

Z PROBLEMÓW pedagogiki

**Powszechna Wyższa Szkoła Humanistyczna
„POMERANIA” z siedzibą w Chojnicach**

Z PROBLEMÓW pedagogiki

**Uniwersalność
opieki międzyludzkiej**

**Studia ofiarowane
Profesorowi Zdzisławowi Dąbrowskiemu
w rocznicę urodzin**

**Redakcja naukowa
Tomasz Biernat**

Zeszyt Naukowy nr 3/1p/2011

Chojnice 2011

W SERII „BIBLIOTEKA PWSH POMERANIA”

Redaktor wydawnictw PWSH „Pomerania”

Mariusz Brunka

Recenzent

dr hab. Maria Marta Urlńska, prof. UMK

Projekt okładki

Bogdan Zieliński

Korekta

Zespół

© Copyright by Powszechna Wyższa Szkoła Humanistyczna „Pomerania”

Wydawca

Przedsiębiorstwo Marketingowe LOGO na zlecenie
Powszechniej Wyższej Szkoły Humanistycznej „Pomerania”

ul. Przemysłowa 4, 89-600 Chojnice
pomerania@chojnice.edu.pl

ISBN 978-83-62097-31-9

ISSN 2080-6183

Skład i przygotowanie do druku: PM LOGO (52) 340 18 52

Druk: MAKTECH (52) 327 15 77

Nakład 300 egz.

Ark. wyd. 12,5

Spis treści

Tomasz Biernat: <i>Wstęp</i>	7
------------------------------------	---

Część I

Z TEORII PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZEJ

Tomasz Biernat: <i>Źródła teorii opieki Zdzisława Dąbrowskiego</i>	13
Ireneusz Pyrzyk: <i>Pedagogika opieki Zdzisława Dąbrowskiego wśród różnych koncepcji polskiej pedagogiki opiekuńczej</i>	28
Jan Turkiel: <i>Opieka w Starym Testamencie (na przykładzie Psalmów LXX)</i>	49
Piotr Kostyło: <i>Irracjonalizm i moralny maksymalizm. Opieka nad dzieckiem jako wezwanie serca</i>	54
Jarosław Pułanecki: <i>Odpowiedzialność wychowawcy i opiekuna</i>	70
Marian Bybluk: <i>Dziecko w świecie globalnym</i>	78
Anna Więclawska: <i>Mężczyzna jako ojciec, wychowawca i opiekun</i>	85

Część II

Z HISTORII OPIEKI I WYCHOWANIA

Czesław Kustra: <i>Opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą</i>	109
Adam Węsierski: <i>Początki Domu Dziecka w Tucholi (1945-1949)</i>	130
Adam Węsierski: <i>Działalność opiekuńczo-wychowawcza i socjalna księdza dr. Stanisława Sychowskiego nad wychodźstwem w parafii św. Katarzyny w Śliwicach w okresie zaborów</i>	140
Krzysztof Halicki: <i>Funkcje wychowawcze prasy dziecięcej i młodzieżowej na Pomorzu w dwudziestoleciu międzywojennym</i>	167

Część III

Z PROBLEMÓW OPIEKI ZDROWOTNEJ I SPOŁECZNEJ

Maciej Kudła: <i>Wartości egzystencjalne u osób z chorobami nowotworowymi (doniesienie z badań)</i>	177
Jarosław Bochenek: <i>Asystentura rodzinna wobec pracy socjalnej. Uwagi na marginesie projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej</i>	186
Noty o autorach	199

Wstęp

Praca pedagogiczna Profesora Zdzisława Dąbrowskiego jest od 60 lat, czyli od ukończenia Liceum Pedagogicznego w 1950 roku we Wrocławiu i podjęcia pierwszej pracy w Domu Dziecka, związana z pedagogiką opiekuńczą. Jego doświadczenia w zakresie praktyki pedagogicznej są niezwykle bogate. Od początku pracy zawodowej poznawał różne placówki opiekuńczo-wychowawcze. Czynił to na wielu poziomach i z różnych perspektyw: jako wychowawca, opiekun, kierownik, wizytator, wykładowca wielu kursów doszkalających dla pedagogów-opiekunów, uczestnik prac Sekcji Opieki w Kuratorium. Jego droga do nauki biegła od wszechstronnej praktyki pedagogicznej, baczego obserwowania rzeczywistości opiekuńczej i analizowania funkcjonowania różnych instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Również jego kariera naukowa była ściśle związana z pedagogiką opiekuńczą lub – jak ją sam Profesor Dąbrowski często określał – pedagogiką opieki. Jego prace naukowe wykazują niezwykle konsekwencję merytoryczną, której istotą jest wiązanie teorii opieki z różnorodną praktyką. Był on świadkiem powstawania i kształtowania się pedagogiki opiekuńczej po drugiej wojnie światowej oraz aktywnym uczestnikiem działalności naukowego środowiska pedagogiki opiekuńczej od lat 60. do 80. Najważniejszym jego wkładem do pedagogiki opiekuńczej jest autorska i oryginalna teoria opieki. Profesor Dąbrowski należy do nielicznego grona pedagogów, którzy ośmielili się konstruować i rozwijać własną teorię. Takie pojmowanie pracy naukowej wymaga nie tylko zdolności konstruowania pojęć, definicji, praw, spójnych logicznie i merytorycznie poprawnych struktur teoretycznych, ale także, co trzeba z całą mocą podkreślić, nie lada odwagi. Słabość współczesnej pedagogiki, niestety, w dużej mierze wynika z braku nowych, odświeżających teorii, pobudzających do naukowej refleksji, ożywiających dyskusję oraz inspirujących konstruktywną krytykę, która mogłaby sprzyjać rozwojowi dyscypliny. Można mieć jedynie nadzieję, że przeminie moda na poststrukturalistyczną ideologię negującą teorie, co będzie stanowiło impuls do tworzenia potrzebnych praktyce pedagogicznej teoretycznych rozwiązań. Sam Profesor Dąbrowski często powtarzał znaną maksymę Abrahama Kaplana: „Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria”. Wielokrotnie pod-

kreślał, że jest ona konieczna dla przekształcania rzeczywistości pedagogicznej, ponieważ służy refleksyjnemu działaniu, rozumieniu procesów i zjawisk pedagogicznych, określaniu celów wychowawczych oraz ocenie i weryfikacji skutków pracy pedagogicznej. Bez teorii wychowawca, pedagog czy nauczyciel działa jak we mgle. Nie rozumie, co się dzieje z nim i z wychowankiem, nie wie, do czego zmierza i jakie popełnia błędy.

Niniejsze studia są ofiarowane Profesorowi Zdzisławowi Dąbrowskiemu w dowód uznania dla jego wieloletniej pracy naukowej i dydaktycznej. Szczególną do tego okazją są osiemdziesiąte urodziny. Dla uczczenia tego pięknego Jubileuszu władze rektorskie Powszechniej Wyższej Szkoły Humanistycznej „Pomerania” w Chojnicach podjęły decyzję o przygotowaniu i opublikowaniu pamiątkowych studiów. Składają się one z artykułów, które w zdecydowanej większości lokują się w problematyce pedagogiki opiekuńczej. W podtytule niniejszej publikacji pojawiła się teza Profesora Dąbrowskiego o uniwersalności opieki międzyludzkiej. Ta specyficzna relacja występująca między ludźmi, którą określa jako stosunek opiekuńczy, występuje w wielu sytuacjach życiowych instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, pojawia się na wszystkich etapach ludzkiego rozwoju, cechuje zachowania indywidualne i grupowe, a więc ma charakter uniwersalny. Dostrzeżenie roli i znaczenia opieki w różnych dziedzinach ludzkiej aktywności oraz rozszerzenie na nie tego pojęcia stało się dla Profesora podstawową inspiracją do pracy nad teorią opieki. Zgromadzone w tym tomie studia w jakimś zakresie ukazują uniwersalne przejawy opieki międzyludzkiej.

Publikacja składa się z trzech części. W pierwszej, obejmującej problemy teoretyczne pedagogiki opiekuńczej, znalazły się artykuły dotyczące zagadnień teoretycznych pedagogiki opiekuńczej. Dwa pierwsze odnoszą się wprost do dorobku Profesora. Tomasz Biernat w artykule pt. *Źródła teorii opieki Zdzisława Dąbrowskiego* przedstawia sylwetkę uczonego oraz analizuje czynniki biograficzne, zawodowe, naukowe, które wywarły wpływ na rozwój naukowy i twórczość. Z kolei Ireneusz Pyrzyk w tekście zatytułowanym *Pedagogika opieki Zdzisława Dąbrowskiego wśród różnych koncepcji polskiej pedagogiki opiekuńczej* ukazuje miejsce i znaczenie prac Profesora dla kształtowania się pedagogiki opiekuńczej w Polsce w kontekście różnego pojmowania przedmiotu i zadań pedagogiki opiekuńczej. Artykuł pt. *Opieka w Starym Testamencie (na przykładzie Psalmów LXX)* ks. Jana Turkiela ukazuje starotestamentowe znaczenia pojęcia opieki, odsłaniając jego kontekst metafizyczny. Bardzo interesującym pogłębieniem rozumienia opieki jest artykuł Piotra Kostyły, w którym autor analizuje znaczenie intelektu i intuicji w opiece i wychowaniu dzieci w kontekście wybranych prac H. Bergsona i M. Łopatkowej. Tekst podważa stereotypowe postrzeganie tych pedagogicznych zjawisk i stawia intrygujące tezy. W tekście Jarosława Pułanckiego pt. *Odpowiedzialność wychowawcy i opiekuna* została omówiona ważna, dla zrozumienia istoty działalności opiekuńczo-wychowawczej, kategoria odpo-

wiedzialności. Marian Bybluk w artykule pt. *Dziecko w świecie globalnym* przedstawia aktualną sytuację opieki nad dzieckiem w kontekście działań różnych instytucji o zasięgu globalnym. Anna Więclawska w opracowaniu zatytułowanym *Mężczyzna jako ojciec, wychowawca i opiekun* podejmuje się analizy podstawowych ról ojca we współczesnej rodzinie, w tym także funkcji opiekuńczej, która nie zawsze jest zauważana i doceniana.

W drugiej części studiów znalazły się artykuły z zakresu historii opieki i wychowania. Otwiera ją monograficzne studium Czesława Kustry dotyczące problematyki opieki w Kościele katolickim: *Opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą*. Autor szeroko prezentuje rozwój różnorodnych form opieki nad dziećmi i młodzieżą w aspekcie historycznym oraz instytucjonalnym. Kolejne dwa artykuły autorstwa Adama Węsierskiego mają także charakter opracowań historycznych, ale – co warto podkreślić – posiadają również walory studiów regionalnych. W pierwszym tekście pt. *Początki Domu Dziecka w Tucholi (1945-1949)* autor przedstawia mało znaną genezę działalności domów dziecka po drugiej wojnie światowej. W drugim artykule Adam Węsierski odkrywa przed czytelnikami postać ks. dr. Stanisława Sychowskiego i jego niezwykłą aktywność społeczną w Śliwicach na przełomie XIX i XX wieku (artykuł pt. *Działalność opiekuńczo-wychowawcza i socjalna księdza dr. Stanisława Sychowskiego nad wychodźstwem w parafii św. Katarzyny w Śliwicach w okresie zaborów*). Analiza metod pracy ks. Sychowskiego jest interesująca także ze względu na aktualne konteksty związane z emigracją zarobkową dużej części Polaków. Kolejne historyczne opracowanie, autorstwa Krzysztofa Halickiego, pt. *Funkcje wychowawcze prasy dziecięcej i młodzieżowej na Pomorzu w dwudziestoleciu międzywojennym* ukazuje mało znane aspekty wychowawcze prasy przeznaczonej dla młodszego odbiorcy w czasach II Rzeczypospolitej.

Trzecia część tomu zawiera artykuły poświęcone problemom opieki zdrowotnej i społecznej. Maciej Kudła zaprezentował w niej komunikat z badań pt. *Wartości egzystencjalne u osób z chorobami nowotworowymi*. Z kolei w artykule *Asystentura rodzinna wobec pracy socjalnej. Uwagi na marginesie projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* Jarosław Bochenek zastanawia się nad konsekwencjami pojawienia się zawodu asystenta rodzinnego w obszarze pracy socjalnej i pomocy rodzinie. Autor naświetla dylematy i paradoksy związane z tą nową formą instytucjonalnej pomocy i opieki nad rodziną.

Mamy nadzieję, że zebrane w tym tomie artykuły przyczynią się do ukazania szerokiego rozumienia opieki i różnych jej związków z wieloma dziedzinami życia społecznego. Poszerzenie perspektywy postrzegania tej problematyki może być przydatne dla praktyków z zakresu pedagogiki, nauk o rodzinie, pracy socjalnej oraz gerontologii. Ukazana uniwersalność opieki, a także jej multidyscyplinarność może zachęcić do dalszych studiów nad związkami opieki z różnorodną działalnością człowieka, której cechą jest zaopiekowanie się losem drugiego, jego problemami,

potrzebami i uczuciami. Promowanie tego rodzaju wrażliwości przenikało działalność praktyczną i zawodową Profesora Zdzisława Dąbrowskiego. Otwarcie na drugiego człowieka, empatia i zaangażowanie, obok odpowiedzialności, stają się dziś warunkiem koniecznym pracy każdego opiekuna, nauczyciela, wychowawcy, pracownika socjalnego, asystenta rodziny, pielęgniarki i lekarza. Ale nie tylko. W społeczeństwie permanentnej zmiany i towarzyszącego mu ryzyka, w czasach różnych kryzysów, atrofii zaufania opieka staje się ważną potrzebą egzystencjalną ludzi. Zaopiekowanie się drugim człowiekiem, często słabszym, bardziej samotnym i cierpiącym, jest jednym z elementarnych przejawów ludzkiego dobra i miłości. Świadczy o naszym człowieczeństwie.

Tomasz Biernat

Część I

Z teorii
pedagogiki opiekuńczej

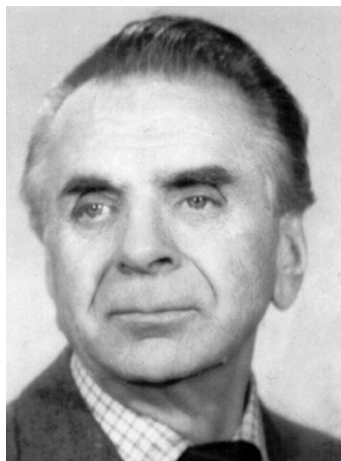
Tomasz Biernat

Źródła teorii opieki Zdzisława Dąbrowskiego¹

1. Biograficzne konteksty pracy naukowej Profesora Zdzisława Dąbrowskiego

Analizując dorobek teoretyczny Profesora Zdzisława Dąbrowskiego w zakresie pedagogiki opiekuńczej i teorii opieki, można wskazać co najmniej kilka źródeł jego twórczości i działalności. Jej źródła tkwią w czasach dzieciństwa i młodości. On sam zresztą zwraca uwagę na to, że jesteśmy w dużej części zdeterminowani dziedziczeniem. Nasi przodkowie, dziadowie, rodzice wyposażają nas w pewne psychiczne predyspozycje, które determinują nasze zachowania. Nie bez znaczenia jest także wpływ najbliższego środowiska, które kształtuje naszą osobowość i postawy wobec świata i ludzi.

Lata dziecięce i młodzieńcze Profesora przypadają na trudne czasy wojny, okupacji sowieckiej i hitlerowskiej, ukraińskich pogromów i tzw. wyzwolenia przez wojska radzieckie. Profesor Zdzisław Dąbrowski urodził się 7 lutego 1930 roku w Wawryńcach (pow. Trombowla, woj. tarnopolskie) na wschodnich terenach II Rzeczypospolitej. Przyszedł na świat w rodzinie chłopskiej jako syn Mariana i Honoraty (z domu Sławskiej). Okres jego dzieciństwa nie trwał długo. Kiedy miał dziewięć lat, wybuchła druga wojna światowa i rozpoczęła się okupacja – najpierw sowiecka, a później hitlerowska. Szkołę podstawową ukończył w 1945 roku. Wkrótce potem zginął z rąk terrorystów UPA jego ojciec, a cały dobytek został zrabowany przez Ukraińców. Z tamtych czasów Profesor wspomina biedę, poczucie zagrożenia, lęk o najbliższych oraz matkę wychowującą samotnie czworo dzieci: jego, dwie



¹ W artykule wykorzystano, oprócz publikacji Profesora Zdzisława Dąbrowskiego, wywiad, który został przeprowadzony 5 stycznia 2011 r. Analizie poddano także dokumenty osobiste, ankietę personalną i własnoręcznie sporządzony życiorys.

siostry i brata. Pod koniec 1946 roku jego rodzina wyjechała w ramach repatriacji na tzw. ziemie odzyskane. Wspomina długą podróż wagonami kolejowymi do Polski z rodziną i innymi mieszkańcami wsi, którzy ocalili z pożogi wojny. Szczególnie zapadł mu w pamięci epizod, gdy jako kilkunastoletni chłopiec zgubił się na stacji w ponemieckim Wrocławiu. Podczas wyprawy po wodę jego pociąg niespodziewanie odjechał, a on został sam wśród zniszczonego miasta. Powojenny chaos, tłumy ludności cywilnej i wojskowej, niemieckie napisy na ulicach i drogowkach utrudniały mu odnalezienie drogi do miejsca przeznaczenia. Z wiadrem wody i kilkoma śledziami, śpiąc w polu i przypadkowych miejscach, tułał się przez kilka dni, zanim odnalazł bliskich. Jako młody chłopiec Zdzisław Dąbrowski wraz z bliskimi osiadł we wsi Ramułowice (pow. Środa Śląska, woj. wrocławskie), gdzie jego rodzina otrzymała niewielkie gospodarstwo rolne.

Wojna i wczesny okres powojenny zostały silnie naznaczone w jego świadomości tragicznymi losami osieroconych rodzin i dzieci, zagubionych ludzi, którzy w zawierusze wojny potracili swój dobytek i poczucie bezpieczeństwa. Ten czas cierpienia, wykorzenienia, rozerwanych więzi międzyludzkich i niepewności oraz związane z nimi różne doświadczenia musiały silnie odcisnąć się na psychice młodego człowieka. Wrażliwość na biedę, ludzkie nieszczęście, otwartość na ludzkie potrzeby i gotowość niesienia ludziom pomocy i opieki mają swoje źródło także w wychowaniu rodzinnym. Swemu ojcu, który mimo trudnych warunków materialnych troszczył się jak mógł o rodzinę, zawdzięcza dumę i poczucie godności. Głęboko w pamięci utkwiała mu miłość i opieka samotnej matki, która po tragicznej utracie męża musiała sama zajmować się dziećmi i gospodarstwem, starając się z całych sił zaspokoić potrzeby dzieci, wykształcić je i wychować na dobrych ludzi. Poczucie niezaspokojenia potrzeb związane z biedą, sieroctwem, brakiem bezpieczeństwa lat wojny i powojennych stało się dominantą myślenia Zdzisława Dąbrowskiego o ludzkich potrzebach (także opiekuńczych) i ich znaczeniu dla rozwoju każdego człowieka.

