

Pedagogika wobec wyzwań współczesności

Pedagogika wobec wyzwań współczesności

Człowiek – przestrzeń edukacyjna – personalizm

Redakcja naukowa Elżbieta Włodek

Akademia Ignatianum
Kraków 2015

© Akademia Ignatianum w Krakowie, 2015

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków • tel. 12 39 99 620 • faks 12 39 99 501
wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

<http://www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Recenzenci

prof. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna

prof. dr hab. Aniela Korzon

Redakcja

Roman Małecki

Projekt okładki i stron tytułowych

Magdalena Schuster

Łukasz Papst

ISBN 978-83-7614-208-1

Spis treści

Przedmowa	7
Andrzej Mirski Zarządzanie kreatywnością w instytucji edukacyjnej	17
Andrzej Kobiątka Profesjonalizm nauczyciela na miarę XXI wieku – rozważania teoretyczne	37
Łukasz Radwan Autorytet szansą rozwiązania wyzerowanych problemów nauczycieli	51
Joanna Garbulińska-Charchut Nauczyciel szkoły policealnej we współczesnej przestrzeni edukacyjnej	63
Agnieszka Kaczor Praca w świetlicy szkolnej wyzwaniem dla wychowawcy	75
Mirosław Koralewski Władysława Stróżewskiego koncepcja wychowania do wartości	89
Radostaw Janica Formacja młodych w nauczaniu Jana Pawła II oraz troska o ich wychowanie podczas pielgrzymek do Polski	101
Zbigniew Solak Budowanie patriotyzmu jutra – współpraca szkoły i środowiska kombatantów Armii Krajowej w sztafecie łączącej pokolenia	137
Malwina Zamojska-Król Świadomość enkulturacyjnym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej	149

Anna Skupień	
Antoni Kasprzycki	
Rola diagnozy pedagogicznej we wspomaganium i korygowaniu rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym	163
Urszula Hudaszek	
Jak wspierać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym?	181
Adriana Czerwicka	
Biblioterapia sprzymierzeńcem wychowania dzieci bez lęku	203
Artur Sternicki	
Pogotowie opiekuńcze w systemie opieki nad dzieckiem – wybrane zagadnienia	215
Magdalena Kubica	
Rola profilaktyki w wychowaniu (na przykładzie zadań realizowanych przez policję)	231
Iwona Wajda	
Społeczno-kulturowe aspekty przemocy w środowiskach wiejskich	245
Katarzyna Długosz	
Zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych i starszych wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki	261
Wioletta Kosowska-Maca	
Podmiotowość w pracy z młodzieżą niepełnosprawną	277
Katarzyna Biel-Ziółek	
Terapia zajęciowa szansą na aktywne spędzanie czasu wolnego osób z niepełnosprawnością ruchową	291
Ewa Nałęcz-Kłós	
Potrzeba wspomaganiam dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście programu The Gateway Award	305
Elżbieta Włodek	
Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w paradygmacie ekologicznym. Implikacje dla praktyki rehabilitacyjnej	319
Bibliografia	337

Przedmowa

Zmiana – to krótkie stwierdzenie, które jakże trafnie charakteryzuje współczesną rzeczywistość. Świat doby postindustrialnej i globalnej, w którym przyszło nam żyć, to terytorium wielkich szans, przestrzeń wielkich zagrożeń wartości ludzkiego życia, kraina tak bardzo różniąca się od tej, jaką pamiętamy z naszego dzieciństwa.

Tempo, jak również wielość transformacji obejmujących przestrzeń pedagogiczną, pojawianie się nowych zjawisk społecznych, kulturowych, bogactwo nurtów czy też wielopłaszczyznowość orientacji badawczych – wszystko to wyznacza coraz nowsze obszary zainteresowań współczesnej pedagogiki. Współczesna rzeczywistość nasycona zmianą odciska swe piętno we wszystkich obszarach ludzkiej egzystencji, szczególnie rzutując na przeobrażenia w edukacji, działalności wychowawczej, opiekuńczej i terapeutycznej. Taki stan rzeczy prowokuje do podejmowania naukowych dyskursów, narracji, dotyczących szeroko pojmowanego przedmiotu pedagogiki. Eksploracja współczesnych problemów pedagogicznych, ich analiza, diagnozowanie czy też wyjaśnianie konstytutywnych dla pedagogiki zjawisk i procesów, leży u podłoża nieustannych modyfikacji praktyki pedagogicznej. W dynamicznie zmieniającym się i pełnym ambiwalencji oraz paradoksów świecie pedagog szuka odpowiedzi na wiele pytań: jak żyć w ponowoczesnych przestrzeniach, jak wspierać rozwój człowieka, jak wychowywać ku wartościom, jak pomóc człowiekowi łączyć wolność i autonomiczność z godnością i odpowiedzialnością?

Szukając skutecznych sposobów sprostania wyzwaniom czasów, próbujemy więc zamienić szare, niemodne, szablonowe a może nawet postrzegane (już) za dziwaczne działania, na złote, supernowoczesne, epokowe a nawet ekstrawaganckie kreacje.

Czy jednak – parafrazując myśl Francisa Fukuyamy – musimy pod fałszywym sztandarem wolności przyjmować ten świat? Czy musimy postrzegać siebie jako niewolników nieuchronnego postępu technicznego, jeśli postęp ten nie służy ludzkim celom? Prawdziwa wolność człowieka oznacza przecież także prawo do ochrony tych wartości, które uważa za najważniejsze¹.

Analizując zmieniającą się rzeczywistość, pragniemy wskazać w tej monografii jakie tendencje dominują we współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej, z jakimi wyzwaniem zmierzyć się muszą pedeutologia czy pedagogika wartości, na jakie pytania powinna odpowiadać pedagogika opiekuńcza, społeczna, specjalna czy też resocjalizacyjna.

Wychodząc naprzeciw problemom współczesnego człowieka, w poszczególnych rozdziałach prezentujemy dobre, sprawdzone praktyki, dotyczące skutecznych działań edukacyjnych, terapeutycznych i profilaktycznych, podejmowane nie tylko przez instytucje oświatowe, ale również inne środowiska i podmioty.

Problematyka prezentowanej monografii została zogniskowana wokół pięciu wyselekcjonowanych obszarów, istotnych z punktu widzenia potrzeb współczesnej praktyki pedagogicznej, przygotowanych głównie przez pedagogów reprezentujących różne profesje. Niniejsze opracowanie możemy po części uznać za dyskurs interdyscyplinarny, ubogacone bowiem zostało refleksjami filozofów i kulturoznawców.

Pierwszy obszar pedagogicznych rozważań łączy refleksje wokół osoby współczesnego nauczyciela, wychowawcy i traktuje o sposobach profesjonalizacji we współczesnej szkole. W warunkach postmodernistycznych metamorfoz jesteśmy świadkami redefinicji roli nauczyciela oraz dookreślenia jego predyspozycji osobowościowych. W tym kontekście osoba nauczyciela jawi się zarówno jako uczestnik dialogu, spontaniczny kreator, autonomiczny profesjonalista, transformatywny intelektualista, jak i refleksyjny praktyk. Tę część monografii otwiera rozdział autorstwa

¹ F. Fukuyama, *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, przeł. B. Pietrzyk, Kraków 2005, s. 286.

Andrzeja Mirskiego prezentujący możliwości zarządzania kreatywnością przez nauczyciela w procesie dydaktycznym między innymi poprzez innowacje pedagogiczne. Autor przedstawia różnice pomiędzy pojęciami kreatywności oraz twórczości oraz wynikające stąd implikacje dla celów dydaktycznych. Omówiona została także autorska koncepcja wymiarów kreatywności oraz jej możliwe zastosowania w szkole.

Drugi tekst stanowi teoretyczne rozważania na temat profesjonalizacji zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań współczesności. Wizja profesjonalizmu nauczyciela XXI wieku w optyce Andrzeja Kobiątki winna być oparta na wiedzy, kreatywności oraz wkraczaniu w innowacyjne działania.

Czy istnieją szanse rozwiązania wyzerowanych problemów wśród nauczycieli? Analizując współczesne problemy szkolnictwa, Łukasz Radwan wskazuje między innymi na postępujący zanik wartości w przestrzeni edukacyjnej. Zdaniem autora wypracowanie przez nauczycieli postawy bycia autorytetem dla uczniów może stanowić skuteczne remedium wobec obserwowanych wyzerowań w szkolnictwie.

Joanna Garbulińska-Charchut w kolejnym tekście podejmuje próbę określenia miejsca i roli nauczyciela oraz przedstawia metody i kulturę pracy z dorosłymi słuchaczami szkół policealnych. Autorka wyraża pogląd, że rolą nauczyciela jest nie tylko zrealizowanie podstawy programowej czy przekazanie wiedzy, ale również nierzadko wprowadzenie jednostek w proces kształcenia ustawicznego.

Zapotrzebowanie społeczne na istnienie świetlic szkolnych jest kwestią bezdyskusyjną. Stąd też warto zastanowić się nad tym, jakie funkcje i zadania wynikające z wyzwań współczesności są przypisane do tej formy opieki nad dzieckiem. Problematykę skuteczności pracy opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej świetlicy szkolnej, jak również kompetencji jakie powinny charakteryzować współczesnego wychowawcę świetlicy podejmuje w swoim tekście Agnieszka Kaczor. Autorka podkreśla, że inspiracji może dostarczać wychowawcom pedagogika Gestalt, której koncepcja dziecka, holizm oraz podejście do zagadnienia rozwoju jest swoistym kołem ratunkowym dla polskiej świetlicy.

Kolejny obszar zagadnień prezentowanych w monografii jest skoncentrowany wokół pedagogiki wartości. Autorzy dociekają między innymi, czy człowiek we współczesnym świecie może żyć w pustce aksjologicznej? Czy może funkcjonować w kulturze pozabawionej miłości, prawdy, dobra i piękna?

Istotną cechą współczesności jest zauważalny deficyt i chaos wartości społecznych. Relatywizm, nihilizm wartości, hedonizm, absolutyzowanie ludzkiej subiektywności oraz niczym nieograniczonej wolności tworzą bardzo niesprzyjający klimat wychowawczy. W tym kontekście coraz częściej artykułowana jest potrzeba wychowania człowieka w zgodzie z kanonem podstawowych wartości humanistycznych.

Odwołanie do zagadnień pedagogiki wartości odnajdujemy w artykule Mirosława Koralewskiego pt. *Władysław Stróżewskiego koncepcja wychowania do wartości*. Skierowany jest on głównie do wychowawców, którzy nie zgadzają się ze współczesną argumentacją negującą aksjologiczny wymiar człowieka i otaczającej go rzeczywistości, poszukujących w filozoficznych teoriach antropologicznych odniesienia do praktyki pedagogicznej. W przekonaniu autora koncepcja człowieka w ujęciu Władysława Stróżewskiego może stanowić mocne oparcie teoretyczne dla aksjologicznej wizji człowieka. Opiera się ona na fundamentalnym założeniu, że „człowiek istnieje wartościowo” i buduje swoje człowieczeństwo poprzez realizację wartości i kształtowanie własnej, indywidualnej struktury aksjologicznej.

Radosław Janica w tekście pt. *Formacja młodych w nauczaniu papieża Jana Pawła II oraz troska o ich wychowanie podczas pielgrzymek do Polski* podejmuje próbę przypomnienia, opisanie oraz interpretacji najważniejszych wypowiedzi Jana Pawła II skierowanych do młodych ludzi. Autor podkreśla, że z miłości papieża do młodzieży, tej pięknej duchowej relacji i łączności, uczyć się może całe pokolenie Jana Pawła II. To piękna lekcja dla uczniów, wychowawców, jak i nauczycieli.

Zglobalizowana, kosmopolityczna Europa niesie ze sobą zagrożenia dla jednej z najszlachetniejszych wartości, jaką jest patriotyzm. Zbigniew Solak w swoich rozważaniach podejmuje próbę

określenia roli szkoły, wychowawcy, nauczyciela i ucznia w budowaniu patriotyzmu jutra, jak również przedstawia propozycje metod pracy w tym zakresie. Etos Armii Krajowej – w myśl autora – jest doskonałą egzemplifikacją postawy szacunku i umiłowania własnej ojczyzny. Współpraca szkoły z środowiskiem kombatan-tów Armii Krajowej i „żołnierzy wyklętych” może ułatwić trud wychowania młodego pokolenia w duchu poszanowania prawdy historycznej. Jest to możliwe dzięki wykorzystaniu nowoczesnych, a zarazem skutecznych metod oddziaływania pedagogicznego.

Problemy związane z oddziaływaniem kultury, kwestią enkultu-racji oraz ważnością tych zagadnień dla kształcenia międzykul-turowego są przedmiotem rozważań Malwiny Zamojskiej-Król. Autorka wyjaśnia zagadnienia odnoszące się do kolektywnego oddziaływania na ludzi kultury macierzystej, ujawnia kompeten-cje kulturowe i nabywane kompetencje interkulturowe, co ma na celu zminimalizowanie odczucia szoku kulturowego i osiągnięcie przez jednostkę stanu akceptacji wielokulturowości.

Teoretyczno-empiryczny kontekst rozważań dotyczący kwestii z zakresu diagnozy, wsparcia rozwoju oraz terapii dziecka w wieku młodszym, stanowi trzeci obszar analiz i dociekań naukowych. Otwiera go artykuł, w którym Anna Skupień i Antoni Kasprzycki omawiają zagadnienie diagnozy przedszkolnej. Odwołując się do diagnozy w ujęciu ewolucyjnym, poprzez ukazanie jej celów i istoty, autorzy przedstawiają jak wielką rolę pełni ona w dzisiejszej edu-kacji przedszkolnej, dając podstawy do osiągania sukcesów szkol-nych, a w późniejszych latach – do sukcesów życiowych. Oprócz te-oretycznego omówienia zagadnień związanych z diagnozą, autorzy przedstawili praktyczne jej ujęcie na przykładzie przedszkola.

Problematyka wspierania rozwoju dzieci w wieku przedszkol-nym stanowi przedmiot rozważań Urszuli Hudaszek. Autorka próbuje odpowiedzieć m.in. na następujące pytania: jak współcześ-nie zainspirować przedszkolaka do rozwoju, jak pokazać dziecku świat – takim, jaki jest? Tekst ten jest zatem próbą odpowiedzi na potrzeby rodzica i dziecka w trakcie pierwszych lat jego edukacji w przedszkolu. Dostarcza Czytelnikowi odpowiedzi na pytanie: jak uczyć dzieci?

Poważnym problem, coraz częściej obserwowanym współcześnie, jest zapadanie dzieci na różnego rodzaju zaburzenia lękowe. Artykuł autorstwa Adrianny Czerwickiej ukazuje jak potężnym narzędziem w walce z lękami jest biblioterapia, która potrafi otworzyć drzwi do nowego świata, w którym wszystko dobrze się układa oraz jak istotną rolę w życiu dziecka odgrywają bajki.

Kolejne cztery teksty wpisują się w problematykę pedagogiki resocjalizacyjnej i readaptacyjnej. Ponowoczesność niesie ze sobą nowe, nieznane zagrożenia życia społecznego, wobec których funkcjonujący system resocjalizacji okazuje się nieefektywny. Coraz częściej obserwuje się bezradność, rozdarcie i zagubienie człowieka, czego skutkiem są jego trudności w adaptacji egzystencjalnej, jak również zaburzenia zachowań społecznych. Niepokojący jest wzrost występowania takich zjawisk patogenicznych w przestrzeni życia społecznego, jak przestępczość nieletnich, przemoc czy też marginalizacja i dyskryminacja grup i jednostek, co prowadzi bezsprzecznie do ich wykluczenia społecznego. Zatem wyzwaniem współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej jest poszukiwanie alternatywnych rozwiązań, na miarę współczesnych problemów, zmierzających do ograniczenia i zapobiegania różnym przejawom zagrożeń i patologii społecznych.

Zagadnienie opieki nad dzieckiem w placówkach interwencyjnych, w szczególności w pogotowiu opiekuńczym podejmuje Artur Sternicki. Na tle historii funkcjonowania placówek interwencyjnych autor dokonuje próby oceny nowych regulacji prawnych, wskazując na mocne i słabe strony aktualnych rozwiązań. Zachęca do podjęcia działań naprawczych, dzięki którym idea działania placówek interwencyjnych będzie mogła być właściwie realizowana.

Ze społecznego punktu widzenia – jak pisze Magdalena Kubicka – korzystniej jest zapobiegać występowaniu zjawisk niepożądanych niż usuwać ich skutki. Autorka przedstawia rolę profilaktyki w wychowaniu na przykładzie zadań realizowanych przez policję, nakreśla zjawisko patologii, jak również zapoznaje Czytelniczkę z katalogiem przestępstw popełnianych przez osoby nieletnie. Według autorki działania prowadzone przez wychowawców i na-

uczycieli powinny polegać na stwarzaniu alternatywy dla działań niepożądanych, społecznych.

Płaszczyzną rozważań Iwony Wajdy są społeczno-kulturowe aspekty przemocy w środowiskach wiejskich. Autorka prezentuje różne modele przemocy w ujęciu ewolucyjnym, źródła oraz formy przemocy z ich ekspozycją w obliczu współczesności. Podkreśla, że zarówno w kulturze wiejskiej, jak i miejskiej, głównym podłożem przemocy jest funkcjonujący ciągle model patriarchalny rodziny.

Wykluczenie społeczne jest ważną kwestią, która dotyka nie tylko osoby bezpośrednio narażone na to zjawisko. Jest ono problemem i wyzwaniem dla społeczeństw nowej ery cywilizacyjnej. Pedagogika jest natomiast tym obszarem nauki, badań i działań, który w sposób szczególny powinien być nastawiony na zapobieganie takim zjawiskom. Ogół problemów wpisujących się w zjawisko wykluczenia społecznego dotyczącego osoby z niepełnosprawnością oraz ludzi starszych stanowi istotę rozważań Katarzyny Długosz. Stereotypowe postrzeganie tych właśnie grup przez środowisko staje się często główną przyczyną, dla której wycofują się one z życia społecznego, zawodowego, politycznego, mimo iż nie są pozbawione potencjału umożliwiającego podejmowanie różnorodnej aktywności w społeczności lokalnej, życiu kulturalnym czy edukacji. Autorka podkreśla, że wsparcie ze strony społeczeństwa, umożliwi zamianę tego, co szare w życiu osób poddanych marginalizacji na złote dni zarówno dla nich samych, jak i środowisk, w których będą mogły aktywnie działać.

Przestrzeń pedagogicznych dyskusji zamykają cztery teksty traktujące o niepełnosprawności. Truizmem byłoby dziś stwierdzenie, że osoby z niepełnosprawnością nie muszą być ciężarem dla społeczeństwa, co więcej, pojawiające się doniesienia z badań wskazują, że osoby te wykazują coraz wyższe aspiracje i dążenia do osiągnięcia autonomii życiowej. Biorąc jednak pod uwagę dynamikę zmian cywilizacyjnych, szczególnie w zakresie tzw. wysokich technologii, nieodzowne jest wsparcie tej grupy przez pedagogów i specjalistów zawodów pokrewnych.

Osoby z niepełnosprawnością niezmiernie trudno odnajdują się nie tylko w życiu społecznym, ale przede wszystkim na rynku

pracy. Wioletta Kosowska-Maca zwraca uwagę na kwestię podmiotowości w procesie uczenia i wychowania osób z niepełnosprawnością. Konstatując własne rozważania, autorka stwierdza, że szara rzeczywistość obecnych czasów nie daje jednak nadziei na złotą przyszłość. Samo uświadomienie sobie braków w podmiotowym traktowaniu osób niepełnosprawnych sprzyja jednak zrozumieniu tego problemu.

W kolejnym tekście Katarzyna Biel-Ziółek uzasadnia potrzebę tworzenia ośrodków terapii zajęciowej dla osób z niepełnosprawnością ruchową, przedstawiając jednocześnie ciekawą propozycję programu zajęć terapeutycznych w ośrodku. Wskazując na liczne korzyści jakie wynikałyby z zakładania ośrodków aktywności, autorka podkreśla, że ich uczestnicy mieliby szansę zmienić szare samotne i mało ciekawe życie w czas pełen twórczych, złotych pomysłów, realizacji pasji oraz zadowolenia z życzliwych relacji międzyludzkich.

Jedną z ciekawszych, fascynujących i jednocześnie skutecznych propozycji wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną w procesie dorastania i stawania się aktywnym członkiem społeczeństwa jest program The Gateway Award. Ewa Nałęcz-Kłos, polska koordynatorka tego programu, w swoim artykule rzeczowo prezentuje założenia programu, osadzając je w szerokim kontekście analizy teoretycznej. Autorka, jako osoba bezpośrednio uczestnicząca w realizacji tego programu, dzieli się własnymi obserwacjami, refleksjami, akcentując, że udział osób z niepełnosprawnością intelektualną w programie treningowym skutkuje nabywaniem umiejętności niezbędnych w życiu, szczególnie umiejętności komunikacyjnych. Niezwykłą zaletą programu The Gateway Award jest jego prostota, naturalność, dostępność oraz uniwersalność.

W przygotowanym przeze mnie artykule, zamykającym naukowe rozważania monografii, podejmuję teoretyczne rozważania wokół ekologicznej teorii rozwoju człowieka. Obserwowane dzisiaj odrodzenie zainteresowań perspektywą ekologiczną stanowi bezsprzecznie doskonały argument do podjęcia w tym temacie naukowego dyskursu. Odwołując się zatem do ekologicznej perspektywy rozwoju człowieka, podjęłam próbę ukazania

jej implikacji dla współczesnej teorii i praktyki rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoretyczną podstawę tego modelu Czytelnik odnajdzie w konceptualizacji pojęcia upośledzenia umysłowego przeprowadzonej przez American Association on Mental Retardation (AAMR) oraz w interakcyjnym modelu rehabilitacji i rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym. Z kolei istotne dla praktyki rehabilitacji możliwości określenia czynników potencjalnie zwiększających lub zmniejszających skuteczność działań rehabilitacyjnych zostaną omówione na przykładzie koncepcji ekosystemu Roya A. Rappaporta.

Znajomość perspektywy ekologicznej wnosi istotne przesłanie do obszaru nauk humanistycznych i społecznych, pozwalając zamieniać szare, schematyczne, niejednokrotnie zrutyinizowane czynności, na złote, odkrywcze oraz efektywne działania i przedsięwzięcia. Co więcej, istota perspektywy ekologicznej, oparta na założeniu, że rozwój człowieka odbywa się poprzez interakcje w jego otoczeniu społecznym i kulturowym jest wyraźnie eksponowana przez autorów monografii, stanowiąc wspólny mianownik niniejszych rozważań. Wreszcie przenikanie koncepcji ekologicznej na grunt pedagogiki i jej subdyscyplin otwiera nowe możliwości rozwiązywania problemów trapiących współczesnego człowieka. Problemy te dotyczą też przestrzeni edukacyjnej oraz stanowią zagrożenie dla podmiotowego traktowania człowieka.

Prezentowana publikacja sygnalizuje problemy, z którymi musi zmierzyć się współczesna pedagogika. Autorzy wyrażają jednak nadzieję, że będzie ona początkiem pedagogicznego dialogu i prowokacją do podejmowania refleksji nad złożonością wszelkich praktyk pedagogicznych, zarówno tych prowadzonych w obszarze systemu oświatowego w szkole, jak i realizowanych przez inne podmioty w instytucjach.

Elżbieta Włodek

Andrzej Mirski

Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie

Zarządzanie kreatywnością w instytucji edukacyjnej

Streszczenie

Artykuł przedstawia możliwości zarządzania kreatywnością w procesie dydaktycznym, a więc właściwego jej stymulowania i ukierunkowywania. Omówione zostały różnice pomiędzy pojęciami kreatywności i twórczości oraz wynikające stąd implikacje dla celów dydaktycznych. Przedstawiona została także autorska koncepcja wymiarów kreatywności oraz jej możliwe zastosowania w szkole. Omówiono również kwestie zarządzania kreatywnością poprzez innowacje pedagogiczne.

Słowa kluczowe: zarządzanie, kreatywność, twórczość, innowacje pedagogiczne, proces dydaktyczny, stymulowanie kreatywności

Abstract

Management of creativity in educational institutions

The article presents the ability to manage creativity in the teaching process, and so its proper stimulating and directing. Discusses the differences between the concepts of creativity and output, and the resulting implications for teaching purposes. In presentation author's concept of the dimensions of creativity and its

possible application to the school will be presented. Subjects were also creative management issues through pedagogical innovations.

Keywords: management, creativity, cultural output, pedagogical innovations, teaching process, stimulating creativity

1. Zarządzanie kreatywnością

Instytucja edukacyjna (szkoła podstawowa, średnia, wyższa, instytucja szkoleniowa) wymaga do optymalnego zarządzania z jednej strony kreatywności, z drugiej natomiast – jest właśnie miejscem, które kreatywność u swoich klientów i pracowników kształtuje. Obecnie coraz silnie podkreśla się rolę kreatywności w zarządzaniu. Mary Jo Hatch, Monika Kostera i Andrzej K. Koźmiński nazywają to włączenie kreatywności i etyki „estetyką w zarządzaniu”, twierdząc, że właśnie ten „kreatywny i etyczny aspekt zarządzania odzwierciedla jego humanistyczny charakter”¹.

Podstawową wizję organizacji, a także jej etyczny punkt oparcia, daje kultura organizacyjna². W kulturze każdej organizacji, a więc także placówki edukacyjnej, kreatywność pracowników i organizacji jako całości musi być jedną z podstawowych wartości. Warto również dodać, że dzięki przemianom kulturowym coraz bardziej wzrasta dziś poczucie godności oraz aspiracje i oczekiwania dotyczące uznania i satysfakcji z pracy³. Nauczyciele oczekują takiej pracy, która pozwoli im realizować swój intelektualny potencjał, da możliwość twórczej ekspresji. Tego samego coraz bardziej oczekują też klienci szkoły, czyli uczniowie. Krótko mówiąc, jedni i drudzy pragną kreatywnej instytucji edukacyjnej.

¹ M.J. Hatch, M. Kostera, A.K. Koźmiński, *Trzy oblicza przywództwa. Menedżer, artysta, kapłan*, Warszawa 2010, s. 26.

² B. Nogalski, *Kierowanie zmianą w organizacji*, w: *Zarządzanie organizacjami*, red. A. Czermiński, M. Czerska, B. Nogalski, R. Rutka, J. Apanowicz, Toruń 2002, s. 593.

³ J. Lichtarski, *Istota i cele przedsiębiorstwa*, w: *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, red. J. Lichtarski, Wrocław 2007, s. 94.

Zarządzanie kreatywnością mieści w sobie dwa aspekty. Z jednej strony jest to zarządzanie poprzez kreatywność, czyli wzbogacanie podejścia technicznego, ekonomicznego, racjonalnego o element intuicji, natchnienia, inspiracji, wyobraźni i entuzjazmu. Z drugiej strony jest to uzupełnienie twórczej inwencji, artystycznych wizji i pomysłów o elementy praktycznego, racjonalnego działania, aby zawsze działać sprawnie i skutecznie. David A. White⁴ oraz Pasquale Gagliardi⁵ uważają również, że na dobre zarządzanie należy patrzeć jak na dzieło sztuki. Współczesna filozofia zarządzania podkreśla coraz bardziej rosnącą rolę czynników niematerialnych w zdobywaniu i tworzeniu przewagi konkurencyjnej⁶. Reasumując, przez zarządzanie kreatywnością, twórczością oraz innowacyjnością w instytucji edukacyjnej rozumieć należy taki proces zarządczy i dydaktyczny w którym:

- kształtowana jest kreatywność uczniów;
- proces dydaktyczny (będący pewną formą zarządzania pracą ucznia) jest kreatywny;
- kreatywny jest również proces całościowego zarządzania instytucją edukacyjną (zarówno pracą nauczycieli, jak i uczniów).

2. Rola edukacji w kształtowaniu kreatywności i twórczości uczniów

Powstaje ważne pytanie: jaką rolę może odegrać edukacja w kształtowaniu kreatywności i twórczości uczniów? W literaturze naukowej mamy na ten temat wiele różnych sprzecznych poglądów. Wielu specjalistów jest stosunkowo sceptycznych w kwestii rzeczywistej twórczości w dzieciństwie.

⁴ D.A. White, „*It's working beautifully*”. *Philosophical reflections on aesthetics and organization theory*, „Organization” 1996, t. 3, nr 2, s. 195–208.

⁵ P. Gagliardi, *Exploring the aesthetic side of organizational side*, w: *Handbook of Organizational Studies*, red. S.R. Clegg, C. Hardy, T.B. Lawrence, W.R. Nord, London 1996, s. 565–580.

⁶ M. Bratnicki, *Podstawy współczesnego myślenia o zarządzaniu*, Dąbrowa Górnicza 2000, s. 24.

Albert Rothenberg⁷ uważa, że dzieci nie są twórcze przed dziesiątym rokiem życia, Patricia K. Arlin⁸ twierdzi nawet, że twórczość nie jest możliwa przed osiągnięciem adolescencji, gdyż wtedy, wraz z pojawieniem się myślenia abstrakcyjnego, rodzi się zdolność odkrywania twórczych problemów. Stephenie Z. Dudek⁹ dowodzi, że dzieci są wprawdzie „orzeźwiająco ekspresyjne”, ale nie jest to jeszcze prawdziwa twórczość.

Z drugiej strony jest też wielu uczonych, którzy reprezentują diametralnie odmienny pogląd. Robert Gloton i Claude Clero twierdzą, że dziecko jest w sposób naturalny twórcze, i to jeszcze bardziej niż człowiek dorosły, gdyż u dziecka twórczość zachowuje podstawowy sens biologiczny, jakim jest potrzeba wzrastania zwróconego ku przyszłości i będącego przekraczaniem samego siebie¹⁰. Twórczość ta jednak, według tych autorów, jest hamowana przez niewłaściwy wpływ rodziny i szkoły, bardziej zainteresowanych stabilizacją reprodukcji struktury społecznej i zastanej wiedzy niż rzeczywistą twórczością¹¹. Podobnie uważa Arthur J. Copley, twierdząc, że twórczość jest nieodłączną częścią dzieciństwa. Pomaga ona dzieciom w uczeniu się oraz w rozwoju. Jest ona po prostu potrzebna społeczeństwu, gdyż oferuje mu oryginalne, świeże podejście do starych problemów¹².

Również Maria Przetacznik-Gierowska, której autor tego tekstu ma zaszczyt być uczniem, przekonuje, że aktywność dziecka ma charakter twórczy już od wczesnych okresów życia, i to u wszyst-

⁷ A. Rothenberg, *Creativity in adolescence*, „Psychiatrics Clinics of North America” 1990, nr 13, s. 415–434.

⁸ P.K. Arlin, *Cognitive development in adulthood: A fifth stage?*, „Development Psychology” 1975, t. 11, nr 5, s. 602–606.

⁹ S.Z. Dudek, *Creativity in young children: Attitude or ability?*, „Journal of Creative Behavior” 1974, t. 8, nr 4, s. 282–292.

¹⁰ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, Warszawa 1976, s. 54–55.

¹¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2013, s. 286.

¹² A.J. Copley, *Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators*, London 2001, s. 28.

kich dzieci, nie tylko wyjątkowych, przy czym znowu ważne jest, aby środowisko nie hamowało wrodzonej skłonności dzieci od aktywnego eksplorowania i przekształcania świata¹³.

Wreszcie istnieją też stanowiska pośrednie, które dopuszczają możliwość twórczości dzieci, jednakże pod pewnymi warunkami. Teresa M. Amabile uważa, że dziecko jest twórcze tylko wtedy, gdy wykonuje coś zupełnie odmiennego od wszystkiego, czego dokonało dotychczas, oraz gdy to coś jest jakościowo poprawne, atrakcyjne i użyteczne dla osiągnięcia jakiegoś celu¹⁴. Krzysztof J. Szmidt podkreśla natomiast, że twórczość dziecka przejawia się w innych formach i dziedzinach niż ma to miejsce w przypadku osób dorosłych, a więc raczej nie w dziedzinie nauki, techniki czy działalności społecznej, ale w obszarach ciekawości poznawczej, fantazjowania, gry wyobraźni, zabaw tematycznych i konstrukcyjnych oraz plastyki.

Autor niniejszego artykułu uważa, że aby rozstrzygnąć omawiany problem należy bardzo ściśle zdefiniować pojęcia, a więc przede wszystkim rozróżnić pojęcia kreatywności i twórczości, a samą twórczość podzielić na „dużą” (czyli służącą społeczeństwu) oraz „małą” (czyli służącą, przynajmniej na razie, samej jednostce). Tę ostatnią proponuję nazwać także twórczością prywatną.

3. Rozróżnienie twórczości i kreatywności

Według definicji Morrisa I. Steina twórczość jest procesem prowadzącym do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie¹⁵. Zbigniew Pietrasinski definiuje twórczość jako aktywność przynoszącą wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartości-

¹³ M. Przetacznik-Gierowska, *Twórczość dzieci*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 1996, s. 196.

¹⁴ T.M. Amabile, *Growing up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*, Buffalo 1989, s. 25.

¹⁵ M.I. Stein, *Creativity and culture*, „Journal of Psychology” 1953, t. 36, s. 311–322.

ciowe¹⁶. Natomiast Edward Nęcka określa twórczość jako proces psychiczny, w wyniku którego podmiot dochodzi do nowego i cennego wyniku¹⁷. Szmidt definiuje twórczość jako działalność przynoszącą wytwory cechujące się nowością i mające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą i inną), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego¹⁸.

Autor niniejszego artykułu postrzega twórczość jako wzrostowe przekraczanie istniejącego stanu rzeczy, dokonywane w wyniku emergentnej transformacji informacji i materii, w wyniku której powstaje produkt będący nową jakością i zaspokajający obecne lub przyszłe potrzeby własne oraz społecznego i kulturowego otoczenia.

Zgodnie z powszechnie przyjętymi definicjami twórczości jej warunkiem jest zatem wytworzenie jakiegoś obiektu, który będzie nowy i wartościowy dla społecznego otoczenia, lub przynajmniej dla samej jednostki. Proponuję zatem twórczość wprowadzającą coś nowego dla otoczenia społeczno-kulturowego nazwać twórczością „dużą” (lub społecznie użyteczną) natomiast twórczość nową i wartościową przede wszystkim dla samej jednostki nazwać twórczością „małą” albo „prywatną”. Jest ona dla jednostki bardzo ważna, pozwala jej wyrażać samą siebie, redukować stres, podwyższać samoocenę, ale także, co bardzo ważne, rozwijać pełne możliwości twórcze pod kątem przyszłej twórczości „dużej”. Ten typ twórczości prywatnej proponuję nazwać twórczością „rozwijającą”. Według mnie trudno oczekiwać od dzieci twórczości naprawdę dużej, a więc wnoszącej coś istotnie nowego i wartościowego do otoczenia społeczno-kulturowego, zwłaszcza na większą skalę. Owszem, historia zna wyjątki, i to wyjątki wielkie, jak na przykład dziecięcą twórczość Wolfganga Amadeusza Mozarta. Ale właśnie o to chodzi, że są to tylko wyjątki, nie zjawiska powszechne. Oczywiście, jeżeli w procesie edukacji uda się znaleźć taki wyjątkowy talent, należy go jak najszybciej i najlepiej wykorzystać. Już na średnim szczeblu edukacji można i powinno się zachęcać uczniów

¹⁶ Z. Pietrasiński, *Myslenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 10.

¹⁷ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987, s. 8.

¹⁸ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 106.

do brania udziału w poważnych programach naukowych (nie mówiąc już o szczeblu wyższym, wtedy zresztą mówimy o twórczości ludzi dorosłych). Natomiast w procesie edukacji szczególnie ważne jest właśnie angażowanie twórczości rozwijającej. Uczniowie sami mogą odkrywać prawa i twierdzenia naukowe (choć są już one odkryte), wypróbować różne techniki artystyczne, pisać utwory literackie, bez oczekiwania, że dokonają w ten sposób jakiegoś znaczącego przełomu w nauce czy kulturze. Dzięki temu będą się uczyć twórczości w praktyce, nabędą pasji i postawy twórczej, rozwiną talenty i wiedzę w określonych dziedzinach i dzięki temu będą mogli rozwijać w przyszłości prawdziwą, dużą twórczość, przynoszącą nowe i wartościowe owoce dla społeczeństwa.

Co jednak najważniejsze, według mnie w procesie edukacji młodzi ludzie mogą nabywać i rozwijać trzy najważniejsze składowe procesy twórczego: kreatywność, zdolności specjalne i wiedzę. Dostarczanie wiedzy jest oczywiście głównym zadaniem edukacji. Co więcej, szkoła powinna działać w kierunku rozwijania umiejętności specjalnych, takich jak piękne pisanie, gra na instrumentach, malowanie, metodologia pracy naukowej itp. Szczególnie jednak dużo powinna robić w kierunku rozwijania kreatywności u dzieci. W przeciwieństwie do kontrowersyjnej kwestii twórczości dzieci, ich kreatywność nie nasuwa żadnych wątpliwości – wszystkie dzieci są kreatywne. E. Paul Torrance uważa, że wszystkie dzieci posiadają naturalny potencjał twórczy (czyli kreatywność), w związku z tym najważniejszą zasadą szkoły jest nie przeszkadzać¹⁹. Naturalna kreatywność dzieci związana jest choćby z tym, że każde z nich tworzy swój własny indywidualny obraz świata, buduje z trudem własną osobowość, własne Ja. Natomiast kreatywność może być mniejsza lub większa, bardziej użyteczna lub wiodąca na manowce, bardziej lub mniej służąca twórczości. Dlatego surowe jeszcze bogactwo dziecięcej kreatywności szkoła powinna kształtować i rozwijać.

¹⁹ E.P. Torrance, *Guiding Creative Talent*, Englewood Cliffs 1962, za: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 200–201.

Autor niniejszego artykułu definiuje kreatywność jako własność przygotowującą i organizującą proces twórczy, objawiającą się płynnym wytwarzaniem pomysłów, idei i wyobrażeń, co przy odpowiednio rozwiniętych zdolnościach dziedzinowych może prowadzić do wytwarzania dóbr lub procesów nowych i społecznie użytecznych. Można tu zacytować wielu wybitnych specjalistów, którzy w tej dziedzinie reprezentują podobne poglądy. Kreatywność jest stanem umysłu, który umożliwia zarówno twórczość, jak i innowacyjność. Szmidt definiuje kreatywność jako zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów: rzeczy, idei, metod działania itp.²⁰. Podobnie według Nęcki kreatywność przejawia się w skłonności do produkcji nowych i wartościowych wytworów, przy czym niekiedy wytworem może być samo zachowanie²¹. Według Marka Brzezińskiego kreatywność jest cechą myślenia pobudzającą wyobraźnię do świadomego wykorzystywania umysłu w rozwiązywaniu rozmaitych problemów²². Maciej Karwowski definiuje kreatywność jako osobowościowy potencjał do osiągania wyników w zakresie twórczości, związany głównie z otwartością, wrażliwością na problemy i motywacją do działania, stanowiący wyjściowy poziom twórczości²³.

W literaturze anglojęzycznej odpowiednikiem tak rozumianej kreatywności jest pojęcie *creative potential*, opisywane przez Marka A. Runco²⁴, Joya P. Guilforda²⁵ czy Rudolfa Arnheima²⁶.

²⁰ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 83.

²¹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 19.

²² M. Brzeziński, *Organizacja kreatywna*, Warszawa 2009, s. 19.

²³ M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009, s. 27.

²⁴ M.A. Runco, *Education for creative potential*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2003, t. 47, nr 3, s. 317.

²⁵ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czarniawska, W. Koźłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978, s. 96.

²⁶ R. Arnheim, *The creative process*, „Psychologische Beiträge” 1962, t. 6, nr 3–4, s. 376.

Autor tego tekstu uważa, że kreatywność nie jest jedynie samym potencjałem, lecz także częścią aktywnego procesu twórczego. Twórca uruchamia procesy myślenia dywergencyjnego, płynności semantycznej, ideacyjnej giętkości, oryginalności, a więc jest kreatywny w ciągu tworzenia, a nie tylko potencjalnie przed tworzeniem.

W procesie edukacji i wychowania w szkole należy najbardziej rozwijać właśnie czynniki potencjalne twórczości, to znaczy kreatywność, zdolności specjalne i wiedzę oraz twórczość rozwijającą, a więc taką, której efekty będą cenne i nowe przede wszystkim dla samego ucznia. Dzięki temu będzie on gotowy z czasem do zainicjowania dużej twórczości, na której skorzysta całe społeczeństwo.

4. Autorska koncepcja wymiarów kreatywności

Kreatywność jest cechą wieloaspektową, obejmującą różne funkcje psychiki: intelektualne, osobowościowe, motywacyjne, emocjonalne i percepcyjne. Na podstawie analizy czynnikowej autor tego artykułu wyodrębnił pięć zasadniczych wymiarów składających się na kreatywność: kreatywną wrażliwość, kreatywne myślenie i wyobraźnię, kreatywną osobowość i motywację, efektywność kreatywną oraz kreatywne nastawienie społeczne. Analiza głównych składowych (badania objęły 771 uczniów uczęszczających do liceum w całej Polsce) pozwoliła określić te wymiary jako niezależne od siebie. Poniżej omówione zostanie kształtowanie pięciu czynników kreatywności w procesie edukacji.

4.1. Kreatywna wrażliwość

Na kreatywną wrażliwość składają się kreatywna percepcja i kreatywna emocjonalność. Cechą najważniejszą jest tutaj po prostu ciekawość świata. Jeżeli lekcje z jakiegokolwiek przedmiotu są prowadzone w sposób budzący zainteresowanie ucznia, to już angażowana jest jego ciekawość. Wszystkie lekcje, które uczą obserwacji, kształtują jednocześnie percepcyjną kreatywność. Ważne jest maksymalne angażowanie percepcji, częste używanie środków audiowizualnych, słuchanie muzyki, oglądanie dzieł sztuki. Istotne

jest przywrócenie należytej wagi takim przedmiotom, jak wychowanie plastyczne czy muzyczne, kształcącym kreatywną twórczość manualną czy muzyczną. W zakresie emocji bardzo ważne jest, aby kreatywność i pierwsze próby twórcze dawały dużo autentycznej radości i nie budziły lęku przed krytyką.

4.2. Kreatywne myślenie i wyobrażenia

Są to podstawowe czynniki kreatywności. Według Guilforda w kreatywnym myśleniu szczególną rolę odgrywa tzw. myślenie dywergencyjne. Zmierza ono w kierunku znalezienia wielu (lub wybranego z wielu) rozwiązań w sytuacjach, które nie są zdeterminowane przez kontekst problemowy i mają bardzo wiele potencjalnych rozwiązań. Myślenie dywergencyjne może dotyczyć jednostek, klas, relacji, systemów, przekształceń i implikacji, zarówno figuralnych, jak symbolicznych i semantycznych. Daje to w sumie ogromną możliwość tworzenia i przekształcania w umyśle rozmaitych obiektów²⁷. Myślenie dywergencyjne można ćwiczyć na wszystkich możliwych przedmiotach, zachęcając dzieci do tworzenia różnych pomysłów, nietypowych zastosowań, alternatywnych historii, możliwych zestawień i kombinacji, oryginalnych skojarzeń itp. Do szkół można też wprowadzać treningi twórczości, które w dużym stopniu kształtują tego typu myślenie. Warto te treningi organizować również dla nauczycieli, gdyż ich kreatywność dosyć szybko przenosi się na kreatywność uczniów.

4.3. Efektywność kreatywna

Maria Nowicka-Skowron istotę efektywności rozumie jako osiąganie celu przy zachowaniu prawidłowej relacji między efektami i nakładami niezbędnymi do jego osiągnięcia²⁸. Efektywność kreatywna jest tym czynnikiem, który przeprowadza kreatywność w twórczość, zamieniając mgliste jeszcze pomysły w bardziej dojrze-

²⁷ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, dz. cyt., s. 281–322.

²⁸ M. Nowicka-Skowron, *Efektywność systemów logistycznych*, Warszawa 2000, s. 67–68.

łe formy. Kształtowanie tego wymiaru kreatywności obejmuje przede wszystkim uczenie planowania pracy, koncentracji, zarządzania czasem, przestrzenią i informacjami, odpowiedzialności i umiejętności realizacji oraz kończenia podjętych zadań. Uczenie i trenowanie strukturalizacji działań wzmacnia pracę kory przedczołowej mózgu, której rola w kreatywności i twórczości jest bardzo ważna.

4.4. Kreatywne społeczne nastawienie

Na kreatywne społeczne nastawienia składa się otwarta ku światu i ludziom postawa twórcza oraz potrzebne kompetencje społeczne. Irena Wojnar widzi postawę twórczą jako „postawę otwartą ku światu, rzeczom i ludziom oraz mobilną – ruchem myśli, uczuć i wyobraźni, z chęcią i potrzebą działania przeobrażającego”²⁹. Twórczość jest adresowana do otoczenia społeczno-kulturowego i musi mieć swojego społecznego odbiorcę. Twórca musi o niego zabiegać lub tak go do siebie przekonać, że odbiorca sam będzie o twórcę zabiegał. Do tego potrzebne są odpowiednie regulacje zewnętrzne oraz kompetencje społeczne, czyli zestawy umiejętności, które pomagają osiągnąć zaplanowane w środowisku społecznym i kulturowym cele. Niezależność, „twardość” i asertywność można określić jako regulatory „zimne”, tj. takie, które bronią jednostkę, jej pracę oraz jej dzieła przed destruktywnym wpływem otoczenia i które umożliwią jednostce ich obronę. Właśnie ze względu na praktyczne znaczenie tych regulatorów „zimnych” potrzebne są też regulatory „ciepłe”. Inaczej twórca może być odbierany jako osoba niesympatyczna, zimna, bezwzględna i obca. Takimi ciepłymi regulatorami są towarzyskość i życzliwość. Odpowiadają im kompetencje społeczne, które również można kształtować w procesie wychowania.

4.5. Osobowość i motywacja kreatywna

Aby kreatywność mogła się w pełni rozwinąć, wymaga odpowiedniej motywacji. Bardzo ważną regułą jest zasada nagradzania twórczych zachowań (i oczywiście, pod żadnym pozorem, nieka-

²⁹ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1976, s. 178–179.

rania ich). Zachowania twórcze, jak każde inne, podlegają prawom psychologicznym, w tym fundamentalnemu prawu wzmocnień, to znaczy karane zanikają, a nagradzane utrwalają się. Torrance³⁰ zaleca odnoszenie się z szacunkiem do niezwykle trudnych pytań dzieci. Pytania te niejednokrotnie budzą zdziwienie i irytację nauczycieli, są często wyśmiewane, tymczasem świadczą właśnie o kreatywności młodego człowieka.

5. Duch kreatywności: indywidualizm i współpraca

W procesie wychowania służącym kreatywności szczególnie istotne jest z jednej strony położenie nacisku na podmiotowy, indywidualny rozwój ucznia, a z drugiej – na tworzenie atmosfery współpracy. Istotne jest zatem połączenie ducha indywidualizmu z klimatem kooperacji. Współcześnie największe wynalazki najczęściej zgłaszają pojedyncze jednostki, ale bez pracy całego zespołu, bez właściwej organizacji pracy swojej firmy, nie zdołałyby dokończyć własnej twórczej pracy, ani się z nią przebić. Koncepcję dążenia do syntezy indywidualizmu i kolektywizmu przedstawił już Émile Durkheim. Uważał on tradycyjny kolektywizm, w którym wspólnota dominuje nad jednostką (solidarność mechaniczna) za anachroniczny. Przemysł wymaga podziału pracy, do którego solidarność mechaniczna przystosowuje się wolno, stąd też kultury indywidualistyczne uzyskują początkową przewagę. Ale dalszy rozwój podziału pracy powoduje, że jednostkę łączy coraz mniej wspólnych cech z innymi członkami tego samego społeczeństwa, co wyzwala potrzebę nowej formy społecznej integracji. Durkheim nazwał ją solidarnością organiczną, opartą na procesach integracji i różnicowania³¹. Tak więc najważniejszym celem i sztuką jest dbanie o dobro jednostki, a następnie sprawienie, aby służyło ono grupie. Głównym źródłem pomysłów są zawsze jed-

³⁰ E.P. Torrance, *Guiding Creative Talent*, dz. cyt., za: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 200–201.

³¹ É. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, przeł. K. Wakar, Warszawa 1999, s. 569.

nak jednostki, ich swoboda i autonomia zapewniają wysoki poziom twórczości. Natomiast potrzebują one wsparcia w szerszym środowisku, inaczej ich pomysły pozostaną bezużyteczne.

Maria Jarymowicz przeciwstawia kolektywizm jako symbiozę pierwotną orientacji wspólnotowej i twierdzi, że nie tylko jest ona do pogodzenia z indywidualizmem, ale wręcz go wymaga. Uznała ona proces poznawczego wyodrębnienia Ja (nazwany procesem poznawczej indywidualizacji) za warunek konieczny rozwoju podmiotowych standardów, umożliwiających uznawanie celów innych za własne. To właśnie odrębność Ja daje możliwość jego egocentrycznego (skierowanego na innych ludzi) angażowania się³². Podobnie Alan S. Waterman uznaje indywidualizm za warunek koniecznych, prawdziwych więzi z innymi ludźmi. Indywidualistyczne wartości ułatwiają, a nie hamują, pomaganie, kooperację i inne zachowania prospołeczne. Waterman wprowadza również rozróżnienie na indywidualizm prymitywny i etyczny. Wymienia cztery składowe indywidualizmu etycznego: eudajmonizm (dążenie do szczęśliwości oraz do życia w zgodzie z prawdziwym „ja”), wolność wyboru, odpowiedzialność i uniwersalizm. Etyczny indywidualizm cechuje zaufanie do siebie, niezależność i kreatywność służąca nie tylko celom prywatnym, ale przynosząca też korzyści ogólne³³. Również Shalom Schwartz na podstawie kilkunastoletnich badań, prowadzonych w różnych obszarach kulturowych świata, dostarczył rzetelnych dowodów na to, że indywidualność wyróżniająca się intelektualną autonomią, łączy się z docenianiem więzi partnerskich opartych na równości, lojalności, odpowiedzialności oraz z poszanowaniem norm i celów społecznych³⁴.

³² M. Jarymowicz, *O godzeniu wody z ogniem: związki indywidualizmu z kolektywizmem*, w: *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, red. B. Wojciszke, M. Jarymowicz, Warszawa 1999, s. 120–152.

³³ A.S. Waterman, *Individualism and interdependence*, „American Psychologist” 1981, t. 36, nr 7, s. 762–773.

³⁴ S. Schwartz, *Beyond individualism/collectivism. New cultural dimensions of values*, w: *Individualism and Collectivism*, red. U. Kim, H.C. Triandis, H. Kagitcibasi, S.C. Choi, G. Yoon, Newbury Park 1994, s. 85–119.

Autor tego artykułu proponuje wyodrębnić dwa rodzaje indywidualizmu – prospołeczny oraz aspołeczny (który w skrajnym przypadku może przybrać formę antyspołeczną). Indywidualista prospołeczny jest autentycznie zaangażowany w sprawy swojej społeczności i swojej kultury, dba o ich rozwój. Ze względu na swoją niezależność, autonomię i samodzielność poznawczą, może dla tej społeczności zrobić znacznie więcej niż tradycyjny kolektywista, choćby dlatego, że jest właśnie bardziej kreatywny i potencjalnie twórczy. Tendencje indywidualistyczne w ponowoczesności mogą być szansą, a nie zagrożeniem, ale od wychowania i edukacji zależy, czy ludzie będą przejawiać indywidualizm egoistyczny czy też prospołeczny. Indywidualizm prospołeczny pozwoli budować prawdziwą wspólnotę – bez uprzedzeń, bez odrzucania ludzi o innych poglądach czy pochodzeniu. Wspólnotę, która będzie szanować godność, wolność i niepowtarzalność jej uczestników.

6. Zarządzanie kreatywnością poprzez innowacje pedagogiczne

Kreatywność jest procesem, którym można zarządzać. Można aktywnie stymulować, rozwijać i ukierunkowywać kreatywność zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Aby uczniowie mogli być kreatywni, potrzebna jest kreatywność nauczycieli oraz dyrekcji szkoły. Bardzo ważną rolę odgrywają w tym względzie innowacje pedagogiczne. „Innowacja pedagogiczna to nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”³⁵. To określenie nie tylko definiuje czym jest innowacja pedagogiczna, ale również klasyfikuje innowacje na trzy grupy: programowe, organizacyjne i metodyczne.

³⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002, nr 56, poz. 506).

6.1. Innowacje programowe

Szczególnie ważne są innowacje programowe, zmierzające do stymulacji kreatywności uczniów, która jest taką samą umiejętnością jak każda inna, podlega zatem uczeniu i kształtowaniu. Sprawdzoną metodą jej rozwijania są treningi twórczego myślenia, obejmujące kształcenie myślenia dywergencyjnego, pomysłowości, wyobraźni, twórczej postawy wobec świata. Najlepiej je wprowadzać jako osobne jednostki lekcyjne, na przykład w ramach godzin wychowawczych, kursów pozalekcyjnych, a nawet w postaci nowego przedmiotu nauczania. Bardzo ciekawy jest na przykład program opracowany przez Johna F. Feldhusena³⁶, składający się z 32 lekcji twórczości.

Od dawna dyskutowana jest możliwość ponownego wprowadzenia zajęć z psychologii (przedmiot ten często nauczany był w okresie II Rzeczypospolitej). W ramach tego przedmiotu uczeń mógłby lepiej poznać zasady procesów poznawczych, w tym twórczego myślenia i efektywnego uczenia się, uczyłby się zasad poprawnej komunikacji i zdrowych relacji interpersonalnych, empatii i asertywności, a także lepiej poznałby procesy emocjonalne, które zwłaszcza w okresie adolescencji stanowią dosyć poważny problem. W większym stopniu należy też wykorzystać przedmioty artystyczne, takie jak zajęcia plastyczne (włączając rysunek, malarstwo, rzeźbę), zajęcia z muzyki, nauczanie gry na wybranym instrumencie, zajęcia z tańca itp. Mamy także oryginalne polskie programy, jak nowatorską metodykę lekcji wychowania plastycznego opracowaną przez Wiesławę Limont³⁷. Zajęcia typu artystycznego silnie pobudzają kreatywność, i co bardzo ważne, nie tylko w obszarze objętym tą dyscypliną. Działa tu bowiem zjawisko transferu, czyli przechodzenia kreatywności także do innych dziedzin.

³⁶ J.F. Feldhusen, *The Purdue Creative Thinking Program*, w: *Creativity Research and Educational Planning*, red. I.S. Sato, Los Angeles 1983, s. 41–46.

³⁷ W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994, za: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 203.

Treningi twórczego myślenia oraz nauczanie technik twórczego myślenia powinno się także wprowadzać na zajęciach istniejących już przedmiotów, a więc w ramach lekcji języka ojczystego, matematyki, fizyki i innych. Do tych przedmiotów warto również wprowadzić innowacje programowe zmierzające w kierunku stymulowania kreatywności uczniów, więcej czasu poświęcając omawianiu sposobu w jaki zostały odkryte prawa naukowe lub jak powstały omawiane w ramach lekcji dzieła literackie. Chodzi o to, aby uczniowie mogli się lepiej zapoznać z „kuchnią” twórczości, aby mogli poznać jej techniki, a nie tylko gotowe rezultaty.

Zmiany programowe powinny też uwzględnić większe możliwości prowadzenia przez uczniów samodzielnych eksperymentów, obserwacji oraz badań. Dlatego tak ważne jest takie wyposażenie pracowni fizycznych, chemicznych, biologicznych, aby uczniowie mogli sami, za pomocą eksperymentów, formułować i testować hipotezy oraz samodzielnie odkrywać prawa, choćby na początku były już znane. Z całą pewnością warto też stosować na tych lekcjach takie techniki twórczego myślenia, jak „burza mózgów”, analiza morfologiczna, elementy synektyki. Warto skorzystać tutaj z doświadczeń edukacyjnych innych krajów, jak choćby ze świetnego programu „Odyseja umysłu”, opracowanego przez Raymonda S. Nickersona³⁸ na zamówienie rządu Wenezueli.

6.2. Innowacje metodyczne

Obejmują one wszelkie zmiany dokonywane w sposobie nauczania i dotyczą przede wszystkim techniki przekazu i egzekwowania wiedzy w edukacji szkolnej. Innowacje metodyczne zmierzające do zwiększenia kreatywności uczniów powinny być nakierowane na zachęcanie uczniów do jak największej samodzielnej aktywności, aktywnego udziału w lekcjach, wypróbowywania różnych umiejętności, preferowania zadań otwartych, dających wiele różnych możliwych odpowiedzi. Dzięki temu pobudza

³⁸ R.S. Nickerson, *Enhancing creativity*, w: *Handbook of Creativity*, red. R.J. Sternberg, Cambridge 1999, za: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 202.

się ciekawość uczniów, prowokuje się ich do stawiania pytań, rozwijając w ten sposób u nich myślenie dywergencyjne.

Wskazane jest dawanie uczniom jak największej możliwości do empirycznego poznawania i własnego doświadczania, a nie tylko opartego na przeczytanej literaturze. Bardzo ważne jest też nagradzanie wszelkich przejawów kreatywności i zachowań twórczych oraz unikanie nadmiernego krytycyzmu, a zwłaszcza karania za kreatywność, jakim jest wyśmiewanie pomysłów uczniów. Dlatego istotne jest wprowadzenie na lekcjach atmosfery pozytywnej, życzliwej, często zabawowej, przeciwdziałanie nadmiernemu konformizmowi czy przejawom dogmatycznego myślenia u uczniów, zachęcanie uczniów do współpracy, do wspólnych projektów, prowokowanie wspólnych dyskusji i poszukiwań, przeciwdziałanie nadmiernej rywalizacji oraz odkrywanie indywidualnych zainteresowań, nietypowych umiejętności, ukrytych talentów u uczniów.

Innowacje metodyczne można przeprowadzać we wszystkich przedmiotach, gdyż w każdej dziedzinie można myśleć twórczo. Znakomite pole do nauczania twórczości daje nauka języka ojczystego (zachęcanie uczniów do pisania wierszy, opowiadań, esejów), nauka muzyki czy plastyki. Praktycznie każdy przedmiot daje możliwości nauczania twórczości, np. przedstawiając w jaki sposób odkrywano były prawa nauki, a także zachęcając młodych ludzi do samodzielnego dochodzenia do nich. Zbyt często nauczanie polega na podawaniu istniejącej już wiedzy w postaci praw, formułek, równań. Można byłoby natomiast tak uczyć dzieci, aby same do nich dochodziły. Wprawdzie wymyślenie i udowodnienie istniejącego już twierdzenia matematycznego nie jest jeszcze twórczością publiczną, ale stanowi znakomity i bezcenny trening twórczości. Może się okazać, że wkrótce taka osoba sama wymyśli i udowodni zupełnie nowe prawo. To samo dotyczy fizyki, chemii czy biologii. Także przedmioty humanistyczne mają ogromne możliwości rozwijania kreatywności, zwłaszcza lekcje języka ojczystego, na których warto zachęcić uczniów do pisania własnych utworów.

Mogą temu także towarzyszyć szkolne innowacje technologiczne, obejmujące zmiany w zakresie stosowanych technologicznych

środków kształcenia, wychowania, opieki czy terapii. W znacznie większym stopniu powinno się wykorzystywać techniki multimedialne, interaktywne tablice, komputery czy tablety z dostępem do Internetu oraz gry symulacyjne.

6.3. Innowacje organizacyjne

Dotyczą one wszelkich zmian strukturalnych określających funkcje i role w systemie organizacyjno-instytucjonalnym oświaty. W szczególności wiążą się z samym zarządzaniem placówką edukacyjną. W tym procesie zmian ogromną rolę odgrywa też odpowiednie kształtowanie kultury organizacyjnej³⁹. Kultura organizacji reprezentuje wartości i idee wspólne dla osób w niej pracujących, kształtuje postrzeganie, myślenie, odczuwanie i działanie ludzi w organizacji⁴⁰. Bardzo istotne jest zatem odpowiednie kształtowanie kultury innowacyjnej szkoły. Tego typu kulturę opisał John Peters w swoim modelu kultur organizacyjnych, podkreślając jej wrażliwość rynkową, zaangażowanie emocjonalne pracowników, wagę kontaktów nieformalnych i wysoką efektywność⁴¹. Do innowacji organizacyjnych może należeć wprowadzanie większej liczby zajęć pozalekcyjnych, różnych kół zainteresowań czy kół naukowych. Uczniowie często wykazują większą kreatywność i twórczość na takich zajęciach pozalekcyjnych, zajmując się problematyką, która ich najbardziej interesuje, nie będąc ograniczani lękiem przed oceną. Mogą też wykonywać samodzielne badania, projekty, opracowywać wynalazki, wykazywać się własną twórczą inicjatywą. Bardzo ważne dla stymulacji kreatywności jest zachęcanie uczniów do udziału w różnego rodzaju olimpiadach szkolnych. Oczywiście nie wszystkie tak samo wzmacniają postawę

³⁹ B. Nogalski, *Kultura organizacyjna w procesie zmian*, w: *Zarządzanie organizacjami*, dz. cyt., s. 583.

⁴⁰ M. Bratnicki, W. Dyduch, *Przedsiębiorczość – element kultury organizacyjnej*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2002, t. 2, nr 3–4, s. 81–92.

⁴¹ J. Peters, *Management decision*, „Business Policy in Action”, 1993, t. 31, nr 6, za: L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*, Warszawa 2005, s. 74.

twórczą, niektóre wciąż jeszcze faworyzują wiedzę pamięciową. Jednak takie olimpiady jak matematyczna, fizyczna czy chemiczna znane są już od dawna z wzmocnienia twórczego rozwiązywania problemów znacznie wychodzących poza program szkolny. Istotną innowacją organizacyjną byłoby rozpoczęcie własnej, choćby skromnej działalności naukowej szkoły, organizowanie konferencji i sesji naukowych, wewnątrzszkolnych lub międzyszkolnych. Z czasem może to zacząć prowadzić do realizowania własnych badań naukowych, choćby skromnych i publikowania ich wyników, na początku choćby w gazetkach szkolnych, później w poważniejszych czasopismach. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 roku zachęca szkoły do stosowania eksperymentów pedagogicznych, a więc działań służących podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania prowadzonych pod opieką jednostki naukowej. Wyniki tych eksperymentów nie tylko mogłyby posłużyć lepszemu kształtowaniu kreatywności wśród uczniów, ale można by je także publikować w czasopismach naukowych, twórczo rozszerzając w ten sposób wiedzę pedagogiczną. Ważną innowacją organizacyjną byłoby także zainicjowanie własnej działalności artystycznej szkoły. Mogłyby to być takie formy działalności, jak teatr szkolny, chór szkolny, zespoły instrumentalne czy galerie szkolne. Bardzo istotne jest także wspieranie pozaszkolnej działalności twórczej uczniów oraz nauczycieli.

Podsumowując, jest możliwe, a w dzisiejszych czasach wręcz konieczne, aby tak zarządzać instytucją edukacyjną oraz procesem dydaktyczno-wychowawczym, aby rozwijać kreatywność uczniów i nauczycieli. Wtedy właśnie będzie można mówić o zarządzaniu kreatywnością, które jest przyszłością edukacji.

Andrzej Kobiątka

Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach

Profesjonalizm nauczyciela na miarę XXI wieku – rozważania teoretyczne

Streszczenie

Artykuł jest rozważaniem teoretycznym autora na temat profesjonalizmu nauczyciela. Współczesna szkoła generuje różnorodne problemy, z którymi nauczyciele ustawicznie się zmagają. Wizja profesjonalizmu nauczyciela XXI wieku winna być oparta na wiedzy, kreatywności, osobowości oraz wkraczaniu w innowacyjne działania. Misja kreowania nauczania oraz podmiotowego traktowania wychowanków w kontekście wymagań współczesności wynika z faktu, że egzystencja człowieka, zwłaszcza nauczyciela, jest ciągłym procesem rozwoju.

Słowa kluczowe: profesjonalizm, nauczyciel, pedagog, szkoła

Abstract

The professionalism of the teacher in the XXI century –
theoretical considerations

This article is a theoretical consideration of the author on the professionalism of the teacher. Contemporary school generates

a variety of problems that teachers constantly are struggling with. The vision of teacher's professionalism in 21st century should be based on knowledge, creativity, personality, and the encroachment in innovative activities. The mission of creating learning and subjective treatment of pupils in reflecting of the requirements of modern times derives from the fact that the existence of man, in particular a teacher, is a continuous process of development.

Keywords: professionalism, teacher, pedagogue, school

Wstęp

Żyjemy w ustawicznym ruchu i ciągle zmieniającym się tempem oraz inną jakością życia. Współczesna szkoła uczy dla przyszłości – przyszłości, którą bardzo trudno w błyskawicznie zmieniającym się świecie przewidzieć i zdefiniować. W tym ustawicznym pędzie życia jest również czas na zatrzymanie się i dostrzeżenie mozolnej pracy kreatorów pokoleń, jakimi są nauczyciele. Budowanie nowego społeczeństwa świata ciągłej zmiany wymaga nowych sposobów uczenia, nowej wiedzy i umiejętności. To najważniejsze wyzwanie, przed którym stoi profesjonalny nauczyciel na miarę XXI wieku.

Rolą nowoczesnej szkoły jest wszechstronny rozwój ucznia, a więc wyposażenie go nie tylko w wiedzę czy umiejętności poznawcze, ale również w kompetencje społeczne, moralne i duchowe. Uczeń usytuowany w centrum działalności szkolnej, traktowany jest jako podmiot działalności edukacyjnej i wychowawczej, a rzeczywistym podmiotem edukacyjnym nie jest szkoła, lecz nauczyciel¹. Istnieje wobec tego ustawiczna potrzeba wyspecjalizowanej kadry dydaktycznej, która adekwatnie, dzięki nabytym umiejętnościom, ukierunkuje działania zmierzające do osiągnięcia pożądaných rezultatów z myślą o wychowankach.

Współczesne systemy edukacji charakteryzuje ciągły wzrost wymagań i oczekiwań wobec nauczycieli. Kluczowe znaczenie dla

¹ J. Moczydłowska, I. Pełszyńska, *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*, Rzeszów 2006, s. 5–6.

rozwoju profesjonalizmu nauczyciela ma wyjściowy standard wykształcenia oraz nawyk stałego doskonalenia ogólnego i zawodowego. Poprzez szkolenia, warsztaty czy treningi, można wpływać na podnoszenie kwalifikacji nauczyciela do poziomu oczekiwanego na określonym stanowisku w danej szkole. Należy również profilować jego kompetencje odpowiednio do specyfiki szkoły, środowiska uczniów czy zmian prawa oświatowego. Równocześnie, dzięki różnym formom dokształcania i doskonalenia zawodowego, nauczyciel osiąga poziom kompetencji wymagany na innych stanowiskach, np. kierowniczych².

1. Ustalenia definicyjne, swoistość nauczycielskiego profesjonalizmu

Profesjonalizm nauczyciela to cecha, o której w XXI wieku winno się nie tylko mówić, lecz przed wszystkim do niej dążyć. Społeczeństwo oczekuje pedagogów, którzy swoją postawą kształtują wzorce, zasiewając ziarna, otrzymując owoce, jakimi są plony intelektualne. Rozpoczynając rozważania teoretyczne na sprecyzowany w tytule artykułu temat, nie sposób pominąć ważnej terminologii oraz umocowań prawnych. Według Karty Nauczyciela (rozdz. 2, art. 6) nauczyciel obowiązany jest³:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;

² D. Igielska, *Finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli*, <http://www.ekspercivosc.wiadomosci.pl/dla-dyrektorow/szkoly/zarzadzanie/art,77,finansowanie-doskonalenia-zawodowego-nauczycieli.html> [dostęp: 7.01.2014].

³ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19).

5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Pojęcie profesja słownikowo znaczy tyle co zawód, zajęcie zawodowe, fach, rzemiosło, specjalność, zaś przymiotnikowe określenie profesjonalny to zawodowy, kompetentny. Natomiast profesjonalizacja (łac.) oznacza proces przekształcania się pewnego zespołu czynności i umiejętności w zawód, powstawanie nowych specjalności w ramach już istniejących zawodów⁴. Profesjonalizm rozumiany jest jako zawodowe uprawianie czegoś, w odniesieniu do nauczyciela bywa rozpatrywany w następujących sferach⁵:

1) W sferze wiedzy i kompetencji:

- jako posiadanie odpowiedniego wykształcenia, to jest odbycie celowego przygotowania do pracy z uczniami/studentami oraz legitymowanie się praktyką zawodową⁶;
- profesjonalizm zawodowy i refleksyjność zależą w dużym stopniu od jego przygotowania, koncepcji kształcenia, zarówno przedmiotowego, jak i zawodowego⁷;
- jako umiejętność dokonywania zmian w sobie, adaptacji i konkurencyjności w środowisku⁸;
- znajomość podręczników i programów, planowanie pracy wychowawczej, radzenie sobie z np. dyscypliną wśród uczniów, tworzenie dobrych kontaktów między uczniami, z rodzicami i innymi nauczycielami⁹.

⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 167.

⁵ *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2000 [wersja elektroniczna].

⁶ H. Grabowski, *Amatorstwo*, „Forum Akademickie” 1998, nr 12, <http://forumakad.pl/archiwum/98/12/artykuly/22-reforma.htm> [dostęp: 6.09.2005].

⁷ S. Wołoch, *Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych*, w: *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli wobec założeń europejskiej polityki edukacyjnej*, red. E. Smak, Opole 2003, s. 32–33.

⁸ R. Witczak, *Sprawozdanie z seminarium Instytutu Spraw Publicznych na temat: „System kształcenia ustawicznego nauczycieli – ocena i kierunki zmian”*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 6(82), s. 17.

⁹ I. Wysocka-Paech, *Mikrokosmos pokoju nauczycielskiego* „Uczyć Lepiej” 2003, nr 2(25), s. 4.

2) W sferze potrzeb, emocji i wartości:

- jako odczuwanie potrzeby dokonywania zmian w sobie¹⁰;
- jako kultywowanie takich wartości jak: rodzina, praca zawodowa, nastawienie na udane życie rodzinne, wykonywanie pracy zgodnej z zainteresowaniami, zdobycie wysokich kwalifikacji, preferowanie takich zasad etycznych jak: obowiązkowość, humanitaryzm, tolerancja, samokrytycyzm, afirmowanie specyfiki i odrębności zawodowej¹¹;
- jako odpowiednia postawa (stosunek) wobec nauczania przedmiotu (kompetencja), wobec ucznia (rzetelność) i samego siebie (samoświadomość).

3) W sferze świadomości kontaktu z drugim człowiekiem:

- profesjonalizm jest czymś więcej niż tylko umiejętnościami i sprawnościami technicznymi niezbędnymi w procesie nauczania i kształcenia;
- nauczyciel jest otwarty na drugiego człowieka, szanujący indywidualność ucznia, jego prawo do błędów, wyrozumiały i serdeczny dla ludzi, zafascynowany światem, odważny w myśleniu, dający świadectwo własnymi czynami, daleki od stawiania siebie jako wzór do naśladowania – taki nauczyciel jest wiarygodny dla uczniów¹².

Na profesjonalizm nauczyciela mają również wpływ czynniki:

- tkwiące w samej osobie nauczyciela (jego dociekliwość, chęć doskonalenia się w celu pokonywania trudności, poprawiania jakości swojej pracy, swojej skuteczności działania itp.);
- obecne w rzeczywistości zewnętrznej (np. system kształcenia nauczycieli, finanse, szef, który wspiera, a nie utrudnia doskonalenie zawodowe itp.).

Współczesny nauczyciel w dzisiejszej rzeczywistości często czuje się niepewny swoich możliwości i nie znajduje potwierdzenia własnej wartości, zwłaszcza że pojawiają się nowe wyzwania, problemy do rozwiązania, a nauki pedagogiczne w coraz więk-

¹⁰ R. Witczak, *Sprawozdanie z seminarium...*, dz. cyt., s. 17.

¹¹ J. Rusiecki, *Wąski profesjonalizm nauczycieli*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 3(106), s. 7.

¹² M.J. Kawecki, *Obszary dialogu*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 8(61), s. 13.

szym zakresie korzystają z dorobku innych nauk, takich jak np. medycyna. *Słownik języka polskiego* określa profesjonalizm jako „uprawianie czegoś w sposób profesjonalny, zawodowy”, natomiast profesjonalistę jako „człowieka uprawiającego coś jako swoją profesję, zwykle bardzo dobrze”. Być profesjonalistą, to znaczy być ekspertem i to nie tylko na bazie wiedzy teoretycznej na poziomie magisterskim. Aby zostać członkiem danej profesji, nie wystarczy wykazać się dyplomem ukończenia studiów akademickich. Wejście do większości tradycyjnych profesji wymaga uzyskania akceptacji i aprobaty wyrażonej przez zespół składający się z przedstawicieli danej profesji¹³. W przypadku nauczycieli ma to miejsce podczas zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego.

Być profesjonalistą, to znaczy dbać o utrzymanie odpowiednich standardów w zakresie posiadanej wiedzy teoretycznej i praktycznej. Zawód nauczyciela jest szczególnie podatny na deformację, takie jak np. utrata dystansu do własnych zachowań. Istnieje więc konieczność stałego rozwoju, który jest wpisany w zawód i ma charakter konieczności formalnej, a nie jest wynikiem dobrej woli czy ambicji. Ukształtowana współcześnie idea edukacji ustawicznej, zwłaszcza nauczycieli, wynika z faktu, że egzystencja człowieka jest ciągłym procesem rozwoju. Kształcenie ustawiczne daje szansę na nieustanny rozwój osobowy. By sprostać nowym wyzwaniom, człowiek powinien poszerzać swoje horyzonty wiedzy.

Mimo że zawód nauczyciela należy do najstarszych na świecie, nie osiągnął on jeszcze szczybla profesjonalizacji porównywalnego z innymi zawodami. Wiara w profesjonalizm nauczyciela i skuteczność systemu edukacji jest obecnie znacznie mniejsza niż przed laty, co często jest wyrażane w opiniach rodziców dzieci z trudnościami w nauce. Nowoczesne podejście do profesji nauczycielskiej wyraża się w następujący sposób¹⁴:

¹³ J. Zdański, *Profesjonalizm nauczyciela szkoły zawodowej*, <http://www.jasny-horyzont.ochojski.com/stuff/profesjonalizm.pdf> [dostęp: 7.01.2014].

¹⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 167.

- wyraźnie akcentuje się związek teorii z praktyką jako niezbędną postawę kształcenia i rozwoju zawodowego nauczyciela;
- podkreśla się intelektualny wymiar nauczycielskiego działania i intelektualny charakter umiejętności praktycznych nauczyciela;
- podaje się w wątpliwość, czy teoria w kształceniu ma wyprzedzać praktykę;
- zaczyna się kwestionować, czy rzeczywiście praktyka jest tylko wdrożeniem teorii w działanie praktyczne;
- wyraźnie podkreśla się, że wiedza teoretyczna, którą człowiek zdobywa, może, lecz nie zawsze musi, zmieniać jego praktyczne działania, natomiast działanie praktyczne człowieka zawsze powoduje wzrost wiedzy;
- pojawia się pytanie, czy to dobrze, że podstawę teoretyczną pracy nauczyciela stanowi teoria, którą tworzą uczeni w ośrodkach akademickich. Okazuje się bowiem, że badaczami nauczycielskiej praktyki bywają pracownicy akademicki, którzy mają niewiele wspólnego z nauczaniem, a szkołę często znają z okresu, kiedy sami byli uczniami¹⁵.

Należy jednak podkreślić, że o nauczycielskim profesjonalizmie decydują nie tylko argumenty poznawcze (np.: ile wiedzy przekazałem, co zostało zrozumiane, co wyćwiczyłem, co utrwaliłem, czym zainteresowałem), lecz także racje egzystencjalne (np.: czy przyczyniłem się do ukształtowania pozytywnego stosunku do siebie, do ludzi i świata, czy zapobiegłem wywołaniu lęku, strachu, ukształtowaniu niskiego poczucia wartości u wychowanków)¹⁶.

2. Profesjonalizm nauczyciela na miarę XXI wieku

O profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc winny być ciągle rozwijane i doskonalone. Rozważania o tym jakie cechy i właściwości świadczą o byciu dobrym nauczycielem podejmowano od dawna. Wielu wybit-

¹⁵ Tamże, s. 168.

¹⁶ Tamże, s. 170.

nych pedagogów i psychologów opisywało sylwetkę nauczyciela i wychowawcy. W swych rozważaniach koncentrowali się oni na talencie pedagogicznym, duszy, wzorze i roli nauczyciela czy jego osobowości.

W świetle współczesnej literatury tylko osoby posiadające określone i wysokie kompetencje mogą być profesjonalistami. Strukturę profesjonalizmu tworzą następujące komponenty: umiejętność adekwatnego zachowania się, świadomość potrzeby i skutków odpowiedniego zachowania, przyjęcie odpowiedzialności za skutki własnych działań, kompetencje psychodydaktyczne (umiejętność tworzenia odpowiednich warunków do uczenia się, motywowanie do poznawania), kompetencje komunikacyjne, organizacyjne, diagnostyczne i interwencyjne¹⁷. Nauczyciel musi dzisiaj posiadać każdą z tych umiejętności, jeśli chce mieć profesjonalne osiągnięcia. Jeśli nauczyciel lubi swój przedmiot, jest wówczas naturalne, że z a r a ż a on innych swoją fascynacją. Wzorowy nauczyciel powinien również wychowywać uczniów, być dla nich wzorem i przykładem. Musi mieć indywidualne podejście do każdego ucznia, a nie traktować tak samo wszystkich, ponieważ może to mieć zły wpływ na jego podopiecznych. Wielu nauczycieli nie ma zastrzeżeń do swojego nauczania, co jest jednak wielkim błędem, ponieważ nie są oni otwarci na nowe sposoby przekazywania wiedzy. Nauczyciel powinien unikać rutyny, ponieważ powoduje ona mijanie się z celem jakim jest ciągłe doskonalenie się i samokształcenie. Ważny jest również wzajemny szacunek, który winien wyrażać się w interakcjach na linii nauczyciel–uczeń. Nauczyciel musi pamiętać o jednym: nie wszyscy lubią jego przedmiot i nie wszyscy chcą się go chętnie uczyć. Przecież nie wszyscy muszą być fizykami, matematykami, biologami czy polonistami. To następna istotna rzecz w nauczaniu. Jednak najważniejsze jest to, aby pamiętać o tym, że każdy jest człowiekiem i popełnia błędy. Zagrożenia współczesnego świata niewątpliwie rodzą potrzebę edukowania człowieka w różnych jego sferach. To właśnie od profesjonalizmu nauczy-

¹⁷ Ch. Kyriacou, *Essential Teaching Skills*, Hemel Hempstead 1991, s. 43.

ciela, poziomu jego kompetencji, zależy kształtowanie kompetencji w młodych ludziach¹⁸.

Problematyka kształcenia nauczycieli od lat zajmuje ważne miejsce w literaturze pedagogicznej. Pedeutologia obfituje wspólnie w wielkość koncepcji, modeli, orientacji kształcenia nauczycieli. Według Zbigniewa Kwiecińskiego „współcześnie konieczne jest wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach: w sensie treści – bardziej łącznych niż wysoko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza”¹⁹.

3. Współpraca pomiędzy nauczycielami i rodzicami

Aby scalić oraz niejednokrotnie wzmocnić system nauczania w szkołach i usprawnić wiodącą rolę nauczycieli, winien funkcjonować wypracowany model współpracy oparty na wzajemnych korelacjach nauczyciel – rodzic. Szeroko pojęta współpraca oraz docenienie roli i znaczenia rodziców w systemie edukacji jest jednym z najistotniejszych elementów dobrze funkcjonującej szkoły. W większości światowych i europejskich systemów edukacyjnych rodzice lub ich przedstawiciele w wielu sprawach dotyczących życia szkoły mają głos decydujący, a przynajmniej znacząco doradczy. Warto podkreślić, że najczęściej mają oni również zagwarantowany udział w strukturach oświatowych na poziomie gminy, regionu, państwa. Rodzice, posyłając dziecko do szkoły, mają prawo do współdecydowania o jej kształcie programowym i wychowawczym. Wymaga to jednak znajomości przepisów prawnych, które stanowią podstawę funkcjonowania szkoły.

Określony w tych przepisach wpływ rodziców na inicjowany przez szkołę proces edukacji, a dotyczący przecież ich dzieci, wyraża się w trzech aspektach:

¹⁸ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 215–217.

¹⁹ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 17.

- 1) prawo rodziców do określania kształtu wychowania i rodzaju nauczania ich małoletnich dzieci;
- 2) prawo rodziców do wyboru szkoły dla dziecka;
- 3) prawo rodziców do wychowywania dzieci zgodnie z ich przekonaniem religijnym (w związku z tym – prawo do wyboru odpowiedniej szkoły).

Uszczegółowienia zawarte w ustawodawstwie poszczególnych krajów w dziedzinie oświaty są co najmniej niewystarczające. Rodzice, nauczyciele, wychowawcy, przedstawiciele nauk pedagogicznych i administratorzy szkół z czternastu krajów Europy, w tym również Polski, tworzący Europejskie Forum Wolności w Oświacie, przypominają swoim społeczeństwom, ich parlamentom i rządcom poszczególne zapisy ze wspomnianych dokumentów, domagając się ich realizacji z uwzględnieniem między innymi²⁰:

- zapewnienia prawa szkoły do samostanowienia i prawa rodziców do współdziałania;
- prawa nauczyciela do wolności od zewnętrznych nacisków w spełnianiu jego obowiązków wspierania indywidualności dziecka, przy czym realizacja tego prawa ma przebiegać we współpracy z kolegami/koleżankami i w porozumieniu z rodzicami uczniów;
- podawania przez szkoły do wiadomości publicznej swoich celów, treści i metod pracy oraz swej sytuacji prawnej i gospodarczej. Na tej podstawie powinny rozwijać się odpowiednie formy kontroli społecznej zapobiegające umniejszaniu praw dziecka;
- rzeczywistego zapewnienia rodzicom swobodnego wyboru szkoły dla dziecka, m.in. poprzez zapewnienie niedyskryminującego systemu dotacji dla poszczególnych typów placówek oświatowych, rodziców, uczniów lub personelu. Forma wsparcia przez państwo nie może pośrednio zmuszać do dostosowywania się do podanych przez państwo planów nauczania, struktur szkolnych itp.²¹.

²⁰ Zob. *Memorandum w sprawie roli oświaty w procesie jednoczenia się Europy*. Europejskie Forum Wolności w Oświacie, Helsinki, 27–30 maja 1991.

²¹ Tamże.

Nie należy również zapominać że właściwa korelacja pomiędzy placówką oświatową a rodzicami wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i stabilności zarówno samych rodziców, jak i całej szkoły. Rola i miejsce rodziców w budowaniu szkoły przyjaznej, bezpiecznej, jest bardzo istotna. Partnerskie relacje z rodzicami budowane powinny być poprzez:

- kontakty indywidualne (otwartą komunikację, czas dla rodziców, dostępność nauczycieli);
- uznanie rodziców za najcenniejsze źródło informacji o dziecku;
- zaangażowanie rodziców w życie szkoły, udział w podejmowaniu decyzji, współpracę przy tworzeniu programu wychowawczego;
- zapewnienie odpowiedniego miejsca dla rodziców w budynku szkoły (pokój, wydzielony fragment korytarza, stolik itp.);
- wspólne przedsięwzięcia dydaktyczne, okolicznościowe, rekreacyjne, wykorzystywanie informacji zwrotnej od rodziców (opinie, ankiety) do poprawy jakości pracy szkoły²².

Dobra współpraca wychowawcy z rodzicami i opiekunami dziecka polega bowiem na ciągłym, wzajemnym uzupełnianiu się, wzajemnym szacunku i zaufaniu. Niestety w wielu placówkach współpraca wychowawców z rodzicami nie układa się najlepiej. Rodzice uczniów są negatywnie nastawieni do szkoły, a część z nich wręcz uchyla się od jakiegokolwiek odpowiedzialności i kontaktów ze szkołą czy wychowawcą. Dlaczego tak się dzieje? Wpływ na to ma wiele czynników. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć:

- opinie przekazywane w środkach masowego przekazu, które podważają niejednokrotnie autorytet nauczycieli;
- brak przekonania u rodziców, że wszystko co szkoła czyni, robi dla dobra ich dzieci;
- brak u rodziców czasu na wizytę w szkole bądź na kontakt z wychowawcą;
- niedostateczne zainteresowanie rodziców dzieckiem i jego rozwojem;

²² E. Nerwińska, *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, http://ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=55:pro-filaktyka-agresji-i-przemocy&Itemid=1148 [dostęp: 11.02.2014].

- negatywne nastawienie rodziców do szkoły spowodowane własnymi, niedobrymi wspomnieniami z czasów szkolnych;
- brak u wielu nauczycieli umiejętności do prowadzenia dialogu z rodzicami;
- przerzucanie przez rodziców odpowiedzialności za wychowanie dziecka na szkołę i szkoły na rodziców;
- traktowanie nauczycieli jako konkurentów (rywalizacja o autorytet);
- poczucie, że nauczyciele mają zbyt wysokie wymagania;
- brak taktu i wyczucia w przekazywaniu informacji na temat niewłaściwego zachowania dziecka;
- nastawienie nauczycieli, że ich obowiązkiem jest nauczanie a nie wychowanie²³.

Powyższe czynniki należą do podstawowych problemów, z jakimi borykają się nauczyciele i rodzice. Ważniejsze jednak wydaje się budowanie porozumienia i umiejętność wypracowania odpowiedniej płaszczyzny współpracy pomiędzy nauczycielami a rodzicami.

Zakończenie

Praca nauczyciela jest szczególną służbą człowieka dla człowieka. To nie tylko profesja, to powołanie i swoista misja. Nauczyciel uczy ucznia nie dla siebie i własnej korzyści, lecz dla niego samego i dla jego miejsca w społeczeństwie. Służba ta charakteryzuje się tym, że nie ma równowagi między dawaniem a braniem – człowiek będący w służbie zawsze więcej daje niż bierze. Ważne jest, aby podejście podmiotowe i empatia do drugiego człowieka były szczególnie respektowane. W dążeniu do bycia nauczycielem-profesjonalistą istotne jest korzystanie z wiedzy i nowych osiągnięć naukowych pedagogiki oraz pedeutologii. Wskazują one nowe cele, jakie powinien wyznaczać sobie współczesny nauczyciel-profesjonalista:

²³ J.P. Bauch, *Dialog, komunikacja między szkołą a domem*, w: *Szkola. Edukacja – dialog – partnerstwo*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 1998, s. 11.

- odejście od przedmiotowego traktowania uczniów na rzecz uznania ich pełnej podmiotowości, co jest warunkiem otwierania przed nimi tkwiących w nich możliwości;
- pełnienie roli facylitatora, tj. osoby wspierającej proces uczenia się w atmosferze podmiotowych relacji interpersonalnych;
- posiadanie kompetencji komunikacyjnych i interpretacyjnych, zdolności zrozumienia i wczuwania się w potrzeby i możliwości uczniów oraz prowadzenia z nimi dialogu.

Współczesny nauczyciel nie może być specjalistą jedynie we własnym w przedmiocie. Musi być także człowiekiem myślącym twórczo, empatycznym w kontaktach z innymi oraz wrażliwym na potrzeby uczniów. Nauczyciel nie pełni zatem jedynie roli przekaznika czy też źródła wiedzy, lecz ma być doradcą, konsultantem, animatorem oraz organizatorem procesu kształcenia i wychowania²⁴.

Być profesjonalistą, to znaczy dbać o utrzymanie wysokich standardów w zakresie przyswojonej wiedzy teoretycznej i praktycznej. Inną kwestią jest też fakt, że zawód nauczyciela jest szczególnie podatny na deformacje wynikające z rutynowego działania czy utraty dystansu do własnych zachowań. Istnieje więc potrzeba stałego rozwoju, który jest wpisany w ten zawód. Jest to koniecznością, a nie wynikiem dobrej woli czy własnych ambicji nauczyciela.

W XXI wieku praca nauczyciela to odpowiedzialność i wyzwanie w „gąszczu” niedoskonałych przepisów i zawiłych procedur. Bycie nauczycielem-profesjonalistą, to ustawiczny proces, bardzo wymagający i zawsze niedokończony, okupiony ciężką pracą dającą w ostatecznym rozrachunku wiele satysfakcji i powodów do nieskrywanej dumy.

²⁴ B. Suchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków 2000, s. 72–73.

Łukasz Radwan

Akademia Ignatianum w Krakowie

Autorytet szansą rozwiązania wyzerowanych problemów nauczycieli

Streszczenie

W Polsce narastają problemy dotyczące szkolnictwa. Często są one związane z niekompetencją nauczycieli, będącą efektem niedokształcenia, braku chęci zmiany postępowania lub po prostu lenistwa. Pomimo tego, że literatura naukowa oferuje mnóstwo sposobów na radzenie sobie z tymi problemami, to jednak rzadko sięgają po nią praktycy. Autor artykułu zwraca również uwagę na postępujący zanik wartości w dzisiejszym świecie. Sami uczniowie często mówią, że w szkole nie ma m.in. sprawiedliwości, uczciwości czy szacunku. Swoistym i skutecznym remedium na te problemy szkolnictwa może być wypracowanie wśród nauczycieli postawy bycia autorytetem dla uczniów. Jak się okazuje, wbrew panującym opiniom, nie jest to niemożliwe. Potrzeba tylko czasu, cierpliwości, otwartości na nową wiedzę i zestawu cech, które należy w sobie wypracować. Opracowanie to w skrótovej formie przedstawia najważniejsze cechy nauczycieli, którzy są autorytetami dla swoich uczniów.

Słowa kluczowe: nauczyciel, autorytet, wyzerowane problemy, niedokształcenie, kompetencje

Abstract

The authority as a chance of solving zeroed problems of teachers

In Poland there are accumulating problems of education. They are often connected with incompetence of teachers, which is the result of being untrained, the lack of the willingness to change the behaviour or just laziness. Despite the fact that scientific literature offers a lot of ways to deal with these problems, practitioners rarely reach for it. Problem, to which also I paid attention in the article, is the progressive loss of values in today's world. Students often say that at school there is, among others, no justice, honesty, respect. A specific and effective remedy for these problems of education can be the development among the teachers of the attitude of being the authority for students. As it turns out, contrary to the prevailing opinions, this is not impossible. You just need time, patience, openness to new knowledge and a set of features, which should be developed. This study in a short form presents these most important features of teachers, who are the authorities for their students.

