji oraz pomocy rodzinie;
- jeżeli sprecyzowanie pełnej diagnozy wymaga dłuższego czasu, to rehabilitacja i terapia muszą być rozpoczęte w momencie zauważenia niepokojących objawów;
- opieka medyczna, w tym rehabilitacja musi być połączona z opieką psychologiczną i logopedyczną;
- diagnoza, tworzenie programu pracy oraz ocena rozwoju dziecka i efektów rehabilitacji wymagają wspólnej pracy zespołu wielospecjalistycznego, który tworzy warunki integracji, koordynacji i kompleksowości działań;
- podmiotem wczesnej pomocy ma być dziecko i jego rodzina, która potrzebuje wsparcia psychicznego informacji, instruktażu i edukacji
- dziecko i rodzina potrzebują prowadzenia opieki w sposób ciągły przez ten sam zespół specjalistów; pomoc powinna być udzielana jak najbliżej miejsca zamieszkania rodziny (Mrugalska, 2003:5).

Sytuacja rodziców dzieci z niepełnosprawnością ulega stopniowej poprawie. Jest to efekt z jednej strony znacznie większej świadomości rodziców, z drugiej zaś świadomości społeczeństwa i władz (Sekułowicz, 2007: 57). Usług świadczonych rodzicom dzieci z trudnościami w rozwoju jest coraz

więcej ale niestety często są rozproszone, mało skoordynowane. To rodzice najczęściej koordynują proces rehabilitacji dziecka. W bardzo trudnej sytuacji są szczególnie rodzice, którzy mają utrudniony dostęp do różnych form wspomagania rozwoju ich dziecka ze względu na brak takich usług w ich miejscu zamieszkania. Stanowi to jeszcze wyzwanie, udostępnienie różnego rodzaju usług pomocowych, szczególnie z zakresu wczesnej interwencji, szerszej grupie rodziców i ich dzieciom z trudnościami rozwojowymi (Sidor, 2009: 207). Pomimo wielu czynników utrudniających funkcjonowanie rodziny większość rodzin prowadzi aktywne, szczęśliwe życie, czerpiąc zadowolenie z osiągniętych umiejętności niepełnosprawnego dziecka (zob. Sekułowicz, 2007: 56). Gdy rodzice, najbliższa rodzina, sąsiedzi i samo dziecko wypracują sobie sposoby postępowania w różnych typowych sytuacjach życia codziennego sytuacja normuje się i trudno jest wówczas mówić, że dziecko „zakłóca” rytm życia rodziny. Ten rytm uległ zmianie, niekiedy bardzo dużej, ale tylko zmianie a nie trwałemu zakłóceniu (Brzezińska, 2009: 23).

Dziecko z niepełnosprawnością- wyjaśnienia definicyjne, dookreślenie specjalnych potrzeb edukacyjnych

Według Światowej Organizacji Zdrowia osoba niepełnosprawna to ta, u której istotne uszkodzenie i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powoduje utrudnienie, ograniczenie czy uniemożliwienie wykonywania zadań życiowych i wypełniania ról społecznych biorąc pod uwagę jej wiek, czynniki społeczne, środowiskowe i kulturowe” (za: Majewski, 1994: 34).

W Polsce obowiązuje następująca definicja osoby niepełnosprawnej: „Niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia wypełnienie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi (Dz.U. 1997, Nr 123, poz.776).

Dzieci z niepełnosprawnością mają specyficzne potrzeby rozwojowe, jest to ściśle związane z ich możliwościami i ograniczeniami odnoszącymi się do konkretnych typów niepełnosprawności, dodatkowo oczywiście z ich indywidualnymi cechami. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest scharakteryzowany w nowych rozporządzeniach ustawy z 17 listopada 2010 roku przez pryzmat jego indywidualnych potrzeb. Dzieci z różnymi typami niepeł-

nosprawności uznaje się jako osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Są to między innymi uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym; uczniowie niewidomi i słabo widzący; niesłyszący i słabosłyszący; uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją a także z mózgowym porażeniem dziecięcym, kolejną grupą są uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi (Dz. U. 2010, Nr 228, poz. 1487).

A. Brzezińska wyróżnia różne elementy w sytuacji psychologicznej dzieci z trudnościami rozwoju, są to:

- ograniczenie sprawności;
- ograniczenia związane z niepełnosprawnością: fizyczne, społeczne, psychiczne;
- wymagania i oczekiwania innych ludzi związane z wychowaniem i nauczaniem;
- zasoby dziecka: wiedza, umiejętności, różne doświadczenia;
- wsparcie i pomoc (Brzezińska, 2009: 23, 24).

Równowaga między tymi elementami jest czynnikiem decydującym o samopoczuciu dziecka, decyduje także o jego rozwoju – czy przebiega on harmonijnie czy nieharmonijnie.

Dzieci z niepełnosprawnością ze względu na swą kondycję psycho - fizyczną potrzebują systematycznego i wielospecjalistycznego wspomaganie ich rozwoju.

Jedną z możliwości stymulacji rozwoju dziecka z trudnościami w rozwoju jest uczestniczenie dziecka w zajęciach wczesnego wspomaganie rozwoju. Zajęcia te dotyczą samego dziecka zagrożonego niepełnosprawnością lub niepełnosprawnego oraz jego rodziców, powinny rozpoczynać się przed rozpoczęciem realizowania przez nie obowiązku szkolnego¹.

Warunkiem uzyskania tego świadczenia jest uzyskanie diagnozy z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Diagnoza ta powinna być dokonana przez zespół orzekający poradni psychologiczno – pedagogicznej. W przypadku niepełnosprawnego dziecka uczęszczającego do przedszkola podstawą organizowania zajęć powinno być orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogicz-

¹ W Polsce wczesna interwencja dotyczy dziecka od jego urodzenia do rozpoczęcia przez nie realizowania obowiązku szkolnego czyli do 6-7 roku życia.

ną i jednocześnie opinia o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju, wydana przez publiczną bądź niepubliczną poradnię (Dz.U. 1997, Nr 13, poz. 114 z późn. zm.).

Zapis art. 71b ust. 2a (Dz.U. 2004, Nr 256, poz.2572 z późn. zm), wprowadzony do ustawy o systemie oświaty, w 2001 r. umożliwia tworzenie zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Z zapisu ustawy wynika, że:

- wczesne wspomaganie rozwoju dziecka może być organizowane w przedszkolach, szkołach, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz ośrodkach umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym i sprzężonymi niepełnosprawnościami realizację rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w poradniach psychologiczno-pedagogicznych;
- zajęcia takie powinny być prowadzone bezpośrednio dzieckiem i z jego rodziną;
- celem tych zajęć jest pobudzanie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka, organizowanie zajęć rewalidacyjnych z małymi dziećmi (od urodzenia do siódmego roku życia).

Są jednak takie sytuacje, gdy rodzice nie starają się o orzeczenie lub poradnia wstrzymuje się z wydaniem takiego orzeczenia. Nie jest to powodem do wstrzymania realizowania terapii z zakresu wczesnego wspierania rozwoju, może ono być realizowane w różnych placówkach, np. w placówkach stworzonych przez fundacje, stowarzyszenia z ideą wspierania rozwoju dzieci o danym typie niepełnosprawności. Istnieją organizacje pozarządowe świadczące pomoc w zakresie wczesnego wspierania rozwoju dla dzieci z autyzmem, zespołem Downa, niepełnosprawnością intelektualną czy ruchową, uszkodzonym narządem wzroku, słuchu oraz innymi typami niepełnosprawności.

Objęcie wsparciem zarówno dziecka, jak i jego rodziców w najwcześniejszym okresie po pojawieniu się trudności w rozwoju daje dziecku szanse na maksymalne wykorzystanie jego możliwości. Rodzicom daje szanse na efektywne radzenie sobie z trudnościami związanymi z zagrożonym rozwojem dziecka. Ideą wczesnej interwencji jest udzielanie usług w środowisku lokalnym, ważne by działania te były skoncentrowane wokół funkcjonowania rodziny (Sidor, 2011: 271).

Gdy dzieci z trudnościami w rozwoju kończą 6 lub 7 lat, tak jak wszystkie dzieci, powinny rozpocząć naukę w szkole. Obowiązek szkolny mogą realizować w szkołach specjalnych, masowych lub integracyjnych w zależności od typu niepełnosprawności, od głębokości ograniczeń, ich potrzeb i możliwości.

Kształcenie osób niepełnosprawnych przestało być obecnie wyłącznie domeną zainteresowania pedagogów specjalnych (Szumski, 2009: 9)

Od roku szkolnego 2012/2013 w przypadku dzieci posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego obowiązek szkolny może zostać odroczony do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat. Do roku szkolnego 2012/2013 (do sierpnia 2012) obowiązek ten był odraczany do 10 roku życia. W celu zwiększenia efektywności pomocy udzielanej dziecku w przedszkolu, szkole doprecyzowane zostały formy pomocy psychologiczno- pedagogicznej, podkreślona zostaje zespołowa praca wszystkich tych osób, które prowadzą z dzieckiem zajęcia (różnego rodzaju). Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści prowadzący zajęcia z danym uczniem tworzyć mają zespół, którego zadaniem będzie planowanie i koordynowanie pomocy psychologiczno- pedagogicznej organizowanej na terenie przedszkola, szkoły lub innej placówki. Zespół tworzy się dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania oraz opinię poradni psychologiczno- pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej a także dla ucznia wobec którego nauczyciel, wychowawca, specjalista stwierdził potrzebę objęcia pomocą psychologiczno- pedagogiczną (Dz.U. 2010, Nr 228, poz. 1487; Dz.U. 2010, Nr 228, poz. 1489).

Specyfika funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością obejmuje jego specjalne potrzeby edukacyjne, które dla rodziców stanowią szczególne wyzwanie. To rodzice poszukują informacji o sposobach i miejscach prowadzenia najpierw wczesnego wspierania rozwoju, potem też ten proces koordynują. Następnie, gdy dziecko powinno rozpocząć naukę w szkole decydują o miejscu realizowania przez dziecka obowiązku szkolnego. Oczywiście opierają swe decyzje na informacjach od specjalistów ale zwykle są to decyzje wcale nie proste, związane z dużą odpowiedzialnością za przyszłość dziecka.

Oddziaływania wychowawcze rodziców w odniesieniu do dziecka z niepełnosprawnością

Rodzina uznawana jest za społeczność pierwszą, konieczną i najważniejszą, która stwarza uniwersalną płaszczyznę dla rozwoju wszystkich jej członków. Panujący w rodzinie układ międzyosobowych więzi, które kształtowane są przez rodziców pozwala każdej osobie w rodzinie doświadczać wzajemnej pomocy i wsparcia (Łuczyński, 2009: 43).

Dla dziecka rodzina jest pierwszym środowiskiem, w którym uczy się ono i dowiadyuje, kim jest. Przez następne lata wiedza ta będzie dla niego punktem odniesienia. W sytuacji pojawienia się niepełnosprawności u dziecka jego rozwój będzie miał miejsce wówczas, gdy niepełnosprawność nie zaburzy więzi między nim a rodzicami (Obuchowska, 1999: 13). Od zachowań dorosłych, przede wszystkim obojga rodziców zależy to, w jaki sposób niepełnosprawność będzie wpływała na rozwój dziecka. Ich zachowania, komunikaty, płynące od nich emocje decydują o tym, czy niepełnosprawność będzie podstawową cechą w charakterystyce dziecka. Jeśli rodzice skupią swą energię na ciągłym „nadrabianiu braków” a nie na wspomaganiu rozwoju dziecka takim jakie ono jest, niestety jest prawdopodobne, że niepełnosprawność będzie główną cechą w charakterystyce dziecka. Będzie ona coraz bardziej decydować o tym, co dziecko o sobie myśli, jak spostrzega swe możliwości, jak wypada w porównaniu do innych (Ohme, 2009: 78). Największy wpływ na postępy dziecka ma jego poczucie bycia kochanym w szczęśliwej rodzinie i zaangażowanie go we wszystkie działania. Rodzina powinna cenić to, co oferuje dziecku jako część normalnego życia. Tymczasem rodziny nie do końca zdają sobie z tego sprawę, wierzą natomiast, że to terapia i nauczanie najbardziej kształtują dziecko. Natomiast dodatkowe terapie i zadania edukacyjne będą skuteczne, gdy wpiszą się w ramy codziennego, ustalonego porządku przez daną rodzinę (Buckley, 2011, s. 40-41).

Najkorzystniejsze dla dziecka z niepełnosprawnością jest „zwyczajne towarzyszenie i wspieranie zamiast specjalnej troski” (Kwiatkowska, 2006; Resler-Maj, 2010:119).

Optymalne dla rozwoju środowisko to środowisko bogate w różnorodne wydarzenia, umożliwiające kontakty z rówieśnikami. Środowisko ubogie, ściśle przez rodziców kontrolowane zmniejsza tę różnorodność i nie pozwala

dziecku na dobre rozpoznanie swojej odrębności z powodu braku układu odniesienia. Takie rodziny zwane „rodzinami ryzyka” nie stwarzają dziecku okazji do eksploracji, różnorodnej wiedzy i umiejętności, kształtowania swej tożsamości w oparciu o pytania: Jaki jestem? Co umiem? Co jest moją mocną stroną a co ograniczeniem? (zob. Brzezińska, 2006).

Niekiedy rodzice dzieci z różnymi typami niepełnosprawności są tak bardzo skoncentrowani na poszukiwaniu dla dziecka różnych form terapii, że dziecko staje się nimi przeciążone. A brakuje mu aktywności o charakterze niedyrektywnym, zabawowym podejmowanych właśnie z rodzicami. Czasami jest tak, że dziecko mając np. trzy, cztery lata nie jest zainteresowane rówieśnikami, obawia się ich ponieważ do tej pory nie miało możliwości jakichkolwiek kontaktów z nimi. Dziecko do tego czasu uczestniczyło w różnych formach terapii przebywając głównie z osobami dorosłymi. To skoncentrowanie się na terapii ale także postawa chroniąca dziecko może sprawić, że będzie ono mieć duże trudności z nawiązywaniem kontaktów. To zadanie rodziców, trudne zadanie, pozwolić dziecku na pierwsze porażki w relacjach z innymi, aby dać mu szansę na czerpanie radości z kontaktów z innymi.

Ważne jest, aby znaleźć złoty środek w wychowaniu. Skrajne postępowanie rodziców takie jak niezauważanie trudności lub nadmierna troskliwość, niewłaściwe postawy (Kielin, 2003) nie służą rozwojowi dziecka. Wychowanie rygorystyczne, nadopiekuńcze, zaniedbywanie dziecka wpływają negatywnie na jego rozwój (Brzezińska, 2009: 43,47). Sposoby wychowania są tu ściśle związane z nieprawidłowymi postawami rodziców: postawą nadmiernie wymagającą, nadopiekuńczą oraz postawą obojętności i odtrącającą dziecka (Ziemska, 1986; Kielin, 2003).

Optymalne środowisko wychowawcze to sytuacja, gdy dorośli stawiają dziecku wymagania z uwzględnieniem ograniczeń związanych z trudnościami rozwojowymi i równocześnie wykorzystują oraz poszerzają jego kompetencje, a udzielana pomoc jest pomocą typu „minimalnie konieczną” i „wycofującą się”. Takie środowisko sprzyja kształtowaniu się u dziecka wiary we własne siły i poczucia podmiotowości czyli poczucia, że ma wpływ na to, co się wokół niego dzieje oraz przekonania, że inni ludzie liczą się z jego zdaniem. Takie wychowanie można nazwać podmiotowym, otwartym na potrzeby dziecka, jednocześnie przygotowującym je do samodzielnego zaspokajania osobistych

potrzeb oraz respektowania norm i reguł społecznych. Charakterystyczne dla wychowania podmiotowego są wysokie wymagania, adekwatne do sytuacji i możliwości dziecka obciążenia oraz adekwatne do potrzeb dziecka wsparcie (Brzezińska, 2009: 40-43). Wychowanie rygorystyczne, nadopiekuńcze, zaniedbywanie dziecka wpływają negatywnie na jego rozwój (Brzezińska, 2009: 43-47). Sposoby wychowania są tu ściśle związane z nieprawidłowymi postawami rodziców: postawą nadmiernie wymagającą, nadopiekuńczą oraz postawą obojętności i odrzucającą dziecka (por. Ziemska 1986; Kielin, 2003). W sytuacji wychowania rygorystycznego rodzice mają wobec dziecka nadmierne wymagania, co powoduje u dzieci duże obciążenia, rodzice dają dziecku zbyt małe wsparcie w stosunku do potrzeb dziecka. Podczas wychowania nadopiekuńczego nieliczne wymagania powodują zbyt małe obciążenie dziecka, występuje tu zbyt duże wsparcie w stosunku do potrzeb dziecka. W sytuacji zaniedbywania dziecka występują niskie wymagania ale duże obciążenia go licznymi obowiązkami, wsparcie jest zbyt małe w stosunku do jego potrzeb (Brzezińska, 2009: 46-47).

A. Resler-Maj proponuje następujące sposoby wspomagania rozwoju dziecka w rodzinie:

- pozwalanie dziecku na samodzielność, niezależność;
- towarzyszenie w zabawach i tworzenie warunków do wspólnych zabaw w domu i w najbliższym otoczeniu;
- czytanie baśni, bajek, opowiadań; jak najczęstsze rozmowy dzieckiem także o sprawach domowych, codziennych;
- praca nad rozwojem społecznym (stwarzanie dziecku możliwości do uczestniczenia w różnych sytuacjach społecznych) (Resler-Maj, 2009:121).

W sytuacji trudności rozwojowych dzieci należy pamiętać, że główną aktywnością każdego dziecka jest zabawa. Ważne jest, aby nie koncentrować się podczas wychowywania dziecka z trudnościami rozwojowymi tylko na pracy terapeutycznej ale uwzględniać jego potrzebę aktywności zabawowej.

Ważnym aspektem wychowania dziecka z niepełnosprawnością jest dążenie do jego maksymalnej samodzielności. Gdy akcentujemy ten aspekt wychowania dziecka z niepełnosprawnością mówimy o jego „wychowaniu do autonomii”.

Autonomia to nabyta, wyuczona akceptacja siebie, oznacza wartość, potrzebę, prawo i przywilej jednostki do budowania niepowtarzalnego kształtu wła-

snej osoby i osobistej wersji swojego życia. Autonomia osób z odchyleniami od normy jest rezultatem długotrwałych procesów międzypokoleniowego przekazu wymiany, mediacji, negocjacji (...) (Dykciak, 2001: 365).

Wychowanie do autonomii jest kształtowaniem umiejętności do funkcjonowania w zgodzie z samym sobą i z innymi (Bakiera, Stelter, 2010: 154). Praca nad wspomaganiem rozwoju zachowań autonomicznych powinna rozpocząć się jak najwcześniej i powinna być traktowana jako integralny cel wszystkich oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych i terapeutycznych (Batko, 2002: 11).

Ograniczeniu autonomii dziecka sprzyja zamknięty styl kontaktowania się z nim, kiedy źródło aktywności dzieci leży poza dzieckiem. To mama, ojciec, terapeuta inny dorosły staje się dla dziecka osobą, która zawsze wie lepiej, wszystko umie, nic jej nie zaskoczy. Dziecko przyjmuje wówczas rolę posłusznego, „dobrego” wykonującego polecenia lub staje się niegrzeczne zwracając w taki sposób uwagę na swe indywidualne potrzeby (Brzezińska, 2009: 32). Z ograniczeniem samodzielności dziecka mamy do czynienia nie wtedy, gdy druga osoba pomaga mu coś wykonać ale wtedy, gdy to ona podejmuje decyzje i wyręcza dziecko, gdy poucza, instruuje, koryguje, pokazuje, wykonuje coś zamiast dziecka a także gdy nie dostarcza mu odpowiedniego wsparcia by uwierzyło w swe powodzenie (Brzezińska, 2009: 47,48). Nadmierna opieka nawet przy bardzo dobrych intencjach rodziców czy dziadków ogranicza proces osiągnięcia niezależności i budowania autonomii przez dziecko, zaburza proces kształtowania się tożsamości, czyli poczucia fizycznej i psychicznej odrębności od innych ludzi oraz poczucia przynależności do określonej płci czy grupy wiekowej (Brzezińska, 2006). Poszanowanie praw sprzyjających kształtowaniu zachowań autonomicznych przyczynia się do kształtowania odpowiedzialności za podejmowane przez siebie działania. To poczucie jednak kształtuje się wtedy, gdy dorosły dba, by u dziecka tworzyły się wcześniej jego mocne podstawy.

Przejawem poszanowania autonomii dziecka jest przyznanie przez dorosłego dziecku:

- prawa do swobodnego wyboru zadania i rodzaju aktywności;
- prawa do swobodnego określania sposobów rozwiązywania zadania;
- prawa do swobodnego wyrażania własnej oceny tego, co się dzieje, oceny swojej osoby i efektów własnej pracy i oceny w odniesieniu do dorosłego (Brzezińska, 2009:29).

Podczas procesu wychowania można rozwijać pewne cechy dziecka, kształtowanie tych cech jest jednocześnie realizowaniem celów wychowania związanych z budowaniem autonomii dziecka.

E Muszyńska (1999: 111-112) wyróżnia dwie grupy cech, których kształtowanie u dzieci niepełnosprawnych staje się zadaniem pierwszoplanowym. Pierwsza grupa cech dotyczy stosunku dziecka do samego siebie. W obrębie tej grupy szczególnie ważne jest kształtowanie: samodzielności, odporności emocjonalnej, optymizmu, samoakceptacji. Druga grupa dotyczy stosunku dziecka do innych, tu szczególnie ważne jest kształtowanie: uspołecznienia, komunikatywności, prospołeczności i umiejętności współdziałania oraz asertywności. Wymienione wyżej cele określają kierunki oddziaływań wychowawczych.

Podsumowując należy podkreślić wychowanie dziecka z niepełnosprawnością to zadanie wyjątkowo trudne. Miłość do dziecka z trudnościami w rozwoju często wiąże się z cierpieniem, bo rodzice na co dzień widzą trudności dziecka. Jednak stanowią one dla rodziców wyzwanie. Wyzwaniem dla nich jest organizacja wczesnej terapii dziecka, a następnie znalezienie odpowiedniej placówki, gdzie będzie ono realizowało obowiązek szkolny.

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością borykają się z wieloma trudnościami natury wychowawczej, na przykład traktują dziecko wyjątkowo. Przejawia się to w ograniczeniu autonomii dziecka, wyręczaniu go, chronieniu przed trudnymi sytuacjami, co powoduje izolowanie go od środowiska. Negatywne skutki skupienia się tylko na potrzebach dziecka z niepełnosprawnością odczuwają inni członkowie rodziny, przykładem jest poczucie oddzielenia od rodziny sprawnego rodzeństwa, czy „odchodzenie ojców od rodziny”. A zachowanie równowagi w zakresie realizowania potrzeb wszystkich członków rodziny to bardzo ważne zadanie rodziny. Każdy jej członek powinien czuć, że jego potrzeby są ważne dla innych i to właśnie w rodzinie może szukać wsparcia. Inną trudnością natury wychowawczej jest bardzo silne skupienie się rodziców na celach terapeutycznych związanych z dzieckiem. Wówczas stawianie dziecku granic, dbanie o dobre jakościowe relacje w rodzinie może stać się dla nich mniej ważne.

Kończąc należy podkreślić, że procesowi wychowania dziecka z niepełnosprawnością towarzyszy wiele trudności. Jednak jak każde dziecko, także dziecko z trudnościami w rozwoju ma szansę na realizację swych potrzeb w sposób najbardziej pełny tylko w rodzinie. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością często podkreślają, że celem ich działań jest szczęście dzieci. Pragną tego, by ich dzieci były akceptowane, chcą dać im szansę na szczęśliwe dzieciństwo i udane, na miarę ich możliwości, samodzielne dorosłe życie.

Bibliografia

- Bakiera L., Stelter Ż. (2010). Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.). *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Borzyszkowska H. (1997). Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone stopniu lekkim. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Braun-Gałkowska M. (1972). Osobowościowe uwarunkowania układu sił w rodzinie. *Roczniki filozoficzne* nr 4. T 20. 59-74.
- Braun-Gałkowska M. (1992). Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Braun-Gałkowska M. (1991). Metody badania systemu rodzinnego. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Brzezińska A. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A. Brzezińska, J. Słomska (red.). *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 47-77.
- Brzezińska A. (2009). Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością. W: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.). *Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci młodzieży z ograniczeniami sprawności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 11-50.
- Buckley S. (2011). Problemy rodzin dzieci z zespołem Downa. *Bardziej Kochanin* 4. 40- 46.
- Drożdżowicz L. (1997). Ogólna teoria systemów. W: B. de Barbaro (red.). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Collegium Medicum UJ. 9-18.

- Dykcik W. (2001). Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku. W: W. Dykcik (red.). *Pedagogika Specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 355- 379.
- Kielin J. (2003). *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kołbik I. (1997). Procesy emocjonalne w rodzinie. W: M. de Barbaro (red.). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Collegium Medicum UJ. 31- 43.
- Konarska J. (2008). Wyzwalanie aktywności własnej jako jedna form skutecznej adaptacji. W: W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrkiewicz (red.). *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego. 355-362.
- Kościelska M. (2000). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kwiatkowska M. (2006). *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski*. Warszawa: CMPPP.
- Maciarz A. (2004). Znaczenie więzi emocjonalno-społecznych w tworzeniu Macierzyństwa dla niepełnosprawnego dziecka. *Szkoła specjalna* nr 2. 81-88.
- Majewski T. (1994). W sprawie definicji osoby niepełnosprawnej. *Problemy Rehabilitacji Społecznej i zawodowej* nr 4 (139). 33-37.
- Mrugalska K. (2003). Założenia pilotażu „Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie – wywiad z Krystyną Mrugałką przeprowadzony przez Marię Piszczek. *Rewalidacja* nr 1 (13). 4-9.
- Muszyńska E. (1999). Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. 101-165.
- Lausch-Żuk. J. (1999). Dzieci głębiej upośledzone umysłowo. W: I. Obuchowska (red.). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. 252-290.
- Łuczyński A. (2011). Więzy rodzinna a rozwój osobowy człowieka. W: J. Jęczeń, M. Stepulak (red.) *Wartość i dobro rodziny*. Lublin: Wydawnictwo KUL.419-430.

- Łuczyński A. (2011). Rodzicielstwo źródłem międzyosobowych więzi rodzinnych. W: H. Marzec (red.). Z rodziną i dla rodziny dobie globalizacji. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. 43-53.
- Obuchowska I. (2003). Wokół „wspomagania rozwoju” – poszukiwanie terminologicznej jasności. *Rewalidacja* nr 2 (14). 4-13.
- Ohme M. (2009). Rodzina i dziecko z ograniczoną sprawnością w pierwszych latach życia. W: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.). Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci młodzieży z ograniczeniami sprawności. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 51-93.
- Resler-Maj A. (2009). Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością wieku przedszkolnym. W: A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.). Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci młodzieży z ograniczeniami sprawności. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 94-150.
- Radochoński M. (1987). Choroba a rodzina. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 w sprawie zasad orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasadach kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania. Dz.U. 2001, Nr 13, poz. 114 z późn. zm.).
- Sekułowicz M., Sipiorski P. (2009). Style i strategie radzenia sobie rodziców dzieci z niepełnosprawnością. W: T. Żółkowska, L. Konopska (red.). W kręgu niepełnosprawności- teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej. Szczecin: PrintGroup Daniel Krzanowski. 443-460.
- Sekułowicz M. (2007). Rodzina wobec niepełnosprawności dziecka – problemy adaptacji funkcjonowania. W: G. Kwaśniewska (red.). Interdyscyplinarność procesu wczesnej wobec dziecka i jego rodziny. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 44-59.
- Sidor B. (2006). Dzieciństwo w sytuacji niepełnosprawności. W: J. Stala, E. Osewska (red.). Rodzina – bezcenny dar i zadanie. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne. 684-702.
- Sidor B. (2009a). Rodzice w sytuacji wychowania dziecka z trudnościami rozwojowymi. W: J. Stala (red.). Dzisiejsi rodzice. Problemy i wyzwania. Tarnów: Polihymnia. 201-209.

- Sidor B. (2009b). Wsparcie i systemowa pomoc rodzicom dzieci z niepełnosprawnością umysłową. W: H. Marzec, Cz. Wiśniewski (red.). Rodzina na początku III Tysiąclecia – obraz przeszłości i terażniejszości. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. 139-152.
- Sidor B. (2011). Wczesna interwencja formą wsparcia dla rodziców wychowujących dziecko zagrożone niepełnosprawnością. W: H. Marzec (red.). Z rodziną i dla rodziny wobec globalizacji. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. 271-280.
- Stelter Ź. (2011). Realizacja ról rodzicielskich w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością. W: H. Liberska (red.). Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Warszawa: Delfin SA. 67-94.
- Szumski G. (2009). Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Urmańska W. (2007). Wczesna interwencja psychologiczna procesie uczenia się rodzicielstwa. W: G. Kwaśniewska (red.). Interdyscyplinarność procesu wczesnej wobec dziecka i jego rodziny. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 68-77.
- Ustawa z 26 sierpnia 1997 r o rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz zatrudnieniu osoby niepełnosprawnej, Dz.U., Nr 123, poz.776.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty (Dz.U. 2004, Nr 256, poz.2572 z późn. zm).
- Ustawa z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach, placówkach. Dz.U. 2010, Nr 228, poz. 1487.
- Ustawa z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach. Dz.U. 2010, Nr 228, poz. 1489.
- Ziemska M. (1986). Rodzina i dziecko. Warszawa: PWN.

Streszczenie

Dzieci z niepełnosprawnością to bardzo zróżnicowana grupa osób. Każde dziecko z określonym typem niepełnosprawności wymaga innych środków, metod postępowania rehabilitacyjnego a także indywidualnego postępowania. We współczesnym podejściu do wychowania dzieci z niepełnosprawnością kła-

dzie się silny akcent na stwarzanie im optymalnych warunków rozwoju i wykorzystanie wszystkich ich możliwości. W procesie wychowania dziecka z niepełnosprawnością szczególnie istotna i podkreślana jest rola rodziny. Ma to swoje uzasadnienie, ponieważ w przeszłości istniała tendencja aby wychowanie dzieci niepełnosprawnych powierzać różnego rodzaju placówkom. W artykule podjęto zagadnienia związane ze specyfiką funkcjonowania rodziny dziecka z niepełnosprawnością i samego dziecka w rodzinie. Zwrócono uwagę na specyfikę funkcjonowania rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnością i konieczność różnych oddziaływań wychowawczych skoncentrowanych wokół potrzeb i możliwości dzieci z trudnościami rozwojowymi.

Summary

Children with disability constitute a very diversified group of people. Every child with the specific type of disability requires different means and methods of rehabilitation procedure as well as individual procedure. In the contemporary approach to raising children with disability, the special role is attributed to creating optimum conditions for the children's development and using of all their abilities. In the process of raising the child with disability the role of the family is particularly important and highlighted. It has its grounds in the past since there used to be a tendency to entrust various institutions with raising children with disabilities. The article raises the issues connected with the specificity of functioning of the family with disability as well as that of the very child with disability in the family. The attention was paid to the specificity of functioning of the families raising the children with disability and the need for different educational influences in the family concentrated on the needs and abilities of the children with developmental problems.

Patologia środowiska życia dziecka

Social pathology in a child's living environment

Wprowadzenie

Patologia (od gr. *pathos* – cierpienie, choroba) oznacza stan nieprawidłowego, zaburzonego funkcjonowania pewnej struktury, całości (Ożóg, 2011: 36-39). Może dotyczyć osoby (jej organizmu, życia psychicznego, funkcjonowania społeczno-moralnego, religijności), grup społecznych i zbiorowości (rodziny, grup rówieśniczych, społeczności lokalnej), instytucji (np. szkoły, szpitala, placówki opiekuńczo-wychowawczej), kultury w sensie opisowym (np. mass mediów; norm, wzorców, obyczajów w subkulturach młodzieżowych). Zatem przeciwieństwem patologii jest szeroko rozumiane zdrowie, czyli dobrostan fizyczny, psychiczny, społeczny i duchowy, będący optymalnym dla danych warunków stanem struktur i funkcji określonego podmiotu (Ostrowska, 2004: 165-166). Oprócz zdrowia fizycznego (somatycznego) stanowiącego nie tylko brak objawów choroby, ale również pełną sprawność organizmu i dobre samopoczucie występuje również zdrowie psychiczne, społeczne i duchowe. Zdrowie psychiczne nie ogranicza się do nie występowania nerwicy, psychopatii lub psychozy, lecz określa dobrostan psychiczny ściśle związany z takimi właściwościami dojrzałej osobowości i umiejętnościami psychospołecznymi jak: rozumienie uczuć, efektywne realizowanie zadań, poczucie własnej wartości, urzeczywistnianie posiadanych potencjalności, przystosowanie emocjonalne i społeczne, dojrzałe radzenie sobie z trudnościami, uczenie się na podstawie nabytych doświadczeń (Ostrowska, 2004: 166-167). Zdrowie społeczne wyraża się w wysokim stopniu satysfakcji z relacji osoby z innymi ludźmi w wymiarze interpersonalnym i społecznym (Ostrowska, 2004: 167). Dotyczy stosunków rodzinnych, przyjacielskich, koleżeńskich, sąsiedzkich. Obejmuje aktywność społeczną; poczucie przynależności do określonych grup, np. rodziny, narodu, Kościoła; otrzymywanie i dawanie wsparcia; pełnienie różnych ról; budowanie własnej tożsamości

w aspekcie społecznym; umiejętności psychospołeczne, takie jak: komunikacja interpersonalna, asertywność, empatia itp. Zdrowie duchowe ściśle łączy się ze specyficznymi ludzkimi wartościami o charakterze naturalnym (poznawczymi, estetycznymi, społecznymi) i transcendentnymi (moralnymi i religijnymi) (por. Trojan, 1999: 83-85). A. Maslow pisze o „metapatologiach” (ang. *general metapathologies*) jako skutkach zaniedbania rozwoju własnej osobowości, aktualizacji siebie (Płużek, 2002: 109). Charakteryzują je takie następstwa deprywacji wartości istnienia, od których doświadczania zależy samoaktualizacja jak: w zakresie emocji: brak radości życia, poczucie beznadziei, rozpacz; w dziedzinie sensu życia: poczucie utraty wartości i celu w życiu, pragnienie śmierci, poczucie bycia nikomu niepotrzebnym; w sferze przeżyć egzystencjalnych: doświadczenie pustki, kryzys wartości, cynizm (pogarda dla wartości duchowych); w zakresie religijności: desakralizacja, kryzys duchowy, oschłość wynikająca z braku doświadczania więzi z Bogiem; w obszarze stosunków interpersonalnych- alienacja (wyobcowanie) z bliższych relacji z innymi. Z punktu widzenia podjętego w artykule zagadnienia prowadzona analiza będzie skoncentrowana na patologii społecznej, czyli zachowaniach osób oraz działaniach grup i instytucji, które powodują negatywne skutki indywidualne i zbiorowe w postaci destruktywnych zjawisk i procesów o charakterze zaburzającym normalne, zdrowe funkcjonowanie jednostek i ich rozwój. Zatem patologia społeczna pozostaje w relacji współzależności z psychopatologią. W sposób szczególny dotyczy to takich zjawisk patologicznych jak uzależnienia od alkoholu i narkotyków, przestępczość, zaburzenia seksualne i przemoc domowa, w przypadku których nieprawidłowe funkcjonowanie człowieka w stosunkach z innymi ludźmi rodzi najwięcej problemów społecznych i najbardziej degraduje człowieka jako osobę, a w odniesieniu do opieki i wychowania dzieci powoduje najpoważniejsze zaniedbania oraz pogwałcenie ich podstawowych praw (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 691-765).

Środowisko życia to „wszystkie możliwe konfiguracje elementów środowiska, w którym przebywa jednostka” (Marynowicz-Hetka, 2006: 54). Pojęcie „środowisko życia” było używane przez H. Radlińską, współcześnie jest rozumiane jako „świat przeżywany” (w perspektywie fenomenologii), źródło sytuacji społecznych, czyli dynamicznie ujmowanych zjawisk i procesów za-

chodzących „tu i teraz” (za: Marynowicz-Hetka, 2006: 183). Składnikami środowiska są czynniki przyrodnicze, społeczne i kulturalne, które oddziałują na podmiot stale lub przez dłuższy czas, bądź krótko lecz ze znaczną intensywnością. Zatem środowisko tworzą bodźce działające w różnym okresie czasu i z odmienną siłą. W pedagogice społecznej tradycyjne rozumienie środowiska jako struktury związanej z określoną przestrzenią (np. miasto, wieś) aktualnie zostało uzupełnione o wyróżnienie kręgów środowiskowych (np. rodziny, szkoły), które są środowiskiem funkcjonalnym. Postrzega się związki jednostki ze środowiskiem jako współzależne (wzajemne, obopólne), pomiędzy bezwzględnym uleganiem wpływowi warunków środowiskowych, a całkowitą niezależnością osoby od oddziaływań zewnętrznych. Jednostka ustosunkowuje się do środowiska przyjmując postawy: bierną, obronną i czynną (twórczą). Środowisko subiektywne jest osobiście rozumiane i odczuwane przez jednostkę, a środowisko obiektywne stanowi całokształt świata przyrody i kultury, z którym osoba nie ma bezpośredniego kontaktu. Na środowisko materialne składają się przedmioty fizyczne i dające się poznać zmysłami organizmy biologiczne. Środowisko niematerialne ma charakter symboliczny, tworzą je np. „siły ludzkie” czyli talenty, umiejętności, postawy ludzi, wśród których żyje jednostka (Marynowicz-Hetka, 2006: 251). Jest ono bliskie „środowisku niewidzialnemu”, które obejmuje „wartości, normy, wzory kultury, tradycje zachowań codziennych i odświętnych, sferę współwyznaczającą, poza czynnikami materialnymi, kondycję jednostki, funkcjonowanie grup ludzkich (np. zespołu pracowników szkoły), zbiorowości (osiedla, rejonu szkoły), instytucji (szkoły)” (za: Marynowicz-Hetka, 2006: 56). Pojęcie „środowisko życia” jest odpowiednikiem środowiska wychowawczego, ponieważ odnosi się do zespołu warunków przyrodniczych, kulturowych, osobowo-społecznych, które oddziałują na proces kształtowania się osobowości jednostki, traktowanego łącznie z uspołecznieniem i inkulturacją (za: Marynowicz-Hetka, 2006: 58). Natomiast na gruncie psychologii rozwoju środowisko jest ujmowane jako zewnętrzne uwarunkowania rozwoju psychospołecznego, na które składają się: warunki, wymagania i wzorce zachowań oraz wzory osobowe (Matczak, 2003: 33-38). Środowisko rozwoju jest pojęciem o szerszym zakresie niż środowisko życia (środowisko wychowawcze), ponieważ obejmuje nie tylko zewnętrzny, ale również wewnętrzny obszar uwarunkowań ludzkiego rozwoju w ciągu ży-

cia (Brzezińska, 2000: 183-216). Funkcjonowanie człowieka zależy od trzech połączonych ze sobą aspektów: *psyche* (życie psychiczne), *soma* (biologiczne procesy), *polis* (stosunek do oczekiwań i wymagań społecznych) oddziałujących na jego zachowania i wzajemne relacje ze środowiskiem zewnętrznym (otoczeniem) oraz środowiskiem wewnętrznym (genetycznym) (Brzezińska, 2000:190). U. Bronfenbrenner ujmuje społeczne środowisko rozwoju człowieka jako układ czterech wzajemnie zależnych od siebie podsystemów: mikrosystemu, mezosystemu, egzosystemu i makrosystemu (Brzezińska, 2000: 187). Mikrosystem tworzy rodzina, wstępujące w niej wzorce aktywności, ról społecznych i relacji interpersonalnych. Mezosystem to wzajemne relacje pomiędzy kilkoma siedliskami (ang. *settings*), w których aktywnie uczestniczy rozwijający się człowiek, np. dla dziecka będą to relacje rodzina – szkoła – sąsiedzka grupa rówieśnicza. Egzosystem obejmuje siedliska, w których rozwijająca się osoba aktywnie nie uczestniczy, ale pozostaje pod ich wpływem, np. grupy aspiracji. Makrosystem istnieje w ramach kultury ujmowanej jako całość ludzkich wytworów, łącznie z systemem poglądów i idei (np. stanowione w danym kraju prawo, mass media). W aspekcie opracowywanej problematyki skupię się na czterech kręgach środowiskowych: rodzinie, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym i mass mediach. Wskażę czynniki ryzyka patologizujących oddziaływań w środowisku rodzinnym, destruktywne wzorce zachowań w rodzinie, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym i kulturze popularnej oraz poziom i rodzaj wymagań, a także oczekiwań społecznych zakłócających rozwój dziecka. Ponadto uwzględnię niekorzystne dla rozwoju, opieki i wychowania warunki materialno-bytowe i społeczno-kulturowe.

Dzieciństwo jest pierwszym etapem życia, od urodzenia do 10/12 roku życia. Obejmuje niemowlęstwo, wiek poniemowlęcy, okres przedszkolny i młodszy wiek szkolny, określane również jako wczesne dzieciństwo (0-3 rok życia), średnie dzieciństwo (3-6 rok życia) i późne dzieciństwo (7-10/12 rok życia). Według E. Eriksona zadania rozwojowe tego etapu życia polegają na osiągnięciu czterech pozytywnych jakości *ego*: ufności, autonomii, inicjatywy i pracowitości (por. Erikson, 1997). W sytuacji, gdy proces rozwoju psychospołecznego jest zaburzony, często z powodu destruktywnych oddziaływań środowiska społecznego (rodziny, przedszkola, szkoły, grupy rówieśniczej) powstają negatywne jakości *ego*: nieufność, zwątpienie, wstyd i poczucie niższości.

Celem artykułu jest poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie są istotne cechy patologii środowiska społecznego oddziałującego destruktywnie na rozwój psychospołeczny dziecka?
- Które rodzaje patologii społecznej stanowią największe ryzyko występowania poważnych zaniedbań w dziedzinie opieki i wychowania dzieci?
- W jaki sposób chronić dzieci przed następstwami patologicznych zjawisk i procesów występujących w ich środowisku życia?

Patologia, dewiacja, dysfunkcjonalność, kryzysy interpersonalne i socjokulturowe w środowisku życia dziecka

Termin „patologia” wywodzi się z nauk przyrodniczych: biologii i medycyny, w których zjawiska i stany chorobowe są zazwyczaj ściśle opisane przez sprecyzowane kryteria diagnostyczne. W obszarze życia społecznego przez patologię rozumie się zaburzone zachowania, destruktywne sposoby funkcjonowania, które pozostają w zasadniczej sprzeczności (nie dają się pogodzić) z uznawanymi i akceptowanymi normami oraz wartościami danej społeczności, grupy, wspólnoty wyznaniowej, systemu społecznego lub kulturalnego (zob. Kawula, 1997: 117).

Poszukiwanie obiektywnych kryteriów, zasad, norm i cech zachowań ludzkich, które noszą znamiona zjawisk patologicznych jest trudnym zadaniem (Kawula, 1997: 117). Ekstremalne postaci dewiacji społecznych lub indywidualnych nie budzą kontrowersji w ich ocenie mimo różnic kulturowych, przyjmowania odmiennych stanowisk na gruncie etyki i filozofii społecznej. W przypadku życia rodzinnego jest to przemoc fizyczna, maltretowanie słabszych, dzieciobójstwo, zaburzenia seksualne takie jak kazirodztwo lub pedofilia itp.

Wyznaczanie granic zachowań patologicznych i normalnych jest zrelatywizowane przez przyjmowany system wartości moralnych w przypadku kohabitacji, antykoncepcji, aborcji, rozwodów. „Rozwód jest jedną z dolegliwych, lecz rozszerzających się w większości krajów deformacji życia społecznego. Rozbicie podstawowej struktury rodziny dokonuje się poprzez separację, rozwód lub śmierć czy też porzucenie rodziny przez jednego z małżonków. Rozwód jest więc jednym ze statystycznie uchwytnych wskaźników rozbicia małżeństwa i rodziny. Uwarunkowania tego zjawiska są tak różnorakie, że nie

sposób jest ustalić przyczyny dominującej (choć praprzyczyną jest na ogół rozkład więzi uczuciowych pomiędzy małżonkami)” – pisze S. Kawula (1997: 118). Autor odwołuje się do statystycznego rozumienia normy, jako stanu przeciętnego wyznaczonego przez miary opisu ugruntowanego w uśrednionych wskaźnikach, który jest odrębny od normy w sensie klinicznym (brak objawów chorób i zaburzeń) i w sensie aksjologicznym (dojrzałość, pełnia zdrowia, przystosowanie do konstruktywnie funkcjonującej grupy). S. Kawula za Z. Madeją przyjmuje nieco inne wyodrębnienie trzech rodzajów norm: statystyczną, kulturową i teoretyczną. Norma statystyczna ma charakter ilościowy, jest określana na podstawie rozkładu wyników uzyskiwanych w pomiarze określonej cechy, np. inteligencji, dochodów rodziny, bezrobocia itd. Norma kulturowa charakteryzuje zachowania i styl bycia przyjmowany przez większość jednostek przynależących do określonej społeczności oraz identyfikujących się z daną kulturą. Zawiera ona uznawane normy współżycia społecznego, stanowionego prawa, normy moralne ujęte w przepisach i kodeksach. Norma teoretyczna jest efektem poznania naukowego opisującego, wyjaśniającego i oceniającego zachowania ludzi, ich relacje z grupami, w których funkcjonują (S. Kawula, 1997: 123). Samotne rodzicielstwo jest czynnikiem ryzyka dla właściwego sprawowania opieki i organizowania procesu wychowania wspierającego rozwój dziecka, ale nie jest zjawiskiem patologicznym, ze względu na możliwość kompensowania braku drugiego rodzica przez osoby spoza rodziny. „Zdecydowaną większość alternatywnych związków małżeńskich i rodzinnych [kohabitacja, związki konsensualne: małżeństwa bezdzietne ze świadomego wyboru, samotne rodzicielstwo-niezamężne macierzyństwo itp. – A. L.] należy traktować w kategorii dewiacji społecznych i/lub indywidualnych. Tylko niektóre z nich, np. głównie tendencje do formalnego zalegalizowania związków homoseksualnych, czy prostytuowanie się małżonków to formy wyraźnie patologiczne” pisze S. Kawula (1997: 127).

