

ZESZYTY NAUKOWE
WSHE

Serie wydawnicze WSHE

Debiuty Naukowe WSHE (od 1998 r.)
Zeszyty Naukowe WSHE (od 1997 r.)

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
we Włocławku

ZESZYTY NAUKOWE WSHE

Tom XXXVIII

Półrocznik

seria C:
Nauki Pedagogiczne

zeszyt 13
Problemy społeczne i opiekuńcze
współczesności w relacji pedagogicznej



Włocławek 2014

Kolegium redakcyjne

ks. Marian Włosiński (przewodniczący)

Jozef Jarab, Bazyl Degórski, Olena Bida, Jozef Bielák, Marian Šuráb,
Martin Dojčár, Dorota Kochman, Adam Wróbel, Adam Żwirbla

Redaktor tomu

ks. prof. dr hab. Marian Włosiński

Recenzenci tomu

prof. dr hab. Bazyl Remigiusz Degórski, OSPPE
Pontificia Universita San Tommaso d' Aquino – Roma

ks. dr hab. Stanisław Łabendowicz, prof. KUL
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Opracowanie redakcyjne

Dorota Wojciechowska

Projekt okładki

Regina Magier

DTP

Dorota Magier

© Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
Włocławek 2014

ISSN 1507-7403

Wydawca

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

87-800 Włocławek, pl. Wolności 1

tel. 48 54 425 20 07, faks 660 64 14 07

<http://www.wshe.pl>, e-mail: biurorektora@wshe.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	9
Zygmunt Wiatrowski Polityka społeczna, praca socjalna i działalność opiekuńcza w aspekcie naukoznawczym	11
Stanisław Kunikowski Społeczne aspekty w działalności edukacyjnej szkolnictwa wyższego (na przykładzie Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku)	23
Ks. Marian Włosiński Aspekty społeczne i opiekuńcze w tonacji religijnej	33
Roman Schulz Wątki antropologiczne w pedagogice opieki	49
Ireneusz Pyrzyk Szczególna rola pedagogiki opiekuńczej i teorii pracy socjalnej w realizacji zadań pedagogicznych naszych czasów	59
Wojciech Gulin Psychologiczny wymiar działalności społeczno-opiekuńczej współczesnej szkoły wyższej	73
Urszula Kempieńska Pedagogika społeczna wobec trudnych wyzwań współczesności	83
Renata Brzezińska Akomodacja życiowa seniorów — słuchaczy Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku	93
Joanna Beata Borowiak Działalność terapeutyczna i edukacyjna szkoły wyższej w kontekście aktualnych potrzeb	105

Luciana Maria Mirri

L'Assistenza Sociale nell'idea del Prof. Olinto Marella a Bologna
[Istota opieki w ujęciu prof. Olinta Marelli z Bolonii] 115

Tomasz Borowiak

Tradycyjne i współczesne pojmowanie działalności opiekuńczej
wobec małych dzieci 129

Adam Gawroński

Studenci i ich postawy wobec kariery edukacyjnej 141

Beata Płaczkiewicz

Istota kształcenia integracyjnego w polskim systemie oświaty 155

Jurij Atamanczuk

Використання сучасних інформаційних технологій,
як суспільна проблема сучасної педагогіки в процесі підготовки «магістрів
з управління навчальними закладами»
[Zastosowanie nowoczesnych technologii informatycznych
jako problem społeczny współczesnej pedagogiki w przygotowaniu
magistrów zarządzania instytucjami edukacyjnymi] 167

Recenzje i omówienia

Ks. Marian Włosiński, Pedagogiczna edukacja
(*prof. Bazyle Degórski OSPPE*) 177

Informacje o autorach 181

TABLE OF CONTENTS

Introduction	9
Zygmunt Wiatrowski Social policy, social work and caring activity in the scientific aspect	11
Stanisław Kunikowski Social aspects of educational activities of higher education based on the example of University of Humanities and Economics in Włocławek	23
Ks. Marian Włosiński Social and welfare aspects in religious conditions	33
Roman Schulz Anthropological topics in health-education theory	49
Ireneusz Pyrzyk Special role of tutelage pedagogy and theory of social work at realize pedagogy tasks in modern times	59
Wojciech Gulin The psychological dimension of social-care modern university	73
Urszula Kempieńska Social pedagogy facing difficult challenges of modern times	83
Renata Brzezińska Life accommodation of senior students from the Kujawsko-Dobrzyński University of the Third Age	93
Joanna Beata Borowiak Therapeutic and education activity of high school in the context of current needs	105
Luciana Maria Mirri Social Assistance in the idea of Prof. Olinto Marella in Bologna	115

Tomasz Borowiak

Traditional and contemporary understanding of the activities of care
of young children 129

Adam Gawroński

Students and their attitudes towards educational career 141

Beata Płaczkiewicz

The essence of integrative education in Polish Educational System 155

Jurij Atamanczuk

The use of modern information technology as a social problem of modern
pedagogy in the preparation of the «Masters of the management of educa-
tional institutions» 167

Reviews

Ks. Marian Włosiński, *Pedagogiczna edukacja*
(*prof. Bazyle Degórski OSPPE*) 177

Information about authors 181

WPROWADZENIE

Celem niniejszego tomu Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku jest podkreślenie istoty nauki i działań pedagogicznych wobec problemów społecznych i opiekuńczych współczesności w relacji pedagogicznej. Diagnoza aktualnych procesów w tej sferze i szeroko rozumianych problemów przewija się w poszczególnych opracowaniach autorów. Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza opisuje, wyjaśnia i optymalizuje szeroko rozumianą działalność opiekuńczo-wychowawczą oraz bada działalność instytucji opieki całkowitej i częściowej, a także organizacji społecznych organizujących różne formy pomocy. Zajmuje się problemami związanymi z opieką: sieroctwem dziecięcym (naturalnym i duchowym), adopcją, domami dziecka, rodzinami zastępczymi, innymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, funkcjonowaniem systemu w zmieniających się warunkach społecznych oraz gospodarczych. Opieka jest konieczna w przypadku sieroctwa, schorzeń somatycznych, zaburzeń psychofizycznych, deficytów wychowawczych, problemów egzystencjalnych czy nałogów.

Opieka — wieloznaczny termin, funkcjonujący w języku potocznym, odnoszony do dzieci, młodzieży i dorosłych, obejmuje osoby będące w szczególnych sytuacjach losowych (np. sieroty, chorzy, inwalidzi, samotne matki, kombatanci...), jak i grupy społeczne (np. rodziny). Działania opiekuńcze podejmują poszczególne osoby, a także grupy lub instytucje (szkoła, ośrodki opiekuńcze...). Opieką mogą być objęte również zwierzęta, rośliny (środowisko naturalne), a także wytwory kultury (budynki, dzieła sztuki). We wszystkich tych przypadkach opieka rozumiana jest jako działanie, które ma na celu ochronę, pomoc, wspieranie, obronę przed określonym zagrożeniem. Opieka łączy się z różnymi dziedzinami wiedzy i działalności człowieka¹.

Działania opiekuńcze mogą być dwojakie:

— świadczenia materialne, rzeczowe, zabiegi organizacyjne stwarzające warunki prawidłowego rozwoju — najczęściej bardziej zauważalna, wymierna;

— pomoc mająca charakter psychiczno-emocjonalny, czyli nastawienie na rozumienie potrzeb drugiego człowieka, współodczuwanie z nim (empatia opiekuńcza) i wspierania zachowań samowychowawczych; ważne jest, by nie było to wyłącznie „manipulowanie” zachowaniem dzieci, które nie

¹ J. Maciaszkowa, *Pedagogika opiekuńcza*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 555.

potrafią zaspokoić własnych potrzeb, ale wyzwalenie ich aktywnej postawy wobec własnego rozwoju i możliwości zaspokojenia potrzeb².

Termin 'państwo opiekuńcze' oznacza państwo prowadzące w granicach swych realnych możliwości adekwatną do rzeczywistego zapotrzebowania na opiekę; społeczną, efektywną politykę opiekuńczą, wynikającą z przyjętej na siebie odpowiedzialności za ludzi pozostających w zależności opiekuńczej od niego i zmierzającą do zapewnienia im godziwych warunków bytu, rozwoju i samorealizacji. Polityka opiekuńcza oznacza całokształt działań koncepcyjnych, legislacyjnych, normatywnych, planistycznych i decyzyjnych państwa, jego naczelnych instytucji oraz znaczących organizacji społeczno-politycznych. Polityka opiekuńcza obejmuje: sprawdzanie funkcjonalności wszelkich programów opiekuńczych, współpracę między państwem a organizacjami pozarządowymi, podnoszenie kwalifikacji i szkolenia pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych, wykorzystywanie osiągnięć naukowych do działalności praktycznej. Wsparcie społeczno-socjalne, pedagogiczne dla rodziny najbardziej nawet zagrożonej, dysfunkcyjnej, jest konieczne i możliwe pod warunkiem, że zostanie jej udzielona wszechstronna pomoc i to w porę, zanim dysfunkcja nie stanie się — jak często bywa — nieodwracalna. Warto zauważyć, że dzięki studiom na specjalności opiekuńczo-wychowawczej studenci zdobywają przygotowanie pedagogiczne, merytoryczne i metodyczne do pracy w zawodzie pedagoga i wychowawcy i są gotowi do podjęcia zadań w zmieniającym się świecie i wsparcia dzieci i rodziny w dążeniu do wspólnego celu, jakim jest dobro każdego człowieka³.

Zadaniem niniejszego tomu jest podkreślenie istoty nauki i działań pedagogicznych wobec problemów społecznych i opiekuńczych społeczności w relacji pedagogicznej. Autorzy opracowań zauważają: zagrożenia i antropologię społeczną wobec nowych wyzwań; proces kształcenia i wychowania. W tym miejscu wyrażam szczególną wdzięczność wszystkim Autorom za naukową i owocną współpracę. Słowa podziękowania składam recenzentom niniejszego tomu „Zeszytów Naukowych WSHE”.

ks. Marian Włosiński

² Tamże, s. 556.

³ <http://weinoe.us.edu.pl/content/inoe-niestacjonarne-i-pedagogika-opieku%C5%84czo-wychowawcza> (27.10. 2013).

Zygmunt Wiatrowski

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

POLITYKA SPOŁECZNA, PRACA SOCJALNA I DZIAŁALNOŚĆ OPIEKUŃCZA W ASPEKCIE NAUKOZNAWCZYM*

Słowa kluczowe: dziedziny wiedzy naukowej; dyscypliny naukowe; kierunki studiów; specjalności studyjne; polityka społeczna; pedagogika społeczna; praca socjalna; pedagogika opiekuńcza; działalność opiekuńcza; działalność społeczna.

SOCIAL POLICY, SOCIAL WORK AND CARING ACTIVITY IN THE SCIENTIFIC ASPECT

Key words: scientific knowledge areas; scientific branches; degree courses; studies specialities; social policy; social pedagogics; social work; caring pedagogics; caring activity; social activity.

Wprowadzenie

W wyjątkowo bogatej literaturze naukoznawczej, a tym bardziej w licznych encyklopediach, słownikach i leksykonach, zaakcentowane powyżej słowa kluczowe różnie są określane oraz interpretowane. Nas interesują trzy kategorie pojęciowe — polityka społeczna, praca socjalna i działalność opiekuńcza. Wyznaczają one nie tylko istotę, ale także rozległe możliwości działalności o wymowie społecznej — z myślą o człowieku i stosowanych wobec niego przeróżnych formach pomocy oraz opieki. Takie akcenty wynikają w pierwszej kolejności z hasła problemowego kolejnego tomu „Zeszytów Naukowych WSHE” we Włocławku.

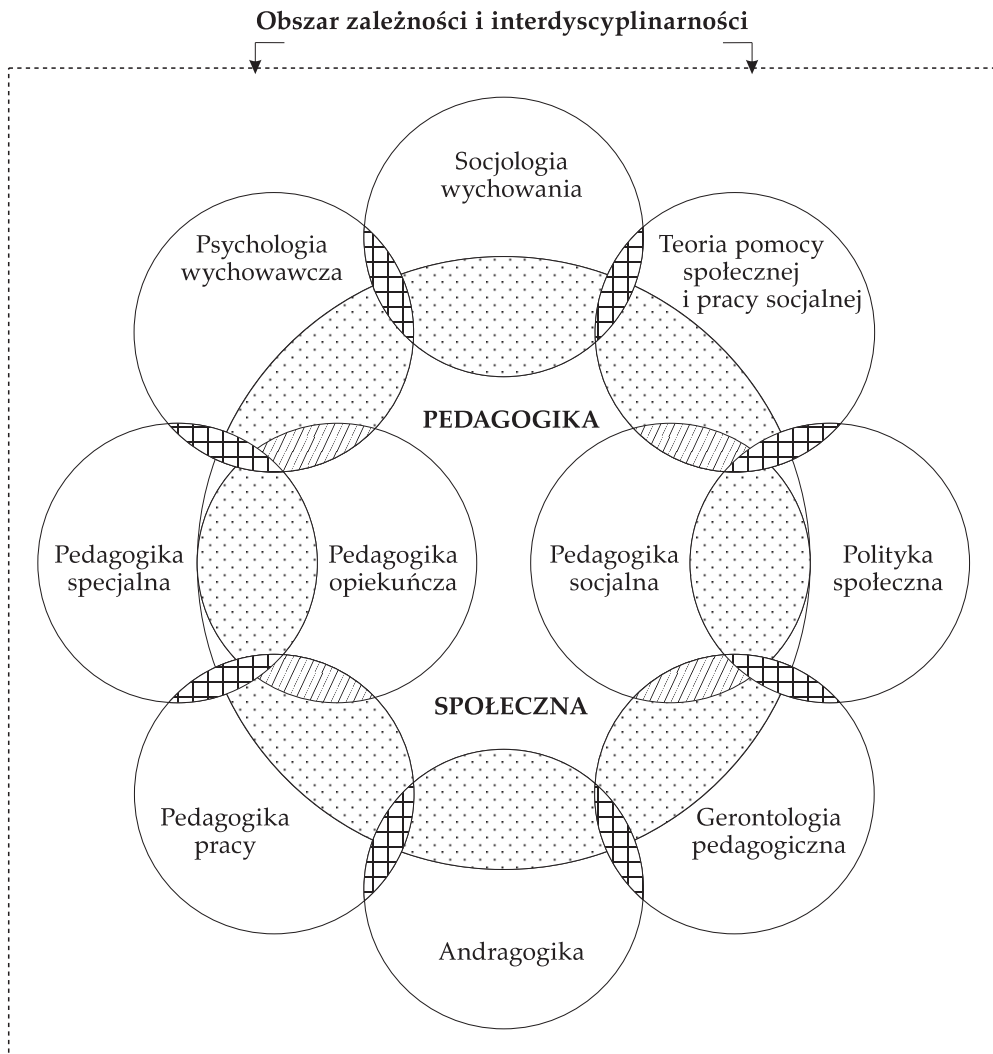
* Artykuł niniejszy stanowi nową, zaktualizowaną wersję opracowań opublikowanych w pierwszej dekadzie XXI w. m.in. pod tytułami: *Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, 2002; *Pedagogika społeczna a inne obszary wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika społeczna — podręcznik akademicki*, pod red. E. Marynowicz-Hetki, Warszawa 2007; *Teoria pomocy społecznej i pracy socjalnej — szansą dla rozwiązań dyscyplinarnych*, [w:] *Praca socjalna i polityka społeczna — obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, pod red. K. Marze-Cholki, Bydgoszcz 2008.

W skonkretyzowanej formule tytułowej zaznaczono, że chodzi nade wszystko o relację pedagogiczną przeróżnych problemów społecznych i opiekuńczych współczesności. Z tego powodu nasze rozważania podstawowe — zgodnie z tematem niniejszego opracowania — rozpoczniemy od pedagogiki społecznej, jako że w niej skupiają się istotne dla nas akcenty pedagogiczne.

Pedagogika społeczna w kontekście powiązań z innymi dziedzinami wiedzy naukowej

Pedagogice społecznej, subdyscyplinie naukowej, legitymującej się niemal wiekową historią i tradycją, przypadło sytuować się i znaczyć w wyjątkowo rozległym otoczeniu różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Już w samym kompleksie nauk pedagogicznych powiązań treściowych, problemowych i formalnych jest wyjątkowo wiele. A przecież bardzo rozbudowanymi wyznacznikami tegoż otoczenia stają się nauki psychologiczne i socjologiczne czy też szerzej rozumiane nauki społeczne. Wynika to stąd, że **pedagogika społeczna** jest subdyscypliną pedagogiczną zajmującą się badaniem warunków środowiskowych, w jakich przebiegają procesy opiekuńczo-wychowawcze człowieka, od jego urodzenia do końca życia. W badaniach tych uwzględnia się zwłaszcza warunki społeczne, kulturowe, przyrodnicze i biopsychiczne oraz warunki związane z rozwojem współczesnej cywilizacji.

Można przyjąć, że najbardziej aktualną wykładnię treściową i problemową oraz zadaniową pedagogiki społecznej ustalił w 2012 r. prof. Stanisław Kawula pisząc: „Pedagogika społeczna skupia się na problematyce **środowiskowych uwarunkowań** procesów wychowawczych oraz na analizie warunków umożliwiających zaspokajanie potrzeb rozwojowych człowieka (grup ludzkich) w różnych fazach jego życia i różnorodnych sytuacjach życiowych: w pracy, nauce, czasie wolnym, miejscu zamieszkania, rodzinie, grupie rówieśniczej i towarzyskiej, działalności kulturalnej i innych formach aktywności ludzkiej. Z tych też względów pedagogika społeczna koncentruje się na środowisku życia jednostek lub grup oraz na instytucjach celowo powołanych do realizacji zadań wychowawczych, przy czym instytucje celowo powołane do realizacji zadań wychowawczych — z punktu widzenia pedagogiki społecznej — traktuje się jako część środowiska. Natomiast elementy środowiska nieukierunkowane wychowawczo



Rys. Rozeta interdyscyplinarności pedagogiki społecznej

Źródło: opracowanie własne.

Uwaga wyjaśniająca: Na pierwszy rzut oka zachwiana jest porównywalność rang poszczególnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych uwidocznionych na wykresie. W rzeczywistości — przy konstruowaniu schematów występuje zrozumiała potrzeba zaakcentowania punktu skupienia, którym na rysunku jest właśnie pedagogika społeczna. Pola zakreskowane lub zakropkowane oznaczają występowanie wspólnych problemów i zadań¹.

¹ Szerzej omawiam daną „Rozetę” w opracowaniu pt. *Pedagogika społeczna a inne obszary wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika społeczna — podręcznik akademicki*, pod red. E. Marynowicz-Hełki, Warszawa 2007.

postrzega się jako obszar, który należy w miarę potrzeby i możliwości przekształcać w intencjonalną pracę wychowawczą¹.

Tak określonej pedagogice społecznej — ze zrozumiałych względów — stają się szczególnie bliskie: polityka społeczna, praca socjalna i działalność opiekuńcza. Obszar zależności interdyscyplinarnej tych i innych „dziedzin” wiedzy naukowej i studyjnej ukazuje „Rozeta interdyscyplinarności pedagogiki społecznej”.

Pedagogika społeczna a polityka społeczna i praca socjalna

Określenie polityki społecznej jako kategorii pojęciowej i działaniowej jest wiele. Dano temu wyraz w *Leksykonie polityki społecznej*. Można przyjąć, że najbardziej upowszechnione zostały dwa jej znaczenia:

a) w rozumieniu pierwszym — jest to dyscyplina naukowa, powiązana z innymi dyscyplinami, jest zatem układem interdyscyplinarnym;

b) w rozumieniu drugim — jest to działalność państwa i organizacji pozarządowych, której celem jest poprawa położenia materialnego i wyrównywanie szans życiowych grup społeczeństwa ekonomicznie i socjalnie najsłabszych².

Nie negując powyższych rozróżnień autor skłonny jest przyjąć dla swoich dalszych rozważań określenie A. Rajkiewicza (1979), według którego — jest to zespół tych wszystkich zakresów działania, których bezpośrednim celem jest zaspokajanie ważnych potrzeb ludzi pracy i ich rodzin. Potrzeby te obejmują wszystkie istotne elementy życia i pracy, w tym zarówno potrzeby materialne, jak i potrzeby związane z optymalnym rozwojem człowieka, z kulturą osobistą i kulturą współżycia z innymi³.

To właśnie określenie, akcentujące problemy pracy i bezrobocia, problemy optymalnego rozwoju człowieka i właściwie pojętego kontaktu z innymi ludźmi, problemy szeroko rozumianej pomocy społecznej, skłania m.in. do tezy, że w uprawianiu współczesnej polityki społecznej wprost niemożliwością jest pominięcie — dotychczas niedocenianych — pedagogicznych aspektów owego działania. Powiedzmy więc — współczesna polityka społeczna w wersji naukowawczej, a także prakseologicznej, powinna być

¹ S. Kawula, *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń 2012, s. 11. Pozycja powyższa z różnych powodów zasługuje na wnikliwe i refleksyjne rozpoznanie, tym bardziej przez wykładawców danego przedmiotu studyjnego.

² *Leksykon polityki społecznej*, pod red. B. Rysz-Kowalczyk, Warszawa 2001.

³ *Polityka społeczna*, A. Rajkiewicz (red.), Warszawa 1979 (patrz także: *Leksykon...*).

mocno osadzona w kompleksie nauk społecznych, do których w sposób bezdyskusyjny zalicza się także pedagogikę, w tym szczególnie pedagogikę społeczną, oraz psychologię, socjologię i inne nauki. Z tak rozumianą polityką społeczną ściśle wiąże się kategoria pojęciowa „pomoc społeczna”, pod którą podkłada się nade wszystko instytucję polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać wykorzystując własne środki, możliwości i uprawnienia⁴. Inaczej mówiąc — to zorganizowany system świadczeń i instytucji społecznych, co pozwala w pełni rozwijać ich możliwości oraz sprzyja pomyślności pozostając w harmonii z potrzebami ich rodzin oraz otoczenia.

W tytule niniejszego podrozdziału zaakcentowano także „pracę socjalną”, która wprawdzie nie uzyskała jeszcze rangi dyscypliny naukowej, ale mocą odpowiednich rozporządzeń stała się „specjalnością studyjną”. Z licznych opracowań wyprowadzić można stwierdzenia:

— Współcześnie przez pracę socjalną rozumie się działalność skierowaną na pomoc osobom, rodzinom, grupom i środowiskom społecznym w zaspokajaniu ich potrzeb, lepszym dostosowaniu do zasad życia społecznego, poprawie pozycji społecznej, a zatem działalność zapobiegającą procesom marginalizacji społecznej.

— Nieodłączną cechą pracy socjalnej jest indywidualizacja i kreatywność, rozumiana jako dostosowywanie jej celów i metod do potrzeb i sytuacji konkretnych ludzi, którym służy się pomocą i dostarcza odpowiedniego wsparcia.

— Praca socjalna jest realizowana głównie w instytucjach pomocy społecznej. Ponadto może być prowadzona w zakładach pracy, w placówkach medycznych, w zakładach karnych, w instytucjach działających na rzecz bezrobotnych oraz w innych sytuacjach życia społecznego.

— W polskiej Ustawie o pomocy społecznej z 1990 r. (z późn. zm.) praca socjalna definiowana jest jako „działalność zawodowa skierowana na pomoc osobom i rodzinom we wzmocnieniu lub odzyskaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie oraz na tworzenie warunków sprzyjających temu celowi”.

— Praca socjalna jest tą dziedziną działań społeczno-zawodowych, której kształt i wymiar wyznaczają różne dyscypliny naukowe i różne koncepcje organizacji życia społecznego. Są to przede wszystkim: polityka społeczna, pedagogika społeczna i pedagogika socjalna, ale także pedagogika pracy i andragogika oraz inne dziedziny wiedzy⁵.

⁴ *Leksykon...*, s. 118–141.

⁵ A. Skidmore-Rex, G. Thackeray-Milton, *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Katowice 1998.

Mimo wzniosłości powyższych zapisów aktualny status kierunku studiów pn. praca socjalna jest raczej dyskusyjny, głównie z powodu braku oparcia się o odpowiednią dla danego nurtu działań studyjnych specjalność naukową. Oczywiście, nie jest to jedyny przypadek w układzie funkcjonujących dyscyplin naukowych i kierunków studiów. W pierwszej dekadzie bieżącego wieku ze względów dydaktycznych powołano też samodzielny kierunek studiów pn.: edukacja techniczno-informatyczna. Niestety już po kilku latach dany kierunek zaczął wzbudzać coraz więcej pytań i wątpliwości, a dziś w niektórych uczelniach występują poważne trudności rekrutacyjne. W przypadku pracy socjalnej sytuacja o tyle się komplikuje, że zupełnie odstąpiono od traktowania pracy socjalnej jako specjalności pedagogicznej. Trudno jest przewidzieć, jak kształtować się będzie dany problem w kolejnych latach.

Wrócimy jeszcze do tego problemu w dalszej części rozważań. W tym natomiast miejscu stwierdzę co następuje:

Z pracą socjalną stosunkowo wyraźnie wiąże się także kategoria pojęciowa „pomoc społeczna”, którą przyjęto traktować jako podstawową kategorię pojęciową polityki społecznej. Owa pomoc społeczna to przede wszystkim forma instytucjonalna polityki społecznej państwa, mająca na celu umożliwianie osobom i rodzinom przewyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać wykorzystując własne środki, możliwości i uprawnienia. To po prostu zorganizowany system świadczeń i instytucji społecznych nastawionych na przychodzenie z pomocą ludziom szczególnie potrzebującym. Główne zadania pomocy społecznej określają odpowiednie ustawy. Między innymi w Ustawie o pomocy społecznej z 1990 r. (znowelizowanej 12 marca 2001 r.) wymienia się następujące zadania pomocy społecznej:

- tworzenie warunków organizacyjnych do jej funkcjonowania, w tym rozbudowa niezbędnej infrastruktury socjalnej;
- diagnoza zjawisk rodzących zapotrzebowanie na świadczenia pomocy społecznej;
- przyznawanie i wypłacanie świadczeń;
- pobudzanie społecznej aktywności w zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych osób i rodzin;
- praca socjalna.

Z analizy odpowiednich dokumentów i zapisów literaturowych wynika, że są to zadania słabo akcentowane w polityce społecznej, z drugiej zaś strony przybliżające nas do lepszego rozumienia szeroko rozumianej pracy socjalnej.

Oznacza to, że tak rozumiane — pomoc społeczna i praca socjalna — stanowią dobry punkt wyjścia dla optymalnego potraktowania interesują-

cego układu interdyscyplinarnego, obejmującego i pedagogikę społeczną, i politykę społeczną, i pracę socjalną.

Działalność opiekuńcza w teorii i w praktyce

Od wieków wyróżnia się trzy główne nurty działań pedagogicznych: działania dydaktyczne, działania wychowawcze i działania opiekuńcze. Nas, w niniejszym opracowaniu, interesują nade wszystko działania opiekuńcze, które w aspekcie naukowym prowadzą do subdyscypliny pedagogicznej pn. **pedagogika opiekuńcza**.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* ustalono następującą najogólniejszą definicję tej młodej subdyscypliny nauk pedagogicznych: „Pedagogika opiekuńcza — to dyscyplina nauk pedagogicznych powiązana z pedagogiką społeczną i polityką socjalną, której przedmiotem jest zjawisko opieki nad dziećmi i młodzieżą osieroconymi, opuszczonymi, zaniedbanymi, a także osobami w innych kategoriach wieku, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej”⁶.

Funkcjonuje też, szczególnie w praktyce, określenie w następującej formule:

Pedagogika opiekuńcza jest subdyscypliną, która bada, opisuje i wyjaśnia fakty, sytuacje i procesy oraz istniejące między nimi zależności związane z tworzeniem warunków do zaspokajania potrzeb ludzi [wersja uogólniona — przyp. Z.W.].

Ireneusz Pyrzyk w swoim interesującym opracowaniu monograficznym nt. rozwoju teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej:

— wyróżnia dwa dominujące podejścia w kwestii dyscyplinarności danej dziedziny wiedzy:

a) traktowanie pedagogiki opiekuńczej jako części składowej pedagogiki społecznej (H. Radlińska, Z. Wiatrowski i inni),

b) uzasadnienie blisko 80-letniej dążności do uznania pedagogiki opiekuńczej jako odrębnej subdyscypliny kompleksu nauk pedagogicznych (J.C. Babicki, I. Pyrzyk i inni);

— opowiada się jednoznacznie za uznaniem pedagogiki opiekuńczej jako wyodrębnionej dziedziny wiedzy pedagogicznej, a tym samym za od-

⁶ Patrz: hasło „Pedagogika opiekuńcza” autorstwa Albin Kelm, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005, s. 173–184 [oczywiście jest to jedna z upowszechnionych już w literaturze definicji pedagogiki opiekuńczej — przyp. Z.W.].

rębnością pedagogiki opiekuńczej w ramach kompleksu nauk pedagogicznych;

— chociaż zauważa, a nawet podkreśla, że uznanie pogranicznego charakteru pedagogiki opiekuńczej napotyka nadal na poważne trudności i przeszkody.

W szczególności w danym kontekście autor pisze: „Zgodnie z zasadami tworzenia teorii — nauki pograniczne uwarunkowane są odpowiednim poziomem teoretycznym tych dziedzin, które owe pogranicza tworzą. W naszym przypadku będzie to teoria wychowania i teoria opieki. Jeśli o tej pierwszej możemy powiedzieć, iż jest opracowana teoretycznie w stopniu wystarczającym, to nie możemy tego samego powiedzieć o teorii opieki, która w wymiarze formalnym ciągle jest w stanie tworzenia. [...] Od jej rozwoju w dużej mierze zależeć będzie rozwój samej pedagogiki opiekuńczej”⁷.

Przedstawione dotychczas rozważania dotyczące pedagogiki opiekuńczej stanowią bardziej obraz refleksji teoretycznej niż szeroko rozumianej działalności opiekuńczej. Tymczasem rzeczywistość pedagogiczno-opiekuńcza nie tylko poszerza się i to w stosunkowo szybkim tempie oraz w odczuwalnych na co dzień wymiarach. Dlatego też — jeśli z nurtem działalności opiekuńczej wiązane są coraz częściej rozległe problemy polityki społecznej i pracy socjalnej, to aż prosi się potrzeba:

— z jednej strony — nadania studyjnej działalności opiekuńczej znacznie podwyższonej rangi merytorycznej, ale także metodycznej;

— z drugiej strony — uznania pilnej konieczności wzmocnienia teoretycznego dla współczesnych zintegrowanych działań z obszaru i polityki społecznej, i pracy socjalnej, i pedagogiki opiekuńczej.

Chodzi zatem o większe zintelektualizowanie tych działań, których efektem ma być znacząca wartość społeczno-opiekuńcza.

„Teoria pomocy społecznej i pracy socjalnej” jako naukowy układ odniesienia dla wieloaspektowych działań społecznych, socjalnych i opiekuńczych

Rzeczników ścisłego powiązania pracy socjalnej z pomocą społeczną i z działalnością opiekuńczą, a tym bardziej z pedagogiką społeczną, jest nawet wielu. Najbardziej — możliwe, a nawet konieczne powiązania akcentuje A. Olubiński pisząc: „Znajomość relacji zachodzących między pracą socjalną a wychowaniem może być dla pracowników socjalnych (w tym

⁷I. P y r z y k, *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2006, s. 40.

opiekunów): z jednej strony — elementarnym warunkiem świadomości wychowawczych skutków określonych etapów pracy socjalnej [...]; z drugiej strony — w analizie relacji zaakcentowanych wyżej obszarów problemowych i działaniowych chodziłoby o świadomość socjalno-opiekuńczych skutków oddziaływań wychowawczo-socjalnych i pomocowych”⁸.

W świetle powyższego, a także interesujących stanowisk M. Winiarskiego, B. Smolińskiej-Theiss i innych, można przyjąć, że w dążeniu do bardziej czytelnego określenia sugerowanej modyfikacji kierunków studiów a także dyscypliny naukowej, traktującej o pracy socjalnej i pomocy społecznej, droga do optymalizacji naukoznawczej przedstawianej niedookreślonej dziś sytuacji staje się nawet wielce pożądana, co oczywiście nie oznacza, że jest to droga jedyna. Dodajmy, że swoistym argumentem na rzecz pomocy społecznej, pracy socjalnej i działalności opiekuńczej staje się od dawnych lat stosowana w niektórych krajach zachodnich, a także przez niektórych pedagogów polskich (J. Materne i inni) nazwa **pedagogika socjalna**⁹.

Z kierunkami studiów zazwyczaj związane są przeróżne specjalności studyjne. Dotychczas pracę socjalną łączono także z pedagogiką. Tak np. w WSHE we Włocławku od 2008 r. w ramach studiów pedagogicznych prowadzono też specjalność: **pedagogika opiekuńcza i praca socjalna**, i to z dużym powodzeniem. Niestety, powołanie od 2011 r. samodzielnego kierunku studiów pn. praca socjalna uniemożliwia od 2012 r. prowadzenie powyższej i podobnych specjalności w ramach studiów pedagogicznych. Ten, jak się wydaje, niewystarczająco uzasadniony nakaz, spowodował ożywiającą dyskusję, m.in. nad ową „pracą socjalną”. Z jednej strony stwierdza się, że założony oraz już realizowany program kształcenia na studiach licencjackich pn. praca socjalna — w zasadzie oddaje istotę danego kierunku, ale przyjęta dla niego nazwa nasuwa wiele wątpliwości i zastrzeżeń. Między innymi sam zwrot „praca socjalna” kojarzy się bardziej z działaniem praktycznym niż studyjnym, a tym bardziej z naukowym. Dodajmy — sama idea kształcenia kadry pracowniczej dla potrzeb rozwijanych różnych placówek działalności i pomocy społecznej zasługuje na uznanie i rozwijanie. Jednak temuż działaniu powinny by towarzyszyć podejścia urealnijające stan rzeczy. Chodzi w szczególności o urealnienie uprawnień nadawanych absolwentom, głównie dostosowanych do odpowiednich miejsc i stanowisk

⁸A. Olubiński, *Praca socjalno-opiekuńcza i pedagogika społeczna*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. E. Marynowicz-Hełki, Warszawa 2007, rozdz. 13, s. 256 [w cytacie zastosowano pewne skróty — przyp. Z.W.].

⁹Z. Wiąrowski, *Teoria pomocy społecznej i pracy socjalnej — szansą dla rozwiązań dyscyplinarnych*, [w:] *Praca socjalna i polityka społeczna — obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, pod red. K. Marzec-Holki i in., Bydgoszcz 2008.

pracy. Ale chodzi też o możliwie szybkie sfinalizowanie dążeń prowadzących do oficjalnego uznania odpowiedniej dyscypliny naukowej z właściwą dla siebie nazwą. Chodzi także o przywrócenie możliwości prowadzenia odpowiednich specjalności w ramach studiów pedagogicznych, np. w powiązaniu z pedagogiką społeczną czy też z pedagogiką pracy lub pedagogiką opiekuńczą.

Przedstawione powyżej propozycje, tak w przypadku kierunku studiów, jak i różnie realizowanych specjalności, z akcentem na pracę socjalną i pomoc społeczną, znacznie przybliżają szanse realizacyjne w danym zakresie.

Streszczenie

Obszary działań społecznych, socjalnych i pomocnych oraz opiekuńczych poszerzają się z roku na rok, m.in. z powodu przyspieszonych procesów starzenia się społeczeństw. W następstwie — przed nauką i organizacją życia społecznego wylaniają się nowe konieczności. Dotyczą one głównie kształcenia odpowiedniej kadry specjalistów i pracowników w danym zakresie. Kwestia, aby temu kształceniu nadać wymiary optymalne. Przedstawiona w toku rozważań koncepcja innego podejścia do odpowiedniego kierunku studiów i przeróżnych specjalności studyjnych stanowi — jak się wydaje — projekt zasługujący na poważne potraktowanie. Chodzi w szczególności o kierunek pn. **teoria pomocy społecznej i pracy socjalnej** oraz o specjalność studyjną: **pedagogika opiekuńcza i praca socjalna**.

Summary

Areas of social and caring activities widen from year to year. It's related with societies ageing. In consequence before science and social life organization new tasks appear. First of all, it applies to possess well-educated specialists and employees. So, the level of its education has to be optimal. Author of this study presented another approach to proper degree courses and different studies specialties which should be treated seriously. It concerns social degree, social assistance and social work theory and also studies specialty, caring pedagogics and social work.

Literatura

- Kawula S., *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń 2012.
- Kelm A., *Pedagogika opiekuńcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005.
- Leksykon pomocy społecznej*, pod red. B. Rysz-Kowalczyk, Warszawa 2001.
- Olubiński A., *Praca socjalno-opiekuńcza i pedagogika społeczna*, [w:] *Pedagogika społeczna — podręcznik akademicki*, pod red. E. Marynowicz-Hetki, Warszawa 2007.
- Pedagogika społeczna — podręcznik akademicki*, pod red. E. Marynowicz-Hetki, Warszawa 2007.
- Polityka społeczna*, A. Rajkiewicz (red.), Warszawa 1979.
- Pyrzyk I., *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2006.

Skidmore Rex A., Thackeray Milton G., *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Katowice 1998.

Wiatrowski Z., *Pedagogika społeczna a inne obszary wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika społeczna — podręcznik akademicki*, pod red. E. Marynowicz-Hetki, Warszawa 2007.

Wiatrowski Z., *Teoria pomocy społecznej i pracy socjalnej — szansą dla rozwiązań dyscyplinarnych*, [w:] *Praca socjalna i polityka społeczna — obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, pod red. K. Marzec-Holki i in., Bydgoszcz 2008.

Stanisław Kunikowski

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

SPÓŁECZNE ASPEKTY W DZIAŁALNOŚCI EDUKACYJNEJ
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
(NA PRZYKŁADZIE WYŻSZEJ SZKOŁY
HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ WE WŁOCŁAWKU)

Słowa kluczowe: działalność edukacyjna w szkolnictwie wyższym; uczelnie wyższe na rzecz społeczności lokalnych; społeczne aspekty w działalności Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku.

SOCIAL ASPECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES
OF HIGHER EDUCATION BASED ON THE EXAMPLE
OF UNIVERSITY OF HUMANITIES AND ECONOMICS IN WŁOCŁAWEK

Key words: educational activities in higher education; institutions of higher education active for local communities; social aspects of activities of University of Humanities and Economics in Włocławek.

Zapoczątkowane w ostatniej dekadzie XX wieku istotne dla społeczeństwa polskiego zmiany ustrojowe wywarły znaczący wpływ na aktywność i kreatywność także całego środowiska akademickiego. Uwieńczeniem toczącej się dyskusji nad rozwojem i przyszłością szkolnictwa wyższego w Polsce stała się uchwalona przez Sejm RP 12 września 1990 r. ustawa o szkolnictwie wyższym¹. Ten bez precedensu najważniejszy akt prawny jaki otrzymały szkoły wyższe w Polsce po 1945 r. spowodował dynamiczny rozwój, szczególnie niepaństwowego sektora szkolnictwa wyższego. Większa autonomia, znaczny wpływ na ustrój poszczególnych szkół wyższych umożliwił uczelniom dostosowanie własnej struktury organizacyjnej i dydaktycznej, także naukowej do potrzeb rozwoju społeczeństwa opartego

¹ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. Nr 65, poz. 385.

na wiedzy i pracy. Zapisy ustawy z 1990 r. stwarzały warunki do tworzenia uczelni wyższych, głównie o profilu zawodowym, w miejscowościach, w których brak było szkół wyższych. Tak więc uczelnie te otwierały możliwość kształcenia, w większości na poziomie licencjackim, studentów z pobliskich, niekiedy małych ośrodków, dla których ze względów m.in. finansowych kształcenie w dużych miastach uniwersyteckich byłoby niemożliwe. Masowy napływ studentów do szkół wyższych spowodował znaczne podwyższenie stopnia skolaryzacji na poziomie wyższym. Absolwenci zasilili niedobór kadr z wyższym wykształceniem wielu gałęzi gospodarki, oświaty, kultury, służby zdrowia, administracji, bankowości itp.

Zbliżenie szkół wyższych z miejscowym środowiskiem społecznym przynosi wymierne korzyści dla obu stron. Z jednej strony szkoły wyższe kształcą przyszłe kadry zawodowe m.in. dla lokalnych instytucji życia gospodarczego, społecznego, kulturalnego i edukacyjnego, z drugiej instytucje te stanowią bazę do realizowania praktycznych umiejętności zdobywanej wiedzy przez studentów podczas trwania studiów.

Dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce, szczególnie w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku i w pierwszej dekadzie XXI wieku podyktowany został także dość znacznym wyżem demograficznym. Brak możliwości zdobycia odpowiedniej do wykształcenia pracy, galopujące niekiedy bezrobocie stanowiło dla potencjalnych kandydatów na studia jedyną alternatywę związaną z pójściem do szkoły wyższej i uzyskaniem dyplomu licencjata, rzadziej magistra. I z tego chociażby punktu widzenia szkolnictwo wyższe wypełnia istotną funkcję społeczną nie rezygnując przy tym ze zrozumiałych względów, z nastawienia komercyjnego, niezbędnego do zabezpieczenia statutowej działalności organizacyjnej i dydaktycznej poszczególnych szkół wyższych, głównie niepaństwowych.

W ostatnich latach, szczególnie od 2010 r., obserwuje się tendencje stopniowego zmniejszania liczby studentów w uczelniach wyższych podyktowane z jednej strony zaobserwowanym niżem demograficznym, ale także coraz bardziej praktykowaną zasadą wśród absolwentów szkół średnich, odnoszącą się do podejmowania pracy zawodowej bezpośrednio po szkole lub wyjazdu za granicę w poszukiwaniu pracy. Zjawisko to szczególnie odbija się na jakości kształcenia i wypełnianiu podstawowych funkcji jakie ma do spełnienia szkolnictwo wyższe.

Uczelnie wyższe chcąc sprostać wymaganiom rynku pracy dostosowują profil kształcenia do potrzeb potencjalnych kandydatów na studia. Jest to na ogół zjawisko pozytywne, gdyż taka mobilność szkół wyższych sprzyja zaspokojeniu rynku zatrudnienia nie tylko w skali kraju, ale przede wszystkim w obszarze lokalnym i regionalnym. Proces dostosowania kształcenia przyszłych kadr na studiach wyższych do rynku pracy jest bardziej widocz-

ny wśród uczelni niepaństwowych, usytuowanych w mniejszych miejscowościach niż ośrodki uniwersyteckie czy politechniczne.

Poszczególne akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego w Polsce po 1990 r. nakładają na uczelnie wyższe, zarówno państwowe jak niepaństwowe, wyjątkową odpowiedzialność za proces kształcenia dostosowujący m.in. zdobytą wiedzę do aktualnych potrzeb rynku pracy. Ta bardzo uproszczona misja szkolnictwa wyższego nie wyczerpuje oczywiście w pełni innych, jakże ważnych celów, które mają do spełnienia wyższe uczelnie. Dość precyzyjnie artykułuje zadania jakie stoją przed uczelniami ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. — Prawo o szkolnictwie wyższym². O wiele więcej w zakresie zadań jakie stawia państwo przed szkolnictwem wyższym określa ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianach niektórych ustaw³. Najważniejszym priorytetem staje się dla szkolnictwa wyższego podniesienie jakości kształcenia, a także dostosowanie zasad kształcenia do głównych założeń Deklaracji bolońskiej⁴.

Warto w tym miejscu przywołać istotny dokument z 1996 r. o wymowie globalnej jakim jest Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, komisji, na czele której stał Jacques Delors, francuski ekonomista i polityk, a także minister finansów⁵. Autorzy Raportu zwracali uwagę na szczególną rolę jaką ma do odegrania edukacja w życiu człowieka, edukacja, która wspiera międzynarodowe procesy obejmujące poszanowanie praw człowieka, edukacja, która jest przejawem walki z ubóstwem, wykluczeniem społecznym, a także przeciwdziała zjawiskom szerzącej się przemocy społecznej.

Raport główny punkt ciężkości stawiał na rozwój współczesnej edukacji, w tym szkolnictwa wyższego, które powinny być, jak podaje D. Dziewulak, zbudowane i osadzone na czterech filarach:

„Filar 1. Uczyć się, aby żyć wspólnie (zaangażowanie w budowanie solidaryzmu społecznego, tolerancja i akceptacja dla „inności”, akceptacja pluralizmu).

Filar 2. Uczyć się, aby wiedzieć (wiedza sama w sobie jako wartość naczelna, centralna, o charakterze ogólnym, szeroko profilowym).

Filar 3. Uczyć się, aby działać (oznacza umiejętność wykorzystania naszej wiedzy w działaniu charakteryzującym się innowacyjnością, racjonal-

²Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. Nr 164, poz. 1365.

³Ustawa z dnia 18 marca 2011 r., Dz.U. Nr 84, poz. 455.

⁴Szerzej: H. I z d e b s k i, J. Z i e l i ń s k i, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym*, Warszawa 2011.

⁵Patrz: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, J. D e l o r s (red.), Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.

nością, komunikatywnością, zdolnością do pracy w zespole i odpornością na stres).

Filar 4. uczyć się, aby być (edukacja jako proces rozwoju jednostki prowadzący do uzyskania i potwierdzenia w codziennym życiu swojej tożsamości intelektualnej, zawodowej, społecznej i duchowej. Edukacja powinna dbać o rozwój niezależnego myślenia, zdolności krytycznego osądu, uczuć i fantazji — bez tego światu grozi odhumanizowanie)⁶.

Jak wynika z powyższych zapisów ujętych w Raporcie J. Delors'a z 1996 r. szkoły średnie, ale także szkolnictwo wyższe powinny cechować prospołeczne aspiracje edukacyjne uczestników procesu nauczania i kształcenia. Podobne tendencje dotyczące wypełniania przez szkoły wyższe funkcji edukacyjnych można zaobserwować w kolejnym dokumencie, tym razem nazwanym deklaracją sorbońską z 1998 r., w której zawarte zostały potrzeby rozwoju szkolnictwa wyższego w obszarze europejskim, w tym m.in. wspieranie „mobilności studentów i nauczycieli akademickich na obszarze europejskim rynku pracy”⁷.

Konsekwencją Deklaracji sorbońskiej z 1998 r. było przyjęcie w 1999 r. w Bolonii słynnego już i wdrożonego w krajach Unii Europejskiej (i nie tylko) dokumentu nazwanego deklaracją bolońską, poszerzonego w 2001 r. w Pradze o nowe zapisy podpisane przez ministrów 33 państw. Tak więc uwieńczeniem dotychczas podejmowanych wysiłków na rzecz konsolidacji kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego stał się utworzony i obowiązujący do dziś tzw. Proces Boloński.

Komunikat praski z 2001 r. o tyle jest istotny dla całokształtu Procesu Bolońskiego, gdyż rozszerzał zakres głównych celów tworzącego się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego o kształcenie ustawiczne w szkołach wyższych. Ta forma kształcenia, określana także przez pedagogów i socjologów jako edukacja ustawiczna bądź edukacja permanentna, przynosi obecnie wymierne efekty w podejmowanych działaniach organizacyjnych przez wiele uczelni wyższych w Polsce. Różnorodność podejmowanych inicjatyw umożliwiających osobom dorosłym podnoszenie poziomu wiedzy i kwalifikacji zawodowych cieszy się wśród potencjalnych odbiorców coraz większym zainteresowaniem. Udział dorosłych w życiu szkoły wyższej, korzystania przez nich z wszelkich form oferowanych przez uczelnię, włącznie z jej infrastrukturą, stanowi najlepszy przykład wypełniania społecznej misji kształcenia na poziomie wyższym. Problemowi kształcenia ustawicznego poświęcili uwagę w swoich opracowaniach i badaniach naukowych tacy autorzy, jak: B. Suchodolski, R. Wroczyński, Z. Wiatrowski

⁶D. D z i e w u l a k, *Szkolnictwo wyższe w świetle raportów edukacyjnych*, [w:] *Nauka i szkolnictwo wyższe*, Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, 3(35)2013, s. 159–160.

⁷Tamże, s. 161; także: *Światowa deklaracja na temat szkolnictwa wyższego dla XXI wieku: wizja i działania*, UNESCO, Paryż 1998 r., „Edukacja otwarta” 2001, nr 1/2, s. 39–54.

czy też J. Pólturzycki⁸. W sposób konstruktywny problematykę edukacji ustawicznej definiuje Z. Wiatrowski, który podkreśla, że: „aktualnie na gruncie polskim wyróżnić można dwa równoległe i niejako równoważnie funkcjonujące znaczenia terminu kształcenie ustawiczne:

1. traktowanie kształcenia ustawicznego jako procesu całościowego;
2. traktowanie kształcenia ustawicznego jako kształcenia poszkolnego, kształcenia charakterystycznego dla okresu dorosłego człowieka”⁹.

Współcześnie szkoły wyższe prezentują bogatą ofertę kształcenia ustawicznego dla osób dorosłych. Obok szerokiego przekroju różnego rodzaju studiów podyplomowych, kursów i szkoleń coraz częściej uczelnie podejmują nowe wyzwania skierowane dla szerokiego kręgu ludzi dorosłych, zarówno czynnych zawodowo jak i osób w wieku poprodukcyjnym. Należy w tym miejscu wymienić przynajmniej dwie formy takiej edukacji ustawicznej, a mianowicie uniwersytety otwarte oraz uniwersytety trzeciego wieku. W ostatnich latach zauważalną formą edukacji są także tzw. uniwersytety dla dzieci. Tak więc przekrój wiekowy osób biorących udział w życiu akademickim jest bardzo szeroki.

Podejmowane przez uczelnie wyższe inicjatywy na rzecz środowiska społecznego wychodzą z jednej strony naprzeciw coraz większemu zainteresowaniu różnych grup społecznych edukacją pozaformalną, z drugiej wpisują się w podstawowe zadania szkół wyższych określonych w poszczególnych zapisach ustawowych o szkolnictwie wyższym.

W tej części artykułu zwrócimy uwagę czytelnika na inicjatywy społeczne podejmowane przez Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną we Włocławku na rzecz środowiska Włocławka, regionu Kujaw i ziemi dobrzyńskiej. WSHE, której założycielem jest Włocławskie Towarzystwo Naukowe, jest co prawda uczelnią — w myśl ustawy — niepubliczną, ale też i nie w pełni prywatną. Jest uczelnią o charakterze społecznym, której głównym zadaniem jest kształcenie studentów na studiach licencjackich i magisterskich, także podyplomowych. Jak podkreśla Z. Wiatrowski „Misja uczelni (patrz WSHE) związana jest z głównymi obszarami jej działalności, które można rozpatrywać w trzech aspektach:

⁸Szerzej: D. Dziewulak, *Szkolnictwo wyższe...*, s. 161–162; także: J. Pólturzycki, *Szkolnictwo wyższe a idea i praktyka edukacji ustawicznej*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w Płocku na tle tendencji rozwojowych współczesnej edukacji akademickiej*, pod red. Z.P. Kruszeńskiego, J. Pólturzyckiego, Płock 2006, s. 195–196.

⁹Por. Z. Wiatrowski, *Kształcenie ustawiczne dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, s. 906; cyt. za K. Lubryczyńska-Cichocka, *Rozwój kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach wyższych na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] *Nauka i szkolnictwo wyższe*, Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, 3(35)2013, s. 216–217; także: Z. Wiatrowski, *Mysli i działania pedagogiczne*, Włocławek 2001, s. 438–443.

1. Dydaktyki, w której misją WSHE jest kształcenie na poziomie wyższym głównie mieszkańców regionu Kujaw i ziemi dobrzyńskiej [...]. W tym zakresie uczelnia analizuje stan i przemiany lokalnego i regionalnego rynku pracy oraz dostosowuje swoją ofertę edukacyjną do potrzeb pracodawców, pracowników i osób poszukujących pracy.

2. Badań naukowych, w których misją WSHE jest prowadzenie badań naukowych, których zakres tematyczny i terytorialny odpowiada potrzebom najbliższego otoczenia [...].

