ISSN 2084-2686

1996
Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
WWSZiP

PRACE NAUKOWE

Wałbrzyskiej
Wyższej Szkoły
Zarządzania i Przedsiębiorczości

T. 18

Zeszyty pedagogiczno-medyczne

pod redakcją
Marii Jolanty Żmichrowskiej

(2) 2012

Wałbrzych 2012

ISSN 2084-2686

T. 18
(2) 2012

PRACE NAUKOWE

Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne

pod redakcją

Marii Jolanty Żmichrowskiej

Wydawnictwo Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły
Zarządzania i Przedsiębiorczości
w Wałbrzychu

REDAKTOR NAUKOWY WYDANIA
prof. zw. dr hab. Maria Jolanta Żmichrowska

RADA PROGRAMOWA
Przewodniczący Rady Programowej – prof. dr hab. inż. Lucjan Kowalczyk
Wiceprzewodniczący Rady Programowej – dr Stan Wiktor
Członkowie:
- prof. WWSZiP dr hab. Tadeusz Gospodarek
- prof. zw. dr hab. Jerzy Sokołowski
- prof. dr hab. n. med. Jăroslav Opavskỳ
- prof. dr hab. Jana Škrabănkova
- prof. dr hab. Miroslaw Gejdoš

RECENZENCI ZEWNĘTRZNI:
prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka
prof. nadzw. dr hab. Iwona Czaja-Chudyba
ks. prof. zw. dr hab. Edward Jarmoch
prof. dr hab. Stanisław Mauersberg
prof. nadzw. dr hab. Adam Solak

ADRES REDAKCJI:
Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
58-305 Wałbrzych, ul. 1-go Maja 131
e-mail: kustosz@wwszip.pl

Redaktor Naczelny: prof. dr hab. inż. Franciszek Mroczko
Z-ca Redaktora Naczelnego: dr Małgorzata Markowska
Sekretarz Redakcji: Michał Lesman

Redaktorzy tematyczni:
dr Jerzy Tutaj: socjologia, etyka, filozofia
dr Aneta Kazanecka: politologia, stosunki międzynarodowe
dr Piotr Laskowski: ekonomia, administracja
dr Bogusław Bałuka: ratownictwo medyczne, nauka o zdrowiu
dr Zbigniew Baran – pedagogika
dr Agnieszka Tabor-Smardzewska – zarządzanie
Redaktor statystyczny – Alicja Brodzińska
Redaktor językowy – doc. dr ing. Olga Hasprovà
Redaktor techniczny – Władysław Ramotowski

ISSN 2084-2686

© Copyright by Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2012
Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy jest zabronione.

Printed in Poland

SPIS TREŚCI

Maria Jolanta Żmichrowska
Działalność pedagogiczna Henryka Jordana (1842-1907) **7**

Amantius Akimjak
Dziecko jako wartościowy obiekt edukacji **17**

Halina Płocha
Postawy opiekuńczo-wychowawcze wobec chorego dziecka w rodzinie **27**

Magdalena Pluskota
Idea wychowania patriotycznego w dziele wydawniczym Katolickiego Ośrodka i Fundacji Veritas w „Polskim" Londynie **41**

Zbigniew Baran
Poezja w procesie wychowawczym przedszkola i szkoły podstawowej **51**

Sylwia Domagalska
Wpływ sytuacji materialnej rodziców na osiągnięcia szkolne na przykładzie świetlicy środowiskowej w Częstochowie **61**

Maria Jolanta Żmichrowska
Ewaryst Estkowski – prekursor nowatorstwa pedagogicznego w Polsce 1820-1856 ..... **75**

Magdalena Pluskota
Pedagogiczny aspekt przemówień JANA PAWŁA II do Polonii i Polaków za granicą **83**

Gabriela Kowalska
Działania pedagogiczne i rehabilitacyjne w dystrofii **97**

Krystyna Komosińska
Wybrane zaburzenia psychiczne utrudniające proces edukacji szkolnej dzieci i młodzieży **105**

Zbigniew Baran
Poezja liryczna dla dzieci o tematyce religijnej stymulatorem plastycznych reprezentacji dziecka w wieku przedszkolnym (aspekt pedagogiczny prezentowanego tematu) **115**

Mirosław Modzelewski
Funkcje wychowawcze ludzi starszych. Relacje dziadków z wnukami – pomoc czy przeszkoda? **125**

Marek Kalaman, Maciej Kalaman
Wykonywanie kary pozbawienia wolności wobec osób niepełnosprawnych psychicznie i fizycznie w polskim więziennictwie w przeszłości i obecnie **133**

Magdalena Pluskota
Współczesne założenia pedagogiki kultury w świetle twórczości Józefa Kociniaka **153**

Maria Jolanta Żmichrowska
Niedostosowanie społeczne. Przegląd wybranych definicji **163**

Mateusz Muchacki
Kluczowe kompetencje profesjonalne nauczyciela w kontekście problematyki jakości edukacji **177**

Magdalena Pluskota
Wartości pedagogiczne w Duszpasterstwie Polonijnym w przestrzeni Unii Europejskiej **181**

Mateusz Muchacki
Kompetencje kluczowe w społeczeństwie zmiany **199**

Maria Jolanta Żmichrowska
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Działalność pedagogiczna Henryka Jordana (1842-1907)

1. LEKARZ I DZIAŁACZ SPOŁECZNY

Henryk Jordan urodził się 23 lipca 1842 roku w Przemyślu[1]. Ojciec jego – Bonifacy był prywatnym nauczycielem. Matka – Samuela z Wędrychowskich, prowadziła pensjonat dla dziewcząt, najpierw w Tarnopolu, a potem we Lwowie. Po śmierci ojca Henryk wychowywał się pod opieką matki. Do gimnazjum uczęszczał w Tarnowie. Zagrożony wydaleniem ze szkoły za udział w manifestacjach patriotycznych, wyjechał do Triestu. Tam w 1862 roku zdał egzamin dojrzałości w języku włoskim.

Studia medyczne rozpoczęte w Wiedniu, kontynuował w latach 1863-1871 na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Odbył podróże studyjne do Berlina, Nowego Jorku i Szwecji.

Gdy w 1863 roku wybuchło powstanie styczniowe interesował się jego przebiegiem. Nosił się z zamiarem przejścia przez granicę do Kongresówki, aby wziąć udział w walkach. Ze względu jednak na obowiązek opieki nad matką, z tego planu zrezygnował.

Dr Henryka Jordana, jako lekarza i społecznika interesowały, zwłaszcza: zagadnienie higieny społecznej i zdrowotne warunki wychowania młodzieży.

W 1881 roku dr Jordan został członkiem Rady Miejskiej m. Krakowa. Działał aktywnie w komisji sanitarnej. Domagał się zmniejszenia liczby szynków oraz wprowadzenia przedmiotu higiena w seminariach nauczycielskich i na kursach uzupełniających Świętej Scholastyki. Często składał

[1] A. Kamiński, *Henryk Jordan – twórca nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Łódź 1946, s. 2-5; H. Smarzyński, *Jordan Henryk (1842-1907)*, w: Polski Słownik Biograficzny (PSB), t. XI, Wrocław - Warszawa - Kraków 1964-1965, s. 273-275; J. Warmiński, *Jordan Henryk*, w: Encyklopedia Katolicka KUL, t. VIII, Lublin 2000, kol. 79-80; B. Łuczyńska, *Fenomen Henryka Jordana – naukowca, lekarza, społecznika, propagatora prawa dziecka do ruchu i rekreacji*, Kraków 2002, s. 11

interpelacje dotyczące stanu zdrowia młodzieży rzemieślniczej, postulował wprowadzenie dla niej nauki w gniazdach Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół". Wygłaszał odczyty na temat wpływu higieny na zdrowie, życie i pracę człowieka. Poglądy swoje propagował także na łamach czasopisma „Przewodnik Higieniczny".

W latach 1895-1902 będąc posłem do Sejmu Krajowego, apelował o poprawę warunków sanitarnych w polskich szpitalach.

Trzykrotnie był prezesem Krakowskiego Towarzystwa Lekarskiego, założycielem i przewodniczącym (od 1888 r.) Towarzystwa Opieki i Zdrowia. Powołał do życia Stowarzyszenie dla Dożywiania Ciepłą Strawą Ubogich Dzieci, Polski Związek Katolicki Uczniów Rękodzielniczych i Robotniczych. Wystąpił z inicjatywą budowy tanich mieszkań dla robotników, w tym celu utworzył Stowarzyszenie Młodych Rzemieślników (kolonia dla 100 rodzin była finansowana przez A. Potockiego), od 1892 roku przewodniczył Stowarzyszeniu ku Niesieniu Pomocy Ubogim Uczniom Szkół Ludowych.

Henryk Jordan był dwukrotnie żonaty. Z pierwszą z żoną Marią z Gebhardtów (zm. 1900 r.) miał jednego syna, który zmarł mając zaledwie sześć lat. Druga żona Helena, primo voto Kleczkowska zmarła w 1913 roku. Zmarł 18 maja 1907 roku w Krakowie z powodu ataku dusznicy sercowej i zapalenia płuc[2].

2. System wychowawczy

Dr Henryk Jordan szczególnie interesował się nowymi tendencjami w naukach o wychowaniu i zachodzącymi przemianami w pedagogice drugiej połowy XIX wieku. Jako inicjator ćwiczeń i zabaw na świeżym powietrzu dostrzegał w nich wartości zdrowotne, ważne dla nowoczesnego społeczeństwa, narażonego na różnorodne ujemne wpływy cywilizacji technicznej[3].

Nawiązując do polskich tradycji w zakresie wychowania fizycznego, wykorzystując najnowsze osiągnięcia nauki w Europie Zachodniej i Ameryce Płn., a także opierając się na własnej wnikliwej analizie potrzeb społecznych w tej dziedzinie, opracował oryginalny, uniwersalny, pozaszkolny system wychowawczy, dostosowany do trudnych warunków życia młodego pokolenia Polaków, pozbawionych wolnej Ojczyzny. Zrealizował go na terenie Krakowa[4].

W dniu 26 marca 1888 roku zwrócił się z prośbą do Rady Miejskiej m. Krakowa o wydzierżawienie odpowiedniego terenu, celem urządzenia placu zabaw dla dzieci i młodzieży. Rok później, Jordan otrzymał działkę wielkości 8 ha położoną na Błoniach Krakowskich[5].

---

[2] H. Smarzyński, *Jordan Henryk*, w: Polski Słownik Biograficzny, t. XI, s. 274.

[3] J. Gaj, K. Hądzelek, Dzieje kultury fizycznej w Polsce XIX i XX wieku. Koncepcje uwarunkowania i efekty instytucjonalnej działalności, Poznań 1991, s. 56.

[4] H. Smarzyński, Dr Henryk Jordan pionier nowoczesnego wychowania fizycznego Polsce, Kraków 1958.

[5] R. Wroczyński, Dzieje wychowania fizycznego i sportu. Od końca XVIII wieku do roku 1918, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1971.

Na Błoniach Krakowskich, zgodnie z koncepcją dr Henryka Jordana powstał wielofunkcyjny park. Na jego terenie zasadzono 100 000 drzew i krzewów, wyposażono w zagraniczny sprzęt sportowy 12 boisk, wybudowano pomieszczenia na wypadek deszczowej pogody, łazienki z natryskami oraz ustawiono posąg wybitnych Polaków, m.in. Kopernika, Długosza, Skargi i Kościuszki[6].

Podstawowym założeniem systemu wychowawczego dr Jordana była deklaracja ideowa: *Każdemu, który w przyszłość patrzy i pragnie, byśmy jako naród polski wśród burz wieków ostali się i żyli, musi na tym zależeć, byśmy fizycznie byli tędzy i by nas było coraz więcej. Inaczej rzecz daremna – coraz liczniejsi a silniejsi nasi sąsiedzi musieliby nas strawić; to nie fantazja, innej alternatywy niema. Wielkość narodu zależy przede wszystkim od rozwoju fizycznego jego mieszkańców, a wszystkim tym, co się robi dla zdrowia ludu, utrwalamy fundamenta potęgi i chwały całego narodu*[7].

Punktem wyjścia systemu wychowawczego Jordana było stworzenie nowoczesnych warunków dla rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży. Oceniając krytycznie nadmierny indywidualizm, przejawiający się w charakterach Polaków, miał na uwadze kształtowanie i wyrabianie przyzwyczajeń do zgodnego życia zespołowego. Działalność wychowawcza zamierzał objąć całą polską młodzież, a zwłaszcza robotniczą, przygotowującą się do pracy rzemieślniczej.

Biorąc to pod uwagę, Jordan wysuwał zawsze jako podstawowe cele wychowania – wszechstronne kształtowanie osobowości pod względem: fizycznym, umysłowym, politechnicznym, moralnym i estetycznym.

W zajęciach w Parku brała udział młodzież szkolna i rzemieślnicza. Młodzież szkolna, podzielona na grupy, uczestniczyła w zajęciach po lekcjach szkolnych, natomiast rzemieślnicza w niedzielę i święta.

Na czele każdej grupy (zastępu) stał przewodnik, którego zadaniem było organizowanie i prowadzenie zabaw i gier. Plany zajęć były szczegółowe i starannie opracowane pod kierunkiem prof. Jordana.

W czasie zajęć w Parku zwracano uwagę nie tylko na dokładne wykonywanie ćwiczeń, ale również na dyscyplinę w zastępach, posłuszeństwo w wypełnianiu rozkazów, porządek i poprawne zachowanie.

Park H. Jordana stał się ośrodkiem opracowywania szerszych programów wychowawczych. Nowatorską inicjatywą wychowawczą było kształcenie politechniczne. Jordan wprowadził warsztaty pracy ręcznej. Miały one cele wychowawcze, kształcące i społeczne, szczególnie ważne w warunkach zacofania gospodarczego Galicji. Był też wzorowym ośrodkiem wychowania pozaszkolnego i rekreacji młodzieży. Ze względu na zastosowane nowoczesne metody wychowawcze wyprzedził podobne instytucje za granicą. Ideę wychowania patriotycznego i przysposobienia obronnego realizował „Pułk Dzieci Krakowskich".

Inicjatywa Jordana zapoczątkowała ruch społeczny w innych dzielnicach Polski. Wydział Wychowania przy Warszawskim Towarzystwie Higienicz-

[6] E. Duda, Doktor Henryk Jordan (1842-1907) w 150-lecie Zieleni Miejskich w Krakowie, Kraków 1977, s. 11.

[7] Za: H. Smarzyński, Henryk Jordan – pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce, Kraków 1958, s. 213

nym otrzymał od magistratu m. Warszawy tereny na place gier i zabaw dla młodzieży. Fundusze na zagospodarowanie tych terenów uzyskano z zapisu przemysłowca Wilhelma Raua, którego imieniem nazwano fundację. W ten sposób w 1899 roku powstały Ogrody im. Raua.

Podobnie jak Park Jordana – Ogrody Raua wyszły poza lokalne środowisko warszawskie. Podobne ośrodki powstały m.in.: we Lwowie, Nowym Sączu, Cieszynie, Częstochowie, Płocku (1901), Lublinie, Kaliszu (1908), Włocławki (1909).

Zasługi Jordana – pisał znany teoretyk wychowania fizycznego w Polsce Eugeniusz Piasecki – *są tak wielkie, dzieło jego tak oryginalne, że została pamięć potomnych w postaci nazwania wszystkich instytucji tego rodzaju w Polsce Ogrodami Jordanowskimi*[8].

Idea jordanowska, poparta przez środowiska lekarskie i pedagogiczne oraz znaczną część nauczycieli wychowania fizycznego spowodowała przewrót w dotychczasowych zapatrywaniach na treść i formy wychowania fizycznego i jego funkcje zdrowotno-pedagogiczne w procesie rozwoju dzieci i młodzieży.

3. DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA

1) Funkcja wychowawcza gier i zabaw ruchowych

Prof. Henryk Jordan kładł nacisk przede wszystkim na wychowawczą funkcję zabaw ruchowych na świeżym powietrzu. Pogląd ten był wynikiem jego własnych przemyśleń i krytycznego stosunku do metod wychowawczych w ówczesnym szkolnictwie galicyjskim.

Swoje stanowisko przedstawił w 1891 roku w odczycie pt. „O zabawach młodzieży", wygłoszonym w sali Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół" we Lwowie. W tym miejscu warto zacytować fragment tego referatu – *... stwierdzono wielokrotnie, że po długiej a żywej zabawie powraca* (młodzież) *bez przymusu do poważnej pracy ... gdyż zabawa jest źródłem, aby człowiek mógł dobrze ... wyższe zadania życia wypełniać, aby swe ciało w zdrowiu, umysł w świeżości, a duszę w harmonii z zdrowym ciałem utrzymywał. ... chłopak, który w młodości przywykł do tego, poświęci z czasem z pewnością swój interes interesowi wielkiemu – ojczyźnie ... ale przede wszystkim myślmy o tym, byśmy fizycznie byli dzielniejsi, byśmy nie zginęli, by nas było coraz więcej, a nie mniej, więc o zdrowie naszego ludu, o dzielność naszej młodzieży dbajmy dla przyszłości ojczyzny*[9].

Jordan dostrzegał społeczne i wychowawcze funkcje gier i zabaw na otwartej przestrzeni, jako naturalną potrzebę aktywności ruchowej w gronie rówieśników. Funkcja kształcąca zabawy, ma na celu wyrabiane podstawowych umiejętności i cech osobowości potrzebnych w życiu społecznym: wy-

[8] E. Piasecki, *Dzieje wychowania fizycznego*, Lwów 1929, s. 68.

[9] *O zabawach młodzieży*. Odczyt prof. dr Henryka Jordana wygłoszony we Lwowie w Sali „Sokoła" dnia 4 stycznia 1891 roku. Odbitka z „Przewodnika Higienicznego" Kraków 1894, s. 1-20.

trwałości, cierpliwości i panowania nad sobą, umiejętności wygrywania i przegrywania, podporządkowania się, ale i wyrażania swych myśli i pomysłów. Jego zdaniem, zbiorowe zabawy ruchowe wyrabiają szybką orientację, samodzielności, pobudzą ją do czynów, kształtując dojrzałą osobowość młodego człowieka[10].

2) Kształcenie i wychowanie młodzieży rzemieślniczej

Od 1890 roku Henryk Jordan objął opieką wychowawczą młodzież rzemieślniczą. Oddalona od domu rodzinnego, pozbawiona była opieki rodziców i godziwych rozrywek w dni wolne od pracy. Postanowił tej grupie młodzieży udostępnić Park w niedziele i święta.

Pierwsze zajęcia w Parku miały na celu podniesienie poziomu higieny osobistej, zwłaszcza przez nawyk dokładnego mycia się, następnie zaczęto realizować nakreślony program wychowawczy.

W celu zintegrowania tej grupy młodzieży Jordan założył – Polski Związek Uczniów Rękodzielniczych i Robotniczych. W okresie zimy zorganizował naukę śpiewu chóralnego, ze starszych terminatorów utworzył nawet chór „Harmonia" i orkiestrę. Obydwa zespoły cieszyły się dużą popularnością. Pod pomnikami sławnych Polaków śpiewano pieśni patriotyczne. Tu także Jordan wygłaszał pogadanki, zaszczepiając miłość do Ojczyzny i wytyczając perspektywy walki o wolność.

Z okazji Świąt Bożego Narodzenia wyróżniająca się młodzież otrzymywała estetycznie oprawione książki. Chcąc ściągnąć zimą jak najwięcej młodzieży rzemieślniczej, z własnych funduszy organizował dożywianie: śniadania i podwieczorki, a najpilniejszym wręczał nagrody w postaci książeczek kasy oszczędnościowej z pierwszą wpłatą[11].

Duży wpływ na zwiększenie frekwencji miało wprowadzenie mundurków, którą młodzież mogła nabyć po niskich cenach, rozłożonych na raty. W ten sposób utworzone zostały dwa umundurowane i zdyscyplinowane zastępy.

Każdy kolejny sezon zimowy kończył się w miesiącu kwietniu pokazem sprawności fizycznej młodzieży rzemieślniczej. Najlepszych nagradzano wspomnianymi książeczkami oszczędnościowymi.

Ta grupa młodzieży brała również udział w wycieczkach krajoznawczych oraz w festynie kościuszkowskim, w którym chłopcy z Parku występowali w roli kosynierów w inscenizowanej bitwie racławickiej.

3) Przysposobienie wojskowe młodzieży

Park dr Jordana stał się pierwszym ośrodkiem przysposobienia wojskowego młodzieży polskiej. Młodzi chłopcy biorący udział w ćwiczeniach

[10] B. Matyjas, Działalność społeczno-pedagogiczna Henryka Jordana, w: Jordanowskie idee zdrowia i wychowania fizycznego (100 lat później), red. M. Bukowiec, B. Zawadzka, Kielce 2008, s. 29-33; B. Łuczyńska, Fenomen Henryka Jordana – naukowca, lekarza, społecznika, propagatora prawa dziecka do ruchu i rekreacji, Kraków 2002, s. 40.

[11] H. Jordan, Odezwa o zużytą odzież dla biednych dzieci uczęszczających do szkół ludowych, drukarnia „Czasu" w Krakowie 1893.

wojskowych ubierali się w mundurki. Starszą młodzież uczono obchodzenia się z bronią.

Jordan był przekonany, że stworzył prawdziwą szkołę nie tylko karności i dyscypliny, ale również kształcenia postaw patriotycznych. Młodzieżowe zastępy wojskowe miały swój sztandar w kolorze biało-niebieskim z herbem Krakowa i napisem – I Pułk Dzieci Krakowskich. Wyróżniający się w ćwiczeniach chłopcy mogli zdobyć stopień dobosza lub chorążego. Pułk ten włączył się w walkę o niepodległość Polski[12].

4) Wychowanie społeczno-moralne

Działalność wychowawcza Parku była w kierunkowania na budzenie zapału do pracy i wysiłku oraz zgodnego życia zespołowego i społecznego. Organizowane imprezy, zwłaszcza na zakończenie roku szkolnego miały na celu kształtowanie postaw patriotycznych.

W 1906 roku Jordan wprowadził do Parku podstawowe formy kształcenia politechnicznego. Dla młodzieży szkół średnich założył warsztaty: stolarski, tokarski i ślusarski oraz uprawę działek kwiatowo-warzywnych. W zajęciach warsztatowych i pracy w ogródkach dostrzegał walory wychowania moralnego, zwłaszcza wyrabianie obowiązkowości, sumienności, silnej woli dyscypliny i poszanowania dobra społecznego.

5) Działalność na polu szkolnictwa średniego

Aby zainteresować higieną społeczną szersze kręgi nauczycieli w Galicji, Jordan został członkiem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSW). Na Walnych Zgromadzeniach, jak i w Kole Krakowskim Towarzystwa wygłaszał cykle odczytów, m.in. na temat współpracy domu ze szkołą, podniesienia poziomu higieny i potrzeby zatrudnienia lekarzy szkolnych[13].

Koło Krakowskie TNSW skierowało petycję do Wydziału Towarzystwa we Lwowie, a ten z kolei do Rady Szkolnej Krajowej i ministerstwa we Wiedniu, o zatrudnienie w szkołach średnich lekarzy szkolnych, wprowadzenie obowiązkowej nauki gimnastyki, zabaw ruchowych w czasie dużej przerwy – zawsze pod opieką nauczycieli oraz wydłużenia przerw między lekcjami z 5 do 10 min. i długiej przerwy do 30 min[14].

6) Kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego

Jordan podjął starania o kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego na poziomie akademickim.

Realizację planu rozpoczął od zorganizowania kursów dla przewodników, czyli organizatorów gier i zabaw w Parku. Uczestnicy kursów rekruto-

---

[12] Dr H. Jordan, *Miejski Park dra Jordana w Krakowie*, Kraków 1894, s. 50.

[13] M.J. Żmichrowska, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSW). Zarys dziejów (1884-1939), w: Z dziejów edukacji narodowej i chrześcijańskiej. Ludzie – idee – instytucje, pod red. M.J. Żmichrowskiej, Niepokalanów 1998, z. 2, s. 130-163.

[14] B. Łuczyńska, Koło Krakowskie na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884-1939, Kraków 1991.

wali się z pośród nauczycieli szkół ludowych i działaczy Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół".

W 1895 roku otwarto w Uniwersytecie Jagiellońskim dwuletnie kursy dla nauczycieli wychowania fizycznego. Podobne uruchomiono również i w Uniwersytecie we Lwowie.

Słuchaczami kursów byli studenci Wydziału Filozoficznego i Lekarskiego, w następnych latach przyjmowano również absolwentów seminariów nauczycielskich.

W 1913 roku, już po śmierci Jordana, przekształcono je w Studium Wychowania Fizycznego, co nadało rangę wychowaniu fizycznemu przedmiotu uniwersyteckiego. Ten model studiów był realizowany w latach między-wojennych[15].

Biografowie dr Henryka Jordana podkreślają, że zasłużył na tytuł pioniera nowoczesnego wychowania fizycznego i czołowego przedstawiciela europejskiej myśli pedagogicznej[16].

ZAKOŃCZENIE

Tradycja Parku jordanowskiego ożyła po drugiej wojnie światowej, dopiero po przełomie październikowym 1956 roku. Powołano wówczas Obywatelski Komitet Obchodów 50-tej rocznicy śmierci jego założyciela. Komitet przekształcił się w Towarzystwo Parku im. Dr H. Jordana. Opracowano statut i program działalności, wybrano zarząd, zrekonstruowano teren oraz wznowiono działalność.

Towarzystwo Parku organizuje obecnie uroczyste obchody świąt państwowych, m.in.: rocznice uchwalenia Konstytucji 3 Maja i Święto Niepodległości. Z tej okazji dzieci biorą udział w konkursach plastycznych, przeglądzie pieśni patriotycznych i zawodach sportowych. Każdego roku w Dzień Dziecka odbywa się festyn. Uczestniczące w nim dzieci biorą udział w grach, zabawach i ćwiczeniach sportowych.

LITERATURA:

Źródła

[1] Jordan H., *O zabawach młodzieży*. Odczyt Prof. dr Henryka Jordana wygłoszony we Lwowie w sali „Sokoła" dnia 4 stycznia 1891 roku. Odbitka z „Przewodnika Higienicznego", Kraków 1891, s. 1-20.

[2] Jordan H., *Miejski Park dra Jordana w Krakowie*, Kraków 1894.

[3] Jordan H., *Odezwa o zużytą odzież dla biednych dzieci uczęszczających do szkół ludowych*, drukarnia „Czasu" w Krakowie 1893.

[15] R. Wroczyński, Henryk Jordan propagator gier i zabaw ruchowych, Warszawa 1975, s. 28.

[16] A. Bubula, *Stulecie śmierci dr Henryka Jordana*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowie" 2007, nr 5, s. 9-14.

Opracowania

[1] Bubula A., *Stulecie śmierci dr Henryka Jordana*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2007, nr 5, s. 9-14.

[2] Duda E., *Doktor Henryk Jordan (1842-1907)*, w: *150-lecie Zieleni Miejskiej w Krakowie*, Kraków 1977.

[3] Dudek A., *Postać Henryka Jordana – jego rola w rozwoju wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2008, nr 9, s. 16-23.

[4] Gaj J., Hądzelek K., *Dzieje kultury fizycznej w Polsce w XIX i XX wieku. Koncepcje, uwarunkowania i efekty instytucjonalnej działalności*, Poznań 1991.

[5] Hądzelek K., *Dzieło Henryka Jordana w 125 rocznicę urodzin*, „Kultura Fizyczna" 1967, nr 8.

[6] Kamiński A., *Henryk Jordan – twórca nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Łódź 1946.

[7] Kos Z., *Miejski Park im. Dra Henryka Jordana w Krakowie*, Kraków 2006.

[8] Łuczyńska B., *Fenomen Henryka Jordana – naukowca, lekarza, społecznika, propagatora prawa dziecka do ruchu i rekreacji*, Kraków 2002, (rec. S. Lepalczyk, „Praca Socjalna" 2003, nr 3, s. 113-116).

[9] Łuczyńska B., *Koło Krakowskie na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884-1939*, Kraków 1991.

[10] Piasecki E., *Dzieje wychowania fizycznego*, Lwów 1929.

[11] Smarzyński H., *Dr Henryk Jordan, pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Kraków 1958.

[12] Smarzyński H., *Jordan Henryk (1842-1907)*, w: Polski Słownik Biograficzny, t. XI, 1964-1965, s. 273-275.

[13] Warmiński J., *Jordan Henryk*, w: Encyklopedia Katolicka KUL, t. VIII, Lublin 2000, kol. 79-80.

[14] Wroczyski R., *Dzieje wychowania fizycznego i sportu. Od końca XVIII wieku do roku 1918*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1971, s. 156-163.

[15] Wroczyński R., *Henryk Jordan propagator gier i zabaw ruchowych*, Warszawa 1975.

[16] Wroczyński R., *Ruch rekreacyjny młodzieży i dorosłych. Ogrody H. Jordana*, „Pedagogika Społeczna" 2007, nr 2 (specjalny), s. 243-251.

[17] Żmichrowska M.J., *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSW). Zarys dziejów (1884-1939)*, w: *Z dziejów edukacji narodowej i chrze-*

ścijańskiej. Ludzie – idee – instytucje, pod red. M.J. Żmichrowskiej, Niepokalanów 1998, z. 2, s. 130-163.

STRESZCZENIE

W artykule ukazano dr Henryka Jordana jako pioniera nowoczesnego wychowania fizycznego dzieci i młodzieży, twórcą Parku im H Jordana na Błoniach krakowskich i jednego z czołowych przedstawicieli europejskiej myśli pedagogicznej.

SUMMARY

The article shows Dr. Henry Jordan as a pioneer of the modern physical education of children and adolescents, the creator of the Park. H. Jordan in Cracow and one of the leading representatives of European pedagogical thought

Amantius Akimjak
Uniwersytet Katolicki
w Rużomboroku

Dziecko jako wartościowy obiekt edukacji

Poniższa analiza pozwala na usytuowanie problematyki dziecka w kategoriach filozofii i teologii. Rozważania dotyczą również osoby nauczyciela i wychowawcy, jak również edukacyjno-kształcącej troski o dziecko.

DZIECKO Z PUNKTU WIDZENIA FILOZOFII I TEOLOGII

Z filozoficznego punktu widzenia dziecko jest człowiekiem[1]. Każde dziecko jest człowiekiem. Zarówno małe, jak i duże dziecko jest pełnowartościowym człowiekiem. Wszystko, co na przestrzeni lat w pełni się zobrazuje, istnieje w jego organizmie od samego początku. Chociaż niektóre rozumowe uzdolnienia dziecka nie mogą się zobrazować od samego początku, uzewnętrzniają się później, a na pewno w pełnym świetle w perspektywie przyszłości. Społeczeństwo, przez które dziecko zostało przyjęte /są też takie dzieci, które społeczeństwo nie przyjęło lub nie umożliwiło im nawet narodzić się/ ma dwie możliwości: 1/ albo mu pomoże to dobro, prawdę, piękno, miłość i inne pozytywne właściwości, które w nim są, odkryć, dalej rozwinąć oraz wyrazić także na zewnątrz, o ile to jest tylko możliwe albo 2/ to wszystko w nim zakryje, zatrzyma lub zablokuje i nie pozwoli, by mogło się wyrażać ze swoim pozytywnym potencjałem – wówczas tak upośledzone dziecko żyje z niedostatkiem dobra, prawdy, piękna, miłości itp., albo nawet z ich całkowitym brakiem, co następnie nazwiemy złem. Istnieje tylko dobro. Złem natomiast nazywamy sytuację, w której jest mało dobra lub gdzie brakuje wymaganego dobra lub też gdzie dobra brakuje całkowicie. Całkowity brak dobra, to stan niemożliwy do uniesienia przez człowieka, prowadzący nawet do samozniszczenia. Prawdą jest, że o dobro każdy powinien troszczyć się sam.

[1] Por.: KRĄPIEC, M. A.: *Kim jest człowiek?* In: KRĄPIEC, M. A.: *Wprowadzenie do filozofii.* Lublin: RW KUL, 1996, s. 269-334.

Dziecko we *wczesnym dzieciństwie*, podobnie jak dziecko starsze oddaje się swemu środowisku fizycznemu. Przyjmuje świat za pośrednictwem zmysłów i odpowiada najbardziej aktywnym sposobem poznawania – naśladowaniem. Naśladownictwo oraz imitacja jest uzdolnieniem, siłą jednoczącą z bezpośrednim środowiskiem za pomocą aktywnej woli. Gniew, miłość, radość, nienawiść, mądrość i głupota są wyrażane przez dziecko za pośrednictwem tonu głosu, dotyku fizycznego, mimiki oraz gestów, światła i cienia, harmonii i dysharmonii. Wpływy te są przyjmowane przez poddawane formowaniu organizmy, które na ich podstawie kształtują się dla przyszłego życia. U dorosłego człowieka zewnętrzne postawy wypływają z wnętrza, wyrażają postawę wobec dziecka. Dziecko postawy osób dorosłych przyjmuje do swojego wnętrza podświadomie, za pośrednictwem zewnętrznych znaków, „formując się" dla swojego przyszłego życia według tego wpływu.

Dzieci w *przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym,* dążą do doświadczania „świata przygód" po raz drugi. Wcześniej identyfikowały się one ze światem fizycznym oraz z osobami w nim usytuowanymi i naśladowali je. Teraz – na wyższym poziomie – są przygotowane, by poznawać świat za pomocą imaginacji, wyjątkowej siły ludzkiego poznania, która umożliwia „widzenie" obrazów, „słuchanie" świata, „odczuwanie" znaczenia słów i obrazów. Wszystko, co się dziecku mówi „w obrazach" i wszystko, co dziecko odczuwa jako prawdziwe, to świat, w którym się porusza, w którym kształtują się jego emocje, który ono pamięta i którego się uczy. Lata przedszkola oraz pierwsze lata szkoły podstawowej są zatem czasem uczenia się „inteligencji emocji". Dla dorosłych (rodzice, nauczyciele, wychowawcy) opieka nad dzieckiem to odpowiedzialność za sposób przedstawiania dziecku prawdziwych obrazów, to miłość z jaką te obrazy dziecku są przekazywane.

W procesie *adolescencji* dziecko – fizycznie i psychicznie dorasta do dorosłości – odkrywając świat w całkiem nowy sposób. W okresie *dojrzewania,* po zmianach fizjologicznych, kończących drugi wielki okres rozwojowy, powodujący większe lub mniejsze *wstrząsy typowe dla tego wieku,* dziecko urasta do niezależności i samodzielności. Umożliwia mu to odkrycie w sobie racjonalnej i abstrakcyjnej siły intelektu na miarę własnych umiejętności. Tym sposobem młody człowiek – ludzki byt – staje się bardziej dojrzały i kształtuje swą indywidualność. Według opinii Rudolfa Steinera „esencja tego bytu nie jest produktem dziedziczenia lub środowiska, lecz wyrazem ducha"[2]. W tej mierze człowiek dorosły, ma „swój wiek" (około 21 lat) i jest przygotowany, by wziąć na siebie rzeczywiste zadanie – samowychowanie, którym, jako dorosły człowiek będzie różnił się od adolescenta[3]. Mając na względzie konkretnego młodego człowieka, przemiana ta realizuje się indywidualnie, ale z pomocą nauczyciela, wychowawcy czy rodzica.

Jeśli za cytowanym Rudolfem Steinerem stwierdziliśmy, że dojrzewanie człowieka jest *wyrazem ducha*, możemy przyjąć, że człowiek posiada nie tylko swój biologiczny, zewnętrzny charakter, lecz także kreuje swój *wewnętrzny świat*, który wyrasta poza kategorię materii. Dochodzimy w tym

[2] STEINER, R.: *Filozofia slobody*. Bratislava: Kalligram, 2004, s. 216.

[3] STANKOWSKI, A.: Náčrt sociálnej patológie a pedagogiky psychosociálne narušených. Ružomberok : KU, 2007, s. 11.

miejscu do teologicznego poglądu na człowieka – do teologicznego poglądu na dziecko.

Teologiczny pogląd na dziecko według Jana Pawła II – Wielkiego, wskazuje, że dziecko jest żywym obrazem miłości rodziców, trwałym znakiem ich jedności, jak też żywą i nierozdzielną syntezą ich ojcostwa oraz macierzyństwa[4]. Gdy małżonkowie stają się rodzicami, przyjmują od Boga dar nowego zadania, związanego z odpowiedzialnością. Gdy rodzi się dziecko, rodzicom dana zostaje szczególna łaska. Rodzicielska miłość staje się dla dzieci widzialnym znakiem miłości Bożej, „w którym ma swój powód każde ojcostwo na niebie i na ziemi"[5]. To, co obowiązuje rodziców, powinno obowiązywać także nauczycieli i wychowawców. Bowiem również oni, stając się nauczycielami i wychowawcami, otrzymują od Boga dar - uzdolnienie nauczania oraz wychowywania odpowiedzialnego, zdolność troski o tych, którzy jej potrzebują. Realizuje się to szczególnie wtedy, gdy nauczyciele i wychowawcy stają się dla dzieci drugimi ojcami i matkami. Nie będą jednakże tego potrafili, gdy nie będą mieć przed sobą „całego" człowieka – spełnionego w jego duchowości. Człowiek swoim zewnętrznym wizerunkiem należy do materialnego świata i jest jego częścią, jednak wnętrzem wychodzi poza świat materialny i transcenduje do świata ducha. Znakiem transcendencji człowieka jest przede wszystkim jego rozumowość, którą na zewnątrz wyraża najgłębsze wnętrze, w chrześcijanie nazwanym mianem duszy[6]. Duszę, całą i piękną posiada zarówno człowiek dorosły, jak i dziecko, które nie może jeszcze wyrażać siebie przez swoją rozumowość, przez swój intelekt. Człowiek stoi więc na granicy dwóch światów: świata materii i świata ducha. Te dwa światy w ludzkim bycie stoją nie tylko obok siebie, lecz także wzajemnie się łączą, tworząc jedność ludzkiego bytu. Byt człowieka więc syntezą dwóch konstytutywnych elementów: materii i ducha. Pierwszym biegunem bytu człowieka jest jego „zwierzęcość" – *animalność.* Nią włącza się do materialnej natury. Jest ciałem, żywym organizmem oraz zmysłowym bytem. Ten biegun życia ludzkiego tworzy biologiczną stronę człowieka. Drugi biegun bytu człowieka tworzy jego transcendentalność, wyrażająca się w *duchowości.* Od niej to oddziela się – transcenduje świat materialny – przestając być jego częścią. To ważny obszar ludzkiego wnętrza. Wnętrze ludzkie – określane jako duchowość wyrażamy przez pojęcie *JA.* Pojęcie to transcendentalnie różni się od fizycznej natury człowieka. Mowa tutaj o duchowym bycie człowieka, który już przez *Arystotelesa* uznany został za element boski – rozumiany jako ten, który wszystko tworzy i który staje się wszystkim. Także Immanuel Kant twierdził, że duchowość człowieka jest to „życie niezależne od zwierzęcości i nawet od całego świata zmysłowego"[7]. Dwojaki pogląd na człowieka „zewnętrznego" i „wewnętrznego" to jak gdyby dwie drogi do poznania człowieka jako *jedynego bytu.* Pierwszy pogląd, odnoszący się do „człowieka zewnętrznego" wskazuje na tę część natury, która

---

[4] JAN PAWEŁ II: Familiaris consortio: Ap. Ekshortacja. Watykan 1981. Słowackie tłumaczenie: KONFERENCIA BISKUPOV SLOVENSKA: Rodinné spoločenstvo: apoštolská exhortácia o úlohách kresťanskej rodiny v dnešnom svete. Trnava : SSV, 1993, punkt 14.

[5] Por.: Pismo Święte: Ef 3, 15.

[6] Por.: JANÁČ, P.: *Cesta k človekovi : antropológia.* Spišská Kapitula, 1995, s. 11.

[7] KANT, I.: *Kritik der praktischen Vernunft.* Königsberg, 1788, s. 289.

jest podporządkowana zmianie i rozwojowi, jest ontologiczną refleksją o człowieku. Drugi pogląd, ukierunkowany na wnętrze człowieka jest transcendentalną refleksją, która przedstawia człowieka jako subiekt, jako osobę, nie stanowiącą już części natury.

Obydwie refleksje o bycie człowieka, ontologiczna – zewnętrzna i transcendentalna – wewnętrzna, przedstawiają człowieka jako jedynego obywatela dwóch światów. Przeciwność dwóch światów oraz napięcie między nimi przedstawia problem człowieka, a więc także problem edukacji lub kształcenia[8]. Naprzeciw problemowi tychże dwóch przeciwnych biegunów – zwierzęcości i duchowości sytuuje się pogląd o bycie człowieka jako *jedności* – człowieka jako osoby ludzkiej. Nie może być człowieka bez ciała, tak jak i nie może być człowieka bez ducha. Prawdę tę stanowiącą wyraz filozoficzno-teologicznej refleksji, wyraża konstytucja pastoralna *Gaudium et spes – Radość i nadzieja* w słowach: człowiek jest jednością duszy i ciała[9]. Dlatego wszyscy ci, którzy starają się o wychowanie oraz kształcenie dziecka, muszą mieć przed oczyma dziecko jako całość (ciało i dusza). Edukacyjnym i kształcącym procesem wpływamy na duszę dziecka bardziej niż na ciało. Na duszę można wpływać nawet wówczas, gdy rozum nie potrafi tego pojąć, ani wyrazić. To duszę człowieka mamy kochać, a przez duszę możemy w pełni kochać także ciało, często jakże kruche i słabe.

NAUCZYCIEL I WYCHOWAWCA

Nauczyciel i wychowawca jest tylko człowiekiem. Powinien być to jednak człowiek dorosły i dojrzały. Człowiek wykształcony – zarówno w naukach pedagogicznych, jak i psychologicznych. Powinien posiadać uzdolnienia w zakresie korzystania z tej wiedzy w edukacyjno-kształcącym procesie. Powinien znać prawidłowości fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka oraz aktywizować je wykwalifikowanym, sensytywnym, zawsze indywidualnym podejściem. Każde dziecko jest indywidualnością, więc także podejście do niego powinno być indywidualne. Nauczyciel – wychowawca powinien poznać dydaktyczne prawidłowości edukacyjno-kształcącego procesu, jak również metody, formy, środki, integrujące postępowanie, zasady oraz etapy tego procesu. Powinien mieć pozytywny stosunek do tego, czego naucza i do tego, co robi. Tylko zdeterminowany nauczyciel lub wychowawca potrafi zachęcać do nowej wiedzy i do nowych umiejętności swoich uczniów – wychowanków. Powinna cechować go miłość do dzieci, które wychowuje i kształci. Różnica między nauczycielem i wychowawcą jest wyraź-

[8] Według Kierkegaarda człowiek to synteza nieskończoności oraz skończoności, czasowości oraz wieczności, swobody oraz konieczności „istnieniem w paradoksie". Według Sartre człowiek jest przeciwieństwem bycia dla innych i bycia dla siebie. W pedagogice problem ten wyraża się między innymi w tym, jakie dziecko jest, jakie powinno być, co dziecko wie i co powinno wiedzieć. Pedagog jest po to, by pomógł dziecku być takim, jakie powinno być, by wiedziało to, co powinno wiedzieć.

[9] SOBOR WATYKAŃSKI DRUGI: *Gaudium et spes: Encyklika.* Watykan, 1965. Słowackie tłumaczenie: ZBOR ORDINÁROV SLOVENSKA: *Dokumenty Druhého vatikánskeho koncilu.* Trnava: SSV, 1969, I część, s. 149-244, punkt 14.

na – nauczyciel więcej naucza, wychowawca więcej wychowuje, formuje dziecko, które oddane zostało jego pieczy. Prawdziwy nauczyciel jest zarazem wychowawcą, a prawdziwy wychowawca jest zarazem nauczycielem. Nie jest bowiem możliwe dobre wychowywanie, jeśli nie prowadzi ono do świata wartości. Przyjmować wartości znaczy przyjmować najważniejszą wiedzę. Nauczyciel powinien być komunikatywny werbalnie i niewerbalnie, powinien opanować w pełni techniki dydaktyczne, troszczyć się o systematyczne wychowywanie oraz kształcenie.

EDUKACYJNO-KSZTAŁCĄCA TROSKA O DZIECKO

Rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie i trwa aż do chwili, gdy dziecko staje się dorosłym, chociaż jeszcze nie w pełni dojrzałym człowiekiem. We wczesnym dzieciństwie rodzice, opiekunowie oraz nauczyciele w przedszkolach powinni stworzyć dziecku środowisko godne naśladowania. Bezpośrednie środowisko powinno przysparzać dziecku okazji do sensownego naśladowania oraz tzw. twórczej gry[10]. Wszystko to jest dla dziecka wsparciem w najważniejszej czynności wczesnego wieku życia – w rozwoju fizycznym organizmu. Jeśli odwrócimy proporcję tego podstawowego zadania w celu przedwczesnego rozwoju intelektu dziecka umniejszymy zdrowie i witalność dziecka – właściwości niezbędne w jego późniejszym życiu. Niekiedy takim działaniem możemy również spowodować, że z mentalnie zdrowego lub stosunkowo zdrowego człowieka wyrasta człowiek chory fizycznie lub umysłowo.

W szkole podstawowej szczególnym zadaniem nauczycieli jest przekształcanie wiedzy dziecka o świecie z języka obrazów na język właściwy percepcji i analizie człowieka dorosłego. Bogactwo bajek ludowych, legend i mitów, przemawiających w podobieństwach i obrazach – może być dla nauczyciela bogatym źródłem inspiracji. Materiał nauczania z zakresu przyrodoznawstwa, świata liczb i form geometrycznych, jak też przedmioty praktyczne legitymują się taką właśnie obrazową przemianą, będąc jednocześnie pokarmem dla duszy dziecka. Treści te winny być przekazywane według miary ustosunkowanej do konkretnego dziecka[11].

Na drugim etapie nauczania w szkole podstawowej oraz w szkołach średnich nauczyciele i wychowawcy powinni korelować własne treści kształcenia z innymi przedmiotami, tak, by uczeń otrzymywał całościowy obraz tego, czego się uczy oraz aby potrafił twórczo włączyć się do procesu kształcenia, poprzez samokształcenie[12].

W prowadzeniu dziecka i trosce o niego należy spełnić następujące zadania:

---

[10] Por.: TRUBINIOVÁ, V.: *Dejiny predškolskej pedagogiky I.* Ružomberok: PF KU 2007, s. 7.

[11] Por.: HLAVÁČOVÁ, Z. – AKIMJAKOVÁ, B.: *Výchova a vzdelávanie: Školský manažment v podmienkach základnej školy.* In: Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok. Ružomberok: KU, 2006, rocz. 6, nr 4-b, s. 9-13.

[12] Por.: HLAVÁČOVÁ, Z. – AKIMJAKOVÁ, B.: *Evalvácia ako hodnotiaci mechanizmus v manažmente školy.* In: Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok. Ružomberok: KU, 2006, rocz. 6, nr 4-b, s. 50-57.

- Okres przedszkolny i *depistage* dzieci z ewentualnymi problemami oznacza zestawianie informacji nt. problemów w zachowywaniu lub uczeniu się już przy rozpoczęciu edukacji przedszkolnej.
- Okres przedszkolny i przygotowanie dziecka do pierwszej klasy szkoły podstawowej oznacza przesunięcie informacji z przedszkola do szkoły podstawowej oraz współpracę nauczyciela przedszkola z przyszłym nauczycielem szkoły podstawowej, z ukierunkowaniem na wszystkie dzieci, szczególnie zaś na te z problemami w uczeniu się lub zachowywaniu[13].
- Okres młodszego wieku szkolnego oznacza depistage problemowych dzieci, inwentaryzację informacji podczas pierwszego etapu kształcenia w szkole podstawowej według kategoryzacji problemów oraz ich śledzenie[14].
- Okres młodszego wieku szkolnego i przejście do drugiego etapu kształcenia w szkole podstawowej oznacza kolejne przesunięcie informacji od tzw. nauczyciela pierwszego stopnia do nauczyciela właściwego stopniowi drugiemu, korelację międzyprzedmiotową oraz wsparcie ze strony kierownictwa szkoły, np. za pośrednictwem grupy *guidance*[15].

Dziecko już w momencie rozpoczynania nauki szkolnej dysponuje pewnym zasobem społecznych, moralnych i emocjonalnych stosunków, wyobrażeń, uczuć i przyzwyczajeń. Mogą być one zbieżne z aspektem światopoglądowym środowiska szkolnego lub nie. Pedagogiczna diagnostyka może akcelerować, pomagać w procesie poznawania tła rodzinnego, ponieważ dziecko jako osobowość jest formowane środowiskiem rodzinnym. Ważne są stosunki kauzalne między dzieckiem i rodziną, rodziną i szkołą oraz między szkołą i dzieckiem. Nie możemy osobowości dziecka oceniać bez analizy jego środowiska rodzinnego. W pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej licznych przyczyn niewłaściwego zachowywania dziecka doszukiwać się możemy w rodzinie. Proces diagnostyczny w szkole powinien mieć prognostyczny charakter, tzw. uwzględniać konkretyzację podejścia indywidualnego. Zamiarów edukacyjnego przewodnictwa dziecka nie można realizować bez dobrej, przemyślanej i ustalonej obustronnie współpracy z rodzicami lub rodziną dziecka. Diagnoza i prognoza rozwoju pedagogicznego wymaga więc ścisłej współpracy z rodziną.

Dziecko posiada własne duchowe, filozoficzne i etyczne potrzeby. Nauczyciele i wychowawcy muszą być zdeterminowani w ich zaspokojeniu:

- Z punktu widzenia ludzkiego na szczególną uwagę zasługują dzieci ze specjalnymi potrzebami. Im też należy poświęcić szczególną troskę. Stosownym narzędziem staje się w tym względzie dyscyplina naukowa zwana pedagogiką specjalną.

---

[13] Por.: TISOVIČOVÁ, A.: *Vyučovanie a vzdelávanie v základnej škole pri reedukačnom detskom domove.* In: Paedagogica specialis. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, rocz. 22.

[14] Por.: TISOVIČOVÁ, A.: *Ako pomôcť dievčatám postihnutým Turnerovým syndrómom v živote a pri vzdelávaní.* In: Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok. Ružomberok : KU, 2006, rocz. 6, nr 4-b, s. 100-110.

[15] Por.: HLAVÁČOVÁ, Z. – AKIMJAKOVÁ, B.: *Manažment školy vo vzťahu k jej kvalite.* In: Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok. Ružomberok : KU, 2006, rocz. 6, nr 4-b, s. 89- 99.

- Z punktu widzenia duchowego nauczyciele i wychowawcy powinni uszanować światopogląd i wiarę rodziców dziecka oraz powinni umożliwić dzieciom wyrażać swoją wiarę także podczas edukacyjnego i kształcącego procesu, oczywiście z zachowaniem wszystkich zasad demokratycznych, nie zaś ekstremistycznych, które to mogłyby prowadzić do nienawiści i nietolerancji. Według znanego kapłana z Bratysławy, Antona Srholca, jeśli zabierzemy Boga dzieciom, swoje życie przeżywać one będą w lęku, a nawet jeśli osiągną życiowe cele, nie doświadczą z ich realizacji pełni radości.

- Z punktu widzenia filozoficznego – w procesie nauczania i wychowania uwzględniać należy nie tylko rozum, ale także serce. Z tego względu należy nie tylko nauczać, ale także świadczyć. Dziecko musi poznać a nawet odczuwać, że to, czego nauczyciel naucza, w rzeczywiście głęboko w to wierzy i według tego kształtuje własne życie.

- Z punktu widzenia etycznego mamy mieć w edukacji i kształceniu na uwadze moralność. Moralność nauczyciela i ucznia. Powinniśmy dziecko uczyć, że nie wszystko jest dozwolone, że także nauczyciel nie może sobie na wszystko pozwolić. W toku wychowywania powinniśmy prowadzić dziecko do prawdziwej wolności, która nie polega na tym, że wybieram kiedykolwiek i cokolwiek chcę, ile chcę i do kiedy chcę, ale, że wybieram dobro, także wtedy, gdy to będzie dla mnie trudne. Prawdziwa wolność polega na tym, że z możliwości, które są proponowane, wybiera się rzeczy najlepsze, nie tylko w perspektywie dnia dzisiejszego, ale przede wszystkim w perspektywie jutra, całego życia oraz wieczności.

ZAKOŃCZENIE

Jeśli wszystkie wspomniane powyżej kwestie – odnoszące się do edukacji i kształcenia – weźmiemy pod uwagę – będziemy wówczas wychowywać całego człowieka, a nie tylko jego część. Pomożemy mu całościowo ująć jego przyszłe życie. Pomożemy mu odnieść się do głębszych obszarów ludzkiej egzystencji, co ma mieć aspekt wzbogacający i umacniający. W ten sposób mamy możliwość pomóc nie tylko dziecku, lecz także jego rodzicom i środowisku które ono też tworzy.

LITERATURA:

[1] KRĄPIEC, M. A.: *Kim jest człowiek?* In: KRĄPIEC, M. A.: *Wprowadzenie do filozofii.* Lublin: RW KUL, 1996, s. 269-334.

[2] JAN PAWEŁ II: *Familiaris consortio: Ap. Ekshortacja.* Watykan 1981. Słowackie tłumaczenie: KONFERENCIA BISKUPOV SLOVENSKA: *Rodinné spoločenstvo: apoštolská exhortácia o úlohách kresťanskej rodiny v dnešnom svete.* Trnava: SSV, 1993.

[3] JANÁČ, P.: *Cesta k človekovi : antropológia.* Spišská Kapitula, 1995.

[4] KANT, I.: *Kritik der praktischen Vernunft.* Königsberg, 1788.

[5] SOBOR WATYKAŃSKI DRUGI: *Gaudium et spes: Encyklika.* Watykan, 1965. Słowackie tłumaczenie: ZBOR ORDINÁROV SLOVENSKA: *Dokumenty Druhého vatikánskeho koncilu.* Trnava: SSV, 1969, I część, s. 149-244.

[6] TRUBINIOVÁ, V.: *Dejiny predškolskej pedagogiky I.* Ružomberok: PF KU 2007.

[7] HLAVÁČOVÁ, Z. – AKIMJAKOVÁ, B.: *Výchova a vzdelávanie: Školský manažment v podmienkach základnej školy.* In: Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok. Ružomberok : KU, 2006, rocz. 6, nr 4-b, s. 9- 13.

[8] HLAVÁČOVÁ, Z. – AKIMJAKOVÁ, B.: *Evalvácia ako hodnotiaci mechanizmus v manažmente školy.* In: Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok. Ružomberok : KU, 2006, rocz. 6, nr 4-b, s. 50-57.

[9] TISOVIČOVÁ, A.: *Vyučovanie a vzdelávanie v základnej škole pri reedukačnom detskom domove.* In: Paedagogica specialis. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003

[10] TISOVIČOVÁ, A.: *Ako pomôcť dievčatám postihnutým Turnerovým syndrómom v živote a pri vzdelávaní.* In: Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok. Ružomberok: KU, 2006, rocz. 6, nr 4-b, s. 100-110.

[11] HLAVÁČOVÁ, Z. – AKIMJAKOVÁ, B.: *Manažment školy vo vzťahu k jej kvalite.* In: Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok. Ružomberok: KU, 2006, rocz. 6, nr 4-b, s. 89- 99.

[12] STEINER, R.: *Filozofia slobody.* Bratislava: Kalligram, 2004.

[13] STANKOWSKI, A.: *Náčrt sociálnej patológie a pedagogiky psychosociálne narušených.* Ružomberok : KU, 2007.

STRESZCZENIE

Autor opisuje problematykę procesu diagnostycznego w szkole, który powinien mieć prognostyczny charakter, czyli uwzględniać konkretyzację podejścia indywidualnego. Planów edukacyjnych dziecka nie można realizować bez dobrej, przemyślanej i ustalonej obustronnie współpracy z rodzicami lub rodziną dziecka. Diagnoza i prognoza rozwoju pedagogicznego wymaga więc ścisłej współpracy z rodziną, ale także wymaga ogromnych umiejętności i wiedzy od samych nauczycieli.

SUMMARY

The author describes the problems of the diagnostic process at the school, which should be prognostic in nature, which include a concrete individual approach. Child's education plans can not be carried out without a good, thought out and mutually agreed cooperation with the parents or the child's family. Diagnosis and prognosis of development of pedagogical therefore requires close collaboration with the family, but also requires great skill and knowledge from the teachers themselves.

Halina Płocha
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

Postawy opiekuńczo-wychowawcze wobec chorego dziecka w rodzinie

Dzieciństwo to etap życia, którego każdy z nas doświadcza. Jest to bardzo ważny czas egzystencji człowieka. Wówczas dziecko uczy się, poznaje otaczający je świat i poprzez uczestnictwo w życiu przetwarza dostarczone mu informacje i przyswaja je. Ten swoisty etap edukacji trwa każdego dnia i wszystkie przeżywane chwile mogą wzbogacić lub zubożyć dziecięcą, nieukształtowaną jeszcze postać.

Ten trudny proces opiekuńczo-wychowawczy może zostać w znacznym stopniu zburzony w momencie choroby dziecka. Dla każdego z nas choroba jest przykrym zdarzeniem, jednakże choroba dziecka jest powodem swoistej dezorganizacji w funkcjonowaniu rodziny. Częstokroć choroba dziecka wymaga hospitalizacji i wówczas, pozbawione znanego mu środowiska i kontaktu z bliskimi, przeżywa swoisty dramat. Dolegliwości somatyczne, stres spowodowany samym procesem chorobowym i leczniczym wpływają destrukcyjnie na psychikę młodego człowieka. Dziecko jest bezbronne; przebywając w szpitalu otoczone jest obcymi ludźmi, poddawane bolesnym i budzącym lęk zabiegom, więc na rozłąkę z rodzicami reaguje często bardzo impulsywnie. Przede wszystkim bolesna jest dla niego nieobecność rodziców, pozbawienie go ich opieki kompensowanej czasowymi wizytami w szpitalu. Dla małego pacjenta takie sytuacje niejednokrotnie graniczą z ich wytrzymałością psychiczną. Dlatego też dzieci chore, a zwłaszcza te przebywające w szpitalu, są niejednokrotnie przygnębione, pogrążone w smutku, płaczliwe.

Choroba dziecka wpływa także na postawy rodziców, burzy ład i porządek całej rodziny. Rodzicom trudno jest się odnaleźć w tak trudnej sytuacji-kochają swoje dziecko i nie mogą mu pomóc. Zdarza się niejednokrotnie, że zupełnie nie radzą sobie z nową rzeczywistością i często manifestują swoją niechęć do dziecka, realizują niewłaściwe podstawy wychowawcze odtrącając je lub nadmiernie się o nie troszcząc. W takich przypadkach konieczna jest pomoc rodzicom chorego dziecka, potrzebują oni wsparcia w tak trudnych dla nich chwilach. Mogą to być słowa otuchy, przyjazne gesty bądź

cierpliwe wysłuchanie odczuć, jakie ujawniają się pod wpływem traumatycznej rzeczywistości. Personel medyczny powinien udzielić rodzicom szczerych i wyczerpujących informacji na temat choroby i jej przebiegu, a także samego procesu leczenia dziecka. Konieczne jest współdziałanie i wzajemna pomoc rodziców, lekarzy i najbliższego środowiska, które mogą znacznie ułatwić wyzdrowienie młodego człowieka lub poprawić jego samopoczucie. Rodzice powinni też zadbać o to, żeby przykre przeżycia chorego dziecka nie odbiły się piętnem na całym jego życiu, także dorosłym.

HOSPITALIZACJA JAKO PROBLEM MEDYCZNY I PSYCHOLOGICZNY

Hospitalizacja jest nierozerwalnie związana z chorobą i dążeniem do osiągnięcia zdrowia. Jest to okres pobytu chorego w szpitalu lub klinice. Celem hospitalizacji jest świadczenie pacjentowi pomocy terapeutyczno-opiekuńczej, aby mógł wyzdrowieć i wrócić do aktywnego uczestniczenia w życiu[1]. Zatem przez hospitalizację rozumie się umieszczenie osoby chorej w zamkniętym zakładzie leczniczym, w którym zapewnia się choremu opiekę pielęgniarską oraz specjalistyczne leczenie. Temu działaniu ma wspomóc odpowiedni sprzęt specjalistyczny oraz kompleksowa pomoc różnych specjalistów medycyny. Nadmienić należy, że tego rodzaju opieki i pomocy leczniczej pacjent nie może zaznać w warunkach domowych[2]. Hospitalizacja zapewnia stała obserwację, fachową opiekę oraz możliwość stosowania metod diagnostycznych i leczniczych, które nie są dostępne w warunkach ambulatoryjnych[3].

Szczególnym rodzajem pacjenta jest dziecko, które znajduje się w fazie rozwoju, poznaje otaczający go świat, kształtuje w sobie umiejętność rozpoznawania i odczuwania wyższych uczuć. Choroba zaburza rozwój, powoduje deprywację, często też wymaga hospitalizacji. W procesie leczenia niejednokrotnie wymagane jest umieszczenie dziecka w szpitalu i tym samym narażone jest ono na izolacje od rodziny i naturalnego środowiska. Istotne jest, by czas stanu chorobowego małego człowieka był jak najkrótszy, a zmiany wywołane jego zaistnieniem jak najmniej niekorzystne. Zatem wszelkie działania winny zmierzać ku temu, by leczenie mogło być efektywne. Możemy ułatwić przebieg leczenia i uczynić je bardziej skutecznym odpowiednio przygotowując dziecko do roli „bycia chorym" i odpowiednio je traktując. Podstawową zasadą powinno być tu podmiotowe podejście do małego pacjenta, a także kierowanie się maksymą *primus non nocere.*

Jednym w czynników warunkujących efektywność leczenia jest sama świadomość choroby, definiowana jako ogólne poczucie „bycia chorym". W przypadku dzieci manifestowane jest to najczęściej złym samopoczuciem. Kolejność zjawisk w stanach chorobowych zazwyczaj jest następująca: bodźce wisceropatogenne – złe samopoczucie – świadomość choroby.

---

[1] J. Bogusz, *Encyklopedia dla pielęgniarek,* PZWL, Warszawa 1990, s. 229.
[2] A. Maziarz, *Pedagogika lecznicza i jej przemiany,* wyd. „Żak", Warszawa 2002, s. 57.
[3] *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN,* t.2, PWN, Warszawa 1996, s. 807.

Owa świadomość jest szczególnie pożądana zwłaszcza u dzieci przewlekle chorych, gdyż ich nastrojowość jest chwiejna, podobnie jak zmienne jest wówczas poczucie „bycia chorym". Utrudnia to często leczenie, które wymaga przestrzegania określonego reżimu, bezwarunkowego zastosowania się do zaleceń lekarza. Ponadto istnieją sytuacje, kiedy korzystniejsze dla małego pacjenta jest działanie w kierunku obniżającym świadomość choroby. Dotyczy to dzieci, które muszą nauczyć się żyć z chorobą i z takich, które mają tendencje do wyolbrzymiania swoich dolegliwości[4].

Szczególnie ważnym jest podmiotowe traktowanie pacjenta. W przypadku dziecka przekazanie mu informacji o chorobie jest bardzo istotne. Niezbędne jest udzielanie mu podstawowych danych o charakterze choroby, możliwych objawach, a przede wszystkim o oczekiwanych sposobach zachowania (na przykład stosowanie diety)[5]. Ukrywanie przed dzieckiem informacji o jego chorobie i przewidywanych sposobach leczenia utrudnia włączenie je w ten proces i może zwiększyć stres. Konieczność informowania małego pacjenta o jego chorobach, adekwatnie do poziomu jego rozwoju, wiąże się także z potrzebą stopniowego usamodzielnienia go w czynnościach profilaktycznych i leczniczych[6]. Chore dziecko nabędzie też orientacji w nowej sytuacji, która pozwoli zmniejszyć lęk (nie zawsze lęk uda się opanować całkowicie). Akt komunikacji z dzieckiem powinna dokonać osoba lecząca bądź opiekująca się dzieckiem, jeśli posiada odpowiednie predyspozycje intelektualne i emocjonalne[7]. Osobą najbardziej wiarygodną i kompetentną w zakresie wiedzy medycznej jest lekarz, dlatego też każde dziecko chore jest niezwykle wrażliwe na jego wypowiedzi, dotyczące procesów chorobotwórczych i leczniczych. Niejednokrotnie ten sam lekarz opiekuje się dzieckiem przewlekle chorym, zatem stara się o to, by jego podopieczne (dziecko) było dokładnie poinformowane o chorobie i by ukształtowany u niego „obraz własnej choroby" motywował je do aktywnego uczestnictwa w procesie leczenia. Lekarz musi być zarówno psychologiem jak i psychoterapeutą, a w centrum uwagi zawsze powinien być pacjent. Pożądany jest spokój, a także eliminacje zbędnych uczuć emocjonalnych, by mały pacjent mógł jak najszybciej wrócić do zdrowia. Podstawowym zaleceniem psychologicznym jest dostosowanie odpowiedzi na wszelkie pytania dziecka do jego wewnętrznej potrzeby i nie wykraczania poza nią. Wnikliwy obserwator, a także człowiek w stosunku do dziecka syntoniczny potrafi rozpoznać sygnały dawane przez dziecko i ma wyczucie granicy, której nie należy przekraczać[8].

Natomiast brak elementów wspólnoty w działaniu przez uzgodnienie celów i znaczenia leczenia oraz innych parametrów z dzieckiem może doprowadzić do zablokowania współodpowiedzialności pacjenta za własny stan zdrowia. Z kolei ograniczenie możliwości wpływu na własna sytuację

---

[4] I. Obuchowska, M. Krawczyński, *Chore dziecko,* NK, Warszawa 1991, s. 41-42.
[5] A. Maciarz, Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych, Impuls, Kraków 1998, s. 28.
[6] A. Maciarz, *Pedagogika…,* dz. cyt., s. 61.
[7] O. Szwałkiewicz, Dziecko w szpitalu, w: Bezpieczeństwo dziecka w okresie transformacji, red. H. Górecka, wyd. Decore, Olsztyn 1997, s. 115.
[8] I. Obuchowska, M. Krawczyński, dz. cyt., s. 47.

życiową powoduje w rezultacie sprzeciw, bunt, wywołuje złość i agresję dziecka zwrócone przeciwko leczeniu, a w efekcie końcowym także przeciwko własnemu zdrowiu i życiu[9].

Dziecko przebywające w placówkach leczniczych nie musi w sposób dramatyczny i jedynie bolesny odczuwać choroby. Konieczne jest jednak właściwe do niego podejście. Korzyści trwałe i głębokie, jakie związane są z chorowaniem w dużym stopniu zależą od umiejętności wychowawczych personelu pedagogicznego oraz pielęgnacyjnego, bowiem osoby opiekujące się dziećmi mogą stworzyć atmosferę wzajemnego pomagania i swoistej solidarności. To właśnie te osoby mają niewymierny wpływ na kształtowanie u dzieci chorych poczucia bezpieczeństwa i psychicznego ciepła. Ci mali pacjenci, którzy mieli szanse doświadczyć świadomie zorganizowanej opieki emocjonalnej wspominają pobyt w szpitalu pozytywnie[10]. Ponadto uzyskana wówczas przez nie pomoc procentuje w ich późniejszym życiu zdolnością do syntonii.

Jednakże, niestety, często w placówkach opieki leczniczej mamy do czynienia ze zjawiskiem jatrogenni szpitalnej. Są to te zachowania i czynności personelu medycznego oraz te sytuacje, które charakteryzują się biologicznym podejściem do pacjenta, nieuwzględnianiem w procesie leczenia jego potrzeb i przeżyć psychicznych[11]. Sytuacja, w jakiej znajduje się chore dziecko jest niezwykle trudnym położeniem. Niejednokrotnie wiąże się z utratą energii życiowej, z postawą rezygnacji i niewiary skuteczność leczenia. Apatia i poczucie bezsilności w niektórych przypadkach zdecydowanie nie pogarsza stan organizmu.

Fakt długotrwałego przebywania dziecka w szpitalu może objawiać się specyficznym zachowaniem. Zaobserwować można wówczas oddalenie od rzeczywistości, zaburzenie w kontaktach rówieśniczych, słaba wrażliwość wobec innych ludzi, ich spraw i potrzeb, chęć zwrócenia na siebie uwagi przy jednoczesnej podejrzliwości wobec gestów przyjaźni, niską zdolność wyobraźni z wyjątkiem fantazji własnych, brak zdolności koncentracji[12].

Zespól objawów wywołanych długim pobytem dziecka w szpitalu lub innym zamkniętym zakładzie leczniczym określa się mianem hospitalizmu. Termin ten jest stosowany zamiennie z określeniami: „choroba szpitalna" i "choroba sieroca". Wynika to z podobieństwa podłoża ich powstawania. Występowanie omawianego zjawiska jest spowodowane brakiem opieki macierzyńskiej w okresie wczesnego dzieciństwa. W chorobie tej wyróżniono następujące fazy:

1. Protestu – dziecko po rozstaniu z matka płacze niemal bez przerwy, odmawia przyjmowania pożywienia, odrzuca uspokajania i pieszczoty innych osób;

[9] E. Dobrzycka, Dziecko w szpitalu – środowiskowe aspekty zagrożeń, w: Pedagogika społeczna, red. T. Plich, I. Lepalczyk, „Żak", Warszawa 1995, s. 390.
[10] I. Obuchowska, Opieka emocjonalna nad hospitalizowanymi dziećmi: refleksje i propozycje, „Pediatria polska" 1988, nr 1, s. 7.
[11] A. Maciarz, *Pedagogika…*, dz. cyt., s. 60.
[12] M. Łopatkowa, *Samotność dziecka,* WSiP, Warszawa 1983, s. 83.

2. Rozpaczy – dziecko wycisza się, nadal popłakuje, pogrąża się w smutku, staje się coraz bardziej apatyczne, nie szuka kontaktu z osobami dorosłymi;
3. Zobojętnienia – dziecko całkowicie uspokaja się, nie przejawia jednak uczuć pozytywnych, biernie poddaje się zabiegom pielęgnacyjnym, wykazuje bardzo słaba aktywność zabawową, często wyobcowuje się z otoczenia, nocą często popłakuje przez sen[13].

Należy uczynić wszystko, by dziecko nie doznawało dramatycznych przeżyć. Jest to tym bardziej ważne, gdyż niejednokrotnie wpływa na pomyślność procesów leczniczych. Dziecko nie może czuć się porzucone i osierocone przez rodziców. Jego współpraca z personelem medycznym jest wówczas utrudniona, a wewnętrzna tragedia, którą przeżywa, nie wpływa korzystnie na jego powrót do zdrowia. Doznaje często głębokich urazów, które wpływają na jego całe późniejsze życie.

Do fundamentalnych i bezspornie podstawowych potrzeb dziecięcych zaliczyć należy potrzeby: miłości, bezpieczeństwa i nieskrępowanego działania[14]. Wszystkie powinny być umiejętnie i mądrze zaspokajane przez ludzi ze środowiska, w którym dziecko się znajduje. W przypadku zaniedbania tychże konsekwencje wynikające z powyższego faktu są dalece niekorzystne dla rozwoju młodego człowieka.