Keywords: teacher, authority, zeroed problems, under-education, competence

W ostatnim czasie w Polsce mamy do czynienia z narastającymi problemami dotyczącymi szkolnictwa. Często problemy te, zamiast być rozwiązywane, stykają się z obojętnością osób, które właśnie w takich momentach powinny działać na rzecz ich rozwiązania. Niestety często są one zwyczajnie „zamiatane pod dywan”. Sam w swojej praktyce zawodowej zetknąłem się również z takimi sytuacjami problemowymi, które były postrzegane przez osoby nimi dotknięte jako normalne. Blisko im było właśnie do tzw. problemów wyzerowanych, o których pisał Zbigniew Kwieciński w książce *Nurty pedagogii*¹.

¹ Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 127 i nn.

Pierwszym problemem, który chciałbym podjąć jest niekompetencja niektórych nauczycieli. Jakie jednak kompetencje powinien posiadać nauczyciel? W podręczniku akademickim pt. *Pedagogika*, pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego, wymienione są dwa rodzaje kompetencji. Pierwsze – praktyczno-moralne, w skład których wchodzi kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne oraz drugie – techniczne, czyli postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. Te pierwsze decydują o jakości kontaktów między uczniami a nauczycielem i są one nadrzędne w zawodzie nauczyciela. Natomiast kompetencje techniczne są umiejętnościami, od których zależy efektywność działania nauczyciela podczas prowadzenia zajęć. Dodatkowo mają one ograniczony zakres zastosowania i służą często tylko do projektowania oraz organizowania przekazu informacji przedmiotowych².

Marian Śnieżyński podczas wykładów monograficznych, w których brałem udział, wspominał o trójpodziale nauczycieli na twórców, rzemieślników i nieudaczników. Problemy współczesnej szkoły dotyczą najczęściej tej trzeciej grupy. Przykładem problemów dotyczących nauczycieli nieudaczników jest np. sytuacja nauczyciela, któremu uczniowie nałożyli kosz na głowę, a film z tego zdarzenia umieścili w Internecie. Podobną sytuację, aczkolwiek nie tak drastyczną, miałem okazję obserwować w świetlicy środowiskowej. Polegała ona na tym, że pewien praktykant mający tam zajęcia pozwalał sobie na zbyt poufałe kontakty z wychowankami. Zwracałem na to uwagę, ale praktykant nie mógł zrozumieć, że jest to błąd i powinien on zmienić swoje zachowanie. Moje uwagi nie przyniosły skutku, a cała sytuacja skończyła się tym, że w wyniku dalszego „testowania” przez wychowanków tego na ile mogą sobie oni pozwolić wobec praktykanta, zwyczajnie trzasnęli mu drzwiami przed samym nosem. Na szczęście jego praktyka skończyła się, a co za tym idzie problem znikł. Ale czy na pewno? W tym momencie mam pewność, że nie, gdyż w przyszłości może on powielać swoje błędy.

² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 300–303.

W opisanej powyżej sytuacji wyszły na jaw braki u praktykanta w kwestii tego, co to znaczy być autorytetem dla uczniów. Prawdopodobnie takie braki wynikają ze zbyt małej liczby godzin przeznaczonych na analizę zagadnień związanych z autorytetem w trakcie studiów, lub – co często się zdarza – z pomijania tych kwestii. Zbigniew Kwieciński w książce *Nurty pedagogii* twierdzi, że luki programowe nie są neutralne, często przynoszą straty. Jednocześnie można zadać pytanie: dlaczego wiedza pedagogiczna nie jest samodzielnie uzupełniana przez nauczycieli?³ Przecież bycia autorytetem można się nauczyć. Ukazało się już sporo publikacji na ten temat, a wiele z nich w bardzo wartościowy sposób wskazuje nauczycielom drogę do stawania się autorytetem. W niniejszym tekście chciałbym przedstawić wyniki analizy tych publikacji.

Na wstępie warto zaznaczyć, że z pedagogicznego punktu widzenia autorytetem może być jedynie taki nauczyciel, który kształci samodzielność uczniów w uczeniu się i docenia ich inicjatywę. Powala on na samowychowanie i samokształcenie uczniów, przez co umożliwia im osiągnięcie szczęścia osobistego. Dla nauczyciela natomiast bycie autorytetem jest źródłem satysfakcji zawodowej, nadając mu status eksperta naukowego, doradcy i przewodnika w trudnościach. Relacje między uczniami a nauczycielem, który jest autorytetem, są oparte na wzajemnym zaufaniu i szacunku, czyli dwóch niezbędnych w relacjach uczeń–nauczyciel elementach⁴.

Problemem powoli wpisującym się w kategorię wyzerowania jest również postępujący zanik wartości w dzisiejszym świecie. Jaką drogą rozwiązania tego problemu może być także wyrobienie u nauczycieli postawy uosabiającej wartości tak bardzo dzisiaj potrzebne, jak m.in. sprawiedliwość, uczciwość, szacunek i miłość. Można to osiągnąć poprzez odpowiednio uzupełnioną edukację na poziomie szkół wyższych oraz ciągły samorozwój nauczycieli, szczególnie po ukończeniu studiów.

³ Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii*, dz. cyt., s. 126–127.

⁴ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 258.

Zaznaczyć jednocześnie trzeba, że bycie nauczycielem posiadającym autorytet wśród uczniów nie jest żadnym darem przypisanym do zawodu nauczyciela, który otrzymuje się przez wejście do środowiska szkolnego⁵. Według Christophera Daya sama natura zawodu nauczyciela wymusza ciągły i trwający przez całą karierę zawodową rozwój zawodowy⁶. Teresa Olearczyk w artykule *Autorytet nauczyciela* słusznie zauważa, że na autorytet trzeba ciągle pracować całym swoim życiem, gdyż jest on związany z siłą woli, wewnętrzną dyscypliną, zasadami etyczno-moralnymi, ale też ze skromnością. Wymaga przy tym odwagi cywilnej i godności⁷. Nie jest więc łatwo go osiągnąć, ale warto nad nim pracować.

Zawód nauczyciela jest inny od wszystkich zawodów. Osoba wykonująca go powinna mieć właściwe i niewzruszone zasady oraz cechować się szerokimi horyzontami myślowymi. Posłannictwo mistrza przyjaźnie podporządkowującego sobie podopiecznych jest ściśle wpisane w rolę pedagoga. Co się jednak z tym posłannictwem stało? Czyżby, jak pisze Krzysztof Konarzewski, tylko niewielu nauczycieli dorastało do wymogów tego szlachetnego zawodu⁸. Czy czasem nie jest to efektem braku postawy autorytetu wśród nauczycieli, za którym uczniowie chętnie podążają?

Na szczęście tylko nieliczni nauczyciele nie doceniają rangi autorytetu w edukacji szkolnej. Ci, którzy świadomie rezygnują z prób bycia autorytetem, najczęściej reprezentują nowoczesne i liberalne podejście do ucznia. Często jednak nie rozumieją na czym naprawdę polega ta nowoczesność, że to nie tylko demokracja i wolność. Podejście do nauczania w taki sposób, że uczeń ma sam decydować o tym czego chce się uczyć i co jest mu potrzebne, jest błędne, gdyż nie można od ucznia oczekiwać, że zawsze dokona właściwego wyboru. W klasach prowadzonych przez takich nauczycieli często szerzy się wspomniana na początku pajdokracja

⁵ B. Kulik, *Zapracować na autorytet*, „Wychowawca” 2011, nr 10(225), s. 22.

⁶ C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, przeł. J. Michałak, Gdańsk 2004, s. 17.

⁷ T. Olearczyk, *Autorytet nauczyciela*, „Wychowawca” 2012, nr 10(237), s. 12.

⁸ K. Konarzewski, *Nauczyciel*, w: *Sztuka nauczania*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2004, s. 160.

i anarchia wywołująca sytuacje zastraszania i przemocy nie tylko względem nauczycieli, ale i uczniów⁹.

Czym zatem jest autorytet rozumiany jako remedium na problemy nauczycieli? Według *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, słowo to pochodzi od łacińskiego terminu *auctoritas*, oznaczającego radę doświadczonych mężczyzn. Rada taka miała za zadanie wzmacniać decyzję podjętą przez senat rzymski. Zwiększała też zaufanie do podejmowanych decyzji¹⁰. W *Wielkim słowniku wyrazów obcych* można również przeczytać, że jest to osoba ciesząca się szacunkiem i uznaniem, znawca czegoś, mający wpływ na innych¹¹. Jest to więc taka postawa, która rodzi poważanie, uznanie i wiarygodność. W interakcjach społecznych postawa autorytetu wzbudza zaufanie, akceptację i szacunek. Jest ona więc jak najbardziej pożądana w zawodzie nauczyciela¹².

Autorytet pełni pozytywną rolę w stosunkach wychowawczych pomiędzy nauczycielem a uczniami. Jakość psychospołecznej atmosfery w klasie jest uzależniona od władzy nauczyciela, rozumianej jako prawo i obowiązek podejmowania przez niego decyzji dla dobra ucznia¹³. Tak więc nauczyciel jest współtwórcą klimatu edukacyjnego w klasie i szkole. Dlatego można powiedzieć, że o jakości pracy danego nauczyciela świadczy klimat w jego klasie¹⁴.

Niestety, często bycie autorytetem przybiera negatywny odźwięk, gdyż jest błędnie kojarzone z bezwzględną władzą. Pogląd ten wynika z naleciałości obarczonych średniowiecznym kontekstem funkcjonowania tego pojęcia. Był on wtedy kojarzony z bezwzględną uległością, pokorą i posłuszeństwem oraz bier-

⁹ G. Sidorowicz, *Brońmy autorytetu nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7(80), s. 6–7.

¹⁰ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, dz. cyt., s. 254.

¹¹ A. Caba, D. Latoń, A. Latusek, B. Sobiło, A. Borowczak, *Wielki słownik wyrazów obcych*, Kraków 2009, s. 99.

¹² M. Kielar-Turska, *O zmienności autorytetu*, „Wychowawca” 2012, nr 10(237), s. 5.

¹³ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, dz. cyt., s. 254–255.

¹⁴ J. Prucha, *Pedeutologia*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 303.

nością umysłową, którą należało okazywać autorytetom religijnym. Związany był również z takimi pojęciami jak „autorytarny” i „autokratyczny”. Dlatego osobowość autorytarna nie jest czymś pozytywnym, gdyż charakteryzuje się nieustępliwością i zamknięciem oraz szczególnym, negatywnym wykorzystaniem posiadanej władzy. Jest ona czymś bardzo różnym od bycia autorytetem dla innych, charakteryzującym się przede wszystkim mądrością¹⁵.

Jednak nie tylko uczniowie, lecz każdy człowiek potrzebuje autorytetów, po to, aby unikać popełniania błędów w swoim życiu i wiedzieć jak najlepiej postępować. Dla wielu Polaków największym autorytetem był i jest papież Jan Paweł II. Nie miał on nad nami żadnej realnej władzy. Przyciągał natomiast ludzi swoją mądrością. To samo można odnieść np. do Dalajlamy. Dla wielu jest on wzorem najwyższych cnót. Jego autorytet nie ma jednak żadnego związku z władzą. Wynika z jego mądrości i spokoju¹⁶.

Jakimi cechami powinien zatem charakteryzować się nauczyciel będący autorytetem? Powinien on przede wszystkim posiadać cechy lidera, prowadzącego i decydującego o wszystkim, co dzieje się w klasie. Jednak te cechy muszą iść w parze ze zrównoważeniem i spójnością w tym co robi, mówi i myśli. Nie ma tu miejsca na niezdecydowanie, gdyż uczniowie szybko wyczuwają jakiegokolwiek oznaki wątpliwości. Decyzje musi podejmować szybko. Istotne jest więc tutaj odpowiednie przygotowanie się do każdego zajęcia tak, aby uczniowie mogli odczuć jednoznaczny przekaz, że ten nauczyciel zna się na tym, co robi¹⁷.

Bycie znawcą przedmiotu pozwala np. unikać sytuacji kiedy uczeń narzeka, że zadał nauczycielowi pytanie, na które on nie odpowiedział, a które dotyczyło nauczanego przedmiotu. Dlatego bardzo istotne są gruntowne podstawy wiedzy teoretycznej i merytorycznej. Ważna jest także świadomość postępu nauki i permanentne uzupełnianie wiedzy. Otwartość na nowe odkrycia pozwala

¹⁵ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999, s. 14.

¹⁶ L. Bojarska, *Belfer na huśtarwce. O autorytecie nauczyciela*, Warszawa 2012, s. 59–60.

¹⁷ M. Grzesiak, *Wyjątkowy nauczyciel*, Warszawa 2009, s. 67–68.

dotatkowo zbudować atmosferę zaciekawienia uczniów na zajęciach oraz daje poczucie znawstwa danego przedmiotu. Niezbędna jest również i bardzo przydatna praktyczna wiedza z zakresu psychologii i pedagogiki¹⁸.

Kolejną niezbędną cechą nauczyciela pretendującego do miana autorytetu jest dawanie odczucia ciągłej obecności, co sprzyja właściwemu odbiorowi nauczyciela przez ucznia. Można to osiągnąć np. poprzez reagowanie ze współczuciem na zmęczenie, przygnębienie czy choroby uczniów. Natomiast niewłaściwe zachowania w trakcie lekcji muszą być natychmiast dostrzeżone i skwitowane odpowiednią reakcją. Niewątpliwie istotną sprawą jest również poczucie odpowiedzialności nauczyciela za wszechstronny rozwój osobowości ucznia, od sfery moralnej przez emocjonalną, aż po kulturową. Emanowanie pozytywną energią oraz szacunek okazywany wszystkim powodują analogiczne reakcje ucznia w stosunku do nauczyciela, dlatego warto się nimi kierować¹⁹.

Ważne jest również dążenie do zachowywania najwyższych standardów nauczania, w czym pomaga pasjonowanie się swoim przedmiotem, oraz wytrwałość i pozytywne nastawienie nawet do najtrudniejszych uczniów. Aby przedmiot, którego się uczy innych, nie stawał się „trudną przeprawą przez dżunglę” lub „podróżami astralnymi”²⁰ w inny świat, pedagog musi wzbudzać ciekawość poprzez jak najbardziej atrakcyjny i wielostronny sposób przedstawiania wiedzy²¹. Pozwoli to na uniknięcie uczniowskiej nudy i milczenia, które to reakcje w różnych badaniach wydają się celowo pomijane, czyli w pewnym stopniu są one wyzerowane²². Równocześnie wprowadzanie wątków humorystycznych, jeśli zgodne jest to z naturą nauczyciela, dodatkowo urozmaica lekcję i daje momenty chwilowego odprężenia.

¹⁸ J.M. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel. Wychowawca. Pedagog*, Kielce 2013, s. 124.

¹⁹ N. Drummond, *Duch sukcesu*, przeł. B. Orłowska, Warszawa 2004, s. 46.

²⁰ M. Grzesiak, *Wyjątkowy nauczyciel*, dz. cyt., s. 58.

²¹ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, s. 40–43.

²² Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii*, dz. cyt., s. 128.

Bardzo ważny jest również sam sposób mówienia nauczyciela. Jego głos powinien być płynny, miły, bez zbyt długich chwil zastanawiania się, oraz przy wyrażaniu poleceń opadający w dół. Nabiera on w ten sposób charakteru podświadomego polecenia. Oprócz mowy werbalnej istotna jest również mowa niewerbalna, której zaniedbanie może prowadzić do podważania autorytetu. Postawa wyprostowana, kontakt wzrokowy, pewność w chodzeniu po sali oraz lekki uśmiech i ruch rąk spójny z przekazem słownym – wszystko to, pomimo swej pozornej błahości, ma bardzo duże znaczenie²³.

Pedagog pretendujący do miana autorytetu musi być kompetentny w zakresie wielu umiejętności pedagogicznych oraz posiadać rozległe doświadczenie pedagogiczne uzupełnione różnymi certyfikatami, tytułami, które mogą dawać większe poczucie pewności siebie oraz swoich umiejętności²⁴. Jeśli chodzi o posiadane umiejętności pedagogicznych, istotna jest empatia, właściwe słuchanie i rozumienie, stawianie odpowiednich wymagań uczniom, jak również i sobie samemu. Empatia jest bardzo ważną cechą w wykonywaniu zawodu nauczyciela. Codziennie słyszy się wypowiedzi młodych ludzi, którzy mówią, że dorośli ich nie rozumieją. W tym stwierdzeniu jest dużo prawdy. Materialne potrzeby rodziców często przesłaniają to, co najistotniejsze, czyli prawdziwe dobro młodych ludzi. Kontakty międzyludzkie stają się przez to „suche” i pozbawione uczuć. Także ten aspekt współczesnego życia można zaliczyć do problemów wyzerowanych, zdających się nie istnieć, bo przecież wszystko jest w porządku, nic się złego nie dzieje. Jednak w rzeczywistości tak nie jest i pomoc tu może empatia, czyli umiejętności słuchania, rozumienia, aktywnego zainteresowania problemami innych. Empatia to również umiejętność słuchania bez oceniania, co nie jest łatwe do osiągnięcia. Istotna jest w niej próba zrozumienia czyjegoś punktu widzenia, środowiska z którego dana osoba pochodzi, oraz szanowania jej odmiennych poglądów²⁵.

²³ M. Grzesiak, *Wyjątkowy nauczyciel*, dz. cyt., s. 85–136.

²⁴ Tamże, s. 38–43.

²⁵ J. Kottler, *Skuteczny terapeuta*, przeł. E. Jusewicz-Kalter, Gdańsk 2003, s. 87–89.

Oprócz tego, że nauczyciel powinien być autorytetem i posiadać opisane powyżej cechy, powinien on również odznaczać się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej. Według Daniela Golemana ten rodzaj inteligencji wyraża się w samoświadomości, czyli umiejętności dostrzegania własnych emocji oraz ich wpływu na to, co się myśli, mówi i robi. Nauczyciel musi dobrze znać siebie, wykorzystywać w pracy swoje mocne strony oraz uważać na te słabe²⁶. Ważna jest również samoregulacja, w skład której wchodzi samokontrola, czyli umiejętność panowania nad sobą, oraz odwaga do przyznawania się do własnych błędów wraz z odpowiedzialnością za swoje działania. Kolejnymi cechami charakteryzującymi wysoki poziom inteligencji emocjonalnej są: wspomniana wcześniej empatia, zdolność wzbudzania motywacji w uczniach²⁷ oraz umiejętności społeczne, czyli zdolność do tworzenia porozumienia i uczenia współpracy, co daje więcej niż współzawodnictwo prowadzące często do konfliktów i egoistycznych zachowań. Przygotowanie do łagodzenia konfliktów pomaga nauczycielowi ukazywać wartości płynące z porozumienia i współpracy²⁸.

Bardzo istotnym elementem tworzącym autorytet nauczyciela jest troska o odpowiedni poziom moralny życia osobistego. Praca nauczyciela jest bowiem działalnością podejmowaną na rzecz innych ludzi. Dlatego też uczciwość, sprawiedliwość i poszanowanie zasad etycznych są zawsze bardzo ważne. Podstawą każdego nauczania są cele moralne i to z nich właśnie wyrasta sens poświęcania się dla uczniów. Ujawnia się to w trosce o każdego ucznia i odwadze bronięcia prawd nawet mało popularnych²⁹.

²⁶ N. Drummond, *Duch sukcesu*, dz. cyt., s. 15–32.

²⁷ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1999, s. 122.

²⁸ Ł. Radwan, *NLP – innowacyjna droga budowania kontaktu i porozumienia w procesie wychowania młodego człowieka*, „Horyzonty Wychowania” 2011, t. 10, nr 20, s. 285–290.

²⁹ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk, Gdańsk 2008, s. 43.

Właściwe z moralnego punktu widzenia podejście do ucznia przejawia się również w uszanowaniu jego godności oraz szacunku do niego, co wyraża się poprzez akceptację, tolerancję i otwartość. Także potrzeba uznania dla osiągnięć ucznia powinna być odpowiednio wyrażana przez nauczyciela. Odzwierciedla się to w takich zachowaniach, jak wyrażenie zewnętrznej, pozytywnej oceny czyjegoś właściwego postępowania lub konkretnego działania³⁰.

Z powyższych rozważań wynika, że nauczyciel będący autorytetem dla uczniów charakteryzuje się zestawem cech, których można się nauczyć. Uczenie to zazwyczaj przebiega w czterech etapach, o których warto pamiętać, aby nie zniechęcać się już na początku. Pierwszy etap to nieświadoma niekompetencja, kiedy nauczyciel nie wie jeszcze jak coś należy robić, drugi etap – to świadoma niekompetencja, kiedy wykonywane przez niego czynności nie przynoszą rezultatów. Trzecim etapem jest świadoma kompetencja, która wymaga maksimum skupienia na dobrym wykonywaniu danej czynności. Wreszcie czwarty etap, czyli nieświadoma kompetencja, kiedy dana czynność nie wymaga uwagi, jest prosta i wykonuje się ją dobrze i łatwo³¹. Etapy te występują w większości opanowywanych przez nas umiejętności. Warto przejść je, aby dobrze opanować daną umiejętność.

Warto również zaznaczyć, że nauczyciel jako reprezentant wartości powinien pamiętać o tym, że jego wpływ na ucznia jest uzależniony od kilku istotnych czynników. Im bardziej uczeń postrzega nauczyciela jako osobę kompetentną, z wyrobionym prestiżem, pomagającą z entuzjazmem, tym bardziej jego wpływ na ucznia jest wzmocniony. Ponadto autorytet jaki posiada nauczyciel zapewnia uczniom poczucie bezpieczeństwa, a określone umiejętności, zachowania i zainteresowania nauczyciela jeszcze bardziej wzmocniają jego wpływ na ucznia³². Wszystkie te cechy sprawa-

³⁰ M. Kosiorek, *Wartości moralne – podstawą autorytetu*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 5(108), s. 9.

³¹ J. O'Connor, J. Seymour, *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, przeł. B. Mizia, Poznań 2008, s. 17.

³² M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005, s. 196.

dzają się do tego, że nauczyciel staje się autorytetem dla ucznia, a co za tym idzie, stanowi dla niego wzór do naśladowania.

Problemy pojawiające się w szkołach, a dotyczące niewłaściwego traktowania nauczycieli przez uczniów, mogą być zażegnane poprzez wypracowanie u nich powyższych cech, umiejętności, postaw, jak również poprzez niedopuszczanie do jakichkolwiek prób zdeprecjonowania ich przez uczniów, gdyż jeden przejaw poniżenia może pociągnąć za sobą następne, tak więc na każdą taką próbę należy odpowiednio reagować³³.

Podsumowując, niewłaściwe traktowanie nauczycieli przez uczniów jest często problemem wynikającym z braku odpowiedniego pedagogicznego przygotowania, co w skrajnych przypadkach jest konsekwencją bycia „pedagogicznym zerem”. Wyrobienie w sobie przez nauczycieli powyżej omówionych cech, czy też „kluczy”, podnosi pedagogów wysoko ponad kategorię pedagogicznego zera³⁴, a co za tym idzie, pozwala nie tylko na zapanowanie nad klasą, ale również na nawiązanie z nią pozytywnych relacji.

³³ M. Grzesiak, *Wyjątkowy nauczyciel*, dz. cyt., s. 57–60.

³⁴ Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii*, dz. cyt., s. 131.

Joanna Garbulińska-Charchut

Akademia Ignatianum w Krakowie

Nauczyciel szkoły policealnej we współczesnej przestrzeni edukacyjnej

Streszczenie

Niestacjonarne szkoły policealne stanowią specyficzny model szkół, do których uczęszczają dorośli uczniowie. Nauczyciel podczas zajęć pracuje z grupą zróżnicowaną pod wieloma względami – m.in. wieku, doświadczenia zawodowego, edukacyjnego itp. Jego rolą jest nie tylko zrealizowanie podstawy programowej czy przekazanie wiedzy, ale również nierzadko wprowadzenie jednostek w proces kształcenia ustawicznego. Wielu słuchaczy edukację formalną zakończyło kilka, kilkanaście lub więcej lat temu. Artykuł zawiera charakterystykę niestacjonarnego kształcenia policealnego, próbę określenia miejsca i ról nauczyciela oraz propozycję metod i kultury pracy z dorosłymi słuchaczami.

Słowa kluczowe: szkoły policealne, edukacja, nauczyciel

Abstract

High school teacher in the modern educational space

Extramural secondary schools represent a specific model schools, attended by the adult learners. The teacher in the classroom working with a group diverse in terms of e.g. age, professional experience,

education, etc. The role of the teacher is not only the realization of the curriculum, or the transfer of knowledge, but also often putting individuals in a process of lifelong learning. Many students finished formal education a few, dozen or more years ago.

The article contains the default characteristics of post-secondary education, an attempt to determine the place and roles of the teacher and the proposed methods and the culture of work with adult learners.

Keywords: extramural secondary schools, education, teacher

1. Dorosły uczeń

Szkolna rzeczywistość stawia przed współczesnym nauczycielem wiele różnorodnych wyzwań. Rola pedagoga, również tego, który pracuje z osobami dorosłymi, nie ogranicza się jedynie do przekazania wiedzy czy pomocy w wykształceniu nowych umiejętności, ale obejmuje również funkcję wychowawczą. Współczesna przestrzeń edukacyjna to środowisko, które powinno zmieniać nie tylko jednostkę, ale również jej otoczenie. Pozytywna modyfikacja skutkuje zamianą szarości egzystencji na kreatywne i wewnętrznie bogate funkcjonowanie. Dlatego tak ważna w tym procesie jest rola andragoga.

Artykuł stanowi próbę przybliżenia sylwetki dobrego nauczyciela niestacjonarnej szkoły policealnej, także w kontekście metod i technik pracy z osobami dorosłymi. Publikacja została oparta na dostępnej literaturze oraz przede wszystkim na własnym, kilkunastoletnim doświadczeniu w pracy wykładowcy w dwóch dębickich, niestacjonarnych technikach.

Szkolnictwo na poziomie policealnym, zwłaszcza to, które realizuje zajęcia w trybie niestacjonarnym, należy do specyficznego rodzaju kształcenia. Po pierwsze, do tego typu placówek uczęszczają osoby dorosłe. Dorosłość w tym znaczeniu pojmuję za Anną Gałdową, jako etap w życiu jednostki, który w „auksologicznym ujęciu jawi się jako znaczna część, bo przeważająca latami kalendarzowymi, a najczęściej życiowym doświadczeniem, drogi życio-

wej człowieka, od poczęcia aż po śmierć. Droga ta oznacza rozwój. Jest zmierzaniem ku jakiemś celowi, a człowiek, także dorosły, jawi się jako *homo viator*, jako istota będąca w drodze”¹. W kontekście edukacji ustawicznej warto zwrócić uwagę na ważne cechy jednostkowe osób znajdujących się w przestrzeni edukacyjnej. Dorośli uczniowie, w tym słuchacze niestacjonarnych szkół policealnych, są osobami, które podejmują naukę, posiadając bagaż (nierazko nieaktualnych) własnych doświadczeń szkolnych.

Warunkiem przyjęcia do szkoły policealnej jest ukończenie szkoły średniej. Nie jest wymagana matura. Jednak jak wynika z analizy dokumentacji w dwóch dębickich placówkach (Europejskiej Szkole Nowych Technologii i Turystyki oraz Centrum Kształcenia Europejskiego „Wiedza”) coraz częściej zdarza się, że słuchaczami szkoły policealnej są także absolwenci posiadający tytuł licencjata czy magistra. Inną cechą, która różnicuje grupę, jest m.in. wiek jej członków. Często są w niej osoby, które w danym roku szkolnym ukończyły szkołę średnią. Jednak zdarzają się również starsi uczniowie. Moja najstarsza słuchaczka rozpoczęła naukę w wieku 48 lat².

Jaki jest powód wyboru szkoły policealnej? Dębiczcy słuchacze najczęściej wymieniali: niezdaną maturę, ograniczone środki finansowe, które uniemożliwiły pójście na studia, rentę otrzymywaną z tytułu podjętej nauki, rozwijanie pasji i zainteresowań, wypełnienie czasu wolnego, pomysł na własną działalność gospodarczą, w czym miała pomóc szkoła, podniesienie kwalifikacji wymaganych przez pracodawcę czy nadzieję na znalezienie lepszej pracy. Ponadto część osób nie miała jasno sprecyzowanych powodów wyboru konkretnej szkoły czy nawet konkretnej specjalności. Dopiero w trakcie trwania roku szkolnego osoby te decydowały o kontynuowaniu lub przerwaniu nauki³.

Taka różnorodność wieku i motywacji stanowi duże wyzwanie dla nauczyciela, który w trakcie stosunkowo małej liczby godzin

¹ A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 2000, s. 175.

² T. Świder, *Archiwum ESNTiT*, <http://www.esntit.pl/> [dostęp: 9.09.2013].

³ Tamże [dostęp: 9.09.2013].

(zajęcia są podzielone na bloki kilku lub kilkunastu spotkań) musi zainteresować słuchacza przedmiotem oraz pomóc mu w zdobyciu nie tylko wiedzy teoretycznej, ale również umiejętności praktycznych. Ponadto nauczyciel jest zobligowany do przygotowania słuchacza do egzaminu zawodowego, który jest identyczny dla uczniów szkół niestacjonarnych i dziennych. Wszystko to winno zostać zrealizowane w czasie – w zależności od kierunku – maksymalnie czterech semestrów nauki.

Inną kwestią, która może stanowić trudność w edukowaniu dorosłych słuchaczy jest to, że część uczniów szkół policealnych nie mieszka w mieście, w którym są realizowane zajęcia, ale w okolicznych miejscowościach. Sprawia to, że – zwłaszcza w przypadku weekendów – uczniowie mogą mieć utrudniony dojazd do szkoły. Trzeba więc wziąć pod uwagę, że część osób może nie dotrzeć na czas na zajęcia lub będzie zmuszona wyjść z nich przed ich zakończeniem. W tym mogą przeszkodzić także np. obowiązki rodzinne czy zawodowe (ponad połowa słuchaczy Europejskiej Szkoły Nowych Technologii i Turystyki w Dębicy w obawie przed utratą pracy nie informowała pracodawcy o podjęciu kształcenia⁴).

To tylko kilka czynników, które sprawiają, że nauczyciel szkoły policealnej staje przed niełatwym wyzwaniem. Taką świadomość mają wykładowcy, którzy nie tylko formalnie chcą wypełnić powierzone zadania, ale szarość i trudy kształcenia w systemie niestacjonarnego szkolnictwa policealnego pragną przekuć na złoto – z wielowarstwową korzyścią nie tylko dla siebie, ale przede wszystkim dla słuchaczy.

2. Osoba nauczyciela w szkole policealnej

Nauczyciel jest bardzo ważną postacią w niestacjonarnej szkole policealnej. To osoba, która nie tylko przekazuje wiedzę, egzekwuje ją, ale nierzadko pomaga dorosłym powtórnie wejść w system formalnego kształcenia ustawicznego. Za Józefem Półturzyckim tego typu działania pojmuję jako „wychowanie nowego typu czło-

⁴ Archiwum autorki, badanie własne (5.05.2013).

wieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury; człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa”⁵. Mają to być działania, które pozwolą słuchaczom na zmianę, unowocześnianie, ulepszanie ich wiedzy, umiejętności, procesów samokształcenia i samodoskonalenia. Oprócz tego mają również podnieść poziom świadomości ich znaczenia dla jednostkowego i społecznego rozwoju. Wszystko po to, aby – jak stwierdza Mirosław Dyrda – nastąpiło „przygotowanie jednostki do przyszłości, także tej niepewnej i bliżej nieokreślonej”⁶. Również tej, która oznacza np. zmianę pracy, zawodu, miejsca zamieszkania.

Nauczyciel w niestacjonarnych szkołach policealnych najczęściej nie jest zatrudniony „na etat”, ale w charakterze pracy z kategorii tzw. dodatkowego zajęcia. Jednak to nie zwalnia go z obowiązku profesjonalnego traktowania powierzanych mu zadań. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że system edukacyjny weryfikuje jego działania a słuchacze zdają państwowy egzamin zawodowy. Nauczyciel jest zobligowany do jak najlepszego praktycznego przygotowania słuchaczy do wejścia na rynek pracy w konkretnym, wyuczonym zawodzie. Warto w tym miejscu podkreślić, że wykładowca musi znaleźć właściwą proporcję między wykładaną teorią a praktyczną wiedzą i konkretnymi, zawodowymi umiejętnościami.

W takim przypadku nieodzowna jest dobra komunikacja i współpraca całego zespołu nauczycieli. Niezwykle ważne jest zapoznanie się z podstawą programową. Pozwoli to dostrzec, że część zagadnień omawianych w ramach poszczególnych przedmiotów jest, jeśli nie taka sama, to nierzadko bardzo podobna. Mając do dyspozycji stosunkowo niedużą liczbę godzin, nauczyciele muszą ograniczyć powtarzanie tych samych przykładów lub analizować je

⁵ J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, w: *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Płock 2010, s. 43.

⁶ M. Dyrda, *Percepcja szans i zagrożeń edukacyjnych przez osoby dorosłe*, w: *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. M. Pakuła, A. Dudak, Lublin 2009.

z odmiennych perspektyw. Inaczej będzie rozpatrywane na przykład zagadnienie hierarchii potrzeb według Abrahama Masłowa na zajęciach z przedmiotu podstawy psychologii na kierunku opiekun w domu pomocy społecznej, a inaczej na obowiązkowych zajęciach w ramach kursu podstaw przedsiębiorczości.

Mówiąc o osobie wykładowcy w niestacjonarnej szkole policealnej, warto podkreślić, że wielu nauczycieli na co dzień pracuje w dziennych szkołach, w których uczy się młodzież. Jest to częsty przypadek (w dębickich placówkach policealnych około 80% nauczycieli to osoby pracujące w stacjonarnych szkołach dla młodzieży⁷). Z moich obserwacji wynika, że jest to jeden z najmniej pożądanych typów nauczycieli z punktu widzenia potrzeb i specyfiki niestacjonarnej szkoły policealnej. Dlaczego? Ponieważ nauczyciel często podświadomie kopiuje przyzwyczajenia wyniesione z dziennej szkoły, w której pracuje z młodzieżą, i przenosi je na grunt pracy z osobami dorosłymi.

Innym typem osób, które rzadziej pracują w szkole policealnej⁸, są wykładowcy na co dzień zatrudnieni jako nauczyciele akademicy. Zdarza się, że w takim połączeniu nie realizują oni podstawy programowej, właściwej dla danego kierunku niestacjonarnego technikum, ale próbują – również nieświadomie – przenieść w szkolne mury styl przekazywania wiedzy zarezerwowany przede wszystkim dla szkolnictwa wyższego. Ponadto stosowanie takiego stylu języka, który jest niedostosowany do tej grupy odbiorców przyczynia się do tego, że dany problem pozostaje niezrozumiały lub jeszcze bardziej skomplikowany.

3. Praca nauczyciela – „zamienić szare na złote”

Jak skutecznie uczyć w niestacjonarnej szkole policealnej? Jak nie uwikłać się w pułapkę przekazywania haseł bez pokrycia? Warto zadać sobie pytanie: jak ja na miejscu słuchacza chciałbym, aby wyglądały zajęcia i sposób przekazywania wiedzy? Nieodzw-

⁷ T. Świder, *Archiwum ESNTiT* oraz *CKE „Wiedza”* [dostęp: 3.10.2013].

⁸ Tamże [dostęp: 3.10.2013].

nym warunkiem jest dostosowanie omawianych na lekcji zagadnień do specyfiki konkretnego zawodu czy specjalności, a także grupy, z którą pracuje nauczyciel. Jak zauważyła Anna Frąckowiak, „powodem dla którego kształcenie ustawiczne nie zawsze odnosi sukces jest sam sposób prowadzenia zajęć. Zwykle do złudzenia przypomina on to, co dorośli dobrze pamiętają ze szkoły. Choć przyjmuje się, że dorośli potrzebują innych metod, materiałów i bodźców motywujących niż dzieci i młodzież, w praktyce spotkać można brak takiego zróżnicowania”⁹. To zarzut, który wysuwają nie tylko znawcy i badacze problemu, ale także ankietowani słuchacze, którzy bezpośrednio stają się adresatami takich działań¹⁰.

Warto podkreślić, że w specyfice pracy skumulowanej w określone bloki godzinowe – których liczba jest stosunkowo niewielka, a ilość materiału i zagadnień do poruszenia ogromna – miejsce na ogólnikowe tłumaczenie tematu musi zostać ograniczone do niezbędnego minimum. Ważna jest praca na konkretnych przykładach związanych z danym zawodem. Nienajlepszym pomysłem jest również przepisywanie ocen i zaliczeń z innych specjalności czy ze studiów, na których zakres materiału – nawet z tak samo nazwanego przedmiotu – może znacząco się różnić. W swojej pracy zawodowej niejednokrotnie spotkałam się z sytuacją, w której słuchacz na kierunku opiekun w domu pomocy społecznej prosił o zwolnienie z uczestnictwa w zajęciach oraz z zaliczenia końcowego z przedmiotu podstawy psychologii, przedstawiając mi ocenę ze studiów licencjackich o specjalności administracyjnej. Nie trzeba tu tłumaczyć specyfiki obu różnych przecież zawodów i negatywnej decyzji podejmowanej przeze mnie w kwestii zaliczenia przedmiotu.

Ponadto już na pierwszych zajęciach warto poświęcić kilka minut na zapoznanie się z grupą, która zwykle nie jest liczna.

⁹ A. Frąckowiak, *Kształcenia ustawicznego mroki, cienie i zamglenia*, w: *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, Płock 2010, s. 61.

¹⁰ T. Świder, *Archiwum ESNTiT* [dostęp: 20.11.2013].

Takie działanie ma na celu przede wszystkim zapamiętanie jak największej ilości informacji na temat słuchaczy. To pozwoli również ukierunkować późniejsze działanie wykładowcy na dobranie odpowiednich środków dydaktycznych, stylu języka, trudności pojęć itd. do pracy z dorosłymi uczniami. Podczas takich rozmów można poznać krótkie historie edukacyjno-zawodowe słuchaczy, dowiedzieć się, czy wpisują się w kanon specjalności, czy np. uczeń wybierając dany kierunek chce się przekwalifikować i nigdy nie miał do czynienia z danym zawodem. Ponadto możemy też znaleźć osoby, które pracując już w danej specjalności będą ciekawym uzupełnieniem przykładów prezentowanych na zajęciach oraz mogą stanowić dla grupy rodzaj mobilizacji do nauki i pracy.

Wymiana informacji o doświadczeniach zawodowych między słuchaczami i wykładowcą pomoże lepiej poznać się obu stronom. Warto wówczas stworzyć przyjazną atmosferę wśród zróżnicowanej grupy osób. Ponadto, jak zauważył Józef Półturzycki, niezwykle ważne jest „odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki. Wymaga to odejścia od przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy, a skoncentrowania się na wszechstronnym rozwoju osobowości i uczenia się dla życia. Aby to zadanie spełnić, edukacja musi oprzeć się na czterech filarach: uczenia zdobywania wiedzy, uczenia do działania, uczenia harmonijnego współżycia, uczenia do życia”¹¹. Do tego może się przyczynić również umiejętne budowanie komunikacji interpersonalnej.

Równie istotnym punktem pierwszych zajęć z danego przedmiotu jest przedstawienie tematów poszczególnych spotkań, zagadnień dotyczących prac zaliczeniowych oraz terminów ich oddania. Niezależnie od wieku ucznia – jasno podane na początku reguły pracy stanowią ważną podstawę przyszłej współpracy. Również określenie premii, np. za wybitne osiągnięcia, aktywność, zaangażowanie w dodatkowe zadania, stuprocentową frekwencję

¹¹ J. Półturzycki, *Zasada ustawicznej edukacji w raporcie J. Delorsa*, w: *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, Płock 2010, s. 117.

– wszystko to może podnieść ostateczną ocenę z danego przedmiotu. Może to na część słuchaczy działać stymulująco.

Warto również, aby tematyka zajęć nie została jedynie wymieniona, ale omówiona pod kątem tego, jakie wymierne korzyści i umiejętności zostaną nabyte przez słuchaczy. Jeśli wykładowca decyduje się na zadanie wypracowań, pisemnych wypowiedzi domowych, warto sprawdzić autorstwo prac. Niestety wciąż w Polsce pokutuje przekonanie, że skopiowanie części lub całości pracy z Internetu, bez podania źródła, nie jest niczym złym, ale naturalną metodą pracy lub sposobem „przechytrzenia” prowadzącego. Pracując z relatywnie niewielką grupą, sprawdzenie stopnia indywidualności prac nie jest czasochłonnym i skomplikowanym zadaniem. Wystarczy kilka wersów pracy wpisać w wyszukiwarkę internetową. Niestety, również z własnego doświadczenia wiem, że kreatywność w tym względzie nie jest wielką i – jeśli już słuchacze decydują się na podpisanie cudzych słów własnym imieniem i nazwiskiem – zwykle korzystają maksymalnie z trzech źródeł. Niewątpliwie ułatwia zdemaskowanie plagiatu.

Z doświadczenia opiekuna kierunku wiem również, że dorośli uczniowie muszą być rozliczani z nieobecności na zajęciach. Jednocześnie poziom i natężenie kontroli nie mogą być identyczne jak w przypadku dzieci i młodzieży. Kilkakrotnie zdarzyło mi się, że sprawdzanie szkolnej absencji pozwoliło nie tylko lepiej poznać danego słuchacza, ale także pomóc mu w rozwiązaniu konkretnej sytuacji problemowej, w tym również szkolnej.

Warto pamiętać także o pozalekcyjnej formie kontaktu ze słuchaczami. W niestacjonarnych szkołach policealnych nie praktykuje się dyżurów wykładowców czy dodatkowego, regularnego czasu, w którym można by porozmawiać z nauczycielem. Dlatego udostępnienie np. adresu mailowego może pomóc w zadaniu pytań, uzyskaniu odpowiedzi itd. Ważne jest też archiwizowanie korespondencji ze słuchaczami na wypadek konieczności odwołania się do niej czy wyjaśnienia nieścisłości. Bardzo dobrym pomysłem jest np. założenie wspólnego adresu mailowego grupy, forum czy profilu na portalu społecznościowym.

Ponadto należy umiejętnie dzielić się materiałami ze słuchaczami. Błędem jest udostępnianie wszystkich materiałów z zajęć,

np. drogą mailową, czy przygotowywanie gotowych opracowań i notatek rozdawanych podczas zajęć. Taka regularna praktyka może przyczynić się do braku zaangażowania słuchaczy, tworzenia negatywnych przyzwyczajzeń, zaprzestania procesu samorozwoju. Z drugiej strony taka pomoc może w znaczący sposób ułatwić naukę osobom, które z przyczyn osobistych nie mogą przyjść w danym dniu do szkoły. Wówczas pomoce edukacyjne można udostępnić w rozsądnym czasie, jeszcze przed egzaminem.

Także komunikacja w trakcie lekcji nie może być monotonna. Opieranie się tylko i wyłącznie na jednym kanale odbioru informacji może osłabić efektywność procesu dydaktycznego. Podczas bloków godzinowych istotna jest umiejętna praca z wykorzystaniem różnorodnych metod. Zaangażowanie zmysłów wzroku, słuchu i dotyku pozwoli na pobudzenie wielu płaszczyzn poznawczych jednostki oraz zapewni lepszą koncentrację podczas zajęć. Dlatego tak ważne jest stosowanie dygresji, wprowadzanie ciekawostek, elementów humorystycznych czy aktywizowanie słuchaczy poprzez zadawanie pytań retorycznych.

Taki efekt daje umiejętne operowanie powszechnie znanymi metodami pracy z grupą. Nienajlepsze jest stosowanie tylko i wyłącznie metody podającej, ponieważ będzie to męczące nie tylko dla słuchaczy, ale również dla prowadzącego. Z własnego doświadczenia wiem, że metody aktywizujące są bardzo dobrą metodą pracy także z osobami dorosłymi. Wówczas najlepiej zaangażować całą grupę, tak aby nie było w niej biernych jednostek. Obrazowym przykładem zaczerpniętym z mojego doświadczenia pracy z opiekunkami środowiskowymi mogą być np. zajęcia dotyczące problemów osób niewidomych i niedowidzących. Metoda podająca opierałaby się tylko i wyłącznie na przedstawieniu oraz podyktowaniu ograniczeń, ich cech oraz sposobu postępowania z takimi osobami. Jednak bardziej wartościowym pomysłem było zorganizowanie aktywnych zajęć, w których słuchaczki wchodziły w role niewidomych i np. miały odliczyć określoną sumę pieniędzy, znaleźć dane przyprawy czy rozpoznać konkretne osoby i przedmioty. Takie zajęcia pozwoliły na uświadomienie im kilku rzeczywistych trudności z jakimi mają na co dzień do czynienia osoby niewido-

me, uczyły też empatii. Poparciem tego typu działań zdają się być słowa Doroty Ciechanowskiej, która zauważyła, że – „kształcenie kompetencji przydatnych w całościowym uczeniu się powinno odbywać się w szkole. Jednakże nie zawsze szkoła potrafi sprostać temu zadaniu. Uczniowie nadal wdrażani są do uczenia się odtwórczego i nabywają kompetencje myślenia reaktywnego”¹².

Ponadto dobrze sprawdza się praca z wykorzystaniem metod poszukujących, dyskusji, obserwacji czy rozwiązywania przykładów zawierających problem. Cennym doświadczeniem jest także praca z wykorzystaniem mapy myśli, filmów, audycji radiowych, a także spotkań z osobami wykonującymi dany zawód. Szczególnie pożądane są praktyczne przykłady, które korelują nie tylko z tematyką zajęć, ale również z danym kierunkiem kształcenia.

Równocześnie bardzo istotnym elementem budowania prawidłowych relacji szkolnych jest autentyczność osoby nauczyciela. Jeśli jego przykład, zaangażowanie w przygotowanie i prowadzenie zajęć, spójność mowy werbalnej i niewerbalnej, życzliwość, będą nieprawdziwe, wówczas nie będzie mowy o spójnym, rzetelnym oraz kompetentnym podejściu do słuchacza. Tylko profesjonalne zachowanie prowadzącego może uprawniać go do oczekiwania podobnego, prawdziwego i prawidłowego traktowania jego osoby przez dorosłych uczniów.

Brak zainteresowania i swoistej pasji działania, którego człowiek się podejmuje, może skutkować negatywną oceną jego osoby, prowadzącą do ograniczenia lub zaprzestania pożądanych działań ze strony słuchaczy. Potwierdzeniem tego są słowa Półturzyckiego, który słusznie zauważył, że nauczyciel (w tym również nauczyciel osób dorosłych) powinien „mieć rozwinięte zdolności współczucia i rozumienia, wyraźną cierpliwość i rozsądek. Oprócz wartości intelektualnych, powinien prezentować wartości etyczne i emocjonalne. A przede wszystkim nauczyciel musi być dobrze zmotywowany do zawodu i własnego kształcenia, zgodnie z zasa-

¹² D. Ciechanowska, *Od edukacji ustawicznej do całościowego uczenia się*, w: *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruśzewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, Płock 2010, s. 377.

dą edukacji ustawicznej. [...] Praca nauczyciela to [...] nie tylko odpowiedzialny zawód, ale i twórczość¹³.

4. Podsumowanie

Zadania nauczyciela niestacjonarnej szkoły policealnej nie należą do łatwych. Z jednej strony wykładowca jest zobowiązany do zrealizowania programu nauczania, przygotowania słuchaczy do końcowego egzaminu zawodowego oraz wejścia na rynek pracy w danym zawodzie. Z drugiej – pracuje ze zróżnicowaną grupą. Doświadczenie edukacyjne, zawodowe, wiek, motywacja, inspiracje – to tylko kilka elementów różnicujących słuchaczy. Wielopłaszczyznowość działań nauczyciela powinna opierać się m.in. na zasadzie dobrej komunikacji z jednostkami, konsekwencji w wypracowanych zasadach działań, świadomości swojej osoby i uczniów, doborze metod i środków pracy, adekwatnych np. do możliwości oraz stanu wiedzy słuchaczy. Ważne jest, aby w całym procesie dydaktycznym nie zatracić z pola widzenia właściwej roli jaką ma pełnić nauczyciel.

Jak zauważyła Justyna Dzierżawska, edukacji ustawicznej nie można „ograniczać do treści instrumentalnych, treści zdominowanych przez pragmatyczne, redukcjonistyczne widzenie świata ludzi dorosłych poprzez pryzmat wypełniania obowiązków pracowniczych, społecznych czy obywatelskich. Edukacja ustawiczna, aby stała się rzeczywista, głęboko uwewnętrzniona, musi stanowić proces. Proces to przebieg następujących po sobie, powiązanych przyczynowo określonych zmian, stanowiących stadia, fazy, etapy rozwoju czegoś¹⁴. To oznacza tworzenie działań pedagogicznych, w których nie zostaje pominięty człowiek, jego potrzeby oraz współczesny kontekst społeczny.

¹³ J. Pólturzycki, *Zasada ustawicznej edukacji w raporcie J. Delorsa*, dz. cyt., s. 122.

¹⁴ J. Dzierżawska, *Edukacja ustawiczna w okresie dorosłości i aktywności zawodowej, w: Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI w.*, red. Z. Wiatrowski, K. Ciżkowski, Włocławek 2007, s. 335.

Agnieszka Kaczor

Akademia Ignatianum w Krakowie

Praca w świetlicy szkolnej wyzwaniem dla wychowawcy

Streszczenie

Zapotrzebowanie społeczne na istnienie świetlic szkolnych jest kwestią bezdyskusyjną. Stąd też warto zastanowić się nad tym, jakie funkcje i zadania wynikające z wyzwań współczesności przypisane są do tej formy opieki nad dzieckiem. Natomiast z uwagi na fakt, że poziom skuteczności pracy opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej świetlicy szkolnej zależy w dużej mierze od wychowawcy świetlicy, sensowne wydaje się być podjęcie namysłu nad tym, jakie kompetencje powinien posiadać wychowawca świetlicy, aby proces wychowania przebiegał korzystnie, mając na uwadze wszechstronny rozwój dzieci uczęszczających do świetlicy szkolnej.

Słowa kluczowe: świetlica szkolna, wychowawca, wychowanie

Abstract

Work in school common room as a challenge for tutor

Social demands for existence of a common room at school is indisputable. Therefore it is worth reconsidering the functions and tasks of this form of child care present challenges.

Due to the fact that the effectiveness of educational work, teaching and of caring work in common room depends on the teacher it seems sensible to analyse the qualifications needed for that kind of work that the nurturing process went favorably, taking into account the priority of the comprehensive development of pupils attending the common room.

Keywords: school common room, tutor, education

Spoleczne zapotrzebowanie na istnienie świetlic szkolnych jest kwestią bezdyskusyjną. Ich rola wydaje się być kluczowa w obliczu problemów wychowawczych, z jakimi przychodzi się nam borykać. Bieda, bezrobocie, patologia, narkomania, zachłyśnięcie się Internetem i telewizją to tylko niektóre z problemów stanowiących źródło lęków i trosk o przyszłość dzieci i młodzieży. „Życie człowieka we współczesnej rzeczywistości społecznej to czas niebywale szybkich przemian i wielokierunkowej transformacji, niepewności i nieokreślenia, wolności, czasem źle pojmowanej nadziei i zagrożeń, postępu i przemocy. Transformacja ustrojowa odbiera jednostkom poczucie trwałości zajmowanego w strukturze społecznej miejsca i odgrywanej roli, lecz zarazem stwarza nieznane wcześniej możliwości rozwoju i kształtowania swojego losu. Skutki owych przemian widoczne są we wszystkich dziedzinach życia”¹.

Z uwagi na czas pracy rodziców, uczniów przed bądź po zakończonych zajęciach lekcyjnych uczestniczy w życiu świetlicy. Zwykle świetliczanin bywa w świetlicy codziennie, spędzając tam czas w wymiarze od jednej do pięciu godzin. Jego pobyt w świetlicy niejednokrotnie bywa kojarzony z przymusem. Sytuacja ta może skutkować niechętnym stosunkiem do świetlicy. Dziecko czuje, że nie ma wyboru, musi przebywać w pomieszczeniu świetlicowym do momentu przyjścia rodziców/opiekunów. Dlatego nie-

¹ U. Kazubowska, *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje*, w: *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, Kraków 2005, s. 451.

bagatelne znaczenie dla dobrego samopoczucia świetliczanina ma postawa wychowawcy, który swoim zachowaniem może skierować uwagę dziecka na pozytywne strony pobytu w świetlicy szkolnej.

Zdaniem Marii Pietkiewicz świetlica, będąc wewnątrzszkolną instytucją wychowawczą, wspomaga i uzupełnia pracę szkoły we wszystkich jej wymiarach. Pełniąc funkcje opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne, stanowi zarazem wyodrębnione środowisko działające w tym samym co szkoła kierunku, wzbogacając jej oddziaływanie własnymi metodami². Zgodnie z postanowieniami Rozporządzenia w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych z dnia 1 września 2000 roku³ świetlica powinna w swej pracy dążyć do stworzenia dzieciom w niej przybywającym warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi w płaszczyźnie fizycznej, psychicznej i poznawczej. Aby zrealizować ów cel, wychowawcy świetlicy mają za zadanie kształtować u swych wychowanków umiejętność planowania i organizowania codziennych zajęć, szczególnie tych dotyczących podejmowanej aktywności wolnoczasowej i stwarzać okazję do uczestnictwa w zróżnicowanych formach aktywności (np. kulturalnych, rekreacyjnych, sportowych). W myśl zapisów zawartych w rozporządzeniu, wychowawcy powinni wsłuchiwać się w zdanie wychowanków i gdy tylko jest to możliwe uwzględniać ich wnioski dotyczące organizacji zajęć w świetlicy. Natomiast z racji pełnienia funkcji wspierającej placówkę opiekuńczo-wychowawczą świetlica ma za zadanie szanować i podtrzymywać związki emocjonalne dziecka z rodzicami i innymi osobami przebywającymi w jego otoczeniu oraz zapewniać dziecku poczucie bezpieczeństwa, wyrównywać deficyty rozwojowe u dzieci, uczyć poszanowania tradycji i ciągłości kulturowej, kształtować poczucie odpowiedzialności za własne

² W. Dewitkowa, *Metodyka prowadzenia zajęć w świetlicy szkolnej (Wybrane zagadnienia)*, w: *Świetlica szkolna szansą do wykorzystania*, red. M. Pietkiewicz, Warszawa 1988, s. 259.

³ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. 2000, nr 80, poz. 900), rozdz. 6 i 7.

postępowanie, przygotowywać do samodzielności w życiu, a także uczyć zachowań prozdrowotnych⁴.

W chwili obecnej coraz większą uwagę w świetlicy szkolnej przywiązuje się również do pracy z dziećmi mającymi trudności z realizacją obowiązków szkolnych. Trudności te, jak wynika z klasyfikacji Janusza Kostrzewskiego, wiążą się między innymi z zaniedbaniami pedagogicznymi. W tej grupie lokują się dzieci, które nie doświadczają pozytywnej stymulacji ich rozwoju ze strony rodziców, a co za tym idzie osiągają niskie wyniki w nauce, dzieci z deficytami parcjalnymi, np. percepcji wzrokowej, słuchowej oraz dzieci o powolnym przebiegu procesów intelektualnych, które nieco wolniej spostrzegają i rozumują, ale są w stanie uzyskać poprawne wyniki. Drugą grupą dzieci wymagających szczególnej troski wychowawców świetlicy są dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Z uwagi na fakt, że mają one możliwość uzyskać wyższy iloraz inteligencji w przypadku stymulowania ich rozwoju umysłowego przez środowisko, ważne jest uwzględnienie w planie pracy świetlicy zajęć dostosowanych do potrzeb tej grupy wychowanków. Trzecią grupę stanowią uczniowie o niższym niż przeciętny poziomie funkcjonowania intelektualnego w zakresie wszystkich procesów poznawczych i społecznych⁵. Oni również potrzebują oddziaływań o charakterze korekcyjnym i wychowawczym. Stąd też obecnie katalog pięciu funkcji świetlicy wyróżnionych przez Tadeusza Pilcha (edukacyjna, rekreacyjna, kracyjna, wychowawcza i opiekuńcza⁶) jest bogatszy o funkcję stymulacyjną, mającą na celu aktywizowanie dzieci i pobudzanie ich procesów rozwojowych, funkcję reedukacyjną polegającą na wyrównywaniu braków, korygowaniu nieprawidłowości oraz funkcję kompensacyjną, zmierzającą do wyrów-

⁴ G. Gajewska, K. Bzydło-Stodolna, *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*, Zielona Góra 2005, s. 11.

⁵ G. Kamińska, *Terapeutyczna i profilaktyczna działalność świetlicy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 4, s. 39.

⁶ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. Tadeusz Pilch, Warszawa 2005, s. 466.

nania niedoborów środowiska rodzinnego, które mogą przekładać się na odchylenia w rozwoju⁷.

Głównym celem zajęć terapeutycznych prowadzonych w świetlicy szkolnej jest zmiana sądów poznawczych dzieci. Wychowawca świetlicy może pomóc dziecku widzieć siebie zarówno w relacjach z dorosłymi, jak i rówieśnikami, w sposób znacznie bardziej pozytywny, korzystny. Na zajęciach świetlicowych dziecko ma szansę ćwiczenia umiejętności planowania zadań, rozpoznawania swoich potrzeb i komunikowania własnych przeżyć⁸. Co więcej, w świetlicy panują szczególnie sprzyjające warunki do tworzenia atmosfery afirmacji. Dziecko ma możliwość odniesienia sukcesu, może otrzymać pochwałę na forum grupy. Dostrzeganie i informowanie dzieci o ich zaletach, zdolnościach, dokonaniach, pozytywnych zachowaniach nie pozostaje bez wpływu na samopoczucie i zachowanie świetliczan.

Obecnie zmienia się koncepcja roli działań świetlicowych oraz podmiotów prowadzących te działania. Szara rzeczywistość, w której świetlica była widziana jedynie w kontekście przechowalni, powoli odchodzi w niepamięć. Jej miejsce zajmuje zupełnie inny sposób patrzenia na wychowawcę i świetliczanina. Jak pisał Józef Tischner, los wychowawcy i wychowanek jest w jakimś stopniu wspólny, „ten, kto powierzył mu swoją nadzieję musi wiedzieć, że powiernik jest razem z nim – razem, to znaczy, że w sprawach podstawowych o pół kroku przed nim”⁹. W pedagogice Gestalt osoba nauczyciela/wychowawcy zajmuje miejsce centralne, jest punktem wyjścia. Najpierw to nauczyciel poznaje siebie, nieustannie się rozwija, troszczy się o swoje życie, dba o to, by było ono udane i harmonijne. Natomiast w dalszej konsekwencji wszystko to, co czyni dla siebie, jest gwarantem skuteczności jego pracy¹⁰. Pozwala mu być gotowym na przyjęcie roli uważnego, czujnego,

⁷ G. Sochaczewska, *Rola świetlicy w ułatwianiu dziecku adaptacji do szkoły*, w: *Świetlica szansą do wykorzystania*, red. M. Pietkiewicz, Warszawa 1988, s. 44–45.

⁸ G. Kamińska, *Terapeutyczna i profilaktyczna działalność świetlicy*, dz. cyt., s. 40.

⁹ J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków 2005, s. 88.

¹⁰ W. Żłobicki, *Gestalt a pedagogika. Ku nowym kompetencjom społecznym nauczycieli i uczniów*, „Gestalt” 2001, nr 4–5, s. 22.

wspierającego partnera, który buduje swoje stosunki z uczniami na płaszczyźnie horyzontalnej, tworzy klimat przychylny do wzajemnej akceptacji i dialogicznego porozumiewania się¹¹.

Jednak wszystkie zabiegi podejmowane przez wychowawcę, w tym i zgoda na bycie z dzieckiem na płaszczyźnie horyzontalnej, są wynikiem uznania podmiotowości dziecka i widzenia go w sposób holistyczny, wychodzący z następujących przesłanek antropologicznych:

- człowiek jest podmiotem godnym zaufania;
- człowiek niesie w sobie potencjał możliwości, do realizacji którego muszą być stworzone odpowiednie warunki;
- człowiek jest istotą społeczną;
- człowiek zmienia się dzięki własnej aktywności i interakcjom z otoczeniem;
- zachowania człowieka można zrozumieć tylko w ich całości¹².

Założenia owe implikują istnienie własnego, niepowtarzalnego rytmu dojrzewania, swoistego dla każdej osoby, dalej – prawo do stanowienia o swoim rozwoju, co posiada konsekwencje dla praktyki, gdyż oddziałuje na kształt zasad i metod przyjmowanych w pracy z dziećmi, których wszechstronny rozwój pozostaje zawsze nadrzędnym celem.

Przywołując koncepcję platońską, Jacques Maritain pisał, że „wszelka wiedza tkwi w tym, kto się uczy, a nie w tym, kto naucza”. Postrzeżenie uczenia się przez pryzmat przypominania sobie uszlachetnia tego, kto jest nauczany. Traktuje się go jak anioła, uspięnego, ale jednak anioła¹³.

Przyjęcie założenia mówiącego o istnieniu w człowieku aktywnego źródła poznania – tj. wewnętrznej władzy intelektualnego widzenia, która w sposób naturalny postrzega w doświadczeniu zmysłowym i przez doświadczenie zmysłowe pierwsze pojęcia warunkujące całe późniejsze poznanie i przechodzenie od tego,

¹¹ Tamże, s. 20.

¹² B. Śliwowski, *Pedagogika Gestalt*, w: *Źródła do dziejów wychowania*, red. S. Wołoszyn, Warszawa 1966, s. 434.

¹³ J. Maritain, *Dynamika wychowania*, „Znak” 1991, nr 436, s. 28.

co już się zna do tego, czego jeszcze nie zna – wywiera wpływ na kształt norm wychowania¹⁴. „Jeśli pragniemy wyzwolić kreatywną i percepcyjną intuicję intelektualną, trzeba by nauczyciel respektował i inteligentnie zachowywał otwartą drogę, na której w sposób naturalny ulega ona rozbudzeniu: drogę zmysłowej percepcji, doświadczenia zmysłowego i wyobraźni”¹⁵.

Stąd normy wychowania, w myśl których wychowawca ma przede wszystkim pobudzać wewnętrzne zasoby kreatywności i wspierać wychowanka oraz uwrażliwiać go na własne zdolności i możliwości do czynienia dobra. Wszelkie nauczanie ma prowadzić do zapanowania umysłu nad rzeczami wyuczonymi. Chodzi więc o to, by wyposażyć dziecko w wiedzę żywą i uporządkowaną, która pozwoli mu postępować na drodze ku mądrości. Warunkiem realizacji tak pojętych norm wychowania jest troska o interioryzację wychowawczego wpływu, który najpełniej przejawia się w dążeniu do nawiązania osobistego kontaktu z dzieckiem.

Pełna realizacja potencjalnych możliwości człowieka staje się możliwa dopiero wtedy, gdy dojdzie do spotkania. Egzystencjalne spotkanie pozwala dziecku twórczo zaangażować się w proces edukacji, a co za tym idzie ma ono możliwość rozwijania świadomości samego siebie, zdobywania różnorodnych doświadczeń związanych z relacją między sobą a otaczającym światem, doświadczenia swoich kompetencji w zakresie uczenia się rozwiązywania problemów, rozwijania wrażliwości na otaczający świat, kształtowania umiejętności skutecznego chronienia siebie w sytuacjach potencjalnie destrukcyjnych¹⁶.

Jest to swego rodzaju reorientacja sposobu postrzegania wzajemnych kontaktów, jakie zachodzą między dzieckiem a wychowawcą. Pozwala widzieć młodego człowieka w perspektywie jego społecznej egzystencji.

Dążenie do spotkania, w którym zarówno świetliczanin, jak i wychowawca postrzegani są jako całościowe i niepowtarzalne byty, jest oczywiście rozwiązaniem modelowym wynikającym

¹⁴ Tamże, s. 29.

¹⁵ Tamże, s. 35.

¹⁶ W. Żłobicki, *Gestalt a pedagogika*, dz. cyt., s. 23.

z założeń pedagogiki Gestalt, ale jak się wydaje możliwym do realizacji w warunkach świetlicowych.

W myśl założeń koncepcji pedagogiki Gestalt każda forma uczenia służy spotkaniu, nawiązywaniu kontaktu między ludźmi. Według Mariana Śnieżyńskiego, chcąc osiągnąć pełnię dialogu najpierw, należy nawiązać kontakt z uczniem, co staje się możliwe dzięki komunikacji. Świadomość swojego istnienia jednostka zyskuje tylko w kontakcie z drugim, „nie ma Ja bez Ty i Ty bez Ja”¹⁷. Dzięki relacji mowy Ja zaczyna być bardziej dla drugiego, w trakcie tej relacji partnerzy dialogu dowiadują się że istnieją, co więcej, istnieją jako inni i niepowtarzalni, ich doświadczenia nie przystają do siebie, każdy z nich odbiera świat po swojemu¹⁸, a jedynie w wydarzeniu spotkania istnieją wspólnie z drugimi.

Jeśli komunikacja została już nawiązana, a w jej następstwie ukształtowały się relacje interpersonalne, w których szczególną rolę pełnią zasady miłości i podmiotowości, można uczynić krok następny, wejść na wyższy stopień porozumiewania się, a mianowicie nadać wspólnemu spotkaniu wymiar dialogowy. Prowadzenie dialogu nie jest rzeczą łatwą. Wymaga bowiem szczególnych cech osobowościowych, takich jak cierpliwość, otwartość, rzetelność, empatia, takt czy pokora. Przy czym tymi cechami powinni charakteryzować się wszyscy partnerzy interakcji.

Postawy dialogu trzeba nieustannie się uczyć. Jest to szczególnie ważne, jeśli weźmiemy pod uwagę polskie uwarunkowania historyczne (zabory, I i II wojna światowa, czasy komunizmu) znaczone językiem monologu. Drogę do dialogu czyni wyboistą także codzienna rzeczywistość. Hałas, utrudniający podjęcie refleksji nad sobą, męczy, nie sprzyja wymianie myśli, a pośpiech, brak umiejętności kulturalnego słuchania (przerywanie, opryskliwość, wykonywanie w tym czasie innych zajęć) oraz Internet czy telefony komórkowe stwarzające możliwość komunikacji na odległość zachęcają do bycia w cyberprzestrzeni, w której brakuje sytuacji wymagających twórczego współdziałania.

¹⁷ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s. 113.

¹⁸ Tamże, s. 105.

Każde dziecko niesie w sobie tajemnicę, jest niespodzianką, potrzebuje zatem uważnego (słuchającego i patrzącego) towarzysza¹⁹, który będzie w stanie wspomóc rozwój jego intelektu, emocji i twórczego działania. „Niemożliwa jest prawdziwa szkoła bez spotkania nauczyciela przez dziecko. Jeśli ten strumień duchowości wypływający z osoby dziecka ku nauczycielowi, ku temu co przynosi nauczyciel i szkoła, pozostanie bez odpowiedzi lub zostanie stłumiony przez warunki zewnętrzne, to dziecko zacznie chorować duchowo i bycie uczniem stanie się problematyczne”²⁰.

Oprócz troski o autentyczność relacji między wychowawcą a świetliczaninem, tym co jest naprawdę wartościowe, „złote”, w rzeczywistości świetlicowej jest także dążenie wychowawców świetlicy do zaspokojenia tych potrzeb dzieci, którym nie wychodzi na przeciw rodzina, szkoła czy środowisko rówieśnicze. Ponadto niezwykle istotne jest kierowanie się zasadą respektowania możliwości psychofizycznych dzieci, poszanowania ich indywidualnych cech, podmiotowości wychowanka, indywidualizacji oddziaływań, atrakcyjności zajęć, ciągłości i systematyczności działania, opiekuńczej ufności (wychowawca powinien być dla świetliczan gwarantem bezpieczeństwa, a przez swój życzliwy i wyrozumiały stosunek do dzieci, rozbudzać w nich chęć do przyjmowania postawy otwartości i ufności), przeciwdziałania zmęczeniu i kompensowania braków²¹.

W związku z powyższym warto zastanowić się nad tym, jakie kompetencje powinien posiadać wychowawca świetlicy, aby proces wychowania przebiegał korzystnie i miał na uwadze (obecnie silnie akcentowany) wszechstronny rozwój dzieci uczęszczających do świetlicy szkolnej. Janusz Homplewicz pisał, że „trzeba być kimś, coś reprezentować w świecie wartości, nie można tylko przymuszać, trzeba pociągać za sobą ku odpowiednim wartościom”²². Te słowa

¹⁹ M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 112.

²⁰ Tamże, s. 114.

²¹ A. Dolata, *Świetlica szkolna środowiskiem wspomagającym rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z rodzin z problemem alkoholowym*, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 10–11, s. 21.

²² J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 25.

w sposób szczególny można odnieść do wychowawcy świetlicy, który swojego autorytetu nie buduje dzięki argumentowi jakim jest system oceniania, lecz musi posiadać inne specyficzne cechy, które pozwalają mu autentycznie być ze świetliczanami i ciekawie organizować czas dla dużej (liczącej przeważnie ok. 100–200 wychowanków) i zróżnicowanej pod wieloma względami grupy (wiek, płeć, zainteresowania).

W odniesieniu do wychowawców świetlicy możemy mówić o kompetencjach pedagogicznych, jakie powinni posiadać wszyscy nauczycieli, bez względu na specjalność szkolną, oraz o kompetencjach kierunkowych – swoistych dla pedagoga-opiekuna. Wśród kompetencji pedagogicznych wyróżniamy:

- kompetencje prakseologiczne: umiejętność rozpoznania wyjściowego stanu rozwoju fizycznego dziecka, jego sprawności i wiedzy, umiejętność opracowania koncepcji pracy z konkretnym dzieckiem i z całą grupą, zdolność do pozytywnego motywowania dzieci do realizacji zadań, umiejętność interpretacji osiągnięć dzieci na tle ich indywidualnych możliwości, umiejętność dokonania obiektywnej oceny skuteczności własnej pracy i opracowania indywidualnej koncepcji doskonalenia zawodowego itp.;
- kompetencje komunikacyjne: dotyczą poprawnego operowania językiem i terminologią w sytuacjach edukacyjnych, a nade wszystko wyrażają się w umiejętności interpersonalnego komunikowania się, tj. słuchania, empatycznego rozumienia, myślenia dialogicznego;
- kompetencje współdziałania: ujawniają się w skuteczności podejmowanych działań integracyjnych (zachęcanie dzieci do współdziałania, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych na bazie negocjacji, dążenie do kompromisu, wyzwalanie i wykorzystywanie inicjatywy dzieci dla procesów rozwojowych);
- kompetencje kreatywne: podejmowanie działań nieszablonywych, twórczych i innowacyjnych, samodzielne projektowanie rozwiązań organizacyjno-metodycznych, umiejętność twórczego rozwiązywania problemów, zachęcanie dzieci do samodzielności w myśleniu i kreatywności w działaniu;

- kompetencje informatyczne: sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji zarówno w pracy z dziećmi, jak i we własnym kształceniu i doskonaleniu zawodowym;
- kompetencje moralne: odnoszą się głównie do refleksji moralnej wychowawcy wobec do własnego postępowania pedagogicznego, wyrażają się najpełniej w zadumie nad określeniem granic prawomocności etycznej działalności pedagogicznej, moralnej współodpowiedzialności za rozwój moralny wychowanków²³.

Natomiast do cech swoistych wychowawcy świetlicy zaliczyć należy samoświadomość siebie i swojej roli zawodowej (motywacja do pracy, nietraktowanie jej jako przystanek w oczekiwaniu na lepszą posadę), postawę etyczną wyrażającą się osobistym pedagogicznym zaangażowaniem, predyspozycje osobowościowe sprzyjające nawiązywaniu kontaktu emocjonalnego z wychowankiem oraz wysoką kulturę pedagogiczną. Wychowawca świetlicy ma być źródłem inspiracji, animatorem, przewodnikiem, „terapeutą” potrafiącym wsłuchiwać się w problemy i troski dzieci²⁴. Duże znaczenie w pracy wychowawcy świetlicy ma nastawienie na innych, co wyraża się np. w koncentracji „na relacji o wydarzeniach zewnętrznych, uzupełniając ją (bądź nie) krótką informacją o własnym stosunku do tego, co się stało”²⁵. Chodzi więc o zainteresowanie nacechowane uznaniem podmiotowości dziecka, szacunek dla jego potrzeb, doznań, autonomii i prawa do samostanowienia²⁶.

Aby móc w pełni realizować stawiane przed nim zadania, wychowawca świetlicy musi być wyposażony w kompetencje profesjonalne przypisane do roli pedagoga-opiekuna:

²³ Standardy kompetencji zawodowych nauczycieli zostały opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli działający w ramach Rady ds. Kształcenia Nauczycieli, podają za: J. Bielski, *Kompetentny nauczyciel*, „Lider” 2010, nr 7–8, s. 5–6.

²⁴ U. Kazubowska, *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje*, dz. cyt., s. 454.

²⁵ Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 128.

²⁶ Tamże, s. 129.

- kompetencje poznawcze: wiedza o podmiocie i warunkach opieki oraz na temat funkcji i kontekstów znaczeniowych czasu wolnego dziecka w młodszym wieku szkolnym;
- zdolności do pozyskiwania i generowania przedmiotów potrzeb podopiecznego i dostarczenie mu tych przedmiotów;
- kompetencje do ponoszenia odpowiedzialności za podopiecznego;
- umiejętności praktyczne niezbędne do codziennego sprawowania działań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych;
- pozytywne postawy opiekuńcze i wychowawcze, w szczególności życzliwość, wyrozumiałość i tolerancja, zaangażowanie w urzeczywistnianie wartości opieki i wychowania, uznanie praw podopiecznego;
- znajomość specyfiki metody pracy świetlicowej i umiejętność organizowania na tej podstawie środowiska wychowania i opieki, jakim jest świetlica szkolna.

Tego typu kompetencje można nabyć w zasadzie jedynie w toku specjalistycznych studiów na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza²⁷.

Na poziom skuteczności pracy opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej świetlicy szkolnej wywiera wpływ atmosfera świetlicy, jej wystrój i wyposażenie, ale przede wszystkim poziom ten jest warunkowany kompetencjami pracujących tam wychowawców. To jak wykwalifikowani i przygotowani do swojej pracy są wychowawcy przekłada się na sposób organizacji zajęć w świetlicy szkolnej. Dlatego wielkim niepokojem napawa fakt rozszerzenia uprawnień do pracy w świetlicy na całą grupę nauczycieli. Jest to jednoznaczne z anulowaniem istnienia specjalistycznych kompetencji pedagogów opiekuńczych i przyjęciem założenia, że każdy nauczyciel przedmiotowy dysponuje takimi kompetencjami²⁸. Jednak każdy, kto zna specyfikę pracy świetlicowej, jest świadom tego, że wychowawca

²⁷ K. Duraj-Nowakowa, *Kultura kompetencji profesjonalnych opiekuna-wychowawcy*, w: *Wyzwania i szanse pedagogiki społeczno-opiekuńczej*, red. K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2010, s. 163.

²⁸ B. Przyborowska, *Świetlice – zaniedbany i niszczonej obszar opieki szkolnej?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 3, s. 25.

światlicy powinien odznaczać się swoistymi kompetencjami osobowościowymi i organizacyjnymi, ma bowiem być profesjonalistą. Uprawianie zawodu wychowawcy światlicy wymaga „umiejętności komplementarnego podejścia do wiedzy, sprawności metodycznych i specjalistycznych”, gdyż tylko wtedy ma on szansę stać się „specjalistą od wszechstronnego rozwoju człowieka”²⁹.

Tylko taki wychowawca będzie w stanie udźwignąć ciężar zmiany wizerunku światlicy, zmiany dokonującej się na kontinuum od tego, co „szare”, w kierunku tego, co „złote”. Postrzeganie pedagogiki Gestalt jako alternatywy wobec istniejącej obecnie rzeczywistości pedagogicznej zachęca do poszukiwania związków między pedagogiczną koncepcją Gestalt a rzeczywistością światlicową. Szczególnie że w myśleniu i mówieniu o światlicy osiągnięto już punkt zerowy. Przekroczono wszelkie granice w krytykowaniu światlicy szkolnej i jej wychowawców. Chcąc zmienić zakorzeniony w opinii społecznej stereotyp, wychowawcy światlicy muszą pokazać, że światlica nie marnotrawi czasu dzieci w niej przebywających, a wręcz przeciwnie – jest okazją do odpoczynku, rozrywki, rozwijania pasji, uczenia się przez zabawę. Inspiracji szukać można choćby w pedagogice Gestalt, której koncepcja dziecka, holizm oraz podejście do zagadnienia rozwoju jest swoistym kołem ratunkowym dla polskiej światlicy.

²⁹ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków 2008, s. 77.

Mirosław Koralewski

Akademia Ignatianum w Krakowie

Władysław Stróżewskiego koncepcja wychowania do wartości

Streszczenie

Wychowanie zawsze zakłada jakąś filozofię człowieka. Współcześnie mamy do czynienia z mocną krytyką tradycyjnych koncepcji wychowania zakładających potrzebę budowania w młodym człowieku dojrzałej hierarchii wartości, a zwłaszcza aktywną rolę wychowawcy w tym procesie. Dla wychowawców, którzy nie zgadzają się z ponowoczesną argumentacją, negującą aksjologiczny wymiar człowieka i otaczającej go rzeczywistości, poszukujących w filozoficznych teoriach antropologicznych odniesienia do praktyki pedagogicznej, koncepcja człowieka prof. Władysława Stróżewskiego może stanowić mocne oparcie teoretyczne. Opiera się ona na fundamentalnym założeniu, że „człowiek istnieje wartościowo” i buduje swoje człowieczeństwo poprzez realizację wartości i kształtowanie własnej, indywidualnej struktury aksjologicznej. Misją pedagoga jest więc pomóc wychowankowi w spełnieniu tego zadania. Sytuacja taka stanowi wyzwanie dla wychowawcy, który, aby stać się prawdziwym autorytetem, wzorem dla swoich wychowanków, powinien kierować się w życiu najwyższymi wartościami: prawdą, dobrem i pięknem, dostrzegać te wartości w otaczającej go rzeczywistości, w innych ludziach, starać się je uaktualniać, a także nie ustawać w doskonaleniu samego siebie, przede wszystkim jako człowieka.

Słowa kluczowe: wartości, wychowanie, aksjologia, Władysław Stróżewski

Abstract

The concept of values education by Władysław Stróżewski

Education always presupposes a philosophy of a man. Today we are faced with strong criticism of the traditional concept of education which implies a need to build a mature hierarchy of values in young man's mind, especially the active role of the educator in this process. For educators, who do not agree with the postmodern argument negating axiological dimension of a man and the surrounding reality, who seek anthropological references to the practice of teaching in philosophical theories, the concept of human by prof. Władysław Stróżewski can provide strong theoretical support. His concept is based on the fundamental assumption that „a man exists in terms of his principles” and builds his own humanity through implementation of those principles and creating individual axiological structure. Therefore, the task of the educator is to assist his pupil in finding appropriate values and building his humanity on the basis of them. This situation is a challenge for educator, who in order to become a true authority, a role model for his students, should follow the highest values: truth, goodness and beauty. He should recognize these values in the surrounding reality, in other people, try to update them and persevere in perfecting himself, mainly as a human being.

Keywords: values, education, axiology, Władysław Stróżewski

Punktem wyjścia poniższych rozważań jest teza, że wychowanie zawsze zakłada jakąś filozofię człowieka, staje wobec problemu: kim jest człowiek?¹ Z tego punktu widzenia przypadki bra-

¹ M. Nowak, *Błąd antropologiczny i jego konsekwencje dla nauczania i wychowania*, w: *Prawda o człowieku wezwaniem dla polskiej szkoły*, red. E. Jankiewicz, Zielona Góra 2008, s. 18.

ku odnoszenia się nauczycieli w swej pracy do antropologicznych podstaw, czy też czasami bezkrytyczne podporządkowanie się współczesnym modom lub poprawności politycznej, mogą skutkować błędną i negatywną w swych następstwach pedagogiką.

Obecnie dość często możemy spotkać się z krytyką tradycyjnych koncepcji wychowania zakładających potrzebę budowania w młodym człowieku dojrzałej hierarchii wartości, a zwłaszcza aktywną rolę wychowawcy w tym procesie. Zarzuty wydają się uzasadnione w przypadkach skrajnych, kiedy to człowiek traktowany jest jako „puste naczynie”, które należy po prostu napełnić odpowiednią treścią. Osoba wychowanka zostaje w nich zepchnięta na dalszy plan, liczy się jedynie rola jaką ma on do spełnienia w społeczeństwie².

Nie można się dziwić, że takie postrzeganie człowieka i wychowania może wywoływać zdecydowany sprzeciw. Jego skrajnym przejawem jest między innymi koncepcja „wychowania neutralnego”, podkreślająca wprawdzie godność osoby wychowanka, ale jednocześnie negująca istnienie normatywnie zobowiązującej wizji antropologicznej³. Jak twierdzi ks. Marian Machinek, „Każde odniesienie do obiektywnej, a więc niezależnej od jednostki aksjologii jest w takiej koncepcji postrzegane niemalże jako forma przemocy, jako nieuprawniona ingerencja w osobową integralność wychowanka. Antropologicznym tłem tej koncepcji wychowawczej jest ponowoczesna krytyka prawdy. Nie istnieje już prawda o rzeczywistości, w tym także prawda moralna, nie ma też prawdy o człowieku mającej konsekwencje normatywne. Jedynie wychowanek ma prawo odkrywania i akceptowania wartości, które uzna za słuszne i – przyjmując je – uczyni miarą swoich wyborów”⁴. Współcześnie mamy do czynienia z wieloma, często diametralnie różniącymi się koncepcjami antropologicznymi. To, co według

² M. Machinek, *W poszukiwaniu człowieka, Znaczenie adekwatnej antropologii w procesie wychowania*, w: *Prawda o człowieku wezwaniem dla polskiej szkoły*, red. E. Jankiewicz, Zielona Góra 2008, s. 8.

³ Tamże, s. 9.

⁴ Tamże.

jednych służy rozwojowi człowieka, dla innych stanowi zagrożenie jego rozwoju. Istnieje więc potrzeba, zwłaszcza w obliczu nasilającego się relatywizmu aksjologicznego, propagowania „kanonu podstawowych wartości humanistycznych, aby ocalić człowieczeństwo w coraz bardziej dehumanizującej się cywilizacji. Kanon ten postulowałby odpowiednie wychowanie, zwłaszcza w warstwie najbardziej zasadniczej, tzn. moralnej”⁵.

Na potrzebę odnoszenia praktyki pedagogicznej do refleksji filozoficznej zwraca uwagę wybitny krakowski filozof Władysław Stróżewski. W mojej opinii jego koncepcja człowieka może stanowić mocne oparcie teoretyczne dla wychowawców, którzy nie zgadzają się z ponowoczesną argumentacją i poszukują w teoriach antropologicznych odniesienia do praktyki pedagogicznej. Przykładem mogą być prace Bogusława Żurakowskiego, który w swoich rozważaniach twórczo rozwija myśli naszego filozofa⁶.

Władysław Stróżewski postrzega istnienie człowieka poprzez kategorię wartości, formułując pogląd, że „człowiek jest (istnienie) wartościowo”⁷, że życie jednostki „przeświecone jest wartościami”, dzięki urzeczywistnianiu których nabiera ono znaczenia. Człowiek urzeczywistnia wartości poprzez wybory jednych dóbr i rezygnację z innych, „jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako skazanym – jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem”⁸. Władysław Stróżewski zwraca jednocześnie uwagę, że osoba ludzka nie jest istotą skończoną, doskonałą, i to według niego stanowi wystarczającą rację istnienia pedagogiki, rozumianej w duchu greckich pojęć *paidagogia* i *paideia*, wskazu-

⁵ J. Duda, *Słowo wstępne*, w: *Wychować człowieka. Osoba ludzka, prawa człowieka, wychowanie moralne*, red. S. Jasionek, Kraków 2007, s. 13.

⁶ Np.: B. Żurawski, *Wychowanie do wyboru wartości*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 279–289; B. Żurakowski, *Godność człowieka w centrum problematyki pedagogiki kultury*, „Horyzonty Wychowania” 2004, t. 3, nr 5, s. 272–281.

⁷ W. Stróżewski, *Transcendentalia i wartości*, w: *Tenże, Istnienie i wartość*, Kraków 1982, s. 84.

⁸ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, w: *Tenże, W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 38.

jących na potrzebę „prowadzenia” wychowanków. Tak rozumiane wychowanie zakłada „dynamiczną strukturę człowieka”, to znaczy jego „stawianie się i zmienianie”, a tym samym możliwość zmieniania się na lepsze⁹.

Człowieka odróżnia od innych istot żyjących przede wszystkim „mądrość i warunkująca ją rozumność”. Posiada on też szczególną możliwość transcendowania, przekraczania samego siebie, wychodzenia poza siebie, sięgania do wartości najwyższych, nawet do Absolutu¹⁰. Choć jest bytem autonomicznym, posiadającym wolność wyboru dobra lub zła, zdolnym do odpowiedzialności za swoje czyny, nie jest jednak w swej wolności nieograniczony.

Ograniczony jest niejako „od dołu”, swą psychofizyczną naturą, ale także „od góry” – rozeznanie nienaruszalnych w swej obligatoryjności wartości, akceptacją niezaprzeczalnych zakazów i nakazów, a wreszcie uznaniem praw wynikających z tego, że jest istotą społeczną¹¹.

Tak więc wolność nie jest czymś absolutnym, nie daje człowiekowi możliwości kreowania wartości, a jedynie otwarcia na nie, stworzenia warunków, aby zaistniały w jego życiu. Czasami wręcz zobligowany zostaje do jednoznacznego, koniecznego wyboru, tak jak w przypadku poszukiwania prawdy – z chwilą jej odnalezienia „wolność dochodzenia do prawdy zastąpiona zostaje przez akceptację prawdy”¹².

Człowiek urzeczywistniając wartości nie tworzy ich, a jedynie wartościowo wzbogaca siebie i otaczającą go rzeczywistość. „To, co wartościowe «ucielesnia» wartość w sobie: czyni to jednak w sposób zawsze niepełny, nie jest zdolne do utożsamiania się z nią. Stan rzeczy, jaki tu zachodzi, określamy tedy bardziej jako stan posiadania wartości, aniżeli bycia wartością”¹³.

⁹ Tamże, s. 33.

¹⁰ Tamże, s. 34.

¹¹ W. Stróżewski, *Filozoficzne podstawy samorządności*, w: Tenże, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Kraków 2002, s. 238–239.

¹² Tamże, s. 258.

¹³ W. Stróżewski, *O urzeczywistnianiu wartości*, w: Tenże, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 61.

Wypracowując w sobie wartości, człowiek staje się szlachetnym, prawym, opanowanym, dobrym. Jednak wartościowość ta nie wynika wprost z intencjonalnego wdrażania wymienionych wartości, ale jest skutkiem zmuszonej i konsekwentnej pracy nad sobą, wyrabiania w sobie „całego szeregu cech szczegółowych, niekiedy – zdawałoby się – drobnych, [...] umacniania w sobie, i nieustannego ich chronienia”¹⁴.

Wartości „same w sobie” są bezsilne. Moc otrzymują dopiero jako urzeczywistnione. Wtedy stają się czymś najważniejszym, „nadają sens istnieniu, a przez to stają się jego racją”¹⁵. Wartości „apelują” niejako o swą realizację, domagają się jej, a nawet nakładają na tego, kto je poznał, swoisty obowiązek ich urzeczywistnienia¹⁶.

Musi więc zostać stworzona sytuacja, w której człowiek dostrzega wartość i ją poznaje. Myślę, że sytuację taką możemy określić mianem „wychowawczej”. Nie zawsze występuje ona w sposób naturalny, często wymaga drugiej osoby – „wychowawcy”, który w zależności od możliwości wychowanka ją zaaranżuje, lub też wskaże w niej wartościowe elementy.

Kształtując w sobie „dojrzałą hierarchię wartości”, istota ludzka buduje swoje człowieczeństwo, którego idea według Władysława Stróżewskiego leży poza nim samym, jest postulatem, zadaniem, zobowiązaniem do wypełnienia¹⁷.

W swej wolności bowiem człowiek może wartości przyjmować lub odrzucać. Jest on z jednej strony zdolny do wielkich czynów, dokonywania oszałamiających wynalazków i odkryć, tworzenia dzieł sztuki, aktów poświęcenia i miłości, z drugiej zaś do niszczenia i destrukcji, aktów podłości, zdrady, ludobójstwa¹⁸. W tym między innymi tkwi niebezpieczeństwo, jakie niosą ze sobą teorie pedagogiczne oparte na postmodernistycznej wizji człowieka.

¹⁴ Tamże, s. 64.

¹⁵ Tamże, s. 66.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, dz. cyt., s. 38.

¹⁸ Tamże, s. 35.

Odrzucając bezwzględność jakichkolwiek wartości, przyjmując nieograniczone prawo człowieka do ich wyboru lub odrzucania, zdają się przechodzić do porządku nad faktem, że osoba ludzka, mając możliwość wyboru, wybrać może zarówno dobro, jak i zło. Człowiek przeżywając swe życie narażony jest bowiem na różnego rodzaju zniewolenia, związane zarówno z własną kondycją, jak i otaczającym go światem zewnętrznym¹⁹.

Według Władysława Stróżewskiego bezwzględne stosowanie się do postulatu współczesności, opartego na tezie, że wartość człowieka polega przede wszystkim na jego „autentyczności”, tzn. byciu takim, jakim się jest „naprawdę”, bez udawania, że się jest kimś innym i bez potrzeby bycia innym, stoi w sprzeczności z założeniem, że u podstaw stawania się i rozwoju leży dążenie do bycia innym. Bo choć można przedstawić szereg przykładów postaci historycznych stanowiących wzór do naśladowania, z których każda odznaczała się między innymi wiernością sobie czy też autentycznością swej osobowości, to „czy można każdą autentyczną osobowość uznać za wartościową?” Czyż nie można wskazać równie długiego szeregu nikczemników i zbrodniarzy, którzy mogli o sobie powiedzieć, że są wierni sobie i „autentyczni”²⁰.