3. Działalności kulturo- i opiniodawczej, w której misją WSHE jest pełnienie funkcji znaczącego ośrodka propagującego rozwój życia kulturalnego we Włocławku oraz postrzeganego jako ważny merytoryczny ośrodek opiniotwórczy w sprawach istotnych dla społeczności lokalnej¹⁰.

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, jako uczelnia kształcąca bardziej o profilu społecznym, wypełnia od samego początku swojego istnienia (1995 r.) również takie funkcje, które wiążą społeczność akademicką ze środowiskiem lokalnym i regionalnym. Taka forma działalności wychodzi naprzeciw zarówno oczekiwaniom środowisk pozaakademickich Włocławka i regionu, ale także pryncypialnym celom statutowym założyciela, a więc Włocławskiego Towarzystwa Naukowego. Z tego też punktu widzenia WSHE wypełnia istotną rolę nie tylko kulturotwórczą czy też miastotwórczą, ale także i edukacyjną.

Nie ulega wątpliwości, że zarówno WSHE jak i pozostałe uczelnie we Włocławku, które obecnie funkcjonują na rynku edukacyjnym we Włocławku, przyczyniają się do podnoszenia stopnia skolaryzacji na poziomie wyższym. Stanowią one istotną płaszczyznę wyzwalania lokalnych inicjatyw na rzecz rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego miasta oraz regionu Kujaw i ziemi dobrzyńskiej. Poszczególne uczelnie wyższe Włocławka splecają poprzez własne inicjatywy „dług wdzięczności” za możliwość edukowania na poziomie wyższym. Podejmowane inicjatywy wykraczają niejednokrotnie o wiele dalej niż tylko kształcenie studentów i słuchaczy na studiach podyplomowych bądź kursach. Inicjatywy te dotyczą zarówno współpracy z sektorem biznesu, jak i działalności kulturalnej, oświatowej, bibliotecznej, ścisłej współpracy ze szkolnictwem ponadgimnazjalnym, czego przykładem może być Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna realizująca umowy patronackie z ponad 10 szkołami średnimi¹¹. Coraz częściej WSHE we Włocławku zacieśnia współpracę z lokalnymi

¹⁰ Z. Wiatrowski, *Współczesność szkoły wyższej o dominującym nastawieniu regionalnym*, [w:] *Szkoła wyższa w środowisku regionalnym, Z okazji 15-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku*, pod red. ks. M. Wołoskiego, Włocławek 2011, s. 85–86.

¹¹ Szerzej: S. Kunikowski, *Uczelnia wyższa czynnikiem aktywizującym społeczność lokalną na przykładzie Włocławka*, [w:] *Szkoły wyższe w gospodarce regionów*, praca zbiorowa pod red. J. Wernika, K.J. Wołosza, Warszawa 2010, s. 27–33.

samorządami gminnymi i powiatowymi. Współpraca ta dotyczy zarówno sektora gospodarczego, jak również zagadnień związanych z opieką społeczną, zdrowiem publicznym, problematyką bezrobocia i sposobów jego ograniczenia, szczególnie wśród absolwentów szkół wyższych. Takim spektakularnym przedsięwzięciem ze strony uczelni było przystąpienie do Włocławskiej Strefy Rozwoju Gospodarczego Parku Przemysłowo-Technologicznego. Jak podkreśla Z. Brenda, lokalny działacz społeczny z Włocławka, „działalność edukacyjna i naukowa [...] umożliwia realizację poprawy istniejącej sytuacji społeczno-gospodarczej oraz rozwój miasta poprzez:

- podniesienie ogólnego poziomu wykształcenia mieszkańców miasta;
- rozbudzenie aktywności intelektualnej i kreatywności przekładającej się na wzrost aktywności gospodarczej;
- rozwój ilościowy i jakościowy lokalnej warstwy inteligencji;
- przyspieszony rozwój życia kulturalnego i sportowego;
- promocję miasta w kraju i w regionie oraz podniesienie jego prestiżu [...];
- tworzenie klimatu akademickości;
- rozbudzanie wśród mieszkańców poczucia tożsamości z miastem i regionem”¹².

Nie sposób nie zgodzić się z autorem, który upatruje w rozwoju szkolnictwa wyższego w miastach dotychczas pozbawionych takich szkół, że stanowią one lokomotywę rozwoju gospodarczego, społecznego, kulturalnego, a także edukacyjnego całej społeczności mieszkańców aglomeracji miejskiej, również lokalnej i regionalnej.

Wśród wielu inicjatyw społecznych podejmowanych przez Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną we Włocławku należy wskazać niewątpliwie utworzenie Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. To właśnie Włocławek przyjął na siebie funkcję integrującą w zakresie powstałych z inicjatywy uczelni oddziałów Uniwersytetu Trzeciego Wieku w byłym województwie włocławskim. Do nich należą: Lipno, Rypin, Radziejów, Aleksandrów Kujawski i Ciechocinek. O skali popularności Uniwersytetu świadczy rozwój ilościowy słuchaczy od chwili jego utworzenia w 2009 r. W roku akademickim 2013/2014 indeksy posiadało już ponad 1100 słuchaczy. Warto w tym miejscu przywołać definicję określoną przez W. Okonia, według którego uniwersytety trzeciego wieku to „placówka oświatowa dla osób w wieku poprodukcyjnym, prowadząca systematycznie zajęcia z zakresu wybranych dyscyplin naukowych, lektoraty językowe, zespoły rekreacji ruchowej i grupy zainteresowań artystycznych [...]”¹³. Pro-

¹² Z. Brenda, *Szkolnictwo wyższe we Włocławku i jego rola w życiu miasta po drugiej wojnie światowej*, „Zapiski Kujawsko-Dobrzyńskie”, t. 20, *Oświata i nauka*, Włocławek 2005, s. 123.

¹³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 423.

wadzony przy WSHE Uniwersytet Trzeciego Wieku ma swoją autonomię w podejmowaniu kluczowych decyzji dotyczących kierunków prowadzonej działalności. WSHE jedynie spełnia opiekę organizacyjną wspierającą podstawowe cele statutowe Uniwersytetu. Uniwersytet Trzeciego Wieku jest pewną formą realizowania celów, jakie postawiły przed sobą bardzo popularne w Europie Zachodniej uniwersytety otwarte, z tą tylko różnicą, że do tych ostatnich uczęszczać mogą także osoby aktywne zawodowo¹⁴.

Inną z form aktywizujących środowiska pozaakademickie Włocławka i regionu są zainicjowane w 2010 r. przez WSHE i Włocławskie Towarzystwo Naukowe Festiwale Nauki, Kultury i Przedsiębiorczości. Każdorazowo bierze w nich udział ponad 10 tys. osób, głównie dzieci i młodzież szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz mieszkańcy Włocławka i regionu. Festiwale stanowią autentyczny przejaw aktywności na rzecz popularyzacji nauki, kultury i przedsiębiorczości wśród najmłodszego pokolenia. Festiwale spełniają ponadto ważną funkcję edukacyjną i wychowawczą.

Działalność społeczna WSHE przejawia się także w organizowaniu cyklicznych wykładów otwartych i debat obywatelskich z udziałem wybitnych przedstawicieli życia politycznego, gospodarczego, naukowego i kulturalnego. Adresatem tychże debat są głównie osoby dorosłe, wśród nich słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Ożywiona dyskusja podczas takich spotkań stanowi przejaw aktywności obywatelskiej społeczeństwa miasta i regionu.

Z myślą o edukowaniu i wychowaniu młodzieży szkolnej WSHE utworzyła w 2012 r. Zespół Szkół Akademickich, w którym kształcą się młodzież w Gimnazjum i Liceum Akademickim. W drugim roku funkcjonowania, w roku szkolnym 2013/2014, w Zespole Szkół Akademickich kształcą się ponad 400 uczniów. Utworzenie tychże szkół stanowi przejaw potrzeby kształcenia na wyższym poziomie niż przeciętny, w oparciu m.in. o kadre i infrastrukturę uczelni. Dopełnieniem podejmowanych inicjatyw na rzecz dzieci i młodzieży są liczne konkursy, warsztaty, spotkania i lekcje przeznaczone dla uczniów szkół włocławskich, a także wspomniane już umowy patronackie zawarte ze szkołami ponadgimnazjalnymi z terenu byłego województwa włocławskiego.

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku podejmuje także szereg inicjatyw na rzecz poszczególnych środowisk zawodowych i społecznych miasta i regionu. Służyć temu zadaniu mają utworzone przez Senat Uczelni jednostki organizacyjne, takie jak: Akademickie Centrum Po-

¹⁴ Por. K. L u b r y c z y Ń s k a - C i c h o c k a, *Rozwój kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach wyższych na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, 3(35)2013, s. 213–248.

mocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Centrum Edukacji i Doskonalenia Zawodowego, Studium Języka Polskiego i Kultury czy też Biuro Karier.

Z inicjatywy władz uczelni w 2013 r. powstała Fundacja na rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku „Władysława”. Celem tej Fundacji jest wspieranie rozwoju naukowego i badawczego uczelni, w tym Uniwersytetu Trzeciego Wieku, a także Zespołu Szkół Akademickich.

To są jedynie te najważniejsze przedsięwzięcia społeczne, które adresowane są dla środowiska pozaakademickiego, ale realizowane z udziałem całej społeczności WSHE. Tak więc uczelnia w pełni wpisuje się w system szkolnictwa wyższego opartego na deklaracji bolońskiej, a także w oparciu o najważniejsze ustawy, w ramach których realizowana jest misja społeczna szkolnictwa wyższego.

Streszczenie

Większa autonomia, znaczny wpływ na ustrój poszczególnych szkół wyższych zapoczątkowany po 1990 r. ubiegłego wieku umożliwił uczelniom dostosowanie własnej struktury organizacyjnej i dydaktycznej, także naukowej do potrzeb rozwoju społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy i pracy. Poszczególne akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego w Polsce po 1990 r. nakładają na uczelnie wyższe zarówno państwowe jak i niepaństwowe wyjątkową odpowiedzialność za proces kształcenia dostosowujący m.in. zdobytą wiedzę do aktualnych potrzeb rynku pracy. Ważną rolę w wypełnianiu przez uczelnie polskie i zagraniczne istotnej funkcji kształcącej i edukacyjnej odgrywają międzynarodowe raporty i deklaracje, jak chociażby Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku (1996), Deklaracja sorbońska (1998), Deklaracja bolońska (1999), Komunikat praski (2001).

Różnorodność podejmowanych inicjatyw umożliwiających osobom dorosłym podnoszenie poziomu wiedzy i kwalifikacji zawodowych cieszy się wśród potencjalnych odbiorców coraz większym zainteresowaniem. Udział dorosłych w życiu szkoły wyższej stanowi przykład wypełniania społecznej misji kształcenia na poziomie wyższym.

Podjęwane przez uczelnie wyższe inicjatywy na rzecz środowiska społecznego wpisują się w podstawowe zadania szkół wyższych określonych w zapisach ustawowych o szkolnictwie wyższym.

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku od początku istnienia wypełnia istotne funkcje wiążące społeczność akademicką ze środowiskiem lokalnym i regionalnym. Przykładem mogą być m.in.: organizowane cyklicznie festiwale nauki, kultury i przedsiębiorczości, wykłady otwarte, Uniwersytet Trzeciego Wieku, współpraca z lokalnymi władzami samorządowymi i powiatowymi, utworzenie Zespołu Szkół Akademickich, umowy patronackie ze szkolnictwem ponadgimnazjalnym, powołanie Fundacji na rzecz Rozwoju WSHE „Władysława” i wiele innych.

Summary

Greater autonomy and significant impact on the structure of individual universities started after 1990 of the last century, and has allowed universities to adapt their own organizational structure and teaching as well as research into the needs of the development of society and economy based on knowledge and work. Individual law acts relating to higher education in Poland after 1990 require both from the state and non-state universities special responsibility for adapting the learning process, to name just a few, the adjustment of the acquired knowledge to the current needs of the labor market. Important role in fulfilling this action by Polish and foreign universities play international reports and declarations, like the report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st century (1996), The Sorbonne Declaration (1998), The Bologna Declaration (1999), The Prague Declaration (2001).

Diversity of initiatives enabling adults to improve knowledge and professional qualifications enjoys gradually greater popularity among the potential participants. Adult participation in university life is an example of fulfilling a social mission of higher education. Actions undertaken by universities for the social environment are part of the basic tasks of higher education as defined in the provisions of the laws on higher education.

University of Humanities and Economics in Włocławek from the very beginning of its existence fulfills the essential functions of binding the academic community with the local and regional environment. Examples include, among others: the cyclically organized festivals of science, culture and entrepreneurship, public lectures, the Open University for 50plus, cooperation with local and county authorities, the establishment of their own post-secondary group of schools, umbrella agreements with upper secondary education, the establishment of The Foundation for the development of WSHE called "Vladislawia" and many others.

Literatura

Izdebski H., Zieliński J., *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym*, Warszawa 2011.

Kunikowski S., *Uczelnia wyższa czynnikiem aktywizującym społeczność lokalną na przykładzie Włocławka*, [w:] *Szkoły wyższe w gospodarce regionów*, praca zbiorowa pod red. J. Wernika, K.J. Wołosza, Warszawa 2010.

Nauka i szkolnictwo wyższe, Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu 3(35)2013.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.

Półturzycki J., *Szkolnictwo wyższe a idea i praktyka edukacji ustawicznej*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w Płocku na tle tendencji rozwojowych współczesnej edukacji akademickiej*, pod red. Z.P. Kruszewskiego, J. Półturzyckiego, Płock 2006.

Wiatrowski Z., *Kształcenie ustawiczne dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.

Wiatrowski Z., *Mysli i działania pedagogiczne*, Włocławek 2001.

Ks. Marian Włosiński

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

ASPEKTY SPOŁECZNE I OPIEKUŃCZE W TONACJI RELIGIJNEJ

Słowa kluczowe: pedagogika religii; wartości; opieka; wychowanie.

SOCIAL AND WELFARE ASPECTS IN RELIGIOUS CONDITIONS

Key words: pedagogy of religion; values; welfare; education.

Gdy w 1989 r. polskie społeczeństwo wypływało na szerokie wody wolności, było w pełni nadziei. Wydawało się licznym, że wolność uleczy ludzkość z wad i ułomności, że świat stanie się lepszy. Ale chwile olśnienia przeminęły. Droga, na którą społeczeństwo weszło okazała się straszliwie trudna, a niektórzy uważają, że z każdym rokiem staje się coraz trudniejsza; czują się zmęczeni i głęboko zawiedzeni, trudno im pogodzić się z tym, że otaczająca ich rzeczywistość nie stała się doskonałą, że zmieniając się nieustannie, tak mało się zmieniła. Sacrum i profanum, jasność i ciemność, dobro i zło, radość i cierpienie, nadzieja i rozczarowanie, rzeczy wielkie i zgrzebna codzienność — wszystko w życiu się miesza.

I żyjąc w tej trudnej rzeczywistości, wśród nie zawsze zrozumiałych zmian, w ciągłym pośpiechu i niepokoju o przyszłość, tak bardzo potrzeba i pragnie się — Wartości, które stanowiłyby rodzaj kotwicy — przywracającej równowagę, a zarazem drogowskazów — ukazujących kierunek drogi, ułatwiających odnalezienie sensu, a co za tym idzie, radości własnego życia i działania. Artykuł nosi tytuł: *Aspekty społeczne i opiekuńcze w tonacji religijnej*, poświęcony jest tym i temu, co ma pomagać człowiekowi w jego drodze do odnalezienia i realizowania wartości. Z urzędu i powołania służy temu pedagogika religii.

Istota bowiem nauczycielstwa, nauczyciel jako ten, który ukazuje i przekazuje wartości są wszystkim chyba bardzo potrzebne. Nauczyciel to ktoś, kto ma pomagać drugiemu człowiekowi w odnajdywaniu swego miejsca w świecie. Takimi najważniejszymi nauczycielami dla dzieci i dla młodych ludzi są rodzice i inni członkowie rodziny, taką rolę spełniać mogą przyjaciele, a także księża i katecheci. Ale mogą nimi być także nauczyciele wychowawcy w szkole, mogą i powinni. Trzeba, by inni starali się pomóc w wypełnianiu tej nauczycielskiej powinności. Nauczyciel jest tym, kto ma sprzyjać rozwojowi drugiego człowieka, stwarzać warunki dla jego rozwoju. Chodzi o to, by wspomagać go w rozwoju, stwarzać warunki dla rozwoju. To ważne odróżnienie. Powstaje w ten sposób miejsce na podmiotowość osoby ucznia wychowanka, ale i na podmiotowość nauczyciela wychowawcy. Bowiem tajemnicą nauczycielstwa i wychowania jest to, że nauczyciel wspomagając ucznia w jego rozwoju czerpie stąd siłę i motywacje dla rozwoju własnego. Wychowywanie jest zawsze wzajemne, to sprzymierzanie się z dobrem, które, mniej czy bardziej ukryte, tkwi w drugim człowieku; jak określał polski pedagog Jan Władysław Dawid, które staje się wspólną drogą do tego dobra, wspólnym odnajdywaniem wartości.

W codziennej krzątaninie, w zatroskaniu, lękach i trudnościach, może warto czasami zatrzymać się w biegu i pomyśleć o tym, co najważniejsze, choć pozornie tak bardzo odległe od codzienności. Może będzie człowiekowi wtedy łatwiej uśmiechnąć się do świata oraz do naszych studentów i uczniów, choć dni bywają tak męczące, a świat jest wciąż niedoskonały.

Znany periodyk „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” przybliży aktualne problemy opieki, wychowania i wsparcia społecznego, z uwzględnieniem ich aspektów teoretycznych, rezultatów badań i diagnoz, propozycji metodycznych, a szczególnie szeroko zweryfikowanych doświadczeń. Prezentuje rodzime i zagraniczne idee, koncepcje oraz rozwiązania opiekuńcze i wychowawcze dotyczące funkcjonowania dzieci i młodzieży we wszystkich środowiskach ich życia. Szczególnie wiele miejsca zajmują w czasopiśmie zagadnienia związane z reformą systemu pomocy dziecku i rodzinie, doradztwem psychologiczno-pedagogicznym oraz wzmocnieniem opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły i innych instytucji edukacyjnych¹. Wiadomo, że osobę charakteryzuje poczucie powinności moralnej, świadomość obowiązków i odpowiedzialności za kształt własnego życia. Integruje ona wieloraką aktywność człowieka jako jej podłoże i przyczyna². Istotną cechą osoby człowieka jest podmiotowość wobec takich praw, jak: prawo do życia od poczęcia aż do naturalnej śmierci, do wychowania, pracy, opieki

¹ por. http://www.google.sk/#q=Aspekty+spo%C5%82eczne+i+opieku%C5%84cze&ei=kiLpUYjFBYStPL31_gZAM&start=10&sa=N&bav=on.2,or_r_qf.&fp=7d707c9d450f1e89&biw=1024&bih=605 (19. 07. 2013).

²M. Rusiecki, *Osoba ludzka*, „Wychowawca”, nr 12 (239)/2012, s. 6.

zdrowotnej, wyboru stanu czy zawodu, poszanowania własnej godności, wolności sumienia itp. Prawa te przysługują człowiekowi z natury, są przyrodzone, powszechne. Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa³. Każdy człowiek jako osoba jest jedynym, nieidentyfikującym się z nikim w skali globu⁴.

Z zasady pedagogika określa, jakiego człowieka powinno się wychować i jak należy to czynić, aby w konkretnych warunkach społecznego życia i jego przemian uzyskać rezultaty optymalne. Cele i środki nie mogą być rozdzielane. Cele bez znajomości środków są martwe; a środki bez znajomości celów są ślepe. Pedagogika podejmuje problematykę filozoficzną i naukową, podczas gdy polityka oświatowa zorientowana jest pragmatycznie. Humanizm i patriotyzm — w szerokim rozumieniu tych pojęć — są głównymi wyznacznikami pedagogicznych rozważań wartościujących i zalecających⁵. Nauki współpracujące z pedagogiką a związane z rozwojem dzieci i młodzieży: biologiczne, psychologiczne, społeczne i ekonomiczne, a także: antropologia filozoficzna, zmierzająca do określenia istoty człowieka: kim jest człowiek? — są istotne dla pedagogiki. Także filozofia moralna (czym jest życie wartościowe i szczęśliwe?) oraz nauki polityczne (współczesna wizja człowieka, dynamika przemian społecznych, moralność i uwarunkowania rozwoju są ważne dla określenia dyrektyw). Dla pedagoga człowiek nie jest takim, jakim jest, lecz zawsze takim, jakim się staje pod wpływem wychowania, a nawet nie jest tym, kim jest, lecz tym, kim mógłby być, gdyby zostały dopełnione warunki jego rozwoju i przemian⁶. Socjolog bada istniejące warunki społeczne i ich wpływ na wychowanie, pedagog społeczny pragnie celowego przekształcenia tych warunków, tworzenia systemu opieki, który służy lepszemu rozwojowi osobowości.

³ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 1, [w:] *Prawa człowieka*, Bielsko-Biała 2005, s. 28.

⁴ S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 1990, s. 202.

⁵ B. Suchodolski, *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 537–539.

⁶ B. Haor, *Edukacja zdrowotna a progresja umiejętności w zakresie samoopieki w stanie zdrowia i choroby*, [w:] *Zadania pedagogicznej progresji*, M. Włosiński (red.), WSHE, Włocławek 2012, s. 83–93.

Pedagogiczne przemiany społecznych uwarunkowań

Dom i szkoła stanowią główny teren zainteresowania i odpowiedzialności pedagogiki. Pedagogika rodzinna obejmuje wychowanie dzieci, także rodziców. Natomiast pedagogika wieku szkolnego również dotyczy żłobka i przedszkola. Przemiany pedagogiki związane są z rosnącym znaczeniem roli wychowania w społeczeństwie, komplikowania się i różnicowania instytucji wychowujących oraz współczesnych uwarunkowań. Istotne są aspekty społeczne i opiekuńcze w tonacji religijnej. Kiedyś zainteresowania pedagogiki obejmowały dorastających i młodzież, później dzieci młodsze, obecnie wszystkich, w tym dorosłych i osoby starsze (andragogika). Kiedyś pedagogika zajmowała się bezpośrednim oddziaływaniem wychowawcy na wychowanka, później zwracano uwagę na wrodzone dyspozycje, uzdolnienia i zamiłowania, na spontaniczny rozwój osobowości, na procesy wychowania od pedagogiki wymagań i kontroli, dyrektywnej i autorytarnej do pedagogiki swobodnego wychowania. Kierunek: od pedagogiki indywidualnej do pedagogiki kolektywnej. Kierunek: od pedagogiki świadomej (celowo zorganizowany wpływ) do pedagogiki okazjonalnej (niebezpieczeństwo: pedologia — nauka o biologicznych i społecznych warunkach i czynnikach wyznaczających jego rozwój fatalistycznie i pozostawiającej miejsca dla interwencji wychowawczej)⁷. Uwzględniając różne wpływy społeczeństwa wychowującego, chcąc uwzględnić wszystkie wpływy wychowawcze tworzy się nowe specjalizacje pedagogiki: pracy, wojskowa, mediów, pracy kulturalno-oświatowej, wczasów, przemysłowa, rolnicza, rodzinna i rówieśnicza, a nawet podwórkowa, wielkich miast i mobilności społecznej, organizacji młodzieżowych itp. Jeszcze inny podział wiąże się ze spojrzeniem na zdrowie i chorobę: obok pedagogiki normalnej rozwija się pedagogika specjalna dotycząca osób niepełnosprawnych. Inne problemy podejmuje pedagogika opiekuńcza, która dotyczy sytuacji, w których dzieci i młodzież wymagają specjalnej i wyjątkowej opieki ze względów na trudną sytuację społeczną, konflikty wewnętrzne i złą adaptację do środowiska. Jej znaczenie rośnie, m.in. w następstwie wojen (wielka liczba sierot) i różnych przemian społecznych. Aspekty społeczne i opiekuńcze w tonacji religijnej permanentnie zalecają wychowanie do wartości. Fundamentem jest wiara nadająca sens podejmowanym wysiłkom. Pomaga odkrywać prawdziwe dobro, ustala prawidłową hierarchię wartości, przenika całe życie człowieka — jak uczy papież Franciszek w encyklice o wierze (por. *Lumen fidei* 4). Wszyscy powinni wychowywać. Istotną rolę w wy-

⁷B. Suchodolski, *Pedagogika...*, s. 540–541.

chowaniu odgrywa rodzina, dlatego zwrócić trzeba uwagę na konieczność wychowania do wartości, które są istotne dla rozwoju człowieka, dla jego życia w duchu chrześcijańskim i życia zgodnego z wiarą. Znakiem dzisiejszych czasów jest bowiem zanik przejrzystej hierarchii wartości i upadek autorytetów, których życie weryfikowałoby wyznawane wartości oraz ich hierarchię. Brak wychowania do podstawowych wartości często prowadzi do utraty sensu i celu życia, do wygodnictwa życiowego, a nawet relatywizmu moralnego.

Wiadomo, że człowiek pokorny nie wywyższa się nad innych, a zwłaszcza nie uznaje siebie za centrum świata. Pokora jest przeciwieństwem pychy, czyli przesadnego skupienia na sobie. Pokora nie oznacza, że człowiek ma się czuć osobą mniej wartościową. Przeciwnie — może i powinien on być świadomy swoich możliwości oraz posiadanych talentów. Właśnie pokora jest podstawą budowania bezinteresownych i pozytywnych relacji z drugim człowiekiem, nacechowanych szacunkiem i odpowiedzialnością. Natomiast pycha i koncentrowanie się na sobie nie pozwalają na budowanie takich relacji. Jeśli takie postawy są akceptowane w wychowaniu, to zarówno wychowankowie jak i wychowawcy skupiają się tylko na swoim sukcesie i nie zauważają wokół siebie innych. Można dziś dostrzec, że wielu młodych ludzi patrzy w przyszłość z lękiem. Z niepokojem pytają: jak mamy żyć w społeczeństwie, w którym tak wiele jest niesprawiedliwości i cierpienia, w którym nie liczy się prawość i uczciwość? Jak reagować na egoizm i przemoc, które czasem zdają się dominować? Jak nadać swojemu życiu prawdziwy sens? To są właśnie pytania o wartości, czyli o to, co w życiu najważniejsze. Najodpowiedniejszą wspólnotą dla prawidłowego rozwoju dziecka jest rodzina naturalna. Gdy jej zabraknie lub gdy nie realizuje swoich zadań, powinna ją zastąpić rodzina zastępcza, a w ostateczności placówka opiekuńczo-wychowawcza. Z opieki zastępczej korzystają sieroty naturalne oraz w zdecydowanej większości sieroty społeczne. W przypadku dziecka, które znalazło się w trudnej sytuacji życiowej, należy podejmować wszelkie możliwe działania, aby mogło być wychowywane w rodzinie naturalnej.

Gdy to jest niemożliwe, należy umieścić je w rodzinie zastępczej, która zapewni mu poczucie bezpieczeństwa i stworzy warunki do wielostronnego rozwoju. Niedopuszczalne jest, aby dziecko było kierowane do domu dziecka z powodu trudnej sytuacji materialnej rodziców. Opieka nad dzieckiem w domu dziecka jest bardzo kosztowna, a pod względem wychowawczym odbiega od atmosfery wychowawczej domu rodzinnego. Jeżeli dziecko z ważnych względów zostanie umieszczone w opiece zastępczej, to po ściśle określonym czasie powinno wrócić do rodziny naturalnej. Dzieci są umieszczane w rodzinie zastępczej w trybie sądowym lub administracyjnym,

podlegającym kontroli sądu. Rodzice zastępczy muszą być przeszkoleni w zakresie praktycznych umiejętności wychowawczych, winni znać problemy dziecka, stwarzać środowisko moralne sprzyjające rozwojowi osobowości dziecka, zapewnić mu należyte warunki bytowe. Rodziny zastępcze mogą być m.in. spokrewnione z dzieckiem (lub nie), zawodowe — wielodzietne, specjalistyczne dla dzieci niepełnosprawnych oraz o charakterze pogotowia opiekuńczego. Potrzebna jest taka polityka prorodzinna państwa, poradnictwo rodzinne, działania profilaktyczne, pomoc finansowa, aby rodziców było stać na zapewnienie dzieciom opieki i wychowania⁸.

Wychowanie do wartości

Życie pokazuje, że obecnie wychowanie skierowane jest przede wszystkim na wartości praktyczne, materialne i sprawiające przyjemność. Problemem jest brak zgodności między wartościami deklarowanymi i rzeczywiście przekazywanymi, co wywołuje dezorientację wśród dzieci i młodzieży. Sytuacja taka prowadzi do wzrostu nieufności, do cynizmu i agresji wobec wszelkich przekazów związanych z wartościami. Dotyczy to w pierwszym rzędzie rodziny i szkoły, wobec których oczekiwania są przecież największe, a rozczarowania najbardziej bolesne. Wśród wartości niezbędnych w życiu trzeba wskazać — obok pokory — na związane z nią: łagodność, dobroć, cierpliwość, gotowość do wybaczenia, wierność, uprzejmość, opanowanie. Są one dziś szczególnie zagrożone wszechobecną agresją, brutalnością słów i zachowań, a także bezwzględną walką o własne korzyści, obojętnością na sytuację słabszych, powszechną nieufnością, a nawet wzajemną nienawiścią. Taka sytuacja wymaga od wszystkich środowisk wychowawczych ogromnego wysiłku wychowywania do wartości i postaw chroniących relacje międzyludzkie. Wychowanie do wartości rozpoczyna się w rodzinie. Wspólne przebywanie kształtuje postawę służby i dobroci gotowej na dzielenie się radością, odpornej na trudne problemy i emocje. W rodzinie powinno uczyć się zwracania do siebie z miłością, szacunkiem i serdecznością. Ogromne pole do działania w zakresie wychowania do wartości ma szkoła, która powinna wspierać rodziców w wychowywaniu dzieci. Niezwykle ważne jest, aby szkoła budowała swój program wychowawczy w ścisłym porozumieniu z rodzicami. W programie tym powinny być wyraźnie nazwane i wyjaśnione wartości, na których oparty jest system wychowawczy. Bez zgody rodziców szkoła nie może realizować programu wychowawcze-

⁸J. Winiarski, *Opieka zastępcza*, „Wychowawca”, Kraków, nr 12 (239)/2012, s. 3.

go ani pozwalać na nauczanie przedmiotów, których treści są sprzeczne z ich przekonaniami lub wprost demoralizujące. Prawo oświatowe mówi wyraźnie o konieczności respektowania przez szkołę publiczną chrześcijańskiego systemu wartości (por. Ustawa o systemie oświaty — preambuła). W wychowywaniu do wartości rolę nie do przecenienia pełnią sami wychowawcy. Będąc przykładem i wzorem dla uczniów, muszą być świadomi, że własnym życiem prezentują określony świat wartości. Nauczyciel i wychowawca nie może być neutralny. Nie powinien więc zagubić właściwej hierarchii wartości w życiu osobistym i zawodowym. Musi być świadkiem wartości, które wyznaje. Poszczególne religie zgodnie podkreślają, że szczególną wartością, w oparciu o którą i do której należy wychowywać młode pokolenie, jest wiara. Ona domaga się świadomej i wolnej odpowiedzi człowieka. Wyznawanie wiary przejawia się w odważnym i mężnym stawianiu w obronie wartości z niej wypływających. Chodzi o obronę wartości coraz częściej eliminowanych z życia publicznego, a zwłaszcza chrześcijańskiej wizji miłości, małżeństwa i rodziny. Wiara potrzebuje pokory będącej podstawą wychowania do wartości.

Warto zatrzymać uwagę na trzech słowach używanych i nadużywanych wspólnie:

1. Demokracja — władza ludu. Ustrój słuszny i jak dotąd najlepszy. Są w nim jednak i braki, i niebezpieczeństwa. Demokracja jest wolnym wyborem między dobrem a złem, między dobrym a lepszym. Demokracja nie może ustanawiać albo znosić praw wyższych niż stanowione. Referendum nie jest najwyższą normą ustawodawstwa. Demokracja może stać się tyranią dla mniejszości, a ta przecież może mieć słuszność. Demokracja grecka miała senat i słuchała rady ludzi uczonych i doświadczonych senatorów, ale też nie była doskonała, bo po niej przeszli Rzymianie do cesarskiej monarchii.

2. Tolerancja — znoszenie z cierpliwością tego, że ktoś jest inny. Toleruję osobę, nie toleruję jej błędu. Nie mogę więc powiedzieć złoćczyńcy: rób tak dalej! Muszę użyć siły, aby zabronić mu czynić zło. Spotkam się wtedy z zarzutem nietolerancji. Jeśli hasło tolerancji poparte jest siłą, wtedy doświadczamy tyrańskiej tolerancji. Ja mogę wszystko, bo mam władzę, ty nie możesz nic, bo jesteś słaby. W religii jest wtedy nawracanie ogniem i mieczem. W poglądach naukowych nawet błąd mocni mogą ogłosić światopoglądem naukowym. To przerabiano w historii. Demokracja i tolerancja łączą się z wolnością.

3. Wolność jest abstrakcyjnym pojęciem. Praktycznie każde nasze myślenie, każde nasze działanie, jest ograniczone aksjomatami, normami, sankcjami, odpowiedzialnością. Szafują więc tymi słowami od rewolucji burżuazyjnej różni ideolodzy: wolność, równość, braterstwo — ale to

wszystko bywa utopią. Można jednak mówić o jedynej wolności, bo tylko taka jest prawda o wolności. Aspekty społeczne i opiekuńcze w tonacji religijnej harmonijnie podkreślają, że istotne jest promowanie tych wartości, które stanęły u źródła europejskiej tożsamości. Europa stanowi nieustanny wysiłek interpretacji źródeł klasycznych i religijnych. Nawet nowożytny bunt, odrzucenie tych źródeł, ma znaczenie wtedy, gdy ten, kto odrzuca i buntuje się, wie, o czym mówi. Jeszcze dwa pokolenia temu obszar wspólnych lektur w klasycznych średnich szkołach od Lwowa do Kadyksu i od Sztokholmu do Palermo był dość znaczny. Dziś uległ on ogromnej erozji zarówno ilościowej, jak i jakościowej — w tym sensie, że nawet jeśli czyta się jeszcze tu i ówdzie Antygonę, Króla Edypa czy Obronę Sokratesa, to dzieła te z pewnością nie są dziś nauczycielami mądrości. Większa część ruchów artystycznych i umysłowych od futuryzmu do postmodernizmu to bunt, rewolta, odrzucenie kanonu kultury, który stanowi próbę znalezienia właśnie kulturowej podstawy dla europejskiej tożsamości w omawianym aspekcie. Proces opiekuńczo-wychowawczy „jest ciągiem zmian powstających w osobowości wychowanka i wychowawcy pod wpływem realizowanych potrzeb”. Sytuacja wychowawcza to „ogół warunków, w jakich są zaspokajane potrzeby dziecka”⁹.

Pedagogika opiekuńcza „jest (a raczej usiłuje być) nauką o celach, zadaniach, treściach, metodach i formach opieki nad dzieckiem w ogóle, a opieki wychowawczej w szczególności. Interesuje się ona ogółem dzieci i młodzieży w sytuacjach, które mają postać opieki zdrowotnej, prawnej, wychowawczej i społecznej; zajmuje się ona typem wychowania opiekuńczego”¹⁰. Pedagogika opiekuńcza bada działalność instytucji opieki całkowitej i częściowej, a także organizacji społecznych organizujących różne formy pomocy dla dzieci i młodzieży do czasu uzyskania przez nich względnej samodzielności życiowej. Aspekt religijny mocno podkreśla zadania pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej odnośnie problemów związanych z opieką: sieroctwem dziecięcym (naturalnym i duchowym), adopcją, domami dziecka, rodzinami zastępczymi, innymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, funkcjonowaniem systemu w zmieniających się warunkach społecznych oraz gospodarczych. Opieka jest konieczna w przypadku sieroctwa, schorzeń somatycznych, zaburzeń psychofizycznych, deficytów wychowawczych, problemów egzystencjalnych czy nałogów. Opieka międzyludzka, zwłaszcza nad dzieckiem, stanowi wychowanie przez opiekę poprzez przekazywanie wartości osobotwórczych, wychowanie opiekuńcze, czyli nadawanie różnym formom wychowania, a szczególnie edukacji

⁹ Por. I. J u n d z i 1 1, *Zarys pedagogiki opiekuńczej*, Gdańsk 1975, s. 11–12.

¹⁰ Por. J. M a c i a s z k o w a, *Pedagogika opiekuńcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. P o m y k a 1 o (red.), Warszawa 1993, s. 554.

szkolnej, walorów opiekuńczych. Konsekwencją związku osoby ludzkiej z wartościami jest otwarcie człowieka na wartości najwyższe, ukazujące cel ostateczny, co pozwala mu spotkać się z Absolutem, który jest ich źródłem i pełnym miłości dawcą. Obok potrzeb będących motorem aktywności, ważnym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi osoby jest zamknięty w niej ogromny dynamizm. Przy czym możliwości dynamizmu osoby są niemal nieograniczone¹¹.

Aspekty społeczne i opiekuńcze w tonacji religijnej odnoszone do dzieci, młodzieży i dorosłych, obejmują osoby będące w szczególnych sytuacjach losowych (np. sieroty, chorzy, inwalidzi, samotne matki, kombataneci...), a także grupy społeczne (np. rodziny). Działania opiekuńcze podejmują zarówno poszczególne osoby, a także grupy lub instytucje (szkoła, ośrodki opiekuńcze...). Opieką mogą być objęte także zwierzęta, rośliny (środowisko naturalne), a także wytwory kultury (budynki, dzieła sztuki). We wszystkich tych przypadkach opieka rozumiana jest jako działanie, które ma na celu ochronę, pomoc, wspieranie, obronę przed określonym zagrożeniem. Opieka łączy się z różnymi dziedzinami wiedzy i działalności człowieka. Działania opiekuńcze mogą być dwojakie:

— świadczenia materialne, rzeczowe, zabiegi organizacyjne stwarzające warunki prawidłowego rozwoju — najczęściej bardziej zauważalna, wymierna (uwaga na filantropijny charakter datków czy darowizn!);

— pomoc mająca charakter psychiczno-emocjonalny, czyli nastawienie na rozumienie potrzeb drugiego człowieka, współodczuwanie z nim (empatia opiekuńcza) i wspierania zachowań samowychowawczych; ważne jest, by nie było to wyłącznie „manipulowanie” zachowaniem dzieci, które nie potrafią zaspokoić własnych potrzeb, ale wyzwalenie ich aktywnej postawy wobec własnego rozwoju i możliwości zaspokojenia potrzeb¹².

Działanie opiekuńcze jako ogół rzeczowo-materialnych i psychiczno-emocjonalnych warunków jest w różny sposób powiązane z wychowaniem. Oba działania obejmują:

- warunki, w których działanie się dokonuje,
- cele, dla których realizacji działanie jest podejmowane,
- interakcje zachodzące między osobami działającymi i rodzaj łączących więzi,
- system wartości prezentowany przez osoby działające.

Instytucje opiekuńcze:

- wychowania naturalnego: rodzina, grupa rówieśnicza i środowisko sąsiedzkie,

¹¹ G. D o g i e l, *Antropologia filozoficzna*, Kraków 1984, s. 141.

¹² Por. J. M a c i a s z k o w a, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 555–556.

— instytucje szkolne: świetlica szkolna, internat, półinternat, kluby, zespoły socjoterapeutyczne, klasy terapeutyczne, różne formy zajęć pozalekcyjnych,

— instytucje wychowania pozaszkolnego placówki opieki częściowej i całkowitej.

Obszary wspomagania rodziny i dziecka

Wszelkie formy wsparcia muszą być najpierw poprzedzone rzetelną diagnozą potrzeb społecznych. Rodziny wymagające obecnie wsparcia społecznego, to przede wszystkim rodziny niepełne, wielodzietne, rozbite lub pokrzywdzone przez los, bezrobotne, młode małżeństwa, nieletnie matki. Pozarządowe formy wsparcia rodziny stanowią: stowarzyszenia, fundacje i ruchy społeczne. Pedagogiczne wspomaganie rodziny obejmuje:

- przygotowanie do małżeństwa i rodziny,
- kształtowanie kultury pedagogicznej rodziców,
- obrona macierzyństwa,
- ochrona praw dziecka,
- pomoc rodzinie w świetle prawa.

Realizując zaspokajanie potrzeb dziecka, trzeba kierować się w szczególności:

- dobrem dziecka,
- poszanowaniem praw dziecka,
- potrzebą wyrównywania deficytów rozwojowych,
- koniecznością wspierania rozwoju dziecka poprzez umożliwienie kształcenia,
- rozwojem zainteresowań i indywidualizowaniem oddziaływań wychowawczych,
- potrzebą działań przygotowujących do samodzielnego życia,
- poszanowaniem praw rodziców wynikających z przepisów prawa rodzinnego, a przede wszystkim prawa do kontaktowania się z dzieckiem,
- potrzebą działań w celu utrzymywania więzi dziecka z rodziną i umożliwienia jego powrotu do rodziny.

System opiekuńczy stanowi całokształt działań koncepcyjnych, legislacyjnych, normatywnych, planistycznych i decyzyjnych państwa, jego naczelnych instytucji oraz znaczących organizacji społeczno-politycznych. Obejmować powinien: sprawdzanie funkcjonalności wszelkich programów opiekuńczych, współpracę między państwem a organizacjami pozarządowymi.

wymi, podnoszenie kwalifikacji i szkolenia pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych, wykorzystywanie osiągnięć naukowych do działalności praktycznej. Stosunek opiekuńczy jest mikrosystemem określony układem ról, pozycji, zależności i wymiany wartości między opiekunem a podopiecznym. Posynodalny papieski dokument *Christifideles laici* nakreśla istotną tożsamość świeckiego chrześcijanina¹³.

Propozycja wychowawcza św. Jana Bosko, stosowana do dziś w placówkach salezjańskich, jest niesłuchanie skuteczna, wymaga jednak dużego zaangażowania. Ksiądz Bosko wypracowywał go, bazując na chrześcijańskim paradygmacie, w którym wychowanie jest procesem towarzyszenia człowiekowi na drodze rozwoju ku pełni człowieczeństwa. Cechą charakterystyczną tego systemu jest prewencja. Stąd popularnie nazywany jest systemem zapobiegawczym, uprzedzającym lub prewencyjnym¹⁴. Jego myśl pedagogiczna, owoc wrodzonej intuicji i bogatego doświadczenia wychowawczo-duszpasterskiego, jest odpowiedzią na konkretne wyzwania i potrzeby napotkanej przez niego ubogiej i potrzebującej pomocy młodzieży. Idea prewencji stanowi klucz i podstawę całej jego metody wychowawczej. On miał świadomość, iż lepsze jest zapobieganie zepsuciu tego, co dobre; budowanie, niż naprawianie zepsutego: „lepiej działać prewencyjnie, niż wymierzać kary”. Był przekonany, że „młody człowiek nie jest z natury zły”, dlatego o wiele łatwiej ochronić i umocnić w nim naturalne dobro, niż leczyć zranienia wynikające z błędnego wychowania, zgorśzenia, doznanych krzywd. A najlepszą formą zapobiegania złu i naprawy społeczeństwa jest dobre wychowanie. Zgodnie z optymistycznym humanizmem chrześcijańskim uważał, że należy koncentrować się na dobru z jednoczesnym odwracaniem się od zła. Idea prewencji przeszczepiona na pole wychowania zaowocowała w życiu świętego bogatym i oryginalnym doświadczeniem wychowawczym, które nazwał systemem prewencyjnym. Stanowi on metodę wychowawczą. Pasja z jaką oddawał się pracy wychowawczej miała swoje podłoże w przekonaniu, że wychowanie stanowi najważniejsze zadanie w życiu rodziny, społeczeństwa i Kościoła. Jego zdaniem przyszłość świata zależy od jakości wychowania, a istotny jest integralny rozwój ludzi młodych.

Istotne jest wzajemne zaufanie, bliskość, życzliwość, szacunek i przywiązanie. Był przekonany, że wychowywać oznacza docierać do serca wychowanka. Potrafił stworzyć „maksymalną symbiozę” na polu ducha i działania, która sięgała swymi korzeniami najgłębszych pokładów ludzkiej osobowości. W tym procesie obydwie strony (wychowawca i wychowanek)

¹³ <http://mateusz.pl/szukaj-w-mateuszu/?q=Aspekty%20spo%C5%82eczne%20i%20opieku%C5%84cze> (15.09.2013).

¹⁴ Z. Kławiński SDB, *System wychowawczy św. Jana Bosko*, „Don Bosco”, nr 1, 2009, por. www.mateusz.pl/donbosco (15.09.2013).

zostają ubogacone i uswięcone. Był niezwykle wrażliwy na bolesne sytuacje życiowe młodego człowieka, na jego problemy, oczekiwania i dążenia. Choć był świadom słabości, kruchości oraz zranień dotyczących serca każdej osoby ludzkiej, głosił jednak optymizm wychowawczy. Wierzył w sens wychowania i był przekonany o potrzebie angażowania się rodziców, nauczycieli, wychowawców, duchownych w proces rozwoju człowieka. Według niego młodzież „jest najbardziej delikatną i drogocenną częścią ludzkiej społeczności. W niej pokłada się nadzieje na osiągnięcie szczęśliwej przyszłości. Młodzież nie jest z natury zła. Gdy uda się zaradzić zaniedbaniom rodziców, usunąć lenistwo oraz wpływ smutnych kolegów, wydaje się rzeczą łatwą ukształtować w ich podatnych sercach zasady porządku, dobre zwyczaje, szacunek, treści wiary; albowiem nawet jeżeli się niekiedy zdarza, iż są zdeprawowani w tym wieku, to jednak bardziej z powodu lekkomyślności niż ze złośliwości natury”. W młodym człowieku dostrzegał wielki potencjał dobra, talentów, sprawności, darów natury i łaski, które wymagają uaktywnienia, skanalizowania, uporządkowania, podporządkowania właściwej hierarchii wartości¹⁵.

Triada: „rozum, religia, miłość” jest syntetycznym ujęciem głównych elementów metody wychowawczej księdza Bosko. Wskazuje on, że tym, co ogniskuje system prewencyjny jest „manifestowana w praktyce miłość”. Owa praktyczna miłość wychowawcza jest czymś więcej niż nawet najszlachetniejszym ludzkim uczuciem. Ta miłość jest rozumna, dojrzała, niekiedy wymagająca. Winna budzić wzajemność. Dlatego też „nie chodzi tylko o to, aby ludzie młodzi byli kochani, ale o to, aby odczuwali, że są kochani”. Od spełnienia tego warunku zależy skuteczność wychowawczych działań. Wychowanie człowieka jest niezwykle delikatnym i wielowymiarowym procesem rozwoju: między innymi składa się z nabywania dojrzałości fizycznej i sprawnościowej, formacji intelektu, dojrzewania w zakresie wolności wyborów, dojrzałości emocjonalnej, moralnej i duchowej, nawiązywania głębokich więzi międzyludzkich, przygotowania do małżeństwa, wprowadzenia w życie społeczne i polityczne, kształtowania zdrowej religijności. Ludzie młodzi potrzebują wsparcia, towarzyszenia, roztropności w stawianiu wymagań, horyzontów rozwoju, rozbudzenia w nich fascynacji wartościami i ukazywania wzniosłych ideałów. Drzemiący w ludziach młodych potencjał pragnie się ujawnić i manifestować. Doświadczenie dziesiątków lat stosowania metody wychowawczej księdza Bosko w różnych częściach świata, różnych kontekstach kulturowych i religijnych potwierdza jej aktualność i skuteczność. Jego myśl pedagogiczna zawiera przesłanie ponadczasowe. Odwołuje się ona do realistycznej i jednocześnie optymistycznej wizji człowieka i jego wychowania. Uwzględnia integralny rozwój człowieka

¹⁵ Por. M. Włosiński, *Edukacja wartości*, Włocławek 2005.

z zaakcentowaniem wymiaru ludzkiego i zasobów naturalnego dobra osoby ludzkiej, tak dzisiaj eksponowanych. Odwołuje się także do naturalnych potrzeb ludzi młodych i etapów ich rozwoju oraz wciąż fascynuje i pociąga. Człowiek bowiem jako jednostka rozumna istnieje w sobie i dla siebie, jest suwerennym podmiotem działania stanowiącym o sobie. Poprzez akty wyboru celów, sposobów i warunków działania wzbogaca się wewnętrznie, ciągle dążąc do coraz doskonalszego wymiaru własnej podmiotowości. Tym samym człowiek wybiera wartości¹⁶. Proces ubogacania swojej osobowości w zasadniczym stopniu jest procesem ciągłego wyboru wartości. Trwa on przez całe życie człowieka. To, na ile człowiek jest wiernym wobec wybranych wartości, jaka jest ich treść i struktura, określa wymiary jego człowieczeństwa¹⁷.

Zależnie od dyscypliny naukowej ukazywane są różne ujęcia wartości i podejmowane próby definiowania. Różnicowanie w tych ujęciach nabiera istotnego znaczenia ze względu na nadrzędny cel wychowania: wspomaganie człowieka w urzeczywistnianiu własnej i właściwej hierarchii wartości, jako drogi prowadzącej do integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa¹⁸. Sytuacja wychowawcza wymaga otwarcia się: wymaga alternatywnego, nieschematycznego myślenia i wrażliwości wychowawczej; jest okazją do zmiany, szansą na wybór nowych wartości. Dużą rolę odgrywa tu autorytet wychowawcy i jego świadectwo życia. Wychowawca staje się mistrzem, przewodnikiem po świecie wartości, których on sam ma być świadkiem. Każde spotkanie z wychowankiem powinno być okazją do pomocy i służby. Taka postawa ma stanowić wyznacznik autorytetu wychowawcy, który podczas spotkań wychowawczych jest nosicielem i reprezentantem wartości. Dzięki przekazywanym treściom może formułować swoiste apele adresowane do uczuć wychowanków. Może budować w człowieku subiektywną hierarchię wartości. To stanowi podstawę rozwoju, szczególnie wówczas, gdy wartości te przyczynią się do modyfikacji postępowań wychowanków. Przed tymi dwoma podmiotami (wychowującym i wychowywanym) powinien rysować się wspólny horyzont wartości, ku którym będą zmierzać. Stawanie się człowiekiem, osiągnięcie pełni człowieczeństwa odbywa się w sytuacji kontaktu z drugim człowiekiem, z prawem, społecznością oraz wytworami kultury, nauki i techniki. Oznacza to wychodzenie poza transcendencję, przekraczanie określoności sytuacji wyjściowej, oznacza transgresję nieznanego, odkrywanie nowych dziedzin działań i wartości. Oznacza to także branie odpowiedzialności za wynik, za budowaną jakość

¹⁶ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, t. 1, Lublin–Kielce 2003, s. 16.

¹⁷ Jan Paweł II, *Aby wychowanek nauczył się „być”, a nie tylko „wiedzieć”*, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, J. Żukowicz (red.), Kraków 1990, s. 192–193.

¹⁸ „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, numer specjalny 1–9 VI 1991 r., s. 74.

świata. W ten sposób rozumiane wychowanie do wartości jest wychowaniem twórczego zaangażowania człowieka w proces samowychowania. Człowiek doświadcza siebie samego, jak i wszystkich innych ludzi. Można zauważyć, że im więcej ludzi stanęło w zasięgu czyjogoś doświadczenia, tym doświadczenie to jest większe i poniekąd bogatsze.

W systemie edukacyjnym jedno powinno być jasne: szkoła nie może jedynie dostarczać młodym informacji z różnych dziedzin wiedzy; musi im także pomagać w poszukiwaniu we właściwym kierunku sensu życia. Na tym polega jej odpowiedzialność, zwłaszcza w epoce, w której wielkie przemiany społeczne i kulturowe zdają się czasem zagrażać nawet najbardziej podstawowym wartościom moralnym. Szkoła musi pomagać w przyzwajaniu sobie tych wartości, tworząc warunki sprzyjające harmonijnemu rozwojowi wszystkich wymiarów ich osobowości wymiaru fizycznego i duchowego, kulturalnego i społecznego. Spełniając to zadanie, staje u boku rodziny, której podstawowym i zadaniem niezbywalnym jest wychowanie. Właśnie dlatego rodzice mają prawo i obowiązek wybrać szkołę, która najlepiej odpowiada ich wartościom i potrzebom wychowawczym ich dzieci.