Dewiacja (od łac. *deviatio* – odstępstwo, zboczenie z drogi) jest według S. Kawuli pojęciem o szerszym zakresie niż patologia. Obok zachowań przestępczych, odbiegających od normy moralności, zdrowia, pozytywnego przystosowania, przestrzegania prawa obejmuje także działania kontestacyjne, kontrkulturowe, ekscentryczne, które nie są rozpoznawane jako cenne ze względu na dominujące wzorce kulturowe i obyczajowe, podczas gdy mogą mieć

znamiona aktywności twórczej, innowacyjnej, niekonwencjonalnej, nonkonformistycznej. „Przekraczanie form higienicznych, konwencji towarzyskich, zejście z drogi obyczaju, czy stylu bycia-jeżeli nie narusza to kodeksu prawnego, norm etycznych oraz naczelnych wartości (typu dobro wspólne, interes człowieka) niekoniecznie jest zachowaniem patologicznym. Jest nim dopiero wtedy, jeżeli w sposób jaskrawy, ewidentny, normy prawne i/lub moralne są notorycznie łamane. Elementem zachowań patologicznych i ich skutków jest umyślne wyrządzanie innej osobie (czasem grupie) cierpienia” pisze S. Kawula porównując dewiacyjny i patologiczny sposób zachowania (Kawula, 1997: 120). Następnie wskazuje za B. Tryfan kategorie rodzin, w których występują zachowania patologiczne (za: Kawula, 1997: 120). Wymienia: rodziny rozbite, rodziny podwyższonego ryzyka, rodziny zdeintegrowane, zdezorganizowane, dysfunkcjonalne i rodziny o skumulowanych cechach patogennych. Istotną cechą stanów patologicznych w funkcjonowaniu różnych typów rodzin dotkniętych zaburzeniami jest ich destruktywne oddziaływanie na zachowanie i osobowość ich członków, szczególnie dzieci, oraz deprivacja podstawowych i wyższych wartości (bezpieczeństwa-stałości, bliskości, uznania; wartości poznawczych, estetycznych, społecznych, moralnych i religijnych). Patologiczny sposób funkcjonowania rodzin będący następstwem zaburzonej ich struktury prowadzi do ujemnych skutków w procesie rozwoju osobowości dzieci, często w formie socjopatii, psychopatii lub nerwicy, degradacji ról zawodowych, towarzyskich itd. dorosłych członków rodziny, a w przypadku dzieci odnosi się to do ról pełnionych w szkole i grupie rówieśniczej. S. Kawula do patologicznych zachowań w rodzinie zalicza m. in. nałogi (przede wszystkim uzależnienie od alkoholu), zorganizowaną przestępczość, rozboje, kradzieże, wymuszenia okupu itp. (Kawula, 1997: 120).

Z badań M. Jarosz z lat 80-tych wynika, że dzieci i młodzież w wieku od 10-18 lat wywodząca się z rodzin zdezorganizowanych w 1/3 przypadków zachowywała się w swoim środowisku zgodnie z obowiązującym systemem norm moralnych i prawnych (za: Kawula, 1997: 121). Natomiast w $\frac{2}{3}$ przypadków stwierdzono u nich przejawy niedostosowania społecznego, takie jak: ucieczki z domu, drugoroczność, picie alkoholu, kradzieże, używanie narkotyków, samookaleczenia. Niektórzy z nich przebywali w zakładach poprawczych.

W okresie transformacji ustrojowej nasilają się rozbieżne oddziaływania socjalizacyjne różnych podsystemów społecznych (np. rodziny i szkoły oraz mass mediów, subkultur młodzieżowych). Często następuje zderzenie dziedzictwa kulturowego narodu, tradycyjnego modelu wychowania i opieki z różnorodnością konkurencyjnych wzorców zachowań i wzorów osobowych. Konflikt wynikający ze sprzecznych oddziaływań społeczno-kulturowych może być źródłem patologii i dewiacji u poszczególnych członków rodziny, zwłaszcza dzieci i nastolatków. Głównymi czynnikami patogennymi zaburzającymi socjalizację i wychowanie dzieci są drastyczne sytuacje konfliktowe (często połączone z przemocą, biciem słabszych), złe warunki materialno-bytowe (bezrobocie), niski poziom wykształcenia rodziców, ich patologiczne zachowania wobec innych osób, przede wszystkim wobec własnych dzieci. Czynniki te tworzą splot negatywnych cech statusu ekonomicznego, społecznego i kulturalnego w funkcjonowaniu rodziny, określaney jako niekorzystny syndrom sytuacyjny powodujący patologizację życia środowiska rodzinnego.

Rodzinę jako grupę społeczną cechuje systemowość (sieć wzajemnych relacji między jej członkami) i wspólnotowość (współbycie i współdziałanie). Poważne, notoryczne lub też trwałe zaburzenia jednej z podstawowych funkcji rodziny (biologiczno-opiekuńczej, kulturalno-towarzyskiej, ekonomicznej i wychowawczej) powodują zapoczątkowanie procesu dysfunkcji (Kawula, 1997: 57). Dynamika tego procesu przebiega od napięć poprzez konflikty i dezintegrację, aż do dysfunkcjonalności – deprivacji i rozbicia. Oznacza to zarazem dysfunkcjonalność wychowawczą rodziny (Kawula, 1997: 127).

Wiele dzieci żyje w rodzinach dysfunkcjonalnych i są one narażone na trudności oraz zakłócenia w osiąganiu prawidłowego rozwoju osobowości i sukcesów edukacyjnych (Kawula, 1997: 128). Rodziny dysfunkcjonalne nie potrafią wypełniać swych funkcji wystarczająco dobrze i skutecznie radzić sobie w sytuacjach trudnych: stresu, frustracji, konfliktów i kryzysów. S. Kawula pisze, że w rodzinach dysfunkcjonalnych rodzice nie reagują właściwie na pięć cech dziecka opisywanych przez P. Mellody: drogocенność, bezbronność, niedoskonałość, zależność i niedojrzałość (za: Kawula, 1997: 129-132). Zamiast okazywać dziecku właściwą bliskość, odpowiednią pomoc i opiekę oraz stawiać dostosowane do indywidualnych możliwości rozwojowych wymagania odrzucają je, agresywnie atakując lub ignorując jego potrzeby po-

przez zaniedbywanie. W efekcie takich zachowań rodziców dzieci rozwijają w sobie dysfunkcyjne cechy samozachowawcze, aby przystosować się do zaburzonych relacji w rodzinie. Istnieje poważne ryzyko, że gdy dorosną, same staną się dysfunkcyjnymi rodzicami.

Zanegowanie wartości dziecka (jego drogocенności) w rodzinie dysfunkcyjnej wyraża się w stylu kontaktu z nim, nacechowanym agresją (wrogością, atakowaniem, nieustannym krytykowaniem). Niskie poczucie własnej wartości, czy nawet poczucie bezwartościowości bywa maskowane przez dziecko agresywnym zachowaniem (arogancją wobec innych) lub też jest manifestowane w neurotycznej submisyjności, uleganiu innym, ślepym podporządkowywaniu się im.

Bezbronność dziecka w dysfunkcyjnej rodzinie jest nadużywana. Rodzice nie chronią dziecka i nie uczą je, jak unikać wykorzystywania i poniżania przez innych. W efekcie dzieci te są bardziej narażone na zranienia, poniżenie i wykorzystywanie. Brakuje im pozytywnych doświadczeń w stanowczej obronie własnych praw bez agresji i bez uległości.

W rodzinie dysfunkcyjnej niedoskonałość dziecka nie jest uznawana. Dzieci są atakowane za ograniczenia wynikające z mniejszych możliwości poznawczych, fizycznych, praktycznych i społecznych. Traktowane są rygorystycznie, gdy chodzi o poziom wymagań kierowanych do nich. Ich reakcją może być staranie o spełnienie żądań i oczekiwań swoich rodziców lub też bunt przeciw niemożliwym do zrealizowania, wygórowanym wymaganiom rodziców. Dzieci napastliwie atakowane przez rodziców za popełniane błędy często stają się w wieku dorosłym albo pedantycznie perfekcyjnymi, nadmiernie kontrolującymi każdy szczegół wykonywanego projektu działania z lęku przed niepowodzeniem, albo są osobami zbuntowanymi, nie zwracającymi uwagi na własne zachowania i mającymi trudności w podejmowaniu konstruktywnej aktywności, za którą przyjmują odpowiedzialność.

W rodzinach dysfunkcyjnych rodzice inaczej podchodzą do zależności dziecka od dorosłych niż w rodzinach funkcjonalnych. Zamiast stopniowo zachęcać dziecko do samodzielności albo zastępują je, wyręczają w wykonywaniu czynności i realizowaniu zadań, albo hamują jego aktywność, krytykując posiadanie i wyrażanie swoich pragnień. Gdy dzieci z tych rodzin dorosną, często mają niższy poziom samodzielności życiowej: autonomicz-

nego myślenia, niezależności emocjonalnej i kompetencji w sferze samodzielnego działania.

Niedojrzałość dziecka w dysfunkcyjnej rodzinie nie jest traktowana jako naturalna cecha. Rodzice domagają się od dzieci zachowań bardziej dojrzałych lub pozwalają zachowywać się mniej dojrzałe niż na ich wiek przystało, czyli infantylnie. Dzieci z tych rodzin często w dorosłym życiu stają się nadmiernie dojrzałe (przesadnie odpowiedzialne, zaniedbujące odpoczynek i zabawę, skłonne do nadmiernych poświęceń) bądź wiecznie niedojrzałe (niezdolne do dokonywania trwałych, przemyślanych wyborów, z poważnymi trudnościami w budowaniu intymnych i zażyłych związków emocjonalnych).

Dysfunkcyjna rodzina staje się źródłem przykrych doświadczeń emocjonalnych, podłożem napięć i frustracji (udaremniionych dążeń, niezaspokojonych potrzeb) zarówno dla jej dorosłych członków, jak i dzieci. Dysfunkcyjność całkowita oznacza, że w rodzinie występuje brak realizacji zadań rodziny i muszą ją w tym zastąpić wyspecjalizowane instytucje, najlepiej o charakterze rodzinnym. Natomiast z dysfunkcją częściową mamy do czynienia wówczas, gdy rodzina nie wypełnia prawidłowo pewnych jej zadań i niektórych podstawowych funkcji (Kawula, 1997: 132). Dysfunkcyjność częściowa może obejmować: niepowodzenia w urzeczywistnianiu zadań wychowawczych, bezradność w walce z kryzysem małżeńskim, porażkę związaną ze zmaganiem się o nie wykluczenie rodziny z określonego kręgu środowiskowego, niewydolność w zaspokajaniu potrzeb dzieci itp.

Każda rodzina przechodzi kryzysy w swej dynamicznej historii życia i mają one różne natężenie. Tylko kryzysy przewlekłe (chroniczne) są równoznaczne z powstawaniem sytuacji patogenicznej dla wszystkich członków rodziny, w tym dla socjalizacji, wychowania i opieki nad potomstwem (Kawula, 1997: 142). Czynnikiem ryzyka powstawania chronicznego przebiegu kryzysu w rodzinie są: bezrobocie, przewlekła choroba jednego z członków (i/lub niepełnosprawność), śmierć (szczególnie nagła, w dramatycznych okolicznościach), zagrożenie bytu materialnego, brak mieszkania, słabnąca więź małżeńska rodziców (np. w sytuacji rozłąki migracyjnej), nasilone konflikty rodzicielskie dotyczące pełnionych ról i stylu życia, przeżycia o charakterze traumatycznym (urazy psychiczne, np. przemoc fizyczna lub seksualna) itd. Kryzysy zagrażają stabilności rodziny, często łączą się z silnym, długotrwałym stresem. W cza-

się ich trwania dochodzi do wyjątkowego przeciążenia rodziny (finansowego, psychicznego). Rezultaty podejmowanych przez rodzica (rodziców) wysiłków, aby poradzić sobie z trudną sytuacją, np. podjęcie dodatkowej pracy zarobkowej dla zaradzenia kłopotom finansowym staje się źródłem wtórnych obciążeń, stanowiących koszty emocjonalne w postaci zaniedbań w kształtowaniu życia rodzinnego poprzez obecność, warunkującą uczestnictwo we wspólnych zajęciach i rozmowach. Z drugiej strony bierność w poszukiwaniu pracy, liczenie na darowiznę, roszczenia wobec członków dalszej rodziny również pogłębiają i utrwalają kryzys w rodzinie (Kawula, 1997: 143).

Kryzysy interpersonalne i socjokulturowe mają swe źródła w środowisku i zaangażowaniu osoby w określone relacje społeczne (Płużek, 2002: 142). Przykładem takich kryzysów są np. trudności życiowe przeżywane przez poszczególnych członków rodziny lub przykre doświadczenia spowodowane utratą kontaktu rodziców ze swymi dorastającymi dziećmi. Często bywa tak, że osoba zmagająca się z kryzysem indukuje kryzysowe przeżycia u innych członków rodziny, którzy również zostają dotknięci cierpieniem związanym z jej trudnościami i/lub zaburzeniami. Kryzys ojca czy matki jest zazwyczaj kryzysem całej rodziny. Eliot wyróżnił takie najczęstsze powody kryzysów w rodzinie, jak: utrata jednej osoby w rodzinie (np. śmierć), alkoholizm, przestępczość, samobójstwo itd. (za: Płużek, 2002: 142).

Określenie „rodzina w kryzysie” jest wolne od piętnującego, łączącego się z naznaczeniem społecznym charakteru takich kategorii, jak: „rodzina patologiczna”, „rodzina dewiacyjna” lub „rodzina dysfunkcyjna”. Niemniej jednak w przypadku chronicznych, intensywnych i głębokich kryzysów w rodzinie unikanie pojęcia „patologia” wydaje się być bezzasadne, ze względu na ewidentny brak zdrowia rodziny i wyraźne zaburzenia relacji między jej członkami.

Kryteria zdrowia (patologii), normy (dewiacji), pozytywnego funkcjonowania (dysfunkcyjności), rozwoju w sensie progresu (kryzysu) można także odnieść do oceny zjawisk i procesów zachodzących w dziecięcych grupach rówieśniczych, w środowisku lokalnym i w kulturze, szczególnie mass mediach. Grupa rówieśnicza staje się istotnym środowiskiem rozwoju w późnym dzieciństwie, kiedy potrzeba afiliacji, kontaktów z rówieśnikami u dzieci 9-10 letnich nabiera wyjątkowego znaczenia, ważniejszego niż dążenie do bliskości

w relacjach z dorosłymi (rodzicami, dziadkami, nauczycielami). Przystosowanie emocjonalne (dobre samopoczucie) i przystosowanie społeczne (umiejętność życia w zgodzie i współdziałaniu z innymi) są ważnymi wskaźnikami pozytywnego funkcjonowania dziecka w szkole w dziedzinie uspołecznienia. Niemniej jednak w sytuacji, gdy w klasie szkolnej zachodzą destruktywne, wręcz patologiczne zjawiska, np. mobbing, czyli dręczenie, nękanie, szykanowanie kolegów, wówczas brak przystosowania jest przejawem zdrowia emocjonalno-społecznego jednostki i nabiera charakteru pozytywnego nieprzystosowania, podczas gdy przystosowanie do tak funkcjonującej grupy, w której występuje przemoc jest przystosowaniem negatywnym (por. Dambach, 2003) (por. Olweus, 2007). Agresja i przemoc stanowią problem społeczny, który dotyczy dzieci i młodzieży zarówno w perspektywie roli sprawcy jak i ofiary (Surzykiewicz, 2004: 271). Uczeń- sprawca przemocy często przejawia zachowania o cechach demoralizacji, takie jak: picie alkoholu, zażywanie narkotyków, kradzieże. Szkoła stanowi miejsce wyzwiania agresywnych reakcji i podejmowania krzywdzących innych działań, może je również generować i nasilać, ale nie jest wyłącznie odpowiedzialna za ich występowanie. Wyniki badań empirycznych wskazują zarówno na szkołę, jak i na rodzinę oraz na te środowiska, które wypełniają uczniom czas wolny (media i grupy rówieśnicze) jako mające znaczący związek z przejawianiem zachowań przemocowych na terenie szkoły i poza nią (Surzykiewicz, 2004: 283). Wśród czynników ryzyka występowania agresji u dzieci i młodzieży dominują: negatywny stosunek do norm społeczno-moralnych; przekonanie o przydatności przemocy jako narzędzia zdobywania pożądaných dóbr i osiągnięcia ważnych celów; używanie środków psychoaktywnych (alkoholu, narkotyków). Przeciwnie do nich faktory mają charakter czynników chroniących przed zaburzeniami zachowania w wymiarze społecznym. Uczniowie należący do grup nieformalnych o cechach destruktywnych z punktu widzenia podstawowych zasad społecznych, przede wszystkim nastolatki, ale także starsze dzieci, nie uczestniczą w twórczych formach organizacji czasu wolnego i wykazują większe nasilenie agresji/przemocy, w szczególności w takich postaciach jak brutalność, agresja grupowa, chuligaństwo, dewastacja mienia.

Najważniejszymi czynnikami ryzyka poważnych kryzysów w rodzinie, a nawet patologii społecznej umiejscowionymi w środowisku lokalnym są:

bezrobocie; niski status materialno – bytowy wielu mieszkańców danej miejscowości, dzielnicy, osiedla; złe warunki mieszkaniowe; słaba dostępność do instytucji kulturalnych, klubów sportowych, opieki zdrowotnej na odpowiednio wysokim poziomie (zob. Kawula, 1997). Bezrobocie rodziców zmusza do rezygnacji z zaspokojenia ważnych potrzeb członków rodziny i obniżenia aspiracji życiowych dzieci (Matyjas, 2003: 274). Ograniczone zostają wydatki na zakup odzieży, utrzymanie higieny i ochronę zdrowia. Rodzice są zmuszeni do rezygnowania z opłacania różnego rodzaju zajęć pozalekcyjnych i kulturalnych, w których mogłyby uczestniczyć ich dzieci. Gwałtowne pogorszenie się sytuacji materialnej na skutek utraty pracy jest istotną przyczyną nasilania się konfliktów w rodzinie, co powoduje brak poczucia bezpieczeństwa również u dzieci. W rodzinach, które borykają się z problemami finansowymi pojawia się często rozgoryczenie i lęk przed przyszłością, brak perspektyw na poprawę sytuacji życiowej, bierność i osłabienie więzi rodzinnej. Dzieci z rodzin bezrobotnych boją się, że nie dostaną się do wymarzonej szkoły; że stracą przyjaciół; ich obawy dotyczą utraty domu (dachu nad głową) oraz tego, że oboje rodzice pozostaną bez pracy (Matyjas, 2003: 275). Bieda ogranicza rozwój młodego człowieka i stanowi barierę dla realizowania celów życiowych. Może odnosić się do sfery ekonomicznej, gdy rodzinie brakuje środków do codziennej egzystencji, ale często dotyczy również sfery kulturowej i wówczas mamy do czynienia z ubóstwem wartości, ograniczonym zasobem budujących doświadczeń, z alienacją dziecka ze środowiska i kultury. Oprócz środowiska osobowego dziecka (rodziców, sąsiadów, nauczycieli, rówieśników) oddziałuje na nie środowisko lokalne (dzielnica miasta, wieś, parafia) oraz środowisko okoliczne-region. Poznawanie środowiska okolicznego i lokalnego, odnajdywanie w nim autentycznych wartości jest niezwykle ważne w procesie wychowania, w dobie silnego oddziaływania mass mediów, przesyconego wieloma różnorodnymi treściami o wątpliwych walorach wychowawczych, a często antywychowawczych. Z badań B. Matyjas wynika, że dzieci z rodzin bezrobotnych w środowisku małego miasta rzadko uczestniczą w nieodpłatnych zajęciach pozalekcyjnych, kołach zainteresowań, zajęciach korekcyjno- wyrównawczych (Matyjas, 2003: 276). Preferują korzystanie z placów zabaw, co może świadczyć o takich wzorcach spędzania czasu wolnego przez dzieci w ich środowisku, w których dominuje aktywność ruchowa w stosunku do intelektualnej bądź artystycznej.

W makrosystemie jako części społecznego środowiska rozwoju dziecka zlokalizowana jest kultura, a w niej mass media. Wśród czynników oddziałujących na dzieci ważniejsze są te, które wpływają bezpośrednio (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza), ale media elektroniczne nabierają coraz większego znaczenia, ze względu na swą atrakcyjność, łatwość dostępu i popularność wśród rówieśników. Siła ich wpływu zależy od czasu poświęcanego na korzystanie z telewizji, gier komputerowych i Internetu (Braun-Gałkowska, 2008: 392). Gdy chodzi o destruktywne oddziaływanie mediów na proces rozwoju poznawczego i emocjonalno-społecznego dzieci dotyczy on przede wszystkim nadreprezentacji obrazów przemocy, seksu i bogactwa, czyli że w rzeczywistości zjawisk tych jest znacznie mniej niż obrazów medialnych, np. większość dzieci w realnym życiu nie jest nigdy świadkiem morderstwa, a w telewizji i grach komputerowych ogląda je bardzo często (Braun-Gałkowska, 2008: 395). Przemoc, zniszczenie i różnego rodzaju destrukcja pokazywane w telewizji przeważają nad treściami i obrazami konstruktywnymi, takimi jak: współpraca, twórcze pomysły, życzliwość. Destruktywnością nasycone są nie tylko programy informacyjne zawierające komunikaty o nieszczęściach i innych dramatycznych zdarzeniach oraz filmy akcji, ale również audycje dla dzieci, reklamy, zwłaszcza zwiastuny filmów nadawanych w godzinach nocnych. Większość gier komputerowych jest przesycona agresją. Niekontrolowany dostęp dzieci do Internetu wiąże się z takimi niebezpieczeństwami jak częsty kontakt z perwersyjnymi praktykami seksualnymi, bestialską przemocą, odrażającymi ekscesami, wulgarnym słownictwem. Co prawda dzieci z rodzin usytuowanych najniżej w hierarchii społecznej (tworzących tak zwane niziny społeczne) często nie mają dostępu do Internetu w domu, ale psychopatyzacja życia dotyka również dzieci z rodzin zamożnych i ściśle łączy się z neodpowiedzialnym korzystaniem z mediów: Internetu, gier komputerowych, telewizji. Do oddziaływań negatywnych mediów zalicza się erotyzację wyobraźni, kształtowanie postawy typu „mieć”, wzrost agresywności, obniżenie wrażliwości na ludzki ból i krzywdę, wyobcowanie ze świata realnego (Braun-Gałkowska, 2008: 397). W telewizji jednymi z najczęstszych obrazów są sceny o charakterze seksualnym. Zazwyczaj nie mają znamion pornografii, jednak wywołują przedwcześnie zainteresowania seksualne dzieci i powodują nasycenie ich wyobraźni obrazami erotycznymi. W Internecie jest bardzo

dużo pornografii, w tym także obrazów dewiacji seksualnych. Kontakt z pornografią może powodować u dzieci, że żyją one w stanie ciągłego pobudzenia seksualnego i zainteresowania biologiczną stroną seksualności oderwaną od sfery uczuć, co ogranicza ich inne zainteresowania, zaburza rozwój psychospołeczny i zwiększa ryzyko przedwczesnej inicjacji seksualnej, a także zachowań dewiacyjnych oraz agresywnych.

Innym następstwem nieodpowiedniego korzystania z mediów przez dzieci jest kształtowanie orientacji typu „mieć”, która charakteryzuje się nastawieniem na gromadzenie dóbr materialnych, ignorowaniem, a nawet cynizmem wobec wyższych wartości, czyli duchowych, symbolicznych, nieutilitarnych. Nadreprezentacja w filmach i programach telewizyjnych ludzi bogatych, a także ogromna liczba reklam pokazywanych tak w telewizji jak i w Internecie pobudzają w dzieciach chęć posiadania. Dzieci identyfikują się z bohaterami reklam, kształtuje się u nich przekonanie, że bogactwo, uroda, siła, posiadanie atrakcyjnych urządzeń będących nowością techniki (gadżetów), doznawanie przyjemności są sprawami w życiu najważniejszymi.

Współcześnie dużo mówi się o potrzebie edukacji medialnej i konieczności ochrony dzieci przed szkodliwymi treściami telewizji i Internetu. Apeluje się do rodziców i nauczycieli, by wychowywali dzieci do konstruktywnego korzystania z mass mediów, natomiast dużo słabiej akcentuje się wpływ mediów na rodzinę ujmowaną jako całość, podczas gdy telewizyjny (medialny) styl życia rodziny istotnie obniża poziom jej spójności, maleje częstość kontaktów emocjonalnych, ograniczeniu i spłyceciu ulega komunikacja interpersonalna, miejsce aktywnego wypoczynku zajmuje niewyszukana rozrywka.

Uzależnienia, przemoc i przestępczość jako zjawiska patologiczne w środowisku życia dziecka

W tym punkcie artykułu wskażę uwarunkowania, przejawy i następstwa takich zjawisk i procesów o charakterze patologii społecznej, jak: uzależnienie od psychoaktywnych substancji chemicznych, szczególnie alkoholu; przemoc (zwłaszcza w rodzinie) i przestępczość. Dotyczą one przede wszystkim rodziców, od których zależy jakość opieki, wychowania i wspierania edukacji dziecka. Zjawiska społeczne z zakresu psychopatologii powodują frustrację podstawowych potrzeb biopsychicznych i społecznych dzieci, deprywacją

wartości, od których zależy zaspokojenie tych potrzeb oraz dostarczanie negatywnych wzorców zachowań i ryzyko identyfikacji z wzorami osobowymi o destruktywnym stylu funkcjonowania w różnych obszarach życia.

Nadmierne spożywanie alkoholu jest związane z zagrożeniem powstania zaburzeń emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych oraz szkód biologicznych, które mogą poważnie zniszczyć nie tylko życie i zdrowie osoby nadużywającej alkoholu, a następnie uzależnionej od niego, ale także destrukcyjnie wpływać na jej najbliższe otoczenie (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 692). Rozmiary uzależnienia od narkotyków w Polsce są znacznie mniejsze niż alkoholizmu. Osób uzależnionych od alkoholu jest dziesięć razy więcej niż uzależnionych od narkotyków (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 692). Współcześnie występuje tendencja do łącznego rozpatrywania zjawiska uzależnienia od różnych psychoaktywnych substancji chemicznych. W USA większość placówek terapeutycznych dla osób uzależnionych przyjmuje zarówno alkoholików, jak i narkomanów (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 692). W Międzynarodowej Klasyfikacji Zaburzeń Psychiczych i Behawioralnych (ICD-10) zaburzenia psychiczne i zachowania związane z używaniem substancji psychoaktywnych obejmują m. in.: zaburzenia związane z alkoholem; z opiatami; z konopiami; z substancjami stymulującymi; z substancjami halucynogennymi; ze środkami wziewnymi; z kilkoma substancjami równocześnie itd.

Alkoholizm jest chorobą, która wiąże się z krzywdzeniem siebie (auto-destrukcją), ale także wyrządzeniem wielu krzywd, powodowaniem wielu zranień u najbliższych osób. W polietologii alkoholizmu jest uwzględniane modelowanie społeczne i wpływ transmisji wzorów nadużywania alkoholu w najbliższym środowisku. Istotnym efektem modelowania jest kształtowanie się pozytywnych oczekiwań co do działania alkoholu i bagatelizowanie ryzyka uzależnienia się od niego. Ponadto podkreśla się, że ludzie, którzy nie nauczyli się naturalnych sposobów doświadczania przyjemnych uczuć mogą być szczególnie podatni na sięganie po alkohol w celu osiągnięcia pozytywnych doznań. Alkohol dostarcza im takich społecznych wzmocnień, jak zwiększone poczucie swobody w kontaktach z ludźmi, koncentrowanie na sobie ich uwagi, uwalnianie się od poczucia odpowiedzialności itp. Alkoholicy mają na ogół bardzo niskie poczucie skuteczności własnego postępowania (w sferze

osiągnięć i w dziedzinie budowania związków emocjonalnych), chociaż usilnie temu zaprzeczają, a ich oczekiwania co do finału wielu sytuacji życiowych są pesymistyczne (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 697). Istotną rolę w nadużywaniu alkoholu i powstawaniu uzależnienia od niego odgrywają czynniki intrapersonalne, związane z brakiem kontaktu z własnymi uczuciami, nieumiejętnością rozpoznawania i konstruktywnego zaspokajania potrzeb psychospołecznych. J. Mellibruda syntetycznie ujmując wewnętrzne uwarunkowania procesu uzależniania się od alkoholu uwzględnia: uszkodzenia organizmu (szczególnie ośrodkowego układu nerwowego); choroby somatyczne i psychiczne; deficyt praktycznych umiejętności życiowych oraz destrukcyjną orientację życiową (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 700-701). Do zewnętrznych, sytuacyjnych źródeł czynników aktywizujących proces uzależnienia zalicza: sytuacje trudne (stresu, konfliktów, frustracji, kryzysów); trwałe straty w ważnych relacjach interpersonalnych i społecznych oraz negatywne konsekwencje społeczne szkodliwego picia alkoholu w przeszłości. Alkoholizm ojca/obojga rodziców powoduje często całkowitą dysfunkcjonalność rodziny, konieczność umieszczenia dziecka/dzieci w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Większość przestępstw jest popełnianych pod wpływem alkoholu. Alkoholizm nierzadko łączy się z występowaniem przemocy w rodzinie i staje się przyczyną rozwodu/separacji małżonków.

Przemoc domowa to zachowania lub rażące zaniedbania dokonywane przez rodzica przeciwko pozostałym członkom rodziny, który wykorzystuje swoją siłę i posiadaną władzę, aby zadawać ból, powodować cierpienie, godzące w ich prawa i dobro osób, a w szczególności w ich życie i zdrowie (fizyczne lub psychiczne) (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 755). Zatem przemoc jest wypadkową negatywnej dominacji (destruktywnego górowania nad innymi, podporządkowywania ich sobie, wymuszania posłuszeństwa) i agresji (atakowania, napastliwości, krzywdzenia innych). Przemoc w rodzinie ma aspekt prawny, etyczny, psychologiczny i socjologiczny.

Z punktu widzenia prawa przemoc w rodzinie jest przestępstwem, którego odmiany są określone w różnych kodeksach i odpowiednio karane. Najczęściej stosowany artykuł 207 Kodeksu Karnego dotyczy znęcania się fizycznego lub moralnego nad członkiem rodziny (za: Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 755).

Z perspektywy etycznej akty przemocy są pogwałceniem godności ludzkiej człowieka, krzywdzeniem słabszego. Sprawca przemocy powinien więc odczuwać poczucie winy za wyrządzone zło, a jego postępowanie domaga się potępienia ze strony innych. Moralna ocena przemocy powinna powstrzymać sprawców i motywować świadków do pomagania ich ofiarom.

W analizie zjawiska przemocy w rodzinie na gruncie socjologii zwraca się uwagę na obyczaje, postawy społeczne, które mogą jej sprzyjać lub ją usprawiedliwiać. Uwzględnia się również zorganizowane formy aktywności społecznej ukierunkowane na obronę przed przemocą i eliminowanie jej z relacji międzyludzkich oraz grupowych.

Psychologiczne ujęcia przemocy domowej akcentują cierpienie i bezradność ofiary, ukazują dynamizmy psychiczne i sytuacje sterujące przemocą, oraz stanowią opis i wyjaśnienie złożonych interakcji między sprawcą i ofiarą. Psychologiczne zrozumienie przemocy odgrywa podstawową rolę przy pomaganiu ofiarom w wyzwaniu się od przemocy i w naprawianiu szkód, jakie poczyniła w ich życiu (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 756).

Wyróżnia się przemoc fizyczną, psychiczną i seksualną oraz zaniedbywanie. Przemocy fizycznej zawsze towarzyszy przemoc psychiczna, natomiast przemoc psychiczna może występować bez udziału przemocy fizycznej. Domowa przemoc psychiczna w ekstremalnych przejawach przypomina metody przymusu i terroru w politycznych systemach totalitarnych, takie jak prześladowanie jeńców i przeciwników ideowych, „pranie mózgu” w celu zawładnięcia umysłem poddanego despotycznej władzy, demonstracje siły i zastraszanie groźbami. Sprawca przemocy w rodzinie stara się doprowadzić do izolacji społecznej ofiary poprzez kontrolę i ograniczenie jej kontaktów z innymi; wielokrotnie krytykuje ją i poniża, także w obecności innych członków rodziny, znajomych i sąsiadów; domaga się bezwzględного posłuszeństwa we wszystkich dziedzinach życia rodzinnego: posiłków, ubierania, wydatków finansowych, wychowywania dzieci. Chłodna przemoc wobec dzieci (czyli bez okazywania emocji) zarówno fizyczna jak i psychiczna przybiera często formę tak zwanych surowych metod wychowawczych, stawiania dzieciom wysokich wymagań w imię ich rzekomego dobra i egzekwowania konsekwencji w postaci zasłużonych kar (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 757). Krzywdzenie dzieci dokonuje się niekiedy w świadomie

wybrany przez rodzica/rodziców modelu wychowania autorytarnego, a czasami jest rezultatem bezrefleksyjnego powtarzania metod wychowawczych, których osoba sama doświadczyła we własnej rodzinie pochodzenia, będąc ofiarą przemocy.

Dzieci wzrastające wśród przemocy w domu są jej ofiarami nie tylko wtedy, gdy doznają bezpośredniego maltretowania lub drastycznego zaniedbywania przez rodziców albo opiekunów (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 761). Cierpią i są krzywdzone także wtedy, gdy są wyłącznie świadkami przemocy między dorosłymi. Krzywdzenie dzieci przez dorosłych sprawców przemocy może polegać na celowym wyrządzaniu im krzywdy fizycznej, aby grozić ofierze (najczęściej żonie/matce) i ją kontrolować. Przemocą wobec dziecka jest również wyrządzanie mu krzywdy fizycznej w czasie ataku na partnerkę (nie zawsze jest to żona, często jest nią konkubina), kiedy dziecko przypadkowo znajduje się w zasięgu napastliwości sprawcy lub kiedy próbuje interweniować. Samo bycie świadkiem przemocy lub jej skutków ma tak destruktywny wpływ na proces rozwoju osobowości dzieci jak doświadczenie fizycznego i seksualnego maltretowania (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 762).

Przemoc domowa dorosłych może więc wyrządzić dziecku bardzo poważne szkody fizyczne, emocjonalne i poznawcze. Skutki przemocy domowej są krótkoterminowe lub długotrwałe i zależą od wieku oraz okresu rozwoju dziecka.

W okresie wczesnego dzieciństwa najistotniejszym zadaniem rozwojowym jest kształtowanie zdrowych i silnych więzi emocjonalnych z rodzicami. Przemoc uniemożliwia dziecku więź z obojgiem rodziców. Skutkiem tego są trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych oraz budowaniu intymnych i zażyłych związków emocjonalnych (przyjaźni i miłości) w adolescencji i dorosłości, a także zablokowanie rozwoju właściwych dla etapu dzieciństwa zdolności i umiejętności, takich jak ufność, autonomia i inicjatywa.

W średnim i późnym dzieciństwie, w procesie prawidłowego rozwoju psychospołecznego następuje właściwe rozumienie ról społecznych i rodzinnych oraz dynamiczny rozwój poznawczy. Stosowana przez sprawcę przemoc i narzucony wzorzec kontroli hamuje osiągnięcie tych celów. Powstaje zaburzony obraz modelu życia rodzinnego oraz pełnienia ról kobiecych i męskich. Dziecko może mieć kłopoty z dobrym startem szkolnym, osiągnięciem powodzenia

edukacyjnego, z powodu chronicznego lęku jaki przeżywa w domu.

Nastolatki zdobywają własną odrębność i określają swoją tożsamość. Związki z rówieśnikami są dla nich istotniejsze niż relacje z rodzicami, ale to czego nauczyły się w rodzinie w dużej mierze przenoszą w związki z rówieśnikami. Gdy borykają się z problemem maltretowania matki przez ojca brakuje im pozytywnego wzorca zdrowego i trwałego związku emocjonalnego opartego na bliskości, wyłączności, empatii i współdziałaniu. Czasami nastolatek identyfikuje się ze sprawcą przemocy, podziwiając go za siłę, co może prowadzić do naśladowania destruktywnego postępowania nacechowanego dominacją i agresją.

Wykorzystywanie seksualne dzieci jest jedną z form ich krzywdzenia przez dorosłych. Niemal we wszystkich krajach jest ono penalizowane przez prawo i dlatego regulacje prawne pomagają wyznaczyć zakres definicyjny tego pojęcia (www.zlydotyk.pl). Zazwyczaj przepisy prawne jednoznacznie określają minimalny wiek, powyżej którego nastolatek może bez konsekwencji prawnych być partnerem seksualnym innej osoby. W Polsce współżycie seksualne z dzieckiem poniżej 15 roku życia lub doprowadzenie małoletniego w wieku poniżej 15 lat do poddania się innym czynnościom seksualnym bądź utrwalanie treści pornograficznych z udziałem takiej osoby jest obwarowane karą pozbawienia wolności (www.kzk.medforum.pl). Niekiedy ustawodawcy definiują wykorzystywanie seksualne dzieci, wliczając prawnie zakazane czynności oraz ich okoliczności. Kodeks Karny w Polsce nie zawiera jednak specyfikacji konkretnych zachowań uznawanych za formy wykorzystywania seksualnego, a jedynie ogólne określenia czynności lub kontaktów seksualnych z dzieckiem jako aktywności zakazanych prawem. Pomimo tych ograniczeń, w przypadku wykorzystywania seksualnego sformułowania prawne dostarczają czytelnego kryterium opisu zjawiska w znacznie większej mierze niż w przypadku takich form krzywdzenia dziecka, jak zaniedbywanie, przemoc psychiczna itp. W badaniach sprawców nadużyć seksualnych wobec dzieci używa się określeń molestowanie seksualne i pedofilia. Pedofilia jest rodzajem parafilii, czyli dewiacji seksualnej polegającej na doświadczeniu popędu seksualnego do niezwykłych „obiektów” i działań. W przypadku pedofilii to dziecko budzi podniecenie seksualne i jest preferowanym obiektem zaspokojenia potrzeb seksualnych (www.zlydotyk.pl) (Gierowski, Lew-Staro-

wicz, Mellibruda, 2005: 749). Współżycie seksualne z dzieckiem w rodzinie podejmowane przez sprawcę spokrewnionego lub ojczyrna (macochę), stałego partnera matki bądź rodzica zastępczego, dorosłe przyrodnie rodzeństwo określane jest jako kazirodztwo (www.kzk.medforum.pl). Z analizy raportów sądowych dotyczących kazirodztwa w Polsce przeprowadzonej przez zespół J. Gromskiej wynika, że sprawcy czynów kazirodczych byli słabo wykształceni, pochodzili z patologicznych lub niepełnych rodzin, mieli obniżony poziom inteligencji, w sferze emocjonalnej cechowała ich impulsywność, pobudliwość, niska refleksyjność, byli obiektem nadużyć seksualnych w dzieciństwie, często występowały u nich cechy zaburzeń osobowości połączone z uzależnieniem od alkoholu (www.psychiatria.med.pl). M. Beisert opowiada się za wyróżnieniem dwóch modeli rodzin kazirodczych: rodziny ze sprawcą psychopatycznym i rodziny ze sprawcą regresywnym (por. Beisert M. Mechanizmy rozwoju kazirodztwa w rodzinie. www.zlydotyk.pl).

Przestępczość jest zjawiskiem niejednorodnym ze względu na genezę, zakres i występujące rodzaje (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 710). W sensie prawnokarnym przestępstwo jest zachowaniem społecznie niebezpiecznym, zabronionym pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia. Przestępcą jest człowiek, który ze względu na swoje właściwości osobowościowe oraz sytuację, w jakiej się znajdował uruchomił motywację prowadzącą do celu, który nie jest społecznie akceptowany i jest prawnie zabroniony. Oprócz uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego, które pozostają w związku współzależności z zachowaniem przestępczym, takie cechy osobowości antysocjalnej jak: impulsywność, niekontrolowana agresja, nieliczenie się ze skutkami własnego postępowania, brak zdolności do nawiązywania związków uczuciowych z innymi, deficyt poczucia lęku, zwiększone zapotrzebowanie na stymulację mają charakter kryminogenny. Wysoka psychotyczność przejawiająca się w takich cechach jak izolowanie się, trudności w przystosowaniu społecznym, podejrzliwość, ekscentryczność, chłód emocjonalny, niedostatki syntonii uczuciowej z otoczeniem, agresywność, irracjonalność stanowi skłonność do zachowań przestępczych. Zaburzenia socjalizacji często prowadzą do przestępczości. Sprawcy przestępstw w dzieciństwie i adolescencji sprawiali poważne trudności wychowawcze, wagarowali, uciekali z domu, należeli do grup zdemoralizo-

wanych rówieśników, pomiędzy nimi a rówieśnikami dochodziło do częstych konfliktów (Gierowski, Lew-Starowicz, Mellibruda, 2005: 710-729).

Podsumowanie – sposoby kompensowania braków i eliminowania destruktywnych oddziaływań społecznych na rozwój dziecka

Do najistotniejszych działań ukierunkowanych na zapobieganie, niesienie pomocy i minimalizowanie skutków patologii społecznej dotyczącej dzieci w rodzinach należą: psychoprofilaktyka społeczna, interwencja kryzysowa i pomoc społeczna.

Psychoprofilaktyka społeczna (inaczej prewencja psychopatologii) to zespół działań, w których wykorzystuje się metody i środki psychologiczne, aby obniżyć prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń w funkcjonowaniu somatycznym, psychicznym i społecznym. Cel ten osiąga się poprzez przeciwdziałanie czynnikom ryzyka i wzmacnianie zasobów (czynników chroniących) (Czabała, Sęk, 2005: 612). Profilaktyka pierwszego stopnia kierowana jest do szeroko niezdiagnozowanych grup, głównie dzieci i nastolatków. Ma charakter uprzedzający (Szymańska, 2004: 179). Jej celem jest promocja zdrowego stylu życia i opóźnienie wieku inicjacji w zakresie zachowań ryzykownych (odurzania się, picia alkoholu, palenia papierosów, przedwczesnej aktywności seksualnej). Profilaktyka drugiego stopnia adresowana jest do osób zwiększonego ryzyka, wzrastających w niekorzystnych warunkach środowiskowych. Jej celem jest powstrzymanie powstawania dysfunkcji, skrócenie czasu jej trwania, stworzenie warunków umożliwiających wycofanie się z ryzykownych zachowań. Najczęstszą formą działań podejmowanych na tym poziomie jest realizowanie programów wczesnej interwencji wobec jednostek i małych grup. Profilaktyka trzeciego stopnia adresowana jest do osób z grup wysokiego ryzyka: alkoholików, narkomanów, przestępców itp. Jej celem jest przeciwdziałanie pogłębianiu się psychopatologii i degradacji społecznej, minimalizowanie wtórnych problemów towarzyszących podstawowej dysfunkcji oraz umożliwienie powrotu do normalnego życia w społeczeństwie. Podejmowane działania są głębokie i długotrwałe, należą do nich: leczenie, psychoterapia, rehabilitacja, resocjalizacja, opieka społeczna (Szymańska, 2004: 180).

Interwencja kryzysowa ma charakter pomocy psychologicznej, medycznej lub prawnej i służy wsparciu emocjonalnemu osób w kryzysie, ale także obej-

muje wsparcie materialne, informacyjne itd. (Czabała, Sęk, 2005: 615-616). Ośrodki interwencji kryzysowej proponują pomoc w sytuacjach przemocy w rodzinie, alkoholizmu, zagrożenia samobójczego.

W stosunku do rodzin, które muszą codziennie zabiegać o zaspokojenie podstawowych potrzeb biologicznych swoich członków, znajdujących się w trudnym położeniu materialnym i społecznym, niezbędna jest pomoc społeczna i socjalna świadczona przez instytucje środowiskowe, pozarządowe, lokalne i osoby prywatne (Kawula, 1997: 285).

Bibliografia

- Braun-Gałkowska M. (2008). Psychologia domowa. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Brzezińska A. (2000). Społeczna psychologia rozwoju. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Czabała J. Cz, Sęk H. (2005). Pomoc psychologiczna. W: J. Strelau (red.). Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 605-621.
- Dambach K. E. (2003). Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Erikson E. H. (1997). Dzieciństwo i społeczeństwo. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Gierowski J. K., Lew-Starowicz Z., Mellibruda J. (2005). Psychopatologia zjawisk społecznych. W: J. Strelau (red.). Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 691-765.
- Kawula S. (1997). Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.). Pedagogika rodziny. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. 45-79.
- Kawula S. (1997). Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.). Pedagogika rodziny. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. 115-152.
- Kawula S. (1997). Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.). Pedagogika rodziny. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. 283-300.

