

Pedagogika wobec wyzwań współczesności

Pedagogika wobec
wyzwań współczesności
Człowiek – wartości – wychowanie

Redakcja naukowa: Elżbieta Włodek, Andrzej Mirski

Akademia Ignatianum w Krakowie

Kraków 2016

© **Akademia Ignatianum w Krakowie, 2016**

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. Mirosław Babiarczyk

Redakcja

Anna Piecuch

Projekt okładki i stron tytułowych

Magdalena Schuster

Łukasz Papst

ISBN 978-83-7614-250-0

Spis treści

Przedmowa	7
Stanislav Košč Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie	13
Andrzej Mirski Edukacja dialogu a wspólna przestrzeń intencjonalna	31
Katarzyna Sygulska Funkcje wartości w życiu człowieka	49
Mária Kuliačková, Anna Kuráňová Christian values in professional social work	61
Mária Kuliačková, Anna Kuráňová Wartości chrześcijańskie w profesjonalnej pracy socjalnej	73
Radosław Janica Formacja intelektualna i duchowa Karola Wojtyły w latach 1920-1978	85
Mirosław Koralewski „O duszy nauczycielstwa”. Ideał wychowawcy w świetle poglądów Jana Władysława Dawida	103
Justyna Chwalińska Rodzina dysfunkcyjna jako miejsce kształtowania wartości dzieci	115
Iwona Wajda Przemoc jako implikator zachwiania systemu wartości rodziny	127
Wioletta Kosowska-Maca Stowarzyszenie Rodzina Kolpinga w Chełmku jako przykład organizacji opartej na fundamencie rodziny	139

Anna Skupień	
Świat wartości w oczach dzieci sześcioletnich	155
Jakub Skupień	
Wartości preferowane przez młodzież gimnazjalną w świetle badań ankietowych	169
Iwona Wolańska	
Egzemplifikacja problemu skuteczności mediacji w percepcji pedagogów szkolnych	187
Paweł Garbuzik	
Budowa i rozwój kapitału społecznego regionów jako wyzwanie współczesności	199
Ewa Nałęcz-Kłós, Ewelina Sobocha	
Potencjał inicjatyw społecznych rodziców – kluczem do godnego życia jednostki niepełnosprawnej intelektualnie we współczesnym świecie	209
Elżbieta Włodek	
Przystosowanie do funkcjonowania w sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną w optyce ich samych, rodziców i instruktorów terapii zajęciowej	229
Bibliografia	247

Przedmowa

Kolejny tom z serii *Zamień Szare na Złote* pod tytułem „Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie” poświęcony został zagadnieniom wartości w wychowaniu. Współczesna cywilizacja postępu niesie ze sobą coraz to nowe zagrożenia i problemy, z którymi musi zmierzyć się człowiek. Procesy liberalizacji systemu wartości – z jednej strony kształtują nowoczesną umysłowość i mentalność, z drugiej – kwestionują naturę człowieka, jego godność, dobro i miłość. Uniwersalne, ogólnoludzkie wartości zostają coraz częściej zastępowane antywartościami i pseudowartościami, tworząc nowy rodzaj preferencji aksjologicznych.

Pojawianie się nowych zjawisk kontrkulturowych i destrukcyjnych prądów umysłowych, podważających i poddających krytyce kanon tradycyjnych wartości, stawia szczególnie wyzwanie przed współczesną pedagogiką, tworząc jednocześnie przesłanie do podjęcia interdyscyplinarnego dyskursu, który prezentujemy w niniejszym, wieloautorskim zbiorze.

Otwiera go artykuł Stanisława Košča, w którym autor uzasadnia konieczność dialogu pomiędzy antropologią, aksjologią i pedagogiką, podkreślając, że takie wartości jak prawda, dobro, piękno powinny być celami fundamentalnymi procesu wychowawczego. W myśl autora, jeśli wychowanie i pedagogika (jako jego refleksja naukowa) nie chcą się sprzeniewierzyć swojemu posłannictwu, człowiek powinien być pojmowany jako *kryterium*, według którego należy odróżnić wartości od pseudowartości i antywartości. Uznanie człowieka za owo kryterium, oznacza określenie wartości, które rozwijają, udoskonalają i humanizują jakość życia człowieka.

Kolejny artykuł pt. „Edukacja dialogu a wspólna przestrzeń intencjonalna” autorstwa Andrzeja Mirskiego proponuje rozumienie edukacji jako budowy wspólnej przestrzeni intencjonalnej, która umożliwia jednocześnie psychospołeczny, jak i poznawczy rozwój ucznia, wskazując na takie zasady edukacji, które umożliwią mu w tym procesie autonomię oraz indywidualny, harmonijny rozwój. W tym ujęciu uczeń byłby widziany jako jednostka niezależna i wolna, pozostająca najważniejszym podmiotem procesu edukacji, ale jednocześnie w sposób naturalny zawsze odniesiona do wartości i obiektów wspólnych jej i społeczeństwu. Tylko komunikacja dialogowa umożliwia satysfakcjonującą i twórczą wymianę pomiędzy jednostką a otoczeniem. Współczesna edukacja powinna być zatem edukacją dialogu, który umożliwia przyjęcie przez ucznia orientacji aktywnej i podmiotowej.

Również Katarzyna Sygulska swój artykuł pt. „Funkcje wartości w życiu człowieka” poświęca wartościom, twierdząc, że stanowią one nieodłączny element egzystencji człowieka i dotyczą każdej sfery jego funkcjonowania oraz kształtują jego tożsamość. Bez nich młody człowiek nie jest przygotowany do podejmowania prawidłowych decyzji życiowych, opartych na moralności. Wartości wyznaczają ideały, do których dąży człowiek, wpływają na sferę psychiczną, duchową i emocjonalną, przez co są drogowskazami na drodze do szczęścia.

W ciekawej pracy „Christian values in professional social work”, przełożonej na język polski przez Zbigniewa Solaka, autorki Mária, Kuliáčková i Anna Kuráňová podkreślają, że wartości chrześcijańskie są konieczne w pracy socjalnej, gdyż jest ona z natury oparta na wartościach. Misję pracowników socjalnych określa Narodowe Stowarzyszenie Pracowników Socjalnych oraz Kodeks Etyczny Pracowników socjalnych. Za szczególną wartość jest uznawana ludzka godność.

Artykuł „Formacja intelektualna i duchowa Karola Wojtyły w latach 1920-1978”, autorstwa Radosława Janicy, wykazuje, że Karol Wojtyła spotkał na swojej drodze wiele ważnych postaci, które miały wpływ na jego całe życie, a które można nazwać mentorami, począwszy od rodziców i starszego brata Edmunda, po-

przez nauczyciela w gimnazjum Mieczysława Kotlarczyka, który go zainteresował teatrem i poezją, oraz katechetę, ks. Kazimierza Figlewicza, świeckiego mistyka Jana Tyranowskiego, aż po dwóch biskupów: kardynała Adama Sapiechę i prymasa Stefana Wyszyńskiego. Cenną stroną tego artykułu jest pokazanie, na znakomitym przykładzie, szczególnej roli mentorów w formowaniu osobowości, intelektu i duchowości człowieka.

W doniesieniu pt. „O duszy nauczycielstwa” Mirosław Koralewski zauważa, że kompetencje nauczyciela, choćby najwyższe, nie wystarczą, jeżeli nie są oparte na „powołaniu”, opisywanemu w książce Jana Władysława Dawida „O duszy nauczycielstwa”. Istotną cechą powołania jest dążenie do oświecania i udoskonalania ludzi, połączone z miłością, entuzjazmem, poczuciem odpowiedzialności i obowiązku. Nauczyciel winien całkowicie poświęcić się swojemu powołaniu oraz w myśl konkluzji autora, bez własnej osobowości nie może budować jej w innych.

Praca pt. „Przemoc jako implikator zachwiania systemu wartości rodziny”, autorstwa Iwony Wajdy, przedstawia formy przemocy, które dotyczą współczesną rodzinę, ich podłoże oraz konsekwencje dla psychospołecznego funkcjonowania jej ofiar. Autorka jednocześnie wskazuje, jak możemy przeciwdziałać przemocy w rodzinie oraz przewyciężać jej skutki.

W artykule „Stowarzyszenie Rodzina Kolpinga w Chełmku jako przykład organizacji opartej na fundamencie rodziny” Wioletta Kosowska-Maca ilustruje rolę organizacji pozarządowych w procesie wychowania na przykładzie stowarzyszenia działającego w Chełmku. Pedagogika kolpingowska wpisuje się w nurt pedagogiki personalistycznej i społecznej. Jej nadrzędnym celem jest wyrobienie w każdym umiejętności kształtowania swojego życia w sposób godny i odpowiedzialny, a rodzina pozostaje w centrum wszelkich oddziaływań. Przykład Rodziny Kolpinga w Chełmku pokazuje, jak można w efektywny sposób wspierać potrzebujących w pracy i rozwoju.

W doniesieniu naukowym pt. „Świat wartości w oczach dzieci sześciolletnich” Anna Skupień koncentruje się na wychowaniu skierowanym ku wartościom. Celem opisywanych w artykule

badan było poznanie świata wartości dzieci sześciolletnich, które kończą edukację przedszkolną. Badania, poprzedzone cyklem zajęć z zakresu wychowania moralnego, zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego. Najcenniejszymi wartościami dla badanych dzieci okazały się „rodzina” oraz „miłość”, kolejnymi „zdrowie”, „pokój” i „szczęście”.

Z kolei Jakub Skupień w artykule „Wartości preferowane przez młodzież gimnazjalną w świetle badań ankietowych” skupił się na ustaleniu, w jakim stopniu wybrane wartości są preferowane przez uczniów gimnazjum. Badanie prowadzone było metodą sondażu diagnostycznego, za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety. Z badań wynika, że dla uczniów najbardziej istotne jest szczęście rodzinne, miłość i przyjaźń, sprawiedliwość i uczciwość. Wartości, które gimnazjaliści uważają za ważne, to wiedza, mądrość, dobre wykształcenie oraz dobrze płatna i interesująca praca. Jako wartości raczej obojętne uczniowie gimnazjum najczęściej wymieniali piękno, dobra materialne i poczucie własnej wartości.

Kolejny ważny rozdział książki zatytułowany „Egzemplifikacja problemu skuteczności mediacji w percepcji pedagogów szkolnych”, autorstwa Iwony Wolańskiej, wskazuje na potrzebę kształcenia pedagogów w zakresie mediacji tak, aby potrafili umiejętnie reagować na problemy, z jakimi spotykają się uczniowie wykazujący deficyty kompetencji społecznych. Na podstawie analizowanych wypowiedzi badanych pedagogów szkolnych autorka wnioskuje, że mediacja przynosi wymierne korzyści w rozwiązywaniu konfliktów rówieśniczych w szkole. Jest skuteczną formą dążenia do zawarcia porozumienia między uczniami, nierzadko wykazującymi deficyty umiejętności interpersonalnych.

Paweł Garbuzik w artykule „Budowa i rozwój kapitału społecznego regionów jako wyzwanie współczesności” podkreśla, że kapitał społeczny jest spoiwem społeczeństwa obywatelskiego, wypełniającym przestrzeń społeczną między jednostkami. Proces kształcenia i wszelkie działania pedagogów stanowią niezwykle istotny element budujący i utrwalający lokalny kapitał społeczny, m.in. poprzez wpływanie na poziom wykształcenia i kwalifikacji, a także na umiejętności i postawy, takie jak m.in.: otwartość na

nowe wyzwania, chęć samodoskonalenia, wiara we własne możliwości, umiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania współdziałania, budowanie wzajemnego zaufania, poczucie solidarności, uczciwości i odpowiedzialności oraz gotowość do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym. Określony poziom kapitału społecznego powoduje dominację zachowań etycznych.

Ewa-Nałęcz Kłos i Ewelina Sobocha w rozdziale „Potencjał inicjatyw społecznych rodziców – kluczem do godnego życia jednostki niepełnosprawnej intelektualnie we współczesnym świecie” podjęły temat znaczenia potencjału inicjatyw społecznych rodziców w perspektywie poszukiwań drogi do godnego, dorosłego życia jednostek niepełnosprawnych intelektualnie. Opierając się na wybranych przykładach Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (PSOUU) w Polsce, Królewskiego Stowarzyszenia Mencap w Wielkiej Brytanii oraz Fundacji Wspólnota Nadziei, autorki wskazały na modele i sposoby rozwiązań. Zaprezentowana została również, w krótkim ujęciu, działalność tych znaczących stowarzyszeń.

Monografię zamyka artykuł Elżbiety Włodek, będący doniesieniem z badań nt. przystosowania do funkcjonowania w sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną w optyce ich samych, rodziców i instruktorów terapii zajęciowej. Uzyskane przez autorkę wyniki wskazują na wysoką zgodność opinii osób niepełnosprawnych oraz instruktorów terapii zajęciowej, a także nieadekwatną do nich opinię rodziców. We wnioskach i postulatach pedagogicznych autorka uzasadnia potrzebę zaangażowania środowiska rodzinnego jednostek z niepełnosprawnością intelektualną do czynnego udziału i współpracy przy realizacji programów celowych z zakresu aktywizacji zawodowej. Przeformułowanie aktualnych sądów i opinii rodziców nie nastąpi, dopóki nie staną się oni świadomymi współrealizatorami programów aktywizacji i autentycznymi współuczestnikami procesu rehabilitacji swojego dziecka.

Prezentowane w wymienionych artykułach zagadnienia dotyczą szczególnie istotnych dylematów współczesnej edukacji,

a zwłaszcza tego, jak połączyć nastawienie na dostarczanie ogromu informacji potrzebnych do aktywnego i twórczego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie – opartym na wiedzy, z otwarciem na obiektywny świat wartości, i z jednoczesnym zapewnieniem osobistej autonomii, samodzielności myślenia i zdolności do współdziałania z innymi. W sposób nieunikniony problematyka ta wiąże się z obszarem aksjologii, zwłaszcza etyki, ale też i estetyki, jak również ogólnie z zagadnieniem antropologii człowieka. Jeżeli celem pedagogiki jest idea zamiany szarego na złote (nawiązując do czołowego hasła niniejszej serii wydawniczej), to musimy być pewni, że dążymy do prawdziwego, a nie fałszywego złota, i to przede wszystkim w dziedzinie intelektualnej i duchowej, a nie wyłącznie materialnej.

Andrzej Mirski

Stanislav Košč

Akademia Ignatianum w Krakowie

Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie

Streszczenie

Artykuł proponuje kilka impulsów do dyskusji pomiędzy antropologią, aksjologią i pedagogiką, czy naukami o wychowaniu, postrzeganych z różnych punktów widzenia, które wynikają z wzajemnych stosunków pomiędzy trzema podstawowymi elementami refleksji, których przedmiotem jest człowiek – wartości – wychowanie. Autor wskazuje aktualne zadania dla pedagogów, wzywające ich do odpowiedniej refleksji nad tradycją i nad nowymi przestrzeniami wychowania, aby w sposób właściwy „zamieniać szare na złote”.

Słowa kluczowe: człowiek, wartości, wychowanie, pedagogika, antropologia, aksjologia

Education against the challenges of modern times

Summary

The article proposes some impulses to the discussion among anthropology, axiology and pedagogy or sciences of education as a whole, from the various points of vision, coming out from the reciprocal relations among the three fundamental elements of the reflexion, being the theme of the conference: man – values – education. The Author underlines especially the actual challenges for the pedagogues, inviting them to a responsible

reflexion upon both the tradition and the new contexts of education, as to be able to “change the grey to the gold” in a right way.

Keywords: man, values, education, pedagogy, anthropology, axiology

Współczesne burzliwe czasy, nacechowane postnowoczesnym, często wyłącznie pozytywistycznym pojęciem człowieka, wartości, a także wychowania, wymagają od myślicieli nauk humanistycznych czy społecznych, równocześnie od praktyków zaangażowanych w profesjach pomocniczych, intensywnego, podstawowego i wzajemnie otwartego dialogu, przede wszystkim pomiędzy *antropologią, aksjologią i pedagogiką* na płaszczyznach ich naukowego lub praktycznego działania. W chaosie pojęć pojawia się realna groźba ich deprecjacji i konwersji, a w konsekwencji kolejny bezład komunikacyjny (jak to już miało miejsce w związku z kilkoma innymi pojęciami zasadniczymi – na przykład z pojęciem „miłość”¹...). Niezbędne jest więc podjęcie ponownego dyskursu, który należałoby rozpocząć od mądrego *distinguo*, które proponował zawsze jako fundament dyskusji czy badania św. Tomasz z Akwinu.

Dla wszystkich trzech dyscyplin naukowych rodzi się więc pilna potrzeba powtórnego wyjaśnienia podłoża i źródeł wzajemnego dialogu, co oznacza, iż swój wniosek do dialogu należałoby wyprowadzić od poszukania odpowiedzi na pytania podstawowe (i zawsze aktualne):

- *Kim* jest człowiek?
- Co jest wartością?
- Jaki jest *fundament, sens* i *cel* wychowania?

Dopiero wówczas staje się możliwe – zwłaszcza z perspektywy pedagogicznej – wyjaśnienie wzajemnych interakcji i wpływów, jak również wyzwań, przed którymi stają te interakcje we współczesności. Stwierdzamy więc dzisiaj istnienie nowych treści w pojmowaniu człowieka, konstytuowanie nowego podejścia do wartości i tworzenia ich hierarchii oraz ich stosunku z rzeczywistością.

¹ Por. m. in. Benedykt XVI, encyklika *Deus caritas est*, 25.12.2005.

Stąd też wyłaniają się nowe modele wychowania, w ramach – czy też paralelnie z procesem wychowawczym, przebiegającym w rodzinie, w szkole lub w instytucjach wychowawczych pozaszkolnych, w szerszym kontekście społecznym, a nawet w narodowej i międzynarodowej polityce edukacyjnej. Należy więc dokładnie analizować, które z nich możemy uznać za „szare”, a które za „złote” – aby móc zamienić szare na złote, a nie odwrotnie.

Dlatego też, pozwalamy sobie wskazać kilka impulsów do dyskusji. Przybliżamy sześć różnych stanowisk wyjaśniających pojęcia „człowiek” – „wartości” – „wychowanie”, a także sześć różnych dynamik wzajemnego stosunku pomiędzy nimi, z odpowiednim zaangażowaniem naukowej – deduktywnej czy induktywnej – refleksji.

1. Człowiek – Wartości – Wychowanie

Naszą refleksję rozpoczniemy od dyskursu o człowieku. W rzeczywistej konkurencji różnych wizji człowieka niezbędne jest wyjaśnienie przede wszystkim tego, z której wizji wychodzimy i *dlaczego?* Jeśli całą refleksję stosunków i interakcji pomiędzy „człowiekiem”, „wartościami” i „wychowaniem” dokonujemy na płaszczyźnie pedagogiki, powinniśmy zdać sobie sprawę z tego, iż to pytanie nie może pozostać bez odpowiedzi. Dla pedagogiki nie jest dopuszczalna jakaś neutralność antropologiczna. Zwłaszcza pod kątem jej celu – wychowania – powinna pedagogika (resp. każdy pedagog) odwołać się do *jakiejś* antropologii, i należy to zrobić z rozważnym profesjonalnym przekonaniem, tj. nie automatycznie, czy tylko na podstawie subiektywnych odczuć. Od wizji człowieka zależy świadomość treści i celu jego powołania, wybór metod, a więc, oczywiście codzienna praca.

W polskiej rzeczywistości moglibyśmy teoretycznie zakładać, iż odpowiedź na nasze pytanie jest już „z tradycji” ukształtowana i ustanowiona, a kultura polska (w tym także kształcenie i cała pedagogika) niejako „automatycznie” sięga do antropologii chrześcijańskiej. Jednak taki „wybór” automatyczny nie jest już dzisiaj do przyjęcia, i to z wielu powodów:

- a) Decyzja o tym, za kogo uważamy człowieka, nigdy nie była jednoznaczna, a tym bardziej dziś, trzysta lat po oświeceniu, które w sposób zasadniczy zakwestionowało wybór chrześcijaństwa, czy jakiegokolwiek religii – jako punktu wyjścia dla nauk nie tylko przyrodniczych.
- b) Z tego też powodu spotykamy się dzisiaj z pluralizmem w propozycjach antropologicznych, jak również z relatywizmem – postawionych na tym samym poziomie, pomiędzy którymi pedagogika i pedagog, musi dokonać wyboru, mimo tego, iż każda z nich prowadzi do innych, i nierzadko diametralnie innych konsekwencji, celów, przejawów i obieranych metod.
- c) Jakiegokolwiek wyboru dokona pedagogika, już z powodów czysto „apologetycznych” musi go udowodnić i w pewnym sensie określić w stosunku do wszystkich pozostałych możliwości.
- Być może, iż równocześnie z tych właśnie powodów spotykamy się z opiniami, które kwestionują niezbędność wyboru antropologicznego, a nawet go odrzucają, powołując się na neutralność pedagogiki, a zwłaszcza jej zadań, to znaczy wychowania i kształcenia.

Wydaje się, jakby we współczesnej pedagogice europejskiej przeważała niechęć przyjęcia jakiegokolwiek światopoglądu, konkretnie więc jakiejś wizji człowieka, i to głównie dlatego, iż brakuje racjonalnych argumentów dla uzasadnienia tego wyboru. A być może, takie zabiegi są celowym zamgleniem, w którym łatwiej przeforsować opinie, które inaczej napotkałyby oczywisty opór.

Jeśli na przykład jako punkt wyjścia proponujemy antropologię chrześcijańską, według której *człowiek jest obrazem Boga*, bardzo ważne okazuje się uzasadnienie tego wyboru, to znaczy racjonalne wyjaśnienie, na czym polega jej dobro dla człowieka współczesnego. Czy ta antropologia jest tym, co „szare”, czy raczej tym, co „złote”? Ewentualnie, w jakim znaczeniu „zamieniania szarego na złote” występuje chrześcijańska antropologia jako „szara” i w jakim jako „złota”?

Odpowiedź na to pytanie nie wystarczy przedłożyć „a priori”. We wspomnianym już pluralizmie różnych propozycji, okazuje się odpowiednia *aksjologia* jako kryterium, miernik stosowności, uza-

sadnienia, czy potrzeby. Chodzi więc o to, jakie wartości wynikają z tej antropologii.

Jeśli antropologia chrześcijańska wyprowadzi wizerunek człowieka i jego *godność* z wiary w stworzenie człowieka „na obraz” Boga i „do niego podobnego”², to co ta godność oznacza? A więc, czym jest godność człowieka w konkretnych sytuacjach życiowych jednostki i w poszczególnych przestrzeniach społecznych? I, oczywiście, co wymaga ukierunkowania na godność człowieka, typowego dla wiary chrześcijańskiej, od pedagogiki jako teorii i od pedagoga w jej urzeczywistnianiu?

Po wyjaśnieniu tej aksjologicznej propozycji, wyprowadzonej z odpowiedniego wyboru antropologicznego, należy jeszcze dokonać ostatniego kroku, a więc odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przetransponować te wartości do konkretnych modeli wychowania, uwzględniając równocześnie różne konteksty społeczne. Jest to więc rzeczywisty cel całego tego procesu, który w tym miejscu „testuje” *jakość* wybranych wartości, w tym także jakość dokonanego wyboru antropologicznego. Jakość modelu wychowawczego (co oznacza w praktyce – *człowiek, wychowany według niego*) jest tym, co motywuje do wybrania konkretnej antropologii i odrzucenia pozostałych, na podstawie odpowiednich wartości i ich hierarchii, w związku z wychowaniem osoby ludzkiej. „Owoce” tego wyboru są argumentem dla uzasadnienia „drzewa” (które to „owoce” rodzi) – tak z punktu widzenia indywidualnego (chodzi tu o człowieka jako takiego), jak i z punktu widzenia społecznego (wpływ na jakość i intensywność jego socjalizacji i wniosku dla społeczeństwa).

Są to więc argumenty uzasadniające założenie, że chrześcijański wizerunek człowieka powinno się dostosować do kategorii wartości, które z tego wizerunku wynikają i przetransponować je na odpowiedni model wychowania. Założony na precyzyjności logicznej, model ten staje się równocześnie przekonującym argumentem za przyjęciem lub odrzuceniem antropologii chrześcijańskiej – i to na czysto racjonalnej płaszczyźnie.

² Por. Rdz 1,26.

2. Człowiek – Wychowanie – Wartości

W pewnej mierze odmienną, lecz komplementarną refleksją, proponujemy zwrócić uwagę na aspekty wychowawcze poszczególnych antropologii i wartości, które to wychowanie wnosi do społeczeństwa, w tym także do kultury demokratycznej.

„W Polsce podkreśla się, iż istotą demokracji jest porządek prawny. Mówi się o demokratycznym państwie prawa. Tymczasem św. Jan Paweł II mówił, iż obok porządku prawnego musi być poprawnie zarysowana koncepcja osoby ludzkiej. Chodzi o to, że struktury prawne i porządek demokratyczny mają służyć człowiekowi”³. Dziś to widzimy jeszcze wyraźniej. Stąd potrzeba identyfikowania przede wszystkim antropologicznego punktu wyjścia naszego myślenia i działania.

Tutaj także moglibyśmy zatrzymać się przy propozycji chrześcijańskiej, którą powinno się uzasadnić i wskazać jej publiczną (powszechną) pożyteczność, bądź też odrzucić jako „szare” w sensie „zastarzałe” bądź też zastąpić ją czymś nowym, „złotym”. W tym przypadku konieczne jest więc przede wszystkim odróżnienie, a następnie połączenie, samowychowania z wychowaniem za pośrednictwem czynników z otoczenia (rodzina, szkoła, itd). Wyjątkowość antropologii chrześcijańskiej wynika bezsprzecznie z akcentowania osoby i jej niepowtarzalnej godności – rodzi to jednocześnie potrzebę krytycznej oceny ze strony społeczeństwa.

Personalizm (tak ta antropologia jest charakteryzowana) ujmuje człowieka w kategoriach zdolności do daru z siebie samego. Jest to równocześnie zdolność do przyjęcia daru osoby ludzkiej, czyli *zdolność do miłości*. Ta zdolność natomiast, nie jest czymś „gotowym”, wymaga kształtowania przez całe życie. Przede wszystkim więc w stosunku do samego człowieka, do jego wychowania-do-samowychowania, ukazuje się *realizm* tej antropologii. Chrześcijańskie pojęcie człowieka, stara się – w świetle wiary –

³ J. Nagórny, *Polska moralność społeczna. Z ks. prof. Januszem Nagórnym rozmawiają ks. Robert Nęcek i ks. Piotr Gąsior*, Lublin 2007, s. 32.

prawdziwie identyfikować wszystkie płaszczyzny osoby ludzkiej w ich wzajemnym połączeniu, a także prawdziwie dostrzegać pozytywne możliwości człowieka, jak i jego deficyty (ograniczenia) negatywne, przede wszystkim w zakresie moralnym.

To, co jest najważniejsze dla identyfikowania tożsamości człowieka – jak to proponuje chrześcijaństwo, to jego wyjątkowe pochodzenie od Boga. Jeśli bowiem człowiek jest „obrazem Boga” i równocześnie grzesznikiem, co zatem to znaczy dla jego świadomości o samym sobie? Ta świadomość pomaga człowiekowi w kształtowaniu swojej osobowości, budując na fundamencie własnej ontologicznej wielkości, i z tego wyprowadzając nadzieję i energię dla przezwyciężenia swoich słabości i ograniczeń.

Dla wychowania w rodzinie, czy jakiegokolwiek wychowania instytucjonalnego, stawia się więc pytanie: jak wykształcić obraz Boga? I odpowiedź może iść śladami tego samego dynamizmu – pod warunkiem przyjęcia antropologii chrześcijańskiej jako punktu wyjścia. Następnie należy wyjaśnić, jakimi metodami należy kształtować prawdziwy wizerunek człowieka; siebie i innych⁴ – w rodzinie, w szkole, w mediach, w Kościele itp.?

Także w tym przypadku, kryteriów, które odpowiadają charakterowi sekularnemu społeczeństwa, w której żyjemy, należy szukać raczej „a posteriori”, i tu ponownie faktorem decydującym o korzyści społecznej okazuje się być *system wartości*: jakie wartości wynikają z takiego wychowania dla społeczeństwa (wspólnoty ludzkiej)? Odpowiedź na to pytanie jest *testem* dla przyjęcia czy odrzucenia antropologii, która jest fundamentem poszczególnych modeli wychowania.

⁴ Wychowanie w dziedzinie stosunku człowieka do człowieka – w ogóle – zawsze „działa” w czterech kierunkach równocześnie: wychowanie siebie w stosunku do siebie, wychowanie siebie w stosunku do innych, wychowanie innych (dzieci, podopiecznych itp.) w stosunku do siebie i wychowanie innych w stosunku do innych (pozostałych osób). Istnieje pewne powiązanie pomiędzy tymi czterema kierunkami wychowania, na które należy zwracać uwagę.

3. Wartości – Człowiek – Wychowanie

W kolejnej ciekawej i ważnej refleksji, proponujemy zrozumieć istotną triadę, której punktem wyjścia jest analiza wartości. Każdy człowiek wyznaje pewne wartości, coś w swoim życiu uważa za istotne, pożądane czy warte do naśladowania. Dla pedagogiki jako dyscypliny naukowej jest więc szczególnie ważne, aby zapoznać się z systemem wartości człowieka, którego ma „przed sobą” jako przedmiotem wychowania. Niezbędne jest poznanie przestrzeni kulturowej (wartościowej), z której dziecko, czy osoba dorosła, wychodzi, i która go dotychczas w pewnym sensie kształtowała i nadal kształtuje. Następnie należy postawić pytanie dotyczące pewnej inkulturacji działania wychowawczego – aby cele wychowawcze były łatwe do przyjęcia i przyswojenia.

Bez dyskursu o wartościach, jakkolwiek projekt wychowania – jeśli ma być systematyczny – nie jest do pomyślenia. Trudnością, jaką charakteryzuje się współczesna kultura europejska jest dotkliwe zamglenie wartości, prowadzące do ich deprecjacji i indyferentyzmu.

Na jakim więc fundamencie stworzyć i proponować hierarchię wartości moralnych, religijnych, obywatelskich, estetycznych itd.? Jako konsekwencję oświeceniowego odrzucenia obiektywnego fundamentu wartości, i następnej utraty zgodności kulturowej, konstatujemy w dzisiejszej społeczności, także w kontekście narodowym, bezprecedensowy pluralizm wartości i systemów wartości. Dlatego też, odpowiedź na to pytanie staje się nie tylko osobistą trudnością, lecz także niezwykle wysiłkiem. W procesie wychowawczym bowiem, na pewno nie jest obojętne, na jakich wartościach bazuje nauczyciel (proces nauczania, przestrzeń szkolna/ wychowawcza, plany szkolne itp.).

Jeśli wychowanie (i pedagogika, jako jego refleksja naukowa) nie chce się sprzeniewierzyć swojemu posłannictwu – nie tylko historycznie, lecz także podstawowo uwarunkowanemu, człowiek powinien być pojmowany jako *kryterium*, według którego należy odróżnić wartości od pseudowartości i antywartości. Właśnie dlatego wyjaśnienie kryteriów jest takie ważne, gdyż relatywizm usi-

łuje niwelować wszystkie systemy koncentrujące się na człowieku, doprowadzając w konsekwencji do sytuacji, w której nie wszystko co jest uważane jako wartość, jest wartością.

Co bowiem znaczy człowiek jako kryterium? Oznacza to identyfikowanie wartości, które rozwijają, udoskonalają i humanizują jakość życia człowieka – w odniesieniu do teraźniejszości i przyszłości, i w integralnym (holistycznym) pojęciu.

Oczywiście rezultat tej refleksji zależy od tego, co uważamy za *rozwijanie jakości* życia człowieka. W rzeczywistości na tym polega aktualny spór kulturowy...⁵. Kościół katolicki proponuje definicję rozwoju na fundamencie antropologicznym – być *więcej człowiekiem*. Oznacza to, że rozwój „jest przejściem z mniej ludzkich warunków życia do warunków bardziej godnych człowieka”⁶.

Czy istnieje jakaś *lepsza* propozycja na „rynku” zrozumienia tożsamości rozwoju, w tym także wychowania człowieka? Odpowiedzi można szukać drogą indukcyjną: analizowaniem konsekwencji tej wizji rozwoju w porównaniu z innymi. Dopiero na tej drodze ukazuje się, niezależnie od stanowiska religijnego, bezkonkurencyjna pozycja „owocu” chrześcijańskiego pojęcia rozwoju, podstawowo ukierunkowanego na godność osoby ludzkiej. *Verum, bonum, pulchrum* (prawda, dobro, piękno) jako cechy fundamentalne osoby ludzkiej, powinny być również celami fundamentalnymi procesu wychowawczego. Należy więc wyjaśnić, co jest prawdą, bronić ją przed relatywizmem i – jak mocno podkreśla papież Benedykt XVI – przekazywać ją drogą miłości, żeby nie deformować ją fanatyzmem czy fundamentalizmem⁷. Następnie pojawia się ważna potrzeba dyskursu etycznego. Niepewność propozycji wartościowych w procesie wychowawczym jest wynikiem, wydaje

⁵ Choć należy tu wziąć pod uwagę aktualną niepewność samego podejmowania „kultury” jako takiej – por. E. Lelo, *Kultura – problem „niedefinicji”*, w: „Homo communicativus” 2012, nr 1, ss. 67-73.

⁶ Paweł VI: encyklika *Populorum progressio* (1967), art. 20, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/encykliki/populorum_progressio_26031967.html (dostęp: 25.04.2015).

⁷ Por. Benedykt XVI, encyklika *Caritas in veritate*, rozdział I, 29.06.2009.

się, przede wszystkim rezygnacji z szukania prawdy o tym, co jest dobrem, a co jest złem moralnym. Osobistą uwagę należy poświęcić kulturze i aktualnie słabo eksponowanej drodze piękna (via pulchritudinis) procesu wychowawczego. Prowadzenie człowieka wychowaniem w sztuce – biernym i czynnym – prowadzi do rozwoju nie tylko jego uczuć i ich podporządkowaniu rozumowi i wolności, ale również do rozwoju osoby ludzkiej poprzez zrozumienie piękna (wychowanie estetyczne) i pragnienie go⁸. Zdolność postrzegania piękna wokół siebie jest osobistym darem (Boga), i ważne jest, by nauczyć się rozwijać w sobie tę umiejętność. Konsekwencją nie jest patrzenie na świat „przez różowe okulary”, lecz podnoszenie jakości życia, poprzez zmianę stosunku do świata – cała rzeczywistość otrzyma jakieś nowe światło, wszystko wokół człowieka jakby *zajaśnieje*: „Wzgórza przepasują się weselem” (*Ps* 65,13)⁹.

Stąd logicznie wynika zadanie: świadomie zamienić różne aktualne „szare” deformacje osoby ludzkiej na „złotą” godność człowieka i według tego kryterium, definiować cele wychowawcze w stosunku do wartości *dobrych* dla człowieka (użytecznych, to znaczy integralnie go rozwijających).

4. Wartości – Wychowanie – Człowiek

W każdym przypadku, pojawia się jeszcze jedno ważne pytanie: czy naprawdę wszystkie nowe propozycje systemów wartości są do odrzucenia? Czy antropologia chrześcijańska, która kształtowała kulturę europejską poprzez stulecia jest rzeczywiście tą jedyną, którą w dzisiejszych czasach możemy uznać za akceptowalną i pożądaną dla optymalnego rozwoju człowieka i społeczności? Na pewno nie byłoby sprawiedliwie konstatować coś takiego bez dokładnej analizy wartości, jakimi kieruje się dzisiejsza kultura, czy też dobitniej – jakie kierują dzisiejszą kulturą.

⁸ Por. Z. Zahradníková, *Implementácia vedy a umenia do vzdelávania učiteľov budby na Katolíckej univerzite v Ružomberku*. w: *Horizonty umenia. Zborník z vedeckej webovej konferencie s medzinárodnou účasťou 1-31.10.2013*, Banská Bystrica 2013.

⁹ Por. J. Martin, *Radost, humor, smiech a ich miesto v duchovnom živote*, Trnava 2014, s. 81.

I tu jawi się podstawowe założenie – otwartość dla nowej propozycji wartości (jeśli taka by istniała) pokazuje, iż w rzeczywistości, typową cechą współczesnej, „postnowoczesnej”, czy też „post-chrześcijańskiej” kultury jest zasadnicze, prawdopodobnie nawet systematyczne wykorzenienie wartościowe i następna „pustka duchowa” Europy.

Tę sytuację krytycznie ocenił św. papież Jan Paweł II w swojej encyklice *Centesimus annus*, odwołując się do komunistycznego systemu totalitarnego¹⁰. Niestety, i w naszych krajach bardzo często ograniczyliśmy tę interpretację tylko do komunizmu, nie biorąc dostatecznie pod uwagę słów tego dokumentu, w którym papież przypomina, iż „totalitaryzm rodzi się z negacji obiektywnej prawdy: jeżeli nie istnieje *prawda transcendentna*, przez posłuszeństwo której człowiek zdobywa swą pełną tożsamość, to nie istnieje też żadna *pewna zasada*, gwarantująca sprawiedliwe stosunki pomiędzy ludźmi”¹¹. Oznacza to, iż demokracja jako taka nie jest gwarancją sprawiedliwości, co więcej, na podstawie idei oświecenia negując samą możliwość istnienia obiektywnej prawdy, nie gwarantuje ani samej siebie, w wyniku czego „demokracja bez wartości łatwo się przemienia w jawny lub zakamuflowany totalitaryzm”¹².

Systematyczne kwestionowanie wartości podstawowych nie można traktować jako podkreślenie wolności człowieka. Spróbujmy zwrócić uwagę na konsekwencje takiego modelu społeczeństwa. Jeśli nie ma wartości przyjętych jako obiektywnych danych, co jest zatem treścią kształcenia w tej sytuacji? Poszczególne modele tzw. Knowledge Society (Społeczeństwo oparte na wiedzy), proponowane jako „europejski” model, akcentują dla całego systemu szkolnictwa zdobywanie wiedzy, zdolności i umiejętności („*knowledges+abilities+skills*”).

Czy wobec tego jest dzisiaj jeszcze popyt na wychowanie? Czy rezygnując z fundamentalnych wartości, nie skazaliśmy w Europie człowieka na materię (analogicznie jak to, choć z innego punktu wyjścia, próbował uczynić ateistyczny komunizm)?

¹⁰ Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, art. 24, 1.05.1991.

¹¹ Tamże, art. 44.

¹² Tamże, art. 46.

Jakim staje się człowiek w wyniku tego procesu?

Oczywiście, nie można podzielić człowieka na „aspekt” materialny (somatyczny), psychiczny i duchowy. Natomiast nie rozwijając wszystkich trzech płaszczyzn *integralnie* – we wzajemnej harmonii, dokonuje się widoczna deformacja osoby ludzkiej, podporządkowanie rozwoju psychicznego i duchowego rozwojowi materialnemu – jest analogią tego, jak „Knowledge Society” została podporządkowana „Knowledge Economy”.

„Pustka duchowa” oznacza moment rezygnacji i wyzbycia się przez człowieka wartości tradycyjnych. Nie jest ona jednak stanem trwałym i w jakiś sposób będzie się ona wypełniać. Człowiek w każdym przypadku, w danym kierunku, będzie się rozwijać. Chodzi jednak o to, iż taki rozwój może być i antyrozwojem.

Transformacja kultury europejskiej dokonała się w latach 90. wieku XX. W jej następstwie już dziś spotykamy się z generacją *rodziców*, którzy zostali wychowani i w procesie szkolnictwa wykształceni według nowego modelu.

Oznacza to, iż w tym momencie rodzice nie są „barierą” przeciw takiej materialistycznej koncepcji wychowania. Jakie więc oczekiwania będą mieli wobec swoich dzieci, skoro sami zostali wychowani w ten sposób?

Stąd bezwzględna potrzebą staje się intensywne zaangażowanie fachowców z dziedziny pedagogiki, aby poprzez logiczne doprowadzenie zaproponowanego modelu do punktu docelowego oraz analizując bez ideologii, *jaki człowiek* jest efektem tego procesu, zainicjować publiczną dyskusję: czy naprawdę to jest to „złote”, jakie powinno być celem szkolnictwa i całego procesu socjalizacji człowieka, w tym także, i przede wszystkim, „wychowania” – to znaczy oswojenia się z normami, którymi kieruje się społeczeństwo, i czy taka propozycja jest *dobrem* i do tego *przyszłością*, jaką pragniemy osiągnąć.

5. Wychowanie – Człowiek – Wartości

Powyższa refleksja oparta na pytaniu, czy jest jeszcze dzisiaj *popyt na wychowanie*, wymaga doprecyzowania w postaci kolejnego pytania: *czy jest jeszcze dzisiaj popyt na wychowanie w tradycy-*

nym pojęciu? Całokształt działań, czy też jego brak, w odniesieniu do podopiecznych, a także dobry czy zły przykład, jest bowiem w pewnym znaczeniu „wychowaniem” – w sensie i kierunku pozytywnym lub negatywnym. Stosując więc *wpływ*, nie jest on obojętny – zwłaszcza wobec małych dzieci, u których brakuje (jeszcze) krytycznej oceny tego, co widzą, czy czują wokół siebie.

Zaniedbania w procesie wychowania, czy przykłady złego wychowania nie są zjawiskiem nowym. W dziejach ludzkości występowały one zawsze, zarówno ze strony rodziców czy w szerszym ujęciu, ze strony instytucji wychowawczych. Istniały natomiast jasno określone kryteria, według których było możliwe te deformacje konstatować i krytycznie ocenić.

Czym jest wychowanie dzisiaj? *Edukacją?* Wywodząc je od słowa *ducit, dux*, czy oznacza ono (jeszcze) „prowadzenie”? Oczywiście tak. Kwestią zostaje, do czego prowadzi. Należy jednak głębiej zastanowić się nad obiektywnym aspektem dzisiejszych propozycji wychowawczych, czy modeli wychowania. Wcześniej jednak, zatrzymajmy się nad subjektem wychowania. Przy obecnym zagubieniu moralnym, kiedy człowiek – w jakimkolwiek wieku – nie wie, co robić, zapotrzebowanie na jednoznacznych moralnie przewodników wzrasta. Osoby lub systemy pedagogiczne kwestionujące autorytety czynią to z dwóch powodów. Po pierwsze utożsamiają autorytet z autorytaryzmem, czyli z władzą nadmierną i czysto zewnętrzną. Tymczasem siła autorytetu płynie przede wszystkim z wnętrza – przez siłę swojej osobowości staje się ktoś nośnikiem autorytetu. Drugą rzeczywistością jest fakt nietolerowania ludzi lepszych, silniejszych duchowo i intelektualnie. (...) Jest to obłudna zazdrość i ściąganie człowieka do fałszywej równości¹³.

Czy w takiej sytuacji wychowawca jest (jeszcze) liderem? Wydaje się, iż i w tym przypadku należy odpowiedzieć: tak. Należy jednak wyjaśnić, iż miara przewodnictwa (liderstwa) ze strony pedagoga zależy od siły jego osoby, nie od jakości propozycji. Odpowiedź na pytanie, czy my – pedagodzy – nie boimy się być

¹³ Por. J. Nagórny, *Polska moralność społeczna. Z ks. prof. Januszem Nagórnym rozmawiają ks. Robert Nęcek i ks. Piotr Gąsior*, dz. cyt. s. 46.

wodzem i czy jesteśmy w stanie nim być, zależy coraz bardziej od miary pewności siebie. Z punktu widzenia psychologicznego jest to poprawne. Problem powstaje wtedy, kiedy kategoria pewności siebie u pedagoga staje się jedynym kryterium jego liderstwa wobec uczniów czy studentów, których prowadzi. Ponadto, zostaje jeszcze pytanie, czy pedagog, który zrezygnuje ze swojego zadania bycia liderem, i wbrew temu – z uwzględnieniem swojej profesji, to znaczy miejsca w życiu swoich uczniów, głównie w pierwszych latach nauki, mimo wszystko nie realizuje wobec nich pewnego zdeformowanego modelu prowadzenia¹⁴.

Jeśli bowiem dążymy do zwrócenia uwagi na jakościową analizę propozycji wychowawczych, należy się zastanowić nad refleksją, czy mamy coś (atrakcyjnego) do zaproponowania młodej generacji (kwestia treści); czy wiemy, co jest dla niej atrakcyjne, a także, jak tę treść jej przekazać, żeby była atrakcyjna (kwestia metod, dydaktyki i ogólnego podejścia do uczniów i studentów).

Według jakiego kryterium należy oceniać poszczególne propozycje czy modele wychowawcze? Wydaje się, iż tak samo, jak w powyższych rozważaniach, i tu najlepszą drogą okazuje się ocena tak zwanych „efektów kształcenia”. Tylko, że nie wystarczy oceniać deklarowane efekty kształcenia, należy identyfikować „owoce”: jaki człowiek jest efektem kształcenia szkoły, i innych instytucji „wychowawczych”¹⁵ w zależności i od przyjętych modeli wychowawczych.

Od kilku lat dyskutuje się już na przykład na temat tak zwanej *pedagogiki emancypacyjnej*¹⁶. Niniejszy artykuł nie jest miejscem dla

¹⁴ Por. M. Bujak, *Komunikacja wychowawcza*, w: *Współczesne zagrożenia rodziny*, red. J. Zimny, Sandomierz 2006, s. 247-255.

¹⁵ Należy zastanowić się nad refleksją innych „wychowawców” – odnośnie ich realnego wpływu na dziecko czy człowieka w ogóle, poprzez faktyczne przez nich tworzenie, kształtowanie czy przekształcanie wartości i hierarchii wartości. Do tego wrócimy w ostatniej części.

¹⁶ Autor artykułu przeprowadził proste badania wśród studentów Ignatianum na temat tej propozycji, po poprzedzających je wykładach na temat historii i aktualnych przestrzeni rewolucji seksualnej, ideologii gender, itp. Zadaniem studentów było napisanie listu do dyrektora szkoły, jako ekspertyzy w sprawie wprowadzenia czy też niewprowadzenia pedagogiki

głębszej analizy tego typu propozycji, jedynie pragnie pokazać, jak ważna jest właściwa ocena danego modelu wychowania (prowadzenia), który niekiedy złudnie, na pierwszy rzut oka, jawi się bardzo pozytywne i atrakcyjnie. Istotą oceny wybranego modelu wychowania powinna być analiza wartości, do których prowadzi, czyli ocena *poprzez „pryzmat” człowieka*. Jakie wartości wyznaje, propaguje i jak żyje człowiek, który jest odbiorcą tego typu wychowania? Czy na przykład autonomia, jako efekt odrzucenia autorytetu wychowawczego, jest wartością, która prowadzi do rozwoju osoby ludzkiej (według tego, co na ten temat było już wyżej napisane)? Czy może nie chodzi o odrzucenie, lecz o zamianę autorytetów? Czy nie będzie to zamiana „szarych” za „złote”? Które są zatem „szare” a które „złote”? Czy autorytet, który daje fikcyjne pojęcie (i w następstwie fikcyjne poczucie) wolności, jest „złotem” dla ucznia, studenta, podopiecznego i w ogóle człowieka? Na jakiej podstawie można konstatować, iż chodzi tutaj o „fikcję” wolności? Odpowiedzi należy szukać dokonując wnikliwej analizy wartości, które są wynikiem tego procesu wychowawczego, i poprzez które przejawia się *realnie* człowiek, wychowany według tego modelu.

6. Wychowanie – Wartości – Człowiek

Ostatnim zadaniem, do którego aktualnie wyzywa refleksja na temat wzajemnych stosunków pomiędzy człowiekiem (antropologią), wartościami i wychowaniem (poszczególnymi modelami czy propozycjami, teoretycznymi i praktycznymi) jest analiza propozycji wychowawczych.

Należy tu odróżnić, a następnie wzajemnie powiązać analizę przedmiotową z analizą podmiotową. Z punktu widzenia

emancypacyjnej do szkoły. Okazało się, iż studenci, którzy przy swoim zadaniu korzystali tylko z materiałów pedagogów emancypacyjnych, proponowali jej wprowadzenie do procesu edukacyjnego, bez jakiegokolwiek krytycznej oceny jej aktualnych lub możliwych *realnych* efektów... Ten model pedagogiki rzeczywiście może liczyć na to, iż jego przekonujące argumenty nie będą poddawane krytycznej ocenie. W inny sposób trudno wyjaśnić tak duży sukces tej propozycji.

przedmiotowego chodzi o refleksję skierowaną do zrozumienia duchowych, filozoficznych (antropologicznych i szerszych), psychologicznych i społecznych aspektów wychowania i kształcenia. Natomiast z punktu widzenia podmiotowego, należy zastanowić się nad tym, kto jest autorytetem wychowawczym?

Nie będzie nowością stwierdzenie, iż autorytetem nie są już tylko rodzice, nauczyciele, księża, ale także, w coraz większym stopniu media. Mówi się, iż nie tylko „kto” jest autorytetem, ale także „co”.

Należy jednak pamiętać, że nie ma „telewizji” jako „boga” czy „pseudo-boga” – podobnie radio i internet, itp. Są to wszystko *media*, poprzez które przekazują swoje myśli i wpływają na decyzje odbiorcy konkretni ludzie – właściciele lub grupy różnorodnego wpływu, świadomi tego, iż „siła” (przekonywalności) i „moc” (wpływ) ich słów rośnie w miarę ich medialnej prezentacji.

Oznacza to, iż obok problemów wewnętrznych, obecnych w procesie wychowawczym (w szkole), pojawia się realny „bój konkurencyjny” pomiędzy szkołą i mediami – co więcej, bój ten rozgrywa się na odmiennej płaszczyźnie używanych środków.

Odnosnie mediów, jako środków przekazu, należy zastanowić się, jaką preferują (i przekazują) ideologię. Jakie są interesy ludzi, którzy nimi kierują i komunikują społeczeństwu swoje własne idee i światopogląd? Kto to jest? Co wyznaje i przekazuje jako wartości? Niejednokrotnie trudno jest zidentyfikować te osoby, jednakże fachowa analiza ich medialnego przekazu pozwala poznać wartości i cele tej komunikacji. Kryterium podstawowym i w tym przypadku okazuje się *człowiek*: jakiego człowieka „stwarza” („przetwarza”) kultura dziś, poprzez swoje wychowanie i przekazywanie wartości?

Co więcej, analiza ta potrzebna jest nie tylko po to, aby zrozumieć co stałoby się, jeśli człowiek zostałby kształtowany wyłącznie przez media. Próba zrozumienia, *kim* jest człowiek masowy, post-nowoczesny, post-chrześcijański, jest zadaniem podstawowym, aby zidentyfikować swoje własne i właściwe miejsce (powołanie) i zadania (wyzwania) dla każdego pedagoga.

Zakończenie

Konieczna współpraca naukowa pomiędzy antropologią, aksjologią i pedagogiką na gruncie wzajemnego stosunku pomiędzy człowiekiem, wartościami i wychowaniem, nie oznacza zdjęcia odpowiedzialności z samych pedagogów z własnej wizji powołania wychowawczego. Dzisiejszy świat (jego wykorzenienie wartościowe), dzisiejsza pedagogika (diapazon różnych propozycji wychowawczych) wymaga od pedagogów zajmowania się bardzo ważnymi trzema elementami procesu pedagogicznego (człowiek – wartości – wychowanie) we wszystkich ich wzajemnych stosunkach.

Podsumowując, możemy więc wskazać, co jest zadaniem *pedagoga* dzisiaj:

- intensywnie komunikować się z różnymi dyscyplinami naukowymi, aby *rozumieć*;
- sformułować i proponować klucz interpretacyjny, aby *odróżnić* dobro i zło w tym, co jest tradycją, i w tym, co jest nowe;
- bezustannie pracować nad sobą, aby być uczynnym i aby być w stanie „*pociągnąć*” za sobą.

Zadania te nie są nowe, nowa jest pilna potrzeba *właściwego* stosunku pedagogów do swojej profesji. Nie wystarczy uniwersyteckie wykształcenie pedagogiczne, które przygotowało aspiranta do powołania nauczyciela –wychowawcy. Należy na co dzień kontynuować dialog naukowy. Ponadto, nie można ignorować wyzwań moralnych powołania wychowawcy. Odpowiedzialność za uczniów i podopiecznych wymaga wyjaśnienia jakości moralnej poszczególnych propozycji wartościowych i transparentnego sposobu komunikowania ich w procesie wychowawczym. Przede wszystkim należy być liderem, przykładem, nie tylko po to, aby zyskać zainteresowanie uczniów nauczaniem przedmiotem, lecz by własnym przykładem inspirować rozwój i kształtować kompetencje decyzyjne uczniów. O ile więcej społeczność i aktualna kultura ignoruje, kwestionuje, hamuje czy nawet podrywa autorytet wychowawcy, o tyle więcej, młoda generacja (i nie tylko) jego potrzebuje.

Andrzej Mirski

AGH w Krakowie

Edukacja dialogu a wspólna przestrzeń intencjonalna

Streszczenie

Artykuł przedstawia sposób rozumienia edukacji jako budowy wspólnej przestrzeni intencjonalnej, która jest konieczna we współczesnej szkole w wielokulturowym, postindustrialnym społeczeństwie i umożliwia psychospołeczny i poznawczy rozwój ucznia, rozumiany jako całościowy proces. Wskazane jednocześnie zostaną takie zasady edukacji, które uchronią ucznia przed możliwą indoktrynacją, a zarazem umożliwią mu w tym procesie autonomię oraz indywidualny, stabilnie harmonizowany rozwój.

Słowa kluczowe: edukacja, wspólna przestrzeń intencjonalna, współczesna szkoła, psychospołeczny i poznawczy rozwój

Education of dialog and common educational space

Summary

The paper describes education as the process of building the common intentional space, which is necessary in the modern school in democratic multicultural and postindustrial society and allows psychosocial and cognitive development of pupils, understood as a comprehensive process. It also shows educational principles that protect the student against

a possible indoctrination, and thus enhance the growth of autonomy and individual, harmonized development.

Keywords: education, common intentional space, modern school, psychosocial and cognitive development.

1. Model społeczeństwa a cele edukacji

Cele, jakie stawia sobie edukacja, zależą od tego, jak rozumiane jest społeczeństwo: czy jako luźny zbiór jednostek połączonych ze sobą tylko interesami, czy też jako zespół ludzi dzielących wspólne pragnienia, cele, idee. Niemiecki socjolog i filozof, Ferdinand Tönnies¹ wprowadził podział środowisk ludzkich, dzieląc je na stowarzyszenia (*Gemeinschaft*) i wspólnoty (*Gesellschaft*). Stowarzyszenie jest miejscem uzgadniania wspólnych interesów, a wspólnota zbiorem ludzi połączonych więzami, szanujących i rozumiejących się wzajemnie. Koncepcja edukacji w ścisły sposób musi wiązać się z tym, czy chcemy wychować młodego człowieka do życia w społeczeństwie rozumianym jako stowarzyszenie, czy jako wspólnota.

W relacji instrumentalnej mamy ścisłe rozróżnienie między podmiotem a obiektem. Człowiek działa na obiekt, jak na przedmiot, który chce poddać swojej woli. Często tym przedmiotem jest inny człowiek, co budziło sprzeciw już od czasów Kanta i jego sławnego imperatywu kategorycznego². Drugi rodzaj relacji z obiektem z otoczenia to relacja więzi, czyli relacja zaangażowania. Podmiot łączy jakąś więź z obiektem, swoista wspólnota. W relacji tej znacznej redukcji ulega ostrość przeciwstawienia podmiotu i obiektu relacji. W zdrowej relacji więzi nie ma naruszania sfery intymności czy prywatności. Podmiot po prostu w ja-

¹ *Zob. Community and Society*, New York 1963, wyd. pol.: Ferdinand Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, Warszawa, 1988, s. 1-340.

² W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1958, s. 224-245.

kimś mniejszym lub większym stopniu identyfikuje się ze swoim obiektem. Może zarówno inkorporować go w siebie lub też uważać siebie samego za jego część. Powstawanie relacji więzi jest zresztą szczególnie dobrze opisane przez biologię i etologię, ma ten proces także swój wyraźny substrat popędowy, hormonalny, neurofizjologiczny, można go też znakomicie uzasadnić z punktu widzenia ewolucji – zajmuje się tym zwłaszcza psychologia ewolucyjna³ opisująca zjawiska więzi i altruizm jako całkowicie uzasadnione biologicznie. Jeszcze szersze uzasadnienia może dostarczyć synergetyka⁴, jako ogólna, interdyscyplinarna nauka o współdziałaniu. Dobrym przykładem będzie tu więź łącząca matkę z dzieckiem, więź łącząca ze sobą członków danego plemienia, członków danej grupy religijnej czy ogólnie kulturowej. Człowiek w stosunku do danego obiektu może podjąć zachowania, które ani nie leżą w jego osobistym interesie, ani też nie wynikają z zaleceń impersonalnej, racjonalnej moralności. Jeżeli zaś nawet wynikają, to i tak człowiek bardziej wykonuje te działania z wewnętrznej chęci, niż z konieczności stosowania się do zasad i reguł. Relacja więzi nie jest zatem oparta ani na przymusie, ani też na podzieleniu wspólnych interesów, ale jest naturalnym zaangażowaniem jednostki.

2. Zasada intencjonalności

Zgodnie z intencjonalną teorią umysłu wywodzącą się z tradycji jeszcze od Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu, rozwiniętej przez Brentano, następnie przez Husserla⁵, a w XX wieku przez Searle'a⁶, relacje człowieka z otoczeniem są konstytutywną cechą jego umysłu. Brentano zauważył, że umysł ludzki nie zawiera nic, co nie odnosiłoby się do jakiś obiektów. Wprawdzie wraz z rozwojem psychiki człowieka obiekty te mogą mieć charakter wewnętrz-

³ D.M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2001, s. 2-15.

⁴ H. Haken, *Synergetics: An Introduction*, Heidelberg – Berlin – New York 1978, s. 3-12.

⁵ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, dz.cyt., s. 209-213, 300-305.

⁶ J.R. Searle, *Umysł na nowo odkryty*, Warszawa 1999, s. 234.

ny (własne wyobrażenia, idee etc.), ale genetycznie powstają one zawsze od obiektów zewnętrznych. Wydaje się, że nadal najlepszą koncepcją, która opisuje ten proces jest koncepcja Piageta⁷, choć wypada ją też obecnie rozszerzyć o tak zwane podejście postpiagetowskie, reprezentowane np. przez Pasqual-Leone⁸ czy o podejście MacNamary⁹, który w bardziej nowoczesny sposób ujął proces kształtowania się logiki człowieka oraz ludzkich ideałów, jako specyficznych obiektów umysłu. Człowiek kieruje swoją intencjonalnością nie tylko ku jednemu obiektowi, ale całej grupie obiektów, tworzących jakiś system lub znajdujących się w obrębie jakiegoś systemu.

Ten obszar, na który skierowana jest intencjonalność jednostki, autor artykułu proponuje nazwać przestrzenią intencjonalną. Obiekt zawsze należy do jakiegoś szerszego kontekstu, na jaki jednostka jest otwarta. Gdy obserwuje się jakiś obiekt w polu percepcyjnym, jest na jakimś tle, w jakiejś przestrzeni, po której możemy poruszać wzrokiem. Gdy rozwiązuje się określoną część zadania matematycznego, funkcjonuje ona w ramach pewnej przestrzeni matematycznej, gdy słucha się utworu muzycznego, dźwięki istnieją w pewnej przestrzeni muzycznej. To co potocznie nazywamy wędrówką umysłu w sferze matematyki, muzyki, snu, omamów, jest po prostu poruszaniem się intencji umysłu wewnątrz szerszej przestrzeni, widzeniem określonego obiektu na tle pewnego szerszego tła i kontekstu.

Ludzie mogą odnosić się do tego samego obiektu – mówimy wtedy o obiekcie intencjonalnie podzielanym lub inaczej wspólnym obiekcie intencjonalnym i do tej samej przestrzeni intencjonalnej – mówimy wtedy o przestrzeni intencjonalnej lub inaczej –o wspólnej przestrzeni intencjonalnej. Każda przestrzeń inten-

⁷ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966, s. 2-20.

⁸ J. Pascual-Leone, *Growing into Human Maturity: Toward a Metasubjective Theory of Adulthood Stages*, w: *Life-Span Development and Behavior* Baltes, red. P.B., Brimm Jr. O.G., vol 5, 1983, s. 117-156.

⁹ J. MacNamara, *A Border Dispute. The place of logic in Psychology*, Cambridge 1986, wyd. pol. *Logika i psychologia*, Warszawa 1993, s. 3-12.

cjonalna zawiera ogromną ilość możliwych obiektów, niektóre z nich szybko zmieniają się wraz z treścią filmu, koncertu czy wykładu, inne zaś umożliwiają własne poszukiwania. Mamy zatem przestrzenie intencjonalne narzucone oraz swobodne w obszarze własnych indywidualnych poszukiwań. Rozróżnienie to nie zawsze jest ostre, gdyż nawet narzucona przestrzeń w postaci filmu czy koncertu daje możliwości dla własnej aktywności intencjonalnej. Autonomia jednostki oznacza zdolność do kształtowania własnej przestrzeni intencjonalnej, a jej otwartość – zdolność do dzielenia wspólnych obiektów z otoczeniem.

3. Wspólnota i otwartość

Umysł ludzki jest otwarty na świat zewnętrzny, na inne systemy, w których się znajduje oraz na inne umysły. Autor proponuje wyróżnić pięć rodzajów tej otwartości oraz odpowiadających im pięć rodzajów wspólnoty.

1. Otwartość typu „in” czyli dośrodkowa. Jest to inaczej receptywność, zdolność doświadczenia, reprezentacji tego, co dzieje się na zewnątrz. Ponieważ żyjemy razem we wspólnym świecie, jest on naszą wspólną podstawową przestrzenią intencjonalną. Otwartości „in” odpowiada wspólnota kondycji – a więc tego, że jesteśmy wszyscy ludźmi, jesteśmy do siebie podobni, mamy podobne pragnienia, cierpienia i prawa, czyli, innymi słowy, mamy wspólne cechy biologiczne, społeczne i kulturowe.