Poczucie bezpieczeństwa dzieci opiera się całkowicie na miłości najbliższego otoczenia, na pewności akceptacji, opieki i stabilności życia. Pamiętać należy o tym, że dzieci są bezradne. Nie potrafią odróżnić niebezpieczeństwa rzeczywistego od pozornego i często nie wiedza jeszcze jak zachować się w wielu nowych dla siebie okolicznościach.

Niewątpliwie choroba stwarza wiele zagrożeń dla rozwoju dziecka. Rozmiary i stopień nasilenia zagrożeń zależą w dużym stopniu od obrazu klinicznego choroby, czasu jej trwania, przebiegu leczenia oraz od czynników środowiskowo-wychowawczych[15].

ROLA OPIEKI RODZICIELSKIEJ W TRAKCIE HOSPITALIZACJI DZIECKA

Opieka rodzicielska jest nieodzownym elementem prawidłowego rozwoju dziecka. Dlatego też jest ona niezwykle ważna, kiedy zostaje ono odizolowane od naturalnego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina. Przykładem takiego odosobnienia, podyktowanego koniecznością, jest pobyt dziecka w szpitalu. Podobnie jest w warunkach rodzinnych, tak i w placówkach leczniczych dziecko powinno mieć zapewnioną należytą opiekę, w której ważną rolę odgrywają jego rodzice.

Choroba stwarza cały system oczekiwań osoby chorej, dotyczących opieki i wsparcia[16]. W przypadku dziecka zmuszonego do przebywania w szpitalu obecność rodzica jest wręcz konieczna dla jego zdrowia i rozwoju

[13] A. Maciarz, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 58-59.
[14] I. Obuchowska, M. Krawczyński, dz. cyt., s. 35.
[15] A. Maziarz, *Psychoemocjonalne...*, dz. cyt., s. 17.
[16] J. Formańska, *Psychologia,* PZWL, Warszawa 1998, s. 207.

psychicznego, albowiem świadomość bliskości rodziców łagodzi stres szpitalny oraz przyspiesza leczenie[17]. Pamiętać należy, iż niezależnie od sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko, sprawa nadrzędną jest obowiązek zaspokajania wszystkich potrzeb dziecięcych. Możliwość optymalnego działania w tym kierunku mają rodzice, a przede wszystkim matka. Dlatego właśnie obecność i opieka rodziców w trakcie hospitalizacji dziecka jest niezbędna. Nikt nie jest w stanie sprostać potrzebom małego pacjenta w taki sposób, jak mogą uczynić to rodzice.

Potrzeby: bezpieczeństwa, akceptacji, miłości, kontaktu emocjonalnego oraz przynależności są dla dzieci potrzebami priorytetowymi, warunkującymi ich prawidłowy rozwój[18]. Rodzice chorych dzieci powinny mieć tego pełną świadomość. Większość potrzeb psychicznych dziecka hospitalizowanego (na przykład bezpieczeństwa) najpełniej są w stanie zaspokoić właśnie jego rodzice i rodzina. Niezwykle silną potrzebą dziecka chorego jest potrzeba kontaktu emocjonalnego. U małych dzieci ta potrzeba jest zaspokajana początkowo wyłącznie w stosunku z jedną, ale tą samą i znaczną osobą-matką. Dlatego też dzieci, zwłaszcza małe, potrzebują stałej obecności i opieki matki w szpitalu. Bez niej czuja się przerażona, opuszczone, bezradne[19]. Brak kontaktu z tak ważną dla dziecka osobą powoduje często niewymiernie większe cierpienie psychiczne, aniżeli odczuwalny ból fizyczny.

Tymczasem do niedawna kontakt rodziców z dziećmi hospitalizowanymi był w znacznym stopniu ograniczony. Wiedza o skutkach pozbawienia dziecka możliwości kontaktu z rodzicami przez wiele lat nie miała swojego realnego odzwierciedlenia w zmianie owej sytuacji. Placówki lecznicze pozostawały zamknięte przed rodzicami, utrudniając tym samym stabilność więzi rodzicielskiej. Był to problem stanowiący dowód głębokiej ignorancji ze strony osób mających prawo decyzyjności w kwestii kontaktów rodzinnych w placówkach leczniczych[20].

Obecnie obserwuje się, podjęte na szeroką skalę, starania w kierunku zmian tak niekorzystnej dla dziecka rozłąki z osobami mu najbliższymi i naturalnym środowiskiem wychowawczym. Od kilku lat w naszym kraju, dzięki nowym regulacjom prawnym, dziecko leczone w szpitalu ma zagwarantowane prawo do opieki pielęgnacyjnej rodziców lub opiekunów i do bezpośrednich z nimi kontaktów[21]. Regulowane jest to *Ustawą o zakładach opieki zdrowotne,* obowiązującej od 15 stycznia 1992 r. (Dz. U. nr 91, poz. 408, Dział I, Rozdział 1, art. 19; Rozdział 2, art. 20). W 1988 r. w Holandii odbyła się I Europejska Konferencja Stowarzyszeń na Rzecz Dzieci w Szpitalu, której wynikiem było przyjęcie Europejskiej Karty Dziecka w Szpitalu. Obecnie czynione są starania o zaakceptowanie tejże przez Polskę. Zgodnie z punktem 2 ww. Karty rodzicom hospitalizowanych dzieci należy stworzyć

[17] M. Dyga-Konarska, *Jak rodzice mogą pomóc dziecku w szpitalu,* Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1994, s. 6.
[18] M. Sendyk, Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego, Impuls, Kraków 2001, s. 14.
[19] M. Dyga-Konarska, dz. cyt., s. 8.
[20] E. Dobrzycka, dz. cyt., s. 390.
[21] M. Dyga-Konarska, dz. cyt., s. 3.

warunki pobytu w szpitalu razem z dzieckiem, należy ich zachęcać i pomagać w poszanowaniu przy dziecku[22]. Komitet Ochrony Praw Dziecka (założony w 1981 r.) od 14 stycznia 1994 r. czuwa nad przestrzeganiem ustawowego prawa dziecka w szpitalu do opieki pielęgnacyjnej, sprawowanej przez rodziców lub opiekunów i do ich obecności przy dziecku[23].

Rola opieki rodzicielskiej w trakcie hospitalizacji dziecka jest pojęciem bardzo szerokim i wykracza znacznie poza czas właściwego przebywania dziecka w szpitalu. To właśnie rodzice powinni przygotować dziecko do zmian, jakie nastąpią w jego życiu. Powinni we właściwy sposób poinformować je o konieczności umieszczenia w placówce leczniczej, a także zaznajomić z wiedzą dotyczącą samej choroby. Kilkulatka przed pójściem do szpitala należy uprzedzić, co go czeka. Przekazywane dziecku przez rodziców informacje powinny obejmować również problemy psychicznego samodoskonalenia się, pokonywania własnej słabości. Trudne sytuacje należy przedstawić jako wyzwanie przez życie (a nie jako krzywdę), któremu można sprostować. W istocie są one wyzwaniem nie tylko dla chorego dziecka, ale i dla jego rodziców[24].

Moment przyjęcia dziecka do szpitala jest dla niego bardzo trudny. Odczuwa ono zagrożenie płynące z tej sytuacji. Kiedy trafia do szpitala odczuwa lęk. Jest samo w obcym miejscu, nie rozumie dlaczego i cierpi z tego powodu. Przede wszystkim bardzo tęskni za domem[25]. Dlatego tak bardzo ważne jest, by matka cały czas była przy dziecku w pierwszych chwilach pobytu w szpitalu. Może sama dokonać czynności higienicznych, przegrać dziecko w piżamę. W drodze do oddziału szpitalnego powinna małe dziecko trzymać na rękach lub za rączkę, by w nowym miejscu czuło się spokojnie i bezpiecznie. Pierwsze chwile, godziny i dni w szpitalu są dla dziecka istotne w procesie przystosowania się do nieznanych warunków. Często decydują o zachowaniu się dziecka w toku dalszego leczenia[26].

Należy zawsze, jeśli to jest możliwe, ułatwić kontakt rodziców z chorym dzieckiem w trakcie hospitalizacji, ze względu na prawidłowy rozwój dziecka i postępy w jego leczeniu. Zbawienne jest towarzyszenie rodziców w trudnych dla dziecka chwilach. Potrzebuje ono wówczas od najbliższych tego samego, co, na co dzień- miłości, czasu, uwagi[27]. Wymaga to jednak wyrozumiałości i pomocy ze strony personelu medycznego. Rodzicom niezbędne są wskazówki bądź porady, które mogą ułatwić im znalezienie się w tej trudnej – również dla nich – sytuacji. Opieka pielęgniarska, niezwykle istotna i niezastąpiona, nie jest jednak w stanie utożsamić się w pełni z troską rodzicielską. Każdy człowiek personelu medycznego powinien uświadomić sobie istotę znaczenia rodziny dla chorego dziecka[28].

---

[22] Europejska Karta Dziecka w Szpitalu; O. Szwałkiewicz, dz. cyt., s. 114.
[23] M. Dyga-Konarska, dz. cyt., s. 5.
[24] I. Obuchowska, M. Krawczyński, dz. cyt., s. 46.
[25] I. Dudzik, *Jak oswoić szpital,* „Wysokie obcasy" 2003, nr 48, s. 33.
[26] M. Dyga- Konarska, dz. cyt., s. 17.
[27] I. Dudzik, dz. cyt., s. 32.
[28] J. Jolly, Inna strona pediatrii: poradnik codziennej opieki nad chorymi dziećmi, PZWL, Warszawa 1987, s. 31.

Koncepcja pielęgnowania chorych dzieci przy aktywnym udziale ich rodziców jest w Polsce dość nowatorska i jeszcze nie w pełni wdrożona w realia funkcjonowania zespołów szpitalnych. Jednak niezaprzeczalnym jest, że rodzice uczestniczący w leczeniu dziecka, przyczyniają się do jego dobrego samopoczucia i tym samym wyzdrowienia. Zatem współdziałanie personelu z rodziną małego pacjenta jest bezcenne[29]. Osoby sprawujące opiekę nad dzieckiem w szpitalu powinny włączyć rodziców do pielęgnowania swych dzieci na takim poziomie, jakiego sami pragną i są w stanie zapewnić. Trzeba podkreślić, że rodzice często wykazują duża gotowość do nauczenia się zasad opieki i do sprawowania jej zarówno w szpitalu jak i w domu[30]. Jeśli konieczność przestrzegania zasad panujących w szpitalu zostanie im dostatecznie wyjaśniona, obawy personelu, wynikające z prawdopodobnych niedogodności sprawowanych obecnością rodziców, będą nieuzasadnione. Pożądany jest współudział matki w zabiegach higienicznych, karmieniu, zabawie oraz organizacji czasu wolnego chorego dziecka[31]. Należy przypomnieć, że zabawa jest istotnym elementem dziecięcej egzystencji. W szpitalu jest to jeden ze sposobów, za pomocą którego dzieci mogą nabywać i rozwijać zdolność pokonywania stresów i napięć życiowych[32]. Dzięki takim formom działania możliwe jest łagodne przetrwanie hospitalizacji dzieci oraz zaakceptowanie lęków czy niepokojów. Czas obecności w szpitalu rodzice powinni dostosować do potrzeb dziecka, obiektywnych warunków szpitala, a także własnych możliwości[33].

Podsumowując powyższe rozważania można z całym przekonaniem stwierdzić, że opieka rodzicielska w trakcie hospitalizacji dziecka jest niewymiernie ważna w procesie leczenia małego pacjenta. Dziecko potrzebuje obecności osób bliskich i jest to jeden z warunków jego prawidłowego rozwoju. Poza tym współpraca rodziców z personelem medycznym może przynieść korzyści w postaci nabytych umiejętności pielęgnacji już po okresie hospitalizacji, tj. w warunkach domowych. Rodzice często z obawą podejmują się tych czynności i nierzadko wymagają odpowiedniego przeszkolenia. Powinni czuć się pewni siebie i kompetentni w czynnościach pielęgnacyjnych swoich dzieci[34].

POSTAWY RODZICÓW WOBEC CHORYCH DZIECI

Każda choroba dziecka jest zdarzeniem o zabarwieniu silnie negatywnym w życiu rodziny. Zaburzone jest wówczas funkcjonowanie rodziny i to zachwianie rozciąga się na wszystkich członków tego najbliższego i najważniejszego dla dziecka środowiska.

Stosunek rodziców do dziecka kształtowany jest od momentu świadomości o pojawieniu się w ich życiu nowego członka rodziny. W chwili naro-

[29] Tamże, s. 35.
[30] H. Leuer, L. Robertson, *Opieka nad dzieckiem,* PZWL, Warszawa 1990, s. 127.
[31] M. Dyga-Konarska, dz. cyt., s. 18.
[32] J. Jolly, dz. cyt., s. 85.
[33] M. Dyga-Konarska, dz. cyt., s. 19.
[34] H. Leuer, L. Robertson, dz. cyt., s. 164.

dzin dziecka ujawnia się naturalna aktywność rodzicielska. Samoistny proces wzbudzania i umacniania się aktywności rodzicielskiej nie zawsze może rozwijać się w sposób prawidłowy. Specjalny problem stanowi urodzenie się dziecka z wadą rozwojową, dziecka wymagającego leczenia. W reakcji rodziców- zwłaszcza matki- można wyodrębnić: fazę początkową- szok, niedowierzanie w realność tego nieszczęścia, odrzucenie dziecka; fazę smutku, rozpaczy, gniewu i lęku o przyszłość; fazę akceptacji i wiary w możliwość rehabilitacji w przyszłości.

Generalnie choroba powinna być ustawiona we właściwym miejscu- tak, by nie zdominowała emocji i życia rodzinnego. Chorowanie wzmacnia niekorzystne tendencje w rodzinie. Jej ustawienie na właściwym miejscu polega przede wszystkim na podziale zadań domowych, wynikających z choroby i chorowania, na zaspokajaniu potrzeb chorego oraz na zadbaniu, aby dotychczasowe potrzeby pozostałych członków rodziny nie zostały pominięte. Szczególnej, w tym czasie, uwagi wymagają dzieci, które mają poczucie bycia odsuniętymi na dalszy plan i uważają, iż cała miłość rodziny skierowana jest na osobę chorą[35].

Z kolei choroba dziecka wywołuje dezorganizację funkcjonowania całej rodziny, wpływa na jej układ i na relacje wewnątrzrodzinne. Na początku najczęściej pojawia się bardzo silne uczucie zagrożenia i niepewności, lęku i poczucia winy, które następnie przeradzają się w poczucie krzywdy, bezradności, a wreszcie w bunt i agresję. Mogą tez ujawnić się skrajne postawy rezygnacji i walki za wszelką cenę. Bardzo często dochodzi do koncentracji na chorobie i w konsekwencji do podporządkowania wszystkich celów i środków rodziny na opiece nad chorym dzieckiem[36].

Choroba dziecka sprawia, iż rodzice, niepodważalnie znajdują się w sytuacji trudnej. Naturalnym zjawiskiem jest dążenie każdego rodzica, kochającego swoje dziecko, do jak najlepszego jego zdrowia, samopoczucia i sprawności. Choroba narusza najwyższą wartość rodziców, jaką stanowi zdrowie ich dzieci i często powoduje zmiany w życiu wewnętrznym rodziny[37].

Każdy, kto znajduje się w danej sytuacji dokonuje jej oceny. W przypadku określenia sytuacji jako trudnej, następuje próba stwierdzenia charakteru trudności.

Choroba dziecka niejednokrotnie postrzegana jest przez rodziców jako krzywda. Takie pojmowanie danej sytuacji sprzyja koncentracji na szukaniu winnych, użalaniu się, pielęgnowaniu urazy, często irracjonalnej. Osoby tak pojmujące chorobę własnego dziecka przeżywają wiele emocji: żalu, złości, bezsilności, niesprawiedliwości oraz manifestują często bunt i agresję. Są skoncentrowane głównie na sobie[38]. Ujmowanie choroby w takim obrazie jest niezwykle niebezpieczne dla dziecka. Zdarzają się przypadki, że rodzice tam myślący odrzucają swoje dziecko.

---

[35] Bogdan de Barbaro Springer, *Pacjent w swojej rodzinie,* PWN, Warszawa 1997, s. 76.
[36] O. Szałkiewicz, M. Kossuth, dz. cyt., s. 256.
[37] J. Gruba, Twórcze postawy rodziców i wychowawców wobec dzieci przewlekle chorych, w: Opieka i wychowanie w rodzinie, red. Cz. Kępski, UMCS, Lublin 2003, s. 166.
[38] E. Góralczyk, *Choroba dziecka w twoim życiu,* MEN, Warszawa 1996, s. 17.

Sytuacja staje się jeszcze trudniejsza, kiedy potomstwo choruje przewlekle. Wówczas choroba jest zjawiskiem traumatyzującym zarówno rodziców, jak i rodzeństwo, gdyż wiąże się z zagrożeniem życia dziecka. Choroba przewlekła dziecka zmienia zasadniczo sytuacje rodziny, jej strukturę i wzajemne relacje między jej członkami. Najczęściej choroba o takim charakterze jest wstrząsem dla rodziców, a jej trwanie stanowi trudną próbę dla całej rodziny[39].

Na przebieg procesu leczenia dziecka ma bardzo duży wpływ atmosfera życia rodzinnego. Może ona być korzystna dla rozwoju i kształtowania osobowości, jak i ujemna dla postępów w rozwoju i prowadząca do powstania zaburzeń w zachowaniu. Niekiedy rodzina zakłada, że za zdrowienie odpowiada sam chory. Stosunek do leczenia oraz gotowość realizowania zaleceń lekarskich w dużej mierze zależą od systemu przekonać panujących w rodzinie. Poczucie winy, krzywdy, wstydu ma ogromny wpływ na decyzję o podjęciu lub zaniechaniu leczenia. W rodzinach, w których panuje przekonanie o osobistej odpowiedzialności za własny los, choroba może być elementem walki, a nawet gry rodzinnej. Najlepsze rozwiązanie polega na współuczestnictwie rodziny w procesie terapeutycznym, a także na uznaniu biologicznego wymiaru choroby[40].

Pożądaną relacją, występującą pomiędzy rodziną a osoba chorą jest istnienie równowagi między niezbędną opieką i pielęgnacją, a faktycznie uzyskiwana pomocą. Niewielki niedobór pomocy jest mobilizujący chorego do podjęcia próby samodzielnego radzenia sobie w danej sytuacji, natomiast nadmiar pomocy wpływa demobilizująco na pacjenta, który oczekuje pomocy nawet w sytuacjach, w których świetnie sam sobie radzi. Osoba taka staje się uzależniona od pomocy innych, ma bardzo niskie poczucie własnej wartości, a rodzina pełni rolę zastępcy. Jednakże najważniejsza jest pełna akceptacja osoby chorej przez pozostałą część rodziny, stworzenie jej możliwości rozwoju i szans do samodzielnego życia[41].

Każda choroba zakłóca swoistą równowagę między jednostką a światem. Zdarza się, że dziecko jest zaniedbywane przez rodzinę. Rodzice unikają kontaktu z dzieckiem, nie odwiedzają je w placówkach leczniczych. Podczas pobytu potomstwa w domu wydatnie podkreślają trudności, jakim muszą stawiać czoła w związku z chorobą dziecka. Mamy wówczas do czynienia z ujawnieniem się zaburzeń w zachowaniu[42]. Niwelowanie ich jest zadaniem niezwykle trudnym, aczkolwiek jest to niemalże obowiązkiem społecznym. Rodzice przeżywają dramat, niejednokrotnie pojmują go jako swoistą klęskę i porażkę życiową. Pełnienie przez nich roli opiekuna jest znacznie trudniejsze, gdyż sytuacja, w jakiej się znaleźli wymaga od nich ogromnych pokładów sił fizycznych i niezwykłej odporności psychicznej. Należy podjąć działania wspierające rodzinę, by przywrócić pożądane za-

[39] J. Gruba, dz. cyt., s. 166.
[40] Bogdan de Barbaro Springer, dz. cyt., s. 39.
[41] Z. Kawczyńska-Butrym, Rodzina – Zdrowie – Choroba. Koncepcje i praktyka pielęgniarstwa rodzinnego, wyd. Czelej sp. z o.o., Lublin 2001, s. 80-81.
[42] M. Przetacznikowi, G. Magiełko-Jarża, *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna,* WSiP, warszawa 1981, s. 288.

chowania rodziców wobec dziecka, zadbać o to, by możliwe było uzyskanie przez nich równowagi.

W sytuacjach kryzysu psychicznego, w stanach depresyjnych, czy wówczas, gdy dochodzi u rodziców do „wypalenia się sił" potrzebne jest im wsparcie psychoemocjonalne. Takiego wsparcia mogą udzielić osoby im najbliższe: członkowie rodziny, przyjaciele, a także specjaliści czy inni rodzice chorych dzieci. Więzi emocjonalne z innymi osobami stanowią podstawę wzajemnej wrażliwości na przeżycia, niepokoje i zachowanie się[43]. Podtrzymywanie tego rodzaju więzi wpływa pozytywnie na zachowanie podobnych wobec własnego dziecka.

Taki rodzaj wsparcia potrzebny jest też rodzicom, którzy odbierają chorobę dziecka jako stałe zagrożenie. Wówczas bardzo wyraźnie odczuwają oni niepokój i lęk, które niejednokrotnie udzielają się również choremu dziecku. W ich zachowaniu dostrzec można ciągłe poszukiwanie tego, co może być zagrożeniem, niebezpieczeństwem dla zdrowia ich potomka. Przykrości i niemiłe przeżycia dziecka, wynikające z procesu chorobowego bądź hospitalizacji starają się wynagrodzić w sposób niejednokrotnie przesadny. Ich postawa nie sprzyja postępom w leczeniu, gdyż nie są oni w stanie wesprzeć dziecka, nie eliminują jego lęków, ponieważ sami przeżywają bardzo silne postawy lękowe. Więź między nimi jest niezwykle silna, lecz często doprowadza do ogólnego zmęczenia sobą, rozdrażnienia. Ponadto dzieci zmuszone do bezwzględnego posłuszeństwa, informowane nieustannie o nakazach i zakazach otwarcie manifestują swój bunt i niezgodną na odbieranie im jakiejkolwiek niezależności i swobody. Bywa, że dzieci stają się wówczas lękliwe i bierne[44].

W przypadku tego rodzaju rodziców istnieje duże prawdopodobieństwo, że przyjmują oni nadopiekuńczą postawę wobec swojego chorego dziecka.

Inaczej dzieje się, kiedy rodzice pojmują chorobę dziecka jako wyzwanie. Takie podejście do choroby najbardziej sprzyja uporaniu się z nią i szukaniu konstruktywnych rozwiązań. Rodzice są wówczas bardzo aktywni w działaniu na rzecz zdrowia dziecka. Szukają informacji o chorobie, o sposobach i starają się być pomocnymi w procesie leczenia i ratowania własnego dziecka. Osoby takie są prawdziwym oparciem dla potomka w trudnych chwilach, jakie ono przeżywa. Są mniej skoncentrowani na sobie i własnych problemach. Doskonale sprawdzają się w roli rodziców dziecka chorego. Cele i zadania takich rodziców są jasno określone i ze względu na ich zakres czasowy ich realizacji rodzicom brakuje chęci na wielokrotne przeżywanie przykrych emocji i doznań[45].

Podczas przebiegu całego procesu chorobowego dziecka rodzice przeżywają bardzo wiele różnorodnych stanów emocjonalnych. Wszystkie są dowodem silnych przeżyć, a najczęściej spotykane to: poczucie winy, stany lękowe, smutek, rozpacz, przerażenie, złość, wstręt, obrzydzenie, odraza. Do niektórych z wymienionych stanów emocjonalnych rodzice niechętnie przyznają się bądź nie robią tego wcale. Czas trwania oraz natężenie danych

[43] A. Maciarz, dz. cyt., s. 80.
[44] E. Góralczyk, dz. cyt., s. 19-22.
[45] Tamże, s. 22- 24.

emocji także jest zróżnicowany i owe aspekty należy rozpatrywać indywidualnie do konkretnego rodzica[46].Rodzice często obwiniają się nawzajem za chorobę dziecka, wpędzają się sami w ogromne poczucie winy, tłumacząc sobie, że może niedostatecznie zajmowali się potomkiem, może niepotrzebnie korzystali z pomocy nianiek, opiekunek, co uniemożliwiło im dokładną obserwację zachowania się dziecka przed zachorowaniem[47].

ZAKOŃCZENIE

Reasumując powyższe rozważania należy stwierdzić, że rodzice mogą przyjąć wobec swoich chorych dzieci postawy prawidłowe, jak również niepożądane. Zwłaszcza w przypadku przewlekłej choroby dziecka u rodziców kształtują się nieprawidłowe postawy rodzicielskie, takie jak nadopiekuńczość oraz unikanie bądź odrzucenie dziecka. Każda z tych postaw jest przyczyną nieodpowiedniego postępowania z dzieckiem, a w rezultacie prowadzi do zaburzeń w funkcjonowaniu i kształtowaniu się młodej osobowości. Takie postępowanie wobec dzieci nie jest korzystne, powoduje utrudnienia w przebiegu procesów usamodzielniania się dziecka i rozwijania własnej niezależności. Zaburza to prawidłowość rozwojową dziecka i hamuje skuteczność procesów leczniczych.

Najbardziej pożądaną w tej sytuacji jest ta postawa rodziców, którzy chorobę dziecka traktują jako wyzwanie. Wówczas rodzice zachowują się konstruktywnie, co obopólnie służy właściwemu podejściu do zaistniałej sytuacji.

LITERATURA:

Pozycje zwarte

[1] Bogusz J., *Encyklopedia dla pielęgniarek*, PZWL, Warszawa 1990.

[2] Dyga-Konarska M., *Jak rodzice mogą pomóc dziecku w szpitalu,* wyd. Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1994.

[3] *Europejska Karta Dziecka w Szpitalu*, Warszawa 1994.

[4] Formański J., *Psychologia*, PZWL, Warszawa 1998.

[5] Góralczyk E., *Choroba dziecka w twoim życiu*, MEN, Warszawa 1996.

[6] Jolly J., *Inna strona pediatrii: poradnik codziennej opieki nad chorymi dziećmi*, PZWL, Warszawa 1987.

[46] E. Góralczyk, dz. cyt., s. 28
[47] J. Gruba, dz. cyt., s. 167

[7] Kawczyńska-Butrym Z., *Rodzina – Zdrowie – Choroba. Koncepcje i praktyka pielęgniarstwa rodzinnego*, wyd. Czelej Sp. z o.o., Lublin 2001.

[8] Leuer H., Robertson L., *Opieka nad dzieckiem,* PZWL, Warszawa 1990.

[9] Łopatkowa M., *Samotność dziecka*, WSiP, Warszawa 1983.

[10] Maciarz A., *Pedagogika lecznicza i jej przemiany*, „ Żak", Warszawa 2002.

[11] Maciarz A., *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, „Impuls", Kraków 1998.

[12] *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1996.

[13] Obuchowska I., Krawczyński M., *Chore dziecko,* NK, Warszawa, 1991.

[14] Przetacznikowi M., Makiełko-Jarża G., *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna*, WSiP, Warszawa 1981.

[15] Sendyk M., *Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, „Impuls", Kraków 2001.

[16] Springer Bogdan de Barbaro, *Pacjent w swojej rodzinie*, PWN, Warszawa 1997.

Artykuły

[17] Dobrzycka E., *Dziecko w szpitalu – środowiskowe aspekty zagrożeń*, w: *Pedagogika społeczna*, red. Plich T., Lepalczyk I., „Żak", Warszawa 1995.

[18] Dudzik I., *Jak oswoić szpital*, „Wysokie obcasy" 2003, nr 48.

[19] Gruba J., *Twórcze postawy rodziców i wychowawców wobec dzieci przewlekle chorych*, w: *Opieka i wychowanie w rodzinie*, red. Kępski Cz., UMCS, Lublin 2003.

[20] Obuchowska I., *Opieka emocjonalna nad hospitalizowanymi dziećmi: refleksje i propozycje*, „Pediatria polska" 1998, nr 1.

[21] Szałkiewicz O., *Dziecko w szpitalu*, w: *Bezpieczeństwo dziecka w okresie transformacji*, red. Górecka H., wyd. Decora, Olsztyn 1997.

STRESZCZENIE

Pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami dziecka są rodzice a najistotniejszym i naturalnym środowiskiem wychowawczym jest dom rodzinny. Opieka i wychowanie to priorytetowe funkcje, którym rodzice powinni

sprostać. Rodzina zaspokaja podstawowe biologiczne i psychologiczne potrzeby dziecka, zarazem kształtuje jego nowe potrzeby poznawcze, emocjonalne i społeczne.

SUMMARY

The first and most important teachers are parents of a child's most important educational and natural environment is the family home. The care and education is a priority function, which parents should meet. Family meets basic biological and psychological needs of the child, while shaping the new needs of cognitive, emotional and social.

Magdalena Pluskota
Akademia Polonijna
w Częstochowie

Idea wychowania patriotycznego w dziele wydawniczym Katolickiego Ośrodka i Fundacji Veritas w „Polskim" Londynie

Autor ważnej obserwacji życia społecznego i kulturalnego polskiej Emigracji, Rafał Habielski[1], wskazuje na swoistą dla „polskiego" Londynu politykę wydawniczą, która w rozmaitych warunkach niełatwego półwiecza (II połowy XX wieku) umożliwiała niezłomne szerzenie myśli polskiej na wychodźstwie.

Za wymowną więc uznać należy refleksję Jana Pawła II, zainspirowaną jubileuszem 50-lecia Ośrodka Wydawniczego *Veritas* w Wielkiej Brytanii, zawartą w telegramie z dnia 25 września 1997 r., skierowanym na ręce abp. Szczepana Wesołego: „Ośrodek Wydawniczy Veritas zapisał się na zawsze w historii polskiej emigracji na Wyspach Brytyjskich i stał się jakby jej trwałym dziedzictwem. Dzięki swej bogatej działalności wydawniczej uczył poznawać i miłować Kościół Powszechny, był źródłem informacji religijnej i jednym z ważnych czynników formacji duchowej społeczności emigracyjnej"[2]. Jan Paweł II podkreśla ponadto wkład Ośrodka w dzieło powszechnej ewangelizacji, mającej wyraz w publikowaniu dokumentów papieskich oraz innych dokumentów Kościoła w języku polskim. Przywołuje także znaczenie inicjatyw *Veritasu*, ukierunkowanych na polskie duszpasterstwo akademickie w Wielkiej Brytanii, uwydatnia zwłaszcza ideę Domów dla Studentów w Londynie i poza granicami Anglii.

---

[1] R. Habielski, Życie społeczne i kulturalne Emigracji, Warszawa 1999.

[2] Telegram Ojca Świętego z okazji 50-lecia Ośrodka Wydawniczego „Veritas" w Anglii, skierowany na ręce abp. S. Wesołego, DPZ, nr 1/206, Rzym 1998, s. 17.

Stwierdzeniem korespondującym z papieską oceną działalności *Veritasu* są słowa zawarte we wstępie do monografii KOW – autorstwa jej redaktorów Zdzisława Wałaszewskiego i Rafała Moczkodana[3], iż: „Fundacja i założony przy niej Katolicki Ośrodek Wydawniczy *Veritas* [...] od momentu powstania pomagały pozostającym na obczyźnie Polakom w zachowaniu tożsamości narodowej i religijnej. [...]. *Veritas* to jedna z nielicznych polskich placówek, która mimo niesprzyjających warunków i narastających trudności (na przykład podyktowane prawami upływającego czasu przerzedzanie się szeregów emigracji), a nieraz nawet im na przekór, postanowiła zmierzyć się z nową rzeczywistością i poszukiwać w niej dróg służących wypełnianiu misji, jakiej się przed laty podjęła"[4].

Zamknięte pięćdziesięciolecie działalności wydawniczej w Wielkiej Brytanii zapisało się nazwami londyńskich oficyn, takich jak: przedwojenny Kolin, czy Orbis, legitymujący się wojennym rodowodem oraz oficyn powojennych: Gryf Publications (powstały z inicjatywy Oddziału Kultury i Prasy 2. Korpusu), oficyna Bolesława Świderskiego, Taurus Bohdana O. Jeżewskiego i Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas. Powstawały one w latach 1946-1947. W roku 1949 powołana została do życia Oficyna Poetów i Malarzy Czesława i Krystyny Bednarczyków, natomiast w roku 1959 Polska Fundacja Kulturalna[5].

Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, funkcjonujący również pod nazwą angielską: Veritas Foundation Publication Centre założony został

[3] R. Moczkodan zebrał i usystematyzował ważniejsze opracowania poświęcone Katolickiemu Ośrodkowi Wydawniczemu *Veritas,* a mianowicie: Wałaszewski, *Działalność Katolickiego Ośrodka Wydawniczego „Veritas" w Londynie,* „Studia Polonijne" 1986, t. 10, s. 33-59; Czosnowski, *Polskie Katolickie Stowarzyszenie Uniwersyteckie Veritas i Pax Romana Międzynarodowy Ruch Inteligencji Katolickiej,* Londyn [1960], ss. 44; Janas, *Polskie firmy wydawnicze w Wielkiej Brytanii po II wojnie światowej (1945-1985), Rocznik Biblioteki Narodowej 1985-1986, t. 21-22, s. 193-232;* Zakrzewski, *Pół wieku polskiej akcji wydawniczej w Wielkiej Brytanii,* [w:] *Materiały do dziejów polskiego uchodźstwa niepodległościowego 1939-1990. Uzupełnienia do t. I, II, V, VI,* red. Błażyński, Londyn 1996, s. 147-159; Zabielska, *Instytucje i firmy wydawnicze – oficyny drukarskie,* [w:] *Literatura polska na obczyźnie 1940 – 1960,* t. 2, red. T. Terlecki, Londyn 1965, s. 549-572*;* M.B. Topolska*, Prasa emigracyjna i ośrodki wydawnicze w Wielkiej Brytanii na tle światowym,* [w:] *Mobilizacja uchodźstwa do walki politycznej 1945-1990,* red. Kliszewicz, Londyn 1995, s. 311-351; Kłosowicz, *Polskie oficyny wydawnicze na obczyźnie,* Warszawa 1993; Supruniuk, *Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas",* [w:] *Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny,* t. 1 (A-O), red. Hutnikiewicz, Lam, Warszawa 2000, s. 279-280. Por. Rafał Moczkodan, *Kilka uwag na temat KOW Veritas,* [w:] *Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas w Londynie – Nie zamknięty rozdział. Studia i szkice,* red. Zdzisław Wałaszewski i Rafał Moczkodan, Toruń-Londyn 2003 s. 109.

[4] Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas w Londynie ..., s. 5-6.

[5] R. Habielski, Życie społeczne i kulturalne Emigracji ..., s. 165.

w roku 1947, z inicjatywy ks. Stanisława Bełcha[6] przy wsparciu szeregu instytucji, a mianowicie: Polskiego Koła Tomistycznego (kier. ks. Stanisław Bełch), redakcji Katolickiego Tygodnika Religijno-Kulturalnego „Życie", Biura Prasowego Biskupa Polowego (kier. ks. Tadeusz Kirschke), Katolickiego Funduszu Wydawniczego (kier. ks. Stanisław Bełch), Polskiej Misji Katolickiej w Londynie (rektor: ks. Władysław Staniszewski), Związku Pisarzy Polskich na Obczyźnie, ks. abp. Józefa Gawliny, a także polskich katolików, zaliczanych w większości to tzw. Emigracji wojennej. Powołując się na auto

[6] Ks. prałat St. Bełch (ur. w 1904 r. w Różance k. Strzyżowa, woj. rzeszowskie – zm. w 1989 w Korczynie) – święcenia kapłańskie otrzymał w Przemyślu w 1928 r., zaangażowany w działalność katolickich i społecznych organizacji, m. in. Związku Harcerstwa Polskiego, Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży Polskiej, Akcji Katolickiej, Polskiego Katolickiego Stowarzyszenia Uniwersyteckiego Veritas. Był zwolennikiem poglądów Romana Dmowskiego, nie należał jednak do Stronnictwa Narodowego, ani do Obozu Narodowo-Radykalnego. W szeroko pojętym wychowaniu młodego pokolenia propagował metody oparte na logice, świadomości wyboru i odpowiedzialności. Był z jednej strony zwolennikiem rozumowego podejścia do spraw wiary, z drugiej kapłanem stojącym na straży wiary katolickiej oraz jej obecności w polskim życiu i polskiej kulturze. W czasie wojny pełnił funkcję kapelana wojskowego we Francji. W Wielkiej Brytanii, a ściślej w Londynie, do którego dotarł w roku 1940 zaangażowany był w wydawanie tygodnika „Jestem Polakiem" oraz książek o charakterze religijnym. Pismo „Jestem Polakiem" łączone jest z zatargiem (X 1940), którego istotą stał się artykuł, krytykujący wystąpienie w prasie angielskiej Jerzego Szapiry, pracownika Ministerstwa Informacji i Dokumentacji. Jak uściśla Siemaszko „chodziło o to, że we wrześniu 1940 r. [...] Warszawa nie była tak zniszczona bombardowaniem jak Londyn". Na skutek tego zatargu gen. Sikorski zakazał z dniem 18 X 1940 r. kolportażu pisma na terenie jednostek wojskowych w Wielkiej Brytanii. Ks. Bełch został tym samym zmuszony do rezygnacji ze stanowiska redaktora (nadal jednak wydawał pismo, aż do IV 1941 r., kiedy to cenzura brytyjska ostatecznie uniemożliwiła jego wydawanie). W kolejnych miesiącach ks. Bełch prowadził akcję wydawniczą, w ramach Katolickiego Funduszu Wydawniczego, umożliwiającą szerzenie wiary katolickiej wśród Rosjan i Polaków na Wschodzie (wysyłka modlitewników i obrazków świętych dla polskich obywateli na terenach sowieckich). Ta inicjatywa także nie miała pozytywnego oddźwięku. Ks. Bełch obok pracy wydawniczej prowadził działalność pastoralną (posługa kościelna, katechetyczna i naukowo-teologiczna, m. in. kierownictwo Polskiego Koła Tomistycznego) w zachodnim Londynie, gdzie nie było polskiego ośrodka duszpasterskiego oraz pełnił funkcję duchowego opiekuna Polskiego Czerwonego Krzyża. Inicjował wiele przedsięwzięć o charakterze charytatywnym i pomocowym. Przyczynił się do powstania dwóch średnich polskich szkół – Pitsford Hall dla dziewcząt i Fawley Court dla chłopców. Był ściśle związany z działalnością Fundacji i Ośrodka Wydawniczego *Veritas.* Por. Zbigniew S. Siemaszko, *Ks. Prałat Stanisław Bełch,* DPZ, nr 4/182, Rzym 1992, s. 496-536. Na uwagę zasługuje także monografia osoby ks. Stanisława Bełcha opracowana przez ks. Edwarda Rusina: *Poglądy i działalność społeczna Księdza Stanisława Bełcha na emigracji.* Praca doktorska pod kierunkiem ks. Henryka Skowrońskiego, ATK, Warszawa 1998. Sylwetka ks. Stanisława Bełcha jest również przedstawiona przez o. Feliksa W. Bednarskiego OP, w dziale *Z żałobnej karty* w *Duszpasterzu Polskim Zagranicą.* Por. Feliks W. Bednarski, *Śp. ks. prałat dr Stanisław Bełch,* DPZ, nr 4/173, Rzym 1989, s. 562. (Z zestawienia monografii opracowanej przez Zbigniewa S. Siemaszko oraz sylwetki nakreślonej przez o. Feliksa W. Benarskiego wynika pewna nieścisłość. O. Bednarski dokumentuje, iż „w roku 1947 [ks. Bełch] wyjechał do Stanów Zjednoczonych, gdzie na Uniwersytecie Notre Dame doktoryzował się na podstawie udokumentowanej rozprawy "O międzynarodowym prawie według Pawła Włodkowica" Siemaszko wskazuje natomiast, iż obrona pracy doktorskiej ks. Bełcha miała miejsce na Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie w Londynie w 1965 r., gdyż „podczas drugiego pobytu w Stanach doszło do jakiegoś nieporozumienia pomiędzy ks. Bełchem i jego promotorem w University of Notre Dame, dotyczącego metody naukowej lub też oceny naukowej Pawła Włodkowica". Siemaszko, *Ks. Prałat Stanisław Bełch ...,* 505.

rów dotychczasowych monografii Moczkodan podkreśla, iż „pierwsze organizacje [Polskie Koło Tomistyczne, „Życie", Biuro Prasowe Biskupa Polowego] przekazały KOW swój dorobek, Związek [Związek Pisarzy Polskich na Obczyźnie] oddał swoje publikacje do kolportażu, zaś arcybiskup [abp Józef Gawlina] wsparł Veritas darem kilku maszyn drukarskich. Działania te zaowocowały powstaniem drukarni i księgarni (Veritas Foundation Press)"[7].

Nadmienić należy, iż Ośrodek Wydawniczy wraz z Hospicjum św. Stanisława, przeznaczonym dla studentów (zlokalizowanym przy 21 Earl`s Court Square) tworzył Fundację Veritas (Veritas Foundation), działającą formalnie od roku 1947 pod kierownictwem ks. Bełcha. Jej cele określone w tym samym roku to przede wszystkim krzewienie wiary i kultury chrześcijańskiej poprzez przybliżanie społeczności polskiej wydawnictw religijnych, promowanie polskiej myśli katolickiej na Zachodzie oraz szeroko pojęte dzieła charytatywne[8]. Zadaniem Hospicjum natomiast, poza zapewnianiem bytu materialnego studentom z Polski, była praca nad ich duchowym rozwojem, nad niwelowaniem skutków (często przybierających formę rozterek natury moralnej) oddalenia od rodziny i kraju. Przy Hospicjum funkcjonowały więc ośrodki, służące formacyjnym i wychowawczym priorytetom, a mianowicie: Koło św. Stanisława dla starszych studentów, Koło Tomistyczne dla młodszych. Polskie Katolickie Stowarzyszenie Uniwersyteckie *Veritas* organizowało cotygodniowe spotkania o charakterze literackim, tzw. Gospodę pod Dzwonnicą, funkcjonował także klub filmowy, prezentujący dzieła kinematografii – filmy o wysokiej wartości artystycznej i moralnej (nie tylko o tematyce religijnej). Funkcjonowała również biblioteka z bogatym księgozbiorem religijnym i literackim oraz czytelnia książek i czasopism polskich, angielskich i francuskich[9].

Inicjatywą *Veritasu*, związaną z osobą ks. Bełcha były również starania o umieszczenie młodych Polaków na wydziałach humanistycznych i medycznych[10] na uniwersytetach, które uznawały polską maturę, w krajach katolickich (Irlandia, Holandia, Hiszpania). Selekcji kandydatów dokonywał *Veritas* – ci zaś, którzy zostali zaaprobowani przez Ośrodek i uniwersytety otrzymywali stypendia brytyjskie.

W roku 1948 ks. Stanisław Bełch udał się do USA, rezygnując tym

[7] R. Moczkodan, Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas w Londynie ..., s. 110.

[8] W. Płazak, 55 lat Fundacji i KOW VERITAS, [w:] Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas w Londynie ..., s. 10.

[9] A. Romejko, *Polskie szkolnictwo katolickie i ośrodki wychowawcze w Wielkiej Brytanii,* http://www.romejko.com/opracowanie8.htm (aktualizacja na dzień 29 października 2005 r.).

[10] Władze brytyjskie przyznające stypendia uważały, że Polacy powinni specjalizować się w zawodach technicznych, architekturze i ekonomii, niechętnie więc udzielały stypendiów na studia humanistyczne i medyczne. Uniwersytety brytyjskie nie uznawały też w pełni polskich matur. Wymagały dodatkowych egzaminów wstępnych z kilku przedmiotów (od byłych żołnierzy zwłaszcza z języka angielskiego, co utrudniało otrzymanie statusu studenta), Z. S. Siemaszko, *Ks. Prałat Stanisław Bełch, ...*, s. 503.

samym z dalszej działalności w Londynie[11]. Duszpasterstwo akademickie i Polskie Katolickie Stowarzyszenie Uniwersyteckie Veritas przekazał ks. Tadeuszowi Kirschke, Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas inż. Wojciechowi Dłużewskiemu, opiekę zaś nad Pitsford Hall natomiast ks. Rafałowi Elstonowi – Gogolińskiemu[12].

Koło Studenckie działało jeszcze do czasu, kiedy pokolenie wojenne „przeszło ostatecznie z uniwersytetów do pracy zawodowej", zaś żeńskie gimnazjum w Pitsford Hall przestało istnieć w roku 1984. Koło Seniorów najdłużej, bo jeszcze do końca lat osiemdziesiątych organizowało jeszcze wykłady publiczne i zamknięte rekolekcje. Dom przeznaczony na Hospicjum sprzedany został przez *Veritas Foundation* w maju 1962 r., natomiast *KOW Veritas*, pod tym samym kierownictwem inż. Dłużewskiego działał aż do jego śmierci. W roku 1989 prezesem *Fundacji Veritas* został Wojciech Płazak, a dyrektorem KOW-u Tomasz Wachowiak. Opiekę nad Fundacją sprawuje także Delegat Prymasa Polski do spraw Duszpasterstwa Emigracji. Do września 2002 r. działania wydawnicze wspierał również ks. prałat Stanisław Świerczyński, rektor PMK w Anglii i Walii.

Największy wysiłek twórczy Ośrodka *Veritas* skierowany był zawsze na działalność wydawniczą. W początkowym okresie wojennym priorytetem stawały się modlitewniki i książki religijne dla polskiego żołnierza, m. in. wydanie Nowego Testamentu przeznaczone dla polskiego wojska w Anglii i jeńców w obozach niemieckich, Biblia oraz publikacja *O naśladowaniu Chrystusa* Tomasza á Kempis, przesyłane do tworzących się w Rosji polskich oddziałów, czy *Mszalik niedzielny* dla wojska. Warunki wojenne stawiały wydawnictwu wysoką poprzeczkę, dlatego do akcji edytorskiej włączano wiele środowisk, m. in. zbierano ofiary od katolików polskich i brytyjskich, wykorzystywano wsparcie Czerwonego Krzyża. Największym (jak podkreśla Wojciech Płazak) problemem stawał się w tym czasie brak papieru. Wsparciem dla Ośrodka była więc sama drukarnia F. Mildner&Sons (Herbal Hill, London Ecl), której właściciel, Frank Mildner traktował współpracę z *Veritasem* jako swego rodzaju misję (F. Mildner był angielskim katolikiem, przyjacielem i doradcą Katolickiego Funduszu Wydawniczego istnie-

[11] Ks. Siemaszko za główny powód rezygnacji ks. Bełcha z działalności *Veritasowej* w Londynie i wyjazdu do USA uważa jego konflikt z bratem (Adamem lub Janem Bełchem). „W czasie nabywania Hospicjum, *Veritas* wszedł w jakieś, nieznane [...] bliżej układy z Bratem Księdza, w których negocjatorem i pośrednikiem był sam Ksiądz. Później Brat poczuł się przez *Veritas* [skupiający szeregi rodzin ziemiańskich i arystokratycznych – Wańkowiczów, Fudakowskich, Giedroyciów, Baworowskich, Grocholskich, Czosnowskich, Dłużewskich, Dzierżykraj – Morawskich, Tyszkiewiczów] *nabrany* i wytoczył w 1948 r. proces powiernikom *Veritasu*, Wojciechowi Dłużewskiemu i Karolowi Wańkowiczowi w sądzie angielskim". (Tamże, s. 504). Ks. Stanisław Bełch powrócił do Londynu w latach 1954-1955, a później już na stałe w 1957 r. Zamieszkał wówczas u państwa Wańkowiczów na Ealingu. Ten okres jego życia zaowocował m. in. wytężoną pracą naukową (doktorat na Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie w Londynie – praca *Paulus Vladimiri and His Doctrine,* wydana w języku angielskim w roku 1965 przez firmę holenderską, specjalizującą się w dziełach historycznych) oraz wydawniczą (*Suma Teologiczna* św. Tomasza z Akwinu – 24 tomy w języku polskim oraz *Opera Omnia* Pawła Włodkowica), a także duszpasterską (przyczynił się do sprowadzenia na Ealing księży Marianów), tamże, s. 507.

[12] R. Elston – Gogoliński (jak dokumentuje Siemaszko – daleki kuzyn cara Mikołaja II) pełnił także funkcję redaktora Działu Kaznodziejskiego Duszpasterza Polskiego Zagranicą (DPZ).

jącego przy oficynie wydawniczej). W tym czasie ukazywały się głównie przekłady encyklik i innych dokumentów Kościoła oraz „prace prezentujące chrześcijańską wizję Polski i powojennego świata”[13].

Dorobek Katolickiego Ośrodka Wydawniczego to przeszło sześćset pozycji: modlitewniki, katechizmy, encykliki, dzieła teologiczne, beletrystyka, poezja religijna i publikacje o charakterze historycznym. Początkowy okres działalności wydawniczej znaczony jest zwłaszcza drukiem *Nowenny do Miłosierdzia Bożego,* opracowanej przez ks. Michała Sopoćkę (1947), *Książki o Kołymie,* autorstwa Anatola E. Krakowieckiego (1950) oraz *Przymierza. Powieści biblijnej* Zofii Kossak Szczuckiej (1951). Na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza wspomniana już *Suma teologiczna* św. Tomasza z Akwinu w 34 tomach. Jej przekład na język polski to uwieńczenie wieloletniej pracy ks. Bełcha i jego współpracowników. Jak podkreśla o. Pius M. Bełch: „[Praca nad *Sumą* była nadludzkim wysiłkiem] redakcja 34 tomów w ciągu 25 lat, z czego sam [ks. Stanisław Bełch] przetłumaczył trzy: 17 *Roztropność*, 21 *Męstwo* i 22 *Umiarkowanie*. Pochłonęło to ostatnie dziesiątki lat jego życia i doszczętnie wyczerpało jego siły. Trwało od 1961 do 1987. Błogosławieństwo i uznanie dla tej pracy przysłali papieże: Jan XXIII, Paweł VI i Jan Paweł II oraz ks. Kard. Wyszyński, Prymas Polski”[14]. Artur Andrzejuk wskazuje, iż geneza przekładu „londyńskiego” sięga lat 40. i dziejów 2. Korpusu, wiąże się także z postacią ks. Bełcha, który ok. roku 1940 przetłumaczył fragmenty *Traktatu o męstwie* dla polskich saperów stacjonujących w Thuars we Francji. Bardzo dobra recepcja tekstów św. Tomasza w środowisku wojskowym skłoniła autora przekładu do twórczej pracy i wydania dzieła w formie książkowej[15].

Ze względów finansowych na druk dzieła rozpisano subskrypcję. Na tom I zapisanych zostało początkowo przeszło 180 osób. Podczas druku tomu I kuratorzy Fundacji podjęli decyzję o stopniowym wydawaniu kolejnych tomów – sam też „ks. Stanisław Bełch wpłacił na konto *Veritasu* tysiąc funtów dla zmniejszenia ryzyka finansowego całego przedsięwzięcia”[16].

Nie sposób nie wspomnieć także o trudnościach związanych z przyjęciem dzieła przez Emigrację i środowiska krajowe. Już na początku realizacji przedsięwzięcia duchowni polscy w Londynie, skupieni wokół abp. Gawliny, „niechętni wydaniu *Sumy* po polsku” usiłowali przeszkodzić wydaniu pierwszych tomów, odmawiając kościelnego pozwolenia na druk (*imprimatur*). Pozwolenie uzyskał jednak ks. Bełch od katolickiego biskupa Westminsteru. Natomiast brak aprobaty w Polsce „przybrał postać przemilczania i nie zauważania <londyńskiej> edycji dzieła św. Tomasza”. Po wielu staraniach przekład *Sumy* pobłogosławili papieże: Jan XXIII (t. 9 i 17), Paweł VI (t. 1) i Jan Paweł II (t. 6 i 13). Wstępem i przedmową opatrzyli dzieło m. in. kard. Stefan Wyszyński (*słowo wstępne* do *Traktatu o cnotach* społecznych)

---

[13] W. Płazak, 55 lat Fundacji i KOW VERITAS, [w:] Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas w Londynie ..., s. 10.

[14] P. M. Bełch, *Ks. Stanisław Bełch,* http://republika.pl/borek_st/archiwum/belch_s.htm (aktualizacja 29 października 2005 r.).

[15] A. Andrzejuk, Pierwsza polska edycja Sumy Teologicznej św. Tomasza z Akwinu, [w:] Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas w Londynie ... s.36.

[16] Tamże, s. 37.

oraz kard. Karol Wojtyła (podkreślał w swym słowie znaczenie geniuszu teologicznego XIII-wiecznej myśli św. Tomasza z Akwinu)[17].

Od roku 1952 KOW rozpoczął wydawanie książek w seriach: Biblioteka Polska[18], Biblioteka Gazety Niedzielnej[19], Biblioteka Domu i Szkoły[20]. Realizował zawsze polską myśl i apostolską ideę zarówno w formie wydawanych czasopism: tygodnika „Życie" (1947 – 1959), miesięcznika dla młodzieży „Droga" (II połowa lat 50-tych), tygodnika „Gazeta Niedzielna" (1949 – do dziś), jak i licznych publikacji[21].

ZAKOŃCZENIE

Reasumując nowa sytuacja Kościoła w Polsce i Kościoła Powszechnego wskazuje Wydawnictwu *Veritas* nowe priorytety. KOW pragnie wychodzić naprzeciw potrzebom odbiorców. Ważnym zamiarem jest więc wydanie prac prezentujących dorobek myśli chrześcijańskiej na Zachodzie. *Veritas* pragnie być pomostem, przekazującym doświadczenia i dziedzictwo religijne Wielkiej Brytanii, a także innych krajów europejskich i pozaeuropejskich Polakom, a także zapoznawać odbiorców brytyjskich, amerykańskich i innych „z postaciami Polaków, których wiara i postawa chrześcijańska wzbogaciły Kościół Powszechny".

---

[17] Tamże, s. 37.

[18] W ramach Biblioteki Polskiej wyszczególnić można pięć podserii. Każda seria poświęcona była innemu typowi piśmiennictwa, z uwagi na co odróżniono je kolorem okładki. Największą serią była seria czerwona, licząca sto cztery tomy, w której publikowano dzieła literatury pięknej oraz pamiętniki i wspomnienia. Drugą pod względem liczebności tomów (trzydzieści cztery tomy) była zainicjowana w 1962 roku przez ks. Stanisława Bełcha seria brązowa – w której do 1986 roku opublikowano najważniejszą pozycję: *Sumę teologiczną* św. Tomasza z Akwinu, zaś w roku 1998 jeden tom odnoszącego się do niej *Słownika terminów* w opracowaniu Artura Andrzejuka. Trzecia seria – niebieska miała charakter religijny i liczyła trzydzieści trzy tomy, czwarta zielona – popularnonaukowa to szesnaście tomów, zaś piątą biała – tak zwana premiowa liczy jedenaście tomów. Rocznie ukazywało się ok. 12 nowych tytułów, z upływem czasu liczba ta była stopniowo podwajana przez wznowienia. Pierwszym redaktorem serii Biblioteka Polska (od 1951 roku) był Michał Chmielowiec, od marca 1955 roku natomiast funkcję tę pełnił Jan Bielatowicz. Por. Rafał Moczkodan, *Katolicki Ośrodek Wydawniczy VERITAS* 1947-2002, http://www.bu.uni.torun.pl/Archiwum_Emigracji/Veritas.htm (aktualizacja na dzień 29 października 2005).

[19] W serii Biblioteka Gazety Niedzielnej ukazało się ponad 50 pozycji – w tym powieści publikowane uprzednio na łamach tygodnika „Gazeta Niedzielna", dokumenty Stolicy Apostolskiej i encykliki papieża Jana Pawła II – *Odkupiciel człowieka*, *O miłosierdziu Bożym*, *Laborem exercens*). Por. Tamże.

[20] Biblioteka Domu i Szkoły wydawała głównie podręczniki do nauki religii i przedmiotów ojczystych. Por. Tamże.

[21] Veritas rozdawał książki przyjeżdżającym do Anglii Polakom, organizował przesyłki do Polski dla seminariów duchownych, bibliotek naukowych i diecezjalnych. Współpracował w tym zakresie z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim. W. Płazak, *55 lat Fundacji i KOW VERITAS,* [w:] *Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas w Londynie ... ,* s. 11.

LITERATURA:

Prace zwarte:

[1] Habielski R., *Życie społeczne i kulturalne Emigracji*, Warszawa 1999.

[2] Wałaszewski Z., Moczkodan R. (red.), *Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas w Londynie – Nie zamknięty rozdział. Studia i szkice*, Toruń-Londyn 2003.

Czasopisma:

[3] DPZ, nr 4/173, Rzym 1989.

[4] DPZ, nr 1/206, Rzym 1998.

[5] DPZ, nr 4/182, Rzym 1992.

Zasoby internetowe:

[6] http://www.romejko.com/opracowanie8.htm

[7] http://republika.pl/borek_st/archiwum/belch_s.htm

[8] http://www.bu.uni.torun.pl/Archiwum_Emigracji/Veritas.htm

STRESZCZENIE

Fundacja i założony przy niej Katolicki Ośrodek Wydawniczy *Veritas* determinowały pozostających na obczyźnie Polaków do zachowania tożsamości narodowej i religijnej. *Veritas*, funkcjonujący również pod nazwą angielską: *Veritas Foundation Publication Centre* założony został w roku 1947, z inicjatywy ks. Stanisława Bełcha przy wsparciu szeregu instytucji polonijnych. Celem *Fundacji Veritas* było krzewienie wiary i kultury chrześcijańskiej poprzez przybliżanie społeczności polskiej wydawnictw religijnych, promowanie polskiej myśli katolickiej na Zachodzie oraz szeroko pojętych dzieł charytatywnych. Lata współczesne wskazują Wydawnictwu *Veritas* nowe priorytety. Ma ono wychodzić naprzeciw potrzebom odbiorców. Ważnym zamiarem ma być więc wydanie prac prezentujących dorobek myśli chrześcijańskiej na Zachodzie. Ma być pomostem, przekazującym doświadczenia i dziedzictwo religijne Wielkiej Brytanii, a także innych krajów europejskich i pozaeuropejskich Polakom, a także zapoznawać odbiorców brytyjskich, amerykańskich i innych z postaciami Polaków, których wiara i postawa chrześcijańska wzbogaciły Kościół Powszechny.

SUMMARY

The article shows the merits of the Catholic Centre in London, Veritas Publishing in the field of Catholic publishers .. Veritas Foundation's goal was to foster the Christian faith and culture of the Polish community in bringing religious publications, the promotion of Polish Catholic thought in the West and broad charity. It is meeting the needs of customers. An important intention is to be so releasing the work of presenting the heritage of Christian thought in the West. Years of today show new priorities, including familiarize consumers of British, American and other forms of Poles, whose faith and the Christian attitude enriched the Catholic Church.

Zbigniew Baran
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Poezja w procesie wychowawczym przedszkola i szkoły podstawowej

Współcześni teoretycy pedagogiki, analizując funkcję i znaczenie sztuki, poezji lub też muzyki w kształtowaniu tak moralności, jak i postaw egzystencjalnych oraz światopoglądu człowieka, często przywołują myśli filozofów XIX i XX w.[1], opisujących fenomen oraz istotę **przeżycia estetycznego**. Władysław Tatarkiewicz, dokonując analizy pojęcia sztuki, stwierdził, że „sztuka jest (...) wyrażaniem przeżyć"[2]. Sztuka jest także inspiracją przeżyć, zaś wartość dzieł sztuki (poezji oraz muzyki) jest zawarta przede wszystkim... w aktach emocjonalnych. Właśnie przez uczucia i emocje rodzi się więź artysty (lub miłośnika sztuki) z danym dziełem (czyli przedmiotem) sztuki. Mówiąc metaforycznie, każde dzieło sztuki oddaje siebie, a może swoje piękno w sposób najbardziej pełny w przeżyciu (estetycznym).

W kontekście znanych – najpopularniejszych na przełomie XX i XXI w. – programów edukacji[3], można by powiedzieć, że sztuka, a tym samym i poezja, nie ma dzisiaj większego znaczenia dla wychowania dziecka. Można też nawet zauważyć – mimo tego, że dziecko żyje w świecie sztuki i że obcuje ze sztuką na co dzień – ignorowanie dzieł kultury artystycznej w procesie wychowania dzieci. Co więcej, dominacja odbioru treści dzieła sztuki nad odbiorem jego formy w procesie wychowania nie sprzyja (moim zdaniem) rozbudzaniu zainteresowania sztuką, poezja i muzyką w środowisku dziecięcym.

Wprowadzenie do tematów maturalnych możliwości analizy i interpretacji tekstów lirycznych uwydatniło... problem [nieumiejętności odbioru poezji współczesnej]. Temat ten jest wybierany [na maturze – Z. B.] bardzo

---

[1] Zobacz m. in.: F. Brentano, *Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis* [Prwdr.: 1889], 4. verm. Aufl., Hamburg 1955; R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966; M. Gołaszewska, *Zarys estetyki: Problematyka, metody, teorie* [Prwdr.: 1973], wyd. 3 uzupełn., Warszawa 1986.

[2] W. Tatarkiewicz, *Wstęp do historii sztuki*, Warszawa 1973, s. 37.

[3] Program nauczania początkowego. Klasy I – III, Warszawa 1992; J. Faliszewska i in., Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I – III, Kielce 1999; oraz: J. Hanisz, Wesoła szkoła. Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, wyd. 7. zm., Warszawa 2008.

rzadko, a prace maturalne często prezentują słaby poziom[4]. Lekceważąca postawa nauczycieli wobec poezji [współczesnej i dawnej], a także brak umiejętności wielu uczących pedagogów w zakresie analizy i interpretacji tekstu poetyckiego są zasadniczymi przyczynami opisanego [przez Zelera] stanu rzeczy.

Jan Kida pisze, że „najnowsze założenia programowe [kolejnych poziomów edukacji polonistycznej] traktują **utwór literacki** [i tekst poetycki – Z. B.] **jako dzieło sztuki słowa**"[5]. Włodzimierz Goriszowski stwierdza, że „dzieło literackie… przez swoją specyficzną formę artystyczną rozwija w czytelniku uczucia estetyczne"[6]. Dzieło literackie, a zwłaszcza – tekst poetycki, uwrażliwia czytelnika na bogactwo i piękno języka artystycznego. Często zaś słowo w poezji jest znakiem o nowym nieznanym dotychczas znaczeniu, który prowadzi ku treściom nieprzewidywalnym. Język artystyczny wyróżnia figuratywność, osiągana przez stosowanie figur retorycznych i figur stylistycznych w tekście literackim, zwłaszcza w tekście poetyckim.

Nieobojętne jest więc rozumienie przez nauczyciela istoty każdego tekstu poezji dla dzieci jako dzieła sztuki, które – powtórzmy za Zofią Adamczykową i za Edytą Manasterską-Wiącek – „odsłania piękno i otwiera dziecko na wartości"[7]. Także i… na wartości artystyczne ukryte w formie [poetyckiej]. Dziecko często „interpretuje" tekst poezji jako >twór< otwarty na dziecięcą aktywność. Toteż teksty poetyckie „o wyrazistej strukturze" – jak zauważa Zofia Adamczykowa – „prowokują [dzieci] do spontanicznych działań naśladowczych"[8]. Tak dzieci w wieku przedszkolnym, jak i dzieci w wieku wczesnoszkolnym żywiołowo tworzą własne rymowanki pod wpływem atrakcyjnego dla nich tekstu wiersza. Z tych dziecięcych praktyk poetyckich niekiedy rodzi się upodobanie do „poezjowania", które „wyrasta już nie z paidii, ale z potrzeby uzewnętrznienia własnych emocji, przeżyć i wzruszeń, stanowiąc tym samym wyraz postaw kreatywnych"[9].

Dzieci lubią poezję. Lubią słuchanie poezji, także recytowanie (śpiewanie) wierszy. Teksty poetyckie są bliskie psychice dziecka. Reaguje więc ono żywo i na rytm tekstu, i na formy poetyckiego obrazowania, działającego wyraźnie na jego emocje. Rytm wiersza czy powtarzany refren, rymy czy niektóre figury retoryczne mogą sprawić dzieciom przyjemność słuchową i dostarczyć radości. Nadto zaś wiersze liryczne umożliwiają dzieciom „oddać się" (albo raczej „poddać się") określonemu (zazwyczaj przyjemnemu) nastrojowi. Katarzyna Krasoń twierdzi, że problem *wierszy w edukacji* należy interpretować jako sposób organizowania „atrakcyjnego i angażującego

---

[4] B. Zeler, *Zrozumieć poezję współczesną*, wyd. 2., Katowice 1997, s. 7.

[5] Zobacz: J. Kida, Literatura piękna czynnikiem inspirującym wrażliwość moralną i estetyczną, [w:] J. Kida (red.), *Literatura i sztuka a wychowanie*, Rzeszów 2001, s. 59. Podkreślenie moje – Z. B.

[6] W. [L.] Goriszowski, Rola literatury w kształtowaniu wzorów osobowościowych młodzieży szkolnej, [w:] J. Kida (red.), *Literatura i sztuka a wychowanie*, [2001], s. 66.

[7] E. Manasterska-Wiącek, *Dziecko jako odbiorca tekstu literackiego*, „Wychowanie w Przedszkolu", r. LXII (62): 2009, nr 4 (672), s. 12, 13. Jest to cytat (jak podaje Autorka tekstu) [za:] Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci. Funkcje – Kategorie – Gatunki*, Warszawa 2001.

[8] Z. Adamczykowa, *O poetyckiej wyobraźni dzieci w wieku szkolnym*, „Guliwer", 2005, nr 1 (71), s. 116.

[9] Ibidem.

wiele zmysłów **spotkania** najmłodszego odbiorcy [tekstu literackiego] z poezją"[10]. I dodaje: „To spotkanie musi nieść (...) pozytywne emocje"[11]. Marta Ziółkowska-Sobecka wyjaśnia, że „spotkanie" dziecka z poezją to przede wszystkim **słuchanie tekstu poetyckiego** połączone „z próbą **widzenia wiersza**"[12]. Nadto zaś... „ważne jest ogólne wrażenie, przeżycie wywołane **wejściem do świata wykreowanego** przez poetę. (...) Trzeba pozostać w świecie utworu i o tym świecie mówić"[13]. Tak więc spotkanie dziecka z poezją to *słuchanie tekstu poetyckiego* [zwłaszcza w przedszkolu, a także w szkole podstawowej], *widzenie wiersza* i *wejście* [*dziecka*] *do świata wykreowanego przez poetę*, a następnie *pozostawanie w świecie tekstu poetyckiego* i *rozmowa o tymże świecie*. Te właśnie aktywności należy uznać za istotne fundamenty pracy nad poezją – najpierw w przedszkolu, a później w klasach I – III i w klasach IV – VI [w szkole podstawowej], inspirujące określony sposób myślenia o tekście poezji jako dziele sztuki słowa o złożonej strukturze. Stosowanie owych porad może być i pożyteczne, i wartościowe w praktyce wychowawczej nauczyciela. Z kolei Małgorzata Dagiel pisze: Rozumienia dzieł sztuki, w tym [dzieł – Z. B.] poezji – trzeba się uczyć jak swoistego języka, stopniowo i wnikliwie. Można dzieci do **spotkania z poezją** przygotować nie tylko poprzez czytanie utworów z literatury dziecięcej [raczej: z literatury dla dzieci – Z. B.], ale również z zakresu „dorosłej" poezji, w atmosferze akceptacji emocjonalnej i w warunkach swobodnej ekspresji. Tekst [poetycki]... „programuje" niejako zachowania odbiorcy [= dziecka] i nauczyciel musi być tej sytuacji świadom. Odbiorca [= dziecko] nawiąże z utworem dialog, jeśli będzie zdolny usytuować go w obrębie znanych już tekstów literackich lub konwencji. Dlatego dziecku w okresie wczesnoszkolnym należy dać szansę poznania wielu różnych utworów poetyckich, również tych mniej przez nauczycieli lubianych tekstów poezji współczesnej[14].

Przed ćwierćwieczem Alicja Baluch stwierdziła to, że... „analiza pozawerbalna [tekstu poetyckiego] może stanowić – na pewnym poziomie – jego pełną analizę i interpretację"[15]. Katarzyna Krasoń, nawiązując do poglądów Autorki „*Poezji współczesnej...*", uznaje analizy intuicyjne oraz interpretacje polisensoryczne za ważne metody pracy nad poezją w edukacji[16] i twierdzi,

---

[10] Zob.: K. Krasoń, Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka, Kraków [1999], s. 10. Podkreślenie Autorki cytatu.

[11] Ibidem, s. 10.

[12] Zob.: M. Ziółkowska-Sobecka, *Analiza i interpretacja lektur uczniów klas początkowych*, [w:] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Kształcenie literackie...*, Warszawa 1995, s. 52, 53. Podkreślenie Autorki cytatu.

[13] Ibidem, s. 45. Podkreślenie moje – Z. B.

[14] Zob.: M. Dagiel, *Poezja współczesna w nauczaniu początkowym*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I – III*, pod red. D. Klus-Stańskiej i M. Dagiel, Olsztyn 1999, s. 74, 75. Podkreślenie Autorki cytatu.

[15] A. Baluch, Poezja współczesna w szkole podstawowej, Warszawa 1984, s. 4.

[16] K. Krasoń, *Malowniczy most do poezji.* (...), j. w., [1999], s. 8 – 12. Eadem, *Liryka dziecięca w edukacji: polisensoryczne interpretowanie metafory*, „Życie Szkoły" 2002, nr 10, s. 579 – 584. Do poglądów Alicji Baluch nawiązała także i Ewa Nowak – zob.: E. Nowak, *Zabawa jako wprowadzenie do rozumienia tekstu literackiego*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, seria: „Edukacja Nauczycielska Polonisty" t. I, Kraków 2004, s. 159 – 172.

że „dla poziomu edukacji wczesnoszkolnej wydają się one wystarczające”[17]. Inny (moim zdaniem – **słuszny**) pogląd na temat analizy pozawerbalnej i interpretacji polisensorycznej tekstu poetyckiego prezentuje Barbara Dyduch, twierdząc, że owe metody pracy nad poezją w edukacji są niewystarczające oraz mało „literaturoznawcze”[18]. Tak więc i analiza intuicyjna (pozawerbalna) z interpretacją polisensoryczną tekstu poetyckiego, i różne „literaturoznawcze” metody pracy nad poezją są niezbędne w edukacji szkolnej – najpóźniej od drugiej klasy szkoły podstawowej. Należy je uznać za istotne i za ważne, gdyż wszystkie ukazują dziecku *poetyckość* tekstu poetyckiego, ułatwiając także dzieciom i odkryć wielorakie znaczenia słów w tekście oraz poetycką funkcję języka, i odczuć *liryzm* wielu tekstów poezji.