- Marynowicz-Hetka E. (2006). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 54-76. 238-264
- Matczak A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Matyjas B. (2003). *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnej w środowisku małego miasta*. W: J. Wilk (red.). *W służbie dziecku. Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*. T. 2. Lublin: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego. 271-280.
- Olweus D. (2007). *Mobbing - fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.
- Ostrowska K. (2004). *Zdrowie duchowe*. W: K. Ostrowska (red.). *Wychowanie do życia w rodzinie. Słownik pojęć*. Kraków: Wydawnictwo „Rubikon”. 165-166.
- Ostrowska K. (2004). *Zdrowie psychiczne*. W: K. Ostrowska (red.). *Wychowanie do życia w rodzinie. Słownik pojęć*. Kraków: Wydawnictwo „Rubikon”. 166-167.
- Ożóg T. (2011). *Patologia*. W: E. Gigilewicz (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. 15. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL. 36-39.
- Płużek Z. (2002). *Psychologia pastoralna*. Kraków: Wydawnictwo Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
- Surzykiewicz J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 270-290.
- Szymańska J. (2004). *Psychoprofilaktyka*. W: K. Ostrowska (red.). *Wychowanie do życia w rodzinie. Słownik pojęć*. Kraków: Wydawnictwo „Rubikon”. 179-180.
- Trojan K. (1999). *Potrzeby psychiczne i wartości oraz ich implikacje religijne*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Netografia

- Beisert M. *Mechanizmy rozwoju kazirodztwa w rodzinie*. http://www.zlydotyk.pl/tl_files/artykuly/Beisert_M_Mechanizmy_rozwoju_kazirodztwa_w_Polsce.pdf. (data dostępu: 1 września 2012).
- Gromska J., Masłowski J. *Badanie przyczyn kazirodztwa na podstawie analizy opinii sądowych*. http://www.psychiatria.med.pl/darmowy_pdf.phtml?indeks=5&indeks_art=46. (data dostępu: 1 września 2012).

Nowosielski K. Wykorzystywanie seksualne dzieci. <http://www.kzk.medforum.pl/pliki/problematyka%20molestowania%20seksualnego%20nieletnich.pdf>. (data dostępu: 1 września 2012).

Sajkowska M. Wykorzystywanie seksualne dzieci. http://zlydotyk.pl/tl_files/artykuly/Sajkowska_M_Wykorzystywanie_seskualne_dzieci.pdf. (data dostępu: 1 września 2012).

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest zjawisku patologii w środowisku życia dziecka. W opisie i wyjaśnianiu patologii społecznej uwzględniono podejście psychopedagogiczne, integrujące perspektywy badawcze pedagogiki rodziny, psychologii społecznej, resocjalizacji oraz psychologii rodziny, psychologii klinicznej, psychoprofilaktyki społecznej i psychologii rozwoju. Zachowania mieszczące się w zakresie patologii społecznej zostały porównane z dewiacyjnymi sposobami i stylami postępowania w życiu rodzinnym, z przejawami dysfunkcjonalności grup i środowisk społecznych oraz kryzysami interpersonalnymi i socjokulturowymi. Analiza zjawisk patologicznych dotyczy przede wszystkim rodziny ale obejmuje także grupy rówieśnicze, środowisko lokalne i mass media. Głównym przejawem patologii społecznej w dziecięcych grupach rówieśniczych jest agresja i przemoc. Istotnym czynnikiem ryzyka poważnych kryzysów w rodzinie, a nawet patologii społecznej, umiejscowionym w środowisku lokalnym jest bezrobocie. W wymiarze makrosystemu destruktywne oddziaływania mass mediów powodują wzrost agresywności, obniżenie wrażliwości na krzywdę innych, kształtowanie postawy typu „mieć”, erotyzację wyobraźni u dzieci. W artykule zostały dokładniej scharakteryzowane cztery rodzaje patologii społecznej: uzależnienie od alkoholu, przemoc domowa, wykorzystywanie seksualne dzieci i przestępczość. Wzmiankowo zasygnalizowano sposoby kompensowania braków i eliminowania destruktywnych oddziaływań społecznych na rozwój dziecka. Należą do nich: psychoprofilaktyka społeczna, interwencja kryzysowa i pomoc społeczna.

Summary

The article discusses the subject of social pathology in a child's living environment. In the description and explanation of social pathology, psychopeda-

gological approach has been taken into account, integrating research perspectives of family pedagogy, social psychology, resocialization, as well as family psychology, clinical psychology, social psychoprevention and developmental psychology. The behaviour situated within the scope of social pathology was compared to deviant manners and styles of acting in family life, to the manifestations of the dysfunctions of social groups and environments as well as to interpersonal and sociocultural crises. The analysis of pathological phenomena concerns the family environment mostly, but it also includes peer groups, local environment and the mass media. The main manifestation of social pathology in peer groups is aggression and violence. A significant risk factor of serious family crises or even social pathology situated in local environment is unemployment. In the dimension of a macrosystem, destructive influence of the mass media cause a rise in aggressive behaviour, reduced sensitivity to harm experienced by other people, shaping attitudes focused on possessing, eroticization of children's imagination. The article characterizes in more detail four types of social pathology: alcoholism, domestic violence, child sexual abuse and crime. Furthermore, the ways of compensating deficiencies and eliminating social influences destructive for a child's development were mentioned, among them: social psychoprevention, intervention in a crisis and social security.

Świat gier komputerowych i bajek dziecięcych – zabawa czy zagrożenie?

The world of computer games and children fairy tales - game or threat?

Bajki i baśnie dziecięce oraz gry komputerowe tworzą znaczny potencjał wychowawczy, którego wykorzystanie, w procesie rozwoju i edukacji, zależy od tego, w jakim stopniu dziecko korzysta z nich oraz od charakteru ich przekazów. Tematyka baśni i gier komputerowych dostarcza informacji na temat upodobań ich użytkowników. Konkretnie ich fabuły, w które wplecione są określone mechanizmy psychologiczne oraz z góry założone dominujące relacje, wpływają na przyjmowanie postaw i nawyków sprzyjających określonym zachowaniom, ukierunkowując zainteresowania, zmieniając emocjonalność i mentalność. Celem artykułu jest przybliżenie form odbioru i funkcji baśni i gier komputerowych, oraz ukazanie szans edukacyjnych i rozwojowych, jak też obszarów zagrożeń dla dziecka jako czytelnika bajek i użytkownika gier komputerowych. Problem zawiera się w pytaniu: kiedy świat gier komputerowych i bajek dziecięcych jest dla dziecka zabawą a kiedy zagrożeniem?

Formy odbioru baśni i gier komputerowych przez dziecko

W rozumieniu istoty, zarówno baśni i bajek, jak też gier komputerowych ważna jest forma odbioru przez dziecko i jego aktywna postawa, przejawiająca się m.in. poprzez konkretyzację, interpretację i wypełnienie różnych elementów, którymi operuje tekst i gra. Pomocne podczas odbioru baśni i bajek oraz grania na komputerze są zmysły wzroku i słuchu, wyobraźnia, mechanizmy rozumienia i interpretacji, oraz właściwości osoby.

Słuch jest właściwością, dzięki której można odbierać, kodować, przesyłać oraz integrować różne dźwięki i informacje słuchowe (Jaczewski, 2003: 195). Zmysł słuchu jest istotny w odbiorze gier komputerowych oraz bajek i baśni zarówno tych czytanych, jak też opowiadanych przez drugą osobę. Szczególnie opowiadanie baśni i bajek jest niezwykle warto-

ściowe dla dziecka, gdyż ten sposób odbierania bajki pobudza ciekawość, ćwiczy pamięć, stymuluje umysł, jak też integruje osoby, co jest bardzo ważne w relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem.

Wzrok jest zmysłem, dzięki któremu odbierane są fale świetlne. Za pomocą wzroku człowiek może widzieć otaczający go świat, zdobywać informacje dotyczące wyglądu przedmiotów i osób (Jaczewski, 2003: 161-163). Za pomocą zmysłu wzroku dziecko może czytać bajkę, śledzić grę i zdobywać informacje o bohaterach i ich przygodach.

Wyobraźnia stanowi źródło ludzkiej kreatywności, twórczości i innowacji. Rozwojowi wyobrażeń sprzyja zabawa, szczególnie wymagająca odgrywania ról, gdyż łączy się z umiejętnościami fantazjowania, obrazowego przedstawienia przedmiotów, zdarzeń, osób, które w rzeczywistości nie istnieją. Dzięki wyobraźni dziecko może odtwarzać rzeczywiste sytuacje, jak i kreować zdarzenia fikcyjne. Wyobraźnia ułatwia dziecku wyobrażenie bohatera baśniowego, jego losów, oraz wydarzeń z nim związanych. Ma możliwość wcielania się w rolę innej osoby, niekiedy baśniową bądź wykreowaną osobiście (Kielar-Turska, 2006: 164). Wcielanie się w wielorakie sytuacje, przybieranie postaci różnych osób pozwala dziecku zachować poczucie niezależności i władzy w zakresie, w którym w realnym życiu odczuwa ich niedostatek. Ponadto wykazują one mniej agresji, zaś więcej emocji pozytywnych, jak też wykazują większy stopień koncentracji (Kielar-Turska, 2006: 165-166).

Mechanizm rozumienia jest procesem odnoszącym się głównie do gromadzenia wiedzy. Przyczynia się do pojmowania zdarzeń i zachowań innych ludzi oraz do ich interpretacji. Rozumieniu podlegają zarówno myśli, zamierzenia, uczucia, zjawiska mentalne, jak też zdarzenia, które się dokonują lub już dokonały. Podczas interpretacji zachodzą zmiany w połączeniach między poszczególnymi wydarzeniami, co prowadzi do nadawania nowego znaczenia różnym sytuacjom poprzez eksponowanie i akcentowanie jednych zdarzeń, a pomijanie lub odrzucanie innych. Z mechanizmem interpretacji związana jest reinterpretacja, dająca nowe spojrzenie na sytuację, osobę, czy działanie. Bardzo ważna w interpretacji jest rola wiedzy i samowiedzy, zmieniająca się wraz z wiekiem dziecka (Molicka, 2011: 84-85).

Mechanizmowi rozumienia i interpretacji towarzyszy styl przetwarzania informacji, rozumiany jako utrwalony przez człowieka sposób przetwarzania informacji, który może być także zdeformowany. W konsekwencji może doprowadzić do zniekształcenia postrzegania innych osób lub własnego obrazu. Styl przetwarzania jest istotny w procesie interpretacji, jak też uczuć (Molicka, 2011: 85-86). Mechanizm ten pomocny jest podczas czytania baśni i grania na komputerze, gdyż dzięki niemu dziecko może analizować i wyjaśniać wydarzenia, których doświadcza. Odbiorca ma również możliwość spojrzenia na fabułę z innego, nowego i specyficznego dla siebie punktu widzenia.

Proces identyfikacji, polega na naśladowaniu zachowania konkretnego bohatera i wyzwalaniu zazwyczaj pozytywnych odczuć. Podobieństwo osoby identyfikującej się do bohatera ułatwia przeprowadzenie tego procesu (Adamczyk, 2006: 30). Identyfikacja gracza z bohaterem jest silnie obecna w grach komputerowych, zwłaszcza w tych interaktywnych, gdzie gracz sprawuje kontrolę nad jej przebiegiem, co wymaga dużego zaangażowania i skupienia na grze. Gracz ma możliwość zarówno wyboru bohatera, określenia jego cech psychicznych i fizycznych, jak też wygenerowania nowej postaci - swoistego „alter ego” gracza. Identyfikację gracza z bohaterem wzmacnia możliwość prowadzenia i obserwowania gry z perspektywy pierwszej lub trzeciej osoby. W najnowszych grach można rozwijać cechy bohatera naucza podczas trwania gry, co dodatkowo wpływa na wzmocnienie poczucia więzi i odpowiedzialności za prowadzoną postać (Ulfik-Jaworska, 2005: 66). Pokonywanie kolejnych poziomów gry umożliwia bohaterowi nabywanie nowych umiejętności oraz rozwijanie właściwości, które wcześniej opanował (m.in. wzrasta jego siła, szybkość, umiejętność walki), a które przekładają się na większe możliwości działania i jest źródłem przyjemności (Ulfik-Jaworska, 2005: 67).

Proces eksternalizacji pozwala uzewnętrznić życie psychiczne osoby, gdyż treści porządkują się oraz łączą, tworząc wzory postępowania. Dzięki temu czytelnik i gracz może uświadomić sobie emocje i pragnienia, jakie przeżywa. Mechanizm ten spełnia trzy funkcje:

1. pomaga w konkretyzacji przeżyć dziecka, dzięki czemu w sposób prostszy można nazwać różne sytuacje oraz zjawiska;

2. jednoczy ludzi, ponieważ treści uzewnętrznione łatwiej odnieść do drugiego człowieka oraz je zakomunikować;
3. pomaga panować nad impulsami, uświadomić sobie problemy i lęki oraz wydobywać różne przeżycia psychiczne (Kwiek, 2006: 124-125).

Projekcja to mechanizm, zazwyczaj nieświadomy, dostarczający psychologicznych schematów odnoszących się do ludzkiej egzystencji, stanowiąc fundament dla przyjmowanego stylu życia (Jastrzębska-Golonka, 2008: 254). Podczas projekcji dochodzi do nadawania– przenoszenia własnych wad, słabości, cech niepożądanych innym osobom, co pomaga zmniejszać istniejący w człowieku lęk oraz pozytywnie wpływać na jego poczucie wartości (Kozielecki, 1997: 121). Projekcja uaktywnia się podczas kontaktu z baśniami oraz grami komputerowymi, ponieważ dziecko czytając, słuchając historii baśniowego bohatera lub grając w gry, przekłada na niego własne kompleksy i niedoskonałości, a tym samym ma możliwość redukcji lęków, frustracji a nawet odreagowania (Feibel, 2006: 39-40).

Proces dekodowania znaczeń na podstawie przyswojonych przez dziecko kodów i znaczeń polega na znalezieniu odpowiednich symboli oraz uchwyceniu znaczenia i sensu bajek lub baśni czy też gry. Związany jest z przeżywaniem przez odbiorcę silnej emocji pozytywnej (m.in. olśnienia, zadziwienia, zachwytu), którą można łączyć z intuicją kulturową (Jastrzębska-Golonka, 2008: 254).

Interakcyjność stanowi o atrakcyjności i zarazem odróżnia gry komputerowe od bajek i baśni. Polega ona na wzajemnej wymianie informacji pomiędzy komputerem a jego użytkownikiem. Podczas korzystania z gier komputerowych gracz nie tylko obserwuje, ale uczestniczy w wirtualnym i iluzorycznym świecie zaprojektowanym przez twórców gier, w którym ma wielorakie możliwości działania, przeżywania przygód i wpływania na przebieg akcji (Ulfik-Jaworska, 2005: 66; Feibel, 2006: 117). Interakcyjność występująca pomiędzy grą komputerową a graczem nie wymaga obecności drugiego człowieka, gdyż „zastępuje” go program komputerowy. Gry komputerowe traktowane są nazbyt często jako „elektroniczna niańka”, „elektroniczny partner do gry”, „elektroniczny przyjaciel” (Ulfik-Jaworska, 2005: 67), jednak trzeba podkreślić, że kontakt gracza z grą komputerową ma charakter całkowicie apersonalny i nie może zastąpić bezpośredniej komunikacji międzyludzkiej (Boroń, Zyss, 1996: 46-47).

Uwzględniając perspektywę gracza komputerowego, można wskazać, iż:

1. gra jest zawsze gotowa do uruchomienia – nie męczy się, nie odmawia zabawy;
2. gra nie wymaga obecności innych osób;
3. gra umożliwia wielokrotne powracanie do tych samych miejsc, akcji, oraz wielokrotne przeżywanie przygód;
4. interaktywność gry daje możliwość aktywnego i bezpośredniego udziału gracza w przeżywanych przygodach graczych;
5. grasprzyja aktywności własnej gracza;
6. gra daje graczowi poczucie władzy, siły, kontroli - płeć nie ma znaczenia, bo gracz sam decyduje w kogo się wciela, komu daje życie a komu je odbiera;
7. gra umożliwia ucieczkę, izolację od codziennego życia i zaangażowanie w wirtualną rzeczywistość;
8. struktura gry konsekwentnie pokazuje i ocenia błędy, ale zawsze daje kolejną szansę, nie krzyczy, cierpliwie znosi humory gracza, nie okazuje rozczarowania (Laniado, Pietra, 2006: 71);
9. gra wprowadza gracza w świat dla niego bezpieczny, ponieważ może w każdej chwili rozpocząć lub przerwać grę a konsekwencje podejmowanych działań, zarówno tych pozytywnych, jak i błędnych, zazwyczaj nie mają odniesienia do realnego życia;
10. gra dostarcza bardzo licznych wrażeń i przeżyć emocjonalnych, umożliwia zarówno realizowanie marzeń i pragnień w wirtualnym świecie, jak też rozbudzania różnych potrzeb i popędów z dowolnie wykreowaną postacią na monitorze komputera;
11. gra dostarcza gratyfikacji emocjonalnych, towarzyszące grom emocje mogą być kontrolowane i stopniowalne, przeżywane w „bezpieczny sposób”, co daje poczucie satysfakcji z coraz lepszych osiągnięć w grach komputerowych (Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000: 21-22; Ulfik-Jaworska, 2005: 67-68).

Walory bajek, baśni i gier komputerowych w życiu dziecka

Pozytywne oddziaływanie baśni i bajek oraz gier komputerowych, niezależnie od treści, łączy się głównie z formalnymi aspektami korzystania z nich.

Baśnie, bajki oraz gry komputerowe przyczyniają się do rozwoju językowego i poznawczego. Funkcja poznawcza dostarcza wiadomości o różnych zjawiskach, pomaga w zrozumieniu świata, poszerza horyzonty myślowe, rozwija słownictwo, wspomaga edukację. Umożliwia realizację potrzeb informacji, samorealizacji i innowacji, gdyż łączy się z naturalną skłonnością człowieka do zdobywania wiedzy o życiu i otaczającym świecie, zaspokajaniu ciekawości, rozwija poznawczo, sprzyja uczeniu się nowych sprawności, podejmowania wyborów, przewyżniania nawyków i panowania nad własnym zachowaniem i wyznaczania kierunków własnego postępowania (Sławiński, 2002: 170; Leszczyński, 2009: 150, Wojciechowski, 2000: 101-103). Baśnie, bajki oraz edukacyjne gry komputerowe dzięki licznym symbolom i metaforom stymulują u dziecka rozwój słownictwa i ułatwiają przyswajanie pojęć, co sprzyja opanowaniu języka, pomaga w transmisji kulturowej i nabywaniu wiedzy. Dzieci są szczególnie elastyczne i otwarte na zdobywanie nowej wiedzy, podejmowania różnych form aktywności, co wynika ze szczególnej intensywności, łatwości i ciekawości poznawczej charakteryzującej okres dzieciństwa (Jastrzębska-Golonka, 2011: 195-196). Kontakt dzieci z grami komputerowymi sprzyja rozwojowi niektórych zdolności poznawczych poprzez usprawnianie procesów myślowych i decyzyjnych oraz rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów i ćwiczenie koncentracji uwagi. Gry komputerowe zaspokajają także potrzeby emocjonalne dzieci, poprzez doświadczenia sukcesu i satysfakcji, które wzmacniają ich samoocenę oraz poczucie sprawczości i kontroli (Ulfik-Jaworska, 2005: 88-89). Wskazuje się także pozytywny wpływ gier komputerowych na rozwój społeczny dziecka, już wśród dzieci w wieku przedszkolnym.

Bajki, baśnie oraz edukacyjne programy komputerowe pozytywnie wpływają na rozwój umysłowy i stymulowanie wyobraźni. Wzbogacają one także wyobrażenia, które odzwierciedlają stan wiedzy dziecka i przyczyniają się do tworzenia reprezentacji symbolicznych i rozwoju wizualizacji (Molicka, 2011: 196). Gry oraz baśnie i bajki umożliwiają zabawę symboliczną, polegającą na wcielaniu się i naśladowaniu zachowań bohaterów. Dziecko poprzez naśladowanie postaci poznaje wartości i wzory osobowe, mając możliwość zarówno ich interioryzacji, jak też wizualizacji siebie

w różnych baśniowych światach, rolach i wydarzeniach, odkrywając przy tym, co jest ważne w życiu, co wzbudza jego przyjemność (zob. Molicka, 2011: 204-205). Bajki, baśnie oraz gry uczą oddzielać świat prawdziwy od tego nierealnego, życzeniowego. Jest to szczególnie ważne, gdyż dla dzieci rzeczywistość i fikcja zlewają się i granica pomiędzy nimi jest bardzo płynna, często niemożliwa do wychwycenia, ponieważ dzieci pomiędzy drugim a szóstym rokiem życia znajdują się tzw. fazie obrazowej, która polega na myśleniu związanym z obrazami wytworzonymi w wyobraźni, z jednoczesną zdolnością używania symboli. Gry komputerowe wymagają od gracza dużej koncentracji uwagi i sprawności w zakresie spostrzegania, wyobraźni przestrzennej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, skrócenia czasu reakcji na bodźce i refleksu, oraz rozwoju zdolności przestrzennych (Ulfik-Jaworska, 2005: 88-89).

Baśnie, bajki i gry rozwijają myślenie narracyjne, cechujące się przetwarzaniem informacji w taki sposób, aby powstało opowiadanie, zawierające wyjaśnienie zdarzeń, zachowań tak własnych, jak i innych osób. Dzięki baśniowej narracji dzieci wzbogacają się o wzorzec rozumienia innych, jak również model wyjaśniania zmian i zdarzeń występujących pod wpływem działalności innych osób (Molicka, 2011: 199-200). Baśnie umożliwiają spojrzenie z innego punktu widzenia niż własny oraz na zrozumienie sekwencji wydarzeń (Molicka, 2006: 118). Ponadto, bajki i baśnie oraz gry pomagają dziecku wyzwolić emocje, które kształtują wrażliwość i empatię, otwierają dziecko na drugiego człowieka, pomagając zrozumieć jego wartość, jak też zauważyć osoby potrzebujące pomocy (Molicka, 2002: 147).

Bajki, baśnie i gry ułatwiają rozumienie związków przyczynowo-skutkowych (m.in. konfliktów, motywów, potrzeb, zachowań innych osób), zarówno poprzez ukazanie systemu kar i nagród, jak też wzorców i norm obowiązujących w danym społeczeństwie (Molicka, 2011: 200). Ukazany system kar i nagród pomaga zrozumieć, iż za złe postępowanie człowiek poniesie konsekwencje. Baśnie wspomagają rozwój zachowań prospołecznych, są czynnikiem powstrzymującym dzieci od zachowań impulsywnych, oraz pomagają przyswoić dziecku role społeczne. W sposób szczególnie baśnie i bajki przyczyniają się do wychowania moralnego dziecka,

gdyż dostarczają wzorców postępowania, zgodnych z przyjętymi ideami oraz normami życia społecznego. Dzięki temu dziecko uczy się rozróżniać i odrzucać zło, a wybierać dobro (Tyszkowa, 1978: 150). W ten sposób dziecko uczy się postępować uczciwie, dostrzega istotę solidarności i odwagi, poznaje wartość miłości i przyjaźni, co pomaga integrować się z innymi osobami. Dzięki temu dziecko od najmłodszych uczy się, iż nie może funkcjonować bez drugiego człowieka (Molicka, 2011: 209). Dziecko jako odbiorca bajek i baśni charakteryzuje się moralnością heteronomiczną, dzięki której może poznać tajniki odróżniania dobra od zła oraz podejmować zobowiązania wobec innych osób i odraczać natychmiastowe gratyfikacje (Molicka, 2011: 203-204). Funkcja wspierająca sprzyja rozwojowi dziecka dostarczając wzorów i modeli zachowań. Baśń i bajka może je realizować poprzez:

- wskazywanie dzieciom symbolicznej drogi wyjścia z różnych sytuacji dotyczących okresu rozwojowego w jakim się znajdują;
- poruszanie problemów o charakterze ogólnym, które dotyczą tematów związanych z życiem (m.in. cierpienia, miłości, życia, śmierci);
- ukazanie życia człowieka od narodzin do śmierci, co umożliwia przybliżenie problemów ludzkich i sposobów ich przezwyciężania (Kwiek, 2006: 125-126).

Czytanie bajek i baśni wspomaga rozwój myślenia hipotetycznego, odnoszącego się do wysuwaniu przypuszczalnych odpowiedzi dotyczących konkretnego zachowania, czy wydarzenia. Dzieci uczą się przetwarzać przyjęte przez siebie informacje i wykorzystywać je w konkretnych sytuacjach życiowych, umożliwiają znaleźć odpowiedzi na wiele nurtujących je pytań. Wzbogacają wiedzę odnoszącą się do komunikowania się, relacji międzyludzkich i reguł życia społecznego, co jest niezwykle istotne, gdyż dzieciom trudno jest zrozumieć świat innych osób, społeczności i kultur (Molicka, 2011: 200-202). Bruno Bettelheim podkreśla, że baśnie konfrontują dziecko z problemami, które może napotkać w swoim życiu, obniżają lęk i niepokój, pomagają nazywać uczucia i emocje, co pozytywnie wpływa na psychikę oraz osobowość dziecka i sprzyja prawidłowemu rozwojowi (Molicka, 2006: 118-119). Edukacyjne programy komputerowe sprzyjają rozwojowi składników osobowości w zakresie postaw, takich jak: emocje, temperament, zaintereso-

wania, obraz siebie i świata. Pobudzana jest aktywność poznawcza, rozwijane jest logiczne myślenie, oraz mogą być korygowane pewne zaburzenia rozwojowe dzieci i młodzieży (Bis, 2009: 92).

Baśnie, bajki oraz gry komputerowe pomagają w rozwoju samoświadomości oraz przewyciężeniu egocentrycznego myślenia dziecka, które zaczyna rozumieć zarówno motywy działań innych ludzi, jak też skutki i przyczyny zdarzeń, które stają się dla niego przewidywalne. Dzieci uczą się organizować i planować własną działalność, rozwijają zdolność refleksji ucząc się odkrywać motywy i myślenie drugiego człowieka (Molicka, 2002: 143-144). Korzystny potencjał edukacyjny gier komputerowych potwierdza ich jednoczesne oddziaływanie na wiele zmysłów. Ich zastosowanie umożliwia przedłużanie skupienia uwagi dowolnej dziecka w trakcie interakcji skoncentrowanej na silnych bodźcach, dostarczają też wrażeń wyobrażeniowych, które sprzyjają gromadzeniu, ćwiczeniu i przyswajaniu nowych wiadomości. Ich zaletą jest również, wspomaganie procesu uczenia się i nauczania, czemu sprzyja interdyscyplinarne i systemowe ujmowanie wiedzy (Hopfinger, 1997: 120; Siemieniecki, 1997: 28-29; Jędrzykowski, 2002: 227-234).

Towarzyszące bajkom, baśniom i edukacyjnym grom funkcja wychowawcza polega na kierunkowym, celowym oddziaływaniu na czytelnika i gracza, na kształtowaniu wrażliwości i zdolności wartościowania. Umożliwia realizację potrzeb wychowawczych i samorealizacji. Stymuluje twórcze myślenie i pozytywnie oddziałuje na rozwój wyobraźni czytelnika, sprzyja wyrabianiu postaw i przekonań oraz kształtowaniu hierarchii wartości ukazywaniu sensu wartości w życiu człowieka, jak też oraz refleksji nad własnym postępowaniem. Najczęściej stosowane gry edukacyjne, to programy do nauki czytania i liczenia, do nauki języków obcych, matematyki i innych przedmiotów szkolnych. Wykorzystywane są także programy użytkowe służące do usprawniania umiejętności rozwiązywania problemów, rozwijania myślenia innowacyjnego i treningu pamięci, jak też gry głównie strategiczne z elementami ekonomicznymi, które symulują realia codzienności w kształtowaniu umiejętności podejmowania decyzji życiowych oraz poszerzania świadomości i konsekwencji podejmowanych działań (Ulfik-Jaworska, 2005: 89-90).

Bajki i baśnie oraz edukacyjne gry uczą dzieci pozytywnych zachowań (m.in. dobroci, szlachetności, sprawiedliwości, służenia innym,) ukazując ideały osobowe oraz system ich oceniania, dzięki którym kształtuje się ich system wartości, co przekłada się na dalszą egzystencję. Słuchanie i czytanie baśni i bajek wpływa także na formułowanie się „Ja” idealnego i normatywnego poprzez dostarczanie wskazówek. Ogromną rolę w kreowaniu wartości pełnią bohaterowie, wskazując na cechy, zachowania czy właściwości społecznie pożądane. Dzieci zazwyczaj identyfikują się z postaciami pozytywnymi, co sprzyja zarówno podejmowaniu działań intencjonalnych, jak też rozumieniu oczekiwaniami innych osób. Czytanie bajek dzieciom sprzyja kształtowaniu hierarchii wartości, odróżniania dobra i zła, wrażliwości na inne osoby i dobro wspólne. Funkcję wychowawczą pełnią przestrogi dydaktyczne, pouczenia, przepis na życie oraz pozytywne lub negatywne modele zachowań (Molicka, 2011:117; Sławiński, 2002:168-170; Wojciechowski, 2000: 101-102). Baśnie i bajki budują nadzieję opartą na iluzji szczęśliwego losu, ponieważ opowiadane przygody dobrze się zakończą a bohater, który ma trudności, dzięki własnym zdolnościom, szczęśliwemu losowi, oraz pomocy innych osób wychodzi z nich zwycięsko. Dziecko konfrontując się z baśniową postacią dostrzega, iż nie ma sytuacji „bez wyjścia”, co sprzyja kompensacji poczucia braku własnej wartości i przynosi uczucie radości i satysfakcji oraz daje chwilowe poczucie bezpieczeństwa i oddziałuje pozytywnie na jego nastrój (Molicka, 2011: 209-210).Badacze mediów wskazują na ogromny potencjał, zarówno możliwości, jak też skuteczności używania komputera, w oddziaływaniach profilaktycznych, diagnostycznych i terapeutycznych wśród dzieci z zaburzeniami w komunikowaniu oraz gier wzmacniających samokontrolę zachowań, szczególnie u nadmiernie impulsywnej młodzieży w wieku adolescencji (Hopfinger, 1997: 120; Juszczuk, 2000: 69-90; Barańska, 2003: 5; Ulfik-Jaworska, 2005: 90). Dostępne są także programy dotyczące profilaktyki zdrowia mające na celu ukazanie konsekwencji niewłaściwych zachowań i używania substancji psychoaktywnych dla zdrowia i życia. Proponuje się także programy komputerowe, które są wykorzystywane do stymulacji rozwoju moralnego (Ulfik-Jaworska, 2005: 90).

Bajki i baśnie oraz gry edukacyjne pomagają wejść w świat sztuki, na-

uki i literatury. Funkcja kulturowa łączy przeszłość z teraźniejszością, zapewnia ciągłość pokoleniową i kulturową społeczeństw poprzez przekaz wartości i norm wypracowanych i przestrzeganych przez pokolenia (Skrobiszewska, 1978: 137). Umożliwia realizację potrzeb samorealizacji oraz percepcji kultury (Wojciechowski, 2000: 101). Bardzo ważna jest kompozycja artystyczna dzieła, jego własna organizacja i sposób przekazu, którego zmniejszona przezroczystość ma za zadanie wywołać zachwyty, wstrząs, wzruszenie, odpowiadając tym samym na potrzeby estetyczne czytelnika (Wojciechowski, 2000: 101). Bajki, baśnie i edukacyjne gry przyczyniają się do odkrycia niezwykłości i piękna świata, prowadzą do zachwyty, zadziwienia się rzeczami zwyczajnymi, sprzyjają rozwojowi kreatywności, wzbudzają refleksję nad światem. Baśnie umożliwiają dzieciom rozsmakowanie się w pięknie świata i sztuki, a także wyzwalały refleksję nad sensem życia (Molicka, 2011: 198-199). Ponadto bajki rozwijają postawę szacunku wobec przyrody i wzbudzają poznawczą otwartość na świat. Bohater ukazany jest jako osoba współżyjąca z naturą, przestrzegająca jej praw i reguł. Dziecko uczy się, że nie należy przyrody niszczyć, lecz dbać o nią, gdyż stanowi istotny element życia człowieka (Molicka, 2011: 210).

Edukacyjne programy komputerowe mogą być stosowane na różnych poziomach edukacji, ponieważ rozwijają wyobraźnię i umiejętności logicznego myślenia, ćwiczą w przewidywaniu rozwiązań sytuacji problemowych, inspirują marzenia, ubogacają fantazję i twórcze myślenie, które sprzyja zarówno kreatywności i samodzielności, jak też wykorzystywanie posiadanej wiedzy oraz dokonywaniu wyborów przez dziecko w nowych dla niego sytuacjach życiowych (zob. Zielińska, 2000: 53-56; Izdebska, 2003: 329). Oddziaływaniom edukacyjnym towarzyszy zaangażowanie emocjonalne, kształtuje się i zarazem ćwiczy pamięć wzrokowa i słuchowa oraz dostarczane są przeżycia wizualno-estetyczne (Bobrowicz, 2000: 294-295; Ulfik-Jaworska, 2005: 89). Funkcja estetyczna współwystępuje z innymi funkcjami i ma na celu realizację potrzeb estetycznych i wywołanie u czytelnika i gracza przeżyć estetycznych, wzbudzania poczucia piękna i kształtowania zmysłu artystycznego, umożliwia uczestnictwo w kulturze i sztuce, wzbogaca świat wewnętrzny dziecka (Molicka, 2011:117; Sławiński, 2002:168).

Baśnie i bajki, jak też edukacyjne i rehabilitacyjne gry komputerowe pełnią funkcje terapeutyczną, pomagają rozwiązywać nieświadome konflikty wewnętrzne, sprzyjają osobistemu wzrostowi, uspokojeniu, wyciszeniu, przezwyciężeniu trudności w relacjach rzeczywistych, zmniejszeniu napięcia emocjonalnego, wyrażaniu uczuć niemożliwych do uzewnętrznienia na poziomie świadomym, co służy oczyszczeniu podświadomości i wyciszeniu negatywnych emocji. Funkcja ta może być jednym z elementów do stawiania diagnozy w terapii dzieci i łączy się z bajką terapeutyczną (Wojciechowski, 2000: 124; Molicka, 2002:148-153). Biblioterapia, jest odpowiedzią na potrzeby natury filozoficzno-egzystencjalnej, pomaga przezwyciężyć kryzysy emocjonalne, które sprzyjają występowaniu zaburzeń w relacjach interpersonalnych, lub różne choroby (depresje, nerwice, anoreksję). Bajki terapeutyczne pozwalają dziecku uwierzyć w siebie, kompensują potrzeby i łagodzą deprivację, relaksują, odciążają czytelnika i pozwalają, chociażby na chwilę, zapomnieć o lęku i napięciu, tworzą także nowe wzorce zachowań, dają poczucie bezpieczeństwa i umożliwiają realizację jego potrzeb (Wnęć, 2004: 57-58; Borecka, 2008: 23-24). Wśród bajek terapeutycznych na szczególną uwagę zasługują bajki psychoedukacyjne, które oddziałują na procesy poznawcze dziecka poprzez:

- osvajanie z sytuacją zagrożenia;
- przedstawienie zdarzenia tak, że staje się zrozumiałe;
- zapoznanie ze słownictwem pozwalającym na wyrażanie emocji;
- wyjaśnienie związków przyczynowo-skutkowych między zdarzeniem a doznawaniem emocji;
- racjonalizowanie problemu;
- pokazanie wzorów skutecznego działania, innego sposobu myślenia o sytuacji trudnej oraz innego sposobu odczuwania;
- przedstawienie różnych trudności;
- zachęcanie do mówienia o problemach;
- uczenie pozytywnego myślenia ukierunkowanego na działanie;
- poszukiwanie skutecznych rozwiązań (Molicka, 2002:161-164).

Ze względu na dobór gier pod względem treści można wyróżnić: programy edukacyjne, programy użytkowe, gry poszukująco-badawcze, gry logiczne, gry wspomagające rozwój mowy, programy specjalistyczne wy-

korzystywane w szkoleniach niektórych umiejętności i w terapii zaburzeń rozwojowych (zob. Gruba, 1997: 195-206; Ulfik-Jaworska, 2005: 89). Należy podkreślić szczególną rolę edukacyjnych i rehabilitacyjnych programów komputerowych, oraz tych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (zob. Todman, Mackey, 1996: 319-324). Podkreśla się znaczenie gier komputerowych w rehabilitacji ruchowej mającej na celu usprawnienie koordynacji wzrokowo-słuchowej oraz wspomaganie fizyko-terapii dzieci z niewydolnością dotykową (Ulfik-Jaworska, 2005: 88).

Użycie komputera w terapii dzieci dyslektycznych umożliwia jej zastosowanie w pięciu wzajemnie dopełniających się, sferach: percepcyjno-motorycznej, słuchowej, wzrokowej, intelektualnej i motorycznej. Komputer jest także bardzo pomocny w terapii zaburzeń wzroku oraz w kształceniu dzieci niewidomych. Również specjalistyczne i zarazem bardzo atrakcyjne zestawy gier i programów pomagają w prowadzeniu terapii logopedycznej oraz dzieci z zaburzeniem deficytu uwagi ADHD, oraz z zachowaniami niszczyielskimi (Buczyńska, 1996: 5; Gruba, 2000: 91-120; Ulfik-Jaworska, 2005: 90). Oddziaływaniom terapeutycznym towarzyszy także funkcja rozrywkowa (określana także jako rekreacyjna, ludyczna, zabawowa), która umożliwia realizację potrzeby zabawy, zapewnia relaks, rozrywkę, bawi i uczy, dostarcza wiedzy, przyjemności, sprzyja oderwaniu się od codzienności, umożliwia miłe i twórcze spędzenie czasu, odreagowanie stresu, znużenia fizycznego i psychicznego (Molicka, 2002: 148; Wojciechowski, 2000: 103).

Zagrożenia towarzyszące niewłaściwemu korzystaniu z gier komputerowych i bajek

Analizując bajki i baśnie należy wskazać pewne obszary zagrożeń, zwłaszcza te odnoszące się do nieodpowiedniego dobru do wieku i potrzeb dziecka:

- gdy bajka zawiera treści nieodpowiednie dla wieku, zwłaszcza demoralizujące, brutalne i nie zawierające żadnych wartości estetycznych;
- sięgania po bajki i lekturę bez umiaru, w czasie gdy powinno się wypełniać obowiązki szkolne, domowe;
- czytanie w czasie, gdy osoby z otoczenia potrzebują kontaktu lub pomocy;

- braku kultury czytania (poszanowanie książki, nieterminowe oddawanie do biblioteki, itp.) (Truskolaska, 2007: 70).

Badacze zagrożeń i negatywnego wpływu mediów wyjaśniają, że korzystanie z gier komputerowych nasyconych przemocą, brutalnością i okrucieństwem oddziałuje na nie jeszcze silniej niż oglądanie przemocy w telewizji. Dzieje się tak, ponieważ gracz nie tylko obserwuje przemoc, ale sam uczestniczy w iluzorycznym i wirtualnym świecie, w którym staje się agresorem, steruje postaciami i bierze bezpośredni udział, zarówno w procesie niszczenia, zabijania jak i „dawania” kolejnego życia (Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000: 31-32; Ulfik-Jaworska, 2005: 66). Jest to agresja stymulowana, wzbogacona odpowiednim dźwiękiem, sugestywną muzyką, krzykami, jękami, odgłosami wystrzałów i wybuchów, co powoduje, że gracz oswaja się z nią, nabiera odporności i jest bezkrytyczny w jej stosowaniu (Noga, 1988: 179-181; Boroń, Zyss, 1998: 12-17). Dziecko w grze nie wyraża wprost agresji, ale ujawnia się ona w pośrednich zachowaniach, poprzez: identyfikację z agresorem; symboliczne personifikowanie zwierząt i przedmiotów; relacje z zachowywaniem dystansu wobec członków rodziny; używanie różnych przedmiotów służących do walki. Jest to niebezpieczne dla dziecka, ponieważ oglądanie i dokonywanie w grze aktów przemocy może zahamować jego reakcję na przemoc i krzywdę występującą w realnym życiu (Ulfik-Jaworska, 2005: 73-74; Bis, 2009: 93).

Nierealistyczność pokazywanej w mediach przemocy przejawia się w formie jej wyrazu, wielokrotnie jest ona przedstawiana jako „czysta”, pozbawiona negatywnych konsekwencji, tak dla ofiary przemocy, jak też jej sprawcy. Często jest ona „usprawiedliwiona”, „efektowna” i „humorystyczna”, przez co ma być osłabiona jej wymowa, a forma przekazu ma wydźwięk sytuacyjnie komediowy, który umożliwi odreagowanie napięć (Noga, 1988: 180-181; Bis, 2008: 74). „Dziecięce mikrofony wzroku i słuchu wychwytyują i rejestrują na ‘magnetofonowej taśmie’ pamięci teletoksydne zachowania i wzorce, które początkowo naśladowane w zabawach ‘na niby’ ujawniają się następnie w realnym zachowaniu poprzez groźną identyfikację. Nie chodzi tutaj o zwykłą prezentację aktu przemocy, ile o otoczkę filozoficzną i przesłanie temu towarzyszące” (Szafrańiec, 1997: 3). Takie obrazy kodowane są w podświadomości dziecka,

które wielokrotnie identyfikuje się z nimi, chcąc naśladować zachowania bohaterów występujących w grach komputerowych, już nie tylko zewnętrznie, ale także przejmując ich sposób postępowania i traktowania innych osób (Aronson, 1994: 338-341). W wyniku doświadczanych odczuć następuje emocjonalne, poznawcze i intelektualne zaangażowanie w tę wirtualną rzeczywistość, która wpływa na styl życia młodego człowieka, na jego emocje, potrzeby i sposób postrzegania świata. Dzieci, które są bardzo mocno osadzone w wirtualnym świecie fantazji i iluzji, ulegają szczególnie silnym wpływom tej nierealnej rzeczywistości komputerowej i w efekcie wyróżnia je: większa agresywność a niższa wrażliwość moralna, przytępienie wyobraźni i doznań estetycznych, bezrefleksyjność, zaburzenie więzi społecznych i konsumpcyjno-hedonistyczna orientacja życiowa typu „mieć” wobec innych osób i otaczającej rzeczywistości (Kłys, 1995: 17-23; Juszczuk, 1988: 93; Izdebska, 2001: 222; Morbitzer, 2002: 248-249; Noga, 2002: 311).

Wirtualność sprzyja zanikaniu wrażliwości moralnej oraz zacieraniu granicy między dobrem a złem, tym samym zmniejszając wrażliwość moralną, na którą składa się zasób pojęć moralnych, przeżycia emocjonalne i nabyte przyzwyczajenia. Wielokrotnie zachowania nieetyczne i agresywne u gracza wymuszone są przez grę (Griffiths, 1995: 9). Bardzo groźne jest także odwoływanie się w grach komputerowych, do treści i symboli satanistycznych. Dzieci oswajają się z symboliką satanistyczną i kojarzą ją pozytywnie, ponieważ konkretne symbole oznaczają tajne przejścia, schrony, bunkry-są, więc nagrodą i przepustką do zwycięstwa. Jednocześnie występujące w nich wartości chrześcijańskie są ośmieszane, trywializowane i poniżane (Kłys, 1995: 20-23; Ulfik-Jaworska, 2005: 83-85; Bis, 2009: 95). Wirtualna rzeczywistość, którą proponują gry komputerowe, jest wyrazem dążenia człowieka do stworzenia alternatywnej przestrzeni życia duchowego i fizycznego, jest realizacją pokusy kreowania świata (Juszczuk, 1998: 93; Noga, 2002: 6). Dlatego też, skutkiem częstego przebywania dziecka w wirtualnym świecie może być utrata kontaktu z rzeczywistością i wystąpienie licznych zaburzeń oraz wywołanie poważnych i trwałych zmian w osobowości, które wynikają z faktu, że dzieci nie mają jeszcze wyraźnie zakreślonych granic, zarówno w odniesie-

niu do poczucia „własnego ja”, jak też realnego świata. Cechuje je również mały krytycyzm, a częste przebywanie w świecie magii i fantazji łatwo zaciera im granicę między fikcją a rzeczywistością. Można przypuszczać zatem, że powstające zakłócenia w informacjach opisujących rzeczywistość sprzyjają powstawaniu dysonansu poznawczego u odbiorcy, który w różny sposób je odczytuje i rozumie (Braun-Gałkowska, 1997: 2-9; Wawrzak-Chodaczek, 2000: 12; Anderson, Dill, 2000: 772-790).

Dziecko grające w nieodpowiednie gry staje się mało wrażliwe na uczucia innych osób, może zatracić umiejętność komunikowania się w grupach społecznych, szczególnie w rodzinie, zmniejsza się też odczucie empatii w stosunku do środowiska i innych osób, z którymi spotyka się na co dzień (Juszczak, 1998: 172-174). Analizy badawcze A. Gały wskazują, że 12-14-letni chłopcy, korzystający z „agresywnych” gier komputerowych w porównaniu z niekomputerowymi, są bardziej narcystyczni i obojętni wobec innych osób, częściej mają zaburzone formy relacji społecznych i prezentują wyraźne cechy wyizolowania się z życia rodzinnego. Różnice te dotyczą ważnych dla jakości kontaktów społecznych stanów psychicznych, postrzegania siebie w kontekście innych osób oraz formy wyrażania relacji interpersonalnych. We wszystkich tych obszarach „chłopcy komputerowi” wypadają niekorzystnie a dominującym uczuciem jest u nich agresja połączona z niepokojem. Prawdopodobne jest także, że długotrwałe i intensywne realizowanie zachowań agresywnych, w ramach komputerowych gier, sprzyja nieświadomemu poczuciu „bycia w porządku”, co może nasilać niepokój i poczucie zagrożenia w rzeczywistych kontaktach z innymi osobami (Gała, 2000: 27-29). Konsekwencją medialnego wyobcowania jest utrata dotychczasowych przyjaciół, odrzucenie przez grupę z powodu niewłaściwych zachowań dziecka. Typowy jest brak koncentracji i zainteresowania nauką oraz brak posłuszeństwa wobec osób dorosłych.