Zwłaszcza samo określenie „autentyczność” jest według Władysława Stróżewskiego szczególnie groźne, „nie stawia żadnych wymagań, oprócz akceptowania siebie takim, jakim się jest”²¹. Autentyczność życia, osobowości człowieka, aksjologicznego podłoża jego czynów musi być zakorzeniona w prawdzie jako „idei odkrywającej i rozjaśniającej rzeczywistość”²².

Kiedy więc dokonujemy życiowych wyborów, dążymy do wyznaczonych przez siebie celów, nie możemy tego czynić w poczuciu bezwzględnej autonomii od otaczającego nas świata, w szcze-

¹⁹ Problem szczegółowo został omówiony w: W. Stróżewski, *Medytacja o wyzwoleniu przez prawdę*, w: Tenże, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 87–107.

²⁰ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, dz. cyt., s. 36.

²¹ Tamże.

²² W. Stróżewski, *Transcendentalia i wartości*, dz. cyt., s. 79.

gólności świata wartości. Potrzebne jest odniesienie do jakiegoś aksjologicznego *a priori*, do idei wobec której stajemy, ale która nas przekracza, jednocześnie bez której nasze wybory mogą być zagrożone subiektywizmem i relatywizmem. Władysław Stróżewski ideę tę wprost nazywa ideą człowieczeństwa²³.

Myślę, że Władysław Stróżewski zgodziłby się ze stwierdzeniem, iż tę ideę człowieczeństwa nosimy w sobie, w jakiś sposób ją widzimy, jakoś doświadczamy. Na przykład Max Scheler tak o tym pisał: „Miłujemy wprawdzie siebie, ale zawsze jako takich, jakimi bylibyśmy przed wszechwidzącym okiem, i tylko tak dalece i o tyle, o ile przed tym okiem zdołamy się utrzymać. Wszystkiego innego w nas nienawidzimy – tym silniej, im bardziej nasz duch wnika w Boży nasz obraz i im wspanialej przed nami on wyrasta, oraz, z drugiej strony, im bardziej różni się od tego obrazu, który my poza tym co niezmiennie Boskie w sobie znajdujemy”²⁴.

Można przytoczyć wiele przykładów różnych odpowiedzi na pytanie o to na czym polega wartość człowieczeństwa. Zdaniem Władysława Stróżewskiego wspólne koncepcjom najbliższym istocie sprawy było dążenie człowieka do przekraczania samego człowieczeństwa w kierunku czegoś jeszcze wyższego, „jak gdyby w przekonaniu, że i ono samym sobą zadowolić się nie jest w stanie”²⁵. Krakowski filozof powołuje się tutaj na słowa Andrzeja Kijowskiego, według którego człowiek, aby mógł zrozumieć swoje powołanie, musi się otworzyć na absolut, Logos, na rzeczywistość, która jest poza (ponad) nim²⁶.

Często możemy usłyszeć, że współcześnie mamy do czynienia z kryzysem wartości. W opinii Władysława Stróżewskiego to, co jest określane mianem kryzysu wartości naprawdę dzieje się w sercu człowieka, dotyczy jego aksjologicznej struktury. Jego zda-

²³ W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, dz. cyt., s. 37.

²⁴ M. Scheler, *Ordo amoris*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. 26, z. 4, s. 131.

²⁵ W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, dz. cyt., s. 39.

²⁶ Tamże.

nieniem życie zgodne z rozumem jest życiem wymagającym, zakłada dostrzeganie wartości i ich hierarchii, nie pozwala na redukcje wartości wyższych do niższych. Według niego urzeczywistnianie wartości wymaga aktywności, wysiłku. Tymczasem jednym z problemów współczesności jest pojmowanie szczęścia jako stanu błogiej beczynności, szczególnej bezmyślności, którą utożsamia się z wolnością od trosk i odpowiedzialności. Prowadzi to do lansowania ideału życia bezkonfliktowego, pozbawionego wysiłku i trudu, czyli (jak to określił prof. Stróżewski) – życia ułatwionego²⁷. Oczywiście mówiąc o życiu ułatwionym nie chodzi o korzystanie z dobrodziejstw cywilizacji, które przynoszą ułatwienie trudów codziennego życia i pracy, „[...] lecz o łatwiznę, a nawet nie tyle o łatwiznę w ogóle, ale o łatwiznę jako najbardziej upragniony cel naszego życia”²⁸.

Zdaniem Władysława Stróżewskiego lekarstwem na tę chorobę jest powrót do arystotelesowskiego ideału życia „rozumem i sercem, kulminującego się w kontemplacji najwyższych wartości”²⁹. Poza tym człowiek dysponuje wewnętrznymi mechanizmami, które pomagają mu podążać drogą autentycznych wartości. Profesor Stróżewski ma tu na myśli przede wszystkim uczucie wstydu. Znając bowiem ciemne moce, jakie w nas drzemią, staramy się ich nie ukazywać, wstydzimy się ich. Wstydzimy się, gdy rodzą się w nas odruchy zawiści i mściwości, nienawiści i okrucieństwa³⁰.

W związku z tym nieuzasadnione wydają się teorie postulujące bezwzględną wolność wyboru wartości przez wychowanka już od najmłodszych lat. Istnienie w człowieku zdolności odróżniania dobra od zła wymaga bowiem ukształtowania wcześniej właściwego, aksjologicznego podłoża.

Stawać się człowiekiem, budować swoje człowieczeństwo, można samotnie w procesie samowychowania i samodoskonalenia.

²⁷ W. Stróżewski, *Filozofia i „kryzys wartości”*, w: Tenże, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Kraków 2002, s. 170.

²⁸ Tamże, s. 181.

²⁹ Tamże, s. 175.

³⁰ Tamże, s. 178.

Można też czynić to z pomocą drugiej osoby, lub wraz z innymi. Należy jednak pamiętać, że człowiek jest istotą społeczną, a budowanie człowieczeństwa dokonuje się w relacji, zawsze w odniesieniu do czegoś lub kogoś. Pojawia się tutaj cała problematyka kontaktów międzypersonalnych, a także wychowawczej roli środowiska w kształtowaniu się aksjologicznej istoty drugiego człowieka³¹.

Jak mówi Władysław Stróżewski, „są [...] wartości, które realizować może tylko i wyłącznie określona społeczność w określonym środowisku. Ich zasięg przekracza indywidualne partykularyzmy, ale do ich cech charakterystycznych należy to, że dokonane mogą być tylko wysiłkiem określonej zbiorowości³².”

Tak więc osoba ludzka buduje swoje człowieczeństwo, swoją aksjologiczną istotę, zawsze w odniesieniu do środowiska w którym żyje, a zwłaszcza w odniesieniu do aksjologicznej struktury tego środowiska. Na jednostkę oddziałują normy obowiązujące w danej zbiorowości, jej prawa, które również mogą odgrywać wychowawczą rolę³³.

Władysław Stróżewski wskazuje na kluczowy w procesie wychowania czynnik – powinności lub zobowiązania, które wyrażają się w tym, co najczęściej nazywamy normą³⁴. Istotne jest, aby normy były wartościowe, to znaczy odnosiły się do wartości, w których znajdują swe uzasadnienie³⁵. Nasz Filozof przyjmuje, że sama rzeczywistość jest dobra, sama w sobie „zawiera szczególne roszczenie wartości i wymusza niejako, czy też postuluje, konieczność ich realizacji”³⁶. Postulat ten kierowany jest do naszej „dobrej woli”, „woli zakotwiczonej w dobru”. Tak więc „moc

³¹ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, dz. cyt., s. 40.

³² W. Stróżewski, *O pojęciu patriotyzmu*, w: *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Kraków 2009, s. 98.

³³ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, dz. cyt., s. 40.

³⁴ W. Stróżewski, *O urzeczywistnianiu wartości*, dz. cyt., s. 67.

³⁵ Tamże, s. 68.

³⁶ Tamże, s. 69.

powinności zasada się na mocy woli, gotowej tę powinność urzeczywistnić, i na dobru, które zostanie utrzymane lub nawet powiększone, jeśli to się stanie”³⁷.

Same normy mogą mieć charakter pozytywny i negatywny. Mogą więc zakazywać pewnych działań lub też je nakazywać, zachęcać do nich. Uzasadnieniem normy jest zawsze wartość samej rzeczywistości, w tym wartość życia.

Życie człowieka, a z nim sam człowiek, jest częścią rzeczywistości. Przykazanie „Nie zabijaj” chroni przeto ową część rzeczywistości przed unicestwieniem, ocala więc istniejący s t a n r z e c z y. Zawarty w normie sens odsyła w pierwszym rzędzie do wartości rzeczywistości³⁸.

Normy negatywne mają więc na celu przede wszystkim „chronienie, zabezpieczanie, ocalanie” rzeczywistości, która jest wartościowa i dobra³⁹. Normy pozytywne natomiast postulują coś więcej, „budowanie czegoś nowego – czegoś, czego w zastanej rzeczywistości być może w ogóle nie było”. Rzeczywistość bowiem, „sama nacechowana wartością, domaga się jej zwiększenia”⁴⁰.

Przyjmując założenie, że sama rzeczywistość jest wartościowa, Władysław Stróżewski za najwyższe wartości, które człowiek może realizować uważa więc takie cechy bytu, jak prawda, dobro i piękno. Transcendentalia te traktować możemy zatem jako postulaty, „niezbędne warunki naszych poczynañ”⁴¹. Wartością najważniejszą jest tu wartość prawdy, dzięki której możemy zdać sobie sprawę, że wartość, którą pragniemy urzeczywistnić, istotnie jest wartością. Postulat ten wskazuje więc na szczególną rolę wiedzy, pochodnej ludzkiego rozumu⁴². Realizacji dobra domaga

³⁷ Tamże, s. 70.

³⁸ Tamże, s. 70–71.

³⁹ Tamże, s. 71.

⁴⁰ Tamże, s. 73.

⁴¹ W. Stróżewski, *Transcendentalia i wartości*, dz. cyt., s. 79.

⁴² Tamże, s. 74.

się sama rzeczywistość⁴³. Piękno zaś jest ukoronowaniem realizacji wartości nowych, bogacących rzeczywistość⁴⁴.

Władysław Stróżewski wyraża opinię, że pedagogika jest najdoskonalszą ze sztuk, bo „[...] jej przedmiotem jest przecież żywy człowiek, a celem tworzenie czy kształtowanie, jeśli wręcz nie powoływanie do bytu jego człowieczeństwa”⁴⁵. Jest też ze wszystkich sztuką najbardziej tragiczną, gdyż jej tworzywo, najszlachetniejsze z możliwych, jest także spośród wszystkich najbardziej nietrwałe.⁴⁶

Myszę, że ze szczególną siłą ujawnia się tutaj kwestia powołania i odpowiedzialności pedagoga. Prawdziwym wychowawcą, autorytetem, wzorem dla swoich wychowanków, może stać się jedynie osoba, która w swoim życiu kieruje się najwyższymi wartościami: prawdą, dobrem i pięknem, dostrzega te wartości w otaczającej ją rzeczywistości, w innych ludziach, stara się je uaktualniać, która nie ustaje w doskonaleniu samej siebie, przede wszystkim jako człowieka.

Zdaniem Władysława Stróżewskiego, mimo pojawiających się problemów, a w końcu wreszcie „nicestwiącego działania czasu”, człowiek nie może zrezygnować z doskonalenia siebie, z urzeczywistniania w sobie i wokół siebie wartości, albowiem wysiłek ten należy „także do istoty człowieczeństwa”⁴⁷. W tym miejscu chciałoby się dodać, że wysiłek ten należy również do istoty powołania pedagoga, tak w zakresie doskonalenia samego siebie, jak i wspierania w tym swego wychowanka.

⁴³ Tamże, s. 75.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, dz. cyt., s. 41.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

Radostaw Janica

Akademia Ignatianum w Krakowie

Formacja młodych w nauczaniu Jana Pawła II oraz troska o ich wychowanie podczas pielgrzymek do Polski

Streszczenie

Artykuł jest próbą zestawienia, przeanalizowania oraz interpretacji najważniejszych wypowiedzi papieża Jana Pawła II skierowanych do młodego pokolenia podczas pielgrzymek do Polski. W artykule poza wybranymi fragmentami kazań wykorzystano także dokumenty nauczania zwyczajnego. Najpierw opisano formację religijno-intelektualną Karola Wojtyły w okresie wadowickim i krakowskim. Jej najważniejszymi elementami była edukacja w gimnazjum klasycznym w Wadowicach i studia filozoficzno-teologiczne w Krakowie. Zwrócono też uwagę na rolę jego mentorów i przewodników duchowych. Publikacja odwołuje się do najważniejszych wypowiedzi papieża Jana Pawła II skierowanych do młodych ludzi z całego świata, zaprezentowanych podczas jego ośmiu pielgrzymek do Polski: I (2–10 czerwca 1979), II (16–23 czerwca 1983), III (8–14 czerwca 1987), IV (1–9 czerwca, 13–16 sierpnia 1991), V (22 maja 1995), VI (31 maja–10 czerwca 1997), VII (5–17 czerwca 1999), oraz ostat-

niej VIII (16–19 sierpnia 2002). Analiza wypowiedzi papieskich ukazuje troskę następcy św. Piotra o los młodych ludzi. Najlepiej definiuje ją fragment z poezji wieszczka Zygmunta Krasińskiego: „Młodość jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały”, cytowany przez Jana Pawła II.

Słowa kluczowe: Jan Paweł II, wychowawca młodzieży, świętość, formacja, troska, nauczanie, wychowanie katolickie, wiara, młodość, młodzież, pedagogika, Wadowice, Kraków, Dzień Papieski.

Abstract

The article is an attempt of collation, description and interpretation of the most important statements of the pope John Paul II, addressed to the young generation during his pilgrimages to Poland. Except the selected Pope's homilies, in the text there are some other statements from the papal teaching. The intellectual and spiritual formation of Karol Wojtyła in Wadowice and Cracow is outlined. Its most important elements were education in the high school with classic profile, and studies of philosophy and theology in Cracow. An important role was played by his mentors and spiritual companions. The publication refers to the most significant speeches of John Paul II addressed to young people from around all the world, delivered during his eight pilgrimages to Poland: (2-10 June 1979), II (16-23 June 1983), III (8-14 June 1987), IV (1-9 June, 13-16 August 1991), V (22 May 1995), VI (31 May–10 June, 1997), VII (5–17 June 1999), and the last VIII (16–19 August 2002). Analysis of papal speeches shows the concern of St. Peter's Successor for the future of young people. The best expression of this concern would be the quotation from the poet Zygmunt Krasiński: "Youth is a sculptor, who forges whole of their life".

Keywords: John Paul II, youth educator, holiness, formation, care, teaching, Catholic education, faith, youth, pedagogy, Wadowice, Cracow, the Papal Day.

*Trzeba, ażeby młodość była wzrastaniem,
aby niosła z sobą stopniową akumulację wszystkiego,
co prawdziwe, co dobre i piękne¹.*

1. Jan Paweł II – wychowawca młodzieży. Dzień Papieski

Jan Paweł II podczas swojego pontyfikatu był silnie związany z młodzieżą, kochał ją. To na nas, pokoleniu które pamięta pontyfikat papieża z Polski, spoczywa obowiązek ciągłego przypominania świata i Polakom nieocenionego przesłania Jana Pawła II skierowanego do młodzieży. Przesłanie to winno być ciągle na nowo rozważane.

W XX wieku, po zakończeniu II wojny światowej, zaczęły powstawać rozmaite prądy myślowe odwołujące się do poczucia końca historii i wielkich narracji. Był to trudny okres, w którym piętrzyły się kolejne zagrożenia dla ludzkości oraz wzrastało poczucie zagrożenia bezpieczeństwa egzystencjalnego. Karol Wojtyła, który pamiętał czas zawieruchy wojennej z własnego życia, z okresu okupacji, kiedy musiał przymusowo pracować i cudem uniknął wojennych łapanek, zdawał sobie sprawę, że ponowoczesność może wciągnąć nowe, młode powojenne pokolenie w wir zamętu, jałowości i intelektualnej nicości. Przyszły papież miał świadomość, że idą trudne czasy dla młodych ludzi, czasy zagrożenia dla ogólnej formacji człowieka. Dlatego też jako ksiądz, biskup, kardynał i papież nie szczędził wysiłków, aby ochronić wartości intelektualne i moralne młodych ludzi. Chciał być blisko ludzi, zwłaszcza młodych, którzy byli dla niego „Nadzieją świata”, aby pomóc im przeciwstawić się propagandzie i społeczno-politycznemu środowisku tromtadracji. Karol Wojtyła heroicznie ukazywał prawdziwe wartości człowieka, stając się tarczą i powiernikiem ludzi w walce o prawdę, wolność i sprawiedliwość na świecie. Święty papież z Polski dzięki świadectwu swojego życia stał się przykładem do naśladowania, żywym dowodem obrony godności i wartości człowieka, na którym mu zawsze zależało, niezależnie od wyznawanej religii.

¹ Jan Paweł II, *List do młodych całego świata „Parati semper”*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/parati.html [dostęp: 15.01.2014].

Młodzi zawsze byli bliscy sercu Karola Wojtyły. Dziś wiedzą i są o tym przekonani wszyscy. Szczególny temu wyraz papież dał w swoich ostatnich słowach, które skierował właśnie do młodych: „Szukałem was..., teraz wy przyszlście do mnie. Za to wam dziękuję”. To refleksja podjęta na chwilę przed odejściem do Domu Ojca, kiedy w tym samym czasie pod oknami Pałacu Apostolskiego na placu św. Piotra zgromadził się tłum czuwających ludzi. Setki tysięcy młodych, chcących towarzyszyć papieżowi w jego pełnym cierpienia i oddania umieraniu. Wtedy młodzież odwdzięczyła się papieżowi za jego szczerą troskę i miłość do tej „Wiosny Kościoła”, którą – według określenia papieża – jest młodzież. Ojciec Święty do ostatnich chwil myślał o tych, którzy będą budować nowy, lepszy i bardziej sprawiedliwy świat. Kilka chwil później młodzi gromkimi okrzykami, za pomocą telefonów komórkowych, SMS-ów, Internetu i transparentów na samym placu św. Piotra odpowiedzieli papieżowi: „Szukałeś nas, a my przyszlśmy do Ciebie i za to Ci dziękujemy”, czy krócej: „Znalazłeś nas”.

Janowi Pawłowi II zawsze zależało na młodych. „Wy jesteście moją nadzieją” – mówił w pierwszym oficjalnym wystąpieniu podczas inauguracji pontyfikatu. Troska o młodych charakteryzowała kronikę jego życia i cały pontyfikat. To on, rozmawiając z młodymi, potrafił przekraczać wszelkie bariery. Nawet barierę śmierci, która stała się zaskakującą wiosną odnowienia.

Miłości papieża do młodzieży, tej pięknej duchowej relacji i łączności, uczyć się może całe pokolenie Jana Pawła II. To piękna lekcja dla uczniów, wychowawców, jak i nauczycieli. Warto wspomnieć czym jest i na czym polega wychowanie. Przede wszystkim jest procesem, działaniem na rzecz rozwoju człowieka. Najprościej mówiąc, to relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem, a w pierwotnym ujęciu to nade wszystko relacja rodzica z dzieckiem, jak również oddziaływanie grup na daną jednostkę. Podstawowym celem wychowania jest rozwój dzieci i młodzieży, pomoc przy wejściu w dorosłe życie w społeczeństwie, co pociąga za sobą konieczność ukształtowania osobowości i systemu wartości, tj. kręgosłupa moralnego. Przed wychowawcami stoi zatem trudny proces kształtowania u młodzieży odpowiedzialności za swoje sumienie.

Zasady wychowania chrześcijańskiego biorą swoją treść z naśladowania życia Chrystusa, w szczególności z podporządkowania się trzem cnotom ewangelicznym: wierze, nadziei i miłości a także z idei tworzenia Królestwa Bożego na ziemi.

Jan Paweł II w głoszonej przez siebie nauce społecznej Kościoła ciągle zwracał uwagę na wyżej wymienione kwestie. Wyrazem tego są jego encykliki i adhortacje apostolskie. Ojciec Święty pragnął wskazać właściwą drogę młodzieży. „Papież pielgrzym, papież młodych” to najczęstsze określenia jakich używano w odniesieniu do Jana Pawła II. Choć nauka papieska nie jest łatwa, słuchały jej miliony ludzi młodych na całym świecie. Wierzyli, że usłyszane wskazania pomogą w osiągnięciu szczęśliwego życia. Ojciec Święty mówił, że Kościół widzi siebie samego w młodych. Stwierdzał, że młodzi są nadzieją Kościoła. W ich sercach żyje pragnienie prawdziwego braterstwa wszystkich ludzi poza podziałami, przeciwnościami i dyskryminacją.

Znamienne są jego słowa z homilii wygłoszonej w czasie mszy św. w Toronto, kończącej XVII Światowe Dni Młodych w 2002 roku, w której uczestniczyło ok. 800 tys. osób.: „Wy jesteście młodzi, a papież jest stary i trochę zmęczony. W pełni jednak utożsamia się jeszcze z waszymi oczekiwaniami i nadziejami. Żyłem pośród wielkich ciemności, w brutalnych reżimach totalitarnych. Jednak to, co widziałem, pozwala mi być niezachwianie przekonany, że żadna trudność, żaden lęk nie może całkowicie stłumić nadziei odwiecznie tryskającej w sercach młodzieży. Nie pozwólcie zginąć tej nadziei!”. Zachęcając młodzież, aby „postawiła na tę nadzieję”, papież podkreślił: „Nie jesteśmy matematyczną sumą naszych słabości i naszych upadków, przeciwnie: jesteśmy sumą miłości Ojca do nas i naszych rzeczywistych możliwości, by stać się obrazem Jego Syna”. Jan Paweł II, dokonując w homilii oceny współczesnego świata, przypomniał młodzieży, że „rozpaczliwie potrzebuje odnowionego poczucia braterstwa i ludzkiej solidarności”².

² Jan Paweł II, *Homilia w czasie mszy św. kończącej Światowe Dni Młodych, 28 lipca 2002 r.*, <http://www.kbroszko.dominikanie.pl/jp2-toronto.htm>, na podstawie serwisu Opoka [dostęp: 15.01.2014]. XVII Światowe Dni Młodych odbyły się

W dniu 12 października 2008 roku przeżywaliśmy w Polsce VIII Dzień Papieski pod hasłem: „Jan Paweł II – wychowawca młodzieży”³. Od 2001 roku niedziela bezpośrednio poprzedzająca 16 października, tj. rocznicę wyboru kard. Karola Wojtyły na papieża, jest w polskim Kościele przeżywana jako Dzień Papieski. Pomysłodawcą tego dnia jest powołana w 1999 roku przez Konferencję Episkopatu Polski Fundacja „Dzieło Nowego Tysiąclecia”. Obchody organizowane są w kilku wymiarach. Jednym z nich jest wymiar intelektualny: chodzi o upowszechnienie nauczania Jana Pawła II, czemu ma służyć szeroka debata w środkach masowego przekazu oraz organizowane sesje naukowe, seminaria i publikacje. Na wymiar duchowy składają się uroczystości liturgiczne, spotkania i czuwania modlitewne. Organizowane są także liczne imprezy kulturalne: koncerty, wieczory poezji, zloty i rajdy. Przy tej okazji wręczane są nagrody TOTUS, zwane często „katolickimi Noblami”. Uhonorowano nimi dotychczas m.in. ks. Jana Twardowskiego, prof. Andrzeja Wojciechowskiego, Zygmunta Kubiaka, prof. Henryka Mikołaja Góreckiego, prof. Jerzego Nowosielskiego, Instytut „Tertio Millennio”, program telewizyjny „Ziarno”, internetowy portal Opoka i Redakcję Programów Katolickich TVP. Szczególnie widocznym akcentem obchodów jest powszechna zbiórka pieniędzy pod hasłem „Dzielmy się miłością”, przeprowadzana przy okazji obchodów Dnia Papieskiego. Dochód z niej jest przeznaczony na fundusz stypendialny, dzięki któremu najbardziej uzdolniona młodzież, pochodząca z ubogich rodzin, głównie ze wsi, będzie miała możliwość kontynuowania nauki.

Po raz pierwszy Dzień Papieski zorganizowano w Polsce w roku 2001. Przebiegał on pod hasłem „Papież przełomów”. Kolejny Dzień Papieski zorganizowano w 2002 roku – tym razem pod ha-

w dniach 23–28 lipca 2002 roku w Toronto (Kanada) pod hasłem: „Wy jesteście solą dla ziemi, wy jesteście światłem świata” (Mt 5,13–14).

³ Opis i uzasadnienie hasła VIII Dnia Papieskiego „Jan Paweł II – wychowawca młodych” na stronie organizatora Fundacji „Dzieło Nowego Tysiąclecia”, <http://dzieło.pl/pl/strona/90/viii-dzien-papieski-wychowawca-mlo-dych> [dostęp: 15.01.2014].

słem „Jan Paweł II – świadek nadziei”. W roku 2003 Dzień Papieski przebiegał pod hasłem „Jan Paweł II – apostoł jedności”. W 2004 roku hasłem Dnia Papieskiego były słowa „Jan Paweł II – pielgrzym pokoju”. W 2005 roku, już po śmierci papieża, V Dzień Papieski został zorganizowany pod hasłem „Jan Paweł II – orędownik prawdy”. W następnym, 2006 roku przebiegał pod hasłem „Jan Paweł II – Sługa miłosierdzia”, rok później, w 2007 – „Jan Paweł II – obrońca godności człowieka”, w roku 2008 – „Jan Paweł II – wychowawca młodych”, w roku 2009 – „Jan Paweł II – papież wolności”, w roku 2010 – „Jan Paweł II – odwaga świętości”, w roku 2011 – „Jan Paweł II – człowiek modlitwy”, a w roku 2012 – „Jan Paweł II – papież rodziny”. W 2013 roku XIII Dzień Papieski miał nam przybliżyć jeszcze jeden wymiar posługi wielkiego Polaka, co oddawało hasło: „Jan Paweł II – papież dialogu”. W roku 2014, w roku kanonizacji bł. Jana Pawła II, decyzją Konferencji Episkopatu Polski XIV Dzień Papieski obchodzono 12 października pod hasłem „Jan Paweł II – świętymi bądźcie”. Towarzyszące wspólnemu dziękczynieniu przypomnienie pontyfikatu Jana Pawła II stanowiło zachętę do podążania drogą świętości we współczesnym świecie. Niewątpliwie świętość jest dla dzisiejszego świata tematem z jednej strony wstydliwym i wręcz niechcianym, a z drugiej – niezwykle pożądanym. Wyniesienie na ołtarze Jana Pawła II jest znakomitą motywacją do zrewidowania rozumienia pojęcia świętości, zarówno w życiu jednostek, jak i całych społeczności, aż po wielką rodzinę ludzką.

2. Dialog papieża z młodzieżą

Jan Paweł II zdawał sobie sprawę z tego, jak bardzo młodzi ludzie potrzebują wsparcia i zrozumienia, a nade wszystko obecności i ciepła wypływającego z bliskości drugiej osoby. Wiedział to tym bardziej, że znał z autopsji czym są mroki samotności po stracie matki Emilii w Wadowicach, następnie brata Edmunda w szpitalu w Bielsku, jak i swojego ojca Karola, już w Krakowie w czasie niemieckiej okupacji. Wiedział, że samotność jest dotkliwa nie tylko dla ludzi w starszym wieku. Zapewniał młodych o tym, że chce być z nimi. Wlewał w ich serca zapewnienie o przyjaźni z papieżem,

który chce wskazać im drogę, jaką mają kroczyć do prawdziwej radości życia, ale i do zbawienia. Papież wiedział jak wykorzystać młodzieńcze przymioty, takie jak temperament, chęć działania, a jednocześnie dodawał młodym otuchy w realizacji młodzieńczych ideałów. Był z młodymi zawsze, o czym oni nie zapomnieli.

Papież miał świadomość istnienia wśród ludzi młodych zjawiska społecznego wykluczenia (ekskluzji), skrzywdzenia przez los i drugiego człowieka, co mocno odczuwał. Sam zresztą posiadał charyzmat niespotykanej empatii. Wychodząc temu naprzeciw, stawiał młodych blisko siebie, blisko serca, jako największy skarb. Dlatego w tych spotkaniach nie brakowało kurtuazji, towarzyszyła im zawsze radość, ale i wzruszenie. Mimo pogarszającego się stanu zdrowia, papież czerpał siły od ludzi, dla których miał zawsze czas. Przypominał im o wadze otoczenia, środowiska, pytał o wspólnoty do których należeli, zachęcał, aby byli świadomi tego jak ważne jest chłonięcie dobrych wzorców w życiu, zgodnie z zasadą, by „czynić zawsze dobrze, czynić wszystkim dobrze. Źle nigdy i nikomu”⁴.

Jan Paweł II był bardzo otwarty na ludzi młodych. Wyrażał to w niespotykanej umiejętności łatwego nawiązywania z nimi kontaktu, wspomnianej empatii, jak i życzliwości. Przez to dał się poznać jako wychowawca młodych, ale także jako wzór dla wychowawców.

3. Wiara – fundament pełnej formacji

Według Jana Pawła II w formacji młodego człowieka, poza kształtowaniem intelektu, etosu, jak i ciała (*soma*), niezwykle ważna jest dbałość o wnętrze, o duszę (*psyche*) i ducha (*pneuma*). Papież chciał, aby wiara dla młodych stała się ważną częścią ich życia, aby tym samym młodzi nawiązali tę konieczną relację z Jezusem. Ojciec

⁴ Słowa św. Alojzego Orione (ur. 23.06.1872 r. w Pontecurone, zm. 12.03.1940 r. w San Remo), którego papież Jan Paweł II beatyfikował w Rzymie 26 października 1980 roku oraz kanonizował 16 maja 2004 roku. Był on włoskim duchownym katolickim, działaczem społecznym i oświatowym, założycielem zgromadzenia Małego Dzieła Boskiej Opatrzności (orioniści), tercjarzem franciszkańskim, jednym z ulubionych uczniów św. Jana Bosco.

Święty był przewodnikiem wielu młodych w drodze na spotkanie z Chrystusem. Jan Paweł II powiedział kiedyś, że do kapłana ludzie przychodzą przede wszystkim po Chrystusa. A to oznacza – tłumaczył dalej – że kapłani mają służyć godności człowieka, jego wolności, dźwiganiu z upadków, z kryzysów, jakie dotyczą poszczególne osoby i całe środowiska. Kapłan ze swojej strony powinien wypełniać tę posługę z radością i bez cienia pychy, wiedząc, że „nie wyście Mnie wybrali, ale Ja was wybrałem” (J 15,16).

Papież chciał, aby młodzi ludzie dobrowolnie zaufali Jezusowi całym sercem i duszą, aby stał się On dla nich centrum ich życia, aby je wypełniał i umacniał. Ojciec Święty pragnął, by młodzi zaufali Bogu i dali się Jemu prowadzić, by budowali swoje życie na trwałym fundamencie, na Skale, na prawdzie nieprzemijającej jaką jest Chrystus. Ufność do Jezusa miała się wyrażać w kontakcie z kapłanem, do którego ludzie mają szczególne prawo zwracać się z prośbami, tak jak kiedyś wierni mówili do apostoła Andrzeja: „Chcemy zobaczyć Jezusa (J 12,21)”.

4. Okres wadowicki i krakowski – mentorzy i współpracownicy Karola Wojtyły

Aby zrozumieć podejście i stosunek Jana Pawła II do młodych, jego troskę o nich, należy przeanalizować młodość papieża, jego okres szkolny w Wadowicach, jego dorastanie oraz czas posługi duszpasterskiej w Krakowie.

Przed wszystkim Karol Wojtyła miał w Wadowicach wspinających i oddanych nauczycieli oraz opiekunów duchowych. To dzięki nim mógł zdobywać szczyty wiary i wiedzy, dzięki formacji, którą odebrał w swoim rodzinnym mieście. Po zdaniu egzaminów wstępnych, we wrześniu 1930 roku, Karol Wojtyła rozpoczął naukę w ośmioletnim Państwowym Gimnazjum Męskim im. Marcina Wadowity w Wadowicach⁵.

Duży wpływ na postawę młodego Wojtyły miał ks. Kazimierz Figlewicz (1903–1983), wikary w Wadowicach (1930–1933). Uosa-

⁵ J.N.D. Kelly, *Encyklopedia papieży*, przeł. T. Szafrński, Warszawa 1997, s. 458–462.

biał on ideał kapłana. „[...] na początku gimnazjum ośmioklasowego [...] był moim katechetą i więcej niż katechetą, bo był kierownikiem mojej młodej, a dość trudnej duszy”⁶. To on miał pomóc Wojtyłę w podjęciu decyzji o wstąpieniu do seminarium duchownego. Napisał o tym po latach sam Jan Paweł II w telegramie do kard. Franciszka Macharskiego 24 września 1983: „W ciągu tych wszystkich lat moim spowiednikiem i bezpośrednim kierownikiem duchowym był ks. Kazimierz Figlewicz [...], który jeszcze w latach chłopięcych swoją ogromną prostotą i dobrocią przybliżył mi Chrystusa – a potem wiedział, w którym momencie mógł jako spowiednik powiedzieć mi: «Chrystus wskazuje ci drogę do kapłaństwa»”⁷.

W pierwszej klasie gimnazjum ks. Figlewicz zachęcił Wojtyłę do przystąpienia do kółka ministranckiego, którego niebawem stał się prezesem. Miał on znaczny wpływ na rozwój duchowy młodego Karola⁸. Jako katecheta wspominał między innymi, że Karola Wojtyłę wyróżniała wówczas ogromna wiara. Co ciekawe, ks. Figlewicz spotykał się z Wojtyłą później w Krakowie, bowiem w latach 1933–1957 był wikariuszem, a od 1957 roku do końca życia (1983) proboszczem parafii na Wawelu. Ks. Figlewicz był spowiednikiem Wojtyły w Wadowicach, ale i w Krakowie na Wawelu, gdzie młody Wojtyła przychodził na poranne msze święte, do których służył, dokąd chodził do spowiedzi św. i komunii św. Ten krakowski okres Wojtyły, wprawdzie jako studenta polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, a później jako arcybiskupa metropolity Krakowa, trwał prawie 40 lat⁹.

W 1957 roku ks. Figlewicz został mianowany kanonikiem kapituły katedralnej, w 1977 prałatem, a w 1982 roku infulatem¹⁰. W pamięci krakowian zasłynął jako ratowniczy skarbów katedry

⁶ A. Boniecki, *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, Kraków 2000, s. 188.

⁷ J. Urban, *Karola Wojtyły – Jana Pawła II Katedra na Wawelu*, Kraków 2009, s. 22.

⁸ G. Weigel, *Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II*, przeł. M. Tarnowska, Warszawa 2001, s. 48–49.

⁹ Opowiedziane przez Bogusława Banasia w: M. Maliński, *Wezwano mnie z dalekiego kraju*, Poznań – Warszawa 1980, s. 408–410.

¹⁰ M. Gawlik, J. Szczepaniak, *Księża katecheci diecezji krakowskiej 1880–1939. Słownik biograficzny*, Kraków 2000, s. 132–133.

wawelskiej w okresie II wojny światowej. Wtedy był pierwszym duchownym, który zadbał o zabezpieczenie katedralnych zbiorów przed grabieżą w dniach sowieckiej ofensywy i wyzwolenia Krakowa od Niemców. Należy przypomnieć, że w czasie okupacji niemieckiej w Krakowie, dzięki wsparciu kard. Adama Sapiehy, jako jedyny miał przywilej, „głej” na odprawianie mszy św. w katedrze św. Stanisława i Wacława (w środy i w niedziele), bez udziału wiernych, ale pod strażą żołnierzy niemieckich. Przychodził dwa razy w tygodniu na Wawel, który w owym czasie był niedostępny dla Polaków. Początkowo msze św. celebrował z ks. Stanisławem Jankowskim, później już sam ks. Figlewicz. Pochowany jest w grobowcu kapitulnym na Cmentarzu Rakowickim, a jego imię nadano jednej z ulic w Nowej Hucie.

Ks. Figlewicz był postacią niezwykłą, można powiedzieć innej miary. Ujmował wszystkich niepowtarzalną osobowością, szlachetnością i miłosierdziem. Jego sylwetka zrosła się z katedrą, której oddał najlepsze lata i wiele serca. Był jej żywą kroniką, nieustannie zgłębiał jej dzieje, a jako skromna osoba cały czas pozostawał w cieniu. Wojtyła już jako Jan Paweł II wspominał ks. Figlewicza: „W ciągu tych wszystkich lat moim spowiednikiem i bezpośrednim kierownikiem duchowym był ks. Kazimierz Figlewicz. Zetknąłem się z nim po raz pierwszy jako uczeń pierwszej klasy gimnazjalnej w Wadowicach. Ks. Figlewicz, jako wikary parafii wadowickiej, uczył nas wtedy religii. Dzięki niemu zbliżyłem się do parafii, zostałem ministrantem, a nawet poniekąd zorganizowałem kółko ministranckie. Kiedy odszedł z Wadowic do Katedry Wawelskiej, miałem z nim w dalszym ciągu kontakt. Pamiętam, że w piątej klasie gimnazjalnej zaprosił mnie do Krakowa, abym mógł uczestniczyć w Triduum Sacrum, poczynając od Ciemnej Jutrznii w Wielką Środę po południu. To uczestnictwo było dla mnie wielkim przeżyciem. Kiedy po maturze przenieśliem się z moim Ojcem do Krakowa, podjąłem na nowo kontakty z ks. Podkustoszem katedralnym, taka była bowiem funkcja ks. Figlewicza. Chodziłem do niego do spowiedzi i często spotykałem się z nim w czasie okupacji. Szczególnie utkwił mi w pamięci dzień 1 września 1939 roku. Był to pierwszy piątek miesiąca. Przyszedłem na Wawel, aby się wypowiedzieć. Katedra była pusta. To był chyba ostatni raz, kiedy

mogłem do niej swobodnie wejść. [...] W tych trudnych czasach stało się jeszcze bardziej jasne, czym dla ks. Figlewicza była Katedra, groby królewskie, ołtarz św. Stanisława Biskupa i Męczennika. Do końca życia pozostał on wiernym stróżem tego szczególnego sanktuarium Kościoła i Narodu, a mnie nauczył wielkiej miłości do Katedry Wawelskiej, która miała stać się kiedyś moją katedrą biskupią”¹¹. Sam Figlewicz pisał o Wojtyłe: „Chłopiec bardzo żywy, bardzo zdolny, bardzo bystry i bardzo dobry. Z usposobienia optymistą, choć przy uważnym spojrzeniu dostrzegało się w nim cień wczesnego sieroctwa. Poznałem go w niedługi czas po śmierci matki. Wyróżniał się tym, że był bardzo lojalny w stosunku do kolegów, a z gronem nauczycielskim nie miał konfliktów. Uczył się dobrze. Moje z nim kontakty gimnazjalne trwały zaledwie jeden rok. Ale nie zostały zerwane. Zbliżył nas ołtarz”¹².

Jednym z nauczycieli i wychowawców Karola Wojtyły był Mirosław Moroz (1893–1940), w 1940 roku zamordowany w Katyniu. Ważną rolę w formacji Wojtyły miało jego zainteresowanie teatrem – występował w przedstawieniach Kółka Teatralnego utworzonego przez polonistów z wadowickich gimnazjów: żeńskiego im. Michałiny Mościckiej i męskiego im. Marcina Wadowity.

Również w Krakowie Karol Wojtyła spotkał swojego duchowego kierownika, mistyka, „alpinistę wiary” i inicjatora Żywego Różańca¹³ dla studentów, Jana Tyranowskiego, nazywanego przez Wojtyłę „Apostolem”. Ten obecnie Sługa Boży, z zawodu księgowy, pracujący jako krawiec, został następnym kierownikiem duchowym Karola Wojtyły. W 1935 roku, po wysłuchaniu kazania jednego z kapłanów dotyczącego świętości, postanowił uporządkować i pogłębić swoje życie duchowe. Działając na terenie parafii św. Stanisława Kostki na Dębnikach w Krakowie, włączył

¹¹ Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, Kraków 2005, s. 26–28.

¹² A. Boniecki, *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, dz. cyt., s. 32–33.

¹³ Stowarzyszenie Żywego Różańca zostało założone w 1826 roku w Lyonie przez Paulinę Jaricot, która chciała uczynić różaniec modlitwą wszystkich ludzi. W swych pismach przekonywała, że każdy człowiek może znaleźć w ciągu dnia kilka minut, aby odmówić dziesiątek różańca, czyli jedną tajemnicę.

się w duszpasterstwo młodzieży. W swoim małym mieszkaniu-pracowni przy ul. Różanej 11 gromadził ludzi i rozmawiał z nimi na tematy wiary – był ich przewodnikiem duchowym. Początkowo tylko obserwował młodego Karola, po jakimś czasie poprosił o chwilę rozmowy i zaprosił Wojtyłę do włączenia się w grupę Żywego Różańca (luty 1940). Po pewnym czasie Karol Wojtyła został zelatorem i – podobnie jak Tyranowski – kierował grupą młodych ludzi. Dzięki niemu Wojtyła poznał pisma mistyków chrześcijańskich św. Jana od Krzyża i św. Teresy od Jezusa.

Jan Paweł II w książce *Dar i tajemnica*, która ukazała się z okazji rocznicy 50-lecia kapłaństwa, napisał o swoim opiece duchowym: „W parafii była osoba wyjątkowa: chodzi tu o Jana Tyranowskiego. Był on z zawodu urzędnikiem, chociaż wybrał pracę w zakładzie krawieckim swojego ojca. Twierdził, że bardziej mu to ułatwia życie wewnętrzne. Był człowiekiem niezwykle głębokiej duchowości. Księża salezjanie, którzy w tym trudnym okresie odważyli się na prowadzenie duszpasterstwa młodzieży, powierzyli mu zadanie polegające na nawiązywaniu kontaktów z młodymi ludźmi w ramach tzw. Żywego Różańca. Jan Tyranowski wywiązywał się z tego zadania nie tylko w sensie organizacyjnym, ale także poprzez prawdziwą duchową formację, którą dawał związanym z nim młodym ludziom. Od niego nauczyłem się między innymi elementarnych metod pracy nad sobą, które wyprzedziły to, co potem znalazłem w seminarium. Tyranowski, który sam kształtował się na dziełach św. Jana od Krzyża i św. Teresy od Jezusa, wprowadził mnie po raz pierwszy w te niezwykle, jak na mój ówczesny wiek, lektury”¹⁴.

Papież Jan Paweł II poświęcił Janowi Tyranowskiemu cały artykuł pt. *Apostoł*, opublikowany w „Tygodniku Powszechnym” (1949, nr 5), rozpoczynający się dedykacją jego pamięci: „On ukazywał Boga dużo bardziej bezpośrednio, aniżeli kazania i książki, on dowodził, że o Bogu można się nie tylko dowiadywać, że Bogiem można żyć”¹⁵. Napisał o nim: „Złoty Jubileusz mego ka-

¹⁴ Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, Kraków 2005, s. 25.

¹⁵ Tekst artykułu został przedrukowany w książce: Karol Wojtyła, *Aby Chrystus się nami posługiwał*, Kraków 2009.

pląństwa, którego początki sięgają właśnie Parafii św. Stanisława Kostki w Krakowie na Dębnikach przywołuje wspomnienia o śp. Janie Tyranowskim podkreślając jego rolę w życiu wielu młodzieńców, wśród których byłem i ja, mając szczęście znaleźć się w kręgu wychowanków objętych Jego «kierownictwem duchowym». Z pewnością odegrał On także wielką rolę w moim życiu, w drodze do kapłaństwa, ukazując swoim przykładem piękno życia wewnętrznego, związanego z darem powołania do służby Chrystusowi. Z wielką czcią i wdzięcznością często powracałem wspomnieniami do tego opatrznościowego człowieka w kształtowaniu się mego powołania. Cieszę się, że z biegiem lat nie zatarła się pamięć o Nim, ale wzrasta zainteresowanie Jego postacią¹⁶.

Do grona mentorów ks. Karola Wojtyły należy zaliczyć również ks. Czesława Obtulowicza, nazywanego przez Wojtyłę „ukochanym księdzem, który razem ze mną pełnił funkcję wikarego¹⁷”. Był on starszym wikarym w parafii św. Floriana w Krakowie. Do niej właśnie w 1941 roku trafił ks. Wojtyła po pobycie w parafii w Niegowici (1948–1949)¹⁸. Warto wspomnieć, że podczas swego wikariatu w Niegowici Wojtyła był katechetą w Wiatowicach, Pierzchowie, Cichawie i Nieznanowicach. Przy kościele św. Floriana ks. Obtulowicz był natomiast wikarym od wszystkiego. Wówczas proboszczem był ks. prał. Tadeusz Kurowski. „[...] proboszcz był nadrzędny, natomiast wikarym od wszystkiego, bardzo zaangażowanym i wciągniętym, był ks. Obtulowicz. To on wciągał do pracy duszpasterskiej Karola Wojtyłę¹⁹. Karol Wojtyła, pomimo że miał urlop naukowy, chciał mieć

¹⁶ Jan Paweł II, List z 12 października 1996 r. skierowany do ks. Michała Szarfarskiego, „Dębnicki Dzwon. Pismo Parafii św. Stanisława Kostki w Krakowie” 2007, nr 218–219, s. 4.

¹⁷ Słowa Jana Pawła II wypowiedziane w trakcie pielgrzymki do Polski podczas odwiedzin parafii św. Floriana w Krakowie, dnia 18.08.2002 roku, http://www.swflorian.net/jan_pawel_ii.php [dostęp: 15.01.2014].

¹⁸ Z życiorysu Karola Wojtyły złożonego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Życiorys dostępny na stronie parafii św. Floriana, http://www.swflorian.net/jan_pawel_ii.php [dostęp: 15.01.2014].

¹⁹ O ks. Karolu Wojtyle oraz ks. Czesławie Obtulowiczu w parafii św. Floriana mówił w wywiadzie ks. Mieczysław Turek, znany w Krakowie

kontakt z umiłowaną parafią i pomagał tym, którzy przygotowywali się do małżeństwa. Jego inicjatywą było przeprowadzenie w parafii św. Floriana kursów przedmałżeńskich. Do tych kursów angażował świeckich. Na zaproszenie Wojtyły referat dla narzeczonych o nierozzerwalności małżeńskiej miał prof. Stanisław Stomma. W tej pracy parafialnej ogromnie mu pomagał właśnie ks. Czesław Obtulowicz, wikary z parafii św. Floriana. Wojtyła, idąc za jego wskazówkami, robił nie tylko to, co mu zlecono, ale wyszukiwał nowe prace. Dzięki niemu wszyscy w parafii byli zaangażowani do pracy.

Ks. Wojtyła zaczął chodzić po akademikach, stancjach, gdzie nawiązał żywe kontakty z młodzieżą. Z jego inicjatywy powstało kółko studiujących nauczanie św. Tomasza z Akwinu, zespół śpiewu gregoriańskiego (pod kierunkiem muzykologa Joachima Gudela i znakomitego organisty Franciszka Przysłała). Rodzicami zajmował się sam proboszcz, młodszymi ministrantami ks. Obtulowicz, starszymi ks. Wojtyła. W kształceniu liturgicznym opierano się na niemieckim wydaniu podręcznika liturgiki o. Piusa Parscha. Pracę z rodzicami oraz działalność samokształceniową znamionowało nierozgraniczanie inteligencji i ludzi prostych. Działał aktywnie Żywy Różaniec – w święta Matki Boskiej obchodzono święto każdej „róży”. Ludzie o różnym pochodzeniu społecznym zbierali się w mieszkaniu jednej z osób należących do „róży”, przychodzili także wszyscy trzej księża. W czasie kolędy obchodzono całą parafię bezinteresownie, nawiązywano kontakt z chorymi. Chorzy, którzy dotychczas bali się wzywać księdza, mieli teraz z nim stały i żywy kontakt. Bardzo uroczyście obchodzony był dzień chorych. Ks. Wojtyła uczestniczył w jednej z pieszych pielgrzymek do Kalwarii Zebrzydowskiej (10.09.1950). Po powrocie z tej pielgrzymki stwierdził: „Tam właściwie ksiądz nie ma co robić, tak wszystko jest doskonale zorganizowane przez samych świeckich”. W tym okresie przyjął do swego mieszkania (dwa pokoje) Zdzisława Skrzyńskiego, księdza z diecezji lwowskiej, który nie miał gdzie mieszkać, był to wyłącznie gest dobrej

jako ks. Mieszek. Wywiad na stronie: <http://www.archiwumjp2.pl/film.php?film=1081> [dostęp: 15.01.2014].

woli. Książd Wojtyła znany był też z łatwości do rozdawania pieniędzy i rzeczy potrzebującym. Czasem dawał na przechowanie pieniądze ks. Obtulowiczowi²⁰.

5. Radość jako przejaw młodości.

„Młodość jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały”²¹
Papieskie pielgrzymki do Polski

Ludzie młodzi są zazwyczaj pełni radości życia, entuzjazmu, nadziei. W ich sercach kryją się marzenia i aspiracje dotyczące ich przyszłości. Wspominając świętego papieża Jana Pawła II i jego troskę o formację młodych ludzi, nie sposób nie wspomnieć jego *Orędzia do młodych z całego świata z okazji XV Światowego Dnia Młodzieży*, szczególnie zaś słów: „Zapytacie mnie: ale czy dziś można być świętym? Gdybyśmy mieli liczyć wyłącznie na ludzkie siły, cel ten rzeczywiście zdawałby się nieosiągalny. Znacnie przecież dobrze swoje sukcesy i swoje porażki; wiecie, jak wielkie brzemiona ciążyą na człowieku, jakie niebezpieczeństwa mu zagrażają i jakie są konsekwencje jego grzechów. Czasem można wręcz ulec zniechęceniu i dojść do wniosku, że nie da się niczego zmienić ani w świecie, ani w sobie samych. Choć droga jest trudna, wszystko możemy w Tym, który jest naszym Odkupicielem. Nie zwracajcie się zatem do nikogo poza Jezusem. Nie szukajcie gdzie indziej tego, co tylko On może wam dać, bo «nie ma w żadnym innym zbawienia, gdyż nie dano ludziom pod niebem żadnego innego imienia, w którym moglibyśmy być zbawieni»” (Dz 4,12)²².

²⁰ Relacja ks. Czesława Obtulowicza, wówczas wikariusza w parafii św. Floriana w Krakowie, jest dostępna na stronie internetowej http://www.swflorian.net/jan_pawel_ii.php [dostęp: 15.01.2014].

²¹ Gdy Jan Paweł II cytuje w *Liście do młodych całego świata „Parati Semper”* 31 marca 1985 roku w Rzymie słowa Zygmunta Krasińskiego: „młodość jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały”, ukazuje w ten sposób nowe spojrzenie na młodość. W papieskim nauczaniu nie chodzi o samą tylko formację i jej owoce, które urzeczywistnią się w przyszłości. Projekt tej formacji urzeczywistnia się już na etapie młodości, budując fundament dalszego rozwoju młodej osobowości.

²² *Orędzie Jana Pawła II do młodych całego świata z okazji XV Światowego Dnia Młodzieży*, Watykan, 29 czerwca 1999 r., w uroczystość Świętych Apostołów Pio-

a) Pierwsza pielgrzymka Jana Pawła II do Polski (1979) –
*Gaude, Mater Polonia*²³. „Niech zstąpi Duch Twój!
Niech zstąpi Duch Twój! I odmieni oblicze ziemi. Tej ziemi!”²⁴

Czas trwania pielgrzymki: 2–10 czerwca 1979 r. Trasa: Warszawa – Gniezno – Częstochowa – Kraków – Kalwaria Zebrzydowska, Wadowice, Oświęcim – Nowy Targ. Cel: udział w obchodach 900. rocznicy śmierci św. Stanisława – patrona Polski.

Mimo że władza komunistyczna w Polsce od początku była niechętna tej wizycie, to już w osiem miesięcy po wyborze Polaka na Stolicę Piotrową szczęśliwie doszła ona do skutku. Niestety w czasie jej trwania ówczesna władza walczyła z pielgrzymami, nie chcąc dopuścić do wysokiej frekwencji podczas przyjazdu papieża do ojczyzny. Telewizja miała polecenie niepokazywania rozmodlonych Polaków, tym bardziej ludzi młodych, miała za to pokazywać wyłącznie ludzi starszych. W ramach walki przechwytywano i niszczone karty wstępu na msze święte w Warszawie i Krakowie.

Komuniści obawiali się, że Papież przebudzi ludzkie sumienia, ożywi serce narodu. Tak też się stało. Niechęć do tej wizyty władza uzasadniała głównym motywem pielgrzymki: dziewięćsetną rocznicą męczeńskiej śmierci św. Stanisława – biskupa, który zginął

tra i Pawła. „L'Osservatore Romano”, (wydanie polskie) 1999 nr 9–10, s. 16–19, <http://nauczaniej2.pl/dokumenty/wyswietl/id/703> [dostęp: 15.01.2014].

²³ Pierwsza pielgrzymka Jana Pawła II do Polski przebiegała pod hasłem *Gaude, Mater Polonia (Raduj się, Matko-Polsko)*. Odbывała się w dniach od 2 do 10 czerwca 1979 roku.

²⁴ Słynne słowa Jana Pawła II wypowiedziane w południe, w sobotę 2.06.1979 roku pośród wiwatującego tłumu, kiedy papież przybył odkrytym samochodem na stołeczny Plac Zwycięstwa (obecny Plac J. Piłsudskiego). Było to po oficjalnym powitaniu, wizycie w katedrze, a następnie w Belwederze u I sekretarza KC PZPR Edwarda Gierka. Słowa te nazwane zostały egzorcyzmem, a dzięki nim niecały rok później powstał w Polsce ruch „Solidarność”. Z relacji ks. Wiesława Kądzieli, członka redakcji mszy świętej radiowej pierwszego programu Polskiego Radia: „Olbrzymi tłum śpiewał: «My chcemy Boga», «Chrystus Wodzem», i «Boże, coś Polskę». Oczywiście był to śpiew «niecenzuralny». Noszę to w sercu i pamięci. A tak zupełnie prywatnie nazywam ten warszawski plac – Placem Zwycięstwa Jana Pawła II”.

za nieposłuszeństwo wobec władzy świeckiej. Rok 1979 to szczególna data w historii nie tylko polskich, ale i europejskich dziejów. „Proszę was, abyście całe to duchowe dziedzictwo raz jeszcze przyjęli z wiarą, nadzieją i miłością” – apelował wówczas papież w Krakowie. Tam też powiedział: „Musicie być mocni tą mocą, którą daje wiara! Musicie być mocni mocą wiary! Musicie być wierni! [...] Proszę was, abyście nie podcinali sami tych korzeni, z których wyrastamy”²⁵.

Władza zaczęła rozsiewać plotki o nieudanej pierwszej podróży apostołskiej Jana Pawła II do Meksyku. Porażkę polityce indoktrynacyjnej władzy zadała jednak młodzież, której masy entuzjastycznie reagowały na słowa Papieża. Na mszę św. przed kościołem św. Anny w Warszawie przyszła młodzież z krzyżami. Papież mówił do niej, że ma być odważnymi wyznawcami Chrystusa. Ta młodzieżowa manifestacja wiary była przerywana co chwilę brawami, których echo roznosiło się po całym Krakowskim Przedmieściu. Ojciec Święty nawiązywał wtedy do swojej rodziny. Mówił, że relacji z Panem Bogiem nauczył go ojciec. Nauczył go też modlitwy o dary Ducha Świętego. Młodzież odchodziła spod kościoła św. Anny nazywając Jana Pawła II ojcem.

Jednym z najważniejszych momentów pielgrzymki w 1979 roku było spotkanie papieża z młodzieżą w Krakowie na Skałce u oo. Paulinów, 08.06.1979 roku. Po mszy św. w Nowym Targu Ojciec Święty odleciał helikopterem do Krakowa. O godzinie 17.00 w katedrze na Wawelu Jan Paweł II wziął udział w uroczystościach zakończenia Synodu Archidiecezji Krakowskiej, w czasie których wygłosił homilię i odprawił mszę św. Bezpośrednio z Wawelu Ojciec Święty udał się na Skałkę. We wnętrzu paulińskiego kościoła św. Michała Archanioła i św. Stanisława Jan Paweł II spotkał się z przedstawicielami świata nauki, kultury i sztuki, w imieniu których powitał go prof. Tadeusz Ulewicz. Papież wygłosił krótkie przemówienie. Kiedy wyszedł przed

²⁵ Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy Św. odprawionej na Błoniach*, (Kraków, 10.06.1979), <http://ekai.pl/biblioteka/dokumenty/x579/homilia-w-czasie-mszy-sw-odprawionej-na-bloniach/>, [dostęp: 15.01.2014].

świętynię w towarzystwie biskupa Jana Pietraszki, kierującego duszpasterstwem akademickim na terenie Krakowa, między murami, dachami, drzewami podniosły się nagle nieopisane owacje i okrzyki. Przedstawiciele młodzieży długo i radośnie witali Ojca Świętego. Wytworzyła się niepowtarzalna atmosfera wzajemnego obdarowywania się miłością. Ojciec Święty zrezygnował z przygotowanej homilii, wygłosił z niej tylko kilka zdań, a dalej potoczył się spontaniczny dialog. Po nabożeństwie młodzież tłumnie odprowadziła Ojca Świętego do jego rezydencji, gdzie do późnych godzin wieczornych trwały śpiewy i okrzyki. W tym roku obchodzimy 35. rocznicę tamtego spotkania.

Ostatniego wieczoru, 9 czerwca, młodzież zgromadziła się znowu przed Pałacem Arcybiskupim. Papież pozostał w oknie rezydencji do późna. O godzinie 24.00 przy huraganie braw otworzyło się znów okno. Nie ukazał się jednak papież, ale odtworzone zostały z kasety jego słowa, w których m.in. zapraszał na mszę św. odprawianą następnego, ostatniego dnia pielgrzymki dnia na Błoniach: „Chcę wam powiedzieć wszystkim, a zwłaszcza młodym: „[...] nie ustawajcie w modlitwie. Trzeba się zawsze modlić, a nigdy nie ustawać (por. Łk 18,1), powiedział Pan Jezus. Módlcie się i kształtujcie poprzez modlitwę swoje życie. «Nie samym chlebem żyje człowiek» (Mt 4,4) i nie samą doczesnością, i nie tylko poprzez zaspokajanie doczesnych – materialnych – potrzeb, ambicji, pożądań człowiek jest człowiekiem. «Nie samym chlebem żyje człowiek, ale wszelkim słowem, które pochodzi z ust Bożych». Jeżeli mamy żyć tym słowem, słowem Bożym, trzeba «nie ustawać w modlitwie!». Może to być nawet modlitwa bez słów”²⁶.

Kościół w Polsce wyszedł wówczas poza mury świątyni i poza ścisłe ramy konfesji. Polacy mogli wreszcie zobaczyć się, policzyć, poczuć zjednoczeni i mocni. W ciągu dziewięciu dni wolności papież obudził w narodzie poczucie tożsamości, wolności, dodał odwagi.

²⁶ Jan Paweł II, *I pielgrzymka Jana Pawła II do Kalwarii Zebrzydowskiej 7 czerwca 1979 r. Przemówienie do pielgrzymów*, <http://www.kalwaria.eu/przemowienie-do-pielgrzymow.html> [dostęp: 15.01.2014].

b) Druga pielgrzymka. Jasna Góra (1983) – pielgrzymka nadziei.
„Tyś wielką chlubą naszego narodu” (Jdt 15,9)

Czas trwania: 16–23 czerwca 1983 r. Trasa: Warszawa – Niepokalanów – Częstochowa – Poznań – Katowice – Wrocław – Góra Św. Anny – Kraków. Cel: Udział w obchodach 600-lecia obecności Maryi w jasnogórskim obrazie; beatyfikacja m. Urszuli Ledóchowskiej, brata Alberta – Adama Chmielowskiego i o. Rafała – Józefa Kalinowskiego. Hasło: „Pokój Tobie, Polsko, Ojczyzno moja”.

Jest znamienne, że w Częstochowie w 1983 roku przemówienie papieża o roli Matki Bożej Częstochowskiej w ewangelizacji wolności, a także o suwerenności ojczyzny i zadaniach państwa. przerwały oklaski zgromadzonych wiernych. Papież mówił wtedy: „Jednakże jasnogórska ewangelizacja wolności ma jeszcze inny wymiar. Jest to wymiar wolności narodu, wymiar wolnej Ojczyzny, której przywrócona została godność suwerennego państwa. Naród jest prawdziwie wolny, gdy może kształtować się jako wspólnota określona przez jedność kultury, języka, historii. Państwo jest istotnie suwerenne, jeśli rządzi społeczeństwem i zarazem służy dobru wspólnemu społeczeństwa i jeśli pozwala narodowi realizować właściwą mu podmiotowość, właściwą mu tożsamość [oklaski]. To pociąga za sobą między innymi stwarzanie odpowiednich warunków rozwoju w zakresie kultury, ekonomii i innych dziedzin życia społecznej wspólnoty. Suwerenność państwa jest głęboko związana z jego zdolnością promowania wolności narodu, czyli stwarzania warunków, które mu pozwolą wyrazić całą swoją własną tożsamość historyczną i kulturalną, to znaczy pozwolą mu być suwerennym poprzez państwo. Te elementarne prawdy porządku moralnego przełamują się w sposób dramatyczny na przestrzeni owych stuleci, w ciągu których Jasnogórski Wizerunek świadczył o szczególnej obecności Bogarodzicy w dziejach naszego narodu”. Po tych oklaskach papież powiedział: „Moi drodzy! Tak jak swego czasu śp. kardynał Wyszyński, tak i ja was proszę, ażebyście o ile możności słuchali moich słów, myśleli wspólnie ze mną, ale nie przerywali mi. Będzie to pożyteczniejsze dla religijnego owocu naszego spotkania”²⁷.

²⁷ Tamże.

c) Trzecia pielgrzymka. Westerplatte (1987) –
„Zostań z nami!”, „Duc in altum”²⁸

Czas trwania pielgrzymki: 8–14 czerwca 1987 r. Trasa: Warszawa – Lublin – Tarnów – Kraków – Szczecin, Gdynia – Gdańsk – Częstochowa – Łódź – Warszawa. Cel: udział w II Krajowym Kongresie Eucharystycznym; beatyfikacja Karoliny Kózkówny i bpa Michała Kozala. Hasło: „Do końca ich umiłowal”.

Pamiętamy słowa Jana Pawła II skierowane do młodzieży na Westerplatte w 1987 roku. Chciałbym prywatnie dodać, że owe słowa są mi bardzo bliskie również dlatego, że papież wypowiedział je w roku mojego urodzenia. „Každy z was, młodzi przyjaciele, znajduje też w życiu jakieś swoje «Westerplatte». Jakiś wymiar zadań, które musi podjąć i wypełnić. Jakąś słuszną sprawę, o którą nie można nie walczyć. Jakiś obowiązek, powinność, od której nie można się uchylić. Nie można «zdeztererować». Wreszcie – jakiś porządek prawd i wartości, które trzeba «utrzymać» i «obronić», tak jak to Westerplatte, w sobie i wokół siebie. Tak, obronić – dla siebie i dla innych”²⁹.

Tam też papież rozszerzył słynne motto o wymaganiach: „Ta moc, która płynie z Chrystusa, która zawiera się w Ewangelii, jest potrzebna, aby od siebie wymagać, by postępowaniem waszym nie kierowała chęć zaspokojenia własnych pragnień za wszelką cenę, ale poczucie powinności: spełniam to, co jest słuszne, co jest moim powołaniem, co jest moim zadaniem. Powiedziałem przed czterema laty na Jasnej Górze: «Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali» (18.06.1983). Wbrew wszystkim mirażom ułatwionego życia musicie od siebie wymagać. To znaczy właśnie «więcej być»”³⁰.

²⁸ *Duc in altum* (z j. łac. *Wy płyn na głębie*) to słowa Jezusa z Ewangelii św. Łukasza, do których odwoływał się św. Jan Paweł II, kreśląc perspektywę pełnego rozwoju człowieka.

²⁹ Jan Paweł II, *Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na Westerplatte* (Gdańsk, 12.06.1987), <http://mateusz.pl/jp99/pp/1987/pp19870612a.htm> [dostęp: 15.01.2014].

³⁰ Tamże.

Pod koniec swojego przemówienia papież odniósł się do okrzyków młodych, którzy skandowali: „Zostań z nami!”. „Moi drodzy! To wołanie wprawdzie nie należy do liturgii, ale ma swoje liturgiczne znaczenie. My dobrze wiemy, że ile razy się modlimy, tyle razy wołamy – nie do papieża – ale wołamy do Chrystusa: Zostań z nami! Bądź z nami! Bądź z nami w każdy czas! I mamy odpowiedź gotową. On wciąż mówi: Jestem z wami. Gdzie jest was zgromadzonych w imię moje dwóch albo trzech, a co dopiero 12 tysięcy, a co dopiero nie wiem ile milionów młodych na ziemi polskiej, zgromadzonych w Jego imię. On jest z nami! A ja – mało ważny! W każdym razie, jeżeli mogę posłużyć Jego obecności gdziekolwiek na ziemi, wśród dwóch lub trzech, albo wśród środowisk, albo wśród społeczeństw i narodów, to temu z całego serca służyć pragnę i w tej służbie jestem w szczególny sposób zjednoczony z wami, z polską młodzieżą, bo wyście mnie – powiedziałem to już w Krakowie i powtarzam tu w Gdańsku – bo wyście mnie do tego posługiwania Kościołowi, a zwłaszcza młodemu Kościołowi na całym świecie, w szczególny sposób przygotowali. Wychowaliście sobie papieża!”³¹.

To z tych słów i tysięcy innych płynie ogromna troska Jana Pawła II o rozwój człowieczeństwa ludzi młodych. To bardzo charakterystyczny rys pontyfikatu polskiego papieża, który nawet gdy stawiał młodym wymagania, to zawsze płynęły one z troski o nich. Z jego słów emanowała ogromna miłość do młodzieży, którą chciał ostrzec przed niebezpieczeństwami, na jakie jest narażona ich młoda dusza.

W swym przemówieniu do młodzieży zgromadzonej na Westerplatte Jan Paweł II przypomniał słowa kardynała Johna Henry’ego Newmana, że potrzeba „ludzi, którzy znają swoją religię, którzy ją zgłębiają dokładnie i wiedzą, jaka jest ich pozycja; którzy są świadomi tego w co wierzą, a w co nie; którzy tak dobrze znają swoje Credo, że potrafią z niego zdać sprawę; którzy do tego stopnia poznali historię, że umieją ją bronić”³².

³¹ Tamże.

³² Tamże.

Wymaganie od siebie jest wyborem wartości takich jak: prawda, wolność, sprawiedliwość. Hierarchia wartości wynikająca z poznania prawd wiary i zasad moralnych musi być wewnętrznie zaakceptowana i przyjęta za własną. Ojciec Święty ukazywał młodzieży szerokie możliwości realizacji tego zadania. Podejmowane przez młodzież Kościoła dzieło nowej ewangelizacji ma dokonywać się przez przykład życia. Jan Paweł II widział to jako codzienne dawanie świadectwa o wierze, o miłości Boga i nadziei chrześcijańskiej. Jako niesienie radości i budowanie pokoju w rodzinach, miejscach nauki i pracy. Młodzież, kształcąc się i nabywając kompetencji, rozwija siebie i przygotowuje się do służby dla ludzkości. Jan Paweł II wzywał, aby ta służba była ściśle związana z zasadami moralnymi. W tym kontekście Jan Paweł II może być wzorem dla wychowawców. Odpowiedzialny wychowawca stawia bowiem swoim wychowankom wymagania i czyni to z wielką miłością, troską i w taki sposób, który ich mobilizuje do czynienia dobra.

d) Czwarta pielgrzymka. Częstochowa (1991).
„Otrzymałście Ducha przybrania za synów” (Rz 8,15)³³

Trasa: Część I: Koszalin – Rzeszów, Przemyśl – Lubaczów – Kielce – Radom – Łomża – Białystok – Olsztyn – Włocławek – Płock – Warszawa.

Trasa: Część II: Olsztyn – Włocławek – Płock – Warszawa – Kraków – Wadowice – Częstochowa – Kraków

Kolejna 51. podróż apostolska Jana Pawła II i zarazem czwarta pielgrzymka do Polski w 1991 roku przebiegała pod hasłem: „Bogu dziękujcie, ducha nie gaście” i odbywała się w dwóch etapach. Pierwszy etap miał miejsce w dniach 1–9 czerwca. Drugim etapem były VI Światowe Dni Młodzieży w Częstochowie (10–15 sierpnia 1991). Jan Paweł II podkreślił wówczas rolę społecznej nauki Kościoła. To ona winna być podstawą wychowania młodego pokolenia. Przy okazji spotkań z młodymi wzywał, aby „społeczna troska Kościoła o autentyczny rozwój człowieka i społeczeństwa, czyli taki, który zachowuje szacunek dla osoby ludzkiej we wszyst-

³³ Motto Światowych Dni Młodzieży w Częstochowie w roku 1991.

kich jej wymiarach oraz służy jej rozwojowi, dochodziła do głosu zawsze i na różne sposoby”³⁴.

Obchody Światowych Dni Młodzieży zostały zainicjowane przez Jana Pawła II w 1985 roku (29–31 marca w Rzymie). Jest to święto młodzieży z całego świata, które powstało z inspiracji corocznego święta młodych obchodzonego w Niedzielę Palmową w Rzymie. Tak oto, z wydarzenia obchodzonego w skali mikro, nastąpiła piękna ekspansja na cały świat.

Należy przypomnieć, że w 2016 roku odbędą się w Polsce po raz drugi Światowe Dni Młodzieży. Tym razem w Krakowie w terminie 26–31 lipca 2016 roku. W tym samym roku obchodzić będziemy w Polsce także 1050 rocznicę Chrztu Polski. Trwają obecnie przygotowania wraz z realizacją duchowego programu, który oparty został na nauczaniu papieża – twórcy światowych spotkań młodych.

W 1991 roku w Częstochowie w homilii do młodzieży papież mówił o walce, jaka toczy się między dobrem a złem o duszę człowieka. Powiedział wtedy m.in.: „Nasze stulecie było i dalej jest szczególnym poligonem tej walki. Pokolenia całe przez nią przechodzą, a równocześnie podmiotem właściwym jest każda i każdy z nas. Człowiek w prawdzie stworzenia na obraz i podobieństwo Boże – a równocześnie człowiek kuszony, aby ten obraz i podobieństwo przemienił w wyzwanie rzucone swemu Stwórcy i Odkupicielowi. Aby Go odrzucił. Aby swe życie na ziemi kształtował tu tak, jakby Bóg nie istniał. Jakby nie istniał Bóg w całej swojej transcendentnej rzeczywistości. Jakby nie istniał w swojej miłości do człowieka, która Ojcu kazała dać Syna Jednorodzonego, dać Syna, ażeby człowiek – przez tego Syna – miał życie wieczne w Bogu. Wśród tej walki, wśród tych duchowych zmaganiań, tyle środków pracuje nad tym, ażeby człowieka wyzuc z przybrania za synów. Wy, młodzi, przybyliście tutaj w pielgrzymce, ażeby potwierdzić to przybranie za synów, aby je na nowo wybrać. Aby

³⁴ Jan Paweł II, *Sollicitudo rei socialis* – encyklika społeczna papieża Jana Pawła II, <http://ekai.pl/biblioteka/dokumenty/x139/encyklika-sollicitudo-rei-socialis/> [dostęp: 15.01.2014].

z niego kształtować swą ludzką egzystencję. Aby do niego przybliżyć i pociągać innych”³⁵.

Dalej papież kontynuował: „Co to znaczy: «czuвам»? To znaczy, że staram się być człowiekiem sumienia. Że tego sumienia nie zagłuszam i nie zniekształcam. Nazywam po imieniu dobro i zło, a nie zamazuję. Wypracowuję w sobie dobro, a ze zła staram się poprawiać, przewycięzać je w sobie. To taka bardzo podstawowa sprawa, której nigdy nie można pomniejszać, zepchnąć na dalszy plan. Nie. Nie! Ona jest wszędzie i zawsze pierwszoplanowa. Jest zaś tym ważniejsza, im więcej okoliczności zdaje się sprzyjać temu, abyśmy tolerowali zło, abyśmy łatwo się z niego rozgrzeszali. Zwłaszcza, jeżeli tak postępują inni. [...] Czuвам – to znaczy dalej: dostrzegam drugiego. [...] Czuвам – to znaczy: miłość bliźniego – to znaczy: podstawowa międzyludzka solidarność. Te słowa już raz tu wypowiedziałem, na Jasnej Górze, na spotkaniu z młodymi. Było to w bardzo trudnym dla Polski roku 1983. Dziś je powtarzam: «Jestem – pamiętam – czuвам»”³⁶.

Natomiast podczas pożegnania z Polakami, które nastąpiło 16 sierpnia na lotnisku w Balicach, Jan Paweł II przypomniał, że Apel Jasnogórski w zasadzie streszcza program nowej ewangelizacji.

e) Piąta pielgrzymka (1995). „Czas próby polskich sumień trwa”³⁷

Kolejna 64. podróż apostołska Jana Pawła II była jednodniową wizytą (ok. dziesięciogodzinną) w diecezji bielsko-żywieckiej przy

³⁵ Jan Paweł II, *Homilia podczas IV pielgrzymki do ojczyzny w 1991 roku wygłoszona w czasie mszy św. odprawionej pod szczytem Jasnej Góry, Częstochowa, 15 sierpnia 1991*, <http://ekai.pl/biblioteka/dokumenty/x459/homilia-wygloszona-w-czasie-mszy-sw-odprawionej-pod-szczytem-jasnej-gory/> [dostęp: 15.01.2014].

³⁶ Jan Paweł II, *Rozważanie podczas Apelu Jasnogórskiego* (Częstochowa, 14.08.1991), <http://mateusz.pl/jp99/pp/1991/pp19910814d.htm> [dostęp: 15.01.2014].

³⁷ Jan Paweł II, Homilia pt.: *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia*, wygłoszona w czasie Mszy św. odprawionej w Skoczowie na wzgórzu „Kaplicówka”, (22.05.1995), http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/homilie/skoczowh_22051995.html [dostęp: 15.01.2014]. Ojciec Święty w Czechach i w Polsce 20–22 maja 1995 r. Papież ukazał potrzebę kształtowania sumień jako warunku leżącego u podstaw życia w społeczeństwie demokratycznym i pluralistycznym.

okazji podróży apostolskiej do Czech. W dniu 21 maja 1995 roku papież przyjechał do Ołomuńca, by kanonizować bł. Zdzisławę i bł. Jana Sarkandra.

W Skoczowie Ojciec Święty spotkał się z luteranami. Jan Paweł II wystąpił wtedy z ekumenicznym apelem i powiedział: „Nasze spotkanie jest świadectwem wspólnego szukania dróg do jedności chrześcijan, zgodnie z wolą naszego Mistrza i Pana: Abyśmy wszyscy stanowili jedno”. Następnie udał się na pobliskie wzgórze Kaplicówka, gdzie w obecności 300 tys. pielgrzymów i prezydenta Lecha Wałęsy apelował o czystość sumienia, ład moralny i prawdziwą tolerancję w życiu publicznym. Następnie papież pojechał do Bielska-Białej, a później do Żywca. Na trasie przejazdu do Żywca, którą pokonał w papamobile, pozdrawiały go tysiące ludzi. W czasie liturgii słowa w Żywcu Jan Paweł II zwrócił się do wiernych: „Śpiewam wielkanocną antyfonę i modłę się razem z wami za naszą ojczyznę i za wszystkich rodaków; [...] o wytrwałe budowanie Polski na fundamencie sprawiedliwości, solidarności i miłości społecznej”³⁸.

f) Szósta pielgrzymka Jana Pawła II do Polski (1997).
„Chrystus wczoraj, dziś i na wieki” (Hbr 13, 8)³⁹

Trasa: Wrocław – Legnica – Gorzów Wlkp. – Gniezno – Poznań – Kalisz – Częstochowa – Zakopane – Kraków – Dukla – Krosno – Kraków – Balice.

Pielgrzymka ta na życzenie papieża związana była z 46. Międzynarodowym Kongresem Eucharystycznym, odbywającym się wówczas we Wrocławiu pod hasłem „Eucharystia i wolność”. Wizyta wiązała się także z europejskimi obchodami w Gnieźnie tysięcznej rocznicy śmierci św. Wojciecha. Papież wziął także udział w obchodach 600-lecia utworzenia Wydziału Teologicznego na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. W czasie swo-

³⁸ Tekst na podstawie komentarza E. Staniszewskiej do płyty wydanej w 2008 r. przez Polskie Radio: „*Sursum corda!*, V pielgrzymka Jana Pawła II do Polski w 1995 roku”.

³⁹ Hasło szóstej pielgrzymki Jana Pawła II do Polski w roku 1997.

jego pobytu kanonizował bł. królową Jadwigę Andegaweńską, bł. Jana z Dukli oraz beatyfikował matkę Bernardynę Jabłońską i matkę Marię Karłowską. W niedzielę, 8 czerwca 1997 roku, na krakowskich Błoniach odbyła się msza św. kanonizacyjna bł. Jadwigi Królowej, na którą – jak się szacuje – przybyło ponad 1,5 miliona osób.

Do młodych w Poznaniu w 1997 roku⁴⁰ papież mówił, aby budować i umacniać na polskiej ziemi cywilizację miłości w życiu osobistym, społecznym, politycznym, na uniwersytetach, w parafiach i w domu rodzinnym. Okres młodości jest momentem szczególnych wyborów życiowych. Kształtuje on całe późniejsze życie. Z dużym naciskiem papież przekonywał młodzież o tym, że potrzebna jest rozwaga w podejmowaniu decyzji.

W dniu 2 czerwca 1997 roku w godzinach wieczornych papież odbył przelot helikopterem Mi-8P z 36. Pułku Lotnictwa Transportowego ponad Bramą III Tysiąclecia na Lednickich Polach, gdzie odbywało się w tym czasie spotkanie młodych z Polski. Jan Paweł II pozdrowiał młodych ludzi czuwających pod bramą-rybą. Śmigłowiec trzykrotnie okrążył pola, pozdrawiając w ten sposób uczestników spotkania. Przelot śmigłowca był niejako sygnałem do rozpoczęcia spotkania, które obwieściło bicie lednickiego dzwonu. Papież zachęcał młodych: „Nie lękajcie się iść w przyszłość przez Bramę, którą jest Chrystus. Bądźcie wytrwali. Nie wystarczy przekroczyć próg, trzeba iść w głąb”⁴¹.

Każde papieskie przemówienie i orędzie skierowane do młodych jest przeniknięte afirmacją młodości. Jan Paweł II widział zawsze w tym okresie życia bogactwo i dobro. Jednym z głównych rysów czasu młodości jest odwaga. Winna ona być ściśle powiązana z zaufaniem Chrystusowi. Papież z mocą podkreślał, np.

⁴⁰ Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży w Poznaniu, plac Adama Mickiewicza* (3.06.1997), <http://mateusz.pl/jpii/witamy/0404.htm> [dostęp: 15.01.2014].

⁴¹ Jan Paweł II, *Słowo do młodzieży zgromadzonej nad jeziorem Lednickim* (Ostrów Lednicki, 2.06.1997), <http://ekai.pl/biblioteka/dokumenty/x380/slowo-do-mlodziezy-zgromadzonej-nad-jeziorem-lednickim/> [dostęp: 15.01.2014].

w *Liście do młodych całego świata*, że „trzeba, ażeby młodość była wzrastaniem, aby niosła z sobą stopniową akumulację wszystkiego, co prawdziwe, co dobre i piękne”⁴².

g) Siódma pielgrzymka do Polski (1999). „Bóg jest miłością” (1J 4,8)⁴³

Czas trwania pielgrzymki: 5–17 czerwca 1999 r. Trasa pielgrzymki: Gdańsk – Pelplin – Elbląg – Licheń – Bydgoszcz – Toruń – Licheń – Ełk – Wigry – Siedlce – Drohiczyn – Warszawa – Sandomierz – Zamość – Radzymin – Warszawa – Łowicz – Sosnowiec – Kraków – Stary Sącz – Wadowice – Kraków – Gliwice – Kraków – Balice. Cel: zakończenie II Ogólnopolskiego Synodu Plenarnego.

Czerwcową wizyta papieska stanowiła drugą część i niejako kontynuację pielgrzymki z 1997 roku. Stanowiła ona przygotowanie narodu polskiego do uczczenia Wielkiego Jubileuszu Roku 2000. Była to najdłuższa z dotychczasowych podróży apostołskich Jana Pawła II do ojczyzny. Rozpoczęta 5 czerwca przed południem, zakończyła się 17 czerwca po południu.

Pielgrzymka związana była z obchodami jubileuszowymi 1000-lecia kanonizacji św. Wojciecha. Ojciec Święty spotkał się wtedy z przedstawicielami wielu środowisk, jednak bezprecedensowa była jego wizyta w połączonych izbach Parlamentu RP w obecności prezydenta, premiera i rządu, z udziałem korpusu dyplomatycznego, przedstawicieli różnych Kościołów i wspólnot wyznaniowych.

Wzdłuż trasy przejazdu z lotniska w kierunku rezydencji biskupów gdańskich na długości 14 km bardzo licznie zgromadzili się mieszkańcy Gdańska, Sopotu i Gdyni, którzy z radością i entuzjazmem pozdrawiali Ojca Świętego jadącego w towarzystwie abpa Tadeusza Gocłowskiego i bpa Stanisława Dziwisza. Samochód papieski zatrzymał się przy większej grupie ludzi otaczają-

⁴² Jan Paweł II, *List do młodych z całego świata „Parati semper”*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/parati.html [dostęp: 15.01.2014].

⁴³ Siódma pielgrzymka Jan Pawła II do Polski przebiegała pod hasłem „Bóg jest miłością” (1J 4,8).

cych XVIII-wieczną figurę Matki Bożej Brzemiennej z sanktuarium w Montemblemie, czczonej w całej okolicy zwłaszcza przez młode małżeństwa i narzeczonych. Ojciec Święty pobłogosławił statwę i pozdrowił zgromadzonych, którzy umieścili przy ulicy transparenty z napisem: „Rodzina Bogiem silna” oraz „Gdańsk solidarny z nienarodzonymi”.

Wszystkim, którzy mają przekroczyć próg trzeciego tysiąclecia Ojciec Święty życzył: „Budujcie dom na skale! Budujcie dom waszego życia osobistego i społecznego na skale! A skałą jest Chrystus – Chrystus żyjący w swym Kościele. Kościół trwa na tych ziemiach od tysiąca lat. Przyszedł do was wraz z posługą świętego Wojciecha. Wyrósł na fundamencie jego męczeńskiej śmierci i trwa. Kościół to Chrystus żyjący w nas wszystkich. Chrystus jest winnym krzewem, a my latoroślami”⁴⁴.

W deszczowy poranek dnia 14 czerwca 1999 Jan Paweł II pojechał do Łowicza – miasta, gdzie w XVIII wieku działał Stanisław Konarski, wielki reformator szkół pijarskich. Tematem spotkania było wychowanie i szkolnictwo. Wśród uczestników spotkania byli uczniowie, nauczyciele, rodzice, władze oświatowe z ministrem edukacji na czele. Zgromadzona młodzież skandowała w czasie całego spotkania: „Zdradź nam sekret niepojęty, jak być młodym Ojciec Święty!”

Ze Starego Sącza Jan Paweł II przybył do Wadowic, swojego rodzinnego miasta. Szczególnym momentem tego spotkania był spontaniczny dialog ze zgromadzonymi wadowiczankami, przede wszystkim z młodzieżą. Ojciec Święty dziękował, że jest mu dane powrócić do miasta swojego dzieciństwa, przywołał także wspomnienia z czasów swej młodości. Wspomnienie rodzinnego domu, nazw ulic z lat 30. stało się okazją do dalszych improwizowanych słów, w których Papież wspominał czasy nauki w wadowickim gimnazjum. „A dom był tutaj, za moimi plecami na ulicy Kościelnej... a kiedy patrzyłem przez okno, widziałem kościół i zegar słoneczny na jego murze z napisem: „Czas ucieka, wieczność cze-

⁴⁴ Jan Paweł II, *Homilia wygłoszona podczas mszy św. w Pelplinie* (6.06.1999), <http://mateusz.pl/jp99/pp/1999/pp19990606a.htm> [dostęp: 15.01.2014].

ka”. Następnie wspomniał o niezwykłej łączności pomiędzy jego własnym domem rodzinnym a kościołem parafialnym, w którym przyjął chrzest św., gdzie był ministrantem, odprawiał prymicyjną mszę św. i obchodził kolejne jubileusze swoich świeceni kapłańskich i biskupich.

Z Gliwic papieski helikopter zabrał papieża do Częstochowy. Tam po raz ostatni Jan Paweł II pielgrzymował na Jasną Górę. Papież modlił się: „Zawierzam [...] Pani Jasnogórskiej siebie samego, Kościół, każde polskie serce, każdy dom, rodzinę [...]”. „Proszę Cię, Pani Jasnogórska, Matko i Królowo Polski, abyś cały mój naród ogarnęła Twoim macierzyńskim sercem. Dodawaj mu odwagi i siły ducha, aby mógł sprostać wielkiej odpowiedzialności, jaka przed nim stoi. Niech z wiarą, nadzieją i miłością przekroczy próg trzeciego tysiąclecia i jeszcze mocniej przyłgnie do Twojego Syna, Jezusa Chrystusa, i do Jego Kościoła zbudowanego na fundamencie apostołów”⁴⁵.

Po powrocie do Krakowa z okna Kurii Metropolitalnej pozdrowił licznie zgromadzonych, wspominał przy tym księcia kardynała Adama Stefana Sapiechę. Kiedy udzielał zgromadzonym swojego błogosławieństwa, cały Kraków płakał z radości, tak jak poprzedniego dnia płakał ze smutku na wiadomość o tym, że Ojciec Święty nie może odprawić mszy św. na krakowskich Błoniach.

Owoce pielgrzymki Jana Pawła II do Polski w 1999 roku było powstanie przy Konferencji Episkopatu Polski Fundacji „Dzieło Nowego Tysiąclecia”, nazywanej żywym pomnikiem Jana Pawła II. Jej idea narodziła się po pielgrzymce Ojca Świętego do Polski w 1999 roku i powstała z funduszy przeznaczonych na pielgrzymkę, a które po niej pozostały. Ta papieska fundacja organizuje corocznie „Dzień Papieski” (od 2001 r.), przyznaje nagrody Totus (od 2000 r.), prowadzi program stypendialny dla młodzieży w wieku szkolnym (aktualnie obejmuje on 2300 osób z 42 diece-

⁴⁵ Jan Paweł II, *Rozważanie podczas spotkania z pielgrzymami na Jasnej Górze* (Częstochowa, 17.06.1999), http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/podroze/pielgrzymka1999/17_jp_czestochowa.html [dostęp: 15.01.2014].

zji na terenie całej Polski), organizuje Konkurs Akademicki im. Bp. Jana Chrapka (od 2002 r.). Jej działalność ma upamiętniać pontyfikat św. Jana Pawła II przez promowanie nauczania papieża i wspieranie określonych przedsięwzięć społecznych, głównie w dziedzinie edukacji i kultury.

h) Ósma pielgrzymka do Polski (2002).
„Bóg bogaty w miłosierdzie” (Ef 2,4)⁴⁶

Ostatnia, czterodniowa pielgrzymka Jana Pawła II do Polski odbywała się w dniach od 16 do 19 sierpnia 2002 roku. W tym czasie papież odwiedził Kraków i Kalwarię Zebrzydowską. Głównym jej celem było poświęcenie Sanktuarium Bożego Miłosierdzia w Krakowie-Łagiewnikach, w którym spoczywają prochy św. Faustyny Kowalskiej. Była ona wielką apostołką Bożego Miłosierdzia. Pielgrzymka ta ze względu na tematykę kultu Bożego Miłosierdzia miała charakter uniwersalny i budziła duże zainteresowanie całego świata, jak żadna z dotychczasowych.

Z lotniska w Balicach Ojciec Święty udał się do Pałacu Arcybiskupiego przy ulicy Franciszkańskiej 3. Na trasie przejazdu pozdrowiały go tysiące ludzi. Około godziny 21.20 papież podszedł do okna. „Jakby się kto pytał, Franciszkańska 3” – przywitał się z młodzieżą.

Następnego dnia wieczorem, po konsekracji nowo wybudowanego Sanktuarium Miłosierdzia Bożego w Łagiewnikach, Jan Paweł II nie zawiódł nadziei oczekujących przed Pałacem Arcybiskupim na Franciszkańskiej i około 19.30 pojawił się w oknie rezydencji. „Zradź nam sekret niepojęty, jak być młodym Ojczy Świątym!” i „Sto lat” – krzyczała zgromadzona młodzież. 82-letni Jan Paweł II odpowiedział: „Jest tylko jedna rada, to jest Pan Jezus. »Jam jest zmartywychwstanie i życie«, to znaczy pomimo starości, pomimo śmierci: młodość w Bogu – i tego wam wszystkim życzę. Całej młodzieży krakowskiej, polskiej i na świecie”⁴⁷.

⁴⁶ Ósma pielgrzymka Jana Pawła II do Polski odbywała się pod hasłem: „Bóg bogaty w miłosierdzie” (Ef 2,4).

⁴⁷ Jan Paweł II, *Wieczorne spotkania na Franciszkańskiej*, ósma pielgrzymka Jana

Na krakowskich Błoniach Jan Paweł II wypowiedział przesłanie kluczowe dla całej pielgrzymki: „Nadszedł czas, aby orędzie o Bożym Miłosierdziu wlało w ludzkie serca nadzieję i stało się zarzewiem nowej cywilizacji – cywilizacji miłości”. Do „roznieciania iskry Bożej łaski” i „przekazywania światu ognia miłosierdzia” wezwał Jan Paweł II podczas konsekracji Sanktuarium Bożego Miłosierdzia w Krakowie-Łagiewnikach 17 sierpnia 2002 r. Było to bezpośrednie nawiązanie do słów, które skierował Jezus do św. Faustyny Kowalskiej: „[Z Polski] wyjdzie iskra, która przygotowuje świat na ostateczne przyjście moje”. „W miłosierdziu Boga świat znajdzie pokój, a człowiek szczęście! [...] Bądźcie świadkami miłosierdzia!” – mówił wtedy Ojciec Święty. Tłumaczył dlaczego w naszych czasach orędzie to nabiera szczególnego znaczenia. W homilii wygłoszonej do prawie trzech milionów wiernych zgromadzonych na mszy papież wzywał do „kreowania wyobraźni miłosierdzia”. W grudniu 2003 r. Jan Paweł II pobłogosławił ogień, który od tamtej pory pali się nieustannie pod obrazem Jezusa Miłosiernego w łagiewnickiej świątyni.