Poetyckość tekstu to w rzeczywistości kategoria estetyczna, będąca sumą rozmaitych aspektów (o różnej dominacji) słowa poety: semantycznego, fonetycznego, metaforycznego, a równocześnie to synkretyczna suma literackiej i pozaliterackiej wartości tekstu adresowanego do dziecka. Nadto *poetyckość* tekstu dla dzieci (zwłaszcza dla dzieci najmłodszych) jest także kompilacją komunikatu werbalnego z „aktorską” intonacją i instrumentacją głosu, a niekiedy z (uteatralizowanym wizualnie) gestem i mimiką (zazwyczaj dorosłego) recytatora owego tekstu. I właśnie *poetyckość* pozwala dziecku rozpoznać ów tekst jako tekst poetycki, a nawet umożliwia dziecięcemu odbiorcy utworu ocenić wartość języka i stylu danego tekstu. *Liryzm* zaś to… szczególna nastrojowość tekstu, którą dzieci (moim zdaniem) doskonale odczuwają.

Maria Kielar-Turska i Maria Przetacznik-Gierowska stwierdziły, że dzieci „odczytują” przede wszystkim treściową sferę tekstu lirycznego w procesie jego „odbioru”[19], a atmosfera liryczna (czyli *liryzm*) stanowi [w recepcji owego tekstu przez dzieci] tylko… „jakby element towarzyszący [jego treści]”[20]. Jednak tego twierdzenia autorek [ze środowiska krakowskiego] nie można uznać za >aksjomat< edukacyjny, a „stwierdzony” fenomen należy interpretować jako wyraźny przejaw braku umiejętności dorosłych – rodziców, nauczycielek przedszkola i nauczycieli ze szkoły – w zakresie „przekazywania” tekstu poetyckiego dzieciom. Praca nad poezją wymaga od nauczyciela nie tylko trudnej umiejętności wywołania uczuć oraz przeżyć u dzieci, ale także i umiejętności odkrywania rozmaitych „fenomenów języka artystycznego”, istotnych elementów struktury tekstu, a także i esencjonalnych sensów zawartych w treści utworu poetyckiego, a częstokroć i w jego formie[21]. A nie są to z pewnością zadania łatwe do realizacji na zajęciach szkolnych.

---

[17] K. Krasoń, *Malowniczy most do poezji*. (…), j. w., [1999], s. 10.

[18] Zob.: B. Dyduch, *O potrzebie dystansu wobec metod intuicyjnych*, [w:] B. Chrząstowska (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty*, t. 2., Warszawa 1997, s. 129 – 134.

[19] M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska, *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześcioletnie*, [w:] M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury*, Warszawa – Poznań 1992, s. 83, 84.

[20] Ibidem, s. 95.

[21] Zobacz: S. Frycie, Treści, sposoby oraz metody kształcenia literackiego i kulturalnego na szczeblu nauczania początkowego, [w:] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. (…), Warszawa 1995, s. 17 – 23.

Niestety, „w programach [edukacji] dla klas młodszych" (jak pisze Alicja Ungeheuer-Gołąb) „nie przywiązuje się uwagi do **typologii** czy **modeli tekstów poetyckich** i wynikających z nich konsekwencji odbioru [tekstu poetyckiego przez dziecko]"[22]. Wielu nauczycieli szkół podstawowych nie zwraca uwagi na >zapis< tekstu poetyckiego, czyli na jego formę.

Należy wyraźnie podkreślić to, że poezja **dla dzieci**[23] jest specyficzną odmianą poezji: przeznaczoną do **głośnego** czytania lub recytowania przez osobę dorosłą [!] i słuchania przez dziecko / dzieci. Toteż obrazy poetyckie są „malowane" wyjątkowo często (znacznie częściej niż w poezji dla dorosłych) przy użyciu struktur fleksyjno – syntaktycznych, które w tekście poetyckim są typowymi **retorycznymi** figurami. Równocześnie poezja **dla dzieci** jest zbiorem tekstów (poetyckich), które w intencji twórcy były świadomie adresowane do dziecka jako odbiorcy, i po które dziecko sięga znacznie częściej niż osoba dorosła, co nie znaczy, iż owe teksty są… infantylne lub „kiczowate". „Za jeden z wyróżników poezji dla dzieci" – jak pisze Marta Ziółkowska-Sobecka – „można uznać to, że wywołuje ona obrazy związane ze światem dziecka, mieści się w obrębie jego doznań, wyobrażeń, apeluje [lub: odwołuje się] do sfery jego zainteresowań i emocji"[24]. I można ją umieścić w ciągu: poezja **dziecięca** – poezja **dla dzieci** – poezja **dzieci**.

W znanej książce W świecie poezji dla dzieci czytamy:

> Dziecko odnajduje w poezji swoją sytuację, (…) sytuację człowieka dziwiącego się światu i słowom, wymyślającego słowa zarówno na sposób onomatopeiczny, jak i – swoiście słowotwórczy, nade wszystko zaś styka się [w kręgu poezji] z rozległą dziedziną wyobraźni[25].

Toteż liryka dla dzieci i liryka dziecięca – jak pisze Bogusław Żurakowski – „poprzez dążność do identyfikacji ze światem dzieciństwa zjednują [dziecko]… dla sztuki słowa. Poeci uznają „świat [dziecka] i język dziecka za wzór poetyckości"[26]. Owa poezjotwórcza postawa poetów tak wobec dzieciństwa i dziecięcości, jak i wobec poetyckiego słowa ma istotne znaczenie dla wywołania wzruszenia lub zachwytu u kilkulatków.

Wojciech Pasterniak i Ewa Kobyłecka twierdzą, że dzieła literackie (więc i poetyckie) ułatwiają czytelnikom (także i dzieciom) dzięki wartościom nadestetycznym – „odnajdowanie sensu ludzkiej egzystencji"[27]. Poezja „poszerza" psychikę, daje wyraz stanom wewnętrznym, nazywa przeżycia, dozna-

---

[22] A. Ungeheuer-Gołąb, O zrozumiałych dla dziecka cechach artystycznych tekstu poetyckiego (…), [w:] J. Kida (red. nauk.), Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych, Rzeszów 2003, s. 44. Podkreślenie moje – Z. B.

[23] Należy wyraźnie odróżniać trzy pojęcia: *poezja dla dzieci*, *poezja dzieci* [= *twórczość poetycka dzieci*] i *poezja dziecięca*, gdyż nie są to trzy synonimy jednego pojęcia, o czym należałoby i wiedzieć, i pamiętać. Problematyka ta została wyjaśniona w opracowaniu Ryszarda Waksmunda – Zobacz: R. Waksmund, Wstęp [do:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, wyd. 2. zm., Wrocław 1999, zwłaszcza: ss. 7 – 30.

[24] M. Ziółkowska-Sobecka, Analiza i interpretacja lektur uczniów klas początkowych, [1995], s. 43.

[25] B. Żurakowski, *W świecie poezji dla dzieci*, Kraków 1999, s. 39.

[26] B. Żurakowski, Zagadnienie wartości a odbiorca i nadawca w wierszach dla dzieci, [w:] Idem, Literatura – Wartość – Dziecko, Kraków 1992, s. 19.

[27] Zob.: W. Pasterniak, E. Kobyłecka, Dzieło literackie w świecie wartości edukacyjnych i edukowanych, [w:] J. Kida (red.), Literatura i sztuka a wychowanie, [2001], s. 80.

nia, nastroje. Przypomnę, że oddziaływanie na wychowanie moralne dziecka treści dzieł sztuki [a więc i poezji], zawierających **egzystencjalne** pytania, staje się... **instrumentarium**: rozwoju emocjonalnego i intelektualnego kilkulatka, a nadto rozbudzenia dziecięcego zainteresowania kręgiem wartości, co ma także znaczenie dla narodzin i rozwoju moralności osobistej i moralności społecznej dziecka[28].

Rozwój osobowości współczesnego dziecka dokonuje się w rozmaitych relacjach „ja" dziecięcego z poszczególnymi elementami bogatej tak kwalitatywnie, jak i kwantytatywnie Czasoprzestrzeni, w której dziecko egzystuje, kreując swoje „ja" pomiędzy światem natury a światem kultury. Zarówno przyroda, jak przede wszystkim zaś kultura kształtują osobowość kilkulatka. Dzieła literackie (zwłaszcza baśnie oraz poezja)[29], tak samo jak dzieła sztuki oraz dzieła muzyki, rozwijają nie tylko wrażliwość estetyczną dziecka i jego wyobraźnię, ale także dziecięcą emocjonalność i dziecięce myślenie. A równocześnie są istotnym instrumentarium wychowania przez sztukę.

Beata Korus stwierdza, że „**praca nad poezją należy... do najtrudniejszych zagadnień metodycznych edukacji szkolnej**"[30], zaś Małgorzata Ibek-Mocniak zauważa: „**Lekcje w szkole podstawowej poświęcone analizom tekstów poetyckich to... jedne z najtrudniejszych zajęć**"[31]. Tymczasem liczba godzin przeznaczonych na poznanie rozmaitych tajemnic pracy nad poezją w programach studiów akademickich przyszłych nauczycieli dzieci jest żenująco mała. Stąd absolwenci studiów pedagogicznych [pedagogiki przedszkolnej i pedagogiki szkolnej] nie są (moim zdaniem) przygotowani do prowadzenia zajęć >z poezją< w sposób zadowalający.

„W edukacji wczesnoszkolnej należałoby" – jak słusznie pisze Jolanta Karbowniczek – „kształtować podstawowe kryteria wartości estetycznych..."[32]. Aczkolwiek percepcja dzieci [uczniów klas I – III] jest powierzchowna – zwłaszcza w odniesieniu do formy i struktury tekstu poetyckiego, to jednak fenomeny poezjotwórcze bądź to ze względu na kolorystykę dźwiękową, bądź to ze względu na ładność słów i fraz są przez dzieci dostrzegane i często sprawiają im szczególnego rodzaju przyjemność estetyczną. „Dziecko" – co stwierdza Beata Mazepa-Domagała[33] – „dostrzega piękno w dziełach plastycznych, muzycznych, literackich, w otaczającym środowi-

[28] Por.: Z. Baran, Edukacyjne aspekty współczesnej literatury pięknej dla dzieci (wydanej w latach 1981 – 2005 w Polsce), [w:] B. Muchacka (red.), Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej, t. II, Kraków 2006, s. 322.

[29] J. Olkusz, *O potrzebach czytelniczych sześciolatków*, „Wychowanie w Przedszkolu", r. LIX (59): 2006, nr 6 (641), s. 14 – 16; H. Filip, *Wybory czytelnicze* (*dla*) *najmłodszych*, „Bibliotekarz", 2009, nr 3, s. 13 – 15.

[30] B. Korus, *Praca nad poezją w klasach I – III. Przegląd stanowisk*, Nauczanie Początkowe, r. XXX (2006), nr 2, s. 26. Podkreślenie moje – Z. B.

[31] M. Ibek-Mocniak, *„W języku poezji nic zwyczajne i normalne nie jest*, Nowa Polszczyzna, 2008, nr 4 (58), s. 24. Podkreślenie moje – Z. B.

[32] J. Karbowniczek, Kształtowanie postaw dziecka edukacji wczesnoszkolnej wobec wartości estetycznych, [w:] W. Szlufik i A. Pękala (red.), Dziecko i sztuka, [Częstochowa] 2000, s. 23.

[33] Zob. B. Mazepa-Domagała, Przygotowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru sztuki – próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy, [w:] M. Knapik (red.), przy współpracy K. Krasoń, Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia, Katowice 2003, s. 12.

sku i… odczuwa potrzebę wyrażenia go przez twórczość artystyczną. Dlatego też wykazuje spontaniczną dążność do poznania języka sztuki, aby za jego pomocą wyrazić swoje doznania i przeżycia". Stąd nauka języka sztuki, a więc i *języka poezji* staje się… istotnym zadaniem w edukacji w szkole podstawowej, zarówno w klasach I – III, jak i w klasach IV – VI.

Nauczyciel, pracując z dziećmi – nad poezją, powinien pamiętać, że uwrażliwianie kilkulatków na piękno języka ojczystego, a zwłaszcza – języka poetyckiego jest i ważnym, i zarazem – trudnym zadaniem, które należy realizować w edukacji wczesnoszkolnej. Należy więc systematycznie uczyć dzieci wyszukiwania ładnych (pięknych) wyrażeń i fraz w tekście poetyckich, odkrywania „ładnych" epitetów, oryginalnych metafor, rymów oraz wyrazów, „czyniących" utwór poetycki tekstem rytmicznym i tekstem poetyckim. Warto także wiedzieć i o tym, że zarówno epitet, jak i też metafora zawarte w tekście poetyckim są często poddane szczególnego rodzaju analizie w introspektywnej refleksji dziecka nad wierszem.

Odbiór poezji przez dziecko stanowi *pochodną* kilku rozmaitych elementów: poziomu intelektualnego dziecka, jego uwrażliwienia na piękno, jego zainteresowań etc., stąd i nauka języka poezji może przynieść (i z pewnością przyniesie) u różnych dzieci – dość różnorodne efekty edukacyjne. Odmienne efekty wychowania przez sztukę z pewnością będą uzależnione także i od osobowości nauczyciela, i od jego przygotowania, zwłaszcza – metodycznego. Przy okazji, wspomnę, iż jest także i negatywnym, i niepokojącym zjawiskiem fakt, że, niestety, ciągle jeszcze… nauczyciele nie mający kwalifikacji do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej lub edukacji plastycznej „otrzymują" owe zajęcia dla uzupełnienia brakujących do etatu godzin lekcyjnych.

Kończąc swoje rozważania, chciałbym zwrócić uwagę na nowy problem, który (moim zdaniem) jest dzisiaj wyjątkowo istotny w pracy nad poezją – zwłaszcza w edukacji szkolnej. Nauczyciel Trzeciego Tysiąclecia powinien być świadomy zmian, które zachodzą w kręgu >współczesnej poezji<, także w kręgu >współczesnej poezji dla dzieci<. Coraz więcej poetów zamieszcza bowiem swoją poezję zarówno na własnych stronach internetowych, jak także i na portalach społecznościowych, takich jak Facebook czy YouTube[34]. Co więcej, poezja (dzisiaj) nie jest tylko „treścią" ukrytą w słowach. Coraz częściej >teksty poetyckie< (nawet >teksty< adresowane do dzieci – zwłaszcza zaś do dzieci starszych) są pełne neologizmów lub znaków interpunkcyjnych i znaków-symboli – pozornie bez znaczenia, które „zmuszają" czytelnika do odkrywania sensu słowa i sensu treści wiersza. Niekiedy znów graficzna >wizja< tekstu, którą tworzą (współtworzą) zmiany wielkości i stylu czcionek, bądź zaprasza do literackiej zabawy, bądź zaprasza (albo zmusza) do kontemplacji >tekstu poetyckiego<. Rzeczywistość medialna, a zwłaszcza Internet oraz modne (dzisiaj w 2010 roku) aplikacje na iPhony, jest pomocna do promocji poezji, a nawet umożliwia człowiekowi… bycie

[34] K. Dziedzic, Kontakt dziecka ze sztuką – determinantem jego umiejętności szkolnych, [w:] I. Adamek, B. Muchacka (red.), Dziecko-uczeń w systemie edukacyjnym: Teraźniejszość i przyszłość, Kraków 2010, s. 138.

>przy poezji< „zawsze i wszędzie". Media są (a zapewne mogą być) wyjątkowo przydatne, „służąc artystycznej edukacji dzieci, a zwłaszcza – popularyzacji literatury pięknej o wysokim poziomie artyzmu"[35].

ZAKOŃCZENIE

Mój tekst nie wyczerpał – rzecz oczywista – bogactwa zagadnień, które można i, być może, należałoby pokazać Czytelnikowi. Wierzę jednak w to, że przypomniałem owe prawdy, że **poezja jest sztuką słowa**, a poeci (poetki) to artyści, którzy potrafią wprowadzić i dziecko, i dorosłego w baśniową „Krainę Piękna", a niekiedy nawet i… ulżyć rozmaitym cierpieniom, że >**praca nauczyciela… z poezją**<… jest jednym **z najtrudniejszych zajęć** w edukacji szkolnej. Wreszcie (chciałbym i to wspomnieć)… dziecięca twórczość >poetycka< (tak samo jak każda inna twórczość dziecka) „powstaje w radości", zaś „twórcza radość" jest także wyróżnikiem „ery dzieciństwa".

A jeżeli udało się mi przekonać Czytelnika, że **Poezja jest O. K.** i że **Poezja ciągle jest Trendy**, więc **warto dzieciom czytać teksty poetyckie**, to wyznaczone zadanie zrealizowałem.

LITERATURA:

[1] Baran Z,. *Edukacyjne aspekty współczesnej literatury pięknej dla dzieci* (wydanej w latach 1981 – 2005 w Polsce), [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. II, Kraków 2006.

[2] Dziedzic K,. *Kontakt dziecka ze sztuką – determinantem jego umiejętności szkolnych*, [w:] I. Adamek, B. Muchacka (red.), *Dziecko-uczeń w systemie edukacyjnym: Teraźniejszość i przyszłość*, Kraków 2010.

[3] Dyduch B,. *O potrzebie dystansu wobec metod intuicyjnych*, [w:] B. Chrząstowska (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty*, t. 2., Warszawa 1997.

[4] Frycie S,. *Treści, sposoby oraz metody kształcenia literackiego i kulturalnego na szczeblu nauczania początkowego*, [w:] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*. (…), Warszawa 1995.

[5] Germušková M,. *Literatura piękna i rzeczywistość medialna*, przełożył Z. Baran, [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Kraków 2009.

[6] Ibek-Mocniak M,. *W języku poezji nic zwyczajne i normalne nie jest*, Nowa Polszczyzna, 2008, nr 4 (58).

[35] M. Germušková, *Literatura piękna i rzeczywistość medialna*, przełożył Z. Baran, [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Kraków 2009, s. 214.

[7] Mazepa-Domagała B., *Przygotowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru sztuki – próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy*, [w:] M. Knapik (red.), przy współpracy K. Krasoń, *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, Katowice 2003.

[8] Karbowniczek J., *Kształtowanie postaw dziecka edukacji wczesnoszkolnej wobec wartości estetycznych*, [w:] W. Szlufik i A. Pękala (red.), *Dziecko i sztuka*, [Częstochowa] 2000.

[9] Korus B, *Praca nad poezją w klasach I – III. Przegląd stanowisk*, Nauczanie Początkowe, r. XXX (2006), nr 2.

[10] Pasterniak W. Kobyłecka E., *Dzieło literackie w świecie wartości edukacyjnych i edukowanych*, [w:] J. Kida (red.), *Literatura i sztuka a wychowanie*, [2001].

[11] Read H. E, *Wychowanie przez sztukę*, przeł. A. Trojanowska-Kaczmarska, Wrocław 1976.

[12] Ziółkowska-Sobecka M., *Analiza i interpretacja lektur uczniów klas początkowych*, 1995.

[13] Żurakowski B., *W świecie poezji dla dzieci*, Kraków 1999.

[14] Żurakowski B., *Zagadnienie wartości a odbiorca i nadawca w wierszach dla dzieci*, [w:] Idem, *Literatura – Wartość – Dziecko*, Kraków 1992.

STRESZCZENIE

Edukacja przez sztukę, obejmująca edukację literacką, jest – zdaniem wielu współczesnych teoretyków pedagogiki – optymalnym modelem wychowania nowoczesnego kreatywnego człowieka i równocześnie jest procesem formowania jego estetycznej kultury, a zarazem kształtowania jego osobowości w sferze intelektu i w zakresie moralnym. Ten aspekt kształtowania osobowości człowieka: *w sferze intelektu* i *w zakresie moralnym* powinien dać edukacji przez sztukę status jednej z istotniejszych form w ogólnym kształceniu dzieci oraz w ich wszechstronnym wychowaniu. Proces edukacji przez sztukę ma bowiem na celu wyzwolenie realnej ekspresji dziecka i jego wyobraźni, utrzymanie naturalnej intensywności dziecięcej percepcji, a wreszcie i ukształtowanie umiejętności wyrażania przez dziecko jego uczuć.

SUMMARY

Education through art, including literary education, is – according to many contemporary theorists of education – education of the optimal model

for the modern man and the creative process while the formation of aesthetic culture, and also the formation of his personality in the sphere of intellect and the moral. This aspect of human personality development: in the sphere of intellect and the moral education should give the art of status of one of the most important forms in the general education of children and their comprehensive education. The process of education through art, is intended to release the real expression of the child and his imagination, to maintain the natural intensity of children's perceptions and ultimately shape the child's ability to express his feelings.

Sylwia Domagalska
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Wpływ sytuacji materialnej rodziców na osiągnięcia szkolne na przykładzie świetlicy środowiskowej w Częstochowie

W ostatnich latach wskutek przemian ustrojowych pojawiło się zjawisko bezrobocia, a wraz z nim pozbawienie wielu rodzin stałego źródła dochodu. W tej sytuacji wzrosło znaczenie położenia materialnego rodziny w wyznaczaniu szans edukacyjnych i perspektyw życiowych młodego pokolenia. Stanisław Kawula używa określenia „koło ubóstwa", które jego zdaniem; „[…] wykreślone jest przez zjawiska, jak: niski poziom warunków materialnych, wynikający z małych zarobków albo z bezrobocia, słaba kondycja zdrowotna, uwarunkowana niedożywieniem i trudnymi warunkami higienicznymi oraz niskie osiągnięcia szkolne dzieci, powodujące niskie kompetencje poznawcze i zawodowe"[1].

Ale ubóstwo to nie tylko niedostatek rzeczy materialnych, ale także pozbawienie człowieka możliwości wyborów, brak okoliczności sprzyjających rozwojowi[2]. Ponadto na zjawisko bycia ubogim składają się także elementy takie jak: długie zdrowie i twórcze życie na przyzwoitym poziomie, poczucie godności, szacunek ze strony otoczenia oraz posiadanie tego, co powszechnie uznawane jest w życiu za wartościowe.

Zdaniem Simmla dopiero przyjmowanie pomocy wypiera biednego z warstwy, do której należał , akceptacja pomocy jest ewidentnym dowodem deklasacji[3]. Zanim to nastąpi, wzory zachowania klasowego są tak silne, że czynią ubóstwo niewidocznym. Jest ono zjawiskiem indywidualnym a nie społecznym. Ktoś staje się biednym w znaczeniu społecznym, dopiero wtedy

[1] S. Kawula, Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy, Toruń 2001, s. 542.
[2] M. Bartosiak-Tomusiak., *Aspiracje edukacyjne społeczeństwa,* Edukacja i dialog 1996 nr 6.
[3] Za J.M. Zabielska, *Fenomen nierówności społecznych*, pod. red. J. Klebaniuka, Warszawa 2007, s. 276.

gdy udziela mu się pomocy. Bieda to nie wynik jakiegoś niedostatku, lecz wynik otrzymywania wsparcia lub zgodnie z normami społecznymi uprawnienia do otrzymywania wsparcia. Tak więc wskaźnikami ubóstwa mogą być; bezrobocie przynajmniej jednego członka rodziny, dochód na osobę stanowiący 50 % dochodu średniego, brak podstawowych elementów standardu mieszkaniowego, zbyt duże zagęszczenie mieszkania, niedostateczne jego wyposażanie w sprzęt AGD, niski udział wydatków na kulturę i na wypoczynek w ogólnych wydatkach społeczeństwa[4].

W owym kole „ubóstwa" jest także i dziecko tak ważna staje się w tej sytuacji rola nauczyciela wychowawcy, który powinien umieć patrzeć na każde dziecko przez pryzmat jego sytuacji życiowej. Działania te powinny zapobiec poczuciu osamotnienia wśród młodzieży w świecie, w którym konsumpcyjny styl życia oraz posiadane dobra materialne stają się wyznacznikiem sukcesu, coraz częściej dochodzi do odrzucenia przez młodych ludzi dotychczasowych autorytetów, a tym samym do nasilania się zjawiska samotności wśród młodzieży[5]. Fakt, że w kulturze konsumpcyjnej liczy się konkurencja i rywalizacja, a zwycięzcami są ci, którzy w tym wyścigu wygrywają, a więc jednostki najsilniejsze i najlepiej przygotowane, powoduje, że dzieci z rodzin dysfunkcyjnych nie mają szans na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Istotne jest również to, że przed młodymi ludźmi a czasem już przed dziećmi stawia się wysoko poprzeczkę w edukacyjnym świecie- konieczność posługiwania się co najmniej dwoma językami i zdobywania dodatkowych umiejętności. Wymagania te trudniej jest spełnić młodym ludziom z ubożejących grup społeczeństwa i rodzin dotkniętych bezrobociem[6]. Nierozerwalnie z terminem ubóstwa łączy się, moim zdaniem, termin marginalizacji i wykluczenia, pojęcia te nie są one tożsame, chociaż ich zakresy w dużym stopniu pokrywają się, zwłaszcza gdy jest mowa o ekonomicznym podejściu do problemu ubóstwa.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ NAD SZANSAMI EDUKACYJNYMI DZIECI ZE ŚWIETLICY ŚRODOWISKOWEJ Z DZIELNICY BŁESZNO W CZĘSTOCHOWIE

Badania przeprowadzono od października 2007 do września 2008 roku w Świetlicy środowiskowej przy ulicy Bardowskiego w Częstochowie.

Objęto nimi środowisko dzieci ze świetlicy tj. placówki, która ma na celu kompensowanie braków w opiece ze strony rodziny. Dużą rolę w doborze grupy badawczej odegrali wychowawcy, którzy wskazali na te dzieci zaniedbane we własnej rodzinie. W badaniach brało udział 30 dzieci z grupy najstarszej tj. w wieku od 13-16 lat oraz 20 z grupy średniej w wieku od 11 do 12 lat. Badaniom zostali poddani także wychowawcy, kierownik świetlicy ,

[4] S. Kawula, Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy, Toruń 2001.
[5] S. Domagalska, Życie codzienne mieszkańców robotniczej dzielnicy Raków w Częstochowie, Tychy 2007.
[6] S. Kowalski, Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji, [w:] Studia Pedagogiczne 1970, t. 20.

nauczyciele Szkoły Podstawowej i Gimnazjum przy ul. Bór (10 osób), pracownicy MOPSU(4 osoby) przy ul. Niepodległości, a także mieszkańcy baraków i bloków z ul. Bardowskiego. Kierunek badań wyznaczyły wcześniej sformułowane problemy badawcze, które przybrały postać pytań ogólnych oraz pytań głównych i szczegółowych. Ogólne zostały sformułowane następująco:

1. Jakie są szanse edukacyjne dzieci pochodzące z patologicznych rodzin , mieszkających w starej, zdegradowanej robotniczej dzielnicy przemysłowej?
2. Jaka jest rola i znaczenie świetlicy środowiskowej w udzielaniu pomocy dzieciom zaniedbywanym?

Biorąc pod uwagę cel badań i sformułowane problemy badawcze zastosowano technikę wywiadu swobodnego z dziećmi i pracownikami świetlicy, natomiast kwestionariuszem wywiadu posłużono się do uzupełnienia danych z nauczycielami, informatorami z MOPSU oraz z dziećmi.

Badania miały charakter kilkuetapowy, na który składały się;

- analiza dokumentacji na temat historii przemysłu włókienniczego, obejmującego głównie ul. Bardowskiego,
- analiza dokumentacji placówki,
- wywiady z nauczycielami w szkole Podstawowej i ankiety w Gimnazjum,
- wywiady z wychowawcami ze świetlicy,
- wywiady z mieszkańcami ul. Bardowskiego,
- wywiady i ankiety z dziećmi.

Ankiety zostały wypełnione przez dzieci z grupy średniej i młodzież z grupy starszej. Wychowawcy ze świetlicy przez cały czas, który był potrzebny dzieciom do wypełnienia ankiety służyli im pomocą i wsparciem. Łącznie ankiety wypełniło 50 respondentów w tym; 20 dzieci z grupy średniej i 30 młodych ludzi z grupy starszej.

Język używany przez dzieci i młodzież ze świetlicy środowiskowej daje wiele do życzenia, nie wspominając o mnożących się błędach ortograficznych.

Od razu rzuca się w oczy fakt, że dzieci te w ogóle nie czytają lektur szkolnych i przez to obcy jest im literacki styl. Ale nie to było przedmiotem mojej analizy. Skupiłam się raczej na sposób myślenia przez te dzieci i młodzież, a także czy rozumieją postawione przeze mnie pytania.

1. CZY MASZ CHĘĆ DALEJ PO SKOŃCZENIU GIMNAZJUM KONTYNUOWAŁ NAUKĘ?

Zdecydowana większość odpowiadała na pytanie pierwsze twierdząco; dzieci i młodzież ze świetlicy zamierzają kontynuować naukę, chociaż nie precyzowały do jakiej konkretnie szkoły się wybierają. Głównym bodźcem do dalszego kształcenia jest poszerzanie wiedzy. Spośród badanych 20 % podało jako powód kontynuowania nauki – zdobycie wyższego wykształce-

nia, bycie człowiekiem wykształconym co w konsekwencji pozwoli znaleźć dobrą pracę.

2. KIM CHCIAŁBYŚ BYĆ Z ZAWODU? CO CHCIAŁBYŚ ROBIĆ W PRZYSZŁOŚCI? CZY PÓJDZIESZ W ŚLADY RODZICÓW?

I tutaj podobnie jak w odpowiedziach do pytania pierwszego, zdecydowana większość odpowiedziała przecząco na pytanie; czy chcą iść w ślady rodziców.

Połowa odpowiadających podawała konkretny zawód jaki by chcieli wykonywać w przyszłości.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Chciałabym zostać fryzjerką".

„Chciałbym zostać architektem".

„Chciałabym zostać psychologiem".

„Chciałabym zostać trenerką w siatkówce i trenować na Częstochowiance. Dla mnie ważna jest rodzina".

„Chcę zostać piosenkarką lub wychowawczynią młodszych klas".

„Tak jak tata, pracować na stacji Orlen".

3. CO SĄDZĄ RODZICE NA TEMAT TWOICH WYBORÓW TYCH W DNIU CODZIENNYM I TYCH DOTYCZĄCYCH PRZYSZŁOŚCI?

Według ankietowanych rodzice zgadzają się z ich wyborami dotyczącymi przyszłości i są zadowoleni z takich wyborów. Jednakże 40 % odpowiedzi wskazuje zdecydowanie, że rodzice nie rozmawiają ze swymi dziećmi o ich przyszłości i dlatego dzieci nie wiedzą co rodzice sądzą o ich wyborach dotyczących przyszłości.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Rodzice sądzą, ze skończę naukę to będę mogła być psychologiem".

„Moi rodzice na temat moich wyborów sądzą, że postępuję dobrze. I chcą żebym zrealizowała swoje cele i plany".

4. JAKI MASZ KONTAKT Z RODZICAMI? JAKI Z MAMĄ A JAKI Z TATĄ?

Zaskakujące, że wszystkie odpowiedzi na to pytanie są twierdzące. Nikt z odpowiadających nie napisał, że ma zły kontakt z rodzicami.

Dopiero dalsze wyjaśnienia odpowiadających uwidaczniają więcej faktów. Spośród 50 odpowiedzi na to pytanie – 15 wskazywało na dobry kontakt z mamą a z tatą oceniany był za słaby z różnych powodów; albo ojciec nie mieszka z rodziną, jest w więzieniu albo wyjechał za granicę.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Zależy od mojego i ich humoru".

„Z mamą mam większy kontakt bo z nią mieszkam a z tatą mniejszy bo jest za granicą".

„Lepszy mam kontakt z mamą, ale ogólnie jest całkiem nieźle".

„Z mamą mam kontakt, żeby sprzątać swój pokój codziennie. Nie bić i nie dokuczać młodszej siostrze".

5. JAKI MASZ KONTAKT Z NAUCZYCIELAMI? CZY POMAGAJĄ CI W NAUCE CZY WIERZĄ W CIEBIE? CZY CIĘ POPIERAJĄ?

Z przeprowadzonych przeze mnie wywiadów swobodnych z 15 nauczycielami, którzy mają w swoich klasach uczniów uczęszczających do świetlicy środowiskowej wynika, że nauczyciele robią przysłowiowo „w co ich mocy" aby zachęcić lub pomóc w nauce tym, którzy tego potrzebują. Twierdzenie to jest tożsame z odpowiedziami 3/4 ankietowanych (30 dzieci) na piąte pytanie ankiety. Odpowiedzi były potwierdzające pomoc i zainteresowanie ze strony nauczycieli nauką i wynikami w szkole.

Niestety 1/4 odpowiedzi była przecząca. Wynikało z nich jednoznacznie, że ankietowani nie odczuwają pomocy ani wiary nauczycielskiej w swoim szkolnym życiu.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Nie wierzą we mnie, nie rozumieją. Mój kontakt z nimi zależy od nauczyciela i mojego humoru".

„Zależy od nauczyciela, bywa różnie. Czy mnie rozumieją, nie wiem, nie pytam ich o to".

„Kontakt mam dobry, wierzą, że potrafię wszystko jeśli chcę".

6. CZY TWOI KOLEDZY I PRZYJACIELE ZE SZKOŁY I Z PODWÓRKA ROZUMIEJĄ CIĘ? CZY MASZ Z NIMI DOBRY KONTAKT?

W tym przypadku odpowiedzi są jednakowe , wszyscy zgodnie zapewniają o pozytywnych relacjach z rówieśnikami zarówno w szkole jak i z kolegami z podwórka. Uważają , że dobrze się dogadują i rozumieją. Zaznaczają jednak , że nie ze wszystkimi. Mają swój wybrany krąg kolegów, którzy są w podobnej sytuacji rodzinnej, materialnej .Osiągają podobne wyniki w nauce.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Przyjaciele rozumieją mnie, jeśli nie to dobrze udają żeby mi nie było przykro. Mam z nimi bardzo dobry kontakt. W klasie nie ze wszystkimi, a na starych śmieciach ze wszystkimi bardzo dobrze".

7. CZY SZKOŁA MOBILIZUJE CIĘ DO NAUKI?

Połowa odpowiedzi była twierdząca. Szkoła według odczuć dzieci i młodzieży mobilizuje je do nauki, ponieważ muszą do niej chodzi. Jednak pojawiają się opinie, że to nie szkoła ale oni sami potrafią się wystarczająco motywować do nauki jeśli sami tego zechcą.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Różnie bywa. Szkoła raczej nie. Staram się samemu mobilizować do nauki. Szkoła wypełnia tylko swoje obowiązki”.

„Szkoła nie mobilizuje mnie do nauki”.

„Czasami jeśli mi się chce”.

8. CO NAJBARDZIEJ LUBISZ ROBIĆ W WOLNYM CZASIE?

Większość dzieci i młodzieży odpowiedziała na to pytanie – chce chodzić do świetlicy (26 osób). Tylko nieliczni (10 osób) wybrało inna formę spędzania wolnego czasu np. jeżdżenie na rowerze, grę w piłkę, czytanie książek. Pozostałe 14 osób nie miało pomysłu na spędzanie wolnego czasu po szkole.

9. JAK MYŚLISZ, CO CIĘ CZEKA W PRZYSZŁOŚCI, CO DLA CIEBIE BĘDZIE NAJWAŻNIEJSZE – RODZINA, PIENIĄDZE, CZY CHCESZ BYĆ KOMUŚ POTRZEBNY?

Kariera była najczęściej wymieniana przez uczestników warsztatów w świetlicy – jako cel do którego będą dążyć w przyszłości (24 osoby).

Pozostali ankietowani pieniądze wymieniają na trzecim miejscu po rodzinie i przyjaciołach.

Oto przykładowe odpowiedzi:

„Dla mnie będzie najważniejsza rodzina, potem pieniądze, ale przyjaciele też. Chcę by komuś potrzebna”.

„Jestem w tym małym świecie potrzebna dla męża i dla mojej rodziny”.

„Nie wiem, ale najważniejsza byłaby rodzina i przyjaciele”.

„Nikt nie wie co czeka w przyszłości i nawet o tym nie myślę”.

10. JAKA JEST TWOJA SAMOOCENA? CO TAK NAPRAWDĘ SAM O SOBIE MYŚLISZ?

Spośród 50 osób – aż 20 odpowiedziało, że nic o sobie nie myślą lub oceniają się negatywnie. Co ciekawe byli to w dużej większości chłopcy.

Natomiast pozytywne opinie o samej sobie miały dziewczęta (15 osób). Pozostali ankietowani nie odpowiedzieli na to pytanie.

Oto przykładowe odpowiedzi:

„Jestem aktywna, pomysłowa, żartobliwa i koleżeńska”.

„Jestem psycholem”.

„Jestem fajna, pomocna, inteligentna, kłótliwa, umiem podkręcać”.

„Moja samoocena jest bardzo niska i słaba”.

„Jest bardzo niska, myślę, że nie jestem nikomu potrzebny”.

11. CO CI DAJE POBYT W ŚWIETLICY? CO ROBIŁBYŚ GDYBY JEJ NIE BYŁO?

Wszyscy ankietowani są zadowoleni z pobytu w świetlicy. Do tego stopnia chodzenie do tej placówki stało się zwyczajem, że nawet nie wyobrażają sobie co można by było robi gdyby jej nie było. Dzieci nawiązują między sobą przyjaźnie, dzielą się swoimi troskami, problemami czasem radościami. Gdyby nie zajęcia warsztatowe najprawdopodobniej wolny czas spędzaliby wałęsając się po ulicach.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Bym była zła i się dalej biła i kłamała. Uczę się na własnych błędach w świetlicy. Bardzo lubię ją i moją średnią grupę".

„Gdyby nie było świetlicy to bym się załamał. Tu mam radość i przyjaciół".

„Tutaj są sympatyczni ludzie i mogę się czegoś nauczyć".

„Daje mi poczucie bezpieczeństwa".

Również kierownik placówki zarazem wychowawca bardzo martwi się o los swoich podopiecznych z ulicy Bardowskiego. Uważa, że stara, przemysłowa dzielnica to nie jest najlepszym miejscem dla kształtowania postaw, wartości i norm wśród i tak już mocno doświadczonej młodzieży. Oto jego wypowiedzi;

PAN JÓZEF LAT 50 – OPIEKUN ze świetlicy środowiskowej na ul. Badowskiego

„Nasza placówka istnieje od 2002 roku, została przeniesiona z ulicy Rejtana, tam był ośrodek interwencji kryzysowej i świetlica. Teraz jest ośrodek dla uzależnionej młodzieży. Tam też trafiały dzieci z ulicy Bardowskiego".

Tutaj przychodzi większość tych dzieci. Te co nie przychodzą są objęte programem „Dzieci ulicy". Spędzają czas w bramach, między garażami".

„Te dzieci trafiają tutaj z różnych powodów; brak zainteresowania, problemy rodzinne a także jak ja to nazywam" z powodu de faworyzowania".

„Te dzieci są różne; jedne odnajdują się w grupie, są otwarte i życzliwe inne nie".

Opiekunki ze świetlicy twierdzą, że w kontaktach ze swoimi podopiecznymi ze świetlicy, są raczej starszymi siostrami, ciociami niż pedagogami. Pani Małgosia, lat 34 twierdzi, że gdyby zaczęła stawiać twarde wymagania w stosunku do dzieci – to w ogóle by nie przychodziły do świetlicy.

„Z tej szkoły dzieci przychodzą agresywne, mają więcej nonszalancji i pogardy do drugiego człowieka, np. potrafią napluć drugiemu do talerza".

„Często spotykamy się z zarzutami ze strony rodziców, że to przez nas dzieci trafiają do placówek opiekuńczych. Jesteśmy według nich zbyt liberalni".

„Te dzieci marzą o tym żeby zostać złodziejem, założyć mafię lub zostać przywódcą gangu".

„Tutaj ciągle się coś dzieje; strzelanina między narkomanami, napady, parę osób się powiesiło".

„Nie mają zajęcia rodzice, najczęściej pracują sezonowo, dorywczo na budowach – dawniej okradali wagony z paliwa. Szczególnie często się to zdarzało kiedy parę lat temu były problemy z paliwem".

„Inni rodzice trudnią się handlem, duża część jednak to klienci MOPSU. Oni są w stanie więcej pobrać należność z tej instytucji niż my tutaj zarobić".

„Kupują gadżety bo chcą się popisać i odwrócić uwagę od problemów rodzinnych. Zaprzeczają w ten sposób, że jest ciężko".

„Starsi chłopcy kradną i sprzedają na papierosy. Są wstanie na to sami zarobić".

„Przychodzą do nas bardzo chętnie – to jest ich klub. Każda grupa stworzyła swoje zasady a my tylko modelujemy ich działania".

Nauczyciele, podczas przeprowadzania wywiadu, wydawali się bezradni wobec problemów dzieci ze świetlicy. Mimo ich usilnych starań wyrównywania ich szans u tych dzieci, brak akceptacji ze strony rodziców, niweczy wszelkie wysiłki. Sami nauczyciele dzielą rodziców dzieci ze świetlicy na tych co się „trochę starają" oraz na tych, którym w ogóle nie zależy na losie swoich pociech.

SZKOŁA PODSTAWOWA NR 8 ULICA BÓR

Oto jak postrzegają szanse edukacyjne dzieci sami nauczyciele. Według nich bez czynnego udziału rodziców ,wysiłki nauczycieli bardzo często idą na marne.

Nauczycielka lat 43 – w zawodzie od 15 lat:

„Rodzice nie widzą szans dla siebie a co dopiero dla dzieci. Tacy rodzice są szczęśliwi, że od pierwszego do pierwszego przeżyją".

„Świetlica taka pozwala tym dzieciom zająć się czymś ciekawym".

„Stosuje dla tych dzieci ze świetlicy program „Sówka mądra główka", bo chciałabym żeby poszerzali wiedzę. Niestety nie cieszy się on zainteresowaniem".

„Pamiętam z tej świetlicy chłopca, którego wychowywała samotna starsza babcia. Bardzo źle się uczył, nie chodził do szkoły. W końcu adoptowali go tacy przyzwoici ludzie i chłopak zmienił się nie do poznania".

„Pracowałam też z jedna dziewczynką bardzo intensywnie przez kilka lat. W domu zachęty nie miała, ale sama się starała i wyciągnęłam ja na ocenę dobrą. Ale co z tego jak matka nie puszcza jej na wycieczki klasowe, bo nie widzi w tym sensu. Jak to dziecko ma się zintegrować z kolegami?"

GIMNAZJUM PRZY UL. BÓR

Pani psycholog lat 35 – pracuje w tej szkole 8 lat:

„Dzieci z tych rodzin nie rozmawiają z rodzicami, wolą rozmawiać z psychologiem poza szkołą np. w poradni na ul. Sobieskiego".

„Czasem bywa tak, ze nie chcą rozmawiać, z moich doświadczeń wynika, że im większą tajemnicę robią tym dzieje się w rodzinie coś bardzo złego".

„Te dzieci mają niewielkie aspiracje, a jeżeli w ogóle maja to technikum albo w najlepszym razie liceum".

„To jak dzieci z tej dzielnicy zachowują się i jakie maja podejście do swojej przyszłości nie jest tylko winą rodziców. Moim zdaniem samo „wejście do tej dzielnicy skazuje młodych ludzi na degradacje psychologiczną. Już wyjaśniam; kiedyś do jednego z bloków wprowadziła się porządna rodzina – matka z dwojgiem dzieci. Matka bardzo interesowała się synami , opiekowała się nimi. Pewnego razu jej starszy syn został pobity na ulicy Bardowskiego.
Okazało się po czasie, że pobili go tubylcy przed meczem, bo im się nie podobał. Pobili go uczniowie szkoły podstawowej. Matka twierdzi, że chce wywieś to dziecko do rodziny nad morze".

„Mieszkają w tej dzielnicy w większości samotne matki – ojcowie tych dzieci siedzą w więzieniach. Matkom trudno jest finansowo".

„Dzieci ze świetlicy środowiskowej nie startują z tego samego poziomu; warunki do nauki fatalne, poza tym rodzice nie motywują dzieci do pracy i nauki".

„Nie raz i nie dwa chciałam zapisać te dzieci do domu kultury, ale dzieci nie chcą, trudno je zachęcić".

Nauczycielka lat 48 – w tej szkole pracuje ok 15 lat:

„Dzieci, które uczęszczają do świetlicy niechętnie uczestniczą w zajęciach wyrównawczych, nie maja świadomości, ze te zajęcia są im potrzebne. Organizujemy konkursy, projekty, które dają możliwości rozwoju ucznia i polepszenia oceny z zagrożonych przedmiotów.
Rodzice nie są w stanie im pomóc. Nie mają wiedzy ani umiejętności, żeby ich zmobilizować. Jedynym autorytetem dla nich jest – Jan Paweł II".

„Większość z tych dzieci jest przebadana w poradni i mamy zalecenia obniżenia wymagań w stosunku do tych dzieci".

„Dzieci te nie widza się w żadnym zawodzie i nie mają wizji własnego życia".

„Co ciekawe dzieci te nie mają czasami na jedzenie, nie mówiąc o ubraniu, ale na imprezy podwórkowe i komórki to nie wiedzieć skąd, ale mają".

Nauczycielka lat 40 – pracuje w tej szkole 10 lat i mówi:

„Widać wyraźną różnicę między dziećmi z bloków a dziećmi z baraków. Rodzice z bloków częściej przychodzą i kontaktują się z nami. Natomiast rodzice, którzy mieszkają w barakach wolą stać pod sklepem niż zainteresować się swoimi dziećmi".

„To opiekunowie ze świetlicy przychodzą i pytają o dzieci. Gdyby nie oni te dzieciaki byłyby kompletnie bez opieki".

„Są dzieci, które kończą szkołę podstawową z jakim takim wynikiem i mogłyby iść dalej, ale środowisko podwórkowe powoduje, że rezygnują i w ogóle o tym nie myślą".

„Najczęściej kończą w kryminale, bo nie pracują a pieniążki chcą mieć i kradną".

„Nieliczne dzieciaki się uratują przed patologią bo widzą, ze nauka to jedyny sposób wyrwania się z tej dzielnicy".

Niektóre dzieci ze świetlicy środowiskowej na ul. Bardowskiego, świadomie bez przymusu przychodzą do niej. Znajdują tutaj akceptację i czują się bezpiecznie.

Oto wypowiedź – dziewczynka 14 lat:

„Przychodzimy tutaj bo w szkole nie mamy kontaktu z naszymi rówieśnikami. Tam są bogate, głupie paniusie, co to tylko myślą o ciuchach, imprezach i narkotykach. Są z bogatych domów nie muszą myśleć o nauce. Rodzice zapłacą za studia. Ja gdyby nie ta świetlica skończyłabym na ulicy".

„W szkole większość rzeczy jest nie potrzebnych. Uczymy się bzdur. Polski, matematyka, historia to jeszcze rozumiem, ale reszta jest bez sensu".

„Ja potrafię siedzieć na polskim i jednocześnie słucham muzyki przez słuchawki, zajmować się czymś innym a ona nawet nie reaguje".

„Inni się trochę starają i próbują nas nauczyć, ale to jest jeden na wszystkich".

„Nie lubię moich kolegów z klasy bo ja wolę sobie sama zarobić na bluzę w weekendy w barze, przynajmniej doceniam to".

„W przyszłości chciałabym mieć normalną rodzinę, ale najpierw szkoła, praca potem rodzina bo stać mnie będzie na wynajem mieszkania".

Pan Wojtek z MOPSU w Częstochowie – pracuje z 53 rodzinami z ul. Bardowskiego od 8 lat.

„Przede wszystkim ludzi z tej dzielnicy dotykają fatalne warunki mieszkaniowe. A to pogłębia jak gdy by moim zdaniem ich degradacje zamiast mobilizować".

„Wiele osób mówiło mi, że chcą wysłać dzieci w normalne środowisko, aby nie oglądały picia narkotyków itd.".

„Bezrobocie, które tych ludzi dotyka jest w większości na własne życzenie, ponieważ kombinują i zarabiają nielegalnie".

„Zdarza się, że niektórym naszym klientom poprawia się sytuacja finansowa – dostają dobrą pracę – ale nie wyprowadzają się z dzielnicy. Mają tutaj najbliższe rodziny. Z jednej ulicy ludzie biorą śluby dlatego też wszyscy ich krewni stąd pochodzą".

„Rodzice czują opór przed świetlicą środowiskową, ponieważ tam dzieci doznają normalnych form zachowań, mogą się najeść i odrobić lekcje.
Poza tym tam opiekun ma zawsze dla nich czas i chce z nimi rozmawiać".

„Rodziny, które ja odwiedzam można podzielić na dwie kategorie;

1. *Rodziny, które nie zapewniają podstawowych potrzeb dzieci bo nie akceptują dzieci. Z takich rodzin dzieci chętnie się uwalniają do świetlicy.*
2. *Rodziny, które zaspokajają podstawowe potrzeby, ale atmosfera jest niezbyt ciekawa w domu np. sytuacje konfliktowe niejasne normy postępowania i te dzieci najczęściej trafiają do ulicznych gangów bo chcą, żeby ktoś z nimi się liczył.*

Informator z MOPSU w Częstochowie – pracuje z 60 rodzinami z rejonu i z ulicy Bardowskiego:

„Współpracuję z tymi rodzinami od wielu lat i wiem, że dawniej Ci ludzie byli tacy sami jak my. Pracowali w zakładach przemysłowych od godziny do godziny dbali o mieszkania o dzieci. Niestety po roku 89 kiedy zakłady były restrukturyzowane albo zamykane, potracili pracę, nie płacili za czynsz i w końcowym rezultacie trafili na ul Bardowskiego albo Limanowskiego. I dopiero tu wtopili się w środowisko i nauczyli nieróbstwa, brudu i siedzenia na ławeczce i narzekania. A przecież dzisiaj nie ma na to miejsca trzeba być człowiekiem aktywnym.

„Dzieci to widzą, że rodzice nie pracują bo muszą pospać, postać pół dnia na rogu ulicy albo pod sklepem, iść do sąsiadki".

„Jeszcze parę lat temu mieszkańcy tych bloków zajmowali się okradaniem wagonów z węglem. Linia kolejowa jest tak blisko domostw, że nawet zdarzało się wskakiwanie do wagonów podczas zwalniania pociągu i okradanie ich z czego się dało – wyrzucanie na zewnątrz i wyskakiwanie z powrotem".

„Każde dziecko marzy o dobrej mamie i tacie. O tym żeby wracać do czystego domu, gdzie czeka na nich obiad".

„Moje dzieci mają wszystko, to co tutaj Pani widzi w lodówce, to wszystko znalazłam na śmietniku".

ZAKOŃCZENIE

Powyższe badania powinny stać się sygnałem ostrzegawczym dla pedagogów i instytucji pomocy społecznej. Mimo faktu, ze rodzice bezrobotni czynią wszystko, co w ich mocy, by rodzina funkcjonowała prawidłowo, sprawnie, to tak naprawdę istnieje tam czynnik trudny do wyeliminowania, który zakłóca życie rodzinne bezrobocie. Stale ograniczenia w sferze gospodarowania pieniędzmi powodują zubożenie życia kulturalnego rodzin, niemożność rozwijania zainteresowanie, zaniedbania dotyczące profilaktyki zdrowotnej. Taka sytuacja i takie warunki utrzymujące się w długim czasie na pewno nie wpływają korzystnie na osobowość dziecka i jego rozwój.

LITERATURA:

[1] Bartosiak-Tomusia M., *Aspiracje edukacyjne społeczeństwa*, „Edukacja i dialog" 1996 nr 6.

[2] Domagalska S., *Życie codzienne mieszkańców robotniczej dzielnicy Raków w Częstochowie*, Tychy 2007.

[3] Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.

[4] Kawula S., *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń 2001.

[5] Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998.

[6] Kwaśniewski J., *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*, Warszawa 1997.

[7] Kowalski S., *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*, [w] „Studia Pedagogiczne" 1970, t 20.

[8] Palus K., *Dzieci ze świetlicy*, „Edukacja i dialog", 1998 nr 6.

[9] Korny Z., *Aspiracje*, [w] „Encyklopedia pedagogiczna", red. W. Pomykały, Warszawa 1993.

[10] Sikorski W., *Aspiracje młodzieży uczącej się i ich tło rozwojowe*, Opole 1999.

[11] Zabielska J.M., *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuka, Warszawa 2007.

Streszczenie

Jednym z ważniejszych kryteriów stratyfikacji społecznej jest wykształcenie. W naszym społeczeństwie ma ono szczególne znaczenie, głównie jako wartość wyznaczająca pozycję społeczną i zawodową jednostki, co bezpośrednio utożsamiane jest z dochodami, poziomem konsumpcji, a także stylem życia[7]. Poziom wykształcenia rodziców jest zatem czynnikiem różnicującym drogi edukacyjne ich dzieci, a więc także drogi realizacji różnych dążeń, przede wszystkim szkolnych i zawodowych, a co w konsekwencji wyznacza ich przyszłe dochody i poziom życia.

SUMMARY

One of the important criteria of the social stratification is education. In our society, it has particular importance, especially as the value that determines the social and professional position of the persont, which is directly associated with income, the level of consumption and lifestyle. # The education level of parents is therefore a factor differentiating the educational path of their children, and therefore also the way to realize various efforts, mainly school and work, and which in turn determines their future income and living standards.

[7] Z. Bauman, Społeczeństwo, w którym żyjemy, Warszawa 1962.

Maria Jolanta Żmichrowska
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Ewaryst Estkowski – prekursor nowatorstwa pedagogicznego w Polsce 1820-1856

Ewaryst Estkowski – nauczyciel, redaktor czasopism i publikacji pedagogicznych, działacz społeczny, propagator „lekcji industrialnych" i szkół elementarnych, twórca autorskiej metody nauki pisania i czytania opartej na nowatorskiej zasadzie stopniowania trudności[1].

Urodził się 26 października 1820 roku w Drzązgowie k./Środy Wielk. Początkowo uczęszczał do szkoły wiejskiej. Aby zostać nauczycielem szkół ludowych, uczył się w seminarium nauczycielskim w Poznaniu. W 1839 roku objął posadę nauczyciela w Wojciechowie pow. Śrem, a następnie w Mikstacie k./Ostrowa. W latach 1844-1846 na wydziale filozoficznym Uniwersytetu Wrocławskiego studiował: psychologię, pedagogikę, logikę, historię i literaturę słowiańską. W tym czasie działał w Towarzystwie Literacko-Słowiańskim, skupiającym studentów polonistyki.

W tym czasie był współredaktorem czasopism: „*Orędownik Naukowy*", „*Tygodnik Literacki*"[2], „*Pismo dla Nauczycieli Ludu Wiejskiego*" (wspólnie z K. Łukaszewskim), „*Kościół i Szkoła*" (red. L. Urbanowicz.). Z powodu trudności finansowych przerwał studia. W marcu 1848 roku wziął w rewolucyjnych wypadkach Wiosny Ludów. Powołano go na komisarza okręgowego straży bezpieczeństwa na powiat wrzesiński. Po upadku Powstania Wiel-

[1] W. Konopczyński, *Estkowski Ewaryst (1820-1856)*, w: Polski Słownik Biograficzny, t. VI, Kraków 1948, s. 303-306; J. Kwiatek, *Ewaryst Estkowski*, w: Wielkopolanie XIX wieku, t. I, pod red. W. Jakóbczyka, Poznań 1966, s. 291-306; A. Bednarek, *Estkowski Ewaryst*, Encyklopedia Katolicka KUL, t. IV, Lublin 1983, kol. 1152.

[2] W 1843 r. zamieścił w „Orędowniku Naukowym" artykuł: Kilka słów o szkołach elementarnych w Wielkim Księstwie Poznańskim oraz Co powinien u nas w Ks. Poznańskim wiedzieć nie tylko nauczyciel elementarny, ale i osoby sprawą o odrodzenia się ludu szczerze się zajmujące. W 1844 r. w „Tygodniku Literackim" opublikował: Kilka myśli o oświecaniu ludu, kilka myśli wstępnych i kilka uwag nad środkami oświecania ludu naszego. We wszystkich artykułach Estkowski występował jako obrońca praw ludu i rzecznik jego oświaty.

kopolskiego został aresztowany i na krótko osadzony w więzieniu w Szczecinie[3].

Po ogłoszonej w październiku 1848 roku amnestii rozpoczęła działalność Liga Polska. Estkowski współpracował z wydziałem czwartym – publikacji i oświaty narodowej, wchodzącej w skład pięciowydziałowej dyrekcji głównej[4]. Wydał kilka broszur propagujących Ligę Polską[5].

W 1848 roku z inicjatywy Estkowskiego powstało w Poznaniu pierwsze w Polsce Towarzystwo Pedagogiczne. Głównym celem Towarzystwa było podniesienie oświaty ludowej na terenie zaboru pruskiego. Estkowski zajął się redagowaniem pisma pedagogicznego „Szkoła Polska" (1849-1853), będącego organem Towarzystwa. Pisząc najwięcej artykułów zwracał przede wszystkim uwagę na zagadnienia praktyczno-metodyczne, a także popularyzowanie doświadczeń nauczycieli. W latach 1850-1853 wydawał pismo przeznaczone dla dzieci „Szkółka dla Dzieci", dodatek do „Szkoły Polskiej", w latach 1854-1855 kontynuacją było czasopismo „Szkółka dla młodzieży"[6]. Jesienią 1849 roku Estkowski wszedł w skład redakcji czasopisma „Wielkopolanin", a na początku 1850 roku został nominalnym redaktorem czasopisma „Krzyż a Miecz". Pod koniec 1853 roku upadła z braku czytelników „Szkoła Polska" i wygasły ostatnie oddziały Towarzystwa Pedagogicznego.

Punktem wyjścia działalności oświatowej i społecznej Ewarysta Estkowskiego było dążenie do odzyskania niepodległości Polski[7]. Będzie to możliwe *włączając lud jako świadomych obywateli do narodu polskiego. Należy więc lud odrodzić, wzbudzić w nim nie tylko poczucie godności człowieka, ale także poczucie przynależności do narodu. A do tego wiedzie tylko jedna droga: droga przez wychowanie*[8].

Szczególną uwagę przywiązywał do rozwoju szkolnictwa elementarnego, uważając że powinno ono być podstawą narodowego systemu oświatowego.

Jego zdaniem, dzieci szlachty powinny razem z dziećmi z rodzin chłopskich uczęszczać do szkół elementarnych – dzieci wiejskie nauczą się od pańskich grzeczności, pańskie od wiejskich pracowitości … krok ten wywarłby wpływ stanowczy na podniesienie szkół elementarnych, a tym samym i na oświatę powszechną[9].

Zanim jednak da się ludowi do rąk książki i czasopisma, należy go nie tylko nauczyć czytać, ale także nauczyć myśleć. Pracę tę przede wszystkim

---

[3] M. Szulkin, Ewaryst Estkowski. Z dziejów polskiej postępowej myśli wychowawczej, Warszawa 1956, s. 75-80.

[4] S. Truchim, *Ewaryst Estkowski. Zarys monografii*, Warszawa 1959, s. 107.

[5] W tym czasie napisał kilka broszur, propagujących Ligę Polską. W 1849 r. wydał – Rozmową sołtysa z sąsiadami o bractwie polskim, czyli Lidze, Głos do miejscowych dyrekcji Lig, w 1850 r. – Żywot człowieka poczciwego na wzór Zwierciadła Mikołaja Reja, Książkę do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych, w 1851 r. – Elementarzy złożony wedle metody czytania i pisania.

[6] Na łamach czasopism „*Szkółka dla Dzieci*" (1850-1853) i „*Szkółka dla Młodzieży*" (1854-1855), drukował Estkowski powiastki, baśnie ludowe, opowiadania historyczne, życiorysy sławnych Polaków, pogadanki geograficzne i przyrodnicze oraz utwory poetów romantycznych m.in. A. Mickiewicza, K. Brodzińskiego, B. Zalewskiego, W. Pola, K. Gaszyńskiego.

[7] M. Szulkin, *Ewaryst Estkowski. Zarys monografii*, Warszawa 1959, s. 46.

[8] E. Estkowski, Kilka słów o szkołach elementarnych w Wielkim Księstwie Poznańskim, „Orędownik Naukowy" 1843, nr 19, s. 148.

[9] Tamże.

może podjąć nauczyciel wiejski, ale będzie ją mógł wykonać tylko wtedy, gdy zostanie odpowiednio do tego przygotowany już w seminarium nauczycielskim, czego w dotychczasowym programie seminarium powiedzieć nie można[10].

W dążeniu do poprawy stanu szkół elementarnych na wsi nauczyciel, ksiądz i szlachcic powinni utworzyć ścisły związek dla szczęścia i pomyślności młodego pokolenia narodu[11].

Ważnym zadaniem nauczania w szkole elementarnej powinno być *budzenie i ostrzenie uśpionego umysłu uczniów ćwiczeniami uwagi i rozumu, rozszerzenie horyzontu umysłowego przy pomocy nauk: historii naturalnej, fizyki, geografii i historii … Całość ich zaś zmierza, ażeby uczeń zaprawną i bystrą myślą sądzić się uczył o rzeczach i umiał sobie w każdym położeniu zaradzić. Ponieważ głównym powołaniem człowieka na ziemi jest praca, pracować powinniśmy nie tak jak maszyny czy zwierzęta, lecz jak ludzie obdarzeni rozumem …*[12]. Warunkiem więc szczęścia człowieka na ziemi jest religia, wiedza i praca, przy czym praca powinna być uzupełniona wiedzą.

Nauczyciel wiejskiej szkoły elementarnej, zdaniem Estkowskiego *może torować drogę starannemu rolnictwu, wydoskonalonemu przemysłowi i handlowi w trojaki sposób:*

- *wykładając po wsiach i miasteczkach rolniczych podstawy nauki o rolnictwie, po miastach zaś i miasteczkach o przemyśle i handlu,*
- *wykładając historię naturalną i fizykę w zastosowaniu do rolnictwa, rzemiosła i różnych gałęzi przemysłu,*
- *dając osobiście na wsi przykład wzorowego gospodarowania.*

Staranne rolnictwo, wydoskonalony przemysł i rozległy handel podają łatwiejszy i przyjemniejszy sposób życia. Oświata polega na pracy, przemyśle i uznawaniu swojej i cudzej godności człowieka po chrześcijańsku. Należy więc podnieść pracowitość, wprowadzić posługiwanie się wynalazkami ułatwiającymi pracę – co Estkowski nazywa przemysłem – podnieść, a raczej wzbudzić poczucie własnej, ludzkiej godności, „która uznać winna i godność ludzką drugiego człowieka[13].

W „Tygodniku Literackim" wymienił zadania szkoły: *Szkoły, baczne na ducha, serce i wolę wychowanków powinny być zupełnie złączone z życiem, powinny być szkołami życia … w sobie, w rodzinie, społeczeństwie, narodzie, ludzkości. W prawdziwej oświacie łączy się dawniejsza prawość serca z dzisiejszym oświeceniem ducha. Nauczyciel musi być uspołeczniony, znać życie wszystkich warstw, a w swych wychowankach budzić godność człowieczą.*

Obowiązkiem jest dziś wielkim każdego, pisał Estkowski – rozpatrywać się w przeszłości szkół naszych, rozpoznawać, kiedy i w czym wychowanie chybiło celu swego, jakie były zalety i wady zakładów edukacyjnych w

---

[10] E. Estkowski, *Kilka myśli z życia o oświeceniu ludu*, „Tygodnik Literacki" 1844, nr 6, s. 43.

[11] Tamże, s. 156

[12] E. Estkowski, Ważna, zaniedbana lub lekceważona nauka, czyli uwagi nad elementarną nauką o rolnictwie, ogrodnictwie, przemyśle i handlu, „Kościół i Szkoła" 1846, z. 11, s. 567

[13] E. Estkowski, *Kilka myśli z życia o oświeceniu ludu*, „Tygodnik Literacki" 1844, nr 5, s. 35

każdej epoce historii naszej, jakie było przodków naszych wychowanie domowe i szkolne, w czym i kiedy było lepszym lub gorszym od dzisiejszego. Lecz nie dość z wierzchu poznać charakter edukacji w jakiej epoce. Owszem, należy się poznać wszelkie rodzaje szkół, jakeśmy mieli w naszym kraju liczbę ich, nauczycieli, którzy w nich młodzież prowadzili nauki, jakie im udzielali, młodzież, jaka z nich wychodziła[14].

Poglądy pedagogiczne Estkowskiego ukształtowały się pod wpływem myśli J.J. Rousseau i J.H. Pestalozziego, Komisji Edukacji Narodowej, m.in. Grzegorza Piramowicza, Jędrzeja Śniadeckiego oraz Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, Karola Libelta i Bronisława Trentowskiego. Ich twórczość określiła rodzaj prac Estkowskiego, oparty na założeniu, że wychowanie powinno mieć charakter narodowy, co w polskich warunkach stwarzało możliwość odrodzenia narodu, a w Księstwie Poznańskim było wyrazem opozycji wobec pruskiego systemu szkolnego.

Poglądy te cechował solidaryzm społeczny, oparty na chrześcijańskiej miłości bliźniego. U podstaw jego systemu wychowawczego znalazł się kult pracy, będącej środkiem uniwersalnym rozwoju fizycznego, umysłowego i moralnego. Był zdania, że wychowanie etyczne uzależnione jest od wychowania religijnego, które rozumiał nie tylko jako przekazywanie zasad wiary, ale przede wszystkim jako czynnik kształtujący obyczaje, normy etyczne i poczucie obowiązku. Główną rolę w wychowaniu przypada rodzinie.

W procesie kształcenia elementarnego nauka religii i historii biblijnej mają wymiar etyczny, nauka o rzeczach rozwija pamięć, wyobraźnię i uwagę, a nauka rachunków kształci myślenie.

Metodę nauki pisania i czytania oparł Estkowski na nowatorskiej zasadzie stopniowania trudności, co przedstawił m.in. w *Metodzie pisania i czytania* (Poznań 1851) i zastosował w *Elementarzyku ułożonym w wedle metody pisania i czytania* (Poznań 1851, 1976)[15].Wprowadzenie do programu nauczania szkolnego treści zawartych w opracowaniu – *Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży* (Poznań 1859), obejmujący pogadanki przyrodniczo-geograficzne i historyczne, miało na celu, aby przez poznanie kraju, rodzinnego i jego dziejów. Rozbudzić miłość do ojczyzny i pracy dla jej dobra. Estkowski chorował na gruźlicę. Gdy choroba czyniła szybkie postępy w latach 1855-1856 dwukrotnie wyjeżdżał na kurację do Niemiec. Zmarł 15 sierpnia 1856 roku w Soden (Niemcy), gdzie został pochowany.

Z małżeństwa z Antoniną z d. Fenrych, przełożoną pensji dla dziewcząt w Poznaniu pozostawił dwóch synów. Antonina Estkowska zmarła w 1913 roku w Poznaniu.

ZAKOŃCZENIE

[14] Za: M. Szulkin, Ewaryst Estkowski. Z dziejów polskiej postępowej myśli wychowawczej, Warszawa 1956, s. 90.

[15] A. Bednarek, *Estkowski Ewaryst*, Encyklopedia Katolicka KUL, t. IV, Lublin 1983, kol. 1151.

Ewaryst Estkowski przeszedł do historii polskiej myśli pedagogicznej jako żarliwy bojownik oświaty ludu. Przyczynił się do znacznej aktywizacji umysłowej nauczycieli szkół elementarnych, przede wszystkim na wsi Wielkiego Księstwa Poznańskiego. Oświatę ludu zaliczył do najważniejszych obowiązków całego społeczeństwa polskiego. Karol Libelt z uznaniem pisał o nim – *zdolności jego w pedagogicznym zawodzie były niepospolite. Dzięki nim głównie, jak i dzięki swojej pracowitości.* Estkowski swoją działalnością praktyczną, jako nauczyciel i twórczością pisarską przyczynił się do spopularyzowania wśród nauczycielstwa polskiego w XIX wieku tradycji wychowawczych i współczesnych mu osiągnięć pedagogiki polskiej.

LITERATURA:

I. Wybrane prace E. Estkowskiego

[1] *Żywot człowieka poczciwego na wzór Zwierciadła Mikołaja Reja*, Poznań 1850.

[2] *Elementarzyk E. Estkowskiego wedle metody pisania i czytania*, Poznań 1876

[3] *Książka do czytania dla szkół publicznych i prywatnych, E. Estkowskiego*, cz. III, dla oddziału wyższego. Skład główny księgarni A. Cybulskiego.

[4] *Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży przez Ewarysta Estkowskiego*, Poznań 1859. Nakład księgarni Jana Konst. Żupańskiego.

[5] *Nauki Wiejskie tyczące się Gminy, Życia i Stosunków Wieśniaka, przez Ewarysta Estkowskiego*, Poznań 1861. Nakład księgarni Jana Konstantego Żupańskiego.

[6] *Kilka wstępnych słów o najpierwszej nauce elementarnej*, Kraków 1919. Zarząd Główny Towarzystwa Szkoły Ludowej.

1. Czasopisma

[7] *Pismo dla Nauczycieli Ludu.* Rok 1845, Zeszyt pierwszy (kilka słów o piśmie dla nauczycieli ludu i dla ludu polskiego) przez nauczyciela elementarnego E. Estkowskiego.

[8] *Szkoła Polska. Pismo miesięczne poświęcone pedagogice*, rok I, t. 1, Poznań 1849. Nakładem Redakcji. Druk W. Stefańskiego.

[9] *Szkółka dla Dzieci. Pismo miesięczne poświęcone nauce i rozrywce dla dzieci i redagowane przez E. Estkowskiego*, rok I., t. 1, Poznań 1850. Nakładem Redakcji. Druk W. Stefańskiego.

[10] *Szkółka dla Młodzieży*, Poznań 1854. Nakładem Księgarni J.K. Żupańskiego.

2. Wydania zbiorowe

[11] *Pisma pedagogiczne Ewarysta Estkowskiego*, t. I, Poznań 1863 (wyd. pośmiertne), Nakładem księgarni J.K. Żupańskiego.

[12] *Wybór pism pedagogicznych*, (oprac. M. Szulkin), Warszawa 1955.

II. Opracowania

[13] Bednarek A., *Estkowski Ewaryst*, w: Encyklopedia Katolicka KUL, t. IV, Lublin 1983, kol. 1152.

[14] Białek J.Z., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918 – 1939*, Warszawa 1979.

[15] Ender J., *Wrocławskie studia Estkowskiego*, „Sobótka" 1954, nr 1.

[16] Grzywna M., *Estkowski Ewaryst*, Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. I, s. 1056-1057.

[17] Handelsman M., *Pomiędzy Prusami a Rosją*, Warszawa 1922.

[18] Hellwig J., *Ewaryst Estkowski (1820 – 1856). Prekursor nowatorstwa pedagogicznego w Polsce*, Poznań 1984.

[19] Jazowska-Gumulska M., *Oswajanie z kulturą. W kręgu inspiracji folklorystycznych w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków 2001.

[20] Kaniowska-Lewańska I., *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys monograficzny*, Materiały, Warszawa 1980.

[21] Karbowiak A., *Pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne*, Lwów 1911.

[22] Karwowski S., *Czasopisma wielkopolskie*, cz., 1796 – 1859, Poznań 1908.

[23] Kierski F., *Estkowski Ewaryst*, *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1923, s. 93-94.

[24] Konopczyński W., *Estkowski Ewaryst (1820-1856)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. VI, Kraków 1948, s. 303-306.