Konkretne fabuły gier, w które wplecione są określone mechanizmy psychologiczne oraz z góry założone dominujące relacje, wpływają na przyjmowanie postaw i nawyków sprzyjających określonym zachowaniom i ukierunkowując zainteresowania (Braun-Gałkowska, 2000: 51-55), zmieniając emocjonalność, mentalność i styl życia. Dziecko może uczyć się z gier komputerowych patologicznych, zastępczych form wyrażania uczuć

poprzez dostęp do treści pornograficznych, co redukuje sferę emocjonalno-uczuciową (Schröter, 1999: 65). W wyniku obcowania z pornografią, poza deformowaniem obrazu miłości i małżeństwa, następuje zawężanie obrazu człowieka wyłącznie do cielesności. W ofertach gier adresowanych do dzieci i młodzieży, występują obrazy i animacje pornograficzne - od najprostszyc zestawów obrazków, puzzli i rozbieranych pokerów, po wyrafinowane gry erotyczne i tzw. Cyberseks (Noga, 1998: 180-181; Łukasz, 1998: 52; Bis, 2009: 95-96). Są one zazwyczaj bonusami do gry, lub jedną z form nagradzania za przejście do kolejnego etapu. Dostępne są również gry pornograficzne w formie randki komputerowej, których celem jest takie prowadzenie flirtu z wirtualnym partnerem, aby doprowadzić do gotowości współżycia seksualnego i spełnienia fantazji erotycznych. W grach komputerowych postacie mają nazbyt eksponowane cechy seksualne, bohaterami są „skąpo” ubrane kobiety, muskularni mężczyźni (Kłys, 1995: 26-27; Łukasz, 1988: 53; Bis, 2009: 96). Wielokrotnie są to główni bohaterowie, z którymi często identyfikują się dzieci, przejmując ich słownictwo i sposób zachowania, naśladują ich wygląd. Nawiązanie do eksponowania treści pornograficznych w przekazach kierowanych do dzieci daje obraz mediów, które nazbyt wcześnie rozbudzają sferę zmysłowości i wyobraźnię dziecka, ucząc przy tym, przedmiotowego traktowania osób płci przeciwnej, zachęcają do przedwczesnej inicjacji seksualnej, a nie uczą szacunku dla życia. Eksponowanie erotyzmu zarówno w grach, jak też coraz częściej w ilustracjach do bajek i baśni ma związek z upowszechnianiem wulgaryzacji zachowań, ze wzrostem przestępczości i zachowań społecznych na tle seksualnym, które dla młodych osób często są scenariuszem późniejszych zachowań seksualnych (Weaver, 1992: 121-134; Godzic, 1996: 142). Nieskrępowany dostęp do treści erotycznych jest ogromnym zagrożeniem dla rozwoju psychicznego i moralnego dzieci.

Innym problemem jest narastający w ostatnich latach efekt „nadużywania” czasu spędzanego przed komputerem oraz nadaktywności medialnej dzieci (Feibel, 2006: 124) kosztem przeznaczania go na czytanie książek. Mniejsza ilość czytanych książek, będąca następstwem społeczno-kulturowych uwarunkowań oraz nadmiernego korzystania z mediów audiowizualnych, zarówno wśród dorosłych, jak też dzieci i młodzieży, na ogół wpływa nieko-

rzystnie na rozwój sfery poznawczej i emocjonalnej. Coraz częściej też, pojawia się u dzieci niechęć do słowa pisanego, co z kolei pociąga za sobą trudności z opanowaniem umiejętności czytania i pisania oraz powoduje zahamowanie rozwoju wyobraźni, gdyż łatwiej jest przyswajając dziecku obrazy telewizyjne, niż wyobrażać sobie opisy zawarte na kartkach książek. Różnorodna i ciekawa oferta literatury dostępnej na rynku wydawniczym dla dzieci i młodzieży, w konsekwencji jest niechętnie kupowana, nie tylko ze względu na cenę, ale także na brak motywacji do czytania (Socha, 2002: 205-208). Dostępność komputerów i upowszechniona umiejętność posługiwania się nimi sprzyja progresowi typowych zaburzeń, zwłaszcza u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, którzy nie mają ochoty ani potrzeby na inne niż medialne zagospodarowanie swojego czasu wolnego. Gry komputerowe przejęły część funkcji, które dawniej spełniała książka i czasopisma. Zaspokajają, więc one potrzebę emocji i umożliwiają zwykle bierny wypoczynek oraz oferują niewymagającą rozrywkę (Kłoskowska, 1980:175-177). Spadek zainteresowań czytelniczych, nie powoduje jednak zaniku potrzeb czytelniczych, a jedynie modyfikuje profil zapotrzebowania, zarówno na samą formę, jak i treść współczesnej książki. Badacze mediów podkreślają (Przeclawska, 1978: 12), że pozycja książki łączy się z pytaniem o charakter współczesnej cywilizacji i kultury, określonym na znak przeciwstawienia cywilizacji obrazu, będącej synonimem nowoczesności, do cywilizacji słowa, rozumianej jako symbol tradycji.

Podsumowanie

Odpowiadając na pytanie: kiedy świat gier komputerowych i bajek jest dla dziecka zabawą a kiedy zagrożeniem?, należy podkreślić, że zależy to zarówno od czynników indywidualnych, jak też społecznych składających się na jakość środowiska życia dziecka. Na pewno, proces wychowania i edukacji ma w tej sferze ważną rolę do spełnienia, ponieważ to zarówno od twórców i producentów gier komputerowych, bajek i baśni, jak też od rodziców i nauczycieli oraz samych dzieci zależy, jakie treści będą powszechnie używane i akceptowane oraz jakie wartości będą im towarzyszyły. Zasięg oddziaływania na młodego odbiorcę, dotyczy także charakteru samego przekazu oraz upodobań i oczekiwań czytelników bajek i baśni

oraz graczy komputerowych. Niezmiernie ważne staje się więc rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i kształtowanie postaw społecznych, sprzyjających wychowaniu świadomego i krytycznego odbiorcy mediów.

Bibliografia

- Adamczyk W. (2006). Dokąd wiedzie ekranowy bohater polską młodzież. W: S. Juszczak, I. Polewczyk (red.). Dziecko w świecie wiedzy, komunikacji i informacji. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. 297-308.
- Anderson C.A., Dill K.E. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and Life. *Journal of Personality and Social Psychology*. No 4. 772-790.
- Aronson E. (1994). Psychologia społeczna. Warszawa: PWN.
- Barańska A. (2003). Komputer w teorii kształcenia wielostronnego. *Edukacja i Dialog* nr 2. 2 -7.
- Bettelheim B. (1996). Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni. Warszawa: Wyd. Waga.
- Bis D. (1998). Zagrożenia dla procesu edukacji w kontekście globalnych przekazów medialnych. W: T. Jablonský, K. Tišťanová (red.). Problematika socjalno-patologických javov v školskom prostredí – stav, prevencia, riešenie. Ružomberok: Katedra Pedagogiky Pedagogickej Fakulty Katolíckej Univerzity w Ružomberku. 72-81.
- Bis D. (2009). Komputer a zagospodarowanie czasu wolnego dziecka. *Cywilizacja* nr 29. 87-97.
- Bobrowicz W. (2000). Internet jako szansa dla edukacji humanistycznej. W: J. Gajda (red.). O nowy humanizm w edukacji. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls". 291-297.
- Borecka I. (2008). Biblioterapia formą terapii pedagogicznej. Wałbrzych: Wyd. SBP.
- Boroń M. Zyss T. (1996). Kultura „techno” - wyzwaniem i zagrożeniem dla współczesnego świata. *Psychoterapia* nr 1. 39-50.
- Boroń M. Zyss T. (1998). Komputerowy świat iluzji. *Charaktery* nr 2. 12-17.
- Braun-Gałkowska M., Ulfik I. (2000). Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci. Warszawa: Wyd. Krupski i S-ka.

- Braun-Gałkowska M. (2000). Mechanizmy psychologiczne wyjaśniające wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci. W: A. Gała, I. Ulfik (red.). Oddziaływanie „agresywnych” gier komputerowych na psychikę dzieci. Lublin: Wyd. ARTOM. 51-55.
- Buczyńska J. (1996). Komputer w praktyce logopedycznej. W: B. Siemienicki (red.). Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej. Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. 5-12.
- Chyła W. (1998). Od kultury słowa do kultury audiowizualnej. W: A. Gwóźdź, S. Krzemień-Ojak (red.). Intermedialność w kulturze końca XX wieku. Białystok: Wyd. Trans Humana. 65-82.
- Feibel T. (2006). Zabójca w dzieciennym pokoju. Przemoc i gry komputerowe. Warszawa: Instytut Wyd. PAX.
- Furmanek M. (1997). Wartości a język multimedialny. W: W. Strykowski, A. Zajac (red.). Nowoczesne media w kulturze, nauce i oświacie. Tarnów: Oficyna Wyd. TARL S.A. 99-114.
- Gała A. „Agresywne” gry komputerowe a kontakty społeczne. W: A. Gała, I. Ulfik (red.) Oddziaływanie „agresywnych” gier komputerowych na psychikę dzieci, Lublin: Wyd. ARTOM. 25-37.
- Godzic W. (1996). Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej. Kraków: Wyd. Universitas.
- Griffiths M.D. (1995). Czy gry komputerowe szkodzą dzieciom. *Nowiny Psychologiczne* nr 4. 9.
- Gruba J. (1997). Komputerowe wspomaganie edukacji dzieci upośledzonych umysłowo. W: W. Strykowski, A. Zajac (red.). Nowoczesne media w kulturze, nauce i oświacie. Tarnów: Oficyna Wyd. TARL S.A. 195-206.
- Gruba J. (2000). Opinie logopedów na temat wykorzystania komputera w terapii. W: S. Juszczyk (red.). Komunikacja interakcyjna człowieka z komputerem. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”. 91-120.
- Hopfinger M. (1997). Kultura audiowizualna u progu XX wieku. Łódź: Drukarnia Wyd. Naukowych S.A.
- Izdebska J. (2001). Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji, Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Izdebska J. (2003). Dziecko w świecie mediów i multimediów-relacje o charakterze pośrednim. W: J. Izdebska (red.). Dziecko w rodzinie

- i środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej. Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Jastrzębska-Golonka D. (2008). Językowe, literackie i wychowawcze aspekty interpretacji baśni Hansa Christiana Andersena w międzywojennej i współczesnej szkole. W: A. Ciciak (red.). *Wokół Andersena*. Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. 253-264.
- Jastrzębska-Golonka D. (2011). Konceptualizacja świata przedstawionego w języku najnowszego przekładu tekstów Hansa Christiana Andersena. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Jędrzykowski J. (2002). Indywidualizacja i aktywizacja w procesie uczenia się z wykorzystaniem prezentacji multimedialnych. W: J. Migdałek, B. Kędzierska (red.). *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*. Kraków: Wyd. Rabid. 227-234.
- Juszczak S. (1998). *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice: Wyd. „Śląsk”.
- Juszczak J. (2000). Interakcja dziecka z komputerem w trakcie terapii pedagogicznej i logopedycznej. W: S. Juszczak (red.). *Komunikacja interakcyjna człowieka z komputerem*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”. 69-90.
- Kątny M. (2000). Baśnie i baśniowość, czyli mit dziecięcej wyobraźni. W: T. Bugajska (red.). *Baśnie i baśniowość, czyli kraina dziecięcego mitu*. Kielce: Wyd. Pedagogiczne ZNP. 5-18.
- Kielar-Turska M. (2006). Paradygmaty baśniowe wyobraźni dziecięcej. W: G. Leszczyński (red.). *Kulturowe konteksty baśni. Rozigrana córa mitu*. T. I. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. 152-169.
- Kłoskowska A. (1980). *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: PWN.
- Kłys J.A. (1995). *Komputer i wychowanie*. Szczecin: Ottonianum.
- Kozielecki J. (1997). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Krasoń K. (2002). Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka. W: J. Papuzińska, G. Leszczyński (red.). *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI wieku*. Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej. 248-259.

- Kwiek J. (2006). Baśniowość w kulturze mediów elektronicznych. W: G. Leszczyński (red.). Kulturowe konteksty baśni. W poszukiwaniu straconego królestwa. T. II. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. 123-143.
- Laniado N. Pietra G. (2006). Gry komputerowe, Internet, telewizja. Co robić, gdy nasze dzieci są nimi zafascynowane? Kraków: Wydawnictwo eSpe.
- Leszczyński G. (2006). Baśń: rytuał przejścia. W: G. Leszczyński (red.). Kulturowe konteksty baśni. W poszukiwaniu straconego królestwa. T. II. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. 41-68.
- Łukasz S. (1988). Magia gier wirtualnych. Warszawa: MIKOM.
- Molicka M. (2002). Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii. Poznań: Wyd. Media Rodzina.
- Molicka M. (2006). Psychologiczne aspekty aksjologii baśni. W: G. Leszczyński (red.). Kulturowe konteksty baśni. W poszukiwaniu straconego królestwa. T. II. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. 110-142.
- Molicka M. (2011). Bajkoterapia i biblioterapia. Poznań: Wyd. Media Rodzina.
- Morbitzer J. (2002). Technologia informacyjna-kontekst zagrożeniowy. W: J. Migdałek, B. Kędzińska (red.). Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji. Kraków: Wyd. Rabid. 243-254.
- Noga H. (1988). Zagrożenie wolności człowieka przez programy komputerowe. *Studia nad rodziną* nr 2. 179-181.
- Noga H. (2002). Gry komputerowe i programy multimedialne. Wyzwanie wychowawcze. *Wychowawca* nr 1. 5-7.
- Olejniak P. (2005). Internet-niebezpieczeństwo dezintegracji osobowości dziecka. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.). Dziecko i media elektroniczne - nowy wymiar dzieciństwa. T. II. Białystok: Wyd. Trans Humana. 125-133.
- Przeclawska A. (1978). Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania. Warszawa: WSiP.
- Schröter E. (1999). Potenzen des Computers für das Lesen-und Schreibenlernen. W: T. Bereźnicki, A. Bielawiec (red.). Pädagogik im Zeitalter des Wandels. Szczecin: Oficyna Wyd. ROKP ZCE. 64-79.
- Siemieniecki B. (1997). Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna. Toruń: Adam Marszałek.

- Skotnicka G. (1978). Znaczenie baśni regionalnych na przykładzie tekstów o morzu i wybrzeżu. W: H. Skrobiszewska (red.). *Baśń i dziecko*. Warszawa: LSW. 90-109.
- Sławiński J. (2008). *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Wyd. Ossolińskich.
- Socha I. (2002). Polskie przekłady dla dzieci i młodzieży w latach 90. W: J. Chruścińska, E. Kubisz (red.). *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Warszawa: CEBID. 205-216.
- Szafraniec J. (1997). Wyluzowane media, wyluzowane dzieci, wyluzowany świat. Medialnekonsekwencje filozofii luzu. *Wizja Publiczna* nr 9.2-6.
- Todman J. Mackey J. (1996). *Conversation Perspectives in a Communication for Nonvocal People*. *European Journal of Disorders of Communication* No. 31. 319-324.
- Truskolaska J. (2007). Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice. Tychy: Maternus Media.
- Tyszkowa M. (1978). Baśń i jej recepcja przez dzieci. W: H. Skrobiszewska (red.). *Baśń i dziecko*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wyd. 134-152.
- Ulfik-Jaworska I. (2005). Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych. Lublin: Wyd. KUL.
- Wawrzak-Chodaczek M. (2000). *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*. Wrocław: Wyd. UW.
- Weaver J. (1992). The Social Science and Psychological Research Evidence: Perceptual and Behavioural Consequences of Exposure to Pornography. In: C. Itzin (red.). *Pornography: Women, Violence and Civil Liberties*. Oxford: University Press. 121-134.
- Wnęk J. (2004). O bajkoterapii. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 9. 56-58.
- Wojciechowski J. (2000). *Czytelnictwo*. Wyd. 6. Kraków: Wyd. UJ.
- Zielińska J. (2000). Nowoczesna edukacja a kształt globalnego społeczeństwa informacyjnego. W: W. Strykowski (red.). *Media a edukacja*. Poznań: Wyd. eMPi. 53-58.

Streszczenie

Bajki i baśnie dziecięce oraz gry komputerowe tworzą znaczny potencjał wychowawczy, którego wykorzystanie, w procesie rozwoju

i edukacji, zależy od tego, w jakim stopniu dziecko korzysta z nich oraz od charakteru ich przekazów.. Tematyka baśni i gier komputerowych dostarcza informacji na temat upodobań ich użytkowników. Konkretnie fabuły, w które wplecione są określone mechanizmy psychologiczne oraz z góry założone dominujące relacje, wpływają na przyjmowanie postaw i nawyków sprzyjających określonym zachowaniom, ukierunkowując zainteresowania, zmieniając emocjonalność i mentalność oraz styl życia. Baśnie i bajki oraz edukacyjne programy komputerowe sprzyjają rozwojowi składników osobowości w zakresie postaw, takich jak: emocje, temperament, zainteresowania, obraz siebie i świata. Mogą być stosowane na różnych poziomach edukacji, ponieważ rozwijają wyobraźnię i umiejętności logicznego myślenia, ćwiczą w przewidywaniu rozwiązań sytuacji problemowych, inspirują marzenia, ubogacają fantazję i twórcze myślenie, które sprzyja zarówno kreatywności i samodzielności, jak też wykorzystywanie posiadanej wiedzy oraz dokonywaniu wyborów przez dziecko w nowych dla niego sytuacjach życiowych. Ponadto mogą być korygowane różne zaburzenia rozwojowe dzieci i młodzieży. Mówiąc o zagrożeniach, należy przypomnieć, że niebezpieczne dla procesu wychowania są treści i obrazy w bajkach i baśniach oraz grach komputerowych, które są nieadekwatne do wieku dziecka i jego możliwości poznawczych. Szczególny rodzaj zagrożenia niosą gry komputerowe zawierające sceny grozy i okrucieństwa. Dzieje się tak, ponieważ jest to agresja stymulowana - gracz nie tylko obserwuje przemoc, ale sam staje się agresorem, steruje postaciami i bierze bezpośredni udział, zarówno w procesie niszczenia, zabijania jak i „dawania kolejnego życia”. Skutkiem częstego przebywania w wirtualnym świecie może być utrata kontaktu z rzeczywistością i wystąpienie licznych zaburzeń. Dziecko staje się mało wrażliwe na uczucia innych osób, może zatracić umiejętność komunikowania się w grupach społecznych, szczególnie w rodzinie, zmniejsza się też odczucie empatii w stosunku do środowiska i innych osób, z którymi spotyka się na co dzień. Stosowana w bajkach i grach skrótowość i uproszczenia, nie służy, ani podnoszeniu poziomu intelektualnego, ani rozwijaniu wrażliwości, w odniesieniu do prawdy, dobra i piękna, a tym samym nie zaspokaja potrzeb emocjonalnych, natomiast skutecznie upowszechnia

standaryzację treści i utrwalanie określonych wzorów, znamienych dla kultury masowej.

Summary

There is a considerable educational potential attributed to children fairy tales and computer games. How to use this potential in the process of development and education depends on to what extent a child uses these media and what the character of their transmission is. The subject matter of fairy tales and computer games provides information about the likes and dislikes of their users. Specific plots, into which particular psychological mechanisms and dominating relations assumed beforehand are woven into, influence taking on attitudes and habits favourable to specific behaviour types directing interests, changing emotionalism, mentality and a lifestyle. Fairy tales, fables and educational computer programs support the development of the personality elements in terms of such attitudes as: emotions, temperament, interests, perceiving oneself and the world. They can be applied on various levels of education since they develop imagination and the ability to think logically, train in predicting solutions to problem situations, inspire dreams, enrich fantasy and creative thinking, which creates favourable conditions for both creativity and self-reliance as well as using the already gained knowledge and making choices in new for the child life situations. Moreover children and teenagers' various developmental disorders can be corrected in that way. Talking about threats one should mention that in fairy tales and computer games there are certain contents and images dangerous to the process of upbringing which are inappropriate to the child's age and his cognitive abilities. Computer games containing scenes of terror and cruelty contain a special kind of danger. It is because it is stimulated aggression – a player not only watches violence but becomes an aggressor himself, manipulates the characters and is directly involved, both in the process of destruction, killing as well as "giving another life". Loss of the contact with reality and the appearance of numerous disorders can be the result of spending time in the virtual world frequently. The child becomes not very sensitive to other people's emotions or can lose the ability to communicate in social groups, particu-

larly in the family, as well as his feeling of empathy towards the environment and people he usually meets reduces considerably. The telegraphic style and simplifications applied in fairy tales and games serve neither raising intellectual level nor developing sensitivity, with reference to the truth, the good and the beauty, and hence it does not meet the emotional needs while effectively popularizing the standardization of contents and recording specific patterns, characteristic for the mass culture.

Kształtowanie charakteru nastolatków w grupie rówieśniczej

Personality development of the adolescent within their peer group

Każdy człowiek w ciągu całego życia przebywa w różnorodnych grupach społecznych. Sytuacja ta związana jest z pełnieniem wielu społecznych ról. Na początku środowisko istoty ludzkiej zamyka się w domu rodzinnym i jego otoczeniu a wraz z wiekiem stopniowo zatacza coraz szersze kręgi. W skład poszerzającego się środowiska wchodzi sąsiedztwo, grupy rówieśnicze, lokalna społeczność, przedszkole, szkoła i inne instytucje (Winclawski, 1976: 25-26).

Funkcjonowanie w grupie jest zatem stałym elementem życia w społeczeństwie. W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele różnorodnych klasyfikacji grup. W niniejszej pracy główna uwaga skupia się na grupie rówieśniczej, dlatego istotnym jest uświadomienie, czym ona jest.

Według definicji zamieszczonej w encyklopedii pedagogicznej grupa rówieśnicza jest to „swoista zbiorowość społeczna, czyli zbiorowość ludzi, posiadająca jakąś wspólną cechę, którą wyróżniają przypadkowi obserwatorzy nawet, jeżeli w danej grupie jest ona niezauważalna”. Mówiąc o grupie mamy do czynienia z minimum dwiema osobami o wspólnych cechach, jednak w sytuacji grup rówieśniczych, gdzie relacje muszą być nie tylko zwrotne, ale i wymienne, konieczne jest uczestnictwo kilku osób, by zachodziła prawidłowość oddziaływań. Dla stworzenia takiej grupy ważne jest uświadomienie sobie wspólnego celu i ogólnej aprobaty podejmowanych kroków i środków wiodących do jego realizacji (Czapów, 1993: 220).

Z kolei Tadeusz Pilch za grupę rówieśniczą uznaje „organizm społeczny wyróżniony spośród innych nie ze względu na cechę demograficzną – wiek, lecz ze względu na typ więzi, oraz bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo” (Pilch, 1995: 175).

Natomiast Stanisław Kowalski twierdzi, że „grupa rówieśnicza jest efektem dążenia dzieci lub młodzieży w zbliżonym wieku i o podobnych potrzebach do stworzenia własnej społeczności mającej służyć zaspokajaniu potrzeb,

poza nadzorem dorosłych lub przy akceptacji z ich strony” (Kowalski, 1974: 149). S. Kowalski wskazuje również na stopień trwałości grup rówieśniczych, na rodzaj jej organizacji oraz zainteresowań i potrzeb. Mogą one powstawać spontanicznie lub pod wpływem motywacji racjonalnej, mogą być przelotne lub bardziej trwałe, w mniejszym lub większym stopniu zorganizowane. O krótkotrwałości tych grup przeważnie przesądza ich spontaniczny charakter powstawania. Młodzież, łącząc się w grupy, dąży do pewnej samodzielności oraz wymknięcia się spod ciągłej kontroli dorosłych (Kowalski, 1974).

Stanisław Kawula zaś określa rówieśników jako grupę małą, pierwotną, nieformalną a „zrzeszanie się młodych w grupy równolatków jest cechą współżycia zbiorowego” (Kawula, 2001: 399). Młodzież z danej grupy dobrze się zna i często łączy się w pary, przykładem może być grupa podwórkowa. Panują w niej stosunki koleżeńskie, towarzyskie i przyjacielskie. Grupa ta powstaje w sposób spontaniczny i jest pozbawiona określonych wzorców, oficjalnej struktury, gdyż głównym jej celem jest zabawa i wspólne spędzanie czasu wolnego. Przynależność do tej grupy jest dobrowolna a jej członkowie silnie identyfikują się z nią (Izdewska, 2003: 256).

Grupa rówieśnicza jest odpowiedzią na niezaspokojone potrzeby i zainteresowania jej członków w warunkach życia sformalizowanego, a najważniejsze z nich są więzi emocjonalne, czyli potrzeba przynależności i aprobaty. Ze zjawisk otaczającego ich świata, młodzież uwzględnia tylko te treści społeczne, które są dla nich aktualnie ważne. Dlatego też członkowie grupy często mają zmienne i sprzeczne nastawienia, cechuje je również ciekawość i poszukiwanie nowych doświadczeń (Znaniński, 1973).

Z licznych badań przeprowadzonych w Polsce i za granicą wynika, że duży wpływ na kształtowanie charakteru i osobowości dzieci i młodzieży wywierają grupy rówieśnicze. Często wpływ ten okazuje się ważniejszy od zamierzonych oddziaływań stosowanych przez nauczycieli i rodziców.

W niniejszym szkicu zostały zasygnalizowane jedynie wybrane elementy kształtowania osobowości i charakteru młodzieży licealnej w Polsce i we Francji. Podjęta przeze mnie analiza grup rówieśniczych wynikała przede wszystkim ze zmian w organizacji oświaty zarówno polskiej jak i francuskiej oraz przynależności obu grup młodzieży do państw Unii Europejskiej. Wyniki prezentowanego sondażu są częścią obszernych badań prowadzo-

nych w pierwszej dekadzie obecnego stulecia (2005-2008) w regionie radomskim i paryskim wśród młodzieży, która kształciła się w trzech różnych środowiskach. W regionie radomskim w liceach na wsi (Solec, Sienno, Mariówka), w małych miastach (Lipsko, Iłża, Skaryszew) i w Radomiu oraz w regionie Île-de-France w liceach w małych miastach (Romainville, Savigny-sur-Orge, Athis-Mons) i w Paryżu. Badaniami zostało objętych 14 placówek oświatowych w tym 9 szkół w Polsce (siedem liceów ogólnokształcących publicznych i dwa licea katolickie) oraz 5 we Francji (dwa licea ogólnokształcące publiczne, jedno liceum katolickie i dwa licea zawodowe). Sondaż został przeprowadzony na próbie 691 uczniów. Wśród nich było 455 licealistów z Polski, którzy kształcili się w 18 klasach (w 9 pierwszych i 9 maturalnych) o profilu humanistycznym oraz 236 uczniów z Francji z 10 klas (5 pierwszych i 5 maturalnych) o profilach: humanistyczny, pracownik opieki społecznej, asystent pielęgniarki opiekującej się noworodkami oraz nauki i technologii przemysłowej.

Rówieśnicy, nauczyciele i rodzina

Jedną z ważnych grup, w której znajdują się rówieśnicy, stanowi klasa szkolna. Duży wpływ na atmosferę w tej grupie mają nauczyciele, ich osobowość, postawa, zaangażowanie w pracę oraz zdolności organizacyjne. Odpowiednie cechy nauczyciela mogą sprawić, że klasa zdobywa wysokie osiągnięcia. Na panującą wśród rówieśników atmosferę wpływają także inne czynniki takie jak: określone normy przyjęte przez grupę, poziom integracji członków młodzieży, stosunki pomiędzy poszczególnymi rówieśnikami oraz ich pozycja i rola w grupie. Zdaniem Doroty Ekiert-Grabowskiej klasa oprócz przyswajania treści kształcenia jest środowiskiem wychowawczym „w niej dokonuje się proces wychowania: przekazywanie wzorów zachowań, norm moralnych, czy kształtowanie postaw” (Ekiert-Grabowska, 1982: 8).

Wypowiadając się o grupach młodzieżowych, F. Znaniecki zwrócił uwagę na konieczność kontroli i wychowawczego pokierowania grupą rówieśników po to, aby osiągnąć zamierzone cele. Potrzeba ta wynika z niezgodności między zainteresowaniami młodzieży a kierunkiem wskazywanym przez dorosłych oraz ze skłonności buntowniczych młodych osób wobec tych, którzy usiłują wpływać na ich wychowanie (Znaniecki, 1973: 150-153).

Istotny wpływ na kształtowanie się osobowości i preferencji młodzieży z regionu radomskiego mieli rówieśnicy, którzy udzielali wsparcia, gdy aspiracje kolegów i koleżanek były akceptowane przez innych lub działali niekorzystnie w momencie pojawienia się motywacji nieakceptowanych. Szczególną uwagę, w moich badaniach, zwróciłam na kwestię oczekiwań uczniów wobec wybranej szkoły oraz na ocenę, jaką jej wystawiali. Na podstawie tych stwierdzeń można wiele dowiedzieć się o współczesnej młodzieży, jej systemie wartości, poglądach i planach na przyszłość. Istotną rolę w procesie formowania się drogi życiowej młodzieży pełnią także rodzice, którzy ukierunkowują swoje dzieci, na podstawie własnych doświadczeń życiowych, wskazują, kim warto być, czemu warto się poświęcić. Rodzice starają się rozbudzić w dzieciach zamiłowanie do nauki i przekazać im swoje niezrealizowane marzenia, dotyczące wyboru drogi kształcenia, zawodu czy zainteresowań. Pewne aspiracje i cele przekazują także z pokolenia na pokolenie. Jako przykład wpływu i znaczenia rówieśników, nauczycieli oraz rodziny na osobowość młodzieży niech posłużą wypowiedzi badanych licealistów:

„Ja wybrałabym ponownie tę samą szkołę nie dlatego, że są lepsi nauczyciele w innej szkole, ale dlatego, że są tutaj niezwykle uczniowie” (LO im. J. Kochanowskiego w Radomiu, uczennica, kl. III).

„Wybrałabym tę szkołę ze względu na ludzi, których tutaj można poznać i mieszkanie w internacie, które ubogaca człowieka, ponieważ nie żyje się tylko 6 czy 8 godzin w szkole. Można poznać każdego osobiście i bliżej, można nauczyć się współżycia z ludźmi, odpowiedzialności za siebie, samodzielności i integracji nie można patrzeć tylko na siebie” (KLO w Mariówce, uczennica, kl. III).

„W szkole tej, mimo wszystko, spotykają się ludzie, którzy są zlepkiem takich można powiedzieć różnych nurtów kulturowych: jedni zainteresowani są literaturą, inni muzyką, teatrem i w ten sposób tworzą fajną atmosferę” (LO im. J. Kochanowskiego w Radomiu, uczennica, kl. III).

„Z opowiadań mojego brata-absolwenta słyszałam, że ludzie tu są znakomici, są przyjacielsko do siebie nastawieni, tymczasem tak naprawdę każdy patrzy na siebie spode łba, każdy udaje, że kogoś lubi, a tak naprawdę rywalizuje ze sobą” (LO im. J. Kochanowskiego w Radomiu, uczennica, kl. III).

„Nie mogę zgodzić się z koleżanką, która mówiła, że patrzymy na siebie wilkiem, bo prawda jest taka, że są osoby, którym zależy przede wszystkim na

ocenach i nie zważają na to, co się dzieje obok, ale są też tacy, którzy zwracają uwagę na drugą osobę i właśnie ja się między takimi ludźmi znalazłam” (LO im. J. Kochanowskiego w Radomiu, uczennica, kl. III).

„Oczekiwaliśmy wysokiego poziomu nauczania, wychowania w duchu katolickim, religijnym, myśleliśmy, że nauczyciele będą sprawiedliwi” (KLO w Mariówce, uczennica, kl. I).

„Nie jestem zadowolony, bo jest niski poziom, mało się uczę i mam dobre oceny. Wiem, że mógłbym poświęcić więcej czasu na naukę, a nie muszę się uczyć” (LO w Siennie, uczeń, kl. I).

„Jest za niski poziom, za mało kół zainteresowań i zajęć pozalekcyjnych, nauczyciele każą nam się uczyć w domu i nie wiele wykładają w szkole” (LO w Siennie, uczennica, kl. I).

„Ja, jak przyszedłem do tej szkoły, to myślałem, że tutaj jest bardzo wysoki poziom, jak mi mówiono, ale szczerze mówiąc, to po przyjeździe tutaj, to muszę powiedzieć, że zdanie zmieniłem. Poziom jest bardzo niski, złe podręczniki i zły sposób nauczania” (LO w Iłży, uczeń, kl. III).

„Liczą się tylko pierwsze dni, jak przyszedliśmy tutaj do szkoły, dostaje się oceny za wygląd, za zachowanie i tak się utarło i tak jest do tej pory jesteśmy zaszufładowani” (LO w Iłży, uczennica, kl. III).

„Tutaj nauczyciele nie zajmują się uczniem z talentami, na przykład: ktoś ma jakieś zdolności większe od nauczyciela, to jesteśmy ignorowani i sprowadzani do parteru, że się wymądrzamy, tutaj w większości uczy stare pokolenie, stary sposób nauczania, które nie posiada takiej inicjatywy, po prostu już im się nie chce pracować, przychodzą po to, aby wyklepać stare wyuczone formułki i tyle” (LO w Iłży, uczeń, kl. III).

„Ja liczę na to, że będziemy również dobrze przygotowani, nie tylko do matury, ale również do przeszłego życia w rodzinie, czyli wychowają mnie tutaj pod względem wiary. Myślę, że w kontaktach z uczniami i nauczycielami czegoś się nauczę, jak postępować z ludźmi” (KLO w Radomiu, uczeń, kl. I).

„Jestem zadowolona, bo jest niski poziom i nie muszę się uczyć, ale martwię się, że nie dostanę się na studia” (LO im. K. K. Baczyńskiego w Radomiu, uczennica, kl. III).

„Szkoła nie rozwija nasze pasje, jeśli mamy jakieś pasje ponadprogramowe, raczej nas ignoruje i w gruncie rzeczy nie pozwala nam na pełny rozwój,

tylko każe nam iść innymi torami, trzymając się programu i nie możemy się rozwijać” (LO im. J. Kochanowskiego w Radomiu, uczennica, kl. III).

„Niektórzy nauczyciele ignorują nas do takiego stopnia, że kiedy przychodziliśmy z inicjatywą i chęcią zrobienia czegoś ponad program, to potrafili nam dać cały rząd argumentów, że jednak nie będziemy mieli na to czasu i w ogóle tak naprawdę to, czy się nadajemy do tego, co chcemy zrobić” (LO im. J. Kochanowskiego w Radomiu, uczennica, kl. III).

„Podoba mi się niepowtarzalny klimat tej szkoły. Moja siostra tutaj chodziła i mówiła, że takiej atmosfery jeszcze nie miała w żadnej szkole dotychczas” (LO w Iłży, uczeń, kl. III).

„Sympatyczny dyrektor, no i tradycja – nasi rodzice tutaj chodzili!” (LO w Iłży, uczennica, kl. III).

„Mama tu chodziła i wie, że ta szkoła otworzy mi tak jakby drzwi na studia dobre i co będę chciała, to tutaj będę mogła rozwijać swoje zainteresowania i dlatego, że był profil humanistyczny, a ja się do humanistycznych bardziej przykładam i wahałam się między Chałubińskim, ale mój brat tam chodził i mi bardzo odradzał na rzecz Kochanowskiego, że tu nauczyciele lepiej nauczą i że się skupiają na uczniu w przeciwieństwie do innych szkół, gdzie nauczyciele widzą tylko swój przedmiot i nie interesuje go, że uczeń ma, na przykład predyspozycje językowe” (LO im. J. Kochanowskiego w Radomiu, uczennica, kl. I).

Interesujące okazały się także wypowiedzi licealistów z Francji dotyczące kontaktów z rówieśnikami oraz zainteresowań i kształtowania osobowości:

„Po zajęciach większość z nas idzie z przyjaciółmi do kawiarni, aby spędzić czas przyjemnie i zabawić się. Każdy ma swoje hobby i własną pomysłowość. Ja lubię pływać i jazdę konną” (LO w Paryżu, uczennica, kl. III).

„Wolę spotkać się ze znajomymi poza szkołą. Spotkania te są bardzo budujące, mówimy o wielu rzeczach, dzielimy nasze obawy, myślimy wspólnie” (LO w Paryżu, uczennica, kl. III).

„Wolę spędzać czas w domu z rodziną. Rysuję, gram na skrzypcach, słucham muzyki, oglądam filmy – to inny świat” (LO w Savigny-sur-Orge, uczennica, kl. I).

„Po zajęciach idę do domu. Kocham czytać opowiadania i czuję ogromną przyjemność przeczytania ich jeszcze raz (KLO w Athis-Mons, uczennica, kl. III).

Z przedstawionych wypowiedzi wynika, że rodzina nadal odgrywa ważną rolę w kształtowaniu drogi życiowej swoich dzieci, chociaż nie zawsze decyzje te są akceptowane przez młodzież. Z kolei nauczyciele, poprzez stałe budowanie własnego autorytetu, powinni dawać przykład swą postawą i działaniami oraz kształtować prawidłowe aspiracje moralne, kulturalne i społeczne wśród młodzieży.

Czas wolny młodzieży polskiej i francuskiej

Największy wpływ grupy rówieśniczej na jednostkę jest widoczny w okresie jej dojrzewania. W tym czasie młodzież spędza z rówieśnikami większą część wolnego czasu, a grupa rówieśnicza wywiera wpływ na jej opinie, postawy i zachowania, na styl ubierania się, wybór muzyki czy literatury, a wychowawcze oddziaływanie grup rówieśniczych może być zarówno pozytywne jak i negatywne.

W okresie dorastania zostaje osłabiony autorytet rodziców i innych dorosłych osób. Wtedy właśnie grupa rówieśnicza staje się dla młodego człowieka punktem odniesienia, a przynależność do niej stwarza młodzieży możliwość znalezienia ciekawego środowiska, uczy współdziałania, poczucia własnej wartości i przydatności. Pomiędzy członkami grupy nawiązują się więzi przyjaźni (Misztal, 1974: 185).

Młodzież szkół średnich zbliża wzajemne zainteresowanie niektórymi przedmiotami, zaangażowanie w pracę społeczną, rozwijanie uzdolnień artystycznych itp. Wspólne przeżycia, doświadczenia i wartości grupy scalają coraz bardziej jej członków. Są to między innymi imprezy, dyskoteki, wycieczki turystyczne, wyjścia do kina, teatru czy spotkania towarzyskie. Ich wynikiem jest wzajemne pobudzanie motywacji do pracy nad sobą, dalszym rozwojem osobowości, budzenie aspiracji życiowych oraz dokształcanie się w wybranych specjalnościach. W zależności od zainteresowań młodzieży grupa może przyczynić się do pogłębiania i rozwijania talentów, czy zapewnić przyjemny i pożyteczny relaks, który jest korzystny w procesie uspołeczniania. Może także wpłynąć negatywnie, powodując destrukcyjne skutki w zachowaniu i postępowaniu nastolatków. Wobec powyższych rozważań istotne okazało się zbadanie, w jaki sposób grupy młodzieży polskiej i francuskiej spędzają swój wolny czas. Wypowiedzi licealistów ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Sposoby spędzania czasu wolnego przez młodzież z regionu radomskiego

Sposoby spędzania wolnego czasu	Badani ogółem		Dziewczęta		Chłopcy	
	N= 455	%	N= 294	%	N= 161	%
Słuchanie muzyki	156	34	115	39	41	25
Ze znajomymi	147	32	114	39	33	20
Czytanie	117	26	95	32	22	14
Oglądanie TV	84	18	64	22	20	12
Komputer i internet	72	16	23	8	49	30
Uprawianie sportu	66	14	21	7	45	28
Spanie	32	7	29	10	3	2

Procenty nie sumują się do stu, ponieważ licealiści mogli podać kilka różnych form spędzania wolnego czasu.

Pośród form wymienianych przez badaną grupę z regionu radomskiego najpopularniejsze okazały się: słuchanie muzyki (34%) oraz kontakty ze znajomymi (32%). Co czwarty badany (26%) przeznaczał swój wolny czas na czytanie (książek, prasy i różnego rodzaju tekstów). Licealiści oglądali też telewizję (18%), korzystali z komputera i internetu (16%) oraz uprawiali sport (14%). Nieco mniej wskazań (poniżej 10%) uzyskały takie formy jak: spanie, odpoczywanie i spacer, oglądanie filmów DVD, spotkania z sympatią i udział w imprezach, tj. przede wszystkim w dyskotekach, oraz pomaganie rodzicom.

Ważne wydało mi się również sprawdzenie, jaki wpływ na formy spędzania czasu wolnego ma środowisko respondentów. Zmienna ta wykazała, że licealiści radomscy, zarówno dziewczęta (41%) jak i chłopcy (28%), najchętniej swój wolny czas spędzali ze znajomymi (36%) albo, słuchając muzyki (30%, tj. 35% dziewcząt i 21% chłopców). Miejsce trzecie, podobnie jak w całej badanej zbiorowości, przypadło czytaniu (26%), i – znów tak samo jak w przypadku ogółu badanych – częściej wybierały je dziewczęta (32%) niż chłopcy (16%). Licealiści radomscy nie wyróżniali się pod względem oglądania telewizji i uprawiania sportu, natomiast korzystanie z komputera i internetu w Radomiu zadeklarowało nieco mniej osób (12%) niż w całej badanej zbiorowości. W małych miastach z kolei – tak samo jak wśród ogółu badanych – na miejscu pierwszym znalazło się słuchanie muzyki (42%), drugie spośród wskazań okazały się spotkania ze znajomymi (28% wobec 32%), nieco rzadziej też uprawiano

sport (11% wobec 14%). Na podobnym poziomie utrzymywało się natomiast czytanie (23% wobec 26%) oraz korzystanie z komputera i internetu (18% wobec 16%). Natomiast młodzież, która uczęszczała do liceów wiejskich, czas wolny spędzała podobnie jak licealiści z Radomia. Najbardziej preferowaną formą były spotkania ze znajomymi (33%), słuchanie muzyki (30%), czytanie książek (30%), oglądanie TV (21%), uprawianie sportu (18%), korzystanie z komputera i internetu (17%) oraz spacerowanie (11%).

Francuscy licealiści z regionu Île-de-France pod względem sposobów spędzania czasu wolnego nie różnili się specjalnie od swoich polskich rówieśników z okolic Radomia (tabela 2).

Tabela 2. Sposoby spędzania czasu wolnego przez młodzież z regionu Île-de-France

Sposoby spędzania wolnego czasu	Badani ogółem		Dziewczęta		Chłopcy	
	N=236	%	N=168	%	N=68	%
Wyjście ze znajomymi	77	33	62	37	15	22
Czytanie	59	25	52	31	7	10
Słuchanie muzyki	45	19	32	19	13	19
Uprawianie sportu	41	17	18	11	23	34
Komputer i internet	39	16	20	12	19	28
Oglądanie TV	31	13	20	12	11	16
Kino	20	8	16	10	4	6

Procenty nie sumują się do stu, ponieważ licealiści mogli podać kilka różnych form spędzania wolnego czasu.

Najpopularniejsze wśród tej młodzieży okazały się spotkania ze znajomymi (33%), następnie czytanie książek i prasy (25%) oraz słuchanie muzyki (19%). Na kolejnych miejscach znalazło się: uprawianie sportu (17%), korzystanie z komputera i internetu (16%) i oglądanie TV (13%). Wszystkie wymienione formy cieszyły się dużym zainteresowaniem również wśród licealistów z regionu radomskiego. Jednak młodzież francuska uzupełniała je zajęciami, które nie pojawiały się w wypowiedziach ich polskich rówieśników, a mianowicie: chodziła do kina (8%) i teatru (2%), robiła zakupy (5%), rysowała (3%), tańczyła (2%), zwiedzała muzea (2%) i telefonowała (2%). Dla odmiany licealiści w Polsce czas wolny przeznaczali na sen i odpoczynek, bawili się na dyskotekach i oglądali filmy DVD.

Natomiast między młodzieżą, pochodzącą z poszczególnych środowisk, nie było większych różnic. Licealiści z Paryża preferowali spotkania ze znajomymi (38%), czytanie (28%), korzystanie z komputera i internetu (26%), oglądanie telewizji (23%), uprawianie sportu (21%) oraz słuchanie muzyki, chodzenie do kina i rysowanie (po 13% wskazań). Czasem spacerowali (6%), chodzili do muzeum (4%) oraz robili zakupy, spali i tańczyli (po 2% wskazań).

Ich rówieśnicy z małych miast również najczęściej spotykali się z przyjaciółmi (31%) i czytali (24%), następnie słuchali muzyki (21%), uprawiali sport (16%), korzystali z komputera i internetu (14%) oraz oglądali telewizję (11%). Do kina chodziło 7% tej młodzieży, na zakupy czas wolny przeznaczają 5% a na rysowanie 4%. Z teatru korzystało 3% licealistów i tyle samo preferowało spanie. Młodzież z regionu paryskiego w czasie wolnych chodziła także do muzeum, spacerowała, tańczyła i telefonowała (po 2% wskazań).