Nie można oddzielać od siebie wartości osobistych i wartości społecznych. Cała nauka dotycząca budowania cywilizacji miłości, również wybór wartości duchowych i ludzkich związanych z byciem bardziej wymagają dużego samozaparcia i pracy nad sobą, bo nie można żyć w niekonsekwencji: wymagać od innych i od społeczeństwa, a samemu prowadzić życie tak, jakby wszystko w nim było dozwolone. Jan Paweł II kierował do młodzieży apel: „musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali”. Wymaganie od siebie jest samowychowaniem i wyborem wartości, takich jak: prawda, sprawiedliwość, wolność, które pomagają człowiekowi bardziej „być”. One pozwalają człowiekowi pójść drogami prawdy. Potrzeba odwagi szukania prawdy. Jeśli rozum, zatroskany o swą rzekomą czystość, staje się głuchy na wielkie przesłanie wartości, traci odwagę prawdy, nie staje się większy, lecz mniejszy. Prawda jest niezbędnym elementem edukacji o wartościach¹⁹. Bogata jest psychika człowieka, który potrafi ciągle tworzyć i snuć wspaniałe pomysły i zamiary, tworzyć nieoczekiwane koncepcje, mówić, śpiewać, pisać, rzeźbić, malować i budować. Tylko człowiek potrafi tworzyć od najprostszego młota po elektronowe mózgi. Człowiek potrafi kochać, smucić się i tęsknić. Człowiek jest jednością i w praktyce przejście od uczuć umysłowych do duchowych, od wyobrażeń do twórczych myśli jest niedostrzegalne. Wielka a nawet dominująca jest rola władz duchowych człowieka, jego rozumu i woli. Być więc człowiekiem znaczy mieć światopogląd, własne poglądy na sprawy gospodarcze, umieć ocenić postępowanie własne i cudze, mieć twórcze podejście do nauki i pracy, być

¹⁹M. Rusiecki, *Osoba ludzka...*, s. 7.

twórczym i wynalazczym oraz mieć silną wolę, charakter, własny sposób postępowania niezależny od okoliczności. Trzeba kierować się rozumem i wolą oraz dążyć do szczęścia.

Streszczenie

Istotną cechą człowieka jest podmiotowość wobec takich praw, jak: prawo do życia od poczęcia aż do naturalnej śmierci, do wychowania, pracy, opieki zdrowotnej, wyboru stanu czy zawodu, poszanowania własnej godności, wolności sumienia itp. Prawa te przysługują człowiekowi z natury, są przyrodzone i powszechne. Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są obdarzeni rozumem i sumieniem. Powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa. Działanie opiekuńcze jako ogół rzeczowo-materialnych i psychiczno-emocjonalnych warunków jest w różny sposób powiązane z wychowaniem. Stworzony przez ks. Jana Bosko system opiekuńczo-wychowawczy jest ciągiem zmian powstających w osobowości człowieka pod wpływem realizowanych potrzeb rozumu i woli oraz dążenia do szczęścia.

Summary

An important feature of man is subjectivity to such rights as the right to life from conception to natural death, to education, employment, health care, the choice of profession, respect for their dignity, freedom of conscience, etc. These rights are entitled to man by nature, are innate and universal. All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience. They should act towards one another in a spirit of brotherhood. Welfare actions as the whole of material, physical and psycho-emotional conditions are in many ways related to education. The care and educational system created by priest Jan Bosko is a sequence of changes produced in human personality under the influence of ongoing needs of intellect and will, and the pursuit of happiness.

Roman Schulz

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

WĄTKI ANTROPOLOGICZNE W PEDAGOGICE OPIEKI

Słowa kluczowe: perspektywa antropologiczna w teorii opieki; człowiek jako istota opiekująca się; antropotwórcza rola opieki; patologia opieki; autoopieka.

ANTHROPOLOGICAL TOPICS IN HEALTH-EDUCATION THEORY

Key words: anthropological perspective in educational theory; role of health in humanization; pathological forms of health; self-care.

Przydatność perspektywy antropologicznej w pedagogice opieki

Pedagog ogólny dostrzegający w antropologii fundament nauk o wychowaniu, nie może uchylić się od pytania, w jakim stopniu przyjęcie perspektywy antropologicznej może się przyczynić do wzbogacenia klasycznego, pedagogicznego podejścia do fenomenu opieki.

Jak wiadomo, charakterystyczną cechą perspektywy antropologicznej jest tzw. „holizm”, tj. dążenie do całościowego (w odróżnieniu od „aspektowego”) ujęcia natury człowieka, osobliwości jego egzystencji, specyfiki środowiska życiowego oraz rozwoju (osobniczego oraz gatunkowego). Tak pojmowana optyka holistyczna może dostarczać, po pierwsze — ram światopoglądowych dla ujmowania opieki jako szczególnego aspektu ludzkiego istnienia i rozwoju. Po drugie — z antropologii wypływa potrzeba pojmowania opieki międzyludzkiej w sposób całościowy, w odróżnieniu od spojrzenia cząstkowego i aspektowego stosowanego w pedagogicznej teorii opieki. Przyjęcie tego rodzaju punktu widzenia skutkuje w pedagogicznej teorii opieki charakterystycznym przesunięciem akcentów (ku problemom o charakterze „całościowym”) i uwypukla znaczenie pewnych ważnych kwestii, które dotąd były traktowane jako drugorzędne, prawdopodobnie

z powodu ich znikomej, bezpośredniej przydatności dla praktyki. Oto niektóre spośród nich:

- fenomen opieki w świecie zwierząt i ludzi: podobieństwa i różnice;
- biologiczna vs kulturowa determinacja zachowań opiekuńczych u ludzi;
- uniwersalizm opieki w antroposystemie;
- opieka jako czynnik antropotwórczy;
- opieka w pełnym cyklu życia człowieka;
- norma i patologia w relacjach opiekuńczych między ludźmi;
- rola zwierząt we wspomaganiu procesów rozwojowych i opiekuńczych u ludzi:
- opieka upodmiotowiona etc.

Literatura przedmiotu dotycząca tych zagadnień jest spora i czeka niezmienne na odkrycie (oraz asymilację) przez pedagogów. Poniżej — krótkie rozwinięcie wybranych tematów z przedstawionej powyżej listy.

Uniwersalizm opieki w antroposystemie: człowiek istotą opiekującą się

Zgodnie z antropologicznym punktem widzenia akcentowana w pedagogice opieka ludzi nad ludźmi, w szczególności dorosłych nad swym potomstwem, jest tylko jednym z obszarów, na których koncentruje się aktywność opiekuńcza człowieka. Obiektem opieki w społeczeństwach ludzkich są różne kategorie bytów i tworów. Mówimy o opiece nad zabytkami; nad zwierzętami, nad grobami; nad pomnikami itp.

Świadczenie opieki sprawowane jest względem osób w różnych grupach wiekowych; opiekujemy się ludźmi przychodzącymi na świat, dziećmi, młodzieżą, osobnikami dorosłymi, seniorami (opieka geriatryczna), żegnającymi się z tym światem (opieka paliatywna). Opieką obejmowane są różne kategorie osób: zdrowe, niemowlęta, sieroty, dzieci porzucone, ludzie niepełnosprawni, chorzy, bezdomni, uzależnieni, bezrobotni, samotne matki, opuszczający zakłady karne (tzw. opieka postpenitencjarna), ofiary przemocy, sprawcy przemocy, alkoholicy, umysłowo upośledzeni, inwalidzi, kombataneci itp.

Opieka jest świadczona przez różne podmioty: przede wszystkim przez Opatrzność wobec wszystkich stworzeń. W świecie ludzkim podmioty opieki mają różny status w różnych układach społecznych. Mamy opiekę

sprawowaną w grupach pierwotnych; przez rodziców, niańki, opiekunki, dziadków, starsze rodzeństwo, wolontariuszy itp.

Opieka pozadomowa (zinstytucjonalizowana) jest świadczona przez takie podmioty, jak: rodzinne domy dziecka, domy sierot, żłobki, przedszkola, internaty, szkoły, policyjne izby dziecka, pogotowia opiekuńcze, domy seniora, hospicja i wiele, wiele innych. Instytucje te są prowadzone zarówno przez państwo jak organizacje pozarządowe (np. wyznaniowe).

W humanosferze świadczona są różne rodzaje opieki: medyczna (zdrowotna), socjalna, prawna, psychologiczna, materialna, pedagogiczna i inne.

Wniosek nasuwa się jasny: świat opieki w społecznościach ludzkich jest wielce rozbudowany. W pewnym sensie opieka (oraz korzystanie z niej) staje się zjawiskiem uniwersalnym, powszechnym, długotrwałym — z racji wysokiego stopnia wzajemnego uzależnienia się jednostek i grup w populacjach ludzkich, mającego swe źródło w biologicznej mizerii człowieka. Można mówić nawet o wszechobecności aktów świadczenia i akwizycji opieki (pomocy) ze strony innych ludzi.

W tej sytuacji należy się dziwić, że filozofowie nie sformułowali dotąd koncepcji człowieka, odwołującej się do tych realiów: mianowicie idei człowieka jako istoty korzystającej z opieki oraz opiekującej się. To światopoglądowe zaniedbanie tym bardziej rzuca się w oczy, gdy obiegowe formuły określające unikalność przyrodniczą człowieka nie w pełni przystają do rzeczywistości. Określamy siebie, za filozofami, jako gatunek *Homo sapiens*, podczas gdy osobnicy rzeczywiście korzystający z umysłu należą w tym gatunku do wyjątków. Słyszymy o *Homo faber*, gdy większość z nas z trudem posługuje się skromnym zestawem narzędzi, nie mówiąc już o sztuce ich tworzenia. Nie inaczej jest ze „zwierzęciem społecznym”, „symbolicznym”, czy „religijnym”. Na tle dotychczasowych: częściowo opisowych, częściowo życzeniowych generalizacji, idea człowieka jako istoty opiekującej się ma szansę wzbogacić dotychczasowy repertuar światopoglądowy antropologii filozoficznej, a może nawet — co ważniejsze — zadomowić się w nim na stałe.

Okolicznością, która czyni taką przesłankę w pełni zasadną, jest wskazywana przez antropologów, zwłaszcza o orientacji antynaturalistycznej, przyrodzona „mizéria biologiczna” człowieka i związana z tym — o wiele większa niż u innych gatunków — „słabość” kondycji ludzkiej. Ta właśnie „słabość” wydaje się stanowić podstawową, być może nigdy nie wyczerpywalną, przyczynę i rację dla powstania oraz rozwoju relacji opiekuńczych w obrębie gatunku *Homo*.

Pozwolę sobie przytoczyć w tym miejscu kilka zdań z wcześniej napisanego przez siebie tekstu: „Temat: „człowiek jako istota słaba” jest dla pedagoga szczególnie interesujący. [...] Współcześnie — jak wiadomo — pojęcie

„człowieka słabego” odnosi się do szczególnej kategorii ludzi, a mianowicie osób niepełnosprawnych, upośledzonych, pod jakimś względem obdarzonych defektami. Zgodnie z takim rozumieniem cecha słabości jest własnością tylko pewnej grupy ludzi. Tymczasem, zgodnie z wykładnią kulturalistyczną człowiek jest jako taki biologicznie słaby; tzn. wszyscy należymy do kategorii istot (biologicznie) słabych. Słabość bowiem jest gatunkową (rodzajową) cechą człowieka; własnością wszystkich ludzi. Do ważnych, z pedagogicznego punktu widzenia, wskaźników słabości należy tzw. „długie dzieciństwo”, która to cecha ma szczególne znaczenie dla interpretacji rozwoju osobniczego człowieka. Dowodem pośrednim na to, że słabość to konstytutywna cecha ludzkiej kondycji jest właśnie olbrzymi rozwój czynności opiekuńczych w populacjach ludzkich. Właściwie nie ma ludzi, którzy nie wymagaliby opieki w takich lub innych okolicznościach. Nie ma też ludzi, którzy nie byłiby zaangażowani w świadczenie opieki w takiej czy innej formie. Z fenomenem o takiej skali nie mamy do czynienia w innych gatunkach. Skala świadczeń opiekuńczych w społecznościach ludzkich jest tak rozległa, że jest rzeczą dziwną, iż nikt dotąd nie próbował określać specyfiki gatunkowej człowieka w tych kategoriach: „Człowiek jako istota opiekująca się”¹.

Antropotwórcza rola opieki

Gdy w naszych rozważaniach przejdziemy do zjawiska opieki ludzi nad swym potomstwem, także mamy do dyspozycji dwie odmienne perspektywy oglądu tego zjawiska: bardziej tradycyjną — pedagogiczną oraz bardziej nowoczesną — antropologiczną. Zgodnie z wykładnią klasyczną, pedagogika interesuje się kręgiem zjawisk określanymi jako opieka, wychowanie i kształcenie (oraz ich pochodnymi). Koncentruje zatem uwagę przede wszystkim na trzech procesach: wspomagania przemiany dziecka w istotę dorosłą, osobnika niecywilizowanego w członka kultury, oraz jednostki o rozwoju zaburzonym w osobnika normalnego. Takie ujęcie ma ewidentnie rodowód praktyczny a nie poznawczy: wyodrębnienie przedmiotu poznania dokonuje się tu na podstawie istniejącego podziału pracy społecznej, a nie jako pochodna określonych pytań badawczych.

Zgodnie z wykładnią drugą, której domaga się optyka antropologiczna, pedagogika należy do nauk odsłaniających tajemnice homogenezy, tajemnicę konstytuowania się jednostkowego bytu ludzkiego, procesu stawania

¹R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 2, Toruń 2003, s. 108.

się człowiekiem. Skupia zatem uwagę na całościowym procesie osobniczego rozwoju, by następnie wyodrębnić z tego pola przedmiot własnych zainteresowań poznawczych.

Klasyczna perspektywa pedagogiczna dokonuje analizy opieki przede wszystkim z punktu widzenia podmiotu świadczeń opiekuńczych: matki, ojca, niańki, opiekunki, wychowawcy itp. Akcent w tym podejściu pada na to, co wykonują (co dają) ludzie pełniący ww. role: np. dają schronienie, są blisko, karmią, pielęgnują, rozmawiają, chronią itp. Punkt widzenia świadczeniobiorcy znajduje się na drugim planie — jest godny uwagi, ale tylko jako odbiorcy świadczeń opiekuńczych. W perspektywie antropologicznej natomiast zjawisko opieki jest sytuowane w kontekście procesu homogenezy, rozumianej jako konstytuowanie się bytu ludzkiego.

W tym podejściu akcent pada na wymogi egzystencjalne oraz potrzeby (organiczne, psychiczne i społeczne) człowieka słabego — jako podmiotu egzystencji i rozwoju — oraz na konieczność ich zaspokojenia przez innych ludzi — jako warunek prawidłowego przebiegu procesu ucłowieczenia. Człowiek nowo narodzony (przychodzący na świat) to przecież byt „nie końca stworzony”. Konieczna dla dopełnienia dzieła Stworzenia jest interwencja (oraz współudział) innych sił sprawczych. Jedną z nich jest opieka. W podejściu antropologicznym interesuje nas zatem nie tyle opieka, ile ten wymiar rozwoju jednostki ludzkiej, który jest wspomagany celowymi aktami opieki. Sama opieka zaś postrzegana jest jako istotny czynnik antropotwórczy. W pełnym cyklu życia człowiek występuje jednak zarówno w roli odbiorcy jak dawcy świadczeń opiekuńczych. Już małe dzieci wykazują skłonność do opiekowania się różnymi rzeczami, a opieka nad zwierzętami jest uważana przez psychologów za szczególnie istotną dla rozwoju dziecka. Gdy zatem mówimy o „całościowym”, „pełnym” antropotwórczym znaczeniu opieki — chodzi nam właśnie o właśnie ten podwójny rodzaj zaangażowania człowieka w proces opiekuńczy: z jednej strony jako odbiorcy świadczeń opiekuńczych, z drugiej zaś jako podmiotu świadczącego opiekę i pomoc. To dwojake zaangażowanie ludzi w proces opieki musi zostać uwzględnione w objaśnianiu specyficznie ludzkiej drogi rozwoju osobniczego człowieka.

Na temat „rozwoju poprzez wspomaganie rozwoju innych” Z. Pietrasiński pisze w swej pracy: „[...] była już mowa o tym, jakie znaczenie [w rozwoju człowieka dorosłego — R.S.] ma nastawienie na [...] wspomaganie rozwoju młodego pokolenia. Reorientację taką ułatwia ludziom w sile wieku ich mniejsze już niż dawniej zaabsorbowanie osobistą karierą i większa zazwyczaj mądrość, mająca za podstawę liczne doświadczenia i osiągnięcie wyższych szczebli rozwoju poznawczego. Mądrość, a przede wszystkim ta jej odmiana, która pod nazwą kompetencji biograficznej przejawia się

m.in. w rozumieniu warunków i potrzeb rozwoju innych, a w tym także własnych dzieci. Dawniej psychologowie i pedagodzy rozpatrywali i badali proces wychowania jako oddziaływanie w pełni już ukształtowanych osób dorosłych na istoty zobligowane do poddawania się zmianom. Dziś taki model „działania w jedną stronę” wydaje się anachroniczny. Interakcja między wychowawcą a wychowankiem jest procesem dwukierunkowym. Jeśli wychowawca może pod wpływem zachowania dziecka ulegać — jak to często widzimy — frustracji, czy nie może także trwale i korzystnie się zmieniać?”².

Rola zwierząt we wspomaganiu procesów rozwojowych i opiekuńczych u ludzi

Przez pewien okres swej kariery akademickiej prowadziłem (na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK) zajęcia z doktorantami z przedmiotu antropologia kulturowa. Formuła tych zajęć polegała na tym, że kolejne roczniki doktorantów przygotowywały antologie tekstów z wybranych dziedzin antropologii kulturowej, uprofilowane pod kątem potrzeb kształcenia studentów na kierunku pedagogika. Produkcje te były następnie publikowane na wydziałowej witrynie jako materiały dydaktyczne pod ogólnym hasłem „Antropologia kulturowa dla pedagogów”.

W pierwszym roku realizacji tego projektu, tj. w roku akademickim 2006/2007 grupa doktorantów I roku przygotowała i opublikowała pierwszy tom cyklu pt. „Między naturą i kulturą”. Zamieszczone tam teksty dotyczyły następujących obszarów tematycznych:

1. Protokultura. Zjawiska osobniczego uczenia się oraz komunikowanie doświadczeń w świecie zwierząt.
2. Genetyczne podstawy ludzkich zachowań.
3. Opieka nad potomstwem w świecie zwierząt.
4. Genetyczne podstawy relacji opiekuńczych u ludzi.
5. Rola zwierząt we wspomaganiu procesów rozwojowych i opiekuńczych u ludzi.

Z punktu widzenia tematyki niniejszych rozważań najciekawszy wydaje się podtemat piąty, opracowany przez zespół w składzie: Agnieszka Popowska, Katarzyna Smulska i Katarzyna Wiśniewska. Podtemat ten obejmował teksty poruszające następujące zagadnienia:

— Faktografia zjawiska.

²Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 127.

- Rola zwierząt w rozwoju infantylnego parentalizmu u dzieci.
- Terapia z udziałem zwierząt.
- Niemi przyjaciele — zwierzęta, które ratują, ostrzegają i pomagają.
- Zwierzęta w roli „aniołów stróżów”.
- Lecznicze moce zwierząt: terapie wspomagane przez zwierzęta.
- Partnerzy na całe życie.
- Rozwój terapii z udziałem zwierząt.
- Pies terapeuta w różnych etapach rozwoju człowieka.
- Zwierzę jako substytut człowieka.
- Zwierzę jako panaceum.
- Biomimetyka — uczenie się od zwierząt.

Niech prosty wykaz powyższych tematów wskaże pośrednio na rolę, jaką zwierzęta (obok ludzi) odgrywają we wspomaganiu procesów rozwojowych i opiekuńczych w antroposystemie. (Rozwinięcie wymienionych zagadnień jest dostępne na witrynie Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK).

Opieka zaburzona

Spoglądając na świat opieki całościowo to widzieć także liczne przejawy jej zaburzeń, a nawet patologii. Na temat opieki zaburzonej (patologicznej) — jej przejawów oraz skutków — istnieje obszerna literatura przedmiotu, wspomagana wieloma, coraz bardziej drastycznymi doniesieniami medialnymi. Większość z nich poprzestaje na opisie oraz potępieniu stwierdzonych przejawów zaburzeń, ignorując potrzebę zmierzenia się z ich wyjaśnieniem. Tymczasem to właśnie istnienie owej „ciemnej strony” opieki międzyludzkiej domaga się odpowiedzi na pytanie: „dlaczego”?

Jedno z możliwych wyjaśnień zjawiska „opieki zaburzonej” znajdzie czytelnik w książce Davida M. Bussa *Psychologia ewolucyjna*, w podrozdziale zatytułowanym: „Znęcanie się nad dziećmi i inne niebezpieczeństwa mieszkania z przybranymi rodzicami”. Czytamy tam m.in.: „Opiekę rodzicielską można sobie przedstawić jako pewne kontinuum. Na jednym końcu jest absolutne poświęcenie, przy którym rodzice kierują wszystkie swoje zasoby na potrzeby dziecka, gotowi w razie konieczności oddać dla niego zdrowie i życie. Na drugim końcu skali znajduje się obciążanie dzieci kosztami, polegające na wykorzystywaniu ich lub znęcaniu się nad nimi. Skrajnym tego wyrazem są przypadki przemocy, a nawet dzieciobójstwa, które można traktować jako negatyw opieki rodzicielskiej (to jest skrajne

przeciwnieństwo opieki rodzicielskiej). Jakie są przyczyny tego rodzaju zjawisk? Na jedną z nich zwraca uwagę tzw. psychologia ewolucyjna.

Zgodnie z teorią dostosowania łączny stopień pokrewieństwa genetycznego wpływa na prawdopodobieństwo dzieciobójstwa: im mniejszy stopień pokrewieństwa genetycznego między dzieckiem a dorosłym, tym wyższe to prawdopodobieństwo. Hipotezę tę poddano weryfikacji [...].

W najbardziej wyczerpującym badaniu na ten temat Daly i Wilson przeanalizowali sytuację 841 rodzin, w których wychowywały się dzieci w wieku do 17 lat, oraz 99 przypadków bicia i wykorzystywania odnotowanych przez Towarzystwo Pomocy Dzieciom w kanadyjskim mieście Hamilton. Większość dzieci mieszka z obojgiem swoich biologicznych rodziców, więc przy ustalaniu rozmiarów zjawiska znęcania się nad dziećmi przez rodziców przybranych i biologicznych trzeba uwzględnić wspólny mianownik, taki jak „liczba ofiar na 1000 dzieci w danej populacji”.

Dane wskazują jednoznacznie, że dziecko mieszkające z którymś ze swych biologicznych rodziców i jednym przybranym jest średnio czterdzieści razy bardziej narażone na maltretowanie fizyczne niż dziecko mieszkające z obojgiem rodziców biologicznych. Ryzyko jest większe nawet wtedy, gdy nie potęgują go takie czynniki, jak nędza czy niski status socjoekonomiczny. Przypadki znęcania się nad dziećmi rzeczywiście częściej zdarzają się w rodzinach ubogich, ale okazuje się, że procent rodzin przybranych jest mniej więcej taki sam we wszystkich warstwach społecznych. Daly i Wilson doszli do wniosku, że „mieszkanie dziecka z przybranym rodzicem jest najważniejszym z dotychczas stwierdzonych czynników wpływających na maltretowanie dzieci” (Daly i Wilson, 1988). Można rzecz jasna powiedzieć, że takie wyniki są oczywiste i każdy mógłby je przewidzieć. Może i tak. Pozostaje jednak faktem, że w setkach wcześniejszych badań nad zjawiskiem maltretowania dzieci nie udało się ustalić, że zagrożeniem są przybrani rodzice. Dokonali tego dopiero Daly i Wilson, ujmując zagadnienie z perspektywy ewolucyjnej³.

Od opieki do autoopieki

W sygnalizowanym wcześniej zjawisku wszechobecności opieki w antroposystemie jest coś godnego podziwu ale zarazem niepokojącego. Można je bowiem interpretować także jako formę zwykłego przerostu opieki nad ludźmi, co skutkuje jej postępującą patologizacją. Odnosi się to zwłaszcza

³D.M. B u s s, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2006, s. 229–230.

do dorosłego stadium życia człowieka. „Pomoc rodzi niemoc” — głosi znana mądrość ludowa. Nadopiekuńczość wzbudza np. tendencję do uwalniania się przez ludzi dojrzałych i życiowo samodzielnych od odpowiedzialności za stan własnych spraw i przerzucania jej na innych, w tym także na instytucje państwowe.

Przykłady są znane: popisowe skoki młodych ludzi do akwenów o nieznaną głębokość; wycieczki turystyczne w góry bez odpowiedniego wyposażenia i rozpoznania; prowadzenie pojazdu pod wpływem alkoholu; brak dbałości o własne zdrowie (palenie tytoniu, niewłaściwa dieta, używki) etc...

Kto (i czy) ma obowiązek zaopiekować się kierowcą, który pod wpływem alkoholu wyrusza na trasę — w nieznaną? Czy aby na pewno wszyscy w każdej sprawie potrzebujemy opieki innych? Czy nie jest tak, że sami też w wielu sprawach możemy o siebie zadbać, zaopiekować się sobą, zostać dla siebie swoim własnym Januszem Korczakiem lub — w przypadku niedostatków socjalizacji — nawet Antonim Makarenką? Czy zimą musimy wychodzić w góry beztrudno i bez odpowiedniego wyposażenia, a następnie zgłaszać w mediach roszczenia odnośnie spóźniającej się (lub nie wyświadczonej) pomocy? Czy możemy wypływać samotni na oceany i w trudnych sytuacjach robić wokół siebie szum medialny o zasięgu globalnym?

Odnosi się czasem wrażenie, że system ratownictwa medycznego i społecznego obsługuje w dużym stopniu osoby dorosłe, nie mające motywacji oraz niezdolne do autoopieki. Warto zatem postawić pytanie: co przeszkadza osobom dorosłym, aby dbać o siebie? Czy ktoś tego zakazuje? Istniejąca w tej dziedzinie obyczajowość (a nawet prawo) tylko infantylizuje zachowania ludzi dorosłych. Zaczynaj zatem od siebie: poznaj siebie, zaopiekuj się sobą, zadbaj o siebie, zgodnie z zasadą: „umiesz liczyć — licz (także) na siebie”.

Podsumowując: wspomniana wcześniej wszechobecność aktów opieki w obrębie gatunku *Homo* wydaje się w pewnym sensie przerostem rozwojowym, typowym dla człowieka jako „wybryku ewolucji”; znamionuje wprawdzie słabość kondycji ludzkiej, ale jest także świadectwem (a może nawet usankcjonowaniem) braku odpowiedzialności ludzi za siebie, skłonności do wyręczania się innymi w załatwianiu własnych problemów. Uzasadnia to wprowadzenie nowego (o holistycznej wymowie) postulatu ideowego oraz zadania praktycznego do pedagogiki: „od opieki przedmiotowej do podmiotowej”, „od zewnątrzsterownej do wewnątrzsterownej”, „od opieki do autoopieki”.

Streszczenie

Artykuł porusza następujące tematy: perspektywa antropologiczna w pedagogice, uniwersalizm opieki w antroposystemie, antropotwórcza rola opieki, opieka zaburzona, opieka upodmiotowiona (autoopieka).

Summary

This article discusses the following topics: anthropological perspective in health-educational theory, universal health in Human Species, role of health in humanisation; pathological forms of health, self-care.

Ireneusz Pyrzyk

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

SZCZEGÓLNA ROLA PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZEJ I TEORII PRACY SOCJALNEJ W REALIZACJI ZADAŃ PEDAGOGICZNYCH NASZYCH CZASÓW

Słowa kluczowe: pedagogika opiekuńcza; praca socjalna; opieka; wychowanie opiekuńcze; system; klasyfikacja nauk.

SPECIAL ROLE OF TUTELAGE PEDAGOGY AND THEORY OF SOCIAL WORK AT REALIZE PEDAGOGY TASKS IN MODERN TIMES

Key words: tutelage pedagogy; social work; care; tutelar education; system; sciences classification.

Uwagi wstępne

Dotychczasowe poglądy dotyczące naukowości pedagogiki opiekuńczej są bardzo różnorodne i nierzadko wprost przeciwstawne. Tym bardziej w relacji do teorii pracy socjalnej, z którą razem powstawała i rozwijała się w ramach dorobku naukowego Heleny Radlińskiej. Szczególnie wnikliwej analizy wymagać będzie pedagogika opiekuńcza w aspekcie merytorycznych kryteriów tworzenia nauki. Pedagogika opiekuńcza mimo swej ponad osiemdziesięcioletniej tradycji nadal jest dziedziną pedagogiczną *in statu nascendi*. Jej pluralizm koncepcyjny na gruncie polskim jest tego najlepszym dowodem, ale zarazem nadzieją na dalszy rozwój. Osiemdziesiąt lat w rozwoju każdej nauki to niedługi okres, tym bardziej, że w przypadku pedagogiki opiekuńczej faktyczny jej rozwój nastąpił dopiero od 1966 r.¹ Do tego

¹ Wystąpienie M. Jakubowskiego na konferencji naukowej w Gdańsku, które polemizowało z poglądami pedagogów społecznych na temat pedagogiki opiekuńczej, a szczególnie z poglądami R. Wroczyńskiego.

czasu pedagogika opiekuńcza, która swe narodziny (w aspekcie teoretycznym) zawdzięcza J.Cz. Babickiemu i pedagogom społecznym pozostawała w ścisłych ramach teoretyczno-metodologicznych pedagogiki społecznej, jako jej subdyscyplina (subdyscyplina subdyscypliny). Ten stan rzeczy zauważają też inni autorzy: Warto zaznaczyć, że wciąż nie mamy zadowalającej odpowiedzi na zasadnicze pytanie, czy pedagogika opiekuńcza spełnia kryteria samodzielnej dyscypliny naukowej. Podobne wątpliwości zgłaszane są zresztą wobec całej pedagogiki jako wiedzy o wychowaniu i swoistej technologii zajmującej się praktycznymi zastosowaniami teorii innych nauk a nawet elementów polityki oraz ideologii. Gdyby nawet optymistycznie przyjąć, że pedagogika opiekuńcza jest nauką, to trzeba od razu dodać uwagę o początkowej fazie jej rozwoju. Niebezpieczeństwo zahamowania rozwoju pedagogiki opiekuńczej upatruję w tym, że nietrudno zaszkodzić nauce *in statu nascendi*, nietrudno ją zepchnąć na boczne tory, łatwo ośmieszyć choćby dla podkreślenia własnej pozycji i wagi. Nie ma też jednoznacznego rozstrzygnięcia w sprawie rodowodu pedagogiki opiekuńczej.

Przedstawiciele silniej rozwiniętej subdyscypliny, jaką jest niewątpliwie pedagogika społeczna, powtarzają konsekwentnie za H. Radlińską i A. Kamińskim, że pedagogikę opiekuńczą trzeba traktować jako uszczegółowienie, odgałęzienie pedagogiki społecznej. Krytykuje się przy tym kierunek myślenia zaprezentowany m.in. przez M. Jakubowskiego. Autor bowiem przytoczył wiele interesujących argumentów sugerujących, że pedagogika opiekuńcza jako społeczna praktyka ma własną genezę niezależną od dziedzin jej pokrewnych, tj. od pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej². Podobne poglądy (uznające subdyscyplinarność pedagogiki opiekuńczej) reprezentuje M. Winiarski: „Tak więc pedagogika opiekuńcza znajduje się w początkowej fazie swego rozwoju, dysponując zaledwie pewnymi zestawami twierdzeń ogólnych dotyczących niektórych zagadnień opieki pedagogicznej. Zaznaczające się stanowiska teoretyczne cechuje różny stopień zaawansowania, weryfikacji twierdzeń oraz ich oryginalności; dosyć często ma miejsce przenoszenie, zapożyczenie twierdzeń z nauk pokrewnych lub też wyprowadzanie ich na drodze reminiscencji historycznych... stanowiska teoretyczne różnie sytuują pedagogikę opiekuńczą wśród nauk pedagogicznych (dział lub kierunek pedagogiki społecznej, samodzielna dyscyplina pedagogiczna, subdyscyplina), nadają jej różny charakter (monodyscypliny, polidyscypliny), różnie ujmują jej przedmiot (np. jako sytuacje wychowawcze określonego typu, zaspokajanie potrzeb, opieka różnie rozumiana) i strukturę (działy, zakresy, problemy merytoryczne). Jest tu

²F. Kulpiński, *Czynniki warunkujące rozwój pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, pod red. J. Sow y, D. Pstrąg, Rzeszów 1999, s. 89–90.

wiele spraw dyskusyjnych, wymagających nieco innego podejścia, a także rozstrzygnięć porządkujących³. Spośród wymienionych przez M. Winiarskiego statusów naukowych pedagogiki opiekuńczej najczęściej spotykamy się z określeniem jej jako subdyscypliny pedagogicznej. Często jest tak, że dany autor określa pedagogikę opiekuńczą jako subdyscyplinę pedagogiki niemalże intuicyjnie, nie dając żadnego racjonalnego uzasadnienia dla takiego stanu rzeczy (A. Kelm, F. Kowalewski). Właśnie w kierunku ukazania obiektywnej pozycji pedagogiki opiekuńczej (zarówno w aspekcie wymagań merytorycznych jak i formalnych) na gruncie nauk pedagogicznych powinny zmierzać dalsze rozważania przedstawicieli tej dziedziny. Należy ciągle poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania o charakterze ontycznym: Co stanowi przedmiot poznania pedagogiki opiekuńczej? Czy jest nim tylko opieka czy tylko wychowanie, czy być może efekt wzajemnych relacji obu desygnatów (wychowanie opiekuńcze)? W zależności od odpowiedzi na powyższe pytania należy w dalszej kolejności poszukiwać odpowiedzi na pytania o charakterze poznawczym: Jakie terminy i ich pojęcia (aparatura pojęciowa) cechują pedagogikę opiekuńczą? Jakimi metodami badawczymi posługuje czy raczej powinna posługiwać się ta dziedzina? Jaka jest jej struktura (wiedza ogólna i jej pochodne)? Jakie zadania formułuje w celu dalszego rozwoju własnej teorii i metod badawczych? Jakie miejsce zajmuje współcześnie pedagogika opiekuńcza w systemie nauk pedagogicznych?

Przedmiot i pojęcie pedagogiki opiekuńczej

Przystępując do powyższego problemu warto jeszcze poświęcić naszą uwagę strategiom budowy teorii na gruncie nauk pedagogicznych. Możemy wyróżnić kilka takich strategii:

— strategia indukcyjna — gromadzenie faktów empirycznych w oparciu o badania własne, innych badaczy oraz doświadczenia ontogenetyczne i filogenetyczne, wielostopniowe uogólnianie, łączenie twierdzeń ogólnych w system,

— strategia hipotetyczno-dedukcyjna — formułuje się hipotezę ogólną na podstawie faktów zaobserwowanych lub stwierdzonych przez innych

³M. Winiarski, *O randze i warunkach rozwoju pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dąbrowskiego, Zielona Góra 1995, s. 15 i 20–21.

badaczy, następnie empiryczna weryfikacja hipotezy, formułowanie praw i systemu twierdzeń ogólnych,

— strategia indukcyjno-dedukcyjna — łączy w sobie powyższe strategie, zapewniając wyższą wiarygodność twierdzeniom ogólnym,

— strategia intuicyjno-spekulatywna — zapożycza twierdzenia ogólne z nauk pokrewnych, formułuje twierdzenia na podstawie rozumowania potocznego, traktuje hipotezy jako twierdzenia naukowe, nie docenia wartości poznawczych badań empirycznych, posługuje się mało czytelnym językiem naukowym.

Według M. Winiarskiego stosowanie wszystkich strategii wymienionych powyżej gwarantuje właściwy rozwój teorii naukowej: „Pod tym względem sytuacja nie przedstawia się jednakowo we wszystkich dyscyplinach pedagogicznych, a chyba najmniej korzystnie w pedagogice opiekuńczej. Dominuje tu wyraźnie tzw. strategia intuicyjno-spekulatywna wraz ze swoimi wszystkimi mankamentami. W konsekwencji rzutuje to niekorzystnie na rozwój teorii i praktyki opiekuńczo-wychowawczej. Niezbędnym warunkiem rozwoju naukowego pedagogiki opiekuńczej jest rozwinięcie — w ramach tej dyscypliny — szeroko zakrojonych badań empirycznych i historyczno-porównawczych. Nie można ograniczać się tylko do badań wycinkowych, jak miało to najczęściej miejsce dotychczas. Szczególnie pożądane są — ze względu na swoje walory poznawczo-praktyczne — badania całościowe o charakterze systemowym”⁴.

Dla pedagogiki opiekuńczej szczególne znaczenie mają badania historyczno-porównawcze. Dorobek historyczny tzw. pedagogów praktyków (prekursorów) z zakresu działalności opiekuńczo-wychowawczej jest bogatym źródłem wiedzy dla interesującej nas dziedziny pedagogicznej. Słabości pedagogiki opiekuńczej w aspekcie jej teoretycznych podstaw dostrzega również J. Maciaszek, zwracając uwagę szczególnie na uściślenie jej terminologii, aby była ona „jednoznaczna, jasna i wyraźna”. Dotyczy to zarówno pojęcia „pedagogiki opiekuńczej” jak i innych pojęć, a zwłaszcza pojęcia „opieki” i sprecyzowania przedmiotu pedagogiki opiekuńczej: „Z przeprowadzonej analizy wynika, że pedagogika opiekuńcza spełnia dotychczas pewne kryteria organizacyjno-strukturalne, jak istnienie komórek naukowych, stowarzyszeń, konferencji i czasopism. Spełnia też w znacznej mierze kryteria merytoryczno-programowe dotyczące istnienia samodzielnego obszaru badawczego i kształcenia kadr. Nie w pełni jednak dysponuje ‘dojrzałością’ wyrażaną własnym, odrębnym warsztatem badawczym oraz jednoznaczną terminologią”⁵. M. Winiarski jak i J. Maciaszek w swoich poglądach, dotyczących pedagogiki opiekuńczej posługują się pojęciem „dys-

⁴Tamże, s. 21.

⁵J. Maciaszek, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 1991, s. 29.

cyplina naukowa” chociaż z kontekstu wynika jednoznacznie, że chodzi im o dyscyplinę pedagogiczną w znaczeniu subdyscypliny. Brak zasadniczego odróżnienia tych dwóch pojęć staje się często przyczyną dysonansu pojęciowego na gruncie danej teorii. W pedagogice często te dwa terminy używane są zamiennie (jako synonimy), a nierzadko wprost utożsamiane. Tymczasem termin „dyscyplina naukowa” jest nadrzędny wobec terminu „subdyscyplina”, który ze względu na swój niższy stopień ogólności wyrażony przedrostkiem „sub” w pewien sposób podlega temu pierwszemu. Zatem pojęcie „subdyscyplina naukowa” nie powinno i nie może być w żadnym przypadku stosowane zamiennie lub utożsamiane z pojęciem „dyscyplina naukowa”. Jest to jedno z podstawowych założeń formalno-merytorycznych w rozwoju teorii i metod pedagogiki opiekuńczej, na które zwraca uwagę również H. Muszyński: „Jakkolwiek nazwa ‘pedagogika opiekuńcza’ znalazła sobie trwałe miejsce w nomenklaturze nauk o wychowaniu, to o samej dyscyplinie (a raczej subdyscyplinie) wciąż jeszcze można powiedzieć, że jest na etapie powstawania, a więc poszukiwania zarówno swego miejsca, jak też metodologicznego oblicza. Znamienne jest na przykład, że pojęcie ‘pedagogiki opiekuńczej’ nie występuje w ogólnych systematyzacjach nauk, a jeśli tak się dzieje, wówczas dyscyplina tak określana umiejscawiana jest jako dział pedagogiki społecznej lub pomocy społecznej”⁶. Trzeba jednak zauważyć, że coraz częściej na gruncie klasyfikacji nauk pedagogicznych pedagogika opiekuńcza zostaje ujmowana jako samodzielna subdyscyplina (pedagogika szczegółowa), niezależna od pedagogiki społecznej⁷. Taki też status nadaje jej wspomniany powyżej H. Muszyński jako przedstawiciel alternatywnego rozumienia pedagogiki opiekuńczej: „Subdyscyplina ta, podobnie jak wiele innych, nie może ograniczać się wyłącznie do opisu, analizy i sporządzania statystyk złożonych z konstatacji jednostkowych stanów faktycznych. Jej badawcze zadania idą niewątpliwie znacznie dalej, co wymaga bardziej wyraźnego samookreślenia. Wyznacza to tym samym podstawowe kwestie metodologiczne, przed jakimi ona staje. Ich w miarę jednoznaczne rozstrzygnięcie jest niewątpliwie podstawowym warunkiem dalszego rozwoju”⁸.

⁶H. Muszyński, *Metodologiczne problemy i status pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 1998, s. 35.

⁷Por. L. Turowski, *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Warszawa 1999; M. Winiarski, *O randze i warunkach rozwoju pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dąbrowskiego, Zielona Góra 1995.

⁸H. Muszyński, *Metodologiczne problemy...*, s. 36.

Pojęcie systemu w ogóle

W literaturze spotykamy bardzo wiele określeń terminu „system”. Bardzo trafnym określeniem wydaje się być następujące: „[...] skoordynowany układ wzajemnie powiązanych i zależnych od siebie elementów, tworzący pewną odrębną całość, której poszczególne części składowe podlegają stałym i logicznym prawom porządkującym je; również zbiór twierdzeń powiązanych ze sobą określonymi związkami logicznymi, służący do opisu i badania wybranego fragmentu rzeczywistości”⁹. Spróbujmy zatem wyodrębnić istotne elementy systemu:

- odrębna całość,
- składa się z wielu części,
- części te podlegają stałym i logicznym prawom, które porządkują je,
- całość ta (jej funkcjonowanie) daje zawsze te same rezultaty (cele) bez względu na warunki w jakich przyjdzie jej działać.

Na tę ostatnią cechę zwracają uwagę przede wszystkim nauki szczegółowe i techniczne. Nie dotyczy zaś ona nauk społecznych i nie może na ich gruncie występować. W tych naukach człowiek jest jednym ze stałych elementów danego systemu (społecznego, wychowawczego, szkolnego) i zarazem główną przyczyną niemożności spełnienia się ostatniego z wymienionych powyżej elementów a nierzadko i przedostatniego. Możemy zatem zaryzykować tezę, że w rozumieniu systemu na gruncie nauk humanistycznych i społecznych pod uwagę mogą być brane tylko dwa pierwsze elementy. Trzeci i czwarty element zarezerwować należy tylko do nauk szczegółowych i technicznych.

Pedagogika opiekuńcza a współczesny system nauk pedagogicznych

Znaczący wpływ na prawie wszystkie podziały nauk miała klasyfikacja Arystotelesa. Dzielił on wiedzę biorąc pod uwagę dwa następujące aspekty:

- cel nauki,
- stopień abstrakcji jej przedmiotu.

To pozwoliło mu na wyróżnienie trzech typów wiedzy:

⁹ *Encyklopedia powszechna*, Kraków 2002, s. 354.

- wiedza teoretyczna, spekulatywna, gdy dąży do poznania prawdy samej w sobie,
- wiedza praktyczna, gdy zmierza do poznania tego co jest dobre, aby właściwie kierować postępowaniem,
- wiedza wytwórcza, gdy obiera sobie za cel wytworzenie rzeczy pięknych lub użytecznych.

Tak ocenia klasyfikację nauk Stagiryty S. Kamiński: „Niewątpliwie niektóre jego pomysły dotyczące klasyfikacji nauk „[...] posiadają trwałe znaczenie. Wierne jednak trzymanie się schematu Arystotelesa, nawet co do zasadniczych działów nauki nie wydaje się uzasadnione [...]. Nadto klasyfikacja Stagiryty nie uwzględnia nauk humanistycznych, logiki jako formalnej dyscypliny autonomicznej, matematyki jako dyscypliny o konstrukcjach myślowych itp.”¹⁰

Współcześnie problem klasyfikacji nauk w znacznym stopniu skomplikowały następujące zjawiska:

- proces wyodrębniania się z filozofii coraz to nowych dyscyplin naukowych,
- proces powstawania subdyscyplin naukowych na pograniczu dyscyplin już istniejących,
- proces powstawania nowych teorii funkcjonujących jako nowe dyscypliny naukowe,
- proces wewnętrznej dyferencjacji istniejących już dyscyplin naukowych polegający na wyodrębnianiu się z nich i dążeniu do samodzielności nowych działów nauki¹¹.

Podstawowym problemem klasyfikacji nauk jest kwestia doboru kryteriów. Najczęstszymi kryteriami według *Małego słownika terminów i pojęć filozoficznych* są:

- kryterium celu,
- kryterium przedmiotu badań,
- kryterium metody badań.

Ze względu na pierwsze kryterium możemy wyróżnić nauki teoretyczne i praktyczne. Zasadniczą funkcją nauk teoretycznych jest opisanie i wyjaśnianie fragmentu rzeczywistości, który jest przedmiotem badań. Zaliczamy do nich takie nauki, jak np.: biologia, fizyka, psychologia czy socjologia. Nauki praktyczne z kolei skupiają się na tworzeniu wiedzy technologicznej, gwarantującej najlepszą realizację określonych celów. Zaliczamy do nich np.: nauki techniczne, nauki rolnicze i nauki medyczne.

¹⁰ S. Kamiński, *Nauka i metoda*, Lublin 1992, s. 258.

¹¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, Bydgoszcz 1989, s. 69.

Ze względu na drugie kryterium możemy wyróżnić: nauki formalno-matematyczne i logiczne, nauki przyrodnicze — fizyczne i biologiczne oraz nauki społeczno-humanistyczne. Przedmiotem nauk matematycznych jest byt realny w aspekcie ilościowym. Przedmiotem nauk przyrodniczych jest świat materialny, otaczający człowieka. Z kolei przedmiotem nauk społeczno-humanistycznych jest sam człowiek i jego wytwory.

Według trzeciego kryterium nauki dzielimy na dedukcyjne i indukcyjne. W naukach dedukcyjnych jedyną metodą uzasadniania twierdzeń jest wnioskowanie dedukcyjne (matematyka, logika formalna). System indukcyjny stosowany jest w naukach prowadzących badania empiryczne.

Analizując problem klasyfikacji nauk T. Hejnicka-Bezwińska stwierdza: „Problem niemożności zaproponowania zadowalającej wszystkich klasyfikacji nie wynika tylko z wielości kryteriów, które różnią poszczególne nauki od siebie. Inną przyczyną — nie mniej ważną — jest fakt, że wiele dyscyplin naukowych nie określiło jeszcze w sposób jednoznaczny swego przedmiotu badań, nie mówiąc już o braku koherencji w systemie stosowanych pojęć i uznawanych dyrektyw metodologicznych [...] Wyżej omówiony problem dotyczy również pedagogiki [...]”¹². Dlatego na gruncie różnych klasyfikacji nauk pedagogicznych spotykamy tak różną pozycję pedagogiki opiekuńczej.

Klasyfikacje nauk pedagogicznych są jeszcze jednym obszarem, na którym z łatwością możemy dostrzec pozycję pedagogiki opiekuńczej i jej różnorodne rozumienie. Dla przykładu wskażmy następujące:

— klasyfikacja według Z. Wiatrowskiego ujmująca pedagogikę opiekuńczą jako subdyscyplinę pedagogiki społecznej (subdyscyplina subdyscypliny),

— klasyfikacja M. Winiarskiego ujmująca pedagogikę opiekuńczą jako główną subdyscyplinę pedagogiczną obok teorii wychowania i dydaktyki (pedagogika opiekuńcza jako teoria opieki),

— klasyfikacja T. Hejnickiej-Bezwińskiej i L. Turowsa ujmujące pedagogikę opiekuńczą jako subdyscyplinę pedagogiczną zgodnie z duchem subdyscyplinarności (pedagogika opiekuńcza jako subdyscyplina pedagogiczna).

Według Z. Wiatrowskiego, który dokonał modyfikacji koncepcji Polskiej Akademii Nauk wykaz i struktura dyscyplin pedagogicznych przedstawia się następująco:

¹² Tamże, s. 71.

NAUKI PEDAGOGICZNE

- I. Dyscypliny podstawowe
 1. Pedagogika ogólna.
 2. Historia oświaty i wychowania oraz doktryn pedagogicznych.
 3. Teoria wychowania (podstawy wychowania).
 4. Dydaktyka.
- II. Dyscypliny specjalistyczne wyznaczone linią rozwoju człowieka
 1. Teoria wychowania rodzinnego.
 2. Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (w tym teoria nauczania początkowego).
 3. Pedagogika szkolna (ze szczególnym uwzględnieniem szkoły ogólnokształcącej).
 4. Pedagogika zawodowa (traktowana ostatnio jako część składowa pedagogiki pracy, zwana też teorią kształcenia zawodowego).
 5. Pedagogika szkoły wyższej (rozpowszechniona pod nazwą: dydaktyka szkoły wyższej).
 6. Pedagogika pracy (przedzawodowa, zawodowa i zakładu pracy).
 7. Pedagogika społeczna (w tym opiekuńcza) [podkr. —
- I.J. Pyrzyk].
 8. Pedagogika dorosłych (andragogika).
 9. Pedagogika specjalna.
 10. Pedagogika zdrowia.
- III. Inne dyscypliny pedagogiczne
 1. Pedagogika porównawcza.
 2. Polityka oświatowa.
 3. Ekonomia oświaty.
 4. Organizacja oświaty i wychowania.
 5. Pedeutologia.
- IV. Dyscypliny naukowe ściśle związane z pedagogiką
 1. Psychologia wychowawcza.
 2. Socjologia wychowania.
 3. Cybernetyka pedagogiczna.
 4. Gerontologia pedagogiczna¹³.

Autor tej klasyfikacji nauk pedagogicznych stoi wyraźnie na stanowisku pedagogów społecznych, uwzględniając w swej klasyfikacji pedagogikę opiekuńczą jako konstytutywną i strukturalną część pedagogiki społecznej.

¹³Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994, s. 23–24.

Tym bardziej, że wychowanie opiekuńcze jest jedną z linii rozwoju człowieka, według których Z. Wiatrowski wyodrębnia poszczególne dyscypliny.

Inną klasyfikację nauk pedagogicznych przedstawił M. Winiarski, opierając ją na dwóch zasadniczych tezach:

— nauki pedagogiczne zajmują się takimi podstawowymi zjawiskami, jak kształcenie, wychowanie i opieka,

— nauki te zajmują się trzema kategoriami ludzi, tj. osobami w normie, osobami z odchyleniami od normy fizjologiczno-psychologicznej, osobami z odchyleniami od normy społecznej.

W świetle powyższych tez autor wyłonił dziewięć podstawowych dyscyplin pedagogicznych: pedagogika ogólna, historia kształcenia, wychowania i opieki, dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika opiekuńcza [podkr. — I.J. Pyrzyk], pedagogika specjalna, pedagogika resocjalizacyjna, pedeutologia, pedagogika porównawcza. „Uwzględniając zestawy dyscyplin pedagogicznych wyłonionych na drodze logicznej oraz biorąc pod uwagę realia rzeczywistości pedagogicznej należy uznać za podstawowe — na obecnym etapie rozwoju nauki — następujące dyscypliny: pedagogikę ogólną, dydaktykę, teorię wychowania, pedagogikę opiekuńczą (teorię opieki) [podkr. — I.J. Pyrzyk], pedagogikę specjalną i pedagogikę resocjalizacyjną; pozostałe zaś dziedziny — za uzupełniające”¹⁴. Ta z kolei klasyfikacja nauk pedagogicznych opiera się na szerokim rozumieniu pedagogiki jako nauki o trzech desygnatach ontycznie różnych. To spowodowało, że autor wyznaczył pedagogice opiekuńczej miejsce wśród głównych dyscyplin pedagogicznych mianując ją teorią opieki. W takim rozumieniu pedagogiki opiekuńczej staje się bliski Z. Dąbrowskiemu, M. Jakubowskiemu czy A. Kelmowi.