[25] Króliński K., *Polska literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys historyczny z wypisami*, Lwów 1927. Drukarnia L. Wiśniewskiego.

[26] Kucharzewski J., *Czasopiśmiennictwo polskie w XIX w.*, Warszawa 1911.

[27] Kuliczowska K., *Literatura dla dzieci i młodzieży latach 1864 – 1918. Zarys monograficzny*, Warszawa 1981.

[28] Kwiatek J., *Ewaryst Estkowski*, w: *Wielkopolanie XIX wieku*, t. I, pod red. W. Jakóbczyka, Poznań 1966, s. 291-306.

[29] *Nauka czytania i pisania w pismach Ewarysta Estkowskiego*, oprac. Zarządu Okręgu Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego w Poznaniu, Poznań 1956.

[30] Osterloff W. (oprac.), *Ewaryst Estkowski (1820 – 1856)*, Łódź 1921

[31] Osterloff W., *Ewaryst Estkowski. W setną rocznicę urodzin pedagoga polskiego*, „Szkoła Powszechna" 1920 z III - IV, s. 5-31.

[32] Rowid H., *Ewaryst Estkowski*, „Ruch Pedagogiczny" 1920, nr 7-8, s. 117-27.

[33] Rowid H., *Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogii narodowej*, „Ruch Pedagogiczny" 1920, nr 9-10, s. 165-177.

[34] Samolewicz Z., *Ewaryst Estkowski*, Encyklopedia Wychowawcza, Warszawa 1885, t. III, s. 610-620.

[35] Suchodolski B., *Polskie tradycje demokratyczne*, (rozdział XVI, Ewaryst Estkowski), Kraków 1946.

[36] Szulkin M., *Ewaryst Estkowski. Z dziejów polskiej postępowej myśli wychowawczej*, Warszawa 1956.

[37] Truchim S., *Ewaryst Estkowski. Zarys monografii*, Warszawa 1959.

STRESZCZENIE

Autorka zaprezentowała koncepcje pedagogiczne Ewarysta Estkowskiego, nauczyciela, redaktora czasopism i publikacje pedagogiczne, działacza społecznego, propagatora szkół elementarnych, twórcy autorskiej metody nauki pisania i czytania opartej na zasadzie stopniowania trudności. W dziejach polskiej myśli wychowawczej Estkowski zajął miejsce wyjątkowe. Działalnością praktyczną, jako nauczyciel i twórczością pisarską przyczynił się do spopularyzowania wśród nauczycielstwa polskiego XIX wieku tradycji wychowawczych na osiągnięcia pedagogiki.

SUMMARY

The author presented the pedagogical concepts of Ewaryst Estkowski, the teacher, editor of magazines and publications of educational, social activist, promoter of the elementary schools, the creator of the author's method of teaching reading and writing based on the principle of gradation of difficulty. In the history of Polish educational thought Estkowski took a unique place. Practical activity, as a teacher of creative writing and has contributed to the popularity among Polish teachers of the nineteenth century tradition of education and educational achievement.

Magdalena Pluskota
Akademia Polonijna
w Częstochowie

Pedagogiczny aspekt przemówień JANA PAWŁA II do Polonii i Polaków za granicą

Lubelski filozof, ks. prof. Stanisław Kowalczyk, sytuujący swoją problematyke badawczą w zakresie oddziaływań duszpastersko-polonijnych podejmując się analizy związku Jana Pawła II z Polonią, wyszczególnił siedem płaszczyzn działalności papieskiej, obejmujących ten obszar problematyczny, a mianowicie: płaszczyznę religijno-duszpasterską, moralno-formacyjną, narodowo-patriotyczną, historyczno-kulturową, upodmiotowującą, aktywizującą oraz integracyjną[1]. Wszystkie te płaszczyzny wyrażają specyfikę obecności papieża – Polaka, nauczyciela patriotyzmu i miłosci ojczyzny w życiu rodaków – emigrantów, określanych często przecież jako ludzi w drodze. Zaproponowane konteksty obejmują wszystkie wymiary życia emigracyjnego i sytuują się zawsze w wymiarze głębokiej nauczycielskiej troski, w poczuciu wspólnoty kulturowej oraz w jedności emigracyjno-pielgrzymiego losu. Miano nauczyciela polskości – ojca Polonii świata[2] odnoszone do osoby Jana Pawła II, który sam wielokrotnie podreśla swój status emigranta, wydaje się być najbardziej treściwym uzasadnieniem łączności z Polakami, żyjącymi poza krajem.

1. NAUCZANIE PATRIOTYCZNE PODCZAS PIELGRZYMEK APOSTOLSKICH

Pielgrzymki apostolskie stawały się szczególną okazją do spotkań Jana Pawła II ze środowiskami polonijnymi na całym świecie. Kwestie pojawiające się w Jego wystąpieniach odnoszą się do problemów tak rozległych, jak: rola kultury w dziejach Polski i emigracji, stosunek kultury do wiary oraz

[1] S. Kowalczyk, *Jan Paweł II a Polonia,*[w:] DPZ, nr 3/176, Rzym 1990, s. 473.
[2] Tamże.

duchowej tożsamości Polonii. Podkreślają różnorodne formy więzi, łączące emigrantów z krajem pochodzenia, różne motywacje wychodźstwa i różne uwarunkowania historyczne. Niezwykle często papież przechodzi w tychże wystąpieniach od pojęcia narodu do definiowania Polonii, jako „Części narodu, który żyje nie tylko w swoim historycznym pniu nad Wisłą, ale także w różnych miejscach świata”[3].

Ważną, choć nie wyłączną kwestią w kulturowej tożsamości Polaków żyjących w diasporze pozostaje w wystąpieniach papieskich język ojczysty. Wielokrotnie podkreślony zostaje także wkład Polonii w pomnażanie polskiej kultury w świecie oraz znaczenie jej świadomego świadczenia o kraju, co jest wyrazem nierozerwalnej więzi z Ojczyzną.

Szczególną rolę przypisuje Jan Paweł II również młodemu pokoleniu Polonii, które mimo powszechnych pokus odrzucenia kultury ojczystej powinno dojrzeć do syntezy kultur, uwzględniającej dziedzictwo kraju przodków.

Jako zasadne uznać należy wskazania Jana Pawła II, kierowane do środowisk polonijnych, w myśl których Polonia zobowiązana jest do bycia aktywną i świadomą swego posłannictwa częścią Polski poza Polską. Wyznaczone zostaje jej zadanie ciągłej determinacji w budowaniu tożsamości duchowej, której fundament stanowi historyczne dziedzictwo narodowe. Temu budowaniu służyć ma podtrzymywana stale więź z krajem, traktowana w kategoriach nakazu moralnego, z drugiej strony jako swoista potrzeba serca. Źródłem wszelkich poczynań ma być jednak zachowanie chrześcijańskich wartości, które są niezbędnym warunkiem wkładu w rozwój nowych ojczyzn i kraju pochodzenia.

Kwestii tożsamości narodowej, odniesieniom do ojczyzny i problemowi emigracji Jan Paweł II poświęca zwykle najwięcej uwagi. W swych wystąpieniach często przedstawia również elementy odnoszące się do wiary i kościoła katolickiego, człowieka jako jednostki czy też człowieka w ujęciu konkretnych relacji społecznych.

Nie sposób byłoby rozwijać myśli poświęconych tożsamości narodowej w wystąpieniach papieskich, nie uwzględniając fundamentalnego założenia, w myśl którego Polacy na emigracji są cenną częścią Polski, są „Polską wyrwaną z własnych granic”[4]. Poszerzeniu ulega więc sam zakres terminu ojczyzna – jest ona traktowana tutaj nie tylko jako przestrzeń fizyczna, ale przede wszystkim jako ta przestrzeń, gdzie można „odczytywać utrwalone w całej tradycji, w dokumentach, wartości, które nadają sens [...] życiu”[5]. Na dziedzictwie kulturowym opiera się duchowe życie narodu, w szczególności, gdy ma to miejsce w sytuacji emigracyjnej. To dziedzictwo, jak uzasadnia Jan Paweł II podczas spotkania z Polonią brytyjską „stanowi o nas przez cały ciąg dziejów. Stanowi bardziej niż siła materialna. Bardziej nawet niż granice polityczne”[6].

---

[3] Dzwonkowski, Pojęcie Polonii w wystąpieniach papieża Jana Pawła II ..., tamże, s. 597.
[4] Jan Paweł II, *Przemówienia do Polonii i Polaków za granicą 1979 – 1987*, oprac. R. Dzwonkowski, Londyn 1988, s. 89.
[5] Tamże, s. 59.
[6] Tamże, s. 141.

Życie wartościami, których źródłem jest kulturowe i religijne dziedzictwo narodu umożliwia własną identyfikację, utożsamienie z krajem pochodzenia, nade wszystko zaś zachowanie godności człowieka. Identyfikacja z tym dziedzictwem łatwiejsza wydaje się być w krajach, gdzie polskie narodowe ideały objawiły się w formie bądź wspólnej walki o niepodległość „za wolność naszą i waszą", bądź dzięki wielowiekowej tradycji emigracyjnej (Wielka Emigracja we Francji) lub też dzięki utrwalonym postawom wielkich Polaków, których dzieła świadczą o narodzie, z jakiego oni wyrośli (m. in. Ignacy Domeyko w Chile).

Niezależnie od okoliczności, tworzących obraz sytuacji emigracyjnej dziedzictwo kulturowe stanowi dla Polonii źródło wewnętrznej siły i natchnienia, jest także specyficznym kluczem, umożliwiającym interpretację dziejowych losów, priorytetów oraz czynników determinujących jej rozwój.

Odniesienie do Ojczyzny, czyli kraju pochodzenia i do całej jego spuścizny kulturowej jest traktowane jako relacja obustronna. Emigrant potrzebuje więzi z krajem swych przodków, z drugiej strony kraj pochodzenia brak tejże więzi odczuwa jako stratę lub szkodliwe rozproszenie. Tę prawdę uświadamia m. in. Polakom w Kolumbii Ojciec Święty, tłumacząc znaczenie synowskiej powinności względem Ojczyzny tymi słowami: „Bo wobec Ojczyzny zaciąga się dług, tak samo, jak się zaciąga dług wobec rodziny, wobec rodziców. To jest podobny związek, bardzo podobna zależność i bardzo podobny też dług"[7].

Pragnąc wyjść naprzeciw takiemu stanowi rzeczy oraz sprostać pokładanym nadziejom emigracja świadoma swej roli nie może traktować opuszczenia kraju jako zerwania więzi, bądź ich osłabienia, ale winna widzieć w swym losie szczególne posłannictwo, mające na względzie twórcze, pozytywne przeszczepienie kulturowego bogactwa do nowej rzeczywistości. Nobilitacją wydaje się również podniesienie rangi służby ojczyźnie do kategorii ofiary, tej samej którą składały rzesze emigrantów minionych epok, uosabiających Mickiewiczowskie pielgrzymstwo, tej samej którą składa papież-pielgrzym[8].

Ma On głęboką świadomość, co wielokrotnie podkreśla w swoim słowie do rodaków żyjących poza krajem, że życie Emigracji wyrażać się musi w dualizmie – z jednej strony nie może ona ulec rozproszeniu, by nie zatracić swego ducha, z drugiej strony nie może żyć w izolacji, bo to również niesie ze sobą liczne dla niej niebezpieczeństwa.

Do takich niebezpieczeństw zalicza m. in. nacjonalizm. Jest on zaprzeczeniem Bożego porządku w świecie, w myśl którego fakt bycia dziećmi jednego Boga czyni wszystkich ludzi braćmi. Według więc Bożego zamierzenia „emigracja [ma stać się] wyrazem [...] wzajemnego świadczenia społeczeństw i narodów wobec siebie"[9]. Proponowany tu uniwersalizm wymaga dojrzałej i świadomej postawy wobec emigracji. Aktualnym problemem staje się również fakt braku jedności w środowiskach polonijnych. Wpływa on niekorzystnie na wszystkie wymiary życia emigracyjnego oraz przyszłościowo

[7] Tamże, s. 103 – 104.
[8] „.... myślę, że spełniając jak umiem najlepiej moją posługę na rzymskiej stolicy św. Piotra, również służę mojej Ojczyźnie tak jak umiem", tamże, s. 87 – 88.
[9] Tamże, s. 86.

prowadzi do zgubnych konsekwencji. Z uwagi na to w wystąpieniach papieskich pojawia się wezwanie do podjęcia odpowiedzialności za właściwy kształt emigracji dziś i w przyszłości oraz prośba o jedność o „te same dążenia, tę samą miłość, wspólnego ducha”[10].

Pojmowanie świata jako wspólnego domu Ojca nakłada na środowiska emigracyjne te same obowiązki wobec kraju osiedlenia, jakie posiadają jego obywatele. Mocy stwierdzeniu dodaje odniesienie do słów Jeremiaszowych: „Starajcie się o pomyślność kraju, do którego was zesłałem. Módlcie się za niego do Boga, bo od jego pomyślności zależy wasza pomyślność (Jr 29,7)”[11]. Prawo Polaków do wspólnego domu, obywatelstwa wśród narodów świata potwierdzone zostało również dziejowo – poprzez szlachetne kulturowe czy militarne dzieła na frontach całego świata.

Kraj osiedlenia traktowany jest i definiowany prawie zawsze jako nowa ojczyzna, jako miejsce tworzenia nowej rzeczywistości, pisania nowej historii, ale co istotne ta nowa ojczyzna ma być miejscem dialogu z Bogiem, człowiekiem i światem. Dialog ten zakłada w swej istocie dojrzałość człowieka oraz świadomość jego własnej tożsamości. „Prowadzić dialog [jak podkreśla Jan Paweł II] to znaczy szanować podmiotowość każdego człowieka, podmiotowość całego społeczeństwa czyli narodu”[12]. Z dialogiem wiąże się odpowiedzialność już nie tylko za kraj pochodzenia, ale także za nową ojczyznę, miejsce, gdzie „pozostawia [się] niepowtarzalny ślad swego istnienia, swego życia, swojej wiary, swoich decyzji”[13].

Podczas jednego z pierwszych spotkań z Polakami w Meksyku 27 stycznia 1979 r. Jan Paweł II podkreślił znaczenie Kościoła w podtrzymywaniu więzi z narodem i krajem słowami: „Na ogół Polacy, gdziekolwiek są w świecie zachowują więź z Ojczyzną poprzez Kościół, poprzez pamięć o Matce Bożej Jasnogórskiej, naszych świętych patronów, poprzez te wszystkie tradycje religijne, którymi żył naród tysiąc lat i żyje dzisiaj”[14].

Kościół na emigracji wraz z realizowanym przez siebie duszpasterstwem miał na względzie inicjowanie i rozwijanie życia religijnego Polaków. Wszelkie formy duszpasterskie, skupione wokół parafii, jako miejsca duchowej formacji służyć miały temu, aby w warunkach emigracyjnych człowiek „nie zginął pochłonięty bez reszty światem”[15], aby sekularyzacja, materializm nie doprowadziły do zagrożenia człowieka „w jego najgłębszej substancji”[16], przede wszystkim zaś, aby nie osłabła więź z dziedzictwem i kulturą Kościoła, narodu, z którego człowiek się wywodzi[17].

Umocnieniem wiary oraz więzi z narodem stają się również elementy życia religijnego, często związane z Osobą Maryi, stanowiące w warunkach emigracyjnych niejako symbole uosabiające rodzinny kraj, np. pielgrzymo-

[10] Tamże, s. 109.
[11] Słowa przypomniane Polonii francuskiej przez Jana Pawła II w Paryżu 31 V 1980, tamże, s. 81.
[12] Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne 1982,* Warszawa 1986, s. 799.
[13] Jan Paweł II, Przemówienia do Polonii i Polaków za granicą 1979 – 1987 ..., s. 115.
[14] *Pielgrzym pokoju i nadziei,* red. L. Malewicz, Paryż 1984, s. 23.
[15] Jan Paweł II, Przemówienia do Polonii i Polaków..., s. 31.
[16] Tamże, s. 31.
[17] Tamże, s. 41.

wanie do polskich sanktuariów czy jednocząca wezwaniem papieskim, tak wymowna dla rozsianych po świecie modlitwa apelowa z Jasnej Góry.

Podobnie integrującą rolę spełnia poza krajem tradycja polskich świąt oraz cała rodzima obrzędowość, mająca swe źródło w Kościele katolickim i w sposób szczególny tworząca dziejową i współczesną tożsamość Polaków w świecie.

Dla pełnego spełniania przez duszpasterstwo polonijne przynależnych mu zadań, niezbędna staje się właściwa formacja seminaryjna, ukierunkowana na problemy Polonii, w szczególności na zachowanie dziedzictwa duchowego, pomoc młodemu pokoleniu w poznawaniu własnej przeszłości, jak i wychodzenie naprzeciw duchowym potrzebom najnowszej emigracji. Szczególnym wezwaniem papieskim, kierowanym do duszpasterzy jest podkreślenie konieczności odrzucenia, tak niebezpiecznego w konsekwencjach minimalizmu, który przybierać może formę rutyny i łatwizny. Zadanie to jest tym ważniejsze, że od stanu świadomości środowisk polonijnych, powierzonych opiece duszpasterzy, od ich właściwego stosunku do wspólnego chrześcijańskiego dziedzictwa zależy więź wiary i kultury z narodem.

Głębię prawdy odnoszącą się do wagi duszpasterskiego świadectwa dawanego światu, odkrywają słowa kierowane do papieża w formie napisu zamieszczonego na jednej z bolońskich ulic, prowadzącej od cmentarza poległych do centrum miasta: „Twoi Rodacy przynieśli nam wyzwolenie – tą samą drogą przybywaj umacniać naszą wiarę”[18].

Osobista refleksja Jana Pawła II, przypomniana rodakom w Wielkiej Brytanii zawiera wymowne utożsamienie dwóch świadectw: świadectwa dawanego własnym życiem przez Polaków w walce o niepodległość i ewangelizacji, jako świadectwa niesionego światu przez Papieża-Polaka, nauczyciela polskości. Podkreśla ona z jednej strony ciągłość polskiego świadczenia o obecności w dziejach świata, z drugiej wskazuje na różne, choć tożsame w swej wymowie ofiary.

2. FORMACJA W DUCHU POLSKOŚCI PODCZAS OKOLICZNOŚCIOWYCH SPOTKAŃ Z POLONIĄ

Okolicznościowe spotkania Polonii z Ojcem Ojczyzny, nauczycielem patriotyzmu – Janem Pawłem II poprzez zakładaną indywidualność i tematyczne ukierunkowanie posiadają swoją specyfikę i sobie właściwą atmosferę. Organizowane były cyklicznie lub przy okazji ważnych wydarzeń religijnych, patriotycznych czy społeczno-kulturalnych. Dotyczyły grup o charakterze instytucjonalnym lub grup zawodowych czy społecznych. Zawsze jednak tematyka spotkań zbiegała się z potrzebami i oczekiwaniami tychże grup, zawsze też na fundamencie tematyki bliskiej zgromadzonym budowane jest odniesienie do szerszych problemów Polonii, jak i do kontekstów ogólnoludzkich.

Spotkania z pielgrzymkami polonijnymi, harcerzami polskimi za granicą, czy Radą Koordynacyjną Polonii Wolnego Świata stają się okazją do

[18] Tamże, s. 89.

rozważań na temat znaczenia wiary katolickiej i duszpasterstwa polonijnego w życiu emigracji polskiej.

Wielokrotnie podkreślany zostaje wówczas fakt polskiej specyfiki emigracyjnej oraz przeświadczenie, iż emigracja nie kończy się wraz z pierwszym pokoleniem. Wnoszone bowiem przez rzesze emigrantów w obce dotąd środowisko elementy takie jak: sposób myślenia, język, obyczaj, religia, tradycja czy kultura narodowa to swoista spuścizna duchowa Ojczyzny, trwającej odtąd nawet poza jej granicami.

Inaczej sytuacja przedstawia się w kolejnych pokoleniach emigracyjnych, kiedy rodzice, tworząc dom w nowym środowisku, nadal wykazują troskę o narodowe wartości i kultywowanie wyniesionej z kraju tradycji, zaś młode pokolenie zmuszone jest do stopniowej integracji z miejscowym społeczeństwem i przyjmowania jego wzorców zachowań. Te właśnie pokolenia wymagają szczególnej opieki ze strony duszpasterstwa polonijnego.

Wielokrotnie w wystąpieniach papieskich uwaga Ojca Świętego skupiona jest na fakcie, iż Polacy, trwale zamieszkujący w nowych krajach swego osiedlenia żyją z konieczności w świecie dwóch kultur, odmiennych tradycji i zwyczajów, co powoduje specyficzne problemy dotyczące rodziny, zwłaszcza kwestii dotyczących wychowania młodego pokolenia.

Wsparciem w zakresie podtrzywania więzi z dziedzictwem kulturowym kraju stają się polskie parafie, którym przypisuje się bycie „najważniejszym czynnikiem społecznotwórczym w tym znaczeniu, że amorficzną zbiorowość emigrantów [przekształcają] w zorganizowaną i świadomą swych celów społeczność, zdolną do obrony swoich interesów religijnych i narodowych oraz do działania dla dobra wspólnego”[19]. Parafia podnosi także prestiż emigrantów i umożliwia im utrzymanie kulturowej odrębności oraz utożsamianie się z nią.

Dzięki przynależności do parafii emigranci uzyskują w nowej ojczyźnie podmiotowość społeczną i mają możliwość dojrzałego dialogu, kontaktu z miejscowym społeczeństwem, z jego władzami kościelnymi i świeckimi.

Prawda o człowieku zajmuje naczelne miejsce w wypowiedziach Jana Pawła II i jest ona z natury rzeczy fundamentem wszystkich Jego nauczań. Od tego źródła wypływa zawsze wszelka analiza, która sytuuje się ostatecznie w rozmaitych kontekstach.

Człowiek w myśl nauczania papieskiego „żyje zawsze we wspólnocie, należy do różnych społeczności i społeczeństw. Jest synem lub córką swego narodu, dziedzicem jego kultury i wyrazicielem jego dążeń”[20], z uwagi na powyższe „nie można dotrzeć do niego samego wśród wszystkiego, co go określa i warunkuje jego ziemskie bytowanie”[21]. Jednakże, aby zrozumieć osobę ludzką, będącą podmiotem każdego działania „trzeba nieustannie powracać do podstawowych prawd o człowieku”[22].

Z istotą godności wiąże się również ściśle pojęcie duchowej dojrzałości człowieka, określającej jego relacje z Bogiem i światem oraz warunkującej

[19] R. Dzwonkowski, Kościół w środowiskach polonijnych ..., tamże, s. 26.
[20] Jan Paweł II, *Prawda o człowieku jest wielką siłą działającą na rzecz pokoju,* [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie,* cz. III, red. Florian Kniotek, Poznań – Warszawa 1985, s. 1.
[21] Tamże.
[22] Tamże.

Boży ład i porządek. Dojrzałość człowieka, a tym samym społeczeństwa kreśli kształt duchowego wymiaru wszelkich istniejących relacji. Podkreśla tę kwestię Jan Paweł II m. in. podczas spotkania z Radą Koordynacyjną Polonii Wolnego Świata w Rzymie 10 XI 1979 r., uzasadniając, iż „żaden porządek [świata] nie będzie lepszy, jeśli (...) wartościom ludzkiego ducha nie da się pierwszeństwa”[23].

W szczególny sposób sytuacja emigracyjna stawia człowieka przed koniecznością dorastarania do duchowej dojrzałości. Tym samym człowiek w nowej dla niego sytuacji przekraczać musi samego siebie, musi posiadać więcej „mocy ducha, (...) wiary, nadziei i miłości, by nie zatracić w tej walce tego (...), co stanowi o jego człowieczeństwie”[24].

Dostrzec należy, iż w bliskim znaczeniowo kręgu w papieskich wystąpieniach do Polonii pojawia się określenie emigrant i człowiek nadziei – najpierw jest to nadzieja na pomyślność walki o odrodzenie zniewolonej ojczyzny, potem na lepszy byt w nowej ojczyźnie, w końcu jest to nadzieja na realizację ideałów, którym emigrant chciał pozostać wierny. Człowiek otwierający się na nową rzeczywistość emigracyjną nie przestaje być człowiekiem niosącym nadzieję ojczyzny, jak i tym, który dla tej ojczyzny jest nadzieją. Kraj pochodzenia, który, jak podkreśla to Jan Paweł II „nie wyposażył emigrantów (...) w dobra materialne”, ubogacił ich duchowym dziedzictwem, a to stanowiło o nich i tworzyło ich w całej pełni[25].

Siłę środowisk wychodźczych stanowić musi jedność, która swoje źródło ma „wobec Ojca w Chrystusie”. Jan Paweł II wyeksponował tę prawdę szczególnie w jednej ze swoich homilii głosząc, że [nie można] jedności szukać inaczej”[26]. W wystąpieniach papieskich jedność emigrantów to zespolenie serc, to jedność przez wspólne dziedzictwo kulturowe: „dziedzictwo tysiąclecia, dziedzictwo przodków”, „dziedzictwo kultury”, „dziedzictwo wiary, dziedzictwo Chrystusa i Kościoła”[27]. Jedność wyraża się jednak nie tylko przez wspólne dziedzictwo czy te same korzenie, lecz najpełniej uwidacznia się przez wspólną ofiarę Polaków. Myśl tę, podjętą jeszcze przez kardynała Stefana Wyszyńskiego przypomniał Ojciec Święty podczas audiencji z okazji 40-lecia bitwy pod Monte Cassino 18 V 1984 r. powtarzając, iż „Walka o Monte Cassino była walką o wyższe i szczytniejsze wartości, które należało uratować i okupić dla całej rodziny ludzkiej”[28]. W innym miejscu, w słowach skierowanych do młodych podkreślona zostaje przez papieża kwestia wartości ofiary, iż tylko ona „może [...] dać poczucie sensu życia i poczucie spełnienia życia”[29]. Ofiara wymaga więc uczestnictwa, a uczestnictwo – odpowiedzialności, za życie swoje i za życie społeczne.

Jedno ze spotkań Jana Pawła II z młodzieżą polską na emigracji, które miało miejsce w Castel Gandolfo w dniu 3 VIII 1982 r. wyeksponowało

[23] Jan Paweł II, Przemówienia do Polonii i Polaków ..., s. 27.
[24] Tamże, s. 67.
[25] Tamże, s. 66 – 67.
[26] Jan Paweł II, Jedność i nawrócenie do Chrystusa głowy Kościoła, [w:] Jan Paweł II, Nauczanie papieskie, ..., s. 75.
[27] Por. Jan Paweł II, Przemówienia do Polonii i Polaków ..., s. 110.
[28] Tamże, s. 117.
[29] Tamże, s. 168.

prawdę i wolność – wartości, których brak jakże boleśnie odczuwany był przez liczne pokolenia na całym świecie. Są to bowiem wartości nienaruszalne, gdyż na ich fundamencie opiera się wartość życia, w nich „wyraża się wielka godność [człowieka], godność osoby, godność dziecka Bożego”[30].

Fundamentem podejmowanych działań – w każdym środowisku, tym bardziej w środowisku emigracyjnym powinien być uniwersalizm chrześcijański, wyrażający się w otwartości i autentyczności, jego zaś podmiotem i centrum być musi człowiek, we wszystkich wymiarach, w szczególności w wymiarze duchowym. Wymiar uniwersalizmu tłumaczy Jan Paweł II następująco: „Jego wielkość i oryginalność polegają [...] na zdolności łączenia, spajania najbardziej różnych ludów w jedną, żywą, organiczną i dynamiczną całość, w taki sposób, że ani jedność nie doznaje podziałów, ani różnorodność nie traci nic ze swych zasadniczych bogactw”[31].

Ogólnoludzki charakter papieskich wypowiedzi podkreślają swego rodzaju redefinicje terminów, z jednej strony jakże oczywistych, z drugiej zyskujących nowe konteksty. Uniwersalizm, który jak podkreśla Jan Paweł II „nie może mieć ani za punkt wyjścia, ani za punkt dojścia żadnych ograniczeń czy zafałszowań, [a jedynie odzwierciedlać ma] pełną prawdę o człowieku”[32] sprzyja określeniom w myśl których np. „chrześcijanin to człowiek świadomego pielgrzymowania”, a „pielgrzymowanie jest powołaniem człowieka, chrześcijanina”[33].

Pozostając przy kwestiach definicyjnych warto chociażby przytoczyć nie pozbawione odniesień papieskie rozumienie nazwy „Dom Polski”, utrwalone w przemówieniu na poświęcenie Domu Polskiego im. Jana Pawła II w Rzymie 8 XI 1981 r. Nazwa ta postawiona została na równi z określeniem dom pielgrzymi, gdyż wyraża się w niej tradycja odwiecznego pielgrzymowania Polaków. W swym przeznaczeniu Dom Polski, zgodnie z określeniem ma być tym „miejscem, na którym [...] pielgrzym się zatrzymuje, do którego przybywa i z którego odchodzi: umocniony, podniesiony na duchu, zaprawiony do nowej nadziei”[34]. Szczególną uwagę zwraca tu nie tyle fizyczny, co duchowy wymiar zatrzymania, czyli przerwy w pielgrzymowaniu, której celem ma być refleksja, skupienie, odnowa i pogłębienie wartości. Jest jeszcze jeden wymiar uniwersalny terminu Dom Polski - dotyczy on pełnienia „roli pomostu między krajem a emigracją, stawania się miejscem spotkania naszej chrześcijańskiej kultury z kulturami innych narodów, [tak], by służył duchowemu pielgrzymowaniu tych kultur, ich wymianie, ich wzajemnemu bogaceniu, by mógł przyczyniać się do budowy jedności Europy i świata”[35].

Wystąpienia nauczyciela polskości, Jana Pawła II, kierowane do Polonii, często koncentrują się na zagadnieniu dialogu oraz na jego znacze-

[30] Tamże, s. 166.
[31] Jan Paweł II, Biskupia „posługa jednania” w dziele integracji patriotyzmu i uniwersalizmu. Do Episkopatu Argentyny w Buenos Aires 12 VI 1982,[w:] Jan Paweł II, Nauczanie społeczne ..., s. 659.
[32] Przemówienia do Polonii..., s. 178.
[33] Tamże, s. 183.
[34] Tamże, s. 182.
[35] Tamże, s. 189.

niu dla człowieka i społeczeństwa. Podczas spotkania wigilijnego z Polonią rzymską 24 XII 1982 r. zostały wyeksponowane najważniejsze prawdy sytuujące się wokół tego zagadnienia, a mianowicie: „Trzeba prowadzić dialog z człowiekiem. Trzeba prowadzić dialog ze społeczeństwem. Prowadzić dialog to znaczy szanować podmiotowość każdego człowieka, podmiotowość całego społeczeństwa czyli narodu. Taki dialog jest warunkiem pokoju”[36].

Kwestia dialogu powraca również podczas audiencji z okazji 40 – lecia bitwy pod Monte Cassino 18 V 1984 r. Jan Paweł II podkreśla wówczas, iż dojrzały ład życia narodowego, w którym respektowane są prawa człowieka musi być osiągany na drodze dialogu. Droga ta jest – w myśl nauczania papieskiego „jedyną drogą, która pozwala narodowi żyć pełnią praw obywatelskich i posiadać struktury społeczne odpowiadające jego słusznym wymogom”[37].

Poruszona już wcześniej kwestia uniwersalizmu chrześcijańskiego w wystąpieniach Jana Pawła II znajduje także swój wyraz w odniesieniu do problematyki patriotycznej. W myśl nauczania nauczyciela i ojca narodu uniwersalizm scala i wzmacnia miłość do ojczyzny własnej, tak, że „może posunąć się ona aż do poświęceń”, z drugiej strony „uwrażliwia na patriotyzm innych, przez co ostatecznie łączą się one ze sobą i wzajemnie wzbogacają”[38].

Istotę patriotyzmu Polaków, żyjących poza granicami kraju obrazują wymownie słowa papieża, kierowane do Polonii hiszpańskiej w Madrycie 3 XI 1982 r. To szczególne świadectwo części narodu polskiego uwydatnia prawdę, iż także poza Polską Polacy niosą ojczyznę, promują jej wartości, pozostają wierni jej dziedzictwu i tej szczególnej więzi, jaka łączy Polaków żyjących w różnych miejscach świata. Przypomnieć trzeba też słowa papieskiego uznania dla tej wspólnoty za „zachowywanie wraz z całą tradycją polską, również tego, co jest osią i busolą tej tradycji. To znaczy wiary”[39].

Do wspólnoty polskiej w Rzymie natomiast w dniu 23 XII 1986 r. Jan Paweł II kieruje słowa wdzięczności za rolę, jaką ona pełni dla Polski w świecie i dla Polski w Polsce[40]. Rozumiejąc siłę patriotyzmu, wzbogaconą poprzez oddalenie uświadamia także wzajemność tej szczególnej więzi kraju pochodzenia i Polaków pozostających na emigracji.

Wystąpienia „patriotyczno-nauczycielskie” Jana Pawła II często wskazują na postawy patriotyczne, wyrosłe na fundamencie wydarzeń – symboli. To sięganie do świętych wzorców w dziejach narodu służy poszukiwaniu autentyzmu i nobilitacji współczesności. Te same wydarzenia, choć chwalebne są zwykle okupione i uświęcone ofiarą minionych pokoleń. Z tej więc kwestii wyprowadzona zostaje prawda, iż „Polska ma prawo do

[36] Jan Paweł II, Trzeba prowadzić dialog z człowiekiem. Podczas spotkania wigilijnego z Polonią rzymską 24 XII 1982, [w:] Jan Paweł II, Nauczanie społeczne 1982 ..., s. 799.
[37] Przemówienia do Polonii..., s. 207.
[38] Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne* ..., s. 660.
[39] Jan Paweł II, Świadectwo życia narodu polskiego. Do Polonii hiszpańskiej w Madrycie 3 XI 1982, [w:] Nauczanie społeczne 1982 ..., s. 797.
[40] Por. Przemówienia do Polonii... , s. 24.

prawdziwego postępu – takie jak każdy inny naród, a równocześnie poniekąd szczególne, bo okupione wielkimi doświadczeniami historii"[41].

Podobnie – w myśl słów papieskich – Polacy mają szczególne prawo do nowej ojczyzny poprzez ofiarę i poświęcenie w walce o wolność waszą i naszą. To jakże często przywoływane hasło zyskuje nowy wymiar, dzięki któremu dokonuje się swoista nobilitacja Polaków na obywateli świata. Ta trudna dziejowa droga, bolesna nobilitacja „nie jest łatwa, [...] kosztuje wiele", lecz - jak podkreśla Jan Paweł II „tam, gdzie się wiele płaci, tam też głęboko czuje się wartości"[42].

Podczas uroczystości odsłonięcia tablicy pamiątkowej w Domu Polskim im. Jana Pawła II w Rzymie 27 VI 1985 r. do Polonii świata skierowane zostały przez Ojca Świętego słowa oddające rozmiar zasług polskiej Emigracji. Stało się to okazją do sformułowania ważnej kwestii, w myśl której trwałość i solidność fundamentów życia emigracyjnego wynika z budowania ich nie tyle „na pojęciu emigracja, co na rzeczywistości ojczyzna"[43]. Prawda ta w całej głębi ma na celu jedno nadrzędne, praktyczne zadanie, a mianowicie: budowę świadomości emigracyjnej na rzeczywistości ojczyzna, tak, ażeby nigdy, w żadnym kontekście „emigracja nie oznaczała wykorzenienia"[44].

Przemówienie Jana Pawła II w UNESCO (2 VI 1980 r.) zawiera wiele myśli poświęconych znaczeniu kultury w życiu jednostek i społeczeństw. Warto przypomnieć chociażby próbę zdefiniowania terminu kultura, jako tego, „przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej jest. Na tym także opiera się [...] rozróżnienie pomiędzy tym, czym człowiek jest, a tym, co posiada, pomiędzy być, a posiadać"[45]. W końcu jakże istotne staje się dokonane przez Jana Pawła II podsumowanie formuły definicyjnej, w myśl której „wszystko, co człowiek ma (posiada) o tyle jest ważne dla kultury, o tyle jest kulturotwórcze, o ile człowiek przez to, co posiada może równocześnie pełniej być jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bytowania"[46].

W innym miejscu, podczas przemówienia na audiencji z okazji 40-lecia bitwy pod Monte Cassino 18 V 1984 r. Jan Paweł II stara się dokonać utożsamienia kultury i człowieka, a przez to kultury i narodu. Od moralnego, w tym także chrześcijańskiego fundamentu jednostki zależeć ma wg Niego dobre wypełnianie zadań polonijnych i polonijnego posłannictwa w świecie.

Jednostka tworząca społeczność, także tę polonijną, wnosi do nowej wspólnoty własne świadectwo i własne uczestnictwo. Przez to, jak zauważa Jan Paweł II, każdy człowiek wzbogaca daną społeczność własnym darem.

Do rangi najświętszego obowiązku urasta w nowej rzeczywistości emigracyjnej przekazywanie wszystkiego tego, co stanowi kulturowe dziedzic-

[41]Tamże, s. 63.
[42]Tamże, s. 91.
[43]Tamże, s. 140.
[44]Tamże, s. 170.
[45]Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury,* [w:] Jan Paweł II, *Wiara i kultura,* red. M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Rzym – Lublin 1988, s. 55.
[46]Tamże.

two narodu, bowiem – w myśl nauczania papieskiego – „o przyszłości [...] nie można myśleć spokojnie, gdy się zapomina o przeszłości. Bez niej nie można odnaleźć, ani pogłębić swej tożsamości”[47]. Człowiek – jak zostało to podkreślone w wystąpieniu Jana Pawła II - musi mieć ponadto świadomość bycia jednym z ogniw w przekazie tego duchowego dziedzictwa i w jego utrwalaniu; z uwagi na to zadania tego nie może przerwać, ani porzucić.

Ponadto z jednej strony, wszystko, co kulturę i kulturowe dziedzictwo stanowi jest podstawą tożsamości, trwałości i kontunuacji każdego narodu w obrębie każdego człowieka, z drugiej strony wszystko, co kulturę stanowi pozwala na poszerzenie zakresu definicyjnego słowa Polska – już nie tylko w sensie dosłownym, a więc geograficznym czy politycznym, ale także kulturowym.

Podczas spotkania z Radą Koordynacyjną Polonii w dniu 10 X 1979 r. Jan Paweł II podejmuje ponownie kwestię powinności przekazu kulturowego dziedzictwa nowym pokoleniom. Podkreśla, że podobnie – jak wolność która nie jest nigdy dana raz na zawsze – tak i kulturowe dziedzictwo nie jest pojęciem stałym. Dlatego trzeba je solidarnie, w jedności „nawiązywać, rozwijać i ubogacać, asymilować i dostosowywać do potrzeb miejsca i czasu”[48].

Zagadnienia duchowej tożsamości, stosunku Polonii do Polski i roli Polonii w świecie stanowią główną oś nauczania papieża Jana Pawła II, który stara się przekazać określony program kształtowania kulturalnej tożsamości Polaków poza granicami kraju oraz ich stosunku do Ojczyzny i krajów osiedlenia.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując wiele kwestii w nauczycielskich wystąpieniach papieskich dotyczy roli kultury w dziejach Polski i emigracji, stosunku kultury i wiary oraz duchowej tożsamości Polonii. Podkreślone zostają różnorodne formy więzi, łączącej emigrantów z krajem pochodzenia, różne motywacje wychodźstwa, różne uwarunkowania historyczne. Od pojęcia narodu Jan Paweł II przechodzi do definiowania Polonii, jako „części narodu polskiego, który żyje nie tylko w swoim historycznym pniu nad Wisłą”. Ważną choć nie wyłączną kwestią w kulturowej tożsamości Polaków żyjących w diasporze pozostaje w wystąpieniach papieskich język ojczysty. Wielokrotnie podkreślony zostaje wkład Polonii w pomnażanie polskiej kultury w świecie oraz znaczenie jej świadomego świadczenia o kraju, co jest wyrazem nierozerwalnej więzi z Ojczyzną. Szczególną rolę przypisuje Jan Paweł II młodemu pokoleniu Polonii, które mimo powszechnych pokus odrzucenia kultury ojczystej powinno dojrzeć do syntezy kultur, uwzględniającej dziedzictwo kraju przodków.

[47] Wystąpienia do Polonii ..., s. 113.
[48] Tamże, s. 143.

LITERATURA:

Prace zwarte:

[1] Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie,* cz. III, red. Florian Kniotek, Poznań – Warszawa 1985

[2] Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne 1982,* Warszawa 1986.

[3] Jan Paweł II, *Przemówienia do Polonii i Polaków za granicą 1979-1987*, oprac. Roman Dzwonkowski, Londyn 1988.

[4] Jan Paweł II, *Wiara i kultura,* red. M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Rzym – Lublin 1988.

[5] Malewicz L. (red.), *Pielgrzym pokoju i nadziei,* Paryż 1984.

Czasopisma:

[6] DPZ, nr 3/176, Rzym 1990.

STRESZCZENIE

Jan Paweł II zyskał w latach swego pontyfikatu miano nauczyciela patriotyzmu w życiu rodaków-emigrantów – określanych jako ludzie w drodze. Nobilitujący tytuł nauczyciela polskosci, a zarazem ojca i wychowawcy dla Polonii świata koresponduje z papieskim „statusem emigranta", uzasadniającym szczególną łączność z Polakami, żyjącymi poza krajem. Pielgrzymki apostolskie stawały się szczególną okazją do spotkań Jana Pawła II ze środowiskami polonijnymi na całym świecie. Kwestie pojawiające się w Jego wystąpieniach odnoszą się do problemów tak rozległych, jak: rola kultury w dziejach Polski i emigracji, stosunek kultury do wiary oraz duchowej tożsamości Polonii. Podkreślają różnorodne formy więzi, łączące emigrantów z krajem pochodzenia, różne motywacje wychodźstwa i różne uwarunkowania historyczne. Okolicznościowe spotkania Polonii z Ojcem Ojczyzny, nauczycielem patriotyzmu – Janem Pawłem II stają się okazją do rozważań nt. specyfiki emigracyjnej, w myśl których emigracja nie kończy się wraz z pierwszym pokoleniem. Wnoszone przez rzesze emigrantów w obce dotąd środowisko elementy takie jak: sposób myślenia, język, obyczaj, religia, tradycja czy kultura narodowa to swoista spuścizna duchowa Ojczyzny, trwającej odtąd nawet poza jej granicami. Wystąpienia „patriotyczno-nauczycielskie" Jana Pawła II często wskazują na postawy patriotyczne, wyrosłe na fundamencie wydarzeń –

symboli. Sięganie do świętych wzorców w dziejach narodu służy poszukiwaniu autentyzmu i nobilitacji współczesności.

SUMMARY

John Paul II became the years of his pontificate, the name of patriotism in the life of a teacher fellow-immigrants – defined as people along the way. Polishness ennobling title of teacher, and also a father and educator for the Polish community of the world corresponds to the papal "immigrant status" to justify a special connection with Poles living abroad. Apostolic pilgrimage became a special opportunity to meet John Paul II with the Polish expatriate communities around the world. Emerging issues in his speeches, refer to the problem so vast as the role of culture in Polish history and emigration, the relationship of culture to faith and spiritual identity of the Polish community. Emphasize various forms of relationships, linking migrants with their country of origin, the different motivations of emigration and different historical backgrounds. Occasional meetings with Father Polish homeland, a teacher of patriotism – John Paul II becomes the occasion for reflection on the specifics of emigration, according to which emigration does not end with the first generation. Made by the masses of immigrants in foreign parts before the environment, such as thinking, language, custom, religion, tradition or national culture is a kind of spiritual heritage of the homeland, now lasting even beyond its borders. Instances of "patriotic - teacher" John Paul II often indicate patriotic attitudes, grown on the foundation of events - symbols. Making reference to the sacred pattern in the history of the nation is searching for authenticity and ennoblement of the present.

Gabriela Kowalska
Wyższa Szkoła Lingwistyczna
w Częstochowie

Działania pedagogiczne i rehabilitacyjne w dystrofii

Dystrofie to postępujące, dziedziczne choroby zwyrodnieniowe mięśni poprzecznie prążkowanych. Obejmują one włókna mięśniowe, nie naruszając nerwów ruchowych i zakończeń nerwowych. Cechą wspólną dla wszystkich tych chorób jest symetryczny rozkład osłabienia mięśni, charakterystyczny wzorzec zaników mięśniowych i brak zaburzeń czucia, zachowane są odruchy ścięgniste.

Dystrofię mięśniową charakteryzuje pięć podstawowych cech:

1. Jest to schorzenie pierwotnie mięśniowe.
2. Objawy są skutkiem osłabienia mięśni kończyn lub mięśni unerwianych przez nerwy czaszkowe (mięsień sercowy i mięśnie gładkie również mogą być zajęte).
3. Objawy mają charakter postępujący.
4. Zmiany histologiczne polegają na zwyrodnieniu i regeneracji mięśnia.
5. Choroba uznawana jest za wrodzoną, nawet jeśli w rodzinie nie ma innych jej przypadków[1].

Pierwsze objawy choroby to: uwypuklenie powłok brzusznych, hiperlordoza L, przodopochylenie miednicy, problemy w chodzeniu (częste przewracanie się; objaw Gowersa – wstawanie „po sobie") i problemy z wchodzeniem po schodach[2].

W chorobie, jaką jest dystrofia, istotnym jest określenie sposobu jej dziedziczenia. Poprzez diagnozę rodzaju dziedziczenia lekarz potrafi zapobiec i przeciwdziałać niepożądanym skutkom nosicielstwa chorego genu. Pozwala także ustalić nosicielstwo choroby w rodzinie, co w znacznym stopniu podnosi świadomość i zwiększa profilaktykę zdrowotną.

---

[1] H. Kwieciński, A. Kamińska, *Neurologia.* Wrocław: Wydawnictwo Urban i Partner. 2003, s. 737.

[2] A. Buczkiewicz, *Rehabilitacja w chorobach mięśni,*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL 1993, s. 737.

Dystrofia spowodowana jest trzema podstawowymi sposobami dziedziczenia: recesywnym sprzężonym z chromosomem X, autosomalnym recesywnym, autosomalnym dominującym. Dziedziczenie recesywne przekazywane za pomocą chromosomu X powiązane z płcią wywołuje: dystrofię mięśniową typu Duchenne'a, dystrofię mięśniową typu Beckera, dystrofię mięśniową typu Emery-Dreifussa.

Obecnie, dzięki nowoczesnym testom, takim jak badanie DNA czy badanie jakościowe lub ilościowe dystrofiny mięśniowej, wiemy, że również kobiety, które nie mają żadnych krewnych chorych, mogą się okazać pewnymi nosicielkami. Obecnie dzieli się nosicielki na objawowe i bezobjawowe. Za nosicielki objawowe uważane są kobiety z przerostem łydek, znaczną skoliozą i skarżące się na częste bóle mięśni. Za nosicielki bezobjawowe uważane są kobiety, u których nie stwierdzono wyżej wymienionych cech.

Po zdiagnozowaniu choroby u pacjenta, należy poinformować go o cechach klinicznych choroby, jej przebiegu, jak też o skutkach dla rodziny, uwzględniając zwłaszcza sposób dziedziczenia. Jeśli lekarz nie ma doświadczenia w poradnictwie genetycznym, zaleca się, aby skierował chorego do poradni genetycznej[3]. Postępujące w dystrofii osłabienie siły mięśni jest powodem powolnego, lecz stałego zmniejszania się amplitudy ruchów oddechowych, a także zaburzeń w prawidłowym ustawieniu kręgosłupa. W efekcie z biegiem czasu rozwijają się zaburzenia będące wynikiem narastającej dysproporcji pomiędzy ilością potrzebnego, a dostarczanego do organizmu tlenu. Chorzy chodzący mają większe zapotrzebowanie tlenowe, niż przebywający na stałe w wózku inwalidzkim czy w łóżku. W każdej sytuacji, wymagającej zwiększenia przemian metabolicznych (np.: aktywność fizyczna, posiłek, podwyższona temperatura ciała lub zimne otoczenie), wzrasta zapotrzebowanie na tlen.

Na pogłębienie się zaburzeń oddechowych wpływają:

- leżąca pozycja ciała
- skolioza (skrzywienie boczne) odcinka piersiowego kręgosłupa
- osłabienie siły i rozluźnienie mięśni brzucha

Początkowo rodzice przeżywają szok na wiadomość o chorobie dziecka. Szok przeżywa też dziecko, które nie bardzo zdaje sobie sprawę z tego, że jest bardzo chore i jego funkcjonowanie różni coraz bardziej od rówieśników. Dziecko bawi się z kolegami, kopie piłkę, chodzi do przedszkola czy do szkoły, choć sporadycznie zaczyna potykać się i bolą go nogi. Tak mijają miesiące, czasem kilka lat i nagle dziecko nie potrafi wejść na schody, biegać, kopać piłki. Przestaje chodzić – to już drugi etap postępującej choroby. Dziecko doświadcza najboleśniejszego zetknięcia się z prawdą o swoim życiu - nieuleczalna choroba. To trauma, z której nierzadko nie wychodzi do końca swoich dni. Podczas tego drugiego etapu cierpi nie tylko dziecko, ale i jego najbliższa rodzina. Pierwszy wózek, pionizator, ortezy, łuski, to najpierw wstyd, potem strach, przerażenie i lęk przed śmiercią. Rodzina zaczyna unikać najbliższych, przyjaciół, choroba dziecka ogranicza jego kon-

[3] I. Hausman-Petrusiewicz, *Choroby nerwowo-mięśniowe*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL. 2003, s. 210.

takty z rówieśnikami. Drugi etap to kilka miesięcy, a niekiedy kilka lat. Zamyka go okres najtrudniejszy - bezsilności i rozpaczy.

Zarówno drugi, jak i trzeci etap wymagają fachowej pomocy psychologa a czasem i psychiatry. Terapie są nieocenione w podtrzymaniu w miarę stabilnego życia psychicznego dziecka i jego bliskich. Ważną rolę spełnia szkoła, która mobilizuje rówieśników do odwiedzania i utrzymywania kontaktów z chorym dzieckiem. Odrzucone dziecko, które pozostaje samo ze swoją chorobą zaczyna się zamykać w swoim świecie. Jest apatyczne, czasem agresywne i nic nie zdoła go wyprowadzić z tego „smutnego kręgu". Tak skąpe rozrywki, jak telewizja, czasem komputer, słuchanie muzyki i obecność rodziców, to za mało, by podtrzymać życie w dziecku. Ono po prostu potrzebuje tego samego, co jego rówieśnicy. W trzecim etapie rozwoju choroby dziecko leży w łóżku, nie może się poruszać, normalnie oddychać – czeka na śmierć.

Ogólne funkcjonowanie psychiczne dzieci chorych na dystrofię można charakteryzować z punktu widzenia trzech etapów postępowania choroby:

Etap I – całkowita sprawność fizyczna,

Etap II – obniżona sprawność fizyczna (dziecko siedzi na wózku inwalidzkim i ma częściowo niesprawne ręce),

Etap III – całkowite obniżenie sprawności fizycznej (dziecko leżące).

Nie można do poszczególnych etapów dopasować wieku rozwojowego, gdyż każdy przypadek jest indywidualny i każde dziecko ma różny wiek swojej sprawności fizycznej.

Rodzice, dowiadując się o chorobie dziecka, przechodzą kilka faz reakcji emocjonalnej. Nie zawsze reagują w ten sam sposób i w tym samym czasie. Osobowość każdego z nich warunkuje różne postawy wobec tej traumatycznej sytuacji. Różnice te mogą wpłynąć na destabilizację małżeństwa bądź jego umocnienie. Profil reakcji na nieuleczalną chorobę dziecka rozpoczyna się od: szoku, załamania i depresji. Następnie rodzice powoli przyzwyczajają się do nowej sytuacji z nawrotami trudnych chwil. Poszukują kontaktu z innymi rodzicami o podobnych problemach.

Sytuacja trudna – a jest nią nieuleczalna choroba dziecka – wymaga pomocy. Wskazane jest, aby rodzina z chorym dzieckiem znalazła dla siebie grupę wsparcia, dzięki której będzie czerpać siły do dalszego działania. Mogą to być przyjaciele, dalsza rodzina, grupy samopomocy tworzone przez rodziców chorych dzieci we współpracy z lekarzami, psychologami i innymi specjalistami.

Cierpienie jest szkołą mądrości, od której nie należy się uchylać, jeśli chce się głębiej poznać świat i rządzące nim prawa. U dzieci przewlekle chorych zaobserwowano wiele manifestacji psychicznych, takich jak: drażliwość, zniechęcenie, rezygnacja, bunt, lęk, zmienność nastrojów od depresji do euforii[4].

Niezmiernie istotna w leczeniu chorych na dystrofię jest rehabilitacja. Rehabilitacja polega na przywracaniu sprawności uszkodzonych organów jednostki lub usprawnianiu jej funkcji, przygotowaniu jej do samodzielnego radzenia sobie w życiu codziennym, do korzystania z różnych form kształce-

[4] Tamże, s. 67.

nia, do wykonywania pracy oraz na stwarzaniu w środowisku społecznym i otoczeniu fizycznym odpowiednich warunków do prawidłowego funkcjonowania jednostki[5]. W procesie rehabilitacyjnym najważniejsza jest szybka i trafna diagnoza, po której następuje intensywny proces rehabilitacji. Kolejnym obszarem ważnym w życiu chorego na dystrofię jest edukacja. W Polsce powszechne prawo do edukacji jest zagwarantowane przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, artykuł 70, która uwzględnia wszystkie zobowiązania Polski w zakresie praw człowieka, wynikające z dokumentów ONZ. Prawo do edukacji określa również ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, opublikowana w Dzienniku Ustaw z 1996 r., numer 67, pozycja 329[6].

Polski system oświaty ma zapewnić między innymi możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami indywidualnymi. Do kształcenia specjalnego i integracyjnego kwalifikują dzieci niepełnosprawne uprawnione do tego Zespoły Orzekające Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych (PPP). Indywidualne nauczanie i wychowanie organizuje dyrektor szkoły w obwodzie, w którym dziecko mieszka. Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych dzieci z różnymi niepełnosprawnościami i włączenie ich w system kształcenia to istotne wyzwania stojące przed dzisiejszym systemem szkolnym.

Organizacje pozarządowe wykonują szereg zadań, które mają na celu zaspokajanie potrzeb indywidualnych i społecznych. Przyjmują postawę obywatelską w zakresie spraw ludzkich i lokalnych, wymagających załatwienia w poczuciu wspólnego dobra. Organizacje pozarządowe wspierają rodziny i osoby z niepełnosprawnością poprzez oddziaływania psychoterapeutyczne. Stowarzyszenia rodziców przyczyniły się do wydobycia na światło dzienne wielu problemów niepełnosprawności.

W Polsce działają organizacje zrzeszające chorych na dystrofię. Należą do nich Fundacja Pomocy Chorym na Zanik Mięśni z siedzibą w Szczecinie. Fundacja zajmuje się zbieraniem, wymianą informacji na temat choroby, prowadzi pomoc terapeutyczną, a współpracuje z innymi organizacjami i sponsorami. Ponadto w trudnych sytuacjach pomaga Fundacja Warszawskie Hospicjum dla Dzieci. Opieka paliatywna nad dziećmi i młodzieżą ze schorzeniami ograniczającymi życie jest aktywnym i całościowym podejściem, obejmującym fizyczne, emocjonalne, społeczne i duchowe elementy. Na uwagę zasługuje też działalność Stowarzyszenia na Rzecz Dzieci z Zaburzeniami Genetycznymi. Stowarzyszenie obejmuje opieką i pomocą chorych z zespołami genetycznymi i innymi schorzeniami.

W Lublinie działa Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej Ruchowo. Podopiecznymi Stowarzyszenia są: dzieci z porażeniem mózgowym, dystrofią mięśniową, przepukliną oponowo-rdzeniową, niepełnosprawnością pourazową. W Polsce od kilkunastu lat działa Towarzystwo

[5] A. Hulek, 1984, s. 11.

[6] Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, opublikowana w Dzienniku Ustaw z 1996 r., numer 67, pozycja 329, Ministerstwo Edukacji Narodowej: *O kształceniu integralnym i specjalnym*, 2001, s. 9.

Chorób Mięśni z siedzibą w Warszawie, które między innymi zrzesza chorych na dystrofię. Jest też wydawcą biuletynów, które opisują stany chorobowe, pomagają w opracowywaniu indywidualnych ćwiczeń i zaleceń dietetycznych. Towarzystwo działa kompleksowo w gronie wszystkich chorób mięśniowych i współpracuje z Kliniką Neurologii Dziecięcej w Warszawie. Nie zajmuje się problemem dystrofii oddzielnie, traktując chorobę jedynie w odniesieniu do chorób mięśniowych. W 2005 roku powstało Ogólnopolskie Centrum Dystrofii z siedzibą w Tarnowskich Górach i pięcioma pododdziałami w całej Polsce: w Warszawie, Sosnowcu, Bydgoszczy, Lublinie, Wrocławiu. W styczniu 2006 roku odbył się I Ogólnopolski Zjazd Chorych na Dystrofię. Zjazd przybliżył problem choroby, zjednoczył ludzi, którzy podjęli problem godnego funkcjonowania dziecka chorego w społeczeństwie. Wystąpienia lekarzy, terapeutów i rodziców pozwoliły na bardziej wnikliwe postrzeganie choroby i potrzeb dzieci. Ta sama idea przyświecała na I Międzynarodowym Zjeździe poświęconym dystrofii, gdzie przedstawiciele wielu państw przedstawiali działania w zakresie diagnozy, profilaktyki, edukacji i funkcjonowania psychicznego dziecka chorego na dystrofię i jego rodziny. Tak też działają na forum międzynarodowym organizacje i stowarzyszenia. W Tarnowskich Górach odbył się II i III Ogólnopolski Zjazd Chorych na Dystrofię (1 lipca 2007 i 21 sierpnia 2010). Zjazdy były nie tylko okazją do spotkania wszystkich dzieci, wchodzących w skład OCD, lecz także stał się miejscem podjęcia ważnych decyzji. Rodzice jednogłośnie zadecydowali o wystosowaniu interpelacji do władz i instytucji rządowych o wpisaniu dystrofii jako choroby nieuleczalnej. Zapis ten umożliwiłby bezpłatne leczenie, korzystanie z potrzebnych leków i szczepień. Prelegentami Zjazdu byli lekarze i pracownicy naukowi, którzy przedstawili najnowsze światowe doniesienia, dotyczące prac nad lekiem na dystrofię. Przedstawili także badania genetyczne, prowadzone w Ameryce i Australii oraz prace nad lekiem w krajach europejskich. Ten Zjazd był kolejnym „promykiem" nadziei dla ludzi dotkniętych chorobą i ich rodzin.[7]

ZAKOŃCZENIE

W chorobie przewlekłej konieczna jest pomoc psychologiczna o charakterze zapobiegawczym i naprawczym. Pierwsze to działania psychoterapeutyczne, skierowane na wszystkie obszary rozwoju dziecka. Drugie, to interwencje psychoterapeutyczne, obejmujące wyłącznie sfery ryzyka wystąpienia nieprawidłowości w rozwoju i zachowaniu dziecka oraz niektóre elementy jego środowiska.

LITERATURA:

[1] Agnes M. F. Wong and James A. Sharpe (2006). *Cerebellar skew deviation and the torsional vestibuloucular reflex*; Neurology. 65 : 412-419.

[7] W. Pilecka, *Odroczone neuropoznawcze i psychospołeczne skutki chorób nowotworowych u dzieci.* Człowiek Niepełnosprawność Społeczeństwo, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzwskiej,2000, s. 66.

[2] Buczkiewicz, A. (1993). *Rehabilitacja w chorobach mięśni*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

[3] de Barbaro, M. (1999). *Struktura rodziny*. [w:] M. de Barbaro (red.) Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

[4] Dega, W. (2003). *Ortopedia i rehabilitacja* [w:] Marciniak W., Szulc A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

[5] Dykcik, W. (red.) (2006). *Pedagogika Specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.

[6] Góralczyk, E. (1996). *Choroba dziecka w twoim życiu*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

[7] Hausman-Petrusiewicz, I. (2003). *Choroby nerwowo-mięśniowe*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

[8] Kaja, B. (2001). *Problem psychologii wychowania - teoria i praktyka*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska.

[9] Konieczna, I. (2007). *Ból jako doświadczenie towarzyszące chorobie przewlekłej*. Człowiek Niepełnosprawność Społeczeństwo, 5. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

[10] Kościelska, M. (1998). *Trudne macierzyństwo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

[11] Kott, T. (red.) (2005). *Uczeń z przewlekłą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

[12] Kwieciński, H., Kamińska, M. (red.) (2004). *Neurologia*. Wrocław: Wydawnictwo Urban i Partner.

[13] Kwolko, A. (red.) (2003). *Rehabilitacja medyczna*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne i Partner.

[14] Pilecka, W. (2000). *Odroczone neuropoznawcze i psychospołeczne skutki chorób nowotworowych u dzieci*. Człowiek Niepełnosprawność Społeczeństwo, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzwskiej.

[15] Sęk, H., Cieślak, R. (red.) (2006). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRESZCZENIE

Autorka w niniejszym opracowaniu porusza pojęcie dystrofii. Cechą wspólną dla wszystkich tych chorób jest symetryczny rozkład osłabienia mięśni, charakterystyczny wzorzec zaników mięśniowych i brak zaburzeń czucia, zachowane są odruchy ścięgniste. Dystrofia wnika w życie rodzinne i staje się podstawowym problemem rodziców, dziecka i rodzeństwa. Od tego, jaka pomoc jest udzielona i czy jest ona długofalowa, czy tylko sporadyczna, zależy sprawność psychofizyczna dziecka, a także jego „pogodzenie" z zaistniałą sytuacją – z nieuleczalną chorobą.

SUMMARY

The author in this paper addresses the concept of muscular dystrophy. A feature common to all these diseases is a symmetrical distribution of muscle weakness, muscle atrophy characteristic pattern, and no disturbance of sensation, tendon reflexes are preserved. Dystrophy penetrates into family life and becomes a major problem of parents, children and siblings. Since then, what help is given and whether it is a long-term, or only sporadic psychophysical efficiency depends on the child, and his "reconciliation" with the situation – with an incurable disease.

Krystyna Komosińska
Uniwersytet Warszawski

Wybrane zaburzenia psychiczne utrudniające proces edukacji szkolnej dzieci i młodzieży

Zdrowie psychiczne jest wypadkową wielu czynników: genetycznych, wrodzonych, właściwości indywidualnych oraz oddziaływania środowiska. Zdrowie psychiczne jest stanem dobrego samopoczucia w tej sferze, które umożliwia prawidłową realizację obowiązku szkolnego, realizację swoich zdolności, radzenie sobie ze stresami życia codziennego oraz przygotowanie się do wydajnej pracy z korzyścią dla siebie i społeczeństwa w którym żyje jednostka.

Zaburzenia zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży stanowią czynnik utrudniający proces edukacji szkolnej. W 2002 r. schorzenia neuropsychiatryczne stanowiły przyczynę ¼ wszystkich przypadków chorób i przedwczesnych zgonów w Europie, a depresja była drugą, co do częstości, przyczyną niepełnosprawności, tuż po niedokrwiennej chorobie serca[1]. „Zaburzenia psychiczne u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym należą do częstych, trudnych do rozpoznania i leczenia problemów zdrowotnych. Szacuje się, że dotyczą one w zależności od wieku i płci, około 10-20 % populacji”[2]. M. Dudek podaje, że około 20 % dzieci i młodzieży nie może sprostać wymaganiom stawianym przez szkołę, a przez to stanowią klientelę poradni psychologiczno-pedagogicznych, z czego 3 % wymaga orzeczeń o potrzebie nauczania indywidualnego lub/i kształcenia specjalnego spowodowanego różnego rodzaju niepełnosprawnościami, upośledzeniem umysłowym, chorobami lub trudnościami w przystosowaniu społecznym[3].

---

[1] E. Jane – Llopis, P. Anderson (2005) (tłum. B. Mroziak): *Promocja zdrowia psychicznego i zapobieganie zaburzeniom psychicznym. Polityka dla Europy* (Mental Health Promotion and Mental Disorder Prevention, A Policy for Europe. Nijmegen, Radboud University Nijmegen w Holandii, s. 4.

[2] J. Komender (2000): *Zaburzenia i problemy rozwoju i zdrowia psychospołecznego*. (w:) *Zdrowie i szkoła*. B. Woynarowska (red.), Warszawa, PZWL, s. 164 – 194.

[3] M. Dudek, Pomoc dziecku w praktyce poradnianej na przykładzie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Łęcznej. (w:) S. Guz, J. Andrzejewska [red.], Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci. Wydaw. UMCS, Lublin 2008, s. 115-116.

Częstość występowania zaburzeń zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży w Polsce nie jest dokładnie znana. Z danych Instytutu Psychiatrii i Neurologii[4] wynika, że w 2006 r., w Polsce, w poradniach zdrowia psychicznego leczonych było ok. 92 tys. osób do 19 r. ż. Najczęstszą przyczyną zgłoszenia się były zaburzenia zachowania i emocji (40 % ogółu leczonych). Rzeczywista częstość tych zaburzeń jest znacznie większa. Szacuje się, że w zależności od wieku i płci – 10-20 % dzieci i młodzieży z powodu tych zaburzeń wymaga pomocy specjalistycznej. Wśród dolegliwości dotyczących sfery psychicznej dzieci i młodzieży można wyróżnić: problemy, zaburzenia i choroby.

Problemy (różne trudności związane ze sferą psychiczną, niewymagające zwykle pomocy lekarza), zaburzenia (wymagają pomocy psychologicznej, terapii pedagogicznej i czasami pomocy psychiatrycznej) i choroby psychiczne (wymagają leczenia psychiatrycznego) dzieci i młodzieży związane są zwykle z dwoma podstawowymi środowiskami w których funkcjonują: rodziną i szkołą.

Z badań międzynarodowych prof. B. Woynarowskiej z 2002 r. (HBSC) uczniów klas V szkół podstawowych oraz I i III klas gimnazjów (N = 6383) w Polsce wynika, że 50 % uczniów uważa naukę w szkole za trudną, 57 % za męczącą i 49 % uważa, iż jest w bardzo dużym i dużym stopniu obciążona pracą szkolną[5]. Z badań młodzieży szkół ponadgimnazjalnych (N = 2893) dr A. Oblacińskiej z Instytutu Matki i Dziecka wynika, że ok. 39 % skarży się na częste występowanie zdenerwowania, ok. 29 % jest rozdrażnionych lub w złym humorze a ok. 35 % jest zmęczonych lub wyczerpanych[6]. Zaburzenia emocjonalne, w tym najczęściej lękowe dotyczą 2-10 % dzieci w wieku rozwojowym[7].

Dane te wskazują na konieczność informowania nauczycieli i pedagogów o problemach zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, gdyż szkoła ma być miejscem, w którym można takie zaburzenia zauważyć i próbować pomóc dzieciom, które tego potrzebują.

W Polsce do celów klinicznych i statystycznych wykorzystuje się Międzynarodową Statystyczną Klasyfikację Chorób i Problemów Zdrowotnych - ICD-10 (2000) opublikowaną przez WHO.

---

[4] Instytut Psychiatrii i Neurologii (2009*) Zakłady psychiatrycznej oraz neurologicznej opieki zdrowotnej. Rocznik statystyczny 2009*, Warszawa, Zakład Organizacji Ochrony Zdrowia, Instytut Psychiatrii i Neurologii.

[5] B. Woynarowska (2003) (red.): *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce.* Warszawa, Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Zakład Epidemiologii Instytutu Matki i Dziecka, s. 30 i 36.

[6] A. Oblacińska, B. Woynarowska (2006) (red.): Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka. s. 20.

[7] A. Bryńska (2009): Zwyczajny lęk a może już nerwica? O rozpoznawaniu i leczeniu zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży. „Klinika Pediatryczna", Nr 13 /Szkoła Pediatrii Vol 17, No 5, s. 5030 – 5035.

RODZAJE ZABURZEŃ ZDROWIA PSYCHICZNEGO DZIECI I MŁODZIEŻY

W obowiązującej w Polsce Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (2000) wyróżniono 10 grup zaburzeń psychicznych. Za specyficzne dla dzieci i młodzieży uznano **zaburzenia rozwoju psychicznego** oraz **zaburzenia zachowania i emocji, rozpoczynające się w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym**, choć występują w tej populacji również zaburzenia z innych grup.

Tabela 1. Przykłady zaburzeń psychicznych występujących u dzieci i młodzieży według Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10

Zaburzenia rozwoju psychicznego	Zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym
Zaburzenia rozwoju mowy i języka Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych Specyficzne zaburzenia funkcji motorycznych Całościowe zaburzenia rozwojowe (np. autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Aspergera)	Zaburzenia hiperkinetyczne (zespoły nadpobudliwości ruchowej) Zaburzenia zachowania Mieszane zaburzenia zachowania i emocji Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie (lek przed separacją, lęk społeczny) Zaburzenia funkcjonowania społecznego (np. mutyzm wybiórczy, reaktywne zaburzenia przywiązania w dzieciństwie) Tiki Inne zaburzenia zachowania i emocji (np. moczenie mimowolne, zanieczyszczanie się kałem, jąkanie)

CHARAKTERYSTYKA WYBRANYCH ZABURZEŃ ZDROWIA PSYCHICZNEGO DZIECI I MŁODZIEŻY

Niepełnosprawność umysłowa (upośledzenie umysłowe)[8] jest to stan, w którym funkcjonowanie intelektualne dziecka jest niższe od przeciętnego oraz ma ono trudności w przystosowaniu się do wymagań życia społeczne-

[8] Do niedawna powszechnie używanym terminem było „upośledzenie umysłowe" i taka nazwa jest używana w klasyfikacji ICD-10. Obecnie coraz częściej używa się terminu „niepełnosprawność umysłowa".

go. Powstaje w wieku 0-18 lat. Częstość występowania niepełnosprawności intelektualnej w populacji dzieci i młodzieży szacuje się na 2-5 %.

Podstawą klasyfikacji tej niepełnosprawności są wyniki testów inteligencji. Na ich podstawie wyróżnia się niepełnosprawność w stopniu: lekkim (II= 50–70), umiarkowanym (II=35–49), znacznym (II= 20–34), głębokim (II = poniżej 20). Dla rozpoznania tego zaburzenia niezbędne jest współistnienie obniżonej zdolności do przystosowania społecznego (np. w porozumiewaniu się, zaradności osobistej, możliwości uczenia się).

Funkcjonowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością umysłową zależy od jej stopnia, towarzyszących innych zaburzeń i od warunków, w których żyje dane dziecko. Każde dziecko wymaga wczesnej diagnozy psychologicznej i psychiatrycznej oraz ustalenia indywidualnego postępowania leczniczo-rehabilitacyjnego, strategii wychowania, nauczania dziecka i wspierania jego rodziny. W ostatnich latach znacznie wzrosły możliwości zapobiegania tej niepełnosprawności dzięki: rozwojowi poradnictwa genetycznego (do poradni genetycznej powinno być skierowane każde dziecko z tą niepełnosprawnością) i diagnostyki prenatalnej.