2. Praca pedagogiczna i praktyka wychowawcza jako obszar naukowej refleksji

W 1947 roku Zdzisław Dąbrowski rozpoczął naukę w Liceum Pedagogicznym we Wrocławiu, które ukończył w 1950 roku. Potem pracował przez kilkanaście lat w różnych placówkach opiekuńczo-wychowawczych, m.in. w Domu Dziecka we Wrocławiu i w Domu Wczasów Dziecięcych w Karpaczu jako wychowawca i kierownik. W 1955 roku rozpoczął służbę wojskową w marynarce wojennej. Jeszcze pod koniec służby uzyskał pozwolenie na podjęcie studiów w trybie zaocznym w Studium Nauczycielskim w Szczecinie, które ukończył w 1957 roku. Rok później zdał egzamin wstępny na studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie studiował w trybie zaocznym. Cztery lata póź-

niej uzyskał tytuł magistra pedagogiki. Równocześnie pracował w Kuratorium Okręgu Szkolnego w Szczecinie na stanowisku wizytatora placówek opiekuńczo-wychowawczych (1955-1958). W latach 1959-1963 pełnił funkcję kierownika Domu Dziecka w Człuchowie i Białogardzie. Już w czasie studiów starał się łączyć refleksję teoretyczną z praktyką. Wspominając ten okres swojej działalności zawodowej, mówi o różnych inspiracjach, które miały wpływ na jego pracę pedagogiczną.

Powiem coś, co może jest dziś mało popularne i mało kto się do tego przyznaje. Mnie zafascynował Makarenko, jego aktywność na rzecz wychowanków i z wychowankami. Najwartościowszy rodzaj wychowania człowieka to wychowanie przez pracę, przy czym rozumiem to pojęcie w szerokim znaczeniu, nie tylko pracy fizycznej. Jeżeli dziecko siedzi nad lekcjami, jeżeli robi porządki wokół siebie, to jest jego praca. Jeżeli rozwiązuje swoje problemy, to także jego praca. Otóż właśnie mnie zafascynowało to pobudzanie aktywności dzieci przez pracę. Placówki, które Makarenko prowadził, były samowystarczalne ekonomiczne. Najwięcej uwagi i to w sposób najbardziej rzeczowy i merytoryczny poświęcił jemu Aleksander Lewin. Ale ponieważ Makarenko działał w czasach komunistycznych, to został całkowicie wykreślony. Gdyby jednak wziąć jego elementy działalności, to do dziś mają one swoją wartość. Gdzieś jest studnia pełna wody, ale nikt z niej nie czerpie. To źródło jest do wzięcia. I tak jest z wieloma zapomnianymi pedagogicznymi teoriami i koncepcjami. Jeśliby pominąć konteksty ideologiczne, światopoglądowe, systemowe, to wiele rzeczy ja praktycznie robiłem tak jak Makarenko. Na przykład, w Domu Dziecka w Wierchowiu Człuchowskim zbudowałem z dziećmi salę gimnastyczną. Nie sam, bo miałem na szczęście wychowawców, którzy się w to przedsięwzięcie włączyli. Poza tym, że ktoś zatwierdził plan budowy, to my tę salę sami z wychowankami zbudowaliśmy i ona do dziś dnia tam stoi. Do dziś mam bliznę na palcu, który uszkodziłem, przybijając własnoręcznie gwoźdźmi deski podłogi. Dom Dziecka nie istnieje, ale sala stoi. Spotkałem niedawno ostatniego kierownika tej placówki, a w ubiegłym roku byłem zaproszony na spotkanie wychowanków tej placówki. Ja hodowałem tam świnię, to samo robiłem później w Białogardzie. Przy każdej okazji kiedy dziewczyny wychodziły za mąż, to ja nie czekałem, aż mi w sklepie przydzielą produkty, tylko braliśmy swoje tuczniki i wyprawialiśmy wesele. Mieliśmy kawałek łąki, mieliśmy swoją krowę, swoje mleko, ziemniaki sadziliśmy, były prace polowe. My mieliśmy duży wkład własny w utrzymanie domu dziecka. I mieliśmy duży kredyt zaufania u władz, że wszystko to robimy dla dzieci, bez zbędnej biurokracji [...].

W 1965 roku otrzymał propozycję pracy w okręgowym Ośrodku Metodycznym, później przekształconym w Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Koszalinie, gdzie został kierownikiem Sekcji Opieki i starszym wykładowcą. Praktyka pedagogiczna była ważnym źródłem dla rozwoju naukowego Profesora. Doświadczenia zawodowe, najpierw w roli pedagoga-opiekuna,

potem kierownika i wreszcie wizytatora placówek opiekuńczych, dały mu możliwość poznania rzeczywistości opiekuńczej różnych placówek i instytucji od podstaw (internaty, domy dziecka, domyczasów dziecięcych, domy studenckie). Łączenie doświadczeń zawodowych z nauką w szkole wyższej (UW) pozwoliło mu na refleksyjne, bo pogłębione studiami z zakresu pedagogiki działanie jako wychowawcy-opiekuna. Wiele idei, które z powodzeniem wprowadzał w życie prowadzonych przez siebie placówek, jak np. wspomniane wcześniej inspiracje makareńkowskie, miało źródła w teorii. W jednej z rozmów Profesor kiedyś mocno zaznaczył: „do profesury doszedłem od praktyki, bez niej bym tego nie zrobił”. Refleksję pedagogiczną łączył z doświadczeniami praktycznymi. Jako wychowawca w internacie, kierownik domów dziecka, wizytator placówek opiekuńczo-wychowawczych zdobył szeroką wiedzę na temat funkcjonowania opieki w kraju². Dużą część jego doświadczeń zawodowych stanowiła praca w charakterze wizytatora, która pozwalała mu na dokonywanie swoistych badań terenowych. Będąc wizytatorem, miał możliwość diagnozowania wielu placówek opiekuńczo-wychowawczych, poznawania ich funkcjonowania oraz występujących w nich problemów, a także pomagania w ich rozwiązywaniu. To jeszcze bardziej pogłębiało jego wiedzę na temat różnorodnych zagadnień związanych z problematyką pedagogiczną i opiekuńczą. Wówczas kształtowało się jego rozumienie pracy pedagogicznej i roli pedagoga. Oto w jaki sposób Profesor Dąbrowski ją charakteryzuje i jak postrzega jej sens:

Co to znaczy być pedagogiem? Ja bym tak powiedział: ma to przynajmniej dwa wymiary. Po pierwsze, mieć orientację poznawczą, do jakiego rodzaju działalności zobowiązuje ta profesja, bo bez pewnego rodzaju wiedzy grozi jej ignorancja. Podstawą działania jest orientacja poznawcza. Moja droga do tego, żeby mieć orientację poznawczą i do czego zobowiązuje rola pedagoga, zaczęła się od praktyki. Ale jej drugi wymiar to nauka – ja pracując, jednocześnie zaocznie studiowałem. Działalność i kontakt z dziećmi oraz studia mnie orientowały, co ja mam dla nich robić i jaka może być moja rola. To, co robiłem – przede wszystkim w sformalizowanych placówkach opiekuńczo-wychowawczych – skupiało się na tym, aby doprowadzić do samodzielności życiowej i zajęcia godziwej pozycji społecznej wychowanków, przede wszystkim poprzez wykształcenie. I to mi się na ogół udawało. Z jednej strony to, co robiłem dla dzieci, a z drugiej strony to, co wiedziałem, że należy robić. To właściwie jest tak, jak historycznie określano to działanie – agos. Prowadzenie i doprowadzenie dziecka w procesie rozwoju i jego możliwości dyspozycyjnych, żeby się usamodzielniało i normalnie, to znaczy na miarę swoich możliwości, funkcjonowało, bo nie wszyscy mogą przecież studiować i wykonywać dobrą profesję. Moje wcho-

² Pewnym podsumowaniem bogatych doświadczeń w tej dziedzinie jest publikacja książkowa ukazująca różne aspekty pracy opiekuńczo-wychowawczej w domach dziecka. Por. Z. Dąbrowski, *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, Olsztyn 1995.

dzenie do nauki, może to zabrzmieć nieskromnie, dokonywało się poprzez refleksyjną praktykę. To niekoniecznie polega na powtarzaniu schematów metodycznych, bo, nawiasem mówiąc, mogą być one nawet poprawne, ale raczej towarzysząca temu refleksja. Dlaczego tak jest? Do czego to służy? Od czego zależy? Co się nie udało? Jest to o wiele ważniejsze niż samo działanie. Jako pedagodzy musimy to łączyć. To wciąga, o czym wiedzą wszyscy rodzice i refleksyjni pedagodzy. Ja na przykład w tym ostatnim domu dziecka miałem 110 dzieci. I człowiek nie jest w stanie obojętnie przejść wobec tych wszystkich ich spraw. Proszę spróbować czynić zadość potrzebom tych wszystkich dzieci. Codzienne życie gromady dzieci może całkowicie wyeksploatować, jeżeli chce się rzeczywiście z nimi pracować [...].

Profesor Dąbrowski ma jasno sprecyzowane poglądy na temat tego, na czym polega rola pedagoga i kim pedagog w istocie powinien być. Zwraca uwagę na czynniki związane z wiedzą i kompetencjami, które są do tego niezbędne, ale także mocno akcentuje rolę predyspozycji do uprawiania tego zawodu.

Z jednej strony, można tak powiedzieć, że pedagogiem się staje, z drugiej jednak pewne predyspozycje są konieczne. Między innymi można je łączyć z taką cechą, jak wrażliwość na potrzeby innych ludzi albo skłonność do pomagania wszędzie tam, gdzie ktoś tej pomocy potrzebuje, albo to że nas satysfakcjonuje, że coś idzie ku dobremu, że coś się rozwija w człowieku. Nie da się tego jednak wyuczyć, nawet gdyby chodziło o pewne standardy metodyczne, to nie jest możliwe. Jeżeli nie będzie tego tchnienia empatycznego, rozumienia potrzeb, bo do tego, w gruncie rzeczy, praca pedagoga się sprowadza, to stawanie się pedagogiem – w sensie praktycznym, działalności praktycznej – może nie spełniać założonego modelu pedagoga. Jeśli patrzeć na te konieczne dyspozycje do spełniania roli pedagoga, to oczywiście łączę ją z rolą opiekuna, tak jak to określił Kotarbiński – opiekuna społecznego. Otóż jeśli ktoś tego nie ma tego, co jest przedmiotem potrzeby dzieci, czyli nie dysponuje przedmiotami potrzeb, to nie może, z natury rzeczy, tego dać. Kotarbiński ujmując to dosłownie: chodzi tu o człowieka dobrego serca. Jak w książce Marii Łopatkowej pod tytułem *Pedagogika serca* – tu właśnie trzeba mieć serce. W tym symbolicznym znaczeniu, to znaczy wrażliwości na potrzeby i ich zaspokajania u osób, które są od nas zależne. Jeżeli tego nie ma, to można rzecz sprowadzić tylko do pewnych technik działania, które mogą być poprawne, mało tego, mogą być słownie opisane w kwiecisty sposób, ale jeżeli nie ma tej dyspozycji – być dobrym człowiekiem – to nie wyjdzie. Ja osobiście w to nie wierzę, w sensie praktycznym, ale i w sensie poznawczym, bo występują wtedy luki w pedagogice i roli pedagoga. Jeśli temu nie towarzyszy to, o czym mówię, co poniekąd dane jest nam przez naszych dziadków, rodziców: nastawienie do czynienia czegoś dobrego dla drugiego człowieka. Może to jest banalne, ale cieszymy się nie z tego, co dostajemy, ale co dajemy. I znowu to, co powiem, będzie banalne, ale ma to głęboki sens życiowy, że bogacimy się tym, co dajemy, a nie tym, co bierzemy. Ten bogatszy, kto więcej daje, a nie kto więcej ma.

Ważnym doświadczeniem jest praca wykładowcy, w której może dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem z młodymi pedagogami praktykami. W latach 1965-1972 pracował w Okręgowym Ośrodku Metodycznym w Koszalinie jako kierownik Sekcji Opieki i wykładowca. Po likwidacji tej instytucji, od początku 1973 roku kontynuował pracę w nowo utworzonym Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Koszalinie na stanowisku starszego wykładowcy. Dnia 1 września 1973 roku, po przeniesieniu do Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, objął stanowisko adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczej. Rozpoczął się nowy etap jego kariery zawodowej, już bezpośrednio związany z pracą naukową i pokonywaniem kolejnych etapów awansu naukowego. Był to najważniejszy okres dla kształtowania się jego autorskiej teorii opieki, bogaty w różne naukowe impulsy i inspiracje.

3. Autorytety naukowe i środowiska w kontekście rozwoju pedagogiki opiekuńczej

W teorii Zdzisława Dąbrowskiego zauważalne są silne wpływy pedagogiki społecznej i psychologii. Pracę magisterską napisał pod kierunkiem Ryszarda Wroczyńskiego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Już wtedy interesowały go zagadnienia związane z opieką. Praca magisterska pt. *Społeczno-wychowawcza funkcja państwowych pogotowi opiekuńczych* została obroniona w 1962 roku. Będąc doktorantem prof. Romany Miller, która zajmowała się pedagogiką społeczną, pogłębiał swoje zainteresowania na polu pracy opiekuńczo-wychowawczej. Pod jej kierunkiem napisał dysertację doktorską *Problemy opieki i wychowania opiekuńczego w domach dziecka*. Tytuł doktora nauk humanistycznych uzyskał na Uniwersytecie Gdańskim w roku 1973. Warto dodać, że recenzentem jego rozprawy doktorskiej był pedagog społeczny Aleksander Kamiński. Źródła jego koncepcji pedagogiki opieki są więc silnie zakorzenione w ideach pedagogiki społecznej. Szczególnie ważna dla niego była myśl teoretyczna Heleny Radlińskiej, uważanej za twórczynię polskiej pedagogiki społecznej. Dąbrowski w swojej koncepcji opieki dyskutuje ze stanowiskiem Ryszarda Wroczyńskiego, również ważnego dla rozwoju tej dyscypliny pedagoga społecznego. Oprócz pojęcia opieki wywiedzionego z pedagogiki społecznej, chętnie posługuje się kategorią środowiska, łącząc tu punkt widzenia nauk społecznych i biologicznych.

Sam profesor często w swoich pracach podkreśla wpływ pedagogiki społecznej na sposób rozumienia opieki. Niektóre jej elementy przejmując, jak np. związane z opieką z odpowiedzialnością za podopiecznego, jak tego chciała Radlińska, inne stanowiska odrzuca, np. włączanie opieki do pedagogiki społecznej i pozbawianie jej prawa do autonomii jako odrębnej subdyscypliny pedagogicznej. Profesor wspomina inspiracje naukowe oraz osoby, które wpłynęły na niego w czasie stu-

diów i na początku jego kariery naukowej. Docenia ich znaczenie w formowaniu się jego poglądów pedagogicznych, myśleniu o wychowaniu i kierunku rozwoju naukowego. Tak wspomina te oddziaływania:

W czasie moich studiów na Uniwersytecie Warszawskim moim promotorem pracy magisterskiej był prof. Ryszard Wroczyński, pedagog społeczny. Był to człowiek skromny, jakby nierzucający się w kontaktach ze swoimi poglądami. Przychodził na wykład, spacerował tam i z powrotem z rękami założonymi do tyłu i mówił, co chciał powiedzieć i wychodził. W zasadzie nie miałem satysfakcji. Co ciekawe, dwa razy spotkałem się z profesorem jako promotorem mojej pracy magisterskiej. Raz, gdy zatwierdzałem temat pracy i drugi raz, gdy pracę oddawałem. Współpraca z Romaną Miller, ale już na poziomie seminarium doktorskiego, to było coś innego. Zupełnie inny rodzaj kontaktu. To była osoba otwarta, chętna do pomagania, wysłuchiwała nas jako seminarzystów. Wtedy była autorytetem dla mnie. Moją drugą specjalnością była biologia, bo studiowało się wtedy dwie specjalności. W trakcie studiów miałem wspaniały kontakt z profesorem hrabią Szaniawskim z Rembertowa, który miał wykład w zakresie anatomii i fizjologii ogólnej. Był to kontakt dla mnie, mimo że nie dotyczył pedagogiki, niezwykle inspirujący. Był niezwykle skromnym człowiekiem, który przychodził na wykład w produkowanych wówczas w Polsce tenisówkach. My go często pytaliśmy o różne rzeczy, jego poglądy i on chętnie nam odpowiadał. Był człowiekiem niezwykle elokwentnym i erudyta, jak na owe czasy. Jako człowiek miał na nas, studentów wówczas bardzo duży wpływ [...]. Bardzo dobrze wspominam przedwcześnie zmarłego doktora Feliksa Moskala. Imponował mi pewną wnikliwością analityczną, erudycją, znajomością źródeł. Spotykaliśmy się z różnych ośrodków w kraju na różnych konferencjach, na których sami kształciliśmy się poprzez własną aktywność dyskursywną. Od Feliksa Moskala dostałem zachętę do pracy dydaktycznej. W pierwszym okresie mojego rozwoju również Marian Jakubowski [późniejszy rektor WSP w Częstochowie] odkrywał przede mną nowe horyzonty poznawcze, jeszcze wtedy kiedy był referentem sekcji zagadnień opiekuńczo-wychowawczych w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Jakubowski zaznaczył się w tworzeniu pedagogiki opiekuńczej. To była dla mnie znacząca osoba, ale później, kiedy został rektorem WSP w Częstochowie, zaczął się angażować politycznie, to już nie. Miał takie głośno przez siebie wyrażane aspiracje, żeby tak rozwinąć uczelnię, aby zaćmiła Jasną Górę. To miało różne przejawy propagandy partyjnej. Kiedy miałem u niego podjąć pracę, zapewniono mi nawet jakieś warunki mieszkaniowe i zorientowałem się, w jakim kierunku to idzie, postanowiłem zrezygnować.

Ważną rolę w dyskusji nt. pedagogiki odegrał również Franciszek Kulpiński, którego prof. Dąbrowski cenił i poważał.

Dla rozwoju nauk, a w szczególności nauk społecznych, w tym pedagogiki, lata 50. i 60. były niełatwe. To okres silnej ideologizacji nauki oraz podporządkowania jej partyjnym celom. Władza komunistyczna usiłowała sobie politycznie

podporządkować środowiska naukowe i czyniła to w różny sposób. Socjalistyczne idee realizowane za pośrednictwem walki „nowej” nauki ze „starą” utrudniały, zniewalały i hamowały rozwój nauki. Te tendencje były także widoczne w kontekście kształtującej się pedagogiki i pedagogiki opiekuńczej. Profesor Dąbrowski tak wspomina tamten okres:

Był taki okres rozpętanej krytyki autorytetów naukowych i rodziły się docentury na bazie krytyki autorytetów. Chodziło o podkopanie tych autorytetów naukowych, które były nosicielami idei przedsocjalistycznych, kapitalistycznych. To tak jak np. na gruncie biologii Łysenko, Lepieszyńska próbowali stworzyć nową biologię. A ta biologia, która rzeczywiście była i do dziś jest podstawą wiedzy biologicznej, np. nauka o dziedziczeniu, koniecznie musiała być określona jako socjalistyczna. Na gruncie nauki ścisłej, bo pedagogikę jeszcze można powiązać z ideami społecznymi, ideologią, jak to zresztą Muszyński robił w swojej teorii wychowania. Pedagogika wychodzi z zapotrzebowania ideologicznego, to, co trzeba robić, dyktuje ideologia. Ja wówczas myślałem, żeby te autorytety usunąć, żeby były w cieniu, wysunąć te nowe. To byli docenci, nawet nie sezonowi. Ja nawet często spotykałem tych docentów z nominacji partyjnych, choć musieli wykazać pewne minimum naukowe dla legitymizacji. Wówczas w ten sposób awansował Marian Jakubowski, Irena Jundziłł (Gdańsk), która była recenzentem mojej pracy doktorskiej i miała pewien dorobek myśli, który jakoś się już zaznaczył, ale do docentury normalną drogą z tym by nie doszła. [...], Wiele osób w tym okresie dopiero do pedagogiki opiekuńczej wchodziło.