Jeszcze inną klasyfikację nauk pedagogicznych przedstawiła T. Hejnicka-Bezwińska, dzieląc je ze względu na różne kryteria:

1. Według kryterium metodologicznego (stopnia ogólności):
 - pedagogika ogólna w znaczeniu tradycyjnym,
 - pedagogiki szczegółowe.
2. Według celów czynności wychowawczych:
 - dydaktyka,
 - teoria wychowania.
3. Według kryterium wieku:
 - pedagogika przedszkolna,
 - pedagogika młodszego wieku szkolnego,
 - pedagogika szkolna,
 - pedagogika dorosłych — andragogika.
4. Według kryterium rodzaju działalności:

¹⁴ M. Winiarski, *O randze i warunkach rozwoju...*, s. 15–16.

- pedagogika obronna,
 - pedagogika rekreacji,
 - pedagogika działalności kulturowej,
 - pedagogika sportu,
 - pedagogika opiekuńcza,
 - pedagogika pracy,
 - pedagogika czasu wolnego i inne.
5. Według rodzajów defektów rozwojowych i dewiacji:
- pedagogika resocjalizacyjna,
 - pedagogika rewalidacyjna,
 - pedagogika penitencyjna,
 - oligofrenopedagogika,
 - surdopedagogika i inne.
6. Według podejmowanych problemów badawczych:
- politologia oświaty,
 - pedagogika społeczna,
 - pedagogika kształcenia zawodowego,
 - pedagogika specjalna,
 - pedagogika porównawcza,
 - pedagogika systemów oświatowych,
 - pedeutologia i inne¹⁵.

Autorka jest jedną z nielicznych, która nadaje pedagogice opiekuńczej charakter subdyscypliny ze względu na rodzaj działalności wychowawczej. Jednym z takich rodzajów jest właśnie wychowanie opiekuńcze, które stanowi ścisły przedmiot zainteresowania pedagogiki opiekuńczej. Na uwagę zasługuje zastosowanie przez autorkę różnych kryteriów podziału nauk pedagogicznych.

Podobne poglądy, odnośnie klasyfikacji nauk pedagogicznych, jak T. Hejnicka-Bezwińska reprezentuje L. Turos. Autor ten dzieli nauki pedagogiczne na dwie grupy:

- pedagogika ogólna i bezpośrednio związane z nią dyscypliny: historia wychowania i myśli pedagogicznej, dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika porównawcza,

- pedagogiki szczegółowe (subdyscypliny): pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika szkolna, pedagogika społeczna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika specjalna (rewalidacyjna i resocjalizacyjna), pedagogika zdrowia, pedagogika kultury, pedagogika pracy, pedagogika rolnicza, pedagogika wojskowa, pedagogika rodziny, andragogika (pedagogika dorosłych).

¹⁵T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, s. 250.

L. Turowski nadaje pedagogice opiekuńczej charakter subdyscypliny pedagogicznej niezależnej od innych subdyscyplin (np. pedagogiki społecznej) i omawia ją jako jedną z wielu pedagogik szczegółowych. Taki status klasyfikacyjny (L. Turowski, T. Hejnicka-Bezwińska, A. Kelm) pedagogiki opiekuńczej w rodzinie nauk pedagogicznych jest wprawdzie zgodny z jej dążeniem do pełnej subdyscyplinarności, ale posiada raczej charakter przeszłościowy. Faktycznie zaś (w aspekcie teoretyczno-metodologicznym) pedagogika opiekuńcza nadal pozostaje w ramach pedagogiki ogólnej i społecznej (Z. Wiatrowski).

Wszystkie omówione powyżej klasyfikacje zawierają różnorodne niedostatki, na które zwraca uwagę T. Hejnicka-Bezwińska: „Wielość stosowanych kryteriów oraz nierozłączność proponowanych klasyfikacji czyni niemożliwą taką klasyfikację, która zadowalałaby wszystkich. Powszechnie jednak jest przekonanie — mimo dalszej dyferencjacji postępującej w ramach pedagogiki — o potrzebie odwróconego procesu, zwanego procesem integracji, i to nie tylko w ramach pedagogiki (działów i subdyscyplin pedagogiki), ale nauk o wychowaniu”¹⁶. Ze względu na wielość różnorodnych klasyfikacji nauk pedagogicznych nie ma potrzeby tworzenia jeszcze jednej w aspekcie ukazania w niej miejsca pedagogiki opiekuńczej, ale należy zwrócić uwagę na te klasyfikacje, które ujmują w sobie pedagogikę opiekuńczą jako niezależną subdyscyplinę pedagogiczną (T. Hejnicka-Bezwińska) i jedną z pedagogik szczegółowych (L. Turowski). Trudno natomiast przewidzieć miejsce pedagogiki opiekuńczej po zastosowaniu procesu integracji nauk nie tylko w ramach pedagogiki, ale w ramach nauk o wychowaniu w ogóle.

Streszczenie

Badania naukowe nad polską pedagogiką opiekuńczą i pracą socjalną trwają już wiele lat. Znacząca ich część odnosi się do ich przedmiotu i podstawowych pojęć. Ścisły przedmiot zainteresowania pedagogiki opiekuńczej wyznaczają wzajemne relacje dwóch desygnatów (bytów) i odpowiadających im pojęć: **wychowania i opieki**. W konsekwencji tych relacji rodzi się bezpośredni przedmiot poznania tej subdyscypliny pedagogicznej, czyli **wychowanie opiekuńcze**. Ono staje się podstawowym desygnatem poznania pedagogiki opiekuńczej, obok wychowania i opieki, jako desygnatów źródłowych ale zarazem odmiennych istotowo od właściwego przedmiotu poznania pedagogiki opiekuńczej (wychowania opiekuńczego). Szukanie zatem pojęcia pedagogiki opiekuńczej nie może być tylko i wyłącznie poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: Czym jest opieka? W tym zjawisku uwidacznia się także pograniczny charakter przedmiotowej subdyscypliny. Większość subdyscyplin pedagogiki to nauki pograniczne, których przedmiot poznania rodzi się z wzajemnych relacji między dziedziną wychowania a inną dziedziną otaczającą nas rzeczywistości. Dalsze badania nad wychowaniem i opieką są niezbędnym warunkiem rozwoju stosunkowo młodej subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika opiekuńcza. Inaczej przedstawia się problematyka

¹⁶ Tamże.

teorii pracy socjalnej, która nie wyraża powyżej wspomnianego pogranicza i stała się przed kilku laty samodzielną dyscypliną naukową. Czy słusznie? Na to pytanie w swoim artykule odpowiada profesor Zygmunt Wiatrowski.

Summary

Scientific research of polish tutelage pedagogy takes a long time. Most of them refer to elementary conceptions and it subject. Subject of tutelage pedagogy marked relations of two designations and conceptions: **education and care**. In effective of these relations became subject of tutelage pedagogy: **tutelar education**. It has elementary designation of known in tutelage pedagogy about education and care. This subject created two designations: education and care. Its mean that tutelage pedagogy is a science discipline of border-line. Most of pedagogy disciplines are border-line and them subjects became from relations of education and other designation of reality.

Wojciech Gulin

(Kolegium Jagiellońskie Toruńska Szkoła Wyższa w Toruniu)

PSYCHOLOGICZNY WYMIAR
DZIAŁALNOŚCI SPOŁECZNO-OPIEKUŃCZEJ
WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY WYŻSZEJ

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe; opieka; wychowanie; student; rozwój.

THE PSYCHOLOGICAL DIMENSION
OF SOCIAL-CARE MODERN UNIVERSITY

Key words: higher education; care; nurture; student; development.

Przekazywanie doświadczeń między pokoleniami jest tak stare, jak istnienie człowieka na ziemi. Gdyby bowiem starsze pokolenie nie przekazywało swojej wiedzy młodszemu, cywilizacja miałaby postać prymitywną. Owo przekazywanie zwiemy edukacją. Państwa w trakcie swojego rozwoju zaczęły tworzyć systemy edukacyjne, w których skupiano osoby o określonej wiedzy (nauczycieli), nauczające dzieci i młodzież (uczniowie). Zaczęła więc się tworzyć relacja „nauczyciel–uczeń”. Ona jest obecna przez wieki edukowania — od żłobka, przedszkola, różnego rodzaju szkoły po uczelnię wyższą. Nauczyciele specjalizują się w określonej wiedzy, by móc ją przekazać uczniom. Ideę edukacji dobrze oddaje cytat „Według Jana z Salisburyskiej, kiedyś, w XII wieku Bernard z Chartres powiedział, że my, zwykli ludzie, stając na barkach olbrzymów widzimy więcej niż oni, dalej i dokładniej”¹. W ten sposób więc już w czasach średniowiecza wskazano na główny cel edukacji. Oczywiście jest również to, że w starożytności ta relacja miała miejsce. Dobrym przykładem ukazującym ów cel jest relacja między Sokratesem — mistrzem a Platonem — uczniem, który z kolei był mistrzem dla

¹Za: M. G o g a c z, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, Warszawa 1985, s. 161.

Arystotelesa. Przykład relacji między wymienionymi filozofami ukazuje konieczny warunek edukacji, jakim jest ciągłość.

Jak więc dzisiaj prezentują się uwarunkowania edukacji? Szukanie odpowiedzi chcielibyśmy odnieść do szkolnictwa wyższego.

Obecnie obserwujemy dyskusję na temat kształcenia studenta przez szkołę wyższą. Zauważalne są dwa opozycyjne wobec siebie poglądy. Według pierwszego uczelnia ma przygotowywać człowieka do profesjonalnego wykonywania wyuczonego w trakcie studiów zawodu. Za tym poglądem opowiadają się głównie pracodawcy. Według drugiego podejścia studiowanie oznacza wszechstronny rozwój człowieka od świata wartości po uzyskane kwalifikacje. Pracodawcy podkreślają, że student jest źle nauczany, gdyż nie prezentuje dostatecznego poziomu profesjonalizmu. Z drugiej zaś strony słyszymy zdanie pracowników uczelni wyższych, w którym neguje się zadanie wyłącznie zawodowego przygotowania absolwenta, jako priorytetu szkolnictwa wyższego. Zdaniem naukowców uniwersytet nie jest szkołą zawodową. Co jest więc według nich zadaniem szkoły wyższej? Jest nim rozwój człowieka studiującego. Wyposażenie go w wiedzę, umiejętności i kompetencje, by sięgnąć do zapisów Krajowych Ram Kwalifikacji. Jest to więc człowiek osiągnący humanistyczne podstawy do funkcjonowania w społeczeństwie. Powyższa refleksja odnosi się nie tylko do absolwentów wyższych szkół humanistycznych, ale również do absolwentów wyższych szkół technicznych. Osoba kończąca edukację uniwersytecką potrafi więc rozwiązywać nie tylko zagadnienia zawodowe, ale również dobrze odnajduje się w niuansach życia społecznego. Akceptując hierarchie wartościom kreuje własne życie — prywatne i zawodowe.

Wydaje się, że dwa przedstawione poglądy są wobec siebie bardziej komplementarne, niż się wykluczają. Jest to o tyle możliwe, że pojawiła się trzecia płaszczyzna działalności uczelnianej — społeczna i opiekuńcza. Na tym właśnie aspekcie chcielibyśmy się skupić w niniejszym opracowaniu.

Człowiek wobec edukacji

Można postawić pytanie: czy rola szkoły wyższej uległa zmianie? Pytanie ma raczej charakter retoryczny. Odpowiedź bowiem brzmi: nie. Zmianie jednak uległy warunki życia. Obecnie niemal „zalewani” jesteśmy wynalazkami, udogodnieniami czy gadżetami, bez których trudno sobie wyobrazić codzienność. Wyobraźmy sobie życie bez prądu czy gazu w naszych mieszkaniach. Inne udogodnienia, jak skomputeryzowanie czy te-

lefony komórkowe, mając ułatwiać często doprowadzają do wykluczania grup społecznych (starsze pokolenie). Pojawia się wobec tego nowy obszar działalności uczelni wyższych. Przygotowanie absolwenta do pracy nad eliminowaniem poczucia alienacji w społeczeństwie. Współczesna uczelnia niemal zobowiązana jest do bieżącego określania poziomu społecznego reagowania na skutki wprowadzania nowych rozwiązań. Współczesność to również niepokojące zjawiska społeczne. Są one często efektem polityki państw, koncentrującej się nadmiernie na aspekcie ekonomicznym. Różne ruchy społeczne inicjują dyskusje na temat wartości, często relatywizując je. Efektem staje się zagubienie człowieka, traci on bowiem drogowskazy życia, jakimi są wartości².

Społeczeństwo coraz lepiej edukowane będzie się rozwijało, tworząc efektywniejszą państwowość. „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie” — pogląd kanclerza Jana Zamoyskiego, wyrażony w XVI wieku, jest nadal aktualny³. Podobne poglądy głosili Andrzej Frycz Modrzewski czy też Stanisław Staszic. Od jakości wychowania i kształcenia młodego człowieka zależy przyszłość Polski. Ta zależność odnosi się nie tylko do naszego kraju i mimo upływu wielu lat jest nadal aktualna. Analiza motywów powołania uniwersytetów sprowadza się właśnie do konieczności posiadania wykształconego społeczeństwa.

Czy zatem należy tworzyć nowe modele działalności społeczno-opiekuńczej uczelni? Spróbuję jednak odwołać się do tradycji edukacji. Ona bowiem zapewnia ciągłość działań i ich rozwój. Żyjemy wprawdzie w czasach, w których tradycja często interpretowana jest jako zaściankowość i zacofanie, ten pogląd jednak nie będzie dotyczył prezentowanego opracowania.

Działalność społeczno-opiekuńcza współczesnej szkoły wyższej w odniesieniu do studentów daje się ująć w dwóch płaszczyznach: indywidualnej i społecznej.

Indywidualna — kształtowanie i rozwój studenta według zasad humanistycznych i aksjologicznych — czyli rozwój jednostki.

Społeczna — uczelnia poprzez swoją działalność nakierowaną na społeczność bliższą i dalszą wdraża studenta do efektywniejszego życia w społeczeństwie i na rzecz społeczeństwa.

Synteza obu podejść przejawia się choćby powoływaniem kierunków, w ramach których uczy się działalności opiekuńczej, wychowawczej i społecznej (przykładem są różne specjalności z zakresu pedagogiki). Edukacja więc to nie tylko wymiar społeczny, ale przede wszystkim jednostkowy.

²M. Włosiński, *Pedagogika religii w kontekście edukacyjnym*, Włocławek 2011.

³Cytat z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej <http://pl.wikipedia.org/wiki/Motto> [data dostępu 05.07.2013].

W opracowaniu autor zamierza skupić się na wymienionych powyżej aspektach widząc w nich szansę na syntetyczne podsumowanie znaczenia szkolnictwa wyższego dla jednostki i społeczeństwa. Społeczność miasta czy regionu widząca potrzebę posiadania uczelni wyższej będzie się rozwijała i przeciwnie, jeśli taka potrzeba w społeczności się nie pojawi — to region będzie ulegał degradacji.

Uczelnia wobec zjawiska opieki

Współczesna szkoła wyższa w swojej działalności wychodzi poza granice wyznaczone wiedzą i jej przekazywaniem. Nie odchodzi jednak od procesu kształtowania człowieka-studenta pod kątem rozwoju cech społecznie akceptowanych. Sferą w poprzednich latach nieobecną, jest nakierowanie się na dwie grupy pokoleniowo zróżnicowane. Jedną tworzą dzieci i młodzież, drugą natomiast osoby starsze. Są to dwie grupy zagrożone największym wykluczeniem społecznym. Jak bowiem twierdzi M. Mead⁴ największa koncentracja zainteresowania struktur państwowych łączy się z osobami w wieku produkcyjnym. Wszelkie propozycje adresowane są do ludzi mogących produkować. Jest w dużej mierze kontynuacja polityki społecznej z wieku XIX. Wówczas powstała idea tworzenia domów starców czy też przedszkoli tygodniowych⁵. Dzisiaj wprawdzie tygodniowe placówki dla dzieci nie istnieją lecz domy dla starszego pokolenia nadal są obecne w naszym życiu społecznym. Wracając jednak do współczesnych form pracy opiekuńczej szkół wyższych należy stwierdzić, że coraz częściej poszczególne uczelnie decydują się na uruchamianie przedszkoli akademickich, inne natomiast zakładają akademie dziecięce. Są to struktury, w ramach których w uproszczonej postaci dziecko jest zapoznawane z akademickością, *quasi* studiowaniem (indeksy, gala akademicka). Pozytywem takiego rozwiązania jest więc przybliżanie dzieciom idei poszukiwania wiedzy. Można przypuszczać, że w przyszłości te dzieci, już jako osoby dorosłe, z większą świadomością będą wybierały studia jako sposób na zdobycie wiedzy, połączony z preferowaniem określonych kierunków. Młodzież z kolei proponuje się nauczanie w ramach średnich szkół akademickich. W nich zaś proces edukacyjny realizowany jest w nieco innej formie niż w szkołach tego typu, kierowanych przez samorządy. Zajęcia często prowadzone są przez nauczycieli akademickich. Podobnie jak w przypadku

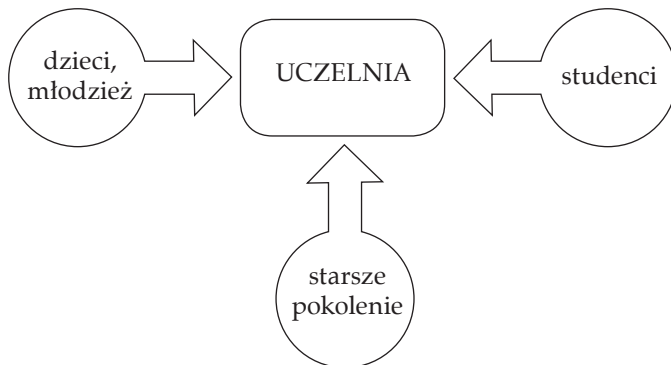
⁴M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.

⁵L. Dyczewski, *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Lublin 1994.

dzieci, również wobec młodzieży realizowane są podobne cele — sprowadzające się do zachęcania w zgłębianiu wiedzy z jednoczesnym wdrażaniem się w uprawianie nauki.

O ile cele związane z edukacją dzieci i młodzieży są bardzo konkretne to można się zastanawiać jakie przyświecają w powoływaniu uniwersytetów trzeciego wieku. W poszukiwaniu zasadności tworzenia wymienionej struktury pojawia się inna forma aktywności społecznej współczesnej uczelni. Zadaniem bowiem jest zapobieganie wykluczeniu społecznemu starszego pokolenia poprzez kontynuowanie aktywności starszych ludzi. Dokonuje się próba integrowania społeczeństwa. Poprzez udział w zajęciach akademickich starsze osoby zyskują poczucie akceptowania przez społeczeństwo, nie pojawia się więc odczuwanie alienacji. Ważnym aspektem jest również samoocena ludzi starszych, przez udział w zajęciach akademickich zyskują bowiem przekonanie i potwierdzenie własnej sprawności fizycznej i psychicznej.

W ramach uczelni spotykają się więc trzy pokolenia wiekowo odmienne, podejmowana jest więc próba integrowania społeczeństwa, czyli niejako „odwrócenia” tendencji, która pojawiła się w XIX wieku. Zagadnienie integracji ukażemy na poniżej ukazanym schemacie.



Schemat. Blokowe przedstawienie działalności integrującej współczesnej szkoły wyższej

Poprzez powyższy schemat ukazana została integrująca rola współczesnej szkoły wyższej. Wszystkie pokolenia wiekowo odmienne mogą się spotkać w ramach zajęć akademickich. Zachodzą dwa ważne procesy. Jednym jest wspomniana integracja. Drugi jest nie mniej ważny — dokonuje się bowiem wymiana doświadczeń, wzajemne poznawanie. Od strony indywidualnego nabywania doświadczenia każdy z uczestników zajęć ma możliwość nawiązania bezpośredniego kontaktu z osobą starszą czy też młodszą,

zwiększając w ten sposób zakres własnego indywidualnego doświadczenia. Wspomniany proces skutkuje efektem w postaci wyeliminowania stereotypów w kontaktach międzyludzkich. Szereg badań wskazuje na znaczący wpływ stereotypu na relacje między młodszym i starszym pokoleniem (np. Gulin, Kuchcińska, Zych, Sułkowska). Nelson⁶ w swoich badaniach ukazuje zjawisko ageizmu — stereotypu starego człowieka. Obraz starszego pokolenia negatywnie wpływa na relacje międzyludzkie⁷. Jak zatem wiadać stworzona jest możliwość, w której poprzez uczestnictwo studentów w działalności wymienionych form z jednej strony nabierają oni praktyki, zestawiając uzyskaną wiedzę z codzienną pracą, a z drugiej rozwijają swoją wrażliwość na drugiego człowieka. Cechą pożądaną w relacjach międzyludzkich jest empatia. Definiowana jest najczęściej jako wczuwanie się w cudzy stan psychiczny. Wskazane powyżej perspektywy aktywności studentów mogą zwiększać jej poziom, powodując pojawianie się zachowań nacechowanych altruizmem w sferach: indywidualnej i społecznej.

Akcentowanie znaczenia uczelni w integracji międzyludzkiej jest tym bardziej ważne, że nie ma propozycji rozwiązań systemowych w tym zakresie ze strony organizacji publicznych. Wskaźniki demograficzne zaś jednoznacznie sygnalizują proces szybkiego starzenia się społeczeństwa. Przy braku propozycji aktywizowania tej grupy wiekowej można przewidywać wzrost poziomu niezadowolenia osób starszych. Będzie się ono przejawiało w kilku podstawowych aspektach: ekonomicznym, społecznym, zdrowotnym, rodzinnym czy indywidualnym. Struktury państwowe zainteresowane są wydłużeniem wieku produkcyjnego. Przykładem może być podniesienie wieku emerytalnego — część ludzi starszych kilka lat dłużej będzie zobowiązana do pracy zarobkowej i jednocześnie później uzyska prawa emerytalne (wraz z emeryturą). Niż demograficzny natomiast w odniesieniu do dzieci i młodzieży skutkuje likwidowaniem przedszkoli i szkół. Poza podejściem ekonomicznym nie zauważamy prób zmiany systemu opieki i wychowania młodego pokolenia. Współczesna szkoła wyższa poprzez swoją ofertę koncentruje się więc na wszystkich grupach wiekowych i stwarza szansę na utworzenie systemu integracji społecznej.

Integracja jest procesem scalania. W funkcjonowaniu społeczeństwa sprowadzać się będzie ono do łączenia różnych grup społecznych, w tym również wiekowo odmiennych. Stwarzanie płaszczyzn porozumiewania się, nawiązywania kontaktów wymaga wskazania wspólnego celu. Instytucją podejmującą wyzwanie jest szkoła wyższa.

⁶T. Nelson, *Ageizm: Prejudice Against Our Feared Future Self*. Journal of Social Issues. Vol. 61, Nr. 2, s. 207–221.

⁷W. Gulin, *Attitude of young human being to old age*, Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Ser. D, Vedy o Výchove a Vzdelávaní, Trnava 2011, no. 15, pp. 84–96.

Psychologiczne efekty edukacji studenta w ramach szkoły wyższej

Działalność opiekuńcza szkoły wyższej da się ująć w dwóch aspektach: pierwszy nakierowany jest na studenta i jego indywidualny rozwój. Drugi natomiast na przygotowanie do profesjonalnego realizowania zadań opiekuńczych wobec drugiego człowieka. Możliwe jest oczywiście wyodrębnianie innych aspektów, skupimy się jednak na dwóch powyżej wymienionych.

W myśl psychologii rozwoju człowieka rozwija się on od momentu poczęcia do naturalnej śmierci⁸. Zawsze i w każdym momencie życia dysponuje potencjałem rozwojowym. Jedna osoba z niego korzysta, inna nie. Obserwacja codziennego życia ukazuje nam osoby dynamiczne, twórcze, potrafiące rozwiązywać różnego rodzaju problemy. Są również takie, których zachowanie cechuje się biernością, przekonaniem, że to właśnie inni ludzie powinni utrzymywać tę osobę. Student poprzez decyzję o dalszym kształceniu, z założenia przyjął perspektywę rozwoju. Chce więc zaspokoić jakieś własne potrzeby.

Przyjrzenie się roli szkoły wyższej od strony psychologicznego funkcjonowania studenta stwarza perspektywę wielopłaszczyznowych interpretacji. W opracowaniu chcielibyśmy posłużyć się tylko jednym aspektem, będącym jednak syntetycznym ujęciem przedstawionych treści. Taką możliwość stwarza teoria potrzeb A. Masłowa⁹. Według niego potrzeby motywują człowieka do działania. Jest to więc stan niezaspokojenia, skutkujący działaniem. Przyjrzyjmy się więc jakie potrzeby zaspokajają uczelnia w odniesieniu do studenta. W kilku jednak słowach należy ukazać zarys przywołanej teorii. Według A. Masłowa potrzeby człowieka dają się ująć w pięć, hierarchiczne ułożonych poziomów¹⁰. Psycholog amerykański w prezentacji swojej teorii posłużył się kształtem piramidy. Pierwszy poziom zawierający potrzeby podstawowe (zaspokojenie pragnienia, głodu, snu) nie jest bezpośrednio związany z relacją między studiowaniem a studentem (choćby zależność dałoby się znaleźć). Nie będziemy więc się nim zajmować. Drugi poziom¹¹ zawiera potrzeby, których zaspokojenie wpływa na poczucie bezpieczeństwa osoby. Wśród potrzeb tego poziomu znajduje się poczucie opieki, przewidywalności, stabilnego prawa. Poczucie przynależności stu-

⁸ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, A. Strelu (red.), Gdańsk 2002.

⁹ A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

denta do konkretnej uczelni wiąże się więc z jej programem nauczania, ale również z ich stopniem zorganizowania. Uczelnia dobrze zorganizowana, z dobrą ofertą programową będzie swoją działalnością zwiększać poczucie bezpieczeństwa jednostek (uwaga ta dotyczy nie tylko studentów, ale również pracowników). Istnieje również zależność odwrotna — uczelnia źle zorganizowana, z nieatrakcyjną ofertą programową nie wpływa na poczucie bezpieczeństwa studenta, nie będzie więc przez niego wybierana.

Od trzeciego poziomu w teorii A. Masłowa pojawiają się potrzeby związane z działaniem otoczenia społecznego. Jeżeli więc „przeniesiemy” ten poziom na funkcjonowanie studenta w szkole wyższej, to łatwo dostrzec, że odbiór studiów przez jednostkę będzie ujmowany w kategoriach pozytywnych w sytuacji poczucia przebywania w grupie akademickiej, tworzonej nie tylko przez studentów, ale również przez nauczycieli akademickich. Poszukiwanie aspektów w funkcjonowaniu uczelni, nakierowanych na czwarty poziom (potrzeby szacunku, prestiżu) wskazuje nam jeden główny sposób interpretacji. Jest nim godność osoby — studenta i nauczyciela akademickiego. Godność jest wartością wartości¹². Podkreślanie znaczenia godności przez uczelnię wyższą wymusza niejako wdrażanie wysokich standardów międzyludzkich. Pojawia się również drugi wymiar znaczenia godności człowieka. Poprzez wspomnianą powyżej relację „mistrz–uczeń” student edukowany jest w nurcie godności własnej oraz drugiej osoby.

Najłatwiej i paradoksalnie najtrudniej jest ustosunkować się do ostatniego poziomu w teorii A. Masłowa. Odnosi się on do potrzeby samorealizacji człowieka, dodajmy — nigdy nie zaspokojonej. Proste opisanie tego poziomu jest najłatwiejsze — mamy się bowiem ciągle rozwijać. Trudność sprowadza się do pytania: jak mają funkcjonować uczelnie, by w pełni przygotować studenta do ciągłego poszukiwania, systematycznej eksploracji świata i kreowania rzeczywistości? Wydaje się, że zagadnienie ujęte w pytaniu wymaga dyskusji nie tylko na poziomie akademickim, ale również społecznym. Jest to bowiem zjawisko, którego nie da się skodyfikować.

Zakończenie

W opracowaniu ukazaliśmy zaledwie kilka aspektów, związanych z psychologicznymi uwarunkowaniami społeczno-opiekuńczymi szkoły wyższej. Warto podkreślić, że jakość życia społecznego zależy w dużej mierze od stopnia wykształcenia mieszkańców społeczeństwa. Poprzez wykazanie

¹²F.J. Mażurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001.

znaczącej roli uczelni w wielu aspektach życia jednostki i grupy społecznej chcieliśmy wykazać, że absolwent uczelni to nie tylko profesjonalista, ale również człowiek o świadomości znaczenia godności własnej i innych osób, o odpowiedzialności na własne działanie (nie tylko w kontekście sukcesów, ale również porażek), o poczuciu własnej tożsamości. Spór więc czy uczelnia ma być szkołą zawodową czy też wszechstronnie rozwijać człowieka da się rozwiązać. Konieczne jest jednak szukanie uwarunkowań, sprzyjających takiemu właśnie efektowi.

Streszczenie

W XXI wieku pojawiają się tendencje do nowego określania roli poszczególnych uwarunkowań w ludzkim życiu. Określa się więc rolę wartości, religii, światopoglądu. Podejmuje się próby wskazywania nowych zadań instytucjom. Podobnie jest z określaniem roli szkolnictwa wyższego. Dyskusja da się ująć poprzez dylemat: uniwersytet ma uczyć zawodu czy rozwijać człowieka?

Summary

In the twenty-first century, there are new trends to determine the role of context in human life. Specifies So the role of religion, worldview. Attempts are made to identify new tasks institutions. Similarly, the determination of the role of higher education. Discussion can be expressed by a dilemma: the university is to teach and develop the profession of a man?

Urszula Kempieńska

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA WOBEC TRUDNYCH WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna; zdrowie; odżywianie się; aktywność fizyczna.

SOCIAL PEDAGOGY FACING DIFFICULT CHALLENGES OF MODERN TIMES

Key words: social education; health; nutrition, physical activity.

Pedagogika społeczna to subdyscyplina naukowa, dział pedagogiki zajmujący się tradycyjnie środowiskowymi uwarunkowaniami wszelkich procesów opiekuńczo-wychowawczych i rozwoju jednostki w różnych fazach życia człowieka. Ponadto do celów i zadań pedagogiki społecznej zalicza się prowadzenie działań profilaktycznych i kompensacyjnych, przygotowanie jednostki do satysfakcjonującej ją partycypacji społecznej¹.

Globalizm powoduje, że żyjemy w społeczeństwach ryzyka lub podwyższonego ryzyka. Oznacza to, że podstawowemu zagadnieniu podziału dóbr oraz legitymizacji nierówności społeczeństwa industrialnego towarzyszą mechanizmy kanalizacji, ukrywania i tuszowania prowadzące do rozdzielania powstającego ryzyka². Nierówności społeczne dotyczą sytuacji, w której ludzie są sobie nierówni nie z racji cech cielesnych, czy psychicznych, lecz z powodu ich przynależności do różnych grup albo zajmowania różnych pozycji społecznych. Z członkostwem w grupie lub zajmowaniem pewnej pozycji wiązać się musi nierówny dostęp lub nierówna szansa dostępu do pewnych cenionych społecznie dóbr: bogactwa, władzy, prestiżu, wykształ-

¹A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, s. 617.

²S. Kawula, *Pedagogika społeczna, dzisiaj i jutro*, Toruń 2012, s. 46–47.

cenia i zdrowia³. Teoretycy konfliktu twierdzą na przykład, że biedni nie mają równego dostępu do właściwej opieki medycznej oraz częściej chorują, gdyż mieszkają w gorszych warunkach i osiągają zbyt małe dochody, żeby się właściwie odżywiać. Stan zdrowia i przeciętna długość życia Amerykanina czy Brytyjczyka różnią się, w zależności od klasy społecznej⁴.

Współcześnie w efekcie procesów demokratyzacji życia społecznego [...] kwestie kultury, problemów socjalnych, zdrowotnych i ekologicznych naberają szczególnego znaczenia⁵.

W niniejszych rozważaniach przyjrzymy się jednemu z obszarów empirycznych dociekań współczesnej pedagogiki społecznej: zagadnieniom szeroko rozumianego zdrowia i jego promocji.

Według danych Ministerstwa Zdrowia kondycja zdrowotna Polaków nie jest najlepsza. Wskaźnik umieralności w Polsce jest wyższy od przeciętnego w krajach UE. W najbardziej niekorzystnej sytuacji są mężczyźni w wieku 30–59 lat. Także dzieci poniżej 15 roku życia mają o 40 proc. większe ryzyko zgonu niż ich rówieśnicy z innych krajów UE. Do głównych przyczyn zgonów należą choroby układu krążenia i nowotwory. Zgodnie z wytycznymi Narodowego Programu Zdrowia na lata 2007–2015 celem operacyjnym ma być: wspieranie rozwoju i zdrowia fizycznego i psychospołecznego oraz zapobieganie najczęstszemu problemom zdrowotnym i społecznym dzieci i młodzieży.

Za priorytety Ministerstwo Zdrowia uznaje:

— intensyfikację działań z zakresu promocji zdrowia w odniesieniu do dzieci i młodzieży,

— zapobieganie: urazom, otyłości, używaniu substancji psychoaktywnych, przemocy w rodzinie (w tym seksualnej) i między rówieśnikami, chorobom przenoszonym drogą płciową (w tym HIV) oraz ciąży wśród małych dzieci,

— zapewnienie poradnictwa oraz pomocy dla rodziców, dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwoju i zdrowia psychicznego (zwłaszcza u dzieci najmłodszych i nastolatków), przewlekle chorych, niepełnosprawnych, żyjących z HIV oraz małych dzieci matek.

Oczekiwany efektami do 2015 r. ma być m.in. zwiększenie odsetka młodzieży, która:

— osiąga zalecany poziom aktywności fizycznej,

— racjonalnie się odżywia⁶.

³P. Sztołmpka, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 332–336.

⁴N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 2001, s. 273; A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2005, s. 169.

⁵A. Przecińska (red.), *Pedagogika społeczna, kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, s. 23–26.

⁶Narodowy Program Zdrowia na lata 2007–2015 www.mz.gov.pl [dostęp: 04.08.2013].

Termin **zdrowie** funkcjonuje współcześnie nie tylko na gruncie medycyny, czy nauk fizycznych, ale także pedagogiki, psychologii i socjologii. Zakres znaczenia pojęcia zależy więc od dyscypliny naukowej. Zdrowie należy do pojęć abstrakcyjnych, bardzo trudnych do zdefiniowania. Doliczono się ponad 300 jego definicji, co wskazuje, że każda kolejna nie jest zadowalająca⁷.

Zdrowie można definiować, biorąc pod uwagę różne jego aspekty, jako: nieobecność choroby (ujęcie medyczne), funkcjonalny warunek utrzymania systemu społecznego (funkcjonowanie społeczne człowieka zgodne z obowiązującymi w danej kulturze normami i wartościami), funkcjonalna zdolność do pełnienia wartościowych ról społecznych, dobrobyt (zapewnienie dostępności i odpowiedniego poziomu systemu opieki zdrowotnej niezależnie od warunków socjoekonomicznych), element utrzymania porządku społecznego (dotyczy korzyści ekonomiczno-społecznych, będących efektem dobrego stanu zdrowia społeczeństwa) czy też twórcze życie jednostek pomnażające dobrobyt społeczny⁸.

Według Światowej Organizacji Zdrowia zdrowie to stan zupełnego dobrostanu fizycznego, psychicznego oraz społecznego, a nie tylko brak choroby lub ułomności⁹. Zdrowie jest jednym z podstawowych praw jednostki, a zarazem nie jest stanem statycznym, dlatego we wszystkich okresach życia należy je chronić (profilaktyka), zwiększać jego potencjał, doskonalić, pomnażać (promocja zdrowia), przywracać, tj. leczyć, gdy pojawia się choroba (rehabilitacja)¹⁰.

Przez **zachowania zdrowotne** natomiast rozumie się wszelkie zachowania (nawyki, zwyczaje, postawy, wartości uznawane przez poszczególnych ludzi i przez grupy społeczne) w dziedzinie zdrowia, tzn. wskazujące na to, jakim jest człowiek pod względem zdrowotnym, jak pojmuje zdrowie, w jaki sposób nim dysponuje. Biorąc pod uwagę skutki tych zachowań dla zdrowia człowieka wyróżnia się dwie ich grupy:

Zachowania prozdrowotne (pozytywne) — sprzyjające zdrowiu, zwiększające jego potencjał, chroniące przed zagrożeniami lub służące przywróceniu zdrowia. Należą do nich m.in.: racjonalne żywienie, odpowiednia aktywność fizyczna, sen, korzystanie ze świeżego powietrza, dawanie wsparcia społecznego, bezpieczne zachowania w ruchu drogowym, w pracy, w życiu seksualnym, samokontrola zdrowia, poddawanie się badaniom profilaktycznym, jak również radzenie sobie ze stresem. Niedostatki tych zachowań mogą negatywnie wpływać na zdrowie;

⁷ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowia*, Warszawa 2008, s. 20.

⁸ E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2009, s. 45–46.

⁹ E. Syrek, *Promocja zdrowia w ujęciu pedagogiki społecznej*, [w:] S. Kawula, *Pedagogika społeczna, dokonania, aktualność, perspektywy*, Toruń 2009, s. 600.

¹⁰ E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz, *Edukacja zdrowotna...*, s. 47.

Zachowania antyzdrowotne (negatywne, ryzykowne, problemowe) — stwarzają ryzyko dla zdrowia, powodują bezpośrednio lub odległe szkody zdrowotne i społeczne. Należą do nich m.in.: używanie substancji psychoaktywnych, ryzykowne zachowania seksualne czy też zachowania agresywne¹¹.

Od jakości i trwałości zachowań zdrowotnych w znaczny sposób zależy nasze przyszłe życie. Wiele osób nie zdaje sobie sprawy z tego, że stan zdrowia pośrednio lub bezpośrednio warunkuje jakość ich życia, nie wie również, jak aktywnie oddziaływać na własny potencjał zdrowotny. Tych umiejętności powinniśmy się uczyć już od najmłodszych lat i temu właśnie celowi służy edukacja zdrowotna. Specjaliści podkreślają, że jest ona podstawowym prawem każdego dziecka, ponieważ przekazując im wiedzę o zdrowiu oraz kształtując odpowiednio nawyki i zachowania, ułatwiamy im prowadzenie zdrowego stylu życia¹².

Zdrowie, będąc systemem powiązanych ze sobą wymiarów — fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego — pozostaje pod wpływem różnych czynników, które decydują o jego jakości. Wyznaczenie tych, których udział w warunkowaniu zdrowia jest największy, oparto na koncepcji „pól zdrowia”, które można podzielić na cztery grupy: styl życia (ok. 50–52 proc. ogółu wpływów), środowisko (ok. 20 proc.), biologia człowieka — cechy genetyczne, wiek, płeć (ok. 20 proc.) oraz organizacja opieki medycznej (ok. 10–15 proc.)¹³.

Wielu pedagogów praktyków w swojej pracy częściej zwraca uwagę na zachowania antyzdrowotne — negatywne: nikotynizm młodzieży, alkoholizm, narkomanię czy przedwczesną inicjację seksualną, pomijając kwestie zachowań prozdrowotnych, np. racjonalne odżywianie się czy aktywność fizyczną. Często też stoją na stanowisku, że kwestie promocji zdrowia leżą w obszarze zainteresowań bardziej nauk medycznych niż pedagogiki.

Wśród wielu czynników oddziałujących na zdrowie człowieka zasadnicze znaczenie odgrywa **żywienie**. Zdrowe, racjonalne żywienie jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka i warunkiem prawidłowego rozwoju, dobrego samopoczucia oraz pełnej dyspozycji do uczenia się. Nieprawidłowości w żywieniu są przyczyną wielu zaburzeń: epidemii nadwagi i otyłości, ale również bulimii i anoreksji. Statystycznie podaje się, że w Europie otyłe jest co czwarte dziecko. W Polsce nadwagę ma 18 proc. dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Jest to poważne zagrożenie dla zdrowia polskie-

¹¹ B. Tobiasz-Adamczyk, *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*, Kraków 2000, s. 42.

¹² K. Borzucka-Sitkiewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*, Kraków 2006, s. 53.

¹³ A. Gawęł, *Współczesna koncepcja zdrowia — odniesienia edukacyjne*, [w:] *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autorskich*, pod red. D. Skulicz, Kraków 2004, s. 16.

go społeczeństwa, gdyż wyniki badań wskazują, że u 80 proc. dzieci z otyłością utrzymuje się ona w dalszych latach życia¹⁴. W większości krajów Europy chorobowość z powodu otyłości wynosi 10–20 proc. u mężczyzn i 10–25 proc. u kobiet. W Polsce liczbę osób otyłych szacuje się na pięć milionów. W USA rocznie wydaje się 99 miliardów dolarów na leczenie otyłości i chorób jej towarzyszących: cukrzycy typu 2, miażdżycy, niedokrwiennej choroby serca i nowotworów¹⁵.

Do najczęstszych nieprawidłowych nawyków żywieniowych należą¹⁶:

- spożywanie zbyt dużych ilości żywności (przejadanie się),
- nieprawidłowy skład posiłków z dużą ilością cukrów prostych i tłuszczów,
- nieregularne posiłki,
- niejedzenie śniadań,
- podjadanie między posiłkami,
- picie słodzonych napojów zamiast wody,
- brak aktywności ruchowej.

Współczesny rodzic rzadko ma czas (i chęci) do przygotowywania domowych posiłków, głównie obiadów. Kupują najczęściej produkty szybkie do przygotowania czy odgrzania. Dzisiejszy pośpiech, brak czasu na normalny posiłek w ciągu dnia, skwapliwie wykorzystują producenci żywności. Stąd popularne i mocno reklamowane rozmaite „gorące kubki”, „pomysły na...” itp., czyli żywność instant. Szeroko propagowane w krajach uprzemysłowionych produkty gotowe do spożycia, są mało wartościowe, ale kaloryczne, w wielu rodzinach stanowią podstawę żywienia. Dzieci otrzymują do szkoły na drugie śniadanie batony, chipsy, ciastka i napoje typu cola, zamiast owoców i wody mineralnej, lub dostają od rodziców pieniądze na zakup przekąsek, przy czym najczęściej wybieranymi przez dzieci są produkty wysokokaloryczne. Młodzież często żywi się w barach szybkiej obsługi. Bary te i uliczne budki serwujące „coś na ciepło” zrobiły u nas zawrotną karierę. Uwielbiane, zwłaszcza przez dzieci, fast food (z ang. dosłownie szybka żywność — rodzaj pożywienia szybko przygotowywanego i serwowanego na poczekaniu, na ogół taniego) to przede wszystkim źródło tłuszczu. 100 g frytek ma aż 560 kcal (40 proc. kalorii przypada na ziemniaki, a pozostałe na tłuszcz). Tymczasem ta sama ilość ugotowanych

¹⁴Stanowisko Ministra Edukacji Narodowej, Ministra Zdrowia oraz Ministra Sportu i Turystyki w sprawie działań podejmowanych przez szkoły w zakresie zdrowego żywienia uczniów z dnia 6 października 2011 roku, www.men.gov.pl [dostęp: 04.08.2013].

¹⁵K. Komosińska, *Otyłość, jako jedna z chorób cywilizacyjnych*, [w:] *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym. Prace dedykowane Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu*, Z. Izdebski (red.), Zielona Góra 2009, s. 298.

¹⁶G. Sikorska-Wiśniewska, *Nadwaga i otyłość u dzieci i młodzieży*, „Żywność. Nauka. Technologia. Jakość” 2007, 6 (55), s. 71–80; S. Witkowska, *Jak żywić dziecko*, Warszawa 1996, s. 112.

ziemniaków ma tylko 60 kcal. Jeśli chodzi o tłuszcz, to zgodnie z zasadami zdrowego żywienia powinno się na nim smażyć tylko jednego dnia. Wysokoenergetyczna żywność typu fast food zwykle zawiera znaczne ilości tłuszczów nasyconych i izomerów trans, a jednocześnie niską — błonnika pokarmowego, pierwiastków śladowych i przeciwutleniaczy. Przeciwnicy tego typu odżywiania uważają, że regularne spożywanie takich produktów prowadzi do chorób cywilizacyjnych, takich jak otyłość, choroby nowotworowe, miażdżyca, choroby serca i wątroby. Współcześnie oblicze fast foodu zaczyna się zmieniać i coraz częściej zaliczane są do niego serwowane na poczekaniu sałatki¹⁷. Nie wszystkie fast foody szkodzą, nie powinniśmy się obawiać kebabów, mięso pieczone na obracającym się rożnie jest zdrowsze od smażonego czy nawet spieczonego na grillu. Jeśli już rodzice „trafią” do sieciowego baru, nie muszą przecież kupować hamburgera z frytkami i colą, ale powinni dojść do kompromisu z dziećmi i ustalić zasady jedzenia tego typu produktów.

Badacze wskazują też na jeszcze jedną przyczynę występowania otyłości u dzieci z biednych regionów: nieregularne spożywanie posiłków oraz ograniczony dostęp do obiektów sportowych¹⁸.

Bardzo niepokojące jest również zjawisko odchudzania się młodzieży (szczególnie dziewcząt). Może to stanowić istotny problemem nie tylko natury medycznej, ale i pedagogicznej — zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym. Główną przyczyną tego zjawiska jest oddziaływanie środowiska rówieśniczego, moda lansowana w telewizji: nadmierne wychudzone „ideały młodzieńczej urody” prezentowane w czasopiśmie młodzieżowych są szczęśliwe, beztrudne. Taki model życia prezentowany w mediach sprawia, że młodzież przyjmuje go za własny. „Chude jest dobre, a wychudzone lepsze”, bo to daje powodzenie w życiu lub szczęście.

Wiele konsekwencji nieprawidłowego odżywiania może ujawnić się dopiero w późniejszym, dorosłym życiu człowieka. Niedobory białka, witamin, soli mineralnych, wielonienasyconych kwasów tłuszczowych, błonnika, przeciwutleniaczy i steroli spowodować mogą wiele poważnych następstw zdrowotnych, jak zaburzenia mineralizacji tkanki kostnej, choroby przewodu pokarmowego, zaburzenia odporności, problemy ortopedyczne (efekt osteoporozy), zaburzenia endokrynologiczne (np. wtórny brak miesiączki czy zaburzenia płodności), choroby naczyniowe, problemy psychologiczne i psychiatryczne (depresja). Lekkość i brak poczucia odpowiedzialności młodych ludzi za własne zdrowie powodują, że obecnie rośnie pokolenie nieodporne i schorowane¹⁹.

¹⁷ P.T. Nowakowski, *Fast food czyli telewizja i okolice*, Tychy 2002, s. 15.

¹⁸ G. Sikorska-Wiśniewska, *Nadwaga i otyłość u dzieci i młodzieży...*, s. 79.

¹⁹ B. Kołłątaj, W. Kołłątaj, I.D. Karwat, *Nieprawidłowe nawyki żywieniowe u nastolatków — badania wstępne*, „Problemy higieny i epidemiologii” 2008, 89 (3), s. 398.

W Polsce wzrasta rozpowszechnienie zjawisk patologii społecznej: agresji, alkoholizmu, narkomanii i innych ryzykownych zachowań (25 proc. chłopców i 8 proc. dziewcząt upiło się przed ukończeniem 15 roku życia co najmniej 4 razy, 13 proc. próbowało narkotyków)²⁰.

Aktywność fizyczna wydaje się być jednym z czynników przeciwdziałającym rozwojowi patologii. Obowiązek wpajania potrzeby aktywności spada przede wszystkim na środowisko rodzinne i szkolne. Postawy rodziców kształtują określone wzory zachowań dzieci, które mogą przetrwać całe życie. Ważne jest, by od wczesnych lat motywować młodych do uczestnictwa w kulturze fizycznej. Zbyt mała aktywność fizyczna w dzieciństwie powoduje nie tylko problemy z nadmierną masą ciała i kłopoty z wyglądem. Choroby, takie jak cukrzyca i osteoporoza pojawiają się w coraz młodszym wieku i są związane z brakiem ćwiczeń. Lenistwo ma nie tylko fizyczne efekty uboczne. Wywiera też bardzo duży wpływ na psychiczno-emocjonalny rozwój dziecka²¹.

Szczególnym środkiem realizacji aktywności fizycznej jest sport. Z badań wynika, że zaledwie około 30 proc. uczniów szkół podstawowych ma dostateczną porcję ruchu, zgodną pod względem ilości i jakości z ich obiektywnymi potrzebami. W tej grupie mieści się większość dzieci utalentowanych sportowo, uczęszczających do klubów sportowych. 40 proc. dzieci nie jest dostatecznie aktywna ruchowo i uczestniczy w rywalizacji sportowej jedynie incydentalnie. Pozostałe 30 proc. to dzieci wyraźnie zaniedbane i niezbyt chętnie uczestniczące w wychowaniu fizycznym z przyczyn zdrowotnych (nadwaga, otyłość, astma, wady układu krążenia, wady postawy itp.) bądź społecznych (zaniedbania w rodzinie i społeczności lokalnej, patologie) i innych, jak np. zniechęcająca forma prowadzenia zajęć czy bardzo złe wyposażenie szkoły: obiektowe, sprzętowe, sanitarne. Szczególnie w tej grupie sport jest poza możliwościami dzieci.

Na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej zjawiska te w różny sposób pogłębiają się i różnicują. U dziewcząt następuje gwałtowny spadek zainteresowania wychowaniem fizycznym, w każdym razie prowadzonym tradycyjnie, pojawiają się problemy anoreksji i bulimii, programy i ich realizacja coraz bardziej odstają od zainteresowań dziewcząt. U chłopców mamy do czynienia z nieco innymi problemami, u znacznej części aktywność fizyczna, poza tymi, którzy uprawiają sport i znajdują tu satysfakcję, przegrywa konkurencję z innymi zajęciami narzucanymi przez różne procesy cywilizacyjne (np. telewizja, komputery)²².

²⁰I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008, s. 136, 170.

²¹S. Witkowska, *Jak żywić dziecko*, Warszawa 1996, s. 112.

²²Z. Cendrowski, *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży. Stan faktyczny, obiektywne potrzeby, system uczestnictwa. Szczególna rola sportu, jako systemu rywalizacji i współzawodnictwa*, „Lider” nr 141, 2002, s. 23–25.

Niedostatki kultury fizycznej, widać również w szkołach wyższych, np. na studiach II stopnia na kierunku pedagogika studenci mają do zrealizowania zaledwie 10 godzin wychowania fizycznego. Zajęcia te mogą zrealizować nie tylko tradycyjnie na sali gimnastycznej, ale również na basenie, parkiecie (taniec, aerobik), i... przynoszą zwolnienie lekarskie.

Oczywiście wielu dorosłych zdaje sobie sprawę, że należy dbać o ciało, kondycję fizyczną, jednak chce, aby było to związane z jak najmniejszym wysiłkiem, stąd ogromne powodzenie wszelkiego rodzaju urządzeń, które pomagają (podobno bez większego wysiłku) np. spalić tkankę tłuszczową.

Współczesny pedagog społeczny powinien zwrócić szczególną uwagę na zjawisko otyłości i braku aktywności fizycznej naszego społeczeństwa i szukać programów ich rozwiązania. Pedagogika społeczna poprzez swój prakseologiczny charakter wyraża kwestie zdrowia w aspekcie praktycznej działalności pracy społecznej w środowisku²³.

Pedagogiczna refleksja nad zdrowiem, jako przedmiot edukacji i wychowania, powinna skupiać się na poszukiwaniu skutecznych metod kształtowania potencjału zdrowotnego człowieka, obejmującego zarówno jego zasoby indywidualne, jak i czynniki środowiska. Szczególna rola przypada tu rodzinie i szkole. Należy pamiętać, że promocja zdrowia nie leży tylko i wyłącznie w kręgu badań nauk medycznych, ale również w obszarze zainteresowań naukowych pedagogiki społecznej.