Na zakończenie uroczystości chóry zaintonowały „Barkę”. Przed opuszczeniem ołtarza papież poprosił o mikrofon. „Właśnie ta oazowa pieśń wyprowadziła mnie z Ojczyzny przed 23 laty. Miałem ją w uszach, kiedy słyszałem wyrok konklawe” – wspominał ze wzruszeniem.

W niedzielę, 18 sierpnia, przed modlitwą „Anioł Pański” Jan Paweł II zwrócił się z pozdrowieniami do młodzieży, która na jego słowa reagowała śpiewem i okrzykami. Podczas gdy młodzi skandowali: „Zostań z nami”, papież zażartował: „Ładnie, ładnie, namawiają mnie do tego, żebym zdezertował z Rzymu. Chcę pozdrowić raz jeszcze całą młodą Polskę”⁴⁸.

Ostatnie słowa papieża w Polsce, wypowiedziane 19 sierpnia 2002 roku podczas ceremonii pożegnalnej na lotnisku w Balicach,

Pawła II do Polski w 2002 r., http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/inne/8pl_franciszanska_16082002.html [dostęp: 15.01.2014].

⁴⁸ Jan Paweł II, *Rozważania przed modlitwą Anioł Pański na krakowskich Błoniach. Życie według błogosławieństw* (18.08.2002), <http://www.tygodnik.com.pl/pielgrzymka%20II/papiez-blonia.html> [dostęp: 15.01.2014].

brzmiały: „Tak wielu mnie oczekiwało, tak wielu pragnęło się ze mną spotkać, nie wszystkim było to dane. Może następnym razem [...]. A na koniec, cóż powiedzieć? Żal odjeżdżać!”⁴⁹. Było to pożegnanie papieża z Polską i Polakami.

6. Święty Jan Paweł II – papież nadziei.

Gimnazja klasyczne w Polsce. „Czeka Was droga”⁵⁰

Pomimo wielu wskazówek, jakie przekazał nam Jan Paweł II, naśladowanie jego osoby nie jest dziś do końca realne. Za bardzo zmieniła się współczesna kultura. Zmieniły się życiowe cele i priorytety oraz tryb życia, który stał się szybki, mało cierpliwy, mniej wrażliwy, nastawiony przede wszystkim na efektywność i zdobycie ponad wszystko zamierzonego celu. Dziś charakter pracy i relacje między uczniem a nauczycielem, studentem a wykładowcą (belfrem a elewem) nie są już takie same jak kiedyś. Współcześnie nauczanie jawi się jako produkt, który szybko się zdobywa, a nawet kupuje, a dawniej było ono długim procesem, który uczył pokory i cierpliwości.

W przeszłości nauka opierała się na wzajemnych rozmowach, także tych mających miejsce po obligatoryjnych zajęciach. Był to czas owocnych dyskusji i kształtowania charakteru, budowania moralnego kręgosłupa. Karol Wojtyła ze swoim katechetą odbywał długie rozmowy, katecheta był także jego spowiednikiem, a więc wraz z formacją naukową w parze szła pogłębiona formacja duchowa. Po przeprowadzce do Krakowa przyszedł papież znalazł

⁴⁹ Jan Paweł II, *Przemówienie pożegnalne podczas ceremonii pożegnania na lotnisku w Krakowie-Balicach* (19.08.2002), http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/podroze/pl2002-08-19-jp2-pozegnanie.html [dostęp: 15.01.2014].

⁵⁰ *Jan Paweł II do Ruchu Światło-Życie*, <http://www.ika-oaza.pl/jp1979b.html> [dostęp: 15.01.2014]. Są to słowa wygłoszone w Castel Gandolfo dnia 12.08.1979 roku. Pierwsza oaza III-go stopnia w Rzymie odbyła się w dniach 4–20 sierpnia 1979 roku. W niedzielę 12 sierpnia 1979 r. w ogrodach Castel Gandolfo Ojciec święty odprawił dla jej uczestników mszę św. i wygłosił homilię do czytań 19. niedzieli zwykłej roku B.

kolejnych mentorów, którzy wprowadzili go na wyżyny mistycyzmu i wskazali na nierozzerwalny związek wiary i rozumu (*fides et ratio*)⁵¹. Można powiedzieć, że ten głęboki związek wiary i rozumu wpływał wręcz z doświadczeń mistycznych. Był to proces głęboki i permanentny, trwał przez lata, począwszy od czasów szkolnych. Papież bardzo wysoko ustawił sobie poprzeczkę w swoim życiu, najpierw jako student, a później duszpasterz, pedagog i wykładowca. Takich ludzi współcześnie nie ma, nie wiadomo też czy jeszcze będą.

Chciałem przedstawić jaki był Karol Wojtyła jako gimnazjalista, stąd duża koncentracja na jego okresie wadowickim, kiedy chodził do gimnazjum klasycznego. Po okresie wadowickim dopełnieniem jego formacji były Dębniki w Krakowie, gdzie spotkał swoich kolejnych duchowych opiekunów. To był realny wzorzec wychowawczy, bardzo nowoczesny jak na tamte czasy.

Warto przestudiować warsztat pracy Wojtyły, który ukształtował się w gimnazjum klasycznym. Tradycja gimnazjów klasycznych została niestety zniszczona, do dziś nie przetrwało ani jedno. Przed wojną istniały w Płocku i Kielcach, prawdopodobnie dlatego, że były zlokalizowane przy seminariach duchownych. Po II wojnie światowej zostały one zlikwidowane przez władze komunistyczne, które znały ich wartość i w ramach indoktrynacji niszczyły wrogów kształtujących inteligentną przyszłość narodu.

Dziś gimnazjum klasyczne zostało przywrócone w Ostrołęce, wśród Kurpiów. To oni, podobnie jak i górale, zostali docenieni przez Jana Pawła II, który mówił, że na nich zawsze można liczyć⁵². Takie też gimnazjum formułuje się w Szczecinku, gdzie jest prowadzone przez Fundację *Lux Veritatis* oo. redemptorystów.

Warto przypomnieć założenia, które legły u powstania gimnazjum klasycznego w Ostrołęce. Rozpoczęcie działalności Gim-

⁵¹ „Wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy”, (Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*).

⁵² Słowa Jana Pawła II z pielgrzymki do Polski w 1997 roku, kiedy powiedział: „Dziękuję za ten wymowny hołd Podhalan, zawsze wiernych Kościołowi i Ojczyźnie. Na was zawsze można liczyć”.

nazjum Klasycznego miało miejsce 1 września 1999 roku. Rok wcześniej, podczas wyborów samorządowych, w związku z planowaną reformą oświaty, działacze Stowarzyszenia *Rodzina Polska* w Ostrołęce postanowili utworzyć gimnazjum działające na podstawie klasycznych wzorców wychowania i klasycznego wykształcenia. Gimnazjum od 2004 roku mieści się w budynku parafialnym parafii p.w. Najświętszej Maryi Panny w Ostrołęce przy ul. Szwedzkiej 2. Dzięki życzliwości przyjaciół z Polskiej Szkoły Sobotniej oraz Bogdana Kulasa z Oslo młodzież gimnazjum wraz z opiekunami wyjeżdża na wycieczki do Norwegii. Humanistyka oraz kultura są bardzo ważnym elementem wychowawczym tej szkoły, dlatego częstymi gośćmi są wybitni ludzie nauki. Szkoła kładzie bardzo duży nacisk na wychowanie patriotyczne. Jako jedyna placówka w Ostrołęce i jedna z niewielu w Polsce realizuje program z historii na podstawie podręcznika dr Leszka Andrzeja Szcześniaka *Wspólne dziedzictwo*. W manifestie szkoły, jej misji i posłannictwie czytamy, że: „najważniejszy nie jest sam kształt instytucjonalny szkoły, ale ci, którzy nadają jej znamię głęboko osobowe i osobiste, czyli współpracownicy dyrektora szkoły – nauczyciele. Refleksja nad posłannictwem szkoły będzie więc zawsze prowadziła do odkrycia szczególnej roli nauczycieli w wypełnianiu tego posłannictwa, będzie wiodła też do ukazania ich odpowiedzialności moralnej, która przekracza ramy prawne i różnego rodzaju przepisy, instrukcje i programy⁵³”.

Dziś celem nadrzędnym formacji każdego młodego człowieka winna być troska o jego integralny rozwój, dążenie do pełni człowieczeństwa, co z chrześcijańskiego punktu widzenia może być nazwane dążeniem do świętości. Przykładem w tym dążeniu może być osoba papieża Jana Pawła II, który o tę świętość zabiegał już od lat najmłodszych. Papież był przyjacielem wszystkich, można powiedzieć, że idealnie współpracował z łaską bożą, której zaufał od początku do końca, pomimo wielu przecież przykrości i przeciwności losu.

⁵³ Misja i posłannictwo Gimnazjum Klasycznego w Ostrołęce, <http://www.gimnazjumklasyczne.pl/index.php/o-gimnazjum/historia> [dostęp: 15.01.2014].

Ostatnie chwile ziemskiego życia papieża to wielkie rekolekcje dla całego świata, ale przede wszystkim dla młodych, którzy dzięki temu na naszych oczach zajrzeli w głąb siebie. Rekolekcje bardzo owocne, można powiedzieć, że przyniosły one owoc obfity, który trwa do dzisiaj. Młodzi zostali wówczas zjednoczeni przez papieża. Kiedy wpatrujemy się w Jego gesty, obserwujemy jego zamyślenie i głęboką wiarę oraz wsłuchujemy się w jego przemówienia, w jego przekonanie o misji młodych w świecie, możemy odpowiedzieć sobie na pytanie co sprawiało, że młodzi go słuchali. Papież mobilizował młodych na każdym kroku, żył z nimi w serdecznych i bardzo szczerych relacjach, w przyjaźni i komunii. Nie zniechęcał młodych do aktywnego życia, nie spychał ich na margines, aby zaoszczędzić swój czas. Mówił im: „Jesteś kimś najważniejszym, darem od Boga”. Oni czuli tę jego świętość, prawdę i dobro. Papież, który co tydzień stawał w swoim słynnym oknie w Watykanie na modlitwie Anioł Pański, stawał się dla młodych swoistym oknem, przez które patrzyli na Boga. Był przykładem żywej wiary na co dzień dzięki szczerości i autentyzmowi swego życia.

Karol Wojtyła – papież Jan Paweł II – umiał rozmawiać z młodymi, potrafił ich słuchać, wsłuchiwać się w potrzeby młodego pokolenia. Dzięki temu „nadzieja Kościoła i świata” uważnie słuchała papieża. W czasie jednego ze spotkań młodzież skandowała, by przyszedł bliżej. Papież spytał: „Mam zejść niżej? Mówcie wyraźnie”. Zszedł z podestu do młodych i spytał: „Jakie jeszcze macie życzenia?”

Jan Paweł II znał i wyczuwał kłopoty młodych ludzi, ich cierpienia, trudności, wątpliwości. Papież kochał młodzież i dzięki temu przybliżał młodych ludzi do Chrystusa. Przy tym stawiał jasne i czytelne wymagania wynikające z poszanowania Dekalogu. Pozostaje dziś mieć nadzieję, że grono wychowawców, którzy zaszczytli w sobie ducha świętego Jana Pawła Wielkiego, wychowawcy młodzieży, będzie się poszerzać.

Zbigniew Solak

Akademia Ignatianum w Krakowie

Budowanie patriotyzmu jutra – współpraca szkoły i środowiska kombatantów Armii Krajowej w sztafecie łączącej pokolenia

Streszczenie

Człowiek istnieje dzięki wartościom, bowiem tylko dzięki nim buduje i rozwija cywilizację życia. Jedną z fundamentalnych wartości, dzięki której możliwy jest rozwój kraju, jest patriotyzm rozumiany jako gotowość do działania dla dobra wspólnego. W Polsce można go ukazywać, rozwijać i pielęgnować m.in. poprzez odwołanie się do etosu Armii Krajowej, eksponowanego we wspólnych (szkoły i środowiska kombatantów) przedsięwzięciach. Współpracę z nimi podjęło wiele szkół, dzięki otwarciu się na młode pokolenie kombatantów spod znaku AK i „żołnierzy wyklętych”. Jest to wyzwaniem dla szkoły, wychowawców, nauczycieli i środowiska, którzy powinni swoją postawą, praktyką pedagogiczną i działaniem wspierać ten trudny element wychowania bazujący na prawdzie historycznej oraz nowoczesnych, a zarazem skutecznych metodach oddziaływania na młode pokolenie.

Artykuł zawiera charakterystykę działań realizowanych przez kluby historyczne współpracujące ze środowiskami kombatancki-

mi, próbę określenia roli szkoły, wychowawcy, nauczyciela i ucznia w budowaniu przejawów patriotyzmu, jak również propozycje metod pracy w tym zakresie.

Słowa kluczowe: patriotyzm, ojczyzna, szkoła, wychowanie, historia, wartości

Abstract

Building patriotism for tomorrow: Cooperation of school and veterans of The Home Army as a bridge between generations

Man exists thanks to the values, because only thanks to them can build and develop the civilization of life. One of the most important values is patriotism, which fosters the development of the country, understood as the readiness to act for the common good. In Poland patriotism can be shown, developed and cultivated on the basis of the ethos of the Home Army, presented by schools and veterans in joint ventures. A large number of schools have established cooperation with them, thanks to the fact that the veterans under the sign of the Home Army and “cursed soldiers” have opened themselves to the young generation. This is a challenging task for schools, teachers and the environment, as they should support (through their attitude, teaching practice and action) the difficult part of education, both on the basis of historical truth and modern methods of influence on the young generation. The article contains the details of actions undertaken by History Clubs cooperating with veterans; presents the attempt to define the role of schools, teachers and students in building of patriotism, as well as methods of work in this area.

Keywords: patriotism, motherland, school, education, history, values

*Naród, który nie szanuje swej przeszłości,
nie zasługuje na szacunek terażniejszości
i nie ma prawa do przyszłości.*

Józef Piłsudski

Czym jest patriotyzm? To prozaiczne pytanie może mieć tysiące odpowiedzi. Wyjaśnienie możliwe jest wtedy, gdy zrozumiemy czym kierowały się pokolenia walczące o niepodległość narodu, jego suwerenność i podmiotowość. Być może osobom, które znają prawdziwe oblicze pokolenia pierwszej konspiracji z okresu II wojny światowej, drugiej konspiracji (trwającej aż do śmierci w 1963 r. Józefa Franczaka, ostatniego „wyklętego”¹) oraz tzw. trzeciej konspiracji spod znaku „Solidarności”², łatwiej przychodzi odpowiedzieć na to pytanie. *Słownik wyrazów obcych* Władysława Kopalińskiego definiuje patriotyzm³ (łac. – *patria*; gr. *patriates* – ojczyzna) jako postawę szacunku, umiłowania i oddania własnej ojczyźnie oraz chęć ponoszenia za nią ofiar, pełną gotowość do jej obrony, w każdej chwili. Charakteryzuje się też przedkładaniem celów ważnych dla ojczyzny nad osobiste, a także gotowością do pracy dla jej dobra i w razie potrzeby poświęcenia dla niej własnego zdrowia lub życia. Taką postawę prezentowali żołnierze Armii Krajowej, którzy stanowili największą podziemną armię świata i część Polskiego Państwa Podziemnego.

Henryk Sienkiewicz tak opisał patriotyzm: „Należę do tych, którzy głoszą, że idea ojczyzny powinna zajmować pierwsze miejsce w duszy i sercu człowieka. [...]. Ale jednocześnie pierwszym obowiązkiem prawdziwego patrioty jest czuwać nad tym, by idea jego Ojczyzny nie tylko nie stanęła w przeciwieństwie do szczęścia ludzkości, lecz by się stała jedną z jego podstaw. Tylko w tych warunkach istnienie i rozwój Ojczyzny staną się sprawą, na której całej ludzkości zależy. Innymi

¹ A. Bednarski, *Żołnierze wyklęci 1943–1963. Kresy w ogniu Sowietów*, „Rzeczpospolita” 2011, nr 8, s. 55.

² Portal Stowarzyszenia Solidarność Walcząca. Oddział Warszawa, <http://www.solidarni.waw.pl/> [dostęp: 12.04.2014].

³ *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2000 [wersja elektroniczna].

słowy, hasłem wszystkich patriotów powinno być: przez Ojczyznę do ludzkości, nie zaś: dla Ojczyzny przeciw ludzkości”⁴.

Wybory czerwcowe z 1989 roku, oprócz zrzucenia jarzma uzależnienia od Sowietów i przywrócenia podmiotowości narodu, przyniosły możliwość tworzenia i reaktywowania stowarzyszeń. Jednym z pierwszych był Światowy Związek Żołnierzy Armii Krajowej. W rok po rejestracji liczył około 75 tys. członków – kombatantów z różnych ugrupowań podporządkowanych w czasie II wojny światowej legalnemu Rządowi RP na Uchodźstwie, które walczyły o odzyskanie niepodległości Polski. Funkcjonujące do dziś stowarzyszenie obejmuje również członków organizacji, które kontynuowały tę walkę po rozwiązaniu AK, a także – jako członków nadzwyczajnych – osoby wyznające ideały AK i działające na rzecz ich utrwalenia w społeczeństwie polskim.

Na początku lat 90. XX wieku, po zorganizowaniu środowisk, kół, oddziałów i okręgów związek liczył ponad 80 tys. członków, w roku 2008 około 35 tys., a w 2010 r. około 12 tys. W takiej sytuacji, gdy żołnierze Armii Krajowej z powodu podeszłego wieku „odchodzili na wieczną wartę”, prezes ppłk Czesław Cywiński⁵ (zginął tragicznie 10 kwietnia 2010 r. w katastrofie lotniczej pod Smoleńskiem) poddał pod obrady Zarządu Głównego wnioszek o odmłodzenie związku. Związek stanął przed wyborem: albo wraz ze śmiercią ostatniego żołnierza przestanie istnieć, albo odmłodzony będzie trwał i dalej głosił ideały Armii Krajowej. Jednym ze sposobów oddziaływania związku na młodsze pokolenia stały się zakładane w szkołach kluby historyczne. Pierwotnie za patrona kluby obierały gen. Stefana Roweckiego „Grota”, a od 2010 roku funkcjonują jako Kluby Historyczne im. Armii Krajowej. Każdy z nich podporządkowany jest nadzorowi merytorycznemu prowadzonemu przez zarząd koła, oddziału lub okręgu. Celami działania klubów historycznych są⁶:

⁴ J. Krzyżanowski, *Henryk Sienkiewicz*, Warszawa 1986, s. 143.

⁵ *96 opadłych liści*, blog, <http://96opadlychlisci.blox.pl/2011/05/Czeslaw-Cywiński-prezes-Swiatowego-Zwiazku.html> [dostęp: 12.04.2014].

⁶ *Statut Światowego Związku Żołnierzy Armii Krajowej*, <http://www.armiakrajowa.org.pl/pdf/statut.pdf> [dostęp: 12.04.2014].

- 1) upowszechnianie wśród młodzieży wiedzy, ze szczególnym uwzględnieniem historii lokalnej w zakresie:
 - a) działalności Służby Zwycięstwu Polski, Związku Walki Zbrojnej, Armii Krajowej⁷ oraz innych organizacji niepodległościowych walczących z okupantami podczas II wojny światowej i w okresie zniewolenia komunistycznego;
 - b) dziejów Polskiego Państwa Podziemnego i władz polskich na Uchodźstwie;
 - c) zbrodni dokonywanych z przyczyn politycznych, narodowościowych lub religijnych na obywatelach polskich;
 - d) represji, których Polacy dążą do przywrócenia niepodległości, doznawali od okupantów oraz władz PRL;
- 2) krzewienie wśród młodzieży świadomości narodowej i patriotycznej;
- 3) kształcenie postaw obywatelskich, opartych na znajomości historii, tradycji i powinności wobec Rzeczypospolitej.

W kontekście obecnych zmian w polityce oświatowej, dążących do ograniczenia nauki historii w szkołach ponadgimnazjalnych tylko do pierwszych klas oraz ograniczenia możliwości rozszerzenia nauki historii w szkole podstawowej, czy w końcu ustalenia podstawy programowej dla gimnazjum z cezurą roku 1914, powstaje pytanie jak odbije się to na wiedzy historycznej najmłodszego pokolenia i obowiązku poznawania dziejów ojczystych. Niestety należy stwierdzić, że stan wiedzy historycznej wśród młodego pokolenia (ale także wśród osób starszych) jest zatrważająco niski, a wdrażana reforma wcale nie służy polepszeniu tego stanu.

W tej sytuacji działacze pierwszej „Solidarności” podjęli nawet inicjatywę przeprowadzenia strajku głodowego w obronie dotychczasowej podstawy programowej, rektorzy wyższych uczelni zwrócili się ze stosownym apelem do Ministerstwa Edukacji, podobne działania podjęła Polska Akademia Nauk oraz wiele instytucji

⁷ Instytut Pamięci Narodowej, *Polskie Państwo Podziemne w okresie okupacji hitlerowskiej*, <http://ipn.gov.pl/archiwalia/polskie-panstwo-podziemne-w-okresie-okupacji-hitlerowskiej> [dostęp: 19.03.2014].

i osób, którym historia Polski leży na sercu. Również funkcjonujące w szkołach kluby historyczne podjęły działania zmierzające do tego, by wiedza historyczna wśród młodego pokolenia nie zaginęła. Nie ma bowiem patriotyzmu bez znajomości historii państwa i narodu. Tylko w ten sposób można budować patriotyzm jutra, tu i teraz.

Niezwykle ważne są nowe formy działania, które przyciągają młodych m.in. do stowarzyszeń rekonstrukcji historycznych. Działają w nich uczniowie, studenci, nauczyciele, ludzie różnych zawodów, a nawet pracownicy naukowcy, a wszystko oparte jest na etosie Armii Krajowej⁸. Wspólne organizowanie uroczystości, sesji historycznych o wymiarze patriotycznym jest dla młodego pokolenia najcenniejsze, w myśl sentencji *verba docent, exempla trahunt*, (słowa uczą, przykłady pociągają). Kołom historycznym udaje się także łączyć wiele form działalności, takich jak⁹:

- 1) koncerty zespołów tworzących muzykę o treściach patriotycznych: The Press, Tadek Polkowski, Forteca;
- 2) wystawy przygotowywane przez szkoły lub instytucje (np. IPN, Muzeum Armii Krajowej w Krakowie), organizowane przy okazji różnych przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym i patriotycznym;
- 3) konkursy wiedzy historycznej, konkursy plastyczne, wokalne itp.
- 4) wykorzystywanie w procesie edukacyjnym gier planszowych, opracowanych przez Instytut Pamięci Narodowej – np. „Znaj znak”, „Kolejka” „111”¹⁰ itp.;
- 5) organizowanie „żywych lekcji historii” poprzez spotkania z kombatantami AK oraz rekonstruktorami historycznymi;
- 6) notacje historyczne i uczestnictwo w programie „Opowiem ci o wolnej Polsce”¹¹, prowadzonym przez IPN oraz Muzeum Po-

⁸ B. Kubisz, *Akcja „Burza” – kroczące powstanie*, „Mówią Wieki” 2014, nr 1, s. 15.

⁹ Światowy Związek Żołnierzy AK. Oddział w Bochni, *68-Rocznica przekształcenia Związku Walki Zbrojnej w Armię Krajową*, http://akbochnia.pl/pliki/68_rocznica.htm [dostęp: 12.03.2014].

¹⁰ Instytut Pamięci Narodowej, *Gry planszowe*, <http://ipn.gov.pl/obep-gdansk/edukacja-gdansk/gry-planszowe> [dostęp: 22.03.2014].

¹¹ Portal edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej, *Opowiem ci o wolnej Polsce. Spotkania młodzieży ze świadkami historii*, <http://pamiec.pl/pa/edukacja>

wstania Warszawskiego, działalność wydawnicza upowszechniająca losy żołnierzy AK¹².

Wiele dobrego dzieje się także w zakresie budzenia świadomości historycznej poprzez emitowane w telewizji filmy, co można wywnioskować np. z dużej oglądalności serialu „Czas honoru”¹³, który cieszył się ogromnym zainteresowaniem wśród młodego pokolenia. Innym, znakomicie potwierdzającym to przykładem jest uczestnictwo kilkunastu stowarzyszeń rekonstrukcji historycznej (obejmujących łącznie ponad 2 tys. młodych ludzi) przy realizacji serialu „1920. Wojna i miłość”¹⁴. To swoisty renesans historii i budzenia postawy patriotycznej wśród młodego pokolenia. Powstają murale i filmy upamiętniające największych bohaterów: Rotmistrza Witolda Pileckiego, gen. Augusta Emila Fieldorfa „Nila”, ppłk. Stanisława Kasznicy¹⁵ i wielu innych.

Ostatnie trzy lata były niezwykle obfite w uroczystości upamiętniające „żołnierzy wyklętych”. Warto w tym kontekście przypomnieć o losach tego święta. Inicjatywę ustawodawczą w zakresie uchwalenia nowego święta podjął w 2010 roku prezydent Lech Kaczyński. Uzasadnienie dołączone do projektu ustawy głosiło, że ustanowienie święta: „[...] jest wyrazem hołdu dla żołnierzy drugiej konspiracji za świadectwo męstwa, niezłomnej postawy patriotycznej i przywiązania do tradycji patriotycznych, za krew przelaną w obronie Ojczyzny [...]. Narodowy dzień pamięci „Żołnierzy Wyklętych” to także wyraz hołdu licznym społecznościom lokalnym, których patriotyzm i stała gotowość

cja/projekty-edukacyjne/ogolnopolskie/opowiem-ci-o-wolnej-po [dostęp: 22.03.2014].

¹² Instytut Pamięci Narodowej, *Program Notacje*, <http://ipn.gov.pl/bep/projekty-dokumentacyjne/program-notacje> [dostęp: 17.03.2014].

¹³ Wikipedia, *Czas honoru*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Czas_honoru [dostęp: 12.03.2014].

¹⁴ TVP, *1920. Wojna i miłość*, <http://www.tvp.pl/seriele/sensacyjne/1920-wojna-i-milosc> [dostęp: 22.03.2014].

¹⁵ Światowy Związek Żołnierzy Armii Krajowej, *Apel o godne upamiętnienie rocznic w 2014 r.*, <http://www.armiakrajowa.org.pl/dokumenty/239-apel-o-godne-upamitnienie-rocznic-w-2014-r> [dostęp: 12.03.2014].

ponoszenia ofiar na rzecz idei niepodległościowej pozwoliły na kontynuację oporu na długie lata”¹⁶.

W ostatnich latach, mimo bardzo niekorzystnych zmian w polskiej oświacie (zmarginalizowanie nauki historii na wszystkich etapach nauczania), odejścia państwa od prowadzenia aktywnej polityki historycznej, niekorzystnych zmian demograficznych (emigracja ekonomiczna ponad 2 mln obywateli, ujemny przyrost naturalny), Polacy pokazują, że nie jest im obojętne pielęgnowanie patriotyzmu, poszanowanie tradycji niepodległościowych i elementarny szacunek dla prawdziwych, czasem zupełnie nieznanymi bohaterów. Można zauważyć, że wśród młodego pokolenia narasta bunt przeciwko przemilczaniu, przeinaczaniu i zakłamywaniu historii państwa i narodu. Jak grzyby po deszczu powstają stowarzyszenia rekonstrukcji historycznych, których statutowym celem jest propagowanie historii w obecnych realiach. Coraz więcej tych pasjonatów wywodzi się z młodzieży ze szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Bardzo często jest to mieszanka młodości i doświadczenia, a spoiwem łączącym tych ludzi jest umiłowanie prawdziwej historii, która daje wiele powodów do dumy narodowej. Jakże prawdziwym w tym przypadku okazuje się stwierdzenie, że pasja łączy pokolenia.

Cechami prawdziwego patrioty jest umiłowanie własnej ojczyzny i narodu oraz szacunek dla swoich przodków. Może to być realizowane poprzez kultywowanie tradycji i obrzędów, obchodzenie świąt i rocznic, oddawanie czci bohaterom narodowym oraz sławnym osobistościom zasłużonym dla kraju, a także kultywowanie pamięci o nich. Patriotyzm oznacza także postawę prospołeczną przejawiającą się również w działaniu na rzecz rozwoju swojej lokalnej społeczności poprzez różnego rodzaju przedsięwzięcia o charakterze kulturalnym, politycznym, gospodarczym i społecz-

¹⁶ *Stanowisko Rady Ministrów wobec prezydenckiego projektu ustawy o ustanowieniu Narodowego Dnia Pamięci „Żołnierzy Wyklętych” (druk sejmowy nr 2854)*, [http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/3410BCE4ED4BC495C125773E002C1A08/\\$file/2854-stanowisko.doc](http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/3410BCE4ED4BC495C125773E002C1A08/$file/2854-stanowisko.doc) [dostęp: 12.03.2014].

nym, poprzez uczestnictwo w wyborach, świadomą postawą obywatelską, ochronę własnego dziedzictwa kulturowego.

W pewnych sytuacjach, takich jak utrata niepodległości czy narzucenie danej społeczności rządów o charakterze tyrańskim, działania na szkodę represyjnego aparatu państwowego mogą być uznawane jako patriotyczne, jeżeli służą one budowaniu ojczyzny – chodzi tutaj o tzw. nieposłuszeństwo obywatelskie. W czasie wojny postawa patriotyczna wiąże się z obowiązkiem obrony terytorium własnego kraju przed atakującym wrogiem. W okresie okupacji przejawiało się to w sabotażu, działaniach dywersyjnych zmierzających do obalenia niesprawiedliwych, represyjnych rządów oraz w konspiracji i partyzantce¹⁷. Właśnie o takich działaniach opowiadają uczniom kombatancki. Często z wykorzystaniem nowych technologii mówią o swojej służbie, poświęceniu, czasem o zwykłych bolączkach życia w okresie okupacji i represjach wobec „zaplutyh karłów reakcji”¹⁸, jak nazywali ich komuniści. Patriotyzm to stawianie dobra kraju i swojej społeczności ponad interes osobisty. Wymaga on osobistego poświęcenia i podporządkowania interesom społeczności, co może się niekiedy wiązać z rezygnacją z prywatnych korzyści, a nawet ponoszeniem wymiernych strat. Wynika on z poczucia więzi społecznej i emocjonalnej z narodem, kulturą, tradycją oraz przodkami. Patriotyzm opiera się na poczuciu lojalności wobec społeczności, w której się żyje. Wiąże się także z poszanowaniem innych narodów i ich kultur. Tego właśnie może uczyć się młode pokolenie od kombatanatów spod znaku Armii Krajowej¹⁹, bo oni w chwili próby pokazali prawdziwy charakter, oddali to, co najcenniejsze: zdrowie i życie, a nad-

¹⁷ A. Krajewski, *Żołnierze wyklęci 1943–1963. Kresy w ogniu Sowietów*, „Rzeczpospolita” 2011, nr 1, s. 36.

¹⁸ Instytut Pamięci Narodowej, *„Zaplute karły reakcji” – polskie podziemie niepodległościowe 1944–1956 – Lublin, 22 listopada 2006 r.*, <http://ipn.gov.pl/bep/wystawy/zaplute-karly-reakcji-polskie-podziemie-niepodleglosciowe-19441956-lublin> [dostęp: 12.04.2014].

¹⁹ *Statut Światowego Związku Żołnierzy Armii Krajowej*, § 4, s. 3, <http://www.armiakrajowa.org.pl/pdf/statut.pdf> [dostęp: 17.03.2014].

rzędną wartością był dla nich honor. To pokaz odpowiedzialnej postawy, taktu, kindersztuby i klasy dla dzisiejszych dzieci i młodzieży. Mimo bagażu trudnych doświadczeń, zaawansowanego wieku i związanych z tym chorób, mogą być wzorem godnym naśladowania dla każdego, nawet dla dzisiejszych herosów sportu, mediów i innych. Kto może dać najlepszy dowód patriotyzmu, jeśli nie ten, kto potrafił złożyć daninę krwi, poświęcić własną wolność za pogląd i godność innego człowieka?

Historię można poznawać dzięki źródłom, podręcznikom czy opracowaniom naukowym. Patriotyzmu można uczyć i wiele, wiele o nim mówić. Ale o ileż ciekawsze, pobudzające wyobraźnię młodego człowieka, są spotkania z kombatanami czy innymi świadkami historii. Okazuje się bowiem, że dzięki nim dzieci stają się świadkami odległych wydarzeń, poznają i wiążą się emocjonalnie z godnymi podziwu postaciami, lepiej rozumieją postępowanie człowieka w trudnych sytuacjach. Jakże wielkie poczucie dumy towarzyszy im, gdy okazuje się, że taką osobą jest dziadek, babcia, wujek czy inny bliski. Spotkania z takimi ludźmi są dla nich zawsze dodatkowym bodźcem do tego, aby sięgnąć po literaturę, podręcznik czy inne źródło wiedzy. Czyż nie najcenniejszym dla młodego odbiorcy odczuciem budzącym patriotyzm jest sytuacja, gdy na twarzy starszego człowieka zobaczy uśmiech, prawdziwą radość i nieskrywane wzruszenie, np. po wysłuchaniu pieśni „Cześć polskiej ziemi, cześć?”²⁰. Zwłaszcza z komentarzem: „Ostatni raz słyszałam ją na zakończenie swojej nauki w 1939 roku. Potem wszystko przerwała wojna. Tę pieśń śpiewaliśmy zawsze w postawie zasadniczej, jak hymn. Dziękuję Wam wszystkim”. Albo inne stwierdzenie: „Uczcie się, bo tylko w ten sposób możecie budować wolną i zasobną Polskę. Moją edukację przerwała wojna, dlatego czuję się jak upośledzona. Uczcie się języków obcych, bo tylko w ten sposób będziecie mogli obcokrajowcom przekazać prawdę o naszej wspaniałej historii, o pięknie naszej Ojczyzny i o wspaniałych ludziach

²⁰ *Cześć polskiej ziemi, cześć*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,patriotyczne,czesc_polskiej_ziemi.html [dostęp: 17.03.2014].

dla niej walczących pod sztandarem «Bóg, Honor, Ojczyzna», a w czasach pokoju pracujących dla jej rozwoju”.

Podsumowując, pragnę zaznaczyć, że bez oddziaływania na młode pokolenie nie zbudujemy dobrobytu ojczyzny, gdyż w czasach ponowoczesności „rozmyjemy się” w morzu tzw. Europejczyków bez żadnego kręgosłupa moralnego, bez wartości, bez poczucia przynależności do państwa i narodu. Zostaniemy zdominowani przez nihilizm i eksplozję demograficzną imigrantów z Afryki, Bliskiego i Dalekiego Wschodu, przez inne religie, poprawność polityczną i kompletną niemoc. Dlatego musimy dziś pracować tak, aby te czarne wizje nie ziściły się w najbliższej rzeczywistości. Zakończeniem niniejszych rozważań na temat patriotyzmu niech będzie refren piosenki zespołu T.Love:

Ojczyznę kochać trzeba i szanować.
Nie deptać flagi i nie pluć na godło.
Należy też w coś wierzyć i ufać.
Ojczyznę kochać i nie pluć na godło²¹.

²¹ Z. Staszczuk, *Wychowanie*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,t_love,wychowanie.html [dostęp: 12.03.2014].

Malwina Zamojska-Król

Akademia Ignatianum w Krakowie

Świadomość enkulturacyjnego wyzwania dla edukacji międzykulturowej¹

Streszczenie

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na kwestie odnoszące się do oddziaływania kultury w kontekście procesów enkulturacyjnych oraz podkreślenie rangi tej problematyki dla odbioru otaczającej rzeczywistości oraz kształcenia międzykulturowego. Autorka wyjaśnia zagadnienia związane z kolektywnym zaprogramowaniem ludzi przez macierzystą kulturę, kompetencjami kulturowymi i umiejętnościami nabywania kompetencji interkulturowych zmierzających do minimalizacji odczucia szoku kulturowego i osiągnięcia przez nich wielokulturowości.

Słowa kluczowe: enkulturation, edukacja międzykulturowa, wielokulturowość, szok kulturowy

¹ Artykuł powstał na podstawie rozprawy doktorskiej autorki, pt.: *Kulturowe modele zachowań Polaków w środowisku biznesowo-zawodowym*, przygotowanej w Akademii Ignatianum pod kierunkiem prof. dr hab. Dariusza Rotta.

Abstract

Awareness of enculturation as a challenge for intercultural education

The aim of the study is to pay an attention to issues relating to the impact of culture in terms of awareness of enculturation, and the importance of this issue for the reception of the surrounding reality and intercultural education. Issues relating to the collective programming of the people by the native culture, cultural competence and skillful acquisition of intercultural competence in order to minimize feelings of culture shock and achievements by the state of multiculturalism were explained.

Keywords: enculturation, intercultural education, multiculturalism, culture shock

Życie i rozwój w kulturze kraju, w którym się człowiek urodził niesie piękno wzrastania wśród rodzimych i dobrze znanych wartości. Jednak wartości te zmieniają swoje uzewnętrznienie wraz z rozwojem kultury i różnymi sposobami jej wyrażania. Ota- czająca nas rzeczywistość podlega często nawet niezauważalnym przemianom. Człowiek XXI wieku żyje w środowisku charak- teryzującym się nadmiarem informacji, odbiera i przyswaja to, co jest mu kulturowo bliższe. Aby nowe zjawiska kulturowe nie ingerowały zbyt w jego życie, stara się on je odsuwać od siebie, odbiera je bowiem często jako zagrożenie, które powoduje chaos w znanym dotychczas i uporządkowanym świecie. Jednak w gdy w danym społeczeństwie zmiany wprowadzane są odgórnie i glo- balnie, następuje konieczność zaakceptowania ich, przynajmniej w wymiarze zewnętrznym. Zazwyczaj zmiany takie nie powodują zachwiania wewnętrznej równowagi poszczególnych jednostek, gdyż nie dotyczą ich bezpośrednio, lecz ogół ludzi, u których – mimo pojawienia się analogicznych odczuć – występuje wspólno- towe, wzajemne wspieranie się.

Brak takiego kolektywnego wspomagania ma miejsce natomiast wówczas, gdy dana osoba postanawia indywidualnie poznać obce kultury i wartości jakie one kultuwują. Mimo że często są one podobne do kultury rodzimej, to pewne zachowania typowe dla tych kultur mogą być uważane przez ludzi z zewnątrz za niestosowne i niemożliwe do zaakceptowania. Takie postrzeganie innych kultur jedynie przez pryzmat kultury własnej może powodować zawężenie spojrzenia i widzenie innych kultur nie w kategoriach nowych szans i możliwości rozwoju osobistego, lecz jako zagrożenie dla własnego istnienia.

Motywnym przewodnikiem poniższych rozważań jest właśnie konieczność zwrócenia uwagi na kwestie odnoszące się do oddziaływania kultury w kontekście zjawiska enkulturacji oraz podkreślenie rangi tej kwestii dla szeroko rozumianego kształcenia. Dlatego też wypada zacząć od wyjaśnienia samego terminu „kultura” w kontekście historycznym, a następnie przedstawić perspektywy oddziaływania kultury na kwestie światopoglądowe.

1. Kultura – wyjaśnienie pojęcia

Antonina Kłoskowska w pierwszym rozdziale książki *Kultura masowa. Krytyka i obrona* analizuje kształtowanie i rozumienie pojęcia kultury na przestrzeni wieków. Wyjaśnia, że termin ten pierwotnie oznaczał uprawę ziemi, jednak już Cyceron w *Rozprawach tuskulańskich* rozszerzył jego użycie na zjawiska intelektualne, nazywając filozofię kulturą ducha. W tym sensie także pochodne wyrażenie, tj. „kult” łączył z wyobrażeniem oznaczającym kulturę czegoś, jak właśnie ducha, umysłu, bogów czy przodków. Dopiero w pracach Samuela von Pufendorfa pojęcie to zostało oddzielone od uprawiania określonej dziedziny, zyskując samodzielność i kształtując się w wyniku przeciwstawienia kultury i natury, obejmując tym samym wynalazki człowieka, zaczynając od takich jak instytucje społeczne, poprzez język, wiedzę czy ubiór, aż na moralności kierowanej przez rozum i obyczaje kończąc².

² Por. A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2005, s. 9–13.

Według dwukrotnie wydawanego słownika języka niemieckiego Johanna Ch. Adelunga (1774, 1793), w XVIII wieku kulturę rozumiano w duchu oświeceniowym jako „uszlachetnienie lub wysubtelnienie wszystkich duchowych i fizycznych sił człowieka albo całego ludu, tak że słowo to oznacza zarówno oświecenie i uszlachetnienie rozumu przez wyzwolenie z przesądów, jak też ogładę, uszlachetnienie i wysubtelnienie obyczajów”³.

Należy zaznaczyć, że w tamtych czasach termin ten był przeciwstawiany barbarzyństwu. Dopiero niemiecki filozof Johann Gottfried Herder, wahając się przed uznaniem zdecydowanie pozytywnego charakteru kultury, doprowadził do uniwersalizacji tego pojęcia, zadając retoryczne pytanie: dlaczego w takim kulturalnym narodzie jak Niemcy jest tak niewielu ludzi kulturalnych? W tak rozumianej koncepcji kultura stała się narzędziem przystosowania społecznego, które wynagradzało niedobór fizycznego wyposażenia człowieka w walce o byt. Warto nadmienić, że Herder utorował także drogę późniejszym materialistycznym koncepcjom kultury, faktycznie utożsamiając świadomość z językiem pojęciowym oraz podkreślając jego instrumentalną ważność dla całej kultury rozumianej jako mechanizm przekazywania tradycji, w której widział on źródło człowieczeństwa i akt duchowego odrodzenia człowieka⁴.

Wracając jednak do współczesnego ujęcia tego terminu, Antonina Kłoskowska definiuje kulturę jako „względnie zintegrowaną całość, obejmującą zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierającą wytwory takich zachowań”⁵.

Natomiast dla holenderskiego badacza Geerta Hofstede’a kultura „to kolektywne zaprogramowanie umysłu, w wyniku którego odróżnia się członków jednej grupy ludzkiej od człon-

³ Tamże, s. 14.

⁴ Por. tamże, s. 15–18.

⁵ Tamże, s. 40.

ków innych grup”⁶. Należy jednak dodać, że zaprogramowanie to obejmuje swym zasięgiem pełną sferę zachowań, od sposobu okazywania uczuć, przez obszar przestrzeni prywatnej, aż po higienę osobistą.

Na podstawie tej definicji da się zauważyć, że ideą zasadniczą w pojęciu kultury, jaka wysuwa się na pierwszy plan, jest kwestia pewnej regularności odnosząca się do zachowań powtarzających się w obrębie środowiska danej grupy osób. Właściwość tę dostrzegł amerykański antropolog Philip Bagby, pisząc, że kultura to tyle, co „regularności w zachowaniu wewnętrznym i zewnętrznym członków społeczeństwa, wyjąwszy te regularności, których geneza jest na pewno dziedziczna”⁷. Należy jednak zauważyć, że do własności tej nie powinno się podchodzić jak do czegoś, co obowiązuje wszystkich, gdyż dopuszcza się tu także rozpiętość w sferze odchyień od norm, co jest również istotną cechą danej społeczności.

Reasumując powyższe koncepcje, można stwierdzić, że kultura ujawnia się w wymiarze zewnętrznym, odnosząc się do elementów widocznych dla innych oraz w wymiarze wewnętrznym, często nieuświadomionym, który zresztą stanowi źródło dla wymiaru zewnętrznego.

Właściwie pewne bezrefleksyjne elementy, ukryte i nieuświadomione wzory kultury pozostają szczegółami o bardzo dużym znaczeniu nie tylko na danej grupie ludzi wywodzących się z jednej kultury, ale i dla sposobu w jaki odbierane są zachowania praktykowane przez grupy osób pochodzących z innych wspólnot. Jednak aby dostrzec te subtelne elementy, ukryte często pod płaszczem codziennych praktyk, należy być świadomym procesu enkulturacji.

⁶ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje*, przeł. M. Durska, Warszawa 2007, s. 39.

⁷ P. Bagby, *Pojęcie kultury*, w: A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów. Wiedza o kulturze. Część I*, przeł. J. Jedlicki, Warszawa 2001, s. 43.

2. Świadomość enkulturacji

Wracając do słów Geerta Hofstede'a, ujmujących kulturę jako kolektywne zaprogramowanie umysłu, należy powiedzieć, że proces ten odbywa się właściwie poprzez enkulturację. W ujęciu encyklopedycznym „enkulturacja to proces wrastania w kulturę danego społeczeństwa, sprawiający, że jednostka staje się jego integralnym członkiem i nosicielem jego kultury”⁸.

Przez uczestnictwo w danej grupie społecznej nabywa się świadomie lub nieświadomie kompetencje tworzące system wyznawanych w tym kręgu wartości. Wpływy te pochodzą z całego zasobu kultury, czyli praktycznie od każdej osoby, rzeczy czy miejsca, z jakim miało się kontakt. W konsekwencji, wszystkie te interakcje programują psychikę, dając wzorzec postępowania wykorzystywany z zależności od danej sytuacji.

Zaprogramowanie przez enkulturację jest tylko częściowo uświadamiane, wiele zjawisk przyjmowanych jest bezrefleksyjnie i bezkrytycznie. Dlatego też łatwo wydaje się sądy o tym, jakie zachowania są właściwe, a jakie niestosowne. Warto jednak pamiętać, że kultura jest drugą naturą człowieka, a duża część przyjmowanych poglądów jest efektem wpojonych w procesie wychowania i nauczania zasad. Interesującą właściwością enkulturacji jest także jej selektywny charakter, gdyż nigdy nie prowadzi ona do poznania przez jednostkę całości kultury nawet własnego kraju, a jedynie niektórych przejawów, nawet jeśli są to społeczeństwa proste⁹.

Jednostka żyjąca w znanym sobie środowisku nie jest w stanie poznać wszystkich aspektów kultury nawet osób wywodzących się z jej otoczenia, a co dopiero z innych miejsc, mimo że mogą należeć one do tego samego państwa. Na przykład, nie mając kontaktu z otoczeniem kaszubskim, nie jest w pełni możliwe poznanie zasad panujących w tej społeczności. Podobnie rozróżnienie płciowe warunkuje to, że mężczyźni nie doświad-

⁸ J. Bednarski, *Enkulturation*, w: *Słownik etnologiczny*, red. Z. Staszczak, Warszawa – Poznań 1987, s. 75.

⁹ Por. tamże, s. 76.

czą pewnej części zachowań właściwych dla płci przeciwnej i vice versa.

Oprócz tego, że enkulturacja jest aparatem adaptacyjnym, umożliwiającym nieanalizowanie całej rzeczywistości *ab ovo*, a często wręcz działaniem automatycznym (np. zachowanie w kolejce na poczcie, gdzie klient czeka spokojnie na swoją kolej aż zostanie obsłużony), wywołuje także liczne uprzedzenia, antypatie, irracjonalne skłonności czy niepotrzebne samoograniczenia w działaniu, a także wiarę w to, że pewne rzeczy są „złe” albo „dobre”. Nie dlatego, że takie są, lecz dlatego, że doświadczenia życiowe tak uwarunkowały nasze postrzeganie. Związane jest to z tym, że enkulturacja powoduje przywiązanie do przeszłości – lub raczej przywiązanie do zaprogramowania dokonanego w przeszłości, które będzie się powielać w przyszłym zachowaniu na podstawie reakcji aprobaty społecznej na daną czynność, która miała miejsce w przeszłości¹⁰.

Nieznane dla danej kultury wartości, normy i zachowania uważane są często za niestosowne, chaotyczne i niemożliwe do zaakceptowania, tak jak gdyby jedynie świat, w którym żyjemy i znana nam jego struktura świadczyły o tym, co słuszne i właściwe dla każdego. Warto jednak uświadomić sobie, że powyższe ograniczenie jest potrzebne dla spokoju umysłu, dla podświadomości i wewnętrznego bezpieczeństwa, które uzyskuje się m.in. dzięki wiedzy o tym jak działa otaczająca rzeczywistość, dlatego też na wszelkie nieznanne przejawy tego, co obce reaguje się sceptycznie.

Układanie wiedzy o świecie w celu lepszego jego rozumienia wiąże się z szufladkowaniem zdarzeń, czego konsekwencją jest stosowanie metody oszczędności poznawczej zakładającej, że „ludzie uczą się stosować efektywne uproszczenia myślowe i praktyczne reguły zdroworozsądkowe, które pomagają im zrozumieć rzeczywistość społeczną, ponieważ nie są zdolni przetwarzać całej oddziałującej na nich informacji społecznej”¹¹.

¹⁰ Por. A. Falcone, *Zmień swoje myśli, by zmienić siebie*, Gliwice 2008, s. 16.

¹¹ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna, Serce i umysł*, przeł. W. Domachowski, M. Draheim, M. Kowalczyk, Poznań 1997, s. 133.

Obierając drogę najmniejszego oporu, uproszczenia myślowe – pomimo tego, że organizują osobisty świat – wiążą się z ryzykiem. Wykorzystywanie tylko części informacji z lekceważeniem innych może doprowadzić do błędnego obioru istotnych założeń, a tym samym akceptowania całkowicie mylnego przekonania, dokonywania nietrafnych ocen i interpretowania zniekształconej rzeczywistości.

Myśląc jednak o innych kulturach, powinno się w zgodzie z zasadą relatywizmu kulturowego¹² być świadomym powyższych mechanizmów, bowiem są one naturalne dla każdego człowieka. Odrębne i niezrozumiałe dla danej społeczności normy kulturowe obowiązujące w innej społeczności zostały stworzone dla tej konkretnej społeczności i z punktu widzenia jej zapotrzebowań i praktyk uznawane są za słuszne, umożliwiają przeżycie, rozwój osobisty czy odczuwanie szczęścia i bezpieczeństwa.

Aby móc odwołać się do zdolności umożliwiających swobodne uczestnictwo, rozumienie i analizowanie zachowań obowiązujących w innej kulturze oraz potrafić przełożyć reguły istniejące w jej kręgu na własne, bez doznania przy tym negatywnych uczuć, należy najpierw odznaczyć się znajomością norm dotyczących kultury rodzimej, a zatem kompetencją kulturową.

3. Szok kulturowy a kompetencja kulturowa i interkulturowa

Otoczenie, w którym się człowiek urodził i żyje, oddziałuje na wzorce myślenia i zachowania, tym bardziej, że w okresie dziecięcym jest się najbardziej podatnym na wszelkie wpływy. Poznając reguły własnej kultury, nabywa się umiejętności umożliwiających

¹² Zasada relatywizmu kulturowego jest nastawieniem poznawczym, które zakłada rozumienie innych kultur według ich właściwych kategorii i wartości oraz ich nieporównywalności, co wynika z faktu tworzenia przez każdą z nich swoistego i niepowtarzalnego układu odniesienia dla żyjących w niej jednostek. Por. W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 85.

swobodne uczestnictwo w tejże kulturze, zgodnie z jej normami i wartościami, czyli nabywa się kompetencji kulturowej.

Według definicji Anny Matuchniak-Krasuskiej „kompetencja kulturowa jest koncepcją teoretyczną ujmującą sprawności człowieka i jego zachowania w dziedzinie kultury symbolicznej, a także kultury szeroko rozumianej w antropologicznym sensie”¹³. Istotną własnością kompetencji jest znajomość relacji, jakie istnieją pomiędzy poznаныmi kanonami zachowań. Do jej aspektów twórczych zalicza się zdolność do odkrywania reguł obowiązujących w otaczającym świecie, jak również umiejętność generowania czynności kulturowych według poznanych struktur¹⁴.

Należy jednak nadmienić, że zmiana raz zakodowanego sposobu myślenia, odczuwania i reagowania w dany sposób wymaga podwójnego wysiłku, rezygnacji z czegoś, co już przyswoiliśmy w procesie nabywania wiedzy o własnościach swojej kultury i potwórznej nauki¹⁵. Zwykle taka sytuacja ma miejsce w trakcie zmiany otoczenia na nowe, które różni się od macierzystego i wiąże się z odczuciem szoku kulturowego.

Koncepcja szoku kulturowego została opracowana przez antropologa Kalvero Oberga, który definiował ją jako zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego wywołane przedłużającym się kontaktem z odmienną i nieznaną kulturą. W jego wyniku dochodzi do wytworzenia napięcia, silnych reakcji stresowych i uczucia dezorientacji oraz bezradności wynikających z nieznajomości symboli i rytuałów. Reakcje są tym silniejsze, im większe są różnice i nieprzychylnie nastawienie do środowiska, które w początkowym etapie się odrzuca, idealizując elementy kultury własnej¹⁶.

¹³ A. Matuchniak-Krasuska, *Wiedza o sztuce i kompetencja artystyczna jako warunki odbioru*, „Kultura i Społeczeństwo” 1989, nr 1, s. 192.

¹⁴ Por. L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1, s. 44.

¹⁵ Por. G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, dz. cyt., s. 16.

¹⁶ Por. *Encyklopedia. Kultura – sztuka*, t. 4, red. A. Grzegorzczak, Poznań 1997, s. 302.

W procesie adaptacji kulturowej Oberg wymienia cztery fazy: 1) miesiąc miodowy, czyli etap fascynacji zwyczajami kraju goszczącego, pozostawiający miłe wspomnienia z krótkiego w nim pobytu; 2) fazę szoku, kiedy jednostka zaczyna odczuwać frustracje i borykać się z prawdziwymi warunkami życia w danym miejscu, spoglądając na nie przez pryzmat stereotypów oraz uznając je za wrogie; 3) fazę ożywienia, kiedy następuje poprawa stanu psychicznego i wiara w poradzenie sobie z trudnościami bez wsparcia innych oraz 4) etap dopasowania, czyli zaakceptowania obyczajów i norm danego kraju jako innego od dotychczasowego sposobu życia, ale bez uznania go za gorszy¹⁷.

Alternatywą dla tego modelu jest koncepcja Petera Adlera, która ujmuje proces adaptacji w pięciu fazach. W pierwszym etapie, tzw. „turystycznym”, różnice kulturowe intrygują i są odbierane jako ciekawostki warte poznania. Następnie, stając się bardziej wyraźne, zaczynają wywoływać napięcie i dezorientację. Jednostka obwinia samą siebie za brak bezproblemowej komunikacji i niezrozumienie oczekiwań otoczenia, co potęguje uczucie alienacji. W kolejnej fazie agresja zostaje skierowana na zewnątrz, a winą za niepowodzenia obarcza się reprezentantów nowej kultury, co jest uznawane za pierwszy krok w procesie integracji. W fazie czwartej, adaptacyjnej, wzrasta poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie dzięki postrzeganiu danej kultury w sposób bardziej zrównoważony, czyli z uwzględnieniem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych jej aspektów, przez co nabywa się nowych umiejętności. W etapie ostatnim emocje, wartości i postawy pojawiające się w poprzednich fazach są integrowane i syntetyzowane, a jednostka czuje się akceptowana i kompetentna w nowej kulturze, jak i w rodzimej. W tej fazie dzięki „doświadczeniu przejścia” buduje się nową tożsamość kulturową, odkrywa nowe „ja” i zaczyna rozumieć, że inne kultury nie są ani gorsze, ani lepsze, ale każda z nich musi być rozumiana zgodnie z jej własnymi regułami¹⁸.

¹⁷ Por. tamże.

¹⁸ Por. tamże.

Należy tu zaznaczyć, że właśnie świadomość istnienia zarówno elementów wspólnych, podobnych, jak i diametralnie obcych kulturowo, a nawet stojących w opozycji do tych znanych, jest właśnie przejawem nabytej kompetencji międzykulturowej.

Według niemieckiego badacza Jürgena Boltena pod pojęciem kompetencji interkulturowej rozumie się zespół pewnych elementów nieodzownych w kontaktach z obcą kulturą, do których należą gotowość do tolerancji, umiejętność zachowania samodystansu, świadomość różnorodności myślenia, gotowość do akulturacji, jak i interkulturowego uczenia się. Bardzo ważna jest także przejawiana w zachowaniu elastyczność czy empatia, jak również bardzo dobra znajomość języków obcych¹⁹.

Są to zatem zdolności niezbędne do zaistnienia pozytywnych interakcji pomiędzy przedstawicielami rozmaitych kultur i możliwości osiągnięcia przez jednostkę stanu wielokulturowości.

4. Kultura – wachlarz możliwości zachowań

Odwołując się do różnic w zachowaniach, należy nadmienić, że kultura danego społeczeństwa określa kontekst dla wszystkich elementów wchodzących w jej skład, pod powierzchnią których kryją wyznawane przez daną grupę wartości.

Jako przykład, który bardzo czytelnie ukazuje te zależności, może posłużyć zwyczaj kłaniania się w Japonii uwidaczniający ukryte fundamenty symboli i rytuałów. W kraju kwitnącej wiśni, gdzie „wertykalność” jest istotną cechą społeczeństwa cechującego się przywiązaniem do porządku, ukłon w akcie powitania jest widocznym rytuałem przyjętym w ceremonii powitania. Symbolem jest tutaj wykonany gest, natomiast nieujawnioną bezpośrednio wartością tego zachowania jest ceremonialność związana z zasadą zachowania szacunku dla drugiej strony. Liczba i głębokość czynionych ukłonów jest determinowana rangą i wiekiem osób bio-

¹⁹ Por. J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, przeł. B. Andrzejewki, Poznań 2006, s. 137–140.

rących udział w spotkaniu, według reguły, że im osoba stoi wyżej w hierarchii, tym więcej ukłonów jej się należy²⁰.

Istotne kontrasty zachodzą także w wyborze preferowanych manier w komunikacji. Tak jak w kulturach nastawionych na podtrzymywanie harmonii w relacjach występują zawoalowania, ogólniki oraz niski stopień bezpośredniości w kontaktach międzyludzkich, tak w krajach, gdzie obowiązuje otwarty styl interakcji, oparty na szczerości i braku dwuznaczności, priorytetem jest bycie zrozumianym zgodnie z założoną intencją, bez stosowania w trakcie wypowiedzi osłon grzecznościowych²¹.

Ważnym elementem są także występujące różnice w znaczeniach i wartościach przywiązywanych do wypowiadanych słów. Dla mieszkańca Niemiec czy Australii uznanie rozmówcy za człowieka otwartego, prostolinijnego, jest traktowane jako komplement i równoznaczne z uczciwością. Dla delegata z Japonii tego typu wypowiedź będzie wyrażać jego intencję krytyczną czy może wręcz stać się synonimem niedojrzałości²².

Innym przykładem pokazującym różnice kulturowe w stylu porozumiewania się może być rozumienie słowa *szczerłość*, które w naszym kręgu kulturowym oznacza zgodność z prawdą, prawdomówność. Tymczasem dla osób o korzeniach azjatyckich szczerłość okazana może zostać jedynie przez chęć i gotowość do wyświadczenia przysługi, nawet trudnej do spełnienia, nie zaś jako uczciwe, szczere wytłumaczenie przyczyny odmowy wyświadczenia danej przysługi²³.

Podobnie jeśli chodzi o kwestię punktualności, podejście do czasu jest różnie traktowane w różnych kręgach kulturowych. Dla większości mieszkańców krajów afrykańskich czy świata arabskiego od precyzyjnie ustalonych planów ważniejsi są ludzie i relacje

²⁰ Por. K. Czerkawski, *Pracowałem dla cesarza*, Warszawa 1998, s. 60.

²¹ Por. S. Reynolds, D. Valentine, *Komunikacja międzykulturowa*, przeł. K. Bogusz, Warszawa 2009, s. 42–43.

²² Por. R.R. Gesteland, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, przeł. H. Malarecka-Simbierowicz, Warszawa 2000, s. 44.

²³ Por. tamże, s. 45.

pomiędzy nimi, natomiast dla przedstawicieli kultury nordyckiej czy germańskiej punktualność jest cnotą, a jej brak jej przestrzegania jest odczytywany w kategoriach braku wiarygodności i rzetelności²⁴.

Również przestrzeń prywatna, jaką dysponuje każdy człowiek, jest w głównej mierze uwarunkowana zależnościami od kręgu pochodzenia. Dlatego w trakcie interakcji między przedstawicielami różnych państw, w których w różny sposób traktuje się sferę prywatną i kwestie związane z tzw. dystansem personalnym, może dojść do znaczących nieporozumień.

W świecie kultury greckiej między rozmówcami preferowana jest bardzo bliska odległość. Natomiast wszelkie, nawet instynktowne odsunięcie się od partnera dialogu przez osoby nieznające powszechnie obowiązujących tam norm traktowane jest jak poważne uchybienie wskazujące na nieufność i przejaw antypatii. Także w trakcie dyskusji rozglądanie się na boki, zamiast patrzenia sobie prosto w oczy, świadczyć będzie o braku szacunku i zainteresowania osobą, z którą się rozmawia²⁵.

Reasumując, powyższe przykłady wskazują, że percepcja ludzi wzrastających w określonej rzeczywistości kulturowej jest przez nią uwarunkowana, a zatem kultura formuje człowieka, determinując jednocześnie jego sposób odbioru otoczenia.

Zakończenie

Przemierzając świat, można dość łatwo zauważyć, że w różnych jego zakątkach ludzie charakteryzują się odmiennym podejściem nie tylko np. do kwestii czasu czy dystansu personalnego, ale i ważności rytuałów związanych z okazywaniem szacunku. Naturalnie, są to tylko nieliczne elementy z jakimi można się zetknąć, nie mniej jednak wskazują one na bogaty repertuar zachowań odwołujących się do wyznawanych wartości. Choć wiele z tych zachowań jest na całym świecie podobnych, to jednak niezna-

²⁴ Por. tamże, s. 59.

²⁵ Por. tamże, s. 191.

mość odmienności kulturowych, a co za tym idzie nieumiejętność poprawnego odczytywania znaków czy kodów kulturowych bądź też sfery osobistej drugiego człowieka naraża nawet przychylnie nastawione jednostki na niemałe konfuzje.

Dlatego też edukacja międzykulturowa powinna przyczyniać się do wzrostu świadomości w tej dziedzinie, do wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania umysłu w trakcie obcowania z nieznaną kulturą czy wpływu enkulturacji na odbiór otaczającej rzeczywistości, zamieniając początkowe, nieświadome i obce (szare) zachowania na świadome i zrozumiałe, a mogące rozwijać (złote) kompetencje.

Anna Skupień

Antoni Kasprzycki

Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach

Rola diagnozy pedagogicznej we wspomaganiu i korygowaniu rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym

Streszczenie

Artykuł przedstawia ważny kontekst, jakim jest diagnoza przedszkolna. Odwołując się do diagnozy w ujęciu historycznym, wskazując jej cele oraz istotę diagnozy pedagogicznej, autorzy ukazali jak wielką rolę pełni ona w dzisiejszej edukacji przedszkolnej, dając podwaliny do osiągnięcia sukcesów szkolnych, a w późniejszych latach – życiowych. Rola przedszkola jest niezwykle ważna w wychowaniu i w edukacji dzieci. Nawiązanie współpracy nauczycieli z rodzicami i najbliższym środowiskiem dziecka pozwala na dostrzeżenie różnic rozwojowych, a co za tym idzie szybkie wyrównanie szans edukacyjnych. Przedstawienie teoretyczne technik, narzędzi i metod diagnostycznych wykorzystywanych w pedagogice przedszkolnej systematyzuje tematykę diagnozy. Najczęściej wykorzystywana w pracy z małymi dziećmi jest obserwacja, której poświęcono szczególną uwagę niniejszym tekście. Obserwacja daje najpełniejszy obraz rozwoju dziecka, co pozwala na przeprowadzenie dokładnej, rzetelnej diagnozy, do której zobligowani są nauczyciele przez rozporządzenia Ministra Edukacji

Narodowej. Oprócz teoretycznego omówienia zagadnień związanych z diagnozą, autorzy przedstawili praktyczne jej ujęcie na przykładzie przedszkola. Jest to pierwszy etap edukacyjny małego dziecka, dlatego tak ważne jest, by jak najwcześniej obserwować uczniów, ich zachowania, rozwój funkcji umysłowych i fizycznych. Przykładowe badania przeprowadzone w grupie dzieci trzy- i sześciolletnich na początku i pod koniec roku szkolnego pokazują proces rozwoju wychowanków, jego tempo, sfery, w których rozwój jest najszybszy, a w których najwolniejszy. Ocena tych badań pozwoliła na opracowanie programu wspomagania, tak by w ciągu procesu edukacyjnego następowały intensywne zmiany ilościowe i jakościowe. Pragniemy w swojej pracy uświadomić pedagogom znaczenia diagnostyki w dzisiejszym systemie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: diagnoza pedagogiczna, rozwój dziecka, przedszkole, edukacja

Abstract

The role of pedagogical diagnosis in supporting teaching and correcting the child's development in preschool

Article presents an important context which is the kindergarten's diagnosis. Resorting to the historical perspective of diagnosis through its objectives, the essence of pedagogical diagnosis authors have demonstrated how great role it plays in today's preschool education, providing the foundation for achieving success at school and in later years. The role of the nursery is extremely important in the upbringing and education of children. Establishing cooperation by teachers and parents, the child's immediate environment allows to notice differences in development and consequently quick equalization of educational opportunities. Presentation of theoretical techniques, tools and diagnostic methods especially used in preschool pedagogy systematise issues related to the diagnosis. Observation, which is most commonly used in work with the youngest, gives the most complete picture of child's development, which allows for a reliable diagnosis to which teachers

are obliged by regulation of the Minister of Education. In addition to the theoretical discussion of issues related to the diagnosis, the authors present practical example of its approach to kindergarten. This is the first stage of education of a young child so it is important to observe the earliest students, their behavior, the mental and physical development. Sample studies conducted in three and six years old children at the beginning and at the end of the school year, show the development process and its rate in which development is the fastest and the slowest. The evaluation of these studies allowed us to develop a program of support so that in the educational process followed intensive quantitative and qualitative changes. Through our work we would like the educators to understand the importance of diagnosis in today's educational system as a basis for education and teaching children.

Tłumaczenie: Sabina Chodorowska

Keywords: pedagogical diagnosis, child's development, kindergarten, preschool education

1. Wstęp

W dobie intensywnego rozwoju cywilizacyjnego przed nauczycielami stają nowe wyzwania pedagogiczne. XXI wiek dla funkcjonowania przedszkoli, szkół, ośrodków dydaktycznych jest czasem poszukiwania nowych metod pracy z uczniem. Placówki oświatowe mają znaczący wpływ na rozwój dzieci, sprawując nad nimi opiekę, wychowując i nauczając je, tak by w przyszłości współtworzyły społeczeństwo ludzi mądrych, otwartych na nowe wyzwania, empatycznych. Głównym zadaniem nauczycieli działających w dobie zmian pedagogicznych jest zapewnienie uczniom wszechstronnego i harmonijnego rozwoju. Współczesny nauczyciel powinien prowadzić rozpoznanie potrzeb edukacyjno-wychowawczych uczniów na samym początku ich funkcjonowania w przedszkolu poprzez wielopłaszczyznową diagnozę. Przygotowanie nauczyciela do oceny rozwoju fizycznego i umysłowego wymaga od wychowawcy opanowania teoretycznego warsztatu badawczego, rzetelności w przeprowadzaniu postępowania diagnostycznego oraz odpowiedniej

postawy etycznej¹. Spełnienie tych warunków będzie owocowało skutecznością oddziaływań pedagogicznych na wychowanków i stanowiło czynnik warunkujący dobrą diagnozę.

W dzisiejszych czasach dostępność do fachowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz większa świadomość rodziców pozwalają na skorelowanie działań, które przyczynią się do lepszego rozpoznawania potrzeb edukacyjnych, rozwojowych i wychowawczych dzieci. Właściwa edukacja przedszkolna wraz z diagnozowaniem wychowanków przyczyni się do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci w kolejnym etapie nauczania, jakim jest szkoła.

Wychowawcy pełnią istotną rolę na wczesnym etapie diagnozowania potrzeb dzieci. Systematyczna obserwacja zachowań, dostrzeganie różnic między uczniami ma znaczący wpływ na kształtowanie postaw młodego człowieka, przygotowując go do pełnienia ról społecznych. Nauczyciel zaangażowany w wychowanie uczniów przyczyni się do tego, by przyszłe życie młodych ludzi było pełne we wszystkie jego formy aktywności².

Celem artykułu jest teoretyczne ukazanie diagnozy oraz jej wpływu na procesy wychowawczo-dydaktyczne w ujęciu praktycznym. Tekst ten może pomóc uświadomić pedagogom znaczenie diagnozy, szczególnie w pierwszym okresie edukacyjnym, jakim jest przedszkole, stanowiąc podstawę działań profilaktycznych, jak również terapeutyczno-wychowawczych.

2. Pojęcie diagnozy

Pojęcie diagnozy było znane od zarania dziejów. Pochodzący z języka greckiego termin *diagnosis*, oznaczający rozpoznanie, funkcjonował w języku medycznym jako określenie stanu zdrowia człowieka³. Wraz z rozwojem cywilizacyjnym pojęcie to ewoluowało

¹ B. Skalbania, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, s. 9.

² A. Łukaszevska (red.), *Diagnoza przedszkolna*, Bydgoszcz 2011, s. 7.

³ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 17.

i obecnie interpretowane jest w sensie ogólnym, jako „[...] rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie objawów, opierając się na znajomości ogólnych prawidłowości”⁴. Wyjaśniając pojęcie diagnozy, należy również zwrócić uwagę na interpretację Wincentego Okonia, który ujmuje ją jako rozpoznanie jakiegoś obiektu, zdarzenia czy sytuacji, celem zdobycia dokładnych informacji i przygotowania się do działań⁵. Diagnoza to zebranie danych, które wymagają interpretacji, oceny, a następnie określenie badanego, złożonego stanu rzeczy, co odróżnia diagnozę od prostego zbierania informacji i ich porządkowania.

Zainteresowanie diagnozą nie tylko w medycynie, ale również w naukach społecznych, wpłynęło na rozwój diagnozy w sensie praktycznym, w którym jako problem naczelny pojawia się kwestia przekształcania rzeczywistości, stanowiąc pierwsze ogniwo postępowania celowościowego. W tym ujęciu diagnoza składa się z następujących etapów, wzajemnie się warunkujących: opisu, oceny, konkluzji, tłumaczenia, postulowania, stawiania hipotez, co pozwala na wyjaśnianie związków przyczynowo-skutkowych⁶.

3. Diagnoza pedagogiczna

W polskim nurcie myśli pedagogicznej potrzebę diagnozowania dziecka i jego problemów emocjonalno-wychowawczych przedstawił Janusz Korczak, teoretyk i praktyk wychowania. Ten znakomity badacz świata dzieci był pionierem działań w dziedzinie diagnozowania wychowawczego. Podkreślał, że wychowawca musi rozumieć objawy, by móc pomagać dziecku. Pedagog – według Korczaka – miał być osobą „rozumną, ambitną, o postawie badacza-klinicysty”⁷. W swojej pracy nauczyciel winien stosować obserwację jako podstawową metodę poznania dziecka.

⁴ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, za: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 675.

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 78–79.

⁶ A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962.

⁷ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna*, dz. cyt., s. 21.

Kolejną koncepcję stworzyła Helena Radlińska, twórczyni pedagogiki społecznej, wprowadzając diagnozę społeczną mającą badać środowisko społeczne, stanowiąc tym samym podstawę programu pomocy jednostce i rodzinie. Ujemne wpływy środowiska na psychikę dziecka krępują rozwój jego sił wewnętrznych i są przyczyną zahamowań oraz niepowodzeń życiowych, dlatego celem diagnozy powinno być określenie skutków zjawisk i ich wpływu na oddziaływanie wychowawcze, społeczne, opiekuńcze, kulturalne.

Kontynuatorem idei diagnozy społecznej był polski pedagog Aleksander Kamiński. Określał ją jako ukierunkowane rozpoznanie „[...] na społeczne uwarunkowania losów jednostki, które znajdują wyraz w jej najbliższym środowisku”⁸, jakim jest dom rodzinny, szkoła, organizacje społeczne.

Wśród różnych rodzajów diagnoz Wincenty Okoń, kierując się koncepcją wielostronnego kształcenia, wyróżniał diagnozę pedagogiczną, mającą na celu określenie jakichś trudności wychowawczych lub innych⁹. Wskazywał on na praktyczny wymiar diagnozy, która uchwyciłaby zmiany w zachowaniu dziecka i pozwoliła na znalezienie przyczyny i skutków, co w efekcie doprowadziłoby do zastosowania właściwych środków naprawczych.

4. Istota diagnozy pedagogicznej

Diagnozowanie rozumiane jako proces ciągły jest jednym z obszarów pracy nauczyciela. Pozwala na uchwycenie wielkości i zakresu zmian dokonanych, bądź dokonujących się w dziecku, i określenie sposobów wspierania jego rozwoju. Istotą pedagogiki przedszkolnej czy szkolnej nie jest tylko kształcenie, ale również rozwój całej osobowości dziecka uwzględniający jego cechy charakteru¹⁰.

⁸ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1980, s. 68.

⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 78–79.

¹⁰ D. Wałoszek, *Funkcja przedszkola wobec dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 6, s. 9.

Justyna Strykowska uważa, że diagnoza wymaga podejścia systemowego, co oznacza, że podczas obserwacji i poznawania dziecka należy postrzegać je na tle środowiska i innych czynników determinujących, które mają ogromny wpływ na jego rozwój¹¹. Chcąc umożliwić dziecku harmonijny rozwój, należy uwzględnić sytuacje wychowawcze, jakie zapewnić może nauczyciel oraz środowisko w jakim dorasta wychowanek, jego relacje rówieśnicze, jak również stan zdrowia czy różnice kulturowe, które obecnie są dość częste.

Istotą diagnozy pedagogicznej jest jej decyzyjność. Diagnoza decyzyjna jest ściśle związana z działalnością praktyczną i z projektowaniem pedagogicznym, co w efekcie pozwala na uzyskanie podstawy do decyzji pedagogicznej, wykrycia zgodności lub niezgodności obserwowanych faktów z tym, co wiemy o rzeczywistości na podstawie wiedzy ogólnej.

5. Cele i etapy diagnozy pedagogicznej

Postawienie dobrej diagnozy wymaga uwzględnienia szeregu aspektów spójnych z szerokim ujęciem diagnozy, jakie znajdujemy w literaturze przedmiotu. Diagnoza jest traktowana jako wieloaspektowy proces diagnostyczny. Zakres dobrej diagnozy powinien ujmować czynnik medyczny, psychologiczny, społeczny oraz pedagogiczny¹². Celem natomiast jest optymalizacja procesu wychowania i kształcenia, a także profilaktyka, terapia oraz prognoza.

Pierwszy etap diagnozy to zgromadzenie informacji dotyczących dotychczasowego rozwoju dziecka, jego stanu zdrowia, warunków środowiskowych, uczęszczania do żłobka, przedszkola. Kolejny etap to postawienie hipotez, ustalenie przyczyn obecnego stanu. Następnie badający powinien określić obszary funkcjonowania dziecka, jakie zostaną objęte diagnozą, dobrać odpowiednie metody diagnostyczne oraz zaplanować proces gromadzenia wie-

¹¹ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 71.

¹² I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1989, s. 62.

dzy o dziecku. Kolejnym krokiem powinno być przeprowadzenie badań, czyli wdrożenie postępowania zgodnego z ustaloną procedurą z zastosowaniem odpowiednich metod, technik i narzędzi diagnostycznych. Dalszy etap to analiza zebranego materiału, formułowanie wniosków, które pozwolą na weryfikację hipotez i umożliwią rozwiązanie problemu diagnostycznego. W następnej kolejności opracowuje się program działań wspierających, a na zakończenie ocenę jego użyteczność i efektywność¹³.

6. Diagnoza w praktyce nauczyciela przedszkola

Podstawowym celem wychowania przedszkolnego jest stymulowanie rozwoju dzieci i przygotowanie ich do obowiązku szkolnego. Nauczyciel w przedszkolu powinien zapewnić możliwości osiągnięcia przez wychowanków pełnego rozwoju fizycznego i intelektualnego. Przeprowadzenie diagnozy przedszkolnej pozwoli nauczycielowi na poznanie poziomu kompetencji dziecka w stosunku do wymagań podstawy programowej.

W załączniku nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 997) wskazane zostały zadania dla nauczycieli w obszarze diagnozowania wychowanków. Wychowawca ma za zadanie prowadzenie obserwacji pedagogicznych, mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji.

W grupach młodszych nauczyciel prowadzi obserwację cech rozwojowych dzieci. Po pierwszym pomiarze, który odbywa się z początkiem roku szkolnego, nauczyciel ustala kierunki pracy z dzieckiem w ciągu roku. Drugi pomiar jest weryfikacją skuteczności pracy z wychowankiem i określa stan rozwoju, jego dynamikę, dysharmonię rozwojową lub regres.

Z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej nauczyciel ma obowiązek – jak

¹³ Tamże.

podaje wspomniane rozporządzenie – przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Model dziecka dojrzałego do szkoły określa się poprzez dojrzałość fizyczną, emocjonalno-społeczną, umysłową oraz gotowość do nauki czytania i pisania.

Przeprowadzenie diagnozy w sferach rozwojowych ma na celu zgromadzenie informacji potrzebnej zarówno rodzicom, nauczycielom, jak i pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznych. Chcąc rzetelnie wywiązać się z zadania, należy skorzystać z narzędzi badawczych, które ukierunkują pracę nauczycieli i ułatwią wykonanie tego zadania¹⁴.

Typowym narzędziem stosowanym przez nauczycieli przedszkola jest arkusz obserwacji dziecka, karta wywiadu z rodzicami, dzienniki obserwacji, a także Skala Gotowości Szkolnej.

Działania diagnozy pedagogicznej, bez względu na jej cel, obejmować powinny środowisko rodzinne dziecka¹⁵, które stanowi podstawowe miejsce jego rozwoju. Wiedzę o sytuacji rodzinnej uzyskamy poprzez wywiad z rodzicami, podczas którego otrzymamy informacje dotyczące stanu zdrowia, przebytych chorób, relacji rodzinnych, problemów.

Dla nauczyciela ważne źródło informacji dotyczących dziecka stanowi analiza wytworów takich jak rysunki, układanki, prace konstrukcyjne czy nagrania magnetofonowe lub filmowe. Prace plastyczne ujawniają emocje, sprawność motoryczną, wyrażają jego oryginalność i pomysłowość. Obserwacja dziecka podczas pracy daje nauczycielowi wymierny efekt w postaci zebranego materiału.

Karta zadaniowa zaprojektowana dla dziecka zgodnie z podstawą programową stanowi dla nauczyciela narzędzie sprawdzające wiedzę i umiejętności wychowanka. Posługując się wybranymi narzędziami badawczymi, nauczyciel przedszkola sporządza diagnozę i monitoruje rozwój dziecka. W ten sposób zebrane informacje dają kompletny, na danym etapie rozwoju, obraz umiejętności dziecka.

Nauczyciel przedszkola ma za zadanie rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz

¹⁴ A. Łukaszevska i in., (red.), *Diagnoza przedszkolna*, dz. cyt., s. 23.

¹⁵ E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2007, s. 13.

możliwości psychofizycznych dziecka. Zobligowany jest zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej¹⁶ do udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dla efektywności tychże działań wychowawca ma za zadanie przeprowadzenie obserwacji pedagogicznej zakończonej analizą i oceną gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole.

7. Problem i cel badań

W badaniach podjęty został problem rozwoju psychoruchowego dzieci trzyletnich i sześciolletnich. Celem było ukazanie tempa rozwoju dzieci przedszkolnych na początku i na końcu edukacji przedszkolnej. Badania pokazują poziom przygotowania uczniów we wszystkich sferach do podjęcia nauki w szkole. Przeprowadzenie badań pozwoliło na określenie mocnych i słabych stron w badanych grupach oraz przygotowanie programu wspomagającego rozwój przedszkolaków.

8. Metody badawcze

W badaniach wykorzystana została obserwacja grupowa i indywidualna, której wyniki umieszczono w arkuszu obserwacyjnym. Przeprowadzona została obserwacja ciągła dzieci w sytuacjach naturalnych, co pozwoliło na ocenę ich rozwoju umysłowego, fizycznego i emocjonalnego. Drugą metodą wykorzystaną w badaniach była analiza wytworów materialnych i niematerialnych, które były analizowane z punktu widzenia sytuacji. Częściowo były to prace wykonywane z polecenia nauczyciela na konkretny temat w określony sposób, inne były wykonywane w dowolnym miejscu i czasie na wybrany przez dziecko temat. W badaniach przeprowadzony został eksperyment diagnostyczny, dzięki któremu można było ocenić rozwój umiejętności matematycznych.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

9. Charakterystyka badanej grupy

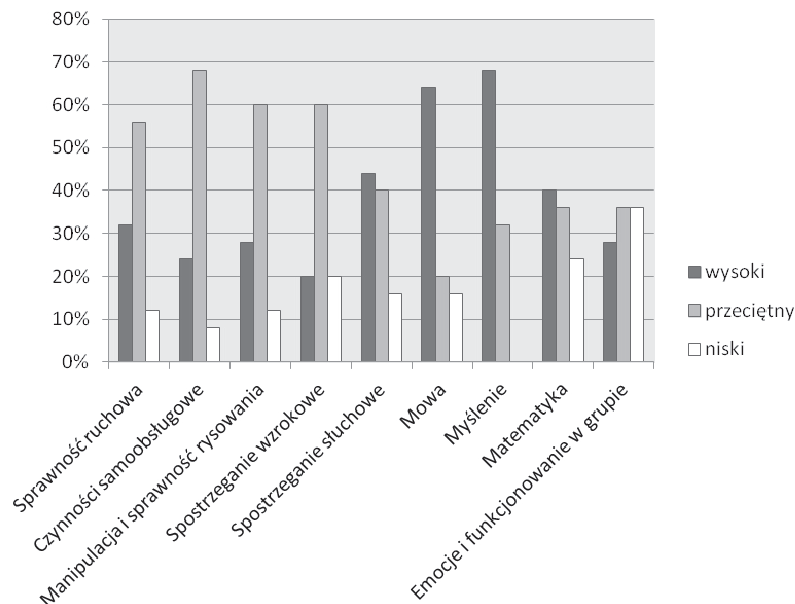
Badanie zostało przeprowadzone w jednym z krakowskich przedszkoli we wrześniu 2012 roku oraz w maju 2013 roku. W badaniu uczestniczyły dwie grupy badawcze. Pierwsza to 25 dzieci w wieku trzech lat, druga grupa to 25 dzieci sześciolletnich.

10. Wyniki badań własnych

Rozwój dzieci trzyletnich

Pierwszy rok nauki przedszkolnej to dynamiczny okres nabywania i doskonalenia funkcji i umiejętności dzieci, co pokazały wyniki badań dzieci trzyletnich.

Wykres nr 1. Rozwój psychoruchowy dzieci trzyletnich. Grupa 25-osobowa.
Badanie I



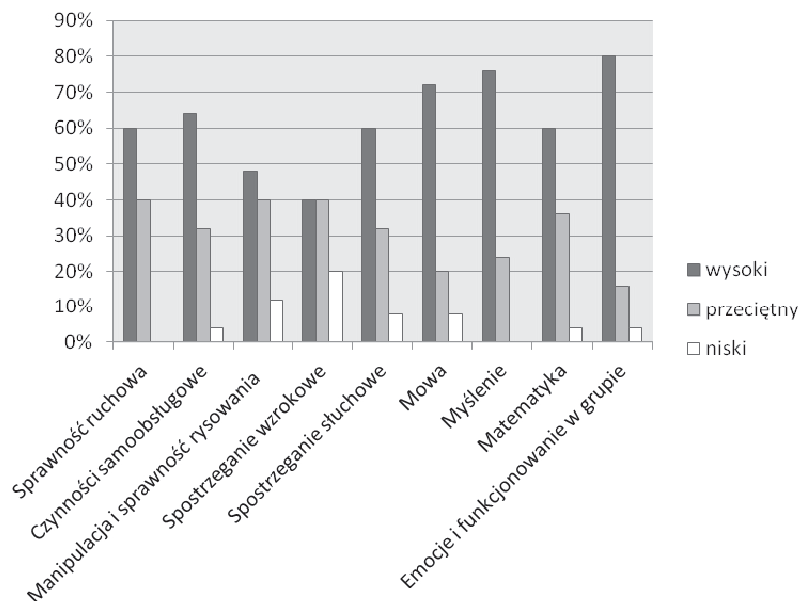
Źródło: Opracowanie własne.

Analizując wyniki, możemy stwierdzić, że w zakresie mowy 68% dzieci uzyskało wynik wysoki, natomiast w zakresie myślenia było to 64% dzieci. W zakresie rozwoju emocjonalnego i funkcjonowania w grupie 36% dzieci otrzymało najniższą liczbę punktów. Tak liczna grupa z niskimi wynikami stanowi wyzwanie dla wychowawców, którzy muszą zaplanować odpowiednie działania, które pozwolą na rozwinięcie sfery emocjonalnej i prawidłowego funkcjonowania w grupie. Słabą stroną w badanej grupie jest rozwój fizyczny, a zwłaszcza samoobsługa, jedynie 24% dzieci uzyskało wynik wysoki. 60% dzieci uzyskało wynik przeciętny w rozwoju spostrzegania wzrokowego. 24% dzieci uzyskało wynik niski w zakresie rozwoju funkcji matematycznych oraz 20% w spostrzeganiu wzrokowym. Działania nauczycieli powinny przewidzieć taki plan wsparcia, aby liczna grupa dzieci z niskimi wynikami w tym zakresie zmniejszyła się. Z uwagi na wiek dzieci oraz okres adaptacyjny wyniki należy traktować z dużą tolerancją.

Wykres numer 2 przedstawia badanie przeprowadzone na koniec roku szkolnego i pokazuje efekty pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela oraz intensywne tempo rozwoju dzieci w tym okresie. Największe zmiany widoczne są w rozwoju emocjonalnym oraz prawidłowym funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej, co wskazuje na dobrą adaptację dzieci do warunków przedszkolnych, a także w zakresie rozwoju mowy. Działania mające na celu nabywanie umiejętności w zakresie samoobsługi prowadzone we współpracy z rodzicami pozwoliły na osiągnięcie przez 64% dzieci wysokich wyników w powyższych sferach. Wciąż jednak 40% dzieci osiąga wyniki przeciętne w rozwoju fizycznym, zwłaszcza w sprawnościach ruchowych czy rysowaniu i manipulowaniu. We wszystkich sferach wzrosła liczba dzieci, która uzyskała maksymalną liczbę punktów, wysokie wyniki widoczne są u 76% dzieci w zakresie myślenia oraz u 72% dzieci w mowie. Nadal jednak pozostaje 20% dzieci, które uzyskały niski wynik w rozwoju spostrzegania wzrokowego oraz mowy. Mocną stroną grupy jest wzrost liczby dzieci, do 80%, w zakresie rozwoju emocjonalnego, które otrzymały wysoki wynik. Również w zakresie funkcji matematycznych 60% dzieci otrzymało wynik wysoki. Duży postęp widoczny jest

w zakresie rozwoju sprawności ruchowej oraz myślenia, ponieważ wszystkie dzieci uzyskały wynik wysoki, bądź przeciętny.

Wykres nr 2. Rozwój psychoruchowy dzieci trzyletnich. Grupa 25-osobowa.
Badanie II



Źródło: Opracowanie własne.

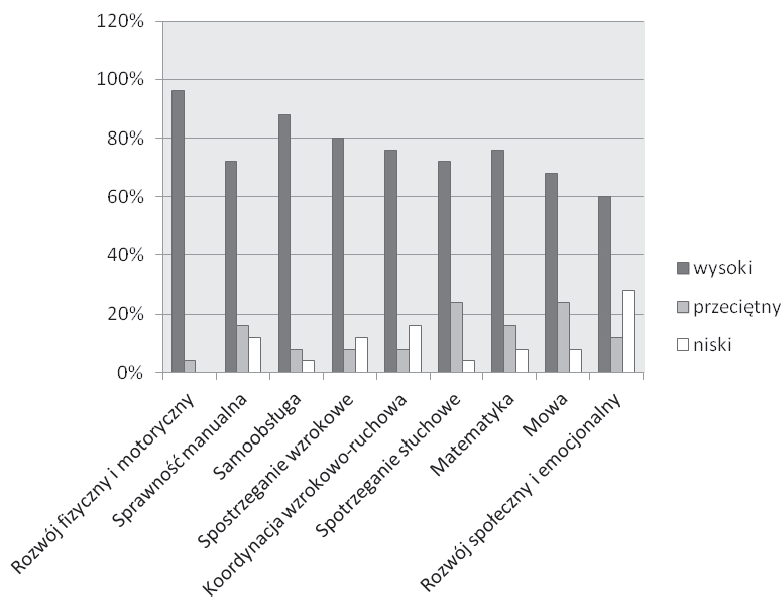
Rozwój dzieci sześcioletnich

Diagnoza w ostatnim roku nauki dziecka w przedszkolu powinna zostać przeprowadzona w dwóch próbach badawczych, najlepiej we wrześniu i w maju. Początkowe badanie pozwala na zorientowanie się w poziomie kompetencji dzieci w stosunku do wymagań podstawy programowej, a końcowe daje obraz efektów podjętych działań i poziomu przygotowania dzieci do rozpoczęcia nauki w szkole.

Analizując wyniki badania przeprowadzonego na początku roku szkolnego (Wykres nr 3), możemy określić, że najmocniejszą

stroną grupy jest rozwój fizyczny i motoryczny oraz samoobsługa. Słabą stroną natomiast jest rozwój społeczny i emocjonalny. Dzieci mają problemy z rozpoznawaniem i kontrolowaniem emocji, porozumiewaniem się z kolegami i koleżankami, reagują nieadekwatnie do sytuacji. W tych obszarach 28% uczniów otrzymało ocenę niską. 80% dzieci otrzymało maksymalną liczbę punktów w zakresie spostrzegania wzrokowego, słuchowego i matematyki. Wciąż są jednak dzieci, które mają problemy ze swobodnym porozumiewaniem się, wyrażaniem swoich potrzeb, brak im bogatego zasobu słów. W sferze koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz sprawności manualnej i spostrzeganiu wzrokowym jest 16% dzieci, które otrzymały niską ocenę. Powyższe aspekty rozwoju dzieci korelują się wzajemnie, przez co należy analizować je łącznie, tak by obejmowały całość jak najlepszego funkcjonowania dziecka.