Porównując wypowiedzi licealistów z Polski i z Francji na temat czasu wolnego, należy zauważyć, że jedni i drudzy spędzali go poza szkołą. O ile jednak pierwsi preferowali indywidualne organizowanie sobie zajęć i w ogóle nie wymienili przy tej okazji instytucji kultury, o tyle drudzy słuchanie muzyki, czytanie czy spotkania z kolegami uzupełniali wizytami w kinie, teatrze i muzeum. Młodzież francuska częściej wskazywała na zajęcia typu hobby, np. rysowanie, taniec, natomiast licealiści z Polski częściej mówili o biernym odpoczynku.

Źródła informacji o książkach wartych przeczytania

W okresie dorastania młodzież coraz silniej odczuwa potrzebę przynależności do grupy zwłaszcza wtedy, kiedy nie są zaspakajane ich zainteresowania i aspiracje w środowisku dorosłych, wówczas szuka zrozumienia i poparcia wśród rówieśników, którzy mają podobne zainteresowania i pragnienia, te same potrzeby oraz słabości. Nastolatkom zależy na uznaniu i akceptacji ze strony innych członków grupy. Zbiorowość ta stwarza więc możliwość zaspakajania tych potrzeb i zapewnia emocjonalne bezpieczeństwo. W kontaktach z rówieśnikami dzieci odczuwają swobodę i niezależność, ponieważ pozbawione są kontroli osób dorosłych, a poza tym rówieśnicy podsuwają uniwersalne sposoby zachowań, które nieznanne są dziecku w rodzinie (Izdebska, 2003: 273-274).

W grupach rówieśniczych spotykają się różne indywidualności, a przez wzajemne kontakty i współpracę oddziałują na siebie. Stwarza to również

możliwość wymiany elementów kultury. Zdaniem Lecha Witkowskiego w grupie rówieśniczej zachodzą pozytywne relacje, co wpływa korzystnie na dalszy rozwój jednostki. Daje szansę na autonomię oraz integralność osobową w dorosłym życiu. Rozwój umiejętności życiowych w okresie dorastania zależy w znacznym stopniu od charakteru kompensacji, jakie oferuje grupa. Dzięki interakcji w grupie jednostka lepiej radzi sobie z zachodzącymi zmianami psychologicznymi i fizjologicznymi. Poza tym w grupach składających się zarówno z chłopców i dziewcząt następuje społeczne umocnienie różnic płci (Witkowski 2000: 48 – 49, 138).

Na pytanie skąd dowiadujesz się o książkach, które warto przeczytać. Grupa młodzieży z regionu radomskiego wskazała na kręgi towarzyskie (61%). Zbliżone znaczenie, dla tej młodzieży, miały wiadomości pochodzące z mediów: prasa (26%), telewizja (24%) i internet (18%). Dużą wagę przywiązywali również do informacji od nauczycieli (20%). Badani licealiści polegali także na opinii rodziny (11%). Rola trzech pozostałych źródeł, które wskazali respondenci, była dosyć zaskakująca. Tylko troje licealistów (1%) wymieniło, że informacje o książkach wartych przeczytania czerpali od bibliotekarzy, a zaledwie 2 osoby (0,5%) uznało księgarnie jako miejsce pozyskiwania informacji o literaturze. Powyższe deklaracje prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Źródła informacji o książkach według respondentów z regionu radomskiego

Źródła informacji o książkach	Badani ogółem		Dziewczęta		Chłopcy	
	N=455	%	N=294	%	N=161	%
Znajomi	277	61	208	71	69	43
Prasa	120	26	89	30	31	19
Telewizja	107	24	80	27	27	17
Nauczyciele	89	20	69	23	20	12
Internet	84	18	50	17	34	21
Rodzina	51	11	41	14	1	6

Procenty nie sumują się do stu, ponieważ licealiści mogli wskazać kilka różnych źródeł informacji.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że zarówno dziewczęta jak i chłopcy najczęściej czerpali informacje o książkach wartych przeczytania z kontaktów

osobistych takich jak: znajomi, nauczyciele, rodzina oraz ze źródeł oficjalnych (prasa, telewizja, internet).

W sposobach zdobywania informacji o książkach, które warto przeczytać, wśród młodzieży z regionu radomskiego wystąpiły niewielkie różnice pomiędzy licealistami w poszczególnych środowiskach. Młodzież z Radomia najczęściej czerpała informacje od znajomych (64%), z prasy (29%), z internetu (26%), z telewizji (24%), od rodziny (14%) i od nauczycieli (13%).

Wśród badanej młodzieży, która uczyła się w małych miastach w regionie radomskim, podobnie jak w samym Radomiu, głównymi źródłami informacji o książkach byli znajomi (58%) i prasa (25%), nieco większą rolę niż internet (16%) pełniła telewizja (22%), natomiast zdecydowanie więcej osób, niż w całym badaniu, wymieniło w tym kontekście nauczycieli (19%) jako przewodników po świecie książek.

Respondenci, którzy kształcili się w liceach na wsi w regionie radomskim, o książkach, które warto przeczytać dowiadywali się przede wszystkim od znajomych (61%), a na drugim miejscu znalazły się porady od nauczycieli (28%). Licealiści ze wsi kierowali się również informacjami zamieszczonymi w mediach (prasa 26%, telewizja 25% i internet 14%) oraz uzyskiwanymi od członków rodziny (12%).

Nieco odmiennie źródła informacji o książkach wartych przeczytania wskazywali respondenci z regionu Île-de-France, które mieściły się w tych samych kategoriach wymienionych przez młodzież z regionu radomskiego. Odpowiedzi licealistów francuskich prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Źródła informacji o książkach według respondentów z regionu Île-de-France

Źródła informacji o książkach	Badani ogółem		Dziewczęta		Chłopcy	
	N=236	%	N=168	%	N=68	%
Internet	103	44	67	40	36	53
Znajomi	39	17	31	18	8	12
Księgarnie	29	12	23	14	6	9
Rodzina	24	10	18	11	6	9
Prasa	22	9	18	11	4	6

Procenty nie sumują się do stu, ponieważ licealiści mogli wskazać kilka różnych źródeł informacji.

Młodzież z regionu Île-de-France najczęściej poszukiwała informacji o wartościowych książkach w internecie (44%). Wypowiedzi te wskazywały zarówno chłopcy (53%), jak i dziewczęta (40%). Respondenci francuscy o książkach wartych przeczytania dowiadywali się również od znajomych (17%). Ważną rolę w poszukiwaniu przewodników po świecie książek, wśród licealistów francuskich, odgrywały księgarnie (12%). Podobnym zainteresowaniem cieszyły się informacje uzyskiwane od członków rodziny (10%) oraz z prasy (9%). Młodzież z regionu Île-de-France czerpała informacje o książkach również od nauczycieli i z telewizji (po 7% wskazań).

Licealiści z Paryża informacji o książkach wartych przeczytania poszukiwali najczęściej w internecie (47%), wiedzę tę czerpali również od znajomych i od rodziny (po 19% wskazań), z prasy (15%) oraz od nauczycieli (13%). Najmniej wskazań – wśród tej młodzieży – uzyskały informacje z księgarni (9%), od bibliotekarzy i z telewizji (po 4% wskazań).

Grupa młodzieży z małych miast regionu Île-de-France, która brała udział w sondażu, wykazała podobne zainteresowania źródłami informacji o książkach, jak ich rówieśnicy z Paryża, Oprócz informacji, które czerpali z internetu (43%) i od znajomych (16%) nieco większe zainteresowanie wykazali w poszukiwaniu informacji z księgarni (13%) od rodziny i z prasy (po 8% wskazań) oraz z telewizji i od bibliotekarzy (po 7% wskazań) niż od nauczycieli (5%).

Z powyższej analizy wynika, że największy wpływ na kształtowanie zainteresowań czytelniczych licealistów z regionu radomskiego miały opinie znajomych, natomiast w okręgu paryskim młodzież poszukiwała informacji o wartościowych książkach częściej w internecie, ale duży wpływ mieli również znajomi. Wskazując na kręgi rodzinne, zarówno młodzież z Polski, jak i z Francji, wykazała podobne zainteresowania w poszukiwaniu źródeł wartościowych książek, ale zdecydowanie różnili się we wskazaniach księgarni jako przewodnika po świecie lektur, która pełniła ważną rolę wśród licealistów francuskich.

Podsumowanie

Z powyższych zestawień wynikało, że badana młodzież – mimo różnic historycznych i kulturowych – gustowała najczęściej w tych samych sposobach spędzania wolnego czasu. Formy te można podzielić na cztery kategorie: Pierwsza związana jest z uczestnictwem w kulturze zwłaszcza w formie od-

bioru programów środków masowego przekazu (słuchanie muzyki, czytanie prasy i książek, oglądanie telewizji i filmów DVD, korzystanie z komputera i internetu). Druga forma dotyczy uczestnictwa w życiu społecznym, która polegała na uczestniczeniu w prywatkach i różnego typu imprezach, przebywaniu w kawiarniach, dyskotekach, klubach, wspólnym spędzaniu czasu z koleżankami, kolegami i sympatią. Trzecia grupa związana jest z aktywnością sportową młodzieży. Kolejną grupę stanowią te formy, które młodzież wskazała jako osobiste hobby (rysowanie, zakupy, taniec, telefonowanie).

Przedstawione wyniki badań pokazały, że w sferze zachowań młodzieży widoczne są coraz wyraźniej zachodzące przemiany, które najczęściej określa się mianem stylu życia. Wśród współczesnych nastolatków, pochodzących ze wsi, nie funkcjonują już wzory ciągłej, ciężkiej pracy w gospodarstwie rodzinnym. Kształtuje się natomiast nastawienie na bardziej konsumpcyjny tryb życia, polegający na uczestnictwie w szeroko pojętych dobrach kultury. Niezaprzeczalny wpływ na kształtowanie wzorów zachowań, w tym również stylu spędzania wolnego czasu przez młodzież, posiadają: rodzina, grupy rówieśnicze i szkoła. Należy pamiętać również, że szkoła to nie tylko miejsce pracy i przekazywania wiedzy, ale także miejsce życia, gdzie uczniowie spędzają większość swojego czasu.

Podobnie jak czas wolny również rozwój zainteresowań czytelniczych młodzieży polskiej i francuskiej determinuje środowisko społeczne i media oraz nauczyciele i dom rodzinny. Na zachowania czytelnicze nastolatków duży wpływ ma także środowisko lokalne i rówieśnicy. Wysoki procent wskazań, świadczący o korzystaniu z informacji o wartościowych książkach od znajomych i od rodziny – zarówno wśród młodzieży polskiej jak i francuskiej – sugeruje, że badana młodzież wychowuje się w domach, w których znajdują się rodzinne biblioteki.

Wpływ grupy rówieśniczej na kształtowanie się osobowości młodzieży oraz jej uspołecznianie ma zatem wieloaspektowy wymiar. Przede wszystkim umożliwia zdobycie doświadczeń i umiejętności potrzebnych do zaspokajania potrzeb, zainteresowań i aspiracji oraz rozwiązywania problemów życiowych. Przynależność do grupy rówieśniczej i czynny udział w jej życiu stwarza wśród nastolatków możliwość zdobycia uznania społecznego oraz w mniejszym czy większym stopniu, w zależności od pełnionej roli w grupie, nabycia poczucia własnej wartości. Grupy młodzieży, które funkcjonują

w sposób konstruktywny – w procesie uspołeczniania – mobilizują swoich członków do dojrzałego rozwoju i działania w sposób bardziej efektywny niż nauczyciele czy rodzina. W ten sposób wspierają ogólny proces kształtowania osobowości pozytywnej i korzystnej dla społeczeństwa, a w procesie uspołeczniania odgrywają niezastąpioną rolę, w wyniku której młody człowiek osiąga dojrzałość społeczną.

Bibliografia

- Chmielewska A. (1954). *O rozwoju umysłowym dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Ekiert – Grabowska D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Filipiak M. (2001). *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*. Tyczyn: WSSG.
- Harris J.R. (1998). *Geny czy wychowanie? Co wyróżnie z naszych dzieci i dlaczego?* Warszawa: Jacek Santorski & CO.
- Hebb D.O. (1973). *Podręcznik psychologii*. Warszawa: PWN.
- Izdebska J. (2003). *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Jędrzejewski M. (1999). *Młodzież a subkultury*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kawula S. (2001). *Współczesne zagrożenia w rozwoju dzieci i młodzieży*. Toruń: Adam Marszałek.
- Kawula S., Machela H. (2001). *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*. Toruń: Adam Marszałek.
- Kowalski S. (1974). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Kozak S. (2007). *Patologie wśród dzieci i młodzieży*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Kulas H. (1998). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Łaciak B. (1998). *Świat społeczny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Misztal B. (1974). *Grupy rówieśnicze młodzieży*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum PAN.
- Pilch T. (1995). *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Dr Barbara Borowska

- Piotrowski P. (2003). *Subkultury młodzieżowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piotrowski P. (2003). *Subkultury młodzieżowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Czapów Cz. (1993). Grupy rówieśnicze. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Szczepański J. (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Walter G. S., Cookie W. S. (1999). *Wywieranie wpływu przez grupy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Winclawski W. (1976). *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*. Warszawa: PWN.
- Witkowski L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: WIT-GRAF.
- Zaborowski Z. (1969). *Rówieśnicy*. Warszawa: Wyd. Harcerskie.
- Znaniecki F. (2001). *Socjologia wychowania. T. 1. Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa: PWN.

Streszczenie

Artykuł przedstawia wybrane elementy kształtowania osobowości i charakteru młodzieży licealnej w Polsce i we Francji. Wyniki prezentowanego sondażu są częścią obszernych badań prowadzonych w pierwszej dekadzie obecnego stulecia (2005-2008) w regionie radomskim i paryskim wśród młodzieży, która kształciła się w trzech różnych środowiskach. W regionie radomskim w liceach na wsi, w małych miastach i w Radomiu oraz w regionie Île-de-France w liceach w małych miastach i w Paryżu. Badaniami zostało objętych 14 placówek oświatowych w tym 9 szkół w Polsce oraz 5 we Francji. Sondaż został przeprowadzony na próbie 691 uczniów, wśród których było 455 licealistów z Polski oraz 236 uczniów z Francji. Przedstawione wyniki badań pokazały, że w sferze zachowań młodzieży widoczne są coraz wyraźniej zachodzące przemiany, które najczęściej określa się mianem stylu życia. Wśród współczesnych nastolatków kształtuje się nastawienie na bardziej konsumpcyjny tryb życia, polegający na uczestnictwie w szeroko pojętych dobrach kultury. Niezaprzeczalny wpływ na kształtowanie wzorów i postaw, w tym również stylu spędzania wolnego czasu przez młodzież, posiadają: rodzina, grupy rówieśnicze i szkoła.

Summary

The article discusses the selected aspects of personality development of the Polish and French high school youth. The results of the survey presented in this article are a part of extensive research carried out in the first decade of the 21st century (the year 2005-2008) among teenagers coming from three different backgrounds. It was conducted in small city and country high schools of the Radom region as well as in Paris and small city high schools of the Île-de-France region. 14 educational institutions were included in the research, 9 of which were Polish and 5 French. The survey was carried out on 455 Polish and 236 French high school students, that is 691 in total. The results point to crucial changes in what is referred to as teenage lifestyle. Modern day youth tend to adopt a more consumerist approach to life making use of various cultural goods. Undeniably, family, school and peer groups play an important role in shaping teenage attitudes and values.

Realizacja wychowania chrześcijańskiego w szkołach parafialnych w Polsce w okresie przedrozbiorowym (na przykładzie diecezji przemyskiej)

Implementation of the Christian education at parish schools in Poland in the period before disassemblies (on the example of the Przemysł diocese)

Szkoły parafialne od czasów Średniowiecza spełniały szereg funkcji. W instytucjach tych odbywał się proces kształcenia i wychowywania stosunkowo dużych grup społeczeństwa. Ich absolwenci powiększali krąg ówczesnej inteligencji. Szkoły wpływały na rozwój świadomości religijnej, społecznej, a nawet narodowej. Dlatego w Polsce już od początków ich istnienia problemy związane z wychowaniem i kształceniem dzieci absorbowały uwagę różnych instytucji oraz osób odpowiedzialnych za stan intelektualny i postawy młodych pokoleń, w tym w zakresie wychowania chrześcijańskiego. Szczególnie Odrodzenie przyczyniło się do wzrostu zainteresowań zagadnieniami związanymi z edukacją młodzieży. W epoce tej ideał wychowawczy widziano w takim wychowaniu i wykształceniu dzieci, które pozwoliłoby uczynić z nich ludzi mądrych i dobrych. Podobne cele postawiło przed szkołami Oświecenie. Również wtedy podstawę wychowania młodzieży stanowić miała pobożność, dobroć i wiedza. Mimo, że owe postulaty wychowawcze nie odnosiły się bezpośrednio do szkół parafialnych, także w nich starano się zrealizować podobne cele. W myśl wspomnianych idei dążono w tych instytucjach do edukacji jak najszerzych rzesz społeczeństwa oraz do kształtowania u nich od najmłodszych lat postaw chrześcijańskich. Było to zgodne z dążeniami i założeniami Kościoła rzymskiego w dziedzinie oświaty wiernych (Zapart, 1983: 135). Za takim wzorcem osobowym młodych pokoleń optował już sobór laterański III z 1179 r., sobór laterański IV z 1215 r. oraz sobór laterański V z 1512-1517 r. (Zapart, 1983: 293).

Problematyka celów wychowawczych i religijnych rzymskokatolickich szkół parafialnych dość często pojawiała się w postanowieniach polskich synodów, m.in. prowincji gnieźnieńskiej i diecezji przemyskiej. Synod pro-

wincjonalny z 1542 r. w kwestiach oświaty wiernych stawiał na pierwszym miejscu pobożność, dobre obyczaje, a dopiero potem naukę (Ulanowski, 1895: 390; Zapart, 1983: 293). Z kolei statuty przemyskie z 1641 r. podkreślały, iż *wiele zależy od uczenia młodzieży od najmłodszych lat w propagowaniu wiary i chwały bożej. Dlatego jest rzeczą konieczną, by scholarzy byli dobrze przez nas prowadzeni*. Na uczniach spoczął obowiązek, by w pobożności i w posługiwaniu do ołtarza, jak i w dobrych obyczajach się uczyli (Synodus dioecesisana praemyśliensis presidente Ill. e Rndo Dno Petro Gembicki..., 1642: B1). Odbyty w 1723 r. kolejny synod diecezjalny także sformułował cele szkół parafialnych. Podkreślił on pierwszorzędną rolę wychowania dla potrzeb Kościoła, religii oraz państwa: *Bardzo zależy Kościołowi i Rzeczypospolitej, by miała mężów pobożnych i wykształconych, koniecznym więc jest, aby zaczynać od pobożności... wreszcie na końcu niech im dają zasady czytania i pisania* (Synodus Dioecesisana Premysliensis ab Ill. Excel. Rndo DD Christophoro Joanne Szembek..., 1723: P-P1). Podobne zadania przed tymi instytucjami oświatowymi postawił synod metropolii lwowskiej z 1765 r. (Szydelski, 1911: 21). Z kolei w liście pasterskim z 1752 r. biskup przemyski Wacław H. Sierakowski (1741-1760) za priorytetowe uznał wychowanie religijne i moralne (Ataman, 1936: 161).

Cele stawiane szkołom parafialnym dość precyzyjnie określił kwestionariusz pytań z 1699 r., sporządzony przed wizytacją bpa Jerzego Doenhoffa (1689-1701). Wizytatorzy mieli zwracać uwagę głównie na aspekty wychowania religijnego realizowane w tych placówkach, nie zapominając przy tym o programie nauczania (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 155: 169). Podobne sprawy interesowały urzędników biskupich dokonujących przeglądu stanu diecezji w 1782 r., czyli już po włączeniu tych ziem do monarchii habsburskiej po I rozbiorze. Instrukcja, według której mieli wizytować parafie, zawierała pytania o naukę podstaw wiary oraz o wychowanie w pobożności i dobrych obyczajach (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 192: 56).

Zalecenia synodów, bądź instrukcje dla pełnomocników władz diecezjalnych, miały tylko charakter postulatyczny. Realizowane w praktyce cele stawiane przed szkołami parafialnymi można odtworzyć opierając się na aktach wizytacji parafii. Np. w Nowym Samborze (1722) uczono dzieci katechizmu, pisania, usługiwania w kościele oraz wychowywano w pobożności, skromności i bojaźni bożej. Dekret powizytacyjny wskazywał, aby młodzież *in pieta-*

te, bonis moribus, literis, fideique rudimentis e doctrinae et etami competenti erudiantur. Natomiast w Błażowej (1755) zadaniem szkoły było wychowanie religijne poprzez naukę katechizmu i modlitw oraz wdrażanie do ministrantury. Dawano w niej także podstawy nauk ogólnych. Z kolei w Strzelczyskach (1722) zalecono mieszkańcom, by synów swych w dobrych obyczajach, życiu chrześcijańskim i nauce wychowywali (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 157: 569, 626-627; rps 185: 404). Zadania odnoszące się do procesu nauczania i wychowania znajdowały odzwierciedlenie także w aktach erekcyjnych i przywilejach dla kościołów, wydawanych przez osoby świeckie. I tak np. w 1641 r. Stanisław Lubomirski nakazał nauczycielowi z Łańcuta, by dawał dzieciom początki nauk i wychowywał je w pobożności (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 158: 2333).

Cele realizowane przez szkoły znajdujące się w omawianym terenie korespondują z zadaniami stawianymi tym placówkom w innych częściach Rzeczypospolitej (Machay, 1936: 81; Zapart, 1983: 293-298; Olczak, 1978: 7). Sądzę, że najważniejszą sprawą w procesie kształcenia i wychowania było przekazanie uczniom wiedzy ogólnej i przygotowanie ich do życia w duchu religijności, a także wdrożenie do posług na rzecz parafii i świątyni. Istotną rolę spełniała też edukacja moralna. Takie kwestie jak właściwa postawa etyczna człowieka, odpowiednie postępowanie były często podejmowane w trakcie nauczania (Błażkiewicz, 1976: 192-193). W sposób obrazowy cel działalności szkół ukazał pleban dobromilski ks. Szymon Leszczyński, twierdząc, że *jak z ćwiczonych wielka ozdoba, tak z prostaków wielka konfuzya* (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 173).

Dla porównania posłużę się zadaniami stawianymi przed unickimi szkołami parafialnymi działającymi na terenie eparchii przemyskiej. Dążono w nich do zapewnienia *duchowej instrukcji* młodzieży poszczególnych parochii (np. Szklary - 1761) (Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu, rps 26). Najważniejszym zadaniem tych placówek było kształtowanie pobożności. Przejawiało się to w programach tych placówek, preferujących naukę katechizmu (Pelczar, 1998: 167).

Realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych łańciskich szkół parafialnych służyły programy nauczania. W myśl ustawodawstwa kościelnego miały one uwzględniać te przedmioty, które dawały uczniom oprócz określonej

wiedzy także elementy doktryny chrześcijańskiej, stanowiącej bazę dla wychowania religijno-moralnego (Zapart, 1983: 299). Synody prowincjonalne do czasów soboru trydenckiego (1545-1563) kwestii tej nie poświęcały zbyt wiele uwagi, ograniczając się tylko do ogólnych zaleceń wychowania młodzieży w pobożności. W statutach synodu łęczyckiego z 1527 r. znalazło się sformułowanie o pilnym wykładaniu m.in. Ewangelii, listów św. Pawła, 10 przykazań bożych. Podobne treści zawarte zostały w dokumentach synodu z 1542 r. W myśl listu pasterskiego biskupa krakowskiego Bernarda Maciejowskiego (Pastoralnej) z 1601 r. przedmiotem nauczania młodszych dzieci miało być opanowanie na pamięć *Modlitwy Pańskiej*, *Składu Apostolskiego*, *Pozdrowienia Anielskiego*, Dekalogu oraz przykazań kościelnych. Starszych powinno się uczyć dalszych części katechizmu (Epistola pastoralis 1601 ad parochos diocesis Cracoviensis B. Maciejowski episcopus Cracoviensis, 1601: 33; Nasiorowski, 1992: 249; Krukowski, 1977: 81). Nie był to konkretny program, lecz pewnego rodzaju propozycja dla nauczycieli.

Wyrazem zainteresowania władz diecezji przemyskiej kwestiami programów szkolnych były statuty synodów z 1641 i 1723 r. i synodu archidiecezji lwowskiej z 1765 r. oraz list pasterski bpa Sierakowskiego z 1752 r. Synod z 1641 r. nałożył na nauczycieli obowiązek nauczania m.in. śpiewu kościelnego, przygotowania uczniów do posług przy ołtarzu oraz wychowania w pobożności i dobrych obyczajach (Synodus dioecisana praemysliensis presidente Ill. ac Rndo Dno Petro Gembicki..., 1642: B1). Z kolei synod z 1723 r. nakazał, aby uczono dzieci pobożności, „nauki świętej” i religijności, 10 przykazań bożych, by czytano w pewnych dniach Ewangelie i żywoty świętych. Zalecono też urządzać nabożeństwa ku czci NMP i śpiewać różaniec (Synodus Dioecisana Premysliensis ab Ill. Excel Rndo DD Christophoro Joanne Szembek..., 1723: P1-P2). Na odbytym w 1765 r. synodzie lwowskim wydano zarządzenie w kwestii programu szkół. Miał on obejmować naukę podstawowych modlitw: *Ojcze nasz*, *Zdrowaś Mario*, *Skład Apostolski*, przykazań bożych i kościelnych, artykułów wiary i innych części katechizmu (Szydelski, 1911: 21; Litak, 1977: 142). Natomiast w liście do wiernych z 1752 r. bp Sierakowski żądał nauczania zasad wiary i moralności (Ataman, 1936: 161).

Powyższe propozycje miały stanowić wzorce dla poszczególnych placówek oświatowych z tych terenów. W myśl punktów do wizytacji bpa J. Doen-

hoffa z 1699 r. miano zwracać uwagę na to, czy w parafiach uczono *Modlitwy Pańskiej*, 10 przykazań bożych i innych elementów katechizmu, tak po polsku, jak i po łacinie (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 155: 169).

Zakres kształcenia szkół miejskich w sferze religijnej można prześledzić na przykładzie Nowego Sambora (1722), gdzie nauczano ministrantury i katechizmu. Uczniów ćwiczono też w pobożności, skromności i bojaźni bożej (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu. rps 157: 569). Nauczyciela w Błazowej (1755) zobowiązano do nauczania ministrantury, pacierza, artykułów wiary i innych elementów katechizmu (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 185). Z kolei bakałarz dobromilski (1763) miał uczyć dzieci pacierza, przykazań bożych i kościelnych, 7 sakramentów św., *Pozdrowienia Anielskiego*, aktu wiary, nadziei i miłości oraz „nauki chrześcijańskiej”. Odpowiedzialny był on także za przygotowanie ich do spowiedzi i komunii św. oraz do pełnienia obowiązków ministranckich (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171-172). W Jarosławiu w połowie XVIII w. nauka miała obejmować: śpiew, liturgię, katechizm, modlitwy, wykłady z Pisma Świętego i dzieł ojców Kościoła (Makara, 1936: 32).

W historiografii powszechnie przyjmuje się, iż w szkołach łacińskich najczęściej realizowano nauczanie katechizmu, czyli podstaw wiary (Kot, 1912: 56-57; Litak, 1969: 415; Zapart, 1983: 300). Już synod prowincjonalny z 1577 i 1607 r. nakazywał recytować go w kościele w obecności plebana lub wikarego, którzy wygłaszane treści mieli następnie wyjaśniać ludowi (Kowalik, 1983: 96, 108). Przypominała o tym „Pastoralna” oraz synod przemyski z 1641 r. (Epistola pastoralis 1601 ad parochos dioecesis Cracoviensis B. Maciejowski..., 1601: 33; Synodus dioeciesana praemyliensis presidente Ill. ac Rndo Dno Petro Gembicki..., 1642: B1). Z nauką katechizmu i katechizacją ogółu wiernych związana była nauka języka polskiego. Recytacja odbywała się w tym języku po to, aby prawdy wiary wypowiedane przez uczniów i duchownych były rozumiane przez wiernych. Jeden z punktów do wizytacji bpa Doenhoffa zawierał pytanie o naukę podstaw wiary tak po łacinie, jak i po polsku (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 155: 169).

Nauczanie podstaw wiary realizowano przy pomocy odpowiednich podręczników i książek. Władze kościelne zezwalały na swobodny dobór katechizmów, co związane było z ich dostępnością dla uczniów i nauczycieli (Zapart, 1983:

300-301). Cel tego przedmiotu stanowiło pogłębienie wiedzy religijnej dzieci oraz wychowanie ich na obrońców wiary katolickiej, szczególnie w okresie potrydenckim. Na jego bazie kształtowano także postawy moralne uczniów.

Dla porównania program cerkiewnych szkół parafialnych obejmował przedmioty, które zawierały elementy doktryny religijnej oraz dawały uczniom określoną wiedzę. Podobnie jak w placówkach łacińskich, tak i w nich najważniejszym przedmiotem była nauka katechizmu. Miała ona na celu wychowanie dzieci w duchu głębokiej religijności i moralności. Katechizmu uczono w dni świąteczne i niedziele, niekiedy w porach wieczornych poza normalną nauką mszalną (np. Tuligłowy - 1752) (Archiwum Państwowe w Przemyślu – Zespół: Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu, rps 14: 959). Zwykle nauczanie podstaw wiary prowadził pop (Archiwum Państwowe w Przemyślu – Zespół: Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu. rps 59), do czego zobowiązywały go statuty prowincjonalnego synodu zamojskiego z 1720 r. i przemyskiego z 1764 r. oraz nakazy urzędników cerkiewnych. W ramach katechizacji uczono pacierza i podstaw wiary chrześcijańskiej (Wojutydze - 1726) (Archiwum Państwowe w Przemyślu – Zespół: Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu, rps 9; Bieńkowski, 1969: 995). Zdarzały się jednak parochie, w których nie prowadzono nauczania katechizmu, gdyż parochowie z różnych powodów nie chcieli tego czynić (np. Mołodycz - 1754) (Archiwum Państwowe w Przemyślu – Zespół: Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu, rps 15: 184). Uczono także śpiewu liturgicznego (jutrzni, wieczerni itp.) (Archiwum Państwowe w Przemyślu – Zespół: Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu, rps 15: 184; Kumor, 1967; Krukowski, 1987: 170-171).

Poza zajęciami szkolnymi młodzież rzymskokatolicka obciążana była szeregiem zajęć pozaszkolnych, wynikających najczęściej z podlegania władzom kościelnym. Najczęstszą powinnością spoczywającą na niej była recytacja katechizmu w kościele. Była wykonywana powszechnie po soborze trydenckim, gdyż miała na celu katechizację ogółu wiernych. Wynikało to z aktualnych potrzeb Kościoła rzymskiego, spowodowanych niskim poziomem wiedzy religijnej ludności. Wyższy był on w miastach. Natomiast we wsiach, szczególnie odległych od świątyń parafialnych o wiele kilometrów, wierni często nie znali podstawowych pojęć i zasad religijnych. Katechizm stanowił więc,

oprócz kazań głoszonych przez duchownych, jedyną formę nauczania ogółu parafian. Sprawą katechizacji wiernych po raz pierwszy w skali diecezji zajął się synod przemyski z 1554 r., nakazując duchowieństwu uczyć wiernych 10 przykazań bożych, modlitw *Ojciec nasz* i *Skład Apostolski*, 7 sakramentów św. oraz wyjaśniać msze św. W dekrete reformacyjnym dla parafii w Starej Soli (1743) bp Sierakowski, pod groźbą kar kościelnych, nakazał rodzicom wysyłać dzieci na katechizację oraz samym w niej uczestniczyć (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 164: 31). Na czynność tę starano się wybierać taki dzień tygodnia i godzinę, aby mogło w niej brać udział jak najwięcej wiernych. „Pastoralna” sugerowała, by recytować katechizm w kościele przy każdej okazji (Epistola pastoralis 1601 ad parochos dioecesis Cracoviensis B. Maciejowski..., 1601: 33; Nasiorowski, 1992: 196). Natomiast synod przemyski z 1641 r. zalecał prowadzenie katechizacji i nauki śpiewu w niedzielne popołudnia (Synodus dioecesis praemysliensis presidente Ill. ac Rndo Dno Petro Gembicki..., 1642: B1; por. Zapart, 1983: 477). Również synod z 1723 r. opowiedział się za nauczaniem katechizmu (Litak, 1977: 139; Sawicki, 1955: 337). W 1746 r. bp Sierakowski zalecił z kolei odbywać katechizację dzieci i służby domowej w każdą niedzielę w czasie sumy. Taki zwyczaj panował np. w Handzlówce, Starej Soli i Łańcucie (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 164: 31; Ataman, 1936: 102; Błażkiewicz, 1976: 194). Szczególną troskę o stan wiedzy religijnej wykazał pleban z Dobromila. Polecił on w 1763 r., by wszystkie dzieci po rannej mszy św., a przed rozpoczęciem nauki w szkole odmawiały katechizm w kościele. Czynność tę miały obowiązek powtarzać także co wieczór w domu wraz z rodziną (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171).

Recytacja odbywała się w języku polskim, by była bardziej zrozumiała dla wszystkich obecnych. Synod diecezji łuckiej z 1607 r. podał nawet szczegółowy scenariusz tej czynności. Miało ją zapowiadać bicie w dzwony zwołujące wiernych do świątyni. W ich obecności uczniowie przez co najmniej 15 minut mieli recytować katechizm w ten sposób, iż jeden z nich zadawał pytania, a reszta na nie odpowiadała (Kot, 1912: 16-17; Zapart, 1983: 477). Bp Sierakowski zalecił, aby pytający najpierw sam dawał odpowiedź, a następnie wszyscy zebrani głośno powtarzali jego słowa (Ataman, 1936: 102). Zwracano przy tym uwagę na to, by odpowiedzi były dokładne i wyraźne (Dobro-

mil - 1763) (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171). Katechizacja obejmowała zwykle podstawowe modlitwy i prawdy wiary (pacierz, 10 przykazań bożych, 5 przykazań kościelnych, 7 sakramentów św., *Pozdrowienie Anielskie*, Akty wiary, nadziei i miłości) (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171).

Recytowanie katechizmu wymagało od uczniów dobrego przygotowania. Domagano się tego w Dobromilu (1763), zalecając, aby *pryncypialnie dzieci umiały pacierz czysto bez przydatków...aby bez trudności umiały, umiejąc nie zapomniały* (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171). Całą czynność kontrolował najczęściej pleban lub wikary wspólnie z nauczycielem, który pilnował młodzież i czuwał nad jej zachowaniem (Zapart, 1983: 478). Ciekawy przypadek zaistniał w Przeworsku (1740), gdzie miejscowy proboszcz, chcąc podnieść stan wiedzy religijnej wiernych, wydelegował uczniów tamtejszej szkoły do poszczególnych miejscowości, aby uczyli prawd wiary (Biblioteka Czartoryskich w Krakowie, rps 2066: 41).

Do stałych zajęć uczniowskich zaliczyć należy także usługiwanie przy ołtarzu w trakcie różnych nabożeństw kościelnych. Powinność ta wynikała z programów realizowanych przez szkoły łańskie, w których jednym z ważniejszych przedmiotów była nauka ministrantury. W Sokołowie Młp. (1741) w dni świąteczne przy ołtarzu służyło 5 chłopców, zaś w dni powszednie – 3 (Synodus dioecisana praemyliensis presidente Ill. ac Rndo Dno Petro Gembicki..., 1642: B1; Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 162: 104). Do pełnienia tej funkcji wyznaczał uczniów najczęściej nauczyciel (Stara Sól - 1743) (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 164: 31). Wydaje się, że duchownym zależało na tym, by jak najwięcej chłopców mogło pełnić te posługi, gdyż swą obecnością uświetniali nabożeństwa i dodawali im ważności oraz splendoru. Mieszkańcom Wróblika (1722) nakazano wysyłać do szkoły przynajmniej 2 chłopców, którzy mieli równocześnie usługiwać do mszy św. (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 171: 147).

Istotnym obowiązkiem uczniowskim było też regularne odbywanie spowiedzi i przystępowanie do komunii św. Bp Sierakowski polecił nauczycielowi ze Starej Sól (1743), aby co 3 tygodnie przygotowywał uczniów do tych sakramentów. Młodzież szkolną zobowiązano, by w trakcie przystępowania do nich zachowywała skromność, trzymała ręce złożone, nie oglądała się,

nie kręciła się i nie chodziła po kościele. Co tydzień miano wyznaczać dla uczniów cenzora odpowiedzialnego za dyscyplinę (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171). Z kolei w Dobromilu (1763) chłopcy zobowiązani byli przystępować do spowiedzi i komunii św. co miesiąc. W sobotę po południu, przed spowiedzią nauczyciel miał przygotowywać ich do tych sakramentów, korzystając z zalecanej książki (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171).

Ważnym zajęciem uczniów było towarzyszenie kapłanowi idącemu z wiatkiem do chorego. W Starej Soli (1743) miało to czynić 2 chłopców ubranych w komże, z których jeden dzierżył krucyfiks, drugi - świecę. Obydwaj dodatkowo dzwonili i śpiewali pieśni aż do domu penitenta - to samo czynili w drodze powrotnej. Za wszelkie uchybienia w tej czynności mieli być karani w szkole (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 164: 31).

Do powinności uczniowskich należało także regularne uczestniczenie w różnych nabożeństwach, w czasie których młodzież śpiewała pieśni liturgiczne, słuchała kazań i nauk, z czego była następnego dnia odpytywana przez nauczyciela w trakcie lekcji. Tak było w Dobromilu, gdzie zobowiązano dzieci do uczestnictwa w każdą niedzielę i święto w śpiewanej wotywie oraz sumie. W jej trakcie wysłuchiwały one nauki bądź kazania (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171). Na nabożeństwa polecano im przychodzić jeszcze przed zgromadzeniem się wiernych (Stara Sól - 1743) (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 164: 31).

Ważnym zajęciem starszych uczniów (*adolescentes*) był śpiew w kościele oraz pomoc w odprawianiu egzekwii. Czynności te wykonywano zwykle w dni świąteczne i niedziele. W niektórych parafiach gama obowiązków śpiewaczych była bardzo szeroka. Np. w Milczycach (1721) w przeddzień świąt lub soboty uczniowie śpiewali wieczernie, w każdy dzień świąteczny lub w niedzielę - modlitwę poranną, mszę św., dekalog i wyznanie wiary (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 158: 890-891. O tym, jak bardzo uczniowie byli obciążeni różnymi powinnościami, świadczy przykład Jarosławia. Przekaz z 1743 r. mówi, że uczniowie starsi (*adstantes*) w każdą sobotę odśpiewywali Litanię Loretańską przed obrazem NMP umieszczonym przed bramą wiodącą do siedziby prepozyta. W czasie nabożeństw podtrzymywali ogień w zakrystii, zwoływali ministrantów, przynosili wodę i palili w pie-

cu w izbie lekcyjnej. Uzupełniało te powinności śpiewanie litanii w kościele w Wielkim Tygodniu oraz w dniach krzyżowych, noszenie w czasie procesji krzyża i chorągwi oraz wody święconej (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps168: 94; Makara, 1936: 181). Za niezbędną uważano ich obecność w procesjach kościelnych. Biskup krakowski B. Maciejowski w „Pastoralnej” wręcz nakładał na nich obowiązek uczestniczenia we wszystkich tego rodzaju uroczystościach organizowanych w dni świąteczne (Epistola pastoralis 1601 ad parochos dioecesis Cracoviensis. B. Maciejowski episcopus Cracoviensis, 1601: 33; Zapart, 1983: 479). Starano się bowiem, by ceremoniom kościelnym nadawać odpowiednią oprawę.

Od uczniów szkół łacińskich żądano przestrzegania zasad dobrego wychowania wobec rodziny oraz innych ludzi. Wymagano od nich nienaganego sprawowania, szacunku i posłuszeństwa starszym. W Starej Soli (1743) nakazywano dzieciom spotykającym dorosłych odkrywać głowę, kłaniać się oraz pozdrawiać ich słowami *Niech będzie pozdrowiony Jezus Chrystus*. Takim samym zwrotem musiały witać rodziców w domu, zdejmować czapkę przed wejściem do niego i zachowywać się zgodnie z wolą starszych. Zakazywano młodzieży używać słów wulgarnych i mówić o złych duchach (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 164: 31).

Dla porównania głównym obowiązkiem dzieci uczęszczających do unickich szkół parafialnych była, podobnie jak w placówkach łacińskich, nauka. Poza tym młodzież danej parafii w niedziele uczestniczyła razem z dorosłymi w nauce katechizmu (Try synody peremyski i eparchijalni postanowi Waliawski w 17.-19. st., 1939: 64). W Radymnie (1735) ważnym zadaniem uczniów było usługiwanie przy ołtarzu w trakcie nabożeństw oraz dzwonenie przy różnorakich okazjach (Archiwum Państwowe w Przemyślu – Zespół: Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu, rps 11: 131). Czasem chłopcy ci brali udział w śpiewach cerkiewnych (Budzyński, 1987: 123).

Powyższe ustalenia wskazują na praktykę wykorzystywania uczniów do różnego rodzaju posług na rzecz świątyń. Uczestniczyli oni także w życiu całej parafii. Ich obowiązki szkolne przenoszono na płaszczyznę społeczną i rodzinną, zobowiązując do określonych postaw etycznych (Pelczar, 1998: 160-161).

Zachowane przekazy źródłowe pozwalają dokonać tylko ogólnej charakterystyki obyczajowości i życia uczniów szkół parafialnych (i to jedynie w odnie-

sieniu do miast). Przypuszczam jednak, że podobnie było także na wsiach. Młodzież brała aktywny udział w życiu religijnym i kulturalnym swych parafii, propagując i pielęgnując szereg zwyczajów związanych z funkcjonowaniem szkół, jak też z dorocznymi uroczystościami wynikającymi z kalendarza kościelnego. Szczególny wzrost aktywności uczniowskiej przypadał na główne święta religijne: Boże Narodzenie, Wielkanoc, Boże Ciało, Dzień Zaduszny, wyrażając się w szeregu zwyczajów kultywowanych przez nich. Ważny dzień dla młodzieży szkolnej stanowiło święto św. Grzegorza (12 III), które związane było często z początkiem nauki po przerwie zimowej. Począwszy od XV w. uczniowie obchodzili wtedy tzw. gregorianki, połączone z przyjmowaniem do szkół nowych uczniów. Istotnym elementem tych uroczystości był pochód ulicami miasta, któremu przewodniczył „król”, reszta chłopców zaś występowała jako przebierańcy (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 168: 93; Zapart, 1983: 286-287). W Nowym Samborze (1668) ze świętami Bożego Narodzenia wiązała się tradycja chodzenia z jasełkami (Budzynowski, 1891: 51-52). Natomiast do zwyczajów wielkanocnych w Jarosławiu należało chodzenie po domach w celu czytania Ewangelii (Gottfried, 1934: 38-39). W tym mieście uczniowie uroczystości obchodzili także inne święta, np. św. Jana Kantego (20 X) czy św. Katarzyny (25 XI) (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, 168: 93).

Znacznie więcej informacji zachowało się na temat zachowań etyczno-moralnych młodzieży szkolnej. Już w 1479 r. w dokumentach jarosławskich odnotowano informację o „gwałtownikach” nachodzących domy miejskie i wszczynających niepokoje (Gottfried, 1934: 36). Kwestiom negatywnych zachowań uczniów szkół parafialnych były poświęcone statuty synodalne przemyskie z 1511 i 1519 r., wytykające im włóczęgostwo, udział w burdach karczemnych i bójkach oraz posiadanie broni. Nakazano im przywdziać strój duchowny i nosić tonsurę, a *życiem swoim dawać dobry przykład* (Sawicki, 1955: 25-26). Władzom kościelnym zależało bowiem na tym, by szkoła przyczyniała się do kształtowania osobowości swych uczniów. W związku z tym dążyły one do eliminowania z nich niesfornych uczniów oraz przyjmowania osób zdolnych i jak najmniej swawolnych, co postulował synod prowincjonalny z 1527 r. Piętnowano więc złe zachowania młodzieży, a szczególnie uczniów - wagabundów. Tych synod z 1539 r. nakazał nawet wypędzać z miast. Podobne polecenia znalazły się w „Pastoralnej” (Epistola pastoralis 1601 ad parochos

diocesis Cracoviensis B. Maciejowski..., 1601: 34; Zapart, 1983: 74; Nasiorowski, 1992: 250). Powyższe nakazy nie zawsze były przestrzegane przez młodzież szkolną, czego dowodzą informacje źródłowe na temat różnych incydentów z jej udziałem. W 1649 r. jeden z przedmieszczan przeworskich skarżył się, że nauczyciel i uczniowie miejscowi pobili go i wrzucili do rzeki, tak iż mało nie utonął (Biblioteka Czartoryskich w Krakowie, rps 3535: 533; Horn, 1967: 90). Niekiedy, jak w przypadku Jarosławia, dochodziło do bójek między uczniami szkoły miejskiej i chłopcami z kolegium jezuickiego. Aby zapobiec dalszym awanturom władze kościelne zakazały uczniom szkoły miejskiej wchodzenia na tereny należące do zakonu (Gottfried, 1934: 34).