Literatura

- Borzucka-Sitkiewicz K., *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*, Impuls, Kraków 2006.
- Cendrowski Z., *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży. Stan faktyczny, obiektywne potrzeby, system uczestnictwa. Szczególna rola sportu, jako systemu rywalizacji i współzawodnictwa „Lider”* nr 141, 2002.
- Gaweł A., *Współczesna koncepcja zdrowia — odniesienia edukacyjne*, [w:] *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autorskich*, pod red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2005.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Wydawnictwo Zyski i S-ka, Poznań 2001.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna, dzisiaj i jutro*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.
- Kołątaj B., Kołątaj W., Karwat I.D., *Nieprawidłowe nawyki żywieniowe u nastolatków — badania wstępne*, „Problemy higieny i epidemiologii” 2008, 89 (3).
- Komosińska K., *Otyłość, jako jedna z chorób cywilizacyjnych*, [w:] *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym. Prace dedykowane Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu*,

²³E. Syrek, *Promocja zdrowia...*, s. 610.

- Z. Izdebski (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.
- Narodowy Program Zdrowia na lata 2007–2015 www.mz.gov.pl
- Nowakowski P.T., *Fast food, czyli telewizja i okolice*, UPEKdruk, CBMM, Tychy 2002.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, PWN, Warszawa 2008.
- Przeclawska A. (red.), *Pedagogika społeczna, kręgi poszukiwań*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Sikorska-Wiśniewska G., *Nadwaga i otyłość u dzieci i młodzieży*, „Żywność. Nauka. Technologia. Jakość”, 2007, 6 (55).
- Stanowisko Ministra Edukacji Narodowej, Ministra Zdrowia oraz Ministra Sportu i Turystyki w sprawie działań podejmowanych przez szkoły w zakresie zdrowego żywienia uczniów z dnia 6 października 2011 roku, www.men.gov.pl.
- Syrek E., *Promocja zdrowia w ujęciu pedagogiki społecznej*, [w:] S. Kawula, *Pedagogika społeczna, dokonania, aktualność, perspektywy*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Sztompka P., *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Tobiasz-Adamczyk B., *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Witkowska S., *Jak żywić dziecko*, PWE, Warszawa 1996.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowia*, PWN, Warszawa 2008.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest próba zwrócenia uwagi, że zagadnienia promocji zdrowia leżą nie tylko w obszarze zainteresowań nauk medycznych. Pedagodzy społeczni powinni w swej działalności badawczej interesować się zarówno zachowaniami antyzdrowotnymi: nikotynizm, alkoholizm, narkomania, ryzykowne zachowania seksualne, jak również zachowaniami prozdrowotnymi: profilaktyka zdrowego odżywiania się i aktywność fizyczna wszystkich grup społecznych, nie tylko dzieci i młodzieży.

Summary

The purpose of this article is an attempt to draw attention to issues of health promotion not only in the areas of interest in medical science. Social educators should focus in their scientific research on both anti-health behaviours: smoking, alcoholism, drug abuse, risky sexual behaviour and on health-related behaviours like promotion of healthy eating habits and physical activities among all social groups, not only children and adolescents.

Renata Brzezińska

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

AKOMODACJA ŻYCIOWA SENIORÓW
— SŁUCHACZY KUJAWSKO-DOBRZYŃSKIEGO
UNIwersYTETU TRZECIEGO WIEKU WE WŁOCŁAWKU

Słowa kluczowe: seniorzy; adaptacja do emerytury i starości; Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku.

LIFE ACCOMMODATION OF SENIOR STUDENTS
FROM THE KUJAWSKO-DOBRZYŃSKI
UNIVERSITY OF THE THIRD AGE

Key words: seniors; adjustment to retirement and old age; Kujawsko-Dobrzyński University of the Third Age.

*Ludzie nie dlatego przestają działać, bo się starzeją,
lecz starzeją się, bo przestają działać*

(motto Kujawsko-Dobrzyńskiego
Uniwersytetu Trzeciego Wieku)

Życie ludzkie jako proces adaptacyjny

Całe życie człowieka jest nieustającym pasmem procesów adaptacyjnych. Pojęcie adaptacji pochodzi z języka łacińskiego i oznacza przystosowanie, dostosowanie, przysposobienie czegoś do aktualnej sytuacji, potrzeby, okoliczności, oczekiwań¹. W zależności od etapów życia, pojawiają się różne jej rodzaje. W chwili przyjścia na świat, dokonuje się u istoty ludzkiej rodzaj adaptacji biologicznej, jako przystosowania organizmu do nowego

¹T. Piłch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 24.

środowiska życia. Z chwilą, kiedy człowiek zacznie rozwijać uczucia społeczne i odczuwać potrzebę obcowania z innymi, a także kiedy osiągnie wiek edukacyjny (pójście do przedszkola, szkoły), pojawia się adaptacja społeczna. W. Okoń określa ją jako proces uzyskiwania równowagi między potrzebami jednostki a warunkami otoczenia społecznego. Według autora, to właśnie dzięki niej człowiek staje się coraz lepiej przygotowany do życia, które przynosi mu zadowolenie i sprawia, że jest wartościowe społecznie².

Rozpoczęcie pracy lub jej zmiana stanowi kolejny rodzaj przystosowania. Adaptacja zawodowa „jest wieloaspektowym procesem opanowywania zadań zawodowych i dostosowywania się do sytuacji występujących w procesie pracy. [...] Proces adaptacji zawodowej polega z jednej strony na dostosowaniu się pracownika do oczekiwań, norm i wymogów zakładów pracy, z drugiej zaś – na uwzględnieniu przez pracodawcę potrzeb i aspiracji osób podejmujących pracę”³.

Zakończenie pracy stanowi następny rodzaj przysposobienia się jednostki do nowej sytuacji życiowej jaką jest przejście na emeryturę. Wydaje się być jednym z najtrudniejszych życiowych zadań, któremu musi sprostać dorosły człowiek. Dla wielu osób stanowi moment przełomowy w życiu. Adaptacja do emerytury wiąże się z koniecznością radzenia sobie z jej negatywnymi wyznacznikami, ponieważ okres ten jest czasem wielu zmian w aspekcie psychologicznym, społecznym, biologicznym, materialnym. Wyłączenie z pracy zawodowej, która stanowi główną rolę i wartość w życiu człowieka, niekiedy powoduje jaskrawą zmianę statusu nie tylko zawodowego, ale i społecznego, gdyż w publicznym odbiorze funkcjonuje negatywny stereotyp człowieka starszego. Przejście na emeryturę często traktowane jest jako umowny początek starości. Może to spowodować frustrację czy załamanie psychiczne. Dodatkowo pojawia się związane z wiekiem obniżenie sprawności i aktywności fizycznej, stopniowe osłabienie funkcji narządów ciała, często choroby. Ta zmiana statusu jest szczególnie uciążliwa dla ludzi aktywnych w okresie kariery zawodowej, przedsiębiorczych, inwestujących we własny rozwój. W literaturze gerontologicznej, w latach sześćdziesiątych pojawiło się nawet pojęcie „śmierci społecznej” na określenie emerytury⁴.

Łagodzeniem skutków owej negatywnej zmiany wizerunku osoby starszej, jest przyjęcie przez jednostkę odpowiedniej postawy wobec następnego etapu życia. Człowiek przechodzi zatem przez kolejny rodzaj przystosowania, tym razem będzie to adaptacja do starości.

Należy zaznaczyć, że dzisiejsi seniorzy znacznie różnią się od tych sprzed 30–40 lat. Dawny obraz babci siedzącej w bujanym fotelu i robiącej

²W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 12.

³T. Pich, *Encyklopedia...*, s. 27.

⁴A. Comfort, *Dlaczego się starzejemy*, PWN, Warszawa 1968, s. 131.

na drutach, powoli odchodzi do lamusa. Współcześni dziadkowie korzystają z najnowszej technologii informacyjnej, prowadzą samochód, uczą się języków. Związane jest to z rozwojem cywilizacji, która wymusza niejako inny styl życia, ale także z wydłużeniem życia ludzkiego, a tym samym okresu starości. Prognozy demograficzne zakładają, że po 2020 r. w dalszym ciągu będzie występował spadek umieralności i systematyczny wzrost długości życia, co spowoduje gwałtowne starzenie się społeczeństw (w 2050 r. dwa miliardy ludzi na świecie będzie miało 60 i więcej lat)⁵.

Aktywna emerytura jest udziałem wielu osób, które podejmują różne formy zajęć w tym okresie, aby poradzić sobie z deficytem starości. Do podstawowych można zaliczyć:

- aktywność domowo-rodzinną (prowadzenie gospodarstwa, opieka nad domownikami),
- aktywność kulturalną (czytelnictwo, telewizja, udział w propozycjach instytucji kultury),
- aktywność zawodową (jako kontynuację wcześniej wykonywanej pracy w mniejszym wymiarze godzin),
- aktywność społeczną (działania na rzecz innych, wolontariat),
- aktywność religijną (włączanie się w nurt życia parafii, pielgrzymki, uczestnictwo w nabożeństwach)⁶.

W związku z pogarszającym się zdrowiem wielu seniorów przejawia także aktywność profilaktyczno-zdrowotną, która objawia się zwiększoną liczbą wizyt lekarskich, korzystaniem z zabiegów leczniczych i pobytach w ośrodkach sanatoryjnych.

Wśród form aktywności, bardzo ważne miejsce zajmuje aktywność edukacyjna, będąca czynnikiem ułatwiającym uporanie się z procesem adaptacji do starzenia się i starości.

„Nowsze koncepcje psychologiczne i pedagogiczne podkreślają, że doskonalenie osobowości przez szeroko pojęte uczenie się jest nie tylko możliwe do późnej starości, ale wręcz wskazane w sytuacji szybko postępujących zmian cywilizacyjnych jako jeden z czynników rozwiązywania niektórych problemów tej generacji, ochrony przed marginalizacją społeczną i jako element profilaktyki procesu starzenia”⁷.

Postawy seniorów wobec adaptacji do emerytury i starzenia się mogą przyjąć wiele form. Jest to przeżycie całkowicie indywidualne i uzależnione od różnych czynników, m.in. struktury osobowości, stosunku do pracy zawodowej, a także aktualnej sytuacji życiowej (warunki materialne, miesz-

⁵E. Trafiałek, *Żyj, pracuj i ucz się długo*, „Nowe Horyzonty Edukacji”, 2012, nr 1, s. 30.

⁶G. Orzechowska, *Samoocena aktywności osób starszych zamieszkujących różne środowiska*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, nr 7, Łódź 2002, s. 42.

⁷M. Pa ku ła, *Postawy osób starszych wobec edukacji*, UMCS, Lublin 2010, s. 8.

kaniowe, zdrowotne, relacje w rodzinie)⁸. Chcąc zbadać tę problematykę, przeprowadzono badania empiryczne wśród seniorów — słuchaczy Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku.

Postawy seniorów wobec emerytury — analiza wyników badań własnych

Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku (KDUTW) działa przy Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. Został powołany na mocy uchwały Senatu WSHE z 16 lipca 2009 r. (Uchwała nr 44/2009), a 5 listopada 2009 r. odbyła się pierwsza inauguracja roku akademickiego. W Regulaminie Uniwersytetu zapisano, że jest pozaszkolną formą kształcenia ustawicznego i działania kulturalno-oświatowego społeczeństwa (rozdział 1, § 1, p.1). Aktywność instytucji opiera się na różnorodnych formach organizacyjno-programowych. Jedną z nich są teoretyczne formy studyjne, które przyjmują postać wykładów i odbywają się niemal w każdy czwartek, dostarczając seniorom wiedzy z różnych dziedzin, m.in. medycyny, prawa, ekonomii, pedagogiki, psychologii, historii, geografii, religii. Wykłady prowadzone są przez pracowników WSHE, jak i osoby z zewnątrz, nierzadko autorytety naukowe.

Niezwykle prężnie działają kluby, sekcje i zespoły, w których seniorzy mogą rozwinąć swoje zainteresowania, kształcić umiejętności, uzupełniać wiedzę. Należą do nich:

- klub dyskusyjny,
- koło robótek ręcznych,
- klub brydżowy „Wist”,
- zespół słowno-muzyczny „Melodia”,
- koło turystyczne,
- sekcja Nordic Walking,
- koło fotograficzne.

Oferta KDUTW obejmuje też udział w kursach i warsztatach, m.in. komputerowym, nauce języka angielskiego, aerobiku. Uniwersytet organizuje spotkania z ciekawymi ludźmi, imprezy kulturalne, wieczorki taneczne. Jego przedstawiciele uczestniczą w konferencjach naukowych, zjazdach, sympozjach. Mieli też możliwość wyjazdu do Parlamentu Europejskiego w Brukseli i zwiedzania budynku Sejmu w Warszawie.

⁸M. Sułowska, *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 1989, s. 288.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od marca do maja 2013 r. Problemem głównym badań stało się następujące pytanie: Jakie postawy wobec emerytury i starości przyjęli badani seniorzy?

Z problemu głównego wyszczególniono problemy szczegółowe:

1. Jak seniorzy wspominają pierwszy okres po przejściu na emeryturę? Jakie czynniki stały się stymulatorami i inhibitorami w procesie adaptacji do nowego etapu życia?

2. Czy istnieje związek między edukacją na UTW a adaptacją do emerytury i starości? Czy i w jakim stopniu udział w zajęciach pomógł starszym ludziom w przystosowaniu do zmienionej rzeczywistości?

Do prowadzenia badań zastosowano zarówno metody jakościowe jak i ilościowe. Jednym ze źródeł informacji stała się metoda biograficzna z autobiografią jako jej podstawowym materiałem. Zadaniem słuchaczy było przygotowanie pisemnej wypowiedzi, która otrzymała tytuł: „Kartka z pamiętnika. Moja przygoda z Uniwersytetem Trzeciego Wieku”. Seniorzy mieli opisać jak wyglądało ich życie po przejściu na emeryturę, ale przed zapisaniem się na zajęcia UTW. Mieli też wypowiedzieć się jak zmieniło się ich życie po wstąpieniu w szeregi słuchaczy instytucji. Łącznie otrzymano 10 wypowiedzi, które poddano analizie. Pamiętnik zaklasyfikowano jako jeden z rodzajów narracji autobiografii reminiscencyjnej⁹. Została ona potraktowana jako analiza tekstu — w tym wypadku opowiadania na temat fragmentu swojego życia.

W marcu 2013 r. przeprowadzono też badania na grupie 120 osób za pomocą sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankiety, dzięki której zbadano postawy i potrzeby życiowe i edukacyjne seniorów.

Analizując wypowiedzi z „Kartki z pamiętnika” daje się zauważyć, że respondenci już w czasie schyłku pracy zawodowej planowali swoje życie na emeryturze. Oto niektóre z nich:

Był początek 2012 roku. W pracy szykowałam się następną reorganizacją, no i zaczęto mówić o zwolnieniach. Zdecydowałam się: od lipca idę na emeryturę. Już od jakiegoś czasu robiłam sobie plany co będę wtedy robić [...]. W planach miałam zapisać się na kurs angielskiego, zacząć jeździć do opery, teatru, kina (na to zawsze brakowało czasu), nauczyć się pływać, zacząć intensywniej ćwiczyć, może częściej jeździć na rowerze, chodzić na spacer, no i może wreszcie zrobić remont mieszkania.

(kobieta, wykształcenie średnie, bankowiec)

⁹ Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 302.

W pracy, przez okno zobaczyłam grupę kobiet, które szły na zakończenie roku akademickiego. Były to panie pięknie ubrane, uśmiechnięte, rozgadane. Pomyślałam: ja też będąc na emeryturze dołączę do nich.

(kobieta, wykształcenie średnie, referent ds. administracyjnych)

Planowanie życia na emeryturze potwierdzają też wyniki badań CBOS, przeprowadzone w grudniu 2009 r., według których respondenci nie pobierający świadczeń emerytalnych wskazują na snućie szerokich planów dotyczących przyszłości, zwłaszcza w zakresie potrzeby aktywności do późnego wieku w wielu obszarach funkcjonowania¹⁰.

Fragmety wspomnień z pierwszego okresu przejścia na emeryturę, wskazują na jakże trudny proces adaptacji do emerytury, który dla wielu osób stanowi moment przełomowy i rewolucyjne wręcz przeobrażenie życia.

Oto najciekawsze wypowiedzi seniorów:

Moment przejścia na emeryturę wspominam jako uczucie ulgi. Nareszcie... Po tylu latach pracy i obowiązków będę wolna. Wreszcie będę miała czas dla siebie, dla swoich zainteresowań i przyjemności. Nic nie muszę: ani stawać się na godzinę, ani wychodzić o określonej godzinie, ani zabierać pracy do domu, żadnych zawodowych obowiązków. [...]

Ten błogostan trwał mniej więcej 2–3 miesiące, kiedy udało mi się zregenerować siły, tak jakbym była na dłuższym urlopie. Ale potem, stopniowo pojawiła się pustka. Spotkania z moimi koleżankami, na które nie miałam czasu pracując, teraz też były sporadyczne. Część jeszcze pracowała, a inne pochłonęła opieka nad wnukami. Mój mąż nigdy nie był osobą zbyt towarzyską, wolał spędzać czas w domu, przed telewizorem, a nie na wyjściach do kina, teatru czy znajomych. Dorosłe dzieci też były zajęte swoimi sprawami. Nagle zrobiło się za dużo czasu, którego mi tak kiedyś brakowało. Zaczęłam się nudzić. Każdy dzień był podobny do poprzedniego i nawet uwielbiane książki nie zdołały go wypełnić. [...] Przystałam o siebie dbać, bo po co, skoro i tak cały dzień siedzę w domu. Zaczęłam chorować, a może nawet bardziej wyszukiwać sobie różne schorzenia. Grafiki wizyt u lekarzy specjalistów co miesiąc bardziej się wydłużał, co pozwoliło mi wypełnić czas. [...]

Życie zaczęło dla mnie powoli tracić sens. I to poczucie, że jestem nikomu niepotrzebna...

(kobieta, lat 64, wykształcenie średnie)

¹⁰ Raport Sytuacja ludzi starszych w społeczeństwie. Planowanie a rzeczywistość, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2009.

Zachłystywałam się „pierwszymi dniami wolności” kiedy mogłam, nie patrząc na zegarek, zorganizować sobie życie. Był to jednak jałowy czas — nie dla mnie. Wszechobecna pustka wyzierała z każdego kąta.

(kobieta, lat 65, wykształcenie wyższe)

Nie przepadałam za moją pracą. Była dość nudna, monotonna. Byłem zadowolony kiedy znalazłem się na emeryturze i mogłem zająć się ukochaną działką. Ale zimą? Sam się zdziwiłem, że zaczęło mi brakować pracy i moich kolegów. Wpadałem nieraz do zakładu porozmawiać i zapytać co słychać.

(mężczyzna, lat 67, wykształcenie średnie)

W wieku 60 lat przeszłam na emeryturę. Dzieci opuściły dom rodzinny, także zostaliśmy z mężem sami. Trzy lata temu dzieci wraz z rodzinami wyemigrowały za granicę i był to dla mnie smutny okres bez dzieci, wnuków, rodziny. Czułam się nikomu niepotrzebna. Mój dzień zaczynał się dość późno, wstawałam o 9-tej, śniadanie, zakupy, obiad, sprzątanie, mycie naczyń, oglądanie telewizji, czasem jakaś książka lub gazeta, dzień podobny do dnia.

(kobieta, 65 lat, wykształcenie zawodowe)

Z wypowiedzi seniorów wynika, że w początkowym okresie emerytalnym, wystąpiły dwa jego etapy. Tuż po uzyskaniu emerytury, pojawiła się euforia, zadowolenie i uczucie ulgi trwające krótko — kilka tygodni lub najwyżej kilka miesięcy. Stadium to można nazwać „wczesnoemerytalnym miesiącem miodowym”. Wydaje się, że wówczas organizm nastawiony jest na odpoczynek od pracy zawodowej i wyeliminowanie stresu z nią związanego. Fазie tej towarzyszył także optymizm, co można wiązać z myśleniem seniorów o samorealizacji i planami co do urzeczywistnienia własnych potrzeb, na które nie było czasu wcześniej, a także większą swobodą. Istnienie tego etapu zauważyli też inni badacze. Według S. Jałowieckiego, ten początkowy optymizm spowodowany jest przeświadczeniem, że życie na emeryturze spowoduje zmianę dotychczasowego trybu życia w sensie jego znacznego uatrakcyjnienia¹¹.

Respondenci zauważyli, że szybko jednak pojawiły się zupełnie odmienne stany psychiczne, nieodłącznie związane z nagłym nadmiarem wolnego czasu i zawężonym zakresem kontaktów interpersonalnych, zwłaszcza w przypadku braku rodziny. Można określić je jako „stadium emerytalnej marginalizacji”. Seniorzy podkreślają uczucie pustki jaka się nagle pojawiła, świadomość odsunięcia od udziału w życiu, poczucie dyskryminacji, brak

¹¹ S. Jałowiecki, *Przejsięcie na emeryturę jako proces zmian aktywności społecznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 31.

perspektyw. Daje się również zauważyć, że nadmiar wolnego czasu, który w pierwszym stadium wydawał się sprzymierzeńcem w realizacji planów, w drugiej fazie stał się inhibitorem utrudniającym proces przystosowania i powodującym u starszego człowieka poczucie bezużyteczności.

Ta sytuacja spowodowała pojawienie się trzeciego stadium, które można nazwać „poszukiwaniem roli”. Emeryci starają się znaleźć wówczas swoje miejsce w zmienionej rzeczywistości. Wielu seniorów angażuje się w różne rodzaje aktywności, między innymi o charakterze rodzinnym (opieka nad wnukami czy innymi domownikami), rekreacyjnym, kulturalnym. Jednak jak wykazał cytowany powyżej raport z badań CBOS, mimo że ludzie w wieku przedemerytalnym deklarują prowadzenie aktywnych form życia na emeryturze, to po jej osiągnięciu ich plany są rzadko realizowane, a wśród większości seniorów dominują bierne formy spędzania czasu (głównie oglądanie telewizji)¹².

Postawy te nie dotyczą jednak słuchaczy UTW, którzy odnaleźli swoją życiową rolę i sens życia po zapisaniu się w szeregi studentów. Świadczą o tym wypowiedzi z ankiet seniorów, którzy podejmując edukację na UTW kierowali się konkretnymi przesłankami.

Tabela 1. Motywy podjęcia edukacji na UTW w opinii badanych

Kategoria odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Wartość w proc.
Poznanie nowych ludzi	91	75,8
Zdobycie nowej wiedzy	77	64,2
Rozwój zainteresowań	58	48,3
Wypełnienie wolnego czasu	57	47,5
Zdobycie nowych umiejętności	40	33,3
Możliwość dzielenia się swoim doświadczeniem	23	19,2
Ciekawość	20	16,7
Inne	1	0,8

Badani mieli możliwość zaznaczenia większej liczby odpowiedzi, dlatego dane nie bilansują się.

Z danych zestawionych w tabeli wynika, że ponad 3/4 seniorów zapisało się na Uniwersytet, aby poznać nowych ludzi. Z kolei potrzeby poznawcze, reprezentowane przez kategorie: zdobycie nowej wiedzy i rozwój zainteresowań, uplasowały się kolejno na drugiej i trzeciej pozycji.

¹²Raport CBOS, dz. cyt.

Dla 47,5 proc. badanych zajęcia na Uniwersytecie są sposobem na wypełnienie życia w aktywny sposób. Jak widać są to osoby, które nie przyjmują „postawy bujanego fotela”, preferującej przyglądanie się życiu z dystansu, rezygnację z kontaktów społecznych, całkowite odsunięcie się od różnych spraw (teoria wycofania się z życia E. Cunnis i W.E. Henry)¹³. Są raczej nastawione na wysoką aktywność i właściwe spożytkowanie czasu wolnego. Ponadto wśród tych seniorów zostaje zaspokojona potrzeba przynależności do grona słuchaczy, co umożliwi im zawieranie nowych lub podtrzymywanie dawnych kontaktów towarzyskich, a dzięki temu, niwelowanie poczucia osamotnienia.

Ze zdobyciem nowej wiedzy i rozwojem zainteresowań wiąże się zdobycie nowych umiejętności, które stały się motywem przystąpienia do UTW 33,3 proc. seniorów.

Wyraźnie daje się zauważyć, że wśród seniorów występuje silna motywacja do uczestnictwa w aktywności społecznej i intelektualnej.

Chcąc zbadać efekty uczestnictwa w UTW zapytano też badanych czy i w jakim stopniu udział w zajęciach UTW spowodował zmiany, które zaszły w ich życiu.

Tabela 2. Stopień zmian w życiu seniora jako rezultat uczestnictwa w zajęciach UTW

Kategoria odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość w proc.
Bardzo duży stopień zmian	9	7,5
Duży stopień zmian	45	37,5
Średni stopień zmian	44	36,7
Niewielki stopień zmian	22	18,3
Razem	120	100,0

Jak wynika z badań, niemal połowa seniorów, czyli 45 proc. uznała, że w ich życiu zaszły duże i bardzo duże zmiany z chwilą wstąpienia w szeregi słuchaczy UTW. Są to osoby, które w większości podkreślały w ankietach nadmiar wolnego czasu. Z kolei 36,7 proc. wskazuje na średni stopień tych zmian. Wśród tych emerytów przeważają ludzie preferujący jeszcze inne formy aktywności, np. pomoc rodzinie, wolontariat, praca zawodowa w zmniejszonej liczbie godzin. Z kolei 18,3 proc. jest zdania, że ich życie zmieniło się w niewielkim stopniu.

O zmianach w życiu pisali też słuchacze w „Kartce z pamiętnika”:

¹³ O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2000, s. 127.

Wcześniej jako emerytka cierpiałam na nadmiar wolnego czasu. Teraz nie mam tego problemu. [...] Teraz już budząc się rano nie mam przed sobą „pustego” dnia.

(kobieta, lat 68, wykształcenie wyższe)

Gdyby nie przynależność do społeczności Uniwersytetu, na pewno nie mógłbym obejrzeć tylu interesujących spektakli. Nie żałuję tego, mimo że mój wolny czas na inne zajęcia znacznie się ograniczył. Poznałem sporo interesujących, pełnych werwy seniorów. Spotkania integracyjne, w których uczestniczymy, pozwalają lepiej się poznać, cieszyć się dniem dzisiejszym i nie poddawać „starczej melancholii”.

(mężczyzna, lat 74, wykształcenie wyższe)

Obudziłam się o 6.40 i już się cieszę: to dzień kiedy spotkam się ze znajomymi z UTW. Wymienimy uśmiechy, a nawet z wieloma uściśniemy się, bo to sympatyczni ludzie.

(kobieta, lat 62, wykształcenie średnie)

Moim zdaniem do tego Uniwersytetu trafili ludzie, którzy coś potrafią, którym chce się coś zorganizować dla dobra wszystkich. Są tutaj ludzie z pasją. Chciałabym, aby ludzie młodzi mieli w sobie tyle energii, optymizmu, pogody ducha, chęci do życia co my — studenci Trzeciej Młodości. Nikt z nas nie myśli ile naprawdę ma lat. Najważniejsze na ile się czujemy. Obce nam słowo „nuda”.

(kobieta, J.)

Potwierdzeniem ważnej roli, jaką odgrywa Uniwersytet w życiu jego uczestników, jest wynik innego pytania zadanego seniorom. Badani mieli się wypowiedzieć jakich rad udzieliliby swoim rówieśnikom, którzy wstępują aktualnie w wiek emerytalny.

Tabela 3. Rady, jakich udzieliliby seniorzy swoim rówieśnikom — emerytom

Kategoria odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość w proc.
Zapisać się na UTW	65	54,2
Być aktywnym	26	21,7
Spotykać się z ludźmi	14	11,7
Inne	12	10,0
Brak odpowiedzi	3	2,5
Razem	120	100,1

Jak wynika z badań, ponad połowa seniorów radziłaby swoim rówieśnikom, aby zapisali się na zajęcia Uniwersytetu. Z kolei niemal 22 proc. badanych, zalecałoby aktywność, zwłaszcza intelektualną, to jest udział w wykładach, kursach, odbiorze dóbr kultury, co zdaniem respondentów pozwala zachować sprawność umysłu do późnej starości. Większość z nich jest przekonanych, że można to zrealizować poprzez uczestnictwo w UTW.

Niemal 12 proc. osób doradzałoby swoim kolegom spotkania z ludźmi, ponieważ pozostawanie w domu powoduje, że człowiek starzeje się znacznie szybciej i traci sens życia.

Wśród kategorii „inne” dominowały rady o znalezieniu sobie hobby, byciu optymistą, dbaniu o zdrowie i dobre odżywianie.

Generalnie z wypowiedzi seniorów daje się zauważyć, że badana grupa, to w większości osoby mające właściwe podejście do życia, o pogodzie ducha, nastawione na aktywność i integrację ze swoim środowiskiem uniwersyteckim, co jest dla nich korzystne zarówno z psychologicznego, społecznego, jak i medycznego punktu widzenia. Poza tym widać, że większość z nich silnie identyfikuje się ze swoją instytucją.

Wnioski

Wyniki badań wskazują na fakt, że seniorzy KDUTW przyjęli właściwą postawę wobec emerytury i starości, gdyż po zakończeniu kariery zawodowej osoby te umiały znaleźć nową rolę życiową w postaci aktywności edukacyjnej, która zdecydowanie pomogła im w trudnym procesie przystosowania do emerytury.

Wypowiedzi seniorów świadczą o fakcie, że Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku dobrze spełnia swoją rolę w upowszechnianiu zasad profilaktyki gerontologicznej. Dzięki uczestnictwu w nim, słuchacze pokonali problemy właściwego spożytkowania czasu wolnego i izolacji społecznej. Wydaje się, że jest to znakomity sposób na przesunięcie etapu swojej starości. Wiele zależy jednak od samych seniorów, ich podejścia do procesu starzenia się, aktywizacji życiowej, optymizmu wobec nowego etapu życia, który jak wykazały powyższe badania, może być satysfakcjonujący i dający poczucie sukcesu.

Streszczenie

Badania przeprowadzone wśród seniorów Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy WSHE we Włocławku, dotyczyły ich postaw wobec emerytury i starości. Wyniki badań pozwalają stwierdzić, że jego słuchacze nastawieni są na aktywność społeczną i intelektualną, która rozwija ich osobowość, wypełnia czas i zapobiega izolacji społecznej. Udział w zajęciach Uniwersytetu jest sposobem na radzenie sobie z trudnym procesem adaptacji do emerytury i starości.

Summary

The research conducted among the seniors from Kujawsko-Dobrzyński University of The Third Age functioning at WSHE of Włocławek, regarded certain attitudes towards retirement and old age. The research results let us conclude that the students are highly concentrated on social and intellectual activeness, which develops their personality, fulfills their leisure time and prevents them from social alienation. Participating in the University classes is a certain way of handling a difficult process of adjustment to retirement and old age.

Joanna Beata Borowiak

(Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku)

DZIAŁALNOŚĆ TERAPEUTYCZNA I EDUKACYJNA SZKOŁY WYŻSZEJ W KONTEKŚCIE AKTUALNYCH POTRZEB

Słowa kluczowe: terapia i jej formy; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; doskonalenie zawodowe.

THERAPEUTIC AND EDUCATION ACTIVITY OF HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF CURRENT NEEDS

Key words: therapy and its forms of psychological and pedagogical help; professional development.

Wstęp

Terapia z bogactwem jej rodzajów stanowi formę pomocy człowiekowi znajdującemu się w określonej potrzebie, w sytuacji choroby lub jakiegoś niedoboru. Pomoc, jako czynność, można porównać do wytwarzania dóbr i dzielenia się nimi z innymi — dóbr intelektualnych, dzielenia się wiedzą i wytworami intelektu, ale też umiejętnościami pozwalającymi na dokonanie w człowieku pożądanej zmiany, służącej poprawie jakości jego życia. Zmiany, która jeśli jest efektem działań zaplanowanych i właściwie realizowanych, dokonać się może na każdym etapie życia — tak w człowieku dorosłym, jak i w dziecku.

W kontekście edukacyjnym działalność terapeutyczna prowadzona jest przez specjalistów, nauczycieli terapeutów i wiąże się z dokonywaniem pożądanych zmian w osobowościach lub sferze fizycznej dzieci i młodzieży. Instytucjonalne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dostępne są zatem głównie dla dzieci i młodzieży pobierających edukację na poszczególnych etapach oraz dla ich rodziców i nauczycieli. Na poziomie uczel-

ni wyższych zagadnienie to przedstawia się zgoła inaczej. Na tym etapie kształcenia brak jest co prawda aktów prawnych regulujących działania pomocowe skierowane do studentów, jednak w Polsce funkcjonują uczelniane jednostki udzielające pomocy psychologicznej i wsparcia pedagogicznego. Ich działalność jest nie tylko wyrazem otwarcia na potrzeby studentów, ale też zwiastunem rysowania się nowych tendencji w kształceniu dorosłych na poziomie akademickim.

Zagadnienie terapii w świetle literatury

Według definicji słownikowej „terapia” to przywracanie zdrowia chorym ludziom i zwierzętom poprzez zastosowanie różnorodnych środków lub zabiegów. Zauważyć należy, że zastosowanie terapii zakłada fachowość osoby, która jej udziela. Terapeuta bowiem to lekarz, praktyk w leczeniu¹. Pojęcie terapia wywodzi się z języka greckiego, w którym *therapeuêin* oznacza opiekowanie się, oddawanie czci, a w kontekście szerszym leczenie². Ów szerszy kontekst pozwala rozumieć i interpretować terapię, jako działanie — postępowanie lecznicze bez zastosowania środków farmakologicznych, czy ingerencji chirurgicznej wobec osób chorujących fizycznie lub psychicznie. To także system działań podejmowanych przez terapeutę w odniesieniu do jednostek o zaburzonym rozwoju, ale też poszukujących rozwiązań sytuacji trudnych, osób dotkniętych nałogami, czy pozbawionych wolności³.

Terapia obejmuje wiele rodzajów działań z zakresu: reedukacji, terapii pedagogicznej (rozumianej jako całokształt oddziaływań pedagogicznych wobec dzieci z trudnościami w uczeniu się⁴), kompensacji, korekcji, arteterapii, kynoterapii, socjoterapii, czy psychoterapii⁵. Ma charakter procesu, który cechuje systematyczność i celowość działania przy jednoczesnym doborze odpowiednich metod i technik. K. Stachyra ów proces przeciwstawia uzdrowieniu, zbiegowi nieoczekiwanych doświadczeń, czy przypadkowych okoliczności. Jako bazę oddziaływań procesu terapeutycznego wskazuje przy tym relacje zachodzące pomiędzy klientem (pacjentem) a terapeutą⁶.

¹ *Słownik języka polskiego*, PWN, t. 3, Warszawa 1981, s. 495.

² E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003, s. 14.

³ Tamże.

⁴ E.M. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna*, Kraków 2010, s. 9.

⁵ Wincenty Okoń w sposób szczególny wyróżnia terapię rodzinną, definiując ją jako postępowanie lecznicze opierające się na próbach takiej modyfikacji układu rodzinnego, która pozwala na neutralowanie i niewyzwalanie występujących zaburzeń. Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 422.

⁶ K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012, s. 28.

W kontekście rozważań nad znaczeniem terminu terapia interesująca zdaje się być definicja Światowej Federacji Muzykoterapii dotycząca muzykoterapii jako formy terapii wykorzystującej muzykę i jej elementy (m.in. dźwięk, rytm, melodię) przez terapeutę i pacjenta (grupę) w zaprojektowanym procesie, którego realizacja ma doprowadzić w konsekwencji do lepszej jakości życia jednostki⁷. K. Bruscia nazywa muzykoterapię usystematyzowanym procesem interwencji, w ramach którego terapeuta pomaga klientowi⁸. Takie pojmowanie terapii znajduje swoje odniesienie do wszelkich form i rodzajów udzielanej pomocy. Zakłada także wysokie kwalifikacje merytoryczne, w tym kompetencje interpersonalne terapeuty, z którym relacja ma często kluczowe znaczenie dla powodzenia terapii.

Niesienie pomocy, udzielanie porad i wskazówek rozumieć należy jako działanie zamierzone, wiążące się ściśle z udzielaniem pomocy tym, którzy jej potrzebują, tworzeniem, organizowaniem form i działań pomocowych w różnych kontekstach i obszarach. Pomoc występująca jako czynność uznawana jest za konsekwencję gromadnego życia człowieka i uważana wręcz za „wymóg gatunkowy”⁹, podyktowany respektowaniem przez jednostki norm moralnych i odróżniający człowieka od przedstawicieli innych gatunków. Pomaganie przyjmuje różne formy: interweniowania w trudne sytuacje osób potrzebujących, wyręczania innych w czymś, zapobiegania bezradności jednostki, tworzenia dóbr, a także redukcji własnych aspiracji na rzecz rozwoju innych osób. Zakłada altruistyczne podejście do drugiego człowieka znajdującego się w jakiejś potrzebie, sytuacji niedoboru, np. poprzez dzielenie się określonymi dobrami z tymi, którzy owych dóbr nie posiadają¹⁰. Pomoc rozumiana jest jako działanie ukierunkowane na rozwiązywanie problemów osób w trudnych sytuacjach, czy wpieranie szerszych grup społecznych¹¹. Stanowiąc specyficzną odmianę społecznej działalności, za cel przyjmuje rozwiązanie konkretnego problemu jednostki, zwiększenie jej wewnętrznej świadomości, stymulowanie do działania.

Do zadań terapeuty pedagogicznego należy w szczególności: prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się, prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym uczniów (we współpracy z ich rodzicami), wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jako insty-

⁷ W. Szulc, *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Lublin 2005, s. 16–17.

⁸ Tamże, s. 17.

⁹ E. Hajduk, B. Hajduk, *Pomoc i opieka. Różne postacie*, Kraków 2001, s. 7.

¹⁰ Tamże, s. 8–21.

¹¹ B. Skalbani, *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Kraków 2009, s. 18.

tucje zapewniające wsparcie merytoryczne dla nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej wskazuje się poradnie oraz placówki doskonalenia nauczycieli¹². Działania, skrupulatnie zaplanowane przez terapeutę, powinny uwzględniać wystąpienie czterech czynników — filarów skutecznej terapii: odpowiednie dostosowanie terapii do wieku pacjenta, rodzaju schorzenia lub występującego problemu, założone formy leczenia — oddziaływania terapeutycznego oraz miejsce pobytu terapeutyzowanego, jako miejsce prowadzonej terapii¹³.

Działalność terapeutyczna jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej na uczelniach wyższych

Zadania z zakresu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży, w tym organizacji i realizacji form pomocy terapeutycznej, spoczywają głównie na publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych oraz szkołach i placówkach¹⁴. W realiach uczelni wyższych realizacji zadań z powyższego zakresu nie regulują ministerialne rozporządzenia. W Polsce istnieją uczelnie wyższe wychodzące naprzeciw specjalnym potrzebom edukacyjnym studentów i organizujące dla nich pomoc tego rodzaju. Wśród nich znajdują się: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (prowadzący Akademickie Centrum Pomocy Psychologicznej Ośrodek Konsultacyjno-Terapeutyczny dla dzieci i ich rodzin, Centrum Promocji Zdrowia Psychicznego i Psychoedukacji On Line z Portalem psycho-help oraz Fundację Akademickie Centrum Pomocy Logopedycznej), Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Akademickie Centrum Psychoterapii i Poradnictwa Psychologicznego Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, Akademickie Cen-

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013.532.

¹³ E.J. K o n i e c z n a, *Arteterapia w teorii i praktyce...*, s. 15.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. Nr 228, poz. 1488; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. Nr 228, poz. 1487.

trum Wsparcia przy Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Akademickie Centrum Pomocy Psychologicznej Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu oraz Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku¹⁵.

Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, powołane do życia uchwałą Senatu Uczelni w kwietniu 2010 r., za główne zadanie stawia sobie udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej studentom WSHE, absolwentom oraz ich rodzinom. Oferta ACPPP w praktyce skierowana jest do szerszego odbiorcy — nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów, rodziców oraz wszystkich zainteresowanych osób. W obszarach działań Centrum znajdują się: diagnostyka, poradnictwo, różne formy terapii, formy szkoleniowe, profilaktyka i psychoedukacja.

W ramach funkcjonowania ACPPP systematycznie od trzech lat odbywają się cotygodniowe, nieodpłatne dyżury specjalistów, w tym: psychologów, pedagogów, pedagoga społecznego, pedagoga zdolności i twórczości, doradcy zawodowego, logopedy oraz psychologa terapeuty. Z porad oraz indywidualnych konsultacji korzystają nie tylko studenci WSHE i ich rodziny, ale także zainteresowani mieszkańcy Włocławka i okolic.

W 2010 r. nowym zadaniem szkół i placówek stała się organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej i udzielanie jej uczniom. Nauczyciele stanęli przed wyzwaniem dokonywania diagnozy pedagogicznej i realizacji zajęć o charakterze terapeutycznym. W powyższym obszarze zaistniała ogromna potrzeba ciągłego doskonalenia kadry pedagogicznej. ACPPP prowadzi działalność wspierającą merytorycznie nauczycieli, wychowawców i specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W latach 2010–2013 z oferty skorzystało blisko 300 osób, nie licząc uczestników działań podejmowanych przez Centrum w ramach współorganizowanych co roku przez WSHE międzyuczelnianych Festiwali Nauki, Kultury i Przedsiębiorczości, czy najmłodszych beneficjentów corocznych Zimowych wakacji z WSHE, podopiecznych włocławskich świetlic środowiskowych.

¹⁵J.B. Borowiak, *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w szkole wyższej*, „Zeszyty Naukowe WSHE,” t. XXXIV, Włocławek 2012, s. 123–124.

Aktualne potrzeby studentów uczelni wyższej w kontekście doskonalenia kompetencji

W październiku 2013 r. przeprowadzono badanie diagnozujące potrzeby studentów WSHE we Włocławku w zakresie doskonalenia kompetencji zawodowych. Celem badania było uzyskanie informacji do konstrukcji oferty szkoleń Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej adresowanej do studentów, zgodnej z ich oczekiwaniami. Próbę badawczą stanowiła grupa 60 studentów pedagogiki oraz pedagogiki wczesnoszkolnej z pedagogiką przedszkolną (studia niestacjonarne pierwszego i drugiego stopnia). Materiał empiryczny zebrano za pomocą techniki ankiety zawierającej pytania zamknięte, w tym z możliwością wielokrotnego wyboru oraz pytania otwarte.

W badaniu wzięły udział 53 kobiety w wieku 21–51 lat (co stanowi 88,33 proc. ogółu badanych) oraz 7 mężczyzn w wieku 24–59 lat (11,67 proc. ogółu badanych). Zdecydowana większość ankietowanych — 60 proc. (36 osób) wskazała posiadanie wykształcenia średniego, 40 proc. (24 studentów) wykształcenie wyższe licencjackie, w tym dwie osoby wyższe techniczne.

Odpowiadając na pytanie o potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego studenci na pierwszym miejscu wskazali nabycie i rozwijanie kompetencji w zakresie prowadzenia różnych form terapii. Takiej odpowiedzi udzieliło 65 proc. ankietowanych (39 osób), w tym 20 proc. (12 osób) wskazało na terapię przez sztukę — muzykoterapię i arteterapię. Na drugim miejscu znalazło się nabywanie i rozwijanie umiejętności wychowawczych — wybór 40 proc. ankietowanych (24 osób). Za kolejny obszar wymagający doskonalenia 36,67 proc. respondentów (22 osoby) wskazało dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dziecka.

Jednakowa liczba ankietowanych 26,67 proc. (16 studentów) widzi potrzebę doskonalenia własnych kompetencji w obszarze udzielania pomocy dziecku dyslektycznemu oraz w zakresie analizy rysunku dziecka. Potrzebę w obszarze stosowania komunikacji alternatywnej — nabycia umiejętności posługiwania się językiem migowym zgłosiło 25 proc. (15 studentów), zaś rozwijania kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych 23,33 proc. (14 badanych). Rozwój własnych umiejętności w obszarze pracy z dzieckiem zdolnym, w tym diagnozy uzdolnień wskazało 16,67 proc. studentów (10 osób). Jako dodatkowe tematy szkoleń studenci zaproponowali rozwijanie umiejętności pracy z dzieckiem agresywnym i uczniem trudnym.

Tabela. Potrzeby studentów w zakresie tematyki doskonalenia zawodowego

Kategorie odpowiedzi	Procent studentów
Kompetencje do prowadzenia terapii	65,00
Kompetencje wychowawcze	40,00
Dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dziecka	36,67
Pomoc dziecku dyslektycznemu	26,67
Analiza rysunku dziecka	26,67
Komunikacja alternatywna — język migowy	25,00
Kompetencje interpersonalne i komunikacyjne	23,33
Praca z dzieckiem zdolnym, diagnoza uzdolnień	16,67

Źródło: badanie własne.

W zakresie wyboru formy, w jakiej miałyby odbywać się doskonalenie, 58,33 proc. studentów (35 badanych) preferuje warsztaty. Formę kursu wybrało 40 proc. ankietowanych (24). Siedem osób wskazało jednocześnie na warsztaty i kurs, a jedynie pięć na wykład. Powyższe wybory w zakresie preferowanej formy doskonalenia znajdują swoje rzeczywiste potwierdzenie także na przestrzeni trzech lat działalności Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Studenci dotychczas najchętniej zgłaszali swój udział w formach o charakterze warsztatowym, gdzie podawana wiedza łączyła się z praktyką, pozwalając na sprawdzenie własnych umiejętności i nabycie praktycznych doświadczeń. Najmniejszym powodzeniem natomiast cieszyły się wykłady. Można zatem stwierdzić, że studenci kierunków pedagogicznych WSHE chętnie poszerzają i pogłębiają praktyczne umiejętności, zdobywanie wiedzy praktycznej ceniąc sobie najbardziej.

Konkludując, największe potrzeby, jakie ujawnili badani studenci kierunków pedagogicznych, leżą właśnie w obszarze przygotowania do realizacji różnych rodzajów i form terapii niezbędnych w pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną w szkołach i placówkach. Wskazanie studentów wpisuje się w aktualne potrzeby szkół i placówek, podyktowane organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów i z całą pewnością okaże się przydatną umiejętnością w pracy pedagogów szkolnych, opiekunów dzieci i młodzieży, nauczycieli i wychowawców. Potrzeby dotyczące tematyki form doskonalenia zostaną uwzględnione w ofercie warsztatów i kursów Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku.

Podsumowanie

Podsumowując rozważania nad działalnością terapeutyczną i edukacyjną prowadzoną w uczelni wyższej i próbując ukazać ją w świetle aktualnych potrzeb studentów pedagogiki, podkreślić należy zarysowujące się tendencje wspierania studentów, zaspokajania ich potrzeb w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także doskonalenia kompetencji przydatnych w pracy zawodowej. Uczelnie wyższe powołują do życia jednostki udzielające wsparcia studentom i ich rodzinom poprzez organizację różnych form pomocy i doskonalenia, których celem jest rozwijanie umiejętności, podnoszenie kompetencji, a w rezultacie wzbogacanie ich osobowości¹⁶.

Z różnych form pomocy korzystają także studenci WSHE doskonaląc umiejętności, pogłębiając wiedzę, rozwijając własne dyspozycje ogólne i kierunkowe, m.in. w ramach oferty Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej oraz uczelnianego Centrum Edukacji i Doskonalenia Zawodowego.

Działania ACPPP zostały dostrzeżone w czerwcu 2013 r. Recenzenci Kapituły Konkursu nadając WSHE certyfikat Uczelni Liderów zwrócili uwagę na „bezprecedensową wśród ocenianych uczelni działalność Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej WSHE, w tym działalność w obszarze organizowania warsztatów i szkoleń mających na celu wspomaganie i rozwijanie umiejętności i kompetencji miękkich, istotnych na rynku pracy”¹⁷.

Streszczenie

Artykuł prezentuje założenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej w kontekście rodzajów i form terapii realizowanych w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz prawne aspekty ich udzielania. Ukazuje możliwości działalności terapeutycznej, zadania szkół i placówek w tym zakresie poprzez pryzmat zapisów rozporządzeń MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Szczególne miejsce zajmuje tu pomoc terapeutyczna, jako jedna z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, realizowanej w polskich uczelniach wyższych, adresowanej do

¹⁶ Działalność ta stanowić może także jedną z form całościowego rozwoju zawodowego człowieka (na etapie kształcenia w uczelni wyższej), której potrzebę realizacji wskazuje prof. Z. Wiatrowski. Por. Z. W i a t r o w s k i, *Praca współczesnego człowieka w kontekście aksjologicznym i edukacyjnym oraz w sytuacji wielokierunkowej globalizacji*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XVIII, Nauki Pedagogiczne, Włocławek 2005, s. 28.

¹⁷ Certyfikat „Uczelnia Liderów” dla WSHE, www.wshe.pl [dostęp 13.06.2013].

studentów i absolwentów. Niniejsze rozważanie, wpisując się w aktualnie toczony w środowisku oświatowym dyskurs wokół organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach oraz konieczności doskonalenia kadry pedagogicznej w zakresie jej udzielania, prezentuje założenia, cele i formy działalności Akademickich Centrów Pomocy funkcjonujących w polskich uczelniach wyższych, jako instytucji zaspokajających potrzeby studentów w zakresie różnych rodzajów i form poradnictwa psychologicznego, pedagogicznego, ale także nabywania i rozwijania umiejętności oraz doskonalenia kompetencji zawodowych.

Rozważanie osadzone jest w kontekście praktyki edukacyjnej. Prezentuje wyniki badań obrazujących potrzeby studentów uczelni wyższej w zakresie doskonalenia własnych kompetencji zawodowych, w tym w zakresie terapii dziecka.

Summary

The article presents the psychological pedagogical foundation - in the context of the types and forms of treatment carried out while working with children and young people, and the legal aspects of the help. It presents opportunities for therapeutic task of schools and institutions in this field through the prism of the MEN regulations in the matter of principles in providing and organizing psychological-pedagogical counselling in public kindergartens, schools and institutions.

A special place in the article is related with the therapeutic support as a form of psychological – pedagogical counselling, performed in Polish universities, addressed to students and graduates. This consideration, currently enrolled in an educational discourse about organizing psychological-pedagogical help in schools and institutions and the need for improvement of the teaching staff, presents goals, objectives and activities of the Academic Assistance Centers operating in the Polish universities, as institutions meet the needs of students in different types and forms of psychological and educational counselling as well as the acquisition and improvement of skills the professional competence.

Meditation is embedded in the context of educational practice. It presents the results of research showing the need for university students in the development of its competence, including the child's therapy.

Literatura

- Borowiak J.B., *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w szkole wyższej*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXIV, Włocławek 2012.
- Hajduk E., Hajduk B., *Pomoc i opieka. Różne postacie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Skalbania B., *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- Skorek E.M. (red.), *Terapia pedagogiczna*, Kraków 2010.
- Słownik języka polskiego*, PWN, t. 3, Warszawa 1981.
- Stachyra K. (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012.
- Szulc W., *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Lublin 2005.

Wiatrowski Z., *Praca współczesnego człowieka w kontekście aksjologicznym i edukacyjnym oraz w sytuacji wielokierunkowej globalizacji*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XVIII, Nauki Pedagogiczne, Włocławek 2005.

Akty prawne:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. Nr 228, poz. 1488.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. Nr 228, poz. 1487.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013.532.

Internet:

www.wshe.pl

Luciana Maria Mirri

Studio Teologico Franceseano "S. Antonio" e Studio Teologico Domenicano,
Facoltà Teologica Emilia Romagna, Bologna

L'ASSISTENZA SOCIALE NELL'IDEA
DEL PROF. OLINTO MARELLA A BOLOGNA

ISTOTA OPIEKI W UJĘCIU PROF. OLINTA MARELLI Z BOLONII

SOCIAL ASSISTANCE IN THE IDEA
OF PROF. OLINTO MARELLA IN BOLOGNA

Parole-chiave (key-words): assistenza sociale (opieka społeczna; Social Assistance), Casa (dom; Home), famiglia (rodzina; family), Opera (Zakład; Institution), Ragazzi (młodzież; Boys), volontario (ochotnik; volunteer).