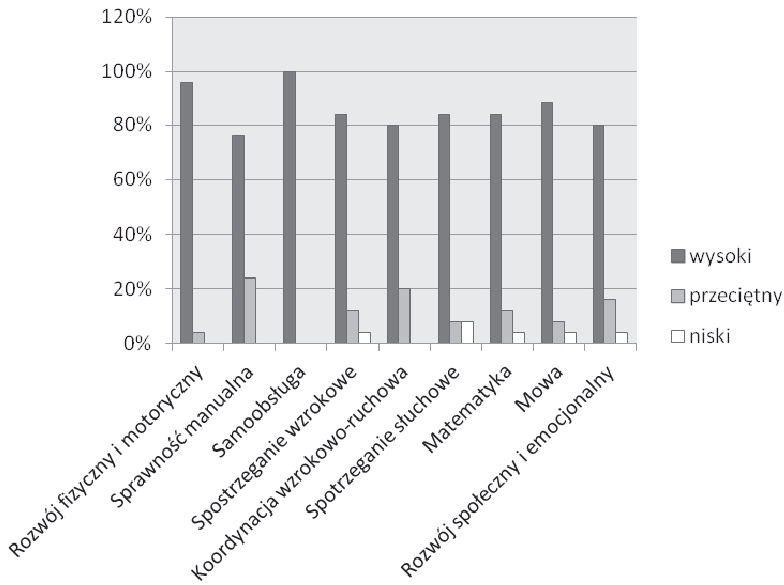
Wykres nr 3. Rozwój psychoruchowy dzieci sześciolatków. Badanie I



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres numer 4 przedstawia wyniki na koniec edukacji przedszkolnej i jest pomocny dla nauczyciela, by mógł ocenić efektywność swojej pracy i przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole.

Wykres nr 4. Rozwój psychoruchowy dzieci sześciolatków. Badanie II



Źródło: Opracowanie własne.

Prezentowane wyniki są oceną zbiorczą i wskazują na dobre przygotowanie grupy do nauki szkolnej. Szczególnie widoczne efekty obserwujemy w rozwoju społecznym i emocjonalnym, który w porównaniu z badaniem wrześnieowym teraz jest znacznie wyższy. Mocną stroną grupy nadal jest samoobsługa, w której to funkcji 100% dzieci uzyskało najwyższą punktację. Również wysoki poziom rozwoju fizycznego i motorycznego osiągnęło 96% uczniów. Widoczna jest także 88% grupa dzieci, która osiągnęła wysoki poziom w zakresie mowy. Wciąż 24% dzieci ma słabo rozwiniętą sprawność manualną. Poziom przeciętny osiągnęło 20%

wychowanków w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz 16% w rozwoju społecznym i emocjonalnym. Badanie na koniec roku pokazuje harmonijny rozwój grupy i efekty jakie przyniosła praca w ciągu całego okresu edukacji przedszkolnej. Dzieci będąc już w wieku siedmiu lat osiągają pełną gotowość do nauki w kolejnym etapie edukacyjnym, jakim jest szkoła.

11. Podsumowanie i wnioski

Rezultaty naszych badań wskazują na intensywność rozwoju we wszystkich sferach dzieci w wieku przedszkolnym. Badania potwierdzają niski poziom dojrzałości emocjonalnej dzieci trzyletnich. Oczywiście ma to związek z naturą rozwoju, jednak nauczyciele muszą dołożyć wszelkich starań, by w tej sferze wychowankowie osiągnęli wyższe oceny. Zarówno dzieci trzyletnie, jak i sześciolatki, dzięki działaniom wychowawczo-dydaktycznym nabywają nowych umiejętności, rozwijając się w szybkim tempie.

W świetle dzisiejszej reformy dotyczącej obniżenia wieku szkolnego nasuwają się wnioski, że dzieci sześciolatki nie są jeszcze gotowe do podejmowania nauki szkolnej. Pokazują to wyniki I badania dzieci sześciolatków, w których rozwój w niektórych sferach wymaga jeszcze korekty. Dotyczy to głównie sfery emocjonalnej, która jest niezwykle istotna przy podejmowaniu nauki szkolnej. Dopiero z końcem roku szkolnego dzieci, mając już siedem lat, uzyskują dojrzałość szkolną.

Określenie poziomu rozwojowego dzieci na początku roku szkolnego pozwoliło na przygotowanie programu działań wspierających dla badanych grup, który obejmował różnorodne formy pomocy, mające na celu wyrównanie szans edukacyjnych. Działania były planowe, usystematyzowane i dostosowane do tempa rozwoju, prowadzone z całą grupą, jak i indywidualnie z poszczególnymi dziećmi. W trakcie realizacji programu wspierającego nauczyciele posługiwali się metodami aktywizującymi i zadaniowymi, wykorzystując różnorodne sytuacje dydaktyczne i pomoce do nauczania. Wszystkie podejmowane przez nauczycieli kroki stanowią zmianę szarości systemu edukacyjnego

w złote oddziaływania, skierowane na dzieci, tak by mogły one osiągać sukcesy.

Umiejętność zbierania przez wychowawcę informacji o dziecku, uważne przyglądanie się każdemu z wychowanków i nieingerowanie w przebieg obserwowanych zachowań przyniesie wymierne korzyści we wspomaganiu i korygowaniu rozwoju uczniów. Chcąc osiągnąć pozytywne rezultaty w pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi, nauczyciel powinien dogłębnie poznawać swoich uczniów, wykorzystując do tego różnorodne metody i techniki badawcze¹⁷. W XXI wieku nauczyciele i rodzice zdają sobie sprawę z istoty i wagi diagnozy przedszkolnej, która, jeśli będzie fachowo przeprowadzona, stanie się fundamentem powodzenia w nauce szkolnej dzieci, a w dalszej perspektywie będzie warunkiem sukcesów życiowych.

¹⁷ A. Łukaszevska i in. (red.), *Diagnoza przedszkolna*, dz. cyt., s. 36.

Urszula Hudaszek

Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach

Jak wspierać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym?

Streszczenie

Wspieranie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym stanowi priorytetowe zadanie dla rodziców, nauczycieli i wychowawców. Rozwój jest bowiem nieodłącznym zjawiskiem towarzyszącym człowiekowi od początku aż do końca jego życia. Etap edukacji przedszkolnej to jeden z najważniejszych etapów w życiu dziecka. Co zatem można zrobić? Jak wspierać rozwój dziecka? Należy pamiętać o wyjątkowości edukacji małych dzieci. Zaczynamy od fundamentów, a dopiero później zajmijmy się sprawnościami. Rozwijajmy u dziecka poczucie własnej wartości, ciekawości i niezależności emocjonalnej, gdyż są one niezbędne, aby rozwój i uczenie się postępowало. Autorka w swoim tekście szuka także odpowiedzi na pytanie: jak jeszcze zainspirować przedszkolaka do rozwoju? Jak pokazać dziecku świat – takim, jaki jest? Od wycieczki, przechadzki, spaceru z kamieniem czy patykiem w kieszeni. Jak pokazywać zwykłe czynności domowe i zachęcać do uczestnictwa w nich? Właśnie takie, codzienne, zwykłe obowiązki sprawiają, że poczuje się on członkiem społeczności zwanej rodziną, a nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju. Na

tym polega najważniejsza rola nauczania. Artykuł ten jest zatem odpowiedzią na potrzeby rodzica i dziecka w trakcie pierwszych lat jego edukacji w przedszkolu, a za najważniejszy cel należy postawić sobie pytanie: Jak uczyć dzieci? Jak rozwinąć ich sprawność do czytania, pisania i rozumienia pojęć matematycznych, jak rozwijać pamięć, uwagę i koncentrację? Dzięki opanowaniu nawyków „naturalnego uczenia się” nauka stanie się dla dziecka łatwiejsza i da mu więcej radości, a po przekroczeniu progu szkoły mali uczniowie będą mieli większą pewność siebie, sprawnie będą przyswajać materiał, zaczną biegle czytać oraz szybko zapamiętywać będą potrzebne im informacje.

Słowa kluczowe: dziecko, rozwój, wspieranie, wspomaganie

Abstract

How to support the development of the child in school age?

Supporting the development of pre-school children is the priority for parents, teachers and educators. This development is inseparable phenomenon that accompanies a man from the beginning to the end of life. The stage of pre-school education is one of the most important part of a child's life. What can we do then? How to support a child development? It is necessary to take into consideration the uniqueness of small children education. Let us start from the foundation and we will deal with the skills later on. We develop a child's sense of self-worth, curiosity and emotional independence as they are crucial in the progress of development and education. The author of the paper is looking for the answer to the questions: How to inspire pre-school child to the development? How to present to a child the world as such? From a school trip, a stroll or a walk with a stone or a twig in a pocket. How to present common household activities and to encourage a child to the involvement in them? Just the daily, common duties make the child feel a member of a society called a family, and education is effective only when it overtakes development, that livens up and stimulates to life the range of just developed functions that lie in

the area of the nearest development. That is the most important role of education.

This article is the answer to a child and a parent needs during the first years of a child education in a kindergarten and the main aim is to state the question of how to teach children? How to develop their reading, writing and learning math concepts skills, how to develop memory, attention and concentration? Thanks to mastering the habits of “natural learning”, education will become easier to a child, will bring more fun and make small pupils more self-confident, more skillful in knowledge acquisition. They will start reading fluently and memorize quickly the information needed.

Keywords: child, development, support, strengthening

*Lata dziecięce są górami, z których rzeka
bierze swój początek, rozpęd i kierunek.*

Janusz Korczak

1. Wstęp

Często stawiamy sobie pytanie dotyczące możliwości wspierania bądź wspomagania rozwoju małego dziecka. Zastanawiamy się czy coś takiego w ogóle jest możliwe, a jeżeli tak, to jak, i kto może lub powinien to robić. Odpowiedzi na te pytania nie są proste, gdyż rozwój dziecka jest bardzo złożony i uwarunkowany wieloma czynnikami. Dyskusja pojawia się dopiero wtedy, gdy pragniemy dać odpowiedź na pytanie, jak przebiega rozwój i pod wpływem jakich czynników to się dzieje? Czy wystarczy dziecku zapewnienie odpowiednich warunków materialnych i kulturalnych, miłość rodziców i osób bliskich dziecku, czy też dodatkowo jeszcze należy czynić coś więcej? Wiemy dobrze, że dla pomyślnego rozwoju dziecka nie wystarczą najlepsze warunki materialne, choć są one bardzo ważne. Ważna jest rodzina, bo dzięki niej obserwujemy widoczne zmiany w rozwoju dziecka. Mówiąc o środowisku, mamy na myśli nie tylko otoczenie fizyczne, ale także wszelkie oddziaływania wychowaw-

cze, pod wpływem których znajduje się dziecko. Rodzice w swoich dążeniach do zapewnienia dziecku optymalnego rozwoju muszą je „wspierać” i zachęcać do zdobywania kolejnych osiągnięć. I im bardziej będzie pogłębiać się nasza wiedza o dziecku, tym więcej może być koncepcji wspierania i wspomagania jego rozwoju.

Współcześnie nikt nie wątpi, że przedszkole spełnia wielorakie funkcje w szczególnie ważnym dla rozwoju dziecka okresie życia. Przedszkole wspomaga rozwój dziecka, kształtuje w nim zaradność, uczy je żyć w zespole, przysposabia do pokonywania wyższych progów trudności.

Na rozwój fizyczny i umysłowy dziecka w wieku przedszkolnym decydujący wpływ wywierają warunki życia domowego i wychowanie w rodzinie. Pedagodzy i specjaliści zajmujący się rozwojem i edukacją dziecka w wieku przedszkolnym poszukują koncepcji i metod wychowania, które w sposób optymalny pomogą nauczycielom przygotować dzieci do kolejnych etapów ich życia. Próbują oni odpowiedzieć na pytania: jak stymulować rozwój dziecka, jak pracować z dzieckiem, jak organizować mu wspierające rozwój warunki?

Należy w tym miejscu wprowadzić (przypomnieć) dwa podstawowe pojęcia do opisu i wyjaśnienia zmienności zachowania człowieka w kolejnych fazach jego życia: etapowość rozwoju psychofizycznego oraz wychowanie (wspieranie), rozumiane jako stwarzanie warunków społeczno-kulturowych, aby rozwój ten miał szansę stać się optymalny¹.

Zacznijmy od wytłumaczenia, co znaczy wspierać czy też wspomagać? „Wspierać to tyle, co pomagać, ułatwiać, naprowadzać, wskazywać, doradzać, podpowiadać, zachęcać, ukierunkowywać, upewniać, rozbudzać wiarę w powodzenie, aprobować, podtrzymywać na duchu”². Wspomaganie natomiast polega na oddziaływaniu na dziecko w sposób okazjonalny, czyli przy każdej stosownej okazji, stosowane jest z przerwami i odpowiednim za-

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000, s. 49.

² W. Puślecki, *Integracja a wspieranie rozwoju ucznia*, „Życie Szkoły” 2001, nr 10, s. 579.

potrzebowaniem. Jak zatem wspomagać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym? Odpowiedzią niech będą słowa Janusza Korczaka: „Lata dziecięce są górami, z których rzeka bierze swój początek, rozpęd i kierunek”. To one powinny być wyznacznikiem działań rodziców, pedagogów oraz decyzji władz oświatowych.

Natomiast rozwój dziecka oznacza ciąg zmian (przemian, przekształceń) o określonym ukierunkowaniu, niezależnie od tego, czy ich kierunek oceniany jest pozytywnie, czy nie. Dlatego, mówiąc o rozwoju, jest to nic innego jak zmiana zachowań, sposobu myślenia, mówienia, aktywności itd. Od trzeciego roku życia dzieci są objęte wychowaniem przedszkolnym. Wówczas przez kilka godzin dziennie zajmują się nimi nauczyciele edukacji przedszkolnej. Wychowanie przedszkolne obejmuje wspomaganie rozwoju i wczesną edukację dzieci od trzeciego roku życia do rozpoczęcia nauki w szkole.

Celem wychowania przedszkolnego jest:

- wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
- budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe;
- kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek;
- rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;
- stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych;
- troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną, zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych;
- budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wyrażania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;

- kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej;
- zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

Cele te są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola³. Celem wychowania przedszkolnego jest więc wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka, zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym.

W okresie przedszkolnym wychowanie powinno polegać na stymulowaniu i kształtowaniu, a więc wspomaganiu rozwoju dziecka we wszystkich sferach rozwoju; zarówno w zakresie rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalnego, społecznego, jak również w zakresie czynności samoobsługowych.

Mówiąc o rozwoju dzieci, trzeba przede wszystkim pamiętać, że każde dziecko ma własny, niepowtarzalny „schemat rozwoju”. Każde dziecko rozwija się w indywidualnym tempie. Wiek przedszkolny jest zatem bardzo istotnym okresem w życiu dziecka. Wiąże się ze zmianą trybu życia, początkiem systematycznej i zorganizowanej edukacji.

Jak więc wspierać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym? Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka to:

- wielospecjalistyczne, kompleksowe i intensywne działania mające na celu stymulowanie funkcji odpowiedzialnych za rozwój psychomotoryczny i komunikację małego dziecka niepełnosprawnego lub zagrożonego niepełnosprawnością, od chwili jej wykrycia do czasu podjęcia przez dziecko nauki w szkole, a także

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).

- pomoc i wsparcie udzielane rodzicom i rodzinie w nabywaniu przez nich umiejętności postępowania z dzieckiem w zakresie określonym przez indywidualny program wczesnego wspomagania.

Podstawowym warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka jest więc uwzględnienie w procesie wychowania właściwości psychicznych dziecka oraz umieszczenie go w odpowiednio zorganizowanym środowisku.

2. Wspieranie rozwoju dziecka przedszkolnego

Magdalena Czub w rozważaniach pt. *Nauki czy zabawy* pisze: „[...] najważniejsze kompetencje, które mogą być efektem dobrze przebiegającego rozwoju w wieku przedszkolnym, to:

- zdolność zaangażowania się;
- motywacja do działania;
- umiejętność krytycznego myślenia”⁴.

Wszystkie są elementami rozwoju emocjonalno-społecznego, który stanowi podstawę późniejszych osiągnięć szkolnych i życiowych. Wspieranie rozwoju tych kompetencji odbywa się m.in. poprzez zabawę. Studiując literaturę przedmiotu, można zauważyć, że termin „zabawa” jest używany tak dowolnie, iż jego rzeczywiste znaczenie może zostać z łatwością zagubione. Holenderski historyk i językoznawca Johan Huizinga zalicza zabawę do jednego z możliwych źródeł kultury oraz stwierdza, że zabawa jest „dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości oraz świadomości odmienności od normalnego życia”. Autor ten twierdzi również, że zabawa jest pierwotniejsza od kultury⁵. Zabawa odgrywa niezwykle ważną rolę w życiu i ogólnym rozwoju dziecka. Jest ona swoistą

⁴ M. Czub, *Nauka czy zabawa*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2013, nr 5, s. 9.

⁵ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka i W. Wirpsza, Warszawa 1967, s. 48–49.

drogą gromadzenia doświadczeń, uczenia się, ćwiczenia. Dziecko w zabawie poznaje właściwości różnych przedmiotów i utrwała wiedzę o życiu ludzi i świecie, rozwija wszystkie funkcje umysłowe. Zabawa przynosi dziecku przyjemne przeżycia, radość estetyczną, humor, śmiech. Jest również doniosłym czynnikiem rozwoju społeczno-moralnego. Dziecko bowiem wczuwa się w role społeczne, jakie przyjmuje na siebie w zabawie, stwarza normy postępowania, którym się dobrowolnie podporządkowuje. W zabawach dzieci rozwijają inicjatywę, wytrwałość w przezwyciężaniu przeszkód stojących na drodze do celu, a osiągając efekt poznają swoją wartość. Można więc stwierdzić, że zabawa pełni w życiu dziecka wiele funkcji. Przede wszystkim jest źródłem wiedzy o świecie – dziecko poznaje rzeczywistość w zabawie i poprzez zabawę.

Ważną rolę w zabawie odgrywa więc osoba dorosła. Swoje zadania może ona realizować poprzez:

- uczestnictwo w zabawie dziecka, podążanie za jego pomysłami i włączanie się w to, co ono proponuje;
- zachęcanie do używania przedmiotów i zabawek w sposób twórczy, niezgodnie z ich przeznaczeniem (np. patyk może być samolotem, a kubek królową);
- włączanie się w zabawę dziecka z entuzjazmem, wzmacnianie jego zadowolenia i poczucia kompetencji;
- zachęcanie dziecka do samodzielnego wybierania sposobu i tematu zabawy;
- włączanie innych dzieci do zabaw;
- chwalenie dziecka nie za efekt jego działań, ale wkładany wysiłek i zaangażowanie;
- chwalenie za konkretne zachowania (nie ogólnie: „Super!”, ale np. „Świetnie dobrałaś kolory tego domu”);
- pomaganie dziecku w zrozumieniu i wypowiedzeniu celu, do jakiego dąży (np. opisanie tego, co dziecko robi, z komentarzem: „Wydaje mi się, że chcesz zbudować robota”);
- zachęcanie dziecka do analizowania rzeczywistości (np. zastanawia się, jak coś działa, dlaczego coś się dzieje)⁶.

⁶ M. Czub, *Nauka czy zabawa*, dz. cyt. s. 9.

Najważniejsze obszary rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, które „wychodząc z domu” wkracza w szerszy kontekst społeczny, to jego relacje z innymi osobami, stosunek do samego siebie oraz regulacja emocji i zachowania. Wszystkie te zagadnienia powinny być przedmiotem specjalnej troski dorosłych otaczających dziecko.

3. Decydująca rola nauczyciela we wspomaganie rozwoju dziecka

Nauczyciel małego dziecka to osoba szczególna. To drugi po rodzicu wychowawca, na którym spoczywa ogromna odpowiedzialność za przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie⁷.

Maria Kielar-Turska mówi, że nauczyciel wspomagający rozwój dziecka powinien:

- zdobyć orientację w różnych sposobach komunikowania się dzieci, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, powinien nauczyć się rozumieć nie tylko słowne wypowiedzi dzieci, ale także starać się odczytywać komunikaty nadawane za pomocą gestów, min i spojrzeń;
- umieć dostrzegać, rozumieć i właściwie reagować na emocje dziecka – być empatycznym, co oznacza – wiedzieć, kiedy spieszyć z pomocą a kiedy się od niej powstrzymać, umiejętnie występować w obronie dziecka, rozumieć jego postępowanie;
- podtrzymywać zapał poznawczy dziecka, wykazywać zainteresowanie tym, co ono robi – ale raczej zachęcać do działania, powstrzymywać się od nadmiernego wyjaśniania;
- być dynamicznym – w sensie fizycznym, jak również w sensie psychicznym – czyli przemieszczać się razem z dziećmi i być otwartym na ich pomysły, przyjmować je i modyfikować;
- być osobą niedyrektywną, czyli skłoną do analizowania i wyjaśniania zachowania dzieci, a nie tylko ich oceniania i odrzucania, oraz nauczycielem kierującym do dzieci raczej propozycje niż nakazy;

⁷ W. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Kraków 2011, s. 180.

- być otwarty na dziecko i na samego siebie, czyli pomagać dziecku, ale też dbać o własny rozwój, poznawanie nowości w celu wykorzystywania ich dla ulepszenia swego warsztatu pracy;
- pozwolić dziecku być sobą, czyli traktować je podmiotowo, pozwolić mu mieć własne zainteresowania i upodobania. Pozwolić dziecku przedszkolnemu być sobą, to pozwolić mu na życie poprzez zabawę. Dziecko bowiem musi mieć czas na to, by wyrosnąć z okresu dzieciństwa i nie stać się zbyt wczesnie dorosłym;
- przyjmować postawę zaciekawienia światem i zarażać nią dzieci;
- mieć pomysły, aby czymś ciekawym zająć dziecko⁸.

Chcąc wspomagać wszechstronny rozwój dziecka, jak podaje Elżbieta Waszkiewicz, nauczyciel powinien tak planować i organizować swoją działalność wychowawczą, aby sprzyjać wyzwoleniu aktywności wychowanków w zabawie, pracy i nauce, we wszystkich rodzajach działalności dzieci w grupie przedszkolnej i w domu rodzinnym⁹.

Jak pisze Ryszard Więckowski, nauczyciel pełni znaczącą rolę w życiu małego dziecka i jego aktywności. Ma on istotny wpływ na rozwój dziecka. Od niego zależy czy i w jakim stopniu będzie ono aktywne, a tym samym, jak będzie się ono rozwijało. Powinien pozwolić dziecku być sobą, a więc mieć własne zainteresowania i upodobania. Pozwolić dziecku być sobą, to pozwolić mu na spontaniczne poznawanie otaczającego go świata i środowiska, w którym żyje¹⁰.

I dalej, cytując Danutę Waloszek, „nauczyciel funkcjonuje w grupie na równych prawach i obowiązkach z dziećmi: wspólnie z nimi sprząta, myje naczynia, przygotowuje posiłki. Wspólnie z dziećmi realizuje czynności higieniczne. «Żądając» od dziecka

⁸ M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992, s. 28–37.

⁹ E. Waszkiewicz, *Pracuję z sześciolatkiem. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa 1996, s. 6.

¹⁰ R. Więckowski, *Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły” 2001, nr 9, s. 517.

– żąda również od siebie. Bierze udział w różnych formach aktywności dzieci bezpośrednio, a nie przez dozorowanie. Jest otwarty, spokojny, dowcipny, nawet przekorny. Ma prawo do szacunku, bo sam szanuje innych, do godności, bo sam ją uznaje u innych. Ma prawo do błędu, ale i obowiązek jego niepowtarzania. Wśród dzieci jest przede wszystkim kwalifikowanym, kompetentnym człowiekiem”¹¹.

Nauczyciele wczesnej edukacji mają pod opieką dzieci, które znajdują się w tzw. okresie „eksplozji” rozwojowej. Są jednocześnie bardzo podatne na wpływy zwłaszcza tych osób, które mają do nich pozytywny stosunek emocjonalny. Właśnie ten pozytywny czynnik emocjonalny jest główną cechą postawy wychowującej nauczyciela. Następnym czynnikiem będzie skłonność i umiejętność społecznego oddziaływania na innych, czyli tzw. zainteresowania społeczne. Do innych cech nauczyciela zaliczymy jego umiejętność kontrolowania emocji, zawodowy optymizm i poczucie sprawiedliwości. Wspominając o istotnych cechach osobowości nauczyciela, pragnę zwrócić uwagę, że powinien on być dobrym diagnostą psychopedagogicznym. Stąd stajemy się po trochu badaczami, stawiamy w swojej codziennej pracy wiele pytań, szukamy przyczyn wielu zaobserwowanych u naszych dzieci cech. Jakie jest nasze dziecko? Czym różni się od rówieśników? Jakie metody wychowawcze są w stosunku do niego najbardziej skuteczne? Do tego rodzaju pracy konieczny jest więc pewien zasób wiedzy psychologicznej z obszaru psychologii rozwojowej, wychowawczej i klinicznej. Konieczne też jest nastawienie nauczyciela na obserwację procesu zmian zachodzących w dziecku pod wpływem działających na nie bodźców. Okres rozwojowy małego dziecka jest jednym z najbardziej dynamicznych. W rozwoju fizycznym i psychicznym niemal z dnia na dzień zachodzą u dziecka dość wyraźne zmiany. Dlatego planowanie pracy wychowawczej, tak w stosunku do zespołu, jak i poszczególnych jednostek musi opierać się na przewi-

¹¹ D. Waloszek, *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym*, Zielona Góra 1994, s. 32.

dywaniu tych zmian. Uwzględnić także należy to, że w okresie przedszkolnym rozwój następuje w pewnych sferach w sposób skokowy. Dziecko zaczyna „nagle” robić to, czego zupełnie nie potrafiło dotychczas. I robi to dobrze. Obserwujemy takie fakty w koordynacji ruchowej, w rozwoju manualnym, a także w rozwoju mowy. Nagromadzone dotychczas umiejętności i doświadczenia powodują jakby „przeskoczenie” pewnego etapu ewolucji rozwojowej.

Oprócz wiedzy psychologicznej dotyczącej normy rozwojowej dziecka w danym wieku, niezmiernie przydatne w poznawaniu wychowanków jest dokonywanie porównań pomiędzy poszczególnymi dziećmi. Dopiero na tle grupy – porównując sposób zachowania dziecka bądź oceniając poziom jego wytworów – dostrzegamy zarówno te przedszkolaki, które pozostają w tyle, jak i te, które w jednej dziedzinie, lub w wielu, wyraźnie przewyższają swoich rówieśników. Bowiem celem naszej „pracy badawczej” powinna być nie tylko obserwacja i wzmocnienie wpływu wychowawczego na dzieci słabsze, ale także dostrzeżenie tych o wysokim potencjale rozwojowym, po to, aby stworzyć im warunki dalszej stymulacji rozwoju.

Dlatego tak ważna jest organizacja warsztatu badawczego. Nasz przedszkolny „warsztat badawczy” musi być podporządkowany celom, jakim ma służyć. Należy zatem doskonalić pracę wychowawczą w odniesieniu do całego zespołu dziecięcego, jak i do wybranych w danym okresie dzieci. Tu wyjściowym momentem będzie ocena sytuacji wychowawczej w grupie. Organizując warsztat badawczy, musimy także ustalić sposób gromadzenia wiadomości o całej grupie, by następnie dokonać podsumowania uzyskanej wiedzy.

Dla prawidłowego rozwoju dziecka najważniejsza jest potrzeba bezpieczeństwa, dlatego nauczyciel przedszkola powinien zapewnić dziecku poczucie akceptacji, pomóc mu odnaleźć się w nowym środowisku (jest to szczególnie ważne dla dzieci po raz pierwszy przekraczających próg przedszkola), zapewnić dziecku poczucie porządku, sprawić by dziecko czuło się ważne, czyli traktować je podmiotowo. Gdy dziecko czuje się bez-

piecznie w przedszkolu, ufa swojej pani – jest pogodny, chętnie uczęszcza na zajęcia, ma ochotę coś robić, nawiązuje kontakty, pokonuje przeszkody. Mając zaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa, dziecko z ochotą podejmuje wysiłek poznania czegoś nowego, zdobycia nowych wiadomości i umiejętności – dzięki temu jego rozwój będzie pełniejszy. Niewątpliwie dominującą formą aktywności dzieci w wieku przedszkolnym jest zabawa, w trakcie której dziecko obserwuje, doświadcza, zdobywa wiedzę, jest ciągle w ruchu. Nauczyciel też powinien uczestniczyć w procesie edukacyjnym całym sobą, dlatego powinien mieć wciąż nowe pomysły, aby pobudzać dzieci do aktywności, zaskakiwać ciągle czymś nowym, stwarzać sytuacje wyzwalające działanie twórcze. Nauczyciel wspomagający rozwój dziecka powinien posiadać takie cechy jak: empatia, ciepło i opiekuńczość, otwartość, pozytywny stosunek i szacunek do dziecka, konkretność. Powinien być twórczy, otwarty na nowości, potrafiący dostrzec zarówno niedoskonałości rozwojowe dziecka, jak również jego osiągnięcia – i umieć je wyeksponować.

Istotą pracy pedagogicznej jest swoiste komunikowanie się nauczyciela z dzieckiem, nie tylko poprzez słowo, ale również poprzez umiejętność odczytywanie niewerbalnych komunikatów dziecka, jego gestów, mimiki, spojrzenia.

4. Wspomaganie rozwoju dziecka w rodzinie

Przy wspomaganianiu rozwoju dziecka w placówce przedszkolnej powinniśmy pamiętać o współpracy z rodzicami. Nauczyciel ma być osobą wspierającą rodziców swoją wiedzą, doświadczeniem, powinien pełnić funkcję doradczą, wspomagać w zakresie rozpoznawania możliwości rozwojowych i podejmowania wczesnej interwencji specjalistycznej, uwzględniać z rodzicami kierunek i zakres zadań wychowawczych realizowanych w przedszkolu, włączać rodziców do wspólnego rozwiązywania zaistniałych problemów czy angażować ich do udziału w uroczystościach i imprezach organizowanych na terenie przedszkola.

Rodzina to najbliższe człowiekowi środowisko społeczne – taka jest powszechna opinia¹². Rodzinę określa się mianem pierwszej instytucji wychowawczej. Jednakże w pełnieniu tej funkcji nie jest osamotniona, gdyż wspomagają ją grupy rówieśnicze, przedszkola, szkoły, organizacje młodzieżowe, placówki kulturalne, placówki opiekuńcze i takie służby jak wojsko, policja, służba zdrowia itp. Funkcje wychowawcze realizowane są na dwóch podłożach: aktywności spontanicznej (naturalnej, życiowej) i działalności organizacyjnej (intencjonalnej, przemyślanej, zaplanowanej)¹³. Podłoże działalności organizacyjnej jest nastawione na wywoływanie skutków wewnątrzrodzinnych i skutków zewnętrznych, aktywność spontaniczna ma przede wszystkim realizować potrzeby członków społeczności i regulować ich zachowania, natomiast działalność organizacyjna ma za zadanie wypełnienie ponadjednostkowych potrzeb ogólnospołecznych i regulowanie zachowań zbiorowych. Instytucjonalizacja życia rodzinnego, w tym jego funkcji wychowawczej, jest sankcjonowana obyczajowo i prawnie. Funkcja wychowawcza rodziny jest analizowana przez pryzmat pozostałych funkcji podstawowych¹⁴. Do pozostałych funkcji podstawowych należą: funkcje materialne, ekonomiczne, prokreacyjne, socjalizacyjne, legalizacyjno-kontrolne, klasowe, emocjonalno-ekspresyjne, opiekuńcze, kulturowe, kulturowotwórcze, miłości, opiekuńczo-zabezpieczające, rekreacyjno-towarzyskie, emocjonalno-ekspresyjne i inne¹⁵.

W celu zapewnienia małemu dziecku dobrego i prawidłowego wychowania, jak również właściwej opieki, stymulowania optymalnego rozwoju – nie wystarczy dziś intuicja rodzicielska, motywacje a nawet doświadczenie. Rodzicom młodym wiekiem i stażem małżeńskim, a także już dojrzałym i może życiowo do-

¹² H. Cudak, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999, s. 5.

¹³ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny – obszary i panorama problematyki*, Toruń 2007, s. 30.

¹⁴ Tamże, s. 31.

¹⁵ A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, s. 250–251.

świadczonym, potrzebna jest wiedza pedagogiczna i psychologiczna z zakresu opieki, wychowania i rozwoju dziecka i – co ważne – umiejętność dostrzegania potrzeb oraz prawidłowości związanych z kształtowaniem się osobowości syna albo córki w konkretnych uwarunkowaniach i sytuacjach codziennego życia rodzinnego i pozarodzinnego¹⁶. Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego warunkiem prawidłowego rozwoju i postępowania młodego człowieka jest przede wszystkim poznanie i zaspokojenie przez niego potrzeb, które w istotny sposób wpływają na jego życie¹⁷. Podkreśla on również, że nie jest to łatwe zadanie. Twierdzi, że cała trudność polega na właściwym rozpoznaniu potrzeb, które często mylone są z pragnieniami, będącymi pewnego rodzaju pożądaniami i „apetytami”, które nie zawsze odpowiadają temu, co naprawdę jest dobre i potrzebne jednostce¹⁸. Według Obuchowskiego potrzeba powinna dotyczyć tego, co jest człowiekowi niezbędne¹⁹.

Natomiast zdaniem Elżbiety Jundziłł potrzeba jest ujmowana jako brak siły motywującej i jako brak siły na interakcje człowieka ze środowiskiem i wreszcie jako brak niezbędnych czynników do prawidłowego funkcjonowania człowieka²⁰. Dziecko nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić swoich potrzeb. Proces ten odbywa się w ścisłej zależności jednostki od otoczenia społecznego. Ma to szczególne znaczenie w procesie wychowania i socjalizacji, gdyż zaspokojenie potrzeb dziecka zależy przede wszystkim od rodziców oraz środowiska rodzinnego.

W publikacji pod redakcją Marii Ziemskiej pt. *Rodzina i dziecko* odnajdujemy wykaz potrzeb psychicznych dziecka, których rozwój i stopień zaspokojenia w pierwszych latach życia zależą

¹⁶ A. Łuczyński, *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, Lublin 2008, s. 68.

¹⁷ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000, s. 15.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnostyka – zaspokojenie*, Gdańsk 2000, s. 9.

przede wszystkim od rodziców, a dokładniej od ich postaw wobec dziecka²¹. Do podstawowych potrzeb, które mają wspomóc prawidłowy rozwój i funkcjonowanie dziecka możemy zaliczyć:

- potrzebę kontaktu emocjonalnego;
- potrzebę bezpieczeństwa;
- potrzebę uznania społecznego;
- potrzebę aktywności, samodzielności i poznania;
- potrzebę kontaktu społecznego.

Ponadto, aby dziecko mogło w sposób właściwy zaspokoić swoje potrzeby psychiczne, konieczne jest również:

- poczucie własnej wartości;
- umiejętność samooceny;
- zdolność odnajdywania związków zależnościowych;
- posiadanie potrzeby osiągnięć;
- umiejętność rozróżniania motywacji egocentrycznej od prospołecznej²².

Od samego początku, gdy tylko dziecko się pojawi na świecie, oczekuje od rodziców zaspokojenia swoich potrzeb. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska uważa, że „wspomaganie rozwoju potrzebne jest przede wszystkim dzieciom, ponieważ wiele wskazuje na to, że dzieci rodzą się wielce utalentowane, ale są to zadatki, które trzeba umiejętnie rozwijać”²³. To rodzice stanowią oparcie w kształtowaniu się osobowości dziecka, jego świata myśli, uczuć, dążeń oraz wyodrębnianiu się jego własnego „ja”. Im wcześniej, tym lepiej... Warto jednak pamiętać, że nie można przebyć drogi rozwojowej za dziecko, ono samo musi wspinać się po kolejnych szczeblach swojego rozwoju a zadaniem dorosłego jest sensownie mu w tym pomagać.

Maria Montessori zwróciła uwagę na zróżnicowanie dzieci pod względem ich indywidualnego tempa rozwoju. Każdemu dziecku powinno się stworzyć warunki rozwoju według jego własnych

²¹ M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986, s. 350.

²² Tamże.

²³ E. Gruszczyk-Kolczyńska E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa 2000, s. 45.

możliwości, kompetencji i umiejętności, indywidualnych planów rozwojowych. Włoska lekarka i pedagog spostrzegła, że dzieci chcą uczyć się tak bardzo, iż nie rozróżniają nauki od zabawy, dopóki dorośli nie przekonają ich, że nauka nie jest zabawą. Dziecko uczy się samodzielnie, jeśli jest do tego gotowe. Zainteresowania pojawiają się w różnym czasie i trwają dowolnie długo. Nie można ich wywołać zewnętrznymi działaniami, gdyż mogą zniknąć bezpowrotnie. Dziecko chce się uczyć wszystkiego, czego tylko może i tak szybko, jak tylko to możliwe. Dlatego rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i jego zdolność przyswajania informacji oraz gotowość do zdobywania wiedzy są nadzwyczajne.

Wspomagając rozwój dzieci w wieku przedszkolnym, należy stworzyć im warunki do ukształtowania postaw i wartości, które ułatwią im dokonywanie wyborów mających znaczenie dla ich obecnego i przyszłego życia.

Szczególnego znaczenia w dobie gwałtownego postępu cywilizacyjnego nabiera wychowanie zdrowotne, bowiem to przedszkole ma znaczący wpływ na rozwój dzieci, na ich zdrowie i przyszłe funkcjonowanie jako osób dorosłych w społeczeństwie.

Czynniki warunkujące prawidłowe wspomaganie rozwoju dziecka w procesie wychowania zdrowotnego są bardzo istotne w tego rodzaju edukacji. W pracy należy wyznaczyć sobie nowe wyzwania prowadzące do:

- opracowania odpowiednich programów rozwoju dzieci;
- wszechstronnego poznania wychowanków i ich środowiska rodzinnego;
- wzajemnej współpracy na linii nauczyciel–dziecko–rodzic;
- tworzenia przyjaznej atmosfery w przedszkolu;
- skutecznego oddziaływania wychowawczego wobec dzieci;
- współpracy z środowiskiem lokalnym;
- właściwego wyposażenia przedszkola;
- preferowania zdrowego stylu życia.

Działania nauczycieli wspierające rozwój dziecka, zaoferowane w odpowiednim momencie, otwierają przed dzieckiem nowe horyzonty poznawcze, poszerzają krąg doświadczeń zdobytych w środowisku przedszkolnym, dając „klucz do świata”.

Przytoczę kilka sposobów na wspieranie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym:

1) **Bądź blisko dziecka.** Wielu rzeczy dziecko może nauczyć się samo, choćby wtedy, gdy obserwuje co się wokół niego dzieje. Jednak żeby mogło w pełni rozwinąć i ujawnić swoje zdolności, potrzebuje mądrego, oddanego mu bez reszty przewodnika. Pierwszym i najwspanialszym ze wszystkich jesteś ty. Chcąc zapewnić dziecku idealne warunki do rozwoju, na pewno nie musisz stosować wymyślnych metod wychowawczych ani kupować drogich zabawek edukacyjnych. Najważniejsze jest to, byś była blisko malca, okazywała mu miłość i bezwarunkową akceptację. Spędzaj z dzieckiem jak najwięcej czasu i jak najczęściej poświęcaj go na wspólną zabawę. To dzięki niej dostarczysz mu różnorodnych bodźców, które pobudzą wyobraźnię i poszerzą wiedzę o otaczającym świecie.

2) **Nie żałuj dziecku pieszczot.** Nie skupiaj się na tym, by twój maluch jak najszybciej nauczył się czegoś nowego: siadania, rozpoznawania kolorów czy budowania wieży z klocków. Przede wszystkim dbaj o jego uczucia. Dzieci otoczone miłością i czułością o wiele łatwiej zdobywają kolejne umiejętności. Każdy maluszek uwielbia, gdy mama patrzy mu głęboko w oczy. Czuje się wtedy naprawdę ważny, gdyż cała twoja uwaga skupia się na nim. Nie obawiaj się też, że noszeniem na rękach rozpieścisz dziecko. Przeciwnie – kołysanie rozwinię zmysł równowagi malca. Zawsze też reaguj na jego płacz. Bo dla rozwoju dziecka ważna jest pewność, że może ci ufać i polegać na tobie w każdej sytuacji.

3) **Zachęcaj dziecko do ruchu.** Zadbaj, by malec miał warunki do swobodnego poruszania się i poznawania otoczenia. Przede wszystkim podstawową potrzebą dziecka w tym wieku jest potrzeba ruchu. Wszelkie czynności, które robi przedszkolak powinny być w miarę możliwości do tego dostosowane. I to począwszy od zwykłych zabaw podwórkowych – berek, chowanego, klasy – poprzez różne zajęcia, które odbywają się na terenie przedszkola czy poza nim. Warto zapisać malucha na zajęcia nauki pływania. Dobrze robią przedszkolakom zajęcia ogólnorozwojowe – tańce, gimnastyka sportowa, sztuki walki czy zwykła rytmika.

Ruch pozwala przedszkolakowi dać upust jego energii, a także pobudza mózg do pracy. Maluch nie rozwinię się dobrze bez szansy na aktywność fizyczną.

4) Pozwalaj dziecku na eksperymenty. Malec musi czasem coś popsuć, zrzucić, wylać... Bo właśnie w ten sposób nabiera doświadczenia. To między innymi ono sprawia, że dziecko staje się coraz sprytniejsze i mądrzejsze. Dbaj tylko o bezpieczeństwo dziecka i daj mu mnóstwo swobody. Wyrósł na odważnego, otwartego na świat człowieka.

5) Rozwijaj zmysły dziecka. Twoje dziecko rodzi się ciekawe otaczającego je świata. Poznaje go wytrwale wszystkimi zmysłami – gdy patrzy, dotyka, rusza się, manipuluje przedmiotami, eksperymentuje. Wszystko co robi, co słyszy i obserwuje, ma wpływ na to, jakim będzie człowiekiem. Jednak żeby mogło w pełni rozwinąć swoje zdolności, potrzebuje wsparcia i odpowiednich bodźców.

6) Wpływaj na rozwój mowy. W wieku przedszkolnym należy zadbać o zajęcia, które mogą poprawić wymowę dziecka. Mogą temu służyć regularne wizyty u logopedy, który – nawet jeśli dziecko nie wymaga poważnej interwencji logopedycznej – będzie pracował z dzieckiem w kierunku przygotowania go do nauki umiejętności czytania. Na etapie późnego przedszkolaka logopeda może także sprawdzić, czy maluch nie wykazuje predyspozycji w stronę dysleksji. Wymowę poprawia również chodzenie z maluchem na przedstawienia teatralne czy bawienie się z nim w teatr. Jeśli jest taka możliwość, dobrze jest zapisać dziecko na zajęcia z zakresu ćwiczeń językowych. Czasami prowadzą je domy kultury. Dziecko łamie sobie język na trudnych słowach i w ten sposób szlifuje własną wymowę. Na kształtowanie się wymowy dziecka wielką rolę ma także czytanie mu książek. Godne polecenia są baśnie, które powstawały jako prawdy przekazywane z ust do ust. Najlepiej jeśli te baśnie są opowiadane, bo pozwalają dziecku na rozwinięcie wyobraźni.

7) Dbaj o rozwój intelektualny dziecka. Dobrze jest zaproponować przedszkolakom zajęcia kształtujące logiczne myślenie. Służą do tego wszelkiego rodzaju gry planszowe, a zwłaszcza warcaby i szachy. Warto maluchowi pozwolić występować także

w roli budowniczego. Klocki, z których wykonuje konstrukcje, są niesamowitym źródłem inspiracji rozwiązań technicznych i kreatywności. Nauczą one też małego bałaganiarza, że wszystko musi być na swoim miejscu, bo inaczej nie funkcjonuje tak jak należy.

8) Poprawiaj sprawność manualną dziecka. Oprócz ćwiczeń dających dziecku upust jego energii oraz kształtujących wymowę, dobrze jest popracować nad sprawnością manualną swojego malucha. W szkole będzie musiał opanować skomplikowaną sztukę pisania. Bez dobrze przygotowanej do tego ręki będzie mu to sprawiało dużą trudność. Warto by przedszkolak lepił z ciastoliny, modeliny, plasteliny czy jeszcze lepiej z gliny. W ten sposób wypracuje swoje ręce i nie będzie potem narzekał, gdy przyjdzie mu zmierzyć się z pisaniem w szkolnej ławie.

9) Wspieraj rozwój społeczny i emocjonalny dziecka. Jak jeszcze zainspirować przedszkolaka do rozwoju? Pokażymy mu świat – taki, jaki jest. Niech idzie z nami na pieszą wycieczkę i pozna otaczającą przyrodę – z patykiem w rękę i kieszeniami pełnymi zebranych kamieni. Warto mu także pokazywać zwykłe czynności domowe i zachęcać do wspólnej pracy. Właśnie takie codzienne, zwykłe obowiązki sprawiają, że poczuje się on członkiem społeczności zwanej rodziną. Będzie wiedział, że ją współtworzy, a nie obserwuje z boku. Uczmy dzieci właściwych relacji z rówieśnikami, tak by one same mogły się uczyć akceptować zachowania innych rówieśników i dobrze funkcjonować w małej społeczności. Wszak zdolności interpersonalne są niezwykle pożądane w świecie edukacji.

Prawidłowy rozwój społeczny i emocjonalny ma niebagatelne znaczenie w każdym aspekcie życia dziecka. Umiejętność kontrolowania swoich emocji, rozumienia uczuć i potrzeb innych osób, a także zdolność do interakcji z otoczeniem stanowi bowiem silny fundament do dalszego rozwoju. Na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka wpływa wiele czynników: wrodzony temperament dziecka, czynniki kulturowe, ewentualna niepełnosprawność, zachowania osób dorosłych, z którymi dziecko ma kontakt, poziom bezpieczeństwa emocjonalnego w relacjach dziecka z dorosłymi oraz możliwości interakcji z innymi osobami (także spoza rodziny).

Dlatego jako nauczyciel edukacji przedszkolnej wprowadzam działania edukacyjne sprzyjające nabywaniu przez dzieci dojrzałości społecznej i emocjonalnej, które mają na celu rozwijanie systemu wartości (rozumienie słów: dobro, zło, przyjaźń, miłość, prawda itp.), kształtowanie umiejętności takich jak: poznawanie i rozumienie samego siebie, zgodne współżycie i współdziałanie w grupie, reagowanie w sposób społecznie akceptowany, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych. Stosujemy więc różnorodne metody i formy pracy oraz programy wspierające rozwój dziecka, a do takich zaliczyć możemy:

- gry i zabawy kształtujące charakter, wrażliwość i inteligencję emocjonalną dziecka;
- zabawy i ćwiczenia relaksacyjne;
- elementy pedagogiki zabawy;
- elementy muzykoterapii Batii Strauss;
- elementy alternatywnej metody nauki czytania Ireny Majchrzak;
- metodę dobrego startu Marty Bogdanowicz;
- stymulację intelektualną Glenna Domana;
- pedagogikę Marii Montessori,
- dziecięcą matematykę wg Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej;
- dogoterapię;
- logorytmikę;
- wzory i obrazki (Marianne Frostig) – program rozwijający percepcję wzrokową;
- metodę ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne;
- metody twórczej ekspresji ruchowej (Carl Orff, Rudolf Laban, Alfred i Maria Kniessowie);
- kinezylogię edukacyjną Paula Dennisona – tzw. „gimnastykę mózgu”;
- uczenie się przez zmysły – stymulację polisensoryczną;
- ćwiczenia grafomotoryczne Hany Tymichovej;
- zajęcia teatralne, dramy;
- bajkoterapię;
- elementy integracji sensorycznej;
- ćwiczenia i zabawy zapobiegające ryzyku dysleksji;
- walory terapeutycznych materiałów rozwojowych;
- zajęcia z komputerem.

5. Podsumowanie i wnioski

Powyższe opracowanie zawiera najogólniejsze założenia teoretyczne i niektóre problemy praktyczne. Praktyka zawsze weryfikuje założenia teoretyczne. Mimo że artykuł nie wyczerpuje tematu – wnioski z niego wynikające można skierować zarówno do nauczycieli, jak i do rodziców. Odpowiedzialne wspieranie rozwoju dzieci wymaga ciągłego doskonalenia pracy nauczycieli, w tym umiejętności pozostawania na co dzień w kontakcie z rodzicami.

Literatura przedmiotu wspomagająca obustronną odpowiedzialność za szczęśliwe wychowanie dzieci jest dziś bardzo obszerna, dlatego pożyteczna będzie wymiana doświadczeń na wyżej omówione tematy dotyczące wspierania rozwoju dziecka w edukacji przedszkolnej.

Wiek przedszkolny, zwany często wiekiem zabawy, to okres, w którym głównym procesem i motorem rozwoju jest inicjatywa. Czy jednak zawsze pamiętamy o tym, że każde dziecko jest inne i rozwija się w innym tempie? Dlatego tak ważna jest wiedza i pozytywne myślenie, jak również świadome podejmowanie decyzji względem dziecka. Wspierajmy więc dziecko w łagodnym wejściu w świat. W zabawach i na zajęciach wskazujemy mu jego mocne strony i talenty. Dziecko utwierdzi się bowiem w przekonaniu, że potrafi być samodzielne i potrafi radzić sobie z nowymi sytuacjami, a specjalne ćwiczenia pozwolą mu stawić czoło wyzwaniom szkolnym oraz będą sprzyjać nawiązaniu bliskich relacji z rówieśnikami. Dziecko musi samo się przekonać, czy jego zdanie się liczy, czy potrafi samodzielnie czegoś dokonać, czy jego pomysły są dobre i doceniane przez innych. Obowiązkiem nauczycieli i rodziców jest zatem stworzenie takich warunków, w których nie zostaną zmarnowane szanse dzieciństwa a dzieci staną się nie tylko dobrze rozwinięte intelektualnie i fizycznie, ale także dojrzałe do samorealizacji i szczęścia. Praca z małym dzieckiem, będąc pracą prawdziwie twórczą, należy do takiego rodzaju działalności, która daje ogromną satysfakcję.

Adriana Czerwicka

Akademia Ignatianum w Krakowie

Biblioterapia sprzymierzeńcem wychowania dzieci bez lęku

Streszczenie

Lęk występujący we wczesnym okresie rozwoju może prowadzić do ukształtowania się osobowości lękliwej. Jest to poważny problem dzisiejszych czasów, w których bieg życia, ciągłe zmiany i nieustający stres powodują, że nie tylko ludzie dorośli, ale także i dzieci coraz częściej zapadają na różnego rodzaju zaburzenia lękowe. Dziecko zalęknione czuje się niepewnie w większości sytuacji życiowych, przejmując się każdą sytuacją realną lub fikcyjną i wszędzie obawia się zagrożenia. W swoim życiu nastawia się, że ze strony otaczającego świata mogą czekać je tylko przykrości i niepowodzenia. Świat staje się przytłaczający, gdyż życie w ciągłym napięciu sprawia, że ciągle pojawia się obawa spotkania czegoś złego. W artykule tym ukazuje jak potężnym narzędziem w walce z lękami jest biblioterapia, która potrafi otworzyć drzwi do nowego świata, w którym wszystko dobrze się układa oraz jak istotną rolę w życiu dziecka odgrywają bajki.

Słowa kluczowe: biblioterapia, lęk, bajki, kompensacja, relaksacja

Abstract

Bibliotherapy an ally of raising children without fear

Anxiety occurring in the early stage of development may lead to the formation of a fearful personality. This is a serious issue of our times, where the course of life, constant changes and continuous stress cause that not only adults but also children more often succumb to various kinds of anxiety disorders. A frightened child feels insecure in most life situations, he is worried by every real or fictional situation and fears threats everywhere. In his life he is set that from the surrounding world he can only expect pain and failure. The world is becoming overwhelming, as life in constant tension makes that he is afraid of encountering something evil. In this article I will show how powerful tool is bibliotherapy in fighting fears, which can open the door to a new world, in which everything is going well and how important role in child's life is played by fairy tales.

Keywords: bibliotherapy, anxiety, fairy tales, compensation, relaxation

Lęk najogólniej można zdefiniować jako emocjonalny niepokój, mający swe źródło w przewidywaniu niebezpieczeństwa. W przypadku dorosłych istnieje różnica pomiędzy strachem a lękiem. Strach bowiem to emocjonalna reakcja na rzeczywiste niebezpieczeństwo. U dzieci natomiast lęk i strach oznaczają właściwie to samo. Nie dostrzegają one różnicy pomiędzy rzeczywistym a irracjonalnym czy przewidywanym zagrożeniem¹.

Maria Molicka w książce *Bajkoterapia* pisze, że świat dziecka to zmieniający się układ zdarzeń, na które zmuszone jest ono reagować. Są to sytuacje i wydarzenia, które niosą bolesne doświadczenia i mogą zaburzać rozwój osobowości. Lęki od zawsze doświadczane przez dzieci często są dla nich koszmarem i mogą

¹ M.A. Shaw, *Dziecięce lęki. O wychowaniu dziecka w świecie, który napawa je lękiem*, przeł. M. Horzowska, Poznań 1999, s. 14.

pozostawić trwałe ślady na ich osobowości oraz wpłynąć na dalszy przebieg życia. Na tym etapie rozwoju dziecka bajki mogą stać się najbliższymi mu utworami, w których świat realny miesza się z fantastycznym i razem tworzą zrozumiałą rzeczywistość. Dziecko poznaje w nich sytuacje wzbudzające niepokój, a także znajduje cudowne rozwiązania problemów. W świecie bajek spotyka przyjaciół, może przeżyć wspaniałe przygody, a co najważniejsze, może pozbyć się lęku, rozwiązanie zaś trudnych emocjonalnie sytuacji może okazać się dzięki bajkom przyjemne a nawet radosne². Dzieje się tak, ponieważ bajki odpowiadają na trzy bardzo ważne pytania, a mianowicie: jaki jest ten świat i jakie reguły nim rządzą oraz jak można poradzić sobie z zagrożeniami? Wartość poznawcza bajek opiera się na tezie, że świat nierealny pomaga zrozumieć świat realny, gdyż rolą bajek jest ukazanie problemu, oswojenie dziecka z zagrożeniem, a następnie uwolnienie od przykrych doświadczeń. Mają więc wpływ na rozwój i kształtowanie osobowości dziecka, uczą pozytywnych wzorców postępowania, a więc zachowań oczekiwanych. Dziecko powoli zaczyna wierzyć w swoje możliwości, nabiera umiejętności nie tylko rozumienia otaczającego je świata, ale również wiary w możliwość jego zmiany³.

Według Ireny Boreckiej biblioterapia jest procesem terapeutycznym, w którym odpowiednio wyselekcjonowane i przystosowane materiały czytelnicze wykorzystywane są jako środek wspierający proces leczniczy i wychowawczy. Proces biblioterapeutyczny zaczyna się w momencie poznania problemu z jakim boryka się pacjent, a więc postawieniem właściwej diagnozy, dalej następuje właściwy dobór literatury i zaczyna się postępowanie terapeutyczno-wychowawcze, czyli czytanie indywidualne lub zbiorowe, którego celem jest wywarcie odpowiedniego wpływu na czytelnika-słuchacza. Chodzi tutaj o konkretyzację reakcji emocjonalnych do sytuacji przez nie wzbudzanych, racjonalizację tego, że inni mają problemy podobne do naszych oraz, co niezwykle ważne, wzmacnianie poczucia własnej wartości. Bohater jest nagradzany za właściwe zachowanie i po-

² M. Molicka, *Bajkoterapia*, Poznań 2002, s. 131.

³ A. Łaba, *Bajki rymowane w biblioterapii*, Kraków 2008, s. 12.

zytywne myślenie polegające na wypracowaniu nowej, skutecznej strategii działania⁴. Podobnie pisze Maria Molicka, według której pedagogiczny aspekt biblioterapii koncentruje się wokół roli książki jako metody leczenia opartego na procesie edukacyjnym, który ma pomóc w radzeniu sobie z trudną sytuacją. Pożądane zmiany mają wystąpić w zachowaniu, uczuciach i wierzeniach⁵.

Oddziaływanie książki w procesie biblioterapeutycznym polega więc na zmianie sposobu widzenia własnej sytuacji i swojej osoby, pogłębieniu samoświadomości, a tym samym zmianie sposobu odczuwania i zachowania. W zależności od doświadczanych przez dziecko problemów, w biblioterapii stosuje się trzy rodzaje bajek: relaksacyjne, psychoedukacyjne oraz terapeutyczne.

W bajkach relaksacyjnych akcja toczy się w miejscu dobrze dziecku znanym, które opisywane jest jako spokojne, przyjazne i bezpieczne, takie też staje się w percepcji dziecka. Bajka taka ma wyraźny schemat, bohater opowiadania obserwuje i doświadcza wszystkimi zmysłami miejsca, w których odpoczywa. Ponieważ dzieci uwielbiają fabułę, mogą być wprowadzone jakieś postacie, jednak przebieg spotkania nie może być dynamiczny. Bajka relaksacyjna powinna być krótka, trwać około 3–7 minut i powinny występować w niej specyficzne wydarzenia, takie jak: picie wody ze źródła, kąpiel pod wodospadem, latanie. Wydarzeniom tym przypisuje się silne działanie oczyszczające, które uwalnia od napięć i innych negatywnych emocji. Wizualizacja, rozwijając wyobraźnię, powoduje wywoływanie określonych stanów emocjonalnych, dlatego sugestie osoby prowadzącej powinny zawierać trzy struktury: słuchową, wzrokową i czuciową⁶. W pierwszej części występują elementy rozluźniające i wpływające kojąco na osobowość, w drugiej uzyskiwany jest stan właściwy, czyli relaks, zaś trzecia część to przypływ energii i budzącej się chęci do życia⁷.

⁴ Tamże, s. 15.

⁵ M. Molicka, *Bajkoterapia*, dz. cyt., s. 104.

⁶ Tamże, s. 155.

⁷ A. Łaba, *Bajki rymowane w biblioterapii*, dz. cyt., s. 13.

Drugim rodzaj bajek stanowią bajki psychoedukacyjne. Mają one za zadanie zredukować spowodowane trudnymi sytuacjami nieprzyjemne napięcie emocjonalne, którego dziecko doświadcza realnie bądź w wyobraźni, często zaszczerpione przez filmowe horrory i straszne opowieści. Przedstawiane są tutaj najpierw niewłaściwe wzory zachowania i myślenia oraz związane z nimi emocje, tak że czytelnik z łatwością odnajduje tutaj siebie i własne błędy. Następnie wyjaśnia się mechanizm powstawania tego zjawiska oraz podaje się właściwe wzory, aby czytelnik mógł je zastosować i sprawdzić efekty. W wyniku zmiany sposobu myślenia powstają pozytywne emocje i bardziej adekwatne zachowania. Bajki te są najczęściej krótkimi utworami a ich bohaterowie to małe dzieci, zwierzątka, zabawki lub postacie fikcyjne. Trzecim rodzajem bajek są bajki psychoterapeutyczne. Mają one nie tylko dostarczyć wiedzy potrzebnej do efektywnego radzenia sobie w sytuacji trudnej emocjonalnie, ale przede wszystkim kompensować braki w zaspokajaniu podstawowych potrzeb. Bajki psychoterapeutyczne łączą w sobie walory bajki psychoedukacyjnej. Mają dłuższą fabułę, bohater otrzymuje wiele wzmocnień, jest nagradzany za skuteczność działania i zawsze odnosi sukces⁸.

Dzieci wychowujące się w rodzinach dysfunkcyjnych, np. uzależnionych od alkoholu, mogą budować swoje doświadczenie osobiste nie tylko poprzez życie we własnej rodzinie, ale także poprzez czytanie o doświadczeniach innych rodzin. Przebywanie w rodzinie opisanej ręką pisarza pozwala doświadczać dzieciom zupełnie innych emocji niż te, których doświadczają na co dzień, dając im niezwykłą możliwość poznania innych ludzi⁹. Wsparcie otrzymane poprzez bajki terapeutyczne jest ważne dla każdego dziecka dlatego, że pomagają one właściwie zinterpretować wiele różnych sytuacji życiowych. Pozwalają uświadomić emocje i sposoby działania tak, aby później dziecko łatwiej rozwiązywało trudności, które napotka na swojej drodze. Dzięki temu zależnione dziecko odnajdzie w treści swoje własne przeżycia, emocje i myśli

⁸ A. Łaba, *Bajki rymowane w biblioterapii*, dz. cyt., s. 13–14.

⁹ M. Molicka, *Bajkoterapia*, dz. cyt., s. 126–127.

oraz zobaczy, że inni podobnie odbierają świat, przez co znajdzie akceptację swoich uczuć i siebie¹⁰.

Wszystkie rodzaje bajek terapeutycznych mają pewne stałe elementy. Są nimi: główny temat, a więc bohater opowiadania przeżywający sytuacje emocjonalnie trudne, które wyzwalają lęk, np. lęk przed ciemnością, przed separacją od matki, przed bólem. Drugim elementem jest główny bohater, czyli najczęściej dziecko lub zwierzątko, z którym mały pacjent mógłby się identyfikować. Bohater ten radzi sobie ze wszystkimi pojawiającymi się trudnymi sytuacjami przy pomocy innych bajkowych postaci, np. zwierząt czy czarowanych przedmiotów, które pomagają mu zrozumieć trapiący problem oraz uczą adekwatnych sposobów zachowania. W efekcie bohater postrzega siebie pozytywnie a bajka kończy się skutecznym rozwiązaniem trudnej sytuacji, a tym samym uwolnieniem od lęku. Trzecim elementem jest wprowadzenie innych postaci, które umożliwiają głównemu bohaterowi osiągnięcie sukcesu, ucząc go pozytywnego myślenia w sytuacjach lękotwórczych. Dziecko zaczyna wtedy wierzyć i mówi: mogę, potrafię, nie boję się. Postacie te kreują nastrój emocjonalny pełen miłości i zrozumienia. Ostatni element stanowi tło opowiadania, które jest tak skonstruowane, aby bajka rozgrywała się w miejscach znanych dziecku i budzących w nim uczucie lęku, np. w szpitalu, szkole czy na ulicy¹¹.

Bajki spełniają więc następujące funkcje: pierwszą jest funkcja relaksacyjna, polegająca na tym, że przez chwilę pozwala zapomnieć dziecku o stresie, niepokoju i oderwać się od szarości dnia. Druga to funkcja socjalizacyjna, która sprawia, że bajki tworzą nowe wzorce zachowań. Mali ludzie spontanicznie uczą się od swoich ulubieńców reguł rządzących w świecie dorosłych. Kolejną jest funkcja kompensująca potrzeby – sprawia ona, że wejście w świat bajek rekompensuje ubogie środowisko wychowawcze, zaś ostatnia, funkcja odciążająca, sprawia, że bajki stają się przestrzenią, do której dziecko może choćby chwilowo uciec¹².

¹⁰ M. Molicka, *Bajki terapeutyczne*, Poznań 1999, s. 9.

¹¹ Tamże, s. 28.

¹² A. Łaba, *Bajki rymowane w biblioterapii*, dz. cyt., s. 13.

Jak widać, u dziecka odczuwającego brak pozytywnych doświadczeń kompensacyjną rolę może odgrywać właśnie fikcyjny świat baśni i fantazji, dający poczucie bezpieczeństwa i wiary w wartości moralne. Świat bajek daje możliwość przygód, umożliwia ucieczkę od trudnej rzeczywistości w sferę marzeń, wskazuje drogę rozwiązywania problemów bez użycia przemocy, pokazuje, że w życiu można doświadczyć miłości i uznania¹³. Czytelnik przeżywa porażki i odnosi sukcesy wraz z bohaterami opowiadania. Jest świadkiem zwycięstwa dobra nad złem a szczęśliwe zakończenie daje dziecku, które już poczuło się bohaterem, przyjemne uczucie sukcesu. Dzieje się tak, ponieważ świat kreowany w bajce jest zgodny z myśleniem życzeniowym jej głównego bohatera. Magia rządzi rozwiązywaniem trudnych problemów i umożliwia nagłą zmianę rzeczywistości¹⁴. Angażując się emocjonalnie w uczucia bohaterów, dziecko staje się wrażliwe na los ludzi, zwierząt, roślin i przedmiotów. Zmienia wizerunek samego siebie i przyjmuje inne niż dotąd wartości a wcielając się w rolę bohatera ma wrażenie, że może zmienić swoją sytuację na tak korzystną, jaka miała miejsce w przeczytanej historii¹⁵.

Bohater literacki może więc oddziaływać podobnie jak osoba, która stanowi dla dziecka wzór do naśladowania. Jednak posługując się literaturą, nie oddziałuje się na procesy spostrzegania, lecz na wyobraźnię. Obraz, który dziecko tworzy pod wpływem sugestii autora, jest zawsze jego samodzielnym wytworem. W momencie, gdy bohater ujawnia swoją tożsamość, zachodzi interakcja między nim a dzieckiem. Początkowo dziecko doświadcza go w kontakcie, tak jak kolegę czy bohatera filmowego, później następuje proces identyfikacji i naśladowania. Nowy punkt widzenia i działania powoduje, że dziecko jest zmuszone do skoordynowania własnego punktu widzenia z tym, jaki prezentuje bohater, a przyjmując cudzy punkt widzenia, w pewnym stopniu tym kimś się staje. Doko-

¹³ M. Kowalska, *Zastosowanie biblioterapii dla dzieci i młodzieży*, „Biblioterapeuta” 2009, nr 4, s. 15.

¹⁴ M. Molicka, *Bajki terapeutyczne*, dz. cyt., s. 22.

¹⁵ A. Łaba, *Bajki rymowane w biblioterapii*, dz. cyt., s. 12.

nując zmiany własnych przekonań i zachowań, dziecko przejmując wiele cech modelu, który jest dla niego atrakcyjny i z wolną staje się nim samym. Zawsze jednak jest to akt samodzielnej kreacji i identyfikacji z bohaterem, polegający jakby na uzupełnieniu własnych już posiadanych cech o nowe¹⁶.

Najważniejsze w biblioterapii jest to, aby bajkowy bohater i czytelnik znajdowali się w podobnej sytuacji, gdyż to właśnie sprzyja utożsamianiu się z postacią, naśladowaniu jej zachowań i zmianie sposobu postępowania. Umożliwia to dziecku identyfikowanie, kompensację i ponowne przeżywanie w kontrolowanych warunkach problemu, którego jest ono świadome¹⁷. Właściwości modelu i jego atrakcyjność rodzą wiarę, że jeśli stanie się podobnym do niego, to wówczas z taką samą łatwością osiągnie się sukces. Podobieństwo reagowania emocjonalnego i częstota kontaktów sprzyja uczeniu się nowego podejścia do trudnej sytuacji. Niezwykłe przeżycia i zdarzenia, które były udziałem bohaterów książkowych, wręcz zachęcają do identyfikacji lub naśladownictwa. W ten sposób można zrekompensować sobie własną samotność, niezrozumienie w świecie dorosłych i rówieśników, dowartościować się, przeżywając różne zdarzenia, które pokazują jak świetnie można sobie radzić i jak być wspianiałym¹⁸.

Paul McKenna w książce *Zmień swoje życie w 7 dni* pisze, że nawyki i wyobrażenia są znacznie potężniejsze niż jakakolwiek logika i siła woli. Jest więc faktem, że ciało znacznie chętniej będzie reagowało, gdy pobudzi je wyobraźnia, a nie prosty rozkaz. Z tego właśnie powodu sposób, w jaki dziecko będzie postrzegało siebie ma kluczowe znaczenia dla tego jak będzie żyło¹⁹.

Bajki, dając wzory osobowe, które zawsze są uosobieniem cech i pragnień zbiorowości, uczą dziecko jakie cele wybierać i jak je realizować. Zwykle są one zgodne z jego potrzebami i wymoga-

¹⁶ M. Molicka, *Bajkoteria*, dz. cyt., s. 130–131.

¹⁷ A. Łaba, *Bajki rymowane w biblioterapii*, dz. cyt., s. 13.

¹⁸ M. Molicka, *Bajkoteria*, dz. cyt., s. 131.

¹⁹ P. McKenna, *Zmień swoje życie w 7 dni*, przeł. H. Szajkowska, Warszawa 2005, s. 37.

mi aktualnej sytuacji. W sytuacji nowej lub gdy dziecko przeżywa zagrożenie, bądź czuje się niepewne własnych kompetencji, jest szczególnie podatne na przyjmowanie wzorów. Modelami są osoby, którym przypisuje się wysokie kompetencje, z którymi łączymy nas więc emocjonalnie bądź w jakiś sposób są nam bliskie, podobne w dążeniach lub znajdujące się w podobnej do naszej sytuacji. Przykładowo Lucy Maud Montgomery, autorka *Ani z Zielonego Wzgórza*, wyposażyła swoją bohaterkę nie tylko we wrażliwość, ale też w wyobraźnię rozszerzającą granice doznań. Pod dużą uczuciowością kryła się ciekawa psychika mądrego i dobrego dziecka. Z kolei Pippi Langstrumpf to wzór buntowniczej, a jednocześnie marzycielskiej, pełnej fantazji dziewczynki, która ma swoje zdanie i jest odważna w realizacji zamierzeń. Kreatywność i niezależność są jej najważniejszymi cechami i to one spowodowały, że stała się wzorem oraz wywarła wpływ na ogromną liczbę czytelniczek. Jednocześnie obydwie te bohaterki miały syndrom Kopciuszka, jedna była sierotą, druga była córką ciągle nieobecnego ojca. Ich los wzrusza, samotność wywołuje współczucie, a wyjątkowość osobowości imponuje. Bajki o Kopciuszku, Calineczce czy Brzydkim Kaczątku są doskonałe w pocieszaniu i kompensowaniu niedostatków emocjonalnych, ponieważ budują w dziecku poczucie, że nawet jeśli teraz jest takie jak Kopciuszek, czyli niekochane, odrzucane przez rodzeństwo czy rówieśników, to w przyszłości odniesie nad nimi zwycięstwo, pokaże jakie jest naprawdę, zostanie docenione i otrzyma tak należne mu uznanie²⁰.

Oprócz tego dzieci uczą się, że niektóre rozwiązania problemu czasami nie udają się od razu oraz że ten problem może pojawić się znowu, ale mimo wszystko istnieje jakieś wyjście, by się z nim uporać. W taki sposób nie tylko zwiększa się umiejętność rozwiązywania problemów, lecz również świadomość własnej skuteczności²¹.

Lecznicze oddziaływanie książki polega także na tym, że może ona odwrażliwiać i powodować, że niektóre lęki ulegną wygasze-

²⁰ M. Molicka, *Bajkoterapia*, dz. cyt., s. 127–129.

²¹ R. Portmann, *Dzieci a stres. Istota zagadnienia*, przeł. E. Martyna, Kielce 2009, s. 45.

niu. Dziecko znajduje w literaturze opisy zagrażających sytuacji, podczas gdy w rzeczywistości nic mu nie zagraża. Takie bodźce tracą z wolna swoje lękotwórcze działanie. Dziecko słuchając bajki o Czerwonym Kapturku boi się wilka, ale jednocześnie jest blisko mamy i przeżywa z tym związane przyjemne emocje, gdyż czuje się bezpieczne. Gdy wiele razy zostanie powtórzona ta bajka, można zauważyć, że nastąpił efekt przewarunkowania reakcji. Z wolna zwierzę zaczyna coraz mniej przerażać, aż w końcu dziecko przestaje reagować lękiem, np. na psa²².

Można również wyobrazić sobie dziecko, które wymaga długotrwałej hospitalizacji i rehabilitacji. W takiej sytuacji lektura, najlepiej biograficzna, może skutecznie zachęcić do działania i wyrwać z poczucia beznadziei i marazmu. Sytuacja, którą dziecko do niedawna postrzegało jako beznadziejną, teraz staje się dla niego wyzwaniem. Wzmocnieniem zastępczym są wszelkie sukcesy bohatera, a szczęśliwe zakończenie sprzyja budowaniu optymizmu. Bohater książkowy daje ogromne wsparcie, dziecko czuje, że nie jest samo oraz że inni są w podobnej sytuacji. Tą drogą samotne dziecko może otrzymać namiastkę tak potrzebnej mu przyjaźni i poczucia wsparcia²³.

Postępowanie z lękami, które trapią dzieci, musi opierać się na zrozumieniu, że lęk nie jest czymś złym i godnym potępienia. Dziecko boi się tego, co wydaje mu się niebezpieczne i może wyrządzić mu krzywdę. To, jak długo dziecko będzie się bało konkretnej sytuacji, zależy zarówno od danego dziecka oraz od sytuacji, która ten lęk wywołuje. Dlatego ważne jest, aby uszanować ten naturalny odruch unikania tego, czego dziecko się boi. W miarę upływu czasu zmienia się postrzeganie świata a rzeczywistość staje się bardziej zrozumiała i przez to mniej przerażająca²⁴. Niezwykle ważne jest, aby rodzice w obliczu rzekomego niebezpieczeństwa dodawali dziecku odwagi, tłumaczyli i uświadamiali, że nie musi

²² M. Molicka, *Bajkoterapia*, dz. cyt., s. 132.

²³ Tamże, s. 128.

²⁴ F.L. Ilg, L.B. Ames, S.M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańsk 1992, s. 154.

się bać. Kiedy w atmosferze bezpieczeństwa dzieci nauczą się odróżniania widm od naprawdę istniejących zagrożeń, wykształcą umiejętność spokojnej oceny swojego położenia w późniejszych sytuacjach²⁵.

Pomocna w uświadamianiu dziecka może stać się właśnie literatura, która wpływając na dziecko za pomocą różnych mechanizmów psychologicznych, głównie naśladownictwa i identyfikacji, asymilacji wiedzy i mechanizmów odwracania, spełnia istotną rolę w terapii i profilaktyce. Najważniejsza rola bajki tkwi w uwalnianiu od lęku poprzez oswojenie z zagrożeniem, udzielenie wsparcia za sprawą świadomości, że dobra wróżka czuwa i nagle może nastąpić nieoczekiwana zmiana losu. Identyfikacja daje ponadto szereg gratyfikacji w postaci zastępczego zaspokojenia potrzeb, kształtowania pozytywnego obrazu siebie, buduje wiedzę przyjmowaną jako własna, a to wszystko sprzyja budowaniu zasobów, wzmacnia wewnętrznie i, co najważniejsze, redukuje lęk.

Nawyki i wyobrażenia odgrywają kluczową rolę w zachowaniu człowieka. Z tego właśnie powodu to, jak dziecko będzie postrzegało i wyobrażało sobie siebie samego, ma kluczowe znaczenie dla tego w jaki sposób będzie żyło. Dzieci powinny wzrastać w poczuciu pewności, że są zdolne do samodzielnego kształtowania swojego życia oraz że mogą mieć wpływ na rzeczy i sytuacje, które im się przytrafiają. W dzieciach należy wyzwolić zdolność kontroli samych siebie, usprawnić skuteczność własnego działania, a w żadnym razie nie dopuszczać do poczucia bezradności i życia w poczuciu wszechogarniającego lęku. Literatura daje tę ogromną szansę oderwania się od szarej rzeczywistości. Pomaga zrozumieć siebie i innych ludzi. Czytanie przyczynia się do ukształtowania pożądanych postaw, wzbogacania słownictwa i przyrostu wiedzy. Może też stać się inspiracją do różnych form aktywności intelektualnej²⁶.

²⁵ E. Kalckreuth, *Nie lękaj się lęku. Jak zrozumieć i przyjąć codzienne obawy*, przeł. M. Rykowska, Kielce 2008, s. 97.

²⁶ I. Borecka, *Biblioterapia dla klas IV–VI Szkoły Podstawowej*, Gdańsk 2006, s. 3.

Podsumowując, pragnę stwierdzić, że umiejętnie przeprowadzony proces biblioterapeutyczny może w znacznym stopniu pomóc dziecku wzrastać w poczuciu pewności, bezpieczeństwa i bycia akceptowanym. To właśnie dzięki bajce dziecko często rozwija zdolność zaufania samemu sobie, wiarę w siebie oraz swoje osiągnięcia, a co za tym idzie zyskuje pozytywne nastawienie do życia i własnych umiejętności w pokonywaniu życiowych zadań. Efektem procesu biblioterapeutycznego będzie również wyrobienie w dziecku przekonania, że w książkach można znaleźć odpowiedzi na wiele nurtujących pytań natury egzystencjalnej, można uzyskać wzorce osobowe oraz materiał do refleksji nad samym sobą i swoim postępowaniem. Podstawowym zadaniem biblioterapeuty jest ukazanie dzieciom, że są one wyjątkowe i że w życiu trzeba kierować się wartościami. Bardzo istotne jest także kształtowanie u nich zachowań asertywnych, gdyż dzięki asertywności każdy człowiek otwarcie wyraża swoje myśli, uczucia i przekonania, nie lekceważąc uczuć innych.

Wymieniona wyżej lista pozytywnych oddziaływań odpowiednio dobranej książki nie wyczerpuje zagadnienia biblioterapii, gdyż literatura, o czym pisałam w niniejszym artykule, może także relaksować, dać chwilę uspokojenia, ukojenia oraz budzić nadzieję na spełnienie potrzeb i oczekiwań.

Artur Sternicki

Akademia Ignatianum w Krakowie

Pogotowie opiekuńcze w systemie opieki nad dzieckiem – wybrane zagadnienia

Streszczenie

Artykuł podejmuje temat instytucji pogotowia opiekuńczego w systemie opieki nad dzieckiem. Rozważania przedstawiają problematykę pracy z dzieckiem w kryzysie w placówce interwencyjnej. Na tle historii funkcjonowania placówek interwencyjnych w Polsce omówiona została zmieniająca się hierarchia zadań stawianych przed nimi. Autor podejmuje próbę oceny nowych regulacji prawnych. Wskazuje na mocne i słabe strony nowych rozwiązań. W polemice zachęca do podjęcia działań naprawczych, dzięki którym idea działania placówek interwencyjnych będzie mogła być właściwie zrealizowana.

Słowa kluczowe: placówka interwencyjna, pogotowie opiekuńcze, dziecko w kryzysie, wychowawca, instytucjonalna piecza zastępcza

Abstract

Emergency shelter in the system of child care – selected issues

The article deals with the subject of emergency shelter in the child care system. The author reflects on the issues of work with a child in crisis, in the intervention institution. The variable hi-

erarchy of the intervention institution goals has been discussed against the background of the history of the intervention institution functioning in Poland. The author makes an attempt to assess new regulations. He indicates strong and weak points of new solutions. In his polemics he encourages to take the repair activities, in which the idea of the intervention institution action can be carried out.

Keywords: intervention institution, emergency shelter, child in crisis, institutional surrogacy

Opieka nad dzieckiem ma w Polsce długą historię. Sięga bowiem swą tradycją do początków państwowości, kiedy to rozwiły się inicjatywy związane z dobroczynną działalnością Kościoła. Tematyka ta jest przedmiotem licznych badań i publikacji naukowych. W proponowanym rozważaniu pragnę skupić się na wąskim wycinku działalności opiekuńczo-wychowawczej, dotyczącym czasów nam współczesnych. Przedmiotem analizy jest instytucjonalna opieka nad dzieckiem w placówkach interwencyjnych, w szczególności w pogotowiu opiekuńczym. Ma ona charakter informacyjny, apologetyczny i polemiczny. Jej celem jest zapoznanie z instytucją pogotowia opiekuńczego, wskazanie na jego rolę w systemie opieki nad dzieckiem oraz polemikę z aktualnymi przepisami, które je opisują i organizują jego pracę. Pogotowie opiekuńcze, jako instytucja wsparcia rodziny, a zwłaszcza dziecka w kryzysie, funkcjonuje w obszarze pomocy społecznej od wielu dziesięcioleci. Placówka przechodziła wszystkie przeobrażenia społeczne, administracyjne i polityczne, jakie wydarzyły się na przestrzeni minionych lat w Polsce. Przemiany kulturowo-cywilizacyjne powtarzały się cyklicznie wraz z pojawianiem się nowej epoki. Kolejna epoka niosła z sobą nowe wyzwania i konieczność sprostania nowym problemom społecznym. Pogotowie opiekuńcze, jako uczestnik systemu pomocy społecznej, było aktywnym świadkiem zmian społecznych,

ponieważ uczestniczyło w rozwiązywaniu problemów rodziny i dziecka. Zmiany kulturowe zachodzące w ponowoczesności, określanej jako sytuacja globalnej konsumpcji, oddziaływały na dynamikę problematyki z jaką spotykała się oferta instytucji pogotowia-opiekuńczego¹. Problemy zmieniały się z każdą kolejną dekadą, choć nie zmieniał się nigdy podmiot oddziaływania interwencyjnych placówki opiekuńczo-wychowawczej. W centrum pracy i wysiłku działań ratunkowych zawsze znajdowało się dziecko w kryzysie.

W ramach prac parlamentarnych trwających kilka lat, poprzedzonych konsultacjami dydaktycznymi, środowiskowymi i naukowymi, w odpowiedzi na potrzeby współczesnej pedagogiki socjalnej i społecznej, w dniu 9 czerwca 2011 roku uchwalono nową ustawę o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Przepisy ustawy w jednym z obszarów objęły szczegółowymi zapisami i wytycznymi instytucjonalną opiekę nad dzieckiem.

Tekst ustawy otwiera preambuła uzasadniająca podjęty przez ustawodawcę trud sporządzenia i uchwalenia nowych przepisów: „Dla dobra dzieci, które potrzebują szczególnej ochrony i pomocy ze strony dorosłych, środowiska rodzinnego, atmosfery szczęścia, miłości i zrozumienia, w trosce o ich harmonijny rozwój i przysłą samodzielną życiową, dla zapewnienia ochrony przysługujących im praw i wolności, dla dobra rodziny, która jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci, w przekonaniu, że skuteczna pomoc dla rodziny przeżywającej trudności w opiekowaniu się i wychowaniu dzieci oraz skuteczna ochrona dzieci i pomoc dla nich może być osiągnięta przez współpracę wszystkich osób, instytucji i organizacji pracujących z dziećmi i rodzicami – uchwała się co następuje”².

¹ D. Czubała, G. Grzybek (red.), *Wokół wychowania*, Bielsko-Biała 2003, s. 13.

² Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. – O wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887).

1. Historia pogotowia opiekuńczego

Placówki o charakterze interwencyjnym pojawiały się na przełomie XIX i XX wieku. Początkowo ich działanie było składową metod i zasad wypracowanych przez założycieli, nie istniał jednolity system interwencyjnego wsparcia i opieki. Nazewnictwo placówek spełniających funkcje interwencyjne było różne, uzależnione nierzadko od fundatorów, np.: Jasny Dom, Ostoja, Instytut Mokotowski, Gniazdo Łódzkie. Jednym z organizatorów pomocy dzieciom osieroconym był Janusz Korczak, pedagog, lekarz i pisarz. W latach 1911–1942 był kierownikiem Domu Sierot w Warszawie pod nazwą Nasz Dom³. Początkowo placówki przyjmowały przeważnie dzieci osierocone, dlatego powszechnie nazywano takie instytucje sierocińcami⁴.

Pierwsze pogotowie opiekuńcze powstało w 1909 roku w Warszawie z inicjatywy Towarzystwa Opieki nad Dziećmi w Warszawie. Dzieci w pogotowiu przebywały od kilku godzin do kilku dni. Okres I wojny światowej był czasem przerwy w działalności pogotowia opiekuńczego. Rok 1918 przyniósł wznowienie działalności. Powojenny okres działalności placówek był nakierowany przede wszystkim na opiekę nad sierotami, które przebywały w placówkach od kilku miesięcy do kilku lat⁵.

Podstawy prawno-organizacyjne pogotowia opiekuńcze otrzymały dopiero na mocy uchwały Sejmu Ustawodawczego z dnia 13 stycznia 1920 roku i rozporządzenia Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 19 lutego 1920 roku. Uchwała stwierdzała że „pogotowia opiekuńcze powstają we wszystkich większych miastach i osiedlach, a ich celem jest niesienie doraźnej opieki dzieciom bezdomnym, żebrzącym, wałęsającym się i opuszczonym”⁶.

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 139.

⁴ Por. W. Sala, *Praca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych (w okresie 1918–1939)*, Warszawa 1964, s. 20; J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, Warszawa 1980, s. 110–111.

⁵ R. Rudzińska, *Bibliografia pracy społecznej 1900–1928*, Warszawa 1929, s. 209.

⁶ D. Lalak, T. Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 188–189.

Do roku 1935 do pogotowia pełniły rolę placówek, które udzielały pomocy doraźnej dzieciom oddalonym od domu w nagłych przypadkach. Do pogotowia trafiały również dzieci osierocone, opuszczone, zdemoralizowane, popadłe we włóczęgostwo. Placówki w tym czasie zakładały w swych celach troskliwą opiekę, często kwarantannę – izolację, wnikliwą obserwację, badanie przyczyn znalezienia się w ośrodku. Kierowniczo-rozdzielcza funkcja również była istotą ich działalności. Obserwacja miała odpowiedzieć na pytanie o problem, jaki ma dziecko oraz jego rodzina i środowisko. Czy dziecko powinno wrócić do rodziny, czy też nie? Po pobycie w placówce i ustaleniu przyczyn sytuacji kryzysowych podejmowano właściwe dla danego dziecka i jego sytuacji decyzje. Dzieci oddawano rodzicom, rodzinom zastępczym lub do zakładu opieki stałej. Opisany okres stanowił o pierwszych kształtach pogotowia opiekuńczego o charakterze opiekuńczo-rozdzielczym. To w tym okresie kształtowały się konstytutywne cechy dzisiejszych placówek interwencyjnych: doraźna opieka, zażegnanie kryzysu, diagnoza i właściwe ukierunkowanie na docelowe, „stałe” miejsce pobytu. W latach 1935–1937 pogotowia opiekuńcze nabierały charakteru placówek obserwacyjno-diagnostycznych. Przed wychowawcami, pedagogami i psychologami stawiano nowe zadania. Bardzo trafnie ujęła te wyzwania Maria Korytowska: „Zadaniem wychowawców w pogotowiu jest poznać dziecko. Ale aby dziecko dało się poznać, musi się czuć w zakładzie dobrze i swobodnie; tylko wtedy uzewnętrzní się, pokaże się takim, jakim jest naprawdę. Z drugiej strony przy tak dużej liczbie dzieci potrzebna jest karność. Wysilek wychowawczy skupia się więc na utrzymaniu równowagi między swobodą, którą się daje dzieciom, a karnością, której się od nich wymaga. [...] dziecko musi czuć, że nie jest swym wychowawcom obojętne, że jego los naprawdę, szczerze ich obchodzi, że dla wychowawcy i dla zakładu przedstawia jakąś wartość”⁷. Słowa te są niezwykle aktualne również w dzisiejszych czasach. Zadania wyty-

⁷ Por. R. Borowski, D. Wysocki, *Placówki opiekuńczo-wychowawcze*, Płock 2001, s. 102; M. Korytowska, *Pogotowie opiekuńcze dla dzieci w Warszawie*, „Opiekun Społeczny” 1937, nr 8, s. 6.

czone przez Korytowską są także dzisiaj celem pracy wychowawcy w placówkach interwencyjnych.

Okres II wojny światowej nie przerwał działalności placówek pogotowia opiekuńczego. Międzynarodowa Inspekcja Czerwonego Krzyża zmuszała Niemców do akceptowania placówek pogotowia opiekuńczego na terenach okupowanych. Nierzadko były to miejsca konspiracji, np. w Warszawie, Łodzi czy Lublinie. W Warszawie przechowywano i wysyłano do rodzin na wieś dzieci żydowskie. Pomagano też ukrywać poszukiwanych Polaków⁸.

Po wojnie pogotowia miały dużo pracy z powodu ogromnego problemu sieroctwa. Rzadko kiedy przestrzegano kryterium wieku wychowanków, ratowano wszystkie potrzebujące pomocy młode osoby. W latach 1945–1949 pogotowia opiekuńcze podlegały resortowi pracy i opieki społecznej. W kwietniu 1949 roku instytucje te przejął resort oświaty i warunki pobytu dzieci znacznie się poprawiły. W 1955 roku wprowadzono nauczanie do pogotowia opiekuńczego, był to wymóg wynikający z faktu, że dużo dzieci zaniedbywało obowiązki szkolny. Była to przełomowa zmiana zmierzająca do rozwiązania problemu edukacyjnego trafiających tutaj wychowanków. W skali kraju zmiana ta była realizowana w różny sposób i w różnym czasie. Odbywało się to w miarę indywidualnych możliwości poszczególnych placówek. Powstałe szkoły realizowały zadania programu na zasadach „specjalnych”. Wychowankowie byli objęci działaniami wyrównawczymi, tak by mogli nadrobić stracony czas i uzupełnić powstałe zaległości edukacyjne w przyspieszonym, indywidualnym programie dokształcania. W 1975 roku powstały we wszystkich województwach pogotowia opiekuńcze wraz ze szkołami stanowiącymi ich integralną część. Tam, gdzie nie udało się utworzyć oddziałów szkolnych ze względu na trudności lokalowe, dzieci nadal uczęszczały do szkół w rejonie. Kształcenie szkolne dzieci trafiających do pogotowia opiekuńczego było oczywiście odpowiedzią na pojawiające się potrzeby przebywających tam

⁸ Por. A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 174–175; R. Borowski, *Wychowanie i resocjalizacja młodzieży oddziałów izolacyjnych w pogotowiach opiekuńczych*, Warszawa 1995, s. 22.

wychowanków. Zgodnie z wytycznymi dzieci mogły kontynuować naukę szkolną, co dawało możliwości rozpoznawania deficytów edukacyjnych podopiecznych. Szkoła w pogotowiu pozwalała na nadrobienie zaległości z przedmiotów, w których dziecko miało zaległości jeszcze ze szkoły macierzystej. Kontynuacja nauki miała charakter wychowawczy, mobilizowała ucznia przy życzliwym wsparciu kadry wychowawczej i nauczycielskiej do przełamywania awersji szkolnej. Szkoła przy pogotowiu opiekuńczym miała specyficzny charakter. Posiadała status szkoły specjalnej. W związku z tym w praktyce program kształcenia był docelowo ułożony tak jak w szkole normalnej, choć wymagania wobec uczniów były dopasowywane do ich rzeczywistych, często ograniczonych możliwości. Klasy były nieliczne (ok. 12 uczniów), a uczniowie w nich uczący się mieli podobne problemy. Taki stan powodował większą możliwość osiągnięcia sukcesu szkolnego przez dzieci.