Profesor Zdzisław Dąbrowski odegrał istotną rolę w kształtowaniu się nowej subdyscypliny pedagogicznej, jaką wówczas zaczęła się stawać pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (pedagogika opiekuńcza). Był to ważny okres w rozwoju tej dziedziny wiedzy naukowej i praktyki. W tym czasie powstało wiele ośrodków zajmujących się tym działem pedagogiki. Pedagogika opiekuńcza miała swoich reprezentantów w różnych wyższych uczelniach (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet w Białymstoku, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Szczecinie). Efektem tego było powstanie dość prężnego w tym czasie środowiska pedagogów opiekuńczych. Charakteryzowało się ono dużym zaangażowaniem naukowym i organizacyjnym. Organizowane wówczas z dużą regularnością konferencje były ważnym forum wymiany myśli, dyskusji i konsolidowania się środowiska³.

Kiedy po studiach zacząłem aspirować do analizowania tego, co robię w aspekcie teoretycznym, pedagogika opiekuńcza była dyscypliną, jak to się mówi –

³ Zdzisław Dąbrowski dokonuje precyzyjnego przekroju historii pedagogiki opiekuńczej. Szczególnie w odniesieniu do najnowszych czasów interesująco opisuje różne aspekty kształtowania się tej dyscypliny, jej główne koncepcje, twórców i różnorodne uwarunkowania towarzyszące jej rozwojowi. Tenże, *Pedagogika opiekuńcza, historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000.

in statu nascendi – w stanie tworzenia się. Początkowo były w niej elementy zaczerpnięte od Heleny Radlińskiej (lata 50. i 60.). W okresie tzw. realnego socjalizmu, w sensie naukowym dorabialiśmy się różnych rzeczy. Była sekcja ZNP w zakresie opieki, gdzie pojawiały się różne inicjatywy kształcenia, konferencji metodycznych i naukowych. Wówczas spotkałem się z docentem, a wcześniej dr. Marianem Jakubowskim, który był magistrantem i uczniem prof. Suchodolskiego. [...] My, jako środowisko pedagogów opiekuńczych, spotykaliśmy się każdego roku na konferencjach. Ja sam zorganizowałem cztery konferencje naukowe na temat pedagogiki opiekuńczej, na których byli wszyscy pedagodowie opiekuńczy z wszystkich ośrodków naukowych w kraju. W tamtym czasie był duży ruch myśli w środowisku pedagogiki opiekuńczej.

Jego wpływ na rozwój i integrację środowiska naukowego pedagogów opiekuńczych zaznaczył się szczególnie, kiedy pełnił ważne funkcje organizacyjne jako kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, a później dyrektor Instytutu Pedagogiki. Również jako kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej, potem Katedry o tej samej nazwie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie (później przekształconej w Uniwersytet Warmińsko-Mazurski) był autorem wielu cennych inicjatyw pobudzających refleksję naukową środowiska pedagogów opiekuńczych. Profesor Dąbrowski jako autor prac poświęconych pedagogice opiekuńczej, uczestnik naukowych debat oraz organizator licznych seminariów i konferencji zaczął zaznaczać swoją pozycję w środowisku naukowym pedagogów. Była ona na tyle oryginalna i innowacyjna, że pobudzała do refleksji, wzbudzała dyskusje, a nawet krytykę. Zwieńczeniem tego okresu w jego karierze naukowej oraz podsumowaniem dotychczasowych dociekań teoretycznych było uzyskanie tytułu doktora habilitowanego nauk humanistycznych na podstawie rozprawy habilitacyjnej pt. *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania*⁴ (Toruń 1981). Konsekwencją uzyskania habilitacji oraz dalszych prac naukowych profesora było mianowanie na stanowisko profesora nadzwyczajnego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie, gdzie został kierownikiem Zakładu, a później Katedry Pedagogiki Opiekuńczej. Tytuł profesora zwyczajnego, który stanowi ukoronowanie jego kariery naukowej, uzyskał w 1997 roku.

4. Inspiracje naukowe: pedagogika społeczna, psychologia potrzeb i nauki biologiczne

Koncepcja pedagogiki opiekuńczej, a później teorii opieki była tworzona przez Zdzisława Dąbrowskiego stopniowo. Jej źródła są różnorodne. Można je odnaleźć w pedagogice społecznej, psychologii potrzeb ludzkich oraz w naukach

⁴ Patrz: Z. Dąbrowski, *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania*, Toruń 1981.

biologicznych. Tacy pedagodzy społeczni, jak: Helena Radlińska, Ryszard Wroczyński i Aleksander Kamiński dostarczyli ważnych inspiracji do prac Zdzisława Dąbrowskiego. Profesor dyskutuje z koncepcją opieki jako jednego z działań społecznych (socjalno-opiekuńczych) w pedagogice społecznej. Inaczej ujmując, rudymentarne cechy opieki międzyludzkiej, za które uznaje odpowiedzialność, bezinteresowność, zależność, polegliwość. Odróżnia pomoc od opieki i daje własne rozumienie opieki społecznej, którą traktuje jako działalność uniwersalną człowieka wykraczającą poza pedagogikę. Według niego stosunek opiekuńczy występuje w wielu różnych sytuacjach społecznych, np. w małżeństwie, pracy, w stosunku do drugiego człowieka i zasługuje na odrębną analizę. Oddzielenie opieki od pracy socjalnej, pomocy, wychowania jest warunkiem *sine qua non* dla zrozumienia jej swoistości i roli w życiu człowieka i społeczeństwa. Równie ważny wpływ wywarli psychologowie zajmujący się teorią potrzeb ludzkich: Tadeusz Tomaszewski, Janusz Reykowski oraz Kazimierz Obuchowski. Szczególnie prace tego ostatniego były ważnym impulsem dla rozwoju teorii opieki. Ukazanie opieki poprzez pryzmat zaspokajania nie jest może zupełnie oryginalne, ale konsekwencja i zakres podjętych rozważań zasługują na docenienie i uwagę (np. kategoria potrzeb opiekuńczych).

W pracach Profesora Dąbrowskiego widać także wpływ jego zainteresowań naukami biologicznymi (teoria dziedziczenia, ewolucjonizm). Ich elementy są widoczne w koncepcji potrzeb opiekuńczych, które wywodzi ze świata zwierzęcego. Zachowania opiekuńcze ludzi Zdzisław Dąbrowski porównuje z zachowaniami zwierząt. Doszukując się przejawów instynktownej opieki (zachowań opiekuńczych) w świecie zwierzęcym, przede wszystkim u ptaków i ssaków, uważa je za bardziej pierwotne od ludzkich.

Ja stopniowo dochodziłem do tego pojmowania opieki, która była w jakimś sensie, muszę to powiedzieć – innowacyjna. Do dziś dnia, kiedy określam pojęciowy model opieki, to przyjmuję, że cechą opieki jest bezinteresowność. Jedno, co wzięłem od Radlińskiej i co zachowuje prawomocność do dziś, to uznanie, że cechą opieki jest odpowiedzialność za drugiego człowieka. Ona mówiła: „odpowiedzialność za losy podopiecznego”. Już w trakcie dochodzenia do doktoratu podjąłem pewne kroki, żeby budować teorię opieki, która niekiedy budziła dystans. Kiedy na jednej z konferencji użyłem określenia *opieka międzyludzka*, to już samo takie sformułowanie było innowacyjne. Dotąd sądzono, że jeśli opieka to tylko nad upośledzonymi, sierotami i na tym się kończy. Nawet u Wroczyńskiego, w jego *Wprowadzeniu do pedagogiki społecznej*, tak to było ujęte. Pojęcie opieki jest pojęciem uniwersalnym. Poczytuję to sobie za satysfakcję, że udało mi się je poszerzyć. Pojęcie opieki wyprzedza gatunek *homo sapiens* dlatego, że wiele elementów naszego działania jest niczym innym, jak zachowaniem opiekuńcze różnych gatunków zwierząt. Niekiedy ptaki, ssaki, a nawet ryby w zakresie potrzeb biologicznych i bezpieczeństwa lepiej to robią niż ludzie. Jest u nich czasami dalej idąca ofiarność niż u ludzi, choć przede wszystkim

służy zachowaniu gatunku. Ich opieka wyprzedza nasz rozwój filogenetyczny. W zachowaniu opiekuńczym zwłaszcza ssaki i ptaki wyprzedzają nas. Rzecz jednak jeszcze poszła dalej, biorąc pod uwagę, co się dzieje niżej. Mianowicie jest jeszcze opieka transcendentna. Ona ma inne cechy, ale jej podstawowe właściwości są te same. Mam tu na myśli to, co rozumiemy pod nazwą Opatrzności. My jesteśmy w środku – opieka ludzka, wcześniej była opieka w świecie zwierząt, ale w naszym myśleniu o tym, co się dzieje z człowiekiem, kiedy umiera, to w zasadzie możemy mówić o opiece transcendentnej. Nadaje się jej wymiary ważniejsze niż opiece międzyludzkiej. Stwórca opiekuje się swoim stworzeniem. To pokazuje uniwersalność tego pojęcia. Podstawowa dla budowania mojej teorii opieki jest teoria potrzeb ludzkich stworzona przez Abrahama Masłowa. Na naszym gruncie mamy trzech tuzów w tym zakresie: Tadeusz Tomaszewski, Janusz Reykowski i Kazimierz Obuchowski. Tomaszewski mówi, że potrzeba to zależność. Jak nie ma zależności, to nie ma potrzeby. On ujmuje ją w największym, maksymalnym skrócie. Uczeń Tomaszewskiego Janusz Reykowski dalej tę kwestię rozwijał. Jednak to Kazimierz Obuchowski pozwolił mi zrozumieć, z czym w opiece mamy do czynienia. W istocie rzeczy to, co możemy zobaczyć w działalności opiekuńczej, zawsze się sprowadza do zaspokajania potrzeb człowieka, ale człowieka, który jest od nas zależny, za którego bierzemy odpowiedzialność. Tu pojawia się jednak jedno zastrzeżenie, to, co robimy, jest *sensu stricto* bezinteresowne. Wynika z czegoś, co też jest powszechne, a czego do tej pory nie dostrzegano: z nawiązanego stosunku opiekuńczego. Potrzeba to nie tylko brak czegoś, choć tak ją ujmuje definicja słownikowa. Czym innym jest przeżywanie potrzeby zaspokojonej, innym niezaspokojonej. Stan deprywacyjny wywołuje poczucie braku. Kiedy Muszyński próbuje definiować potrzeby, sugeruje, że to dyspozycja do przeżywania tego stanu braku lub maksimum zaspokojenia. Byłoby tak, gdyby nie fakt, że wielu potrzeb nie jesteśmy w stanie przeżywać, np. nie jesteśmy w stanie subiektywnie doznawać braku składników mineralnych lub witamin. Mogą dopiero wykazać to badania, że czegoś człowiekowi brakuje do prawidłowego funkcjonowania organizmu. To, że zależymy od tlenu, tworzy naszą potrzebę oddychania. [...] Ja się spotykałem z poglądami wielu osób, które weszły do pedagogiki opiekuńczej, że wystarczy pomagać. Mówię to w kontekście tekstu znanego w swoim czasie pedagoga Heliodora Muszyńskiego [...]. Nie da się sprowadzić w sensie poznawczym wszystkiego do tego, że opiekunem jest ten, który pomaga, bo, jak Helena Radlińska słusznie zauważyła i zachowuje to swoją prawomocność poznawczą do dziś, opiekować się kimś, to znaczy wziąć za niego odpowiedzialność. Jeżeli komuś pomagamy, to nie bierzemy za niego odpowiedzialności. Nie bierzemy też odpowiedzialności za skutek, jaki ta pomoc spowoduje, jaki użytek z tego ktoś, komu pomożemy [...]. Na gruncie poznawczym rola pedagoga z opiekunem się różni. W sensie praktyki, pomoc w procesie rozwoju oczywiście wchodzi w rachubę. Im dalej w rozwoju, tym mniej opieki, a więcej wsparcia i pomagania, aż ku samodzielności [...]. Pomaganie dziecku to jest absolutnie za mało, nie można do tego sprowadzić więc pomocy.

Profesor Dąbrowski od wielu lat obserwuje rozwój pedagogiki opiekuńczej, aktywność środowiska pedagogów opiekuńczych i przemiany rzeczywistości związanej z działalnością opiekuńczą. Jest zwolennikiem instytucjonalnych form opieki, które mają do odegrania w społeczeństwie bardzo ważną rolę. Sprzeciwia się odgórnemu i mechanicznemu likwidowaniu instytucji opiekuńczo-wychowawczych w dzisiejszej Polsce. Uważa, że w rodzinie ze względu na jej hermetyczność i brak kontroli ze strony społeczeństwa występuje najwięcej złych zdarzeń, co nie ma miejsca w sytuacjach zinstytucjonalizowanych i poddanych społecznemu nadzorowi. Tendencje, które obecnie zachodzą w zakresie opieki w Polsce pod wpływem Unii Europejskiej, polegające na redukcji, a docelowo likwidacji domów dziecka, wydają się nieprzemyślane i szkodliwe. Zawsze będzie istniała kategoria podopiecznych, którzy z różnych racji, np. wieku, stanu zdrowia, będą wymagali zinstytucjonalizowanej opieki opartej na wykwalifikowanej i dobrze przygotowanej kadrze pedagogów.

Nie ma nic bardziej praktycznego jak dobra teoria. Ja jestem absolutnym zwolennikiem takiego rozumienia teorii. Jeżeli teoria nic nie daje praktyce, to niech tam sobie gdzieś będzie, ale jest ona do niczego niepotrzebna. To dotyczy też pedagogiki opiekuńczej. Jeżeli nie ma instytucji, ludzi, którzy się nią zajmują, to ona stopniowo wygasa (tak jak np. bardzo trafne Makareńkowskie idee, pominiawszy ich uwarunkowania ideologiczne). Idee zaangażowanej pracy opiekuńczo-wychowawczej zanikają, ponieważ wyłączono działalność placówek opiekuńczo-wychowawczych ze struktur oświaty i edukacji i przydzielono je do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Gdy widzę, co się w tej dziedzinie teraz dzieje w placówkach, to urąga to elementarnym zasadom opieki. Ludzie, którzy tam pracują, w niczym im nie ujmując, nie mają pojęcia, na czym polega opieka. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości Czesław Babicki przeniósł zagadnienia opiekuńcze z Ministerstwa Pracy do ówczesnego Ministerstwa Oświaty. Minęło tyle dziesiątków lat, a my wracamy do tego, co było przed 1918 rokiem. I gdybym wziął pod uwagę to, co piszę, to mogę siebie zapytać: komu to jest jeszcze do czego potrzebne? Osobiście mam trochę satysfakcji indywidualnej, że mogę mówić o tym studentom, mając nadzieję, że oni jakiś pożytek z tego zrobią, nawet w opiece nad własnymi dziećmi w rodzinie. Czy też wykorzystają do rozumienia różnych zjawisk w szerszym kontekście życia. Jeżeli idzie o pedagogikę opiekuńczą, to ona obecnie – przepraszam, ale to powiem – w zasadzie zmierza ku upadkowi.

W teorii Profesora, w jakiś sposób, także odciskają się jego zainteresowania techniczno-inżynierskie. Warto nadmienić, że jest wielkim pasjonatem motoryzacji, miłośnikiem motocykli i samochodów. Swoje hobby łączył umiejętnie z turystyką, podróżując jako zmotoryzowany turysta po Polsce w czasach, gdy ta forma rekreacji nie cieszyła się jeszcze dużą popularnością. Sam konstruował przyczepy do motocykla i samochodu, które pozwalały mu wraz z rodziną poznać Polskę. Ten zmysł konstrukcyjny uwidacznia w konsekwentnym i logicznym

budowaniu swojej teorii opieki, jako uporządkowanej struktury złożonej z prze-myślanych i odpowiednio połączonych ze sobą elementów.

Dopełniając charakterystyki Profesora Dąbrowskiego, należy jeszcze wspomnieć o jego cechach osobowych. Profesor Dąbrowski odznacza się rzadką w dzisiejszych czasach skromnością, życzliwością i spolegliwością, w znaczeniu, w jakim opisał ją Tadeusz Kotarbiński. W pracy ze studentami jest wymagający, ale jednocześnie bardzo wyrozumiały, chętnie pomaga i szuka wszelkich przejawów samodzielności i twórczości. Potrafi po ludzku uwzględnić różne uwarunkowania życiowe, które determinują czasami jej końcowe efekty. Przywiązuje dużą wagę do języka, znaczenia słów i rozumienia kontekstów, w jakich są używane.

Mimo przejścia na emeryturę (2000) jest aktywny naukowo i dydaktycznie. Aktualnie pracuje nad książką pt. *Podstawy (inwariancyjne) metodyk pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Obecnie jest zatrudniony na stanowisku profesora zwyczajnego oraz prowadzi zajęcia ze studentami w Wyższej Szkole Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie. Za swoje zasługi został odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1985) i Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1993). Wielokrotnie był nagradzany za działalność naukową, przez rektorów uczelni, w których pracował (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu: 1984 i 1986 rok; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie w latach: 1993, 1996, 1998). Był także kilkakrotnie doceniany za swoją działalność organizatorską (UMK w latach: 1987, 1988, 1989).

Profesor Zdzisław Dąbrowski wiele wysiłku poznawczego włożył w rozpoznanie, opis i wyjaśnienie związków opieki z innymi formami ludzkiej działalności, takimi jak np. pomoc, wychowanie, praca socjalna czy opieka społeczna. Niezaprzeczalny jest fakt, że działania opiekuńcze często stanowią ich istotny element, a zatem wymagają dostrzeżenia i docenienia, co przez wiele lat konsekwentnie czynił Profesor Zdzisław Dąbrowski. W pedagogice opiekuńczej zaznaczył się i, poprzez nieprzerwaną aktywność naukową czyni to nadal, jako oryginalny twórca spójnej i przemyślanej koncepcji teoretycznej⁵. Konsekwentne precyzowanie pojęć i ich definiowanie, uściślanie terminologii pedagogiki opiekuńczej, budowanie teoretycznych konstruktów stanowi aktualną wartość dla tej subdyscypliny⁶. Ważną kwestią podejmowaną przez Profesora Dąbrowskiego jest kwestia samodzielności czynności opiekuńczych – opieki. Dostrzega on również odrębność i swoistość opieki, co stało się ważnym kierunkiem jego najnowszych prac teoretycznych.

⁵ Najpełniejszy swój wyraz uzyskała w dwutomowej pracy: Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2000.

⁶ Por. Z. Dąbrowski, *Terminologia pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. E. Jundziłł, R. Pawłowska, Gdańsk 2008.

Przebieg pracy zawodowej

- 1950-1953: Dom Dziecka we Wrocławiu, Dom Wczasów Dziecięcych w Karpaczu na stanowiskach – wychowawca, kierownik, pedagog;
- 1955-1958: Kuratorium Okręgu Szkolnego w Szczecinie – wizytator placówek opiekuńczo-wychowawczych;
- 1959-1963: Dom Dziecka w Człuchowie i Białogardzie – kierownik placówek;
- 1965-1973: Okręgowy Ośrodek Metodyczny, później Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Koszalinie – kierownik Sekcji Zagadnień Opiekuńczo-Wychowawczych i starszy wykładowca;
- 1973-1974: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie – adiunkt;
- 1974-1991: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu – adiunkt, docent, kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej, dyrektor Instytutu Pedagogiki (1984-1991);
- 1991-2000: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, później Uniwersytet Warmińsko-Mazurski – profesor nadzwyczajny, kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej i Katedry Pedagogiki Opiekuńczej;
- 2001-2001: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie – stanowisko profesora;
- od 2001: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Olsztynie – stanowisko profesora.
- od 2005: Powszechna Wyższa Szkoła Humanistyczna „Pomerania” w Chojnicach – stanowisko profesora.