W wychowaniu chrześcijańsko-moralnym zalecano przede wszystkim codzienną modlitwę, regularną spowiedź oraz komunię św., a także częsty udział w nabożeństwach kościelnych. Uczono w szkołach również szacunku dla duchownych, rodziców i osób starszych, np. Stara Sól (1743) i Dobromil (1763) (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 164: 30-31; rps 568: 171-173; Kowalik, 1983: 117; Zapart, 1983: 318).

Z metodami nauczania i wychowania szkół związany był system kar i nagród. Powszechnie preferowano karę cielesną w postaci różg (Kitowicz, 1985: 56-57). Na plagach opierało się szkolnictwo średniowieczne. Jeszcze w połowie XVIII w. nagminnie praktykowano stosowanie różnych kar cielesnych, np. Stara Sól (1743) (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 164: 31; Kitowicz, 1985: 68-69; Zapart, 1983: 320). W szkole dobromilskiej (1763) preferowano z kolei metody wzbudzające u uczniów poczucie wstydu. Zalecono więc, *aby niedyskretność onym nie była wstrętem do szkoły, ma się próbować kary całowania ziemi za kłamstwa, mówiąc za każdym całowaniem - Niech nie będę synem kłamcy starego szatana*. Karą za przekleństwa miało być powtarzanie słów - *Jakem się odrzekł na krzcie ciebie szatanie, tak się odrzekam na zawsze, abys nie pozostawał w uściech ani w sercu moim* i tak podobnie za inne występki. Za złodziejstwa: *Niech nie będę naśladowcą Judasza* (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 172). Wynika z tego, iż niekiedy kary cielesne uważano za metody nie przynoszące oczekiwanych pozytywnych wyników w wychowaniu, a wręcz za negatywnie wpływające na stosunek uczniów do szkół.

W szkołach funkcjonował także system nagród, polegający na słownej pochwalie przez nauczyciela uczniów za pilność w nauce. Chciano przez to

osiągnąć cel, *aby tym pilniej i pożyteczniej Działwa słuchała medytacji nauk i kazań w każdą niedzielę i święto*. Zasady te w połączeniu ze stosowaniem pochwał w stosunku do wyróżniających się dzieci miały *dać instrukcję życia zbawienną* (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171).

Istotną kwestią jest organizacja pracy szkolnej. W szkole w Starej Soli (1721) naukę rozpoczynano rano pieśnią *Veni Sanctae Spiritus*, a następnie dzieci recytowały przygotowane lekcje. W dni świąteczne uczniowie zobowiązani byli do uczestnictwa w lekcjach katechizmu i śpiewie modlitewnym. Uzupełnienie obrazu organizacji procesu nauczania w tej placówce stanowi dekret reformacyjny dla parafii z 1743 r., w myśl którego nauczyciel miał uczyć chłopców katechizmu i pacierza w każdą sobotę przed dzwonieniem na nieszpory. Gdy następnego dnia po niedzieli lub święcie uczniowie przychodzili do szkoły, rektor miał ich odpytywać np. z tego, czego się nauczyli lub z ostatnich zajęć z katechizmu. Co miesiąc instytucję tę zobowiązany był wizytować pleban, którego dzieci witały słowami *Bene et felicitate veniat* (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 157: 1681; rps 164: 31). Nauka w szkole w Dobromilu (1763) w myśl instrukcji miała się rozpoczynać codziennie rano. Wszyscy uczniowie zobowiązani byli do uczestnictwa w recytacji katechizmu. W lecie recytacja odbywała się od 6 rano po mszy w kościele, a w zimie - w szkole. W niedziele uczniowie musieli brać udział w nauce w trakcie sumy, a w święta - w kazaniu. Następnie dzieci głosem dzwonu wzywano na „duchową naukę”. W dni powszednie dzwoniono na dzieci o godz. 8⁰⁰, a po południu o godz. 13⁰⁰. Oprócz czytania i pisania dzieci w czwartki z rana uczyły się dodatkowo rachunków, a po południu, o ile nie wypadało to w dni świąteczne, dawano chłopcom czas na „rekryację” z tym zastrzeżeniem, aby w tych wolnych chwilach unikali rozpusty. Dlatego też powinni byli wówczas śpiewać pieśni religijne. Uczniowie, którzy podporządkowaliby się nakazom ojców, mieli być karani w szkole (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171-173).

Realizację procesu nauczania i wychowania przenoszono ze szkół także do domów uczniów. W Dobromilu każdego wieczora chłopcy ze wszystkimi domownikami mieli odmawiać katechizm i modlitwy. Tych rodziców, którzy nie chcieli „zachowywać zwyczaju”, nauczyciel miał karcić, grożąc im sądem bożym po śmierci (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 568: 171). Na sprawę nauczania dzieci prowadzonego przez rodziców w domach zwrócił uwagę

synod z 1641 r., nakazując starszym, by uczyli swe potomstwo i służbę domową pacierza i katechizmu (Synodus dioecisana praemyliensis presidente Ill. ac Rndo Dno Petro Gembicki..., 1642: B1). Sporo obowiązków spoczywało na osobach, których dzieci uczyły się w szkole w Mościskach (1722). Nakazano im posyłać wszystkich swych synów (po osiągnięciu odpowiedniego wieku) na naukę, a także do kościoła na nabożeństwa, katechizm i kazania, zaś swym życiem w domu i środowisku dawać dobry przykład młodszym. Zobowiązano ich również do uczęszczania na kazania, msze św. i inne uroczystości kościelne (Biblioteka Polskiej Akademii Nauk. Oddział w Krakowie, rps 919: 404).

O roli wychowania chrześcijańskiego w szkołach parafialnych świadczył fakt, że przy kwalifikowaniu kandydatów do tego zajęcia zwracano dużą uwagę na ich predyspozycje etyczno-moralne postawy religijne. Ustawodawstwo diecezjalne żądało od przyszłych nauczycieli nawet zaświadczeń o dotychczasowym nienagannym prowadzeniu się. „Pastoralna” z 1601 r. domagała się od uczących i kantorów przykładowego życia, trzeźwości i uczciwości. Poza tym jako osoby związane z Kościołem miały one nosić strój duchowny (Epistola pastoralis 1601 ad parochos dioecesis Cracoviensis B. Maciejowski episcopus Cracoviensis, 1601: 33-34; Nasiorowski, 1992: 249-250). Walory moralne, oprócz wykształcenia, wpływały bowiem w decydujący sposób na autorytet nauczycieli. Władze zwierzchnie zwracały więc uwagę na ich przymioty osobiste: obowiązkowość, pilność, posłuszeństwo, czyli na cechy potrzebne do sprawowania obowiązków szkolnych i kościelnych (Pelczar, 1998: 95).

Najwięcej informacji dotyczących predyspozycji moralnych i etycznych nauczycieli zawartych zostało w aktach wizytacyjnych. Np. o nauczycielach w Żurawicy i Medyce (1646) wyrażano się, iż byli mężami obyczajnymi, wstrzemięźliwymi i odpowiednimi (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 64: 4, 40). W relacjach wizytatorów oprócz pozytywnych ocen znaleźć można również zastrzeżenia dotyczące prowadzenia się tych osób. Niektórym wytykano brak wstrzemięźliwości i pijaństwo, np. Pnikult (1646) i Łukowa (1744) (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 64: 74; rps 170: 56v). Na tym tle wybuchł w 1694 r. spór między nauczycielem jarosławskim Łukaszem Leszczewiczem a mieszkańcami, którzy dokonali najścia na jego dom i wylali sporą ilość piwa i wódki. Stanowiło to prawdopodobnie konsekwencję nadużywania przez niego tych trunków (Gottfried, 1934: 41). Mimo

negatywnych przykładów mogą generalnie stwierdzić, że wśród nauczycieli pijaków było niewielu (Zapart, 1983: 207-208; Kowalik, 1983: 65). Przy ocenie ich moralności zwracano dodatkowo uwagę na życie rodzinne i zwykle pod tym względem wyrażano się o nich pozytywnie. Jedynie o nauczycielu z Przysietnicy (1699) napisano, że źle żył z żoną. Natomiast osoba ucząca w Starej Soli (1550) została pozwana przed sąd biskupi przez jedną z mieszczanek w sprawie o alimenty (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 155: 146; rps 19: 155v). Przykładem negatywnych zachowań nauczycieli było także postępowanie Kiliana Loryncza, ze szkoły w Krośnie (1551-62), który równocześnie był altarzystą i kaznodzieją w kościele parafialnym. Udowodniono mu życie w konkubinacie z jedną z mieszczanek. Także w późniejszych latach utrzymywał on (nawet w obliczu groźby ekskomuniki) bliskie kontakty z kobietami. Niepokojną naturę posiadał także inny nauczyciel krośnieński - Walenty Zielina (1584-89), który zaraz po objęciu funkcji wdał się w awanturę ze Stanisławem Balcerowiczem. Dwa lata później pobił Stanisława Dłuskiego, a w następnym roku zaskarżył go do sądu rzemieślnik Grzegorz Szczyrba (Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, rps 22: 10, 351). Ponadto nauczycieli oskarżano o lenistwo, intrygi, kradzieże i niesumienność w pracy (Pelczar, 1998: 96, 97). Ogólnie jednak można przyjąć, iż w szkołach zatrudniano nauczycieli o wysokim morale. Nieliczne były w związku z tym przypadki, w których zachowanie nauczających budziło zastrzeżenia. Osoby takie najczęściej starano się zastępować lepszymi, czego pilnowały władze zwierzchnie oraz sami parafianie (Zapart, 1983: 210). Pomimo pewnych wad poziom moralny reprezentowany przez zdecydowaną większość nauczycieli szkół był wystarczający do sprawowania funkcji związanych z nauczaniem. Osoby nienadające się do tego zawodu były eliminowane przez władze zwierzchnie i zastępowane innymi. Z racji wykonywanych zajęć bowiem byli obserwowani przez całą społeczność parafialną i przełożonych, którzy w razie stwierdzenia uchybień w wypełnianiu przez nich obowiązków starali się natychmiast interweniować (Pelczar, 1998: 100).

Szkoły parafialne realizowały zbliżone cele dydaktyczno-wychowawcze. Dążyły do osiągnięcia podobnego ideału wychowawczego. Czyniły to poprzez kształtowanie osobowości uczniów głównie w duchu religijności chrześcijańskiej, ale z równoczesnym uwzględnieniem oczekiwań środowisk, z których

się oni wywodzili oraz potrzeb państwa (Pelczar, 1988: 100). Należy podkreślić, że wychowanie chrześcijańskie dzieci obejmowało zwłaszcza takie elementy jak: pobożność, odpowiedzialność za swe czyny, życzliwość i szacunek dla wszystkich osób, a zwłaszcza starszych. Nauczycielami szkół, poza dość nielicznymi wyjątkami, były osoby odpowiednio dobrane, reprezentujące wymagane przez środowisko walory religijne, etyczne i intelektualne, które to cechy przekazywały następnie swym uczniom.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu

rps 19. Acta actorum 1538-1561.

rps 22. Acta consistorii premisliensis 1551-1568.

rps 64. Visitatio decanatus Premisliensis, Moscensis, Samboriensis, Jaroslaviensis, Ressoviensis, Leżajscensis, Sanocensis, Crosnensis, Denoviensis ex mandato Pauli Piasecki Ep. Premisliensis anno 1646 peracta.

rps 155. Visitatio generalis... ecclesiarum in decanatu Sanocensi, Premisliensi, Leżajscensi, Denoviensi, Crosnensi per Georgum Doenhoff Ep. Premisliensem... A.D. 1699 peracta.

rps 157. Iura ecclesiarum et beneficiorum soli decanatus Samboriensis ex annis 1721-1723 redacta. Iura praecipua et principaliora ecclesias... parochialem Samboriensem et filialem eius Strzałkowicensem, Sąsiadowicensem... ex annis 1721-1723 conscripta.

rps 158. Iura praecipua ecclesiarum parochialium decanatus Mosticensis et Leżajscensis in visitationae generali... Joanne Ch. Szembek Ep. Premisliensi collecta A.D. 1721.

rps 162. Protocollon decretorum reformationis pro ecclesiis parochialibus... decanatus Jaroslaviensis, Moscensis et Leżajscensis in visitatione generali... Valentini Czapski Ep. Premisliensis A.D. 1741.

rps 164. Visitationis acta decanatus Samboriensis per V. H. Sierakowski Ep. Premisliensem
A.D. 1743.

rps 168. Acta visitationis ecclesiae collegiatae Jaroslaviensis... A.D. 1743.

rps 170. Ecclesiarum decanatus Tarnogrodensis status...A.D. 1744.

Prof. dr hab. Roman Pelczar

rps 171. Status et visitatio ecclesiarum decanatus Crosnensis...A.D. 1745.

rps 185. Acta visitationis decanatus Denoviensis... A.D. 1755.

rps 192. Ordo visitationis canonicae generalis... anno 1782.

rps 568. Akta parafii Dobromil 1671-1775.

Archiwum Państwowe w Przemyślu, Zespól – Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu

rps 26. Wizytacje dekanatu jaśliskiego 1744-1761.

rps 59. Opisy cerkwi i inwentarza cerkiewnego dekanatu sądowo-wiszniańskiego 1758.

rps 9. Supl. - Protocollon causarum 1724-1727.

rps 11. Supl. - Protocollon decretorum suspicus 1732-1740.

rps 14. Supl. - Acta Consistorii Premisliensis 1741-1752.

rps 15. Supl. - Protocollon causarum. Acta consistorii generalis...1753-1758.

Biblioteka Czartoryskich w Krakowie

rps 2066. Acta ecclesiae Praevorscensis 1713-1743.

rps 3535. Księga sądu wójtowskiego i ławniczego Przeworska z lat 1646-1650.

Biblioteka Polskiej Akademii Nauk. Oddział w Krakowie

rps 919. Inventarium iurium, privilegiorum... ad ecclesiam moscicensem et strzelcensem... .

Źródła drukowane

Budzynowski M. (1891). Kronika miasta Sambora. Sambor: Gmina miasta.

Epistola pastoralis 1601 ad parochos dioecesis Cracoviensis B. Maciejowski episcopus Cracoviensis, Cracoviae 1601.

Kitowicz J. (1985). Opis obyczajów za panowania Augusta III, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Materiały do historii ustawodawstwa synodalnego w Polsce w wieku XVI. Opr. B.

Ulanowski. (1895). W: Archiwum Komisji Prawniczej. T. I. Kraków.

Sawicki J. (1955). Concilia Poloniae. Źródła i studia krytyczne. T. VIII: Synody diecezji przemyskiej obrządku łacińskiego i ich statuty. Wrocław: Ossolineum.

- Synodus dioecesana praemyliensis presidente Ill. ac Rndo Dno Petro Gembicki...
episcopo praemyliensis... A.D. MDCXLI. Die XIII Mensis Maij. Cracoviae 1642.
- Synodus Dioecesana Premyliensis ab Ill. Excel. Rndo DD Christophoro Joanne
Szembek... A.D. MDCCXXIII. Cracoviae. 1723.
- Try synody peremyski i eparchijalni postanowi Waliawski w 17.-19. st., vid. H.
Lakota. Peremiśl. 1939.

Literatura

- Ataman J. (1936). W. H. Sierakowski i jego rządy w diecezji przemyskiej. Warszawa.
- Bieńkowski L. (1969). Organizacja Kościoła Wschodniego w Polsce. W: J. Kłoczowski (red.). Kościół w Polsce. T. II. Wieki XVI-XVIII. Kraków: Znak.
- Błażkiewicz H. (1976). Szkolnictwo parafialne w diecezji przemyskiej w latach 1636-1757 w świetle wizytacji biskupich. *Nasza Przeszłość*. T. XLVI, s. 153-206.
- Budzyński Z. (1987). Dzieje opieki społecznej w ziemi przemyskiej i sanockiej (XV-XVIII w.). Przemysł-Kraków: PTH.
- Gottfried K. (1934). Szkolnictwo w dawnym Jarosławiu, W: Księga pamiątkowa poświęcona zjazdowi jubileuszowemu z okazji 50-lecia istnienia gimnazjum I. w Jarosławiu. Jarosław, s. 31-43.
- Horn M. (1967). Szkolnictwo na terenie ziemi przemyskiej i sanockiej do połowy XVII wieku. *Zeszyty Naukowe WSP w Opolu*. Pedagogika. Z. V, s. 77-108.
- Kot S. (1912). Szkolnictwo parafialne w Małopolsce w XVI-XVIII. *Muzeum*. Dodatek 8.
- Kowalik J. (1983). Szkolnictwo parafialne w archidiakonacie sądeckim od XVI do XVIII wieku. Lublin: KUL.
- Krukowski J. (1977). Podstawy nauczania i wychowania w krakowskich szkołach parafialnych w XVI i początkach XVII w. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*. Prace Historyczne. T. VIII. Z. 59, s. 81-91.
- Krukowski J. (1987). Szkolnictwo w kluczu muszyńskim w okresie przedrozbiorowym, *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*. Prace Historyczne. T. XII. Z. 109, s. 159-173.
- Kumor B. (1967). Szkolnictwo w Sądecku w okresie przedrozbiorowym. *Rocznik Sądecki*. T. VIII, s. 335-368.

- Litak S. (1977). Szkoły parafialne w Polsce w XVIII w. przed powstaniem Komisji Edukacji Narodowej. *Roczniki Humanistyczne*. T. XXV. Z. 2, s. 137-162.
- Litak S. (1969). Struktura i funkcje parafii w Polsce. W: J. Kłoczowski (red.), *Kościół w Polsce*. T. II. Wieki XVI-XVIII. Kraków: Znak, s. 259-481.
- Machay F. (1936). *Działalność duszpasterska kardynała Radziwiłła biskupa krakowskiego (1591-1609)*. Kraków.
- Makara J. (1936). *Dzieje parafii jarosławskiej od początku do 1772 r.* Jarosław.
- Nasiorowski S. (1992). „List pasterski” kard. Bernarda Maciejowskiego. Lublin: KUL.
- Olczak S. (1978). *Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVII i XVIII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Pelczar R. (1998). *Szkoły parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV-XVIII w.)*. Warszawa: ASPRA-JR.
- Szydelski S. (1911). *Arcybiskup Sierakowski i szkoły parafialne w archidiecezji lwowskiej*. Lwów.
- Zapart A. (1983). *Szkolnictwo parafialne w archidiaconacie krakowskim od XVI do XVIII wieku*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Streszczenie

Problematyka celów wychowawczych i religijnych rzymskokatolickich szkół parafialnych dość często pojawiała się w postanowieniach polskich synodów, m.in. prowincji gnieźnieńskiej i diecezji przemyskiej. Najważniejszą sprawą w procesie kształcenia i wychowania było przekazanie uczniom wiedzy ogólnej i przygotowanie ich do życia w duchu religijności oraz wdrożenie do posług na rzecz parafii i świątyni. W myśl ustawodawstwa kościelnego szkoły miały przekazywać uczniom elementy doktryny chrześcijańskiej, stanowiącej bazę dla wychowania religijno-moralnego. Nauka miała obejmować: ministranturę, śpiew kościelny, liturgię nabożeństw, katechizm, modlitwy, wykłady z Pisma Świętego i dzieł ojców Kościoła. Uczniów ćwiczone też w pobożności, skromności i bojaźni bożej. Celem było pogłębienie wiedzy religijnej dzieci oraz wychowanie ich na obrońców wiary katolickiej.

Summary

Issues of purposes of education and religious Roman Catholic parish schools quite often have appeared in decisions of Polish synods, among others of the Gniezno province and the Przemyśl diocese. In the process educating and bringing up handing over to pupils the general knowledge and preparing them for living in it heart of hearts were the most important case religiousnesses and implementing for services for the parish and the temple. In accordance with the legislation of the sexton schools were supposed to hand over elements of doctrine Christian, constituting the base for the religious-moral upbringing to pupils. The learning was supposed to embrace: the chant, liturgy of services, the catechism, prayers, lectures on the Bible and work of fathers of the Church. Pupils were being trained also in piety, modesty and God's fear. Deepening the religious knowledge of children and bringing up was a purpose of them to defenders of the Catholic faith.

Edukacyjno-wychowawczy wymiar pomocy dziecku

Helping a child in the area of education and upbringing

Wprowadzenie

Dzieciństwo jest szczególnym okresem w życiu każdego człowieka. Charakteryzuje się z jednej strony bardzo szybkim tempem rozwoju, a z drugiej strony potrzebą pomocy, wsparcia, mądrego kierowania przez zaangażowanych i oddanych dobru dziecka dorosłych. Niniejszy artykuł stanowi refleksję nad zagadnieniem pomocy dziecku świadczonej w obszarze edukacji i wychowania. Składa się z trzech części. W pierwszej dookreślony zostanie przedmiot analiz – czyli pomoc dziecku w wymiarze edukacyjno-wychowawczym. W drugiej części przedstawione zostaną główne potrzeby edukacyjno-wychowawcze dzieci. Trzecia część stanowić będzie prezentację głównych kierunków pomocy dziecku w interesującym nas obszarze z uwzględnieniem instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych form wsparcia.

Podstawowe pojęcia

Analizując literaturę przedmiotu z zakresu edukacji i wychowania łatwo daje się zauważyć wielość definicji powyższych pojęć. Trudno także ustalić ostre granice pomiędzy interesującymi nas kategoriami. Niniejszy artykuł nie stanowi analizy tychże pojęć, dlatego na początku należy wyjaśnić, co w dalszej części artykułu określane będzie pojęciem edukacyjno-wychowawczy wymiar.

Edukacja jest pojęciem o bardzo wysokim stopniu ogólności i niejednorodności. W szerokim znaczeniu określa się przez nią ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka. Ogół oddziaływań oznacza oddziaływania zarówno instytucjonalne, jak i indywidualne, świadome i nieświadome, systematyczne, niesystematyczne, przygodne, zaplanowane. Zmienianie, rozwijanie może zachodzić w jakimś konkretnym kierunku przyjętym według kryterium zewnętrznego wobec jednostki. Natomiast zdolności życiowe, zawarte w definicji edukacji, mogą doty-

czyć wielu obszarów jego funkcjonowania: intelektualnego, emocjonalnego, interpersonalnego, motywacyjnego, fizycznego itd. (Rubacha, 2003:25).

W węższym znaczeniu i rozumieniu potocznym pojęcie edukacja prowadzone jest do sfery intelektualnej człowieka i utożsamiane z procesem kształcenia (Szafraniec, 2011: 89). Mówi się o edukacji wczesnoszkolnej i dorosłych, o edukacji szkolnej i pozaszkolnej formalnej i nieformalnej. We wszystkich tych określeniach wskazuje się na proces przekazywania wiedzy i umiejętności. Edukacja z kształceniem utożsamiana jest także w Raporcie Międzynarodowej Komisji dla spraw Edukacji XXI wieku J. Delorsa. W raporcie czytamy: „Ponieważ nadchodzący wiek stworzy bezprecedensowe warunki do obiegu i gromadzenia wiedzy, podporządkuje edukację podwójnemu nakazowi, który na pierwszy rzut oka może okazać się sprzeczny. Edukacja powinna przekazywać masowo i skutecznie coraz więcej wiedzy i umiejętności, które ewoluują, adekwatnych do kognitywnej cywilizacji, albowiem są one podstawą kompetencji jutra. Jednocześnie powinna znaleźć i zaznaczyć punkty odniesienia, które będą chronić sferę publiczną i prywatną przed zalewem informacji, mniej lub bardziej efemerycznych, oraz pozwolą zachować właściwy kierunek indywidualnym i zbiorowym projektom rozwoju. Edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę” (Delors, 1998: 85).

Przez wychowanie natomiast określamy świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka (Rubacha, 2003: 26). W wychowaniu w sposób szczególny zwracamy uwagę na celowe nabywanie trwałych orientacji wartościujących, względnie stabilnych kompetencji do działania, czyli postaw, na kształtowanie spójnych i specyficznych dla danej osoby właściwości zachowania się w zmiennych sytuacjach w różnych okresach życia, czyli charakteru i tożsamości (Kwieciński, 2003:11). Wychowanie dotyczy głównie sfery emocjonalno-motywacyjnej, polega na kształtowaniu osobowości. Chodzi tutaj o to, czego wychowanek chce, jakie ma aspiracje, co z różnych możliwości wybiera, na co się decyduje i jakimi motywami kieruje, do czego dąży i w jakim stopniu angażuje się w to, co czyni. Nie bez znaczenia pozostają uznawane przez wychowanka wartości oraz ich hierarchizacja (Włodarski, Hankała, 2004: 32).

Analiza powyższych treści wskazuje, że jeśli przyjmiemy szerszą definicję edukacji, wówczas wychowanie zakresowo jest pojęciem węższym i zawiera się w pojęciu edukacji obok kształcenia. Natomiast, jeśli przyjmiemy definicję węższą edukacji, wychowanie będzie różniło się od edukacji odniesieniem do innej sfery oddziaływań.

W dalszej części artykułu, jako wymiar edukacyjno-wychowawczy określała będą wszystkie oddziaływania na wychowanka w sferze zarówno intelektualnej (obszar edukacji, kształcenia) jak i w sferze emocjonalno-wolitywnej (obszar wychowania).

Pomaganie drugiemu człowiekowi jest jedną z podstawowych wartości powszechnie uznawanych. Niejednokrotnie wymaga czegoś więcej niż tylko dobrych chęci. W literaturze możemy odnaleźć dwa podstawowe modele pomocy. Pierwszy, określa pomaganie jako dawanie osobie tego, czego jej brakuje, wtedy gdy ona na to zasługuje. Dotyczy to sytuacji wynikających głównie z niedostatku materialno-bytowego, jak bieda, choroba, cierpienie. Drugi model pomagania związany jest z podstawową ideą, według której pomagający ma na celu przede wszystkim zwiększenie u osoby przyjmującej pomoc zdolności do pomagania „samej sobie”. Pomagający stara się koncentrować na podejmowaniu takich działań, które mogą sprzyjać wzrostowi zdolności osoby, której się pomaga (Krzesińska-Żach, 2001: 98).

W analizie zagadnienia pomocy dziecku w wymiarze edukacyjno-wychowawczym wzięte zostaną pod uwagę obydwa modele pomagania, czyli pomoc udzielana w optymalnych warunkach, jako wspieranie rozwoju, wskazywanie kierunków, wzorców oraz pomoc udzielana w sytuacjach trudnych, kryzysowych, wymagających działań interwencyjnych.

Zadania w zakresie edukacji i wychowania dzieci

Celem działań edukacyjnych i wychowawczych jest przygotowanie dzieci do podjęcia aktywności własnej, czyli samokształcenia i samowychowania. Żeby taka aktywność była możliwa, dzieci muszą być stopniowo przygotowywane przez dorosłych w procesie wychowania i kształcenia.

W zakresie edukacji do zadań należy przekazywanie dziecku nowej wiedzy, uczenie działania, ustawicznego samokształcenia (Kuźma, 2003: 76). Ponadto w obszarze edukacji bardzo istotna jest pomoc w odkrywaniu i rozwo-

ju zdolności indywidualnych dziecka (Pawłowska, Jundził, 2003: 237).

W listopadzie 2010 Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało główne obszary pomocy, która powinna być udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i innych placówkach. Głównym zadaniem stawianym w Rozporządzeniu jest rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności z:

- niepełnosprawności;
- niedostosowania społecznego;
- zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnych uzdolnień;
- ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- zaburzeń komunikacji językowej;
- choroby przewlekłej;
- sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- niepowodzeń edukacyjnych;
- zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Dz.U. 2010, Nr 228, poz. 1487).

Rozporządzenie to narzuca na wspierających proces edukacyjny konieczność indywidualizacji w procesie poznawania i planowania pomocy dziecku przy założeniu ścisłej współpracy pomiędzy różnorodnymi podmiotami (rodzina, przedszkole, szkoła, inne instytucje).

Edukacja dziecka powinna być ściśle związana z procesem wychowania. Także wychowanie dziecka w całej jego podmiotowej i osobowej niepowtarzalności powinno być oparte na podstawowych wartościach osobowego rozwoju dziecka. Zadaniem wychowania jest pomóc dziecku orientować się w chaosie i odnaleźć wartości, które stanowią oparcie dla nowych poczynań (Radlińska, 1961: 24). Wychowanie to etyka pewnych podstawowych, trwałych wartości, które trzeba przekazać, poznać i pozostać im wiernym. Wobec faktu, że każde dziecko jest inne – te trwałe wartości wychowania trzeba „przełożyć” na język konkretny, dostosować do indywidualnych uwarunkowań

osobowych i sytuacyjnych. Zadaniem stawianym przed wychowaniem jest kształtowanie u dziecka silnej woli, kształtowanie dojrzałych uczuć i doprowadzanie do uznawania i przyjmowania przez samo dziecko określonych auctoritetów (Homplewicz, 2003: 112).

Do zadań stojących przed wychowawcami Mirosława Kowalczyk-Szymańska zalicza:

- inspirowanie aktywności dziecka,
- dyskutowanie (wspólne omawianie konkretnych tematów, rozpatrywanie, dochodzenie do konkretnych wniosków),
- wyjaśnianie,
- przykład wychowawcy,
- bogacenie zasobu informacji dzieci,
- wyrażanie aprobaty i stymulowanie,
- wyrażanie dezaprobaty,
- ukierunkowanie przy podejmowaniu zadań,
- rozwijanie zainteresowań dzieci,
- wartościowa organizacja czasu wolnego,
- wspieranie aspiracji dzieci,
- wielostronne wspieranie aktywności edukacyjnej dzieci (Kowalczyk-Szymańska, 2003: 39).

Proces wychowania powinien doprowadzić do takiego etapu, by wychowanek osiągnął poziom samorealizacji, stał się zdolny do dalszego, samodzielnego kierowania własnym rozwojem. Warto zwrócić uwagę na postulat, by kształtowany przez wychowawcę system wartości był zgodny z obowiązującymi ogólnoludzkimi normami, odnoszącymi się zarówno do praw o charakterze przywilejów, jak i do powinności. Chodzi jednak o to, by ten system został zinternalizowany, by wychowanek zaczął go traktować jako własny program i aby był on zgodny z jego przekonaniami (Włodarski, Hankała, 2004: 33).

Można zatem przyjąć, że głównym zadaniem jawiącym się w wymiarze edukacyjno-wychowawczym jest takie towarzyszenie dziecku, dzięki któremu posiada ono wiedzę, umiejętności, pozna swoje możliwości i ograniczenia, określi własne aspiracje życiowe, wzorce, wartości, które pozwolą mu na drodze samowychowania i kierowania własnym rozwojem osiągnąć maksymalny rozwój. Praca ta powinna być ściśle zindywidualizowana i stanowić

odpowiedź na indywidualne losy dziecka. Stąd w sytuacji niektórych dzieci zadania będą miały charakter rozwojowy (rozwój pasji, talentów) a w przypadku innych charakter kompensacyjny (wyrównywanie braków edukacyjnych, zajęcia korekcyjne).

Główne kierunki, instytucje i formy pomocy edukacyjno-wychowawczej

Pomoc dziecku w wymiarze edukacyjno-wychowawczym z zależności od sytuacji dziecka może przybrać trzy kierunki: wsparcie, kompensację i profilaktykę.

Wspieranie w wymiarze edukacyjno-wychowawczym polega na podejmowaniu działań ułatwiających dziecku zdobywanie wiedzy, odkrywanie własnych talentów i umożliwianie ich rozwoju, rozbudzanie zainteresowań, pasji oraz aspiracji życiowych. W obszarze tym mieści się także dostarczenie dziecku wzorców zachowań, kształtowanie społecznie akceptowanych postaw. Prawidłowe wsparcie wymaga uwzględnienia takich elementów jak budzenie aspiracji i zainteresowań intelektualnych i estetycznych w toku celowo organizowanych sytuacji, wprowadzanie w krąg wartości kulturalnych, a także przekazywanie zasad oraz norm moralnych za pośrednictwem rozmów, dyskusji (Krzesińska-Żach, 2001:100).

Przez kompensację rozumie się wyrównywanie braków pierwotnych, które sprzężone mogą wywoływać braki wtórne, objawiające się niedoskonałościami rozwoju. Ten kierunek pomocy kierowany jest w sposób szczególny do dzieci, u których zdiagnozowano niepełnosprawność, specyficzne trudności w uczeniu się, zaburzenia komunikacji językowej. W wymiarze wychowania działania kompensacyjne skierowane powinny być także wobec dzieci u których obserwujemy zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową dziecka i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi, brakiem pozytywnych wzorców zachowań w najbliższym otoczeniu.

Profilaktyka natomiast traktowana jest jako działalność związana z neutralizowaniem wpływu czynników powodujących potencjalne zagrożenie rozwoju. Polega na ujawnianiu zarówno uwarunkowań negatywnych, zaburzających proces edukacji i wychowania, jak również tych elementów środowiska, które obecnie nie wywołują zagrożenia, ale w przyszłości mogą zaburzyć prawidłowy przebieg rozwoju dziecka. Działanie profilaktyczne może być bezpośrednio skierowane na dziecko i polegać na dostarczaniu mu bodź-

ców, stymulowaniu rozwoju, bądź też na podejmowaniu działań uprzedzających wystąpienie skutków negatywnych czynników środowiskowych (por. Krzysińska-Żach, 2001:101).

Kierunek udzielanej dziecku pomocy powinien być zawsze podyktowany indywidualną sytuacją dziecka, jego stanem zdrowia, środowiskiem rodzinnym. Działania pomocowe powinny być podejmowane już od najmłodszych lat i spoczywa w pierwszej kolejności na rodzinie a następnie instytucjach odpowiedzialnych za edukację i wychowanie.

Zgodnie przywoływanym już wcześniej Rozporządzeniem z dnia 17 listopada 2010 roku każde dziecko w przedszkolu, szkole i placówce ma prawo być objęte działaniami pedagogicznymi i psychologicznymi, mającymi na celu rozpoznanie jego możliwości psychofizycznych (w tym szczególnych uzdolnień), indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz do zaspokojenia tych potrzeb. Działania te mają być realizowane za pomocą:

- pracy zespołów do spraw wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, utworzonych w przedszkolach, w szkołach podstawowych (w tym specjalnych), w ośrodkach oraz w publicznych i niepublicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (w tym poradniach specjalistycznych);
- obserwacji pedagogicznej prowadzonej przez nauczycieli w przedszkolu, zakończonej analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna), wpisanej w podstawę programową wychowania przedszkolnego i realizowanej w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych. Nieharmonijności w rozwoju psychomotorycznym i społeczno-emocjonalnym dziecka pojawiają się bardzo wcześnie i powinny być dostrzeżone przez nauczyciela już w przedszkolu. W przypadku, gdy nauczyciel przedszkola dostrzeże trudności w uczeniu się lub/i uzdolnienia dziecka, powinno ono zostać objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Informacja o funkcjonowaniu dziecka w różnych sferach powinna znaleźć się w ocenie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Jest wówczas cennym źródłem informacji i wskazówek zarówno dla rodziców, jak i dla nauczycieli szkoły podstawowej, w której dziecko podejmie naukę. Informacja o stanie przygotowań dziecka do pojęcia nauki w szkole podstawowej powinna odnosić się do stopnia opanowania przez dziecko wymagań określonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego obszarach. Nauczyciel dokonujący diagnozy

przedszkolnej określa również potrzeby rozwojowe dziecka, w tym zauważone predyspozycje, uzdolnienia i zainteresowania. Opisuując osiągnięcia, możliwości i potrzeby dziecka, odnosi się także do podjętych lub potrzebnych działań służących rozwijaniu jego potencjału i zaspokajaniu potrzeb;

- obserwacji prowadzonej przez nauczycieli i specjalistów na pierwszym etapie edukacyjnym (w klasach I–III szkoły podstawowej), mającej na celu rozpoznanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się. Dostrzeżenie przez nauczycieli i specjalistów symptomów ryzyka dysleksji powinno skutkować objęciem ucznia klas I–III pomocą na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych lub w formie dodatkowych zajęć (np. korekcyjno-kompensacyjnych);
- specjalistycznej diagnozy ucznia, u którego rozpoznano wcześniej ryzyko wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, dokonywanej na drugim etapie edukacyjnym (w klasach IV–VI szkoły podstawowej);
- doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Zarówno uczeń, jak i jego rodzice powinni otrzymać wsparcie i wyczerpujące informacje na temat oferty szkół ponadgimnazjalnych, zawodów poszukiwanych na rynku pracy oraz zawodów zagrożonych bezrobociem. Uczeń dzięki temu może się dowiedzieć, jakie cechy osobowościowe są pożądane do pracy w konkretnym zawodzie oraz jakie są przeciwwskazania dla danego zawodu. Nauczyciele mają za zadanie pomóc mu określić zainteresowania i wybrać najlepszą szkołę lub ścieżkę zawodową, a także rozwijać kompetencje przydatne w podejmowaniu decyzji dotyczących dalszego kształcenia i wyboru zawodu;
- na każdym etapie edukacyjnym – rozpoznawaniu zainteresowań i szczególnych uzdolnień
- uczniów oraz planowaniu wsparcia związanego z rozwijaniem tych zainteresowań i uzdolnień (Jas, Jarosińska, 2010: 28).

Jak wspomniano już wyżej w pierwszej kolejności za pomoc edukacyjno-wychowawczą dziecku odpowiedzialni są rodzice. Oddziaływania ich odbywają się w codziennych sytuacjach życiowych, często bez formalnych programów i planów pedagogicznych, ale w ramach tych spontanicznych kontaktów dziecko poznaje najbliższe otoczenie, uczy się znaczenia bodźców i pożądanego reagowania na nie, zdobywa podstawy systemu językowego, a także

umiejętność porozumiewania się, współdziałania, planowania i realizacji własnych zamierzeń (Włodarski, Hankała, 2004: 39). Od najmłodszych lat dziecka działalność edukacyjno-wychowawcza rodziców wspomagana jest przez liczne instytucje. Poniżej przedstawione zostaną niektóre z nich.

Jedną z pierwszych instytucji, która udziela dziecku i rodzinie pomocy jest przedszkole. Przedszkola nie tylko zapewniają dzieciom opiekę, ale także ukierunkowują ich rozwój zgodnie z wrodzonym potencjałem oraz możliwościami. Wspierają wychowanie rodzinne poprzez dążenie do wielostronnego rozwoju dziecka. Osiąganiu tego celu służą zespoły czynności określanych jako zadania wychowawcze, do których zalicza się czynności związane z ochroną i wzmacnianiem zdrowia, kształtowaniem sprawności ruchowej, rozwojem władz poznawczych, kształtowaniem zachowań społecznych i postaw estetycznych. Formy, w jakich są wykonywane, to: zabawy i prace dowolne, czynności samoobsługowe i prace użyteczne dzieci. Najważniejszą z tych form jest zabawa, w niej bowiem dziecko doznaje przyjemności i jednocześnie uczy się, realizując swoje potrzeby i zainteresowania. Można przyjąć, że przedszkole stymuluje intelektualny, społeczny, fizyczny, emocjonalny i kulturowy rozwój dziecka. Spełnia zarówno funkcje kompensacyjne, zwłaszcza w zakresie wyrównywania braków rozwojowych, jak i socjalizacyjne, ucząc zasad nawiązywania poprawnych relacji z rówieśnikami, to jest współdziałania, współpracy i współodpowiedzialności, a także przekazuje niezbędną wiedzę i umiejętności (Krajewska, 2009: 13).

Kolejnymi placówkami, które w sposób szczególny wiążą się ze sferą wychowania i edukacji są szkoły na wszystkich poziomach kształcenia. Ich głównym zadaniem jest nauczanie, kształcenie umiejętności oraz wychowanie. Wspomagają funkcję wychowawczą rodziny oraz zapewniają dzieciom i młodzieży dostęp do nauki. Szkoły podejmują działania pomocowe we wszystkich trzech kierunkach – wspomagającym rozwój, zwłaszcza dzieci uzdolnionych, kompensującym braki oraz profilaktycznym. Głównymi formami działań, pozwalającymi udzielać pomocy dzieciom są: klasy terapeutyczne, zajęcia korekcyjno- kompensacyjne, zajęcia logopedyczne, zajęcia socjoterapeutyczne i inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia rozwijające uzdolnienia i zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej (Jas, Jarosińska, 2010: 33-35).

Szkoła jest także miejscem kształtowania uzdolnień intelektualnych i twórczych dziecka. W warunkach pracy szkolnej uzdolnienia najczęściej wiążą się z wiedzą i jej przyswajaniem (Pawłowska, Jundził, 2003:239). Dzięki rozpoznaniu indywidualnych talentów uczniów nauczyciele we współpracy z rodzicami mogą wspomóc dalszy ich rozwój.

Innymi instytucjami udzielającymi pomocy edukacyjno-wychowawczej są placówki wsparcia dziennego, czyli świetlice środowiskowe, świetlice socjoterapeutyczne, warsztaty terapii zajęciowej.

Świetlice środowiskowe udzielają głównie pomocy dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych. W świetlicach dzieci mogą otrzymać zarówno pomoc w nadrabianiu zaległości szkolnych, zwłaszcza kiedy rodzice nie są w stanie tej pomocy udzielić, jak również uczestniczyć w zajęciach wychowawczych – wskazujących właściwe wzorce zachowań. Świetlice są placówkami, do których dzieci uczęszczają po zajęciach szkolnych. Do głównych form pracy w tych instytucjach należą: udzielanie dzieciom pomocy w kryzysach szkolnych, prowadzenie zajęć socjoterapeutycznych z dziećmi wykazującymi zaburzenia zachowania, organizowanie pomocy w nauce oraz prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, realizowanie indywidualnych programów korekcyjnych, organizacja czasu wolnego, rozwijanie zainteresowań (Dąbrowska-Jabłońska, 2005: 225).

Pomoc wychowawczą dzieciom wykazującym zaburzenia zachowania świadczą między innymi świetlice socjoterapeutyczne. Obecnie daje się zauważyć, że coraz młodsze dzieci sięgają po alkohol, narkotyki, dokonują kradzieży, rozbojów, zachowują się agresywnie. Chcąc zmniejszać zasięg tych zjawisk świetlice socjoterapeutyczne podejmują działania wychowawcze i korekcyjne. Instytucje tego typu pomagają w prawidłowej organizacji czasu wolnego dzieci i racjonalnego wypoczynku, jak również w zapewnieniu indywidualnego wszechstronnego rozwoju każdego dziecka z uwzględnieniem jego potrzeb. Do głównych sposobów działań tych świetlic należy: kompensowanie zaburzeń w poszczególnych sferach rozwojowych, wyrównywanie niedostatków wychowawczych w rodzinie, eliminowanie zaburzeń zachowania, tworzenie sprzyjających warunków do nauki, rozwijanie zainteresowań. Pomoc w świetlicach socjoterapeutycznych udzielana jest za pomocą socjoterapii i realizuje trzy podstawowe cele, wpisujące się w pomoc o charakterze edukacyjno-wychowawczym. Pierwsza grupa celów – to cele edukacyjne,

druga – rozwojowe, natomiast do trzeciej należą cele terapeutyczne dotyczące korygowania określonych zaburzeń zachowania (Róg, 2005: 227-229).

Pomoc w zakresie edukacji i wychowania osób niepełnosprawnych oprócz szkół terapeutycznych, specjalnych czy integracyjnych świadczą warsztaty terapii zajęciowej. Celem działań warsztatów jest realizacja zadań dotyczących rehabilitacji społecznej i zawodowej zmierzającej do ogólnego rozwoju i poprawy sprawności każdego uczestnika w zakresie niezbędnym do jego możliwie niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia w środowisku. Realizacja przez warsztaty tego celu odbywa się poprzez: ogólne usprawnianie, rozwijanie umiejętności wykonywania czynności życia codziennego, rozwijanie podstawowych oraz specjalistycznych umiejętności zawodowych, umożliwiających podjęcie pracy w zakładzie aktywności zawodowej. Warsztaty mogą być zatem uznane za ważne instytucje udzielające pomocy w zakresie wychowania i edukacji osób z niepełnosprawnością (Sikorski, 2005: 247).

Do instytucji udzielających pomocy w zakresie edukacji i wychowania dzieci można zaliczyć także poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ochotnicze hufce pracy, ośrodki szkolno-wychowawcze, ośrodki rehabilitacyjno-wychowawcze dla dzieci uzależnionych, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe domy kultury. Każda z nich posiada określony profil działalności, który skierowany jest do dzieci znajdujących się w określonych sytuacjach życiowych takich jak: zaburzenia w zachowaniu, niepełnosprawność, uzależnienia, rozwój talentów itp. (Bągiel, Badora, 2005).

Podmiotami prowadzącymi opisane powyżej instytucje mogą być zarówno samorządy, jak również Kościół czy organizacje pozarządowe działające zarówno w sektorze edukacji, jak i pomocy społecznej czy kultury.

Oprócz rodziny oraz instytucji pomoc w zakresie edukacji i wychowania mogą świadczyć także organizacje młodzieżowe, takie jak harcerstwo, grupy duszpasterskie, czy wolontariat. Nawiązywane w ramach tych organizacji kontakty z rówieśnikami i osobami niewiele starszymi mogą być dla rozwoju zainteresowań i intropekcji przez młodzież wartości szczególnie ważne (Włodarski, Hankała, 2004:39). Warto w tym miejscu wspomnieć, że w Polsce i na świecie powstaje i działa wiele fundacji wspierających wychowanie i edukację dzieci i młodzieży. Działalność ich polega na konstruowaniu programów edukacyjnych i wychowawczych, prowadzeniu badań, szkoleń oraz wsparciu finansowym ciekawych

inicjatyw. Przykładem takiej działalności może być Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży realizująca program „Równać Szanse” (www.rownacszanse.pl).