W roku 1983 pogotowia opiekuńcze przejęły ponownie funkcję ratowniczą i pełniły rolę policyjnych izb dziecka dla dzieci do 13 roku życia. W każdym pogotowiu opiekuńczym utworzono izby izolacyjne, ustalono limit wychowanków do ośmiu osób w grupach przedszkolnych i 12 osób w pozostałych. Coraz większa grupa dzieci i młodzieży wymagała pracy resocjalizacyjnej. Specyfika problemów, z jakimi trafiały do placówek dzieci i młodzież, wymogła zmianę charakteru pracy z opiekuńczej na resocjalizacyjną.

W 1994 roku pogotowiom opiekuńczym zostały wyznaczone nowe zadania. Placówki zostały zobowiązane do przyjmowania wszystkich dzieci i młodzieży w wieku od trzech lat do 18, które nie popełniły czynu karalnego⁹.

2. Czasy współczesne

Poważne zmiany w funkcjonowaniu placówek opiekuńczo-wychowawczych pojawiły się na przełomie XX i XXI wieku. Reforma systemu opieki społecznej i oświaty spowodowała prze-

⁹ Por. R. Borowski, D. Wysocki, *Placówki opiekuńczo-wychowawcze*, dz. cyt., s. 108–111; M. Misiorny-Fitz, *Kierowanie dzieci do placówek opiekuńczych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1976, nr 8, s. 5–7.

niesienie placówek opiekuńczo-wychowawczych spod zarządu resortu Ministerstwa Edukacji Narodowej do Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Jest to cezura czasowa, od której rozpoczął się proces rozdzielania szkół od placówek interwencyjnych. Wspólne funkcjonowanie obu podmiotów szkolnego i opiekuńczo-wychowawczego miało często kilkudziesięcioletnią historię, która w tym okresie dobiegała końca¹⁰.

Opisywany stan prawny z kolejnymi zmianami funkcjonował do czasu ostatniej regulacji prawnej tj. Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku. W okresie poprzedzającym wprowadzenie obowiązujących przepisów zmianom ulegały liczba miejsc dla wychowanków w placówce, liczebności grup wychowawczych, zasady kierowania do placówki interwencyjnej oraz wymogi formalne dotyczące przygotowania zawodowego pracowników placówki opiekuńczo-wychowawczej.

W minionych latach zmieniały się również podmioty odpowiedzialne za prowadzenie placówek interwencyjnych. Wraz z reformą administracyjną kraju ostatecznie placówki trafiły pod władzę gmin, dla których świadczą usługi opiekuńczo-wychowawcze. Zmieniało się prawo i podmioty prowadzące oraz organy kontrolne. Zmieniały się również dzieci i młodzież trafiająca do placówek interwencyjnych. W zamysle ustawodawcy kolejne przepisy prawa opisujące działania placówek interwencyjnych były nakierowane tylko na działania opiekuńcze. Funkcje opiekuńcze i wychowawcze przejęły domy dziecka i instytucje pomocowe prowadzone przez różne podmioty, Kościół oraz organizacje społeczne. Pogotowie opiekuńcze skupiło się na objęciu pomocą dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo i niezaradnych życiowo.

W pogotowiacz opiekuńczych w życie dzieci wprowadzane jest poczucie bezpieczeństwa, ładu i konieczności podjęcia obowiązku szkolnego. Na samym początku swego pobytu w pogotowiu dziecko jest diagnozowane psychologicznie i pedagogicznie.

¹⁰ Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. – O zmianie ustawy o pomocy społecznej oraz ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych (Dz.U. 2000, nr 19, poz. 238), art. 1, pkt 1.

Ustala się i organizuje najpierw najważniejsze życiowo sprawy dla dziecka, zaczynając od ustalenia kondycji zdrowotnej a kończąc na skompletowaniu i uzupełnieniu dokumentacji osobowej podopiecznego¹¹. Podejmowane są świadome i planowe oddziaływania wychowawcze z wykorzystaniem całego bogactwa metod pracy opiekuńczo-wychowawczej¹². Tutaj zaczyna się praca wychowawcy we właściwym ukierunkowaniu wychowanka. Opiera się ona na wytyczonych celach wychowawczych odwołujących się do ideałów wychowawczych, tzn. zbioru cech i wartości, które chcemy, by wychowanek traktował jako swoje osobiste. W ramach pracy zespołu do spraw okresowej oceny sytuacji dziecka pojawia się możliwość weryfikacji założonych celów wychowawczych¹³. Pogotowie to często początek długiej drogi do normalizacji, opanowania i wyciszenia sytuacji kryzysowej. Ustawodawca ściśle określa limit czasu, jaki ma placówka interwencyjna, by spełnić swoje zadanie. Pobyt dziecka w placówce interwencyjnej powinien trwać trzy miesiące. W sytuacjach wyjątkowych może trwać dłużej¹⁴. Rzeczywistość pracy w interwencji weryfikuje ustawowe wytyczne czasowe do realnych przedziałów. Pobyty dzieci w placówce nierzadko kilkakrotnie przewyższają czas zapisany w ustawie.

Sfera oddziaływań wychowawczo-resocjalizacyjnych miała być domeną specjalistycznych placówek, tj. młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków wychowawczych, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, schronisk dla nieletnich oraz zakładów poprawczych. Zaproponowane rozgraniczenie porządkowało w sposób

¹¹ D. Lalak, T. Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, dz. cyt., s. 188.

¹² U. Kamińska, *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*, Katowice 2003, s. 25–34.

¹³ S.M. Mazur, W. Szot, *Uwarunkowania wychowania resocjalizującego w aspekcie funkcjonalności dzieci i młodzieży*, w: *Antyspołeczność. Diagnoza, profilaktyka, interwencja*, red. Z. Bartkiewicz, J. Rejman, Tarnobrzeg 2009, s. 319–322.

¹⁴ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. – O wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887), art. 103, pkt 6 i 7.

prawny kierowanie do placówek, zgodnie z czytelnym kryterium problemu jaki ma kandydat trafiający do odpowiedniej placówki.

Dzisiejsza placówka interwencyjna oraz jej działanie jest szczegółowo opisane w Ustawie o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku. W dziale trzecim poświęconym pieczy zastępczej, w rozdziale trzecim o instytucjonalnej pieczy zastępczej, w art. 103 odnajdujemy zadania placówki opiekuńczo-wychowawczej typu interwencyjnego. Drugim dokumentem szczegółowo regulującym działania, charakter i specyfikę placówki interwencyjnej jest rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 roku w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej. Jest to zbiór przepisów określających jak postępować i organizować pracę w takim zakładzie. Ma on kluczowy wpływ na organizację pracy z dzieckiem pod względem ilościowym i jakościowym. Twórcy obu regulacji prawnych wskazują na okoliczności podejmowania działań interwencyjnych przez tego typu placówki.

Zadaniem naczelnym jest doraźna opieka nad dzieckiem w czasie trwania sytuacji kryzysowej, w szczególności w przypadkach wymagających natychmiastowego zapewnienia dziecku opieki. Wytyczne i główne zadania nie zmieniły się znacząco od czasu powstania tego typu placówek. Instytucje podlegały zmianom przez dziesięciolecia a podmiot ich pracy, dla którego zostały powołane, był zawsze ten sam – dziecko będące w kryzysie. Dzieci są kierowane do placówek przez sądy rodzinne, miejskie ośrodki pomocy społecznej oraz na wniosek policji, innych placówek opiekuńczo-wychowawczych, placówek pomocy społecznej i innych organizacji zajmujących się rodziną w kryzysie. Do placówki mogą być przyjęte również dzieci na prośbę rodziców lub na własną odpowiednio umotywowaną prośbę dziecka.

Przyczyną umieszczenia dziecka w placówce interwencyjnej była i jest zła atmosfera wychowawcza w rodzinie. Przejawia się ona zwykle poprzez niepożądane zjawiska występujące w środowisku rodzinnym i wychowawczym dziecka, takie jak: przemoc, alkoholizm, narkomania, uzależnienia, prostytutcja, przestępczość, brak opieki rodziców nad dziećmi, niewłaściwy stosunek rodziców

do dzieci, rozwody, zawieranie nowych związków małżeńskich, wspólne mieszkanie bez zawarcia związku małżeńskiego i inne.

Przyczyny umieszczenia w pogotowiu opiekuńczym można również podzielić według kategorii zależnych od dziecka oraz od niego niezależnych. Kategorie te nie są precyzyjne. Nie opisują przecież wielowymiarowych i często przenikających się wzajemnie problemów jakie dotyczą dziecko. Bywa często tak, że oprócz awersji szkolnej dziecka lub sprawiania trudności wychowawczych występują w jego środowisku rodzinnym problemy, których źródłem jest niewłaściwe zachowanie rodziców¹⁵.

Przyczyny umieszczenia w pogotowiu opiekuńczym zależne od dziecka to: niedopełnianie obowiązku szkolnego, dobrowolna absencja szkolna oraz sprawianie trudności wychowawczych w swoim środowisku domowym. Występującą przyczyną zależną od dziecka jest również wielokrotne zatrzymanie dziecka dokonującego kradzieży lub innych wykroczeń, jeśli jest równocześnie otwarta w sądzie sprawa opiekuńcza.

Inną grupą przyczyn umieszczenia w pogotowiu opiekuńczym są przyczyny obiektywne, niezależne od dziecka. Do tej kategorii powodów umieszczenia w placówce interwencyjnej należą między innymi: brak środków do życia, a co za tym często idzie – brak mieszkania. Kolejne, to brak sprawowania należytej opieki nad dzieckiem. Inną grupą powodów są konflikty z rodzicami i opiekunami prawnymi. Następne, to kategorie przemocy domowej, gdy dziecko jest ofiarą takiej przemocy. Dzieci trafiają do placówki w wyniku interwencji policji, straży miejskiej lub kuratora. Zdarza się również, że ze strachu przed biciem same proszą o przyjęcie do placówki opiekuńczo-wychowawczej¹⁶. Kolejne, obiektywne przyczyny umieszczenia dzieci w placówce interwencyjnej, to pobyt rodziców lub opiekunów prawnych w szpitalu. Inne, to pobyt rodziców lub opiekunów w areszcie lub izbie wytrzeźwień.

¹⁵ A. Akimiak, *Rodzina wspólnotą budującą społeczeństwo*, w: *Antyspołeczność. Diagnoza, profilaktyka interwencja*, red. Z. Bartkiewicz, J. Rejman, Tarnobrzeg 2009, s. 94.

¹⁶ W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2000, s. 89–91.

W obiektywnej kategorii przyczyn umieszczenia w placówce znajduje się gama przypadków, kiedy dzieci wymagają natychmiastowej interwencji sanitarnej i epidemiologicznej.

3. Wnioski

Nowa regulacja próbuje sprostać bieżącym potrzebom społecznym, wprowadzając wiele słusznych zmian do systemu opieki nad dzieckiem, wyznaczając nowe kierunki działań dla placówek opiekuńczo-wychowawczych.

W centrum nowych przepisów zawsze deklarowane jest dobro dziecka. Na pierwszym miejscu stawia się zaspokojenie jego istotnych potrzeb. W artykule czwartym znowelizowanej ustawy czytamy, że dziecko ma prawo do stabilnego środowiska wychowawczego, kształcenia, rozwoju uzdolnień, zainteresowań i przekonań oraz zabawy i wypoczynku. Dalej, ustawa stanowi o prawie dziecka do pomocy w przygotowaniu do samodzielnego życia, ochrony przed arbitralną lub bezprawną ingerencją w jego życie, ma również prawo do ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem¹⁷. Tym bardziej istotna jest odpowiedź na pytania o zasadność niektórych wprowadzonych w prawodawstwie zmian.

Pytanie o dopuszczalną liczebność dzieci w grupach wychowawczych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. W przepisach nowego rozporządzenia pojawiła się niepokojąca tendencja, która utrudnia obronę dobra dziecka, zwłaszcza gdy dopuszcza się zwiększanie liczebności dzieci w grupie wychowawczej. W poprzednich zapisach Rozporządzenia Ministra Polityki Społecznej z 19 października 2007 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych w paragrafie 25, w punkcie drugim zapisano: „W placówce w czasie zajęć opiekuńczych i wychowawczych odbywających się na jej terenie pod opieką jednego wychowawcy może przebywać do 10 dzieci”¹⁸.

¹⁷ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. – O wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887), art. 4, pkt 4–11.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych. (Dz.U. 2007, nr 201, poz. 1455).

Po sześciu latach w kolejnym, aktualnym Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 roku w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej w paragrafie 10, w punkcie drugim jest wprowadzona zmiana „[...] w czasie zajęć opiekuńczych i wychowawczych pod opieką jednego wychowawcy może przebywać nie więcej niż 14 dzieci”¹⁹. Zapis nowego rozporządzenia znacząco obniża poziom komfortu dzieci przebywających w grupie wychowawczej. Nowy przepis w sposób arbitralny zwiększa o 40% liczebność grupy. Trudno zatem wytłumaczyć tak daleko idącą zmianę chęcią poprawienia standardów opiekuńczo-wychowawczych w placówce. Środowiska pedagogiczne z niepokojem zwracają uwagę na szkodliwość takiej regulacji dla dziecka w kryzysie, które przebywa w tak licznej grupie. Tak skalkulowanej liczby wychowanków w zapisie rozporządzenia trudno bronić. Powszechnie wiadomo, że oddziaływania pedagogiczne są efektywniejsze w mniej licznej grupie wychowanków. Pracownicy placówek są przekonani, że w regulacji tej nastąpi korekta stanowiska ustawodawcy, który dopasuje liczebność dzieci w grupach wychowawczych do ducha zawartego w preambule do Ustawy o pieczy zastępczej. Nieoficjalne głosy mówią, że takie uwarunkowania liczebności wychowanków zaproponowane w nowym rozporządzeniu są podyktowane wysokimi kosztami utrzymania dziecka w placówce. Gdyby ten powód był prawdziwy, to nie znajduje on zrozumienia w środowisku pracowników zajmujących się bezpośrednią opieką nad dzieckiem. Ponadto stoi w sprzeczności z duchem Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

Kolejne pytanie o celowość działań interwencyjnych pomocy dziecku w kryzysie wynika z pilnej konieczności rozwiązania nabrzmiałego już problemu wspólnego przebywania w jednym miejscu dzieci z krańcowo różnymi problemami. W jednym ośrodku-placówce mamy często dzieci o różnych problemach i różnym doświadczeniu życiowym. Łączy ich zwykle tylko sygnatura sprawy opiekuńczej. Pod jednym dachem przebywają

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej (Dz.U. 2011, nr 292, poz. 1720).

opuszczeni i porzuceni przez opiekunów, oddani przez rodziny zastępcze, pozbawieni opieki mamy i taty oraz mający problemy z prawem, uzależnieniami, agresywni, parający się prostytutką oraz osoby psychicznie chore. Takie sytuacje nie są odosobnione. W placówkach interwencyjnych stałą praktyką jest umieszczanie osób zdemoralizowanych w trakcie trwania sprawy karnej lub w oczekiwaniu na Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy. Osoby te są tam umieszczane przez sąd do spraw opiekuńczych. Tym samym w jednym miejscu w procesie oddziaływań interwencyjnych spotykają się skrajnie różne problemy opiekuńcze, a często również resocjalizacyjne. Placówki interwencyjne zgodnie z myślą ustawodawcy mają być placówkami opiekuńczymi. Nie mają warunków do prowadzenia działalności resocjalizacyjnej, a do takiej są nagminnie przymuszane. Sytuacja, która może znaleźć zrozumienie jako odosobniony przypadek nie znajduje akceptacji, gdy staje się powszechnie stosowanym rozwiązaniem w codziennej praktyce kierowania do placówek interwencyjnych. Taka sytuacja stanowi rzeczywisty problem w funkcjonowaniu tego rodzaju placówek. Ten niepokojący fakt należy dostrzec i podjąć zdecydowane działania naprawcze. Problem jest powszechnie znany w środowisku pracowników placówek interwencyjnych, w ośrodkach pomocy społecznej, a także w instytucjach sądów rodzinnych. Taki stan rzeczy budzi daleko idący niepokój zarówno pracowników pedagogicznych, jak i rodzin dzieci, które trafiły do placówek interwencyjnych z powodów wyłącznie opiekuńczych. Przedłużający się problem bez pozytywnego rozwiązania stoi w sprzeczności z zapisami Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

Wreszcie pytanie o skuteczność oddziaływań edukacyjnych wobec wychowanków przebywających w pogotowiach opiekuńczych. Jak już wspomniano wyżej w rysie historycznym, w 1955 roku do pogotowia opiekuńczego wprowadzono nauczanie. Taki wymóg wynikał z faktu, że dużo dzieci zaniedbywało obowiązek szkolny.

W 1975 roku powstały pogotowia opiekuńcze wraz ze szkołami jako integralną ich częścią we wszystkich ówczesnych województwach. Placówki interwencyjne obejmowały swą działalność

cią obszar całej Polski. Była to skuteczna, systemowa odpowiedź na pojawiające się problemy między innymi z rosnącą absencją szkolną wśród młodzieży i dzieci. W tamtym okresie, aż do 2003 roku, placówką (internatem) i szkołą zarządzał jeden dyrektor. Obejmował merytoryczny nadzór nad kadrą zawodową internatu oraz szkoły. Był osobą znającą problematykę spraw umieszczonych tam wychowanków, będących jednocześnie uczniami różnych szkół w okręgach szkolnych. W pogotowiu opiekuńczym na miejscu była szkoła i internat. Zasady funkcjonowania w placówce były jasne, a wymagania czytelne. Na miejscu odbywała się praca z wychowankiem, mająca rozwiązać jego problemy zarówno opiekuńczo-wychowawcze, jak i edukacyjne. Unikano dualizmu, osobno – szkoła, osobno – wychowanie. Oddziaływanie pedagogiczno-edukacyjne było łatwiejsze i efektywniejsze, skoncentrowane na wychowanku w jednym miejscu. Podczas kolejnych zmian legislacyjnych i organizacyjnych instytucja szkoły została wyłączona z pogotowia opiekuńczego. W placówkach całego kraju rozpoczął się proces oddzielania szkół od placówek interwencyjnych. Działania podjęte przez poszczególne gminy były rozłożone w czasie. W zależności od samorządu trwały od kilku miesięcy do kilku lat. Pogotowie opiekuńcze straciło szkołę i wpływ na nią. Kształcenie wychowanków zostało powierzone zewnętrznym placówkom edukacyjnym. Zwykle są to szkoły podstawowe i gimnazjalne znajdujące się w najbliższym okręgu szkolnym.

Zwolennicy tego rozwiązania mówią o nowym otwarciu dla dzieci przebywających w placówce. Dla nich szkoła w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym była swoiście rozumianym zamkniętym „gettem” i hermetycznym miejscem przymusowej pracy szkolnej. Chodzenie do szkoły na zewnątrz postrzegane jest przez wielu jako stworzenie szansy rozwojowej dla dzieci z placówki oraz przerwanie zakłętą kręgu alienacji środowiskowej. Osoby przeciwnie pomysłom rozdzielenia funkcji opiekuńczej od edukacyjnej na etapie oddziaływań interwencyjnych wobec dziecka w kryzysie podnoszą inną argumentację, podkreślając, że dzieci z placówki wstydzą się chodzić do szkół zewnętrznych „bo są z pogotowia”. Wychowankowie sami o tym mówią, prosząc wy-

chowawców o dyskrecję w tej sprawie. Ukrywają fakt mieszkania w placówce, czują się gorsze, są narażone na kpiny rówieśników w szkole. Zdarzają się również przypadki, kiedy dzieci i młodzież umieszczone w placówce nie realizują obowiązku szkolnego. Nadal nie uczęszczają do swojej szkoły, choć są do niej odprowadzane. Kontynuacja problemów z awersją szkolną ulega pogłębieniu. W skrajnych przypadkach odnotowuje się brak promocji do kolejnej klasy z powodu absencji szkolnej. W ten sposób dzieci się demoralizują. Przebywają w ośrodku interwencyjnym i nie zawsze kończą edukację z sukcesem. Szkoła umiejscowiona w placówce pozwalała unikać i ograniczać do minimum takie sytuacje. Warto zaznaczyć, że szkoły zewnętrzne, do których uczęszczają dzieci z placówki interwencyjnej, nie są zadowolone mając u siebie uczniów będących wychowankami pogotowia opiekuńczego. Takie sygnały docierają do placówek. Niestety system umożliwia takie działanie. Dopuszcza przerzucanie odpowiedzialności szkoły na placówkę i na odwrót. Wcześniejszy model oddziaływań interwencyjnych i edukacyjnych w jednym miejscu niwelował wiele problemów, które ujawniły się po zmianach.

Podsumowując przedstawione rozważania, warto podkreślić rolę placówek interwencyjnych w systemie opieki nad dzieckiem w kryzysie. Wiele lat tradycji i doświadczeń tego typu placówek pokazuje ważne miejsce instytucjonalnej interwencji opiekuńczo-wychowawczej w powrocie dziecka do stabilizacji życiowej. Przed pogotowiem opiekuńczym i jego kadrą stawiany jest od szereg różnorodnych zadań. Dzisiaj wymaga się od nich wnikliwej obserwacji dziecka, badania przyczyn znalezienia się w ośrodku, doraźnej opieki i pomocy, diagnostyki, czasem kwarantanny, a przede wszystkim współpracy z dzieckiem i jego rodziną w celu przywrócenia oczekiwanego sukcesu, jakim jest powrót dziecka do domu. Nadal jednak oczekuje się odpowiedzi na pytanie o najlepsze rozwiązanie sytuacji kryzysowej dla wychowanka w sytuacji gdy powrót do domu jest niemożliwy. To w pogotowiu opiekuńczym funkcja kierowniczo-rozdzielcza jest tak istotna. Od dobrze postawionej diagnozy zależy dalszy los powierzonych dzieci. To tutaj otrzymują one szansę na zmianę, by to, co w życiu wydaje się szare, zamienić na złote.

Magdalena Kubica

Akademia Ignatianum w Krakowie

Rola profilaktyki w wychowaniu (na przykładzie zadań realizowanych przez policję)

Streszczenie

Artykuł pokazuje rolę profilaktyki i jej charakterystykę w wychowaniu jednostki, nakreśla zjawisko patologii, ukazuje gdzie ona występuje i jakie przybiera rozmiary oraz w jakich obszarach pojawia się najczęściej. Zapoznaje odbiorcę z katalogiem przestępstw popełnianych przez osoby nieletnie, ponadto określa rolę policji w zapobieganiu przestępczości i demoralizacji. Pokazuje jakie programy profilaktyczne były i są realizowane na terenie kraju oraz podkreśla dużą rolę mediów, takich jak prasa, radio, telewizja oraz Internet. Odgrywają one kluczową rolę w dotarciu do młodych osób i wywarciu na nich wpływu zmierzającego do kształtowania odpowiednich zachowań, które są zgodne z obowiązującym w Polsce prawem. Należy zwrócić uwagę, że osoby uświadomione i poinformowane o zagrożeniach w inny sposób funkcjonują w otaczającej je rzeczywistości.

Słowa kluczowe: policja, prewencja, przestępczość, nieletni, wychowanie

Abstract

The role of prevention in upbringing of youth (on the example of the tasks carried out by the police)

The article presents how important the prevention is and also shows its sketch while upbringing of individuals, lines out the pathology phenomenon, where it appears, how serious it is, where it often appears. It also familiarizes the reader with the catalogue of crimes committed by juveniles, shows the function of the police in crimes prevention and in combating the demoralization. It describes a few prophylactic programmes which used to be or still are realized in Poland and emphasizes a huge role of mass media such as the press, radio, TV and the Internet. They play the clue role to get to the young people and put more pressure on them regarding their behaviors, which should follow the Polish law. We want to point out, that conscious people, who are informed about the threats can exist in reality in a different way.

Keywords: the police, prevention, crimes, minors, upbringing

Nieefektywność tradycyjnego systemu resocjalizacji doprowadziła do poszukiwania rozwiązań alternatywnych zmierzających do ograniczenia i zapobiegania różnym przejawom patologii społecznej. Ze społecznego punktu widzenia korzystniej jest zapobiegać wystąpieniu zjawisk niepożądanych niż usuwać ich skutki. Działania o charakterze profilaktycznym występują w różnych rodzajach ludzkiej aktywności.

Doniosłe znaczenie mają działania profilaktyczne w procesie wychowania, wiążą się one bowiem z kształtowaniem osobowości. Zaburzenia w tej sferze mogą doprowadzić do następstw trudnych do usunięcia, a często nieodwracalnych. Ryszard Wroczyński uważa, że „profilaktyka jest szczególnego typu działalnością związaną z neutralizowaniem wpływu czynników powodujących potencjalne zagrożenie. Czynniki te w znaczeniu pedagogicznym mogą mieć charakter immanentny, tzn. mogą wiązać się podłożem

organicznym i wyrażać się w pewnych cechach osobowości wychowanka, źródłem tych czynników mogą też być stosunki społeczne, kryjące potencjalne możliwości działania wpływów sprzecznych z dobrem wychowanka i zadaniami pracy wychowawczej”¹. Jan Konopnicki podaje zaś główne formy działań profilaktycznych, do których zalicza kształcenie nauczycieli i rodziców oraz odpowiednią organizację pracy dydaktycznej szkoły. W najbardziej podstawowym ujęciu profilaktyka to zapobieganie niepożądanym procesom i zjawiskom określanym jako przejawy patologii życia społecznego. Najważniejszą zasadą skutecznej profilaktyki jest zasada nieszkodzenia podopiecznemu. Działania prowadzone przez wychowawcę i szkołę powinny polegać na stwarzaniu alternatywy dla działań niepożądanych, aspołecznych².

Skrajnym objawem nieprzystosowania społecznego jest przestępczość dzieci i młodzieży. Za szczególnie niepokojące zjawiska występujące wśród nieletnich uważa się:

- obniżenie się wieku nieletnich sprawców, działalność przestępczą dzieci przed ukończeniem 13 roku życia;
- wzrost liczby nieletnich sprawców popełniających czyny o największym ciężarze gatunkowym: zabójstwa, rozboje, uszkodzenia ciała, bójki pobicia, zgwałcenia;
- sposób działania nieletnich sprawców nacechowany bezwzględnością, agresywnością i brutalnością³.

Przestępczość nieletnich stanowi w Polsce coraz poważniejszy problem zarówno dla organów ścigania, jak również dla instytucji związanych z wychowaniem oraz z resocjalizacją. Z biegiem lat ulegają stopniowemu zatarciu różnice dzielące przestępczość dorosłych i osób nieletnich. Ciężar gatunkowy czynów popełnianych przez młodych ludzi, a także sposób ich działania coraz bardziej oscyluje wokół norm przypisanych zwyczajowo dorosłym

¹ R. Wroczyński, *Edukacja permanentna. Problemy i perspektywy*, Warszawa 1976, s. 13.

² J. Konopnicki, *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*, Warszawa 1964, s. 24.

³ D. Kukła, *Rola Policji w systemie profilaktyki społecznej*, Katowice 2004, s. 15.

sprawcom, a w drastycznych przypadkach – wielokrotnym recydywistom⁴. Czyny karalne popełniane są przez indywidualnych nieletnich, choć coraz częściej daje o sobie znać działalność w grupach przestępczych. Nieletni atakując stosują przemoc w postaci siły fizycznej, niebezpiecznych narzędzi, ale również groźby bezprawnej. W ostatnich latach znacząco wzrósł udział dziewcząt w przestępstwach przeciwko życiu i zdrowiu. Sposób ich działania brutalnością i bezwzględnością niejednokrotnie dorównuje chłopcom. Nieletnie dziewczęta znacznie częściej niż chłopcy występują w roli współuczestniczek, podżegaczy czy też pomocników w dokonywaniu przestępstw, rzadziej są głównymi sprawczyniami czynów zakazanych. Stosunkowo nowym zjawiskiem jest prostytutka nieletnich, zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Wśród motywów podejmowanych przez nieletnich czynności niezgodnych z prawem są:

- trudności w zaspakajaniu podstawowych potrzeb i brak zrozumienia;
- złe warunki socjalno-bytowe;
- negatywny wpływ otoczenia rówieśniczo-koleżeńkiego;
- brak opieki i kontroli w rodzinie;
- nieumiejętność przewidywania negatywnych skutków podejmowanych czynów;
- bezkarność dotychczasowych działań;
- chęć wyżycia się, wyzbycia się strachu i paniki, zaimponowania, dominacji, zdobycia uznania i autorytetu w grupie rówieśniczej;
- powielanie zachowań i wzorców wyniesionych z domu rodzinnego bądź zaobserwowanych w środkach masowego przekazu (sceny agresji i przemocy)⁵.

Zjawisko przestępczości jest w fazie stałej ewolucji, zmiana jego charakteru, rozmiarów i dynamiki powodowana jest zmianami w strukturze społecznej. Silny rozwój mediów i światowa globalizacja spowodowały, że nowe zjawiska szybko przenikają pomiędzy

⁴ A. Tyburska, *Nieletni sprawcy czynów karalnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10, s. 33–38.

⁵ T. Sołtysiak, *Niektóre determinanty przestępczych zachowań nieletnich*, „Problemy Alkoholizmu” 1995, nr 11–12, s. 6.

społecznościami, a skutki tych zjawisk natychmiast znajdują swoje odzwierciedlenie w funkcjonowaniu społeczeństwa. Dotychczasowe badania dowodzą, że istnieje silny związek pomiędzy wiekiem popełnienia pierwszego przestępstwa a niepomyślnym rokowaniem na przyszłość. W chwili obecnej Kodeks karny dopuszcza stosowanie kar wobec sprawców po ukończeniu przez nich wieku lat 17, natomiast w sytuacji popełniania przestępstw o najwyższym ciężarze gatunkowym granicę tę obniżył do lat 15⁶.

Tabela 1. Czyny zabronione popełniane przez nieletnich

Rok	Zabójstwo	Uszczerbek na zdrowiu	Udział w bóje lub pobiciu	Zgwałcenie	Kradzież rozbójnicza, rozbój, wymuszenie	Kradzież z włamaniem
2012	4	4109	3289	181	12237	7796
2011	6	5496	3580	126	12438	9329
2010	7	5591	3158	311	11547	9813
2009	14	4636	3039	137	9121	8546
2008	9	3384	3242	92	8161	8229
2007	11	3534	2958	126	7511	9185
2006	19	3429	2694	148	8154	9419
2005	11	3016	2147	116	8081	11052
2004	11	3260	2175	95	9558	10989
2003	7	2835	1923	237	9472	11238

Źródło: www.policja.pl.

O powstaniu zaburzeń w zachowaniu decyduje wiele różnych czynników. Najczęściej wyróżnia się dwie podstawowe grupy, tj. czynniki biologiczne i czynniki środowiskowe.

⁶ Ustawa z dnia 9 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz. U. 1997, nr 88, poz. 553 z późn. zm.).

Czynniki biologiczne to przede wszystkim determinanty genetyczne, czyli materiał genetyczny, który jest przekazywany przez rodziców, do nich także zaliczamy składniki paragenetyczne, oddziałujące w okresie zarodkowym i płodowym, takie jak skutki chorób przebytych przez matkę, urazy fizyczne oraz zaburzenia hormonalne. Działanie tych elementów jest ściśle związane ze zdrowiem matki w okresie ciąży (przechodzenie chorób, w tym także zakaźnych, sposób odżywiania, używanie alkoholu, środków odurzających czy nikotyny). Uwarunkowania te są dość istotne, wobec powyższego nie mogą być pominięte.

W kształtowaniu zachowań dewiacyjnych nie mniej ważne są czynniki środowiskowe. Do tych elementów należy zaliczyć przede wszystkim rodzinę, grupę rówieśniczą, szkołę. Rodzina to pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze dziecka. To ona kształtuje pierwsze relacje społeczne, przygotowuje dziecko do późniejszego, prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie⁷. W głównej mierze spełnia ona funkcję:

- materialno-ekonomiczną;
- opiekuńczo-wychowawczą,
- prokreacyjną;
- socjalizacyjną;
- emocjonalno-ekspresyjną⁸.

Kolejnym czynnikiem środowiskowym jest grupa rówieśnicza. To następna w rozwoju człowieka grupa społeczna, w której kształtowane są stosunki społeczne, zauważalna staje się już w wieku 18 miesięcy, gdy dziecko zauważa odrębność własnej osoby, a zarazem nawiązuje pierwsze kontakty rówieśnicze w żłobku, a później w przedszkolu. Rodzi się potrzeba akceptacji przez rówieśników i chęć zajęcia jak najwyższej pozycji w grupie rówieśniczej. Nieвозможность zaspokojenia tej chęci powoduje często niepożądane zachowania dziecka.

⁷ K. Zajączkowski, *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 1999, s. 34–35.

⁸ Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1974, s. 60.

Szkoła, oprócz rodziny i grupy rówieśniczej, jest trzecim elementem socjalizacji dziecka. Placówka ta jako instytucja od początku swojego istnienia budziła pozytywne lub negatywne emocje. Wymagania współczesnej szkoły często przerastają możliwości dziecka. W pewnym sensie ogranicza ona dziecko przez zmniejszenie naturalnej aktywności ruchowej, zwiększoną pracę umysłową oraz stres związany z rywalizacją i kontrolą osiągnięć szkolnych. Można tu wskazać najczęstsze nieprawidłowości:

- warunki i organizacja zajęć (zbyt duża liczebność klas, zmienność nauczania, brak indywidualnego podejścia do ucznia);
- struktura i przygotowanie kadry pedagogicznej (młoda kadra dydaktyczna, nieposiadająca doświadczenia w kontaktach z dziećmi lub nauczyciele będący w fazie wypalenia zawodowego⁹).

Tabela 2. Dane dotyczące przestępstw popełnionych na terenie szkół podstawowych i gimnazjów

	2009	2010	2011	2012
Uszczerbek na zdrowiu	2208	2953	2613	1894
Udział w bójkach lub pobiciu	1021	1307	1503	1533
Zgwałcenie	26	20	14	74
Kradzież	2639	2778	2664	2793
Włamania	650	815	785	644
Przestępstwa rozbójnicze	3918	6221	7577	7024
Przestępstwa narkotykowe	433	520	669	800
Przestępstwa przeciwko funkcjonariuszowi publicznemu	2223	2810	2342	2329
– w tym naruszenie nietykalności cielesnej	212	276	246	254
Łącznie (także inne przestępstwa, nie wymienione wyżej)	21040	26197	28019	24794

Źródło: www.policja.pl.

⁹ D. Kukła, *Rola Policji w systemie profilaktyki społecznej*, dz. cyt., s. 20.

Pogarszające się warunki życia wielu rodzin, bezrobocie, konieczność podejmowania dodatkowej pracy, nieprzystosowanie rodziców do nowych warunków życia oraz wiele innych czynników – wszystko to wpływa na rosnące zjawisko niedostosowania społecznego i przestępczości nieletnich. Działania zmierzające do zapobiegania patologii społecznej są podejmowane przez wiele instytucji systemu społecznego państwa: rodzinę, środowisko zawodowe, szkołę, sąd czy policję.

Edukacja środowiskowa (edukacja lokalna) jest pojęciem szerokim, występuje w wielu znaczeniach i kontekstach. Najogólniej termin ten określa nieformalną edukację dzieci i młodzieży oraz dorosłych, związaną z realizacją potrzeb środowiska lokalnego. Mogą to być zarówno potrzeby indywidualne, jak i grupowe, a wśród nich potrzeby ekonomiczne, kulturalne, polityczne. Edukacja środowiskowa skupia się na obszarze między rodziną a państwem, wypełniając tę lukę, łączy społeczność lokalną, kształtuje tożsamość społeczną, rozwija samodzielność i aktywność nauczycieli.

Niezmiernie ważnym czynnikiem dobrze funkcjonującego systemu opieki i wychowania jest stworzenie spójnego systemu koordynującego pracę wielu organizacji deklarujących chęć niesienia pomocy dziecku i rodzinie. Właściwie rozumiana polityka prorodzinna oraz przyjazny dziecku system edukacji są podstawami wszelkich działań profilaktycznych¹⁰.

Istotnym elementem systemu profilaktyki społecznej jest funkcjonowanie policji. Ze względu na cel, założenia i metody działalności profilaktycznej należy wyróżnić dwie dziedziny niezmiernie ważne z punktu widzenia funkcji pełnionych przez policję:

- profilaktykę kryminalistyczną, rozumianą jako zespół metod i środków mających na celu uniemożliwienie albo utrudnienie dokonania przestępstwa;
- profilaktykę kryminologiczną, obejmującą zagadnienia genezy i etiologii, nadania pozytywnego kierunku aktywności

¹⁰ A. Baładynowicz, *Propozycja nowego systemu profilaktyki przestępczości nieletnich w Polsce*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2001, s. 20–28.

ludzkiej oraz wywarcia wpływu na zmianę ujemnych postaw i tendencji¹¹.

Policja jako instytucja państwowa powołana do zapobiegania i ujawniania przestępczych zachowań wyodrębniła wewnątrz swojej struktury służbę dzielnicowych, którzy w sposób szczególny zajmują się kontaktem ze społeczeństwem i oddziaływaniami profilaktycznymi.

Oprócz działań podejmowanych w zakresie ścigania, bardzo istotne w obowiązkach dzielnicowego jest podejmowanie niezbędnych przedsięwzięć zmierzających do zapobiegania popełnianiu przestępstw oraz wykroczeń¹².

Dzielnicowy realizuje zadania profilaktyki społecznej poprzez:

- 1) inspirowanie i organizowanie działań i przedsięwzięć o charakterze profilaktycznym i prewencyjnym, współdziałając z innymi policjantami (pionu kryminalnego i pionu prewencji);
- 2) inicjowanie i uczestniczenie w spotkaniach organizowanych przez jednostki samorządu terytorialnego, szkoły lub organizacje mogące przyczynić się do poprawy bezpieczeństwa i porządku publicznego oraz zwalczania patologii;
- 3) informowanie mieszkańców o występujących zagrożeniach i udzielanie instrukcji o sposobach zabezpieczania się, zachowania się w określonych sytuacjach oraz organizowania się w celu poprawy bezpieczeństwa;
- 4) utrzymywanie kontaktu o ofiarami przestępstw oraz inicjowanie działań mających na celu rozwiązanie problemu strachu, a także organizowanie doradztwa dla tej grupy osób;
- 5) przeciwdziałanie przemocy w rodzinie¹³.

Oprócz wyżej wymienionych zadań z zakresu profilaktyki społecznej, dzielnicowy podejmuje szereg innych przedsięwzięć

¹¹ B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1986, s. 21.

¹² Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. – O policji (Dz.U. 2011, nr 287, poz. 1687 z późn. zm.).

¹³ Obwieszczenie Komendanta Głównego Policji z dnia 29 kwietnia 2013 r. w sprawie form i metod wykonywania zadań przez dzielnicowego i kierownika rewiru dzielnicowych (Dz.Urz.KGP.2013.38).

mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń przez osoby nieletnie. Ponadto współpracuje ze środowiskiem pedagogów szkolnych, bierze czynny udział w kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa w społeczności lokalnej, przeprowadza prelekcje dla młodzieży szkolnej w zakresie odpowiedzialności za popełnianie czynów niezgodnych z obowiązującym prawem. Uświadamia o negatywnych i wyniszczających skutkach spożywania alkoholu oraz przyjmowania środków odurzających. Ponadto wskazuje realne konsekwencje prawne przy popełnianiu przestępstw i wykroczeń.

Szczególnym nadzorem dzielnicowy obejmuje nieletnich w rejonie pełnienia służby, na tę grupę społeczną są kierowane głównie działania profilaktyczne (prewencyjne). Między innymi prowadzi rozpoznanie wśród nieletnich sprawców czynów karalnych i osób zagrożonych demoralizacją ze względu na środowisko, w którym przebywają, bądź też cechy osobowości skłaniające do wejścia na drogę przestępstwa. Pozwala to dzielnicowemu, który pozostaje w ścisłej współpracy z komórką do spraw nieletnich i patologii, specjalistą do spraw prewencji kryminalnej czy pedagogiem szkolnym, niejednokrotnie uchronić nieletnich przed wejściem w konflikt z prawem. Do właściwej realizacji przez dzielnicowego zadań z zakresu przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich niezbędna jest znajomość podstawowych przepisów i zawartych w nich pojęć regulujących tę problematykę. Zasadniczym aktem prawnym regulującym postępowanie w sprawach nieletnich jest Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Dzielnicowy w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i patologii jest zobowiązany do uzyskiwania wiedzy o nieletnich sprawcach czynów karalnych zagrożonych demoralizacją oraz o rodzinach dysfunkcyjnych, w których nierzadko pojawia się problem wychowawczy. Jego zadaniem jest obejmowanie szczególnie zainteresowaniem nieletnich sprawców czynów karalnych, którzy:

- są organizatorami oraz przywódcami grup przestępczych;
- popełnili wcześniej czyn karalny;

- oczekują na umieszczenie w zakładzie poprawczym lub innej placówce resocjalizacyjnej, zgodnie z orzeczeniem sądu;
- przebywają na przepustkach z placówek wychowawczych¹⁴.

Szczególnym nadzorem dzielnicowy obejmuje nieletnich zdemoralizowanych, stwarzających trudności wychowawcze, przejawiające się szczególnie ucieczkami z domu, notorycznym wagarowaniem, używaniem alkoholu oraz zażywaniem środków odurzających, uprawianiem prostytucji oraz także takich, którzy ze względu na środowisko rodzinne są szczególnie narażeni na popełnianie czynów karalnych.

Do zadań dzielnicowego należy również:

- typowanie nieletnich sprawców czynów karalnych zagrożonych demoralizacją;
- przeprowadzanie rozmów z nieletnimi zagrożonymi demoralizacją oraz ich rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami lub osobami dorosłymi utrzymującymi z nimi kontakty;
- przekazywanie komórce ds. nieletnich i patologii informacji dotyczących sytuacji rodzin, w których występuje przemoc domowa;
- branie czynnego udziału w tworzeniu programów profilaktycznych realizowanych na terenie kraju.

Całość działań podejmowanych zarówno przez podmioty policyjne, jak i pozapolicyjne jest ukierunkowana przede wszystkim na dobro nieletnich¹⁵.

Rola dzielnicowego w podejmowanych działaniach profilaktycznych na rzecz mieszkańców w rejonie służbowym sprowadza się przede wszystkim do realizacji programów prewencyjnych, od programów długofalowych do działań sezonowych czy też akcji powtarzanych cyklicznie. Odbiorcami działań profilaktycznych realizowanych przez dzielnicowego są nie tylko lokalne wspólnoty

¹⁴ Zarządzenie nr 528 Komendanta Głównego Policji z dnia 6 czerwca 2007 r. w sprawie form i metod wykonywania zadań przez dzielnicowego i kierownika rewiru dzielnicowych (Dz.Urz.KGP.2007.12.95 z późn. zm.).

¹⁵ D. Micek, *Rola dzielnicowego w Policji. Współdziałanie z podmiotami policyjnymi i pozapolicyjnymi*, Szczytno 2007, s. 17.

mieszkańców. Są nimi także szkoły i przedszkola (np. w ramach programu „Bezpieczna droga do szkoły”). Działania te mają na celu uświadomienie i przybliżenie dzieciom istniejących zagrożeń dotyczących m.in.:

- zagrożeń w ruchu drogowym (są realizowane w formie pogadanek lub konkursów i zawsze dostosowane są do poziomu odbiorców);
- zagrożeń z życia codziennego, np. zabawy na śniegu i lodzie;
- odpalania petard i środków pirotechnicznych bez udziału dorosłych;
- zagrożeń wynikających z obcowania z dzikimi zwierzętami¹⁶.

Wszyscy dzielnicowi realizują programy profilaktyczne, np. „Bezpieczne miasto”, „Bezpieczny dom i osiedle”, uczestniczą w spotkaniach z mieszkańcami, przedstawicielami rad osiedli, wspólnot mieszkaniowych. Wszystkie te przedsięwzięcia mają służyć poprawie bezpieczeństwa oraz zapobieganiu demoralizacji i patologii społecznej. W okresie przedwakacyjnym dzielnicowi uczestniczą w działaniach pod nazwą „Bezpieczne wakacje”. Prelekcje głoszone w ramach tego programu obejmują zagrożenia jakie może napotkać nieletni podczas wakacji. Podczas trwania wakacji dzielnicowi nie zaprzestają czynności profilaktycznych i przeprowadzają spotkania z organizatorami, kierownikami placówek wypoczynkowych oraz z osobami przebywającymi na wypoczynku w tych obiektach.

Przedsięwzięcia prewencji kryminalnej policja realizuje z dużym powodzeniem już od roku 1991. Doświadczenia z pracy w ramach programów zapobiegania przestępczości prowadzonych we współpracy z podmiotami pozapolicyjnymi wskazują, że partnerskie współdziałanie policji ze społeczeństwem jest możliwe i niezbędne. Jednym z nieodłącznych elementów działań profilaktycznych jest odpowiednie kreowanie wizerunku policji w mediach. Współczesna policja, tak jak niemal każda instytucja, przywiązuje dużą wagę do upowszechniania w społeczeństwie pozytywnego, akceptowanego obrazu podejmowanych działań. Nie ulega zatem

¹⁶ Tamże, s. 57.

wątpliwości, że bardzo dużą rolę w urzeczywistnieniu tego zadania pełnią środki masowego przekazu. Internet, prasa, radio, telewizja docierają do milionów odbiorców, posiadają olbrzymie możliwości opiniotwórcze i są zdolne do wykreowania pozytywnych, jak i negatywnych stereotypów dotyczących określonych osób czy instytucji. Dziennikarz ma obowiązek zachować w tajemnicy dane osób, które udzielają informacji oraz wszelkie informacje, których ujawnienie mogłoby naruszać chronione prawem interesy osób trzecich¹⁷. W polskim prawie prasowym zobowiązano organy państwowe do umożliwienia prasie wykonywania jej funkcji i zadań poprzez udzielanie jej odpowiednich wiadomości o poczynaniach organów prewencji i ścigania. Tylko pozornie specyfika pracy policji i mediów oraz oczekiwania społeczne wobec nich wykluczają ich współdziałanie w wielu sprawach. Nic bardziej mylnego. Jest to sprzeczność tylko pozorna, a współpraca jest nie tylko możliwa, lecz wręcz konieczna. Podobnie i tu szczególną rolę w kontaktach z mediami odgrywa dzielnicowy jako policjant „pierwszego kontaktu” oraz gospodarz określonego rejonu służbowego. Aby ułatwić poznanie „swojego dzielnicowego” przez mieszkańców danej dzielnicy, realizowane są liczne działania informujące społeczeństwo o tym, który dzielnicowy pełni służbę w określonym rejonie służbowym, czyli na danej ulicy czy w określonej miejscowości. Działania te między innymi obejmują zamieszczanie informacji w prasie, na stronach internetowych lub poprzez realizację programów telewizyjnych i radiowych. Efektywność pracy dzielnicowego wymaga społecznego zaufania, ponieważ realizuje on swoje zadania głównie w trakcie kontaktów z mieszkańcami podległego mu rejonu służbowego¹⁸.

Wskazując na partnerów w działaniach na rzecz bezpieczeństwa i porządku, należy zaakcentować rolę organizacji pozarządowych, które stanowią jeden z filarów współczesnych, demokratycznych społeczeństw, a współpraca z nimi nabiera coraz

¹⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1984 r. – Prawo prasowe (Dz.U. 1984, nr 5, poz. 24 z późn. zm.).

¹⁸ D. Micek, *Rola dzielnicowego w Policji*, dz. cyt. s. 59.

większego znaczenia. Społeczeństwo i policja są i muszą pozostać partnerami, ponieważ sama policja nie przeciwstawi się skutecznie narastającej fali przestępczości. Omawiana wcześniej szeroko rozumiana profilaktyka, pomoc osobom zagrożonym demoralizacją oraz ofiarom przestępstw, właściwa edukacja dzieci i młodzieży, odpowiednie zabezpieczanie mienia – wszystko to może doprowadzić do zmniejszenia się liczby popełnianych przestępstw. Należy więc szukać nowych rozwiązań oraz nowych form współpracy policji ze społeczeństwem, aby jak najskuteczniej przeciwdziałać występowaniu zjawisk kryminogennych oraz patologii społecznej. Osoba dzielnicowego przez codzienny, bezpośredni kontakt z obywatelami odgrywa bardzo istotną rolę, a mianowicie pełni rolę „łącznika” pomiędzy policją a społeczeństwem. To również on kształtuje obraz policji jako całej formacji. Skuteczność policji zależy zatem w dużej mierze od poparcia i pomocy otrzymywanej od społeczeństwa, co wyraża się między innymi we współpracy z dzielnicowym i uznaniu jego znaczącej roli w tworzeniu i realizowaniu systemu działań na rzecz bezpieczeństwa oraz porządku publicznego.

Iwona Wajda

Akademia Ignatianum w Krakowie

Społeczno-kulturowe aspekty przemocy w środowiskach wiejskich

Streszczenie

Przemoc jest jedynym z najbardziej niepokojących zjawisk współczesnego świata. Jest problemem ukrytym, o którym mówi się niechętnie i udaje się, że nie istnieje. Przemoc w rodzinie różnie jest definiowana i klasyfikowana. Wiele społeczeństw aprobuje przemoc w domu, świadczą o tym chociażby powszechnie panujące mity, stereotypy. Właśnie dlatego przemoc domowa pozostaje długo niezauważalna lub przemilczana przez sąsiadów, współpracowników, najbliższą rodzinę. Bardzo często czynnikiem, który odgrywa dużą rolę w szerzeniu się przemocy domowej jest środowisko w jakim dana rodzina funkcjonuje. Nasuwa się zatem pytanie, jak postrzegana jest przemoc na wsi a jak w mieście? Jakie są jej przyczyny, przebieg i skutki. Na te pytania autorka próbuje odpowiedzieć w swoim artykule.

Słowa kluczowe: przemoc, środowisko, rodzina, zwyczaj, obyczaj, miasto, wieś, przemoc fizyczna, przemoc psychiczna.

Abstract

Social and cultural aspects of violence in rural environment

Violence is one of the most unsettling matters of the contemporary world. It is treated like non-existing or hidden topic. There

are varied definitions and classifications of domestic violence. Common myths and stereotypes prove that plenty of communities approve of domestic violence. Consequently, it takes long time for the domestic violence to be noticed or revealed by neighbours, co-workers, close family. The frequent factor playing a role in spreading this kind of violence is the environment in which a family functions and lives. The following question arises: How is violence perceived in a city and how in the rural areas? What are the causes, course and outcomes? These are the issues the author is intending to answer in the article.

Key words: violence, environment, custom, tradition, city, village, physical violence, psychological violence

Przemoc w rodzinie wiejskiej, a także miejskiej, jest często problemem ukrytym. W wielu sytuacjach słowa „awantura”, „kłótnia”, to określenia zbyt łagodne i często ukrywające prawdę o tym, co naprawdę dzieje się w rodzinie. Przemoc domowa w Polsce nie była przez wiele lat nazywana po imieniu. Ten problem jakby oficjalnie nie istniał. Wiadomo było, że w danej rodzinie dzieje się coś złego, ale rzadko kto miał odwagę wtrącać się w jej wewnętrzne życie.

Dopiero od kilkunastu lat oficjalnie zaczęto się zajmować przemocą w rodzinie. Stworzono odpowiednie procedury policyjne, programy pomocowe, wprowadzono programy profilaktyczne. Utworzono również szereg placówek, w których ofiary przemocy domowej mogą znaleźć schronienie. Pomimo coraz większego zainteresowania społecznego tym problemem zarówno w mieście, jak i na wsi, nadal często można spotkać rodziny, w których przemoc istnieje.

Émile Durkheim, klasyk socjologii, twierdził, że w życie społeczne jest wpisany przymus¹. Jednostka jest pod stałą presją społeczeństwa, które kładzie nacisk na to, żeby zachowywała się w taki, a nie inny sposób, by postrzegała i oceniała rzeczywistość

¹ Por. S. Niczyporuk, *Przemoc w kulturze wsi*, „Niebieska Linia” 2004, nr 5, s. 1.

według obowiązujących w społeczeństwie reguł. Społeczeństwo wywiera nacisk również na sposób myślenia żyjącej w nim jednostki. Durkheim podkreślał, że przymus jest podstawowym instrumentem uspołecznienia jednostki oraz umożliwia istnienie społeczeństwa². Przymus jest zaliczany do środków kontroli społecznej, w której wyróżnia się dwa mechanizmy: psychospołeczny oraz materialno-społeczny³.

Jednostka w procesie socjalizacji powinna być tak kształtowana, by uznała za własne wartości i normy moralne oraz reguły kulturowe danego społeczeństwa. Mechanizm tej internalizacji polega na uczynieniu wewnętrznym źródłem motywacji zewnętrznego wobec jednostki przymusu moralnego. Mówimy wówczas o istnieniu psychospołecznego mechanizmu kontroli społecznej. Natomiast mechanizm materialno-społeczny kontroli społecznej jest związany z przymusem zewnętrznym stosowanym przez instytucje⁴. Między tymi dwoma mechanizmami społecznej kontroli, niejako na ich pograniczu, znajdują się zwyczaje i obyczaje. Są one charakterystyczne dla danej społeczności i często stanowią ważny czynnik jej odrębności. Wpływają również na jej spójność. Mogą być one pozostałościami po dawnych obrzędach religijnych, dawnych tradycjach cechowych itp.

Jan Szczepański określa zwyczaj jako „[...] ustalony sposób zachowania się w określonych sytuacjach, który nie budzi sprzeciwu i nie spotyka się z negatywnymi reakcjami otoczenia”⁵. Natomiast według *Małego słownika języka polskiego* zwyczaj jest to „sposób postępowania, postępowanie wynikające z nabytej dyspozycji, z przyzwyczajenia; nawyk”⁶. Zwyczaje mogą być indywidualne i grupowe. Te ostatnie są często elementami kontroli społecznej, ponieważ stają się wzorami zachowań w sytuacjach nieobojętnych dla grupy jako całości⁷.

² Por. tamże, s. 1.

³ Por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 217.

⁴ Por. tamże.

⁵ Tamże, s. 219.

⁶ *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka i in., Warszawa 1968, s. 1026.

⁷ Por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, dz. cyt., s. 220.

Z kolei obyczaj według Szczepańskiego to: „[...] ustalony sposób postępowania, z którym grupa wiąże już pewne oceny moralne, i którego naruszenie wywołuje sankcje negatywne. Obyczaj zakłada już wyraźny przymus w takim definiowaniu sytuacji, które prowadzi do zachowań pożądaných z punktu widzenia grupy”⁸. Obyczaje to wzory zachowań związane z wartościami uznawanymi przez daną społeczność. Mają one duże znaczenie dla biegu życia społeczności oraz dla sytuacji ważnych w jej życiu. Obyczaje stanowią silny składnik kontroli społecznej. Wprawdzie naruszenie obyczaju nie jest karane przez prawo, ale zagraża wewnętrznej spójności grupy społecznej i dlatego spotyka się z sankcjami moralnymi. Nierespektowanie obyczajów przez jednostkę powoduje uruchomienie sankcji wobec niej ze strony grupy. Aby jednostka mogła zostać zaakceptowana przez daną społeczność, jest niejako zmuszona przyjmując jej obyczaje. Zatem zachodzi tu społeczny przymus, który polega na konieczności przyjęcia przez jednostkę norm obowiązujących w danej społeczności.

Społecznemu przymusowi towarzyszą sankcje, bowiem nie zawsze nawet pełne przekonanie o słuszności norm gwarantuje ich przestrzeganie. Szczepański definiuje pojęcie sankcji bardzo ogólnie i opisuje je jako reakcje grupy na zachowania się jej członków w sytuacjach społecznie ważnych⁹. W *Małym słowniku języka polskiego* pojęcie sankcji autorzy definiują jako „środek przewidziany przez prawo, stosowany wobec osób przekraczających przepisy prawne, niedotrzymywanie umów itp.”¹⁰. Powyższa definicja mówi o sankcjach negatywnych, które dotyczą naruszenia prawa, czyli o tzw. sankcjach karnych. Sankcje negatywne mogą spotkać te jednostki, które w jakiś sposób naruszają obyczaje, normy społeczne funkcjonujące w danej społeczności. Wówczas ze strony społeczności jednostkę spotyka np.: aberracja społeczna, wykluczenie, brak szacunku itp. Istnieją również sankcje pozytywne, stosowane względem jednostki, która akceptuje wymogi społeczne.

⁸ Tamże.

⁹ Por. tamże, s. 221

¹⁰ *Mały słownik języka polskiego*, dz. cyt., s. 734.

Zostaje ona za to nagrodzona przez społeczność, np. uznaniem, szacunkiem społecznym itp. Sankcje negatywne oraz pozytywne, które dotyczą zachowań potocznie określanych jako moralne lub niemoralne, nazywa się sankcjami etycznymi. Wprawdzie sankcje dzielimy na dwa systemy – nagród i kar, ale w języku potocznym sankcjami nazywa się tylko system kar. W obrębie sankcji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych Szczepański wyróżnia sankcje formalne, czyli reakcje instytucji sformalizowanych, oraz sankcje nieformalne, tj. reakcje opinii publicznej. Dodaje również, że często sankcje nieformalne mają większy skutek niż formalne¹¹.

Jedną z sankcji negatywnych jest przemoc. Nie ma chyba kultury, w której nie stosowano by przemocy w określonych okolicznościach. Jest ona niezbędna do utrzymania porządku publicznego. Paradoks polega na tym, że stosuje się przemoc, aby przemocy zapobiec lub ją ukarać.

Kiedy mówi się o przemocy, najczęściej jej źródeł upatruje się w szeroko rozumianej sferze psychicznej, natomiast zagadnienia związane z kulturowym aspektem przemocy są odsuwane na dalszy plan. Być może trudniej jest jednoznacznie określić, czy określone zachowania przemocowe mieszczą się jeszcze w obrębie społecznych przekonań i ich stosowanie jest w jakimś sensie normą w danej społeczności, dlatego też są one usprawiedliwione, a w innej społeczności te same zachowania są traktowane jako *stricte* naganne i nic ich nie usprawiedliwia.

Agnieszka Dobrzyńska-Mesterhazy twierdzi, że pojęcie przemocy nie jest terminem psychologicznym, a raczej określeniem potocznym, i za Mieczysławem Szymczakiem podaje słownikową definicję pojęcia przemocy: „jest to fizyczna przewaga wykorzystywana do czynów bezprawnych dokonywanych na kimś; narzucona bezprawnie władza, panowanie”¹². Dodaje również, że w literaturze psychologicznej oraz socjologicznej na określenie takich

¹¹ Por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, dz. cyt., s. 222.

¹² A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Przemoc w rodzinie. Diagnoza i interwencja kryzysowa*, w: *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, red. W. Badura-Madej, Katowice 1999, s. 118.

czynności używa się zamiennie innych terminów, np.: nadużycie wobec kobiet, bita kobieta, nadużycia w małżeństwie, przemoc w domu¹³.

Z kolei Irena Pospiszyl, mówiąc o przemoc, stwierdza, że są to „wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”¹⁴. Obie definicje wykazują jednoznacznie, że przemoc to rodzaj nadużycia, wykroczenie poza przyjęte, określone społecznie ramy, narzucona komuś siłą przewaga, naruszenie wolności, działania szkodzące psychice i sferze fizycznej jednostki.

W różnych określeniach przemoc występują jednak elementy wspólne:

- obie strony przemoc traktują siebie przedmiotowo;
- u ofiary występuje lęk, którym steruje oprawca;
- oprawca nie liczy się z prawami, potrzebami oraz pragnieniami ofiary;
- oprawca stara się mieć stałą kontrolę nad ofiarą;
- występuje wykorzystywanie siły fizycznej, a także psychicznej oraz władzy przez osobę silniejszą wobec słabszej;
- najczęściej przemoc ujawnia się w relacjach z bliskimi;
- przemoc zachodzi tam, gdzie występuje nierówny układ sił¹⁵.

Podstawową definicją przemoc w rodzinie, na której opierają się wszelkiego rodzaju działania w zakresie przeciwdziałania przemoc w rodzinie jest określenie zawarte w Ustawie o przeciwdziałaniu przemoc w rodzinie z dnia 29 lipca 2005 roku (Dz.U. 2005, nr 180, poz. 1493 ze zm.). Za przemoc w rodzinie należy rozumieć „jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste osób wymienionych w pkt 1, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, netykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody

¹³ Por. tamże, s. 118.

¹⁴ I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 14.

¹⁵ Por. A. Dobrzyńska-Esterhazy, *Przemoc w rodzinie*, dz. cyt., s. 119.

na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą”¹⁶.

Biorąc pod uwagę tak sformułowaną definicję, Maciej Dębski podaje następujące charakterystyczne cechy przemocy:

- „jest zjawiskiem powtarzającym się: to bardzo ważna właściwość przemocy, o której często zdają się nie wiedzieć (albo zapominać) osoby uwikłane w przemoc;
- jest zjawiskiem umyślnym: bardzo często zaplanowanym, świadomym, zmierzającym z góry do określonego celu (przemoc chłodna);
- ma różnorodne formy: definicja zawiera w sobie podane przykłady negatywnych konsekwencji stosowania przemocy w rodzinie. Po ich specyfice możemy poznać, że autorzy owej definicji mają świadomość istnienia nie tylko przemocy fizycznej, choć o niej najczęściej myślimy, słysząc o zjawisku przemocy w rodzinie. W powyższej definicji wskazać możemy również na trudniej rozpoznawalne formy, takie jak przemoc ekonomiczna, psychiczna, seksualna czy zaniedbanie, które naruszają godność, wolność i nietykalność jednostki ludzkiej”¹⁷.

Ogólnie, wśród różnych form przemocy, można wyróżnić przemoc:

- fizyczną: bicie, duszenie, drapanie, uderzanie pięścią, rzucanie przedmiotami, plucie, wykręcanie rąk, kopanie, użycie noża lub broni, bicie różnymi przedmiotami, krepowanie, uwięzienie, świadome stwarzanie niebezpiecznych sytuacji, przypalanie, podtapianie;
- psychiczną: groźby, społeczna i fizyczna izolacja, nadmierna zazdrość i żądza posiadania, lżenie wyzwiskami, poniżanie, zastraszanie, ciągłe krytykowanie, niezaspokajanie podstawo-

¹⁶ Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. 2005, nr 180, poz. 1493), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051801493> [dostęp:15.03.2014].

¹⁷ M. Dębski, *Krzywdzenie dziecka w rodzinie. Społeczne uwarunkowania i próby rozwiązań – na podstawie gdyńskich działań profilaktycznych*, Gdynia 2011, s. 41.

wych potrzeb, ośmieszanie, świadome nieudzielanie pomocy, ignorowanie, okłamywanie, nadużywanie zaufania, niedotrzymywanie obietnic, ograniczanie snu i pożywienia, narzucanie własnych sądów;

- seksualna: zmuszanie do aktów seksualnych wbrew woli, kontynuowanie aktywności seksualnej bez zgody ofiary lub bez jej świadomości, atak lub fizyczne ranienie narządów płciowych, krytykowanie i wyzywanie wyzwiskami związanymi ze sferą seksualną¹⁸.

Najczęściej o przemocy mówi się w kontekście różnych patologii mających miejsce w rodzinie, ponieważ to głównie tam występuje przemoc. Należy jednak pamiętać o przemocy w szkołach, w wojsku, więzieniach czy grupach rówieśniczych.

Jedną z przyczyn przemocy jest społeczny stres, który oddziałuje na rodzinę. Trudne warunki materialne, niskie zarobki rodziców, złe warunki mieszkaniowe, brak wsparcia społecznego czy izolacja społeczna, bezrobocie – wszystko to powoduje, że zostaje przekroczona krucha granica wytrzymałości psychicznej i wylewa się nagromadzona wskutek trudności agresja, skierowana na członków rodziny.

Inną przyczyną przemocy jest alkoholizm w rodzinie. W rodzinach alkoholików mogą występować wszelkie formy przemocy wobec ich słabszych członków. Bardzo często oprawcy, sami będący dziećmi alkoholików, przenoszą na własną rodzinę negatywne wzorce zachowań, z jakimi się zetknęli w swoim dzieciństwie. Alkoholizm sprawia, że są rozchwiani emocjonalnie i tracą kontrolę nad własnym zachowaniem, które przybiera formę przemocy.

Jeszcze innym źródłem przemocy mogą być kulturowo określone wzory postaw funkcjonujących w otoczeniu rodziny i w rodzinie, przejawiające się w aprobacie dla kar fizycznych stosowanych w procesie wychowania dzieci i młodzieży¹⁹. Społeczny kontekst

¹⁸ Por. A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Przemoc w rodzinie*, dz. cyt. s., 119.

¹⁹ Por. S. Cudak, *Społeczno-emocjonalne konsekwencje przemocy w środowisku rodzinnym*, w: *Przemoc. Konteksty społeczno-kulturowe*, t. 1: *Społeczne i psychologiczne aspekty zjawiska*, red. B. Szluz, Rzeszów 2007, s. 163.

przemocy wyraźniej jest dostrzegany wówczas, kiedy występują sytuacje rozdzwiewu w interpretacji tego zjawiska.

Zakładając, że społeczno-kulturowy kontekst zjawiska przemocy w rodzinie na wsi różni się od tego w mieście, można zatem zadać pytanie jak postrzegana jest przemoc w obu tych środowiskach.

Specyfika kulturowa społeczności wiejskiej ma swoje źródło w stosunkach agrarnych, utrzymujących się na ziemiach polskich aż do połowy XIX wieku. Stosunki te były archaiczne. Stanowiły one podstawę izolacji społecznej i kulturowej, co przyczyniło się do skostnienia systemu wartości oraz światopoglądu ludności wiejskiej. Charakterystyczną cechą społeczności wiejskich była niewielka liczba jej członków, znali się oni bardzo dobrze, nie byli anonimowi. Takie społeczności były w praktyce izolowane od wpływów zewnętrznych, a życie społeczne regulowała tradycja, obyczaje i religia. Małe wspólnoty wiejskie były budowane na solidarności krewniaczej oraz sąsiedzkiej, charakteryzującej się solidarnością i odpowiedzialnością za wszystkich członków rodziny, a także wspólnoty lokalnej²⁰.

Skutkiem wiejskiej solidarności był zanik sfery jednostkowej i prywatnej. Społeczność miała prawo ingerować w sprawy rodziny, a jednostka była poddawana ścisłej kontroli społecznej, postrzegano ją przez pryzmat jej własnej rodziny oraz społeczności wioskowej. Najwyższą wartością dla chłopów było własne gospodarstwo, dlatego wszystkie inne wartości były temu podporządkowane. Gospodarstwo było także gwarantem trwania rodziny w przyszłych pokoleniach. Rodzina wiejska stanowiła przede wszystkim „załogę pracowniczą”, a pozycja danego członka rodziny wynikała z jego przydatności w gospodarstwie. Z kolei pozycję w społeczności wiejskiej określała sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny²¹.

W tradycyjnych społecznościach wiejskich przemoc wobec członków rodziny traktowano specyficznie. Była potępiana wówczas, jeżeli naruszała solidarność wiejską, podstawową zasadę

²⁰ Por. D. Niczyporuk, *Przemoc w kulturze wsi*, dz. cyt., s. 1.

²¹ Por. tamże, s. 2.

współzycia wiejskiego. Równocześnie na wsi przemoc fizyczna była najczęściej stosowaną sankcją społeczną oraz podstawowym składnikiem kontroli społecznej. W rodzinie wiejskiej przemoc była na porządku dziennym. Stanowiła powszechną formę kary za wszelkie przewinienia. Najczęściej wykonawcą kary był sam gospodarz jako osoba odpowiedzialna za funkcjonowanie gospodarstwa, a tym samym za wszystkie wykonywane w nim prace. Odpowiedzialność spoczywająca na gospodarzu usprawiedliwiała stosowanie przez niego przemocy. Gospodarz karał własne dzieci np. za nieposłuszeństwo, żonę za zaniedbywanie obowiązków, a zwierzęta za „wejście w szkodę”²².

Analogicznie do pozycji gospodarza, w środowisku wiejskim tradycyjnie silną pozycję przypisywano ojcu rodziny. To on był głową rodziny i do niego należało zawsze ostatnie słowo, choć wychowanie było obowiązkiem obojga rodziców. Najczęściej stosowaną karą wobec dzieci za przewinienia było bicie. Zaniechanie bicia jako środka wychowawczego spotykało się z dużą dezaprobatą środowiska. Miało to miejsce zwłaszcza wtedy, kiedy dzieci łamały surowe zasady posłuszeństwa i szacunku wobec osób starszych. Bicie było skuteczną karą, ponieważ przynosiło natychmiastowy efekt. Taką metodę wychowawczą stosował również nauczyciel wiejski i ksiądz. Jeżeli w biciu przekraczano trudną zresztą do precyzyjnego określenia normę, budziło to sprzeciw członków rodziny. Brak akceptacji dotyczył raczej samego sposobu i okoliczności, w jakich miało miejsce wymierzanie kary cielesnej. Jeżeli kara była wymierzona niesłusznie, spowodowana napadami złości lub gdy karzący tracił kontrolę w trakcie jej wymierzania, bicie postrzegano wtedy jako przemoc. Natomiast społeczność lub krewni rodziny ingerowali jedynie w przypadkach szczególnie drastycznych. Z dezaprobatą społeczną spotykały się te matki, które próbowały chronić dzieci i ujmowały się za nimi. Zachowania takie odczytywano jako łamanie solidarności rodzinnej.

Przemoc, do której dochodziło w relacjach małżeńskich postrzegano w zasadzie tak samo jak przemoc w relacjach rodzin-

²² Por. tamże.

nych. W społeczności wiejskiej małżeństwo było obowiązkiem, który nie dotyczył jedynie osób niepełnosprawnych i kandydatów do stanu duchownego. Przy wyborze kandydatów na małżonków nie było mowy o uczuciach, kierowano się jedynie kryteriami społecznymi. Niebagatelną rolę odgrywały cechy przyszłego małżonka: religijność, pracowitość, gospodarność, zaradność, dobry charakter. Jednak najważniejsza była pozycja społeczno-ekonomiczna rodziny kandydata. Małżeństwo łączyło bowiem dwie rodziny i zobowiązywało wszystkich członków do solidarności. Podstawą stosunków w małżeństwie był szacunek. W zasadzie tylko w dwóch przypadkach bicie żony (będące dość powszechną praktyką) nie było postrzegane jako przejaw łamania zasady szacunku – kiedy było karą za zaniedbania lub wynikiem nieporozumień w sferze intymnej. W te relacje nie wtrącała się ani rodzina, ani społeczność wioskowa. Można było interweniować tylko w sytuacji, kiedy zagrożony był byt rodziny albo łamana solidarność (przypadki niewierności, przemocy ze skutkiem śmiertelnym). Bita żona nie znajdowała wsparcia właściwie nigdzie. Znamienne, że żale pokrzywdzonej odbierano jako wyraz łamania solidarności rodzinnej²³.

Przyczyną przemocy na wsi był bardzo często alkohol, który stanowił prawdziwą plagę. Wszystkim uroczystościom rodzinnym, np. weselom, chrzcinom czy świętom towarzyszył alkohol. Podobnie było przy okazji różnych wydarzeń związanych ze zwykłym życiem wiejskim. Świniobicie, dobra transakcja, ukończenie budowy domu pieczętowane były piciem alkoholu. Takie okoliczności usprawiedliwiały spożywanie alkoholu. Natomiast nie akceptowano picia bez okazji, a wręcz z potępieniem spotykało się zaniedbywanie obowiązków gospodarskich z powodu pijaństwa. Kultura picia była w zasadzie żadna, pito „na umór”. Częste też były wypadki oraz zatrucia alkoholem. Spożywaniu alkoholu towarzyszyła również często przemoc²⁴.

²³ Por. tamże, s. 3.

²⁴ Por. tamże, s. 4.

Do swoistego wiejskiego folkloru można zaliczyć liczne spory. Miały one miejsce zarówno wśród dorosłych, jak i dzieci oraz młodzieży. Dzieci, które podczas wspólnych zajęć (np. pasienie krów) robiły sobie psikusy, nierzadko kończyły zabawę z użyciem siły. Animozje i dąsy nie trwały jednak długo. Bardziej groźne były burdy i bójki, jakie wszczyniała dorastająca młodzież na weselach i zabawach wiejskich. Najczęściej tworzyły się grupy, które miały jakieś pretensje wobec siebie i nierzadko w ruch szły sztachety, ławy i stołki. Burdy wszczynali także pijani gospodarze. Kobiety wyzywały się od najgorszych, krzyczały na siebie, ale takie spory raczej były rzadkością, bo przynosiły wstyd rodzinie. Najczęściej spory rozstrzygano zwracając się do wioskowego arbitrażu autoritetów – sołtysa, księdza, nauczyciela. Często kwestie sporne rozstrzygano sądownie. Bywały jednak czyny, które według społeczności wiejskiej sąd potraktował zbyt łagodnym wyrokiem i wtedy uciekano się do przemocy. Miała być ona dotkliwszą karą od wyroku sądowego. Nierzadko dochodziło do wiejskich samosądów. Samosądy te mogły być czasem prowokowane przez czyny, które naruszały wiejski interes zbiorowy.

W drugiej połowie XIX wieku, w wyniku migracji ludności wiejskiej do miast oraz za granicę, społeczności lokalne powoli zaczęły ulegać zewnętrznym wpływom. Na wieś wkroczyła gospodarka towarowo-pieniężna, która wymusiła modernizację sposobu prowadzenia gospodarstw. Powoli zmieniała się również struktura wsi. Niemały wpływ na to miały oświata oraz wzrost świadomości mieszkańców wsi przynależenia do wspólnoty narodowej. W zasadzie do II wojny światowej można mówić o względnej równowadze między rodzimymi, wiejskimi elementami kulturowymi a wpływami zewnętrznymi.

Po II wojnie światowej nastąpił szybki wzrost procesów urbanizacyjnych i industrializacyjnych. Odbiło się to na tradycyjnym dotychczas sposobie funkcjonowania środowisk wiejskich, na które zaczęło teraz oddziaływać wiele czynników zewnętrznych, co doprowadziło do ich znacznej dezorganizacji²⁵.

²⁵ Por. tamże.

Wraz z tymi zmianami przekształceniom uległa także wiejska rodzina. Powoli zdobywała autonomię, a więzi rodzinne zaczęły się ograniczać do najbliższych jej członków. Ten nowy model zawoocował ograniczeniem liczebności członków rodziny i rozluźnieniem więzów międzypokoleniowych. Zmniejszyła się również liczba dzieci w wiejskich rodzinach. Pojawiły się także inne funkcje rodziny. Ograniczeniu uległa jej rola gospodarcza, z innych też źródeł zaczęły pojawiać się dochody – z pracy poza gospodarstwem. Dostęp do edukacji, a co za tym idzie zmiana pozycji dzieci w rodzinie wiejskiej – wszystko to wymusiło także modyfikację funkcji wychowawczych samej rodziny. Wpływy zewnętrzne pociągnęły za sobą zmianę systemu wartości mieszkańców wsi oraz zmianę norm współżycia społecznego. Zmienił się również stosunek wspólnoty wiejskiej do stosowania przemocy w sferze publicznej. Została ona ograniczona prawie do zera. Natomiast normy wynikające z tradycyjnego systemu wychowawczego okazały się znacznie trwalsze od zmieniających się poglądów na stosunki panujące w rodzinach i na wsi²⁶. Na wsi nadal istnieje przekonanie, że najskuteczniejszą karą i metodą wychowawczą jest bicie. Nikła jest również świadomość tego, że bicie jest formą przemocy. Ta niejako naturalna metoda wychowawcza była stosowana od zawsze i tak mocno wrosła w domowy system wychowawczy, że trudno rodzicom pogodzić się z myślą, iż bijąc dzieci za karę stosują przemoc domową. Jest to trudne do zrozumienia, tym bardziej, że nadal we wspólnotach wiejskich istnieje ciche przyzwolenie na taki sposób wychowywania, a rzadko dochodzi do głosu jawna dezaprobata wobec takich działań. Podobnie ma się rzecz z przemocą wobec członków rodziny, która nie dotyczy bezpośrednio spraw wychowawczych. Nadal w dużej liczbie wiejskich rodzin panuje model patriarchalny, który uznaje niepodzielną władzę ojca i męża w rodzinie. Nadal ma on nieograniczone prawa „ustawiania” pozostałych członków rodziny tak, jak on chce. I nadal odbywa się to przy cichym przyzwoleniu wioskowej społeczności. Nowością w wiejskich społecznościach są

²⁶ Por. L. Kocik, *Przeobrażenia funkcji współczesnej rodziny wiejskiej*, Wrocław 1976, s. 24.

komórki opieki socjalnej – instytucje, do których może się udać się z prośbą o pomoc osoba, wobec której jest stosowana przemoc.

Ofiary przemocy mogą również szukać pomocy na policji, co dawniej w zasadzie nie miało miejsca. O powolnej zmianie mentalności społeczności wiejskiej świadczy również fakt, że osoba która szuka pomocy nie jest już napiętnowana jako ta, która łamie solidarność rodzinną i wiejską.

Kultura miejska oraz stosunki w rodzinach miejskich nie różniły się zbyt od opisanych powyżej relacji panujących w rodzinach wiejskich. Przyczyną tego zjawiska było przenoszenie wzorców panujących w rodzinie wiejskiej wraz z migracją ludności z wsi do miast. W rodzinach miejskich dominował i nadal często dominuje model patriarchalny. Zarówno w kulturze wiejskiej, jak i miejskiej ten model jest mocno ugruntowany. Nakazuje on dążenie do utrzymania jedności środowiska rodzinnego i zapewnienia mu trwania, nawet wbrew szczęściu poszczególnych jego członków²⁷. Jak twierdzi Adam Bulandra, „[...] rodzinie nadaje się przez to mistyczną moc uświęconą sakramentalnymi (a więc nierozzerwalnymi) przysięgami o religijnym rodowodzie, które zdaje się również podtrzymywać tradycja świecka. Stosunki wewnątrz tej grupy układa się w oparciu o reguły władzy i dominacji, o czym świadczą nawet zwroty językowe podporządkowujące kobiety mężczyznom (jak choćby: *pojąć za żonę*, etc.). Wydaje się, że nadawanie rodzinie takiego właśnie znaczenia kulturowego, może rodzić przemoc w jej ramach”²⁸.

Również Ryszard Izdebski podkreśla, że „[...] przemoc fizyczna i psychiczna, nadmierny krytycyzm, oskarżenia, brak aprobaty itp. to nie tylko narzędzia kontroli stosowane przez mężczyzn, ale również przejawy antyfeministycznej kultury”²⁹. Powołując się na

²⁷ Por. A. Bulandra, *Mężczyzna-agresor – kobieta-ofiara. Rzeczywistość, kulturowy stereotyp, a może nieunikniony obraz zjawiska przemocy w rodzinie*, „Aequalitas” 2012, t. 1, s. 2.

²⁸ Por. tamże, s. 3.

²⁹ R. Izdebski, *Przemoc w rodzinie, maltretowanie fizyczne i wykorzystanie seksualne dzieci i młodzieży*, http://oik-powiatsuski.pl/?dl_id=9 [dostęp: 15.03.2014].

Adrienne Rich, podkreśla, że antyfeministyczna kultura wiąże się ze zjawiskiem seksizmu, objawiającym się nadmierną instytucjonalną kontrolą, pozwalającym mężczyznom definiować ich własne doświadczenia rzeczywistości jako właściwe, obowiązujące i poprawne. W społecznej rzeczywistości właśnie męskie standardy są dominujące a obiektywność jest raczej subiektywnością mężczyzn, której nie należy kwestionować³⁰.

Oprócz podobnego modelu rodziny, w mieście funkcjonują podobne do wiejskich zwyczaje i obyczaje, a także model wychowawczy, które sprzyjają powstawaniu przemocy w rodzinie. Natomiast rodzina miejska zawsze posiadała większą autonomię w lokalnej społeczności niż rodzina wiejska w swojej społeczności, ale autonomia ta szła w parze z większą izolacją tejże rodziny w środowisku społecznym. Według Dębskiego, w miastach, szczególnie w środowiskach wielkich aglomeracji, istnieje kultura anonimowości społecznej, dzięki której ulegają rozluźnieniu więzi sąsiedzkie³¹. Miasto cechuje się również mniejszym poziomem kontroli społecznej. Następstwem tych zjawisk jest fakt, że istniejąca w wielu rodzinach miejskich przemoc domowa pozostaje długo niezauważona lub przemilczana przez sąsiadów.

Należy zaznaczyć jednak, że zarówno w kulturze wiejskiej, jak i miejskiej ciągle głównym powodem przemocy w rodzinie jest funkcjonujący, tradycyjnie ugruntowany jej model. Należy się zgodzić z Bulandrą, który uważa, że: „[...] rzeczywistość przemocy w rodzinie wspiera wykształcony stereotyp, co nie zmienia w żadnym razie faktu, iż przemoc mężczyzn względem kobiet, kobiet względem mężczyzn oraz dorosłych wobec dzieci wynikają bezpośrednio z kulturowych wzorców męskiej dominacji i hołdowania «męskim wartościom» wpisującym się we wzorzec maskulinityczny. Stąd też tak istotne są wysiłki edukacyjne i polityczne zmierzające do osłabienia męskiej dominacji”³².

³⁰ Tamże.

³¹ Por. M. Dębski, *Krzywdzenie dziecka w rodzinie*, dz. cyt., s. 50.

³² Por. A. Bulandra, *Męczyzna-agresor – kobieta-ofiara*, dz. cyt. s., 13.

Należy w tym miejscu podkreślić, że niezmiernie istotne jest przeciwdziałanie przemocy i dostrzeżenie problemu, potraktowanie go jako źródła cierpienia. Możemy przejść obok ofiary, nawet nie zdając sobie z tego sprawy. Dlatego tak ważna jest wrażliwość i chęć pomocy innym.

Katarzyna Długosz

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych i starszych wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki

Streszczenie

Wykluczenie społeczne jest problemem nie tylko osób bezpośrednio narażonych lub dotkniętych tym zjawiskiem. Jest to także problem, ale i wyzwanie dla współczesnych społeczeństw. Pedagogika jest tym obszarem nauki, badań i działań, który w sposób szczególny powinien być nastawiony na zapobieganie takim zjawiskom. Ma być swego rodzaju narzędziem zamiany szarej rzeczywistości, na którą często skazane są osoby niepełnosprawne i starsze, na ich złotą przyszłość, której sami mogą być twórcami. Stereotypy funkcjonujące w dzisiejszych społeczeństwach są nie lada przeszkodą dla podejmowania działań w tym zakresie. Osoby niepełnosprawne i starsze bardzo często podlegają właśnie takiego rodzaju ocenie. Ich postrzeganie przez osoby z zewnątrz często staje się główną przyczyną, dla której wycofują się z życia społecznego, zawodowego, politycznego czy nawet rodzinnego. Współczesność stawia przed pedagogiką zadania, które mają pomóc zapobiec wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych i starszych. Są to bowiem osoby, które często nie mają wpływu na swój los. Mają jednak wpływ na swoje funkcjonowanie w społeczności lokalnej, życiu kulturalnym czy edukacji. Należy więc zrobić

wszystko, by z tych możliwości korzystała jak największa liczba osób starszych i niepełnosprawnych.

Słowa kluczowe: wykluczenie, niepełnosprawność, osoby starsze, pedagogika

Abstract

Preventing the social exclusion of the disabled and elderly as a challenge for contemporary pedagogics

Social exclusion is not only a problem of the marginalized people. It is also a problem for modern societies and a challenge for them. Pedagogics is an area of study, research and activities that should prevent such phenomena. It should change the gray reality into the golden future both for seniors and people with disabilities. Stereotypes functioning in today's society are an obstacle to taking a such actions. People with disabilities and seniors are very often the subject to a such assessment. Their perception by the others becomes the main reason why they withdraw from social, professional, political and even family life. Today pedagogics has the task to prevent the social exclusion of the disabled and the elderly. These are people that have no impact on their fate caused by disability or old age. But at the same time they still can improve the way of functioning in the local community by being involved in cultural life and education. Therefore all steps should be taken to enable elderly and disabled people to take advantage of these opportunities.

Keywords: exclusion, disability, elderly, pedagogics

W dzisiejszym świecie właściwie każdego dnia mamy okazję spotkać osoby z różnymi stopniami niepełnosprawności. Świadomość tego oraz wzrastający poziom wiedzy społeczeństwa o funkcjonowaniu ludzi z różnego rodzaju dysfunkcjami powinny pozwalać na to, by osoby niepełnosprawne mogły czuć się akceptowane i korzystać z życia. Jednak zakres wiedzy społeczeństwa w tej kwestii, reakcje jakie wywołuje widok osoby na wózku inwa-

lidzkim czy też osoby z białą laską w ręku daje dużo do myślenia. Nie jest to bowiem stan zadowalający i z pewnością należy włożyć wiele pracy i wysiłku, by te postawy uległy zauważalnym zmianom.

Postawy ludzi wobec osób niepełnosprawnych są różne – od okazywania litości, poprzez pogardę dla osób sprawnych inaczej, skończywszy na próbach zrozumienia i propozycji pomocy. Niepełnosprawni często są wykluczani z jakiegokolwiek aktywności właśnie przez negatywne reakcje ze strony osób w pełni sprawnych. Najbardziej niepokoi fakt, że często osoby, które skazują niepełnosprawnych na wykluczenie, separację od społeczeństwa, pochodzą z najbliższego otoczenia osób niepełnosprawnych. Należy więc edukować społeczeństwo w kierunku akceptacji, większej otwartości i życzliwości wobec osób dotkniętych różnego rodzaju dysfunkcjami fizycznymi bądź psychicznymi. Te działania wychowawcze należy podejmować już od najmłodszych lat. To jest właśnie zadanie, przed którym staje współczesna pedagogika.

1. Wykluczenie społeczne – definicje

Mówiąc o środowiskach zagrożonych wykluczeniem, należy najpierw uzmysłowić sobie czym ono jest oraz zdefiniować samo pojęcie wykluczenia społecznego. Nie jest to jednak łatwe, gdyż wykluczenie społeczne bywa różnie rozumiane w zależności od czasu i miejsca, w którym występuje. Dużym utrudnieniem jest także brak odpowiednich statystyk, które w sposób rzeczywisty i prawdziwy obrazowałyby zakres tego niekorzystnego zjawiska.

Wykluczenie społeczne może być inaczej ujmowane w rozumieniu obiektywnym, inaczej zaś w postrzeganiu subiektywnym. Możemy mieć do czynienia z kilkoma, nierzadko nakładającymi się wymiarami marginalizacji. Najprościej rzecz ujmując, wykluczenie społeczne polega na niepodejmowaniu zwyczajowej oraz akceptowanej społecznie drogi życiowej lub na „wypadnięciu z niej”¹. Ze

¹ Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*, Warszawa 2004, s. 21, <http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/NSIS.pdf> [dostęp: 26.01.2014].

względu na rozmiar czy też zasięg, który obejmuje, może dotyczyć pojedynczych osób, rodzin lub całych grup społecznych.

Jedna z definicji wykluczenia społecznego przyjmuje, że jest ono zjawiskiem przeciwstawnym do społecznego uczestniczenia w szerszych zbiorowościach, takich jak naród, społeczność lokalna czy grupa rówieśnicza². Oznacza więc dobrowolną lub – jak to jest zdecydowanie częściej – wymuszoną uwarunkowaniami zewnętrznymi izolację jednostki czy grupy.

Nieco inne wytłumaczenie zjawiska wykluczenia społecznego podaje *Słownik języka polskiego*. Według definicji słownikowej, wykluczenie społeczne utożsamiane jest z tzw. „marginiesem społecznym” i określane jako „mało znacząca warstwa społeczna, składająca się z jednostek prowadzących pasożytniczy tryb życia, wykolejonych, naruszających przepisy prawa i normy współżycia społecznego, męty społeczne – ludzie o niewiadomym, podejrzanym sposobie zarabkowania, niskim poziomie moralnym, cechujący się brakiem kultury”³.

Czynnikami, które determinują izolację społeczną są najczęściej: bieda, bezrobocie, podeszły wiek, kolor skóry, religia, niepełnosprawność, nieakceptowane przez środowisko poglądy czy zachowania. Izolacja od społeczeństwa jest zjawiskiem bardzo niekorzystnym, choćby z punktu widzenia polityki czy gospodarki. Spycha bowiem na margines, stanowi o „nieprzydatności” często bardzo dużych grup ludzi. Pojęcie wykluczenia społecznego odnosi się więc przede wszystkim do życia poza nawiasem praw oraz przywilejów społeczeństwa. Po drugie, jest ono strukturalną, stratyfikacyjną cechą określonej zbiorowości. Po trzecie zaś, nie tylko określa statyczny stan rzeczy, ale jest istotą i skutkiem określonych procesów.

Trafnym opisem rzeczywistości, jaką doświadczają osoby wykluczone społecznie wydaje się być definicja Komisji Europejskiej, w której wykluczenie społeczne określa się jako proces, w wyniku którego pewne osoby są wypychane poza granice społeczeństwa.

² M. Jarosz, *Obszary wykluczenia w Polsce*, w: *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny, etniczny*, red. M. Jarosz, Warszawa 2008, s. 7.

³ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1998, s. 256.

Brak pełnego uczestnictwa w życiu społecznym tychże osób jest spowodowany ubóstwem, brakiem kompetencji społecznych, możliwością ich zdobywania w przeciagu swojego życia oraz dyskryminacją kulturową, religijną lub inną. Ten złożony proces napędza sam siebie, ponieważ osoby wykluczane społecznie lub zagrożone tym zjawiskiem nie widzą dla siebie możliwości rozwoju, rezygnują z możliwości podjęcia kształcenia, znalezienia pracy czy zaangażowania się w życie społeczności lokalnej⁴. Osoby wykluczane społecznie nie angażują się w sprawy związane z podejmowaniem decyzji, które dotyczą np. wyboru władz samorządowych lub państwowych, ponieważ nie wierzą w swoją pozycję i realny wpływ na takie wybory.