Przebieg kariery naukowej:

- Magisterium: Uniwersytet Warszawski, 1962 r., praca magisterska pod kier. prof. Ryszarda Wroczyńskiego, temat: Społeczno-wychowawcza funkcja pogotowi opiekuńczych;
- Doktorat: Uniwersytet Gdański, 1973 r., rozprawa doktorska pod kierunkiem prof. Romany Miller, temat: Problemy opieki i wychowania opiekuńczego w domach dziecka;
- Habilitacja: Uniwersytet Mikołajka Kopernika, 1982 r., tytuł rozprawy habilitacyjnej: Teoretyczne podstawy opieki i wychowania opiekuńczego;
- Stanowisko profesora nadzwyczajnego: 1991 r., Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie;
- Tytuł naukowy profesora zwyczajnego: 1997 r.;
- Stanowisko profesora zwyczajnego: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.

Bibliografia

- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza, historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000.
Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. I i II, Olsztyn 2000.

- Dąbrowski Z., *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania*, Toruń 1981.
- Dąbrowski Z., *Terminologia pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. E. Jundziłł, R. Pawłowska, Gdańsk 2008.
- Dąbrowski Z., *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, Olsztyn 1995.

Summary

Sources of care theories by Zdzisław Dabrowski

This article is an attempt of discovery various personal, institutional and theoretical sources of pedagogical creativity of Zdzisław Dąbrowski. His scientific roots reaches his biography. The horrible times of the WW II and hard period after strong influenced Dąbrowski's pedagogical thinking. Either we can find these roots in his pedagogical, professional work in numerous care and pedagogical institutions. He often underlines the significance and value of practical experiences in his theory. We try to indicate his scientific masters and environments which have inspired his theoretical works. The text reveals Dąbrowski's role in creating and shaping a new pedagogical discipline care pedagogy from 60' up to now.

Ireneusz Pyrzyk

Pedagogika opieki¹ Zdzisława Dąbrowskiego wśród różnych koncepcji polskiej pedagogiki opiekuńczej²

Czas poprzedzający formalne usankcjonowanie pedagogiki opiekuńczej cechuje bogaty dorobek w dziedzinie praktyki opiekuńczo-wychowawczej i refleksji teoretycznej w tym zakresie. Drogę rozwojową działalności opiekuńczo-wychowawczej i towarzyszącą jej refleksję R. Wroczyński określa zwrotem: „od filantropii do pedagogiki opiekuńczej”³. Najczęściej nowatorska praktyka opiekuńczo-wychowawcza łączyła się z głęboką diagnozą i pedagogiczną refleksją. Była ona zarówno dziełem poszczególnych osób, jak i instytucji. Tak ów okres określa M. Winiarski: „Powyższy przegląd poczynąń praktycznych o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, jak i dorobku teoretyczno-metodycznego w tej dziedzinie dowodzi, że na gruncie polskim istniały dostateczne przesłanki do uformowania się i wyodrębnienia wśród nauk pedagogicznych autonomicznej dyscypliny – pedagogiki opiekuńczej, zachowującej wyraźnie koloryt polski, rodzimy”⁴. Ten fakt, w sensie formalnym, nastąpił już po drugiej wojnie światowej⁵, natomiast w sensie merytorycznym pedagogika opiekuńcza znajduje się nadal w trakcie tworzenia i rozwoju. Istotną rolę odegrali tutaj pedagodzy społeczni, a szczególnie Ryszard Wroczyński, który już w połowie lat 60. minionego stulecia w pracy pt. *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej* poświęcił jeden rozdział problemom pedagogiki opiekuńczej (*Problemy pedagogiki opiekuńczej*). „Usankcjonowanie

¹ Zob. Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. I, Olsztyn 2006, s. 11.

² Opracowano na podstawie: I. Pyrzyk, *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2007.

³ R. Wroczyński, *Od filantropii do pedagogiki opiekuńczej*, „Studia Pedagogiczne” 1964, t. XII, s. 19.

⁴ M. Winiarski, *Pedagogika opiekuńcza w procesie rozwoju*, [w:] *Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*, red. A. Olubiński, Toruń 2001, s. 36.

⁵ Jest to okres panowania systemu socjalistycznego, w którym funkcjonowanie nauki, a pedagogiki w szczególności, staje się trudne. Ideologizacja życia społecznego jest poważnym czynnikiem zniewalającym. Skutki tego systemu dotyczą także samą pedagogikę opiekuńczą.

pedagogiki opiekuńczej – choć w ramach pedagogiki społecznej – przez czołowego pedagoga społecznego stało się ważkim impulsem do żywej dyskusji nad przedmiotem, problemami, kierunkami rozwoju, podstawami metodologicznymi badań w ramach tej nowej dyscypliny”⁶. Również konferencja naukowa zorganizowana w tym czasie (1966) w Gdańsku miała bardzo polemiczny charakter. Właśnie w trakcie jej trwania poglądy R. Wroczyńskiego na pedagogikę opiekuńczą poddał krytyce M. Jakubowski i przedstawił jej siatkę pojęciową. Ten fakt można uznać za początek różnorodności koncepcyjnej tej dziedziny pedagogicznej na gruncie polskim.

Lata 70. i 80. miały duże znaczenie dla rozwoju dyscypliny i powolnego procesu jej usamodzielniania się. Szczęólnego znaczenia dla pedagogiki opiekuńczej nabierają wtedy dwa wydarzenia, z którymi bezpośrednio związany był J. Wołczyk:

- wprowadzenie pedagogiki opiekuńczej jako odrębnego przedmiotu nauczania na wszystkich uczelniach pedagogicznych w kraju (1973),
- powstanie Zespołu Pedagogiki Opiekuńczej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (1974), który powołany został do realizacji następujących zadań – inspirowanie i koordynowanie badań prowadzonych przez różne ośrodki, konstatacja stanu rozwoju pedagogiki opiekuńczej, organizowanie seminariów, sympozjów i konferencji, inicjowanie różnych wydawnictw, inspirowanie i rozwój współpracy z zagranicznymi ośrodkami pedagogicznymi.

To pod auspicjami Zespołu Pedagogiki Opiekuńczej KNP PAN zorganizowano konferencje naukowe na temat metodologicznych aspektów pedagogiki opiekuńczej w Częstochowie (1976), Bydgoszczy (1978), Warszawie (1979), Gdańsku (1984), cztery konferencje w Toruniu (1987, 1988, 1989, 2006) oraz w Zielonej Górze (1991) i Olsztynie (2001). W trakcie swego istnienia i funkcjonowania zespół ten pełnił rolę konsolidującą środowisko pedagogów opiekuńczych i „wzniecił niesamowity entuzjazm twórczy i zaangażowanie w sprawy rozwoju tej nowej dyscypliny pedagogicznej”. Na szczególną uwagę zasługuje konferencja w Częstochowie. Wielu autorów koncepcji pedagogiki opiekuńczej wywodzi się ze środowiska ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Do nich należy, między innymi, profesor Zdzisław Dąbrowski. Duże znaczenie dla rozwoju pedagogiki opiekuńczej miały też badania realizowane w ramach dwóch edycji problemu węzłowego:

- pierwszy, realizowany w latach 1976-1980, pod kierownictwem J. Wołczyka: *Modernizacja systemu socjalno-opiekuńczego*;
- drugi, prowadzony w latach 1981-1985, pod kierownictwem E. Trempały: *Przemiany funkcji wychowania równoległego w systemie oświatowym*.

⁶ Tamże, s. 37.

W tych latach powstaje wiele różnorodnych pozycji książkowych o tematyce opiekuńczo-wychowawczej. Niektóre z nich przedstawiają nowe koncepcje teoretyczno-metodologiczne pedagogiki opiekuńczej. Należy tutaj wskazać chociażby nazwiska następujących pedagogów: M. Balcerek, M. Jakubowski, J. Maciaszek, I. Jundziłł, A. Kelm, I. Lepalczyk, Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, J. Raczkowska i inni.

Lata 90. to wbrew pozorom trudny okres rozwoju pedagogiki opiekuńczej. Głównym przejawem rodzących się kłopotów wokół pedagogiki opiekuńczej była likwidacja w 1994 roku Zespołu Pedagogiki Opiekuńczej KNP PAN. Jednak nadal były organizowane konferencje naukowe (Zielona Góra – 1991, Olsztyn – 1995, 2001). Do głównych czynników kształtujących rozwój teorii i metod pedagogiki opiekuńczej w tym okresie należy zaliczyć:

- aktywność naukową i organizacyjną byłych członków Zespołu Pedagogiki Opiekuńczej KNP PAN,
- wprowadzenie pedagogiki opiekuńczej do programu studiów na poziomie licencyjnym i magisterskim,
- duże zapotrzebowanie na wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną w zakresie opieki nad dzieckiem z powodu zmian w systemie opieki w skali kraju (tzw. „piąta reforma”).

Również w tych latach można zauważyć bogaty dorobek wydawniczy w ramach tej dyscypliny, który wskazuje w swym artykule M. Winiarski⁷, tak oceniający to dziesięciolecie: „Trzeba też dodać, że w tym dziesięcioleciu zorganizowano kilkanaście konferencji naukowych, seminariów i sympozjów na temat podstaw filozoficzno-metodologicznych pedagogiki opiekuńczej, jej przedmiotu, funkcji poznawczych i praktycznych, warsztatu badawczego, problemów kształcenia pedagogów opiekuńczych. Można więc uznać, że istnieją podstawy do konstatacji o wzrastającej autonomiczności pedagogiki opiekuńczej, rozwoju jej teorii, a także rosnącej jej pozycji wśród nauk pedagogicznych”⁸. Jak pokazało następne dziesięciolecie, nadzieje M. Winiarskiego na autonomię i rozwój pedagogiki opiekuńczej okazały się niestety płonne. Pierwsze dziesięciolecie XXI wieku to „walka” pedagogiki opiekuńczej o przetrwanie oraz zachowanie swojej dotychczasowej pozycji i statusu naukowego (Zdzisław Dąbrowski, Sylwia Badora, Ireneusz Pyrzyk⁹). W 2010 roku pedagogika opiekuńcza nadal jest na etapie pluralizmu koncepcyjnego. Warto skupić się przynajmniej na niektórych jej koncepcjach i pokazać wśród nich miejsce i rolę pedagogiki opieki zaproponowane przez Zdzisława Dąbrowskiego.

⁷ Por. M. Winiarski, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 41.

⁸ Tamże, s. 41-42.

⁹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, Olsztyn 2006; S. Badora, *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg 2006; I. Pyrzyk, dz. cyt.

1. Niektóre koncepcje polskiej pedagogiki opiekuńczej

Pedagogika opiekuńcza jako subdyscyplina pedagogiki społecznej

Czołowym reprezentantem i twórcą pedagogiki społecznej w okresie międzywojennym była Helena Radlińska. Jest ona współtwórcą pedagogiki opiekuńczej (w jej aspekcie teoretycznym) i wraz z Józefem Babickim uchodzi za niekwestionowaną jej prekursorkę w tym okresie. Wielu pedagogów uważa H. Radlińską nie tylko za twórczynię polskiej pedagogiki społecznej, ale także pedagogiki opiekuńczej. Chodzi tutaj zarówno o opinię pedagogów społecznych, jak i zdanie pedagogów opiekuńczych (J. Maciaszek, I. Jundziłł, Z. Dąbrowski, A. Kelm). Wydaje się, iż zauważenie i docenienie dorobku teoretycznego H. Radlińskiej w dużej mierze dotyczy także pedagogiki opiekuńczej. W swoim teoretycznym dorobku twórczyni pedagogiki społecznej zajmowała się pedagogiką opiekuńczą swoiście przez siebie interpretowaną i zgodnie z duchem ówczesnej sytuacji społecznej pojmowaną (zarówno w aspekcie merytorycznym, jak i metodologicznym). Należy tutaj zaznaczyć, że podejście teoretyczno-metodologiczne H. Radlińskiej do pedagogiki opiekuńczej na długie lata (aż do 1975 r.) zdeterminowało losy tej dziedziny i nie pozostało bez wpływu na jej obecny status naukowy.

Helena Radlińska jako twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce wiele miejsca w swym naukowym piśmiennictwie poświęciła problemom opieki społecznej, stając się tym samym jednym z prekursorów teoretycznych podstaw działalności opiekuńczej. Mimo że w jej dziełach nie znajdujemy definicji opieki społecznej, to na podstawie wymienionych przez nią cech próby jej rekonstrukcji dokonał Zdzisław Dąbrowski. Według niego opieka w rozumieniu H. Radlińskiej to „działalność kompensacyjno-rewalidacyjna rodzinna lub społeczna wobec jednostek niezdolnych do samodzielnej egzystencji, charakteryzująca się wzięciem przez opiekuna odpowiedzialności za nie, za ich losy i ubezwłasnowolniająca je”¹⁰. Trzeba tutaj zaznaczyć, iż wszyscy pedagodzy społeczni z H. Radlińską na czele mówili o opiece w sensie społecznym, nie nadając jej szerszego, ogólniejszego znaczenia. Zatem „jednostki niezdolne do samodzielnej egzystencji” to ubodzy, ofiary zdarzeń losowych, bezrobotni i bezdomni. Do istotnych cech tak rozumianej opieki społecznej zaliczała następujące: odpowiedzialność, ubezwłasnowolnienie, brak powszechności, pielęgnację¹¹.

Tak rozumiana opieka społeczna jest bardzo bliska rozumieniu tegoż pojęcia przez Józefa Cz. Babickiego. Słuszne wydają się zatem następujące słowa: „jest to rozumienie szerokie, ogarniające jej formy rodzinne i społeczne; chociaż głównym przedmiotem zainteresowania, analiz i uogólnień autorki były te ostatnie w ich ówczesnych przejawach [...] niemało współczesnych nam poglądów

¹⁰ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. I, Olsztyn 1997, s. 46-47.

¹¹ Tamże, s. 40-47.

na ten temat znamionuje w stosunku do niego znaczne zubożenie, a nawet uwstecznienie”¹². Obok J.Cz. Babickiego i J. Wojtyniaka H. Radlińska staje się czołowym prekursorem teoretycznych podstaw opieki, których rozwój współcześnie staje się warunkiem *sine qua non* dla dalszego rozwoju pedagogiki opiekuńczej.

Na temat pedagogiki opiekuńczej H. Radlińska wypowiedziała się w swym głównym dziele pt. *Pedagogika społeczna*: „Pedagogika opiekuńcza to szczególowa dziedzina pedagogiki społecznej [...], przedmiot specjalizacji [...], w której szczególnej wagi nabierają dwa problemy: pomoc dziecku i rodzinie (pedagogika opiekuńcza)”¹³. Przedmiotem pedagogiki opiekuńczej autorka czyni „pomoc dziecku i rodzinie”. Możemy przypuszczać, że miała ona na myśli dzieci i rodziny będące w sytuacji wymagającej pomocy i działań kompensacyjno-rewalidacyjnych. Zatem przedmiotem tej dyscypliny jest według H. Radlińskiej pomoc o charakterze kompensacyjno-rewalidacyjnym. Pojęciem pomocy społecznej w ówczesnych czasach posługiwano się stosunkowo często. Pomoc jako pojęcie nadrzędne wobec pojęcia opieki, wychowania i nauczania jest charakterystyczna dla współczesnej wiedzy zwłaszcza na gruncie literatury angloamerykańskiej. W Polsce podejście takie reprezentuje H. Muszyński, B. Smolińska-Theiss, F. Kowalewski. Choć są to dziedziny zbliżone do siebie, to jednak ontycznie różne. Według Z. Dąbrowskiego jest niezrozumiałe, w jaki sposób Radlińska „rozdzieliła [...] pomoc, ratownictwo i opiekę jako odmienne rodzaje działalności”¹⁴. Poza tym zakres tych działań pojmuje ona dosyć wąsko. Takie rozumienie pedagogiki opiekuńczej i umieszczenie jej w strukturalnych ramach pedagogiki społecznej nadało jej wyraźny charakter merytoryczno-metodologiczny jako dziedziny pedagogiki społecznej i na długie lata zdeterminowało i nadal określa jej naukowy status. Taka interpretacja przedmiotu i statusu metodologiczno-teoretycznego pedagogiki opiekuńczej spowodowana była ówczesną sytuacją społeczną oraz silną pozycją pedagogiki społecznej, zarówno przed drugą wojną światową, jak i po, aż do lat 80. minionego stulecia. Działo się tak z różnych względów:

- 1) przed drugą wojną światową – ze względu na głęboki kryzys ekonomiczny, który był bezpośrednią przyczyną bezrobocia, ubóstwa i bezdomności;
- 2) po drugiej wojnie światowej – ze względu na panującą wówczas ideologię socjalistyczną i jej zniewalający stosunek do nauki, szczególnie do nauk pedagogicznych i społecznych.

Decydujący wpływ pedagogiki społecznej na genezę i dalszy rozwój pedagogiki opiekuńczej jest dziś oczywisty. Zarówno przedmiot, jak i pojęcie pedagogiki opiekuńczej w znaczącym stopniu zawdzięczają swój początek także przedstawi-

¹² Tamże, s. 47.

¹³ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961, s. 15.

¹⁴ Z. Dąbrowski, *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania opiekuńczego*, Toruń 1980, s. 13.

cielom pedagogiki społecznej, natomiast jeśli chodzi o stosowane metody, pedagogika opiekuńcza do dzisiaj korzysta z dorobku pedagogiki społecznej i w tym wymiarze zawdzięcza jej najwięcej. Szczególnie w tym aspekcie pedagogika opiekuńcza nadal stanowi dziedzinę pedagogiki społecznej. W latach 60. podobne poglądy reprezentowali czołowi przedstawiciele pedagogiki społecznej w Polsce. Jednym z reprezentantów tego nurtu był Ryszard Wroczyński. Jego poglądy dotyczące pedagogiki opiekuńczej były bardzo podobne do poglądów Radlińskiej, ale w wielu kwestiach rzucały nowe światło na tę subdyscyplinę, a zwłaszcza na jej przedmiot. Osiągnięcia R. Wroczyńskiego w tym zakresie są znaczące. Zdzisław Dąbrowski uważa go za prekursora rozumienia pedagogiki opiekuńczej jako subdyscypliny pedagogiki społecznej: „dopiero R. Wroczyński, podjął wyraźną próbę określenia pedagogiki opiekuńczej jako wyodrębniającej się części pedagogiki społecznej”¹⁵. Według niego: „Pedagogika opiekuńcza jest młodą gałęzią nauk pedagogicznych. Jej problematyka teoretyczna koncentruje się wokół sytuacji wychowawczych, które wymagają pomocy społecznej. Pedagogika opiekuńcza jest nauką pograniczną; formułuje bowiem podstawy planowego działania w dziedzinach stanowiących domenę opieki (szerzej polityki) społecznej i pedagogiki”¹⁶. Godne uwagi jest potraktowanie pedagogiki opiekuńczej jako nauki pogranicznej (pogranicze opieki społecznej i wychowania)¹⁷. Jest to bardzo ważna konkluzja Wroczyńskiego, który jako pierwszy zwrócił uwagę na pograniczny charakter pedagogiki opiekuńczej. Z ogólnej metodologii nauki wiemy, iż zasadniczym warunkiem istnienia nauk pogranicznych jest wystarczająco opracowany teoretycznie każdy z przedmiotów tworzących nową dyscyplinę naukową. Wydaje się, iż w stosunku do pedagogiki opiekuńczej jeszcze w obecnych czasach warunek ten nie jest spełniony w wystarczającym stopniu. Wroczyński wykonał ważny krok do przodu w pojmowaniu przedmiotu poznania pedagogiki opiekuńczej. Jednocześnie nadał kierunek podstawowym zagadnieniom w rozwoju teorii i metod pedagogiki opiekuńczej. Dalej stwierdził, że: „W działalności opiekuńczej skierowanej na udzielanie pomocy dzieciom i młodzieży pojawia się specjalny zakres planowanych działań wychowawczych, określonych mianem pedagogiki opiekuńczej”¹⁸. W odniesieniu do powyższych analiz nasuwają się następujące pytania. Czy pedagogika opiekuńcza jako dyscyplina pogranicza nadal zachowuje właściwości zawierania się w merytoryczno-metodologicznych ramach pedagogiki społecznej? Czy takie określenie przedmiotu poznania pedagogiki opiekuńczej można traktować jako pierwszy symptom jej dążenia w kierunku samodzielnej subdyscypliny pedagogicznej?