2. Otwartość typu „inside” wynikająca ze wspólnego przynależenia ludzi do różnych kultur, społeczeństw, grup, instytucji. Odpowiada temu wspólnota przynależności, polegająca na tym, że człowiek przynależy do tych samych megasystemów i że jego system składa się z podobnych składowych. Wchodzi tu w grę zatem identyfikacja etniczna czy narodowościowa, państwowa, religijna, klasowa, zawodowa, a nawet płciowa (np. ruchy feministyczne).

3. Otwartość typu „together” jest otwartością na innych ludzi, której towarzyszy kształtowanie się więzi z nimi. Wspólnota więzi przejawia się w istnieniu szczególnej relacji ludzi przebywających razem ze sobą, tworzących rodzinę czy inne bliskie sobie grupy

społeczne. Widzimy to w relacjach między rodzicami a dziećmi, czy między partnerami seksualnymi.

4. Otwartość typu „out”, bycie do obiektów – cecha, którą możemy nazwać intencjonalizmem czy referencjalizmem. Odpowiada jej wspólnota odniesienia. Wspólnota odniesienia wynika ze wspólnego otwarcia się na razem przeżywane idee, doznania, zainteresowania, punkty widzenia, stany emocjonalne etc. Tutaj mamy właśnie wspólnie przeżywane obiekty czy wspólne poruszanie się w pewnej przestrzeni intencjonalnej.

5. Otwartość typu „over” to transgresja, czyli swoiście ludzkie dążenie do przekształcania rzeczywistości oraz wzbogacanie jej o wytwory umysłów, wyobraźni, rąk. Część z tych działań człowiek dokonuje sam, ale często, a wraz z rozwojem cywilizacji coraz częściej, dokonuje ich wraz z innymi ludźmi. Odpowiadająca temu wspólnota synergii polega na tym, że u osób realizujących wspólne zadania pojawia się podobieństwo celów, aktywności, zachowań, priorytetów. Organizmy wykonując wspólne zadania, po pewnym czasie doskonale zaczynają się harmonizować ze sobą, co szczególnie widać w kooperacji zespołowych sportowców, muzyków, żołnierzy, handlowców, informatyków etc. Między dwoma koszykarzami czy pianistami może nastąpić wspaiałe współdziałanie, bez porozumiewania się słowami, kiedy jedna osoba świetnie wy-czuwa reakcje i stan umysłu drugiej.

4. Edukacja jako wprowadzenie do wspólnej przestrzeni intencjonalnej

Celem edukacji powinno być wprowadzenie ucznia do wspólnej przestrzeni intencjonalnej. Różne paradygmaty edukacji proponowały tu różne rozwiązania. I tak paradygmat przekazu kulturowego opiera się na koncepcji edukacji, w której po prostu przekazuje się dotychczasowy zasób wiedzy, a więc na narzuceniu pewnej przestrzeni. Skutkiem tego część uczniów czuła się w niej obco, nie ośmielając się jednak na własne swobodne poszukiwania. Paradygmat romantyczny natomiast opiera się na koncepcji,

iz najlepszy jest całkowicie nieskrępowany rozwój osoby, która tylko powinna rozwinąć swój wewnętrzny potencjał, z natury dobry i posiadający wewnętrzną, przyrodzoną mądrość. Taki nadmiernie indywidualistyczny system wychowawczy nie pozwala jednostce w pełni otworzyć się na wspólną przestrzeń intencjonalną. Wydaje się, iż najlepszy jest paradygmat interakcyjny, wedle którego edukacja powinna dostarczać niezbędną ilość materiału potrzebnego do rozwoju, przy zostawianiu jednak uczniowi swobodnej przestrzeni do rozwoju, twórczości, interpretacji, przy uwzględnieniu jego preferencji i naturalnych mechanizmów rozwojowych.

W różnych dziedzinach rozwoju wspólna przestrzeń intencjonalna ma inny charakter. Takie dziedziny jak matematyka, logika czy nauki przyrodnicze wymagają na początku znacznego wysiłku, który można nazwać pracą wejścia. Oczywiście edukacja musi wesprzeć tę pracę, dostarczając odpowiednią ilość wiedzy i ćwicząc określone umiejętności. W pewnym jednak momencie przed uczniem otwiera się nieskończona przestrzeń intencjonalna matematyki, w której może swobodnie się poruszać, odkrywać nowe prawa, dowodzić twierdzeń etc. W zakresie przedmiotów humanistycznych, choć też potrzebna jest pewna praca wejścia (np. opanowanie reguł poprawnego używania języka), edukacja może zapewnić bardziej swobodne kształtowanie się przestrzeni intencjonalnej. Każdy może w specyficzny dla siebie sposób przeżywać i interpretować różne dzieła literackie czy mieć własne interpretacje różnych zjawisk i problemów społecznych, może mieć własną wizję świata. Takie podejście daje konieczne w naszej epoce bogactwo zróżnicowania i otwiera drogę do nieograniczonej kreatywności. Podobnie jest w przypadku odbioru, odtwarzania czy tworzenia dzieł sztuki albo muzyki. Tutaj praca wejścia może być szczególnie długa i żmudna, co jest konieczne dla nabycia podstawowego kunsztu, później jednak otwiera się nieograniczona przestrzeń sztuki czy muzyki, którą można zapełniać własną kreatywną wyobraźnią. Ale szczególnie ważne jest owo tworzenie wspólnej przestrzeni intencjonalnej w dziedzinie wychowania. Starając się zapewnić dziecku jak największą dozę autonomii, unikając wszelkich form indoktrynacji,

warto dać mu jednak szansę do odnajdywania wspólnego świata z innymi ludźmi, gdyż stać się to może dla niego autentycznym źródłem poczucia szczęścia i spełnienia.

5. Modele edukacji

Historię edukacji można podzielić ze względu na sposób wprowadzania uczniów do przestrzeni intencjonalnej. Etap pierwszy to klasyczny, konserwatywny. Przestrzeń intencjonalna jest zagospodarowana, a rolę nauczyciela jest tylko wprowadzenie ucznia do tej przestrzeni. Odpowiada temu skrajna postać ideologii transmisji kulturowej. Kultura jest tu traktowana jako coś, co zostało zastane i czego nie wolno zmieniać. Jest to przestrzeń narzucona, heteronomiczna. Ten typ edukacji odpowiada Tofflerowskiej¹⁰ pierwszej fali, kiedy dominującą formą gospodarki była uprawa roli, a więc z grubsza porządkowi starożytnemu i feudalnemu. Ta forma edukacji utrzymuje się jeszcze w fundamentalistycznych szkołach wyznaniowych, mogą jej być wierni nieliczni konserwatywni nauczyciele w szkołach państwowych, jednak dominująca ideologia oświatowa w krajach cywilizowanych już od tej formy edukacji powoli odchodzi.

Etap drugi to typ klasyczny, progresywny. Jest on związany ekonomicznie z drugą falą Tofflera¹¹, czyli z szeroko rozumianą rewolucją kapitalistyczną, z przejmowaniem wiodącej roli przez mieszczaństwo. Kultura jest tu traktowana jako coś, co się rozwija i osiąga coraz większy postęp. Jej początki widzimy już w okresie Odrodzenia, w rozwijających się miastach włoskich, później flamandzkich, niemieckich, francuskich, polskich. Świadomość postępu z wolna narastała i z czasem coraz bardziej punktem odniesienia zaczęła się stawać przyszłość, a nie przeszłość. Szeroko rozumiany system oświaty przestał być już tylko systemem ochraniającym dotychczasowe dziedzictwo, a stał się systemem tworzącym cały czas nowy, coraz lepszy dorobek. Tworzony on był jednak

¹⁰ A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1997, s. 5-6.

¹¹ Tamże, s. 7-8.

na wyższych szczeblach kultury, oświaty, praktyki gospodarczej, na niższych szczeblach edukacyjnych – dzieci i młodzież musiały po prostu przyswajać to, co zostało wytworzone dawniej i przez uprawnione do tego osoby w czasach niedawnych. Nie było to zatem niezmiennie dziedzictwo kultury, ale narastający, zmienny, rozwijający się dorobek. Młodzież nie była jednak zachęcana do jego poszerzania w trakcie nauczania – edukacja miała nadal charakter odtwórczy, a zmieniany i doskonalony był za to program edukacji. Postęp dotyczył zresztą głównie nauki i techniki, w sferze obyczajów i sztuki dominował długo konserwatyzm, z czasem jednak i tu słabnący. Powoduje to czasem nieporozumienia, gdyż większość współczesnych prądów politycznych i edukacyjnych określających się jako konserwatywne, w istocie należy do wspomnianego nurtu klasycznego progresywnego, postulując konserwatyzm w zakresie wartości, religii i obyczajów, ale zdecydowanie faworyzując postęp techniczny i gospodarczy (Smith, Hayek, Thatcher etc.). W wieku XVI, XVII, XVIII i jeszcze XIX trwał konflikt pomiędzy edukacją klasyczną konserwatywną a progresywną, przy czym ta druga stopniowo zdobywała przewagę wraz z ogromnym rozwojem nauk empirycznych i tworzeniem wielkich systemów w XVII wieku, czemu jednocześnie towarzyszyła reforma edukacji Komeńskiego wraz z rewolucją przemysłową XVIII wieku, za którą podążył wielki nurt myślowy Oświecenia, wreszcie wraz z kolejnymi rewolucjami mieszczańskimi: od powstań w Niderlandach, poprzez rewolucje w Anglii w 1648 i 1688, aż do rewolucji Amerykańskiej i Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Ta ostatnia wraz z reformami edukacyjnymi Napoleona utwierdziła ostateczną przewagę nurtu progresywnego edukacji. Mimo zasadniczych różnic nurty klasyczne: konserwatywny i progresywny mają wiele cech wspólnych: w metodyce nauczania premiują przede wszystkim pamięciowe przyswajanie treści (z większą rolą samodzielności myślenia w nurcie progresywnym) i podkreślają ogromne znaczenie wychowania.

Nurt konserwatywny ma charakter bardziej heteronomiczny (słuszne jest to, co mówi nauczyciel czy wzór osobowy), a w progresywnym bardziej socjonomiczny (słuszne jest to, co ogólnie

przyjęte w społeczeństwie) i racjonalny (słuszne jest to, co zostało prawomocnie udowodnione). W aspekcie formowania człowieka zasadniczą rolę odgrywa tutaj pojęcie charakteru oraz cnót kształtowanych w procesie wychowania (choć w wersji konserwatywnej przeważały cnoty religijne lub rycerskie, a w wersji progresywnej cnoty mieszczańskie z przedsiębiorczością i oszczędnością na cele). Mimo ogromnych ataków i ciężkich prób nurt klasycysto-progresywny wydaje się w dalszym ciągu dominujący w szkolnictwie. Utracił jednak w dużym stopniu swoją siłę i pewność siebie, zwłaszcza w zakresie wychowania, i przez wielu wpływowych intelektualistów jest uważany za niemodny i przestarzały. Nurt modernistyczny rozpoczyna się wraz z załamywaniem się systemu kapitalistycznego i tradycyjnych mieszczańskich demokracji w końcowym okresie Tofflerowskiej drugiej fali. Powstaje wtedy ogromny klimat buntu i kontestacji, obejmujący cały dorobek cywilizacyjny, począwszy od gospodarki i polityki, a na obyczajowości, literaturze, muzyce i sztuce skończywszy. Zasadniczą cechą tego systemu jest nacisk na ekspresję, w sensie formacyjnym miejsce charakteru zajmuje osobowość, w miejsce dyscypliny dosyć mglisto rozumiana wolność. W sensie postulatycznym i werbalnym odpowiada temu nurtowi ideologia romantyczna, zapoczątkowana jeszcze w XVII stuleciu przez Rousseau. Choć nurt ten zachęca do kontestacji i poszukiwania własnej indywidualności poszczególnym osobom, w istocie kontestacja dokonywana jest przez guru, rewolucjonistę czy artystę, inni zaś mają podążać jego śladem. Mamy tu zatem do czynienia z pozorną, werbalną autonomią. Moderna gorąco zaprzeczała ideałowi postępu, uważając go za niemożliwy lub podejrzany, w istocie jednak dotyczyło to głównie postępu techniki i nauki bądź też pewnej abstrakcyjnej idei jak „postęp ludzkości”.

Natomiast nurt ten gorąco popierał postęp w dziedzinie obyczajowej (zwłaszcza seksualnej) oraz sztuki, co spowodowało ogromną ilość szybko po sobie zmieniających się różnych „izmów”. Oryginalność, nowość za wszelką cenę i szokowanie publiczności stało się ważniejsze od walorów piękna, prawdy, mądrości i dobra, które mimo wszystko były dotychczas głównymi wyznacznikami

kultury. Najistotniejszą cechą modernizmu jest jednak negacja, co powoduje, że nigdy nie mógł osiągnąć i nie osiągnął roli wiodącej w cywilizacji, choć wpływy miał (i nadal ma) bardzo silne. Irving Howe¹² twierdzi, że moderna polega na buncie przeciwko istniejącemu stylowi i okazywaniu nieustającej furii istniejącemu porządkowi. Moderna musi zawsze walczyć, ale nie może zwyciężyć, gdyż wtedy obróciłaby się przeciwko samej sobie.

W latach sześćdziesiątych rozpoczął się ruch postmodernistyczny, który przynajmniej w sensie ideologii (a mniej praktyki) chciał odegrać pewną rolę w edukacji. Pozornie miał być on tym, co następuje po modernizmie, w istocie jednak jest późną, epi-gońską i przejrzałą formą modernizmu. Zarówno modernizm, jak i postmodernizm, uległy zupełnemu wyczerpaniu intelektualnemu, a co jeszcze ważniejsze, utraciły swoje zaplecze ekonomiczne, społeczne i polityczne. Epoka wielkich społecznych kontestacji ulega bowiem zakończeniu. W sposób profetyczny podkreślił to Francis Fukuyama w dziele „Koniec historii”¹³, przewidując całkowite zwycięstwo gospodarki wolnorynkowej, demokracji parlamentarnej i klasy średniej z jej wartościami (obecnie jednak widzimy, że to wcale nie jest takie pewne). Jednocześnie Tofflerowska trzecia fala, a więc era informatyczna, okazała się szczególnie przychylna dla klasy średniej i jej wartości, choć oczywiście zmusiła ją do pewnych zmian. Czy więc należy spodziewać się triumfalnego powrotu nurtu klasyczno-progresywnego w edukacji?

Przede wszystkim nurt ten nigdy nie zaniknął, ale rozwijał i rozwija się nadal, utrzymując nadal dominującą pozycję w powszechnej edukacji, ale nie narzucając już swojej ideowej wyłączności. Dzięki temu też mógł wiele wchłonąć i przyjąć od swoich krytyków, nurtu modernistycznego i postmodernistycznego. Choć nurty te wyczerpały swoje twórcze możliwości, nie znaczy to bynajmniej, że nie wniosły cennego dorobku cywilizacyjnego. W zapale krytyki, negacji i dekonstrukcji panujących stylów

¹² I. Howe, *The idea of the modern in literature and the arts*, New York 1967, s. 16.

¹³ F. Fukuyama, *Koniec historii*, Poznań 2000, s. 206.

wprowadzały nowe, wraz z cennymi rozwiązaniami formalnymi i wielkimi działaniami sztuki. Zerwanie z muzyką tonalną stworzyło muzykę dodekafoniczną, zerwanie z akademizmem dało miejsce impresjonizmowi, kubizmowi, surrealizmowi, malarstwu abstrakcyjnemu etc., wzbogacając dziedzictwo kulturowe, nawet w czasie walki z nim. W międzyczasie rozwinęła się psychologia, powstały nowe metody nauczania, pojawił się internet, telewizja satelitarna, komputeryzacja etc. Na pewno więc nie ma powrotu do takiego modelu klasyczno-progresywnego, jaki istniał w pierwszej połowie XX wieku. Nie chodzi już tylko o to, że obecny przekaz kulturowy musi zawierać także dorobek modernizmu (i postmodernizmu, który miał zresztą daleko skromniejsze osiągnięcia), ale przede wszystkim zmienia się sam charakter i model edukacji. Wydaje się, że powstaje nowy paradygmat edukacyjny, który zawierać będzie zarówno pewne cechy nurtu klasyczno-progresywnego, jak i nurtu modernistycznego i postmodernistycznego. Można by nazwać ten nurt edukacją twórczą. W nurcie tym następować będzie zbliżenie pomiędzy przestrzenią proponowaną przez szkołę i tworzoną indywidualnie przez ucznia. On sam już we wczesnym etapie edukacji będzie wprowadzać własne formy, (a nie czekać na nie od specjalistów, jak w systemie klasyczno-progresywnym) lub też kwestionować formy zastane, (a nie okłaskiwać kontestację ze strony „zawodowych rewolucjonistów”, jak to było w modernizmie). Współczesna technika daje możliwość własnej kreacji już na wczesnym etapie – tworzenie własnych filmów, własnej muzyki, ogromna łatwość druku i przesyłania własnych pomysłów. Obecnie też istnieje znacznie większa poliformizacja edukacji. Uczeń obecnie odbiera zdecydowanie większą ilość informacji o świecie spoza szkoły (internet, ogromna ilość czasopism, programów radiowych i telewizyjnych) i proces ten będzie się nasilał. Szkoła zatem w coraz mniejszym stopniu kształtuje przestrzeń intencjonalną dziecka, a coraz bardziej decydują tu inne czynniki. Świat ukazany jest z większej ilości różnych stron. Mogłoby to sugerować proces fragmentaryzacji świata przewidziany przez postmodernistów, ale nie jest tak do końca. Jednocześnie bowiem, na skutek

globalizacji, różne obszary i aspekty tego świata stają się do siebie coraz bardziej podobne i jednocześnie coraz bardziej bliskie, a świat staje się naprawdę MacLuhanowską globalną wioską¹⁴. Nie musi więc następować fragmentaryzacja, a bardziej indywidualizacja. Istotne jest też to, iż rozwój otaczającego świata przebiega znacznie szybciej, niż w dawnych czasach istnienia modelu klasyczno-progresywnego. Dawniej postęp był czymś, co dopiero miało mieć miejsce w przyszłości. Dziś otwieramy gazetę i dowiadujemy się, że właśnie się dokonał, że wczoraj stało się w nauce lub technice (a czasem nawet w gospodarce lub polityce) to, co oczekiwano w odległej przyszłości. Przyspieszenie tempa rozwoju świata pozwala zobaczyć spencerowską tkankę tego rozwoju, czyli procesy różnicowania oraz integracji. Oczywiście, stawia to przed edukacją ważne cele integracyjne, aby umysł człowieka nie uległ fragmentaryzacji, ale też i różnicujące. Cele te jednak są realne, gdyż wspomniane procesy są w stanie dynamicznej, antagonistycznej, mniejszej lub większej, równowagi. Postęp wiedzy wymusza też konieczność innego rodzaju przekazywania treści. Dawniej edukacja przygotowywała tylko do jednego zawodu, później dawała podstawy do opanowania kilku rodzajów pracy, obecnie musi umieć uczyć błyskawicznego przestawienia się na inne zawody, w tym takie, które dopiero powstają.

6. Współczesne koncepcje edukacji twórczej

Najważniejszą koncepcją wydaje się tu ideologia edukacyjna progresywizmu Kohlberga. Prezentuje ona stanowisko interakcjonistyczne, czyli wzajemnego związku przekazu kulturowego z indywidualnym wzrostem jednostki. Koncepcja ta w pełni korzysta ze współczesnych osiągnięć psychologii, a rolę edukacji widzi jako wspieranie rozwoju niezależnej ludzkiej jednostki. Również ważne są tutaj koncepcje pedagogiki humanistycznej i wychowania integralnego. Należy tu zwłaszcza zaliczyć kon-

¹⁴ K. Loska, *Dziedzictwo McLuhana – między nowoczesnością a ponowoczesnością*, Kraków 2001, s. 51.

cepcje Heinricha Daubera¹⁵, Volkera Buddrusa¹⁶, Neila Postmana¹⁷ i Leo Buscagliasa¹⁸.

W świetle pedagogiki humanistycznej oraz integralnej człowiek jest ujmowany jako istota naturalnie dążąca do rozwoju, do harmonii z sobą i z otaczającym światem. Jest to jednak również istota podatna na destrukcje, zarówno somatyczną, jak i psychiczną, która może ujawnić się w każdej chwili. Działanie pedagogiczne musi być zatem ukierunkowane na inną osobę we wszystkich jej wymiarach: umysłowym, emocjonalnym, psychicznym i fizycznym, zarówno w warstwie rdzeniowej jak i procesualnej.

W centrum tej pedagogiki jest podmiot działający w swoim środowisku fizycznym, społecznym i kulturowym, który nie powinien być blokowany przez obce jemu elementy. Najważniejszą zasadą tej pedagogiki jest zasada holizmu i kongruencji. Podkreśla się tutaj integralność organizmu i środowiska podmiotu, jego doświadczeń, uczuć i myśli.

Wedle Heinricha Daubera¹⁹ współczesne społeczeństwo w coraz mniejszym stopniu pozwala ludziom zrozumieć środowisko życia, poddawać je własnej kontroli czy współkształtować. W pracy pedagogicznej najważniejsze jest ćwiczenie się w dialogu z innymi ludźmi, ze światem i samym sobą. Umożliwia to edukacja integralna, rozumiana jako proces duchowy, w którym dochodzi do wymiany osobiście znaczących wrażeń, uczuć i procesów myślowych, co daje uczniom poczucie społecznej jedności. Potrzebna jest tutaj empatia, dialog oraz tworzenie wspólnego świata.

¹⁵ H. Dauber, *Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik*, Bad Heilbrunn 1997, s. 2-10.

¹⁶ V. Buddrus, Pedagogika humanistyczna w Niemczech, „Forum Oświatowe” nr 1-2/1995, s. 3-5.

¹⁷ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995, s. 100.

¹⁸ M. Bönsch, Pädagogik des Optimismus. Zur Rezeption der Arbeiten Leo Buscaglias, „Forum Pädagogik“ nr 2/1990, s. 6-9.

¹⁹ H. Dauber, *Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik*, dz. cyt., s. 2-10.

Leo Buscaglias²⁰ uważa, że człowiek ma prawo do bycia i doświadczania swego życia takim, jakim ono jest. W związku z tym powinien aktywnie wpływać każdego dnia na swoje życie i na formowanie swojej osobowości, zdając sobie jednocześnie sprawę, że jest częścią jakiegoś świata i jego struktury. W procesie edukacji jednostka powinna rozpoznać swoje więzy ze światem i nauczyć się wpływać na niego dzięki swojemu twórczemu potencjałowi. Potrzebna jest bowiem zawsze jakaś transgresja poza samego siebie, znajdowanie odniesienia w świecie wierzeń, kultury innych ludzi. Hasło autora brzmi: „wykorzystuj rzeczy, ale ludzi kochaj”.

Wszystkie te koncepcje podkreślają wagę autonomii oraz naturalnej kreatywności ucznia.

7. Pedagogika krytyczna

Szczególnie ważną rolę odgrywa koncepcja pedagogiki krytycznej, stworzona przez Jurgena Habermasa²¹. Uczony ten jest również zaniepokojony racjonalnością instrumentalną, która polega na manipulowaniu uczniem i przeciwstawia jej racjonalność komunikacyjną, w której występuje niezapośredniczony przez struktury władzy kontakt międzyludzki. Obraz świata jest tu uzgadniany pomiędzy nauczycielem a uczniem, przy czym powinny być spełnione następujące warunki:

- a. prawomocność roszczenia do prawdy – przyjmowanie tylko takich sądów, które uzna się za racjonalnie uzasadnione;
- b. prawomocność roszczenia do wartości – uzgadnianie wartości, równe szanse wysuwania i kwestionowania wszystkich twierdzeń;
- c. prawomocność roszczenia do szczerości – równe szanse do szczerego wyrażania swoich przekonań, intencji i postaw;
- d. prawomocność roszczenia słuszności założonych norm – obie strony muszą mieć równe szanse wysuwania żądań i postulatów.

²⁰ M. Bönsch, *Pädagogik des Optimismus. Zur Rezeption der Arbeiten Leo Buscaglias*, dz. cyt., s. 6-9.

²¹ J. Habermas, *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983, s. 386-394.

Dyskurs komunikacyjny, wedle Habermasa, nie ogranicza się tylko do intencji argumentujących podmiotów, ale uzależniony jest również od racjonalności struktur społecznych, edukacji nie da się zatem oddzielić od jej społecznego tła.

Koncepcje edukacji twórczej oraz krytycznej wychodzą poza ograniczenia podejść klasycznego i modernistycznego, pozwalają szukać syntez naszych czasów. Ich pewną wadą jest to, iż nie do końca zauważają specyfikę tego, iż edukacja współczesna będzie istnieć w niesłychanie technicyzowanym świecie post-industrialnym, informatycznym. Koncepcje te zawierają silne akcenty humanistyczne, słusznie podkreślając konieczność autonomii i indywidualizmu, oraz całkowite odejście od autokratyzmu i heteronomii. Zupełna autonomia jednostki była jednak modernistycznym, antytechnologicznym mirażem. W wysoko technicyzowanym świecie równie ważna, obok autonomii, będzie „racjonomia” (racjonalność), a więc podejmowanie pewnych działań, dlatego tylko, iż każe tak robić rozum, niezbędne ustalone procedury lub instrukcje obsługi różnych urządzeń, na co zwykle rozsądny człowiek sam się autonomicznie zgadza. W obszarze technologii wolność staje się rzeczywiście heglowskim zrozumieniem konieczności. Świat społeczny staje się coraz bardziej złożony, zatem nie wystarczy tylko formułowanie właściwych sądów, ale konieczne są także odpowiednie działania i dyspozycje do tych działań. Dlatego też w procesie wychowania konieczny będzie powrót do idei charakteru oraz cnót, przy jednoczesnym szacunku dla osobowości i indywidualności (pedagogika pozytywna).

8. Podsumowanie

Spółczesność postindustrialna, informatyczna, tofflerowskiej trzeciej fali wymaga odpowiedniej dla niej edukacji. Ważne jest pogodzenie tradycyjnych sprzeczności pomiędzy indywidualizmem i impersonalizmem, pomiędzy podejściem przekazu kulturowego i nieskrępowanej autonomii, pomiędzy podejściem klasycznym i modernistycznym.

Przyszłość edukacji leży w próbie twórczego pogodzenia dotychczasowych podejść, w oparciu o postęp wiedzy o człowieku. W tym syntetycznym ujęciu uczeń byłby widziany jako jednostka niezależna i wolna, pozostająca najważniejszym podmiotem procesu edukacji, ale jednocześnie w sposób naturalny zawsze odniesiona do wartości i obiektów wspólnych jej i społeczeństwu.

W prezentowanym w niniejszym artykule ujęciu referencyjnym człowiek nigdy nie stanowi jednostki wyizolowanej, ale zawsze jego umysł nakierowany jest na jakieś obiekty. Są one częścią przestrzeni intencjonalnej wspólnej uczniowi oraz społeczeństwu. Umysł ludzki stanowi pewną sferę transakcji, sferę upośrednienia pomiędzy biologiczną egzystencją ciała a otoczeniem społecznym i kulturowym. Wszelkie zatem idee, które przeciwstawiają jednostkę społeczeństwu i kulturze są fundamentalnie błędne, umysł ludzki należy bowiem jednocześnie do indywidualnej sfery biologii, jak i wspólnej sfery społeczeństwa i kultury.

Oczywiście w sferze społecznej i kulturowej przebiega ogromna ilość konfliktów, które stają się także wewnętrznymi konfliktami jednostki. Między człowiekiem a jego otoczeniem powstają też naturalne konflikty wynikające ze zderzenia różnych interesów. Ale edukacja stanowi dla jednostki szansę rozpoznania więzów ze światem, znalezienia wspólnej przestrzeni intencjonalnej, a zarazem odkrycia twórczego potencjału, dzięki któremu możliwe będzie także zwrotne, twórcze oddziaływanie jednostki na otaczający świat. Przestrzeń intencjonalna jednostki jest bowiem nie tylko miejscem, w którym świat wpływa na nią, ale także obszarem, przez który ona wpływa na świat. Tylko komunikacja dialogowa umożliwia wzajemną satysfakcjonującą i twórczą wymianę pomiędzy jednostką a otoczeniem. Współczesna edukacja powinna być zatem edukacją dialogu, który umożliwia przyjęcie przez ucznia orientacji aktywnej i podmiotowej²².

²² A. Mirski, *Edukacja dialogu jako szansa kształtowania podmiotowej i aktywnej orientacji ucznia*, w: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą i dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 79-90.

Takim nowym, rozwijającym się kierunkiem w edukacji, która łączy ze sobą zagadnienia kreatywności, szczęścia, dobrego życia, zaangażowania w życie społeczne oraz cnót charakteru jest pedagogika pozytywna. Wymaga jednak ona osobnego artykułu, który mam nadzieję znajdzie, się w kolejnym wydaniu tak interesującego cyklu, jak *Zamień szare na złote*.

Katarzyna Sygulska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Funkcje wartości w życiu człowieka¹

Streszczenie

Wartości spełniają bardzo istotne funkcje w życiu człowieka. Wyznaczają jego zachowanie, sposób działania, a także stosunek do innych ludzi, rzeczy i zjawisk. Uznane wartości kształtują tożsamość człowieka. Od posiadanego systemu wartości zależą poglądy, przekonania, postawy wobec rzeczywistości. Wyznacza on ideały, do których dąży człowiek. Wartości wpływają na sferę psychiczną, duchową i emocjonalną człowieka. Determinują sposób przeżywania i myślenia. Można powiedzieć, że są one drogowskazami na drodze życiowej, której kierunkiem jest osiągnięcie szczęścia.

Słowa kluczowe: wartości, funkcje wartości, system wartości

The function of the values in human life

Summary

Values play a very important role in human life. They define human behavior and attitude towards other people, things and different phenomena. Recognized and accepted values shape human identity. People's views, beliefs and attitudes towards reality depend on the set of values they accept. They marks the ideals pursued by man. The values affect

¹ Artykuł stanowi część pracy magisterskiej, napisanej pod kierunkiem dr Marii Jordan na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

mental, spiritual and emotional sphere of man. They determine the way of living and thinking. It can be said that they are the signs on the life road and show how to achieve happiness.

Keywords: value, value function, system of values

Wstęp

Pojęcie wartości stosowane jest w wielu dyscyplinach naukowych, takich jak: teoria wychowania, pedagogika, socjologia, psychologia, filozofia, antropologia, etnografia, ekonomia, etyka, teologia, estetyka i prawo. W naukach tych nie ma jednak zgodności w precyzowaniu niniejszej kwestii². Nasuwa się wniosek, że mówiąc o wartościach – niezależnie nawet od odcienia znaczeniowego, jakie nadajemy temu pojęciu – dotykamy spraw niezmiernie ważnych dla człowieka, jego aktywności poznawczej, reakcji emocjonalnych, orientacji w różnych sytuacjach i – ogólnie rzecz biorąc – sensu naszego życia³. Można powiedzieć, że wartości stanowią nieodłączny element egzystencji człowieka i dotyczą niemal każdej sfery funkcjonowania.

Wartości spełniają bardzo istotne funkcje w życiu człowieka. Wyznaczają one jego zachowanie, sposób i kierunek działania, a także stosunek do innych ludzi, rzeczy i zjawisk. Uznane wartości kształtują tożsamość człowieka. Dzięki nim jednostka może odpowiedzieć sobie na pytania dotyczące swojej osoby: kim jestem? Jaki jestem? Co jest moim celem w życiu? Jaki jest sens mojego istnienia? Od posiadanego systemu wartości zależą poglądy, przekonania, postawy wobec rzeczywistości. Wyznacza on ideały, do których dąży człowiek. Wartości wpływają na sferę psychiczną, duchową i emocjonalną człowieka. Determinują sposób przeżywania i myślenia. Jednostka potrzebuje wartości w swoim życiu, ponieważ spełniają one bardzo ważną rolę. Można powiedzieć, że są one drogowskazami na drodze życiowej, której kierunkiem jest osiągnięcie szczęścia.

² M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005, s. 95.

³ M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości*, Warszawa 1998, s. 9.

Wartość – znaczenie pojęcia

Termin wartość wywodzi się od słowa być wartościowym, mieć znaczenie (*valor* od *valere*) i pojawił się w filozofii pod koniec dziewiętnastego wieku. Do tego czasu tradycja filozoficzna posługiwała się określeniem dobro. Na początku słowo wartość należało wyłącznie do języka codziennego i oznaczało: siłę, zdrowie fizyczne, odwagę i męstwo oraz moc charakteru. Następnie pojawiło się ono w naukach szczegółowych (matematyka, prawo, ekonomia, muzyka), a współcześnie ma trzy znaczenia. Pierwsze znaczenie to właściwość rzeczy lub rzecz, którą charakteryzuje ta właściwość. Kolejne dotyczy języka codziennego, gdzie pojęcie to ma charakter dodatni (w filozofii może mieć znaczenie dodatnie lub ujemne). Trzecie znaczenie – to wartości filozoficzne (szersze znaczenie) i wartości gospodarcze (węższe znaczenie)⁴.

Termin ten był różnie pojmowany już w starożytności przez filozofów. Sokrates za najważniejsze uważał wiedzę i mądrość, czyli dobra moralne, uznawane za cnotę. Za wartości niższe uznawał między innymi sławę, bogactwo i zdrowie. Dla Platona najbardziej istotne była prawda, dobro i piękno. Według niego człowiek może osiągnąć doskonałość, gdy jest radosny, cnotliwy i posiada wiedzę. Najważniejszy cel dla Arystotelesa to szczęście, które utożsamiał z doskonałością człowieka. Uznawaną przez niego wartością były dobra realne, które uzależniał od celów stawianych sobie przez ludzi. W religii chrześcijańskiej najważniejszą wartością jest Bóg, a człowiek w swoim życiu powinien kierować się miłością do drugiego człowieka. Natomiast dla utilitarystów najwyższym celem moralnym wyznaczającym postępowanie ludzi jest dobro jednostki i społeczeństwa⁵. Tak zatem pojęcie wartości było przedmiotem refleksji od czasów starożytnych, czyli okresu, w którym zaczęła rozwijać się nauka. Na przestrzeni wieków, było ono różnie pojmowane, definiowane i do dziś podlega licznym próbom kategoryzacji i typologii.

⁴ M. Talarczyk, *Znaczenie wartości*, „Wychowawca” 2004, nr 6, s. 8.

⁵ U. Kopec, *Wartościowanie rzeczywistości w wypowiedziach licealistów*, w: *Język, kultura, nauczanie i wychowanie*, red. J. Kida, Rzeszów 2004, s. 94.

Powszechnie przytaczanym obecnie jest pojęcie wartości uniwersalnych, czy inaczej – podstawowych, ogólnoludzkich. Według Zbigniewa Skornego należą do nich: życie, tolerancja, wolność, sprawiedliwość i prawda⁶. Zdaniem Schwartza kulturowo uniwersalne typy wartości to: kierowanie sobą, stymulacja, hedonizm, osiągnięcia, władza, bezpieczeństwo, konformizm, tradycja, życzliwość i uniwersalizm⁷. Można stwierdzić, że w naszej kulturze – europejskiej, najważniejszymi wartościami są wartości religii chrześcijańskiej, która opiera się na miłości do Boga i do drugiego człowieka. Wartości te wynikają nie tylko z wiary, ale także ze zrozumienia natury człowieka⁸. Czyli wartości te są uznane przez ogół lub większość społeczeństwa oraz są ponadczasowe.

W socjologii definicje tego pojęcia abstrahują od poszczególnych osób i uwzględniają oddziaływanie grup społecznych. Tak zwane definicje kulturowe przedstawiają wartości jako uznane przez ogół lub większość społeczeństwa przekonania lub powszechne dążenie do osiągnięcia określonych dóbr. Psycholodzy natomiast wartość uważają głównie za zjawisko psychiczne, które ma charakter poznawczy⁹. Psychologiczną definicję tego pojęcia opracował Janusz Mariański, który uważa, że pod pojęciem wartości kryje się *to wszystko, co wiąże się z pozytywnymi emocjami, co skupia na sobie pragnienia i dążenia człowieka, co uważa się za ważne i istotne w życiu, godne pożądania, na zdobyciu czego jednostce najbardziej zależy oraz czego na co dzień poszukuje jako rzeczy cennej*¹⁰. W niniejszym artykule została przyjęta taka właśnie definicja słowa wartość, jaką przedstawił J. Mariański. Można stwierdzić,

⁶ Z. Skorny, *Wartości a wychowanie*. „Edukacja” 1990, nr 2, s. 18-19.

⁷ A. Fanslau, H. Brycz, *Pokusy i ich wpływ na natężenie wyznawanych wartości wśród młodych kobiet i mężczyzn*, w: *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, red. A. Chybicka, M. Kaźmierczak, Kraków 2006, s. 317.

⁸ M. Talarczyk, *Znaczenie wartości*, dz. cyt., s.10.

⁹ E. Różycka, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 39.

¹⁰ M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości*, dz. cyt., s. 16-17.

iż rozumienie to wiąże się z określonymi postawami, dążeniami i działaniem jednostki, a więc łączy się ze słowem cel.

W filozofii wyróżnia się dwa przeciwstawne nurty poglądów, dotyczące istnienia wartości: subiektywistyczny i obiektywistyczny. Pierwszy zakłada, iż nie istnieją wartości obiektywne, czyli same w sobie. Zgodnie z tą teorią, występują one jako wynik subiektywnych odczuć jednostki oraz jego postrzegania rzeczywistości. Wartości te zawsze odnoszą się do konkretnej osoby i przedmiotu. Można więc stwierdzić, że są one *zmiennie, zależne od czasu, miejsca i okoliczności oraz od tego, kto się do nich odnosi i w nich uczestniczy. Wartości są zatem subiektywnym zjawiskiem świadomości człowieka, to znaczy, że poza jego świadomością nie istnieją i nie mają sensu*¹¹.

Natomiast w nurcie poglądów obiektywistycznych, jak pisze Antoni Rumiński, *zakłada się, iż wartości nie można uchwycić w doświadczeniu lub rozumowaniu logicznym, wyprowadza się je z istoty rzeczy, bowiem nie należy ona do zjawisk świata materialnego, przedmiotowego, ani sfery świadomości, lecz bytuje w odrębnym wymiarze świata*¹². Reasumując, zgodnie z tą teorią, wartości istnieją obiektywnie, czyli niezależnie od oceny i odczuć jednostki. Innymi słowy, stanowią one wartości same w sobie.

Klasyfikacja wartości

To, czym są wartości, przejrzyste i precyzyjnie pokazują różne ich klasyfikacje. Istnieje wiele typologii tego zagadnienia. Naukowcy, prowadząc badania na temat systemu wartości, wykorzystują różne ich klasyfikacje. Powoduje to, iż wyniki tych badań są w niewielkim stopniu porównywalne. Do popularniejszych klasyfikacji należy stworzona przez Milтона Rokeacha. Podzielił on wartości na dwie grupy – ostateczne i instrumentalne.

¹¹ M. Talarczyk, *Znaczenie wartości*, dz. cyt., s. 9.

¹² A. Rumiński, *Młodzież w świecie wartości*, w: *Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M. Szymański, Kraków 2001, s. 206-207.

Do wartości ostatecznych według M. Rokeacha należą¹³: bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, dostatnie życie, mądrość, poczucie dokonania, poczucie własnej godności, pokój na świecie, prawdziwa przyjaźń, przyjemność, równowaga wewnętrzna, równość, szczęście, świat piękna, uznanie społeczne, wolność, zbawienie, życie pełne wrażeń.

Drugą grupę – wartości instrumentalnych, stanowią według M. Rokeacha następujące wartości¹⁴: ambicja, szerokość horyzontów intelektualnych, zdolności, urok, czar osobisty, czystość, odwaga, umiejętność przebaczenia, opiekuńczość, uczciwość, twórcza wyobraźnia, niezależność, intelektualizm, logiczność, miłość, wrażliwość, posłuszeństwo, grzeczność, odpowiedzialność, samokontrola.

Jak widać, pierwszą grupę stanowią cele, które człowiek pragnie osiągnąć w swoim życiu. Odnoszą się one nie tylko do własnej osoby, jak na przykład mądrość, ale również do innych ludzi – między innymi równość. Drugi zbiór natomiast określa metody zdobycia tych celów, ściśle zależne od cech charakteru jednostki oraz jej działania. Są to przymioty mniej lub bardziej zależne od woli człowieka; mogą być one nabyte lub wrodzone. Można powiedzieć, iż ta obszerna klasyfikacja określa drogę do szczęścia człowieka oraz jej cel, czyli to, co powoduje, iż jednostka czuje się spełniona.

Inna klasyfikacja została opracowana przez Krzysztofa Kicińskiego. Należą do niej następujące grupy wartości¹⁵: prospołeczne, związane z życiem rodzinnym, edukacyjne, materialne, kulturalne, przyjemnościowe, obywatelskie, allocentryczne, dotyczące pracy, związane ze sprawowaniem władzy. Wyjaśnić należy, co oznaczają wartości prospołeczne i allocentryczne. Otóż pierwsze dotyczą pomocy innym ludziom, czyli działaniu dla społeczności. Drugie można określić jako przyjaźń i koleżeństwo.

¹³ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, dz. cyt., s. 99-101.

¹⁴ Tamże, s. 100.

¹⁵ M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości*, dz. cyt., s. 30-31.

System i hierarchia wartości

Z pojęciem wartości ściśle powiązane są wyrażenia: system oraz hierarchia, które tu należałoby wyjaśnić. Otóż każda jednostka ma swój system i hierarchię wartości, którą kieruje się w życiu. Oba te wyrażenia (system i hierarchia) często używane są zamiennie. Jednak należałoby powiedzieć, iż system wartości oznacza określony, uporządkowany zbiór wartości, które są ze sobą w pewien dany sposób powiązane. Hierarchia oznacza natomiast porządkowanie wartości od najważniejszych do najmniej istotnych w życiu człowieka. Jedne wartości posiadają niższą, inne wyższą rangę. Hierarchia wartości wyznacza drogę życiową oraz zachowania człowieka i jego dążenia. O jej istnieniu można mówić wtedy, gdy dana jednostka ceni bardziej jedne wartości niż inne. W hierarchii wartości dana wartość posiada określone miejsce. W sytuacjach wyboru człowiek kieruje się wartościami wyższego rzędu.

Jak podaje *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, hierarchia to *układ, klasyfikacja pojęć, rzeczy, a w szczególności także stanowisk politycznych, administracyjnych, urzędniczych, wojskowych, społecznych, kościelnych, na zasadzie podporządkowania i zależności niższych elementów od elementów wyższych*¹⁶.

Każda narodowość i kultura posiada swój system oraz hierarchię wartości. Wpływają na nie warunki ekonomiczne, społeczne i polityczne. Zależą one również od tradycji i przeszłości historycznej. Współcześnie, w czasach dynamicznych przemian, powstają nowe wartości, a dotąd funkcjonujące ulegają przeobrażeniu lub procesowi destabilizacji. Zmianie ulegają niektóre wartości, a nawet ich całe systemy¹⁷.

Rola wartości

Należy podkreślić, że całe życie człowieka polega na realizacji danego systemu wartości. Jednostka jednak może nie uświada-

¹⁶ H. Zgólkowa, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 13, Poznań 1997, s. 371.

¹⁷ M. Talarczyk, *Znaczenie wartości*, dz. cyt., s. 10.

miać sobie w pełni wszystkich czynników, jakie decydują o przyjętym systemie wartości, a także wpływie, jakie mają na jego życie. Oczywiście ich realizacja jest zależna od określonej kultury oraz struktury społecznej¹⁸. Przyjęty system stanowi jakby motor napędowy działania człowieka. Dzięki niemu jednostka może osiągać swoje cele, zdobywać upragnione przedmioty, nawiązywać określone kontakty społeczne, spełniać swoje pragnienia¹⁹. Czyli dzięki wartościom człowiek ma szansę zdobyć w życiu to, czego pragnie, innymi słowy – może realizować swoje marzenia. Wartości są więc drogą do zdobycia określonych celów, ale są także celem samym w sobie.

Pisze o tym Krystyna Ostrowska, zdaniem której panuje powszechne przekonanie, że wartości stanowią przedmiot dążeń ludzkiego życia. Dzięki tym dążeniom, pragnieniom realizowana jest egzystencja człowieka²⁰. Roman Ingarden zwraca uwagę na fakt, iż przez całe życie człowiek podejmuje decyzje, dokonuje wyborów, codziennie zmagają się z przeróżnymi dylematami. O tym, jaką decyzję podejmie w sytuacji wyboru, decydują właśnie wartości. Rozstrzygają one różne dylematy, przed którymi staje jednostka²¹. Dlatego też tak istotne jest wychowanie dzieci i młodzieży w duchu odpowiednich wartości, by mogli oni podejmować właściwe decyzje w swoim życiu.

Również Małgorzata Talarczyk wskazuje na fakt, że całe życie jest procesem polegającym na realizacji, urzeczywistnianiu danych wartości. Dodaje również, iż cały świat jest ogólnie światem wartości²². Aby wartości spełniały swoją rolę, muszą stanowić punkt odniesienia w każdym etapie życia. Powinny także dawać jed-

¹⁸ U. Kopeć, *Wartościowanie rzeczywistości w wypowiedziach licealistów*, w: *Język, kultura, nauczanie i wychowanie*, red. J. Kida, dz. cyt., s. 94.

¹⁹ Z. Skorny, *Wartości a wychowanie*, dz. cyt., s. 17.

²⁰ K. Ostrowska, *Wartości w naszym życiu*, „Wychowawca” 2004, nr 6, s. 5.

²¹ A. Rumiński, *Młodzież w świecie wartości*, w: *Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M. Szymański, dz. cyt., s. 204.

²² M. Talarczyk, *Znaczenie wartości*, dz. cyt., s. 9.

nostce poczucie satysfakcji, bezpieczeństwa oraz przynależności²³. Nasuwa się myśl, że wartości w tym sensie to inni ludzie, bliscy, rodzina, przyjaciele.

Oczywiście najlepiej byłoby, gdyby człowiek umiał dokonywać takich wyborów, które dawałyby duże korzyści ogólne. Chodzi o to, by decyzje podejmowane przez człowieka były dobre, korzystne nie tylko dla niego, ale również dla innych ludzi, dla otoczenia. Wartość osobista decyzji polega na tym, iż powoduje ona zadowolenie z życia, a także wzbogaca osobowość jednostki²⁴. To właśnie preferowane wartości stanowią podstawę podejmowanych decyzji. Decydują o tym, czy jednostka kieruje się przy dokonywaniu wyborów bardziej dobrem swoim, czy też dobrem innych ludzi. Wartości determinują zachowanie i postawy człowieka. Wielość sytuacji społecznych, przed którymi codziennie staje człowiek, powoduje konflikt różnych wartości. Prowadzi to do przymusu dokonywania wyborów między różnymi wartościami.

Dlatego też, teoretyk wychowania, Mieczysław Łobocki podkreśla wagę wpajania dzieciom i młodzieży wartości moralnych, które owocują w przyszłości. Preferowanie ich pozwala człowiekowi na bycie pomocnym i użytecznym dla innych ludzi. Powoduje zepchnięcie na dalszy plan dóbr materialnych, które jednak mogą odegrać istotną rolę, jeżeli człowiek umie dzielić się z innymi. Opartość na wartościach moralnych nadaje również głębię ludzkiemu istnieniu oraz chroni przed chaosem moralnym młodych ludzi²⁵. Wnioskując, wartości pomagają dzieciom i młodzieży w wyborze wartości prospołecznych i mogą uchronić ich przed zdominowaniem przez wszechobecny konsumpcjonizm. Innymi słowy – pomagają wybrać model życia *być*, a nie *mieć*.

Problem ten poruszają także Wiesława i Bogusław Ratkiewicz. Stwierdzają oni, że gdyby nie uznane w społeczeństwie i przyswojone przez człowieka wartości, byłby on po prostu bezradny

²³ E. Malczak, *Młodzież wobec wartości*, „Konspekt” 2004, nr 18, s. 39.

²⁴ J. Bubicz, *Wartości preferowane przez młodzież szkół średniej*, w: *Edukacja dorosłych: teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000, s. 251.

²⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, dz. cyt., s. 107.

lub zdany na przypadek. Dlatego tak istotną funkcję pełnią one w społeczeństwie. *Pełnią one rolę drogowskazów, punktów orientacyjnych w skomplikowanej rzeczywistości społecznej, kryteriów dokonywania ocen, podstawy do podejmowania decyzji, wytycznych do planowania przyszłych działań*²⁶. Wnioskując, można stwierdzić, że wartości odgrywają kluczową rolę nie tylko w życiu człowieka, ale również społeczeństwa, w którym on funkcjonuje.

Hanna Świda pisze, że uznane wartości mają olbrzymie znaczenie dla określenia struktury i funkcjonowania osobowości, choć żadnej z właściwości nie wyznaczają do końca bez udziału innych czynników. Wartości mają duże znaczenie dla funkcjonowania osobowego, ponieważ, po pierwsze – wyznaczają one oraz integrują postawy w stosunku do różnych obiektów. Decydują o tym, które obiekty człowiek uważa za istotne i ważne, a które za nieistotne. Po drugie, uznane wartości określają tak zwaną *siatkę poznawczą* człowieka. Oznacza to, iż determinują one sposób postrzegania rzeczywistości oraz decydują o tym, jakie aspekty tej rzeczywistości człowiek uznaje za ważne. Po trzecie, uznana wartość jest warunkiem, który sprzyja rodzeniu się emocji związanej z postawami wobec różnych obiektów. Po czwarte, uznane wartości są warunkiem sprzyjającym powstawaniu motywacji. Piątą funkcją preferowanych wartości jest kanalizowanie określonych motywacji w danym kierunku. Szóstą funkcją jest wpływ wartości na samoocenę człowieka poprzez określenie *ja idealnego*²⁷.

Od przyjętego i realizowanego systemu wartości zależy kształt oraz kierunek rozwoju życia społecznego. Jednak najważniejsze jest, by jego urzeczywistnianie było przyczyną poczucia sukcesu i szczęścia. Oczywiście sukces to wyobrażenie subiektywne, ponieważ każdy ma swój indywidualny obraz szczęścia. Jednak to ono decyduje o tym, czy człowiek jest zadowolony z życia, czy też nie. Należy pamiętać, że na przyszłość ludzkiej populacji wpłynie sposób życia i działania

²⁶ W. Ratkiewicz, B. Ratkiewicz, *Hierarchia wartości młodzieży licealnej*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 2 i 5, s. 38.

²⁷ H. Świda, *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979, s. 48-50.

dzisiejszej młodzieży²⁸. Krystyna Ostrowska zwraca uwagę na fakt, iż psychologowie, pedagodzy i terapeuci niezwykle często podkreślają, jak ważna jest rola wartości w działaniach wychowawczych, terapeutycznych i naprawczych, skierowanych na dzieci i młodzież²⁹.

Na temat wpływu wartości na proces wychowania pisze także Mieczysław Łobocki, który twierdzi, że są one jego ważną podstawą. Twierdzi on, że wychowanie bez uwzględniania wartości jest niepełne, a nawet szkodliwe dla jednostki, a w konsekwencji – dla całego społeczeństwa. Bez nich młody człowiek nie jest przygotowany do podejmowania prawidłowych decyzji życiowych opartych na moralności. Autor też słusznie zauważa, że zinternalizowane wartości przeważnie bardziej wpływają na zachowanie człowieka niż formalne przepisy prawa. Idzie za tym wniosek, że prawo nie może zastąpić wychowania w duchu wartości³⁰.

W sytuacji, kiedy człowiek nie może zrealizować ważnych dla siebie wartości, pojawia się poczucie niespełnienia i niezadowolenia z życia. Gdy jednostka nie może się w pełni realizować, może czuć się nieszczęśliwa. Na drodze spełniania marzeń, urzeczywistniania wartości mogą pojawiać się różnorakie przeszkody. Realizację celów życiowych mogą utrudniać między innymi problemy zdrowotne, warunki finansowe czy tragedie losowe. Utrudnieniem może być także negatywny wpływ środowiska lub wychowania. Nie ulega wątpliwości, że możliwość realizacji wartości życiowych nadaje sens życiu i powoduje, że człowiek czuje się szczęśliwy.

Podsumowanie

Pojęcie wartości jest powszechnie używane i stanowi jeden z głównych terminów nauk społecznych. Powszechnie uważa się, że słowo wartość jest bardzo trudne do zdefiniowania. Istnie-

²⁸ J. Kosowska-Rataj, *Wybrane wartości młodego pokolenia w kontekście zmiany społecznej i kulturowej*, w: *Kultura w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*, red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2004, s. 40.

²⁹ K. Ostrowska, *Wartości w naszym życiu*, dz. cyt., s. 7.

³⁰ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, dz. cyt., s. 102-105.

je wiele definicji niniejszego pojęcia, a ich różnorodność wynika z dziedziny nauki, której dotyczą. Różnicuje je także mniejszy lub większy stopień ogólności.

Właściwie niemożliwym jest opisanie i ocena zachowania człowieka bez uwzględnienia wartości. Nadają one kształt i sens życiu człowieka. Są głęboko zakorzenione w osobowości, dlatego też determinują styl życia. Spełniają bardzo ważną rolę w psychicznym, duchowym i społecznym rozwoju jednostki. Są one *czymś idealnym, bo istnieją poza czasem i przestrzenią, czymś, co budzi tęsknotę, pożądanie i pociąga ku sobie, a więc czymś, co staje się celem*³¹. Wartością dla człowieka jest to, *co pociąga i tworzy jego osobę we wszystkich wymiarach egzystencji*³².

Dzięki wartościom człowiek postępuje w dany, a nie inny sposób, a jego życie przybiera określony kierunek. Dlatego też *każdy z nas głęboko wierzy nie tylko w swój system wartości, ale to dzięki niemu ucztowiecza swój byt*³³. Człowiek posiada wolną wolę. Do jego decyzji należy, czy będzie godny nazywać siebie człowiekiem. Może wybrać – czy chce być osobą wartościową, dobrą, twórczą, czy też woli degradować i czynić zło.

³¹ M. Talarczyk, *Znaczenie wartości*, dz. cyt., s. 9.

³² E. Malczak, *Młodzież wobec wartości*, dz. cyt., s. 39.

³³ A. Rumiński, *Młodzież w świecie wartości*, w: *Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M. Szymański, dz. cyt., s. 204.

Mária Kuliačková, Anna Kuráňová

Katolícka univerzita v Ružomberku

Christian values in professional social work

Summary

This paper considers the Christian values that are necessary in professional social work. Social work is a profession that is based on values. These values become just a part of it, as well as the operational contents. They are expressed in the phases of social work, in relationships between social workers and clients, colleagues and so on. And also in addressing ethical concerns. In order to implement these values in social work is important professionalism of social workers, which is required by the Code of Ethics of Social Work. This paper wants to highlight the most important value of social work, which is human dignity. Human dignity, such value represents the sense of social work, it is based on Christianity. However, social work does not draw only from the historical roots of Christianity, but it can also draw from it inspiration for his current professional performance.

Keywords: christian values, values of social work, social work

Kresťanské hodnoty v profesionálnej sociálnej práci

Shrnutí

Príspevok sa venuje kresťanským hodnotám, ktoré sú nevyhnutné v profesionálnej sociálnej práci. Sociálna práca je profesia, ktorá je založená na hodnotách. Tieto hodnoty sa stávajú nielen jej súčasťou, ale aj pra-

covným obsahom. Prejavujú sa v samotnej realizácii sociálnej práce, vo vzťahoch medzi sociálnym pracovníkom a klientom, kolegom a podobne. Taktiež aj pri riešení etických problémov. Aby boli tieto hodnoty súčasťou realizovanej sociálnej práce, je dôležitá profesionálnosť sociálnych pracovníkov, ktorú vyžaduje Etický kódex sociálnej práce. Príspevok chce poukázať na najdôležitejšiu hodnotu sociálnej práce, ktorou je ľudská dôstojnosť. Ľudská dôstojnosť, ako hodnota predstavuje zmysel sociálnej práce, pretože vychádza z kresťanstva. Avšak sociálna práca nečerpá len z historických koreňov kresťanstva, ale môže z neho čerpať aj aktuálnu inšpiráciu pre svoj profesionálny výkon.

Kľúčové slová: hodnoty sociálnej práce, kresťanské hodnoty, sociálna práca

Introduction

Since the beginning of mankind throughout society there are social relations that must face daily difficulties by which disturbed relationships and interactions can be caused. Social work is the one that identifies social problems for the client and helps to solve and eliminate the consequences of the problems.

This relatively young profession implies a large number of diverse practical methods and techniques applied in practice in diverse clients, their problems and needs. By its nature seeks for unity in the fundamental principles, objectives and qualification requirements for social workers themselves, and also in its ethical approach. The essence of social work expresses the best definition: "Social work is a specific professional activity, which improve mutual accommodation by individuals, families, groups and social environment in which they live and promote the development of self-esteem and self-responsibility of individuals using the resource people's abilities, interpersonal relations and sources provided by a society"¹.

¹ M. Oláh, *Sociálna práca – Vybrané kapitoly z dejín, teórie a metód sociálnej práce*, Bratislava 2009, p. 73.

Based on these attributes resulting from the definition of social work it can be said that its purpose is not personal prestige, but the real responsibility and concern for each client that is the subject of social work. Social work is a service to customers (individuals, families, groups and communities), which can be characterized by the concept of aid, support and accompaniment².

In every profession has the ethics a crucial point. Social worker is confronted every day with the fate of many clients. Mission of social work in terms of promoting social performance of clients on the one hand reflects the normative idea of about what is needed and on the other hand, contains the ethical principles and values related to a man and his/her dignity. Various problems of individuals, groups or communities concern a moral dimension. Every man is free and takes place every day consciously and freely to control his own life, makes decisions that apply to specific acts and activities. Ethics is one of the oldest philosophical disciplines dealing with morality, moral values and behaviors leading to the application of the moral law in various areas of people's lives. Ethics in Social Work is placed among the applied ethics and the professional one at the same time. The role of professional ethics is to apply an ethical reflection on any personal or social problem and behavior³. Ethics is closely related with the right value.

Values in professional social work

In this post-modern world, there is a plurality of values. In the context of rapid progressive changes taking place at the same time with great cultural changes by which the result is that people are trying to find the meaning of life and find its true value. With values of social work the ethics is closely linked, which is not just

² A. Žilová, Úvod do štúdia sociálnej práce, Badín 2005, p. 27.

³ A. Brozmanová Gregorová, *Etika sociálnej práce a kompetencie sociálnych pracovníkov*, In: *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií*, Eds. A. Hudecová a kol., Banská Bystrica 2010, p. 20.

a part of social norms and morals, but reflects the importance of the values of the individual and society, which is why values regulate events throughout the profession. Values represent the fact that has the ability to change our behavior, attitudes, goals, and lifestyle and impact our approach to everyday things. They represent what we actually appreciate and recognize what can we do based on them⁴. Mission of social work as helping professions is undoubtedly based on values of the National Association of Social Workers (NASW). These values form the basis for the social work. The main mission of the social work profession is to enhance human well-being and assisting in coming across with the basic human needs of all people, with a special emphasis on the needs and encouragements for people who are vulnerable, oppressed, living in poverty⁵. It follows that all aspects touch a person and therefore we can say that the main mission of the social work builds on human dignity.

For performance of really relevant values in the profession of social work we suggest several important authors. Levická⁶ introduces the idea that among values in social work we rank mainly the client's right to self-determination, confidentiality, compliance with professional objectivity, the obligation to respect the dignity of client's responsibility to a client, employer and profession. From among these generally accepted values the professional principles contained in the code of ethics of social workers were developed. Mentioned values that are reflected in the Code of Ethics do not appear as a kind of idea of "neatly" providing of this profession, but also become operational content of social work. Their disregard or violation may lead to exclusion from the profession.

Matousek⁷ focuses and adds up proclaimed values in social work among which are: is the uniqueness of every human being,

⁴ J. Levická, *Sociálna práca II*, Trnava 2009, p. 77.

⁵ National Association of Social Workers, <http://www.naswdc.org/> (available: 22.04.2015).

⁶ J. Levická, *Sociálna práca II*, dz. cyt., p. 78.

⁷ O. Matoušek, *Slovník sociální práce*, Praha 2008, p. 77.

right to the freedom, justice and the duty of responsibility towards society, which is associated with entitlement to social solidarity. According to him, the values in social work are considered as the basis. The values are those which:

- determine the nature of social work,
- determine the nature of the relationship between social workers, clients, colleagues and society,
- they are key in solving ethical dilemmas,
- based on them are the principles of work with clients.

Value in the professional social work significantly addresses the Dávideková⁸, which provides and distributes these values in social work:

- The moral consciousness, which includes the value of humanity, explained as renouncing of egoistic behavior in favor of the needs of others. Other values of moral consciousness is honesty and conscientiousness.
- The traits of a man. This group includes values that are included in the code of ethics for social workers as: respect and decency, courtesy, credibility, integrity, perseverance, prudence and tact.
- The human relations. An essential group of values in social work and interpersonal relationships include altruism, friendship, love, empathy and social feeling.
- The values of human action. These values include good deed, philanthropy and charity. These values reflect the relationship of humans to other people.

We believe that all the values from Dávideková in our view are aimed towards human dignity and are based on it.

One of the first value taxonomies in social work developed Biestek⁹ for who the basic values in relation to clients considered: personalized, expressing feelings, empathy, acceptance, non-assessing attitude, self-determination, discretion.

⁸ Dávideková M., *Etické hodnoty a dôstojnosť v sociálnej práci*. In: *Aplikovaná etika v sociálnej práci a ďalších pomáhajúcich profesiách*, Eds. A. Mátel, M. Schavel, P. Mühlpachr, T. Roman, Bratislava 2010, p. 45-50.

⁹ Biestek In O. Matoušek, *Metody a řízení sociální práce*, Praha 2003, p. 37-38.

Widely accepted is currently the Code of the National Association of Social workers, the NASW, which identifies six core values for performing social work. They are:

- service,
- social justice,
- dignity and value of a man,
- the importance of human relations,
- integrity,
- competence¹⁰.