2. Przyczyny wykluczenia społecznego

Tak jak wiele istnieje definicji wykluczenia społecznego, tak też wiele jest podziałów i samych przyczyn tegoż zjawiska. Tadeusz Kowalak dzieli przyczyny marginalizacji na obiektywne i subiektywne. Przyczyny obiektywne to między innymi: system społeczny i ekonomiczny, przepisy prawne oraz zwyczaje, jakim podlegają osoby i grupy żyjące w danym społeczeństwie.

Przyczyny subiektywne zaś są zależne od konkretnej osoby, która podlega zjawisku wykluczenia społecznego lub znajduje się w grupie na nie narażonej. Przyczyny subiektywne to wszystkie odczucia, opinie i postawy, które przejawiają się w zachowaniach, aktywności, decyzjach konkretnej osoby⁵.

Wykluczenie społeczne oraz środowiska nim zagrożone są również jednym z najważniejszych wątków analiz socjologicznych, które skupiają się na nierównościach społecznych, edukacyjnych, bytowych i materialnych, dziedziczeniu statusu rodziny, a także na innych wymiarach syndromu nieprzystosowania⁶. Istotnym czyn-

⁴ J. Grotowska-Leder, *Ekсклюzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, w: *Spółeczna ekсклюzja i inkluzja. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, red. J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, Toruń 2005, s. 31.

⁵ T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998, s. 155.

⁶ M. Jarosz, *Obszary wykluczenia w Polsce*, dz. cyt., s. 10–11.

nikiem powstawania oraz utrzymywania się zjawiska wykluczenia społecznego jest również charakterystyczny dla wielu jednostek, a nawet całych grup społecznych zagrożonych tym zjawiskiem, syndrom tak zwanej „wyuczonej bezradności”, która koresponduje z bezradnością autentyczną, spowodowaną niekorzystnymi czynnikami. Wśród tych czynników można wymienić między innymi: kalectwo, śmierć jedyne go żywiciela rodziny, ciężką chorobę.

3. Grupy zagrożone wykluczeniem

W obliczu zagrożeń, które mogą prowadzić do marginalizacji coraz większej liczby osób, został powołany Zespół Zadaniowy do spraw Reintegracji Społecznej. Podstawą wszystkich badań i prac zespołu było przyjęte założenie, że „wykluczenie społeczne jest to brak lub też ograniczenie możliwości uczestnictwa, wpływania i korzystania z podstawowych instytucji publicznych oraz rynków, które powinny być dostępne dla wszystkich, w szczególności zaś dla osób ubogich”⁷. Jednym z zadań tego podmiotu było opracowanie Narodowej Strategii Integracji Społecznej dla Polski. Stworzono swego rodzaju wykaz grup, które są w Polsce szczególnie narażone na wykluczenie społeczne. Wymienia się wśród nich:

- dzieci i młodzież ze środowisk zaniedbanych;
- dzieci z domów dziecka;
- samotne matki;
- ofiary patologii rodzinnych;
- osoby bezrobotne;
- osoby o niskich kwalifikacjach;
- żyjących w bardzo trudnych warunkach mieszkaniowych;
- osoby niepełnosprawne oraz chronicznie chore;
- osoby cierpiące na zaburzenia psychiczne;
- osoby starsze;
- więźniów opuszczających zakłady karne;
- imigrantów.

⁷ Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*, dz. cyt.

W niniejszym opracowaniu chcę zwrócić szczególną uwagę na dwie grupy, a mianowicie na osoby niepełnosprawne i chronicznie chore, a także na osoby starsze. Są to bowiem grupy, które w żadnym stopniu nie mają wpływu na to, czego doświadczają – nie mają wpływu ani na swoje schorzenia, ani na problemy wynikające z zaawansowanego wieku. Nie są w stanie zmienić swojej obecnej sytuacji wynikającej z niepełnosprawności czy z podeszłego wieku.

4. Wykluczenie społeczne osób niepełnosprawnych

Osoby niepełnosprawne tworzą grupę ogromnie zróżnicowaną. Ze względu na różnorodność wewnętrzną tej właśnie grupy, trudno jest przedstawić jej ujednoliczoną charakterystykę. Głównymi czynnikami, które w jakiś sposób mogą stanowić cechą różnicującą poszczególne „podgrupy” osób niepełnosprawnych są rodzaj oraz stopień niepełnosprawności. Inna jest również charakterystyka niepełnosprawnych od urodzenia oraz tych, którzy niepełnosprawnością zostali dotknięci w wyniku wypadku lub postępującego rozwoju choroby. Literatura podaje trzy stopnie niepełnosprawności: lekką, umiarkowaną oraz znaczną, co przekłada się na rodzaj orzeczenia lekarskiego, jakie niepełnosprawni mogą uzyskać.

Osoby z niepełnosprawnościami są najczęściej postrzegane przez pryzmat swoich ograniczeń i słabości. Taki stereotyp w znaczący sposób przekreśla ich normalne funkcjonowanie w społeczeństwie, lokalizuje je wśród osób z grup mocno zagrożonych wykluczeniem społecznym. Przyczyn kumulacji niektórych przynajmniej czynników marginalizujących należy upatrywać w:

- cechach kojarzonych w społeczeństwie z charakterystyczną dla danego typu niepełnosprawności dysfunkcją;
- społecznie konstruowanych i przyjmowanych w danym środowisku „wzorcach” człowieczeństwa;
- niewydolności systemu edukacji, opieki i rehabilitacji społecznej oraz zawodowej;
- cechach indywidualnej sytuacji życiowej.

W Polsce dość liczną grupę osób szczególnie zagrożonych społecznym wykluczeniem stanowią niepełnosprawni powyżej 15

roku życia. Stanowią oni około 14% populacji naszego kraju. Ponad 80% z nich jest bierna zawodowo oraz nie uczestniczy w życiu społecznym⁸. Biorąc pod uwagę specyfikę niepełnosprawności i różnych jej rodzajów: sensorycznej, psychicznej i fizycznej, trzeba przyznać, że przy zapobieganiu wykluczeniu społecznemu niezbędne jest stosowanie zindywidualizowanych instrumentów wspierania ich reintegracji społecznej i zawodowej.

Jak wskazują wyniki wielu przeprowadzonych dotąd badań, mianem osób z najcięższą niepełnosprawnością są w społeczeństwie określane osoby niepełnosprawne wzrokowo⁹. Okazuje się jednak, że takie postrzeganie osób niewidomych nie przekłada się na chęć niesienia im pomocy przez społeczeństwo. Podstawowym problemem osób niepełnosprawnych wzrokowo jest przede wszystkim istniejąca bariera pomiędzy nimi a społeczeństwem. Bariera ta niewątpliwie utrudnia osobom niewidomym i niedowidzącym normalne funkcjonowanie w społeczeństwie. W Polsce niestety osoby takie bardzo często są pozbawione konkretnych informacji i wiedzy praktycznej na temat ich praw, przysługujących im ulg, pomocy prawnej, a także wiedzy obywatelskiej, dotyczącej państwa, form aktywności społecznej czy też możliwości nauki i rozwoju zawodowego.

Według obliczeń badaczy, aż około 85% pozawerbalnych informacji człowiek uzyskuje za pomocą wzroku. Stąd między innymi biorą się problemy i trudności osób niewidomych, które nie potrafią się odnaleźć i sprawnie funkcjonować w społeczeństwie przekazującym większość informacji w sposób niewerbalny¹⁰. Polski Związek Niewidomych dokonał analiz, które wykazały jak wiele istnieje w społeczeństwie stereotypów odnoszących się osób niewidomych. I tak, istnieje na przykład stereotyp zakładający całkowitą niesamo-

⁸ M. Parchomiuk, *Niepełnosprawni – społecznie wykluczeni?*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2006, nr 4, s. 4.

⁹ A. Ostrowska, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Postawy społeczeństwa polskiego wobec ludzi niepełnosprawnych (raport z badań)*, Warszawa 1994, s. 71.

¹⁰ W. Daszkiewicz, *Postawy osób z dysfunkcją wzroku wobec problemów edukacji i zatrudnienia (raport z badań)*, Kraków 2006, s. 2, http://www.firr.org.pl/uploads/pub/firr_raport_ostateczny_postawy_osob_z_dysfunkcja_wzroku.pdf [dostęp: 26.01.2014].

dzielnosc niewidomych. Niestety takie stereotypy zamykaja spoleczenstwo na osoby niepełnosprawne wzrokowo i nie pozwalaja na ich aktywnosc spoleczna. Spozród osob z dysfunkcja wzroku jedynie 8% pracuje, a 95% utrzymuje sie ze zródel niezarobkowych. Niestety brak jest danych na temat ich aktywnosci spoleczno-obywatelskiej, jednak wiele osob zajmujacych sie ta tematyka zaznacza, ze sa oni w zdecydowanej wiecekszości przypadków izolowani w domach, traktowani nawet przez rodzine jako osoby niesamodzielnne.

Małopolski Punkt Konsultacyjno-Doradczy dla Osób Niewidomych i Niedowidzających przeprowadził badania ankietowe z udziałem 200 osób z dysfunkcją wzroku. Z badań tych wynika, że 62% badanych nie dysponuje wiedzą obywatelską, która pozwoliłaby na swobodne poruszanie się w rzeczywistości społecznej, 76% czuje się zdezorientowanych w lokalnym życiu publicznym i głównie przez to nie angażuje się w sprawy społeczności. Nie wierzy bowiem, że ich aktywność mogłaby mieć pozytywny wpływ na ich sytuację jako osób niepełnosprawnych, zaś 58% badanych nie widzi sensu swojego udziału w wyborach, ponieważ wychodzi z założenia, że „mój głos nic nie znaczy”.

Osoby z dysfunkcją wzroku nie są oczywiście jedyną grupą wśród wszystkich niepełnosprawnych, których dotyka problem wykluczenia. Na powyższym przykładzie jednak dokładnie widać z jakimi problemami muszą codziennie mierzyć się osoby niepełnosprawne. Owa codzienność nie jest sytuacją normalną, prawidłową dla ludzkiego życia. Zadaniem społeczeństwa jest więc zmieniać tę rzeczywistość. Tak, by dni szare, samotne, pełne smutku, niejednokrotnie lęku, zmieniały swoją barwę na złotą – dzięki postawie życzliwości, otwartości, wspólnemu pokonywaniu trudności.

5. Marginalizacja osób starszych

Drugą grupą osób szczególnie zagrożonych marginalizacją społeczną są osoby starsze, często samotne. Aktywność obywateli w życiu publicznym i społecznym przejawia się głównie w takich zachowaniach jak: przynależność i uczestniczenie w działalności organizacji pozarządowych, aktywny udział w wyborach czy też

działalność na rzecz innych. Zachowania te są przejawami integracji społecznej, podobnie zresztą jak kapitał społeczny, który zwykle bywa definiowany między innymi liczbą znajomych i przyjaciół czy posiadaniem wsparcia oraz możliwości skorzystania z czyjejś pomocy w razie sytuacji tego wymagających¹¹.

Ekspertyza przeprowadzona w 2010 roku przez Szkołę Główną Handlową i Instytut Pracy i Spraw Socjalnych pt. *Ubóstwo i wykluczenie społeczne osób starszych* wykazała, że w odstępnie jednego pokolenia odsetek osób najstarszych w Polsce, po 60. roku życia, wzrosł z 14% do 23%. Obecnie seniorzy wykazują niestety najniższy wskaźnik aktywności społecznej i są najsłabiej reprezentowaną grupą w samorządach wszystkich szczebli, dlatego też należy podjąć odpowiednie wysiłki, które pobudzą do działania te grupy, które w niedługim czasie będą najbardziej liczne w naszym społeczeństwie¹².

Na starość można patrzeć z perspektywy dwóch wymiarów:

- demograficznego: starość jest prawidłowością wynikającą z wydłużania się przeciętnego czasu trwania życia ludzkiego i spadku liczby urodzeń w danym społeczeństwie;
- indywidualnego: każdy człowiek na swój sposób przeżywa własne starzenie się¹³.

Współczesne media przyczyniają się do powstawania zjawiska wykluczenia seniorów z życia społecznego. Kult młodości, piękna, zdrowia skazuje osoby starsze na przegraną w oczach ludzi młodych¹⁴. Ze względu na dystans międzypokoleniowy, jak zauważyła Margaret Mead, można wyodrębnić trzy typy kultur: postfiguratyw-

¹¹ P. Kubicki, *Ubóstwo i wykluczenie osób starszych. Ekspertyza przygotowana w ramach projektu „EAPN Polska – razem na rzecz Europy Socjalnej”*, <http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2013/07/Ubostwo-i-wykluczenie-os%C5%82b-starszych.pdf> [dostęp: 23.01.2014].

¹² P. Kubicki, M. Olcoń-Kubicka, *Osamotnienie osób starszych w Polsce w świetle badań empirycznych*, „Studia Humanistyczne” 2010, nr 8, s. 129–137.

¹³ B. Szatur-Jaworska, *Społeczna kwestia ludzi starszych*, w: *Społeczne kwestie starości*, red. B. Rysz-Kowalczyk, Warszawa 1991, s. 40.

¹⁴ R. Borkowski (red.), *Starość i młodość. Szkice o polityce, społeczeństwie i kulturze*, Kraków 2007, s. 7–9.

ną, kofiguratywną i prefiguratywną. Największym zagrożeniem dla seniorów jest istnienie w kulturze prefiguratywnej. W niej bowiem człowiek starszy nie odgrywa roli najważniejszego autorytetu, wręcz znajduje się na dalszym planie, jego potencjał jest niezauważany i niewykorzystany, przez co dochodzi do wycofania się takich osób z życia społecznego, politycznego i jakiegokolwiek innej aktywności.

W dobie zachodzących zmian demograficznych utrzymywanie się kultury prefiguratywnej prowadzi do wycofania się z życia społecznego, marginalizacji coraz większej liczby osób, które tak naprawdę mogłyby stanowić nie lada kapitał ludzki. Doświadczenie zarówno życiowe, jak i zawodowe seniorów stanowi swego rodzaju zaplecze dla każdego kraju, które niestety poprzez zjawisko wykluczenia społecznego niszczy i w konsekwencji ginie.

Podobnie jak wśród osób niepełnosprawnych, w Małopolsce przeprowadzono również badania ankietowe w grupie osób starszych, po 50. roku życia. Wyniki tychże badań jednoznacznie wskazują na wykluczenie osób starszych z życia społecznego. Analiza uzyskanych danych wykazała, że 50% badanych nie posiada niezbędnej wiedzy obywatelskiej, 70% czuje się zdezorientowane w życiu publicznym i głównie z tego powodu nie angażuje się w sprawy społeczności. Tak jak w grupie osób niepełnosprawnych, aż 50% ludzi starszych nie widzi potrzeby udziału w wyborach.

6. Postawy społeczeństwa wobec problemu ekskluzji społecznej

Na chwilę obecną, mimo że już od jakiegoś czasu poruszane są problemy związane z marginalizacją i sposobami jej zapobiegania, dość często możemy się spotkać z przyjmowaniem postaw utrwalających społeczną ekskluzję. Wydaje się, że głównym czynnikiem konserwującym to zjawisko jest bierność dużej części społeczeństwa. Wobec problemu marginalizacji społecznej ludzie mogą przyjmować różne postawy:

- postawę cyniczną: kierowanie się jedynie własnym interesem oraz niskimi, egoistycznymi pobudkami;

- postawę indyferentną: obojętność wobec problemów, niezauważanie istniejących niekorzystnych zjawisk;
- postawę fatalistyczną: przekonanie o nieuchronności danych zjawisk, wychodzenie z założenia, że człowiek nie może nad wszystkim zapanować;
- postawę konformistyczną: brak własnego zdania w wielu kwestiach i akceptowanie postaw zgodnych ze zdaniem większości lub osób aktualnie sprawujących władzę;
- postawę oportunistyczną: całkowita bierność wobec wszelkich problemów społecznych, a czasem wręcz skłonność do wykorzystywania istniejącej sytuacji dla swoich celów.

Jednak w społeczeństwie obywatelskim ujawniają się nie tylko negatywne postawy wobec niekorzystnych zjawisk społecznych, w tym wobec problemu ekskluzji społecznej. Istnieją też pozytywne zachowania, które wspierają walkę ze zjawiskiem wykluczenia społecznego. Wymienić należy tutaj przede wszystkim:

- postawę religijną: motywowane wiarą w istnienie sił nadprzyrodzonych i porządku ponadczasnego aktywne działanie jednostek i całych grup osób;
- postawę heroiczną: gotowość do podejmowania działań zapobiegających powstawaniu problemów społecznych w każdych, nawet najbardziej niebezpiecznych dla jednostki warunkach;
- postawę sentymentalną: pełne współczucia zaangażowanie, oddanie się sprawie, zwalczające jednak tylko objawy a nie przyczyny negatywnych zjawisk społecznych, co jest minusem takiej postawy¹⁵.

7. Zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych i starszych wyzwaniem dla pedagogiki

Wielość różnorodnych kwestii warunkujących zjawisko wykluczenia społecznego i sama dynamika jego rozwoju wymagają odpowiednich narzędzi, które mogłyby posłużyć do opracowania

¹⁵ J. Sztumski, *Czy możemy mówić o patologii społecznej*, w: *Zjawiska patologii społecznej*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 1995, s. 15–16.

programów zapobiegania wykluczeniu. W szczególności wymagałoby to opracowania najpierw zintegrowanych systemów monitorujących samo zjawisko, dalej – przyjęcia strategii i podjęcia działań usuwających przyczyny jego powstawania i w końcu działań „doraźnych”, obejmujących wszystkie możliwe aspekty życia społecznego, tj. sferę społeczną, ekonomiczną, polityczną. Są to bowiem obszary gdzie najczęściej dochodzi do marginalizacji ludzi i środowisk, w których oni żyją¹⁶.

Zapobieganie wykluczeniu społecznemu, czy też niwelowanie skutków tego niezwykle negatywnego zjawiska, nie jest zadaniem prostym. Oprócz wielu płaszczyzn, które zostały wcześniej wymienione, istnieją również trudności związane z faktem, że zapobieganie problemowi wykluczenia społecznego wymaga zaangażowania całego społeczeństwa. Niestety społeczeństwo polskie nie należy do tych, które chętnie angażuje się w pomoc wymagającą od jego członków aktywności własnej.

Szeroko rozpowszechnione zjawisko wykluczenia osób niepełnosprawnych i starszych sprawia, że współczesna pedagogika staje przed niełatwymi wyzwaniem. To pedagog powinien być niejednokrotnie inicjatorem czy pomysłodawcą różnorodnych inicjatyw i działań edukacyjnych, opiekuńczych czy promocyjnych skierowanych na rzecz osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Ponieważ proces zapobiegania zjawisku wykluczenia, jak i działania edukacyjne związane z uczeniem do samodzielności w codziennym życiu, i to niezależnie od wieku czy stopnia niepełnosprawności, są kwestiami niełatwymi i bardzo rozległymi, dlatego pedagog powinien mieć odpowiednie kwalifikacje i konkretną wiedzę na temat zachowań oraz stereotypów przyczyniających się do powstawania zjawiska wykluczenia społecznego.

Jeśli chodzi o osoby niepełnosprawne, to nie tylko pedagog specjalny jest odpowiedzialny za ich aktywizację. Należy odpowied-

¹⁶ L. Dziewięcka-Bokun, „Inny” poza systemem społecznym, czyli o przyczynach ekсклюzy społecznej, w: *Spółczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, red. L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon, Toruń 2010, s. 387.

nio przygotowywać osoby pracujące w szkołach czy na uczelniach, wyposażać je w wiedzę i udostępniać im odpowiednie narzędzia, by kształcenie osób niepełnosprawnych nie było utrudnione, lecz wręcz stało powszechnie.

Mówiąc o działaniach związanych z edukacją, należy szczególnie zwracać uwagę na następujące kwestie:

- potrzebę dostosowania do indywidualnych potrzeb i preferencji edukacji ukierunkowanej na środowiska wykluczane, system ten powinien łączyć różne rodzaje opieki, wsparcia, edukacji i aktywizacji;
- organizowanie zajęć integracyjnych dla uczestników w różnym wieku, z różnymi dysfunkcjami, co powinno być tak planowane, by łączyć funkcje edukacyjne, opiekuńcze i te noszące cechy wolontariatu;
- wprowadzenie swego rodzaju coachingu, wspierającego samą osobę starszą czy też niepełnosprawną, jak również jej rodzinę w takim zakresie, w jakim jest to niezbędne, by działania aktywizujące były jedynie początkiem do społecznego zaangażowania beneficjenta.

Zadaniem pedagogów jest wychowywanie, a więc nie tylko edukacja, ale i wprowadzanie młodego pokolenia w dorosłe życie oraz pełnienie ról w społeczeństwie dorosłych, poza domem rodzinnym. Osobom niepełnosprawnym zdecydowanie trudniej jest podjąć decyzję o wejściu w samodzielne życie, a nawet ciężko im to sobie wyobrazić. Owszem, w niektórych przypadkach stopień niepełnosprawności nie pozwala na samodzielne radzenie sobie, choćby w sprawach codziennego życia. Należy jednak wspierać takie osoby, pokazywać im, że mimo niedomagań, potrafią tworzyć, mogą się uczyć, spędzać czas poza domem, spotykać się ze znajomymi, uczestniczyć w życiu społeczeństwa lokalnego. Samo istnienie sieci społecznego wsparcia pozwala osobom marginalizowanym na lepsze funkcjonowanie w społeczeństwie¹⁷. Właśnie wsparcie ze strony społeczeństwa oraz pedagogów powinno

¹⁷ K. Popiołek, *Wsparcie społeczne – zarys problematyki*, w: *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, red. K. Popiołek, Katowice 1996, s. 33.

umożliwić zamianę tego, co szare w życiu osób poddanych marginalizacji, na złote dni, zarówno dla nich samych, jak i środowisk, w których będą mogły aktywnie działać. Pedagogika ma ułatwiać podejmowanie takich działań poprzez wprowadzanie odpowiednich nowatorskich inicjatyw, które pokazują, że zmiana rzeczywistości osób wykluczonych jest możliwa.

Każdy z pedagogów, który zdecydował się na podjęcie takiej drogi życiowej i zawodowej powinien swoją pracą nie tylko kompensować negatywne zjawiska i zapobiegać wykluczeniu osób oraz środowisk szczególnie narażonych na społeczną ekskluzję, ale także podejmować inicjatywy aktywizująco-promocyjne zmierzające do tworzenia środowisk i warunków przyjaznych osobom, które same nie potrafią poradzić sobie z wykluczeniem.

Wioletta Kosowska-Maca

Akademia Ignatianum w Krakowie

Podmiotowość w pracy z młodzieżą niepełnosprawną

Streszczenie

W procesie wychowania młodego pokolenia powinno się kłaść duży nacisk na wprowadzanie zasad podmiotowego wychowania, rozpoczynając ich stosowanie od samego początku, czyli od siebie samych, następnie od domu rodzinnego, szkoły, po kolejne środowiska oddziaływań na młodego człowieka. Osoby z niepełnosprawnością, które często są poza marginesem życia społecznego, powinny być traktowane podmiotowo. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkół specjalnych i także szkół masowych są często osobami stygmatyzowanymi w swoim środowisku społecznym. Człowiek z niepełnosprawnością jest najbardziej zagrożony wykluczeniem społecznym. Trudno mu się odnaleźć nie tylko w życiu społecznym, ale przede wszystkim na dzisiejszym rynku pracy. Podmiotowe traktowanie dzieci z niepełnosprawnością to także uczenie ich samodzielności i niezależności, ponoszenie konsekwencji ich wyborów oraz umacnianie w nich poczucia własnej wartości. Podmiotowe wychowanie wykorzystuje naturalną potrzebę dziecka do aktywności i podejmowania nowych wyzwań. Szkoła, zaraz po rodzinie, powinna stać się środowiskiem wychowującym do podmiotowego traktowania każdego człowieka. Podejście w sposób podmiotowy do niepełno-

sprawności wyznacza prawidłowy kierunek kształcenia i wzbudza w uczniach poczucie akceptacji. Podmiotowe traktowanie niepełnosprawnych nie zawsze przychodzi łatwo, trzeba jednak chcieć stopniowo wcielać je w życie. Szara rzeczywistość obecnych czasów nie daje nadziei na złotą przyszłość. Samo jednak uświadomienie sobie braków w traktowaniu osób niepełnosprawnych daje szansę na większe zrozumienie tego problemu.

Słowa kluczowe: podmiotowość, wychowanie, niepełnosprawni, szkoła

Abstract

The role of subjectivity in working with disabled youth

The upbringing of the young generation is a process in which putting emphasis on introduction the rules of the subjective education should be really essential. It should be put in practice from the very beginning, i.e., from ourselves, from family home, school and every community in which the young person lives. Handicapped people stay often beyond the society, they are marginalized. They should be treated subjectively instead. The subjective education should be now a priority. Disabled students which attend to special schools and public schools are often stigmatized in their environments. The disabled person is the most exposed to the risk of marginalization. It is really difficult to him to find himself not only in the social life, but primarily in the modern labour market. The subjective treatment of children with disabilities is also the way of teaching them about self-reliance and independence, how to take the consequences of their choices and showing them how to build their self-esteem. The subjective education is using the natural child's need for activity and taking new challenges. The school, alongside with the family, should become a plane of scholarship in teaching the rules of subjectivity. The subjective treatment of the disabled person means also to set the right direction of teaching. It makes students feel accepted. In our work with handicapped people the rules of subjectivity will not dominate immediately, but if

we try to enforce them slowly, the life will be more silver than grey. The subjective treatment of the disabled does not come easy, but it should be put in practice gradually. The grim reality of nowadays offers no hope of a gold future. The more aware we are of our lack in subjective treatment of the disabled, the more chance we give ourselves to understand this issue.

Keywords: subjectivity, education, disabled youth, school

Problematyka podmiotowości i podmiotowego traktowania człowieka nadal wywołuje wiele dyskusji. We współczesnym świecie podejście do drugiego człowieka powinno być oparte właśnie na zasadzie podmiotowości. Idea podmiotowości wydaje się być też jedną z najstarszych zasad pedagogiki. Jednak współczesny świat daleko odbiegł od zasad podmiotowego traktowania człowieka. W różnych obszarach życia społecznego słyszy się coraz więcej o łamaniu praw człowieka.

Dla edukacji podmiotowej zadaniem priorytetowym stało się wspomaganie człowieka w jego rozwoju. Współczesny człowiek znalazł się bowiem w szczególnie trudnej dla siebie sytuacji¹. By można było przejść od postulowanego do praktycznego, podmiotowego traktowania innych, muszą być spełnione pewne warunki. Są nimi m.in. zapewnienie klimatu wolności i prawa do inności oraz bezwarunkowe poszanowanie godności osobistej.

W procesie wychowania młodego pokolenia powinno się kłaść duży nacisk na wprowadzanie zasad podmiotowego wychowania, rozpoczynając ich stosowanie od samego początku, czyli od siebie samych, następnie od domu rodzinnego, szkoły, po kolejne środowiska oddziaływujące na młodego człowieka. Zwłaszcza osoby z niepełnosprawnościami, które często znajdują się poza marginesem życia społecznego, powinny być traktowane w sposób pod-

¹ B. Łukasik, „*Bycie podmiotem*” w *edukacji – wizja oczekiwana czy fakt?*, w: *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, red. A. Gofron, B. Łukasik, Kraków 2010, s. 127.

miotowy. Wychowanie podmiotowe powinno też stanowić priorytet w procesie edukacji tych osób.

Uczniowie z niepełnosprawnościami intelektualnymi, uczęszczający do szkół specjalnych oraz szkół masowych, są często stygmatyzowani we własnych środowiskach. To właśnie osoby z niepełnosprawnościami są najbardziej zagrożone wykluczeniem społecznym. Trudno się im odnaleźć nie tylko w życiu społecznym, ale przede wszystkim na dzisiejszym rynku pracy.

W ujęciu filozoficznym podmiotowość to fundamentalna cecha człowieczeństwa, atrybut ludzkiej osoby, przeciwieństwo uprzedmiotowienia jednostki. Człowiek jest tu podmiotem w swojej istocie, zatem wszelkie właściwości podmiotowe przysługują mu niejako w sposób naturalny i konieczny².

W podejściu psychologicznym podmiotowość wiąże się z aktywnym rozwijaniem pewnych potencjalności, samodoskonaleniem się, zdolnością do podejmowania samodzielnych wyborów i autonomicznych decyzji co do własnego postępowania, wyznaczaniem sobie celów. Zatem prawidłowy rozwój jednostki polega na konsekwentnym urzeczywistnianiu tej wewnętrznej ludzkiej natury, powinien on wpływać z wnętrza człowieka, a nie jedynie być kształtowany zewnętrznie³.

Podmiotowe traktowanie dzieci z niepełnosprawnością to także uczenie ich samodzielności i niezależności, ponoszenia konsekwencji ich wyborów oraz umacnianie w nich poczucia własnej wartości. Podmiotowe wychowanie wykorzystuje naturalną potrzebę dziecka do aktywności i podejmowania nowych wyzwań. Szkoła, zaraz po rodzinie, powinna stać się środowiskiem nauki zasad podmiotowości. Jeżeli chcemy, aby nasze dzieci były wychowane na mądrych ludzi, to środowisko rodzinne oraz otoczenie szkolne muszą zdawać sobie sprawę z ogromnego znaczenia przekazywanych wartości. W tym kontekście jakże trafne są słowa Mieczysława Łobockiego: „podstawową funkcją szkoły jest umoż-

² O. Urban, *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych*, Poznań 2008, s. 203.

³ Tamże, s. 206.

liwienie młodemu człowiekowi wejścia w kulturę, czerpania z jej zasobów w budowaniu własnej podmiotowości, autonomii i osobistych relacji ze światem”⁴.

Pierwszorzędnym warunkiem skutecznego wychowania jest podmiotowe wychowanie dzieci i młodzieży, tj. poszanowanie ich prawa do własnej podmiotowości, czyli niezależności (autonomii) i odrębności (niepowtarzalności). Nie oznacza to oczywiście, że wolno im postępować zawsze wedle własnego uznania, że mogą pozwalać sobie na wszystko⁵.

Aby podmiotowo traktować swojego podopiecznego, należy poznać jego oczekiwania, doświadczenia, uzdolnienia czy wreszcie problemy i obawy. Bez kontaktu z rodzicem zdobyte informacje mogą okazać się niepełne czy nawet nieprawdziwe. Komunikacja nauczycieli i rodziców umożliwia zdobycie wiedzy na temat ucznia, której posiadanie jest koniecznym warunkiem do podmiotowego traktowania go. Jedną z zasad współczesnej szkoły jest właśnie zasada podmiotowości, a jej wdrażanie zależy w największym stopniu od nauczyciela – od jego kwalifikacji, umiejętności i kompetencji. Do realizacji tej zasady niezbędna jest wiedza na temat czynników sprzyjających kształtowaniu podmiotowości ucznia, czemu ma służyć m.in. właściwa komunikacja między rodzicami a nauczycielami⁶.

Niekiedy trudno jest stosować zasady podmiotowego traktowania, zwłaszcza jeśli znajdujemy się w środowisku osób przejawiających agresję i próbujemy na nie oddziaływać. Jednak zawsze należy sobie uświadomić, że na takie zachowanie ma wpływ wiele różnorodnych czynników, które oddziałują na tego człowieka, czasem niezależnych od niego samego. U podstaw podmiotowego traktowania osób z niepełnosprawnością leży chęć odnajdowania w człowieku osoby z całą jej niepowtarzalnością. Okazywa-

⁴ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 141.

⁵ Tamże.

⁶ P. Młynek, *Komunikacja rodziców i nauczycieli drogą do podmiotowego traktowania ucznia*, w: *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, red. A. Gofron, B. Łukasik, Kraków 2010, s. 305.

nie dzieciom akceptacji oraz empatii to niezaprzeczalny przejaw podmiotowego ich traktowania. Należy także uznawać ich prawo do błędów i się nie obrażać, a także zwalczać w sobie wszelkiego rodzaju uprzedzenia.

W każdym młodym człowieku, nawet jeśli wywodzi się z marginesu społecznego lub jest „wykolejony”, tkwią zadatki dobra, które – gdy tylko pozostaną odpowiednio rozbudzone – mogą wprowadzić go na drogę wiary i uczciwego życia⁷.

Jeśli w uczniach doszukujemy się wartości zasługujących na uwagę i szanujemy ich jako równorzędnych partnerów oraz ich akceptujemy, wówczas wzrasta w nich poczucie własnej wartości, jak również odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Każdy ma swój niepowtarzalny świat wewnętrzny i patrzy na zewnętrzny świat we własny, indywidualny sposób. Wychowawca za każdym razem ma do czynienia z człowiekiem, powinien zawsze dostrzeżać w uczniu osobę. Uczeń winien mieć natomiast świadomość, że jest traktowany w sposób podmiotowy, jednocześnie winien być świadomy zobowiązań jakie z tego faktu wynikają, zarówno wobec siebie samego, jak i innych osób uczestniczących w procesie wychowawczym. Budowanie relacji na zasadach życzliwości, zrozumienia, zdobywanie zaufania, sympatii to podstawy dobrych kontaktów z dziećmi.

Podmiotowość nie jest człowiekowi ofiarowana z natury, nikt nie rodzi się z gotową podmiotowością. Podmiotowość jest potencjalną dyspozycją, zdolnością i zarazem możliwością człowieka. Rozwój podmiotowości cechuje dynamiczność, swoje „bycie podmiotem” człowiek musi wypracowywać w wyniku własnego zaangażowania. Zbudowanie własnej podmiotowości jest zadaniem rozwojowym człowieka⁸.

⁷ S.C. Michałowski, *System wychowawczy szkoły skierowany na rozwój dziecka jako osoby*, w: *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, red. W. Korzeniowska, Kraków 2002, s. 83.

⁸ J. Bałachowicz, *Edukacyjne wspieranie rozwoju podmiotowości człowieka*, „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze” 2008, nr 6, s. 6.

Podmiotowość nie jest człowiekowi dana, lecz zadana – jest wyzwaniem stojącym przed człowiekiem. Według Karola Wojtyły człowiek jest „kimiś”, człowieka trzeba miłować dlatego, że jest człowiekiem, trzeba wymagać od niego miłości ze względu na tę szczególną godność, jaką posiada⁹.

Podmiotowe podejście do budowania własnej osobowości podkreśla Józefa Bałachowicz. Według niej zdobywane w szkole doświadczenie podmiotowej aktywności ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju obrazu samego siebie, obrazu świata i budowania wzajemnych relacji. Poczucie bycia podmiotem, refleksja nad własnym działaniem i ocena skuteczności tego działania są podstawą budowania przeświadczenia o sobie jako sprawcy odpowiedzialnych czynów¹⁰.

Dostrzeganie całościowego i wielokierunkowego ujmowania celów wychowania odwołujących się do zasady podmiotowości kształtuje właściwe rozumienie potrzeb rozwojowych człowieka. Po pierwsze, podmiotowe traktowanie dzieci sprawia, że na sam proces wychowania można patrzeć jako na wychowanie podmiotowe, po drugie – taki sposób podejścia do dzieci jest warunkowany przez cel wychowania.

Wychowanie podmiotowe określa sytuację wychowawczą jako układ ludzi, rzeczy i zadań, w którym podmiotem jest zarówno wychowawca, jak i wychowanek, a więc jest to sytuacja zakładająca obecność co najmniej dwóch podmiotów. Zadaniem wychowawcy jest włączenie do swojej linii działania wychownika, by on mógł z kolei go wprowadzić do własnej linii działania. Ponadto wychowanek musi mieć możliwość stawiania pytań, zgłaszania propozycji, samodzielnego wykonywania czynności¹¹.

Celem nauczycieli jest dążenie do pełnego rozwinięcia w uczniach posiadanych talentów. Najważniejsze staje się podejście do dzieci na zasadzie: nie jesteś jednym z wielu, jesteś jedynym

⁹ A. Popławska, *Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole*, „Edukacja” 2007, nr 4(100), s. 39.

¹⁰ Tamże, s. 8.

¹¹ P. Tyrała, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości realnego życia*, Toruń 2001, s. 49.

w swoim rodzaju. Miłość do drugiego człowieka, z której rodzi się podmiotowość, należy przemieniać w dobro, piękno, prawdę, miłość, autentyczne działanie. Każde spotkanie z drugim człowiekiem wzbogaca nas, czyni lepszymi i rozwija nasze wnętrza, dlatego tak ważna staje się komunikacja.

Prawdziwe spotkanie ucznia i nauczyciela ma miejsce wtedy, gdy nauczyciel otworzy się na ucznia, zaakceptuje go bezwarunkowo, uzna jego autonomię duchową, pomoże mu w jego wewnętrznej samorealizacji. Ogromną rolę odgrywają słowa nauczyciela wypowiedzane w pierwszej fazie spotkania z uczniem, np. „mam do ciebie zaufanie”, „wierzę w ciebie”, „jestem o ciebie spokojny”, „wiem że to zrobisz” itp. Takie słowa nie tylko ugruntowują ufność ucznia wobec nauczyciela, ale także wpływają na postawę samego nauczyciela wypowiadającego te słowa, potęgują jego wrażliwość (nastrojenie) oraz zwiększają jego intencjonalność¹².

Podmiotowe postrzeganie dziecka-wychowanka stanowi w opinii większości pedagogów niezbędny warunek skutecznego wychowania. Jest też pojmowane jako przeciwieństwo tradycyjnego wychowania. Wychowanek musi mieć świadomość, że wolność wiąże się z odpowiedzialnością, uprawnienia z obowiązkami i powinnościami. Dobra znajomość potrzeb i problemów swoich podopiecznych wpływa na poczucie ich podmiotowości i buduje właściwe relacje. Natomiast akceptacja wychowanka polega generalnie na przyjmowaniu uczniów takimi jakimi są naprawdę, bez uprzedzeń i nastawień, na postrzeganiu każdego z nich jako niepowtarzalnej istoty ludzkiej¹³.

Szkoła może kochać się z presją dydaktyczną i demonstracją władzy nauczycieli oraz agresją słowną, co powoduje lęk i strach u wychowanków. Młody człowiek doświadcza własnej podmiotowości w kontaktach społecznych, stąd największe znaczenie dla jej kształtowania ma spotkanie osób. Współczesna szkoła

¹² Tamże, s. 99.

¹³ I. Wagner, *Między akceptacją a manipulacją – refleksje z badań dotyczących podmiotowości ucznia w szkole*, w: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 367.

nie stwarza dobrych warunków do podmiotowego podejścia do uczniów, nierzadkie są wypadki arogancji, dyktatury, traktowania uczniów „z góry”. Uczniowie, którzy doświadczyli podejścia uwłaczającego ich godności nigdy nie rozwiną swoich zdolności i nie będą cieszyć się z edukacji, a wspomnienia z życia szkolnego będą im kojarzyły się z najgorszym czasem.

W większości szkół nie dostrzega się potrzeby respektowania podstawowych praw ucznia: prawa do szacunku i godności, indywidualnych zachowań, twórczych dążeń i poszukiwań, wolności przekonań i sądów. Uczeń często staje się przedmiotem, ma poczucie, że jest biernym elementem, dzięki któremu nauczyciel realizuje swoje służbowe obowiązki, z wyraźną preferencją celów dydaktycznych nad wychowawczymi i moralnymi. Nietrudno w zachowaniach i działaniach nauczycieli dostrzec brak akceptacji i empatycznego zrozumienia uczniów, co uniemożliwia ich podmiotowe funkcjonowanie¹⁴.

Jeśli nauczyciel i uczeń będą potrafili w trakcie spotkania wykorzystać szansę jaką daje dialog, wówczas idea podmiotowości będzie mogła zostać zrealizowana. Jeśli dzieci polubią szkołę i nie będą traktować pobytu w niej jako przymusu i gwałtu dokonywanego na swojej wolności, wtedy szkoła będzie mogła twórczo stymulować ich rozwój. Nauczyciel nie będzie traktował ucznia podmiotowo, jeśli sam nie będzie traktowany w taki sposób, jeśli będzie na co dzień dostrzegał owoce swojej pracy a jego uczniowie będą z uśmiechem przychodzili na jego zajęcia. Nauczyciel traktujący ucznia podmiotowo będzie zatem tworzył atmosferę poszanowania dziecka oraz umożliwiał mu warunki do kreowania własnej odpowiedzialności i twórczości¹⁵.

Praktyka wskazuje, że uczniowie chcą, aby od nich wymagano, ale zarazem aby wprowadzano ich w realny świat, budząc nadzieję, ukazując prawdę i dobro¹⁶.

¹⁴ Tamże, s. 375.

¹⁵ P.P. Barczyk, *O podmiotowości uczniów i nauczycieli we współczesnej szkole*, w: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie modele wychowania*, red. W. Kozłowski, Kraków 2001, s. 242.

¹⁶ Tamże, s. 257.

Istotą podmiotowości w relacjach wychowawczych jest możliwość wywierania wpływu na te relacje przez wychowanków, a ponadto umożliwienie im postrzegania siebie jako kreatorów własnego życia¹⁷. Na doświadczenie podmiotowości składają się zatem: specyficzna tożsamość człowieka, wyraźna indywidualność różniąca go od innych ludzi oraz fakt, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego¹⁸.

Często zdarza się sytuacja patowa, gdyż z jednej strony nauczyciele zachęcają uczniów do samodzielności, z drugiej – nie mają nic przeciw tradycyjnemu podziałowi ról na lepszego, mądrzejszego i dorosłego nauczyciela, i tego drugiego, który ma słuchać i wykonywać polecenia, nie zważając, że ten sposób skutecznie ograniczają uczniom pole działania, hamują ich rozwój i w żaden sposób nie respektują zasad podmiotowości. Trudności ze stosowaniem zasad podmiotowego traktowania ucznia wynikają często ze sztywnych celów kształcenia zawartych w programach edukacyjnych. Ten problem dostrzegają zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. W rzeczywistości występuje rozbieżność, gdyż zwykle nauczyciele deklarują stosowanie zasad podmiotowości w relacjach z uczniami, co jednak w codziennej praktyce jest dalekie od prawdy.

Kreatywny nauczyciel powinien w swojej pracy dostrzegać dziecko, nie narzucać mu własnego punktu widzenia, akceptować takim, jakim jest. Nie należy z góry negować tego, co ono wymyśli, bez bliższego przyjrzenia się jego pomysłom. Zadanie nauczyciela powinno polegać przede wszystkim na wzbudzaniu motywacji do pracy u ucznia, kierowaniu w taki sposób swoim wychowankiem, aby „chciało mu się chcieć”, aby uwierzył we własne siły, zmobilizował tkwiące w sobie pokłady sił twórczych i aby w dorosłym życiu poradził sobie samodzielnie i niezależnie.

Młódzież niepełnosprawna ujawnia mniejszą umiejętność przezwyciężania swoich słabych stron. Ma zmniejszone poczucie bezpieczeństwa, zwiększony poziom agresywności oraz przeżywa

¹⁷ *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 456.

¹⁸ Tamże, s. 457.

wewnętrzne konflikty a także cechuje ją brak silnych związków społecznych, doświadcza też słabszej potrzeby stowarzyszania¹⁹.

W pracy z osobami z różnymi niepełnosprawnościami należy koniecznie kierować się zasadą podmiotowości. Winna ona kształtować główne kierunki oddziaływań wychowawczych. Uczniowie niepełnosprawni (niezależnie od stopnia swej niepełnosprawności) wyczuwają w jaki sposób są traktowani, niezależnie od tego, czy ich niepełnosprawność ma charakter fizyczny, czy umysłowy. Dzieci doświadczające akceptacji, empatii oraz autentyzmu ze strony nauczyciela w naturalny sposób, poprzez mechanizmy naśladownictwa, identyfikacji oraz modelowania uczą się takich zachowań i dlatego są zdolne do podobnego traktowania innych osób ze swego otoczenia, co jest niezwykle istotnym czynnikiem w kształtowaniu osobowości dziecka.

W podmiotowym traktowaniu dziecka z niepełnosprawnością konieczne jest zaprzestanie etykietowania. Należy podjąć pracę zmierzającą w kierunku rozwoju mocnych stron a także wprowadzać od samego początku pracy wychowawczej jasno określone reguły i zasady. Podmiotowe podejście do dzieci niepełnosprawnych wyznacza prawidłowy kierunek kształcenia i wzbudza w uczniach poczucie akceptacji. Podmiotowe traktowanie niepełnosprawnych nie zawsze przychodzi łatwo, trzeba jednak chcieć stopniowo wcielać je w życie.

Najważniejsze, aby widzieć dzieci jako bogactwo, nawet jeśli to bogactwo – przynajmniej na zewnątrz – nie zawsze błyszczy złotem. Trzeba pielęgnować, powiększać to bogactwo oraz robić wszystko, aby wciąż błyszczało. Dokona się to tylko wtedy, jeśli ci którzy obchodzą się z uwagą z tym bogactwem będą mogli równocześnie dbać o samych siebie, tzn. gdy będą pielęgnować w sobie doświadczenie własnej autonomiczności oraz podmiotowości²⁰.

¹⁹ J. Bielecki, *O rozwój godności osoby dziecka niepełnosprawnego*, w: *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*, red. A. Popławska, Białystok 2009, s. 204.

²⁰ R. Miller, *Jak przeżyć w szkole. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Kraków 2012, s. 253.

Często mówi się, że przedmiotem wychowania jest człowiek – takie podejście do osoby wyznacza jednak niewłaściwy kierunek oddziaływania, nadając osobie charakter przedmiotu, rzeczy, a nie osoby właśnie. Należy wzbudzać w wychowankach chęć podjęcia pracy nad własnym życiem. Jakość relacji międzyludzkich między uczniem a nauczycielem powinna być uwarunkowana podstawowymi zasadami podmiotowości, wówczas fundamentem oddziaływań pozostanie zawsze człowiek.

Koncepcje humanistyczne, skoncentrowane na osobie, stanowią próbę przedstawienia integralnego obrazu człowieka, który dąży do odkrywania własnej istoty i wzmacniania swoich pozytywnych stron. Podstawową cechą człowieka jest jego ukierunkowanie na rozwój uwarunkowany czynnikami wewnętrznymi, stąd działanie człowieka zmierza do samorealizacji w zgodzie z własną naturą, bo człowiek z natury jest dobry²¹.

W konkretnym działaniu wychowawczym należy zwracać uwagę na profilaktyczne oddziaływanie na podmiot. Pobudzanie młodego człowieka w sferze poznawczej, emocjonalnej i motywacyjnej polega między innymi na:

- wytwarzaniu pozytywnej atmosfery w grupie;
- rozwijaniu umiejętności komunikowania się w zespole;
- życzliwym podejściu do ucznia, jego problemów i potrzeb;
- podmiotowym traktowaniu wychowanka;
- umiejętności odczytywania stanów emocjonalnych ucznia;
- motywowaniu uczniów przez zwracanie uwagi na ich mocne strony i wysuwaniu oczekiwań zgodnych z ich możliwościami;
- aktywizowaniu uczniów przez stosowanie różnorodnych metod nauczania²².

Głównym celem wychowania podmiotowego osób z niepełnosprawnościami jest wyrobienie w nich umiejętności przejęcia kierownictwa nad własnym działaniem, czyli usamodzielnienie.

²¹ Por. B. Skalbanią, *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Kraków 2009, s. 35.

²² A. Ciupa, *Nigdy nie jest za wcześnie*, w: *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*, red. T. Ogrodzińska, Warszawa 2000, s. 14.

Najbardziej zbliżony do idei podmiotowego traktowania ucznia jest styl demokratyczny, który polega na okazywaniu dzieciom i młodzieży życzliwości i rozumienia, pozyskiwaniu sobie ich sympatii, zaufania i przyjaźni, a także umożliwianiu im wspólnego i samodzielnego podejmowania decyzji, wysuwania własnych pomysłów oraz na pobudzaniu wzmożonej aktywności w różnych dziedzinach życia²³.

Równie nieodzownym warunkiem skutecznego wychowania – oprócz podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży oraz demokratycznego stylu kierowania wychowawczego – jest podejmowana przez nauczycieli i wychowawców praca nad sobą. Chodzi tu głównie o świadome i celowe kierowanie własnym rozwojem, czyli sterowanie swoimi myślami i uczuciami, a nie tylko zachowaniem. Myśli i uczucia decydują bowiem w dużej mierze o samopoczuciu i konkretnym postępowaniu człowieka, o jego zadowoleniu z własnego życia i odnoszonych sukcesach lub o zniechęceniu i ponoszonych porażkach²⁴.

Prawdziwe spotkanie ucznia i nauczyciela ma miejsce wtedy, gdy nauczyciel otworzy się na dziecko, bezwarunkowo je zaakceptuje, uzna jego autonomię duchową, pomoże mu w jego wewnętrznej samorealizacji. Dużą rolę odgrywają słowa nauczyciela wypowiedziane na początku spotkania z uczniem, np. „mam do ciebie zaufanie”, „liczę na ciebie”, „jestem o ciebie spokojny”, „myślę podobnie”, „wiem, że chcesz się zmienić” itp.²⁵.

Takie słowa, to słowa-klucze. Obdarzenie ucznia zaufaniem staje się fundamentem dalszej jego pracy, również dla nauczyciela oznacza otwartość, pozbycie się postawy w stylu „ja wiem lepiej”, „jestem ważniejszy”. W kontaktach z młodzieżą niepełnosprawną taka postawa nabiera jeszcze większego znaczenia, gdyż świadczy o mądrym podejściu do ucznia. Potrzeba akceptacji i zaufania jest niezbędna do właściwego rozwoju osobowości, daje poczucie bez-

²³ Tamże, s. 148.

²⁴ Tamże, s. 153.

²⁵ S.C. Michałowski, *System wychowawczy szkoły skierowany na rozwój dziecka jako osoby*, dz. cyt., s. 99.

pieczeństwa i możliwość samorealizacji. Podmiotowość wiąże się z dokonywaniem samodzielnych wyborów, kreowaniem własnego życia, niezależnością w działaniu. Podmiotowość wypływa z miłości do drugiego człowieka i jest przeciwieństwem przedmiotowości.

Szara rzeczywistość obecnych czasów nie daje nadziei na złotą przyszłość. Samo jednak uświadomienie sobie braków w traktowaniu osób niepełnosprawnych daje nam szansę na większe zrozumienie tego problemu.

Katarzyna Biel-Ziółek

Akademia Ignatianum w Krakowie

Terapia zajęciowa szansą na aktywne spędzanie czasu wolnego osób z niepełnosprawnością ruchową

Streszczenie

Omówiono różne formy terapii zajęciowej proponowane dla osób sprawnych intelektualnie z ograniczoną sprawnością fizyczną. Uzasadniono potrzebę wprowadzenia różnych zajęć plastycznych, poetyckich, komputerowych i językowych jako alternatywę samotnego i beczynnego spędzania czasu w domu. Proponowane formy terapii spowodują aktywizację i rozbudzenie kreatywności u osób z niepełnosprawnością fizyczną, jak również powinny doprowadzać do samorealizacji i zadowolenia z możliwości kontaktów międzyludzkich. Zajęcia terapeutyczne przyczynią się do podniesienia jakości życia, mają bowiem na celu zarówno rozwój intelektualny, duchowy, wymianę doświadczeń, jak i nabywanie nowych umiejętności. Program zajęć stanowi drogowskaz do pełniejszego wykorzystania potencjału tkwiącego w każdym człowieku.

Słowa kluczowe: terapia zajęciowa, niepełnosprawność, aktywizacja, socjalizacja

Abstract

Occupational therapy as a chance for spending time in an active way for people with physical disabilities.

In the article they are discussed various forms of occupational therapy proposed for intellectually well people with physical disabilities. The need for various art classes, poetry, computer and language lessons as an alternative to lonely and idle staying at home are proposed. The proposed form of therapy would cause activation and awakening of creativity of people with physical disabilities as well as would lead to self-fulfillment and satisfaction of the possibility of interaction with the others. Therapeutic activities can improve quality of life, they are aimed at both intellectual and spiritual development, exchange of experience and learning new skills. The course would be a signpost to fully make use of all potential of every human being.

Keywords: occupational therapy, disability, activation, socialization

1. Wprowadzenie

Od wielu lat terapia zajęciowa jest stosowana głównie w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jednak wydaje się, że terapia ta mogłaby mieć również szerokie zastosowanie dla osób z niepełnosprawnością ruchową.

Terapia zajęciowa ma za zadanie uaktywnienie osób w niej uczestniczących poprzez wykonywanie określonych czynności usprawniających kondycję zarówno psychiczną, jak i fizyczną. Różne formy terapii zajęciowej mogą sprzyjać rozwijaniu zainteresowań, nabywaniu nowych umiejętności oraz nawiązywaniu kontaktów towarzyskich. Mogą służyć również jako podstawa do przekwalifikowania się zawodowego.

Terapia zajęciowa jest uważana za najstarszą metodę terapii. Za jej prekursora uważa się Soranosa z Efezu, który stosował ją w odniesieniu do osób chorych psychicznie. Wykorzystywał on

różne metody terapeutyczne, m.in. śpiew, taniec czy grę na harfie¹. W starożytności już Galen pisał, że zajęcie się czymś sensownym jest najlepszym, naturalnym lekarstwem². W epoce oświecenia prekursorem humanitarnego traktowania ludzi chorych, starych i niesprawnych oraz stosowania wobec nich pozamedycznych metod leczenia był Philippe Pinel, francuski lekarz, uważany za jednego z twórców nowoczesnej psychiatrii³.

Pojęcie „terapii zajęciowej” po raz pierwszy wprowadził niemiecki psychiatra Herman Simon⁴. Natomiast pierwszy ośrodek terapii zajęciowej został utworzony w 1939 roku w Meyerson w USA⁵. W zasadzie ten rodzaj terapii stosowano w lecznictwie psychiatrycznym i w domach opieki już od początku XX wieku.

Pionierem współczesnej arteterapii i autorem tego terminu jest Adrian Hill, angielski artysta, pisarz i nauczyciel. W swojej pracy *Sztuka wobec choroby* podkreślił istotną dla terapii rolę niczym nie skrępowanej twórczości pacjenta, wobec której wartości artystyczne pracy tracą wszelkie znaczenie⁶.

Aktualnie do najczęściej stosowanych form terapii zajęciowej należą: arteterapia, biblioterapia, choreoterapia, dramatoterapia, muzykoterapia, poezjoterapia, esteterapia, sylwoterapia, tala-soterapia, chromoterapia, kinezyterapia, ludoterapia oraz zajęcia relaksacyjne.

Mimo że terapia zajęciowa jest stosowana głównie u osób z niepełnosprawnością intelektualną, wydaje się, że po dostosowaniu programu zajęć do potrzeb osób z normą intelektualną, z powodzeniem mogłaby stać się dla nich receptą na aktywne i ciekawe spędzanie wolnego czasu. Zajęcia rozwijające zainteresowania i pasje oraz uczące nowych umiejętności mogą być okazją do za-

¹ E. Baum, *Terapia zajęciowa*, Warszawa 2008, s. 6.

² Tamże, s. 6.

³ Tamże, s. 8.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki w działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994, s. 12.

wierania nowych znajomości oraz alternatywą dla bezczynności i samotności osób z niepełnosprawnością ruchową.

Do najważniejszych zadań terapii zajęciowej zaliczamy przede wszystkim usprawnianie fizyczne, psychiczne oraz społeczne. Najczęściej stosowanymi formami terapii zajęciowej są:

Ergoterapia, czyli właściwa terapia zajęciowa – stanowi oddzielną formą rehabilitacji. W ramach tej terapii prowadzi się wiele różnych zajęć, m.in.: malarstwo, rzeźbiarstwo, tkactwo, krawiectwo, wikliniarstwo oraz wszelkiego rodzaju prace wykonywane różnymi technikami⁷.

Innymi formami terapii zajęciowej są:

Biblioterapia – terapia wykorzystująca czytanie książek. Może być wykorzystywana w pracy z dziećmi, jak i osobami starszymi. W pracy z ludźmi starszymi i w podeszłym wieku najbardziej skuteczna jest **biofilia**, czyli afirmacja życia. To skupienie się na wspomnieniach człowieka starszego z okresu dzieciństwa i młodości, na tym co w jego życiu było dobre i przyjemne⁸.

Choreoterapia – terapia wykorzystująca taniec i ruch. Wprowadza improwizację indywidualną i grupową. Jest to proces integrujący jednostkę poprzez odczuwanie pełni własnej cielesności i ekspresji, identyfikacji oraz samoświadomości. Elementy leczące w choreoterapii to ruch, muzyka, tempo, grupa, rytm, czas, przestrzeń, terapeuta, dotyk. Stosowane techniki to taniec, ćwiczenia muzyczno-ruchowe oraz improwizacje muzyczno-ruchowe⁹.

Dramatoterapia – terapia polegająca na wykorzystaniu elementów teatru i dramy. Polega na wystawianiu przedstawień teatralnych oraz na dyskusjach o tym, co się wydarzyło na scenie i jakie towarzyszyły temu uczucia¹⁰.

⁷ *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2005, s. 287.

⁸ E. Baum, *Terapia zajęciowa*, dz. cyt., s. 48.

⁹ D. Konatkiewicz, *Sekrety tańca – muzyka i ruch jako elementy pedagogiki myślenia twórczego*, w: *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńska-Mania, Zielona Góra 2005, s. 32–34.

¹⁰ A. Kuczyńska, H. Makowska, *Drama, która leczy*, w: *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005, s. 46.

Muzykoterapia – terapia wykorzystująca muzykę, jej wspólnotowe i indywidualne słuchanie, tworzenie, śpiewanie i granie¹¹.

Poezjoterapia – terapia polegająca na wykorzystaniu literatury, zwłaszcza poezji, polega na czytaniu, recytowaniu, pisaniu wierszy oraz organizowaniu wieczorków poetyckich¹².

Estetoterapia – terapia wykorzystująca kontakt z pięknym otoczeniem i kontakt z przyrodą. Może to być również wyjście do galerii lub muzeum bądź na wystawę¹³.

Sylwoterapia – terapia polegająca na spacerowaniu po lesie. Czynnikiem terapeutycznym jest w tym przypadku kontakt z przyrodą. Można odnaleźć tutaj również elementy chromoterapii, ponieważ kolor zielony wykazuje działanie uspokajające¹⁴.

Talasoterapia – terapia wykorzystująca spacerowanie brzegiem morza. Czynnikiem terapeutycznym jest kontakt z przyrodą. Pojawiają się tutaj również elementy muzykoterapii: szum morza, śpiew ptaków, granie wiatru, szum w muszlach¹⁵.

Chromoterapia – terapia polegająca na wykorzystaniu kolorów. Ważna jest atmosfera relaksacji stworzona poprzez odpowiednią muzykę i grę kolorów oraz odpowiedni dobór kolorów w pomieszczeniach przeznaczonych do pracy, nauki, odpoczynku itd. Znaczenie terapeutyczne ma również kolor naszego ubioru¹⁶.

¹¹ E. Kowalska, M. Kowalski, *Koncepcja muzykoterapii Gertrudy Orff i jej związki z systemem pedagogicznym Carla Orffa*, w: *Metody i formy terapii sztuki*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005, s. 39.

¹² S. Góralczyk, *Poezjoterapia w dysfunkcjach narządów ruchu*, w: *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do rozwiązań praktycznych*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2011, s. 276.

¹³ E. Baum, *Terapia zajęciowa*, dz. cyt., s. 29.

¹⁴ Por. tamże, s. 29, 53.

¹⁵ Tamże, s. 29.

¹⁶ J.P. Couwenbergh, *Chromoterapia i światłoterapia, czyli jak leczyć barwami i światłem*, przeł. M. Pała-Wyborska, Katowice 2008, s. 24.

Kinezyterapia – to terapia ruchem. Zaliczana jest do form rehabilitacji w postaci np. gimnastyki, rozgrywek sportowych, spacerów (sylwoterapia, talasoterapia) lub tańca¹⁷.

Ludoterapia – terapia wykorzystująca gry i zabawy wyzwalające wiele emocji i uczuć. Może ona stanowić doskonały punkt wyjścia do wspólnej pracy terapeuty z podopiecznym¹⁸.

Dogoterapia – terapia z udziałem psa, wzbudza wzrost pozytywnych emocji, obniża ciśnienie krwi, zmniejsza poziom agresji, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i bycia potrzebnym¹⁹.

Hortikuloterapia – terapia poprzez przebywanie lub pracę w ogrodzie²⁰.

Hilaroterapia – terapia śmiechem²¹.

Do funkcji terapeutycznych arteterapii zaliczamy: usuwanie zahamowań i poczucia niepewności, budowanie wiary we własne możliwości, budowanie obiektywnej samooceny, usprawnianie manualne, poprawę koordynacji wzrokowo-ruchowej, pomoc w samorealizacji oraz w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji interpersonalnych, jak również w wyjściu z tzw. „zakłętego kręgu izolacji i niemożności”. Metoda arteterapii jest realizowana poprzez aktywność w różnych formach zajęć teatralnych, muzycznych i plastycznych²².

Do najważniejszych celów terapii zajęciowej należą przede wszystkim:

- przestawienie toru myślenia chorego i zwrócenie uwagi na sprawy niezwiązane z chorobą;
- poprawa stanu fizycznego;
- neutralizowanie otępiającego działania nudy i beczynności;
- zmniejszenie odruchu bólowego w wyniku rozluźnienia mięśni i koncentracji psychiki;

¹⁷ K. Milanowska, *Kinezyterapia*, Warszawa 2001, s. 19.

¹⁸ M. Piszczek, *Terapia zabawą, terapia przez sztukę*, Warszawa 2002, s. 6.

¹⁹ E. Baum, *Terapia zajęciowa*, dz. cyt., s. 54.

²⁰ Tamże, s. 29.

²¹ A. Valerio, *Śmiać się całym sercem. Prosta metoda, aby pogodniej żyć*, przeł. W. Zasiura, Kielce 2001, s. 12.

²² E. Baum, *Terapia zajęciowa*, dz. cyt., s. 30.

- zmniejszenie napięcia w stanach depresyjnych i lękowych;
- stworzenie u chorego poczucia własnej wartości oraz rozszerzenie kręgu zainteresowań;
- wzbogacenie jego życia emocjonalnego;
- zaktywizowanie chorych nieposiadających zajęcia²³.

Zadania terapii zajęciowej realizuje się poprzez:

- ogólne usprawnianie;
- rozwijanie umiejętności, w tym wykonywania czynności życia codziennego oraz zaradności osobistej, przy zastosowaniu różnych technik terapii zajęciowej;
- przygotowanie do życia w środowisku społecznym, w szczególności poprzez rozwój umiejętności planowania i komunikowania się, dokonywania wyborów, decydowania o swoich sprawach oraz rozwój innych umiejętności niezbędnych w niezależnym życiu, a także poprawę kondycji psychicznej i fizycznej;
- rozwijanie psychofizycznych sprawności niezbędnych w pracy, rozwijanie podstawowych oraz specjalistycznych umiejętności zawodowych umożliwiających podjęcie pracy w zakładzie aktywności zawodowej lub innej pracy zarobkowej, albo szkolenia zawodowego²⁴.

2. Terapia zajęciowa formą aktywizacji

Osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności ruchowej, bardzo często nawet pomimo wyższego wykształcenia, nie mają praktycznie żadnych szans na podjęcie pracy zawodowej, a cały ich wysiłek włożony w edukację i rehabilitację nie daje im ani poczucia spełnienia, ani satysfakcji życiowej. Brak możliwości realizowania się w relacjach społecznych i zawodowych sprawia, że osoby te pozostają samotnie w domach, pozbawione możliwości spełnienia swoich ambicji, marzeń i zamierzeń.

Jak twierdzi Grażyna Szafraniec, „sztuka daje niepełnosprawnym narzędzia porozumiewania się w atmosferze afirmującej in-

²³ Tamże, s. 18.

²⁴ Tamże, s. 23.

dywidualność i oryginalność. W sztuce nie ma rozwiązań jedynie słusznych, a powodzenie jest zagwarantowane”²⁵. Wydaje się, że zorganizowanie ośrodków, w których osoby z niepełnosprawnością miałyby możliwość aktywnego spędzania wolnego czasu byłoby bardzo cenne dla lokalnego środowiska. Ośrodki te służyłyby rozwijaniu zainteresowań i nabywaniu nowych umiejętności. Ich program byłby dostosowany do potrzeb i możliwości osób w nich uczestniczących. W placówkach mogłyby się odbywać kursy motywacji w osiąganiu celów, kursy językowe oraz komputerowe, ciekawe zajęcia plastyczne, warsztaty poetyckie czy kulinarne. Ponadto powinna być tam możliwość skorzystania z psychoterapii, zajęć relaksacyjnych oraz z zajęć rehabilitacji ruchowej. Zajęcia te wypełniłyby czas wolny osób w nich uczestniczących w sposób ciekawy, interesujący, aktywny i produktywny. Wykonywane prace, jak również nabywane nowe umiejętności, z pewnością stanowiłyby źródło zadowolenia i satysfakcji autorów wykonywanych prac oraz miałyby szansę stać się ewentualnym źródłem dochodu.

W ośrodku odbywałyby się również kursy motywacji oraz kursy osiągania celów. Zajęcia te byłyby ukierunkowane na wzmocnienie wiary uczestników w swoje możliwości. Głównym celem takich zajęć byłoby mobilizowanie uczestników do podejmowania nowych działań i wyzwań, jak również zachęcanie ich do przezwyciężania swoich słabości i ograniczeń.

Organizowanie kursów języków obcych dawałoby szansę poszerzenia wiadomości oraz lepszej komunikacji, stwarzającej możliwość wymiany doświadczeń z osobami z różnych krajów. Z kolei zajęcia komputerowe stwarzałyby uczestnikom szansę nauczenia się między innymi obróbki zdjęć, tworzenia stron internetowych, robienia prezentacji, ulotek czy reklam. W ramach zajęć plastycznych realizowane mogłyby być wszelkiego typu zajęcia wchodzące w zakres rękodzieła. Między innymi malowanie na papierze, płótnie oraz szkłe, a ponadto rysowanie, tkanie, wyszywanie, szydełkowanie itp. Można byłoby również pracować z wykorzystaniem gliny, modeliny i filcu.

²⁵ G. Szafraniec, *Międzynarodowe projekty rozwijania twórczości*, „Chowanna” 2002, s. 11.

Osoby zainteresowane robieniem ikeban, wykorzystaniem techniki decoupage'u czy też origami, haftu bądź makramy, miałyby możliwość nabywania nowych umiejętności oraz szansę wykorzystania ich, na przykład robiąc drobne prezenty okolicznościowe.

Warsztaty poetyckie i prozatorskie polegałyby na czytaniu, interpretowaniu oraz na tworzeniu własnej poezji i prozy. Zajęcia te odbywałyby się pod kierunkiem osoby, która zajmowałaby się ukierunkowaniem dalszej pracy twórczej zainteresowanych osób. Ukierunkowanie to miałooby na celu dalszy rozwój talentu poetyckiego bądź pisarskiego. Elementem motywującym byłyby konkursy z nagrodami oraz wydawanie tomików poezji.

W ośrodku mógłby działać również klub filmowy zajmujący się projekcją filmów i dyskutowaniem na ich temat. Działałoby również kółko teatralne, w którym uczestnicy mogliby przygotowywać krótkie przedstawienia, skecze czy kabarety.

Kolejną propozycję zajęć mogłyby stanowić warsztaty kulinarne, w ramach których oprócz nauki gotowania szybkich potraw, łatwych w przygotowaniu, uczestnicy mieliby szansę zapoznania się z elementami dietetyki i zdrowego żywienia, co w przypadku niektórych schorzeń jest niezbędnym warunkiem zachowania lepszego stanu zdrowia.

W programie ośrodka znalazłyby się również zajęcia relaksacyjne, będące formą psychoterapii. Celem tych zajęć jest odprężenie, rozładowanie stanu napięcia psychofizycznego i mięśniowego. Jest to ważny element radzenia sobie ze stresem. Wykorzystuje się w nim również elementy muzykoterapii i poezjoterapii. Do najpopularniejszych zajęć i metod relaksacyjnych należą: trening autogenny Johannaesa Schulza, trening Edmunda Jacobsona, relaksacja według Richarda Lazarusa czy Maxwella Maltza.

a) trening autogenny Schulza

W ostatnich latach dużą popularność zdobyła metoda treningu autogennego, polegająca na oddziaływaniu na własny organizm i życie psychiczne przez wyzwalanie u siebie reakcji odprężenia i koncentracji. Wyzwolone przez samego siebie reakcje odprężenia i koncentracji przestrajają pracę organizmu, wywołując mniej

lub bardziej trwałe zmiany w reakcjach fizjologicznych organizmu i obrazie człowieka. Metoda ta znajduje zastosowanie w wielu dziedzinach życia. Stosują ją m.in. sportowcy (np. Adam Małysz) przygotowujący się do zawodów, aktorzy przy opanowywaniu tremy przed występami. Opracował i zastosował ją berliński psychiatra i neurolog Johannes Schultz, który zajmował się problemami samoregulacji organizmu za pomocą ćwiczeń koncentracji. Na drodze autosugestii (wywołanej wewnętrznie przez siebie samego) zostają przeprowadzone krok po kroku ćwiczenia koncentracji. Dzięki temu ulegają zmianie, zwykle niezależne od woli człowieka, funkcje organizmu, takie jak np.: napięcie mięśniowe, temperatura ciała, ciśnienie czy tętno. Prowadzi to do obniżenia wegetatywnego poziomu pobudzenia, przez co dochodzi do zrównoważenia i obniżenia stanów napięcia. Trening składa się z kilku etapów, które z siebie wynikają i następują po sobie:

- odczuwanie ciężaru ciała prowadzące do stopniowego bezwładu i zwiotczenia mięśni szkieletowych;
- odczuwanie ciepła, prowadzące stopniowo do zwiotczenia mięśni gładkich i rozszerzenia naczyń krwionośnych;
- koncentracja na pracy serca – opanowanie i regulacja tętna;
- regulacja oddychania, zniesienie napięcia w narządach jamy brzusznej przez odczuwanie ciepła w okolicach splotu słonecznego;
- opanowanie regulacji naczynioworuchowej w obrębie głowy przez odczucie chłodu na czole²⁶.

b) trening relaksacyjny Lazarusa

Technika Lazarusa łączy napinanie poszczególnych partii mięśni z wdychaniem i wydychaniem powietrza. W ćwiczeniu ważną rolę odgrywają oczy, brzuch a nawet czoło. W chwilach napięcia i zmęczenia trzeba starać się znaleźć czas na powtórzenie tego treningu, by zauważyć że ciało i umysł odprężają się coraz lepiej i w coraz krótszym czasie²⁷.

²⁶ *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, dz. cyt., s. 293.

²⁷ A. Lazarus, *Wyobrażenia w psychoterapii*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańsk 2000, s. 23.

c) metoda formowania pozytywnego obrazu siebie według Maltza

Jest to metoda, która opiera się na wyćwiczeniu umiejętności myślenia obrazami. Umiejętność wywoływania w wyobraźni przyjemnych, optymistycznych obrazów i odrzucania negatywnych, wywołujących strach, uczucie zagrożenia, wpływa na zmianę samopoczucia i pomaga w wypracowaniu lepszego postrzegania siebie. Podróże wyobraźni i fantazjowania sprzyjają budowaniu poczucia własnej wartości i wiary we swoje możliwości. Założeniem tej metody jest cierpliwe ćwiczenie się w wyobrażeniu siebie działającego pozytywnie w różnych sytuacjach życiowych, a w konsekwencji korzystna zmiana w postrzeganiu samego siebie.

d) trening Jacobsona

To popularna nazwa techniki relaksacyjnej Progresywnego Relaksu Mięśni, której pomysłodawcą jest Edmund Jacobson. Technika ta zakłada, że stany napięcia manifestują się przez kompulsywne myślenie o życiu, tzn. traktowanie większości spraw jako zmuszających do działania. Trening Jacobsona polega na nauce napinania mięśni aż do automatyzacji. Trening powinno się odbywać najpierw w pozycji leżącej (relaksacja ogólna), po jakimś czasie w pozycji siedzącej, a następnie podczas wykonywania różnych czynności (relaksacja zróżnicowana).

Nauka relaksacji następuje w dwóch etapach:

- relaksacja stopniowa: nauka napinania pojedynczych grup mięśni, następnie innych partii mięśni;
- relaksacja zróżnicowana: napina się pojedynczą grupę mięśni, podczas gdy inne pozostają rozluźnione (gdy nastąpi zautomatyzowanie czynności napinania mięśni, pozostanie napięta tylko pewna grupa mięśni potrzebnych do wykonywania jakiejś pracy, np. do czytania napięte są tylko mięśnie powiek i czoła).

Korzyści wynikające ze stosowania treningu Jacobsona to przeciwdziałanie stanom lękowym, poprawa snu, polepszenie pracy narządów wewnętrznych²⁸.

²⁸ *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, dz. cyt., s. 240.

Podsumowując, warto dodać, że generalnie wszystkie formy terapii stosowanych w ramach terapii zajęciowej niewątpliwie powodują w uczestnikach:

- wzbudzenie aktywności;
- rozwijanie inwencji i twórczego działania;
- niekiedy zastąpienie takich form aktywności, które są niepożądanymi formami celowymi, jak również powodują one pobudzenie sensoryczne;
- pomoc w uwolnieniu negatywnych emocji i odreagowaniu ich;
- uzewnętrznienie ukrytych przed światem zewnętrznym obszarów problemów, uczuć i przeżyć oraz uruchomienie pozytywnego myślenia.

Do zasadniczych założeń warsztatów terapii zajęciowej należą: wspieranie rozwoju osobistego uczestników, poprawa zaradności życiowej, sprawności psychofizycznych, przystosowania i funkcjonowania społecznego oraz przygotowanie do korzystania z oferty innych środków wsparcia i ekonomii społecznej²⁹.

W życiu osób z niepełnosprawnością ruchową niezwykle ważna jest również możliwość nawiązywania życzliwych kontaktów międzyludzkich oraz aktywne spędzanie czasu wolnego. Jedynie nieliczne osoby niepełnosprawne ruchowo mają możliwość pracować zawodowo, założyć własną rodzinę i żyć w sposób aktywny. Niewielu z nich może również pozwolić sobie na realizację planów, marzeń i zamierzeń.

Dlatego też propozycja tworzenia ośrodków szeroko rozumianej terapii zajęciowej dla osób z niepełnosprawnością ruchową stwarzałyby tym osobom możliwości realizowania swoich zamiłowań i pasji, co z pewnością byłoby dla nich źródłem radości i satysfakcji. Osoby uczestniczące w zajęciach miałyby możliwość nawiązywania nowych kontaktów międzyludzkich z osobami mającymi podobne problemy i potrzeby, co z pewnością byłoby dla nich cennym doświadczeniem.

Wymienione tutaj aspekty i korzyści, jakie wynikałyby z zakładowania takich ośrodków, byłyby szansą zmiany samotnego i mało

²⁹ K. Malinowska, *Terapia zajęciowa*, Warszawa 1965, s. 32.

urozmaiconego życia osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pełen twórczych pomysłów, realizacji pasji oraz zadowolenia z życzliwych relacji międzyludzkich. Zastosowanie różnych rodzajów terapii stwarzałoby szansę poprawienia jakości życia osób w nich uczestniczących. Zajęcia takie mogłyby wzmocnić w tych osobach poczucie sensu życia oraz własnej wartości.

Warto dodać, że uczestnictwo w różnego rodzaju zajęciach mogłoby pozytywnie wpłynąć na aktywizację społeczną i zawodową osób w nich uczestniczących, jak również wyzwolić większą kreatywność i inwencję twórczą. Zaangażowanie i możliwość wykorzystywania oraz rozwijania własnych uzdolnień z pewnością mogłyby pozytywnie oddziaływać na większą akceptację samego siebie, jak również powodować bardziej pozytywny odbiór otaczającego świata.

Nowatorstwo pomysłu polega na tym, że ośrodki takie byłyby odpowiedzią na potrzeby i zamiłowania osób niepełnosprawnych ruchowo, które czują zapotrzebowanie na tego rodzaju aktywność i dobrowolnie wykazują chęć rozwoju w wybranym przez siebie kierunku. Włączenie w program ośrodka kursów języków obcych oraz wykładów z różnych dziedzin wiedzy nie tylko uatrakcyjniłoby zajęcia, ale również przyczyniłoby się do wzrostu intelektualnego uczestników.

Wydaje się więc, że potrzeba organizowania tego typu zajęć jest jak najbardziej słuszna, celowa i bardzo wskazana dla środowiska osób z niepełnosprawnością ruchową. Zajęcia prowadzone w sposób interesujący i rozwijający wiedzę oraz umiejętności uczestników mogłyby stać się receptą na ich większą samorealizację i samoakceptację. Natomiast odnoszone przez nich sukcesy mogłyby pogłębiać w uczestnikach wiarę w swoje możliwości.

Jak twierdzi Cathy A. Malchiodi, „egzystencjalna terapia sztuką może być widziana jako wspólna podróż, w której osoba odkrywa znaczenie w rezultacie spotkania ze sztuką i drugim człowiekiem”³⁰. Warto też dodać, że arteterapia uwrażliwia, aktywizuje oraz roz-

³⁰ Cyt. za: W. Karolak, B. Kaczorowska, *Arteterapia – Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Łódź 2011, s. 48.

budza kreatywność twórczą u osób, które w niej uczestniczą. Może ona być traktowana jako forma rehabilitacji manualnej oraz psychoterapii, bowiem efekty pracy następują szybko, powodując uczucie zadowolenia z dobrze wykonanego zadania.

Zajęcia terapeutyczne podnosiłyby jakość życia, miałyby bowiem na celu zarówno rozwój intelektualny i duchowy, nawiązywanie kontaktów międzyludzkich i wymianę doświadczeń, jak i nabywanie nowych umiejętności. Program zajęć byłby drogowskazem do pełnego wykorzystania potencjału tkwiącego w każdym człowieku.

Niewątpliwymi korzyściami wynikającymi z realizacji programu zajęć terapeutycznych byłoby polepszenie stanu zdrowia tych osób poprzez poprawienie formy psychicznej, poprawę relacji z innymi ludźmi, uwolnienie od stresów i napięć oraz osiągnięcie radości z twórczego działania.

Ewa Nałęcz-Kłos

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 3 w Krakowie

Potrzeba wspomagania dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście programu The Gateway Award

Streszczenie

W artykule podjęto kwestię dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną na tle funkcjonujących w naszym społeczeństwie stereotypów. Zwrócono uwagę na zaistniałe i dokonywane współcześnie zmiany w ujmowaniu niepełnosprawności intelektualnej. Podkreślono znaczenie wsparcia w nabywaniu coraz większych kompetencji społecznych w drodze ku dorosłości w kontekście angielskiego programu The Gateway Award, realizowanego w wielu placówkach na terenie polski.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, dorosłość, program The Gateway Award

Abstract

The need of assisting of intellectually disabled people in their adulthood in the context of The Gateway Award program

The article concerns problems of adulthood of intellectually disabled people and the way of their functioning in our stereo-

typical society. It focuses on existing and actually changing approaches to intellectual disability. It also focuses on the meaning of the support in gaining much more social competences leading to adulthood, in the context of The Gateway Award program realized in many institutions across Poland.

Keywords: intellectual disability, adulthood, The Gateway Award program

Dorastanie człowieka stanowi okres wyjątkowy. Jest pomostem pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Czas dorastania to okres, w którym zmienia się i tworzy nowa jakość życia. Dorastanie często bywa procesem bardzo trudnym, ponieważ młody człowiek doświadcza wielu niepowodzeń i porażek. Jest to zarazem pasjonujący okres, niosący wiele pozytywnych przeżyć i doznań. Czas dorastania jest istotny zarówno dla młodych ludzi, jak i ich rodziców oraz opiekunów, którzy asystują im w tym procesie. Szczególnie długi i niezwykle trudny bywa jednak proces dorastania osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie powoduje w pierwszej kolejności koncentrację uwagi rodziców na jego dysfunkcjach rozwojowych, wszelkie działania zostają ukierunkowane na wyeliminowanie tego, co odbiega od normy. Z upływem czasu rodzice dostrzegają jednak, że ich dziecko posiada ograniczone możliwości oraz mniejsze kompetencje niż jego zdrowi rówieśnicy. W konsekwencji rodzice i opiekunowie postrzegają osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako „duże dzieci, wieczne dzieci”.

Jednocześnie typowe dla wszystkich procesy dorastania stają się im obce, wydaje się, że nie dotyczą one ich dzieci. Konieczne jest zatem właściwe pomaganie osobom z niepełnosprawnością intelektualną w drodze ich do dorosłości. Chodzi o to, by maksymalnie wykorzystać ich indywidualne możliwości rozwojowe oraz wypracować poziom kompetencji adekwatny do wieku tych osób, a nie do stopnia ich rozwoju intelektualnego. Aby prawidłowo

rozumieć proces dorastania osób z niepełnosprawnością intelektualną, należy koniecznie pamiętać, że stanowią oni grupę niejednorodną, czyli konieczne jest indywidualne podejście do danej jednostki. Spełnienie powyższych warunków wraz z otwarciem na potrzeby osoby niepełnosprawnej i jej akceptacją pozwolą na prawidłowy rozwój, zbliżony do rozwoju jednostek zdrowych¹.

Małgorzata Kościelska zwraca uwagę na fakt, że na przestrzeni wielu lat w społecznym odbiorze osoby niepełnosprawne intelektualnie były traktowane jak dzieci. Źródła tego upatrywano w psychologii, która propagowała testy inteligencji oparte na teorii, że niższe stopnie inteligencji odpowiadały wcześniejszym etapom rozwojowym człowieka. Obecnie świat nauki wycofał się z tego podejścia, niemniej jednak pozostała dalej tendencja społeczna do takiego postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną².

Mając na uwadze zmianę perspektywy badawczej w podejściu osób z niepełnosprawnością intelektualną, zwraca się uwagę, że niepełnosprawność musi być ujmowana w kontekście całego cyklu życia jednostki. W tym ujęciu dorosłość jest traktowana jako tzw. apogeum rozwojowe, jako pewien wyznaczany społecznie cel dla każdej jednostki. Jest to czasookres życia człowieka, w którym w samodzielny sposób potrafi on funkcjonować w danym społeczeństwie³.

W momencie osiągnięcia dojrzałości osoba z niepełnosprawnością intelektualną zostaje postawiona wobec wszystkich wymagań jakie stawiane są przed dorosłymi. Według Stanisława Kowalika „dorosłość oznacza zasadniczo osiągnięcie celu własnego rozwoju, zaczyna się wówczas faza stabilizacji życiowej, polegająca na wzbogacaniu otoczenia społecznego o wytwory własnej dzia-

¹ Ż. Stelter, *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2009, s. 7–8.

² M. Kościelska, *Przeżywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością*, w: *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, red. R. J. Kijak, Kraków 2012, s. 17–34.

³ S. Kowalik, *Pomoc w dochodzeniu i utrzymaniu własnej dorosłości przez osoby niepełnosprawne*, w: *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, red. R. J. Kijak, Kraków 2012, s. 35–46.

łałości o wartości adekwatnej do osiągniętego poziomu rozwojowego. W okresie dorosłości te wytwory stają się coraz doskonalsze, mimo braku zmian jakościowych w ukształtowanych wcześniej kompetencjach i sprawnościach”⁴.

W odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną istotną kwestią jest poziom funkcjonowania danej jednostki, ponieważ decyduje on o perspektywach osiągania przez nią samodzielności, odpowiedzialności oraz o podejmowaniu stosownych dla danego wieku ról społecznych. Inną istotną kwestią związaną z dorosłością osób z niepełnosprawnością intelektualną jest możliwość osiągnięcia i utrzymania przez nie odpowiedniego stopnia samodzielności. Osiąganie samodzielności i niezależności odbywa się poprzez nabywanie zdolności do autonomicznego myślenia i działania. Autonomia jest bowiem identyfikowana z samodzielnością, wolnością i samorealizacją⁵.

Współczesne koncepcje pedagogiki specjalnej, ze względu na wielowymiarowość zjawiska niepełnosprawności z jakim ma ona do czynienia, pozwalają jej zaistnieć w gronie nauk o charakterze interdyscyplinarnym i integrującym, zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Pedagogika specjalna korzysta z tych dyscyplin naukowych oraz nauk szczegółowych, których przedmiotem zainteresowania są różne rodzaje niepełnosprawności. Historyczne studia nad niepełnosprawnością pokazują, że właściwie różne rodzaje niepełnosprawności istniały od zawsze. Na przestrzeni czasu następowała jednak zmiana ich postrzegania, a zarazem ocena i weryfikacja stosunku społeczeństwa do osób niepełnosprawnych. Pedagogika specjalna stara się precyzyjnie określać własną przedmiotową rzeczywistość, którą się zajmuje⁶.

⁴ S. Kowalik, *Dorosłość osób niepełnosprawnych w świetle koncepcji strefy utraconego rozwoju*, w: *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, red. K.D. Rzedzicka, A. Kobyłańska, Kraków 2003, s. 66.

⁵ A. Zawislak, *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2011, s. 29–31.

⁶ E. Nałęcz-Kłós, E. Sobocha, *Granice różnych ról – na progu dorosłości*, w: *Z badań nad procesami z pogranicza psychologii, socjologii i edukacji*, red. L. Woszczek, T. Grabiński, S. Sorys, A. Tabor, Chrzanów 2012, s. 85–91.

Wokół niepełnosprawności, w tym również intelektualnej, funkcjonuje wciąż wiele mitów i stereotypów, które w konsekwencji mają ogromny wpływ na postrzeganie i rozumienie tych jednostek⁷. Osobom z niepełnosprawnością intelektualną towarzyszy przekonanie społeczeństwa o braku u nich możliwości samostanowienia, co w konsekwencji może prowadzić do ich uprzedmiotowienia. Ograniczenie ich samodzielności jest widoczne w najdrobniejszych aspektach, np. w doborze ubioru czy decydowaniu o formach spędzania wolnego czasu.⁸

Obecne we współczesnym świecie dążenie do zdobywania coraz większej ilości nowych umiejętności i wiadomości służy głównie jednemu celowi – uniezależnieniu się od innych, od ich opieki, troski, a więc od ingerencji innych ludzi w nasze życie. Obojętnie czy dotyczy nauki chodzenia, jedzenia, posiadania własnego światopoglądu, przemyśleń – każda zdobyta umiejętność pozwala żyć bardziej samodzielnie, mieć niezwykle i jedyne w swoim rodzaju poczucie: „ja to umiem”, „ja to potrafię”. Wydaje się, że dopiero wtedy możliwe staje się funkcjonowanie w społeczeństwie, razem z innymi ludźmi⁹.

Proces dorastania i dojrzewania jest czasem podejmowania coraz trudniejszych i bardziej samodzielnych zadań związanych z pełnieniem różnych ról społecznych (np. kolegi, ucznia, dorosłego dziecka swoich rodziców, pracownika, sąsiada, przechodnia, pasażera środków komunikacji, klienta różnych sklepów itp.)¹⁰.

Niepełnosprawność intelektualna powoduje, że nie każda osoba będzie w stanie sprostać wszystkim zobowiązaniom wynikającym z dorosłości. Jednostki z niepełnosprawnością intelektualną,

⁷ M. Kwiatkowska, *Kim chciałbyś zostać?*, w: *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym. Przewodnik dla nauczycieli*, red. M. Piszczek, Warszawa 2003, s. 130–154.

⁸ S. Kowalik, *Dorosłość osób niepełnosprawnych w świetle koncepcji strefy utraconego rozwoju*, dz. cyt., s. 66.

⁹ E. Nałęcz-Kłos, E. Sobocha, *Granice różnych ról – na progu dorosłości*, dz. cyt., s. 85–91; M. Kwiatkowska, *Kim chciałbyś zostać?*, dz. cyt., s. 130–154.

¹⁰ E. Nałęcz-Kłos, E. Sobocha, *Granice różnych ról – na progu dorosłości*, dz. cyt., s. 85–91.

które podejmują próby „bycia dorosłymi”, narażone są na trudności i bariery ze strony otaczającego środowiska. Społeczeństwo odmawia im prawa do samostanowienia, argumentując to ich własnym dobrem¹¹.

Człowiek praktycznie zawsze znajduje się w jakichś sytuacjach społecznych. Według Andrzeja Hankały i Ziemowita Włodarskiego najlepiej wyrażają to słowa: „Człowiek jako istota społeczna nie tylko podlega wpływom swojego otoczenia, lecz również w sposób aktywny na nie oddziałuje. Tym samym współtworzy je, a w toku tego procesu kształtuje również samego siebie”¹².

Współczesna literatura przedmiotu skupia szczególną uwagę na znaczeniu procesu włączania jednostek z niepełnosprawnością intelektualną do w miarę samodzielnego funkcjonowania w życiu społecznym oraz na integracji społecznej. Uwzględnia istotę jakości życia, podmiotowości, autonomii oraz normalizacji życia osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście edukacyjnym, zawodowym i społecznym.

Na kształtowany obecnie obraz osoby z niepełnosprawnością intelektualną duży wpływ ma postrzeganie go głównie z perspektywy społecznej. Konsekwencją takiego spojrzenia jest niewątpliwie troska o zapewnienie tym osobom niezbędnych warunków do pełnego rozwoju psychicznego i fizycznego oraz życia i pracy w społeczeństwie.

W kontekście współczesnych zmian w sposobie postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną ogromne znaczenie ma proces normalizacji. Takie elementy jak: tożsamość, jakość życia, podmiotowość, autonomiczność, aktywność własna osób z niepełnosprawnością intelektualną pozwalają osiągnąć cele procesu normalizacji. Normalizacja życia daje szansę na pełną integrację ze społeczeństwem osób z niepełnosprawnością intelektualną. Współcześnie to właśnie idea normalizacji stanowi

¹¹ J. Sowa, F. Wojciechowski, *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Rzeszów 2001, s. 45–53.

¹² Z. Włodarski, A. Hankała, *Jestem człowiekiem i żyję wśród ludzi. Dialog z psychologiem*, Warszawa 1991, s. 120–121.

dominujący nurt w procesie rehabilitacji społecznej jednostek niepełnosprawnych¹³.

W kontekście funkcjonowania w przestrzeni społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną głównym problemem staje się budowanie właściwych więzi społecznych pomiędzy niepełnosprawnymi a osobami sprawnymi. Wciąż istnieje potrzeba kształcenia właściwych postaw społecznych wobec niepełnosprawności, ze szczególnym uwzględnieniem troski o jakość wzajemnych kontaktów i twórcze współdziałanie. Działania te winny zmierzać do tworzenia odpowiednich warunków do podmiotowego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich samorealizacji życiowej¹⁴.