¹⁵ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, t. I, Olsztyn 1997, s. 12.

¹⁶ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 245.

¹⁷ Pograniczność tę Autor pojmuje w aspekcie własnego pojęcia opieki społecznej.

¹⁸ R. Wroczyński, *Pedagogika...*, s. 247.

Na temat pedagogiki opiekuńczej pisał też Aleksander Kamiński. Obok Wroczyńskiego był jednym z wielkich kontynuatorów pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. W ramach jego poglądów na temat pedagogiki społecznej można napotkać wątki dotyczące pedagogiki opiekuńczej. Również on nadawał pedagogice opiekuńczej charakter subdyscyplinarny wobec pedagogiki społecznej. Mimo że Irena Jundziłł nie jest formalnie związana z pedagogami społecznymi, to jej poglądy dotyczące pedagogiki opiekuńczej jednoznacznie lokują ją w tej grupie. Problematyka badawcza i teoretyczna, którą się zajmowała, generalnie dotyczyła teoretycznych podstaw wychowania opiekuńczego i metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej. Można zaryzykować stwierdzenie, że Irena Jundziłł jest jedyną reprezentantką pedagogów opiekuńczych uznających stanowisko pedagogów społecznych co do statusu naukowego pedagogiki opiekuńczej. Jednocześnie stosunkowo szeroka koncepcja zdaje się coraz bardziej torować drogę do jej pełnej subdyscyplinarności. Irena Jundziłł, podobnie jak Wroczyński i Kamiński, traktuje pedagogikę opiekuńczą jako kierunek pedagogiki społecznej, co wyraziła w następujących słowach: „pedagogikę opiekuńczą będziemy traktowali jako jeden z kierunków pedagogiki społecznej, a w związku z tym w naszych analizach ukazywać będziemy często odrębne problemy oraz związki zachodzące między pozostałymi kierunkami pedagogiki społecznej”¹⁹.

Pedagogika społeczna oraz jej przedstawiciele odegrali w historii i rozwoju pedagogiki opiekuńczej istotną i zarazem zasadniczą rolę. Uczynienie z pedagogiki opiekuńczej subdyscypliny pedagogiki społecznej (nadal aktualne w aspekcie stosowanych metod badawczych) na wiele lat nadało kierunek jej rozumienia, który po dziś dzień znajduje wielu zwolenników i kontynuatorów. To właśnie pedagodzy społeczni wraz z Józefem Babickim stworzyli podstawy teoretyczne do dalszego rozwoju pedagogiki opiekuńczej na gruncie polskim. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj wyraźna ewolucja w określaniu przedmiotu poznania pedagogiki opiekuńczej (od wychowania opiekuńczego Babickiego i pomocy dziecku i rodzinie według Radlińskiej, poprzez wychowanie waloryzowane pomocą, opieką społeczną Wroczyńskiego, opiekę wychowawczą według Kamińskiego, aż po rzeczywistość opiekuńczo-wychowawczą według Jundziłł). Tak ważne wydarzenia jak konferencja naukowa w Gdańsku w 1966 roku oraz konferencja w Częstochowie w 1976 roku stały się początkiem szerszej naukowej dyskusji wokół metodologicznych i teoretycznych aspektów pedagogiki opiekuńczej. To właśnie dzięki pedagogice społecznej pedagogika opiekuńcza zaczęła się usamodzielniać i rozwijać, tworząc różnorodne koncepcje teoretyczno-metodologiczne. Obecnie bliskość pedagogiki opiekuńczej i pedagogiki społecznej możemy traktować jako trwałą i zarazem ważny etap w jej rozwoju. Można zadać następujące pytanie: Czy pedagogika opiekuńcza bez pedagogiki społecznej (zwłaszcza okresu

¹⁹ I. Jundziłł, *Zarys pedagogiki opiekuńczej*, Gdańsk 1975, s. 8.

międzywojennego) kiedykolwiek zaistniałaby w pedagogice polskiej? Przyjmiemy się zatem dalszym koncepcjom pedagogiki opiekuńczej, które starały się rozwijać jej przedmiot, pojęcia i metody w kierunku coraz bardziej wyodrębniającej się subdyscyplinarności.

2. Pedagogika opiekuńcza jako samodzielna subdyscyplina pedagogiczna

Już w 1966 roku na konferencji naukowej w Gdańsku Marian Jakubowski podjął polemikę z pedagogami społecznymi na temat statusu naukowego pedagogiki opiekuńczej. Z jego dorobkiem pedagogicznym należy łączyć początek stopniowego odchodzenia pedagogiki opiekuńczej od pedagogiki społecznej i poszukiwania odrębności jej przedmiotu poznania, aparatury pojęciowej oraz metod badawczych. Jakubowski zainicjował bardzo ambitną, ale zarazem trudną drogę pedagogiki opiekuńczej, uznawanej dotąd wyłącznie za dziedzinę pedagogiki społecznej. Spróbujmy zatem odpowiedzieć na następujące pytania: W czym upatrywano odrębności przedmiotu poznania pedagogiki opiekuńczej? Jeśli nie ma ona być dziedziną pedagogiki społecznej, to jaki powinna posiadać status naukowy? Jakie pojęcia i metody pedagogiki opiekuńczej wskazują zwolennicy jej samodzielności? Poglądy Mariana Jakubowskiego rozwijały się w dwóch okresach. W pierwszym okresie – lata 60. i 70. XX wieku – przedmiotu pedagogiki opiekuńczej upatrywał on w sytuacjach sierocych. W drugim okresie – lata 80. i 90. XX wieku – poszerzył zakres sytuacji stanowiących przedmiot poznania pedagogiki opiekuńczej i przedstawił zbyt szerokie jej rozumienie, utożsamiając wychowanie z opieką. W początkowym okresie swej pracy M. Jakubowski nadawał pedagogice opiekuńczej bardzo wąskie znaczenie: „Pedagogika opiekuńcza zajmuje się poszczególnymi przypadkami i kategoriami sieroctwa”²⁰. Wyróżniał trzy kategorie sieroctwa: sieroctwo naturalne, sieroctwo społeczne, sieroctwo duchowe. Trudno zgodzić się z Jakubowskim, by przedmiotem zainteresowania pedagogiki opiekuńczej był tak wąski odcinek rzeczywistości. Dopiero w późniejszym okresie (lata 80.) zrewidował on swe poglądy, poszerzając je jedynie o inne kategorie sieroctwa: „Zjawisko sieroctwa, które dawniej traktowano jako główny problem dla pedagogiki opiekuńczej, współcześnie bardzo się skomplikowało. Typowe ongiś zjawisko sieroctwa naturalnego, z czasem – na skutek dezorganizacji rodziny i dezintegracji więzi społecznych – poszerzyło się o pojęcie sieroctwa społecznego”²¹. W dalszym etapie swojej twórczości pedagogicznej

²⁰ M. Jakubowski, *Metodologiczne aspekty pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Węzłowe zagadnienia opieki nad dzieckiem w XX-leciu PRL*, red. M. Jakubowski, Warszawa 1966, s. 31.

²¹ A. Datta-Jakubowska, M. Jakubowski, *Stara i nowa konwencja teoretyczno-metodologiczna w rozumieniu pojęcia, przedmiotu i zakresu pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, red. Z. Dąbrowski, Toruń 1990, s. 74.

(lata 80. i 90. minionego wieku) Marian Jakubowski poszerzył znacznie przedmiot zainteresowania pedagogiki opiekuńczej i oprócz sytuacji sierocych zaliczył do niego następujące:

- niewydolność opiekuńczo-wychowawcza rodzin,
- zastępcze i instytucjonalne formy opieki rodzinnej,
- wyrównywanie poziomów różnicy wykształcenia,
- doradztwo psychologiczne, pedagogiczne, zawodowe i społeczne,
- instytucje i akcje opieki środowiskowej,
- wychowanie pozaszkolne,
- sytuacje szkolne,
- opieka nad dziećmi szczególnie uzdolnionymi,
- wychowawca-opiekun²².

Ostatecznie sformułował on dwie zasadnicze definicje pedagogiki opiekuńczej. Według pierwszej: „pedagogika opiekuńcza jest nauką o celach, zadaniach, treściach, metodach i formach opieki nad dziećmi oraz młodzieżą”²³. Trudno zgodzić się z autorem, aby pedagogika była jedynie teorią opieki, która jest procesem różnym od wychowania. Już tutaj widzimy utożsamienie opieki z wychowaniem, co jest charakterystycznym rysem poglądów tego pedagoga. Wskazuje on na konieczność powstania nowej dziedziny wiedzy – teorii opieki. „Chodziłoby w tym przypadku o wspólną, ogólną teorię opieki – dla której najbardziej przydatna byłaby nazwa »kurologia« (łac. *cura* – opieka) przez analogię np. do nazwy prakseologia – jako ogólna teoria dobrej roboty”²⁴. W swojej szerszej definicji autor stwierdza: „pedagogika opiekuńcza, w znaczeniu szerszym, interesuje się ogółem dzieci i młodzieży w sytuacjach, które mają postać opieki zdrowotnej, prawnej, wychowawczej i społecznej [...]. Najkrócej i najogólniej można powiedzieć, że pedagogika opiekuńcza zajmuje się typem wychowania opiekuńczego”²⁵. Nie można zgodzić się z założeniem, aby opieka prawna, zdrowotna i społeczna stanowiły przedmiot pedagogiki opiekuńczej będącej przecież nadal nauką o wychowaniu. Można tutaj mówić jedynie o teorii opieki. Nie wiadomo też, dlaczego Jakubowski łączy te zakresy i nazywa je „typem wychowania opiekuńczego”. Przez wychowanie opiekuńcze M. Jakubowski rozumie „celowo i świadomie organizowany proces [...] realizuje się za pośrednictwem nauczania lub też opieki sprawowanej nad dziećmi i młodzieżą. W pierwszym przypadku można mówić o typie wychowania nauczającego [...], w drugim zaś – o typie wychowania opie-

²² Tamże, s. 77-79.

²³ M. Jakubowski, *Metodologiczne aspekty...*, s. 29.

²⁴ A. Datta-Jakubowska, M. Jakubowski, dz. cyt., s. 83.

²⁵ M. Jakubowski, *Podstawowe pojęcia, przedmiot i zadania pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z Krajowej Konferencji Naukowej*, red. J. Wolczyk, Warszawa 1977, s. 22-23.

kuńczego”²⁶. Jak już zauważył Zdzisław Dąbrowski, autor wychowanie rozdziela na nauczanie i opiekę, którą następnie nazywa „wychowaniem opiekuńczym”. Przedmiotem tak rozumianej pedagogiki opiekuńczej będą wszystkie dziedziny wychowania po odjęciu od nich nauczania. Wszystkie dziedziny, poprzez które dokonuje się wychowanie, oprócz nauczania, M. Jakubowski obejmuje mianem opieki. Nie ulega wątpliwości, że jest to zbyt szerokie rozumienie przedmiotu tej dyscypliny. Takie stanowisko autora staje się jeszcze trudniejsze do zrozumienia w aspekcie następującego stwierdzenia: „przy ogromnym zapotrzebowaniu na nową myśl i praktykę opiekuńczą – grozi interesującemu nas działowi pedagogiki ekspansywność, to jest niebezpieczeństwo za szerokiego ujmowania jej przedmiotu”²⁷.

Zbliżone stanowisko do M. Jakubowskiego zajmuje Janina Maciaszek. Początkowo w swoich poglądach również skupiła się ona na sytuacjach sierocych. Dopiero w późniejszym okresie poszerzyła krąg zainteresowań pedagogiki opiekuńczej do innych sytuacji: „W zależności od zadań, które są realizowane, sytuacje opiekuńczo-wychowawcze można podzielić na: kreacyjne, kompensacyjne, ratownicze [...]. Wszystkie przeanalizowane sytuacje opiekuńczo-wychowawcze mieszczą się w zakresie zainteresowań pedagogiki opiekuńczej”²⁸. Sytuacje kreacyjne i kompensacyjne ponad wszelką wątpliwość stanowią ścisły przedmiot pedagogiki opiekuńczej. Na uwagę szczególnie zasługuje wyodrębnienie przez autorkę sytuacji kreacyjnych, których brakowało w jej wcześniejszych poglądach. Zastrzeżenia budzi jednak przypisanie pedagogice opiekuńczej sytuacji ratowniczych. Jak wykazała to już wcześniej H. Radlińska, opieka, pomoc i ratownictwo mają różne desygnaty i trudno nadawać sytuacjom ratowniczym charakter opiekuńczy, a tym bardziej wychowawczy. W innym miejscu J. Maciaszek tak określa pedagogikę opiekuńczą: „W moim przekonaniu pedagogikę opiekuńczą można określić jako dyscyplinę, która bada, opisuje i wyjaśnia fakty, sytuacje i procesy oraz istniejące między nimi zależności związane z **tworzeniem warunków do zaspokajania potrzeb ludzi (szczególnie dzieci i młodzieży)** [podkr. I. Pyrzyk]. Inaczej można powiedzieć, że jest ona teorią takiego działania opiekuńczo-wychowawczego, które umożliwia rozwój osobowości”²⁹. Na uwagę zasługuje tutaj zaakcentowanie tożsamości działalności opiekuńczej w stosunku do wychowania, czego wyrażnie brakowało w poglądach M. Jakubowskiego i co doprowadziło go do utożsamienia tych dwóch różnych od siebie dziedzin rzeczywistości.

Zwolennikiem koncepcji pedagogiki opiekuńczej jako subdyscypliny pedagogiki jest także Albin Kelm. Długie lata swej naukowej pracy poświęcił on zagadnieniom opieki nad dzieckiem. Jest autorem wielu publikacji o tej tematyce.

²⁶ M. Jakubowski, *Metodologiczne aspekty...*, s. 33.

²⁷ A. Datta-Jakubowska, M. Jakubowski, dz. cyt., s. 80.

²⁸ J. Maciaszek, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 1991, s. 42, 47.

²⁹ Tamże, s. 23.

Swoją autorską koncepcję charakteryzuje następująco: „Przez wiele lat opieka nad dzieckiem, tak w naszym kraju, jak i na świecie, rozwijała się bez dostatecznej refleksji teoretycznej. Ogromne potrzeby społeczne, jakie w tej dziedzinie wystąpiły w naszym kraju, spowodowały, iż praktyka wyprzedziła teorię. Sądzę, iż zbilansowanie terminologii, za którą kryją się przecież konkretne doświadczenia praktyki, pozwoli głębiej wniknąć w istotę sprawy, jaką jest określenie specyfiki pedagogiki opiekuńczej i zarysowanie terenów teoretycznej refleksji tej subdyscypliny”³⁰. Równoległe z nim działał i tworzył teoretyczne podstawy opieki nad dzieckiem oraz pedagogiki opiekuńczej Jerzy Wołczyk, którego zasługi zostały wspomniane w poprzednim rozdziale. Rozumienie pedagogiki opiekuńczej jako subdyscypliny pedagogicznej obu autorów jest bardzo zbliżone. Albin Kelm swoim rozumieniem opieki wpisuje się w poglądy tych autorów, którzy nie upatrują istoty działalności opiekuńczej w zaspokajaniu potrzeb. Twierdzi, że opieka jest działalnością, w której występują trzy zasadnicze elementy:

- przedmiot działania,
- podmiot działania,
- treść działania³¹.

Kelm zauważa, że elementy te odnoszą się do różnych działań i nie mogą stanowić istoty opieki. Idąc dalej w swoich rozważaniach, stwierdza, że do konstytutywnych cech opieki należy zaliczyć dwa czynniki: 1) sytuację zagrożenia osób i rzeczy, 2) interwencję z zewnątrz z powodu braku lub ograniczonych możliwości przezwyciężenia zagrożenia własnymi siłami³². W konsekwencji stwierdza, że „przez opiekę w najogólniejszym znaczeniu rozumieć będziemy działanie podejmowane wobec osób lub rzeczy ze względu na faktyczne czy potencjalne zagrożenie ich istnienia przy braku albo ograniczonych możliwości przezwyciężenia zagrożenia własnymi siłami tych osób i rzeczy”³³. Takie rozumienie opieki w znacznej mierze nabiera charakteru bliskiego ratownictwu, zwłaszcza w aspekcie „zagrożenia istnienia”. Poza tym jest to określenie istoty opieki poprzez jej zasadniczą funkcję – funkcję egzystencjalną³⁴, która wyraża się w zapewnieniu istnienia, a w dalszych skutkach w zapewnieniu homeostazy (funkcja homeostaticzna). Autor podobnie definiuje opiekę nad dzieckiem. Poza tym, żeby opiekować się drugą osobą lub grupą osób, nie musi koniecznie wystąpić faktyczne lub potencjalne zagrożenie istnienia. Również, a może przede wszystkim, realizujemy działalność opiekuńczą, gdy powyższe zagrożenie nie występuje, a więc w sytuacjach normalnych. Nasuwają się zatem następujące pytania: Czy opieka to dzia-

³⁰ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 17; zob. też: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turoś, Warszawa 1999, s. 194-216.

³¹ A. Kelm, dz. cyt., s. 18.

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 19.

³⁴ Z. Dąbrowski, *Teoretyczne podstawy...*, s. 123.

łałość występująca tylko w obliczu sytuacji zagrożenia życia człowieka? Czy takie rozumienie opieki nie jest bliższe raczej pojęciu ratownictwa? Gdyby nawet zgodzić się z taką istotą opieki, to czy inne dziedziny rzeczywistości (poza opieką) nie są w swej istocie działaniem ze względu na faktyczne i potencjalne zagrożenie życia człowieka (rolnictwo, przemysł spożywczy, handel)? Jakie konsekwencje może mieć takie rozumienie opieki dla przedmiotu pedagogiki opiekuńczej? Czy takie rozumienie opieki, z jednej strony, nie zawęży zbyttno przedmiotu poznania pedagogiki opiekuńczej, a z drugiej, zbyt mocno nie rozszerza?

Albin Kelm podjął się również próby określenia pedagogiki opiekuńczej i wskazania jej przedmiotu. Przede wszystkim autor zastanawia się nad adekwatnością nazwy „pedagogika opiekuńcza” do jej przedmiotu zainteresowań, zwłaszcza w aspekcie zagadnień opieki, w szczególności opieki nad dzieckiem. „Pedagogika opiekuńcza jest dyscypliną naukową dopiero się kształtującą. Trwają poszukiwania specyfiki badawczej tej dyscypliny, istnieje bowiem niebezpieczeństwo zarówno nadmiernego rozszerzania, jak też i zawężania zakresu rozważań. Nagromadzone doświadczenia i dotychczasowe refleksje teoretyczne pozwalają określić pedagogikę opiekuńczą jako jedną z dyscyplin w naukach pedagogicznych zajmującą się uwarunkowaniami, celami, treścią, organizacją i metodami działalności opiekuńczo-wychowawczej”³⁵. Trzeba tutaj zwrócić uwagę na dwa zasadnicze elementy zasygnalizowane przez A. Kelma:

- pedagogika opiekuńcza jest samodzielną subdyscypliną pedagogiczną, całkowicie zawiera się w rodzinie nauk pedagogicznych;
- pedagogika opiekuńcza jest teorią działalności opiekuńczo-wychowawczej, co niemalże identycznie definiowała I. Jundziłł.