L'autorevole magistero della Chiesa ha ricordato che "il grande scrittore cristiano Tertulliano († dopo il 220) racconta come la premura dei cristiani verso ogni genere di bisognosi suscitasse la meraviglia dei pagani"¹. Un genio di questa "premura" verso ogni persona e per tutte le "povertà" umane è stato certamente il Prof. don Olinto Marella (1882-1969)². La città e il territorio di Bologna è tuttora residenza e testimone della sua Opera di Assistenza sociale ramificata in vari settori, plurima nella sua tipologia e molteplice nel numero di Case. Essa vede impegnati 60 dipendenti e oltre 100 volontari. Si potrebbe quasi dire che Bologna l'ha ereditata e "adottata". Detta Opera è frutto dell'intelligenza e della profezia del Prof. don Olinto Marella, conosciuto fino ad oggi semplicemente come "Padre Marella", dinanzi al cui

¹ Benedetto XVI, Lettera enciclica *Deus caritas est* (25 dicembre 2005), n. 22 (cfr. *Apologeticum* 39, 7: PL 1, 468).

² Chi scrive ha conosciuto personalmente don Olinto Marella. Cf. L. Mirri, *Il genio di una personalità spiccata*, in AA.VV., *Don Olinto Marella. Antologia di studi, interventi e testimonianze sul Servo di Dio*, a cura di P. Elia Facchini, Minerva Ed., Bologna, 2008, pp. 169-171.

nome ancora il “cappello”³ della carità si riempie per sovvenire ogni necessità e sostenere ogni servizio, con fiducia cieca che sarà fatto e fatto bene. Una piega di copertina di libro sulla personalità e l’Opera di Marella propone al lettore alcuni interessanti quesiti:

“La sua esperienza, la didattica, l’arguzia, il suo costante rapporto coi giovani e con la gente, le sue visioni di una città in cui tutti valgono qualcosa, la difesa della persona come realtà unica e sovrana sono penetrate nel tessuto della nostra società?

Il denaro come risorsa di tutti, il suo detto: «Molti pochi *sghei* fanno molto assai»⁴ può essere un programma utilizzabile? L’invito a cambiare un poco se stessi, a donarsi un po’ di più agli altri; l’invito a capire il modo di vivere insieme non potrebbe rompere il circuito che si esaurisce nell’individuo?

È valida la sua proposta di fare esplodere la sovrabbondante generosità, che attende di riemergere dentro di noi?”⁵.

1. Premesse lontane dell’Opera

Giuseppe Olinto Marella era nato in una famiglia benestante di Pellestrina, isola di poveri pescatori di fronte a Chioggia nella laguna di Veneta, il 14 giugno 1882. Il padre era medico, uno zio Monsignore. Olinto è secondogenito di tre fratelli, dei quali Ugo muore un anno prima del padre dott. Luigi nel 1902 e Tullio intraprende gli studi di ingegneria. Olinto invece entra nel Seminario Romano, dove è compagno di corso di Angelo Roncalli, futuro Papa Giovanni XXIII. Si laurea in Teologia e Filosofia ed è ordinato Sacerdote il 17 dicembre 1904 dal Card. Cavallari nella Cappella del Patriarca di Venezia. È intanto in quello ateso anno che matura l’idea, con l’ausilio del

³ Don Olinto Marella si presentava con un aspetto assai originale per l’epoca: due occhi neri vivissimi e profondi, barba lunga da asceta, pantaloni e un redingote che scendeva fino ai piedi, un collare bianco da clergyman di moda “antica” e un “gillet” nero. Soprattutto famoso è il suo cappello da uomo, che egli, seduto all’angolo di via Orefici in centro città o fuori dai cinema e dai teatri di sera e di notte anche in pieno inverno, teneva tra le mani per raccogliere le offerte per i “suoi ragazzi”, stando silenziosamente raccolto in preghiera. Cf. L. Bedeschi, *Padre Marella. Un prete accattone a Bologna*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano), 1998, pp. 104.

⁴ Espressione con parole del dialetto veneto, il cui significato è: “Una quantità di *piccole monete* fa una grande somma”.

⁵ E. Facchini, R. Rambaldi, *Padre Marella. Cinquanta racconti di sapore francescano*, Ed. Ass. «Fraternità Cristiana» Opera Padre Marella, Cesena 1988, pp. 316 (con molte foto e testimonianze).

fratello Tullio, di costruire a Pellestrina un *Ricreatorio Popolare* comprensivo di biblioteca, teatro con 300 posti, sala giochi e sala riunioni, squadra di calcio, Giardino d'infanzia per i figli dei pescatori, Scuole Serali per analfabeti, Scuola Media privata gratuita. Per l'educazione dei bambini don Olinto adottò il sistema formativo dell'autogoverno e il metodo Montessori, all'epoca considerato con sospetto dalla Chiesa e da certi ambienti sociali borghesi a motivo dell'insegnamento misto. La separazione dei sessi, infatti, era rigidissima osservanza in ogni settore della vita. Le famiglie di Pellestrina, invece risposero molto favorevolmente all'iniziativa. Autogoverno e convivenza democratica, come pedagogia atta a promuovere senso di responsabilità e autentica libertà, fondati su grande fiducia nell'uomo, anticipavano l'esperienza e la struttura felicissime e vincenti della futura e celeberrima *Città dei Ragazzi* in San Lazzaro di Savena presso Bologna molti anni dopo⁶.

Tutta questa opera assistenziale sociale creativa procurerà a don Marella il sospetto di modernismo. Dal 1905 al 1908 egli è anche stimato docente di Egesi Biblica e di Storia Ecclesiastica presso il Seminario Diocesano di Chioggia, ma invidie, incomprensioni e gelosie alimentano l'accusa che gli arrecherà dolorosamente la sospensione *a divinis* il 24 ottobre 1909 da parte del vescovo Bassani di Chioggia. Nel 1916 è chiamato a Torino al servizio militare. In quel periodo studia e si laurea in Filosofia con il massimo dei voti a Padova. Dal 1919 inizia così la sua esperienza di insegnante di Storia e Filosofia in vari Licei d'Italia: Messina, Pola (Istria allora italiana), Rieti, Ferrara e, infine, Bologna dove, per incarico del Ministero della Pubblica Istruzione, tiene anche corsi di "Educazione ed igiene infantile" alle maestre. Tra i suoi studenti liceali ci fu il giornalista Indro Montanelli, il quale come tutti non sapeva che il Professore fosse prete. Così lo ricorderà:

"Ero sui banchi del liceo quando lui salì sulla cattedra di filosofia [...] Ci disse subito di non far troppo assegnamento sulla filosofia perché la filosofia ci spiegò – non è che la palestra della Ragione, la quale non conduce alla Verità, cui si giunge, quando si giunge, per altre strade [...] Una cosa capimmo subito: che quello non era un professore come gli altri. Aveva qualcosa di diverso... un qualcosa di cui ebbi conferma quando di lì a qualche anno lo ritrovai prete, ma prete 'barbone' e mendicante per nutrire altri barboni... Mi riconobbe, mi abbracciò, mi chiese cosa avevo fatto nella mia vita. Gli risposi senza sforzo: 'Nulla', perché al paragone

⁶ Cf. R. Zavalloni, *La pedagogia di Padre Marella*, in AA.VV., *Don Olinto Marella. Antologia di studi, interventi e testimonianze sul Servo di Dio*, pp. 123-134; M. Włosiński, *Profezia etica e pedagogica, spirituale e pastorale*, ibid., 143-164; G. Catti, *Di fronte alle scienze dell'educazione*, ibid., pp. 173-176. Per un confronto con la pedagogia contemporanea cf. M. Siwińska, *Alcuni aspetti dell'educazione creativa italiana*, in Ronginska, M. Siwińska, *La creatività dell'educazione italiana*, Armando Ed., Roma 2013, pp. 63-103; M. Callari Galli, *Antropologia e educazione*, La Nuova Italia Ed., Firenze 1975, pp. 17-34.

con la sua, mi pareva proprio così... A noi dedicava lezioni stupende che finivano sempre con questo ammonimento: 'Quando avete capito tutto, avete capito ben poco. L'intelligenza umana non è che un fiammifero acceso in un mare di tenebre; non ne rischiera che una minima frangia, il resto è un mistero che si chiama Dio'. Mi insegnò una cosa: a vivere per gli altri e a prendere questa vita come un passaggio"⁷.

2. Nascita dell'Opera

L'intelligenza e la sensibilità di Olinto Marella, uniti all'esperienza didattica e pedagogica a cui lo costrinsero gli anni dolorosi della sospensione *a divinis* plasmarono e resero fecondo il suo genio per una vasta Opera di Assistenza sociale, che tuttora meraviglia per la sua organizzazione e capacità di soccorso umano, pure dinanzi alle nuove povertà dei nostri tempi. La sfida di problematiche molto complesse, il tragico fenomeno dell'immigrazione clandestina in Italia e persino le nuove norme legislative in materia assistenziale, talvolta limitanti la possibilità di accoglienza nelle strutture esistenti, interpellano senza sosta ispirazione e creatività, dedizione e abilità operativa del "carisma" di quel "Padre" che per tutti aveva parola giusta e sapienziale.

Come insegnante egli si era occupato della traduzione del libro di G. B. Vico, *De nostri temporis studiorum ratione* e di altre opere simili. Viene pure chiamato a far parte della Commissione Centrale per la revisione dei libri di testo scolastici. Quando il 2 febbraio 1925, a Bologna, il Card. Nasalli Rocca lo riabilita al ministero sacerdotale, l'incarica di collaborare con l'Opera dei "Baraccati". Egli quindi fonda nel 1934 il "Pio Gruppo di Assistenza Religiosa negli Agglomerati di Poveri" e avvia le "Case Rifugio" per orfani e bambini abbandonati, diventando per loro mendicante. Fu pure Consigliere particolare della "San Vincenzo".

Nel 1936 raccoglie nella casa privata, dove vive sua mamma Carolina De' Bei, i primi orfani e, dal 1939, i perseguitati politici e gli ebrei. È gettato il seme del cuore di tutta la sua Opera: la *Città dei Ragazzi*, che per prima sede avrà un magazzino della nettezza urbana. Nel 1940 nasce la "Cattedrale dei Poveri" in un capannone di periferia. Durante la seconda guerra mondiale don Marella è attivissimo in protezione e solidarietà per quanti ne necessitano. Laici, laiche e consacrate lo affiancano a tempo pieno come volontarie,

⁷ Indro Montanelli scrive di don Marella, in *Il prete, pane spezzato*, a cura di Alberto Di Chio, Minerva Ed., Bologna 2007, pp. 38-39.

in particolare le Terziarie Francescane dell'Associazione da lui fondata a tal scopo nel 1941. Sono gli anni nei quali molte Case si aprono fuori città. Intanto la *Città dei Ragazzi* si articola sempre di più: vengono aperti laboratori professionali di tipografia, falegnameria, meccanica, sartoria, calzoleria sovvenzionati dal Ministero del Lavoro e della Pubblica Istruzione. L'istituzione ha un Corpo Bandistico e una Cooperativa Edilizia per la costruzione della nuova sede a San Lazzaro di Savena, vicino a Bologna. Qui, nel 1954, è costruito il Villaggio Artigiano con 24 abitazioni, la "Casa della Carità" e la Chiesa della Sacra Famiglia. Nel 1958 avviene il trasferimento di tutta la *Città dei Ragazzi*. Nel suo Testamento spirituale don Marella nomina proprio successore il francescano P. Alessandro Mercuriali e 5 suoi ex allievi. Il "Padre" muore nella casetta della *Città dei Ragazzi* il 6 settembre 1969 alle 10,30, a 87 anni, con il conforto della Benedizione di Papa Paolo VI. È sepolto nella Chiesa della *Città dei Ragazzi*⁸. Tra i pensieri più significativi lasciati ai "suoi Ragazzi", leggiamo:

"Il bene bisogna farlo finché si è in vita. È facile lasciare le cose che non si possono portare all'aldilà... La vera ricchezza da lasciare è il bene fatto".
"Le preoccupazioni non vi mancheranno mai, ma vi lascio il mio cappello e vi assicuro che non rimarrà mai vuoto". "Il giudizio che noi diamo degli altri, dice esattamente ciò che noi siamo". "Io vi lascio in una botte di ferro e nessuno vi potrà toccare, solo voi potete disfare quello che ho fatto". "Gli asini si legano con la corda, gli uomini con la parola"⁹.

⁸Molti furono i riconoscimenti che egli ricevette dal mondo laico e politico. L'8 settembre 1996 è stato aperto il Processo canonico. La fase diocesana si è conclusa il 17 dicembre 2005. Nel 2008 è stata pubblicata a Roma la *Positio*. Papa Benedetto XVI ha riconosciuto le virtù eroiche del Servo di Dio. È in corso la *Positio super miro*. Cf. C. Gaini Rebera, *Padre Marella. L'orgoglio vinto dalla carità*, Ed. Dehoniane, Bologna 1994; *Gli auguri di Papa Paolo VI*, in AA.VV., *Don Olinto Marella. Antologia di studi, interventi e testimonianze sul Servo di Dio*, pp. 27–28; E. Facchini, *Il vigore della sua Opera*, *ibid.*, pp. 117–118; I. Fornaro, *Un contemplativo in azione*, Prefazione al numero unico di *Vita Minorum* 3 (2000) dedicato a *Padre Marella*, con autorevoli interventi di vari studiosi. Per testimonianze di Papa Giovanni XXIII, Mons. Loris Capovilla, Cardinali, Vescovi, personalità del mondo della cultura e della politica, cf. AA.VV., *Don Olinto Marella. Antologia di studi, interventi e testimonianze sul Servo di Dio*, cit.; in particolare cf. G. Venturi, *Aspetti essenziali della sua vita*, *ibid.*, pp. 179–184; M. Clementi, *Don Marella e Don Milani*, *ibid.*, pp. 219–226; M. Clementi, L. Galli, *Potere e carità nel suo pensiero sociale*, *ibid.*, pp. 227–230; F. Ruggiero, *Sacerdote educatore dai larghi orizzonti*, *ibid.*, pp. 243–254; M. Tibaldi, *Don Marella e la concezione pedagogica dei Gesuiti*, *ibid.*, pp. 255–269; F. Frabboni, *L'idea di persona, di amore, di impegno*, *ibid.*, pp. 271–286; (a cura di) Elia Facchini, Luciana Mirri, Ruggero Rambaldi, *Un uomo allo specchio del Vangelo*, *ibid.*, pp. 289–331.

⁹M. Mariano, *Una lettera d'amore a Padre Marella*, Pro manu scripto, Imola 2001, p. 201 (Test. ex Ragazzo).

3. L'OPERA MARELLA OGGI

“Dare tutto, accettare tutto, pretendere nulla; prima dare poi ricevere, non viceversa”¹⁰: questa può considerarsi in sintesi la “regola” basilare di don Marella per tutta l’Opera e per quanti vi collaborano a vario titolo fino ad oggi. Essa, alla morte del Fondatore, è stata rilevata dai Frati Minori dell’Emilia Romagna: nel 1974/75 l’Ente Morale Concordatario “Fraternità Cristiana” è diventato il suo Ente giuridico. Nel 1992 l’Opera è stata riconosciuta dal Ministero degli Interni con nuovo Statuto, denominazione di: “Fraternità Cristiana Opera di Padre Marella Città dei Ragazzi” e struttura costituita da un’assemblea di soci che si riunisce almeno una volta all’anno. L’attività ordinaria è gestita da un Consiglio Direttivo formato di 9 membri, oltre il Direttore che ne è parte di diritto. Detto Direttore fino ad oggi è un Frate Minore, mentre il Presidente e Legale Rappresentante è un laico. Il Direttore continua a svolgere, insieme a tre Consacrate Terziarie Francescane, la questua nel centro storico di Bologna come faceva don Marella. I dipendenti impegnati nella gestione dell’Opera sono oltre 60, mentre i volontari che supportano l’attività dei responsabili nelle Comunità sono più di 100. C’è un volontariato anche legalmente riconosciuto dallo Stato, come erano gli obiettori di coscienza al tempo del servizio militare obbligatorio e destinati, pertanto, al servizio civile alternativo. Innumerevoli sono i benefattori e i sostenitori. L’insegnamento e la convinzione di don Marella erano:

“Ogni frutto potrà essere tanto maggiore quanto più stretta e cordiale la collaborazione, la comprensione. Conta ‘formarsi’ più che ‘forme’ e ‘formule’, ‘metodi’ e ‘pratiche’; l’esercizio sostanziale ed occasionale, impro-rogabile e volenteroso della preghiera, dell’abnegazione, del lavoro, della rinuncia, della pazienza, dell’umiltà. In ciò [è] la ‘prova’ provata, la pietra di paragone, il ‘noviziato’, insurrogabile, anche senza voti, nello spirito e nelle iniziative dell’Opera”¹¹.

L’importanza e la caratteristica del volontariato nell’Opera Marella vengono ben spiegate da uno dei collaboratori lì impegnati, il quale testimonia:

“Il volontariato di Don Marella aveva la virtù di convincere i benefattori che la loro partecipazione al mantenimento dei ragazzi andava completamente a beneficio di tutti, sia di chi riceveva, che di coloro che facevano l’azione buona di carità. Padre Marella ha costruito la sua Opera

¹⁰ E. Facchini, R. Rambaldi, *Padre Marella. Un combattente per tempi diversi*, EMI, Bologna 1990, p. 278.

¹¹ E. Facchini, R. Rambaldi, *Padre Marella. Un combattente per tempi diversi*, p. 278.

sul volontariato, insegnando prima, istruendo poi, al fine che la maggioranza dei suoi ragazzi da assistiti che erano, diventassero assistenti. Oggi si parla molto sul 'volontariato' e le varie Associazioni e le molteplici istituzioni hanno capito l'importanza pratica della presenza di queste persone che collaborano e offrono i loro talenti a chi ha bisogno di aiuto [...] ognuno ha una sua scelta personale, e i motivi stimolanti per chi si dedica sono molteplici [...] sia nelle persone che fanno una scelta esclusivamente umana sociale che in quelle che possono avere una Fede e una visione spirituale di amare Cristo nel soccorrere chi ha bisogno di aiuto. Per ambedue i motivi è comunque un impegno che trasforma la vita, la valorizza, perché l'incontro con chi tende la mano sono momenti di 'incontro-conoscenza' che vengono offerti con tale abbondanza d'arricchire la vita dando un senso, un gusto [...] sia per chi dona che per chi riceve questo spirito umanitario di fratellanza. Oggi, l'Opera Padre Marella offre a queste 'perle preziose' che sono i volontari, diverse opportunità nelle diverse case comunitarie dislocate nella Regione Emilia Romagna"¹².

Settori di assistenza sociale e relative case e comunità si presentano articolate come segue:

A. Pronto soccorso sociale

La Casa, in Bologna¹³, offre 70 posti letto con servizi. Può ospitare anche una decina di persone anziane, con preferenza di quanti sono stati volontari nell'Opera. Gli ospiti accolti da un Padre francescano, un diacono domenicano, personale specializzato e volontari sono attualmente per lo più stranieri di varie provenienze con diversità di cultura e religione. Molti sono privi di regolare permesso di soggiorno. In città mancano siti di accoglienza per questo tipo di immigrazione. Gli ospiti possono, all'interno della Casa, aiutare in lavori solidali e apprendere l'italiano. Possono restare fino a 6 mesi, durante i quali è avviato un percorso di inserimento lavorativo e sociale.

B. Centro Sociale di Accoglienza per Lavoratori in difficoltà (CSL)

La struttura si trova nella Città dei Ragazzi. Suo compito principale è l'accoglienza di lavoratori italiani e stranieri che giungono a Bologna con possibilità di un impiego, ma privi di abitazione. La struttura offre 24 posti letto, più uno per emergenze. Impegna 4 operatori, 1 responsabile della struttura,

¹² T. Rasia, *L'importanza del volontariato nell'Opera Padre Marella*, in *L'Opera Padre Marella a quarant'anni dalla morte del fondatore*, a cura di P. Gabriele Digani, Fraternità Cristiana Opera di Padre Marella Città dei Ragazzi, San Lazzaro di Savena (Bologna) 2009, pp. 32-33.

¹³ Con chiesa, è in Via del Lavoro 13. Tel. 051 244345; Fax: 051 241200; e-mail: viadellavoro@operapadremarella.it; i dati sono tratti da: *L'Opera Padre Marella a quarant'anni dalla morte del fondatore*, a cura di P. Gabriele Digani.

2 cuochi, 1 persona per il guardaroba e 5 volontari. Tra le caratteristiche, vi è quella del creare un ambiente familiare e ricreativo per gli ospiti. Il tempo massimo di permanenza è un anno. Con autorizzazione della Direzione, e su richiesta del servizio sociale competente, vi possono essere accolte anche persone inserite in progetti socio-riabilitativi. Vicina si trova la "Casa del Padre", dove risiedono il Sacerdote continuatore dell'Opera di don Marella, una suora anziana Terziaria Francescana, qualche collaboratore e, all'occorrenza, qualche assistito in esubero¹⁴.

C. Dipendenze

Appartengono a questo settore 4 Case e differenti "progetti":

a. Comunità per il trattamento dei problemi alcol-correlati¹⁵.

Gli ospiti possono essere circa 14, seguiti da un medico, da responsabili e da operatori specializzati. Tra le attività vi sono: Club Alcolisti in trattamento, colloqui individuali, riunioni di gruppo, attività teatrale, sport, gestione della casa, orto, vacanze al mare e in montagna. La Comunità ospita solo uomini maggiorenni, con o senza lavoro, inviati necessariamente da un servizio che finanzia e legittima l'inserimento (per es.: servizi sociali del Comune di residenza dell'assistito). Vi è convenzione e collaborazione con istituzioni sul territorio per l'assistenza domiciliare dell'ospite. I dipendenti sono: 2 laureati in sociologia, un educatore professionale, un economista e una cuoca part-time. La permanenza varia da temporanea del recupero a vita.

b. Comunità La Sorgente¹⁶ e Casa del Pellegrino "PROGETTO PUNTONAVE"¹⁷

Dopo la morte dei coniugi collaboratori con l'Opera Marella per il recupero della gioventù caduta nella droga, dal 1999 sono diventati responsabili marito e moglie genitori di 4 figli. La Casa di Badolo può ospitare circa 12 giovani. L'età degli ospiti negli ultimi tempi si è alzata a 30-50. Gli ospiti sono tutti uomini con assenza di legami familiari, di risorse economiche, problemi di salute fisica e/o psichica. La comunità pedagogico-educativa è accreditata dalla Regione Emilia Romagna, accoglie dunque adulti con

¹⁴ La Città dei Ragazzi è in Via dei Ciliegi 6, San Lazzaro di Savena (Bologna). Tel. 051 6255070; Fax: 051 6255174; e-mail: sanlazzaro@operapadremarella.it; il padiglione CSL fu realizzato negli anni Sessanta per volere di don Marella. La struttura è particolare: veranda ampia, locali interni molto spaziosi, camere singole, grande scantinato per magazzini e laboratori. Sulla facciata è la scritta: *Qua libertate Christus nos liberavit*. Si usa pure per feste annuali dell'Opera.

¹⁵ Via Padre Marella 5, Pieve di Cento (Bologna). Tel. e Fax: 051 974420; e-mail: pievedicento@operapadremarella.it; la località non è distante da Ferrara. Dal 1993 al 1995 la Casa accolse donne e bambini profughi della guerra nell'ex-Jugoslavia, specialmente di Sarajevo.

¹⁶ Via Brento 12, Badolo di Sasso Marconi (Bologna). Tel. e Fax: 051 847583; e-mail: lasorgente@operapadremarella.it

¹⁷ Si trova pure sulle colline bolognesi, a Brento di Monzuno (Bologna). Tel. 051 6775052.

problemi di tossicodipendenze e talvolta esperienza anche di carcere. La Casa di Brento accoglie gli ospiti a fine percorso riabilitativo, per un massimo di 6 mesi.

c. Comunità Terapeutica "Gemma Nanni Costa" (1933-1993)¹⁸

Può accogliere 6 ospiti uomini segnalati da un servizio pubblico per il disagio psico-sociale.

Detto disagio è stato provocato da una dipendenza. Sono lì impegnati un'équipe di educatori e psicologi e 4 volontari atti a creare un ambiente il più possibile familiare e stimolante per l'ospite al recupero dell'autostima e dell'autonomia, anche attraverso attività ludiche, artistiche, lavorative e uscite ricreative. È prevista pure attività di borsa lavoro con ente convenzionato. Vi è un progetto personalizzato concordato tra il Servizio, l'ospite (a tempo indeterminato) e la Comunità.

D. Comunità alloggio per il disagio psichico e sociale "Elena Tudor"

La Casa d'Accoglienza¹⁹ è dotata di 14 posti letto ed ampi spazi. La ex-stalla è stata trasformata in sala polivalente assai accogliente. Il Responsabile è coadiuvato da 4 assistenti di base: 2 operatori socio-sanitari, 1 infermiere professionale e 1 medico responsabile di struttura. Vi sono accolte, a tempo indeterminato, persone di età non inferiore ai 40 anni con disagio sociale e/o psichico leggero. Gli ingressi avvengono tramite i servizi socio-sanitari pubblici locali. Gli ospiti sono impegnati in varie attività secondo le loro attitudini. I 12 volontari gestiscono quelle ricreative e assistenziali di vario tipo. Come in tutte le Case di Padre Marella è assicurato il servizio religioso.

E. Casa alloggio per anziani e disabili

Sull'Appennino bolognese²⁰, il rustico è ristrutturato per una comunità alloggio di anziani e disabili con un totale di 14 posti letto. Il personale è tutto qualificato e assicura assistenza diurna e notturna. Vi operano: 7 persone tra assistenti di base e operatori socio-sanitari e 3 volontari. Gli anziani non autosufficienti sono accolti su segnalazione dei servizi pubblici o privati. Lo scopo è quello di aiutare i bisognosi di assistenza con poche

¹⁸ La Sig. Gemma Nanni Costa, nel 1993, lasciò in eredità all'Opera Marella la Casa situata in Via Cadriano 53, Granarolo dell'Emilia (Bologna). Tel. e Fax: 051 766565; e-mail: cadriano@operapadremarella.it .

¹⁹ La casa colonica fu ereditata dall'Opera Marella nel 1982 alla morte della benefattrice Sig. Elena Tudor, vedova dell'ammiraglio Matteucci. Essa si trova in Via Palmiera 10, Massalombarda (Ravenna). Tel. 0545 82664; Fax: 0545 978984; e-mail: massalombarda@operapadremarella.it . È dotata di tutti i servizi essenziali e ristrutturata debitamente.

²⁰ La Casa è in Via Madonna dei Boschi 32, Madonna dei Boschi – Monghidoro (Bologna). Tel. e fax: 051 6555341; e – mail: madonnadeiboschi@operapadremarella.it . Si trova in montagna a circa 900 metri.

possibilità economiche. Un medico e infermiere professionali garantiscono periodicamente l'assistenza a domicilio degli ospiti.

F. Case famiglia per minori e madri con figli

a. Case di accoglienza madre-bambino "Carolina De Bei"²¹ e "Clementina Foresti"²²

Le due Case appartengono a un unico "progetto minori", hanno un unico responsabile e gestiscono insieme molte attività. La struttura ospita donne sole con figli minori a carico, difficoltà abitative, lavorative, economiche e sociali. Lo scopo è avviarle all'autonomia e all'integrazione. Sono sostenute da educatori, una psicologa e da volontari. Viene offerta protezione al minore, ausilio burocratico alla donna, assistenza nella ricerca di un lavoro o borsa lavoro in collaborazione con il servizio sociale referente. L'assistenza sanitaria pubblica è garantita. La permanenza degli ospiti è al massimo di due anni. Una équipe multidisciplinare gestisce le Case con 8 educatori professionali che garantiscono la presenza diurna e notturna, incluso il responsabile e una psicologa. Si alternano anche 10 volontari. Nel caso di donne e bambini di religione non cattolica è prevista attenzione spirituale. C'è possibilità di vacanze al mare o in montagna.

b. Casa famiglia per minori "Suor Caterina Elkan"²³

Dopo lavori di restauro la Casa ha riaperto nel 2007 con una coppia di sposi motivati ad essere a tempo pieno famiglia affidataria. Oltre a propria figlia, hanno accolto altri 5 minori. Le Case-famiglia dell'Opera costituiscono un unico gruppo di lavoro coordinato da una psicologa, con operatori, dipendenti e volontari per l'assistenza dei minori. Per tutte dell'Opera vale quanto segue:

"L'affidamento familiare è un intervento di aiuto e di sostegno ad un bambino che proviene da una famiglia in difficoltà. Attraverso l'affidamento familiare il bambino incontra una famiglia che lo accoglie presso di sé e si impegna ad assicurare una adeguata risposta ai suoi bisogni affettivi ed educativi. A differenza dell'adozione, l'affidamento ha come caratteristiche principali la temporalità (può essere a breve, medio o lungo termine) e il mantenimento dei rapporti con la famiglia di origine"²⁴.

²¹ Intitolata alla mamma di don Olinto Marella, è in Via dei Ciliegi 1, San Lazzaro di Savena (Bologna). Tel.: 051 6256799; e-mail: progettominori@operapadremarella.it.

²² Via Emilia 154, San Lazzaro di Savena (Bologna). Tel. 051 458319; e-mail: progettominori@operapadremarella.it.

²³ Intitolata a una grande collaboratrice di don Marella, si trova in Via Varignana 594, Castel San Pietro Terme (Bologna). Tel.: 051 6957090; e-mail: varignana@operapadremarella.it.

²⁴ In *L'Opera Padre Marella a quarant'anni dalla morte del fondatore*, a cura di P. Gabriele Digani, p. 74.

c. Casa famiglia per minori "Padre Marella"²⁵

Il progetto è nato dalla scelta di famiglie di accogliere in modo stabile e continuativo nella propria vita familiare, oltre i propri figli naturali, anche minori provenienti da situazioni di disagio familiare. Si accolgono ragazzi da 0 a 18 anni su valutazione effettuata in sede giudiziaria o amministrativa di incapacità o temporanea impossibilità delle figure parentali a svolgere in modo adeguato il proprio ruolo genitoriale. La Casa può accogliere da 1 a 6 minori. Vi è collaborazione con i Comuni di Monghidoro e di Loiano, la Scuola e la Provincia. Collabora una Dottoressa psicologa. I ragazzi permangono fino al rientro in famiglia d'origine o a sentenza di adozione. La madre di famiglia è presente 24 ore su 24 e gestisce la quotidianità. Il padre è il referente educativo. I ragazzi sono inseriti nella realtà parrocchiale e sociale del paese, escono con gli amici e partecipano alle attività sportive e culturali.

d. Casa "Maria Luisa Malliani" (1918-1987)²⁶

L'appartamento ospita ragazze madri con i loro figli, al massimo 2 madri per volta. La Comunità è in parte autogestita con un regolamento interno cui si attengono le ospiti, che sono seguite da una psicologa e altri collaboratori per le problematiche relative alla loro situazione. La permanenza è prevista per un massimo di 2 anni, fino all'aggiungimento della loro piena autonomia e del loro reinserimento sociale. Una volontaria convive con le ospiti nella struttura per verificare la continuità educativa dei minori anche dopo l'esperienza in comunità, sostenere la madre negli orari di lavoro e gestione della quotidianità, mediare con i responsabili del progetto.

e. Casa famiglia per minori Varignana di sopra²⁷

Al tempo di don Marella ospitava una suora collaboratrice dell'Opera con 10 bambine. La casa deve essere ristrutturata per ospitare o una casa famiglia, o una piccola comunità di persone consacrate alla causa della carità.

f. Casa famiglia "Celso Benni"²⁸

La casa, donata all'Opera nel 2000, è stata utilizzata per vari progetti in zona come struttura di pre-reinserimento dei ragazzi in recupero dalla tossicodipendenza. Oggi è una casa famiglia per l'accoglienza di bambini con problemi familiari e/o sociali. La famiglia che la gestisce ha vissuto 14 anni

²⁵ Si trova nell'Appennino bolognese, in Via Napoleonica 4, Monghidoro (Bologna). Tel. e fax: 051 6555453; e-mail: monghidoro@operapadremarella.it.

²⁶ L'appartamento di circa 80 mq, a San Ruffillo, fu lasciato in eredità all'Opera Marella dalla benefattrice di cui porta il nome. Si trova in Via Beethoven 9, Bologna. Tel. 051 474874. Per il regolamento cf. *L'Opera Padre Marella a quarant'anni dalla morte del fondatore*, a cura di P. Gabriele Digani, pp. 81-82.

²⁷ Vecchia costruzione, con oratorio dedicato a S. Giuseppe: Via de' Jani 2, Castel San Pietro Terme (Bologna).

²⁸ Villetta in Via Tre Fasci 258, Selve di Monzuno (Bologna). Tel. 051 6773029; e-mail: selve@padremarella.it .

in Brasile per attività di sostegno e formazione di educatori in istituto per bambini di strada.

G. Centro di Ascolto e di Supporto Psicologico

Si tratta dell'appartamento²⁹ che Marella affittò nel 1924 venendo a vivere a Bologna come professore di Liceo insieme alla madre, che vi abitò fino alla morte nel 1940. Costituisce la "culla" dell'Opera: qui si sono formati giovani poi laureatisi e qui era un centro di accoglienza e di formazione del volontariato femminile e degli obiettori di coscienza. Fu pure luogo di formazione permanente di tutto il personale dell'Opera. Oggi è un punto d'ascolto con psicologhe qualificate.

H. Casa per ferie

La villetta³⁰ in Valle d'Aosta, a m. 850, vicina alla stazione ferroviaria e all'uscita dell'autostrada di Morgex, dopo vari adattamenti oggi può accogliere circa 20 persone in ogni stagione. Gli ospiti delle Case dell'Opera vi si alternano specie in estate. La casa è disponibile anche per gruppi e famiglie.

Rilievi conclusivi: la lezione di don Marella

Dignità e libertà della persona erano punti irrinunciabili e non negoziabili nell'idea di assistenza sociale di don Olinto Marella. Tra i suoi insegnamenti concisi, testimoniati con la vita, si legge:

"Schiavi per essere ricchi? Ohibò! Siamo, dobbiamo, vogliamo essere poveri e liberi! Poveri tra i poveri, liberi tra i liberi". Quando qualcuno gli chiedeva una raccomandazione, diceva: "Ricordati caro, che più alta è la raccomandazione, meno vale il raccomandato". Era molto severo quando scopriva un ragazzo fumare, perché sapeva che era dannoso per la salute e per pochi soldi dei poveri, per cui ammoniva: "Chi ti mantiene di fumo, ti mantenga anche d'arrosto [cioè di carne]!". Dopo che aveva lasciato l'insegnamento nei Licei per dedicarsi solo alla questua, a chi gli chiedeva: "Professore, non le mancano i suoi libri?", con un sorriso rispondeva: "Mi manca la musica, ma sono diventato sordo". Durante una lezione di storia su una rivoluzione, uno studente disse: "I tempi non erano maturi per la rivoluzione". Marella

²⁹ In Via San Mamolo 23, Bologna, di fronte alla chiesa della SS. Annunziata. Tel. 051 580330.

³⁰ Eredità della benefattrice Maria Luisa Malliani nel 1987, si trova a Villaret-La Salle. Tel. 0165 860056.

rispose: "Caro ragazzo, le rivoluzioni scoppiano proprio perché i tempi non sono maturi!"³¹.

La sua metodologia *di formazione dell'uomo*, valida per ogni settore dell'Opera, pure è *lineare, esigente, rigorosa, pervasa di sapienzialità dell'esistenza e di sacralità della persona*. Diceva:

"Bisogna operare con attività personale, quasi ritornando *bambino tra i bambini sapientemente*, di quella sapienza che è rivelata ai piccoli". "La disciplina non è sterilmente livellatrice, ma stimolatrice feconda di ingegni e di volontà, non è compressione dall'esterno, ma elevazione e liberazione interiore". "Quando qualcuno studia solo per 'sapere' e non per imparare sempre meglio ed avere nuovi stimoli allo studio per sé e per altri, fa della vana accademia"³².

Quanto al *segreto di don Marella*, esso è racchiuso in un'esortazione che certamente scaturisce dalla sua esperienza e dal lavoro innanzi tutto operato su di sé, quello che sulla cattedra della vita l'ha reso autentico Professore di Assistenza Sociale a protezione dei soggetti più deboli e indifesi:

*"Amare la povertà in noi e negli altri, non temerla, non sfuggirla in altri ed in sé; non farla disertare e detestare, ma soccorrerla e alleviarla per renderla segno e pegno di benedizione, di beatitudine"*³³.

In quest'ultima nota sul non fuggire *in noi* quanto è da curare nell'altra persona sta certamente la lezione superiore del Prof. Olinto Marella, "pedagogista di strada", come è stato definito. Per aiutare l'uomo che ci sta di fronte occorre partire aiutando "l'uomo interiore" che sta dentro di noi. Per soccorre il prossimo, occorre prima soccorrere se stessi nella medesima "povertà" lì nascosta e trovata solo grazie al "soccorso" del bisogno altrui, nella comune umanità e debolezza, reale o potenziale, ma sempre presente e data. Affrontare la difficoltà è guarire l'uomo e valorizzare un dono. "Povertà" non è sinonimo di indigenza economica, bensì di "umanità" umilmente ricca di bisogni e, *in primis*, di quello di essere amato per imparare ad amare per essere vero e libero, "per non vergognarsi" di essere uomini, ricordando che "l'espressione «non vergognarsi» è associata a un riconoscimento pubblico"³⁴.

³¹ In *L'Opera Padre Marella a quarant'anni dalla morte del fondatore*, a cura di P. Gabriele Diganì, pp. 113-114.

³² In E. Facchini, R. Rambaldi, *Padre Marella. Un combattente*, pp. 275-277.

³³ In *Il prete, pane spezzato*, a cura di Alberto Di Chio, p. 37.

³⁴ Papa Francesco, Lettera enciclica *Lumen Fidei* (29 giugno 2013), n. 55.

Streszczenie

Godność i wolność osoby, przejrzysta, wymagająca i surowa pedagogia, pełna mądrości życiowej, umiłowanie ubóstwa w nas i w innych, nie obawianie się go i nie unikanie jego, ale wspomaganie go i przynoszenie ulgi: to jest istota opieki w ujęciu prof. Olinta Marelli z Bolonii.

Summary

Person's dignity and freedom, straightforward, demanding and strict Pedagogy, full of wisdom for the life, to love Poverty inside us and in the others, neither to fear it nor to avoid it, sed to help it and to relieve: this is the lesson of Prof. Olinto Marella on Social Assistance.

Tomasz Borowiak

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

TRADYCYJNE I WSPÓŁCZESNE POJMOWANIE DZIAŁALNOŚCI OPIEKUŃCZEJ WOBEC MAŁYCH DZIECI

Słowa kluczowe: opieka; opieka nad dzieckiem; działalność opiekuńcza; rodzina; przedszkole.

TRADITIONAL AND CONTEMPORARY UNDERSTANDING OF THE ACTIVITIES OF CARE OF YOUNG CHILDREN

Key words: care; childcare; caring activities; family; kindergarten.

Wstęp

Opieka nad dzieckiem dotyka wielu dziedzin życia i jest przedmiotem refleksji i analiz przedstawicieli nauki reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Istotnym warunkiem podjęcia dyskursu związanego z problematyką opieki nad dzieckiem w pierwszym rzędzie powinna być konieczność dokonania analizy potrzeb dziecka w ujęciu globalnym, analizy powiązanej z sytuacjami i warunkami, w jakich dziecko przebywa¹. Zagadnienie opieki nie może zatem być zgłębiane w oderwaniu od kontekstu najbliższego środowiska dziecka. Należy także wziąć pod uwagę całokształt oddziaływań w obszarze szeroko pojętej edukacji o opiece i wychowaniu, zmierzających do wykształcenia tak w rodzicach, jak i w przyszłych pedagogach, właściwego myślenia i podejścia do realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych wobec dzieci.

¹A. K e l m, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 17.

Definicje i istota opieki, działalność opiekuńcza

Dokonanie całościowego spojrzenia na zagadnienie związane z działalnością opiekuńczą nad małymi dziećmi wymaga doprecyzowania samego pojęcia „opieka”, co z uwagi na połączenie jej istoty z wieloma dyscyplinami naukowymi, takimi jak np. medycyna, psychologia, socjologia, pedagogika, prawo czy ekonomia nie jest zadaniem łatwym.

Różny jest także zakres opieki i wiele jej form, stąd w literaturze wielość definicji i w rzeczywistości brak jednoznacznego ujęcia i interpretacji zagadnienia².

Według A. Kelma, opieka jest jedną z bardziej skomplikowanych, trudnych i złożonych dziedzin życia społecznego³. Z uwagi na swój złożony charakter, pojęcie opieki posiada wiele znaczeń. W języku polskim odnosi się do osób, jak i rzeczy: można mówić o opiekowaniu się dzieckiem, młodzieżą, osobami chorymi, czy osamotnionymi, ale także o opiece nad zwierzętami czy roślinami.

Na fundamencie swoistych właściwości opieki, pojęcie opieki międzyludzkiej przedstawia Z. Dąbrowski, definiując ją jako oparte na odpowiedzialności za podopiecznego, ciągłe i bezinteresowne zaspokajanie jego ponadpodmiotowych potrzeb. Zaznacza przy tym konieczność nawiązania zrównoważonego stosunku opiekuńczego pomiędzy podopiecznym a opiekunem⁴.

W *Słowniku języka polskiego* pojęcie „opieka” definiowane jest jako troszczenie się, dbanie o kogoś, dogłądanie, pilnowanie kogoś, czegoś, ale także strzeżenie i dozór. W opisie pojęcia określa się opiekę jako: baczną, czułą i troskliwą. Opiekun zaś, to opiekujący się kimś, mający prawo do opieki nad kimś⁵.

Opieka w ujęciu ogólnym rozumiana jest najczęściej jako opieka nad dzieckiem i odnosi się do określonego typu działania. Opieka jako działanie składa się z trzech podstawowych elementów: przedmiotu działania, podmiotu działającego i treści działania⁶. Aby zaistniało działanie opiekuńcze, wystąpić muszą czynniki sprawcze, warunkujące jego wystąpienie, zaliczyć do nich można sytuację zagrożenia osób lub rzeczy oraz wystąpienie potrzeby interwencji z zewnątrz (przy braku możliwości przewyciężenia owego zagrożenia własnymi siłami).

² Zob. Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2006, s. 46–47.

³ A. Kelm, *Węzłowe problemy...*, s. 17.

⁴ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 86–87.

⁵ *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), Warszawa 1979, s. 526.

⁶ A. Kelm, *Węzłowe problemy...*, s. 18.

Według W. Okonia opieka nad dzieckiem to ogół działań podejmowanych przez właściwe instytucje lub osoby, w celu zaspokojenia codziennych potrzeb dzieci. Nadrzędnym celem działań opiekuńczych jest zapewnienie wszechstronnego rozwoju osobowości podopiecznych⁷. Szczególnie intensywnej opieki wymagają przy tym dzieci pozostające w trudnych warunkach życiowych i wychowawczych, jako te, których rozwój jest zagrożony. Wśród instytucji zapewniających opiekę wyróżnia się realizujące opiekę całkowitą, jak: rodzina, dom dziecka, żłobek, przedszkole, oraz opiekę częściową: internaty, świetlice, świetlice środowiskowe oraz inne instytucje. Podkreślić należy przy tym, że osoby (instytucje) sprawujące opiekę ponoszą odpowiedzialność moralną i prawną za powierzone im opiece dzieci. Opieka nad dzieckiem, jako że związana jest z wychowaniem, służy aktywizacji i usamodzielnieniu jednostek nią objętych⁸.

Samo pojęcie „działanie” określane jest jako działalność, układ intencjonalnych czynności, których celem jest przystosowanie się do otoczenia lub zmiana tego otoczenia⁹. Wszelkie działanie związane jest z: wyznaczeniem celu działania, ustaleniem warunków realnych działania, wyborem środków adekwatnych zarówno do celu, jak i do warunków danej rzeczywistości.

Podmiotem powyżej zdefiniowanej opieki jest dziecko. Termin „dziecko” także charakteryzuje wieloznaczność, stąd wymaga doprecyzowania choćby przez wskazanie określonej granicy wieku. Jako tę granicę przyjmuje się ukończenie 18 lat, czyli moment osiągnięcia dorosłości i uzyskania zdolności do czynności prawnych. Wiek ten stanowi także granicę formalnej odpowiedzialności dorosłych, rodziców i opiekunów za wykonywanie władzy rodzicielskiej i wypełnianie zadań opiekuńczych względem dziecka¹⁰.

Z pojęciem i istotą opieki w nierozzerwalny sposób wiąże się wychowanie. Opieka bez wychowania nie istnieje, a działania podejmowane w obydwu zakresach w środowisku rodzinnym, czy instytucjonalnym, przenikają się wzajemnie i uzupełniają¹¹.

Najbardziej doniosłą z wychowawczego punktu widzenia instytucją opieki i wychowania jest rodzina. Stanowi ona pierwotną i podstawową grupę społeczną¹². Rodzina spełnia funkcje, rozumiane jako podstawowe zadania w odniesieniu do poszczególnych jej członków, a także społeczeństwa. Opieka i wychowanie dokonujące się w rodzinie stanowią szczególną

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 289.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 91.

¹⁰ A. Keim, *Węzłowe problemy...*, s. 19.

¹¹ Zob. B. Matyas (red.), *Problemy teorii i praktyki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005, s. 7.

¹² M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 1999, s. 43.

wartość dla prawidłowego rozwoju dziecka. Na tyle istotną, że często trudną, a niekiedy niemożliwą do zastąpienia w innych układach społecznych¹³. Kategoria rodzinna stanowi jedną z najważniejszych kategorii opieki, najlepszą i najkorzystniejszą dla rozwoju dziecka. Zadania opieki rodzinnej mogą być realizowane w przypadku rodzin prawidłowo funkcjonujących, tzw. „zdrowych”, w których matka i ojciec pełnią swoje role, uzupełniające się wzajemnie. Specyficzna rola opiekuńcza nad małym dzieckiem przypada matce, pod warunkiem budowania z nim prawidłowych relacji. Rola ta zmienia się wraz z rozwojem i dorastaniem dziecka i wymaga umiejętnego, stopniowego ograniczania działań opiekuńczych na rzecz ukazywania sposobów postępowania i wspierania w osiągnięciu dorosłości i samodzielności. Kluczowa jest tu współpraca obojga rodziców i ich obecność w życiu dziecka i rodziny. Zwłaszcza wobec wyzwań stojących przed współczesną rodziną, problemem poszukiwania pracy poza miejscem zamieszkania, także za granicą, co ową obecność wyklucza.

Jako jeden z pierwszych uwagę na znaczenie opieki i wychowania w rodzinie zwrócił J. H. Pestalozzi. Pragnąc zapewnić pomoc dzieciom pozbawionym opieki rodzinnej zapoczątkował konstruowanie struktur opartych na działalności rodzinnej. Opieka rodzinna, której brakowało podopiecznym, znajdowała w strukturach zaproponowanych przez Pestalozziego swój substytut, o ile realizowały one zalety wychowania rodzinnego¹⁴. Autor twierdził, że wartościowe wychowanie publiczne powinno nawiązywać do wychowania rodzinnego, uznając tę formę wychowania za najbardziej naturalną¹⁵.

Do współczesnych instytucji obejmujących opieką dzieci i młodzież — prowadzących działalność opiekuńczą i wychowawczą należą: instytucje oświatowo-wychowawcze, a wśród nich żłobki, przedszkola, szkoły i placówki, instytucje opiekuńczo-wychowawcze, takie jak rodziny zastępcze, adopcyjne i placówki opiekuńczo-wychowawcze. Rolę wspierającą rodzinę w należyтым sprawowaniu przez nią funkcji opiekuńczych i wychowawczych pełnią także instytucje pomocy społecznej — ośrodki pomocy społecznej, centra pomocy rodzinie, ośrodki interwencji kryzysowej, domy dla matek z dziećmi i specjalistyczne ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie. Nie do przecenienia w pełnieniu funkcji wspierającej rodzinę w zakresie opieki nad dziećmi oraz kontroli jakości tej opieki jest też działalność organizacji pozarządowych, takich jak Caritas, Polski Komitet Pomocy Społecznej, Polski Czerwony Krzyż, czy Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.

¹³G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, Zielona Góra 2009, s. 82.

¹⁴I. Pyrzyk, *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006, s. 41.

¹⁵Tamże, s. 42.

Tradycyjne i współczesne pojmowanie działalności opiekuńczej — próba porównania ze wskazaniem na potrzeby współczesności

W październiku 2013 r. przeprowadzono badanie diagnozujące sposób pojmowania tradycyjnej i współczesnej działalności opiekuńczej wobec małych dzieci przez studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (studia niestacjonarne drugiego stopnia) oraz rozumienie opieki przez dzieci przedszkolne z grupy pięcio- i sześciolatków z Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka” we Włocławku.

Materiał empiryczny zebrano na podstawie analizy eseju autorstwa studentów oraz wypowiedzi przedszkolaków, zebranych podczas przeprowadzonej rozmowy.

W badaniu wzięła udział grupa 34 studentów (30 kobiet i 4 mężczyzn), w wieku od 22 do 43 lat, legitymujących się wykształceniem wyższym licencjackim, a także grupa 29 przedszkolaków (15 pięciolatków i 14 sześciolatków).

Opisując tradycyjne pojmowanie działalności opiekuńczej wobec dzieci, studenci wskazali w pierwszym rzędzie na następujące kwestie:

1. Zaspokajanie potrzeb dzieci — w ujęciu tradycyjnym brak równowagi w zaspokajaniu ich potrzeb biologicznych i emocjonalnych (wskazanie 18 studentów, co stanowi 52,94 proc.). Wśród wypowiedzi uzasadniających wskazanie znalazły się następujące: „dawniej opieka skupiała się na zapewnieniu potrzeb biologicznych, fizjologicznych, a nie emocjonalnych, psychicznych”, „dawniej nie było tak dużego zainteresowania psychiką dziecka”, „opieka wcześniej kojarzona była z zaspokajaniem potrzeb podstawowych dzieci”, „zaspokajano tylko podstawowe potrzeby dziecka, nie przywiązywano wagi do kształcenia dzieci”, „w przeszłości opieka nad dzieckiem polegała na zaspokajaniu jego podstawowych potrzeb, mniej liczyła się sfera jego osobowości”, „opieka w przeszłości nie była realizowana w sposób indywidualny, nie skupiała się na każdym konkretnym dziecku”, „zaspokajano podstawowe potrzeby dzieci, traktowano je przedmiotowo”, „nie dbano o rozwój psychiczny dzieci”, „opieka pozbawiona była emocjonalnego zabarwienia”.

2. Rolę matki w opiece i wychowaniu — obecność matki w domu i czas poświęcany dziecku (8 wypowiedzi, co stanowi 23,53 proc.). Przykładowe wypowiedzi to: „opieka spoczywała przede wszystkim na matce — mniej matek pracowało zawodowo poświęcając swój czas dzieciom”, w przeszło-

ści matki były w domach, organizowały czas opieki nad dziećmi”, „opieka należała głównie do matki, która zajmowała się domem, wychowaniem potomstwa, nauka dzieci życia codziennego”, opieka często sprawowana była także przez dziadków. Istotnym czynnikiem w pełnej rodzinie wielopokoleniowej było wspólne spędzanie czasu z dzieckiem, wspólne zajęcia”.

3. Przekazywanie dzieciom wzorców i wartości (6 wypowiedzi, co stanowi 17,65 proc.). Wybrane wypowiedzi uzasadniające wybór: „dawniej kładziono większy nacisk na przekazywanie wartości i mądrości międzypokoleniowych”, „rodzice przywiązywali większą wagę do wychowania potomstwa, wpajano dzieciom wzorce, normy, dziecko wynosiło z domu kulturę osobistą”, „dorośli opiekunowie posiadali zasady i kierowali się nimi wychowując dzieci i opiekując się nimi”.