Podmiotowe traktowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną zakłada ich akceptację z całym ich bagażem mocnych i słabych stron jako jednostek posiadających prawo do samorealizacji i pełnego rozwoju. Duże znaczenie przypisuje się tzw. podmiotowości aktywnej, czyli wolności dokonywania własnych wyborów, samostanowienia, poczucia odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie¹⁵.

Duże znaczenie ma także szeroko rozumiana aktywizacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, zarówno podczas zajęć dydaktycznych, jak w trakcie spędzania czasu wolnego. Współczesny pedagog planując proces dydaktyczno-wychowawczy winien uwzględnić metody aktywizujące, które stanowią pewnego rodzaju bodziec uruchamiający w jednostce potrzebę aktywnego działania. Priorytetem winno być przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do aktywnego współuczestnictwa w życiu społecznym. Jednostka niepełnosprawna intelektualnie powinna posiadać

¹³ S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005, s. 26–36.

¹⁴ C. Kosakowski, *Oblicza normalizacji warunków życia osób niepełnosprawnych – wielość spojrzeń, wielość problemów*, w: *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Olsztyn 2005, s. 38–45.

¹⁵ W. Szewczuk, *Dorobłość. Człowiek dorosły jego możliwości rozwojowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 123.

tak samo jak osoba pełnosprawna prawo do kierowania własnym życiem. Dlatego tak ważna staje się potrzeba zapewnienia odpowiedniego wsparcia i pomocy w procesie dorastania tych osób.

Bycie osobą z niepełnosprawnością intelektualną nie powinno stać na przeszkodzie do wyrażania siebie jako człowieka. Niepełnosprawność nie może odbierać człowiekowi godności. Osoba taka winna być wspierana, mieć możliwość realizacji swoich potrzeb, rozumienia własnych ograniczeń oraz prawo do nabywania nowych kompetencji społecznych i realizacji różnych ról społecznych. Priorytetem powinno stawać się poszukiwanie uniwersalnych rozwiązań usprawniających życie osób z niepełnosprawnością intelektualną¹⁶.

Współczesna pedagogika specjalna kładzie nacisk na poszukiwanie nowatorskich i kreatywnych metod pracy, które pozwolą na integralne spojrzenie na osobę z niepełnosprawnością intelektualną oraz wspomogą ją w procesie dorastania i stawania się aktywnym członkiem społeczeństwa. Jedną z takich propozycji jest realizowany w Polsce od 1997 roku angielski program The Gateway Award. Program ten doskonale sprawdza się w pracy z młodzieżą, w placówkach szkolno-wychowawczych, jak również z osobami dorosłymi z niepełnosprawnością intelektualną pozostającymi poza procesem edukacyjnym. Program na przestrzeni lat ulegał ewolucji w celu dostosowania do polskich warunków. Jego atutem jest to, że osoba (pedagog specjalny), która podejmuje pracę z tym programem może dostosowywać go do własnych potrzeb, uwzględniając możliwości swoich podopiecznych w zakresie przygotowania oraz przystosowania ich do samodzielnego życia i godnej, ludzkiej egzystencji¹⁷. W programie szczególnie nacisk kładzie się na promowanie, poznanie i rozwijanie indywidualnych zdolności oraz zainteresowań uczestników. Założenie to pozwala osiągać planowane cele, jakimi są przede

¹⁶ E. Nałęcz-Kłós, E. Sobocha, *Granice różnych ról – na progu dorosłości*, dz. cyt., s. 85–91.

¹⁷ E. Nałęcz-Kłós, *Współistnienie kultur i religii różnych narodów*, „Hejnał Oświatowy” 2002, nr 2(52), s. 34.

wszystkim zwiększanie stopnia autonomii i poczucia pewności siebie osób niepełnosprawnych. Głównym celem programu jest rozwijanie praktycznych umiejętności niezbędnych w życiu każdego z uczestników, a szczególnie umiejętności komunikacyjnych umożliwiających aktywne i pełne życie, co pozwala im być jednostkami niezależnymi, posiadającymi własne miejsce w najbliższym otoczeniu, jak również w społeczności lokalnej.

Uczestnictwo w programie The Gateway Award jest nakierowane na osiągnięcie dużego stopnia samodzielności niezbędnej dla wykonywania różnorodnych zadań, dokładności oraz rzetelności. Wyklucza to pośpiech oraz ponaglanie uczestników. W trakcie realizacji przyjętych zadań wprowadza się i zapewnia sprzyjającą atmosferę, której towarzyszy radość, zadowolenie oraz satysfakcja z wykonywanych zadań. Istotną rolę odgrywa również budowanie pozytywnych relacji pomiędzy uczestnikami programu a liderami (nauczycielami pełniącymi rolę opiekunów uczestników), opartych na wzajemnym zrozumieniu, zaufaniu oraz pełnej współpracy.

Na kanwie dotychczasowych doświadczeń warto zwrócić uwagę, że program skupia pedagogów specjalnych, wychowawców, nauczycieli oraz opiekunów o szczególnych kompetencjach pedagogicznych i nieszablonowych osobowościach. Rola lidera programu polega na pełnieniu funkcji przewodnika, który oferuje wsparcie podczas realizacji nowych wyzwań w ramach programu. Od lidera wymaga się dużej kreatywności, otwartości i inicjowania różnych przedsięwzięć. Dotyczy to przykładowo projektów związanych z realizacją pewnych zadań poza obszarem własnej placówki (np. projekty w ramach współpracy z przedszkolami, bibliotekami, domami pomocy społecznej, domami kultury, muzeami oraz innymi instytucjami). Celem tych projektów jest umożliwienie osobom niepełnosprawnym intelektualnie funkcjonowania w otwartym społeczeństwie, pomoc w nabywaniu nowych umiejętności społecznych, ale także ukazywanie społeczeństwu, że mimo ograniczeń związanych z niepełnosprawnością jednostki te potrafią zaistnieć i funkcjonować w przestrzeni społecznej.

Program The Gateway Award opiera się na dziewięciu podstawowych zasadach, respektujących prawo każdego uczestnika do własnego rozwoju oraz aktywnego uczestnictwa w grupie społecznej. Zasady uczestnictwa w programie uwzględniają własny, indywidualny rozwój osobisty uczestnika oraz pracę dla siebie, a także dla społeczności lokalnej. Zasady te pomagają w dokonywaniu własnych wyborów, podejmowaniu decyzji oraz traktują odmienność nie tylko jako pewną cechę, ale również jako przywilej. Uwzględnia się zasadę elastyczności w dokonywaniu zmian w trakcie trwania programu, pozwalając tym samym na realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych jednostki. Zasadą priorytetową jest możliwość włączenie do grupy każdego, bez względu na stopień jego rozwoju czy upośledzenia intelektualnego. Ważną zasadą jest także szeroko pojęta współpraca w realizacji zadań, także z podmiotami, które nie realizują tego programu (placówki specjalistyczne i inne instytucje lub organizacje). Program kładzie duży nacisk na ruch i aktywność fizyczną, które są składnikami wychowania prozdrowotnego. Akcentowane jest również doświadczanie radości dzięki rozrywce, z której każdy uczestnik programu winien czerpać wiele przyjemności oraz satysfakcji¹⁸.

Osiągnięcie sukcesów podczas realizacji zadań programu jest uwarunkowane motywacją i zaangażowaniem uczestników. Czynnikiem wzmacniającym motywację oraz zaangażowanie jest wprowadzony system nagród. System uwzględnia trzy kolejne nagrody: brązową, srebrną i złotą. Uzyskanie danej nagrody jest możliwe po spełnieniu odpowiednich wymagań w ramach pięciu podstawowych aktywności zwanych sekcjami (hobby, wolontariat, przygoda i wyzwanie, aktywność fizyczna, styl życia).

Założeniem każdej z wymienionych sekcji jest wszechstronna aktywność uczestników z równoczesnym zaangażowaniem sfery umysłowej, emocjonalno-motywacyjnej oraz działania (edukacja integralna). Istotnym i bardzo akcentowanym elementem pro-

¹⁸ B. Berny, *Spotkania z tęczę. Wystawa prac dzieci z warsztatów plastycznych*, Kraków 2005.

gramu jest również wdrażanie zasad bezpieczeństwa, ich utrwalanie i stosowanie w życiu codziennym.

Uhonorowanie pracy każdego uczestnika dokonuje się przez przyznanie nagrody w postaci certyfikatu i odznaki na poszczególnych trzech etapach (brąz, srebro, złoto). Moment wręczania danej nagrody jest wyjątkową uroczystością dla uczestników, ich rodziców i opiekunów oraz liderów programu. Dla danej placówki uroczyste wręczanie nagród i certyfikatów jest dużym wydarzeniem. Zwykle biorą w nim udział przedstawiciele z Wielkiej Brytanii. Uroczystości te mają na celu podniesienie prestiżu i społecznego uznania dla uczestników programu¹⁹.

Jednym z elementów realizacji programu The Gateway Award jest sporządzanie dokumentacji o osiągnięciach uczestników. Dokumentację taką tworzy się w postaci segregatora, w którym każdy uczestnik gromadzi informacje dotyczące sposobu i formy realizacji wybranych zadań. Może to być sporządzone w formie prezentacji fotograficznej, materiałów multimedialnych, opisów wykonanych prac, własnych notatek itp. Formę prowadzenia dokumentacji pozostawia się inwencji twórczej uczestnika oraz jego lidera. Gromadzenie dokumentacji jest dowodem wykonania zadań podejmowanych na kolejnych etapach programu a po zakończeniu wszystkich etapów i zdobyciu Nagrody Złotej stanowi dla uczestnika wyjątkową, osobistą pamiątkę.

W ramach programu The Gateway Award uczestnicy realizują zadania indywidualnie, jak również w grupach. Realizacja zadań w ramach grupy ma znaczący wpływ na rozwój kompetencji społecznych, uczy współpracy oraz rozwija kompetencje w obszarze komunikacji interpersonalnej. Wszechstronna aktywność osób uczestniczących w programie pozwala na doświadczanie różnych rodzajów przyjemności, angażuje

¹⁹ E. Nałęcz-Kłos, *Pozwólmy naszym dzieciom odnaleźć się w świecie*, „Twoja Zdrowa Medycyna” 2004, nr 8, s. 10–11. E.M. Minczakiewicz, *The Gateway Award w rozwijaniu zainteresowań aktywnością zawodową u młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Wybrane aspekty aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych z obszarów wiejskich*, red. J. Żbikowki, A. Siedlecka, Biała Podlaska 2009, s. 187–198.

emocjonalnie oraz motywuje do działania. Wpływa na poziom uspołecznienia zarówno uczestników, jak również ich rodziców i opiekunów²⁰.

W programie mogą uczestniczyć również osoby z zewnątrz, pełniąc rolę wolontariuszy (studenci, uczniowie, inni zainteresowani wspieraniem osób z niepełnosprawnością intelektualną). Ich zadaniem jest pomoc i wspieranie uczestników w realizacji różnych podejmowanych projektów. Każdy zdeklarowany wolontariusz odbywa szkolenie na temat celów, zasad oraz form realizacji programu i na koniec otrzymuje stosowne zaświadczenie. Wielu wolontariuszy, szczególnie studentów, podejmując po ukończeniu studiów pracę pedagogów specjalnych, włącza do stosowanych metod pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie program The Gateway Award, stając się jednocześnie liderami.

Wśród poszukiwań nowych, aktywizujących oraz alternatywnych form i metod pracy z osobami niepełnosprawnymi program The Gateway Award jawi się jako jedna z ciekawszych, fascynujących i jednocześnie skutecznych propozycji. Dużym atutem programu The Gateway Award jest możliwość pokonywania barier społecznych i psychologicznych oraz pozyskiwanie licznych przyjaciół spoza danej placówki. Program ten służy również eliminowaniu utrwalonych przekonań, obala mity i stereotypy dotyczące wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną²¹.

Duża aktywność uczestników biorących udział w programie The Gateway Award sprawia, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną, jak również ich rodzice i opiekunowie sami angażują się emocjonalnie oraz mają sposobność przeżywania i doznawa-

²⁰ E. Nałęcz-Kłos, *Program „The Gateway Award” jedną z metod aktywizujących uczniów o zaburzonym procesie rozwoju*, „Rybnickie Zeszyty Nauczycielskie” 2007, nr 12, s. 51–55.

²¹ MENCAP, *The Gateway Award, Leader’s resource guide*, przeł. E. Sobkowska, E. Nałęcz-Kłos, Birmingham 2001. E.M. Minczakiewicz, *The Gateway Award w rozwijaniu zainteresowań aktywnością zawodową u młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, dz. cyt., s. 187–198.

nia radości. Niejednokrotnie uczestnictwo dziecka w programie powoduje, że jego rodzice lub opiekunowie stają się bardziej otwarci, zaangażowani i skłonni do współpracy, a na swoje dzieci potrafią patrzeć z innej perspektywy.

Wyniki wieloletnich obserwacji oraz własnych doświadczeń potwierdzają, że osoby uczestniczące w programie nabywają większych kompetencji społecznych oraz stają się bardziej aktywne i otwarte na kontakty z innymi osobami. Uczestnicy programu zyskują większe poczucie własnej wartości. Widocznej zmianie ulega też ich jakość życia. Niezwykłą zaletą programu The Gateway Award jest jego prostota, naturalność, dostępność oraz uniwersalność.

Elżbieta Włodek

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Bochni
Akademia Ignatianum w Krakowie

Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w paradygmacie ekologicznym. Implikacje dla praktyki rehabilitacyjnej¹

Streszczenie

Rozwój człowieka odbywa się w jego otoczeniu społecznym i kulturowym. Zrozumienie istoty funkcjonowania człowieka możliwe jest wówczas, gdy uwzględni się interakcje zachodzące pomiędzy nim a elementami środowiska. W artykule zaprezentowano założenia ekologicznych koncepcji rozwoju człowieka w ujęciu m.in. Kurta Lewina, Urie Bronfenbrennera, stanowiące fundament dla współczesnego rozumienia istoty niepełnosprawności intelektualnej oraz projektowania interakcyjnych modeli rehabilitacji. Zwrócono również uwagę na strukturę i dynamikę ekosystemu w ujęciu Jamesa G. Kelly'ego istotnych z punktu możliwości określenia czynników potencjalnie zwiększających lub zmniejszających skuteczność działań rehabilitacyjnych.

¹ Artykuł zawiera fragmenty przygotowywanej przez autorkę rozprawy doktorskiej.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, paradygmat ekologiczny, środowisko, rehabilitacja,

Abstract

Man with intellectual disabilities in the ecological paradigm. Implications for rehabilitation practice

Human development takes place in his social and cultural environment. Understanding the essence of human functioning is possible when one considers the interactions between the man and the elements of the environment. The paper presents the assumptions of ecological concepts of human development as presented by, inter alia, Kurt Lewin, Urie Bronfenbrenner, forming the foundation for the current understanding of the essence of intellectual disability and the planning of the interactive models of rehabilitation. It has also drawn attention to the structure and dynamics of the ecosystem, as presented by James G. Kelly and co-authors, relevant as to the possibility of determining factors potentially enhancing or reducing the effectiveness of rehabilitation.

Keywords: intellectual disability, ecological paradigm, environment, rehabilitation

*Nie istnieje żadna funkcja jakiegokolwiek organizmu,
która nie wpływałaby w sposób istotny na jego otoczenie.
I odwrotnie: rzeczywiste otoczenie, owo właśnie miejsce, jest tym,
co zostało wybrane ustruktrowane i przystosowane do jego potrzeb przez organizm.*

P. Goodman, *Little Prayers and Finite Experience*.

1. Geneza paradygmatu ekologicznego i jego główne założenia

Współcześnie nikt nie kwestionuje faktu, że rozwój człowieka odbywa się w jego otoczeniu społecznym i kulturowym. Co więcej, środowisko to oddziałuje na przebieg rozwoju. Uświado-

mienie sobie tej właśnie zależności przez naukowców sprawiło, że zaczęli oni interesować się wzajemnymi interakcjami: człowiek – środowisko. Podejście ekologiczne nie jest nurtem nowym, gdyż już Karol Darwin twierdził, że aby zrozumieć ewolucyjną wartość jakiegoś zachowania, należy wziąć pod uwagę niszę ekologiczną, w której się to zachowanie rozwinęło².

Myślenie w duchu ekologicznym zapoczątkował Kurt Lewin, jeden z najbardziej znaczących psychologów Gestalt, twórca teorii pola. Teoria ta, znana również pod nazwą teorii powiązań, stanowiła fundament na którym wyrósł ekologizm. Jej istotą było założenie, że wszelkie działanie jest interakcją, zarówno obiekt wpływa na pole, jak i pole wpływa na obiekt. Lewin podjął próbę opracowania matematycznego modelu wyjaśniania zachowania się człowieka w przestrzeni psychologicznej³. Punktem wyjścia w wyjaśnianiu zjawisk przez psychologię ekologiczną jest teza wyrażona w formule: $B = f(P, E)$, oznaczająca, że zachowanie (B) jest funkcją łącznego traktowania osoby (P) i jej środowiska (E)⁴.

Lewin silnie akcentował, że w analizie psychologicznej należy uwzględniać wpływ całej złożonej sytuacji, w jakiej uczestniczy człowiek, na jego zachowanie się. Zachowanie człowieka analizował w konkretnej sytuacji w jego przestrzeni życiowej. Przestrzeń życiowa w myśl Lewina jest zorganizowanym polem sił oddziaływujących na człowieka, a tym co warunkuje działanie człowieka jest subiektywna interpretacja tego pola sił. Badania dotyczące aspektów środowiska człowieka, stanowiącego istotne części jego przestrzeni życiowej, nazwał Lewin ekologicznymi⁵.

Użyteczność perspektywy ekologicznej uświadomili sobie w latach 40. i 50. minionego stulecia uczniowie Kurta Lewina – Roger Barker i Herbert Wright. Przeprowadzili oni serię badań, w których

² R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch i in., Warszawa 1995, s. 72.

³ T. Eliasz, *Psychologia ekologiczna*, Warszawa 1993, s. 15.

⁴ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2003, s. 91–92.

⁵ T. Eliasz, *Psychologia ekologiczna*, dz. cyt., s. 15.

zespoły obserwatorów weszły do najbliższych środowisk życia dzieci – do domów i szkół, rejestrując zarówno zachowania dzieci, jak i dane o otoczeniu fizycznym, w którym się te zachowania pojawiły.

Ekologiczny, transakcyjny i dialektyczny punkt widzenia odnajdujemy również w koncepcji Irwina Altmanna. W założeniach ekologicznego modelu człowieka określa on podstawowe właściwości ekosystemu, mianowicie:

- człowiek stanowi jedność ze środowiskiem fizycznym;
- zależność człowiek – środowisko jest dwustronna;
- charakter związków człowieka ze środowiskiem podlega ciągłym, dynamicznym zmianom⁶.

Odrodzenie zainteresowań perspektywą ekologiczną nastąpiło końcem lat 70. ubiegłego wieku, kiedy to opublikowana została książka Urie Bronfenbrennera *The Ecology of Human Development*, dostarczając badaczom problemów ekologicznych podbudowy teoretycznej⁷. Model opracowany przez Bronfenbrennera, nazwany teorią systemów ekologicznych, jest od tego czasu doskonalony i rozwijany przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych.

Podłożem dla koncepcji Bronfenbrennera były jego doświadczenia z dzieciństwa. Otóż wychowywał się on w bezpośrednim otoczeniu instytucji dla umysłowo chorych, w której jego ojciec pracował jako neuropatolog. Instytucja ta, położona na obszarze ponad półtora tysiąca hektarów, zlokalizowana wśród zalesionych wzgórz, była zorganizowana na wzór społeczności farmerskiej. Zalesione wzgórza kryły różnorodne formy biologicznego życia i stanowiły cel licznych wycieczek podejmowanych przez chłopca wraz ojcem oraz jego pacjentami. Tutaj właśnie Bronfenbrenner uczył się myślenia ekologicznego oraz zauważał związki między żywym organizmem a otoczeniem. Pewnego dnia w placówce umieszczone zostały dwie dziewczynki, których rozwój przebiegał zgodnie z normami psychologicznymi, co wywołało niepokój ojca. Prawdopodobnie stało się to w wyniku pomyłki lub braku innych możliwości zorganizowania im opieki. Już po kilku tygodniach pobytu w instytucji dzieci

⁶ Tamże, s. 36.

⁷ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s. 72.

te w obowiązkowych badaniach inteligencji uzyskały wyniki poniżej normy. Fakt ten mógł oznaczać dla nich pobyt w palcówkach specjalnych do końca życia. Po kilku latach, wykorzystując to, że dorosłych pacjentów placówki można było kierować jako pomoc domową do domów personelu, dziewczynki Hilda i Anna zostały zadomowione w rodzinie Bronfenbrennera i stały się ważnymi osobami uczestniczącymi w jego wychowaniu. Po jakimś czasie w nowym środowisku stymulującym ich inicjatywę, samodzielność oraz niezależność, pacjentki uzyskały niezbędne minimum w teście Stanforda-Bineta, co zadecydowało o ich przyszłym losie. Ta obserwacja z dzieciństwa została w przyszłości potwierdzona wielokrotnie przez Bronfenbrennera w drodze naukowych dowodów⁸.

Teoria systemów ekologicznych stworzona przez Bronfenbrennera opiera się na założeniu, że aby w pełni rozumieć rozwój, trzeba brać pod uwagę interakcje między cechami indywidualnymi dziecka a jego otoczeniem. Dziecko i jego otoczenie wpływają na siebie wzajemnie w sposób dwukierunkowy, czyli transakcyjny⁹.

Wyjściową tezę Lewina zakładającą, że $B = f(P, E)$ Bronfenbrenner przeniósł na grunt teorii i badań nad rozwojem psychicznym i przekształcił w formułę $D = f(P, E)$ oznaczającą, iż rozwój jest funkcją lub wypadkową funkcjonowania osoby w kontekście środowiska¹⁰.

Centralnym składnikiem ekologicznej teorii rozwoju jest wyróżnienie przez Bronfenbrennera systemów, w których osoba ma bezpośredni lub pośredni udział i ukazanie ich związków. Kluczowe dla rozwoju systemy nie są możliwe do wyizolowania. Dochodzi do kompleksowych związków między poszczególnymi obiektami i osobami w obrębie określonej dziedziny życia. Mówi się wtedy o przyczynowości cyrkulacyjnej¹¹.

⁸ U. Bronfenbrenner, *Dwa światy wychowania – USA i ZSRR*, przeł. J. Banaś, Warszawa 1988, s. 21–22.

⁹ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s. 72–73.

¹⁰ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 92.

¹¹ U. Bronfenbrenner, *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, za: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, przeł. W. Zeidler i in., Gdańsk 2005, s. 279.

Według Bronfenbrennera otoczenie jest zbiorem systemów, które zawierają się jeden w drugim, tworząc ścisłe związki i sieć uzależnień:

- mikrosystem: to miejsce życia jednostki oraz najbliżsi ludzie, czyli rodzina, rówieśnicy, szkoła, przy czym jednostka jest aktywnym odbiorcą wpływów; mikrosystem tworzy wzory aktywności, pełnienia ról i relacji interpersonalnych w środowisku;
- mezosystem: odnosi się do relacji między mikrosystemami oraz związkami o charakterze kontekstualnym, mogą to być przykładowo doświadczenia rodzinne w konfrontacji z doświadczeniami szkolnymi; w obrębie mezosystemu jednostka podejmuje interrelacje pomiędzy dwoma lub wieloma elementami systemu;
- egzosystem: to dalszy, lecz bardzo znaczący krąg, to oddziaływania dalszej rodziny, mediów, instytucji, a także innych struktur społecznych oraz zjawisk; w systemie tym rozwijająca się jednostka nie uczestniczy aktywnie, a rozwój odbywa się poprzez oddziaływania poszczególnych elementów na jednostkę;
- makrosystem: dotyczy takich elementów jak: gospodarka, ekonomia, polityka, środowiska etniczne; mimo że jest to najszerszy krąg, wywiera on znaczący wpływ na rozwój człowieka; makrosystem odnosi się do istniejących lub potencjalnych konsekwencji ponoszonych przez wyżej przedstawione systemy ze względu na wpływy subkultury jako całości wraz z całym zestawem przekonań i podstaw ideologicznych;
- chronosystem: to przestrzeń czasowa służąca do określania biegu życia jednostki; głównym czynnikiem wpływającym na bieg i rezultat rozwoju człowieka jest moment biologicznej i społecznej przemiany, właściwych dla danej kultury i wieku spodziewanych ról i możliwości pojawiających się w ciągu jego życia; życie poszczególnych członków rodziny nie jest niezależne od siebie; stąd reakcja każdego członka rodziny na szczególne historyczne zdarzenie oddziałuje na pozostałych członków rodziny, jak również na inne pokolenia¹².

¹² A. Zawiaślak, *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, dz., cyt., s. 14–15.

W perspektywie ekologicznej Bronfenbrenner przyjmuje kilka założeń odnoszących się do samej istoty rozwoju, określając że:

- rozwój jednostki dokonuje się w kontekście jej związków ze środowiskiem;
- źródła i siły napędowe zmian rozwojowych tkwią właśnie w tym systemie (osoba i środowisko);
- związki między jednostką a jej środowiskiem mają charakter aktywnej i wzajemnej interakcji;

Według niego rozwój osoby przejawia się w:

- podejmowaniu nowych ról i zajmowaniu nowych pozycji w nowych kręgach środowiska;
- poszerzaniu się i różnicowaniu środowiska jednostki i wzbogacaniu związków, w jakie ona z nim wchodzi;
- angażowaniu się przez jednostkę w aktywność ukierunkowaną na środowisko.

Aby zmianę zachowania się jednostki można uznać za zmianę rozwojową, musi ona spełniać dwa warunki:

- wykazywać trwałość (transfer w czasie);
- przejawiać się nie tylko w danym kontekście środowiskowym, w którym powstała, ale także w nowych układach ekologicznych, do których przenosi się jednostka (transfer sytuacyjny lub środowiskowy).

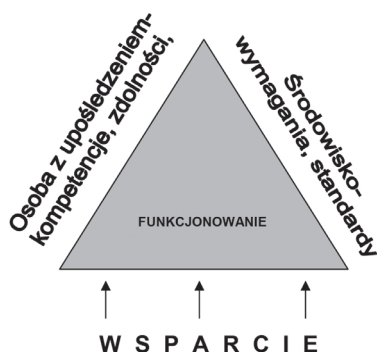
Zmiany rozwojowe przyjmują charakter interakcyjny i dokonują się w całym cyklu życia jednostki. Polegają one na transformacji obejmującej zarówno człowieka, jak i jego relacje ze środowiskiem, a więc szerszy system: „jednostka – środowisko”. Stwarza to możliwość tworzenia się nowych jakościowo układów, które mogą prowadzić do takich zmian rozwojowych jednostki, jakie nie dadzą się wyjaśnić wyłącznie poprzez oddziaływanie i kontrolę środowiska¹³.

¹³ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 95–96.

2. Istota niepełnosprawności intelektualnej w świetle teorii ekologicznych

Podstawą teoretyczną wyjaśnienia rozumienia upośledzenia umysłowego było przyjęcie w 1992 roku przez Amerykańskie Stowarzyszenie Upośledzenia Umysłowego (*American Association on Mental Retardation – AAMR*) modelu ekologicznego, graficznie przedstawionego za pomocą trójkąta równoramiennego. Zrezygnowano tutaj z wyjaśniania upośledzenia jako niezmiennej cechy posiadanej przez osobę na rzecz interakcji między osobą z ograniczeniami w funkcjonowaniu umysłowym i adaptacyjnym a środowiskiem i otrzymywanym wsparciem. Funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest wynikiem interakcji pomiędzy jej kompetencjami i zdolnościami a wymaganiami i standardami pełnienia ról jakie stawia środowisko. W modelu tym mamy do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym, bowiem określony poziom funkcjonowania osoby i środowiska z jednej strony implikuje zapotrzebowanie na wsparcie, z drugiej zaś uzyskane wsparcie może zdecydowanie zmienić funkcjonowanie osoby i środowiska¹⁴.

Rysunek 1. Ekologiczny model niepełnosprawności intelektualnej (1992)



Źródło: Luckasson i in., za: W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 2007, s. 27.

¹⁴ R. Luckasson i in., *Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports*, Washington 2002, za: W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 2007, s. 26–27.

W omawianym modelu bardzo szczegółowo opisane zostały funkcje adaptacyjne poprzez ujęcie ich w dziesięć wymiarów: komunikacja, obsługa siebie, umiejętności społeczne, życie domowe, życie w społeczności, kierowanie sobą, zdrowie i bezpieczeństwo, funkcjonowanie akademickie, wypoczynek i praca.

Kolejny, teoretyczny model wyjaśniania istoty niepełnosprawności umysłowej znajdujemy w dziesiątej edycji podręcznika AAMR z 2002 roku. Widzimy tu kontynuację podejścia ekologicznego, w którym za kluczowe elementy teoretycznego konstruktury przyjmuje się także pojęcie jednostki, środowiska i wsparcia¹⁵.

Przyjrzyjmy się zatem najnowszej definicji upośledzenia umysłowego: „Upośledzenie umysłowe jest niepełnosprawnością charakteryzującą się znacznym ograniczeniem, zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i zachowań przystosowawczych, które wyrażają się w umiejętnościach poznawczych, społecznych i praktycznych. Niepełnosprawność ta ujawnia się przed 18. rokiem życia”¹⁶.

Definicji towarzyszy pięć założeń poszerzających i uściślających współczesne rozumienie upośledzenia umysłowego:

- ograniczenia w bieżącym funkcjonowaniu muszą być rozpatrywane w kontekście społeczno-środowiskowym właściwym dla wieku i kultury rówieśników danej osoby;
- w prawomocnym orzeczeniu bierze się pod uwagę zróżnicowanie kultury i języka, jak również różnice w komunikowaniu oraz czynniki sensoryczne, motoryczne i behawioralne;
- ograniczenia często koegzystują z mocnymi stronami jednostki;
- istotnym celem opisu ograniczeń jest opracowanie profilu potrzebnego wsparcia;
- dzięki właściwie zindywidualizowanemu wsparciu, zapewnionemu przez długi okres czasu, funkcjonowanie życiowe osoby z upośledzeniem umysłowym (niepełnosprawnością intelektualną) na ogół ulega poprawie¹⁷.

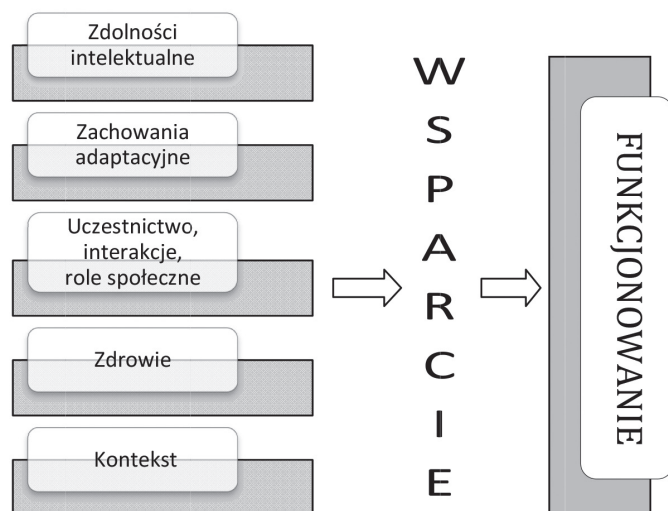
¹⁵ W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*, dz. cyt., s. 28.

¹⁶ R. Luckasson i in., *Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports*, dz. cyt., s. 1.

¹⁷ Tamże.

W modelu teoretycznym przeorganizowany został schemat graficzny przedstawiający zmienione uszeregowanie poszczególnych jego elementów.

Rysunek 2. Teoretyczny model upośledzenia umysłowego (2002)



Źródło: Luckasson i in., za: W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*, dz. cyt., s. 29.

Myślenie w nurcie ekologicznym stało się podstawą założeń interakcyjnych modeli wsparcia jednostki z niepełnosprawnością w procesie jej rehabilitacji.

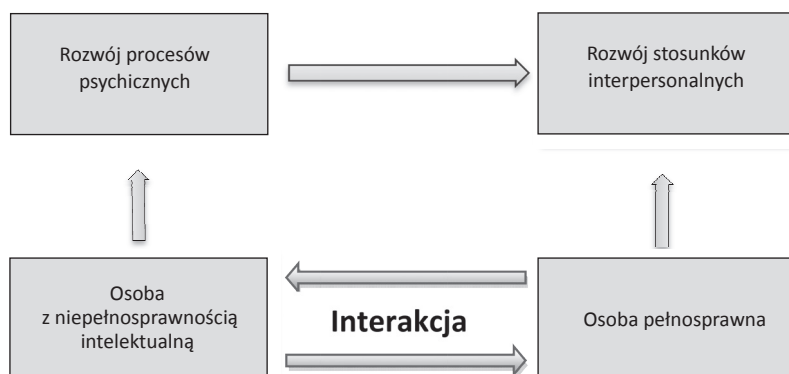
3. Interakcyjny model rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym

Stanisław Kowalik, twórca interakcyjnego modelu rehabilitacji, szukając teoretycznych podstaw przebiegu procesu rehabilitacji, stwierdził, że podstawowe znaczenie ma dla niego wiedza

o zjawisku niepełnosprawności. Rehabilitację zdefiniował „jako proces zachodzący między ludźmi – gdzie jedną z osób uczestniczących jest jednostka poszkodowana na zdrowiu – w którym działania pozostałych osób wywołują takie zmiany w jednostce, które w efekcie upodabniają jej sposób funkcjonowania do funkcjonowania osób pełnosprawnych”¹⁸.

Kowalik wprowadza własną teoretyczną koncepcję niepełnosprawności, która w swoich założeniach jest bliska biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności. Autor konstruuje też model oddziaływań interpersonalnych w praktyce rehabilitacyjnej osób z upośledzeniem umysłowym.

Rysunek 3. Wpływ interakcji rehabilitacyjnej na kształtowanie procesów psychicznych i związków interpersonalnych, w które wchodzi osoba upośledzona umysłowo



Źródło: S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, dz. cyt., s. 83.

W ujęciu autora wzajemne oddziaływania osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi członkami społeczeństwa mogą doprowadzić do uformowania się nowego układu łączącego te osoby.

¹⁸ S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Warszawa 1989, s. 78.

Aby mogła wystąpić zmiana w tych stosunkach, musi wcześniej dojść do interakcji. Należy zauważyć, że nie tylko specjalista ma wyłączność na wywieranie wpływu, ale również osoba niepełnosprawna wpływa na innych w procesie rehabilitacji¹⁹.

Co istotne, w swoim modelu Kowalik wskazuje trzy czynniki związane bezpośrednio z oddziaływaniami rehabilitacyjnymi:

- autoprezentacja: czyli zachowanie, ekspresja podmiotu w interakcji;
- właściwości podmiotu: budowa ciała, ubiór, przedmioty w które jest wyposażony;
- czynnik kontekstowy: opisywany tutaj przez dwa pojęcia: „środowisko” i „sytuację”²⁰.

Środowisko traktowane jest jako pewien potencjał stymulacyjny gotowy do uruchomienia przez człowieka, lub jako brak tegoż potencjału. Środowisko może być zróżnicowane ze względu na wielkość przestrzeni zdarzeń oraz wielość przestrzeni znaczeń. W efekcie autor wyróżnił zaprezentowane poniżej cztery typy środowisk.

Tabela 1. Taksonomia środowisk

		Przeźrenź zdarzeń	
		duża	mała
Przeźrenź znaczeń	duża	Środowisko A (bogate)	Środowisko B (nieorganizowane)
	mała	Środowisko C (redundatne)	Środowisko D (ubogie)

Źródło: S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe*, dz. cyt., s. 88.

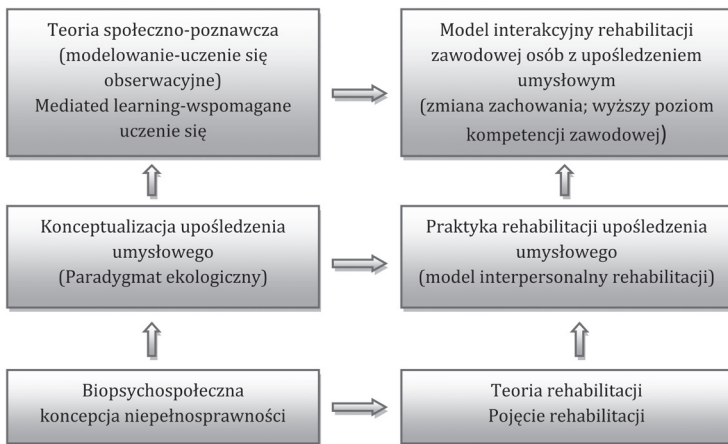
¹⁹ Tamże, s. 83–83.

²⁰ Tamże, s. 84–86.

Według Kowalika sytuacja jest zdarzeniem fizycznym, któremu społecznie przypisane zostało określone znaczenie. Te zdarzenia, które nie mają sensu społecznego, nie będą sytuacjami. Autor dokonuje też podziału sytuacji na sytuacje mające dużą liczbę znaczeń i jednoznaczne, na takie których elementami są ludzie i takie które nie zawierają elementu personalnego²¹.

Najnowszy, wielowymiarowy interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym, opracowany przez Wojciecha Otrębskiego, został oparty na szerokim kontekście teoretycznym paradygmatu ekologicznego oraz interakcyjnego modelu rehabilitacji Kowalika.

Rysunek 4. Założenia teoretyczne modelu interakcyjnego rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym



Źródło: W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*, dz. cyt., s. 56.

W modelu przyjęto założenie, że ogólnym celem rehabilitacji jest ilościowa i jakościowa zmiana funkcjonowania osoby rehabi-

²¹ Tamże, s. 91–92.

litowanej i jej środowiska. Oznacza to, że w sytuacji pracy nastąpi zmiana, która spowoduje upodobnienie zachowań jednostki z upośledzeniem umysłowym do zachowań osób sprawnych. W sytuacji gdy możliwości podmiotu rehabilitacji na to nie pozwolą, nastąpi taka zmiana środowiska, aby osoba niepełnosprawna intelektualnie najkorzystniej w nim funkcjonowała²².

W omawianym modelu szczególną uwagę zwraca się na interakcję czynników podmiotowych i środowiskowych. Zakłada się, że poziom kompetencji zawodowej prezentowany przez podmiot rehabilitacji w wyniku interakcji ulegnie zmianie *in plus*. Nastąpi to wówczas, gdy osoba rehabilitowana wykaże silną motywację do tego, aby jakościowo zmienić swoje funkcjonowanie, a środowisko rehabilitacji jednocześnie uwzględni jakość procesów psychicznych podmiotu, zabezpieczy proces społecznego uczenia oraz adaptację środowiska pracy do potrzeb i możliwości rehabilitowanego podmiotu²³.

4. Ekosystemowe uwarunkowania rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną

Podjmując problematykę rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, nie sposób pominąć koncepcji ekosystemu wprowadzonej z końcem lat 70. minionego stulecia przez antropologa Roya A. Rappaporta, istotnej z punktu widzenia możliwości określenia czynników potencjalnie zwiększających lub zmniejszających skuteczność działań rehabilitacyjnych. Dostrzegając silną zależność ludzi od sieci życiowych, autor ten zdefiniował ekosystem jako układ trwałych zależności (sieci) życiowych, stworzonych na określonym terytorium, utrzymywanych i odnawianych przez ludzi przebywających na tym terenie²⁴. James G. Kelly i jego

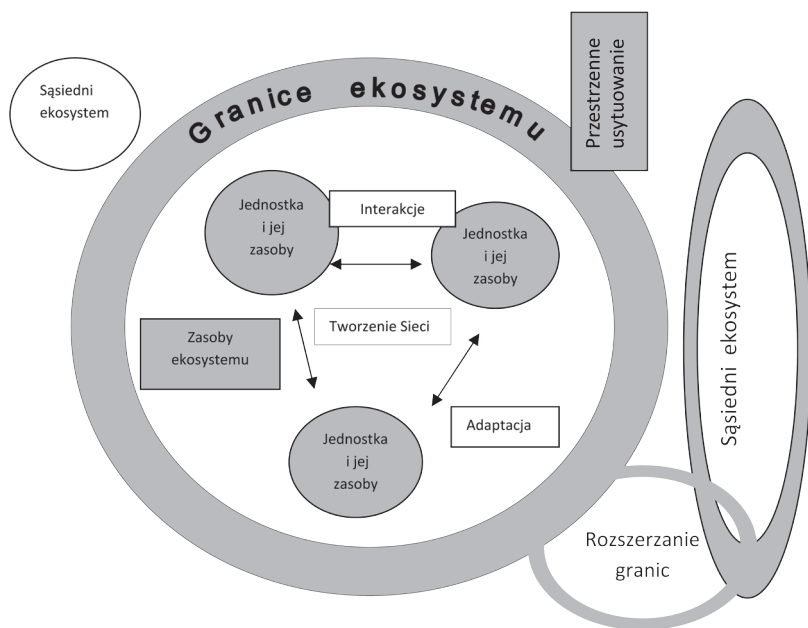
²² W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*, dz. cyt. s. 57.

²³ Tamże, s. 59.

²⁴ R.A. Rappaport, *Ecosystems, populations and people*, w: *The Ecosystem Approach in Anthropology: From Concept to Practice*, red. E.F. Moran, Michigan 1990, s. 69.

współpracownicy dookreślili strukturę ekosystemu oraz dynamikę procesów związanych z ekspresją wartości, norm i ról odgrywanych przez ludzi.

Rysunek 5. Struktura i dynamika ekosystemu społecznego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.G. Kelly i in., *Understanding and changing social systems. An ecological view*, w: *Handbook of Community Psychology*, red. J. Rappaport, E. Seidman, New York 2000, s. 134.

Analiza tak rozumianego systemu społecznego pozwala określić warunki sprzyjające efektywności oddziaływań rehabilitacyjnych wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Strukturę systemu tworzą możliwości i miejsca, w których osoby z niepełnosprawnością wchodzą w interakcję z innymi uczestnikami systemu²⁵. Należą do nich:

- zasoby osobiste (*personal resource potentials*): potencjał rozwojowy, psychofizyczne możliwości jednostki, wiedza, uzdolnienia, umiejętności;
- zasoby systemu społecznego (*social system resources*): dobra materialne i niematerialne oraz dostępność i możliwość korzystania z nich przez osoby z niepełnosprawnością;
- usytuowanie przestrzenne (*social settings*): lokalizacja ekosystemu w stosunku do ważnych szlaków komunikacyjnych, atrakcyjnych przyrodniczo terenów, centrów kultury, a przede wszystkim ośrodków rehabilitacji; lokalizacja ekosystemu odgrywa szczególne znaczenie ze względu na dostępność do innych ekosystemów, pozyskiwanie z nich zasobów oraz możliwości współpracy z nimi;
- granice systemu (*system boundaries*): są z jednej strony elementem ułatwiającym komunikację i korzystanie z zasobów osobom przebywającym na terenie ekosystemu, z drugiej utrudniają dostęp i komunikację z osobami, które nie należą do ekosystemu; dobrze wyodrębnione granice zapewniają ochronę i poczucie bezpieczeństwa osobie z niepełnosprawnością intelektualną z równoczesną możliwością uzyskania wsparcia społecznego; z kolei granice słabo wyodrębnione mogą zaburzyć poczucie bezpieczeństwa i niezależności względem innych ekosystemów.

Elementy strukturalne ekosystemu tworzą określone warunki dla przebiegu zachodzących w nim procesów. Codzienna aktywność, zdaniem Kelly'ego i jego współpracowników, podejmowana jest w ramach następujących procesów: interakcji (*reciprocity*), tworzenia sieci (*networking*), rozszerzania granic (*boundary spanning*), adaptacji (*adaptation*)²⁶.

²⁵ J.G. Kelly i in., *Understanding and changing social systems. An ecological view*, w: *Handbook of community psychology*, red. J. Rappaport, E. Seidman, New York 2000, s. 136.

²⁶ Tamże, s. 139.

Interakcje rozumiane jako wzajemność oraz jakość, a także ilość kontaktów w obrębie bliższej i dalszej rodziny, grupy rówieśniczej, sąsiedzkiej, relacje z współpracownikami itp. stanowią fundamentalny proces w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zakłócenia tych procesów w obrębie ekosystemu mogą skutkować alienacją, izolacją czy też wykluczeniem społecznym osoby niepełnosprawnej.

Tworzenie sieci dostarcza informacji o ilości powiązań jednostki z elementami ekosystemu. Aktywność jednostki z niepełnosprawnością intelektualną w tworzeniu powiązań z innymi elementami ekosystemu może być z jednej strony gwarancją uzyskania wsparcia społecznego, z drugiej – wzrostu pozycji społecznej.

Rozszerzanie granic to umiejętność osoby w pozyskiwaniu nowych zasobów dla potrzeb własnego ekosystemu a także korzystanie z zasobów sąsiednich ekosystemów. Proces rozszerzania granic umożliwia osobom niepełnosprawnym w procesie rehabilitacji przenoszenie się z poziomu lokalnego na krajowy, a nawet europejski czy ogólnosiwiatowy²⁷.

Według Kelly'ego adaptacja jest procesem złożonym, przebiegającym w trzech etapach: włączenia, przystosowania i rozwoju. Wyrazem pomyślnej adaptacji społecznej jest zarówno rozwój własny jednostki niepełnosprawnej, jak i rozwój całego ekosystemu.

Podsumowanie

Według teorii ekologicznej każdy człowiek, zarówno pełno- i niepełnosprawny rozwija się poprzez współdziałanie i wzajemne oddziaływanie z otoczeniem. Zrozumienie istoty funkcjonowania człowieka możliwe jest wówczas, gdy uwzględni się interakcje zachodzące pomiędzy nim a elementami środowiska. Diagnoza psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnoś-

²⁷ J. Urbańska, *Właściwości ekosystemu społecznego osoby niepełnosprawnej a efektywność procesu rehabilitacji*, w: *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010, s. 124.

cią intelektualną nie może ograniczać się zatem do właściwości samej jednostki, powinna uwzględniać całą strukturę systemu społecznego wraz z przebiegającymi w obrębie niego procesami. Skuteczna rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną nie może być więc oparta jedynie na korygowaniu wyizolowanych właściwości osoby, ale ma obejmować również zmiany w systemie osoba – środowisko.

Niewątpliwie znajomość perspektywy ekologicznej wnosi istotne przesłanie dla praktyki pedagogicznej, psychologicznej i rehabilitacyjnej, pozwalając zamienić „szare”, schematyczne, niejednokrotnie zrutynizowane czynności na „złote”, odkrywcze i efektywne działania i przedsięwzięcia.

Cechy strukturalne systemu społecznego – w myśl nurtu ekologicznego – wyznaczone przez zasoby osobiste i społeczne, granice oraz usytuowanie przestrzenne mogą sprzyjać skutecznej rehabilitacji osób z niepełnosprawnością lub ją utrudniać, a nawet zakłócać czy też udaremniać. Podobnie podstawowe procesy zachodzące w ekosystemie społecznym, czyli interakcje, tworzenie sieci, rozszerzanie granic i adaptacja jednostki są czynnikami warunkującymi przebieg i dynamikę procesu rehabilitacji. Zatem systematyczne poznawanie oraz monitorowanie właściwości strukturalnych i funkcjonalnych ekosystemu jest szansą zgromadzenia informacji koniecznych do takiej reorganizacji środowiska, które sprzyjałoby skuteczności podejmowanych działań rehabilitacyjnych.

Bibliografia

I. Opracowania

- Amabile T.M., *Growing up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*, CEF Press, Buffalo 1989.
- Arlin P.K., *Cognitive development in adulthood: a fifth stage?*, „Development Psychology” 1975, t. 11, nr 2.
- Arnheim R., *The creative process*, „Psychologische Beitrage” 1962, t. 6, nr 3–4.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, przeł. Anna Bezwińska i in., Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A., *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- Bałachowicz J., *Edukacyjne wspieranie rozwoju podmiotowości człowieka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 6.
- Bałandynowicz A., *Propozycja nowego systemu profilaktyki przestępczości nieletnich w Polsce*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2001, nr 2.
- Bagby P., *Pojęcie kultury*, w: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów. Wiedza o kulturze. Część I*, przeł. J. Jedlicki, red. A. Mencwel, Wydawnictwo UW, Warszawa 2001.
- Barczyk P.P., *O podmiotowości uczniów i nauczycieli we współczesnej szkole*, w: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie modele wychowania*, red. W. Korzeniowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Bauch J.P., *Dialog, komunikacja między szkołą a domem*, w: *Szkoła. Edukacja – dialog – partnerstwo*, red. J. Kropiwnicki, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1998.
- Baum E., *Terapia zajęciowa*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008.
- Bednarski A., *Żołnierze wyklęci 1943–1963. Kresy w ogniu Sowietów*, „Rzeczpospolita” 2011, nr 8.
- Bednarski J., *Enkulturacyja*, w: *Słownik etnologiczny*, red. Z. Staszczak, Warszawa – Poznań 1987.

- Berny B., *Spotkania z tęczą. Wystawa prac dzieci z warsztatów plastycznych*, Staromiejskie Centrum Kultury, Kraków 2005.
- Bielecki J., *O rozwój godności osoby dziecka niepełnosprawnego*, w: *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*, red. A. Popławska, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Białystok 2009.
- Bielski J., *Kompetentny nauczyciel*, „Lider” 2010, nr 7–8.
- Bojarska L., *Belfer na huśtawce. O autorytecie nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.
- Boltem J., *Interkulturowa kompetencja*, przeł. B. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Boniecki A., *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, Znak, Kraków 2000.
- Borecka I., *Biblioterapia dla klas IV–VI Szkoły Podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Gdańsk 2006.
- Borkowski R. (red.), *Starość i młodość. Szkice o polityce, społeczeństwie i kulturze*, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH, Kraków 2007.
- Borowski R., *Wychowanie i resocjalizacja młodzieży oddziałów izolacyjnych w pogotowiacz opiekuńczych*, Wydawnictwo Kronika, Warszawa 1995.
- Borowski R., Wysocki D., *Placówki opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2001.
- Branderberger A., Nalebuff B., *Co-Opetition: A Revolution Mindset That Combines Competition and Cooperation*, Currency and Doubleday, New York 1997.
- Bratnicki M., *Podstawy współczesnego myślenia o zarządzaniu*, Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2000.
- Bratnicki M., Dyduch W., *Przedsiębiorczość – element kultury organizacyjnej*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2002, t. 2, nr 3–4.
- Bronfenbrenner U., *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, za: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, przeł. W. Zeidler i in., GWP, Gdańsk 2005.
- Bronfenbrenner U., *Dwa światy wychowania – USA i ZSRR*, przeł. J. Banasiak, PWN, Warszawa 1988.
- Brzeziński M., *Organizacja kreatywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bulandra A., *Mężczyzna-agresor – kobieta-ofiara. Rzeczywistość, kulturowy stereotyp, a może nieunikniony obraz zjawiska przemocy w rodzinie*, „Aequalitas” 2012, t. 1.
- Burszta J.W., *Antropologia kultury*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

- Caba A., Latoń D., Latusek A., Sobiło B., Borowczak A., *Wielki słownik wyrazów obcych*, red. A. Latusek, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2008.
- Ciechanowska D., *Od edukacji ustawicznej do całościowego uczenia się*, w: *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, Płock 2010.
- Ciupa A., *Nigdy nie jest za wcześnie*, w: *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*, red. T. Ogrodzińska, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2000.
- Couwenbergh J.P., *Chromoterapia i światłoterapia, czyli jak leczyć barwami i światłem*, przeł. M. Pala-Wyborska, Videograf II, Katowice 2008.
- Cropley A.J., *Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators*, Kogan Page, London 2001.
- Cudak H., *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Polskie Towarzystwo Higieny Społecznej, Warszawa 1999.
- Cudak S., *Społeczno-emocjonalne konsekwencje przemocy w środowisku rodzinnym*, w: *Przemoc. Konteksty społeczno-kulturowe*, t. 1: *Społeczne i psychologiczne aspekty zjawiska*, red. B. Szluz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1989.
- Czerkawski K., *Pracowałem dla cesarza*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.
- Czub M., *Nauka czy zabawa?* „Wychowanie w Przedszkolu” 2013, nr 5.
- Czubala D., Grzybek G. (red.), *Wokół wychowania*, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2003.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk, GWP, Gdańsk 2008.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, przeł. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2004.
- Dębski M., *Krzywdzenie dziecka w rodzinie. Społeczne uwarunkowania i próby rozwiązań – na podstawie gdyńskich działań profilaktycznych*, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, Gdynia 2011.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.
- Dewitza W., *Metodyka prowadzenia zajęć w świetlicy szkolnej (Wybrane zagadnienia)*, w: *Świetlica szkolna szansą do wykorzystania*, red. M. Pietkiewicz, WSiP, Warszawa 1988.

- Dobrzyńska-Esterhazy A., *Przemoc w rodzinie. Diagnoza i interwencja kryzysowa*, w: *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, red. W. Badura-Madej, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999.
- Dolata A., *Świetlica szkolna środowiskiem wspomagającym rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z rodzin z problemem alkoholowym*, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 10–11.
- Drummond N., *Duch sukcesu*, przeł. B. Orłowska, Amber, Warszawa 2004.
- Duda J., *Słowo wstępne*, w: *Wychować człowieka. Osoba ludzka, prawa człowieka, wychowanie moralne*, red. S. Jasionek, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Dudek S.Z., *Creativity in young children: Attitude or ability?*, „Journal of Creative Behavior” 1974, t. 8, nr 4.
- Duraj-Nowakowa K., *Kultura kompetencji profesjonalnych opiekuna-wychowawcy*, w: *Wyzwania i szanse pedagogiki społeczno-opiekuńczej*, red. K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Durkheim É., *O podziale pracy społecznej*, przeł. K. Wakar, PWN, Warszawa 1999.
- Dyrda M., *Percepcja szans i zagrożeń edukacyjnych przez osoby dorosłe*, w: *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. M. Pakuła, A. Dudak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Dzierżawska J., *Edukacja ustawiczna w okresie dorosłości i aktywności zawodowej*, w: *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI w.*, red. Z. Wiatrowski, K. Ciżkowski, Lega. Oficyna Wydawnicza Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, Włocławek 2007.
- Dziewięcka-Bokun L., *„Inny” poza systemem społecznym, czyli o przyczynach ekskluzji społecznej*, w: *Spółczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, red. L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Eliasz T., *Psychologia ekologiczna*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993.
- Encykliki Ojca Świętego bł. Jana Pawła II*, Dom Wydawniczy „Rafael”, Kraków 2011.

- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Encyklopedia. Kultura – sztuka* t. 4, red. A. Grzegorzczak, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1997.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. T. Hejmej, Dom Wydawniczy „Rebis”, Warszawa 2000.
- Falcone A., *Zmień swoje myśli, by zmienić siebie*, przekł. zbiorowy, Internetowe Wydawnictwo „Złote Myśli”, Gliwice 2008.
- Feldhusen J.F., *The Purdue Creative Thinking Program*, w: *Creativity Research and Educational Planning*, red. I.S. Sato, Leadership Training Institute for Gifted and Talented, Los Angeles 1983.
- Flynn R., *Jan Paweł II. Portret prywatny człowieka i papieża*, przeł. K. Obłucki, Bertelsmann Media, Warszawa 2005.
- Frąckowiak A., *Kształcenia ustawicznego mroki, cienie i zamglenia*, w: *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, Płock 2010.
- Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, przeł. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki, Książka i Wiedza, Warszawa 1957.
- Frossard A., *Nie lekajcie się! Rozmowy z Janem Pawłem II*, przeł. A. Turowiczowa, Libreria Editrice Vaticana, Vaticano 1982.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, przeł. B. Pietrzyk, Znak, Kraków 2005.
- Gąłdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- Gagliardi P., *Exploring the aesthetic side of organizational side*, w: *Handbook of Organizational Studies*, red. S.R. Clegg, C. Hardy, T.B. Lawrence, W.R. Nord, Sage Publication, London 1996.
- Gajewska G., Bazydło-Stodolna K., *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*, PEKW „Gaja”, Zielona Góra 2005.
- Gardner H., *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*, Basic Books, New York 1995.
- Gawlik M., Szczepaniak J., *Księża katecheci diecezji krakowskiej 1880–1939. Słownik biograficzny*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2000.
- Gesteland R.R., *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, przeł. H. Malarecka-Simbierowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1976.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1999.
- Goodman P., *Little Prayers and Finite Experience*, Harper & Row, New York 1972, za: J.-M. Robine, *Nisza ekologiczna*, cz. I: *Esej o teorii pola w koncepcji Gestalt*, przeł. N. Szczepańska, „Gestalt” 1997, nr 14.
- Góralczyk S., *Poezjoterapia w dysfunkcjach narządów ruchu*, w: *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do rozwiązań praktycznych*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2011.
- Grabowski H., *Amatorstwo*, „Forum Akademickie” 1998, nr 12.
- Grotowska-Leder J., *Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, w: *Społeczna ekskluzja i inkluzja. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, red. J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005.
- Gruszczuk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000.
- Grzesiak M., *Wyjątkowy nauczyciel*, G + J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2009.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978.
- Hatch M.J., Kostera M., Koźmiński A.K., *Trzy oblicza przywództwa. Menedżer, artysta, kapłan*, przeł. T. Wrzesiewski, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Hofstede G., Hofstede G.J., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, PWE, Warszawa 2007.
- Hołyst B., *Kryminologia*, PWN, Warszawa 1986.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1985.
- Ilg F.L., Ames L.B., Baker S.M., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, przeł. M. Przyłipiak, GWP, Gdańsk 1992.
- Jan Paweł II, *Autobiografia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Bóg bogaty w miłosierdzie. Ostatnia pielgrzymka do ojczyzny, 16–19 sierpnia 2002. Przemówienia i homilie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2006.
- Jan Paweł II, *Czeka was droga! Jan Paweł II do młodzieży*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2005.

- Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Do końca ich umiłował*, Libreria Editrice Vaticana, Vaticano 1987.
- Jan Paweł II, *Do młodych całego świata*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 1985.
- Jan Paweł II, *Encykliki Ojca Świętego bł. Jana Pawła II*, Dom Wydawniczy „Rafael”, Kraków 2011.
- Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 1995.
- Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 1982.
- Jan Paweł II, *...cóż powiedzieć: żal odjeżdżać! Jan Paweł II w Polsce. Fragmenty homilii i przemówień*. Wybór i wstępy A. Sujka, Świat Książki – Bertelsmann Media, Warszawa 2006.
- Jan Paweł II, *Jezus Chrystus wczoraj i dziś i na wieki. Przemówienia z Pielgrzymki Apostolskiej Ojca Świętego do Polski w 1997 roku*, Apostolicum, Ząbki 1997.
- Jan Paweł II, *Kochana młodzieży!*, przeł. M. Korycka, „Amber”, Warszawa 1997.
- Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „serca”*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1987.
- Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Odkupienie ciała a sakramentalność małżeństwa*, Libreria Editrice Vaticana, Vaticano 1986.
- Jan Paweł II, *Odwagi! Ja jestem, nie bójcie się. III podróż apostolska do Polski (8–14 VI 1987)*, „W Drodze”, Poznań 1987.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Znak, Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997, 1999, 2002. Przemówienia i homilie*, red. J. Poniewierski, Znak, Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei. Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messori*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1994.
- Jan Paweł II, *Wstaniecie, chodźmy!*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2004.
- Jan Paweł II, *Znak, któremu sprzeciwić się będą. Rekolekcje w Watykanie, Rzym – Watykan, Stolica Apostolska, 5–12 III 1976*, Pallottinum, Poznań – Warszawa 1976.
- Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2007.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.

- Jarosz M., *Obszary wykluczenia w Polsce*, w: *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, ISP PAN, Warszawa 2008.
- Jarymowicz M., *O godzeniu wody z ogniem. Związki indywidualizmu z kolektywizmem*, w: *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, red. B. Wojciszke, M. Jarymowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2003.
- Józefowski E., *Arteterapia w sztuce i edukacji. Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Judził E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2000.
- Kalckreuth E., *Nie lękaj się lęku. Jak zrozumieć i przyjąć codzienne obawy*, przeł. M. Rykowska, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2008.
- Kamińska G., *Terapeutyczna i profilaktyczna działalność świetlicy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 4.
- Kamińska U., *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1980.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974.
- Karolak W., Kaczorowska B., *Arteterapia – Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2011.
- Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.
- Kataryńczuk-Mania L., *Metody i formy terapii sztuką*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2005.
- Kawecki M.J., *Obszary dialogu*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 8(61).
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny – obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Kazubowska U., *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje*, w: *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.

- Kelly J.G. i in., *Understanding and changing social systems. An ecological view*, w: *Handbook of Community Psychology*, red. J. Rappaport, E. Seidman, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2000.
- Kelly J.N.D., *Encyklopedia papieży*, przeł. T. Szafranski, PIW, Warszawa 1997.
- Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Kiciński A., *Formacja młodzieży w nauczaniu Jana Pawła II podczas pielgrzymek do Polski*, w: *Katechizować dzisiaj. Problemy i wyzwania*, red. J. Stala, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2004.
- Kiciński A., *Formacja społeczna młodych Polaków w nauczaniu Jana Pawła II*, w: *Katecheza w ujęciu Jana Pawła II*, red. J. Zimny, Wydawnictwo Diecezjalne – Instytut Teologiczny im. bł. W. Kadłubka, Sandomierz 2004.
- Kiciński A., *Jan Paweł II i młodzi*, w: *Święto młodych trwa bez końca*, Krajowe Biuro Organizacyjne ŚDM, Siedlce 1998, nr 2; 1998, nr 3; 1998, nr 4; 1999, nr 5.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
- Kielar-Turska M., *O zmienności autorytetu*, „Wychowawca” 2012, nr 10(237).
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kocik L., *Przeobrażenia funkcji współczesnej rodziny wiejskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Kohlberg L., *Essays on Moral Development*, Harper and Row, San Francisco 1984.
- Konarzewski K., *Nauczyciel*, w: *Sztuka nauczania*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Konopnicki J., *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*, PWN, Warszawa 1964.
- Korporowicz L., *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1.
- Korycka M., *Jan Paweł II, Kochana Młodzieży!*, „Amber”, Warszawa 1997.
- Korytowska M., *Pogotowie opiekuńcze dla dzieci w Warszawie*, „Opiekun Społeczny” 1937, nr 8.
- Kosakowski C., *Oblicza normalizacji warunków życia osób niepełnosprawnych – wielość spojrzeń, wielość problemów*, w: *Normalizacja środowisk*

- życia osób niepełnosprawnych, red. Cz. Kossakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2005.
- Kosiorek M., *Wartości moralne – podstawą autorytetu*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 5(108).
- Kościelska M., *Przeżywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnościami*, w: *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, red. R.J. Kijak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kottler J., *Skuteczny terapeuta*, przeł. E. Jusewicz-Kalter, GWP, Gdańsk 2003.
- Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1998.
- Kowalik S., *Dorosłość osób niepełnosprawnych w świetle koncepcji strefy utraconego rozwoju*, w: *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, red. K.D. Rzedzicka, A. Kobyłańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Kowalik S., *Pomoc w dochodzeniu i utrzymaniu własnej dorosłości przez osoby niepełnosprawne*, w: *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, red. R.J. Kijak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kowalik S., *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, PWN, Warszawa 1989.
- Kowska E., Kowalski M., *Koncepcja muzykoterapii Gertrudy Orff i jej związki z systemem pedagogicznym Carla Orffa*, w: *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2005.
- Kowska M., *Zastosowanie biblioterapii dla dzieci i młodzieży*, „Biblioterapeuta” 2009, nr 4.
- Koziej-Ostaszkiwicz M., Leżeńska K., *Listy dzieci do Ojca Świętego*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- Krajewski A., *Żołnierze wyklęci 1943–1963. Kresy w ogniu Sowietów*, „Rzeczpospolita” 2011, nr 1.
- Krzyżanowski J., *Henryk Sienkiewicz*, PWN, Warszawa 1986.
- Kubicki P., Olcoń-Kubicka M., *Osamotnienie osób starszych w Polsce w świetle badań empirycznych*, „Studia Humanistyczne” 2010, t. 8.
- Kubisz B., *Akcja „Burza” – krocząca powstanie*, „Mówią Wieki” 2014, nr 1.
- Kukła D., *Rola Policji w systemie profilaktyki społecznej*, Wydawnictwo SP, Katowice 2004.
- Kulik B., *Zapracować na autorytet*, „Wychowawca” 2011, nr 10(225).
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000.

- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska M., *Kim chciałbyś zostać?*, w: *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym. Przewodnik dla nauczycieli*, red. M. Piszczyk, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, „Edytor”, Poznań – Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Kyriacou Ch., *Essential Teaching Skills*, Simon & Schuster, Hemel Hempstead 1991.
- Lalak D., Pilch T., *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 1999.
- Lazarus A., *Wyobrażenia w psychoterapii*, przeł. M. Przyłipiak, GWP, Gdańsk 2000.
- Lichtarski J., *Istota i cele przedsiębiorstwa*, w: *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, red. J. Lichtarski, Wydawnictwo AE, Wrocław 2007.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, UMK, Toruń 1994.
- Luckasson R. i in., *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, American Association on Mental Retardation, Washington 2002.
- Luckasson R. i in., *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Supports*, American Association on Mental Retardation, Washington 2002, za: W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Łaba A., *Bajki rymowane w biblioterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

- Łuczyński A., *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Łukasik B., „Bycie podmiotem” w edukacji – wizja oczekiwana czy fakt?, w: *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, red. A. Gofron, B. Łukasik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Łukasik J.M., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel. Wychowawca. Pedagog*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2013.
- Łukaszewska A. i in. (red.), *Diagnoza przedszkolna*, Wydawnictwo Tekst, Bydgoszcz 2011.
- Machinek M., *W poszukiwaniu człowieka. Znaczenie adekwatnej antropologii w procesie wychowania*, w: *Prawda o człowieku wezwaniem dla polskiej szkoły*, red. E. Jankiewicz, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Nauczycieli „Warsztaty w Drodze”, Zielona Góra 2008.
- Malinowska K., *Terapia zajęciowa*, PZWL, Warszawa 1965.
- Maliński M., *Najchętniej grał na bramce*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1983.
- Maliński M., *Wezwano mnie z dalekiego kraju*, Pallottinum, Poznań – Warszawa 1980.
- Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, PWN, Warszawa 1968.
- Maritain J., *Dynamika wychowania*, „Znak” 1991, nr 436.
- Matuchniak-Krasuska A., *Wiedza o sztuce i kompetencja artystyczna jako warunki odbioru*, „Kultura i Społeczeństwo” 1989, nr 1.
- Mazur S.M., Szot W., *Uwarunkowania wychowania resocjalizującego w aspekcie funkcjonalności dzieci i młodzieży*, w: *Antyspoleczność. Diagnoza, profilaktyka, interwencja*, red. Z. Bartkowicz, J. Rejman, Wydawnictwo PWSZ, Tarnobrzeg 2009.
- McKenna P., *Zmień swoje życie w 7 dni*, przeł. H. Szajkowska, G + J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2005.
- Memorandum w sprawie roli oświaty w procesie jednoczenia się Europy*, Europejskie Forum Wolności w Oświacie, Helsinki, 27–30 maja 1991.
- MENCAP, *The Gateway Award. Leader’s Resource Guide*, przeł. E. Sobkowska, E. Nałęcz Kłos, MENCAP, Birmingham 2001.
- Mencwel A. (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów. Wiedza o kulturze. Część I*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2001.
- Miąso J. (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, PWN, Warszawa 1980.
- Micek D., *Rola dzielnicowego w Policji. Współdziałanie z podmiotami policyjnymi i pozapolicyjnymi*, Wydawnictwo WSP, Szczytno 2007.

- Michałowski S.C., *System wychowawczy szkoły skierowany na rozwój dziecka jako osoby*, w: *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, red. W. Korzeniowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Milanowska K., *Kinezyterapia*, PZWL, Warszawa 2001.
- Miller R., *Jak przeżyć w szkole. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, przeł. E. Marszał, J. Zakrzewski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Minczakiewicz E.M., *The Gateway Award w rozwijaniu zainteresowań aktywnością zawodową u młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Wybrane aspekty aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych z obszarów wiejskich*, red. J. Żbikowki, A. Siedlecka, Wydawnictwo PSW, Biała Podlaska 2009.
- Mirski A., *Zarządzanie kreatywnością w przedsiębiorstwie kultury*, Wydawnictwo Wzorek, Kraków 2013.
- Misiorny-Fitz M., *Kierowanie dzieci do placówek opiekuńczych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1976, nr 8.
- Młynek P., *Komunikacja rodziców i nauczycieli drogą do podmiotowego traktowania ucznia*, w: *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, red. A. Gofron, B. Łukasik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Moczydłowska J., Pełczyńska I., *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*, Wydawnictwo Oświatowe „Fosze”, Rzeszów 2006.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1999.
- Molicka M., *Bajkoterapia*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.
- Naęcz-Kłós E., Sobocha E., *Granice różnych ról – na progu dorosłości*, w: *Z badań nad procesami z pogranicza psychologii, socjologii i edukacji*, red. L. Woszczek, T. Grabiński, S. Sorys, A. Tabor, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu, Chrzanów 2012.
- Naęcz-Kłós E., *Pozwólmy naszym dzieciom odnaleźć się w świecie*, „Twoja Zdrowa Medycyna” 2004, nr 8.
- Naęcz-Kłós E., *Program „The Gateway Award” jedną z metod aktywizujących uczniów o zaburzonem procesie rozwoju*, „Rybnickie Zeszyty Nauczycielskie” 2007, nr 12.
- Naęcz-Kłós E., *Współistnienie kultur i religii różnych narodów*, „Hejnał Oświatowy” 2002, nr 2(52).
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1987.

- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Niczyporuk S., *Przemoc w kulturze wsi*, „Niebieska Linia” 2004, nr 5.
- Nickerson R.S., *Enhancing creativity*, w: *Handbook of Creativity*, red. R.J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Nogalski B., *Kierowanie zmianą w organizacji*, w: *Zarządzanie organizacjami*, red. A. Czermiński, M. Czerska, B. Nogalski, R. Rutka, J. Apanowicz, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 2002.
- Nowak M., *Błąd antropologiczny i jego konsekwencje dla nauczania i wychowania*, w: *Prawda o człowieku wezwaniem dla polskiej szkoły*, red. E. Jankiewicz, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Nauczycieli „Warsztaty w Drodze”, Zielona Góra 2008.
- Nowicka-Skowron M., *Efektywność systemów logistycznych*, PWE, Warszawa 2000.
- O'Connor J., Seymour J., *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, przeł. B. Mizia, Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
- Olearczyk T., *Autorytet nauczyciela*, „Wychowawca” 2012, nr 10(237).
- Ostrowska A., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Postawy społeczeństwa polskiego wobec ludzi niepełnosprawnych (raport z badań)*, IFiS PAN – PFRON, Warszawa 1994.
- Otrębski W., *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Parchomiuk M., *Niepełnosprawni – społecznie wykluczeni?*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2006, nr 4.
- Peters J., *Management decision*, „Business Policy in Action” 1993, t. 31, nr 6, za: L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Pietrański Z., *Myslenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
- Pigozzi C., *Życie prywatne Ojca Świętego*, przeł. K. Szeleżyńska-Maćkowiak, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002.
- Piszczyk M., *Terapia zabawą, terapia przez sztukę*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.
- Podgórecki A., *Charakterystyka nauk praktycznych*, PWN, Warszawa 1962.

- Poniewierski J., Turnau J., *Kwiatki Jana Pawła II*, Znak, Kraków 2007.
- Półturzycki J., *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, w: *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, Płock 2010.
- Półturzycki J., *Zasada ustawicznej edukacji w raporcie J. Delorsa*, w: *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, red. A. Frąckowiak, Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, Płock 2010.
- Popiołek K., *Wsparcie społeczne – zarys problematyki*, w: *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, red. K. Popiołek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1996.
- Popławska A., *Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole*, „Edukacja” 2007, nr 4(100).
- Portmann R., *Dzieci a stres. Istota zagadnienia*, przeł. E. Martyna, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2009.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1998.
- Prucha J., *Pedeutologia*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006.
- Waloszek W. (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”, Kraków 2011.
- Przetacznik-Gierowska M., *Twórczość dzieci*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Przyborowska B., *Świetlice – zaniedbany i niszczonej obszar opieki szkolnej?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 3.
- Puślecki W., *Integracja a wspieranie rozwoju ucznia*, „Życie Szkoły” 2001, nr 10.
- Radwan Ł., *NLP – innowacyjna droga budowania kontaktu i porozumienia w procesie wychowania młodego człowieka*, „Horyzonty Wychowania” 2011, t. 10, nr 20.
- Rappaport R.A., *Ecosystems, populations and people*, w: *The Ecosystem Approach in Anthropology: From Concept to Practice*, red. E.F. Moran, University of Michigan Press, Ann Arbor 1990.
- Reynolds S., Valentine D., *Komunikacja międzykulturowa*, przeł. K. Bogusz, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
- Rothenberg A., *Creativity in adolescence*, „Psychiatrics Clinics of North America” 1990, nr 13.

- Rudzińska R., *Bibliografia pracy społecznej 1900–1928*, Skład główny w Księgarni Hoesicka, Warszawa 1929.
- Runco M.A., *Education for creative potential*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2003, t. 47, nr 3.
- Rusiecki J., *Wąski profesjonalizm nauczycieli*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 3(106).
- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005.
- Sala W., *Praca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych (w okresie 1918–1939)*, PZWS, Warszawa 1964.
- Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Semper, Warszawa 1996.
- Scheler M., *Ordo amoris*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. 26, z. 4.
- Schwartz S., *Beyond individualism/collectivism. New cultural dimensions of values*, w: *Individualism and Collectivism: Theory, Method and Applications*, red. U. Kim, H.C. Triandis, H. Kagitcibasi, S.C. Choi, G. Yoon, Sage, Newbury Park 1994.
- Shaw M.A., *Dziecięce lęki. O wychowaniu dziecka w świecie, który naparwa je lękiem*, przeł. M. Horzowska, Moderski i S-ka, Poznań 1999.
- Sidorowicz G., *Brońmy autorytetu nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7(80).
- Skalbania B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Skalbania B., *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Słownik etnologiczny*, red. Z. Staszczak, PWN, Warszawa – Poznań 1987.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1998.
- Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2005.
- Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000 [wersja elektroniczna].
- Smith G.J.W., Carlsson I., *The Creative Process: Psychological Issues*, International Universities Press, Madison 1990.
- Sochaczewska G., *Rola świetlicy w ułatwianiu dziecku adaptacji do szkoły*, w: *Świetlica szansą do wykorzystania*, red. M. Pietkiewicz, WSiP, Warszawa 1988.
- Sołtysiak T., *Niektóre determinanty przestępczych zachowań nieletnich*, „Problemy Alkoholizmu” 1995, nr 11–12.
- Sowa J., Wojciechowski F., *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Wydawnictwo Oświatowe „Fosze”, Rzeszów 2001.

- Stańko-Kaczmarek M., *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Difin, Warszawa 2013.
- Stein M.I., *Creativity and culture*, „Journal of Psychology” 1953, t. 36.
- Stelter Z., *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Stolarczyk S., *Papież, jakiego nie znamy. Piłka nożna – kajaki – narty – góry*, „Adam”, Warszawa 1997.
- Stróżewski W., *Aksjologiczna struktura człowieka*, w: Tenże, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Znak, Kraków 2002.
- Stróżewski W., *Filozofia i „kryzys wartości”*, w: Tenże, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Znak, Kraków 2002.
- Stróżewski W., *Filozoficzne podstawy samorządności*, w: Tenże, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Znak, Kraków 2002.
- Stróżewski W., *Medytacja o wyzwoleniu przez prawdę*, w: Tenże, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *O pojęciu patriotyzmu*, w: *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, w: Tenże, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *O urzeczywistnianiu wartości*, w: Tenże, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *Transcendentalia i wartości*, w: Tenże, *Istnienie i wartość*, Znak, Kraków 1982.
- Stróżewski W., *Wolność i wartość*, w: Tenże, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Znak, Kraków 2002.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI², Poznań 2003.
- Suchacka B., Szymański M. (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Szafraniec G., *Międzynarodowe projekty rozwijania twórczości*, „Chocwanna” 2002.
- Szatur-Jaworska B., *Spoleczna kwestia ludzi starszych*, w: *Spoleczne kwestie starości*, red. B. Rysz-Kowalczyk, Ośrodek Badań Społecznych, Warszawa 1991.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Szewczuk W., *Dorosłość. Człowiek dorosły jego możliwości rozwojowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2013.
- Szołtysek A.E., *Filozofia wychowania moralnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Sztumski J., *Czy możemy mówić o patologii społecznej*, w: *Zjawiska patologii społeczne. Uwarunkowania, rozmiary, profilaktyka, prognozy*, red. T. Sołtyśiak, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Szulc W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Difin, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Pedagogika Gestalt*, w: *Źródła do dziejów wychowania*, red. S. Wołoszyn, PWN, Warszawa 1966.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1997.
- Tischner J., *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Znak, Kraków 2005.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Znak, Kraków 2001.
- Torrance E.P., *Guiding Creative Talent*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1962.
- Tyburska A., *Nieletni sprawcy czynów karalnych* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10.
- Tyrała P., *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości realnego życia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974.
- Urban J., *Karola Wojtyły – Jana Pawła II Katedra na Wawelu*, Archiwum i Biblioteka Krakowskiej Kapituły Katedralnej, Kraków 2009.
- Urban O., *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2008.
- Urbańska J., *Właściwości ekosystemu społecznego osoby niepełnosprawnej a efektywność procesu rehabilitacji*, w: *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan K. Smoczyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Valerio A., *Śmiać się całym sercem. Prosta metoda, aby pogodniej żyć*, przeł. W. Zasiura, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2001.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch i in., WSiP, Warszawa 1995.
- Wagner I., *Między akceptacją a manipulacją – refleksje z badań dotyczących podmiotowości ucznia w szkole*, w: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Waloszek D., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.

- Waloszek D., *Funkcja przedszkola wobec dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 6.
- Waszkiewicz E., *Pracuję z sześciolatkiem. Zeszyt ćwiczeń*, WSiP, Warszawa 1996.
- Waterman A.S., *Individualism and interdependence*, „American Psychologist” 1981, t. 36, nr 7.
- Weigel G., *Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II*, przeł. M. Tarnowska, Świat Książki, Warszawa 2001.
- White D.A., „*It's working beautifully*”. *Philosophical reflections on aesthetics and organization theory*, „Organization” 1996, t. 3, nr 2.
- Więckowski R., *Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły” 2001, nr 9.
- Witczak R., *Sprawozdanie z seminarium Instytutu Spraw Publicznych na temat: „System kształcenia ustawicznego nauczycieli – ocena i kierunki zmian”*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 6(82).
- Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, WSiP, Warszawa 1992.
- Włodarski Z., Hankała A., *Jestem człowiekiem i żyję wśród ludzi. Dialog z psychologiem*, WSiP, Warszawa 1991.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1976.
- Wojtyła K., *Aby Chrystus się nami posługiwał*, Znak, Kraków 2009.
- Wołoch S., *Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych*, w: *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli wobec założeń europejskiej polityki edukacyjnej*, red. E. Smak, Wydawnictwo UO, Opole 2003.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, „Strzelec”, Kielce 1998.
- Wroczyński R., *Edukacja permanentna. Problemy i perspektywy*, PWN, Warszawa 1976.
- Wysocka-Paech I., *Mikrokosmos pokoju nauczycielskiego „Uczyć Lepiej”* 2003, nr 2(25).
- Zajączkowski K., *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Zawiślak A., *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, Difin, Warszawa 2011.
- Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1986.
- Żłobicki W., *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Żłobicki W., *Gestalt a pedagogika. Ku nowym kompetencjom społecznym nauczycieli i uczniów*, „Gestalt” 2001, nr 4–5.

Żurakowski B., *Godność człowieka w centrum problematyki pedagogiki kultury*, „Horyzonty Wychowania” 2004, t. 3, nr 5.

Żurawski B., *Wychowanie do wyboru wartości*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

II. Akty prawne

Obwieszczenie Komendanta Głównego Policji z dnia 29 kwietnia 2013 r. w sprawie form i metod wykonywania zadań przez dzielnicowego i kierownika rewiru dzielnicowych (Dz.Urz.KGP.2013.38).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002, nr 56, poz. 506).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 997).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. 2000, nr 80, poz. 900).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych. (Dz.U. 2007, nr 201, poz. 1455).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej (Dz.U. 2011, nr 292, poz. 1720).

Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. – O zmianie ustawy o pomocy społecznej oraz ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych (Dz.U. 2000, nr 19, poz. 238).

- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. – O postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. 2014, poz. 382 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1984 r. – Prawo prasowe (Dz.U. 1984, nr 5, poz. 24 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. – O policji (Dz.U. 2011, nr 287, poz. 1687 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz. U. 1997, nr 88, poz. 553 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. – O wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887).
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. 2005, nr 180, poz. 1493).
- Zarządzenie nr 528 Komendanta Głównego Policji z dnia 6 czerwca 2007 r. w sprawie form i metod wykonywania zadań przez dzielnicowego i kierownika rewiru dzielnicowych (Dz.Urz.KGP.2007.12.95 z późn. zm.).

III. Źródła internetowe

- 96 opadłych liści, blog, <http://96opadlychlisci.blox.pl/2011/05/Czeslaw-Cywinski-prezes-Swiatowego-Zwiazku.html> [dostęp: 12.04.2014].
- Bulandra A., *Mężczyzna-agresor – kobieta-ofiara. Rzeczywistość, kulturowy stereotyp a może nieunikniony obraz zjawiska przemocy w rodzinie*, http://aequalitas.ka.edu.pl/2012_v1/A_2012_vol_1_21_Bulandra.pdf [dostęp: 4.03.2014].
- Centrum Myśli Jana Pawła II, *ZiBaTePa (Zintegrowana baza tekstów papieskich)*, <http://www.centrumjp2.pl/archiwum/zintegrowana-baza-tekstow-papieskich-zibatepa/> [dostęp: 15.01.2014].
- Cześć polskiej ziemi, cześć*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,patriotyczne,czesc_polskiej_ziemi.html [dostęp: 17.03.2014].
- Daszkiewicz W., *Postawy osób z dysfunkcją wzroku wobec problemów edukacji i zatrudnienia (raport z badań)*, Kraków 2006, http://www.firr.org.pl/uploads/pub/firr_raport_ostateczny_postawy_osob_z_dysfunkcja_wzroku.pdf [dostęp: 26.01.2014].
- Fundacja Dzieła Nowego Tysiąclecia, <http://dzielo.pl> [dostęp: 15.01.2014].
- Gimnazjum i Liceum Klasyczne im. Papieża Jana Pawła II w Ostrołęce, <http://www.gimnazjumklasyczne.pl/index.php/o-gimnazjum/historia> [dostęp: 15.01.2014].

- Grabowski H., *Amatorstwo*, „ForumAkademickie” 1998, nr 12, <http://forumakad.pl/archiwum/98/12/artykuly/22-reforma.htm> [dostęp: 6.09.2005].
- Igielska D., *Finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli*, <http://www.ekspertwoswiacie.pl/dla-dyrektorow/szkoly/zarzadzanie/art,77,finansowanie-doskonalenia-zawodowego-nauczycieli.html> [dostęp: 7.01.2014].
- Instytut Pamięci Narodowej, *Gry planszowe*, <http://ipn.gov.pl/obep-gdansk/edukacja-gdansk/gry-planszowe> [dostęp: 22.03.2014].
- Instytut Pamięci Narodowej, *Polskie Państwo Podziemne w okresie okupacji hitlerowskiej*, <http://ipn.gov.pl/archiwalia/polskie-panstwo-podziemne-w-okresie-okupacji-hitlerowskiej> [dostęp: 19.03.2014].
- Instytut Pamięci Narodowej, *Program Notacje*, <http://ipn.gov.pl/bep/projekty-dokumentacyjne/program-notacje> [dostęp: 17.03.2014].
- Instytut Pamięci Narodowej, *„Zaplute karty reakcji” – polskie podziemie niepodległościowe 1944–1956 – Lublin, 22 listopada 2006 r.*, <http://ipn.gov.pl/bep/wystawy/zaplute-karly-reakcji-polskie-podziemie-niepodleglosciowe-19441956-lublin> [dostęp: 12.04.2014].
- Izdebski R., *Przemoc w rodzinie, maltretowanie fizyczne i wykorzystanie seksualne dzieci i młodzieży*, http://oik-powiatsuski.pl/?dl_id=9 [dostęp: 15.03.2014].
- Jan Paweł II, *I pielgrzymka Jana Pawła II do Kalwarii Zebrzydowskiej 7 czerwca 1979 r. Przemówienie do pielgrzymów*, <http://www.kalwaria.eu/przemowienie-do-pielgrzymow.html> [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II *do Ruchu Światło-Życie*, <http://www.ika-oaza.pl/jp1979b.html> [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II, *Homilia podczas IV pielgrzymki do ojczyzny w 1991 roku wygłoszona w czasie mszy św. odprawionej pod szczytem Jasnej Góry, Częstochowa, 15 sierpnia 1991*, <http://ekai.pl/biblioteka/dokumenty/x459/homilia-wygloszona-w-czasie-mszy-sw-odprawionej-pod-szczytem-jasnej-gory/> [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na Westerplatte (Gdańsk, 12.06.1987)*, <http://mateusz.pl/jp99/pp/1987/pp19870612a.htm> [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie mszy św. kończącej Światowe Dni Młodych, 28 lipca 2002 r.*, <http://www.kbroszko.dominikanie.pl/jp2-toronto.htm> [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II, *Homilia wygłoszona podczas mszy św. w Pelplinie (6.06.1999)*, <http://mateusz.pl/jp99/pp/1999/pp19990606a.htm> [dostęp: 15.01.2014].

- Jan Paweł II, *List do młodych całego świata „Parati semper”*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/parati.html [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży w Poznaniu, plac Adama Mickiewicza* (3.06.1997), <http://mateusz.pl/jpii/witamy/0404.htm> [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II, *Rozważanie podczas Apelu Jasnogórskiego (Częstochowa, 14.08.1991)*, <http://mateusz.pl/jp99/pp/1991/pp19910814d.htm> [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II, *Rozważanie podczas spotkania z pielgrzymami na Jasnej Górze (Częstochowa, 17.06.1999)*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/podroze/pielgrzymka1999/17_jp_czestochowa.html [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II, *Sollicitudo rei socialis – encyklika społeczna papieża Jana Pawła II*, <http://ekai.pl/biblioteka/dokumenty/x139/encyklika-sollicitudo-rei-socialis/> [dostęp: 15.01.2014].
- Kubicki P., *Ubóstwo i wykluczenie osób starszych*. Ekspertyza przygotowana w ramach projektu „EAPN Polska – razem na rzecz Europy Społecznej”, <http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2013/07/Ubostwo-i-wykluczenie-oso%C5%82b-starszych.pdf> [dostęp: 23.01.2014].
- Medialne Archiwum Jana Pawła II, <http://www.archiwumjp2.pl> [dostęp: 15.01.2014].
- Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*, Warszawa 2004, <http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/NSIS.pdf> [dostęp: 26.01.2014].
- Nerwińska E., *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, http://ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=55:profilaktyka-agresji-i-przemocy&Itemid=1148 [dostęp: 11.02.2014].
- Parafia św. Floriana w Krakowie, http://www.swflorian.net/jan_pawel_ii.php [dostęp: 15.01.2014].
- Portal edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej, *Opowiem ci o wolnej Polsce. Spotkania młodzieży ze świadkami historii*, <http://pamiec.pl/pa/edukacja/projekty-edukacyjne/ogolnopolskie/opowiem-ci-o-wolnej-po> [dostęp: 22.03.2014].
- Portal Stowarzyszenia Solidarność Walcząca Oddział Warszawa, http://www.solidarni.waw.pl/16wrzesien1951_Franciszek_Kmiolek.htm [dostęp: 12.04.2014].
- Przemówienia i homilie Jana Pawła II, www.ekai.pl [dostęp: 15.01.2014].
- Przemówienia i homilie Jana Pawła II, www.mateusz.pl [dostęp: 15.01.2014].

- Przemówienia i homilie Jana Pawła II, www.opoka.org.pl, [dostęp: 15.01.2014].
- Sanktuarium Pasyjno-Maryjne w Kalwarii Zebrzydowskiej, <http://www.kalwaria.eu/przemowienie-do-pielgrzymow.html> [dostęp: 15.01.2014].
- Stanowisko Rady Ministrów wobec prezydenckiego projektu ustawy o ustanowieniu Narodowego Dnia Pamięci „Żołnierzy Wyklętych”* (druk sejmowy nr 2854), [http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/3410BCE4ED4BC495C125773E002C1A08/\\$file/2854-stanowisko.doc](http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/3410BCE4ED4BC495C125773E002C1A08/$file/2854-stanowisko.doc). [dostęp: 12.03.2014].
- Staszczuk Z., *Wychowanie*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,t_love,wychowanie.html [dostęp: 12.03.2014].
- Statut Światowego Związku Żołnierzy Armii Krajowej*, <http://www.armiakrajowa.org.pl/pdf/statut.pdf> [dostęp: 12.04.2014].
- Światowy Związek Żołnierzy AK. Oddział w Bochni, *68-Rocznica przekształcenia Związku Walki Zbrojnej w Armię Krajową*, http://ak-bochnia.pl/pliki/68_rocznica.htm [dostęp: 12.03.2014].
- Światowy Związek Żołnierzy Armii Krajowej, *Apel o godne upamiętnienie rocznic w 2014 r.*, <http://www.armiakrajowa.org.pl/dokumenty/239-apel-o-godne-upamitnienie-rocznic-w-2014-r> [dostęp: 12.03.2014].
- Świder T., *Archiwum ESNTiT*, <http://www.esntit.pl/> [dostęp: 9.09.2013].
- TVP, *1920. Wojna i miłość*, <http://www.tvp.pl/seriale/sensacyjne/1920-wojna-i-milosc> [dostęp: 22.03.2014].
- Wikipedia, *Czas honoru*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Czas_honoru [dostęp: 12.03.2014].
- Zdański J., *Profesjonalizm nauczyciela szkoły zawodowej*, <http://www.jasnyhorizont.ochojski.com/stuff/profesjonalizm.pdf> [dostęp: 7.01.2014].