Albin Kelm, podobnie jak Irena Jundziłł, wymieniając poszczególne zakresy przedmiotu poznania pedagogiki opiekuńczej, nie jest już w tym tak jednoznaczny. Zalicza do nich następujące sytuacje:

- sytuacje wymagające opieki,
- cele opieki i **zadania opiekuńczo-wychowawcze** [podkr. I. Pyrzyk],
- formy opieki nad dzieckiem,
- **proces opiekuńczo-wychowawczy** [podkr. I. Pyrzyk],
- system opieki nad dzieckiem,
- **metodologia badań i metodyka działań opiekuńczo-wychowawczych** [podkr. I. Pyrzyk],
- stosunki między wychowankiem a wychowawcą³⁶.

Z wymienionych wyżej sytuacji tylko trzy mają charakter ściśle opiekuńczo-wychowawczy, a pozostałe dotyczą albo samej opieki, albo samego wychowania i w ten sposób stają się przedmiotem zainteresowania tylko teorii opieki lub tylko

³⁵ A. Kelm, dz. cyt., s. 12.

³⁶ Tamże, s. 12-13.

teorii wychowania, traktując przedmiot pedagogiki opiekuńczej zbyt szeroko. Z drugiej strony A. Kelm zbyt zawęży ów przedmiot, utożsamiając i sprowadzając go tylko do opieki nad dzieckiem, np. gdy mówi: „Nagromadzona dotychczas wiedza z zakresu pedagogiki opiekuńczej odnosi się głównie do opieki nad dzieckiem”³⁷, co wyraża się w wymienionych wyżej sytuacjach. Mówiąc o pedagogice opiekuńczej, iż „zawiera się w rodzinie nauk pedagogicznych”, nie podejmuje bardzo ważnego problemu – jej relacji zarówno do pedagogiki ogólnej, jak i pedagogiki społecznej, bez których trudno o niej mówić w wymiarze teoretyczno-metodologicznym i historycznym. Natomiast w przeciwieństwie do innych autorów mówi o potrzebie metodologii badań dla tej subdyscypliny. Z teorii nauki wiadomo, iż jest to warunek *sine qua non* istnienia i funkcjonowania każdej dyscypliny lub subdyscypliny naukowej. Kelm jest pierwszym pedagogiem z tej grupy poruszającym problem metod pedagogiki opiekuńczej, a który ze zrozumiałych i oczywistych względów nie był zauważany przez pedagogów społecznych. Jeśli chcemy nadać pedagogice opiekuńczej miano samodzielnej subdyscypliny pedagogicznej i za taką ją uważać, to problem metod musi zostać podjęty. Ostatecznie A. Kelm wskazuje na problemy, które wkrótce wejdą w zakres zainteresowań pedagogiki opiekuńczej: „W miarę krystalizowania się ogólnej teorii opieki oraz analizy sytuacji ludzi w pozostałych kategoriach wieku do pedagogiki opiekuńczej wejdą również rozważania dotyczące działań opiekuńczych wobec osób dorosłych, w tym zwłaszcza wobec ludzi niepełnosprawnych i starych. Udzielana im opieka ma przecież również wyraźne aspekty pedagogiczne, co zasygnalizował między innymi Józef Czesław Babicki”³⁸.

Podobnie jak A. Kelm, bardzo szeroko rozumie przedmiot pedagogiki opiekuńczej Jerzy Wołczyk: „Główny sens pedagogiki opiekuńczej jako nauki upatrywałbym w tym, żeby mogła ona coraz lepiej i pełniej przedstawiać system wskazań [...] umożliwiających rozwijanie działalności praktycznej, mającej na celu wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży oraz dorosłych, ludzi starych, jak też wspomagać działalność kompensacyjną w przypadkach tego wymagających”³⁹. Tak określony przedmiot tej dyscypliny można odnieść do pedagogiki ogólnej, teorii wychowania czy też andragogiki. Musiałaby to być jakaś dziedzina polidyscyplinarna, do której określony przez J. Wołczyka przedmiot byłby adekwatny. Poza tym pedagogika opiekuńcza nie jest i nie może być tylko systemem wskazań dla działalności praktycznej. Takie określenie bliższe jest pojęciu metodyki⁴⁰.

³⁷ Tamże, s. 13.

³⁸ Tamże, s. 12.

³⁹ J. Wołczyk, *Aktualne problemy pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Materiały...*, s. 11.

⁴⁰ Fakt ten nie oznacza, że jest to prawidłowe określenie metodyki. Metodyka wychowania i opieki danej instytucji nie jest systemem wskazań, lecz względnie szczegółową teorią danego układu czynnościowego. O tyle jest ona bliższa systemowi wskazań.

Natomiast twierdzenia w pedagogice opiekuńczej cechuje wysoki stopień ogólności. Z drugiej strony, J. Wołczyk mówi, że dziedzina ta dotyczy „wspomagania rozwoju” i „działalności kompensacyjnej”, co w znacznym stopniu ogranicza jej przedmiot. Są to tylko niektóre aspekty rzeczywistości, w których opieka może wystąpić. Na uwagę zasługuje tutaj wskazanie na „wspomaganie ludzi dorosłych i starych”, co w dzisiejszej rzeczywistości opiekuńczo-wychowawczej nabiera istotnego znaczenia (np. domy pomocy społecznej), w czym J. Wołczyk jest bliiski sposobowi określenia przedmiotu pedagogiki opiekuńczej przez A. Kelma.

Rozwojem i naukowym statusem pedagogiki opiekuńczej zajmuje się od wielu lat Mikołaj Winiarski. Wprawdzie nie definiuje on samej pedagogiki opiekuńczej ani jej podstawowych pojęć, ale skupia się na ukazaniu jej miejsca w rodzinie nauk pedagogicznych, uznając ją za samodzielną subdyscyplinę pedagogiczną. Według niego istnieją trzy kryteria wyodrębniania i różnicowania dyscyplin pedagogicznych:

- 1) podstawowe zjawiska pedagogiczne (kształcenie, wychowanie i opieka);
- 2) kategorie dzieci, młodzieży i dorosłych, na których zorientowana jest działalność pedagogiczna;
- 3) udział wiedzy w danej dyscyplinie naukowej (podstawy ogólne, historia zjawiska, zagadnienia współczesne)⁴¹.

Uwzględniając wymienione wyżej kryteria można, według M. Winiarskiego, wyodrębnić dziewięć podstawowych dyscyplin pedagogicznych, do których zalicza także pedagogikę opiekuńczą. Pozostałe to: pedagogika ogólna, historia kształcenia, wychowania i opieki, dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika specjalna, pedagogika resocjalizacyjna, pedeutologia, pedagogika porównawcza⁴². Przy założeniu, że opieka jest podstawowym zjawiskiem pedagogicznym i zarazem przedmiotem pedagogiki opiekuńczej, Winiarski nadaje jej zasadniczą pozycję wśród nauk pedagogicznych. Nasuwają się jednak tutaj zasadnicze pytania: Czy opieka jest strukturalnym elementem rzeczywistości pedagogicznej? Czy pedagogika opiekuńcza jest teorią opieki w ogóle, czy tylko z tej teorii powinna czerpać w celu rozwoju własnej teorii i metod (wychowanie opiekuńcze)? Negatywne odpowiedzi na powyższe pytania z pewnością całkowicie zmieniłyby status pedagogiki opiekuńczej w rodzinie nauk pedagogicznych.

Powyżej zostały przedstawione te koncepcje pedagogiki opiekuńczej, według których jest ona samodzielną subdyscypliną pedagogiczną. Ta samodzielność uwarunkowana jest jednak pewnymi czynnikami, których realizacja jest konieczna, aby można było mówić o pedagogice opiekuńczej jako o pełnej naukowej dyscyplinie. Chodzi tutaj o:

⁴¹ M. Winiarski, *O randze i warunkach rozwoju pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, red. Z. Dąbrowski, G. Gajewska, Zielona Góra 1995, s. 15-16.

⁴² Tamże.

- precyzyjne i jasne określenie przedmiotu poznania,
- określenie i zdefiniowanie podstawowych terminów i pojęć,
- wskazanie własnych metod badawczych.

Autorzy omawianych koncepcji skupiają się na dwóch pierwszych czynnikach, często bardzo się różniąc. Trzeci czynnik został tylko zasygnalizowany przez A. Kelma i M. Winiarskiego bez szczegółowego omówienia. Biorąc pod uwagę przedmiot pedagogiki opiekuńczej określany przez przedstawicieli pedagogiki opiekuńczej, można wymienić następujące jego koncepcje:

- 1) przedmiotem pedagogiki opiekuńczej są sytuacje sieroce (M. Jakubowski, J. Maciaszek);
- 2) przedmiotem pedagogiki opiekuńczej jest opieka, opieka nad dzieckiem, proces opiekuńczo-wychowawczy (M. Jakubowski, J. Maciaszek, A. Kelm, M. Winiarski);
- 3) przedmiotem pedagogiki opiekuńczej jest wspomaganie rozwoju dzieci, młodzieży, dorosłych i ludzi starych (J. Wołczyk).

Dopatrywanie się przedmiotu zainteresowań pedagogiki opiekuńczej w sytuacjach sierocych ma już swoją kilkudziesięcioletnią tradycję i znajduje wyraz również we współczesnej myśli pedagogicznej (F. Kowalewski). Sieroctwo w różnych swych kategoriach jest rzeczywiście przedmiotem poznania interesującej nas dziedziny, ale nie jedynym. Oprócz sytuacji sieroctwa, w ich różnych przejawach, na przedmiot pedagogiki opiekuńczej składa się o wiele szersza rzeczywistość. Sieroctwo stanowi zawsze główny czynnik zagrażający prawidłowemu rozwojowi człowieka, co w konsekwencji musi wyzwalać cały szereg działań kompensacyjnych i wyrównawczych. W tym aspekcie zwłaszcza sieroctwo dzieci i młodzieży mieści się w ścisłym przedmiocie zainteresowania pedagogiki opiekuńczej. We współczesnej polskiej rzeczywistości opiekuńczo-wychowawczej szczególną uwagę zwracają dwie jego kategorie: sieroctwo społeczne i sieroctwo duchowe.

Najwięcej jednak niepokoju poznawczego wzbudzają te koncepcje, które poszukują przedmiotu pedagogiki opiekuńczej w opiece w ogóle, w opiece nad dzieckiem, w procesie opiekuńczo-wychowawczym oraz w bliżej nieokreślonym „wspomaganiu rozwoju” poszczególnych kategorii wiekowych. Jest rzeczą oczywistą, że pedagogika opiekuńcza w poszukiwaniu swego przedmiotu poznania odnosi się do opieki, ściślej – do teorii opieki i z niej powinna korzystać. Nie stanowi ona jednak ścisłego przedmiotu poznania tej dziedziny wiedzy. Jest tylko nieodzownym źródłem precyzowania przedmiotu pedagogiki opiekuńczej (jako nauki pogranicza), którego określenie nadal okazuje się zadaniem trudnym i bardzo wymagającym.

Do najnowszych koncepcji teoretycznych pedagogiki opiekuńczej wpisujących się w powyższy nurt należy zaliczyć koncepcję Sylwii Badory i Ireneusza

Pyrzyka. Sylwia Badora, związana z tą subdyscypliną pedagogiczną od wielu lat, stanęła w jej obronie w chwilach dla pedagogiki opiekuńczej najtrudniejszych. Według niej „Określając przedmiot pedagogiki opiekuńczej, należy zatem uwzględnić trzy pojęcia mające kluczowe znaczenie dla jego sprecyzowania: opieka, wychowanie przez opiekę, pomoc, kompensacja”⁴³. Autorka, powołując się na potoczne rozumienie pojęcia opieki, stwierdza, że opieka jest pojęciem nadrzędnym zarówno wobec pojęcia pomocy, jak i wychowania. Proponuje zatem bardzo szerokie rozumienie opieki, obejmujące zarówno pojęcie pomocy, jak i wychowania przez opiekę i stwierdza, że „przedmiotem pedagogiki opiekuńczej jest szeroko rozumiana opieka, uwzględniająca opiekę w jej wąskim znaczeniu jako zaspokajanie potrzeb, wychowanie towarzyszące opiece oraz pomoc”⁴⁴. Tak rozumiana opieka cechuje się następującymi, konstytutywnymi cechami: aplikacją, aproksymacją i kompensacją. W zależności od relacji wymienionych właściwości mamy do czynienia według autorki czy to z wychowaniem opiekuńczym, czy to z pomocą. Poszukiwanie przedmiotu poznania pedagogiki opiekuńczej w omawianej koncepcji skupia się na poszukiwaniu definicji pojęcia „opieka”, co czyni ową koncepcję podobną do rozważań pedagogów alternatywnych. Poza tym pewne zastrzeżenia budzi nadawanie charakteru podrzędnego wychowaniu i pomocy wobec opieki. Czy potoczne rozumienie jest tutaj argumentem wystarczającym do wysunięcia takiego wniosku? Ten problem poruszała już w swoich analizach H. Radlińska i staje się tutaj swego rodzaju wykładnią.

Objętość tego artykułu zmusza Autora do rezygnacji z omawiania alternatywnych koncepcji pedagogiki opiekuńczej, których rola i znaczenie są dla jej rozwoju bardzo ważne. W przypadku własnej koncepcji pedagogiki opiekuńczej odsyłam czytelnika do swojej pozycji książkowej pt. *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*.

3. Koncepcja pedagogiki opiekuńczej Zdzisława Dąbrowskiego jako autonomicznej i niezależnej dyscypliny naukowej

Koncepcja Zdzisława Dąbrowskiego powstała na początku lat 80. Była doskonalona i uzupełniana w latach 90. XX wieku i obecnie. Przynajmniej z dwóch względów zasługuje ona na uwagę:

- jest antypodalną koncepcją do koncepcji pedagogów społecznych uznającą pedagogikę opiekuńczą za autonomiczną dyscyplinę naukową,
- szeroko omawia teoretyczne aspekty opieki (międzyludzkiej) jako ważnego elementu dla ciągle tworzącej się pedagogiki opiekuńczej.

⁴³ S. Badora, dz. cyt., s. 20.

⁴⁴ Tamże.

W wyniku wnikliwej analizy, szczególnie pojęcia opieki międzyludzkiej, Z. Dąbrowski dochodzi do wniosku, że: „opieka jest opartym na odpowiedzialności kompensacyjnej, ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniem przez opiekuna ponadpodmiotowych potrzeb podopiecznego, w ramach stosunku opiekuńczego”⁴⁵. Takie pojęcie opieki nawiązuje do klasycznego jej rozumienia (J.Cz. Babicki, H. Radlińska, A. Kamiński) i wskazuje na zaspokajanie potrzeb jako istotny jego element. Szczególnie należy zwrócić uwagę na pojęcie „potrzeby ponadpodmiotowe”, które autor wprowadza ze względu na semantyczne słabości pojęcia „potrzeby opiekuńcze”. Okazuje się jednak, że zaproponowany przez Dąbrowskiego termin nie jest jednoznaczny i trudno kojarzyć go z potrzebami, których człowiek nie potrafi samodzielnie zaspokoić i regulować. Wskazuje natomiast na potrzeby, które dotyczą świata pozapodmiotowego, wartości uniwersalnych czy eschatologicznych. Nadal jednak częściej stosuje się na gruncie pedagogiki opiekuńczej pojęcie „potrzeba opiekuńcza” aniżeli „ponadpodmiotowa”. Trzeba tutaj zauważyć, że oba terminy nie oddają wiernie desygnatu i dlatego pozostaje tylko określenie opisowe: są to potrzeby, których człowiek samodzielnie nie potrafi zaspokoić i regulować. Jeśli dokonamy dychotomicznego podziału potrzeb ludzkich ze względu na zdolność do ich samodzielnego zaspokojenia, to możemy wyodrębnić dwie kategorie:

- 1) potrzeby, które człowiek potrafi samodzielnie zaspokoić i regulować;
- 2) potrzeby, których człowiek nie potrafi samodzielnie zaspokoić i regulować.

Bardzo często ta druga kategoria potrzeb stanowi czynnik powodujący wystąpienie trudnych sytuacji życiowych człowieka (frustracja potrzeb), jako bezpośredni wyznacznik działalności opiekuńczej (H. Muszyński, F. Kowalewski, B. Smolińska-Theiss). Innym elementem, na który wskazuje autor, a który może budzić wątpliwości, jest „bezinteresowność opieki”. Czy rzeczywiście opieka ma charakter bezinteresowny? Wydaje się, że owa bezinteresowność, jeżeli rozumiemy ją wyłącznie w kategoriach ekonomicznych, dotyczy tylko dwóch przypadków: opieki w rodzinie naturalnej i opieki wolontarystycznej. Poza tymi przypadkami działalność opiekuńcza jest działalnością gratyfikowaną. Uwzględnienie cechy, jaką jest bezinteresowność, powoduje ograniczenie opieki tylko do rodziny naturalnej i wolontariatu. Czy rzeczywiście opieka polega bezpośrednio tylko na zaspokajaniu potrzeb podopiecznego? Czy takie rozumienie nie oddaje całkowitej aktywności podmiotowi opieki przy nieuwzględnieniu jakże ważnej aktywności dziecka? Czy fakt zaspokojenia potrzeby leży po stronie aktywności opiekuna, czy po stronie aktywności podopiecznego? Czy potrzebę danego człowieka może zaspokoić inny człowiek?

⁴⁵ Z. Dąbrowski, *Teoretyczne podstawy...*, s. 37; tenże, *Pedagogika opiekuńcza...*, t. I, Olsztyn 2006, s. 87.

Dalszymi pojęciami swoiście interpretowanymi przez Zdzisława Dąbrowskiego są: wychowanie przez opiekę i wychowanie opiekuńcze. Mówiąc o wychowaniu przez opiekę, stwierdza on, że chodzi tutaj o wychowanie „dokonujące się w trakcie opieki i poprzez nią. Dlatego też nie może ono być, oczywiście, uprawiane niezależnie od opieki, bez integralnego związku z nią, gdyż jest ona jego podłożem i zarazem podstawowym instrumentem [...]. Mimo to wychowanie przez opiekę nie koncentruje się na treściach i funkcjach opieki – chociaż są one i muszą być dostrzegane i uwzględniane – lecz przede wszystkim na celach i środkach wychowania, jako jego pierwszoplanowych wyznacznikach, a zarazem podstawowych treściach”⁴⁶. Z kolei wychowanie opiekuńcze to „wychowanie zwaloryzowane wartościami opieki, co urzeczywistnia się przez przekształcanie sytuacji wychowawczych w wychowawczo-opiekuńcze”⁴⁷. W szczególności uderza w definicjach tych dwóch różnych pojęć brak istotnych elementów różnicujących. Odnosi się wrażenie, że oznaczają to samo. Czy w pierwszym przypadku nie chodzi bardziej o opiekę wychowawczą aniżeli wychowanie przez opiekę? Czym ostatecznie różni się definiowane przez autora „wychowanie przez opiekę” od „wychowania opiekuńczego”? Czy termin „wychowanie przez opiekę” nie powinien oznaczać pewnej formy wychowania, podobnie jak „wychowanie przez pracę” czy „wychowanie przez sztukę”?

Opierając się na analizie elementów składowych „zwłaszcza nad pojęciem opieki, wychowania przez opiekę i wychowania opiekuńczego oraz relacjami między opieką a wychowaniem”⁴⁸, Dąbrowski formułuje następującą definicję pedagogiki opiekuńczej: „Można więc określić ją jako naukę o funkcjach, zadaniach, zasadach, formach i metodach opieki (przede wszystkim nad dziećmi i młodzieżą), wychowaniu przez opiekę i wychowaniu opiekuńczym. Inaczej można powiedzieć, że w tym znaczeniu pedagogika opiekuńcza jest teorią opieki, wychowania przez opiekę i wychowania opiekuńczego”⁴⁹. W przyjętym tutaj znaczeniu pedagogika opiekuńcza według Z. Dąbrowskiego ma „swoją wyraźnie określony przedmiot, a o jego specyfice decyduje przede wszystkim opieka”. W wyniku tego dyscyplina ta tylko w części mieści się w zakresie nauk pedagogicznych. Autor ma tutaj na myśli wiedzę o wychowaniu przez opiekę i wychowaniu opiekuńczym, o czym będzie mowa w dalszej części, swoją teorią opieki międzyludzkiej wykracza jednak poza granice nauk o wychowaniu. Ten aspekt stanowi o odrębności i specyfice tej koncepcji pedagogiki opiekuńczej, co spowodowało również nadanie pedagogice opiekuńczej przez Zdzisława Dąbrowskiego statusu nauki autonomicznej i częściowo niezależnej od nauk pedagogicznych.

⁴⁶ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, t. I, Olsztyn 1997, s. 20-21.

⁴⁷ Tamże, s. 21.

⁴⁸ Tamże, s. 18.

⁴⁹ Z. Dąbrowski, *Teoretyczne podstawy...*, s. 458; tenże, *Pedagogika opiekuńcza...*, t. I, Olsztyn 2006, s. 11.

Należałoby skupić uwagę na dwóch podstawowych elementach tej koncepcji, a mianowicie na pojęciu opieki i pojęciu pedagogiki opiekuńczej. Dąbrowski, definiując opiekę, opowiada się za jej klasycznym rozumieniem, które według innych przedstawicieli rozumienia opieki (H. Muszyński, F. Kowalewski, B. Smolińska-Theiss) pozbawione jest podmiotowego podejścia (w odniesieniu do podopiecznego) i ma wyraźnie instrumentalny charakter. Ostatecznie to podopieczny zaspokaja swoje potrzeby i do niego należy akt ich zaspokojenia. Rola opiekuna skupia się na stworzeniu warunków do tego, aby akt ów mógł nastąpić i by przebiegał zgodnie z zasadami opieki (J. Maciaszek).

Jeśli zaś chodzi o drugie kluczowe pojęcie (pedagogika opiekuńcza), to trudno zgodzić się ze Zdzisławem Dąbrowskim, aby pedagogika opiekuńcza była teorią opieki w jej ogólnym wymiarze. Zauważa się tu sprzeczność polegającą na przyporządkowaniu teorii wychowania teorii opieki. Tymczasem obie te dziedziny są ontycznie różne, na co sam Autor w wielu momentach wskazuje, a za ich utożsamianie krytykuje innych pedagogów (M. Jakubowski). Teoria opieki stanowi odrębną dziedzinę wiedzy i mimo powiązań z teorią wychowania nie należy tych dziedzin ani ich desygnatów utożsamiać. Jeśli przyjąć za Dąbrowskim tezę o autonomii pedagogiki opiekuńczej jako nauki, to czy nadal może należeć do nauk pedagogicznych? Czy pedagogika opiekuńcza może być teorią opieki międzyludzkiej? Czy opieka międzyludzka ma wyłącznie charakter wychowawczy, jak jednoznacznie sugeruje to Autor? Czy jej przedmiot poznania nie powinien wyrażać się w pewnej formie wychowania, którą stanowi nie tyle specyficznie rozumiane przez Dąbrowskiego „wychowanie przez opiekę”, lecz raczej wychowanie opiekuńcze? Dlaczego w całym swoim wywodzie teoretycznym mówi on o desygnatywnej i pojęciowej odrębności opieki i wychowania, a w konsekwencji doprowadza do utożsamienia obu pojęć?

W koncepcji pedagogiki opiekuńczej Zdzisława Dąbrowskiego szczególną uwagę zwraca uznanie jej za autonomiczną dyscyplinę naukową. Według niego autonomia ta wynika z teorii opieki, która stanowi jej *differentia specifica*. Trudno jednak zgodzić się z Dąbrowskim, że teoria opieki jest konstytutywnym elementem teorii wychowania, mimo że sam mówi o potrzebie istnienia odrębnej nauki: „Wszelako bez ścisłej ogólnej teorii opieki międzyludzkiej nie da się stworzyć szerszej, sprzęgającej ją w strukturalno-funkcjonalny układ z jej aspektami wychowawczymi oraz opiekuńczą waloryzacją wychowania – dyscypliny – pedagogiki opiekuńczej”⁵⁰. Tym bardziej trudno go zrozumieć, gdy wypowiada następujące słowa: „Z powyższego wynika jednoznacznie, że ściśle pojęta teoria opieki nie może być identyfikowana z pedagogiką opiekuńczą czy też stanowić jej namiastkę”⁵¹. Czy w przy dzisiejszym stanie wiedzy można przyjąć rozumienie opieki wyłącznie jako zaspokajanie potrzeb drugiego człowieka i ograniczenie

⁵⁰ Tamże, s. 23.

⁵¹ Tamże.

w ten sposób jego podmiotowości? Dlaczego, głosząc autonomię pedagogiki opiekuńczej, Dąbrowski pomija istotny dla tej dziedziny wiedzy problem metod badawczych? Czy w ogóle można mówić o pedagogice opiekuńczej jako dyscyplinie autonomicznej bez uwzględnienia jej relacji do pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej, z których jednoznacznie wynika i tak wiele w swoim rozwoju zawdzięcza, przede wszystkim w aspekcie stosowanych metod?

Uwagi końcowe

Należy jednak z całą stanowczością stwierdzić, że dorobek naukowy Zdzisława Dąbrowskiego w zakresie: zasad procesu opiekuńczego, struktury opieki, funkcji opieki, metod działalności opiekuńczej, zakresów opieki jest niepodważalny i stanowi ośnowę do nowo tworzącej się dyscypliny naukowej – teorii opieki. Stanowi on istotny wkład w przyszły kształt teoretyczno-metodologiczny pedagogiki opiekuńczej. Dorobek naukowy profesora Zdzisława Dąbrowskiego od samego początku jest jednorodny i ściśle związany z rzeczywistością opiekuńczo-wychowawczą. Dotyczy on dwóch zasadniczych zakresów: teoretycznych i metodologicznych aspektów pedagogiki opiekuńczej, metodyki działalności opiekuńczo-wychowawczej. W obu zakresach dorobek Pana Profesora jest w literaturze pedagogicznej oryginalny i bardzo znaczący. Wychował On wiele pokoleń pedagogów w ramach specjalności opiekuńczo-wychowawczej. Szczególny jednak wkład dotyczy Jego dorobku w zakresie teoretycznych podstaw opieki międzyludzkiej, które w dzisiejszej pedagogice opiekuńczej stają się warunkiem *sine qua non* dalszego jej rozwoju. W sposób jednoznaczny dorobek naukowy Profesora Zdzisława Dąbrowskiego wywarł mocny wpływ na rozwój polskiej pedagogiki opiekuńczej.

Bibliografia

- Badora S., *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg 2006.
- Datta-Jakubowska A., Jakubowski M., *Stara i nowa konwencja teoretyczno-metodologiczna w rozumieniu pojęcia, przedmiotu i zakresu pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, red. Z. Dąbrowski, Toruń 1990.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 1997.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2006.
- Dąbrowski Z., *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania opiekuńczego*, Toruń 1980.
- Dąbrowski Z., *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania przez opiekę*, Toruń 1980.
- Jakubowski M., *Metodologiczne aspekty pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Węzłowe zagadnienia opieki nad dzieckiem w XX-leciu PRL*, red. M. Jakubowski, Warszawa 1966.
- Jakubowski M., *Podstawowe pojęcia, przedmiot i zadania pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z Krajowej Konferencji Naukowej*, red. J. Wołczyk, Warszawa 1977.

- Jundził I., *Zarys pedagogiki opiekuńczej*, Gdańsk 1975.
- Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000.
- Maciaszek J., *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 1991.
- Pyrzyk I., *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2007.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961.
- Turos L. (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Warszawa 1999.
- Winiarski M., *O randze i warunkach rozwoju pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, red. Z. Dąbrowski i G. Gajewska, Zielona Góra 1995.
- Winiarski M., *Pedagogika opiekuńcza w procesie rozwoju*, [w:] *Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*, red. A. Olubiński, Toruń 2001.
- Wołczyk J., *Aktualne problemy pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z Krajowej Konferencji Naukowej*, red. J. Wołczyk, Warszawa 1977.
- Wroczyński R., *Od filantropii do pedagogiki opiekuńczej*, „*Studia Pedagogiczne*” 1964, t. XII.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974.

Summary

Care pedagogy by Zdzisław Dąbrowski among different concepts of Polish tutelar pedagogy

Among various dimensions of human development tutelage is one of significant processes. Last years these conceptions have been very important not only for practice but also different ontological conceptions. Education and tutelage create different relations. Some of Polish pedagogy scientists define education as a tutelage process. Zdzisław Dąbrowski is one of them. His conception of tutelage pedagogy is very interesting and important for Polish and Europe education sciences.

Jan Turkiel

Opieka w Starym Testamencie (na przykładzie Psalmów LXX¹)

Czym jest „opieka”, jaki jest jej sens? Jest to temat bardzo wielu publikacji i opracowań. Odpowiedzi na tak postawione pytania możemy także szukać w Księdze, która jest bardzo ważnym fundamentem naszej ludzkiej wrażliwości, czyli w Biblii. Na temat „opieki” w Biblii istnieje bogata literatura². Sięgnijmy do tradycji sapiencjalnej (mądrościowej) Starego Testamentu i odpowiedzmy na pytanie, jak rozumie ten termin LXX³, ponieważ występuje on w greckim tłumaczeniu Biblii Hebrajskiej wiele razy i w wielu księgach⁴. Skupimy się przy tym na Psalmach⁵, które stanowią bardzo ważną część Biblii. Termin *e skepe* według definicji słownikowej to: „okrycie, pokrywa, zasłona, powłoka, ochrona, opieka”⁶.

¹ Tłumaczenie *Biblii Hebrajskiej* na język grecki.

² Przede wszystkim analizowana jest opieka nad człowiekiem starym: J. Chmiel, *Biblia o starości*, [w:] *Ludzie starsi w rodzinie i społeczeństwie*, Materiały z sympozjum w Krakowie, 16 X 1999, s. 32-40; J. Kudasiewicz, *Sens starości w świetle Pisma Świętego*, [w:] *Ludzie chorzy i starsi w Kościele*, red. J. Charytański, A. Splawski, Warszawa 1981, s. 91-102; tenże, *Starość i ludzie starzy w świetle Pisma Świętego*, „Ateneum Kapłańskie” 71 (1978), t. 90, z. 2 (415), s. 183-196; J. Leonowicz, *Podstawy biblijno-teologiczne duszpasterstwa ludzi starych*, „Roczniki Teologiczne” 46 (1999), z. 6, s. 431; K. Romaniuk, *Lata podeszłe i starość według Biblii*, Warszawa 1993; tenże, *Samowychowanie do starości*, „W drodze”, R. 15, 1987, 2, s. 48-55; J.W. Rosłon, *Starość według ksiąg Starego Testamentu i Nowego Testamentu*, „Collectanea Theologica”, t. 45, 1975, 4, s. 154-160; A. Unterman, *Rytuał w życiu Żydów*, „Literatura na Świecie” 1987, 4, 189, s. 178-218. Bardzo ciekawy artykuł o tym, jak Grecy pojmowali starość: Z. Abramowiczówna, *Starość u Homera*, „Meander” R. 37, 1982, 7-8, s. 291-297. Poglądy filozofów starożytnych na temat starości przedstawia: D. Dembińska, *Szanuj podeszły wiek*, „Meander” R. 37, 1982, 7-8, s. 283-289.

³ Nie spotkałem opracowań na ten temat.

⁴ Termin ten pojawia się 40 razy: Rdz 19:8; Wj 26:7; Sdz 5:8, 9:15; 1 Sm 25:15; Est 4:14; 1 Mch 9:38; 2 Mch 5:9, 13:17; Job 21:28, 24:8, 37:8; Pnp 2:14; Mdr 10:17; Syr 6:14, 29, 14:26, 29:22, 34:16 (2x); Oz 4:13, 14:8; Iz 4:6, 16:3.4, 25:4 (2x), 28:2, 29:2, 30:3; Ba 6:67; Ez 31:12.17.

⁵ Psalmi to jedna z siedmiu ksiąg literatury mądrościowej Starego Testamentu. *E skepe* w Psalmach występuje siedem razy: Ps 16:8, 25:8, 60:5, 62:8, 90:1, 104:39, 120:5.

⁶ *E skepe*, gr. „okrycie, pokrywa, zasłona, powłoka, ochrona, opieka”. *Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, t. IV, Warszawa 1965, s. 59. W Ps 16:8, 35:8, 62:8, 90:1, 120:5 *e skepe* oddane jest przez hebr. *cēl* – cień, za: L. Koehler, W. Baumgartner, J.J. Stamm, *Wielki słownik*

Spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, jakie znaczenie zawiera w sobie ten termin według Psalmów. Wyjdziemy w ten sposób poza jego definicję słownikową, a dzięki temu (być może) bardziej będziemy rozumieli bogactwo znaczeniowe tego słowa, co pomoże nam lepiej pojąć sens tego, co nazywamy opieką⁷.

Po raz pierwszy tego terminu używa Ps 16:8⁸. Jest to modlitwa człowieka zagrożonego przez wrogów, który po wyznaniu swojej niewinności, zwraca się do Boga z prośbą o obronę i ukaranie nieprzyjaciół⁹. Z wielkim zaufaniem, z wiarą, i to w sytuacji zagrożenia, psalmista, nie tracąc nadziei, zwraca się do Boga: „Strzeż mnie jak żrenicy oka; w przestrzeni opieki (*en skepe*)¹⁰ Twych skrzydeł mnie ochroń (*skepaseis*)” (Ps 16:8). Występuje tutaj po raz pierwszy interesujący nas termin *e skepe*. Oznacza on w tym wypadku pewną przestrzeń, w której zagrożony przez wrogów człowiek może znaleźć ochronę (*skepaseis*)¹¹. To miejsce opieki – przestrzeń w powłoce skrzydeł. Człowiek chroniony w ten sposób zostaje porównany do żrenicy oka, która jest okrywana powieką. Mamy użyty termin *e skepe*, którego znaczenie opisane jest w sposób bardzo obrazowy. Opieka to pewna przestrzeń, w której przebywa ktoś bardzo cenny, bo niewinny, ufający Bogu, a zagrożony przez wrogów. W tej przestrzeni znajduje zasłonę i ochronę. Twórcą tej przestrzeni jest sam Bóg, który zostaje tutaj porównany do orła¹². Ta opieka nad cennym jak żrenica oka modlącym się człowiekiem jawi się jako zasłona przed wrogami. I warto dodać, że celem takiego opiekuńczego działania jest doprowadzenie do spotkania człowieka z Bogiem (Ps 16:15).

Po raz drugi termin *e skepe* występuje w Ps 35:8¹³, gdzie przeciwstawieni są człowiekowi bezbożnemu ludzie, którzy ufają Bogu, Jego łasce i wierności¹⁴. To o nich psalmista mówi, wyznając przy tym niezastąpioną wartość Bożej łaski¹⁵:

hebrajsko-polski i aramejsko-polski Starego Testamentu, t. II, Warszawa 2008, s. 101. W Ps 60:5 przez hebr. *sēter* – kryjówka, za: L. Koehler, W. Baumgartner, J.J. Stamm, *Wielki słownik hebrajsko-polski i aramejsko-polski Starego Testamentu*, t. I, Warszawa 2008, s. 723. W Ps 104:39 przez hebr. *māsāk* – zasłona, za: L. Koehler, W. Baumgartner, J.J. Stamm, dz. cyt., t. I, s. 569.

⁷ Należałoby zbadać znaczenie słowa *e skepe* w innych księgach ST, biorąc pod uwagę nie tylko tekst grecki, ale także tekst hebrajski *Biblii*.

⁸ *Biblia Tysiąclecia*, Ps 17:8, wyd. 5 na nowo oprac. i popr., Poznań 2005 (dalej cyt.: BT⁵).

⁹ S. Łach, *Księga Psalmów*, Poznań 1990, s. 150-153.

¹⁰ *Dat. locativus*.

¹¹ *Skepadzo* – okryć, zasłonić, ochronić. *Słownik grecko-polski*, t. IV, s. 58.

¹² „Wyście widzieli, co uczyniłem Egipcjowi, jak niosłem was na skrzydłach orlich i przywiodłem was do mnie” (Wj 19:4). Można zauważyć, że Ps 16 powtarza schemat Wj 19:4 – zagrożenie psalmisty ze strony wrogów (Egipt), Bóg jak orzeł ratuje Izraela (psalmistę), doprowadza naród do ziemi obiecanej (psalmista przez sprawiedliwość będzie oglądał oblicze Pana i nasyci się Jego wido-kiem). Jest też różnica. W Wj 19:4 Izrael jest jakby niesiony na skrzydłach orła. Tutaj autor psalmu jest ukrywany w przestrzeni powłoki skrzydeł (w piórach) orła.

¹³ BT⁵, Ps 36:8.

¹⁴ F.-L. Hossfeld, E. Zenger, *Die Psalmen, Psalm 1-50*, Würzburg 1993, s. 227. Być może jest tutaj analogia do skrzydeł cherubów z Arki Przymierza.

¹⁵ Hebr. *HasDukā 'elōhīm*.

„Jak cenna jest Twoja łaska, synowie ludzcy w przestrzeni opieki (*en skepe*¹⁶) Twych skrzydeł znajdą nadzieję (*elpiusin*)”¹⁷ (Ps 35:8). Mamy więc najpierw w Ps 17:8 człowieka, który doświadcza zagrożenia ze strony wrogów i znajduje przestrzeń – opiekę. W tej przestrzeni podobnej do skrzydeł orła znajduje ochronę. Jest on przy tym cenny jak źrenica oka ukryta za powiekami. W Ps 35:8 mowa jest również o przestrzeni, którą jest opieka, jednak nie jest już ona przeznaczona dla pojedynczego człowieka, jest dla wielu ludzi¹⁸. Ta przestrzeń opieki (*en skepe*) łączy się z łaską Bożą (czyli więzią Boga z ludźmi). Dlatego ta przestrzeń opieki daje już nie tylko okrycie, jak w Ps 17:8, ale jest także miejscem nadziei. Nadzieją może być w Ps 36:8 to, co w Ps 17:8 zostało nazwane – ochroną. Nadzieja jawi się jako ochrona przed bezbożnym, a płynie z tej przestrzeni, która nazwana jest opieką, która jest utożsamiona z łaską Bożą, czyli szczególną więzią Boga z ludźmi w Ps 36:8.

Po raz kolejny terminu *e skepe* używa autor Ps 60¹⁹. Tęskni on za tym, aby przebywać blisko Boga, ponieważ był On dla niego mocną ostoją (Ps 60:4). Dlatego nie należy się dziwić, że prosi i o to, aby przebywać w miejscu, gdzie Pan jest zawsze obecny, w Jego namiocie: „oby mieszkać w Twoim namiocie na zawsze, okryj mnie w przestrzeni opieki (*en skepe*) Twoich skrzydeł!” (Ps 60:5). To pragnienie przebywania w namiocie Pana wskazuje nam na to, gdzie znajduje się przestrzeń opieki, przestrzeń ochrony Pana, czyli gdzie znajduje się miejsce opieki, które jest związane z łaską Bożą i nadzieją (Ps 17:8; 35:8). To miejsce to namiot Pana. A skrzydła Pana to nawiązanie do skrzydeł cherubów, które osłaniają arkę Pana. Opieka jest przestrzenią związaną z łaską Bożą, jest ochroną i nadzieją. Tak jak namiot, w którym ufający Panu chce zamieszkać. Nie jest to opieka tylko czasowa, ale na zawsze. Takie mieszkanie w namiocie Pana chroni życie człowieka przed chaosem, bo związane jest z nadzieją. Skrzydła cherubów są znakiem skrzydeł Pana. Są one znakiem nieustannej Jego opieki nad człowiekiem²⁰.