4. System wychowawczy — surowość tradycyjnego wychowania, stosowanie kar (6 wypowiedzi, co stanowi 17,65 proc.). Przykładowe wypowiedzi: „w szkołach stosowano kary cielesne, dziecko nie miało prawa głosu”, „dzieci były w surowszy sposób traktowane”, „opieka nad dzieckiem w przeszłości zezwalała na stosowanie kar i bicie”, „dziecko było traktowane instrumentalnie”, „nie traktowano dziecka jak małego człowieka”.

Charakteryzując współczesne ujęcie opieki, studenci podkreślali:

1. Równowagę w zaspokajaniu potrzeb fizycznych i psychicznych dzieci (14 wypowiedzi, co daje 41,17 proc.). Przykładowe wypowiedzi uzasadniające wybór to: „w dzisiejszych czasach istnieje równowaga między zapewnieniem potrzeb fizycznych i psychicznych dzieci”, „opiekować się dzieckiem współcześnie to zaspokajać jego potrzeby materialne, ale również i duchowe. Pobudzać dziecko do działania i samodzielności, aby w dalszym życiu nie bało się podejmować decyzji i radziło sobie w dorosłości”, „obecnie opieka jest wydłużona, poświęcamy dziecku więcej uwagi, zaspokajamy jego potrzeby. Ważną dla dziecka jest potrzeba bezpieczeństwa, dziecko musi czuć się bezpiecznie, wiedzieć, że jest kochane, że z każdym problemem może do nas przyjść, że wspólnie go omówimy i znajdziemy rozwiązanie”, „przez opiekę należy rozumieć dawanie wsparcia, oparcia, zaspokajanie potrzeb jednostki, która nie jest w stanie samodzielnie zaspokajać swoich potrzeb”, „współcześnie dziecko jest podmiotem wychowania. Traktuje się je jako człowieka, ze wszystkimi prawami i możliwościami rozwoju. Niezwykle ważne jest indywidualne podejście do każdego dziecka, rozwijanie indywidualnych predyspozycji. Istnieje wiele instytucji, które bronią praw dziecka, wspierają rodziny, zarówno pod względem materialnym, jak i w kwestiach wymagających pomocy psychologicznej. Wiele osób stara się wychowywać dzieci w sposób partnerski, choć nie zawsze jest to prawidłowo rozumiane. Dzieci mają dostęp do wszelkich dóbr materialnych i intelektualnych. Niestety, coraz częściej zdarza się, że brakuje im przede

wszystkim bliskości, wsparcia, a także miłości samych rodziców”, „współcześnie opieka to całokształt działań podejmowanych wobec dziecka. To bezinteresowne zaspokajanie jego ponadpodstawowych potrzeb, dążenie do zapewnienia dziecku jak najlepszej przyszłości, dbałość o jego rozwój psychiczny, o wykształcenie. Opieka to również dbanie o przyjemności dziecka, spędzanie z nim czasu, rozmowa, wspólne pasje, rozwijanie zainteresowań”, „opieka nad dzieckiem realizuje się w domach rodzinnych, szkołach oraz w rozmaitych instytucjach, takich jak: pogotowie opiekuńcze, domy dziecka, żłobki, przedszkola, świetlice szkolne lub środowiskowe. Oprócz potrzeb fizjologicznych dziecka zwraca się uwagę na jego potrzeby duchowe”, „każde dziecko jest ważne dla społeczeństwa, otoczone jest opieką z każdej strony”, „rodzice starają się okazywać dzieciom miłość, ciepło i czułość, starają się zaspokajać potrzeby dzieci”, „nastąpiła zmiana myślenia o dziecku, rozszerzony został repertuar praw dziecka i jego potrzeb, rodzice są coraz bardziej świadomi i odpowiedzialni. Dbą się o wszechstronny rozwój dzieci”, „opieka zakłada podmiotowe traktowanie dziecka, nie wolno bić dzieci, ani używać jakiegokolwiek przemocy”.

2. Brak czasu poświęcanego przez rodziców na opiekę i wychowanie (10 wypowiedzi, co stanowi 29,41 proc.). Wybrane wypowiedzi studentów uzasadniające wybór: „aktualnie coraz mniej czasu poświęca się dzieciom. Ludzie pracują bardzo długo, rodziny są często rozdzielane, wiele osób pracuje za granicą chcąc zapewnić byt swoim bliskim”, „dzieci czują się odsuwane, rodzice mają mniej czasu, na czym tracą dzieci. Rodzice w dużym stopniu przestają radzić sobie z dziećmi. Wymagają i potrzebują pomocy z zewnątrz”, „rodzice mają mniej czasu dla dzieci, włączają telewizor albo komputer, żeby zająć czymś uwagę dzieci i odpocząć chwilę”.

3. Brak obecności wzorców i wartości w opiece i wychowaniu dzieci (8 wypowiedzi, co stanowi 23,53 proc.). Przykładowe wypowiedzi: „ważne jest przekazywanie wartości. To nie wyręczanie a pomaganie, doradzanie, sugerowanie”, „wszystko, co wpajamy dzieciom będzie miało swoje konsekwencje w dorosłym życiu”, „obecnie przyszli rodzice zwracają uwagę głównie na sferę finansową, czy będą mieli za co posłać dziecko do szkoły, później na studia”, „dziecko wchodzi w zbędne dyskusje z dorosłymi. Stosuje się wychowanie bezstresowe, przez co dziecko nie zna granic, w efekcie końcowym dziecko przeszkadza i często czuje się zagubione”.

4. Bardziej świadome podejście do opieki i rozumienie jej istoty (4 wskazania, co stanowi 11,76 proc.). Wybrane wypowiedzi studentów uzasadniające wybór: „opieka jest bardziej świadoma i związana z poczuciem odpowiedzialności za wychowanka. Opiekunowie są świadomi przyczyn i skutków swoich oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych”, „zmiana myślenia o dziecku, rodzice są coraz bardziej świadomi i odpowiedzialni”,

„współcześnie dzieci mają zapewnioną specjalistyczną pomoc psychologiczną i zdrowotną. Dzieci mają swoje prawa, o które dba Rzecznik Praw Dziecka. Rodzice bardziej świadomie dbają o dzieci i ta opieka jest na zupełnie innym poziomie”.

Istota opieki i działalności opiekuńczej w wypowiedziach dzieci przedszkolnych

Podczas badania przeprowadzonego wśród pięcio- i sześciolatków, zadano dzieciom pytania dotyczące rozumienia przez nie pojęcia „opieka”: osób opiekunów, sposobów opieki oraz skojarzeń związanych z tym pojęciem. W obydwu grupach wiekowych „opieka” na początku kojarzona była z działaniami rodziców (także dziadków, starszego rodzeństwa) związanymi z czynnościami zapewniającymi potrzeby pierwszorzędowe.

Dzieciom z grupy pięciolatków opieka kojarzy się z działalnością ich rodziców i sprowadza się do opieki głównie w domu. W wypowiedziach dominował podział opieki na taką, która realizowana jest przez matkę i ojca, w przyrzmacie pełnionych przez nich ról: w pierwszej kolejności dzieci dokonywały opisu i wskazywały na działania opiekuńcze realizowane przez matki — mama opiekuje się nimi, ponieważ: „przygotowuje obiady, śniadania, pierze, piecze, jak jesteśmy na podwórku pilnuje nas”. Przedszkolaki wskazywały także na rolę w tym zakresie sprawowaną przez ojców: „tata potrafi naprawić rower, gra z nami w różne gry”.

Dzieci z grupy sześciolatków zwróciły uwagę na to, że każde z rodziców opiekuje się nimi inaczej. Mama gotuje obiad, opiekuje się, kiedy są chorzy sprawdza czy mają temperaturę i podaje lekarstwa. Tata natomiast czasami gotuje, pomaga w domu, gdy coś się zepsuje.

Przedszkolaki kojarzyły także opiekę z pobytem w przedszkolu, odnosząc się do działalności opiekuńczo-wychowawczej realizowanej przez nauczycieli i personel przedszkola: „pani opiekuje się nami na spacerze, pomaga nam ubrać się, patrzy czy ktoś jest grzeczny, czy nie. Jeśli ktoś jest niegrzeczny to pani krzyczy”. W warunkach przedszkola opieka dla dzieci związana była z pomaganiem przez dorosłych dzieciom w sytuacjach trudnych, ale także podczas ubierania się, w czasie gdy mają wyjść na spacer. Opieka dla dzieci to również tłumaczenie dzieciom niegrzecznych, że nie powinny się tak zachowywać. Dzieci wskazywały także na zasady dobrego zachowania się. Dla przedszkolaków opieką jest pomoc nauczyciela w sytuacjach związanych z kierowaniem relacjami pomiędzy dziećmi.

Opieka według dzieci dotyczy również opiekowania się siostrą lub bratem. Dzieci zauważyły także, że oprócz ludzi, można opiekować się zwierzętami.

Reasumując, opieka dla dzieci przedszkolnych to przede wszystkim różne formy pomocy i troska, jaką obdarzają je dorośli w codziennych sytuacjach życiowych. Przedszkolaki wierzą w umiejętności rodziców i nauczycieli przedszkola w rozwiązywaniu sytuacji trudnych, podkreślają też różne role pełnione w domu przez mamę i tatę, uzupełniające się w realizacji zadań opiekuńczych wobec nich.

Podsumowanie

Opieka i wychowanie najlepiej i najpełniej realizowane są w środowisku rodzinnym dziecka. Współczesny kontekst działalności opiekuńczej zakłada istnienie równowagi w zaspokajaniu potrzeb fizycznych i psychicznych dzieci oraz świadome podejście opiekunów rozumiejących jej istotę. Niedostatkami współcześnie sprawowanej opieki są: zbyt mała ilość czasu poświęcanego dzieciom przez rodziców oraz brak wystarczającej obecności wzorców i wartości w opiece i wychowaniu.

Jako druzgocący jawi się współczesny obraz opieki rodzicielskiej, w którym media epatują opinię publiczną informacjami o tragediach małych dzieci, dramatach rozgrywających się w ich rodzinnych domach, w których najbliższy człowiek — rodzic staje się katem, oprawcą. Jawią się zatem pytania nie tylko o jakość opieki nad dzieckiem sprawowanej w rodzinie, ale także o jej kontrolę przez właściwe instytucje.

O dewiacyjnych zachowaniach rodziców wobec małych dzieci informowani jesteśmy coraz częściej, podczas gdy problem właściwej opieki nad dzieckiem jest przedmiotem szerokiego dyskursu społecznego i politycznego. Wysokiej jakości opieka nad dzieckiem stała się także przedmiotem debaty Komisji Unii Europejskiej w 2011 r. Rada w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem wydała konkluzje o konieczności zagwarantowania wszystkim dzieciom w Unii Europejskiej dobrego startu w przyszłość. Za warunek powodzenia owego startu uznano wysokiej jakości opiekę nad dzieckiem, która w krótkiej i dłuższej perspektywie przynieść ma „różnego rodzaju korzyści zarówno jednostkom, jak i całemu społeczeństwu. Dopełniając podstawową rolę, którą spełnia rodzina, stwarza niezbędną podstawę do przyswojenia języka, do skutecznego uczenia się przez całe życie, integracji społecznej, rozwoju osobistego i szans na zatrudnienie. Wyprac-

wanie u dziecka w kształtującym je okresie solidnych podstaw spowoduje, że później będzie ono uczyło się z większym powodzeniem oraz będzie bardziej skłonne robić to przez całe życie; skutkiem będzie wyrównanie wyników edukacyjnych i obniżenie kosztów społecznych w postaci niezrealizowanych talentów oraz publicznych wydatków na opiekę społeczną, zdrowie, a nawet wymiar sprawiedliwości”¹⁶.

Streszczenie

Artykuł prezentuje założenia opieki i działalności opiekuńczej podejmowanej w rodzinie oraz instytucjach wobec dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci przedszkolnych. W części teoretycznej przedstawia wybrane definicje opieki, jej istotę, cele i warunki realizacji. W części empirycznej ukazuje tradycyjne i współczesne pojmowanie opieki i działalności opiekuńczej przez studentów pedagogiki, ze wskazaniem na plusy i minusy aktualnych uwarunkowań rodzinnej działalności opiekuńczej przez nich obserwowanej. Istotne miejsce zajmuje tu rozumienie pojęcia opieki przez dzieci przedszkolne z grupy pięcio- i sześciolatków.

Summary

The article presents the foundation of health and care activities undertaken in the family and institutions towards children, with particular emphasis on pre-school children. In the theoretical part, it presents some definitions of care, its essence, objectives and implementation modalities. In the empirical part it presents traditional and contemporary understanding of health and care activities by students of pedagogy, indicating the pros and cons of current conditions of family care they observed. What plays an important role in here is the understanding of the concept of care for pre-school children with a group of five and six year olds.

Literatura

- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.
- Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, Zielona Góra 2009.
- Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Wyd. UMCS, Lublin 1999.
- Matyjas B. (red.), *Problemy teorii i praktyki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

¹⁶ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 15.6.2011, C 175/8, Konkluzje Rady w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość (2011/C 175/03).

Pyrzyk I., *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo WSHE, Włocławek 2006.

Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1979.

Akty prawne

Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 15.6.2011, C 175/8, Konkluzje Rady w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość (2011/C 175/03).

Adam Gawroński

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

STUDENCI I ICH POSTAWY WOBEK KARIERY EDUKACYJNEJ

Słowa kluczowe: kariera; edukacja; proces studiowania; kwalifikacje.

STUDENTS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS EDUCATIONAL CAREER

Key words: career; education; process of studying; qualifications.

Wprowadzenie

Edukacja jawi się jako szansa zdobycia wiedzy, kwalifikacji, pozycji społecznej w społeczności lokalnej, którą bezwzględnie trzeba wykorzystać. Zatem w naturalnym biegu rozwoju zawodowego niezbędnym stymulatorem w dążeniu do zajęcia określonej roli zawodowej jest rola uczącej się jednostki, związana z podejmowaniem szeroko rozumianych działań ustawiczno-edukacyjnych. Zasadniczym elementem dążeń każdego człowieka jest bowiem wykształcenie zawodowe i związane z nim kwalifikacje, które największą moc uzyskują w przypadku ukończenia szkoły wyższej. To powoduje, że studia wyższe są niezmiernie istotnym ogniwem sytemu oświaty, w zakresie którego najbardziej uwypukla się pojęcie kariery edukacyjnej, będącej przewodnim hasłem niniejszego opracowania.

Istota kariery edukacyjnej w świetle współczesnych wymagań

Zanim przejdziemy do omawiania kluczowej dla nas kategorii, wypadłoby najpierw powiedzieć kilka słów o pokrewnej jej karierze zawodowej, która jest najczęściej definiowana jako sekwencja doświadczeń, zachowań i postaw¹ bądź też sekwencja prac, jakie kolejno podejmują ludzie od chwili wejścia na rynek pracy². Poza tym, coraz częściej przyjmuje się, że współcześnie kariera zawodowa jest własnością każdej jednostki³, która poprzez pracę dąży do osiągnięcia sukcesu zawodowego. W tym sensie — według Z. Wiatrowskiego — kariera zawodowa „akcentuje nade wszystko stan, wynik i przejaw sukcesu uzyskiwanego w toku konkretnej działalności zawodowej, tj. w okresie aktywności zawodowej człowieka”⁴.

Można powiedzieć, że fundamentalna podstawa sukcesu zawodowego jako kulminacyjnego punktu kariery zawodowej zawiera się w kwalifikacjach zawodowych, które — zdaniem W. Okonia — wyznaczają „zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętność organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodem”⁵. Zatem — jak wskazuje Z. Wiatrowski — liczą się nie tylko kwalifikacje formalne — określane rangą dyplomów, ale też przede wszystkim kwalifikacje rzeczywiste — charakteryzujące stan umiejętnościowy⁶, który w toku kształcenia swoje odzwierciedlenie posiada w szkolnych osiągnięciach jednostki, uzyskującej określone oceny w nauce. Chodzi zatem o sukcesy szkolne, w związku z czym, obok pojęcia kariery zawodowej, równie dobrze wyróżnić można karierę edukacyjną (szkolną), która jest naturalnym motorem napędowym rozwoju zawodowego. Można powiedzieć, że kariera edukacyjna stanowi niezbędne podłoże kariery zawodowej w kontekście przygotowania zawodowego oraz społecz-

¹M.in. R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996, s. 760.

²M.in. K.M. Słomczyński, *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, Zielona Góra-Warszawa 2007, s. 8.

³Za: J.H. Greenhaus, G.A. Callanan, *Career Management*, The Dryden Press, Fort Worth TX, 1994, s. 5.

⁴Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, s. 66.

⁵W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 155.

⁶Z. Wiatrowski, *Dylematy oraz problemy nauczycieli i zawodu nauczycielskiego w okresie reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Dyskusja o nauczycielu*, R. Parzęcki (red.), Włocławek 2003, s. 55.

nego. W tym miejscu na szczególną uwagę zasługują rozważania E. Gondzika, które wskazują, że karierę edukacyjną można definiować na dwa sposoby:

1. formalny;
2. aspiracyjny.

W pierwszym ujęciu kariera edukacyjna oznacza „pokonywanie odległości między sytuacją wyjściową (start szkolny) a docelową (uzyskanie dyplomu). Droga ta przebiega w różnych warunkach i z różnym efektem — sukcesu lub niepowodzenia — wyrażającym się w uzyskiwanych przez ucznia (studenta) ocenach szkolnych. Dodatkowym sprawdzianem sukcesów szkolnych bywają specjalne dowody uznania w postaci przyznawanych wyróżnień: nagród, dyplomów, medali”⁷. Owe wyróżnienia nakreślają aspiracyjny kontekst kariery edukacyjnej, zgodnie z którym oznacza ona „proces, w którym jednostka (zespół), w specyficznych warunkach społecznych odnosi wyjątkowe sukcesy, głównie dzięki ukształtowanym zainteresowaniom, zdolnościom i osobistemu wysiłkowi”⁸. Ponadto kontekst aspiracyjny może dotyczyć wspinania się na coraz wyższe szczeble systemu oświaty, gdzie najwyższym pułapem jest szkoła wyższa. Ukończone studia z kolei, idące w parze z dalszymi aspiracjami jednostki, mogą doprowadzić do sytuacji, w której kariera edukacyjna może przybrać formę kariery naukowej związanej z funkcją pracownika naukowego, dążącego do profesury.

Generalnie rzecz ujmując, kariera edukacyjna obejmuje rozwój wiedzy, umiejętności i postaw w ramach **planowego programu kształcenia, który szczególnie w przypadku profilu zawodowego służy również rozwojowi wiedzy, pomagającej uczniom** w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących ich pracy (przyszłej lub bieżącej), a tym samym umożliwiające im skuteczne uczestnictwo w życiu zawodowym. W tym sensie kariera edukacyjna jest bardzo istotnym procesem zapewniającym możliwość wzmoczonej intensyfikacji rozwoju zawodowego, a tym samym swoistym treningiem głównie młodych ludzi na ich całonocnej drodze ku karierze zawodowej. Wobec tego treść kariery edukacyjnej powinny wypełniać takie elementy, jak:

— nauka o świecie pracy, a w szczególności o jej zmieniającym się charakterze wpływającym na wymagania w rynku pracy i ogólne oczekiwania pracodawców;

— świadomy rozwój kwalifikacji, a następnie kompetencji zawodowych w odniesieniu do zainteresowań, zdolności i wartości;

⁷E. Gondzik, *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych a powodzenie w pracy zawodowej*, Katowice 1982, s. 13–14.

⁸Tamże, s. 14.

— wyrobienie orientacji co do optymalnych ścieżek kariery zawodowej na bazie jak najszerzej informacji w tym zakresie;

— nabywanie umiejętności podejmowania, a następnie wdrażania decyzji w odniesieniu do wyboru kariery zawodowej.

Wszystkie powyższe cele składają się na pożądane cechy, towarzyszące wykształceniu, które jest formalnym uwieńczeniem podjętych działań edukacyjnych na określonym poziomie szkolnej kariery, a jednocześnie kluczem do bram kariery zawodowej. Zatem im wyższe wykształcenie, tym większa szansa, że brama ta zostanie uchylona szerzej. Zdaniem U. Sztaunderskiej i W. Wojciechowskiego konsekwencje początkowego wykształcenia ciągną się praktycznie przez całe życie, bo z nabytych w szkole wiedzy i umiejętności korzysta się bardzo długo. Te kompetencje z czasem uzupełnia doświadczenie zawodowe i szkolenia podejmowane już w okresie zatrudnienia. Przede wszystkim pod wpływem rozwoju technologii i nasilenia powiązań globalnych, wykształcenie pierwotne (szkolne) często musi być modyfikowane i rozszerzane, jeśli ma zapewnić pracę i satysfakcjonujące zarobki. Ale nawet to, czy ludzie kształcą się przez całe życie i jak intensywnie to robią, w dużym stopniu zależy od pierwotnego wykształcenia szkolnego, bo to ono lepiej lub gorzej przygotowuje do dalszej nauki⁹. [...] Poziom wykształcenia determinuje nie tylko wysokość wynagrodzenia, ale także ścieżkę jego zmian w trakcie kariery zawodowej¹⁰. Zdaniem S.M. Kwiatkowskiego dodatkowo zatem chodzi również o „kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się przez całe [...] Do zadań szkoły należy uświadomienie uczniom faktu, że wiedza i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia formalnego (w systemie szkolnym) stanowią tylko podstawę — fundament dalszej edukacji. Już obecnie szkoła nie jest jedynym miejscem zdobywania informacji — staje się coraz bardziej instytucją uczącą, jak uczyć się¹¹. Można zatem powiedzieć, że człowiek dobrze wykształcony lepiej odnajduje się na rynku pracy, ponieważ z większą łatwością przychodzi mu niejako dalsze przekształcanie samego siebie w kontekście pozytywnego nastawienia do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych. Tym bardziej, że biorąc pod uwagę współczesne mankamenty systemu oświaty, kwalifikacje formalne nie zawsze idą w parze z kwalifikacjami rzeczywistymi. W wyniku tych rozbieżności dostrzec można, że stan wiedzy i umiejętności jednostki, wyniesiony ze szkoły, często bywa jedynie pozorem stwarzającym bariery w jej dalszym rozwoju edukacyjno-zawodowym.

⁹U. Sztaunderska, W. Wojciechowski, *Czego (nie)uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, Warszawa 2008, s. 6.

¹⁰Tamże, s. 10.

¹¹S.M. Kwiatkowski, *Elementy rozwoju edukacji ustawicznej*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.), Warszawa 2003, s. 59.

Po prostu, na pierwszy plan wysuwają się kwalifikacje rzeczywiste, które zależą od jakości edukacyjnej kariery, czyli wszelkich wysiłków włożonych we własną naukę z zachowaniem czynnika samokształceniowego.

Obok chęci związanych z osiągnięciem jak najlepszych wyników w nauce, bardzo istotne jest rozbudzanie własnych aspiracji edukacyjnych w taki sposób, aby w jak największym stopniu mogły one znaleźć odzwierciedlenie i zastosowanie w praktyce kariery zawodowej. Jedynie bowiem taka postawa sprawia, że ustawiczne kształcenie człowieka dorosłego nie będzie tylko i wyłącznie koniecznością podyktowaną przymusem, ale przede wszystkim harmonijną kontynuacją dalszej nauki, czyli naturalnym odruchem sprawiającym przyjemność, co musi wynikać z wyrobionej potrzeby samodoskonalenia. Trzeba zatem mieć wyostrzoną świadomość, że współcześnie edukacja całowyciowa nieuchronnie wpisuje się w naturalny bieg rozwoju zawodowego człowieka, którego punktem wyjścia jest kariera edukacyjna, zaś punktem dojścia — osiągnięcie sukcesu w karierze zawodowej.

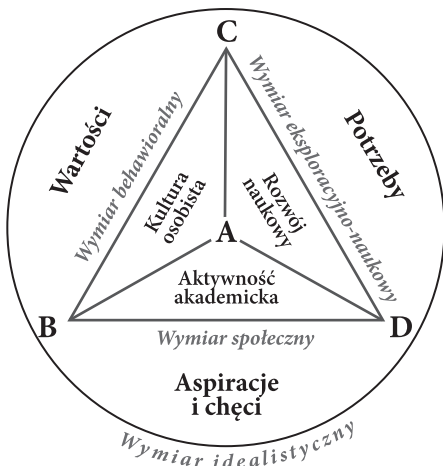
Subiektywne uwarunkowania kariery edukacyjnej studenta

Jakże ważna jest świadomość studenta, który w kontekście własnego kształcenia powinien postępować racjonalnie i rozważnie, polegając głównie na własnej dociekliwości. Jak bowiem podają słowniki, „studiować” oznacza gruntownie poznawać, badać i dociekać jakichś zagadnień za pomocą analizy naukowej. Wobec tego nieodłącznym czynnikiem kariery edukacyjnej, zwłaszcza na tym szczeblu, musi być wnikliwość, podparta wysiłkiem intelektualnym. Chodzi zatem o to, aby być studentem autentycznym, czyli prawdziwym, którego cechuje gruntowność, czyli innymi słowy dogłębność, w konsekwentnym dążeniu do odkrywania prawdy. Dodajmy, że przeciwieństwem gruntowności jest powierzchowność związana z działaniem iluzorycznym, które horyzontów myślowych nie poszerza. W każdym razie pozorowane zachowania studentów nie stymulują kariery edukacyjnej¹², tym bardziej, że zgodnie z opinią J. Szczepańskiego sukces wychowawczy nie zależy od aktywności nauczyciela, lecz nade wszystko od aktywności ucznia¹³. Wobec tego nieodłącznym atrybutem studenta po-

¹² Podobnie twierdzą w *Księdze Pamiątkowej wydanej z okazji 60-lecia pracy nauczycielskiej i 40-lecia pracy naukowo-dydaktycznej Profesora Zygmunta Wiatrowskiego*, pod red. S. Kunikowskiego, Włocławek 2011, s. 162.

¹³ J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963, s. 180. Cyt. za: K. Jaskot, *Aktywność...*, s. 19.

winno być zdroworozsądkowe myślenie oraz postawa rzutuująca na jakość jego kariery edukacyjnej, na którą składa się racjonalność samowychowawcza oraz umiejętność i chęć kierowania własnym rozwojem. W tym miejscu pasuje definicja T. Mądrzyckiego, który uważa, że postawa jest „uksztaltowaną w procesie zaspokajania potrzeb, w określonych warunkach społecznych, względnie zgodną i stałą organizacją wiedzy, przekonań, uczuć i motywów oraz pewnych form działania i reakcji ekspresywnych podmiotu, związaną z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów”¹⁴. Zatem postawie studenta powinna przyświecać głęboka potrzeba dążenia do uzyskania kwalifikacji. Na tej drodze istotne są pewne uwarunkowania, które zostały przedstawione za pomocą poniższego schematu, odnoszącego się do czterowymiarowej struktury jego edukacyjnej kariery.



- A — kwalifikacje społeczno-zawodowe
- B — upowszechnianie wzorców kultury studenckiej
- C — stosunek do studiów oraz umiejętności ich przeżywania
- D — rozszerzony zakres własnych działań: rozwój wielopłaszczyznowy

Rys. Subiektywne uwarunkowania kariery edukacyjnej studenta

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika ze schematu, jakość kariery edukacyjnej determinują cztery wymiary:

1. Idealistyczny, uzasadniony potrzebami, wartościami i aspiracjami jednostki, która podejmując studia dąży do samorealizacji i zajęcia określonej roli społecznej;

2. Behawioralny, tzn. kultura osobista, na którą składają się wyrafinowane sposoby zachowań sprzyjające godnemu reprezentowaniu środowiska uczelnianego i akademickiego;

¹⁴ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1971, s. 21.

3. Eksploracyjno-naukowy, podparty uczciwym i rzetelnym podejściem do studiowania, wyrażający się w chęci dążenia do rozwoju własnej osobowości w kontekście poznania naukowego (rozwój naukowy);

4. Społeczny, czyli aktywne funkcjonowanie w środowisku akademickim, przejawiający się wspieraniem i podejmowaniem różnych inicjatyw na rzecz uczelni, a także nawiązywaniem i pielęgnowaniem pozytywnych relacji z różnymi osobami poruszającymi się w jej obrębie — studentami, nauczycielami, pracownikami administracyjnymi itp.

Każdy z powyższych wymiarów warunkuje osobowość studenta, natomiast ich synteza prowadzi do ukazania struktury rzeczywistych kwalifikacji społeczno-zawodowych, które w przypadku omawianej tutaj kariery edukacyjnej są jej punktem docelowym, znajdującym się na szczycie piramidy. Podstawą wszelakich dążeń na ścieżce kariery edukacyjnej jest wymiar idealistyczny, w którym zawiera się sens studiowania, uwzględniający miarę własnych zapatrywań i możliwości. Innymi słowy podjęcie studiów przede wszystkim musi wynikać z zainteresowań daną dziedziną zawodową, czemu towarzyszą potrzeby, wartości i aspiracje. W przeciwnym razie poczucie tego sensu może być wypaczane wewnętrznymi konfliktami jednostki, dysfunkcyjnymi pozostałe wymiary, które do głosu dochodzą dopiero w okresie studiowania. Zauważmy, że wymiary te przenikają się wzajemnie, co pozwala na wyszczególnienie następujących formuł, których wynikiem są zbieżne punkty:

1) formuła ogólno-docelowa:

„A” → (Kultura osobista ↔ Rozwój naukowy ↔ Aktywność akademicka);

2) formuły pośredniczące:

„B” → (Kultura osobista ↔ Aktywność akademicka),

„C” → (Kultura osobista ↔ Rozwój naukowy),

„D” → (Rozwój naukowy ↔ Aktywność akademicka).

Ze schematu wynika, że całokształt kariery edukacyjnej studenta determinują jego zdolności do poruszania się w każdym z powyżej ukazanych wymiarów. Aczkolwiek zdolności w tych poszczególnych zakresach mogą być zróżnicowane. Na przykład — wysokiej kulturze osobistej może towarzyszyć słaby rozwój naukowy, czy też bierny styl funkcjonowania w obszarze uczelni. Niemniej jednak student powinien dążyć do tego, aby wszelkie swoje „ubytki” niwelować, tym bardziej, że — jak podaje E. Trubiłowicz — „okres studiów to dodatkowy czas na rozwój i samodoskonalenie, ubogacony obcowaniem z osobami o najwyższych kwalifikacjach i udziałem w imprezach naukowych i kulturalnych”¹⁵. Oczywiście nic nie przychodzi

¹⁵E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat — od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Lublin 2006, s. 33.

samo, dlatego proces studiowania, jak również zawierająca się w nim kariera edukacyjna, wymaga ustawicznej pracy nad samą sobą w taki sposób, ażeby oceny szkolne przekładały się na kwalifikacje rzeczywiste, a te z kolei znajdowały odzwierciedlenie w okresie kariery zawodowej. Poza tym — jak zauważa R. Tomaszewska-Lipiec — „studenta cechować powinna [...] nie tylko wiedza fachowa, ale i wysoka kultura moralna oraz umiejętność współżycia społecznego”¹⁶.

Kariera edukacyjna na tle opinii studentów

Ukazane dotychczas przesłanki teoretyczne wyznaczyły podstawę do przeanalizowania opinii studentów w omawianym zakresie. W celu niejako uwiarygodnienia wyników, badaniom zostali poddani studenci studiów niestacjonarnych, a zatem jednostki, których opinie nie odwołują się jedynie do aspiracji marzeniowych, bo oprócz tego podparte są pewnymi doświadczeniami, związanymi z rzeczywistością współczesnego rynku pracy. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety, rozpowszechniony wśród studentów niestacjonarnych dwóch uczelni — Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (55 osób) oraz Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (42 osoby). Były to osoby różnych kierunków studiów.

Najwięcej badanych (43,3 proc.) pochodziło z dużych miast (pow. 10 tys.). W następnej kolejności znalazły się wsie i osady oraz miasteczka (w sumie 55,7 proc.). Ponadto warto również dodać, że średnia wieku respondentów wyniosła 25,9 lat.

Po tej krótkiej charakterystyce przejdźmy do przeanalizowania postaw studentów w odniesieniu do ich opinii na temat własnych dyspozycji edukacyjnych.

Pierwsze z podstawowych pytań dotyczyło hierarchii wartości badanych¹⁷, na piedestale której — jak się okazało — znalazła się rodzina (84,5 proc.), a następnie miłość (58,8 proc.) i prawda (56,4 proc.). Pewnym zaskoczeniem może wydawać się dopiero ósma pozycja nauki (edukacji) (10,3 proc.), a także dziesiąte miejsce kariery (5,2 proc.), przed którą, co waż-

¹⁶R. Tomaszewska-Lipiec, *Studia wyższe a oczekiwania okresu dorosłości*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), Włocławek 2008, s. 109.

¹⁷Każdy z respondentów mógł wybrać trzy najważniejsze wartości spośród dwunastu zasugerowanych.

ne, usytuowała się praca, zajmująca piątą pozycję (21,6 proc.). Być może takie a nie inne wskazania wynikają z faktu, że uczestnikami sondażu ankietowego byli studenci niestacjonarni, a zatem w większości jednostki, posiadające już pewien багаż doświadczeń w zakresie wypełniania powinności rodzinno-zawodowych, a tym samym realnie oceniające własne możliwości na współczesnym rynku pracy. Chodzi zatem o poczucie pewnej odpowiedzialności, w aspekcie której kariera (czy to zawodowa, czy to edukacyjna) naturalną siłą rzeczy zwyczajnie schodzi na dalszy plan.

W tym miejscu wypada zadać pytanie: Czy powyższy obraz hierarchiczno-aksjologiczny deprecjonuje postawy studentów wobec ich własnych karier edukacyjnych? Aby odpowiedzieć na to pytanie przeanalizujemy kilka czynników, które się z tym wiążą.

Po pierwsze, weźmy pod uwagę motywy wyboru kierunku studiów, nakreślające wcześniej wymieniony wymiar idealistyczny. Pytanie w tym zakresie uwzględniało pięć możliwych wskazań pod kątem czterostopniowego nasilenia, co oznacza, że każde kryterium można było ocenić na „tak”, „raczej tak”, bądź „raczej nie” lub też „nie”. Wyniki zsumowano w poniższej tabeli.

Tabela 1. Motywy wyboru kierunku studiów

Motywy wyboru	Wartość punktowa $N_{\Sigma} = 97$	Średnie wyboru $N_{\Sigma} = 97$	Ranga
Był w pełni świadomy	349	3,6	1
Został doradzony / narzucony	140	1,4	5
Wynikał z zainteresowań	324	3,3	2
Wynikał ze zdolności	304	3,1	3
Determinowały potrzeby rynku pracy	176	1,8	4
Średnie wyboru (ogólne)	258,6	2,6	

* Wartości tabelaryczne wynikają z zastosowania skali i odpowiednich kryteriów punktowych: tak — 4 p.; raczej tak — 3 p.; raczej nie — 2 p.; nie — 1 p.

** Ponadto przyjęte zostały przedziały punktowe odnoszące się do wartości średnich wyboru: tak — 3,4–4,00; raczej tak — 2,6–3,3; raczej nie — 1,8–2,5; nie — 1,0–1,7.

Jak widać, w zdecydowanej większości przypadków wybór kierunku studiów był w pełni świadomy, o czym świadczy najwyższy wskaźnik średniej wyboru. Co ważne, wybór ten raczej wynikał z zainteresowań i zdolności badanych, aczkolwiek z drugiej strony jednak w małym stopniu odniósł się on do realnych wymagań rynku pracy.

Kolejna kwestia dotyczyła samooceny badanych w odniesieniu do zasugerowanych cech przyświecających ich procesowi studiowania. Respondenci utożsamiali się z wszystkimi kryteriami poprzez zakreślenie odpowiedniej liczby punktów, gdzie „1” oznaczał najniższy stopień występowania danej cechy, zaś „10” najwyższy (tab. 2).

Tabela 2. Cechy badanych w odniesieniu do procesu studiowania

Cechy badanych	Wartość punktowa $N_{\Sigma} = 97$	Średnie wyboru $N_{\Sigma} = 97$	Ranga
Samodzielność	730	7,5	2
Sumiennność	691	7,1	6
Zaangażowanie	724	7,5	3
Uczciwość	758	7,8	1
Satysfakcja	721	7,4	4
Wiara we własne siły	712	7,3	5
Średnie wyboru (ogólne)	722,7	7,5	

Można zauważyć, że każda z wyszczególnionych cech uzyskała znaczącą wartość punktową, oscylującą wokół liczby „7”. Cieszy fakt, że na pierwszym miejscu znalazła się uczciwość, a następnie samodzielność i zaangażowanie. Dziwić natomiast może niska pozycja satysfakcji oraz wiary we własne siły, tym bardziej, że jak wcześniej stwierdzono, studia badanych wynikają przecież z ich świadomego wyboru podpartego zainteresowaniami i zdolnościami.

Następne zagadnienie obejmowało przejawy aktywności studentów zarówno w zakresie społeczno-akademickim, jak i naukowym. Obraz wskazań zaprezentowano w poniższej tabeli, która podobnie jak tabela 3. opiera się na czterostopniowej skali, wobec czego przyjęto takie same kryteria oraz przedziały punktowe odnoszące się do średnich wyboru.

Analiza średnich wyboru pozwala zauważyć, że badani studenci przede wszystkim nastawieni są na aktywność naukową w kontekście analizy źródeł naukowych oraz w ramach dyskusji i dialogu z wykładowcami. Może to świadczyć o poważnym traktowaniu narzuconych sobie powinności edukacyjnych, które siłą rzeczy zajął się z poszerzaniem znajomości zwłaszcza z osobami o podobnych zapatrywaniach kwalifikacyjnych. O ile nie każdy student musi aktywnie promować własną uczelnię, o tyle jednak martwi słaby udział badanych w imprezach uczelnianych, którym przyświeca tak ważny przecież aspekt kulturalny, związany z upowszechnianiem tradycji studenckich. Zapewne o wiele lepsze wyniki w tym zakresie

uzyskaliby studenci stacjonarni, którzy w nurcie edukacyjnym poruszają się na co dzień.

Tabela 3. Zakresy aktywności badanych

Motywy wyboru	Wartość punktowa $N_{\Sigma} = 97$	Średnie wyboru $N_{\Sigma} = 97$	Ranga
Analiza źródeł naukowych	268	3,6	1
Działania promocyjne na rzecz uczelni	187	1,4	5
Dyskusja i dialog z wykładowcami	262	3,3	2
Udział w imprezach uczelnianych	191	3,1	4
Ciągłe poszerzanie znajomości	236	1,8	3
Średnie wybory (ogólne)	228,8	2,7	

Jako że kariera edukacyjna powinna być podparta aspiracjami, zapytano respondentów o właściwości i osiągnięcia, które ich charakteryzują i ewentualnie wyróżniają jako studentów. Wachlarz możliwości w tym zakresie zawarto w poniższej tabeli.

Tabela 4. Właściwości i osiągnięcia badanych na drodze kariery edukacyjnej

Motywy wyboru	Razem $N_{\Sigma} = 97$	Procent	Ranga
Wysoka sprawność umysłowa	36	37,1	2
Celujące wyniki w nauce	8	8,2	5
Szerokie czytanie	18	18,6	3
Znajomość języków obcych	11	11,3	4
Nic szczególnego	39	40,2	1

* Osoby badane mogły zaznaczyć dowolną ilość odpowiedzi.

Przy bliższym, choć nieco uogólnionym spojrzeniu dostrzec można, że populacja badawcza w powyższym zakresie niemalże równomiernie rozkłada się na dwie grupy. W pierwszej grupie znalazły się osoby, które nie wyróżniają się niczym szczególnym, natomiast w drugiej — jednostki o wysokiej sprawności intelektualnej, które osiągają celujące wyniki w nauce, cechują się szerokim czytaniem bądź znajomością języków obcych. Za niniejszą zależnością przemawia wynik wskazań, wynoszący 37,1 proc., co

praktycznie pokrywa się z sumą zaznaczeń w przypadku trzech kolejnych kryteriów: $8,2\%_{(2)} + 18,6\%_{(3)} + 11,3\%_{(4)} = 38,1$ proc. Choć oczywiście pożądanym stanem byłyby szczególne osiągnięcia na miarę stuprocentową, to jednak wartość rzędu blisko czterdziestu procent można uznać za optymalną, a szczególnie w kontekście współczesnego kryzysu szkolnictwa wyższego.

Podsumowanie

Na podstawie ukazanego wycinka empirycznego, można stwierdzić, że pomimo iż w systemie wartości badanych edukacja i kariera uzyskały dość niskie rangi, to jednak ich postawy względem kariery edukacyjnej w zdecydowanej większości są pozytywne. Świadczy o tym chociażby uczciwe podejście do studiowania, a także aktywność w zakresie własnego rozwoju naukowego, przy słabszej jednak aktywności akademickiej.

Odrębną sprawą natomiast jest kwestia sukcesu, który wzorcowo powinien być punktem docelowym każdej kariery. Wypada wyjść z założenia, że w przypadku kariery edukacyjnej głównym przejawem owego sukcesu powinny być wysokie — celujące osiągnięcia w nauce. Z analizy wskazań wynika, że tak rozumiany sukces osiągnęło 8,2 proc. respondentów, co jest wynikiem zadowalającym, świadczącym o konstruktywnej i zdrowej konkurencyjności wśród studentów.

W rezultacie zapytano badanych, czy według nich studia okażą się przydatne w kontekście ich przyszłej pracy tudzież kariery zawodowej? Jak się okazało, w zdecydowanej większości studenci wypowiedzieli się pozytywnie — „tak” 30,9 proc., zaś „raczej tak” 40,2 proc., co łącznie daje aż 71,1 proc. przychylnych ustosunkowań. Mamy zatem do czynienia niejako ze sprzężeniem zwrotnym, odnoszącym się w dużej mierze do świadomego wyboru kierunku studiów, w aspekcie czego wymiarowi idealistycznemu towarzyszy duża wiara we własne dążenia i aspiracje, co zgodnie z wcześniej ukazanym schematem stanowi podstawę każdej kariery edukacyjnej.

Streszczenie

Tematem opracowania jest kariera edukacyjna ukazana z perspektywy studentów, którzy swoje opinie wyrazili w kwestionariuszu ankiety. Analizie poddane zostały ich postawy w odniesieniu do wartości i motywów wyboru kierunku, a także cech, zakresów aktywności oraz osiągnięć w procesie studiowania.

Summary

The subject of this elaboration is educational career shown from the perspective of students who have expressed their opinions in the questionnaire survey. Analysis was related to their attitudes in relation to values and selection motives of specialization and also attribute, activity ranges as well as achievements in the process of studying.

Literatura

- Gondzik E., *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych a powodzenie w pracy zawodowej*, Katowice 1982.
- Greenhaus J.H., Callanan G.A., *Career Management*, The Dryden Press, Fort Worth TX, 1994.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996.
- Księga Pamiątkowa wydana z okazji 60-lecia pracy nauczycielskiej i 40-lecia pracy naukowo-dydaktycznej Profesora Zygmunta Wiatrowskiego*, pod red. S. Kunikowskiego, Włocławek 2011.
- Kwiatkowski S.M., *Elementy rozwoju edukacji ustawicznej*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.), Warszawa 2003.
- Mądrycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1971.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Słomczyński K.M., *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, Zielona Góra-Warszawa 2007.
- Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963.
- Sztanderska U., Wojciechowski W., *Czego (nie)uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, Warszawa 2008.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Studia wyższe a oczekiwania okresu dorosłości*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), Włocławek 2008.
- Trubiłowicz E., *Studenci i ich świat — od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Lublin 2006.
- Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.
- Wiatrowski Z., *Dylematy oraz problemy nauczycieli i zawodu nauczycielskiego w okresie reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Dyskusja o nauczycielu*, R. Parzęcki (red.), Włocławek 2003.

Beata Płackiewicz

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

ISTOTA KSZTAŁCENIA INTEGRACYJNEGO W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY

Słowa kluczowe: kształcenie integracyjne; niepełnosprawność; zróżnicowane potrzeby i możliwości rozwojowe; efektywność; system oświaty.

THE ESSENCE OF INTEGRATIVE EDUCATION IN POLISH EDUCATIONAL SYSTEM

Key words: integrative education; disability; differentiated needs and progress capabilities; effectiveness; educational system.

Współcześnie ideę kształcenia integracyjnego trudno nazwać nowym nurtem myślenia w kategoriach programowania procesu nauczania oraz wychowania dzieci i młodzieży. Systematyczne działania zwolenników podejścia integracyjnego w edukacji niewątpliwie pozwoliły na względne ustabilizowanie jego pozycji w systemie oświaty, nadal jednak wydaje się obszarem wymagającym nie tylko refleksji teoretycznej, ale również pogłębianych eksploracji badawczych.

W dość bogatej literaturze naukowej dotyczącej tematyki kształcenia integracyjnego szeroko analizowane są kwestie związane z niezbędnymi warunkami jego organizowania, efektywnością takiego modelu nauczania i wychowania czy potrzebami i możliwościami uczestników tego procesu. Zakres wyzwań, szans, ale również problemów związanych z wdrażaniem edukacji integracyjnej wciąż jednak pozostaje otwarty.

Należy mieć na uwadze, że z uwagi na ograniczone ramy niniejszego opracowania nie sposób poruszyć w nim wszystkich istotnych zagadnień. Celem artykułu jest zaprezentowanie najważniejszych kwestii teoretycznych z obszaru kształcenia integracyjnego, jak również dyskusja dotyczą-

ca niektórych rozwiązań z punktu widzenia ich pragmatycznej realizacji w szkołach integracyjnych.

Mechanizmy psychologiczne leżące u podstaw edukacji integracyjnej

Wspólna edukacja dzieci pełnosprawnych oraz ich rówieśników z niepełnosprawnością opiera się na istotnych założeniach i mechanizmach psychologicznych.

Pierwszy z nich odwołuje się do sformułowanej przez G.W. Allporta koncepcji, zgodnie z którą źródło stereotypów i uprzedzeń w relacjach interpersonalnych stanowi niewiedza oraz brak kontaktu z grupami obcymi. Na tej podstawie badacz zaproponował hipotezę kontaktu zakładającą, że skutkiem nawiązania relacji między przedstawicielami różnych grup będzie poprawa tychże relacji w efekcie lepszego wzajemnego poznania, weryfikacji i rozszerzenia zakresu wiedzy dotyczącej innych osób, a w konsekwencji również osłabienie stereotypów i uprzedzeń¹.

Jednocześnie G.W. Allport zaznaczył, że nie każdy rodzaj kontaktu łagodzi uprzedzenia i przyczynia się do poprawy poziomu samooceny jednostki. Warunkami realizacji założeń zawartych w hipotezie kontaktu są bowiem z jednej strony równa pozycja przedstawicieli grup, z drugiej zaś ich wspólne cele. W późniejszych badaniach weryfikujących uzupełniono powyższe warunki o kolejne, takie jak:

— wzajemna zależność — konieczność polegania na sobie, aby osiągnąć cel ważny dla członków poszczególnych grup;

— realizacja kontaktu w przyjacielskiej, nieformalnej atmosferze, w której każdemu członkowi jednej grupy stwarza się możliwość interakcji z każdym członkiem innej grupy, zaś samo przebywanie w jednym miejscu okazuje się niewystarczające;

— interakcje z wieloma członkami grupy obcej, co prowadzi do przekonania, że każdy z nich jest typowym przedstawicielem swojej grupy;

— funkcjonowanie norm społecznych wspierających i propagujących równość grup jako czynnik o działaniu silnie motywującym².

Początkowo hipotezę kontaktu stosowano do problemów z obszaru psychologii społecznej, później jednak została zaadaptowana na obszar edu-

¹D. Wiśniewska-Juszczak, *Czy szkoły integracyjne rozwijają kapitał społeczny dzieci?*, „Psychologia Jakości Życia”, t. 3, 1/2004, s. 40–41.

²E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 2012, s. 396–398.

kacji. Osoby z niepełnosprawnością stanowią grupę, wobec której istnieje szczególne ryzyko formułowania stereotypów i uprzedzeń oraz zagrożenie zjawiskiem generalizacji, zwłaszcza w odniesieniu do przypisywanych tym jednostkom negatywnych właściwości fizycznych i psychicznych.

Drugim istotnym, choć pośrednim mechanizmem, na jaki zwraca uwagę D. Wiśniewska-Juszczak³ jest zjawisko rekatoryzacji polegające na zachęcaniu ludzi do spostrzegania innych nie wyłącznie jako przedstawicieli innych grup, lecz jako należących do szerszych kategorii, do których należy także i spostrzegający podmiot. Dopuszcza się tutaj również możliwość percepcji innych jako członków kategorii nie budzących uprzedzeń⁴.

Niewątpliwie efektywne funkcjonowanie opisanych powyżej mechanizmów przyczynia się do realizacji celów kształcenia integracyjnego, czyli z jednej strony umożliwienie pełniejszego rozwoju intelektualnego i psychospołecznego uczniów z niepełnosprawnością, z drugiej zaś wyposażenie ich pełnosprawnych rówieśników w szacunek i tolerancję dla odmienności w duchu wzajemnej akceptacji i solidarności.

Kwestie terminologiczne i definicyjne w obszarze kształcenia integracyjnego

Idea wychowania i nauczania integracyjnego na gruncie polskim pojawiła się w latach siedemdziesiątych, jednak na obszar praktyczny została przełożona na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Historię rozwoju myśli integracyjnej w edukacji szczegółowo przedstawia J. Bogucka⁵.

Za prekursora integracyjnego systemu kształcenia i wychowania uważa się prof. A. Hulka, dla którego owa idea stanowiła sposób wyrażania stosunku zdrowego społeczeństwa wobec osób z odchyleniami od normy, drogę realizacji egzystencjalnych potrzeb jednostek z niepełnosprawnością oraz włączania ich do rzeczywistości, w której funkcjonują ludzie zdrowi. Jednocześnie A. Hulek postulował traktowanie systemu integracyjnego jako korzystniejszego niż segregacyjna forma kształcenia dzieci z niepełnosprawnością⁶. Powyższe zdanie podtrzymuje J. Bąbka, zauważając, że powstanie

³D. Wiśniewska-Juszczak, *Czy szkoły integracyjne...*, s. 40.

⁴B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002, s. 78–79.

⁵J. Bogucka, *Nauczanie integracyjne w Polsce*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, pod red. J. Boguckiej, M. Kościelskiej, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1996, s. 52–58.

⁶A. Hulek, *Podstawy integracyjnego systemu kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy*, „Badania Oświatowe”, 3/1979, s. 99.

placówek integracyjnych stanowi niejako reakcję na krytykę segregacyjnego systemu edukacji osób z niepełnosprawnością, który okazał się mało efektywny i zwiększający dystans między jednostkami pełnosprawnymi oraz osobami z niepełnosprawnością, nie przełożył się również na bardziej efektywne funkcjonowanie tej drugiej grupy w rzeczywistości społecznej⁷.

Termin integracja pochodzi z języka łacińskiego i oznacza scalanie, zespalanie elementów istniejących rozdzielnie w uporządkowaną całość⁸. Jak zauważa J. Bogucka integracja jest więc czymś pierwotnym, naturalnym stanem idealnym, do którego należy dążyć, bądź który należy przywrócić⁹. Przeniesiona na obszar edukacyjny integracja oznacza według A. Hulka „maksymalne włączenie dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych umożliwiających im w miarę możliwości wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników”¹⁰. Zgodnie ze współczesnym rozumieniem integracji w edukacji obejmuje ona „organizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej na zasadzie łączenia dzieci i młodzieży pełnosprawnej z rówieśnikami o różnorodnych odchyleniach od norm rozwojowych”¹¹. Integracja jest więc traktowana jako wspólne nauczanie i wychowanie dzieci sprawnych i z niepełnosprawnością, aby umożliwić normalizację funkcjonowania tej drugiej grupy¹². W odniesieniu do wzajemnych relacji między jej uczestnikami oznacza respektowanie identycznych praw, liczenie się z takimi samymi wartościami i kreowanie zarówno dzieciom z niepełnosprawnością, jak i pełnosprawnym warunków do maksymalnego i wszechstronnego rozwoju¹³.

R. Szczepanik wskazuje, że integracja może być realizowana w formie częściowej — wówczas do klasy masowej włącza się dzieci o jednym rodzaju/zakresie niepełnosprawności lub też całkowitej/pełnej, gdy do jednej klasy uczęszczają dzieci o różnym rodzaju i zakresie niepełnosprawności¹⁴.