Autyzm dziecięcy (gr. *autos* – sam) należy do grupy całościowych zaburzeń rozwojowych o podłożu wieloczynnikowym: środowiskowym (np. zaburzone wczesne relacje z matką) i biologicznym (prawdopodobnie anomalie chromosomalne). Rozwija się do 3 r. ż.[9], ale jest zwykle rozpoznawany między 3 a 5 r. ż. Tylko ok. 18 % dzieci z autyzmem dziecięcym funkcjonuje w dorosłym życiu samodzielnie[10].

Zaburzenia dotyczą trzech obszarów: **funkcjonowania społecznego, zachowania i zainteresowań.** Dziecko z autyzmem jest wycofane (poza grupą), nie nawiązuje kontaktu z rówieśnikami, nie odpowiada na próby kontaktu z ich strony, zachowuje się tak jakby nie istniał wokół niego świat. Reaguje lękiem i protestem na zmianę przedmiotów w jego otoczeniu. Zabawy mają stereotypowy charakter (np. kręcenie się wokół własnej osi, stukanie palcami), z wykorzystaniem bezużytecznych przedmiotów (np. patyki, pudełka). Rozwój mowy jest znacznie opóźniony lub się nie dokonuje, mowa nie służy dziecku do komunikacji, jego zasób słów jest niewielki. Charakterystycznym objawem jest echolalia – powtarzanie zasłyszanych słów lub sylab.

Leczenie autyzmu powinno być prowadzone w specjalistycznych ośrodkach, wymaga współpracy lekarzy, psychologów i pedagogów, a terapia dotyczy komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Proces wychodzenia z autyzmu jest długi. W okresie dojrzewania mogą pojawić się u tych dzieci lęki przed nowymi zadaniami, zachowania agresywne, brak zdolności do tworzenia więzi z innymi.

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder)*[11] jest spowodowany odmiennym

[9] Autyzm atypowy – ujawnia się po 3 roku życia, często towarzyszy niepełnosprawności intelektualnej, objawy są podobne jak w autyzmie dziecięcym.

[10] H. Jaklewicz (2005): *Specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka.* (w:) *Psychiatria dzieci i młodzieży.* J. Namysłowska (red.), Warszawa, PZWL, s. 110 – 128.

[11] Nazwa ta przyjęta jest powszechnie w Polsce, pochodzi z klasyfikacji DSM-IV. W obowiązującej w Polsce klasyfikacji ICD-10 używana jest nazwa „zaburzenie hiperkinetyczne".

programem rozwoju mózgu, uwarunkowanym przez czynniki genetyczne i środowiskowe. Występuje u ok. 5– 6 % dzieci w wieku szkolnym.[12] Objawy ADHD zmieniają się z wiekiem dziecka. Charakteryzuje się występowaniem znacznie nasilonych trzech grup objawów:

1. **Zaburzenia koncentracji uwagi** – dziecko nie potrafi skupić uwagi na jednej czynności, łatwo się rozprasza, wydaje się iż nie słucha, nie wykonuje poleceń, nie umie zorganizować sobie pracy, męczy go długotrwały wysiłek umysłowy, często gubi rzeczy, nie zwraca uwagi na szczegóły, jest roztargnione, ma trudności z zapamiętywaniem.
2. **Nadpobudliwość, nadmierna ruchliwość** – dziecko przejawia chaotyczną aktywność nie służącą określonemu celowi, wierci się, wstaje nieproszone, jest niespokojne, gadatliwe hałaśliwe, nie przestrzega norm społecznych;
3. **Impulsywność** – dziecko nie przewiduje skutków działań swoich i innych, wyrywa się do odpowiedzi, nie potrafi czekać na swoją kolej, przerywa innym wypowiedź[13].

Oprócz typowych dla ADHD objawów stwierdza się u tych dzieci zaburzenia, które występują nie tylko w omawianym zespole, lecz również u dzieci nieprzejawiających nadpobudliwość psychoruchową[14]. M. Dudek, opierając się na literaturze przedmiotu, wymienia tutaj dwie grupy problemów, pierwsza związana jest z przystosowaniem lub wykolejeniem społecznym, druga z nerwicami[15].

Dzieci z nieleczonym ADHD mają poważne problemy w funkcjonowaniu: **w rodzinie** (nieposłuszeństwo, upór, agresja słowna), **w szkole** (gorsze wyniki w nauce, problemy z czytaniem i liczeniem, powtarzają klasy, przejawiają agresję, zakłócają tok lekcji), w **relacjach z rówieśnikami**, którzy mogą unikać lub zaprzestać kontaktów z nimi.

Leczenie dzieci i młodzieży z ADHD ma na celu umożliwienie lepszego funkcjonowania w różnych środowiskach (zlikwidowanie zespołu nie jest możliwe). Powinno być ono wielokierunkowe, długotrwałe i obejmować oddziaływanie na:

1. dziecko – farmakoterapia, psychoterapia i psychoedukacja,
2. środowisko rodzinne – wymagania dostosowane do możliwości dziecka, minimalizacja rozpraszających bodźców itd.,
3. środowisko szkolne – przygotowanie nauczycieli do nauczania dziecka z ADHD umieszczanie ucznia w klasie z mniejszą liczbą uczniów, sadzanie go w pierwszej ławce ze spokojnym uczniem, kontrolowanie w czasie lekcji jego zaangażowania i zapisywanie w zeszycie dokładnie pracy domowej.

---

[12] T. Wolańczyk, T. Srebnicki (2010): *Wybrane zaburzenia psychiczne.* (w:) *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację.* B. Woynarowska (red.). Warszawa Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 284 – 305.

[13] T. Wolańczyk, J. Komender.(2005): *Zaburzenia hiperkinetyczne.* (w:) *Psychiatria dzieci i młodzieży.* J. Namysłowska (red.), Warszawa, PZWL, s. 197 – 213.

[14] M. Dudek, *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Wydaw. UKSW, Warszawa 2009, s. 17.

[15] M. Dudek, Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD, s. 17 – 18.

Zasady postępowania z uczniem z ADHD powinny być dostosowane do specyfiki zaburzeń występujących u danego dziecka.

Zaburzenia zachowania obejmują bardzo zróżnicowaną grupę nieprawidłowości, w których podstawowym kryterium jest to, że nie mieszczą się w przyjętych normach np. prawnych, społecznych, kulturowych. Określenie, co w danym przypadku jest normą jest bardzo trudne. Ocena zachowań jest subiektywna i bierze się w niej pod uwagę częstość występowania danego zachowania w populacji: to, co występuje często jest normalne, co rzadko nieprawidłowe. Z powodu tych niejasnych kryteriów diagnostycznych trudno jest określić częstość występowania zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży. Objawy zaburzeń zachowania mogą być różnorodne i często współwystępują.

Objawy zaburzeń zachowania według klasyfikacji ICD-10:

1. Niezwykle częste lub gwałtowne, jak na okres rozwojowy dziecka, wybuchy złości
2. Częste kłótnie z dorosłymi
3. Częste jawne przeciwstawianie się dorosłym
4. Częste, celowe działania sprawiające innym przykrość
5. Częste zrzucanie winy i odpowiedzialności za własne złe zachowanie na innych
6. Nadwrażliwość, obrażanie się
7. Częste złoszczenie się i poczucie krzywdy
8. Mściwość
9. Częste kłamstwa, niedotrzymywanie obietnic, aby coś uzyskać bez zobowiązań
10. Częste wszczynanie bójek (nie dotyczy bójek z rodzeństwem)
11. Używanie narzędzi mogących zranić innych
12. Częste pozostawanie poza domem po zmierzchu wbrew zakazom rodziców (przed 13 r. ż.)
13. Okrucieństwo wobec zwierząt
14. Rozmyślne niszczenie przedmiotów należących do innych (nie obejmuje podpalania)
15. Częste okrucieństwo fizyczne wobec innych
16. Rozmyślne podpalanie w celu spowodowania zniszczenia
17. Kradzieże przedmiotów mających wartość, w domu i poza domem
18. Częste wagary rozpoczynające się przed 13 r. ż. Przestępstwa w konfrontacji z ofiarą (wymuszania, wyrywanie toreb)
19. Zmuszanie innych do zachowań seksualnych
20. Dręczenie innych
21. .Włamania do mieszkań, domów lub samochodów[16].

[16] J. Bomba. (2005): *Zaburzenia zachowania.* (w:) *Psychiatria dzieci i młodzieży.* J. Namysłowska (red.), Warszawa, PZWL, s. 226.

Leczenie zaburzeń zachowania ze względu na różnorodność przyczyn jest trudne. Zaleca się leczenie zintegrowane – terapia rodziny, przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem i indywidualna opieka psychologiczna lub psychiatryczna nad dzieckiem z zaburzeniami zachowania.

ZAKOŃCZENIE

Szkoła ma istotny wpływ na rozwój edukacyjny i emocjonalny dzieci i młodzieży, ale jest także środowiskiem, którego problemy zdrowia psychicznego mogą dotyczyć i w którym mogą zostać ujawnione, by z korzyścią dla dzieci mogły być odpowiednio wcześnie leczone. Problemy dzieci i młodzieży związane ze zdrowiem psychicznym mogą wpływać na słabe wyniki w nauce, problemy wychowawcze i zachowania aspołeczne lub ryzykowne dla zdrowia. Holistyczne podejście szkoły do promocji zdrowia psychicznego może wpłynąć na zmniejszenie ryzyka zaburzeń zdrowia psychicznego, jednak najkorzystniejsza propozycja to sieć Szkół Promujących Zdrowie w Polsce, które uwzględniają korzystne dla zdrowia psychicznego zmiany w środowisku fizycznym i psychicznym szkoły oraz kształtowanie umiejętności życiowych u nauczycieli i uczniów, jako działań podjętych w celu zwiększenia promocji zdrowia psychicznego w szkole.

LITERATURA:

[1] Bomba J.(2005): *Zaburzenia zachowania.* w: *Psychiatria dzieci i młodzieży.* J. Namysłowska (red.),Warszawa, PZHL, s. 226.

[2] Bryńska A. (2009): *Zwyczajny lęk a może już nerwica? O rozpoznawaniu i leczeniu zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży.* „Klinika Pediatryczna", Nr 13 /Szkoła Pediatrii Vol. 17, No 5, s. 5030 – 5035.

[3] Dudek M., *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Wyda. UKSW, Warszawa 2009.

[4] Dudek M., *Pomoc dziecku w praktyce poradnianej na przykładzie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Łęcznej.* (w:) S. Guz, J. Andrzejewska [red.], *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci.* Wydaw. UMCS, Lublin 2008.

[5] Jaklewicz H. (2005): *Specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka.* (w:) *Psychiatria dzieci i młodzieży.* J. Namysłowska (red.), Warszawa, PZWL, s. 110 – 128.

[6] Jane – Llopis E., Anderson P. (2005) (tłum. B. Mroziak): *Promocja zdrowia psychicznego i zapobieganie zaburzeniom psychicznym. Polityka dla Europy* (tytuł do cytowania: Mental Health Promotion and Mental Disorder Prevention, A Policy for Europe. Nijmegen, Radboud University Nijmegen w Holandii, s. 4.

[7] Komender J. (2000): *Zaburzenia i problemy rozwoju i zdrowia psychospołecznego.* (w:) *Zdrowie i szkoła.* B. Woynarowska (red.), Warszawa, PZWL, s. 164 – 194.

[8] Oblacińska A., Woynarowska B. (2006) (red.): *Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych.* Warszawa, Instytut Matki i Dziecka. s. 20.

[9] *Rocznik statystyczny 2009.* Instytut Psychiatrii i Neurologii (2009*) Zakłady psychiatrycznej oraz neurologicznej opieki zdrowotnej.* Warszawa, Zakład Organizacji Ochrony Zdrowia, Instytut Psychiatrii i Neurologii.

[10] Sęk H. (2006) (red.): *Psychologia kliniczna.* Tom 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 77; A. Bilikiewicz, J Lewandowski, P. Radziwiłłowicz (2003): *Psychiatria.* Warszawa, PZWL, s. 32; Ostaszewski K.(2007): *Chorzy psychicznie w społeczeństwie.* (w:) *Edukacja zdrowotna.* B. Woynarowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 471 – 482.

[11] Wolańczyk T., Srebnicki T (2010): *Wybrane zaburzenia psychiczne.* (w:) *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację.* B. Woynarowska (red.). Warszawa Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 284 – 305.

[12] Wolańczyk T., Komender J.(2005): *Zaburzenia hiperkinetyczne.* w: *Psychiatria dzieci i młodzieży.* J. Namysłowska (red.),Warszawa, PZWL, s.197 – 213.

[13] Woynarowska B. (2003) (red.): *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce.* Warszawa, Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Zakład Epidemiologii Instytutu Matki i Dziecka, s. 30 i 36.

[14] Woynarowska B., Kowalewska A. Izdebski Z, Komosińska K. (2010) (red.): *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Warszawa,* Wydawnictwo Naukowe PWN (Komosińska K. – podrozdział 2.2. – Zdrowie psychiczne)

STRESZCZENIE

Praca dotyczy problematyki zaburzeń psychicznych wśród dzieci i młodzieży. Problemy te choć zróżnicowane związane są zwykle z dwoma podstawowymi środowiskami w których funkcjonują dzieci: rodziną i szkołą. Ocena zachowań, zarówno przez nauczycieli jak i rodziców, jest subiektywna i bierze się w niej pod uwagę częstość występowania danego zachowania w populacji.

SUMMARY

It concerns work among children problems of mental disturbance and young people. These problems though usually ordinary differentiate is related children function with basic two in which environments family and school. Estimate of behavior, by teachers equal as well as fathers (parents), it is subjective and frequency of occurrence of given behavior is taken in under note in population her .

Zbigniew Baran
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Poezja liryczna dla dzieci o tematyce religijnej stymulatorem plastycznych reprezentacji dziecka w wieku przedszkolnym (aspekt pedagogiczny prezentowanego tematu)

„Poznawanie sztuki dziecka może być zadaniem fascynującym".
(Victor Lowenfeld)[1]

Przedmiotem moich badań prowadzonych w diecezji tarnowskiej* [na terenie Tarnowa i Ziemi Tarnowskiej] było określenie wpływu poezji lirycznej na kreację artystycznego obrazu w wyobraźni dziecka (w wieku przedszkolnym). Zjawiskiem charakterystycznym dla dziecka w tym wieku jest afektywność jego uczuć[2], które bywają częstokroć emocjonalnym sposobem widzenia oraz odbierania świata przez kilkulatka. Zwłaszcza poprzez systematyczne spotkania z dziełami kultury jest ono zdolne do przeżywania uczuć głębokich i do wskazania właściwych bodźców, które owe uczucia wywołują. Recepcja literatury pięknej przez dziecko i dziecięca kreacja artystyczna są istotnymi metodami „wychowania dziecka przez sztukę", spełniającymi istotne zadania, dotyczące rozwoju jego osobowości, a przede wszystkim zaś rozwoju uczuć oraz wyższych funkcji psychicznych dziecka, o czym pisali Wasyl Suchomlinskij (1978)[3], Lew Semionowicz Wygotski [Vygotskij] (1980)[4] i ostatnio Dominika Siewniak-Maciuszek (2009)[5].

---

[1] Por.: V. Lowenfeld, L. W. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, tłum. K. Polakowski, Warszawa 1977, s. 203 – 205.

[2] Zob.: K. Dziedzic, Kontakt dziecka ze sztuką – determinantem jego umiejętności szkolnych, [w:] I. Adamek, B. Muchacka (red.), Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym: Teraźniejszość i przyszłość, Kraków 2010, s. 138.

[3] W. Suchomlinskij, *Oddaję serce dzieciom*, tłum. z ros. M. Bybluk, Warszawa 1978.

[4] L. S. Wygotski [Vygotskij], *Psychologia sztuki*, przekład z ros. M. Zagórska, Kraków 1980. Zobacz: Idem, *Myślenie i mowa*, tłum. z ros. E. Flesznerowa i J. Fleszner, seria: >Biblioteka Klasyków Psychologii<, Warszawa 1989.

[5] D. Siewniak-Maciuszek, Twórcza stymulacja poprzez sztukę w rozwoju i edukacji dziecka w dobie bogatej oferty medialnej, [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna, Kraków 2009, s. 74 – 87.

Zarówno wyobraźnia i ekspresja plastyczna, jak i aktywność twórcza dziecka w wieku przedszkolnym wyróżniają się określonymi „elementami". Wyobraźnia dziecka 6-letniego jest ściśle związana z jego dotychczasowymi doświadczeniami i przeżyciami. Okazuje się ona być szczególną zdolnością do „tworzenia" w jego świadomości wyobrażeń twórczych oraz nowych reprezentacji otaczającej rzeczywistości. Dynamiczny rozwój wyobraźni twórczej przypada na ten >przedszkolny okres< życia dzieci[6]. Tenże okres jest także i okresem „przedschematycznej aktywności plastycznej" (tak typowej dla dzieci w wieku od około 4. roku życia do około 5. / 6. roku życia), a także wczesnym okresem „schematyzmu graficznego" (typowego dla dzieci w wieku od 6. roku życia do około 8. / 9. roku życia). Rysunki dzieci w wieku przedszkolnym świadczą o tym, że myślenie estetyczne budzi się już u nich, co pozwala dziecięcej wyobraźni ujmować prezentowany świat w sposób schematyczny i artystycznie inteligentny[7]. Ponadto – zgodnie z teorią procesu twórczości dziecka Viktora Lowenfelda – w owym procesie twórczym współuczestniczą wszystkie zdolności psychiczne (to jest: zarówno wyobraźnia, jak i myślenie, odczuwanie, spostrzeganie). Toteż, jak słusznie pisze Anton Macko:

Výtvarné umenie sa v koordinácii a integrácii s aktívnymi výtvarnými činnosťami využíva ako estetický prostriedok pri výchove [dzieci – Z. B.] (...) k umeniu[8].

Tematem rysunków (plastycznych prac) dzieci poddanych eksperymentalnemu badaniu była scena *Ukrzyżowania*[9]. W pierwszym etapie eksperymentalnych badań dzieciom polecono *narysowanie / przedstawienie sceny Ukrzyżowania*. Z kolei w II etapie badań [cztery miesiące później] dzieci zostały zapoznane z treścią liryku *Pod krzyżem* Joanny Kulmowej[10]:

Stała pod górą Matka Boża
jak nad tą górą zachód gorzał.
Płakała Panna.

„Ludzie! Bliżej krzyża mnie puśćcie!
Wyniosę Go w matczynej chuście.
(...)"

Stała Maryja gdzie trzy krzyże
jak słońce niżej szło i niżej.
Szlochała Panna.

---

[6] Por.: J. Górniewicz, *Wyobraźnia i wychowanie*, [w:] J. M. Śmieciński (red.), *Świat człowieka – świat sztuki*, Warszawa 1996, s. 10, 11.

[7] Por.: S. Dorance, *Zajęcia twórcze w przedszkolu*: *Przedmioty i obrazy* [Prwdr.: 1996], tłumaczyły: J. Zając i T. Zielińska, Warszawa 1997, s. 7.

[8] A. Macko, Vzťah a interpretácia obsahu výtvarnej výchovy, [w:] A. Jusko (red.) a kolektív, Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy, Prešov 2007, s. 145.

[9] Scena *Ukrzyżowany* bywała także tematem rysunków słowackich dzieci w wieku wczesnoszkolnym – por.: A. Macko, dz. cyt., s. 146.

[10] J. Kulmowa, *Pod krzyżem*, [w:] taż, *Kto*?, Poznań 1988.

„Jakby Cię kto uwolnił od gwoździ
w mojej chuście byś się umościł.
Niosłabym Cię do Palmowej Niedzieli
by Cię znowu za króla mieli.
(…)"

Tematem liryku jest cierpienie Maryi, które osiąga swoje apogeum pod Krzyżem… na Wzgórzu Golgoty. Treść liryku nawiązuje do treści sceny *Ukrzyżowania* na obrazach i rzeźbach artystów, które dziecko może niekiedy zauważyć i poznać w czasie pobytu w świątyni (czyli zazwyczaj w kościele parafialnym). Nastrój utworu jest traumatyczny i zapewne może rodzić wewnętrzny niepokój (a nawet i cierpienie) u dziecięcego słuchacza / czytelnika. Wiersz ten jest utworem trudnym dla dzieci 6-letnich, wymagającym kilkakrotnego odczytania, a nawet i wyjaśnienia niektórych słów[11]. Po około 2 – 3 tygodniach (od dnia zapoznania przedszkolaków z lirykiem) dzieciom polecono ponownie narysowanie / przedstawienie sceny *Ukrzyżowania*.

Analizie zostały poddane więc dwa rysunki każdego dziecka ze sceną *Ukrzyżowania*, to jest: (a) rysunek wykonany przez dziecko przed poznaniem przez nie treści wiersza oraz (b) rysunek wykonany – po poznaniu przez dziecko liryku Joanny Kulmowej. Około 60,0 % ogółu wszystkich badanych dzieci w wieku przedszkolnym – w II etapie badań powtórzyło w swoich przedstawieniach *Ukrzyżowania* zarówno treść (ikonograficzną), jak i układ kompozycji, znane z I etapu badań. W dziecięcych przedstawieniach zdecydowanie dominują realistyczne sceny, ukazujące Chrystusa na krzyżu. Sceny te występują w dwóch wariantach: (a) „**Chrystus** na krzyżu" (jako **Osoba samotna**) lub (b) „**Chrystus** na krzyżu" (jako **Osoba w otoczeniu**… innych osób, na przykład z postacią swej Matki pod krzyżem lub z inną postacią / innymi postaciami stojącymi [klęczącymi] pod krzyżem). Drugi pod względem częstotliwości ukazywania przez dziecięcych artystów model ikonograficzny *Ukrzyżowania* to – Krzyż (bez Osoby Chrystusa). Także ten model występuje w dwóch wariantach: (a) **samotny Krzyż** lub (b) **Krzyż w otoczeniu** innych osób, na przykład z postacią / postaciami stojącymi lub klęczącymi pod krzyżem. Z kolei zaś około 40,0 % ogółu wszystkich badanych dziecięcych artystów – w II etapie badań wprowadziło **nowe treści** ikonograficzne w przedstawieniach sceny *Ukrzyżowania*. Zazwyczaj źródłem dla nowych motywów (i treści), które ukazały się w rysunkach dzieci, był liryk „*Pod krzyżem*" Joanny Kulmowej.

[11] Podjęcie prezentowanych eksperymentalnych badań z wyjątkowo trudnym do zrozumienia dla dzieci 6-letnich tekstem poetyckim było świadome i przemyślane [w kontekście innych moich badań własnych (z użyciem także trudnego tekstu poetyckiego) prowadzonych w 1992 r. w przedszkolach w Krakowie, Rabce i Chabówce, jednakże zakończonych – sukcesem – Z. Baran, *Dziecko i poezja liryczna*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 9 (512) / 1993, ss. 522 – 526. Zob. także: Z. A. Baran, *Czy analiza i interpretacja poezji jest możliwa w pierwszej klasie* [*szkoły podstawowej*]? (*na przykładzie poezji Joanny Kulmowej*), [w:] J. Kida (red.), *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*, Rzeszów 1997, ss. 85 – 93.

W niniejszym studium omówię rysunki tylko czworga dzieci – artystycznie wyjątkowo wartościowe, a zarazem – treściowo typowe dla badanych przeze mnie dzieci.

Na szczególną uwagę zasłużyły rysunki wykonane przez sześcioletnią E. (z Przedszkola Zgromadzenia Najświętszego Serca Jezusa w Tarnowie). Dziewczynka – na co wskazują jej prace artystyczne oraz własnoręczny podpis „Artystki" na jej dziele – jest dzieckiem zarówno wybitnie inteligentnym, o wyraźnych zdolnościach artystycznych, jak i szczególnie wrażliwym. Toteż i jej prace są wyjątkowo oryginalne.

W I etapie badań „Artystka" narysowała rysunek zatytułowany „*Droga Ukrzyżowania Pana Jezusa*". Dziewczynka nie miała odwagi „**ukrzyżować**" Chrystusa (na rysunku), stąd też ustosunkowała się do polecenia twórczo, ale zarazem i „po swojemu". W centrum rysunku widać duży brązowy krzyż, otoczony mandorlą z dwubarwnych (niebieskich i złotych) gwiazd, ustawioną pionowo, jakby broniącą Jezusowi Chrystusowi dostępu do miejsca Jego śmierci. **Na lewo od krzyża** jest widoczna postać Chrystusa.

Dziewczynka z pewnością nie była świadoma [tego, co wie badacz sztuki], że mandorla „kryje w sobie antypody wszelkiego dualizmu. Dlatego symbolizuje również i wieczną ofiarę odnawiającą siły stwórcze podwójnym nurtem wstępująco – zstępującym"[12]. Jezus Chrystus jest ukazany przez E. ze złotą aureolą[13], w typowej niebieskiej szacie.

Także rysunek dziewczynki z II etapu badań zasługuje na uwagę. Scena *Ukrzyżowania* (wyraźnie inspirowana treścią liryku) jest ukazana jakby w „lustrzanym" odbiciu. I tym razem wrażliwa na cierpienie sześciolatka nie chciała „**ukrzyżować**" Chrystusa. Na jej drugim rysunku w centralnym miejscu widoczna jest postać płaczącej Matki Jezusa (Matki Boskiej Bolesnej), klęczącej przed krzyżem (**bez postaci Zbawiciela**). Postać Maryi jest z pewnością zaczerpnięta z lirycznego wiersza, gdzie >ja< liryczne stwierdza: „Płakała Panna" oraz: „Szlochała Panna". Maryja znajduje się… „pod górą", na tle tłumu ludzi.

Na uwagę zasługuje i chusta na głowie Matki Jezusowej, niebieskiego koloru, będąca treścią refleksji Marii w liryku Kulmowej. Warto wreszcie zwrócić uwagę na złocistą (żółtą) plamę nad wierzchołkiem góry. Plama ta

---

[12] J. E. Cirlot, *Słownik symboli*, przekład I. Kania, Kraków 2000, s. 246.

[13] Przy okazji, warto podkreślić to, że atrybutem Chrystusa Ukrzyżowanego [na większości dziecięcych rysunków] jest cierniowa korona. Nadto chciałbym poinformować Czytelników niniejszego tekstu, że od maja 1995 roku do października 1996 roku prowadziłem pilotażowe badania dotyczące religijności dzieci [w wieku od 5 lat do 9 lat]. Jedno z poleceń brzmiało: *Narysuj scenę z Jezusem Chrystusem*. Na rysunkach 86, 7 % ogółu wszystkich chłopców w wieku przedszkolnym i 80,0 % ogółu wszystkich dziewczynek w tym samym wieku Jezus jest prezentowany jako postać ludzka. Dzieci w wieku przedszkolnym [z Krakowa, jak także z małych miast (Bochnia, Wieliczka) oraz ze wsi] najczęściej rysowały scenę [*Jezus*] – *Przyjaciel Dzieci* lub scenę [*Jezus*] – *Dobry Pasterz*. Sceny te stanowią około ¾ ogółu wszystkich rysunków. Także i scena *Narodzenia Jezusa* [*w Betlejem*] należała do kręgu częstych reprezentacji na rysunkach przedszkolaków. Natomiast scena *Ukrzyżowania Chrystusa* była unikalna. – Zob. Z. A. Baran, *Children's Religious Representations*, Cracow 1997, ss. 10, 11.

graniczy z brązowymi belkami krzyża. E., być może, zilustrowała treść z wersów: „zachód gorzał" i: „słońce niżej szło i niżej". Aczkolwiek można postawić mi zarzut nadinterpretacji analizowanego rysunku, to może należałoby odczytać ten motyw jako obraz (metaforyczny) Chrystusa, który jest **Lumen ex Lumine**[14]. Dzieci bowiem (aczkolwiek rzadko!) w ten oryginalny oraz symboliczny sposób przedstawiają abstrakcyjną (artystyczną) reprezentację Chrystusa na swoich rysunkach, co wykazały moje wcześniejsze (sprzed ponad 10 lat) badania[15].

Podobnie liryk Joanny Kulmowej zainspirował twórczo piękne dzieła plastyczne dzieci z Przedszkola nr 34 w Tarnowie. Sześcioletnia M. (z tarnowskiego przedszkola) na rysunku wykonanym w I etapie badań przedstawiła klasyczne *Ukrzyżowanie*. Na dużym białym(!) krzyżu wisi Chrystus. Jego głowa [starannie wykonana przez dziewczynkę] z pięknymi lokami czarnych włosów jest otoczona złotą aureolą [!]. Syn Ojca ma biodra przepasane niebieskim *perizonium* (niebieską *perizomą*). Układ ramion i dłoni Chrystusa na *Ukrzyżowaniu* małej M. przypomina układ Chrystusowych ramion i dłoni wielokrotnie powtarzany na malowidłach i na rzeźbach z epoki baroku (z XVII i XVIII w.). Ukrzyżowany Chrystus na rysunku „Artystki z Przedszkola" jest przybity do drzewa krzyża **pięcioma** [!] gwoździami. Dwa z nich są wbite w przedramiona, dwa – są wbite w łydki, zaś ostatni z gwoździ jest wbity w mostek Chrystusa. Z ran płynie krew.

Z kolei na rysunku M. wykonanym w II etapie badań ikonografia *Ukrzyżowania* jest wyraźnie inspirowana lirykiem „*Pod krzyżem*". Na środku jest widoczna potężna czarna góra, na szczycie której znajdują się trzy krzyże (**bez ludzkich postaci**!). „Pod górą" – na pierwszym planie rysunku – stoi szlochająca Matka Jezusa. Z jej smutnych oczu spływają duże perły łez. Długa suknia Maryi jest koloru białego. Głowa Matki Jezusa jest przykryta niebieską chustą, o której Maria (>ja< liryczne) snuje swoją liryczną refleksję. Nad jej postacią widzimy *płaczące* serce, przytrzymywane / przywiązane do powierzchni góry sznurem. W lewym górnym rogu kartki świeci złociste słońce. Postać Maryi, a zwłaszcza zaś Jej strój przypomina postać Matki Boskiej Bolesnej z Kalwarii w Jerozolimie.

Sześcioletnia O. (z tego samego przedszkola) na rysunku wcześniejszym (z I etapu badań) przedstawiła ukrzyżowanego Chrystusa, odzianego w *kolobion* (*kolobium*) [!], to jest w szatę w formie tuniki z długimi rękawami. Układ ramion oraz dłoni ukrzyżowanego Syna Ojca na rysunku dziewczynki przypomina układ Chrystusowych ramion i dłoni z przedstawień na malowidłach i rzeźbach z epoki baroku. Układ nóg Ukrzyżowanego Zbawiciela na rysunku O. jest zapewne własnym pomysłem „Artystki", choć przypomina w jakimś stopniu i układ nóg Chrystusa z przedstawień *Ukrzyżowania*, typowy dla dzieł sztuki przedromańskiej i romańskiej. Chrystus z rysunku O. jest przybity do drzewa krzyża **czterema** gwoździami. Z kolei zaś na rysunku [z II etapu badań] widać w centrum górę, na szczycie której stoi pła-

[14] Z. A. Baran, Czy analiza i interpretacja poezji jest możliwa w pierwszej klasie [szkoły podstawowej]? (na przykładzie poezji Joanny Kulmowej), [w:] J. Kida (red.), Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej, Rzeszów 1997, s. 88, 89.

[15] Z. A. Baran, *Children's Religious Representations*, Cracow 1997, ss. 3, 4.

cząca Matka Jezusa, zaś na prawo od góry znajduje się duży brązowy krzyż (**bez postaci Chrystusa**!). W tym plastycznym dziele dziewczynki dostrzegamy – na prawo dwa mniejsze brązowe krzyże, zaś – na lewo czarnego osła, o którym mówi Maria (>ja< liryczne z wiersza): „Wzięłabym Go… na osła / do Egiptu powiozła…".

Wreszcie warto omówić prace P. (chłopiec, lat 6). Na rysunku z I etapu badań widzimy pięć brązowych krzyży. Na krzyżu środkowym (największym) widoczna jest postać Chrystusa, nad którego głową jest widoczna złocista aureola. Biodra Zbawiciela są przepasane czerwonym *perizonium*. Chrystus z rysunku chłopca jest przybity do drzewa krzyża **trzema** gwoździami. Z ran delikatnie spływa krew. Oryginalny rysunek wykonał mały „Artysta" pod wpływem treści wiersza „*Pod krzyżem*". Otóż na potężnej górze (w kształcie trójkąta równobocznego) znalazły się trzy brązowe krzyże. Największy z nich jest na wierzchołku góry – trójkąta. **Zamiast ciała Ukrzyżowanego** Syna Ojca, chłopiec narysował złocistą elipsę / mandorlę, z czterema złotymi promieniami skierowanymi w czterech kierunkach świata. Na górze (na schodach) stoi Matka Jezusa. Twarz jej jest wyraźnie smutna. Maryja ubrana jest w białą długą suknię, a jej głowę okrywa duża niebieska chusta. Proces poznawania przez dziecko dzieła sztuki *in extenso* często bywa zapoczątkowany przez kilkulatka >samoistnie< i bez udziału dorosłych (rodziców i nauczycieli). Wydaje się, że dziecko >koduje< schematy ikonograficzne, obserwując kompozycje graficzne dzieł sztuki[16]. Stąd na rysunkach 6-letniej M. i 6-letniej O. [obie z Przedszkola nr 34 w Tarnowie] Ukrzyżowany Zbawiciel jest >kopią< Osoby Chrystusa z obrazu *Ukrzyżowanie* z Katedry w Tarnowie. Także typowe *perizonium* [na rysunkach 6-letniej M. i 6-letniego P.] dowodzi, że dzieci… uważnie patrzą na obraz i potrafią prawidłowo (poprawnie) „odbierać" i interpretować dzieła sztuki[17].

Z kolei sześcioletnia O. przedstawiła ukrzyżowanego Chrystusa, odzianego w typowy *kolobion*, więc (moim zdaniem) musiała widzieć ten schemat ikonograficzny na jakimś obrazie kościelnym[18]. Dziecko, obserwując schemat przedstawiony na obrazie, „odbiera" z tego dzieła i układ kompozycyjny, i nastrój, rodzący zarówno dziecięce emocje, jak i wrażenia estetyczne dziecka. Niekiedy zaś dziecko tworzy własny schemat ikonograficzny, będący strukturą dwóch lub nawet trzech / czterech realnych schematów ikonograficznych, jak na rysunku 6-letniej O.

Opisane oraz zinterpretowane rysunki dzieci nie tyle są wyrazem ich postawy religijnej, ile raczej – są wypowiedzeniem osobistego stosunku dziecka do siebie samego i otaczającego świata, a przede wszystkim do

[16] Maria Gołaszewska pisze: „Odbiór [dzieła] sztuki w przypadku dziecka na ogół [jest – Z. B.] aktywny". – M. Gołaszewska, *Pajdoestetyka. Kategorie estetyki w zastosowaniu do świata dziecka*, [w:] A. Białkowski (red.), *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, Lublin 1997, s. 30.

[17] Zob.: S. Dorance, *Zajęcia twórcze w przedszkolu* (...), [1997], s. 8. Zobacz także: M. Uberman, Wychowanie przez sztukę „edukacją głębszego poziomu". Współczesne myśli wychowania plastycznego, [w:] B. Muchacka i M. Szymański (red. nauk.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Kraków 2008, s. 279 – 286. Tamże: bibliografia.

[18] Może mała Artystka zakodowała w swojej pamięci prezentację Chrystusa z rodzinnej wycieczki do Krakowa (?) lub z przeglądu jakiegoś albumu z reprodukcjami obrazów (?).

„schematu ikonograficznego" dzieł kultury artystycznej. Można by także – w kontekście moich badań – interpretować „wychowanie przez sztukę" jako „zespół podniet, impulsów, przeżyć estetycznych, ekspresji i impresji wyzwalających i pobudzających [dziecko], interweniujących w najgłębsze warstwy [jego] osobowości"[19].

Warto zwrócić uwagę na wyjątkowo istotny fakt. Otóż w I etapie moich badań około 40,0 % ogółu dziecięcych reprezentacji ikonograficznych są to sceny, które ukazują Chrystusa przybitego na drzewie krzyża [gwoździami (!)][20]. Z kolei w II etapie moich badań tylko około 20,0 % ogółu rysunków dzieci ukazuje Osobę Chrystusa przybitego na krzyżu. Można przyjąć, że liryk Joanny Kulmowej zainspirował niektóre z dzieci do nowej (wysoce trafnej) prezentacji ikonografii *Ukrzyżowania*. To zaś potwierdza słuszność teoretycznych poglądów pedagogów[21] i stwierdzeń nauczycieli przedszkoli, że **prawie wszystkie dzieci w wieku przedszkolnym są uwrażliwione** na piękno świata i **na cierpienie człowieka**, a także **mają skłonność do twórczych poszukiwań** i do artystycznych przedstawień rozmaitych fenomenów. Wreszcie zaś poezja (tak jak każdy bodziec) znacząco wpływa na wzbogacenie kolorystyki i treści danej reprezentacji, co ułatwia kilkulatkowi jakby „wchłonąć" w siebie istotne elementy Czasoprzestrzeni.

Jolanta Machowska – Gąsior trafnie zauważa, że poprzez…

…wykorzystanie podczas zajęć z dziećmi wariantów intersemiotycznych, stanowiących treść lub formę interpretacji tekstu kulturowego oraz będących wynikiem różnego rodzaju przekładów czy też wariantów intersemiotycznych wobec transmutacji [na przykład tekstu literatury pięknej – Z. B] na „pozajęzykowe systemy znakowe"[malarstwa i muzyki – Z. B.], jak również wariantów intertekstowych w postaci metody interpretacji porównawczej w powiązaniu z różnymi twórczymi działaniami [dzieci – Z. B.] stwarza się możliwość ukazania [dzieciom – Z. B.] określonego motywu [wieloaspektowo – przy uwzględnieniu rozmaitych dzieł sztuki] oraz podjęcie dialogu z tradycją[22].

I dlatego też dziecko z jednej strony jako odbiorca dzieła sztuki, a następnie ze strony drugiej – jako nadawca stworzonego przez siebie dzieła powinno być – jak pisze krakowska Autorka – przygotowane *do* recepcji znaków kulturowych[23] i przekładu treści (tekstu kultury) oraz formy jednego rodzaju znaków kulturowych na rodzaj inny[24].

---

[19] M. Uberman, Wychowanie przez sztukę „edukacją głębszego poziomu (…), 2008, s. 280, 281.

[20] Należy także podkreślić ten fakt, że dzieci na swoich rysunkach „przybijały" Osobę Chrystusa do drzewa krzyża w sposób wyjątkowo „delikatny" (często maleńkimi gwoździami), by zadać Jego ciału jak najmniej cierpienia.

[21] Zob.: M. Gołaszewska, dz. cyt., ss. 26, 27.

[22] J. Machowska-Gąsior, Integracja treści w obrębie pól tematycznych, [w:] H. Kosętka oraz J. Kuźma (red.), Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego, Kraków 2000, ss. 554, 555.

[23] Tamże, s. 555.

[24] A. Steliga, Edukacja plastyczna w dobie globalizacji w zjednoczonej Europie, [w:] B. Muchacka (red. nauk.), Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa, Nowy Sącz 2007, s. 111.

ZAKOŃCZENIE

Wydaje się – w kontekście powyższych stwierdzeń Autorki „*Integracji treści w obrębie pól tematycznych*" – prawdą moje stwierdzenie, że korzystanie w pracy z dziećmi tak z dzieł literackich, jak i z dzieł muzycznych oraz plastycznych jako z „instrumentarium kulturowego" inspirującego podejmowanie aktywności twórczej przez dziecko – stwarza szersze możliwości łączenia w procesach edukacyjnych, a zwłaszcza w procesach >kulturotwórczych< kształcenia dziecięcych zdolności poznawczych z potencjalnymi zdolnościami twórczymi dziecka. Ono bowiem jest otwarte na każde dzieło sztuki, a także potrafi przeżywać treść owego dzieła w taki sposób, jakby było współuczestnikiem wydarzenia / wydarzeń… z tegoż właśnie dzieła. Toteż „sztuka w edukacji" – jak słusznie i trafnie twierdzi Anna Steliga – „może, a nawet powinna być traktowana nie tylko jako przedmiot czy narzędzie wychowania, ale [przede wszystkim]… jako partner dialogu [z dzieckiem]", a „wychowanie przez sztukę" należałoby interpretować jako szczególny proces edukacyjny, który „otwiera perspektywę całościowego oddziaływania nie tylko na sferę estetycznej wrażliwości [dziecka-ucznia – Z. B.], ale także na [jego] postawy moralne, postawy społeczne, kształcenie [jego] umysłu, wychowanie wyobraźni i uruchamianie [jego] postaw twórczych".

LITERATURA:

[1] Baran Z A, *Czy analiza i interpretacja poezji jest możliwa w pierwszej klasie [szkoły podstawowej]? (na przykładzie poezji Joanny Kulmowej)*, [w:] J. Kida (red.), *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*, Rzeszów 1997.

[2] Dorance S., *Zajęcia twórcze w przedszkolu: Przedmioty i obrazy* [Prwdr.: 1996], tłumaczyły: J. Zając i T. Zielińska, Warszawa 1997.

[3] Dziedzic K., *Kontakt dziecka ze sztuką – determinantem jego umiejętności szkolnych*, [w:] I. Adamek, B. Muchacka (red.), *Dziecko-uczeń w systemie edukacyjnym: Teraźniejszość i przyszłość*, Kraków 2010.

[4] Górniewicz J., *Wyobraźnia i wychowanie*, [w:] J. M. Śmieciński (red.), *Świat człowieka – świat sztuki*, Warszawa 1996.

[5] Machowska-Gąsior J., *Integracja treści w obrębie pól tematycznych*, [w:] H. Kosętka oraz J. Kuźma (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Kraków 2000.

[6] Lowenfeld V., Brittain L.W., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, tłum. K. Polakowski, Warszawa 1977.

[7] Siewniak-Maciuszek D., *Twórcza stymulacja poprzez sztukę w rozwoju i edukacji dziecka w dobie bogatej oferty medialnej*, [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Kraków 2009.

[8] Steliga A., *Edukacja plastyczna w dobie globalizacji w zjednoczonej Europie*, [w:] B. Muchacka (red. nauk.), *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*, Nowy Sącz 2007.

[9] Uberman M., *Wychowanie przez sztukę „edukacją głębszego poziomu* (...) 2008.

[10] Uberman M., *Propozycje metodyczne realizacji nauczania plastyki w szkolnictwie ogólnokształcącym*, [w:] J. Kida (red.), *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, Rzeszów 2003.

[11] Wygotski L.S. [Vygotskij], *Psychologia sztuki*, przekład z ros. M. Zagórska, Kraków 1980.

STRESZCZENIE

Tytuł artykułu wskazuje na problematykę z obszarów pogranicznych – problematykę z kręgu psychologii (stąd w tytule pojęcie „reprezentacji") i pedagogiki (stąd pojęcie „dziecko w wieku przedszkolnym"), jak także z kręgu sztuki. Rozwój osobowości dziecka dokonuje się w rozmaitych relacjach „ja" dziecka z poszczególnymi elementami bogatej tak kwalitatywnie, jak i kwantytatywnie Czasoprzestrzeni, w której dziecko egzystuje, kreując swoje „ja" między światem natury a światem kultury. Tytuł tego artykułu sugeruje także tematykę z kręgu dwóch rozmaitych sztuk; zapowiada rozważania o poezji (lirycznej) rozumianej jako bodziec dla narodzin obrazów plastycznych (inspirowanych treścią tej poezji) w świadomości dziecka oraz refleksje nad malarskością poezji dla dzieci i twórczością artystyczną dziecka.

SUMMARY

Title of the article points to the problems of the border areas - psychological problems of the circle (hence the title the term "representation") and education (hence the term "preschool child"), as well as the circle of art. The development of the child's personality is made in a variety of relationships, "I" child of the individual elements of the rich as qualitatively and quantitatively-space, in which a child exists, creating his "I" between the world of nature and the world of culture. The article also suggests the theme of the circle of two different pieces, announces reflections on poetry (lyrical), understood as a stimulus for the birth of art (inspired by the content of his poetry) in the consciousness of the child and painterly reflections on poetry for children and children's artistic creativity.

Mirosław Modzelewski
Wyższa Szkoła Zarządzania
w Częstochowie

Funkcje wychowawcze ludzi starszych. Relacje dziadków z wnukami – pomoc czy przeszkoda?

Rodzina odgrywała i odgrywa nadal doniosłą rolę w procesach socjalizacyjno – wychowawczych, stwarzając optymalne warunki życiowego funkcjonowania ludzi również i w pozarodzinnych, ważnych dla społeczeństwa rolach. Zaspokaja też istotne potrzeby jednostki ludzkiej. Prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa i prawidłowe funkcjonowanie rodzin żyjących w tym społeczeństwie są ze sobą integralnie związane.

Socjalizacyjna funkcja rodziny jest niezmiernie ważna dla społeczeństwa. Od określonych postaw i wysiłków rodziców, dziadków zależy w znacznej mierze kształt osobowości i postępowanie jednostek następnego pokolenia. Kształtowanie osobowości dziecka w procesie oddziaływania rodziny ma istotne znaczenie dla samej jednostki, które temu oddziaływaniu podlega. Osobiste losy dziecka, jego droga życiowa, sukcesy zależą w większej mierze od tego, jak zostało ono ukształtowane i przygotowane do życia przez rodzinę, niż od tego w jaki sposób rodzina troszczyła się o jego przyszłość.

W ramach socjalizacji odbywa się przekazywanie wiedzy o świecie przyrody i świecie społecznym, przekazywanie norm oraz wzorców zachowań, wprowadzanie w kulturę (zapoznanie ze sztuką, nauką, techniką, religią), wdrażanie systemu wartości, determinującego cele indywidualne i społeczne oraz sposoby ich realizacji.

Rodzina winna także kształtować podstawę wrażliwości na prawa człowieka. W strukturze rodziny można jednakże często dostrzec czynniki negatywne, takie jak wyzysk i nadużycia, które stanowią poważny problem społeczny. Z tego względu *„konieczne jest umacnianie postrzegania rodziny*

i relacji międzyosobowych w rodzinie jako zgodnych z podstawowymi prawami człowieka i jego wolnością"[1].

Podstawowym zadaniem społecznym jest należyte wypełnienie zadań socjalizacyjnych wobec potomstwa. Kształtowanie osobowości dziecka ma istotne znaczenie dla niego samego. Osobiste losy dziecka, jego marzenia, pragnienia, droga życiowa, cele, sukcesy zależą w dużej mierze od podejścia rodziny.

Rodzina polska to rodzina mała (pozostająca we współpracy ze społecznością lokalną, sąsiedzką, przyjacielską, wychowawczą). Mniej liczniejsza jest rodzina duża (wielopokoleniowa). Może być ona kształt rodziny nierozproszonej, gdy kilka pokoleń mieszka pod jednym dachem. Jednakże w obecnych czasach istnieje tendencja do rozpadania się rodzin dużych. W naszej kulturze istnieje zjawisko pośrednie pomiędzy rodzinami dużymi a małymi. Rodziny duże zostały zredukowane do rodzin małych. Często rodzinę taką tworzą np. tylko „dziadkowie" lub jedno z nich.

Dzieje się tak dlatego, że młodzi ludzie, po zawarciu związku małżeńskiego pozostają przez pewien czas przy rodzicach któregoś ze współmałżonków. Zjawisko to coraz częściej występuje z uwagi na brak własnego mieszkania, w zwłaszcza samodzielności materialnej. Fakt ten – bardziej aniżeli potrzeby emocjonalne – jawi się czynnikiem ścisłego związku młodych rodzin z domem rodziców[2]. Coraz rzadsze jest natomiast zjawisko stałego pozostawania młodych małżeństw w domu rodziców. Najczęściej taka sytuacja ma miejsce w środowisku wiejskim, gdzie młodzi, żyjąc pod jednym dachem z rodzicami, pracują na ich roli z racji zapisu majątku.

W każdej z tych rodzin rola dziadków jest nieodzowna. Często zamieszkują oni z drugim, a nawet trzecim pokoleniem, podejmując się tym samym opieki nad wnukami. Większy zakres zadań przypada zwykle babci. Rola dziadka jest trudna do określenia. Pojawia się często jeszcze przed narodzinami wnuka, następnie stopniowo przygasa, by uaktywnić się w okresie późniejszym (najczęściej już w wieku poniemowlęcym dziecka). Dziadek staje się historykiem rodziny, przyjacielem dziecka starszego, bohaterem i przewodnikiem po świecie dziecka młodszego.

Babcię z kolei cechuje bliskość uczuciowa z dzieckiem, wypływająca z inklinacji do pełnienia funkcji macierzyńskich. To ona wprowadza wnuki w historie rodziny, opowiada o krewnych, przekazuje zwyczaje rodzinne. Wolny czas, jakim dysponują dziadkowie oraz ich doświadczenie życiowe sprzyjają w pokonywaniu barier komunikacyjnych, pozwalają wyciszyć frustracje po porażkach, stwarzają atmosferę zrozumienia i solidarności. Rola ta oparta jest głównie na więzi emocjonalnej. Dziadkowie tworzą wnukom emocjonalną przystań, z dala od zewnętrznego świata, w którym wspólne przebywanie daje poczucie bezpieczeństwa i miłości.

Ważnym czynnikiem w relacjach międzypokoleniowych jest dialog. Podstawą dialogu jest stałe dążenie do zrozumienia, zbliżenia oraz współdziała-

---

[1] R. A. Podgórski, *Socjologia, wczoraj, dziś, jutro*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2006, s. 227.

[2] Z. Tyszka, *Socjologia rodziny,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 176.

nia. Proponowane przez J. Tarnowskiego[3] różne formy dialogu mogą posłużyć do klasyfikacji typów relacji z dziadkami:

1. Dialog rzeczowy – jego przedmiotem jest wszystko, co nas otacza, a więc świat zewnętrzny. Celem takiego dialogu jest prawda, wyrażająca się w sposób obiektywny oraz kompetencje w przekazaniu wiedzy w taki sposób, aby zagadnienia były zrozumiałe dla dziecka w każdym wieku,
2. Dialog personalny – jego celem jest zjednoczenie osób, co zachodzi wtedy, jeśli partnerzy uzewnętrzniają własne, osobiste przeżycia, upodobania, uczucia, radości i upadki, a także swoje najgłębsze „ja",
3. Dialog egzystencjalny – (najtrudniejszy w relacjach dziadkowie – wnuki) oparty jest na całkowitym, wzajemnym darze partnerów z ich egzystencji. Celem jest wzajemne ofiarowanie dobra, które jest w każdym człowieku.

Istnieje wiele czynników decydujących o interakcjach pokoleniowych, zwłaszcza pomiędzy najstarszym a najmłodszym pokoleniem. Ważne, by rola dziadków była pełniona z radością i miłością.

Współcześnie bardzo często rodzice pracują zawodowo. W tej sytuacji młodemu małżeństwu trudno jest pogodzić pracę z wychowywaniem dzieci. Szczególnej uwagi w tym względzie wymagają dzieci młodsze. Pewnym rozwiązaniem mogą być żłobki, przedszkola i szkoły. Jednakże nie zawsze istnieje możliwość korzystania z tego rodzaju instytucji. Nieocenioną pomocą jest niepracująca zawodowo babcia. Rodzice mają do niej pełne zaufanie, są pewni co do jej rekomendacji.

Rola babci wymaga bagażu życiowych doświadczeń. Musi nastawić się na „bycie do dyspozycji", oczywiście w granicach rozsądnych i w sytuacjach, gdy w rodzinie występuje tzw. sytuacja kryzysowa (choroba jednego z rodziców, pilny wyjazd, śmierć)[4]. Zjawisko mieszkania razem z dziadkami ilustruje tabela nr 1. Przedstawia ona status rodziny, procent rodzin mieszkających razem z dziadkiem lub babcią. Ankieta została przeprowadzona wśród 150 dzieci w wieku 12-13 lat.

Tabela 1. Status rodziny mieszkającej razem

Status rodziny pełna/niepełna	W której dziadkowie stanowią	Od strony ojca dziadek/babcia	Od strony matki dziadek/babcia
90,9 % / 9,1 %	50 %	54,5 % / 72,3 %	54,5 % / 81,8 %

Źródło: badania własne.

[3] J. Tarnowski, *Jak wychować,* ATK, Warszawa 1983, s. 120.
[4] Tamże, s. 177.

Z kolei tabela nr 2 przedstawia relacje panujące w rodzinie wielopokoleniowej. Można z niej odczytać częstotliwość kontaktów dziadków z wnukami oraz relacje panujące między nimi. Dostrzega się, że dziadkowie w przeważającej części interesują się losami swoich wnucząt, starają się pomóc w codziennych obowiązkach, przy jednoczesnym respektowaniu decyzji rodziców. Zdarzają się sytuacje, w których dziadkowie nie akceptują zdania swoich dzieci i podważają je, narzucając swoje własne. Mówimy wówczas o „konflikcie pokoleń". Dziadkowie sprzeciwiają się procesowi wychowania i opieki nad wnukami. Łamią zasady ustalone przez rodziców, bardzo często w porozumieniu z wnukami. Pozwalają wnukom na więcej swobody, stosując przy tym przewagę nagród i niewspółmiernie niskich kar.

Tabela 2. Relacje starszego pokolenia z młodszym

Kontakt codzienny	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Raz w roku
57 %	28 %	9 %	6 %

Źródło: badania własne

W większości przypadków, co ilustrują przytoczone wyniki badań, relacje między starszym a młodym pokoleniem są pozytywne. Ogromny wpływ mają na to częste kontakty wnuków z dziadkami oraz zainteresowanie dziadków życiem wnuków. Powyższe stwierdzenia przedstawia tabela nr 3.

Tabela Nr 3. Kontakty z dziadkami

	Częste kontakty z dziadkami	Pomoc w obowiązkach szkolnych	Pomoc w codziennych czynnościach	Zainteresowanie w domu, szkole	Pomoc rodzicom w wychowaniu	Zmiana decyzji podjętej przez rodziców
tak	90,9 %	41 %	45,4 %	81,9 %	45,4 %	22,7 %
nie	9,1 %	59 %	54,6 %	18,1 %	54.6 %	77,3 %

Źródło: badania własne

Jak wynika z powyższej tabeli, starsze pokolenie w rodzinie ma częsty i bardzo dobry kontakt z wnukami, co utwierdza socjologiczną funkcję rodziny. Aż 57 % badanych wykazało, że ma z wnukami kontakt codzienny, 28 % raz w tygodniu, 9 % raz w miesiącu, 6 % raz w roku. Wskazuje to na silne związki dziadków z wnukami. W większości przypadków mamy do

czynienia z kontaktem codziennym, co może wskazywać na fakt wspólnego zamieszkiwania. Nasuwa się zatem pytanie czy starsze pokolenie „wyręcza" rodziców w wychowaniu dzieci? Czy i jaki ma to wpływ na kształtowanie młodego pokolenia?

Podkreślić należy, że przedstawiona powyżej sytuacja ma związek z czasem pojawienia się na świecie pierwszego (i następnego dziecka) w rodzinie. Rodzice bowiem coraz później decydują się na potomka, z racji pracy i kariery zawodowej, jaka w wielu przypadkach sytuuje się na pierwszym planie. Z ekonomicznego punktu widzenia zwiększa to możliwość inwestycji w dziecko. Jednakże, podkreślić należy, że jeśli decyzja dot. narodzin dziecka będzie odraczana w czasie, zmniejsza się tym samym szansa wspomagania rodziców w procesie wychowawczym. Stąd też dostrzega jest społeczny nacisk na „przyśpieszanie"[5] procesu powiększania rodziny.

Z kolei zbyt wczesne pojawienie się potomka w znaczący sposób obniża status materialny rodziny. Istnieje jednak szansa wspomagania dzieci przez dziadków oraz w momencie, gdy te będą zakładały rodzinę. Pomoc może być obopólna. Dziadkowie na emeryturze, w wieku pozwalającym pracować w gospodarstwie domowym i opiekować się wnukami stają się alternatywą dla pracujących zawodowo rodziców.

Wczesne pojawienie się dziecka znacząco wpływa na status materialny młodej rodziny. Ogranicza to możliwość inwestowania w dzieci, ale jednocześnie stwarzają możliwość inwestowania we wnuki. Z drugiej strony późne macierzyństwo zmniejsza szansę inwestowania we wnuki. Zatem kwestia w czasu co do pojawienia się potomstwa musi być indywidualną decyzją rodziców.

Starsze pokolenie, mające za sobą bagaż doświadczeń życiowych chętnie pomaga w wychowywaniu wnucząt. Określają oni wzorce wartościowań, umiejętności oraz pomocy materialnej. W rozmaitych okolicznościach podejmują decyzje, a wpływ na to ma na przykład materialna sytuacja rodziców, ich pozycja społeczna. W obecnej kulturze wykształcenie jest wysoko cenione, a stabilny układ rodziny stanowi oparcie dla dzieci w zdobywaniu wiedzy. Jak ilustruje zamieszczona powyżej tabela 41 % badanych wskazuje, że dziadkowie pomagają wnuczętom w pracach domowych. Piętnaście osób wskazało, że dziadkowie pomagają rodzicom w wychowaniu. Jest to duży odsetek w skali globalnej. Na podstawie badań widoczna jest również silna więź dziadków z wnuczkami oraz ich czynny udział w kształtowaniu i wychowaniu młodego pokolenia. Godnym podkreślenia jest też fakt, że 77,3 % ankietowanych wykazało, iż dziadkowie nie zmieniają decyzji wcześniej podjętej przez rodziców. To rodzice są więc odpowiedzialni za przekazywanie społecznych i kulturowych wartości, dziadkowie natomiast pełnią rolę pomocniczą. Nie podważają oni także decyzji rodziców. A. Giza-Poleszczuk zwróciła uwagę, jak ważny jest proces socjalizacji dziecka już od momentu jego narodzin i jak wielka odpowiedzialność ciąży na rodzicach i rodzinie w zakresie wychowania:

[5] A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina i system społeczny* [w:] *Wymiary życia społecznego, Polska na przełomie XX i XXI wieku,* red. M. Marody, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2004 s. 277.

„wiadomo, że okres od narodzin do szóstego roku życia jest decydujący dla ukształtowania umysłu, osobowości i zachowań społecznych. W środowisku rodzinnym rozwija się u dziecka rozumienie samego siebie i szacunek do siebie. Doświadczenie, które jest udziałem w pierwszych miesiącach i latach życia, może przyspieszyć i zahamować jego rozwój w dalszym życiu. Rola rodziny w kształtowaniu zachowania dziecka i jego uspołecznieniu jest szczególnie doniosła, a jej pozycja wśród grup, w których tkwi człowiek, zasadnicza. Jest tak przede wszystkim dlatego, że rodzina jest pierwszą grupą, której członkiem staje się człowiek od razu w momencie urodzenia. Wpływ i oddziaływania rodziny dokonują się w tym okresie, gdy człowiek jest szczególnie podatny na wpływy i oddziaływanie środowiska; a ich rezultaty są szczególnie trwałe. Pamiętać przy tym trzeba, iż we wczesnych okresach rozwoju człowieka rodzina jest właściwe jedną grupą wpływającą i oddziałującą na niego bezpośrednio”[6].

W anonimowej ankiecie 91 % badanych wskazało, że to rodzice są dla dzieci osobami najbliższymi. Tylko 54,5 % udziela podkreśliło, że dziadkowie udzielają im niezbędnych do życia wskazówek, a 27,3 % badanych uwydatniło pomocniczą rolę dziadków.

Rodzice mają obowiązek kształcenia i wychowywania dziecka. Od kultury rodziny, poglądów, więzi emocjonalnej i zaufania, zależy w jakim stopniu na dziecko oddziałują wzorce społeczeństwa, jakiej będą one treści i co wpłynie na kształtowanie osobowości młodego człowieka, czy będzie on potrafił przystosować się do zmiennych norm społecznych lub nakazów władzy politycznej w różnych grupach i ruchach społecznych.

Niepokojącym zjawiskiem jest wydłużający się okres zależności młodego pokolenia od rodziców. Pierwszą zależnością jest ilość mieszkań, a zwłaszcza ich brak. Drugą są niskie płace. W Polsce można zauważyć utrzymującą się tendencję obniżania wieku zawieranych małżeństw, a moment w którym pojawia się dziecko jest podwójnie krytyczny ekonomicznie. Młoda rodzina nie jest w stanie sama się utrzymać. Jeżeli dziecko nie uzyska miejsca w przedszkolu, wówczas matka jest pozbawiona możliwości pójścia do pracy. Dzieckiem musi zajmować się wówczas ktoś z rodziny. Często młodą rodzinę nie jest stać na dodatkowy wydatek, wiążący się z opieka nad dzieckiem. Z pomocą przychodzą wówczas dziadkowie. Wspierają oni młodych nie tylko finansowo lecz także wychowawczo. Dla rodziców oznacza to przedłużający się okres prosperity, pozwalającego zabezpieczyć swoje zasoby na starość[7].

ZAKOŃCZENIE

W dzisiejszym społeczeństwie uwydatnia się rola dziadków. Spełniają oni rolę pomocniczą, ale nie przeszkadzają w wychowywaniu dzieci. Szanują decyzje podjęte przez rodziców. Zdarzają się sytuacje, że się z nimi nie zgadzają, jednakże nie wyrażają tego bezpośrednio przy młodym pokoleniu.

[6] Tamże, s. 229.
[7] A. Giza-Poleszczuk..., tamże, s. 290.

Dziadkowie mieszkający razem z wnukami bardziej angażują się w ich socjalizację. Codzienne rozmowy, pomoce w nauce mają olbrzymi wpływ na kształtowanie się psychiki dziecka. W obecnej pogoni za lepszym bytem, rodzice nie mają czasu w takim stopniu zajmować się dziećmi. Dziadkowie zawsze są „pod ręką" i z chęcią zajmują się potomstwem. Inna rola przypada dziadkom nie mieszkającym ze swoimi wnukami. Mają oni bardzo mały wpływ na wychowywanie dzieci. Rzadki kontakt uniemożliwia racjonalny sposób komunikacji a zarazem socjalizacji. Są oni bardziej podporą dla rodziców w sposób ekonomiczny, aniżeli wychowawczy.

LITERATURA:

[1] Giza-Poleszczuk A., *Rodzina i system społeczny* [w:] *Wymiary życia społecznego, Polska na przełomie XX i XXI wieku,* red. M. Marody, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2004.

[2] Podgórski R.A., *Socjologia, wczoraj, dziś, jutro,* Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2006.

[3] Tarnowski J., *Jak wychować,* ATK, Warszawa 1983.

[4] Tyszka Z., *Socjologia rodziny,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy charakterystyki współczesnej rodziny polskiej pod względem nie tylko ekonomicznym, ale również pokoleniowym. Współczesne rodziny polskie najczęściej nie zamieszkują wraz z dziadkami pod jednym dachem. Kontakty wnucząt z dziadkami, oprócz rodzin wiejskich i daleko mieszkających, są dość częste i oparte na dużej więzi emocjonalnej.

SUMMARY

The article concerns the characteristics of contemporary Polish family in terms of not only economic but also generational. Modern Polish families often do not live with their grandparents under one roof. Contact with grandparents grandchildren, in addition to families living in rural and far, are quite common and based on a large emotional bond.

Marek Kalaman, Maciej Kalaman
Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej
Warsaw International Studies Psychology In English
Uniwersytet Warszawski

Wykonywanie kary pozbawienia wolności wobec osób niepełnosprawnych psychicznie i fizycznie w polskim więziennictwie w przeszłości i obecnie

Wykonywanie kary pozbawienia wolności wobec osób niepełnosprawnych psychicznie i fizycznie jest w Polsce problemem nie nowym. Polskie więziennictwo powstałe razem z państwem polskim w listopadzie 1918 r. wykorzystywało nie tylko obiekty, ale i sposoby wykonania kary pozbawienia wolności odziedziczone po zaborcach. Pomiędzy systemami więziennictwa państw zaborczych istniały duże różnice organizacyjne, nie było też istotnych różnic w sposobach wykonania kary pozbawienia wolności. Wszystkie trzy zabory posiadały represyjne systemy więzienne, w żadnym natomiast nie zorganizowano działalności wychowawczej. Nie było też wydzielonych zakładów ani nawet oddziałów dla skazanych z anomaliami psychicznymi i fizycznymi, w związku z czym wszystkich skazanych traktowano jednakowo.

Zasadniczy wpływ na kształtowanie się polskiego międzywojennego więziennictwa miały międzynarodowe kongresy penitencjarne, których dorobek nakazywał karać raczej przestępcę, a nie zaś samo przestępstwo. Sprowadzało się to do przyjęcia tezy, że przy wykonywaniu kary pozbawienia wolności trzeba uwzględniać nie tylko czyn przestępczy i wyrok sądowy, ale i również cechy osobowe skazanego. Wynikało stąd zalecenie tworzenia różnych typów więzień w zależności od cech osobowości skazanych. Problem ten doceniono tworząc prawne podwaliny organizacji polskiego więziennictwa[1]. W skład ukształtowanego przez przepisy polskiego systemu penitencjarnego wchodziły również zakłady karne o charakterze leczniczym

[1] Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 7 marca 1928 r. w sprawie organizacji więziennictwa (D.U.R.P. Nr 29, poz. 272); ustawa z dnia 26 lipca 1939 r. o organizacji więziennictwa (D.U.R.P. Nr 68, poz. 457);

(bez wskazania rodzaju leczenia)[2], nie uwzględniono w nich natomiast problematyki niepełnosprawności fizycznej[3].

Dla ustalenia potrzeb odrębnego traktowania niektórych kategorii skazanych lub ich leczenia w omawianej kwestii stosowano badania kryminalno-biologiczne[4]. Mimo że badania te miały ograniczony zakres, zwróciły one uwagę na potrzebę specjalnego traktowania niektórych kategorii skazanych. W pierwszych latach niepodległości psychicznie chorych skazanych nie leczono, lecz przekazywano do wolnościowych zakładów specjalistycznych celem uzyskania orzeczenia o chorobie, a następnie występowano do władz prokuratorskich o zastosowanie przerwy w wykonaniu kary[5]. Podejście to zmieniono w 1928 r. postanawiając faktycznie leczyć psychicznie chorych skazanych. W tym celu do 1939 r. uruchomiono przy jednostkach penitencjarnych łącznie pięć szpitali psychiatrycznych (w Grodzisku Mazowieckim, Grudziądzu, Drohobyczu, Warszawie)[6].

Szpitale psychiatryczne umieszczano w osobnych budynkach. Posiadały one własne zaplecza, a zwłaszcza kuchnie, pomieszczenia gospodarcze i apteki. Były wyposażone w odpowiednie urządzenia i gabinety, takie same jak wolnościowe zakłady tego typu. Nie zatrudniano w nich funkcjonariuszy Straży Więziennej, lecz cywilnych lekarzy i sanitariuszy. Do szpitali psychiatrycznych kierowano skazanych, którzy zachorowali w czasie odbywania kary. Niezależnie od leczenia prowadzono w nich badania psychocharakterologiczne celem wyodrębnienia psychopatów, epileptyków, narkomanów, niepoprawnych recydywistów oraz nałogowych i zawodowych przestępców. W leczeniu szpitalnym, obok metod i środków stosowanych w tego typu placówkach, starano się wychowywać pacjentów metodą terapii zajęciowej polegającej na przyzwyczajaniu do systematycznej pracy. Szpitale psychiatryczne pozwoliły wyeliminować z więzień osoby z zaburzeniami psychicznymi dezorganizującymi działalność wychowawczą, a równocześnie przyczyniały się do postępu w badaniach osobopoznawczych. Wart również odnotowania jest fakt utworzenia w 1936 r. oddziału dla psychopatów i narkomanów w więzieniu w Grudziądzu. Tam też zamierzano utworzyć osobny oddział dla *słabych fizycznie*[7].

---

[2] Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 3 sierpnia 1937 r. w sprawie podziału więzień (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 8); S. Ziembiński, *Klasyfikacja skazanych*, Warszawa 1973, s. 33–34.

[3] K. Pawlak, Więziennictwo Polskie w latach 1918–1939, Kalisz 1995, s. 22–23.

[4] W 1933 r. powołano Komisję do Badań Kryminalno-Biologicznych, złożoną z lekarzy, prawników, antropologów i psychologów, organizującą badania nad osobowością przestępców odbywających karę więzienia. Do 1939 r. zdołała ona zorganizować jeden oddział obserwacyjno rozdzielczy. W ustawie o organizacji więziennictwa z 1939 r. zamieszczono zapis o więzieniach obserwacyjno-rozdzielczych.

[5] S. Batawia, *Cele i metody badań kryminalno-biologicznych*, „Palestra" 1931, nr 1–2, s. 65; E. Janiszewska, *Badania kryminalno-biologiczne w Polsce przedwrześniowej*, „Przegląd Więziennictwa" 1959, nr 3, s. 4 i 9–12; H. Jankowski, *Zadania Komisji Kryminalno-Biologicznej w stosunku do klasyfikacji więźniów*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1938, nr 3, s. 269–271; J. Szpakowski, *Organizacja więzień obserwacyjno-rozdzielczych a psychiatria penitencjarna*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1938, nr 3, s. 299–300.

[6] K. Pawlak, Więzienia dla niepełnosprawnych psychicznie i fizycznie w Polsce w okresie międzywojennym, [w:] Pomoc postpenitencjarna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych, (red.) Skafirak B., Kraków 2007, s. 57 i n.

[7] Tamże, s. 59.

Mimo przejęcia przez powojenne więziennictwo przedwojennych uregulowań prawnych, brak spójnej koncepcji wykonywania kary pozbawienia wolności spowodował, że nie podjęto żadnych działań ukierunkowanych na odrębne traktowanie osób niepełnosprawnych psychicznie, mimo że dostrzegano taką potrzebę[8]. Dopiero w kolejnych regulaminach uwzględniono specjalne jednostki penitencjarne dla tej kategorii skazanych[9]. Do idei odrębnego traktowania osób niepełnosprawnych psychicznie, skazanych na karę pozbawienia wolności, powrócono dopiero pod koniec lat pięćdziesiątych, po przejęciu więziennictwa przez resort sprawiedliwości. Odpowiednie potraktowanie tej kategorii skazanych zaleciły Polsce m.in. Reguły Minimalne Organizacji Narodów Zjednoczonych w sprawie zapobiegania przestępczości i postępowania z więźniami z 1955 r.[10]. Odrębnego traktowania oraz określenia odpowiednich metod postępowania domagali się także członkowie komisji sędziowskich, lustrujących zakłady penitencjarne po przejęciu ich przez resort sprawiedliwości oraz liczni publicyści, psychiatrzy i psycholodzy[11].