Ważnym zagadnieniem obecnym w ostatnich latach w literaturze pedagogicznej jest rola mediów i nowych technologii informacyjnych w procesie edukacji i wychowania młodego człowieka. Z jednej strony podkreśla się ich atrakcyjność i ogromne możliwości poznawcze (szybki dostęp do informacji, możliwość przekazu wskazówek wychowawczych, multimedialne programy edukacyjne ze wszystkich dziedzin nauki, czy wykorzystanie metody e-learningowej w procesie edukacji), z drugiej jednak strony wskazuje się liczne tkwiące w nich zagrożenia (uzależnienie od mediów, tworzenie świata iluzorycznego, manipulacja). Dlatego w procesie edukacji i wychowania warto pamiętać o możliwości wykorzystania pomocy multimedialnych, ale również zadbać o właściwe wychowanie do odbioru i korzystania z mediów (Nowak, 2010).

Podsumowanie

Przedstawione w artykule treści ukazują, że każdy człowiek od najmłodszych lat potrzebuje wielostronnej pomocy w zakresie edukacji i wychowania. Pierwszym etapem pomocy jest indywidualne poznanie sytuacji dziecka – jego możliwości, talentów, ale także ograniczeń i trudności. W oparciu o dogłębną diagnozę powinna być podejmowana właściwa forma pomocy, która może przybierać kierunek wsparcia, kompensacji lub profilaktyki.

W procesie pomocy dziecku ważne jest uwzględnienie różnorodności istniejących podmiotów i zakresu ich działalności. Dlatego ważne jest, aby pomoc dziecku była podejmowana we współpracy środowiska rodzinnego z właściwymi instytucjami i organizacjami. Jedynie przy wykorzystaniu zróżnicowanego i profesjonalnego oddziaływania pomocowego możliwe jest zapewnienie optymalnych warunków rozwoju dziecka.

Bibliografia

- Brańgiel J., Badora S. (red.) (2005). *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Dąbrowska-Jabłońska I. (2005). *Świetlica środowiskowa*. W: J. Brańgiel, S. Badora (red.). *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego. 209-226.

- Delors J. (red.) (1998). Edukacja - jest w niej ukryty skarb. Warszawa: Wyd. UNESCO.
- Homplewicz J. (2003). Etyka pedagogiczna wobec fenomenu dziecka. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 106-117.
- Jas M., Jarosińska M. (2010). Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Kowalczyk-Szymańska M. (2003). Problematyka wychowania dziecka we współczesnej rodzinie polskiej. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. T. 2. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 31-46.
- Krajewska B. (2009). Instytucje wsparcia dziecka i rodziny. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls.
- Krzesińska-Żach B. (2001). Główne kierunki pomocy rodzinie i dziecku w środowisku lokalnym. W: W.T. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Żach (red.). Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym. Białystok: Wyd. Trans Humana. 95-126.
- Kuźma J. (2003). Prawa i dobro dziecka – deklaracje i rzeczywistość. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 73-86.
- Kwieciński Z. (2003). Przedmowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 1. Warszawa: PWN. 11-15.
- Nowak M. (2010). Osoba w świecie mediów. W: D. Bis, A. Rynio (red.). Media w wychowaniu chrześcijańskim. Lublin: Wyd. KUL. 39-69.
- Pawłowska R., Jundził E. (2003). Struktura rodziny a rozwój uzdolnień dziecka w młodszym wieku szkolnym. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. T. 2. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 235-246.
- Radlińska H. (1961). Pedagogika społeczna. Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2010, Nr 228, poz. 1487.
- Róg A. (2005). Świetlica socjoterapeutyczna. W: J. Brągiel, S. Badora (red.). Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego. 227-234.

- Rubacha K. (2003). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: PWN. 21-33.
- Sikorski W. (2005). Warsztaty terapii zajęciowej. W: J. Brągiel, S. Badora (red.). *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego. 247-256.
- Szafranec K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Włodarski Z., Hankała A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Warszawa – Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.

Streszczenie

Dzieciństwo jest szczególnym okresem w życiu każdego człowieka. Charakteryzuje się z jednej strony bardzo szybkim tempem rozwoju, a z drugiej strony potrzebą pomocy, wsparcia, mądrego kierowania przez zaangażowanych i oddanych dobru dziecka dorosłych. Artykuł „Edukacyjno-wychowawczy wymiar pomocy dziecku” stanowi refleksję nad zagadnieniem pomocy dziecku świadczonej w obszarze edukacji i wychowania. Składa się z trzech części. W pierwszej części wyjaśnione zostały pojęcia edukacja, wychowanie i pomoc, by zakreślić obszar dalszych analiz. W drugiej części przedstawione zostały główne potrzeby edukacyjno-wychowawcze dzieci. Trzecia część stanowi prezentację głównych kierunków pomocy dziecku w interesującym nas obszarze z uwzględnieniem instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych form wsparcia.

Summary

In everyone's life, childhood is a special period of time. On the one hand it is characterised by a very rapid phase of development and on the other by the need for help, support, and wise control by adults; committed and devoted to the well being of a child. This article is a reflection on the issue of helping a child in the area of education and upbringing. It consists of three parts. In the first part, the notions of education, upbringing and help are explained in order to outline the spectrum of further analyses. The second part presents the main needs of children as far as education and upbringing is concerned. The third part is a presentation of the main ways of helping a child in the aforementioned area of interest, including institutional and extra-institutional forms of support.

Ochrona prawna dziecka niepełnosprawnego

Legal Protection of the Disabled Child

Wstęp

Na przestrzeni wieków zmienił się stosunek społeczeństwa do osób niepełnosprawnych. W XX wieku pojawiła się idea integracji osób niepełnosprawnych w środowisku społecznym. Inicjatywy podejmowane dla integracji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, jak i przez osoby niepełnosprawne, miały na celu tworzenie w ich naturalnym środowisku życia warunków sprzyjających ich rozwojowi i normalnego funkcjonowania, z możliwością korzystania z edukacji, kultury i innych form życia społecznego. Aby było to możliwe, konieczne stało się podjęcie wyzwania zlikwidowania barier społecznej integracji, takich jak bariery fizyczne (architektoniczne), społeczne, kulturowe, edukacyjne (Maciarz, 1999: 40). Znaczącą rolę w zapoczątkowaniu integracji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie miał jej aspekt prawno-ustawodawczy.

Niepełnosprawność dziecka, bez względu na jej przyczynę i okoliczności powstania, staje się sytuacją trudną dla rodziców, rodziny i osób bliskich. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać nie tyle w samym fakcie niepełnosprawności dziecka, ale w lęku najbliższych przed następstwami niepełnosprawności. Następstwa te mogą dotyczyć zaburzeń struktury i funkcji rodziny i/lub jej statusu socjo-materialnego (Krause, 2010: 16). Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym przede wszystkim musi „udźwignąć ciężar” wyrównywania jego szansy w edukacji, kształceniu zawodowym, przystosowaniu do życia w społeczeństwie.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie podejmowanych inicjatyw o charakterze formalno-prawnym na rzecz integracji dzieci niepełnosprawnych w społeczeństwie w Polsce. i w świecie

Przedmiotem analizy są wybrane, obowiązujące, najważniejsze dokumenty i akty prawne, których celem jest zagwarantowanie praw dzieci niepełnosprawnych w świecie, Europie i w Polsce.

Ochronę prawną dziecka tworzą prawo międzynarodowe i krajowe. Prawo międzynarodowe wskazuje na standard minimalny ochrony krajowej praw i wolności dziecka oraz wskazuje mechanizmy kontrolne, zmierzające do monitorowania jego przestrzegania. W państwie ochronę prawną stanowią krajowe akty prawne – ustawy, rozporządzenia, zarządzenia (Szymańczak, 1999).

W polskim prawie osoba niepełnosprawna jest rozumiana jako „osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia albo uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi” (Dz.U. 1997 Nr 123, poz. 776).

WHO wprowadza następujące pojęcia niepełnosprawności uwzględniając stan zdrowia człowieka:

1. niesprawność (impairment) – każda utrata sprawności lub nieprawidłowości w budowie czy funkcjonowaniu organizmu pod względem psychologicznym, psychofizycznym lub anatomicznym;
2. niepełnosprawność (disability) – każde ograniczenie bądź niemożność (wynikające z niesprawności) prowadzenia aktywnego życia w sposób lub zakresie uznawanym za typowe dla człowieka;
3. ograniczenia w pełnieniu ról społecznych (handicap) – ułomność określonej osoby wynikająca z niesprawności lub niepełnosprawności, ograniczająca lub uniemożliwiająca pełną realizację roli społecznej odpowiadającej wiekowi, płci oraz zgodnej ze społecznymi i kulturowymi uwarunkowaniami (www.unic.un.org.pl/).

Działania światowe na rzecz praw dzieci niepełnosprawnych

Prawa dziecka po raz pierwszy określono w Deklaracji Genewskiej przyjętej przez Ligę Narodów w 1924 r. Zawierała ona pięć obowiązków wobec dzieci, w tym m.in. zapis, że dziecko powinno mieć możliwość normalnego rozwoju fizycznego i duchowego. Bardziej szczegółowo prawa dziecka zostały określone w Deklaracji Praw Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1959 roku. Zawierała ona 10 zasad ochrony prawnej dziecka ze strony państwa, ale nie miała charakteru aktu obligującego do jego pełnego przestrzegania. W Deklaracji zwrócono również uwagę na dzieci niepełnosprawne, które powinny być otoczone szczególną troską i opieką (Szymańczak, 1999).

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku – Prawa dzieci niepełnosprawnych

Dzieckiem (w rozumieniu Konwencji) jest istota ludzka w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba, że zgodnie z prawem obowiązującym w danym kraju uzyska ona wcześniej pełnoletność. Konwencja zawiera szeroki zakres i charakter praw dziecka, w tym również w sposób szczególny prawa dziecka niepełnosprawnego. W artykule 23 Konwencji zapisano w ust.1. „(...) że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach honorujących jego godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa.

W ust. 2 art. 23 Konwencji zobowiązano państwa do uznania prawa „dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski i będą sprzyjały oraz zapewniały, stosownie do dostępnych środków, rozszerzanie pomocy udzielanej uprawnionym do niej dzieciom oraz osobom odpowiedzialnym za opiekę nad nimi. Pomoc taka będzie udzielana na wniosek tych osób i będzie stosowna do warunków dziecka oraz sytuacji rodziców lub innych osób, które się nim zajmują. „Uznając szczególne potrzeby dziecka niepełnosprawnego, pomoc (...) będzie udzielana bezpłatnie, (...) przy uwzględnieniu zasobów finansowych rodziców bądź innych osób opiekujących się dzieckiem, i ma zapewnić, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, a w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego” (Dz.U. 1991 Nr 120, poz. 526).

Konwencja ratyfikowana została przez 192 państwa, w tym Polskę. Konwencja o prawach dziecka ONZ w Polsce obowiązuje od 7 lipca 1991 roku (Dz.U. 1991 Nr 120, poz. 526).

Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities) z 1993 roku

Ten dokument sygnalizuje o konieczności uznania przez państwa równych szans edukacyjnych – na poziomie podstawowym, średnim i wyższym dla dzie-

ci ,młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami – organizowanych w warunkach integracji. Powinny one zagwarantować , by edukacja osób niepełnosprawnych stanowiła integralną część systemu oświaty (www.unic.un.org.pl).

Światowy Program Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych (The World Programm of Action for Disabled Persons)

Światowy Program Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych (The World Programm of Action for Disabled Persons) został opracowany w 1992 roku. Zakłada on, że osoby niepełnosprawne powinny korzystać z takich samych praw, jak inni ludzie w społeczeństwie. Głównymi celami Programu są: działania prewencyjne i ochrona osób niepełnosprawnych, wspieranie pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu społecznym i skuteczna rehabilitacja oraz wyrównywanie szans (www.unic.un.org.pl).

Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych: przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość (Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r.).

W Deklaracji zawarto zalecenia i postanowienia dotyczące potrzeby zapewnianie kształcenia dzieci, młodzieży oraz dorosłych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

1. każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia,
2. każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania,
3. systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych cech charakterystycznych i potrzeb,
4. dzieci posiadające specjalne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby,
5. zwykłe szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budo-

wania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich (www.cie.gov.pl).

Podstawowe prawa osób niepełnosprawnych

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. 2012 Nr 0, poz. 1169).

Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych została przyjęta rezolucją 61/106 Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 13 grudnia 2006 roku. Głównym jej celem jest zapewnienie osobom niepełnosprawnym praw i obowiązków, tożsamy z innymi członkami społeczeństwa. Osoba niepełnosprawna ma prawo do wolności i bezpieczeństwa, swobody poruszania się i niezależnego życia, prawo do zdrowia, pracy, edukacji oraz prawo do udziału w życiu politycznym i kulturowym, czyli uczestniczyć w życiu społecznym na zasadach pełnoprawnych członków (www.unic.un.org.pl).

W art.7 Konwencji zawarto zobowiązanie państw wobec praw dzieci niepełnosprawnych. Państwa powinny podjąć wszelkie środki w celach:

- pełnego korzystania przez niepełnosprawne dzieci ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności, na zasadzie równości z innymi dziećmi;
- w działaniach dotyczących dzieci niepełnosprawnych kierować się najlepszym interesem dziecka;
- zapewnienia niepełnosprawnym dzieciom swobodnego wyrażania poglądów we wszystkich sprawach ich dotyczących i przyjmowania ich z należytą uwagą odpowiednio do wieku i dojrzałości (www.niepelnosprawni.gov.pl).

Przyjęcie Konwencji przez Polskę zobowiązało ją do dokonania zmian legislacyjnych oraz przewartościowania postaw wobec osób niepełnosprawnych. Dokument wyznacza minimalne standardy w respektowaniu godności ludzkiej oraz długoterminowe cele prowadzące do pełnej integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem (www.unic.un.org.pl). Polska ratyfikowała Konwencję w 2012 roku (Dz.U. 2012 Nr 0, Poz. 882).

Ochrona prawna dzieci niepełnosprawnych w Polsce

Dzieci niepełnosprawne w Polsce

Na podstawie danych z Narodowego Spisu Powszechnego (NSP) przeprowadzonego w Polsce w 2009 roku dokonano analizy stanu dzieci niepełno-

sprawnych według kryterium niepełnosprawności prawnej i biologicznej. „Pojęcie niepełnosprawności prawnej ujmuje te osoby, które (...) posiadały aktualne orzeczenia ustalające niepełnosprawność, niezdolność do pracy lub inwalidztwo wydane przez Zespół do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności lub Zakład Ubezpieczeń Społecznych.(...). Niepełnosprawność biologiczna według kryterium NSP ujmuje te osoby, które oświadczyły, że z powodów zdrowotnych miały poważnie ograniczoną zdolność wykonywania czynności, jakie ludzie zwykle wykonują, a która trwała co najmniej 6 miesięcy lub dłużej. Szersze kryterium unijne ujmuje jako osoby niepełnosprawne biologicznie również osoby, u których wymieniona powyżej niezdolność wykonywania czynności była ograniczona, ale niezbyt poważna” (Jakóbiak, 2011: 60).

Niepełnosprawność biologiczna (analizowana w oparciu o kryterium UE) dotyczyła 2,9% najmłodszych dzieci (0-4 lat). Odsetek niepełnosprawnych dzieci w wieku 5-9 lat oraz 10-14 lat, osiągnął zbliżone wartości (odpowiednio: 5,5% i 5,4%). Poważne ograniczenia w zdolności wykonywania czynności, jakie dzieci zwykle wykonują były najczęstsze u dzieci w wieku 5-9 lat, stanowiły 1,3% (były rzadziej deklarowane w przypadku młodszej grupy wiekowej (0-4 lata – 0,6%) i starszej (10-14 lat – 1,1%). Częstość występowania niezbyt poważnych ograniczeń w wykonywaniu zwykłych czynności wzrastała wraz z wiekiem dzieci i była wyższa w grupie dzieci 10-14 lat (4,3%) w porównaniu z najmłodszymi dziećmi 0-4 lata – 2,3%. W oparciu o przyjęte dla NSP (w 2009 roku) kryteria, dzieci niepełnosprawnych w wieku poniżej 15 lat było 3,1%. W porównaniu z danymi z 2004 r. oznacza to spadek o 0,2%. „W stosunku do 2004 roku na niższym poziomie odnotowano udział osób niepełnosprawnych prawnie i biologicznie 0,8% (1,3% w 2004 r.). Odsetek dzieci niepełnosprawnych tylko biologicznie, obejmujący osoby z poważnymi ograniczeniami w wykonywaniu zwykłych czynności był dużo niższy i wyniósł 0,2% w 2009. roku” (Jakóbiak, 2011: 60).

Najwięcej dzieci niepełnosprawnych było w grupie wieku 5-9 lat (4,0%), w tym dzieci niepełnosprawne: prawnie i biologicznie – 1,0%; biologicznie – 0,4%; prawnie – 2,7%. Niższy odsetek osób niepełnosprawnych (3,2%) odnotowano w starszej grupie dzieci od 10 do 14 lat. Najmniej osób niepełnosprawnych znajdowało się wśród najmłodszych dzieci do 4 r.ż. – 2,2% (Jakóbiak, 2011: 61).

Częściej występowanie niepełnosprawności wśród dzieci wskazywali rodzice w miastach (3,5%), niż na wsi (2,7%). „Największa różnica w odsetku osób niepełnosprawnych w miastach (2,7%) w stosunku do wsi (1,5%), zaznaczyła się w grupie wieku 0-4 lata i wyniosła 1,2 pkt. procentowych. Wśród starszych dzieci różnica nie była już tak duża; w grupie wieku 5-9 lat wyniosła 0,4 pkt procentowego, a u osób w wieku 10-14 lat – 0,8 pkt. (Jakóbiak, 2011: 61).

Niepełnosprawność częściej występowała wśród chłopców (3,5%) niż dziewcząt (2,8%). „Przewaga odsetka niepełnosprawnych chłopców nad dziewczętami w grupie wieku 5-9 lat osiągnęła wartość 1,6 pkt. proc. i była większa w porównaniu z różnicą w starszej grupie wieku (10-14 lat – 0,9 pkt proc.)” (www.stat.gov.pl). Wśród dzieci w wieku 0-4 lat większy był odsetek niepełnosprawnych dziewcząt (2,4%), niż chłopców (2,0%). %” (Jakóbiak, 2011: 61).

W 2009 roku poważne kłopoty i trudności zdrowotne występowały u 62,4% niepełnosprawnych dzieci, przy czym częściej u chłopców (68,4%) niż u dziewcząt (55%). „Występowanie kłopotów i trudności zdrowotnych wśród dzieci niepełnosprawnych w wieku 5-9 lat (69,0%) było znacznie wyższe niż w najmłodszej grupie wieku (0-4 lata – 50,7%) oraz przewyższało odsetek odnotowany dla najstarszych dzieci (10-14 lat- 63,0%)” (Jakóbiak, 2011: 61).

Z tysiąca przebadanych osób mających kłopoty i trudności zdrowotne najczęściej wskazywano na kłopoty w mówieniu (563 osoby), częściej występujące u chłopców (607) niż u dziewcząt (505). Blisko co trzecie dziecko (364) doświadczyło kłopotów w poruszaniu się, bardziej rozpowszechnionych wśród dziewcząt (391) w porównaniu z chłopcami (343). Kłopoty ze słuchem (273) były rzadziej wskazywane” (Jakóbiak, 2011: 61).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej a niepełnosprawność

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej „zapewnia prawo do niedyskryminacji stanowiąc, że nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym, gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny (art. 32, ust. 2). Ustawa zasadnicza nakłada też na władze publiczne obowiązek zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej osobom niepełnosprawnym (art. 68, ust. 3), a także obowiązek pomocy tym osobom w zabezpieczeniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej (art. 69)” (Dz.U. 1997 Nr 78, poz. 483, z późn.zm.).

Karta Praw Osób Niepełnosprawnych – Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. (M.P. 1997 Nr 50, poz.475)

We wstępie do Karty napisano, że „osoby niepełnosprawne, czyli osoby, których sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę lub pracę oraz pełnienie ról społecznych, zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji” (M.P. 1997 Nr 50, poz.475).

Karta wskazuje 10 najważniejszych praw osób niepełnosprawnych, do których należą m.in.: dostęp do opieki medycznej i rehabilitacji, nauki w szkołach wspólnie z osobami sprawnymi oraz pełnego uczestnictwa w życiu publicznym (M.P. 1997 Nr 50, poz.475).

Przepisy w sprawie równego traktowania – Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. 2010 Nr 254, poz.1700)

Ustawa określa „obszary i sposoby przeciwdziałania naruszeniom zasady równego traktowania ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną” (Dz.U. 2010 Nr 254, poz.1700). Wprowadza zakaz nierównego traktowania ze względu na niepełnosprawność w zakresie m.in.: podejmowania kształcenia zawodowego, w tym doksztalcania, doskonalenia, przekwalifikowania zawodowego oraz praktyk zawodowych; zabezpieczenia społecznego, opieki zdrowotnej, oświaty i szkolnictwa (Dz.U. 2010 Nr 254, poz.1700).

Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 grudnia 2012 r. w sprawie przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych (M.P. 2012, poz.991).

W nawiązaniu do ratyfikowanej przez Polskę w 2012 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych sporządzonej w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r., Sejm RP podjął uchwałę – apel do obywateli i instytucji publicznych o „podejmowanie różnorodnych inicjatyw służących realizacji ducha i litery Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, a w szczególności o tworzenie

warunków równego dostępu osób niepełnosprawnych do dóbr publicznych oraz promowanie postaw aktywizujących i włączających te osoby w główne nurty życia naszego kraju” (M.P. 2012, poz.991).

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 1997 Nr 123, poz. 776 z późn. zm.).

Od dnia 1 stycznia 2002 roku w Polsce zaczęła obowiązywać Ustawa z dnia 17 grudnia 2001 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej, ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, ustawie o systemie ubezpieczeń społecznych oraz ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych (Dz.U. 2001 Nr 154, poz. 1792). Sprecyzowano w niej pojęcie niepełnosprawności osób, które nie ukończyły 16 roku życia, czyli dotyczącej dzieci i młodzieży. Osobą niepełnosprawną poniżej 16 roku życia jest osoba, która ma naruszoną sprawność fizyczną lub psychiczną o przewidywanym czasie trwania powyżej 12 miesięcy, z powodu wady wrodzonej, długotrwałej choroby lub uszkodzenia organizmu, powodującą konieczność zapewnienia jej całkowitej opieki lub pomocy w zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych w sposób przewyższający wsparcie potrzebne osobie w danym wieku.

Ustalenie niepełnosprawności u dzieci i młodzieży odbywa się w Powiatowych i Wojewódzkich Zespołach do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności. Zadaniem wymienionych Zespołów jest orzekanie o niepełnosprawności, w tym niepełnosprawności dzieci i młodzieży (Dz.U. 2001 Nr 154, poz. 1792). Oznacza to, że diagnoza lekarska/ rozpoznanie lekarskie, nie wystarcza do uznania dziecka za niepełnosprawne.

Uczniowie niepełnosprawni mogą korzystać z ulg, świadczeń i zwolnień wynikających z systemu orzecznictwa na podstawie:

- orzeczenia o niepełnosprawności – do 16 roku życia,
- orzeczenia o stopniu niepełnosprawności – powyżej 16 roku życia (Dz.U. 2001 Nr 154, poz. 1792).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 lutego 2002 r. w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do 16 roku życia (Dz.U. 2002 Nr 17, poz. 162)

Rozporządzenie określa kryteria oceny oraz szczegółowo stany chorobowe uprawniające do ubiegania się o orzeczenia o niepełnosprawności. Kryteria oceny niepełnosprawności u osób do 16 roku życia to:

- Przewidywany okres trwania upośledzenia stanu zdrowia z powodu stanów chorobowych przekraczający 12 miesięcy;
- Niezdolności do zaspokajania podstawowych potrzeb,
- Znaczące zaburzenie funkcjonowania organizmu wymagające zabiegów terapeutycznych i rehabilitacyjnych.

Stany chorobowe uzasadniające konieczność stałej opieki nad dzieckiem:

- wady wrodzone i schorzenia o różnej etiologii prowadzące do niedowładów, porażenia kończyn lub zmian w narządzie ruchu, upośledzające w znacznym stopniu zdolność chwytania rąk lub utrudniające samodzielne poruszanie się,
- wrodzone lub nabyte ciężkie choroby metaboliczne, układu krążenia, oddechowego, moczowego, pokarmowego, układu krzepnięcia i inne znacznie upośledzające sprawność organizmu, wymagające systematycznego leczenia w domu i okresowo leczenia szpitalnego,
- upośledzenie umysłowe, począwszy od upośledzenia w stopniu umiarkowanym,
- psychozy i zespoły psychotyczne,
- całościowe zaburzenia rozwojowe powodujące znaczne zaburzenia interakcji społecznych lub komunikacji werbalnej oraz nasilone stereotypie zachowań, zainteresowań i aktywności (Dz.U. 2009 Nr 226, poz. 1829),
- padaczka z częstymi napadami lub wyraźnymi następstwami psychoneurologicznymi,
- nowotwory złośliwe i choroby rozrostowe układu krwiotwórczego do 5 lat od zakończenia leczenia,
- wrodzone lub nabyte wady narządu wzroku powodujące znaczne ograniczenie jego sprawności, prowadzące do obniżenia ostrości wzroku w oku lepszym do 5/25 lub 0,2 według Snellena po wyrównaniu wady wzroku szklami korekcyjnymi, lub ograniczenie pola widzenia do przestrzeni zawartej w granicach 30 stopni,

- głuchoniemota, głuchota lub obustronne upośledzenie słuchu niepoprawiające się w wystarczającym stopniu po zastosowaniu aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego (Dz.U. 2002 Nr 17, poz. 162).

W ocenie niepełnosprawności dziecka zespół orzekający uwzględnia: rodzaj i przebieg procesu chorobowego oraz jego wpływ na stan czynnościowy organizmu, sprawność fizyczną i psychiczną dziecka oraz stopień jego przystosowania do skutków choroby lub naruszenia sprawności organizmu a także możliwość poprawy stanu funkcjonalnego pod wpływem leczenia i rehabilitacji (Dz.U. 2002 Nr 17, poz. 162).

W sytuacji kiedy dziecko spełnia kryterium niepełnosprawności, zostaje zakwalifikowane do jednej z grup niepełnosprawności (Dz.U. 2003 Nr 139, poz. 1328; Dz.U. 2009 Nr 224, poz.1803).

Zaliczenie dziecka poniżej 16 roku życia do osób niepełnosprawnych ma charakter okresowy. Po ukończeniu 16 lat dziecko traktowane jest jako osoba dorosła i wówczas może ubiegać się o orzeczenie stopnia niepełnosprawności (Dz.U. 1997, Nr 123, poz. 776 z późn. zm.; Dz.U. 2001 Nr 154, poz. 1792).

Posiadanie przez dziecko poniżej 16 roku życia orzeczenia wydanego przez Zespół do Spraw Orzekania o Stopniu Niepełnosprawności służy do celów pozarentowych i pozwala na korzystanie z takich form uprawnień, takich jak np.:

- ulgi komunikacyjne,
- możliwość uczestniczenia w terapii zajęciowej,
- możliwość korzystania z pomocy świadczonej lub organizowanej przez pomoc społeczną,
- usług socjalnych i opiekuńczych świadczonych przez instytucje pomocy społecznej, instytucje pozarządowe,
- uprawnienie do zasiłku pielęgnacyjnego (Krenc, 2012: 362).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późn. zm. (Dz.U. 1991 Nr 120, poz. 526)

System oświaty w Polsce zapewnia:

- „realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;

- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej,
- możliwości pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie zrealizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- opiekę nad uczniami pozostającymi w trudnej sytuacji materialnej i życiowej” (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

Realizację prawa dzieci niepełnosprawnych do kształcenia zapewnia się w przedszkolach (w tym z oddziałami integracyjnymi, przedszkola specjalne), szkołach podstawowych (w tym: specjalnych, integracyjnych, z oddziałami integracyjnymi), gimnazjach (specjalnych, integracyjnych, z oddziałami integracyjnymi, sportowymi i przysposabiającymi do pracy) szkołach ponadgimnazjalnych (specjalnych, integracyjnych, z oddziałami integracyjnymi), specjalnych ośrodkach wychowawczych dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodkach umożliwiających dzieciom upośledzonym umysłowo w stopniu głębokim oraz dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych oraz realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauki (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

Z danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) dotyczących kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w roku szkolnym 2011/2012 było: 13772 szkoły podstawowe (w tym 786 szkoły specjalne); 7331 gimnazjów (w tym 830 szkół specjalnych); 2345 liceów (w tym 47 szkół specjalnych); 88 uzupełniających liceów ogólnokształcących (w tym 62 szkoły specjalne); 2060 techników (w tym 22 szkoły specjalne); 95 techników uzupełniających, w tym 16 szkół specjalnych (Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, 2012: 318-352).

Warunkiem kształcenia specjalnego uczniów we wszystkich typach szkół (zarówno ogólnodostępnych, jak też specjalnych) jest orzeczenie o potrzebie:

- kształcenia specjalnego,
- indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i nauczaniaindywidualizowanego,
- zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

Orzeczenie takie wydane jest uczniowi na wniosek rodziców przez zespół orzekający poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wskazuje ono formy kształcenia specjalnego dla dziecka, uwzględniając rodzaj niepełnosprawności, w tym stopień upośledzenia umysłowego (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

Na podstawie obowiązujących aktów prawnych dzieci niepełnosprawne mają prawo do:

- nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami, potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi,
- dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych,
- korzystania z opieki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz ze specjalnych form pracy dydaktycznej,
- uzyskania orzeczenia o potrzebie wczesnego wspomaganie, kształcenia specjalnego bądź opinii w sprawach dostosowania wymagań edukacyjnych do jego indywidualnych potrzeb psychofizycznych,
- zwolnienia w przypadku wady słuchu lub głębokiej dysleksji rozwojowej – z nauki drugiego języka obcego,
- dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb, w momencie kiedy poradnia psychologiczno-pedagogiczna lub inna poradnia specjalistyczna stwierdza u niego specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom,
- przystąpienie do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego bądź egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1489)

Dostosowanie sprawdzianu i egzaminów do uczniów niepełnosprawnych polega m.in. na:

- wprowadzeniu innych arkuszy dla poszczególnych grup uczniów niepełnosprawnych: niewidomi (pisane alfabetem brajlowskim), słabo widzący (arku-

sze z większym rozmiarem czcionki), niesłyszący oraz uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (test dostosowany do ich możliwości),

- zaznaczenie na arkuszu dysleksji stwierdzonej w opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej,
- pomocy ze strony zespołu nadzorującego,
- wydłużenie czasu zdawania egzaminu,
- możliwości korzystania ze sprzętu specjalistycznego,
- możliwość korzystania z nieodzwonnych leków i urządzeń medycznych,
- udziale w komisjach egzaminacyjnych specjalistów kształcenia specjalnego (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1489; Dz.U. 2012 Nr 0, poz. 982; Dz.U. 2012 Nr 0, poz. 981).

Dziecko niepełnosprawne w szkole ma prawo:

- do zwolnienia z nauki drugiego języka obcego, w przypadku kiedy cierpi na wadę słuchu,
- wydłużenia każdego etapu edukacyjnego przynajmniej o jeden rok (jednakże nie dłużej niż do ukończenia przez nich 18 lat na poziomie szkoły podstawowej, do 21 roku życia na poziomie gimnazjum i do 24 lat na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej. Rozpoczęcie spełniania obowiązku szkolnego przez dzieci niepełnosprawne może zostać odroczone do końca roku szkolnego, w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat,
- bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej i gimnazjum, a uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – także do najbliższej szkoły ponadgimnazjalnej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 21 r.ż. (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1489; Dz.U. 2012 Nr 0, poz. 982; Dz.U. 2012 Nr 0, poz. 981).

Dzieci niepełnosprawne mogą skorzystać z dodatkowego wsparcia w ramach niektórych programów celowych Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jednym z takich programów realizowanych do końca 2012 roku była „Wczesna pomoc dziecku niepełnosprawnemu”, którego celami były m.in.:

- pomoc rodzicom (opiekunom prawnym) w procesie adaptacji do warunków życia, wynikających z faktu wychowywania dziecka niepełnosprawnego,
- przygotowanie rodziców (opiekunów prawnych) do udziału we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka niepełnosprawnego (www.pfron.org.pl).

Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz. U. 2003 Nr 228, poz.2255)

Zgodnie z zapisami Ustawy zasiłek rodzinny „ma na celu częściowe pokrycie wydatków na utrzymanie dziecka” jeżeli dochód rodziny (z dzieckiem niepełnosprawnym) w przeliczeniu na osobę nie przekracza 583,00 zł. (Dz.U. 2003 Nr 228, poz.2255; Dz.U. 2012 Nr 0, poz. 959).

Pojęcie rodzina oznacza zgodnie z art. 3 pkt 16 ustawy o świadczeniach rodzinnych odpowiednio następujących członków rodziny: małżonków, rodziców dzieci, opiekuna faktycznego dziecka oraz pozostające na utrzymaniu dzieci w wieku do ukończenia 25 roku życia, a także dziecko, które ukończyło 25 rok życia legitymujące się orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności, jeżeli w związku z tą niepełnosprawnością rodzinie przysługuje świadczenie pielęgnacyjne (Dz.U. 2003 Nr 228, poz.2255).

„Ogólna liczba dzieci niepełnosprawnych do lat 16 w systemie świadczeń rodzinnych, obejmująca również te dzieci, na które przyznano zasiłek pielęgnacyjny wyniosła 200,7 tys., co stanowi 3,5% wszystkich dzieci w wieku do ukończenia 16 roku życia. Większość – 78% dzieci niepełnosprawnych w systemie – wychowywana jest w rodzinach z prawem do zasiłku rodzinnego. Wskaźnik udziału dzieci niepełnosprawnych w rodzinach o niskim dochodzie uprawniającym do zasiłku rodzinnego jest niejednakowy w kraju. W dużych miastach wyniósł on 64%, a na wsi osiągnął poziom 89%. Do województw, gdzie udział niepełnosprawnych dzieci –beneficjentów zasiłku rodzinnego jest największy – kształtuje się na poziomie 80-90% należą: podkarpackie, lubelskie, świętokrzyskie, podlaskie i kujawsko-pomorskie” (Szarek, 2012: 4).

„W grupie rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym, gdzie kryterium dochodowe uprawniające do zasiłku rodzinnego jest wyższe i w 2011 roku wynosiło 583 zł, wartość środkowa dochodu netto na osobę w rodzinie wyniosła 270 zł, a udział rodzin bez dochodu wyniósł 7%” (Szarek, 2012: 6).

Podsumowanie

Prezentowane najważniejsze dokumenty dotyczące ochrony prawnej dziecka niepełnosprawnego, mają wymiar nie tylko prawny. Wiele konwencji, deklaracji stanowiło początek działań legislacyjnych w zakresie ich realizacji na poziomie poszczególnych państw. Podejmowanie działań legislacyjnych

w Polsce w odniesieniu do osób/dzieci niepełnosprawnych ma na celu zniwelowanie różnic pomiędzy niepełnosprawnością a sprawnością. Świadczą o tym nowelizacje przepisów uwzględniające specyficzne potrzeby osób niepełnosprawnych. Coraz częściej podkreśla się, że działania na rzecz osób niepełnosprawnych powinny znaleźć się w zakresie i charakterze działalności instytucji publicznych i niepublicznych. Coraz więcej pojawia się inicjatyw o charakterze społecznym. Pierwszym krokiem do wyrównywania szans osób, w tym dzieci niepełnosprawnych jest informowanie o przysługujących im prawach, świadczeniach i usługach. Od 1992 roku corocznie 3 grudnia obchodzony jest Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych. W roku 2012 hasłem przewodnim obchodów było: „Mimo wszystko – potrafimy”.

Ogłoszona przez Komisję Europejską w 2010 roku Europejska Strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020 określa działania mające na celu zniesienie przeszkód, które uniemożliwiają osobom niepełnosprawnym ich pełny udział w życiu społecznym i gospodarczym. Określono w niej osiem podstawowych obszarów działania:

1. Dostępność rozumiana jako zapewnienie dostępności towarów, usług (w tym usług publicznych) oraz urzędzeń wspomagających dla osób niepełnosprawnych.
2. Uczestnictwo czyli działania mające na celu: osiągnięcie pełnego udziału osób niepełnosprawnych w życiu społecznym; usunięcie barier administracyjnych w celu osiągnięcia pełnego udziału w życiu społecznym na równych prawach, zapewnienie usług środowiskowych wysokiej jakości.
3. Równość – działania zmierzające do wyeliminowania w UE dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność.
4. Zatrudnienie – działania podejmowane w celu umożliwienia większej liczbie osób niepełnosprawnych zarabianie na życie na wolnym rynku pracy.
5. Kształcenie i szkolenie rozumiane jako upowszechnianie otwartego dla wszystkich kształcenia i uczenia się przez całe życie dla niepełnosprawnych uczniów i studentów.
6. Ochrona socjalna czyli działania na rzecz godnych warunków życia osób niepełnosprawnych.
7. Zdrowie mające na celu zwiększenie równego dostępu osób niepełnosprawnych do świadczeń zdrowotnych i powiązanych usług.

8. Działania zewnętrzne – promowanie praw osób niepełnosprawnych”
(www.pomagamydzieciom.info).

W ramach działań promujących wysiłki państw na rzecz niepełnosprawności przyznawana jest od 1995 roku Międzynarodowa Nagroda Niepełnosprawności im. F.D. Roosevelta (Franklin Delano Roosevelt International Disability Award (FDR Award)), przez Światowy Komitet ds. Osób Niepełnosprawnych oraz Instytut im. Franklina i Eleonory Roosevelt. Nagroda ta przyznawana jest państwu członkowskiemu ONZ za osiągnięcia w dziedzinie ulepszania sytuacji osób niepełnosprawnych. Nagrodę (w wys. 50,000 USD) odbieraną przez najwyższe władze zwycięskiego kraju przekazuje się wybranej organizacji pozarządowej działającej w danym państwie. W 2006 roku nagrodę tą przyznano Polsce, a wyróżnienie przekazano dla Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym w Polsce (www.unic.un.org.pl).

Piśmiennictwo

Definicja niepełnosprawności. <http://www.unic.un.org.pl/niepelnospewnosc/index.php>. (data dostępu: 30 stycznia 2013).

Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych: przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca. [http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/0/E379060F76E05F2FC1256E99004ACF0B/\\$file/deklaracja_zSalamanki_10.061994.doc](http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/0/E379060F76E05F2FC1256E99004ACF0B/$file/deklaracja_zSalamanki_10.061994.doc). (data dostępu: 30 stycznia 2013).

Europejska Strategia w sprawie niepełnosprawności 2010 – 2020. <http://www.pomagamydzieciom.info/europejskastrategia,1.dhtml>. (data dostępu: 30 stycznia 2013).

Jakóbk K. Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce w 2009 r. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/zo_zdrowie_dzieci_mlodziemy_w_polsce_2009.pdf. (data dostępu: 30 stycznia 2013).

Karta Praw Osób Niepełnosprawnych. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. M.P.1997 Nr 50, poz.475.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U 1997 Nr 78, poz. 483, z późn.zm.).

- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych. <http://www.unic.un.org.pl/niepelnosprawnosc/konwencja.php>. (data dostępu: 30 stycznia 2013).
- Krause A. (2010). Dziecko niepełnosprawne w rodzinie w perspektywie zmiany społecznej. W: A. Żyta (red.). Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT. 15-24.
- Krenc Z. (2012). Niepełnosprawność u dzieci i młodzieży. W: W. Kuliński, K. Zeman (red.). Fizjoterapia w pediatrii. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL. 360-365.
- Maciarz A. (1999). Bariery społecznej integracji. W: A. Maciarz (red.) Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. 40.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 11 maja 2011 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U. 2011 Nr 127, poz. 721.
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/RS_rocznik_statystyczny_rp_2012.pdf. (data dostępu: 30 stycznia 2013).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz.U. 2012 Nr 0, poz. 982.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach. Dz.U. 2012 Nr 0, poz. 981.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach. Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1489.

- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 lutego 2002 r. w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do 16 roku życia. Dz.U. 2002 Nr 17, poz. 162.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności. Dz.U. 2003 Nr 139, poz. 1328.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do 16 roku życia. Dz.U. 2009 Nr 226, poz. 1829.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 23 grudnia 2009 r. Dz.U. 2009 Nr 224, poz.1803.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 10 sierpnia 2012 r. w sprawie wysokości dochodu rodziny albo dochodu osoby uczącej się stanowiących podstawę ubiegania się o zasiłek rodzinny oraz wysokość świadczeń rodzinnych Dz.U. 2012 Nr 0, poz. 959.
- Szarek J. Beneficjenci świadczeń rodzinnych w 2011 r. Opracowanie sygnałne. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/W_Sygnalna_swadczenia_rodzinne.pdf. (data dostępu: 30 stycznia 2013).
- Szymańczak J.: Konwencja o prawach dziecka ONZ. Uwagi o realizacji konwencji przez Rzeczpospolitą Polska. Informacja 684. Biuro Studiów i Ekspertyz. <http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/I-684.htm>. (data dostępu: 30 stycznia 2013).
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 grudnia 2012 r. w sprawie przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych (M.P. 2012, poz. 991)
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Dz.U. 2012 Nr 0, Poz.882.
- Ustawa z dnia 17 grudnia 2001 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej, ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, ustawie o systemie

ubezpieczeń społecznych oraz ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych. Dz.U. 2001 Nr 154, poz. 1792.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U. 1997 Nr 123, poz. 776 z późn. zm.

Ustawa z dnia 27 września 1990 r o ratyfikacji Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r. Dz.U. 1991 Nr 120, poz. 526.

Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych. Dz.U. 2003 Nr 228, poz. 2255.

Wczesna pomoc dziecku niepełnosprawnemu. http://www.pfron.org.pl/portal/pl/201//840/Wczesna_pomoc_dziecku_niepełnosprawnemu.html. (data dostępu: 30 stycznia 2013).

Streszczenie

Wstęp: Dziecko niepełnosprawne ma takie same prawa jakie przysługują dziecku pełnosprawnemu.

Cel pracy: ukazanie podstaw prawnych regulujących prawa dziecka niepełnosprawnego w świecie i w Polsce.

Przedmiotem analizy są najważniejsze dokumenty i akty prawne regulujące prawa dziecka niepełnosprawnego w świecie, Europie i w Polsce.

Streszczenie: Dokumenty (konwencje) oraz akty prawne ukierunkowane na ochronę praw dziecka niepełnosprawnego sugerują stwarzanie mechanizmów wyrównania szans dzieci niepełnosprawnych poprzez szczególne prawa, swoiste dla tej grupy dzieci, aby w pełni mogły korzystać z praw przysługujących wszystkim ludziom. Znaczącą w tej kwestii była, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 r. Konwencja o Prawach Dziecka, w której zwrócono uwagę na to, że dziecko niepełnosprawne powinno mieć zapewnione normalne życie w warunkach honorujących jego godność.

Summary

Introduction: Children with disabilities have the same rights as their healthy peers.

Aim of paper: The aim of the paper is to show legal grounds governing the rights of children with disabilities in the world, and Poland. The subject of the analysis is the most important documents and legal documents governing the rights of children with disabilities in the world, Europe and Poland.

Abstract: Documents (conventions), and legislation aimed at protecting the rights of children with disabilities suggest mechanisms for creating equal opportunities for children with disabilities through special rights, specific to this group of children, in order to fully be able to enjoy the rights of all people. Significant in this matter was adopted in 1989 by the United Nations General Assembly, The Convention on the Rights of the Child, which pay attention to the fact that children with disabilities should be provided in the conditions of a normal life honoring his dignity.

Postawy nauczycieli jako wybrane uwarunkowania edukacyjne integracji psychospołecznej dzieci z niepełnosprawnością

Teachers' Approaches as Selected Educational Determinants of Psychosocial Integration of Disabled Children

Wprowadzenie. Raz jeszcze o integracji psychospołecznej osób z niepełnosprawnością

„Integracja pozwala osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych” (Hulek, 1992: 13).

Zabranie głosu w sprawie integracji społecznej osób niepełnosprawnych, głównie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością nie jest zadaniem łatwym. W artykule stosować będę dwa terminy „osoba z niepełnosprawnością” oraz „osoba niepełnosprawna”. Uważam, że obydwa terminy są równoznaczne – polskie akty prawne wykorzystują termin „osoba niepełnosprawna”, natomiast w publikacjach naukowych obecnie częściej stosowany jest termin „osoba z niepełnosprawnością”, celem podkreślenia traktowania niepełnosprawności w kategoriach modelu społecznego.

Publikacji naukowych na temat integracji społecznej osób z niepełnosprawnością ukazało się dotychczas wiele, tak w literaturze obcej, jak i polskiej. Problematyką tą od przeszło dwudziestu lat zajmują się pedagodzy, psycholodzy, także socjolodzy, analizując integrację społeczną osób z niepełnosprawnością w różnych kontekstach, wymiarach i kategoriach, raz wskazując ją jako cel, innym razem jako środek do celu. Integracja społeczna osób niepełnosprawnych wiąże się z ich szeroko rozumianą rehabilitacją społeczną i edukacją.