W toku rozwoju teorii i badań z obszaru integracji na gruncie edukacyjnym wskazano na pewne trudności terminologiczne wyrażające się sformułowaniem zarzutu mało precyzyjnego charakteru takich pojęć, jak integracja, nauczanie integracyjne, integracyjny system kształcenia. Współ-

⁷J. Bąbka, *Edukacja integracyjna szansą, ale dla kogo? O organizacyjnych, społecznych, ekonomicznych i etycznych dylematach związanych z realizacją idei integracji*, „Forum Oświatowe”, 1(24)/2001, s. 53.

⁸O. Lipkowski, *Problem integracji*, „Szkoła Specjalna”, 2/1999, s. 67.

⁹J. Bogucka, *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami*, „Szkoła Specjalna”, 4/1990, s. 147.

¹⁰A. Hulka, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, pod red. A. Hulka, Warszawa 1977, s. 492.

¹¹C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.

¹²K.J. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock 2002, s. 74.

¹³Tamże, s. 9.

¹⁴R. Szczepanik, *Elementy pedagogiki specjalnej*, Łódź 2007, s. 208.

częśnie coraz częściej stosowane są określenia — edukacja otwarta, kształcenie włączające, nauczanie inkluzywne czy desegregacyjne¹⁵. Dokładne omawianie powyższych kwestii przekracza jednak ramy niniejszego opracowania. Szczegółową dyskusję w kwestiach terminologicznych proponuje M. Wlazło¹⁶.

Organizacja szkół i oddziałów integracyjnych

Na płaszczyźnie pragmatycznej idea integracji jest realizowana poprzez tworzenie placówek integracyjnych — przedszkoli oraz szkół, jak również powoływanie do funkcjonowania oddziałów integracyjnych w przedszkolach i szkołach.

Szkoła integracyjna jest traktowana jako szkoła masowa dostosowana do indywidualnych potrzeb i możliwości wszystkich uczniów¹⁷. Ustawa o systemie oświaty dookreśla, że szkoła integracyjna to szkoła bezobwodowa, w której wszystkie oddziały są integracyjne, zaś jako oddział integracyjny traktuje się oddział szkolny, w którym uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się i wychowują razem z pozostałymi uczniami.

Przepisy prawa oświatowego dookreślają również sposób organizacji kształcenia integracyjnego. Liczebność oddziału integracyjnego powinna wynosić nie więcej niż 20 uczniów, w tym od 3 do 5 dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawności o różnym rodzaju i zakresie, jak upośledzenie umysłowe, niepełnosprawność ruchowa i afazja, wady narządów zmysłu, autyzm i zespół Aspergera czy niepełnosprawności sprzężone. Jak podkreśla J. Bogucka grupy integracyjne są tworzone przez dzieci o zróżnicowanych możliwościach rozwojowych¹⁸, stąd w klasie integracyjnej mogą funkcjonować także uczniowie niedostosowani społecznie czy zagrożeni niedostosowaniem społecznym, uczniowie posiadający opinię stwierdzającą występowanie specyficznych czy ogólnych trudności w nauce lub innych deficytów wymagających wsparcia i pomocy specjalistycznej. Należy pamiętać, że skład oddziału integracyjnego mogą tworzyć także uczniowie z chorobami przewlekłymi, problemami

¹⁵ M. Wlazło, *Integracja szkolna uczniów niepełnosprawnych jako zagadnienie ogólnopedagogiczne*, „Forum Oświatowe”, 1(38)/2008, s. 108.

¹⁶ Tamże, s. 108–109.

¹⁷ K.J. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania...*, s. 74.

¹⁸ J. Bogucka, *Systemowe rozwiązania działań integracyjnych w oświacie*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 1(6)/1997, s. 93.

psychicznymi, trudnościami emocjonalnymi, jak również dzieci wykazujące szczególne uzdolnienia.

Praca z zespołem uczniów o tak niejednorodnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwościach psychofizycznych wymaga dużej cierpliwości, zaangażowania, a przede wszystkim szczególnej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego i działalności opiekuńczej. Umożliwia to obecność w klasie drugiego nauczyciela, posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, którego rolą jest współorganizowanie kształcenia integracyjnego w ramach danego oddziału i szkoły. Pedagodzy specjalni uczestniczą w realizacji zajęć edukacyjnych, współprowadzą pracę wychowawczą w oddziale, jak również wspierają innych pracowników pedagogicznych szkoły w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, zwłaszcza wobec uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jak słusznie zauważa K.J. Zabłocki¹⁹ równoczesna obecność podczas zajęć dwóch nauczycieli gwarantuje zaspokojenie potrzeb psychicznych i poznawczych wszystkich uczestników procesu integracji.

Uczniowie w oddziale integracyjnym realizują wspólne treści programowe, bazujące na podstawie programowej, ale dostosowane do możliwości każdego z nich²⁰. Jednak praca w grupie integracyjnej — z uwagi na obecność dzieci o zróżnicowanych możliwościach rozwojowych i poznawczych — łączy się z koniecznością elastycznego podejścia do stosowanych metod nauczania, uzupełniania je o elementy nowe, motywujące dziecko do samodzielności. W odniesieniu do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy dostosowywać wymagania edukacyjne do możliwości dzieci, indywidualizować sposób sprawdzania wiedzy i jej oceniania, nie tylko opierając się na uzyskanych efektach, ale również uwzględniając wysiłek i wkład pracy ucznia²¹.

Nauczyciele w oddziałach integracyjnych często wprowadzają innowacje pedagogiczne celem poszerzenia lub modyfikacji zakresu realizowanych działań dydaktyczno-wychowawczych, pozwalając także na uwzględnianie indywidualnych aspektów edukacji dziecka. Owe innowacje dotyczą w szczególności rozwiązań programowych, organizacyjnych i metodycznych²².

Jak podkreśla J. Bąbka²³ placówki integracyjne są zobowiązane do realizowania — obok funkcji organizacyjnej i społecznej — także funkcji rewalidacyjnej polegającej na przywracaniu osobom z niepełnosprawnością ich sprawności w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym poprzez

¹⁹ K.J. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania...*, s. 12.

²⁰ J. Bogucka, *Systemowe rozwiązania działań...*, s. 93.

²¹ K.J. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania...*, s. 13.

²² Tamże, s. 113.

²³ J. Bąbka, *Edukacja integracyjna szansą...*, s. 55.

stosowanie specjalnych metod i środków, obok wspólnych dla wszystkich dzieci. Nauczyciele i specjaliści realizują działania rewalidacyjne zarówno podczas zajęć z całą grupą, jak i w toku zajęć indywidualnych, zaś sama rewalidacja stanowi znaczący element procesu nauczania i wychowania²⁴.

Ponadto szkoły integracyjne powinny zapewniać wszystkim uczniom udział w licznych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej adekwatnie do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Mogą to być zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, rozwijające uzdolnienia czy specjalistyczne (np. korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne). Natomiast rodzicom i opiekunom dzieci stwarza się możliwość korzystania z konsultacji i porad nauczycieli oraz szkolnych specjalistów, których obecność stanowi kolejny nieodłączny aspekt działalności szkoły integracyjnej.

Należy zdecydowanie podkreślić, że każdy uczestnik grupy integracyjnej traktowany jest jako jej równoprawny członek bez względu na swoje właściwości psychofizyczne. Rolą pracowników szkoły jest natomiast kreowanie optymalnych warunków umożliwiających dziecku zaspokajanie jego potrzeb, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień w granicach jego indywidualnych możliwości. Zadanie to realizowane jest nie tylko poprzez opisaną powyżej działalność dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą, ale również adaptację otoczenia, pomieszczeń czy likwidację barier architektonicznych²⁵.

Warunki efektywności kształcenia integracyjnego

Różne formy kształcenia integracyjnego traktowane są w kategoriach realizacji praw osób z niepełnosprawnością do udziału w procesie edukacyjnym, rehabilitacyjnym, wreszcie godnym życia, celem nabycia doświadczeń umożliwiających efektywne funkcjonowanie w świecie ludzi pełnosprawnych oraz uzyskanie kompetencji umożliwiających skuteczne radzenie sobie w różnych sytuacjach społecznych²⁶.

Integracja szkolna wymaga systematycznej współpracy wielu podmiotów odpowiedzialnych za rozwój młodego człowieka²⁷, zarówno na poziomie organu prowadzącego i organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad placówką, wszystkich pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych

²⁴J. Bąbka, *Wewnętrzne funkcje placówek realizujących edukację integracyjną w świetle badań*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, 2/2002, s. 84.

²⁵J. Bogucka, *Systemowe rozwiązania działań...*, s. 93–95.

²⁶J. Bąbka, *Edukacja integracyjna szansą...*, s. 54.

²⁷M. Włazło, *Integracja szkolna uczniów...*, s. 103.

szkoły, rodziców uczniów czy organizacji i stowarzyszeń działających na rzecz osób z niepełnosprawnością. Za znaczącą w procesie wdrażania i realizacji edukacji integracyjnej należy również uznać rolę poradni psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na jej działalność diagnostyczną, terapeutyczną i profilaktyczną. Wydawane przez poradnie dokumenty w formie orzeczeń czy opinii zawierają zalecenia do pracy z dzieckiem i jego rodziną, w związku z czym stanowią istotny element pracy szkoły integracyjnej w aspekcie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Jak nadmieniono powyżej w oddziale integracyjnym pracuje równolegle dwóch nauczycieli — pedagog bezpośrednio prowadzący zajęcia edukacyjne oraz pedagog specjalny otaczający szczególną troską, opieką i zainteresowaniem dzieci z niepełnosprawnością. Aby proces integracji przebiegał efektywnie muszą oni wykazywać pełną świadomość swojej odpowiedzialności za postępy wszystkich uczniów w takim samym stopniu, bez podziału na dzieci zdrowe i z deficytami. Wyłącznie ich harmonijna współpraca i komplementarność funkcji może przyczynić się do optymalizacji przebiegu procesu nauczania, wychowania i opieki w klasie integracyjnej. Niezbędny jest także właściwy poziom przygotowywania merytorycznego i mentalnego nauczycieli, ich samokształcenie i doskonalenie zawodowe.

W procesie integracji nie można również zapominać o dzieciach zdrowych, pełnosprawnych, uzdolnionych, ich potrzebach, możliwościach, potencjale. Zbyt duży nacisk na rozwój wyłącznie dzieci z niepełnosprawnością może skutkować poczuciem niesprawiedliwości oraz poczuciem, zwłaszcza dzieci w klasach starszych, ignorowania ich potrzeb. Skutkiem takich sytuacji może być nawet kształtowanie się negatywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością. W związku z tym realizowane działania, akcje, konkursy czy inne przedsięwzięcia szkolne powinny być adresowane do obu grup uczniów. Ponadto ważnym obszarem w integracji powinna być działalność wychowawcza, polegająca na pomocy dziecku w zrozumieniu różnic indywidualnych między ludźmi skutkujących odmiennością potrzeb i możliwości, co stanowi istotne zadanie nie tylko dla pracowników szkoły, ale także rodziców uczniów.

Integracja traktowana jest często wręcz jako proces wychowawczy rozpoczynający się w rodzinie i najbliższym otoczeniu dziecka²⁸. Jak zauważa E.M. Minczakiewicz postawy społeczne młodzieży pełnosprawnej wobec rówieśników i innych osób z niepełnosprawnością w znacznym stopniu wyznaczone są przez wychowawczy wpływ rodziny, zwłaszcza stosunek

²⁸ W. Żuławińska, *Od nauczania zintegrowanego do wychowania integracyjnego*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 2(9)/1998, s. 62.

rodziców do dorastających dzieci, relacje między rodzicami i dziećmi oraz relacje z innymi członkami rodziny²⁹.

W. Żuławińska³⁰ podkreśla, że integracja stanowi proces, który powinien być kontynuowany po zakończonych zajęciach szkolnych oraz wyrażać się wspólną pracą i zabawą dzieci pełnosprawnych i ich rówieśników z deficytami. Chodzi zatem o stwarzanie możliwości wspólnej aktywności także w środowisku pozaszkolnym, co zapobiega poczuciu osamotnienia tej drugiej grupy dzieci. Często pojawiają się trudności organizacyjne, jednak dobrym pomysłem mogą być wspólne, choćby okazjonalne wyjścia i wycieczki zwiększające wzajemną integrację uczniów.

K.J. Zabłocki³¹ za jeden z istotnych warunków powodzenia procesu integracji na gruncie edukacyjnym uważa przełamanie lęku w relacjach z osobami z niepełnosprawnością i naturalny sposób zachowania w kontaktach z nimi. Niewątpliwie integracja wymaga zgody dziecka pełnosprawnego. Także rodzice uczniów zdrowych powinni mieć pełną świadomość tego, na czym polega nauka w klasie integracyjnej, zarówno w kontekście możliwych korzyści dla ich dziecka, jak i sytuacji trudnych, jakie mogą wystąpić. Należy minimalizować, obiektywnie nieuzasadnione, obawy rodziców związane z niższym poziomem nauczania w szkole integracyjnej poprzez wyjaśnienie zasad funkcjonowania tego typu placówek.

Zdaniem K.J. Zabłockiego wspólne nauczanie i wychowanie dzieci z niepełnosprawnością oraz ich pełnosprawnych rówieśników może być konstruktywne dla obu grup. Uczniowie pełnosprawni mają okazję do rozwoju społecznego, uczenia się tolerancji, wrażliwości i pomocy innym poprzez realizację wartości uznających podmiotowość każdej jednostki, zaś uczniowie z niepełnosprawnością rozwijają umiejętności radzenia sobie w grupie rówieśniczej, poznają normy regulujące funkcjonowanie grupy, rozwijają poczucie grupowej przynależności³².

Wraz z rozwojem kształcenia integracyjnego podejmowane są liczne projekty badawcze ukierunkowane na empiryczną weryfikację jego efektywności, istotną w kontekście programowania działań usprawniających przebieg tego procesu. Wyniki uzyskiwanych badań są jednak dalekie od jednoznaczności. G. Wiącek i A. Sękowski³³ na bazie dokonanego przeglądu badań opublikowanych w polskiej literaturze psychologicznej wskazują, że z jednej strony kształcenie integracyjne przynosi pożądane rezultaty, jed-

²⁹ E.M. Minczakiewicz, *Niepełnosprawni wobec szans na normalizację*, „Szkoła Specjalna”, 3/2003, s. 167.

³⁰ W. Żuławińska, *Od nauczania zintegrowanego...*, s. 68.

³¹ K.J. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania...*, s. 10.

³² Tamże, s. 34, 74–76.

³³ G. Wiącek, A. Sękowski, *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychosocjalne-weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 10, 2/2007, s. 92.

nak nie są one na tyle szerokie i intensywne w porównaniu z założeniami. Wskazują także na liczne zjawiska negatywne, przede wszystkim problemy z akceptacją i pozycją społeczną w klasie dzieci z niepełnosprawnością oraz niepokojące w tym kontekście, zbyt optymistyczne opinie nauczycieli dotyczące relacji rówieśniczych w grupie integracyjnej. Z kolei A. Fir-kowska-Mankiewicz³⁴, opierając się na metaanalizie badań realizowanych w Polsce i na świecie, wskazuje na szereg korzystnych zmian stanowiących efekt procesu integracji i włączania dotyczących zarówno samych uczniów, jak i poziomu instytucjonalnego, a nawet ogólnospołecznego. Niewątpliwie kwestia efektywności kształcenia integracyjnego i jego wyznaczników wymaga dalszych analiz badawczych.

Uwagi końcowe

Podsumowując powyższe refleksje, warto przywołać stwierdzenie K.J. Zabłockiego, który podkreśla, że pełna realizacja idei integracji w obszarze edukacyjnym wychodzi daleko poza kształtowanie wyłącznie adekwatnych nawyków i umiejętności, ale obejmuje przede wszystkim rozwój potrzeb, zainteresowań, emocji, systemu wartości, przekonań, poziomu samooceny czy postaw³⁵. Integracja obejmuje bowiem nie tylko zajęcia szkolne, ale ma także wymiar społeczny wyrażający się wspólnym spożywaniem posiłków, udziałem w uroczystościach szkolnych, wycieczkach, spędzaniem czasu wolnego podczas przerw³⁶.

Integracja stanowi szansę wyjścia poza jednorodne środowisko, szansę rozwoju dla każdego poprzez kontakt z różnorodnością, stanowi wspólną szansę stworzenia świata bardziej pokojowego, mniej rywalizującego, mającego więcej miłości³⁷, stąd w jej realizację powinny być włączane już dzieci w wieku przedszkolnym.

Systemu integracyjnego nie należy traktować jako konkurencyjnego czy wykluczającego obszar szkolnictwa specjalnego, ale raczej jako wobec niego komplementarny. Zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami prawa

³⁴ A. Fir-kowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca — wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkoła Specjalna”, 1/2004, s. 23.

³⁵ K.J. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania...*, s. 77.

³⁶ M. Dońska-Olszko, *Szkolnictwo integracyjne — zmierzch szkolnictwa specjalnego?*, „Szkoła Specjalna”, 2/1999, s. 73.

³⁷ M. Kościelska, *Integracja — szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży specjalnej troski?*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, pod red. J. Boguckiej, M. Kościelskiej, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1996, s. 16–17.

oświatowego rodzice zyskali pełną swobodę w wyborze drogi edukacyjnej swojego dziecka, jednak decydując się na określony model edukacji, powinni mieć pełną świadomość w zakresie sposobu realizacji tego procesu oraz własnej odpowiedzialności za dalsze losy młodego człowieka.

Streszczenie

Kształcenie integracyjne stanowi współcześnie jedną ze znaczących form organizacji procesu nauczania i wychowania w polskim systemie oświaty. Bazując na pewnych założeniach i mechanizmach psychologicznych polega na wspólnej edukacji dzieci pełnosprawnych oraz ich rówieśników z niepełnosprawnością. Odpowiednia organizacja kształcenia integracyjnego uwzględnia z jednej strony przepisy prawa oświatowego, z drugiej zaś indywidualne potrzeby i możliwości wszystkich uczestników tego procesu edukacyjnego. Kwestia jego efektywności, mimo licznych projektów badawczych, wciąż pozostaje otwarta.

Summary

Integrative education is nowadays one of the most significant form of the educating and teaching process' organisation in the Polish Educational System. Basing on certain assumptions and psychological mechanisms it depends on corporate education of able-bodied children and their contemporaries with disabilities. Proper organisation of integrative education includes claims of the educational law on the one side, and on the other side individual needs and capabilities of every participant of this teaching process. Question of its effectiveness, despite many research designs, still remains open.

Literatura

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2012.
- Bąbka J., *Edukacja integracyjna szansą, ale dla kogo? O organizacyjnych, społecznych, ekonomicznych i etycznych dylematach związanych z realizacją idei integracji*, „Forum Oświatowe”, 1(24)/ 2001, s. 53–65.
- Bąbka J., *Wewnętrzne funkcje placówek realizujących edukację integracyjną w świetle badań*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, 2/2002, s. 81–87.
- Bogucka J., *Nauczanie integracyjne w Polsce*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, pod red. J. Boguckiej, M. Kościelskiej, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1996, s. 52–58.
- Bogucka J., *Systemowe rozwiązania działań integracyjnych w oświacie*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 1(6)/1997, s. 92–97.
- Bogucka J., *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami*, „Szkoła Specjalna”, 4/1990, s. 147–154.
- Dońska-Olszko M., *Szkolnictwo integracyjne — zmierzch szkolnictwa specjalnego?*, „Szkoła Specjalna”, 2/1999, s. 73–76.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca — wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkoła Specjalna”, 1/2004, s. 19–26.

- Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, pod red. A. Hulka, PWN, Warszawa 1977, s. 492–506.
- Hulek A., *Podstawy integracyjnego systemu kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży z odchyleń od normy*, „Badania Oświatowe”, 3/1979, s. 99–112.
- Kościelska M., *Integracja — szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży specjalnej troski?*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, pod red. J. Boguckiej, M. Kościelskiej, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1996, s. 13–17.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lipkowski O., *Problem integracji*, „Szkoła Specjalna”, 2/1999, s. 67–72.
- Minczakiewicz E.M., *Niepełnosprawni wobec szans na normalizację*, „Szkoła Specjalna”, 3/2003, s. 158–167.
- Szczepanik R., *Elementy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007.
- Wiącek G., Sękowski A., *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne — weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 10, 2/2007, s. 89–111.
- Wiśniewska-Juszczak D., *Czy szkoły integracyjne rozwijają kapitał społeczny dzieci?*, „Psychologia Jakości Życia”, t. 3, 1/2004, s. 39–60.
- Wlazolek M., *Integracja szkolna uczniów niepełnosprawnych jako zagadnienie ogólnopedagogiczne*, „Forum Oświatowe”, 1(38)/ 2008, s. 101–112.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
- Zabłocki K.J., *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2002.
- Żuławińska W., *Od nauczania zintegrowanego do wychowania integracyjnego*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 2(9)/1998, s. 61–72.

Jurij Atamanczuk

(Уманської філії Київського інституту бізнесу та технологій, Умань)

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ, ЯК СУСПІЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ
ПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ «МАГІСТРІВ
З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ»

ZASTOSOWANIE
NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII INFORMATYCZNYCH JAKO PRO-
BLEM SPOŁECZNY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI
W PRZYGOTOWANIU MAGISTRÓW ZARZĄDZANIA
INSTYTUCJAMI EDUKACYJNYMI

THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGY
AS A SOCIAL PROBLEM OF MODERN PEDAGOGY
IN THE PREPARATION OF THE «MASTERS OF THE MANAGEMENT
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS»

Słowa kluczowe (key-words): pojęcie (concept); mistrz zarządzania uniwersytetami (master of university management); edukacja informacja (information education); technologie informacyjne (information technology); edukacyjne — proces edukacyjny (educational — educational process).

Introduction

Останнє десятиріччя ХХ ст. характеризується рядом кардинальних політичних, економічних, структурних та інших змін у світі. Серед них, одна принципово структурна зміна в сучасному суспільстві, що полягає у стрімкому за темпами і глобальному за масштабами переході від індустріального суспільства до інформаційного [4].

Втілення в життя ідей, методів і засобів інформатизації системи освіти приведе до інформатизації суспільства, досягнення ним рівня світової інформаційної культури. Формування національного науково-освітнього інформаційного середовища й інтеграція його у світовий інформаційний про-

стір сприятимуть підвищенню сучасного рівня системи освіти, підготують особистість до повноцінного життя в інформаційному суспільстві, дадуть змогу адаптуватися до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і застосування їх на практиці. Інформатизація науки, освіти і культури – один із напрямів розвитку суспільства, зокрема його економіки, науки й культури.

Problem statement

Проведений нами аналіз науково-методичної літератури показав, що для розуміння й усвідомлення проблем управління системою освіти в сучасних соціально-економічних умовах, підготовки кадрів з цієї галузі велике значення мають положення, викладені у працях В. Андрущенка, В. Бикова, Н. Бібік, А. Бойко, М. Вашуленка, І. Волкова, С. Гончаренка, М. Гриньової, А. Гуржія, В. Зайчука, Г. Єлнікової, В. Кременя, О. Сухомлинської, І. Лікарчука, В. Мадзігона, Н. Ничкало, О. Савченко, та ін.

Вітчизняні й зарубіжні вчені (В. Бондар, М. Бурда, С. Гончаренко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єлнікова, М. Кондаков, В. Луговий, Ю.А. Конаржевський, В. Мадзігон, Ю. Мальований, В. Маслов, І. Раченко, Н. Островерхова, В. Паламарчук, В. Пікельна, М. Поташник, С. Сисоєва, Т. Шамова та ін.) дотримуються думки, що соціальні зміни й інформаційні збурення найбільше впливають на організацію навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Проблемі підвищення ефективності навчання в закладах системи освіти присвячено значну кількість наукових праць Ю. Бабанський, В. Бондар, А. Кузьмінський, І. Підласий, М. Поташник та ін.). Водночас питання інформатизації управління закладу освіти як фактора підвищення ефективності навчання й управління досліджено недостатньо і залишаються не розв'язаними.

Інформатизація управління навчально-виховним процесом є невід'ємною складовою інформатизації навчального закладу. Вона істотно впливає на зміст, організаційні форми і методи навчання й управління, спричиняє зміни в діяльності учнів (студентів), учителів (науково – педагогічних та педагогічних працівників), адміністративно-управлінські ланки закладу освіти й охоплює всі напрями та сфери їх діяльності. Інформатизація управління навчально-виховним процесом передбачає формування й розвиток інформаційного навчального середовища закладу освіти на основі впровадження інформаційних систем і технологій.

Досвід використання апаратно-програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі певною мірою висвітлено у працях В. Болтянського, В. Безпалька, В. Бикова, А. Верляня, А. Гуржія, Ю. Дорошенка, А. Єршова, М. Жалдака, В. Монахова, Н. Морзе, В. Руденка, О. Жука та ін. Аналіз наукових джерел інформації з означеної вище проблеми свідчить, що проблема підготовки магістрів спеціальності «Управління навчальним закладом» до інформатизації управління закладом освіти у повному обсязі не була предметом спеціального наукового педагогічного дослідження, а розкрито тільки деякі її аспекти.

Теоретично-методологічні проблеми інформатизації управління, мета і завдання дослідження детермінують необхідність аналізу поняття «управління» як виду діяльності керівника закладу освіти. У науковій літературі, починаючи з А. Файоля і Г. Черча, здійснено спроби визначити це поняття (В. Алфімов, В. Афанасьєв, В. Василенко, Ф. Ваніскотт, І. Гавриш, Д. Корнер, С. Гончаренко, В. Маслов, М. Мескон, Г. Попов та ін.). У найширшому філософському розумінні «управління» – це «елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності» [6, р. 304].

В. Афанасьєв розуміє «управління» як внутрішню притаманну властивість суспільства на будь-якій стадії його розвитку й вважає, «управління – сукупністю певних дій (операцій), що здійснюють суб'єкти управління з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети» [1, р. 58]. Водночас В. Афанасьєв зазначає, що суб'єктом є не тільки одна людина, а й колектив людей.

Ф. Ваніскотт вважає, що «управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти мету організації» [7, р. 28].

Г. Попов зазначає: «У широкому розумінні управління являє собою регулювання стану будь-якої системи (матеріально-речової, соціальної) з метою одержання потрібного результату. Таким чином, управління педагогічним колективом має дві головні мети. Перша – це організація навчально-виховного процесу (далі – НВП), а друга – задоволення власних потреб та інтересів працівників закладу освіти» [5, р. 15]. На наш погляд, це визначення не є точним тому, що не висвітлює головної мети НВП у закладі освіти – забезпечення розвитку особистості того, кого навчають.

Л. Даниленко зазначає, що управління – «... це процес сталого розвитку закладу чи установи освіти шляхом генерування, розробки і застосування нововведень, які суттєво змінюють результати навчання, виховання й управління» [3, р. 52].

У дослідженні навчальний заклад, відносно мети інформатизації, розглядають як інформаційне навчальне середовище, в якому відбувається НВП. Належною умовою існування інформаційного навчального середовища закладу освіти є наявність суб'єкта навчання, створення й реалізація в його межах інформаційного, функціонального і комунікаційного компонентів навчально-виховного процесу, забезпечення в межах інформаційного навчального середовища обігу певної інформації. Суб'єкт навчання є кінцевим адресатом управлінських дій, що реалізують в межах інформаційного навчального середовища закладу освіти. Специфіка інформаційних потоків, що циркулюють у закладі освіти, їхня періодичність, обсяг і необхідність контролю за проходженням інформації є однією з ознак, що визначає НВП як систему, якісне функціонування котрої неможливе без використання сучасних апаратних і програмних засобів інформаційних технологій управління. Життєвий цикл інформаційного навчального середовища визначають часом існування інформації в активній формі – часом, потрібним для сприймання і засвоєння суб'єктами інформації, що циркулює в інформаційному навчальному середовищі закладу освіти. Водночас із визначенням періодичності життєвого циклу інформаційного навчального середовища враховують його рухомість і періодичну зміну контингенту суб'єктів управління відносно його побудови. В дослідженні інформаційне навчальне середовище розглянуто як штучно побудоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню мети НВП. Інформаційне навчальне середовище сформовано з окремих середовищ (підсистем). Водночас кожен підсистему розглянуто як замкнуте інформаційне середовище. Структура інформаційного навчального середовища визначила його внутрішню організацію і взаємозалежність між підсистемами й елементами середовища. Складові інформаційного навчального середовища визначають його змістову й матеріальну наповненість і водночас є інформаційним ресурсом закладу освіти [2].

Main results of the research

Розроблена нами концепція інформатизації управління навчально-виховним процесом у закладі освіти включає стратегічні цілі й основні принципи інформатизації управління НВП, очікувані результати її реалізації. В концепції інформатизації управління НВП у закладі освіти простежено тенденцію зростання використання комп'ютерів у НВП і порівняно окремі прогностичні очікування, які задекларовані на початкових етапах комп'ютеризації, із результатами і можливим перспективним використанням комп'ютерної техніки

й інформаційних технологій управління. Нормативно-правове забезпечення інформатизації управління НВП в закладі освіти регламентовано переліком державних законодавчих і нормативних актів, які в сукупності є нормативно-правовою базою інформатизації управління НВП. Інформатизація управління НВП у закладі освіти передбачає поетапну розробку “Програми інформатизації закладу освіти”, що визначає комплекс взаємопов’язаних завдань (проектів) інформатизації, спрямованих на реалізацію освітньої й інформаційної політики в закладі освіти; визначення пріоритетних напрямів інформатизації і формування інформаційного навчального середовища в закладі освіти. Наступний етап – розробка заходів для реалізації даної програми. До її переліку входять заходи, які спрямовані на інформатизацію управління НВП, і є організаційною основою для розробки всього цільового проекту (далі «Проект»). Головною метою «Проекту» є забезпечення керівника і всіх учасників НВП своєчасною, достовірною й повною інформацією на основі широкого використання інформаційних технологій управління. «Проект» визначає перелік заходів щодо інформатизації управління НВП, доцільність інформатизації управління, спрямованість довгострокових пріоритетів розвитку закладу освіти з урахуванням державної політики в галузі освіти України, враховує світові досягнення науки і тенденції розвитку в сфері інформатизації, спрямовує всі заходи на розв’язання проблеми підвищення ефективності, якості, доступності управління і навчання. Головними завданнями «Проекту» є: створення системи інформаційно-аналітичної підтримки процесу прийняття управлінських рішень; формування інформаційних ресурсів закладу освіти; застосування сучасних інформаційних технологій управління НВП. Реалізація «Проекту» відбувалася в окремих навчальних закладах України з додержанням таких основних принципів: координація розробки й реалізації заходів інформатизації управління щодо цілей, етапів, ресурсів і обсягу навчальної діяльності; забезпечення випереджального розвитку нормативно-правової бази регулювання відносин учасників НВП; системність формування та виконання «Проекту»; узгодженість пріоритетів інформатизації управління з основними напрямками даної Програми та іншими програмами розвитку змістової складової НВП.

Апаратне і програмне забезпечення «Проекту» покладено на комп’ютер (ПК), використання якого дає змогу своєчасному використанню інформаційних ресурсів, впровадженню нових освітніх технологій управління НВП, сприяє інформаційно-інтелектуального розвитку всіх учасників НВП у закладі освіти.

Наукове обґрунтування концептуальних основ інформатизації управління НВП у освіті засноване на змістовій інтерпретації чотирьох напрямів і сфер взаємовпливу й багатобічних зв’язків між ними. Доцільність інформатизації управління НВП у закладі освіти аргументують необхідніс-

тю і достатністю концептуального розгляду кожного з чотирьох напрямів інформатизації у всіх чотирьох аспектах (сферах) та їх взаємовпливу. Матричне уявлення концептуального визначення складної й багатоаспектної проблеми інформатизації закладу освіти дозволяє усвідомити її системність і міждисциплінарність, які враховані під час аналізу, синтезу й інтеграції відповідних змістових характеристик. Найважливіші напрями використання комп'ютерної техніки в інформаційному навчальному середовищі закладу освіти, як апаратного і програмного забезпечення процесу впровадження інформаційної технології управління, вказують чотири найбільш істотні з них, а саме:

ПК як об'єкт вивчення. Цей напрям використання ПК не є безпосередньо шляхом підвищення ефективності процесів навчання й управління, хоча історично поява комп'ютерів у загальноосвітньому навчальному закладі була пов'язана саме з навчанням основам обчислювальної техніки. Вивчення комп'ютерної техніки й інформатики має пряме відношення до проблем змісту комп'ютерної освіти загалом.

ПК як засіб підвищення ефективності педагогічної діяльності педагогічних та науково – педагогічних працівників. Саме в цій якості комп'ютер розглянуто як засіб, здатний внести докорінні перетворення в розумінні категорії «засіб» й істотно вплинути на всі інші компоненти НВП: мету, зміст, методи і організаційні форми.

3. ПК як компонент інформаційної системи управління НВП. Цей напрям використання комп'ютерів у закладі освіти пов'язано з процесом прийняття управлінських рішень у всіх ланках НВП, від повсякденної управлінської діяльності керівника до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Для прийняття раціональних управлінських рішень необхідна різноманітна інформація: фонового характеру про тенденції розвитку зовнішнього соціально-економічного середовища; власне навчального характеру, що відображає параметри НВП і діяльність закладу освіти загалом; результати впровадження інноваційного педагогічного досвіду; новітні дослідження в освітній галузі; статистичні дані й їх зведення; спеціально підібрані звіти й огляди; каталоги підручників, навчально-методичних посібників, комп'ютерних програмних засобів.

4. ПК як засіб підвищення ефективності науково-дослідницької діяльності всіх учасників НВП. Сучасні наукові дослідження не можуть бути успішно розв'язаними без достатнього інформаційного забезпечення НВП. Таке забезпечення є джерелом найбільш «свіжої» й наукомісткої інформації, що містить добір і оцінку цієї інформації, її збереження, належний рівень класифікації інформації, а також альтернативні подання користувачеві необхідної інформації. Комп'ютерні банки даних і знань, які використовують у сфері управління, входять до складу інформаційно-пошукових систем різного рів-

ня і поступово розширюють свої функції під час порівняння різних конкуруючих варіантів рішень і визначення раціонального варіанту з урахування компромісу існуючих умов.

Соціально-економічна сфера визначає необхідність використання комп'ютерної техніки як засобу підвищення ефективності управлінської діяльності людини, впровадження інформаційних технологій навчання й управління в НВП. У колі факторів і відносин, що супроводжують комп'ютерну техніку в НВП, центральним є відношення у системі «людина – комп'ютер».

Теоретико-методологічні основи інформатизації управління НВП у закладі освіти на соціально-економічному, філософському і науково-технічному рівнях забезпечують раціональні шляхи і методи використання комп'ютерної техніки в НВП. Пріоритетне значення має розробка організаційно-педагогічних засад інформатизації управління навчально-виховним процесом на психолого-педагогічному рівні, що дозволяє розв'язати різноманітні педагогічні задачі.

Інформатизація управління НВП у закладі освіти передбачає урахування існуючих законів управління і принципів побудови традиційних систем управління, специфіки функціонування закладу освіти відповідного типу (школа, ліцей, гімназія, коледж, інститут, університет). Під час розробки враховані: системність і неперервність процесу управлінського впливу керівника закладу освіти; властивості об'єктів і суб'єктів управління; умови моделювання результатів управлінських рішень; діалектична єдність законів управління при додержанні плюралізму всіх форм власності та комплекс взаємопов'язаних елементів, що входять до системи як єдине ціле.

Відповідно теоретичним основам управління системами, будь-якому процесу управління соціально-економічними системами властиві загальні й специфічні риси. Перші відображають особливості управління як системи дій керівника закладу освіти і ознаки, що властиві управлінню як явищу; розкривають закони його функціонування. Специфічні риси характеризують особливості й специфіку об'єктів управління й умови їх функціонування. Виходячи з цього, до специфічних рис нами віднесено основні функції й напрями управлінської діяльності керівника закладу освіти якими є: планування, прогнозування, організація, координація, стимулювання, нормування, облік і контроль, регулювання. Конкретні функції управління класифіковані нами як функції забезпечення управлінської діяльності керівника на різних стадіях НВП: на підготовчій стадії (планування НВП); виробничій стадії (впродовж НВП) та на заключній стадії (підведення підсумків НВП).

Під час розробки концептуальних основ інформатизації управління НВП нами враховано, що властивість цілісності інформаційної системи управління навчально-виховним процесом вказує на погодженість мети функціо-

нування системи управління НВП із метою функціонування її підсистем та елементів. До таких елементів віднесено: організаційну структуру системи (множина підсистем з урахуванням взаємозв'язків між ними); функціональні підсистеми; апаратні і програмні засоби забезпечення прийняття управлінських рішень; інформаційні потоки кожної підсистеми і системи загалом; обмеження системи або окремих її підсистем.

Conclusion

Проведене дослідження дало нам змогу зробити висновок, що наявність апаратних і програмних засобів інформаційних технологій управління в закладі освіти є одним із чинників, що формує інформаційне навчальне середовище і забезпечує підключення його до глобальної інформаційної мережі. Об'єктивна потреба підвищення ефективності функціонування системи освіти час від часу приводить до оновлення засобів організації НВП в закладі освіти. Така модернізація відбувається відносно всіх суб'єктів управлінської і навчально-пізнавальної діяльності: учнів, студентів, педагогів, вчених, працівників сфери управління. До числа засобів, порівняних за своєю значущістю з уведенням писемності та друку книг, віднесено появу апаратних і програмних засобів інформаційно-комунікаційної техніки. Вони істотно і відчутно спричинили вплив на традиційні парадигми освіти, що плекали надію на можливість різкого підвищення якості, доступності й ефективності системи освіти. Інформатизація управління НВП у закладі освіти передбачає: розробку і впровадження інформаційної системи управління як основу сучасної технології опрацювання управлінської й навчальної інформації; використання діалогових засобів доступу до баз даних; створення умов прогнозування результатів прийняття управлінських рішень; використання засобів телекомунікації; розробку й впровадження автоматизованого робочого місця керівника закладу освіти тощо.

Отже, розроблена нами концепція інформатизації управління НВП у закладі освіти містить концептуальні основи інформатизації управління НВП у закладі освіти, якими є принципи інформатизації управління навчально-виховним процесом; теоретичні, методологічні й організаційні основи; нормативно-правова база інформатизації; визначення мети й основних завдань інформатизації управління НВП та очікувані результати. Інтегральний ефект, який отримав заклад освіти від інформатизації управління НВП, полягає в сформованому інформаційному навчальному середовищі, яке забезпечує якісно новий рівень інформаційного забезпечення НВП й створює

умови прийняття раціональних управлінських рішень керівником закладу освіти, що в свою чергу приводить до підвищення ефективності управління й якості навчально-пізнавальної діяльності учнів. Такий ефект оцінювався не тільки економічними показниками, а й моральними, етичними й іншими категоріями, що сприяють підвищенню рівня життя людини в суспільстві.

Streszczenie

Jednym z najważniejszych zadań strategicznych dla tego etapu modernizacji szkolnictwa wyższego na Ukrainie jest zapewnienie jakości kształcenia na międzynarodowych standardach. Kierownik współczesnych czasów bardzo różni się od tradycyjnego lidera. Wynika to z nowego podejścia do biznesu i innych innowacji w zarządzaniu.

Summary

One of the most important strategic tasks for this stage of modernization of higher education in Ukraine is to ensure the quality of training at international standards. Manager of the "new time" is very different from "traditional" leader. This is due to new approaches to business and other innovations in management.

References

- Афанасьев, В. Г. Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. - М. : Политиздат, 1981. - 432 с.
- Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. - Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176с.
- Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті // Рідна школа. – № 6, 2003. – С. 6-9.
- Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2-6.
- Попов А.В. Теория и организация американского менеджмента. / А.В.Попов - М. : Изд-во МГУ, 1991. - 152 с.
- Управління навчальним закладом: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / С.Г. Немченко, О.Б. Голік, О.А. Кривильова, О.В. Лебідь. – Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 516с.
- Riley *Jim* Management Styles // Economics stady, *Sunday 23 September, 2012* / http://www.tutor2u.net/business/gcse/people_management_styles.htm

RECENZJE I OMÓWIENIA

Ks. Marian Włosiński (a cura di), *Pedagogiczna edukacja (Pedagogické vzdelanie / Educazione pedagogica)*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2012, pp. 260, ISBN 978-83-61609-27-8

Anche il mondo accademico, secondo le proprie competenze, ha collaborato a preparare l'Anno della Fede indetto da Papa Benedetto XVI per celebrare efficacemente il 50° anniversario di apertura del Concilio Ecumenico Vaticano II. L'antologia di contributi offerti dal Dipartimento di Studi Umanistico-Economici dell'Università di Włocławek sul tema „Educazione pedagogica” può essere letta in questa direzione. Il titolo stesso si propone come una sfida alla riflessione sulla crescita della persona nel suo itinerario valoriale integrale.

„Educare” implica il concetto del „condurre fuori”. La pedagogia è l'arte della formazione del bambino” o arte dell'educazione. Considerando il problema formativo dell'uomo contemporaneo, „educare” è un „condurlo fuori” dall'ipsismo, dallo storicismo, dall'ignoranza fonte di pregiudizi fondamentalistici e da ogni visione riduttiva e materialistica dell'esistenza e della persona per portarlo „oltre” e fargli riscoprire l'avventura del continuo trascendere se stesso.

„Duc in altum”, esortò il Beato Giovanni Paolo II varcando le soglie del Nuovo Millennio. „Prendere il largo” significa aprirsi a nuovi orizzonti, sbacciare alla vita e alla luce del sapere, „divenire” verso l'infinito. L'educazione è un'arte, la più difficile o la più „naturale”, che di generazione in generazione abbia impegnato uomini e donne per edificare nei secoli culture e civiltà. Da essa è dipesa la fecondità o la deformità del pensiero umano. „Educazione pedagogica” si addice come indicazione della formazione dell'uomo in sé: in lui si cela sempre il „bambino” da condurre „fuori”, oltre l'infanzia, verso la maturità. L'umanità tutta esige in questo secolo, in ogni campo dello scibile, una sapiente applicazione dell'arte della formazione della persona alla sua maturità, che significa alla sua autentica libertà, verità, responsabilità, realizzazione di senso e di significato del suo essere.

È così che studiosi di varie accademie in Polonia, Slovacchia e Italia, sotto la qualificata guida e redazione del Prof. Dott. Abilitato Mons. Marian Włosiński, hanno affrontato con vari saggi l'argomento. Mons. Štefan Sečka apre la rassegna di contributi riferendosi a documenti del Secondo Sinodo Diocesano della Diocesi di Spišská in Slovacchia (2006-2011) su *Missione*,

formazione e prospettiva scolastica cattolica. Cultura e religione è il tema che tesse le sue pagine, dove tratta apertamente di crisi della cultura, di cultura e arte nelle parrocchie e di umanesimo cristiano. Il Prof. Dott. Abilitato Zygmunt Wiatrowski, Direttore del citato Dipartimento Universitario di Włocławek, esperto del mondo sindacale, ha presentato i *Problemi strategici di una pedagogia sociale del lavoro in Polonia*, disciplina che suggerisce di inserire a pieno titolo tra quelle scientifiche definendone le competenze nell'ambito filo-socio-antropologico delle Scienze umanistiche. Il Prof. Dott. Abilitato Stanisław Kunikowski, Rettore dell'Istituto Universitario suddetto, ha inteso presentare pagine sulla *Dimensione socio-culturale dell'educazione regionale*, dando rilievo a dichiarazioni che dal 1989 si sono succedute nel Paese e pure al documento del Ministero dell'Educazione Nazionale dell'ottobre 1995, che intendono riconoscere e valorizzare l'importanza che ha in ogni settore sociale e formativo la trasmissione alla gioventù polacca delle tradizioni legate al territorio. Mons. Marian Włosiński, docente in detto Dipartimento e anche a Bratislava in Slovacchia, offre pagine sui *Compiti pedagogici della catechesi integrale*, atta non solo a formare la fede dei bambini, bensì l'intera vita del cristiano, risultando fondamentale via di trasmissione dell'intera tradizione della nazione, della società e dello stato. La catechesi assume così un carattere esistenziale, oltre che rivestirsi di dimensione escatologica nel proiettare la persona oltre il tempo e lo spazio della realtà terrena. I valori cristiani di penitenza, santificazione, culto, apostolicità, fraternità e sensibilità comunitaria formano la persona in sé. I pellegrinaggi, e in specifico la grande esperienza polacca del Santuario Nazionale di Jasna Góra, riassumono e rendono sempre attuali e vitali queste dimensioni da ritenersi "catechesi integrale" dell'uomo. Il Dott. Ireneusz Pyrzyk, Decano della Facoltà delle Scienze Pedagogiche, scrive sul *Realismo della vita e dell'opera pedagogica di Janusz Korczak*, pedagogo, scrittore e medico ebreo polacco (Varsavia 22 luglio 1878 – Treblinka 6 agosto 1942), che ancora studente si interessava già di poesia, prosa ed etnografia, attento all'insieme della personalità umana, in tempi di sviluppo degli insegnamenti pedagogici e psicologici tra i secc. XIX e XX, divenendo un precursore carismatico e qualificato delle contemporanee teorie delle Scienze della formazione in campo dell'infanzia.

Il Prof. Dott. Abilitato Zygmunt Markocki, Docente del Dipartimento di Włocławek, propone un richiamo su *Risocializzazione chiusa – problema aperto*. Tra gli altri, cita anche i problemi del sistema penitenziale. Il Dottore in Medicina Robert Ślusarz, che nella medesima istituzione universitaria opera nell'ambito scientifico-didattico, dà un contributo interessante concernente *l'Educazione curativa nelle malattie vascolari del sistema nervoso centrale*. Profilassi, cambiamenti di stile di vita, dieta, attività fisica costituiscono elementi importanti insieme ad altri clinicamente significativi, ma non sono disgiun-

gibili dai valori e dalla collaborazione dei malati stessi e delle loro famiglie per risultati confortanti in chi è afflitto da malattie neurologiche. Là dove, invece, si aggiungono situazioni di apoplezia il compito è particolarmente difficile. A questo intervento segue quello di tre studiosi dell'Istituto di Bioingegneria di Zielona Góra: Chrystian Klonecki-Olech, Ada Andrynowska, Tomasz Klekiel. Essi offrono pagine sull' *Utilizzo dei segnali EMG ed EEG nella scienza del moto*. La salute e la qualità della vita riguardano l'esistenza umana e il problema della riabilitazione fino al recupero, dove è possibile, di un'accettabile attività quotidiana è uno dei temi sulla salute oggi più trattati. L'ambito delle loro competenze propone interessanti risposte in un settore all'avanguardia della ricerca. Il Prof. Dott. Jozef Jarab, in Slovacchia Rettore del Seminario ecclesiastico di Ružomberk, della Facoltà Teologica di Košice e dell'Istituto Teologico del Capitolo di Spišská, affronta una *Riflessione sul rapporto fede e scienza sulla base dell'Enciclica di Giovanni Paolo II "Fides et Ratio"*. Il discorso viene applicato a problematiche della formazione e del processo educativo. Centrale è la caratteristica della scienza nella relazione filosofia-teologia, da applicare sapientemente anche nel servizio pastorale con pratica pedagogica appropriata. Il Prof. Pedagogista e Teologo Jozef Biel'ak dell'Università Cattolica di Ružomberk in Slovacchia, dove è docente di Teologia fondamentale e di Spiritualità, approfondisce l' *Attualità della missione evangelizzatrice, culturale e pedagogica dei fratelli di Salonicco San Costantino-Cirillo e San Metodio*, onorando la ricorrenza di 1150 dell'arrivo dei due Apostoli degli Slavi nella Grande Moravia con un'opera che ha loro meritato il riconoscimento di Compatroni d'Europa. In particolare fu interessante la struttura pedagogica della loro capillare „evangelizzazione e promozione umana” tra i popoli slavi. Il Prof. Dott. Padre Anton Adam, docente di dogmatica a Bratislava, ha invece scritto un breve articolo su alcuni *Aspetti cristologici scelti di Jozef Ratzinger* esplorandone l'opera in tedesco.

La Prof. Dott. Luciana Maria Mirri, docente di dogmatica presso lo Studio Teologico Franciscano di Bologna, affiliato alla Facoltà Teologica dell'Emilia Romagna, ha svolto il tema *Grandi donne in Polonia, insigne educatrici del Popolo e della cultura polacchi*. In un primo capitolo ha trattato di Regine e principesse quali umili educatrici nell'ambito della storia della Polonia (Dąbrowka, Kinga, Edvige di Slesia, Edvige Regina) e nel secondo donne umile, nobili formatrici (Carolina Kózka, Aniela Salawa, Urszula Ledóchowska, Aniela Róża Godecka), concludendo con un cenno alle grandi mistiche del sec. XX e alle donne polacche insignite del Premio Nobel. Il Teologo Dott. Michal Vivoda, della Facoltà Teologica Romano-Cattolica Cirillo-Methodiana e dell'Università di Komenio a Bratislava dà alcune pagine sul *Narrare il valore della vita*, parlando del luogo e del ruolo della narrativa sul pensiero etico e bioetico, con rilievi pedagogico-educativi sul rispetto della vita umana.

Un'ampia bibliografia correda l'intervento. Padre Arnold Chrapkowski OSPPE, Dottore in Diritto Canonico e docente presso l'Università Papa Giovanni Paolo II a Cracovia, offre ampia relazione sui *Compiti dei genitori nella preparazione dei figli ai Sacramenti dell'iniziazione cristiana secondo il Codice di Diritto Canonico del 1983 e i Decreti del Secondo Sinodo Plenario Polacco*. I genitori quali primi formatori è un tema ribadito con vigore che rafforza la responsabilità insostituibile e non negoziabile della famiglia. Dopo un intervento teologico e mariologico ancora del Prof. Anton Adam, segue la pubblicazione della conferenza della Prof.ssa Małgorzata Kowalczyk-Przybytek su *Aspetti scelti della formazione ai valori tramite il contatto con la bella letteratura*. In particolare sono prese in considerazione le figure di Jan Twardowski, sacerdote e grande poeta polacco, e Aleksander Kamiński, pure insigne letterato della Polonia. La Dott. Lena Tkaczyk, docente aggiunta nell'Università di Włocławek dedica alcune riflessioni al tema della *Dimensione assiologica dell'educazione biologica e ambientale* come formazione ai valori nella vita della persona da includere pure in un sistema di valori dell'uomo sociale. Anche i valori ecologici devono essere presenti nella educazione delle giovani generazioni. Infine, ancora Mons. Marian Włosiński interviene con un piccolo saggio atto veramente a coronare la rassegna di riflessioni: *Il processo pedagogico di crescita nell'umanità*. Ideali e valori nella vita dell'uomo, formazione attraverso la cultura, aspetto pedagogico della famiglia che deve crescere nell'umanità sono meditazioni che ricapitolano l'espressione poetica di Irina Igrekowa riportata in principio di volume: "Bello è il pilastro dell'esistenza spirituale dell'uomo".

Prof. Dott. Abil. P. Bazyli Degórski OSPPE

INFORMACJE O AUTORACH

- Jurij Atamanczuk** — nauczyciel akademicki Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kijowskiego, filia w Umanie
- Joanna Beata Borowiak** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Tomasz Borowiak** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Renata Brzezińska** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Adam Gawroński** — mgr, asystent Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Wojciech Gulin** — dr hab., Kolegium Jagiellońskie Toruńska Szkoła Wyższa w Toruniu
- Urszula Kempieńska** — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Stanisław Kunikowski** — dr hab., prof. WSHE, rektor Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku
- Luciana Maria Mirri** — profesor Uniwersytetu w Bolonii
- Beata Płackiewicz** — dr, nauczyciel akademicki Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Ireneusz Pyrzyk** — dr, prof. WSHE, dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Roman Schulz** — prof. dr hab., profesor Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Zygmunt Wiatrowski** — prof. dr hab., dyrektor Instytutu Pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku
- Ks. Marian Włosiński** — prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku