

# CHOWANNA

TOM 1 (38)

## EDUKACJA A MARGINALIZACJA I WYKLUCZENIE SPOŁECZNE

pod redakcją Anny Nowak

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2012

**Redaktor naczelny**  
Dr hab. Zbigniew Spendel

### **Recenzenci**

Dr hab. Barbara Kromolicka, prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki

### **Rada Naukowa**

Prof. dr hab. Jerzy Brzeziński  
Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak  
Prof. dr hab. Kazimierz Denek  
Prof. dr hab. Adam Frączek  
Prof. dr hab. Stanisław Juszczak  
Prof. dr hab. Stanisław Kawula  
Prof. dr hab. Wojciech Kojs  
Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski  
Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński  
Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki  
Prof. dr hab. Mieczysław Łobocki  
Prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka  
Prof. dr hab. Stefan Mieszalski  
Prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski  
Prof. dr hab. Czesław Nosal  
Prof. dr hab. Irena Obuchowska  
Prof. dr hab. Stanisław Palka  
Prof. dr hab. Karol Poznański  
Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki  
Prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki  
Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek  
Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski  
Prof. dr hab. Andrzej de Tchorzewski  
Prof. dr hab. Janina Wyczęsany

### **Kolegium Redakcyjne**

Prof. dr hab. Małgorzata Górnik-Durose  
Dr hab. Ewa Jarosz  
Prof. dr hab. Barbara Kożusznik  
Prof. dr hab. Anna Nowak  
Prof. dr hab. Jan M. Stanik  
Prof. dr hab. Adam Stankowski  
Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk  
Prof. dr hab. Ewa Syrek

### **Sekretarz Redakcji**

Dr hab. Beata Piłula

**[www.chowanna.us.edu.pl](http://www.chowanna.us.edu.pl)**

Adres Redakcji / Editorial Address  
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego  
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53  
tel./fax (32) 258-94-82  
e-mail: [zbigniew.spendel@us.edu.pl](mailto:zbigniew.spendel@us.edu.pl)

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Central and Eastern European Online Library

**[www.cceol.com](http://www.cceol.com)**

Śląska Biblioteka Cyfrowa

**[www.sbc.org.pl](http://www.sbc.org.pl)**

# Spis treści

Wstęp ( <i>Anna Nowak</i> ) . . . . .	11
---------------------------------------	----

## Artykuły

ANNA NOWAK Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego . . . . .	17
AGATA RZYMELKA-FRAĆKIEWICZ Znaczenie wykształcenia w wymiarze indywidualnego i globalnego rozwoju społecznego. Polska a Współczynnik Rozwoju Społecznego — Human Development Index (HDI) . . . . .	33
ELŻBIETA BIELECKA, EWA KOZDROWICZ Uwierzyć w siebie. Wyrównywanie szans dzieci zagrożonych marginalizacją . . . . .	45
EWA SYREK Edukacyjno-pedagogiczne konteksty społecznego wymiaru choroby . . . . .	55
GRZEGORZ SZUMSKI Efekt skupienia. W jaki sposób światła zasada przyczynia się do edukacyjnego wykluczenia . . . . .	69
ZENON GAJDZICA Dystans społeczny wobec osób z upośledzeniem umysłowym jako czynnik determinujący ich marginalizację . . . . .	83
ILONA FAJFER-KRUCZEK Uwarunkowania uczestnictwa osób niepełnosprawnych intelektualnie w otwartym rynku pracy . . . . .	93
ANDRZEJ CZERKAWSKI Wykluczenie edukacyjne niedostosowanych społecznie . . . . .	109
MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ, MACIEJ BERNASIEWICZ Sytuacja szkolna nieletnich w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich. Analiza jakościowa . . . . .	121

EWA BIELSKA Teoria <i>empowerment</i> , krytyczna teoria rasowa, latynoska krytyczna teoria rasowa i teoria LGBT jako odpowiedź na ryzyko marginalizacji społecznej . . . . .	133
ADAM ROTER Edukacja jako proces warunkujący wyjście z marginalizacji — prawda czy fałsz? Na przykładzie migracji zarobkowych . . . . .	143
BEATA DYRDA „Paradoks edukacyjny” — uczniowie zdolni z grup wysokiego ryzyka .	153
BOŻENA MATYJAS Szanse edukacyjne dziecka wiejskiego. Stan, uwarunkowania i perspektywy . . . . .	165
EWA JAROSZ „Uczestnictwo dzieci” — idea i jej znaczenie w przełamywaniu wykluczenia społecznego dziecka . . . . .	179
MARIA DEPTUŁA Edukacja rodziców jako sposób zapobiegania wykluczaniu dziecka ze środowiska rówieśników . . . . .	193
WIOLETTA JUNIK Zapobieganie wykluczeniu społecznemu uczniów przez wzmacnianie ich rezilencji . . . . .	207
BEATA PITUŁA Refleksja nad wybranymi uwarunkowaniami marginalizacji roli współczesnego nauczyciela . . . . .	223
KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ Korekcja doświadczeń urazowych będących źródłem zachowań destrukcyjnych jako element inkluzji społecznej . . . . .	235
JUSTYNA KUSZTAL Formy wsparcia i pomocy edukacyjno-wychowawczej dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Niemczech . . . .	247
TERESA WILK Edukacja teatralna — czyli o profilaktycznym wymiarze sztuki wobec współczesnych niepokojów . . . . .	257
ALICJA ŻYWCZOK Idea afirmacji życia w systemie pedagogicznym Bronisława Ferdynanda Trentowskiego . . . . .	269

## Recenzje

*Chowanna. (Myśli wybrane). Komentarz.* Wybór i opracowanie Wiesław Andrukowicz. Przedmową opatrzył Lech Witkowski. Poślowie Sławomir Sztobryn. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010, ss. 199, ISBN 978-83-7587-458-7 (*Bogusław Śliwerski*). . . . . 283



# Table of contents

Introduction ( <i>Anna Nowak</i> ) . . . . .	11
--	----

## Papers

ANNA NOWAK Notion, essence, etiology and mechanisms of social marginalization and exclusion . . . . .	17
AGATA RZYMELKA-FRAĆKIEWICZ Significance of education in terms of individual and global social deve- lopment. Poland — Human Development Index (HDI) . . . . .	33
ELŻBIETA BIELECKA, EWA KOZDROWICZ To believe in yourself. Offering equal opportunities for children in dan- ger of marginalization . . . . .	45
EWA SYREK Educational and pedagogical contexts of the social dimensions of di- sease. . . . .	55
GRZEGORZ SZUMSKI The cluster effect. How an enlightened principle can lead to educatio- nal exclusion? . . . . .	69
ZENON GAJDZICA Social distance of mentally disabled people as a determinant of their marginalization . . . . .	83
ILONA FAJFER-KRUCZEK The way intellectually disabled people are conditioned to participate in the open labor market . . . . .	93
ANDRZEJ CZERKAWSKI The educational exclusion of the socially maladjusted . . . . .	109
MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ, MACIEJ BERNASIEWICZ The school situation of minors in correctional houses and hostels for the juvenile. Quality analysis . . . . .	121

EWA BIELSKA The empowerment theories, critical racial theory, critical racial Latin American theory and LGBT theory as an answer to the social marginalization risk . . . . .	133
ADAM ROTER Education as a process of conditioning the output of marginalization. True or false based on basedthe example of migration . . . . .	143
BEATA DYRDA “Educational paradox” — gifted students from the high-risk groups . . . . .	153
BOŻENA MATYJAS Educational chances of rural children. Conditions, determinants and prospects . . . . .	165
EWA JAROSZ “The participation of children” — the concept and its significance for overcoming child social exclusion . . . . .	179
MARIA DEPTUŁA Educating parents as a way to prevent exclusion of a child from the peer environment . . . . .	193
WIOLETTA JUNIK Preventing students’ social exclusion by fostering their resiliency . . . . .	207
BEATA PITUŁA Reflection on selected determinants of marginalization of the role of the modern teacher . . . . .	223
KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ The correction of traumatic experiences triggering destructive behaviours as an element of social inclusion . . . . .	235
JUSTYNA KUSZTAL The forms of support and educational-upbringing assistance for children and youth with special educational needs in Germany . . . . .	247
TERESA WILK Theatre education — the art that prevents modern unrests . . . . .	257
ALICJA ŻYWCZOK The idea of life affirmation in the pedagogical system by Bronisław Ferdynand Trentowski . . . . .	269



---

## Reviews

- Chowanna. (Selected thoughts). A commentary.* Selected and edited by Wiesław Andrukowicz. Preface by Lech Witkowski. Afterword by Sławomir Sztobryn. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls" 2010, p. 199, ISBN 978-83-7587-458-7 (*Bogusław Śliwerski*) . . . . . 283



## Wstęp

Niniejszy tom „Chowanny” powstał jako odpowiedź na problemy społeczne związane z marginalizacją i wykluczeniem społecznym, problemy, które pozostają przedmiotem zainteresowania reprezentantów nauk społecznych, socjologów, pedagogów społecznych i polityków społecznych. Problemy marginalizacji i wykluczenia społecznego są coraz bardziej powszechne, dotyczą różnych jednostek, grup społecznych i całych krajów, przybierają różną postać i formę. Obok bezrobocia, ubóstwa i nierówności społecznych można je uznać za podstawową barierę postępu społecznego i integracji społecznej.

Marginalizacja jest zjawiskiem wielowymiarowym, może być rozpatrywana jako cecha stanu więzi, sytuacji i możliwości działania w dystrybucji dóbr, uczestnictwa w kulturze, sprawach publicznych, edukacji... Marginalizacja społeczna znajduje także wyraz w postawach, przekonaniach, w ocenie sytuacji życiowej, szans i możliwości efektywnego uczestnictwa w życiu społecznym (Kwaśniewski, 1997). Marginalizacja to nie tylko fakt społeczny, związany z określonymi warunkami życia, ale również wewnętrzna zgoda na nie, poddanie się presji okoliczności, poddanie się presji otoczenia, rezygnacja z walki o zmianę, poprawę sytuacji. Dlatego — jak zauważa Tadeusz Pilch — w rzeczywistości mentalnej człowieka wykluczonego odgrywa rolę wychowanie i wsparcie edukacyjne. W procesach wychowawczych i funkcjach dydaktycznych systemu szkolnego i systemu oświaty dorosłych kryją się olbrzymie możliwości wyposażenia człowieka w skuteczne mechanizmy przewyciężenia bezradności i osamotnienia, neutralizujące skutki procesów marginalizowania (Pilch, 2004).

Badania dowodzą, że istnieje związek pomiędzy poziomem wykształcenia a statusem społeczno-ekonomicznym, prestiżem społecznym, miejscem zajmowanym w strukturze stosunków społecznych, mobilnością zawodową i życiową. Im wyższy poziom wykształcenia obywateli, tym wyższy poziom ogólnego rozwoju społecznego państw. Potwierdzają to dane zawarte w corocznych *Raportach rozwoju społecznego*. Z niewykształconej ludności rekrutują się często „ludzie wykluczeni”, pozbawieni dostępu do rynku pracy w zawodach wymagających odpowiedniego wykształcenia i kwalifikacji, wykonujący niskopłatną i niepewną pracę, którzy tworzą destrukcyjne uczestnictwo w życiu społecznym. Większość badaczy postrzega edukację jako stymulator rozwoju, mogący przeciwdziałać marginalizacji i jej niepożądanym skutkom. Edukacja wbrew pełnionym funkcjom i oczekiwaniom może jednak stanowić instrument wykluczania i utrwalania różnic, uwarunkowanych przez zróżnicowanie warunków rozwojowych w domu rodzinnym i położenie społeczne rodziców. Analiza sytuacji w oświacie pozwala stwierdzić, że w miejsce dotychczasowych mechanizmów selekcjonowania uczniów przez system szkolny wchodzi nowe, związane z koniecznością ponoszenia opłat za kształcenie, koniecznością długotrwałego i często kosztownego przygotowywania się do egzaminów i testów, opłacania kosztów dojazdu do szkół. Dla wielu młodych ludzi nie jest możliwa realizacja aspiracji edukacyjnych. Nie bez znaczenia dla dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej pozostaje niejednokrotnie atrakcyjność szkół na różnych poziomach.

Marginalizacja i wykluczenie społeczne to interesujące poznawczo zjawiska. Pomimo dużego zainteresowania naukowców tą problematyką, opracowywania analiz i raportów wciąż rodzą się liczne pytania, na które poszukujemy odpowiedzi. Wśród nich są pytania: W jaki sposób zapobiec zjawiskom marginalizacji i jak przywrócić społeczeństwu tych, którzy zostali zepchnięci na jego margines? Jaką rolę odgrywa w tych działaniach edukacja?

W tym tomie „Chowanny” zaprezentowano zarówno teoretyczne refleksje, jak i badania empiryczne. Dominują rozważania teoretyczne, w których zostały poruszone kwestie dotyczące istoty, przyczyn i mechanizmów marginalizacji oraz wykluczenia społecznego w kontekście edukacji i nierówności w dostępie do edukacji dzieci i młodzieży (artykuły Anny Nowak oraz Elżbiety Bieleckiej i Ewy Kozdrowicz). Zwrócono uwagę na znaczenie wykształcenia w wymiarze nie tylko indywidualnego rozwoju społecznego, ale także rozwoju globalnego (Agata Rzymelka-Fraćkiewicz). W prezentowanym zbiorze tekstów znajdują się rozważania Ewy Syrek dotyczące problemów edukacyjnych, pedagogicznych i społecznych funkcjonowania dzieci i młodzieży z przewlekłymi chorobami. Grzegorz Szumski analizie poddał proces selekcji uczniów

z lekką niepełnosprawnością intelektualną; szczególny nacisk położył na status społeczno-ekonomiczny rodziców uczniów i jego wpływ na formę kształcenia niepełnosprawnego dziecka. Zenon Gajdzica zaprezentował badania dystansu społecznego wobec osób z upośledzeniem umysłowym w środowisku wielokulturowym i monokulturowym. Ilona Fajfer-Kruczek podjęła próbę wyjaśnienia utrudnionego dostępu do wykonywania zawodu czy braku uczestnictwa w rynku pracy osób niepełnosprawnych intelektualnie. Andrzej Czerkawski omówił problematykę wykluczenia edukacyjnego jednostek niedostosowanych społecznie, a Monika Noszczyk-Bernasiewicz i Maciej Bernasiewicz dokonali analizy życiorysów nieletnich przestępców pod kątem determinantów nieprzystosowania społecznego (w tym opóźnień szkolnych). Przedmiotem analizy przedstawionej w artykule Ewy Bielskiej jest emancypacyjny potencjał umiejscowiony w teoriach krytycznych egzemplifikowanych przez teorię *empowerment*, krytyczną teorię rasową, latynoską krytyczną teorię rasową oraz teorię LGBT. Adam Roter przedstawia analizę edukacji jako możliwości wyjścia z marginalizacji w warunkach migracji ludności i powody zaniku idei merytokracji jako sposobu osiągania awansu społecznego. Beata Dyrda podejmuje problem uczniów zdolnych wywodzących się z grup wysokiego ryzyka, zagrożonych marginalizacją społeczną; zagadnienie traktuje w kategoriach swoistego „paradoksu edukacyjnego”. W swoim artykule Bożena Matyjas ukazała szanse edukacyjne dziecka wiejskiego na przykładzie uczniów gimnazjum w Łapowie w województwie świętokrzyskim. Polskie korzenie idei uczestnictwa dzieci, czynniki i instrumenty promowania uczestnictwa i dziecięcego obywatelstwa przedstawiła Ewa Jarosz. Maria Deptuła zaprezentowała charakterystykę dzieci wykluczanych oraz przytoczyła przykłady wczesnej profilaktyki adresowanej do rodziców z grup ryzyka (mogących mieć poważne trudności w wypełnianiu roli rodzica), których dzieci są w okresie wczesnego dzieciństwa. Zapobieganie wykluczeniu społecznemu uczniów poprzez wzmacnianie ich rezilencji omówiła w swoim tekście Wioletta Junik. Refleksję nad wybranymi uwarunkowaniami marginalizacji roli współczesnego nauczyciela podjęła Beata Pituła. Natomiast Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz opisała formy interwencji pomocne w inkluzji społecznej osób przejawiających różnorodne problemowe zachowania, rozwijające się na tle doświadczonych urazów. Formy wsparcia i pomocy edukacyjno-wychowawczej dla dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Niemczech przedstawiła Justyna Kuszał. Możliwości zastosowania sztuki teatralnej w profilaktyce współczesnych niepokojów analizie poddała Teresa Wilk. Celem artykułu Alicji Żywczok jest przypomnienie klasycznej idei afirmacji życia zawartej w filozofii wychowania Bronisława Ferdynanda Trentowskiego.

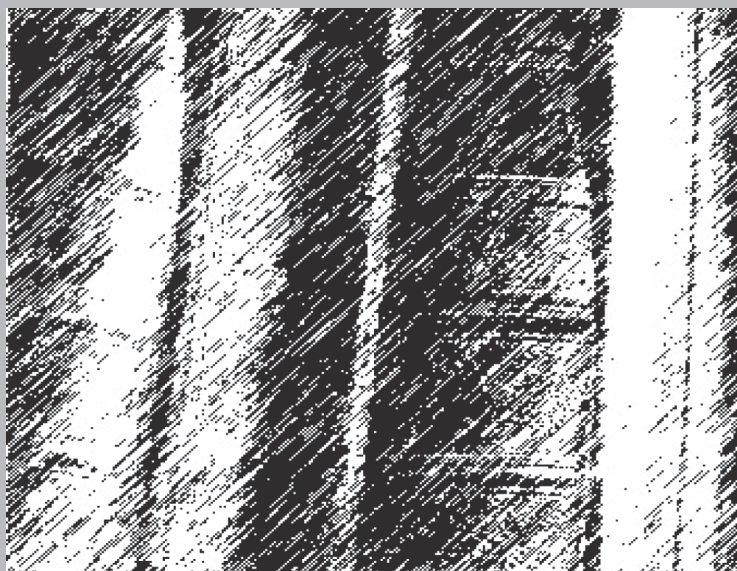
Teksty z przedkładanego Czytelnikom tomu traktują o różnych społecznych, pedagogicznych, edukacyjnych aspektach marginalizacji i wykluczenia społecznego, ich uwarunkowaniach, mechanizmach, formach i obszarach, ale to, co wydaje się szczególnie cenne, dotyczy zaprezentowanych propozycji i programów mających na celu społeczną inkluzję jednostek lub grup żyjących na marginesie życia społecznego, normalizację ich uczestnictwa w życiu społecznym.

Praca ta — mamy nadzieję — przyczyni się do lepszego zrozumienia tych złożonych zjawisk oraz pobudzi reprezentantów nauk społecznych do inicjowania i realizowania programów aktywizacji i reedukacji na rzecz jednostek, a także grup odtrąconych, które z różnych przyczyn uległy działaniu mechanizmów marginalizacji lub/i wykluczenia społecznego lub znajdują się w sytuacji zagrożenia tymi zjawiskami.

## Bibliografia

- Kwaśniewski J., 1997: *Postrzeżenie marginalizacji oraz strategii środków kontroli społecznej*. W: *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*. Red. J. Kwaśniewski. Warszawa.
- Pilch T., 2004: *Marginalizacja społeczna a edukacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3. Warszawa.

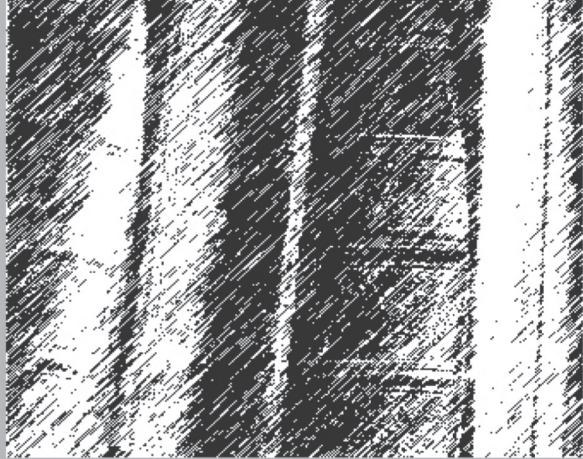
*Anna Nowak*



## Artykuły







ANNA NOWAK

## Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego\*

### **Notion, essence, etiology and mechanisms of social marginalization and exclusion**

**Abstract:** In the paper there are analyzed different perspectives and interpretations of the notions: social marginality and exclusion, there is also undertaken an attempt of their systematization. There are presented the fields of activities where different forms of marginality appear. There are also indicated the official, applied in the social policy documents interpretations of the mentioned notions. Another field of analysis are complex factors conditioning the state of social marginality as well as etiology and mechanisms of the social exclusion indicated in the light of chosen theoretical conceptions. The attention is also focused at the social change taking place after 1989 in Poland, as well as at the process of globalization, important undertaken in the paper issues are related to problems of poverty and social inequalities, especially connected with the unequal access to education.

**Key words:** marginality, marginalization, social exclusion, globalization, social inequality, poverty, education.

---

\* Zagadnienia poruszone w niniejszym artykule znalazły swoje rozwinięcie w mojej monografii *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych* (Katowice 2012).

Przedstawienie zasygnalizowanego w tytule tematu wymaga wyjścia od analizy rozumienia terminów „marginalizacja” i „wykluczenie społeczne”, co nie jest łatwym zadaniem, gdyż zjawiska te są różnie definiowane, a próba uporządkowania tych definicji napotyka na trudności interpretacyjne.

Jerzy Kwaśniewski twierdzi, że przez marginalizację społeczną należy rozumieć stan wykorzenia, nieuczestniczenia jednostek lub grup w instytucjonalnym porządku społecznym oraz procesy, które do owego stanu prowadzą. Takie rozumienie marginalizacji uwzględnia zarówno właściwości porządku społecznego, określające normatywne ramy, formy i warunki uczestnictwa w nim, jak i różnorodne czynniki: aksjologiczne, historyczne, ekonomiczne, polityczne, społeczne, prawne czy osobowościowe, wpływające na różnicowanie zakresu i form tego uczestnictwa. Marginalizacja rozumiana jako ograniczenie uczestnictwa bądź wyłączenie z oficjalnego czy instytucjonalnego porządku społecznego nie oznacza oczywiście fizycznego przemieszczania ludzi poza „ramy społeczeństwa”. Jak zauważa autor, fakt, że „ludzie marginesu” pozostają w społeczeństwie, oznacza, że „margines społeczny” może stać się — i często bywa — dodatkowym czynnikiem marginalizacji społecznej, obok immanentnych źródeł tego zjawiska, tkwiących w sektorze partycypacji społecznej (Kwaśniewski, 1997, s. 7—8).

Zdaniem Tadeusza Kowalaka, marginalizacja społeczna to proces powstawania (wyłaniania się) pewnych (marginalnych) grup społecznych, a także wchodzenia (przeistaczania się w ludzi z marginesu społecznego) poszczególnych jednostek i grup na istniejący już (peryferyjny) margines społeczny. W samym pojęciu „marginalizacja” daje się dostrzec proces niewychodzenia z tzw. obszaru marginesu społecznego wielu osobników. Równocześnie można zaobserwować sytuacje, w których dystans dzielący grupę czy jednostkę zmarginalizowaną od grupy stanowiącej dla niej określoną płaszczyznę odniesienia będzie się stale powiększać (Kowalak, 1998, s. 134).

W opinii Jerzego Kwaśniewskiego marginalizacja znajduje też wyraz w jakości prowadzonego życia, w przekonaniach, postawach, ocenie własnej sytuacji życiowej, szans i możliwości satysfakcjonującego uczestnictwa w życiu społecznym.

Nie można także pominąć znaczenia terminu „marginalność społeczna”, który — zdaniem Kazimierza Frieske — jest stosowany przeważnie w dwóch odmiennych kontekstach:

— w pierwszym ujęciu uwypuklona zostaje kulturowa obcość jednostek i grup, których obyczaje, wartości, normy i wzory poznawcze bądź sposoby percepcji różnią się na tyle od dominującej kultury ich otoczenia, że utrudniają procesy komunikowania się z tym otoczeniem,

zarazem korzystanie z ich instytucji, a więc pomyślną partycypację społeczną;

- w drugim ujęciu przez pojęcie to należy rozumieć deficyt statusowych uprawnień przysługujących członkom danej zbiorowości albo też indywidualizowane deficyty możliwości korzystania z tych uprawnień (Frieske, red., 1999, s. 167—168).

Od marginalności grup społecznych odróżnić trzeba zjawisko marginalności poszczególnych osób. Identyfikacja takiej marginalności i marginalizacji wymaga zastosowania, przynajmniej częściowo, innych kryteriów, w tym zwłaszcza psychologicznych i kulturowych.

Koncepcja wykluczenia społecznego, podobnie jak w przypadku marginalizacji, jest z reguły utożsamiana z nowym ubóstwem, nierównościami społecznymi, a także wyraźnie dostrzeganą dyskryminacją i powstaniem (wytworzeniem się) w strukturze społecznej grupy osób zaliczanych do kategorii *underclass*. Wykluczanie społeczne należy wiązać z takimi pojęciami, jak: wywłaszczenie z pewnych nabytych uprawnień czy przywilejów, deprywacja, restytucja, zbędność, nieodpowiedzialność, odcięcie, obcość, marginalność (Silver, 1994, s. 539).

Systematyzacji rodzajów definicji wykluczenia społecznego dokonała Jolanta Grotowska-Leder; podzieliła definicje na: analityczne, robocze, oficjalne. Definicje analityczne wskazują na charakterystyczne cechy zjawiska, wymiary, mechanizmy, przejawy. Zdaniem cytowanej autorki, można wyróżnić dwa podstawowe stanowiska w analizie istoty wyjaśnień wykluczenia. Pierwsze — tzw. partycypacyjne — akcentuje ograniczenie/brak uczestnictwa jednostek i grup w ważnych sferach/aspektach życia społecznego. Przy czym za ważne uznaje się te obszary życia społecznego, w których uczestnictwo stanowi swego rodzaju powinność, w których jest oczekiwane w obliczu obowiązujących norm życia społecznego na danym etapie rozwoju. Jako ważne wskazuje się trzy obszary życia społecznego: ekonomiczny, polityczny, społeczny (Grotowska-Leder, 2005, s. 29). Niektórzy autorzy twierdzą, że wykluczenie odnosi się do wszystkich przypadków pozostawania poza ważnymi obszarami życia społecznego, inni, że tylko do sytuacji wyizolowania przymusowego, tzn. sytuacji, w których jednostka chciałaby, lecz nie może w nich uczestniczyć z powodu istniejących barier strukturalnych i/lub jej indywidualnych deficytów. Drugie podejście — tzw. dystrybucyjne — obejmuje te definicje, które akcentują ograniczenie/brak dostępu do ważnych społecznie zasobów i usług. Świat zasobów jest tutaj desygnowany przede wszystkim przez dostęp do rynku pracy (do miejsc pracy i dochodów z pracy), do konsumpcji, do systemu edukacyjnego (wyszkolenia), zabezpieczenia społecznego (świadczeń społecznych, w tym socjalnych) i ochrony zdrowia. Jak zauważa Jolanta Grotowska-Leder, u podstaw tego stanowiska

leży założenie, że funkcjonowanie w życiu zbiorowym dokonuje się za pośrednictwem urzędów organizacji życia społecznego w postaci pewnych instytucji i systemów społecznych.

Definicje robocze operacjonalizują kategorię na użytek prowadzonych badań (ibidem). W operacjonalizacji koncepcji społecznego wykluczenia — zdaniem Tanii Burchardt, Juliána le Granda i Davida Piachauda — można zastosować jedno z dwóch podejść (podają za: Grotowska-Leder, 2005, s. 31):

1. Pierwsze, w którym nie rozwija się całościowych ujęć wykluczenia społecznego, lecz skupia się uwagę na specyficznych (ekstremalnych) problemach i kategoriach społecznych, dla niego zasadniczych. Przedmiotem badania są wówczas sytuacje grup szczególnie zagrożonych ekskluzją, np. bezdomnych, długotrwale bezrobotnych, klientów pomocy społecznej, chorych psychicznie, niepełnosprawnych.

2. Drugie podejście koncentruje się na braku partycypacji — podstawowego aspektu społecznego, przy czym wskaźniki partycypacji odnoszone są z reguły do dochodów, aktywności na rynku pracy, więzi społecznych i zdrowia.

Współczesne badania dotyczą głównie braku zatrudnienia, bo dostęp do pracy jest jednym z podstawowych uprawnień człowieka, nadto warunkującym udział w innych zasobach.

Maria Jarosz twierdzi, iż „wykluczenie społeczne oznacza życie poza nawiasem praw i przywilejów społeczeństwa i stratyfikacyjną cechą określonych zbiorowości, ukształtowaną przez miejsce w strukturze społecznej, przeszłe doświadczenia życiowe, oczekiwania i politykę władzy” (Jarosz, 2008, s. 8).

Definicje oficjalne, zawarte w dokumentach funkcjonujących w sferze polityki społecznej, są zróżnicowane.

Jolanta Grotowska-Leder pisze, że w latach dziewięćdziesiątych XX wieku perspektywa ekskluzji i inkluzji społecznej wyznaczyła kierunek naukowych poszukiwań praktyki zjednoczonej Europy. W polityce społecznej Unii Europejskiej rozszerzono stopniowo obszar działania — od walki z bezrobociem i ubóstwem do ograniczania wykluczenia społecznego poprzez działania inkluzyjne, realizowane w ramach metody otwartej koordynacji (Grotowska-Leder, 2005).

W tym miejscu odniesiemy się do takiego rozumienia wykluczenia społecznego, które ma charakter opisowy, wskazuje na różne konteksty zjawiska, obszary występowania, przyczyny, skutki.

W raporcie Komisji Europejskiej definiuje się wykluczenie społeczne jako proces, w wyniku którego pewne osoby są wypychane na peryferie społeczeństwa. Pełne uczestnictwo tych osób w życiu społecznym jest spowodowane ubóstwem, brakiem podstawowych kompetencji i możliwo-

ści zdobywania kwalifikacji w ciągu życia lub dyskryminacją. Proces ten oddala ludzi od możliwości znalezienia pracy, uzyskania dochodu i wykształcenia, jak również od aktywności społecznej sieci i wspólnoty. Osoby takie mają ograniczony dostęp do władzy i do organów decyzyjnych, czują się zatem bezsilne i niezdolne wpływać na decyzje, które ingerują w ich codzienne życie (ibidem).

Wykluczenie społeczne — według definicji zawartej w dokumencie powołującym Zespół Zadaniowy ds. Reintegracji Społecznej w Ministerstwie Polityki Społecznej — to brak lub ograniczenie możliwości uczestnictwa w życiu instytucji publicznych i rynków, wpływania na nie i korzystania z ich ofert, które powinny być dostępne dla wszystkich, a w szczególności dla osób ubogich.

Grupa druga tegoż Zespołu Zadaniowego wypracowała swoją definicję wykluczenia społecznego; uznała, że wykluczenie to sytuacja uniemożliwiająca lub znacznie utrudniająca jednostce lub grupie zgodne z prawem pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zdobywanie dochodów w godny sposób.

W dokumencie Zespołu Zadaniowego podkreśla się, że w analizie zjawiska ważne są następujące aspekty:

- co i kto wyklucza? — analiza powinna obejmować sytuacje wykluczające, które są splotem różnorodnych czynników czy warunków wykluczających;
- kto jest wykluczany? — chodzi o wskazanie, kto jest wykluczany, czy w sytuacji wykluczającej znajduje się osoba czy grupa;
- z czego wykluczana jest dana jednostka? — chodzi o wskazanie obszarów życia, w jakich ma miejsce wykluczanie (*Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*, 2004, s. 21).

W *Narodowej Strategii Integracji Społecznej dla Polski* wskazuje się, że „wykluczenie społeczne polega na niepodejmowaniu zwyczajowej i społecznie akceptowanej drogi życiowej lub wypadaniu z niej, dotyczy osób, rodzin lub grup ludności, które:

- żyją w niekorzystnych warunkach ekonomicznych (ubóstwo materialne);
- zostają dotknięte niekorzystnymi procesami społecznymi, wynikającymi z masowych i dynamicznych zmian rozwojowych, np. deindustrializacji, kryzysów, gwałtownego upadku branż czy regionów;
- nie zostały wyposażone w kapitał życiowy umożliwiający im normalną pozycję społeczną, odpowiedni poziom kwalifikacji, wejście na rynek pracy, założenie rodziny, co dodatkowo utrudnia dostosowywanie się do zmieniających się warunków społecznych i ekonomicznych;

- nie posiadają dostępu do odpowiednich instytucji pozwalających na wyposażenie w kapitał życiowy, jego rozwój i pomnażanie, co ma miejsce w wyniku niedorozwoju tych instytucji z uwagi na: brak priorytetów, brak środków publicznych, niską efektywność funkcjonowania;
- doświadczają przejawów dyskryminacji zarówno wskutek niedorozwoju właściwego ustawodawstwa, jak i kulturowych uprzedzeń oraz stereotypów;
- posiadają cechy utrudniające im korzystanie z powszechnych zasobów społecznych ze względu na zaistnienie: niesprawności, uzależnienia, długotrwałej choroby albo innych cech indywidualnych;
- są podmiotem niszczącego działania innych osób, np. przemocy, szantażu, indoktrynacji” (*Narodowa Strategia Integracji dla Polski*, 2004, s. 21).

Tadeusz Kowalak sądzi, iż „najwłaściwszym polskim przykładem francuskiego terminu *exclusion* jest wykluczenie ze społeczeństwa zorganizowanego. Ekskluzja — to termin stosowany w literaturze francuskojęzycznej — jest w istocie synonimem anglofonskiej marginalności (*marginality*) czy marginalizacji (*marginalization*), określa zarówno istniejący stan rzeczy, jak i proces powodujący jego powstanie” (Kowalak, 1998, s. 29—30).

W opracowaniu dotyczącym analizy wielowymiarowych modeli ekskluzji społecznej uwzględniono dziesięć wzajemnie ze sobą powiązanych obszarów: zasoby materialne, zasoby społeczne, czynniki ekonomiczne, uczestnictwo w życiu społecznym, wykształcenie i umiejętności, uczestnictwo w życiu politycznym, zdrowie, przestępczość, zmienne środowiskowe, dostęp do usług (Levitas et al., 2007). Autorzy tego modelu opisują mechanizm wykluczenia społecznego jako proces złożony i wielowymiarowy. W procesie tym poprzez ograniczenie zasobów, praw, dostępu do usług, a także brak możliwości pełnego uczestnictwa we wszystkich domenach życia społecznego, kulturalnego, politycznego czy ekonomicznego następuje istotne obniżenie jakości życia jednostek, co prowadzi do rozwarstwienia na poziomie makrospołecznym (Levitas et al., 2007).

Złożoność zjawiska marginalizacji powoduje, że nie jest łatwo dokonać analizy jego przyczyn, ale jest to niezbędne, gdyż pozwala poznać istotę zjawiska i podjąć stosowne działania.

Tadeusz Kowalak pisze o zawinionych i niezawinionych przyczynach marginalności, która polega m.in. na tym, że sama przyczyna sprawcza bywa zawiniona przez określoną osobę, grupę czy społeczność — jednak przyczyna ta marginalizuje inne osoby, grupy czy społeczności, które nie tylko postrzegają tę przyczynę jako przez siebie niezawinioną, ale rzeczywiście nie mogą przyjąć odpowiedzialności za jej powstanie (Kowalak, 1998, s. 155).

Przyczyny marginalizacji — zdaniem cytowanego autora — można podzielić na obiektywne i subiektywne. System społeczno-ekonomiczny, w jakim dane osoby i grupy żyją oraz działają, przepisy prawne czy zwyczaje, których muszą przestrzegać (razem z przyczynami niezawinionymi i niezależnymi od woli człowieka) — stanowią zespół przyczyn obiektywnych. Subiektywne przyczyny marginalizacji powstają w sferze psychiki człowieka i jako jej element znajdują wyraz w jego zachowaniu się (ibidem).

Jak zauważa Jolanta Grotowska-Leder, do bardziej znanych koncepcji przyczyn i mechanizmów ekskluzji społecznej należą propozycje Hilary Silver i Ruth Levitas (Grotowska-Leder, 2005).

Hilary Silver ujmuje wykluczenie społeczne wielowymiarowo — jako zjawisko ekonomiczne, socjologiczne, kulturowe i polityczne — i analizuje jego przyczyny, odwołując się do trzech koncepcji: solidarności, specjalizacji i monopolu. W perspektywie solidarnościowej podstawą społecznej ekskluzji jest zerwanie więzi społecznej między jednostką a społeczeństwem. Grupa posiadająca społeczną tożsamość broni się przed osobami, które z jakichś względów nie spełniają kryteriów grupowych i są postrzegane jako zagrożenie dla porządku kulturowego; grupa ogranicza kontakty z tymi członkami i stwarza dla nich bariery, co powoduje, że więź outsiderów z grupą systematycznie traci na sile, słabną więzi emocjonalne, tożsamościowe. W perspektywie specjalizacji ekskluzja jest powodowana postępującym zróżnicowaniem społecznym, podziałem pracy i rozdzieleniem różnych sfer życia, co stwarza bariery w swobodnym uczestnictwie jednostek w wymianie społecznej. Wykluczenie społeczne jest tutaj tożsame z dyskryminacją, oznacza bowiem ograniczony dostęp wolnych i równych jednostek oraz grup do społecznej wymiany i interakcji, do istotnych zasobów i działań. W obu paradygmatach przyczyny mają charakter indywidualny. W ujęciu solidarnościowym przyczyny lokowane są w najbliższym otoczeniu człowieka, w kolejach jego życia i w cechach osobowości, a w ujęciu specjalizacyjnym — zarówno w dobrowolnych jednostkowych decyzjach, w tym, w jakich grupach w ramach podziałów społecznych, głównie podziału pracy, uczestniczą jednostki z uwagi na posiadane umiejętności, sieć kontaktów i dokonywane wybory, jak i w tym, w jakich strukturach, stworzonych przez współpracujące i konkurujące ze sobą jednostki: rynkach, stowarzyszeniach, funkcjonują. W paradygmacie monopolu ekskluzja społeczna zyskuje kontekst makrostrukturalny, dotyczy relacji między grupami uczestniczącymi i pozbawionymi uczestnictwa w życiu społecznym. Wykluczenie jest skutkiem powstawania monopolu grupowych. Grupa uprzywilejowana — mająca dostęp do rzadkich dóbr (materialnych, politycznych, kulturowych i symbolicznych) — dąży do utrzymywania nierówności społecznych, ale

grupy nieuczestniczące w życiu społecznym nie są całkowicie pozbawione dostępu do ważnych dóbr i usług społecznych, mają do nich dostęp ograniczony. Grupy uprzywilejowane chronią swoje posiadanie przez procesy społecznego „zamykania” i praktyki monopolizacyjne (Silver, podaje za: Grotowska-Leder, 2005).

Ruth Levitas wyróżniła trzy koncepcje przyczyn wykluczenia społecznego. W pierwszej — tzw. redystrybucyjnej — ekskluzja jest skutkiem ubóstwa i łączona jest z relatywnie ujmowanym ubóstwem. Jest to sytuacja życiowa oznaczająca brak zasobów ograniczający uczestnictwo w aktywnościach typowych dla społeczności, której jednostka/grupa jest członkiem. W drugim podejściu — reintegracyjnym — wykluczenie społeczne jest powodowane pozostawaniem poza sferą wytwarzania środków do życia, głównie poza rynkiem pracy lub w sytuacji zagrożenia utratą pracy. Wykluczeni to ekonomicznie bierni, głównie osoby bezrobotne. W podejściu trzecim — moralizującym — bezpośrednio nawiązuje się do kulturowych analiz *underclass*. Levitas lokuje przyczyny wykluczenia społecznego w deficytach ludzkich zachowań, głównie w wyuczonej bezradności i uzależnieniu od zasiłków instytucji pomocowych, w powielaniu w kolejnych pokoleniach wzorów biednego życia i w powielaniu zachowań dewiacyjnych (Levitas, podaje za: Grotowska-Leder, 2005).

Kazimierz Frieske wyróżnia trzy płaszczyzny analizy wykluczenia społecznego: kulturową, strukturalną i konfliktową. W płaszczyźnie kulturowej łączy przyczyny ekskluzji z procesami socjalizacji i akulturacji, w toku których przekazywane określone wzory kulturowe powodują wykluczenie jednostek i grup. W płaszczyźnie strukturalnej wykluczenie odnosi się — zdaniem cytowanego autora — do procesu alokacji jednostek do określonych pozycji społecznych, które zależą od zinstytucjonalizowanych możliwości, dla części członków racjonalna okazuje się inkluzja, dla innych ekskluzja (np. biednych, bezrobotnych, ludzi starych). W płaszczyźnie konfliktowej podstawą ekskluzji jest konflikt interesów, który powoduje, że grupy interesów maksymalizują korzyści poprzez wyłączenie z podziału innych grup (Frieske, 1999, s. 13).

Tadeusz Kowalak uważa, że eskalacja zjawisk marginalności społecznej związana jest ze specyfiką funkcjonowania niektórych aspektów rzeczywistości charakterystycznych dla uwarunkowań liberalizmu, takich jak radykalizacja zasad wolnorynkowych (swoboda działalności gospodarczej, wolna konkurencja, dążenie podmiotów gospodarczych do maksymalizacji zysku ekonomicznego). Wskazuje się także na znaczenie niektórych czynników związanych z postępowaniem cywilizacyjnym (zwłaszcza w jego wymiarze technicznym). Owe czynniki mogą prowadzić do znacznych rozbieżności pomiędzy poziomami funkcjonowania i dostępu do dóbr cywilizacyjnych poszczególnych systemów państwowych; zjawi-



skiem towarzyszącym jest wzrost rozbieżności pomiędzy poszczególnymi pozycjami stratyfikacyjnymi. Tadeusz Kowalak wskazuje na wybrane aspekty funkcjonowania liberalnej gospodarki wolnorynkowej jako przyczyny kreowania kontekstu społecznego marginalizacji grup nieuprzywilejowanych w zakresie osiągnięcia sukcesu ekonomicznego. Podkreśla, iż właśnie te aspekty są główną przyczyną procesów marginalizacji.

Zasady wolnego rynku, takie jak: podporządkowanie motywów działania kryteriom interesu ekonomicznego, preferowanie zasady wolności w sferze ekonomicznej i gospodarczej oraz podporządkowanie reguł funkcjonowania instytucji ekonomicznych zasadzie niewidzialnej ręki rynku, przyczyniają się do wystąpienia sytuacji marginalizacji grup, które z różnych przyczyn nie osiągnęły adekwatnych kompetencji pozwalających na udział w aktywności rynkowej (Kowalak, 1998, s. 22).

Dyskusyjne jest to, czy ubóstwo stanowi skutek marginalizacji: czy odwrotnie — bieda przyczynia się do marginalizacji. Ubóstwo analizowane w kontekście zjawiska marginalizacji ma liczne wymiary, łączy się z sytuacją niedostatku, deprywacji w wymiarze absolutnym bądź względnym, implikuje wystąpienie subiektywnych odczuć doświadczenia krzywdy, a w efekcie wycofywania się z uczestnictwa w przestrzeni społecznej, swoistej automarginalizacji (Radziejewicz-Winnicki, Roter, 2004, s. 81—86).

Wśród ubogich (biednych) są osoby, których marginalność dotyczy tylko sfery ekonomicznej i wyraża się w niskim poziomie życia materialnego. Jest też kategoria ubogich, którzy pozostają poza rynkiem pracy, nie biorą udziału w życiu społeczno-politycznym, niejednokrotnie przejawiają zachowania patologiczne; ich marginalność dotyczy sfery ekonomicznej, ale też innych wymiarów i w związku z tym pozycja w społeczeństwie tych osób jest bardziej peryferyjna (Grotowska-Leder, 1999).

Zjawisko marginalizacji wielokrotnie łączono z faktem funkcjonowania jednostek i grup w sytuacji ubóstwa. Przyczyniają się do niego zjawiska permanentnego, występującego w znacznej skali bezrobocia, ograniczenia działań opiekuńczych państwa bądź kreowanie nieadekwatnych form działalności pomocowej prowadzącej do stanu ubóstwa, obniżenie jakości funkcjonowania przestrzeni infrastrukturalnej w niewielkim stopniu subsydiowanej przez państwo (Radziejewicz-Winnicki, 2004).

Stanisława Golinowska twierdzi, że wykluczenie społeczne nie jest synonimem ubóstwa. Ubóstwo w sensie materialnym jest raczej kategorią jednowymiarową, a wykluczenie społeczne jest kategorią ukazującą problemy w kilku wymiarach, które wskazują na proces zarówno deprywacji, jak i nieuczestniczenia. Gdy rozszerza się kategorię ubóstwa, (nie ogranicza się jej wyłącznie do zasobów finansowych, lecz uwzględnia inne sfery życia, np. mieszkanie, edukację, zdrowie), wówczas pojęcie to

przybliżyć się do pojęcia wykluczenia społecznego, jako że ubóstwo bardzo często współwystępuje z wykluczeniem społecznym lub oba zjawiska na siebie zachodzą (Golinowska, 2008, s. 116—117).

W zglobalizowanym świecie mamy do czynienia z obszarami nierówności, marginalizacji i wykluczenia społecznego wykraczającymi poza granice państw. Wynikają one — po pierwsze — z tego, że procesami globalizacyjnymi nie są objęte wszystkie kraje świata. Po drugie — zauważa się proces zmniejszenia mocy i roli państwa w sferze gospodarczej na rzecz ponadnarodowych korporacji, a w sferze politycznej i społecznej — na rzecz decentralizacji, samorządności społeczności lokalnych i instytucji pozarządowych, które przejmują część zadań polityki społecznej (Wnuk-Lipiński, 2004).

Anthony Giddens zauważa, że większość majątku światowego jest skupiona w krajach uprzemysłowionych czy też rozwiniętych. Podczas gdy w krajach rozwijających się panuje powszechna bieda, a system edukacji i opieki zdrowotnej nie odpowiada na zapotrzebowanie społeczne, wszystko to zaś przytłacza ciężar zadłużenia zagranicznego (Giddens, 2004, s. 91).

Kryzysy ekonomiczne zawsze boleśnie uderzają w „kapitał społeczny”, podczas gdy kapitał finansowy wychodzi z nich obronną ręką. Wolny rynek, z którym wiązano tak wiele nadziei, okazuje się doskonałym gwarantem opłacalności produkcji, lecz nie sprzyja pożądanemu rozwojowi i równości szans rozwojowych. Globalizacja nie przynosi powszechnych korzyści, staje się tylko narzędziem osiągnięcia zysków przez jej potentatów. Zasady zysku i opłacalności nie sposób zastosować do świata kultury, edukacji, wartości i dlatego staje się ona skutecznym instrumentem marginalizacji i wykluczenia (Pilch, 2004, s. 68).

Doniosłej przyczyny marginalizacji wielkich grup społecznych dopatrywać się trzeba w sferze ideologii i wierzeń religijnych. To właśnie ideologia i religia były i nadal są jeśli nie jednym z głównych powodów, to parawanem zasłaniającym rzeczywiste przyczyny wielu konfliktów wojennych, wojen domowych i antagonizmów dzielących społeczeństwa, a także marginalizacji wielkich grup społecznych. Przyczyną jest także obowiązujący porządek prawny (Kowalak, 1998).

Analiza przyczyn marginalizacji w Polsce po 1989 roku pozwala stwierdzić, że główną makrospołeczną przyczyną powstania tego zjawiska jest zbyt gwałtownie przebiegająca zmiana społeczna<sup>1</sup>.

Jako przyczynę wykluczenia społecznego można również wskazać nierówności społeczne. Kategoria nierówności społecznych jest jedną z klu-

---

<sup>1</sup> Szerzej na temat zmiany społecznej oraz zjawisk jej towarzyszących pisze E. Bielska (2009).

czowych, a przy tym uniwersalnych — występujących w każdym kontekście społecznym — cech struktury społecznej. U podstaw nierówności znajduje się zróżnicowany dostęp do określonego rodzaju dóbr zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Henryk Domański wskazuje na szczególne zróżnicowanie dochodów, władzy, prestiżu, stylu życia oraz uczestnictwa w kulturze. W literaturze przywołuje się także czynnik określany jako stopień zaspokojenia własnych potrzeb. Kategoria nierówności społecznych analizowana jest z różnych perspektyw. Cytowany autor<sup>2</sup> przedstawia perspektywę równości wobec prawa, perspektywę równości szans oraz perspektywę marksistowską (Domański, 2004, s. 23—25).

Na nierówności społeczne jako przyczynę marginalizacji zwraca też uwagę Bronisław Urban. Twierdzi on, że: „Proces transformacji pogłębiał nierówności społeczne, zainicjował duże zmiany w hierarchii i mentalności ludzkiej, a także określił inne formy kontroli społecznej, co jest warunkiem zasadniczym [...] inicjowania i rozwoju społecznego. W praktyce wyeliminowało to znaczną część społeczeństwa z możliwości osiągnięcia sukcesu i realizowania własnych planów życiowych. Autor wskazuje, że jest to wynikiem ogólnego zahamowania wzrostu ekonomicznego, zmian ekonomicznych oraz masowych redukcji zatrudnienia związanych z wprowadzeniem elementów gospodarki rynkowej do polskiego systemu gospodarczego. W efekcie zmian technologicznych, wzorów konsumpcji i stylu życia niewiele jednostek potrafiło poradzić sobie z wszechobecną dezorganizacją, co w sposób zasadniczy przekłada się na widoczne zaniedbania w sferze socjalnej, wzrost strukturalnego i dziedziczonego bezrobocia, a także na pojawienie się różnorodnych zachowań dewiacyjnych oraz dysfunkcjonalności rodziny” (Urban, 2005, s. 20—23).

We współczesnych społeczeństwach wszyscy mają zagwarantowany dostęp do oświaty (w konstytucji, w ustawie o systemie oświaty), jednak grupy „nieuczestniczące” mają dostęp jedynie do jej najniższych szczebli. Grupy uprzywilejowane są zainteresowane utrzymaniem *status quo*, starają się więc chronić swój stan posiadania poprzez procesy, które za Maksem Weberem określa się jako społeczne „zamykanie”, mogące mieć

---

<sup>2</sup> Perspektywa równości wobec prawa stanowi, że każdy człowiek podlega tym samym regułom i powinien być karany w ten sam sposób niezależnie od pochodzenia społecznego, narodowości, wyznania czy płci. Perspektywa równości szans stanowi, że każdemu powinna być zagwarantowana możliwość dysponowania równym prawem do uzyskiwania dóbr oraz pozycji społecznych, natomiast nierówności we wskazanych dwóch zakresach są dopuszczalne tylko wtedy, gdy są pochodną zróżnicowanego wysiłku, zdolności i merytorycznych zasług indywidualnych. Perspektywa marksistowska w opozycji do postulatów równości szans wysunęła postulat równości warunków, który stanowi, że każda jednostka powinna w tym samym stopniu uczestniczyć w podziale dóbr niezależnie od wydatkowanych przez siebie nakładów oraz posiadanego talentu, zasług i własnych zdolności.

charakter racjonalny, czyli służyć maksymalizacji indywidualnych lub grupowych korzyści (zob. Frieske, red., 2004).

Mechanizmy selekcyjne wpisane w system edukacji i podyktowane ograniczeniami o charakterze strukturalnym mogą prowadzić do wykluczenia pewnych grup czy kategorii dzieci i młodzieży. W badaniach stwierdza się nierówność w dostępie do szkół (do edukacji). Analiz dokonuje się z dwóch perspektyw — koncepcji eksternalistycznych i internalistycznych.

W świetle koncepcji eksternalistycznych przyczyna nierówności w systemie edukacji tkwi w tym, że pewne typy rodzin nie są zdolne przygotować swoich dzieci do tego, aby w pełni korzystały z nauki w szkole. Reprezentanci tej koncepcji wyróżniają następujące czynniki powodujące nierówności w edukacji:

- genetyczne zróżnicowanie grup pod względem ilorazu inteligencji lub zdolności poznawczych;
- deprywacja materialna;
- deprywacja kulturowa, np. bardzo niski poziom wykształcenia w rodzinie oraz brak umiejętności społecznych i/lub językowych niezbędnych do efektywnego uczenia się;
- różnice społeczne dotyczące aspiracji społecznych i motywacji do nauki;
- dysproporcje dotyczące kapitału kulturowego (Moore, 2006, s. 330).

W koncepcjach internalistycznych przyczyn nierówności społecznych szuka się w samej szkole. W szczególności chodzi o:

- właściwości systemu edukacji, które mogą być odpowiedzialne za odzwierciedlenie i ugruntowywanie podziałów klasowych i innych;
- utrwalanie przez oficjalny program nauczania uprzedzeń społecznych;
- niejawnie przekazywanie wzorów za pośrednictwem ukrytego programu nauczania;
- nieuwzględnianie przez szkołę odmienności kulturowych, zwłaszcza tych dotyczących przynależności etnicznej i seksualności (ibidem).

Jak twierdzi Zbigniew Kwieciński, występują utrwalane i powiększane nierówności oświatowe zarówno w zakresie poziomu funkcjonowania szkół w różnych środowiskach, w zakresie wyposażania dzieci z różnych środowisk w wiedzę i umiejętności szkolne (czyli w zakresie „habitusu” szkolnego), jak i w zakresie dążeń do przyszłego statusu społecznego (aspiracji, planów życiowych). Marginalizowanie dzieci przez system edukacji rzutuje także na ich późniejszą wyuczoną bezradność (Kwieciński, 2007).

Specyficzną interpretację uzyskuje kategoria nierówności w kontekście dyskursu późnonowoczesnego, w którym analizowana jest nie tyle

przez pryzmat zróżnicowanego dostępu do dóbr społecznych, ile przez pryzmat zróżnicowanych tożsamości, jaźni, przynależności, kultury. Określająca różnicę tożsamość jest traktowana w takiej sytuacji relacyjnie — przez pryzmat przynależności lub braku przynależności do określonej grupy (Nowak, Bielska, 2008, s. 217).

Ważnym zagadnieniem w kontekście problemu marginalizacji jest egalitaryzacja dostępu do edukacji (oświaty) dla jednostek zdolnych, mających indywidualny potencjał określający możliwość odniesienia sukcesu w toku edukacji; w innym przypadku podejmowanie strategii egalitaryzujących jest zabiegiem populistycznym (Bell, 1999, s. 410). Równe szanse kształcenia traktowane są jako możliwość podejmowania kształcenia na coraz wyższych poziomach przez jednostki zdolne — na bazie mobilności konkurencyjnej, jak nazywa ją Randall Collins (podają za: Szymański, 2004, s. 38). Społeczeństwo postindustrialne podporządkowane jest w swoim funkcjonowaniu zasadzie merytokracji, zgodnie z którą uzyskanie zróżnicowanych statusów uzależnione jest od kompetencji technicznych — określanych terminem „kapitału ludzkiego” — uzyskanych w toku formalnej edukacji (najczęściej studiów wyższych) (Bell, 1999, s. 409—410). Pierwotnie przyjęto, że szanse edukacyjne powinny być pochodną inteligencji. Zostało to podważone między innymi przez Christophera Jencksa, który stwierdził, że w takim ujęciu szanse osiągnięcia sukcesu stają się swoistą loterią genetyczną. Jencks wskazał również, że realizacja zasady merytokracji nie jest możliwa z tego powodu, iż rodzice o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym stanowią istotny kapitał dla własnych dzieci, z kolei dzieci o niskim statusie są tego kapitału pozbawione. Autor ten zwrócił też uwagę na kategorię wykorzystania szansy i znaczenia przypadku w uzyskiwaniu pozycji w pewnych zawodach (Bell, 1999, s. 427).

Jedną z przyczyn marginalizacji (choć może to być również jej skutkiem) są różnice w językowej kompetencji jednostek. Osoby o gorszej kompetencji językowej to ci, których łatwo wykluczyć, określić mianem innych, gorszych, gdyż sami najczęściej brutalnie, pejoratywnie określają swoją sytuację. Kompetencje językowe, a raczej ich brak mogą być przyczyną marginalizacji, która zasadza się na prostej prawidłowości — ci, którzy mają braki, chcą tę odmienność ukryć, natomiast ci, którzy wobec nich czują się uprzywilejowani, chcą własną inność eksponować. Pierre Bourdieu przypisuje duże znaczenie tej radykalnej oszczędności języka, która prowadzi pewne grupy ku praktykom milczenia. „Milczeniu Bourdieu przypisuje miano strategii, która chroniłaby klasy średnie przed kompromitacją, a klasy niższe przed wystawianiem na śmiech własnego świata. Stąd też milczenie staje się — jak przekonuje autor — dobrze pojętym interesem klas niższych” (Jacyno, 1997, s. 106).

Można stwierdzić, że przyczyny marginalizacji i wykluczenia społecznego są złożone. Przyczyny marginalizacji jednostek i kategorii społecznych tkwią przede wszystkim w zmianie porządku aksjonormatywnego, zmianie reguł wyznaczających miejsce w przestrzeni społecznej. Zdaniem Anny Kotlarskiej-Michalskiej, można wyróżnić stare i nowe przyczyny marginalizacji. Do starych przyczyn — zdaniem tej autorki — zaliczyć można: brak przystosowania do reguł społecznego współżycia, łamanie prawa, nonkonformizm polityczny, uchylanie się od pracy, przestępczy tryb życia, włóczęgostwo, świadome łamanie norm moralnych, manifestowanie skłonności do alkoholu, ostentacyjna wulgarność w zachowaniu. Do nowych przyczyn marginalizacji Kotlarska-Michalska zalicza: ubóstwo, brak odpowiednich warunków mieszkaniowych, zamieszkiwanie w enklawach biedy, brak zaradności życiowej, brak umiejętności elastycznego reagowania na zmiany, nonkonformizm moralny, wiek uniemożliwiający adaptację do gwałtownych zmian, wygląd zewnętrzny, a także traumatyzujące doświadczenia życiowe (Kotlarska-Michalska, 2005, s. 77).

W obliczu znacznej rozbieżności poglądów na temat natury samego zjawiska dość powszechnie przyjmuje się, że wykluczenie społeczne stanowi skumulowany efekt oddziaływania niekorzystnych warunków życia (ubóstwo materialne, niedostatki kapitału społecznego i kulturowego), procesów społecznych związanych z globalnymi przekształceniami gospodarczymi (dezindustrializacją, restrukturyzacją, upadkiem branż i regionów itp.), indywidualnych deficytów (niskie kwalifikacje, niepełnosprawność, choroba, itp.), braku odpowiedniej ochrony prawnej, socjalnej, dostępu do zasobów i instytucji społecznych, dyskryminacji lub przemocy ze strony innych osób lub grup itd. (*Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*, 2004).

Ludmiła Dziewięcka-Bokun stwierdza, że „ekskluzja” społeczna występuje z większą siłą w społeczeństwach o niedorozwiniętej sieci społecznej czy wręcz braku tradycji społeczeństwa obywatelskiego. Takie społeczeństwo obywatelskie, czyli niepaństwowe organizacje prywatnego życia jednostek (tj. rodziny, układy osobiste, wspólnoty i organizacje ogólne), odgrywają istotną rolę w przeciwdziałaniu dezintegracji tradycyjnych rodzinnych i personalnych układów (Dziewięcka-Bokun, 2003, s. 72).

Zahamowanie, ograniczenie procesów marginalizacji i wykluczenia społecznego wymagałoby zmian w rozwoju społeczno-gospodarczym w ujęciu globalnym, a także stworzenia społeczeństwa obywatelskiego. Zasadne byłoby podjęcie działań na rzecz pobudzania aktywności jednostek, grup społecznych — w obszarze edukacji, dostępu do wysokiej jakości oświaty, do rynku pracy, zabezpieczenia społecznego, do ochro-

ny zdrowia, do sfery kultury i polityki. Strategia ta musi opierać się na gwarancji praw obywatelskich i ich realizacji oraz na przeciwdziałaniu dyskryminacji jednostek i grup społecznych.

Kluczem do złagodzenia, a w efekcie do likwidacji zjawiska marginalizacji osób i grup społecznych, jest edukacja (Kowalak, 1998, s. 206).

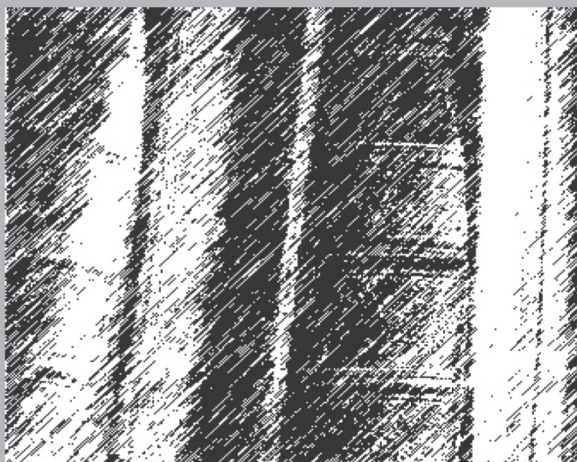
Zjawiska marginalizacji i wykluczenia można łagodzić i regulować. Pedagogika społeczna — jak zauważa Tadeusz Pilch — wypracowała co najmniej dwie drogi demarginalizacji. Pierwszą może być opieka wspierająca oparta na zasadach solidaryzmu społecznego. Drugą zaś przekonanie, że najlepszym mechanizmem demarginalizacji jest edukacja (Pilch, 2004).

## Bibliografia

- Bell D., 1999: *The Doming of Post-Industrial Society*. New York.
- Bielska E., 2009: *Zmiana społeczna oraz zjawiska jej towarzyszące*. W: *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Red. W. Danilewicz. Warszawa.
- Domański H., 2004: *Struktura społeczna*. Warszawa.
- Dziewięcka-Bokun L., 2003: *Ekskluzja społeczna — istota, przyczyny*. W: *Wokół teorii polityki społecznej*. Red. B. Rysz-Kowalczyk, B. Szatur-Jaworska. Warszawa.
- Frieske K.W., 1999: *Marginalność społeczna*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. H. Domański, A. Kojder, K. Kosęła, K. Kowalewicz. [T.] 2. Warszawa.
- Frieske K.W., red., 1999: *Marginalność i procesy marginalizacji*. Warszawa.
- Frieske K.W., red., 2004: *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*. Warszawa.
- Giddens A., 2004: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa.
- Golinowska S., 2008: *Wykluczenie społeczne*. W: *Od ubóstwa do wykluczenia społecznego*. Red. S. Golinowska, Z. Morecka, M. Styrz, E. Cukrowska, J. Cukrowski. Warszawa.
- Grotowska-Leder J., 1999: *Długość trwania w biedzie a procesy marginalizacji*. *Badania łódzkie*. „Polityka Społeczna”, nr 11—12.
- Grotowska-Leder J., 2005: *Ekskluzja społeczna — aspekty teoretyczne i metodologiczne*. W: *Społeczna ekskluzja i inkluzja. Diagnoza — uwarunkowania — kierunki działań*. Red. J. Grotowska-Leder, K. Faliszek. Toruń.
- Jacyno M., 1997: *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa.
- Jarosz M., 2008: *Wstęp*. W: *Naznaczeni i napiętnowani. O wykluczeniu politycznym*. Red. M. Jarosz. Warszawa.
- Kotlarska-Michalska A., 2005: *Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka. Bydgoszcz.
- Kowalak T., 1998: *Marginalność i marginalizacja społeczna*. Warszawa.

- Kwaśniewski J., 1997: *Postrzeganie marginalizacji oraz strategii środków kontroli społecznej*. W: *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*. Red. J. Kwaśniewski. Warszawa.
- Kwieciński Z., 2007: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław.
- Levitas R., Pantazis Ch., Fahmy E., Gordon D., Lloyg E., Patsios D., 2007: *The Multidimensional Analysis of Social Exclusion*. Bristol, Department of Sociology and School for Social Policy Townsend Centre for the International Study of Poverty, Bristol Institute of Public Affairs, University of Bristol.
- Moore R., 2006: *Socjologia edukacji*. W: *Pedagogika*. Red. B. Śliwerski. T. 2. Gdańsk.
- Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*, 2004. Warszawa.
- Nowak A., Bielska E., 2008: *Patologia edukacji w społeczeństwie późnonowoczesnym w analizach rodzimych i amerykańskich ostatniej dekady*. W: *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*. Red. J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski. Kalisz—Poznań.
- Pilch T., 2004: *Marginalizacja społeczna a edukacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3. Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A., 2004: *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk.
- Radziewicz-Winnicki A., Roter A., 2004: *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*. Katowice.
- Silver H., 1994: *Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms*. „International Labour Review”, no. 5—6.
- Szymański M.J., 2004: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa.
- Urban B., 2005: *Geneza i psychospołeczne mechanizmy marginalizacji współczesnej młodzieży polskiej*. W: *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*. Red. F. Kozaczuk. Rzeszów.
- Wnuk-Lipiński E., 2004: *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków.





AGATA RZYMEŁKA-FRĄCKIEWICZ

## Znaczenie wykształcenia w wymiarze indywidualnego i globalnego rozwoju społecznego Polska a Współczynnik Rozwoju Społecznego — Human Development Index (HDI)

**Significance of education in terms of individual and global social development  
Poland — Human Development Index (HDI)**

**Abstract:** Nowadays our place in the hierarchical structure of social relations (social ladder) is defined by education, knowledge and professional skills we possess. Broadly conceived education has a determining influence on the social position and prestige of individuals as well as social groups and even whole societies (states). The Human Development Index has become the most frequently used synthetic measure of social development adopted for respective countries all over the world. This index is based not only on economic development, but also the health and education factors.

**Key words:** education, social development, Human Development Index (HDI).

Wielu przedstawicielom nauk ekonomicznych i społecznych, w tym także dla pedagogów i socjologów, wspólny jest pogląd, iż współcześnie to zdobyte wykształcenie, posiadana wiedza i kompetencje zawodowe wyznaczają nasze miejsce w hierarchicznej strukturze stosunków społecznych (drabina społeczna). Szeroko rozumiana edukacja ma decydujący wpływ na osiąganą pozycję społeczną, prestiż społeczny poszczególnych jednostek, grup społecznych, ale również całych społeczeństw (państw). Jak pisze Tadeusz Pilch, „dziś bowiem nie urodzenie, a nawet w pewnym sensie nie posiadanie decyduje o położeniu społecznym człowieka. Dzisiaj prawdą najbardziej powszechną stała się reguła: jakie wykształcenie, taki los” (Pilch, 2000, s. 18; zob. też. Pilch, 2001, s. 75). W dotychczasowej historii jednym z głównych i niepodważalnych czynników wzrostu gospodarczego były zasoby materialne, obecnie najważniejszym czynnikiem staje się zasób wiedzy będący podstawą stałych innowacji (Jałowicki, 2002, s. 192). Dzisiaj, przy braku pewnej definicji przyszłości, w czasach, gdy zmienność staje się stałym elementem codzienności, gdy zastosowanie życiowego wzorca rodziców nie daje poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej, to właśnie „kształcenie i wychowanie będzie decydowało o przygotowaniu młodego pokolenia do zmagania się z wyzwaniami nadchodzących czasów” (Szymański, 2000, s. 1). Dzisiaj wiedza, nauka stały się „dobrem ważnym dla naszego społeczeństwa” (Kowalewska, 1981, s. 5), jeśli nie najważniejszym. Bez odpowiedniego wykształcenia, bez kompetencji cywilizacyjnych nie możemy sprawnie funkcjonować we współczesnym społeczeństwie. Pozostajemy bezradni, wykluczeni, i chociaż mamy możliwość funkcjonowania, to nie w centrum, a na peryferiach, na marginesie społecznym.

Wzrost wiedzy i kompetencji współczesnego człowieka, wykształcenie poszczególnych jednostek w społeczeństwie wpływają też na ogólny poziom rozwoju całego społeczeństwa. Badania statystyczne prowadzone i analizowane przez polityków społecznych, socjologów, ekonomistów, pedagogów wyraźnie wskazują na dużą zależność ogólnego rozwoju społecznego od poziomu wykształcenia obywateli danego państwa (*Raport o rozwoju społecznym*, 1998, s. 41—45; Piwowarski, 2002, s. 28). Im wyższy poziom wykształcenia obywateli, tym wyższy poziom ogólnego rozwoju społecznego poszczególnych państw. Wskazują na to dane prezentowane w corocznych *Raportach rozwoju społecznego*.

Do niedawna miarą rozwoju gospodarczego poszczególnych państw był dochód narodowy na jednego mieszkańca w przeliczeniu na dolary amerykańskie — PKB (sprowadzenie danych do jednej waluty pozwala porównywać osiągnięcia przez poszczególne państwa wartości). Dochód narodowy wyraża w sposób syntetyczny efekty gospodarcze, jednakże

pomija rozwój ludzi ujawniający się w efektach zdrowotnych oraz intelektualnych. Zaproponowano więc do mierzenia rozwoju społecznego poszczególnych państw dołączenie dwóch wskaźników: wskaźnika wyrażającego efekty zdrowotne rozwoju człowieka oraz wskaźnika wyrażającego efekty rozwoju intelektualnego. W ten sposób powstał współczynnik rozwoju społecznego — Human Development Index (HDI) — obecnie najczęściej stosowany syntetyczny miernik rozwoju społecznego poszczególnych państw na całym świecie.

Wskaźnik HDI został wprowadzony przez Organizację Narodów Zjednoczonych jako narzędzie do celów porównań międzynarodowych. Został opracowany w roku 1990 przez pakistańskiego ekonomistę Mahbuba ul Haqa; od 1993 wykorzystuje go w swoich corocznych raportach oenztowska Agenda ds. Rozwoju (UNDP). HDI jest jednym z syntetycznych wskaźników społecznych. Służy przede wszystkim do oceny poziomu społecznego rozwoju danego kraju lub regionu na tle innych obszarów (analiza przekrojowa). Może być także wykorzystywany do porównań wyników pomiarów dokonywanych w różnym czasie dla tego samego obszaru, dzięki czemu można określić dynamikę rozwoju społeczności zamieszkującej dane terytorium. HDI wyznaczany jest na podstawie średnich wartości mierników dotyczących trzech wymiarów (obszarów) rozwoju społecznego: zdrowia, edukacji i dochodów ludności (zob. Rzymekka-Fraćkiewicz, 2010, s. 68—69). Na potrzeby obliczeniowe HDI w wymiarze zdrowia bierze się pod uwagę średnią długość życia, czasem również określaną jako przeciętne dalsze trwanie życia. Wartość ta pokazuje przeciętną długość życia mieszkańców poszczególnych państw. Wysokie wartości świadczą między innymi o: dobrej jakości usług medycznych, przyjętych i przestrzeganych standardach zdrowotnych, dostępności służby zdrowia, powszechności nowoczesnych metod leczniczych i dostępności nowoczesnych leków. W przypadku niskich wartości możemy domniemywać istnienia braków we wskazanych obszarach. Drugą średnią wartością braną pod uwagę w obliczeniach HDI jest dochód narodowy brutto obliczany na osobę — PKB *per capita* w dolarach amerykańskich liczony według parytetu siły nabywczej waluty (PPP \$). Wartość ta wskazuje na rezultaty gospodarcze. Trzecia średnia wartość to efekty rozwoju intelektualnego do niedawna wyrażane w przeciętnej/średniej liczbie lat spędzanych w szkole — liczbie lat poświęconych na naukę. Obecnie z uwagi na brak odpowiedniej syntetycznej miary przyjęto tu dwa mierniki. Pierwszy z nich to poziom alfabetyzmu, czyli wskaźnik umiejętności czytania ze zrozumieniem i pisania. Drugi miernik to ogólny wskaźnik skolaryzacji brutto dla wszystkich poziomów nauczania: podstawowego, średniego i wyższego (wskaźnik zagregowany w stosunku do odpowiednich

grup wiekowych). Przy czym stopa skolaryzacji to liczba osób uczących się w stosunku do liczby ludności w określonym przedziale wiekowym, według podziału na odpowiednie etapy kształcenia. Wskaźnik ten najwyższy jest w szkołach podstawowych i wynosi prawie 100%; im wyższy etap edukacji, tym niższa wartość wskaźnika. W porównaniach międzynarodowych najistotniejsza będzie wartość tego wskaźnika dla grupy wiekowej odpowiadającej szkołom wyższym w poszczególnych państwach.

Co roku Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju publikuje listę państw świata ułożoną według wartości wskaźnika rozwoju społecznego. W raporcie państwa zostały podzielone na trzy kategorie: państwa wysoko rozwinięte (HDI powyżej 0,8 do pełnej wartości 1,0), państwa średnio rozwinięte (HDI między 0,5 a 0,8) oraz państwa słabo rozwinięte (HDI poniżej 0,5).

Analizując dane corocznych *Raportów rozwoju społecznego*, które są publikowane przez UNDP oraz dostępne na stronach internetowych wspomnianej organizacji, możemy określić pozycję Polski wśród innych państw — porównać pozycję naszego kraju do miejsc, jakie zajmują poszczególne państwa europejskie czy nasi najbliżsi sąsiedzi. Według listy rankingowej HDI, Polska należy do państw wysoko rozwiniętych. Jednakże dopiero ukazanie naszej sytuacji na tle innych państw Unii Europejskiej (i nie tylko), a w szczególności odniesienie pozycji Polski do pozycji naszych bezpośrednich sąsiadów pozwala uzyskać obraz, który daje nam prawo do względnego poczucia uprzywilejowania bądź upośledzenia społecznego.

W 1995 roku przygotowano pierwszy polski raport dotyczący rozwoju społecznego naszego kraju. Od tego czasu przedstawicielstwo UNDP w Polsce co roku przygotowuje raport zawierający analizę sytuacji naszego kraju w wybranej dziedzinie życia społecznego oraz obliczenia HDI i innych wskaźników. W 1994 roku Polska znajdowała się na 58. miejscu pod względem wartości tego wskaźnika na liście 174 państw świata (Szatur-Jaworska, 2005, s. 218—219). W ciągu kilkunastu lat miejsce naszego kraju na liście rankingowej poprawiło się o 22 pozycje, w 2004 roku znajdowaliśmy się na 36. miejscu, niestety w 2007 i 2010 roku zanotowaliśmy niewielki spadek. Obecnie — w 2010 roku — znajdujemy się na 41. pozycji, jako przedostatni kraj w gronie państw bardzo wysoko rozwiniętych. Polska należy zatem — pod względem omawianego wskaźnika — do krajów bardzo wysoko rozwiniętych, choć znajduje się stosunkowo blisko granicy pomiędzy krajami bardzo wysoko rozwiniętymi i wysoko rozwiniętymi (zob. tabela 1).

Ocena sytuacji Polski na tle naszych państwowych sąsiadów szacowana według listy rankingowej HDI pozwala na wysunięcie kilku nastę-

Tabela 1  
**Wskaźnik Rozwoju Społecznego — HDI dla wybranych państw (sąsiadujących z Polską) w wybranych latach według listy rankingowej i wartości wskaźnika**

Rok	Polska		Niemcy		Czechy		Słowacja		Ukraina		Białoruś		Litwa		Federacja Rosyjska	
1998	44	0,814	14	0,911	34	0,843	40	0,825	78	0,744 (m)	57	0,781 (m)	52	0,789 (m)	62	0,771 (m)
1999	38	0,828	17	0,921	33	0,844	35	0,831	74	0,742 (m)	53	0,782 (m)	47	0,803	55	0,7750 (m)
2000	37	0,833	17	0,925	33	0,849	36	0,835	80	0,748 (m)	56	0,788 (m)	49	0,808	60	0,781 (m)
2001	35	0,841	18	0,921	32	0,861	39	0,836	75	0,766 (m)	53	0,804	45	0,824	63	0,779 (m)
2002	37	0,850	19	0,925	32	0,868	42	0,842	70	0,777 (m)	62	0,790 (m)	41	0,842	57	0,795 (m)
2003	36	0,858	20	0,930	31	0,874	42	0,849	78	0,766 (m)	67	0,786 (m)	39	0,852	62	0,795 (m)
2004	37	0,862	21	0,932	30	0,885	42	0,856	77	0,774 (m)	67	0,794 (m)	41	0,857	65	0,797 (m)
2005	37	0,870	22	0,935	32	0,891	42	0,863	76	0,788 (m)	64	0,804	43	0,862	67	0,802
2006	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2007	41	0,880	22	0,947 (vh)	36	0,903 (vh)	42	0,880	85	0,796	68	0,826	46	0,866	71	0,817

Objaśnienia: Państwa prezentowane w tabeli bez specjalnych adnotacji należą do grupy państw wysoko rozwiniętych; **m** (*medium human development*) — kraj z grupy państw średnio rozwiniętych — HDI poniżej 0,8000; **vh** (*very high human development*) — według nowego podziału od 2007 roku — kraj z grupy państw bardzo wysoko rozwiniętych — HDI powyżej 0,900.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z corocznych *Raportów rozwoju społecznego* pobranych ze stron internetowych: Human Development Index UNDP. Human Development Reports, UNDP. Tryb dostępu: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2010\\_EN\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Complete.pdf). Data dostępu: 10 maja 2011 r.

pujących wniosków. Polska od lat znajduje się w gronie państw wysoko rozwiniętych. Jednak czy takie stwierdzenie daje nam pełne poczucie satysfakcji i sukcesu w wymiarze rozwoju społecznego? Analiza wyników HDI naszych sąsiadów: Niemiec, Słowacji, Czech, Ukrainy, Białorusi, Litwy i Federacji Rosyjskiej, nasuwa relatywne wnioski. Po pierwsze, z pewnością trudno porównywać się z Niemcami z uwagi na zdecydowanie odmienną historię naszych państw po II wojnie światowej, inny poziom rozwoju gospodarczego czy fakt, że Niemcy są współtwórcą struktur unijnych i należą do Unii Europejskiej od prawie 20 lat<sup>1</sup>. Po drugie, takie odniesienie może wskazywać obszary (ekonomia, zdrowie, edukacja), które należy wspierać, tworzyć i ulepszać warunki ich rozwoju czy w nie inwestować. Zdecydowanie istotniejsze staje się porównanie Polski do takich państw, jak Słowacja czy Czechy, z uwagi na podobieństwo sytuacji historycznej, społeczno-ekonomicznej od zakończenia II wojny światowej po dzień dzisiejszy. Polska, Słowacja i Czechy to państwa, które do lat dziewięćdziesiątych podlegały we wszystkich sferach życiowych komunistycznej formacji, jaką był ZSRR. To państwa, w których rozpoczęta w latach dziewięćdziesiątych transformacja ustrojowa w zasadzie do dzisiaj trwa, nie jest procesem w pełni zakończonym. To także państwa, które w tym samym okresie weszły do grupy państw Unii Europejskiej, przyjmując, ujednolicając przepisy prawne, standardy i normy wspólnoty w wielu płaszczyznach życiowych.

W ciągu analizowanych 10 lat pozycja Polski w rankingu zmieniała się. Początkowo nasz kraj nieco wyżej plasował się w rankingu HDI w zestawieniu ze Słowacją, która w okresie od 2001 do 2005 roku zajmowała nieco wyższe pozycje, aż do roku 2007, w którym to oba państwa zajęły tę samą pozycję. Analiza tego okresu w historii Polski i Słowacji w zasadzie nie wykazuje znaczących różnic. Nieco inaczej wypada porównanie Polski z Czechami. Według powszechnie przyjętego w Polsce przekonania, że Czechy i Słowacja to „takie same” państwa, niczym się nie różniące, można by przyjąć tezę, że również według rankingu HDI między pozycją Polski a pozycją Czech nie dostrzeżemy wyraźnych różnic. Jednakże, co ciekawe, pozycja Czech była i jest wyższa niż pozycja Polski w rankingu HDI. Różnica w zajmowanej w rankingu pozycji w analizowanym okresie wynosiła od 3 do 10 pozycji, zawsze na korzyść Czech. Jeśli poddamy analizie precyzyjne wartości wskaźnika HDI, to uzyskane różnice nie będą znaczące. Natomiast należy nadmienić, że w raporcie za 2007 rok Czechy z uzyskanym wynikiem 0,903 znalazły

---

<sup>1</sup> Unia Europejska jako związek gospodarczo-polityczny demokratycznych państw europejskich powstała w 1993 roku w efekcie wieloletniego procesu integracji politycznej, gospodarczej i społecznej zapoczątkowanej po II wojnie światowej Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali (1952) oraz Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (1958).

się w gronie państw bardzo wysoko rozwiniętych. Analiza porównawcza Polski, Słowacji i Czech według wskaźnika HDI nie wykazuje znaczących rozbieżności. Z pewnością dopiero dogłębna analiza poszczególnych średnich wartości, które składają się na wskaźnik HDI, umożliwiła by bardziej precyzyjną diagnozę obu państw. Natomiast państwa takie jak Ukraina, Białoruś, Litwa czy Federacja Rosyjska w rankingu HDI w analizowanym okresie plasują się zdecydowanie niżej niż Polska i w większości (poza Litwą) do roku 2004—2005 należały do grupy państw średnio rozwiniętych.

W ostatnich latach w sposobach obliczania wskaźnika HDI nastąpiły pewne zmiany. W 2007 roku zmianie uległ podział wszystkich państw według wskaźnika HDI z 3 grup na 4 grupy. Nowy podział wyróżnia państwa: bardzo wysoko rozwinięte (*very high development*), wysoko rozwinięte (*high development*), średnio rozwinięte (*medium development*) i słabo rozwinięte (*low development*). Najistotniejszą zmianę zapisano w raporcie za 2009 rok. Od tego czasu wskaźnik HDI obliczany jest na podstawie trzech wymiarów: długie i zdrowe życie, wiedza oraz standard życia. Średnia długość życia w chwili urodzenia została przyjęta jako wskaźnik stanu zdrowia ludności i długowieczności. Założono, że wiedza i edukacja będą obliczane z dwóch czynników: średnia liczba lat nauki po 25. roku życia oraz planowana liczba lat nauki w okresie szkolnym. Za czynnik ekonomiczny wskazujący poziom życia przyjęto produkt krajowy brutto na osobę przeliczany na dolary amerykańskie, liczony według parytetu siły nabywczej waluty (PPP \$). W związku z przyjętym nowym sposobem obliczania HDI w 2009 i 2010 roku wartości otrzymane dla Polski są nieco niższe od tych uzyskiwanych w poprzednich latach.

Dane prezentowane w raporcie za 2010 rok przy zastosowaniu nowej metodologii obliczeniowej do porównania państw pozwalają na następujące spostrzeżenia. Wysoka, 10. pozycja Niemiec na liście rankingowej HDI plasuje ten kraj wśród światowych liderów. Jednocześnie, gdy weźmiemy pod uwagę wcześniejsze raporty, widać znaczący awans tego państwa z uprzednio zajmowanej 22. pozycji. Czechy (28. pozycja) kolejny raz potwierdzają wysoki poziom wskaźnika HDI i kolejny raz przesuwają się w górę listy rankingowej. 31. pozycja Słowacji to niewątpliwym awans (o 11 pozycji) w stosunku do 2007 roku i pewne miejsce wśród państw bardzo wysoko rozwiniętych. Polska w omawianym raporcie uplasowała się — podobnie jak w 2007 roku — na 41. pozycji, również w grupie najwyższej, lecz na przedostatnim miejscu. Pozostałe państwa, takie jak Litwa, Białoruś, Federacja Rosyjska i Ukraina, w porównaniu z raportem za 2007 rok, przesunęły się w sposób zauważalny w górę na liście rankingowej HDI, tym samym już wszystkie awansowały do grona państw wysoko rozwiniętych (zob. tabela 2).

Tabela 2

**Miejsce rankingowe i wartość wskaźnika HDI  
dla porównywanych państw w 2010 roku**

Kraj	Miejsce rankingowe	Wartość wskaźnika HDI
Polska (vh)	41	0,795
Niemcy (vh)	10	0,885
Czechy (vh)	28	0,841
Słowacja (vh)	31	0,818
Ukraina (h)	69	0,710
Białoruś (h)	61	0,732
Litwa (h)	44	0,783
Federacja Rosyjska (h)	65	0,719

Objaśnienia: **vh** (*very high human development*) — kraj z grupy państw bardzo wysoko rozwiniętych; **h** (*high human development*) — kraj z grupy państw wysoko rozwiniętych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z corocznych *Raportów rozwoju społecznego* pobranych ze stron internetowych: Human Development Index UNDP. Human Development Reports, UNDP. Tryb dostępu: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/>. Data dostępu: 10 maja 2011 r.

Polska na tle państw Unii Europejskiej plasuje się w gronie 10 państw z najniższymi wartościami wskaźnika HDI (zob. tabela 3). Gorzej wypadły w 2010 roku jedynie Litwa, Łotwa, Rumunia i Bułgaria. Czechy i Słowacja znajdują się w środku rankingu HDI obejmującego państwa unijne. Niemcy, jak wiadomo, zajmują pozycję jednego z liderów unijnych i światowych. Czy taka sytuacja — 41. miejsce w rankingu światowym HDI — pozwala Polsce na pozytywną ocenę rozwoju społecznego? Z jednej strony z pewnością tak, ponieważ Polska znajduje się niewątpliwie w gronie państw bardzo wysoko rozwiniętych w skali światowej. Jednakże gdy spojrzymy na tę sytuację z innej perspektywy, za punkt odniesienia przyjmując struktury unijne, w tym naszych najbliższych sąsiadów — nasza pozycja ukazuje się jako nieco słabsza. Analizując cząstkowe wartości wskaźnika HDI, możemy wskazać pewne obszary problemowe.

Z uwagi na podejmowany w artykule wątek odnoszący się do wymiaru edukacyjnego warto zwrócić uwagę na kilka istotnych faktów dotyczących kondycji kształcenia w Polsce, które wskazują na niewątpliwe niedostatki w tej sferze. Do głównych obszarów problemowych w zakresie edukacji, mających wpływ na wartość wskaźnika HDI, należą m.in.: niski odsetek dzieci w wieku 0—6 lat korzystających z edukacji instytucjonalnej (żłobki, przedszkola) oraz niska aktywność edukacyjna osób



w wieku 24 lat i więcej, brak skłonności do korzystania z usług edukacyjnych szczególnie osób powyżej 39. roku życia.

Tabela 3

**Państwa Unii Europejskiej  
z najwyższymi i najniższymi wskaźnikami HDI w 2010 roku**

Państwa z najwyższymi wskaźnikami	Wartość wskaźnika HDI	Państwa z najniższymi wskaźnikami	Wartość wskaźnika HDI
Irlandia (vh)	0,895	Bułgaria (h)	0,743
Holandia (vh)	0,890	Rumunia (h)	0,767
Szwecja (vh)	0,885	Łotwa (h)	0,769
Niemcy (vh)	0,885	Litwa (h)	0,783
Francja (vh)	0,872	Polska (vh)	0,795
Finlandia (vh)	0,871	Portugalia (vh)	0,795
Belgia (vh)	0,867	Węgry (vh)	0,805
Dania (vh)	0,866	Cypr (vh)	0,810
Hiszpania (vh)	0,863	Estonia (vh)	0,812
Grecja (vh)	0,855	Malta (vh)	0,815

Objaśnienia: **vh** (*very high human development*) — kraj z grupy państw bardzo wysoko rozwiniętych; **h** (*high human development*) — kraj z grupy państw wysoko rozwiniętych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z corocznych *Raportów rozwoju społecznego* pobranych ze stron internetowych: Human Development Index UNDP. Human Development Reports, UNDP. Tryb dostępu: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/>. Data dostępu: 10 maja 2011 r.

Obecnie edukacja przedszkolna stanowi pierwszy szczebel systemu edukacji. W Polsce ten etap edukacji charakteryzuje się niskim odsetkiem dzieci uczęszczających do przedszkoli, szczególnie dotyczy to dzieci z terenów wiejskich, z rodzin borykających się z problemami ubóstwa i narażonych na wykluczenie społeczne. Odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli w miastach jest zdecydowanie wyższy niż odsetek dzieci z terenów miejskich, ale nadal niższy od średniej unijnej. Głęboki niedobór opieki instytucjonalnej nad małymi dziećmi jest głównym czynnikiem ograniczającym wzrost aktywności zawodowej kobiet, szczególnie na wsi. Poza tym należy podkreślić, że dobrej jakości usługi opiekuńcze dostępne dla rodziców są skutecznym sposobem zmniejszania nierówności edukacyjnych oraz ekonomicznych, a takich instytucji opiekuńczych szczególnie brakuje (Grabowska, Kotowska, 2009, s. 88–90).

Wielkim, a niedostrzeganym problemem jest obecnie w Polsce edukacja ludzi dorosłych — kształcenie ustawiczne (*lifelong learning*). Przyjęło się w poprzednim systemie, że uzyskanie dyplomu stanowi polisę

ubezpieceniową na całe życie zawodowe. Ale wiedza starzeje się w każdym zawodzie. Absolwenci uczelni z lat pięćdziesiątych, sześćdziesiątych i siedemdziesiątych nie znali komputerów, Internetu, języków obcych, które dziś stanowią o warsztacie dobrego pracownika. Zdaniem Juliana Auleytnera, kształcenie ustawiczne może stanowić w Polsce atrakcyjną wizję rozwoju dla osób o różnym stażu zawodowym, jeśli stanie się częścią polityki personalnej zakładów pracy. Natomiast na razie praktyka wskazuje, że wiedza jest prywatną sprawą obywatela (Auleytner, 2004, s. 135). Prowadzone badania (Czapiński, Panek, red., 2000, 2005, 2009) wskazują, że kształcenie ustawiczne osób dorosłych, uznawane za jeden z podstawowych warunków zwiększania zdolności do zatrudnienia, ma w Polsce wciąż zakres marginalny. Różnice poziomu wykształcenia, znajomości języków obcych czy obsługi komputera między osobami młodymi i osobami w wieku 35 lat i więcej wskazują na lukę kompetencyjną, która pogłębia się w miarę przechodzenia do starszych grup wiekowych. Rozpiętość między zapotrzebowaniem na usługi edukacyjne — wynikającym z istniejącego poziomu wykształcenia i kwalifikacji ludności z jednej strony oraz przemian technologicznych i wymagań dotyczących zasobów pracy z drugiej strony — a przedstawionym w *Diagnozie społecznej* wzorem aktywności edukacyjnej poszczególnych grup wiekowych świadczy o pilnej konieczności zwiększenia zakresu korzystania z usług edukacyjnych osób w wieku powyżej 30 lat — zwłaszcza mieszkających w regionach wiejskich, które mają przed sobą przynajmniej 25 lat aktywności zawodowej, osób, które do tej pory nie korzystały z kształcenia ustawicznego, zwłaszcza po 39. roku życia. Polska ma najniższe w Unii Europejskiej wskaźniki zatrudnienia osób w wieku 55—64 lat. Bez wzrostu kapitału ludzkiego tych osób, bez adekwatnych do potrzeb rynkowych kwalifikacji i kompetencji postulowane zwiększenie ich zatrudnienia jest nierealna, co tym samym wzmaga zagrożenie bezrobociem, nawet w okresach stosunkowo dobrej koniunktury (Grabowska, Kotowska, 2009, s. 88—92).

Wielu przedstawicieli z różnych ośrodków akademickich podziela pogląd, że w rozwoju każdego kraju zasadniczą rolę odgrywa wykształcenie obywateli. Zdaniem Juliusza Auleytnera, inwestycje w kwalifikacje człowieka — publiczne i prywatne — są najtańszym sposobem podnoszenia poziomu konkurencyjności gospodarki i przyspieszania tym samym tempa rozwoju gospodarczego. Prawda ta jest uważana w wielu środowiskach w kraju i za granicą za truizm, ale w Polsce z trudem i nieśmiało toruje sobie drogę w świadomości elit politycznych (Auleytner, 2001).

Edukacja w kapitał ludzki oparta jest na czterech zasadach:

1. **Uczyć się, aby wiedzieć** — przy czym nie chodzi tutaj o gromadzenie encyklopedycznych i skodyfikowanych wiadomości, ale o opa-

nowanie narzędzi wiedzy, o wyposażenie w narzędzia, pojęcia i sposoby odniesień, adekwatne do postępu wiedzy i paradygmatów epoki.

2. **Uczyć się, aby działać** — sens tego stwierdzenia nie zawiera się w przygotowaniu jednostki do wykonywania określonego zadania, lecz w wykształceniu umiejętności korzystania z postępu wiedzy we wprowadzaniu innowacji, w rozwiązywaniu problemów, w wypracowaniu umiejętności określanych mianem kompetencji.

3. **Uczyć się, aby żyć wspólnie** — nauczyć się pokojowego rozwiązywania konfliktów, unikania przemocy, do czego może się przyczynić uczenie odkrywania innego i zaangażowanie we wspólne realizowanie projektów.

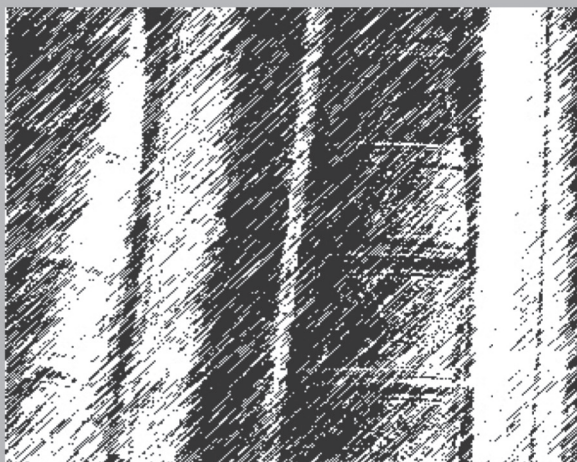
4. **Uczyć się, aby być** — mieć zdolność do kształtowania samodzielnego i krytycznego myślenia, niezależność sądów, poczuwać się do osobistej odpowiedzialności, pielęgnować duchowość i poczucie estetyki (*Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, 1998; Rosół, 1993, s. 84—86).

Warto więc eksponować wyraźnie zależności pomiędzy poziomem wykształcenia ludności danego kraju a jego zamożnością — ujawnia się to za pomocą wskaźnika rozwoju społecznego (HDI). Cechą współczesnych społeczeństw demokratycznych jest możliwość określania przez dorosłe jednostki swojej pozycji społecznej na hierarchicznej drabinie stosunków społecznych oraz związana z tym możliwość wyboru i działania. Miejsce to, zgodnie z ideą społeczeństwa merytokratycznego, zależne jest głównie od własnego działania jednostek, ich zasług w postaci zdobytego wykształcenia, wiedzy, nabytych umiejętności i kompetencji zawodowych, które zgodnie z założeniem powinny wprost przełożyć się na osiągnięte zarobki. Dokonując skrótu myślowego, można założyć, że im wyższe wykształcenie obywateli, tym wyższe ich zarobki, a tym samym wyższy poziom gospodarczy państwa. Wydaje się, że mamy prawo oczekiwać wsparcia ze strony instytucji państwowych, tak aby „reformowana szkoła na każdym etapie prowadzonej edukacji kształtowała cechy zapewniające jednostce tożsamość kompetencji cywilizacyjnej, adekwatnej postindustrialnej rzeczywistości” (Radziejewicz-Winnicki, 2001, s. 32), dla wspólnego „zysku” — w wymiarze indywidualnym i ogólnospołecznym.

## Bibliografia

- Auleytner J., 2001: *Kwestia edukacyjna*. W: *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*. Red. J. Auleytner, K. Głębicka. Warszawa.
- Auleytner J., 2004: *Polska polityka społeczna. Ciągłość i zmiany*. Warszawa.

- Czapiński J., Panek T., red., 2000: *Diagnoza społeczna 2000. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa.
- Czapiński J., Panek T., red., 2005: *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa.
- Czapiński J., Panek T., red., 2009: *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa.
- Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, 1998. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa.
- Grabowska I., Kotowska I., 2009: *Edukacja. Status edukacyjny członków gospodarstw domowych*. W: *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa.
- Human Development Reports, UNDP — raporty rozwoju społecznego dostępne na stronach: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2010\\_EN\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Complete.pdf); <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010>. Data dostępu: 10 maja 2011 r.
- Jałowicki B., 2002: *Reguły działań w społeczeństwie i w nauce. Szkice socjologiczne*. Warszawa.
- Kowalewska S., 1981: *Spoleczne wartości nauki*. Warszawa.
- Pilch T., 2000: *Reforma edukacji a moralne niepokoje współczesności*. W: *Polska szkoła: szkoła i system edukacyjny w procesie przemian*. Red. B. Pawlica, M. Szczepański, I. Wagner. Częstochowa—Katowice.
- Pilch T., 2001: *Pedagogika społeczna wobec procesów marginalizacji*. „Pedagogika Społeczna”, nr 1.
- Piowowski R., 2002: *Sytuacja demograficzna i gospodarcza — konsekwencje dla oświaty*. „Edukacja”, nr 1.
- Radziejewicz-Winnicki A., 2001: *Oblicza zmieniającej się współczesności. Szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji*. Kraków
- Raport o rozwoju społecznym. Polska 1998. Dostęp do edukacji*, 1998. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju. Warszawa.
- Rosół A., 1993: *Nauczyciel wobec wyzwań zmiany ładu społecznego*. W: *Pokusy nowoczesności, elity polityczne, system wychowania*. Red. M. Szczepański, A. Rosół. Częstochowa.
- Rzymelka-Fraćkiewicz A., 2010: *Politycy wobec przemian edukacyjnych. Studium odpowiedzialności społecznej*. Toruń.
- Szatur-Jaworska B., 2005: *Diagnozowanie w polityce społecznej. Materiały do studio-*  
*wania*. Warszawa.
- Szatur-Jaworska B., 2007: *Diagnozowanie i diagnozowanie w polityce społecznej*. W: *Polityka społeczna. Podręcznik akademicki*. Red. G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny. Warszawa.
- Szymański M., 2000: *Porozmawiajmy o wychowaniu*. „Nowa Szkoła”, nr 8.



ELŻBIETA BIELECKA, EWA KOZDROWICZ

## Uwierzyć w siebie Wyrównywanie szans dzieci zagrożonych marginalizacją

**To believe in yourself**

**Offering equal opportunities for children in danger of marginalization**

**Abstract:** The article aims to present the reasons for and consequences of educational inequalities among children and adolescents in danger of being marginalized. The annual *Social Diagnosis* or PISA findings confirm how a child's dysfunctional family environment (poverty, addiction, violence) contributes to difficulties in gaining a proper level of education. Education is an indispensable tool in the process of offering children equal opportunities and can be used in programmes for teaching adolescents skills that would help them change their life situation. The project presented in the article, entitled "Enterprise in the street" and carried out by the Foundation for Poland, is one example of such measures.

**Key words:** marginalization, educational inequalities, offering equal opportunities.

## Marginalizacja niejedno ma imię

Marginalizacja to stan wykorzenia, wykluczenia, nieuczestniczenia jednostek lub grup w podstawowych instytucjach określonego porządku publicznego. Marginalizacja może być traktowana jako proces przechodzenia od stanu integracji do ekskluzji, jednak część badaczy uważa, że ważniejszy jest nie brak spójności w zbiorowości, ale brak uczestnictwa (Szmagański, 2005). Od lat siedemdziesiątych XX wieku coraz częściej używa się określenia „społeczne wykluczenie”, które akcentuje właśnie znaczenie uczestnictwa w różnych zbiorowościach (Frieske, 2008, s. 20—21). Jak podaje Maria Jarosz, „wykluczenie społeczne jest pojęciem przeciwstawnym do społecznego uczestnictwa w szerszych zbiorowościach: narodzie, społeczeństwie czy społeczności. Oznacza ono izolację dobrowolną bądź, częściej, wymuszoną uwarunkowaniami zewnętrznymi (biedą, bezrobociem, odmiennym kolorem skóry, religią, kalectwem, nieakceptowanym przez środowisko zachowaniem czy preferencjami seksualnymi” (Jarosz, 2008, s. 10). Wykluczenie społeczne wiąże się więc z funkcjonowaniem poza nawiasem praw i przywilejów społeczeństwa, jest cechą określonej zbiorowości oraz efektem określonego procesu „ukształtowanego przez miejsce w strukturze społecznej, przez przeszłe doświadczenia życiowe i oczekiwania” (ibidem). Zdaniem Tadeusza Pilcha, najważniejszy skutek marginalizacji i wykluczenia stanowi to, że jednostki i grupy mają ograniczone możliwości korzystania z powszechnie dostępnych dóbr i form życia zbiorowego oraz funkcjonują poza powszechnymi zasadami obyczaju, prawa i porządku społecznego (Pilch, 2004, s. 61).

Procesy marginalizacji i wykluczenia mają charakter globalny i wielowymiarowy, mogą mieć różne przyczyny, zarówno obiektywne (ekonomiczno-społeczne, np. bezrobocie, bezdomność), jak i subiektywne (będące następstwem zdarzeń losowych, np. choroba, kalectwo). Do dość oczywistych barier w uczestniczeniu w pełni w ogólnym nurcie życia społecznego należy zestaw 11 czynników analizowanych w *Diagnozie społecznej 2009*, takich jak: wiek ponad 50 lat, samotność, ubóstwo, mieszkanie na wsi, wykształcenie poniżej średniego, wykształcenie ojca (podstawowe lub niższe), uzależnienie (alkohol, narkotyki), konflikt z prawem, poczucie dyskryminacji, niepełnosprawność, bezrobocie (Czapiński, Panek, red., 2009, s. 337—344). Społeczne wykluczenie najczęściej jest powiązane z biedą będącą taką deprivacją, która „utrudnia czy uniemożliwia społeczną partycypację, funkcjonowanie wedle społecznie akceptowanego wzoru” (Frieske, 2004, s. 17). Jednym z pierwszych sygnałów zubożenia

jest modyfikacja ważności potrzeb i eliminowanie potrzeb pozabiologicznych. Poczucie wykluczenia oznacza często zamknięcie w kręgu trudnych do przezwyciężenia barier ograniczających samorozwój i samodzielność, redukujących kontakty społeczne i powodujących atrofię więzi społecznych oraz rezygnację z walki o zmianę czy poprawę sytuacji.

W środowiskach socjalnie i kulturowo zaniedbanych wyznaczyć można obszary społecznego ryzyka. Z obszarami tymi wiązać należy dezintegrację i dysfunkcyjność rodzin, najczęściej rodzin wieloprotblemowych. Stopień zagrożenia tych rodzin wykluczeniem społecznym zależy od ilości i złożoności występujących problemów. Syndrom sytuacyjny w życiu rodzinnym to — zdaniem Stanisława Kawuli — „splot negatywnych cech statusu ekonomicznego, społecznego i kulturalnego w funkcjonowaniu konkretnej rodziny. [...] Powoduje to na ogół sytuację zamkniętego kręgu, prowadząc członków rodziny do degradacji indywidualnej kolejnych ciągów rodzinnych. Dzieci nie znajdują w takiej rodzinie innych niż patologiczne wzorów zachowań, które w dorosłym życiu na ogół powtarzają” (Kawula, 2004, s. 32—33). Brak spójnego i społecznie akceptowanego przekazu systemu wartości spowoduje, że w różnych sytuacjach dzieci mogą ulec pokusie zaspokajania swych potrzeb w sposób nieuczciwy i nieetyczny. Skutki ubóstwa szczególnie dotyczą dzieci i ludzi młodych, utrudniając im funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości. Bieda często przekreśla możliwości uczestniczenia w aktywnościach, które są uważane za normalne dla grupy wiekowej, przyczynia się do wykluczenia społecznego, poczucia alienacji, obniżenia poczucia własnej wartości, zawstydzenia, ograniczenia kontaktów koleżeńskich oraz możliwości realizacji potencjału rozwojowego. Wpływa więc negatywnie na terażniejsze życie dziecka, ogranicza również jego szanse w przyszłości (Petelewicz, 2010, s. 120—122). Bierni i niezaradni rodzice przekazują bierność i niezarność swoim dzieciom, które przestają wierzyć w swoje możliwości, w możliwość realizacji swoich marzeń czy planów życiowych. Rodzice z grupy marginalizowanych nie dysponują też określonym kapitałem kulturowym, aby zaplanować ścieżkę edukacyjną swoim dzieciom, zaangażować się w ich osiągnięcia szkolne, zachęcać do pokonywania kolejnych szczebli edukacji.

## Nierówności edukacyjne — przyczyny i konsekwencje

Istnieją różne teorie wyjaśniające mechanizmy, poprzez które system edukacyjny transmituje nierówności społeczne z pokolenia na pokolenie

(m.in. teoria kapitału kulturowego, teoria konfliktu klasowego). Zdaniem Zbigniewa Sawińskiego, „nierówności edukacyjne” to związki między środowiskiem społecznym, w którym wychowywała się jednostka, a uzyskanym wykształceniem. Chodzi więc o to, jak dalece i w jaki sposób pochodzenie społeczne — rozumiane jako przynależność klasowo-warstwowa i pozycja społeczna rodziców — wpływa na osiągnięcia edukacyjne dzieci (Sawiński, 2009, s. 89). Henryk Domański potwierdza, że mechanizmy dziedziczenia nierówności edukacyjnych są trwałym ogniwem struktury społecznej, a „cechy przypisane na mocy urodzenia, takie jak płeć, miejsce wychowania (w podziale na duże miasto, małe miasto i wieś), pochodzenie społeczne i przynależność narodowo-etniczna, czyli charakterystyki pozostające poza kontrolą jednostki, ułatwiają — lub też stanowią barierę — pokonywania kolejnych szczebli kształcenia” (Domański, 2009, s. 9). Stanisława Golinowska, od wielu lat badająca biedę w Polsce, dodaje, iż „brak możliwości dalszej edukacji to zagrożenie najpoważniejsze z perspektywy szans dobrego zabezpieczenia materialnego w dorosłym życiu” (Golinowska, 2010, s. 32).

„Równia pochyła” funkcjonowania dzieci ze środowisk marginalizowanych ma często swój początek już na poziomie edukacji przedszkolnej, z którą jest znacząco powiązany poziom umiejętności uczniów na progu szkoły. Różnice spowodowane dostępem do edukacji przedszkolnej są potem odtwarzane, a nawet umacniane na kolejnych etapach kształcenia, gdyż kontakt z uczniami z rodzin funkcyjnych zaostrza różnice nie tylko materialne, ale i społeczno-kulturowe (Szumlewicz, 2009, s. 86). Wczesne dzieciństwo jest pierwszym i zasadniczym etapem tworzenia się nierówności edukacyjnych, ponieważ w tym okresie największe są nie tylko możliwości rozwojowe dzieci, ale także najsilniejszy wpływ środowiska, w którym są wychowywane. Jak podaje Teresa Ogrodzińska z Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, „indeks kapitału ludzkiego dla dzieci plasuje Polskę na 20. miejscu spośród 21 krajów europejskich, które były objęte porównaniem. [...] Polska ma najwyższy poziom zagrożenia ubóstwem wśród dzieci i młodzieży poniżej 15. roku życia oraz najniższy wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej i opieki żłobkowej w Unii Europejskiej” (Ogrodzińska, 2010, s. 5). Zdaniem Ireneusza Białeckiego, ważniejsze w procesie wyrównywania szans dzieci wywodzących się ze środowisk upośledzonych jest nie upowszechnienie wychowania przedszkolnego, lecz objęcie tych dzieci specjalnym programem (Białeckie, 2011, s. 83).

Analiza wyników ostatnich badań realizowanych w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) potwierdza, iż gorsze wyniki uzyskiwane przez uczniów są „istotnie zależne od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców i rodzajów szkół, do jakich uczęsz-



czali, co było pochodną statusu rodziców” (Golinowska, 2010, s. 47)<sup>1</sup>. Innym przykładem potwierdzającym tę zależność są wyniki edukacyjne mierzone rezultatami testów kompetencyjnych szóstoklasistów oraz egzaminów gimnazjalistów zawarte w *Diagnozie systemu świadczenia usług pomocy społecznej*, opracowanej na potrzeby *Spółecznej strategii Warszawy 2009—2020*. Sytuacja społeczno-ekonomiczna w dzielnicach biedy przekłada się bezpośrednio na słabsze angażowanie się rodziców w kształcenie dzieci. „Dzieci z Pragi Północ, Woli i Targówka osiągają najgorsze wyniki ze sprawdzianu szóstoklasistów. Są to jednocześnie dzielnice, w których najwięcej rodzin otrzymuje świadczenia od OPS-ów z powodu ubóstwa” (*Diagnoza systemu świadczenia usług pomocy społecznej*, s. 8). Podejmowane w dzielnicach „wykluczenia społecznego” działania mające wyrównywać szanse edukacyjne w szkołach (w formie zajęć dodatkowych, zajęć korygujących, pomocy w odrabianiu lekcji organizowanej przez OPS oraz świetlice) nie przyniosły oczekiwanego rezultatu (ibidem, s. 10). Czy brano pod uwagę fakt, że często kilkupokoleniowe wykluczenie społeczne, jak i wieloproblemowość w rodzinach wymaga przemyślanych, systemowych oraz systematycznych oddziaływań? Motywowanie do zmiany sytuacji życiowej wiąże się z długofalowymi działaniami wspierająco-naprawczymi i profilaktycznymi. Jest to niezmiernie ważne, ponieważ niepowodzenia szkolne stanowią jedno z pierwszych przyczyn, a jednocześnie symptomów nieprzystosowania społecznego. Typowa droga ku marginalizacji oraz wykluczeniu społecznemu to problemy w szkole (niekwalifikowanie lub niskie wyniki edukacyjne, konflikty z nauczycielami i rówieśnikami), wagary, utrzymywanie kontaktów z rówieśnikami z grup ryzyka, lekceważenie rodziców, ucieczki z domu, stosowanie używek, konflikty z prawem, wrogość wobec społeczeństwa jako całości. Niepowodzenia w szkole, a w konsekwencji nieukończenie jej i niezdobycie kwalifikacji zawodowych rodzi kolejne problemy — trudności ze znalezieniem pracy i z ułożeniem sobie samodzielnego godnego życia.

Przeprowadzona w szkołach warszawskich diagnoza pokazała także problem „naznaczania” placówek edukacyjnych. Dzieci uczęszczające do szkół na „obszarach biedy” osiągają gorsze wyniki edukacyjne niż dzieci w placówkach, w których uczniowie pochodzą z rodzin o zróżnicowanym statusie społeczno-ekonomiczno-kulturowym. Potwierdzają to również badania PISA, które dowodzą, że „środowisko społeczne kolegów ma istotny wpływ na rezultaty szkolne. Dzieci ze środowisk spo-

<sup>1</sup> W ogłoszonych przez OECD wynikach programu PISA 2009 Polska została zaliczona do grona tych krajów na świecie, w których wyraźnie poprawiła się w ostatniej dekadzie wiedza i umiejętności 15-latków, młodzieży kończącej obowiązkową edukację w szkole.

łecznie zaniedbanych rozwijają się gorzej, jeśli przebywają wśród kolegów pochodzących z podobnych rodzin. Enklawa biedy nie dostarcza bowiem wzorów pozytywnego awansu, obniża aspiracje i wiarę we własne siły” (*Diagnoza systemu świadczenia usług pomocy społecznej*, s. 10).

Szansę edukacyjne dzieci zwiększa ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach, które jest bardzo zróżnicowane przez wykształcenie rodziców, ocenę warunków materialnych gospodarstwa domowego oraz miejsce zamieszkania. Z raportu CBOS-u *Wydatki rodziców na edukację dzieci* wynika, że uczniowie z miast do 100 tys. ludności i mniejszych oraz mieszkający na wsi, podobnie jak ci, których rodzice mają wykształcenie podstawowe lub zawodowe i którzy źle oceniają swoje warunki materialne, dużo rzadziej uczestniczą w płatnych zajęciach pozalekcyjnych (*CBOS 2010*, s. 4–7). Potwierdziły to również badania przeprowadzone w ramach *Diagnozy społecznej 2009*, wskazujące, że „najczęściej gospodarstwa domowe były zmuszane ze względów finansowych w roku 2008/2009 do rezygnacji z zajęć dodatkowych i korepetycji dla dziecka, co z kolei może utrzymywać nierówności społeczne” (Czapiński, Panek, red., 2009, s. 200).

Bieda zawsze różnicowała ludzkie losy, różnicowała też ludzi w zakresie dostępu do wykształcenia. Co zrobić, żeby stwierdzenie to straciło swoje znaczenie i wpływ na start życiowy dzieci ze środowisk marginalizowanych?

## Edukacja a wyrównywanie szans

W od lat znanym i cenionym raporcie *Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, przygotowanym pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, podkreśla się, że „pierwszym celem systemów edukacyjnych powinno być przeciwdziałanie bezbronności społecznej dzieci ze środowisk zmarginalizowanych i defaworyzowanych, aby przerwać błędne koło ubóstwa i wykluczenia. Środki, jakie należy podjąć, to wykrywanie we wczesnym okresie nauki przeszkód często związanych z sytuacją rodzinną uczniów i prowadzenie polityki pozytywnej dyskryminacji w stosunku do tych uczniów, którzy najsilniej odczuwają trudności” (*Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, 1998, s. 142–143). Dlatego tak „istotnym zadaniem szkoły jest [...] skoncentrowanie [...] działań wspierających na tych uczniach, których sytuacja rodzinna nie pozwala na skuteczną realizację własnych oczekiwań i pragnień bez odwoływania się do pomocy zewnętrznej” (Mosiak, 2005, s. 61). Aktywność szkoły w tym zakresie ograniczona jest

zgoda rodziców, dlatego też konieczna jest przemyślana i sprawna kooperacja szkół — różnego poziomu i typu — z instytucjami odpowiedzialnymi bezpośrednio i pośrednio w środowisku lokalnym za wsparcie i pomoc rodzinom w grupie ryzyka czy będących w sytuacjach kryzysowych. Hasło „wyrównywanie szans edukacyjnych” jest niezmiernie ważne w procesie reintegracji, gdyż nierówny start życiowy dzieci i młodzieży z rodzin najuboższych opóźnia ich rozwój społeczny, edukacyjny i zawodowy. Realizacja tego hasła wydaje się niezwykle ważna, gdyż w edukacji kryją się „olbrzymie możliwości wyposażania człowieka w skuteczne mechanizmy przewycięzania bezradności i osamotnienia, neutralizujące skutki procesów marginalizowania” (Pilch, 2004, s. 62). Większa skuteczność oddziaływań pedagogicznych wiąże się z wczesnym rozpoznaniem dysfunkcyjności w rodzinie i jej wpływu na wychowanie i edukację dzieci. Potrzebni są pedagodzy i nauczyciele dostrzegający i rozumiejący dziecko, jego zachowania i emocje. Zmiana w sytuacji dziecka zależy w dużej mierze od ich profesjonalizmu. W edukacji ważne jest przekazywanie wiedzy, ale także uczenie umiejętności przydatnych w kontakcie z innymi osobami, w sytuacjach trudnych czy w planowaniu i realizacji swoich planów i marzeń.

Próby niwelowania wykluczenia edukacyjnego powinny łączyć się z usuwaniem źródeł jego powstania, czyli barier przeszkadzających w zdobywaniu wyższych poziomów edukacji. Wydaje się, że trzy kierunki działań są pod tym względem szczególnie ważne:

- zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim grupom społecznym, uniezależnienie go od poziomu dochodów, miejsca zamieszkania itp.;
- podnoszenie aspiracji edukacyjnych, pokazywanie wartości dobrej edukacji dla osiągnięcia długofalowych celów jednostki i jej rodziny, potomstwa;
- podnoszenie jakości niższych poziomów edukacji, dopasowywanie ich do potrzeb krajowego rynku pracy, w tym do możliwości kontynuowania nauki (Kozarzewski, 2008, s. 176).

Konieczne jest przygotowanie rozwiniętej oferty edukacyjno-profilaktyczno-animacyjnej dla dzieci, młodzieży, młodych dorosłych z rodzin zagrożonych lub z grupy wykluczenia społecznego.

Wymaga się również wsparcia finansowego organizacji pozarządowych realizujących programy na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, gdyż „czas najwyższy podjąć autentyczną i realną próbę usunięcia z mechanizmów życia zbiorowego zadomowionej w nim praktyki nierówności szans edukacyjnych” (Pilch, 2010, s. 6).

## Przykład dobrej praktyki

Fundacja dla Polski realizuje od 2007 roku projekt „Przedsiębiorczość na ulicy”, kierowany do młodych ludzi doświadczających różnych problemów w rodzinie, takich jak: ubóstwo, uzależnienia, przemoc, bezrobocie. Konsekwencje tej sytuacji dla nich to najczęściej przerwanie nauki, brak zawodu, brak perspektyw, poczucie bycia kimś gorszym. Są to osoby trafiające pod opiekę organizacji (stowarzyszeń, fundacji) czy placówek oferujących wsparcie i pomoc w radzeniu sobie w codziennym życiu. Pomysł Fundacji dla Polski na skuteczną edukację dzieci ulicy opiera się na założeniu, że właśnie organizacje i placówki znające dzieci mogą rekomendować je do programu, zachęcając do pokonywania kolejnych etapów jego realizacji. Cele i efekty projektu są następujące (Dziado, 2011):

- edukacyjne — podnoszenie i wzmocnienie posiadanych oraz nabywanie nowych kompetencji, w tym umiejętności planowania, posługiwania się pieniędzmi;
- świadomościowe — świadomość własnych możliwości, sukcesu, wzrost pewności siebie, poczucie zadowolenia z uzyskiwanych rezultatów;
- inspiracyjne — pomysł na siebie, na spędzanie czasu wolnego, na zarobienie pieniędzy, możliwość zdobycia nowych doświadczeń, możliwość poznania innych osób i funkcjonowania w nowych grupach rówieśniczych;
- materialne — możliwość zarobienia pieniędzy, zrealizowanie potrzeb, spełnienie marzeń.

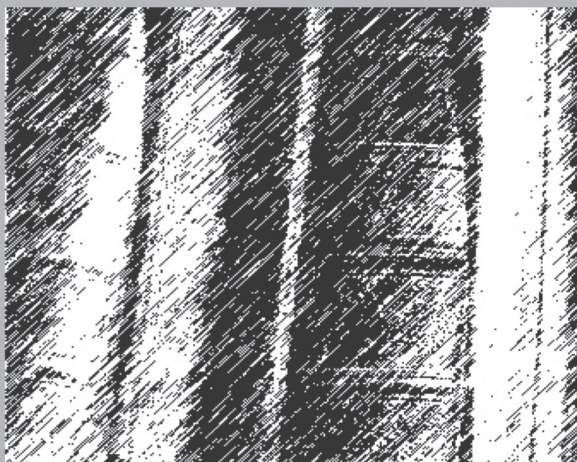
Realizacja projektu rozpoczyna się od szkolenia „Plan dla zmian”, podczas którego młodzi ludzie od 16. roku życia mają szansę na przyjrzenie się sobie, odkrycie własnego potencjału i określenie możliwości jego wzmocnienia. Poznają też podstawy ekonomii niezbędne w codziennym życiu i pomocne w przygotowaniu Indywidualnych Planów Rozwoju. Kolejnym elementem projektu są warsztaty pozwalające na odkrycie własnych predyspozycji w kontekście przyszłości zawodowej, jak również określenie celów (zawodowych i życiowych). Wszystko to bardzo przydaje się podczas przygotowywania przez młodych ludzi realnych planów działania, będących podstawą wniosku o stypendium. Pomysły są bardzo różne, ale najczęściej osoby wskazują na potrzebę zakupu towarów/usług niezbędnych do rozpoczęcia lub kontynuacji nauki lub potrzebnych do założenia własnej działalności gospodarczej. Przyznawane stypendia w wysokości od 500 do 3000 zł pozwalają młodym ludziom na rozpoczęcie realizacji własnych planów i marzeń o lepszej przyszłości, o własnej sile i sprawczości.

Działanie w ramach projektu „Plan dla zmian” to tylko jeden z przykładów dobrej praktyki edukacyjnej w zakresie przeciwdziałania marginalizacji dzieci i młodzieży, pokazujący to, co najważniejsze w procesie pomagania: dawanie szansy na uwierzenie dzieciom w siebie i swoje możliwości.

## Bibliografia

- Białecki I., 2011: *Wykluczenie edukacyjne*. W: *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce. Polski Raport Social Watch 2010*. Red. R. Szarfenberg. Warszawa.
- CBOS 2010. *Wydatki rodziców na edukację dzieci. Komunikat z badań*. Warszawa, listopad 2010, BS/147/2010. Opracowanie K. Kowalczyk.
- Czapiński J., Panek T., red., 2009: *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa.
- Diagnoza systemu świadczenia usług pomocy społecznej*, 2008. Oprac. W. Marchlewski, współpraca A. Deja, M. Przywara. Warszawa.
- Domański H., 2009: *Spółczesność europejska. Stratyfikacja i systemy wartości*. Warszawa.
- Dzido D., 2011: *Projekt „Przedsiębiorczość na ulicy”*. Wystąpienie na sympozjum *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński, 4 kwietnia 2011 r.
- Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, 1998. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa.
- Frieske K., 2004: *Wprowadzenie: pesymistyczne wnioski teoretycznych komplikacji*. W: *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*. Red. K. Frieske. Warszawa.
- Frieske K., 2008: *Spółczesna marginalność jako koszt systemowy*. W: *Wykluczenie. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*. Red. M. Jarosz. Warszawa.
- Golinowska S., 2010: *Podatność młodzieży na ubóstwo i wykluczenie społeczne*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Jarosz M., 2008: *Wstęp. Obszary wykluczenia w Polsce*. W: *Wykluczenie. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*. Red. M. Jarosz. Warszawa.
- Kawula S., 2004: *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*. Olsztyn.
- Kozarzewski P., 2008: *Wykluczenie edukacyjne*. W: *Wykluczenie. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*. Red. M. Jarosz. Warszawa.
- Mosiek P., 2005: *Typy osobowościowe bezrobotnego. Jednostkowy i rodzinny wymiar jego codziennej egzystencji*. „Auxilium Sociale”, nr 1 (33).
- Ogrodzińska T., 2010: *Wstęp*. W: *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*. Red. T. Ogrodzińska. Warszawa.
- Petelewicz M., 2010: *Wykluczenie dzieci z wybranych aktywności społecznych w okresie adolescencji*. „Praca Socjalna”, lipiec—sierpień [red. W. Warzywoda-Kruszyńska].
- Pilch T., 2004: *Marginalizacja społeczna a edukacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa.

- Pilch T., 2010: *Słowo wstępne*. „Pedagogika Społeczna”, nr 3—4.
- Sawiński Z., 2009: *Nierówności edukacyjne w teoriach struktury społecznej*. W: *Studia socjologiczne*. Red. J. Wasilewski. Nr 1. Warszawa.
- Szmagalski J., 2005: *Pojęcie wykluczenia społecznego z perspektywy pracy socjalnej*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka. Bydgoszcz.
- Szumlewicz P., 2009: *Edukacyjny regres*. W: *Stracone szanse? Bilans transformacji 1989—2009*. Red. J. Majmurek, P. Szumlewicz. Warszawa.



EWA SYREK

## Edukacyjno-pedagogiczne konteksty społecznego wymiaru choroby

### **Educational and pedagogical contexts of the social dimensions of disease**

**Abstract:** In the paper there are analyzed the chosen dimensions of illness — the medical, psychological and social one. There is discussed the theory of the ill man's social role in the light of T. Parson's work, as well as there is presented the conception of disease in the context of notions of social deviation and stigmatization. There are presented the interpretations of A. Schulz and M. Douglas. There is also taken into consideration the specificity of the chronic disease and educational activities helpful in the work with chronically ill people (especially children and teenagers). There are presented the chosen consequences of the chronic diseases affecting young people in the school-age and directions of supporting the pupils' development, health and education. In the next fragment of the paper there are indicated the chosen initiatives of European Union agencies related to the citizens' health promotion and the tasks considered in the National Health Programme for the years 2007—2015.

**Key words:** disease, social role of ill man, chronic disease, pupil, health, education.

Życie codzienne każdego człowieka i pełnienie przez niego ról społecznych uwarunkowane jest stanem zdrowia. Stan zdrowia może być oceniany subiektywnie w myśl definicji WHO z 1947 roku, że zdrowie jest stanem dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brakiem choroby, kalectwa i niepełnosprawności (Demel, 1980, s. 100—101). Medyczne określenie stanu zdrowia opiera się na wynikach badań uzyskanych po zastosowaniu różnych narzędzi diagnostycznych i przeprowadzeniu badań klinicznych, które pozwalają określić, czy, a jeśli tak, to na ile stan i funkcjonowanie organizmu są w normie lub nie. Ludzie doświadczają różnego rodzaju chorób o różnej etiologii w różnym okresie cyklu swojego życia bądź z nimi się rodzą. Postęp medycyny pozwala współcześnie na przedłużenie życia wielu chorym, którzy dawniej nie mieliby szans na dalsze życie. Wiele zagrożeń zdrowia, w tym zagrożenia chorobami cywilizacyjnymi, powoduje, że przybywa osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych.

Choroba jest zjawiskiem medycznym, psychologicznym i społecznym. Te trzy wymiary choroby wzajemnie się przenikają. Pojęcie społecznej roli chorego wprowadził do socjologii Talcott Parsons w pracy *The Social System* (1951). Podkreślał, że ludzie uczą się roli chorego w procesie socjalizacji poprzez obserwację odgrywania ról przez innych chorych. Rola chorego opiera się na trzech zasadach: osoba chorego nie jest odpowiedzialna za swoją chorobę, rola ta ma pewne prawa i przywileje, np. prawo do zwolnienia z codziennych obowiązków, osoba chora powinna podejmować wysiłki w celu powrotu do zdrowia i zwracać się do specjalistów (Giddens, 2002, s. 181—182). T. Parsons zaznaczał, że równowaga systemu społecznego zależy „od właściwego umotywowania uczestników systemu do pełnienia ról społecznych. Choroba stanowi zagrożenie, gdyż umożliwia uprawomocnione wycofanie się z tych ról. Dlatego też wymaga ona oficjalnej regulacji społecznej” (Uramowska-Żyto, 2009, s. 70). Koncepcja T. Parsonsa stanowiła znaczący przełom w rozwoju socjologii medycyny, choć nie była wolna od wielu mankamentów. Koncepcję choroby jako dewiacji społecznej, stworzoną przez T. Parsonsa, rozwinął między innymi Eliot Freidson. On także określił trzy wersje choroby: **warunkowa rola chorego**, która odnosi się do osób przejściowo chorych, **rola bezwarunkowo prawomocna**, odnosząca się do osób cierpiących na choroby nieuleczalne, **nieprawomocna rola chorego**, która odnosi się do osób piętnowanych przez innych ze względu na swoją chorobę (Giddens, 2001, s. 182). E. Freidson wyróżnił dwa typy dewiacji: pierwotną, gdy anomalie w stanie zdrowia powodują modyfikowanie sposobu odgrywania ról społecznych, i wtórną, gdy choroba wymusza przyjęcie nowych ról i załamanie się zasad komunikowania z innymi. Uważał, że istotne znaczenie mają cztery wymiary choroby: czas trwania, zakres i możliwości



wyleczenia, stopień niezdolności do funkcjonowania, potencjalna degradacja w sensie piętna społecznego (Tobiasz-Adamczyk, 1998, s. 17—18). Traktowanie choroby jako dewiacji jest częścią szerszej, socjologicznej teorii strukturalno-funkcjonalnej podejmującej próbę wyjaśniania reguł życia codziennego. Choroba traktowana jest tutaj jako rodzaj zakłócenia porządku społecznego. Ujęcie choroby w kategoriach stygmatyzacji po raz pierwszy przedstawił w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia Erving Goffman w pracy *Asylum*; uczynił to w odniesieniu do położenia społecznego pacjentów klinik psychiatrycznych (Barański, Piątkowski, red., 2002, s. 26). Krytycy koncepcji choroby jako dewiacji podkreślali brak zwrócenia uwagi na indywidualne przeżywanie choroby, która wiąże się z cierpieniem, bólem, bezradnością i bolesnym doświadczeniem. Współczesna myśl socjologiczna analizuje wiedzę zdroworoządkową, życie codzienne oraz przemiany subiektywne i obiektywne związane z rzeczywistością w zakresie zagadnień dotyczących zdrowia i choroby, odwołując się do koncepcji socjologii humanistycznej, m.in. fenomenologii i interakcjonizmu socjologicznego. Przedstawiciele interakcjonizmu uważają, „że choroba jako zjawisko społeczne pojawia się na skutek oddziaływania czynników zewnętrznych (środowiskowych)” (Uramowska-Żyto, 2009, s. 76). Chorobę opisuje się w kategoriach środowiskowych, a nie jednostkowych, rozumie się ją jako funkcję procesów środowiskowych. W modelu interakcjonistycznym reakcja społeczna stanowi podstawowy problem w etiologii i leczeniu, jest podstawowym elementem tego nurtu socjologicznego w paradygmacie choroby. Najważniejszym kryterium zdrowia lub choroby (normalności lub dewiacji) jest przypisanie osobie jakiejś kategorii choroby w toku jakiejś reakcji społecznej. Ten nurt proponuje dwa modele owych reakcji: pierwszy, gdy kryzys występujący w sytuacji choroby jest dostrzegany przez otoczenie i wiąże się ze zmianą ról, i drugi, określany jako model negocjacji i wiążący się z procesem przyjmowania roli chorego. Anselm Strauss w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku sformułował **biograficzną koncepcję ciała** umożliwiającą analizę procesów w chorobie chronicznej. Wprowadził także pojęcie trajektorii oznaczającej przebieg choroby oraz podejmowanie działań osób zaangażowanych w radzenie sobie z chorobą, a także zorganizowanie tych aspektów życia, które zostały zakłócone przez chorobę. Alfred Schulz, przedstawiciel socjologii fenomenologicznej, oraz kontynuatorzy tej koncepcji uważają, że ważniejsza jest analiza ludzkich doświadczeń związanych ze zdrowiem i z chorobą niż koncentracja na rolach społecznych osób, które uznane zostały za chore. Jedną z podstawowych socjologicznych kategorii pojęciowych tego autora jest świat życia codziennego, przy czym Schulz oddziela wiedzę potoczną, zdroworoządkową oraz potoczną interpretację ludzkich zachowań od wiedzy naukowej. Ponadto uważa, że w chorobie

styl poznawania rzeczywistości różni się od stylu poznawania naczelną rzeczywistości życia codziennego. Dzieje się tak dlatego, że w chorobie osoba koncentruje się na własnym ciele, bólu i funkcjonowaniu swojego organizmu. Barbara Uramowska-Żyto, opisując koncepcje Alfreda Schulza, podkreśla, że choroba chroniczna, w przeciwieństwie do krótkotrwałej, uniemożliwia powrót do rzeczywistości życia codziennego. Choroba zmienia perspektywę spojrzenia na własne ciało i świat zewnętrzny. Każda choroba wpływa na sposób wykonywania codziennych czynności, a choroba przewlekła jest naczelną rzeczywistością dla chorego; chory tworzy wówczas nowe role adekwatne do tej rzeczywistości. Intersubiektywne komunikowanie się i działanie społeczne (praca) nie występują w chorobie, doświadczenie intersubiektywne choroby nie jest dostępne, mimo że choroba jest uniwersalnym doświadczeniem ludzkim. Jednak doświadczając choroby, jesteśmy sami. Choroba przewlekła staje się częścią normalnego życia pacjenta, jest obecna w teraźniejszości i przyszłości, ma znaczenie w codziennym działaniu i trzeba ją uwzględniać w planach na przyszłość (Uramowska-Żyto, 2009, s. 75–84). Warto także w tym miejscu przywołać koncepcję Mary Douglas. W schemacie klasyfikacyjnym opartym na pojęciach więzi społecznej i grupy społecznej koncepcja ta odzwierciedla wzajemne stosunki między kontekstem społecznym a symbolicznym porządkiem danej grupy społecznej. Douglas podkreśla także, że ciało fizyczne stanowi część świata, w którym spotykają się: świat naturalny i społeczny (ibidem, s. 85).

W ostatnich latach sukcesywnie wzrasta zainteresowanie ciałem w socjologii. Pierwsze wydanie *Socjologii ciała* autorstwa Chrisa Shillinga zostało opublikowane w 1993 roku. Od tego czasu ukazało się wiele prac dotyczących ciała i cielesności. W drugim wydaniu tej pracy (2003) autor podejmuje interesujące rozważania na temat ciała związane m.in. ze społecznym konstruowaniem płci, z wizerunkiem ciała, z analizą ciała w medycynie, ukazuje wzajemne powiązania kultury i biologii w procesie reprodukcji rozwoju ludzkiego ciała i w kulturze konsumpcyjnej. Autor opisuje i krytycznie analizuje wybrane, najbardziej interesujące koncepcje i badania socjologiczne nad ciałem (Shilling, 2010). W wielu współczesnych dokumentach Światowej Organizacji Zdrowia podkreśla się znaczenie zdrowia nie tylko dla jakości życia jednostek i grup społecznych, ale także dla pomyślności rozwoju kulturowego, społecznego i ekonomicznego społeczeństwa. Ogromny postęp i rozwój nauk medycznych oraz zmieniające się warunki życia sprzyjają przedłużaniu życia ludzkiego. Statystyki wskazują, że przybywa osób cierpiących na choroby przewlekłe (chroniczne) praktycznie na każdym etapie cyklu życia — w dzieciństwie, młodości, wieku średnim i wśród seniorów. Trudno jest w literaturze przedmiotu doszukać się jednej przyjętej definicji cho-

roby przewlekłej. W różnych krajach bierze się pod uwagę różne kryteria. Np. w stosunku do dzieci Amerykańska Akademia Pediatrii uznaje, że „przewlekłe problemy zdrowotne to zaburzenia trwające 3 miesiące lub dłużej, wpływające na funkcjonowanie fizyczne, intelektualne i psychiczne dziecka w następstwie występujących objawów, konieczności leczenia, ograniczeń w aktywności w szkole, pracy, rekreacji, rodzinie” (Woynarowska, 2010a, s. 20). Choroba przewlekła wiąże się z patologicznym funkcjonowaniem organizmu stwierdzonym w toku diagnozy medycznej, jest długotrwała i w danym momencie nieuleczalna. Ponadto przebieg tej samej choroby i dalsze rokowania w różnych kategoriach wiekowych osób są różne. Osoba przewlekłe chora wymaga stałej opieki medycznej, rehabilitacji, a w wielu przypadkach opieki innych osób bądź instytucji. Magdalena Sokołowska (1981) już w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia zwracała uwagę na grupy zależne, do których zaliczała ludzi starych, przewlekłe chorych i niepełnosprawnych, umysłowo chorych itd., podkreślając, że odpowiedzialność społeczna wobec tych osób przybiera postać konkretnego działania. Ludzie z grup zależnych, do których zaliczała autorka także osoby chore/niepełnosprawne, nie są zdolni do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie, a zaspokojenie ich potrzeb zależy od innych osób bądź instytucji. Współcześnie, zarówno w literaturze socjologicznej, jak i pedagogicznej, analizuje się kwestie marginalizacji społecznej różnych grup, zwracając uwagę przede wszystkim na ubóstwo społeczne, bezrobocie czy niepełnosprawność, które są najczęstszymi wyznacznikami marginalizacji (Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 44—66). Choroba może być jednym z takich czynników, może dyskryminować osoby (grupy) pod względem nie tylko możliwości szeroko rozumianego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym, ale — może przede wszystkim — ze względu na bariery społecznego (środowiskowego) przyzwolenia. Ludzie chorzy i niepełnosprawni bardzo często narażeni są na społeczną deprivację, na przykład w sytuacji ograniczenia możliwości dostępu do edukacji na różnych szczeblach kształcenia. Choroba jest także, jak już wspomniano, źródłem zależności nie tylko fizycznej czy psychicznej, ale i społecznej. Choroba przewlekła może uniemożliwiać aktywność fizyczną związaną z funkcjonowaniem w życiu codziennym. Stopień zależności od innych jest wyznaczony zakresem ograniczeń wywołanych chorobą lub niepełnosprawnością. Zależność psychiczna wiąże się głównie z udzielaniem wsparcia psychicznego w chorobie. Zależność społeczna ma raczej wymiar prawno-instytucjonalny stwarzający lub ograniczający możliwości leczenia, rehabilitacji, dostępu do edukacji, zatrudnienia, pełnienia ról społecznych wyznaczonych możliwościami osoby chorej. Biorąc pod uwagę liczne ograniczenia wywołane z jednej strony chorobą, a z drugiej reakcjami społecznymi, takimi jak margina-

lizacja czy napiętnowanie, należy wziąć pod uwagę zarówno możliwości działań edukacyjnych osób chorych w celu poprawy ich jakości życia, jak i szeroko rozumianą edukację społeczną sprzyjającą procesom integracji w środowiskach życia osób z chorobami przewlekłymi.

Z pedagogicznego punktu widzenia grupą szczególnej troski są dzieci i młodzież z chorobami przewlekłymi. Szczególną rolę w opiece nad dzieckiem z chorobą przewlekłą odgrywają rodzice, ponieważ to oni są odpowiedzialni za pieczę nad osobą dziecka, która polega na stałej trosce i staraniu się o dziecko wyrażających się w tworzeniu mu odpowiednich warunków do życia, ochronie przed niebezpieczeństwami i w zapewnieniu warunków prawidłowego rozwoju. Piecza nad dzieckiem jest prawem i obowiązkiem wychowania i kierowania dzieckiem (Kwak, Mościskier, 2002, s. 91). Niezbędna zatem staje się edukacja rodziców ukierunkowana na pogłębianie wiedzy o chorobie dziecka, możliwościach jego leczenia i rehabilitacji, a także, w wielu przypadkach, wiedza dotycząca sposobu modyfikacji pełnienia ról rodzicielskich, modyfikacji stylu życia rodzinnego dostosowanego do potrzeb dziecka wynikających z choroby przewlekłej. Ponadto rodzice są osobami najbliższymi i ważne jest, by udzielali dziecku, stosownie do wieku, odpowiedniego wsparcia psychologicznego pomagającego w walce z chorobą. Opieka nad chorym dzieckiem może wywołać u rodziców kryzys emocjonalny, kryzys wypalenia wiążący się z poczuciem emocjonalnego, psychicznego i intelektualnego wyczerpania, którym towarzyszy poczucie beznadziejności i bezradności. W literaturze przedmiotu podkreśla się następujące komponenty tego zjawiska: wyczerpanie fizyczne objawiające się niskim poziomem energii, słabością i chronicznym zmęczeniem, wyczerpanie emocjonalne z uczuciami depresyjnymi, bezradnością, beznadziejnością, wyczerpanie umysłowe związane z negatywną postawą wobec siebie i życia (Pilecka, 2005, s. 140). Wielu rodziców dzieci z chorobami przewlekłymi czy też tzw. chorobami rzadkimi (np. celiakia, mukowiscydoza, zespół Angelmana, zespół Turnera, zespół Retta i wiele innych) współpracuje, udzielając sobie wzajemnie wsparcia społecznego w grupach samopomocowych czy stowarzyszeniach. Choroby rzadkie są uwarunkowane genetycznie, mają przewlekły i ciężki przebieg, najczęściej ujawniają się w dzieciństwie. Komisja Europejska podjęła decyzję o przyznaniu chorobom rzadkim priorytetu w ramach działań w zakresie zdrowia publicznego<sup>1</sup>.

Choroby przewlekłe u dzieci i młodzieży są dużym obciążeniem psychicznym i stanowią zagrożenie ich rozwoju: fizycznego (np. opóźnienie

---

<sup>1</sup> Zob. *Rozporządzenie (WE) Nr 141/2000 Parlamentu Europejskiego i Rady z 16 grudnia 1999 r. w sprawie sierocych produktów leczniczych*. Tryb dostępu: [www.rzadkiechoroby.pl/dodatki/Reg%20141%20PL2.pdf](http://www.rzadkiechoroby.pl/dodatki/Reg%20141%20PL2.pdf). Data dostępu: 13 kwietnia 2012 r.

wzrastania i dojrzewania), motorycznego (obniżenie sprawności i wydolności fizycznej), psychospołecznego (zaburzenia emocjonalne, negatywne emocje, jak smutek, przygnębienie, trudności w relacjach z nauczycielami i rówieśnikami oraz wiele innych). Choroba niesie ryzyko gorszego funkcjonowania w szkole, a przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele, np. długotrwała absencja, brak możliwości opanowania podstawowych umiejętności, szybkie zmęczenie, trudności w koncentracji uwagi itp. Uczniowie chorzy mają specjalne potrzeby edukacyjne, należą do nich: potrzeba i wsparcie ze strony nauczycieli oraz rówieśników, dopasowanie odpowiednich form nauczania, potrzeba uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego i wycieczkach, pomoc w planowaniu dalszej edukacji i w wyborze zawodu (Woynarowska, 2010b, s. 21–39).

W tej sytuacji konieczna staje się edukacja nauczycieli, a także rozwijanie ich umiejętności psychospołecznych, a przede wszystkim: poznanie specyfiki choroby przewlekłej każdego z uczniów, wpływu choroby i jej leczenia na osiągnięcia szkolne i ewentualne zmiany w jego zachowaniu, wpływu zachowania ucznia chorego na zespół klasowy, zasad postępowania w przypadku nagłego zaostrzenia choroby bądź wystąpienia skutków zażywanych leków. Istnieje również potrzeba, by nauczyciele doskonalili swoje umiejętności psychospołeczne w zakresie komunikacji z uczniem z chorobą przewlekłą: empatię, udzielanie pomocy i wsparcia oraz włączanie do tego zespołu klasowego, współdziałanie w grupie klasowej, umiejętności rozwiązywania konfliktów (Woynarowska, 2010b, s. 40). Ponadto bardzo ważne dla uczniów z chorobami przewlekłymi są odpowiednie warunki i organizacja nauczania oraz współpraca nauczycieli i rodziców (ibidem, s. 31–32). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na publikację pod redakcją Barbary Woynarowskiej red., 2010) pt. *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*. Praca ta posiada ogromne walory edukacyjne dla nauczycieli i rodziców w zakresie podstawowej wiedzy o niektórych chorobach przewlekłych dzieci i młodzieży (m.in. astmie oskrzelowej, cukrzycy, mukowiscydozie, niedosłuchu, padaczce, otyłości, zaburzeniach psychicznych), a także specyfice problemów z nimi związanych. Ukazuje jednocześnie możliwości udzielania wsparcia i pomocy przez nauczycieli<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> W ostatnich latach sukcesywnie zwiększa się liczba publikacji, w których podejmuje się problematykę zdrowia, choroby i edukacji zdrowotnej dzieci, młodzieży i dorosłych. Zob. np. A. Maciarz: *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*. Kraków 1998; *Zdrowie i szkoła*. Red. B. Woynarowska. Warszawa 2000; M. Chodkowska: *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*. Warszawa 2004; A. Bochniarz, J. Bogucki, A. Grabowiec: *Zdrowa szkoła — zdrowy uczeń. Teoria i praktyka edukacji zdrowotnej*. Lublin 2008; E. Syrek: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspekty-*

Ze względu na dbałość o zdrowie własne i innych, profilaktykę wypadkowości, urazów i niepełnosprawności wśród dzieci i młodzieży, z myślą o perspektywicznym stylu ich życia w dorosłości konieczna jest we współczesnym kształceniu ogólnym dzieci i młodzieży edukacja zdrowotna (zob. np. Syrek, 2009; Kruszko, 2010). Cele i zadania Wspólnoty Europejskiej w dziedzinie zdrowia publicznego odnoszą się także do obszaru promocji zdrowia i dotyczą: promowania zdrowego stylu życia i zmniejszania nierówności w zdrowiu poprzez promowanie inicjatyw ukierunkowanych na zdrowie, wydłużenie życia, promowanie i badanie wpływu zdrowia na aktywność zawodową i produktywność; propagowanie zdrowego stylu życia i ograniczanie występowania chorób, urazów i wypadków poprzez działania na uwarunkowania zdrowia celem promowania i poprawy zdrowia fizycznego, psychicznego, seksualnego i walki z uzależnieniami, zwrócenie uwagi na znaczenie dla zdrowia uwarunkowań środowiskowych i społeczno-ekonomicznych (Karski, 2009, s. 81).

W społeczeństwie polskim, i nie tylko, mamy do czynienia z ogromnymi różnicami w stanie zdrowia osób, w tym także dzieci i młodzieży. Skala i rozmiar zróżnicowania stanu zdrowia obywateli w różnych częściach Unii Europejskiej spowodowały, iż Komisja Europejska podjęła próbę szerszej dyskusji dotyczącej zmniejszenia tych różnic. W *Białej księdze — Razem na rzecz zdrowia* (2007) Unia Europejska określiła strategię na rzecz zdrowia na lata 2008—2013 (podaję za: Karski, 2009, s. 61). W dokumentach Unii Europejskiej oraz *Narodowej Strategii Integracji Społecznej dla Polski* podkreśla się, że wykluczenie społeczne polega na niepodejmowaniu zwyczajowej i społecznie akceptowanej drogi życiowej lub wypadnięciu z niej i dotyczy osób, grup społecznych i rodzin, które m.in. „posiadają cechy utrudniające im korzystanie z powszechnych zasobów społecznych ze względu na zaistnienie: uzależnie-

*wy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice 2008; „Chowanna” 2008, T. 2 (31): *Psychospołeczne konteksty problemów zdrowia rodziny w perspektywie edukacji zdrowotnej*; J. Bułska: *Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku życia*. Toruń 2008; G. Piechaczek-Ogierman: *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania*. Toruń 2009; A. Nowicka, J. Bąbka: *Człowiek i jego rodzina wobec utraty zdrowia i sprawności*. Lubin 2010; A. Dworak: *Jakość życia dziecka z alergią. Uwarunkowania środowiska rodzinnego*. Toruń 2010; G. Gunia: *Subiektywne obraz zdrowia oraz zachowań zdrowotnych uczniów z wadą słuchu*. Kraków 2010; A. Jegier, M. Kosowska: *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*. Warszawa 2011; E. Kościńska: *Edukacja zdrowotna seniorów i osób przewlekle chorych*. Bydgoszcz 2010; A. Maurer, I. Bołtuć: *Dzieci z zespołem Willamsa. Diagnoza i terapia. Wskazania dla rodziców i nauczycieli*. Kraków 2010; B. Ziółkowska: *Dziecko chore w domu, w szkole i u lekarza*. Gdańsk 2010; A. Żyta: *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych z zespołem Downa*. Kraków 2011; *Dziecko przewlekle chore — problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*. Red. B. Antoszevska. Kraków 2011, i wiele innych.

nia, długotrwałej choroby albo innych cech indywidualnych” (*Narodowa Strategia Integracji Społecznej...*, s. 21). Wykluczenie społeczne skutkuje m.in. deprywacją potrzeb jednostki, bezradnością, stygmatyzacją, izolacją społeczną, marginalizacją, utratą poczucia tożsamości i celów życiowych (ibidem, s. 22). Długotrwała choroba i niepełnosprawność stanowią w Polsce bardzo istotny czynnik wykluczenia społecznego, choć nie zawsze ubóstwa. Jedną z przyczyn wykluczenia z powodu choroby są mankamenty związane z funkcjonowaniem ochrony zdrowia, tj. m.in. zaniedbania promocji zdrowia i profilaktyki, znaczne opóźnienia wykrywania chorób — brakuje powszechnych badań dzieci i młodzieży w okresie przedszkolnym i szkolnym, ograniczony jest dostęp do rehabilitacji, zróżnicowana jakość opieki zdrowotnej i jakość usług medycznych, występują błędy lekarskie, pacjenci ponoszą wysokie koszty leków, funkcjonuje wadliwy system podstawowej opieki zdrowotnej, odnotowuje się niedostatki w diagnozowaniu chorób i ich leczeniu (ibidem, s. 50). Warto również podkreślić, iż w *Narodowym Programie Zdrowia na lata 2007—2015* w zadaniach celu 7. dotyczącego poprawy opieki zdrowotnej nad matką, noworodkiem i małym dzieckiem postuluje się m.in.: unowocześnienie programu trójstopniowej opieki perinatalnej, realizację świadczeń profilaktycznych mających na celu zapobieganie chorobom i wczesne wykrywanie zaburzeń i odchyłeń w stanie zdrowia dzieci przez realizację programów profilaktycznych, wykonywanie badań przesiewowych, bilansów zdrowia, wprowadzanie obowiązkowych szczepień ochronnych, zaspokojenie potrzeb leczniczych dzieci, rozwój rehabilitacji dzieci przewlekle chorych i niepełnosprawnych, a także dzieci z niedorozwojem umysłowym (Bulska, 2008, s. 141).

Edukacja może i powinna odgrywać ważną rolę w procesie budowania integracji społecznej także przeciwko wykluczeniu i marginalizacji dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi (zob. np. Konarska, 2008). W *Narodowej Strategii Integracji Społecznej dla Polski* integrację społeczną określa się jako „działania wspólnotowe oparte na zasadach dialogu, wzajemności i równorzędności, których celem jest dążenie do społeczeństwa opartego na demokratycznym współuczestnictwie, rządach prawa i poszanowania różnorodności kulturowej, w którym obowiązują i są realizowane podstawowe prawa człowieka, obywatela oraz skutecznie wspomagane są jednostki i grupy w realizacji ich celów życiowych” (*Narodowa Strategia Integracji Społecznej...*, s. 24). Edukacja jest znaczącym elementem kształtowania świadomości społecznej ukierunkowanej na integrację społeczną. Obok pewnych reguł kształtujących działania ludzi w obszarze kultury mieszczą się także idee modelujące ich myślenie. Świadomość społeczna stanowi zbiór akceptowanych i rozpowszechnionych w danej zbiorowości poglądów, idei oraz przekonań, które sta-

ją się wzorcami wpajanymi jej członkom i egzekwowanymi przez nacisk społeczny (Sztompka, 2002, s. 288 i 307). W świadomości społecznej bowiem zawsze istniały zjawiska patologiczne, tzn. poglądy uproszczone, jednostronne i często fałszywe o znacznej szkodliwości społecznej. Należą do nich stereotypy, które m.in. implikują negatywne oceny jakiejś grupy społecznej. Często stereotypy i przesady generują negatywne emocje niechęci, wrogości, odrzucenia wobec określonych grup społecznych, co prowadzi do zwiększania się dystansu społecznego czy segregacji społecznej (ibidem, s. 300—3003).

Aby włączyć się aktywnie w proces integracji społecznej (wzajemnego współdziałania, współobecności) edukacja umożliwiająca podnoszenie świadomości społecznej w zakresie zdrowia i choroby oraz związanych z tym problemów dotyczących m.in. społecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży przewlekle chorych niezbędna jest z jednej strony powszechna edukacja zdrowotna uczniów zdrowych oraz organizowanie profilaktycznej opieki zdrowotnej nad uczniami w szkole, a z drugiej strony stosownie do wieku i rodzaju choroby przewlekłej ważna jest edukacja uczniów chorych, nie tylko w zakresie specyfiki ich choroby i mogących pojawić się problemów złego samopoczucia, przyjmowania leków itp. w szkole. Dlatego szczególne zadania przypisane są pielęgniarce szkolnej: okresowe wywiady z uczniami, jego rodzicami i wychowawcą klasowym w celu zebrania informacji o samopoczuciu, leczeniu, sytuacji szkolnej i rodzinnej ucznia; ścisła współpraca z nauczycielami, w tym nauczycielami wychowania fizycznego; wykonywanie dodatkowych pomiarów (np. ciśnienia); udzielanie uczniom porad w zakresie samokontroli odpowiedniego stylu życia, radzenia sobie z trudnościami; planowanie i realizacja edukacji zdrowotnej dostosowanej do potrzeb uczniów, także tych z zaburzeniami i chorobami; ustalenie w porozumieniu z rodzicami i lekarzem, pod którego opieką pozostaje uczeń, zasad postępowania w przypadku wystąpienia u ucznia w szkole objawów zaostrzenia choroby (Wojnarowska, red., 2010, s. 48—49).

W celu podnoszenia jakości życia dziecka przewlekle chorego rodzice korzystają z edukacji ukierunkowanej na zdobywanie wiedzy o chorobie dziecka, zmianie stylu życia, przestrzeganiu zasad związanych z codziennym funkcjonowaniem dziecka w domu i w szkole, uczestniczeniu w wizytach kontrolnych, rehabilitacji.

Istotne znaczenie w systemie kształcenia ogólnego i zawodowego, także specjalnego, odgrywa nauczyciel i jego przygotowanie zawodowe, które zdobywa w procesie kształcenia. Ważnym elementem przygotowania nauczyciela jest wiedza dotycząca specyfiki różnych problemów zdrowotnych uczniów mająca pomóc we wspieraniu ich rozwoju, zdrowia, edukacji, dawaniu wsparcia społecznego oraz w rozwijaniu umiejętności



organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego dla uczniów specjalnej troski oraz sprzyjającego integracji społecznej (zob. np. Satoła, 2008). Istotne znaczenie ma także współpraca nauczycieli z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i z rodzicami innych dzieci z chorobą przewlekłą. Orzekanie o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzieci przewlekle chorych i niepełnosprawnych regulowane jest przez akty wykonawcze *Ustawy z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty*. Szczególne znaczenie w tym zakresie ma *Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania* oraz *Rozporządzenie MENiS z dnia 29 stycznia 2003 r. w sprawie trybu i organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (podaję za: Ziółkowska, 2010, s. 198—199). Stanisław Palka (2010, s. 189—193) podkreśla, że działalność pedagogiczna wiąże się z aktywnością kształtującą i wspomagającą skierowaną do pojedynczych uczniów/wychowanków, ale także do grup. Działalność ową można rozpatrywać w kontekście indywidualnych oddziaływań na jednostki celem przygotowania ich do życia społecznego oraz w kontekście oddziaływań zbiorowych z myślą o wpływie grupy na jednostkę i jednostki na grupę z troską o indywidualność uczniów/wychowanków. W obu przypadkach mamy do czynienia z działalnością o społecznym charakterze, służącą wdrażaniu wychowanków do funkcjonowania społecznego. Społeczna działalność pedagogiczna realizowana jest w kilku sferach, m.in. w sferze wychowania społeczno-moralnego, estetycznego oraz w dziedzinie zdrowotnej (ekologicznej), w sferze opieki związanej z zaspokojeniem potrzeb biologicznych, społecznych i egzystencjalnych dzieci i młodzieży oraz osób niepełnosprawnych umysłowo i fizycznie. Wydaje się, że zwrócenie przez autora uwagi na to, że działalność pedagogiczną należy rozpatrywać jako akt społeczny, niesie ważne przesłanie o wielkich możliwościach tych działań w zakresie procesu integracji społecznej.

„Żadne w zasadzie kalectwo czy choroba przewlekła nie limituje funkcjonowania człowieka w takim stopniu, by nie można było twórczo korzystać z pozostałego potencjału, aby życie mogło być znaczące i satysfakcjonujące. Co więcej, istniejący potencjał może być wzmacniany i powiększany, a zaburzone czynności odtwarzane przy pomocy mechanizmów kompensacyjnych” (Karski, 1999, s. 349). W literaturze przedmiotu wyodrębnia się trzy etapy wprowadzania elementów promocji zdrowia do życia z chorobą/niepełnosprawnością (ibidem, s. 354—357): pierwszy etap dotyczy zaleceń związanych z prozdrowotnym stylem życia, które pełnią funkcje profilaktyczne (np. zapobieganie wypadkom); etap drugi, zwany etapem aktywnej choroby, kiedy ujawniają się trudności i proble-

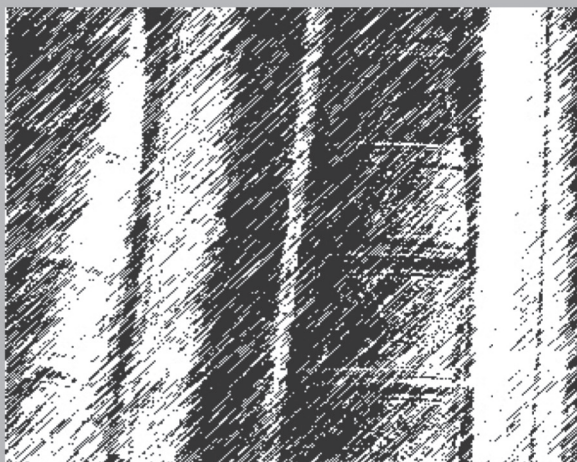
my związane z chorobą/niepełnosprawnością i jej przeżywaniem (ból, depresja, poczucie bezradności itp.) — tu promocja zdrowia powinna koncentrować się na kwestiach psychospołecznych, na aspektach skutecznego radzenia sobie z chorobą, na wsparciu społecznym udzielanym przez bliskich, a także działalności grup samopomocowych; trzeci etap wiąże się z funkcjonowaniem osoby chorej/niepełnosprawnej w szerszym społeczeństwie — konieczne jest nawiązywanie nowych kontaktów społecznych, czasami zmiana stylu życia i wejście w nowe role społeczne, tak by możliwe stało się prowadzenie satysfakcjonującego życia.

Zagadnienia poruszone w tym artykule nie wyczerpują całego spektrum problemów edukacyjnych, pedagogicznych i społecznych związanych z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi. Zasygnalizowano jedynie, że choroba przewlekła w bardzo znaczącym stopniu warunkuje życie codzienne tej grupy dzieci i młodzieży. Takie problemy, jak: edukacja zdrowotna w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym, społeczne i środowiskowe uwarunkowania jakości życia osób (w tym dzieci i młodzieży) z chorobą przewlekłą, społeczne i pedagogiczne możliwości działań pomocowych i kompensacyjnych na rzecz jednostek z chorobą przewlekłą i środowiska ich życia, styl życia rodzin z dzieckiem przewlekle chorym, reakcje społeczne wobec osób chorych społecznie, specyfika społecznej roli ucznia z chorobą przewlekłą, obszary edukacji na rzecz integracji społecznej, wykorzystanie edukacji zdrowotnej w pracy socjalnej i wiele innych, mogą być przedmiotem zainteresowań badawczych m.in. pedagogiki zdrowia (zob. Syrek, 2008, s. 21), która jest subdyscypliną pedagogiki. Przedmiotem zainteresowań badawczych i analiz w ramach pedagogiki zdrowia są społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, wieloaspektowe i wielosektorowe działania środowiskowe (instytucjonalne i pozainstytucjonalne) na rzecz zdrowia różnych grup społecznych oraz badanie i ewaluacja procesu edukacji zdrowotnej (kształcenia i wychowania) ukierunkowanej na doskonalenie zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego oraz umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia i poprawie jakości życia w każdym okresie życia człowieka celem projektowania pedagogicznych (w tym edukacyjnych) działań kompensacyjnych na rzecz jednostki i środowiska, wykorzystywanych także w pracy socjalnej.

## Bibliografia

- Barański J., Piątkowski W., red., 2002: *Zdrowie i choroba. Wybrane problemy socjologii medycyny*. Wrocław.
- Bulska J., 2008: *Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku ich życia*. Toruń.
- Demel M., 1980: *Pedagogika zdrowia*. Warszawa.
- Giddens A., 2001: *Nowoczesność i tożsamość*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa.
- Karski J.B., 1999: *Promocja zdrowia*. Wydanie nowe. Warszawa.
- Karski J.B., 2009: *Promocja zdrowia dziś i perspektywy jej rozwoju w Europie*. Warszawa.
- Konarska J., 2008: *Inny — nie znaczy gorszy. W: Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. Red. L. Frąckiewicz. Warszawa.
- Kruszko K., 2010: *Pedagogiczne aspekty bezpieczeństwa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Lublin.
- Kwak A., Mościskier A., 2002: *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*. Warszawa.
- Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*. Tryb dostępu: [www.cie.gov.pl/publikacje/cd-sprawni-w-pracy/doc/26%20-%20NSIS.pdf](http://www.cie.gov.pl/publikacje/cd-sprawni-w-pracy/doc/26%20-%20NSIS.pdf). Data dostępu: 21 lutego 2012 r.
- Narodowy Program Zdrowia na lata 2007—2015*. Załącznik do Uchwały nr 90/2007 Rady Ministrów z dnia 15 maja 2007 r. Tryb dostępu: [http://www.mz.gov.pl/www-files/ma\\_struktura/docs/zal\\_urm\\_npz\\_90\\_15052007p.pdf](http://www.mz.gov.pl/www-files/ma_struktura/docs/zal_urm_npz_90_15052007p.pdf). Data dostępu: 13 kwietnia 2012 r.
- Palka S., 2010: *Czas i postęp w działalności społecznej pedagogów. W: Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Katowice.
- Parsons T., 1951: *The Social System*. Warszawa.
- Pilecka B., 2005: *Kryzys psychiczny u bliskich chorego somatycznie. W: Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*. Red. D. Kubacka-Jasiecka, T.M. Ostrowski. Kraków.
- Radziejewicz-Winnicki A., 2004: *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 29 stycznia 2003 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży*. Dz.U. 2003, nr 23, poz. 193.
- Rozporządzenie MEN w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci*. Dz.U. 2009, nr 23, poz. 133.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz wydawania opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, a także szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania*. Dz.U. 2001, nr 13, poz. 114 oraz Dz.U. 2003, nr 23, poz. 192.
- Satoła M., 2008: *Kwalifikacje nauczycieli do pracy z uczniami niepełnosprawnymi. W: Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. Red. L. Frąckiewicz. Warszawa.
- Shilling Ch., 2010: *Socjologia ciała*. Przeł. M. Skowrońska. Warszawa.
- Sokołowska M., 1981: *Odpowiedzialność społeczna a grupy zależne*. „Studia Socjologiczne”, nr 3.

- Syrek E., 2008: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice.
- Syrek E., 2009: *Promocja zdrowia poprzez edukację zdrowotną w systemie kształcenia ogólnego dzieci i młodzieży — współczesna potrzeba i konieczność*. „Zdrowie — Kultura Zdrowotna — Edukacja. Perspektywa społeczna i humanistyczna”, T. 3.
- Sztompka P., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Tobiasz-Adamczyk B., 1998: *Wybrane elementy zdrowia i choroby*. Kraków.
- Uramowska-Żyto B., 2009: *Socjologiczne koncepcje zdrowia i choroby*. W: *Socjologia medycyny. Podejmowane problemy, kategorie analizy*. Red. A. Ostrowska. Warszawa.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
- Woynarowska B., 2010a: *Opieka zdrowotna nad uczniami z chorobami przewlekłymi w szkole*. W: *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*. Red. B. Woynarowska. Warszawa.
- Woynarowska B., 2010b: *Wpływ chorób przewlekłych na rozwój, zachowania i sytuację szkolną dzieci i młodzieży*. W: *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*. Red. B. Woynarowska. Warszawa.
- Woynarowska B., red., 2010: *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*. Warszawa.
- Ziółkowska B., 2010: *Dziecko chore w domu, w szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych*. [Seria pod redakcją A.I. Brzezińskiej]. Gdańsk.



GRZEGORZ SZUMSKI

## Efekt skupienia W jaki sposób światła zasada przyczynia się do edukacyjnego wykluczenia?

### **The cluster effect**

#### **How an enlightened principle can lead to educational exclusion?**

**Abstract:** This article presents the results of a study of the relations between parental socio-economic status (SES) and the organizational forms of education of their children with mild intellectual disability. The study was conducted on a Polish national sample of 260 families. It found that parental SES has a significant effect on the form of pupil education: most children from low SES families attend special schools whereas most children from higher SES families attend integrated schools. The study also found that this difference can largely be attributed to higher SES parents' greater involvement in the choice of school for their children and different SES-dependent parental preferences. The author concludes that parental-SES-contingent diversification of children's educational pathways is a socially and educationally adverse phenomenon.

**Key words:** mild intellectual disability; family socio-economic status; forms of schooling; cluster effect; educational exclusion.

## Wprowadzenie

Efektom skupienia określa się w naukach społecznych niezamierzone, z reguły niepożądane następstwa działań społecznych (Boudon, 2008). Powstają one wtedy, gdy decydenci wprowadzający regulacje zjawisk społecznych nie są w stanie racjonalnie ocenić użyteczności proponowanego rozwiązania z powodu zawężenia pola analiz. W praktyce sprowadza się to najczęściej do wykorzystywania modeli analitycznych, które skupiają się na relacji między wprowadzaniem rozwiązaniem i jego pożądanymi skutkami, z pominięciem następstw ubocznych. Choć efekt skupienia występuje bardzo często, to w pedagogice nie jest on przedmiotem intensywnych badań (szerzej zob. Konarzewski, 1993). Tematem niniejszego artykułu jest proces selekcji społecznej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, który stanowi uboczny skutek integracji warunkowej, zwanej także systemem wielu opcji. Systemy tego typu, w których obok form integracyjnych funkcjonują tradycyjne szkoły specjalne, występują dziś w większości krajów rozwiniętych (Stein, 2009). Zwolennicy tego rozwiązania twierdzą, że sposób organizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych powinien być dostosowany do ich specyficznych potrzeb, determinowanych w znacznej mierze rodzajem i stopniem niepełnosprawności, które implikują możliwość realizacji programu szkoły powszechnej oraz zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze i rehabilitacyjne (Dryżałowska, 2004). Myślenie to doprowadziło do sformułowania obiecującej zasady: „Kształcenie integracyjne tam, gdzie to możliwe, szkoła specjalna tam, gdzie to konieczne”.

Drugim regulatorem doboru uczniów do poszczególnych form kształcenia jest wola rodziców. W krajach demokratycznych przyznaje się rodzicom prawo do wyboru formy kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Wielu autorów zwraca uwagę, że wybory rodziców mogą być nietrafne (Chrzanowska, 2004; Speck, 2005). W związku z tym poszukuje się rozwiązań praktycznych, które zapewniłyby równowagę wpływu rodziców i specjalistów na losy edukacyjne dzieci. W Polsce od roku 2000 prawo gwarantuje rodzicom możliwość wyboru spośród trzech form kształcenia: szkoła specjalna, klasa integracyjna i klasa ogólnodostępna. Jednak w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego komisje sugerują optymalne, ich zdaniem, formy kształcenia dla poszczególnych uczniów.

Poziom niepełnosprawności dzieci oraz wola ich rodziców nie wyczerpują wszystkich mechanizmów, realnie oddziałujących na przebieg procesu wyboru formy kształcenia. Spośród wielu czynników, które mogą decydować o formie kształcenia ucznia niepełnosprawnego (szerzej zob.

Wocken, 1988), dwa mają znaczenie szczególnie: miejsce zamieszkania i status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziców. Oba oczywiście mają charakter zakłócający idealny przebieg procesu wyboru, a zatem mogą wywoływać efekt skupienia o negatywnych konsekwencjach. W artykule skoncentruję się na wpływie statusu rodziców na wybór formy kształcenia dziecka niepełnosprawnego.

## Status społeczno-ekonomiczny rodziców a formy kształcenia ich niepełnosprawnych dzieci w świetle badań empirycznych

Wpływ rodziców na wybór dróg kształcenia ich niepełnosprawnych dzieci był przedmiotem wielu badań i analiz (Hess, Molina, Kozleski, 2006). Dopuszczając się pewnego uproszczenia, badania te można podzielić na trzy grupy. Pierwsza z nich obejmuje studia, które koncentrują się na opisie mechanizmów decydujących o wpływie rodziców na drogi edukacyjne ich dzieci. Grupa druga obejmuje badania nad związkiem między statusem społeczno-ekonomicznym rodziny a miejscem kształcenia uczniów. Ukazują się także publikacje uwzględniające obie te perspektywy. Tych jednak jest zdecydowanie najmniej.

Większość dotychczasowych badań wskazuje, że niepełnosprawne dzieci z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej trafiają do szkół integracyjnych niż ich rówieśnicy z rodzin zajmujących niższe pozycje w strukturze społecznej. W austriackich badaniach prowadzonych na próbie prawie 1000 rodziców wykazano, że poziom wykształcenia rodziców istotnie różnicuje drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych, choć efekt ten nie dotyczy wszystkich rodzajów niepełnosprawności (Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 2004). Ujawnił się on jedynie w grupie uczniów kształconych według programu powszechnej szkoły specjalnej (ASO-Lehrpalan), w której dominują uczniowie z trudnościami w uczeniu się. Zarówno ojcowie, jak i matki tych uczniów z klas integracyjnych legitymowali się istotnie wyższym poziomem wykształcenia niż rodzice ich rówieśników ze szkół specjalnych. W przypadku dzieci o niewielkim stopniu niepełnosprawności, dzieci zdolnych do realizacji normalnego programu nauczania oraz uczniów o niepełnosprawnościach poważnych, z reguły niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu co najmniej umiarkowanym, nie zaobserwowano analogicznych różnic. Wyniki uzyskane przez badaczy austriackich znajdują potwierdzenie w innych

pracach, w tym polskich (Parys, Olszewski, 2003). Do podobnych wniosków prowadzą także ciekawe badania Johanesa Manda (2006), opublikowane pod znamienym tytułem: [*Integracja dla dzieci klasy średniej, szkoły specjalne dla dzieci emigrantów i bezrobotnych?*]. Analizując dane z 23 miast, Mand doszedł do wniosku, że klasy integracyjne częściej tworzone są w dzielnicach zamieszkałych przez ludzi bogatszych i lepiej wykształconych. Ujawnione w wielu badaniach nierówności społeczne w dostępie do integracyjnego kształcenia zależą jednak od charakteru systemów kształcenia oraz rodzaju niepełnosprawności dzieci. Egzemplifikacją tej tezy mogą być wyniki badań amerykańskich, które przeprowadzili Paul Ajuwon i Olu Oyinlade (2008). Wykazano w nich, że SES rodzin uczniów z zaburzeniami widzenia jest wyższy w szkołach specjalnych niż w ogólnodostępnych.

Dla pedagogiki istotne jest nie tylko stwierdzenie nierówności społecznych w dostępie do integracyjnego kształcenia, ale i poznanie mechanizmu odpowiadającego za ten stan. Analiza dotychczasowych badań pozwala przypuszczać, że mechanizm ten tworzą dwa rodzaje czynników, wchodzących z sobą w interakcje. Pierwszym z nich są preferencje rodziców, na które prawdopodobnie ma wpływ status społeczno-ekonomiczny. Liczne badania dowodzą, że rodzice mają zróżnicowane preferencje w wyborze form kształcenia swoich dzieci niepełnosprawnych w zależności od tego, jakie stawiają sobie cele wychowania (rozwój poznawczy *v.* rozwój społeczny); czy bardziej zależy im na dobrym samopoczuciu dziecka, czy na lepszym przygotowaniu go do dorosłego życia (pajdocentryczne *v.* socjologiczne ideologie wychowawcze), ale także od tego, jak oceniają swoje kompetencje wychowawcze i jakiego zakresu pomocy w wychowaniu dzieci oczekują od szkoły (por. Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 2003). Wyniki pojedynczych badań dowodzą, że rodzice o wyższym SES częściej wybierają integracyjne formy kształcenia dla swoich dzieci (Hunt et al., 1993).

Drugim rodzajem czynników mających wpływ na formę kształcenia dzieci niepełnosprawnych w systemach wielu opcji są — sformalizowane i ukryte — działania podejmowane przez instytucje edukacyjne, odpowiedzialne za zapewnienie tym dzieciom realizacji obowiązku szkolnego. W zależności od szczegółowych regulacji prawnych, nieco różnych w poszczególnych krajach (por. Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 2003), przedstawiciele instytucji oświatowych mogą wykorzystywać nieco inne sposoby manipulowania. Efekty ich działania mogą być przy tym zależne od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców. W toku przeprowadzonych badań (Ryndak et al., 1996) dowiedziono, że rodzice bardzo często odczuwają bezradność w procesie wyboru szkoły dla niepełnosprawnych dzieci. Taka sytuacja otwiera specjalistom pole do wy-



wierana wpływów na podejmowanie decyzji zgodnych z ich interesami. Mimo że większość systemów szkolnych zakłada potrzebę współodpowiedzialności i współpracy między rodzicami niepełnosprawnych dzieci i pedagogami, badania pokazują wysoki poziom nasilenia konfliktów między tymi stronami, których przedmiotem jest chęć rodziców umieszczenia dziecka w szkole integracyjnej (Allodi, 2007). Spory te dotyczą przede wszystkim dzieci z poważniejszymi niepełnosprawnościami, w tym oczywiście poznawczymi.

## Problem

Przedmiotem prezentowanych w tym artykule badań jest wpływ statusu społeczno-ekonomicznego rodziców na formę kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Sformułowano dwa podstawowe problemy badawcze:

1. Czy status społeczno-ekonomiczny rodziców różnicuje formy kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną?

2. Jakie są mechanizmy nierównomiernego dostępu do poszczególnych form kształcenia uczniów z rodzin o zróżnicowanym statusie społeczno-ekonomicznym?

W szczególności weryfikowano następujące hipotezy badawcze:

1. Uczniowie z rodzin o niskim SES częściej trafiają do szkół specjalnych niż uczniowie z rodzin o statusie wysokim.

2. Rodzice o niskim SES częściej nie posiadają ukształtowanych preferencji dotyczących formy kształcenia dziecka niż rodzice o wysokim statusie.

3. Rodzice o wysokim statusie częściej preferują klasy integracyjne i ogólnodostępne niż rodzice o statusie niskim.

4. Poziom realizacji preferencji rodziców o niskim statusie do kształcenia w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych jest niższy niż poziom realizacji analogicznych preferencji rodziców o statusie wysokim.

## Grupa badana

Badaniami objęto 260 uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z III klas integracyjnych, ogólnodostępnych i specjalnych oraz ich rodziców. Ogólnopolską próbę wylosowano z Systemu Informacji Oświatowej (SIO). Do weryfikacji hipotez 3 i 4 wykorzystano 145 ankiet, gdyż tylko tylu rodziców rozważało wybór szkoły dla swoich dzieci i miało ukształtowane preferencje na ten temat. Badania realizowano w roku szkolnym 2009/2010.

Badanych podzielono na dwie grupy ze względu na SES rodziny. Do określenia statusu posłużono się zsumowanym poziomem wykształcenia obojga rodziców, nadając mu następujące rangi (podstawowe lub niższe — 1, zasadnicze zawodowe — 2, średnie — 3, wyższe — 4). Suma wartości wykształcenia obojga rodziców mogła zatem przybierać wartości od 2 do 8. Wartościom w przedziale 2—4 przypisano niski SES, natomiast wartościom 5—8 wysoki. Mimo zastosowania liberalnych kryteriów definiowania statusu wysokiego rodziny o takim statusie stanowiły tylko 32,7% badanych. Większości (67,3%) przypisano status niski.

## Metoda

Zastosowaną metodą zbierania danych była anonimowa ankieta, adresowana do rodziców. Rodzice wypełniali ją w domu, po czym zwracali ankieterom. W niniejszej analizie wykorzystano odpowiedzi tylko na niektóre pytania (pełna ankieta zob. w: Szumski, 2010).

## Wyniki

Pierwszym z podjętych przez nas problemów był związek między SES rodziców a miejscem kształcenia ich dzieci. Jak pokazuje tabela 1, SES w sposób bardzo wyraźny różnicuje drogi edukacyjne uczniów. O ile odsetek dzieci z rodzin o niskim i wysokim SES w klasach ogólnodostępnych jest podobny, o tyle w dwóch pozostałych formach obserwujemy charakterystyczne odwrócenie. Dzieci rodziców o niskim SES najczęściej

trafiają do szkół specjalnych, podczas gdy ich rówieśnicy z rodzin o statusie wysokim do klas integracyjnych.

Tabela 1

**Status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziców  
a forma kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną  
( $N = 260$ )**

SES	Forma kształcenia uczniów [%]			$Chi^2$	$p$	$C$
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	klasa ogólnodostępna			
Niski	46,9	19,4	33,7	18,63	0,0001	0,26
Wysoki	25,9	43,5	30,6			
Razem	40,0	27,3	32,7			

Celem badania nie było jedynie stwierdzenie nierówności w dostępie do poszczególnych form kształcenia dzieci wynikających ze zróżnicowania SES rodziców, ale i poznanie mechanizmów leżących u ich podstaw. Założyliśmy, że jedną z przyczyn powstawania owych mechanizmów może być zróżnicowanie zaangażowania rodziców w wybór szkoły. Ze względu na system wielu opcji to, do jakiej formy kształcenia trafi dziecko, może zależeć od aktywności jego rodziców. Przyjeliśmy, że aktywność tę częściej przejawiają rodzice o wysokim statusie, gdyż posiadają większe kompetencje i zasoby do kierowania drogą edukacyjną dziecka. Założyliśmy, że wskaźnikiem tego zaangażowania jest zastanawianie się nad wyborem szkoły.

Prawie 70% badanych rodziców o wysokim statusie zastanawiało się nad wyborem szkoły dla swoich dzieci, podczas gdy aktywność taką podejmowało niespełna 50% rodziców o statusie niskim. Różnica ta jest istotna na poziomie  $p = 0,003$ , ale siła efektu jest raczej niska (zob. tabela 2).

Tabela 2

**Status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziców  
a ich refleksje na temat wyboru formy kształcenia**

SES	Czy rodzice zastanawiali się, do jakiej szkoły posłać dziecko? [%]		$Chi^2$	$p$	$C$
	tak	nie			
Niski	48,3	51,7	8,07	0,003	0,19
Wysoki	68,5	32,5			
Razem	54,9	45,1			

Tabela 3 zawiera dane, które prezentują ten problem w sposób bardziej szczegółowy. Ukazano tu bowiem związek między zaangażowaniem rodziców, ich statusem społeczno-ekonomicznym i typem szkoły, do której trafiło ich dziecko.

Tabela 3

**Forma kształcenia dziecka a refleksja rodziców nad wyborem szkoły**

Forma kształcenia ucznia	SES	Czy rodzice zastanawiali się, do jakiej szkoły posłać dziecko? [%]		$Chi^2$	$p$	$C$
		nie	tak			
Szkoła specjalna	niski	45,7	54,3	0,03	0,96	—
	wysoki	45,0	55,0			
	ogółem	45,6	54,4			
Klasa integracyjna	niski	51,6	48,4	3,63	0,06	0,23
	wysoki	28,1	71,9			
	ogółem	39,7	60,3			
Klasa ogólnodostępna	niski	60,0	40,0	7,75	0,005	0,31
	wysoki	23,8	76,2			
	ogółem	49,3	50,7			
Razem	niski	51,7	48,3	8,07	0,003	0,19
	wysoki	31,5	68,5			
	ogółem	45,1	54,9			

Charakterystyczne jest to, że zaangażowanie rodziców o wysokim i niskim statusie uczniów szkół specjalnych nie różni się. Różnice takie ujawniają się jednak w przypadku obu form niesegregacyjnych. Ponad 70% rodziców o wysokim SES, których dzieci trafiły do szkół integracyjnych, zastanawiało się nad tym, do jakiej szkoły posłać dziecko, podczas gdy refleksje takie podejmowało niespełna 50% rodziców o niskim SES (różnica ta jest bliska istotności statystycznej  $p = 0,06$ ). Jeszcze większa jest przewaga zaangażowania rodziców o wysokim SES nad rodzicami z niskim SES w szkołach ogólnodostępnych. W tym wypadku refleksję nad wyborem szkoły podejmowało aż 76% rodziców o wysokim SES i tylko 40% rodziców o statusie niskim ( $p = 0,005$ ). Współczynnik  $C = 0,31$ , a zatem siła uzyskanego efektu jest umiarkowana.

Choć problem ten nie stanowi głównego wątku badania, to warto zwrócić uwagę, że badani rodzice zdecydowanie preferują formy niesegregacyjne kosztem segregacyjnych bez względu na swój status

społeczno-ekonomiczny. Do szkół specjalnych chciała posłać swoje dzieci tylko niespełna 1/5 badanych. Taka struktura preferencji nie odpowiada strukturze miejsc w systemie szkolnym. W przeprowadzonych badaniach tylko ok. 12% rodziców z wysokim SES preferowało kształcenie swoich dzieci w szkołach specjalnych, podczas gdy w rodzinach o niskim SES odsetek ten był prawie dwukrotnie wyższy (zob. tabela 4). Mniejsza różnica dotyczy szkół ogólnodostępnych, i one jednak są częściej preferowane przez rodziców o niskim statusie (ok. 40% badanych) niż przez rodziców o statusie wysokim (ok. 30% badanych). Odwrotna sytuacja ma miejsce w przypadku szkół integracyjnych, które są najbardziej pożądanym miejscem kształcenia w opinii rodziców o wysokim SES (prawie 60% badanych). Do tej formy kształcenia chciałoby posłać swoje dzieci niespełna 40% badanych rodziców o niskim SES. Zaobserwowane różnice nie są co prawda statystycznie istotne, mieszczą się jednak w zakresie tzw. tendencji statystycznej, a zatem nie są całkiem przypadkowe. Mogłyby one prawdopodobnie uzyskać akceptowaną istotność, np. po użyciu bardziej rygorystycznych kryteriów statusu wysokiego.

Tabela 4

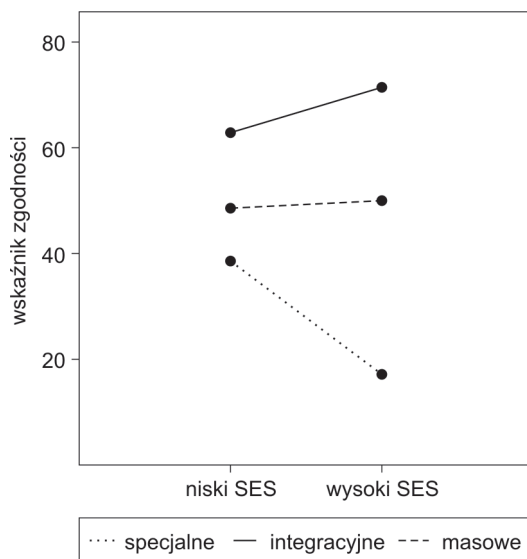
**Status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziców  
a ich preferencje dotyczące formy kształcenia dzieci**

SES	Forma kształcenia dziecka [%]			$\chi^2$	<i>p</i>	<i>C</i>
	klasa ogólnodostępna	klasa integracyjna	szkoła specjalna			
Niski	38,6	38,6	22,8	5,62	0,06	0,20
Wysoki	30,5	57,6	11,9			
Razem	35,2	46,5	18,3			

Ostatnim analizowanym tu problemem jest poziom realizacji preferencji rodziców dotyczących kształcenia ich dzieci. Do oceny tego zjawiska użyto wskaźnika zgodności preferencji z miejscem kształcenia, który mógł przybierać wartości w przedziale od 0 (całkowity brak zgodności) do 1 (pełna zgodność). Ogólny poziom zgodności preferencji z miejscem kształcenia dzieci jest dość niski. Co drugi uczeń nie uczęszcza do szkoły preferowanej przez jego rodziców, co jest niezgodne z obowiązującym prawem. Wskaźnik ten jest nieco wyższy w przypadku dzieci z rodzin o wysokim statusie (0,54) niż dzieci z rodzin o statusie niskim (0,46). Różnica ta wynosi 8% i nie jest istotna statystycznie.

Ciekawych informacji na temat zgodności preferencji rodziców z miejscem kształcenia uczniów dostarcza rys. 1. Przede wszystkim warto zwrócić uwagę, że zgodność ta jest najwyższa w przypadku klas integracyjnych (0,69), najniższa zaś w przypadku szkół specjalnych (0,33). Ozna-

cza to, że do szkół specjalnych najczęściej trafiają dzieci, których rodzice nie życzyli sobie tej formy kształcenia. Poza tym na rysunku ujawniono bardzo charakterystyczne zróżnicowanie realizacji preferencji ze względu na SES rodziców. Chociaż rodzice o niższym statusie istotnie rzadziej deklarują chęć kształcenia swoich dzieci w klasach integracyjnych niż rodzice o statusie wysokim, to rzadziej (o ponad 10%) mają możliwość zrealizowania swoich preferencji.



Rys. 1. Poziom realizacji preferencji rodziców dotyczących form kształcenia dzieci

## Dyskusja

Koncepcja wielu opcji jest niczym innym jak formą realizacji indywidualizacji zewnętrznej w kształceniu uczniów niepełnosprawnych. Ogromny postęp, jaki dokonał się w ostatnich kilku dekadach w tzw. diagnostyce funkcjonalnej, uświadamia nam, jak silne jest zróżnicowanie uczniów w obrębie tej samej niepełnosprawności. Wysoka heterogeniczność stanowi naukową przesłankę systemu wielu opcji, który ma pozwolić na dobieranie form organizacyjnych kształcenia do indywidualnych cech uczniów. W praktyce pedagogicznej mechanizm tego doboru jest jednak zakłócany przez wiele czynników, w tym przez SES rodziców.

Racjonalny zamysł pedagogiczny nie może być zrealizowany dlatego, że jego twórcy uwzględniają w swoich analizach tylko pożądane następstwa rozwiązania, pomijając efekty uboczne. Tym sposobem zasada wielu opcji przybiera cechy efektu skupienia.

Zgodnie z przyjętą hipotezą, zasada wielu opcji prowadzi do selekcji społecznej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną już na początku edukacji szkolnej. Dzieciom rodziców o wyższym SES ułatwia dostęp do wyżej cenionych i trudniej dostępnych klas integracyjnych, dzieci rodziców gorzej wykształconych i społecznie słabszych spycha do form uznawanych za mniej atrakcyjne. W klasach integracyjnych uczniowie mają zapewnioną specjalną pedagogiczną pomoc, zarówno na zajęciach edukacyjnych — dzięki opiece dwóch nauczycieli, jak i poza nimi — w ramach zajęć specjalistycznych. Jednocześnie mogą dorastać w środowisku sprawnych rówieśników, wchodzić z nimi w interakcje i uczyć się od nich prawidłowych zachowań. Poza tym klasa integracyjna zdejmuje z nich piętno ucznia szkoły specjalnej. Z kolei dzieci pochodzące z rodzin o niższym SES najczęściej uczą się w — tracących na popularności — szkołach specjalnych. Szkoły te mogą im wprowadzić oferować rozbudowane wsparcie rozwojowe, jednak za cenę izolacji od sprawnych rówieśników i normalnego środowiska szkolnego. Warto zwrócić uwagę, że związek między SES rodziców a miejscem kształcenia dzieci ujawnił się wyraźnie mimo zastosowania bardzo uproszczonego sposobu określania statusów. Można przypuszczać, że zastosowanie modelu analizy SES, używanego standardowo w badaniach socjologicznych (por. Giddens, 2004), doprowadziłoby do ujawnienia o wiele silniejszego efektu selekcji szkolnej uczniów ze względu na ich pochodzenie społeczne.

Uzyskane w trakcie badań rezultaty rzucają pewne światło na mechanizmy dystrybucji dostępu do poszczególnych form organizacji kształcenia. Niestety, nominalny charakter skal, na których mierzono zmienne zależne, nie pozwalał na zastosowanie analiz statystycznych, pozwalających na analizę bezpośredniego wpływu zmiennych niezależnych. Mniej doskonale sposoby analizy przyniosły jednak ciekawe rezultaty. Dowiedziono przede wszystkim, że o niezgodnym z rozkładem losowym rozmieszczeniu uczniów w poszczególnych formach decyduje przede wszystkim aktywność samych rodziców. Rodzice o wyższym SES istotnie częściej podejmują refleksję nad wyborem szkoły dla swoich dzieci i tym sposobem stają się aktywnymi uczestnikami procesu tego wyboru. Istotność zastosowanego testu statystycznego przekonuje, że refleksyjność ta jest w sposób nieprzypadkowy związana z częstszym umieszczaniem dzieci w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych. Drugim mechanizmem decydującym o związkach między SES rodziny i formami kształcenia dzieci są zróżnicowane preferencje rodziców. Rodzice o wyższym sta-

tusie wyraźnie częściej preferują klasy integracyjne, rzadziej zaś szkoły specjalne, niż rodzice o statusie niższym. Można zatem powiedzieć, że ostateczne zróżnicowanie form kształcenia dzieci ze względu na SES jest — w dużym stopniu — odzwierciedleniem woli ich rodziców. Sąd ten potwierdza brak istotnych różnic w poziomie realizacji preferencji rodziców o porównywalnych statusach. Nim jednak analizę zamkniemy konkluzją, że polski system kształcenia specjalnego daje rodzicom podobny zakres wolności wyboru niezależnie od ich położenia w strukturze społecznej, warto zwrócić uwagę na pewien fakt. Preferencje rodziców o niskim SES są bardziej zgodne z dostępnością form kształcenia. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim szkół specjalnych, które dzisiaj — zwłaszcza w dużych miastach — często mają trudności z wypełnieniem limitów miejsc. Istnieje prawdopodobnie wiele powodów sporej popularności szkół specjalnych w niższych warstwach społecznych. Należą do nich być może często występujące w tych środowiskach tradycje rodzinne (Klicpera, Gestiger-Klicpera, 2004) czy wygoda rodziców, którzy wiedzą, że szkoła specjalna wyrezy ich w wielu rodzicielskich obowiązkach. Nie można jednak wykluczyć i tego, że rodzice ci często mają świadomość, że mogą napotkać poważne przeszkody, gdy zechcą umieścić swoje dzieci w klasach integracyjnych.

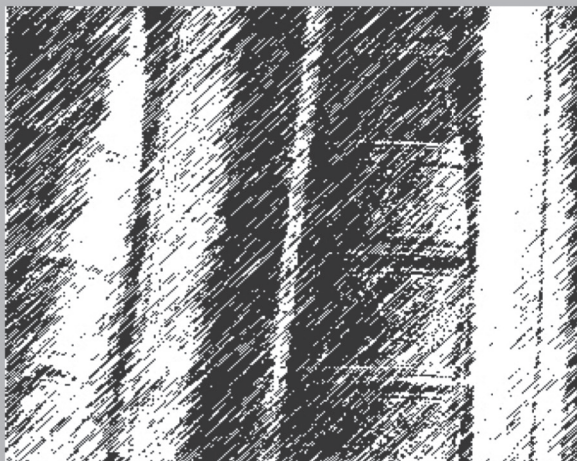
Ostatnim problemem, który chciałbym poruszyć w tych rozważaniach, jest środowisko społeczne szkół specjalnych. Ze względu na dominację niskiego statusu społeczno-ekonomicznego wśród rodzin dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkołach tych skład społeczny uczniów zawsze miał dość jednorodny i niezbyt korzystny charakter. Odpyływ znacznej części dzieci z rodzin o wyższych statusach do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych pogłębia ten stan. W ostateczności pojawia się, obserwowana także w innych krajach, tendencja do przekształcania się szkół specjalnych w placówki dla dzieci z rodzin społecznie wykluczonych. Jest to zjawisko pedagogicznie bardzo groźne. Wpływy rówieśnicze mają duże znaczenie dla rozwoju dzieci i młodzieży. Niepełnosprawni intelektualnie rówieśnicy, którzy w rodzinach nie nabyli pożądanых wzorów językowych, zachowań, motywacji, sposobów spędzania czasu, nie będą tworzyć środowiska rówieśniczego stymulującego do rozwoju.



## Bibliografia

- Ajuwon P.M., Oyinlade A.O., 2008: *Educational Placement of Children Who Are Blind or Have Low Vision Residential and Public Schools: A National Study of Parents' Perspectives*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, no. 6 (June).
- Allodi M.W., 2007: *Children with Cognitive Disabilities in a Swedish Educational Context: Reflections from a Case Study*. „Disability & Society”, no. 6.
- Boudon R., 2008: *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Przeł. A. Karpowicz. Warszawa.
- Chrzanowska I., 2004: *Rozszerzenie oferty kształcenia w stosunku do osób upośledzonych umysłowo — wolność czy przymus w edukacji? W: Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*. Red. J. Pańczyk. T. 5. Łódź.
- Dryżałowska G., 2004: *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*. W: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Red. G. Dryżałowska, H. Żuraw. Warszawa.
- Giddens A., 2004: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa.
- Hess R.S., Molina A.M., Kozleski E.B., 2006: *Until Somebody Hears me: Parent Voice and Advocacy in Special Educational Decision Making*. „British Journal of Special Education”, no. 3.
- Hunt P. et al., 1993: *Factors Associated with the Integrated Educational Placement of Students with Severe Disabilities*. „Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps”, no. 1.
- Klicpera Ch., Gasteiger-Klicpera B., 2003: *Integration oder Sonderschulklasse? Welche Motive leiten Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei dieser Entscheidung? Eine Literaturanalyse*. „Sonderpädagogik”, Nr. 1.
- Klicpera Ch., Gasteiger-Klicpera B., 2004: *Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse*. „Sonderpädagogik”, Nr. 1.
- Konarszewski K., 1993: *Czym jest empiryczna nauka o wychowaniu? Na marginesie rozprawy Christopha Wulfa*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Mand J., 2006: *Integration für die Kinder der Mittelschicht und Sonderschulen für die Kinder der Migranten und Arbeitslosen?* „Zeitschrift für Heilpädagogik”, Nr. 4.
- Parys K., Olszewski S., 2003: *Dla kogo integracja? W: Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*. Red. E. Górniewicz, A. Krause. Olsztyn.
- Ryndak D.L., Downing J.E., Morrison A.P., Williams L.J., 1996: *Parents' Perceptions of Educational Setting and Services for Children with Moderate and Severe Disabilities*. „Remedial and Special Education”, no. 2.
- Speck O., 2005: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Przeł. W. Zeidler et al. Przedmowa W. Zeidler. Gdańsk.
- Stein A.-D., 2009: *Integration wirklich für Alle? Anspruch und Wirklichkeit in ausgewählten Ländern*. In: *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Hrsg. A. Bürli, U. Strasser, A.-D. Stein. Bad Heilbrunn.
- Szumski G., 2010: *Wokół edukacji włączającej*. Współpr. A. Firkowska-Mankiewicz. Warszawa.
- Wocken H., 1988: *Kriterien der Aufnahme behinderter Schüler*. In: *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen*. Hrsg. H. Wocken, G. Antor, A. Hinz. Hamburg.





ZENON GAJDZICA

## Dystans społeczny wobec osób z upośledzeniem umysłowym jako czynnik determinujący ich marginalizację

**Social distance to mentally disabled people  
as a determinant of their marginalization**

**Abstract:** The text presents the research into social distance towards people with mental retardation in two environments: the multicultural and monocultural ones. The presentation of studies has been preceded by a brief introduction on social concepts of disability, with particular regard for intellectual impairment and the description of distancing in the multicultural environment.

**Key words:** social distance, mental retardation/intellectual disability, marginalization.

## Wprowadzenie

W ostatnich dwóch dekadach pojęcie marginalizacji (rozpatrywanej zarówno jako proces, jak i jako stan) stało się szczególnie użyteczne w rozpatrywaniu sytuacji społecznej, gospodarczej i kulturowej wielu grup ludzi. Szukając uzasadnienia istoty jego popularności w opracowaniach naukowych, zapewne należy zwrócić uwagę na pogłębiające się nierówności społeczne, asynchronię przemian czy szerzącą się kulturę stereotypów. Już pobieżna analiza opracowań ukazujących marginalizację w różnych konfiguracjach zmiennych (Frąckiewicz, red., 2004, 2008; Marzec-Holka, red., 2005) pokazuje, że termin ten bywa odnoszony do osób w gorszej od przeciętnej sytuacji rozwojowej i funkcjonalnej. Określenie to obejmuje więc osoby funkcjonujące w upośledzających warunkach; warunki te mogą być ograniczeniami wewnętrznymi oraz zewnętrznymi. Te pierwsze zwykle wiążą się z niepełnosprawnością, a ich istotą są deficyty, zaburzenia funkcjonowania organizmu i ograniczony w związku z nimi potencjał rozwojowy oraz funkcjonalny osoby. Drugie zaś — ograniczenia zewnętrzne — są wynikiem trudnych okoliczności środowiskowych związanych z deprywacją potrzeb ekonomicznych, społecznych i kulturowych. Bywa, że oba czynniki — wewnętrzny i zewnętrzny — nakładają się na siebie i synergetycznie się wzmacniają lub tworzą okoliczności rozwoju i funkcjonowania na zasadzie koincydencji.

W niniejszym opracowaniu w centrum zainteresowania pozostają osoby z upośledzeniem umysłowym, których okoliczności rozwojowe zwykle są następstwem zaburzeń wewnętrznych — centralnego układu rozwojowego. Nie ulega jednak wątpliwości, że rozwój i funkcjonowanie społeczne tej grupy osób bywają znacząco ograniczane, a stan niepełnosprawności pogłębiany przez upośledzające warunki zewnętrzne. To skutek rezerwowania dla osób z upośledzeniem umysłowym marginalizujących ról społecznych, zgodnie z powszechnym przeświadczeniem o ograniczonej przydatności i wydolności osób z omawianą niepełnosprawnością.

Podstawowa teza opracowania została zawarta w stwierdzeniu, że deprecjacja ról jest efektem, między innymi, powszechnych stereotypów, te zaś zwykle są wynikiem barier mentalnych i braku bezpośrednich kontaktów, u podstaw których leżą procesy dystansowania się. Jeśli przyjmiemy, że dystans interakcyjny jest oczekiwaną od partnerów dialogu odległością uzależnioną od ich ról społecznych, kontekstu sytuacyjnego oraz kultury, do której należą (Sztompka, 2002, s. 85), to możemy przypuszczać, że również dystans wobec osób z upośledzeniem umysłowym warunkowany jest czynnikami kulturowymi. Środowisko wielokulturowe, z natury bardziej otwarte, balansujące w obszarze wielu granic

(nie tylko kulturowych, ale także religijnych, ekonomicznych, społecznych), sprzyja skracaniu dystansu. Natomiast środowisko monokulturowe, ukonstytuowane na monolocie tradycji i spójnych dążeniach, dystans zwiększa. Celem tego opracowania jest zaprezentowanie wyników badań dystansu wobec osób z upośledzeniem umysłowym w obu środowiskach.

Prezentacja i omówienie wyników badań zostało poprzedzone krótkim rysem społecznych koncepcji upośledzenia umysłowego oraz charakterystyką obu środowisk.

## Spoleczne koncepcje upośledzenia umysłowego w kontekście dystansowania

Ukonstytuowany na kanwie krytyki modelu medycznego społeczny model niepełnosprawności (także intelektualnej) lokuje osobę niepełnosprawną w kontekście relacji społecznych, a jednocześnie ukazuje relatywność samej niepełnosprawności. Istnieje wiele koncepcji uzasadniających tezę o społecznym wzmacnianiu, a nawet konstruowaniu niepełnosprawności. U ich podstaw leży na przykład niewydolność społeczna, relacje mniejszość *versus* większość, dysfunkcjonalność, teoria stygmatu czy dystansu społecznego (zob. np. Speck, 2005; Barnes, Mercer, 2008; Smith, 2008). Teoria dystansu społecznego nawiązuje do trudności w porozumiewaniu się i współpracy, zwykle występujących po obu stronach. Trudności te prowadzą do ograniczenia w zakresie uznania społecznego osoby upośledzonej, utrudniają osiąganie przez nią normalnego statusu społecznego oraz zaniżają poczucie wartości. W następstwie uruchamiają się procesy wykluczania i upośledzania społeczno-kulturowego oraz depriwacja potrzeb (Speck, 2005, s. 229).

Spoleczne perspektywy postrzegania upośledzenia umysłowego wpisują się w ogólne koncepcje niepełnosprawności. Zaczerpnięta z tego obszaru geneza upośledzenia umysłowego doskonale widoczna jest w trzech społeczno-kulturowych ujęciach wymiarów upośledzenia Mårtena Södera (1989), które doczekały się wielu interpretacji również w polskim piśmiennictwie z zakresu pedagogiki specjalnej (Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997; Krause, 2000; Maciarz, 2005). Pomiędzy zatem w tym miejscu ich dokładną charakterystykę. Chciałbym jednak podkreślić znaczenie kontekstu społecznego, któremu w zależności od przyjętego stanowiska Söder przypisuje rolę punktu odniesienia, wyznacznika, a nawet „konstruktora” upośledzenia umysłowego. Człowiek wchodzi więc w interakcje ze społeczeństwem, na mocy których zostaje

zaliczony do grupy osób spełniających szeroko rozumiane wymagania kulturowe lub ich niespełniających (uzus lokuje go poza normą, czyli na marginesie wszystkiego, co przeciętne). W tym kontekście — dopełniając wcześniejsze rozróżnienia Mårtena Södera — można mówić o jeszcze jednym podejściu, zgodnie z którym termin „upośledzenie umysłowe” jest kategorią definiującą pewien wycinek rzeczywistości. Często ujmowany w kategoriach psychicznych (mentalnych), ale pozostający też rzeczywistością społeczną. Akcentowanie tego charakteru pojęcia upośledzenia sprzyja pojawianiu się nowej perspektywy oglądu owej rzeczywistości. W tej perspektywie upośledzenie umysłowe nie jest jedynie kategorią definiującą wycinek rzeczywistości, ale samo jest elementem rzeczywistości — stanowi fakt społeczny (Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997, s. 25).

Z perspektywy procesów socjalizacji i wychowania upośledzenie umysłowe łączy się z nabywaniem prymarnego doświadczenia, w wyniku którego powstają lub są wzmacniane sposoby zachowań (wytworzone nawyki podejmowania czynności) ukonstytuowane na wzorach operacji poznawczych i emocjach, te zaś ograniczają możliwości uczenia się i w rezultacie współdecydują o utrudnieniach zwłaszcza w kreowaniu, ale także reprodukowaniu pożądanym społecznie oraz korzystnym personalnie działań w obrębie przypisanych ról społecznych (Gajdzica, 2007, s. 49). Trudno zatem zaprzeczyć, że kwestia dystansu i dystansowania warunkuje nie tylko status, ale także rozwój osób z upośledzeniem umysłowym.

Czynność, proces i stan dystansowania jest jedną z łżejszych praktyk dyskryminacyjnych. Jak zauważa Stanisław Kowalik (1999, s. 162—163), polega ono na unikaniu wchodzenia w bliskie kontakty (zwłaszcza nieformalne) z osobami niepełnosprawnymi. Istotą dystansowania jest niechęć wyrażana brakiem zaangażowania emocjonalnego w problemy osób upośledzonych. Efektem psychologicznego dystansowania się może być uchylanie się od udzielania wsparcia, co z kolei bywa wstępem do dalszych praktyk dyskryminujących i stanowi ważny element procesów marginalizowania.

## Dystans społeczny a środowisko wielo- i monokulturowe

Dystans społeczny określa tendencję jednostki do zbliżania się do określonych obiektów społecznych lub unikania ich; miarą tej tendencji jest bliskość związku społecznego, do jakiego dopuszcza się dany obiekt.

Jednymi z istotnych czynników warunkujących dystans są czynniki kulturowe (Siuta, red., 2009, s. 71). Można zatem przypuszczać, że środowiska wielokulturowe charakteryzujące się splotem wielu kultur i religii w jednej przestrzeni (Szczepański, 1995, s. 133)<sup>1</sup> będą nieco inaczej warunkowały dystans aniżeli środowiska monokulturowe o utrwalonej, jednolitej kulturze. Wychowanie kresowe na styku kultur (zapewne także w ich tyglu) niesie ze sobą gotowość akceptowania rozmaitych postaw i systemów wartości oraz zgodę na ich współistnienie, nawet w sytuacjach, gdy do głosu dochodzi ich nieprzystawalność. To z kolei generuje zdolności do tolerancji i umiejętność wpisywania w świat ambiwalencji, pozwalającej na dystans wobec nadmiernej sztywności (Witkowski, 2000, s. 106). Jednak — jak pokazują badania — dystans społeczny dzieci w młodszym wieku szkolnym wobec dzieci innej narodowości niekorzystnie różni się od dystansu wobec rówieśników tej samej narodowości (Ogrodzka-Mazur, 2007, s. 377—379). Oczywiście mechaniczne porównywanie kwestii dystansu w kontekście narodowościowym z dystansem wobec osób niepełnosprawnych czy chociażby ludzi naznaczonych konfliktem z prawem i moralnością jest narażone na błędy braku współmierności kontekstowej. Wszak osoba niepełnosprawna może, ale nie musi być traktowana jako Inna. Zapewne wiele zależy od kultury symbolicznej konkretnego miejsca i tradycji ukształtowanej w toku ścierania się obyczajów i wartości, w tym także kultury wobec niepełnosprawności jako Inności — Obcości „kolonialnej”, czyli ukazującej Innego jako kogoś gorszego, słabszego (Szkudlarek, 1995).

Kategorie Obcych/Innych należą do popularnych w socjologii edukacji międzykulturowej. Zgodnie z koncepcjami zaczerpniętymi z tej dziedziny, nie stanowią one cechy bezwzględnej, przypisanej na stałe konkretnemu człowiekowi czy grupie ludzi. Raczej są to właściwości względne, które posiada się (albo zauważa i uwydatnia) w jednych warunkach, a których w innych się nie posiada (lub nie zauważa) w zależności od sposobu postrzegania obserwatora. Inni/Obcy są postrzegani także indywidualnie. Spostrzeżenia te nie stanowią zatem wiernych kopii odpowiednich wzorów kulturowych, nie ulegają więc prostej reprodukcji w procesie nabywania kultury (Bauman, 1996, s. 49), ale są obciążane doświadczeniami własnymi obserwatora. W związku z tym raczej nie istnieje ogólny (na przykład typowy dla szerszego środowiska) dokładny model postrzegania osoby niepełnosprawnej. Jej obraz jest kreowany indywidualnie

---

<sup>1</sup> Przykładem takiego środowiska są tereny Śląska Cieszyńskiego oraz przyległe do nich gminy z obszarów powiatu bielskiego i pszczyńskiego. Dokładniej na ten temat: Lewowicki, Grabowska, red., 1998; Lewowicki, red., 1995; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, red., 2008; Lewowicki, Grabowska, Gajdzica, red., 2008.

na podstawie sumy doświadczeń własnych i doświadczeń typowych dla konkretnego obszaru kulturowego. Zapewne stąd tak ważna rola stereotypów i uprzedzeń w procesie dystansowania i marginalizowania (Wojciechowski, 2005, s. 29—35).

Nie ulega więc wątpliwości, że w kreowaniu dystansu społecznego wobec osób z upośledzeniem umysłowym środowisko lokalne jest jedną z kilku istotnych zmiennych. Do innych zapewne należą tradycje i stereotypy rodzinne oraz doświadczenie własne ukonstytuowane w bezpośrednim kontakcie z osobami niepełnosprawnymi. To stwierdzenie zapewne nieco osłabia moc sformułowanej na wstępie tezy, ale utrwala jej przynajmniej fragmentaryczną zasadność i jednocześnie czyni badanie dystansu w różnych środowiskach jeszcze bardziej interesującym poznawczo.

## Badanie dystansu społecznego

Do najbardziej popularnych narzędzi badania dystansu, przytaczanych w podręcznikach badań społecznych (zob. Babbie, 2009, s. 196—197) należy skala Emory'ego Bogardusa. Służy ona do pomiaru skłonności ludzi do uczestniczenia w — zróżnicowanych co do stopnia bliskości — stosunkach społecznych z innymi grupami ludzi. Opiera się na założeniu, że poszczególne pytania wchodzące w jej skład odznaczają się kumulatywnością (Sołoma, 2002, s. 70). Kolejność pytań tworzy kontinuum: od stosunku ogólnego (luźnego) do zażyłego, serdecznego. Różnice intensywności sugerują konstrukcję pytań, ponieważ osoba, która akceptuje wysoki stopień integracji, będzie też z dużym prawdopodobieństwem skłonna zaakceptować wszystkie możliwe (a więc również mniejsze) stopnie integracji poprzedzające go na liście (Babbie, 2009, s. 196—197). W prezentowanym badaniu wykorzystano skalę Bogardusa. Pytania zostały odniesione do grupy osób z upośledzeniem umysłowym<sup>2</sup>.

Wybór stosowanego pojęcia upośledzenia umysłowego w miejsce niepełnosprawności intelektualnej został dokonany rozmyślnie, ponieważ pierwsze określenie zwykle poddawane jest krytyce jako stygmatyzujące (Krause, 2000; Żółkowska, 2004), co sprzyja polaryzacji postaw.

<sup>2</sup> Badani zostali poproszeni o ustosunkowanie się („zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „nie wiem”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”) do pytań o: (1) wybudowanie domu pomocy społecznej w sąsiedztwie dla osób z upośledzeniem umysłowym, (2) zaakceptowanie osoby upośledzonej umysłowo jako sąsiada, (3) jako współpracownika w jednym pokoju, (4) jako kolegi z klasy swojego dziecka, (5) jako przyjaciela i (6) jako bliskiego członka rodziny.



W badaniu uczestniczyło 100 studentów pierwszego semestru pedagogiki — osób przed kursem programowym pedagogiki specjalnej, który — jak można sądzić — wpłynąłby na dokonywane wybory. Zgodnie z założeniem, respondenci rekrutowali się z dwóch środowisk: wielokulturowego (powiaty: cieszyński, pszczyński i bielski) oraz monokulturowego (powiaty: sosnowiecki, będziński, zawierciański).

Przyjęta zasada redukcji danych (możliwa w stosowanej skali) pozwala na podsumowanie całej listy na podstawie deklaracji dotyczących ostatniego, najbardziej nasyconego emocjonalnie pytania. Wyniki przeprowadzonego badania zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1

**Dystans społeczny  
wyrażony w stopniu akceptacji osoby upośledzonej umysłowo  
jako członka rodziny**

Środowisko	Stopień akceptacji osoby upośledzonej umysłowo [%]				<i>Chi</i> <sup>2</sup>	<i>df</i>	<i>C</i>
	zdecydowanie tak	raczej tak	nie wiem*	ogółem			
Monokulturowe	19	22	9	50	8,716i.	2**	0,295***
Wielokulturowe	32	16	2	50			
Razem	64	32	11	100			

\* W tej kategorii została umieszczona także jedna wypowiedź: „raczej nie”. Żaden z badanych nie zadeklarował odpowiedzi: „zdecydowanie nie”.

\*\* W niniejszej pracy przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05 poziomu istotności (zob. Zaczynski, 1997, s. 39).

\*\*\* Współczynnik zbieżności *C* Pearsona opisuje stopień związku w obrębie tabeli (por. Mikrut, 1999, s. 154—155).

Zaprezentowane dane ukazują stosunkowo niewielki dystans respondentów wobec osób z upośledzeniem umysłowym. Warto podkreślić, że jedynie dziesiąta część badanych wyraziła niepewność w zakresie akceptacji osoby upośledzonej umysłowo w najbliższej rodzinie, a zdecydowana większość była ustosunkowana jednoznacznie pozytywnie. Szukając przyczyn takich wyników, można by pokusić się o ich dogłębną analizę w kontekście różnych teorii socjologicznych i psychologicznych, szczególnie tych związanych z przeobrażeniami społecznymi, powszechnym uznaniem prawa do autonomii osób niepełnosprawnych i ich rosnącej obecności w mediach oraz dyskursie społecznym. Jeszcze innym powodem może być zwykła poprawność polityczna. Wszak nadmierne dystansowanie się wobec niepełnosprawnych — zdaniem niektórych — bywa także szkodliwe dla wizerunku osoby dystansującej się. Pozostawiając na marginesie tę dyskusję, uzyskane wyniki trzeba uznać za optymistyczne. Oczywiście należy podkreślić, że dane nie są reprezentatywne,

wszak w badaniu uczestniczyli studenci pedagogiki — osoby, które z wyboru (choć czasem także z przypadku) zdecydowały się na studiowanie kierunku przygotowującego do pracy z różnymi ludźmi. Niemniej jednak celem badania nie była ogólna diagnoza dystansu, a porównanie podobnych grup z dwóch różniących się środowisk. W tym zakresie odnotowano różnice istotne statystycznie. Zgodnie z umotywowaną wcześniej tezą, dystans wobec upośledzonych umysłowo w środowisku wielokulturowym jest mniejszy. Znacznie więcej respondentów z tej grupy deklaruje pełną akceptację osoby upośledzonej umysłowo, a jedynie dwóch badanych ma w tym zakresie wątpliwości.

Ograniczone ramy tekstu nie pozwalają na dogłębną analizę wyników na wszystkich wyróżnionych poziomach. Warto jednak choćby zaznaczyć, że różnice między dystansem obu grup wobec niepełnosprawnych rosną wraz ze wzrostem intensyfikacji zawartej w pytaniach bliskości. Potwierdzeniem tej opinii są dane obrazujące deklaracje na poziomie pierwszego pytania (tabela 2); tutaj różnice między deklaracjami studentów reprezentujących oba środowiska nie są istotne statystycznie, a siła związku wyrażona współczynnikiem Pearsona lokuje się w przedziale „prawie nic nieznacząca”. Podsumowując, można zatem postawić tezę, że środowisko międzykulturowe sprzyja skracaniu dystansu na poziomie relacji najbardziej nasyconych emocjonalnie, natomiast nie warunkuje różnic w odniesieniu do środowiska monokulturowego na poziomach niższych — określonych relacjami nieco dalszymi.

Tabela 2

**Dystans społeczny**  
wyrażony w stopniu akceptacji budowy w bliskim sąsiedztwie  
domu pomocy społecznej  
dla osób z upośledzeniem umysłowym

Środowisko	Stopień akceptacji osoby upośledzonej umysłowo [%]				Chi <sup>2</sup>	df	C
	zdecydowanie tak	raczej tak	nie wiem, raczej nie*	ogółem			
Monokulturowe	9	31	10	50	1,777ni.	2	0,133
Wielokulturowe	14	25	11	50			
Razem	23	56	21	100			

\* Pięć osób ze środowiska monokulturowego oraz dwóch respondentów reprezentujących środowisko wielokulturowe zadeklarowało odpowiedź: „raczej nie”. Także w tym przypadku odpowiedzi te zostały włączone do kategorii: „nie wiem”. Żaden z badanych nie zadeklarował odpowiedzi: „zdecydowanie nie”.

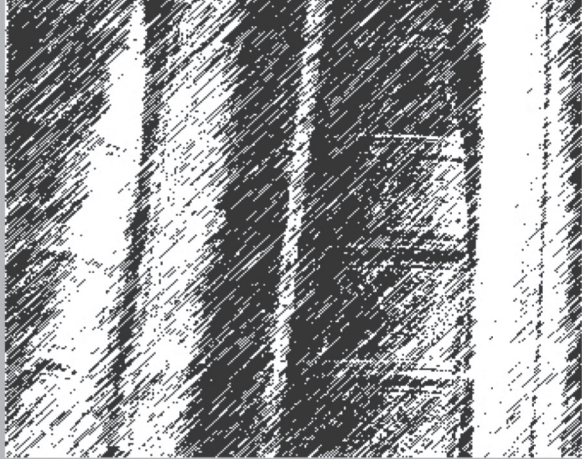
## Zakończenie

Marginalizacja jest zjawiskiem wpisanym w strukturę społecznych nierówności, związanym z niejednakowym dostępem do wielu ważnych aktywności i dóbr (Nowak, Syrek, 2005, s. 233). W odniesieniu do osób niepełnosprawnych marginalizacja często bywa rozpatrywana w kontekście barier, z naciskiem na te związane z dostępem do atrakcyjnych ról społecznych, miejsc pracy czy fizycznym dostępem do określonych przestrzeni (Nowak, 2002; Magnuszewska-Otulak, 2010). Bariery te są bodajże najbardziej widoczne i najprostsze do zdiagnozowania. Nieco trudniej dostrzec problemy związane z dyskryminowaniem, a jeszcze trudniej zjawisko dystansowania. Najtrudniej też przeciwdziałać tym ostatnim. Skracanie dystansu związane jest z wieloma działaniami natury wychowawczej. Przede wszystkim niwelowaniem stereotypów, poznaniem rzeczywistych potrzeb i ograniczeń osób niepełnosprawnych oraz — co chyba najważniejsze — intensyfikacją rzeczywistych kontaktów. Sądzę, że ten ostatni postulat ciągle należy do najważniejszych wyzwań pedagogiki jako nauki stosowanej — ukierunkowanej na zmianę społeczną.

## Bibliografia

- Babbie E., 2009: *Podstawy badań społecznych*. Przeł. W. Betkiewicz et al. Warszawa.
- Barnes C., Mercer G., 2008: *Niepełnosprawność*. Przeł. P. Morawski. Warszawa.
- Bauman Z., 1996: *Socjologia*. Poznań.
- Frąckiewicz L., red., 2004: *Wykluczenie. Rewitalizacja. Spójność społeczna*. Katowice—Warszawa.
- Frąckiewicz L., red., 2008: *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. Warszawa.
- Gajdzica Z., 2007: *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice.
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E., 1997: *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*. W: *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys. Warszawa.
- Kowalik S., 1999: *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Katowice.
- Krause A., 2000: *Integracyjne złudzenie ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*. Kraków.
- Lewowicki T., red., 1995: *Spoleczności młodzieżowe na pograniczu*. Cieszyn 1995.

- Lewowicki T., Grabowska B., red., 1998: *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn.
- Lewowicki T., Grabowska B., Gajdzica A., red., 2008: *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości — aktualne doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*. Cieszyn—Warszawa—Toruń.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A., red., 2008: *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości — studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń.
- Maciarz A., 2005: *Spoleczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej*. „Szkoła Specjalna”, nr 4.
- Magnuszevska-Otulak G., 2010: *Wykluczenie społeczne osób niepełnosprawnych*. W: *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Perspektywa poznawcza*. Red. R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss. Warszawa.
- Marzec-Holka K., red., 2005: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce socjalnej*. Bydgoszcz.
- Mikrut A., 1999: *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów*. Kraków.
- Nowak A., 2002: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. Katowice.
- Nowak A., Syrek E., 2005: *Spoleczno-socjalne aspekty marginalizacji chorych i niepełnosprawnych w społeczeństwie ryzyka*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka. Bydgoszcz.
- Ogrodzka-Mazur E., 2007: *Kompetencje aksjologiczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice.
- Siuta J., red., 2009: *Słownik psychologii*. Kraków.
- Smith D.D., 2008: *Pedagogika specjalna*. Red. nauk. A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski. Przeł. T. Hołówa, A.P. Zakrzewski. T. 1. Warszawa.
- Söder M., 1989: *The Labell Approach Revisited*. „European Journal of Special Education Needs”, no. 4 (2).
- Sołoma L., 2002: *Metody i techniki badań socjologicznych*. Olsztyn.
- Speck O., 2005: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Przeł. W. Zeidler et al. Przedmowa W. Zeidler. Gdańsk.
- Szczepański M.S., 1995: *Region pogranicza kulturowego a tolerancja etniczna*. W: *Tolerancja — szkice socjologiczne*. Red. A. Rosół, M.S. Szczepański. Częstochowa.
- Szkudlarek T., 1995: *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*. W: *Edukacja a tożsamość etniczna*. Red. M. Urlińska. Toruń.
- Sztompka P., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Witkowski L., 2000: *Edukacja humanistyczna. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa.
- Wojciechowski F., 2005: *Pedagogika specjalna wobec problemu mniejszościowych grup społecznie marginalizowanych*. W: *Pedagogika specjalna — aktualne osiągnięcia i wyzwania*. Red. T. Żółkowska. Szczecin.
- Zaczyński W.P., 1997: *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa.
- Żółkowska T., 2004: *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*. Szczecin.



ILONA FAJFER-KRUCZEK

## Uwarunkowania uczestnictwa osób niepełnosprawnych intelektualnie w otwartym rynku pracy

**The way intellectually disabled people are conditioned to participate  
in the open labor market**

**Abstract:** Persons with disabilities are included in the group against the risk of marginalization and social exclusion in different spheres of social life. In this paper, was made references to the specific participation of people with intellectual disabilities in the labor market and the legal basis of vocational and social welfare in Poland. The attempt was taken to clarify the difficult access to the profession, or the lack of labor market participation of people with intellectual disabilities in the context of social exclusion and marginalization.

**Key words:** intellectual disability, employment and professional, mobilization, marginalization, social exclusion.

## Wprowadzenie

W pierwszej części opracowania zostaną przedstawione odniesienia dotyczące sytuacji osób niepełnosprawnych w perspektywie społecznej (zjawisk wykluczenia i marginalizacji), a także prawnych podstaw rozumienia samej sytuacji niepełnosprawności. W dalszej części zaprezentuję raport z badań pilotażowych, nakreślę specyficzne problemy uczestnictwa osób z niepełnosprawnością intelektualną w lokalnym, otwartym rynku pracy. Podstawę do próby opisu i wyodrębnienia określonych uwarunkowań stanowiły badania przeprowadzone w powiecie cieszyńskim. Skupiono się na uwarunkowaniach uczestnictwa osób niepełnosprawnych intelektualnie w rynku pracy, podejmowanych działaniach aktywizujących ze strony instytucji odpowiedzialnej w tym zakresie — Powiatowego Urzędu Pracy w Cieszynie — oraz opinii potencjalnych pracodawców; odniesiono się także do aspektów edukacyjnych rozpatrywanej grupy osób niepełnosprawnych.

Celem badań było ukazanie uwarunkowań aktywizacji zawodowej i zatrudniania osób niepełnosprawnych intelektualnie z perspektywy instytucji do tego powołanych. Postawiono pytania, które wydają się ważne z tak pojmowanej perspektywy: Jakie instytucje i narzędzia rynku pracy uczestniczą w aktywizacji zawodowej i społecznej w środowisku lokalnym osób niepełnosprawnych? Oraz: Jaka jest opinia specjalistów pracujących w tych instytucjach na temat specyfiki lokalnego rynku pracy w kontekście przygotowania zawodowego samych zainteresowanych? Próba odpowiedzi na te pytania wydaje się ważna nie tylko w perspektywie skutków społecznych i ekonomicznych, takich jak bierność, niski status ekonomiczny, utrudniony dostęp do dóbr i usług (marginalizacja lub wykluczenie), ale także ważna dla placówek edukacji jako pewne wytyczne do przygotowania uczniów i ich rodziny do rzeczywistych możliwości zaistnienia na rynku pracy. Przyjęta perspektywa badawcza ukierunkowana została zatem na wskazanie wybranych uwarunkowań zjawiska wykluczenia. Na marginesie prezentowanych badań pozostaje natomiast kwestia określenia rozmiarów wykluczenia z rynku pracy w powiecie cieszyńskim osób z niepełnosprawnością intelektualną, co zapewne także może stanowić odrębny, interesujący cel badań.

## Osoby niepełnosprawne wobec zagrożenia wykluczeniem społecznym i marginalizacją

W rozważaniach nad wykluczeniem społecznym i marginalizacją należy zwrócić uwagę na wieloznaczność tych pojęć, używanych w różnych dyskursach społecznych.

„Wyizolowanie społeczne nie jest tożsame z wykluczeniem. Pierwsze z nich wskazuje na pewien długotrwały proces często nie uświadomiany przez osoby i grupy” (por. Oliwa-Ciesielska, podają za: Kotlarska-Michalska, 2005, s. 70). Również przyczyny marginalizacji w Polsce nie są jednoznacznie określone, ale można podzielić je na „makrospołeczne, mezospołeczne, mikrospołeczne i osobowościowe. Niezależnie od tego podziału mogą zadziałać przyczyny jawne i ukryte, subiektywne i obiektywne” (ibidem, s. 72). Jeśli przyjąć, że „choroba i niepełnosprawność należą do jednych z najpoważniejszych zjawisk i problemów współczesnego świata” (Nowak, Syrek, 2005, s. 234), wówczas będą to czynniki, które ulokują osobę niepełnosprawną w spektrum zagrożenia wykluczeniem lub marginalizacją społeczną ze względu na jej zmniejszone możliwości aktywności — czynniki osobowościowe.

Efektem (rezultatem lub stanem) wykluczenia społecznego jest zazwyczaj „rezygnacja z własnej podmiotowości, zepchnięcie na pobocze, kompleks niższości, wycofanie się, poddanie procesowi selekcji społecznej, odrzucenie, jako niedopuszczenie do głosu, stygmatyzowanie. Proces marginalizacji jest identyfikowany jako forma podejścia do życia” (Olszak-Krzyżanowska, 2004, s. 173). Wymienione negatywne skutki wykluczenia prowadzą do pogorszenia jakości życia, zarówno w aspekcie odczuć subiektywnych, jak i w globalnej sytuacji państwa.

Zauważa się, że osoby ze sfery ubóstwa są najbardziej narażone na wykluczenie społeczne (Golinowska, Tarkowska, Topińska, red., 2005; Księżopolski, 2010). Dlatego niesłychanie istotne jest stwierdzenie źródeł ubóstwa i biedy. Czynią to Anna Nowak i Ewa Syrek, pisząc, że „wszystkie badania kondycji finansowej społeczeństwa wskazują, że w Polsce niepełnosprawność jest jedną z podstawowych przyczyn ubóstwa” (Nowak, Syrek, 2005, s. 237). Dlatego celem podejmowanych działań jest zniesienie wszelkich barier społecznych, które ograniczają szansę osób niepełnosprawnych na ich pomyślną partycypację w życiu publicznym (por. A. Radzewicz-Winnicki, I. Radzewicz-Winnicki, 2005, s. 18).

Nie bez znaczenia jest źródło dochodu osób niepełnosprawnych — renta, świadczenia socjalne czy wynagrodzenie za pracę. W tym zakresie

problem z uczestnictwem na rynku pracy dotyczy przede wszystkim niepodjęcia żadnej aktywności zawodowej, braku kompetencji i możliwości (zdolności) wykonywania pracy określonych przez orzecznictwo lekarza medycyny pracy i Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. W zakresie polityki zatrudnienia — jak pisze Grażyna Spytek-Bandurska (2010, s. 163—165) — narzędzia rynku pracy są formą przeciwdziałania marginalizacji społecznej osób bezrobotnych, w tym osób niepełnosprawnych. Należy więc zwrócić uwagę również na to, jakie to narzędzia i jaka instytucja nimi dysponuje.

Warto także zaznaczyć, że aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych intelektualnie wiąże się z wcześniejszą formą aktywności edukacyjnej, jest w pewnym zakresie przedłużeniem wypracowanych strategii aktywności tej osoby i jej rodziny. Na kanwie tych doświadczeń podejmowane są przecież decyzje dotyczące poszukiwania zatrudnienia i motywacji. Oczywiście istnieje szereg warunków poza zakresem oddziaływania instytucji edukacyjnych, które decydują o podjęciu aktywności zawodowej. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną ze względu na swój opóźniony i utrudniony rozwój w dużej mierze opierają swoje decyzje na opiniach innych osób. Występuje również sytuacja przesunięcia prawa o decydowaniu na prawnych opiekunów, którzy nie zawsze mogą widzieć potrzebę aktywizacji zawodowej czy rehabilitacji osoby niepełnosprawnej. Ujawnia się w ten sposób zakres możliwości autonomicznego funkcjonowania jednostki.

## Podstawy prawne funkcjonowania osób niepełnosprawnych na rynku pracy

Rozważania na temat realizacji zadań rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudniania osób niepełnosprawnych należy rozpocząć od szczegółowego zapoznania się *Ustawą z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*. W art. 1. określa się w niej, kogo mamy na myśli, mówiąc „osoba niepełnosprawna”. Osoba niepełnosprawna — wedle definicji zawartej w ustawie — to taka osoba, której „niepełnosprawność została potwierdzona orzeczeniem:

- o zakwalifikowaniu przez organy orzekające do jednego z trzech stopni niepełnosprawności określonych w art. 3 lub
- o całkowitej lub częściowej niezdolności do pracy na podstawie odrębnych przepisów, lub



— o niepełnosprawności, wydanym przed ukończeniem 16. roku życia — zwanych dalej osobami niepełnosprawnymi. W art. 3.1. Ustawy, do realizacji zadań polityki społecznej ustala się trzy stopnie niepełnosprawności [...]:

- 1) znaczny,
- 2) umiarkowany,
- 3) lekki.

2. Orzeczenie ustalające stopień niepełnosprawności stanowi także podstawę do przyznania ulg i uprawnień na podstawie odrębnych przepisów”.

W przytoczonej ustawie określono także uwzględnianie orzeczeń o niepełnosprawności do celów rentowych, które regulują odrębne przepisy. Dotyczą one zdolności do pracy i wykonywania zawodu oraz ograniczeń z tym związanych.

Z dniem 1 stycznia 2009 roku weszły w życie przepisy *Ustawy z dnia 5 grudnia 2008 r. o zmianie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* oraz *Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 stycznia 2009 r. w sprawie refundacji składek na ubezpieczenia społeczne osób niepełnosprawnych*. Zmiany te w szczególności dotyczą refundacji składek na ubezpieczenia społeczne pracowników niepełnosprawnych, które z dniem 1 stycznia 2009 już nie przysługują pracodawcom zatrudniającym tychże pracowników. Organem wykonawczym niniejszych aktów legislacyjnych jest, jak dotychczas, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (Fajfer-Kruczek, 2010, s. 157).

Procedury formalno-prawne ustalenia niepełnosprawności stanowią podstawę systemowego oddziaływania wobec omawianej kategorii osób niepełnosprawnych i ukazują pewne trudności i wysiłek, jaki muszą podjąć osoby zainteresowane, aby uzyskać potwierdzony prawnie status.

## Wybrane uwarunkowania uczestnictwa na otwartym rynku pracy (na przykładzie powiatu cieszyńskiego)

### Kształcenie specjalne w aspekcie przygotowania zawodowego

W powiecie cieszyńskim dzieci i młodzież niepełnosprawna intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym przygotowuje się do podejmowania aktywności i pełnienia ról zawodowych w Szkole Specjalnej Przygotowującej do Pracy w ramach struktury Zespołu Szkół Specjalnych w Skoczowie oraz w Szkole Przystosabiającej do Pracy w Cieszynie, która funkcjonuje w strukturze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego. Działania edukacyjne w tych placówkach ukierunkowane są na ukształtowanie umiejętności samodzielnego i autonomicznego funkcjonowania (oczywiście z uwzględnieniem indywidualnych możliwości uczniów). Natomiast zakres przygotowania zawodowego dotyczy umiejętności i czynności związanych z pomocą w gastronomii, porządkowaniu i prowadzeniu gospodarstwa domowego, szycia, prac ogrodniczych i sadowniczych, pomocy w pracach remontowych. W obydwu placówkach profil kształcenia jest podobny (zob. *Statut SOS-W w Cieszynie; Statut ZSS w Skoczowie*). Młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną może podejmować edukację w Zasadniczych Szkołach Zawodowych zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami po przedłożeniu przez rodziców m.in. umowy z pracodawcą zapewniającej możliwość odbywania praktycznej nauki zawodu. Zapisy w statutach stanowią, że we wszystkich wypadkach pomija się w nazwie określenie „specjalna” na tablicach urzędowych. Statut ZSS w Skoczowie (§ 1, pkt 4) określa także, że: „W nazwie Szkoły Podstawowej, Gimnazjum, Zasadniczej Szkoły Zawodowej i Szkoły Przystosabiającej do Pracy umieszczanej na świadectwie oraz na pieczęciach, którymi opatruje się świadectwo, pomija się określenie »specjalna« oraz określenie rodzaju niepełnosprawności uczniów”. Praktyka ta ma na celu niwelowanie dyskryminacji i stygmatyzacji absolwentów. Ponadto w SOS-W w Cieszynie funkcjonuje System Doradztwa Zawodowego, w ramach którego zespół wykonuje następujące zadania:

- „[...] systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej,
- gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych,

- prowadzenie grupowych zajęć aktywizujących, przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej,
- współpraca z instytucjami wspierającymi wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, w szczególności z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom,
- pomoc i udostępnianie informacji o szkołach ponadgimnazjalnych,
- współpraca wszystkich pracowników ośrodka w celu realizacji zadań” (*Statut SOS-W w Cieszynie*, 2009 — § 3, pkt 5).

Dzięki realizacji takich zadań placówka może poszerzać zakres współpracy ze środowiskiem lokalnym, aby jak najlepiej wdrażać swoich uczniów i absolwentów w realia rynku pracy. W celu kształtowania pozytywnych postaw wobec swoich uczniów i absolwentów ZSS w Skoczowie zrealizowała program: „Osoba niepełnosprawna intelektualnie w lokalnym środowisku społecznym oraz na rynku pracy — przywileje i bariery”, w ramach działania 7.3 („Inicjatywy lokalne na rzecz aktywnej integracji”) programu „Kapitał ludzki”. Działania te pokazują podejmowane w środowisku lokalnym przez wymienione placówki edukacyjne aktywności, mające na celu przyszłość ich absolwentów.

## Lokalny rynek pracy a osoby niepełnosprawne intelektualnie w opinii pracowników pośrednictwa i doradztwa zawodowego

Instrumenty rynku pracy w Polsce nie wykluczają zatrudniania osób niepełnosprawnych, nie marginalizują też potrzeby zatrudnienia i pomocy czy nawet wskazania pracodawcy takich osób. Wywiady przeprowadzone w instytucjach pośrednictwa pracy w Cieszynie wskazują na sytuację i zakres aktywności osób niepełnosprawnych, a także na popyt na ich pracę. Już w momencie deklaracji przedłożenia oferty pracy pracodawca ma możliwość wskazania wymagań (ofert) również dla osób niepełnosprawnych. Jednak, jak zauważa pracownik cieszyńskiego PUP, „nie ma zainteresowania ze strony potencjalnych pracodawców” (P-PUP<sup>1</sup>), mimo że organizowane są 2 razy w roku spotkania informacyjne dotyczące zatrudniania osób niepełnosprawnych, a podczas tych spotkań omawiane są kwestie formalne dotyczące przygotowania stanowiska pracy, refundacji wynagrodzeń, zwolnienia ze składek i przekazywane inne informacje wynikające z aktualnych przepisów prawa pracy.

---

<sup>1</sup> Cytowane wypowiedzi oznaczone skrótem P-PUP pochodzą z rozmów autorki z pracownikami Powiatowego Urzędu Pracy w Cieszynie.

Jednak procent pracodawców korzystających z tego typu szkoleń w skali powiatu jest niewielki.

Warta przytoczenia jest wypowiedź, która dokładnie określa przyczyny aktualnego stanu zatrudniania osób niepełnosprawnych z punktu widzenia Powiatowego Urzędu Pracy: „Pracodawcy nie są przygotowani na przyjęcie pracownika z upośledzeniem umysłowym, kiedy mają do wyboru — wybierają innego z tymi samymi kwalifikacjami. Najczęściej obawiają się, że pracownik ma również epilepsję, boją się podejmować odpowiedzialności, a także współpracy w zespole już zatrudnionych pracowników. [...] Oferty najczęściej pojawiające się to: pracownik ochrony z licencją lub bez, pomocnik kucharza, pracownik porządkowy, inne zdarzają się sporadycznie [...]” (P-PUP). Zauważa się też pewną regułę; mianowicie pracodawcy, którzy poszukują niepełnosprawnych pracowników, to w większości osoby, które zetknęły się z niepełnosprawnością w swoim bliskim otoczeniu (w rodzinie lub w grupie znajomych), są też wśród nich osoby, które same posiadają orzeczenie o niepełnosprawności.

Na podstawie wypowiedzi specjalisty ds. osób niepełnosprawnych PUP można stwierdzić, że istnieje współpraca pomiędzy Powiatowym Urzędem Pracy a wymienionymi placówkami edukacyjnymi w Cieszynie i Skoczowie. „[...] raz lub dwa razy w roku szkoły z Cieszyna i ze Skoczowa zwracają się do nas o przeprowadzenie zajęć dotyczących doradztwa zawodowego dla swoich uczniów. ZSS w Skoczowie w zeszłym roku zorganizował wycieczkę dla swoich uczniów do nas, podczas której pokazany został pokój, w którym teraz urzędujemy, i zrobiono zdjęcia, aby lepiej im się utrwalił” (P-PUP). Brak jednak wypracowanych metod współpracy z przedstawicielami pracodawców. Wynika to z rozproszenia wielu instytucji i braku informacji o losach absolwentów. Także Zakłady Pracy Chronionej tylko w nieznacznej części mogą zatrudniać osoby z niepełnosprawnością intelektualną; jak zauważają pracodawcy i co potwierdza urzędnik PUP, „w tych zakładach jest stosunkowo mała rotacja w zatrudnieniu i raczej przyjmowane są na etat osoby z polecenia aniżeli z pośrednictwa” (P-PUP).

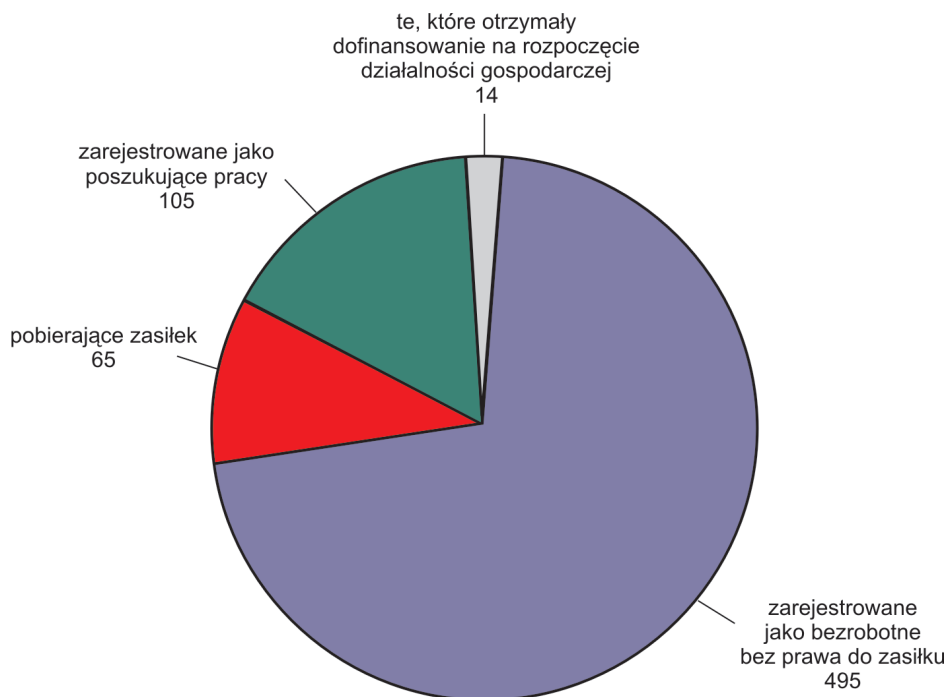
W niepublicznej firmie pośrednictwa pracy LABOR w Cieszynie nie prowadzi się żadnej statystyki dotyczącej osób niepełnosprawnych (w tym niepełnosprawnych intelektualnie) ze względu na „brak obowiązku prowadzenia takiej statystyki, aczkolwiek pojawiają się osoby z orzeczoną niepełnosprawnością w charakterze poszukujących pracy” (P-LABOR<sup>2</sup>). Ciekawostką jest natomiast fakt, że firma ta zatrudnia 8 osób z orzecz-

---

<sup>2</sup> Cytowane wypowiedzi oznaczone jako P-LABOR pochodzą z rozmów autorki z pracownikami firmy.

niem o niepełnosprawności (bez niepełnosprawności intelektualnej) na 12 pracowników.

Na rys. 1 przedstawiono statystykę działań prowadzonych wobec osób niepełnosprawnych w ramach pośrednictwa pracy (stan na koniec grudnia 2010 roku) opracowaną na podstawie informacji i dokumentów Powiatowego Urzędu Pracy w Cieszynie. Największą grupą osób niepełnosprawnych są osoby zarejestrowane jako bezrobotne bez prawa do zasiłku (495 osób), z prawem do zasiłku jest niewiele, bo 65 osób, natomiast 14 osób dostało dofinansowanie na rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej.



Rys. 1. Statystyka działań wobec osób niepełnosprawnych na koniec grudnia 2010 r. w dokumentach PUP w Cieszynie

Nie uwzględnia się w statystykach PUP i prowadzonej dokumentacji rozróżnienia na rodzaj niepełnosprawności zarejestrowanych klientów, tym samym nie zawsze można wnioskować na podstawie przedłożonych świadectw szkolnych, czy osoba jest niepełnosprawna intelektualnie. Można jednak stwierdzić, że osoby niepełnosprawne mają możliwość korzystania ze wszystkich form pomocy i wsparcia proponowanych przez urząd pod warunkiem zgłoszenia się i przedłożenia stosownych deklaracji i dokumentów.

Zauważa się także, że „osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza głębiej upośledzone, rzadziej rozmawiają na temat ich spraw, będąc u nas w urzędzie, [...] zazwyczaj robi to za nich ktoś z rodziny, mimo że same swobodnie na pewnym poziomie mogłyby zrozumieć. Takie wyłączenie nie jest w ich sytuacji dobre i pokazuje nastawienie ich opiekunów” (P-PUP). Takie przedmiotowe traktowanie przez ich rodziny lub prawnych opiekunów może utwierdzać osoby z niepełnosprawnością intelektualną w bierności i braku motywacji do działania lub poczucia sprawstwa.

### Pracodawcy wobec zatrudniania osób niepełnosprawnych (intelektualnie)

W 2010 roku ukazał się *Raport o stanie zatrudnienia osób niepełnosprawnych* przygotowany przez Polską Organizację Pracodawców Osób Niepełnosprawnych. Opisano w nim tendencję w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych na koniec 2009 roku w odniesieniu do danych z poprzednich lat. Zwrócono szczególną uwagę na motywy, którymi kieruje się pracodawca, podejmując decyzję o zatrudnieniu nowego pracownika, w tym wypadku pracownika z orzeczeniem o niepełnosprawności. Najważniejsze z punktu widzenia pracodawcy jest zapewnienie odpowiedniego poziomu ekonomicznego firmie i jakości produkcji, która pozwoli na finansowanie stanowiska dla osoby niepełnosprawnej, zwłaszcza na jej wynagrodzenie, lub taki procent subwencji do wynagrodzenia tego pracownika, aby było to opłacalne dla pracodawcy. W raporcie wskazano również, że dopłaty i subwencje dla pracodawców, dotyczące zatrudnienia osób niepełnosprawnych z najcięższymi schorzeniami, są nieadekwatne do generowanych przez nich w tej sytuacji nakładów i kosztów. W związku z czym owe dopłaty nie stanowią zachęty do zatrudniania tych osób (por. Czapliński, 2010, s. 36). Warto zadać sobie pytanie: czy dopłaty i subwencje są adekwatnie wypłacane wnioskującym pracodawcom? Na tak postawione pytanie znajdziemy odpowiedź w kolejnym raporcie Polskiej Organizacji Pracodawców Osób Niepełnosprawnych, w którym wskazuje się nieprawidłowości w dysponowaniu i przeznaczaniu środków na asystenta osoby niepełnosprawnej, refundacje adaptacji stanowisk pracy i inne uchybienia (por. *Raport o stanie środków...*). Przedstawione raporty ogólnopolskie stanowią tło dalszych rozważań.

Aby lepiej zrozumieć problemy z uczestnictwem osób niepełnosprawnych intelektualnie na lokalnym otwartym rynku pracy, objęto badaniem sondażowym przypadkowo wybranych pracodawców z różnych branż z terenu powiatu cieszyńskiego (badaniem objęto 83 pracodawców).

Plany kadrowe dotyczące najbliższego roku 2011 deklarowane przez badanych pracodawców ( $N = 83$ ) ukazane zostały w tabeli 1 (plany kadrowe jednego pracodawcy mogły dotyczyć różnych form pracy, dlatego też pominięto zestawienia sumaryczne). Prezentowane dane mimo deklaracyjnego charakteru ukazują dużą ostrożność badanych pracodawców, obrazują realną sytuację na rynku pracy. Znacząca większość pracodawców nie deklaruje żadnych zmian (69 z 83 ankietowanych). Na uwagę zasługuje fakt deklaracji możliwości zatrudnienia jedynie 3 osób niepełnosprawnych oraz deklaracje przyjęcia 1 osoby niepełnosprawnej intelektualnie na praktyczną naukę zawodu.

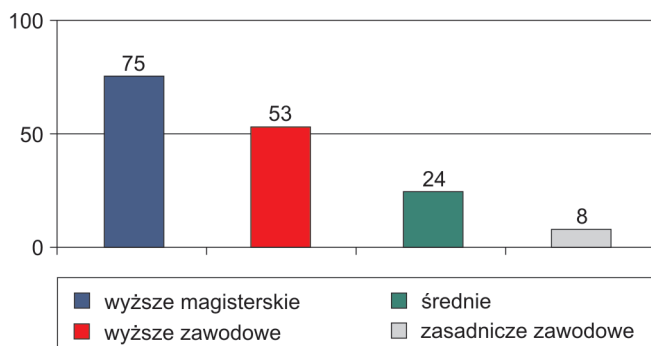
Tabela 1

**Plany kadrowe pracodawców na 2011 rok w powiecie cieszyńskim**

Plany kadrowe	Liczba pracodawców udzielających danej odpowiedzi	Deklarowana liczba osób do zatrudnienia
Nie przewiduje zmian	69	0
Wolontariat — nieodpłatny staż	6	6
Praktyczna nauka zawodu	2	5 (w tym ONI — 1)
Planuje zatrudnić na umowę zlecenie/ o dzieło	8	14 (w tym ON — 2)
Planuje zatrudnić na umowę o pracę	4	11 (w tym ON — 1)
Planuje redukcje zatrudnienia	5	8

Objaśnienia: ONI — osoba niepełnosprawna intelektualnie; ON — osoba niepełnosprawna.

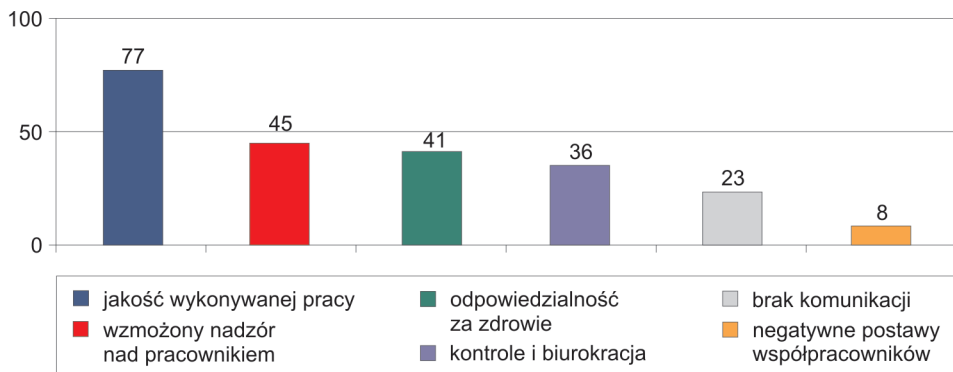
Ze względu na profil/branżę, w której funkcjonują pracodawcy, poproszono ich o wskazanie preferowanego poziomu wykształcenia swoich pracowników (rys. 2).



Rys. 2. Preferowane przez pracodawców wykształcenie pracowników uwarunkowane wymogami branżowymi ( $N = 83$ )

Tak ukształtowany popyt na pracowników niestety dyskwalifikuje szanse osób z niepełnosprawnością intelektualną na podjęcie zatrudnienia. Nie są to pracownicy poszukiwani, zwłaszcza gdy spojrzymy na znaczącą przewagę zapotrzebowania na pracowników z wyższym wykształceniem. Ponadto 68 pracodawców wskazało na konieczność posiadania przez preferowanych pracowników dodatkowych umiejętności i kwalifikacji, oprócz tych wynikających z wykształcenia.

Badani pracodawcy na kolejnym etapie badań wyrazili obawy związane z możliwością zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Najczęściej występujące obawy dotyczyły obszarów zaznaczonych na rys. 3.



Rys. 3. Obawy pracodawców związane z zatrudnieniem osób niepełnosprawnych intelektualnie

Pracodawcy kładą nacisk na aspekt ekonomiczny takiego wyboru, obawa przed stratą finansową wynikającą ze złej jakości pracy, z nakładem czasu na „dozorowanie” pracy pracownika niepełnosprawnego lub wątpliwości co do jego przygotowania zawodowego. Inne obawy dotyczą raczej wtórnych kosztów związanych z ewentualnymi nieprawidłowościami wykonywania obowiązków względem pracownika. Natomiast mniej znaczące wydają się aspekty indywidualnych relacji z osobą niepełnosprawną intelektualnie w pracy i relacje z innymi współpracownikami, aczkolwiek zostały one wskazane.

## Podsumowanie

W powiecie cieszyńskim istnieją (na poziomie normatywnym) i funkcjonują (na poziomie operacyjnym) narzędzia rynku pracy przeciwdzia-



łające marginalizacji i wykluczeniu zawodowemu osób z niepełnosprawnością. Podejmowane są inicjatywy mające na celu współpracę jednostek edukacyjnych i instytucji pośrednictwa pracy w zakresie wspólnych działań. Jednakże problemy z uczestnictwem w rynku pracy osób niepełnosprawnych intelektualnie mają jeszcze inne podłoże, niezależne od wymienionych czynników:

- sytuacja ekonomiczna na rynku lokalnym i popyt na pracowników;
- brak informacji i edukacji pracodawców o możliwości zatrudnienia osób niepełnosprawnych (w tym niepełnosprawnych intelektualnie), o procedurach i wysokości refundowanych kosztów;
- mała różnorodność form aktywności zawodowej w powiecie cieszyńskim — brak Zakładu Aktywności Zawodowej, brak spółdzielni socjalnej, której członkami byłyby osoby niepełnosprawne intelektualnie;
- niekorzystna infrastruktura komunikacyjna niektórych gmin względem powiatu, wynikająca z podgórskiego ukształtowania terenu i dużych odległości pomiędzy miejscowościami, a także małej liczby przewoźników przygotowanych do transportu niepełnosprawnych, brak komunikacji alternatywnej dla przewozów autokarowych;
- brak strategii informacji o losach absolwentów zawodowych szkół specjalnych i przysposabiających do zawodu, co uniemożliwia podjęcie programowego działania i nawiązanie stałej relacji;
- stereotypowe myślenie rodzin i prawnych opiekunów osób niepełnosprawnych w kontekście prawnych podstaw pobierania i zawieszania renty socjalnej w pracy osób niepełnosprawnych.

Wysiłek podejmowany przez placówki edukacyjne nie ma kontynuacji w późniejszym czasie. Konieczne są zatem działania ukierunkowane na edukację potencjalnych pracodawców i popularyzację możliwości zawodowych absolwentów niepełnosprawnych intelektualnie, a także rozpowszechnianie innych form zatrudnienia, jakimi są zatrudnienie w Zakładach Aktywności Zawodowej, zatrudnienie wspomagane: trenerzy/asystenci pracy, wdrożenia różnych programów mających na celu aktywizację pracodawców. Argumenty pracodawców dotyczące: zbyt dużej biurokracji w kontaktach PFRON (związanej z zatrudnieniem osób niepełnosprawnych), aktualnych procesów gospodarczych (wychodzenia z kryzysu w dobie „oszczędności”), wydają się jednak zasadne i zrozumiałe. Dlatego problem uczestnictwa w otwartym rynku pracy bez systemowego wsparcia będzie nadal obecny. W zależności od struktury lokalnej może być przejawem marginalizacji i/lub wykluczenia tej kategorii osób i powodować inne problemy związane z dostępem do dóbr i usług. Prezentowane rozważania dotyczą niewielkiego wycinka problemów osób niepełnosprawnych z pełnym uczestnictwem w społeczeństwie. Należy

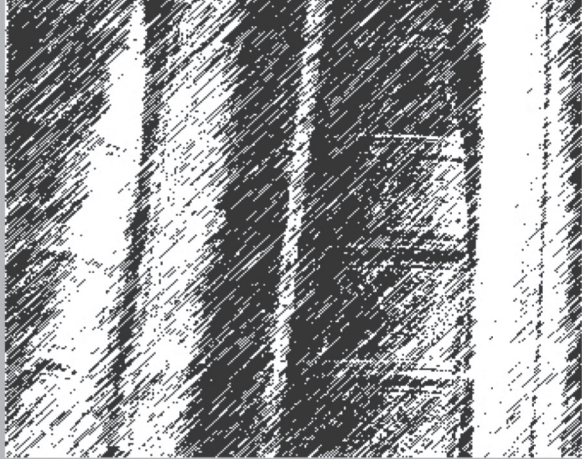
je zatem traktować jedynie jako wstęp do dalszej eksploracji podjętego zagadnienia, a zarazem jako głos w dyskusji nad koniecznymi przeobrażeniami w sferze aktywizacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych intelektualnie.

## Bibliografia

- Czapliński P., 2010: *Raport o stanie zatrudnienia osób niepełnosprawnych w Polsce*. Polska Organizacja Pracodawców Osób Niepełnosprawnych. Warszawa. Tryb dostępu: <http://www.poPON.pl/files/m.chmielewski/Raport%20o%20stanie%20zatrudnienia%20osob%20niepelnosprawnych%20w%20Polsce.pdf>. Data dostępu: 1 marca 2011 r.
- Fajfer-Kruczek I., 2010: *Aktywizacja zawodowa i zatrudnianie osób niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce*. W: *Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej*. Red. I. Fajfer-Kruczek, S. Wrona. Cieszyn.
- Golinowska S., Tarkowska E., Topińska I., red., 2005: *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania, metody, wyniki*. Warszawa.
- Kotlarska-Michalska A., 2005: *Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka. Bydgoszcz.
- Księżopolski M., 2010: *Modele polityki społecznej a ograniczanie problemów ubóstwa i wykluczenia społecznego*. W: *Polityka publiczna wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*. Red. R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss. Warszawa.
- Nowak A., Syrek E., 2005: *Społeczno-socjalne aspekty marginalizacji chorych i niepełnosprawnych w społeczeństwie ryzyka*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka. Bydgoszcz.
- Olszak-Krzyżanowska B., 2004: *Miejsce człowieka niepełnosprawnego w środowisku lokalnym*. W: *Następstwa wykluczenia społecznego dla kobiet, dzieci i rodzin*. Red. G. Miłkowska. Zielona Góra.
- Radziejewicz-Winnicki A., Radziejewicz-Winnicki I., 2005: *Pojęcie marginalizacji i wykluczenia w naukach społecznych (vademecum wiedzy ogólnej przydatnej w działalności pedagoga społecznego)*. W: *Wybrane społeczno-socjalne aspekty marginalizacji*. Red. A. Nowak. Katowice.
- Raport o stanie środków na rehabilitację zawodową osób niepełnosprawnych ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych dysponowanych przez samorząd powiatowy*, 2010. Polska Organizacja Pracodawców Osób Niepełnosprawnych. Warszawa. Tryb dostępu: <http://www.poPON.pl/files/m.chmielewski/Raport%20badania%20srodkow%20w%20powiatach%202009.pdf>. Data dostępu: 1 marca 2011 r.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 stycznia 2009 r. w sprawie refundacji składek na ubezpieczenia społeczne osób niepełnosprawnych*. Dz.U. 2008, nr 8, poz. 42.
- Spytek-Bandurska G., 2010: *Aktywizacja zawodowa osób marginalizowanych społecznie*. W: *Polityka publiczna wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*. Red. R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss. Warszawa.

- 
- Statut Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Cieszynie*, 2009. Specjalny Ośrodek Wychowawczy w Cieszynie.
- Statut Zespołu Szkół Specjalnych w Skoczowie*, 2004. Zespół Szkół Specjalnych w Skoczowie.
- Szysko-Bohusz A., 2009: *Edukacja — praca — prawo w życiu osób niepełnosprawnych*. Tarnów.
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*. Dz.U. 2008, nr 69, poz. 415 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*. Dz.U. 2008, nr 14, poz. 92.
- Ustawa z dnia 5 grudnia 2008 r. o zmianie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*. Dz.U. 2008, nr 237, poz. 1652.





ANDRZEJ CZERKAWSKI

## Wykluczenie edukacyjne nie dostosowanych społecznie

### **The educational exclusion of the socially maladjusted**

**Abstract:** Analysis undertaken in the paper are focused at the problem of socially maladjusted persons' educational exclusion. The problem is presented in the context of the social exclusion and analysis are related to two aspects: the first one is related to children's and teenagers' exclusion from the general education system, the second one is focused at the problems of socially maladjusted teenagers' education in the context of resocialization institutions.

**Key words:** social exclusion, educational exclusion, social maladjustment.

Współczesne społeczeństwo polskie to społeczeństwo heterogeniczne, z wieloma podziałami wynikającymi z zachodzących przemian społeczno-gospodarczych w kraju. Wśród wielu podziałów jeden zwraca uwagę szczególną. Jest to podział na ludzi korzystających w pełni z dobrodziejstw, jakie oferuje dynamiczny rozwój cywilizacyjny ostatniego dwudziestolecia, oraz tych, którzy możliwości takich są pozbawieni. Zjawisko to jest określane jako wykluczenie społeczne i rozumiane jako stany i procesy w strukturze społecznej, określające jednostki i grupy ograniczone w możliwościach korzystania z powszechnie dostępnych dóbr i form życia zbiorowego oraz funkcjonujące poza powszechnymi zasadami obyczaju, prawa i porządku społecznego (Pilch, 2004, s. 61). Procesom wykluczenia społecznego podlegać będą w tym sensie osoby bezrobotne, biedne, bezdomne, emeryci i renciści, osoby opuszczające zakłady karne, młodzież — w szczególności młodzież o niskim poziomie startu życiowego oraz niedostosowana społecznie. Gorszy start życiowy mają przede wszystkim dzieci i młodzież z rodzin biednych, bezrobotnych, rozbitych, z problemem alkoholowym, zaniedbanych wychowawczo, czy też wychowywanych w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych.

Aspekt, w jakim analizować można zjawisko wykluczenia społecznego, podkreśla zasadniczą rolę obiektywnych makroczynn timer, głównie tych o charakterze ekonomicznym. W tym sensie fakty społeczne: ubóstwo, długotrwałe bezrobocie czy bezdomność (wraz ze wszystkimi towarzyszącymi im potencjalnie elementami zachowań dewiacyjnych) znajdują genetyczne wyjaśnienie w istnieniu obiektywnych antagonizmów zlokalizowanych w obrębie struktury społecznej (Sztuka, 2002, s. 690). W Polsce jednym z takich czynników jest duża rozpiętość dochodów; osoby z niskimi kwalifikacjami egzystują na granicy ubóstwa socjalnego, a te o wyższym poziomie wykształcenia i kompetencji zawodowych cieszą się dobrodziejstwem nieograniczonej konsumpcji. I tak, jednostka zmarginalizowana to człowiek stojący w obliczu instytucji społecznych (system zatrudnienia, szkolnictwo, wymiar sprawiedliwości, administracja państwowa) niezabezpieczających wbrew swemu pierwotnemu przeznaczeniu jego potrzeb, w tym potrzeb podstawowych, związanych z biologicznym przetrwaniem. Deprywacja owych potrzeb nieuchronnie generuje, niejako wymusza na jednostce podjęcie aktywności o charakterze dewiacyjnym (ibidem, s. 691).

Wśród wielu zjawisk generujących wykluczenie społeczne wskazuje się na biedę, która powoduje deprywację ludzkich potrzeb, utrudniając bądź uniemożliwiając uczestniczenie w życiu w wymiarze psychicznym i społecznym poprzez:

- ryzyko zaburzenia życia w wymiarze emocjonalnym;
- niemożność pełnienia ról społecznych;

- ubogość więzi i sieci społecznych;
- niemożność korzystania z praw i wywiązywania się z obowiązków obywatelskich;
- kumulowanie się problemów życiowych (Radziewicz-Winnicki, Roter, 2004, s. 64).

Bieda w szczególności dotyczy dzieci i młodzieży. Wzrastanie w rodzinie dotkniętej ubóstwem pomimo wsparcia ze strony instytucji pomocowych radykalnie obniża możliwości startu życiowego jednostki i może generować „wyuczoną bezradność”, minimalizując oczekiwania i aspiracje życiowe. Zjawisko ubożenia wielu grup społecznych związane jest z bezrobociem, zwłaszcza tym długotrwałym, brakiem mobilności oraz niskimi kompetencjami zawodowymi.

Wykluczenie społeczne traktowane bywa jako konieczność zdeterminowana okolicznościami zewnętrznymi, której jednostka podlega. Z tego punktu widzenia marginalizacja jest równocześnie utratą kontroli nad własnym życiem, przymusem kreowanym przez okoliczności zewnętrzne, doświadczeniem, wobec którego pozostaje się bezradnym. Źródło marginalizacji jednostki nie można w pełni wyjaśnić, nie uwzględniając udziału samej jednostki w procesie marginalizacji, ponieważ te same okoliczności zewnętrzne mogą wywoływać całkowicie odmienne efekty w osobistych losach człowieka (I. Pospiszyl, 2005, s. 334). Istotnym czynnikiem hamującym rozwój zjawiska wykluczenia społecznego, związanym z aktywnością samej jednostki, jest efektywnie działający (tzn. nie generujący, ale powstrzymujący zjawisko wykluczenia społecznego) i drożny system edukacji, dający jednakowe szanse odnoszenia sukcesów wszystkim jego uczestnikom, wyrównujący i kompensujący braki, ściśle powiązany z rynkiem pracy.

Przygotowanie człowieka do życia we współczesnym zglobalizowanym świecie wymaga nabycia takich uniwersalnych, a zarazem elastycznych kompetencji cywilizacyjnych, które pozwalają na zajmowanie i wielokrotne zmienianie swoich statusów zawodowych przez jednostkę w świecie globalnych standaryzacji (Radziewicz-Winnicki, Roter, 2004, s. 133).

Niewątpliwym sukcesem cywilizacyjnym ostatniej dekady w naszym kraju jest podniesienie skolaryzacji społeczeństwa na poziomie licealnym oraz wyższym. W latach najbardziej dynamicznego rozwoju prywatnego kształcenia wyższego jawiło się ono jako swoisty sposób na uzyskanie wyższego statusu społecznego i znalezienie dobrze płatnej pracy. System edukacji pełni istotną rolę w wyznaczaniu miejsca w strukturze społecznej, stwarzając bariery bądź możliwości awansu w postaci dostępności poszczególnych poziomów i kierunków wykształcenia (Bourdieu, Passeron, 1990). Tym samym może stać się instrumentem ograniczającym skalę wykluczenia społecznego. Im wyższy poziom wykształcenia, tym

lepsze rozumienie rzeczywistości społecznej, bardziej świadome wybory, większe poczucie bezpieczeństwa oraz świadomość swoich możliwości i ograniczeń. Wykształcenie nie jest dzisiaj w Polsce gwarancją znalezienia pracy ani sukcesu ekonomicznego, natomiast braki w edukacji i niski poziom kwalifikacji stanowią gwarancję wykluczenia z rynku pracy lub niepowodzenia w poruszaniu się po nim, sprzyjają uzyskiwaniu niskich dochodów i powodują inne trudności. Edukacja stanowi niezbędny czynnik rozwoju społecznego, a wykształcenie obiektywnie uznawany element stratyfikacji społecznej. System edukacyjny jest ściśle powiązany z sytuacją na rynku pracy. Związek ten wynika ze znaczenia wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji zawodowych stanowiących specyficzną formę kapitału, który nie tylko wyznacza szanse zatrudnienia, poziom wynagrodzenia i pozycję społeczno-zawodową, ale również ma ogromny wpływ na dalsze możliwości rozwoju zawodowego (Robak, 1999, s. 196).

Dynamiczne zmiany na rynku pracy związane z ostatnim kryzysem gospodarczym w skali globalnej wskazują, że wciąż osiągnięcie wyższego stopnia edukacji zwiększa szanse na znalezienie zatrudnienia. Nie należy jednak zapominać, że posiadanie określonego wykształcenia warunkuje możliwości obejmowania określonych stanowisk pracy i wyznacza ścieżki możliwego awansu zawodowego, nie stanowi jednak bezwzględnej gwarancji zatrudnienia. Płynny rynek pracy potrzebuje przede wszystkim dobrej edukacji podstawowej, która we współczesnym świecie znaczy dużo więcej niż jeszcze przed dwudziestu laty, oraz właściwej postawy wobec pracy. Te dwa elementy, jeżeli są realizowane przez system kształcenia, dają solidną podstawę do przygotowania zawodowego.

Bardzo ważnym czynnikiem w walce z bezrobociem staje się odpowiednia polityka oświatowa i edukacyjna promująca takie kierunki kształcenia, które zapewniają w przyszłości znalezienie zatrudnienia. Realizacja funkcji kształcenia ma bowiem odpowiadać potrzebom gospodarki i aspiracjom młodych ludzi.

W sytuacji, gdy wykształcenie wyższe nie chroni przed bezrobociem, a gros absolwentów szkół wyższych nie jest w stanie znaleźć pracy zgodnej ze swoim wykształceniem i na miarę rozbudzonych aspiracji, lepszym rozwiązaniem wydaje się kształcenie zawodowe na poziomie ponadlicealnym, dające realną szansę na znalezienie swojego miejsca na rynku pracy. Przy czym należałoby rozszerzyć rozumienie pojęcia „kształcenie zawodowe” i rozumieć je jako przygotowanie do zawodu, doskonalenie w zawodzie oraz przekwalifikowanie zgodnie z potrzebami rynku pracy, a szerzej: gospodarki i kultury, oraz zgodnie z zainteresowaniami i możliwościami jednostki. Proces kształcenia w tym ujęciu dotyczy zarówno młodzieży, jak i dorosłych. Tak rozumiane powinno sprzyjać pełnemu rozwojowi osobowości. Kształcenie zawodowe w takim ujęciu nie jest



antynomią kształcenia ogólnego, ale inną drogą osiągania celów wielostronnego rozwoju osobowości każdego człowieka w myśl zasady kształcenia ustawicznego, która głosi między innymi, że nie jest istotne, jakimi drogami i w jakim czasie osiąga się określony poziom wykształcenia i kwalifikacje; chodzi o ich jakość oraz przydatność w życiu (Kaczor, 1993, s. 25).

Kształcenie zawodowe jest ściśle połączone z gospodarką danego państwa i powinno odpowiadać na jego zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników. W sytuacji, gdy gospodarka ma charakter stabilny, a jedyne zmiany w niej zachodzące są spowodowane postępowaniem naukowo-technicznym, jest ona przewidywalna dla systemu kształcenia, który może dopasować profile kształcenia zawodowego do jej potrzeb. W przypadku przemian społeczno-gospodarczych, światowych kryzysów racjonalne planowanie zapotrzebowania gospodarki na określonych specjalistów jest znacznie utrudnione. W takich warunkach trudno mówić, że system kształcenia zawodowego wywiązuje się ze swojego głównego zadania wobec gospodarki, jakim jest dostarczenie jej odpowiednio przygotowanych pod względem zawodowym pracowników.

Kwestie wykluczenia edukacyjnego niedostosowanych społecznie możemy rozpatrywać na kilku płaszczyznach. Pierwsza z nich dotyczy dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie funkcjonujących w powszechnym systemie edukacyjnym, druga — ograniczonej lub zablokowanej możliwości swobodnego korzystania z oferty edukacyjnej, trzecia płaszczyzna odnosi się do kształcenia niedostosowanych społecznie w instytucjach resocjalizacyjnych.

Gdy piszę o kwestiach wykluczenia edukacyjnego, mam na myśli sytuacje, które powodują załamanie kariery szkolnej i w konsekwencji „wypadnięcie” z systemu kształcenia, blokadę swobodnego wyboru ścieżki edukacyjnej przez jednostkę oraz uzyskiwanie takiego wykształcenia, które powoduje długotrwałe bezrobocie absolwentów, minimalizuje ich indywidualne ambicje, skazuje na życie wspomagane przez instytucje pomocowe.

Istotnym elementem funkcjonowania dziecka w systemie edukacyjnym jest akceptacja i poczucie przynależności do zespołu klasowego. W szkole uczeń spędza znaczną część swojego życia. Uczestnictwo w zespole klasowym pozwala mu nie tylko zdobywać wiedzę, ale także zaspokajając najważniejsze potrzeby społeczne — przynależności, uznania, akceptacji, kontaktu emocjonalnego z rówieśnikami. Właściwe relacje jednostki z otoczeniem szkolnym pozwalają jej na stopniowe wchodzenie w dojrzałe role społeczne, uczą radzenia sobie w sytuacjach trudnych, przygotowują do podejmowania coraz trudniejszych i odpowiedzialnych zadań (Miłkowska, 2005, s. 496). Szkoła, która zaspokaja te potrzeby,

jednocześnie wychowuje i przygotowuje do życia w społeczeństwie, daje możliwość korzystania w pełni z oferty edukacyjnej, sprzyja odnoszeniu sukcesów, buduje poczucie kontroli nad swoim życiem. Odmienna sytuacja spotyka uczniów odrzuconych przez rówieśników na marginesie zespołu klasowego, w takim przypadku szkoła przestaje być miejscem uzyskiwania pozytywnych doświadczeń. Kontakt z rówieśnikami dostarcza wówczas wielu negatywnych przeżyć i może prowadzić do wytworzenia się negatywnego stosunku dziecka do nauki i szkoły. Długotrwałe odrzucenie powoduje, że dzieci łączą się w grupy sobie podobnych, najczęściej o charakterze aspołecznym.

Z badań prowadzonych przez Grażynę Miłkowską wynika, że wykluczenie dotyka dzieci: charakteryzujących się drugorocznością, niechlujnym, niestarannym wyglądem, brakiem dbałości o higienę osobistą, izolujących się od zespołu klasowego, które nie uczestniczą w pozalekcyjnych formach działalności szkoły, spędzają czas wolny w towarzystwie osób spoza szkoły, popełniają czyny zabronione prawem, palą papierosy, spożywają alkohol, mają samoocenę niską lub zawyżoną i nierealistyczną, wychowywane są w rodzinach rozbitych bądź patologicznych, które nie uczestniczą (bądź uczestniczą bardzo sporadycznie) w życiu szkoły, nie wspomagają działań wychowawczych proponowanych i podejmowanych przez placówkę (Miłkowska, 2005, s. 499). Wiele przytoczonych tu cech dzieci wykluczonych jest charakterystycznych dla osób niedostosowanych społecznie, które są również wykluczane z życia szkoły, uzyskują niższy status socjometryczny w klasie szkolnej, są izolowane bądź odrzucane przez rówieśników, źle postrzegane przez nauczycieli (Ilnicka, 2008, s. 127). Nadal dyskusyjną kwestią pozostaje, czy system wychowawczy w szkole (a częściej jego brak) ma wpływ na kształtowanie się niedostosowania społecznego czy tylko utrwała i wzmacnia zachowania niezgodne z oczekiwaniami społecznymi (szkoła jest wówczas swoistą „areną”, na której młodzi ludzie realizują swoje dewiacyjne zachowania). Trudności w dostosowaniu się do wymagań szkoły uczniów niedostosowanych społecznie przejawiają się w różnego rodzaju zachowaniach obronnych, takich jak: opryskliwość, przekora, agresja, lekceważenie poleceń. W środowisku szkolnym, w którym mnożą się przypadki wagarowania, dręczenia i zachowań destrukcyjnych, gdzie sztywne zasady dzielenia na klasy oznaczają, że dziecko może znaleźć się w grupie pełnej niezyczliwych i wyalienowanych rówieśników, gdzie relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami są zazwyczaj bezosobowe i nieprzyjazne, a to, co dzieje się w toaletach i innych miejscach użyteczności publicznej, wymyka się spod kontroli personelu, istnieje wiele potencjalnych czynników powodujących odmowę chodzenia do szkoły (K. Pospiszyl, 2001, s. 53). Wagary stanowią najczęściej podstawowy powód tworzenia się zaległości w wiedzy

i umiejętnościach szkolnych ucznia, a to z kolei pozbawia go możliwości odnoszenia sukcesu. Wagarowanie stanowi również początek procesu odrzucenia szkoły jako akceptowanego miejsca zdobywania niezbędnych umiejętności życiowych. Jak stwierdza wielu badaczy, niepowodzenia szkolne są pierwszym etapem rozwoju niedostosowania społecznego, a w konsekwencji przestępczości. W wielu badaniach podkreśla się, że trudności szkolne, wyrażające się w opóźnieniu w nauce szkolnej i wagarach, wyprzedzają o parę lat pierwszą sprawę sądową. Zatem trudności w nauce są istotnymi wczesnymi symptomami niedostosowania społecznego. Z badań przeprowadzonych przez Renatę Ilnicką wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych wynika, że uczeń niedostosowany społecznie: ma niepowodzenia w nauce prowadzące w konsekwencji do drugoroczności; ucieka z lekcji; wagaruje; brakuje mu akceptacji rówieśników w klasie; ma poczucie odrzucenia lub izolacji; żyje w konflikcie z nauczycielami, rodzicami, rówieśnikami z klasy (Ilnicka, 2008, s. 133). Trudno rozstrzygnąć, czy wykluczenie z zespołu klasowego poprzedza niedostosowanie społeczne czy też jest jego konsekwencją. Wykluczenie szkolne charakteryzuje:

- brak więzi społecznych z otoczeniem rówieśników, niewłaściwe relacje z nimi, odrzucenie przez zespół klasowy;
- niewłaściwe relacje z dorosłymi, brak autorytetów osób dorosłych (rodziców, nauczycieli);
- brak sukcesów i zadowolenia w nauce i działalności szkolnej, poczucie szkolnego osamotnienia i braku szczęścia;
- brak motywacji do nauki i podejmowania wysiłku;
- brak zainteresowań i pasji życiowych;
- brak celów życiowych i możliwości ich realizacji;
- podejmowanie licznych zachowań o charakterze aspołecznym;
- brak wsparcia ze strony pozytywnych osób znaczących (Miłkowska, 2005, s. 510).

Uczniowie funkcjonujący poza nawiasem życia szkolnego, sprawiający problemy wychowawcze powinni być objęci szczególną opieką pedagogiczną, działaniami profilaktycznymi powstrzymującymi pogłębianie się wykluczenia z zespołu klasowego, które z kolei może prowadzić do „wypadnięcia” z systemu szkolnej edukacji. Tymczasem brak efektywnej współpracy szkoły z rodziną ucznia, niedostateczne przygotowanie nauczycieli z zakresu psychologii i pedagogiki do pracy z dzieckiem o zaburzonym zachowaniu, a także brak dostatecznego zainteresowania problemami dziecka pociąga za sobą negatywne konsekwencje. Szkoła zamiast wspierać i pomagać uczniom niedostosowanym społecznie przyczynia się niejednokrotnie do utrwalania i pogłębiania tego procesu. Do podstawowych obowiązków nauczyciela w stosunku do ucznia niedosto-

sowanego społecznie należy praca nad likwidacją przejawianego przez takiego ucznia opóźnienia szkolnego oraz nad wyrównywaniem jego zaburzeń emocjonalnych (K. Pospiszyl, 2001, s. 113). W tym przypadku nauczyciele odgrywają kluczową rolę zarówno we wczesnym wykrywaniu trudności, jak i w zapewnianiu uczniom w szkole maksimum wsparcia i pomocy. Praca pedagogiczna z uczniami wykluczonymi i ich rodzinami powinna obejmować:

- stworzenie uczniom możliwości odnoszenia sukcesów na terenie szkoły;
- stworzenie warunków do rozwoju zainteresowań, wzmacniania poczucia własnej wartości, samooceny, odpowiedzialności za własne działanie;
- pomoc w nawiązywaniu pozytywnych kontaktów społecznych z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi;
- modyfikowanie wzorów zachowań, wskazywanie innych, alternatywnych i adekwatnych do wymagań konkretnych sytuacji wychowawczych;
- stworzenie odpowiednich warunków do wypoczynku i pracy po zajęciach lekcyjnych uczniom wywodzącym się z rodzin dysfunkcyjnych, źle sytuowanych materialnie.

Jeżeli nauczyciel okazuje uczniowi empatię, daje mu swobodę, przeprowadzając jednocześnie pośrednią kontrolę, stawia ambitne poznawczo wymagania, ma wzgląd na uczucia ucznia i potrafi zachęcić go do wysiłku, to dzięki temu wspiera zdrowy rozwój wszystkich swoich podopiecznych. W przeciwdziałaniu wykluczeniu z zespołu klasowego dzieci i młodzieży niezbędny jest udział rodziców ucznia, a w przypadku, kiedy to nie jest możliwe, innych osób dorosłych ważnych dla ucznia.

Drugą płaszczyzną, która może być uwzględniana przy omawianiu wykluczenia edukacyjnego niedostosowanych społecznie, jest ograniczony dostęp do kształcenia, który dotyczy osoby w przypadku orzeczenia wobec nich izolacyjnych środków wychowawczych, poprawczych czy też kary pozbawienia wolności. Indywidualizacja sądowa realizowana w odniesieniu do młodych ludzi zakłada orzekanie takich środków karnych, które są zgodne z literą prawa i uwzględniają indywidualne cechy wychowania. Zgodnie z tą przesłanką, orzekany środek powinien również zaspokajać aspiracje edukacyjne jednostki, tymczasem wśród przesłanek, które bierze pod uwagę sąd, te związane z edukacją nie są stawiane na pierwszym miejscu. Kierowanie do placówek, które mają z góry określoną i sztywną ofertę kształcenia, odbiera tej części dzieci i młodzieży możliwość swobodnego, zgodnego z możliwościami i aspiracjami realizowania ścieżki edukacyjnej.

Kolejną płaszczyzną rozpatrywania zagadnień związanych z edukacyjnym wykluczeniem niedostosowanych społecznie jest system kształce-

nia w instytucjach resocjalizacyjnych, który można rozpatrywać w odniesieniu do dorosłych odbywających karę pozbawienia wolności oraz młodzieży przebywającej w placówkach resocjalizacyjnych. W pierwszym przypadku kształcenie osadzonych jest elementem oddziaływań penitencjarnych i może stanowić istotny czynnik hamujący zjawisko powrotności do przestępczości (Osiatyński, 2003; Jůzl, 2011).

W celu efektywnego wykorzystania nauki jako czynnika oddziaływań penitencjarnych niezbędne jest dopasowanie oferty edukacyjnej szkół przywieźniennych do oczekiwań i możliwości skazanych, skrócenie cyklu kształcenia zawodowego lub jego uelastycznienie, stworzenie systemu drożności kształcenia i możliwości jego kontynuacji w warunkach wolnościowych, wprowadzenie możliwości kształcenia na wyższych poziomach edukacyjnych (obecnie kształcenie odbywa się na poziomie gimnazjalnym i zawodowym, sporadycznie średnim).

Resocjalizacja instytucjonalna w placówkach zamkniętych w odniesieniu do dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie może być realizowana w młodzieżowych ośrodkach socjoterapeutycznych (MOS), młodzieżowych ośrodkach wychowawczych (MOW), zakładach poprawczych. Celem zabiegów resocjalizacyjnych realizowanych w tych placówkach jest doprowadzenie jednostki do stanu poprawnego przystosowania społecznego, a następnie ukształtowanie takich cech jej zachowania i osobowości, które będą jej gwarantować optymalne uspołecznienie i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie, a normy i wartości tego społeczeństwa jednostka będzie respektować (Pytka, 2000, s. 10). Tak szeroko określony cel resocjalizacji może być realizowany poprzez różnego rodzaju zabiegi wychowawcze, wśród których znajdują się procedury kulturotechniczne (jedną z nich jest kulturotechnika nauczania, podkreślająca rolę i znaczenie kształcenia w procesie resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie). Przy czym należy zauważyć, że pomimo sformułowania podstawowych założeń metodycznych w resocjalizacji przez Czesława Czapówa i Stanisława Jedlewskiego (1971) na początku lat siedemdziesiątych minionego stulecia w odniesieniu do wychowawczych walorów nauczania w procesie resocjalizacji kwestia ta jest jednym z najbardziej zaniedbanych zagadnień w teorii naukowej poświęconej pedagogice resocjalizacyjnej. Kształcenie w resocjalizacji powinno odpowiadać możliwościom i aspiracjom niedostosowanych, dać szansę na uzupełnienie braków i kontynuację przerwane go procesu kształcenia przed umieszczeniem w placówce, wyposażyć młodych ludzi w kompetencje zawodowe dające szansę na współczesnym rynku pracy. Jeżeli chodzi o realizację pierwszego postulatu, to w przypadku kierowania do MOS i MOW (jednostkę kieruje się poprzez centralny system) podejmuje się starania o dopasowanie oferty educa-

cyjnej tych placówek do potrzeb wychowanków. Oczywiście nie zawsze jest to możliwe z powodu zbyt małej liczby miejsc w tego typu placówkach. Zwłaszcza niwelowanie braków i opóźnień szkolnych powinno być pierwszoplanowym zadaniem szkół funkcjonujących przy placówkach resocjalizacyjnych. W drugiej kolejności kształcenie niedostosowanych społecznie powinno koncentrować na wyposażeniu wychowanków w takie kompetencje zawodowe, które umożliwiłyby im po opuszczeniu placówki samodzielność ekonomiczną dzięki podjęciu pracy zarobkowej. Dlatego też kształcenie resocjalizacyjne powinno być realizowane jako proces obejmujący działania dydaktyczno-terapeutyczne mające na celu korygowanie zaburzonych zachowań i wadliwych postaw społecznych, usuwanie negatywizmu szkolnego, rozbudzanie i wzmacnianie zainteresowań nauką szkolną, kompensowanie deficytów w zakresie wiedzy i umiejętności szkolnych (Szacówka, 2004, s. 56). Kształcenie w placówce resocjalizacyjnej powinno być jednym z podstawowych zadań tej instytucji, a w jego realizację powinni być zaangażowani nie tylko nauczyciele, ale również cały personel wychowawczy placówki. Obecnie często można spotkać się z sytuacją, w której szkoła i warsztaty praktycznej nauki zawodu podejmują własne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze, a wychowawcy w internacie nie uwzględniają tego, co się dzieje z wychowankiem poza grupą wychowawczą, którą kierują, lub nie są tym zainteresowani. Funkcjonowanie dwóch odrębnych światów w tej samej placówce nie sprzyja likwidowaniu negatywizmu szkolnego, przekonaniu, że wiedza i umiejętności szkolne są niezbędnym elementem funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Ograniczone możliwości wychowawcze w procesie kształcenia związane są również z ubogą ofertą edukacyjną tych instytucji, w których dominuje przyuczenie do zawodu, i szkół zawodowych, kształcących w zawodach: robotnika budowlanego, ślusarza, malarza, stolarza, monter instalacji wodno-kanalizacyjnych, kucharza małej gastronomii. Oferta edukacyjna bywa często wzbogacana różnego rodzaju kursami kwalifikacyjnymi czy też szkoleniami, jednak w dużej mierze zależy to od możliwości finansowych placówki. Nie są to niestety zawody, które dawałyby możliwość swobodnego poruszania się po współczesnym rynku pracy i gwarantowały zdobycie dobrze płatnej pracy. Można oczywiście przypuszczać, że oferta placówki jest ściśle związana z możliwościami realizacyjnymi wychowanków i dlatego daje możliwość odniesienia sukcesu edukacyjnego na tak niskim poziomie kształcenia, zapomina się jednak, że edukacja ma kreować i rozwijać możliwości poznawcze, pobudzać do większego wysiłku, uczyć systematyczności i wewnętrznej dyscypliny w realizacji realistycznie określonych celów życiowych. Jak już wcześniej wspominałem, kwestie związane z kształceniem niedo-

stosowanych społecznie są zaniedbane nie tylko na poziomie teoretycznym, ale również w praktyce wychowawczej.

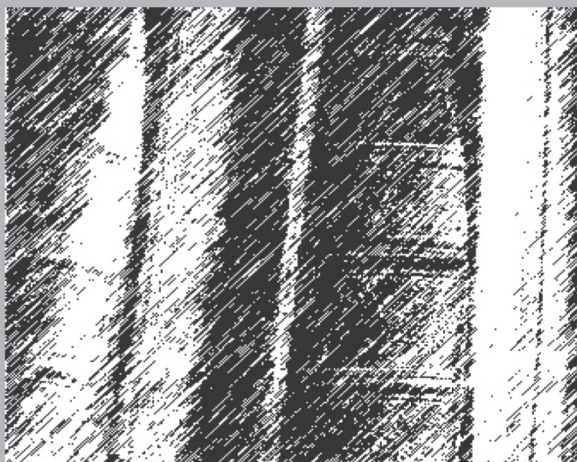
Wykluczenie edukacyjne osób niedostosowanych społecznie może przejawiać się w różnych aspektach ich funkcjonowania społecznego, od wykluczających ich z życia klasy, szkoły, rówieśników poprzez prawne wykluczenie ze swobodnego korzystania z całej oferty edukacyjnej do kształcenia na niskim poziomie zamykającym w praktyce możliwości swobodnego funkcjonowania na rynku pracy. Niewątpliwym sukcesem ostatniej dekady w naszym kraju jest stworzenie warunków do wszechstronnego uczestnictwa społeczeństwa w systemie edukacyjnym. Powinniśmy jednak pamiętać, że nie w każdych okolicznościach powszechność kształcenia zgodna z możliwościami i aspiracjami jest możliwa i nie każdy może z niej skorzystać.

## Bibliografia

- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1990: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa.
- Czapów Cz., Jedlewski S., 1971: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa.
- Ilnicka R., 2008: *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego*. Toruń.
- Jůzl M., 2011: *Sociálně pedagogická role církve v penitenciární praxi*. Brno.
- Kaczor S., 1993: *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*. Radom.
- Leśniak-Borek E., 2008: *Edukacja a aktualny system wsparcia dla absolwentów wchodzących na rynek pracy*. W: *Praca socjalna wobec nowych obszarów wykluczenia społecznego*. Red. K. Wódz, S. Pawlas-Czyż. Toruń.
- Miłkowska G., 2005: *Od odrzucenia szkolnego do wykluczenia społecznego młodzieży*. W: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*. Red. W. Kubik, B. Urban. Kraków.
- Osiatyński W., 2003: *O zbrodniach i karach*. Poznań.
- Pilch T., 2004: *Marginalizacja społeczna a edukacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3. Warszawa.
- Pospiszyl I., 2005: *Marginalizacja jako wybór jednostki — czyli pułapki orientacji defensywnej*. W: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*. Red. W. Kubik, B. Urban. Kraków.
- Pospiszyl K., 2001: *Praca wychowawcza z uczniem niedostosowanym społecznie*. W: *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*. Red. M. Łobocki. Lublin.
- Pytka L., 2000: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki A., Roter A., 2004: *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-ekonomicznego*. Katowice.
- Robak E., 1999: *Rynek jako wyznacznik kształtowania szkolnego systemu oświatowego*. W: *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*. Red. R. Geisler, D. Marzec, M.S. Szczepański. Częstochowa—Katowice.

- Szacówka A., 2004: *Teleologiczne podstawy przeciwdziałania dewiacjom uczniów niedostosowanych społecznie*. W: *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy — zapobieganie — terapia*. Red. M. Prokosz. Toruń.
- Sztuka M., 2002: *Marginalizacja, segregacja, wykolejenie — elementy współczesnego kontekstu praktyki resocjalizacyjnej*. W: *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*. Red. W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kaczyńska-Kwapisz. Olsztyn—Poznań—Warszawa.





MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ, MACIEJ BERNASIEWICZ

## Sytuacja szkolna nieletnich w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich Analiza jakościowa

**The school situation of minors in correctional houses  
and hostels for the juvenile  
Quality analysis**

**Abstract:** The article is describing examinations conducted in correction institutions and shelters for minors. Analysis of curriculum vitae of young offenders constitutes the rich source of knowledge concerning determinants of the social maladjustment and school delays as well. Authors of the article shows in what way rehabilitation institutions are counteracting the social exclusion of their pupils organising the learning for them and vocational education. Authors regard the lack of the consequent care after leaving the correction institutions as the serious shortcoming of system of social rehabilitation.

**Key words:** correction institutions, young offenders, school delays.

## Wstęp

Inspiracją dla prezentowanych w niniejszym artykule analiz były badania przeprowadzone przez autorów we wszystkich zakładach poprawczych (wraz z grupami schroniskowymi) w województwie śląskim (Racibórz, Pszczyna, Zawiercie). Uzyskane dane pochodzą z analizy teczek osobopoznawczych wychowanków przebywających w okresie badań w wymienionych placówkach. Badania zrealizowano od listopada do grudnia 2010 roku na próbie dokumentów obrazujących życiorysy 26 chłopców (Racibórz, Pszczyna) oraz 24 dziewcząt (Zawiercie). W pracy zamieszczono także fragmenty wywiadów eksperckich z dyrektorami wzmiankowanych placówek resocjalizacyjnych, które pochodzą z innych badań prowadzonych w latach 2006—2007 przez współautorkę niniejszego artykułu — Monikę Noszczyk-Bernasiewicz (2010).

### Sytuacja szkolna nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych

Pomimo negatywnego stygmatu „beznadziejnej instytucji” trzeba dostrzec i mówić (pisać) o tych funkcjach zakładu poprawczego, które czynią czas pobytu nieletnich w tej instytucji dobrze spożytkowanym, dają nadzieję na przerwanie błędnego koła wykluczenia społecznego, jakie dotyka dewiantów społecznych (negatywne zachowania młodzieży powodują, iż społeczeństwo marginalizuje jej pozycję społeczną, ich ekskluzja zaś wzmacnia buntownicze i nonkonformistyczne zachowania i wtórnie generuje zachowania niewłaściwe). I choć sama instytucja zakładu poprawczego wydaje się nie sprzyjać poprawnej, modelowej readaptacji społecznej (inkluzji), jest bowiem instytucją izolacyjną (złem koniecznym), to często sprzyja procesom prawidłowej socjalizacji dzięki włączaniu nieletnich w procesy: edukacji (kształcenia ogólnego, zawodowego, wychowania), partycypacji w kulturze wysokiej, normalnych interakcji (kadra tych zakładów stara się dostrzegać w nieletnich osoby pełnowartościowe). Bez wątplenia do takich pozytywnych aspektów funkcjonowania zakładów dla nieletnich należy poprawa ich sytuacji szkolnej, a tym samym szans na rynku pracy. W istocie — jak zauważa Lesław Pytka — readaptacja społeczna może się dokonywać również w środowisku zamkniętym, ponieważ „pierwotnie oznaczała i oznacza ponowne dostosowanie człowie-

ka (podopiecznego, wychowanka, skazanego) do społeczeństwa, jego wy­mogów społecznych i kulturowych poprzez oddziaływanie w środowisku naturalnym lub izolacyjnym” (Pytka, 2010, s. 19). Wydaje się, iż społeczeństwo nisko ceni sobie resocjalizację, tak naprawdę nie ma bowiem informacji o wielu cennych praktykach, jakie mają miejsce w placówkach resocjalizacyjnych. Do tych praktyk zaliczyć należy wyposażanie nielet­nich w kompetencje oraz kwalifikacje zawodowe niezbędne dla ich prawid­łowej readaptacji społecznej w przyszłości. W mass mediach rzadko uży­cza się głosu tym, którzy najlepiej wiedzą, co dzieje się w instytucjach totalnych dla nieletnich, czyli dyrektorom oraz innym pracownikom owych instytucji. Dyrektorzy zaś nie mają wątpliwości co do tego, w jaki sposób nieletni przestępcy korzystać mogą z pobytu w instytucji resocja­lizacyjnej. Swoją wiedzę starają się wykorzystywać w przeciwdziałaniu uruchomionym w życiu wychowanków procesom marginalizacji społecz­nej. Przytoczmy słowa dyrektora jednego z zakładów poprawczych:

„Od momentu, kiedy do nas trafiają, staramy się ich wyposażać w ta­kie umiejętności, które im się w życiu przydadzą, tzn. uczymy ich dwóch zawodów: stolarza i ślusarza. Obecnie na rynku pracy jest zapotrzebowanie na takich pracowników — wykwalifikowanych pracowników fizycz­nych. Sądzę, że tutaj od nas dostają sporo, jeśli chodzi o przygotowanie zawodowe. Staramy się, żeby skończyli szkołę zawodową. To jest u nas najwyższa forma kształcenia, czyli szkoła zawodowa. Ona daje im papie­ry honorowane w całej UE, żeby mogli swobodnie pracować. Wspieramy ich też w ten sposób, że pomagamy im załatwić wszystkie sprawy socjal­ne i bytowe, łącznie z opieką społeczną, PCPR-ami, urzędami. Robimy chyba wszystko, co możemy i powinniśmy zrobić, żeby ten powrót do spo­łeczeństwa był efektywny”<sup>1</sup>.

Z informacji zamieszczonej w *Raporcie o schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych. Informacja o podstawowych problemach* (2005, s. 17) wynika, że w roku 2004 szkołę zawodową ukończyło 12% wycho­wanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Przyuczeniem do zawodu objęto ok. 85% wychowanków, 6% uzyskało dyplom czeladnika, 8% tytuł robotnika wykwalifikowanego. Szkolenie kursowe ukończy­ło ok. 60% wychowanków.

O readaptacyjnej stronie funkcjonowania zakładów poprawczych dowiadujemy się także z relacji wizytatorów Wydziału Wykonywania Orzeczeń Rodzinnych i Nieletnich Departamentu Wykonywania Orzeczeń i Probacji Ministerstwa Sprawiedliwości (zob. Noszczyk-

<sup>1</sup> Wywiady przeprowadzono z dyrektorami trzech śląskich zakładów poprawczych i miały one charakter anonimowy. W tekście powołujemy się na wypowiedzi dyrekto­ra placówki oznaczonej w badaniach symbolem D3 (zob. Noszczyk-Bernasiewicz, 2010).

-Bernasiewicz, 2010, s. 253). Jeden z wizytatorów uważa, że „należy zwrócić uwagę przede wszystkim na przygotowanie i zdobycie umiejętności zawodowych naszych podopiecznych, które dają szansę i umożliwiają podjęcie pracy, a co za tym idzie — minimalizują popełnianie przestępstw w przyszłości. Stąd kładziemy na to największy nacisk, modernizujemy przyzakładowe warsztaty szkolne, gdzie nieletni uczą się zawodu, placówki organizują różnego rodzaju kursy. Obecnie tego typu szkolenia, kursy cieszą się dużym powodzeniem, ponieważ są krótkie, mają dużą ofertę doskonalenia zawodowego, cieszącego się powodzeniem na rynku pracy, np. operatora wózków widłowych, obsługi kas fiskalnych, spawacza [...]. W naszych zakładach nawet na poziomie gimnazjum próbujemy poprzez zajęcia praktyczne wdrażać wychowanków do pracy. Daje to możliwość nabycia przygotowania do pracy w pewnym określonym zawodzie, poznania podstawowych operacji, co daje większe szanse na znalezienie w przyszłości pracy (osiągnięcie samodzielności) oraz uzyskanie niezbędnych kwalifikacji do wykonywania określonego zawodu” (ibidem).

Z badań Adama Szecówki (2007, s. 180), prowadzonych wśród dyrektorów zakładów poprawczych, wynika, że ok. 10% wychowanków, ze względu na odpowiedni stopień zaawansowania resocjalizującego, kwalifikuje się do pobierania nauki w szkole masowej, poza terenem placówki — w środowisku otwartym. W praktyce do szkół takich uczęszcza zaledwie 1% populacji wychowanków. Zdaniem autora, stan ten jest skutkiem zbyt surowych sankcji służbowych stosowanych w przypadku dopuszczenia się jakiegoś wykroczenia przez wychowanka uczęszczającego do szkoły poza zakładem zamkniętym. Jeden z dyrektorów w następujący sposób pisze o realizacji integracji społecznej wśród swoich wychowanków: „Kilku chłopców uczy się w szkołach otwartych w najbliższym tutaj środowisku lokalnym i kilku pracuje zawodowo, mając już pełne kwalifikacje zawodowe; pracują, zarabiają, gromadzą swoje środki, co ułatwi im później moment usamodzielnienia. Spawacz i ślusarz, a przede wszystkim kucharz to zawody, które aktualnie są najbardziej poszukiwane na rynku pracy. Chłopcy niejednokrotnie godzą szkołę z pracą zawodową. Mamy chłopaków do 21 lat, więc ci 19-, 20-latkowie nie czekają, aż im coś tam z nieba spadnie. Zdarzają się przypadki, że sąd nie chce zwolnić chłopca warunkowo, więc żeby nie marnować czasu, przygotowuje się już do dorosłego życia, pracując w środowisku otwartym”.

Warto zauważyć, iż już samo umieszczenie nieletniego w schronisku czy zakładzie poprawczym obliguje go do realizacji obowiązku szkolnego, podczas gdy w warunkach otwartych wychowankowie skutecznie unikają nauki na wszystkich szczeblach edukacji. Nieletni umieszczani w placówce na ogół bywają negatywnie nastawieni do szkoły. Jak wynika z danych raportu Ministerstwa Sprawiedliwości, tylko 2% całej po-

pulacji wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich nie ma opóźnień szkolnych. Opóźnienie roczne ma 15% nieletnich, ponad połowa (69%) ma opóźnienia od 2 do 4 lat, natomiast pozostałe 14% ma opóźnienie powyżej 4 lat (*Raport o schroniskach...*, s. 14). Niewiele lepszy obraz sytuacji wyłania się w badaniach przeprowadzonych przez autorów w trzech zakładach: 6% wychowanków nie ma opóźnień; najwięcej nieletnich ma opóźnienie roczne (13 nieletnich — 28%), jednak aż 26 nieletnich (56%) ma opóźnienia sięgające 2—4 lat nauki. W tej sytuacji pobyt w zakładzie poprawczym jest dla tych młodych ludzi jedyną szansą na ukończenie szkoły oraz zdobycie kwalifikacji zawodowych (zob. tabela 1) umożliwiających podjęcie przez nich pracy zawodowo-zarobkowej po opuszczeniu murów placówki. Marek Łukasiewicz w swoich rozważaniach na temat szkolnictwa zawodowego w zakładach poprawczych zwraca uwagę na to, że kwestie dotyczące edukacji (zwłaszcza zawodowej) i pracy są zbyt mało eksponowane w procesie resocjalizacji, tymczasem mają tak istotne (niewymagające uzasadnienia) znaczenie w procesie socjalizacji każdej jednostki. Pomijanie wartości edukacji i pracy należy uznać za błąd, zwłaszcza w sytuacji, w której młodzież opuszczająca zakład poprawczy jest w wieku 17—21 lat, czyli w wieku, w którym młody człowiek niepodjęwszy dalszej nauki powinien już rozpoczynać tzw. dorosłe życie zawodowe (Łukasiewicz, 2006, s. 30—31).

Tabela 1

**Opóźnienia szkolne nieletnich w badanych placówkach (N = 47; 100%)**

Opóźnienia szkolne w latach	Liczba chłopców	Liczba dziewcząt	Ogółem	
			liczba	procent
Bez opóźnień	2	1	3	6
1 rok	8	5	13	28
2 lata	6	6	12	26
3 lata	3	7	10	21
4 lata	4	—	4	9
5 lat	—	2	2	4
6 lat	1	1	2	4
Brak danych na ten temat w aktach	1	—	1	2
Razem	25	22	47	100

Źródło: Badania własne, przeprowadzone przez Macieja Bernasiewicza i Monikę Noszczyk-Bernasiewicz w listopadzie i grudniu 2010 roku.

Umieszczenie nieletniego/nieletniej w placówce resocjalizacyjnej rodzi większe bądź mniejsze problemy adaptacyjne, ale poprawia sytuację

szkolną nieletnich, przerywając jednocześnie proces pogłębiania demoralizacji nieletniego, który bardzo często dopuszcza się podczas wagarów czynów zabronionych. Cytowane diagnozy wychowanków pochodzące z analizy dokumentacji zakładowej nieletnich pokazują, w jaki sposób pod bezpośrednim dozorem (kontrolą) wychowawców i nauczycieli ogranicza się opóźnienia szkolne tej młodzieży:

Informacje z poradni psychologiczno-pedagogicznej z 2001 roku: stwierdzono poważne trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych, u podłoża których leżą głębokie zaburzenia percepcji wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. W opinii szkoły to właśnie nieporadność wychowawcza matki była źródłem problemów nieletniego. W listopadzie 2006 roku w związku z trudnościami szkolnymi nieletniego, zaburzeniami zachowania oraz wagarami został objęty indywidualnym tokiem nauczania. Nieletni jednak nie realizował obowiązku szkolnego, wychodził z domu w czasie, gdy przychodzili do niego nauczyciele. Matka nie była w stanie zatrzymać syna w domu. Proces demoralizacji postępował bardzo szybko. Nieletni dokonywał kradzieży, upijał się, zaczął zażywać narkotyki. Nieletni po przyjęciu do grupy wychowawczej szybko zaaklimatyzował się w nowych warunkach, został zaakceptowany w grupie przez nowych kolegów. Nawiązał dobry kontakt z innymi. Stara się być wobec nich miły, koleżeński. Nie przejawia skłonności do dominacji, przewodzenia w grupie internatowej. Jest spokojnym chłopcem, nie sprawia problemów wychowawczych. W stosunku do pracowników zakładu poprawczego jest bardzo kulturalny i grzeczny. Wykonuje powierzone zadania, np. prace porządkowe, z dużym zaangażowaniem. W 2010 roku nieletni jest uczniem II klasy gimnazjum specjalnego, obowiązek szkolny realizuje z 2-letnim opóźnieniem. W czasie zajęć lekcyjnych pracuje na miarę swoich możliwości, poprawnie wykonuje polecenia nauczycieli, ma trudności z przyswajaniem wiedzy. Słabo pisze i czyta. Musi kilkakrotnie przeczytać tekst, aby zrozumieć jego treść. Wymaga stałej pomocy w odrabianiu prac domowych. Nieletni w przeprowadzonych rozmowach wychowawczych deklaruje chęć poprawy, zmiany postępowania.

Zteczki wychowanka zakładu poprawczego w Raciborzu

Przypadek ten pokazuje również, że niepowodzenie szkolne ma często swoje podłoże w domu rodzinnym. Grażyna Frankowicz uważa, że niemalą grupę zagrożonych niedostosowaniem społecznym stanowią dzieci pochodzące z rodzin niewydolnych wychowawczo, patologicznych czy też odrzucone uczuciowo przez rodziców. Przejawiają one w szkole

różne zaburzenia rozwoju osobowości (zwłaszcza nerwicowe) i wymagają od szkoły szczególnego oddziaływania wychowawczego (Frankowicz, 2001, s. 239).

Przykład z diagnozy indywidualnej wychowanka obrazuje pewne problemy adaptacyjne związane z umieszczeniem w zakładzie, które jednakże powoli ustępują na rzecz przystosowania się i realizacji obowiązku szkolnego.

Adaptacja do warunków placówki przebiegała powoli, z problemami. Początkowo w okresie pobytu nieletni był nieakceptowany przez większość wychowanków, miał duże problemy z nawiązywaniem satysfakcjonujących relacji z nimi. W wykonywaniu większości zadań dostosowanych do jego poziomu — sprawności intelektualnej z pogranicza upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim nie sprawiało mu poważniejszych problemów, ale brak wyrobionego u niego nawyku systematyczności pracy w czasie lekcji powodował niewykorzystanie swego potencjału umysłowego i w konsekwencji otrzymywanie wielu ocen niedostatecznych. Wymagał motywowania, kontroli, nadzoru. W klasie czuł się źle. Nie utrzymywał poprawnych relacji z innymi uczniami. Często był przez nich wyśmiewany i obrażany. Kierowano pod jego adresem groźby. W opinii nauczycieli w ostatnich tygodniach jego zachowanie i postawa nieletniego w szkole uległy poprawie. W stosunku do nauczycieli zawodu jest posłuszny, polecenia wykonuje bez oporu, ale pozbawiony bezpośredniego nadzoru unika wysiłku, nie przykłada się do pracy. Nieletni nie deklaruje zainteresowania kierunkiem kształcenia. Jego relacje z pozostałymi uczniami w grupie układają się różnie. Unika kontaktu z wychowankami starszymi z wyższym statusem socjometrycznym, bardziej zdemoralizowanymi, natomiast z wychowankami o niższym statusie socjometrycznym zachowuje się na ogół poprawnie, chociaż zdarzają mu się zachowania agresywne w stosunku do wychowanków słabszych. Funkcjonowanie nieletniego w grupie wychowawczej nie budzi obecnie większych zastrzeżeń. Wychowawcy charakteryzują go jako wychowanka posłusznego, z reguły rzetelnego w realizacji powierzonych zadań [...].

Z teczki wychowanka zakładu poprawczego w Raciborzu

Przykład ten potwierdza tezę, że konsekwencjami opóźnienia w nauce jest brak poczucia bezpieczeństwa w szkole oraz poczucie niższości wobec innych uczniów, które może prowadzić do kompensacji tych braków poprzez zachowania uznawane powszechnie za naganne (zob. Frankowicz, 2001, s. 240).

Oprócz edukacji ogólnej (nauki szkolnej) i zawodowej (przygotowania zawodowego w warsztatach szkolnych), niektóre placówki resocjalizacyjne stwarzają nieletnim szansę rozwijania swoich zasobów i potencjałów w pracy wolontariackiej, która oprócz walorów resocjalizacyjnych wzbogaca ich doświadczenie zawodowe oraz wzbudza motywację do pracy. Jeden z badanych dyrektorów zakładu poprawczego zauważył: „Ogromnie nam się rozwija wolontariat — z dużym powodzeniem od 6—7 lat. Nasi chłopcy pracują w kilku ośrodkach dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w różnym stopniu i zakresie (niewidomej, głuchoniemej, upośledzonej). Cyklicznie, kilka razy w tygodniu czynnie uczestniczą w zajęciach terapeutycznych dla tej populacji dzieci i młodzieży, czyli oni jako zdrowi, silni, na swój sposób sprawni fizycznie i intelektualnie pracują za darmo, nieodpłatnie, na rzecz tych osób. Jest to dla mnie niesamowite, że ci chłopcy potrafią poświęcić dziesiątki, setki godzin swojego czasu wolnego, pracując niejednokrotnie jako opiekunowie. Pracują cały rok w 3 ośrodkach, natomiast podczas zimowisk i akcji »Lato« wyjeżdżają na 2- lub 3-tygodniowe turnusy, gdzie sprawują opiekę 1 na 1 całodobowo (jedna osoba zdrowa — niepełnosprawny). [...] potrafią wrócić z wakacji 2—3 tygodnie wcześniej, żeby pojechać na taki turnus i pracować nieodpłatnie, ciężko fizycznie na rzecz tych ludzi niepełnosprawnych. To jest taki, jak obserwuję, moment ogromnej przemiany wewnętrznej. Ta ogromna ilość emocji, która towarzyszy tej pracy, powoduje niesamowite zmiany osobowościowe tego jeszcze nieukształtowanego naszego nieletniego. Ta praca od 6—7 lat przynosi nam niesamowite efekty. Stają się bardziej wrażliwi na ludzką krzywdę i potrzeby, a przede wszystkim przekonują się, że są bardzo potrzebni, że mogą służyć swoją wiedzą, siłą fizyczną. Jeden rehabilitant zawodowy w basenie może wziąć jedno dziecko, a mając grupę moich chłopców, rehabilituje jednocześnie 10 niepełnosprawnych. Opiekun z ośrodka na spacer może zabrać jedno dziecko na wózek, a mając moich 6 chłopaków może ich wziąć 7. Oni się uczą. Mam przykład chłopaka, który aktualnie skończył studia wyższe licencjackie zawodowe na wydziale rehabilitacji i zawodowo pracuje w Stowarzyszeniu »Nie ma głupich«. 4 lata temu wyszedł z naszej placówki i zaraził się tą pracą z niepełnosprawnymi i do dzisiaj jest zawodowcem i zawodowo się dalej realizuje w tym kierunku. Ja bym nigdy nie przypuszczał, nie podejrzewałem wielu chłopaków, którzy zgłaszają się do tej pracy, że ich stać na takie wielkie poświęcenie i na tak wielką bezinteresowność. Jedyną zapłatą, jaką za tę pracę dostają, jest satysfakcja. Dla nas jest to nowy, ale sprawdzony kierunek. Poza tym mamy też grupę chłopaków, jak ja to nazywam, »do czarnej roboty«, to chłopcy, którzy nie zrealizowali się jako opiekunowie, ale jeżdżą jako grupa remontowo-budowlana do tych ośrodków i na rzecz tych dzieci malują, remontują, dbają o park: koszą trawę,



grabia liście, odśnieżają, naprawiają. Sami stwierdzili, że potrafią to robić i sami chcą to robić, ale nie umieją przełamać takich wewnętrznych oporów bezpośredniej pracy z niepełnosprawnym”.

Zgodnie z *Informacją o stanie zakładów dla nieletnich...*, w polskich zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w roku szkolnym 2005/2006 łącznie funkcjonowały 92 szkoły, w tym:

- 28 szkół podstawowych,
- 35 gimnazjów,
- 29 zasadniczych szkół zawodowych.

Dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim było prowadzonych 15 szkół specjalnych. Ponad połowa nieletnich (65,5%) ze wszystkich zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce pobierała naukę na poziomie gimnazjalnym.

## Zakończenie

W naszej opinii reformy wymagają nie tyle zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich, ile system readaptacji społecznej funkcjonujący w środowisku otwartym. Nawet najlepiej funkcjonujące placówki resocjalizacyjne (wyposażające w wykształcenie, odpowiednie postawy życiowe oraz kwalifikacje zawodowe) nie na wiele się zdadzą, jeśli nieletni po wyjściu z placówki napotkają na nieusuwalne problemy związane z brakiem mieszkania czy znalezieniem pracy zarobkowej. O tych trudnościach często wypowiadają się w badaniach dyrektorzy placówek resocjalizacyjnych: „[...] moment usamodzielnienia jest bardzo trudny i dla placówki, i dla nieletniego, bo napotykamy niesamowity opór środowiska otwartego. [...] Można co pół roku występować o warunkowe przedterminowe zwolnienie, oczywiście pod warunkiem, że chłopak ma ukończoną szkołę, zdobyty zawód lub przyuczenie do zawodu. No i najgorszy element w momencie usamodzielnienia, które trwa około 1 roku, gdzie trzeba przygotowań i wielkiego wysiłku dużej liczby osób, żeby mu przygotować powrót do środowiska otwartego — pod warunkiem, że ma gdzie wrócić. Istniejąca ustawa o pomocy społecznej zawiera przepisy dotyczące usamodzielnienia nieletnich. [...] jeżeli chodzi o tę sprawę formalnoprawną, to jest ona na bardzo wysokim poziomie, ale z wykonaniem jest o wiele gorzej. Gminy, ośrodki pomocy społecznej, PCPR-y, które są do tego zobowiązane... to właściwie te zadania je przerastają. Kończy się to najczęściej na jakiejś wyprawce w kwocie kilku tysięcy złotych, ale jeśli chodzi o pozyskanie mieszkania, miejsca pracy itd., to jest bardzo trudno”.

Na opisane problemy w zakresie opieki następczej wskazują także wnioski z realizacji na terenie Krakowa programu pomocy osobom bezdomnym metodą streetworku: „Podczas świadczenia pracy socjalnej w terenie zauważyć można, że coraz więcej bezdomnych to ludzie młodzi, którzy nie mają jeszcze ukończonych trzydziestu lat. Obecnie w schroniskach dla bezdomnych pojawia się coraz więcej ludzi tego typu. Są to w dużej mierze byli wychowankowie domów dziecka oraz placówek wychowawczych i resocjalizacyjnych, zakładów poprawczych dla nieletnich i zakładów karnych, szczególnie dla młodocianych, którzy po opuszczeniu placówki nie mają wsparcia w środowisku rodzinnym i lokalnym” (Surmaj, 2011, s. 91).

Wysoki — w opinii Najwyższej Izby Kontroli (Kołodziejczyk, 2009; Siedlecka, Czuchnowski, Żytnicki, 2009) — poziom recydywy wśród podopiecznych zakładów poprawczych wynika, jak się zdaje, nie ze złego funkcjonowania zakładów, ale z braku mechanizmów normalizujących życie wychowanków po opuszczeniu murów poprawczaka, na które to mechanizmy nie ma społecznego przyzwolenia, sam proces resocjalizacji i pomocy „kryminalistom” nie znajduje bowiem społecznego zrozumienia i uznania. Poprawie sytuacji równie dobrze służyłoby poczynienie zmian instytucjonalnych (m.in. przygotowanie nowych hosteli readaptacyjnych), jak i transformacja świadomości społecznej (reklama społeczna pomocy osobom penalizowanym).

## Bibliografia

- Frankowicz G., 2001: *Możliwości szkolne młodzieży w zakładzie poprawczym i w schronisku dla nieletnich w Świdnicy*. „Szkoła Specjalna”, nr 4.
- Informacja o stanie zakładów dla nieletnich w związku z konferencją szkoleniową dla prezesów sądów okręgowych, dyrektorów zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich oraz wizytatorów nadzoru pedagogicznego z dnia 21.09.2006 r. sporządzona przez Departament Wykonywania Orzeczeń i Probacji Ministerstwa Sprawiedliwości. DWOiP III 003—2/06. Maszynopis w posiadaniu M. Noszczyk-Bernasiewicz. Materiały udostępnił ówczesny dyrektor Zakładu Poprawczego w Zawierciu — Kazimierz Ptak.
- Kołodziejczyk M., 2009: *Na jednego złego*. „Polityka”, nr 40.
- Łukasiewicz M., 2006: *Analiza sytuacji i kierunki rozwoju szkolnictwa zawodowego w zakładach poprawczych*. „Opieka — Wychowanie — Terapia”, nr 1.
- Noszczyk-Bernasiewicz M., 2010: *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*. Katowice.
- Pytka L., 2010: *Readaptacja jako element polityki reintegracji społecznej*. W: *Problemy współczesnej resocjalizacji*. Red. L. Pytka, B.M. Nowak. Warszawa.

- Raport o schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych. Informacja o podstawowych problemach*, 2005. Ministerstwo Sprawiedliwości, Departament Nadzoru nad Wykonywaniem Orzeczeń. Warszawa. Tryb dostępu: <http://ms.gov.pl/aktual/raport.rtf>. Data dostępu: 2007 r.
- Siedlecka E., Czuchnowski W., Żytnicki P., 2009: *NIK — obraz czy obraza poprawczaków?* „Gazeta Wyborcza” z dnia 15 września 2009 r.
- Surmaj I., 2011: *Streetworking jako metoda pracy socjalnej w środowisku ulicznym z osobami bezdomnymi w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Krakowie*. W: *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Red. M. Michel. Kraków.
- Szecówka A., 2007: *Integracja wychowanków niedostosowanych społecznie ze środowiskiem otwartym — pułapki i możliwości*. W: *Resocjalizacja — w stronę środowiska otwartego*. Red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński. Warszawa





EWA BIELSKA

*Teoria empowerment,*  
krytyczna teoria rasowa,  
latynoska krytyczna teoria rasowa  
i teoria LGBT  
jako odpowiedź na ryzyko  
marginalizacji społecznej

**The empowerment theories, critical race theory,  
critical racial Latin American theory and LGBT theory  
as an answer to the social marginalization risk**

**Abstract:** The object of the article is the emancipating potential of critical theories exemplified by: empowerment theory (treated as an element of the radical social work), critical race theory, LatCrit theory and LGBT theory. The basic assumption accepted in the paper indicates categories of race and sexual orientations as the social constructions. In the context of racism and heteronormative rules they can become the base of social marginalization (as the discredited features). Critical discourses of the indicated theories are helpful in revealing the social bases of disadvantage statuses created by the criterion of race and sexual orientation as well as they are helpful in stimulating competencies of creating the positive identities and practicing emancipating actions.

**Key words:** social marginalization, oppression, critical race theory, LatCrit theory, LGBT theory, empowerment.

Wśród różnych czynników powodujących wystąpienie marginalizacji społecznej wskazywane są w literaturze przedmiotu takie, które są pochodną przypisania specyficznych społecznych znaczeń zmiennym niezależnym, takim jak płeć, rasa, orientacja seksualna, przynależność etniczna, wiek, niepełnosprawność<sup>1</sup>. Są to jednocześnie zmienne traktowane jako istotne (a w przypadku rasy i orientacji seksualnej — główne) elementy tożsamości (por. Steck, D.M. Heckert, D.A. Heckert, 2003, s. 57). Marginalizacja społeczna współlistnieje w takiej sytuacji z uprzedzeniami społecznymi oraz stygmatyzacją, a cecha niezależna uzyskuje znaczenie cechy dyskredytowanej (Goffman, 2005, s. 77—78).

Przedmiotem niniejszych analiz są wybrane elementy teorii, wobec których można założyć, że mają potencjał emancypacyjny. Są nimi teoria *empowerment*, krytyczna teoria rasowa, latynoska krytyczna teoria rasowa oraz teoria LGBT. Teorie te nawiązują w swoich założeniach do nurtu krytycznego, mają przy tym charakter konstruktywistyczny, przyjmuje się w nich, że rasa (w przypadku krytycznej teorii rasowej i latynoskiej krytycznej teorii rasowej) i orientacja seksualna (w przypadku teorii LGBT) są konstrukcjami społecznymi (por. Delgado, Stefancic, 2001, s. 17). Na potrzeby podjętych analiz przyjęta została robocza definicja pojęcia marginalizacji społecznej, zgodnie z którą marginalizacja jest rozumiana jako fakt ograniczenia określonej grupie społecznej i jej przedstawicielom dostępu do ważnych społecznie dóbr i zasobów. Marginalizacja łączy się w tym rozumieniu z takimi pojęciami, jak: upośledzenie społeczne, dyskryminacja, deprivacja, stygmatyzacja społeczna (Kowalak, 1998); odnoszona jest do różnych kontekstów społecznych. W niniejszej analizie jako model roboczy przyjęto typologię systemów wykluczenia opracowaną przez Michela Foucault, w której wyróżnione zostało wykluczenie z przestrzeni pracy i wytwarzania o znaczeniu ekonomicznym, marginalizacja w zakresie życia rodzinnego, marginalizacja w wymiarze dyskursu i tworzenia symboli oraz marginalizacja w kontekście rozrywki, rekreacji, aktywności ludycznych (Foucault, 2000, s. 83—84). W perspektywie pedagogicznej szczególnie istotnym przedmiotem analizy jest ryzyko marginalizacji związanej z przestrzenią edukacyjną<sup>2</sup> oraz juvenalizacją ubóstwa (por. Roter, 2005). Marginalizacja jest pochodną kreowania opresyjnych systemów społecznych, z punktu widzenia przytoczonych teorii są to systemy związane z modelem rasizmu oraz heteroseksizmu. Ryszard Szarfenberg wyróżnia cztery ogólne modele interpretacyjne marginalizacji społecznej (i wykluczenia społecznego), które

<sup>1</sup> Na temat ryzyka marginalizacji osób niepełnosprawnych zob. Nowak, 2002.

<sup>2</sup> Na temat ryzyka marginalizacji związanej z tym kontekstem oraz kontekstem zawodowym zob. Czerkawski, 2003.

wskazują na ograniczone perspektywy uczestnictwa w życiu społecznym lub zbiorowym, ograniczenia w możliwości korzystania z praw społecznych i socjalnych, ograniczony dostęp do zasobów, dóbr publicznych, instytucji oraz systemów społecznych, doznanie deprivacji (Szarfenberg, 2010, s. 131). Dodatkowo nadanie określonym modelom tożsamościowym statusu marginalnego wyraża się w strategii wyciszania, zgodnie z którą dyskursy do nich nawiązujące nie są podejmowane, a same tożsamości są traktowane jako nieobecne (por. Wotherspoon, 2004; Butler, 2008, s. 69—81). Judith A. Dorney wskazuje na stosowane w toku socjalizacji praktyki wyciszające dyskurs przedstawicieli tożsamości podporządkowanych. Dążąc do uzyskania korzystnej pozycji społecznej i uniknięcia naznaczenia stygmatem dewianta, aktorzy społeczni starają się działać zgodnie ze społecznie preferowanym scenariuszem, natomiast ekspresja realnych doświadczeń i doznań ma miejsce w przestrzeni, którą — za Goffmanem — określić można jako kulisy. W efekcie przestrzeń publiczna jest pozbawiona głosów dyskredytowanych (Dorney, 1995, s. 58).

Marginalizacja społeczna i dyskredytacja są związane z praktykami opresyjnymi. Opresja na potrzeby niniejszej analizy rozumiana jest jako pochodna wieloaspektowego i złożonego systemu przekonań o nadrzędności określonej grupy, co z kolei określa zasadność jej uprzywilejowanego statusu społecznego. Liliane Cambraia Windsor, Ellen Benoit oraz Eloise Dunlap definiują pojęcie opresji jako system nierównego rozkładu szans uczestnictwa społecznego. Sytuacji takiej towarzyszy wprowadzenie systemu norm i reguł działań, które przekraczają możliwości adaptacyjne przedstawicieli określonej — podporządkowanej grupy społecznej, a także określenie przez przedstawicieli grupy dominującej oczekiwań, których przedstawiciele grup podporządkowanych nie są w stanie zrealizować. Opresja przyjmuje zróżnicowane formy, m.in. rasizmu, klasizmu, seksizmu, a jej pochodną jest stan symbolicznej społecznej nierówności (Windsor, Benoit, Dunlap, 2008, s. 1—3). Noah de Lissoy wskazuje na trzy perspektywy rozumienia pojęcia opresji; są to: opresja traktowana jako hegemonia kulturowa, opresja traktowana jako efekt akumulacji ekonomicznej oraz opresja traktowana jako efekt dyskursywny. Opresja traktowana jako hegemonia kulturowa odnoszona jest do kontekstu zróżnicowanych instytucji społecznych (np. szkoły). Przejawami opresji jest rasizm, seksizm, lingwicyzm (*linguicism*), jednocześnie związane z nimi postawy są traktowane jako efekt socjalizacji w kontekście instytucji społecznych (oraz realizowanego w ich obrębie programu ukrytego). Uprzedzenia i dyskryminacja są interpretowane jako pochodna władzy ekonomicznej, politycznej i społecznej. Interpretacja opresji traktowanej jako pochodnej akumulacji ekonomicznej jest z kolei przyjmowana w krytycznej oraz radykalnej teorii

pedagogicznej. Opresja jest wówczas postrzegana jako element przemocy wykorzystywanej w rywalizacji o ograniczone zasoby. Z kolei opresja rozpatrywana jako efekt dyskursywny traktuje ją jako pochodną systemów norm znajdujących się u podstaw znaczeń i praktyk, są one traktowane jako konstruowane społecznie, taka interpretacja zaś związana jest z teorią poststrukturalną (de Lissovoy, 2008, s. 82).

W odpowiedzi na zdiagnozowane przestrzenie opresji społecznej w ramach nauk społecznych wypracowano szereg teorii stanowiących podstawy działań emancypacyjnych. Ich egzemplifikację stanowią: teoria *empowerment*, krytyczna teoria rasowa, latynoska krytyczna teoria rasowa oraz teoria LGBT. Ich rozwój przypada na lata pięćdziesiąte—osiemdziesiąte XX wieku. Wspomniane teorie należą do nurtu teorii radykalnych i krytycznych. Jednocześnie silnie związane są z kwestią tożsamościową. Założenia przyjęte w ich obrębie ze względu na praktykowany dyskurs o potencjale emancypacyjnym są istotne z punktu widzenia założeń pedagogiki społecznej.

Teoria *empowerment* stanowi jeden z głównych modeli krytycznej pracy socjalnej, od dłuższego czasu dysponuje także uznanym statusem w obrębie teorii pedagogiki społecznej (Ciczkowski, 1999, s. 96). Sama krytyczna praca socjalna w poszczególnych kontekstach czasowych związana była w znacznym stopniu m.in. z kwestią praw robotników, kwestią kobiecą oraz rasową. Leżący u jej podstaw model teoretyczny (mający oczywiste przełożenie na metodykę działania) zakłada identyfikację oraz demaskowanie przestrzeni opresji, której pochodną jest niesprawiedliwość traktowana w kategoriach ograniczania szans (sukcesu, rozwoju dobrej jakości życia itp.), następny krok to podejmowanie działań mających na celu realizację transformacji społecznej (Reisch, Andrews, 2002, s. 5). Głównymi założeniami teorii *empowerment* jest identyfikacja istniejących w społeczeństwie przestrzeni opresji oraz wyzwolenie (Perkins, 2010). Zarówno w kontekście pracy socjalnej, jak i pedagogiki społecznej kategoria *empowerment* współlistnieje z emancypacją, która określa uzyskiwanie podmiotowości, przeciwstawianie się opresji, a w jej ramach nieuzasadnionym ograniczeniom. Bazuje na ideach pomocy wzajemnej, samopomocy, ruchu wyzwolenia, aktywizmu społecznego, ruchu antyrasistowskiego, feministycznego oraz innych ruchów zorganizowanych wokół krytyki społecznego porządku sankcjonującego nierówności wynikające z cech należących do kategorii zmiennych niezależnych oraz związanych z tożsamością kulturową (takich jak: wiek, sprawność, tożsamość psychoseksualna, przynależność etniczna, wyznanie religijne itp.). Oparte na teorii *empowerment* strategię działania w obrębie pracy socjalnej zakładają rozwijanie kompetencji uzyskiwania przez klientów zdolności przejmowania kontroli nad własną biografią. Jest to także ka-



tegoria mająca znaczenie polityczne (Adams, 2003, s. 5—8). *Empowerment* obejmuje działania mające na celu stymulowanie przedstawicieli grup marginalizowanych do podejmowania krytycznej analizy własnego statusu oraz starań na rzecz uzyskiwania dostępu do zasobów, bazuje na aktywnym uczestnictwie, refleksji krytycznej. Opiera się głównie na działaniach kolektywnych ukierunkowanych na osłabianie bądź niwelowanie traktowanych jako niesprawiedliwe kondycji społecznych powodujących marginalizację. Jest to system działań związanych z aktywizacją społeczną, w którym preferuje się działania oddolne (Perkins, 2010). Ta cecha teorii *empowerment* to kolejna zbliżająca ją do założeń klasycznej pedagogiki społecznej i charakterystycznej dla niej koncepcji sił społecznych. Współistnieje w swoich podstawach z modelem oporu transformacyjnego, czyli takiego typu oporu, który w sposób analogiczny do założeń radykalnej pracy socjalnej bazuje na odniesieniu do idei sprawiedliwości społecznej i zakłada identyfikację przestrzeni opresji. Model ten ma znaczenie polityczne. Daniel G. Solórzano i Dolores Delgado Bernal wyodrębniają jego dwie subkategorie, którymi są: opór transformacyjny wewnętrzny oraz opór transformacyjny zewnętrzny. W przypadku oporu transformacyjnego wewnętrznego występuje pozorny konformizm wobec istniejącego porządku społecznego, jednocześnie jednak oporujące podmioty podejmują aktywną jego krytykę jako modelu opresyjnego. Podejmowane działania oporowe są subtelne, a w efekcie mogą być trudne do identyfikacji (przykładem mogą być działania związane z uzyskaniem atrybutów statusu, np. wykształcenia, aby następnie pełnić role sprzyjające emancypacji grupy, z którą jednostka się identyfikuje). Z kolei transformacyjny opór zewnętrzny obejmuje działania wyrażające jawną krytykę istniejącego porządku społecznego i związanych z nim norm (może przyjmować formę bojkotów, demonstracji, strajków, publicznego wyrażania opinii, np. w formie publikowanych tekstów). Solórzano i Delgado Bernal przytaczają także kolejny typ działań oporowych, wskazany przez Tarę Yosso, którym jest opór wyciszający (*resilience resistance*), traktowany jako podtyp oporu transformacyjnego, łączący elementy oporu konformistycznego. Opór wyciszający stanowi odpowiedź na przejawy przemocy symbolicznej, struktury dominacji zostają pomimo stosowania tego typu oporu zachowane (podają za: Solórzano, Delgado Bernal, 2001, s. 316—320).

W kontekście teorii stanowiących matrycę prowadzonych analiz przyjmuje się, iż ważnym aspektem emancypacji jest rozwinięcie akceptującej i afirmatywnej postawy wobec rasy, przynależności etnicznej i orientacji seksualnej jako elementów tożsamości jednostki. Rasa jest istotną cechą określającą zarówno tożsamość jednostki, jak i jej status. W kontekście nauk społecznych jest ona traktowana jako konstrukcja społeczna, której znaczenie umiejscawia się w kodach ideologicznych, ma znaczenie

w określaniu pozycji stratyfikacyjnej jednostki, a w efekcie wyznacza jej szanse bądź bariery uczestnictwa społecznego (Steck, D.M. Heckert, D.A. Heckert, 2003, s. 58—59; por. Delgado, Stefancic, 2001, s. 17). W taki sposób rasę traktuje Ian F. Haney López, który zakłada, że jest to kategoria podporządkowująca podmiot siłom społecznym będącym pochodną społecznych i politycznych konfliktów, konstruowana zarówno w kontekście makroprocesów społecznych, jak i codziennych interakcji, w systemie zmiennych określających umiejscowienie jednostki w kontekście stratyfikacji społecznej funkcjonuje w intersekcyjnych relacjach ze zmiennymi płci i klasy społecznej, ma charakter relacyjny, gdyż jest identyfikowana poprzez odniesienie do **innej** rasy (sama w sobie nie ma znaczenia społecznego). Proces, w trakcie którego tworzone są znaczenia rasowe, określany jest jako **formacja rasowa** bądź **wytwarzanie (fabrykowanie) rasy** (López, 1995, s. 193—196). Krytyczna teoria rasowa początkowo uprawiana była w dyskursie związanym z nierównościami dotyczącymi statusu prawnego, następnie w jej obrębie zostały podjęte dyskursy m.in. dotyczące socjologii edukacji oraz kryminologii (Schneider, 2004, s. 87). Rasa jako zmienna narażająca jednostkę lub grupę na ryzyko doznania marginalizacji społecznej jest pochodną praktykowanego przez podmioty opresyjne rasizmu (uzyskującego wyraz w kontekście opresyjnych „hegemonijnych” instytucji oraz pozainstytucjonalnych praktyk społecznych) oraz uzyskanej w toku socjalizacji świadomości posiadania rasy (może to być świadomość emancypacyjna bądź automarginalizująca) (Vargas, 2006, s. 476). Rasizm traktuje się z punktu widzenia krytycznej teorii rasowej jako pochodną kategoryzacji społecznej, mentalności, dyskursów uprawianych w przestrzeni publicznej. Zdaniem przedstawicieli krytycznej teorii rasowej, dyskryminacja członków mniejszości społecznej kreowana jest na bazie dyskursów dehumanizujących, które z kolei uzasadniają praktyki eksploatacyjne (Delgado, Stefancic, 2001, s. 17).

Bliskie krytycznej teorii rasowej są założenia latynoskiej krytycznej teorii rasowej (*LatCrit Theory*) (Delgado, Stefancic, 2001, s. 101). Z krytyczną teorią rasową łączy się nurt czarnego feminizmu, w który również wpisany jest potencjał polityczny. Przestrzeń opresji identyfikuje się w jego założeniach teoretycznych strukturalnie i intersekcyjnie, uwzględniając kategorię klasy, rasy, seksualności, tożsamości etnicznej i płci społecznej, opresyjne społeczeństwo traktuje się jako ufundowane na podstawach modelu heteroseksistowskiego, rasistowskiego, klasizmu, nacjonalizmu, homofobii. Strategie realizowanej poprzez opór zmiany społecznej traktowane są jako realizowane w sposób oddolny, poprzez wykorzystanie potencjałów społeczności (Zerai, Salime, 2006, s. 503—506). Wskazuje się przy tym na konieczność uwzględniania w planowanych działaniach emancypacyjnych wieloaspektowości tożsamości — ka-

tegorie płci, orientacji seksualnej, rasy, przynależności klasowej, wieku funkcjonują ze sobą w zróżnicowanych interakcjach, sprzyjając uczestnictwu społecznemu, ale także kreując ryzyko marginalizacji (por. Harris, 1995, s. 255).

Analogicznie interpretowana jest kategoria orientacji seksualnej w kontekście teorii LGBT. Podstawy opresji umiejscawiane są w tym przypadku w społecznych oczekiwaniach dotyczących rozwijania heteronormatywnej konstrukcji tożsamości psychoseksualnej. Zasada heteronormatywności traktowana jest z kolei jako pochodna patriarchatu (Kulpa, 2010). Zarówno zinternalizowana homofobia, jak i autodyskredytacja ze względu na rasę są pochodną internalizacji pejoratywnych, stygmatyzujących postaw społecznych (por. Russell, Bohan, 2006, s. 344—345). Jednocześnie jednak, ponieważ tożsamość psychoseksualna jest zmienną, której ekspresję można kontrolować, jednostka może przyjąć strategię polegającą na unikaniu okoliczności, w których dyskredytowany element tożsamości mógłby podlegać ekspresji. Pochodną zinternalizowanej przez osoby nieheteroseksualne homofobii jest negowanie dysponowania nieheteronormatywną cechą w obrębie własnej tożsamości. Wskaźniki zinternalizowanej homofobii obejmują elementy wyrażające silną autodeprecjację prowadzącą do tendencji autodestrukcyjnych (np. odczuwanie nienawiści wobec siebie, tendencje suicydalne, odurzanie się, podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych), jak i bardziej subtelne, ale wiążące się z uznaniem przestrzeni marginalizacji, np. w kontekście osiągnięcia celów życiowych (np. uznanie ograniczonych szans podejmowania pracy w określonych zawodach), funkcjonowania w przestrzeni towarzyskiej wspólnotowej (np. odczuwanie dyskomfortu w sytuacji przebywania w instytucjach związanych ze środowiskiem LGBT) (Russell, Bohan, 2006, s. 345). Przestrzeń opresji utożsamiana jest w teorii LGBT z modelem heteronormatywności, której konsekwencją stanowi implikowanie heteroseksualnej tożsamości psychoseksualnej aktora społecznego. Judith Butler wskazuje w analogicznym kontekście na pojęcie matrycy heteroseksualnej, określającej wzorzec zrozumiałości kulturowej, przez którego pryzmat ciało, pożądanie, płeć są interpretowane jako naturalne. Podobne znaczenia mają pojęcia **heteroseksualnego kontraktu** oraz **obowiązkowej heteroseksualności** (Butler, 2008, s. 49). Centralnymi kategoriami owej matrycy heteroseksualnej stają się więc: tożsamość, różnica oraz identyfikacja przestrzeni opresji społecznych (deprecjonujących tożsamości bądź kreujących sztuczne lub — nawiązując do terminologii Maxa Webera — idealne modele tożsamościowe, stwarzające jednak przestrzeń wykluczenia osób, których tożsamość składa się z konfiguracji zróżnicowanych cech). Pomocna w tego typu analizie okazuje się teoria *queer*, nurt kontestujący jednolitą interpretację tożsamości osób

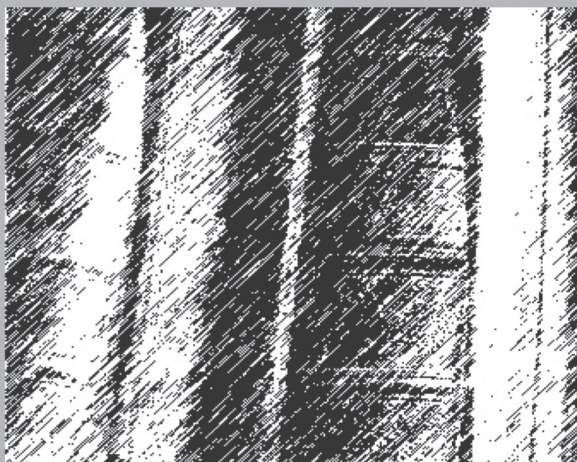
LGTB. Interpretacja tożsamości w kategoriach konstrukcji jednolitej jest traktowana jako działanie arbitralne, przemocowe i kreujące przestrzeń wykluczenia, jednocześnie interpretowanie tożsamości osób należących do określonej kategorii społecznej w sposób zamknięty kreuje przestrzenie wyciszania istotnych cech jednostek (głównie cech związanych z ich społeczną przynależnością) (Seidman, 1996, s. 8–13).

Działania emancypacyjne, które mogą być podjęte w kontekście krytycznych teorii: rasowej, latynoskiej i LGBT, bazują na późnonowoczesnej interpretacji kategorii tożsamości; często korespondują także z teorią nowych ruchów społecznych. Podobnie jak w teorii nowych ruchów społecznych uwzględniane są w nich (aczkolwiek nie bezkrytycznie) takie elementy, jak: tożsamość zbiorowa, solidarność, świadomość i mikromobilizacja (Morris, Braine, 2008, s. 297). Strategie oporowe i emancypacyjne związane są z edukacją społeczną, modyfikowaniem skryptów społecznych, osłabianiem popularności stereotypów oraz uprzedzeń (Delgado, Stefancic, 2001, s. 17). Są to działania o charakterze oporu codziennego, w tym nawiązujące do wzmacniania wspólnot (w przypadku krytycznej teorii rasowej i latynoskiej krytycznej teorii rasowej). Potencjał emancypacyjny mają także badania o charakterze aktywizującym (por. Radzewicz-Winnicki, 2008, s. 526–529; Torre, 2009, s. 111–112), które sprzyjają stymulacji ich uczestników do działania na rzecz zmian społecznych, m.in. poprzez edukację społeczną, rozwijanie kompetencji krytycznego myślenia oraz identyfikowanie lokalnych liderów. W badaniach podporządkowanych założeniom krytycznej teorii rasowej oraz latynoskiej krytycznej teorii rasowej popularne są metody oparte na narracji, opowiadaniu przeciwhistorii (*counter-storytelling*), analizie wytworów i dokumentów, analizach biograficznych, tworzeniu i analizowaniu testimoniów, które pozwalają na werbalizację dyskursów wyciszanych, włączanie ich do przestrzeni publicznej, a w efekcie relatywizację statusów dyskursów dominujących (por. Torre, 2009, s. 111–112). Uzasadnione wydaje się przy tym przekonanie, że są to teorie, które zasługują na uznanie w kontekście dyskursów dyscyplin oraz subdyscyplin nauk zajmujących się refleksją nad zagadnieniami aktywności i aktywizacji społecznej, emancypacji, kompensacji społecznej; warto tu wskazać na pedagogikę społeczną, pracę socjalną, jak i dyskursy związane z socjologią edukacji i wychowania.

## Bibliografia

- Adams R., 2003: *Social Work and Empowerment*. New York.
- Butler J., 2008: *Uwikłani w pleć. Feminizm i polityka tożsamości*. Przeł. K. Krasuska. Warszawa.
- Ciczkowski W., 1999: *Teoria sił społecznych a inne koncepcje promujące podmiotowość*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce — między stagnacją a zaangażowaniem*. Red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radzewicz-Winnicki, A. Czerkawski. T. 1. Katowice.
- Costa Vargas J.H., 2006: *Black Radical Becoming: The Politics of Identification in Permanent Transformation*. "Critical Sociology", vol. 32.
- Czerkawski A., 2003: *Szkolnictwo zawodowe a rynek pracy województwa katowickiego w latach dziewięćdziesiątych*. Katowice.
- Delgado R., Stefancic J., 2001: *Critical Race Theory. An Introduction*. New York—London.
- Dorney J.A., 1995: *Educating Toward Resistance: A Task For Women Teaching Girls*. "Youth and Society", vol. 27.
- Foucault M., 2000: *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*. Tłum. i wstęp D. Leszczyński, L. Rasiński. Warszawa—Wrocław.
- Goffman E., 2005: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Wstęp do wyd. pol. J. Tokarska-Bakir. Gdańsk.
- Harris A.P., 1995: *Race and Essentialism in Feminist Legal Theory*. In: *Critical Race Theory. The Cutting Edge*. Red. R. Delgado. Philadelphia.
- Kowalak T., 1998: *Marginalność i marginalizacja społeczna*. Warszawa.
- Kulpa R., 2010: *LGBT Issues and Other Queer Approach*. In: *21st Century Political Science: A Reference Handbook*. Sage Publications. Tryb dostępu: [http://www.sage-ereference.com/21stcenturypolisci/Article\\_n99.html](http://www.sage-ereference.com/21stcenturypolisci/Article_n99.html). Data dostępu: 7 września 2011 r.
- de Lissoyoy N., 2008: *Conceptualizing Oppression in Educational Theory: Toward a Compound Standpoint*. "Cultural Studies. Critical Methodologies", vol. 8.
- López I.F.H., 1995: *The Social Construction of Race*. In: *Critical Race Theory. The Cutting Edge*. Red. R. Delgado. Philadelphia.
- Morris A., Braine N., 2008: *Ruchy społeczne a świadomość opozycyjna*. W: *Dynamika życia społecznego. Współczesne koncepcje ruchów społecznych*. Red. K. Górlach, P.H. Mooney. Warszawa.
- Nowak A., 2002: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych (studium pedagogiczno-społeczne)*. Katowice.
- Perkins D.D., 2010: *Empowerment*. In: *Political and Civic Leadership*. Sage Publications. Tryb dostępu: [http://www.sage-ereference.com/civicleadership/Article\\_n25.html](http://www.sage-ereference.com/civicleadership/Article_n25.html). Data dostępu: 7 września 2011 r.
- Radzewicz-Winnicki A., 2008: *Pedagogika społeczna*. Warszawa.
- Reisch M., Andrews J., 2002: *The Road Not Taken. A History of Radical Social work in the United States*. New York—London.
- Roter A., 2005: *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*. Katowice.
- Russell G.M., Bohan J.S., 2006: *The Case of Internalized Homophobia: Theory and/as Practice*. "Theory and Psychology", vol. 16.
- Schneider Ch.J., 2004: *Integrating Critical Race Theory and Postmodernism Implications of Race, Class and Gender*. "Critical Criminology", vol. 12.

- Seidman S., 1996: *Introduction*. In: *Queer Theory/Sociology*. Ed. S. Seidman. Cambridge, Oxford.
- Solórzano D.G., Delgado Bernal D., 2001: *Examining Transformational Resistance Through a Critical Race and LatCrit Theory Framework*. "Urban Education", vol. 36.
- Spann G.A., 1995: *Pure Politics*. In: *Critical Race Theory. The Cutting Edge*. Ed. R. Delgado. Philadelphia.
- Steck L.W., Heckert D.M., Heckert D.A., 2003: *The Saliency of Racial Identity Among African-American and White Students*. "Race and Society", vol. 6.
- Szarfenberg R., 2010: *Marginalizacja i wykluczenie społeczne — panorama językowo-teoretyczna*. W: *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Perspektywa poznawcza*. Red. R. Szarfenberg, C. Żołądowski, M. Theiss. Warszawa.
- Torre M.E., 2009: *Participatory Action Research and Critical Race Theory: Fueling Spaces For Nos-otras to Research*. "Urban Review", vol. 41.
- To Siu-Ming, 2009: *Conceptualizing Empowerment in Youth Work: A Qualitative Analysis of Hong Kong School Social Workers' Experiences in Generating Empowering Practices*. "International Journal of Adolescence and Youth", vol. 15.
- Vargas J.H.C., 2006: *Black Radical Becoming: The Politics of Identification in Permanent Transformation*. "Critical Sociology", vol. 32.
- Windsor L.C., Benoit E., Dunlap E., 2008: *Dimensions of Oppression in the Lives of Impoverished Black Women Who Use Drugs*. "Journal of Black Studies OnlineFirst". Tryb dostępu: <http://jbs.sagepub.com/cgi/rapidpdf/0021934708326875v1>. Data dostępu: 25 marca 2009 r.
- Wotherspoon T., 2004: *The Sociology of Education in Canada. Critical Perspectives*. Ontario.
- Zerai A., Salime Z., 2006: *A Black Feminist Analysis of Responses to War, Racism and Repression*. "Critical Sociology", vol. 32.



ADAM ROTER

## Edukacja jako proces warunkujący wyjście z marginalizacji — prawda czy fałsz? Na przykładzie migracji zarobkowych

**Education as a process of conditioning the output of marginalization  
True or false based on the example of migration**

**Abstract:** The article contains an analysis of education as a way out of being marginalized in terms of population movements. The author presents the idea of meritocracy, the reasons for failure as a means of achieving social advancement. Then examines the causes of migration graduates not only in terms of an informed decision about upgrading the skills, but also in terms of coercion associated with the inability to find work in line with education on the domestic market.

**Key words:** migration, high education, unemployment, society, graduate.

Jesienią 2008 roku grupa naukowców z Instytutu Badań nad Konfliktami i Przemocą Uniwersytetu w Bielefeld przeprowadziła badania porównawcze w ośmiu krajach europejskich na temat stosunku rdzennych do obcych. Wyniki badań ogłoszone w marcu 2011 roku świadczą o regresji idei Europy multikulturowej, otwartej, w której „Inny” piszemy z szacunku wielką literą. Ksenofobia w poszczególnych krajach nie jest charakterystyczna tylko dla warstw niewykształconych. W Niemczech imigranci stanowią 12% społeczeństwa, a połowa obywateli uważa, że jest ich za dużo. Tak samo uważa 62% Włochów, choć imigrantów jest tam tylko 4%. W Polsce niecałe 2%, ale prawie co trzeci Polak (27%) życzyłby sobie, by było ich jeszcze mniej (Buras, 2011, s. 2). Wydaje się, że poglądy radykałów i nacjonalistów zarażają świadomość coraz szerszych kręgów społecznych, a w Europie wielokulturowość, przez wielu uznawana za taką samą jak ta w Stanach Zjednoczonych, umiera podobnie jak przepowiednia Fukuyamy o końcu historii. Oczywiście nie sposób opisać w jednym artykule przyczyny takiego stanu rzeczy. Uważam jednak, że jednym z czynników zanikania zjawiska wielokulturowości jest inflacja znaczenia edukacji w warunkach kryzysu gospodarczego, a w szczególności inflacje dyplomów ukończenia studiów wyższych powodujące bezrobocie i poszukiwanie pracy poprzez migracje do krajów powszechnie w Europie uznanych za najbogatsze. Bezrobocie wśród młodzieży stało się problemem całej Unii. W roku 2009 średnie bezrobocie wynosiło wśród młodych Europejczyków 15%, dziś wzrosło do 21%. Prognozy są złe, sytuacja na rynku pracy jest najgorsza od pół wieku. Zaczynamy mówić o „straconym pokoleniu”. Takie informacje podaje Międzynarodowa Organizacja Pracy (Pawłowska-Solińska, Szacki, 2011, s. 1). W Polsce według danych GUS co trzeci bezrobotny, który nie ukończył 27 lat, ma dyplom szkoły wyższej. W roku 2010 było w Polsce 461 szkół wyższych — o jedną trzecią więcej niż w roku 2000. Liczba studentów wzrosła o 18%. Jednak wykształcenie wyższe ulega dewaluacji. Poziom nauczania zatrważająco się obniżył. Młodzi ludzie podejmują studia humanistyczne, które nijak nie przekładają się na ich pozycję na rynku pracy, który potrzebuje doświadczonych profesjonalistów bądź wykwalifikowanych pracowników. W tym sensie podejmowanie decyzji o studiowaniu bez równoczesnego podejmowania pracy może być decyzją jedynie odraczającą wyrok skazujący na bezrobocie. Okres studiowania staje się rezerwuarem bezrobocia młodych ludzi. Jeżeli do tego dodamy walkę o studenta, który ma pomóc przetrwać niepublicznym szkołom na rynku, to łatwo dostrzec, że odbywa się to kosztem jakości kształcenia (w skrajnych przypadkach pierwszym i jedynym warunkiem, który trzeba spełnić, jest regularne opłacanie czesnego, reszta jest poddana negocjacom — wymogi, liczba godzin, jakość praktyk studenckich etc.). Zauważalny jest również proces



sztucznego unaukowiania — mnożenie kierunków i specjalności studiów wyłącznie celem podniesienia rangi niektórych zawodów bądź zapewnienia pensum kadry (np.: pedagogika obronna, turystyka kulturalna).

Dwudziestowieczne klasyczne teorie socjologiczne Pierre'a Bourdieu o reprodukcji i Randalla Collinsa o edukacji jako podstawie systemu stratyfikacji muszą ulec przewartościowaniu bądź przynajmniej należy dokonać ich reinterpretacji. Stworzona przez Bourdieu i Passerona teoria reprodukcji obnażyła mit, iż poprzez edukację wyrównywany jest status społeczny jednostek i grup pochodzących z różnych warstw społecznych. System edukacyjny poprzez przemoc symboliczną reprodukuje w kolejnych pokoleniach strukturę społeczną według scenariusza warstw uprzywilejowanych. Stąd kolejne pokolenia „ubierają” habitusy swoich przodków. Teoria ta funkcjonuje współcześnie, chociaż prestiżowe statusy (np. celebrytów) nie muszą być związane w żaden sposób z wykształceniem, bądź też dawne prestiżowe statusy dzisiaj uległy obniżeniu (np. mamy coraz więcej lekarzy, ale musimy wybierać rozsądnie, kto ma nas leczyć). Trzeba jednak pamiętać, iż francuscy uczeni stworzyli swoją koncepcję w roku 1970 (Bourdieu, Passeron, 2006).

Z kolei Randall Collins opisał zjawisko inflacji dyplomów nie tylko jako reakcję na umasowienie się szkolnictwa wyższego, ale również jako odpowiedź na potrzeby rynku zatrudnienia w segmencie przetwórstwa i usług (Bonsunowska-Kuśka, Radziejewicz-Winnicki, 1993, s. 37—51). Nie zastanawiał się nad ograniczeniami tego rynku, co zresztą logiczne, ponieważ potrzeby ludzkie są nieograniczone, szczególnie w warunkach hiperkonsumpcji, czego jesteśmy świadkami. Jednak w świecie, w którym wszyscy chcą być konsumentami rzeczy materialnych i symbolicznych, a równocześnie chcą pracować w zawodach kreatywnych, potocznie zwanych „wolnymi”, a nie w rytualnych usługach, pauperyzacja dyplomu polega na zjawisku posiadania kompetencji do zajmowania stanowisk, które są obsadzone na długi czas, dlatego mogą oni pracować jedynie w sektorze rutynowych usług (np. absolwent filozofii czy szkoły filmowej pracujący w recepcji). Staje się to przyczyną exodusu nie tylko ludzi o niskich kwalifikacjach, ale również grup wykształconych, które jeżeli podejmują pracę niezgodną z nadanymi w sylabusie kwalifikacjami, to tam, gdzie mogą otrzymywać za to wyższe gratyfikacje. Jak pisze Andrzej Czerkawski, „Edukacja jest jednym z podsystemów globalnego systemu społecznego. Zachodzące w tym podsystemie procesy przemian są uwarunkowane ekonomicznie, politycznie i kulturowo. Dysproporcje występujące w rozwoju tych dziedzin życia społecznego, ich wzajemna nieprzystawalność lub nieefektywność sprawiają, iż konieczne są reformy i przemiany” (Czerkawski, 2003, s. 150). Problem polega na tym, iż po dwudziestu latach reformy są niedokończone bądź nieadekwatne do

nowych przeobrażeń, dystans pomiędzy krajami skraca się, a pogoń za sukcesem życiowym nabiera przyśpieszenia geometrycznego. Idea społeczeństwa wiedzy, która miała doprowadzić do likwidacji nierówności poprzez dostępność do edukacji, w dużej mierze stała się iluzją. „W naszych społeczeństwach, gdzie jak słyszymy, gospodarkę napędza wiedza i karmi się informacją, a sukces zależy od edukacji, wiedza przestaje być rekojmią powodzenia, a wykształcenie nie dostarcza gwarantującej sukces wiedzy” (Bauman, 2011, s. 25). Zygmunt Bauman uważa, że mamy do czynienia z głębokim kryzysem merytokracji, który doprowadzi — jego zdaniem — do rozbicia iluzji — jednej, „że toksyny nierówności można zneutralizować, udomowić, unieszkodliwić dzięki napędzanemu edukacją awansowi społecznemu, oraz drugiej, groźniejszej, że edukacja może ten awans podtrzymywać. Rozpad iluzji zapowiada kryzys edukacji, jaką znamy. Ale też dewaluacje ulubionej, powszechnej u nas wymówki usprawiedliwiającej istniejące nierówności” (Bauman, 2011, s. 25). Ta dobitna konkluzja uznanego socjologa wpisuje się w doświadczenie dużej części młodych absolwentów szkół wyższych w Europie, którzy są pierwszym pokoleniem przeżywającym traumę z tego powodu, iż ścieżki karier społecznych nie są zawsze związane z wykształceniem. Coraz słabsza jest koincydencja wykształcenia z pozycją na rynku pracy. Asynchronizacja rozwoju pomiędzy rynkiem edukacyjnym a rynkiem pracy osiągnęła poziom na tyle niebezpieczny, iż emigracja stała się nie wyborem, lecz przymusem. W związku z tym przedłuża się wiek adolescencji społecznej, jednostka nie jest w stanie osiągnąć autonomii, skazana jest na życie w tymczasowości pracy zarobkowej, na zlecenie, na stażu, w szarej strefie, czy na bezrobociu. Alternatywą staje się emigracja — wysokość dochodów jest wówczas atrakcyjna tylko i wyłącznie z powodu różnicy w cenach walut. Te typowe przyczyny wyjazdów mają swoje odzwierciedlenie wśród najpopularniejszych teorii ekonomicznych opisujących migrację. Pierwszą z koncepcji jest teoria neoklasyczna (ang. *neoclassical economic theory*) głosząca, że pracownicy migrują tam, gdzie jest wyższa płaca, czyli gdzie otrzymają najwyższy zwrot z kapitału ludzkiego (ang. *human capital*) i jest to dla nich najbardziej opłacalne. Kolejna teoria, zwana nową ekonomią migracji (ang. *new economics of migration*), mówi, że decyzje o migracjach są podejmowane przez grupy, nie przez jednostki. To grupa, najczęściej rodzina, chce zredukować ryzyko ekonomiczne i wysyła jednego członka rodziny do pracy zarobkowej na emigracji, żeby mieć dochody z kilku źródeł i w ten sposób — poprzez dywersyfikację sposobów utrzymania — zmniejszyć wpływ gwałtownych zmian na rynku. Dualna teoria rynku pracy (ang. *dual labour market theory*) przedstawia sytuację, w której miejscowi pracownicy nie chcą podejmować pewnych prac z powodu ich niskiego prestiżu bądź niskiego wynagrodzenia. Firmy

muszą zatem zatrudniać imigrantów, dzięki czemu migracje na rynku są napędzane nie tylko przez stronę podażową (pracowników), ale także przez stronę popytową (pracodawców). Ostatnią teorią jest tzw. teoria systemów światowych (ang. *World system theory*), która opisuje przepływ strumieni kapitałowych, rzeczowych i ludzkich, pokazując drenaż małych ekonomii przez ekspansję kapitalizmu. Teoria ta obejmuje nie tylko tzw. drenaż mózgów, ale dotyczy także rynku kapitałowego (Stalker, 2000, s. 64).

Opisane teorie nie wyjaśniają wszystkich zjawisk migracji, są jednak ważnym punktem wyjścia określenia pewnych prawidłowości tego procesu, obserwowanych w różnych krajach, między innymi w Polsce.

Kiedyś — nie tylko w czasach zaborów, ale jeszcze do końca istnienia PRL-u — wyjazd z kraju był decyzją jednorazową i ostateczną. Oznaczał wygnanie z ziemi rodzinnej ze wszystkimi tego konsekwencjami dla psychiki emigrującego. Emigracyjne rany zabiły się latami. Józef Wittlin, emigrant, autor niedokończony książki o tym problemie, określał sytuację duchową emigranta dwoma hiszpańskimi słowami: *de-tiempo* i *destierro*. Emigrant był człowiekiem nieobecnym w aktualnym „teraz” albo obecnym nie w pełni. Niezakorzeniony w miejscu, w którym przebywał, okazywał się też wykolejony z teraźniejszości i „wczorajszy” w miejscu, w którym chciałby być (Pankowski, 2006, s. 2). Obecnie pojęcie „emigracja” ma inne znaczenie niż dawniej. W dobie mediów elektronicznych, telewizji satelitarnej, Internetu, tanich linii lotniczych koncepcja globalnej wioski staje się faktem. Teraz pojęcie „emigrować” bliższe jest znaczeniowo słowu „wyjechać”. Nie trzeba już emigrować od języka, kultury, zrywać więzi z krajem i rodziną, nawet z kuchnią, bo w krajach o dużej emigracji działają sklepy z polskimi produktami. Wypowiedzi emigrantów wskazują, że najbardziej brakuje wartości mało uchwytnych — zapachów, smaków, krajobrazów, „ducha narodowego”, mentalności, zwyczajów, kultury życia codziennego (a także jej braku), życia towarzyskiego i rodzinnego. Migracje z Polski już po 1989 roku zmieniły swój charakter i uległy znaczącemu zróżnicowaniu zarówno w sensie pochodzenia migrantów, jak i obieranych przez nich kierunków migracji zarobkowych. Różniły się także od ówczesnych trendów globalnych, które najlepiej oddaje określenie „ludzie w ruchu”. Podczas gdy „ludzie w ruchu” szukali nowego miejsca osiedlenia, „ludzie na huśtawce”, a więc migrujący Polacy po 1989 roku, pozostawali w dużej mierze przywiązani do miejsca pochodzenia, utrzymywali z nim stały kontakt, a pobyt w nowych miejscach miał dla nich tylko charakter tymczasowy. „Jak na huśtawce odbijali się od miejsca pochodzenia, by dotrzeć do miejsca docelowego i szybko zdobyć w nim oczekiwane środki pieniężne, zanim siła bezwładności nie zabierze ich z powrotem do punktu startu” (Okól-

ski, 2002, s. 7). Wielu imigrantów korzystało z huśtawki wielokrotnie, najczęściej po wyczerpaniu się środków pieniężnych, które zarobili za granicą. Migracje te miały charakter krótkotrwały, czasowy, najczęściej pod pozorem wyjazdów turystycznych, ale także w celu podjęcia regularnego życia na emigracji. W rezultacie około 15 milionów osób na świecie przyznaje się do polskiego pochodzenia (Kaczmarczyk, 2006, s. 7). Zjawisko ruchów migracyjnych stało się nieodłącznym elementem współczesnej zglobalizowanej gospodarki. Wyraźnie dominują migracje zarobkowe, których celem jest przede wszystkim poprawa sytuacji życiowej własnej i członków rodziny. Migracjom tym sprzyjają: różnicowanie poziomów życia w skali całego świata (mierzone poziomem PKB *per capita*, wysokością płac, wielkością stopy bezrobocia), lepsze perspektywy rozwojowe i coraz większa dostępność informacji, łatwość i szybkość przemieszczania się. Charakterystyczna staje się też selektywność procesu migracji, częściej bowiem migrują ludzie młodzi, przedsiębiorczy i niebojący się ryzyka (Kłos, 2006, s. 1).

Typowy polski pracownik migrujący w ostatnich latach to młoda bezdzietna osoba, podejmująca zatrudnienie nie tylko w ogromnych metropoliach państw przyjmujących, ale także w małych miastach i miasteczkach oraz wsiach. Coraz częściej wyjeżdżają osoby dobrze wykształcone, dla których fakt podjęcia pracy poza granicami kraju jest warunkiem rozwoju kariery i sukcesu zawodowego, a także warunkiem rozwoju nauki. Już dziś liczne rzesze specjalistów, nęconych nie tylko wyższymi zarobkami, ale przede wszystkim możliwością rozwoju, przemieszczają się w ramach międzynarodowych korporacji. Tak jest w przypadku specjalistów medycznych, informatyków, biotechnologów. Od lat odnotowuje się trwały popyt na tego rodzaju migrantów w krajach wysokorozwiniętych. W obliczu niekorzystnych trendów demograficznych oraz zmian na rynku pracy większość krajów zachodnioeuropejskich boryka się z poważnymi niedoborami personelu medycznego. Jest to dodatkowo klasyczny przypadek usług nietransferowalnych, co oznacza, że przepływ osób nie może być łatwo substytuowany mobilnością dóbr i usług. W konsekwencji potencjalni imigranci mogą liczyć na bardzo dobre warunki finansowe i socjalne oraz wsparcie integracyjne. W co najmniej kilku krajach docelowych osoby zainteresowane podjęciem pracy mogą skorzystać z tzw. szybkiej ścieżki, czyli uproszczonych procedur migracyjnych. Oferty docierające do pracowników służby zdrowia w krajach Europy Środkowo-Wschodniej są więc nieporównanie lepsze niż możliwości, jakie dają lokalne rynki pracy (Kaczmarczyk, Okólski, oprac., 2005, s. 120–130). W tej perspektywie emigracja staje się szansą na podnoszenie kwalifikacji zawodowych, nabywanie doświadczenia tak cenionego na współczesnych rynkach pracy. W ten sposób jednostka zyskuje podwójnie. Tworzy

swój kapitał społeczno-kulturowy, który będzie mogła wykorzystywać w przyszłości, oraz uczy się funkcjonowania na europejskim rynku pracy, w którym niekoniecznie liczy się więź etniczna, ważna jest raczej przynależność do wspólnoty opartej na mechanizmach rynkowych, a nie homofilii.

Jak każdy proces społeczny, tak również emigracja młodych wykształconych ludzi generuje zagrożenia, które zostały już przedstawione przez Williama Thomasa i Florianą Znanieckiego w klasycznej analizie badań polskich chłopów. Autorzy zwrócili uwagę, że sytuacja emigracji może mocno zmienić tożsamość jednostki w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i społecznym (Thomas, Znaniecki, 1976).

Każda osoba przebywająca na emigracji poddawana jest procesowi akulturacji. Oberg przedstawia dość ciekawy i sceptyczny model tego zjawiska — opisuje cztery fazy reakcji emocjonalnych związanych z pobytem za granicą. Fazy te dotyczą jednak w większości przypadków osób wyjeżdżających na krótki, nieprzekraczający trzech miesięcy pobyt. W fazie pierwszej, dość krótkiej, zwanej również okresem euforii, jednostka przeżywa „miesiąc miodowy” z nową kulturą. Jest podekscytowana samą podróżą i odkrywaniem nowych ładów. W fazie drugiej zaczyna się prawdziwe życie w nowym środowisku, człowiek zaczyna zdawać sobie sprawę z codziennych niedogodności i własnego nieprzygotowania do funkcjonowania w nowym otoczeniu, szczególnie gdy brakuje mu znajomości instrukcji, na przykład języka danego kraju. Jednakże jednostka, aby nie zostać zepchniętą na margines społeczny, toczy walkę z samą sobą, stopniowo zaczyna efektywnie funkcjonować w nowym środowisku, ucząc się jednocześnie języka. Przechodzi tym samym do kolejnej, trzeciej fazy, czyli adaptacji. Zaczyna wówczas poznawać reguły działania, przyswaja niektóre lokalne wartości, stając się tym samym częścią nowych układów społecznych. Jest w stanie osiągać swój cel, a działania jej kończą się często sukcesem. Następuje doskonalenie kontaktu z kulturą, w której gości. W fazie czwartej jednostka dochodzi do stanu równowagi, który może przybrać trzy formy. Osoba nadal może odczuwać psychiczny dyskomfort pobytu na obczyźnie. Może czuć się jak u siebie w domu lub poczuć się w nowej kulturze znacznie lepiej niż w swojej własnej (Chutnik, 2007, s. 51—52). Nie są znane granice czasowe poszczególnych faz. Czas ich trwania w dużej mierze zależy od osobistych predyspozycji danej jednostki, jak i nastawienia do zaistniałej sytuacji. Niektórzy zwolennicy tego modelu uważają, że zależy on od długości pobytu za granicą. Model ten w sposób dość optymistyczny prezentuje emigrację osobom chcącym wyjechać z kraju, choć długoterminowe badania na studentach przebywających za granicą potwierdzają tylko w niewielkim stopniu jego prawdziwość. Wyniki badań pokazały, że fazy te przebie-

gają w odwróconej kolejności. Ponadto w wielu badaniach otrzymuje się wyniki podobne do modelu Oberga, z tym, że nie występuje w nich okres „miesiąca miodowego”. Zamiast euforii ludzie odczuwają już na samym początku problemy z przystosowaniem się do nowej kultury, w której ilość zmian jest większa, a dostępne środki pomocy mniejsze (Chutnik, 2007, s. 53).

Dokonując rekapitulacji ambiwalencji związanych z emigrowaniem absolwentów szkół wyższych w poszukiwaniu zatrudnienia na innych niż krajowy rynkach pracy, muszę stwierdzić, że coraz trudniej na nich będzie można znaleźć szanse na pracę zgodną ze zdobytymi kwalifikacjami, ponieważ rynki te zaczynają się do siebie upodabniać. Szczególnie w zakresie niskich ekwiwalentów certyfikatów szkół i wydziałów humanistycznych (poza najbardziej renomowanymi). W tym sensie możemy mówić o „eleganckiej” formie marginalizacji i wykluczenia polegającej na proponowaniu pracy nieadekwatnej do wykształcenia, bądź w ogóle nieproponowaniu niczego. Instytucje państwowe zachowują się tutaj w poszczególnych krajach podobnie, pomagają w wejściu absolwentów na rynek pracy, ale nie uruchamiają mechanizmów, które mogłyby ich na nim utrzymać, nie mają żadnej propozycji, narzędzi, które byłyby wiarygodnym scenariuszem perspektywnej kariery zawodowej. W tym sensie wykluczenie może być odczuwane zarówno w ojczyźnie, jak i poza nią, z tą jedynie różnicą, iż pomoc socjalna w różnych krajach w zakresie wsparcia materialnego jest mocno rozwarstwiona. Trudno jednak spodziewać się odczuwania z tego powodu przez młodych absolwentów satysfakcji, niezależnie od tego, czy socjologiczne i dziennikarskie etykiety będą jeszcze bardziej spektakularne niż „pokolenie na huśtawce” czy „stracone pokolenie”.

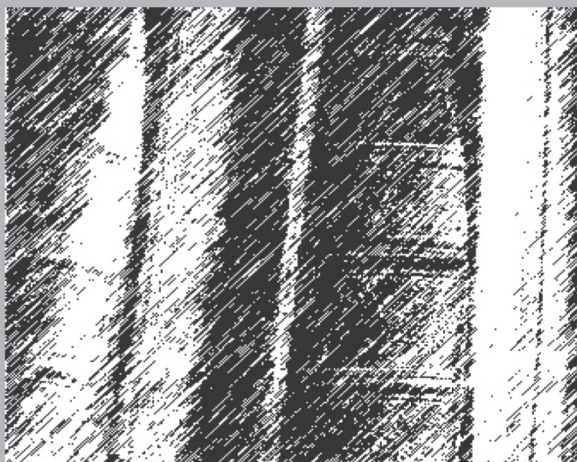
## Bibliografia

- Bauman Z., 2011: *Niepewna przyszłość merytokracji*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 25—27 marca.
- Bonsunowska-Kuśka E., Radziejewicz-Winnicki A., 1993: *Edukacja jako podstawa systemu stratyfikacji w społeczeństwie postindustrialnym w koncepcji R. Collinsa*. W: *Współcześni socjologowie o wychowaniu*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 2006: *Reprodukcja. Elementu teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa.
- Buras P., 2011: *Europa szuka sobie obcych*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 12—13 marca.
- Chutnik M., 2007: *Szok kulturowy — przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*. Kraków.

- Czerkawski A., 2003: *Szkolnictwo zawodowe a rynek pracy województwa katowickiego w latach dziewięćdziesiątych*. Katowice.
- Kaczmarczyk P., 2006: *Współczesne migracje zagraniczne Polaków — skala, struktura oraz potencjalne skutki na rynku pracy*. [Ośrodek Badań nad Migracjami, Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego]. Warszawa.
- Kaczmarczyk P., Okólski M., oprac., 2005: *Migracje specjalistów wysokiej klasy w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej*. [Urząd Komitetu Integracji Europejskiej. Departament Analiz i Strategii]. Warszawa.
- Kłós B., 2006: *Migracje zarobkowe Polaków do krajów Unii Europejskiej*. „Infos” [Biuro Analiz Sejmowych] z dnia 23 października (nr 2).
- Mijał M., 2005: *Migracje stałe i czasowe a rynek pracy w Polsce*. „Studia i Materiały” [Wydział Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego], nr 1, s. 64—68. Tryb dostępu: [www.sim.wz.uw.edu.pl/issue1/08.pdf](http://www.sim.wz.uw.edu.pl/issue1/08.pdf). Data dostępu: 24 lutego 2011 r.
- Okólski M., 2002: *Ludzie na huśtawce — mobilność międzynarodowa ludności Polski w okresie transformacji*. W: *Emigracja z Polski po 1989 roku*. Red. B. Klimaszewski. Kraków.
- Pankowski K., 2006: *„Emigrować i wracać”. Analiza treści dyskusji internetowych na temat najnowszej fali emigracji z Polski*. Instytut Spraw Publicznych. [Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych stanowi część raportu przygotowanego na zamówienie Platformy Obywatelskiej]. Tryb dostępu: [www.isp.org.pl/files/12593738160817245001163156537.pdf](http://www.isp.org.pl/files/12593738160817245001163156537.pdf). Data dostępu: 24 lutego 2011 r.
- Pawłowska-Solińska K., Szacki W., 2011: *Przyjmę każdą pracę*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 18 marca.
- Stalker P., 2000: *Workers without Frontiers. The Impact of Globalization on International Migration*. Genewa.
- Thomas W.I., Znaniecki F., 1976: *Chłop polski w Europie i Ameryce*. T. 1—5. Warszawa.







BEATA DYRDA

## „Paradoks edukacyjny” — uczniowie zdolni z grupy wysokiego ryzyka

### “Educational paradox” — gifted students from the high-risk groups

**Abstract:** The juxtaposition of high abilities and high risk in children’s behaviour which is the leitmotiv of this article, was treated in the category of specific educational paradox. The author tried to show that gifted and talented children and youths who have roots in the high risk group and are endangered of social marginalization, have a big potential and are not only ungifted in a stereotypical perception. Gifted and talented children and youth who are disruptive, or violent, or delinquent, or underachievers are an educational paradox worthy of explanation in a search for new and adequate solutions and explanations.

**Key words:** gifted, talented pupils, high risk behaviours.

W obiegowej opinii i stereotypowym definiowaniu uczniów zdolnych jawią się oni jako ci, którzy osiągają lub mogą osiągać dużo lepsze wyniki w nauce w porównaniu ze swoimi rówieśnikami oraz których wyniki w nauce, jak i zachowanie nie budzą żadnych zastrzeżeń i zazwyczaj mogą uchodzić za wzorcowe. Myśląc o uczniach zdolnych, wyobrażamy sobie także dzieci, które odnoszą spektakularne sukcesy w jakiejś konkretnej dyscyplinie naukowej lub też mają zadatki gwarantujące im wszechstronne, wysokie osiągnięcia w wielu dziedzinach. Zestawienie dużych zdolności i przejawów zachowań wysokiego ryzyka u uczniów, stanowiące cel niniejszego tekstu, potraktowano w kategoriach swoistego paradoksu edukacyjnego. „Paradoks” postrzega się jako pozornie sprzeczne warunki, które jednak mogą wystąpić w rzeczywistości (Seeley, 2003, s. 444). Podejmując zatem problem uczniów zdolnych wywodzących się z grup wysokiego ryzyka, zagrożonych marginalizacją społeczną, starano się zwrócić uwagę na fakt występowania potencjałów zdolności u dzieci i młodzieży postrzeganych jako „niezdolne”. Wyniki licznych badań prowadzonych w ramach seminarium licencjackiego czy magisterskiego kierowanego przez autorkę wskazują, iż w grupie uczniów wywodzących się ze środowisk zaniedbanych czy wręcz patologicznych duży odsetek dzieci przejawia wysoki poziom zdolności i uzdolnień twórczych, a negatywne oddziaływanie środowiska uniemożliwia tym uczniom prawidłowe funkcjonowanie w szkole (dowodzą tego np. badania nad uzdolnieniami twórczymi wychowanków środowiskowych świetlic socjoterapeutycznych).

Ken Seeley (2003, s. 444) uważa, że zestawienie dwóch przeciwnych koncepcji, a mianowicie tezy i antytezy, umożliwia dokonanie syntezy będącej nie jedynie kompromisem, ale nowym rozwiązaniem. W edukacji i psychologii zastosowanie paradoksu i wieloznaczności nakierowane na lepsze zrozumienie jest niewielkie. Wydaje się nawet, że istnieje nieustanne dążenie do upraszczania lub godzenia różnic, mające na celu dojście do logicznych wniosków i przyjęcie prostych wyjaśnień. Przykład uzdolnionych uczniów z grup wysokiego ryzyka przeczy prostym wyjaśnieniom. W ich zachowaniach można zauważyć pewną logikę, a zarazem kompletny brak logiki ujawnia się w próbach ich kształcenia i uspołeczniania (ibidem). Zdolni i utalentowani uczniowie, którzy przejawiają zachowania destrukcyjne, brutalne, czasami nawet noszące znamiona przestępstwa lub zwyczajnie osiągają słabe lub obniżone wyniki w nauce stanowią paradoks wart zainteresowania i dalszego zgłębienia, a także poszukiwania nowych, adekwatnych rozwiązań. Rozwijając potencjalności i możliwości takich uczniów, których funkcjonowanie i poziom wykorzystania posiadanych zdolności zależą od atmosfery środowiska, sprzyjającego klimatu (Górniewicz, Rubacha, 1993) i odpowiedniej stymulacji, mamy wpływ na kształtowanie osobowości jednostek, eliminowanie aspołecznych za-

chowań i patrzenia na świat przez pryzmat własnego, egoistycznego „ja”, częstokroć uwikłanego w toksyczne relacje rodzinne. Podjęcie odpowiednich działań edukacyjnych, związane z właściwą identyfikacją zdolności oraz diagnozą występujących problemów dydaktyczno-wychowawczych może stworzyć uczniom okazję do autentycznego „spotkania się” ze światem własnych przeżyć, jak i przyczynić się do pozytywnego funkcjonowania owych uczniów w grupie rówieśniczej.

Badania przeprowadzone w ciągu ostatnich trzydziestu lat pozwoliły na zidentyfikowanie sygnałów będących zapowiedzią przestępstwa, przemocy i nadużywania substancji odurzających, określanych jako czynniki ryzyka, oraz czynników ochronnych, które stanowią ochronę przed czynnikami ryzyka i hamują rozwój problemów ze zdrowiem i z zachowaniem (Hawkins, Catalano i Brewer — podają za: Seeley, 2003, s. 445). Amerykański badacz działań profilaktycznych J. David Hawkins zestawiał z sobą cechy, sytuacje i warunki sprzyjające powstawaniu zachowań ryzykownych i nazwał je czynnikami ryzyka. Stwierdził, że niektóre cechy jednostki i środowiska sprzyjają powstawaniu zachowań, które niosą wysokie ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego, jak i dla otoczenia społecznego człowieka (Ostaszewski, 2003). Koncepcja, zgodnie z którą zachowania wysokiego ryzyka są zakorzenione w pewnym przewidywalnym ryzyku i czynnikach ochronnych obecnych na wczesnym etapie życia, jest pomocna w wyjaśnianiu paradoksu uzdolnień występujących u dzieci i młodzieży z grupy wysokiego ryzyka.

W zależności od układu oraz siły oddziaływania czynników ryzyka w stosunku do czynników ochronnych mogą zostać uruchomione tzw. zachowania ryzykowne, czyli działania, które zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia niekorzystnych zachowań, prowadzących do konsekwencji o charakterze psychologicznym, społecznym czy zdrowotnym, które zaburzają prawidłowy rozwój jednostki. Wśród najczęstszych zachowań ryzykownych wymienia się między innymi: wczesną inicjację seksualną, palenie papierosów, używanie alkoholu i innych środków psychoaktywnych, zachowania agresywne i przestępcze (Szymańska, 2002). Zachowania ryzykowne podejmowane przez uczniów są przejawami nieprawidłowego przystosowania się i pełnią określoną funkcję. Mogą być zastępczym sposobem osiągania niezaspokojonych potrzeb psychicznych, zastępczym sposobem realizowania celów wieku rozwojowego czy sposobem radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.

W rozważaniach nad paradoksem uczniów zdolnych z grup wysokiego ryzyka przyjęto, iż „wysokie ryzyko” przejawia się w zachowaniach obejmujących jeden lub kombinację następujących elementów: notoryczne wagarowanie, destrukcyjne zachowania skutkujące zawieszeniem w pra-

wach ucznia lub usunięciem ze szkoły, zachowanie wskazujące na fakt, że uczeń jest zamknięty w sobie, brutalne lub destrukcyjne zachowanie względem samego siebie lub innych, ucieczka z domu, nadużywanie substancji odurzających, zachowania noszące znamiona przestępstwa/zachowania przestępcze (Seeley, 2003, s. 444). Takie zachowania częściej występują wśród nastolatków, ale zdarzają się też u dzieci w młodszym wieku szkolnym, wywodzących się z rodzin patologicznych. Takie zachowania — co znajduje potwierdzenie w badaniach — zdarzają się częściej w przypadku wystąpienia zmian, np. przeprowadzki, przejścia z przedszkola do pierwszej klasy, ze szkoły podstawowej do gimnazjum, z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej (Seeley, Shockley, 1997).

W celu zrozumienia paradoksu edukacyjnego uczniów zdolnych z grupy wysokiego ryzyka konieczne jest odwołanie się do tabeli 1.

Tabela 1

**Czynniki ryzyka i czynniki ochronne we wczesnym okresie rozwoju (0—6 lat)**

Czynniki ryzyka	Czynniki ochronne
<ul style="list-style-type: none"> <li>— trudności okołoporodowe;</li> <li>— niewielkie nieprawidłowości fizyczne;</li> <li>— uszkodzenie mózgu;</li> <li>— zachowania przestępcze/nadużywanie substancji odurzających w rodzinie;</li> <li>— nieradzenie sobie z problemami w rodzinie;</li> <li>— konflikty w rodzinie;</li> <li>— wczesne zachowania aspołeczne;</li> <li>— niepowodzenia szkolne;</li> <li>— pozytywne podejście rodziców do kwestii przestępczości i nadużywania substancji odurzających.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— płeć żeńska;</li> <li>— wysoki iloraz inteligencji;</li> <li>— pozytywne ukierunkowanie społeczne;</li> <li>— odporność na czynniki ryzyka;</li> <li>— więzi społeczne z innymi;</li> <li>— zdrowe poglądy;</li> <li>— przejrzyste standardy zachowania.</li> </ul>

Źródło: Hawkins, Catalano, Brewer — podają za: Seeley, 2003, s. 445.

W tabeli ukazano prawdziwe źródła i przyczyny zachowań wysokiego ryzyka, począwszy od wczesnego dzieciństwa. Warto w tym miejscu zauważyć, iż w przypadku dzieci zdolnych w wieku szkolnym niepowodzenia szkolne stanowią czynnik ryzyka predysponującego do zachowań o charakterze przestępczym, przemocy, nadużywania substancji odurzających. Niepowodzenia szkolne stają się prognostykiem po zakończeniu tego wczesnego etapu — od klasy 4 i dalej. Niepowodzenia szkolne w przypadku uczniów uzdolnionych oznaczają osiąganie wyników znacznie poniżej możliwości i pozwalają na badanie przyczyn i podejmowanie interwencji. Sytuacja taka przybiera w literaturze nazwę syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (Rimm, 1994, 2003; Dyrda, 2007). Istotnym za-

grożeniem wystąpienia zachowań ryzykownych wśród uczniów zdolnych są pojawiające się sytuacyjne obniżenia wyników w nauce, częstokroć spowodowane problemami emocjonalnymi i konfliktami rodzinnymi o różnym podłożu. Bardzo często uczniowie o sytuacyjnie i sporadycznie obniżonych osiągnięciach, których pogorszenie wyników w nauce ma charakter krótkotrwały, z czasem zaczynają przejawiać negatywny stosunek do szkoły i w zdecydowanej większości przypadków sytuacyjne obniżenie osiągnięć przekształca się w chroniczne, prowadzące do bardzo poważnych problemów w nauce. Uczniowie w tej sytuacji uciekają się do wagarowania, zażywania środków odurzających czy stają się agresywni i aspołeczni. Dzieci takie stanowią utrapienie dla rodziców i nauczycieli, którzy są świadomi ich ponadprzeciętnych możliwości. Z czasem jednak uczniowie o chronicznie obniżonych osiągnięciach zostają naznaczeni etykietą nieudaczników, co jeszcze bardziej pogłębia ich niekorzystną sytuację, powoduje marnowanie ich zdolności i w rezultacie wykluczenie z populacji dzieci zdolnych. Uczniowie o dużym potencjale intelektualnym i twórczym częstokroć mają problemy związane z niedojrzałością emocjonalną i społeczną. Bardzo charakterystycznym problemem w rozwoju dzieci zdolnych są tzw. asynchronie rozwojowe, które mogą się objawiać nieproporcjonalnym rozwojem różnych sfer ludzkiego funkcjonowania. Może być tak, że na przykład dziecko bardzo dobrze rozwija się w sferze intelektualno-poznawczej, natomiast ma poważne trudności w funkcjonowaniu społecznym. Takie asynchronie często ujawniają się u uczniów zdolnych, do najczęstszych problemów z tym związanymi należą: zachowania aspołeczne, wrogość lub nieumiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, uleganie nastrojom, lęki, obawy przed niepowodzeniem, smutek, depresja, niska samoocena, obawa przed odpowiedzialnością i duża zależność od dorosłych, niechęć do podporządkowania się regułom i zasadom, nadmierna uległość i podporządkowanie się, manipulowanie otoczeniem, zdezorganizowanie, impulsywność, niekonsekwencja. W populacji uczniów zdolnych przejawiających zachowania aspołeczne możemy wyróżnić grupę uczniów agresywnych, wycofujących się oraz typ mieszany: buntowniczo-wycofujący się. Uczniowie agresywni jawnie i widocznie demonstrują swoją wybuchowość, gwałtowność i tendencję do zachowań konfliktowych. Uczniowie wycofujący się są znudzeni, niezainteresowani i niezaangażowani. Typ trzeci — buntowniczo-wycofujący się — to kombinacja zachowań agresywnych i pasywnych, uczniowie przejawiają zachowania mieszane (Whitmore, 1980). Typową cechą uczniów zdolnych jest nonkonformizm. Uczniowie nonkonformistyczni biorący udział w badaniach Ryszardy Ewy Bernackiej (2002) posiadali wysokie poczucie wartości „ja”, duże zaufanie do własnych sił, co implikuje pewność siebie i zdecydowanie. W grupie tej autorka wyróżniła dwa podtypy uczniów

nonkonformistów: konstruktywny i powierzchowny. Uczniowi konstruktywnemu nie zależy na ocenach, ale na dociekaniu natury zjawiska, nie dostosowuje się do rygorów szkolnych. Uczeń nonkonformista określany mianem zbuntowanego (powierzchnowego) chce być w centrum uwagi i potrzebuje nieustannego podziwu i pochwały. Sprawia kłopoty wychowawcze, by w ten sposób zyskać uwagę nauczycieli i kolegów.

Psychologiczna analiza czynników lokujących się w obszarze przyczyn prowadzących do wystąpienia problemu syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych pozwala na wskazanie wśród nich takich, które znajdują się w obszarze rodzinnych uwarunkowań zachowań ryzykownych. Na przykład wśród czynników ryzyka związanych z sytuacją rodzinną sprzyjających używaniu i nadużywaniu alkoholu, a jednocześnie prowadzących do obniżenia się osiągnięć szkolnych wymienia się: brak stawiania dziecku jasnych i wyraźnych oczekiwań co do jego zachowań, brak przekazywania reguł postępowania, brak rygorów lub też bardzo surowa dyscyplina w domu, niekonsekwencję wymagań, wysoki poziom konfliktów w rodzinie, brak bliskości pomiędzy rodzicami i dziećmi. Natomiast wśród czynników ryzyka związanych z sytuacją rodzinną, które z jednej strony skłaniają uczniów do sięgania po substancje odurzające, a z drugiej strony prowadzą do kształtowania się wzorów zachowań sprzyjających wystąpieniu problemu zaniżonych osiągnięć szkolnych, wymienia się: brak lub osłabienie więzi emocjonalnej między rodzicami i dzieckiem, brak wyraźnego i konsekwentnego systemu wychowawczego, destabilizacja układu z ojcem jako głową rodziny (ojciec w roli tyrańcy lub bez wpływu na wychowanie dzieci), matka nadmiernie chroniąca, zmienna emocjonalnie, rozwód lub separacja rodziców, wysoki poziom konfliktów w rodzinie, brak kontroli lub nadmierna kontrola i dyscyplina.

Pośród sytuacji, które są konsekwencją wymienionych czynników i zachowań ryzykownych podejmowanych przez uczniów zdolnych, należy wskazać: pogarszanie się ocen z przedmiotów, wystąpienie problemów z zachowaniem, duża liczba godzin nieobecności w szkole, spóźnienia do szkoły, do domu, kłopoty z wywiązywaniem się z obowiązków szkolnych i domowych, pogarszające się relacje z nauczycielami i rówieśnikami.

K. Seeley (2003), podejmując analizę problemu, twierdzi, iż zrozumienie uczniów z grup wysokiego ryzyka wymaga przywołania czterech głównych czynników stanowiących podstawę uzdolnień: inteligencji, stylu uczenia się uczniów, kompetencji oraz motywacji. Autor za właściwsze teorie inteligencji rzutujące na uzdolnioną młodzież wysokiego ryzyka przyjmuje teorie autorstwa Johna Horna (podaje za: Seeley, 2003, s. 445) i Raymonda Bernarda Cattella (podaje za: ibidem). W teoriach tych model ludzkiej inteligencji oparty jest na dwóch czyn-

nikach: inteligencji płynnej i inteligencji skryształizowanej. Inteligencja płynna określana jest jako podstawowe zdolności przetwarzania informacji, wykorzystujące proces postrzegania relacji pomiędzy płaszczyzną przestrzenną i obrazową, oraz myślenie percepcyjne i intuicyjne oparte w minimalnym stopniu na uprzednio przyswojonych strategiach lub mediacji werbalnej (Seeley, 2003). Inteligencja skryształizowana rozwija się poprzez adaptację kulturową, edukację, szkolenie i ćwiczenia i obejmuje zdolności oraz wiedzę, tj. myślenie werbalne i ilościowe, pamięć sekwencyjną, słownictwo i rozumienie tekstu czytanego (ibidem). Autor wskazuje, iż inteligencję skryształizowaną docenia się przede wszystkim w większości szkół publicznych, ponieważ wiąże się ona z nauką zasad, ich stosowaniem i przekazywaniem informacji zwrotnej nauczycielom w tej samej formie, w jakiej zostały otrzymane. Natomiast inteligencji płynnej, definiowanej jako uczenie się mimowolne, nie można się nauczyć lub nabyć w szkole. K. Seeley (2003) słusznie zauważa, iż w praktyce edukacyjnej zdarzają się nauczyciele postrzegający uzdolnionych uczniów, u których poziom zdolności płynnych jest wysoki, a poziom zdolności skryształizowanych niski, jako przeciętnych lub poniżej normy, ponieważ tacy uczniowie wydają się nie stosować zasad rozwiązywania problemów, których się nauczyli, nawet jeśli wiedzą, jak to zrobić. Uczniów charakteryzujących się wysokim poziomem umiejętności płynnych oskarża się czasami o oszukiwanie, ponieważ potrafią podać prawidłową odpowiedź, chociaż nie stosują kolejności działań, której wymaga nauczyciel. Autor przytacza także badania nad uzdolnionymi młodocianymi przestępcami, które wykazały, iż młodzi sprawcy wykroczeń charakteryzowali się wysokim poziomem inteligencji płynnej potwierdzonym badaniem Skalą WISC-R (Mahoney i Seeley; Seeley — podają za: Seeley, 2003, s. 446). To właśnie zdolności płynne w największym stopniu przyczyniły się do zaklasyfikowania tych osób jako osób uzdolnionych. Analizując style uczenia się uczniów, K. Seeley (2003) podkreśla, iż u uzdolnionych uczniów wysokiego ryzyka zauważa się wysoki poziom wykorzystywania zdolności wizualno-przestrzennych, co ma istotne znaczenie z uwagi na związek pomiędzy posiadaniem przez uczniów zdolności wizualno-przestrzennych i faktem osiągnięcia wyników poniżej możliwości. Linda Silverman (podają za: Seeley, 2003, s. 446) w swoich badaniach nad osobowością i stylami uczenia się obserwowanymi u dzieci zdolnych dowiodła istnienia bezpośredniego powiązania pomiędzy zdolnościami płynnymi a wizualno-przestrzennym stylem uczenia się. Zdolni uczniowie posiadający umiejętność myślenia przestrzennego swoje myślenie opierają zazwyczaj na wyobrażeniach, w sposób całościowy, w odróżnieniu od myślenia etapowego. W rezultacie potrafią łatwo przyswoić sobie trudny i skomplikowany materiał, ale mogą się szybko pogubić w przy-

padku łatwych zadań wykonywanych kolejno, które trudno im opanować (West — podaję za: Seeley, 2003). Uczniowie o inteligencji przestrzennej często osiągają wyniki poniżej swoich możliwości, ponieważ nauczyciele stosują i nagradzają zadania sekwencyjne. K. Seeley podkreśla, iż testy, standardy państwowe i programy szkolne opracowuje się zazwyczaj pod kątem uczniów o dużych zdolnościach skryzalizowanych. Carol Gohm, Lloyd Humphreys i Grace Yao (podaję za: Seeley, 2003) ustalili, że uczniowie obdarzeni inteligencją przestrzenną nie wykorzystują w pełni swojego potencjału w zakresie uczenia się, przejawiają zainteresowania w mniejszym stopniu związane z tradycyjnym programem nauczania, otrzymują mniejszą pomoc ze strony personelu szkoły, są słabiej zmotywowani doświadczeniami w zakresie kształcenia, mają mniejsze ambicje i osiągają mniejsze sukcesy naukowe i zawodowe. K. Seeley, opisując kolejny czynnik warunkujący osiągnięcia uczniów zdolnych, odwołuje się do pojęcia kompetencji. Przyjmuje rozumienie pojęcia kompetencji przez Johna Ravena (podaję za: Seeley, 2003), który stwierdził, iż dla zrozumienia kompetencji musimy znać wartości, zainteresowania lub zamiary danej osoby, zanim podejmiemy próbę oceny jej zdolności. Istotne zdolności wymagają czasu, energii i wysiłku. Powoduje to, iż ludzie podejmują działania i wykorzystują te zdolności, które są dla nich istotne. Zdolności nie da się ocenić w oderwaniu od wartości. Przyjęcie wskaźnika oceny kompetencji dla zdolnych uczniów wysokiego ryzyka pozwala na lepsze zrozumienie skomplikowanej mieszanki zdolności, wyzwań, wartości i emocji. Koncepcja kompetencji ułatwia zrozumienie zdolności ucznia w powiązaniu z motywacją (Seeley, 2003, s. 447). W określeniu motywacji uczniów zdolnych z grupy wysokiego ryzyka J. Raven odwołuje się do pracy Roberta White'a (podaję za: Seeley, 2003), który dowodzi, że nasza motywacja rozwija się dzięki podejmowanym przez nas próbom osiągnięcia biegłości i w konsekwencji dzięki temu, jak postrzegamy nasze kompetencje. Z jednej strony, jeżeli postrzegamy siebie w sposób pozytywny, to tym samym pobudzamy samonapędzające się zjawisko wzmacniania tego przekonania, które podnosi motywację, a to z kolei podbudowuje kompetencje. Z drugiej strony, jeśli nasze próby osiągnięcia biegłości nie powiodą się, wówczas postrzegamy samych siebie jako niekompetentnych; niepokoją nas takie sytuacje i staramy się ich unikać, w konsekwencji nasza motywacja słabnie, poziom naszych ogólnych kompetencji spada, co z kolei pobudza samonapędzający się cykl negatywny. Te modele mogą mieć również wpływ na wewnętrzne lub zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli danej osoby. Nieudane próby osiągnięcia biegłości nie tylko osłabiają motywację, ale również przyczyniają się do nadania zewnętrznego charakteru postrzeganiu kontroli. Jest to charakterystyczne dla uczniów zdolnych z syndromem nieadekwatnych osiągn-



nieć. Uczniowie zdolni z grupy wysokiego ryzyka mają wiele problemów w tych obszarach. Bardzo często podejmują próby osiągnięcia biegleści, które kończą się niepowodzeniem, co w konsekwencji prowadzi do unikania wyzwań. U tych uczniów można także zaobserwować stawianie sobie celów niewymagających podejmowania wysiłku zarówno w zakresie uczenia się, jak i w zakresie wyników, co z kolei prowadzi do pojawienia się poczucia bezradności i braku wytrwałości w obliczu wymagających zadań (Seeley, 2003, s. 447).

Zrozumienie powiązań pomiędzy czynnikami ryzyka i odpornością na czynniki ryzyka a typem inteligencji i stylem uczenia się powinno się okazać pomocne w konstruowaniu programu profilaktyki dla zdolnych uczniów z grup wysokiego ryzyka. Profilaktyka jest to proces wspomagania człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczanie i likwidowanie czynników niekorzystnych dla życia i zdrowia jednostki (Gaś, 2003). Wydaje się, że działania profilaktyczne podejmowane w stosunku do uczniów zdolnych wywodzących się z grup podwyższonego i wysokiego ryzyka mają szczególną wartość z punktu widzenia potrzeb społecznych. Uczniowie zdolni stanowią kapitał, który warto rozwijać i pielęgnować. Celem profilaktyki szkolnej powinna być ochrona takich uczniów przed różnorodnymi zakłóceniami rozwoju zdolności i uzdolnień. W przypadku uczniów zdolnych z grupy wysokiego ryzyka powinniśmy mówić o profilaktyce drugorzędowej polegającej na ograniczaniu podejmowania zachowań ryzykownych i zachęcaniu do wycofywania się z nich. Zasadne jest stosowanie następujących strategii profilaktycznych:

- informacyjnych — które mają dostarczać adekwatnych informacji na temat skutków zachowań ryzykownych, a tym samym umożliwiać racjonalny wybór;
- edukacyjnych — mających pomagać w rozwijaniu ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych (np. organizowanie dla uczniów zdolnych specjalnych treningów asertywności, radzenia sobie ze stresem);
- zorientowanych na wskazywanie alternatyw, które mają pomagać w zaspokojeniu ważnych potrzeb oraz osiąganiu satysfakcji życiowej przez stwarzanie możliwości zaangażowania się w pozytywną działalność artystyczną, społeczną czy sportową;
- interwencyjnych, których celem jest pomoc osobom mającym trudności w identyfikowaniu i rozwiązywaniu swoich problemów oraz wspieranie ich w sytuacjach kryzysowych.

W przypadku uczniów zdolnych możemy tu mówić o potrzebie wypracowania systemów pomocy, opieki i wspierania rozwoju uzdolnień. Działania podjęte przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach

2009—2010 mające na celu opracowanie projektu zmian w kształceniu specjalnym oraz poradnictwie i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także realizację projektu systemowego na lata 2010—2011 „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” spowodowały, iż od pierwszego września 2011 roku zaczęto stopniowo wprowadzać do polskich przedszkoli, szkół i placówek nowy model udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, ich rodzicom i nauczycielom. Rozpoczęte zmiany pozwalają mieć nadzieję, iż w niedługim czasie problem wspierania rozwoju uczniów zdolnych, określanych mianem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które powinny być rozpoznawane i uwzględniane w procesie wychowania i kształcenia, przybierze w polskiej szkole nowy, lepszy wymiar. Wprowadzane zmiany i proponowane rozwiązania pozwolą bowiem na zapewnienie uczniom lepszego wsparcia i zindywidualizowanej pomocy w rozwijaniu ich uzdolnień. Warunkiem skutecznej profilaktyki szkolnej jest skierowanie interwencji na najważniejsze czynniki ryzyka tkwiące zarówno w samej jednostce, jak i w jej najbliższym środowisku. Wymaga to dobrej i przemyślanej współpracy wielu środowisk wychowawczych.

Opracowanie dobrych programów profilaktyki dla uczniów zdolnych z grupy wysokiego ryzyka wymaga uwzględnienia oddziaływania czterech istotnych elementów: inteligencji, stylu uczenia się, kompetencji i motywacji, oraz czynników ryzyka i czynników ochronnych. Już na etapie diagnozy i identyfikacji zdolności i uzdolnień wystandaryzowane testy powinny zapewniać możliwość pomiaru zdolności płynnych; zadania oceniające poziom tych zdolności powinny pozwalać również na pomiar zdolności wizualno-przestrzennych. Zdarza się, że w zależności od zastosowanego testu te zdolności się pokrywają, jednakże wiele zdolności wizualno-przestrzennych wymaga oceny bardziej dogłębnej niż ta, na którą pozwalają testy mierzące iloraz inteligencji (Seeley, 2003, s. 447). K. Seeley twierdzi, że ocena kompetencji, motywacji, czynników ryzyka i czynników ochronnych wskazuje na kilka istotnych etapów często pomijanych w procesie identyfikacji zdolnych uczniów. Pogłębiona diagnoza i identyfikacja zdolności powinna obejmować następujące elementy: wywiad rodzinny pod kątem socjalnym, zainteresowania ucznia, indywidualną rozmowę z uczniem, próbkę wypowiedzi pisemnej pozwalającą na ocenę wartości wyznawanych przez ucznia, testy z zakresu kompetencji i poczucia własnej wartości, skalę akceptacji społecznej, skalę wsparcia społecznego, samoświadomość w przypadku uczniów z zaburzeniami uczenia się, ocenę celu, frekwencję szkolną, zawieszenia w prawach ucznia i rozmowy dotyczące kwestii wychowawczych (Seeley, 2003, s. 447).

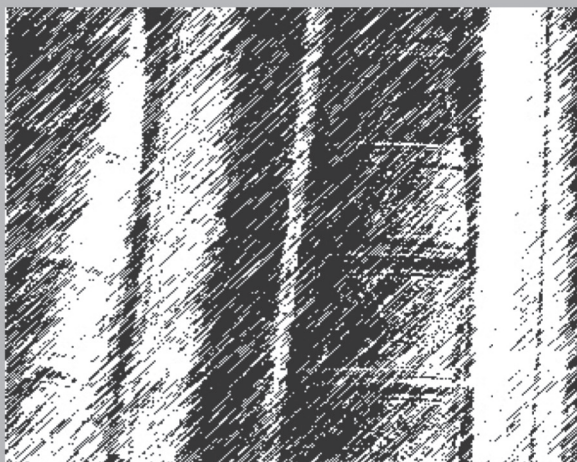
Ważne jest, aby uświadomić sobie, że im wcześniej będzie możliwe zidentyfikowanie współlistnienia zdolności i zachowań wysokiego ryzyka,

tym większe będą szanse na rozwinięcie uzdolnień jako czynnika chroniącego przed zachowaniami ryzykownymi. Zdaniem K. Seeleya (2003), niektórzy wychowawcy postrzegają duże zdolności jako czynnik ochrony, ponieważ uważają, że dobrze rozwinięta zdolność rozwiązywania problemów i dogłębne zrozumienie pozwalają na lepsze rozwiązywanie konfliktów. Inni natomiast sądzą, że uzdolnienia same w sobie stanowią czynnik ryzyka ze względu na zwiększoną wrażliwość na negatywne warunki, które wywołują złe zachowania. Oczywiście powiązania te należy rozpatrywać indywidualnie, dlatego niezwykle istotną rolę w podejmowaniu oddziaływań profilaktycznych odgrywa dobra i kompleksowa ocena oraz identyfikacja takich uczniów. Poza właściwą identyfikacją głównym elementem rozwiązań profilaktycznych powinno być zapewnienie zaangażowania uczniów w szkole. Zaangażowanie przejawia się w poziomie uwagi i wysiłku, jaki uczniowie muszą podjąć, wykonując zadania w szkole i odrabiając prace domowe; zaangażowanie intensyfikuje także emocje, jakich doświadczają uczniowie, wykonując różnorodne zadania, oraz wartość, jaką nadają osiągnięciu dobrych wyników w nauce. Okazuje się, że zaangażowanie uczniów jest najważniejszym czynnikiem pozwalającym na określenie wyników uczniów i ich przystosowania do warunków szkolnych. Taki wniosek obejmuje uczniów pochodzących z rodzin zarówno w dobrej, jak i w złej sytuacji finansowej lub społecznej (Connell — podają za: Seeley, 2003, s. 449). Wysoki poziom zaangażowania może wyjaśniać, dlaczego niektórzy uczniowie z grup wysokiego ryzyka osiągają sukces w szkole niezależnie od płci, rasy lub poziomu społeczno-ekonomicznego (Seeley, 2003). W pracy z uczniami zdolnymi z grupy wysokiego ryzyka niezwykle istotnym elementem jest właściwa motywacja, która wymaga czegoś znacznie więcej niż zlecenie uczniom prostych zadań, a potem chwalenie ich za biegłość wykonania. Zadania muszą stanowić wyzwanie, tak by były źródłem wewnętrznej przyjemności, którą dają biegłość i kompetencje; w rezultacie uruchamia się cykliczny proces podnoszenia motywacji opartej na poczuciu możliwości wpływania na otoczenie. To z kolei jest silnie związane z poczuciem własnej wartości tych uczniów, które ma wpływ na osiągnięcia w nauce, rozwiązywanie problemów i odnoszenie sukcesów w szkole. Uczniowie z grupy wysokiego ryzyka, gdy przychodzą do szkoły, muszą być przekonani, że są dla kogoś ważni i że ich obecność w szkole jest istotna. Zazwyczaj obecność w szkole troskliwego dorosłego stanowi punkt wyjścia pozytywnego zaangażowania. Troskliwy dorosły musi okazać uczniowi szacunek, ale również ogólnie pojęte wsparcie. Wsparcie innych może sprawić, że uczniowie wysokiego ryzyka będą mieli poczucie przynależności, które może się okazać kluczowym czynnikiem w procesie motywacji do nauki i zaangażowania w uczenie się (Seeley, 2003, s. 448).

Podejmowanie działań o charakterze profilaktycznym w stosunku do dzieci i młodzieży z grupy wysokiego ryzyka wymaga, po pierwsze, właściwej identyfikacji zdolności, której podstawę stanowią działania wykraczające poza typowe praktyki w tym zakresie. Zrozumienie i promowanie zaangażowania, wysokiej motywacji do nauki i poczucia własnej wartości w szkole stanowi bazę i podstawę wszelkich zabiegów. Oczywiście nauczyciele i wychowawcy rzadko znajdują się w sytuacji pozwalającej na wyeliminowanie czynników ryzyka tkwiących w środowisku rodzinnym czy w społeczności lokalnej. Problemy ubóstwa, nadużywanie substancji psychoaktywnych, przestępczość młodocianych i konflikty w rodzinie często utrudniają nawet najszlachetniejsze próby dotarcia do tych uczniów. Jednakże należy pamiętać, iż troska o rozwój zdolności i uzdolnień tych uczniów może stać się sposobem na poprawienie ich odporności na czynniki ryzyka, co w przyszłości może być dla nich pomocne w podejmowaniu decyzji dotyczącej kariery edukacyjnej i chronić ich przed złymi warunkami życiowymi.

## Bibliografia

- Bernacka R.E., 2002: *Konformizm czy nonkonformizm*. „Remedium”, nr 9.
- Dyrda B., 2007: *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków.
- Gaś Z.B., 2003: *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*. Warszawa.
- Górniewicz J., Rubacha K., 1993: *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*. Toruń.
- Ostaszewski K., 2003: *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*. Warszawa.
- Rimm S., 1994: *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Przel. D. Ekiert-Grabowska. Warszawa.
- Rimm S., 2003: *Underachievement: A National Epidemic*. In: *Handbook of Gifted Education*. Eds. N. Colangelo, G.A. Davis. 3rd ed. Boston—New York—San Francisco.
- Seeley K., 2003: *High Risk Gifted Learners*. In: *Handbook of Gifted Education*. Eds. N. Colangelo, G.A. Davis. 3rd ed. Boston—New York—San Francisco.
- Seeley K., Shockley H., 1997: *Re-engaging youth in school. Technical Report*. Denver.
- Szymańska J., 2002: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa.
- Whitmore J.R., 1980: *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Boston.



BOŻENA MATYJAS

## Szanse edukacyjne dziecka wiejskiego Stan, uwarunkowania i perspektywy

### **Educational chances of rural children Conditions, determinants and prospects**

**Abstract:** The aim of the article is to determine educational chances of rural children based on the research conducted at the Public Gymnasium in Łapów (Świętokrzyskie Province). The project also sought to identify socio-economic situation of the student respondents, their standard of living, educational chances, access to different forms of culture and education or possibilities to satisfy individual needs for development and education. Additionally, the research was aimed to determine financial and professional situation of the respondents' families, their parents' level of education, family structure and living standards, as well as parent-child relationship, parents' involvement in their children problems and participation of students in socio-cultural events. According to the research findings, rural children have similar, but not the same, possibilities for individual personal and educational development compared to urban students. A detailed analysis of rural children's educational chances in relation to the factors specified above has been included in the article. The research results allowed the author to identify the nature of educational chances of rural children who need assistance in receiving equal educational opportunities.

**Key words:** children, family, school, educational chances, rural environment.

## Wstęp

Sytuacja dzieci na wsi i ich rodzin w związku z transformacją społeczno-ustrojową w Polsce uległa znacznemu pogorszeniu. Do najważniejszych przyczyn tego stanu należą: masowe bezrobocie, redukcja wydatków z budżetu państwa na cele socjalne oraz niska opłacalność produkcji rolnej. Z badań Moniki Kwiecińskiej-Zdrenki wynika, że „wieś jawi się jej mieszkańcom jako przestrzeń życia bez przyszłości lub co najwyżej jako przestrzeń o przyszłości niepewnej. Młodzież wyraźnie dostrzega nieatrakcyjność życia na takiej wsi. Słabiej identyfikuje się ze środowiskiem wiejskim. I coraz silniej odczuwana jest przez młodych ludzi »stygmatyzacja wiejskością«. Młodzież wiejska coraz częściej wyraża opinie, że miejsce zamieszkania ma negatywny wpływ na zdobycie wykształcenia, dostęp do zadowalającej pracy, ogólne powodzenie w realizacji planów życiowych, wzbogacenie się” (Kwiecińska-Zdrenka, 2004, s. 110 i nast.).

Istnieje dość powszechny pogląd, że mieszkańcy wsi, a zwłaszcza ich dzieci mają gorsze możliwości kształcenia i rozwijania się na szczeblu edukacyjnym. Wielu autorów wykazuje, że szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich są gorsze niż ich rówieśników z miasta (Chrzanowska, 2009; Kutiak, 1998; Waloszek, 2001, 2002; Kolańczek, 2004; Chałas, 1997; Papież, 2006 i in.).

Jan Papież (2006, s. 75—76) wyróżnia dwie grupy czynników określających szanse edukacyjne:

1. Czynniki makrosocjologiczne — podstawowe zróżnicowanie strukturalne społeczeństwa jako całości (wieś — miasto, stratyfikacja społeczna według kryterium ekonomicznego, społeczno-zawodowego itd.). Jak długo w społeczeństwie będą funkcjonować pozycje społeczne różniące się wykształceniem, zamożnością, udziałem we władzy, poziomem kultury, tak długo będą istnieć zróżnicowane czynniki podtrzymujące nierówność dostępu do oświaty, ponieważ będą obowiązywać także różne systemy społecznych wartości, oczekiwań i wyborów, jak i odmienne warunki ich realizacji.

2. Czynniki mikrosocjologiczne — specyficzne cechy indywidualne ludzi, ich zdolności, zainteresowania, potrzeby czy aspiracje oraz odrębne cechy wąskich grup formalnych i nieformalnych, a więc środowisk socjalizacyjnych, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna, szkoła.

## Środowiskowe uwarunkowania szans edukacyjnych dzieci z terenów wiejskich

W literaturze pedagogicznej szeroko opisane są środowiskowe czynniki warunkujące sukces edukacyjny dzieci i młodzieży. Wśród nich wyróżnia się głównie rodzinę, szkołę, środowisko lokalne. Czynniki środowiska rodzinnego, które w znaczący sposób wpływają na szanse życiowe (edukacyjne) dzieci z terenów wiejskich, są: sytuacja materialna rodziny, wykształcenie rodziców, świadomość wychowawcza rodziców i znajomość potrzeb dzieci. Dzieci z terenów wiejskich skazane są na pokonywanie barier związanych z sytuacją materialną swoich rodzin. Niski status materialny wielu rodzin wiejskich powoduje, że sytuacja dzieci jest niekorzystna. Masowe bezrobocie, które osiągnęło niepokojące rozmiary, hamuje możliwość poprawy szans edukacyjnych dzieci dotkniętych tym zjawiskiem. Rodziny na wsiach żyją w trudnych warunkach socjalno-bytowych. Z literatury przedmiotu wynika, że większości rodziców zamieszkujących tereny wiejskie często nie stać na zakup książek, czasopism, opłacenie zajęć pozalekcyjnych, nie są w stanie nawet opłacić dojazdów dziecka na dodatkowe zajęcia w szkole (Waloszek, 2002, s. 74). Warunki te z kolei określają styl życia i sposób widzenia przyszłości, zawężony często do zaspokojenia podstawowych potrzeb. Dzieci powielają sposób życia rodziców, uczą się bezradności, pesymizmu, boją się marzyć o innej, lepszej przyszłości.

Na kategorię zasobów rodzinnych i ich wpływ na sukces życiowy młodych ludzi zwracają uwagę Andrzej Giza-Poleszczuk, Mirosława Marody i Anna Rychard (2000, s. 109—110), wskazują przy tym na niskie wykształcenie mieszkańców wsi i ich trudności z przystosowaniem do zmiany, a także często dziedziczenie tych cech. Według danych MEN, mieszkańcy wsi mają najczęściej wykształcenie podstawowe — 31,9% (w mieście 23%), następnie zasadnicze i średnie zawodowe — 29,4% (w mieście 23,3%), średnie i policealne — 24,5% (w mieście 33%), natomiast wykształcenie wyższe ma jedynie 5,4% ludności wiejskiej (w mieście 13%) (*Strategia rozwoju edukacji...*). Mieszkańcy wsi nie dostrzegają także potrzeby dokształcania się, podnoszenia swoich kwalifikacji, w niewielkim stopniu uczestniczą w procesie kształcenia ustawicznego, które jest we współczesnych warunkach koniecznością (Czapiński, Panek, red., 2007).

Z poziomem wykształcenia rodziców wiąże się ich świadomość wychowawcza i znajomość potrzeb dzieci, która jest bardzo często niewystarczająca do prawidłowego wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Należy jednak zaznaczyć, że nie we wszystkich rodzinach na wsiach panują niekorzystne warunki rozwoju i wychowania dzieci, warunki okreś-

lające ich szanse edukacyjne. Środowiska wiejskie są bowiem zróżnicowane strukturalnie i jakościowo, zróżnicowana więc jest w nich także sytuacja dzieci (Matyjas, 2008, s. 189).

Na rozwój dzieci i młodzieży oraz ich szanse życiowe, w tym edukacyjne, ma wpływ sieć szkolna. „O szkole, jako jednej z ważniejszych instytucji edukacyjnych, niejednokrotnie mówi się, że jest rozdzielnią szans. Dla jednych stwarza niepowtarzalną okazję uzyskania wyższej pozycji społecznej niż ta, którą osiągnęli rodzice i inni członkowie najbliższej rodziny. Inni co najwyżej poprzez edukację szkolną utrzymują osiągnięty przez rodzinę status społeczny” (Szymański, 2004, s. 85). M. Kwiecińska-Zdrenka (2004, s. 110—111) przedstawia niekorzystny obraz szkoły wiejskiej. Wskazuje na niską jakość nauczania w szkole wiejskiej, która działa jak blokada dostępu do dalszego kształcenia. Znacząco wpływa to na niski poziom kompetencji kulturowych młodzieży wiejskiej, a jednocześnie dość wyraźnie ogranicza możliwości dalszego samodzielnego podnoszenia tych kompetencji. Z niewielu istniejących dziś ekspertyz (m.in. *Strategia państwa...*) wynika jednoznacznie, że szkoła wiejska znajduje się w katastrofalnym stanie. Program nauczania ogranicza się tutaj najczęściej do minimum programowego. Brakuje oferty kursów nieobowiązkowych, kursów komputerowych, kursów języka zachodniego itp. Program ten realizowany jest przez niekompetentnych nauczycieli; co trzeci nauczyciel szkoły wiejskiej nie ma kwalifikacji do nauczania przedmiotu, który prowadzi. Nauka odbywa się w złych warunkach — stałą praktyką na wsiach jest łączenie klas z niewielką liczbą dzieci, brakuje odpowiedniej liczby nauczycieli, pomieszczeń, pomocy naukowych. Dodatkowym czynnikiem negatywnie wpływającym na warunki nauczania w szkołach wiejskich jest przerzedzenie sieci szkół, spowodowane scedowaniem obowiązku ich finansowania na samorządy lokalne (Domalewski, 2001).

Młodzież wiejska ze szkoły podstawowej i z gimnazjum wychodzi z brakami w edukacji i osłabioną motywacją do dobrego uczenia się. Młodzi ludzie wybierają więc później szkoły, które wydają się im osiągalne: szkoły zasadnicze i średnie szkoły zawodowe. Te nie obiecują sukcesu życiowego, jedynie niski status społeczny w przyszłości. W literaturze przedmiotu określa się dzieci ze wsi jako dzieci gorszych szans (Głowacka, Pilch, red., 2001).

Wszystkie wymienione negatywne czynniki są wzmacniane przez kontekst polityczno-ekonomiczny i społeczno-kulturowy, kontekst społeczeństwa w procesie zmiany. Wzmacnia je również fakt, że młodzież wiejska nie dysponuje zasobami, które mogłaby przekształcić w kapitał pozwalający na wyrwanie się z tej systemowej pułapki (Kwiecińska-Zdrenka, 2004, s. 111).



Kolejnym ważnym czynnikiem mogącym mieć wpływ na sukces życiowy i edukacyjny dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich jest środowisko lokalne. Oddziałuje ono na młodego człowieka w dwojaki sposób. Po pierwsze, bezpośrednio, dostarczając mu wielu bodźców rozwojowych, wśród których szczególnie ważne miejsce zajmują określone wzory zachowań, akceptowane normy moralne, preferowane lub potępiane dążenia i postawy. Po drugie, społeczność lokalna — uzyskuje nie mniej znaczący wpływ na jednostkę pośrednio, „urabiając” według panujących w niej opinii i wzorów zachowań rodzinę i grupę rówieśniczą, a te z kolei mają bardzo duży wpływ na swoich członków (Szymański, 1996, s. 68—69).

Sytuacja również nie wygląda dobrze, jeśli chodzi o warunki rozwojowo-edukacyjne w środowisku wiejskim. Słaba jest bowiem infrastruktura kulturalno-cywilizacyjna. Im teren mniej zurbanizowany, osadnictwo bardziej rozproszone, a gmina biedniejsza, tym gorsze warunki kulturalne. W ostatnich 10—15 latach systematycznie zmniejsza się liczba bibliotek gminnych, punktów bibliotecznych, klubów, świetlic oraz kin. O połowę spadła liczba placówek pozaszkolnych, takich jak: domy kultury, ogniska młodzieżowe, międzyszkolne place sportowe. Ograniczony jest ponadto na terenach wiejskich dostęp do komputera, Internetu, multimedialnych pomocy naukowych. Z komputerów korzysta 60% mieszkańców miast i 30% mieszkańców wsi. Z Internetu korzysta 20% mieszkańców wsi<sup>1</sup>. Utrudniony jest także dostęp do poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego. Dzieci wiejskie mają ograniczone możliwości korzystania z opieki zdrowotnej, specjalistycznej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i korygowania wad rozwojowych.

Należy jednak podkreślić, iż współczesna polska wieś jest dość zróżnicowana (ekonomicznie i kulturowo). Nie wszędzie i nie zawsze sytuacja przedstawia się tak źle, jak to zostało opisane. Są również wsie — zwłaszcza te położone bliżej ośrodków miejskich — w których warunki życia mieszkańców wyglądają na znacznie lepsze. Wiąże się to w głównej mierze z lepszym dostępem do infrastruktury kulturalno-oświatowej oraz z możliwością zatrudnienia w miastach. Poza tym współczesna wieś nie jest obszarem całkowicie zamkniętym. Coraz częściej za pośrednictwem środków masowego przekazu docierają do społeczności wiejskiej pozytywne modele kariery poprzez wykształcenie. Młodzi ludzie obserwują życie toczące się w mieście, interesują się zmianami zachodzącymi w naszym kraju. Rodzice i dzieci coraz częściej dostrzegają wartość wykształcenia, w którym widzą szansę na przyszłość. Trzeba zaznaczyć, że w skład społeczności wiejskiej wchodzi również niewielki procent inteligencji, która

<sup>1</sup> Dane takie uzyskałam z Centrum Informacji Ministerstwa Edukacji Narodowej.

zachęca swoje dzieci do zdobywania wyższego wykształcenia i stara się zapewnić im jak najlepsze warunki pracy (Palka, 2008, s. 66).

## Szanse edukacyjne dzieci ze środowiska wiejskiego w badaniach własnych

Celem badań własnych, które przeprowadzono w 2010 roku, było ukazanie szans edukacyjnych dziecka wiejskiego na przykładzie uczniów Publicznego Gimnazjum w Gminnym Zespole Szkół w Łagowie (woj. świętokrzyskie). Główny problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: Jak przedstawiają się szanse edukacyjne dziecka wiejskiego, ucznia gimnazjum? Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety (badanie uczniów) oraz wywiadu (z pedagogiem szkolnym). Objęto nimi 100 uczniów (45 dziewcząt i 55 chłopców).

## Uwarunkowania rodzinne, społeczno-ekonomiczne i socjalno-bytowe respondentów

Badani uczniowie pochodzili z gminy Łagów oraz ze wsi położonych w pobliżu gminy. Zdecydowana większość wychowywała się w rodzinach pełnych (88), tylko 12 w rodzinach niepełnych: 9 w rodzinach samotnych matek, 3 w rodzinach samotnych ojców. Można więc stwierdzić, że większość uczniów ma korzystne warunki do rozwoju swoich szans edukacyjnych, gdyż warunki takie stwarza rodzina o pełnej strukturze.

W dużej mierze szanse edukacyjne dzieci i młodzieży warunkowane są liczbą dzieci w rodzinie. Z uzyskanych danych wynika, że najczęściej badanych, tj. 33 dzieci, wywodziło się z rodzin z trojgiem dzieci. Znaczna część respondentów pochodziła z rodzin, w których dzietność wynosiła: dwoje dzieci (26 rodzin), czworo dzieci (22) oraz więcej niż czworo dzieci (16). Najmniej uczniów — 3 — było jedynakami.

Wykształcenie rodziców badanych uczniów przedstawiało się następująco: wśród matek największa liczba (40) prezentowała średni poziom wykształcenia, 32 matki legitymowały się wykształceniem zawodowym, 16 — podstawowym, 9 — wyższym (w 3 przypadkach badanych wycho-

wują samotni ojcowie, więc brak było danych na temat wykształcenia matek). Jeśli chodzi o ojców, to ich wykształcenie przedstawiało się następująco: 44 posiadało wykształcenie zasadnicze zawodowe, 26 — średnie, 16 — podstawowe i 5 — wyższe (brakujące dane w przypadku 9 ojców odnoszą się do uczniów wychowujących się w rodzinach samotnych matek).

Sytuacja materialna większości badanych była dobra (51 odpowiedzi), jako przeciętną/wystarczającą określiło ją 29 uczniów, jako bardzo dobrą — 17 oraz 2 jako raczej złą; 1 osoba określiła swoją sytuację jako zdecydowanie złą. Ze statusem materialnym rodziny wiąże się zatrudnienie (lub jego brak) ojca i matki. Stan ten przedstawiony został w tabeli 1.

Tabela 1

**Struktura zatrudnienia rodziców dzieci z gminy Łagów**

Zatrudnienie	Matki	Ojcowie
Praca we własnym gospodarstwie rolnym	50	30
Praca poza miejscem zamieszkania	36	61
Brak pracy	11	0
Razem	97*	91**

\* 3 badanych było wychowywanych tylko przez ojców;

\*\* 9 badanych było wychowywanych tylko przez matki.

Źródło: Badania własne.

## Wpływ rodziców na wyniki w nauce respondentów

Oddziaływanie rodziców na badanych uczniów rozpatrywane było w następujących obszarach: relacje uczniów z rodzicami, okazywanie zainteresowania przez rodziców postępami w nauce, rodzaje kontroli postępów w nauce, motywacje i wspieranie w nauce, warunki do nauki, udział badanych w życiu społeczno-kulturalnym.

Stosunki dzieci z rodzicami są ważnym czynnikiem wpływającym na wyniki uczniów w szkole. Mając dobre lub bardzo dobre relacje z rodzicami, dziecko stara się osiągnąć sukcesy w szkole, żeby dzięki temu rodzice je doceniali. Najwięcej respondentów (45) miało dobre relacje z rodzicami. Znaczna liczba (34) określiła te stosunki jak bardzo dobre, natomiast 21 uczniów zadeklarowało, że ich relacje z rodzicami układają się przeciętnie. Żaden z uczniów nie stwierdził, że jego stosunki z rodzicami są złe, bardzo złe lub oziębłe.

Zainteresowanie wynikami dziecka w nauce stanowi bardzo silny czynnik motywujący ucznia do osiągania sukcesów szkolnych. 99 badanych stwierdziło takie zainteresowanie ze strony rodziców, 1 uczeń nie zaobserwował takiego zainteresowania. Jednym z istotnych instrumentów zachęcających dziecko do nauki jest systematyczna kontrola przez rodziców postępów w nauce. Z otrzymanych danych wynika, że najczęstszą formą kontroli osiągnięć wyników w nauce badanych była obecność na wywiadówkach (77). Dużą liczbę wskazań uzyskała forma rozmowy (62). Rzadziej uczniowie wymieniali stały kontakt z wychowawcą i pedagogiem (18), sprawdzanie zeszytów (17), pomoc w odrabianiu lekcji (12) oraz odpytywanie z przyswojonego materiału (8).

Warunki do nauki w istotny sposób określają szanse dziecka w zakresie rozwoju edukacyjnego. W przypadku badanych uczniów przedstawiały się one następująco: 50 posiada własny pokój, 47 dzieli pokój z rodzeństwem, 3 uczniów mieszka w jednym pokoju z całą rodziną. Można więc stwierdzić, że badani uczniowie mają bardzo dobre i dobre warunki do nauki.

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że biorący w nich udział wyposażeni byli w większości (86) w podręczniki, zeszyty przedmiotowe (84), zeszyty ćwiczeń (76). 73 uczniów miało swoje komputery i dostęp do Internetu, 72 posiadało przyrządy matematyczne, 62 — domową biblioteczkę. Rzadziej respondenci deklarowali, że mają materiały do prac plastycznych i technicznych (44 osoby).

Na szanse edukacyjne ma także wpływ dostęp badanych do instytucji kulturalnych (kina, teatru, galerii, muzeum) oraz częstotliwość korzystania z nich. 53 uczniów wskazało na dostęp do instytucji kultury, 47 na brak takiego dostępu. 23 zaznaczyło, że korzysta z nich raz na pół roku, 19 — raz w roku, 7 — raz w miesiącu, a 4 korzysta częściej niż raz w miesiącu (razem 53 uczniów, którzy uczęszczają do instytucji kulturalnych). Osobami najczęściej inicjującymi wizyty badanych w instytucjach kulturalnych byli koleżanki i koledzy (14) oraz sami respondenci (12). Rzadziej uczniowie wskazywali szkołę (8), mamę, rodziców, rodzeństwo (po 6 wskazań) oraz tatę (1).

## Stosunek do nauki i aspiracje edukacyjne badanych

Stosunek dziecka do nauki w znacznym stopniu kształtuje jego szanse edukacyjne. Na podstawie otrzymanych danych można stwierdzić, że największa liczba uczniów (46) lubi się uczyć, ale tylko w szkole, gdyż

uważają, że takie jest jej przeznaczenie. Uczniowie ci nie podejmowali wysiłku rozwoju intelektualnego poza murami szkoły. Znaczna część respondentów (35) naukę podejmowała nie tylko w szkole, ale i poza nią. 16 uczniów nie „zaprzętało” sobie głowy nauką, nie pozostawała ona w centrum ich uwagi. Tylko 3 ankietowanych zadeklarowało, że nie lubi się uczyć, opuszcza zajęcia lekcyjne, nie widzi celowości edukacji.

Inny ważny czynnik wpływający na szanse edukacyjne dziecka stanowi wybór określonej szkoły, ponieważ w niej nabywa ono umiejętności i wiadomości konieczne w dalszej karierze zawodowej. Badani uczniowie wybierali następujące typy szkół: technikum — 37, zasadnicza szkoła zawodowa — 29, liceum ogólnokształcące — 27, kierunki artystyczne — 1; 1 uczeń nie zamierzał kontynuować nauki. Wybór dalszego kształcenia w liceum ogólnokształcącym uczniowie motywowali najczęściej chęcią zdobycia ogólnej edukacji zakończonej maturą, po której można iść na studia (7 badanych) oraz możliwością zdobycia lepszej, bardziej prestiżowej pracy i lepszymi perspektywami na przyszłość (4). Dość często (4 odpowiedzi) respondenci kierowali się wysokim poziomem nauczania w danej placówce i perspektywą podjęcia lepszych studiów oraz tym, że jeszcze nie wiedzą, co chcą robić w życiu, czym się zająć. Rzadziej uczniowie sugerowali się czasem trwania nauki, większą możliwością wyboru dalszego wykształcenia, tym, że podoba im się ten typ szkoły (po 2 wskazania) oraz namową innych osób (1 uczeń).

## Uczestnictwo badanych w zajęciach organizowanych przez szkołę w formach edukacji pozaszkolnej

W szansach edukacyjnych młodzieży dużą rolę odgrywa udział w zajęciach oferowanych przez szkołę. Z oferty szkolnej uczniowie najchętniej wybierali zajęcia wyrównawcze (33), 31 uczniów nie uczęszczało na żadne zajęcia. Następnie badani wymieniali koła zainteresowań (29 uczniów) oraz zajęcia pozalekcyjne (28). Najbardziej popularnym rodzajem zajęć wyrównawczych była matematyka (37 uczniów), następnie język polski (13). Rzadziej respondenci wskazywali na biologię (7), historię (4), język angielski (3), chemię (2), informatykę i fizykę (po 1 wskazaniu). Jeśli chodzi o rodzaje zajęć pozalekcyjnych, to badani najczęściej wymieniali: SKS (22), szkolny zespół muzyczny (3), chór szkolny (2), aktyw biblioteczny (1). Największą popularnością cieszyło się koło z zakresu matematyki (12 wskazań) oraz polonistyki (10). Rzadziej uczniowie wymieniali: informatykę, historię (po 5 wskazań), biologię

(3), koło teatralne (2), język angielski, koło fotograficzne i plastyczne (po 1 wskazaniu).

Z otrzymanych danych wynika, że najczęściej badanych (49) nie bierze udziału w formach edukacji pozaszkolnej (brak takiej potrzeby, brak możliwości dojazdu do miejsca zajęć, brak środków finansowych oraz brak czasu). 29 ankietowanych uczestniczyło w edukacji sportowej, 10 w edukacji języka obcego, 9 korzystało z korepetycji, 12 uczęszczało na lekcje śpiewu i gry na instrumencie, 3 jest wolontariuszami (liczba wskazań jest większa niż liczba badanych, gdyż mogli oni zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź).

## Ocena przez badanych swoich szans edukacyjnych

Respondenci najczęściej (50 wskazań) oceniali swoje szanse edukacyjne dobrze. 40 określiło je jako średnie/przeciętne. Niewielka liczba uczniów stwierdziła, że ich szanse są bardzo dobre (7). Tylko 2 badanych zadeklarowało, że ich szanse są złe, a 1 — że bardzo złe. Ocena szans edukacyjnych uczniów wiąże się z ich poczuciem szczęścia. Okazuje się, że im wyższe jest u badanych poczucie szczęścia, tym wyżej oceniają oni swoje szanse edukacyjne. Dlatego też jedno z pytań ankiety dotyczyło poczucia szczęścia badanych uczniów. Odpowiedzi były następujące: 48 osób zadeklarowało, że są dość szczęśliwi, 23 z nich określiły swoje poczucie szczęścia jako intensywne. Rzadziej uczniowie czuli się niezbyt szczęśliwi (8) lub w ogóle nie czuli się szczęśliwi (2). 19 badanych nie potrafiło określić swego poczucia szczęścia.

## Wnioski

Z przeprowadzonych badań wynika, że dzieci zamieszkujące na wsiach mają możliwości indywidualnego rozwoju osobowościowego i edukacyjnego zbliżone do możliwości uczniów w miastach, choć nie jednakowe. Oznacza to, że odnajdują się w zamieszkiwanym przez siebie środowisku wiejskim, uczestniczą w życiu kulturalnym i oświatowym, przy akceptacji najbliższego środowiska rodzinnego i społecznego. Tym samym rodzina stara się wypełniać zadania na miarę swoich aktualnych

możliwości i predyspozycji, by stworzyć dogodną atmosferę i poprawne relacje między dzieckiem a rodzicem, dzięki czemu wpływa to na pozytywne wyniki nauki dziecka w szkole. Wsparcie i zachęcanie dziecka w podejmowanych przez niego aktywnościach ze strony osób znaczących jest ważnym czynnikiem motywacyjnym i zadaniowo ukierunkującym dziecko. Łatwiej znosi ono wtedy porażki, nie zniechęca się i staje się wytrwale w dążeniu do wytyczonych celów. Środowisko rodzinne, a szczególnie rodzice w wysokim stopniu determinują sukcesy dziecka w nauce, dzięki czemu zwiększają jego szanse edukacyjne. Dotyczy to głównie oddziaływań i wsparcia o charakterze psychologicznym.

Z badań wynika także, że w istotny sposób szanse edukacyjne w zakresie rozwoju dziecka warunkuje sytuacja mieszkaniowa. Respondenci mieli względnie komfortowe warunki do nauki oraz zachowania prywatności i intymności.

Z analizy danych wynika, że znaczna część uczniów miała dostęp do instytucji kulturalnych o charakterze masowym, natomiast dostęp do instytucji zaspokajających wyższe potrzeby kulturalne był bardzo ograniczony. Uczestnictwo dziecka w życiu społeczno-kulturalnym rozwija i kształtuje potrzeby dziecka, uwrażliwia na kwestie społeczne, uczy być aktywnym członkiem społeczeństwa i w wartościowy sposób gospodarować swoim czasem wolnym. Kompetencje społeczne nabyte w toku takiego treningu wpływają na szanse edukacyjne dziecka, gdyż pozwalają mu cenić wykształcenie, kształtować aspiracje, dostrzegać możliwości i szanse oraz korzystać z nich.

Z badań wynika także, iż największy wpływ na rozwój szans edukacyjnych dziecka ma sytuacja rodzinna, zawodowa i materialna gospodarstwa domowego. Respondenci najczęściej określali swoją pozycję materialną jako dobrą. Połowa z grupy matek tych dzieci pracowała we własnym gospodarstwie rolnym, a aż 2/3 ojców miało zatrudnienie poza miejscem zamieszkania.

Stosunek dziecka do nauki w znacznym stopniu kształtuje jego szanse edukacyjne. W przypadku badanych uczniów można wskazać na ogólnie dobry stosunek do nauki: duża liczba uczniów lubi się uczyć, zamierzają po ukończeniu szkoły podstawowej i gimnazjum uczyć się dalej, najczęściej w technikum, które gwarantuje zdobycie konkretnego zawodu, a także perspektywę pracy po jego ukończeniu.

Badania ukazują również subiektywną ocenę przez badanych swoich szans edukacyjnych. Połowa określiła swoje szanse dobrze, a niewiele mniej osób jako średnie/przeciętne. Istnieje więc nadzieja, iż marzenia respondentów o dalszym rozwoju zawodowym na szczeblu edukacyjnym są w istocie osiągalne i możliwe do zrealizowania, mimo otaczającej rzeczywistości postrzeganej jako nieprzyjazna dla jakiegokolwiek rozwoju.

Bo przecież w edukacji — jak stwierdził Jacques Delors (red., 1998) — jest ukryty skarb. To ona daje szansę na lepsze życie i pracę, pozycję społeczną, prestiż, stan majątkowy itp. Dlatego stworzenie warunków do rozwoju szans edukacyjnych dzieci ze środowisk wiejskich powinno być priorytetem polityki społecznej państwa, pedagogiki, pracy socjalno-wychowawczej i innych. Niezależnie od przyjętej formy pomocy wobec dzieci ze środowisk wiejskich, każdej przyświeca jednakowy cel — wyrównywanie szans edukacyjnych.

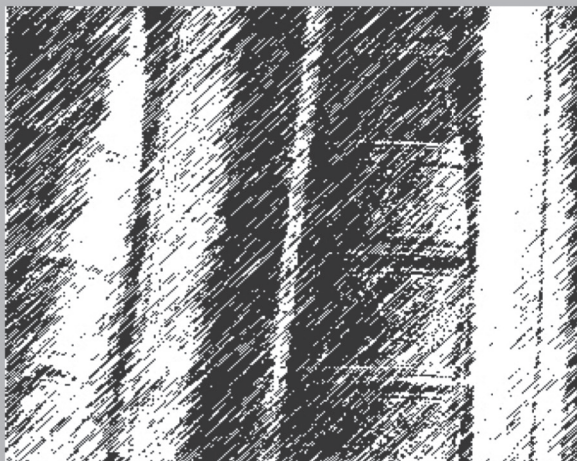
## Bibliografia

- Chąlas K., 1997: *W poszukiwaniu pedagogiki szkoły wiejskiej*. Lublin.
- Chrzanowska J., 2009: *Zaniedbane obszary edukacji — pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków.
- Czapiński J., Panek T., red., 2007: *Diagnoza społeczna 2007*. Warszawa.
- Delors J., red., 1998: *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO SOP*. Warszawa.
- Domalewski J., 2001: *Szkoła wiejska wobec zadania rekompozycji struktury społecznej*. „Przegląd Socjologiczny”, nr 1.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., 2000: *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*. Warszawa.
- Głowacka B., Pilch T., red., 2001: *Dzieci gorszych szans*. Warszawa.
- Kołaczek B., 2004: *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowanie, uwarunkowania, wyrównywanie szans*. Warszawa.
- Kutiak K., 1998: *Warunki wychowawcze rodziny środowiska wiejskiego (wybrane zagadnienia)*. Warszawa.
- Kwiecińska-Zdrenka M., 2004: *Aktywni czy bezrobotni wobec własnej przyszłości. Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*. Toruń.
- Matyjas B., 2008: *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa.
- Palka K., 2008: *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich*. Praca doktorska. Uniwersytet Opolski. Maszynopis. Archiwum Uniwersytetu Opolskiego.
- Papież J., 2006: *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*. Kraków.
- Strategia państwa dla młodzieży (priorytet 1)*. Dokument przygotowany przez MENiS, przyjęty przez Radę Ministrów w dn. 19.08.2003. Tryb dostępu: [www.menis.gov.pl](http://www.menis.gov.pl). Data dostępu: 21 lutego 2008 r.
- Strategia rozwoju edukacji na obszarach wiejskich na lata 2007—2013. Projekt*. Tryb dostępu: [http://www.bip.men.pl/men\\_bip/akty\\_projekty/edukacja\\_na\\_obszarach\\_wiejskich](http://www.bip.men.pl/men_bip/akty_projekty/edukacja_na_obszarach_wiejskich). Data dostępu: 12 kwietnia 2007 r.
- Szymański M., 1996: *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa.
- Szymański M., 2004: *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków.



- Waloszek D., 2001: *Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowisk wiejskich: dokument czasu przemian*. Zielona Góra.
- Waloszek D., 2002: *Zreformowana edukacja a szanse życiowe dzieci ze środowiska wsi popegeerowskiej*. „Edukacja”, nr 2.





EWA JAROSZ

## „Uczestnictwo dzieci” — idea i jej znaczenie w przełamywaniu wykluczenia społecznego dzieci

Intervening to improve children's participation is one means of fundamentally improving the whole society.

Hart, 1992, s. 4

### “The participation of children” — the concept and its significance for overcoming child social exclusion

**Abstract:** There are a lot of research, papers and books that undertake the problem of social exclusion touching various groups of people: women, disabled, ethnical, religious, poor or former prisoners. But there is a kind of gap, especially in Polish social literature, a field of scientific reflection and social practice where few has been said, yet — children's exclusion. In Polish conditions a convenience that “children and fish has no voice” is still strong and active, whereas all around the approach to children's social status is named as an idea, a need and efforts to develop child participation, to build child citizenship. The paper presents the international instruments and tools of the idea of child participation and its development, the clue of contemporary idea of child participation, essential factors and strategies of promoting children's social participation and creating children's citizenship.

**Key words:** children, children's social exclusion, child participation, children's citizenship.

## Wprowadzenie

Naród jest demokratyczny w takim stopniu, w jakim jego obywatele są uczestnikami życia — na początku sparafrazuję słowa Rogera Harta (1992), jednej z czołowych postaci promowania idei uczestnictwa dzieci. Pragnę podkreślić w ten sposób zasadniczy kontekst prezentowanych tu rozważań nad procesem społecznej inkluzji dzieci jako elementem rozwoju demokratyzacji.

W ostatnich dziesięcioleciach wiele uczyniono w refleksji naukowej i praktyce społecznej w celu zmniejszenia zakresu społecznej ekskluzji wielu grup i warstw społecznych: kobiet, mniejszościowych grup etnicznych, osób niepełnosprawnych, obszarów ubóstwa czy na przykład osób z doświadczeniem izolacji więziennej. Wydaje się, iż „rozmach” refleksji naukowej w tym względzie jest szczególnie imponujący. Gdy jednak przyjrzymy się bliżej, to w zasadzie dość skromnie, zwłaszcza w polskiej literaturze przedmiotu, reprezentowany jest temat dzieci jako osób społecznie wykluczanych. Tymczasem wielu animatorów demokratyzacji życia społecznego oraz procesów inkluzji społecznej podkreśla, iż to właśnie dzieci pozostają współcześnie ostatnią tak rozległą grupą społeczną, którą dotyka wykluczenie. Sytuacja wydaje się szczególnie widoczna w polskiej rzeczywistości, w której stosunkowo silnie zaznaczają się tradycyjne ideologie wychowania, konserwatywne postawy wobec pozycji dziecka i jego praw. Orientacja „dzieci i ryby głosu nie mają” zdaje się stale silnie przenikać środowiska życia dzieci, rzutuje na ich rozwój i edukację — rodzinę, szkołę i inne instytucje, ale też życie społeczne jako takie. Tymczasem to, co przede wszystkim „słyszać” w aktualnej międzynarodowej dyskusji na temat ochrony dzieci i wspierania ich rozwoju, to promowanie i urzeczywistnianie społecznego uczestnictwa dzieci (*child participation*). *The right of the child to be heard* — prawo dziecka do bycia wysłuchanym — jest dzisiaj zasadniczym hasłem nadającym kierunek działaniom na rzecz dzieci, które powinno być urzeczywistniane wysiłkami państw i podmiotów międzynarodowych. W roku 2002 podczas jednej z sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ, na której dzieci prezentowały dotyczące ich sprawy i problemy, dorośli wysłuchali 16-letniego Toukira Achmeda z Bangladeszu, który mówił: „Dajcie nam, waszym dzieciom, dobre *dzisiaj*, my w zamian damy wam lepsze *jutro*”, ale też inne słowa: „Mówicie, że jesteśmy przyszłością świata, ale my jesteśmy już teraz”.

W różnych społeczeństwach rozwijane są programy i działania włączające dzieci w życie społeczne jako jego aktywnych uczestników. Dzieci traktowane są jako aktywni aktorzy społeczni. Wraz z rozwojem świadomości i przestrzegania praw dziecka społeczeństwa zaczynają postrzegać

dzieci jako zdolne do mówienia w swoim imieniu, zdolne do współuczestniczenia w decyzjach na swój temat, zdolne do współtworzenia z dorosłymi rzeczywistości, w której żyją, w której wszyscy żyjemy. W gruncie rzeczy bowiem dziecko jest aktywnym podmiotem swojego życia od samego początku. Uczestnictwo dziecka zaczyna się w chwili, kiedy przychodzi ono na świat — zauważa Roger Hart — kiedy odkrywa, w jakim zakresie może wpływać na to, co się wokół niego dzieje, poprzez swój płacz i poruszanie się. Dzięki tym wczesnym formom negocjacji dziecko uczy się, w jakim zakresie jego „głos” ma znaczenie i wpływa na jego los (Hart, 1992). W swym późniejszym rozwoju przy sprzyjających warunkach dziecko nabywa umiejętności i doświadczenia w zakresie analizowania, oceniania, negocjowania i podejmowania decyzji; z czasem zaczyna dojrzewać do udziału w życiu społecznym, wyposażone w odpowiednie kompetencje. W tym jednak momencie najczęściej „na drodze dziecka staje dorosły”. Jego autorytaryzm, jego wizja, jego interes, jego przekonanie, że wie lepiej i powinien decydować o losie dziecka. A przecież młodzi ludzie są w stanie już na stosunkowo wczesnym etapie swojego rozwoju tworzyć i organizować życie społeczne. Jak się okazuje, w tych społecznościach, w których dorośli nie są w stanie z różnych powodów zarządzać swoją społecznością lub słabo kontrolują dzieci, młodzi ludzie szybko potrafią przejąć inicjatywę i wziąć organizację społeczności w swoje ręce. Często — jak pokazuje to przykład Sri Lanki i działających tam ruchów młodzieżowych — wręcz zapoczątkowują rozwój społeczny w danym środowisku.

## Podstawowe czynniki i instrumenty rozwoju idei uczestnictwa społecznego dzieci

Przez ponad 20 ostatnich lat znacząco rozwinęła się koncepcja poszanowania podmiotowości dziecka i uczestnictwa dzieci w życiu społecznym. W tym czasie na ten temat na świecie przeprowadzono wiele badań, napisano wiele książek, podjęto tysiące inicjatyw mających na celu włączenie dzieci do życia społecznego i powiększenie przestrzeni społecznej respektującej ich głos. W wielu społeczeństwach podejmowane są działania mające na celu włączanie dzieci w roli aktywnych uczestników do spraw sądowych, jako podmioty lub konsultantów do wzięcia udziału w analizach społecznych i ekonomicznych oraz jako uczestników badań naukowych. Dzieci bywają też już uczestnikami budowania strategii rozwoju lokalnego, partnerami politycznego dialogu,

biorą czynny udział w projektowaniu zmian systemów szkolnych oraz demokratyzacji podstawowych warunków swego życia: w rodzinie, szkole, okolicy. Bez wątpienia osiągnięto już znaczący postęp w rozwoju legislacji, polityki i metod promowania podmiotowości oraz uczestnictwa dzieci na poziomie globalnym, regionalnym, narodowym i lokalnym. Sytuacje uczestnictwa dzieci nie są jednak powszechne. Wiele czynników, takich jak tradycje postępowania z dziećmi, kulturowe postawy wobec nich oraz polityczne i ekonomiczne bariery, ogranicza możliwości społecznej inkluzji dzieci. Dlatego przedstawiciele różnych środowisk oraz animatorzy tematu nawołują do intensyfikowania odpowiednich działań.

Spośród wielu czynników, które odegrały znaczącą rolę w kreowaniu i upowszechnianiu idei partycypacji dzieci, z pewnością na czoło wysuwa się uchwalona w 1989 roku *Konwencja o prawach dziecka*, w której uczestnictwo dzieci (choć to pojęcie nie występuje w dokumencie) wyraźnie wyeksponowane zostało przede wszystkim w art. 12 — jako prawo dziecka do wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach go dotyczących oraz przyjmowania poglądów dziecka z należytą wagą stosownie do jego wieku i dojrzałości. Idei uczestnictwa dotyczą też kolejne artykuły *Konwencji...*, tj. 13—17, formułujące prawa do swobodnego wypowiedzania się, do swobody myślenia, sumienia i wyznania, do swobodnego zrzeszania się, do ochrony prywatności oraz do odpowiednich informacji. Przyglądając się bardziej wnikliwie *Konwencji...*, możemy ideę uczestnictwa dzieci dostrzec także w innych jej artykułach, np. w art. 23, który mówi o aktywnym uczestnictwie dzieci (niepełnosprawnych) w życiu społeczności, w art. 5 — o decydowaniu w sprawach dziecka przez rodziców w sposób uwzględniający rozwój jego zdolności, czy art. 30 lub 42. Prawo do uczestnictwa jest chyba najsłabiej realizowanym prawem ze wszystkich praw zawartych w całej *Konwencji...* — zauważa Thomas Hammarberg. Nie do końca — jego zdaniem — rozumie się, że np. art. 12 nakłada na rządy obowiązek zasięgnięcia opinii dzieci i uwzględnienia ich w każdej sprawie, która dzieci dotyczy (Hammarberg, 2007). Prawo to wymaga szczególnie intensywnych działań mających na względzie jego implementację.

We wrześniu 2006 roku w siedzibie ONZ odbyła się międzynarodowa dyskusja na temat *Prawo dziecka do bycia wysłuchanym*, podczas której podjęto głęboką refleksję dotyczącą znaczenia art. 12 *Konwencji...* oraz innych artykułów określających paradygmat podmiotowości dziecka. Pokłosem tej dyskusji stał się opublikowany przez Komitet Praw Dziecka ONZ w lipcu 2009 roku *Komentarz ogólny nr 12* zatytułowany *The right of the child to be heard /CRC/C/GC/12*, którego rolą jest wspieranie państw w efektywnej implementacji art. 12 i podobnych

mu artykułów *Konwencji...* W tekście *Komentarza...* zaznacza się, iż państwa powinny zachęcać dzieci do formułowania i wyrażania swoich poglądów oraz powinny stwarzać warunki, które umożliwiają dziecku urzeczywistnianie prawa do bycia wysłuchanym. Dodaje się również, iż poglądy i stanowisko wyrażane przez dzieci mogą wzbogacić perspektywy i doświadczenia dorosłych i powinny być brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, budowaniu rozwiązań polityki oraz w przygotowywaniu ustaw czy sposobów działania, jak też w ewaluacji. Te właśnie procesy określa się w *Komentarzu...* mianem uczestnictwa społecznego. Urzeczywistnianie prawa dziecka do bycia wysłuchanym jest (powinno być) kluczowym elementem realizacji tych procesów. Jednocześnie w *Komentarzu...* podkreślono, iż idea uczestnictwa dzieci nie może być wprowadzana poprzez doraźne manifestacje czy pojedyncze działania. Jej wdrożenie ma stanowić początek rozwoju głębokiej wymiany pomiędzy dorosłymi a dziećmi w procesach kształtowania polityki oraz realizacji programów i środków we wszystkich istotnych dla dzieci kontekstach życia.

W tym samym 2009 roku ukazał się jeszcze jeden niezwykle ważny międzynarodowy dokument — *Rekomendacja 1864* Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy, zatytułowana: *Promoting the participation by children in decisions affecting them* [*Promowanie uczestnictwa dzieci w decyzjach, które ich dotyczą*]. Dokument ten zawiera współczesną wykładnię rozumienia idei uczestnictwa dzieci oraz wskazania do jej urzeczywistniania w podstawowych środowiskach i miejscach, w których żyją dzieci: rodzinie, szkole, środowisku lokalnym oraz w innych okolicznościach i sytuacjach, takich jak leczenie, procesy sądowe czy imigracja.

Poza znaczeniem samej *Konwencji...* oraz innych wymienionych instrumentów urzeczywistnianie idei uczestnictwa dzieci wynika ze wzrastającej obecnie popularności koncepcji socjopedagogicznych, które podkreślają rolę i wartość dzieci jako znaczących aktorów życia społecznego, a nade wszystko podstawowych aktorów wychowania i socjalizacji, nie zaś jedynie „przedmiotów” tych procesów. Koncepcje te akcentują, iż dzieciństwo nie jest kategorią w uniwersalny sposób zapewnioną, ale że ma zróżnicowany pod względem kulturowym, czasowym i interpretacyjnym charakter. Podobnie niejednorodną semantykę ma sama idea uczestnictwa dzieci. Dla dzieci w mniejszościowym w gruncie rzeczy świecie cywilizacji Zachodu „uczestnictwo” oznacza kontratezę przedmiotowości i kontrarzeczywistość dla kwestii takich jak: przemoc w wychowaniu, segregacja i dyskryminacja w edukacji, dyskryminacja w podejmowaniu decyzji społecznych, manipulacja i zagrożenia w świecie wirtualnym oraz tym podobne zjawiska. „Uczestnictwo” dla dzieci świata Zachodu oznacza możliwość realizowania głębokiego sensu

„obywatelskości” oraz inkluzję społeczną poprzez aktywne uczestnictwo w podejmowaniu decyzji w swym najbliższym otoczeniu, ale też na poziomie społecznym (społeczności lokalnej, społeczeństwa). Dla dzieci w pozostałym i jednocześnie „większościowym” świecie „uczestnictwo” to idea związana ze sprawami podstawowymi: przeżycia, przetrwania, zaspokojenia podstawowych potrzeb i dobrego funkcjonowania ich rodzin w społeczności. Co więcej, spotykamy się z niejednorodną wykładnią praktyki wdrażania idei uczestnictwa dzieci; z jednej strony jest ona rozumiana w kategoriach stwarzania warunków do samorealizacji i poszanowania podmiotowości dzieci, a z drugiej strony jako wzmacnianie młodych ludzi i ich zdolności do podejmowania liderekich ról. Z pewnością jednak zgodnie wyklucza się z kontekstu właściwego rozumienia i urzeczywistniania idei (prawa) uczestnictwa różne postaci politycznych maskarad, np. jednodniowe posiedzenia tzw. parlamentu dziecięcego.

## Współczesna wykładnia idei uczestnictwa dzieci

Uczestnictwo rozpatrywane w kontekście dzieci rozumiane jest często za Rogerem Hartem jako „proces udziału w podejmowaniu decyzji znaczących dla życia jednostek oraz społeczności, w której jednostki te żyją” (Hart, 1992, s. 5). W ujęciu tegoż autora uczestnictwo jest więc procesem współpodejmowania decyzji, które dotyczą jednostki i społeczności. Uczestnictwo jest tu fundamentalnym prawem, a jednocześnie środkiem demokracji. W tym duchu rozumiane jest także uczestnictwo dzieci. W 2003 roku Rada Europy przyjęła *Kartę o uczestnictwie młodych ludzi w lokalnym i regionalnym życiu*, w którym stwierdza się: „[...] uczestnictwo i aktywne obywatelstwo oznacza posiadanie prawa, środków, przestrzeni i możliwości, a gdzie jest to potrzebne wsparcia, w uczestniczeniu i we wpływanie na decyzje oraz zaangażowanie w działania i aktywności w zakresie udziału w budowaniu lepszego społeczeństwa” (*Rekomendacja 1864*, 2009, s. 6). Jak się zaznacza, chodzi o różnego rodzaju procesy, w wyniku których dzieci mają możliwość oddziaływania na podejmowanie decyzji ich dotyczących i warunków ich życia, oraz o rezultaty tych procesów. Bez względu na to, czy będzie to udział, czy wpływanie na proces podejmowania decyzji, czy zmienianie decyzji, zasadnicze przesłanie promowania uczestnictwa dzieci jest takie, iż sposób, w jaki decyduje się o sprawach dzieci, musi się zmienić tak, aby dzieci były i czuły się respektowane, włączane i zdolne do wyrażania własnego stanowiska. Pro-



mowanie uczestnictwa dzieci oznacza więc zmianę sposobu decydowania na „przyjazny dziecku” (*child-friendly*) poprzez branie pod uwagę i docenianie jego zdania. Jak podkreślają podmioty aktywne w sferze promowania uczestnictwa młodych ludzi<sup>1</sup>, chodzi o rozwijanie partnerstwa pomiędzy dziećmi a ludźmi dorosłymi na wszystkich poziomach życia. Celem jest umożliwianie młodym ludziom współdecydowania o własnych sprawach, ale też zachęcanie ich do obejmowania znaczących ról i pozycji w społeczeństwie. Chodzi też o to, aby społeczeństwo mogło korzystać z wkładu, pomysłów i energii młodych ludzi.

Większość autorów podejmujących problematykę uczestnictwa dzieci oraz animatorów tego typu działań (np. organizacji i fundacji) odwołuje się do rozumienia i realizowania idei uczestnictwa dzieci i młodzieży w postaci fasadowych, aczkolwiek spektakularnie atrakcyjnych działań i inicjatyw, jak incydentalne organizowanie paratecyjnych gremiów (sejm dziecięcy) lub anegdotycznych często konsultacji z dziećmi w jakichś kwestiach (np. przy tworzeniu miejskich przestrzeni, które są dla nich przeznaczone, jak place zabaw). Działania takie stanowią „dymne zasłony” dla podtrzymania wyłączności dorosłych w sprawach decyzyjnych i w rzeczy samej maskują faktycznie istniejący problem społecznego wykluczenia dzieci.

W celu ukazania różnicy pomiędzy głębokim sensem uczestnictwa a parainkluzyjnymi praktykami Roger Hart zaproponował, by rozpatrywać te kwestie, opierając się na swoistym kontinuum, które obrazowo zostało zresztą przez samego autora przedstawione w postaci drabiny. Od tego czasu owo przedstawienie znane jest w literaturze jako **drabina uczestnictwa dzieci Rogera Harta** (rys. 1).

Przedstawiony przez Harta model obejmuje 8 poziomów, z których sens właściwy uczestnictwa mają poziomy od 4. szczebla drabiny, tj.:

- przydzielanie zadań i informowanie;
- konsultowanie i informowanie;
- inicjowane przez dorosłych, a podejmowanie decyzji z dziećmi;
- inicjowanie i kierowanie przez dzieci;
- z inicjatywy dzieci decyzje podejmowane z dorosłymi.

Pierwsze trzy poziomy nie są w zasadzie uczestnictwem dzieci i zastosowane tu przez Harta nazewnictwo wyraźnie deprecjonuje takie działania. Są nimi:

- **manipulacja** — obejmująca sytuacje, kiedy dorośli wykorzystują młodzież do wsparcia własnych projektów, udając przy tym, że projekty te są inspirowane przez młodzież;

---

<sup>1</sup> To odwołanie do stanowiska The Australian Youth Foundation — Youth Partnership & Participation <http://www.youngaustralians.org/library>.



Rys. 1. Drabina poziomów uczestnictwa społecznego dzieci według Rogera Harta  
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hart, 1992, s. 8.

- **dekoracja** — polegająca na tym, że korzysta się z pomocy dzieci, aby wsparły one projekt w jakiś pośredni (wymyślony przez siebie) sposób bez udawania, że jest on inspirowany przez dzieci;
- **tokenizm** — to sytuacje, kiedy dzieciom udziela się tylko pozornie głosu, ale w rzeczywistości nie mają one wcale lub mają w niewielkim stopniu wpływ na to, co robią, w czym uczestniczą i co się wokół dzieje.

Według Harta, rzeczywiste uczestnictwo może różnić się poziomem podmiotowości dzieci w procesach decyzyjnych, w tym zakresem inicjatywy oddawanej dzieciom i podejmowanej przez dzieci. W ten sposób najniższą formą uczestnictwa będą sytuacje, kiedy dzieciom przydzielane są jakieś konkretne zadania, ale jednocześnie dzieci są szczerze informowane, jak i dlaczego angażuje się je w dany projekt, dane działanie (**poziom 4** — przydzielanie zadań i informowanie). Wyższym poziomem uczestnictwa dzieci są sytuacje, w których dzieci wyrażają swoją opinię na temat projektów i działań proponowanych i zarządzanych przez do-

rosłych. Ponadto dzieci są informowane o tym, w jaki sposób ich wkład zostanie uwzględniony, oraz o rezultatach decyzji podejmowanych przez dorosłych (**poziom 5** — konsultowanie i informowanie). Jeszcze głębszy wymiar uczestnictwa mają sytuacje, kiedy dorośli podejmują inicjatywę realizacji jakichś programów lub projektów, ale decyzje są podejmowane już wspólnie z dziećmi (**poziom 6** — inicjatywa dorosłych, decyzje z dziećmi). Dwa najwyższe poziomy uczestnictwa dzieci (uczestnictwo właściwe) obejmują sytuacje, kiedy dzieci inicjują projekty i kierują nimi, a dorośli pełnią wyłącznie rolę wspierającą (**poziom 7** — inicjatywa i kierownictwo dzieci), oraz sytuacje, gdy projekty i programy inicjowane są przez młodzież, ale decyzje są podejmowane wspólnie przez dzieci i dorosłych (**poziom 8** — inicjatywa dzieci, współdecydowanie).

Model Harta stał się dla innych autorów inspiracją. Podobnie podkreślają różnicę pomiędzy różnymi stopniami uczestnictwa dzieci, odróżniając powierzchowne i sztuczne uczestnictwo od jego prawdziwej postaci, polegającej na tym, iż młodzi ludzie na co dzień doświadczają elementów obywatelstwa i demokracji, co znacząco oddziałuje na jakość ich życia i perspektywy (Wilson, 2000). Z kolei sytuacje pozornego uczestnictwa wiążą się wręcz z pewnymi zagrożeniami, takimi jak:

- traktowanie tzw. uczestnictwa jako sposobu kontrolowania dzieci;
- maskowanie tego, iż dorośli dbają przede wszystkim o zaspokajanie swoich potrzeb;
- wymuszanie od dzieci zgody na zastosowanie pewnych działań lub restrykcyjnych praktyk;
- tworzenie wśród młodych ludzi złudzenia dorosłości.

Nieco inny model uczestnictwa dzieci został zaproponowany przez Harry'ego Shiera. W tej propozycji uczestnictwo dzieci rozkłada się na pięć poziomów (Shier, 2001):

- dzieci są słuchane;
- dzieci są wspierane w wyrażaniu własnych poglądów;
- poglądy dzieci są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji;
- dzieci są włączane w podejmowanie decyzji;
- dzieci wspólnie z dorosłymi zarządzają (np. organizacją).

Zarówno przedstawione, jak i inne teorie uczestnictwa dzieci i młodzieży ukazują, iż jest to grupowy proces, w którym ogromne znaczenie ma wspólne zdobywanie doświadczeń. Oczywiście sam rezultat także przynosi znaczące korzyści psychospołeczne.

W koncepcjach uczestnictwa dzieci mówi się zazwyczaj o trzech poziomach, na których może (powinno) być ono rozwijane<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Na podstawie materiałów źródłowych The Australian Youth Foundation. Tryb dostępu: <http://www.youngaustralians.org/library>. Data dostępu: 20 grudnia 2010 r.

- poziom ogólny — uczestniczenie w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym całego kraju;
- poziom organizacji — uczestniczenie poprzez współpodejmowanie decyzji w określonych projektach;
- poziom osobisty — jako prawo każdego dziecka do współdecydowania w swoich sprawach w bezpośrednim swym życiu i otoczeniu (w rodzinie, w sytuacjach opieki nad dzieckiem sprawowanej przez jakieś instytucje lub podczas korzystania z usług dla dzieci i młodzieży).

## Zakończenie

### Na drodze do uczestnictwa dzieci

Teorie potrzeb oraz liczne badania dowodzą, iż udział w życiu społecznym oraz wysokie kompetencje w tej sferze są zasadniczym warunkiem pełnego i zdrowego rozwoju oraz osiągnięcia życiowej satysfakcji. Są też wyraźnie wskazywane jako determinanty kształtowania się pozytywnej oceny oraz rozwijania się autonomii. Bez wątplenia kwestie uczestnictwa społecznego stanowią centralny obszar ludzkich potrzeb. W tej sytuacji dostrzega się kluczową rolę uczestnictwa dzieci i ich funkcjonowania jako aktywnych aktorów społecznych w ogólnej poprawie warunków ich rozwoju. Jak powiedział Landon Pearson, „wiadomo, że nigdy nie zbudujemy idealnego świata, w którym żadne dziecko nie będzie cierpiało, ale poszanowanie prawa dziecka do bycia wysłuchanym jest z pewnością kamieniem milowym na tej drodze” (Pearson, 2006).

Znaczenie kwestii uczestnictwa dzieci wyraża się między innymi w wyraźnej zmianie retoryki w dziedzinie spraw dzieci, w której dotychczas używano perspektywy „dla dzieci”. Obecnie preferowanym określeniem jest „**dla dzieci i z dziećmi**”. Następuje wyraźne odejście od stanowiska, iż to dorośli wiedzą najlepiej, co jest dobre dla dzieci, które to stanowisko w gruncie rzeczy wyrażało postawę dominacji nad dziećmi.

Przykładem urzeczywistniania tej nowej optyki rozwiązywania spraw dzieci i działań na rzecz poprawy warunków życia dzieci oraz zaspokajania ich potrzeb może być nazwa jednego z europejskich programów ochrony i wspierania dzieci podkreślająca współuczestniczenie dzieci: *Building Europe for and with children* [*Budowanie Europy dla dzieci i z dziećmi*].

Coraz więcej podmiotów, państw, organizacji, osób podejmuje się upowszechniania idei uczestnictwa dzieci. Są wśród nich znane organizacje o długich tradycjach, jak Save the Children, jak grzyby po deszczu powstają także nowe inicjatywy<sup>3</sup>. Większość wysiłków animatorów idei uczestnictwa dzieci i młodzieży kierowana jest nie tyle na rozwijanie teorii i argumentacji w tej mierze, ile na wskazywanie zasad i sposobów urzeczywistniania „korczakowskiego snu”<sup>4</sup>.

Podstawowym warunkiem implementacji idei uczestnictwa społecznego dzieci — ich inkluzji społecznej — jest posiadanie przez nie świadomości i wiedzy o swoich prawach: prawach dziecka, prawach człowieka, obywatela. Jak zauważył to Yanghee Lee, przewodniczący Komitetu Praw Dziecka ONZ, podstawą promowania i umożliwiania dzieciom aktywnego udziału w życiu społecznym — pierwszym krokiem na drodze rozwoju ich odpowiedzialnego obywatelstwa, ich społecznego uczestnictwa — jest wiedza o posiadanych prawach oraz możliwość jej wykorzystania w ich ochronie, poszanowaniu oraz promowaniu (*Rekomendacja 1864*, 2009). W ten sposób **edukacja**, rozumiana jako dostarczanie wiedzy, informowanie, ale też rozwijanie u dzieci tych umiejętności, które pomagają im aktywnie o swoje prawa się dopominać i je realizować, jest **zasadniczą strategią upowszechniania społecznej inkluzji dzieci**.

Oczywiście, rzeczywista i pełna realizacja prawa uczestnictwa dzieci opiera się nie tylko na edukacji dzieci i dorosłych, ale na wprowadzeniu szerokiej gamy środków legislacyjnych, politycznych i praktycznych, które ustanawiać mają zarówno zobowiązanie, jak i możliwość podejmowania przez rządy oraz inne podmioty państwowe i społeczne konkretnych działań. W obszarze tych środków wymienia się:

— **uprawnienia formalne dla dzieci** — np. procedury składania zażaleń, dostęp do sądów i prowadzonych w ich ramach postępowań,

<sup>3</sup> Przykładem są coraz liczniejsze programy i projekty uczestnictwa młodzieży, np. realizowany także w Polsce program europejski „Młodzież w działaniu”.

<sup>4</sup> Przytoczone wcześniej instrumenty polityczne: *Rekomendacja 1864* Rady Europy czy *Komentarz ogólny nr 12* Komitetu Praw Dziecka ONZ, jako instrukcje dla państw zawierają cały szereg szczegółowych wskazań dotyczących warunków, sposobów i środków rozwijania uczestnictwa społecznego dzieci. Ze względu na ograniczony zakres tego opracowania zamiast przedstawiać je tu w sposób szczegółowy odsyłam Czytelnika do źródeł.

- uprawnienia do współstanowienia o sprawach szkoły, zakaz zawierania małżeństw przez dzieci czy obniżenie wieku wyborczego;
- **systematyczne dostarczanie dzieciom informacji o ich prawach i możliwościach w sposób odpowiedni do ich wieku i zdolności poznawczych** — przykładem tu są edukacja o prawach człowieka realizowana w szkołach, dostarczanie tzw. przyjaznych dzieciom opracowań, informacji na temat spraw ich dotyczących, dokumentów państwowych, raportów, które ich dotyczą, materiałów w odpowiedniej formie przedstawiających funkcjonowanie różnych instytucji, do których trafiają dzieci (np. szpitali, sądów);
  - **uwrażliwianie różnych grup społecznych na kwestie uczestnictwa dzieci i ogólnie praw dzieci** — włączanie tematyki do podstawowych kursów kształceniowych oraz doskonalenia zawodowego dla wszystkich grup zawodowych pracujących z dziećmi, programy edukacyjne dla rodziców;
  - **umożliwianie współpodejmowania decyzji przez dzieci na różnych poziomach społecznych** — rozwój przyjaznych dziecku służb publicznych, rozwój organizacji dziecięcych prowadzonych przez nie same i wsparcie dla nich, umożliwianie dostępu do mediów, tworzenie systematycznie działających reprezentacji dziecięcych na poziomie organów decyzyjnych państwowych i lokalnych, stały dostęp dzieci do podmiotów rządzących w celu rozwoju dialogu z nimi w różnych aspektach rozwoju społeczeństwa;
  - **wzmacnianie zdolności dzieci do obrony swoich praw** — działania rozwijające umiejętności dzieci do przeciwstawiania się łamaniu ich praw w różnych środowiskach i przez różne osoby (Lansdown, 2010).

Poza wskazanymi wiele innych działań wymienia się jako strategie realizowania społecznej inkluzji dzieci. Obszar ten zdominowany jest jednak przez praktyczne i operacyjne podejście i niezwykle rzadko napotkać można na jego naukowe analizy. Bez wątplenia istnieje potrzeba podjęcia systematyzująco-ewaluacyjnych badań, które mogą znacząco przyczynić się do doskonalenia strategii i sposobów społecznej inkluzji dzieci.

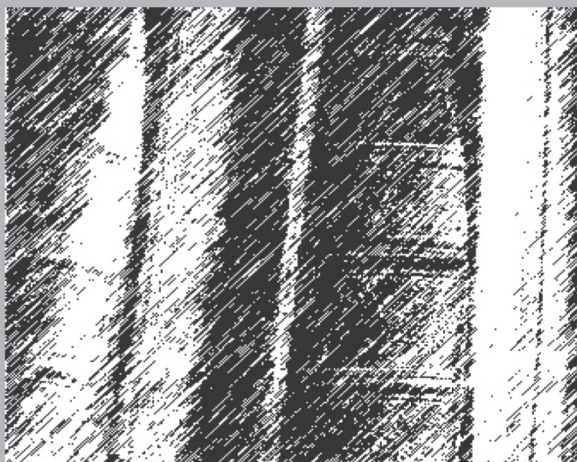
## Bibliografia

- Hammarberg T., 2007: *Wykład Korczakowski Rady Europy 2007*. Tryb dostępu: [http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/pdf/2007JanuszKorczak\\_po.pdf](http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/pdf/2007JanuszKorczak_po.pdf).

- Data dostępu: 11 grudnia 2010 r.
- Hart R., 1992: *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Florence.
- Lansdown G., 2010: *The Realisation of Children's Participation Rights: Critical reflection*. In: *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspective from theory and practice*. Eds. B. Percy-Smith, N. Thomas. Oxon—New York.
- Lee Yanghee, 2009: *Justice Speech*. Tryb dostępu: [http://www.coe.int/t/transversal-projects/children/JusticeSpeeches/Yanghee\\_en.asp](http://www.coe.int/t/transversal-projects/children/JusticeSpeeches/Yanghee_en.asp). Data dostępu: 10 września 2009 r.
- Pearson L., 2006: *The Child's right to be heard*. “Interaction. Publication of the Canadian Child Care Federation”, vol. 20, no. 3.
- Rekomendacja 1864, 2009: *Promoting the participation by children in decisions affecting them*. [Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy]. Tryb dostępu: <http://www.coe.int/t/transversalprojects/children>. Data dostępu: 20 listopada 2009 r.
- Shier H., 2001: *Pathways to Participation: Openings, opportunities and obligations*. “Children & Society”, vol. 15, s. 107—117.
- Smolińska-Theiss B., 2010: *Korczakowska idea praw dziecka*. „Pedagogika Społeczna”, T. 37—38, nr 3—4.
- Wilson S., 2000: *Schooling for Democracy*. [Youth Studies Australia]. Brisbane.







MARIA DEPTUŁA

## Edukacja rodziców jako sposób zapobiegania wykluczaniu dziecka ze środowiska rówieśników

### **Educating parents as a way to prevent exclusion of a child from the peer environment**

**Abstract:** The term “exclusion” reflects properly the situation of children who are not accepted by their peers. This category of children includes children whose peers don’t allow them to play important roles or take up tasks in the group and openly show antipathy towards them. Also children who experience indifference from the group and are neglected in plays and other forms of team activity of the group belong to this category. The most common reason for exclusion of children is their incorrect functioning in relations with other people. The primary cause of which is the improper care and education in the family. This article gives a short characteristic of excluded children and describes examples of early prevention targeting parents whose children are in early childhood. The aim of this prevention is to educate parents belonging to the risk group, that is these parents who might have or have serious problems in fulfilling the parental role.

**Key words:** exclusion, peer group, parents education, early prevention.

Wykluczanie — zgodnie ze *Słownikiem poprawnej polszczyzny* (Markowski, red., 1999, s. 1208) — oznacza między innymi „nieuwzględnianie”, „usuwanie kogoś skądś”. Termin ten dobrze oddaje sytuację dzieci nieakceptowanych przez rówieśników — odrzucanych, dzieci, których nie dopuszcza się do atrakcyjnych ról i zadań w grupie oraz jawnie okazuje się im niechęć, a także dzieci izolowanych, którym co prawda nie okazuje się jawnie antypatii, stosunek emocjonalny grupy do nich jest raczej obojętny, ale pomija się je w zabawach, zespołowej aktywności członków grupy. Te obojętne dla grupy dzieci nazwa się czasem lekceważonymi (Brzezińska, 2004). Najczęstszym powodem odrzucania dzieci jest ich nieprawidłowe funkcjonowanie w relacjach z innymi ludźmi, którego pierwotne przyczyny tkwią w środowisku rodzinnym. W tym artykule zostaną przedstawione przykłady wczesnej profilaktyki polegającej na edukowaniu rodziców z grupy ryzyka wystąpienia zaburzeń w rozwoju psychospołecznym dziecka wtedy, gdy ich dzieci znajdują się w okresie wczesnego dzieciństwa.

## Charakterystyka dzieci wykluczanych z grupy rówieśniczej

Problem wykluczania dziecka z życia grupy rówieśniczej był przedmiotem wielu badań, których rezultaty referowane są między innymi w pracach Anny Brzezińskiej (2004), Annick Cartron, Faydy Winnykamen (2004), Helen Bee (2005), Amori Yee Mikami, Margaret A. Boucher, Keitha Humphreysa (2005), Karen L. Bierman (2005), Rudolpha H. Schaffera (2006) i mojej (Deptuła, 2010a). Wynika z nich, że dzieci odrzucane przez rówieśników nie potrafią nawiązywać dobrych relacji z innymi ludźmi z powodu deficytów w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Do deficytów należą między innymi obniżona zdolność do zdawania sobie sprawy z cudzego punktu widzenia, rozumienia sytuacji społecznych, poważne trudności w regulowaniu emocji, niskie poczucie własnej wartości i niska zdolność do współpracy z innymi wraz z towarzyszącym im często wrogim stosunkiem do innych ludzi i tendencją do przypisywania im negatywnych intencji.

Od pewnego czasu w grupie dzieci wykluczanych z grupy rówieśniczej wyodrębnia się dzieci odrzucane agresywnie i odrzucane wycofane (dzieci wycofane czasem zajmują też w strukturze socjometrycznej grupy pozycję izolowanych).

Dla **dzieci odrzucanych agresywnych** charakterystyczne jest występowanie zaburzeń eksternalizacyjnych, które polegają na słabym kontrolowaniu własnych zachowań, impulsywności, buntowniczości, stawianiu oporu (Urban, 2000). Dzieci te cechuje wrogość w stosunku do innych ludzi, tendencja do stosowania przemocy, znęcanie się, a w późniejszym okresie życia także wagary, słabe wyniki w nauce, zachowania przestępcze (Schaffer, 2005, 2010). Bronisław Urban (2005) pisze, że wspólnym mianownikiem tych zachowań jest słaba kontrola i „rzutowanie na zewnątrz” przeżywanych przez jednostkę problemów. Zachowania te nie podlegają analizie intelektualnej, nie są hamowane przez uwewnętrznione normy społeczne, często przynoszą szkody innym ludziom, pośrednio szkodząc także jednostce, która cierpi na tego rodzaju zaburzenie. Dzieci te, jak pisze H. Rudolph Schaffer (2010), są za mało skłonne do współpracy i za bardzo destrukcyjne, nie mogą więc być tolerowane przez grupę i dlatego „poddawane są ostracyzmowi”. Można powiedzieć, że są to dzieci, które same dążą do odgrywania aktywnej roli w grupie i szukają kontaktu z innymi, lecz w wyniku swoich zachowań są przez grupę odrzucane.

**Dzieci odrzucane wycofane (izolowane)** — zdaniem H. Rudolpha Schaffera (2010) — mają tendencję do izolowania się, unikania interakcji interpersonalnych, co przypisuje się ich wrodzonej dyspozycji osobowościowej przejawiającej się już w okresie niemowlęcym jako element temperamentu dziecka. Autor przywołuje badania, w których obserwowano u niektórych niemowląt zahamowanie w reakcji na nowe bodźce — nieznaną osobę, przedmiot lub wydarzenie. Reakcja ta miała różne natężenie: od nieufności czy nieśmiałości do jawnego strachu. Z badań podłużnych wynika, że tendencja ta może ulec pewnej zmianie i jedynie część takich niemowląt wyrasta na osoby nieśmiałe i wycofane, które niechętnie przyłączają się do grup społecznych. B. Urban (2000) zwraca uwagę, że niektórym z tych zwykle wycofanych dzieci zdarzają się spontaniczne i nieprzewidywalne akty agresji i wrogości, co powoduje ich odrzucenie przez rówieśników.

Chociaż zaburzenia internalizacyjne i eksternalizacyjne rozwijają się na podłożu pewnych predyspozycji temperamentalnych dziecka, to sam temperament nie przesądza o ich powstawaniu. Dopiero niedopasowanie środowiska rodzinnego do właściwości dziecka sprawia, że pojawiają się tego rodzaju zaburzenia (por. Bowen et al., 2003; Greene, Ablon, 2008). Ellen Moss, Karine Dubois-Comtois, Chantal Cyr, George M. Tarabulsy, Diane St-Laurent i Annie Bernier (Moss et al., 2011) twierdzą, że jedną z przyczyn powstawania tego rodzaju zaburzeń u dzieci jest ich maltretowanie.

Trudności dzieci wykluczanych czy wykluczających się ze środowiska rówieśniczego pogłębiają się w wyniku stereotypowego postrzegania ich

przez rówieśników i ważnych dla rozwoju dziecka dorosłych — rodziców i nauczycieli. Dzieci te funkcjonują często w zamkniętym kręgu wykluczenia i jeśli nie otrzymają pomocy z zewnątrz, to zwykle nie są w stanie same doprowadzić do zmiany swojej sytuacji w grupie, o czym świadczy wysoka stabilność statusu odrzucenia. Nieco lepsze rokowania są dla dzieci izolujących się, z których pewna część pokonuje pierwotne trudności i nawiązuje więzi z innymi (por. m.in. Brzezińska, 2004; Cartron, Winnykamen, 2004; Bee, 2005; Mikami, Boucher, Humphreys, 2005; Bierman, 2005; Schaffer, 2006; Deptuła, 2006). Paradoks polega na tym, że wykluczanie z interakcji z rówieśnikami ogranicza szanse rozwoju kompetencji niezbędnych do nawiązywania i podtrzymywania dobrych relacji z innymi ludźmi, bo do ich rozwoju konieczne są właśnie częste pozytywne interakcje z rówieśnikami i dorosłymi.

Analizę uwarunkowań rozwoju tych kompetencji w środowisku rodzinnym przedstawiłam w innym miejscu (zob. Deptuła, 2010b). Skoncentrowałam się tam na sprawowaniu opieki nad dzieckiem w pierwszych latach jego życia prowadzącym do powstawania pozabezpiecznego przywiązania i praktykach wychowawczych rodziców w późniejszych okresach. Pozabezpieczne przywiązanie to taki rodzaj więzi emocjonalnej dziecka z rodzicem lub głównym opiekunem, który nie zapewnia dziecku poczucia bezpieczeństwa, zaufania do siebie i świata, rozwoju zdolności do regulowania emocji i rozumienia innych ludzi (por. Brzezińska, Appelt, Ziólkowska, 2008; Stawicka, 2008). W kategorii „przywiązanie pozabezpieczne” wyróżnia się trzy kategorie szczegółowe różniące się zarówno co do okoliczności ich powstawania, jak i następstw dla rozwoju dziecka (ibidem). Najbardziej niekorzystny dla funkcjonowania dziecka w relacji z rówieśnikami jest typ przywiązania nazwany zdeorganizowanym (Benoit, 2005). Wyniki badań świadczą bowiem o tym, że właśnie te dzieci gorzej sobie radzą z kontrolowaniem własnych emocji negatywnych, przejawiają zachowania opozycyjne, wrogie i agresywne, mają tendencję do uciekania się do przymusu w relacjach z innymi, niskie poczucie własnej wartości oraz problemy internalizacyjne lub eksternalizacyjne. Przede wszystkim one są odrzucane przez rówieśników i dominują w grupie, która cierpi na różnego rodzaju problemy ze zdrowiem psychicznym, oraz w grupie osób będących ofiarami maltretowania.

Analiza warunków, w których powstaje pozabezpieczne przywiązanie, prowadzi do wniosku, że zwłaszcza rodzice młodociani i jednocześnie pozbawieni wsparcia oraz rodzice żyjący w trudnych warunkach z powodu niskiego wykształcenia, biedy, bezrobocia, wykazujący zaburzenia psychospołeczne i psychopatologiczne (takie jak zachowania antyspołeczne i przestępczość, alkoholizm i narkomania), mający problemy umysłowe

lub chorujący na depresję oraz ci, którzy nie doświadczyli w dzieciństwie dobrej opieki ze strony swoich rodziców, potrzebują pomocy w opanowaniu trudnej sztuki tworzenia swojemu dziecku warunków sprzyjających rozwojowi (por. Gagnon, Vitaro, 2003; Bowen, Desbiens, Randeau, Ouimet, 2003; Bierman, 2005; Schaffer, 2006; Belsky, 2007). Pomoc ta może polegać między innymi na edukacji rodziców oferowanej im w pierwszych latach życia dziecka. W niniejszym artykule omówiono trzy przykłady takich działań.

## Rozwijanie wrażliwości macierzyńskiej młodych matek

Interwencja, która zostanie przedstawiona w pierwszej kolejności, została opracowana przez George'a M. Tarabulsy'ego, Julie Robitaille, Carla Lacharité, Julie Deslandes i Rémięgo Coderre'a (Tarabulsy et al., 1998) i zastosowana wobec młodocianych matek (14–19 lat), które miały 6-miesięczne dzieci. Jej celem było wspieranie i wzmacnianie tych kompetencji rodzicielskich, które młoda matka już posiadała, oraz rozwijanie jej zdolności do dostrzegania, jaki wpływ wywierają jej zachowania na stan emocjonalny dziecka i jego rozwój. Istotne było też rozwijanie jej wrażliwości na stany emocjonalne dziecka oraz uczenie odczytywania różnorodnych sygnałów świadczących o przeżywanych przez dziecko emocjach. Program obejmował 12 wizyt domowych i trwał 4 miesiące. Każda wizyta składała się z trzech części.

Pierwsza część wizyty poświęcona była nawiązywaniu dobrego kontaktu z matką, wzbudzaniu jej zaufania oraz udzielaniu jej wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego.

Druga część służyła tworzeniu matce warunków do analizy własnych interakcji z dzieckiem. W tym celu filmowano krótką sekwencję (5–7-minutową) jej interakcji z dzieckiem, która następnie była z matką omawiana. Osoba interweniująca starała się przede wszystkim zwrócić uwagę matki na sygnały wysyłane przez dziecko oraz wyrazić uznanie dla tych zachowań matki, które świadczyły o jej wrażliwości na potrzeby dziecka. Istotne było także skupienie uwagi matki na tych momentach interakcji, w których udawało jej się emocjonalnie współbrzmieć z dzieckiem, nawiązać interakcję opartą na wzajemności.

W trzeciej części wizyty proponowano matce pewne formy zabawy z dzieckiem, zachęcając ją do odgrywania aktywnej roli w kontakcie

z dzieckiem, do spójnego i przewidywalnego dla dziecka zachowania oraz wrażliwego reagowania na jego potrzeby opartego na właściwym ich odczytaniu. Po każdej wizycie oceniano zaobserwowane zachowania matki, aby określić, czy konieczne są jakieś zmiany w strategii interwencji.

Niestety w literaturze brak danych na temat skutków tej interwencji, jednak są wyniki badań na temat skuteczności oddziaływania, które było dla tej interwencji wzorem (Krupka — podaję za: Parent, Ménard, Pascal, 2003). Obejmowały one od 12 do 16 wizyt domowych, których celem było rozwijanie umiejętności matek, niezbędnych do powstania bezpiecznego przywiązania. W grupie 20 matek korzystających z tej formy aż 68% dzieci pod koniec pierwszego roku życia było przywiązanych bezpiecznie, natomiast w porównywalnej grupie kontrolnej tylko 35%. Oznacza to, że w wyniku podjętych działań udało się zapobiec powstaniu pozabezpiecznego przywiązania, które stanowi zwykle poważne ryzyko dalszego nieprawidłowego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008; Stawicka, 2008) skutkującego, między innymi, wykluczeniem z grupy rówieśniczej.

W innych badaniach obejmujących 100 młodocianych matek odwiedzanych podczas 8 wizyt domowych interwencja tego typu okazała się skuteczna tylko dla tych matek, które nie doświadczyły nadużyć fizycznych w dzieciństwie. W tej grupie objętej interwencją bezpieczne przywiązanie z matką utworzyło 63% dzieci, podczas gdy w grupie kontrolnej, niepoddanej oddziaływaniom edukacyjnym, dzieci przywiązane bezpiecznie stanowiły tylko 37% (Parent, Ménard, Pascal, 2003).

## Oddziaływania adresowane do rodziców dzieci z zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi powstałymi na skutek maltretowania

Inni badacze (Moss et al., 2011) zaoferowali podobny do już omówionego program edukacyjny matkom lub osobom pełniącym rolę głównego opiekuna dzieci w wieku 1—5 lat, które wykazywały zaburzenia eksternalizacyjne i internalizacyjne będące skutkiem maltretowania. Mianem maltretowanych autorzy określają dzieci zaniedbywane (tzn. dzieci, którym nie zapewniono minimalnych standardów opieki fizycznej — w ba-

danej próbie było ich 72%), dzieci, które doświadczyły przemocy fizycznej (w badanej próbie 7%), molestowania seksualnego (3%), zarówno przemocy fizycznej, jak i zaniedbywania (16%) oraz zaniedbywania i wykorzystania seksualnego (2%). Wszystkie przypadki maltretowania były prawnie udokumentowane, a rodziny z tego powodu monitorowane przez Ośrodek Pomocy Społecznej lub Ośrodek Opiekuńczy. Osobami interwenującymi byli psychologowie przeszkoleni w zakresie identyfikowania poprawnych i dysfunkcyjnych wzorów więzi od okresu niemowlęcego do przedszkolnego, rozumienia zachowań dziecka w okresie poniemowlęcym i przedszkolnym, metod działania, w tym wspierania rodziców w rozpoznawaniu przejawów odwrócenia roli w interakcji rodzic — dziecko.

Odwrócenie ról w interakcjach rodzic — dziecko jest charakterystycznym przejawem zdeorganizowanego (najbardziej niesprzyjającego rozwojowi dziecka — por. m.in. Stawicka, 2008) wzorca przywiązania. Chodzi tu o takie sytuacje, kiedy to dziecko kontroluje zachowania rodzica, wymuszając na nim za pomocą agresywnego lub „uwodzającego” czy opiekuńczego zachowania decyzje czy zachowania przez siebie pożądane. Tego typu relacje pojawiają się w okresie przedszkolnym i jeśli nie zostaną przeformułowane, to dziecko może całkowicie wymknąć się spod kontroli rodziców.

Istotą programu było uwrażliwianie rodzica na emocjonalne i behawioralne sygnały dziecka w celu zwiększenia jego poczucia bezpieczeństwa oraz redukcja przejawów dezorganizacji więzi i problemów z zachowaniem u dzieci. Wrażliwość rozumiana jest jako taki sposób reagowania na dolegliwości czy smutek dziecka, który je uspokaja. Oddziaływania obejmowały też rozwijanie i wspieranie aktywności poznawczej dziecka, kiedy nie jest ono niespokojne czy smutne.

Program interwencji obejmował 67 par rodzic — dziecko i składał się z 8 wizyt domowych osoby interwenującej, z których każda trwała ok. 90 minut. Każda wizyta podzielona była na 4 sekwencje.

Pierwsza część wizyty trwała 20 minut. W tym czasie rodzic opowiadał o wydarzeniach, które miały miejsce w minionym tygodniu, zadawał pytania dotyczące dziecka, wspólnie z psychologiem poszukiwał alternatywnych sposobów radzenia sobie z trudnościami w interakcjach z dzieckiem. Osoba interwenująca dopasowywała się do aktualnych potrzeb rodzica.

Drugi etap wizyty, trwający ok. 10—15 minut, to inspirowana przez psychologa zabawa rodzica z dzieckiem przy użyciu zabawek. Rodzaj proponowanej rodzicowi aktywności był indywidualnie dopasowywany do potrzeb danej pary rodzic — dziecko i zależał od wieku dziecka. Przebieg interakcji rejestrowano na taśmie wideo. Zadaniem rodzica było na przykład rozwijanie wzajemności w czasie kontaktu z dzieckiem lub poszuki-

wanie bliskości z nim, podążanie za sygnałami płynącymi od niego, ale jednocześnie podejmowanie roli rodzica.

Trzeci etap wizyty trwał ok. 20 minut. Udzielano wówczas rodzicowi informacji zwrotnej w czasie wspólnego oglądania sfilmowanej interakcji. Rozmowa dotyczyła uczuć rodzica i dziecka oraz ich zachowań. Psycholog starał się zwracać uwagę rodzica na te momenty interakcji, w których rodzic reagował wrażliwie na sygnały płynące od dziecka, w celu wzmocnienia tych zachowań oraz ukazywać wpływ jego zachowań na zachowania dziecka.

Grupa biorąca udział w programie wizyt domowych oraz grupa kontrolna przez cały czas trwania badania otrzymywały standardową pomoc polegającą na comiesięcznych wizytach pracownika pomocy społecznej, który miał prawo interweniować w przypadkach zaniedbywania czy molestowania dziecka oraz w innych sytuacjach krytycznych. Realizacja opisywanego tu programu oddziaływań była monitorowana przez członka zespołu prowadzącego badania. W celu kontrolowania, czy standardy realizacji zajęć są respektowane, niektóre spotkania były nagrywane.

Z powodu wykruszania się próby wyniki dotyczące efektów programu opracowano na podstawie wyników z dwukrotnego badania (test, retest) 67 par rodzic — dziecko (94% tej grupy stanowiły matki, w całej próbie dzieci 61% stanowili chłopcy). W grupie uczestniczącej w programie było 35 rodziców, a 32 stanowi grupę kontrolną. Dobór do grupy eksperymentalnej i kontrolnej był losowy (losowano badanych spośród rodziców spełniających założone kryteria). Uzyskane wyniki wskazują, że interwencja była skuteczna, spowodowała bowiem poprawę wrażliwości rodziców, podniosła poczucie bezpieczeństwa dzieci w relacji rodzic — dziecko oraz przyczyniła się do spadku takich zachowań dzieci, które świadczą o występowaniu u nich zdezorganizowanego wzorca przywiązania, będącego — jak już wspomniano — silnym predykatorem rozwoju problemów eksternalizacyjnych i internalizacyjnych w okresie środkowego dzieciństwa.

W preteście wskaźnik wrażliwości na potrzeby dziecka był niski. Wynosił 0,27 i był porównywalny z wynikami uzyskiwanymi u innych rodziców z grupy wysokiego ryzyka, ale znacznie niższy niż przeciętna dla prób normatywnych (0,50). Chociaż w preteście nie stwierdzono różnic w tym zakresie między grupą eksperymentalną (poddaną oddziaływaniom edukacyjnym) i kontrolną, to w pomiarze po zakończeniu oddziaływań średnia wrażliwość w grupie eksperymentalnej wynosiła 0,48 i zbliżała się do przeciętnej dla populacji o niższym poziomie ryzyka. W grupie kontrolnej nie zaobserwowano istotnych zmian. Zdaniem badaczy (Moss et al., 2011), świadczy to o tym, że krótkofalowe, dobrze skonstruowane programy, ukierunkowane bezpośrednio na podniesienie przewidywalności i spójności zachowań rodzica oraz częstsze okazywanie ciepła dziecku



mogą być bardzo skuteczne nawet w populacji o bardzo wysokim stopniu ryzyka.

Badanie dzieci z obu porównywanych grup wskazuje na to, że dzieci z grupy eksperymentalnej częściej rozwijały bezpieczne więzi z rodzicami niż dzieci z grupy kontrolnej. Przed rozpoczęciem oddziaływań bezpieczne przywiązanie występowało u 26% dzieci z grupy kontrolnej i 22% dzieci z grupy eksperymentalnej, a wynik ten jest zgodny z wynikami innych badań w tego typu grupach (Moss et al., 2011). W drugim pomiarze przeprowadzonym po zakończeniu interwencji odsetek dzieci bezpiecznie przywiązanych wynosił w grupie eksperymentalnej 66%, co jest wynikiem zbliżonym do wyniku grupy niskiego ryzyka; w grupie kontrolnej wzrósł tylko nieznacznie i wynosił 28%. Jeszcze ważniejszy wydaje się fakt, że przed interwencją 54% dzieci z grupy eksperymentalnej oraz 59% dzieci z grupy kontrolnej przejawiało w relacji z rodzicem zachowania świadczące o zdeorganizowaniu więzi / kontrolowaniu rodzica. Po interwencji odsetek takich dzieci w grupie eksperymentalnej zmniejszył się do 20, a w grupie kontrolnej utrzymał się na poziomie 56.

Autorzy podkreślają, że w dotychczasowych badaniach (Bakermans et al. — podaję za: Moss et al., 2011) uzyskiwano niejednoznaczne dane na ten temat. Sukces swojej interwencji przypisują specjalnemu szkoleniu osób interweniujących, które miało miejsce przed rozpoczęciem oddziaływań. Podczas szkolenia nie tylko opierano się na lekturach, ale także analizowano wiele interakcji rodzic — dziecko zarejestrowanych na taśmach wideo. Osoby edukujące rodziców umiały im pomóc w uczeniu się wrażliwego reagowania na potrzeby dziecka, w dostrzeganiu własnych inwazyjnych, natrętnych reakcji oraz opanowywaniu sposobów reagowania w sytuacjach przejmowania przez dziecko roli rodzica. Szczególną rolę odegrało uczenie rodzica pozytywnego repertuaru zachowań i koncentrowanie jego uwagi na pozytywnych zachowaniach dziecka, co prowadziło do podejmowania przez rodzica adekwatnych, konstruktywnych i wspierających zachowań, przyczyniając się do zmniejszania stopnia zdeorganizowania wzorca przywiązania dziecka (Moss et al., 2011). Autorzy, powołując się na badania prowadzone przez innych badaczy na ludziach i na zwierzętach, przypuszczają, że „poprawa wrażliwości matki na potrzeby dziecka może spowodować fenotypowe zmiany w systemie nerwowym dziecka, co może mieć pozytywny długofalowy wpływ na reaktywność dziecka w czasie stresu” (Moss et al., 2011, s. 207, tłum. — M.D.).

Oddziaływania na poddaną badaniom grupę doprowadziły też do wyraźnego zmniejszenia problemów internalizacyjnych i eksternalizacyjnych u obserwowanych dzieci, a zmiana była tym większa, im starsze były dzieci. Tymczasem w grupie kontrolnej wraz z wiekiem dzieci nastąpił nieznaczny wzrost tych problemów. Zdaniem autorów, ten pozy-

tywny efekt w grupie eksperymentalnej może wynikać z rozwoju wrażliwości rodziców i związanego z tym wzrostu poczucia bezpieczeństwa dzieci w relacji z rodzicem, co pozytywnie wpływa na zdolności dziecka do regulowania swoich stanów emocjonalnych w czasie stresu. Badania przytaczane przez E. Moss i jej współpracowników wskazują na to, że emocjonalne rozregulowanie dziecka „może pośredniczyć między maltretowaniem a rozwojem internalizacyjnych i eksternalizacyjnych symptomów” (Moss et al., 2011, s. 207). Autorzy jednocześnie zwracają uwagę na to, że konieczne są badania odroczonego efektu tego typu oddziaływań zwłaszcza w środowisku rodzin z poważnymi trudnościami, w których występuje maltretowanie dzieci.

## Rozwijanie wrażliwości matek bardzo pobudliwych dzieci z ubogich środowisk

Magdalena Stawicka (2008) i Helen Bee (2004) opisują też interwencję adresowaną do matek z ubogich środowisk, których dzieci zostały zdiagnozowane jako wysoce niespokojne. Jak piszą François Bowen, Nadia Desibens, Normand Randeau i Isabelle Quimet (Bowen et al., 2003), tzw. trudny temperament dziecka bywa przyczyną poważnych problemów rodziców w wypełnianiu swojej rodzicielskiej roli, prowadzących do uciekania się do agresji lub rezygnacji ze stawiania dziecku wymagań, co z kolei przyczynia się do powstawania agresywnych zachowań dzieci. Program opisywany przez M. Stawicką i H. Bee opracowany przez Dymph C. van den Boom (podają za: Stawicka, 2008) obejmował 3 wizyty domowe trwające po 2 godziny, które odbywały się między 6. a 8. miesiącem życia dziecka. Oddziaływania były dopasowywane do indywidualnych potrzeb matek i obejmowały naukę dostrzegania sygnałów wysyłanych przez dziecko, interpretowania ich, adekwatnego i spójnego reagowania na nie oraz uczenie się nowych sposobów odpowiadania na potrzeby dziecka w czasie aranżowanych zabaw. Ta krótka interwencja znacząco poprawiła w grupie eksperymentalnej jakość opieki nad dzieckiem, czego efektem był istotnie niższy odsetek dzieci z pozabezpieczonym przywiązaniem w tej grupie niż w grupie kontrolnej (28% do 68%). Przywiązanie bezpieczne miało w grupie eksperymentalnej 72% dzieci, a w grupie kontrolnej — 26%. Szczególnie ważne jest to, że pozytywne efekty tak krótkiej interwencji dotyczące wrażliwości macierzyńskiej utrzymywały się także, gdy dziecko miało 18, 24 i 42 miesiące (Parent,

Ménard, Pascal, 2003). Nieoczekiwanie poprawiła się także wrażliwość ojców na potrzeby dziecka, co autorzy interpretują jako efekt systemowy. Wyniki wskazują również na to, że dzieci z grupy eksperymentalnej częściej nawiązywały kooperacyjne relacje z matkami i rówieśnikami.

Można więc przypuszczać, że dzięki temu dzieci z grupy eksperymentalnej miały szansę być akceptowane przez rówieśników. Tak więc nawet tak krótkie, lecz zastosowane w porę oddziaływanie edukacyjne adresowane do rodziców może zapobiec niekorzystnemu biegowi wydarzeń, który bywa częstą przyczyną rozwoju agresji u dzieci, a w jej następstwie wykluczania z grupy rówieśniczej. Według Byron Egeland (2005), podobne oddziaływania podjęte w grupie rodziców, którzy adoptowali dzieci, przyniosły również pozytywne rezultaty.

## Sugestie pod adresem praktyki

Podjęte badania dowodzą, że wczesna edukacja rodziców z grupy ryzyka nieprawidłowego rozwoju dziecka może minimalizować niebezpieczeństwo powstawania poważnych zaburzeń w rozwoju dziecka, które już w okresie przedszkolnym prowadzą do odrzucenia go przez rówieśników i ograniczenia szans na rozwój umiejętności nawiązywania dobrych relacji z innymi i zaspokajania w nich fundamentalnych potrzeb — bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, przynależności, uznania. Skoro wiemy już, że to przede wszystkim rodzice, którzy żyją w wyjątkowo trudnych warunkach, na marginesie życia społecznego lub zagrożeni wykluczeniem i marginalizacją, oraz tacy, którzy sami nie mieli dobrych warunków rozwoju w swoim środowisku rodzinnym, mają problemy z tworzeniem właściwych warunków rozwoju swoim dzieciom, i wiemy, jakie właściwości dzieci wymagają specyficznych kompetencji od rodziców — prowadzenie diagnozy w środowisku lokalnym może być pierwszym krokiem do stworzenia systemu wsparcia dla rodziny obejmującego przede wszystkim edukację rodziców. Pewnym rozwiązaniem może być założone w *Ustawie z dnia 9 czerwca 2011 o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* powoływanie asystentów rodziny, których podstawowym zadaniem ma być wspieranie rodziców w sprawowaniu roli rodzica tak, by jak najmniej dzieci trzeba było zabierać z rodziny z powodu braku warunków niezbędnych do rozwoju.

Przykłady podane w tym artykule pochodzą z innych krajów. Można jednak przypuszczać, że także u nas tego typu działania będą skuteczne. Problemem, który musimy rozwiązać, jest przygotowanie asystentów ro-

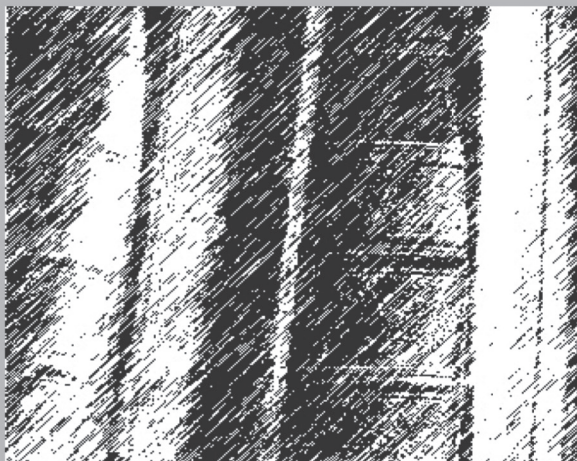
dziny do prowadzenia tego typu działań edukacyjnych, których efektem będzie przerwanie międzypokoleniowej transmisji niewłaściwych wzorców sprawowania opieki nad dziećmi.

## Bibliografia

- Bee H., 2004: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań.
- Belsky J., 2006: *Déterminants sociocontextuels des pratiques parentales*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Eds. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—7. Tryb dostępu: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BelskyFRxp-Parents.pdf>. Data dostępu: 12.12.2010 r.
- Benoit D., 2005: *Efficacité des interventions portant sur l'attachement*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Eds. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—5. Tryb dostępu: <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Benoit-AttachementFRxp.pdf>. Data dostępu: 01.12.2010 r.
- Bierman K.L., 2005: *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York.
- Bowen F. et al., 2003: *La prévention de la violence et d'intimidation en milieu scolaire*. In: *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Eds. F. Vitaro, C. Gagnon. Vol. 2: *Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy, Québec.
- Brzezińska A., 2004: *Socjometria*. W: *Metodologia badań psychologicznych*. Red. J. Brzeziński. Warszawa.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziólkowska B., 2008: *Psychologia rozwoju*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau, D. Doliński. T. 2. Gdańsk.
- Cartron A., Winnykamen F., 2004: *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*. 2<sup>e</sup> éd. Paris.
- Deptuła M., 2006: *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. W: *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Red. M. Deptuła. Bydgoszcz.
- Deptuła M., 2010a: *Dziecko odrzucone przez rówieśników*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*. Red. T. Pilch. Warszawa.
- Deptuła M., 2010b: *Piętno samotnego dzieciństwa. Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników*. „Chowanna”, T. 1 (34): *Dzieciństwo — witraż bolesny* [red. E. Jarosz].
- Egeland B., 2005: *Programmes d'intervention et de prévention portant sur l'attachement et destinés aux jeunes enfants*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Eds. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—8. Tryb dostępu: <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/EgelandFRxp.pdf>. Data dostępu: 01.12.2010 r.
- Gagnon C., Vitaro F., 2003: *La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents*. In: *Prévention des problèmes d'adaptation chez les en-*

- fants et les adolescents*. Vol. 2: *Les problèmes externalisés*. Eds. F. Vitaro, C. Gagnon. Sainte-Foy, Québec.
- Greene R.W., Ablon J.S., 2008: *Terapia dzieci impulsywnych. Model rozwiązywania problemów poprzez współdziałanie*. Przeł. M. Stasińska. Kraków.
- Markowski A., red., 1999: *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa.
- Mikami A.Y., Boucher M.A., Humphreys K., 2005: *Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School*. „The Journal of Primary Prevention”, vol. 26, no. 1 (January).
- Moss E. et al., 2011: *Efficacy of a home-visiting intervention aimed at improving maternal sensitivity, child attachment, and behavioral outcomes for maltreated children: A randomized control trial*. „Development and Psychopathology”, no. 23.
- Parent S., Ménard A., Pascal S., 2003: *La prévention des problèmes d'attachement à la petite enfance*. In: *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Vol. 1: *Les problèmes internalisés*. Eds. F. Vitaro, C. Gagnon. Sainte-Foy, Québec.
- Schaffer R.H., 2005: *Psychologia dziecka*. Red. A. Brzezińska. Warszawa.
- Schaffer R.H., 2006: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Przeł. M. Bialecka-Pikul, K. Sikora. Kraków.
- Schaffer R.H., 2010: *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Przeł. R. Andruszko. Kraków.
- Stawicka M., 2008: *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. [Seria: Psychologia. Nr 5]. Poznań.
- Tarabulsky G.M. et al., 1998: *L'intervention aupres de jeunes meres et de leur enfant: perspective de la théorie de l'attachement*. „Criminologie”, vol. 31, n° 1. Tryb dostępu: <http://id.erudit.org/iderudit/017409ar>. Data dostępu: 05.12.2010 r.
- Urban B., 2000: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków.
- Urban B., 2005: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*. Tryb dostępu: <http://prawo.lego.pl/prawo/ustawa-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej/?on=01.01.2012>. Data dostępu: wrzesień 2011 r.





WIOLETTA JUNIK

## Zapobieganie wykluczeniu społecznemu uczniów przez wzmacnianie ich reziliencji

### **Preventing students' social exclusion by fostering their resiliency**

**Abstract:** The aim of this article is to present the application of the idea of resilience in school pedagogical practise in order to foster the resiliency in students from the risk group who are potentially at risk of social exclusion. The aim of fostering resiliency in students is to achieve positive adaptation, understood as positive adjustment despite risks and adversities. At first the article presents the characteristic of the phenomenon of resiliency and basic assumptions of the concept, explaining the mechanisms of the phenomenon. Then, on the basis of the study of an individual case, the way of application the concept to plan the process of fostering resiliency in students was suggested.

**Key words:** children and adolescents, resilience, positive adaptation, social exclusion.

W licznych publikacjach poświęconych dzieciom i młodzieży z grup ryzyka podatnym na wykluczenie społeczne<sup>1</sup> wymienia się dzieci ze środowisk zaniedbanych, wychowujące się poza rodziną, będące ofiarami patologii życia rodzinnego, niepełnosprawne, żyjące w ubogim środowisku, pochodzące z mniejszości etnicznych. Za poważnie zagrożone wykluczeniem społecznym uważa się także dzieci wypadające z systemu szkolnego. Wszystkie w swoim życiu nieustannie zmagają się z przeciwnościami losu. Jednak część z nich, jak pokazały wieloletnie badania podłużne nad dziećmi wzrastającymi w niekorzystnych warunkach<sup>2</sup>, np.: w skrajnej biedzie, w rodzinach z problemem alkoholowym, w środowisku przestępczym, jest dobrze przystosowana do życia w społeczeństwie, daje sobie radę, nawet odnosi sukcesy, a w dorosłym życiu samorealizuje się.

Wyniki wspomnianych badań zainicjowały na świecie nurt badawczy poświęcony wyjaśnianiu przyczyn fenomenu dobrego przystosowania, który nazwano **zjawiskiem reziliencji** (ang. *resilience*)<sup>3</sup>. Nazwa ta, zaczerpnięta z fizyki, nawiązuje do właściwości odzyskiwania pierwotnej formy przez materiały fizyczne po przejściu pewnej deformacji wynikającej z nacisku (Vitaro, Carbonneau, Assaad, 2006). Ten nurt badań przyczynił się do powstania **koncepcji reziliencji**<sup>4</sup>, która wyjaśnia mechanizmy pozwalające młodym ludziom zachować zdrowie i utrzymać harmonijny rozwój mimo szeregu przeciwności (zob. Mazur, Tabak, 2008, s. 600). W tym artykule przedstawiono propozycję wykorzystania koncepcji reziliencji w praktyce pedagogicznej do opracowania strategii pomagania dzieciom z grup ryzyka — dzieciom zagrożonym wykluczeniem społecznym.

Celem artykułu jest upowszechnianie wiedzy o reziliencji i przekładanie tej koncepcji teoretycznej na język praktyki, co jest niezbędne do

<sup>1</sup> Termin „wykluczenie społeczne” określa sytuację, w której dana jednostka będąca członkiem społeczeństwa nie może normalnie uczestniczyć w działaniach obywateli tego społeczeństwa, przy czym ograniczenie to nie wynika z jej wewnętrznych przekonań, ale znajduje się poza kontrolą wykluczonej jednostki. Definicja pochodzi z witryny o nazwie: Encyklopedia Zarządzania. Źródło: [http://mfiles.pl/pl/index.php/Wykluczenie\\_spoeczne](http://mfiles.pl/pl/index.php/Wykluczenie_spoeczne). Data dostępu: 28 lutego 2012 r.

<sup>2</sup> Mowa o pionierskich badaniach podłużnych nad rozwojem dzieci w niekorzystnych warunkach życiowych, autorstwa Emmy E. Werner (1994), Normana Garmezy (1985) i Michaela Ruttera (1987).

<sup>3</sup> Obszerniejsze opisy zjawiska i koncepcji reziliencji można znaleźć w pracach Anny Boruckiej i Krzysztofa Ostaszewskiego (2008a; 2008b; 2008c; 2009) i Krzysztofa Ostaszewskiego (2010) oraz Wioletty Junik (2010a; 2010b; 2010c).

<sup>4</sup> Proponuję używanie spolszczonej wersji: „reziliencja”. Pozwoli to ujednoczyć i uprościć wymowę tego terminu (np. termin ten różnie wymawia się w językach angielskim i francuskim), a tym samym ułatwić jego upowszechnianie i posługiwanie się nim w praktyce edukacyjnej (zob. Junik, 2010b).



przewartościowywania podejścia do profilaktyki, zwłaszcza tej adresowanej do grup ryzyka, z koncentracji na samych zagrożeniach na rzecz wzmacniania zasobów dzieci i młodzieży.

## Koncepcja reziliencji

Współcześnie reziliencja najczęściej rozumiana jest jako dynamiczny proces, nierozzerwalnie związany z rozwojem, wyjaśniany udaną adaptacją na płaszczyźnie osobistej, pomimo okoliczności lub destrukcyjnych wydarzeń życiowych, uważanych zwykle za czynniki ryzyka w dziedzinie adaptacji (Vitaro, Carbonneau, Assaad, 2006). Proces ten obejmuje działanie wielu różnorodnych czynników ryzyka, podatności oraz czynników chroniących (scharakteryzowano je w dalszej części artykułu). W trakcie tego procesu dzieci nabywają umiejętności korzystania ze swoich zasobów wewnętrznych i zewnętrznych po to, by osiągnąć lepsze przystosowanie pomimo wszelkich dotychczasowych życiowych przeciwności (Ostaszewski, 2010, s. 32).

W wielu pracach proces ograniczania ryzyka opisywany jest za pośrednictwem podobnych oddziaływań. Nan Henderson i Mike M. Milstein (2003) w swojej sześciostopniowej strategii budowania reziliencji nazywanej kołem reziliencji (ang. *The Resiliency Wheel*) zaproponowali, żeby przeciwstawianie ryzyku obejmowało kolejno: rozwijanie więzi emocjonalnych, ustanawianie jasnych i spójnych granic oraz kształtowanie umiejętności życiowych uczniów, a także zapewnianie im opieki i wsparcia, ustanawianie i komunikowanie wysokich wymagań czy dostarczanie możliwości do zaangażowania się w jakąś prospołeczną działalność. Jednak należy pamiętać, że strategia pokonywania ryzyka na rzecz wzmacniania reziliencji — dobrego przystosowania dziecka — powinna uwzględniać pogłębioną diagnozę zagrożeń, podatności i zasobów tkwiących w dziecku oraz jego otoczeniu. Dopiero na tej podstawie możliwe jest projektowanie oddziaływań wzmacniających reziliencję.

## Strategia wzmacniania reziliencji ucznia

Pierwszym krokiem na drodze do wzmacniania reziliencji u dziecka powinna być identyfikacja czynników ryzyka, czynników podatności i czynników chroniących, na które dziecko jest ekspozowane. Diagnoza ta powinna opierać się na aktualnym stanie wiedzy naukowej. Kolejnym etapem powinno być ustalenie, jakiego rodzaju mechanizmy chroniące jednostkę należy uruchomić, żeby zmodyfikować działanie ryzyka. Następnie można przystąpić do zaplanowania harmonogramu oddziaływań mających na celu wzmacnianie reziliencji u uczniów. Na przykładzie opisanego w dalszej części artykułu indywidualnego przypadku ilustruję możliwy przebieg procesu wzmacniania reziliencji u dziecka.

### Historia Tomka

*Tomek chodził do VI klasy szkoły podstawowej. Pochodził z rodziny niepełnej. Jego uzależniony od alkoholu tata zginął w tragicznym wypadku rok wcześniej. Chłopiec miał troje rodzeństwa: dwie siostry (1,5-roczną i 6-letnią) oraz 10-letniego [brata] Marcina. Mieszkał w dzielnicy zagrożonej marginalizacją. Mama pracowała w szpitalu jako sprzątaczką na oddziale chorób wewnętrznych. W codziennych obowiązkach pomagała im babcia. Od śmierci taty Tomek angażował się w pomoc w domu i opiekę nad rodzeństwem.*

*Chłopiec uczęszczał do dużej rejonowej szkoły. Jego klasę w większości stanowili chłopcy, spośród których wielu sprawiało trudności wychowawcze. Tomek miał jednego ulubionego kolegę w klasie, z którym spędzał większość czasu w szkole. Niekiedy po szkole Tomek odwiedzał kolegę i razem grali u niego w takie gry komputerowe, jak *Left4Dead*, *Counter Strike*, *Need for Speed*. Tomek po śmierci ojca znacznie opuścił się w nauce. Przeżywał żalobę po utracie ojca. Ponadto przybyło mu wiele nowych obowiązków. Czuł się mocno obciążony psychicznie i fizycznie. Nauczyciele nie interesowali się jego sytuacją. Dlatego też niechętnie odpowiadał na ich pytania, zdarzało się, że im pyskował. Kiedy nauczyciele krytykowali go za niepowodzenia w nauce, wybuchał złością. Jediną osobą w szkole zainteresowaną jego sytuacją była pani pedagog. Chłopiec spotykał się z nią raz w tygodniu i dzielił się swoimi*

*problemami. Uzyskiwał od niej wsparcie w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach. Jego ulubionymi przedmiotami nauczania były WF, technika i informatyka. Lubił także nauczycieli, którzy je prowadzili. Pozostałych zajęć nie cierpiał. Planował zostać mechanikiem samochodowym. Matka Tomka zawsze przychodziła do szkoły na prośbę wychowawcy czy nauczycieli. Interesowała się sytuacją syna w szkole, rozumiała jego problemy, jednak miała trudności z porozumieniem się z nim w sprawie zachowania w szkole. Tomek, kiedy tylko miał wolną chwilę, odwiedzał przyjaciela taty, który w swoim garażu zajmował się modelarstwem. Po śmierci taty był to jego najlepszy dorosły przyjaciel. Chłopiec razem z nim konstruował modele samochodów.<sup>5</sup>*

Analiza historii Tomka umożliwia wyłonienie z opisu historii jego życia wielu czynników ryzyka zidentyfikowanych w dotychczasowych badaniach naukowych.

Czynnikami ryzyka (ang. *risk factors*) nazywamy te zmienne, które wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia, większym nasileniem i dłuższym czasem trwania istotnych problemów dotyczących zdrowia psychicznego (Cowie et al., 1996, s. 16). Dzięki licznym badaniom zidentyfikowano dużą liczbę czynników ryzyka, mających związek z powstawaniem problemów w zachowaniu dzieci i młodzieży. Krzysztof Ostaszewski (2008, s. 23) pogrupował je w następujące kategorie:

- czynniki indywidualne;
- czynniki związane z rodzicami i rodzeństwem;
- czynniki związane z realizacją ról rodzicielskich;
- czynniki związane ze szkołą i z nauką w szkole;
- czynniki związane z rówieśnikami;
- czynniki związane ze środowiskiem lokalnym;
- czynniki makrospołeczne związane z działaniem mediów oraz popkulturą.

Na podstawie przytoczonej klasyfikacji można określić rozmiary ekspozycji Tomka na działanie czynników ryzyka. Na drodze do lepszej przyszłości stanęły chłopcu przeciwności przedstawione w tabeli 1.

W obliczu tak dużego ryzyka, na jakie chłopiec jest ekspozowany, zasadne wydaje się pytanie o to, czy istnieje możliwość zrównoważenia bądź zredukowania tego ryzyka. Zdaniem Anny Boruckiej i Krzysztofa Ostaszewskiego (2008b, s. 11), działanie jednego lub dwóch czynników ryzyka ma zwykle niewielki negatywny wpływ na życie dziecka czy nastolatka, natomiast współwystępowanie trzech i więcej czynników może być powodem nieprzystosowania lub wywołać chorobę. W opinii ba-

---

<sup>5</sup> Opis jest w całości wymyślony przeze mnie, nie odwołuję się w nim do żadnego konkretnego przypadku.

daczy zjawiska reziliencji przy szacowaniu ryzyka i prognozowaniu przyszłości należy dodatkowo brać pod uwagę podatność jednostki na wpływ negatywnych czynników.

Tabela 1

### Analiza zagrożeń rozwoju psychospołecznego Tomka

Kategoria czynników ryzyka	Rodzaj czynnika	Przejawy
1	2	3
Czynniki indywidualne	wczesne zachowania problemowe (buntowniczność, niepodporządkowywanie się dorosłym)	negatywny sposób reagowania na wymówki nauczycieli
	zapotrzebowanie na stymulację, potrzeba wrażeń	niepodporządkowywanie się oczekiwaniom matki co do zachowania w szkole
Czynniki związane z rodzicami i rodzeństwem	niski status socjoekonomiczny rodziny	niskie dochody matki
		niskie wykształcenie matki
		liczne rodzeństwo
	choroby psychiczne rodziców	uzależnienie od alkoholu ojca
		wdowieństwo matki
		okres żałoby matki i przejęcie przez nią całego ciężaru utrzymania rodziny
		obciążające psychicznie i fizycznie warunki pracy matki
niemożność poświęcania przez matkę większej uwagi nadal wymagającym opieki dzieciom (z tych powodów prawdopodobne duże obciążenie psychofizyczne, stres, możliwa depresja)		
Czynniki związane z realizacją ról rodzicielskich	zakłócenia w relacji rodzic — dziecko	trudności w porozumiewaniu matka — syn (w sprawach szkoły)
		brak dłuższego kontaktu w ciągu dnia z matką z powodu jej pracy w systemie zmianowym
Czynniki związane ze szkołą i z nauką w szkole	niepowodzenia w nauce	utrata motywacji do nauki
	negatywny stosunek do szkoły i niektórych obowiązków szkolnych	zaniedbanie obowiązków szkolnych po śmierci ojca
		negatywny stosunek do większości przedmiotów i nauczycieli je realizujących, konflikty z nauczycielami

cd. tab. 1

1	2	3
Czynniki związane z rówieśnikami	rówieśnicy przejawiający zachowania ryzykowne/problemowe	uczęszczanie do klasy męskiej w dużej szkole w dzielnicy zagrożonej marginalizacją — wysokie prawdopodobieństwo kontaktów z nieprzystosowanymi społecznie rówieśnikami
	odrzućenie przez rówieśników	brak kontaktów z większością rówieśników z klasy
Czynniki związane ze środowiskiem lokalnym	niski poziom nauczania i opieki w szkole	brak pozytywnej atmosfery w szkole, brak wsparcia nauczycieli
	wysoka dostępność substancji psychoaktywnych	dzielnica, w której mieszka Tomek, i duża szkoła, do której uczęszcza, sprzyjają użyciu substancji psychoaktywnych
	wysoki poziom zagrożenia	specyfika zagrożonej dzielnicy — często występowanie przestępczości, przemocy i nieprzestrzeganie prawa
	niekorzystne warunki ekonomiczne	dzielnica, w której panuje bieda, dezorganizacja życia społecznego i bezrobocie
Czynniki makrosocjalne związane z działaniem mediów i popkulturą	ekspozycja na negatywne przekazy medialne	korzystanie z mediów modelujących agresję (gry komputerowe)

Źródło: Klasyfikację kategorii i rodzajów czynników ryzyka zaczerpnięto z: Ostaszewski, 2008, s. 23.

Za czynniki podatności (ang. *vulnerability factors*) uważa się te, które mogą modyfikować negatywne skutki działania podwyższonego poziomu ryzyka w życiu jednostki (Luthar — podają za: Borucka, 2011, s. 15). Do nich zalicza się płeć męską, niższy poziom inteligencji, trudny temperament oraz wczesną utratę rodzica. W przypadku Tomka w procesie wzmacniania ryzyka będą miały znaczenie jego płeć, temperament i śmierć ojca. Jeśli weźmiemy pod uwagę czynniki ryzyka i czynniki podatności, to sytuacja rozwojowa chłopca przedstawia się niepomyślnie. Teoretycznie możliwe jest zainicjowanie wielu różnych ścieżek ryzyka w rozwoju chłopca. Fakt, że chłopiec jest dzieckiem osoby uzależnionej od alkoholu, sprawia, że tych ścieżek istnieje co najmniej kilka.

Według Kennetha J. Shera (1997, s. 84—89), dziecko pochodzące z rodziny z problemem alkoholowym może być biologicznie bardziej podatne na pozytywne wzmocnienia związane z piciem. Tę ścieżkę autor nazywa **ścieżką nasilonego wzmocnienia**. **Ścieżka podatności na odchylenia od przyjętych norm** to kolejna ścieżka związana z uzależ-

nieniem rodzica od alkoholu; nadużywanie alkoholu wpływa na praktyki wychowawcze rodzica stosowane wobec dzieci, co skutkuje trudnym temperamentem dziecka i deficytami w sferze poznawczej dziecka. Trzecia ścieżka wiąże się z podatnością dzieci uzależnionych rodziców na przeżywanie negatywnych emocji, uczuć czy doświadczenie wysokiego poziomu życiowego stresu wraz z brakiem skutecznych strategii przezwycięzania trudności. Ta ścieżka nazywana jest **ścieżką negatywnych stanów afektów**.

Jeszcze inną ścieżkę ryzyka podają Anna Borucka i Krzysztof Ostaszewski (2008c). Ścieżkę tę rozpoczyna wczesna utrata jednego z rodziców, która wiąże się z pozbawieniem dziecka czułych i troskliwych relacji z rodzicem, przyczyniając się do złego funkcjonowania dziecka w szkole i wśród rówieśników. W rezultacie u dziecka mogą pojawić się objawy depresji, społeczne wycofywanie się, zaburzenia zachowania oraz wiele innych niekorzystnych następstw trwających przez wiele lat.

Jednak to, czy, a jeśli tak, to która ścieżka ryzyka zostanie uruchomiona, zależy będzie od interakcji między czynnikami ryzyka a czynnikami podatności i czynnikami chroniącymi.

Czynnikami chroniącymi (ang. *protective factors*) nazywa się właściwości jednostki lub środowiska, które wzmacniają potencjał zdrowotny oraz odporność na działanie czynników ryzyka (Okulicz-Kozaryn, Pisarska, 2007, s. 69). Dlatego w planowaniu procesu ograniczania ryzyka tak ważne jest zidentyfikowanie wszystkich zasobów — czynników chroniących, którymi dysponuje dziecko i jego otoczenie.

Rezultaty wielu badań jakościowych i ilościowych nad rozwojem dzieci i młodzieży w niesprzyjających warunkach umożliwiły wyłonienie trzech rodzajów zasobów odpornościowych, które sprzyjają procesom reziliencji u dzieci i młodzieży (Ostaszewski, 2005, s. 2). Karol Kumpfer (1999) oraz Ann S. Masten i Jennifer L. Powell (2003) zaliczyli do nich:

- zasoby indywidualne (zdolności poznawcze, temperament, mechanizmy samokontroli, optymizm i pogoda ducha, umiejętności społeczne, pozytywny obraz siebie, procesy motywacyjne);
- zasoby wynikające z relacji z rodzicami i innymi znaczącymi osobami z najbliższego otoczenia (relacje rodzice — dziecko, konstruktywnie myślący rówieśnicy, dobrzy i kompetentni dorośli);
- zasoby środowiska lokalnego (dobra szkoła, zaangażowanie w konstruktywną działalność, przyjazne i bezpieczne sąsiedztwo) (podają za: Ostaszewski, 2008, s. 38—39).

W tabeli 2 zestawione zostały wszystkie czynniki chroniące, które można zidentyfikować w życiu opisanego chłopca.

Zgodnie z koncepcją reziliencji, pokonywanie przeciwności losu możliwe jest za sprawą uruchomienia odpowiednich mechanizmów chronią-

cych, które mogą przeciwdziałać zagrożeniom poprzez wejście w interakcję z mechanizmami ryzyka i podatności.

Tabela 2

**Analiza zasobów ograniczających zagrożenia  
rozwoju psychospołecznego Tomka**

Kategoria zasobów — czynników chroniących	Rodzaj czynnika	Przejawy
Zasoby indywidualne	procesy motywacyjne	plany życiowe związane z uzyskaniem zawodu mechanika samochodowego
	zdolności poznawcze	zdolność uczenia się (technika, informatyka, przed śmiercią taty dobre osiągnięcia szkolne)
	umiejętności społeczne	zdolność do nawiązywania i podtrzymywania przyjaźni zdolność do opieki nad innymi i bycie odpowiedzialnym za rodzeństwo
Zasoby wynikające z relacji z osobami z najbliższego otoczenia	relacje rodzice — dziecko	zaangażowanie matki w szkolne sprawy dziecka
	dobrzy i kompetentni dorośli	oparcie w zaufanej osobie — Kochająca matka, opiekuńcza babcia, przyjaciel taty
Zasoby środowiska lokalnego	zaangażowanie w konstruktywną działalność	zainteresowanie modelarstwem, sportem, motoryzacją
	dobra szkoła*	wsparcie pedagoga szkolnego, nauczycieli ulubionych przedmiotów

\* Na czynnik chroniący „dobra szkoła” składa się wsparcie nauczycieli i pozytywna atmosfera w szkole. W przypadku chłopca mamy więc do czynienia z częściową ochroną w szkole.

Źródło: Klasyfikację kategorii i rodzajów czynników ryzyka zaczerpnięto z: Ostaszewski, 2008, s. 23.

Norman Garmezy, jeden z pionierów badań nad reziliencją, wyjaśnił przebieg procesów adaptacyjnych za pomocą trzech hipotetycznych modeli: **równoważenia ryzyka** (ang. *compensatory model*), **redukowania ryzyka** (ang. *immunity or protective model*), **uodporniania na ryzyko** (ang. *challenge model*). Według pierwszego modelu, czynniki chroniące bezpośrednio oddziałują na zachowanie, równoważąc wpływ czynników ryzyka. Drugi model zakłada interakcję pomiędzy czynnikami ryzyka i chroniącymi, które zmniejszają/redukują ich wpływ na zachowanie, stanowiąc niejako bufor lub tarczę ochronną. W ostatnim modelu przyjmuje się, że umiarkowany poziom ryzyka może sprzyjać uodpornieniu jednostki, a tym samym przygotować ją do nowych i trudniejszych wy-

zwań. Zgodnie z tym modelem, niewskazany jest zbyt mały i zbyt duży poziom ryzyka (Ostaszewski, 2005, s. 2).

W przypadku Tomka przykładem oddziaływań nastawionych na równowagę ryzyka będzie odpowiednie wsparcie ze strony wychowawcy, nauczycieli, pedagoga szkolnego. Taka pomoc może zrekompensować skutki wychowywania się w rodzinie niepełnej (co jest nieustająco działającym czynnikiem ryzyka) w postaci problemów z zachowaniem w relacji z dorosłymi i trudnościami w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Dorośli ze szkoły, będący najczęściej najbliższą dziecku, które większość dnia spędza w szkole, mogą rekompensować dzieciom brak bliskich relacji z rodzicem, troszcząc się o nie, interesując jego problemami i udzielając wsparcia w różnych życiowych sytuacjach.

Troskliwa opieka i personalizacja, czyli dostosowanie działań do indywidualnych potrzeb uczniów, w literaturze przedmiotu dotyczącej tzw. dobrych szkół wymieniane są jako czynniki najbardziej istotne w procesie wzmacniania reziliencji u uczniów (Fisk — podaję za: Henderson, Milstein, 2003). Za sprawą tych dwóch czynników tworzy się środowiska, w których bliskie relacje z uczniami przyczyniają się do wzrostu u nich nadziei i optymizmu (bez względu na to, jakie są ich osiągnięcia i przeszłość) (ibidem). Takie oddziaływania na rzecz chłopca są przykładem równowagi ryzyka.

Inną możliwą strategią postępowania na rzecz wzmacniania reziliencji u chłopca jest redukcja ryzyka. Na przykład poprzez udzielanie wsparcia w sprawach szkolnych możliwe jest osłabienie działania takiego czynnika ryzyka, jak niepowodzenia w nauce prowadzące do nawiązywania kontaktów z kolegami mającymi negatywny stosunek do szkoły, nieprzystosowanymi społecznie lub podejmującymi ryzykowne zachowania, a w perspektywie przejawianie rozlicznych zachowań problemowych. Ryzyko można by zredukować poprzez zorganizowanie pomocy w nauce, zmianę stosunku nauczycieli do ucznia, zainteresowanie problemami ucznia i wykorzystanie jego zdolności do wzbudzenia motywacji do nauki.

W sytuacji Tomka możliwe jest także prowadzenie oddziaływań nastawionych na wzmacnianie odporności na ryzyko. Matka chłopca mogłaby zwiększyć umiarkowanie poziom oczekiwań wobec chłopca związanych z nauką szkolną, pamiętając, że gwałtowne zwiększenie wymagań, jak i zaakceptowanie istniejącej sytuacji szkolnej mogłoby przyczynić się do wzmocnienia niechęci do nauki, nauczycieli i szkoły. Bo — jak twierdzą Anna Borucka i Krzysztof Ostaszewski (2008a, s. 593) — „zbyt duży poziom wymagań rodziców może dezorganizować poczynania szkolne dziecka i zwiększać jego frustrację, podobnie zbyt mały [...] może być czynnikiem ryzyka, gdyż nie będzie wystarczająco stymulował dziecka



do wysiłku i uczenia się umiejętności rozwiązywania problemów i pokonywania trudności”.

W tabeli 3 przedstawiono propozycję konstrukcji planu wzmocnienia reziliencji Tomka; plan ten uwzględnia podsumowanie dotychczas przeprowadzonej diagnozy sytuacji życiowej chłopca. Na podstawie diagnozy czynników chroniących sporządzono i zamieszczono w planie wykaz mocnych stron — zasobów chłopca oraz przygotowano listę ryzyka, czyli potrzeb koniecznych do zrealizowania w celu poprawy jego sytuacji życiowej. W planie zamieszczono także propozycje oddziaływań nakierowanych na ograniczanie działania czynników ryzyka wraz z określeniem osób odpowiedzialnych za ich realizację oraz wskazówki dotyczące sposobów wzmocnienia oddziaływań i pozytywnych zmian następujących w życiu chłopca.

O powodzeniu działań nastawionych na wzmocnienie reziliencji możemy wnioskować na podstawie poziomu kompetencji psychospołecznych, które uważane są za wskaźniki pozytywnej adaptacji. U dzieci w wieku szkolnym kompetencje psychospołeczne są oceniane poprzez: osiągnięcia szkolne, angażowanie się w działania prospołeczne, umiejętność przestrzegania zasad oraz nawiązywania bliskich relacji (Borucka, Ostaszewski, 2008b, s. 12). Często obserwacja tych samych aktywności także u Tomka umożliwi ocenę skuteczności oddziaływań zaprojektowanych na bazie modeli przeciwdziałania ryzyku według Normana Garmezy.

Warto podkreślić, że szkoła jest szczególnym miejscem wzmocnienia reziliencji uczniów. To w niej (kiedy rodzina zawodzi) powinien tkwić potencjał do tworzenia uczniom odpowiednich warunków rozwoju zdolności do pokonywania przeciwności życiowych, konstruktywnego radzenia sobie z problemami i towarzyszącymi im napięciami oraz budowania kompetencji społecznych, szkolnych i zawodowych — niezbędnych do radzenia sobie w życiu (zob. Henderson, Milstein, 2003).

Tabela 3

## Plan wspierania reziliencji chłopca (adaptacja pomysłu S. Rockwell, 2006)

Sfera	Mocne strony	Potrzeby chłopca	Proponuje oddziaływać nakierowanych na równowagę, redukcję lub uodpornienie na działanie czynników ryzyka oraz odpowiedzialni za wdrożenie i monitorowanie oddziaływań	Wzmocnienia
1	2 plany życiowe związane z uzyskaniem zawodu mechanika samochodowego; zdolność uczenia się (technika, informatyka, przedśmiercią taty dobre osiągnięcia szkolne); duże zainteresowanie modelarstwem samochodowym;	3 rozwijanie samokontroli, zwłaszcza w kontaktach z nauczycielami; odzyskanie motywacji do nauki; ograniczenie zapotrzebowania na stymulację (gry komputerowe)	4 zachęcanie do odzyskania zainteresowania nauką (nie tylko ulubionych przedmiotów), której wyniki warunkują realizację planów życiowych; <b>odpowiedzialni:</b> chłopiec, nauczyciele, wychowawca, pedagog szkolny, rodzic wspieranie chłopca w planowaniu poprawy sytuacji szkolnej, formułowaniu celów dotyczących jego postępów w nauce i nagradzaniu siebie za odniesione sukcesy; <b>odpowiedzialni:</b> chłopiec, wychowawca, pedagog szkolny, rodzic	5 pedagog, wychowawca może systematycznie telefonować do matki chłopca i relacjonować wszelkie postępy w dotychczas zainicjowanych obszarach nauki szkolnej; nauczyciele mogą zlecać zadania specjalne umożliwiające prezentację umiejętności informatycznych i modelarskich chłopca; nagradzanie za działalność na rzecz klasy i szkoły; zapewnienie chłopcu miejsca, w którym mógłby prezentować aktualności na temat motoryzacji (gazetka klasowa, gablotka na korytarzu, podstrona na szkolnej stronie WWW).
Indywidualna			<p>wykorzystanie zainteresowania informatyką i techniką do zaproponowania konstruktywnego sposobu wykorzystywania komputera (np. nauka projektowania w programach graficznych; wykorzystanie komputera w wykonywaniu wybranych zadań domowych, np. przygotowywanie prezentacji multimedialnych);</p> <p><b>odpowiedzialni:</b> chłopiec, nauczyciel informatyki, nauczyciele innych przedmiotów, pedagog szkolny</p> <p>wykorzystanie zainteresowań chłopca do zaistnienia na forum klasy, szkoły; zachęcanie do udziału w konkursach i pokazach;</p> <p><b>odpowiedzialni:</b> nauczyciel techniki, wychowawca, pedagog szkolny, chłopiec</p>	

Rodzina i najbliższego otoczenia	<p>miłość mamy i babci;</p> <p>oparcie w zaufanej osobie — przyjacieli taty;</p> <p>zaangażowanie matki w szkolne sprawy dziecka</p>	<p>popieszczenie komunikacji pomiędzy matką a synem;</p> <p>zmniejszenie obciążenia psychicznego</p>	<p>zachęcanie chłopca do samodzielnego dystansowania się w sytuacjach przytłaczających go i odpowiedzialnego wyrażania złości;</p> <p><b>odpowiedzialni:</b> chłopiec, nauczyciele, wychowawca, pedagog szkolny, rodzic</p>	<p>telefonowanie do matki z pytaniem, jak sobie radzi, czy potrzebuje wsparcia;</p> <p>wysyłanie do domu zaproszeń do udziału w imprezach okolicznościowych;</p> <p>przekazywanie za pośrednictwem syna życzeń świątecznych dla całej rodziny;</p> <p>wysyłanie do przyjaciela ta-ty informacji o sukcesach chłopca w szkolnych konkursach związanych z zainteresowaniami technicznymi i podziękowań za stworzenie warunków do rozwijania hobby</p>
			<p>zachęcanie matki do skorzystania z pomocy psychologicznej i poszukiwania pomocy społecznej niezbędnej do poprawy warunków egzystencjalnych rodziny;</p> <p><b>odpowiedzialni:</b> wychowawca, pedagog szkolny, rodzic</p> <p>zachęcanie matki do korzystania z okazji przebywania w szkole w trakcie festynów rodzinnych i innych przedsięwzięć rodziców i dzieci — w miarę możliwości;</p> <p><b>odpowiedzialni:</b> wychowawca, pedagog szkolny, rodzic</p> <p>za zgodą matki włączenie przyjaciela taty w szkolne prezentacje zainteresowań chłopca związanych z modelarstwem;</p> <p><b>odpowiedzialni:</b> wychowawca, rodzic, przyjaciel ojca</p> <p>zachęcanie matki do zwracania się o pomoc w sytuacjach trudnych;</p> <p><b>odpowiedzialni:</b> wychowawca, pedagog szkolny, rodzic</p> <p>informowanie matki o możliwościach uczestniczenia w programach z udziałem dzieci i ich rodziców;</p> <p><b>odpowiedzialni:</b> chłopiec, nauczyciele, wychowawca, pedagog szkolny, rodzic</p> <p>zapropionowanie chłopcu udziału w programie wzmacniania zdrowia psychicznego młodzieży na terenie szkoły;</p> <p><b>odpowiedzialni:</b> wychowawca, pedagog szkolny, chłopiec, rodzic</p>	

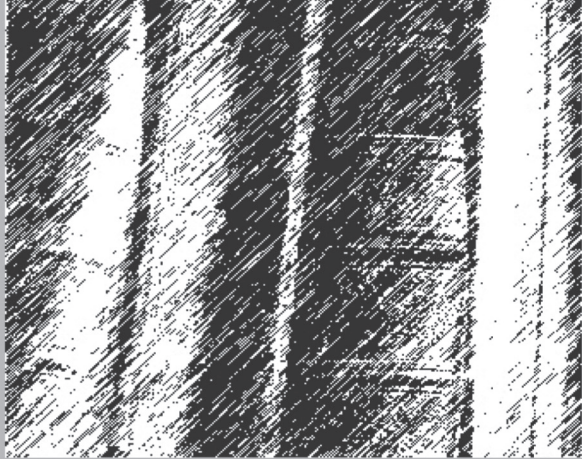
cd. tab. 3

1	2	3	4	5
Środowiska lokalnego	<p>wspierający do- rosli w szkole (mentorzy): na- uczyciel WF-u, techniki, infor- matyki i peda- gog szkolny</p>	<p>pozytywny klimat szkoly i klasy; zdecydowane za- angażowanie na- uczycieli i wy- chowawcy w po- moc chłopcu; ochrona przed wpływami an- tyspołecznymi w szkole chłopca i jego sąsiedz- twie</p>	<p>zachęcanie chłopca do rozwoju kluczowych umiejętności ży- ciowych, tj. radzenia sobie ze stresem; odpierania presji rówieśniczej, prawidłowego komunikowania się poprzez udział w szkolnych programach profilaktycznych; <b>odpowiedzialni:</b> chłopiec, wychowawca, pedagog szkol- ny organizowanie form pracy z nauczycielami i wychowawca- mi (warsztaty, zespoły) celem poprawy atmosfery w klasie i szkole; <b>odpowiedzialni:</b> dyrekcja, pedagog szkolny, nauczyciele zachęcanie chłopca do korzystania z konwencjonalnych form rozwoju zainteresowań, np. klub sportowy; <b>odpowiedzialni:</b> nauczyciel WF-u, chłopiec</p>	<p>składanie podziękowań oso- bom wspierającym chłop- ca, np. przez wychowawcę klasy, dyrektora szkoły</p>

## Bibliografia

- Borucka A., 2011: *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*. W: *Resilience. Teoria — badania — praktyka*. Red. W. Junik. Warszawa.
- Borucka A., Ostaszewski K., 2008a: *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. [Cz. 1]. „Medycyna Wieku Rozwojowego”, T. 12, nr 2.
- Borucka A., Ostaszewski K., 2008b: *Pokonać przeciwności losu — Koncepcja „resilience”*. „Remedium”, nr 7/8.
- Borucka A., Ostaszewski K., 2008c: *Pokonać przeciwności losu. Koncepcja Resilience*. Referat wygłoszony na Konferencji „Wychowanie w gimnazjum”, zorganizowanej przez Biuro Edukacji 18 listopada 2008 w Warszawie. Tryb dostępu: <http://edukacja.warszawa.pl/plik.php?id=3505>. Data dostępu: 1 stycznia 2011 r.
- Borucka A., Ostaszewski K., 2009: *Przewyciężyć zły los*. „Psychologia w Szkole”, nr 1.
- Coie J.D. et al., 1996: *Profilaktyka: teoria i badania. Ramy teoretyczne i wybrane wytyczne narodowego programu badawczego*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 2.
- Garnezy N., 1985: *Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors*. In: *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Ed. J. Stevenson. Oxford.
- Henderson N., Milstein M.M., 2003: *Resiliency in School. Making It Happen for Students and Educators*. California.
- Junik W., 2010a: *Przeciwdziałanie zachowaniom problemowym wśród dzieci i młodzieży przez wzmacnianie reziliencji w szkole*. W: *Młode pokolenie. Ofiary czy sprawcy przemocy?* Red. T. Sołtysiak, A. Nowakowska. Bydgoszcz.
- Junik W., 2010b: „*Na przekór przeciwnościom losu*” — *Jak wzmacniać reziliencję u dzieci z rodzin z problemem alkoholowym?* „Chowanna”, T. 1 (34): *Dzieciństwo — witraż bolesny* [red. E. Jarosz].
- Junik W., 2010c: *Realizacja strategii rozwijania reziliencji w szkole w świetle wybranych badań nad klimatem szkoły*. W: *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce*. Red. K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski. Cz. 2. Warszawa.
- Kumpfer K., 1999: *Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework*. In: *Resilience and Development: Positive Life Adaptions*. Eds. M.D. Glantz, J.L. Johnson. New York, NY.
- Masten A.S., Powell J.L., 2003: *A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*. In: *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Ed. S.S. Luthar. New York.
- Mazur J., Tabak I., 2008: *Koncepcja resilience. Od teorii do badań empirycznych*. W: J. Mazur et al.: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006*. Warszawa.
- Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., 2007: *Profilaktyka i wczesna interwencja*. W: *Wsparcie regionalnych i lokalnych społeczności w przeciwdziałaniu narkomanii na poziomie lokalnym*. Program „Transistion Facility 2004”. PL2004/016-829.05.01.02, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej i Rządu RP. [Redakcja merytoryczna A. Hejda, K. Okulicz-Kozaryn]. Warszawa. [Rozdział: *Zapobieganie narkomanii w gminie. Zasady tworzenia gminnych programów przeciwdziałania narkomanii*].
- Ostaszewski K., 2005: *Druga strona ryzyka*. „Remedium”, nr 2 (144).
- Ostaszewski K., 2008: *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*. W: J. Mazur et al.: *Czynniki chroniące młodzież*

- 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006.* Warszawa.
- Ostaszewski K., 2010: *Resilience czyli pozytywne myślenie o profilaktyce.* „Remedium”, nr 6.
- Rockwell S., 2006: *Facilitating the Fourth R: Resilience.* „Kappa Delta Pi Record”, vol. 43, no. 1.
- Rutter M., 1987: *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms.* „American Journal of Orthopsychiatry”, vol. 57 (3).
- Sher K., 1997: *Czynniki ryzyka na poziomie indywidualnym. W: Powstawanie problemów alkoholowych. Biologiczne, psychospołeczne i socjologiczne czynniki ryzyka uzależnienia od alkoholu.* Red. R. Zucker, G. Boyd, J. Howard. Warszawa.
- Vitaro F., Carbonneau R., Assaad J.-M., 2006: *Les enfants de parents affectés d'une dépendence. Problèmes et résilience.* Québec.
- Werner E.E., 1994: *Overcoming the odds.* „Developmental and Behavioral Pediatrics”, vol. 15 (2).



BEATA PITUŁA

## Refleksja nad wybranymi uwarunkowaniami marginalizacji roli współczesnego nauczyciela

**Reflection on selected determinants  
of marginalization of the role of the modern teacher**

**Abstract:** The text concerns the increasing problem of marginalization of teacher's occupational role in education system as well as in general public opinion. Historical context of the issue and its origins are presented. It has also been attempted to analyse several complex solutions to the problem.

**Key words:** marginalization, teacher.

## Wprowadzenie

Rozpatrując podjęty w niniejszym artykule problem, chciałabym odpowiedzieć na kilka najistotniejszych pytań zasygnalizowanych w temacie. Przede wszystkim nurtującą kwestią jest, czy zjawisko marginalizacji istotnie ma miejsce. Odpowiadając twierdząco, należy zadać kolejne pytanie, dotyczące funkcji nauczyciela w systemie szkolnictwa: jakie funkcje nauczyciel chciałby pełnić oraz jakie pełnić powinien, a także na czym polega owa marginalizacja tych funkcji. W odpowiedziach na te pytania nie można pominąć kwestii usytuowania nauczyciela nie tylko w samym systemie oświaty, ale również w społeczeństwie. Należy ponadto uwzględnić jego relacje z innymi, to, jak się w nich odnajduje oraz jak jest przez innych odbierany i oceniany. Co istotne, należy tu spojrzeć na odbiór i ocenę społeczną konkretnej jednostki, która wykonuje zawód nauczycielski, a także na odbiór i ocenę samego zawodu, który determinuje (lub nie) te oceny. Rozważając podjętą tematykę, należy również uwzględnić kontekst historyczny roli nauczyciela, stawianych mu celów oraz ewaluacji jego postaw i osiągnięć.

### Rys historyczny postrzegania nauczyciela

Jeśli spojrzymy możliwie najdalej wstecz w historię nauczania i uczenia się, to spostrzeżemy, że samo nauczanie było niegdyś dobrem trudno dostępnym, szczególnie dla plebsu i tzw. mas. Jednak estyma, jaką cieszył się sam zawód nauczyciela, była ogromna. W przepelnionych humanizmem i atmosferą ogromnego szacunku dla nauki i dla mędrców opisach starożytnych akademosów czy lykeosów nauczający mają stanowić ostoję swobodnej wymiany myśli i idei. Wówczas nauczyciel, filozof czy twórca danej szkoły filozoficznej dla swych uczniów był nie tylko nauczycielem, ale przede wszystkim mistrzem. Nawet po upadku cywilizacji starożytnych, w czasach średniowiecza, zwanego przez wielu „wiekami ciemnymi”, kiedy to szkolnictwo było zasadniczo scalone z instytucją i administracją kościelną, sama postać nauczyciela, jego zadania i role były darzone najwyższym szacunkiem społeczeństwa. Co godne zauważenia, nie był to szacunek związany jedynie z funkcjami sakralnymi ówczesnego nauczyciela — księdza na przykład w szkołach parafialnych, a więc w najbardziej rozpowszechnionej i najszerzej dostępnej wtedy formie zorganizowanego nauczania. Nie rozpisuję się o stopniowym powrocie



do laicyzacji nauczania, gdyż nie jest to przedmiotem tego opracowania, należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że w kolejnych stuleciach rola nauczania i samego nauczyciela nie tylko nie była ograniczana, lecz stawała się coraz bardziej znacząca wraz z rozrostem szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego. Zmieniły się jednak zasadniczo funkcje zawodu nauczycielskiego (Kot, 1995). W coraz większym stopniu zawód ten był scalany z machiną państwową, służąc szerzeniu jej ideologii. Warto wziąć pod uwagę ówczesne realia i nie oceniać jednoznacznie negatywnie takiego zjawiska ani nie traktować go jako przejawu marginalizacji roli nauczyciela.

Za ciekawy przykład scalania roli nauczyciela z panującym w państwie porządkiem niech posłuży Szkoła Rycerska, założona 15 marca 1765 roku przez króla Stanisława Augusta Poniatowskiego i, co było fenomenem w realiach I Rzeczypospolitej, utrzymywana ze środków skarbu państwa (Kot, 1995). Jej głównym celem, oprócz nauczania oczywiście, było wpajanie swoim adeptom swoistej, jak się często lakonicznie stwierdza, patriotycznej ideologii. Nie miejsce tu, by oceniać osiągnięcia Szkoły jako takiej, należy jednak nadmienić, iż wielu jej absolwentów brało udział w samym tworzeniu szkoły, co dobitnie dowodzi, że swoista indoktrynacja ideologiczna nauczycieli okazała się bardzo skuteczna, a nie mogłaby się taka okazać, gdyby nie autorytet i szacunek otaczający osobę nauczyciela i instytucję szkoły.

W okresie międzywojennym, jak trafnie zauważa Janusz Czerny, pozycja nauczyciela była niezachwiana (Czerny, 1998). Zawód ten cieszył się ogromnym poważaniem społeczeństwa, co — jak sądzę — wynikało z czterech istotnych okoliczności. Po pierwsze, takie traktowanie tego szczególnego zawodu miało swoje źródło w tradycji; po drugie, tworzące się ponownie od podstaw państwo pilnie potrzebowało (i tej potrzeby społeczeństwo było świadome w znacznym stopniu) wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, by edukować nowe pokolenia w oderwaniu od tradycji nauczania z okresu zaborów, budować nową lub celniej: na nowo polską świadomość narodową (aspekt humanistyczno-ideologiczny roli nauczyciela w międzywojniu) (Nowak, 1991). Ponadto młode państwo, długo osamotnione na arenie międzynarodowej, potrzebowało nowych, rzetelnie i profesjonalnie wykształconych kadr, przygotowanych do budowy partykularnego i kolektywnego dobrobytu (technokratyczny aspekt roli nauczyciela). Stąd „dziejowa” niemalże rola edukacji i nauczyciela nie podlegały dyskusji. Po trzecie, zatrważający poziom analfabetyzmu, jak na dwudziestowieczne standardy, próba polonizacji poprzez edukację i indoktrynację licznych grup etnicznych (m.in. Żydów, Ukraińców, Karaimów, Białorusinów, Ślązaków, Czechów, Niemców) wymuszały szacunek samego państwa do nauczycieli, którzy z przekonania bądź z konieczności reali-

zowali politykę nowego państwa. Po czwarte wreszcie, znaczący był nurt pozytywistyczny w sztuce i filozofii, który rozwinął się właśnie w tym okresie i w którym kładziono ogromny nacisk na tzw. pracę u podstaw, pracę organiczną (Nowak, 1991). Nurt ten znalazł wielu zwolenników, a ponieważ nauczanie mas (niesienie oświaty) było w centrum zainteresowania pozytywistów, sam nauczyciel również, znów jako „wykonawca nauczania”, musiał cieszyć się znaczącą estymą. M.R. Małecki, dostrzegając gwałtowny, negatywny przełom, jaki nastąpił po II wojnie światowej w postrzeganiu roli czy może raczej ról nauczyciela, pisze: „Część nauczycieli władza wyrugowała z zawodu pedagoga jako wroga narodu. Część nauczycieli przeszła na emeryturę. Oświata cierpiała na chroniczny brak nauczycieli, zwłaszcza w środowiskach wiejskich. Tam sytuacja była gorzej jak fatalna. Do nauczania władze oświatowe desygnowały: niedoszłych przedwojennych maturzystów, wojskowych, aktywistów i młodzież, która zadeklarowała, że podejmie studia” (Małecki, 2009, s. 17). Taki upadek kwalifikacji fachowych kadr oraz silna indoktrynacja ideologiczno-polityczna spowodowały, że funkcje i estyma zawodu spadły dramatycznie. Co równie istotne, przynależność do tej grupy zawodowej musiała oznaczać przynależność do grupy społecznej intelektualistów, która w państwie budowanym na „sojuszu chłopsko-robotniczym” była grupą marginalizowaną. Sama władza jeszcze w latach czterdziestych i pięćdziesiątych rekrutowała się z osób niemających nic wspólnego z jakąkolwiek grupą intelektualną, lecz co gorsza, w ogromnym stopniu nie miała także wiele wspólnego z krajem w ogóle (np. Wanda Wasilewska). Stąd wyraźny wpływ przeideologizowanej polityki (bardziej radzieckiej niż polskiej) na kształcenie i wychowanie, a także marginalizacja autonomicznych niegdyś wyzwań edukacyjnych, realizowanych przez szkołę i nauczyciela, który sam nie był szanowany, nie miał szans na realizację własnych, suwerennych względem dominującej ideologii państwowej (jemu samemu nieprzychylniej), zadań i celów (Małecki, 2009, s. 20). Wraz z ukonstytuowaniem się Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej również uposażenie nauczycieli stało się obiektywnie żenująco niskie; było niskie również subiektywnie — względem pensji nauczycieli okresu międzywojennego. Niska pensja w znaczącym stopniu przełożyła się na spadek estymy, jaką kiedyś cieszył się zawód nauczyciela.

## Jakie funkcje nauczyciel pełni, a jakie pełnić powinien?

Współcześnie nauczyciel przede wszystkim naucza określonego przedmiotu. Przekazuje wiedzę, pomaga ją zrozumieć i wykorzystać w rzeczywistości innej niż szkolna. Ponadto nauczyciel (obok rodzica) wychowuje i stymuluje proces właściwej socjalizacji ucznia. Co więcej, nauczyciel organizuje czas poza obowiązkowymi zajęciami lekcyjnymi, proponuje dodatkowe formy aktywności swoich podopiecznych w ramach działalności szkoły, przygotowuje te aktywności i zarządza nimi. Nauczyciel jest też opiekunem i nierzadko pilotem wycieczek szkolnych. Współpracuje z rodzicami (a współpraca ta jest często wyjątkowo trudna), z lokalnymi władzami, z dyrekcją, czasem z mediami (np. gdy musi bronić swego dobrego imienia). Na co dzień, w domu zapoznaje się z pracami uczniów, ewaluje je, poświęca swoim sprawom zawodowym czas wolny, niewliczony do pensum godzinowego. Te wszystkie zadania niewątpliwie stoją przed nauczycielem współczesnej szkoły, niezależnie od tego, czy mówimy o kształceniu podstawowym, gimnazjalnym czy średnim (licea, licea profilowane, technika itp.). Powstaje jednak fundamentalne pytanie, a w zasadzie pytania: czy istotnie nauczyciel podejmuje się tych wszystkich zadań? Czy może podjąć wykonaniu takiej ich ilości? I wreszcie: Czy w ogóle powinien się podejmować ich wykonania? Znany czeski pedagog Lumir Reis proponuje, by ten ogrom zadań rozdzielić pomiędzy liczne grono wyspecjalizowanych pracowników szkoły niebędących nauczycielami jako takimi, lecz specjalizujących się w określonych dziedzinach szkolnej aktywności. Tak więc do szkół na — jak rozumiem — stałe etaty trafiliby np. prawnicy czy — jak proponuje sam autor — „asystenci nauczycieli” (Reis, 2002, s. 63). Reis dostrzega jednak oczywistą wadę takiego rozwiązania w postaci ogromnych kosztów, niemożliwych do poniesienia w ramach realnych budżetów szkół; w naszych warunkach administracyjno-prawnych wiąże się to również ze skromnymi budżetami samorządów lokalnych. Proponuje jednak inne rozwiązania, które jakkolwiek trudne do wykonania, nie wydają się tak nierealne. Otóż przede wszystkim postuluje zwiększenie koherentnej współpracy między szkołami i społecznościami lokalnymi czy regionalnymi. Mowa tu oczywiście o współpracy dobrowolnej i nieodpłatnej (stąd trudność w realizacji tego pomysłu) (Reis, 2002, s. 67—69). Niewątpliwie należy jednak uświadomić samym rodzicom rozmiar ich osobistej odpowiedzialności za wychowanie i kształcenie dzieci, ponieważ ogrom obowiązków, jakie obecnie spadają na szkołę i nauczyciela w związku z brakiem takiego poczucia rodziców bądź chroniczną nieobecnością rodziców w domu i bra-

ku ich udziału w procesach wychowawczo-edukacyjnych, przerasta możliwości zarówno pojedynczego nauczyciela, jak i szkoły (Pituła, 2010, s. 52). Ogromne oczekiwania „nieobecnych rodziców”, rodziców niezainteresowanych lub niepotrafiących się należycie zaangażować w procesy wychowawcze dzieci stoją w sprzeczności z możliwościami faktycznymi, a nawet hipotetycznymi placówek oświatowych i samych nauczycieli (Pituła, 2010, s. 53). Wobec tego narasta wzajemne rozczarowanie i niezrozumienie, które znacząco wpływają na marginalizację roli nauczyciela, zarówno w samej szkole, jak i w społeczeństwie. Być może właśnie ten kontrast, ta rozbieżność między oczekiwaniami rodziców (czyli reprezentantów społeczeństwa) a możliwościami nauczyciela buduje mur niezrozumienia i utrwała pejoratywny odbiór zawodu nauczycielskiego. Zmiana takiego stanu rzeczy jest możliwa na drodze intensyfikacji procesu pedagogizacji rodziców implikującej zmianę w realizacji funkcji rodzica. Największymi beneficjentami takiej zmiany w świadomości rodzicielskiej niewątpliwie będą uczniowie (dzieci), a za ich pośrednictwem przyszłe, lepiej wychowane i wyedukowane społeczeństwo.

## Czy marginalizacja ról nauczyciela ma miejsce, a jeśli tak, to jakie przyjmuje postaci?

Na pierwszy człon tego pytania musimy udzielić odpowiedzi twierdzącej, o czym już pokrótce napisałam. Nie ma też wątpliwości, że nie jest to zjawisko całkiem nowe, można bowiem, jak sądzę, stwierdzić, iż ma ono źródło jeszcze w latach powojennych i późniejszym okresie Rzeczypospolitej Ludowej. Należy jednak zapytać: jakie są obecnie przyczyny ciągle postępującej marginalizacji roli nauczyciela w szkole i w społeczeństwie, skoro przynajmniej część powodów znalazła swój kres wraz ze zmianą systemu ustrojowego w kraju? Źródeł tego problemu jest znacznie więcej, niż można byłoby sądzić. Niektóre wydają się oczywiste, niektóre mogą umknąć mniej uważnym badaczom zjawiska, ponieważ nie są obserwowalne bezpośrednio w sytuacji funkcjonowania nauczyciela, co oczywiście nie znaczy, że oddziałują słabo lub że są mało znaczące. Najczęściej wymienianym powodem słabnącego znaczenia zawodu i funkcji, jakie pełni nauczyciel współcześnie, są groteskowo niskie zarobki, nieodzwierciedlające w najmniejszym stopniu odpowiedzialności i ogromu pracy wykonywanej przez nauczycieli (Lewowicki, 2007, s. 98—99). Zresztą należy przyznać, że nauczyciele nie są jedyną grupą zawodową, której gratyfikacja nie idzie w parze z ilością obowiązków, jednakowoż

w przypadku nauczycieli skutki takiego dysonansu na linii praca — zarobki mogą być perspektywicznie najbardziej dotkliwe.

Kolejnym powodem marginalizacji roli nauczyciela jest stopniowy zanik zdolności uznawania jakichkolwiek autorytetów przez dzieci i młodzież. Autorytet równa się konwencji, a właśnie koniecznie poza ramy konwencji i uznanych norm dzisiejsza młodzież „na siłę” chce wychodzić. Na nieszczęście współpraca nauczycieli z młodzieżą zazwyczaj przypada na okres najintensywniejszego buntu przeciw zastanym normom i porządkowi, a to właśnie nauczyciel jest najłatwiej dostępną personifikacją wszystkich tych norm, obyczajów i standardów, przeciwko którym młodzież występuje. Skoro w oczach ucznia nauczyciel jest ucieleśnieniem wspomnianych reguł, to najłatwiej swoje niezadowolenie i bunt przelać właśnie na nauczyciela. Wielu autorów podkreśla, że ogromnym problemem implikującym spadek rangi zawodu i funkcji nauczyciela jest chybione prawodawstwo, które buduje atmosferę nieufności i podejrzliwości we współpracy nauczyciela i ucznia (Woźniak, 2007). Należy jednak zastanowić się, czy zasadniczym problemem jest właśnie prawo czy samo jego stosowanie lub wręcz nadużywanie. To pytanie, przynajmniej na razie, musi pozostać otwarte, chociażby z tego względu, że nie rysują się wyraźne tendencje ani do zmiany istniejącego stanu prawnego w tym zakresie, ani do zmiany interpretacji prawa czy jego stosowania. Kolejnym znaczącym problemem są tzw. mass media, szczególnie zaś te, które specjalizują się w prezentowaniu taniej sensacji, zadziwiająco łatwo znajdujące duże grono odbiorców. Niestety często również nauczyciel stawał się obiektem takich sensacyjnych doniesień, a ponieważ w mediach najczęściej nie wyjaśnia się wszystkich zawiłości sprawy, toteż „niestworzone historie” docierają do opinii publicznej. Co więcej, wszystkie media w znacznym stopniu ulegają swoistej tabloidyzacji — specjalizują się w przekazie jak najkrótszym, najłatwiejszym i przez to najbardziej splotnym (Żmijewska, 2007). Niejednokrotnie media wzbudzały sensację z powodu incydentalnych problemów nauczyciela; sytuację przekładano jednak na całą grupę zawodową i odbijało się to na świadomym i podświadomym postrzeganiu społecznym tej profesji.

Niewątpliwie znaczący wpływ na współczesne postrzeganie roli nauczyciela ma również brutalna, agresywna, bezkompromisowa i nieuznająca żadnych autorytetów kultura masowa, jednoznacznie stawiająca na skrajny nonkonformizm czy wręcz nihilizm, przynajmniej w odniesieniu do uznanych dotychczas systemów, reguł, autorytetów, równolegle jednak, „napędzana” przez wielkie koncerty, podświadomie narzuca swoim odbiorcom bardzo niebezpieczny uniformizm myślowy, ideowy i kulturowy. Taka kultura nie pozostawia wiele miejsca na rozsądnie pojmowaną rolę nauczyciela. Sama — za pośrednictwem przyrządów technicznych,

przekazu cyfrowego — chce edukować swoich uczniów — konsumentów, którzy nieświadomie i ślepo będą podążać za określonymi dobrami konsumpcyjnymi.

## Jak odwrócić proces marginalizacji roli nauczyciela?

Z całą pewnością nie ma jednej, prostej odpowiedzi na tak trudne pytanie. Co więcej, trzeba sobie uświadomić, że ten jątrzący polską oświatę i społeczeństwo problem można rozwiązać na drodze kompleksowych, wielopoziomowych i perspektywicznych działań.

Na pierwszy, najbardziej widoczny plan wysuwa się tu słuszne roszczenie zwiększenia uposażeń nauczycielskich, tak by sami nauczyciele byli bardziej zmotywowani do pracy, by zachęcić do podjęcia tego zawodu większą liczbę osób z odpowiednimi kwalifikacjami oraz przymiotami osobistymi (by wybór zawodu nauczyciela nie był wyborem ostatecznym, „najgorszym”, podejmowanym z braku lepszych, ciekawszych, lepiej gratyfikowanych możliwości pracy i zarobkowania). Ponadto wzrost płac nauczycieli zwiększy ich satysfakcję z wykonywanej pracy, a przez to podniesie poziom samooceny i niezbędnej w tym zawodzie pewności siebie oraz poczucia własnej wartości. W pełni asertywni, samowystarczalni ekonomicznie nauczyciele będą lepiej pracowali, ale też będą lepiej odbierani przez uczniów i ogół społeczeństwa. Kolejną kwestią jest przywrócenie kultury słusznego autorytetu, rozumianej jako świadome przyjmowanie cudzych zdolności, umiejętność ich uszanowania i prawidłowego wykorzystania dla własnego rozwoju. Jest to zadanie wyjątkowo trudne, zważywszy na dwa niepokojące fakty: po pierwsze, odejście kultury masowej od filozofii akceptacji autorytetów w ogóle oraz, po drugie (co chyba jeszcze bardziej niebezpieczne), przyjmowanie autorytetów negatywnych, wyrażających czy uznających pejoratywnie nacechowane wartości bądź nieuznających wartości w ogóle.

Kolejnym rozwiązaniem na innym, dalszym poziomie (metapoziomie) byłoby włączenie nauczycieli w krąg ogólnie uznanych autorytetów, przynajmniej dla uczniów. Jeżeli jednak reszta społeczeństwa nie będzie uznawała autorytetu nauczycieli, to trudno mówić o tym, by szacunek dla tego zawodu mógł się dłużej utrzymać. Otwarte pozostaje pytanie: jak osiągnąć takie cele? Trudno tu o jednoznaczną i pełną odpowiedź. Z całą pewnością zmianie musiałaby ulec kultura masowa jako taka, przekaz, jaki dociera do młodzieży i reszty społeczeństwa. Jednak trzeba mieć na uwadze, że kultura, nawet ta masowa, nie jest maszyną, komputerem,

który możemy w jakiś sposób świadomie zaprogramować. Stąd wysnuć można tylko jeden wniosek, a raczej apel o szerszy dialog pomiędzy społecznością pedagogiczną i kulturalną dla dobra przyszłych pokoleń. Rzecz, na którą niewątpliwie wpływ, w sposób bezpośredni, ma chociażby społeczność akademicka, jest przygotowanie zawodowe i etyczno-moralne nauczycieli, które również ściśle koreluje z oceną ich przyszłej pracy czy ich samych. Im większy stopień profesjonalizmu nauczania, tym niewątpliwie większa estyma zawodu, nie mówiąc już o lepszych efektach nauczania. L. Reis w swoich publikacjach kładzie również nacisk na potrzebę daleko idącej humanizacji nauczania, budowania relacji Ja — Ty (w opozycji do urzeczowionej relacji Ja — Ono) w procesie dydaktycznym. Nauczyciel — w opinii Reisa — musi nie tylko przygotowywać się do pełnienia przyszłych ról zawodowych, lecz również budować w uczniach ich szeroko rozumiane człowieczeństwo. Ostrej krytyce autor poddaje „technicyzację” nauczania, jego ściśle podleganie niewidzialnej, lecz wszechpotężnej ręce wolnego rynku oraz równie potężnej i jak najbardziej widocznej ręce rządowej i samorządowej administracji (Reis, 2002, s. 74—76). Jakkolwiek trzeba zauważyć, że nie możemy uczyć w zupełnym oderwaniu od realiów rynkowych, ponieważ tworzenie „armii” nieprzygotowanych fachowo absolwentów najróżniejszych szkół dodatkowo tylko zaszkodziłoby wizerunkowi nauczyciela i szkoły jako takiej, nie wspominając już o nieodwracalnych szkodach poczynionych młodym ludziom, którzy taki proces nauczania mieliby za sobą, oraz gospodarce, pozbawionej wykwalifikowanych pracowników i innowatorów. Nie można też nie dostrzegać postępującej dehumanizacji edukacji. Agresywny konsumpcjonizm zdaje się pozbawiać ludzi niezbędnego wzajemnego szacunku i budowania lepszego jutra. Stąd, by nie popadać w żadną ze szkodliwych skrajności, należy — jak sądzę — za Arystotelesem odnaleźć złoty środek pomiędzy cnotami dianoetycznymi i etycznymi.

Kolejnym instrumentem, który mógłby okazać się pomocny w demarginalizacji roli nauczyciela, byłaby zmiana sposobu nadzoru jego pracy. Obecnie przedstawiciele władz samorządowych, często nieposiadający odpowiednich kwalifikacji, mają chociażby jakże ważną kompetencję zatwierdzania lub oddalania kandydatury na dyrektora szkoły. Jak celnie zauważa Janusz Czerny: „To przejaw jawnej patologii. Znane są przypadki, kiedy nisko rozwinięty uczeń, dzięki miejscowym koneksjom, zostaje wójtem [...] gminy i w majestacie prawa zatwierdza lub oddala kandydaturę na dyrektora szkoły danego nauczyciela. Czyż to nie farsa? To ewidentny przykład z życia żywcem wzięty, ukazujący anomalie systemu obecnej oświaty” (Czerny, 2005, s. 19). Nadzór nad pracą szkół i nauczycieli powinien być oddany w ręce wykwalifikowanych, bezstronnych i niezaangażowanych lokalnie specjalistów. Z całą pewnością poprawi-

łoby to ewaluację pracy samych nauczycieli, jak i ich możliwości samostanowienia na przykład w kwestii regulaminów wewnętrznych szkół, uwzględniających lokalne uwarunkowania i potrzeby.

## Podsumowanie

Gdzie umiejscowić nauczyciela w dzisiejszym, wbrew pozorom, silnie zhierarchizowanym społeczeństwie? Jak postrzegać jego rolę czy funkcje? Bez wątpienia materialnie nauczyciele skazani są na bytowanie w warunkach, eufemistycznie mówiąc, niższej klasy średniej (choć wielu współczesnych socjologów, nie bez racji, zauważa faktyczny zanik tej klasy w Polsce), a nawet na poziomie niezabezpieczającym ich przed biedą. Odbiór społeczny zawodu nauczyciela również pozostawia wiele do życzenia. Wydarzenia ostatnich lat (jak choćby równie słynne, co haniebne zakładanie kosza na śmieci na głowę nauczycielowi; nagranie z tego zdarzenia zostało niezwykle szybko rozpowszechnione w Internecie) każą sądzić, że już dawno nie mieliśmy do czynienia z tak dramatycznym upadkiem autorytetu nauczycielskiego. Jest to zjawisko tyleż bulwersujące, co społecznie niebezpieczne. Uczniowie pozbawieni zasad, pośrednio przynajmniej zaczerpniętych właśnie od autorytetów, nie będą w stanie zbudować dojrzałego i odpowiedzialnego społeczeństwa w przyszłości. Już obecnie możemy zaobserwować spadek wewnętrznego zapotrzebowania na wartości czysto moralne, nieprzekładające się na wartości ekonomiczno-bytowe. Ten upadek wartości, jak się wydaje, jest bezpośrednio skorelowany również z marginalizacją roli nauczyciela we współczesnym społeczeństwie i w systemie szkolnictwa. Żeby odwrócić ten niepokojący trend, musimy na nowo zbudować akceptowalny, koherentny system wartości moralno-intelektualnych, który będzie fundamentem sanacji systemu szkolnictwa i postrzegania zawodu nauczyciela. Ponadto należy adekwatnie gratyfikować pracę nauczycieli i zatrzymać postępującą pauperyzację tej grupy zawodowej, a tym samym przywrócić wewnętrzną motywację do pracy i społeczne uznanie oraz powstrzymać negatywną selekcję do tego zawodu.

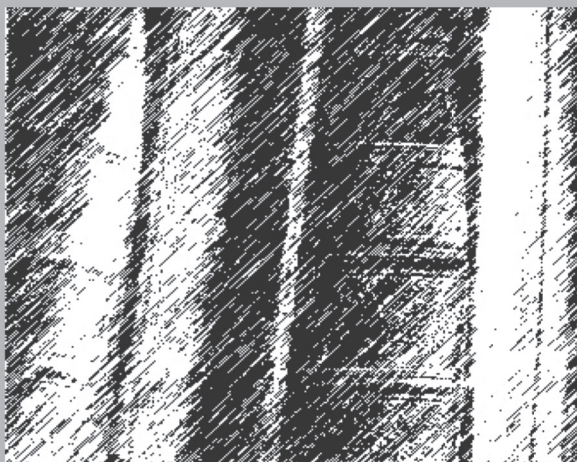
Paradoksalnie, sam problem marginalizacji roli zawodowej nauczyciela w ogóle jest marginalizowany, niedostrzegany lub bagatelizowany zarówno przez społeczeństwo, jak i przez kolejne rządy. Sytuacja wydaje się bardzo niepokojąca, zważywszy że od sukcesów procesów edukacyjnych zależy nie tylko dobrobyt pojedynczych jednostek w przyszłości, lecz ogólnie pojęty dobrobyt (materialny, intelektualny i moralny) całego społeczeństwa.



## Bibliografia

- Czerny J., 1998: *Zarys pedagogiki aksjologicznej*. Katowice.
- Czerny J., 2005: *Cywilizacja Zachodu. Agonia czy przetrwanie?* Katowice.
- Kot S., 1995: *Historia wychowania*. T. 1—2. Warszawa 1995.
- Lewowicki T., 2007: *Przemiany ustrojowe a etyka i powinności nauczycieli*. W: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Red. T. Lewowicki. Warszawa—Radom.
- Małecki M.R., 2009: *Mysł pedagogiczna w zarysie*. Łódź.
- Nowak J., 1991: *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Wrocław—Warszawa—Kraków.
- Pituła B., 2010: *Szkoła na marginesie*. „Problemy Profesjologii”, nr 1.
- Ries L., 2002: *Společnost-škola-povolání učitele*. In: *Profesionalizace vzdělávání učitele a vychovatele*. Red. H. Lukášová-Kantorková. [Pedagogická fakulta Ostravské univerzity].
- Woźniak J., 2007: *Prestiż zawodowy nauczyciela*. „Polonistyka”, nr 10.
- Żmijewska E., 2007: *Medialny obraz współczesnego nauczyciela*. W: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku*. Red. M. Królca, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotola. Częstochowa.





KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ

## Korekcja doświadczeń urazowych będących źródłem zachowań destrukcyjnych jako element inkluzji społecznej

Dzieci, które potrzebują miłości w największym stopniu,  
zawsze proszą o nią w najbardziej pozbawiony miłości  
sposób.

Barkley, 1995; cyt. za: Herbert, 2004, s. 22

### **The correction of traumatic experiences triggering destructive behaviours as an element of social inclusion**

**Abstract:** In the process of socialization the man is collecting the number of diverse experience which are deciding on his further individual development. Constructive experience influences for shaping the mature identity and they enable to build positive social relations. However they aren't a participation of everyone — the part of growing up persons is a subject of traumatic experience which are disturbing the psychosocial development and they can become the basis of the deviant social participation. Adolescents which experienced a trauma need the appropriate support in dealing with their traumatic experiences. In the article helpful forms of assistance were described in the social inclusion of persons presenting different problem behaviours, developing on the background of experienced injuries.

**Key words:** socialization, traumatic experience, stigmatization, intervention.

Socjalizacja, będąca podstawową kategorią pojęciową w naukach społecznych, jest definiowana jako ogół interakcji wpływających na kształtowanie się umiejętności umożliwiających jednostce uczestniczenie w życiu społecznym (Turner, 1998, s. 77). W trakcie procesu socjalizacji człowiek gromadzi cały szereg różnorodnych doświadczeń, które decydują o jego dalszym indywidualnym rozwoju. Doświadczenia konstruktywne wpływają na kształtowanie dojrzałej tożsamości i umożliwiają budowanie pozytywnych relacji społecznych (Turner, 1998, s. 77—81). Takie doświadczenia nie są jednak udziałem wszystkich — część dorastających osób podlega doświadczeniom urazowym, które zaburzają prawidłowy rozwój psychospołeczny i mogą stać się podłożem dewiacyjnego uczestnictwa społecznego. Uraz psychiczny kojarzony jest zwykle z nagle pojawiającym się trudnym wydarzeniem zagrażającym życiu lub zdrowiu, przynoszącym często konsekwencje w postaci zespołu stresu pourazowego. Jak się jednak okazuje, chroniczne występowanie trudnych sytuacji naruszających spójność struktury Ja może być także rozpatrywane w kategoriach urazowych (James, Gilliland, 2005, s. 25—32). Okoliczności, które mogą wywołać tak rozumiany uraz, są niestety zwykle — choć nie zawsze — związane z dysfunkcyjnym środowiskiem rodzinnym, ponieważ w nim człowiek w okresie rozwoju przebywa najdłużej i jest z nim najbardziej związany emocjonalnie, a zatem działanie czynników urazowych można w tym wypadku uznać za chroniczne. Okoliczności te dzieli się zazwyczaj na trzy grupy (Sawicka, 2006, s. 52—54):

1. Przemoc fizyczna doświadczana bezpośrednio lub obserwowana w najbliższym środowisku socjalizacyjnym (w domu, ale także w szkole i grupie rówieśniczej) — wywołuje silne negatywne emocje, tj. strach, gniew, złość, poczucie krzywdy i bezradności, obarczanie siebie odpowiedzialnością, a próby poradzenia sobie z tymi emocjami często prowadzą do formułowania uogólniających i upraszczających sądów na temat siebie i innych.

2. Nieodpowiednie relacje emocjonalne — ich egzemplifikacją są wszystkie zachowania, które wskazują na obojętność wobec uczuć i potrzeb dorastającej osoby. Do zachowań tych zalicza się odrzucenie emocjonalne, lekceważenie, krytykowanie, niedostrzeganie sukcesów, łamanie złożonych obietnic, groźby, wywieranie presji. Tego typu reakcje zagrażają kształtującej się samoocenie, poczuciu odrębności i tożsamości. U ich podłoża często leży dążenie do spowodowania uległości dziecka bądź podporządkowania go sobie poprzez odwołanie się do lęku, poczucia obowiązku lub poczucia winy.

3. Niewłaściwe funkcjonowanie rodziny jako systemu społecznego (por. de Barbaro, 1999) — związane z dezorganizacją rodziny, będącą efektem niewywiązywania się poszczególnych jej członków z realizacji

przypisanych im ról. Najczęściej to osoby dorosłe niewłaściwie realizują swoje role rodzinne, w rezultacie czego dzieci przejmują część zadań wynikających z danej roli. Jednak ze względu na określony poziom dojrzałości biologicznej, społecznej i psychicznej zazwyczaj nie są one w stanie sprostać tym zadaniom bez wyraźnego uszczerbku dla własnego rozwoju psychospołecznego. Ponadto system rodzinny wpływa niekorzystnie na rozwój będących jego członkami adolescentów, gdy panuje w nim chaos normatywny związany z brakiem konstruktywnych norm i wzorów zachowań. Sytuacja jest szczególnie trudna, jeśli w innych środowiskach socjalizacyjnych (szkoła, grupa rówieśnicza) obowiązują odmienne standardy i normy postępowania. Konfrontacja z nimi nakazuje młodemu człowiekowi myśleć o sobie w kategoriach odmienności społecznej i podejmować zgodne z tą interpretacją działania.

Wymienione okoliczności powodują utrzymywanie się silnych negatywnych emocji oraz wzmagają brak poczucia kontroli nad sytuacją i nieumiejętność logicznego wyjaśnienia ważnych wydarzeń życiowych. Próby dostosowania się do tych dyskomfortowych warunków funkcjonowania, przy braku wsparcia ze strony osób dorosłych, powodują wypracowanie destruktywnych sposobów radzenia sobie, znajdujących odzwierciedlenie w zachowaniu młodego człowieka. Mechanizmy te, choć dysfunkcyjne, pozwalają na chwilowe odzyskanie poczucia kontroli nad okolicznościami. Są one najczęściej związane z dezorganizacją i przekształceniem sądów na temat siebie i otaczającej rzeczywistości. Do mechanizmów tych należą (James, 2003):

- psychiczna izolacja — związana z odcięciem się od trudnych emocji, w efekcie czego człowiek robi wrażenie nieobecnego, mechanicznie wykonuje polecenia, zachowuje się sprzecznie, a więc niezrozumiale dla otoczenia społecznego;
- zaprzeczenie — polega na nieprzyjmowaniu do wiadomości oczywistych faktów dotyczących sytuacji lub zachowania osób znaczących;
- minimalizowanie własnych potrzeb i oczekiwań — pomaga ograniczyć negatywne emocje i przystosować się do sytuacji, której podmiot nie jest w stanie zmienić;
- racjonalizacja — związana z podjęciem próby wyjaśnienia zachodzących okoliczności w nieopresyjnych kategoriach.

Opisane mechanizmy pozwalające na odzyskanie poczucia kontroli utrwalają się wraz z kolejnymi, powtarzającymi się wydarzeniami urazowymi i stopniowo są przenoszone na inne niż rodzinne (szkolne, rówieśnicze) relacje/sytuacje społeczne, a wykorzystywane wyjaśnienia stają się z biegiem czasu uogólnionymi i sztywnymi urazowymi sądami o sobie samym i rzeczywistości społecznej. W tym kontekście J.C. Gibbs, G.B. Potter i A.R. Goldstein (1995) wymieniają cztery kategorie znie-

kształceń poznawczych, charakterystycznych głównie dla osób agresywnych, które fałszują obraz relacji jednostki z otoczeniem:

1. Egocentryzm — przedkładanie własnych poglądów, oczekiwań, potrzeb, praw i uczuć nad uzasadnione poglądy, prawa i uczucia innych, a nawet swoją dalekosiężną korzyść.

2. Obwinianie innych — błędne przypisywanie winy czynnikom zewnętrznym, a zwłaszcza innej osobie, grupie lub chwilowej aberracji (np. miałem zły humor).

3. Umniejszanie / niewłaściwe nazywanie — przedstawianie zachowań aspołecznych jako w gruncie rzeczy nieszkodliwych, akceptowalnych, a nawet godnych podziwu; „przyklejanie” innym poniżających lub odczłowieczających etykiet.

4. Fatalizm — nieuzasadnione przypisywanie innym wrogich intencji, przewidywanie dla danej sytuacji społecznej najgorszego z możliwych scenariusza tak, jakby był on nieuchronny, albo zakładanie, że poprawa zachowania, własnego lub cudzego, nie jest możliwa.

Zupełnie innym, ale równie skutecznym sposobem redukcji poczucia dyskomfortu są tzw. uzasadnienia wewnętrzne związane z przypisywaniem sobie winy za wystąpienie sytuacji urazowej. Postrzeganie siebie w kategoriach winowajcy jest często związane z komunikatami ze strony innych osób (zwłaszcza znaczących), obarczającymi młodego człowieka odpowiedzialnością za to, co go spotyka. Adolescenci lokujący przyczyny w sobie mają zwykle niską samoocenę i negatywny obraz siebie, w odróżnieniu od adolescentów usprawiedliwiających wydarzenia i własne zachowanie czynnikami zewnętrznymi, którzy mają większe szanse na podtrzymanie pozytywnego obrazu Ja, ponieważ budują swoją samoocenę, opierając się na własnych standardach, nie zawsze zgodnych z powszechnie uznawanymi wartościami i normami społecznymi (por. Aronson, Wieczorkowska, 2001).

Reasumując, można stwierdzić, że skutki doświadczanego urazu obejmują zarówno sferę behawioralną, jak i obszar przeżywanych emocji oraz dokonywanych interpretacji poznawczych. Najbardziej widoczne dla otoczenia są jednak utrwalające się schematy zachowań. Niektóre z nich mogą być postrzegane jako dziwaczne, niezrozumiałe, budzące niepokój, podczas gdy inne są uznawane za wykraczające poza standardy społeczne. Do pierwszej grupy zachowań zalicza się izolację od otoczenia, słabe nawiązywanie kontaktów z innymi lub narzucanie się im, natręctwo, nadmierną uczynność i nadgorliwość w wykonywaniu zadań, próby samobójcze i akty autoagresji, bagatelizowanie własnych osiągnięć, fobie, zaburzenia snu, apatię, unikanie bliskości oraz zachowania zaliczane do objawów zaburzeń dysocjacyjnych, wskazujące na zakłócenia świadomości i/lub tożsamości. Druga kategoria zachowań obejmuje znęcanie

się nad słabszymi, nad zwierzętami, wszczynanie bójek i uczestnictwo w nich, niszczenie przedmiotów, wybuchy złości, napady hysterii, przedwczesną aktywność seksualną, problemy w nauce szkolnej itp. (Sawicka, 2006, s. 57—58).

Destrukcyjne zachowania spowodowane specyficznymi zniekształceniami poznawczymi paradoksalnie mogą być utrwalane przez określone reakcje społeczne. Zjawisko to wyjaśnia teoria labelingu (stygmatyzacji) (Urban, 2000, s. 60—64), w której podkreśla się znaczenie i rolę grupy społecznej w kreowaniu i podtrzymywaniu tych zachowań. Teoria ta, opierająca się na założeniach symbolicznego interakcjonizmu, zakłada, że pozycji jednostki w grupie nie wyznaczają obiektywne czynniki, lecz jej symboliczne miejsce w świadomości członków grupy. W takim rozumieniu dewiantem nie jest osoba, która narusza normy, ale ten, kto zostanie tak nazwany przez jednostki lub grupy dysponujące społeczną siłą. Sam proces naznaczenia następuje w trzech etapach (Urban, 2000, s. 60—64):

1. Konfrontacja — jest związana ze skierowaniem uwagi i zainteresowania przedstawicieli społeczności na „kandydata” do naznaczenia, w wyniku czego powstaje przekonanie, że „z tą osobą trzeba coś zrobić”.

2. Osądzenie — to szereg działań skoncentrowanych wokół wydania „diagnozy” przez przedstawicieli kontroli społecznej, którzy, po zaistnieniu określonego zachowania naruszającego normę, nadają mu odpowiednie znaczenie oraz komunikują, że zachowanie kwalifikuje się do potępienia.

3. Wpisanie się w rolę — jest to faza, w której następuje redefinicja roli jednostki naznaczonej. Charakterystyczne dla tej fazy jest uczenie się przez otoczenie społeczne nowego sposobu odnoszenia się do osoby naznaczonej oraz uczenie się przez samą osobę naznaczoną nowego sposobu zachowania, a także zaakceptowanie i zinternalizowanie nowej pozycji społecznej. Jednostka naznaczona godzi się z tym, czego chciała grupa, i zaczyna pełnić rolę wynikającą z treści etykiety (np. jeśli przypisano jej agresywność i wybuchowość, to będzie kontynuować to zachowanie). Paradoksalnie, w tej fazie procesu naznaczenia zachowania normalne, przejawiane w niektórych okolicznościach, będą przez otoczenie społeczne traktowane jako nienormalne — jeśli np. dziecko „agresywne” przez cały dzień nie dokona żadnego aktu agresji, wówczas będzie się uważać, że „po prostu miało dobry dzień”.

Twórcy teorii stygmatyzacji byli przekonani, że jednostka nie jest w stanie samodzielnie obronić się przed naznaczeniem. Współcześnie wielu autorów stoi na stanowisku, że człowiek ma możliwość pewnego wpływu na ten proces, a co więcej, rozpoczęcie procesu stygmatyzacji może stać się momentem refleksji, otrzeźwienia i przy odpowiednim wy-

siłku ze strony podmiotu może nie dojść do jego zakończenia. Jeśli jednak jednostce nie uda się zachować dotychczasowego statusu, to walka o zachowanie niedewiacyjnej tożsamości będzie bardzo trudna i istnieje duże prawdopodobieństwo, że dojdzie do dewiacyjnej samoidentyfikacji (Pospiszyl, 2008, s. 41—42).

Z punktu widzenia psychologicznego oraz pedagogicznego podkreśla się negatywne konsekwencje naznaczenia, zwłaszcza dla osób w wieku rozwojowym, a przede wszystkim dla osób w okresie wczesnej adolescencji, ponieważ po „wpisaniu się” danej jednostki w rolę „dewianta” cała jej aktywność organizuje się wokół tej roli, co — na zasadzie samospelniającej się przepowiedni — wyznacza dewiacyjny kierunek na dalsze życie.

Przytoczone fakty jednoznacznie wskazują, że adolescenti, którzy doświadczyli urazu psychicznego, potrzebują pomocy w uporaniu się ze swoimi traumatycznymi przeżyciami. Charakterystyczne jest to, że osoby zachowujące się dziwnie lub niepokojąco mają większą szansę na uzyskanie takiej pomocy niż osoby budzące swoim zachowaniem złość, irytację czy oburzenie otoczenia. Przede wszystkim ta druga grupa jest więc narażona na różne formy stygmatyzacji społecznej, a także na reakcję formalnego systemu kontroli, która zwykle ma charakter represyjny.

Profesjonalna pomoc może być udzielana w trakcie zorganizowanego procesu psychoterapeutycznego, niemniej — z różnych względów (ograniczenia osobiste, rodzinne i środowiskowe, nieumiejętność poszukiwania pomocy, poczucie winy i wstydu utrudniające korzystanie z psychoterapii, nieskuteczność terapii indywidualnej w obliczu braku terapii systemowej) — wielu adolescentów z tej formy pomocy nie korzysta. Warto zatem mieć na uwadze fakt, że działania interwencyjne mogą być podejmowane przez osoby dorosłe mające systematyczny kontakt z młodym człowiekiem — pedagogów, nauczycieli, wychowawców czy opiekunów w placówkach oświatowo-wychowawczych — i powinny polegać na takim organizowaniu sytuacji wychowawczych, by jednostka w ich trakcie mogła zdobywać doświadczenia korygujące jej deficyty. Działania takie należy prowadzić w trzech kierunkach (Garstka, 2008, s. 28—35; por. King, 2003):

1. Korygowanie patogennych przekonań — co jest związane z modyfikacją nieadekwatnych sądów na temat siebie samego, innych ludzi i świata, w którym adolescent musi funkcjonować. Może się to odbywać poprzez:

- a) dawanie komunikatów kontrujących patogenne przekonania — powinny one zaczynać się od słów: *potrafisz..., umiesz..., mozesz..., udało ci się..., nie musisz..., masz prawo...*;



b) wskazywanie pozytywnych konotacji pejoratywnych określeń (etykiet), które przyłgnęły do jednostki;

c) dawanie pozytywnych informacji zwrotnych w sytuacjach, gdy pojawiło się konstruktywne zachowanie (inne niż można się było tego spodziewać).

2. Zmiana destrukcyjnych zachowań, która może być osiągnięta poprzez:

a) eliminowanie zachowań niepożądanych i destrukcyjnych, co nie powinno polegać na stosowaniu kar, ale raczej na zintegrowaniu następujących kierunków działania:

— odnajdywanie pozytywnych elementów w niekonstruktywnym zachowaniu i wykorzystywanie ich w sposób konstruktywny (np. jeśli uczeń jest gadatliwy i nadaktywny, to można przydzielić mu takie zadania, które wymagają chodzenia i mówienia);

— spowodowanie, by niekonstruktywny sposób zachowania stał się nieopłacalny — oznacza to, że trzeba odczytać ukryty cel zachowania i sprawić, aby ten cel nie został osiągnięty w niekonstruktywny sposób (np. jeśli ktoś manipuluje — to nie pozwolić mu na to, jeśli prowokuje — to nie dać się sprowokować);

— pozytywne wzmocnianie wszystkich przejawów konstruktywnego zachowania;

— ustalenie jasnych reguł i konsekwencji ich łamania — reguły można ustalić we współpracy z adolescentem, a konsekwencje ich łamania należy taktować nie jako karę, ale jako naturalny efekt niedotrzymania umowy; można dawać szansę poprawy, ale konsekwentnie trzeba stawiać granice;

b) organizowanie sytuacji kontruujących urazowe przekonania o sobie, innych i świecie oraz stwarzanie okazji do nowych zachowań; jest to podstawowe działanie korekcyjne, w trakcie którego ważne jest określenie najważniejszych urazów (w sferze samooceny, poczucia sprawstwa, relacji z ludźmi), a następnie aranżowanie takich sytuacji, w których urazowe przekonanie nie potwierdzi się (np. jednostka ponosząca porażki odniesie sukces, odrzucana — zostanie wybrana); w takich sytuacjach pojawia się możliwość zdobywania doświadczeń innych niż spodziewane, a to z kolei zwiększa prawdopodobieństwo wyboru innych sposobów reagowania;

c) wyposażenie w konkretne umiejętności psychospołeczne, co może się odbywać poprzez włączenie adolescenta do zajęć z zakresu profilaktyki pierwszorzędowej; działanie to jest niezbędne, ponieważ możliwość innego niż dotychczasowy sposobu reagowania w różnych sytuacjach będzie dla młodego człowieka dostępna jedynie wtedy, gdy zostanie on wyposażony w konstruktywne sposoby funkcjonowania;

należy przy tym pamiętać, że walor korekcyjny ma przede wszystkim doświadczanie pozytywnych konsekwencji nowych sposobów zachowania w różnego typu sytuacjach.

3. *Odreagowanie trudnych emocji* — ważne jest respektowanie prawa jednostki do przeżywania trudnych emocji, co wymaga akceptacji faktu, że emocje są czymś naturalnym i same w sobie nie są ani dobre, ani złe, choć mogą prowadzić do szkodliwych zachowań. Emocje pojawiają się automatycznie i kiedy są tłumione (człowiek wysiłkiem woli odcina się od nich, mimo że zachodzą zmiany na poziomie fizjologicznym), istnieje ryzyko utraty kontroli nad zachowaniem. Warto pamiętać, że sama ekspresja emocji oraz opowiadanie o nieprzyjemnych zdarzeniach pozwala uwolnić się od napięcia i daje efekt oczyszczający.

Przy podejmowaniu działań interwencyjnych należy pamiętać, że jedną z najistotniejszych kwestii jest nawiązanie bliskiego kontaktu z adolescentem. Stanie się to możliwe jedynie wtedy, gdy postawę wychowawcy cechować będą (Garstka, 2008, s. 25; por. Okun, 2002, s. 27—52):

- otwartość — czyli zainteresowanie sprawami młodego człowieka, gotowość do wysłuchania tego, co ma on do powiedzenia;
- empatia — przejawiająca się w gotowości do rozumienia przeżyć i odczuć drugiej osoby;
- kongruencja (autentyczność) — będąca świadomością siebie (swoich uczuć, myśli, zamiarów) i pozostawaniem w zgodzie z sobą (odrzuć stereotypowo pojmowanej roli pedagoga, szczerłość);
- bezwarunkowe pozytywne nastawienie — czyli wiara w naturalny pozytywny potencjał i możliwości rozwojowe jednostki, które mogą się uaktywnić dzięki uzyskanemu wsparciu (co nie jest łatwe, kiedy uczeń prezentuje nieakceptowane przez nas zachowania);
- tolerancja — uznanie szeroko rozumianej odmienności, manifestowane przez szacunek dla różnych form samookreślenia oraz różnych od naszych preferencji i wartości;
- gotowość do przyjmowania trudnych emocji — zdolność do towarzyszenia adolescentowi w ich przeżywaniu i pewna odporność pozwalająca na nieuleganie im.

Kierunki podobne do tych, które wyznaczają przebieg opisanych oddziaływań interwencyjnych, obejmuje także socjoterapia — ona również zmierza do uzyskania zmian w sferze poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej, a jej podjęcie poprzedza diagnoza funkcjonowania jednostki w tych trzech obszarach. Dodatkowy walor socjoterapii polega na tym, że jest to działanie systematyczne, planowe i rozłożone w czasie (nie incydentalne), a zatem pozwala na gromadzenie większej ilości doświadczeń korekcyjnych. Doświadczenia te jednostka zdobywa dzięki relacji terapeutycznej, procesowi grupowemu oraz aktywności podejmowanej przez

grupę i poszczególnych jej członków (uczestników spotkań i terapeutów) (Sawicka, 2006, s. 68—78).

Głównym źródłem zmiany w procesie socjoterapeutycznym są relacje terapeutyczne między uczestnikami zajęć, powstające w bezpiecznej atmosferze kontaktów tworzonej przez terapeutę. Relacja terapeutyczna jest sama w sobie czynnikiem leczącym, ponieważ doświadczając stabilnego, opartego na zaufaniu kontaktu z dorosłym i innymi młodymi ludźmi, adolescent czuje się akceptowany i bezpieczny, co z biegiem czasu osłabia jego stan ciągłej gotowości i czujności oraz eliminuje prezentowane sądy urazowe. Ponadto terapeuta występuje w tej relacji jako wzorzec, dzięki czemu ma możliwość modelowania zachowań ułatwiających nawiązanie i podtrzymanie kontaktu z innymi, które wielu uczestnikom grup socjoterapeutycznych sprawiają duży problem.

Drugim źródłem nowych doświadczeń będących podłożem zmian w funkcjonowaniu adolescenta jest grupa socjoterapeutyczna. Rozłożony w czasie proces powstawania i budowania grupy przebiega dynamicznie i stanowi ciąg zdarzeń interpersonalnych oraz intrapsychicznych. Grupa staje się terenem zdobywania doświadczeń społecznych i powstawania więzi, dostarcza tym samym jednostce pozytywnych informacji zwrotnych. Przebywanie w grupie socjoterapeutycznej, funkcjonującej według odmiennych reguł niż inne, często zaburzone grupy społeczne, wpływa zatem korzystnie na samopoczucie adolescentów, pełniąc funkcję samostnego czynnika leczącego dzięki dawanemu oparciu i zmniejszeniu poczucia izolacji społecznej.

Ostatnim wreszcie źródłem zmiany jest własna aktywność uczestników zajęć socjoterapeutycznych, która może mieć charakter spontaniczny lub być odpowiednio stymulowana przez terapeutę. Aktywność ta umożliwia adolescentom opowiedzenie mniej lub bardziej wprost o swoich trudnościach, przeżyciach i traumatycznych doświadczeniach, a tym samym daje szansę na uwolnienie się od nich, uruchamia też twórczą wyobraźnię uczestników, dzięki czemu mogą oni symbolicznie ingerować w ciąg wydarzeń, a poprzez to odzyskiwać poczucie kontroli i sprawstwa (por. Krason, Mazepa-Domagała, 2004). Podstawową formą aktywności grupy są zabawy o charakterze wychowawczym i terapeutycznym, odpowiednio ukierunkowane przez propozycje terapeutów i strukturę samych ćwiczeń, socjoterapia nie odwołuje się bowiem do wglądu jako mechanizmu zmiany korekcyjnej i odtwarzania traumatycznych doznań. W doborze propozycji zabaw terapeuta kieruje się celem, jakiemu mają one służyć, biorąc pod uwagę etap rozwoju grupy, potrzeby uczestników zajęć oraz diagnozę socjoterapeutyczną. Proponowane grupie zabawy nie stanowią tylko źródła pozytywnych emocji, lecz służą także integracji, implementowaniu norm i rozwiązywaniu powstających problemów. Naj-

cenniejsze są jednak gry i zabawy psychologiczne, wprowadzające sytuacje, w których uczestnik ma szansę na zdobywanie nowych doświadczeń związanych z definiowaniem samego siebie oraz posiadanych relacji społecznych. Dzięki podejmowanej w trakcie kolejnych zajęć aktywności adolescent ma możliwość odreagowania emocjonalnego, korektury sądów urazowych i wzmocnienia własnego Ja.

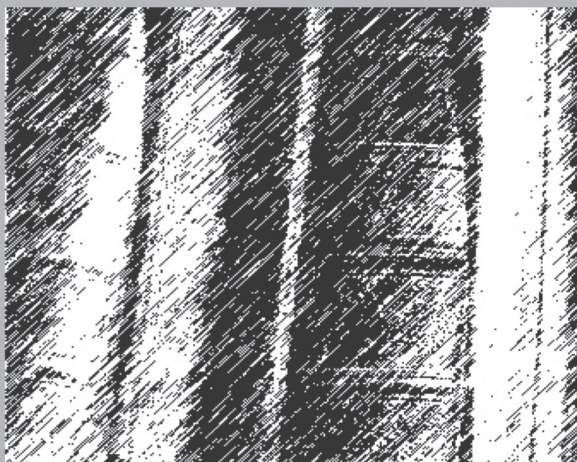
Reasumując wszystkie omówione tutaj kwestie, trzeba przyjąć, że osoby w wieku rozwojowym prezentują i prawdopodobnie będą prezentowały wiele różnych problemowych zachowań rozwijających się niejednokrotnie na bardzo złożonym tle etiologicznym. Dzieje się tak, ponieważ młodzi ludzie, wypracowując sposoby radzenia sobie z doświadczeniami urazowymi będącymi ich udziałem w konkretnym środowisku, przenoszą nieadekwatne zachowania do innych środowisk. Stwarza to konieczność wyposażenia pedagogów i innych osób zajmujących się profesjonalnie i nieprofesjonalnie pracą z dziećmi i młodzieżą w umiejętności pozwalające na skuteczne radzenie sobie z tego typu zachowaniami i zapobieganie ich eskalacji. Należy wyraźnie podkreślić, że bezradność i brak interwencji w tym obszarze skutkować będą stale narastającymi konsekwencjami, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, natomiast stworzenie adolescentom szans na gromadzenie doświadczeń korekcyjnych, niosących bardziej adekwatne do rzeczywistości treści dotyczące siebie i innych, zwiększy prawdopodobieństwo transferu zmian na nowe warunki, dając możliwość bardziej satysfakcjonującego funkcjonowania nie tylko samej młodzieży, ale także wszystkim wchodzącym z nią w bezpośrednie interakcje osobom.

## Bibliografia

- Aronson E., Wieczorkowska G., 2001: *Kontrola naszych myśli i uczuć*. Warszawa.
- Barkley R.A., 1995: *Taking Charge of ADHD*. New York.
- de Barbaro M., 1999: *Struktura rodziny*. W: *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Red. B. de Barbaro. Kraków.
- Garstka T., 2008: *Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w twojej klasie. Rozumienie warunkiem pomagania*. W: *Poradnik wychowawcy. Wydanie podstawowe*. Warszawa.
- Gibbs J.C., Potter G.B., Goldstein A.R., 1995: *The EQUIP Programme: Teaching Youth to Think and Act Responsibly through a Peer-Helping Approach*. Champaign, IL.
- Herbert M., 2004: *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Gdańsk.
- James B., 2003: *Leczenie dzieci po urazach psychicznych. Nowe spojrzenie i twórcze metody działania*. Przeł. E. Reutt-Majkowska. Warszawa.

- James R.K., Gilliland B.E., 2005: *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*. Przeł. A. Bidziński. Warszawa.
- King G., 2003: *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Przeł. J. Bartosik. Gdańsk.
- Krasoń K., Mazepa-Domagala B., 2004: *Ekspresja twórcza dziecka*. Katowice.
- Okun B.F., 2002: *Skuteczna pomoc psychologiczna*. Warszawa.
- Pospiszyl I., 2008: *Patologie społeczne*. Warszawa.
- Sawicka K., 2006: *Socjoterapia jako forma pracy z dziećmi i młodzieżą przejawiającymi zaburzone zachowania*. W: *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*. Red. I. Dąbrowska-Jabłońska. Kraków.
- Turner J.H., 1998: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Przeł. E. Różalska. Poznań.
- Urban B., 2000: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków.





JUSTYNA KUSZTAL

## Formy wsparcia i pomocy edukacyjno-wychowawczej dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Niemczech

**The forms of support and educational-upbringing assistance  
for children and youth with special educational needs in Germany**

**Abstract:** This paper provides a framework for how the system of support and educational aid addressed to children and youth of special educational needs works in Germany. The subject of analysis are contemporary German systems of regular and special education as well as formal and non-formal forms of support for children, youth and families which are either socially excluded or at danger of such exclusion. Example referred to in this paper is presentation of how the aforementioned institutions work in one of the states — North Rhine-Westphalia.

**Key words:** supporting children and youth, educational institutions, special schools, children of special educational needs, maladjusted children.

Celem niniejszego opracowania jest zarysowanie założeń merytorycznych oraz systemu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych (czyli między innymi niedostosowanych społecznie lub niepełnosprawnych) w Niemczech. Dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą być uważane za należące do grup marginalizowanych społecznie lub zagrożonych marginalizacją, nawet w wielokulturowym społeczeństwie niemieckim. Przed autorką stoi trudne zadanie opisanie instytucji funkcjonujących w niemieckim systemie oświaty, realizujących zadania edukacyjne i wychowawcze wobec dzieci i młodzieży, które wymagają specjalnego podejścia w zaspokajaniu ich potrzeb edukacyjnych.

Kontekst kulturowy, niejednoznaczność języka opisu, inna tradycja prawna i sytuacja polityczna, które determinują sposób ujęcia tego zagadnienia, muszą znaleźć odzwierciedlenie w niniejszym opracowaniu<sup>1</sup>. Kilkustronicowe ramy niniejszego artykułu uniemożliwiają całościowe potraktowanie niniejszego zagadnienia, możliwe wydaje się jedynie stworzenie zarysu systemowego podejścia do osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zarys problemowy uzupełnia egemplifikacja-opis konkretnej instytucji pomocowej i wspierającej na przykładzie jednego z ośrodków funkcjonujących obecnie w Niemczech.

Dyskusja nad polskim systemem edukacji trwa od 1990 roku, w 1999 roku rozpoczęła się trwająca obecnie reforma systemowa. Przyjęcie modelu edukacji integracyjnej, czyli włączającej, reintegrującej dzieci i młodzież określaną szeroko jako jednostki o specjalnych potrzebach edukacyjnych, znajduje swoje egemplifikacje w konkretnych decyzjach politycznych i przekłada się na konkretne rozwiązania systemowe. Kwestią otwartą pozostaje przygotowanie merytoryczne osób zaangażowanych w jej wprowadzanie (Zacharuk, 2011, s. 433).

W Niemczech specjalne potrzeby edukacyjne są podstawą do udzielania wsparcia pedagogicznego w szkołach specjalnych, szkołach powszechnych i innych formach instytucjonalnych. Zgodnie z Zaleceniami Komitetu Ministrów Kultury Krajów Związkowych Republiki Federalnej Niemiec z 16 maja 1994 roku (*Empfehlungen...*, 1994), te specjalne potrzeby wynikają nie tylko z niepełnosprawności (dzieci niewidome, niedowidzące, niesłyszące, z niedosłuchem, niepełnosprawne fizycznie, z zaburzeniami motorycznymi) czy upośledzenia umysłowego, ale dotyczą dzieci przejawiających trudności w nauce, problemy wychowawcze, dzieci z zaburzeniami mowy i komunikacyjnymi oraz dzieci chorych. W zaleceniach Komitetu Ministrów wymienia się ponadto: zaburzenia rozwoju

---

<sup>1</sup> Polska literatura przedmiotu jest uboga, a tłumaczenia tekstów niemieckich pozostawiają wiele do życzenia. Por. np. Hillebrand, 2007.



emocjonalnego i społecznego oraz zaburzenia samokontroli (*Empfehlungen...*, 1994, s. 3). Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych należą do kategorii osób marginalizowanych, odrzucanych, często ich trudności i problemy są wielowarstwowe, pogłębione jeszcze przez ubóstwo materialne czy intelektualne rodzin, w których się wychowują.

Zasadniczo wsparcie w zakresie pedagogiki specjalnej obejmuje wszystkich uczniów niepełnosprawnych i mających ograniczone możliwości rozwojowe i edukacyjne (*Empfehlungen...*, 1994, s. 3). Należy podkreślić, że wśród dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdują się w Niemczech osoby z rodzin emigrantów. Republika Federalna Niemiec „stała się — za sprawą intensyfikacji polityki migracyjnej i rekrutacji zagranicznej siły roboczej — jednym z narodowo i etnicznie zróżnicowanych państw europejskich [...]. Około 25% prawie 14-milionowej populacji dzieci i młodzieży (w wieku 10—25 lat) jest obcego pochodzenia, a 15% populacji nie posiada obywatelstwa niemieckiego” (Hildebrandt-Wypych, Kabacińska, red., 2010, s. 293—294).

Clemens Hillenbrand w książce pod tytułem *Pedagogika zaburzeń zachowania* stwierdza, że polski system instytucjonalny nakierowany na dzieci i młodzież z zaburzeniami zachowania jest „w dużej mierze analogiczny do niemieckiego. Zasadniczo zawiera te same elementy, których główną oś stanowią pedagodzy szkolni, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz sądy rodzinne wraz z instytucją kuratora sądowego” (Hillenbrand, 2007, s. 130). Teza ta nie wydaje się do końca trafna, jako że polski system wsparcia edukacyjnego i wychowawczego dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest w stanie reformy<sup>2</sup>

<sup>2</sup> We wrześniu 2011 roku wszedł w życie pakiet rozporządzeń MEN, konstytuujących nowe zasady udzielania instytucjonalnej pomocy uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Odpowiedzialność za diagnozowanie i organizowanie pomocy i wsparcia dla uczniów spoczywa w całości na szkole. Specjalne potrzeby edukacyjne definiuje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490). Zgodnie z § 2.1 niniejszego rozporządzenia, specjalne potrzeby edukacyjne wynikają: z niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi, z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym czynników związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Ponadto system wsparcia i pomocy dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych określać będą: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada*

i można powiedzieć, że ewoluuje dopiero ku rozwiązaniom funkcjonującym od początku lat dziewięćdziesiątych w Europie Zachodniej. Polski system, podobnie jak niemiecki, opiera się na szkolnictwie powszechnym i szkolnictwie specjalnym, jednakże formy instytucjonalnego wsparcia rodziny i szkoły są u nas o wiele mniej rozbudowane niż analogiczne instytucje w Niemczech.

Niemcy są krajem federacyjnym i zgodnie z uwarunkowaniami ustrojowo-politycznymi kwestie związane z edukacją tylko w niewielkim stopniu regulowane są centralnie. W zakresie regulacji prawnych należących do poszczególnych krajów związkowych (landów) pozostaje: opracowanie programów nauczania, opracowanie oraz przyjęcie podręczników szkolnych i materiałów dydaktycznych. Praktycznie rzecz biorąc, zarządzanie i organizacja systemu szkolnictwa w dużej mierze należą do kompetencji władz lokalnych. Od 1991 roku osoby określane szeroko jako te o specjalnych potrzebach edukacyjnych (a wśród nich osoby społecznie niedostosowane, marginalizowane ze względu na swoją odmienność) objęte są równoległe systemem szkolnictwa powszechnego i systemem szkolnictwa specjalnego. Od ponad 20 lat utrzymuje się w Niemczech stała tendencja do przesuwania akcentu ze szkolnictwa specjalnego ku szkolnictwu powszechnemu wspieranemu przez rozbudowującą się instytucjonalną pomoc wychowawczą nakierowaną na dzieci i młodzież. Jest to spowodowane wieloma czynnikami, jeden z nich stanowi unikanie stygmatyzacji i założenia edukacji integracyjnej (włączającej) do społeczeństwa. Organizowanie pomocy edukacyjnej i wychowawczej dla dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych (w tym zaburzonych w zachowaniu czy niedostosowanych społecznie) jest obowiązkiem szkoły, która realizuje tę pomoc przy wsparciu organów administracji lokalnej oraz organizacji pozarządowych, Kościołów i związków wyznaniowych, określanych w Niemczech jako „wolne podmioty” (niem. *freie Träger*). Podstawę prawną funkcjonowania różnych form pomocy i wsparcia instytucjonalnego dla dzieci i młodzieży stanowi głównie *Ustawa o pomocy dzieciom i młodzieży* z 1991 roku (KJHG, BGBl. IS.1163); jej zapisy mają na celu przede wszystkim wspieranie rozwoju dziecka, ochronę go przez zagrożeniami i wspieranie rodziny w realizacji jej zadań opiekuńczo-wychowawczych (Kusztal, 2008, s. 73). Po stronie instytucji pomocowych, oprócz wsparcia rodziny, leży też obowiązek nadzorowania reali-

---

*2010 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1489), a także *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1488).

zacji prawa do wychowania dzieci w rodzinie, który to instytucjonalnie należy do Urzędu ds. Młodzieży (Jugendamt) na każdym szczeblu administracji publicznej.

System edukacji i wychowania osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Niemczech opiera się na zróżnicowanym, indywidualnym podejściu do jednostki. Przewiduje się w nim podstawowe rozwiązania instytucjonalne w zakresie kształcenia i wychowania: szkoły powszechne, szkoły specjalne oraz instytucje wspierające dzieci i młodzież w ich rodzinie i szkole.

Specjalne potrzeby edukacyjne w systemie edukacji powinny implikować bezdyskusyjną konieczność wsparcia instytucjonalnego. Wypełnianie obowiązku tego wsparcia nie obciąża jedynie szkół specjalnych (właściwie wyjątkowo, po wieloetapowej, określonej regulacjami prawnymi i procedurą diagnozie dzieci trafiają do szkół specjalnych), ale przede wszystkim obejmuje szkolnictwo powszechne (w tym szkoły zawodowe). Edukacja specjalna jest rozumiana bardziej jako konieczne uzupełnienie w szczególnych sytuacjach szkolnictwa powszechnego (por. *Empfehlungen...*, 1994, s. 4).