Inaczej integrację społeczną osób z niepełnosprawnością rozumieć będzie pedagog, w tym pedagog specjalny – z reguły analizowany jest tu kontekst edukacyjno-społeczny, integracja szkolna/edukacyjna dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w środowisku pełnosprawnych rówieśników. Analiza rodzimych prac z pogranicza psychologii i pedagogiki

dotyczy różnorodnych wymiarów psychospołecznej integracji osób niepełnosprawnych, między innymi współzależności (Bąbka, 2011), zadowolenia z życia (Dryżałowska, 2011), odpowiedzialności (Zaborniak-Sobczak, 2011), samodzielności (Szarkowicz, 2012), licznych badań postaw różnych grup społecznych wobec samych osób z niepełnosprawnością, jak i procesu ich integracji w główny nurt życia (por. Larkowa, 1977; Dryżałowska, 1987; Chrzanowska, 1993; Błęszyńska, 1997; Kossewska, 2000; Sękowski, 2001; Zaborniak-Sobczak, 2004; Kazanowski, 2011). Wymienione kategorie psychologiczne stanowić mogą wskaźniki efektywności procesu „scalania” osób z niepełnosprawnością w strukturach społecznych w całość z innymi członkami zbiorowości. Jak podkreśla G. Szumski pedagogzy specjaliści integrację społeczną rozumieją raczej w sposób intuicyjny, niedookreślony, a w zakres jej wchodzi między innymi dobrowolne, nacechowane ładunkiem emocjonalnym, kontakty rówieśnicze między niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi członkami danej grupy społecznej (np. klasy szkolnej) (Szumski, 2009). Analizując przegląd badań autor określa kolejne wskaźniki integracji społecznej, między innymi: subiektywnie odczuwaną satysfakcję z nieformalnych kontaktów z osobami sprawnymi, podkreślając, że o społecznej integracji można mówić wtedy, gdy niepełnosprawni czują się akceptowani przez osoby ze swego otoczenia. Dalej wymienił można poziom motywacji do osiągnięć szkolnych, poziom lęku szkolnego, ogólną satysfakcję z uczęszczania do szkoły, poziom kompetencji w zakresie przystosowania społecznego (Szumski, 2009).

Z kolei publikacje metodologicznie bliższe socjologii analizują sytuację życiową osób niepełnosprawnych, w tym ekonomiczną, stan wykształcenia, zatrudnienia i tym podobne (por. www.pfron.org.pl; Ostrowska, 2002; Ostrowska, Sikorska, Gąciarz, 2001).

Zainteresowanie tematem oraz dyskusja wokół niepełnosprawności i integracji osób z niepełnosprawnością nasila się z reguły w związku z ustanowieniem nowych praw a rozgłos powoduje, że ich problemy stają się bliższe szerszemu społeczeństwu. Nie szokuje już, jak to miało miejsce jeszcze kilkadziesiąt lat wcześniej, widok osób poruszających się na wózkach inwalidzkich, migających, poruszających się z pomocą białej laski, osób z Zespołem Downa lub z innymi widocznymi uszkodzeniami. Ostatnim dokumen-

tem tego rodzaju o randze międzynarodowej, a pierwszym opracowanym w XXI wieku, jest Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r. „Przyczyną uchwalenia Konwencji była, jak się wydaje, potrzeba swego rodzaju kodyfikacji praw osób niepełnosprawnych – do tej pory zamieszczonych w rozmaitych aktach różnej rangi, i nadanie im prawnie wiążącego charakteru [...]. Konwencja wymienia główne zasady, na których się opiera, ustala istotne definicje oraz przedstawia obszerny katalog praw osób niepełnosprawnych [...], który obok podstawowych praw – takich jak prawo do życia, równość wobec prawa, wolność i bezpieczeństwo osobiste, wolność od tortur lub okrutnego, niehumanitarnego albo poniżającego traktowania lub karania – gwarantuje również wolność od wykorzystywania, przemocy i nadużyć, ochronę integralności osobistej, prawo do prowadzenia życia samodzielnie i przy włączeniu w społeczność, poszanowanie prywatności oraz poszanowanie domu i rodziny” (Jankowska, 2012).

Problem integracji społecznej osób z niepełnosprawnością koresponduje także ze zmianami w ujmowaniu koncepcyjnym samej niepełnosprawności. Inaczej na proces integracji patrzyliśmy wówczas, gdy osobę niepełnosprawną traktowaliśmy tylko i wyłącznie przez pryzmat potrzeb rehabilitacyjnych, jako „inną”, bo potrzebującą przede wszystkim oddziaływań leczniczych i korekcyjno-naprawczych (model medyczny), a inaczej integracja przebiega, gdy założymy, że niepełnosprawny to równoprawny członek społeczeństwa, ze specyficznymi potrzebami w pewnych zakresach oraz, że każdy z nas ma takie czy inne indywidualne potrzeby psychospołeczne, zaś rolą środowiska społecznego jest uszanowanie i zabezpieczenie potrzeb wszystkich członków danej zbiorowości. W tym znaczeniu integrować należy nie tylko osoby niepełnosprawne, ale proces ten dotyczy także osób innej narodowości, rasy czy wyznawców innych niż powszechnie obowiązujących religii. Punktem odniesienia może być tu pojęcie normy, ale i ona w dzisiejszym świecie nie jest czymś absolutnym, wynika bowiem między innymi ze zróżnicowanych, zmiennych warunków kulturowych, społecznych czy też gospodarczych.

Zagadnienie integracji społecznej mimo, że teoretycznie opracowane dosyć szczegółowo, budzi trudności w realizacji, stąd wymaga wciąż dociekań, analiz, tym samym jest ciągle aktualne.

Przypomnijmy krótko raz jeszcze, czym jest integracja osób z niepełnosprawnością. Szerzej, próbę opisu i wyjaśnienia procesu integracji psychospołecznej osób z niepełnosprawnością na tle różnych definicji i ujęć teoretycznych podejmuję w książce „Osoby z wadą słuchu wobec wybranych problemów integracji psychospołecznej” (Zaborniak-Sobczak, 2009).

W ujęciu socjologicznym integracja to proces dotyczący zbiorowości społecznych, zaś w aspekcie psychologicznym rozumiana jest przede wszystkim jako proces jednostkowy, realizowany w płaszczyźnie indywidualnej, determinujący indywidualność i podmiotowość człowieka. Stąd, w dalszych analizach i opracowaniach wykorzystuję przymiotnik „psychospołeczna”, podkreślając tym samym, dwuczłonową strukturę pojęciową, która z jednej strony ukazuje odrębność znaczeniową zastosowanych pojęć, z drugiej zaś niezbędną ich kompleksowe traktowanie. Integrację osób z niepełnosprawnością w aspekcie psychologicznym rozumieć należy zatem jako dążenie osób do utrzymania wewnętrznej równowagi psychicznej pomiędzy poczuciem własnej podmiotowości a przynależności do określonej grupy społecznej.

Dwoistość natury ludzkiej, nakazująca traktować człowieka jako indywidualium z jednej strony, ale także element grupy społecznej sprawia, że zachowania człowieka regulowane są dwoma mechanizmami – indywidualnymi cechami i wpływami społecznymi. Dlatego na proces integracji, konkretyzującej się w zachowaniach ludzkich, rozpatrywanej w sensie psychologicznym, znaczący wpływ ma kontekst społeczny. Integracja psychospołeczna osób z niepełnosprawnością jest więc procesem wielowymiarowym, posiadającym liczne aspekty szczegółowe (Zaborniak-Sobczak, 2009).

Przez integrację osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie rozumie się z jednej strony włączanie tych osób w normalne, codzienne życie, przez różne formy edukacji i przygotowania do pracy zawodowej oraz aktywny udział w życiu społecznym. Z drugiej strony to proces dążący do „ukształtowania innego, bardziej akceptującego stosunku osób pełnosprawnych do osób niepełnosprawnych” (Kowalik, 2001: 43).

Integracja psychospołeczna osób z niepełnosprawnością uwarunkowana jest licznymi procesami społecznymi, gospodarczymi i kulturowy-

mi. Okazuje się skomplikowana i wielowymiarowa, a jej podstawą, ważną, choć nie jedyną, jest przejrzyste prawo, gwarantujące wszystkim obywatelom wolność i równy dostęp do wszelakich dóbr społeczeństwa. Początek przemian miał miejsce w latach sześćdziesiątych, w Ameryce Północnej i krajach skandynawskich w ramach ruchu na rzecz praw obywatelskich. W Polsce już w latach siedemdziesiątych orędownikiem integracji osób z odchyleniami od normy psychofizycznej był Aleksander Hulek. Według A. Hulka integracja „wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa [...], i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala więc osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych. Integracja w takim znaczeniu może mieć zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki niepełnosprawnej – życia rodzinnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, pracy, czasu wolnego, aktywności społecznej i politycznej itp.” (Hulek, 1992: 13). Tak rozumiana idea integracji została następnie przejęta przez edukację specjalną.

W pedagogice specjalnej integracja ujęta jest w sposób holistyczny, jako niesegregacyjny typ drogi edukacyjnej w systemie oświaty (Hulek, 1993; por. Szumski, 2009). Integracja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, będąca formą organizacji kształcenia, polega na „maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół oraz innych placówek oświatowych, umożliwiając im, w miarę możliwości, wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników” (Hulek, 1987: 492), to „psychospołeczny proces tworzenia wspólnoty ideowej (systemu wartości, norm i ocen), wspólnoty warunków życia oraz wspólnoty interesów dążeń i działań ludzkich” (Maciarz, 1999: 14). Jednocześnie różni autorzy wskazują na szereg odmian, form niesegregacyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (por. Maciarz, 1999; Bachman, 1995; Bayliss, 1996; Szumski, 2009).

Integracja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością czy edukacja włączająca dzieci i młodzieży (inkluzja)?

„Edukacja włączająca to sposób odpowiedzi na różnorodność; oznacza ona wsłuchanie się w nieznanne głosy, przyjęcie postawy otwartości,

zapewnienie wszystkim możliwości decydowania o własnym losie, oraz mądre cieszenie się tym, co nas różni” (Barton, 1997: 234).

Motorem zmian sytuacji społecznej dzieci i młodzieży niepełnosprawnych staje się Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ. Artykuł 24 Konwencji stwierdza, że Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W tym celu Państwa Strony, bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację (podkreśl. autorki) na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym. Tym samym uznaje się, że edukacja włączająca zapewnia najlepsze środowisko kształcenia dla dzieci z niepełnosprawnością, pozwala pokonać istniejące bariery i przełamać stereotypy. Konwencja podkreśla potrzebę przygotowania wszystkich nauczycieli do pracy w placówkach włączających, ze względu na rosnące zróżnicowanie uczniów we współczesnych szkołach. Dokument zapewnia, że osoby niepełnosprawne, w tym dzieci i młodzież, nie będą wykluczane z powszechnego systemu edukacji, z bezpłatnej i obowiązkowej nauki w szkole podstawowej lub z nauczania na poziomie średnim, wyższym, szkolenia zawodowego ze względu na niepełnosprawność. Zakłada się równy udział w obowiązkowej, wysokiej jakości edukacji z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb osób z niepełnosprawnością oraz zapewnienie niezbędnego wsparcia celem ułatwienia skutecznej edukacji (www.mpips.gov.pl).

„Edukacja włączająca (inkluzyjna, inkluzywna) to termin coraz bardziej popularny zarówno w aktualnym dyskursie naukowym, jak i polityce oświatowej większości wysoko rozwiniętych krajów. Włączanie (inkluzyjność) wyraźnie staje się obecnie wiodącym konstruktem pojęciowym, określającym współczesne podejście do rozwiązywania problemów kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z potrzebami wynikającymi z niepełnosprawności, systemową alternatywą oświatową zarówno na kontynencie europejskim, jak i w Ameryce [...]. Termin ten stopniowo, lecz systematycznie wypiera inne pojęcia, przede wszystkim „integracji edukacyjnej” lub też „edukacji integracyjnej”, choć niektórzy nie dostrzegają między nimi większej różnicy, traktując je synonimicznie” (Podgórska-Jachnik, 2011: 24).

Dodać należy, że terminu „włączanie” używa się w odniesieniu do uczniów zagrożonych wykluczeniem, a nie jedynie do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Edukacja włączająca jest więc procesem, który zmierza do zapewnienia wysokiej jakości edukacja dla wszystkich (podkreśl. autorki), respektując zróżnicowanie potrzeb i umiejętności, cech, oczekiwań edukacyjnych uczniów, eliminując jednocześnie wszelkie formy dyskryminacji (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011).

M. Ainscow i in. (2006) zaproponowali klasyfikację, obejmującą sześć sposobów rozumienia edukacji włączającej jako:

- troski o uczniów niepełnosprawnych i innych, u których rozpoznano „specjalne potrzeby edukacyjne”;
- odpowiedź na wykluczenie uczniów ze względów dyscyplinarnych;
- obejmującą wszystkie grupy zagrożone wykluczeniem;
- budowanie „szkoły dla wszystkich”;
- „edukacja dla wszystkich”;
- systemowe podejście do edukacji i społeczeństwa.

Natomiast D. Podgórska-Jachnik (2011) zwraca uwagę, że „pojawienie się idei edukacji włączającej uruchomiło myślenie o kształcie współczesnej szkoły, nie tylko by mogła być szkołą otwartą dla uczniów niepełnosprawnych, ale by po prostu mogła stać się dobrą szkołą dla wszystkich”. Jako szanse dla współczesnej szkoły – szkoły włączającej, wymienia przede wszystkim:

„1. Uspołecznienie szkoły i jej silniejsze zakorzenienie społeczne. 2. Nowe spojrzenie na potencjał wspólnotowy i potrzebę budowania szkolnej wspólnoty edukacyjnej. 3. Tworzenie środowiska różnorodnego i pozytywne wartościowanie różnicy. 4. Autoedukację demokratyczną szkoły i naukę demokracji w działaniu. 5. Progresywną reformę szkoły przez refleksyjne i odpowiedzialne poszukiwanie skutecznej praktyki nauczania, weryfikację skuteczności stosowanych dotychczas metod, monitorowanie ocen, postępów, wyników, stawianie wysokich wymagań, przemyślane programy uwzględniające potrzeby i możliwości wszystkich uczniów, strategie efektywności edukacyjnej oparte na zasadach zarządzania zasobami itd. Wynika z tego dążenie do wielości, alternatywności, zróżnicowania

i atrakcyjności ofert edukacyjnych, wymuszone różnorodnością i potrzebą efektywności. 6. Przeobrażenia szkoły w kierunku modelu „organizacji uczącej się” (P. Senge), czyli organizacji ciągle poszerzającej możliwości kreowania własnej przyszłości” (Podgórska-Jachnik, 2011: 24).

Doświadczenia europejskie ukazują, że niektóre kraje wcielają w życie ideę szkoły dla wszystkich, podczas gdy inne nadal koncentrują się przede wszystkim na uczniach niepełnosprawnych, uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tych, których zachowanie może zaburzać funkcjonowanie klasy. W tych krajach, gdzie nadal używa się terminu „integracja”, debaty koncentrują się raczej na tym, czy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kierować do szkół specjalnych, czy ogólnodostępnych (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011). Wydaje się, że Polska należy właśnie do tej grupy krajów, gdzie nie mówi się o edukacji włączającej lecz koncentrujemy się głównie na problemie integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, mimo że zakres znaczeniowy tego terminu znacznie się poszerzył.

Termin „integracja” jest kojarzony z kwestiami przyjmowania uczniów z niepełnosprawnością do szkół ogólnodostępnych, najbliższych miejscu zamieszkania dziecka, najczęściej jednak fakt ten obciążony jest podkreślaniem indywidualnych zaburzeń dziecka nie zaś ograniczeń środowiska szkolnego. W Światowym Raporcie na temat Niepełnosprawności (2011) stwierdza się, że „[...] przypisywanie dzieci do określonych kategorii za pomocą terminów stosowanych w różnorodnych systemach edukacyjnych może mieć negatywne konsekwencje w postaci stygmatyzacji, odrzucenia przez rówieśników, niskiej samooceny uczniów, obniżenia poziomu oczekiwań oraz ograniczenia szans edukacyjnych” (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011: 70). Na tego typu sytuacje narażane są szczególnie dzieci z niepełnosprawnością, gdyż język opisujący ten obszar niesie ze sobą utrwalone kulturowo, „ukryte” znaczenia i skojarzenia, przykładowo odniesienia do modelu opiekuńczego i medycznego (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011; por. Rzeźnicka-Krupa, 2003).

Światowy Raport o Niepełnosprawności (2011) zaleca, by systemy edukacji odeszły od tradycyjnych zasad pedagogicznych i przyjęły metody

bardziej skoncentrowane na uczniach, które zakładają, że każda jednostka posiada zdolności uczenia się oraz indywidualny styl nauki. Stąd, we współczesnej szkole potrzebne są takie metody nauczania – uczenia się, elastyczne i interaktywne, aby wspomagały aktywne współuczestnictwo i proces uczenia się każdego dziecka.

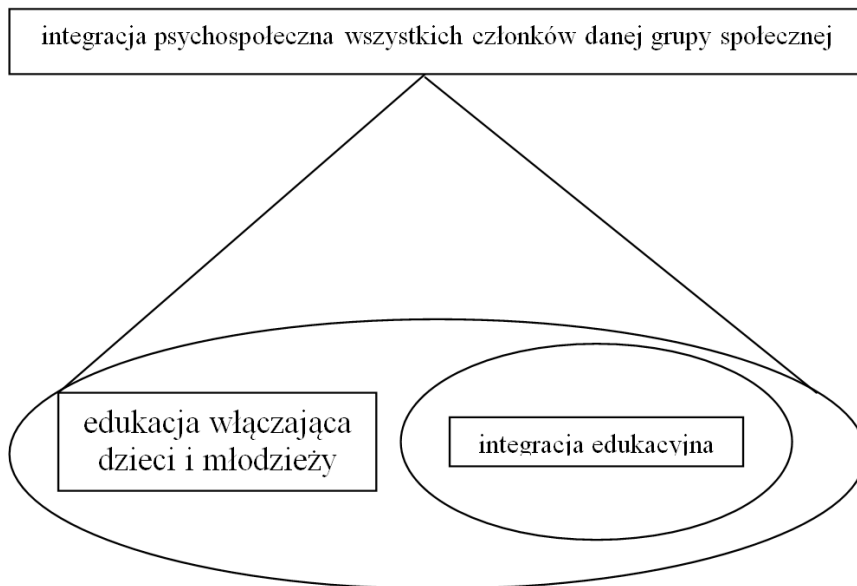
Celem odrzucenia myślenia w kategoriach deficytów uczniów, a koncentracji na organizacji nauczania i zapewnieniu szans edukacyjnych wszystkim uczniom, także tym posiadającym znacznie większe trudności w uczeniu się, wprowadzono termin „specjalne potrzeby edukacyjne”. Polskie akty prawne lokują dzieci i młodzież niepełnosprawną również w kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, obok tych, których potrzeby rozwojowe i edukacyjne wynikają między innymi z: niedostosowania społecznego lub z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z powodu choroby przewlekłej, uczniów będących w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, mających niepowodzenia edukacyjne, zaniedbanych środowiskowo i z trudnościami adaptacyjnymi (Dz.U. 2010, Nr 228, poz. 1487). Indywidualne możliwości psychofizyczne ucznia uwarunkowane specyficznymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi wymagają różnych form specjalnego wsparcia technicznego, psychospołecznego i edukacyjnego. Wg Raportu Warnocka, ok. 20 proc. populacji uczniów to dzieci, u których występują specjalne potrzeby edukacyjne. W tej grupie jedynie u ok. 3 proc. stwierdza się różnego rodzaju niepełnosprawności (Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnymi i specjalnym, 2001).

Nowe uregulowania prawne nakładają również na przedszkola i szkoły ogólnodostępne obowiązek realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, przy jednoczesnym stworzeniu warunków do nauki, zapewnieniu sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, a ponadto obowiązek prowadzenia zajęć specjalistycznych odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe uczniów oraz ich indywidualne możliwości psychofizyczne (Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki, 2010).

Nadrzędnym celem edukacji jest wyposażenie wychowanka – ucznia w „wiedzę i umiejętności, a także ukształtowanie jego osobowości stosownie do uznawanych w danym społeczeństwie wartości i ideału wychowawczego. Rezultatem edukacji ma być wszechstronnie rozwinięty człowiek, tzn. osoba należycie ukształtowana pod względem umysłowym, społeczno-moralnym, zawodowym, kulturalnym i zdrowotno-fizycznym, przystosowana do życia w warunkach szybko zmieniającego się świata [...]” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009: 40). Również „wykształcenie uczniów niepełnosprawnych jest jednym z istotnych wyznaczników możliwości ich udziału w życiu społecznym. Podobnie jak w przypadku osób sprawnych determinuje ono dostęp do pracy zawodowej i jej rodzaj, a w znacznej mierze także określa możliwości pełnienia innych, cenionych ról społecznych. z kolei zakres dostępu do tych ról możemy utożsamiać ze społeczną integracją [...]” (Szumski, 2009: 143).

Konkludując, edukacja włączająca to procesy i zabiegi oświatowe i wychowawcze uwzględniające możliwości każdego ucznia, w tym także i tego, posiadającego specjalne potrzeby edukacyjne. Celem włączającego systemu kształcenia jest integracja psychospołeczna wszystkich, lub możliwie wszystkich, członków danej zbiorowości społecznej. W tym znaczeniu integracja psychospołeczna jest pojęciem szerokim, a drogą ku niej może okazać się edukacja włączająca. Różnica w stosowanych często synonimicznie terminach: „integracja edukacyjna” - „edukacja włączająca” wydaje się być oczywista. O ile pojęcie pierwsze odnosi się najczęściej do niesegregacyjnego procesu kształcenia uczniów niepełnosprawnych, o tyle edukacja włączająca zakłada nauczanie – uczenie się z uwzględnieniem indywidualnych różnic i potrzeb każdego ucznia w zespole klasowym. Te indywidualne różnice i potrzeby uwarunkowane mogą być nie tylko biopsychofizycznie, przykładowo niepełnosprawnością dziecka, ale wielorako, także środowiskowo, kulturowo (schemat 1.). Tak rozumiana edukacja wymusza poważne respektowanie jednej z najważniejszych zasad pedagogicznych – zasady indywidualizacji, tym samym staje się szansą również dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością.

Schemat 1. Integracja psychospołeczna – edukacja włączająca – integracja edukacyjna dzieci i młodzieży, dorosłych członków społeczeństwa



Źródło: opracowanie własne.

Postawy nauczycieli wobec edukacji uczniów niepełnosprawnych w niesegregacyjnych formach kształcenia – bariera czy szansa integracji psychospołecznej dzieci z niepełnosprawnością?

„O edukacji włączającej możemy dyskutować na różnych płaszczyznach: pojęciowej, polityki oświatowej, normatywnej lub badawczej, ale – koniec końców – to nauczyciel musi dać sobie radę w klasie, w której spotyka różne dzieci! To nauczyciel wprowadza w życie zasady edukacji włączającej. Jeżeli nauczyciel nie potrafi uczyć zróżnicowanej grupy w oddziale szkoły ogólnodostępnej, wszystkie dobre intencje, na których opiera się edukacja włączająca, okazują się bezwartościowe [...]” (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011: 5).

Aktualnym jest pytanie o przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej, która wydaje się być mocno lansowanym kierunkiem zmian kształcenia we współczesnej szkole (por. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011). Nie chodzi tu tylko o przygotowanie me-

rytoryczne do prowadzenia zajęć przedmiotowych ze zróżnicowanym zespołem uczniowskim ale także, a może przede wszystkim, o postawy i wartości prezentowane przez nauczycieli wobec zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Nadmienić należy, że polska nomenklatura pedagogiczna częściej odwołuje się do pojęcia integracji edukacyjnej/ szkolnej, mając na uwadze włączanie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym głównie uwarunkowanymi niepełnosprawnością.

Przez postawę rozumie się najczęściej trwałe nastawienie poznawcze (przekonania i wiedza) i emocjonalne wpływające na działania i zachowanie człowieka. Postawy są ważną cechą psychiczną jednostki, a znajomość postaw innych ludzi powoduje, że świat staje się bardziej przewidywalny.

Wobec osób niepełnosprawnych najczęściej wyróżnia się dwie skrajne postawy: pozytywne, przejawiające się w akceptacji oraz negatywne, mające wyraz w odrzucaniu, unikaniu kontaktów z osobami niepełnosprawnymi, a nawet wrogością wobec tych osób. Owe postawy mogą wyrażać się we wszystkich swych składnikach. Publicznie wyrażane opinie wobec osób niepełnosprawnych są na ogół przychylnie, jednakże „niewerbalizowane” postawy wymagają szczegółowych badań i analiz. Charakter postawy zależy od zaistnienia różnych warunków, między innymi od wieku osoby niepełnosprawnej (o ile mamy tendencje do przejawiania pozytywnych postaw wobec dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, o tyle postawy wobec osób dorosłych z niepełnosprawnością bywają już bardziej zróżnicowane), uprzedzeń i stereotypów dominujących w danej kulturze, od systemu wartości, od ogólnego spostrzegania niepełnosprawności (przyjętej koncepcji niepełnosprawności), od osobowości podmiotu postawy i własnych doświadczeń (por. Larkowa, 1993; Kossewska, 2000; Sękowski, 2001; Zaborniak-Sobczak, 2004).

Celem podjętych badań było poznanie postaw nauczycieli wobec integracji edukacyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (odwołuję się tu do terminu „integracji edukacyjnej” bowiem jest on bardziej powszechny w polskim systemie oświaty aniżeli termin „edukacja włączająca”, a zasadniczym celem badań było poznanie postaw nauczycieli wobec jednej grupy uczniów – uczniów niepełnosprawnych). Badania przeprowadzono w dwóch rzeszowskich szkołach podstawowych. W jednej ze szkół uczą się dzieci z uszkodzonym słuchem (szkoła nr X), w drugiej placówce nie wszyscy badani nauczy-

ciele są świadomi, że niektórzy ich podopieczni są niepełnosprawni (szkoła nr Y). Pierwsze badanie przeprowadzono w roku 2001, drugie, z wykorzystaniem tej samej procedury badawczej, w czasie trwania reformy szkolnictwa ogólnego (por. Dz.U. 2010, Nr 1487, poz. 228 i dalsze), w roku 2012.

Głównym problemem badawczym stało się pytanie o to, jak zmienił się kierunek postaw badanych nauczycieli. Założono, że tak liczne i znaczące zmiany w kształceniu uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie pozostają bez znaczenia dla kształtowania się postaw nauczycieli wobec edukacji uczniów z niepełnosprawnością, którzy coraz częściej pobierają naukę w szkołach ogólnodostępnych.

W przypadku prowadzonych badań metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką zaś anonimowa ankieta o charakterze skali. Uzyskany materiał badawczy został poddany analizie ilościowej (statystycznej) i jakościowej (analiza wypowiedzi pisemnych nauczycieli). Wykorzystane w badaniach narzędzie składało się z dwóch części. Pierwszą stanowiła pięciostopniowa skala Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych M. A. Winzer (Kossewska, 2000). Część druga to pytania dotyczące problematyki kształcenia dzieci z wadą słuchu. Jest to bowiem specyficzna grupa uczniów, nierzadko wymagająca odmiennych sposobów komunikacji, stąd, jak wykazują liczne badania, trudna w kształtowaniu prointegracyjnych relacji społecznych.

Strukturę badanej grupy z uwzględnieniem płci badanych przedstawia tabela 1. Średni wiek badanych nauczycieli wyniósł 44 lata, a staż pracy około 20 lat. Wszyscy badani nauczyciele deklarują posiadanie wykształcenia wyższego, magisterskiego. Większość nauczycieli biorących udział w badaniu uczy w klasach IV – VI.

Tabela 1. Liczba i płeć osób w badanych grupach

Grupa	Ogółem		Mężczyźni		Kobiety	
	2001	2012	2001	2012	2001	2012
Nauczyciele szkoły nr X	30	34	4	4	26	30
Nauczyciele szkoły nr Y	18	33	5	5	13	28
Badana populacja nauczycieli	48	67	9	9	39	58

Dane zawarte w tabeli 2 pokazują, że średni wynik w badaniu, w roku 2001, wyniósł 75,4 pkt., w roku 2012 – 75,8 pkt. (najniższy odnotowany wynik wy-

niósł 50 pkt., najwyższy 94 pkt.), co wskazuje na fakt, że postawy ogólne nauczycieli wobec integracji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością nie zmieniły się znacząco w ciągu 11 lat. Jednak interesującym jest, że obecnie nauczyciele dostrzegają mniej negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów, o czym świadczą wyższe wyniki uzyskane w podskali B (aspekty negatywne) w roku 2012 w stosunku do wyników z roku 2001. Nie mniej jednak, nauczyciele (większość z nich brała udział w badaniu w roku 2001 i ponownie w roku 2012) zauważają także mniej korzyści płynących z integracji edukacyjnej (podskala A – aspekty pozytywne). Największa rozbieżność w uzyskanych punktach w tym zakresie jest widoczna wśród nauczycieli ze szkoły nr X.

Tabela 2. Miejsce pracy badanych nauczycieli a ich postawy wobec integracji edukacyjnej dzieci niepełnosprawnych

Miejsce pracy Postawy	Szkoła nr X		Szkoła nr Y	
	x – średnia arytmetyczna	x – średnia arytmetyczna	x – średnia arytmetyczna	x – średnia arytmetyczna
	2001	2012	2001	2012
Aspekty pozytywne (A)	58,0	54,1	54,3	53,1
Aspekty negatywne (B)	18,4	22,2	20,1	22,2
Postawa ogólna*	76,4	76,3	74,4	75,3

**Ogólna postawa wobec kształcenia dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym stanowi sumę punktów z obu podskal. Wyższy wynik świadczy o postawie pozytywnej wobec integracji szkolnej uczniów niepełnosprawnych. Pozytywna postawa rozumiana jest jako dostrzeganie wielu pozytywnych i niewielu negatywnych aspektów tej formy nauczania (Kossewska, 2000).*

Szkoła nr X, mimo że posiada status ogólnodostępnej, od ponad 15 lat kształci uczniów z wadą słuchu w specjalnie dla nich utworzonych klasach. Taką formę organizacyjną niesegregacyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych nazwać można jako integrację częściową, która występuje wówczas, gdy w przedszkolu lub szkole ogólnodostępnej obok grup i klas dzieci sprawnych, znajdują się grupy lub klasy dzieci o jednakowym rodzaju zaburzeń lub niepełnosprawności. Dzieci te mają oddzielne pomieszczenia, nauczycieli specjalistów – z reguły pedagogów specjalnych, ale wspólnie z dziećmi pełnosprawnymi uczestniczą w zabawach i uroczystościach oraz wzajemnie się odwiedzają (Maciarz, 1999; por. Hulek, 1977).

Porównując uzyskane wyniki liczbowe, z uwzględnieniem specyfiki organizacji kształcenia w placówce, należy wskazać, że badani nauczyciele ze szkoły

nr X mają bardziej pozytywną postawę wobec idei nauczania integracyjnego niż nauczyciele, którzy nie posiadają choćby przypadkowych (przykładowo podczas dyżurów w czasie przerw) kontaktów z uczniem niepełnosprawnym. Charakterystycznym jest również fakt, że nauczyciele ze szkoły nr X świadomi są, że bezpośrednio lub pośrednio są wychowawcami uczniów niepełnosprawnych, natomiast nauczyciele z placówki Y na pytanie o to, czy do Pani/ Pana szkoły uczęszczają dzieci niepełnosprawne odpowiedziało różnie: 24 osoby wskazało na odpowiedź „nie”, pozostałych 15, że „tak”. Jest to fakt zastanawiający – albo nie wszyscy nauczyciele są świadomi tego, z jakimi problemami borykają się ich uczniowie, jakie mają w związku z tym potrzeby rozwojowe i edukacyjne, jakiego rodzaju wsparcia oczekują albo, że nie wszyscy nauczyciele mają kontakt z dzieckiem niepełnosprawnym, a problemy uczniów z niepełnosprawnością nie są omawiane na forum rad pedagogicznych.

Obecność uczniów niepełnosprawnych w placówce wymusza poniekąd podstawowe zaznajomienie się z problematyką danej niepełnosprawności. Jest to możliwe dzięki wymianie doświadczeń, dyskusji prowadzonych pomiędzy nauczycielami, w czasie rad pedagogicznych. Tabela 3. obrazuje znajomość problematyki z zakresu surdopedagogiki deklarowaną przez badanych nauczycieli. Nauczyciele ze szkoły nr X wydają się lepiej zorientowani w tej kwestii, niż ich koledzy z placówki porównawczej (szkoły nr Y).

Tabela 3. Znajomość problematyki związanej z edukacją uczniów z uszkodzonym słuchem (analiza wyników badania nauczycieli w roku 2012)

Pytanie	Miejsce pracy		Szkoła nr X N = 33 os.*		Szkoła nr Y N = 33 os.	
	tak	nie	tak	nie	tak	nie
Czy zna Pani/ Pan przyczyny i rodzaje głuchoty?	69,7%	30,3%	51,5%	48,5%	51,5%	48,5%
Czy orientuje się Pani/ Pan w metodach pracy z dziećmi z wadą słuchu?	48,5%	51,5%	27,3%	72,7%	27,3%	72,7%
Czy umiałaby Pani/ Pan nawiązać kontakt z osobą z wadą słuchu?	57,6%	42,4%	33,3%	66,7%	33,3%	66,7%
Czy wiedziałaby Pani/ Pan w jaki sposób przekazać dziecku z wadą słuchu prostą informację?	63,6%	36,4%	54,5%	45,5%	54,5%	45,5%
Czy, gdyby była taka możliwość, wzięłaby Pani/ Pan „zastępstwo” w klasach, w których uczą się uczniowie z wadą słuchu?	51,5%	48,5%	39,4%	60,6%	39,4%	60,6%

* Jedna osoba nie udzieliła odp. na powyższe pytania.

Szczegółowa analiza statystyczna uzyskanego materiału badawczego nie wykazała istotnych korelacji ($p > 0,05$) między postawą badanych nauczycieli wobec integracji edukacyjnej uczniów niepełnosprawnych a: płcią, wiekiem i stażem pracy, miejscem pracy, poziomem nauczania i faktem, że w placówce uczą się dzieci niepełnosprawne.

Wnioski:

- postawy nauczycieli wobec integracji edukacyjnej (niesegregacyjnych form kształcenia) uczniów niepełnosprawnych są pozytywne;
- bardziej pozytywne postawy wykazują nauczyciele mający kontakt z uczniem z niepełnosprawnością w stosunku do tych badanych, którzy takiego kontaktu są pozbawieni lub kontakt ten jest ograniczony, nieświadomy;
- wydaje się, że wraz z trwaniem reformy oświatowej i związanego z nią „otwierania się” placówek na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów, zmniejszają się obawy nauczycieli, dotyczące negatywnych aspektów integracji – nauczyciele badani obecnie dostrzegają mniej negatywnych skutków integracji edukacyjnej i związanych z nią kosztów;
- nauczyciele, mający pewne doświadczenie w zakresie integracji uczniów, w tym wypadku dzieci z wadą słuchu, nie są nastawieni tak optymistycznie do rezultatów owej integracji, jak to miało miejsce ponad 10 lat temu;
- fakt obecności uczniów z niepełnosprawnością powoduje, że poszerza się wiedza nauczycieli niespecjalistów na tematy związane z problematyką kształcenia i wychowania uczniów niepełnosprawnych (nauczyciele uczestniczą w różnego rodzaju szkoleniach organizowanych na terenie szkoły), a wspólne przebywanie wpływa też na sferę emocjonalną i behawioralną. Nauczyciele mniej obawiają się kontaktów z uczniami niepełnosprawnymi (w tym wypadku niesłyszącymi) (Zaborniak-Sobczak, 2004);
- analiza jakościowa zebranego materiału badawczego (uwagi nauczycieli na tematy związane z możliwościami kształcenia uczniów niepełnosprawnych w placówkach ogólnodostępnych) wykazała, że badani wskazują na brak lub słabe przygotowanie merytoryczne do prowadzenia zajęć ze zróżnicowaną grupą uczniów (częściej w szkole nr Y: 17 badanych na 33 osoby);
- w odpowiedziach badanych nie zauważono stosunku negatywnego do niesegregacyjnych form kształcenia uczniów niepełnosprawnych – ci

nauczyciele, którzy wypowiedzieli się w tej kwestii (zdecydowana większość) podkreślają, że obecność uczniów niepełnosprawnych staje się oczywistością, która wymaga jednak odpowiedniego przygotowania nie tylko „czynnika ludzkiego” (nauczycieli, uczniów, rodziców) ale także całej „infrastruktury” (odpowiednie wyposażenie szkół, mniej liczne klasy).

Podsumowanie

„Integracja społeczna jako pożądaný efekt – cel wspólnej edukacji – jest pochodną złożonego procesu wzajemnego poznawania się” (Dryżałowska, 2004: 223).

„Jeszcze jedno, panowie, nim skończę. Thomas Jefferson powiedział kiedyś, że wszyscy ludzie są stworzeni równymi. [...] Dziś niestety niektórzy używają ich w oderwaniu od kontekstu, próbując dopasować je do wszelkich sytuacji. Najbardziej niedorzecznym przykładem tej tendencji, jaki przychodzi mi do głowy, jest traktowanie przez władze oświatowe uczniów głupich i leniwych na równi z mądrymi i pracowitymi [...] bo przecież wszyscy ludzie są stworzeni równymi, twierdzą z powagą luminarze edukacji, a dzieci pozostawione w tyle straszliwie cierpią z powodu kompleksu niższości. My jednak wiemy, że ludzie nie są stworzeni równymi w tym sensie, jaki niektórzy usiłują nam wmówić. Niektórzy są mądrzejsi od innych, niektórzy rodzą się z większym potencjałem, niektórzy zarabiają lepiej od innych, niektóre panie pieką smaczniejsze ciasta ... Słowem, niektórzy rodzą się bardziej utalentowani niż większość ludzi” (mowa obronna Atticusa Fincha, 1935 r., bohatera powieści „Zabić drozda” Harper Lee).

Integracja edukacyjna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi staje się faktem oczywistym. Wprowadzane reformy wymuszają otwieranie się szkół na różnorodne potrzeby dzieci i młodzieży. Częściowo potrzeby te wynikają z niepełnosprawności. Zadaniem placówki jest dbanie o edukację każdego dziecka i zapewnienie mu optymalnego rozwoju. Można więc postawić uzasadnione pytanie – czy nauczyciele przygotowani są do efektywnej pracy z coraz bardziej zróżnicowaną grupą uczniów? Doniesienia z badań własnych (choć poczynionych na niewielkiej grupie badawczej, nie upoważniającej do wysuwania radykalnych wniosków), jak również analiza literatury przedmiotu wskazuje na niedostatki w tym zakresie. Faktem jest, że integracja uczniów niepełnosprawnych, mimo iż przybiera formy coraz bardziej

„jawne”, ugruntowane także prawnie, wciąż pozostawia wiele do życzenia, budzi wiele wątpliwości zwłaszcza wśród rodziców, do których należy wybór drogi kształcenia dziecka. Rozwiązaniem staje się „edukacja włączająca”, celem której jest niwelowanie różnic marginalizujących pewne grupy dzieci, młodzieży a następnie dorosłych. Podkreślić należy, że również i ta idea wymaga odpowiedniego przygotowania, przede wszystkim nauczycieli.

Mając na uwadze ograniczenia wydawnicze i złożoność podjętego tematu podkreślam, że omówione zagadnienia zostały potraktowane w sposób jedynie sygnałowy, oraz że w artykule pominięto omówienie ważnego aspektu udziału rodziny w procesie kształtowania prointegracyjnych relacji społecznych dzieci niepełnosprawnych. Czytelników zainteresowanych tematem odsyłam do literatury, dotyczącej problematyki integracji społecznej osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Ainscow M., Booth T., Dyson A., Farell P., Frankham J., Gallanaugh F., Howes A., Smith R (2006). **Improving Schools: Developing Inclusion**. London: Routledge.
- Bąbka J. (2011). Współzależność jako kategoria społecznej integracji osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.). *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata*. Łódź: Wyd. Naukowe WSP. 207-226.
- Bachman W. (1995). Integracja osób niepełnosprawnych – możliwości i granice. *Szkoła Specjalna* nr 2. 76-82.
- Barton L. (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*. No. 3(1). 231-242.
- Bayliss P. (1996). Modele integracji pedagogicznej. W: J. Bogucka, M. Kościeliska (red.). *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. Warszawa: STO. 34- 40.
- Błęszyńska K. (1997). Społeczna percepcja osób niepełnosprawnych. *Psychologia Wychowawcza* nr 5. 420-427.
- Chrzanowska I. (1993). Preferencje postaw społecznych w stosunku do osób niepełnosprawnych. Wyniki badań pilotażowych grupy studentów. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*. T. 4. 193-198.

- Dryżałowska G. (1987). Uwarunkowania integracji postawami społecznymi ludzi niepełnosprawnych. W: A. Hulek (red.). Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga. Wrocław: Ossolineum. 309-315.
- Dryżałowska G. (2011). Inny w integracji edukacyjnej – zadowolenie z życia jako wskaźnik efektywności integracji edukacyjnej dla społecznej integracji młodzieży z uszkodzonym słuchem. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.). Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata. Łódź: Wyd. Naukowe WSP. 501-511.
- Dryżałowska G. (2004). Integracja edukacyjna a integracja społeczna. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.). Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”. 215-225.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1487.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2011). Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Wyzwania i szanse. Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.
- Hulek A. (1977). Integracyjny system kształcenia i wychowania. W: A. Hulek (red.). Pedagogika rewalidacyjna. Warszawa: PWN. 495-496.
- Hulek A. (1987). Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny (współczesne tendencje). W: A. Hulek (red.). Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga. Wrocław: Ossolineum. 9-29.
- Hulek A. (1992). Świat ludziom niepełnosprawnym, Warszawa: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem.
- Hulek A. (1993). Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych. W: A. Hulek (red.). Edukacja osób niepełnosprawnych. Warszawa: UN-O. 16-21.
- Jankowska M. Prawa osób niepełnosprawnych w międzynarodowych aktach prawnych. http://www.pfron.org.pl/download/5/78/03_Maria_Jankowska.pdf. (data dostępu: 20 sierpień 2012).
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych – Wniosek ratyfikacyjny. <http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/w-zwiazku-z->

- umowami-miedzynarodowymi/konwencjaoprawachosbniepenosprawnych-niosekratyfikacyjny1. (data dostępu: 3 sierpnia 2012).
- Kazanowski Z. (2011). Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kossewska J. (2000). Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kowalik S. (2001). Między dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych. W: B. Kaja (red.). Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja. T. 3. Bydgoszcz: Wyd. Naukowe Akademii Bydgoskiej. 36-58.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). Słownik pedagogiczny. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Larkowa H. (1977). Postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od normy. W: A. Hulek (red.). Pedagogika rewalidacyjna. Warszawa: PWN. 478-492.
- Larkowa H. (1993). Kształcenie specjalne. Postawy społeczne wobec dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy. W: W. Pomykało (red.). Encyklopedia pedagogiczna. Warszawa: Fundacja Innowacja. 309-311.
- Maciarz A. (1999). Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnymi i specjalnym (2001). *Biblioteczka Reformy* 35, Warszawa: MEN.
- Niepełnosprawność. Edukacja osób niepełnosprawnych* nr 3. (2010) Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego. 7- 147.
- Ostrowska A. (2002). Społeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu. W: J. Sikorska (red.). Społeczne problemy osób niepełnosprawnych, Warszawa: Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. 180-184.
- Ostrowska A., Sikorska J., Gąciarz B. (2001). Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych. Warszawa: wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych.
- Podgórska-Jachnik D. (2011). Uwarunkowania i perspektywy edukacji włączającej osób z uszkodzonym słuchem. W: E. Twardowska, M. Kowalska (red.). Edukacja Niesłyszących. Publikacja konferencyjna. Łódź: PZG. 21-45.

- Rzeźnicka-Krupa J. (2003). Językowy obraz niepełnosprawności (komunikat z badań). W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.). *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 87-94.
- Sękowski A. (1994). Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sękowski A. (2001). Tendencje integracyjne a postawy wobec osób niepełnosprawnych. W: Z. Palak (red.). *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 115-126.
- Jas M., Jarosińska M. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*. Warszawa: MEN.
- Szarkowicz D. (2012). Ku samodzielności osoby niepełnosprawnej – wspomaganie rozwoju. – referat w ramach V międzynarodowej Konferencji Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów. Uniwersytet Adama Mickiewicza. Poznań. 19 kwietnia (materiały powielone).
- Szumski G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Zaborniak-Sobczak M. (2004). Postawy nauczycieli wobec integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z wadą słuchu. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja* nr 1. 71-79.
- Zaborniak-Sobczak M. (2009). Osoby z wadą słuchu wobec wybranych problemów integracji psychospołecznej. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Zaborniak-Sobczak M. (2011). Odpowiedzialność młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w kontekście wyzwań współczesnego świata. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.). *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata*. Łódź: Wyd. Naukowe WSP. 167-176.

Streszczenie

Artykuł koncentruje się wokół problematyki integracji psychospołecznej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz środków prowadzących do tej integracji – edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym

Dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

wynikającymi z niepełnosprawności. Autorka przybliżyła pojęcie integracji psychospołecznej, założenia edukacji włączającej oraz wyniki badań dotyczących postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w formach niesegregacyjnych.

Summary

This article focuses on the problem of psychosocial integration of disabled children and youths and on the measures undertaken in order to enable this integration – education of the children with special educational needs, including needs resulting from disabilities. The author introduces the concept of psychosocial integration, premises of inclusive education and results of scientific research on teachers' approaches to participation by students with disabilities in non-segregated education.