All of these values should guarantee a quality performance of professional social work, because by their very nature they should be directed to a person. It can be concluded that according to the social work the biggest is the dignity and value of a man. However, we are inclined to the view that value of human dignity should not be on the third place, as the NASW says, but on the first one instead, because from it all the others are derived.

In 2004, the International Federation of Social Workers (International Federation of Social Workers, IFSW) and the International Association of Schools of Social Work (International Association of Schools of Social Work, IASSW) adopted by the General Assembly proposal International code of ethics of social work titled “Ethics in Social Work – declared principles. “The Code defines two fundamental principles (values) based on which more specific principles and requirements for ethical conduct of social workers are founded, namely:

- human rights and human dignity,
- social Justice¹¹.

We can conclude that of all the above values that are important and necessary in the professional social work, which is the highest value from which are derived all, and which constitutes the mission of social work is human dignity. This means that the greatest

¹⁰ National Association of Social Workers, <http://www.naswdc.org> [available: 29.04.2015].

¹¹ *Constitution and by laws*, www.ifsww.org/what-we-do/governance/constitution-and-by-laws [available: 29.04.2015].

social value is a human, with his dignity to be protected and respected and it represents the awareness of human dignity.

It is generally considered true that every human being (independent of color, religion, origin, wealth, culture, etc.) is absolute, unique, unrepeatable and inalienable value. Awareness of human dignity for the profession of social worker does not become just a kind of idea of the status of a man, of his attitude, but it's the most important human right. Every person has in himself naturally rooted deep down to be responsible to himself and his environment. For us, this means first of all to be responsible to our clients. Social work means support, services and accompanying. Very difficult to imagine that with a lack of ethical values¹². Man as being is not only ontological good, but he has the first place. Man can never be considered as a means of proceeding, but he should be its aim. Basic human rights and recognition of their dignity protects the Universal Declaration of Human Rights adopted by the General Assembly of the United Nations on December 10th 1948. The fact that social work is a profession based on values expresses also the formalized scope already mentioned in ethical code.

Mission of Social Work

The basic mission of social work should be based on its values. Therefore, we believe that values are those that should carry out the mission of the social work. Mission of the profession includes in particular support for social change, social development, cohesion and strengthening the rights and freedoms of people. As we recalled above, that the greatest value is the human being in all his dignity, social worker's profession should be seen as its mission. It follows that human dignity is the value, as a point of contact of a social worker to translate into service to the client.

We believe that this value is the most important thing in social work, and should be reflected in all that constitutes the work of

¹² Dávideková M., *Etické hodnoty a dôstojnosť v sociálnej práci*, dz. cyt., p. 45-50.

social workers, the motivation, beginning through access to client choice of methods to the whole administration of their work.

Social work is the one that draws on historical, socio-economic, cultural and political factors that become opportunities or obstacles for the good of the client and its development. Own critical awareness gains knowledge of structural funds oppression and privileges under as race, religion, culture, disability and sexual orientation, the development of activities for the purpose of institutional and personal barriers are the basis for the emancipation of practice, which aims to strengthen the rights and freedoms of people. The mission of the social work to help in solidarity those who are oppressed, disadvantaged, trying to reduce poverty, promote social inclusion and cohesion¹³, which also refers to fundamental values of social work.

International Federation of Social Workers recognizes the profession, which is based on values. As a profession based on humanitarian, religious and democratic ideals and philosophies it has its universal application to meet human needs that affect the personal, social interactions in order to develop human potential. Profiled professional social workers strive for self-fulfillment and well-being of clients, to reinforce and improve the quality of life for social justice¹⁴. It should be recalled that the mission requires professionalism (readiness) social workers alleging ethical code.

Ethical conduct professional staff on the one hand is part of the competencies of social workers and the other is a prerequisite for social work to be done really well. And as rightly notes Bozmanová Gregorová¹⁵, in the professional competencies of social workers reflects the whole person with his staff all subsystems as self-will, self-concept, temperament, knowledge, abilities, skills

¹³ M. Hetteš, *Nová definícia sociálnej práce*, „Prohuman”, 2014, www.prohuman.sk/socialna-praca/nova-definicia-socialnej-prace [available: 22. 01. 2015].

¹⁴ *Constitution and by laws*, www.ifsw.org/what-we-do/governance/constitution-and-by-laws [available: 29.04.2015].

¹⁵ A. Brozmanová Gregorová, *Etika sociálnej práce a kompetencie sociálnych pracovníkov*, dz. cyt., p. 20.

and values appearing to be primary. Ethics is the same principle that the social worker should adhere to in their work.

Does social work need Christianity?

Christianity encompasses not only religiousness, but especially the charity, because, as Pekarčík¹⁶ says the Church is „sent by Christ to do mission of serving the integral good of a man.” Also Emeritus Pope Benedict XVI¹⁷ in the Encyclical *Deus Caritas Est* says (Love of God and love of neighbor are inseparable, they are one commandment”. The service of charity in the past encouraged to establish shelters for pilgrims, hospitals and homes for the poor, which were created especially for the monastery. Therefore, Christianity needs the conduct social mission based on the methods and principles of social work so the Christian mission could be made professionally.

On the contrary, the social work needs Christianity. Professional social work readiness is the first and fundamental requirement, but by itself is not enough. It is in fact human beings and people who always need something more than technically proper treatment only. They need humanity and understanding of who a person is. This social work can draw from Christianity to understand the truth about man. The aim of social work must always be integral good of man as the perception of the whole man. This represents a specific provision of social care by social workers' suffering body, but also suffering soul of every client. Each person's client-social worker has seen his integrity, his emotional condition, the cultural nature of its environment, in its current social status, but also in the context of his religious convictions and beliefs. This means that social work in addition to being based on different theories, doesn't ignore the religious dimension of the human person. Social protection is also directed at fulfilling the spiritual needs of the client, in which are involved in addition to

¹⁶ L. Pekarčík, *Pastorálny rozmer sociálnej práce*, Ružomberok 2013, p. 8.

¹⁷ Benedikt XVI, *Deus caritast est*, Trnava 2006, art. 14.

professionals both laymen and priests. It should be emphasized that the hope is the power they need not only socially dependent, but also those who provide social services¹⁸.

It is impossible, or we cannot leave out the truth about a subject that spiritual values are important parts (components) of the social work profession. Just as the words of a spiritual nature without works is dead, as well as professional work without love is not exhaustive but only an artificial and routine implementation of assistance with the question whether a worker because of what this service takes place. In the Apostolic exortácii *Christifidels laity*, Pope John Paul II¹⁹ It devoted to the importance of containing that we cannot mention or refer to the proliferation of religious indifference and atheism in its various forms. Often, a person blinded by success and scientific developments, fascinated „sweet” temptations of rips your heart religious roots.

If the social worker wants to learn how to translate the value of human dignity into concrete attitudes, it finds that that figure is crucial in the Christian religion. Not only did it in the past led the civilized world to the perception of social services in response to human dignity, but also has created today („system” in which faith in man as created in the image of God to transform all the helping professions, including social work.

Based on the Catechism of the Catholic Church, we can say that every person has a dignity which is characterized by its indivisibility and inviolability. However, it is essential to these characteristics translate into the life of each of us also social workers or the company itself, not just in the protection and respect. Pastoral Constitution of the Second Vatican Council on the Church in the Modern World in the document of joy and hope says that „believers and unbelievers almost unanimously recognize that everything on earth is to be directed to man as their centerpiece and its climax”²⁰. This means that people’s rights and her dignity in the

¹⁸ L. Pekarčík, *Pastorálny rozmer sociálnej práce*, dz. cyt., p. 25.

¹⁹ Ján Pavol II, *Christifidels laici*, Bratislava 1990, art. 4.

²⁰ Druhý vatikánsky koncil, *Gaudium et spes*. In: *Dokumenty II. vatikánskeho*

company on as a basis on which to be built. Therefore Catechism²¹ says that it is necessary to protect and respect the human person respectively, to respect the rights which flow from human dignity.

Love us thus enable them to offer their lives in service to others. It is this cooperation is the theme of social work and Christianity.

Conclusion

We may ask, why should social work accept this offer?

One cannot overlook the basis of overlapping values of social work to the value of Christianity. Because of the core value of social work- human dignity as well as Christianity. Translating the Christian values of social work, and other helping professions lies in respect for human dignity and protect it. Social work does not accept this offer, but if they do so for their implementation can very much benefit from Christianity. Implementation of social work should also be accompanied by love. And it is the value of human dignity that Christianity offers to social work. Because the dignity deepened by love is the motive cooperating between social work and Christianity.

Continuity of Christian values and the values of social work is essentially human dignity. Christianity derives from the belief that man is made in God's image by which God has given human dignity, which we are obliged to respect. Social work draws on the traditions and experiences that help it find the path with the highest quality execution of social work. It is this tradition and experience of social work that finds that it is best done when her approach is based on values of human dignity. And this is the theme for Social Work to draw directly from Christianity.

koncilu, Trnava 2008, art. 1.

²¹ Katechizmus katolíckej cirkvi, Trnava 1998, p. 438.

Mária Kuliačková, Anna Kuráňová

Katolícka univerzita v Ružomberku

Przekład

Zbigniew Solak

Akademia Ignatianum w Krakowie

Wartości chrześcijańskie w profesjonalnej pracy socjalnej

Streszczenie

Niniejszy artykuł uwzględnia wartości chrześcijańskie, które są niezbędne w profesjonalnej pracy socjalnej. Praca socjalna jest zawodem, który opiera się na wartościach. Wartości te są jakby aspektem (częścią) tego zawodu, są wyrażone (zobrazowane) w relacjach między pracownikami socjalnymi a klientami, współpracownikami itd., a także w rozwiązywaniu problemów etycznych. W pracy socjalnej ważny jest profesjonalizm jego pracowników wynikający z Kodeksu Etyki Pracy Socjalnej. Należy zwrócić uwagę na najważniejszą wartość pracy socjalnej, którą jest godność ludzka. Wartość ta opiera się na chrześcijaństwie i stanowi sens pracy socjalnej. Jednak praca ta nie tylko czerpała siłę z historycznych korzeni chrześcijaństwa, ale również korzystając z tych korzeni, czerpała inspirację do wykonywania swojej aktualnej pracy zawodowej.

Słowa kluczowe: wartości chrześcijańskie, znaczenie pracy socjalnej, praca socjalna

Christian values in professional social work

Summary

This paper considers the Christian values that are necessary in professional social work. Social work is a profession that is based on values. These values become just a part of it, as well as the operational contents. They are expressed in the phases of social work, in relationships between social workers and clients, colleagues and so on. And also in addressing ethical concerns. In order to implement these values in social work is important professionalism of social workers, which is required by the Code of Ethics of Social Work. This paper wants to highlight the most important value of social work, which is human dignity. Human dignity, such value represents the sense of social work, it is based on Christianity. However, social work does not draw only from the historical roots of Christianity, but it can also draw from it inspiration for his current professional performance.

Wprowadzenie

Od początku ludzkości w społeczeństwie zdarzają się relacje społeczne, które muszą zmierzyć się z trudnościami dnia codziennego, sytuacje, które prowadzą do zaburzonych wzajemnych relacji. Praca socjalna jest tą, która identyfikuje (rozpoznaje) problemy społeczne, a następnie pomaga rozwiązać i wyeliminować skutki tych problemów.

Ten stosunkowo młody zawód wykorzystuje różnorodność doświadczeń, metod i technik, wprowadzanych w życie u różnych klientów, w rozwiązywaniu ich problemów i zaspakajaniu ich potrzeb. Z natury dąży do jedności w fundamentalnych zasadach, celach i wymogach kwalifikacyjnych dla samych pracowników socjalnych, a także w ich etycznym podejściu do swojej pracy. Istotę tej pracy najlepiej wyraża definicja: „Praca socjalna jest specyficzną działalnością zawodową, której zadaniem jest ułatwienie wzajemnego przystosowania jednostek, rodzin, grup i środowiska społecznego, w którym żyją, oraz rozwijanie poczucia własnej wartości indywidualnej poprzez wykorzystanie możliwości

tkwiących w ludziach, w stosunkach interpersonalnych oraz zasobach udostępnianych przez społeczności lokalne”¹. Na podstawie tych cech, (wynikających z definicji pracy socjalnej,) można powiedzieć, że jej celem nie jest osobisty prestiż, ale prawdziwa odpowiedzialność i troska o każdego klienta, który jest przedmiotem pracy socjalnej. Praca socjalna jest służbą klientowi (osobom, rodzinom, grupom społecznym), która może być traktowana jako rodzaj pomocy i wsparcia².

W każdym zawodzie etyka stanowi istotną kwestię. Pracownik socjalny ma do czynienia na co dzień z losem wielu klientów. Misja pracy socjalnej, w zakresie wspierania aspektów społecznych klientów, z jednej strony odzwierciedla to, co jest zgodne z normami, a z drugiej, zawiera zasady etyczne i wartości związane z człowiekiem i jego godnością. Różne problemy osób, grup społecznych dotyczą wymiaru moralnego. Każdy człowiek jest wolny i każdego dnia świadomie i dobrowolnie (swobodnie) kontroluje swoje życie, podejmuje decyzje, które odnoszą się do konkretnych aktów i działań. Etyka jest jedną z najstarszych dyscyplin filozoficznych zajmujących się moralnością, wartościami moralnymi oraz zachowaniami prowadzącymi do stosowania prawa moralnego w różnych dziedzinach ludzkiego życia. Etyka w pracy socjalnej jest umieszczona równocześnie wśród etyki stosowanej i zawodowej. Rolą etyki zawodowej jest zastosowanie refleksji etycznej w jakimkolwiek problemie i zachowaniu osobistym lub społecznym³. Etyka jest ściśle związane z właściwą wartością.

¹ M. Oláh, *Sociálna práca – Vybrané kapitoly z dejín, teórie a metód sociálnej práce*, Bratislava 2009, s. 73.

² A. Žilová, *Úvod do štúdia sociálnej práce*, Badín 2005, s. 27.

³ A. Brozmanová Gregorová, *Etika sociálnej práce a kompetencie sociálnych pracovníkov*, In: *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií*, Eds. A. Hudecová a kol., Banská Bystrica 2010, s. 20.

Wartości w profesjonalnej pracy socjalnej

W postmodernistycznym świecie istnieje wiele wartości. W kontekście szybkich, postępujących zmian zachodzących jednocześnie z wielkimi przemianami kulturowymi, efekt jest taki, że ludzie próbują odnaleźć sens życia i prawdziwą wartość. Etyka jest ściśle związana z wartościami pracy socjalnej, co nie jest tylko częścią norm społecznych i obyczajowych, ale odzwierciedla znaczenie wartości jednostki i społeczeństwa, dlatego też wartości regulują wydarzenia w tym zawodzie. Wartości powodują, że mamy zdolność do zmiany naszych zachowań, postaw, celów i stylu życia, decydujemy o sposobie podejścia do codzienności. Przedstawiają one, co tak naprawdę doceniamy i pozwalają zrozumieć, czego możemy dokonać operując się na nich⁴. Praca socjalna mająca na celu niesienie pomocy niewątpliwie bazuje na wartościach Krajowego Stowarzyszenia Pracowników Socjalnych. Wartości te stanowią podstawę w pracy socjalnej. Głównym zadaniem tego zawodu jest poprawa dobrobytu ludzi oraz wsparcie w podstawowych potrzebach ludzkich, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób, które są bezradne, skrzywdzone, żyjące w ubóstwie⁵. Wynika z tego, że wszystkie aspekty dotyczą człowieka, można więc powiedzieć, że główne zadanie pracy socjalnej opiera się na godności ludzkiej.

Aby przedstawić naprawdę istotne wartości w zawodzie pracy socjalnej, proponujemy rozważenie stwierdzeń kilku ważnych autorów. Jana Levická⁶ uważa, że wśród wartości pracy socjalnej na pierwszym miejscu stawiamy prawo klienta do bycia niezależnym, do poufności, stosowanie się do zawodowej obiektywności, obowiązek poszanowania godności klienta, pracodawcy i zawodu. Spośród tych ogólnie przyjętych wartości zawodowych zostały opracowane zasady, zawarte w kodeksie etyki pracowników socjalnych, które są nieodzowne w pracy socjalnej. Ich lekceważenie lub

⁴ J. Levická, *Sociálna práca II*, Trnava 2009, s. 77.

⁵ National Association of Social Workers, <http://www.naswdc.org/> [available: 22.04.2015].

⁶ J. Levická, dz. cyt., s. 78.

naruszenie może prowadzić do wykluczenia z zawodu. Oldřich Matoušek⁷ dodaje jeszcze inne wartości istotne w pracy socjalnej: niepowtarzalność każdego człowieka, prawo do wolności, sprawiedliwość i obowiązek odpowiedzialności wobec społeczeństwa, co jest związane z prawem do solidarności społecznej.

Według niego, wartości w pracy socjalnej są podstawą. Są to wartości, które:

- wyznaczają charakter pracy socjalnej,
- określają charakter relacji między pracownikami socjalnymi, klientami, współpracownikami i społeczeństwem,
- są kluczowe w rozwiązywaniu dylematów etycznych oraz oparte są na nich zasady pracy z klientami.

Do wartości w zawodowej pracy socjalnej znacząco odnosi się Mária Dávideková⁸, która wyróżnia takie oto wartości:

- świadomość moralna, która uwzględnia wartość człowieczeństwa, tłumaczona jako wyrzeczenie się egoistycznego zachowania na rzecz potrzeb innych; innymi wartościami są uczciwość i sumienność,
- cechy człowieka (grupa ta obejmuje wartości, które są zawarte w kodeksie etyki dla pracowników socjalnych, są to: szacunek i przyzwoitość, uprzejmość, wiarygodność, uczciwość, wytrwałość, roztropność i sumienność),
- relacje międzyludzkie (istotną grupę wartości w pracy socjalnej i relacjach międzyludzkich stanowią altruizm, przyjaźń, miłość i empatia),
- działalność człowieka (te wartości to dobry uczynek, filantropia i dobroczynność; wartości te odzwierciedlają stosunek człowieka do innych ludzi).

Wierzymy, że wszystkie wartości przedstawione przez Dávidekovú w naszej ocenie są adresowane do godności ludzkiej i są na niej oparte.

⁷ O. Matoušek, *Slovník sociální práce*, Praha 2008, s. 77.

⁸ M. Dávideková, *Etické hodnoty a důstojnost' v sociální práci*. In: *Aplikovaná etika v sociální práci a dalších pomáhajících profesích*, Eds. A. Máteľ, M. Schavel, P. Mühlpachr, T. Roman, Bratislava 2010, s. 45-50.

Feliks Biestek⁹ za podstawowe wartości w relacjach z klientami uważa: personalizowanie (nadanie osobistego charakteru), wyrażanie uczuć, empatia, akceptacja, postawa nieoceniająca, samozaparcie, dyskrecja. Powszechnie akceptowany jest obecny Kodeks Krajowego Stowarzyszenia Pracowników Socjalnych, który określa sześć podstawowych wartości do wykonywania pracy socjalnej. Są to:

- służba,
- sprawiedliwość społeczna,
- wartość i godność człowieka,
- znaczenie relacji międzyludzkich,
- uczciwość (rzetelność),
- kompetencje¹⁰.

Wszystkie te wartości powinny gwarantować jakość wykonania profesjonalnej pracy socjalnej, ponieważ ze swej natury powinny być skierowane na człowieka. Można zatem wnioskować, że w pracy socjalnej najważniejsza jest godność i wartość człowieka. Godność człowieka nie powinna być na trzecim miejscu, jak twierdzi Kodeks Krajowego Stowarzyszenia Pracowników Socjalnych, ale na pierwszym, gdyż to od niej wszystkie inne wartości pochodzą.

W 2004 roku, Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych i Międzynarodowe Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej podczas Walnego Zgromadzenia, zaprezentowali międzynarodowy kodeks etyki pracy socjalnej zatytułowany „Etyka w pracy socjalnej – jawne zasady”. Kodeks precyzuje dwie podstawowe zasady (wartości), na podstawie których są tworzone bardziej szczegółowe zasady i wymagania dotyczące etycznego postępowania pracowników socjalnych, a mianowicie:

- godność ludzka i prawa człowieka,
- sprawiedliwość społeczna¹¹.

Możemy stwierdzić, że spośród wszystkich powyższych warto-

⁹ Biestek In O. Matoušek, *Metody a řízení sociální práce*, Praha 2003, p. 37-38.

¹⁰ National Association of Social Workers, www.naswdc.org [available: 29.04.2015].

¹¹ *Constitution and by laws*, www.ifsw.org/what-we-do/governance/constitution-and-by-laws [available: 29.04.2015].

ści, które są ważne i potrzebne w profesjonalnej pracy socjalnej, najistotniejszą wartością, z której wywodzą się wszystkie inne, jest godność człowieka. Oznacza to, że największą wartością społeczną jest człowiek, z jego godnością, która winna być chroniona i szanowana.

Powszechnie uważa się, że każdy człowiek (niezależnie od koloru skóry, religii, pochodzenia, zamożności, kultury, itp.) jest wyjątkową, niepowtarzalną i niepodważalną wartością. Godność człowieka w zawodzie pracownika socjalnego nie powinna być zależna od jego pozycji i postępowania, ale powinna być najważniejszym prawem. Każdy ma w sobie naturalnie głęboko zakorzenioną odpowiedzialność za siebie i swoje otoczenie. Dla nas, oznacza to przede wszystkim bycie odpowiedzialnym za naszych klientów. Praca socjalna oznacza wsparcie, służbę i towarzystwo. Bardzo trudno sobie to wyobrazić bez wartości etycznych¹². Człowiek jako istota, jest nie tylko ontologicznym dobrem, ale zajmuje pierwsze miejsce, i nigdy nie może być uznany za środek postępowania, ale powinien być jego celem.

Podstawowe prawa człowieka i przeświadczenie o ich powadze chroni Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 10 grudnia 1948 roku. Fakt, że praca socjalna jest to zawód oparty na wartościach, odzwierciedla również przyjęta umowa wspomniana w kodeksie etycznym.

Misja pracy socjalnej

Podstawowe zadanie pracy socjalnej powinno opierać się na wartościach. Dlatego uważamy, że to wartości powinny stanowić misję pracy socjalnej. Misja zawodu obejmuje w szczególności wsparcie dla zmiany społecznej, rozwoju społecznego, spójności i wzmocnienia praw i wolności osób. Jak już wspomniano powyżej, że największą wartością jest człowiek w całej swej godności, zawód pracownika socjalnego powinien być postrzegany jako misja. Wynika z tego, że godność ludzka jest wartością, która jest

¹² M. Dávideková, *Etické hodnoty a dôstojnosť v sociálnej práci*, dz. cyt., p. 45-50.

punktem kontaktowym pracownika socjalnego (i klienta) w celu świadczenia usługi na rzecz klienta. Wierzmy, że ta wartość jest najważniejszą rzeczą w pracy socjalnej, co powinno znaleźć odzwierciedlenie we wszystkim, co stanowi pracę pracowników socjalnych, zaczynając od wyboru metod przez klienta przez całą administrację ich pracy.

Praca socjalna jest tą, która czerpie inspiracje z czynników historycznych, społeczno-ekonomicznych, kulturowych i politycznych, ma na celu dobro klienta i jego rozwój. Własna świadomość, zdobyta wiedza na temat przywilejów i prześladowań dotyczących rasy, religii, kultury, niepełnosprawności i orientacji seksualnej, rozwój działalności w celu zniesienia barier instytucjonalnych i osobistych, są podstawą do emancypacji, która zmierza do wzmocnienia praw i wolności ludzi. Misją pracy socjalnej jest pomoc tym, którzy są dręczeni i krzywdzeni, zmniejszanie ubóstwa, promowanie integracji i spójności społecznej¹³, która odnosi się także do podstawowych wartości pracy socjalnej.

Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych postrzega ten zawód, jako ten, który jest oparty na wartościach. Opiera się więc na humanitarnych, religijnych i demokratycznych ideałach, i filozofiach (naukach). Ma swoje powszechne zastosowanie w zaspokajaniu ludzkich potrzeb, które dotyczą osobistych i społecznych kontaktów, w celu rozwijania potencjału ludzkiego. Profesjonalny pracownik socjalny dąży do samorealizacji i dobrego samopoczucia klientów, w celu wzmocnienia i poprawy jakości życia w imię sprawiedliwości społecznej¹⁴. Należy przypomnieć, że zawód wymaga profesjonalizmu (gotowości) pracowników socjalnych opartego na kodeksie etycznym.

Etyczne postępowanie zawodowego personelu z jednej strony należy do kompetencji pracowników socjalnych, ale jest też nie-

¹³ M. Hetteš, *Nová definícia sociálnej práce*, „Prohuman” 2014, www.prohuman.sk/socialna-praca/nova-definicia-socialnej-prace [available: 22. 01. 2015].

¹⁴ *Constitution and by laws*, www.ifsw.org/what-we-do/governance/constitution-and-by-laws [available: 29.04.2015].

zbędne, by wykonywać tę pracę naprawdę dobrze. I jak słusznie zauważa Bozmanová Gregorová¹⁵ w profesjonalnych kompetencjach pracowników socjalnych odbija się cały człowiek, z jego własną wolą, samooceną, usposobieniem, wiedzą, zdolnościami, umiejętnościami i co najważniejsze – wartościami. Etyka jest również zasadą, do której winien stosować się pracownik socjalny w swojej pracy.

Czy praca społeczna potrzebuje chrześcijaństwa?

Chrześcijaństwo obejmuje nie tylko religijność, ale przede wszystkim dobroczynność, ponieważ, jak twierdzi Lubomir Pekarčík¹⁶ Kościół jest „posłany przez Chrystusa do wypełniania misji służenia dla dobra człowieka”. Także emerytowany papież Benedykt XVI¹⁷ w encyklice *Deus Caritas Est* mówi, „Miłość Boga i miłość bliźniego są nierozłączne, są one jednym przykazaniem”. Posługa dobroczynności w przeszłości zachęcała do tworzenia schronisk dla pielgrzymów, szpitali i domów dla ubogich. Dlatego chrześcijaństwo potrzebuje wypełniać misję społeczną w oparciu o metody i zasady pracy socjalnej, tak aby misja chrześcijańska mogła być wykonana profesjonalnie.

Praca socjalna potrzebuje chrześcijaństwa. Profesjonalizm jest pierwszym i podstawowym wymogiem, ale sam w sobie nie wystarczy. Istoty ludzkie zawsze potrzebują czegoś więcej, niż tylko odpowiedniego fachowego leczenia. Potrzebują człowieczeństwa i zrozumienia. Praca socjalna może czerpać sens z chrześcijaństwa, tak aby zrozumieć prawdę o człowieku. Celem pracy socjalnej zawsze musi być całkowite dobro człowieka. Dotyczy to szczególnej opieki pracownika socjalnego, gdy cierpi ciało, ale także cierpienia duszy każdego klienta. Każdy pracownik socjalny powinien mieć na uwadze integralność klienta, jego stan emocjonalny, kulturowy

¹⁵ A. Brozmanová Gregorová, *Etika sociálnej práce a kompetencie sociálnych pracovníkov*, dz. cyt., s. 20.

¹⁶ L. Pekarčík, *Pastoralný rozmer sociálnej práce*, Ružomberok 2013, s. 8.

¹⁷ Benedikt XVI, *Deus caritast est*, Trnava 2006, art. 14.

charakter jego środowiska, aktualną pozycję społeczną, ale także jego wiarę i przekonania religijne. Oznacza to, że praca socjalna oprócz tego, że oparta jest na różnych teoriach, nie lekceważy religijnego charakteru (wymiaru) osoby ludzkiej. Pomoc socjalna jest skierowana także na spełnienie duchowych potrzeb klienta, w które zaangażowane są oprócz specjalistów, zarówno osoby świeckie, jak i kapłani. Należy podkreślić, że nadzieja jest mocą potrzebną nie tylko osobom socjalnie zależnym, ale również tym, którzy świadczą usługi socjalne¹⁸.

Nie możemy pominąć prawdy, że wartości duchowe są ważnymi elementami (składnikami) w profesjonalnej pracy socjalnej. Tak, jak słowa natury duchowej bez uczynków są martwe, tak praca zawodowa bez miłości nie jest kompletna, jest tylko sztucznym i rutynowym wdrożeniem wsparcia. Apostolską adhortację *Christifideles Laici* papież Jan Paweł II¹⁹ poświęcił uporczywemu rozszerzaniu się zubożenia religijnego i ateizmu w jego rozmaitych formach. Często człowiek oślepiony sukcesami i osiągnięciami naukowymi, zafascynowany „słodkimi” pokusami, zrywa swoje korzenie religijne.

Jeżeli pracownik socjalny chce dowiedzieć się (nauczyć się), jak przekazać wartość godności ludzkiej w konkretne postawy, okaże się, że odpowiedź znajdzie w religii chrześcijańskiej. W oparciu o Katechizm Kościoła Katolickiego, można powiedzieć, że każdy człowiek ma godność, którą charakteryzuje niepodzielność i nienaruszalność. Jednak istotne jest, aby te cechy przekładały się na życie każdego z nas, także pracowników socjalnych lub samego zakładu pracy, nie tylko w zakresie opiekuńczości (ochrony) i szacunku. Konstytucja duszpasterska Soboru Watykańskiego II o Kościele w świecie współczesnym [*Gaudium et spes*], w dokumencie tym mówi, że „Wedle niemal zgodnego zapatrywania wierzących i niewierzących wszystkie rzeczy, które są na ziemi, należy skierować ku człowiekowi, stanowiącemu ich ośrodek i szczyt”²⁰.

¹⁸ L. Pekarčík, *Pastoralny rozmer sociálnej práce*, dz. cyt., s. 25.

¹⁹ Ján Pavol II, *Christifideles laici*, Bratislava 1990, art. 4.

²⁰ Druhý vatikánsky koncil, *Gaudium et spes*. In: *Dokumenty II. vatikánskeho*

Dlatego Katechizm²¹ mówi, że niezbędne jest całościowe podejście do kwestii ludzkich praw i zdecydowana wola ich obrony. Tak więc, miłość pozwala poświęcić swoje życie w służbie innym i to jest tematem pracy socjalnej i chrześcijaństwa.

Wnioski

Możemy zapytać, dlaczego praca socjalna powinna przyjąć tę propozycję?

Nie można przeoczyć pokrywających się podstawowych wartości pracy socjalnej z wartościami chrześcijańskimi, gdzie kluczową wartością pracy socjalnej, jak i chrześcijaństwa jest godność ludzka.

Interpretacja wartości chrześcijańskich pracy socjalnej i innych zawodów, które zajmują się pomaganiem innym, leży w poszanowaniu i ochronie (strzeżeniu) ludzkiej godności. Praca socjalna nie przyjmuje tej propozycji, ale jeśli tak by się stało, mogłaby bardzo dużo zyskać z chrześcijaństwa. Realizacji pracy socjalnej powinna towarzyszyć miłość, ale także proponowana przez tę religię godność ludzka, ponieważ godność pogłębiona o miłość wskazuje na współpracę pomiędzy pracą socjalną a chrześcijaństwem. Sensem tych wartości i pracy socjalnej jest przede wszystkim godność ludzka. Chrześcijaństwo wywodzi się z przekonania, że człowiek jest stworzony na obraz i podobieństwo Boga, przez które Bóg podarował godność ludzką, którą jesteśmy zobligowani przestrzegać (respektować). Praca socjalna opiera się na tradycjach i doświadczeniach, które pomagają jej odnaleźć sposób, aby zapewnić najrzetelniesze wykonanie pracy socjalnej. A najlepsze jej wykonanie ma miejsce wtedy, gdy opiera się na wartościach godności osoby ludzkiej. I to właśnie godność ludzka jest tą wartością chrześcijańską, na której powinna bazować praca socjalna.

koncilu, Trnava 2008, art. 1.

²¹ Katechizmus katolickiej cirkvi, Trnava 1998, s. 438.

Radosław Janica
Akademia Ignatianum w Krakowie

Formacja intelektualna i duchowa Karola Wojtyły w latach 1920-1978

Streszczenie

Karol Wojtyła, obecnie św. Jan Paweł II, odbył niezwykłą drogę formacji intelektualnej i duchowej. W swojej młodości spotkał krąg wybitnych postaci. Osoby te były dla Wojtyły przyjaciółmi, autorytetami, ale i mentorami. Stały się mu bliskie i wpłynęły na jego formację, system wartości oraz decyzje życiowe. Aby spróbować zrozumieć światopogląd i mentalność Karola Wojtyły, jego wybory życiowe, warto przeanalizować okres formacji przyszłego papieża, w tym również biogramy i relacje z jego mentorami. Należy przyjrzeć się poszczególnym etapom tej formacji. Od okresu szkolnego w Wadowicach, przez dorastanie, studia, czas kapłański w Krakowie aż do Rzymu. W artykule zostanie podjęta próba analizy czynników formacji św. Jana Pawła II.

Słowa kluczowe: Jan Paweł II, Karol Wojtyła, świętość, formacja, intelekt, duchowość, światopogląd, mentalność, mentor, przyjaźń, studia, Wadowice, Kraków, Rzym, Watykan

Mentors and formation of Karol Wojtyla

Summary

Karol Wojtyła, now St. John Paul II, took an unusual path of intellectual and spiritual formation. In his youth he met a group of outstanding

people. They were friends, authorities and mentors for Wojtyła. These persons became close to him and have affected his formation, system of value and life decisions. To try to understand the mentality and outlook of Karol Wojtyła, his life choices, it is worth considering the time of formation of the future Pope, including biographies and relationships with his mentors. We should also examine the various stages of his formation. From school time in Wadowice, by growing up, studying, priesthood time in Cracow up to Rome. This article will attempt to analyze the factors of formation of Saint Pope John Paul II.

Keywords: John Paul II, Karol Wojtyła, sanctity, formation, intellect, spirituality, outlook, mentality, mentor, friendship, studies, Wadowice, Cracow, Rome, Vatican.

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie, że Karol Wojtyła spotkał na swojej drodze wiele ważnych postaci, które miały wpływ na jego całe życie. Te spotkania i zawiązane relacje ukierunkowały jego przyszłość. Formacja rozpoczęta w Wadowicach, realizowana w Krakowie, znalazła swój finał w Watykanie. W niniejszej pracy zostaną wyszczególnione konkretne przykłady tzw. mentorów Wojtyły oraz dokonana próba zinterpretowania ich wpływu na życie przyszłego papieża, św. Jana Pawła II.

Formacja intelektualna i duchowa Karola Wojtyły w latach 1920-1978

Formacja przyszłego papieża

W kształtowaniu osobowości człowieka dużą rolę odgrywają osoby, które wpływają na formację danej jednostki. Takie osoby nazywamy wzorami dla naśladowania, autorytetami, od których czerpie się wartości, wzorce osobowe i przykład życia. Formacja może być intelektualna oraz duchowa. W formacji Karola Wojtyły obydwie te formy, poprzez napotkane osoby, skutecznie się uzupełniały. Dzięki takim autorytetom Wojtyła, Jan Paweł II

dysponował mocnym fundamentem intelektu, ale i duchowości. Było to wychowanie, wprowadzenie ku wartościom, które wzbogaciło go wewnątrz. Takie napotkane na drodze życia Wojtyły osoby można określić mianem mentorów. W Słowniku Języka Polskiego PWN pod określeniem słowa „mentor” czytamy¹: 1. «doświadczony, mądry doradca, nauczyciel i wychowawca» 2. «ktoś, kto stale poucza innych» 3. «roślina o utrwalonych cechach, na której zaszczepia się młody pęd, aby nabrał tych cech». Słowo wybrane dobrze opisuje definicja pierwsza. Mentor (fr. mentee) dawniej znaczyło „nauczyciel, doradca”.

W formacji młodego człowieka według Jana Pawła II, poza kształtowaniem intelektu, etosu jak i ciała (soma), niezwykle ważna jest dbałość o wnętrze, o duszę (psyche) i ducha (pneuma). Dlatego papież chciał, aby wiara, duchowość dla młodych ludzi stała się ważną częścią ich życia, aby tym samym młodzi nawiązali dobrą relację z Jezusem. Ojciec Święty był przewodnikiem wielu młodych w drodze na spotkanie z Chrystusem. Jan Paweł II 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.

Aby dobrze zrozumieć formację Karola Wojtyły należy przeanalizować młodość przyszłego papieża, okres szkolny w Wadowicach, jego dorastanie oraz czas dojrzałości w Krakowie.

Etap wadowicki, gdzie „wszystko się zaczęło”.

Domowe seminarium w rodzinie, która jest „pierwszą szkołą, w której kształci się osoba ludzka”².

W swoim rodzinnym mieście Karol Wojtyła miał wspaniałych i oddanych nauczycieli oraz opiekunów duchowych. To z nimi

¹ Słownik języka polskiego PWN, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/mentor.html>, [dostęp: 05.10.2014].

² Jan Paweł II w adhortacji apostolskiej *Familiaris consortio* z roku 1981 podkreślił, że rodzina jest „pierwszą szkołą, w której kształci się osoba ludzka”.

mógł zdobywał szczyty wiary i wiedzy. Nie odbyłoby się to jednak bez rodzinnej formacji.

Pierwszymi i najważniejszymi opiekunami moralnymi i duchowymi, którzy przekazali mu najważniejszą naukę, byli rodzice Karola oraz jego starszy brat Edmund, którzy całą swą życiową postawą i zaangażowaniem dawali świadectwo wiary, poświęcenia dla innych, poszanowania ludzkiej godności oraz wzoru chrześcijańskiej rodziny. Szczególny wpływ na wychowanie syna miał niewątpliwie ojciec. Karol Wojtyła senior – człowiek skupiony, pracowity, uprzejmy i niezwykle dobry, zaszczerpił w synu zamiłowanie do dyscypliny i porządku, a także niezwykłą pobożność. W domu wspólnie czytano Pismo Święte i modlono się. Więź między ojcem a synem pogłębiła się jeszcze po śmierci Emilii (1929), a następnie Edmunda Wojtyłów (1932). W książce *Dar i Tajemnica* papież napisał: „Matkę straciłem jeszcze przed Pierwszą Komunią św. w wieku 9 lat i dlatego mniej ją pamiętam i mniej jestem świadom jej wkładu w moje wychowanie religijne, a był on z pewnością bardzo duży”. Po śmierci matki w 1929 roku ojciec Karol zabrał syna do Kalwarii Zebrzydowskiej, gdzie oddał Go pod opiekę Najświętszej Maryi Pannie.

Karol Wojtyła senior był również ogromnym patriotą wyzbytym ksenofobii. Świetnie znał literaturę polską i historię. Już od dziecka kształtowali jego osobowość, aby wyrósł na dobrego człowieka, patriotę i katolika. Dowodzi tego jeden z faktów z życia domu Wojtyłów. Kiedy Lolka odwiedzali w domu koledzy, „Pan Kapitan”, czyli ojciec, wyjmował z biblioteczki ilustrowaną książkę do historii i opowiadał im o bohaterskich dziejach Polski. Streszczał *Trylogię* Sienkiewicza albo czytał na głos wiersze Norwida. „Uczył nas patriotyzmu, a także porządku, systematyczności i poczucia obowiązku” – wspomina przyjaciel Wojtyły z Wadowic, Eugeniusz Mróz³.

Jan Paweł II pisząc o genezie swojego powołania kapłańskiego napisał: „W jakimś sensie przyczynili się do tego moi

³ M. Kindziuk, *Niezwykły ojciec papieża*, „Niedziela Ogólnopolska” nr 25/2014, s. 12-14.

Rodzice w domu rodzinnym, a zwłaszcza mój Ojciec (...). Mogłem na co dzień obserwować jego życie, które było życiem surowym. Z zawodu był wojskowym (...). Nieraz zdarzało mi się budzić w nocy i wtedy zastawałem mojego Ojca na kolanach, tak, jak na kolanach widywałem go zawsze w kościele parafialnym. Nigdy nie mówiliśmy ze sobą o powołaniu kapłańskim, ale ten przykład mojego Ojca był jakimś pierwszym domowym seminarium⁴.

Nauka w gimnazjum klasycznym

Po zdaniu egzaminów wstępnych, we wrześniu 1930 roku, Karol Wojtyła rozpoczął naukę w ośmioletnim, Państwowym Gimnazjum Męskim im. Marcina Wadowity w Wadowicach, które Jan Paweł II nazwał: „Nasze Gimnazjum pozostaje dla mnie zawsze pierwszą „alma mater”. Stamtąd wyniosłem bardzo wiele”. To fragment listu, który napisał Jan Paweł II do Kazimierza Forsyia – swojego nauczyciela polonisty wadowickiego gimnazjum.

Jednym z nauczycieli Karola Wojtyły i jego wychowawcą był urodzony w 1893 roku w Tarnobrzegu Mirosław Moroz (1893-1940), w 1940 roku zamordowany w Katyniu. Ten bardzo wymagający nauczyciel, wychowawca w siódmej i ósmej klasie, uczył fizyki i chemii.

Co ważne podkreślenia w formacji Wojtyły to fakt, że już podczas nauki w gimnazjum przyszły papież zainteresował się teatrem i poezją. Występował w przedstawieniach Kółka Teatralnego stworzonego przez polonistów z wadowickich gimnazjów: żeńskiego im. Michaliny Mościckiej i męskiego im. Marcina Wadowity. Próbował swoich sił jako aktor, napisał też kilka cenionych dramatów, m.in. *Przed sklepem jubilera* i *Brat naszego Boga*. Współtwórcą i reżyserem gimnazjalnego teatru dramatycznego, w którym grał Karol Wojtyła był Kazimierz Foryś (1906-1982). „Kaju”, wybitny polonista urodził się w budynku gimnazjum, którego

⁴ Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, Kraków 1996, s. 21-22.

później został dyrektorem. Jego ojciec Franciszek przez wiele lat był bowiem tercjanem i z rodziną mieszkał w budynku szkolnym. Ważnym nauczycielem był również Tadeusz Szeliński, „Krupa”, który często przypominał słowa wypisane na frontonie świątyni Apollina w Delfach: „Gnothi se auton – poznaj samego siebie” oraz drugą maksymę: „Meden agan (gr.) – niczego zanadto”, przypisywaną Sokratesowi.

Dnia 14.05.1938 Karol Wojtyła zakończył naukę w gimnazjum, otrzymując świadectwo maturalne z oceną celującą, która umożliwiała podjęcie studiów na większości uczelni bez egzaminów wstępnych. Absolwent Wojtyła wybrał studia polonistyczne na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia rozpoczął w październiku 1938 roku.

Formacja duchowo-intelektualna Wojtyły

1) Ks. Edward Zacher

Religii Karola Wojtyłę uczyło trzech katechetów: ks. Kazimierz Figlewicz (1903-1983), ks. Henryk Lichoniewicz (1890-1953), a od 1933 roku – ks. dr Edward Zacher (1903-1987). W świadomości Karola w sposób szczególny zapisał się ostatni z wymienionych. Z Lolkiem, czy Lolusiem – jak mawiano na plebanii – ks. Zacher spotykał się codziennie.

Budynek kościelny dzielił plebanię od mieszkania Wojtyłów w Rynku nr 2. Na tę głęboką więź wychowawcy i wychowanka złożyło się wiele czynników, m.in.: bezpośrednie sąsiedztwo, kółko ministrantów, lekcje religii w Gimnazjum, Sodalicja Mariańska (w klasie siódmej i ósmej Lolek był prezesem Sodalicji Mariańskiej), parafialne kółko teatralne (obok gimnazjalnego). Ks. Infułat E. Zacher był moderatorem Sodalicji Mariańskiej w gimnazjum wadowickim. Przeżył wszystkie promocje swego ucznia: kapłańskie, biskupie, arcybiskupie, kardynalskie, papieskie, a wraz ze Zbyszkciem Siłkowskim brał udział w inauguracji pontyfikatu Jana Pawła II⁵. Urodzony w Jaworznie ks. Zacher

⁵ E. Mróz, *Byłem kolegą i sąsiadem Karola Wojtyły*, „Niedziela Ogólnopolska”

duszpasterzował w parafii p.w. Ofiarowania Najświętszej Maryi Panny w Wadowicach jako katecheta, wikariusz, a od 1963 roku jako proboszcz.

Karol Wojtyła a Sodalicja Mariańska

Do Sodalicji Wojtyła został przyjęty 14.12.1935 roku. Uroczyste przyjęcie odbyło się w „Złotej Kaplicy” Matki Bożej Nieustającej Pomocy⁶. Niedługo potem wybrano go sekretarzem. Do dziś zachowało się kilka dyplomów przyjęcia do Sodalicji Mariańskiej w Wadowicach z podpisem sekretarza Wojtyły. Wówczas prezesem szkolnej sodalicji był Adolf Stawowczyk, magister farmacji, b. kierownik apteki na Stradomiu w Krakowie. Po nim prefektem został Karol Wojtyła, który prezesował przez dwie kadencje: od 26.04.1936. do 18.04.1937 roku oraz od 18.04.1937. do 20.03.1938 roku.

Dewiza papieża Jana Pawła II: „Totus Tuus” (z łac. „Cały Twój”), która została kilkakrotnie powtórzona w jego testamencie jest cytatem z modlitwy z „Traktatu o prawdziwym nabożeństwie do Najświętszej Maryi Panny” św. Ludwika Marii Grignon de Montfort (1673-1716). Dzieło to stało się podstawą duchowości sodalicyjnej. Treść modlitwy to: Totus Tuus ego sum et omnia mea Tua sunt. Accipio Te in mea omnia. Praebe mihi cor Tuum, Maria”. Co w przełożeniu na polski brzmi: „Jestem cały Twój i wszystko, co moje, do Ciebie należy. Przyjmuję Ciebie całym sobą. Daj mi Swoje serce, Maryjo”. W tym czasie moderatorem Sodalicji Mariańskiej w gimnazjum wadowickim był ks. Infulat Edward Zacher.

2) Ks. Kazimierz Figlewicz

Podobnie duży wpływ na formację i późniejszą postawę Wojtyły miał Jego pierwszy katecheta, ks. Kazimierz Figlewicz (ur. 6.01.1903, zm. 23.09.1983), wikariusz w Wadowicach (1930-1933). Był to według Wojtyły ideał kapłana: „(...) na początku gim-

nr 11/2002, s. 33.

⁶ Według zapisu w „Złotej Księdze Sodalicji” przechowywanej w archiwum parafii wadowickiej.

nazjum ośmioklasowego (...) był moim katechetą i więcej niż katechetą, bo był kierownikiem mojej młodej, a dość trudnej duszy (...)”⁷.

To on miał pomóc Wojtyłe w podjęciu decyzji o wstąpieniu do seminarium duchownego. Napisał o tym sam Jan Paweł II w telegramie do kard. Franciszka Macharskiego 24.09.1983 roku: „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”⁸.

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 po maturze przeniósłem 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 wyspowiadać. 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”⁹.

⁷ A. Boniecki, *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, Kraków 2000, s. 188.

⁸ J. Urban, *Karola Wojtyły – Jana Pawła II Katedra na Wawelu*, Kraków 2009, s. 22.

⁹ Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, Kraków 1996, s. 26-28.

Sam Figlewicz pisał o Wojtyłe: „(...) Chłopiec bardzo żywy, bardzo zdolny, bardzo bystry i bardzo dobry. Z usposobienia optymisty, 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 (...)”¹⁰.

3) Jan Tyranowski – „Świecki Apostoł” i kierownik duchowy przyszłego papieża

Także w Krakowie Karol Wojtyła w lutym 1940 roku spotkał na swojej drodze niezwykle człowieka. Mistyka, „alpinistę wiary” i inicjatora „Żywego Różańca”¹¹ dla studentów, Jana Tyranowskiego, nazywanego przez Wojtyłę „Apostolem”. Ten obecnie Sługa Boży, z zawodu księgowy, choć pracujący w mrocznym czasie niemieckiej okupacji jako krawiec został kolejnym kierownikiem duchowym Karola Wojtyły.

Kto by pomyślał, że ten skromny rzemieślnik, skarżący się na braki wymowy, a jednocześnie niezwykle pięknie potrafiący mówić o Bogu, stał się tak ważną osobą dla Karola Wojtyły i jego całego życia. Podjął się dzieła, którego nikt od niego nie wymagał, a mianowicie apostołstwa w „Żywym Różańcu”.

W 1935 roku, po wysłuchaniu kazania jednego z kapłanów dotyczącego świętości postanowił uporządkować i pogłębić swoje życie duchowe. Działając na terenie parafii p.w. św. Stanisława Kostki na Dębnikach w Krakowie włączył 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 go o chwilę rozmo-

¹⁰ A. Boniecki, *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, dz. cyt., s. 32-33.

¹¹ Stowarzyszenie Żywego Różańca zostało założone w 1826 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.

wy i zaprosił Wojtyłę do włączenia się w grupę Żywego Różańca (02.1940). 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 swojej książce *Dar i tajemnica*, która ukazała się z okazji rocznicy 50-lecia kapłaństwa, napisał o swoim opiekunie 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 wiązywał 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”¹².

Papież Jan Paweł II poświęcił Janowi Tyranowskiemu cały artykuł pt. *Apostoł* opublikowany w „Tygodniku Powszechnym” (5/1949) z dedykacją: „Pamięci Jana”: „On ukazywał Boga dużo bardziej bezpośrednio, aniżeli kazania i książki, on dowodził, że o Bogu można się nie tylko dowiadywać, że Bogiem można żyć”¹³.

Przyjaciół papieża, ks. Mieczysław Maliński napisał po latach: „Pan Tyranowski jest jednym z wielkich odkryć w życiu Karola, odkryć prawie nieporównywalnych z innymi, z odkryciami innych ludzi w jego życiu. Karol odnajduje na spotkaniach to, czym prze-

¹² Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, dz. cyt., s. 25.

¹³ K. Wojtyła, *Aby Chrystus się nami posługiwał*, Kraków 2009, s. 19.

cież żył od dziecka, w co wierzył, co starał się praktykować – pogłębione, ujrzone po raz wtóry, na nowo odkryte”.

8 marca 1964 roku podczas ingresu do katedry wawelskiej ks. abp Karol Wojtyła mówił: „Byłbym niesprawiedliwy, gdybym w tym miejscu nie wspomniał Jana Tyranowskiego, inteligenta, a równocześnie rzemieślnika, człowieka, który wybrał swój zawód po to, ażeby się bardziej oddać obcowaniu z Bogiem. Człowieka, który potrafił wywierać na młodych ogromny wpływ. Nie wiem, czy jemu zawdzięczam powołanie kapłańskie, ale w każdym razie ono zrodziło się w jego klimacie...”.

4) Mieczysław Kotlarczyk – „Apostoł Żywego Słowa”

Nauczycielem i mistrzem teatralnym Wojtyły z czasów gimnazjum był polonista, dr filozofii, Mieczysław Kotlarczyk. Łączyła ich wieloletnia przyjaźń. Wywarł on duży wpływ na Karola jako założyciel „teatru wewnętrznego słowa”, a później w czasie okupacji Teatru Rapsodycznego w Krakowie. Kotlarczyk jeszcze w Wadowicach założył Amatorski Teatr Powszechny. W Sosnowcu od 1936 roku pracował jako nauczyciel gimnazjalny i prowadził amatorską scenę szkolną. W między czasie zajmował się krytyką literacką i teatralną. Współpracował z mediami, m.in. katowickim i krakowskim radiem oraz prasą „Głosem Narodu” i „Kuźnicą”.

Jana Paweł II wspominał Kotlarczyka: „W tamtym okresie pozostawałem w kontakcie z „teatrem słowa”, który stworzył Mieczysław Kotlarczyk i był jego animatorem w konspiracji. Początki tego teatru wiążą się z moim mieszkaniem, do którego Kotlarczyk wraz z żoną Zofią wprowadził się po przedarciu się z Wadowic do Generalnej Guberni. Mieszkaliśmy razem: ja jako pracownik fizyczny i on, także zatrudniony początkowo jako tramwajarz, a potem jako urzędnik w jakimś biurze. Mieszkając razem, mogliśmy kontynuować nie tylko nasze rozmowy o teatrze, ale także konkretne realizacje, które przybrały właśnie charakter teatru słowa”¹⁴.

¹⁴ Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, dz. cyt., s. 13.

5) Irena Szkocka – „babcia Szkocka”

W Krakowie na Salwatorze w willi zwanej „Pod Lipkami” przy ul. Księcia Józefa 55a młody Karol poznał rodzinę Szkockich dzięki znajomym z uczelni, szczególnie Juliuszowi Kydryńskiemu. Mieszkała w nim pani Irena Szkocka z mężem Leonem i córką Zofią Poźniakową z mężem. Często pojawiał się tam na rozmowach o poezji i kulturze, tzw. wieczorach poetyckich. Dom ten podczas niemieckiej okupacji został zarekwirowany przez gestapo (1941), dlatego państwo Szkocky przeprowadzili się na drugą stronę Wisły, na Dębniki, zamieszkując przy ul. Szwedzkiej 12. Rodzina Szkockich pomagała Wojtyłom. Pani Irena stała się dla studenta Karola szczególnie bliską osobą zwłaszcza po śmierci ojca. Nazywał ją swoją przybraną „babcią” i tak też wspominał ją w swoich listach oraz książkach.

To w domu Szkockich przy ul. Szwedzkiej Karol Wojtyła odbył rekonwalescencję i spędził pod ich opieką kilka tygodni po tym, jak 29.02.1944 roku wracając z pracy na Solvayu między Borkiem Fałęckim a Matecznym potrafiła go niemiecka ciężarówka wojskowa.

W tym domu po prymicyjach w kościele na Dębnikach miało miejsce śniadanie prymicyjne, a raczej poprymicyjne spotkanie Karola i jego znajomych z Teatru Rapsodycznego oraz robotników z fabryki „Solvay”. Przyjaciele podarowali mu z tej okazji nową sutannę. Wyświęcony Wojtyła po Mszy św. na skromnym przyjęciu rozdał pamiątkowe obrazki z napisem: „Módlcie się bracia, aby moja i wasza modlitwa były przyjemne Bogu”. Na obrazku dla „babci” Ireny Szkockiej dopisał słowa z Ewangelii św. Łukasza: „Fecit mihi magna” (łac.: „Wielkie rzeczy uczynił mi Wszechmogący”, albo bardziej adekwatnie do „babci”: „Uczyniła mi wiele”).

Jan Paweł II po latach wspominał: „W trudnych latach wojny, jak wspominałem wcześniej, doznałem od ludzi wiele dobra. (...) W roku 1941 zmarł mój ojciec, a było to 18 lutego. Wróciłem z pracy do domu i zastałem Ojca martwego. Właśnie w tym czasie rodzina Kydryńskich okazała mi wiele troskliwości, a ich przyjaźń była dla mnie ogromną pomocą. Poszerzała się ona jeszcze na inne

rodziny, w szczególności na mieszkającą przy ul. Księcia Józefa rodzinę państwa Szkockich. Tam zacząłem się uczyć języka francuskiego, dzięki mieszkającej w ich domu pani Jadwidze Lewaj. Najstarsza córka państwa Szkockich, Zofia Poźniakowa, której mąż znajdował się w obozie jenieckim, zapraszała nas nieraz na domowe koncerty. W ten sposób ponury okres wojny i okupacji był opromieniony światłem tego piękna, które czerpaliśmy z muzyki i poezji. Było to jeszcze przed moją decyzją wstąpienia do seminarium¹⁵.

6) Kard. Adam Stefan Sapieha – „Księżę Niezłomny”

Adam Stefan Stanisław Bonifacy Józef Sapieha herbu Lis (ur. 14 maja 1867 w Krasieczynie – zm. 23 lipca 1951 w Krakowie) był biskupem diecezjalnym krakowskim w latach 1911-1951, od 1926 arcybiskupem metropolitą i od 1946 mianowany przez papieża Piusa XII kardynałem. Kardynał Sapieha jest uznawany za jedną z czołowych postaci w dziejach Kościoła polskiego I połowy XX wieku. Nazywany Księżem Niezłomnym, był niewzruszonym fundamentem katolickiego oporu przeciwko okupacji nazistowskiej.

Wpływ kard. Sapięhy na osobowość przyszłego papieża musiał być wielki, skoro bardzo często Ojciec Święty wspominał jego osobę. W przemówieniu do młodzieży z okna pałacu arcybiskupów krakowskich 16 czerwca 1999 roku, Jan Paweł II mówił: „(...) mam jeszcze w pamięci jego twarz, jego rysy, jego słowa, jego powiedzenia: «Nie gadaj głupstw», «Co wy tam robicie?», «Nie róbcie jakichś głupstw» – tak mówił... I różne podobne rzeczy. Ale jest niezapomniany. Był przez to wszystko wielki, był księciem niezłomnym w czasie okupacji. Lata płyną naprzód, już wielu nie pamięta księcia kardynała Adama Stefana Sapięhy. Ci, którzy pamiętają tak jak ja, mają obowiązek przypominać, aby ta wielkość trwała i tworzyła przyszłość narodu i Kościoła na tej polskiej ziemi. Bóg Ci zapłać, Księżu Kardynale, za to, czym byłeś dla nas, dla mnie, dla wszystkich Polaków strasznego okresu oku-

¹⁵ Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, dz. cyt., s. 39-40.

pacji. Bóg Ci zapłać”¹⁶. Pierwsze spotkanie abp. Sapiehy z Wojtyłą nastąpiło w 1938 roku, gdy hierarcha odbywał wizytację kanoniczną w Wadowicach. Dnia 3 maja 1938 roku w Wadowicach młody Wojtyła został przez niego bierzmowany. Trzy dni później 6 maja 1938, kiedy Sapieha wizytował Gimnazjum im. Marcina Wadowity, na jego powitanie mowę wygłosił m.in. osiemnastoletni Wojtyła, wtedy jako uczeń kl. VIII. Wówczas abp Sapieha zwrócił szczególną uwagę na przemawiającego ucznia, wypytując go o plany na przyszłość. Zmartwił się usłyszawszy odpowiedź, że wybranym przez Wojtyłę kierunkiem studiów ma być polonistyka i miał powiedzieć: „szkoda, że nie na teologię”¹⁷.

W 1942 roku Sapieha zdecydował o przyjęciu Wojtyły do podziemnego seminarium duchownego w Krakowie, a następnie sprawował nadzór nad jego formacją. Opinia abp. Sapiehy sprawiła, iż Wojtyła po otrzymaniu święceń kapłańskich porzucił ostatecznie powzięty wcześniej plan wstąpienia do zakonu karmelitów bosych¹⁸. Stefan Sapieha, motywował swoją decyzję tym, że „diecezja potrzebuje księdza Wojtyły”. Jemu jednak na pociechę miał powiedzieć: „Z zakonem jednak nie zrywaj”. I rzeczywiście, ks. Wojtyła nie tylko nie zerwał z Karmelem, ale pozostał jego przyjacielem, pilnie studiując doktrynę św. Jana od Krzyża i św. Teresy od Jezusa z Awili¹⁹. „W pewnym okresie zastanawiałem się nawet, czy nie powinienem wstąpić do Karmelu. Wątpliwości rozstrzygnął Ksiądz Kardynał Sapieha w sposób sobie właściwy, mówiąc krótko: „Trzeba najpierw dokończyć to, co się zaczęło”. I tak się stało”²⁰.

Dnia 01.11.1946 kard. Adam Stefan Sapieha wyświęcił na kapłana w kaplicy Pałacu Arcybiskupiego w Krakowie Karola Woj-

¹⁶ Przemówienie Jana Pawła II do wiernych pod Oknem Papieskim w Krakowie, dnia 16.06.1999, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/podroze/pielgrzymka1999/16_jp_sapieha.html, [dostęp: 15.01.2014].

¹⁷ Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, dz. cyt., s. 8-9.

¹⁸ K. Górski, *Papież modlitwy, zawierzenia i oddania*, „Głos Karmelu”, 6(2008), nr 24, s. 21-23.

¹⁹ o. O. Filek OCD, „Karmel”, nr 3/1982, s. 62-63.

²⁰ Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, dz. cyt., s. 26.

tyłę, przyszłego metropolitę krakowskiego i papieża. Upřednio podjął decyzję o przyśpieszeniu terminu jego święceń kapłańskich, aby wysłać go na studia specjalistyczne do Rzymu.

Jan Paweł II uważał kardynała Sapiechę za swój autorytet, co wielokrotnie osobiście podkreślał, wspominając jego postać. Sapieha i Wojtyła byli pod wieloma względami podobni do siebie. Obaj prowadzili skromny, niemal ascetyczny styl życia. Obaj byli ludźmi wielkiej modlitwy. W odniesieniu do Sapiechy mówił o tym pięknie na jego pogrzebie prymas Stefan Wyszyński: „Gdy po Konferencji Episkopatu, po całodziennej, niekiedy jakżeż nużącej pracy, wszyscy odczuwali trud i wracali do siebie, ten niezmiordowany człowiek podążał do swej zimnej kaplicy i tam pozostawał w mroku nocy przed Bogiem. Jak długo? Nie wiem. Nigdy nie słyszałem, podczas późnych godzin pracy w domu arcybiskupim, powrotnych kroków Kardynała. Wiem jedno, że poważny wiek dawał mu prawo do wypoczynku. Kardynał musiał jednak trud swej pracy całodziennej zamknąć jakąś złotą klamrą i zamykał go brylantem modlitwy”²¹.

7) O. Réginald Garrigou-Lagrange – promotor ks. Wojtyły

O. Réginald był postacią nietuzinkową i na pewno ze względu na wkład dla formacji intelektualnej, naukowej ks. Karola Wojtyły zasługuje na wspomnienie.

Podczas studiów doktoranckich w Rzymie na dominikańskim Papieskim Międzynarodowym Athenaeum Angelicum (obecnie Papieski Uniwersytet Świętego Tomasza z Akwinu (Angelicum)) ks. Karol Wojtyła miał możliwość napisania rozprawy doktorskiej pod okiem francuskiego filozofa i teologa katolickiego o. Réginalda Garrigou-Lagrange’a OP (ur. 1877, zm. 1964 w Rzymie). O. Lagrange uważany za jednego z najwybitniejszych neotomistów XX wieku wykładał w Angelicum teologię fundamentalną i dogmatykę. Początkowo jego świeckie imię brzmiało Marie Aubin Gontran. Studiował wprawdzie medycynę, ale w wy-

²¹ Najbliżsi Karola Wojtyły, <http://czartoryski.fm.interiowo.pl/sapieha5.htm>, [dostęp: 15.01.2014].

niku wewnętrznego nawrócenia w 1897 roku wstąpił do zakonu dominikanów.