Dla określenia obowiązującej w omawianym okresie doktryny poważne znaczenie miały badania przeprowadzone na zlecenie centralnej administracji penitencjarnej i opublikowane w 1958 r. W ich wyniku za istotne uznano zorganizowanie dla skazanych niepełnosprawnych psychicznie osobnych, niewielkich, specjalnych zakładów typu ośrodkowego zatrudniających personel specjalistyczny i dysponujących możliwościami odpowiedniego zatrudnienia oraz nauczania zawodowego i ogólnego skazanych oraz zapewnienie tej kategorii skazanych przebywających w zwykłych zakładach karnych zindywidualizowanej opieki sprawowanej według specjalnych wytycznych przez odpowiednio przygotowany personel korzystający z konsultacji pracowników zakładów specjalnych. Uznano również za właściwe zapewnienie tym skazanym odpowiedniej opieki postpenitencjarnej, zwłaszcza możliwości kontynuowania oddziaływań leczniczych i resocjalizacyjnych przez personel poradni zdrowia psychicznego[12].

W rezultacie przyjęto rozwiązanie kompromisowe decydując się na utworzenie odrębnych zakładów lub oddziałów w zwykłych zakładach

---

[8] M. Czerwiec, *Polityka penitencjarna pierwszych lat*, „Gazeta Penitencjarna" 1983, nr 9, s. 13; zob. również K. Bedyński, *Historia więziennictwa Polski Ludowej 1944–1956,* Warszawa 1988, s. 12.

[9] Zob. Instrukcja Dyrektora Departamentu Więziennictwa i Obozów Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego z dnia 11 czerwca 1945 r. w sprawie regulaminu więziennego (niepublikowana); Zarządzenie nr 0205/55 Ministra Spraw Wewnętrznych z dnia 21 października 1955 r. w sprawie regulaminu więziennego (niepublikowane).

[10] Reguły Minimalne ONZ, „Przegląd Więziennictwa" 1958, nr 4, s. 8. Dwie z tych reguł zalecały zapewnienie przez służbę lekarską zakładów penitencjarnych leczenia psychiatrycznego tym wszystkim więźniom, którzy takiego leczenia potrzebują oraz poddanie obserwacji i leczeniu w zakładach psychiatrycznych, pozostających pod kierownictwem lekarskim, więźniów odbiegających w inny sposób od normy pod względem psychicznym.

[11] M. Gordon, *Odrębne traktowanie skazanych niepełnosprawnych psychicznie*, „Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny", 1986, nr 8, s. 7.

[12] M. Gordon, Postępowanie ze skazanymi niepełnosprawnymi psychicznie, [w:] (red.) Hołyst B., Redo S., Problemy więziennictwa u progu XXI wieku, Warszawa – Wiedeń – Kalisz 1996, s. 460.

karnych, przeznaczonych dla skazanych wymagających odrębnego traktowania z powodu znacznego nasilenia zaburzeń zachowania z założeniem czasowego ich tam pobytu. Równocześnie zdecydowano o zapewnieniu pozostałym niepełnosprawnym psychicznie zindywidualizowanego postępowania w zwykłych zakładach karnych. Wdrożenie do praktyki penitencjarnej odrębnego traktowania skazanych niepełnosprawnych psychicznie dokonywało się w kilku etapach. W pierwszym z nich, przypadającym na lata 1957–1965, podjęto działania zmierzające do wypracowywania optymalnych rozwiązań organizacyjnych oraz form i metod działalności leczniczo-wychowawczej. Powołano w tym czasie pierwsze placówki specjalne przy jednostkach penitencjarnych: w Świeciu nad Wisłą, Rawiczu, Wronkach.

Publikacja regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności w 1966 r.[13] również uwzględniająca w swych uregulowaniach zakłady karne dla skazanych z anomaliami psychicznymi, wymagającymi stosowania środków leczniczo-wychowawczych otworzyła drugi etap sięgający 1976 r., w którym organizowano kolejne placówki w związku z wzrastającym zapotrzebowaniem na zwiększenie liczby miejsc dla poszczególnych kategorii skazanych niepełnosprawnych, a także z potrzebą ograniczenia odległych transportów i zapewnienia skazanym możliwości odbywania kary jak najbliżej miejsca zamieszkania ich rodzin[14]. W okresie tym zorganizowano zakład specjalny w Oleśnicy oraz trzy oddziały specjalne: w Elblągu, Siedlcach i Łodzi.

Regulamin z 1966 r. stwierdzał, że do zakładów dla skazanych z anomaliami psychicznym kieruje się osoby po przebytych chorobach psychicznych, z ciężkimi nerwicami, psychopatów, charakteropatów, oligofreników i nałogowych alkoholików (§ 269 ust. 1). Celem umieszczenia w tego typu zakładzie było zapobieganie pogłębianiu się patologicznych cech osobowości skazanych i przywracanie im równowagi psychicznej oraz zmierzanie do przywrócenia im zdolności do współżycia społecznego poprzez zastosowanie właściwych metod i środków oddziaływania leczniczo-wychowawczego oraz pobudzanie aktywności w procesie wychowawczym (§ 270). Nakreślone cele realizowano m.in. poprzez indywidualizowanie metod i środków oddziaływania leczniczo-wychowawczego oraz stosowanie psychoterapii i terapii somatycznej. Stosowanie tych środków należało poprzedzić badaniami diagnostycznymi, mającymi na celu określenie rodzaju i stopnia odchylenia od normy psychicznej oraz innych cech osobowości, dokonywanymi przez personel specjalistyczny, zwłaszcza psychiatrów i psychologów. Na ich podstawie ustalano indywidualne programy postępowania z więźniami oraz metody i środki oddziaływania leczniczo-wychowawczego (§§ 271 do § 273).

Kodeks karny wykonawczy z 1969 r.[15] stworzył pojęcie zakładu karnego dla skazanych wymagających stosowania szczególnych środków leczniczo-wychowawczych (art. 39 § 1 pkt 4). Jego uregulowania doprecyzował tymczasowy regulamin wykonywania kary pozbawienia wolności z

[13] Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 lutego 1966 r. w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 12 z późn. zm.).

[14] M. Gordon, *Odrębne traktowanie...*, s. 8 i n..

[15] Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 roku Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 13, poz. 98 z późn. zm.).

1974 r.[16], uprawniając do odbywania kary pozbawienia wolności w tych zakładach skazanych: po przebytych chorobach psychicznych, z ciężkimi nerwicami, psychopatów, charakteropatów, oligofreników i nałogowych alkoholików, jeżeli wymagali odrębnego traktowania (§ 28). Wykonywanie kary w zakładach karnych dla tej kategorii skazanych miało na celu poprzez stosowanie właściwych metod i środków oddziaływania leczniczo-wychowawczego oraz pobudzanie aktywności skazanych w procesie resocjalizacji, przywracać im równowagę psychiczną oraz zmierzać do wyrobienia umiejętności współżycia społecznego (§ 26). W zakładach tych na wniosek lub po zasięgnięciu opinii personelu specjalistycznego można było dokonać niezbędnych odstępstw od zasad regulaminu w granicach wynikających z potrzeby uwzględnienia osobowości, wieku lub stanu zdrowia przebywających tam skazanych (§ 27).

Kolejny etap, przypadający na lata 1977–1979, wiązał się z powstałą w połowie lat siedemdziesiątych koncepcją odrębnego wykonywania kary wobec wielokrotnych recydywistów[17]. Była ona realizowana poprzez wyodrębnienie zakładów karnych dla osób wielokrotnie popadających w konflikty z prawem z zamierzeniem poddawania ich tam zintensyfikowanym i dostosowanym do ich potrzeb i możliwości oddziaływaniom resocjalizacyjnym. Dlatego w zakładach tych tworzono równocześnie oddziały dla skazanych wymagających stosowania szczególnych środków leczniczo-wychowawczych (w ten sposób powstały oddziały specjalne w: Goleniowie, Płocku, Raciborzu i Czarnem). Miały one charakter oddziałów wewnętrznych, funkcjonujących jedynie dla potrzeb zakładów karnych w których zostały zorganizowane. Ich specyfiką było ponadto prowadzenie leczenia odwykowego skazanych uzależnionych od alkoholu.

Kolejny i najbardziej znaczący dla wdrażania praktyki odrębnego traktowania okres przypadł na lata 1983–1990. Został on poprzedzony badaniami przeprowadzonymi w 1979 r. przez Centralny Zarząd Zakładów Karnych w porozumieniu z Instytutem Badania Prawa Sądowego przy Ministerstwie Sprawiedliwości i Instytutem Psychiatrii i Neurologii Warszawie. W tym okresie nastąpiła także ważna merytoryczna modyfikacja koncepcji odrębnego traktowania skazanych, polegająca na zapoczątkowaniu organizowania oddziałów specjalnych przeznaczonych dla skazanych wyodrębnionych ze względu na rodzaj niepełnosprawności psychicznej. W 1983 r. utworzono pierwszy oddział specjalny przeznaczony wyłącznie dla osób uzależnionych od środków odurzających lub psychotropowych. Nieco później uruchomiono odrębne oddziały specjalne przeznaczone dla skazanych chorobowo uzależnionych od alkoholu.

---

[16] Zarządzenie nr 11 Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 8).

[17] J. Korecki, *Wielokrotni. Jak skuteczniej resocjalizować recydywistów*, „Gazeta Prawnicza" 1977, nr 6, s. 8; J. Korecki, J. Petrykowski, *Zmiany w rozwiązaniach i praktyce penitencjarnej w latach 1974–1981,* „Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny" 1982, nr 1, s. 50–51.

Regulamin wykonywania kary pozbawienia wolności z 1989 r.[18], oprócz zwykłych sposobów odbywania kary, stworzył kategorię odrębnego sposobu jej wykonywania wobec skazanych z zaburzeniami psychicznymi, upośledzonych umysłowo, uzależnionych od alkoholu, środków odurzających lub psychotropowych oraz niepełnosprawnych fizycznie. Wykonanie kary miało za zadanie, poprzez zastosowanie odpowiednich metod i środków oddziaływania leczniczo-wychowawczego, przywrócenie im równowagi psychicznej i zmierzało do wyrobienia umiejętności współżycia społecznego. Celem realizacji tych zadań dostosowywano warunki odbywania kary do możliwości psychofizycznych skazanych, współdziałano z rodzinami oraz zapewniano pomoc po zwolnieniu z zakładu karnego (specjalistyczne leczenie, rehabilitacja, zatrudnienie w warunkach pracy chronionej, uzyskanie świadczeń inwalidzkich). W zakładach tych w razie potrzeby organizowano zatrudnienie na zasadach przewidzianych dla inwalidów oraz organizowano terapię zajęciową, której koszty były pokrywane z funduszu pomocy postpenitencjarnej (§§ 114–117).

Cytowany regulamin reguluje również problematykę wykonywania kary wobec skazanych niepełnosprawnych fizycznie. Stanowi on, że przy uwzględnieniu potrzeby zapobiegania pogarszaniu się stanu ich zdrowia oraz przygotowania do samodzielnego życia, należy dostosować warunki odbywania ich kary, zwłaszcza w zakresie leczenia, zatrudnienia i higieniczno-sanitarnym, do możliwości psychofizycznych skazanych oraz zapewnić im pomoc w uzyskaniu świadczeń inwalidzkich, a także, jeżeli zachodzi taka potrzeba, w kontynuowaniu po zwolnieniu z zakładu karnego specjalistycznego leczenia i rehabilitacji oraz zatrudnienia w warunkach pracy chronionej (§ 118).

Kodeks karny wykonawczy z 1997 r.[19] inaczej niż dotychczasowe przepisy penitencjarne, kompleksowo uregulował problematykę wykonywania kary pozbawienia wolności, pozostawiając uregulowaniom regulaminowym jedynie sprawy porządkowe. Kodeks wprowadził m.in. odrębny sposób odbywania kary – system terapeutyczny. W systemie tym winni odbywać karę, w oddziałach terapeutycznych o określonej specjalizacji, m.in. skazani z niepsychotycznymi zaburzeniami psychicznymi, w tym skazani za przestępstwo określone w art. 197–203 k.k.,[20] popełnione w związku z zaburzeniami preferencji seksualnych, upośledzeni umysłowo, a także uzależnieni od alkoholu albo innych środków odurzających lub psychotropowych oraz skazani niepełnosprawni fizycznie wymagający oddziaływania specjalistycznego, zwłaszcza opieki psychologicznej, lekarskiej lub rehabilitacyjnej. Wykonując karę w tym systemie należy uwzględnić w postępowaniu ze skazanymi w szczególności potrzebę zapobiegania pogłębianiu się patologicznych cech osobowości, przywracania równowagi psychicznej oraz kształtowania zdolności współżycia społecznego i przygotowania do samodzielnego życia. Wykonywanie kary należy też dostosować do potrzeb w zakresie leczenia,

[18] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 2 maja 1989 r. w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. U. Nr 31 poz. 166).

[19] Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 90, poz. 557 z późn. zm.).

[20] Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności.

zatrudnienia, nauczania i wymagań higieniczno-sanitarnych. Jeżeli względy zdrowotne tego wymagają, należy tym osobom zorganizować zatrudnienie w warunkach pracy chronionej (art. 96–97).

Uregulowania szczególne oraz procedury w omawianym zakresie zawarto w rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych[21] w zakładach karnych i aresztach śledczych[22] oraz zarządzeniu Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych[23], który uszczegółowia poszczególne regulacje cytowanego rozporządzenia i reguluje szczegółowe procedury w omawianym zakresie.

Skazanego zakwalifikowanego do odbywania kary w systemie terapeutycznym, skierowanego do oddziału terapeutycznego, umieszcza się w oddziale o specjalizacji dla skazanych: z zaburzeniami psychicznymi lub upośledzonych umysłowo; uzależnionych od alkoholu; uzależnionych od środków odurzających lub substancji psychotropowych; niepełnosprawnych fizycznie (§ 15 rozp.). W razie stwierdzenia u skazanego zaburzeń psychicznych lub upośledzenia umysłowego i związanej z tym konieczności stosowania oddziaływania specjalistycznego – wniosek o skierowanie do właściwego oddziału terapeutycznego zawiera się w orzeczeniu psychologiczno-penitencjarnym. W przypadku uzależnienia od alkoholu, środków odurzających lub substancji psychotropowych – wniosek o skierowanie do właściwego oddziału terapeutycznego sporządza psychiatra, lub psycholog po konsultacji z lekarzem. Niepełnosprawność fizyczną, wymagającą opieki lekarskiej lub rehabilitacyjnej orzeka lekarz i sporządza wniosek o skierowanie do odpowiedniego oddziału terapeutycznego (§ 16 rozp.).

Skazany zakwalifikowany do odbywania kary pozbawienia wolności w tym systemie poddawany jest zindywidualizowanym oddziaływaniom według opracowanego indywidualnego programu terapeutycznego, który opracowuje lub aktualizuje w zależności od potrzeb, przy udziale skazanego, zespół terapeutyczny w oddziale terapeutycznym lub specjalistycznie przygotowany personel poza oddziałem terapeutycznym. Program winien zawierać: opis przyczyn zaburzeń; opis zaburzeń w zakresie procesów poznaw-

[21] Oddziaływanie penitencjarne, to całokształt oddziaływań administracji penitencjarnej na osoby pozbawione wolności zmierzających do wywołania zmiany, bądź zmodyfikowania postaw i dążeń jednostek lub zbiorowości. Oddziaływanie resocjalizacyjne jest częścią oddziaływania penitencjarnego. W piśmiennictwie dość często stawiano na równi oba te określenia, np. O. Górniok, *Środki oddziaływania penitencjarnego oraz ich funkcjonowanie w zakładach karnych i ośrodkach przystosowania społecznego*, Katowice 1982, s. 91 i n. Szerzej na ten temat: M. Kalaman, *Oddziaływanie penitencjarne w zakładach karnych,* [w:] *Profilaktyka, opieka, wychowanie, resocjalizacja – wybrane aspekty*, (red.) K. Socha-Kołodziej, B. Zajęcka, Częstochowa 2005, s. 117.

[22] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz. U. Nr 151, poz. 1469).

[23] Zarządzenie Nr 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych (niepublikowane).

czych, emocjonalnych i w zachowaniu; charakterystykę aktualnego stanu psychofizycznego; opis problemu stanowiącego podstawę skierowania do systemu terapeutycznego; opis indywidualnych problemów skazanego; ocenę motywacji do uczestnictwa w realizacji indywidualnego programu terapeutycznego; wskazanie pozytywnych cech osobowości i zachowania skazanego. Opracowując indywidualny program terapeutyczny, należy określić: zakres prowadzonych oddziaływań; cele oddziaływań, możliwe do realizacji w warunkach oddziału terapeutycznego lub poza tym oddziałem, uwzględniające właściwości skazanego; metody oddziaływań specjalistycznych; kryteria realizacji indywidualnego programu terapeutycznego (§ 21 rozp.).

W oddziale terapeutycznym oddziaływania specjalistyczne realizuje zespół terapeutyczny. Prowadząc oddziaływania terapeutyczne, uwzględnia on w szczególności: indywidualne i grupowe metody oddziaływań terapeutycznych; nadrzędność oddziaływań terapeutycznych nad pozostałymi oddziaływaniami penitencjarnymi; integrację oddziaływań terapeutycznych z innymi oddziaływaniami prowadzonymi w zakładzie. Zespół określa też zakres i sposób stosowania wymienionych metod (§ 18 rozp.). Zespołowa realizacja oddziaływań specjalistycznych w oddziale terapeutycznym polega w szczególności na: uczestnictwie wszystkich członków zespołu terapeutycznego w realizacji programu oddziału terapeutycznego; prowadzeniu przez każdego z członków zespołu terapeutycznego zajęć określonych w programie oddziału; zespołowym omawianiu przebiegu prowadzonych zajęć grupowych i terapii indywidualnej poszczególnych skazanych; zespołowym prowadzeniu rozmowy po przyjęciu skazanego do oddziału terapeutycznego. Posiedzenia zespołu terapeutycznego odbywają się nie rzadziej niż raz w tygodniu (§ 66 zarz.).

Czas trwania terapii w oddziale terapeutycznym dla skazanych z niepsychotycznymi zaburzeniami psychicznymi lub upośledzonych umysłowo jest zindywidualizowany i uzależniony od postępów skazanego w terapii, natomiast w oddziale terapeutycznym dla skazanych uzależnionych – jednoznacznie ustalany w programie oddziału. W uzasadnionych względami terapeutycznymi, indywidualnych przypadkach, czas może zostać przedłużony, jednak nie więcej niż o 1/3 określonego w programie czasu trwania terapii. Decyzję w sprawie przedłużenia terapii podejmuje kierownik działu terapeutycznego na wniosek członka zespołu terapeutycznego, który został wyznaczony do prowadzenia terapii indywidualnej skazanego (§ 70 zarz.).

Przepisy wykonawcze dotyczące funkcjonowania więziennej służby zdrowia[24] uregulowały m.in. uregulowały zasady dotyczące kierowania skazanych do oddziałów psychiatrycznych w szpitalach więziennych. Kieruje się tam, mianowicie, osoby pozbawione wolności jedynie w przypadkach, jeżeli sąd zarządził ich badanie psychiatryczne połączone z obserwacją, oraz osoby skierowane, z zachowaniem zasad określonych w ustawie o ochronie zdrowia psychicznego, przez lekarza psychiatrę z powodu rozpoznania u niej zaburzeń psychicznych wymagających szpitalnego badania lub lecze-

[24] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 października 2003 r. w sprawie szczegółowych zasad, zakresu i trybu udzielania świadczeń zdrowotnych osobom pozbawionym wolności przez zakłady opieki zdrowotnej dla osób pozbawionych wolności (Dz. U. Nr 204, poz. 1985).

nia. Jeżeli w wyniku badania psychiatrycznego, połączonego z obserwacją, stwierdzono u takiej osoby chorobę psychiczną, upośledzenie umysłowe lub inne zakłócenia czynności psychicznych w rozumieniu art. 31 § 1 k.k. (ograniczona niepoczytalność), w uzasadnionym przypadku, na podstawie decyzji ordynatora, pozostaje ona w oddziale psychiatrycznym, do czasu wydania przez sąd stosownego orzeczenia (§ 12 ust. 1).

Warto jednocześnie wskazać, że w ustawie dostrzeżono także kategorię skazanych niepełnosprawnych fizycznie. Prócz jednak wskazanej wyżej możliwości organizowania dla niektórych kategorii skazanych zatrudnienia w warunkach pracy chronionej ani ustawa ani tym bardziej przepisy wykonawcze nie rozwinęły szerzej tego tematu. Przepisy szczególne[25] uregulowały jedynie kwestię zaopatrywania osób pozbawionych wolności w protezy, przedmioty ortopedyczne i środki pomocnicze. Jak można tu zauważyć kodeks karny wykonawczy z 1997 r. wskazując adresatów oddziaływań terapeutycznych w warunkach pozbawienia wolności, podobnie jak poprzedni, wskazał uzależnionych od alkoholu, dodając kolejną kategorię skazanych – uzależnionych od środków odurzających lub psychotropowych. Jest to o tyle istotne, że ze wskazanymi uzależnieniami często koresponduje u niektórych osób niepełnosprawność umysłowa.

Przyjęty w Polsce organizacyjny model wykonywania kary pozbawienia wolności wobec skazanych niepełnosprawnych psychicznie nie jest oparty na jednolitej koncepcji teoretycznej dotyczącej postępowania z tą kategorią skazanych. Charakterystyczne dla funkcjonowania placówek powoływanych w pierwszym okresie wdrażania praktyki odrębnego traktowania omawianej kategorii skazanych było to, że sposób w jaki realizowały swoje zadania, był wypadkową wytycznych opracowywanych przez centralną administrację penitencjarną dla każdej z nich oraz poglądów osób w nich zatrudnionych na problem postępowania ze skazanymi niepełnosprawnymi psychicznie. Z tych powodów każda placówka funkcjonowała w nieco odmienny i specyficzny dla siebie sposób. Godne podkreślenia natomiast jest to, że przyjmowane w nich koncepcje działalności znacząco przyczyniły się do kształtowania i rozwoju kompleksowego modelu odrębnego traktowania skazanych[26].

Warto wskazać, że rozwój koncepcji oddziaływań penitencjarnych skierowanych na specyficzne grupy skazanych odbywał się rożnymi drogami. Pierwszą merytorycznie rozwiniętą koncepcję odrębnego traktowania skazanych niepełnosprawnych psychicznie wypracowano w więzieniu specjalnym w Rawiczu. Zakładała ona, że początkowym celem oddziaływań powinno być zmniejszenie napięcia emocjonalnego u skazanych i pobudzenie ich do refleksyjności. To z kolei powinno prowadzić do zwiększenia się ich podatności na korekcyjną perswazję. Cele te starano się osiągać poprzez podawanie skazanym środków farmakologicznych, poddawanie ich psychoterapii indywidualnej nastawionej na odreagowywanie emocji oraz stosowanie w szerokim zakresie zajęć rekreacyjnych i relaksujących. Równocześnie zrezygnowano z wielu wymagań dotyczących porządku i dyscypliny, a także

[25] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 listopada 2003 r. w sprawie warunków i sposobu zaopatrzenia osób osadzonych w zakładach karnych i aresztach śledczych w protezy, przedmioty ortopedyczne i środki pomocnicze (Dz. U. Nr 204, poz. 1986).

[26] M. Gordon, Postępowanie ze skazanymi niepełnosprawnymi..., s. 468.

nauki i pracy. W rezultacie uzyskiwano zmniejszenie się konfliktowości i agresywności skazanych. Nie uzyskiwano jednak zwiększenia się ich podatności na oddziaływania resocjalizacyjne[27]. Drugą znacząca koncepcję odrębnego traktowania skazanych niepełnosprawnych psychicznie wypracowano w więzieniu specjalnym w Oleśnicy. Wiodącą rolę w korekcji zaburzeń zachowania skazanych przyznawano oddziaływaniom leczniczo-wychowawczym, tj. równoczesnemu stosowaniu wzajemnie się uzupełniających i wspierających różnych form postępowania terapeutycznego i resocjalizacyjnego. Nawiązują do postulatów i rozwiązań przyjmowanych przez zwolenników idei oddziaływań (treatment) na skazanych oraz idei tzw. zakładów terapii społecznej. Zwracało się tam uwagę na takie problemy jak: uspołecznienie psychopatów, znaczenie atmosfery terapeutyczno-wychowawczej, rolę psychoterapii, zwłaszcza interpersonalnie korektywnej, konieczność integrowania metod leczniczych i wychowawczych oraz potrzebę rozwijania specjalistycznej pomocy postpenitencjarnej[28].

W połowie lat siedemdziesiątych w zakładzie specjalnym we Wronkach zaczęto organizować działalność leczniczo-wychowawczą w oparciu o założenie, że potrzeby spełniają zasadniczą funkcję regulującą zachowanie człowieka, a ich indywidualna hierarchia jest konsekwencją systemu wartości, który kształtuje się w toku doświadczeń osobniczych. Przyczyną zaburzeń zachowania osób niepełnosprawnych psychicznie jest wadliwy system wartości i nieprawidłowa, według kryteriów społecznych, struktura potrzeb. Postępowanie leczniczo-wychowawcze, albo inaczej korekcyjne, powinno być działaniem uporządkowanym według sekwencji fazowej, na którą składa się: zaspokajanie potrzeb; akceptacja korektora; identyfikowanie się z prezentowanym przez korektora systemem wartości i wzorcami postępowania; zinternalizowanie tych wartości i wzorów oraz ich utrwalanie; organizowanie nowych, korektywnych doświadczeń intelektualnych, emocjonalnych, behawioralnych, a zwłaszcza społecznych skazanych. W rezultacie powinno to doprowadzić do pożądanej reorganizacji ich systemu wartości i wynikających z tych wartości potrzeb[29].

Kolejną koncepcję ukierunkowania działalności leczniczo-wychowawczej opracowano tymże okresie w Centralnym Zarządzie Zakładów Karnych, głównie w oparciu o wyniki badań naukowych oraz doświadczenia zagranicznych placówek specjalistycznych. W koncepcji tej postulowano, by organizując oddziaływania leczniczo-wychowawcze uwzględniać przede wszystkim podstawowe zaburzenia funkcjonowania skazanych. Za takie natomiast uznawano: zaburzenia zaspokajania potrzeb, zwłaszcza brak tolerancji na zwłokę w zaspokajaniu potrzeb i regresywne formy ich realizacji; zaburzenia rozumienia stosunków społecznych, wyrażające się przede wszystkim niedostrzeganiem potrzeb innych ludzi i przekonaniem o ko-

[27] J Górski, Psychokorekcja w zakładach penitencjarnych, [w:] (red.) Górski J., Kolarczyk T., Wybrane problemy psychokorekcji w resocjalizacji skazanych, Warszawa 1982, s. 86.

[28] Zob. m.in. M. Dworski, *Koncepcja Zakładu Specjalnego w Oleśnicy*, „Przegląd Penitencjarny" 1967, nr 3, s. 3 i n.; T. Kolarczyk, *Z działalności Zakładu Karnego w Oleśnicy*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1992, nr 2–3, s. 47.

[29] L. Paryzek, Potrzeby jako wyznaczniki podatności na wpływy korekcyjne, Warszawa – Kalisz, 1977, s. 21.

nieczności niezwłocznego równoważenia relacji typu daję – biorę; zaburzenia percepcji sposobu zachowań ludzi, przejawiające się zawężeniem spostrzegania do własnego postępowania i niedostrzeganiem ogólnych norm postępowania; rozumienia ogólnych zasad współżycia społecznego poprzez traktowanie ich jako arbitralnie narzuconych, nieobowiązujących, instrumentalno-manipulacyjne traktowanie innych ludzi, unikanie sytuacji trudnych, tendencja do projekcji i racjonalizacji; zaburzenia stylu i dynamiki zachowania objawiające się znaczną zmiennością lub, przeciwnie, sztywnością postępowania[30].

Koncepcje w zakresie odrębnego traktowania skazanych niepełnosprawnych psychicznie nie zostały w wystarczającym stopniu zweryfikowane praktycznie, żadna z nich też nie została przyjęta jako obowiązująca teoretyczna podstawa modelu organizacyjnego i merytorycznego działalności zakładów dla skazanych niepełnosprawnych psychicznie. Realizowany obecnie model odrębnego traktowania tej grupy skazanych jest rezultatem wieloletnich, praktycznych doświadczeń polskiego więziennictwa. Jej podstawowe niedostatki, to właśnie brak opracowanej naukowo koncepcji oddziaływań leczniczo-wychowawczych oraz brak oparcia tych oddziaływań na jednolitych założeniach teoretycznych. Obecnie odrębne traktowanie niepełnosprawnych psychicznie w warunkach odbywania kary pozbawienia wolności we współczesnym polskim więziennictwie polega na kierowaniu do odpowiedniej jednostki penitencjarnej dla skazanych niepełnosprawnych psychicznie, w stosunku do których ogólnie stosowane metody oddziaływania resocjalizacyjnego okazały się nieskuteczne, tzn. nie doprowadziły do zlikwidowania ich trudności adaptacyjnych. Wart podkreślenia jest tu fakt, że obecnie problematyka ta jest przynajmniej uregulowana przepisami, które w jasny sposób określają podmioty odrębnego traktowania, zasady kierowania do odrębnego traktowania oraz odpowiednie procedury w omawianym zakresie.

Dla oceny omawianej problematyki istotne wydaje się ukazanie rozmiarów tego zjawiska we współczesnym więziennictwie. I tak, wśród 4200 skazanych zakwalifikowanych do oddziałów terapeutycznych, wg stanu na dzień 31 grudnia 2009 r., w oddziałach tych przebywało 3069 skazanych (w tym 168 kobiet). Z tej liczby 1642 skazanych to osoby z niepsychotycznymi zaburzeniami psychicznymi przebywało w odpowiednich oddziałach aresztów śledczym w: Kielcach i Starogardzie Gdańskim, oraz zakładów karnych w: Chełmie, Czarnem, Goleniowie, Grudziądzu (Nr 1), Iławie, Kłodzku, Lublińcu, Łodzi (Nr 2), Oleśnicy, Płocku, Potulicach, Raciborzu, Rawiczu, Rzeszowie, Siedlcach, Sieradzu, Strzelcach Opolskich (Nr 1), Sztumie, Wołowie, Wronkach. Wśród nich 158 skazanych stanowiły osoby z zaburzeniami preferencji seksualnych, które odbywały karę w odpowiednich oddziałach aresztów śledczych w Starogardzie Gdańskim oraz zakładów karnych w: Goleniowie, Grudziądzu, Łodzi (Nr 2), Oleśnicy, Rawiczu, Rzeszowie, Sztumie. 546 skazanych stanowiły osoby uzależnione od środków psychotropowych lub odurzających – przebywały one w aresztach śledczych w: Elblągu, Kielcach, Suwałkach, Warszawie-Służewcu oraz zakła-

[30] J. Górski, *Specyfika oddziaływania*, „Gazeta Penitencjarna" 1974, nr 10, s. 8.

dach karnych w: Lublińcu, Nowogardzie, Rawiczu, Rzeszowie, Wierzchowie i Wronkach. 881 skazanych uzależnionych od alkoholu przebywało w odpowiednich oddziałach aresztów śledczych w: Nisku, Radomiu, Warszawie-Mokotowie, Warszawie-Służewcu i Suwałkach, oraz zakładów karnych w: Barczewie, Białej Podlaskiej, Goleniowie, Iławie, Jastrzębiu Zdroju, Jaśle, Gdańsku-Przeróbce, Grudziądzu (Nr 1 i Nr 2), Koszalinie, Krakowie-Podgórzu, Łodzi (Nr 1), Łupkowie, Nowym Wiśniczu, Opolu Lubelskim, Potulicach, Uhercach Mineralnych, Wrocławiu (Nr 1) i Wronkach. Poza tymi oddziałami zaś przebywało 1131 skazanych (w tym 61 kobiet), z czego 191 skazanych to osoby z niepsychotycznymi zaburzeniami psychicznymi (w tym 15 skazanych to osoby z zaburzeniami preferencji seksualnych); 219 skazanych to osoby uzależnione od środków psychotropowych lub odurzających zaś pozostałych 721 skazanych to osoby uzależnione od alkoholu[31].

Ilość skazanych niepełnosprawnych fizycznie wymagających oddziaływania specjalistycznego, zwłaszcza opieki psychologicznej, lekarskiej lub rehabilitacyjnej. skazani niepełnosprawni fizycznie wymagający oddziaływania specjalistycznego, zwłaszcza opieki psychologicznej, lekarskiej lub rehabilitacyjnej zwykle nie przekracza 2 % populacji osób pozbawionych wolności[32]. Dla ich potrzeb w aresztach śledczych w: Czerwonym Borze, Elblągu, Grójcu, Katowicach, Kielcach, Krakowie, Kłodzku, Lublinie, Międzyrzeczu, Piotrkowie Trybunalskim, Radomiu, Suwałkach, Warszawie-Grochowie, Warszawie-Służewcu i Wrocławiu oraz zakładach karnych w: Barczewie, Bydgoszczy-Fordonie, Cieszynie, Czarnem, Gębarzewie, Goleniowie, Hrubieszowie, Iławie, Koronowie, Krzywańcu, Lublinie, Łupkowie, Nowogardzie, Opolu Lubelskim, Płocku, Potulicach, Siedlcach, Strzelcach Opolskich (Nr 1 i 2), Tarnowie, Tarnowskich Górach, Raciborzu, Strzelinie, Włocławku, Wrocławiu (Nr 1) zniesiono bariery architektoniczne umożliwiające korzystanie z wózków inwalidzkich. W zakładzie karnym w Bydgoszczy-Fordonie zorganizowano oddział terapeutyczny dla ociemniałych, w miarę potrzeb organizuje się tam dla ociemniałych obuocznych kursy orientacji przestrzennej, samoobsługi i nauki Braille'a. W szpitalach więziennych w Areszcie Śledczym w Krakowie i Zakładzie Karnym Nr 2 Łodzi funkcjonują oddziały rehabilitacyjne, w Zakładzie Karnym w Czarnem zaś oddział dla osób przewlekle chorych. W miarę potrzeb doposaża się już funkcjonujące pracownie fizykoterapeutyczne (obecnie funkcjonuje ich 13) oraz modernizuje cele mieszkalne w jednostkach penitencjarnych zgodnie z potrzebami osób niepełnosprawnych[33].

Analizy omawianej problematyki (statystyki w omawianym zakresie nie prowadzi się) wskazują, że zdecydowaną większość stanowią skazani z upośledzeniem narządu ruchu (ok. 80 %). Pozostali to niepełnosprawni w zakresie zaburzeń głosu, mowy, chorób słuchu, chorób narządu wzroku,

---

[31] Zob. www.sw.gov.pl/STATYSTYKI/Roczna_informacja_statystyczna_2009_rok; zob. również adres: www.sw.gov.pl/Dokumenty/Przeznaczenie_zakładów_karnych_i_aresztów_śledczych z dnia 6 czerwca 2010 r.

[32] Zob. *Analiza opieki medycznej nad osobami pozbawionymi wolności – niepełnosprawnymi*, Biuro Służby Zdrowia Centralnego Zarządu Służby Więziennej, Warszawa 2007 (niepublikowana).

[33] www.sw.gov.pl/Dokumenty/Przeznaczenie_zakładów_karnych_i_aresztów_śledczych.

układu oddechowego, krążenia, pokarmowego, układu moczowo-płciowego i chorób neurologicznych. Z tej grupy niepełnosprawność z powodu chorób neurologicznych (niedowłady kończyn górnych i dolnych) dotyczyła największego odsetka skazanych (ok. 13 %). Około 5 % niepełnosprawnych to najczęściej skazani z chorobami narządu wzroku. Stosownie do posiadanego kalectwa czy tez niepełnosprawności wymagają oni wyposażenia w odpowiednie środki ortopedyczne (np. protezy kończynowe, protezy gałek ocznych, aparaty słuchowe, gorsety, kołnierze i buty ortopedyczne, kortezy) i pomocnicze (np. materace przeciwodleżynowe, worki stomijne, rurki tracheostomijne, pieluchomajtki, worki, cewniki, wkładki i sznurówki ortopedyczne, rajstopy, okulary). Niepełnosprawni w zakresie narządu ruchu otrzymują kule ortopedyczne lub wózki inwalidzkie. W ramach więziennej służby zdrowia wykonuje się różnego rodzaju zabiegi fizjoterapeutyczne, w tym kinezyterapię, fizykoterapię, hydroterapię, terapię manualną i masaż leczniczy[34]. Warto pokreślić, że w szeregu placówek penitencjarnych znosi się bariery architektoniczne z myślą, nie tylko o niepełnosprawnych więźniach, ale również z myślą o osobach odwiedzających swoich bliskich i interesantach.

Charakteryzując sposób postępowania ze skazanymi niepełnosprawnymi fizycznie trzeba wyraźnie wskazać, że jest to pomoc świadczona ad hoc i najmniej w warunkach więziennych zinstytucjonalizowana. Zakres potrzeb medycznych, terapeutycznych, rehabilitacyjnych czy też ortopedycznych jest trudny do oszacowania i najczęściej zależny od trafiającej do zakładów karnych populacji. Dlatego też nierzadkie są przypadki, gdy pomoc ta jest improwizowana i dostosowywana do aktualnych w tym zakresie potrzeb. Niekiedy wymaga to doraźnego zakupienia odpowiedniego sprzętu rehabilitacyjnego lub środków pomocniczych. Nierzadko też z braku odpowiedniego personelu do bezpośredniej obsługi na terenie cel mieszkalnych i izb chorych korzysta się z pomocy odpowiednio przeszkolonych skazanych.

ZAKOŃCZENIE

Reasumując powyższe rozważania należy stwierdzić, że pomoc osobom niepełnosprawnym fizycznie i psychicznie w polskich jednostkach penitencjarnych świadczona jest właściwie i stosownie do potrzeb. Oczywiście nie sposób uniknąć tu wielu niedociągnięć, ale też i wielu niedostatków spowodowanych czynnikami zarówno finansowymi, jak i organizacyjnymi, to jednak autorzy są tu zdania, że więziennictwo z powodzeniem realizuje nałożone przez odpowiednie przepisy powinności. Omawiana w opracowaniu problematyka stanowi dla więziennictwa duży problem organizacyjny i logistyczny tym bardziej, że kondycja zdrowotna populacji więziennej sukcesywnie pogarsza się. Autorzy pragną też podnieść, że w niniejszym opraco-

[34] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 listopada 2003 r. w sprawie warunków i sposobu zaopatrzenia osób osadzonych w zakładach karnych i aresztach śledczych w protezy, przedmioty ortopedyczne i środki pomocnicze (Dz. U. Nr 204, poz. 1986).

waniu pominięto problematykę profilaktyki, leczenia oraz rehabilitacji antyalkoholowej i antynarkotykowej ze względu na to, iż tematyka ta znacznie przekracza ramy niniejszego opracowania.

LITERATURA:

[1] *Analiza opieki medycznej nad osobami pozbawionymi wolności – niepełnosprawnymi*, Biuro Służby Zdrowia Centralnego Zarządu Służby Więziennej, Warszawa 2007 (niepublikowana).

[2] Batawia S., *Cele i metody badań kryminalno-biologicznych,* „Palestra" 1931, nr 1–2.

[3] Bedyński K, *Historia więziennictwa Polski Ludowej 1944–1956,* Warszawa 1988.

[4] Czerwiec M., *Polityka penitencjarna pierwszych lat*, „Gazeta Penitencjarna" 1983, nr 9.

[5] Dworski M., *Koncepcja Zakładu Specjalnego w Oleśnicy*, „Przegląd Penitencjarny" 1967, nr 3.

[6] Janiszewska E., *Badania kryminalno-biologiczne w Polsce przedwrześniowej,* „Przegląd Więziennictwa" 1959, nr 3.

[7] *Instrukcja Dyrektora Departamentu Więziennictwa i Obozów Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego z dnia 11 czerwca 1945 r. w sprawie regulaminu więziennego* (niepublikowana).

[8] Jankowski H., *Zadania Komisji Kryminalno-Biologicznej w stosunku do klasyfikacji więźniów,* „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1938, nr 3.

[9] Gordon M., *Odrębne traktowanie skazanych niepełnosprawnych psychicznie*, „Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny", 1986, nr 8.

[10] Gordon M., *Postępowanie ze skazanymi niepełnosprawnymi psychicznie*, [w:] (red.) Hołyst B., Redo S., *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku*, Warszawa – Wiedeń – Kalisz 1996.

[11] Górniok O., *Środki oddziaływania penitencjarnego oraz ich funkcjonowanie w zakładach karnych i ośrodkach przystosowania społecznego*, Katowice 1982;

[12] Górski J., *Psychopaci w więzieniu*, „Przegląd Penitencjarny" 1964, nr 1.

[13] Górski J., *Psychokorekcja w zakładach penitencjarnych*, [w:] (red.) Górski J., Kolarczyk T., *Wybrane problemy psychokorekcji w resocjalizacji skazanych*, Warszawa 1982.

[14] Kalaman M.R., *Oddziaływanie penitencjarne w zakładach karnych*, [w:] *Profilaktyka, opieka, wychowanie, resocjalizacja – wybrane aspekty*, (red.) K. Socha-Kołodziej, B. Zajęcka, Częstochowa 2005.

[15] Kolarczyk T., *Z działalności Zakładu Karnego w Oleśnicy,* „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1992, nr 2–3.

[16] Korecki J., *Wielokrotni. Jak skuteczniej resocjalizować recydywistów*, „Gazeta Prawnicza" 1977, nr 6.

[17] Korecki J., Petrykowski J., *Zmiany w rozwiązaniach i praktyce penitencjarnej w latach 1974–1981,* „Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny" 1982, nr 1.

[18] Paryzek L., *Potrzeby jako wyznaczniki podatności na wpływy korekcyjne,* Warszawa – Kalisz, 1977.

[19] Pawlak P., *Więziennictwo Polskie w latach 1918–1939*, Kalisz 1995.

[20] Pawlak P., *Więzienia dla niepełnosprawnych psychicznie i fizycznie w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] *Pomoc postpenitencjarna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych*, (red.) Skafirak B., Kraków 2007.

[21] Pionkowski J., *Psychopaci w więzieniu*, „Przegląd Penitencjarny" 1964, nr 1.

[22] *Reguły Minimalne ONZ*, „Przegląd Więziennictwa" 1958, nr 4.

[23] Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 7 marca 1928 r. w sprawie organizacji więziennictwa (D.U.R.P. Nr 29, poz. 272).

[24] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz. U. Nr 151, poz. 1469).

[25] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 października 2003 r. w sprawie szczegółowych zasad, zakresu i trybu udzielania świadczeń zdrowotnych osobom pozbawionym wolności przez zakłady opieki zdrowotnej dla osób pozbawionych wolności (Dz. U. Nr 204, poz. 1985).

[26] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 listopada 2003 r. w sprawie warunków i sposobu zaopatrzenia osób osadzonych w zakładach karnych i aresztach śledczych w protezy, przedmioty ortopedyczne i środki pomocnicze (Dz. U. Nr 204, poz. 1986).

[27] Szpakowski S., *Organizacja więzień obserwacyjno-rozdzielczych a psychiatria penitencjarna*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1938, nr 3.

[28] Ustawa z dnia 26 lipca 1939 r. o organizacji więziennictwa (D.U.R.P. Nr 68, poz. 457).

[29] Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 roku Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 13, poz. 98 z późn. zm.).

[30] Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 90, poz. 557 z późn. zm.).

[31] www.sw.gov.pl/STATYSTYKI/Roczna_informacja_statystyczna_2009_rok.

[32] www.sw.gov.pl/Dokumenty/Przeznaczenie_zakładów_karnych_i_aresztów_śledczych z dnia 6 czerwca 2010 r.

[33] Zarządzenie Nr 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych (niepublikowane).

[34] Zarządzenie nr 0205/55 Ministra Spraw Wewnętrznych z dnia 21 października 1955 r. w sprawie regulaminu więziennego (niepublikowane).

[35] Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 3 sierpnia 1937 r. w sprawie podziału więzień (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 8).

[36] Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 lutego 1966 r. w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 12 z późn. zm.).

[37] Zarządzenie nr 11 Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 8).

[38] Ziembiński S., *Klasyfikacja skazanych,* Warszawa 1973.

STRESZCZENIE

Autor artykułu analizuje kształtowanie się koncepcji postępowania ze skazanymi niepełnosprawnymi psychicznie, któremu towarzyszyło zawsze wiele problemów i sporów natury teoretycznej. Przeciwnicy tworzenia specjalnych, odrębnych zakładów karnych podnosili, że grupowanie skazanych niepełnosprawnych psychicznie jest niekorzystne z punktu widzenia możliwości oddziaływania resocjalizacyjnego i psychoterapeutycznego, bowiem przez wspólne przebywanie wzmacniają oni swoje psychopatyczne cechy oraz negatywny stosunek do osób od których są zależne. Zwolennicy wyodrębniania zakładów dla skazanych niepełnosprawnych psychicznie zwracali uwagę na to, że nawet nieliczne osoby przebywające w warunkach do których nie potrafią się przystosować, mogą w poważnym stopniu dezorganizować pracę całego zakładu karnego. Powinni oni zatem przebywać w zakładach, w których ich zaburzone funkcjonowanie nie będzie czymś wyjątkowym, a odpowiednio dobrany personel będzie przygotowany do pracy z taką kategorią skazanych.

SUMMARY

Résumé accompanied forming with said concept of procedure many problems incompetent mentally and disputes of theoretical nature. Opponents of special creation, they brought up separate penal plants. So, they intensify psychopathic features by common staying and there is dependent for persons from which negative attitude. Apologists of singling out of plants called attention (pay attention) for said on it incompetent mentally, that not numerous persons are failed to accommodate in conditions for which even staying, can disorganize work of whole penal plant in great part. Therefore, they should stay in plants, disturbed functioning will not be exceptional something in (to) their which, but selected staff will be bedded in with such category said properly.

Magdalena Pluskota
Akademia Polonijna
w Częstochowie

Współczesne założenia pedagogiki kultury w świetle twórczości Józefa Kociniaka

Złożoność zjawiska emigracji, zwłaszcza pod względem czynników je kształtujących skłania do tworzenia coraz to nowych, oddających charakter emigracji, określeń. Emigrant nazywany bywa człowiekiem w drodze, co Józef Bakalarz uzasadnia w następujący sposób: „Bóg stworzył człowieka jako istotę wolną, cieszącą się swobodą migrowania, czyli wędrowania po świecie. Człowiek to według filozofa homo viator – człowiek w drodze. W drodze przestrzeni, czasu i rozwoju ludzkiej osobowości. Bowiem dla chrześcijanina całe życie jest jakby wielkim pielgrzymowaniem do domu Ojca (Jan Paweł II). Uwarunkowana różnymi okolicznościami swoboda wędrowania decyduje, że sama emigracja jest jakby składnikiem ludzkiej natury. A emigranci są zaliczani do tzw. ludzi w drodze”[1].

Odnosząc się do dziedzictwa kulturowego kraju pochodzenia, które emigrant zachowuje i promuje w świecie, funkcjonują określenia: emigrant – ambasador własnej kultury ojczystej, człowiek dwóch kultur, co trafnie ujmuje Józef Bakalarz: „Wielu emigrantów jest gotowych – pisze on, co potwierdza doświadczenie, do najwyższych ofiar, aby nie zagubić drogocennego dziedzictwa kultury rodzimej. Czynią więc wszystko, aby to dziedzictwo zachować, rozwijać i przekazać przyszłym pokoleniom. Niemal we wszystkich krajach świata spotkać można rozliczne formy życia kulturowego polskich emigrantów. Dlatego emigrantów – polskich czy innych grup etnicznych – nazywa się często ambasadorami własnej kultury ojczystej. [...]. Emigranci uczestniczą także w kulturze społeczności miejscowej. Tam, gdzie żyją i pracują, rozwija się współuczestnictwo w różnych kulturach (Jan Paweł II). W diasporze dokonuje się więc wielostronna wymiana kulturalna. Emigranci mają szansę uczestniczyć w różnych kulturach i rzeczywiście stopniowo stają się ludźmi dwóch kultur:

[1] J. Bakalarz, *Dlaczego emigrują?,* http://www.tchr.org/rae/dlaczego.htm (aktualizacja na dzień 15. 05. 2004 r.).

ojczystej i miejscowej. W nich samych dokonuje się swoista synteza kultur"[2].

O wartościach reprezentowanych przez środowisko wychodźcze świadczyć może funkcjonowanie określenia: emigrant – człowiek nadziei – czyli ten, który „wyczuwa potrzebę dążenia swą drogą, choćby wiodła ona przez duchową pustynię. Mimo różnych doświadczeń i urazów podąża on ku przyszłości"[3].

Przestrzeń obrazowana przez twórców emigracyjnych wyzyskuje opozycyjny charakter rzeczywistego *tu* i idealnego *tam,* które podlega regule idealizacji, niezmienności, prawidłom arkadyjskiego szczęścia, świata małego, lecz znanego, świata szczegółowo zapamiętanego. Podobnie kategoria czasu ma na celu podkreślenie powodu migracji, a nawet samego zjawiska. Istotne staje się wykazanie skonfliktowanego przeciwieństwa czasu rzeczywistego z czasem idealnym. Czas rzeczywisty „nie jest dla [emigrantów – MP] domem, lecz więzieniem[4] – dlatego niezbędna staje się izolacja – duchowa ucieczka do utraconego świata, który wcześniej lub później ulega swoistej mitologizacji.

Często przeszłość jako szczególna kategoria czasu staje się zaczynem do rozważań o charakterze historiozoficznym, zaś ujmując w jej ramach człowieka – także humanistyczno-egzystencjalnym[5]. Odnosząca się do „czasu minionego", literatura emigracyjna eksponuje specyficzną, bo emanującą nadzieją twórczość, której źródło stanowi zanurzenie w porządku nadprzyrodzonym, który, jak sugeruje Zdzisława Mokranowska „zgodnie z założeniami chrześcijańskiego światopoglądu ma związek z porządkiem naturalnym"[6]. Czas miniony rzeczywisty w doświadczeniu autora traktowany jest jako formacja, duchowe kształtowanie zamysłu twórczego, to solidny fundament dla twórczości z niego się wyłaniającej.

W tytułowym szkicu książki zatytułowanej *Polskość jako sytuacja*[7], autorstwa Mieczysława Porębskiego, kluczowy termin polskość jawi się jako słowo-pomnik, jako słowo dostojne i niezbędne. Polskość – jak twierdzi Porębski – warunkuje istnienie wspólnoty duchowej, która skupia się wokół pewnych historycznie ukształtowanych symboli. Z symbolami tymi polskość

---

[2] J. Bakalarz, *Biedni czy bogaci kulturowo*, http://www.tchr.org/rae/biedni.htm (aktualizacja na dzień 15. 05. 2004 r.).

[3] J. Bakalarz, *Emigrant – gdzie jest jego miejsce?,* http://www.tchr.org/rae/gdzie-miejsce.htm (stan na dzień 15. 05. 2004 r.).

[4] Tamże, s. 52.

[5] We wstępie do książki *Fragmenty niespokojnego dzieciństwa*, autorstwa Adama Czerniawskiego, Ryszard Kapuściński zawarł ciekawe spostrzeżenie, dotyczące poziomów czasu. Swoją koncepcję ogranicza on do traumatycznych wydarzeń wojennych. Wskazuje, iż „każda wojna rozgrywa się na dwóch poziomach czasu – na poziomie czasu obiektywnego, historycznego, oraz tego, który przeżywamy subiektywnie i zachowujemy później we wspomnieniach". Kapuściński dostrzega, że autor wspomnianego utworu, w myśl przedstawionej koncepcji tematem czyni nie tyle samą wojnę, konkretne przeżycia, co samo „poszukiwanie czasu minionego, czasu wojennej pożogi", do której świadkowie tamtych czasów nieustannie wracają, starają się odtworzyć jej obrazy, wypełnić powstałe na skutek czasu luki „odnaleźć tamte dni i miesiące, odrodzić ich barwę, ich zapach, ich natężenie". Por. A. Czerniawski, *Fragmenty niespokojnego dzieciństwa,* wstęp: R. Kapuściński, Londyn 1995.

[6] Z. Mokranowska, *Proza kobiet (beletrystyka),* [w:] *Literatura emigracyjna 1939 – 1989,* t. 2, red. J. Garliński, Katowice 1996, s. 66.

[7] M. Porębski, *Polskość jako sytuacja,* Kraków 2002.

identyfikuje swe trwanie i godność. Symbole – jak podkreśla autor – przyjmują zwykle różny kształt: mogą to być określone miejsca, obrazy, dźwięki, smaki, czy kolory.

Porębski wskazuje także, iż wielopłaszczyznowo rozumiana polskość, utożsamiana ze wspólnotą w sensie duchowym, jak i sytuacja, warunkowana przez tę wspólnotę może sytuować się na skrzyżowaniu innych sytuacji, wcześniej uformowanych, takich jak: kultura chrześcijańska, historyczna przeszłość czy ludowość.

Odniesienia do polskości dotyczyć mogą miejsc, szczególnie tych, w których się dorasta, gdyż przez nie człowiek zakorzenia się w rodzimym języku i krajobrazie. W tym kontekście polskość definiowana jest zwykle jako ogół cech stanowiących o polskim charakterze, o byciu Polakiem.

W nawiązaniu do tej myśli nie sposób nie odnieść się do definicji polskości, nakreślonej w dramacie *Wyzwolenie.* Tu – swoiste dla Wyspiańskiego manifestowanie polskości to szukanie Polski wszędzie *w każdym dziele sztuki, w każdym zdaniu, gdzie jest zawarta piękność i myśl głęboka, a niepokojąca,* to *robienie Polski na każdym kroku i codziennie*[8].

Polskość wyrastająca z uświęconej przeszłości, z tradycji rodzimego katolicyzmu, ujęta w poetycką formę wierszy, zyskuje w twórczości emigracyjnej specyficzny charakter, odnoszący się z jednej strony do bliskiej codzienności, z drugiej do *Polski z raną,* tak bardzo przywodzącej na myśl Norwidowski *gorzki chleb polskości*[9].

Z polskich rekwizytów tworzone są różnorodne obrazy rodzimej rzeczywistości. Identyfikuje je w dużej mierze polska mentalność – swoisty narodowy charakter, uosobiony w sentymentalizmie, emocjonalnym stosunku do przeszłości, czy religijności. Utracony świat synestetycznie miesza zapachy, barwy, dzięki, łączy postacie *bez których przecież niepodobna istnieć*[10].

Emigracyjni twórcy, zdeterminowani w twórczym procesie *ocalania od zapomnienia* wszystkiego, co kulturę polską stanowi – od wzniosłych do *powszechnych* rejonów sztuki – eksponują rzeczywistość utrwaloną tradycją, tworzoną od pokoleń na fundamencie wiary. Spośród sytuacji obrazujących zwykle duchowość człowieka, w przeszłości odnajdującego transcendencję – Boga podkreślić warto wymiar religijności, pamięci narodowej, przywiązania do tradycji.

Przeszłość – tak jak i teraźniejszość – przyjmowana jest w twórczości emigracyjnej z głęboką refleksją, ze stabilnym przeświadczeniem o wierności Bogu i sobie w każdym czasie i w każdej dziejowej sytuacji. Przeszłość jawi się często jako dziejowa droga krzyża.

Filozoficzno-teologiczne i historyczne prawdy wyposażone zostają zwykle w kostium polskości – polskiej przyrody, folkloru, historii. Jest to obecne niemal wszędzie – od głównych założeń, po środki artystyczne. Wyraziste wydaje się być zjednoczenie Boga z człowiekiem na kartach dziejów. Jest to

[8] Por. S. Wyspiański, *Wyzwolenie,* [w:] *tegoż, Dzieła zebrane,* t. V, red. L. Płoszowski, Kraków 1959.
[9] Por. C. K. Norwid, *Dzieła zebrane,* t. I – II, oprac. J. W. Gomulicki, Warszawa 1966.
[10] Por. J. Twardowski, Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2004, Warszawa 2004.

zawsze bardziej spotkanie jednostkowe, indywidualne – rzec by można – prywatne. Bóg przyjmuje na siebie bolączki człowieka, historii i rany nowych czasów.

Szczególnym klimatem polskość doświadcza świat poprzez Maryjność narodu.. Królowa, Matka Zawierzenia staje się dla Polski, dla – *ludzi z przydeptanym sercem*[11] jedynym dziejowym ratunkiem.

ZANURZONY W POLSKIEJ EGZYSTENCJI – WIERSZE Z TOMU „NAMIĘTNOŚCI I PASJE"

Atmosferą wszechobecnej polskości, zamkniętą w problematyce, kontekstach i formie naznaczony został utwór *To znak*[12]. Polskę przywołuje w utworze niemal wszystko, od warstwy zewnętrznej, najbardziej widocznej (piękno w deszczu zamknięte, las weselszy zapachem żywicznym, modrzewiowe igiełki jak szybowce we mgle płynące, nieboskłon na którym radośnie wstaje jutrzenka, kłosy zbóż i kąkole z biblijną cichą refleksją) po elementy retrospekcyjne, pozwalające definiować „utracony kraj", jako miejsce, gdzie budzi się miłość, realizuje przeznaczenie, koi tęsknotę, gdzie powstaje nowe życie.

Wskazane elementy tworzą wizję świata pełnego prostoty, bezpieczeństwa i spokoju. Całość zamyka słowo klucz w czasownikowym – nieokreślonym znaczeniowo ujęciu terminu: „szukam":

„szukam, czego
wciąż nie wiem ?"

Duchowa ekspresja polskości, przeciwstawiona emigracyjnej tęsknocie staje się inspiracją do toastu „za polskie życie"[13]. Jest to toast wznoszony okrzykiem oddaleniu, w atmosferze samotności, rozstania i wychodźczych znojów. Ma on się przyczynić do zaklinania polskiego losu, naznaczonego krwią i niepokojem dziejów, by już nigdy „nie czerwienił się <polski bruk>", „by rozpaczy więcej nie było". Wyraziste wydaje się zespolenie polskich i emigracyjnych losów, ojczystych i wychodźczych nadziei w toaście za prawdę, mądrość i nadzieję dla bezradnych, styranych, żałośnie ślących ku niebu skargi. Prawda zaś, że Bóg uczestniczy w polskich dziejach – tych jednostkowych i zbiorowych przenika i uwzniośla całość przekazu.

Lękiem przed duchową pustką oraz przed ludzkim brakiem nadziei naznaczona jest natomiast sytuacja liryczna utworów *Potworny*[14] oraz *Tragedia*[15]. Autor sytuuje świat przedstawiony niejako dwudzielnie, wyznaczając granicę pomiędzy doczesnym światem człowieka, w którym dominuje: potworny ból, szum w głowie, strach, nieopisany lęk – stanowiący wyznacznik

[11] Tamże.
[12] J. Kociniak, *To znak,* (w:) *Namiętności i pasje,* Toronto 2000, s. 11.
[13] J. Kociniak, *Szampański toast, ...,* s. 14 – 15.
[14] J. Kociniak, *Potworny, ...,* s. 7 – 8.
[15] J. Kociniak, *Tragedia, ...,* s. 18 – 19.

ludzkiego „fizycznego" istnienia, niewspółmierny do znaku zapytania o sens egzystencji, a wiecznością, która wizualizuje się jako „powtórne stworzenie" – jako oddalenie z materialnej nicości ku rzeczywistości niebiańskiej. „Życie w nadziei", codzienne przeobrażanie świata powszednim dobrem serc staje się przeciwwagą dla wszechobecnej „potworności".

Pointa, stanowiąca ostatnie pięć wersów wiersza zdaje się wyrażać logikę Bożego cudu. Podkreśla ona wartość formacji, znaczenie trudu w dążeniu do prawdziwości, tworzy i wzbogaca „świat ponad czasem".

Pole semantyczne, odnoszące się w całym swym wymiarze do redefinicji terminu „tragedia", ujmowane jest w kontekście egzystencji indywidualnej, zbiorowej, społecznej – na przestrzeni fizyczności i duchowości człowieka. Źródłem tego stanu rzeczy jest negacja, zobrazowana w czasownikowych ujęciach: nie patrzymy na nic", „nie patrzymy na ból, na rozterkę, na radość", „nie patrzymy już sobie w oczy", „nie żądamy wierności słowa, ciała, praw i przykazań", na równi z duchowym niespełnieniem. Tragedia wyraża się niemożnością konstruktywnego działania, nieodwracalnym stanem odrętwienia, duchowej śmierci, co potwierdzają sformułowania: „nie mamy", „nie potrafimy", „giniemy", „jesteśmy martwi". Przeciwwagą dla tragedii, rozgrywającej się w duchowej przestrzeni człowieka jest determinacja natury do wzrostu, rozwoju – do życia:

„To tragedia odrętwienia.
Nie mamy ciała, duszy, serca,
nie potrafimy się uśmiechać (...)
W ogrodach kwitną kwiaty,
w lasach radują się ptaki,
w oceanach pulsuje bajeczne życie,
Przyroda stawia opór – żyje,
a my jesteśmy martwi !"

W odniesieniu do powyższej analizy warto przytoczyć stwierdzenie emigracyjnego twórcy Jerzego Pietrkiewicza, utrwalone w jednym z wywiadów na Hampstead w Londynie 19 grudnia 1981 r., Uwydatniona zostaje w nim prawda, że *literatura jest przechodzeniem z głębi w głębię – przez postacie, które wychodzą z wyobraźni, a które są właściwie częścią naszej osobowości. Odkrywając* [więc – MP] *siebie odkrywamy drugich ludzi; odkrywając innych odkrywamy siebie*[16].

Manifest programowy Józefa Kociniaka – poety, lub szerzej jeszcze twórcy, Józefa Kociniaka – emigranta wyrażony anaforycznym, pięciokrotnie powtórzonym stwierdzeniem „Tak myślę"[17] determinuje do sformułowania zawsze aktualnego (przynależnego wszystkim bez wyjątku) zapytania o celowość istnienia: „jak to wszystko widziane jest w trzecim wymiarze?".

[16] Rozmowa A. Moskalowej z J. Pietrkiewiczem 19 grudnia 1981 na Hampstead w Londynie, „Pamiętnik Literacki", t. V, Londyn 1982, s. 62.
[17] J. Kociniak, *Tak myślę, ...*, s. 6.

Wszechobecny duch *Pana Cogito*, pozwala na wyeliminowanie granicy pomiędzy „wiem", a „nic nie wiem", przy jednoczesnym zespoleniu „myślę" i „jestem". Każdorazowa analiza egzystencjalna, uwydatnia jak niegdyś u Sępa Sarzyńskiego „duchowe rozdwojenie" – myśli i jaźni, serca i ciała, nocy i dnia, duszy i materii, a konsekwencji także narodu, świata. Na wskroś romantyczna w swym całym wymiarze „polemika z Bogiem" koncentruje się na przeciwlegle usytuowanych płaszczyznach: rozumu, wolnej woli i czynów":

„Tchnąłeś w nas życie,
Dałeś nam rozum i wolną wolę
A czyny nam rozdwoiłeś"

TWÓRCA DOSTRZEŻONY PRZEZ PRYZMAT POLSKOŚCI

Zobrazowana tomikiem „Namiętności i pasje" twórczość Józefa Kociniaka zwraca uwagę na naznaczenie polskim losem, na swoiste *wybranie,* przybierające transcendentny wymiar powołania, co eksponują słowa: „Dokąd pędzisz wszędobylcze stroskany? Po co pytasz! przecież odpowiedź znasz sam"[18]. Co ważne jednak, człowiek w swym *przymusie dobrowolnym* nie jest nigdy w rzeczywistości przymuszany, zniewalany tym posłannictwem – refleksja poetycka autora wskazuje bowiem na wewnętrzną potrzebę człowieka do kulturowej identyfikacji – przynależności.

Eschatologiczny wręcz wymiar posiada sugerowana powyżej rola – ma ona niejako wartość wieczną, sakramentalną, na co wskazuje imperatyw: *wiecznie będziesz tu wracał.* Postawiony w tym, a nie innym miejscu, w tym, a nie innym czasie człowiek – wewnętrznie rozdarty w *przymusie dobrowolnym* uosabia kontrast pomiędzy powagą pełnionej roli, a rzeczywistą postacią *śmiesznego polskiego nędzarza, domokrążnego wiarusa, domokrążnego misjonarza,* podążającego w przyszłość wraz ze swym *smutkiem – maruderem*[19].

Joanna Kisielowa w rozdziale książki poświęconej twórczości poetyckiej Jana Lechonia, zatytułowanym *Polska i melancholia* zawarła istotne dla analizy jego utworów spostrzeżenie, w myśl którego *Lechoń przez całe swoje życie pisze (...) o tym samym,* zaś *fundament światopoglądowy jego poezji wyznaczają dwa doświadczenia: doświadczenie polskości i doświadczenie melancholii*[20]. Tę zależność dostrzega się także w próbach poetyckich Józefa Kociniaka, w których *polskość i melancholia (...) określają* [jego] *horyzont tematyczny, ale także światopoglądowy i estetyczny*. Na wzór Lechoniowy dostrzega się w jego zamyśle, że wspomniane dwie kategorie stanowią *klu-*

[18] *Wyzwolony poranek*, tamże, s. 20.
[19] K. Wierzyński, *W imię Ojca,* [w:] K. Wierzyński, *Poezja i proza,* cz. 1, wyb. M. Sprusiński, red. B. Chełminiak, Kraków 1981, s. 350.
[20] J. Kisielowa, Retoryka i melancholia. O poezji Jana Lechonia, Katowice 2001, s. 171.

cze do dwu sfer psychicznej aktywności; jednej – zwróconej poza siebie, będącej wyrazem poczucia narodowej wspólnoty, i drugiej – zwróconej w głąb, oddzielającej od zewnętrznego świata[21].

ZAKOŃCZENIE

W obliczu „wspólnotowej samotności" czasu śmierci i zniszczenia oczywiste stają się myśli o przemijaniu, zobrazowane najważniejszym pytaniem utworu *Fale jak życia*: „Co jest bliższe ten, czy tamten brzeg?". Tytułowa *fala* to zaburzenie, które rozprzestrzenia się w ośrodku lub przestrzeni, które przenosi energię z jednego miejsca na drugie. Utożsamiana jest ze składowymi życia (pocałunki, głosy, warkocze, droga), w konsekwencji czego życie to całokształt procesów, zjawisk, zmian, które determinują rozwój, to zestawienie przeciwieństw: mroków otchłani – radości i spokoju. „Falowość" inspiruje do nakreślenia nowej definicji życia, jako procesu ewoluującego, jako zdolności do utrzymywania wyższego poziomu uporządkowania, jako dynamicznych, samoorganizujących się struktur.

LITERATURA:

Prace zwarte:

[1] Czerniawski A., *Fragmenty niespokojnego dzieciństwa,* wstęp: R. Kapuściński, Londyn 1995.

[2] Kisielowa J., *Retoryka i melancholia. O poezji Jana Lechonia*, Katowice 2001.

[3] Kociniak J., *Namiętności i pasje,* Toronto 2000.

[4] Garliński J. (red.), *Literatura emigracyjna 1939 – 1989,* t. 2, Katowice 1996.

[5] Norwid C.K., *Dzieła zebrane,* t. I – II, oprac. J. W. Gomulicki, Warszawa 1966.

[6] Porębski M., *Polskość jako sytuacja,* Kraków 2002.

[7] Twardowski J., *Zaufałem drodze. Wiersze zebrane 1932-2004,* Warszawa 2004.

[8] Wierzyński K., *Poezja i proza,* cz. 1, red. B. Chełminiak, Kraków 1981.

[9] Wyspiański S., *Dzieła zebrane,* t. V, red. L. Płoszowski, Kraków 1959.

[21] J. Kisielowa powołuje się na pogląd W. Wyskiela, dotyczący strategii emigracyjnej, Tamże, s. 172.

Czasopisma:

[10] „Pamiętnik Literacki", t. V, Londyn 1982.

Zasoby internetowe:

[11] http://www.tchr.org/rae/dlaczego.htm

[12] http://www.tchr.org/rae/biedni.htm

[13] http://www.tchr.org/rae/gdzie-miejsce.htm

[14] http://czemierniki2.republika.pl

[15] http://pl.wikipedia.org/wiki/Mississauga_(Ontario)

[16] http://www.poloniacanada.ca/mississauga/mississauga_pl.htm

STRESZCZENIE

Złożoność zjawiska emigracji, zwłaszcza pod względem czynników je kształtujących skłania do tworzenia coraz to nowych, oddających charakter emigracji, określeń. Odnosząc się do dziedzictwa kulturowego kraju pochodzenia, które emigrant zachowuje i promuje w świecie, funkcjonują określenia: emigrant – ambasador własnej kultury ojczystej oraz człowiek dwóch kultur. O wartościach reprezentowanych przez środowisko wychodźcze świadczyć może funkcjonowanie określenia: emigrant – człowiek nadziei. Również przestrzeń obrazowana przez twórców emigracyjnych posiada opozycyjny charakter rzeczywistego *tu* i idealnego *tam.* Polskość, skorelowana z idealnym *tam,* warunkuje istnienie wspólnoty duchowej, która skupia się wokół pewnych historycznie ukształtowanych symboli.

Symbole te przyjmują zwykle różny kształt: mogą to być określone miejsca, obrazy, dźwięki, smaki, czy kolory. Z polskich rekwizytów tworzone są różnorodne obrazy rodzimej rzeczywistości. Identyfikuje je w dużej mierze polska mentalność – swoisty narodowy charakter, uosobiony w sentymentalizmie, emocjonalnym stosunku do przeszłości, czy religijności. Atmosferą wszechobecnej polskości, zamkniętą w problematyce, kontekstach i formie naznaczone zostały utwory poetyckie Józefa Kociniaka, współzałożyciela Polonijnej Kawiarni Literackiej „Pod Sufitem" w Mississauga w Kanadzie.

SUMMARY

The complexity of the phenomenon of emigration, especially in terms of factors that shape it tends to create ever new, reflecting the nature of emigration, under certain conditions. Referring to the cultural heritage of the country of origin, which preserves and promotes the emigrant in the world, operate to determine: exile – the ambassador's own native culture, and a man of two cultures. The values ;represented by the environment wychodźcze evidenced by the operation of determining: emigrant – a man of hope. Also, the space depicted by the creators of the opposition in exile has real character here and there perfect. Polish identity, correlated with the ideal there, determines the existence of a spiritual community that focuses on historically developed around certain symbols.These symbols usually take a different shape: they may be specific places, images, sounds, flavors, or colors. The Polish props are created different images of native reality. Identifies them largely Polish mentality – a kind of national character, personified by sentimentality, emotional relationship with the past, or religion. Pervasive atmosphere of Polish, closed in the issues, context and form of poetry were marked Kociniaka Joseph, co-founder of the Literary Cafe Polonia, "the ceiling" in Mississauga, Canada.

Maria Jolanta Żmichrowska
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Niedostosowanie społeczne. Przegląd wybranych definicji

W ostatnich latach nastąpił wzrost zainteresowania zjawiskiem niedostosowania społecznego. Wiąże się to z praktyką społeczną, spowodowaną niepokojącym wzrostem różnych form zaburzeń w zachowaniu się, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży[1]. Problematyka niedostosowania społecznego jest w piśmiennictwie polskim szeroko omawiana. Mieczysław Radochoński zauważa, że w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat literatura psychologiczna i pedagogiczna wzbogaciła się o liczne pozycje, dotyczące antyspołecznych zachowań dzieci, młodzieży i dorosłych. W pracach tych brak jest jednak jednoznaczności. Wyraźne różnice dotyczą ustaleń terminologicznych i określeń definicyjnych. Sformułowanie jednoznacznych definicji jest trudne, zwłaszcza jeśli konkretnym problemem związanym z niedostosowaniem społecznym zajmuje się kilku specjalistów, reprezentujących różne dziedziny nauki[2].