W systemie szkół powszechnych, który generalnie może obejmować osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych, funkcjonują szkoły podstawowe i szkoły średnie ogólnokształcące oparte na „modelu trójdrożnym”: szkoły główne, realne i gimnazja. „Do dziś model trójdrożny stanowi najbardziej rozpowszechnioną w federalnych Niemczech formę strukturalnej organizacji nauki na obowiązkowym poziomie Sekundarstufe I, czyli średnim pierwszym stopnia” (Hildebrandt-Wypych, Kabacińska, red., 2010, s. 297). W Niemczech, zgodnie z *Zaleceniami w sprawie organizacji szkół specjalnych (Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*, 2008, s. 271 i nast.), funkcjonują przedszkola specjalne oraz szkoły specjalne o dużym stopniu zróżnicowania w krajach związkowych. Są to: szkoły dla niewidomych, szkoły dla osób niesłyszących, szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo, szkoły dla osób niepełnosprawnych, szkoły dla chorych, szkoły dla dzieci z trudnościami w nauce, szkoły dla dzieci z wadami mowy, szkoły dla dzieci z problemami wychowawczymi. Nauczyciele szkół specjalnych to nauczyciele przedmiotowi ze specjalizacją w zakresie pedagogiki specjalnej.

C. Hillenbrand włącza do szkolnictwa specjalnego także „ośrodki wspierania w zakresie pedagogiki specjalnej” i klasyfikuje je właśnie jako rodzaj szkoły specjalnej (Hillenbrand, 2007, s. 138). Luki w systemie wychowania oraz edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą wypełniać też różnego rodzaju szkoły alternatywne, które pozwalają rozwiązywać dylematy integracji takich osób w środowisku szkół powszechnych i w praktyce edukacyjnej akcentują „odejście

od funkcji selekcyjnej systemu szkolnego na rzecz funkcji wspierającej rozwój dzieci” (Więckowski, 1992, s. 19).

Podstawowe formy wsparcia w ramach pedagogiki specjalnej w szkołach powszechnych to:

- wsparcie w trakcie lekcji w szkole powszechnej (niem. *gemeinsamen Unterricht*);
- wsparcie w szkołach specjalnych (niem. *Förderung in Sonderschulen*);
- wsparcie w ramach współpracy międzyinstytucjonalnej (niem. *Förderung in kooperativen Formen*);
- wsparcie w ramach centrów edukacji specjalnej (niem. *Förderung im Rahmen von Sonderpädagogischen Förderzentren*);
- wsparcie w obszarze kształcenia zawodowego i integracji na rynku pracy (niem. *Förderung im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt*).

Badania statystyczne z roku 2007 wskazują, że 84 689 uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych kształciło się w Niemczech w szkołach powszechnych, a tylko 4 399 uczęszczało do szkół specjalnych (*Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland...*, 2008, s. 276).

Przykładem wspierania dzieci w formie współpracy międzyinstytucjonalnej jest oferta edukacyjno-wychowawczo-terapeutyczna realizowana w Ośrodku Eckenhagen w Nadrenii Północnej-Westfalii. Korzystając z tzw. pomocy w wychowaniu, regulowanej *Ustawą o pomocy dzieciom i młodzieży* (KJHG) z 1991 roku (§ 27 ustawy konstytuuje formy wsparcia i reintegracji dzieci, młodzieży i młodych pełnoletnich), w Ośrodku Eckenhagen funkcjonuje instytucjonalne „wczesne intensywne wsparcie szkolne dzieci i młodzieży” (niem. *Vernetztes Intensivangebot Jugendhilfe-Schule*). Ze względu na zróżnicowanie struktury i organizacji szkolnictwa w poszczególnych krajach związkowych, podobnie funkcjonujące instytucje traktowane mogą być jako rodzaje /typy szkół specjalnych (Hillenbrand, 2007, s. 136—139). Jest to model pracy nakierowany na dzieci objęte obowiązkiem szkolnym oraz na dzieci młodsze. Jego cel stanowi zapobieganie pogłębianiu się marginalizacji społecznej, włączanie dzieci do szkół powszechnych i nakierowywanie ich na uczestnictwo w życiu społecznym. Ten model opiera się na pracy z małą grupą (ok. 8 osób) w formie szkoły całodziennej, w której w godzinach od 8.00 do 14.15 odbywają się intensywne zajęcia opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne realizowane przez specjalistów-pedagogów specjalnych. Adresatem tej formy oddziaływań są dzieci 6—8-letnie, potrzebujące intensywnej pomocy szkolnej i terapeutycznej. Dzieci te, funkcjonując w rodzinie i w przedszkolach powszechnych, wykazują poważne zaburzenia w zachowaniu i wymagają intensywnego wsparcia w obszarze emocjonalnym i w relacjach społecznych. Wśród

nich są dzieci z zaburzeniami uwagi i hiperaktywnością, niekontrolujące reakcji emocjonalnych, potrzebujące pomocy w budowaniu poczucia adekwatności w relacjach z otoczeniem, dzieci z dysharmonią rozwoju. Praca w grupach nakierowana jest na budowanie poczucia własnej wartości i budowanie umiejętności społecznych w bezpośrednim kontakcie z rówieśnikami. Kontakt z rówieśnikami ma w tej grupie charakter uczący i terapeutyczny. Rodziny tych dzieci funkcjonują w środowiskach, w których są często wykluczane, zdarza się również, że ich samowykluczenie następuje na skutek faktu posiadania dziecka „chorego”, nieradzącego sobie w szkole i wśród rówieśników.

W szkole całodziennej do dyspozycji grupy wczesnego intensywnego wsparcia znajduje się pokój zabaw do terapii pedagogicznej, pokój do nauki wraz z pracownią komputerową, pokój do ćwiczeń relaksacyjnych, pokój do terapii zajęciowej, kuchnia i jadalnia oraz plac zabaw na wolnym powietrzu, a także pływalnia, hala sportowa i plac do hipoterapii.

Kadrę pedagogiczną stanowią pedagodzy-terapeuci i pedagodzy specjalni oraz wychowawcy, dodatkowo instruktor jazdy konnej o przygotowaniu pedagogicznym oraz wspierający wychowawców psycholog.

Problematyka edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest wciąż aktualna w Polsce i w krajach Unii Europejskiej. Systemy edukacji podlegają nieustannej zmianie, nakierowanej na optymalizację procesu i efektywności edukacji. Ograniczone ramy opracowania narzucają konieczność zarysowania jedynie podstawowych obszarów edukacji i wychowania, nie pozwalają natomiast na systematyczne przedstawienie struktury organizacyjnej, zróżnicowanej w niemieckich krajach związkowych, z których każdy ma swoją specyfikę. Bogactwo form wsparcia, różnorodność rozwiązań edukacyjnych i wychowawczych nakierowanych na dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowić mogą inspirację do dalszych poszukiwań badawczych w kierunku optymalizacji funkcjonowania rodzimego systemu edukacji i wychowania.

## Bibliografia

*Auszug aus der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“.* KMK-Beschluß vom 16.03.1972. Abschnitt 2. Tryb dostępu: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles>. Data dostępu: 10 kwietnia 2011 r.

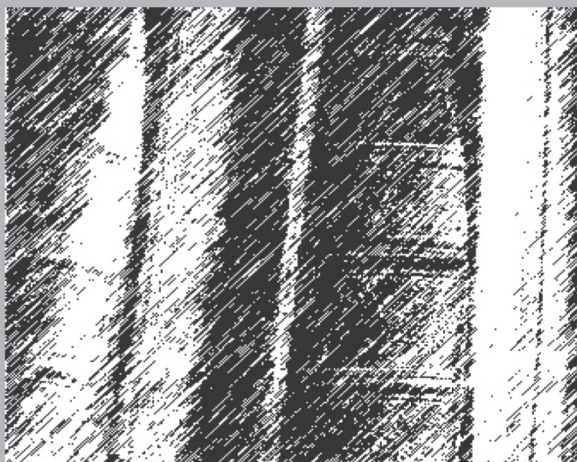
*Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.* [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder

- in der Bundesrepublik Deutschland]. 2008. Tryb dostępu: [www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/sonderschulwesen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/sonderschulwesen.pdf). Data dostępu: 10 kwietnia 2011 r.
- Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Tryb dostępu: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>. Data dostępu: 10 kwietnia 2011 r.
- Firlit-Fesnak G., Oberloskamp H., red., 2001: *Polsko-niemiecki i niemiecko-polski leksykon polityki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa.
- Heisig K., 2010: *Das Ende der Geduld. Konsquent gegen jugendliche Gewalttäter*. Freiburg—Basel—Wien.
- Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K., red., 2010: *Młodzież i sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*. Kraków.
- Hillenbrand C., 2007: *Pedagogika zaburzeń zachowania*. Przel. E. Cieślik. Gdańsk. *Kinder- und Jugendhilfe*. [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend]. 2. Aufl. 2009, s. 85.
- Kunkel P.Ch., 2002: *Kinder- und Jugendhilfe*. München.
- Kusztal J., 2008: *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech*. Kraków.
- Lohmar B., Eckhardt T., 2010: *System edukacji w Republice Federalnej Niemiec. Opis zakresu odpowiedzialności, struktury i zmian w polityce edukacyjnej w celu wymiany informacji w Europie*. [Sekretariat Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Spraw Kultury krajów związkowych w Republice Federalnej Niemiec we współpracy z jednostką Eurydice w Federalnym Ministerstwie Edukacji i Badań Naukowych]. Tryb dostępu: [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_en\\_pdfs/special.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/special.pdf). Data dostępu: 10 kwietnia 2011 r.
- Meyer M., 2003: *Profilaktyczno-resocjalizacyjne zadanie pracy socjalnej w szkole oraz jej prawna regulacja na przykładzie Niemiec i Polski*. „Auxilium Sociale — Wsparcie Społeczne”, nr 2.
- Nowosad I., 2005: *Znaczenie szkoły w niemieckiej debacie publicznej*. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, nr 3 (91).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*. Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach*. Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1489.
- 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. 2010, nr 228, poz. 1488.
- Stochmiałek J., 2008: *Międzynarodowe aspekty rozwoju pedagogiki leczniczej/ortopedagogiki w obszarze krajów języka niemieckiego*. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, nr 2 (102).

- 
- Więckowski R., 1992: *Edukacja alternatywna. Jej istota. Podstawowe problemy*. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków.
- Zacharuk T., 2011: *Edukacja inkluzyjna szansą dla uczniów nieprzystosowanych społecznie*. W: *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Cz. 1. Red. A. Kieszkowska. Kraków.







TERESA WILK

## Edukacja teatralna — czyli o profilaktycznym wymiarze sztuki wobec współczesnych niepokojów

Życie trwa krótko, sztuka — długo.  
Hipokrates

### **Theatre education — the art that prevents modern unrests**

**Abstract:** The aim of this paper is to broaden the perception of the function of art and exploring its potential, particularly with the focus on the theatre, in the process of education addressed at the young generation. The presence of the art in the process of education does not only produce individual practical benefits in the development but also serves as a preventive measure in terms of disturbing social phenomena.

**Key words:** theatre education, (the) art, unrests and social issues, prevention.

„Uzasadnieniem zastosowania sztuki teatralnej w perspektywie pedagogicznej/społecznej jest świadomość, że otaczająca nas rzeczywistość kształtuje sztukę teatralną, równocześnie ta właśnie sztuka modelować może otaczającą rzeczywistość. Owa nieunikniona wzajemność warunkuje zadania, jakie teatr realizuje w danej przestrzeni społecznej, np. poprzez ukazanie istniejących wokół zagrożeń oraz uświadomienie jednostce jej ontologicznych przesłanek, określonych wartości, metafizycznego kapitału, jakim dysponuje i który warto i można wykorzystać, a więc zastosować w rozwiązywaniu sytuacji trudnych” (Wilk, 2010, s. 9—10). Słusznie zauważa Tomasz Goban-Klas, iż teatr jest najbardziej społeczną spośród wszystkich dziedzin sztuki. Fakt ten uzasadnia zarówno historia, jak i współczesność teatru. Jako dziedzina kształtowana przez kolejne pokolenia, teatr zobowiązany jest do realizacji określonych zadań wobec społeczeństwa, toteż w perspektywie swego historycznego istnienia wypełnia cały szereg funkcji: edukacyjno-wychowawczych, katharytycznych, rozrywkowych, społecznych, będąc środkiem komunikacji międzyludzkiej oraz czynnikiem integrującym społeczność danej przestrzeni.

Wiek XX to okres, w którym realizowane badania — takich autorów, jak: Jean Duvignaud, Georges Gurvitch, William Inge — pozwoliły jeszcze wyraźniej dostrzec wspólnotowość i współzależność teatru oraz społeczeństwa, wskazując teatr jako narzędzie poznania i modelowania społeczeństwa. Wspomniane badania obejmowały również funkcje użytkowe teatru, tzn. diagnozę i terapię oraz profilaktykę i kompensację (Wilk, 2010, s. 10). „William Inge już pół wieku temu stwierdził, że »dobra sztuka wyjaśnia życie«. Pozwala bowiem na spojrzenie z pewnej perspektywy, pozwala na umowne doświadczenie zjawisk, motywuje do refleksji wobec własnej sytuacji, postawy, wreszcie pozwala odkryć to, co dla niego jest najważniejsze. W tym samym tonie pisał kilka lat później Alain Schneider: »Teatr jest dla mnie sztuką, która uczy żyć [...]«. Dzieje się tak nie tylko za sprawą możliwości nabywania nowych doświadczeń, ale przede wszystkim poprzez ukierunkowanie naszego myślenia, uwagi na problemy wypełniające nasze codzienne życie” (cyt. za: Wilk, 2010, s. 10—11).

Gdy uświadomimy sobie aktywną obecność teatru w perspektywie historii życia poszczególnych pokoleń, to dojdziemy do wniosku, że nieuwzględnianie lub marginalne wykorzystywanie tej dziedziny sztuki — przy znajomości jej potencjału i możliwości w obszarze społecznym — w całokształcie procesu edukacyjno-wychowawczego wydaje się, zwłaszcza współcześnie, wielką nieroztropnością i nieodpowiedzialnością.

„Życie codzienne, jako rozmaicie interpretowana przez jednostki i grupy społeczne rzeczywistość [...], tylko z pozoru jawić się może w for-

mie spójnego, uniwersalnego systemu bądź zbioru faktów. Świat przecież charakteryzuje się nade wszystko nieprzewidywalną zmiennością. Transformacje zachodzą w skali społeczności lokalnych, regionalnych, całych państw i narodów, kontynentów, a nade wszystko w życiu pojedynczego człowieka. Zmiany te przez jednych uważane są za trafne, oczekiwane, normalne i pożądane, z kolei przez innych uznane mogą być za sztuczne, krzywdzące, trudne do zaakceptowania, niepotrzebne — przyjmowane z lękiem i poczuciem niepewności” (cyt. za: Radziewicz-Winnicki, 2002, s. 94).

Obserwowane i doświadczane w perspektywie codzienności konsekwencje dokonujących się w coraz szybszym tempie przemian mają zatem jednocześnie wymiar pozytywny i negatywny. I nawet jeżeli przyjmiemy, że kwalifikacja owych ocen ma charakter subiektywny, to i tak nie zmienia to faktu powszechnego występowania w środowiskach życia zjawisk / sytuacji problemowych, które nie zawsze są w pełni przewidywalne oraz zrozumiałe. Sytuacja ta dotyczy nie tylko współczesnych społeczeństw. Już ponad sto lat temu Emil Durkheim, analizując historię ludzkiej cywilizacji, przeżywane doświadczenia i niemożność pełnej ich przewidywalności, ową sytuację określał mianem anomijnej, co współcześnie — w kontekście przemysłów Bronisława Misztala — można określić jako syndrom niepewnego jutra (zob. Misztal, 2000, s. 103).

W swojej analizie realiów współczesności Zygmunt Bauman zauważa, że „sprowadzają się do uporczywego, a męczącego poczucia niepewności, co przyszłość przyniesie i co człowieka czeka. Zawrotne tempo przemian wszystkiego wokół wpaja pewność co do dwóch spraw: że przyszłość będzie inna od terażniejszości i że nie sposób orzec, na czym owa inność będzie polegała. Szybkie następstwo przyszłości rozpuszczających się natychmiast po narodzeniu w serii dni dzisiejszych poucza także bez cienia wątpliwości, że dzisiejsza terażniejszość [...] w niczym nie wiąże tego, co ma nastąpić jutro [...], że więc niewiele może człowiek uczynić dla zdobycia pewności, iż jego dzisiejsze działania przyniosą rezultaty, do jakich zmierza i jakich pragnie” (cyt. za: Modrzewski, 2011, s. 339). Nawet jeżeli zgodzimy się z refleksjami znakomitego socjologa, to jako jednostki nie jesteśmy zwolnieni z obowiązku podejmowania systematycznych wyzwań zorientowanych na realizację własnych aspiracji.

Prawdą jest, jak zauważa Ilia Prigogine, iż nie możemy przewidzieć przyszłości, ale możemy ją przygotować, tak by stworzyć szansę na udaną realizację indywidualnych scenariuszy życiowych, ale też by społeczne funkcjonowanie było jak najbardziej satysfakcjonujące. Wspomniana kategoria — przygotowania przyszłości — ujmuje zarówno kreowanie warunków środowiskowych adekwatnych do potrzeb ludności, jak i indywidualną aktywność poszczególnych jednostek. Tylko taka, zaangażowa-

na i odpowiedzialna orientacja stworzy realną szansę na stabilną egzystencję w przestrzeni nie w pełni stabilnej, napełnionej różnorodnością niepokojów i problemów.

Każda próba przywołania już choćby najczęściej i najpowszechniej doświadczanych sytuacji problemowych jest daleka od doskonałości z uwagi na ich wielość, różnorodność czy geografie występowania. Mimo to warto wskazać pewien zakres sytuacji problemowych, które nie tylko są powszechnie doświadczane, ale są przykładem, iż w zależności od kontekstu sytuacyjnego, szeregu czynników mogą być konsekwencją niedostatków ekonomiczno-kulturowych i edukacyjno-wychowawczych, jak i stać się impulsem do destabilizacji i dezintegracji. Wśród wielu czynników wyróżnić pragnę: bezrobocie, ubóstwo, bezdomność, uzależnienia, demoralizację i przestępczość, labilność systemu wartości i obyczajowości, rozpad więzi społecznych, bezradność, samotność, anomie i brak zaufania. Wymienione kategorie, wpisując się w codzienność ludzkiej egzystencji, nabierają z czasem charakteru utrwalania i reprodukcji. A to z kolei bez wprowadzenia właściwych działań pomocowych/kompensacyjnych i edukacyjnych skutkuje marginalizacją i wykluczeniem społecznym.

Przywołane zjawiska nie dotyczą tylko dorosłej części społeczeństwa. Jak zauważa Grażyna Miłkowska, „Schyłek minionego stulecia zaowocował wzrostem niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży widocznym w takich zjawiskach, jak: wzrost zachowań agresywnych, kontakty ze środowiskami uzależniającymi, wzrost czynów karalnych” (Miłkowska, 2010, s. 227—228). Wspomniana autorka dostrzega, iż w obszarze najistotniejszych uwarunkowań zjawiska niedostosowania społecznego dominują: „głęboki kryzys moralny [...]; wzrost dysfunkcji rodzin [...]; modelowanie agresji i brutalności [...]; niewydolność wychowawcza różnych instytucji [...]; upadek tradycyjnych autorytetów [...]; [te z kolei implikowane są przez — T.W.]: procesy demokratyzacji i równoległe procesy ubożenia [...]; [...] pogłębiające się procesy marginalizacji i izolacji społecznej; brak dostępu [...] do zasobów takich, jak: zatrudnienie, ochrona zdrowia, edukacja; relatywizm moralny [...]” (cyt. za: Miłkowska, 2010, s. 228—229). Sytuacja ta generuje potrzebę podejmowania systematycznych działań kompensacyjnych i profilaktycznych skutecznie ograniczających rozprzestrzenianie się zjawiska marginalizacji. Zwłaszcza że w sytuacji asynchronii rozwoju ekonomiczno-społecznego, coraz mocniej zarysowującego się zjawiska nierówności (obejmującego szereg kategorii społecznych) czy postępującej pauperyzacji społeczeństwa — nie tylko w obszarze *stricto* ekonomicznym — zjawiska takie jak marginalizacja czy wykluczenie w naturalny sposób aranżują sobie „miejsce” w przestrzeni środowiska, wchłaniając każdą jednostkę czy grupę społeczną „spełniającą” określone kryteria.

Nie wdając się w rozstrzygnięcia definicyjne obu pojęć, zauważmy, że niezależnie od opcji definicyjnej, zawsze wskazują one na ograniczony dostęp do powszechnych dóbr oraz ograniczoną możliwość korzystania z nich, jak i brak wpływu na jakiegokolwiek decyzje/rozstrzygnięcia w kwestiach ogólnospołecznych. Postępująca izolacja, redukcja kontaktów rodzinnych, zawodowych powoduje przesunięcie z „centrum” na „peryferie” (zob. Radziejewicz-Winnicki, 2008, s. 248—256).

Świadomość skali i konsekwencji wspomnianych procesów implikuje potrzebę podejmowania permanentnych i celowych działań edukacyjnych.

„Dociekanie istoty ludzkiej natury i możliwości wywierania na nią wpływu, z założenia wpływu pozytywnego, jest jednym z najgłębszych fundamentów pedagogiki” (Nałaskowski, 2006, s. 111). W tym właśnie obszarze pragnę osadzić dalsze przedmiotowe refleksje.

Niebezpiecznie Tadeusz Pilch zauważał, iż edukacja, a w konsekwencji wykształcenie, będzie jednym z najistotniejszych mechanizmów przeciwdziałających marginalizacji społecznej lub skutecznemu jej ograniczeniu. Aby tak się stało, istotnym jest, by realizowany proces edukacji miał nie tylko jasno sprecyzowane cele i określone zadania adekwatnie do otaczającej rzeczywistości, ale był konsekwentnie realizowany przy stosowaniu dostępnych środków i materiałów, angażowaniu funkcjonujących w środowisku instytucji, a nade wszystko aktywizowaniu wychowanków do aktywnego i świadomego uczestnictwa w tym procesie. Wiodącą rolę do odegrania w tym procesie mają zarówno rodzice, jak i szkoła, przy założeniu wzajemnej akceptacji, integracji i współpracy. Jakie wykształcenie, taki los — pisał Tadeusz Pilch, zwracając uwagę na instytucję szkoły i szansę, jaką daje w perspektywie całego życia. „Kształcenie i wychowanie zadecyduje o przygotowaniu młodego pokolenia do zmagania się z wyzwaniem nadchodzących czasów [...]. Państwo i prezentowany przez nie system polityczny musi dać gwarancję uzyskania wiedzy potrzebnej do egzystowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. [...] Reformowana szkoła na każdym etapie prowadzonej edukacji powinna kształtować cechy zapewniające jednostce tożsamość kompetencji cywilizacyjnej, adekwatnej [do — T.W.] postindustrialnej rzeczywistości” (cyt. za: Rzymełka-Fraćkiewicz, 2010, s. 13). Można zatem powiedzieć, że o losie i pomyślności Polaków zadecyduje poziom ich wykształcenia, a o miejscu i roli Polski w strukturze europejskiej i globalnej mądrze prowadzona edukacja w zakresie merytorycznym i strukturalnym.

W całokształcie i intensywności wieloaspektowych przemian, które jednostka z jednej strony konstruuje, a z drugiej — mniej lub bardziej umiejętnie — poddaje się ich rezultatom, edukacja winna być postrze-

gana nie tylko jako szansa dla rozwoju jednostki, ale również jako szansa dla procesu globalizacji. Stanowisko to potwierdza m.in. platońska koncepcja, „która w micie o Prometeuszu mówi: że postęp techniczny przynosi *ipso facto* postęp moralny, zaś bez postępu moralnego [...] postęp techniczny może okazać się śmiertelnym zagrożeniem dla gatunku ludzkiego. I w tym miejscu edukacja odgrywa rolę znaczącą: nie należy powstrzymywać ani potępiać postępu technicznego, a co za tym idzie ekonomicznego. Nie chodzi też o odrzucenie globalizacji [...], należy wykształcić taką postawę, by postęp nie stał się zagrożeniem dla człowieka, i działać tak, aby wykształcić odpowiednią postawę wobec drugiego człowieka, aby — mówiąc za Bergsonem — nauczyć etyki globalizacji” (Maerten, 2003, s. 52).

Jakkolwiek w zabiegach edukacyjno-wychowawczych niewątpliwie najważniejszą rolę odgrywa rodzina, to nie ujmując jej rangi i znaczenia, w tym przypadku uwagę Czytelnika pragnę zorientować na szkołę oraz instytucje kulturalne — zwłaszcza teatr — współdziałające na rzecz edukacji teatralnej realizowanej wśród dzieci i młodzieży.

W 2003 roku Franciszek Bereźnicki pisał: „Szkoła należy relatywnie do najbardziej ustabilizowanych instytucji społecznych, mimo to jednak — podobnie jak inne dziedziny życia społecznego — podlega ciągłym zmianom. [...] Zarzuca się edukacji, że nie stara się przewycięzać różnych niedostatków życia społecznego, gospodarczego oraz kulturalnego; że szkoła jest mało nowoczesna i innowacyjna [...], i słabo przygotowuje swych absolwentów do wielostronnej aktywności w świecie szybkich przemian” (Bereźnicki, 2003, s. 29).

W każdej epoce, nawet wtedy, gdy szkoła / edukacja nie była dobrem powszechnie dostępnym, instytucji realizującej proces edukacji stawiano określone cele adekwatne do ówczesnych realiów. Podobnie jest dzisiaj. „Przed współczesną szkołą staje poważne, trudne, a zarazem odpowiedzialne wyzwanie kształtowania człowieka na miarę XXI wieku. Wieku zagrożonego wszechobecną przemocą, katastrofą wojny, bombą ekologiczną, bombą demograficzną, masowymi migracjami, nieograniczonym rozwojem nauki i techniki, [...], bezrobociem, głodem i analfabetyzmem oraz wieloma innymi plagami społecznymi i wreszcie upartym podważaniem rangi tradycyjnych wartości. [...] W takim to kręgu zagrożeń będzie żył i pracował człowiek w najbliższej i dalszej przyszłości. Jak widać [...], współczesna edukacja staje przed wieloma zadaniami, wyzwaniami i zagrożeniami” (Minczanowska, 2001, s. 135).

Obraz dobrej szkoły, a w konsekwencji skutecznej edukacji prezentuje Inetta Nowosad. Wśród określonych przez nią kategorii odnajdujemy m.in. następujące określenia dobrej szkoły: „Aktywizująca ucznia, oparta na Dialogu i Demokratyczna. Globalnie ucząca myśleć. Interdy-

scyplinarna. Motywująca do pracy, [...] wyrabiająca Odpowiedzialność. Twórcza” (Nowosad, 2003, s. 179—180). Podobne kategorie wskazuje Kazimierz Denek (2005, s. 69), jednak w wielości propozycji wspomnianych autorów nie odnajdujemy wyraźnie wyznaczonej kategorii związanej z kształceniem angażującym kulturę, a zwłaszcza poszczególne dziedziny sztuki.

Co prawda, w standardach kształcenia na poszczególnych szczeblach edukacyjnych znajdujemy zapisy dotyczące edukacji kulturalnej/teatralnej młodego pokolenia, jednak nazbyt często w praktyce szkolnej są one marginalizowane, postrzegane jako ewentualne uzupełnienie treści „istotniejszych”. Stan taki wynika zasadniczo z niezrozumienia istoty, roli i możliwości, jakie niesie ze sobą edukacja dla sztuki i poprzez sztukę. To brak świadomości, że sztuka jest nie tylko wartością samą w sobie, ale ma również ogromny potencjał dydaktyczno-wychowawczy, może i jest — czego dowodzą publikacje z przeszłości i teraźniejszości (zob. Berthold, 1980; Cybulski, 1927; Falkiewicz, 1980; Fręś, 1990; Komarnicki, 1926; Nicoll, 1977; Wojnar, 1988; Suchodolski, 1970, 1986; Witalewska, 1983 i inni) — doskonałym środkiem / czynnikiem modelującym holistyczny rozwój młodego pokolenia oraz narzędziem do przekazywania wiedzy, nabywania umiejętności w obszarach różnych dyscyplin.

Piszący o istocie edukacji kulturalnej Bogdan Suchodolski już w latach osiemdziesiątych zauważał, że jest ona „sposobem ratunku człowieka z chaosu życia, z wewnętrznej i zewnętrznej niewoli, drogą wiodącą ku temu, by jego egzystencja stała się prawdziwie ludzka w świecie urządzonym po ludzku” (Suchodolski, 1986, s. 18). Podkreślał, że kultura i sztuka to obszary najbardziej sprzyjające człowiekowi, trzeba to tylko sobie uświadomić i nauczyć się dla własnego dobra z nich korzystać.

Zasadniczo — „Proegzystencjalny charakter kultury wyraża się na dwóch płaszczyznach: poprzez kształtowanie się konkretnej jednostki oraz kształtowanie całego społeczeństwa [...]. Tak rozumiana kultura obejmuje całość życia i nie ma dla niej przestrzeni peryferyjnych” (Ryńcio, 2006, s. 110).

„Jeżeli zgodzimy się z tezą, iż w każdej sferze aktywności (obecności) człowieka następuje spotkanie z kulturą, i jeżeli uświadomimy sobie, że ludzka egzystencja wypełniona jest szeregiem problemów, to trudno sobie wyobrazić, by pedagogika [...] i pedagogika społeczna nie były zaangażowane w szeroko rozumianą profilaktykę i kompensację wszelkich nieprawidłowości. Trawestując, ukute przed laty, pytanie F. Znanieckiego: »...czemu wiedza ma służyć: *Knowledge for what?*«, można zapytać: czemu kultura / sztuka ma służyć? Wśród wielu odpowiedzi znaczące miejsce zajmuje użyteczność kultury / sztuki wobec codziennego życia jednostki” (Wilk, 2010, s. 71).

Jakość życia jednostki w istotnym stopniu jest zależna od jakości działań podejmowanych przez szkołę. Jakość, charakter i zakres edukacji warunkuje możliwość realizacji zamierzeń, aspiracji, „sprawność” poruszania się w codziennej — niełatwej — przestrzeni życia. Można założyć, że proces edukacji realizowany w szkole, wspomagany świadomym zaangażowaniem rodziców, korzystający z różnorodnych, alternatywnych form kulturalno-oświatowych i społecznych dostępnych w środowisku lokalnym jest podstawowym sposobem przeciwdziałania zjawisku marginalizacji społecznej. Można powiedzieć, że całokształt oddziaływań edukacyjnych jest swoistą formą profilaktyki wobec niepokojących zjawisk.

Realizując program edukacyjny w obszarze wielu dyscyplin naukowych, warto byłoby w szerszym zakresie zaangażować w ów proces poszczególne dziedziny sztuki, w tym zwłaszcza teatr, co już na przełomie XIX i XX wieku postulowała Helena Radlińska. Edukacja teatralna jest częścią szerszego obszaru działań, jakim jest edukacja kulturalna będąca całokształtem działań zorientowanych na pobudzenie zainteresowań młodzieży kulturą oraz przygotowanie jej do dalszego rozwoju kulturalnego i samokształcenia w tym obszarze.

„W działaniach edukacyjnych istotną rolę przyznać należy edukacji teatralnej, która jest działaniem zorientowanym na poznawanie sztuki teatralnej, na nabywanie umiejętności jej percepcji, a także na umiejętność jej zastosowanie w codziennym życiu. [...] Bo jak mówił Etienne Souriau: »Wszystkie sztuki są piękne, wszystkie sztuki są interesujące, wszystkie sztuki posiadają ładunek ludzkiego przekazu, bardzo cenny i niezastąpiony. Sztuka teatru jest jednak ze wszystkich najbardziej bezpośrednio ludzka, najbardziej konkretnie przeżywana, najbardziej bliska integralnej pełni życia...«. Teatr, poprzez swoje spektakle, realizuje szereg funkcji, które pozwalają człowiekowi, aktywnemu ich uczestnikowi, kreować swoją osobowość, postawy i wartości. Dzisiaj, zapewne tak jak przed wiekami, teatry podejmujące istotne społecznie kwestie, dopełniając niekiedy — wbrew pozorom — dość pobieżną wiedzę społeczną na temat konstrukcji współczesnego świata, miejsca i roli człowieka w przestrzeni jego życia, jego uwikłań i lęków oraz bezradności wobec otaczającej go rzeczywistości, teatr staje się najlepiej poinformowaną instytucją, dodatkowo pozwalającą na refleksję, zastanowienie, a także wskazującą rozwiązania sytuacji, w którą jednostka jest uwikłana” (Wilk, 2010, s. 325—326).

Edukację teatralną najsprawniej realizować bezpośrednio w teatrze. Tezę tę potwierdza myśl Bertolda Brechta: „Teatr bawiać miał uczyć myślenia, samodzielnego wyciągania wniosków i konsekwentnego odnoszenia ich do życia. Ta mądra i skuteczna instrumentalnie zasada pozwala czynić z teatru siłę służącą procesowi samoedukacji widza. [...] Teatr



jest nie dawką wiedzy, lecz środkiem dopingującym do jej pogłębiania. Zmusza on do samodzielnego myślenia. Wymaga przygotowania od widza albo zastawia nań pułapkę wątpliwości” (cyt. za: Hausbrandt, 1983, s. 87). Jeżeli widz potrafi dokonać konfrontacji spektaklu (jego treści) z własnym życiem, to realizuje się odwieczne założenie i cel teatru — dydaktyka.

Zaangażowanie szkoły w edukację teatralną obserwujemy już w XVI wieku, kiedy to w programie edukacyjnym kolegium jezuickiego ujęto zajęcia z deklamacji, inscenizacji oraz ekspresji wypowiedzi. Również Jan Amos Komeński w procesie dydaktycznym uwzględniał działalność teatrów szkolnych. Z czasem ta forma edukacji i ekspresji coraz bardziej się upowszechniała, zwłaszcza w kolegiach pijarskich i jezuickich. Przedstawienia miały zdecydowanie charakter wychowawczy. W okresie zaborów, mimo zakazów, nadal rozwijała się idea edukacji teatralnej, zwłaszcza w prowadzeniu teatrów szkolnych. Edukacja ta w istotny sposób oddziaływała na życie młodzieży, jej zainteresowania i rozwój, o czym świadczą m.in. biografie Stanisława Wyspiańskiego, Leona Schillera czy Stefana Jaracza.

Przełom XIX i XX wieku przyniósł w pedagogice koncepcję „nowego wychowania”, w której akcentowano poszanowanie indywidualizmu oraz znaczenie własnej ekspresji i twórczości dziecka w procesie wychowania i edukacji. Zwrócono uwagę na znaczenie ekspresji dramatycznej i wpływ teatru artystycznego na osobowość wychowanków.

W Polsce w okresie międzywojennym edukacja teatralna stała się praktyczną formą realizacji „nowego wychowania” (zob. Guzy-Steinke, Wilk, 2008, s. 50—51). Ukazały się pierwsze publikacje, m.in. Lucjusza Komarnickiego, dotyczące teatrów szkolnych (Papée, 1930). Zainteresowanie i działalność edukacyjna w tym zakresie przyczyniła się z czasem do podjęcia uchwały — w 1930 roku na Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów — o utworzeniu teatrów szkolnych, które działały nawet w okresie II wojny. Jednak dopiero po jej zakończeniu nastąpiła intensyfikacja działań zmierzających do rozwoju ruchu edukacji teatralnej, wyrażającej się zarówno w uczestnictwie w spektaklach teatrów zawodowych, jak i inscenizacjach teatrów amatorskich (szkolnych).

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych zaczęto w większym stopniu dostrzegać wartość wychowania przez sztukę, w tym sztukę teatralną (Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar). W *Raporcie o stanie oświaty* z 1973 roku podkreślono znaczenie teatru jako instrumentu kształtowania osobowości człowieka oraz istotnego czynnika upowszechniania kultury teatralnej i zalecono wszechstronne wykorzystanie teatru w systemie kształcenia i wychowania (zob. Guzy-Steinke, Wilk, 2008, s. 54—55).

Dyspozycje te nie spowodowały, że w przestrzeni edukacyjnej wszystkich szkół w kraju zaczęto masowo i aktywnie wykorzystywać teatr w procesie edukacyjno-wychowawczym. W wielu szkołach do dzisiaj edukacja teatralna jest realizowana w zadowalającym stopniu. Dla wielu raport wskazywał też istotne informacje na temat możliwości i konsekwencje włączenia sztuki teatralnej do procesu kształcenia. Edukacja teatralna realizowana w szkole w ramach zajęć z języka polskiego, tudzież innych przedmiotów nauczania, w formie kół teatralnych, teatrów amatorskich ma za zadanie przede wszystkim wyposażyć ucznia w wiedzę dotyczącą tej dziedziny sztuki oraz dyspozycje i umiejętności jej rozumnej/świadomej percepcji i wykorzystania zdobytej wiedzy/wartości jako inspiracji twórczych w codziennym życiu.

Edukację teatralną od wielu lat prowadzą z pełnym zaangażowaniem teatry dramatyczne: Teatr Ochoty i Teatr Montownia w Warszawie; Teatr im. Jerzego Szaniawskiego w Wałbrzychu, Teatr im. Heleny Modrzejewskiej w Legnicy, Teatr Śląski im. Stanisława Wyspiańskiego w Katowicach i inne. Teatry edukują nie tylko poprzez własną twórczość sceniczną; w ramach edukacji okołoteatralnej realizowane są również warsztaty, konkursy, kluby dyskusyjne, lekcje teatralne.

Ten nurt edukacyjny realizują także specjalnie powołane instytucje, m.in.: Centrum Edukacji Teatralnej dla Dzieci i Młodzieży w Gdańsku, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, których działania zorientowane są na ukazanie funkcji i nauczenie umiejętności korzystania ze sztuki teatru w codziennym życiu. Bardzo interesującą formę przybierają działania realizowane przez Centrum Artystyczne Montownia w Warszawie, mające postać różnych projektów edukacyjnych obejmujących: wspólne czytanie tekstów, dyskusje dotyczące pomysłów inscenizacyjnych, wreszcie uczestnictwo w spektaklach artystów zawodowych oraz amatorskich, a następnie udział w dyskusjach i warsztatach z twórcami, pedagogami oraz reprezentantami różnych profesji adekwatnych do tematu spektaklu.

Mimo realizacji wspomnianych form edukacyjnych w Polsce nadal zbyt często edukacja teatralna postrzegana jest jako dodatkowa forma kształcenia, nie dostrzega się jej zalet, przeciwnie niż w Szwecji — skąd zaczerpnięto opisany pomysł — gdzie edukacja teatralna jest (zasadniczo) obowiązkowa i — co ważne — przynosi wymierne rezultaty. Dość powiedzieć, że wspomniane działania edukacyjne radykalnie ograniczyły przejawy agresji wśród młodzieży szkolnej (Guzy-Steinke, Wilk, 2008, s. 77).

W ten obszar edukacji włączają się również ośrodki i instytucje kulturalne wspierające działalność teatrów amatorskich czy klubów dyskusyjnych.

Ważną formą edukacji teatralnej są niewątpliwie media, w tym radio i telewizja z uwagi na możliwość dostępu do szerokiego grona odbiorców.

Niestety z przyczyn nie do końca czytelnych działania realizowane przez wspomniane media — kierowane do dzieci i młodzieży — właściwie od początku lat dziewięćdziesiątych przestały być realizowane w systematycznym trybie. W końcu zupełnie zaprzestano tej formy. W sferze popularyzacji kulturalnej/teatralnej udało się zachować (obecny od ponad pięciu dekad) *Poniedziałkowy Teatr Telewizji*, kierowany zasadniczo do dorosłej części widowni. Być może powróci kiedyś doskonała praktyka edukacyjna w formie słuchowisk radiowych i widowisk teatralnych dla dzieci i młodzieży.

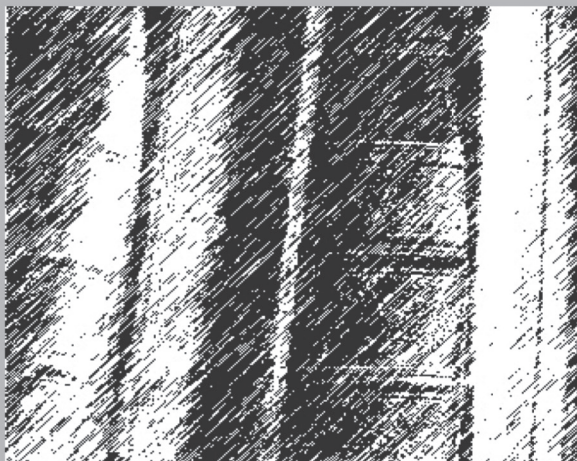
Sztuka, a zatem i teatr, jest domeną wartości: prawdy, piękna i dobra. Jak więc nie zabiegać o edukację teatralną, zwłaszcza dzieci i młodzieży?

„[...] teatr jest taką dyscypliną sztuki, która intencjonalnie, ale i mimochodem zachęca do stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi, badania świata, prób objaśniania go i głębszego rozumienia, co w dobie wielokulturowości i globalizmu ma znaczenie priorytetowe, prowadzi bowiem do uznania praw innych i tolerancji. Jednocześnie teatr, ukazując los człowieka w czasie i przestrzeni, jest ważnym elementem humanizującym — co może jest najistotniejszym czynnikiem edukacji, jakiej winniśmy poddawać młodzież” (Guzy-Steinke, Wilk, 2008, s. 78).

## Bibliografia

- Bereźnicki F., 2003: *Szkola współczesna w toku przemian*. W: *Szkola wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn.
- Berthold M., 1980: *Historia teatru*. Przeł. D. Żmij-Zielińska. Warszawa.
- Cybulski S., 1927: *Przedstawienia teatralne szkolne*. Warszawa.
- Denek K., 2005: *Ku dobrej edukacji*. Toruń—Leszno.
- Falkiewicz A., 1980: *Teatr Społeczeństwo*. Wrocław.
- Fręś J.A., 1990: *Edukacja teatralna w szkole średniej*. Katowice.
- Guzy-Steinke H., Wilk T., 2008: *Uczeń i Teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń.
- Hausbrandt A., 1983: *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa.
- Komarnicki L., 1926: *Teatr szkolny*. Warszawa.
- Maerten D., 2003: *Globalizacja i edukacja. Szansa czy zagrożenie?* W: *Szkola wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn.
- Miłkowska G., 2010: *Działania profilaktyczne w pracy szkoły*. W: *Jakość życia i jakość szkoły*. Red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova. Zielona Góra.
- Minczanowska A., 2001: *Edukacja podmiotowa czy edukacja globalna — nowe wyzwania dla szkoły XXI wieku*. W: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn.

- Misztal B., 2000: *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków.
- Modrzewski J., 2011: *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*. Poznań—Kalisz.
- Nalaskowski A., 2006: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków.
- Nicoll A., 1977: *Dzieje teatru*. Przeł. A. Dębnicki. Wyd. 3. Warszawa.
- Nowosad I., 2003: *Perspektywy rozwoju szkoły*. Warszawa.
- Papée S., 1930: *Drogi i cele teatru szkolnego*. Poznań.
- Radziejewicz-Winnicki A., 2002: *Nabywanie oraz wytwarzanie nowych doświadczeń w życiu codziennym jednostki w postmonocentrycznym łańdźu społecznym*. W: *Edukacja a życie codzienne*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki przy współudziale E. Bielskiej. T. 1. Katowice.
- Radziejewicz-Winnicki A., 2008: *Pedagogika społeczna*. Warszawa.
- Rynio A., 2006: *Spoleczno-kulturowy wymiar osoby podstawą integralnego wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*. „Pedagogika Kultury”, T. 2.
- Rzymelka-Frąckiewicz A., 2010: *Politycy wobec przemian edukacyjnych. Studium odpowiedzialności społecznej*. Toruń.
- Suchodolski B., 1970: *Teatr i szkoła*. „Scena”, z. 7.
- Suchodolski B., 1986: *Zamknięcie konferencji*. W: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*. Red. B. Suchodolski. Wrocław.
- Wilk T., 2010: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice.
- Witalewska H., 1983: *Teatr a człowiek współczesny*. Warszawa.
- Wojnar I., 1988: *Edukacja teatralna i wychowanie przez sztukę w koncepcji kształcenia ogólnego*. „Oświata i Wychowanie”, nr 40.



ALICJA ŻYWCZOK

## Idea afirmacji życia w systemie pedagogicznym Bronisława Ferdynanda Trentowskiego

**The idea of life affirmation in the pedagogical system  
by Bronisław Ferdynand Trentowski**

**Abstract:** This article aims at calling the readers attention to the classic concept of life affirmation contained in the upbringing philosophy of Bronisław Ferdynand Trentowski. The author refers to one of the original theses proposed by Trentowski, according to which the fundamental source of life affirmation of a young human being is the proper upbringing process, carried out by the first educators of children and the youth, i.e. parents, guardians and teachers. In his upbringing aretology Trentowski considered first of all such stoical virtues as wisdom, freedom, bravery, diligence, cheerfulness, punctuality, independence, honor, fortitude, inner peace, hope and modesty. The essence of his praxeological prescription for a happy life of children and the youth has been included in the final part of the article.

**Key words:** life affirmation, beatitude, nature, aretology, the upbringing process.

Współczesna recepcja dzieł Bronisława Trentowskiego (1808—1869) jest co najmniej tak samo fascynująca jak ryzykowna. Transcendentalna filozofia napisana jest stylem zawilim na poziomie „odkodowania” znaczenia i przyswajania znaków, gdyż autor nawiązywał do staropolszczyzny (wręcz chlubił się umiejętnością używania archaizmów). Jednak pod etykietą niecodziennych zwrotów kryją się pionierskie myśli, godne odsłonięcia i asymilacji. Trentowskiego swoboda stylistyczna w wyrażaniu najgłębszych refleksji i odkrywczych idei rodziła ekspresję językową charakterystyczną dla ówczesnego polskiego filozofowania.

Niniejszy tekst jest próbą udowodnienia, że to, co minione, nie musi być zapomniane lub zmumifikowane. Odległe historycznie teksty mogą wciąż budzić zainteresowanie nie tylko zawartym w nich przesłaniem, swoją treścią, ale również strukturą, logiką i stylistyką narracji. Wyśilek „przełożenia” zawartości merytorycznej takich dzieł po to, by udostępnić je współczesnym użytkownikom kultury, okazuje się ważny: wpisuje się w intencję przekazania wiedzy na temat dziejów kultury, jak i wypracowany przez pokolenia przekaz mądrości pedagogicznej. Myśl pedagogiczna Bronisława Trentowskiego przełożona na współczesny język może służyć lepszemu rozumieniu wielu bieżących problemów społecznych i wychowawczych oraz sprzyjać ich optymalnemu rozwiązywaniu.

Merytoryczna zawartość dzieł Trentowskiego charakteryzuje się również wieloma odniesieniami do współczesnej problematyki zagrożeń społecznych. Ideę afirmacji życia, a przede wszystkim wychowanie do afirmacji życia można uznać za doskonałą profilaktykę marginalizacji społecznej młodego pokolenia. Chroniczny smutek i osłabienie zainteresowań poznawczych dzieci w rodzinie, brak zaprzyjaźnionych rówieśników, szkoła, w której doświadczają oni raczej negatywizmu niż radości życia — oto poważne przeszkody w kształtowaniu się harmonii psychofizycznej i duchowej współczesnej młodzieży, która narażona jest na liczne niebezpieczeństwa indywidualne i społeczne. Prezentując refleksję pedagogiczno-filozoficzną Trentowskiego, pragnę wskazać ważny cel pedagogiki resocjalizacyjnej — przywrócenie wychowankom ich pierwotnej afirmacji życia.

## Pogodna natura dziecka i przeszkody w jej uzewnętrznianiu

Bronisław Trentowski — filozof i teoretyk wychowania żyjący w epoce romantyzmu, ale myślący również oświeceniowo — zauważał, że „wszystkie dzieci są z natury swej wesołe, a to z następujących powodów: złe pierwiej się w nich budzi od dobrego, a kiedy nie wiedzą jeszcze, co dobre, a co złe, grzeszą bez winy. Nie tracą tedy wesołości, bo nie znają wyrzutów sumienia. Ich żywość rodzi wesołość, zaczem wszystkie dzieci są wesołe. Nie znając żadnej troski ludzi dorosłych, gubiąc się w marzeniach i nie wiedząc, co złe, sądzą, że wszystkie otaczające je osoby są do nich podobne, że ziemia jest niebem, a przeto są niewypowiedzianie szczęśliwe. Na twarzy ich ujrzysz zazwyczaj sycylijską pogodę, której najmniejsza nie maści chmurka. Usiłuj przyrodzoną tą wesołość dzieci, ile zdołasz, długo utrzymać, bo dopóki ją mają, są niewinne jak anioły w niebie [...]. Prześliczna jest młodość wśród wesołości, ale zważaj na zdrowie dzieci jako na naturalną wesołości podstawę [...]. Kochaj dzieci, jeśli dbasz o ich wesołość [...]. Pierś dziecięca to święta radości dzwonnica, a zła dzwonnica bez dzwonów. Wrzawę twych dziątek cierpieć masz dość długo, a nawet znajdować w niej pewne upodobanie. Jest to prześliczny widok raju oku twemu odsłonięty. Tu raduje się młode ludzkie stworzenie pierwszą radością swego istnienia. Tu Herkules próbuje swej pierwszej siły [...]. Dzieci hałasują równie naturalnie, jak młode jaskółki świergoczą w rodzicielskim swym gnieździe; biegają i skaczą równie naturalnie jak źrebię lub jagnię czujące pierwszą młodości swej swobodę [...]. Cisza w izbie dziecinnej jest tak niepodobna, jak cisza w klatce, gdzie masz dwu, trzech, czterech szczygłów lub kanarków. Bronimy tu krzykliwej i niewinnej natury dziecięcej” (Trentowski, 1970 — T. 1, s. 633, 634).

Smutek jest — w przeświadczeniu Trentowskiego — fizjonomią stworzenia cierpiącego z powodu choroby, nieczystego sumienia, własnego lenistwa, swawoli, lekkomyślności, nierozsądku, a także materialnego lub duchowego ubóstwa, braku miłości i despotyzmu otoczenia społecznego. Usposobienie posępne, ponure jest rezultatem przeżywanego przerażenia, strachu, nadmiaru dóbr zewnętrznych i niedoborów wewnętrznych.

Pedagog hołduje przekonaniu, że „ponurość idzie przed dzieci przerażeniem, jak czarny kłęb dymu przed wybuchem Erebu z Etny. Nie dziwi przeto, że wśród klas niższych tak rzadko ujrzysz śmiech na ustach albo wesołość na czole, że tu płacz, zgrzytanie zębów i przekleństwo. Bo i jakże się radować, skoro soliter głodu ściska im żołądek?” (Trentowski, 1970 — T. 1, s. 631). „Szatan w człowieku przychodzi zwykle do bogactw

wielkich, do bijącego w oczy blasku ziemskiego, do życia pełnego rozkoszy. Człowiek ten może być szczęśliwy, ale tylko szczęściem zewnętrznym. Ponurość przecież osiadzie na jego czole i wydawać go przed każdym człowiekiem będzie, że jego sumienie nie jest zupełnie czyste [...]. Anioł w człowieku przychodzi, przeciwnie, do wielkiego imienia, które słynie niezwykłym swym poświęceniem i otacza się wieńcem chwały. Człowiek ten może być szczęśliwy, ale tylko szczęściem wewnętrznym. Weselość wprawdzie panuje na jego czole i pokazuje całemu światu, że jego dusza czysta i sumienie niewinne; przecież płacze nieraz w kącie z prześladowania, słowem, z braku szczęścia zewnętrznego” (Trentowski, 1970 — T. 1, s. 639).

Jakość objawianej wesołości nie jest tu bez znaczenia. Weselość właściwej miary, z właściwych przyczyn, o określonym rodzaju nie zagraża człowiekowi jej przeciwieństwami i destrukcją osobowości. „Wesołość dzieci czasem wyradza się w swawolę. Lekkomyślność jest drugą postacią wyradzającej się wesołości. W recepcie na ludzkie szczęście dobra lekkomyślność jest koniecznie potrzebna, ale łatwo tu przebrać miarę. Zbyttnia lekkomyślność prowadzi do nierozważnych kroków, jest przyczyną moralnego upadku, szkody innych, rozlicznego nieszczęścia, a nieraz i występku [...]. Patrz przez szpary na wiele drobnych lekkomyślności dziecięcej wykroczeń! Z wykorzeniem lekkomyślności wykorzenie możesz wesołość i uczynić dzieci ponurymi lub przemądrzałymi. Nie upominaj dzieci naprzód, bo tym sposobem myśląc za nie, utrzymywać będziesz w nich lekkomyślność. Niedobrze, jeślibyś np. karał je za to, że z naiwności swej i przyrodzonej otwartości wyplotły ci coś niemilego. Karząc je za dziecinne, lekkomyślne maniere, zamieniłbyś je wnet w śmieszne marionetki ludzi dorosłych. Dziecko ma być dzieckiem, dopóki jest dzieckiem” (Trentowski, 1970 — T. 1, s. 635).

Przeciw rozleniwieniu dzieci i młodzieży Trentowski wypowiada się w następujący sposób: „[...] lepiej, że zostanie wychowanec chciwym złota, skrzętnym kramarzem, niż nieznośnym próżniakiem [...]. Leniuch jest samolubem, a samolub ma zwykle wiele pychy. Znając dzieci w ogóle i naturę swego wychowanka, zdołasz różnymi sposobami rozniecać w nim ochotę do pracy [...]. Ponurość, córkę lenistwa, leczyć tedy będziesz pracą” (Trentowski, 1970 — T. 1, s. 632).

Rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza mogą zarówno wzmacniać naturalne zasoby dziecięcej wesołości, jak też wydatnie je tłumić. W tych środowiskach wychowujących tkwią wielkie możliwości i niejednokrotnie równie wielkie przeszkody w rozwijaniu u młodego człowieka postawy radości życia.

Rodzinne uwarunkowania smutku dzieci podkreśla Trentowski w następującym fragmencie: „[...] młode stworzenia, co niezasażonym



nieszczęściem posiadają niecierpliwych, niesprawiedliwych rodziców, co nie słyszą od nich żadnego uprzejmego słowa, ale wymyślanie, co widzą ciągle twarz zagniewanego Jowisza i czoło nieubłaganej Junony, smucą się ustawicznie i nabierają wreszcie ponurych barw twarzy. Opryskliwość oraz okrucieństwo rodziców i bat w ich tyrańskiej dłoni to są przyczyny ponurości dzieciaków” (Trentowski, 1970 — T. 1, s. 630).

Szkoła, w której dzieci nie doświadczają radości życia, może skutecznie zredukować dziecięce zasoby beztróskiej wesołości. „Nie obciążaj wychowanka twego nauką zanadto, tj. tak dalece, iżby on przy całej swej miłości przedmiotu cieszył się wreszcie, iż się go pozbył. Przesycenie jest przyczyną choroby. Nauka niech go nie długo, ale często zatrudnia! U dzieci wszystko trwa chwilę, nawet niebiański uśmiech ich radości, nawet ogień bengalski zachwycenia i połysk entuzjazmu. Nie budź go więc z jego snu świątecznego i nie odkrywaj mu nagości złudzenia. Gdyby się bowiem przedwcześnie dowiedział, iż każdej umiejętności potrzeba życie całe poświęcić, straciłby ochotę do nauki. Przenoś czasami wychowanka twego w takie położenie, które by mu pozwoliło czuć przewagę i wyższość Minierwy, a wzrastać w nim będzie miłość do nauki i prawdy” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 470). Szkołę przykładową nazywa Trentowski „przedświatem” człowieczeństwa, gdyż w niej znajduje swój początek ludzka szlachetność i wysoka kultura moralna — najlepsze osiągnięcia złożonego procesu wychowania.

Brak zaprzyjaźnionych rówieśników, jak również łączącej ich podczas wspólnej zabawy pozytywnej atmosfery wesołości można uważać za istotną przeszkodę w uzewnętrznianiu przez dziecko spontanicznej afirmacji życia. Znaczenie rówieśniczego współprzeżywania radości życia Trentowski akcentował w wielu miejscach swoich dzieł. Oto jaką zachętę kieruje do rodziców oraz wychowawców: „[...] prowadź wychowanka w towarzystwo wesołych jego spółrówieśników; staraj się, by zasmakował w grze wymagającej biegania, budź go z rana i rób z nim botaniczną wycieczkę na kwiaty, jagody; spraw mu kucyka i zachęć go do konnej jazdy; słowem, działaj z zewnętrznej i wewnętrznej strony na rozpalenie w nim chęci do jakiegokolwiek czynności” (Trentowski, 1970 — T. 1, s. 631, 632).

## Dobre wychowanie jako największe szczęście człowieka Wychowawcze sposoby osiągania szczęśliwości

„Szczęśliwy, kto otrzymał dobre wychowanie” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 529) — oto główna teza felicytologicznej warstwy systemu wychowania Bronisława Trentowskiego. To stwierdzenie skłania zarówno do zastanawiania się nad tym, czym jest tzw. dobre wychowanie, jak i do namysłu nad właściwościami człowieka szczęśliwego i warunkami prowadzącymi go do szczęścia. Zachowanie wewnętrznego spokoju i przewycięzanie niepomysłnych zdarzeń losu, a ponadto uodpornienie dzieci i młodzieży na trudy życia przez zwalczanie bezczynności i wypracowanie hartu ducha — to tylko niektóre z zalecanych przez tego filozofa technik osiągania zadowolenia z życia. Nie bez znaczenia w kształtowaniu postawy afirmacji życia jest również nabycie we wczesnym dzieciństwie przyzwyczajenia do przeżywania radości i wesołości, nawet w sytuacji dyskomfortu fizycznego lub psychicznego. Podstawową przyczyną życiowych nieszczęść jest, poza niesprzyjającymi okolicznościami losowymi, zwyczajny brak rozumności i rozwagi.

Wewnętrzny spokój sprzężony z postawą mądrości, w przekonaniu Trentowskiego, stanowi najpewniejsze wyposażenie wychowanka prowadzące go do poczucia szczęścia. „Spokojność umysłu to obraz życia ludzi cnotliwych. Szczęśliwe dziecko, które już w domu rodzicielskim życiem tym żyło [...]. Człowiek prawdziwy kocha ludzkość, szanuje wolę Boga, działa mądrze, cieszy się usiłowań swych owocem, a zewnętrznym jego znamieniem jest moralna, religijna lub filozoficzna spokojność. Spokojność ta jest zlanie się ponurości i wesołości w jedno, jest umysłu błogością, najwyższą szczęśliwością, niebem na ziemi. Człowiek spokojny, w powyższym wyrazu tego znaczeniu, nie jest odrętwiały na dobre lub złe objawiające się wśród społeczeństwa, nie szuka swego szczęścia w bezczynności. Walczy za dobrem. Spokojność umysłu nie jest ani tybetańską próżniaczą ciszą, tym wiecznym odpoczynkiem umarłych zrobionym za cel dla żyjących, ani arystypową lekko-myślnością, ani stoicką apatią, czyli obojętnością na rzeczy ziemskie, ale jest ona jaźni mającej czyste sumienie, uwielbienia stanem. Jest to spokojność chrześcijańska, korona najwyższej cnoty. Jak ponurość lub wesołość, tak i spokojność umysłu udzielić innym możesz, skoro sam ją posiadasz. Wychowuj dzieci twe do tej Bożo-człowieczej spokojności mędrca, a zapewnisz im szczęście” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 638, 629).

Odczuwane przez wychowanka od czasu do czasu niewygody, głód, łaknienie, zimno lub nadmierne ciepło nie powinny utrudniać jego prawidłowego wychowania, ale sprzyjać zahartowaniu młodego człowieka na warunki zewnętrzne i zmienność losu. Poprzez naukę pokory i wytrzymałości mogą one zbliżać wychowanka do poznania najgłębszej struktury życia ludzkiego.

Formując się charakter młodego człowieka potrzebuje wielu wolicjonalnych bodźców do rozwoju, a zatem, jak radzi Trentowski, „wychowuj twe dzieci tak, żeby w każdym położeniu szczęśliwymi być mogły. W bogactwie i ubóstwie, wolności i niewoli, we wszystkich humorach dziwnego losu niechaj nie tracą głowy i znaleźć się rozumnie umieją! Wczoraj byłeś panem, dziś jesteś sługą, to losy nasze. Ale wczoraj i dzisiaj wesół jesteś? Po co się smucić, gdzie rzeczy odmienić niepodobna. Nieszczęście jest duszącą nas zmorą. Ruszmy się silnie i wesoło, a zmora przepadnie [...]. Szczęście nasze żyje w nas, w naszej silnej woli [...]. Nie do zewnętrznego eudajmonizmu, ale do wewnętrznego stoicyzmu masz dzieci twe wychować! Słaby tańcuje, jak mu los zagra, dusza silna zmusi los do innej muzyki. Dziecię twe niech będzie nowym Spartaninem [...]. Nie wiemy, co je czeka; czy mu śmiejąca się Pafii wdziękiem, czy też piorunami ciężarna przyszłość zaświta. Kto chleb razowy jadał dziecięciem, temu później smakować będą marcepany, ale nie odwrotnie: kto grubą litewską burką się odziewał, ten przyzwyczai się wnet do fraka, ale panicz odbierze sobie zniewieściały żywot, nim ubierze się w podlaski samodziół [...]. Dzieci twe niech uważają życie jako krótką, ale niebezpieczną podróż morską, niechaj będą ustawicznie na burze i wreszcie na rozbitcie okrętu przygotowane. Śmierć przychodzi zawsze pierwszej, nim się jej spodziewaliśmy, przychodzi nie meldując się i nie pukając w nasze podwoje” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 122, 136).

Warto, aby nauczyciel, chcąc psychicznie wzmocnić swoich podopiecznych, poprzez rozmowę lub inne metody pracy z dziećmi i młodzieżą przekonał ich, że „w nieszczęściu leży szczęścia ziarno, że smutek każdy rozwiązuje się w radość, że w naszym świecie inaczej działać się nie może, tylko tak jak w przyrodzie, tj. że po burzy nastąpić musi pogoda. Każda noc ludzkości jest mu przyszłego pięknego świtu i jasnego dnia zwiastunką. Podobnie niech myśli i o nocy, która go mimowolnie okrąża, o nocy własnego losu. Życie jest mu mostem w kraj wieczności. Żadna więc potęga na świecie, żaden piorun złowrogi nie zdoła go upodlić lub przywieść do rozpacz, bo głęboko przekonany, że Bóg go w smutku pocieszy, że wszystkie nawałnice pokona. Nieszczęście jest próbą jego jaźni, akademią mądrości i cnoty” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 636, 637).

Chociaż nasz wychowanek doskonale znosi trudy życia i potrafi z godnością zachować się w nieszczęściu, to nie oznacza jednak, iż nie

potrzebuje systematycznych wzorców przeżywania radości życia i satysfakcji. Ten problem wychowawczy doskonale dostrzegał Trentowski. Pisał: „[...] niejednym jest rycerzem wśród harców cierniowych nieszczęścia, ale topi się jak masło w promieniach słońca. Nie tylko do trudu i wojny, ale także do radości i wesela przyzwyczaić się trzeba” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 122). Proces równomiernego uruchamiania pozytywnych właściwości człowieka, a przy tym minimalizowanie destruktywnego oddziaływania klęsk życiowych i wszelkiego rodzaju nieszczęść decyduje w znacznej mierze o powodzeniu procesu wychowania. Błędne okazuje się wychowanie, którego realizatorzy albo bagatelizują trud życia, albo imputują swoim wychowankom lęk przed życiem. Równie niedoskonałe i jednostronne okazuje się wychowywanie dzieci jedynie do przeżywania pomyślności życiowej.

W przekonaniu Trentowskiego „nie cnota, ale rozum wiedzie nas do znaczenia, potęgi i szczęścia. Wszelkie nieszczęście jest nierozumem [...]. Każdą minutę żyj pełnym życiem, gardź trwogą przeszłości i nadzieją przyszłości. Używaj więcej twej istoty niż twego istnienia. Nie czynj twej terażniejszości środkiem do dopięcia przyszłości, bo ta jest także terażniejszością, a każda terażniejszość, którą pogardzasz, była ci wszakże pożądaną przyszłością” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 135). Docenienie terażniejszości spostrzega filozof i pedagog jako sposób sięgania po sztukę życia szczęśliwego. Zarówno myślenie o przeszłości wyciskającej na terażniejszości swoje wyraźne piętno, jak również niepewność przyszłości i związane z nią obawy nie sprzyjają pogodnemu doświadczeniu bieżącego życia. Przeżycia aktualne mają w afirmowaniu życia znaczny udział, a czas terażniejszy ma pod tym względem nieporównywalnie niewiele więcej człowiekowi do zaoferowania.

Krytykę znaczenia, jakie przypisuje się w procesie wychowania taktownemu zachowaniu dzieci oraz taktowi pedagogicznemu nauczycieli, odnajdujemy w słowach: „[...] takt jest wprawdzie pod względem praktycznym rzeczą ważną, w istocie jednak mamoną głupców, oszustwem. Lepiej być z gruntu dobrym człowiekiem bez taktu niż taktownym szuja; lepiej nie mieć taktu niż nie mieć cnoty. Wreszcie, takt jest owocem dłuższego życia i doświadczenia. Można także wszystkie reguły taktu znać, a przecież nie mieć taktu. Dziecku takt nadać jest rzeczą równie komiczną jak włożyć małpie konfederatkę barską na głowę. Formalista jest karykaturą człowieka z taktem” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 136).

## Nauczyciele — orędownicy szczęśliwego życia swoich podopiecznych

Trentowski, pragnąc zachęcić nauczycieli do stałego podejmowania wysiłku rozumienia dziecięcej natury swoich uczniów, zapisał: „[...] miej wyrozumiałość na wady, błędy i uchybienia wychowañców. Karz w nich nie drożdże młodości, ale złośliwość rozmyślną; okazuj uczucie matki, karcąc ich za wykroczenia, miarkuj się śród najslusznieszego gniewu. Dąsanie się jest niepotrzebne po sprawiedliwym ukaraniu. Przykładaj się do niewinnej ich uciechy i miej w niej czynny udział. Wesolość i humor dobry torują drogę do serca. Kochamy zwykle ludzi wesolych i z błękitem nieba na czole, wszakże radość jest weselem, a wesele wiankiem miłości. Kto więc otrzymał od matki natury zdrowe ciało i szczęśliwą konstytucję, kto umie odkrywać innym źródła uciechy, kto nie ustaje być dzieckiem, urodził się na ochmistrza i nauczyciela” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 37).

Na wyrozumiałość jako konstytutywną cechę dobrego nauczyciela wskazuje również w kolejnym fragmencie *Chowanny...*: „[...] widząc, że jeden z chłopców bojaźliwy, że drży jak liść, skoro się zbliżasz do niego lub nań spojrzysz, powinienes się z nim obchodzić łagodniej niż z innymi, ośmielić go, rozruszać, bo inaczej duch jego żyjąc w ustawicznej trwodze znikczemnieje i upadnie” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 80). Nauczycieli Trentowski przestrzega równocześnie przed niewłaściwą wesołością i jej awychowawczymi konsekwencjami: „[...] dowcip i żart nauczyciela są miłe, bo dzieci rozwesela i do nowej uwagi zachęca, lecz nie mają mieć nic gminnego lub osobistość dotykającego, bo stracisz szacunek i obudzisz niechęć” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 79).

Z kolei do osób zatrudniających nauczycieli Trentowski kieruje następujące ostrzeżenie: „[...] ustaje zwykle najgorętszy zapal do nauk, skoro ci każą, prawie bezpłatnie, ciągnąć ciężki pług Minerwy! Dowodzą tego docenci uniwersytetów” (Trentowski, 1970 — T. 2, s. 362). „Jeżeli nauczyciel ma niedostateczną pensję i utrzymać się nie może, [to — A.Ż.] zniewolony jest do dawania lekcji prywatnych. Naówczas rozbijają się z wolna wszystkie jego plany naukowe. W takim położeniu geniusz nie wytrzyma, a talent stanie się rutyną [...]. Nauczyciele szkół publicznych nie powinni być zawiśli ani od uczniów, ani od rodziców, dlatego niechaj rząd przyzwolicie ich oplaca” (cyt. za: Andrukowicz, 2006, s. 146).

## Podsumowanie

W Bronisława Ferdynanda Trentowskiego filozofii wychowania dzieciństwo jest początkowym okresem życia człowieka, w którym wykazuje on największe zainteresowanie zróżnicowanymi formami życia (przyrodą ożywioną) i przejawia fascynację ich istnieniem. Dlatego też częste przygnębienie, smutek, nadmierna powaga („ponure usposobienie”), cynizm są wśród dzieci stanem „nienaturalnym”, niemalże chorobowym. Przyczyną takiego ich samopoczucia psychicznego mogą być przeszkody w afirmowaniu życia tkwiące w jednym lub wielu środowiskach wychowujących, np. rodzinie, szkole lub grupie rówieśniczej, albo też w nadwątłym zdrowotnie organizmie dziecka.

Podstawowym źródłem afirmacji życia młodego człowieka jest prawidłowy proces wychowania, realizowany przez pierwszych wychowawców dzieci i młodzieży: rodziców, opiekunów i nauczycieli. Dobrym nauczycielem jako orędownikom szczęśliwego życia swoich podopiecznych przypisuje Trentowski kilka cech konstytutywnych, takich jak: wyrozumiałość, pogoda ducha, zapał do nauki, niezawisłość od uczniów, rodziców i państwa. Taki rodzaj psychologicznej „niepodległości” pozwala im wychowywać uczniów w zgodzie z własnym sumieniem i wielopokoleniowymi osiągnięciami pedagogicznymi.

W swojej wychowawczej aretologii (teorii cnót moralnych) Trentowski uwzględnił przede wszystkim cnoty stoickie: mądrość, wolność, dzielność, pracowitość, wesołość, wytrwałość, samodzielność, honor, hart ducha, wewnętrzny spokój, nadzieję i skromność oraz inne. Nie pominął również szczegółowych zaleceń prakseologicznych sprzyjających życiu szczęśliwemu wychowanków, a zwłaszcza zachęty do uczestnictwa w zabawach ruchowych na świeżym powietrzu, hartowaniu fizycznym i psychicznym oraz systematycznym trenowaniu rozsądku.

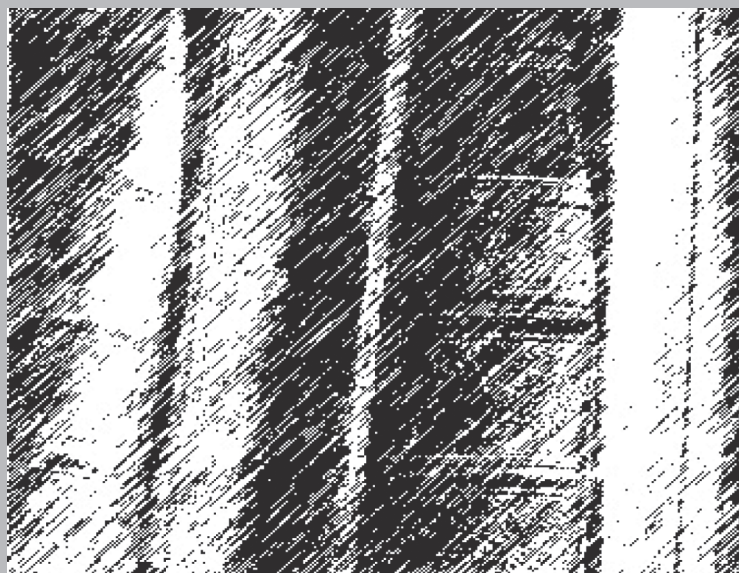
## Bibliografia

- Andrukowicz W., 2006: *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Szczecin.
- Kwieciński Z., 2000: *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań—Olsztyn.
- Nawroczyński B., 1911: *Trentowski Bronisław Ferdynand*. „Sto Lat Myśli Polskiej”, T. 6.

- Nowak A., red., 2000: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne: rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków.
- Śliwerski B., 2010: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków.
- Trentowski B., 1970: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 1—2. Wrocław—Warszawa—Kraków.
- Trentowski B., 1978: *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze*. Warszawa.
- Trentowski B., 2010: *Chowanna (myśli wybrane)*. Komentarz, wybór i opracowanie W. Andrukowicz. Kraków.
- Witkowski L., 2010: *Przedmowa. Koniec alibi dla wykluczenia*. W: B.F. Trentowski: *Chowanna (myśli wybrane)*. Komentarz, wybór i opracowanie W. Andrukowicz. Kraków.
- Żywczok A., 2004: *Wychowanie do radości życia*. Warszawa.

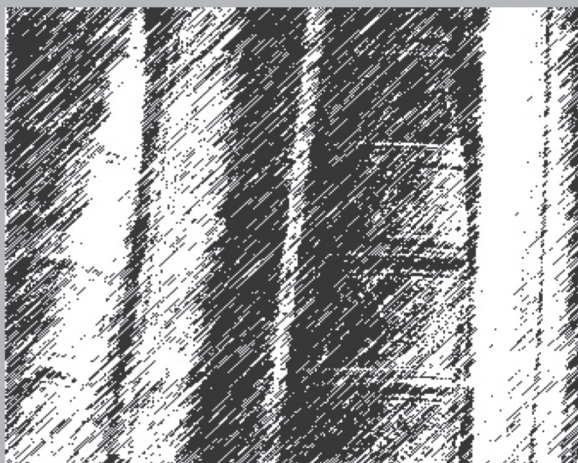






## Recenzje





***Chowanna. (Myśli wybrane). Komentarz***  
**Wybór i opracowanie Wiesław Andrukowicz**  
**Przedmową opatrzył Lech Witkowski**  
**Postłowie Sławomir Sztabryn**  
**Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010,**  
**ss. 199, ISBN 978-83-7587-458-7**

Nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls” ukazało się w 2010 roku interesujące, choć zarazem kontrowersyjne w formie wznowienie wyboru tekstów z dzieła Bronisława Ferdynanda Trentowskiego *Chowanna*, którego wartość i znaczenie dla współczesnych badań podstawowych w naukach o wychowaniu nadal jest aktualna, a — zdaniem redaktora wyboru i opracowania Wiesława Andrukowicza — niesłusznie otoczona „wymownym milczeniem” środowisk akademickich. W dwusetną rocznicę urodzin wybitnego filozofa wychowania otrzymaliśmy duchowy dar w postaci książki słusznie upominającej się o sięganie do klasyki pedagogicznej myśli. W przedmowie do niej Lech Witkowski formułuje taką oto tezę: „[...] w zakresie rozwoju poznania i kultury umysłowej, historyczne »po« nie oznacza zawsze teoretycznego »ponad«, a nader często okazuje się być »poniżej« wrażliwości, wyobraźni i wnikliwości projektów dostępnych kolejnym pokoleniom »uczonych»” (s. 7).

Przy takich wznowieniach, przywołaniach, neoafirmacjach czyjejs myśli słusznie stawia się pytanie o to, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie oraz dlaczego warto sięgać do treści, które — wydawałoby się — powinny być już przedmiotem tylko badań historycznych, zamykających je w przestrzeni przeszłości. W tym przypadku mamy do czynienia z udaną próbą

udowodnienia, że to, co minione, wcale nie musi być zapomniane, zmumifikowane; przesłanie odległych historycznie tekstów może wciąż budzić fascynację nie tylko treścią, niespełnioną normatywnością, ale i strukturą, logiką czy stylistyką narracji. Być może ktoś nawet uzna, że nie warto już dzisiaj przywoływać języka tchnącego archaizmami, neologizmami swojej epoki, które się nie przyjęły w naszej codzienności.

Zgadzam się zatem z autorem przedmowy, że: „Sięganie do klasyków często stanowi warunek przezwyciężenia skali wykorzenia z dziedzictwa myśli i z jej szlachetności, jakiej współczesnym koryfeuszom często już nie staje w wyścigu po dyplomy, stopnie i pozycje” (s. 7). Potrzebna jest „troska o historię myśli pedagogicznej, już nie jako zamknięty hermetycznie krąg badań, ale jako otwartą przestrzeń zanurzenia i pobudzania teorii wychowania i myślenia teoretycznego w pedagogice, świadomej rangi dziedzictwa, jakiego ciągle nie umiemy dostatecznie asymilować i adaptować w wysiłkach twórczego przeobrażania edukacji i wychowania. Historia staje się w takiej nowej perspektywie życiodajną glebą, przestrzenią inspiracji, źródłem tropów pozwalających rozumieć wagę marginalizowanych prób modernizacji myślenia, mających swoje zapomniane czy zlekceważone antycypacje, które same przywrócone do życia nadają sens dążeniom, bez nich traktowanym jako wykorzenione i niesłuchane” (s. 7—8).

Gdyby nawet nikt nie przejął się potrzebą uobecnienia myśli Trentowskiego współczesnym, to nie ma wątpliwości, że zawarta w przedmowie diagnoza stanu badań nad recepcją myśli pedagogicznej, jakiej dokonuje za Andrukowicza jego Mistrz — Lech Witkowski, jest niezwykle cenna, gdyż można ją odnieść także do innych, wciąż jeszcze nie przywołanych czy rzadko analizowanych i cytowanych innych klasyków pedagogiki. Tego typu rozprawy potwierdzają, jak ogromne znaczenie dla rozwoju polskiej humanistyki ma publikowanie tego rodzaju wyborów, prezentowanie recepcji i badań podstawowych, choć w przeważającej mierze nie rzutują one i nie będą wpływać na zmianę praktyki edukacyjnej czy społeczno-kulturowej społeczeństwa. Nie ulega to dla mnie wątpliwości, że monografie rekonstruujące czyjąś pedagogię czy filozofię nie zyskają wielu nabywców wśród rynkowo zdeterminowanej społeczności pedagogicznej, gdyż nie będą w stanie przekonać decydentów oświatowych i praktyków wychowania czy kształcenia o potrzebie ich wykorzystania w reformach czy procesie kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich / pedagogicznych.

Słusznie zatem Witkowski pyta: „[...] czy niektóre odczytania historyczne nie są teoretycznie i refleksyjnie ślepe, tak jak i pewne rozważania teoretyczne nawet nawiązujące ilustracyjnie do idei *Chowanny* są skazane na to, że faktycznie pozostają po prostu puste w zakresie głębokich inspiracji wielkim myśleniem z przeszłości, a przez to samo jałowe dla przyszłości?”. Przedślowie Wiesława Andrukowicza, jak i dokonany przez niego wybór tekstów Trentowskiego nie spełniają oczekiwań Lecha Wit-

kowskiego, nie odpowiadają na jego postulat bezinteresownego zanurzenia się w dzieła klasyka, by uwydatnić sens tego zamiaru, choć są tego dobre zaczątki w przywołaniu znaczenia recepcji dzieł minionych w świetle poglądów najwybitniejszych humanistów naszej epoki (Jacques'a Derridy, Milana Kundery, Gastona Bachelarda, Michela Foucault itp.).

Jeśli tak bardzo zależy nam na wykazaniu ponadczasowości myśli Trentowskiego z racji jej uniwersalności czy wpisywania się w tożsamość myślenia innych humanistów, to można dostrzec, że opisywana przez filozofa np. „sytuacja wymiotna”, która „oznacza możliwość wydalenia na zewnątrz tego, co podmiotowo nie zostało »strawione« (wynegocjonowane i zrozumiane w przejściach między historią a teorią, empirią a spekulacją), dając nieświeże, a nawet zgniłe »prze-twory« (po-twory)” (s. 40) jest bliska analizom procesu uczenia się w świetle pedagogiki Gestalt (zob. Fuhr, 1991). Ciekawe zbliżenie poglądów ma także miejsce między filozofią Trentowskiego a filozofią dialogu według Martina Bubera; słowa tego pierwszego, m.in.: „Bóg jest ogólnym Ty”, pozostają w wyraźnym związku z tezą autora *Zasad filozofii przyszłości*: „Bóg jest jednością Ja i Ty” (s. 45). Równie ciekawe i zbieżne z ponowoczesnym pądocentryzmem są poglądy Trentowskiego na swobodne działanie dziecka czy chociażby jego pogląd na temat roli wspierania dziecka w jego rozwoju, który ma wiele wspólnego z pedagogiką funkcjonalną Édouarda Clapaerède czy postpedagogiką itd.

Tu są tropy, o których odszukanie w obecnych współcześnie dyskusjach naukowych upomina się Lech Witkowski. Niestety, Wiesław Andrukowicz poprzestaje jedynie na usilnym (apologetycznym) reprodukowaniu filozofii wraz z jej oryginalną terminologią, na tłumaczeniu Trentowskiego Trentowskim, co wcale nie przydaje jej ważności czy uniwersalnej wartości, jeśli nie zostanie wpisane w pobliże innych teorii czy filozofii wychowania, o dużo bardziej przystępnej formie, stylistyce i sposobach argumentacji. Jeśli Andrukowicz odnajduje jakieś związki ze współczesnymi nam filozofami, to marginalizuje je i wytraca przez odnotowywanie ich jedynie w przypisach (np. do Karola Wojtyły, Sergiusza Ossowskiego czy Stanisława Hessena). Moim zdaniem wiele kategorii pojęciowych Trentowskiego nie przyjmie się dzisiaj, podobnie jak nie znalazło uznania w czasach jego życia i twórczości. Nie oznacza to jednak, że nie warto ich przywoływać czy usiłować oswajać nas z przypisanym im znaczeniem.

Zgadzam się z Lechem Witkowskim, że w prezentowanym wyborze tekstów Trentowskiego powinny być oznaczone miejsca, w których zostały dokonane cięcia, wraz ze stosownymi odsyłaczami. Odnoszę wrażenie, że wybór myśli, sporządzony tak, jak czyni się to w przypadku twórczości wielkich pisarzy czy klasyków filozofii, nie zachęci do przejęcia się ich sensem przez współczesnych; teksty są tutaj poszatkiwane, wyrwane z kontekstu i pozbawione swoich źródeł. Cóż komuś po cytacie: „Wszystkość i strzeń w jedni jest

materia; jedność i wieczność w jedni jest duchem, a całość i wszechobecność w jedni jest światem bądź powszechnym, bądź jednostkowym” (s. 103)? Są w tym zbiorze frazy genialne, znakomicie nadające się dla polityków do szermowania nimi w aktualnych sporach, ale w przypadku prac pedagogicznych — na skutek takiego ich ukazania — mogą stać się jedynie ich ozdobnikami, na zasadzie wklejanego do jakiegoś artykułu czy książki motta. Tymczasem, tak jak to odczytałem u Lecha Witkowskiego, wartości recepcji czyjejś twórczości nie mierzy się liczbą cytowań czy przypisów, ale jej znaczeniem w zbliżaniu się do naukowej prawdy o interesujących nas fenomenach.

W moim przekonaniu tekst *Posłowia* Sławomira Sztobryna, zresztą krótki i powierzchowny, nie powinien mieć takiego charakteru i znajdować się w tym miejscu, gdyż nie jest żadnym posłowiem do treści redagowanej publikacji i niczego nowego w tak skrótovej formie wypowiedzi do książki nie wnosi. Byłoby korzystniej, gdyby zaprosić do analiz dzieł Trentowskiego współczesnych, ale uznanych w tego typu badaniach myśli pedagogów, filozofów, socjologów, a nawet psychologów i wydać zupełnie odrębną pracę poświęconą tej filozofii z wyraźnymi wątkami badań historycznych (tu Sztobryn mógłby wykazać się znacznie poważniejszą analizą i dociekliwością historyczną), porównawczych czy oświatowych (np. pedeutologicznych, dydaktycznych). Nie wróżę zatem tej książce sukcesu, istotnego odbioru, skoro jej redaktor poprzestał na analizach, które w dużej mierze są już przez niego poczynione w wydanej rozprawie habilitacyjnej *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Nie znaczy to jednak, że niniejsza publikacja nie jest wartościowa czy potrzebna. Dobrze, że została wydana, bo być może zachęci — nielicznych zresztą wśród polskich pedagogów — pasjonatów do tropienia wartości myśli wielkiej i dającej się uzasadnić jako niesłusznie nieobecnej. Dobrą do tego zachętą jest poprzedzający wybór myśli autora *Chowanny* tekst Lecha Witkowskiego — znakomity, prowokujący i inspirujący do badań hermeneutycznych, choć rozmiągający się z treścią tej książki. Pokazuje jednak, czym ta praca mogłaby być, gdyby skorzystał z podpowiedzi autora wstępu.

## Bibliografia

- Fuhr R., 1991: *Pedagogika Gestalt. Dostęp do wiedzy osobistej*. W: *Nieobecne dyskursy*. Red. Z. Kwieciński. Toruń.
- Sztobryn S., 2006: *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. [„Rozprawy i Studia”. T. 636]. Szczecin.

*Bogusław Śliwerski*







W roku 2011 nakładem

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

ukazały się następujące publikacje z dziedziny pedagogiki i psychologii:

Beata Mazepa-Domagala

*Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*

*Psychologiczne i interdyscyplinarne problemy w opiniodawstwie sądowym w sprawach cywilnych*

Red. Jan M. Stanik

Magdalena Kleszcz

*Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*

*Psychologia zdrowia: konteksty i pogranicza*

Red. Małgorzata Górnik-Durose, Joanna Mateusiak

Grażyna Kempa

*Kształcenie nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865—1976*

Alicja Żywczok

*Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*

Nr indeksu 330566  
PL ISSN 0137-706X

Copyright © 2012 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

Redaktor  
MAGDALENA STARZYK  
Projektant okładki i szaty graficznej  
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA  
Redaktor techniczny  
BARBARA ARENHÖVEL  
Korektor  
LIDIA SZUMIGAŁA, MIROŚŁAWA ŻŁOBIŃSKA  
Skład i łamanie  
ALICJA ZAŁĘCKA

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Nakład: 280 + 50 egz. Ark. druk. 18,25.  
Ark. wyd. 18,0. Papier offset. kl. III, 90 g  
Cena 30 zł (+ VAT)

---

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.  
M. Rejnowski, J. Zamiara  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

## Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty, które dotąd nigdzie nie były publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach Redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji Redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku zostanie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron formatu A4, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do redakcji powinny zawierać:
  - komputerowy wydruk tekstu wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko/data) oraz CD,
  - tabele, rysunki (wydruk oraz CD),
  - do każdego tekstu abstrakt oraz słowa kluczowe — w języku angielskim (względnie polskim),
  - przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasach w układzie nazwisko/data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
  - informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

## **Warunki prenumeraty**

Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny” jest złożenie zamówienia na prenumeratę roczną. Cena każdego z tomów wyniesie 30 zł (+ VAT)

### **Zamówienia prosimy wysyłać pod adresem:**

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO  
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE  
www.wydawnictwo.us.edu.pl  
e-mail: wydawus@us.edu.pl  
tel. (32) 359-15-70

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w księgarni Wydawnictwa ul. Bankowa 12 (budynek rektoratu) lub zamawiać korespondencyjnie.

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the:

Foreign Trade Enterprise  
ARS POLONA  
Centrala Handlu Zagranicznego ARS POLONA S.A.  
ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa

Księgarnia Wysyłkowa „LEXICON”  
Maciej Woliński  
ul. Dereniowa 2/96, 02-776 Warszawa  
e-mail: lexicon@lexicon.net.pl

KOLPORTER S.A.  
ul. Zagnańska 61, 25-528 Kielce