Ks. Wojtyła przez okres studiów mieszkał w Kolegium Belgijskim, gdzie poznał wielu duchownych z krajów Beneluksu oraz z USA. W 1948 roku ks. Wojtyła ukończył studia z dyplomem „summa cum laude” i otrzymał stopień doktora. Dla potrzeb doktoratu nauczył się języka hiszpańskiego, by czytać teksty mistyka, św. Jana od Krzyża w oryginale. Napisana po łacinie praca („Doctrina de fide apud S. Ioannem de Cruce”) o św. Janie od Krzyża ogłoszona została w czasopiśmie „Collectanea Theologica” XXI: 1950, a streszczenie polskie w „Ateneum Kapłańskim” 1950, z. 1. Promocja doktorska miała miejsce w Polsce: 16 XII 1948 na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pełna wersja w przekładzie polskim (istnieją 2 tłumaczenia), jako książka od 1991 roku.

8) Prymas Stefan Wyszyński – „Niewolnik miłości”

Dla ks. Wojtyły „Prymas Tysiąclecia” był ważnym autorytetem w Polsce, któremu wiele zawdzięczał. Znał jego zasługi dla polskiego Kościoła okupione 3-letnim internowaniem i szykanami ze strony władzy komunistycznej. Biskup krakowski utrzymywał bardzo dobre kontakty z Prymasem, a ich współpraca i z czasem bliższa znajomość przetrwała przeszło 20 lat, a mimo że służby tajne PRL usiłowały poróżnić obu polskich kardynałów. Łączyła ich głęboka pobożność Maryjna i przekonanie o szczególnym znaczeniu Matki Bożej w losach narodu polskiego i Kościoła w Polsce. Do końca zachowywali obopólną solidarność i jedność.

Zwornikiem ich wspólnej drogi było pamiętne spotkanie latem 1958 roku w Pałacu Arcybiskupim przy ul. Miodowej w Warszawie. Prymas Wyszyński wezwał wtedy do siebie ks. Wojtyłę, aby przekazać mu decyzję papieża Piusa XII o nominacji na biskupa pomocniczego w Krakowie. Ks. Wojtyła stwierdził wtedy: „Eminencjo, ja jestem za młody, mam dopiero 38 lat”, na co kard. Wyszyński odpowiedział: „To jest taka słabość, z której się szybko leczymy. Proszę nie sprzeciwiać się woli Ojca Świętego”. Następnie krakowski biskup elekt zapytał, czy może wrócić do przyjaciół na kajaki

na Mazury (Święta Lipka). To wydarzenie wspomniał Prymas po powrocie do Warszawy w archikatedrze po pamiętnym konklawe w 1978 roku: „Piotr miał Łódź i Karol miał Łódź” – powiedział. Nie powiedział natomiast, że Wojtyła przyszedł do niego po radę, kiedy stało się jasne, że kardynałowie wskazują na niego. „Jeśli wybiorą, proszę przyjąć” – przekazał mu Prymas. Dla kard. Wojtyły oznaczało to rozstanie ze wszystkim, co było po ludzku bliskie jego sercu, z Krakowem, Polską, przyjaciółmi. George Weigel napisał, że tego dnia umarł Karol Wojtyła, a narodził się Jan Paweł II. Dla Prymasa to też nie był łatwy wieczór. Zdaniem wielu świadków Wyszyński przygotowywał Wojtyłę do roli swego następcy w Polsce.

Niedługo po wyborze na Stolicę Piotrową Jan Paweł II powiedział o ks. kard. Stefanie Wyszyńskim: „Nie byłoby na Stolicy Piotrowej tego Papieża Polaka, który dziś pełen bojaźni Bożej, ale i pełen ufności rozpoczyna nowy pontyfikat, gdyby nie było Twojej wiary, niecofającej się przed więzieniem i cierpieniem, Twojej heroicznej nadziei, Twego zawierzenia bez reszty Matce Kościoła, gdyby nie było Jasnej Góry i tego całego okresu dziejów Kościoła w Ojczyźnie naszej, które związane są z Twoim biskupim i prymasowskim posługiwaniem”.

Radość jako przejaw młodości

„Młodość jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały”²²

Mówiąc o mentorach Wojtyły trzeba pamiętać o atencji Jana Pawła II w stosunku do młodych ludzi, trosce o ich formację. Młodzi dla papieża byli „wiosną Kościoła”. Ojciec Święty wiedział, że ludzie młodzi są pełni radości życia.

²² Kiedy Jan Paweł II cytuje w Liście do młodych całego Świata „Parati Semper” 31 marca 1985 roku w Rzymie, słowa Krasieńskiego: „młodość jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały”, ukazuje 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: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/parati.html [dostęp: 15.01.2014].

Ludzi, którzy mieli wpływ na formację Karola Wojtyły możemy podzielić na dwie grupy. Pierwszymi byli ci, których spotkał fizycznie na swojej ścieżce życia, znajomi, przyjaciele, którym w większości został poświęcony ten artykuł. Drudzy dali się poznać Wojtył w swojej twórczości, w literaturze. Po ich dzieła Wojtyła sięgał z rekomendacji mentorów, aby wzbogacić swój intelekt i duchowość. Na pewno należeli do nich mistycy hiszpańscy, jak Jan od Krzyża czy Teresa z Ávili, oraz wielu świętych, jak francuski kapłan Ludwik Maria Grignon de Montfort ze swoim *Traktatem o doskonałym nabożeństwie do Najświętszej Maryi Panny*. To ta „mała książeczka w niebieskiej okładce” zmieniła życie Wojtyły, kiedy trafiła do Jego rąk końcem 1940 roku. Inspiracja traktatem zaowocowała zapożyczeniem z niego ważnych słów na całe życie: „Totus Tuus (Cały Twój Maryjo)”. Te dwa słowa stały się dewizą duchowości i posługi Karola Wojtyły, kiedy został księdzem, biskupem, kardynałem i w końcu Biskupem Rzymu.

Jan Paweł II wiele razy wypowiadał się o osobach, którym tak wiele zawdzięczał, przez wywarły na niego wpływ na dalsze Jego losy. W tym tak ważne powołanie, które z ufnością zaprowadziło go do posługi następcy św. Piotra w Watykanie i świętości. Ostateczne podziękowanie papież zawarł w swoim Testamencie z dnia 6.03.1979 (i dodatki późniejsze).

„W Imię Trójcy Przenajświętszej. Amen”. (...) W tych samych rękach matczynych zostawiam wszystko i Wszystkich, z którymi związało mnie moje życie i moje powołanie. W tych Rękach zostawiam nade wszystko Kościół, a także mój Naród i całą ludzkość. Wszystkim dziękuję. Wszystkich proszę o przebaczenie. Proszę także o modlitwę, aby Miłosierdzie Boże okazało się większe od mojej słabości i niegodności (...)”²³.

²³ Testament Ojca Świętego Jana Pawła II, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/inne/testament_jp2_20050407.html# (dostęp: 15.01.2014).

Mirosław Koralewski

Akademia Ignatianum w Krakowie

„O duszy nauczycielstwa”. Ideał wychowawcy w świetle poglądów Jana Władysława Dawida

Streszczenie

Współczesne czasy cechują się dążnością do nowoczesności w pedagogice. Dzisiejszy nauczyciel winien przede wszystkim legitymować się kwalifikacjami formalnymi, a także umiejętnościami skutecznej realizacji oczekiwań organów prowadzących, czy też władz oświatowych. Służyć temu mają właśnie nowoczesne metody i procedury nastawione na sukces szkoły jako instytucji. Jednak gdzieś, w trakcie ciągłego „reformowania” oświaty, promowania różnorodnych, nowoczesnych i postępowych „pedagogik”, wskazywania jedynie skutecznych metod pracy, zapomniano o człowieku. Dziecko coraz bardziej staje się „materiałem – obiektem oddziaływań pedagogicznych”, w coraz mniejszym stopniu osobą ludzką, jedynym, niepowtarzalnym „światem”. Warto więc przypomnieć postać działającego na przełomie XIX i XX w. wybitnego polskiego pedagoga – Jana Władysława Dawida, którego poglądy wydają się być szczególnie aktualne dzisiaj. Zwracał on bowiem uwagę na fakt, że drugiego człowieka prawidłowo kształtować może jedynie osoba posiadająca specyficzną, niepowtarzalną cechę, którą on nazywa „miłością duszy dziecka”. Cecha ta, wraz z potrzebą samodoskonalenia, świadomością duchowej wspólnoty z dzieckiem, a także poczuciem odpowiedzialności stanowi według niego coś, co sam nazywa „duszą nauczycielstwa”. Choć jeszcze niedawno cechy te stanowiły podstawę tzw. powołania zawodowego nauczyciela, współcześnie wydają się być coraz mniej pożądane przez

reformatorów polskiego systemu oświaty. Tymczasem poglądy J.W. Dawida mogłyby stanowić dla wielu młodych pedagogów drogowskaz, jak w czasach kryzysu wartości i autorytetów stawać się coraz lepszym nauczycielem.

Słowa kluczowe: Jan Władysław Dawid, wartości, wychowanie, dusza nauczycielstwa, powołanie zawodowe nauczyciela

"The Soul of Teaching" – the ideal educator in the light of the views of Jan Władysław Dawid

Summary

Recent times strive for modernity in pedagogy. A teacher should first and foremost hold formal qualifications, as well as the ability to effectively implement the expectations of the directorship and education authorities. This should be achieved by modern methods and procedures set on the success of the school as an institution. However, somewhere during the continuous reforming of education, promoting diverse, modern and progressive pedagogy, pointing the only effective working methods, the human factor has been forgotten. The child is becoming a subject of pedagogical interactions, less and less a human being with its own, unique world. It's worth to recall the outstanding Polish educator of the late XIX and early XX century Jan Władysław Dawid, whose views on the matter seem to be particularly relevant today. He drew attention to the fact, that to properly shape another human being it's essential to have a specific, unique feature, which he calls "the appreciation to a soul of a child". This feature, along with the strive for self-improvement, awareness of the spiritual connection with the child and a sense of responsibility is according to him "the soul of teaching". Even though all these features used to be the basis of the calling which the decision of being a teacher is, they nowadays seem to be less desirable by the reformers of Polish education system. I believe that the views of J.W. Dawid could provide guidelines for young educators – how to continuously become a better teacher in times of the crisis of values and authorities.

Keywords: Jan Władysław Dawid, values, education, the soul of teaching, the calling to be a teacher

„Pamiętaj, że zanim odważysz się przedsięwziąć formowanie człowieka, musisz przedtem sam stać się człowiekiem...”.

Jean Jacques Rousseau

Jestem nauczycielem. Z mojego doświadczenia zawodowego, jak również z powszechnie prezentowanych opinii kolegów i koleżanek po fachu wynika, że w szkole coraz więcej uwagi przywiązuje się do metod i procedur, jako wyznaczników technicznie pojętej fachowości, która często przesłania nauczycielom to, co moim zdaniem powinno być dla pedagoga najważniejsze: wspieranie młodego człowieka w jego rozwoju. Wydawać by się mogło, że częste reformy systemu oświaty, deklarowany postęp w dziedzinie nauk pedagogicznych, czy też coraz powszechniejsze stosowanie najnowszych osiągnięć techniki w procesie edukacyjnym skutkować powinny coraz lepszymi osiągnięciami szkół w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Często jednak rzeczywistość przedstawia nam zupełnie inny obraz. Postęp i nowoczesność nie zawsze przekładają się na relatywnie wyższe wyniki w nauce. Nauczyciele i rodzice borykają się z coraz większymi problemami wychowawczymi.

Przyczyny kryzysu są złożone, wpływa na niego wiele różnorodnych czynników. Jednym z najważniejszych, być może kluczowym, jest fakt, że w trakcie ciągłego reformowania oświaty, promowania różnorodnych, nowoczesnych i postępowych „pedagogik”, wskazywania jedynie skutecznych metod pracy, zapomniano o człowieku. Dziecko coraz bardziej staje się „materiałem” – obiektem oddziaływań pedagogicznych, w coraz mniejszym stopniu osobą ludzką, jedynym, niepowtarzalnym „światem”.

Wydaje się zmieniać również rola samego nauczyciela. Coraz bardziej liczą się wymagania formalne, czy też kompetencje merytoryczne. Od nauczyciela oczekuje się przede wszystkim, aby był skutecznym w realizacji ogólnie określonych wymagań, aby był sprawnym rzemieślnikiem w swoim fachu. Nie można zaprzeczyć, że czymś niezwykle wartościowym jest stałe poszerzanie przez uczących swoich kompetencji merytorycznych. Jednak choćby najwyższe kompetencje, jeżeli nie są wsparte na duchowej forma-

cji (określanej dotąd mianem „powołania”), niezbudowane na głębokim wewnętrznym poczuciu więzi z drugim człowiekiem, jakim jest dziecko, nie czynią jeszcze prawdziwego nauczyciela.

Warto przypomnieć niewielką rozprawę Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*. Jej autor – znany i niejednokrotnie cytowany – wyraża w niej poglądy, które wiele wnoszą do dyskusji na temat „Człowiek – wartości – wychowanie”.

Jan Paweł Władysław Dawid był pedagogiem i psychologiem, inicjatorem psychologii wychowawczej w Polsce. Urodził się 28 czerwca 1859 roku w Lublinie. Studiował prawo i nauki przyrodnicze w Warszawie, a następnie nauki psychologiczno-pedagogiczne w Halle i Lipsku. Po powrocie do kraju zamieszkał w Warszawie, gdzie m. in. prowadził wykłady w ramach tajnych kursów. Dzięki znakomitemu przygotowaniu teoretycznemu wybił się od razu na czoło w warszawskim środowisku pedagogicznym. W latach 1890-1898 był redaktorem „Przeglądu Pedagogicznego”. Jednocześnie prowadził badania naukowe w dziedzinie pedagogiki i psychologii, w których stosował nowoczesne, wypróbowane za granicą, a także stworzone przez siebie narzędzia. Między innymi organizował zespołowe badania nad psychiką dzieci. Przedmiotem jego szczególnego zainteresowania było nauczanie początkowe, a w szczególności popularna w XIX wieku tzw. „nauka o rzeczach”. Właśnie temu tematowi poświęcił Dawid swoje najobszerniejsze dzieło pt. *Nauka o rzeczach* (1892)¹.

Aktywnie zaangażował się w działalność o charakterze politycznym (1898-1906), prezentując dość radykalne poglądy, w których m. in. opowiadał się za rewolucją socjalistyczną w Polsce. Ponadto wykładał na tajnych kursach dla kobiet (tzw. Latającym Uniwersytecie), gdzie przypuszczalnie zapoznał się z jego poglądami młody Janusz Korczak. Redagował też kolejno pisma: „Głos”, „Przegląd Społeczny”, „Społeczeństwo”.

¹ J.W. Dawid, *Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*, wstępem i koment. opatrzył W. Okoń, Wrocław 1960.

Po zamknięciu przez władze carskie pisma „Społeczeństwo” oraz tragicznej śmierci żony (1910), Dawid opuścił Warszawę i udał się do Krakowa. Wtedy też nastąpiła pewna zmiana w jego zainteresowaniach, które skierowały się mocno w stronę spirytyzmu i mistyki. Przełożył m. in. książkę Paula Gibiera *Spirytyzm*. Poza tym, dzięki prowadzonym przez siebie wykładom w Krakowie, Lwowie i Zakopanem oraz współpracy z galicyjskimi pisarzami pedagogicznymi oddziaływał skutecznie na środowisko nauczycielskie w Galicji. W 1913 roku powrócił do Warszawy, gdzie zmarł 9 lutego 1914 roku².

Napisana przez niego w 1912 roku rozprawa *O duszy nauczycielstwa* doczekała się 14 wznowień. Ostatnie dwa, w formie wysokonakładowych wydań kieszonkowych, opracował, wstępem i przypisami opatrzył oraz podał do druku Edward Walewander (Lublin 1997 i 2002).

W swojej rozprawie J.P. W. Dawid określa cechy idealnego nauczyciela, które składają się na jego „duszę”. Za najważniejszą, stanowiącą o powołaniu nauczyciela, uważa Dawid „poczucie duchowej wspólności i jedności z innymi” lub „miłość dusz ludzkich”.

Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalanie jako istoty duchowej³.

Ta miłość jest jednocześnie elementem wywołującym u nauczyciela silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości,

² E. Walewander, *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*, Toruń 2012, s. 4-5; na temat życia i działalności J.W. Dawida patrz również: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 67; E. Walewander, *Dawid Jan Władysław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. J.M. Śnieciński, Warszawa 2003, s. 621-623; M. Majewski, K. Wójcik, *Dawid Jan Paweł Władysław*, w: *Encyklopedia filozofii polskiej*, red. A. Maryniarczyk, t. 1, Lublin 2011, s. 269-271.

³ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1932, s. 11.

... jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka, wypadkiem, momentem, który o życiu tym decyduje, może być i jest czasem jakiś jeden nauczyciel⁴.

Piszząc o osobowości nauczyciela, Dawid wskazuje na postulat wewnętrznej prawdziwości i moralnej odwagi. Cechy te stanowią dla niego szczególne wartości, na których opiera się działalność pedagoga⁵.

Zdaniem J.P. W. Dawida „dobro”, jako cecha ludzka, jest niezbędnym warunkiem bycia nauczycielem.

W żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty – mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nikt nie chciałby leczyć się u takiego, o którym by wiadano na pewno, że jest złym człowiekiem. Ale już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością, w samym określeniu niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć, rzeczy odebranych, przypadkowych, ale pozostanie dziecku obcym, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra⁶.

Dla pedagoga, w którym silne jest poczucie obowiązku i pragnienie doskonałości, istotne jest nie tylko pytanie: „czy dobrze robię, jak można najlepiej zrobić?”, ale przede wszystkim – „czy dobre jest to, co robię?”⁷. Istotny jest więc cel, do którego dąży nauczyciel, a tym samym cel, który wskazuje uczniowi. Sukces w tym wspólnym dążeniu zależy właśnie od osobowości nauczyciela, podstawy jego autorytetu.

Szkoła powinna przygotowywać do życia, pozwalać uczniowi odnaleźć odpowiedź na pytanie: jak żyć się powinno. A to stawia

⁴ Tamże, s. 14.

⁵ Tamże, s. 36.

⁶ Tamże, s. 6-7.

⁷ Tamże, s. 16.

przed nauczycielem ważny problem: jak ja powinienem żyć? Co ma być celem, wartością mojego życia?⁸.

Człowiek żyje w naturze. Jeżeli jednak pozostaje w niej cały – wtedy ginie, „zatraca się jako człowiek”. Staje przed problemem: być albo nie być jako człowiek, jako istota duchowa. Według Dawida celem działań pedagoga jest wzbudzenie w swoim uczniu nowego życia: życia duchowego.

Ażeby uniezależnić się i zapanować nad swym istnieniem zwierzęcym, naturalnym, musi zacząć istnieć na jakiejś innej płaszczyźnie bytu, zacząć żyć życiem trwalszym, bardziej rzeczywistym, aniżeli życie zmysłowe⁹.

W sferze moralnej zadaniem człowieka jest

...wyjść poza chaos instynktów, wzruszeń, pożądań, przeciwstawić im rozumną, moralną wolę, mechanizmy przyrody uczynić narzędziem, środkiem urzeczywistnienia tej woli i wystawianych przez nią celów, a za treść celów tych przyjąć (...) to, co jest dobrem zawsze trwałym, zgodnym z sobą, poza warunkami czasu i miejsca byt swój mającym, będącym dobrem nie tylko dla nas, ale i dla innych, przez które przeto z innymi jednoczyć się możemy, żyć także ich życiem, Życiem wielkiej całości, a więc nieskończenie pełniejszym i bogatszym, a nie przemijającym – życiem wiecznym¹⁰.

Nauczyciel może wskazywać różne wartości i cele moralne. Jednak wszystkie one będą martwe, nieskuteczne, jeżeli nie będzie potrafił ich zrozumieć i przyjąć jako własne. Na drodze do zrealizowania wartości stoi wiele przeszkód, aby tego dokonać potrzeba wysiłku, wewnętrznego zmobilizowania się, wyrzeczeń, przymusu.

Rozumie się nie z przymusu, z zewnątrz fizycznie narzuconego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej

⁸ Tamże, s. 22.

⁹ Tamże, s. 25.

¹⁰ Tamże, s. 25-26.

potrzeby ucznia, ze wspólnego – u nauczyciela i ucznia – entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku¹¹.

Dokonać tego może nauczyciel będący prawdziwym autorytetem dla ucznia. Zdaniem Dawida koniecznym wymaganiam wobec takiego nauczyciela jest

... wewnętrzna prawdziwość, zgodność z samym sobą, objawienie się takim tylko, jakim się jest i w całości jakim się jest. Człowiek czuje: musisz być sobą albo przestaniesz istnieć moralnie¹².

Tylko w takich warunkach wdrażanie norm moralnych, kształtowanie postaw etycznych, uwrażliwianie na wartości jest prawdziwym wychowaniem. W przeciwnym razie wychowanie traci sens, staje się czymś sprzecznym w sobie, zabiegiem socjotechnicznym, tresurą. Takie działanie nie wprowadza młodego człowieka do życia wyższego, nie budzi w nim boskiego pierwiastka, nie wyzwala, wreszcie – nie prowadzi do realizacji na ziemi dobra¹³.

Czy można bez sprzeczności pomyśleć, że kłamcy i obłudnicy wychowują sobie uczniów, ażeby umieli żyć w kłamstwie i obłudzie! Wychowanie – i kłamstwo, obłuda!¹⁴.

Tak więc tłem i istotą tego, co Dawid nazywa „duszą nauczycielstwa”, a moim zdaniem również podłożem autentycznego „powołania” pedagoga są pewne cechy, wartości, które powinny stać się jego udziałem: wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga, pragnienie doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, a ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich.

Nauczycielstwo nie może być traktowane jedynie jako zawód. Jest powołaniem, może trudniejszym niż inne powołania. Podobny pogląd prezentował również Jan Jakub Rousseau¹⁵. Powołanie

¹¹ Tamże, s. 30.

¹² Tamże, s. 30.

¹³ Tamże, s. 32.

¹⁴ Tamże, s. 33.

¹⁵ „Pamiętaj, że zanim odważysz się przedsięwziąć formowanie człowieka, musisz przedtem sam stać się człowiekiem; musisz z samego siebie uczynić przykład,

to polega na naturalnej potrzebie dawania siebie, i to nie w postaci odpracowanych godzin, ale dawania całego siebie bez żadnych ograniczeń. Nie można bowiem przestać być pedagogiem za furtką szkolną czy po godzinach zajęć. Jak pisze Edward Walewander

W czasach, kiedy Dawid pisał swoją rozprawę, nauczyciel był rozpoznawalny, jak ksiądz czy lekarz – po stroju, po stałej gotowości służenia tam, gdzie to było potrzebne. Nauczyciel dźwigał często krzyż swojego wychowanka, pomagając mu, a zarazem wzbogacając swe własne doświadczenia¹⁶.

Doświadczenie i dobroć stawiał Dawid wyżej niż erudycję. Nie raz nauczyciel gorzej wykształcony może przekazać uczniowi więcej, niż ktoś erudycyjnie gruntownie przygotowany. Jest w tym głęboka prawda, bowiem materiał erudycyjny nabywa się tanim kosztem, dobroć zaś jest wynikiem długiego procesu dojrzewania moralnego człowieka. O wartości wykształcenia nauczyciela nie decyduje bowiem obfitość opanowanej wiedzy i umiejętności, lecz ich jakość¹⁷.

Dawid stawiał przed nauczycielem wysokie wymagania. Wychowawca powinien przede wszystkim poświęcić się swojej pracy, swojemu powołaniu. Stąd wynikają wszystkie inne wymagania, takie jak postulat doskonalenia samego siebie jako człowieka, doskonalenia swego duchowego wnętrza, czy też rozwijania wrażliwości na drugiego człowieka – „miłości dusz ludzkich”. Najważniejsza

którym powinienes być dla ucznia. Uczyń się godnym szacunku, zacznij od tego, żeby się dać lubić. Nie będziesz rządził dzieckiem, jeżeli nie rządzisz wszystkim, co je otacza; a ta władza nie będzie nigdy dostateczna, jeżeli nie będzie oparta na poszanowaniu cnoty. Trzeba poświęcić bliźnim swój czas, starania, życzliwość, siebie samego; doprowadzaj do zgody ludzi, którzy się na siebie gniewają; usuwaj przyczyny zatargów; przypominaj dzieciom obowiązki, ojcom pobłażliwość, dopomagaj do szczęśliwych małżeństw” w: J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, do druku przygotował F. Wnorowski, t. 1, Wrocław 1955, s. 92-93.

¹⁶ E. Walewander powołuje się między innymi na poglądy Karla Rahnera (tenże, *Erinnerungen im Gespräch mit Meinold Krauss*, Freiburg i. Br. 1984, s. 21), ks. Waleriana Meysztowicza (tenże, *Gawędy o czasach i ludziach*, Londyn 1983, s. 225), a także K. Szwarlika (tenże, *Idealny wychowawca*, Częstochowa 1997).

¹⁷ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1932, s. 12.

według niego jest świadomość misji, rozumienie wagi powołania, choć aspekt materialny też ma pewne znaczenie. Dziś wydaje się taki pogląd mało życiowy, należy jednak zauważyć, że współcześni uczniowie często zwracają uwagę na pewien rozdźwięk pomiędzy przygotowaniem formalnym swoich wychowawców a preferowanymi przez młodzież cechami osobowościowymi pedagoga¹⁸.

Czy jednak ideał ten jest możliwy do zrealizowania w dzisiejszych czasach? Czy warunki materialne życia nauczycieli, powszechny w szkołach przerost biurokracji, podkreślanie w systemie edukacji jej utylitarne znaczenia, hołdowanie „poprawności politycznej” itp. pozwalają pedagogom poświęcać wystarczającą ilość czasu i energii na świadome doskonalenie siebie jako człowieka? Myślę, że trzeba być tutaj optymistą. Bo choć wskazany wzór, ideał może się wydawać niedościgły, to jednak od tego są ideały, wzory, aby do nich dążyć, aby wskazywać cel działań i właściwy sens życia.

Dobro dziecka wymaga od nauczyciela nie tylko doskonalenia umiejętności profesjonalnych, czy też konsekwentnego wdrażania przepisów prawa oświatowego. W pewnym momencie należy się po prostu zatrzymać – zatrzymać i zastanowić, dokonać refleksji nad sobą: nad sensem i wartością własnych poczynań. Dokonać refleksji nie tylko nad poprawnością czy skutecznością swoich działań, ale przede wszystkim zadać sobie pytanie: „czy d o b r e jest to, co robię?”. Czy jako nauczyciel buduję wokół siebie d o b r o? Na ile d o b r o wokół mnie jest moim udziałem? Na ile w swoich działaniach kieruję się „miłością dusz ludzkich”? Wychowawca musi mieć świadomość, że pracując z młodym c z ł o -

¹⁸ Oto jedna z wypowiedzi wychowanków na temat nauczyciela: „Wychowawca powinien być człowiekiem cierpliwym, wyrozumiałym, dobrym. Często ludzie kończący pedagogikę nie umieją pracować z młodzieżą i z tego powodu rodzą się problemy. Wychowawcy powinni wiedzieć, czego chcą, ale powinni chcieć rzeczy potrzebnych. Muszą być wymagający, ale muszą być również dobrzy i mili, aby zyskać autorytet u młodzieży”, w: J. Placha, *Metoda dialogu w rozwiązywaniu konfliktów między wychowawcami a młodzieżą w szkołach zawodowych dla niewidomych*, w: *Trudne sprawy młodych*, Dialogi Pedagogiczne, tom 1. red. J. Tarnowski, Warszawa 1989, s. 126. Por. też: tenże, *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Poznań 1981, s. 220–221.

wiekie m, kształtując go, tym bardziej musi doskonalić siebie, jako człowieka. Moim zdaniem wymaga to od nauczyciela odejścia od tak mocno lansowanego dzisiaj relatywizmu aksjologicznego i przyjęcia założenia, że pewne wartości, takie jak np. prawda, dobro i piękno stanowią odrębną, ponadczasową rzeczywistość, niezależną od subiektywnych nastawień jednostek, interesów grup społecznych czy też procesów historycznych; są one stałe i niezmiennie. Tylko jeżeli staną się one udziałem nauczyciela, mogą poprzez niego dotrzeć do jego wychowanków. Jedyne w oparciu o przykład własnego życia, poprzez samodoskonalenie siebie jako człowieka może nauczyciel budować swój prawdziwy i trwały autorytet – autorytet, który wskazywałby młodzieży drogę, przekonujący o potrzebie pracy nad sobą, budujący entuzjazm dla wysiłku, przymusu, obowiązku, a przez to przyczyniający się nie tylko do rozwoju indywidualnego ucznia, ale też budowy dobra wspólnego. To przesłanie Jana Władysława Dawida wydaje się mieć charakter ponadczasowy, tak jak ponadczasowy charakter ma istota człowieczeństwa. Szczególnie dzisiaj wskazuje nam, wychowawcom drogę, jak rozumieć swoje powołanie zawodowe, kształtować swoją nauczycielską duszę, doskonalić siebie – jak w praktyce codziennej pracy zamieniać „szare na złote”.

Należy pamiętać, że w nie tak odległych przecież czasach praca nauczyciela cieszyła się wysoką rangą społeczną. Czy przyczyną tego nie była właśnie „dusza nauczycielstwa”, wewnętrzna formacja, powołanie, czyli nie tyle kwalifikacje zawodowe, ile wartości duchowe, warunkujące realizację własnego powołania w życiu uczniów, powierzonych pieczy pedagoga.

Zgadzam się z Edwardem Walewandrem, że nauczyciel bez własnej osobowości nie może budować jej w innych. I choć od czasów Jana Władysława Dawida dokonała się ewolucja w dół: od stanu nauczycielskiego do niemalże pogardzanego społecznie zawodu, nie oznacza to, że zupełnie brak prawdziwych nauczycieli. „Wciąż są tacy, (...) którzy są pedagogami z powołania. Mają nauczycielską duszę”¹⁹.

¹⁹ E. Walewander, *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*, Toruń 2012, s. 39.

Justyna Chwalińska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Rodzina dysfunkcyjna jako miejsce kształtowania wartości dzieci

Streszczenie

Praca dotyczy problemu rodziny dysfunkcyjnej, jej istoty oraz cech w odniesieniu do dorastających w niej dzieci. Zawiera analizę wartości w patologicznym środowisku wychowania, jest próbą określenia tego, co wpływa na system wartości małoletnich z rodzin dysfunkcyjnych, w jaki sposób są one kształtowane oraz które z wartości sklasyfikowanych w literaturze przedmiotu są dla młodzieży z rodzin problemowych szczególnie ważne.

Słowa kluczowe: rodzina dysfunkcyjna, patologiczne środowisko wychowawcze, wartości

Dysfunctional family as a place of formation
of children's values

Summary

The article touches the problem of a dysfunctional family, its essence and characteristics in relation to children growing up in it. It provides an analysis of the pathological education environment. The paper is an attempt to determine what affects the value system of minors from dysfunctional families, how they are formed, and which values classified in the literature are particularly important for teenagers from difficult families.

Keywords: dysfunctional family, pathological educational environment, values

Wprowadzenie

Człowiek jako istota społeczna, od pierwszych dni swojego życia, funkcjonuje w określonych – mniejszych lub większych grupach. To relacje i więzi z innymi ludźmi kształtują nas, ale i my sami oddziałujemy na innych. Począwszy od najmniejszej grupy społecznej, jaką jest rodzina, przez środowisko sąsiedzkie, szkołę, środowisko rówieśnicze, a później wiele grup w życiu dorosłym (grupa w pracy zawodowej, towarzyska itp.) nabywamy doświadczeń, budujemy swoją tożsamość i swój system wartości, który konfrontujemy z przekonaniami innych ludzi. W ciągu naszego życia dokonujemy pewnych przewartościowań, co jest spowodowane kolejnymi doświadczeniami i przeżyciami. Jednak to pierwsze lata życia są decydujące.

W literaturze przedmiotu znajdujemy bardzo wiele badań i opracowań dotyczących dziecka i dzieciństwa, jego sytuacji w środowisku rodzinnym, szkolnym, społecznym. Badano również rozmaite rodzaje sytuacji kryzysowych, których dziecko doświadcza w trakcie swojego życia. Jak słusznie zauważono, „jakąkolwiek koncepcję dziecka i dzieciństwa przyjmie społeczeństwo, zawsze zawiera ona zależność dzieci od dorosłych, w sensie zaspokajania potrzeb i dbania o ich interesy”¹.

Pierwszym i podstawowym środowiskiem dorosłych, w którym funkcjonuje dziecko jest rodzina. Jedną z wielu jej definicji przedstawia Franciszek Adamski pisząc, że „można (...) scharakteryzować rodzinę jako grupę złożoną z osób połączonych jednym z dwu typów stosunków społecznych: stosunkiem małżeństwa i stosunkiem rodzice – dzieci. Wynikałoby więc z tego, że jest ona grupą określaną przez trwałe i zalegalizowane stosunki seksualne dwojga osób dających życie swym dzieciom i uzależniających je od siebie w początkowej fazie życia, a jednocześnie przyjmujących na siebie zadanie wprowadzenia ich w życie”².

¹ A. Kwak, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002, s. 19.

² F. Adamski, *Rodzina, wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 27.

Podaje również bardziej ogólną definicję rodziny „jako grupy społecznej, wedle której rodzina stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, opartą na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną”³. Na rodzinie zatem spoczywa odpowiedzialność za dbałość o zaspokojenie wszelkich potrzeb dziecka. Bowiem jak podkreśla Zbigniew Tyszka „wystarczy jednak zakłócić drastycznie jej rytm funkcjonowania, rozerwać tkankę międzyludzkich więzi, rozpałić zarzewie agresji, aby uczynić z niej (...) środowisko udręki człowieka”⁴.

Jak podaje Bożena Matyjas „rodzina i małżeństwo są naturalnymi systemami, które zaspokajają psychiczne i społeczne potrzeby człowieka. Chronią przed uczuciem pustki i osamotnienia, są źródłem życiowych celów, szansą na trwałe związki uczuciowe, dostarczają satysfakcji życiowych”⁵.

Zdaniem Stanisława Kozaka „pięć cech zdrowej psychologicznie rodziny to: pozytywna tożsamość (samoakceptacja siebie); autonomia (godzona z przeciwieństwem, jakim jest wspólnota); otwarta komunikacja (umiejętność rozmowy w sposób asertywny); wzajemność (dawanie); otwartość”⁶.

W ramach tych pięciu cech znajduje się wiele funkcji rodziny, które w literaturze ujmowane są w sposób wieloraki.

Rodzina jest wspólnotą, w której dziecko doświadcza pierwszych sukcesów i porażek. Jest miejscem, które wywiera największy wpływ na jego późniejsze dorosłe życie. Powinna być oazą, w której zaspokajane są potrzeby dziecka. Priorytetowym zadaniem rodziców jest dbanie o „dobro dziecka”, które z prawnego

³ F. Adamski, *Rodzina, wymiar społeczno-kulturowy*, dz. cyt., s. 29.

⁴ *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian. Stan i przeobrażenia rodzin polskich na przełomie wieków XX i XXI. Niedawna przeszłość i teraźniejszość*, red. Z. Tyszka, Poznań 2004, s. 15.

⁵ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 121.

⁶ S. Kozak, *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii w rodzinie i w środowisku pracy*, Warszawa 2012, s. 107.

punktu widzenia określane jest jako „zespół wartości o charakterze materialnym i niematerialnym, niezbędnym do zapewnienia dziecku prawidłowego rozwoju i do należytego przygotowania go do pracy odpowiednio do jego uzdolnień”⁷.

Powinna być ona środowiskiem, w którym będzie mogło swój potencjał wykorzystać – odpowiednio ukierunkowane przez odpowiedzialnych rodziców, otrzyma wsparcie, informację zwrotną o tym, że jest kimś wartościowym. Dzięki temu w świat rówieśniczy, a później dorosły, będzie mogło wejść jako osoba pewna siebie o właściwym poziomie samooceny. Dom rodzinny ma dać również poczucie stabilizacji, bezpieczeństwa i ciepła. Dorastający człowiek powinien mieć świadomość, że w członkach tej wyjątkowej wspólnoty ma oparcie i ochronę przed tym, co czeka go za drzwiami. Między członkami rodziny tworzą się więzi, dzięki którym „jednostka może zaspokajać potrzeby biologiczne, psychiczne, pełnić role społeczne i dążyć do osiągnięcia określonych wartości”⁸.

Jak podaje Ewa Muszyńska „to dorosły najczęściej występuje wobec dziecka jako nadawca informacji, inicjator określonej aktywności, dostarczyciel wzorów jej przejawiania, osoba świadcząca pomoc, a wreszcie instruująca dziecko w toku jego aktywności. Dziecko natomiast występuje w tej relacji jako odbiorca informacji, wykonawca określonych czynności, imitator dostarczonych wzorów, recipient świadczonych usług, a wreszcie realizator dostarczonych instruktaży”⁹.

Zatem rola zdrowej rodziny jest nie do przecenienia, a rodzice są pierwszym i najmocniejszym wzorem w życiu człowieka.

⁷ A. Kwak, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, dz. cyt., s. 93.

⁸ *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian. Czynniki wpływające na kształtowanie się więzi w rodzinie*, red. Z. Tyszka, Poznań 2004, s. 196.

⁹ E. Muszyńska, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły*, Poznań 1997, s. 45.

Rodzina dysfunkcyjna tworząca patologiczne środowisko wychowania

„Pojęcie dysfunkcji sięga do istoty niedoskonałości rodziny, od strony jej zadań, czyli funkcji, i wskazuje na rezultat, jakim są niezaspokojone potrzeby członków rodziny. Może odnosić to się do jednej lub kilku funkcji, ale upośledzenie jednej funkcji, często pociąga za sobą następne”¹⁰.

Rodzina dysfunkcyjna „nie spełnia swych zadań względem dzieci (...). Zaburzony jest kontakt między rodzicami a dziećmi. Rodzice przejawiają nieprawidłowe postawy rodzicielskie”¹¹.

O dysfunkcjonalności mówimy również wtedy, gdy „rodzina nie ma wystarczających zasobów, by skutecznie pokonywać kryzysy, bądź nie jest w stanie należycie spełniać swoich funkcji”¹². Częstościami zjawiskami występującymi w tych środowiskach są uzależnienia rodziców (alkoholizm, narkomania, lekomania itp.), przemoc (fizyczna, psychiczna, ekonomiczna), przestępczość rodziców czy zaniedbywanie dzieci przez rodziców. Przy czym zaniedbywanie jest uznawane za formę znęcania się nad dziećmi i jest ono rozumiane jako „ciągłe niezaspokajanie podstawowych potrzeb fizycznych i psychologicznych dziecka, które prowadzi do pogorszenia stanu zdrowia i rozwoju dziecka”¹³. Nie chodzi tu tylko o zaspokojenie potrzeb w zakresie pożywienia, odzieży, odpowiednich warunków bytowych itp., ale również ochronę, zaspokojenie potrzeb medycznych i dostępu do właściwej opieki zdrowotnej oraz pozytywną odpowiedź na potrzeby emocjonalne dziecka.

¹⁰ B. Kołodziej, *Patologia życia rodzinnego i jej konsekwencje dla wzrostu i wychowania dziecka*, „Nauczyciel i szkoła” 3-4/2003, s. 81.

¹¹ S. Kozak, *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii w rodzinie i w środowisku pracy*, dz. cyt., s. 117-118.

¹² *Wychowanie, profilaktyka, terapia: szanse i zagrożenia. Bezradność opiekuńczo-wychowawcza rodziców jako problem współczesnej rodziny – próba konceptualizacji zjawiska*, red. M. Boczarska, E. Tymoszuć, Kraków 2012, s. 29.

¹³ I. Kudlińska, *Zaniedbane dzieciństwo. Potrzeby i problemy rozwojowe dzieci*, „Remedium”, 9/2010, s. 8.

Jak podaje Bożena Matyjas „dysfunkcjonalność rodziny w zakresie realizacji socjopsychologicznej funkcji rodziny prowadzi do trudności w zaspokajaniu bardzo silnie odczuwanych przez dziecko potrzeb: a) bezpieczeństwa, zatem: opieki, oparcia w rodzicach, wolność od lęku, niepokoju, uzależnienia, przestrzegania określonych, należnych dziecku praw, ale przede wszystkim b) potrzeby miłości, dążenia do przewyciężenia osamotnienia, obcości, eliminacji, c) prestiżu, d) samorealizacji: rozwoju własnych możliwości, spokoju, równowagi”¹⁴.

Z moich zawodowych obserwacji¹⁵ (w pracy w rodzinach dotkniętych zaniedbaniem dzieci) wynika, że często negatywne postawy rodziców są odzwierciedleniem sytuacji w ich domach rodzinnych. Niewydolni wychowawczo opiekunowie przenoszą wzory i zachowania, których sami doznawali w dzieciństwie. Nie potrafią postępować inaczej, zatem problem często wynika z braku świadomości roli, jaką odgrywają w wychowaniu swoich dzieci. W tych przypadkach pozytywne efekty przynosi praca z kuratorem sądowym czy asystentem rodziny.

W rodzinach dysfunkcyjnych dochodzi do nieprawidłowości: zamknięcia, izolacji od świata zewnętrznego; zaprzeczenia występowania problemów, fałszowania rzeczywistości; zaburzenia więzi między jej członkami, braku wzajemności; sztywny podział ról; dzieci muszą stosować się do reguł: „Nie mów! Nie ufaj! Nie czuj!”¹⁶.

Jak wynika z literatury przedmiotu „niewłaściwe postawy wychowawcze są jednym z czynników, który nawet w rodzinach prawidłowych pod względem zasad moralnych mogą doprowadzić do

¹⁴ *Pedagogika współczesna wobec problemów współczesnej rodziny: polska pedagogika społeczna na początku XXI w. Osamotnione dzieciństwo w rodzinie dysfunkcyjnej*, red. M. Ciczowska-Giedziun, E. Kantowicz, Toruń 2010, s. 177.

¹⁵ Autorka artykułu jest kuratorem zawodowym z blisko 10-letnim stażem w kuratorskiej służbie sądowej.

¹⁶ M. Ryś, *Struktura i funkcjonowanie systemu rodzinnego rodzin dysfunkcyjnych*, „Problemy poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego”, 2/ 2003, s. 30.

wykolejenia ich dzieci”¹⁷. Według Marii Ziemskiej „różne postawy rodziców wobec dziecka wywołują określone formy jego zachowania i prowadzą do ukształtowania takich, a nie innych cech osobowości dziecka, a później człowieka dorosłego”¹⁸.

Dotykając problemu „wykolejenia” dochodzimy do jednego z wielu możliwych skutków dysfunkcjonalności rodziny, jakim jest jej patologizacja.

Irena Pospiszyl za Adamem Podgóreckim podaje, że patologia społeczna to „ten rodzaj zachowania, ten typ instytucji, ten typ funkcjonowania jakiegoś systemu społecznego, czy ten rodzaj struktury, który pozostaje w zasadniczej, niedającej się pogodzić sprzeczności ze światopoglądowymi wartościami, które w danej społeczności są akceptowane (...) to negatywne zjawisko społeczne”¹⁹.

Daniel Chomontowski jako jeden z jej przejawów podaje właśnie przestępczość. „Dziecko z rodziny patologicznej doświadcza takich emocji jak: wstyd, bezradność, lęk, strach, poczucie winy, złość, gniew, nienawiść (...). Z badań wynika, że dzieci z rodzin patologicznych są zahamowane emocjonalnie, nerwicowe, pobudliwe, łatwo ulegają impulsom, są często skonfliktowane z nauczycielami, sprawiają trudności wychowawcze, zachowują się agresywnie”²⁰.

Jak pisze Zbigniew Tyszka, „wzrastająca liczba patologicznych jednostek patologizuje z kolei rodziny. Powiększająca się liczba spatologizowanych jednostek i rodzin patologizuje całe społeczeństwo, co odbija się na jego funkcjonowaniu w wielu aspektach. Powstaje błędne, samonapędzające się, koło zakłócające socjalizację i funkcjonowanie jednostek, rodzin i społeczeństwa”²¹.

¹⁷ E. Olszewska, Środowisko rodzinne młodych mężczyzn popełniających przestępstwa, Wrocław 2012, s. 38.

¹⁸ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009, s. 22.

¹⁹ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008, s. 11-12.

²⁰ *Wychowanie, profilaktyka, terapia: szanse i zagrożenia. Formy patologii destabilizującej wychowanie i sytuacja dziecka w rodzinie patologicznej*, red. M. Boczarska, E. Tymoszuć, P. Zielińska, Kraków 2012, s. 271.

²¹ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 85.

Wartości w rodzinie dysfunkcyjnej

Problem wartości jest bardzo złożony, trudny do zdefiniowania i może być postrzegany odrębnie przez każdego człowieka. W rodzinie zdrowej rodzice w procesie wychowania kładą duży nacisk na świadome przekazanie swojemu dziecku określonego systemu wartości, bliskiego im samym, postrzeganego przez nich jako właściwy, ważny dla wychowania i życia ich dziecka. Te wartości i normy stanowią punkt odniesienia w dalszym postępowaniu młodego człowieka, są niejako drogowskazem postępowania. Natomiast w rodzinie dysfunkcyjnej występuje ich naruszenie.

Z naukowego punktu widzenia wartości można interpretować w aspekcie: filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym, antropologicznym i ekonomicznym. „W naukach humanistycznych słowo „wartość” najczęściej odnosi się do tego, co ceni człowiek lub grupa społeczna, co uważane jest za ważne i w ten sposób przeżywane (...). Wartości mogą przybierać postać: dóbr, idei, myśli, postaw, koncepcji, przeżyć psychicznych”²².

W dziedzinach socjologicznych termin wartość „jest ściśle związany z trzema głównymi kategoriami: społeczeństwem, kulturą i osobowością (...) świat wartości jest niejako dany jednostce, gdy ta pojawia się na scenie życia społecznego, czyli środowiska, grupy lub warstwy społecznej, do których jednostka przynależy i które warunkują sposób myślenia, odczuwania i reakcji członków”²³. Jak podaje Anna Błasiak za Florianem Znanieckim – wartości to „obiekty determinujące określone przeżycia psychiczne i działania jednostek, członków grupy społecznej (...) wartościami, które przede wszystkim interesują socjologa, są społeczne reguły zachowania wywołujące postawy: zwyczaje, obrzędy, normy prawne i wychowawcze, przekonania”²⁴.

²² *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu. Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, red. B. Dymara, Kraków 1998, s. 22.

²³ A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2009, s. 37.

²⁴ A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, dz. cyt., s. 40.

Psychologowie wiążą wartości z wyborem oraz tym, czego jednostka ludzka pożąda. Krystyna Żelichowska za Lindą i Richardem Eyre wymienia, że „wartości są to: rzeczy i sprawy cenne, ważne, stanowiące cel ludzkich dążeń; życiowe drogowskazy, mapy, kompas; standardy myśli, postaw i zachowań człowieka, mówiące o tym, kim jednostka jest, jak żyje i jak traktuje innych ludzi; kryteria, które człowiek uwzględnia podejmując decyzje, dokonując wyborów i ocen wartościujących”²⁵.

W literaturze znajdziemy wiele prób uporządkowania wartości, z których pierwszą podjął Platon wyodrębniając triadę: prawdę, piękno i dobro. Z kolei pięć modalności wartości występuje u Maxa Schelera, tj. wartości hedonistyczne (przyjemnościowe), utylitarne (cywilizacyjne), witalne (wartości życia), duchowe (wartości estetyczne, porządku prawnego, poznawcze) i religijne²⁶.

Scheler porządkuje wartości od najniższych do najwyższych: wartości hedonistyczne, zwane też przyjemnościowymi (dostatnie życie, miłość erotyczna, posiadanie, przyjemność, radość życia, wygoda, wypoczynek, życie pełne wrażeń); wartości witalne (siła fizyczna, zdrowie, sprawność fizyczna, odporność na zmęczenie, sprężystość ciała, umiejętność znoszenia chłodu, umiejętność znoszenia głodu; wartości estetyczne (elegancja, gust, ład rzeczy, proporcjonalność kształtów, regularność rysów, uporządkowanie); wartości poznawcze określane jako związane z prawdą (inteligencja, logiczność, mądrość, obiektywność, otwartość umysłu, wiedza, szerokie horyzonty myślowe); wartości moralne (dobroć, honor, miłość bliźniego, pokój, pomaganie innym, prawdomówność, szczerść, uczciwość, uprzejmość, życzliwość); wartości święte (Bóg, wiara, zbawienie, życie wieczne, ojczyzna, naród, patriotyzm, państwo, niepodległość)²⁷.

²⁵ K. Żuchelkowska, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, Bydgoszcz 2012, s. 37.

²⁶ A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, dz. cyt., s. 66.

²⁷ K. Żuchelkowska, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, dz. cyt., s. 41.

Jeśli przyjmiemy, że rodzice najczęściej powielają system wychowawczy w jakim sami się wychowali i przekazują dzieciom wartości przez siebie wyznawane to sytuacja dzieci w rodzinach dysfunkcyjnych może okazać się bardzo trudna. Oczywiście tzw. rodziny zdrowe również borykają się dzisiaj z kryzysem wartości. Obserwujemy przecież powszechny nacisk na wartości materialne i deprecjonowanie takich jak: miłość, poświęcenie, odpowiedzialność czy dobro na rzecz niewłaściwie rozumianej wolności, indywidualizmu i samostanowienia.

W oparciu o dotychczasowe doświadczenia zawodowe w pracy z rodzinami dysfunkcyjnymi szczególnego rodzaju, bo w większości dotkniętymi przestępczością jednego z rodziców, dostrzegam ogromny problem w zakresie kształtowania systemu wartości małych dzieci w tych środowiskach.

Nawiązując do powyższej klasyfikacji wartości oraz przeanalizowanych cech rodziny dysfunkcyjnej, wśród jej członków – jako mało znaczące – będą pozostawały wartości moralne: prawdomówność, szczerłość, uczciwość. Również wartości poznawcze: otwartość umysłu, wiedza, szerokie horyzonty myślowe nie będą tymi, które rodzice w rodzinach dysfunkcyjnych przekazują swoim dzieciom jako ważne. Niezwykle często dzieciom z rodzin problemowych obce są wartości estetyczne. Natomiast duże znaczenie jest przypisywane wartościom hedonistycznym związanym bezpośrednio z maksymalną wygodą życia przy minimalnym wysiłku, poświęceniu i zaangażowaniu oraz wartościom witalnym (np. sport jako jedyna forma rozwoju oferowana dzieciom).

Podsumowanie

Rodziny dysfunkcyjne pozostają często w zainteresowaniu bardzo wielu instytucji. Kurator sądowy, pracownik socjalny, asystent rodziny, ale również pedagog szkolny czy wychowawca są to osoby, które pracując z rodziną dzięki odpowiedniemu przygotowaniu, są w stanie pomóc dziecku i opiekunom. Często jedynym źródłem „normalności” dla dzieci są świetlice organizowane przy kościołach czy wspólnoty religijne dla dzieci i młodzieży. Szansą na

poznanie „normalnego życia” w poszanowaniu wartości są wspomniane powyżej koła zainteresowań i kluby sportowe zrzeszające dzieci. W skrajnych przypadkach będą to formy pieczy zastępczej. Jednak jak pisze Paulina Forma „powszechnie przyjmuje się, że niezbędnym warunkiem pomyślnego funkcjonowania społecznego jest prawidłowo zorganizowane życie każdej rodziny. Środowisko bowiem rodzinne stanowi najlepszą rękojmię przystosowania się dziecka do życia społecznego”²⁸.

„Zamienić szare na złote” może każdy człowiek z otoczenia dziecka funkcjonującego w patologicznym środowisku wychowawczym, jednak największa odpowiedzialność w tym zakresie spoczywa na służbach powołanych do pracy z rodzinami problemowymi. W mojej ocenie podstawową kwestią jest dobrze zorganizowana współpraca wszelkich zaangażowanych instytucji oraz – niezmiennie – na każdym etapie pracy wiara w to, że po drugiej stronie jest człowiek, który jest wartością samą w sobie.

²⁸ P. Forma, *Uwarunkowania realizacji funkcji opiekuńczo wychowawczej w rodzinach wielodzietnych*, red. B. Matyjas, R. Stolecka-Zuber, Kielce 2007, s. 13.

Iwona Wajda
Akademia Ignatianum w Krakowie

Przemoc jako implikator zachwiania systemu wartości rodziny

Streszczenie

System wartości człowieka kształtuje się stopniowo, a rodzina ma dominujący wpływ na ukształtowanie osobowości młodego człowieka, na jego rozwój, postawy zachowania i działania. W artykule przedstawione zostały formy przemocy, które dotyczą współczesną rodzinę, ich podłoże oraz konsekwencje dla psychospołecznego funkcjonowania jej ofiar. Autorka jednocześnie wskazuje, jak możemy przeciwdziałać przemocy w rodzinie oraz przewycięzać jej skutki.

Słowa kluczowe: rodzina, wartości, przemoc fizyczna, przemoc psychiczna

Violence as the implication of the imbalance of family value system

Summary

Human value system develops gradually and this is the family that has tremendous impact on it. The impact is not only on shaping personality of a young individual, but also on his development, attitudes and behavior, activities. This article presents forms of violence that relate to contemporary family, its roots as well as the consequences for psychosocial day-to-day living of its victims. The author also indicates the possible ways of preventing domestic violence and overcoming its effects.

Keywords: family, value system, physical violence, psychological violence

Rodzina jest określana jako podstawowy element struktury społecznej i ma niezwykle duży wpływ na rozwój każdego człowieka. W naukach społecznych pojęcie „rodzina” ma różne znaczenia, uwypuklające aspekty jej struktury i funkcjonowania. Za rodzinę uznaje się „naturalną małą grupę społeczną o charakterze otwartym, złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź interesobnicza”¹. Rodzina ma szczególne znaczenie dla przyjęcia określonych wartości, które wpływają na rozwój i wychowanie kolejnej generacji. W niej dokonuje się podstawowy proces wychowania dziecka oraz wprowadzenie w sferę kontaktów społecznych. Ryszard Wroczyński powołując się na poglądy Augusta Comte’a pisze, że rodzina „jest to pomost między jednostką a społeczeństwem”². Przyjmując takie znaczenie rodziny pedagodzy, socjolodzy, psychologowie zgodnie podkreślają jej rolę w kształtowaniu się osobowości jednostki i jej funkcjonowania w społeczeństwie. Według Zofii Lubowicz do podstawowych funkcji, jakie spełnia rodzina należą:

- funkcja wychowawcza – obejmuje ona proces wychowania przebiegający na różnym poziomie w zależności od specyfiki środowiska społecznego, w którym rodzina mieszka i stopnia jego zurbanizowania,
- funkcja opiekuńcza – zapewnienie dziecku warunków prawidłowego rozwoju fizycznego, zabezpieczenie jego bytu materialnego, ochrona przed niebezpieczeństwem,
- funkcja gospodarcza – uwzględnia kształtowanie aktywnego stosunku dziecka do pracy, wdraża do obowiązków, ułatwia zrozumienie pojęć współpraca i współdziałanie,
- funkcja kształcenia – dotyczy przygotowania dziecka do podjęcia nauki i późniejszej kontroli w realizowaniu obowiązku szkolnego.

Rodzina funkcjonuje w oparciu o pewne wartości, przy czym zdefiniowanie tych wartości nie jest rzeczą prostą. Pojęcie „war-

¹ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, s. 120.

² R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976, s. 161.

tość” stanowi podstawową kategorię aksjologii, nauki o wartościach i oznacza ona, jak twierdzi Mieczysław Łobocki „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądanía, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich”³. Podobnie zdefiniował „wartość” ks. Stanisław Kowalczyk: „Wartością jest to, co jest przedmiotem pożądanía, co jest upragnione przez człowieka, co jest celem jego zabiegów”⁴. Według Danuty Dobrowolskiej „wartością najogólniej zdefiniowaną jest wszystko to, co stanowi przedmiot potrzeb, postaw, dążeń i aspiracji człowieka. Może to więc być przedmiot materialny, osoba, instytucja, idea, rodzaj działania”⁵. Można też utożsamiać wartości z aspiracjami, rozumiejąc je, jako „jakieś ważne dobra (...) bardziej od innych wartości, by je w życiu osiągnąć”⁶.

Wartości, jakie są przyjmowane przez członków rodziny, niejednokrotnie są zależne od środowiska, w jakim rodzina funkcjonuje. Za środowisko uważane są „te wszystkie elementy otaczającej struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy, albo krótko, lecz ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podmiot”⁷. Ryszard Wroczyński ze względu na rodzaj bodźców dzieli środowisko na naturalne, społeczne i kulturowe. Uznaje się, że środowisko każdego człowieka składa się z czynników obiektywnych i subiektywnych, kształtowanych, percypowanych i przetwarzanych indywidualnie i niepowtarzalnie. Mówiąc o rodzinie i wartościach, jakie ta rodzina przyjęła, żyjąc w określonym środowisku, nie sposób również nie wspomnieć o stylu życia. Składają się na niego osobiste przymioty rodziców i innych członków rodziny,

³ M. Łobocki, *Pedagogika wobec wartości*, Kraków 1993, s. 125.

⁴ S. Kowalczyk, *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, Warszawa 1979, s. 142.

⁵ J. Mariański, W. Zdankiewicz, *Wartości religijne i moralne młodych Polaków*, Warszawa 1991, s. 175.

⁶ L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995, s. 104.

⁷ Tamże, s. 40.

jak też ich kultura osobista. Dziecko przejmuje pewne cechy od swoich bliskich, poznaje złożoną rzeczywistość otaczającego świata, zaczyna odnajdywać swoje miejsce w tym świecie i realizować swoje życiowe powołanie. Rodzina nadaje pozycję społeczną swoim dzieciom wraz z przekazywanym dziedzictwem kulturowym. Wartości wynosimy przede wszystkim z domu, gdyż zachowania rodziców, czy też ich system wartości, najdobitniej przemawia do dzieci. Trzeba być ostrożnym, by praktykowane przez rodziców wartości stosowane w życiu codziennym były dostrzegane i nieomylnie interpretowane przez dzieci, a jednocześnie spójne z tym, co głoszą oni w swoich poglądach.

Człowiek, jako osoba wolna, sam dokonuje wyboru wartości. Sam wybiera, co jest dla niego ważne, cenne, co jest warte poświęcenia, co będzie stanowiło dla niego cel. Przyjęty przez niego system wartości wpływa na osobowość, nadaje sens życia. Kształtowanie pożądanej hierarchii wartości powinno być widoczne w stawaniu się coraz lepszym. Podczas wartościowania powinno się odrzucać wartości pozorne oraz rezygnować z wartości niższych na rzecz wartości wyższych.

Opracowania pedagogiczne, psychologiczne czy socjologia w sposób doskonały określają, jaki powinien być człowiek, jak powinien być wychowywany, jakie wartości powinny nim kierować. Ale od teorii do praktyki jest dosyć daleka droga. Trudności z dziećmi i młodzieżą uczyniły z wychowania ważny temat na całym świecie, a równocześnie stało się ono palącą potrzebą społeczną. W zadaniach współczesnego wychowania widać wyraźne różnice w stosunku do idei wychowania stosowanych dawniej, a tych, które należy stosować dzisiaj.

Następujące szybkie przemiany społeczne, polityczne i ekonomiczne, powodują postępujący kryzys tradycyjnych wartości. Występuje brak wizji życia z uporządkowaną hierarchią wartości, a także brak punktów odniesienia dotyczących codziennego postępowania. Współczesne teorie, wzorce wychowania muszą zmierzyć się z szeregiem nowych, różnych problemów, wśród których dużym zagrożeniem jest przemoc. Rozwój cywilizacji, pogoń za dobrami materialnymi, wzrost bezrobocia, powodują nasilenie

zjawisk patologicznych, które stanowią zagrożenie nie tylko dla społeczeństwa, ale również dla rodziny. Do powszechnych tego rodzaju zjawisk należą – alkoholizm i narkomania, które nasilają nieprawidłowe funkcjonowanie rodziny i wywierają negatywny wpływ na młodzież wrażliwą na anomalie występujące w otoczeniu oraz rodzinie. Powszechnie występujące w Polsce bezrobocie jest zjawiskiem stanowiącym duże zagrożenie życia rodzinnego i nasilania się zjawisk patologicznych, a zwłaszcza zjawiska przemocy w rodzinie. Bezrobocie – jak wskazują badania – bardzo niekorzystnie wpływa na trwałość i funkcjonowanie rodziny pod względem ekonomiczno-konsumpcyjnym, społeczno-kulturalnym, emocjonalno-ekspresyjnym i opiekuńczo-wychowawczym⁸. Następstwem bezrobocia jest zła sytuacja finansowa rodziny, brak perspektyw i planów życiowych, zachwianie poczucia bezpieczeństwa, a w dalszej kolejności alkoholizm, narkotyki, agresja i przemoc. „Konflikty rodzinne to konflikty małżeńskie (między małżonkami), pomiędzy rodzicami i dziećmi, pomiędzy rodzeństwem, małżonkami a ich rodzicami, dziadkami a wnukami, oraz innymi osobami wchodzącymi w skład rodziny”⁹. Do najgroźniejszych należą konflikty długotrwałe, które kończą się wybuchami złości i oskarżeniami.

Wzrost i dojrzewanie dziecka przynoszą często ze sobą zmiany w relacjach rodzinnych, bunt przeciw autorytetom. Dziecko pozbywa się iluzji i zaczyna widzieć braki i wady swoich rodziców. Nie zawsze można poradzić sobie z nową postawą dziecka wobec najbliższego środowiska, co rodzi kolejne konflikty i agresję. Szczególnie mocno widoczne jest to wśród osób wychowujących się w środowiskach patologicznych lub pochodzących z marginesu społecznego, ale nie jest to regułą. Często podobne problemy nie omijają również dzieci z tzw. „dobrych domów”. Zachowania tego rodzaju są następstwem narastających wątpliwości co do obowiązujących zasad w domu rodzinnym lub szkole i stają się negatywnym schematem zachowań otoczenia.

⁸ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne*, dz. cyt., s. 138.

⁹ Tamże, s. 154.

Duży wpływ na sposób zachowania ludzi ma także rozwój myśli technicznej i kulturalnej. Zdobywcze cywilizacji wpływają nie tylko pozytywnie na ludzkie życie, ale również negatywnie. Już od najmłodszych lat postawy i zachowanie dzieci sterowane są poprzez programy telewizyjne, które działają na zasadzie drażenia psychiki odbiorcy i mogą powodować powstawanie agresji. Bajki i filmy pełne są postaci przedstawiających wzorce agresywnych zachowań i stosowania przemocy. Sarenka Bambi o pięknych oczach i delikatnym, często nieśmiałym zachowaniu, zastąpiona została Pokemonami, walką i bójkami prowadzącymi do osiągnięcia własnych celów. Dziecko uczy się takich postaw od najmłodszych lat, a zachowania agresywne stają się dla niego czymś normalnym, codziennym, przyswajaniem przez lata. „Agresję może spowodować każda nieprzyjemna lub przykra sytuacja, taka jak gniew, cierpienie, nuda”¹⁰. Zjawisko przemocy i agresji spotykać można wielokrotnie i niestety coraz częściej jest ona widoczna w domach, w szkole i na ulicach. Według Wincenta Okonia „agresja to działanie skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom wywołującym u jednostki niezadowolenie lub gniew; celem agresji jest wyrządzenie szkody przedmiotowi agresji. Często agresja jest odpowiedzią na frustrację. Agresja fizyczna w stosunku do osób wyraża się w biciu lub znęcaniu się”¹¹. Agresja jednak to nie tylko akty przemocy, może ona mieć również charakter konstruktywny i oznaczać rozwój, jak również destruktywny kojarzący się ze zniszczeniem. Agresja staje się konstruktywna, gdy „powstaje w sposób naturalny i wrodzony w chwili, gdy dziecko napotyka przeszkody w osiągnięciu swego celu”¹². Skutkiem agresji konstruktywnej (np. wywołanie konfliktu w słusznej sprawie) jest łamanie norm społecznych, natomiast agresja destruktywna (np. pobicie kolegi) prowadzić może do zachowań przestępczych. Zachowania agresywne pojawiać się mogą jako następstwo stanu określanego jako frustracja. Ma ona miejsce,

¹⁰ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1997, s. 334.

¹¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 14.

¹² B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1994, s. 400.

gdy jednostka dążąc do zaspokojenia swoich potrzeb i osiągnięcia określonych celów, napotyka na trudne do pokonania przeszkody.

Stosowanie przemocy narusza zasady istnienia rodziny, zagraża jej stabilności, powoduje narastanie konfliktów rodzinnych, sąsiedzkich oraz prawnych. Zauważyć przy tym należy, że przemoc nie zawsze musi być fizyczna, często znacznie bardziej groźna jest przemoc psychiczna. W Kodeksie Karnym przemoc w rodzinie jest określona jako „znęcanie się i maltretowanie”, „ale do ostatecznego zakwalifikowania czynów przemocy domowej pod odpowiedni artykuł kodeksu karnego dochodzi niezmiernie rzadko, po długiej i bardzo trudnej dla ofiar przemocy drodze postępowania przygotowawczego i sądowego”¹³. W każdej rodzinie występują konflikty, a ich narastanie prowadzi do rozpadu życia rodzinnego i nieprawidłowości funkcjonowania rodziny. „Brak tolerancji w drobnych nawet odstępstwach od oczekiwań, doprowadza początkowo do niewielkich nieporozumień, następnie do wciąż narastających konfliktów i napięć emocjonalnych”¹⁴. Przemoc bez względu na to, jaką formę przybiera, prowadzi zawsze do nieodwracalnych zmian w psychice osób, których dotyczy.

Zjawisko przemocy w rodzinie dotyka społeczności całego świata i to niezależnie od wieku, wykształcenia, miejsca zamieszkania, rasy, płci, wyznania czy też statusu społecznego. W pedagogice psychologicznej i pedagogicznej przemoc określana jest jako wszelkie zachowania brutalne, naruszające wolność osobistą jednostki, nieliczenie się z jej dobrem. Irena Pospiszyl uważa, że przemoc, to „wszystkie nieprzypadkowe akty naruszające osobistą wolność jednostki, które przyczyniają się do fizycznej albo psychicznej szkody drugiego człowieka, które wykraczają poza społeczne normy wzajemnych kontaktów międzyludzkich”¹⁵. By można było mówić o przemocy, muszą wystąpić dwa zasadnicze warunki. Po pierwsze – przemoc ma służyć realizacji celów jed-

¹³ H.D. Sasal, *Niebieskie Karty – przewodnik do procedury interwencji Policji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 5.

¹⁴ I. Jundził, *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa 1993, s. 35.

¹⁵ I. Pospiszyl, *Razem przeciwko przemocy*, Warszawa 1999, s. 45.

nostki, która tę przemoc stosuje. Po drugie – zachodzi w przypadkach, gdy istnieje nierównowaga sił, gdy osoba stosująca przemoc ma przewagę fizyczną lub społeczną i wymusza na drugim człowieku określone działanie – zachowanie.

Najczęściej ofiarami przemocy domowej są kobiety, które sprawują rolę żony, partnerki lub matki. Ofiarami przemocy są także członkowie rodziny, dzieci, osoby chore, kalekie, zależne od rodziny, w której funkcjonują. Przemoc stosowana wobec dzieci ma nieodwracalny wpływ na ich dalsze życie. Dziecięca reakcja na przemoc jest bardzo różna – jedne stają się agresywne, nadpobudliwe, inne mogą być apatyczne i znerwicowane. „Strach, zarówno przed bólem, jaki wywołuje wyrządzone krzywda, jak i przed intensywnie pożądanym przeciwstawieniem się agresorowi, często u dzieci maltretowanych nasilony jest do granic, poza którym pozostaje już tylko ucieczka, całkowite zubożenie lub reakcje psychiczne”¹⁶. Wychowanie w atmosferze przemocy i rygoru przenosi się do życia w grupie społecznej, rówieśniczej. Wszystko zależy bowiem od tego, w jakiej grupie człowiek funkcjonuje, na jakich wartościach się opiera. Człowiek, jako istota rozumna i świadoma, dąży do określonych wartości, które obejmują i normują wszystkie wymiary jego życia. Dotyczą one jego sfery fizycznej, psychicznej, duchowej i społecznej. Stanowią kryteria takiej postawy i takich decyzji w odniesieniu do wszystkich tych sfer, które umożliwiają człowiekowi integralny rozwój oraz realizację jego aspiracji życiowych. Ks. Józef Tischner pisze, że „aby zachować się właściwie w naszym małym świecie, musimy umieć «czytać» wartości”¹⁷. Wartości wyznaczają postawy wobec ludzi i rzeczy, przez co rzutują na stany emocjonalne oraz wpływają na samoocenę. Pytanie o wartości, ich system i hierarchię jest tematem centralnym w próbach rozumienia ludzkiej psychiki i ludzkiego postępowania. Stanowi także przedmiot badań i rozważań naukowych wielu dyscyplin społecznych. Każdy człowiek niezależnie od wieku, płci, wykształcenia szuka akceptacji swojej osoby, dążeń i pragnień, nie zawsze nawet

¹⁶ Tamże, s. 48.

¹⁷ J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Kraków 1982, s. 483.

do końca sprecyzowanych. Potrzeba akceptacji szczególnie mocno występuje u dzieci i dorastającej młodzieży. Brak jej zaspokojenia, brak akceptacji własnej osoby i brak zainteresowania ze strony najbliższych, szkoły lub jednostek opiekuńczo-wychowawczych, powoduje przyjęcie negatywnych modeli zachowania. Jak możemy przeciwdziałać negatywnym zjawiskom związanym z codziennym życiem i propagować właściwe wartości życia rodzinnego?

Definicji, rad i pomysłów jest wiele, jednak najważniejszą z nich wydaje się być zapewnienie dziecku potrzeby bezpieczeństwa i mądrej miłości rodzicielskiej. Wspólne spędzanie czasu, zainteresowanie codziennymi problemami, uświadomienie dziecku, że w razie potrzeby zawsze może liczyć na pomoc ze strony rodziny – to chyba najważniejsze czynniki, na jakie zasługuje każde dziecko, niezależnie od tego, z jakiego środowiska pochodzi, czy jego rodzice są bogaci, czy biedni. Wszyscy chcemy być kochani i mieć wsparcie w swojej rodzinie.

Ofiary przemocy żyją w poczuciu odpowiedzialności za sytuację, izolują się, a ich system wartości diametralnie się obniża. Większość krzywdzonych dzieci przejawia reakcje sprzeczne – ugodowość przeplata z negatywizmem i agresją, miłość i przywiązanie mieszają się z niechęcią i wrogością, a ból i przerażenie powodują chęć usprawiedliwienia agresora, zwłaszcza gdy w takiej roli występują rodzice. Często maltretowane i krzywdzone dziecko uznaje, że taka sytuacja jest jego winą, że to ono postępuje źle. Woli tak myśleć, niż przyjąć do wiadomości, że jest niekochane. Godzenie się na przyjęcie winy na siebie jest sposobem na przetrwanie i to nie tylko u dzieci, ale również u maltretowanych osób dorosłych. Osoby takie stają się wrogie wobec otoczenia, zamknęte w sobie, mają niską samoocenę, izolują się od innych. Brak im konstruktywnych wzorców stosunków interpersonalnych. Poczucie odpowiedzialności za krzywdy, jakie zostały im wyrządzone oraz poczucie nieadekwatności mogą sprawić, że trudno jest im zbudować pozytywny obraz „samego siebie”. Brak pewności siebie i poczucia własnej wartości utrudnia im w sposób znaczący codzienne egzystowanie. W dorosłym życiu u takich osób występować mogą znaczące deficyty rozwojowe, nie tylko w sferze roz-

woju społeczno-emocjonalnego, ale również w rozwoju intelektualnym. „Istnieje również duże prawdopodobieństwo, że dzieci, wobec których stosowano przemoc, nie będą posiadały «niezbędnych umiejętności zaspokajania swoich potrzeb w sposób społecznie akceptowany»”¹⁸.

Dzieci to nie jedyne osoby, u których stosowana przemoc w rodzinie wpływa na zmianę osobowości i przyjętych wartości społecznego życia. Częstoimi ofiarami agresji są kobiety, które w sposób bardzo specyficzny reagują na przemoc ze strony partnera. Przyjmują na siebie winę za jego zły humor, niepowodzenia zawodowe, problemy rodzinne. Nie sposób zapomnieć szeroko rozpowszechnianego plakatu pobitej kobiety z napisem „bo zupa była za słona”. Każdy pretekst jest dobry do stosowania przemocy i rozładowania w ten sposób własnej frustracji. Agresor nie szuka osób silniejszych od siebie, potrzebna mu jest „ofiara”, która da mu okazję do pokazania, kto ma „władzę” i „zrobi porządek”. Jakie wartości są ważne dla osób, wobec których stosowana jest przemoc? W jaki sposób można interpretować w tym przypadku słowa Księdza Stanisława Kowalczyka „wartością jest to, co jest przedmiotem pożądanego, co jest upragnione przez człowieka, co jest celem jego zabiegów”¹⁹. Jaki jest przedmiot pożądanego, czego pragnie osoba maltretowana i do czego dąży?

Badacze stosunków interpersonalnych zwracają uwagę na powstawanie u osób, wobec których stosowana jest przemoc, specyficznego silnego przywiązania pomiędzy agresorem a jego ofiarą. Występujący całkowity brak dystansu – przy jednoczesnym odrzuceniu pomocy innych osób – staje się wynikiem więzów krwi, wyuczonego posłuszeństwa, uległości, jak również paradoksalnego w tym przypadku szukania oparcia w rodzicach czy partnerze, którzy są oprawcami.

Zapobieganie przemocy w rodzinie jest ważnym etapem działań prewencyjnych policji. Wprowadzona procedura interwencji pod nazwą „Niebieska Karta” jest przeznaczona głównie dla służb

¹⁸ Tamże, s. 48.

¹⁹ S. Kowalczyk, *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, dz., cyt., s. 142.

patrolowo-interwencyjnych i dzielnicowych, jak również jest podstawą do tworzenia lokalnego systemu pomocy dla ofiar przemocy w rodzinie i podstawą współpracy różnych osób, instytucji i organizacji. Działania takie są jednak bardzo trudne, gdyż nie każda osoba maltretowana chce przyznać się, że jest ofiarą przemocy. Stosowana powszechnie w naszym kraju zasada ograniczonej ingerencji w sprawy rodzinne, jak również tradycyjne podporządkowanie dzieci rodzicom sprawia, że ujawnienie przypadków przemocy jest niekiedy bardzo utrudnione, a w wielu przypadkach wręcz niemożliwe. Należy także pamiętać o tym, że nie tylko służby takie jak policja, służba zdrowia, kuratorzy, mają obowiązek niesienia pomocy, ale wszystkie osoby.

Zmień szarą rzeczywistość na złotą zgodnie z wartościami. Świat wartości w kolorze szarym jest nijaki, pozbawiony wyrazu, a zarazem jasnej i przejrzystej formy. System wartości każdego człowieka rozwija się powoli. Jednostka także powoli uświadamia sobie, co jest dla niej ważne, a co mniej. W obecnych czasach na swojej drodze spotkać możemy wiele wartości, tych dobrych, czyli złotych i tych złych – szarych, które nie współgrają ze sobą. Należy to zmienić.

Wioletta Kosowska-Maca

Akademia Ignatianum w Krakowie

Stowarzyszenie Rodzina Kolpinga w Chełmku jako przykład organizacji opartej na fundamencie rodziny

Streszczenie

W życiu codziennym kierujemy się różnymi wartościami. Często system wartości, jaki reprezentujemy w życiu dorosłym, wynika z doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego. Rodzina ma niezwykle silny wpływ na wychowanie i to ona w ogromnej mierze wyznacza kierunki dalszego rozwoju młodych ludzi. W dzisiejszym demokratycznym społeczeństwie obywatele są ważni i decydują w wielu zasadniczych kwestiach życia społecznego. Wartości są także bazą wszelkiej działalności stowarzyszenia i stanowią jej mocne podstawy. Właściwe ukierunkowanie człowieka, kształtowanie duchowe i społeczne, pomoc i wsparcie rodziny to fundament przyszłości, a taki kierunek wychowania młodego pokolenia oznacza sukces wychowawczy.

Artykuł stanowi podsumowanie rozważań dotyczących rodzaju i wpływu podstawowych wartości na życie świadomego obywatela, a w konsekwencji na rozwój organizacji, w której działa. Opisuje również powstanie i kierunki działalności Dzieła Kolpinga, a także jednej z jej rodzin.

Słowa kluczowe: wartości, rodzina, obywatel, wspólnota, organizacja pozarządowa, społeczeństwo demokratyczne

Kolping Families Society in Chełmek as the example of the organization based on the foundation of the family

Summary

In our everyday lives, we are guided by different values. Often, the system of values that we represent in adult life results from what we learnt as children in our homes. It's often a family that sets the directions of further development. In today's democratic society the citizens are important and decide on many important issues of social life. Values are the basis of all the activities of an association; they account for its strong foundation. Proper guidance of a human towards his or her strengths, spiritual and social development, help and support from the family are the foundation of the future and such direction of educating the young generation means an educational success.

The article is a summary of considerations related to the nature and influence of the basic values on life of a conscious citizen and consequently on the development of the organization in which he or she functions. It also describes the formation and courses of action of the Kolping Society and one of its families.

Keywords: values, family, citizen, community, non-governmental organization, democratic society

Współczesność niesie z sobą wiele wyzwań dla osób zaangażowanych w życie społeczne. Państwo nie zawsze w wystarczający sposób zapewnia młodemu pokoleniu poczucie bezpieczeństwa oraz dobre warunki rozwoju, a także w niewystarczający sposób pomaga osobom wykluczonym społecznie.

W tej sytuacji wiele zadań przejęły organizacje pozarządowe, określane „trzecim sektorem” w podziale nowoczesnego państwa (pierwszym jest sektor państwowy, drugim rynkowy, trzecim organizacje non-profit, tj. nie działające dla zysku).

Choć rok 1989 nie był początkiem sektora pozarządowego w naszym kraju, bo wiele organizacji sięga tradycjami nawet okresu międzywojennego (choćby PCK czy ZHP), to jednak zapoczątkował on okres przyspieszonego rozwoju polskich or-

ganizacji pozarządowych. W 1989 roku Polakom przywrócono swobodę zrzeszania, z której skwapliwie zaczęli korzystać. Liczba zarejestrowanych w Polsce organizacji pozarządowych od 20 lat wciąż rośnie¹.

Znaczący rozwój trzeciego sektora, nastąpił w latach 90., kiedy pojawiło się znacznie więcej problemów z bezrobociem, a co się z tym wiąże, dysfunkcją rodziny, emigracją zarobkową, restrukturyzacją i prywatyzacją w Polsce.

Coraz więcej Polaków deklaruje, że wierzy w skuteczność i opłacalność współpracy z innymi ludźmi (81% w 2008 r. i w stosunku do 74% w 2004 r.) oraz wzrasta poczucie mocy obywatelskiej, czyli wiara ludzi, że mogą rozwiązać niektóre problemy swojej społeczności, pracując wspólnie z innymi (65% w 2008 r. w stosunku do 50% w 2002 r.; tylko 25% nie wierzy w takie działanie, w 2002 r. było to prawie 40%; badania CBOS)².

Wraz z przemianami społecznymi i ustrojowymi w latach 90. do naszego słownika weszło nowe określenie „animowanie społeczności lokalnej”. Powstało wiele projektów nawiązujących do aktywności lokalnej społeczności, aktywności różnych grup zawodowych, a także animowania działań w lokalnych społecznościach.

Liderzy wielu lokalnych społeczności zaczęli się jednoczyć we wspólnym działaniu dla dobra tych społeczeństw. Obserwując nowe problemy społeczne, zaczęto obmyślać plan poprawy, wyjścia z trudnych sytuacji.

Organizacja pozarządowa jako przykład wspólnoty samorządowej

Pojęcie „organizacji pozarządowej” czy wręcz „organizacji nie rządowej” (jak dosłownie bywa tłumaczony angielski termin *non governmental organization*) akcentuje konstytutywną dla trzeciego sektora odrębność i niezależność od państwa, nie oznacza jednak braku

¹ A. Soboń-Smyk, *20 lat III sektora w Polsce – kilka faktów z badań*, <http://civicpedia.ngo.pl/ngo> [dostęp 20.07.2015].

² Tamże.

międzysektorowych powiązań. Wręcz przeciwnie, kolejną cechą – czyniącą ze zbioru organizacji pozarządowych trzeci sektor, jest rola „specyficznego pomostu” pomiędzy obywatelem a państwem³.

Organizacje pozarządowe w społeczności lokalnej działają na różnym stopniu sformalizowania. Są to wśród nich spontanicznie organizujące się grupy reagujące na nagłe sytuacje, nieposiadające osobowości prawnej, ale wyposażone w zdolność prawną stowarzyszenia zwykłe oraz posiadające osobowość prawną stowarzyszenia rejestrowane (taki też status posiadają fundacje)⁴.

Poprzez przystąpienie Polski do Unii Europejskiej polskie organizacje pozarządowe mogły starać się o nowe duże fundusze na swoje działania, otworzyły się nowe horyzonty i perspektywy rozwoju. Wiele organizacji powstało między innymi dlatego, że liderzy i grupy osób chciały realizować swoje marzenia i swoją pracę pomagać innym.

Kolejnymi terminami związanymi z aktywnością społeczną jest „społeczeństwo obywatelskie” oraz „lokalna społeczność obywatelska”, czyli grupy osób organizujące się do działania na rzecz najbardziej potrzebujących. Coraz większa stała się samoświadomość osób zaangażowanych w pomoc dla drugiego człowieka, a także potrzeba pomagania – wolontariatu, czyli pracy bezinteresownej. Pojęcie społeczeństwa obywatelskiego na stronie Fundacji im. Stefana Batorego definiowane jest jako takie „w którym obywatele czują się współodpowiedzialni za kształt demokracji i nie oczekują, że wszelkie ich sprawy załatwi państwo, ale sami organizują się wokół swoich potrzeb, przekonań i pragnień”⁵.

Lokalną społecznością obywatelską nazywa się zorganizowaną dobrowolną współpracę obcych sobie członków społeczności lokalnej na rzecz interesu własnego, cudzego lub wspólnego⁶.

³ M. Dudkiewicz, *Technokraci dobroczynności. Samoświadomość społeczna pracowników organizacji pozarządowych*, Warszawa 2009, s. 35.

⁴ Tamże, s. 178.

⁵ www.batory.org.pl [dostęp:15.07.2015].

⁶ J. Kuczewski, *Lokalne społeczeństwa obywatelskie*, w: *Lokalne społeczności obywatelskie*, red. J. Kuczewski, Warszawa 2003, s. 253.

Społeczność lokalna jest rozumiana zazwyczaj jako zbiorowość terytorialna, którą wyróżniają obecne w jej obrębie więzi, takie jak:

- poczucie tożsamości i wspólnoty członków społeczności,
- przeświadczenie o odrębności w stosunku do innych społeczności lokalnych i do szerszego (np. krajowego, globalnego) odniesienia,
- posiadanie zewnętrznego wizerunku,
- zróżnicowanie ról zadań członków jako przynależnych do własnej społeczności lokalnej,
- zdolność zaspokajania przez społeczność oczekiwań związanych z przynależnością do danej społeczności.

Stopień nasycenia tymi więziami oraz ich jakość buduje lokalny kapitał społeczny. Kapitał ten sprzyja pojawieniu się aktywizacji rozwiązujących problemy społeczne i podejmujących nowe wyzwania. Dobrze zintegrowana społeczność ma większe możliwości i chęć podejmowania wyzwań. Możemy wtedy mówić o społeczności będącej podmiotem aktywizującym⁷.

Idea społeczeństwa obywatelskiego jest (...) zarówno pojęciem socjologicznym i opisowym, jak też pojęciem nasyconym treścią moralną, (...) niesie ze sobą nieodłączne przeświadczenie zasadniczo etyczne, które dotyczy kondycji człowieka w świecie (...). Moralny sens idei społeczeństwa obywatelskiego wyraża się w postawie obywatela, która przysługuje człowiekowi, jest właściwym rozwinięciem i skutkiem jego ludzkiej godności⁸.

Jacek Schindler wyróżnił kilka typów organizacji, a jedną z nich są: „organizacje lokalne aktywizujące lokalne społeczności poprzez realizację projektów angażujących obywateli, instytucje i innych partnerów społecznych do rozwiązywania istotnych problemów lokalnej społeczności. Działanie za pomocą projektów wiąże się z oddziaływaniem długofalowym i poddawany moni-

⁷ J. Schindler, *Konteksty aktywizowania społeczności lokalnych*, w: *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych*, red. B. Lewenstein, J. Schindler, R. Skrzypca, Warszawa 2010, s. 170-171.

⁸ I. Krzemiński, *Świat zakorzeniony*, Warszawa 1988, s. 76.

toringowi i ewaluacji. Sukcesem takiej aktywności jest nie tylko wkład w rozwiązywanie konkretnego problemu, ale i podniesienie zdolności społeczności lokalnej do rozwiązywania własnych problemów poprzez uaktywnienie osób i grup obywateli, zbudowanie lokalnych partnerstw⁹.

Taki właśnie sposób działania charakteryzuje Stowarzyszenie Rodzina Kolpinga w Chełmku, aby się rozwijać i pomagać szerszej grupie osób, liderzy organizacji rozpoczęli starania o zdobycie funduszy unijnych na swoje działania statutowe (o tym w dalszej części artykułu).

Religijny charakter stowarzyszenia

Organizacje powstające przy kościołach miały na celu zapewnienie pomocy i wsparcia najbardziej potrzebującym. Kościół zawsze był związany z życiem społecznym, przy nim powstawało różnorodne duszpasterstwo różnych grup wiekowych. Często, zwłaszcza w małych miejscowościach, kościół stanowił centrum życia społecznego i kulturalnego, był miejscem spotkań wielu grup społecznych. Misją Kościoła jest niesienie pomocy najuboższym. Kościół przyczynił się także do pozareligijnego aktywizowania społeczności. W tradycyjnych społecznościach lokalnych budynek kościoła był węzłem urbanistycznym, a instytucja parafii wprowadzała ład społeczny i kulturowy¹⁰. W kazaniach głoszonych do wiernych duszpasterze nawoływali do gromadzenia się i tworzenia grup samopomocowych, gdyż zadaniem każdego chrześcijanina jest pomoc drugiemu człowiekowi.

„Wiara w Boga nie zwalnia od aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Z chrześcijańskiego punktu widzenia nie można być społecznie biernym, politycznie zupełnie obojętnym! (...) wokoło dzieje się przecież tyle niesprawiedliwości, zatem powinien on[katolik] myśleć o uzdrowieniu struktur społecznych,

⁹ J. Schindler, *Konteksty...*, dz. cyt. s. 178.

¹⁰ Tamże, s. 185.

powinien przewyżczać różne siły bezładu, które działają przeciwko ludzkości¹¹.

Tak też zrodziło się Dzieło Kolpinga w Polsce, które powstało z potrzeby serca, formacji duchowej, działalności społeczno-duszpasterskiej.

Powstanie Dzieła Kolpinga

Założycielem Dzieła Kolpinga był Adolph Kolping – niemiecki duszpasterz, który żył i działał w dziewiętnastym wieku. Urodził się 8 grudnia 1813 roku w niemieckim miasteczku Kerpen k/Kolonii. Pochodził z biednej, wielodzietnej rodziny. Po ukończeniu szkoły podstawowej chciał kontynuować naukę, co jednak nie było możliwe z powodu trudnej sytuacji materialnej. W wieku 13 lat rozpoczął więc pracę w zakładzie szewskim, gdzie początkowo jako uczeń, a później wykwalifikowany szewc pracował przez 10 lat. Jego marzeniem było zostać księdzem, co udało mu się zrealizować dzięki pomocy życzliwych ludzi. Ich finansowe wsparcie sprawiło, że mógł podjąć naukę w szkole średniej, a po jej ukończeniu studia teologiczne. 13 kwietnia 1845 roku przyjął święcenia kapłańskie. Kiedy rozpoczął pracę w swojej pierwszej parafii w Elberfeld (dziś dzielnica Wuppertalu), w rozwijającym się wówczas Zagłębiu Ruhry, spotkał się z trudną sytuacją społeczną mieszkańców. Bieda i ubóstwo wśród rzemieślników i robotników boleśnie dotykały młodego księdza. Dlatego włączył się w działalność katolickiego stowarzyszenia młodzieży czeladniczej założonego przez nauczyciela Johanna Breuera. Dostrzegł w tym szansę na przyczynienie się do likwidacji materialnego, a także duchowego i moralnego ubóstwa. Wkrótce został duchowym opiekunem tego stowarzyszenia, a z czasem faktycznym kierownikiem. W 1849 roku wyjechał do Kolonii, gdzie pełniąc funkcję wikarego w katedrze, jeszcze mocniej propagował tworzenie związków młodzieży. W maju

¹¹ Ks. T. Dawidowski FSSD, *Rozważania rekolekcyjne. Wielki Post 2001*, w: *Prawica polska. Pismo społeczno polityczne*, nr 18, 2001 (wydanie internetowe).

1849 roku założył Koloński Związek Katolickich Czeladników, który stał się zalążkiem dzisiejszego Dzieła Kolpinga¹².

Człowiek jako podstawowa wartość i fundament rozwoju wspólnoty Kolpinga

Pedagogika kolpingowska wpisuje się w nurt pedagogiki personalistycznej, a także w nurt pedagogiki społecznej. W pedagogice personalistycznej podstawową kategorią pojęciową jest osoba podobnie jak w nauce Kolpinga, człowiek jest centrum działania. Budowanie wspólnoty jako rodziny to kolejny fundament kolpingowskiej nauki, tak jak w personalizmie wspólnota, czyli fenomen szczególnych relacji międzyludzkich „z serca do serca, od osoby do osoby”¹³. „Jeśli chcesz zdobyć człowieka, musisz dać w zastaw swoje serce” to słowa założyciela kolpingowskiego ruchu.

Człowiek oraz praca nad ukształtowaniem osoby ludzkiej zawsze była fundamentem działań Kolpinga. Nadrzędnym celem Dzieła Kolpinga jest wyrobienie w każdym umiejętności kształtowania swojego życia w sposób godny i odpowiedzialny. Dlatego członkowie stowarzyszeń Kolpinga rozwijają swoje zdolności, by móc realizować się w różnych dziedzinach życia oraz przyczynić do rozwiązywania konkretnych problemów społeczności, w których żyją. Ks. Kolping swój program socjalno-pedagogiczny przedstawił w prostej i zrozumiałej dla wszystkich formie. Dotyczył on czterech płaszczyzn, a mianowicie: religii i wiary, pracy i zawodu, rodziny, społeczeństwa i państwa¹⁴.

To właśnie wokół rodziny koncentruje się działalność Kolpinga, ona stanowi centrum wszelkich oddziaływań i wyznacza kierunek działań, bowiem mocna i prawidłowo funkcjonująca rodzina warunkuje zdrowe i silne społeczeństwo.

¹² B. Harasimowicz, *Adolph Kolping biografia*, www.kolping.pl/adolph_kolping [dostęp: 20.07.2015].

¹³ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 542.

¹⁴ Ks. Solski, *Życie i działalność błogosławionego księdza Adolfa Kolpinga (1813-1865)*, Kraków 2010, s. 73.

Punktem wyjścia do działalności Kolpinga było uświadomienie zagrożeń religijno-moralnych i społecznych w odniesieniu do młodzieży, zwłaszcza rzemieślniczej, w czasach, w których gospodarcza, społeczna, polityczna i duchowa rewolucja stwarzała klimat do wielkiego upadku moralności i religii. W takiej sytuacji usiłował Kolping przyjść rzemieślnikom z wszelką możliwą pomocą. Fundamentem, na którym oparł akcję formowania potężnego związku, mającego chronić ich przed niebezpieczeństwami i pomagać w doskonaleniu się i rozwoju w różnych dziedzinach życia, była dla Kolpinga przede wszystkim wiara religijna: na niej zbudował on swe wspiane dzieło. Środkiem, który miał do tego celu prowadzić, było formowanie człowieka¹⁵.

Szczególnymi polami działalności stały się: rodzina, zawód, naród. Chodziło mianowicie o: 1) wychowanie świadomych i dobrych chrześcijan, zwłaszcza ojców i matek, 2) solidnych fachowców, mistrzów w dziedzinie zawodowej, 3) porządných, lecz mających także wpływ na losy kraju obywateli¹⁶.

Dla ochrony młodzieży (początkowo tylko męskiej) przed bezdomnością zakładał bursy, kasy chorych, kasy oszczędnościowe, szkoły wieczorowe, wspierał duszpastersko, łączył tradycyjne formy pomocy z samopomocą społeczną. Starał się być tam, gdzie młodzi ludzie potrzebowali wsparcia i temu zadaniu poświęcił swoje życie. Coraz to nowe Związki Czeladników (nazwa oficjalna) powstały już nie tylko w Niemczech, ale również w Belgii, Szwajcarii, Austrii i na Węgrzech, a w latach trzydziestych przybrały nową nazwę: Rodziny Kolpinga.

Pierwsza Rodzina Kolpinga w Polsce powstała w Stanisławiu (k. Kalwarii Zebrzydowskiej) 27 maja 1990 roku w Parafii Niepokalanego Serca NMP. Skąd wziął się pomysł założenia Rodziny Kolpinga w Stanisławiu, skoro nikt o takim ruchu społeczno-kościelnym w powojennej Polsce nie słyszał? Podczas jednej z rozmów z ks. Kazimierzem Hołą po jego powrocie z Niemiec, gdzie przebywał na zastępstwie duszpasterskim w jednej z tamtejszych

¹⁵ Ks. K. Hoła, *Błogosławiony Adolf Kolping i jego dzieło*, Kraków 2003, s. 59.

¹⁶ Tamże, s. 59.

parafii(...), powiedział, że w parafii, gdzie pracował, działa Rodzina Kolpinga. Wyczytał w życiorysie księdza Adolpha Kolpinga, że nim został księdzem i rozwinął swoją działalność, był szewcem, a ponieważ w naszej polskiej parafii większość mieszkańców trudni się tym właśnie zawodem, zrodziła się myśl, czy nie warto podjąć trudu podobnej działalności – to wspomnienia Andrzeja Góreckiego, przewodniczącego pierwszej Rodziny Kolpinga w Polsce¹⁷.

Dzieło Kolpinga jest zorganizowaną wspólnotą katolicką, zrzeszającą lokalne stowarzyszenia zwane Rodzinami Kolpinga. Misja Dzieła Kolpinga zawiera się w słowach: „jako chrześcijanie trwamy mocni w wierze, troszczymy się o rodzinę, doceniamy wartość i godność pracy oraz pomagamy lokalnym społecznościom”. Dzieło Kolpinga prowadzi szeroką działalność na rzecz lokalnych środowisk, a w szczególności osób najbardziej potrzebujących wsparcia – bezrobotnych, młodzieży i dzieci. Działania opierają się na zasadzie „pomocy dla samopomocy”. Oznacza to, że nie tylko stara się zaspokoić najpilniejsze potrzeby, ale zabiega o to, by udzielane wsparcie angażowało potrzebujących w rozwiązywanie własnych problemów, wyzwalało ich inicjatywę i stwarzało im możliwości do dalszego samodzielnego działania. Nadrzędnym celem Dzieła Kolpinga jest wyrobienie w każdym umiejętności kształtowania swojego życia w sposób godny i odpowiedzialny. Dlatego jego członkowie rozwijają swoje zdolności, by móc realizować się w różnych dziedzinach życia oraz przyczynić do rozwiązywania konkretnych problemów społeczności, w których żyją. Rodziny Kolpinga działające na terenie Polski tworzą Związek Centralny Dzieła Kolpinga w Polsce z siedzibą w Krakowie¹⁸.

Dziś Stowarzyszenie zwane „Dziełem Kolpinga” skupia bez ograniczeń ludzi wszelkich zawodów, stanów czy profesji, a jedną z naczelnych jego dewiz jest zasada łączenia się ludzi o podobnych

¹⁷ A. Górecki, *Tu były początki tego dzieła w Polsce...*, w: *Kolping Współpraca bez granic. Nasze rodziny. Nasze partnerstwa*, red. B. Harasimowicz, A. Wiśniewska, Kraków 2010.

¹⁸ B. Harasimowicz, *O nas*, www.kolping.pl/ [(dostęp: 20.07.2015)].

zainteresowaniach, upodobaniach czy specjalizacjach w oddziały i sekcje, których członkowie mają pomagać sobie wzajemnie w realizowaniu swych potrzeb i celów¹⁹.

Obecność rodziny w społeczności lokalnej i jej wpływ na dynamikę procesów lokalnych jest wielowymiarowy (...). Na poziomie lokalnym rodziny, jej kondycja, struktura są lustrem problemów, z jakimi boryka się społeczność. [rodziny] Mogą sprzyjać ich rozwiązywaniu, jak i je utrudniać (np. dziedziczenie bezrobocia, uzależnień, przestępczości)²⁰.

Egzemplifikacja założeń Rodziny Kolpinga na przykładzie działalności Rodziny Kolpinga w Chełmku.

Stowarzyszenie Rodzina Kolpinga w Chełmku rozpoczęło swoją działalność 24 kwietnia 2003 roku w Domu Parafialnym przy Parafii Miłosierdzia Bożego w Chełmku.

Chełmek wraz z sołectwami Bobrek i Gorzów tworzą gminę Chełmek, którą zamieszkuje 13 tysięcy mieszkańców. Gmina Chełmek położona jest w zachodniej części województwa małopolskiego, w powiecie oświęcimskim, między Oświęcimiem a Libiążem u zbiegu Wisły i Przemszy na ich lewym brzegu. Podobnie jak w Stanisławiu, pierwszej Rodzinie Kolpinga założonej w Polsce, i w Chełmku istnieje długa tradycja szewska, miejscowość ta powstała między innymi niejako poprzez rozwój Zakładów Obuwniczych Baty, który w latach wojennych założył tutaj swój zakład.

Członków Rodziny jest około trzydzieści osób w różnym przedziale wiekowym. Swoją działalnością obejmuje ona wiele działań na rzecz lokalnej społeczności. Prowadzi między innymi działalność charytatywną, kółka zainteresowań dla dzieci i młodzieży, animuje grupy artystyczno-plastyczne i sportowe. W domu parafialnym działa prężnie świetlica dla dzieci z rodzin ubogich,

¹⁹ Ks. K. Hoła, *Błogosławiony...*, dz. cyt., s. 59.

²⁰ Tamże, s. 186.

współfinansowana ze środków Urzędu Miasta i Gminy Chełmek, aktywnie działa także grupa wolontariatu. Organizowane są pikniki kolpingowskie, wyjazdy wakacyjne i wycieczki dla dzieci i młodzieży. Członkowie Rodziny współorganizują Archidiecezjalny Festiwal Pieśni o Miłosierdziu Bożym, zbiórki żywności we współpracy z Bankami Żywności, kiermasze świąteczne przy współudziale z organizacjami pozarządowymi działającymi na terenie gminy.

W roku 2004 rozpoczęto realizację projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Pierwszy projekt nosił nazwę: Klub Praca „TAK” i były to działania na rzecz osób bezrobotnych: organizacja szkoleń podnoszących ich kwalifikacje, warsztaty aktywizacji zawodowej oraz staże zawodowe. Po zakończeniu tego projektu, pod patronatem Stowarzyszenia Rodzina Kolpinga w Chełmku, działało Centrum Wsparcia Kolping Praca, którego zadaniem była pomoc osobom poszukującym zatrudnienia w odnalezieniu się na rynku pracy (pośrednictwo pracy, doradztwo zawodowe).

Stowarzyszenie realizowało wraz ze Związkiem Centralnym Dzieła Kolpinga w Polsce kolejne projekty, współfinansowane ze środków Unii Europejskiej, dotyczące pomocy osobom bezrobotnym. Działalność ta opierała się przede wszystkim na organizowaniu kursów i szkoleń zawodowych, dzięki którym osoby bez pracy szybciej znajdowały zatrudnienie, a pracodawcy pozyskiwali wykwalifikowanych pracowników.

Wspólnie ze Związkiem Centralnym Dzieła Kolpinga zrealizowano kilka projektów dla osób bezrobotnych: 2004–2005 Klub „Praca Tak” – szansą na integrację społeczną i zawodową osób zagrożonych wykluczeniem; 2005 Centra Aktywizacji Społecznej – wolontariat szansą dla bezrobotnych; 2006–2007 Teraz Polka – wyrównywanie szans na rynku pracy (pomoc kobietom bezrobotnym); 2006 Centra Aktywizacji Społecznej przez wolontariat na rynek pracy; 2007–2008 Praca Tak – Twoja droga do pracy. W każdym projekcie zrealizowano wcześniej zamierzone wskaźniki, a czasem nawet przekroczono pozytywne efekty pomocy.

Członkowie stowarzyszenia organizują „spotkania pokoleń”, w trakcie których doświadczone pokolenie przekazuje młodym ludziom wiele mądrych wskazówek, pokazuje historię i dawne dzieje w myśl sentencji Adolfa Kolpinga „błędy młodego wieku pozerają szczęście starości”. W roku 2012 ze środków Funduszu Inicjatyw Społecznych zapoczątkowano działania dla osób starszych projektem pod tytułem „nie tacy straszni jak nas malują – seniorzy dla seniorów”, w ramach którego ma powstać między innymi Klub Seniora, (czyli kolejna grupa społeczna potrzebująca wsparcia).

Wszelkie działania członków i wolontariuszy stowarzyszenia skierowane są do osób, które najbardziej potrzebują życzliwej i pomocnej dłoni.

Od kilku lat organizowane są tu zbiórki żywności dla najbardziej potrzebujących osób, przede wszystkim dla dzieci z ubogich rodzin (w ramach Akcji Banków Żywności), także akcje na rzecz dzieci niepełnosprawnych pod tytułem „Galopem po uśmiech dziecka” – zajęcia hipoterapii dla dzieci ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Oświęcimiu, w ramach której udało się zgromadzić środki (ponad 4,5 tysiąca złotych) na zajęcia z końmi dla dzieci. Wraz z lokalnymi stowarzyszeniami organizowane są kiermasze świąteczne, z których dochód przeznaczony jest na zakup potrzebnych materiałów do prowadzenia zajęć świetlicowych.

Działania koncentrują się w dwóch głównych kierunkach: pomagania dzieciom i ich rodzicom, czyli obejmują pomocą rodzinę. Alternatywą dla dzieci z rodzin patologicznych stała się świetlica środowiskowa działająca przy parafii, prowadzona przez młodych wolontariuszy pod kierunkiem pedagoga. Natomiast Klub Praca Tak, stał się miejscem przyjaznym dla osób poszukujących pracy.

Za swoje starania otrzymali nagrodę Kryształ Soly dla najlepszych organizacji prowadzących działalność pożytku publicznego w roku 2006. Nagrodę przyznano za szeroką działalność na rzecz edukacji, nauki dzieci i młodzieży, organizowanie ich wolnego czasu, a także za działania edukacyjne na rzecz osób bezrobotnych

i poszukujących pracy, a poprzez to za rozwiązywanie problemów lokalnego rynku pracy.

W ostatnich latach dostrzegając potrzeby rozwoju III sektora organizacji pozarządowych, realizowane były projekty (we współpracy ze Związkiem Centralnym) przeznaczone dla członków, pracowników i wolontariuszy organizacji pozarządowych w 2009-2010 „Współpraca dla pracy”, a obecnie (od 2011) „Działamy lokalnie i profesjonalnie”, w ramach których organizują szkolenia i prowadzą doradztwo dla organizacji pozarządowych, wspierają nowopowstałe stowarzyszenia do rozwoju w ramach inkubatorów NGO.

Pomimo wielu realizowanych z powodzeniem działań, nie zawsze udaje się zaktywizować wszystkich, a czasem nawet i połowy członków, do pracy wolontarystycznej. Pojawia się problem, jaki dotyka wiele organizacji, tj. brak dostatecznej ilości nowych osób do działania. Rodzina Kolpinga w Chełmku na lokalnym terenie jest już organizacją rozpoznawalną i cieszy fakt, że tak wielu ludziom do tej pory mogli i udzielili pomocy. Dzięki funduszom unijnym, z których korzystali, ich działania miały o wiele większe efekty i znacznie więcej mogli przez to zrobić dla potrzebujących.

Jak pokazuje przykład Rodziny Kolpinga z Chełmka, można w efektywny sposób wspierać potrzebujących, a choć to nie jest proste zadanie i nie zawsze zakończone sukcesem, jednak warto pomagać innym. Co najważniejsze, należy tak nauczyć przyszłe pokolenie, aby z pracy dla innych czerpało wiele korzyści, przede wszystkim duchowych.

Człowiek zobowiązany jest do wybierania i realizowania wartości, bez nich życie utraciłoby sens. Poprzez realizację wartości dokonujemy własnego rozwoju, udoskonalamy się, ale by obrać właściwy kierunek i dążyć w życiu do realizacji siebie, potrzebujemy przewodnika-nauczyciela, za którego przykładem możemy uczyć się dochodzenia do prawdy.

Kierowanie się pewnymi standardami etycznymi w życiu rodzinnym, zawodowym, społecznym jest niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania jednostki jak i grup społecznych. Człowiek

spełnia sens własnego bytowania przez wszechstronny rozwój wszystkich swych możliwości (potencjalności), co dokonuje się poprzez realizację różnorodnych wartości²¹.

Przykład omawianego stowarzyszenia, które tak długo i owocnie działa na bazie idei jego twórcy, bł. ks. Kolpinga, skłania do wyraźnego podkreślenia roli wartości, które stały się bazą działalności stowarzyszenia, stanowiąc jego mocne podstawy. Właściwe ukierunkowanie człowieka na jego mocne strony, kształtowanie duchowe i społeczne, pomoc i wsparcie rodziny jest fundamentem przyszłości, a taki kierunek wychowania młodego pokolenia oznacza sukces wychowawczy.

²¹ R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 1995, s. 99.

Anna Skupień

Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach

Świat wartości w oczach dzieci sześcioletnich

Streszczenie

Rodzina, odkrywając wspólnie z dziećmi świat wartości, uczy je właściwych wyborów i postaw społecznych. W artykule zaprezentowano wyniki badań, których celem było poznanie hierarchii wartości dzieci sześcioletnich. Ukazano ponadto preferencje wartości w grupie sześcioletnich dziewczynek i chłopców. Uzyskane wyniki badań stanowią mogą inspirację zarówno dla rodziców, jak i pedagogów pragnących wspierać dzieci w procesie kształtowania wartości.

Słowa kluczowe: wartości, rodzina, przedszkole, dzieci sześcioletnie

The world of values in the eyes of six-year-old children

Summary

The family, together with their children, discover the world of values and teach them the right choices and social attitudes. The article presents the results of research aimed at understanding the hierarchy of values of six-year-old children. It shows also the preferences of a group of six-year-old girls and boys. The research results can be an inspiration for both the parents and teachers who want to support children in the process of shaping values.

Keywords: values, kindergarten, family

Wprowadzenie

Współczesny świat, rozwijając się w niesamowicie szybkim tempie, wymusza na człowieku dostosowanie się do tej prędkości i pogoń za otaczającą nas rzeczywistością. Nie ma zatem czasu na zastanowienie się, co naprawdę jest w życiu ważne i istotne, gdzie jest miejsce człowieka jako jednostki i jego miejsce w grupie. Może warto byłoby przystanąć i powrócić do wartości, które kiedyś były ważne dla człowieka i zmienić naszą szarą codzienność, w złoty czas dla naszych dzieci. Od pierwszych chwil życia małego człowieka powinniśmy przekazywać mu to, co wartościowe i piękne, by móc czuć, że nasze życie jest pełne, że dajemy innym coś dobrego.

Wychowanie skierowane ku wartościom jest tym, czego człowiek pragnie w życiu, stanowiąc istotę i cel oraz „podstawę życia społecznego, osobistego i wspólnotowego”¹. Niestety, coraz częściej wychowanie rodzinne zamieniane jest na korzystanie z pomocy ekspertów, doradców, pedagogów czy psychologów². Rodzice, nie czują się kompetentni w sprawach wychowania, dlatego kierują się w stronę specjalistów, rezygnując z doświadczenia i intuicji. Zrzucanie odpowiedzialności za własne dziecko na inne osoby lub instytucje, często dla komfortu i spokoju, powoduje zatracanie wartości rodziny, jakimi powinna się ona kierować w procesie socjalizacji i wychowania młodego człowieka.

Przekazywane z pokolenia na pokolenie wartości są fundamentem wzorów i norm społecznych. Dzięki właściwemu systemowi moralnemu, prawidłowo kształtują się relacje interpersonalne w rodzinie oraz poza nią. Ten najbardziej pierwotny krąg, jakim jest rodzina, najsilniej kształtuje wymiar wartości³.

¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 392.

² J. Zubelewicz, *Dwie filozofie edukacji – aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2003, s. 16.

³ St. Cz. Michałowski, *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, w: *Dziecko w świecie wartości. Cz. 1, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, red. K. Denek i in., Kraków 2010, s. 168.

Istota wartości w edukacji

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji wartości. Najczęściej określają one wszystko to, co cenne i ważne oraz godne pożądania lub wyboru dla człowieka lub grupy społecznej, a także stanowią cel ludzkich dążeń. Istotne są tutaj nasze przekonania, przeżycia i czyny, które świadczą o naszej hierarchii wartości, która kształtuje charakter, decydując o postawie życiowej człowieka⁴.

W naukach humanistycznych pojęcia definiujące wartość to: postawa, potrzeba, pożądanie, czy pragnienie odwołujące się do motywacji, wyobrażeń oraz zasad⁵. Pytania stawiane przez humanistów pozwalają ustalić rodzaje wartości i jej hierarchizację, a także poddają ocenie zachowania człowieka i jego stosunek do norm społecznych⁶.

Wartości opisują ostateczny stan rzeczy, bądź postępowanie człowieka, który kieruje się selekcją i oceną zachowań oraz zdarzeń⁷. Potocznie możemy określić wartość jako coś dobrego i cennego pod jakimś względem. Często jest ona zastępowana terminem „dobro” bądź „dobry”. Słowa te określają odpowiednio przedmiot, jak i wartość, która czyni z niego dobro⁸.

Wartości są swoistego rodzaju drogowskazem naszego życia, które zmieniają się wraz z rozwojem człowieka. Dokonując wyborów i kierując się wartościami, kształtujemy swoją osobowość moralną i własne człowieczeństwo⁹. Istotne jest zatem, by rodzice

⁴ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 142.

⁵ M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2000, s. 9.

⁶ U. Morszczyńska, W. Morszczyński, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, w: *Dziecko w świecie wartości. Cz. 1, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, dz. cyt., s. 49.

⁷ J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Stare Kościeliska 2013, s. 37.

⁸ U. Morszczyńska, W. Morszczyński, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, w: *Dziecko w świecie wartości. Cz. 1, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, dz. cyt., s. 55.

⁹ Tamże, s. 45.

i nauczyciele, wychowując dzieci, kształtowali w nich umiejętność rozpoznawania świata wartości. Zaczynając od prostych kwestii, jakimi jest dobro i zło, prawda czy fałsz, do coraz bardziej złożonych¹⁰. Wartości zajmują ważne miejsce w życiu dziecka, decydując o jego egzystencji, sensie i jakości życia. Są one istotne w kontaktach interpersonalnych oraz w stosunku do siebie, rówieśników, nauczycieli i świata.

Nauczyciel kształtujący postawy wartościowe u uczniów, powinien pokazać również antywartości, które są obecne w naszej codzienności. Wartości moralne, będąc aprobowanymi i przyjmowanymi wewnątrz przez uczniów, tkwić będą w nich, ich sumieniach i postawach. Dziecko, jako aktywny uczestnik wychowania rodzinnego i szkolnego, będzie kształtowane przez te środowiska, a zestaw norm i wartości zostanie przyjęty przez nie jako coś naturalnego i oczywistego¹¹. Rolą rodziców i nauczycieli jest kształtowanie umiejętności podejmowania właściwych rozstrzygnięć, które nie będą w opozycji do aksjologicznego postrzegania świata. Rozwijanie dziecięcej wrażliwości odbywa się poprzez zdolność oceny postępowania, nie tylko innych osób, ale przede wszystkim swojego.

Przedszkole, jako pierwszy etap edukacyjny i kolejne środowisko wychowawcze po rodzinie, kształtuje umiejętności społeczne poprzez pełnienie roli członka większej zbiorowości. Panowanie nad własnymi emocjami, czy przyswajanie norm społecznych i przestrzeganie ich w swoich kontaktach rówieśniczych, to początki aksjologicznej wędrówki małego człowieka. Wartości w edukacji przedszkolnej i szkolnej powinny kierować poczynaniami nie tylko uczniów, ale przede wszystkim nauczyciela. To on, jako wychowawca, stymuluje rozwój swoich wychowanków, dlatego niezwykle ważne jest, by pełniąc swoją rolę kierował się wartościami. Nie może być dysonansu pomiędzy głoszonymi hasłami a czynami i postępowaniem, bowiem taka rozbieżność zaburza w dziecku poczucie bez-

¹⁰ Tamże, s. 47.

¹¹ A. Baładynowicz, *Paradygmat konfliktu, przemocy, dewiacji i śmierci w rodzinie a racjonalizacja dziecka*, w: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009, s. 88.

pieczeństwa i zatracą sens prawdomówności wychowawcy. W tych pierwszych i najważniejszych latach rozwoju człowieczeństwa istotne jest, by „podejmować takie działania, które zmierzać będą w kierunku przygotowania dziecka do świadomego wybierania wartości, określania ich hierarchiczności i życia zgodnie z nimi”¹².

Klasyfikacje wartości

Z uwagi na różną postać wartości dokonywać można różnorodnych klasyfikacji. Jedną z nich, niezwykle klarowną, jest systematyka Ryszarda Jedlińskiego, w której wartości zostały podzielone na:

1. Transcendentne: Bóg, świętość, wiara, zbawienie.
2. Uniwersalne: dobro, prawda.
3. Estetyczne: piękno.
4. Poznawcze: wiedza, mądrość, refleksyjność.
5. Moralne: bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność.
6. Społeczne: demokracja, patriotyzm, praworzędność, solidarność, tolerancja, rodzina.
7. Witalne: siła, zdrowie, życie.
8. Pragmatyczne: praca, spryt, talent, zaradność.
9. Prestiżowe: kariera, sława, władza, majątek, pieniądze.
10. Hedonistyczne: radość, seks, zabawa¹³.

Według filozofów charakterystyczną cechą jest hierarchiczność z podziałem na wartości niższego i wyższego rzędu, a także pozytywne i negatywne. Max Scheller wyróżnił pięć rodzajów wartości:

¹² K. Żuchelkowska, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, Bydgoszcz 2012, s. 24.

¹³ R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków, 23-24 października 1995), red. Z. Uryga, Kraków 1998, za: K. Żuchelkowska, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, dz. cyt., s. 46.

religijne (tego, co boskie i tego, co święte), duchowe (estetyczne, poznawcze, wartości porządku prawnego), witalne, hedonistyczne oraz utylitarne (użyteczne)¹⁴.

Niezwykłe konkretne i trafne podziału dokonał Roman Ingarden, który wyróżnił wartości witalne, w skład których wchodzi utylitarne i przyjemnościowe oraz kulturowe i moralne¹⁵. Jak podkreśla Czesław Banach, wartości przenikają do naszych poszczególnych sfer życia, oddziaływując na siebie wzajemnie. Autor podzielił je na przynależne do sfery społecznej, kultury, przyrodniczej i ekonomiczno-gospodarczej¹⁶.

Wartości stanowią nieodzowny aspekt życia człowieka, pełniąc funkcje zaspakajające nasze potrzeby oraz wpływając na wybór celów i sposobów ich realizacji, a także na naszą samoocenę.

Klaryfikacja wartości

W ramach edukacji przedszkolnej i szkolnej, wspomaganie dziecka w zakresie budowania jego systemu wartości, pozytywnych relacji z otoczeniem oraz rozpoznawania i kontrolowania emocji, powinno odbywać się przez cały okres jego dojrzewania. Dzięki aktywności własnej oraz poprzez odpowiednie stymulowanie rozwoju, dziecko ma możliwości poszerzania swojej wizji świata oraz rozwijania swoich wielorakich inteligencji. Potencjał dziecka, dzięki odpowiednim wpływom środowiska, będzie się rozwijał, a ono samo będzie poznawało rzeczywistość społeczno-kulturową. Ważne jest, aby dostarczać dziecku prawidłowych bodźców oraz w pełni wykorzystywać jego możliwości, wrażliwość i chęć poznawania tego, co dobre i piękne w codziennym życiu.

Klaryfikacja pozwala na wskazywanie wartości nadrzędnych oraz szczegółowych i kluczowych dla określonego systemu. Świadomość

¹⁴ P. Brzozowski, *Skala Wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik*, Warszawa 1995, s. 14-15.

¹⁵ R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1996, s. 78-82.

¹⁶ Cz. Banach, *Wartości w zmiennym świecie a edukacja*, w: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1992, s. 105.

kryteriów wartościowania sankcjonuje refleksyjność podejmowania i oceniania decyzji¹⁷. Nie wystarczy wiedzieć, czym jest dobro i zło, ale trzeba je odczuwać i mieć wolę, by żyć według uniwersalnych wartości. Istotna jest duchowa tożsamość i wewnętrzne dobro człowieka, które osiągnąć będzie można, między innymi, poprzez klaryfikację wartości. Dzięki poznawaniu wartości życie człowieka nabiera głębszego sensu, wzbogaca jego rzeczywistość „o nowe sposoby rozumienia i kształtowania zapału do realizacji planów”¹⁸.

Cel badań

Problematyka edukacji aksjologicznej zawsze zajmowała istotne miejsce w naukach pedagogicznych. Interesujący jest świat wartości dzieci w wieku przedszkolnym, który dopiero zaczyna się formować. Kształtowanie się postaw moralnych w tym okresie stanowić powinno wyzwanie dla pedagogów. Badania pozwoliły na odkrycie hierarchii wartości sześciolatek, jak również poznanie, jak kształtuje się ona w zależności od płci dziecka. Celem przeprowadzonych badań było poznanie świata wartości dzieci sześciolatek, które kończą edukację przedszkolną. Celem praktyczno-wdrożeniowym jest sformułowanie zaleceń dla nauczycieli dotyczących sposobów przekazywania wartości uniwersalnych.

Problemy badawcze i hipotezy

W podjętych badaniach wyznaczono następujące problemy badawcze:

1. Jak kształtuje się hierarchia wartości dzieci sześciolatek?
2. Czy płeć dzieci sześciolatek jest czynnikiem różnicującym ich hierarchię wartości?

¹⁷ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości*, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht1.pdf> [dostęp: 19.12.2014].

¹⁸ D. Tillman, P.Q. Colomina, *Wychowanie w duchu wartości. Przewodnik. Program edukacyjny*, Warszawa 2004, s. 172.

Badania prowadzone m.in. przez M. Małotę¹⁹ oraz K. Żuchelkowską²⁰ pozwalają sformułować następujące hipotezy badawcze:

H:1 Najważniejszą wartością w życiu dzieci sześcioletnich jest rodzina.

H:2 Hierarchia wartości dzieci sześcioletnich kształtuje się odmiennie w grupie chłopców i dziewczynek.

Metody, techniki i narzędzia badawcze

Badania poprzedzone zostały cyklem zajęć z zakresu wychowania moralnego, podczas których dzieci miały możliwość poznania czym są wartości, jaka jest ich istota i znaczenie w życiu każdego człowieka. W rozmowach dzieci odwoływały się do sytuacji z dnia codziennego. W ciągu roku szkolnego zapoznawały się również z literaturą dziecięcą promującą etyczne zachowania. Dzięki temu poznały katalog wartości moralnych, dzięki czemu możliwe było przeprowadzenie badań.

Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego. Metoda ta pozwoliła określić w precyzyjny i dokładny sposób, jakie wartości preferują badani. Dzięki bezpośredniemu kontaktowi z badanymi można było głębiej poznać i zrozumieć hierarchię dziecięcego świata moralności.

Techniką badawczą była autorska ankieta zawierająca osiem pytań o charakterze retrospekcyjnym, które pozwoliły dokonać klaryfikacji wartości. Podczas badania dzieci miały za zadanie samodzielnie wybrać trzy najważniejsze ich zdaniem wartości w życiu człowieka. Następnie uzasadniały, czym dla badanych jest rodzina, miłość, pokój oraz szczęście. Wyjaśniały także, dlaczego istotna w życiu jest mądrość i praca.

¹⁹ M. Małota, *Świat wartości sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 3, s. 141-143.

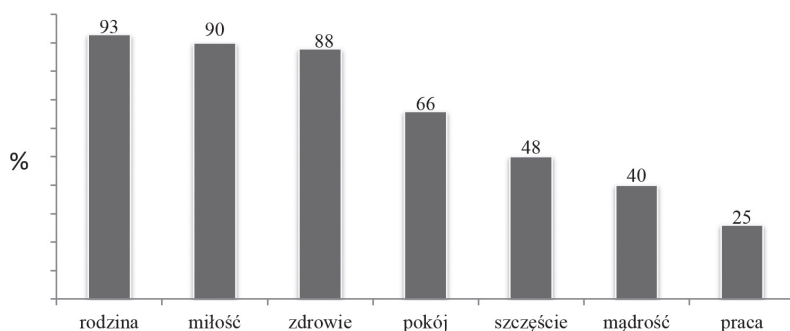
²⁰ Zob. K. Żuchelkowska, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, Bydgoszcz 2012.

Próba badawcza

Badaniami objęto 75 dzieci sześcioletnich w jednym z krakowskich przedszkoli. Spośród grupy badawczej 45 dzieci stanowili chłopcy (60%), a 30 to dziewczynki (40%). Była to niewielka grupa, co pozwoliło na nawiązanie bliskich kontaktów z badanymi, dzięki czemu można było precyzyjnie określić wiarygodność odpowiedzi. Badania zostały przeprowadzone w grudniu 2014 roku.

Hierarchia wartości dzieci sześcioletnich w świetle badań własnych

Wykres nr 1. Hierarchia wartości dzieci sześcioletnich



Źródło: badanie własne.

Wykres numer 1 ilustruje odpowiedzi dzieci na pytanie: co jest najważniejsze dla Ciebie w życiu?

Najcenniejszą wartością dla badanych dzieci sześcioletnich jest „rodzina” oraz „miłość”, na które to wartości wskazało ponad 90% badanych. Wynika to z faktu, iż rodzina jest najważniejszym środowiskiem dziecka, w którym żyje od swoich narodzin. W niej

zostają zabezpieczone podstawowe potrzeby dziecka związane z opieką, bezpieczeństwem i wychowaniem. W rodzinie dzieci uczą się właściwych postaw społecznych oraz interakcji między członkami, które będą wykorzystywały w latach późniejszych. Badane sześciolatki, miały za zadanie nie tylko wskazanie, co jest najważniejsze w życiu, ale również wyjaśnienie, co wskazana wartość oznacza. Oto niektóre wypowiedzi dzieci na temat rodziny:

- „jakby nie było rodziny, to nie miałby się kto nami opiekować i poszłoby się do sierocińca”,
- „nie można wtedy nic robić, bo nie mamy nikogo”,
- „rodzina pomaga sobie”,
- „bawimy się razem z rodzicami i rodzeństwem”,
- „rodzice nas kochają, uczą nas i wychowują”.

Badani określając, czym jest „miłość”, stwierdzali, że jest „najważniejsza na świecie” i „dzięki niej ludzie mogą być szczęśliwi”. Sześciolatki twierdziły, że gdyby ludzie się nie kochali, to nie byłoby dzieci, a także pokoju na świecie. Jedna z dziewczynek stwierdziła, że „jak nie ma miłości, to się jest samym i jest wtedy smutno”.

Nieco mniej badanych dzieci – (88%), wskazało, iż „zdrowie” stanowi ważną wartość w ich życiu. Dla dziecka niezwykle istotne jest zdrowie jego samego, jak również rodziców, czy dziadków. Stykając się z chorobą, czuje ono niepokój, strach i lęk, przez co zostaje zaburzone jego poczucie bezpieczeństwa. Oto niektóre wypowiedzi na temat, czym jest zdrowie:

- „zdrowie jest ważne, żeby żyć”,
- „jest potrzebne, żeby się bawić”,
- „jak jesteśmy zdrowi, to rodzice są szczęśliwi i możemy odwiedzać innych”.

Kolejną wartością, na którą wskazywały badane sześciolatki jest „pokój”. Istotność tej wartości dostrzega 66% badanych. Małe dzieci są niezwykle wyczulone na różnego rodzaju zagrożenia. Docierające do nich rozmowy rodziców, osób dorosłych, czy informacje przekazywane przez mass media burzą ich wewnętrzny bezpieczny świat. Dzieci, jako uważni obserwatorzy świata dorosłych, często nie mogą zrozumieć, czym jest wojna,

dlatego ludzie się biją i zabijają. Definiując „pokój”, badane sześciolatki stwierdziły, że jest on wówczas, gdy „ludzie są dla siebie dobrzy i kochają się” oraz „wtedy, kiedy się ludzie nie kłócą”. Chłopcy i dziewczynki podkreślali, że pokój łączy się bezpośrednio z poczuciem bezpieczeństwa, brakiem kłótni, przyjaźnią i miłością oraz wzajemną dobrocią. Podkreślały również zgodę, jako istotny element pokoju. Chłopcy w większości, definiowali pokój jako czas bez wojen.

Wśród badanych dzieci 48% wskazało na „szczęście”, jako istotny element w życiu. Badane dzieci określały je, jako „miłość”, „coś co można spotkać wszędzie”, ale również „kiedy nam coś się uda”, bądź „dostajemy coś, co chcemy”. Jedna dziewczynka określiła szczęście jako „zbieg okoliczności”.

Mniej niż połowa badanych dzieci (40%) wskazało, iż „mądrość” stanowi ważną wartość w ich życiu. W wypowiedziach dzieci, mądrość jest wówczas, „gdy dużo wiemy i znamy odpowiedzi na wiele pytań, dzięki czemu rozwija się nasz mózg”. Jedna dziewczynka stwierdziła, że „mądrością nie można się chwalić, bo nie można wiedzieć wszystkiego”.

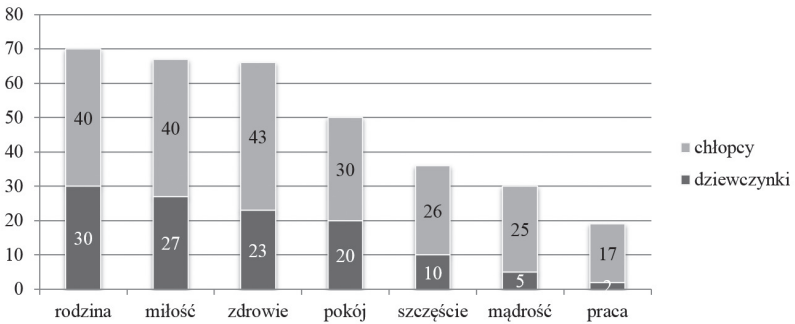
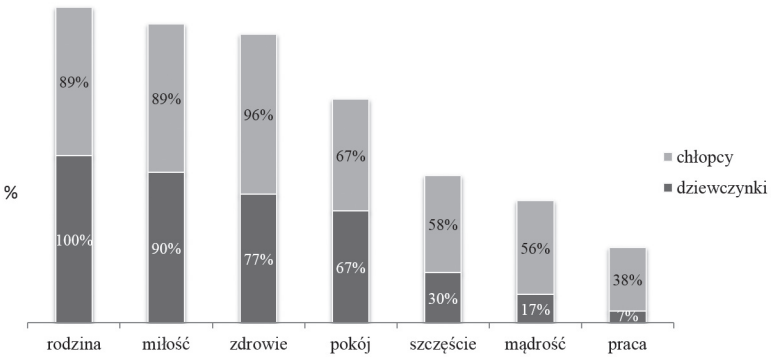
Ostatnią pozycję w systemie wartości dzieci sześcioletnich zajęła „praca”. Na jej temat dzieci wypowiadały się bardzo chętnie i przychodziło im to z dużą łatwością. Podkreślały, że „dzięki niej można zarabiać i uczyć się”, „może być przyjemnością, choć czasem trzeba coś robić, chociaż się nie chce”. Kierując się tym, co rodzice opowiadają w domu, dzieci w swoich wypowiedziach twierdziły, że „czasem komuś się nie chce iść do pracy, bo szef się kłóci”. Chłopcy opisywali pracę jako pomoc innym, podając przykład działalności ratownika medycznego czy lekarza, a także wskazywali na niebezpieczeństwo podczas jej wykonywania (stróż, policjant).

W odniesieniu do badań z lat poprzednich oraz mając na uwadze te – przeprowadzone przez autorkę opracowania, należy stwierdzić, że dla dzieci sześcioletnich naczelną i niezmienną wartością na przestrzeni ostatnich lat pozostaje rodzina, tym samym hipoteza I została pozytywnie zweryfikowana.

Hierarchia wartości sześcioletnich chłopców i dziewczynek w świetle badań własnych

W kolejnej analizie przyjrzymy się, jak kształtuje się hierarchia wartości w grupie badanych chłopców i dziewczynek, co pozwoli na weryfikację hipotezy II.

Wykres nr 2. Hierarchia wartości sześcioletnich chłopców i dziewczynek



Źródło: badania własne.

Zaprezentowany wykres ilustruje, iż płeć nie jest czynnikiem różnicującym hierarchię wartości badanych sześciolatków. Zarówno w grupie badanych chłopców, jak i dziewcząt, wskazywane przez nich wartości zhierarchizowane zostały identycznie. Zauważyć można jednak, iż wśród ważnych dla sześciolatków wartości znajdują się zarówno takie, które są wysoko preferowane przez obydwie porównywane grupy, jak i te, które są zdecydowanie mocniej preferowane przez grupę chłopców niż dziewczynek.

Do wartości silnie preferowanych przez obydwie porównywane grupy zaliczyć możemy rodzinę, którą wskazało 89% chłopców oraz wszystkie dziewczynki, miłość – istotną dla 89% chłopców i 90% dziewczynek, zdrowie cenione przez 96% chłopców i 77% dziewczynek oraz pokój, potrzebę, którego wskazało tyle samo chłopców jak i dziewczynek tj. 67%.

Wartości zdecydowanie silniej preferowane przez chłopców to szczęście, na które wskazało 58% chłopców i o blisko połowę mniej dziewczynek (30%), mądrość, która deklarowana była przez 56% chłopców i 17% dziewczynek oraz praca, której istotność wyraziło 38% chłopców i 7% dziewczynek.

Otrzymane rezultaty nie pozwalają na pozytywną weryfikację założonej hipotezy.

Podsumowanie

Analiza wyników badań pokazuje, jak ważna w życiu dziecka jest rodzina. W sytuacji, kiedy opiekę nad dzieckiem przejmuje samotna matka, jego świat zostaje zaburzony. Nie rozumie pojęcia rodzina, nie potrafi zdefiniować, kim są jej członkowie, ani wypowiedzieć się na jej temat. Dzieci wychowywane przez obydwoje rodziców mają zapewnione poczucie bezpieczeństwa. W przypadku rodzin partnerskich dziecko uczy się miłości do nowego opiekuna i nie zawsze jest to dla niego proste i łatwe do zaakceptowania.

Rodzina jest miejscem, w którym głównym celem powinno być wychowanie szczęśliwego dziecka. Więzy uczuciowe, bezpieczeństwo emocjonalne, zaspokojenie potrzeb miłości i akceptacji jest podstawową funkcją rodziny. Zaburzona komunikacja i nie-

zaspokojenie potrzeb dziecka wywoływać będzie u niego strach i lęk oraz rzutować na późniejsze kontakty społeczne dziecka²¹. Współorganizując dziecięcy świat, rodzina wraz z pedagogami powinna stawać wobec wyzwań współczesności przekazując wartości jako najistotniejszy cel naszego życia.

²¹ A. Skupień, G. Kasprzycka, *Zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Bezpieczeństwo w warunkach zmian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych*, red. S. Bębas, P. Kowalski, Piotrków Trybunalski 2014, s. 349.

Jakub Skupień

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Wartości preferowane przez młodzież gimnazjalną w świetle badań ankietowych

Streszczenie

Okres dorastania jest nie tylko czasem, w którym zachodzą zmiany fizjologiczne, ale też psychiczne. Ten etap jest niezwykle trudny dla młodzieży, bowiem to właśnie w tym wieku kształtuje się ich tożsamość. To również czas buntu oraz poszukiwania przez młodych ludzi nowych idei i wartości.

W artykule przedstawione zostały wyniki badań nad wartościami preferowanymi przez uczniów, które zrealizowane zostały w jednym z krakowskich gimnazjów. Dzięki nim ustalono, jakie wartości są dla nich ważne, a jakie nieważne. Zaprezentowane zostały także rezultaty badań dotyczących wpływu rodziny, rówieśników i nauczycieli na hierarchię wartości młodzieży. Przedstawiono również autorytety, które są cenione przez badane osoby.

Słowa kluczowe: wartości, młodzież, hierarchia wartości, dorastanie

The values preferred by junior high school students
in the survey research

Summary

The period of adolescence is not only a time in which physiological changes occur but also mental changes. This stage is extremely difficult for young people because in this age they shape their identity. It is also a time of rebellion and time when young people search for new ideas and values.

This article presents the results of research on the values preferred by the students. Research was conducted in one of Krakow's junior high school. The study also presented the results of studies on the impact of family, peers and teachers on hierarchy of youth's values. It also presents the authorities which are valued by the tested persons.

Keywords: values, youth, hierarchy of values, growing up

Wprowadzenie

Wartości są tematem, który zawsze jest aktualny i istotny. System wartości poszczególnych ludzi wpływa bowiem na każdy aspekt życia społecznego. Szczególnie ważne jest poznawanie, jakie wartości preferują, czym kierują się w życiu i kogo uważają za autorytet osoby młode, których system ten jest dopiero kształtowany. Właściwe jego ukształtowanie przyczyni się do dobrego i etycznego funkcjonowania młodzieży w ich dorosłym życiu.

W literaturze można znaleźć dużą liczbę definicji pojęcia „wartości”. Są one tworzone zarówno przez filozofów, pedagogów, socjologów, psychologów czy antropologów. W etyce wartość jest uważana za pojęcie pierwotne, czyli takie, które nie jest możliwe do zdefiniowania¹. Podobnie uważał filozof Władysław Tatarkiewicz, który twierdził, że stworzenie definicji tego pojęcia jest „niezmiernie trudne, jeśli w ogóle możliwe”². To wszystko nie wyklucza natomiast podejmowania prób w tym zakresie. Jednak jakich definicji by nie przedstawiono, najważniejsze jest, że wartości są ważne „(...) zawsze, wszędzie i dla wszystkich”³, a mówiąc o nich, „dotykamy (...) sensu naszego życia”⁴.

¹ M.P. Migoń, *Wstęp do etyki. Skrypt*, Gdańsk 2007, s. 20.

² W. Tatarkiewicz, *Parerga*, Warszawa 1978, s. 61.

³ R. Doniec, *Stanisława Brzozowskiego filozofia pracy jako wartości i tworzywa kultury*, w: *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Kraków 1991, s. 59.

⁴ M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998, s. 9.

Każdy człowiek ma określony system wartości, który zbudowany jest hierarchicznie. Określa on, jakie wartości cenimy bardziej, a jakie mniej. Jego struktura pozwala jednak na przypisywanie poszczególnym wartościom miejsc równorzędnych. System ten nie jest trwały, lecz może zmieniać się wraz z wiekiem, czy kontaktami z otoczeniem⁵.

Wpływanie na wychowanka jest niezbędne, aby odpowiednio kształtować system wartości młodego człowieka, szczególnie w okresie jego dorastania. Adolescencja to czas ponownego kształtowania się stosunku do świata, ale też do siebie i innych ludzi, w którym szczególną rolę odgrywają rodzice⁶. Należy jednak pamiętać, że kształtowanie tożsamości młodego człowieka nie jest tylko ich zadaniem, lecz pewną rolę odgrywają w nim także nauczyciele, wychowawcy, psychologowie czy instruktorzy w domach kultury – słowem wszystkie te osoby, które mają kontakt z dorastającym człowiekiem. Nie należy oczywiście zapominać o grupach rówieśniczych, które mają największy wpływ na kształtowanie tożsamości młodych ludzi⁷. Szczególnie, że w tym momencie zaczynają powoli osłabiać się więzy rodzinne, co powoduje zacieśnianie relacji z tymi zbiorowościami⁸.

Jako że dorastanie jest czasem trudnym, należy pamiętać, aby zbyt silnie nie naciskać na młodego człowieka, gdyż może to „doprowadzić do fizycznego albo psychicznego wycofania się z otoczenia”⁹.

W kształtowaniu hierarchii wartości pomóc mogą również lekcje etyki. W podstawie programowej na poziomie gimnazjum

⁵ Tamże, s. 20-21.

⁶ K. Dobrenko, *Adolescencja jako czas przejmowania inicjatywy za własny rozwój*, w: *Psychologia wspierania rozwoju i kształcenia*, red. E. Sokołowska, Warszawa 2013, s. 155.

⁷ M. Kokociński, *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Poznań 2011, s. 61.

⁸ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 1997, s. 127.

⁹ Tamże, s. 122-123.

jednym z celów kształcenia jest wykształcenie u ucznia umiejętności rozpoznawania oraz dokonywania wyboru wartości, a także zdolności właściwego ich hierarchizowania¹⁰.

Gimnazjum jest czasem szczególnym w rozwoju dziecka. To przede wszystkim okres dojrzewania płciowego, a co za tym idzie dużych zmian fizjologicznych. Jest to również moment zmian psychicznych, polegających na zdobyciu zdolności do samodzielnego kształtowania własnego życia, ale także duchowych – obejmujących kształtowanie się własnej tożsamości oraz poszukiwania nowych wartości i idei¹¹.

Przez wieki niejednokrotnie próbowano określić, które z wartości są najważniejsze. Dla Platona najważniejsze były: mądrość, męstwo, panowanie nad sobą i sprawiedliwość¹². Obecnie Kościół Katolicki za cnoty kardynalne uważa natomiast: roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie¹³. Należy sobie jednak postawić pytanie: czy wartości te nadal są uznawane za najważniejsze?

Cel pracy

1. Cele poznawcze:

- ustalenie, w jakim stopniu wybrane wartości są preferowane przez uczniów gimnazjum,
- ustalenie znaczenia wpływu rodziny, rówieśników i nauczycieli na hierarchię wartości.

2. Cel teoretyczny:

- opracowanie wniosków, które wynikają z analizy teoretycznej oraz przeprowadzonych badań.

¹⁰ 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. z 2012 r. poz. 977), załącznik nr 4.

¹¹ D. Becelewska, *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Jelenia Góra 2006, s. 199.

¹² W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1988, s. 98.

¹³ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, s. 423.

3. Cel praktyczny:

- sformułowanie zaleceń dla osób, które mają kontakt z młodzieżą (szczególnie dla nauczycieli), dotyczących możliwości kształtowania i wpływania na system wartości gimnazjalistów.

Przedmiot badań

Przedmiotem niniejszych badań jest stopień preferowania wybranych wartości przez uczniów klas drugich i trzecich jednego z krakowskich gimnazjów oraz znaczenie wpływu środowiska na hierarchię wartości młodzieży.

Problemy badawcze

1. Jakie wartości preferują uczniowie jednego z krakowskich gimnazjów?
2. Kto ma największy wpływ na hierarchię wartości?

Hipotezy badawcze

Hipotezą główną jest stwierdzenie, że gimnazjaliści mają swoją hierarchię wartości.

Hipotezy szczegółowe:

1. Gimnazjaliści za wartość najczęściej uznają szczęście rodzinne, a najrzadziej religię.
2. Rówieśnicy mają największy wpływ na hierarchię wartości.

Metody, techniki i narzędzia badawcze

Badanie prowadzone było metodą sondażu diagnostycznego, za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety. Oprócz metryczki, w której należało określić płeć i wiek, składał się on z pięciu pytań. Zadaniem ankietowanych było zaznaczenie na dostarczonym formularzu odpowiedzi, które są zgodne z ich odczuciami. W pierwszym pytaniu respondenci określali dla każdej z dwudziestu dwóch wartości, czy jest ona dla badanego: zdecydowanie

nieważna, nieważna, obojętna, ważna, czy bardzo ważna. W kolejnym odpowiadali na pytanie: kto jest dla Ciebie autorytetem, poprzez wybranie maksymalnie trzech odpowiedzi – spośród ośmiu możliwych. Następne trzy pytania dotyczyły wpływu rówieśników, nauczycieli oraz rodziny na kształtowanie hierarchii wartości badanego. Można było na nie odpowiedzieć poprzez zaznaczenie pola przy jednym z pięciu twierdzeń.

Ankiety wypełniane były na terenie gimnazjum, w obecności autora niniejszej pracy oraz co najmniej jednego nauczyciela, zatrudnionego w szkole. Spośród wszystkich wypełnionych ankiet odrzucone zostały te, które zostały wypełnione przez uczniów w wieku 16 lat, ze względu na zbyt małą ich ilość (3 kobiety, 2 mężczyzn) oraz formularze wypełnione błędnie (m.in. zbyt duża liczba zaznaczeń).

Wyniki

Badanie zostało przeprowadzone w grudniu 2014 roku. Zostało nim objętych 57 osób, uczniów klas drugich i trzecich Gimnazjum z Oddziałami Integracyjnymi nr 15 im. Janusza Korczaka w Krakowie. Na przeprowadzenie badań oraz podanie nazwy placówki, uzyskano zgodę dyrekcji szkoły. Pośród badanych osób kobiety stanowiły nieznaczoną większość (52,63% kobiet, 47,37% mężczyzn) Grupy wiekowe nie różniły się liczebnością w znacznym stopniu (50,88% osób w wieku 14 lat oraz 49,12% osób w wieku 15 lat). Strukturę badanej populacji przedstawia tabela nr 1.

Tabela 1. Struktura badanej populacji

	mężczyźni			kobiety		
	liczba	% w płci	% całości	liczba	% w płci	% całości
14 lat	12	44,44	21,05	17	56,67	29,82
15 lat	15	55,56	26,32	13	43,33	22,81
Łącznie	27	100,00	47,37	30	100,00	52,63

Źródło: Badania własne.

Tabela 2. Wartości bardzo ważne w życiu uczniów – kobiet i mężczyzn; n=57 (30 kobiet, 27 mężczyzn)

	Liczba wskazań					
	Ogólnie		Kobiety		Mężczyźni	
	I. odp.	%	I. odp.	%	I. odp.	%
Szczęście rodzinne	41	71,93	22	73,33	19	70,37
Miłość	31	54,39	12	40,00	19	70,37
Przyjaźń	30	52,63	16	53,33	14	51,85
Dobre zdrowie	26	50,98	12	40,00	14	51,85
Sprawiedliwość	25	43,86	12	40,00	13	48,15
Uczciwość	25	43,86	15	50,00	10	37,04
Interesująca praca	23	40,35	20	66,67	13	48,15
Pokój	23	40,35	14	46,67	9	33,33
Pomoc innym	23	40,35	15	50,00	8	29,63
Dobre wykształcenie	22	38,60	9	30,00	13	48,15
Własny rozwój	21	36,84	5	16,67	16	59,26
Poczucie własnej wartości	18	31,58	6	20,00	12	44,44
Dobrze płatna praca	17	29,82	6	20,00	11	40,74
Odwaga	17	29,82	5	16,67	12	44,44
Wiedza	16	28,07	6	20,00	10	37,04
Mądrość	16	28,07	5	16,67	11	40,74
Uznanie, szacunek otoczenia	14	24,56	6	20,00	8	29,63
Dobra materialne	11	19,30	2	6,67	9	33,33
Piękno	10	17,54	3	10,00	7	25,93
Ojczyzna	10	17,54	1	3,33	9	33,33
Religia	9	15,79	4	13,33	5	18,52
Władza	7	12,28	1	3,33	6	22,22

Źródło: Badania własne.

Tabela nr 2 obrazuje wartości wskazywane przez uczniów jako bardzo ważne. Zarówno dla dziewcząt, jak i chłopców bardzo istotne w życiu jest szczęście rodzinne. Za bardzo ważną wartość uważa je 71,93% badanych. Chociaż w okresie gimnazjum osłabieniu zaczynają ulegać więzy rodzinne¹⁴, to jednak w dalszym ciągu ta podstawowa jednostka społeczna jest dla nich niezwykle istotna. Wiedzą, że tylko szczęśliwa rodzina jest miejscem, w którym można szukać wsparcia w trudnych chwilach.

Gimnazjaliści przywiązują również dużą wagę do miłości i przyjaźni. Pierwszą z nich, za bardzo ważną wartość, uznało 54,39%, drugą – 52,63% badanych. Miłość jest szczególnie istotna dla chłopców – aż 70,37% z badanych mężczyzn uznało ją za bardzo ważną wartość, co daje jej pierwsze miejsce, *ex aequo*, ze szczęściem rodzinnym. Ze względu na to, że koledzy i koleżanki, mają w tym okresie największy wpływ na kształtowanie się tożsamości rówieśników¹⁵, wydaje się być naturalne, że wartości dotyczące relacji ze znajomymi są stawiane wysoko w hierarchii. Przyjaciel może być podporą w trudnych chwilach, osobą na której można zawsze polegać, której można bezgranicznie ufać. Gimnazjaliści zdają sobie sprawę, że takie osoby są niezbędne w życiu każdego człowieka.

Wysoko ceniona jest również sprawiedliwość i uczciwość, którą za bardzo ważną wartość w życiu uznało 43,86% badanych. Może to być zastanawiające, gdy porówna się te wyniki z badaniami z 2004 roku, przeprowadzonymi w Łodzi, w których 87,70% gimnazjalistów twierdząco odpowiedziało na pytanie: „czy ściągasz?”¹⁶. Być może uczniowie nie utożsamiają nieuczciwości z oszustwami podczas sprawdzianów czy kartkówek.

¹⁴ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, dz. cyt., s. 127.

¹⁵ M. Kokociński, *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, dz. cyt., s. 61.

¹⁶ K. Kobierski, *Ściąganie w szkole. Raport z badań*, Kraków 2006, s. 124.

Tabela 3. Wartości ważne w życiu uczniów – kobiet i mężczyzn; n=57
(30 kobiet, 27 mężczyzn)

	Liczba wskazań					
	Ogólnie		Kobiety		Mężczyźni	
	I. odp.	%	I. odp.	%	I. odp.	%
Wiedza	37	64,91	21	70,00	16	59,26
Mądrość	35	61,40	21	70,00	14	51,85
Ojczyzna	30	52,63	18	60,00	12	44,44
Uznanie, szacunek otoczenia	29	50,88	18	60,00	11	40,74
Własny rozwój	29	50,88	21	70,00	8	29,63
Dobre wykształcenie	29	50,88	17	56,67	12	44,44
Dobrze płatna praca	29	50,88	14	46,67	15	55,56
Interesująca praca	28	49,12	16	53,33	12	44,44
Pomoc innym	28	49,12	14	46,67	14	51,85
Poczucie własnej wartości	27	47,37	16	53,33	11	40,74
Sprawiedliwość	25	43,86	15	50,00	10	37,04
Uczciwość	25	43,86	13	43,33	12	44,44
Dobre zdrowie	24	42,11	13	43,33	11	40,74
Pokój	24	42,11	12	40,00	12	44,44
Odwaga	24	42,11	14	46,67	10	37,04
Przyjaźń	23	40,35	12	40,00	11	40,74
Dobra materialne	23	40,35	13	43,44	10	37,04
Miłość	18	31,58	14	46,67	4	14,81
Piękno	17	29,82	11	36,67	6	22,22
Religia	16	28,07	11	36,67	5	18,52
Szczęście rodzinne	15	26,32	8	26,67	7	25,93
Władza	6	10,53	2	6,67	4	14,81

Źródło: Badania własne.

Tabela nr 3 przedstawia, które wartości gimnazjaliści uważają za ważne. Badani najczęściej wybierali wiedzę (64,91%) i mądrość (61,40%), jako wartość istotną w życiu. Wynik ten może wynikać z nacisku, jaki kładziony jest na naukę w tej szkole. Gimnazjum znalazło się bowiem na dwunastym miejscu w rankingu gimnazjów krakowskich za lata 2011-2013, prowadzonym metodą Edukacyjnej Wartości Dodanej¹⁷.

Około połowa badanych za ważne uznaje wartości związane z dobrze płatną (50,88%) i interesującą (49,12%) pracą. Obecna sytuacja gospodarcza oraz ciągle poruszanie w mediach tematu bezrobocia, może wpływać na ocenę szeroko pojętej wartości pracy, jako czegoś niezwykle istotnego we współczesnym świecie. Młodzi ludzie mogą wierzyć, że dobre wykształcenie (które wskazało 50,88% badanych, jako wartość ważną oraz 38,60% – jako bardzo ważną) pozwoli im na zdobycie pracy oraz zaspokajanie swoich potrzeb życiowych. Może dziwić fakt, że wartości związane z pracą miały tak dużo wskazań, choć jest ona dla gimnazjalistów perspektywą dosyć odległą, szczególnie przy założeniu, że większość z nich podejmie ją dopiero po zakończeniu studiów wyższych.

Oprócz wartości istotnych w życiu młodych ludzi, gimnazjaliści wskazali te, które są dla nich obojętne, co obrazuje tabela nr 4.

Tabela 4. Wartości obojętne w życiu uczniów – kobiet i mężczyzn; n=57 (30 kobiet, 27 mężczyzn)

	Liczba wskazań					
	Ogólnie		Kobiety		Mężczyźni	
	I. odp.	%	I. odp.	%	I. odp.	%
Piękno	20	35,09	9	30,00	11	40,74
Władza	19	33,33	9	30,00	10	37,04
Dobra materialne	17	29,82	9	30,00	8	29,63
Religia	17	29,82	11	36,67	6	22,22

¹⁷ http://salezjanie.com/strona_glowna/images/dokumenty_szkoly/ewd_gimnazja.pdf [dostęp: 19.12.2014].

	Liczba wskazań					
	Ogólnie		Kobiety		Mężczyźni	
	I. odp.	%	I. odp.	%	I. odp.	%
Odwaga	15	26,32	11	36,67	4	14,81
Ojczyzna	13	22,81	9	30,00	4	14,81
Dobrze płatna praca	10	17,54	9	30,00	1	3,70
Uznanie, szacunek otoczenia	9	15,79	6	20,00	3	11,11
Poczucie własnej wartości	7	12,28	4	13,33	3	11,11
Pokój	7	12,28	4	13,33	3	11,11
Dobre zdrowie	6	10,53	4	13,33	2	7,41
Miłość	6	10,53	2	6,67	4	14,81
Mądrość	6	10,53	4	13,33	2	7,41
Własny rozwój	6	10,53	3	10,00	3	11,11
Dobre wykształcenie	6	10,53	4	13,33	2	7,41
Interesująca praca	6	10,53	4	13,33	2	7,41
Sprawiedliwość	5	8,77	3	10,00	2	7,41
Uczciwość	5	8,77	2	6,67	3	11,11
Pomoc innym	4	7,02	1	3,33	3	11,11
Przyjaźń	4	7,02	2	6,67	2	7,41
Wiedza	3	5,26	2	6,67	1	3,70
Szczęście rodzinne	1	1,75	0	0,00	1	3,70

Źródło: Badania własne.

Uczniowie gimnazjum najczęściej wskazywali na piękno, jako wartość obojętną. Uważa tak 35,09% badanych, co wynikać może z braku utożsamiania przez gimnazjalistów piękna z estetyką, zbyt małej wiedzy dotyczącej sztuki, czy rzadkich wizyt w muzeach, ale może też wskazywać na to, że badani nie uważają piękna za rzecz najważniejszą u innych osób.

Dla 29,82% gimnazjalistów wartością obojętną są dobra materialne. Dodatkowo 10,53% osób uznało je za wartość nieważną.

Łącznie to ponad 40% badanych, co przy obecnym promowaniu konsumpcyjnego stylu życia, wydaje się być wynikiem stosunkowo wysokim.

Poczucie własnej wartości, przez 12,28% uczniów, uznawane jest za wartość obojętną. Może to wynikać z posiadania niskiej samooceny u tych osób. Gimnazjaliści z taką postawą będą wykazywać oznaki zahamowania społecznego, będą bardziej lękliwi, nieśmiali, nadwrażliwi na opinie innych ludzi, a w grupie będą czuć się osamotnieni. Takimi osobami łatwiej jest również kierować¹⁸.

Tabela 5. Wartości nieważne w życiu uczniów – kobiet i mężczyzn; n=57 (30 kobiet, 27 mężczyzn)

	Liczba wskazań					
	Ogólnie		Kobiety		Mężczyźni	
	I. odp.	%	I. odp.	%	I. odp.	%
Władza	18	31,58	13	43,44	5	18,52
Piękno	10	17,54	7	23,33	3	11,11
Dobra materialne	6	10,53	6	20,00	0	0,00
Uznanie, szacunek otoczenia	4	7,02	0	0,00	4	14,81
Pokój	3	5,26	0	0,00	3	11,11
Poczucie własnej wartości	3	5,26	2	6,67	1	3,70
Religia	2	3,51	1	3,33	1	3,70
Uczciwość	2	3,51	0	0,00	2	7,41
Pomoc innym	2	3,51	0	0,00	2	7,41
Dobre zdrowie	1	1,75	1	3,33	0	0,00
Miłość	1	1,75	1	3,33	0	0,00
Wiedza	1	1,75	1	3,33	0	0,00
Własny rozwój	1	1,75	1	3,33	0	0,00
Dobrze płatna praca	1	1,75	1	3,33	0	0,00
Ojczyzna	1	1,75	1	3,33	0	0,00
Sprawiedliwość	1	1,75	0	0,00	1	3,70

Źródło: Badania własne.

¹⁸ H. Kulas, *Samoocena młodzieży*, Warszawa 1986, s. 72 i 75.

W tabeli nr 5 przedstawiono wartości obojętne w życiu badanych. Część gimnazjalistów (31,58%) uważa władzę za wartość nieważną w ich życiu. Taka ilość wskazań może wynikać m.in. ze złego obrazu polityków przedstawianego w mediach, rodzinie czy wśród rówieśników, ale może też wskazywać na niechęć do angażowania się w przyszłości w politykę. Może również oznaczać, że część uczniów nie chce w przyszłości pracować na stanowiskach, które wiążą się z kierowaniem zespołem ludzi.

Tabela 6. Wartości zdecydowanie nieważne w życiu uczniów – kobiet i mężczyzn; n=57 (30 kobiet, 27 mężczyzn).

	Liczba wskazań					
	Ogólnie		Kobiety		Mężczyźni	
	I. odp.	%	I. odp.	%	I. odp.	%
Religia	13	22,81	3	10,00	10	37,04
Władza	7	12,28	5	16,67	2	7,41
Ojczyzna	3	5,26	1	3,33	2	7,41
Poczucie własnej wartości	2	3,51	2	6,67	0	0,00
Miłość	1	1,75	1	3,33	0	0,00
Sprawiedliwość	1	1,75	0	0,00	1	3,70
Odwaga	1	1,75	0	0,00	1	3,70
Uznanie, szacunek otoczenia	1	1,75	0	0,00	1	3,70

Źródło: Badania własne.

Tabela 6 ilustruje, jakie wartości gimnazjaliści uważają za zdecydowanie nieważne. Badani często wskazywali na religię, jako wartość obojętną (29,82%) lub zdecydowanie nieważną (22,81%). Łącznie za obojętną, nieważną i zdecydowanie nieważną uznało ją aż 56,14% gimnazjalistów.

Adolescencja jest czasem buntu przeciwko dotychczasowym zasadom, okresem kwestionowania norm i wartości oraz poszukiwania odpowiedzi na pytania związane z egzystencją¹⁹. Z tego właśnie powodu może wynikać niska ocena religii (szczególnie wśród chłopców), jako wartości. Może to także wiązać się z postępującą sekularyzacją kraju, choć przynależność tylko do samego Kościoła Katolickiego w 2013 roku, zadeklarowało 85,82% Polaków²⁰.

Skoro jednak religia jest – dla dużej części ankietowanych – wartością nieważną, to należy pamiętać, że uczniów nie należy zostawiać bez wzorców moralnych. Należy kształcić w nich zachowania etyczne, dlatego możliwość zastąpienia lekcji religii (w przypadku nieuczęszczania na nią) obowiązkowym uczestnictwem w zajęciach etyki, wydaje się być pomysłem właściwym. Problem może pojawić się w przypadku prowadzenia takich zajęć przez osobę duchowną bądź katechetę, gdyż może to spowodować – najczęściej niczym nieuzasadniony – bunt młodego człowieka.

Na system wartości młodzieży wpływ mają różne środowiska, nie tylko te najbliższe, jak rodzina, ale również dalsze. Jak już wspomniano, dorastanie jest czasem, w którym osłabieniu ulegają więzy rodzinne²¹. Nie oddziałuje to jednak na wpływ rodziny na hierarchię wartości, co pokazuje tabela nr 7.

¹⁹ K. Appelt, *Trudności wychowawcze w okresie dorastania*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 4, s. 24-25.

²⁰ *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2014, s. 193 i 205; wynik jest stosunkiem liczby wiernych Kościoła Katolickiego (s. 193) do liczby ludności Polski ogółem (s. 205).

²¹ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, dz. cyt., s. 127.

Tabela 7. Wpływ środowiska na hierarchię wartości; n=57 (30 kobiet, 27 mężczyzn)

	Liczba wskazań					
	Ogólnie		Kobiety		Mężczyźni	
	I. odp.	%	I. odp.	%	I. odp.	%
Wpływ rówieśników na hierarchię wartości						
Tak	13	22,81	9	30,00	4	14,81
Raczej tak	19	33,33	6	20,00	13	48,15
Raczej nie	8	14,04	4	13,33	4	14,81
Nie	5	8,77	2	6,67	3	11,11
Trudno powiedzieć	12	21,05	9	30,00	3	11,11
Wpływ nauczycieli na hierarchię wartości						
Tak	7	12,28	2	6,67	5	18,62
Raczej tak	19	33,33	8	26,67	11	40,74
Raczej nie	9	15,79	5	16,67	4	14,81
Nie	11	19,30	5	16,67	6	22,22
Trudno powiedzieć	11	19,30	10	33,33	1	3,70
Wpływ rodziny na hierarchię wartości						
Tak	38	66,67	19	63,33	19	70,37
Raczej tak	10	17,54	7	23,33	3	11,11
Raczej nie	3	5,26	1	3,33	2	7,41
Nie	4	7,02	1	3,33	3	11,11
Trudno powiedzieć	2	3,51	2	6,67	0	0,00

Źródło: Badania własne.

Z opinii badanych gimnazjalistów wynika, że największy wpływ na kształtowanie hierarchii wartości ma rodzina. Wskazało na to 66,67% uczniów. Mniej przekonani są jednak o oddziaływaniu pozostałych grup. Jedna trzecia badanych stwier-

dziła, że rówieśnicy i nauczyciele raczej mają wpływ na system wyznawanych wartości.

Dziewczęta mają najwięcej trudności przy określeniu oddziaływań kolegów i koleżanek oraz pedagogów na hierarchię wartości. Problem z dokonaniem oceny wpływu rówieśników ma 30% dziewcząt. Dodatkowo 33% z nich, ma także trudność z określeniem swojego stanowiska na temat wpływu nauczycieli. Co ciekawe, problem ten dużo rzadziej pojawia się wśród chłopców.

W ostatnim pytaniu istniała możliwość przekazania swoich opinii dotyczących zarówno formularza, sposobu przeprowadzania badania, ale też samego tematu. Na trzy wypowiedzi należałoby zwrócić szczególną uwagę. Gimnazjaliści napisali m.in.: „(...) poruszająca ważny problem”; „ciekawym tematem”; „daje powody do zastanowienia się nad własną hierarchią wartości”. Stwierdzenia te dodatkowo potwierdzają, że uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że wartości są dla nich tematem niezwykle istotnym, o którym warto rozmawiać. Ostatnia przytoczona wypowiedź potwierdza przedstawiany w literaturze pogląd, że gimnazjum jest czasem kształtowania się tożsamości młodego człowieka oraz poszukiwania przez niego nowych wartości²².

Podsumowanie

Nie ma możliwości ustalenia katalogu wartości uniwersalnych. Część osób uznaje pewne z nich za pozytywne, inni natomiast uważają je za negatywne. Każdy posiada swój własny system wartości, który w sposób szczególny kształtuje się w okresie adolescencji.

Dorastająca młodzież samodzielnie wybierze swoją drogę życiową oraz swoją hierarchię wartości, co nie oznacza jednak, że nikt nie ma na to wpływu. Badania pokazują, że choć rodzina najbardziej oddziałuje na wyznawane wartości, to pewną rolę odgrywają w tym procesie również nauczyciele. Pedagodzy nie mogą jednak wpływać za pomocą nakazów i zakazów. Należy raczej wspierać

²² D. Becelewski, *Repetitorium z rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 199.

dorastającą młodzież, aby w przyszłości mogli żyć w sposób etyczny, bez naruszania wolności innych ludzi. „Dla społeczeństwa ważne jest nie tylko to, co młode pokolenie będzie wiedziało, ale też jacy to będą ludzie i jaki pożytek będzie z nich dla całej grupy”²³. Działania pedagogów mogą odkryć przed uczniami świat aksjologicznych poszukiwań i przyczynić się do zmiany szarości życia, w złote, pełne wartości dążenia i cele. Przydatne w tym mogą być zajęcia z etyki, religii, religioznawstwa oraz lekcje wychowawcze, jednak tylko wtedy, gdy będą one prowadzone z pełnym zaangażowaniem i zrozumieniem problemów, które dotyczą młodzież w okresie dorastania. Prowadzone w ten sposób zajęcia pozwolą na wypełnienie przestrzeni aksjologicznej młodzieży.

Potwierdziła się postawiona teza, mówiąca o tym, że gimnazjaliści mają swoją hierarchię wartości oraz założenie, że najczęściej za wartość uważają oni szczęście rodzinne, a najrzadziej religię. Nie potwierdziła się natomiast teza, że rówieśnicy mają największy wpływ na hierarchię wartości. Z badań wynika, że rodzina najbardziej oddziałuje na system wartości gimnazjalistów.

Warto jednak pamiętać, że badania prowadzone były w jednej szkole, na małej grupie badawczej. Oznacza to, że wyniki nie odzwierciedlają przekonań wszystkich gimnazjalistów i nie należy ich uogólniać dla większej populacji.

²³ K. Ferenz, *Wartości uniwersalne w kulturze codzienności*, w: *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerląg, Kraków 2004, s. 41.

Iwona Wolańska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Egzemplifikacja problemu skuteczności mediacji w percepcji pedagogów szkolnych

Streszczenie

Niniejszy artykuł poświęcony jest rozważaniom dotyczącym stosowania mediacji w szkole. Autor wskazuje na potrzebę kształcenia pedagogów w zakresie mediacji tak, aby potrafili umiejętnie reagować na problemy z jakimi spotykają się uczniowie wykazujący deficyty kompetencji społecznych. W opracowaniu poruszono problematykę zastosowania mediacji w szkołach z terenu województwa świętokrzyskiego i małopolskiego. Przedstawione zostały wyniki badań uzyskane drogą wywiadu swobodnego przeprowadzonego wśród pedagogów szkolnych. Zgromadzony materiał badawczy dostarcza informacji o skuteczności zastosowania mediacji w szkole, kryteriach kwalifikujących pedagoga szkolnego do pracy na stanowisku mediatora oraz strukturze spotkania mediacyjnego.

Słowa kluczowe: egzemplifikacja, mediacja, pedagog szkolny

Exemplification of the problem of the mediation's
effectiveness as perceived by tutors

Summary

This article is dedicated to deliberations on the use of mediation at school. The author points out the need of educating tutors for mediation in order to teach them how they should solve the problems of students

evincing the deficit of civic competences. In the study, the author describes the problem of the use of mediation at schools located in Świętokrzyskie and Małopolskie voivodship. There were presented the study's conclusions, drawn through the open interview among tutors. The collected material gave the information about the mediation's effectiveness at school, the qualifying criteria tutors have to meet in order to work as mediator, as well as the mediation meeting's structure.

Keywords: exemplification, mediation, tutor

Wprowadzenie

Nie kto inny jak młody człowiek, w obliczu współczesnych przemian edukacyjnych, społecznych i kulturowych, staje się szczególnym świadkiem własnej bezsilności, dezorientacji i degradacji wyznawanych dotąd zasad i wartości, a przy tym popada w różnorodne sytuacje konfliktowe, których nie potrafi rozwiązać. Zasadne zatem wydaje się być założenie, że od pedagogów szkolnych wymaga się, aby potrafili w umiejętny sposób reagować i odpowiadać na wszelkie potrzeby i problemy uczniów. Wielowymiarowość ich zawodu sprawia, że oczekuje się od nich, aby opanowali również specyfikę zawodu mediatora. Czy zatem mediacja jest skutecznym sposobem na rozwiązywanie konfliktów rówieśniczych? Pomocnymi w określeniu tego stanu rzeczy mogą stać się odpowiedzi na pytania problemowe: Jakie warunki musi spełnić pedagog szkolny, aby występować w roli mediatora? Jaka jest struktura procesu mediacyjnego w szkole? oraz Jaka jest skuteczność stosowania mediacji szkolnych? W niniejszym opracowaniu dokonano próby udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania, w oparciu o wyniki badań własnych¹, przeprowadzonych wśród pedagogów szkolnych z terenu województwa świętokrzyskiego i małopolskiego.

¹ Badania przeprowadzono w listopadzie i grudniu 2014 r. wśród pedagogów pracujących w szkołach podstawowych z terenu województwa świętokrzyskiego i małopolskiego. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wywiad jako technikę badawczą. Materiał uzyskany drogą swobodnych rozmów według specjalnie przygotowanego kwestionariusza, służył poznaniu opinii i postaw pedagogów na temat skuteczności mediacji w szkole.

Specyfika pracy mediatora w percepcji pedagogów szkolnych

Celem podjęcia analizy celowości i skuteczności zastosowania mediacji w pracy pedagoga szkolnego, zasadne wydaje się być najpierw dokonanie wprowadzenia terminologicznego. Zdaniem Ireny Jundziłł „Pedagog szkolny to osoba zatrudniona w szkole w celu uzupełniania, pogłębiania i rozszerzania działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej przez nauczycieli”². Świadczy to o ogromnej roli, jaką pełni w szkole. Wspomniana autorka w sposób szczególny zwraca uwagę na determinanty postawy zawodowej pedagoga. Wśród komponentów intelektualnych i motywacyjno-działaniowych wskazuje także emocjonalny, bowiem jak słusznie konstatuje „(...) duże znaczenie ma satysfakcja osobista wypływająca z przeświadczenia, że praca zawodowa stwarza możliwość przejawiania własnej inicjatywy, a także umożliwia rozwój własnej osobowości”³. Dokonując wartościującej refleksji, należałoby pracę pedagoga szkolnego przedstawić w sposób kompleksowy. Poszczególne zadania pedagoga zawarte są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Na podstawie §29 niniejszego rozporządzenia można wnioskować, że pedagog przede wszystkim pełni funkcję diagnosty deficytów rozwojowych dziecka, a więc jego potrzeb i możliwości. Nie budzi zatem wątpliwości fakt, iż przy wykorzystaniu różnorodnych form pomocy pedagogicznej, będzie dążył do zminimalizowania zaburzeń w zachowaniu ucznia oraz zoptymalizowania jego mocnych stron⁴.

Zakładając, iż rola pedagoga polega na kompetentnym pośredniczeniu pomiędzy światem wewnętrznym dziecka, a jego zewnętrznym otoczeniem, warto w sposób szczególny zwrócić

² I. Jundziłł, *Pedagog szkolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 533.

³ Tamże, s. 534.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, (Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1487), s. 5.

uwagę na kształtowanie jego kompetencji społecznych, a szczególnie umiejętności interpersonalnych. Jest to ważne, ponieważ zbyt często obserwujemy u dzieci trudności z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów rówieśniczych, identyfikowaniem własnych odczuć i emocji, nieumiejętnością rozwiązywania konfliktów międzyludzkich czy zapobiegania im.

Z badań przeprowadzonych w 2012 roku wśród uczniów jednej z kieleckich szkół (N=42) można było wnioskować, że 47,6% respondentów rzadko popada w konflikty rówieśnicze, zaś 38,1% czyni to bardzo rzadko. Tylko 5,3% dziewcząt oraz 4,4% chłopców często się kłóci⁵. Z kolei z badań Agaty D. Popławskiej (N=81 uczniów między 11 a 16 r. ż.) w sposób jednoznaczny wynika, że „(...) w szkole dochodzi do konfliktów między uczniem i nauczycielem, ale sytuacja ta nie zdarza się często (tylko 24,6% wskazań wysokiej częstotliwości). Opinie uczniów dotyczące zachowania nauczyciela były podzielone. Ponad 40% badanych stwierdziło, że nauczyciel często wysłuchuje racji ucznia i podczas dyskusji dochodzi do wspólnych wniosków, około 60% wskazywało, że często pozwala się wypowiedzieć, ale i tak nakłania do przyznawania racji nauczycielowi”⁶.

Niewątpliwie skutki nierozwiązanych konfliktów rówieśniczych znajdują wyraz w ich codziennym funkcjonowaniu. Są przyczyną przyjmowania postaw obojętności i wycofania w relacjach z drugim człowiekiem. Konflikty pomiędzy dziećmi często przenoszą się na ich rodziców i znajdują odzwierciedlenie we wzajemnym obwinianiu, roszczeniach i nierzadko agresywnych zachowaniach, choć tak naprawdę wcale nie muszą do tego prowadzić. W związku z tym, wymaga się, aby pedagog szkolny kompetentnie potrafił zaradzić tego typu sytuacjom. Mając na uwadze

⁵ I. Wolańska, *Drama jako propozycja rozwiązywania konfliktów rówieśniczych w szkole*, w: *Z zagadnień twórczej resocjalizacji w teorii i badaniach*, red. R. Miszczuk, Kielce 2014, s. 43.

⁶ A.D. Popławska, *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w szkole społecznej*, w: *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2006, s. 345.

rodzaje konfliktu ze względu na osiągnięty efekt (destruktywny i konstruktywny), szczególnego znaczenia nabiera dążenie pedagoga, aby zwaśnione strony doszły do porozumienia i osiągnęły obopólną korzyść. Będzie to miało znaczenie w wypracowaniu bezkonfliktowych sposobów komunikacji międzyludzkiej, ale także sprzyjało samowiedzy i autonomii⁷. Trzeba zatem zaznaczyć, iż w tego typu sytuacjach konfliktowych pedagog szkolny będzie pełnił rolę neutralnego i bezstronnego mediatora, choć nie zawsze może być tego świadomym. Wynika to z przekonania, że to, co teraz nazywamy mediacją, tak naprawdę istniało od zarania dziejów, bowiem jej przykłady znajdziemy już w Biblii.

W pracy pedagoga, występującego również w roli mediatora szkolnego istotne jest, aby mediacja nie polegała na niepotrzebnym i nieustannym udowadnianiu i narzucaniu czyjejs racji. Niewątpliwie nadrzędnym jej celem jest „(...) satysfakcjonujące obie strony porozumienie oraz nauka na przyszłość”⁸. Nie bez przyczyny J. Stewart zauważa, że (...) w relacjach z drugim człowiekiem najpiękniejszym wyrazem relacji jest szukanie jego wyjątkowości i odmienności⁹. Niebywale, owa odmienność może być przyczyną różnorodnych nieporozumień i sporów, ale także stać się źródłem do podjęcia działań mających na celu zrozumienie partnera interakcji i spojrzenia na świat jego oczyma¹⁰. Mowa tu przede wszystkim o interakcji pozytywnej¹¹, do której bez zastanowienia zaliczymy mediację jako sztukę porozumiewania się i wypracowywania wzajemnych postaw i oczekiwań zwaśnionych partnerów interakcji, przy udziale postronnych osób trzecich.

⁷ S. Chełpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktów*, Wałbrzych 1999, s. 141-146.

⁸ M. Tabernacka, *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2009, s. 30.

⁹ *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2003, s. 37.

¹⁰ B. Prościak, *Szkola bez agresji*, Warszawa 2013, s. 41.

¹¹ M.J. Zajączkowska, *Mediacja jako forma komunikowania w konflikcie*, w: *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, red. M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek, Toruń 2008, s. 105.

Kolejny aspekt pracy pedagoga szkolnego będzie korespondował z czynnikami determinującymi go do pełnienia funkcji mediatora. Istotne zatem są jego kompetencje, na podstawie których podejmuje się także ważnej roli przewodniczącego mediacji. Z Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 18 maja 2001 roku w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach nieletnich §4 pkt. 4 i 5 wynika, że mediatorem może zostać m. in. osoba, która „(...) posiada wykształcenie z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii, resocjalizacji lub prawa oraz ma doświadczenie w zakresie wychowania lub resocjalizacji młodzieży oraz posiada umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz nawiązywania kontaktów międzyludzkich”¹². Można więc przyjąć, że każda osoba na stanowisku pedagoga szkolnego spełnia powyższe warunki, lecz czy są one wystarczające, aby zostać mediatorem? Na postawie analizy wyników przeprowadzonych badań ustalono, że na pytanie *Jakie warunki musiał/a Pan/i spełnić, aby zostać mediatorem szkolnym?* respondenci odpowiadali w taki oto sposób:

„Ukończyłam szkolenie z zakresu mediacji jako formy rozwiązywania konfliktów międzyludzkich organizowane przez Świętokrzyskie Centrum Edukacji i Profilaktyki w Kielcach. Jestem przecież pedagogiem z wykształcenia. Poza tym uważam, że mam bogate doświadczenie w zawodzie, który wykonuję z pasją, a tematyka mediacji nie jest mi w żaden sposób obca”.

Małgorzata, lat 45

„Studia pedagogiczne kończyłam wiele lat temu, jednakże całkiem niedawno zdecydowałam się iść na studia podyplomowe z zakresu mediacji, negocjacji i komunikacji społecznej. Zamierzam złożyć wniosek do Prezesa Sądu Okręgowego o wpis na listę mediatorów w sprawach nieletnich, ale jeszcze nie wiem, czy się zdecyduję”.

Hanna, lat 48

„O mediacjach mówi się dużo i wszyscy doskonale orientujemy się, jak powinien wyglądać jej przebieg, jakich przestrzegać reguł,

¹² Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 18 maja 2001 r. w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach nieletnich, (Dz. U. Nr 56 z 2001 r., poz. 591, z późn. zm.), s. 2.

kim jest mediator. Powstało mnóstwo publikacji na ten temat, z którymi zapoznałam się. Do niektórych mogłabym mieć pewne zastrzeżenia, ale chyba własna opinia na ten temat jest tutaj mile widziana”.

Anna, lat 32

„Chyba spełniłam wszystkie warunki. Nie sądzę, żebym wykorzystywała mediację niezgodnie z jakimiś wytycznymi, o ile takowe istnieją. Zresztą, czy muszę spełnić jakieś warunki, żeby być mediatorem?”

Monika, lat 49

Biorąc pod uwagę powyższe sformułowania, można przypuszczać, że ukończone studia z zakresu pedagogiki oraz bogate doświadczenie zawodowe nie stanowią jedynego kryterium upoważniającego do pełnienia funkcji mediatora w szkole. Niektórzy pedagodzy decydują się dodatkowo na udział w różnego rodzaju szkoleniach i kursach z zakresu mediacji, mając nadzieję, że dzięki nim zdobędą odpowiednią wiedzę i umiejętności. Wśród pedagogów szkolnych znajdziemy również tych, którzy ukończyli studia podyplomowe z mediacji, negocjacji i komunikacji społecznej. Na uwagę zasługuje fakt, iż rozważają oni możliwość pracy w zawodzie mediatora sądowego ds. nieletnich. Niemniej jednak istotnego znaczenia nabierają predyspozycje osobowościowe pedagogów do pracy z ludźmi. Wielu z nich swoją profesję traktuje z pasją i w duchu autentycznego powołania do niesienia pomocy innym. Niestety wśród badanych osób znalazły się również te, które nie kształciły się w zakresie mediacji, a nabywanie nowych kompetencji ograniczyły jedynie do zapoznania się z publikacjami na ten temat. Na podstawie powyższych ustaleń, w kontekście zastosowania mediacji w rozwiązywaniu sytuacji spornych i konfliktowych, trzeba wysunąć propozycję podziału pedagogów szkolnych na dwie grupy. Pierwszą z nich będą stanowili pedagodzy skłonni do samorozwoju i ustawicznego kształcenia, otwarcie i natychmiastowo reagujący na potrzeby ucznia. Nie oznacza to, że każdy pedagog musi być mediatorem i odwrotnie. Trzeba jednak przyznać, że jeżeli pedagog posługuje się mediacją jako jedną z wielu form skutecznego rozwiązywania konfliktów, musi to robić w sposób skuteczny i kompetentny. Stąd też zasadne wydaje się być okre-

ślenie drugiej grupy pedagogów „pseudo-mediatorami”. Zapewne do tej grupy będą należały osoby, którym jedynie wydaje się, że potrafią prowadzić mediacje, choć wcale to nie oznacza, że osoby, które mają lepsze przygotowanie nie będą robiły więcej błędów od tych, które swoją wiedzę opierają na książkach, lub intuicji.

Istotne jest, aby każdy pedagog szkolny prowadzący mediacje poczuwał się do obowiązku podnoszenia i doskonalenia swoich kompetencji zawodowych. Jednakże o samej skuteczności mediacji będzie świadczył szereg wzajemnie powiązanych ze sobą czynników. Pomocnym w określeniu tego stanu rzeczy będzie poziom satysfakcji zwaśnionych stron z efektów przeprowadzonej mediacji oraz kształtujące się w trakcie mediacji i po jej zakończeniu ich wzajemne relacje. Na pytanie *Jaka Pana/i zdaniem jest skuteczność mediacji w szkole?* uzyskano następujące odpowiedzi:

„Z pewnością mediacja przychodzi na pomoc każdemu dziecku pozostającemu w trudnej sytuacji konfliktowej. Za każdym razem nasze mediacje kończyły się porozumieniem i poprawą relacji panujących pomiędzy zwaśnionymi do tej pory stronami. Mediacja pokazuje uczniom, że warto postawić się na miejscu drugiej osoby, a przez to wzajemnie siebie zrozumieć”.

Piotr, lat 39

„W każdym przypadku mediacja zakończyła się ogromnym powodzeniem. Uczniowie pogodzili się ze sobą, a muszę przyznać, że nie raz mediowałam skłóconych kolegów, którzy potem zostali dobrymi przyjaciółmi. I to były przypadki uczniów, bo ani razu nie mieliśmy do czynienia z konfliktem między nauczycielem a uczniem, czy między rodzicami. Może dlatego, że są to osoby dorosłe”.

Anna, lat 32

„Mediacja okazała się skutecznym środkiem w rozwiązywaniu konfliktów rówieśniczych. Nieważne, czy to byli chłopcy, czy dziewczynki ... za każdym razem podawali sobie ręce na znak zgody między nimi. Od tamtej pory nie kłócili się, co zasługuje na szczególną uwagę”.

Małgorzata, lat 45

Na podstawie analizowanych wypowiedzi badanych pedagogów szkolnych można wnioskować, że mediacja przynosi wymier-

ne korzyści w rozwiązywaniu konfliktów rówieśniczych w szkole. Jest skuteczną formą dążenia do zawarcia porozumienia między uczniami, nierzadko wykazującymi deficyty umiejętności interpersonalnych. Można przyjąć, iż proces mediacyjny jest jedyną szansą na umożliwienie im prezentacji własnych stanowisk i wzajemnych oczekiwań, wypracowania propozycji ugodowych oraz nabycia nowych umiejętności. Konkludując, zadaniem mediatora będzie poprowadzenie mediacji w taki sposób, aby jej efekty były nauką na przyszłość dla uczestniczących w niej stron.

Szkolna procedura mediacyjna w świetle wyników badań własnych

Agata Linkiewicz oraz Agnieszka Lewicka dokonują podziału pozytywnych stron uczestniczenia młodzieży w spotkaniach mediacyjnych. Pierwsza grupa dotyczy samych uczestników mediacji i tu autorki wymieniają „(...) rozwijanie swoich kompetencji społecznych (w tym komunikacyjnych, umiejętności konstruktywnego rozwiązania konfliktów, umiejętności empatycznych). Ponadto uczą się przejmowania odpowiedzialności za swoje postępowanie. Unikają niejednokrotnie postępowania sądowego. W przyszłości wchodzi w mniejszą liczbę konfliktów z innymi”¹³. Z kolei druga grupa odnosi się do całej społeczności szkolnej. Jak słusznie konstatają „(...) następuje poprawa klimatu w szkole. Uczniowie czują się bezpieczniej dzięki poprawie relacji między sobą. Nauczyciele nie muszą rozstrzygać konfliktów swoich wychowanków (nie stają w roli arbitrow), przez co nawiązują z nimi lepsze relacje”¹⁴. Trzeba jednak zauważyć, że warunkiem osiągnięcia takich efektów mediacji jest umiejętne i sprawne kierowanie nią przez mediatora. Często niedoświadczony i niekompetentny pedagog szkolny, występując w roli mediatora, jest w stanie wyrządzić więcej szkody niż pożytku i w konsekwencji doprowadzić do pogłębienia się sytuacji konfliktowej. Najważniejszym

¹³ A. Lewicka-Zelent, *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*, Lublin 2013, s. 276.

¹⁴ Tamże, s. 276.

zadaniem mediatora jest nie tyle zapobieganie dalszemu rozwojowi konfliktu, czy uzyskiwaniu potwierdzenia co do zrozumiałości poszczególnych komunikatów, lecz pomoc w spojrzeniu na punkt widzenia drugiej osoby, postawienie się na jej miejscu oraz uświadomianiu, że nie chodzi o zwycięstwo jednej ze stron, lecz obu¹⁵. Mediacja wymaga odpowiednich predyspozycji osobowościowych oraz umiejętności komunikacyjnych pedagoga, zaś ten, występując w roli przewodniczącego mediacji, powinien dać stronom odczuć, że zostały wysłuchane i zbudować z nimi osobiste relacje¹⁶.

Jak słusznie zauważa Beata Prościak, „Mediator w zakresie komunikowania w konflikcie musi zastąpić słowa krytyki łagodnymi sformułowaniami, podkreślać słowa obrazujące pozytywne uczucia, słowa wybaczenia, punkty w których strony są zgodne, ustalić ze stronami wspólną definicję problemu, ujednoczyć stanowiska, skoncentrować się na przyszłości, stosować techniki wentylowania emocji przez zachęcenie do mówienia o przeżyciach, ale bez ataków personalnych, bez obwiniania innych, stworzyć reguły określające zasady komunikacji”¹⁷.

Z przeprowadzonej analizy zgromadzonego materiału wynika, że pedagog szkolny pełniący rolę mediatora nie ma wyraźnie opracowanej formuły przeprowadzania mediacji. Jest to o tyle ważne, ponieważ bez zachowania odpowiedniej struktury przebiegu spotkania mediacyjnego może on pominąć jej kluczowe elementy, zapominając przy tym o idei mediacji. Niewątpliwie, niekontrolowany przez mediatora przypływ informacji oraz wydarzeń może także doprowadzić do licznych nieporozumień pomiędzy stronami postępowania. Żaden z badanych nie wspomina, by miał opracowany scenariusz zajęć mediacyjnych. Na pytanie *Czy Pana/i zdaniem spotkanie mediacyjne powinno mieć z góry narzuconą strukturę?* otrzymano takie odpowiedzi jak:

¹⁵ W.L. Ury, *Dochodząc do ugody*, Taszów 2006, s. 212.

¹⁶ M.J. Zajączkowska, *Mediacja jako forma komunikowania w konflikcie*, w: *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, red. M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek, dz. cyt., s. 114-115.

¹⁷ B. Prościak, *Szkola bez agresji*, Warszawa 2013, s. 56.

„Oczywiście takie spotkanie mediacyjne ma narzuconą strukturę, jednakże jest ona bardzo elastyczna i podlega nieustannym zmianom w zależności od podejmowanych przez uczestników zachowań, postaw. Czasami trwa bardzo krótko, ale zdarza się, że uczniowie nie chcą ze sobą współpracować i wtedy muszę temu jakoś zaradzić”.

Monika, lat 49

„Nie musi mieć narzuconej struktury. Uważam że najważniejsza jest sprzyjająca temu atmosfera. W mojej pracy kładę nacisk na stworzenie jak najlepszego klimatu do osiągnięcia porozumienia, a więc atmosfery wsparcia, zrozumienia, bezpieczeństwa etc.”.

Paulina, lat 33

„W mediacji nie chodzi o to, aby była jakaś struktura tego spotkania, tylko, żeby uczniowie mieli możliwość wysłuchania się, zaproponowania jakiegoś rozwiązania. Ja oczywiście tam jestem, czuwam nad przebiegiem mediacji. Jak mi się wydaje, że coś zostało pominięte, a następuje impas, to wracamy do początku i próbujemy jeszcze raz. Oni mają wyjść z mediacji z uśmiechniętymi twarzami. O to tutaj chodzi”.

Jolanta, lat 28

W toku badań empirycznych ustalono, iż zdaniem pedagogów szkolnych nie tyle ważna jest procedura mediacji, a więc co kolejno po sobie ma następować, co osiągnięty efekt. Trzeba jednak zauważyć, że nie bez przyczyny zostały ustalone zasady i etapy postępowania mediacyjnego, co pozostaje w opozycji do przedstawionych wyników badawczych kwestią sporną i podlegającą dyskusji.

Podsumowanie i sugestie praktyczne

Reasumując powyższe rozważania, należy wskazać na potrzebę kształcenia pedagogów szkolnych w zakresie mediacji. Wyzwaniem każdego pedagoga jest, aby tym razem to on, w dobie współczesnych przemian społecznych, edukacyjnych i kulturowych, nauczył się konsekwentnie zamieniać „szare” na „złote”. Można więc przyjąć, że jego nadrzędnym zadaniem powinno być nieustanne

samosdoskonalenie i rozwijanie kompetencji zawodowych w duchu powołania i pasji, z jaką wykonuje swoją profesję. Stąd też zasadne wydaje się być stwierdzenie, że obowiązkiem każdego pedagoga szkolnego jest nieustanne poszerzanie swojej wiedzy i umiejętności również w zakresie mediacji. Tym bardziej, że mediacje szkolne przynoszą korzyści przede wszystkim w zakresie rozwijania kompetencji społecznych uczniów. Nie można bowiem zapominać, że zadaniem mediatora jest sprawić, aby „szary” w konsekwencjach konflikt, na skutek mediacji dawał „złote” efekty.

Tymczasem istnieje słuszne przypuszczenie, że mediacja nie jest należycie stosowana w praktyce pedagogicznej. Przede wszystkim brakuje jasno sprecyzowanych wymagań, jakie musi spełnić pedagog, aby pracować na stanowisku mediatora szkolnego. Dla respondentów istotne było doświadczenie zawodowe, ukończone kursy, szkolenia, studia podyplomowe czy wiedza książkowa. Tak zróżnicowane odpowiedzi wynikały również z faktu, że nie ma specjalnie powołanej instytucji, która egzekwowałaby kompetencje mediatorów szkolnych oraz kontrolowała efekty ich pracy. Ponadto należy zwrócić uwagę na pewne zastrzeżenia co do dostatecznie posiadanej wiedzy i umiejętności pedagogów, pełniących funkcję mediatorów. Niewątpliwie sytuacja ta może prowadzić do złudnego przekonania, że stosują w swojej pracy mediację, choć w rzeczywistości jest zupełnie inaczej. Z drugiej jednak strony trzeba pamiętać, że mediatorem szkolnym może zostać także inny pracownik placówki lub osoba z zewnątrz, a coraz częściej swoje zastosowanie znajdują również mediacje rówieśnicze.

Dokonując wartościującej refleksji warto zatem przypomnieć, że mediacja to „filozofia, która karanie zastępuje pojednaniem, zemstę na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienację i nieczułość – wspólnotą i zjednoczeniem, negatywizm i destrukcję – naprawą, przebaczeniem i łaską (...)”¹⁸.

¹⁸ L. Mazowiecka, *Mediacja*, Warszawa 2009, s. 14, za: J. Consedine, *Sprawiedliwość naprawcza. Przywracanie ładu społecznego*, Warszawa 2004, s. 12.

Paweł Garbuzik

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Budowa i rozwój kapitału społecznego regionów jako wyzwanie współczesności

Streszczenie

Kapitał społeczny, który swój początek ma w interakcjach, wypełnia przestrzeń społeczną między jednostkami, dzięki którym powiązania i sieci są oparte na zdrowych fundamentach współdziałania. Kapitał społeczny, na który składa się sieć społecznych więzi, owocuje możliwością współpracy na różnych płaszczyznach aktywności, umożliwiając osiągnięcie określonych celów. Poszczególne elementy kapitału społecznego takie jak zaufanie, współdziałanie, troska o dobro wspólne, poczucie tożsamości czy aktywność stanowią fundament społeczeństwa obywatelskiego. Brak odpowiedniego poziomu kapitału społecznego wskazywany jest jako jedna z głównych barier rozwoju społecznego oraz gospodarczego. Ogromne różnice w wykorzystaniu instrumentów wspierających rozwój lokalny nie wynikają z poziomu zasobów materialnych, ale z zaangażowania ludzi, gdyż to oni są główną determinantą sukcesu.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny, edukacja, kształcenie, rozwój, region, zaufanie, tożsamość, współpraca, zaangażowanie, aktywność, gospodarka

Construction and development of social capital as a challenge to the present day regions

Summary

Social capital, which has its origins in social interactions fills the space between the units that make network connections and are based on sound foundations of cooperation. Social capital which consists of a network of social relationships, results in the possibility of cooperation in various areas of activity, enabling the achievement of specific objectives. Individual elements of social capital such as trust, cooperation, concern for the common good sense of identity or activity are the foundation of civil society. Lack of adequate levels of social capital is shown as one of the main barriers to social development and economic. Huge differences in the use of instruments supporting local development do not arise from the material resources, but with the involvement of the people, since they are the main determinant of success.

Keywords: social capital, education, training, development, region, trust, identity, cooperation, commitment, activity, economy

Kapitał społeczny jest elementem budowy wizerunku regionu w gospodarce opartej na wiedzy. Używając słów Marka Szczepańskiego „miasto i region nie będą nigdy piękniejsze ani lepsze, aniżeli ludzie, którzy je tworzą”¹. Kapitał ludzki i kapitał społeczny to terminy, które są obecne w debacie naukowej i społecznej. Pojęcia „kapitał ludzki” zazwyczaj używają ekonomiści, z kolei określenie „kapitał społeczny” jest wykorzystywane przez m.in. socjologów i politologów. Wśród cech zbiorowości składających się na kapitał ludzki należy wymienić m.in. strukturę i wiek populacji, stopę urodzeń i wskaźnik umieralności, stan zdrowia danej grupy, które tworzą we wspólnym ujęciu katego-

¹ M. Szczepański, *Refleksja końcowa: piękno miasta i kapitał społeczny*, w: *Kapitał społeczno-kulturowy a rozwój lokalny i regionalny*, red. M. Szczepański, Tychy 2000, s. 113.

rię cech demograficznych. Oprócz cech demograficznych w jego skład wchodzi również kompetencje i kwalifikacje członków zbiorowości, wyrażone w postaci poziomu wykształcenia, zasobu wiedzy, struktury zawodowej oraz stopnia zgodności struktury zawodowej z wymogami nowoczesnego rynku pracy². Z kolei kapitał społeczny odnosi się do relacji międzyludzkich, które uznaje za źródło użytecznych właściwości i umiejętności, które mogą być wykorzystywane przez jednostki lub grupy do realizacji różnorodnych celów.

Kapitał społeczny różni się od innych form kapitału tym, że kształtuje się w bardzo długim okresie czasu, w jego tworzeniu uczestniczy całe społeczeństwo i przekazywany jest za pośrednictwem mechanizmów kulturowych: religii, tradycji, historycznego nawyku. Stanowi spoiwo zarówno przedsiębiorstw, jak i społeczeństwa obywatelskiego. Do najważniejszych jego elementów zalicza się struktury sieci powiązań, norm wewnątrz tej sieci, zaufania, wzajemnych działań, wspólnot oraz proaktywności. Kapitał społeczny, mający swój początek w interakcjach, wypełnia przestrzeń społeczną między jednostkami, dzięki którym powiązania i sieci są oparte na zdrowych fundamentach współdziałania. Służy podwyższaniu efektywności funkcjonowania i rozwoju organizacji głównie poprzez ułatwienie współdziałania pomiędzy jej uczestnikami³. Nadrzędnym celem kapitału społecznego jest zmniejszenie niepokoju w życiu społecznym i gospodarczym. Bez niego niepewność byłaby poważną przeszkodą w podejmowaniu aktywności i współpracy między jednostkami, organizacjami i społeczeństwami, a także w działalności gospodarczej. Ogromne różnice w wykorzystaniu instrumentów wspierających rozwój lokalny nie wynikają z poziomu zasobów materialnych, ale, jak pisze

² A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, *Kapitał ludzki i systemowy w: Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Warszawa 2000, s. 106.

³ M. Bratnicki, W. Dyduch, P. Zbierowski, *Kapitał społeczny i uwaga w organizacji partnerskiej*, w: *Przedsiębiorstwa kooperujące*, red. Z. Dworzecki, Warszawa 2002, s. 271.

Marek Kłodziński^{4 z} zaangażowania ludzi, gdyż to oni są główną determinantą sukcesu, ich przedsiębiorczość, zdolność do samorganizowania się i współdziałania.

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości za najistotniejszą wartość budującą kapitał społeczny obok takich cech jak „kreatywność” i „komunikatywność” uznano – „zaufanie” i „tożsamość”.

Komunikatywność jako umiejętność zbiorowej i indywidualnej komunikacji pomiędzy ludźmi stanowi podstawę budowania wszelkich relacji społecznych. Komunikatywność jest warunkiem wspólnego działania, dialogu i debaty społecznej, warunkiem wymiany informacji i wiedzy. Postawa komunikatywna przyswajana jest w toku edukacji medialnej i cyfrowej.

Kreatywność to przynależna jednostkom i grupom społecznym zdolność do generowania oryginalnych pomysłów, twórczego myślenia i wytwarzania praktyk społecznych opartych na innowacyjności oraz potencjale kulturowym. Kreatywność jest wspierana w toku edukacji kulturalnej i artystycznej.

Jednakże to właśnie zaufanie staje się głównym źródłem i wyznacznikiem relacji ludzi, a zatem jest i determinantem jakości kapitału społecznego. Zaufanie kryje w sobie cały szereg innych fundamentalnych wartości: otwartość, uczciwość, przestrzeganie reguł wzajemności, odpowiedzialność. Zatem zaufanie winno oznaczać pewność, że inni będą uwzględniali w swoich działaniach również moje, a nie tylko własne dobro.

Zaufanie można definiować jako zaufanie do instytucji, a także jako otwartość na drugiego człowieka, odpowiedzialność, właściwa z nim komunikacja i silnie odczuwane poczucie tożsamości ze swoją społecznością lokalną, co kształtuje kapitał społeczny danego środowiska. Niewielkie niestety jest zaufanie wzajemne, co staje się poważną barierą dla wspólnego działania w lokalnych środowiskach. Brak zaufania jest również widoczny wobec instytucji publicznych, bowiem brakuje przekonania o sensowności i skuteczności ich działania. Czynniki ten wpływa na kształtowanie kapitału społecznego,

⁴ M. Kłodziński, W. Dzun, *Aktywizacja wiejskich obszarów problemowych*, Szczecin-Warszawa 2003, s. 17-18.

zaś jego deficyt w społeczeństwie polskim wskazywany jest jako jedna z barier rozwoju społecznego oraz gospodarczego⁵.

Równie ważnym czynnikiem kapitału społecznego jest także tożsamość – przynależność do danej społeczności, która stanowi dla jednostek szczególną wartość. Wartość ta jest podstawowym warunkiem integracji – spójności społecznej na różnych poziomach. Podzielana tożsamość i poczucie zakorzenienia są podstawowymi czynnikami, skłaniającymi jednostkę do angażowania się w sprawy publiczne i niezbędnymi warunkami do uruchamiania zasobów społecznych. „Kształtowanie tożsamości, czyli świadomości swojej przynależności do danej grupy i odrębności od innych, stanowi fundament, bez posiadania którego trudno mówić o zaufaniu, współpracy i dialogu. Trzeba bowiem wiedzieć, kim się jest, umieć wyróżnić cechy identyfikacyjne swojej grupy i je zaakceptować, słowem: poznać i zrozumieć swoją kulturę, by wiedzieć, kto i z powodu jakich różnic jest *inny*”⁶. Tożsamość wiąże się z podobnym sposobem rozumienia, przeżywania, zachowania i działania członków grupy zarówno w ramach teraźniejszego pokolenia, jak i przeszłych. „Ten związek między przeszłością a teraźniejszością warunkuje ciągłość zarówno tożsamości, jak i jej poczucie. Sytuuje on, szczególnie w grupie, rodzaj zbiorowej świadomości i wspólnej struktury myślenia, wspólnego sposobu odczuwania oraz działania”⁷, tworząc ducha grupy.

W literaturze przedmiotu najczęściej spotykany jest podział tożsamości na indywidualną – osobistą i społeczną. Według *Słownika Encyklopedycznego Edukacja Obywatelska*, tożsamość indywidualna to postrzeganie siebie jako osoby ze względu na specyficzne, odrębne i niepowtarzalne u innych ludzi właściwości dotyczące własnego wyglądu, sposobu myślenia, psychiki, zachowania itp. Tożsamość jest więc przekonaniem o tym, kim jestem, co robię,

⁵ J. Czapiński, *Kapitał społeczny*, w: *Diagnoza Społeczna 2009. Warunki życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2009, s. 270–280.

⁶ J. Schmid, *Dialog w edukacji międzykulturowej*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 8, s. 40–41.

⁷ M. Warchał, *Językowe (re)konstrukcje tożsamości*, Katowice 2009, s. 67–68.

myślę, czuję, do czego dążę, na którym budowana jest tożsamość osobista⁸. Kiedy jednostka czuje więzi łączące go z innymi ludźmi i ma poczucie przynależności do jakiejś grupy (np. rodziny, grupy zawodowej, wspólnoty lokalnej, narodu), a także dostrzega odrębność tej grupy od innych, wówczas możemy powiedzieć, że posiada tożsamość społeczną. Jest ona bowiem wynikiem przynależności człowieka do różnych grup lub kategorii społecznych oraz poczucia więzi z nimi⁹.

Wśród rodzajów tożsamości, która ma związek ze strukturą kapitału społecznego, należy wymienić również tożsamość terytorialną. Marian Malikowski i Magdalena Pokrzywa wskazują na następujące jej elementy: „ważnym wyznacznikiem tożsamości terytorialnej jest istnienie więzi emocjonalnej z danym terytorium, krajobrazem jak również z ludźmi zamieszkującymi to terytorium (zbiorowością terytorialną, społecznością lokalną) oraz wytworami kultury materialnej i duchowej, symbolami przynależnymi danemu terytorium, a więc zarówno z materialnym, jak i duchowym dziedzictwem kulturowym danego obszaru”¹⁰.

Podzielana, atrakcyjna tożsamość społeczna i kulturowa pobudza solidarność między ludźmi, a także między społecznościami, zaś jej brak powoduje zerwanie współpracy, co powoduje rozpad relacji społecznych. Z poczucia tożsamości wyrasta także odpowiedzialność za wspólne działania i dobra publiczne, a z kolei jego brak prowadzi do bierności na naruszanie norm oraz rozluźnianie kontroli społecznej. Tożsamość i dumą z przynależności do danej wspólnoty lokalnej, zaufanie budowane m.in. poprzez aktywność społeczną są podstawowym komponentem wszystkich trwałych relacji społecznych, stanowią nieodzowny element kontaktów i stwarzają warunki do rozwoju indywidualnego jak również da-

⁸ *Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska*, red. R. Smolski, M. Smolski, E.H. Stadtmüller, Wrocław 1999, s. 434.

⁹ *Tożsamość regionalna mieszkańców województwa zachodniopomorskiego*, Koszalin 2011, s. 8.

¹⁰ M. Malikowski, M. Pokrzywa, *Tożsamość terytorialna w różnych skalach przestrzennych*, Rzeszów 2010, s. 118.

nych zbiorowości¹¹. Zatem wyzwaniem stojącym przed procesem wychowania i edukacji jest konieczność ukształtowania właściwego stosunku do lokalnych społeczności i naszych „małych ojczyzn”. Relacja ta staje się bowiem wartością samą w sobie oraz punktem odniesienia dla innych wartości. Zatem konieczne jest w procesie kształcenia budowanie poczucia tożsamości we wszystkich jej wymiarach, rozwijanie współpracy i budowanie zaufania między ludźmi, a więc rozwijania kapitału społecznego jako tego, który może i będzie współdecydować o kształcie społeczeństwa, kierunkach rozwoju i jakości życia w przyszłości.

Przejawem silnego kapitału społecznego jest aktywność społeczna – angażowanie się obywateli w życie publiczne. Definiuje się ją jako wszystkie usankcjonowane społecznie działania jednostek, podejmowane w ramach określonych ról społecznych. Wyraża się w pracy zawodowej, zdobywaniu wiedzy, twórczości, zabawie, uczestnictwie w różnych grupach społecznych, a o jej poziomie decydują czynniki wewnętrzne i zewnętrzne o charakterze psychologicznym, biologicznym i społecznym. Aktywność społeczna, rozumiana jako praca społeczna, to uczestnictwo w działaniach zbiorowych wykraczających poza obowiązki związane z pełnieniem funkcji zawodowych i funkcji w rodzinie, zmierzające do realizacji cenionych wartości społecznych¹². Jest jednym z czynników warunkujących rozwój narodu i lokalnych społeczności. Aktywność społeczna stała się szczególnie istotna, uzyskując tym samym współcześnie charakter powszechny i globalny. Jednostkom zaangażowanym w nią, działalność ta pozwala utrzymać stały kontakt z ludźmi, czuć się potrzebnym, dzielić się swoimi umiejętnościami i doświadczeniami. Jest ważnym elementem wzmacniania poczucia własnej wartości i kształtowania tożsamości. Podejmując różne rodzaje działań, bardzo często do-

¹¹ M.S. Szczepański, *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań. Między tożsamością indywidualną a społeczną – preliminaria*, Katowice 2003, s. 3.

¹² *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/aktywnosc-spoeczna;3867107.html> [dostęp:14.04.2015)].

chodzi do spotkania dwóch odmiennych światów, kultur, pokoleń, co przynosi obustronne korzyści. Współpraca bowiem polega na wymianie doświadczeń i dzieleniu się wiedzą. Dzięki temu przez pomoc i współpracę z innymi budujemy pozytywne emocje, odzucia i zaufanie. Bez względu przez kogo i jakie działania społeczne będą podejmowane, zawsze muszą się kierować ideą „być dla innych”, a więc zasadą dobra wspólnego. „Jedną z istotnych cech dobra wspólnego jest możliwość jego redystrybucji. Powinno być ono dostępne dla wszystkich członków społeczności”¹³. Zasada dobra wspólnego pokazuje istotę życia społecznego i zarazem dyktuje powinność angażowania się i wnoszenia wkładu w życie społeczne. Zaangażowaniu w życie społeczne sprzyjają postawy obywatelskie takie jak: otwartość, zainteresowanie sprawami lokalnej społeczności i państwa, a także poczucie odpowiedzialności wyrażające się w wypełnianiu obowiązków.

Aktywność społeczna obywateli akcentuje świadomość istnienia i znaczenia tradycji wspólnotowej, określonego systemu wartości, wzorów działania i angażowania się w życie wspólnoty. Badanie European Social Survey¹⁴ z 2008 roku przeprowadzane w 28 europejskich krajach plasuje Polskę dopiero na 18. miejscu. Podczas badania pytano o zaangażowanie Polaków w pracę wolontarystyczną. Pozytywnej odpowiedzi udzieliło niestety tylko 7% Polaków, podczas gdy w Norwegii i Danii zajmujących czołowe miejsca w rankingu, wskaźnik ten był na poziomie 28% – 29%, a w będącej na pierwszym miejscu w zestawieniu Holandii, sięgał on 33%.

Podobne wnioski na temat niewielkiego zaangażowania Polaków przynoszą badania Eurobarometru z 2010 roku¹⁵. Wówczas pytano o aktywne uczestnictwo w działaniach różnego rodzaju organizacji lub pracę wolontarystyczną. W Polsce tak mierzone zaangażowa-

¹³ K. Loranty, *Bezpieczeństwo społeczne Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2004, s. 35.

¹⁴ European Social Survey, http://www.europeansocialsurvey.org/docs/round4/survey/ESS4_data_documentation_report_e05_3.pdf [dostęp: 10.04.2015].

¹⁵ *Eurobarometr 2010*, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-1071_pl.htm [dostęp: 16.04.2015].

nie było na poziomie 22%, co stawia nas na 20. miejscu spośród 32 badanych krajów. Natomiast w Holandii, Danii i Szwecji wskaźnik ten przekraczał 50%. Jedną z przyczyn niskiej aktywności Polaków są niezwykle mocno zakorzenione postawy, opinie i wyobrażenia na temat innych grup społecznych, narodów czy państw.

Diagnoza Społeczna 2013¹⁶ pokazuje, iż zjawisko angażowania się w aktywność obywatelską jest tak samo rzadkie jak przynależność do organizacji. Tylko 15,2% badanych w ciągu ostatnich dwóch lat angażowało się „w działania na rzecz społeczności lokalnej (gminy, osiedla, miejscowości, w najbliższym sąsiedztwie – w działania na tyle ważne, by pomyśleć o nich w chwili formułowania odpowiedzi na pytanie. W 2011 i 2009 roku osób takich było po 15,6%, w 2007 roku było ich 14,1%, w 2005 roku 13,6%, w 2003 roku – 12,9%. Obserwowany w ciągu ostatniej dekady powolny, ale systematyczny wzrost zaangażowania na rzecz własnych społeczności zatrzymał się.

Tymczasem badania CBOS¹⁷ pokazują, że 46% Polaków gotowych jest do podejmowania dobrowolnej i bezpłatnej pracy na rzecz swojego najbliższego otoczenia, wsi, osiedla czy osób potrzebujących. Jeszcze więcej respondentów, bo 81% zgodziło się ze stwierdzeniem, że działając wspólnie, można osiągnąć więcej niż samemu. Prawie dwie trzecie Polaków (65%) wyraziło również pogląd, że działając wspólnie, człowiek może rozwiązać problemy społeczności, w której żyje lub pomóc innym.

Podsumowanie

Kapitał społeczny stanowi źródło wartości, które mają istotny wpływ na rozwój regionów. Poszczególne jego elementy, takie jak: zaufanie, współdziałanie, troska o dobro wspólne, poczucie

¹⁶ *Diagnoza społeczna 2013*, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty_tematyczne/Rynek_pracy_i_wykluczenie_spoeczne.pdf [dostęp: 08.04.2015].

¹⁷ Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, *Współdziałanie i partycypacja społeczna*, http://ks.mkidn.gov.pl/pages/mk_posts/obszar-ii.-wspoldzialanie-i-partycypacja-spoeczna-15.php [dostęp: 08.04.2015].

tożsamości czy aktywność stanowią fundament społeczeństwa obywatelskiego. Kształtowanie tych wartości staje się wyzwaniem dla współczesnej edukacji, która powinna dążyć do formowania człowieka aktywnego, myślącego globalnie i działającego lokalnie, odnoszącego się z szacunkiem do swoich korzeni. Proces kształcenia i wszelkie działania pedagogów stanowią niezwykle istotny element budujący i utrwalający lokalny kapitał społeczny, m.in. poprzez wpływanie na poziom wykształcenia i kwalifikacji, a także na umiejętności i postawy, takie jak m.in.: otwartość na nowe wyzwania, chęć samodoskonalenia, wiara we własne możliwości, umiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania współdziałania, budowanie wzajemnego zaufania, poczucie solidarności, uczciwości i odpowiedzialności oraz gotowość do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym. Zasobem niewątpliwie do wykorzystania w procesie budowy kapitału społecznego jest infrastruktura i potencjał będący w dyspozycji samorządów i wszelkiego rodzaju instytucji oświatowych i kulturalnych. Określony poziom kapitału społecznego powoduje dominację zachowań etycznych. Jednakże bez odpowiednio kształtowanego i utrwalanego kapitału społecznego osiągnięcie wskazanych wyzwań może być niemożliwe bądź znacznie utrudnione.

Ewa Nałęcz-Kłós, Ewelina Sobocha

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 3 w Krakowie

Potencjał inicjatyw społecznych rodziców – kluczem do godnego życia jednostki niepełnosprawnej intelektualnie we współczesnym świecie¹

Streszczenie

W artykule podjęto temat znaczenia potencjału inicjatyw społecznych rodziców w perspektywie poszukiwań drogi do godnego, dorosłego życia jednostek niepełnosprawnych intelektualnie. Opierając się na kilku wybranych przykładach, wskazano na modele i sposoby rozwiązań. Zaprezentowana została również, w krótkim ujęciu, działalność dwóch znaczących stowarzyszeń: Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (PSOUU) w Polsce oraz Królewskiego Stowarzyszenia Mencap w Wielkiej Brytanii.

Słowa kluczowe: inicjatywy społeczne rodziców, niepełnosprawność intelektualna, farmy życia, wspólnoty życia na wsi, animaloterapia, hortikuloterapia, green care

¹ Artykuł zawiera fragmenty przygotowanej przez współautorkę (Ewa Nałęcz-Kłós) rozprawy doktorskiej.

The potential of parent's social initiatives – the key to a decent living of intellectually disabled individual in the modern world

Summary

The aim of the article is to explain the potential of social initiatives of parents in the perspective of looking for the way of normal, adult life of the intellectually disabled people.

Based on a few chosen examples, the authors presented some models and kinds of solution. Also, the activity of two prominent associations was demonstrated: The Polish Association for Intellectually Disabled People and Royal Association Mencap in Great Britain.

Keywords: social initiatives of parents, intellectual disability, farms of life, communities in the country, animalotherapy, horticulturetherapy

Wstęp

Niepełnosprawność towarzyszy człowiekowi od zarania ludzkości. Odwiecznym problemem pozostaje pytanie o pozycję jednostki niepełnosprawnej w otaczającym je społeczeństwie. Ponadczasowość zjawiska niepełnosprawności pomaga w promowaniu pozytywnego jej odbioru, kształtowaniu świadomości społecznej oraz rewiduje niewłaściwe przekonania, tak często widoczne w stygmatyzacji jednostek niepełnosprawnych. Głównym czynnikiem, który miał decydujący wpływ na zmianę obrazu niepełnosprawności, była zmiana opcji poznawczej, polegającej na przekierowaniu zjawiska i zainteresowania z poziomu nauk biologicznych z uwzględnieniem nauk społecznych².

Pewnego rodzaju paradoksem rozwoju cywilizacji naszych czasów jest znaczny wzrost liczby jednostek niepełnosprawnych. Mimo tej powiększającej się grupy, sposób ujmowania jednostek niepełnosprawnych przez społeczeństwo nadal opiera się na sto-

² Cz. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, s. 23-26.

sowaniu stereotypów i uprzedzeń. Współcześnie najczęściej funkcjonujące określenie „niepełnosprawni” nie ujmuje wszystkich potencjalnych możliwości oraz ograniczeń danej jednostki. Niestety najbardziej naznaczoną stereotypami i uprzedzeniami nadal pozostaje grupa jednostek z niepełnosprawnością intelektualną³.

Niepełnosprawność intelektualna jest niepełnosprawnością trwałą i obejmującą całe życie jednostki. W zależności od podejścia i przyjętych kryteriów, na przestrzeni lat pojawiały się kolejne definicje niepełnosprawności intelektualnej. W momencie zaistnienia pedagogiki specjalnej zwanej również pedagogiką leczniczą, termin ten był traktowany w aspekcie medycznym. Wraz z rozwojem pedagogiki specjalnej, jako nauki obejmującej tak teorię, jak również i praktykę wychowania jednostek niepełnosprawnych, zmianom uległa także terminologia dotycząca określania tych jednostek⁴. Niepełnosprawność intelektualna może być bowiem postrzegana w różnych zakresach, tak społecznym, potocznym, prawnym, jak również głęboko izolującym społecznie⁵.

Jak wspomniano wcześniej, w przypadku jednostek z niepełnosprawnością intelektualną, mamy do czynienia ze stereotypami wyłączenie o zabarwieniu negatywnym.

Współczesne media oraz wielorakość akcji społecznych, których wiodącym celem jest wyjaśnienie czym konotuje się sama niepełnosprawność intelektualna, przybliżenie społeczeństwu problemów tej grupy społecznej, jej inności, powoli zmieniają powszechne dotąd uprzedzenia, co potwierdzają prowadzone w tym kontekście badania empiryczne. Niemniej jednak ciągle jeszcze w świadomości społecznej pokutuje stereotypowe myślenie i postrzeganie osób niepełnosprawnych jako ludzi nieprzydatnych społecznie⁶.

³ Ż. Stelter, *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2009, s. 9-10.

⁴ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2006, s. 18.

⁵ J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Lublin 2007, s. 13-21.

⁶ A. Krause, *Relacje i doświadczenia społeczne dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepeł-*

Zapewne jednak patrząc z perspektywy XX oraz XXI wieku, obserwujemy znaczącą zmianę społecznego stosunku do jednostek niepełnosprawnych, w tym również jednostek z niepełnosprawnością intelektualną. Szczególne miejsce w owej „transformacji myślenia i działania” zajmują rodzice posiadający niepełnosprawne dziecko. Ich determinacja w poszukiwaniu pomocy, wsparcia i zapewnienia godnej, humanitarnej przyszłości dla swoich dzieci stanowiła główną inspirację do podejmowania wielu cennych inicjatyw społecznych.

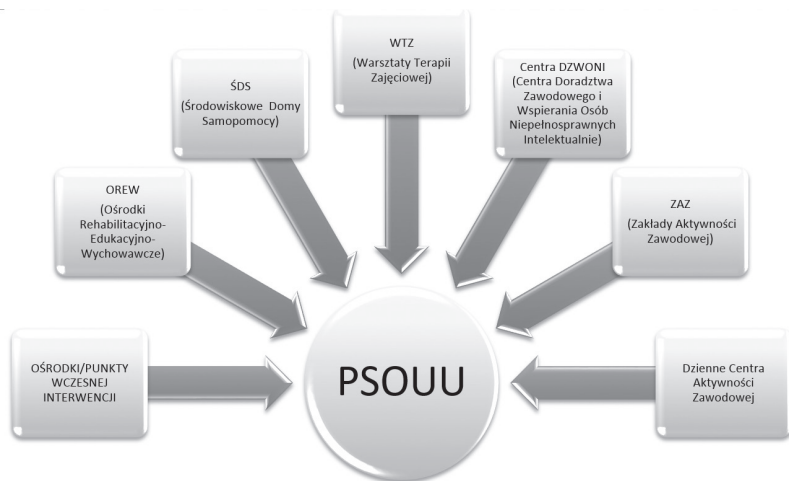
1. Rola inicjatyw społecznych rodziców sprzyjająca nowej rzeczywistości i stworzenia warunków do edukacji i pracy w rozwoju samodzielności i niezależności jednostek z niepełnosprawnością intelektualną

Jak wspomniano, szczególną aktywność w poszukiwaniu nowej rzeczywistości dla swych niepełnosprawnych intelektualnie dzieci wykazali ich rodzice oraz prawni opiekunowie. Główną ideą podejmowanych inicjatyw, wynikających z szeroko rozumianej istoty humanizmu, była potrzeba zorganizowania dla ich niepełnosprawnych, dorastających dzieci, miejsc do życia i pracy, jak również uniknięcia spędzenia dorosłego życia w zakładach zamkniętych, izolujących od otwartego środowiska. Determinacja rodziców i prawnych opiekunów jednostek z niepełnosprawnością intelektualną stała się znaczącą siłą sprawczą w drodze do poprawy jakości ich dorosłego życia. Nadrzędną wartością w każdej inicjatywie były przede wszystkim – szeroka dostępność metod rehabilitacji, pracy i edukacji, innowacyjność w poszukiwaniu rozwiązań i ich dostępność oraz rzetelna informacja o sytuacji jednostek z niepełnosprawnością intelektualną. Wśród szerokiej gamy tych cennych inicjatyw społecznych należy zwrócić uwagę na działalność różnych stowarzyszeń, fundacji, klubów, świetlic, wspólnot, domów środowiskowych, zakładów aktywizacji zawodowej.

nosprawnością intelektualną, red. A. Krause, A. Żyta, S. Nosarzewska, Toruń 2010, s. 48-63.

Ta wyjątkowa aktywność zdeterminowanych rodziców zaistniała w różnych krajach, obejmując nie tylko Europę, lecz także inne państwa na świecie.

W Polsce na szczególną uwagę zasługuje szeroko zakrojona działalność Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (PSOUU). Stowarzyszenie zostało powołane z inicjatywy rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Przyświecał im cel wspólnego stworzenia nowej rzeczywistości dla własnych dzieci. Ideą tego działania było tworzenie warunków do rozwoju poznawczego, fizycznego oraz społecznego, skierowanego ku samodzielności i niezależności, ku aktywnemu życiu wśród społeczeństwa. Misją działań Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym jest zapewnienie właściwego miejsca w rodzinie i społeczeństwie jednostkom z niepełnosprawnością intelektualną, jak również niesienie wsparcia rodzinom, które stają przed problemami i dylematami związanymi z posiadaniem dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Działalność PSOUU przedstawia schemat:



Rys. 1. Struktura działalności PSOUU. Opracowanie własne.

Działalność PSOUU obejmuje również organizację szkoleń, sympozjów oraz krajowych i międzynarodowych konferencji. PSOUU jest wydawcą licznych broszur, filmów szkoleniowych dla rodziców i profesjonalistów, książek oraz kwartalnika „Społeczeństwo dla wszystkich”. Wzorując się na Królewskim Stowarzyszeniu Mencap z Wielkiej Brytanii, PSOUU wydaje publikacje w tekście łatwym do czytania dla jednostek niepełnosprawnych intelektualnie. W każdym obszarze swojej działalności jest ich reprezentantem. Współtworzy także ekspertyzy dotyczące różnych aspektów niepełnosprawności oraz występuje z inicjatywami zmian w prawodawstwie⁷.

Innym przykładem podobnej inicjatywy jest działalność Królewskiego Stowarzyszenia Mencap w Wielkiej Brytanii.

Historia The Royal Mencap Society – „Głos ludzi z niepełnosprawnością intelektualną”, wiąże się z osobą Judy Fryd, matką niepełnosprawnego intelektualnie dziecka, która poszukiwała dlań możliwości stosownej edukacji i wychowania. Założyła ona w 1946 roku Narodowe Stowarzyszenie Rodziców Dzieci Upośledzonych (The National Association of Parents of Backward Children), które w późniejszych etapach rozwoju zostało nazwane The Royal Mencap Society (Królewskie Stowarzyszenie Mencap)⁸.

Główną ideą Mencap jest propagowanie pracy na rzecz równouprawnienia, stworzenia lepszych warunków do życia i pracy, walka ze stereotypami i uprzedzeniami, pomoc prawna dla jednostek z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin.

Jedną z podstawowych form działania Mencap, od momentu powstania, jest organizowanie licznych kampanii dotyczących wyboru najbardziej stosownej i odpowiedniej edukacji dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Mencap organizując takie kampanie, kieruje się przede wszystkim dobrem dzieci oraz zapewnieniem im najlepszej edukacji. Kampanie Mencap oferują pomoc w wyborze szkoły i jej profilu. Advisory Centre for Education (Doradcze Centrum Edukacji) jest organizacją, która ściśle

⁷ <http://www.psouu.org.pl> [dostęp: 10.05.2015].

⁸ <http://www.mencap.org.uk/about-us/our-history> [dostęp: 10.05.2015].

współpracuje z Mencap, oferując pełny zakres informacji i porad dotyczących edukacji w Anglii. W swojej ofercie zapewnia również wysokiej jakości usługi: dotyczące prawa odnoszącego się do edukacji oraz poradnictwa i specjalistycznych szkoleń. Wizją ACE jest sprawiedliwy system edukacji dla wszystkich dzieci i młodzieży, a celem pomoc rodzinom i opiekunom – ze szczególnym uwzględnieniem tych, którzy znajdują się w trudnej sytuacji⁹.

Mencap skupia się na różnych formach działalności. Należą do nich:



Rys. 2. Formy działalności Royal Mencap Society. Opracowanie własne.

Serwis rzecznictwa (Empower me – „poprowadź mnie”) wspiera jednostki niepełnosprawne intelektualnie w zakresie edukacji, komunikacji interpersonalnej, budowania pewności siebie oraz wiedzy potrzebnej do zwiększenia bezpieczeństwa, wyrażania

⁹ <http://www.ace-ed.org.uk/> [dostęp: 10.05.2015].

obaw i samostanowienia, również w zakresie prawodawstwa. Liczne formy pomocy to: opieka zdrowotna i społeczna, zatrudnienie, mieszkanie, wypoczynek, relacje interpersonalne, rodzicielstwo; wsparcie dla grup; bezpieczeństwo osobiste i przeciwdziałanie dyskryminacji; pomoc w usługach związanych z bezpośrednią komunikacją lub brakiem zdolności do wyrażenia zgody¹⁰.

Serwis mieszkaniowy – zapewnia pomoc w dostosowaniu opcji mieszkaniowych do specyficznych potrzeb każdej jednostki niepełnosprawnej intelektualnie. W zakresie usług w ramach serwisu mieszkaniowego Mencap współpracuje z Golden Lane Housing (GLH). Golden Lane Housing jest organizacją utrzymującą od ponad 16 lat stały kontakt z lokatorami, biurami wsparcia, rodzinami i władzami lokalnymi. GLH dba również o standard i jakość, zapewniając im jednorazowe wizyty kontrolne i kontrole nad najemcami. Ponadto umożliwia najemcom dodatkowe usługi: obsługę prawną, materiały informacyjne, doradztwo oraz kontakt z potencjalnymi mieszkańcami¹¹.

Edukacja – to centrum działania Mencap, w ramach którego oferuje się wsparcie dla jednostek niepełnosprawnych intelektualnie w zdobyciu wykształcenia również po opuszczeniu szkoły, w dorosłym życiu. Zapewnia udział we wszystkich dziedzinach życia społecznego, możliwości funkcjonowania w grupach rówieśniczych, wspiera w nabyciu umiejętności osobistych, jak również niezbędnych kompetencji komunikacyjnych. W ramach tej formy działalności Mencap zapewnia również szkolenia dla pracowników i nauczycieli, współuczestniczy w rozwijaniu programów nauczania, a więc przede wszystkim wspiera politykę edukacji inkluzyjnej.

Praca (The Pathway Employment Service) – to usługi związane z zatrudnieniem – nowy projekt ujmujący prawo pracy (szkolenia, staże umożliwiające nabycie doświadczeń w rzeczywistym środowisku pracy, informacje dotyczące płatnej pracy, jej poszukiwania oraz kontaktów z przyszłymi pracodawcami, a także formalności

¹⁰ <http://www.mencap.org.uk/> [dostęp: 12.05.2015].

¹¹ <http://www.glh.org.uk/> [dostęp: 12.05.2015].

związane z pisaniem CV, rozmową kwalifikacyjną i bezpieczeństwem prawnym). W ramach projektu Mencap organizuje szkolenia dla przyszłych pracodawców jednostek niepełnosprawnych intelektualnie i zapewnia wsparcie w miejscu pracy¹².

Wypoczynek – w tym zakresie Mencap pomaga w organizacji różnorodnych form zajęć społecznych i rekreacyjnych. Kładzie nacisk na uzyskanie dzięki nim umiejętności osobiste i społeczne, zwiększenie niezależności, zaangażowanie w lokalne inicjatywy oraz kontakty interpersonalne. W szerokiej ofercie znajdują się specjalne projekty, na przykład: wycieczki, rejsy, wyjścia do różnych miejsc publicznych (teatr, kino, koncerty, wystawy, biblioteki, kiermasze, itp.), realizowane także w godzinach wieczornych i weekendowo.

Wsparcie – w ramach tego pakietu Mencap oferuje zapewnienie elastycznej pomocy dla dzieci i dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie, ich rodzin i opiekunów. Proponowana oferta obejmuje różne usługi specjalistyczne, pomoc rodzicom mającym trudności w wychowaniu dzieci oraz potrzebującym pomocy w sytuacjach związanych z chorobą, urlopem, wyjazdem, kontaktem ze służbą zdrowia, itp.

Gateway Award – projekt łączący większość obszarów działalności Mencap i mający szerszy, europejski zasięg. Powstające na bazie projektu Kluby Gateway skupiają się na organizacji czasu wolnego dla ludzi z niepełnosprawnością intelektualną, oferując im różnego rodzaju zajęcia, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć sportowych.

Prowadzony w Polsce (od 1997 roku) program The Gateway Award stale wypracowuje swoje miejsce i poszerza ofertę edukacyjną zarówno dla jednostek niepełnosprawnych intelektualnie jak również dla nauczycieli, wychowawców i opiekunów.

Mencap prowadzi szeroko zakrojoną działalność wydawniczą. Wydaje jeden z wiodących na terenie Wielkiej Brytanii magazynów, dwumiesięcznik „Viewpoint”. Wydaje także broszury dotyczące różnych obszarów życia, również w wersji łatwej do czytania

¹² <http://www.mencap.org.uk/employment> [dostęp: 12.05.2015].

dla osób niepełnosprawnych intelektualnie. Mencap przygotowuje publikacje dla opiekunów, nauczycieli, prawników, pracowników służby zdrowia oraz broszury dla osób zainteresowanych problematyką pomocy dla niepełnosprawnych intelektualnie¹³.

Bardzo ważną rolę w tej szeroko zakrojonej działalności Mencap, odgrywa instytucja wolontariatu. Profesjonalnie przygotowuje do roli wolontariusza osoby chętne do współpracy ze stowarzyszeniem.. Inne działania w tym zakresie dotyczą edukacji oraz wyznaczania obszarów, w których mogą pracować (także odpłatnie) niepełnosprawni intelektualnie wolontariusze. Celem Mencap jest stopniowe powiększanie grupy wolontariuszy, związane również z przeciwdziałaniem stygmatyzacji i wykluczeniem społecznym.

Do największych wyzwań Mencap'u należy zmiana postaw społecznych oraz podnoszenie świadomości społeczeństwa w zakresie zrozumienia, czym jest niepełnosprawność intelektualna. Prowadząc tak bardzo liczne kampanie, walczy o równouprawnienie, lepsze warunki życia dla niepełnosprawnych intelektualnie oraz przeciwstawia się uprzedzeniom i stereotypom.

Na uwagę zasługuje fakt, iż każda osoba zainteresowana działalnością Królewskiego Stowarzyszenia Mencap jest bardzo serdecznie i mile widziana w jej szeregach.

2. Idee pozwalające na wypoczynek i wychowanie przez pracę – przykłady działań zmierzających do poprawy jakości życia jednostek z niepełnosprawnością intelektualną

Rozważając zagadnienie potencjału inicjatyw społecznych rodziców posiadających niepełnosprawne dzieci, należy zwrócić uwagę, iż do najczęstszych form tych inicjatyw na świecie należą farmy. Farmy to zwykle miejsce pobytu stałego oraz miejsce pracy, terapii i rehabilitacji. Stanowią najlepiej sprawdzającą się

¹³ <https://www.mencap.org.uk/news/viewpoint-magazine> [dostęp: 12.05.2015)].

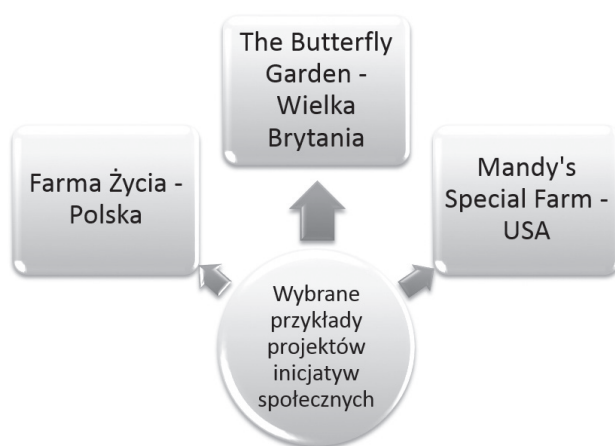
formę funkcjonowania, dedykowaną osobom z niepełnosprawnością intelektualną oraz innymi niepełnosprawnościami. Farmy najczęściej są osadzone w środowisku wiejskim, a tym samym gwarantują ich mieszkańcom większe poczucie bezpieczeństwa, większą stabilizację oraz zabezpieczają dogodne warunki życia. Bezpośredni kontakt z naturą pozwala na wykorzystanie warunków naturalnych w terapii, czego przykładem jest animoterapia i hortikuloterapia (green care). W terapii odnoszącej się do jednostek z niepełnosprawnością intelektualną szczególnie docenia się wartość pracy, która oddziałuje na wiele doświadczeń. Do pozytywnych efektów tego typu inicjatyw niewątpliwie należy wzrost liczby gospodarstw ekologicznych i obniżenie bezrobocia w grupie jednostek z niepełnosprawnością, także intelektualną. Najbardziej istotnym faktem jest otwarcie przed niepełnosprawnymi intelektualnie możliwości do pełnego rozwoju poza ośrodkami zinstytucjonalizowanymi. Wskazana metoda terapeutyczna na terenie Polski jest jeszcze słabo rozpowszechniona¹⁴.

W dobie poszukiwań różnych sposobów realizacji postulatów inkluzji i integracji jednostek niepełnosprawnych intelektualnie, coraz większym zainteresowaniem cieszy się nowatorski model pracy, funkcjonujący pod różnymi nazwami: green care, farmy życia, wspólnoty życia na wsi, socjalne gospodarstwa rolne, gospodarstwa terapeutyczne, rolnictwo zaangażowane społecznie. Niewątpliwą jego zaletą jest wsparcie autonomii w kontekście bardzo zróżnicowanych działań oraz to, że stanowi on praktyczną inkluzję jednostki niepełnosprawnej intelektualnie. Podkreśla się wyjątkowo dobre efekty tej formy aktywności zarówno osób niepełnosprawnych intelektualnie, jak też jednostek z problemami zdrowia psychicznego, problemami przystosowania społecznego (trudna młodzież) oraz imigrantów z innych obszarów kulturowych¹⁵.

¹⁴ M. Lohe, *Gospodarstwo rolne – idealne miejsce życia dla osoby niepełnosprawnej intelektualnie*, „Wspólne tematy” nr 10/2011, s. 28-36.

¹⁵ Tamże.

W powyższym modelu, zajęcia wykonywane przez uczestników w sytuacjach okazjonalnych lub wyjątkowych, stają się określoną strukturą ich życia codziennego. Jak podkreśla Markus Lohe, większość zaistniałych zdarzeń „cechuje autentyczność”. W takiej sytuacji, „transfer z teorii do praktyki zachodzi w czasie rzeczywistym”. Jedną z zasad prowadzenia projektów green care jest samofinansowanie się, czyli stworzenie możliwości powstania nowych miejsc pracy dla jednostek, które nie mają szans zatrudnienia na rynku ogólnodostępnym¹⁶.



Rys. 3. Wybrane przykłady projektów inicjatyw społecznych

Projekt The Butterfly Garden (Ogród Motyla) w Wielkiej Brytanii, powstał z inicjatywy ojca dziecka z autyzmem – Chrisa Evansa. Jest to projekt edukacyjny, terapeutyczny i rekreacyjny. Program projektu był początkowo oparty jedynie na ogrodnictwie, lecz z pomocą wielu wolontariuszy poszerzono ofertę o inne formy terapii i działań (sztuka, muzyka, rzemiosło, stolarstwo). Projekt skierowany jest do osób z każdą niepełnosprawnością i w każdym wieku. Na terenie The Butterfly Garden pracują uczestnicy innych

¹⁶ Tamże.

ośrodków terapeutycznych, uczniowie placówek specjalnych (zajęcia edukacyjno-terapeutyczne), mieszkańcy domów rezydenckich (domów pomocy społecznej) oraz osoby indywidualne z różnymi niepełnosprawnościami¹⁷. The Butterfly Garden jest organizacją charytatywną oraz członkiem wiodącej w Wielkiej Brytanii organizacji charytatywnej – Thrive, której zadaniem jest wykorzystanie ogrodnictwa do celów terapeutycznych, w odniesieniu do osób z różną niepełnosprawnością¹⁸.

Celem działalności The Butterfly Garden jest zmiana jakości życia ludzi żyjących z niepełnosprawnością, ludzi izolowanych społecznie lub ze złym stanem zdrowia, również funkcjonujących w niekorzystnej dlań sytuacji oraz zagrożonych wykluczeniem z życia społecznego. Prowadzona w The Butterfly Garden terapia społeczna, edukacyjna i lecznicza jest źródłem poprawy zdrowia fizycznego i psychicznego oraz kompetencji społecznych. Pozostaje również miejscem bezpiecznego i przyjaznego środowiska, w którym osoby niepełnosprawne mogą nabywać nowe umiejętności oraz rozwijać swoje zdolności. Rozwój nowych umiejętności i zdolności pozwala im stawać się bardziej samodzielnymi i niezależnymi.

W działalności objętej tym projektem istotną rolę pełnią też prace w ramach utworzonego centrum recyklingowego. Centrum powstało w wyniku opracowanego programu, wraz z otrzymaniem licencji na zagospodarowanie aluminium, cyny, plastiku, kartonów i odpadów drewna oraz kaset wideo. Wytworzone produkty z recyklingu są kierowane do innych odbiorców oraz sprzedawane w sklepie na terenie The Butterfly Garden. Centrum recyklingowe pełni istotną rolę edukacyjną i wychowawczą oraz rozwija współpracę z lokalnym przemysłem. W roku 2014 Chris Evans, za prowadzoną działalność na rzecz osób niepełnosprawnych, otrzymał British Empire Medal (Medal Imperium Brytyjskiego)¹⁹.

¹⁷ Wywiad przeprowadzony z Chrisem Evansem, <http://www.thrive.org.uk/> [dostęp: 10.05.2015].

¹⁸ Tamże.

¹⁹ <http://www.thrive.org.uk/> [dostęp: 10.05.2015].

Przykładem polskiej inicjatywy społecznej jest powołanie do życia Fundacji Wspólnota Nadziei, której celem było utworzenie i prowadzenie Centrum Nauki i Życia „Farma”, ośrodka pobytu stałego, pracy, terapii i rehabilitacji oraz rekreacji dla dorosłych osób z autyzmem. Jest to projekt nowatorski, pierwszy w Polsce i Europie środkowo-wschodniej, skierowany do osób z autyzmem²⁰.

Fundacja rozpoczęła swoją działalność mając za model sprawdzone i praktykowane w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej rozwiązanie. Jest to model wspólnot wiejskich, w których osoby z autyzmem prowadzą – na miarę swoich możliwości – samodzielne życie, pracując oraz wypoczywając w warunkach dostosowanych do specyfiki ich zaburzenia. Od momentu zaistnienia projekt uzyskał patronat i poparcie Pata Matthews, twórcy modelowej wspólnoty w Irlandii (Dunfirth Farm) oraz przewodniczącego Światowej Organizacji Autyzmu²¹.

Misją Fundacji jest tworzenie systemu wsparcia dla osób z autyzmem i pokrewnymi zaburzeniami rozwojowymi oraz dla ich rodzin. Główne obszary działalności Fundacji dotyczą prowadzenia specjalistycznych usług opiekuńczych, terapii i rehabilitacji oraz edukacji osób dotkniętych autyzmem, a także organizacja systemu wsparcia dla osób z autyzmem i ich rodzin, propagowanie wiedzy na temat autyzmu (konferencje, seminaria, działalność wydawnicza), rozbudowa ośrodka pobytu stałego oraz organizacja imprez charytatywnych, koncertów, aukcji.

„Farma Życia” znajduje się w Więckowicach pod Krakowem, w pięknie położonej okolicy Jurajskich Parków Krajobrazowych, a stworzone tu gospodarstwo rolne posiada certyfikat „gospodarstwa ekologicznego”. Na obszarze tym zaplanowano pięć kilkunastu osobowych domów stałego pobytu dla 29 dorosłych osób z autyzmem. Aktualnie działają tu dwa domy, z których jeden pełni funkcję administracyjno-mieszkalną. Docelowo przewiduje się

²⁰ M. Wysogład, *Farma Życia jako ośrodek pracy i terapii osób dorosłych z autyzmem*, praca dyplomowa pod kierunkiem, L. Woszcza, Chrzanów 2007, s. 22-36.

²¹ <http://farma.org.pl/> [dostęp: 10.05.2015].

utworzenie miejsc pracy oraz rehabilitacji dla około stu osób z autyzmem i pokrewnymi zaburzeniami rozwojowymi²².

Do Fundacji należy również mieszkanie chronione oraz Hostel, często nazywany także „domem w połowie drogi”. Jest on miejscem, gdzie dorosłe osoby z autyzmem przygotowują się do prowadzenia samodzielnego życia, uczestnicząc wspólnie z asystentem w pracach gospodarskich i domowych (robią zakupy, przygotowują posiłki, piorą, sprzątają, dbają o porządek w Hostelu oraz wokół budynku²³.

Atutem „Farmy Życia” jest różnorodność realizowanych projektów. Biorąc pod uwagę, że osoby z autyzmem mają różne kompetencje, dla jednej grupy istnieje możliwość szkolenia zawodowego i próby wejścia na otwarty rynek pracy, dla innej wskazana jest praca w warunkach chronionych, w innym przypadku rehabilitacja z elementami pracy. Pozostaje również grupa osób z autyzmem, która wymaga głównie usług pielęgnacyjnych, opiekuńczych oraz pomocy w samodzielnym życiu codziennym²⁴.

Jednym z największych projektów, odnoszących się do aktywizowania społecznego i zawodowego osób dorosłych z autyzmem, był projekt „Partnerstwo dla Rain Mana – Rain Man dla Partnerstwa”. W ramach tego projektu Fundacja utworzyła pierwsze w Polsce, modelowe przedsiębiorstwo społeczne dla osób z autyzmem. Kontynuacją zdobytych doświadczeń był projekt „Organizacja modelu wsparcia w dziedzinie zatrudnienia osób dorosłych z autyzmem”. W ramach tego projektu zaoferowano praktyczne szkolenia, pomoc w znalezieniu i utrzymaniu pracy, profesjonalne doradztwo zawodowe. Jeszcze innym przykładem będzie „Strategia na życie – integracja zawodowa i społeczna osób z autyzmem”. Celem tego zadania była aktywizacja i przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu²⁵.

²² M. Wysogład, *Farma Życia...*, dz. cyt., s. 22-36.

²³ E. Bolak, *Od Hostelu do Farmy Życia*, w: *Dziecko Autystyczne.com nr 2*. Materiały z konferencji pt. „We make a difference: Autyzm-Rehabilitacja-Praca-Dom”, Szczecin 2008, s. 10-15.

²⁴ <http://farma.org.pl/> ([dostęp: 10.05.2015].

²⁵ Zob. M. Wysogład, *Farma Życia...*, dz. cyt., s. 22-36; E. Bolak, *Od Hostelu...*, dz. cyt., s. 10-15.

Istotnym przedsięwzięciem było opracowanie i uruchomienie pierwszego portalu internetowego „Kraina Oza”, skierowanego dla osób z autyzmem²⁶. Dużym wydarzeniem artystycznym był także spektakl teatralny, reżyserowany przez Michała Borczucha „Paradiso” w Teatrze Łaźnia Nowa w Krakowie, gdzie aktorami są osoby z autyzmem objęte programem „Farmy Życia”²⁷.

Na przestrzeni ostatnich lat Fundacja realizuje kolejne projekty, których celem jest przede wszystkim zapewnienie warunków do najpełniejszego rozwoju z wykorzystaniem indywidualnego potencjału osób z autyzmem, umożliwienie im samorealizacji i maksymalnego usamodzielnienia, doprowadzenie do społecznej i zawodowej inkluzji oraz uzyskanie poczucia własnej wartości.

Patrząc na kontynent Ameryki Północnej, na terenie Stanów Zjednoczonych spotykamy się również z wielorakością projektów społecznych dedykowanych jednostkom niepełnosprawnym intelektualnie. Wśród tej różnorodności znajduje się Mandy’s Special Farm. Farma ta powstała z inicjatywy Ruthie i Davida Robinsonów, przyjmując nazwę „Mandy” od imienia ich córki – Amandy, osoby z autyzmem. Jest ona spełnieniem marzeń rodziców dorosłych kobiet z autyzmem, którzy pragnęli stworzyć dla nich godne warunki do życia i rozwoju. Mandy’s Farm to prywatna organizacja non-profit, zaprojektowana w celu zapewnienia wysokiej jakości opieki dla kobiet z autyzmem powyżej osiemnastego roku życia, bez względu na pochodzenie etniczne, religię lub inny czynnik²⁸.

W szerokiej gamie działalności uwzględnia również prowadzenie warsztatów edukacyjno-rehabilitacyjnych dla osób niepełnosprawnych i ich rodzin nie mieszkających na Farmie. Na Farmie zatrudniona jest wykwalifikowana kadra terapeutów. Każdy z pracowników jest zobowiązany odbyć szkolenie w zakresie udzielania pierwszej pomocy, resuscytacji oraz procedur awaryjnych. Gospodarstwo posiada kozy, kury, alpaki, indyki, koty, psy i konie, duży organiczny ogród, sad, pastwiska oraz kryty basen terapeutyczny²⁹.

²⁶ <http://krainaoza.org/> [dostęp: 10.05.2015].

²⁷ <http://www.dwutygodnik.com/> [dostęp: 8.05.2015].

²⁸ <http://mandysfarm.org/> [dostęp: 8.05.2015].

²⁹ Tamże.

Wśród licznych programów prowadzonych na Farmie wymienia się:

- *Jeździectwo* – opieka nad końmi, ich pielęgnacja, karmienie, nauka jazdy konnej (hipoterapia). Instruktorzy uczą osoby z autyzmem współpracy z koniem oraz budowania jego zaufania, celem dalszego przygotowania do nauki jazdy konnej.
- *Opieka nad zwierzętami znajdującymi się w gospodarstwie* (konia, alpaki, psy, koty, kozy, kury, indyki). Pod kierunkiem instruktorów osoby z autyzmem uczą się zasad hodowli i odpowiedzialnej opieki nad zwierzętami Farmy.
- *Rekreacja* (pływanie, jazda na rowerze, spacery). Ze względu na piękne położenie Farmy osoby z autyzmem mają możliwość korzystania z różnorodnych form rekreacji, w tym placów zabaw, grilla, koszykówki, spacerów ze zwierzętami oraz korzystając z posiadanego, dużego basenu – z pływania.
- *Nauka życia w społecznej wspólnocie* (wycieczki, poznawanie nowych ludzi, w tym – udział w projektach uczenia społeczności lokalnych zakładania i prowadzenia organicznych ogrodów).
- *Rolnictwo* – wiodącym programem jest „Organic Gardening” (Ogrodnictwo Organiczne). Mieszkańcy Farmy oraz uczestnicy z zewnątrz biorą udział w tygodniowych warsztatach, dotyczących ekologicznego ogrodnictwa oraz zdrowego żywienia. Uczestnictwo osób z autyzmem w pracach ogrodniczych dotyczy wykonywania prac związanych z sadzeniem nasion i sadzonek, podlewaniem, pielieniem, zbieraniem owoców w sadzie oraz innych produktów, nauką kompostowania, sprzedażą oraz przygotowywaniem zdrowych posiłków z produktów ekologicznych, produkowanych na Farmie.
- *Sztuki plastyczne* (malarstwo, rysunek, fotografia, rzemiosło, ceramika). Ze względu na duże zainteresowanie oraz znaczenie terapeutyczne sztuki dla mieszkańców i innych uczestników życia na Farmie, został opracowany i wdrożony projekt „Appaloosa Art. Space”. W ramach projektu działa galeria oraz sale do zajęć plastycznych, muzycznych, jogi, języka migowego oraz warsztatów rzemieślniczych. Oferta proponowanych zajęć jest systematycznie poszerzana i dostosowywana do potrzeb uczestników.

- *Wolontariat* – wolontariusze pod opieką instruktorów odbywają praktyki, a zarazem wolontariat, pracując w innych ogrodach (poza Farmą). Wykonując prace ogrodnicze, uczą zasad zakładania oraz prowadzenia ogrodnictwa ekologicznego³⁰.

Jak już wspomniano, omawiane modele wyrastały z inicjatywy oddolnej na kanwie poszukiwań skutecznych metod opieki i terapii jednostek niepełnosprawnych intelektualnie. Na przestrzeni lat podlegały one również naturalnym modyfikacjom. Dla przykładu warto tutaj wspomnieć o Holandii, Francji oraz Włoszech. W holenderskich gospodarstwach rolnych, zwanych „care farms”, rolnicy (najczęściej kobiety) są jednocześnie pedagogami ze stosownymi kwalifikacjami. We Francji terapeutyczne wspólnoty usytuowane są w terenach górskich ze względu na dotacje państwa w tym obszarze. Natomiast na terenie Włoch funkcjonują wspólnoty oparte na inicjatywach kościelnych oraz socjalistycznych. Jak się podkreśla, w tej sytuacji motywy tak ideologiczne jak religijne mogą być podstawą do zakładania miejsc, w których jednostki niepełnosprawne intelektualnie mogą funkcjonować autonomicznie³¹.

Innym, bardzo pozytywnym argumentem celowości tworzenia (zakładania) tego typu gospodarstw terapeutycznych jest fakt, że aktualnie, w sytuacji zdominowania struktury rolniczej przez bardzo duże farmy, zaczęto dostrzegać w nich szansę na reaktywację dawnych gospodarstw rodzinnych.

Taka forma opieki, a zarazem terapii, jaką proponuje model gospodarstw wspólnotowych, została zauważona w gremiach Unii Europejskiej, gdzie powołano Social Farming – zespół naukowców z wielu krajów europejskich, których zadaniem ma pozostać transfer „z teorii do praktyki, jak i sprawna naukowa implementacja wniosków z praktyki do teorii oraz propagowanie wśród europejskich polityków modelu wspólnoty pracy i terapii obywateli z deficytami sprawności”³².

³⁰ Tamże.

³¹ M. Lohe, *Gospodarstwo rolne*, dz. cyt.

³² Tamże.

W licznych publikacjach, poświęconych różnym inicjatywom związanym z omawianym modelem terapii niepełnosprawnych intelektualnie, podkreśla się zasadność tworzenia gospodarstw terapeutycznych, jednocześnie w pełni spełniających zakładane efekty prowadzące do autonomicznego funkcjonowania jednostek niepełnosprawnych. Wspólne zamieszkanie na terenie gospodarstwa terapeutycznego stanowi zupełnie inną jakość życia w przeciwieństwie do instytucjonalnej formy pobytu³³.

Do efektów terapeutycznych zalicza się zwiększenie kompetencji komunikacyjnych, umiejętność organizowania dnia pod kątem obowiązków i celowości działania, ćwiczenie nowych umiejętności oraz poprzez kontakt ze zwierzętami wzbogacenie sfery emocjonalnej³⁴.

W ramach poszukiwań alternatywnych sposobów, coraz powszechniejszą praktyką jest umieszczanie jednostki niepełnosprawnej intelektualnie w przygotowanej uprzednio rodzinie prowadzącej gospodarstwo rolne, zawieranie umów z gospodarstwami ogrodniczymi przez domy pomocy społecznej, warsztaty terapii zajęciowej oraz szkoły przysposabiające do pracy³⁵.

Mimo rosnącej tendencji dotyczącej działań integracyjnych (przedszkola, szkoły, świetlice itp.) osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w większości nie potrafią odnaleźć się w grupie rówieśników w placówkach masowych, gdzie często postrzegają siebie jako „innych – gorszych”. Najlepiej czują się wśród własnej społeczności, co nie oznacza braku kontaktu z szerszym środowiskiem społecznym. Funkcjonowanie jednostek w tego rodzaju wspólnotach stwarza środowisko zbliżone do domowego, natomiast kierownictwo i personel doskonale zna indywidualne potrzeby beneficjentów. Istotnym faktem jest, iż dobra współpraca personelu z rodzicami i prawnymi opiekunami beneficjentów po-

³³ J. Hassink /van M. Dijk (Eds.), *Farming for Health. Green Care Farming across Europe and the United States of America*, Wageningen UR 2006.

³⁴ A. Perzanowska, *Farma Życia – stan aktualny i plany na przyszłość*, „Autyzm” nr 6/2007, s. 36-37.

³⁵ J. Kossewska, A. Perzanowska, *Dzieci stają się dorosłe – farmy dla osób z autyzmem*, „Autyzm” nr 6/2007, s. 30-36.

zwala na osiągnięcie sukcesu w zakresie rozwoju i prawidłowego funkcjonowania podopiecznych³⁶.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w tak zorganizowanych miejscach pobytu, czują się bezpiecznie, uczą się, aktywnie spędzają czas, wykonują prace dostosowane do ich indywidualnych możliwości, które zapewniają im dużą satysfakcję. Taki model funkcjonowania stwarza im możliwość prowadzenia samodzielnego życia.

Istotę stanowi tu rozwijanie zdolności do pracy, wypoczynku oraz umiejętności spędzania wolnego czasu. Uwzględniając indywidualne kompetencje podopiecznych, dokonuje się analizy umiejętności i predyspozycji danej osoby. Na jej podstawie są oni oddelegowani do szkolenia, które przygotowuje ich do wykonywania konkretnych prac z zakresu: ogrodnictwa, rolnictwa, hodowli, stolarstwa, garncarstwa, gospodarstwa domowego, itp. Każde efekty wykonywanej pracy (wytwory rękodzieła, produkty rolnicze, ogrodnicze – owoce, warzywa, kwiaty itp.) oraz realizowane kontrakty z różnymi instytucjami (hotele, szpitale, biura itp.) posiadają odbiorcę. Osobami wspierającymi pracę beneficjentów są instruktorzy (trenerzy pracy)³⁷.

Uczestnicy tych projektów mogą podejmować osobiste decyzje z pełnym poszanowaniem praw do informacji, prywatności korespondencji, zmiany aktywności własnej. Umożliwienie podejmowania własnych decyzji pozwala im na poczucie większej autonomii oraz większego szacunku do samych siebie. Wiodącym celem tego rodzaju wspólnot jest zapewnienie podopiecznym pełnej radości i satysfakcji z życia, z uwzględnieniem osiągnięcia coraz większej samodzielności.

Inicjatywa, kreatywność, motywacja i skuteczne działanie – to trudne hasła w sytuacji, gdy rodzice i opiekunowie muszą nauczyć się, jak stworzyć bezpieczną przyszłość dla swoich niepełnosprawnych dzieci. Stąd tak istotna jest pomoc w tworzeniu rozwiązań pozwalających na zmianę szarych perspektyw w złote działanie.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

Elżbieta Włodek
Akademia Ignatianum w Krakowie

Przystosowanie do funkcjonowania w sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną w optyce ich samych, rodziców i instruktorów terapii zajęciowej

Streszczenie

Praca to jedna z fundamentalnych wartości w życiu człowieka, o której należy wciąż na nowo świadczyć, myśleć i mówić – szczególnie gdy w pedagogicznym dyskursie zespolone zostają pojęcia: człowiek, wartości, wychowanie.

W artykule przedstawiano wyniki badań, których celem było zgromadzenie i porównanie zgodności opinii respondentów na temat przystosowania osób z niepełnosprawnością intelektualną do funkcjonowania w sytuacji pracy. Badane osoby to uczestnicy warsztatów terapii zajęciowej, ich rodzice/opiekunowie oraz instruktorzy terapii zajęciowej. Badania przeprowadzone zostały metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety *Katalog umiejętności potrzebnych by podjąć pracę* w opracowaniu W. Otrębskiego.

Uzyskane wyniki wskazują na wysoki stopień zgodności opinii osób niepełnosprawnych (samoocena) oraz instruktorów terapii zajęciowej oraz nieadekwatną do nich opinię rodziców. Rozbieżność ocen wpływa na obniżenie efektywności działań mających na celu przygotowanie jednostki z niepełnosprawnością intelektualną do pracy.

Przeformułowanie aktualnych sądów i opinii rodziców nie nastąpi, dopóki nie staną się oni świadomymi współrealizatorami programów aktywizacji i autentycznymi współuczestnikami procesu rehabilitacji swojego dziecka.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, praca, opinie

Adapting to functioning in a work situation of people with intellectual disabilities – in their own views, their parents and occupational therapy instructors

Summary

Work is one of the fundamental values of human life, which should be attested to, thought and spoken of – especially when in the pedagogical discourse the concepts of man, values and education are put together.

The article presents the results of research aimed at gathering and comparing the consistency of respondent opinion on the adaptation of people with intellectual disabilities to functioning in a work situation. The persons surveyed were participants of occupational therapy workshops, their parents/carers and occupational therapy instructors. The research was performed using diagnostic survey based on the survey questionnaire *A catalogue of skills needed to work* as developed by W. Otrębski.

The achieved results indicate a high degree of consistency of opinions of the persons with disabilities (self-esteem) and occupational therapy instructors and inadequate opinion of the parents. Non-compliance of those assessments reduces the effectiveness of activities aimed at preparing the individuals with intellectual disabilities to work.

Reformulation of current judgements and opinions of parents will not take place until they become aware co-executors of activation programmes and full participants of the rehabilitation processes of their children.

Keywords: intellectual disability, work, reviews

Człowiek – wartości – wychowanie, to konstytutywna w obszarze nauk społecznych i humanistycznych triada pojęć, wciąż aktualna i domagająca się, by o niej mówić, rozważać i dociekać. Dyskusję zogniskowaną wokół tychże kluczowych pojęć odnajdujemy niemal w każdej publikacji pedagogicznej, co dowodzi, iż są one nie tylko odwieczne i pierwszoplanowe, ale także znajdujące się w obliczu permanentnych transformacji i zagrożeń, mogących mieć swoje niekorzystne następstwa dla umysłowości i mentalności współczesnego człowieka.

Triadę interesujących nas pojęć w niniejszych rozważaniach przenosimy na grunt pedagogiki specjalnej, dokonując jednocześnie jej przetransponowania: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną – praca – wychowanie*, uznając, iż w takiej konstelacji zasadny i pożądanym jest dyskurs nad wyzwaniem współczesnej pedagogiki specjalnej.

Podmiotowy wymiar funkcjonowania człowieka z niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji pracy

Dziś nikt już nie kwestionuje prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną do pracy, a szczególne świadectwo temu dał Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens*, poświęconej zagadnieniom pracy ludzkiej. Ojciec Święty podkreśla, iż prawo do pracy nie może być przywilejem zdrowych, apelując jednocześnie do międzynarodowych instancji pracy, pracodawców, władz publicznych i samych osób niepełnosprawnych o popieranie prawa osoby upośledzonej do przygotowania zawodowego i do pracy, zgodnej z jej kwalifikacjami i możliwościami, gdyż tego domaga się ich godność jako ludzi i jako podmiotów pracy¹. Szczególne słowa Jan Paweł II kieruje również do rodzin, wskazując, iż to one są *pierwszą wewnętrzną szkołą pracy dla każdego człowieka*². Jan Paweł II był świadom ogromnej roli rodziny jako środowiska stymulującego

¹ Jan Paweł II, *Laborem Exercens*, 22. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/laborem.html [dostęp: 10.10.2015].

² Tamże, 10.

rozwój niepełnosprawnego członka, toteż podczas konferencji poświęconej niepełnosprawnym, zorganizowanej w 1992 roku przez Papieską Radę ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia, wskazywał, iż pełna mądrości, zrozumienia i głębokiej więzi między osobami rodzina, powinna odgrywać decydującą rolę w kształtowaniu formacji niepełnosprawnego dziecka, dążyć do jego rozwoju fizycznego, psychicznego oraz skutecznie włączać go w życie społeczne³.

Dzisiaj powszechnie wiadomo, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza z jej głębszymi formami, praktycznie nie istnieją na rynku pracy⁴. W raporcie PFRON czytamy, że dwóch na trzech niepełnosprawnych umysłowo nigdy nie pracowało, a odsetek nigdy nie pracujących zwiększa się wraz ze stopniem upośledzenia⁵. Zauważyć jednak należy, że pojawiające się raporty dotyczące stanu zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną dostarczają danych o funkcjonowaniu jednostek w sytuacji zawodowej, która nie jest jednoznaczna z funkcjonowaniem jednostki w sytuacji pracy. Przez sytuację pracy rozumieć należy bowiem przestrzeń, w której osoba z niepełnosprawnością podejmuje aktywność pozwalającą na urzeczywistnianie siebie, odkrywanie sensu swojej egzystencji, czerpanie właściwej sobie godności, doskonalenie osobowości i duchowości. Niewątpliwie, w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, które z różnych względów nie mogą funkcjonować w sytuacji zawodowej, wykonywanie prac użytecznych, aktywność w własnym gospodarstwie domowym, u znajomych, sąsiadów czy też krewnych jest tą przestrzenią, która jest dobrem dla człowieka, która pozwoli im urzeczywistnić

³ J. Salij, *Godność osób z intelektualną niepełnosprawnością*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TD/wybierajmy_zycie/itel_niepelnospr.html# [dostęp: 10.10.2015].

⁴ E. Zakrzewska-Manterys, *Wykształcenie a sytuacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, w: *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca*, red. E. Giermanowska, Warszawa 2007, s. 63.

⁵ PFRON, *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy. Perspektywa osób z upośledzeniem umysłowym*, Warszawa 2009, http://www.pfron.org.pl/portal/pl/70/77/Badania_i_analazy_PFRON.html [22.02.2013].

siebie i stawać się bardziej człowiekiem. Praca bowiem w myśl Jana Pawła II oznacza „każdą działalność, jaką człowiek spełnia, bez względu na jej charakter i okoliczności, to znaczy każdą działalność człowieka, którą za pracę uznać można i uznać należy pośród całego bogactwa czynności, do jakich jest zdolny i dysponowany przez samą swoją naturę, przez samo człowieczeństwo”⁶.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Cel badań

Celem poznawczym prowadzonych badań było pozyskanie opinii badanych osób dotyczących poziomu przygotowania do funkcjonowania w sytuacji pracy uczestników zajęć treningowych „Jestem dorosły-Chcę pracować”. Uzyskane wyniki badań pozwoliły również na sformułowanie wniosków oraz rekomendacji istotnych dla optymalizacji działań podejmowanych przez środowiska rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Problematyka badawcza

Realizacja celu badań wyznaczyła następujący obszary badawcze::

- Czy istnieje adekwatność opinii badanych na temat poziomu przystosowania do pracy uczestników zajęć treningowych „Jestem dorosły – Chcę pracować”.
- Czy istnieje zgodność opinii badanych dotycząca miejsca, w którym mogliby pracować w przyszłości uczestnicy zajęć treningowych?

Metody, techniki i narzędzia badawcze

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety „Katalog umiejętności potrzebnych do pracy” opracowanego przez zespół specjalistów pod kierunkiem Wojciecha Otrębskiego. Kwestionariusz składa się

⁶ Jan Paweł II, *Laborem Exercens*, dz.cyt., 1.

z 8 pytań sprawdzających opinie respondentów na temat poziomu umiejętności zawodowych uczestników zajęć treningowych. Dla potrzeb niniejszych analiz dokonano modyfikacji kwestionariusza celem jednoczesnego pozyskania opinii badanych na temat miejsca, w którym mogliby w przyszłości pracować uczestnicy programu treningowego. Kwestionariusz opracowany został w dwóch wersjach. Wersja A – przeznaczona dla osób niepełnosprawnych (uczestników zajęć treningowych) oraz wersja B – skierowana do rodziców osób niepełnosprawnych oraz instruktorów terapii zajęciowej włączonych w realizację programu.

4. Charakterystyka grupy badawczej oraz przebieg badań.

Badaniami objęto 163 osoby, w tym:

- 75 osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym (uczestnicy zajęć treningowych),
- 75 rodziców /opiekunów osób niepełnosprawnych⁷,
- 13 instruktorów terapii zajęciowej.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od lutego 2012 do czerwca 2013 roku w czterech małopolskich warsztatach terapii zajęciowej:

- WTZ w Proszówkach, działający przy Bocheńskiej Spółdzielni Inwalidów,
- WTZ „MADA” w Nowym Sączu, działający przy Fundacji Pomocy Osobom z Autyzmem,
- WTZ w Łapanowie, działający przy Katolickim Stowarzyszeniu Niepełnosprawnych „Otwarte Serca”,
- WTZ w Krakowie, os. Górali, działający przy Stowarzyszeniu Pomocy Socjalnej „Gaudium et Spes”.

Badania poprzedzone zostały udziałem badanych osób w trwającym 15 tygodni programie przygotowującym osoby z niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia pracy „Jestem dorosły – Chcę

⁷ 30 rodziców uczestników zajęć treningowych uchyliło się od odpowiedzi na osiem pierwszych pytań zawartych w ankiecie, zatem analizę danych empirycznych przeprowadzono w oparciu o wyniki uzyskane od 45 osób.

pracować⁸, przy czym, osoby z niepełnosprawnością były czynnymi uczestnikami zajęć treningowych, natomiast ich rodzice oraz instruktorzy terapii zajęciowej, zgodnie z wskazówkami koordynatora programu, kontynuowali problematykę zajęć celem utrwalania przez osoby z niepełnosprawnością wiadomości oraz umiejętności niezbędnych do podjęcia pracy lub też funkcjonowania w jej sytuacji.

Poziom umiejętności uczestników zajęć treningowych „Jestem dorosły – Chcę pracować” w optyce ich samych, rodziców oraz instruktorów terapii zajęciowej – w świetle badań własnych

Katalog umiejętności potrzebnych do pracy																	
<i>Uczestnik wie, jakie korzyści płyną z wykonywania pracy</i>																	
ON						Rodzice						Instruktorzy					
+		-		-/+		+		-		-/+		+		-		-/+	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
47	63	10	13	18	24	32	71	3	7	10	22	58	77	5	7	12	16
<i>Uczestnik zna instytucje, w których może szukać pracy</i>																	
ON						Rodzice						Instruktorzy					
+		-		-/+		+		-		-/+		+		-		-/+	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
40	53	21	28	14	19	12	27	15	33	18	40	42	56	13	17	20	27
<i>Uczestnik umie napisać CV</i>																	
ON						Rodzice						Instruktorzy					
+		-		-/+		+		-		-/+		+		-		-/+	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
22	29	23	31	30	40	6	13	28	62	11	24	25	33	17	23	33	44

⁸ Obszerne informacje na temat programu można pobrać ze strony http://www.ip.europerspektywa.pl/projekt_2a.php [dostęp: 22.06.2015].

Katalog umiejętności potrzebnych do pracy																	
<i>Uczestnik zna wymagania związane z podjęciem pracy</i>																	
ON					Rodzice					Instruktorzy							
+		-		-/+	+		-		-/+	+		-		-/+			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
29	39	20	27	26	34	6	14	20	44	19	42	31	41	17	23	27	36
<i>Uczestnik wie, jaką pracę chce wykonywać po skończeniu wtz</i>																	
ON					Rodzice					Instruktorzy							
+		-		-/+	+		-		-/+	+		-		-/+			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
63	84	0	0	12	16	10	22	17	38	18	40	62	83	0	0	13	17
<i>Uczestnik posiada umiejętności, które pozwolą jej/jemu wykonywać pracę, którą wybrała</i>																	
ON					Rodzice					Instruktorzy							
+		-		-/+	+		-		-/+	+		-		-/+			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
35	47	12	16	35	47	9	20	12	27	24	53	29	39	14	19	32	43
<i>Uczestnik potrafi załatwić podstawowe sprawy w urzędzie, banku, przychodni, na poczcie</i>																	
ON					Rodzice					Instruktorzy							
+		-		-/+	+		-		-/+	+		-		-/+			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
17	23	18	24	40	53	5	11	15	33	25	56	31	41	15	20	29	39
<i>Jeśli uczestnik nie będzie mógł sobie z czymś poradzić samodzielnie, wie jak poprosić innych ludzi o pomoc</i>																	
ON					Rodzice					Instruktorzy							
+		-		-/+	+		-		-/+	+		-		-/+			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
44	59	12	16	19	25	30	67	5	11	10	22	52	70	4	5	19	25

Uzyskane rezultaty pozwalają porównać opinie na temat poziomu umiejętności osób z niepełnosprawnością intelektualną, które zakończyły udział w zajęciach treningowych przygotowujących do podjęcia pracy.

W pytaniu pierwszym zapytano, *czy uczestnik wie, jakie korzyści płyną z wykonywania pracy?* Zarówno osoby niepełnosprawne, rodzice jak i instruktorzy w podobny sposób ocenili wiedzę uczestników zajęć treningowych dotyczącą korzyści płynących z pracowitego i aktywnego trybu życia, jak i skutków bezczynności. Ponad 70% rodziców oraz instruktorów potwierdziło, iż uczestnicy w pełni znają korzyści płynące z aktywności zawodowej oraz potrafią odróżnić czynności, które są pracą, od tych, które są odpoczynkiem. Same osoby niepełnosprawne nieco niżej oceniły swoją wiedzę. Tylko ponad połowa badanych (55%) stwierdziła, iż jest w pełni świadoma zagrożeń, jakie niesie ze sobą bezczynność. Zarówno 7% rodziców, jak i instruktorów, jest zdania, iż uczestnik nie posiada wiedzy dotyczącej korzyści, jakie daje człowiekowi aktywność. Taką opinię podziela również 13% uczestników zajęć treningowych. Analizując dane zauważyć możemy również, że rozbieżność opinii badanych, którzy stwierdzili iż, *potrzebuję pomocy w tym zakresie* lub *uczestnik potrzebuje pomocy w tym zakresie* jest stosunkowo niewielka i mieści się w 10-procentowym przedziale (wyniki 24%, 26%, 16%). Warto również odpowiedzieć na pytanie, która z badanych grup najwyżej i najniżej oceniła poziom wiedzy uczestników nt. korzyści, jakie daje codzienna aktywność. Otóż, wyniki wskazują, iż najwięcej pozytywnych opinii wyrazili instruktorzy zawodu, którzy twierdzą, iż 77% uczestników zajęć treningowych w pełni odróżnia aktywność od bezczynności, znając zarówno korzyści pierwszej, jak i konsekwencje drugiej. Z kolei w opiniach osób niepełnosprawnych zauważyć możemy najwięcej stwierdzeń negatywnych (13%), świadczących o braku ich motywacji do podjęcia aktywności.

Kolejny problem badawczy dotyczył poszukiwania odpowiedzi na pytanie, *czy uczestnik zna instytucje, w których może szukać pracy?*

W opinii badanych osób niepełnosprawnych oraz instruktorów, ponad 50% uczestników zajęć treningowych nabyło umiejętność aktywnego poszukiwania zatrudnienia, w tym analizowania ofert pracy z uwzględnieniem własnych kompetencji. Nieco inaczej kształtują się oceny rodziców, spośród których tylko 27% stwierdziło, iż niepełnosprawny członek rodziny potrafi aktywnie

poszukiwać zatrudnienia, a 40% wyraziło przekonanie, iż nadal *potrzebuje pomocy w tym zakresie*. W opinii 33% rodziców, uczestnicy zajęć treningowych nie znają instytucji, w których mogliby szukać pracy. Taką opinię podziela tylko 13% osób niepełnosprawnych i 7% instruktorów. Uzyskane wyniki wskazują, iż zarówno grupa osób niepełnosprawnych, jak i instruktorów, bardzo podobnie oceniła zarówno umiejętności aktywnego poszukiwania pracy przez uczestników zajęć treningowych, jak i ich brak, czy też częściowe ich opanowanie. Z kolei rodzice stosunkowo krytycznie ocenili umiejętności swoich niepełnosprawnych dzieci – najniższa (27%) liczba pozytywnych wskazań oraz najwyższa (33%) liczba wskazań negatywnych.

W dalszej części badań gromadzono wiedzę na temat umiejętności przygotowania przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną dokumentów takich jak CV oraz podanie o pracę. Wyniki badań wskazują, iż uczestnicy zajęć treningowych, jak i instruktorzy, wyrazili zbliżone do siebie opinie, zarówno dotyczące pełnej umiejętności sporządzenia dokumentów (+), jej braku (-) oraz częściowego jej opanowania (+/-). Najwyższej, badana umiejętność została oceniona przez instruktorów (33%), uczestnicy zajęć treningowych nieco niżej ocenili własne umiejętności (29%), natomiast dosyć surowe oceny wyrazili rodzice, w opinii których, tylko 13% uczestników potrafi samodzielnie napisać CV, a 62% zupełnie nie opanowało tej umiejętności. Analizując opinie badanych osób zauważyć możemy, iż wszystkie badane grupy oceniły stosunkowo nisko umiejętność pisania CV przez uczestników zajęć treningowych. Można przypuszczać, że opinie te często wynikały nie tyle z braku wiedzy uczestników o sobie samym, swoich umiejętnościach, zainteresowaniach, a raczej z braku samej umiejętności pisania. Wydaje się więc, iż bardziej słuszne w tym przypadku byłoby zapytanie badanych: *czy uczestnik umie dokonać autoprezentacji*, nie wskazując jednak, czy uczyni to w formie pisemnej czy ustnej.

W kolejnej analizie sprawdzano opinie badanych osób dotyczące znajomości wymagań związanych z podjęciem pracy przez uczestników zajęć treningowych. Blisko 40% osób niepełnospraw-

nych pozytywnie oceniło zarówno swoją wiedzę w tym zakresie, jak również umiejętność analizowania ofert pracy w odniesieniu do własnych kompetencji. Porównywalną opinię wyrazili również instruktorzy, stwierdzając, iż 41% uczestników posiada bardzo dobrą znajomość wymagań związanych z podjęciem pracy na stanowisku adekwatnym do ich kompetencji. W ocenie rodziców, tylko 14% uczestników jest gotowych do poszukiwania pracy, uwzględniając zarówno wymagania, jakie stawia pracodawca, jak i własne kompetencje. Jednocześnie 44% badanych rodziców zdecydowanie twierdzi, iż ich niepełnosprawny członek rodziny nie zna obowiązków i wymagań, z którymi przyjdzie mu się zmierzyć w sytuacji podjęcia pracy. Opinie uczestników oraz rodziców są bardziej optymistyczne, bowiem zarówno jedna, jak i druga grupa oceniła, iż tylko co czwarty uczestnik nie dysponuje odpowiednią w powyższym zakresie wiedzą. Warto również podsumować, iż interesujące nas umiejętności najwyżej ocenili instruktorzy, najniżej zaś grupa rodziców. Największą zgodnością charakteryzują się opinie osób niepełnosprawnych i instruktorów.

Czy uczestnik wie, jaką pracę chce wykonywać po skończeniu wtz? Otóż w opinii osób niepełnosprawnych oraz instruktorów ponad 80% uczestników zajęć treningowych posiada w pełni skryształizowane zainteresowania zawodowe lub też plany dotyczące miejsca, gdzie mogliby pracować w przyszłości, można się też spodziewać, iż co szósty uczestnik zajęć może jeszcze zmienić plany związane z miejscem własnej aktywności. Warto też zauważyć, iż w opinii badanych osób niepełnosprawnych oraz instruktorów wszyscy uczestnicy zajęć mają całkowicie lub przynajmniej częściowo ugruntowaną wiedzę dotyczącą samego siebie i swojej przyszłości. Przyjrzyjmy się zatem, jak kształtuje się opinia rodziców w tej kwestii. Otóż na zadane pytanie twierdząco odpowiedziało ponad 20% badanych, niespełna 40% twierdzi, iż niepełnosprawny członek rodziny nie dysponuje wiedzą dotyczącą dalszych form rehabilitacji zawodowej, nie wie też, jakie czynności zawodowe chciałby wykonywać w przyszłości, a nieco ponad 40% rodziców uważa, że ich dziecko wymaga dalszej pomocy w formułowaniu planów zawodowych.

W kolejnej analizie sprawdzimy, czy zdaniem badanych osób, uczestnicy zajęć treningowych posiadają umiejętności, które pozwolą im wykonywać pracę, którą wybrali.

Przystosowanie osoby niepełnosprawnej intelektualnie do pomysłnego funkcjonowania w sytuacji pracy, wiąże się z koniecznością wypracowania wielu umiejętności, w tym kompetencji osobowych „Ja” (poczucie własnej wartości, znajomość własnych emocji, zainteresowań, pozytywnych cech charakteru), kompetencji społecznych „Ja-Inni”, które pozwalają osobie budować znaczące relacje z przełożonymi i współpracownikami w środowisku pracy (kultura osobista, umiejętność porozumiewania, współpracowania, radzenie sobie ze stresem) i wreszcie kompetencji „Ja-Praca” (planowanie przyszłości zawodowej, poszukiwanie pracy, radzenie sobie z sytuacjami trudnymi). Blisko połowa osób niepełnosprawnych jest przekonana, iż udział w kilkunastotygodniowym treningu umożliwił im nabycie bądź udoskonalenie posiadanych już w tym zakresie umiejętności. W opinii instruktorów umiejętności świadczące o dobrym przystosowaniu do funkcjonowania w sytuacji pracy charakteryzuje 39% uczestników zajęć treningowych, rodzice natomiast oceniają, iż tylko co piąty uczestnik jest przygotowany do wypełniania obowiązków w różnych środowiskach pracy. Najwyżej, przystosowanie do funkcjonowania w sytuacji pracy, ocenione zostało przez osoby niepełnosprawne, które uczestniczyły w programie zajęć treningowych. Można przypuszczać, iż doceniają one znaczenie pracy oraz posiadają wysoką motywację do podjęcia aktywności. W konkluzji należy zatem podkreślić znaczny stopień adekwatności opinii osób niepełnosprawnych oraz instruktorów, dotyczących analizowanej kwestii oraz rozbieżność ich sądów z opiniami rodziców, którzy jednocześnie najniżej ocenili poziom przystosowania do funkcjonowania w pracy swoich dzieci.

Institucje użyteczności publicznej odgrywają ważną rolę w życiu osób z niepełnosprawnością. Są one miejscem, w którym osoby te mogą realizować własne potrzeby, dążenia, pozyskiwać szeroko rozumiane wsparcie, ale co istotne – to właśnie tu, osoba z niepełnosprawnością intelektualną ma szansę bezpośredniego zmierzenia się z różnymi sytuacjami zadaniowymi, a tym samym

określenia swojej skuteczności w działaniu, poznania własnych kompetencji i ograniczeń. Umiejętność załatwiania formalności w banku, ośrodku zdrowia oraz ośrodku pomocy społecznej stanowiła ważny cel zajęć treningowych, w którym brały udział badane osoby niepełnosprawne. Podczas zajęć kształtowano umiejętność rozpoznawania usług świadczonych przez instytucje, wypełniania formularzy czy też lokalizacji najbliższych punktów wsparcia osób niepełnosprawnych.

Spójrzmy zatem, jak respondenci ocenili umiejętność załatwiania podstawowych spraw w wybranych instytucjach użytku publicznego przez uczestników zajęć treningowych. Otóż, interesujące nas kompetencje najwyższej ocenione zostały przez instruktorów, którzy wskazali, iż 41% uczestników zajęć treningowych potrafi zrealizować własne potrzeby w wybranych instytucjach, a niespełna 40% potrzebuje jeszcze pomocy w tym zakresie. Ponad połowa badanych osób niepełnosprawnych stwierdziła, iż nadal potrzebuje pomocy w załatwianiu formalności w instytucjach, a co czwarty uczestnik zajęć wyraził opinię, iż jest już w pełni gotowy do samodzielnego korzystania z usług instytucji. Takie zdanie podzieliło jedynie 11% rodziców, a ponad połowa wyraziła przekonanie o dalszej potrzebie wsparcia niepełnosprawnego członka rodziny korzystającego z usług instytucji. Rodzice są też grupą, w której pojawiło się najwięcej opinii (33%) stwierdzających, iż udział w zajęciach treningowych nie skutkowało nabyciem nowych umiejętności przez ich dzieci.

W dalszej kolejności sprawdzano, jak w opinii respondentów kształtuje się umiejętność pozyskiwania wsparcia w obrębie mikrosystemu przez uczestników zajęć treningowych.

Wszyscy respondenci zgodnie uznali, iż przeważająca liczba uczestników w sytuacjach trudnych wie gdzie może szukać pomocy i czyni to samodzielnie. Rozbieżność tej opinii pośród wszystkich badanych nie przekracza 11%. Co ciekawe, osoby niepełnosprawne najniżej oceniły umiejętność pozyskiwania, poszukiwania czy też zwracania się do innych osób o potrzebną im pomoc. Przypuszczać można, że zarówno obniżone poczucie własnej skuteczności, jak i silne poczucie kontroli zewnętrznej, które cechuje oso-

by niepełnosprawne intelektualnie prowadzi do sytuacji, w której osoba nie podejmuje wysiłku samodzielnego rozwiązania sytuacji trudnej, nie szuka pomocy pośród otoczenia, lecz na nią wyłącznie bezradnie oczekuje, co w konsekwencji skutkuje coraz silniejszą zależnością od otoczenia.

Spójrzmy również, jak kształtuje się opinia rodziców i instruktorów w tej kwestii. Otóż wyniki wskazują, iż obie grupy bardzo podobnie oceniły umiejętności osób niepełnosprawnych w samodzielnym pozyskiwaniu pomocy zarówno w domu rodzinnym, warsztacie terapii zajęciowej czy też pośród przyjaciół, znajomych i sąsiadów, wskazując jednocześnie, że około 70% uczestników zajęć jest bardzo dobrze przygotowana do szukania pomocy w obrębie makrosystemu.

Miejsce, w którym chcieliby pracować w przyszłości uczestnicy zajęć treningowych w optyce ich samych, rodziców oraz instruktorów terapii – w świetle badań własnych

Tab. 2. *Miejsce, w którym chcieliby pracować w przyszłości uczestnicy zajęć treningowych w optyce ich samych, rodziców oraz instruktorów terapii*

Respondenci / Miejsce pracy	ON (N=75)		Rodzice (N=75)		Instruktorzy (N=75)	
	N	%	N	%	N	%
Dom	6	8	27	36	4	5
Sąsiedzi	4	5	7	9	4	5
ZAZ	41	55	6	8	42	56
Otwarty rynek	24	32	7	9	25	33
Nie powinien pracować	0	0	28	37	0	0

Uzyskane rezultaty wyraźnie wskazują, iż uczestnicy zajęć treningowych chcą być aktywni zawodowo w przyszłości. Większość z nich (blisko 90%) pragnie, aby ich dalsza aktywizacja przebiegała w Zakładach Aktywizacji Zawodowej lub na otwartym rynku pracy. Tylko 13% ogółu badanych osób z niepełnosprawnością wskazało, iż w przyszłości zamierza zająć się pracą w własnym gospodarstwie domowym lub u sąsiadów, pomagając na przykład w pracach sezonowych. Uzyskane wyniki, świadczą o doskonałej motywacji osób z niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia pracy, a jednocześnie ich świadomości, że warsztat terapii zajęciowej nie jest ostatecznym miejscem ich aktywizacji. Warto również podkreślić wysoki poziom jednomyślności pomiędzy grupą badanych osób niepełnosprawnych i instruktorów, którzy – jak można przypuszczać, skutecznie kształtowali samoocenę swoich podopiecznych oraz ich gotowość do podjęcia pracy stosownej do własnych kompetencji.

Niepokojącym jest natomiast fakt, iż blisko 40% rodziców stwierdziło, iż niepełnosprawny członek ich rodziny nie powinien pracować, a blisko połowa przychyliła się do aktywności dziecka, ale jedynie w najbliższym otoczeniu (dom, sąsiedzi).

Wnioski i postulaty

Przygotowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie z jej głębszymi postaciami, do funkcjonowania w sytuacji pracy nie jest łatwym zadaniem. O skuteczności niejednokrotnie długotrwałego procesu aktywizacji zawodowej świadczyć będzie nie tylko sam fakt podjęcia pracy zawodowej przez osobę z niepełnosprawnością, czy też jej funkcjonowania w sytuacji pracy, ale nade wszystko satysfakcja jednostki z własnej aktywności. Postawa proaktywna zarówno osoby poszukującej pracy, jak i jej najbliższego otoczenia, jest bez wątpienia tym czynnikiem, który sprzyja sukcesowi w tym przypadku.

Analiza materiału empirycznego pozwala stwierdzić, iż umiejętności dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną świadczące o ich poziomie przystosowania do funkcjonowania

w sytuacji pracy, są podobnie oceniane przez nich samych i instruktorów terapii zajęciowej. Jednomyślność opinii została zaobserwowana w większości badanych obszarów i dotyczy zarówno poziomu wiedzy, umiejętności, jak i planów związanych z przyszłością zawodową osób z niepełnosprawnością. Warto nadmienić, że obydwie badane grupy na co dzień współpracują, wypełniając zadania z zakresu rehabilitacji społeczno-zawodowej, realizując bądź modyfikując zgodnie z bieżącymi potrzebami indywidualne programy rehabilitacji. Wysoki poziom motywacji do podjęcia pracy jednostek z niepełnosprawnością, którego przejawem jest dostrzeganie korzyści płynących z podejmowanych zajęć, czy też fakt, iż wszystkie badane osoby niepełnosprawne wyraziły chęć działania i bycia aktywnym w przyszłości – w tym ponad 80% badanych zadeklarowało chęć podjęcia aktywności zawodowej – świadczy niewątpliwie o tym, iż proces aktywizacji społeczno-zawodowej badanych w kontekście relacji osoba niepełnosprawna – trener pracy, przebiega pomyślnie.

Niepokoić mogą natomiast dwie kwestie. Pierwsza z nich dotyczy sygnalizowanego już wcześniej faktu, iż 30 badanych rodziców, tj. blisko 40% uchyliło się odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie, co może świadczyć o tym, iż nie chcą oni otwarcie wypowiadać się na temat ewentualnego podjęcia pracy przez ich niepełnosprawne dzieci. Drugi z kolei problem dotyczy wyników wskazujących na nieadekwatne z opiniami osób niepełnosprawnych oraz instruktorów sądy rodziców. Niezgodność ocen wpływa niewątpliwie na obniżenie efektywności działań mających na celu przygotowanie jednostki z niepełnosprawnością intelektualną do pracy. O sukcesie rehabilitacji zawodowej jednostek z niepełnosprawnością intelektualną mówić możemy bowiem tylko wówczas, gdy środowisko rodzinne współpracuje w powyższym zadaniu, co oznacza, że plan terapii kontynuowany jest w warunkach domowych.

Tymczasem, otrzymane rezultaty wskazują, iż tylko w dwóch badanych wymiarach (pytanie 1 i 8) opinie rodziców są zbliżone z opiniami pozostałych respondentów. W pozostałych zauważyć możemy tendencyjność ocen rodziców, polegającą na obniża-

niu potencjalnego poziomu przystosowania do funkcjonowania w sytuacji pracy niepełnosprawnego członka rodziny. Co więcej, z wyników badań wynika, iż tylko 17% badanych rodziców jest przychylna temu, by ich niepełnosprawny członek rodziny podjął zatrudnienie na chronionym lub otwartym rynku pracy, natomiast blisko 40% wykazuje postawę aprobującą pasywność i bierność dziecka. Ogólnie wiadomo, że kwestie zatrudnienia, orzecznictwa oraz świadczeń rentowych nie sprzyjają pozytywnym decyzjom rodziców dotyczącym aktywizacji zawodowej ich dzieci, warto jednak zastanowić się, czy przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi wyłączenie w uregulowaniach systemowych, czy może jednak uwarunkowana jest innymi czynnikami.

Słuszne więc wydaje się w powyższym kontekście dokonanie weryfikacji, mającej na celu sprawdzenie, jak w środowiskach rehabilitacji przebiega współpraca z rodzinami w systematyzowaniu ich wiedzy z zakresu psychopedagogicznych i prawnych aspektów zatrudniania osób niepełnosprawnych i korzystania z instrumentów rynku pracy. Czy pośród otoczenia rodzinnego są promowane dobre praktyki przygotowania do pracy i zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną? Czy rodzice mają dostęp i są informowani o niestandardowych formach zatrudnienia? Wreszcie, czy są oni w pełni świadomi, że okazywana przez nich akceptacja procesu aktywizacji zawodowej dziecka (dostrzeganie jego osiągnięć, motywowanie, wspieranie) jest czynnikiem sprzyjającym jego adaptacji w środowisku pracy.

Niewątpliwie niski poziom proaktywności rodziców osób z niepełnosprawnością jest wyraźnym sygnałem potrzeby autentycznego i bezpośredniego włączenia ich w proces aktywizacji zawodowej, gdyż to właśnie oni poprzez swój autorytet stanowią główne źródło wsparcia osoby z niepełnosprawnością. Zaangażowanie członków rodziny do czynnego udziału i współpracy przy realizacji programów celowych z zakresu aktywizacji zawodowej jest istotnym czynnikiem decydującym o sukcesie tranzycji osoby niepełnosprawnej intelektualnie na rynek pracy lub też jej funkcjonowaniu w sytuacji pracy. Niezbędnym staje się również objęcie rodziców doradztwem psychologicznym oraz zawodowym w for-

mie spotkań indywidualnych oraz warsztatowych, podczas których będą oni pozyskiwać informacje o potrzebach i możliwościach dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, korzyściach materialnych i pozamaterialnych wynikających z podejmowanej aktywności, rynku pracy, czy też sposobach przeciwdziałania barierom ograniczającym ich wysiłki wychowawcze. Przeformułowanie aktualnych sądów i opinii rodziców nie nastąpi, dopóki nie staną się oni świadomymi współrealizatorami programów aktywizacji i autentycznymi współuczestnikami procesu rehabilitacji swojego dziecka.

Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina, wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Appelt K., *Trudności wychowawcze w okresie dorastania*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 4.
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Balandynowicz A., *Paradygmat konfliktu, przemocy, dewiacji i śmierci w rodzinie a racjonalizacja dziecka*, w: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2009.
- Banach Cz., *Wartości w zmiennym świecie a edukacja*, w: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Bartoš M., Šefčík M., Ratzinger J. – *Benedikt XVI, Konflikt v modernej kultúre a dilema viery v súčasnom svete*, Zaex, Bratislava 2015.
- Becelewska D., *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Kolegium Karkonoskie. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Jelenia Góra 2006.
- Benedikt XVI, *Deus caritas est*, Spolok svätého Vojtecha, Trnava 2006.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Bolak E., *Od Hostelu do Farmy Życia*, w: *Dziecko Autystyczne.com nr 2*. Materiały z konferencji pt. „We make a difference: Autyzm-Rehabilitacja-Praca-Dom”, Krajowe Towarzystwo Autyzmu, Szczecin 2008.
- Boniecki A., *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.
- Bönsch M., *Pädagogik des Optimismus. Zur Rezeption der Arbeiten Leo Buscaglias*, „Forum Pädagogik nr 2, 1990.

- Bratnicki M., Dyduch W., Zbierowski P., *Kapitał społeczny i uwaga w organizacji partnerskiej*, w: *Przedsiębiorstwa kooperujące*, red. Z. Dworzeczki, EuroExpert Grupa Doradcza, Warszawa 2002.
- Brozmanová Gregorová A., *Etika sociálnej práce a kompetencie sociálnych pracovníkov*. In: *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií*, Eds. A. Hudecová a kol., PF Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica 2010.
- Brycz H., Fanslau A., *Pokusy i ich wpływ na natężenie wyznawanych wartości wśród młodych kobiet i mężczyzn*, w: *Kobieta w kulturze-kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, red. A. Chybicka, M. Kazmierczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Brzozowski P., *Skala Wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1995.
- Bubicz J., *Wartości preferowane przez młodzież szkoły średniej*, w: *Edukacja dorosłych: teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Wydawnictwo UMCSL, Lublin 2000.
- Buddrus V., *Pedagogika humanistyczna w Niemczech*, „Forum Oświatowe” nr 1-2, 1995.
- Bujak M., *Komunikacja wychowawcza*, w: *Współczesne zagrożenia rodziny*, red. J. Zimny, Instytut Teologiczny w Sandomierzu, Sandomierz 2006.
- Buss D. M., *Psychologia ewolucyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Chełpa S., Witkowski T., *Psychologia konfliktów*, Wydawnictwo UNUS, Wałbrzych 1999.
- Chomontowski D., *Formy patologii destabilizującej wychowanie i sytuacja dziecka w rodzinie patologicznej*, w: *Wychowanie, profilaktyka, terapia: szanse i zagrożenia.*, red. M. Boczarska, E. Tymoszuk, P. Zielińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Cieciuch J., *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Liberi Libri, Stare Kościeliska 2013.
- Czapiński J., *Kapitał społeczny*, w: *Diagnoza Społeczna 2009. Warunki życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2009.
- Darowski R., *Filozofia człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1995.
- Dauber H., *Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.

- Dávideková M., *Etické hodnoty a dôstojnosť v sociálnej práci*. In: *Aplikovaná etika v sociálnej práci a ďalších pomáhajúcich profesiách*, Eds. A. Mátel, M. Schavel, P. Mühlpachr, T. Roman, Vysoká škola sv. Alžbety, Bratislava 2010.
- Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1932.
- Dawid J. W., *Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*, wstępem i koment. opatrzył W. Okoń, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1960.
- Dawidowski T, ks. FSSD, *Rozważania rekolekcyjne*. Wielki Post 2001, w: *Prawica polska*. Pismo społeczno polityczne, nr 18/2001 (wydanie internetowe).
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, w: *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu.*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Dobrenko K., *Adolescencja jako czas przejmowania inicjatywy za własny rozwój*, w: *Psychologia wspierania rozwoju i kształcenia*, red. E. Sokołowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Doniec R., *Stanisława Brzozowskiego filozofia pracy jako wartości i tworzywa kultury*, w: *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1991.
- Druhý Vatikánsky Koncil: *Gaudium et spes*, in: *Dokumenty II. vatikánskeho koncilu*, Spolok svätého Vojtecha, Trnava 2008.
- Dudkiewicz M., *Technokrati dobroczynności. Samoświadomość społeczna pracowników organizacji pozarządowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1995.
- E. Walewander, *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Ferenz K., *Wartości uniwersalne w kulturze codzienności*, w: *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerląg, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Forma P., *Uwarunkowania realizacji funkcji opiekuńczo- wychowawczej w rodzinach wielodzietnych*, w: *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*, red. B. Matyjas, R. Stojecka- Zuber, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2007.

- Fukuyama F., *Koniec historii*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, seria Antropos, Poznań 2000.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., *Kapitał ludzki i systemowy*, w: *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2000.
- Górski K., *Papież modlitwy, zawierzenia i oddania*, „Głos Karmelu”, 6(2008), nr 24.
- Habermas J., *Teoria i praktyka*, PIW, Warszawa 1983.
- Haken H., *Synergetics: An Introduction*, Wyd. Springer Verlag, Heidelberg, Berlin - New York 1978.
- Harasimowicz B., Wiśniewska A. (red), *Kolping. Współpraca bez granic. Nasze rodziny. Nasze partnerstwa*, Związek Centralny Dział Kolpinga w Polsce, Kraków 2010.
- Hassink J./van Dijk M. (Eds.), *Farming for Health. Green Care Farming across Europe and the United States of America*, Frontis Series, Wageningen UR 2006.
- Hoła K., *Błogosławiony Adolf Kolping i jego dzieło*, Związek Centralny Dzieła Kolpinga, Kraków 2003.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1996.
- Howe I., *The idea of the modern in literature and the arts*, Horizon Press, New York 1967.
- Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1996.
- Jablonský T., Matúšová S. a kol., *Učiteľ a hodnoty. Európske hodnoty a kultúrne dedičstvo – výzva pre vzdelávanie*, Verbum, Ružomberok 2013.
- Ján Pavol II, *Christifidels laici*, Vydavateľstvo LÚČ, Bratislava 2010.
- Jan Paweł II, *Dar i tajemnica*, Wyd. Św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Wydawnictwo WAM, Kraków 1996.
- Jedliński R., Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków, 23-24 października 1995)*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.

- Jundziłł I., *Pedagog szkolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1994.
- Katechizmus Katolíckej Cirkvi*, Spolok svätého Vojtecha, Trnava 1998.
- Kindziuk M., *Niezwykły ojciec papieża*, „Niedziela Ogólnopolska”, nr 25/2014.
- Kirenko J., *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Kłodziński M., Dzun W., *Aktywizacja wiejskich obszarów problemowych*, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk, Katedra Rozwoju Obszarów Wiejskich i Organizacji Gospodarki Żywnościowej WEiOGŻ Akademii Rolniczej w Szczecinie, Warszawa 2003.
- Kobierski K., *Ściąganie w szkole. Raport z badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Kokociński M., *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Poznań 2011.
- Kołodziej B., *Patologia życia rodzinnego i jej konsekwencje dla wzrostu i wychowania dziecka*, „Nauczyciel i szkoła”, 3-4/2003.
- Kopeć U., *Wartościowanie rzeczywistości w wypowiedziach licealistów*, w: *Język, kultura, nauczanie i wychowanie*, red. J. Kida, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Kosakowski Cz., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2003.
- Kosowska- Rataj J., *Wybrane wartości młodego pokolenia w kontekście zmiany społecznej i kulturowej*, w: *Kultura w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*, red. Z. Jasiński, E. Nycz, Wydawnictwo Antykwa, Opole 2004.
- Kossewska J., Perzanowska A., *Dzieci stają się dorosłe – farmy dla osób z autyzmem*, „Autyzm” nr 6/2007.
- Kowalczyk S., *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, Wydawnictwo ODISS, Warszawa 1979.
- Kozak S., *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii w rodzinie i w środowisku pracy*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- Krause A., *Relacje i doświadczenia społeczne dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Normalizacja środowiska społecznego osób*

- z niepełnosprawnością intelektualną*, red. A. Krause, A. Żyta, S. Nosarzewska, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2010.
- Krzemiński I., *Świat zakorzeniony*, Wydawnictwo WOLA, Warszawa 1988.
- Kuczewski J. (red), *Lokalne społeczności obywatelskie*, Ośrodek badań społecznych ISNS UW, Warszawa 2003.
- Kudlińska I., Szymczyk J., *Bezradność opiekuńczo- wychowawcza rodziców jako problem współczesnej rodziny – próba konceptualizacji zjawiska*, w: *Wychowanie, profilaktyka, terapia: szanse i zagrożenia.*, red. M. Boczarska, E. Tymoszuik, P. Zielińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kudlińska I., *Zaniedbane dzieciństwo, Potrzeby i problemy rozwojowe dzieci*, „Remedium” 9/2010.
- Kulas H., *Samooceńa młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.
- Kwak A., Mościskier A., *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Lelo E., *Kultura – problem „niedefinicji“*, „Homo communicativus” 2012, nr 1.
- Levická J., *Sociálna práca II*, OLIVA – Oľga Váryová (ProSocio), Trnava 2009.
- Lewenstein B., Schindler J., Skrzypca R., *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Lewicka-Zelent A., *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Lohe M., *Gospodarstwo rolne – idealne miejsce życia dla osoby niepełnosprawnej intelektualnie*, „Wspólne tematy” nr 10/2011.
- Loska K., *Dziedzictwo McLuhana – między nowoczesnością a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2001.
- Łobocki J., *Kapitał społeczny jako kategoria ekonomiczna*, w: *Nierówność społeczna a wzrost gospodarczy. Kapitał ludzki i intelektualny*, cz. 1, red. M.G. Woźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Łobocki M., *Pedagogika wobec wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.

- Łukasiewicz G., *Kapitał ludzki organizacji. Pomiar i sprawozdawczość*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2009.
- MacNamara J., *A Border Dispute. The place of logic in Psychology*, Wyd. The Maassachusetts Institute of Technology, Cambridge 1986, wyd. pol.: *Logika i psychologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Majewski M., Wójcik K., *Dauid Jan Parweł Władystaw*, w: *Encyklopedia filozofii polskiej*, red. A. Maryniarczyk, t. 1, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011.
- Malczak E., *Młodość wobec wartości*, „Konspekt” 2004, nr 18.
- Malikowski M., Pokrzywa M., *Tożsamość terytorialna w różnych skalach przestrzennych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Małota M., *Świat wartości sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 3.
- Mariański J., Zdankiewicz W., *Wartości religijne i moralne młodych Polaków*, Wydawnictwo Pallotinum, Warszawa 1991.
- Martin J., *Radosť, humor, smiech a ich miesto v duchovnom živote.*, Dobrá kniha, Trnava 2014.
- Matoušek O., *Metody a řízení sociální práce*, Portál, Praha 2003.
- Matoušek O., *Slovník sociální práce*, Portál, Praha 2008.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Matyjas B., *Osamotnione dzieciństwo w rodzinie dysfunkcyjnej*, w: *Pedagogika współczesna wobec problemów współczesnej rodziny: polska pedagogika społeczna na początku XXI w.*, red. M. Ciczowska- Giedziun, E. Kantowicz, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2010.
- Mazowiecka L., *Mediacja*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009, za: J. Consedine, *Sprawiedliwość naprawcza. Przywracanie ładu społecznego*, Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawniczej, Warszawa 2004.
- Michałowski St. Cz., *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, w: *Dziecko w świecie wartości. Cz. 1, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, red. K. Denek i in., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Migoń M. P., *Wstęp do etyki. Skrypt*, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Administracji, Gdańsk 2007.
- Mirski A., *Edukacja dialogu jako szansa kształtowania podmiotowej i aktywnej orientacji ucznia*, w: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

- Morszczyńska U., Morszczyński W., *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, w: *Dziecko w świecie wartości. Cz. 1, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, red. K. Denek i in., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Mróz E., *Byłem kolegą i sąsiadem Karola Wojtyły*, „Niedziela Ogólnopolska”, nr 1/2002.
- Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko- dorosły*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1997.
- Nagórny J., *Polska moralność społeczna. Z ks. prof. Januszem Nagórnym rozmawiają ks. Robert Nęcek i ks. Piotr Gąsior*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2007.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin 1999.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- o. Filek O. OCD, „Karmel”, nr 3/1982,
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Oláh M. a kol., *Sociálna práca - vybrané kapitoly z dejín, teórie a metód sociálnej práce*, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Katedra sociálnej práce, Bratislava 2009.
- Olszewska E., *Środowisko rodzinne młodych mężczyzn popełniających przestępstwa*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2012.
- Ondrušová Z. a kol., *Základy sociálnej práce*, MSD, Brno 2009.
- Ostrowska K., *Wartości w naszym życiu*. „Wychowawca” 2004, nr 6.
- Pascual-Leone J., *Growing into Human Maturity: Toward a Metasubjective Theory of Adulthood Stages*, w: *Life-Span Development and Behavior Baltes*, red. P.B., Brimm Jr. O.G., vol 5, Academic Press, New York 1983.
- Pekarčík L., *Pastoralný rozmer sociálnej práce*, VERBUM, Ružomberok 2013.
- Perzanowska A., *Farma Życia – stan aktualny i plany na przyszłość*, „Autyzm” nr 6/2007.
- Placha, J., *Metoda dialogu w rozwiązywaniu konfliktów między wychowawcami a młodzieżą w szkołach zawodowych dla niewidomych*,

- w: *Trudne sprawy młodych*, Dialogi Pedagogiczne, tom 1, red. J. Tarnowski, Warszawa 1989.
- Popławska A. D., *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w szkole społecznej*, w: *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W. J. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Pospizyl I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, PIW, Warszawa 1995.
- Prościak B., *Szkoła bez agresji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Ratkiewicz W., Ratkiewicz B., *Hierarchia wartości młodzieży licealnej*, „Edukacja i Dialog”, nr 2 i 5/2005.
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014.
- Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*, Do druku przyg. F. Wnorowski. Wstępem i komentarzem opatrzył J. Legowicz, Ossolineum, Wrocław 1955.
- 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. z 2012 r. poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 18 maja 2001 r. w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach nieletnich, (Dz. U. Nr 56 z 2001 r., poz. 591, z późn. zm.).
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, (Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1487).
- Różycka E. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.*, t. 7, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Rumiński A., *Młodzież w świecie wartości*, w: *Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M. Szymański, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej. Instytut Nauk o Wychowaniu, Kraków 2001.
- Ryś M., *Struktura i funkcjonowanie systemu rodzinnego rodzin dysfunkcyjnych*, „Problemy poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego”, 2/ 2003.
- Sasal H.D., *Niebieskie Karty – przewodnik do procedury interwencji Policji wobec przemocy w rodzinie*, Wyd. PARPA, Warszawa 1998.

- Schmid J., *Dialog w edukacji międzykulturowej*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 8.
- Searle J.R., *The rediscovery of the mind*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge 1992.
- Skorny Z., *Wartości a wychowanie*, „Edukacja” nr 2/1990.
- Skupień A., Kasprzycka G., *Zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Bezpieczeństwo w warunkach zmian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych*, red. S. Bębas, P. Kowalski, Wyższa Szkoła Handlowa, Piotrków Trybunalski 2014.
- Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska*, red. R. Smolski, M. Smolski, E.H. Stadtmüller, Wydawnictwo EUROPA, Wrocław 1999.
- Sokal U., *Czynniki wpływające na kształtowanie się więzi w rodzinie*, w: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Tysza Z., Wydawnictwo UAM, Poznań 2004.
- Solski T., *Życie i działalność błogosławionego księdza Adolfa Kolpinga (1813–1865)*, Związek Centralny Działu Kolpinga w Polsce, Kraków 2010.
- Stelter Ż., *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Szczepański M., *Refleksja końcowa: piękno miasta i kapitał społeczny*, w: *Kapitał społeczno-kulturowy a rozwój lokalny i regionalny*, red. M. Szczepański, Śląskie Wydawnictwo Naukowe, Tychy 2000.
- Szczepański M.S., Śliz A., *Dylematy regionalnej tożsamości. Przypadek Górnego Śląska*, „Śląsk” nr 10/2010.
- Szczepański M.S., *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań. Między tożsamością indywidualną a społeczną – preliminaria*, Katowice 2003,
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.) *Zasoby twórcze człowieka : wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
- Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
- Świda H., *Młodzież a wartości*, WSiP, Warszawa 1979.

- Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Talarczyk M., *Znaczenie wartości*, „Wychowawca” 2004, nr 6.
- Tarnowski J., *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1981.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
- Tatarkiewicz W., *Parerga*, PWN, Warszawa 1978.
- Tillman D., Colomina P. Q., *Wychowanie w duchu wartości. Przewodnik. Program edukacyjny*, WSiP, Warszawa 2004.
- Tischner J., *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997.
- Tönnies F., *Community and Society*, Harper and Row, New York 1963, wyd. pol. *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
- Tożsamość regionalna mieszkańców województwa zachodniopomorskiego*, Urząd Marszałkowski Województwa Zachodniopomorskiego, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Koszalin 2011.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wyd. UAM, Poznań 2002.
- Tyszka Z., *Stan i przeobrażenia rodzin polskich na przełomie wieków XX i XXI. Niedawna przeszłość i teraźniejszość*, w: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wyd. UAM, Poznań 2004.
- Urban J., *Karola Wojtyły – Jana Pawła II Katedra na Wawelu*, Archiwum i Biblioteka Krakowskiej Kapituły Katedralnej, Kraków 2009.
- Ury W. L., *Dochodząc do ugody*, Wydawnictwo Moderator, Taszów 2006.
- Walewander E., *Dauid Jan Władysław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. J. M. Śnieciński, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Warchał M., *Jezykowe (re)konstrukcje tożsamości*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2009.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000.
- Wolańska I., *Drama jako propozycja rozwiązywania konfliktów rówieśniczych w szkole*, w: *Z zagadnień twórczej resocjalizacji w teorii i badaniach*, red. R. Mischczuk, Wydawnictwo UJK, Kielce 2014.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.

- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Wysogład M., *Farma Życia jako ośrodek pracy i terapii osób dorosłych z autyzmem*, praca dyplomowa pod kierunkiem L. Woszczka, WSPiM, Chrzanów 2007.
- Zahradníková Z., *Implementácia vedy a umenia do vzdelávania učiteľov hudby na Katolíckej univerzite v Ružomberku*, w: *Horizonty umenia. Zborník z vedeckej webovej konferencie s medzinárodnou účasťou 1.-31.10.2013, Banská Bystrica*, Akadémia umení v Banskej Bystrici, Banská Bystrica 2013.
- Zajączkowska M. J., *Mediacja jako forma komunikowania w konflikcie*, w: *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, red. M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Zakrzewska-Manterys E., *Wykształcenie a sytuacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, w: *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca*, red. E. Giermanowska, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007.
- Zgólkowa H., (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 13, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1997.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 2009.
- Žilová A., *Úvod do štúdia sociálnej práce*, Mentor, Bańín 2005.
- Zubelewicz J., *Dwie filozofie edukacji – aksjocentryzm i pąjdocentryzm*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2003.
- Żuchelkowska K., *Świat wartości dzieci kończących edukację przed-szkolną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.

Źródła internetowe

- Constitution and by laws*, www.ifsw.org/what-we-do/governance/constitution-and-by-laws [available: 22.04.2015].
- Diagnoza społeczna 2013*, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty_tematyczne/Rynek_pracy_i_wykluczenie_spoleczne.pdf [dostęp:08.04.2015].
- Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/aktywnoscspoleczna;3867107.html> [dostęp:14.04.2015].
- Eurobarometr 2010*, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-1071_pl.htm [dostęp: 16.04.2015].

- European Social Survey, http://www.europeansocialsurvey.org/docs/round4/survey/ESS4_data_documentation_report_e05_3.pdf [dostęp: 10.04.2015].
- Harasimowicz A., *Adolph Kolping biografia*, www.kolping.pl/adolph_kolping [dostęp: 20.07.2015].
- Harasimowicz A., O nas, www.kolping.pl/ [dostęp: 20.07.2015].
- Hetteš M., *Nová definícia sociálnej práce*. In: *Prohuman*, www.prohuman.sk/socialna-praca/nova-definicja-socialnej-prace [available: 2015-01-22].
- http://www.ip.europerspektywa.pl/projekt_2a.php [dostęp: 22.06.2015].
- <http://farma.org.pl/> [dostęp: 10.05.2015].
- <http://krainaoza.org/> [dostęp: 10.05.2015].
- <http://mandysfarm.org/> [dostęp: 8.05.2015].
- http://salezjanie.com/strona_glowna/images/dokumenty_szkoly/ewd_gimnazja.pdf [dostęp: 19.12.2014].
- <http://www.ace-ed.org.uk/> [dostęp: 10.05.2015].
- <http://www.dwutygodnik.com/> [dostęp: 8.05.2015].
- <http://www.glh.org.uk/> [dostęp: 12.05.2015].
- <http://www.mencap.org.uk/> [dostęp: 12.05.2015].
- <http://www.mencap.org.uk/about-us/our-history> [dostęp: 10.05.2015].
- <http://www.mencap.org.uk/news/viewpoint-magazine> [dostęp: 12.05.2015].
- <http://www.psouu.org.pl> [dostęp: 10.05.2015].
- <http://www.thebutterflygarden.org/> [(dostęp: 10.05.2015)].
- <http://www.thrive.org.uk/> [dostęp: 10.05.2015].
- <https://www.mencap.org.uk/employment> [(dostęp: 12.05.2015)].
- http://www.opoka.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/centesimus_1.html [dostęp: 25.04.2015].
- Jan Paweł II, *Laborem Exercens*, 22, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/laborem.html [dostęp: 10.10.2015].
- Jan Paweł II, *List do młodych całego Świata „Parati Semper” z okazji międzynarodowego roku młodzieży, w Rzymie, u Św. Piotra, dnia 31 marca 1985 roku, w Niedzielę Palmową, czyli Męki Pańskiej, w siódmym roku Pontyfikatu*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/parati.html [dostęp: 15.01.2014].
- Jan Paweł II, *Przemówienie do wiernych pod Oknem Papieskim w Krakowie, dnia 16.06.1999*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/podroze/pielgrzymka1999/16_jp_sapiecha.html [dostęp: 15.01.2014].

- J. Salij, Godność osób z intelektualną niepełnosprawnością, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TD/wyberajmy_zycie/itel_niepelnospr.html# [dostęp: 10.10.2015].
- Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, *Współdziałanie i partycypacja społeczna*, http://ks.mkidn.gov.pl/pages/mk_posts/obszar-ii.-wspoldzialanie-i-partycypacja-spoleczna-15.php [dostęp: 08.04.2015].
- Najbliżsi Karola Wojtyły*, <http://czartoryski.fm.interiowo.pl/sapieha5.htm> [dostęp: 15.01.2014].
- Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/mentor.html> [dostęp: 05.10.2014].
- National Association of Social Workers, <http://www.naswdc.org> [available: 29.04.2015].
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości*, <http://www.fidesratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht1.pdf> [dostęp: 19.12.2014].
- Paweł VI: Encyklika *Populorum progressio* (1967), http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/encykliki/populorum_progressio_26031967.html [dostęp: 25.04.2015].
- PFRON, *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy. Perspektywa osób z upośledzeniami umysłowymi*, Warszawa 2009, http://www.pfron.org.pl/portal/pl/70/77/Badania_i_analazy_PFRON.html [dostęp: 22.02.2013].
- Testament Ojca Świętego Jana Pawła II*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/inne/testament_jp2_20050407.html# [dostęp: 15.01.2014].
- Soboń-Smyk A., *20 lat III sektora w Polsce – kilka faktów z badań*, <http://civicpedia.ngo.pl/ngo> [dostęp: 20.07.2015].