Termin *niedostosowanie społeczne* do polskiej literatury pedagogicznej wprowadziła w 1959 roku Maria Grzegorzewska. W skrypcie dla studentów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej uściśliła pojęcie niedostosowania: *Terminologia tej grupy wychowanków (tj. niedostosowanych społecznie) była dotychczas nieodpowiednia (moralnie zaniedbany, moralnie upośledzony, moralnie zagrożony, itp.). Obecnie wprowadzamy nowy termin, mniej rażący, chociaż również niezupełnie jasny – niedostosowany społecznie*[3]. Ze względu na autorytet naukowy i moralny twórcy polskiej pedagogiki specjalnej szybko wszedł do piśmiennictwa. Posługują się nim pedagodzy specjalni, nauczyciele, rodzice i publicyści[4].

---

[1] S. Tucholska, Psychologiczne aspekty nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży: narkomania, samobójstwo, „Ateneum Kapłańskie" 1984, nr 2, s. 232-240.
[2] M. Radochoński, *Osobowość antyspołeczna*, Rzeszów 2009, s. 56-59.
[3] M. Grzegorzewska, Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1959, s. 31.
[4] Z. Ostrihańska, *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*, Lublin 1997, s. 13; K. Pospiszyl, *Poglądy na istotę niedostosowania społecznego*, ,,Szkoła Specjalna" 1976, nr 3, s. 8-15.

Obecnie, za Marią Grzegorzewską używa się dwóch pojęć: węższe – *niedostosowanie społeczne* oraz szersze – *nieprzystosowanie społeczne*[5].

Wszystkie definicje niedostosowania społecznego zawierają elementy wspólne, ale są też widoczne różnice. Rodzi się retoryczne pytanie – czy wobec trudności precyzyjnego zdefiniowania pojęcia – *niedostosowania społecznego* nie należy zrezygnować z dążenia do ujednolicenia podstawowych pojęć? Według Jana Konopnickiego byłoby to niesłuszne, gdyż solidarne postępowanie specjalistów umożliwia resocjalizację i terapię osób zachowujących się aspołecznie. Dziecko odchylone od jakiejkolwiek normy fizycznej, psychicznej, czy moralno-społecznej, zawsze jest podmiotem działania – pedagogów, psychologów, psychiatrów i pracowników społecznych. Skuteczne metody terapeutyczne specjalistów, zależą od wzajemnego porozumienia się, oraz określenia postępowań resocjalizacyjnych i terapeutycznych. Mimo, że pojęcie *niedostosowanie społeczne* jest ugruntowane w piśmiennictwie naukowym, to jednak wielu pedagogów np. wspomniany wyżej Jan Konopnicki[6], Otton Lipkowski[7], Dobrochna Wójcik[8], używają zbliżonych treściowo określeń, m.in.: zaburzenie w zachowaniu, aspołeczność, antyspołeczność, asocjalność, wykolejenie społeczne, demoralizacja, itd.

Wiktymolog Brunon Hołyst zauważa, że definicje nieprzystosowania społecznego różnią się zakresem treściowym, uwzględnianiem lub pomijaniem czynników etiologicznych, wyróżnieniem społecznych, czy psychologicznych skutków zjawiska nieprzystosowania, inne wymieniają szczegółowe jego objawy, odwołują się do różnych mechanizmów psychicznych zaburzonego zachowania itp.[9].

RODZAJE DEFINICJI NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO

Wyróżnia się definicje sformułowane bardzo szeroko, obejmujące liczne grupy osób (dzieci i młodzieży) nie mogących uczestniczyć w normalnym życiu społecznym. Definicje te zawierają opis nieadekwatności zachowania społecznego osób niedostosowanych, w stosunku do celów, czy norm życia społecznego oraz wskazują na nasilone zaburzenia zachowania, przez które rozumie się odchylenie od zasad moralnych, obyczajów i zwyczajów przyjętych w danym środowisku a uważanych za normę. Definicje o węższym zakresie, obejmują ściśle określoną kategorię osób niedostosowanych społecznie. Zawężenie zakresu definicji polega, bądź na dokładnym ustaleniu jakiego rodzaju zaburzeń dotyczą, bądź na uściśleniu czynników etiologicznych.

---

[5] W artykule zgodnie z terminologią stosowaną przez różnych autorów, będę używała zamiennie – *niedostosowanie społeczne* i *nieprzystosowanie społeczne*.

[6] J. Konopnicki, Niedostosowanie społeczne, Warszawa 1971, s. 13; Tenże, Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko, Warszawa 1964

[7] O. Lipkowski, Pedagogika specjalna, Warszawa 1976; Tenże Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja, Warszawa 1971

[8] D. Wójcik, Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1984, s. 26

[9] B. Hołyst, Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej, Warszawa 1991, s. 11

Z punktu widzenia psychologii, niedostosowanie społeczne jest zaburzeniem emocjonalnym, powodującym trudności lub całkowitą negację współżycia z innymi ludźmi, bądź zaburzeniem charakterologicznym spowodowanym niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, co powoduje trudności w dostosowaniu się do uznanych norm w realizacji zadań życiowych (H. Spionek) [10].

Niedostosowanie rozumiane jest także jako złożone zjawisko psychologiczno-społeczne, wyrażające się zachowaniem, sprawiającym wiele kłopotów i trudności jednostce, jej otoczeniu, a jednocześnie powodujące subiektywne poczucie nieszczęścia (J. Konopnicki)[11].

Kryteria psychologiczne, podają zwykle bliższą charakterystykę osób nieprzystosowanych społecznie, dotyczących zwłaszcza zaburzeń charakteru i osobowości oraz zaburzeń w zachowaniu lub zakłóceń mechanizmów psychicznych.

Na płaszczyźnie socjologicznej niedostosowanie jest swoistą rozbieżnością między systemem norm i wartości, uznawanych przez grupę społeczną, a nieakceptowanych przez jednostkę oraz zespołem zachowań świadczących o nieprzestrzeganiu przez jednostkę pewnych podstawowych zasad postępowania (norm moralnych, prawnych), obowiązujących młodzież w danym wieku, przy założeniu, że zachowania te powtarzają się, czyli są względnie trwałe.

Lesław Pytka omawiając teoretyczne problemy w wychowaniu resocjalizującym, podzielił definicje niedostosowania społecznego na cztery grupy:

- definicje objawowe (symptopatologiczne) – ujmują nieprzystosowanie społeczne, jako zespół zachowań negatywnych: alkoholizowanie się, uzależnienia, wagary, lenistwo, świadczą o nieprzestrzeganiu przyjętych norm (symptomy),
- definicje teoretyczne – eksponują niektóre pojęcia teoretyczne typu: postawa, motywacja, rola społeczna itp., które, oprócz objawów – wskazują na mechanizmy regulacji psychicznej lub społecznej w generowaniu zachowań niezgodnych z normami (antagonizm destruktywny),
- definicje operacyjne – opisują nie tylko symptomy nieprzystosowania, ale wskazują przede wszystkim na rodzaj narzędzia badawczego, za pomocą którego można je zdiagnozować, mierząc częstotliwość i natężenie cech uznanych za niekorzystne, zarówno w sensie indywidualnym, jak i społecznym, np.: Skala Nieprzystosowania Społecznego, Skala Zachowania Przystosowawczego oraz testy,
- definicje utylitarne (zdroworozsądkowe, administracyjne) – ukazują nieprzystosowanie społeczne, od strony pewnej bezradności środowiska wychowawczego wobec potrzeb aspiracji i poziomu rozwoju dziecka zaburzonego, wobec którego należy zastosować specjalne metody i środki[12].

---

[10] H. Spionek, Psychologiczna analiza wykolejenia się dziecka, w: L. Wołoszynowa (red.), Materiały do nauczania psychologii, seria IV, t. 1, Warszawa 1965.

[11] J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971, s. 21.

[12] L. Pytka, Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne, Warszawa 2000, s. 21; Tenże, Teoretyczne problemy w wychowaniu resocjalizującym, Warszawa 1986; Por. R. Ilnicka, Niedostosowanie społeczne, w: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa, s. 628.

Według Jana Konopnickiego najbardziej znane definicje zaburzeń zachowania, wskazują na czynniki emocjonalne, charakteryzujące się specyficznym przebiegiem reakcji zewnętrznych i współwystępowaniem wielu elementów niedostosowania społecznego: kradzieże, kłamstwa, ucieczki z domu, próby samobójcze. Są to zachowania naruszające ład społeczny, niezależnie od tego, czy powodują konflikt z prawem czy nie. W węższym rozumieniu tego pojęcia, zachowania te stanowią odchylenie od oczekiwanego i zgodnego z ogólnie obowiązującymi normami życia społecznego[13].

Kazimierz Pospiszyl wyraża opinię, że ze względu na trudności definicyjne i niejednoznaczność terminologiczną należy przyjąć powszechnie stosowaną w literaturze psychologicznej i pedagogicznej szeroką definicję niedostosowania społecznego, zgodną z potocznym rozumieniem, tzn. niedostosowaniem społecznym są wszelkie formy wadliwego stosunku do innych ludzi, wyrażające się przede wszystkim w nieumiejętnym uczestnictwie w życiu społecznym[14].

PRZEGLĄD WYBRANYCH DEFINICJI NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO

Do omówienia wybrano definicje w ujęciu następujących autorów: Marii Grzegorzewskiej, Janiny Doroszewskiej, Haliny Spionek, Ottona Lipkowskiego, Marii Przetacznikowej, Marii Susułowskiej, Zofii Ostryhańskiej, Czesława Czapówa, Stanisława Jedlewskiego, Aleksandry Maciarz, Mieczysława Radochońskiego, Dobrochny Wójcik i Lesława Pytki.

Definicja niedostosowania społecznego Marii Grzegorzewskiej obejmuje dzieci i młodzież z zaburzeniami w zachowaniu, spowodowanymi negatywnymi warunkami środowiska, bądź zaburzeniami równowagi procesów ośrodkowego układu nerwowego.

W ścisłym znaczeniu tego pojęcia – niedostosowaną społecznie jest osoba, która albo wskutek negatywnych warunków środowiskowych, albo wskutek zaburzeń chorobowych (układu nerwowego, hormonalnego i in.) ma trwałe trudności w dostosowaniu się do powszechnie uznanych norm społecznych, etycznych, obyczajowych i prawnych.

Definicję tę przyjęła Janina Doroszewska, uczennica Grzegorzewskiej i jej najbliższy współpracownik[15].

Wymienione przez Grzegorzewską cechy zachowania składają się na to, co w psychologii zwykło się nazywać zaburzeniami osobowości[16].

---

[13] J. Konopnicki, Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko, Warszawa 1964, s. 21.

[14] K. Pospiszyl, *Poglądy na istotę niedostosowania społecznego*, „Szkoła Specjalna" 1976, nr 3, s. 15.

[15] J. Doroszewska, *Pedagogika specjalna*, t. II, Wrocław – Warszawa – Kraków – Łódź 1989, Rozdział IV tego tomu: *Młodzież niedostosowana społecznie. Zagadnienia wybrane*, s. 617-649, został opracowany przez E. Tomasik i E. Żabczyńską na podstawie pism M. Grzegorzewskiej; Por. M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964, s. 72; J. Doroszewska, *Klasyfikacja psychopedagogiki specjalnej na zasadzie mechanizmu adaptacji. Materiały do nauczania psychologii*, seria IV, t. 2, Warszawa 1962, s. 51.

[16] K. Pospiszyl, E. Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa 1985, s. 9

Maria Grzegorzewska upowszechniła w Polsce szeroką definicję sformułowaną w 1960 roku przez Światowy Związek Instytucji Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą – l'Union Mondiale des Organismes de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence. Według tej definicji młodzież niedostosowana społecznie to – *zespół wszystkich nieletnich wymagających specjalnych metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych; tych wszystkich, wobec których z jednej strony pracodawca i urzędy publiczne muszą stosować metody specjalne, z drugiej zaś strony wychowawcy muszą się uciekać do sposobów specjalnych; tych wszystkich, dla których trzeba czegoś innego niż dla zespołu innych; tych wszystkich, którzy jeśli się respektuje zasadę <<równości>>, potrzebują czegoś więcej niż <<równość>>, żeby osiągnąć poziom swoich rówieśników*[17].

Jan Konopnicki w definicji używa określenia *zaburzenie w zachowaniu się*, przypisując temu pojęciu zakres szerszy, aniżeli *niedostosowanie społeczne*.

Przez pojęcie *zaburzenie w zachowaniu się* rozumie on odchylenie od normy. Natomiast za normę uważa zasady moralne, obyczaje i zwyczaje przyjęte w danym środowisku. Stopień odchylenia od normy będzie świadczył o sile, czy natężeniu zaburzenia. Mieszczą się tu łagodniejsze odchylenia od normy, np. trudności dziecka w nauce szkolnej, ale także bardzo poważne, jak nerwice, czy przestępczość[18].

Cechy zachowania, nazywane w psychologii ,,zaburzeniami charakteru", eksponują definicje niedostosowania społecznego Haliny Spionek i Ottona Lipkowskiego.

Halina Spionek w definicji niedostosowania, określonej jako węższa, uwzględniła głównie kryteria psychologiczne, odpowiedzialne za ukształtowanie negatywnych form zachowania. Niedostosowane społecznie są dzieci – *u których zaburzona została sfera emocjonalno-wolowa oraz rozwój charakteru i osobowości, co zakłóca stosunki społeczne między dzieckiem, a jego otoczeniem*. Każde dziecko o zakłóconym życiu uczuciowym jest w pewien sposób społecznie nieprzystosowane[19].

Definicja Ottona Lipkowskiego podkreśla psychologiczne aspekty niedostosowania, znaczenie etiologii i stopień zgodności zachowania z normami społecznymi. Tak sformułowana definicja służy praktyce, ponieważ ułatwia selekcję dzieci normalnych, od wymagających specjalnej pomocy pedagogicznej. Ułatwia grupowanie dzieci o zbliżonych cechach charakterolo-

---

[17] M. Grzegorzewska, *Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Szkoła Specjalna" 1960, nr 6; M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa 1964, s. 317-333.

[18] J. Konopnicki, Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko, Warszawa 1971, s. 20; Tenże, Zaburzenia w zachowaniu dzieci i środowisko, Warszawa 1964 (Wyd. z 1957, s. 28).

[19] H. Spionek, Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka, Warszawa 1965, s. 274; H. Spionek, Opóźnienia i dysharmonie rozwoju uczniów jako przyczyna ich trudności i niepowodzeń szkolnych, w: A. Hulek (red.), Pedagogika rewalidacyjna, Warszawa 1980, s. 344-363; H. Spionek, Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa 1970; H. Spionek, Problemy rozwojowe i wychowawcze wczesnego dzieciństwa, Warszawa 1972.

gicznych, aby można było stosować wobec nich w miarę jednolite metody wychowawcze[20].

Na psychologiczne aspekty nieprzystosowania społecznego zwracają uwagę Maria Przetacznikowa i Maria Susułowska. Niedostosowanie definiują, jako – *zaburzenie w zachowaniu – występujące w stopniu silnym i głębokim – które utrudnia lub uniemożliwia osobnikowi normalne współżycie z innymi ludźmi.*

W definicji rozróżnia się pojęcie nieprzystosowania, od niedostosowania społecznego, jako różne stopnie nasilenia tego samego zjawiska. Nieprzystosowanie jest lżejszą formą zaburzeń w zachowaniu. Może ono być stosunkowo nietrwałe i nie dotyczyć całej struktury osobowości, a kontakty jednostki ze środowiskiem nie są całkowicie zakłócone.

Natomiast niedostosowanie, to bardziej nasilona, dalsza faza zaburzeń, która charakteryzuje silniejszy i trwalszy stopień zakłóconych relacji interpersonalnych. Przejawem jest trwałe nieprzestrzeganie norm moralnych i społecznych obowiązujących w środowisku. Za najbardziej charakterystyczne dla niedostosowania społecznego uznano znaczne trudności lub całkowity brak umiejętności w nawiązywaniu kontaktów uczuciowych z innymi osobami[21].

Za nieprzystosowanie społeczne, Zofia Ostrihańska uznaje dzieci, których zachowanie nacechowane jest całym zespołem objawów, świadczących o nieprzestrzeganiu przez nie pewnych podstawowych zasad postępowania, norm społecznych obowiązujących młodzież w tym wieku, przy czym zachowania te nie mają charakteru sporadycznego, ale są względnie trwałe.

Określając istotę nieprzystosowania społecznego, podaje szereg cech, charakteryzujących zaburzoną osobowość – zaburzenia sfery emocjonalno-wolowej, rozwoju charakteru i osobowości, trudności w stosowaniu się do uznanych norm społecznych i w realizacji swych zadań życiowych, nieadekwatne, oparte na zaburzonej równowadze poznawczo-uczuciowej reagowania, układ wadliwie zintegrowanych postaw społecznych, odchylenie od zasad moralnych, negatywne lub nieadekwatne reakcje jednostek na wymogi i nakazy zawarte w przypisanych im rolach społecznych, złe samopoczucie towarzyszące własnej nieadekwatności [22].

Czesław Czapów i Stanisław Jedlewski, analizując pojęcie nieprzystosowania społecznego, głównie w oparciu o kryteria socjologiczne, podkreślili znaczenie m.in. ról społecznych pełnionych przez jednostkę.

Nieprzystosowaną społecznie jest ta osoba, *której reakcje negatywne wykluczają pozytywne uczestnictwo w określonych systemach społecznych*, to także wykolejenie, czyli względnie trwałe negatywne ustosunkowanie się

[20] O. Lipkowski, Resocjalizacja, Warszawa 1987, s. 30; Tenże, Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja, Warszawa 1971, s. 37, 106; Tenże, Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych, Warszawa 1966.

[21] M. Przetacznikowa, M. Susułowska, Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży, w: A. Lewicki (red.), Psychologia kliniczna, Warszawa 1959, s. 252.

[22] Z. Ostrihańska, Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie, Lublin 1997, s. 15; Z. Ostrihańska, Kryteria nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży, ,,Archiwum Kryminologii" 1972, t. 5, s. 15-31; Z. Ostrihańska, Problem nieprzystosowania społecznego młodzieży, w: J. Jasiński (red.), Zagadnienie nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce, Wrocław 1978.

do oczekiwań społecznych, konstytuujących tzw. role obywatelskie. Chodzi tu o te elementy oczekiwań, które reprezentują interesy globalnego społeczeństwa, czyli społeczeństwa ujmowanego jako warunek istnienia i rozwoju kultury.

Wykolejenie społeczne może przybrać formę wykolejenia obyczajowego: alkoholizm, narkomania, włóczęgostwo, żebractwo, prostytucja, zboczenia seksualne itp., bądź wykolejenia przestępczego (różne kategorie przestępstw).

Zdaniem Czapówa i Jedlewskiego nieprzystosowanie powstaje wskutek: nieudanej socjalizacji, zniweczenia procesu dotychczasowej socjalizacji oraz socjalizacji antagonistyczno-destruktywnej, np. wychowanie w rodzinie patologicznej, bądź przestępczej [23].

Z kolei Aleksandra Maciarz, reprezentuje tych autorów definicji niedostosowania społecznego, którzy uważają, że jest to rodzaj zaburzeń w zachowaniu, spowodowany negatywnymi warunkami środowiskowymi, bądź zaburzeniami równowagi procesów ośrodkowego układu nerwowego.

Zdaniem Maciarz, niedostosowanie społeczne, to nieumiejętność dostosowania swego zachowania się do wymagań i norm społecznych, poprawnego społecznie współżycia i współdziałania z innymi ludźmi. W skrajnych przypadkach – nieuznawanie społecznie akceptowanych wartości i postaw, aspołeczna wrogość wobec otoczenia, zachowania przestępcze. Przyczyny niedostosowania społecznego są różnorodne, często złożone – natury organicznej (genetyczne, wrodzone, nabyte), wówczas tkwią w uszkodzeniach i zaburzeniach funkcji mózgu, natury osobowościowej (podatność wynikająca z temperamentu, zaburzeń sfery emocjonalnej, obniżenia sprawności umysłowej), chorobowej (konsekwencje chorób i uzależnień) i środowiskowej (negatywne właściwości rodziny, wpływ aspołecznych grup rówieśniczych, mediów itd.). Symptomy i rodzaje niedostosowania społecznego są różnorodne i stale ulegają pewnym zmianom zależnie od uwarunkowań cywilizacyjno-kulturowych[24].

Elementy treściowe definicji Mieczysława Radochońskiego, wynikają z różnych perspektyw i potrzeb, jakie prezentują określone dziedziny nauki, czy działalności praktycznej, np. wymiaru sprawiedliwości, psychiatrii, pedagogiki i psychologii.

Radochoński przyjmuje szeroką definicję zachowania antyspołecznego, która obejmuje grupę słownych lub fizycznych aktów potencjalnie szkodliwych dla ludzi i zwierząt, a także ludzkiej własności, które naruszają normy i oczekiwania społeczne, obowiązujące w danym środowisku. Takie zachowania mogą przejawiać się m.in. w postaci agresji fizycznej, kradzieży, kłamstwa, przemocy seksualnej, oszustwa itp.[25].

---

[23] Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 53; Por. Cz. Czapów, *Rewalidacja w wychowaniu resocjalizującym*, w: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1980, s. 320-344; S. Jedlewski, *Nieletni w zakładach poprawczych*, Warszawa 1962.

[24] A. Maciarz, *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Kraków 2005, s. 81; A. Maciarz, *Wybrane zagadnienia rewalidacji dzieci*, Zielona Góra 1984; A. Maciarz, *Rewalidacja społeczna dzieci*, Zielona Góra 1981.

[25] M. Radochoński, *Osobowość antyspołeczna*, Rzeszów 2009, s. 56.

Wydaje się, że najbardziej komplementarne ujęcie niedostosowania społecznego podaje Dobrochna Wójcik i Lesław Pytka. Dla nich niedostosowanie społeczne – to zakłócony rozwój społeczny dziecka, powodujący negatywne skutki dla niego samego i środowiska, w którym żyje.

Zdaniem D. Wójcik dzieci nieprzystosowane społecznie wykazują zaburzenia w zachowaniu. W psychiatrii są określane jako psychopatyczne, charakteropatyczne, socjopatyczne i neuropatyczne. Dlatego w praktyce, niezależnie od definicji, która uwzględnia różne czynniki wewnętrzne związane z nieprzystosowaniem, diagnozy nieprzystosowania dokonuje się na podstawie zewnętrznie manifestowanego zachowania.

Proces socjalizacji, czy też przystosowania społecznego często nie przebiega bez konfliktów i zakłóceń. W przypadku niewłaściwego ich rozwiązania, następują zaburzenia w zachowaniu. Wówczas można mówić o nieprzystosowaniu społecznym[26].

Lesław Pytka w pracy: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (2000)[27], wskazuje na istotę nieprzystosowania społecznego, która może być rozumiana jako:

- odmiana rozwoju społecznego dziecka, powodująca złe skutki dla samego dziecka i jego otoczenia społecznego,
- brak podatności dzieci i młodzieży na normalne (stosowane powszechnie) metody wychowawcze, co skłania rodziców i instytucje wychowawcze do poszukiwania specjalnych metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych,
- rodzaj zaburzeń w zachowaniu, spowodowany „negatywnymi warunkami środowiskowymi", bądź zaburzeniami równowagi procesów ośrodkowego układu nerwowego,
- zaburzenie emocjonalne, wyrażające się trudnościami lub brakiem możliwości współżycia jednostki z innymi ludźmi,
- zaburzenie charakterologiczne, spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, będące przyczyną wzmożonych trudności w dostosowaniu się do uznanych norm społecznych i w realizacji zadań życiowych,
- złożone zjawisko (psychologiczno-społeczne), wyrażające się zachowaniem sprawiającym wiele kłopotów i trudności jednostce i jej otoczeniu oraz jednocześnie powodujące subiektywne poczucie nieszczęścia,
- swoista rozbieżność między systemem norm i wartości, uznawanych przez jednostkę i przez grupę do której należy,

[26] D. Wójcik, Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1984, s. 12-22; Por. D. Wójcik, Środowisko szkolne a nieprzystosowanie społeczne i przestępczość młodzieży, w: J. Jasiński (red.), Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978.

[27] L. Pytka, Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne, Warszawa 2000, s. 22; Tenże, Teoretyczne problemy w wychowaniu resocjalizującym, Warszawa 1986.

- zespół zachowań, świadczących o nieprzestrzeganiu przez jednostkę pewnych podstawowych zasad w postępowaniu obowiązującym młodzież
  w danym wieku, przy założeniu, że zachowania te powtarzają się, czyli mają charakter względnie trwały,
- pewnego rodzaju skrót językowy na oznaczenie stanu wadliwego funkcjonowania jednostki znajdującej się pod presją niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych, prowadzących w konsekwencji do nieadekwatnego odgrywania przypisanych jej ról społecznych i przejawiania postaw antagonistyczno-destrukcyjnych, stymulujących jednostkę do zachowań sprzecznych z powszechnie uznawanymi normami i wartościami[28].

ZAKOŃCZENIE

Narastające zjawisko niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży stanowi poważne zagrożenie dla dzisiejszego zglobalizowanego świata, a także dla przyszłości młodego pokolenia i ładu w życiu społecznym naszego kraju. Zjawisko to jest poważanym wyzwaniem dla rodziców, ale także dla nauczycieli i pedagogów. Należy szukać nowych form pomocy odchylonym od norm moralnych i społecznych. Działania resocjalizacyjne nie mogą być ukierunkowane wyłącznie na zwalczanie przestępstw, spowodowanych przez młodzież zaburzoną społecznie, ale przede wszystkim ma polegać na zapobieganiu zagrożeniom na etapie ich powstawania. Badania przeprowadzone przez Justynę Trepka-Starostę i Bernadettę Izydorczyk, potwierdzają wzrostową tendencję występowania zaburzeń w zachowaniu populacji dzieci szkolnych. Następuje wyraźna zmiana odnośnie przyczyn niedostosowania społecznego, z dominujących dotąd uwarunkowań rodzinnych (konflikty rodzinne, wadliwe postawy wychowawcze rodziców), na uwarunkowania w środowisku szkolnym i rówieśniczym (konflikty z rówieśnikami, izolacja społeczna, brak prawidłowej relacji nauczyciel – uczeń, zanik autorytetów).

Autorki są zdania, że prawdopodobnie wynika to z pogłębiającej się świadomości wychowawczej rodziców, natomiast brak jest właściwego i adekwatnego do potrzeb przygotowania kadry nauczycielskiej w zakresie psychopatologii dzieci i młodzieży.

[28] J. Trepka-Starosta, B. Izydorczyk, Społeczny charakter występowania patologii w środowisku szkolnym ze szczególnym uwzględnieniem zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania, w: A. Margasiński, B. Zajęcka (red.), Patologia i psychoprofilaktyka, Kraków 2000

LITERATURA:

[1] Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971. PWN.

[2] Czapów Cz., *Młodzież a przestępstwo. Zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków*, cz. II, Warszawa 1962. Nasza Księgarnia.

[3] Czapów Cz., *Rewalidacja w wychowaniu resocjalizującym*, w: A. Hulek (red.), Pedagogika rewalidacyjna, Warszawa 1980, s. 320-344.

[4] Czapów Cz., *Rodzina a wychowanie*, Warszawa 1968.

[5] Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978. PWN.

[6] Doroszewska J., *Klasyfikacja psychopedagogiki specjalnej na zasadzie mechanizmu adaptacji*. Materiały do nauczania psychologii, seria IV, t. 2, Warszawa 1969.

[7] Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*, t. I, *Podstawowe problemy teorii i praktyki*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, 1989. Ossolineum.

[8] Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*, t. II, *Podstawowe problemy teorii i praktyki rewalidacji poszczególnych odchyleń od normy*, Wrocław-Warszawa -Kraków-Gdańsk, 1989. Ossolineum.

[9] Dukaczewski J., *Rys historyczny rozwoju opieki nad dzieckiem społecznie niedostosowanym (przestępczym) w Polsce do wybuchu II wojny światowej*, w: K. Pospiszyl (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, Warszawa 1990. WSiP.

[10] Grzegorzewska M., *Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Szkoła Specjalna", 1960, nr 6.

[11] Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964.

[12] Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej*, Warszawa 1959. Wyd. Ministerstwo Oświaty.

[13] Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Warszawa 1964.

[14] Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2000. Lexis Nexis.

[15] Hołyst B., *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1989.

[16] Hołyst B., *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Warszawa 1991.

[17] Jedlewski S., *Nieletni w zakładach poprawczych*, Warszawa 1962.

[18] Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja*, Warszawa 1996, Ministerstwo Edukacji Narodowej.

[19] Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971. PWN.

[20] Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1964. PZWS.

[21] Konopnicki J., *Resocjalizacja*, Warszawa 1987. WSiP.

[22] Konopnicki J., *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*, Warszawa 1964. ZPWN.

[23] Lipkowski O., *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*, Warszawa 1971. PZWS.

[24] Lipkowski O., *Pedagogika*, Warszawa 1976/1981. PWN.

[25] Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1987. WSiP.

[26] Lipkowski O., *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, Warszawa 1966.

[27] Maciarz A., *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Kraków 2005. ,,Impuls".

[28] Maciarz A., *Rewalidacja społeczna dzieci*, Zielona Góra 1981. WSP.

[29] Maciarz A., *Umiejętność społecznego zachowania w rewalidacji dzieci upośledzonych umysłowo*, w: Materiały III Krajowego Sympozjum Psychologii Defektologicznej, t. I, cz. 2, Wrocław 1980, s. 381-403. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.

[30] Ostrihańska Z., *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*, Lublin 1997. Wyd. KUL.

[31] Ostrihańska Z., *Problem nieprzystosowania społecznego młodzieży*, w: J. Jasiński (red.), *Zagadnienie nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, Wrocław 1978.

[32] Pospiszyl K., *Poglądy na istotę niedostosowania społecznego*, „Szkoła Specjalna" 1976, nr 3.

[33] Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981.

[34] Pytka L., *Diagnoza nieprzystosowania społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1979, nr 9, s. 417-423.

[35] Pytka L., *Nieprzystosowanie społeczne i jego odmiany*, w: W. Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1997, s. 453-457. Fundacja Innowacja.

[36] Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000. APS im. M. Grzegorzewskiej.

[37] Pytka L., *Skala nieprzystosowania społecznego*, Warszawa 1984. Wyd. Radia i Telewizji.

[38] Pytka L., *Teoretyczne problemy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.

[39] Pytka L., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, Siedlce 1995. WSRP.

[40] Radochoński M., *Osobowość antyspołeczna*, Rzeszów 2009. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.

[41] Radochoński M., *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Rzeszów 2000. WSP Rzeszów.

[42] Spionek H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju uczniów jako przyczyna ich trudności i niepowodzeń szkolnych*, w: A. Hulek (red.), Pedagogika rewalidacyjna, Warszawa 1980, s. 344-363.

[43] Spionek H., *Problemy rozwojowe i wychowawcze wczesnego dzieciństwa*, Warszawa 1972. Książka i Wiedza.

[44] Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970. PZWS.

[45] Spionek H., *Psychologiczna analiza wykolejenia się dziecka*, w: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria IV, t. 1, Warszawa 1965.

[46] Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1965, s. 275.

[47] Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975. PWN.

[48] Trepka-Starosta J., Izydorczyk B., *Społeczny charakter występowania patologii w środowisku szkolnym ze szczególnym uwzględnieniem zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania*, w: A. Margasiński, B. Zajęcka (red.), *Patologia i psychoprofilaktyka*, Kraków 2000. ,,Impuls".

[49] Tucholska S., *Profilaktyka niedostosowania społecznego*, ,,Ateneum Kapłańskie" 1984, z. 2.

[50] Tucholska S., *Psychologiczne aspekty nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży: narkomania, samobójstwo*, ,,Ateneum Kapłańskie", 1984, z. 2.

[51] Wójcik D., *Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1984. PAN.

[52] Wójcik D., *Środowisko szkolne a nieprzystosowanie społeczne i przestępczość młodzieży*, w: J. Jasiński (red.), *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978. PAN.

STRESZCZENIE

W artykule autorka przedstawiła narastające zjawisko niedostosowania społecznego, zwłaszcza bardziej widoczne w różnych formach zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży. Aby ułatwić rodzicom, nauczycielom i pedagogom znalezienie skutecznych form wsparcia na etapie powstawania oraz metod resocjalizacji odchylonych od norm moralnych i społecznych, autorka dokonała przegląd wybranych definicji niedostosowania w ujęciu znanych polskich pedagogów specjalnych.

Summary

In this paper the author presented a growing phenomenon of social maladjustment, particularly more evident in various forms of disorders in behavior ofchildren and adolescents.

To help parents, teachers and educators to find effective forms of support at the stage of formation and methods of rehabilitation deviated from the norms of moral and social, the author presents a review of selected definitions of failure in terms of the well-known Polish special educators.

Mateusz Muchacki
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Kluczowe kompetencje profesjonalne nauczyciela w kontekście problematyki jakości edukacji

Można spróbować zaprezentować problemat **kluczowych kompetencji profesjonalnych nauczyciela w społeczeństwie zmiany**, w kontekście problematyki jakości edukacji, a także problematyki jakości pracy zawodowej nauczyciela. Kompetencje profesjonalne (podstawowe kompetencje zawodowe) nauczyciela, który pracuje w instytucji edukacji na początku Trzeciego Tysiąclecia, zaprezentował K. Wenta, pisząc: „*Nauczycielowi aż do 2020 r. będą niezbędne, być może z pewną dozą modyfikacji,* ***podstawowe kompetencje zawodowe*** *aktualnie proponowane. Są one rozumiane jako umiejętności złożone wyższego rzędu, oparte na dotychczasowej i stale zmieniającej się wiedzy przedmiotowej oraz* [*wiedzy*] *pedagogicznej. Obejmują one przede wszystkim następujące kompetencje*:

[a] **prakseologiczne** – planowanie, organizowanie, kontrola i ocena procesów dydaktycznych;

[b] **komunikacyjne** – skuteczność zachowań językowych, coraz częściej przy stosowaniu języków obcych – w zróżnicowanych sytuacjach edukacyjnych;

[c] **współdziałania** – zachowania prospołeczne i sprawność działań integracyjnych;

[d] **kreatywne** – wyróżniające się innowacyjnością i niestandardowością działań [lub może: aktywności – M. M.] pedagogicznych;

[e] **informatyczne** – sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji (…);

[g] **moralne** – zdolność do pogłębionej refleksji nad dobrem i złem oraz [do] oceny dowolnego czynu etycznego – w zróżnicowanych sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych”[1].

Akceptując powyższą listę podstawowych kompetencji zawodowych nauczyciela, można jednakże wprowadzić do owej listy pewne (moim zdaniem) istotne uzupełnienia jako własną wizję kompetencji zawodowych nauczyciela we współczesnej szkole. Należy więc podkreślić fakt, że aczkolwiek wymienione powyżej kompetencje zawodowe są konieczne na stanowisku pracy każdego nauczyciela (zarówno nauczyciela przedszkola, jak i nauczyciela akademickiego), to – niestety – są niewystarczające do objęcia pracy na wielu stanowiskach we współczesnych instytucjach edukacji. Na przykład współcześni dyrektorzy (kierownicy) przedszkoli oraz szkół (podstawowych i ponadpodstawowych) powinni (a w rzeczywistości – muszą) być „wyposażeni” w wiedzę oraz umiejętności potrzebne do sprawnego i twórczego zarządzania (kierowania) instytucją edukacyjną. Stąd należałoby dopisać do listy podstawowych kompetencji zawodowych nauczyciela także **wiedzę** (**profesjonalną**) **z zakresu organizacji i zarządzania oświatą**, która obejmowałaby znajomość takich kręgów, jak na przykład: prawo oświatowe, kierowanie i administrowanie instytucją edukacyjną, synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach, psychologia kierowania [instytucją edukacyjną], podstawy wiedzy z ekonomii, projektowanie programu działalności instytucji oświatowej etc. Wydaje się, że współcześnie zbyt mało nauczycieli posiada ową istotną wiedzę (profesjonalną) z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, stąd osoby zajmujące stanowiska kierownicze, które często nie mają także i wystarczającego doświadczenia profesjonalnego, i osobowości szefa nie potrafią sprostać trudnemu wyzwaniu, jakim jest efektywne i kreatywne zarządzanie zarówno przedszkolem, jak i szkołą. Kryzys w sferze edukacji, a zwłaszcza zanik autorytetu szkoły są moim zdaniem częstokroć skutkiem braku zadowalającej wiedzy profesjonalnej z zakresu organizacji i zarządzania oświatą u dyrektorów przedszkoli i dyrektorów szkół.

Także wymienione w tekście Kazimierza Wenty podstawowe kompetencje zawodowe nauczyciela, a zwłaszcza zaś **kompetencje prakseologiczne** oraz **kompetencje informatyczne** są moim zdaniem w odniesieniu do wielu czynnych nauczycieli – niedostateczne. Otóż wyniki badań dotyczących kompetencji nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych [w Opolu] w zakresie technologii informacyjnej [przeprowadzonych w roku szkolnym 2005/2006] wykazały nie tylko fakt, że minimum 1/3 ogółu czynnych nauczycieli ***nie***

[1] K. Wenta, *Kwalifikacje nauczycieli edukacji medialnej i informatycznej*, [w:] B. Siemieniecki (red. nauk.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 2., Warszawa 2007, s. 213. Kazimierz Wenta, prezentując podstawowe kompetencje zawodowe nauczyciela początku XXI wieku odwołał się do >listy< kompetencji nauczyciela, której autorem jest Kazimierz Denek – zob. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000 [1999], ss. 39 – 41. Ostatnio ukazały się dwie ważne publikacje na temat kompetencji nauczycieli: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2007 oraz: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo, Warszawa 2008.

posiada kompetencji w zakresie technologii informacyjnej [takich jak: skanowanie dokumentów, obsługa programów multimedialnych, obsługa programów graficznych oraz obsługa programów do odtwarzania muzyki i odtwarzania filmów, konfigurowanie poczty internetowej, a także: obsługa rzutnika multimedialnego], ale także i to, że owi nauczyciele są mało krytyczni wobec siebie samych, gdyż tylko około 15,0 % ogółu badanych nauczycieli oceniło posiadane [przez siebie] kompetencje w zakresie TI jako: niedostateczne, dopuszczające lub dostateczne[2]. Można sądzić, że brak kompetencji w zakresie TI wśród nauczycieli jest znacznie bardziej dostrzegany w małych miastach (poniżej 50.000 mieszkańców) i na wsi, a w szczególności na terytorium ściany wschodniej, które jest najuboższą częścią naszego kraju.

Także badania M. Muchackiego[3] pokazały, iż:

…W zakresie znajomości i rozumienia podstawowych pojęć dotyczących budowy sprzętowej komputera oraz jego zaplecza programowego lepsze wyniki uzyskali nauczyciele przedmiotów ścisłych (wymieniali zdecydowanie więcej przykładów praktycznych z zakresu TI). Ponadto, nauczyciele, którzy w części swoich ankiet dotyczących sprzętu komputerowego i oprogramowania wykazali się węższym zakresem udzielonych odpowiedzi lub nie udzielili ich wcale, reprezentowali niższą samoocenę. Badania wykazały także zróżnicowany poziom znajomości norm etycznych badanych nauczycieli. Ankietowani nauczyciele wykazali się dobrą znajomością tak szans jak i zagrożeń płynących z używania sieci Internet. Za to sporym zaskoczeniem okazało się przeanalizowanie odpowiedzi dotyczących problemu etyki w pracy z informacją. Ponadto ci nauczyciele, którzy znają normy i potrafią wymienić źródła tych norm rozmawiają o tym z uczniami uwrażliwiając ich odnośnie do przestrzegania zasad tzw. Etyki i prawa cywilnego obowiązującego w Polsce. I że jest to nieliczny odsetek badanych bo tylko około 40 % nauczycieli. To jest niepokojące zjawisko. Zagadnienie to uważam za ważniejsze w dyskusji o wartościach i humanistycznej edukacji. Z praktyki wiemy, że na wszystkich szczeblach edukacji prym dziś wiodą wszelkiego rodzaju tzw. ”gotowce” czy to w formie drukowanych skrótów lektur czy np.: portali „edukacyjnych” typu sciaga.pl, przekopiowywanie treści osób trzecich bez ich zgody i tym podobne. Brak świadomości w tym zakresie u nauczycieli jest równoznaczne z przyzwoleniem na pobieranie informacji z sieci bez zgody autorów. Ochrona dóbr intelektualnych powinna być jednym z głównych celów edukacyjnych przekazywanych przez nauczyciela swoim podopiecznym…

---

[2] B. Bułka, M. Maciąg, J. Topoła, Sz. Taratuta, Kompetencje nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych w zakresie TI, [w:] J. Migdałek, M. Zając (red.), Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kompetencje i standardy kształcenia, [Kraków], br. r. w. [ca 2006 / 2007], s. 116 – tabela 2 wraz z komentarzem oraz s. 118 – rysunek 2 wraz z komentarzem.

[3] M. Muchacki, Przygotowanie nauczycieli matematyki i nauczycieli języka polskiego do posługiwania się TI w pracy własnej oraz w pracy z uczniami. [w:] J. Migdałek i M. Zając (red.), Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela, Kraków 2008. s. 111-120.

Uzyskane w wyniku badań dane upoważniły autora do następujących istotnych wniosków pedagogicznych:

1. W programie kształcenia nauczycieli przedmiotów humanistycznych należy większą uwagę zwrócić na szerszy zakres zagadnień praktyczno - technicznych im przekazywanych. Nie należy skupiać się na przekazywaniu regułek/definicji/pojęć a trzeba skupić się na przekazaniu wiedzy praktycznej, umożliwiającej w szerszym zakresie korzystanie przez tych nauczycieli z technologii jakie może zaoferować im technologia informacyjna.
2. W programie kształcenia nauczycieli przedmiotów ścisłych należy więcej uwagi poświęcić rozwijaniem kompetencji związanych z używaniem bardziej zaawansowanych narzędzi technologii informacyjnej.
3. Ze względu na niską samoocenę nauczycieli w zakresie TI jako składnika warsztatu ich pracy zachodzi konieczność większej liczby zajęć praktycznych przyczyniających się do poznania i stosowania możliwości osiągnięć technologii informacyjnej.
4. Podczas studiów nauczycielskich zdecydowanie więcej miejsca należy poświęcać zagadnieniom etycznym.

ZAKOŃCZENIE

Warto na zakończenie odwołać się do listy kompetencji profesjonalnych każdego współczesnego nauczyciela autorstwa K. Wenty. Z pewnością należałoby dopisać do niej także i inne kompetencje, jak na przykład: specyficzne (dla nauczycieli) predyspozycje psychiczne, kultura osobista oraz znajomość savoir-vivre czyli form dobrego wychowania, odpowiedzialność za wychowanie dzieci i młodzieży, okazywanie szacunku dla osoby ucznia, dyskrecja, a nawet i umiejętność tworzenia właściwego pozytywnego image – własnego i swojej instytucji edukacyjnej.

Niestety zatrudnianie osób na stanowiskach zarówno nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych, jak i nauczycieli akademickich częstokroć nie jest podejmowane – zgodnie z owymi, określonymi (wymaganymi) kompetencjami. Nie zawsze bowiem – zwłaszcza w małych miastach i na wsiach – można znaleźć osoby posiadające owe kompetencje na lokalnym rynku pracy. Nadto zaś, a wydaje się to wielce prawdopodobne, tak dyrektorzy przedszkoli i szkół, jak i rektorzy uczelni (moim zdaniem) ciągle jakby „boją się" nauczycieli… rzeczywiście kompetentnych. Wreszcie zaś (i należy wyraźnie to podkreślić), ci rzeczywiście kompetentni nauczyciele, a zwłaszcza osoby znające języki obce – częstokroć nawet i w okresie kryzysu „wybierają" stanowiska pracy – „poza zawodem" – atrakcyjne płacowo, nie mając zamiaru pracować za głodowe wynagrodzenie w instytucjach edukacji.

LITERATURA:

[1] Bułka B. Maciąg M., Topoła J., Taratuta Sz., *Kompetencje nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych w zakresie TI*, [w:] J. Migdałek, M. Zając (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kompetencje i standardy kształcenia*, Kraków, br. r. w. [ca 2006 / 2007].

[2] Muchacki M., *Przygotowanie nauczycieli matematyki i nauczycieli języka polskiego do posługiwania się TI w pracy własnej oraz w pracy z uczniami*. [w:] J. Migdałek i M. Zając (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, Kraków 2008.

[3] Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (red.), Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Poznań 2007.

[4] Wenta K., *Kwalifikacje nauczycieli edukacji medialnej i informatycznej*, [w:] B. Siemieniecki (red. nauk.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 2., Warszawa 2007.

[5] Żegnałek K. (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo, Warszawa 2008.

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy diagnozy kompetencji nauczyciela we współczesnej szkole, szczególnie w okresie zmiany. W przypadku kompetencji zawodowych; punktem ciężkości są procesy psychologiczne nauczyciela. Decydujące tu będą kompetencje społeczne – empatia, zdolności przywódcze, asertywność oraz kompetencje ergonomiczne – umiejętne zarządzanie czasem, prowadzenie dokumentacji, solidność, koncentracja. Jest rzeczą oczywistą, że te kompetencje są konieczne nie tylko w codziennej pracy szkolnej, ale także aby właściwie formować psychikę ucznia. Są jednak nauczyciele, którzy świetnie prowadzą lekcje, nie wywierają jednak znaczniejszego wpływu na długoterminowy rozwój młodego człowieka. Są też tacy, którzy, choć wydają się roztargnieni, chaotyczni i nie najlepiej zorganizowani, wywierają bardzo silny wpływ na uczniów.

SUMMARY

This article applies to diagnose of the teacher competence in the modern school, especially during the change. In the case of professional competence, the main points are the teacher's psychological processes. It will be decisive here social competence, empathy, leadership, assertiveness and

competence ergonomic-skillful time management, record keeping, reliability, concentration. It is clear that these powers are necessary not only in everyday school work, but also to form properly the psyche of the student. But there are teachers who conduct classes well, but do not have a greater impact on long-term development of young people. There are also those who, though seem to be distracted, chaotic, and not the best organized, exert a powerful influence on students.

Magdalena Pluskota
Akademia Polonijna
w Częstochowie

Wartości pedagogiczne w Duszpasterstwie Polonijnym w przestrzeni Unii Europejskiej

Określany mianem „świadka polskości" ks. Józef Pielorz charakteryzując dwudziestolecie duszpasterstwa w rejonie Amay w Belgii w latach 1978-1998, wskazał na szeroki wachlarz działalności pastoralnej, budowanej na fundamencie wartości pedagogicznych. Jest to w szczególności sprawowanie sakramentów św., wydawanie biuletynu parafialnego oraz korelacja duszpasterstwa z życiem społecznym, kulturalnym i patriotycznym[1]. Przez pryzmat konkretnej, jednostkowej specyfiki duszpasterstwa w Amay zarysować można profil pastoralno-pedagogicznej posługi, dokonywanej w każdej niemal wspólnocie polonijnej.

Posiadający dwujęzyczną nazwę, biuletyn „Nasza Parafia – Notre Paroisse" realizował typowe dla każdego środowiska wychodźczego funkcje: informował o ważnych wydarzeniach w Kościele katolickim, szczególnie w rejonie określonym zasięgiem pisma, odwoływał się do aktualnej problematyki religijno-moralnej, włączał elementy kultury i rozrywki. Niezależnie od przewidywanego grona odbiorców biuletyn parafialny pełnił więc zawsze swoistą rolę „Codex historicus" – dla obecnych i przyszłych pokoleń[2]. Był i jest nadal elementem scalającym, integrującym i edukacyjnym, formą swoistej ewangelizacji w języku narodowym, „opierając się na nim można [bowiem] opracować historię Polonii w ogólności, a duszpasterstwa polskiego w szczególności"[3].

Centralne miejsce w duszpasterstwie polonijnym zajmuje zawsze Eucharystia – Msza św., sprawowana w języku ojczystym. Rodzimy klimat liturgii podkreśla w dużej mierze oprawa muzyczna, której źródłem są pol-

[1] J. Pielorz OMI, Dwadzieścia lat duszpasterstwa w rejonie Amay, Belgia 1978-1998, DPZ, nr 4/209, Rzym 1998, s. 596.
[2] Tamże, s. 597.
[3] Tamże.

skie pieśni i śpiewy, intonowane podczas poszczególnych części Mszy Świętej, zebrane zwykle w broszurach i śpiewnikach.

Elementem jednoczącym „duszpastersko" wspólnotę polonijną są tzw. wypominki, czyli odprawiane raz w roku, zwykle w okolicach uroczystości Wszystkich Świętych, specjalne Msze św. żałobne za zmarłych, z wymienianiem ich imion i nazwisk. Budowa duchowej więzi z parafianami ma także swój wymiar w cyklicznych odwiedzinach bożonarodzeniowych, określanych mianem kolędy duszpasterskiej, pielgrzymkach parafialnych, jak i licznych spotkaniach na terenie parafii, o charakterze kulturalnym, patriotycznym czy charytatywnym.

Odwiedziny duszpasterza podczas kolędy są okazją do poznania środowiska wychodźczego, dokonania formalności administracyjnych, święcenia nowych domostw, eksponowania polskich elementów, takich, jak: staropolskie pozdrowienie: Szczęść Boże, polskie życzenia świąteczno-noworoczne, modlitwa rodziny z duszpasterzem przy krzyżu centralnie usytuowanym, na stole nakrytym białym obrusem oraz przy wizerunku Matki Boskiej Częstochowskiej. Polski wymiar mają też nabożeństwa Drogi Krzyżowej, Gorzkich Żali, nabożeństwa do Matki Bożej, procesje z Najświętszym Sakramentem oraz spotkania inspirowane najważniejszymi polskimi świętami kościelnymi – opłatek, spotkania przy jajku wielkanocnym. Spotkania opłatkowe to kwintesencja Wigilii, przenikniętej polskością kolęd (zwłaszcza tych staropolskich: *Dzieciątko się narodziło*, czy nobilitowanych literacko, jak kolęda *Bóg się rodzi* Franciszka Karpińskiego), wymownymi, zwłaszcza na emigracji polskimi symbolami – łamaniem się opłatkiem, pustym miejscem przy stole, wieczerzy wigilijnej z polską, tradycyjną kuchnią.

Rodzimą atmosferę posiadają pielgrzymki do polskich i europejskich miejsc kultu Bożego czy Maryjnego (Częstochowa, Lourdes, Fatima, Mariazell, Banneux-Notre Dame). Pielgrzymowanie łączy się często z wydarzeniami o charakterze religijnym, społecznym czy historycznym, jak np. kanonizacja Ojca Maksymiliana Kolbe, rocznica odsieczy wiedeńskiej, spotkania z papieżem w rożnych częściach świata.

Istotnym nurtem duszpasterskim jest działalność religijno-wychowawcza, zobrazowana w promowaniu polonijnych stowarzyszeń, organizacji, polskiej prasy i książki religijnej oraz druków broszurowych, wzbogacających rodzimą atmosferę i przeżywanie polskich świąt.

O ścisłym związku z krajem wyraziście świadczą akcje pomocy charytatywnej. Szczytne ideały wspierania rodaków obrazuje chociażby Fundusz Miłosierdzia, odnoszący się w dużej mierze do dzieł pomocy realizowanych przez Polską Misję Katolicką w Belgii. Inną formą działalności, prowadzonej na tej płaszczyźnie była pomoc dla powodzian w Polsce w latach 1997-1998 oraz wcześniejsze akcje, inicjowane jeszcze w okresie stanu wojennego. Miały one wówczas postać indywidualnych form pomocy lub powszechnych zbiórek produktów żywnościowych, lekarstw i odzieży. Wśród instytucji wyróżniających się w tym zakresie można wymienić: ASBL Action Immigrés czy też Komitet Pomocy Polsce. ASBL to wielokulturowa i wielojęzykowa (bo składająca się z Włochów, Polaków i Hiszpanów) instytucja, założona w 1981 r. w Belgii, wydająca dwumiesięcznik „Ah ! Mais toi. Action immigrés". Polska część redagowana jest przez Zbigniewa Góreckiego,

który także prowadzi audycje w języku polskim w miejscowym radiu. Na podkreślenie zasługuje również fakt, iż ta organizacja inicjuje i finansuje kursy języka polskiego i kultury polskiej.

W jednej z analiz dotyczących postaw religijnych wyeksponowana została zależność pomiędzy stanem dojrzałej religijności, zinternalizowanej w osobowości wyznawcy, a jej duszpasterskim kształtowaniem, opartym na postawach psychicznych. Ma to być – jak dokumentuje ks. Stefan Dobrzanowski – „religijność pogłębiona intelektualnie, a więc rozumiana, ożywiona emocjonalnie i ukierunkowana na działalność apostolską”[4].

Niezwykle istotną kwestią w piśmiennictwie poświęconym duszpasterstwu polonijnemu jest więc problematyka rodziny polskiej poza krajem. Na jej wagę wskazywał wielokrotnie Jan Paweł II w swoim nauczaniu. Warto wyszczególnić w tym względzie zorganizowaną w 1987 roku w Lublinie przez Instytut ds. Polonii KUL konferencję poświęconą powyższej problematyce oraz sesje naukowe, które odbywały się m. in. z inicjatywy Instytutu Polskiego Akcji Katolickiej w Wielkiej Brytanii (IPAK) oraz Polskiej Rady Duszpasterstwa Europy Zachodniej (PRDEZ). Efektem tej ostatniej, mającej miejsce w 1997 roku w Wiedniu jest rozdział poświęcony duszpasterstwu Polaków za granicą zawarty w Dokumentach II. Polskiego Synodu Plenarnego. Znaczenie duszpasterstwa rodzin zilustrowane zostało w sposób niezwykle szczegółowy przez Andrzeja Pawłowskiego w referacie na II. Zjazd Polonii i Polaków z Zagranicy /2001/[5].

Badacz problematyki polonijnej, Andrzej Pawłowski w dokonanej przez siebie analizie nakreśla specyficzne problemy i zagrożenia jakie dotyczą rodzin w środowiskach emigracyjnych. Nadrzędnym ich celem jest zawsze przekazanie młodemu pokoleniu wiary, tradycji i kultury przodków. Uważa to za warunek harmonijnej integracji ze społeczeństwem lokalnym bez degradacji poprzez wymuszoną brakiem własnej tożsamości narodowej asymilację.

Wyróżnia podstawowe kategorie rodzin polskich za granicą: rodziny emigrantów stale zamieszkałe za granicą (USA, Europa Zachodnia, Brazylia, Kanada, Argentyna, Australia, Afryka Południowa), emigrację żołnierską i kombatancką II wojny światowej (m. in. Wielka Brytania), rodziny oficjalnej emigracji przesiedleńczej do Niemiec (głównie w latach 1973 – 1989), rodziny polskie autochtoniczne (Białoruś, Ukraina, Litwa, Rosja, Czechy, Mołdawia, Rumunia), rodziny polskie przesiedlone (głównie Kazachstan, Syberia), pełne rodziny polskie czasowo zamieszkałe za granicą (kategoria nieliczna).

Kategoryzuje także konkretne zagrożenia dotykające polskie rodziny. Są to m. in. zagrożenia typu: prawnego (rodzące niepewność i poczucie zagrożenia, np. antyrodzinna atmosfera i prawo w bogatych krajach imigracyjnych), społecznego (izolacja, zdeklasowanie, nacisk asymilacyjny, samotność osób młodych i osób starszych, rozłąka z najbliższymi, problemy małżeństw mieszanych narodowościowo lub religijnie, kompleks emigracyj-

[4] S. E. Dobrzanowski, *Postawy religijne współczesnej młodzieży polskiej,* DPZ, nr 2/139, Rzym 1981, s. 224.

[5] A. Pawłowski, *Polskie rodziny za granicą.* Referat na II. Zjazd Polonii i Polaków z Zagranicy, http://www.polonia.org/zjazdrodzina.htm (aktualizacja na dzień 24 czerwca 2010).

ny – wątpliwości w etycznej ocenie emigracji, poczucie przegranej), materialnego (rozpoczynanie budowania materialnych podstaw od nowa, niskie zarobki, nadmierna praca, bezrobocie i brak zabezpieczenia socjalnego, niski standard mieszkaniowy, różne formy wyzysku materialnego).

Za podstawowe problemy rodzin emigracyjnych uważa też utrudnienie w wypełnianiu funkcji rodzicielskiej (antywychowawcze prawo i atmosfera, spadek autorytetu rodziców jako zdeklasowanych i mniej zintegrowanych z lokalnym społeczeństwem, konflikt pokoleń na płaszczyźnie przekazywania i zachowania tradycji religijnych i narodowych, wątpliwa ocena przez dzieci decyzji o emigracji, utrudniona integracja osobowa w sytuacji odrębności i dwoistości kulturowo – religijnej), materialne i kulturowe utrudnienie przygotowania do życia młodych, zagrożenie poczucia i rozwijania tożsamości narodowej (ograniczona łączność z kulturą i językiem narodowym, niewielki związek z życiem społecznym kraju pochodzenia, życie w nowej kulturze, nowej strefie językowej, nowej strukturze społecznej i gospodarczej, wyalienowanie ze środowiska kraju zamieszkania, kompleks obcego), zagrożenie religijności (ograniczenie praktyk religijnych i katechezy w przypadku braku duszpasterstwa polskiego, subiektywne i obiektywne trudności w akceptacji nowego typu duszpasterstwa lokalnego, wpływ zwykle bardziej zlaicyzowanego środowiska lokalnego, zwłaszcza w zakresie wiary i moralności małżeńskiej, rodzinnej, patologiczne postawy życiowe otoczenia – pęd do posiadania i użycia).

Przytaczana analiza podejmuje także problem zagrożenia tożsamości narodowej w rodzinach polonijnych i kategoryzuje czynniki tenże problem tworzące. Wśród wielu wyróżnione zostają m. in. następujące: czas przebywania poza krajem, stan rodzinny (trudniejsza sytuacja dotyczy osób samotnych i małżeństw mieszanych), wiek (obce środowisko wpływa niekorzystnie na rozwój poczucia przynależności narodowej szczególnie wśród dzieci), wyrobienie społeczne i obywatelskie, zawód, dla którego wykonywania wymagany jest odpowiedni stopień integracji, poziom kultury i wspólne środowisko towarzyskie, zaangażowanie religijne i kontakt z duszpasterstwem polskim, kontakt ze środowiskiem polonijnym, posiadanie rodziny w Polsce, odległość od Polski i możliwość kontaktów.

Stwierdzić należy, iż rodzina polska w stosunku do innych rodzin europejskich posiada głębokie tradycje religijne, oparte na kulturze narodowej. Niezwykle silne jest jej przywiązanie do tradycyjnych form religijnych i parareligijnych, które stanowią istotny czynnik stabilizujący i gwarantujący spełnienie jej naturalnych celów. Religijność w polskich rodzinach realizowana jest poprzez: katechezę w rodzinie, przekazywanie właściwego (zgodnego z nauką Kościoła) pojęcia dobra i zła, regularną praktykę religijną (niedzielna Msza św., codzienna modlitwa indywidualna, rodzinna), częste odprawianie innych nabożeństw (z których część przewidziana jest do odprawiania w domu), proste zwyczaje religijne w rodzinie (modlitwa przed posiłkiem i po posiłku, krzyż kreślony na chlebie, chrześcijańskie powitanie), częste korzystanie z Sakramentu Pokuty i Komunii św., celebrowanie uroczystości religijno-rodzinnych (Chrzest św., Bierzmowanie, Sakrament Małżeństwa), religijno-rodzinny charakter niedziel i świąt kościelnych,

przywiązanie do tradycji parareligijnych (związanych z rokiem liturgicznym, przy zachowaniu ich pierwiastka religijnego) oraz przez przywiązanie do Kościoła jako instytucji i szacunek dla jego hierarchii. Podsumowując można przytoczyć istotne stwierdzenie Krystyny Mochlińskiej, iż: „rodzina jest potrzebna parafii i parafia potrzebna jest rodzinie, [...] są to [bowiem] wspólnoty duchowe, będące [...] znakiem jedności i miłości”[6].

Przeświadczenie o sile polskiej rodziny, będącej miejscem formowania narodowych i religijnych postaw oraz pedagogicznych wartości znajduje potwierdzenie w przeszło tysiącletniej ciągłości tego wszystkiego, co polskość stanowi. Fakt ten ma także odniesienie do twórczego i jakże wymownego włączania polskiej kultury do kultury europejskiej. Nie sposób więc nie eksponować słów – myśli i świadectw, w których polska rodzina urasta do rangi symbolu wartości niezłomnych – warunkujących istnienie i przetrwanie mimo powszechnych dążeń do unifikacji:

„Z całego serca dziękuję matkom Polkom, które w duszy dziatwy, mimo olbrzymich trudności, podtrzymywały wiarę i zdrową naukę”[7].

„Pamiętajcie o tej wspaniałej kobiecie-Polce, która oddała całe swoje siły, aby utrzymać i wychować polskie sieroty – o błogosławionej Matce Urszuli Ledóchowskiej, założycielce Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego”[8].

Rodzina jest więc ważnym miejscem, w którym doświadczeni w apostolstwie mogli świadczyć swoją posługę. Jak podkreślił Ojciec Święty Jan Paweł II w *Przemówieniu na 20 rocznicę ogłoszenia Humanae vitae 7 XI 1988 r.* „Zadaniem szczególnie pilnym jest [...] uświadomienie sobie przez wszystkich – kapłanów, zakonników, świeckich – niezbędności duszpasterstwa rodzin. Każdy Kościół lokalny, dokładniej, każda wspólnota parafialna winna lepiej sobie uświadomić łaskę i odpowiedzialność, które otrzymuje od Pana dla rozwijania duszpasterstwa rodzin”[9].

Szerokie możliwości pracy nad formacją wartości pedagogicznych oraz kształtowaniem osobowości młodego człowieka w kontekście wychowania religijnego, etycznego i moralnego otwiera duszpasterstwo młodzieży. W przygotowanym przez ks. Krzysztofa Tyliszczaka *Raporcie o stanie wiary młodego pokolenia w Anglii i Walii 1989-1990-1991* wskazano na cele i zadania duszpasterstwa młodego pokolenia. Za najważniejsze uznano dostosowanie duszpasterstwa do potrzeb i warunków młodej Emigracji, przygotowanie jej do świadomego przeżywania wiary oraz ukierunkowanie na odpowiedzialne przeżywanie problemów natury religijnej, etycznej i moralnej. Raport uwzględnia cztery nurty duszpasterstwa młodych: liturgiczno-sakramentalny (Msza św., doświadczenie religijne w gronie rówieśników, Sakrament Pokuty), intelektualny (służący pogłębieniu wiary), formacyjny (mający na celu formowanie systemu wartości, moralne wychowanie) oraz ewangelizacyjny (odnoszący się do dawania świadectwa).

---

[6] K. Mochlińska, Kobieta w posłannictwie rodziny i parafii, DPZ, nr 2/139, Rzym 1981, s. 243.
[7] DPZ, nr 3/208, Rzym 1998, s. 430.
[8] Por. Tamże, s. 335.
[9] DPZ, nr 3/172, Rzym 1989, s. 270.

Szczególnym wyrazem duszpasterstwa ukierunkowanego na podtrzymywanie więzi z krajem pochodzenia są spotkania przedstawicieli Episkopatu Polski z młodym pokoleniem. Mają one zawsze na celu formowanie świadomości, w taki sposób, aby dwukulturowość i trudność przystosowawcza nie była powodem destrukcji, ale zaczynem duchowego wzrostu. Służą one również utrwalaniu dziedzictwa kulturowego Polski, którego nie można „zubożyć, ani uszczuplić", gdyż tworzyły je rzesze minionych pokoleń[10]. Zasadniczo podobną rolę spełniają katolickie kursy, ukierunkowane na młodych.

Wyjście duszpasterstwa (zwłaszcza emigracyjnego) naprzeciw młodym, to swoista odpowiedź na ich oczekiwania i duchowe potrzeby. Adolf Exeler wskazał na cztery drogi Kościoła, istotne z punktu widzenia zacieśnienia związku między młodym pokoleniem, a dziedzictwem wiary – jest to przede wszystkim komunikacja – a więc twórczy dialog, oparty na zrozumieniu; jest to nowe odkrycie prawd wiary, to także podjęcie wyzwania hipotetycznego myślenia oraz uświadomienie sobie naturalnej zależności wiary i życia[11]. Jedną z dróg realizacji tychże założeń jest szeroko pojęta katecheza, zręcznie określona mianem akcji Kościoła na rzecz tego świata. Poprzez katechezę następować powinno wychowanie, biorące swój początek na pragnieniach i dążeniach młodego człowieka, a ukierunkowane na dążenie do sprawiedliwości, wolności i prawdy oraz do życia twórczego[12]. Warto też w tym miejscu raz jeszcze zwrócić uwagę na polski, w wymiarze języka i kultury, charakter duszpasterstwa – na wszystkich jego płaszczyznach, od liturgii, przez Sakramenty św. do katechezy w języku polskim. Dla starszych pokoleń migrantów ów polski klimat jest często nadal mimo upływu lat narodowym azylem, swoistym powrotem do ojczyzny, lekarstwem ciała i duszy, polskim błogosławieństwem w sytuacji przeświadczenia o gościnie na obcej ziemi i obywatelstwie drugiej kategorii[13]. Dla młodych pokoleń jest koniecznością, by w duchu wielokulturowości, a nie wielonarodowości, godnie i świadomie brać udział w tworzeniu rzeczywistości europejskiej czy pozaeuropejskiej[14].

Budującym elementem życia emigracyjnego tak dla jednostki, jak i rodzin było i jest zaangażowanie w działalność organizacji religijnych, opartych o zasady apostolstwa świeckich. W każdym niemal kraju osiedlenia Polaków powstawały różnego typu stowarzyszenia (z których dużą grupę stanowiły stowarzyszenia i organizacje religijne) chroniące interesy polskiej grupy etnicznej. Wychodźstwo polskie było zawsze niemal jednolite pod

---

[10] Por. K. Wojtyła, Szczepan Wesoły, *List do młodzieży na zakończenie odwiedzin duszpasterskich w Kanadzie,* DPZ, nr 2/87, Rzym 1970, s. 132 – 133.

[11] Por. A. Exeler, *Wiara młodych,* DPZ, nr 2/139, Rzym 1981, s. 209.

[12] Por. *Orędzie do Ludu Bożego,* cz. I, DPZ, nr 2/127, Rzym 1978, s. 119.

[13] Por. M. Szwej, *Msza na uchodźstwie,* DPZ, nr 1/178, Rzym 1991, s. 63.

[14] A. Pawłowski wskazuje na istotną różnicę pomiędzy możliwą i twórczą wielokulturowością, eksponującą elementy dziedzictwa narodowego kraju pochodzenia, jak i nowej ojczyzny, a wielonarodowością, czyli stanem, w którym równocześnie czuć się można Polakiem i „pełnoprawnym kulturowo czy etnicznie" członkiem innego narodu. Por. A. Pawłowski, *Tożsamość narodowa – wartość podstawowa w życiu człowieka, Wychowanie młodego pokolenia w warunkach emigracyjnych.* [w:] *Polska rodzina poza granicami kraju.,* red. G. Koszałka, Szczecin 2005, s. 62.

względem wyznaniowym, z uwagi na co to właśnie katolicyzm stanowił ostoję polskiej tożsamości narodowej. Należy podkreślić, że zmiana emigracyjnych warunków społecznych każdorazowo wysuwała na pierwszy plan szereg coraz to nowych zagadnień i potrzeb, które nadawały tymże organizacjom rys formatywny, kształtujący u migrantów świadomą postawę katolicką. Wiąże się to ściśle z kwestią apostolskiej „współodpowiedzialności duszpasterskiej"[15] świeckich, skupionych chociażby w Parafialnych Radach Duszpasterskich. Apostolstwo świeckich nabiera więc nowego wymiaru, w kontekście *stricte* emigracyjnym, mając chociażby na względzie słowa papieskiego orędzia, „Nikt wobec Boga nie może powiedzieć: niech myślą o tym inni! [...] rodziny i inni wychowawcy posiadają właściwe sobie dary łaski i związaną z nimi odpowiedzialność"[16].

Priorytetowym zadaniem polskich organizacji na wychodźstwie było utrzymanie w jedności środowiska polonijnego. Organizacje pełniły różnorodne funkcje w zależności od swego charakteru i profilu, zakresu oddziaływania, ukierunkowania programowego czy podejmowanych działań. Można dokonać ich klasyfikacji, profilując je na instytucje o charakterze polityczno-społecznym, religijno-duszpasterskim, naukowo-badawczym, czy profesjonalnym (zawodowym).

Odrębne z oczywistych względów od organizacji pozaeuropejskich[17], polonijne organizacje w Europie ukierunkowane były częściej na zróżnicowaną pod względem światopoglądowym działalność polityczną oraz charakteryzowały się ściślejszym związkiem z krajem (z jego organizacjami i instytucjami rządowymi, kręgami opozycyjnymi, instytucjami religijnymi, kulturalnymi i społecznymi).

Poszukując szerszego spojrzenia powrócić warto do okresu międzywojennego we Francji. Istniejące w tym okresie stowarzyszenia religijne – dzieła Polaków z Westfalii i Nadrenii są świadectwem świadomości narodowej Wychodźstwa, dowodem na umiejętność formułowania przez nie celów i zadań w nowym środowisku, dowodem na tzw. wyrobienie organizacyjne i dyscyplinę społeczną. Rzeczywistość emigracyjna wyraziście eksponuje potrzebę stowarzyszeń i organizacji, mających na celu zachowanie własnej kultury, języka i religijności, za szczególnie istotne dla ich rozwoju uznając jednolite pod każdym niemal względem środowisko.

Za najwcześniej zaistniałe, tj. już w 1921 r. na wychodźczym gruncie we Francji uznaje się przede wszystkim Bractwa Żywego Różańca Kobiet, Stowa-

---

[15] Por. Sprawozdanie ze *Spotkania Rektorów Polskich Misji Katolickich,* DPZ, nr 2/127, Rzym 1978, s. 150.

[16] Jan Paweł II, Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na Światowy Dzień Modlitw o Powołania Duchowne (10 maja 1981), DPZ, nr 4/141, Rzym 1981, s. 459-460.

[17] Odmienność organizacji polonijnych w Europie wynika z charakteru emigracji europejskiej – przeważnie sezonowej, indywidualnej (jednostkowej), o charakterze politycznym i kulturowym, rzadziej zarobkowym, w swym wymiarze częściej inteligenckim. Emigracja europejska sama w sobie była zróżnicowana (przeważnie niejednorodna – poza Emigracją brytyjską), z uwagi na swą wieloetapowość i indywidualność. Dlatego też organizacje polonijne w Europie „częściej przybierały postać niewielkich, lokalnych klubów" o specjalistycznym profilu. Mniej niż organizacje polonijne, np. w Ameryce angażowały się w przedsięwzięcia na szeroką skalę, np. w systematyczną pomoc charytatywną Polsce. Por. G. Babiński, *Uwarunkowania przemian organizacji polonijnych w Europie,* [w:] *Polonia w Europie,* red. B. Szydłowska-Ceglowa, Poznań 1992, s. 84.

rzyszenia górników i robotników pod wezwaniem św. Barbary, św. Wojciecha, św. Józefa, św. Stanisława oraz Towarzystwa Wzajemnej Pomocy, które oprócz zadań religijnych miały na celu opiekę nad młodym pokoleniem, szeroko pojętą oświatę w języku polskim oraz działalność charytatywną.

W 1923 r. ówczesny rektor Misji ks. Wilhelm Szymbor podjął działania zmierzające do zrzeszenia polskich stowarzyszeń katolickich we Francji w jedną organizację centralną. W konsekwencji tego, już w roku 1924 powstał Związek Polskich Towarzystw Kościelnych, który w kolejnych latach zmieniał nazwę na: Związek Polskich Towarzystw Katolickich we Francji (1926), Zjednoczenie Polskich Towarzystw Katolickich (1929) w końcu na Polskie Zjednoczenie Katolickie (1939). Walny zjazd delegatów organizacji, mający miejsce w 1929 r. podjął uchwałę o tworzeniu odrębnych związków stanowych, na wzór Związku Bractw Różańcowych. Powstał wówczas m. in. Związek Męskich Towarzystw Katolickich (1930), Związek Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej (1930) – uwzględniający podział na stowarzyszenie dla młodzieży męskiej i żeńskiej (1932), Związek Katolickich Stowarzyszeń Dzieci (1932). Do Polskiego Zjednoczenia Katolickiego należał również, pozostający pod kierownictwem Misji Związek Robotników i Robotnic Rolnych. Duchowymi przewodnikami i administracyjnymi koordynatorami stowarzyszeń lokalnych, czuwającymi tak nad religijną formacją członków, jak i reprezentującymi interesy migrantów wobec miejscowych władz byli polscy duszpasterze.

Kulturotwórczą i scalającą funkcję stowarzyszeń – organizacji polonijnych podkreślają w dużej mierze wyniki jednej z ankiet, przeprowadzonych wśród polskiej młodzieży we Francji. Na pytanie: Dlaczego sądzisz, że potrzebne są stowarzyszenia polskie, udzielone zostały następujące odpowiedzi: „dla zachowania zwyczajów, tradycji, kultury i folkloru polskiego" (30 %), „dla podtrzymania języka polskiego i zachęty młodych w tej dziedzinie" (18 %), „dla wymiany idei i kontaktów ludzkich" (11 %), „dla utrzymania kontaktu z polskością" (8 %), „dla rozrywki" (6 %), „by poznać Polskę" (3 %), „by pokazać, że chcemy zachować tradycje polskie" (2 %), „dla starszych" (2 %), inne (8 %), m. in.: „aby dać poznać szerszej społeczności tradycje polskie", „aby zachować tradycje i kulturę polską we Francji", „dla starszych, którzy dzięki nim mogą się spotkać i odnaleźć jak gdyby w Polsce", „ponieważ one [stowarzyszenia polskie] mają w sobie coś głębszego, czego nie spotkałem gdzie indziej", „ponieważ uczymy się w nich pozostać Polakami pomimo wszystko …", „gdy jesteśmy razem, jesteśmy jak w rodzinie", „organizacje są świadectwem kultury polskiej zagranicą i bez nich na pewno wszystkie nasze zwyczaje i tradycje polskie ginęłyby powoli, aż do zupełnego zaniku. Już teraz można spostrzec, że język polski jest prawie nieużywany przez trzecie, a nawet drugie pokolenie", „aby odrodzić tradycje polskie i nie zapomnieć ojczyzny pochodzenia", „one podtrzymują więzy łączące Polskę z emigracją we Francji", „dla poszerzenia horyzontów i dla racji, których nie potrafię wyrazić", „można zawsze tylko zyskać, gdy się dzieli z innymi to, co stanowi nasze bogactwo"[18].

[18] Por. R. Dzwonkowski, Młodzież polonijna we Francji wobec polskich tradycji narodowych. Z zagadnień integracji, DPZ, nr 1/126, Rzym 1978, s. 48 – 49.

Dla zarysowania profilu organizacji polonijnych we Francji warto choćby w skrócie przedstawić działalność Związku Bractw Żywego Różańca Kobiet[19], Zjednoczenia Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej oraz Katolickie Towarzystwo Robotników Polskich „Bratnia dłoń".

Związek Bractw Żywego Różańca Kobiet uosabiał katolicki ideał kobiety-Polki, strażniczki wartości religijnych, narodowych i społecznych. Członkinie zobowiązywały się do „wiernego spełniania przykazań Boskich i kościelnych, sumiennego wykonywania obowiązków swego stanu, unikania sprzeczek i kłótni, świecenia przykładem jako Dobra Polka-Katoliczka i wedle możności do przyczyniania się do chwały Bożej i zbawienia dusz oraz do zachowywania wszystkich ustaw Bractwa"[20].

Zjednoczenie Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej we Francji prowadziło działalność religijną i oświatową, dążącą do wychowania patriotycznego i wyrobienia obywatelskiego u młodego pokolenia na emigracji. Określane było jako organizacja konkurencyjna programowo w stosunku do „Sokoła" oraz bardziej liczebnych i popieranych przez konsulaty RP Związków „Strzelec" i ZHP. Stowarzyszenie oferowało program wychowawczy oparty na formacji religijnej, patriotycznej, kulturalnej, obywatelskiej oraz praktycznej (głównie dla dziewcząt). Na szczególną uwagę zasługują tzw. Zloty związkowe młodzieży męskiej i żeńskiej, które przybierały formę masowych uroczystości religijno-narodowych i imprez kulturalno-sportowych. Zwykle program Zlotu obejmował część liturgiczną (Msza św., nabożeństwo), część oficjalną (złożenie wieńców w miejscach pamięci narodowej), programową (referaty, wystąpienia, konferencje) oraz rozrywkową (występy zespołów teatralnych, folklorystycznych, sportowych). Tego typu inicjatywy umożliwiały szeroko rozumiane spotkanie polsko-francuskie, bowiem na uroczystości przybywały władze miejscowe, pracodawcy francuscy, a także nauczyciele szkół francuskich. Formacja poprzez działalność organizacji i stowarzyszeń polonijnych miała więc przygotowywać do życia społecznego elitę Emigracji – nowe szeregi działaczy katolickich dla kolejnych generacji wychodźczych[21].

Nie sposób jednak nie wskazać na istotny problem, jakim jest malejący wpływ organizacji religijnych, społecznych, ideowo-politycznych czy też społeczno-kulturalnych na młode pokolenie emigracyjne. Wyraża się on w fakcie, iż zwłaszcza w ostatnich latach wiele z organizacji polonijnych w oczach młodych straciło na znaczeniu i aktualności, co potwierdzają „niedostosowane do współczesnych wymogów" statuty, założenia programowe, metody działania. W przypadku organizacji religijnych dodatkowym czynnikiem osłabiającym „włączanie się" w ich struktury ludzi młodych jest często, jak twierdzi ks. Krzysztof Tyliszczak, sama nazwa „Katolickie"[22]. W tej sytuacji perspektywą staje się udoskonalenie form duszpasterstwa emigracyjnego, nowy wymiar przedsięwzięć pastoralnych oraz nowy ideał polskiego kapłana-duszpasterza:

---

[19] *Informator Polska Misja Katolicka we Francji (1995)* zawiera m. in. Informacje dotyczące Polskiego Zjednoczenia Katolickiego we Francji, w skład którego wchodzą: Związek Bractw Różańcowych, Związek Mężów Katolickiej, Rada Młodzieży, Związek Krucjaty Eucharystycznej Dzieci, *Informator Polska Misja Katolicka we Francji,...,* s. 390.

[20] A. Gołda, Organizacje społeczno – kościelne i świeckie w latach 1927 – 1985 w polskiej parafii katolickiej w Saint – Denis, DPZ, nr 3/172, Rzym 1989, s. 358.

[21] Por. R. Dzwonkowski, Polskie organizacje religijne we Francji (1921-1940) ..., s. 262 – 263.

[22] K. Tyliszczak SChr, Raport o stanie wiary młodego pokolenia w Anglii i Walii ..., s. 545

„wychodzącego naprzeciw ludzkim oczekiwaniom", „szafarza miłosierdzia", „człowieka obcującego z Bogiem i powołanego do świętości"[23].

Niezastąpioną rolę w tworzeniu wszelkich form opieki religijnej oraz instytucji służących Polonii mają męskie i żeńskie zgromadzenia zakonne. Poza działalnością *stricte* pastoralną na uznanie zasługuje edukacyjna i wychowawcza rola zgromadzeń w Ameryce (ss. felicjanki, Siostry Rodziny Maryi) i Europie, zwłaszcza w Wielkiej Brytanii (ss. nazaretanki) i Francji (ss. sercanki). Wskazać trzeba także na realizację zakonnego posłannictwa zgromadzeń w zakresie środków społecznego przekazu (zmartwychwstańcy, franciszkanie, marianie, jezuici – USA; jezuici – Wielka Brytania; oblaci, pallotyni – Francja)[24].

Powołanie do życia w 1932 r. przez prymasa Polski kard. Augusta Hlonda Towarzystwa Chrystusowego dla Polonii Zagranicznej było, jak podkreśla ks. Bernard Kołodziej, „konsekwencją wieloletnich starań polskiego episkopatu o zapewnienie duszpasterzy polskiej emigracji"[25]. Tworzone i rozwijane przez ks. Ignacego Posadzego miało na celu apostolstwo na rzecz rodaków poza granicami kraju, działalność duszpasterską, religijną, społeczną i kulturalną. Od członków zgromadzenia wymagano przede wszystkim: „bezgranicznego ukochania sprawy Bożej na wychodźstwie, [...], ofiary [...] i radosnego poświęcenia sił, wygód i życia dla dobra tułaczy polskich [oraz] bezwarunkowej karności wewnętrznej w duchu wiary"[26].

Początkowo zgromadzenie rozwijało pracę duszpasterską – w szczególności w sześciu prowincjach skupisk emigracyjnych: w USA, Brazylii, Australii, Wielkiej Brytanii[27] i Niemczech[28]. Oprócz działalności pastoralnej

---

[23] Por. Jan Paweł II, *Dar i Tajemnica,* DPZ, nr 3/212, Rzym 1999, s. 317 – 320.

[24] Por. R. Dzwonkowski, Kościół w środowiskach polonijnych, ..., s. 29 – 30.

[25] B. Kołodziej TChr, Dzieje Towarzystwa Chrystusowego dla Wychodźców w latach 1939 – 1948, Poznań 1983, s. 5.

[26] Tamże, s. 16 – 17.

[27] Nadmienić warto, iż często w jednym kraju duszpasterstwo prowadzone przez chrystusowców obejmowało wiele parafii i ośrodków duszpasterskich, m. in. w Anglii i Walii: Ashton-u-Lyne, Bradford, Crewe, Dunstable, Great Missenden, High Wycombe, Penrohs (Walia), Liverpool, Lancaster, London (Putney-Wimbledon), Manchester, Newcastle-upon-Tyne, Northwich, Rochdale-Oldham, Sunthorpe, Southampton, Stoch-on-Trent, Waltham Cross i Harlow, Por. M. Jachym TChr, *Działalność Towarzystwa Chrystusowego wśród Polaków w Anglii i Walii*, DPZ, nr 1/194, Rzym 1995, s. 80.

[28] Jak dokumentuje ks. Edward Szymanek TChr. „Liczniejsze wyjazdy [członków Zgromadzenia] nastąpiły dopiero po r. 1956. [...] były to wyjazdy pionierskie, gdyż w wielu wypadkach byli to pierwsi [...] współbracia udający się na nowy teren. I tak w r. 1957 pierwszy Chrystusowiec wyjechał do Kanady (ks. J. Otłowski, Calgary), w r. 1958 pierwszy Chrystusowiec wyjechał do Brazylii (ks. Cz. Czartoryski, Guarani das Missoes), w r. 1959 pierwszy Chrystusowiec wyjechał do Australii (ks. J. Gula, Cardiff), w r. 1963 pierwszy Chrystusowiec wyjechał do USA (ks. K. Świetliński, Detroit), w tym samym roku pierwszy Chrystusowiec rozpoczął pracę polonijną w Anglii (ks. A. Michałowski, Dunstable), w r. 1970 pierwszy Chrystusowiec rozpoczął pracę wśród Polaków w Holandii (ks. St. Nowak, Haga), w tym samym roku również pierwszy Chrystusowiec wylądował w Nowej Zelandii (ks. Wł. Lisik, w Wellington), a także w Argentynie (ks. H. Kamiński, Cordoba), od roku 1971 pracujemy w NRD, natomiast od r. 1979 w Maroku. Być może – jeśli będzie taka wola Boża – jeszcze w tym roku rozpoczniemy pracę w Republice Południowej Afryki. Tak więc na ogólną liczbę wszystkich współbraci 410, w Polsce znajduje się 285, a za granicą 127 – w tym w Polsce znajduje się 131 kapłanów, za granicą 124, z tego na wyjazd za granicę bezpośrednio przygotowuje się 13 księży. Za granicą obsługujemy 88 placówek – niemal wszystkie polonijne". (stan na rok 1982), E. Szymanek, *Towarzystwo Chrystusowe – znak Bożego działania. 50-lecie istnienia,* DPZ, nr 4/145, Rzym 1982, s. 580.

chrystusowcy podejmowali dzieła edukacyjne (organizowali lub reaktywowali polskie ośrodki duszpasterskie oraz szkolnictwo z językiem polskim), zapewniali podręczniki i pomoce naukowe, angażowali się w prace katolickich i patriotycznych organizacji młodzieżowych, zwłaszcza harcerstwa, inicjowali i koordynowali akcje charytatywne oraz rocznicowe.

Usytuowanie duszpasterskiej i nauczycielskiej troski w centrum problemów młodego pokolenia wyraża swoistą potrzebę utożsamiania przyszłości z wartościami reprezentowanymi przez młodą generację. Pogłębienie formacji szkolno-katechetycznej wyraża się także w rekolekcjach adresowanych do młodych. Numer 3/128 „Duszpasterza Polskiego Zagranicą" prezentuje formę swoistej ewangelizacji o nazwie Cursillo (z języka hiszpańskiego: mały kurs)[29], mający m. in. na celu głębokie przyswajanie prawd wiary w atmosferze wspólnoty, podkreślanie znaczenia nadziei chrześcijańskiej oraz rozbudowywanie w życiu młodych postawy apostolskiej. Realizowana podczas zajęć formacja odnosi się głównie do problemów ideału, łaski, wiary, pobożności, sakramentów św., działalności apostolskiej, trudności w życiu religijnym, wartości chrześcijaństwa, relacji: my i świat, życia w łasce oraz duchowego zawierzenia Chrystusowi[30].

Katecheza jako ewangelizacja oraz formacja życia duchowego jest przedmiotem refleksji Dni Pastoralnych, organizowanych, m. in. w Austrii. Za najważniejsze postulaty na nadchodzące lata uznaje się: koncentrację katechezy parafialnej na dorosłych (rodzice pełnić mają rolę katechetów w Kościele domowym, tak, by wiara i życie stanowiły niezaprzeczalną jedność w rodzinie); rzetelne wykształcenie i nieprzerwane dokształcanie współpracowników na wielu płaszczyznach; treści katechetyczne, podkreślające znaczenie osobistej modlitwy, umiejętność wychodzenia z wiarą do ludzi, tak, aby „członkom wspólnoty dać możność pozytywnego wkładu w społeczną służbę dla świata"[31].

Eksponowany już związek pomiędzy szkolnictwem polonijnym a katechizacją, prowadzoną przez duszpasterzy migrantów wyraża się w wielu inicjatywach, m. in. w działalności Polskiej Macierzy Szkolnej – stowarzyszenia rozwijającego swą działalność w służbie edukacji narodowej na wychodźstwie w Belgii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, na Litwie czy w Czechach[32].

Macierz Szkolna Wolnych Polaków w Belgii powołana została do życia w 1952 r. dzięki porozumieniu Związku Polaków w Belgii i Polskiej Misji Katolickiej. Już na początku Macierz Szkolna objęła swym zasięgiem 33 punkty, z których korzystało 800 dzieci w wieku szkolnym. W swym działaniu uosabia ona ideały narodowe i religijne, na co wskazują chociażby słowa wygłoszone przez Prezesa Macierzy podczas manifestacji trzeciomajowej:

---

[29] E. Wójcik, Czym jest Cursillo. Wrażenia uczestniczki, DPZ, nr 3/128, Rzym 1978, s. 330.

[30] Por. Tamże, s. 340.

[31] K. Wójtowicz CR, Katecheza parafialna. Zapiski z Austriackich Dni Pastoralnych , wrzesień - 1980, DPZ, nr 2/139, Rzym 1981, s. 239.

[32] A. Koprukowniak wskazuje także na rolę innych większych organizacji oświatowych lub mających wpływ na prowadzoną politykę edukacyjną wśród Polonii w Niemczech: np. na działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą i Stowarzyszenia Polskich Kombatantów. Wskazuje też m. in. że „orientacja druga, prokrajowa, prokomunistyczna, reprezentowana [była] przez Związek Polaków w Niemczech <Zgoda>", A. Koprukowniak, *Oświata i szkolnictwo polonijne*, [w:] *Polonia w Europie ...*, s. 110.

„Łączą nas przede wszystkim: głęboka wiara w Boga, wiara w Jego sprawiedliwość. Wkoło Krzyża stoimy wszyscy niezłomnie, tak w kraju, jak i tu na obczyźnie”[33].

Wyraziście zarysowaną ideę Polskiej Macierzy Szkolnej w Niemczech przedstawia Kazimiera Długosz. Podkreśla, iż naczelnym zadaniem, oprócz kontynuowania dotychczasowej działalności edukacyjnej ma być wszechstronna współpraca z polskim duchowieństwem, szczególnie w zakresie włączania młodego pokolenia do świadomego uczestnictwa w uroczystościach kościelnych i narodowych (pielgrzymki, spotkania religijne i okolicznościowe) oraz koordynowanie działalności i rozwoju „punktów szkolnych przedmiotów ojczystych”[34].

Cenną myśl – stanowiącą kwintesencję szczegółowych rozważań – dotyczącą oświaty i szkolnictwa polonijnego po II wojnie światowej wyraził wspomniany już Albin Koprukowniak. Według niego po 1945 r. w Europie proponowano realizację programu szkoły przedwojennej, opartej na nauce języka ojczystego, historii i geografii Polski. Jednakże szkolnictwo polskie na Zachodzie Europy (poza Wielką Brytanią[35]) było podzielone pod względem programowym i organizacyjnym. Szczególnie wyrazisty wydaje się ten podział w przypadku szkół konsularnych, będących pod opieką instytucji krajowych (Francja, Belgia, Niemcy), które starano się podporządkować systemowi edukacyjnemu aktualnie obowiązującemu w kraju. Nie było to akceptowane przez działaczy oświatowych, związanych z rządem londyńskim, prowadzących nauczanie w duchu narodowym[36].

Potrzeba istnienia działalności publicystycznej w warunkach emigracyjnych wynikała głównie z faktu, iż w konkretnej sytuacji wychodźczej zadaniem prasy było nie tylko informowanie, ale przede wszystkim formowanie myśli społecznej. Jak podkreśla Habielski „przez publicystykę emigracja najpełniej wyrażała swoje stanowisko wobec przeszłości i przyszłości”[37]. Szeroko pojęta prasa była także swoistym emigracyjnym forum, miejscem światopoglądowych zderzeń oraz miejscem intelektualnego spotkania myśli emigracyjnej (często także emigracyjnej i krajowej). Można powiedzieć, że była pewnego rodzaju formalnym poświadczeniem żywotności danej grupy czy emigracyjnego środowiska. Na jej łamach dokonywano pierwodruku tekstów literackich, stanowiła ona też wsparcie dla emigracyjnych twórców oraz była „czynnikiem łagodzącym dotkliwości wygnania”[38]. Przeciwwagą

[33] J. Pielorz OMI, *Szkolnictwo polskie w Belgii: 1924-1991,* DPZ, nr 1/182, Rzym 1992, s. 68.

[34] Por. K. Długosz, Działalność Polskiej Macierzy Szkolnej w Niemczech, DPZ, nr 2/167, Rzym 1988, s. 296.

[35] Wielka Brytania jako uznane centrum polskiego Wychodźstwa – z rządem polskim na wychodźstwie, licznymi ośrodkami kulturalno-oświatowymi, Polskim Uniwersytetem na Obczyźnie emanuje działalnością naukową na całą polonijną Europę. „Uniwersytet posiada dwie zewnętrzne placówki: w Paryżu *The Polonia Biographical Institute,* który wydaje kwartalnik „Polish Biographical Quarterly” i organizuje sympozja w różnych miastach Europy. W Niemczech *Academia Polonia Artium* prowadzi działalność jako szkoła sztuk pięknych przez prawie 30 lat i cieszy się wielkim uznaniem wśród swych polskich i niemieckich studentów”, por. http://www.zpwb.org.uk/pl/edukacja.php (aktualizacja na dzień 27 października 2009).

[36] Por. Koprukowniak, *Oświata i szkolnictwo polonijne ...,* s. 115 – 116.

[37] Tamże.

[38] Tamże.

dla idealistycznych inicjatyw publicystycznych były zawsze rygorystyczne kwestie finansowe. Powszechne były więc nakłady od kilkuset do kilku tysięcy egzemplarzy, tak w przypadku tygodników, jak i miesięczników[39].

Na uwagę zasługuje działalność Związku Dziennikarzy RP, pełniącego funkcję o charakterze profesjonalnym (zawodowym), twórczym, samopomocowym, a do którego w roku 1950 należało 398 osób w 14 krajach. Po II wojnie światowej oddziału Związku działały m. in. we Francji, Włoszech, USA i Australii, zaś jego sekcje w Niemczech, Szwecji, Belgii oraz w Wielkiej Brytanii.

Szczególną rolą prasy polonijnej, o charakterze religijnym, usytuowanej wokół problematyki pastoralno-duszpasterskiej jest formowanie światopoglądu katolickiego Polaków poza granicami kraju. W powojennej Francji, z inicjatywy Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego, wydawany był m. in. miesięcznik dla dzieci i młodzieży „Rycerzyk", pod redakcją ks. Wiaterka, w nakładzie 15. 000 egzemplarzy. Także we Francji, nakładem Wydawnictwa Księży Pallotynów wydawany jest ilustrowany miesięcznik „Nasza Rodzina", stanowiący kontynuację „Głosu Misjonarza", zaś Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej jest inicjatorem pisma „Młode Serce". Jak dokumentuje Jan Kowalik, największą popularność osiągnęła jednak „Polska Wierna", ukazująca się w Paryżu pod red. Księdza Floriana Kaszubowskiego i ks. Wacława Tokarka od roku 1945 oraz tygodnik społeczno-katolicki (wydawany wcześniej w Niemczech) „Słowo Katolickie". W roku 1949 pisma te połączyły się, wychodząc odtąd pod wspólną redakcją księży: Floriana Kaszubowskiego, Wacława Tokarka i Ignacego Wojewódki. Kowalik podkreśla znaczenie dodatków do pisma, w szczególności dodatku „Nasz Front", będącego organem Polskiego Zjednoczenia Katolickiego we Francji (zapoczątkowany w roku 1948 przez ks. Nosala). Wydawnictwa dziecięce tego okresu we Francji to przede wszystkim: „Polskie Pacholę", wydawane w Lyonie, przez Niezależny Związek Nauczycielstwa Polskiego, pod red. Siedlik-Genderowej i w opracowaniu Karasińskiego[40].

Obecnie warto zaznaczyć duszpasterską rolę wydawanego przez Polską Misję Katolicką we Francji „Głosu Katolickiego"[41], będącego kontynuatorem

[39] Habielski, powołując się głównie na *Bibliografię czasopism polskich wydawanych poza granicami kraju od września 1939* Jana Kowalika, wskazuje, iż w okresie 1939-1964 w pięćdziesięciu dwóch krajach zamieszkałych przez Polaków ukazywało się ponad 2200 polskich periodyków, z tego w Europie blisko 1300. Największym ośrodkiem wydawniczym była Wielka Brytania – 410 tytułów, Niemcy – 400, Francja – 154, Austria – 28, Belgia – 42, Holandia – 13, Szwajcaria – 34, Włochy – 92, Dania – 5, Norwegia – 11. Jak sugeruje Habielski, po 1945 zmniejszyła się liczba pism w Wielkiej Brytanii, co spowodowane było likwidacją tytułów wydawniczych przez wojsko. Zmniejszyła się także liczba tytułów wydawniczych w Niemczech, w konsekwencji wyjazdu Polaków z tych terenów po zakończeniu wojny, (tamże, s. 129-130).

[40] Por. J. Kowalik, *Czasopiśmiennictwo,* (w:) *Literatura polska na obczyźnie 1940 – 1960*, t. II, red. T. Terlecki, Londyn 1965, s. 402 – 403.

[41] Dyrektorem Wydawnictwa jest ks. prałat Stanisław Jeż, Rektor PMK, a zespół redakcyjny tworzą: Paweł Osikowski (Redaktor naczelny), ks. Tadeusz Domżał, s. Angela Józefa Piętak (sercanka) i grupa ponad 20 osób współpracujących z pismem, por. http://vkat.club.fr/Index.html (aktualizacja: 27 października 2005).

dotychczasowych organów Misji: „Polaka we Francji”[42], „Polski Wiernej”[43], „Słowa Katolickiego” (wydawanego w Niemczech) i „Tygodnika Polskiego” (wydawanego w Londynie). Funkcjonujący od 1959 r. pod kierownictwem Zgromadzenia Księży Chrystusowców (ks. Zdzisław Król), następnie w latach 1951-1981 oblatów (o. Alfons Marcel Stopa, o. Konrad Stolarek, o. Leon Brzezina, o. Skórczyński, o. Adolf Józef Stopa), w końcu księży diecezjalnych (ks. dr Stanisław Szymecki, ks. dr Stanisław Zalecki) pozostaje niezmiennie „jedynym na starym kontynencie polonijnym tygodnikiem katolickim, który pisze o życiu Kościoła w świecie i w naszej Ojczyźnie, o sprawach narodowych, emigracyjnych i społecznych”[44].

Aktualnie funkcjonująca prasa religijna w Niemczech to także głównie periodyki, wydawane przez Polskie Misje Katolickie: miesięcznik „Nasze Słowo”, wydawany w Hannowerze, pod red. ks. Stanisława Budynia, kwartalnik „Nasza Misja”, którego redaktorem jest ks. Edmund Druz z Köln oraz kwartalnik o tym samym tytule, wydawany w München, pod redakcją o. dra Stanisława Plaweckiego. Na uwagę zasługuje także pismo „Przekazy”, wychodzące w Aachen i koordynowane przez ks. Jana Urbanka, a także miesięcznik wydawany w Hamburgu „Wspólnota Wiary” i oazowe „Życie w Świetle” z Carlsbergu, którego działalnością redakcyjną kieruje ks. Jacek Herma[45].

Jan Kowalik podkreśla także znaczenie działalności wydawniczo – pastoralnej polskiego środowiska w Anglii[46]. Do najstarszych wydawnictw zalicza „Wiadomości Polskiej Misji Katolickiej” (1938-1949), powstałe z inicjatywy ówczesnego Rektora Misji, ks. Władysława Staniszewskiego, a przeznaczone dla emigracji zarobkowej, zamieszkałej na północ od Londynu. W czasie II wojny światowej powstaje wiele pism o charakterze religijnym, adresowanych do Polskich Sił Zbrojnych, w szczególności: „Nauka Chrystusowa”[47], „W Imię Boże”[48] oraz „Miecz Ducha” i „Sprawa”[49].

---

[42] „Polak we Francji” (do roku 1939) – tygodnik poświęcony problemom religijnym, społecznym i patriotycznym. Swym zasięgiem obejmował poza francuskim środowiskiem polonijnym także polonijne środowisko belgijskie.

[43] „Polska Wierna” – od IV 1945 organ PMK we Francji – red. ks. Florian Kaszubowski, ks. Ignacy Wojewódka, ks. Wacław Tokarek. Pismo miało charakter społeczno-religijny i służyło duchowej i religijnej formacji świeckich na emigracji.

[44] Por. http://vkat.club.fr/Index.html (aktualizacja: 27 października 2009).

[45] Por. http://www.xpol.de/index-prasa.html (aktualizacja: 27 października 2009).

[46] Por. J. Kowalik, *Czasopiśmiennictwo* ..., s. 490 – 491.

[47] Periodyk „Nauka Chrystusowa” wydawany był przez ks. Marię Innocentego Bocheńskiego, z ramienia Katolickiego Duszpasterstwa PSZ, kolejno w Rzymie, Paryżu, Szkocji. Poświęcony był problematyce życia religijnego. Każdy numer stanowił zamkniętą tematycznie całość. Ogółem ukazały się 23 numery w latach 1940-1942.

[48] Pismo „W Imię Boże” miało charakter duszpasterski o kierunku świeckim. Było wydawane przez biskupa polowego WP ks. Józefa Gawlinę. Przeważał wątek literacki. Pismo miało dwie odmiany: pierwszą – przeznaczoną dla II Korpusu we Włoszech, drugą – dla Wojska Polskiego w Anglii. Część nakładu także adresowana była do Dipisów w Europie Zachodniej, tj. osób przesiedlonych z krajów okupowanych przez hitlerowców do Rzeszy Niemieckiej.

[49] „Miecz Ducha” i „Sprawa” – publikacje dwujęzyczne wydawane od września do grudnia 1940 r. przez założoną z inicjatywy kard. Hinsley`a organizację Sword of the Spirit. Oba wydawnictwa stały na gruncie ideologii katolicko-narodowej i posiadały charakter bojowy. Redagowali je m. in.: Jan Rembieliński (publicysta Stronnictwa Narodowego) we współpracy z bp. Gawliną, ks. prałat Kaczyński, kard. Hinsley, prof. Glaser, A. Romer.

Cofnięcie uznania Rządowi RP w Londynie oraz demobilizacja Polskich Sił Zbrojnych spowodowało zmianę charakteru prasy katolickiej. W większości powstają wówczas pisma na użytek parafialny oraz pisma stanowiące organa instytucji kościelnych. Na uwagę zasługuje m. in. organ Sodalicji Mariańskiej: „Sodalis Marianus", wydawany w Londynie przez księży jezuitów, w przybliżonym nakładzie 900 egzemplarzy, a redagowany przez ks. Stanisława Skudrzyka, następnie przez ks. Tadeusza Spornego. Równie ważnym pismem religijnym jest „Marianum w Służbie", szerzącym kult Matki Boskiej Zwycięskiej i nawiązującym do tradycji przedwojennej wileńskiego Instytutu Marianum, miesięcznik „Czyn Katolicki", będący biuletynem Akcji Katolickiej, wydawanym od roku 1955 oraz „Przewodnik Różańcowy". Na odrębną analizę zasługuje wydawnicza działalność londyńskiej organizacji Veritas oraz Ośrodek Wydawniczy Księży Pallotynów we Francji[50].

ZAKOŃCZENIE

Istotną kwestią w refleksji pedagogicznej, usytuowanej wokół szeroko rozumianych wartości są sugerowane wytyczne na przyszłość. We wszystkich przedstawionych formach duszpastersko-pedagogicznych dostrzega się potrzebę kształtowania w środowiskach polonijnych dojrzałej postawy wobec narodowej tożsamości, odpowiedzialnego włączania się w nowe, przyjmujące środowisko, kulturowej integracji, rozumianej jako „wzajemne ubogacanie się posiadanymi wartościami ducha", potrzebę „umacniania się i rozwijania w imię integracji tożsamości".

LITERATURA:

Prace zwarte:

[1] Kołodziej B., *Dzieje Towarzystwa Chrystusowego dla Wychodźców w latach 1939 – 1948*, Poznań 1983.

[2] Koszałka G. (red.), *Polska rodzina poza granicami kraju.*, Szczecin 2005.

[3] Terlecki T. (red.), *Literatura polska na obczyźnie 1940 – 1960*, t. II, Londyn 1965.

[4] Szydłowska-Ceglowa B. (red.), *Polonia w Europie*, Poznań 1992.

Czasopisma:

[5] DPZ, nr 2/87, Rzym 1970.

[50] F. Mrowiec, *Duszpasterstwo polskie w Niemczech i jego zadania na przyszłość*, DPZ, nr 3/156, Rzym 1985, s. 489.

[6] DPZ, nr 1/126, Rzym 1978.

[7] DPZ, nr 2/127, Rzym 1978.

[8] DPZ, nr 3/128, Rzym 1978.

[9] DPZ, nr 2/139, Rzym 1981.

[10] DPZ, nr 4/141, Rzym 1981.

[11] DPZ, nr 4/145, Rzym 1982.

[12] DPZ, nr 3/156, Rzym 1985.

[13] DPZ, nr 2/167, Rzym 1988.

[14] DPZ, nr 3/172, Rzym 1989.

[15] DPZ, nr 1/178, Rzym 1991.

[16] DPZ, nr 1/182, Rzym 1992.

[17] DPZ, nr 1/194, Rzym 1995.

[18] DPZ, nr 3/208, Rzym 1998.

[19] DPZ, nr 4/209, Rzym 1998.

Zasoby internetowe:

[20] http://www.polonia.org/zjazdrodzina.htm

[21] http://www.zpwb.org.uk/pl/edukacja.php

[22] http://vkat.club.fr/Index.html

[23] http://www.xpol.de/index-prasa.html

STRESZCZENIE

W polonijnej strukturze pastoralnej odzwierciedla się szeroki wachlarz działalności, budowanej na fundamencie wartości pedagogicznych. Wartości te pełnią rolę „moralnego drogowskazu", punktu odniesienia – stanowią swoisty „Codex historicus" dla obecnych i przyszłych pokoleń Polaków, pozostających poza granicami kraju. Znaczącym nurtem duszpasterskim na obczyźnie jest działalność religijno-wychowawcza, zobrazowana w promowaniu polonijnych stowarzyszeń, organizacji, polskiej prasy

i książki. Istotą emigracyjnego bytowania stają się specyficzne problemy i zagrożenia, dotyczące rodzin. Przeświadczenie o sile polskiej rodziny, będącej miejscem formowania narodowych i religijnych postaw oraz pedagogicznych wartości znajduje potwierdzenie w przeszło tysiącletniej ciągłości tego wszystkiego, co polskość stanowi. Fakt ten ma także odniesienie do twórczego włączania polskiej kultury do kultury europejskiej. Dla młodych pokoleń jest koniecznością, by w duchu wielokulturowości, godnie i świadomie brać udział w tworzeniu rzeczywistości europejskiej czy pozaeuropejskiej. We wszystkich polonijnych formach duszpastersko-pedagogicznych dostrzega się potrzebę kształtowania dojrzałej postawy wobec narodowej tożsamości, odpowiedzialnego włączania się w nowe, przyjmujące środowisko, kulturowej integracji, rozumianej jako „wzajemne ubogacanie się posiadanymi wartościami ducha", potrzebę „umacniania się i rozwijania w imię integracji tożsamości".

SUMMARY

The article presents contemporary complexity of the phenomenon of theemigration assumption, especially in terms of factors that shape it tends to create ever new, reflecting the nature of emigration, under certain conditions. Referring to the cultural heritage of the country of origin, which preserves and promotes the emigrant in the world, operate to determine: exile – the ambassador's own native culture, and a man of two cultures. The values which are represented by the emigrantsevidenced by the operation of determining: emigrant – a man of hope. Also, the space depicted by the creators of the opposition in exile has real character here and there perfect. Polish identity, correlated with the ideal there, determines the existence of a spiritual community that focuses on historically developed around certain symbols. These symbols usually take a different shape: they may be specific places, images, sounds, flavors.

Mateusz Muchacki
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Kompetencje kluczowe w społeczeństwie zmiany

W. Strykowski w swoim artykule „*Kompetencje medialne*: *pojęcie*, *obszary*, *formy kształcenia*"[1] zaprezentował esencję terminu **kompetencji** i fenomenu **kompetencji medialnych** w aspekcie filozoficznym. Zwięzła prezentacja teorii kompetencji Wacława Strykowskiego w tym miejscu wydaje się w pełni zasadna[2]: „*Wprowadzone przez Noama Chomsky'ego i używane początkowo głównie przez lingwistów pojęcie* „***kompetencje***" *jest obecnie stosowane coraz częściej zarówno w nauce, jak i także w życiu codziennym.* (…) *Używamy tego terminu również w odniesieniu do określonych kwalifikacji, umiejętności lub sprawności, które ujawniają się w takich lub innych zachowaniach człowieka.* (…) *Można wyróżnić węższe i szersze rozumienie kompetencji jako kwalifikacji. Węższe – utożsamia się z umiejętnością i sprawnością* [*działania* – M. M.], *szersze – stanowi połączenie wiedzy, opartej na niej umiejętności działania, a także motywacji. Charakterystyczną cechą kompetencji jest to, że mają one charakter podmiotowy*: *kompetencje są własnością* [może raczej: *właściwością* – M. M.] *określonej osoby* (*człowieka*). *Szczególnymi zaś atrybutami kompetencji są*: ***dynamika***, *ujawniająca się w działaniu oraz w relacji człowieka z rzeczywistością, oraz* ***ciągły rozwój*** *zarówno pod wpływem oddziaływań zewnętrznych, jak i także samodzielnych decyzji podmiotu aktywności* (*człowieka*). *Istotnym atrybutem kompetencji jest również* ***możliwość wyróżniania ich poziomów***, *czyli standardów kompetencji, które są uznawane za miarę przewi-*

[1] W. Strykowski, *Kompetencje medialne*: *pojęcie*, *obszary*, *formy kształcenia*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media a edukacja*: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2004 – Ja korzystam ze streszczenia tekstu: *Cele i formy edukacji medialnej* – w opracowaniu Izabeli Rudnickiej, które jest dostępne na stronie internetowej: http://info.wsisiz.edu.pl/~irudnick [dostęp / stan: 19 września 2010].

[2] Źródłem mojej refleksji jest *streszczenie tekstu* W. Strykowskiego w opracowaniu Izabeli Rudnickiej. Czytelnika zainteresowanego teorią kompetencji oraz problematami kompetencji medialnych odsyłam do tekstu Autora na wskazanej [w przypisie 1.] stronie internetowej lub do pełnego tekstu Autora [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media a edukacja*: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, op. cit.

dywania ich efektów. Ten atrybut nabiera dziś szczególnego znaczenia w kontekście rozważań o profesjonalizmie i dążeniu do normalizacji i ujednolicenia standardów w poszczególnych zawodach lub dziedzinach kształcenia". Problematyka kompetencji wymaga świadomości, że można by wyróżnić dzisiaj dwa główne podejścia (stanowiska) dotyczące określenia (zdefiniowania) tejże kategorii. Można bowiem mówić (pisać) o kompetencjach jako pojęciu dotyczącym każdej osoby i odnoszącym się do kompetentnego sposobu zachowania człowieka w jego aktywności egzystencjalnej, a także jako pojęciu dotyczącym osoby pracownika i związanym z pracą. Tak więc można mówić o kompetencjach egzystencjalnych (kompetencjach społecznych, a może kompetencjach osobowości) oraz o kompetencjach profesjonalnych. Jak widać, kompetencje w ogóle dotyczą *osoby*, natomiast kompetencje profesjonalne związane z pracą wyróżniają osobę w czasoprzestrzeni pracy.

Oczywiście rozmaite **kompetencje egzystencjalne,** zwłaszcza zaś **kompetencje interpersonalne** – inspirowane poprzez społeczną naturę człowieka – częstokroć mają istotny wpływ nie tylko i nie tyle na jakość życia danej osoby, ile na jej sukces (sukcesy) w pracy zawodowej oraz w życiu rodzinnym. Toteż nie powinno dziwić nas to, że liczni menagerowie podejmują dziś trening umiejętności społecznych i coaching umiejętności interpersonalnych dla właściwego rozwoju kompetencji interpersonalnych, a zwłaszcza zaś dla rozwoju *talentu interpersonalnego*[3]. Owe **umiejętności interpersonalne** wydają się być kompetencjami kluczowymi i dla człowieka, i dla społeczności zarówno – dzisiaj – w społeczeństwie zmiany, jak także w przyszłości: i tej bliższej, i tej dalszej. Kompetencje interpersonalne są (a przynajmniej wydają się być) dziś najważniejszymi kompetencjami egzystencjalnymi i dla osoby, i dla społeczeństwa – zwłaszcza w kontekście egzystencjalnej współzależności społecznej zarówno ludzi, jak i narodów. Te kompetencje bowiem mają wpływ na rozmaite relacje (*bezkonfliktowość*, *konfliktowość*, *antagonizm*) tak między osobami, jak i między społecznościami / społeczeństwami. Także te kompetencje, to jest: **kompetencje interpersonalne**, są istotne dla poziomu jakości *kapitału ludzkiego*[4] w danym narodzie, w danej społeczności, w danej instytucji / organizacji lub wreszcie w danej rodzinie. Kompetencje interpersonalne są w pewnym sensie uzależnione od typu osobowości *indywidualistycznej*, *altruistycznej*, *kooperacyjnej*, *rywalizacyjnej* danej osoby, a także od jej światopoglądu i hierarchii wartości. Stąd więc osoby o osobowości indywidualistycznej będą – w odróżnieniu od osób o innym typie osobowości – zapewne zwolennikami *samotności* jako formy egzystencji.

---

[3] P. Smółka, *Kompetencje społeczne*: *metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008, s. 150 – 188.

[4] Twórcą pojęcia *kapitał ludzki* (*human capital*, H C) jest T. Schulz, amerykański uczony, który to pojęcie określił jako: *„cechy nabytej jakości populacji, które mają wartość i mogą być uzbogacane za pomocą odpowiedniego inwestowania"* – zob.: M. Juchnowicz, Ł. Sienkiewicz, *Jak oceniać pracę*? *Wartość stanowisk i kompetencji*, Wydawnictwo >Difin<, Warszawa 2006, ss. 119, 120. Do kręgu badaczy-pionierów jakości *kapitału ludzkiego* należeli amerykańscy uczeni: Jacob Mincer, Milton Friedman, Sherwin Rosen, którzy około 1960 roku podjęli swoje badania – Zob.: G. S. Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago 1993, s. 15.

W tym miejscu chciałbym przypomnieć istotny pogląd, którego autorem jest A. Storr, współczesny angielski psychiatra: „*Miłość i przyjaźń są... istotną częścią wszystkiego tego, co nadaje życiu sens. Nie są jednak jedynymi źródłami szczęścia*[5]. A. Storr wykazał w swojej oryginalnej monografii”[6], że samotność jako forma egzystencji sprzyja myśleniu oraz innowacyjności, a także i utrzymywaniu relacji „ja” danej osoby ze swoim wewnętrznym światem marzeń i wyobraźni. Nadto zaś daje człowiekowi możliwość tworzenia, ułatwia medytację. Wiele osób jest zwolennikami posiadania towarzyszy życia, choć egzystencja owych osób wymaga od nich „istnienia” w egzystencjalnej współzależności społecznej (od innych ludzi), ale są także i takie osoby, które akceptują życiową samotność, będącą gwarantem społecznej niezależności i egzystencjalnej autonomii. Te osoby zapewne potrzebują opanowania rozmaitych umiejętności ułatwiających życie w samotności.

Do kręgu egzystencjalnych (społecznych) kompetencji kluczowych we współczesnej cywilizacji XXI wieku będzie można zaliczyć także **umiejętności przezwyciężania trudności życiowych** i związanych z nimi – **umiejętności radzenia sobie z zaburzeniami lękowymi**, **z depresją oraz ze stresem**. Cywilizacyjny pęd, przyspieszenie procesów globalizacji oraz szybkość zmian technologicznych – z jednej strony, a ze strony drugiej – rozmaite trudności życiowe oraz różnorodne wydarzenia i sytuacje egzystencjalne (jak: bieda, kłopoty w miejscu pracy, choroba, poważne zmiany w życiu jak bezrobocie czy rozwód etc.) są dzisiaj najczęstszymi przyczynami zaburzeń lękowych, stresu oraz depresji[7]. W ostatnim dziesięcioleciu XX wieku liczba Europejczyków cierpiących na depresję wynosiła 6,0 % ogółu mieszkańców Europy, czyli około 32 miliony osób (bez uwzględnienia mieszkańców europejskiej części Rosji oraz europejskiej części Turcji)[8]. Liczba Europejczyków doświadczających stresu była zapewne najmniej dwukrotnie, a może nawet – i trzykrotnie wyższa. Należy wyraźnie podkreślić fakt, że stres zarówno w miejscu pracy, jak i w rodzinie, którego źródłem są rozmaite sytuacje międzyludzkie, wpływa dość negatywnie na zdrowie, a nawet i na życie człowieka. Osoba doświadczająca zbyt często stresu ma obniżoną odporność na choroby, a zwłaszcza – na tak zwane choroby cywilizacyjne. Nadto zaś katecholaminy (czyli hormony wydzielane pod wpływem bodźców stresowych)[9] wywołują często zaburzenia pamięci oraz różnorodne zaburzenia funkcjonowania mózgu u osób zestresowanych. Należy mieć świadomość, że także dolegliwości fizyczne, jak na przykład: alergie, bóle głowy, bóle krę-

---

[5] A. Storr, *Samotność. Powrót do jaźni*, seria >Z Wagą<, W.A.B. – Wydawnictwo, Warszawa 2010, s. 12.

[6] A. Storr, *Samotność. Powrót do jaźni*, op. cit.

[7] C. Hammen, *Depresja*, seria: >Psychologia Kliniczna<, Gdańsk 2004. Zob. także: E. G. Goldstein, *Zaburzenia z pogranicza. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne*, seria: >Psychologia Kliniczna<, Gdańsk 2003; oraz: Ph. C. Kendal, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne*, Gdańsk 2004; S. Rachman, *Zaburzenia lękowe. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne*, >Psychologia Kliniczna<, Gdańsk 2004; R. G. Meyer, *Psychopatologia. Studia przypadków*, >Psychologia Kliniczna<, Gdańsk 2008.

[8] C. Hammen, op. cit., s. 58. Wyliczenia liczbowe własne – M. M.

[9] M. S. Rosenthal, *Depresja*, Warszawa 2003 [2002], s. 57.

gosłupa, problemy z układem krążenia i bóle mięśniowe, a także liczne inne – mogą być sygnałami organizmu poddanego działaniu stresu[10].

Genezy stresu (stresów) należy doszukiwać się zarówno w dawnych jak i także w obecnych relacjach interpersonalnych. Stres rodzą różnorodne stresory (stany tak zwanego egzystencjalnego lęku – zwłaszcza o dużym natężeniu i dużej częstotliwości, stan egzystencjalnej niepewności, konflikty życiowe – zarówno przeżywane w rodzinie, jak i też doświadczane w środowisku pracy, stłumione uczucia etc.). Współcześnie, różne społeczne zakłócenia oraz zagrożenia ludzkiej egzystencji, a równocześnie wrażliwość człowieka nie tylko i nie tyle na możliwość krytyki, kompromitacji, „odrzucenia" miłości lub na możliwość utraty stanowiska pracy czy na brak społecznej akceptacji rodzą stres. Czasy współczesne, którym można by przypisać dewizę: *Homo homini – lupus est*, bez wątpienia są *erą stresu*. Ludzie odczuwają lęk, samotność, są zagubieni wśród rozmaitych maszyn i urządzeń.

Nie można dziś uniknąć wielu sytuacji stresowych, ale można i należy uczyć się od dziecka rozmaitych umiejętności radzenia sobie ze stresem, czyli redukcji częstotliwości oraz poziomu stresu – tak, by nie miał on negatywnego wpływu na nasz organizm. Zwłaszcza pozytywne myślenie, umiejętność dzielenia się problemami z przyjaciółmi, systematyczne uprawianie sportu oraz systematyczny relaks psychiczny pomagają redukować poziom stresu. Inne sposoby radzenia sobie ze stresem to poznawanie stresu i unikanie stresu, czyli reakcje, które danej osobie pozwolą, być może, zmienić jej sytuację egzystencjalną lub / i kontrolować jej własne uczucia negatywne i przykre.

W dniu 10 listopada 2005 roku Komisja Wspólnoty Europejskiej opublikowała istotny dokument, w którym zostały określone **kluczowe kompetencje** [z kręgu egzystencjalnych (społecznych) kompetencji] niezbędne we współczesnym społeczeństwie *epoki cywilizacji informatycznej*, a także zalecenia dotyczące zapewnienia mieszkańcom Europy możliwości nabycia owych kompetencji. Te **kluczowe kompetencje** dotyczą przede wszystkim procesu *uczenia się przez całe życie*. Kluczowymi kompetencjami – wskazanymi w dokumencie – są przede wszystkim: [**a] porozumiewanie się – w języku ojczystym, [b] porozumiewanie się – w językach obcych, [c] kompetencje matematyczne** oraz **podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, [d] kompetencje informatyczne, [e] zdolność uczenia się,** a także [f] **kompetencje interpersonalne**, **międzykulturowe**, **społeczne**, **[g] przedsiębiorczość**, i wreszcie **[h] ekspresja kulturalna**[11]. Wydaje się, że Komisja Wspólnoty Europejskiej niezbyt docenia istotne kompetencje interpersonalne, międzykulturowe oraz społeczne w harmonijnym rozwoju Unii Europejskiej, o czym świadczy fakt, że zostały one wymienione po kompetencjach edukacyjnych, które mają wpływ na poziom wiedzy. Ale należy pamiętać o tym, że rozwój nauki i wysoki poziom wiedzy – niestety – nie zapobiegły ani wybuchowi pierwszej wojny światowej [w 1914 r.], ani wybu-

[10] Ibidem, s. 58. Zob. także: R. M. Sapolsky, *Dlaczego zebry nie mają wrzodów? Psychofizjologia stresu*, Warszawa 2010.

[11] A. Stolińska, *Kompetencje informatyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] J. Migdałek, M. Zając (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kompetencje i standardy kształcenia*, [Kraków], br. r. w. [ca 2006 / 2007], s. 120.

chowi drugiej wojny światowej [w 1939 r.], co świadczy o tym, że owe kompetencje edukacyjne – wskazane w wymienionym dokumencie Komisji Wspólnoty Europejskiej – nie są, być może, najważniejszymi kompetencjami także i dla społeczeństwa *epoki cywilizacji informatycznej*, i należałoby zapewne wymieniać owe kompetencje po kompetencjach interpersonalnych, międzykulturowych i społecznych.

W erze społeczeństwa sieci kompetencją kluczową wydaje się być **wiedza** rodziców i nauczycieli **na temat rozmaitych możliwości korzystania** przez dzieci (i młodzież) **z mediów**, zwłaszcza zaś – z telewizji i Internetu, stanowiąca element kultury pedagogicznej, i rodziców, i nauczycieli. Ta teoretyczna wiedza będzie z pewnością przydatna dla właściwego rozwoju umiejętności dorosłych i samouświadomienia ich odpowiedzialności w zakresie wychowania dziecięcych odbiorców do mądrego a przynajmniej zdrowego korzystania ze współczesnych mass-mediów oraz multimediów. Dziś, niestety, zarówno ta właśnie kompetencja, zwłaszcza u rodziców, jak i ich kultura pedagogiczna są niedostateczne, co potwierdzają badania tak psychologów, jak i przedstawicieli innych nauk społecznych, i o czym zostanie napisane poniżej.

Zarówno telewizja, jak i Internet mogą pełnić funkcje narzędzi (środków) dydaktycznych w procesie edukacji, wspomagając intelektualny, emocjonalny oraz społeczny rozwój dziecka. Jednakże jako narzędzia nie mogą one uwolnić ani rodziców – od ich obowiązków rodzicielskich, ani także nauczycieli – od ich obowiązków edukacyjnych. Co więcej, rozmaite longitudinalne badania psychologów wykazują jednoznacznie negatywny **wpływ oglądania programów telewizyjnych na rozwój osobowości dzieci**. **Bierne oglądanie** (czyli bezmyślne patrzenie na ekran telewizora) przez dziecko TV (nawet i edukacyjnych programów TV) nie ma bowiem nic pokrewnego z klasycznym procesem edukacji, a ponadto bardzo rzadko jest źródłem konkretnej (i utrwalonej) wiedzy.

Warto więc poświęcić nieco miejsca opublikowanym wynikom badań, które dotyczą wpływu oglądania telewizji na rozwój osobowości dzieci i na ich zachowania. Już pół wieku temu [w 1960 roku] zauważono wpływ amerykańskich programów telewizyjnych na wyraźne wzmacnianie (wcześniejszych) skłonności agresywnych u dzieci[12]. Także i badania z ostatniej dekady XX wieku w Polsce dotyczące wpływu telewizji na dzieci wykazały, że dziewczynki – zwolenniczki agresji w telewizji (zapewne fanki amerykańskich filmów w stylu pozornie niewinnych takich, jak dzisiejsze seriale: *Hannah Montana* oraz *Czarodzieje z Waverly Place*) okazywały się bardziej agresywne, a zarazem bardziej obłudne i złe (w rozmaitych relacjach interpersonalnych – rodzinnych i koleżeńskich) od swoich rówieśnic, które nie oglądały tych właśnie filmów w telewizji komercyjnej, co autorka owych badań wyjaśniała mechanizmem wzorowania zachowania agresywnych dziewczynek na agresywnych zachowaniach bohaterek z ekranu[13]. Te badania wykazały i to, że chłopcy – zwolennicy agresji w telewizji akceptowali

[12] Zob.: [a] W. Schramm, J. Lyle, E. B. Parker, *Television in the lives of our children*, Stanford 1961; [b] A. Bandura, *Aggression: A Social Learning Analysis*, Englewood Cliffs 1973.

[13] M. Braun-Gałkowska, *Oddziaływanie telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, Warszawa 1996.

agresję jako normalne i typowe zachowanie społeczne[14]. Wyniki zarówno amerykańskich, jak i także polskich badań w pełni potwierdziły poglądy teoretyków psychologii[15], którzy twierdzą, że zewnętrzna stymulacja TV „uruchamia" intrapsychiczną aktywność agresywną dziecka i zarazem częstokroć stanowi >habitualno-poznawczy< >bodziec< dla pobudzenia dziecięcej agresji interpersonalnej i dla sterowania jej przebiegiem. Przypomnę także, że inne znów badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych wykazały to, że: *„liczba kradzieży wzrasta, gdy na danym obszarze zostanie wprowadzona telewizja"*[16]. Już te badania z poprzedniego wieku powinny wzbudzić uzasadniony niepokój w środowisku rodziców i nauczycieli jako wychowawców dzieci. Zaś – obserwowana przez nas – obojętność dorosłych wychowawców dzieci wobec owej agresji oraz innych patologii dowodzi braku kultury pedagogicznej tak u rodziców, jak u nauczycieli. Toteż jeszcze raz podkreślam ów fakt, że **wiedza** rodziców i nauczycieli **na temat rozmaitych możliwości korzystania** przez dzieci (i młodzież) **z mediów** jest (a przynajmniej powinna być) istotną kompetencją kluczową w erze społeczeństwa sieci.

Egzystencjalne (społeczne) kompetencje kluczowe we współczesnej cywilizacji XXI wieku, zwłaszcza w kontekście wysokich wskaźników bezrobocia i zagrożenia bezrobociem, są dziś istotnym przedmiotem badań naukowych, a także obiektem opracowań naukowych, by wskazać tylko wybrane tytuły najistotniejszych publikacji na ten temat wydanych w Polsce w pierwszej dekadzie nowego Tysiąclecia[17]. **Motywacja do pracy** to jedna z istotnych kompetencji egzystencjalnych zarówno osób pracujących, jak i osób bezrobotnych. Ta bowiem kompetencja zwiększa efektywność aktywności zawodowej, a równocześnie ułatwia egzystować (a zwłaszcza podejmować poszukiwanie pracy) w stanie >bezrobocia<. Warto z pewnością podkreślić fakt, że owe egzystencjalne (lub: społeczne) kompetencje kluczowe są w rzeczywistości umiejętnością – adekwatnego oraz stosownego do obowiązujących w obecnej czasoprzestrzeni społecznej standardów – zachowania człowieka w rozmaitych kręgach społecznych, a może ściślej: są sumą [a] umiejętności zachowania człowieka w rozmaitych kręgach spo-

[14] Ibidem.

[15] Zob: S. Feshbach, R. D. Singer, *Television and Aggression*: *An Experimental Field Study*, San Francisco 1973; L. R. Huesmann, L. D. Eron, *Television and the Aggressive Child*: *Across-national Comparison*, Hillsdale 1986; B. J. Bushman, L. R. Huesmann, *Effects of Televised Violence on Aggression*, [w:] D. G. Singer, J. L. Singer, (Eds.), *Handbook of Children and the Media*, Thousand Oaks 2001, ss. 223 – 254.

[16] Badania prowadziła Linda Heath z zespołem. Zob. E. Aronson, J. Aronson, *Człowiek*: *istota społeczna*, seria: >Biblioteka Psychologii Współczesnej<, Warszawa 2009, s. 113.

[17] Zob.: M. J. Caban, T. Rewerski, *Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne osób pracujących i bezrobotnych*, *„Polityka Społeczna"*, r. 32: 2005, nr 2, ss. 8 – 10; S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria – badania – edukacja*, Warszawa 2006 – warto zwrócić uwagę zwłaszcza na teksty dwóch interesujących studiów: *Kompetencje człowieka – tradycja i współczesność* (autorzy: D. Turek, A. Wojtczuk-Turek) i: *Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii* (autor: B. Mazurek-Kucharska); M. Czechowska-Bieluga, *Kompetencje społeczne a zadowolenie z życia*, *„Lubelski Rocznik Pedagogiczny"*, 2008, ss. 55 – 64; P. Smółka, *Kompetencje społeczne*: *metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, op. cit., Kraków 2008 oraz: M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, E. Sarzyńska, *Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*, Lublin 2009.

łecznych, [b] świadomości potrzeby oraz efektów takiego społecznego zachowania i [c] odpowiedzialności danej osoby za wybory i skutki takiego lub innego jej społecznego zachowania.

Niemniej istotne niż kompetencje egzystencjalne (kompetencje społeczne) są dzisiaj także **kompetencje profesjonalne** (kompetencje zawodowe). Wiele branż oraz sfer aktywności zawodowej jeszcze około połowy XX w. nie wymagało ani specjalistycznego wykształcenia [zawodowego], ani pracowników wysoko-kwalifikowanych. Jednakże w latach 60-tych i 70-tych poprzedniego stulecia zaczęto zatrudniać zwłaszcza w sferze usług – *osoby kompetentne*, czy może raczej – *pracowników*, którzy posiadali odpowiednie kompetencje zawodowe, takie jak: wiedza zawodowa, doświadczenie zawodowe, a także predyspozycje i umiejętności, które są przydatne w danej branży. Kompetencje te – należałoby to podkreślić – można teoretycznie uznać za szczególnego rodzaju wariant kompetencji społecznych. Choć termin **kompetencje profesjonalne** jako pojęcie teoretyczne funkcjonuje w naukach społecznych, teoria wykazuje, że wciąż brakuje powszechnie akceptowanej definicji tego pojęcia naukowego. Zaś dorobek teoretyczny i praktyczny (jak trafnie zauważyli M. Juchnowicz oraz Ł. Sienkiewicz) *„w zakresie definiowania kompetencji jest rzeczywiście bogaty”*[18]. M. Armstrong, znany brytyjski ekonomista, uczony z London School of Economics, zaproponował szeroką, ale zbyt mało precyzyjną definicję kompetencji zawodowych, przyjmując ich określenie jako wiedzę typu: *„Co pracownik powinien wiedzieć* [*na temat* – M. M.]: *Co pracownik powinien zrobić, jak pracownik powinien to zrobić*”[19]. Aczkolwiek takie określenie kompetencji zawodowych daje wielokierunkowe możliwości ich modelowania, niemniej brakuje w tej definicji istotnego aspektu aktywności zawodowej, dotyczącego efektów pracy pracownika.

Koncepcja kompetencji profesjonalnych została opracowana przez amerykańskiego psychologa – D. C. McClellanda, a następnie koncepcja ta była rozwinięta przez innego amerykańskiego uczonego: ekonomistę – R. E. Boyatzisa. Uczeni ci – jak piszą M. Juchnowicz oraz Ł. Sienkiewicz[20] – *„poszukiwali alternatywnego sposobu różnicowania* [*„wartości*” – M. M.] *pracowników w aspekcie osiąganych przez nich efektów pracy. Richard Boyatzis założył, że można określić pewną stałą liczbę kompetencji, którymi ludzie się różnią. (…) Do kompetencji [profesjonalnych] zaliczono takie [cechy / właściwości] pracowników, jak: wiedza, umiejętności, wrodzone zdolności, cechy osobowościowe, wartości, przekonania, motywy [postępowania / działania], postrzeganie samego siebie. Efektywność pracownika zależała od posiadania przez niego określonych kompetencji lub zestawów kompetencji. Wiedza, która dzisiaj jest, być może, najważniejszą kompetencją profesjonalną, współtworzy* ***kapitał intelektualny*** (*intellectual capital*), zwany inaczej: ***aktywami intelektualnymi*** (*intellectual assets*) lub także ***aktywami wie-***

[18] M. Juchnowicz, Ł. Sienkiewicz, *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*, op. cit., s. 124.
[19] Ibidem.
[20] Ibidem, s. 122.

dzy (*knowledge assets*)[21]. Niekiedy >*wiedza*< bywa utożsamiona z owym >*kapitałem intelektualnym*<". Na temat kompetencji profesjonalnych (kompetencji zawodowych) napisano wiele[22]. Jednak należałoby w tym miejscu przypomnieć kilka wyjątkowo istotnych informacji na ich temat. Pojęcie kompetencji profesjonalnych początkowo [t.j. w latach 70-tych i 80-tych XX wieku] miało aspekt ekonomiczny oraz dotyczyło problematu dostosowywania zasobów ludzkich (osobowych) do potrzeb harmonijnego funkcjonowania przedsiębiorstw. D. Thierry, Ch. Sauret i N. Monod twierdzą, że pojęcie kompetencji profesjonalnych – do około 1980 roku, a może i dłużej – pełniło znikomą funkcję zarówno w teorii ekonomii, jak i także w praktyce zawodowej[23]. Jednak w ostatniej dekadzie XX wieku oraz w pierwszej dekadzie XXI wieku pojęcia: *kompetencje* i *kompetencje profesjonalne* zajmują istotne miejsce w opisie (oraz w ocenie) działalności przedsiębiorstw i instytucji. Współcześnie zaś budowa *modelu kompetencji* – wymaganych dla danego stanowiska pracy zawodowej albo dla danej funkcji organizacyjnej – jest (staje się) warunkiem koniecznym. Ów *model kompetencji* określa: [a] zakres wiedzy, a zwłaszcza zakres wiedzy profesjonalnej, a ponadto [b] umiejętności praktyczne, [c] cechy osobowościowe, wreszcie zaś i [d] zachowania, jakie teoretycznie wydają się być / jakie praktycznie są niezbędne (potrzebne): [a] do wykonywania zadań zawodowych na danym stanowisku pracy, a przede wszystkim zaś [b] do osiągnięcia maksymalnego efektu (zysku) ekonomicznego przez dane przedsiębiorstwo / daną instytucję.

M. Juchnowicz i Ł. Sienkiewicz piszą: „Model kompetencji zapewnia „spoiwo", niezbędne dla skoordynowania działań pomiędzy różnymi systemami zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji. Model ten pozwala przede wszystkim na „wychwycenie" tych kompetencji, które są wymagane do właściwego lub wzorowego wykonywania pracy, w kontekście przyjmowanych przez danego pracownika ról, odpowiedzialności oraz zależności w organizacji, a także jej otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym[24]. Wspomniany powyżej M. Armstrong słusznie stwierdził, że pojęcie kompetencji zawodowych ma dwa odmienne znaczenia: [a] jako pojęcie dotyczące osoby / osób, odnoszące się do jej / ich zachowania w kontekście (kompetentnej) aktywności profesjonalnej, oraz [b] jako pojęcie dotyczące dziedziny (sfery) pracy, w której osoba jest / może być kompetentna[25]. Toteż w tekstach z literatury fachowej można wyróżnić dwa odmienne kręgi definicji pojęcia kompetencje zawodowe, a zarazem i dwa odmienne rodzaje opisu tego fenomenu, czy też tej kategorii, uwzględniające bądź [a] orientację na osobę pracownika, bądź też [b] orientację na pracę (aktywność zawodową) czło-

[21] J. Guthrie wyjaśnia pojęcie *kapitału intelektualnego* i prezentuje je w szerszym kontekście – J. Guthrie, *The management, measurement and the reporting of intellectual capital*, *„Journal of Intellectual Capital"*, vol. 2: 2001, nr 1, ss. 27 – 41.

[22] Szczególnie cenną publikacją jest: S. A. Witkowski, T. Listwan (red.), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją* [*Sukces w zarządzaniu kadrami*], Warszawa 2008.

[23] D. Thierry, Ch. Sauret [z udziałem N. Monod], *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwie w procesach zmian*, seria: >Finanse – Zarządzanie – Rozwój<, Warszawa 1994, s. 133.

[24] M. Juchnowicz, Ł. Sienkiewicz, *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*, op. cit., s. 123.

[25] M. Juchnowicz, Ł. Sienkiewicz, *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*, op. cit., s. 125.

wieka. D. C. McClelland[26] i R. E. Boyatzis[27], prezentując kategorie kompetencji i kompetencji profesjonalnych definiowali i opisywali te pojęcia w aspekcie orientacji na osobę (osobę pracownika). W ich ujęciu owe kompetencje to pewne cechy właściwe danej osobie, najczęściej „reprezentowane" przez wiedzę (knowledge), umiejętności (skills), zdolności (abilities) oraz zespół cech osobowościowych tej osoby potrzebny do kompetentnego wykonywania aktywności zawodowej[28]. R. E. Boyatzis określił kategorię kompetencji (jeżeli dobrze odczytałem jego intencje) jako wewnętrzne właściwości danej osoby, dominujące w jej osobowości, nadto wymienił 21 istotnych rodzajów (klas) kompetencji, a między innymi takie, jak na przykład: [a] umiejętność oceny (szacowania) wartości własnej osoby, [b] umiejętność konceptualizacji rzeczywistości, [c] trafność rozumienia rozmaitych egzystencjalnych sytuacji, [d] logiczność / logika myślenia, [e] obiektywizm widzenia sytuacji oraz wydarzeń, [f] pozytywny stosunek [do siebie i ludzi / do własnej egzystencji oraz istnienia Wszechświata], [g] profesjonalizm w aktywności, [h] wiara w siebie, [i] opanowanie [własnych emocji] lub [j] specjalistyczna wiedza[29].

Wydaje się, że dziś w kręgu kompetencji zawodowych szczególnie uniwersalne są: **kreatywność**, **wiedza profesjonalna** i **znajomość języków obcych**. Wymieniając te kompetencje jako istotne lub raczej – najistotniejsze w każdym zawodzie, można zaryzykować tezę, iż inne **istotne kompetencje profesjonalne** – dla pracowników zatrudnionych w rozmaitych branżach / sferach oraz na różnych stanowiskach – mogą być (i zapewne są) bardzo różnorodne oraz odmienne.[30]

ZAKOŃCZENIE

Kończąc rozważania na temat kompetencji kluczowych, można – nawiązując do myśli P. F. Druckera – podkreślić fakt, że: „*każda organizacja* (*instytucja*)… *powinna* [*dziś*] *dysponować jedną kluczową kompetencją*: ***innowacyjnością"***, bez względu na rodzaj branży przemysłowej lub rodzaj sfery usługowej, jeżeli zamierza ona osiągnąć sukces na współczesnym konkurencyjnym a zarazem urozmaiconym rynku pracy.

---

[26] D. C. McClelland, *Testing for competence rather than for intelligence*, „American Psychologist", vol. 28: 1973, nr 1, ss. 1 – 14. Obszerne streszczenie tego interesującego artykułu można znaleźć na stronie Internetowej: http://www.orientamento.it/orientamento/8b.htm. Artykuł Davida C. McClellanda jest mi znany ze wskazanej strony Internetu.

[27] R. E. Boyatzis, *The Competent Manager*: *A Model for Effective Performance*, John Wiley and Sons, New York 1982, s. 20 – 34.

[28] M. Juchnowicz, Ł. Sienkiewicz, *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*, op. cit., ss. 125 – 126.

[29] R. E. Boyatzis, *The Competent Manager*, op. cit., s. 26.

[30] P. F. Drucker, *Zarządzanie* [*w*] *XXI wieku*: *Wyzwania*, seria: >*Klasyka Biznesu*<, [br. m. wyd.] 2010, s. 137.

LITERATURA:

[1] Braun-Gałkowska M., *Oddziaływanie telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, Warszawa 1996.

[2] Drucker P. F., *Zarządzanie [w] XXI wieku: Wyzwania*, 2010,

[3] Rosenthal M. S., *Depresja*, Warszawa 2003

[4] Sapolsky R. M., Dlaczego zebry nie mają wrzodów? Psychofizjologia stresu, Warszawa 2010.

[5] Smółka P., *Kompetencje społeczne: metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008,

[6] Storr A., *Samotność. Powrót do jaźni*, W.A.B. – Wydawnictwo, Warszawa 2010.

[7] Stolińska A., *Kompetencje informatyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] J. Migdałek, M. Zając (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kompetencje i standardy kształcenia*, Kraków 2006 / 2007.

[8] Strykowski W., *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media a edukacja: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2004.

[9] Witkowski S. A., Listwan T. (red.), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, Warszawa 2008.

STRESZCZENIE

Najbardziej oczywistymi kompetencjami, które człowiek wykorzystuje w życiu codziennym do osiągania oczekiwanych rezultatów, wydają się być wiedza i umiejętności. Jednak ze skuteczną realizacją zadań i celów określonego typu wiążą się często inne, bardziej abstrakcyjne rodzaje kompetencji – chodzi tu przede wszystkim: cierpliwość, wytrwałość, elastyczność i pewność siebie. Należy jednak zauważyć, że kompetencje mają mniejszy związek z przypisywanymi danym osobom zadaniami (działaniami zawodowymi), a więcej z cechami osobistymi ludzi. W tradycyjnych opisach stanowisk, w organizacjach, ten bardzo ważny aspekt jest często całkowicie nieobecny lub występuje w stopniu niewystarczającym.

SUMMARY

The most obvious powers and competences which man uses in everyday life to achieve the desired results, seem to be the knowledge and skills. However, effective implementation of tasks and objectives of a particular type are often linked to other, more abstract forms of competence – it is mainly the patience, endurance, flexibility and confidence. It should be noted, however, that the powers have less connection with the tasks attributed to the persons (professional activities), and more of the personal qualities of people. In traditional descriptions of the positions in organizations, this very important aspect is often entirely absent or present sometimea not enough.