W kolejnym psalmie mamy opisaną modlitwę człowieka niewinnie prześladowanego (Ps 62²¹). W trudnej dla niego sytuacji nie zapomina on o tym, aby szukać Boga. Zdaje sobie bowiem sprawę z tego, że w sytuacji prześladowania nie może liczyć na nikogo, tylko na Niego. Nie wystarczy mu jednak zwykła obecność Boga. On wypatruje Boga w świątyni. Chce ujrzeć Jego potęgę i chwałę, o czym nieustannie pamięta (Ps 62:1-7), bo już kiedyś doświadczył pomocy w przestrzeni opieki Jego skrzydeł i liczy teraz na to samo: „Bo stałeś się dla mnie pomocą

¹⁶ *Dat. locativus*.

¹⁷ *Elpidzo* – spodziewać się, oczekiwać. *Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, t. II, Warszawa 1960, s. 105.

¹⁸ *ûbûnê 'ādām, oi de yioi ton anthropon*: To ci, z którymi Bóg związał swoją łaskę, i którzy Go znają i żyją Jego sprawiedliwością. S. Łach, dz. cyt., s. 221.

¹⁹ BT^s, Ps 60.

²⁰ F.-L. Hossfeld, E. Zenger, *Psalmen 51-100*, Freiburg im Breisgau 2000, s. 170-171.

²¹ *Biblia Hebrajska*, Ps 63, wyd. 5.

i w przestrzeni opieki (*en skepe*) Twych skrzydeł będę przeżywał niezwykłą radość²²” (Ps 62:8). Ten tekst daje nam informację na temat przestrzeni opieki. W Ps 60:5 psalmista pragnął w przestrzeni opieki skrzydeł Pana przebywać, aby chaos życia go nie dotknął. Miejszem tej opieki był namiot Pana. Teraz w Ps 62:8 mowa jest o tym, jaki skutek przyniesie przebywanie w przestrzeni opieki skrzydeł Pana. Tym skutkiem będzie radość. O tym, co się dzieje w przestrzeni opieki skrzydeł Pana, gdzie psalmista przeżywa niezwykłą radość – mowa jest w następnym wierszu tego psalmu²³.

Kolejny psalm (Ps 90²⁴) kontynuuje myśl z psalmów poprzednich, o człowieku, który znalazł przestrzeń opieki w świątyni, czyli pod skrzydłami Pana, których obrazem są skrzydła cherubów. Tamte psalmy tę przestrzeń przedstawiają, mówią, że ona jest przestrzenią nadziei (Ps 35:8), okrycia (Ps 60:5), że kto w tej przestrzeni opieki przebywa, doświadcza niezwykłej radości (Ps 62:8). Ps 90:1 określa, co należy rozumieć pod pojęciem skrzydeł Najwyższego, gdzie znajduje się sfera opieki: „Kto mieszka w przestrzeni pomocy Najwyższego – w przestrzeni opieki (*en skene*) Boga nieba przebywa pod gołym niebem²⁵” (Ps 90:1). Ta przestrzeń opieki (*en skene*), związana tak mocno ze skrzydłami Najwyższego, okazuje się obecna nawet wtedy, gdy ktoś przebywa pod gołym niebem, bo jest ona związana z Bogiem nieba, i to jest także przestrzeń pomocy Najwyższego. Skrzydła Najwyższego – przestrzeń opieki należy rozumieć bardzo szeroko. Przestrzeń pomocy Najwyższego (*en boetheia*²⁶) jest obecna nawet wtedy, gdy ktoś jest poza świątynią i przebywa nocą pod gołym niebem, bo i w takiej sytuacji Najwyższy czuwa nad człowiekiem. Bóg jest pomocą (*boethos*²⁷), kiedy ktoś przebywa w przestrzeni opieki skrzydeł Najwyższego w świątyni i to przynosi niezwykłą radość (Ps 62:8). Ale w Ps 90:1 mowa jest o przestrzeni pomocy Najwyższego już bez jego skrzydeł, bo ktoś przebywa pod gołym niebem, ale przestrzeń opieki (*en skepe*) dalej istnieje, tylko zamiast skrzydeł Najwyższego mamy Boga nieba. A w Ps 104:39 mowa jest o tym, co jest znakiem skrzydeł Najwyższego danym od Boga nieba dla człowieka, który przebywa w przestrzeni pomocy Najwyższego pod gołym niebem, w przestrzeni opieki Boga nieba. Tym znakiem Boga nieba jest chmura. Ona jest znakiem Jego opieki. A ponieważ w chmurze nic nie widać i można nie dostrzec opieki Boga, jest w niej i ogień, aby tym, co szukają przestrzeni opieki Boga, świecił w ciemnej chmurze i aby oni tę przestrzeń opieki dostrzegli: „Chmurę rozpostarł w opiekę (*eis skepen*) Jego, i ogień, by świecił im

²² *Agalliasomai* (od – *agalliao*, niezwykła radość). *Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, t. I, Warszawa 1958, s. 5.

²³ „do Ciebie przyłgnęła moja dusza, prawica Twoja mnie wspiera” (Ps 62:9).

²⁴ BT⁵, Ps 91.

²⁵ *Aulithesetai* (od *aulidzomai* – przebywać w zagrodzie, przemieszkować pod gołym niebem, nocować). *Słownik grecko-polski*, t. I, s. 372.

²⁶ *Dat. locativus*.

²⁷ *Boethos* – pomagający, posiłkowy. *Słownik grecko-polski*, t. I, s. 431.

wśród nocy” (Ps 104:39)²⁸. Myśl zawarta w tym Psalmie uzupełnia to, co psalmista mówił w Ps 90:1. Można przebywać pod gołym niebem w przestrzeni pomocy Najwyższego, w przestrzeni opieki Boga nieba (Ps 90:1). Znakiem tej przestrzeni opieki jest chmura i ogień, który w ciemności chmury prowadzi, jako znak (Ps 104:39). Dlatego nie należy się dziwić, po tych wszystkich znakach, świadczących o tym, jak Pan chroni i opiekuje się człowiekiem, że psalmista w Ps 120:5²⁹ stwierdza: „Pan będzie pilnował ciebie, Pan opieka (*skepe*) twoja przy ręce prawej twojej”. I to stwierdzenie będzie chyba najlepszym podsumowaniem tego, co psalmy mówią o tym, jakie znaczenie niesie termin *e skepe*, według słownika oznaczający okrycie, pokrywę, zasłonę, powłokę, ochronę, opiekę.

Bibliografia

- Filipiak M., *Biblia o człowieku*, cz. III: *Człowiek w kontekście relacji*, Lublin 1970, s. 257-289.
 Packer I.J., Tenney M.C., *Słownik tła Biblii*, Warszawa 2007, s. 329-388.
 Weachter L., *Gemeinschaft und Einzelner im Judentum*, Aufsätze und Vorträge zur Theologie und Religionswissenschaft, 16, 1959, s. 189-201.
 Wojciechowski M., *Księga Tobiasza*, Częstochowa 2005 (Księga na przykładzie życia rodziny ukazuje, jak ludzie opiekują się sobą oraz jak Bóg opiekuje się nimi).
 Wright G.E., *The Biblical Doctrine of Man in Society*, London 1954.
 Wypustek A., *Życie rodzinne starożytnych Greków*, Wrocław 2007.

Summary

Care in Old Testament (on the basis of Psalms LXXX)

E skepe in Psalm 16:8 is a space in which a man threatened by his enemies could find protection (skepaseis). In Psalm 35:8 also refers to an area of care that is for many people. Psalm 60:5 shows us that where there is a space of care, which is associated with God's grace and hope. This place is a shrine of the Lord. In Psalm 62:8 the question is what effect will stay in the area of health wings of the Lord. This will result in joy. This area of care (en skene) linked so strongly with the wings of the Most High, turns out to be present even when someone is under the sky (Ps 90:1). In Psalm 104:39 speaks of that which is a wing of the Supreme God of heaven for a man who lives under the sky. The sign given by God is a cloud. In Psalm 120:5 states that: "The Lord will look after you, you care (Skepe) your hands with your right hand". And this is probably the best summary of what the psalms say about the importance of the term carries e skepe which, according to the dictionary means a cloak, cover, curtain coating, protection, care.

²⁸ BT⁵, Ps 105:39. Jest to psalm dydaktyczno-historyczny. Opowiedziana w nim historia związku Boga z Izraelem ma służyć jako zachęta do jego pogłębiania. S. Łach, dz. cyt., s. 448.

²⁹ BT⁵, Ps 121:5. Egzegeci uważają ten krótki psalm za modlitwę pielgrzymów udających się po nawiedzeniu świątyni do domów. Psalmista lęka się niebezpieczeństw w drodze powrotnej, stąd to ufne zwrócenie się do Boga. S. Łach, dz. cyt., s. 517.

Piotr Kostyło

Irracjonalizm i moralny maksymalizm Opieka nad dzieckiem jako wezwanie serca

Niniejszy tekst jest krytyczną analizą filozoficznych i pedagogicznych koncepcji, w których postulat opieki nad dzieckiem jest wywodzony z intuicji, zaś zakres odpowiedzialności za dziecko jest rozumiany jako nieograniczony i niezależny od tego, na kim ta odpowiedzialność ciąży. Rozważane koncepcje to grzeczność serca oraz pedagogika serca; ich autorami są odpowiednio francuski filozof Henri Bergson (1859-1941) oraz współczesna polska pedagogożka Maria Łopatkowa. Dwoma konstytutywnymi źródłami dla prowadzonych rozważań są wykład Bergsona *O grzeczności* oraz książka Łopatkowej *Pedagogika serca*.

Wstęp

Henri Bergson wygłosił wykład *O grzeczności* dwukrotnie. Po raz pierwszy na zakończenie roku szkolnego w liceum Clermont-Ferrand w 1885 roku, a po raz drugi, wprowadzając do tekstu znaczące zmiany, podczas uroczystości rozdania nagród w liceum Henryka IV w Paryżu w 1892 roku. Bergson uczył wówczas filozofii odpowiednio w obu liceach. Wygłaszając drugi wykład, miał już doktorat z filozofii; uzyskał go w 1889 roku na podstawie rozpraw *Esej o bezpośrednich danych świadomości* oraz *O idei miejsca u Arystotelesa*. Zgodnie z obowiązującą wówczas procedurą, pierwszą rozprawę przedstawił w języku francuskim, drugą w języku łacińskim. Wykład *O grzeczności* był drobnym tekstem, na który niewielu zwróciłoby uwagę, gdyby nie wyszedł spod pióra Bergsona. Ponieważ jednak tekst został napisany i wygłoszony przez jednego, być może, z najwybitniejszych, a na pewno jednego z najbardziej wpływowych filozofów europejskich w pierwszej połowie XX wieku, zasługuje na kilka słów komentarza. Wykład odzwierciedla w swojej strukturze i treści główne linie myślenia Bergsona, znane z jego najważniejszych dzieł, zwłaszcza wyraźną preferencję filozofa dla poznania intuicyjnego. Ta preferencja będzie wzmacniana w kolejnych pracach Bergsona, z jednej strony przynosząc mu ogromną chwilową popularność, z drugiej stając się powodem wielu ostrych krytyk.

Wykład *O grzeczności* należy do cyklu wykładów pedagogicznych Bergsona. W skład tego cyklu wchodzi również wykłady *O specjalizacji*, *O zdrowym rozsądku i studiach klasycznych* oraz *O inteligencji*. Wszystkie one były wygłaszane w związku z uroczystościami zakończenia roku szkolnego i rozdania nagród dla najlepszych uczniów. Znajdujemy w nich ten sam klimat intelektualny i moralny, który charakteryzował całą twórczość Bergsona – prymat tego, co duchowe, nad tym, co materialne, oraz szczególny rodzaj uwagi wobec życia, w tym wypadku życia innych ludzi, także dzieci. Tłumaczenie wszystkich czterech tekstów na język polski ukazało się w wydawnictwie Instytutu Filozofii i Socjologii PAN pod wspólnym tytułem *Wykłady o wychowaniu*¹. Wcześniej zwięzłe przedstawienie treści czterech wykładów zostało przygotowane przez Stanisława Borzyma w artykule pt. *Przesłanie nauczyciela filozofii*². Cztery wspomniane teksty można uzupełnić piątym, *Wykładem do studentów madryckich*, który Bergson wygłosił dużo później, w 1916 roku, i w całkiem innych okolicznościach. Niemniej, zawiera on także wiele ważnych stwierdzeń dotyczących metody nabywania wiedzy i umiejętności przez studentów, a także roli intuicji w tym procesie³. Należy zauważyć, że analizy pedagogiczne nigdy nie znajdowały się w centrum zainteresowań Bergsona. Tym, co skupiało uwagę filozofa, była metafizyka. Niemniej, metafizyczne koncepcje trwania rzeczywistego (*durée réelle*) i pędu życia (*élan vital*) w oczywisty sposób implikowały rozwiązania w sferze wychowania i kształcenia. Niniejszy tekst jest próbą uchwycenia i prezentacji jednej z takich implikacji.

Kontekstem, w którym podejmuję te rozważania, jest opieka nad dzieckiem. W wykładzie o grzeczności Bergson zaproponował conceptualne wyodrębnienie trzech form grzeczności, z których każda wymaga podjęcia określonych działań opiekuńczych. W pierwszej formie chodzi o wprowadzenie dziecka w świat konwenansów i *savoir-vivre* 'u, czyli o przekazanie mu umiejętności przestrzegania zewnętrznych reguł życia społecznego. Druga forma pozwala ukształtować z dziecka człowieka światowego, nadać mu intelektualną elastyczność potrzebną do efektywnego nawiązywania znaczących relacji społecznych, uczynić z niego dżentelmena w rozumieniu tradycyjnej kultury brytyjskiej⁴. Wreszcie, trzecia forma prowadzi do nawiązania szczególnego rodzaju więzi między dorosłym a dzieckiem, do intuicyjnej bliskości między nimi, dającej dorosłemu możliwość wejścia w duszę dziecka i zaspokojenia jego głębszej potrzeby uznania. Pierwsza i druga forma grzeczności nie są problematyczne. Jednej i drugiej należy nauczyć dziecko, aby potrafiło funkcjonować we właściwej dla niego kulturze. Problem dotyczy trzeciej formy, którą Bergson nazywa grzecznością serca. Po pierwsze,

¹ H. Bergson, *Wykłady o wychowaniu*, tłum. P. Kostyło, Warszawa 2004.

² S. Borzym, *Obecność ryzyka: szkice z filozofii powszechnej*, Warszawa 1998.

³ Por. H. Bergson, *Mélanges*, Paris 1972, s. 1195-1200.

⁴ Por. J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, tłum. P. Mroczkowski, Warszawa 1990.

zarówno istota tej grzeczności, jak i metody jej przyswajania mają charakter intuicyjny, w tym znaczeniu, jaki Bergson nadał intuicji w swojej filozofii. To oznacza, że w procesie nabywania i praktykowania jej intelekt musi ustąpić miejsca emocjom, wewnętrznym przeczuciom i szczególnego rodzaju sympatii między dorosłym a dzieckiem. Po drugie, postulat praktykowania tej grzeczności został skierowany przez Bergsona do ludzi dorosłych, a konkretnie do nauczycieli, którzy w ten sposób zostali postawieni wobec skrajnie trudnego wyzwania, właściwego w gruncie rzeczy tylko dla rodziców dziecka. Oczekiwanie, że nauczyciele będą chcieli i potrafili nawiązać z dzieckiem wyjątkową relację uczuciową, właściwą dla rodziców, musi budzić wątpliwości. Czy opiekę nad dzieckiem należy rozumieć w tak skrajny sposób? Czy od nauczycieli należy oczekiwać tego rodzaju grzeczności? Te pytania narzucają się po lekturze wykładu *O grzeczności*. To, że nie są to tylko pytania z zakresu historii filozofii i historii pedagogiki, staje się jasne, gdy uświadomimy sobie główne założenia teoretyczne tak zwanej pedagogiki alternatywnej, cieszącej się niesłabnącym zainteresowaniem wśród znawców wychowania i opieki. Konstytutywnymi elementami tej pedagogiki są z jednej strony irracjonalizm, rozumiany jako wymóg przekraczania wskazań intelektu w sytuacjach wychowawczych i opiekuńczych, z drugiej strony maksymalizm moralny, rozumiany jako postulat zrównania odpowiedzialności za dziecko po stronie rodziców i po stronie nauczycieli, a w istocie po stronie wszystkich dorosłych utrzymujących jakiejkolwiek relacje z dzieckiem. Jednym z przykładów takiej irracjonalnej i maksymalistycznej moralnie koncepcji pedagogicznej jest pedagogika serca Marii Łopatkowej. Łopatkowa reprezentuje w pedagogice ten sam typ wrażliwości, który Bergson reprezentował w filozofii.

W pierwszej części niniejszego tekstu przedstawiam trzy formy grzeczności wyróżnione przez Bergsona; w drugiej podejmuję wątek roli intuicji w organizowaniu opieki nad dzieckiem; w trzeciej odpowiadam na pytanie, dlaczego niemożliwe jest zrównanie odpowiedzialności rodziców i pozostałych dorosłych za dziecko. Całość kończę kilkoma ogólnymi uwagami na temat koncepcji pedagogicznej Bergsona oraz pedagogiki alternatywnej.

1. Grzeczność manier, ducha i serca

W wykładzie *O grzeczności* Henri Bergson wyróżnił trzy formy grzeczności: grzeczność manier, grzeczność ducha oraz grzeczność serca.

Grzeczność manier jest wiedzą na temat konwenansów i umiejętnością stosowania ich. To umiejętność zachowania się w różnych sytuacjach, rozumiana przede wszystkim jako wypowiadanie odpowiednich formuł i przyjmowanie odpowiednich pozycji ciała. „Niektórzy wyobrażają sobie, że grzeczność polega na umiejętności pozdrawiania, poprawnego wchodzenia, wychodzenia, siadania i na zachowywaniu w każdej okoliczności przepisów tak pożytecznie wyliczonych

w zbiorach zasad dobrego wychowania dla dzieci z dobrych domów”⁵. Ten rodzaj grzeczności ma charakter zewnętrzny i formalny, jest potrzebny ze względu na sprawne funkcjonowanie społeczeństwa, ale nie pokazuje, kim jest człowiek w swoim wnętrzu, a także jaki jest jego faktyczny stosunek do innych ludzi. Bergson twierdzi bowiem, że uchylenie kapelusza przy powitaniu, wypowiadanie standardowych formulek: „jak się Pan czuje?” lub „co słyszeć?”, a także wiele innych konwencjonalnych zachowań podejmowanych w życiu społecznym nie niesie ze sobą żadnej istotnej treści, jest puste, pozbawione głębszego znaczenia i często robione mechanicznie. Pytając napotkanego znajomego o zdrowie, oczekuje się krótkiej i neutralnej odpowiedzi w rodzaju: „w porządku” lub „jako tako”, bez wchodzenia w szczegóły, a zwłaszcza bez informowania pytającego o faktycznych problemach zdrowotnych. Gdy napotkany zaczyna o tych rzeczach mówić, pytający jest niemile zaskoczony, zmuszony do zwrócenia na niego uwagi, do wydatkowania na jego rzecz dodatkowej energii, którą zamierzał zachować dla siebie. Kontakty z ludźmi, którzy znają tylko grzeczność manier, są nieprzyjemne, twierdzi Bergson. „Ich grzeczność jest piękną politurą, lecz jedną z tych zbyt świeżych politur, do których strach się zbliżyć”⁶. Jeśli tacy ludzie się do nas uśmiechają, to jesteśmy przekonani, że robią to „z politowania”; jeśli się z nami zgadzają, to mamy wrażenie, że tylko po to, aby „prędejsz się nas pozbyć”; jeśli odprowadzają nas do drzwi, to w tym celu, aby „dobrze się upewnić, że wyszliśmy”. Zachowanie ludzi grzecznych wyłącznie w ten sposób razi sztucznością i wprowadza wyraźnie odczuwany dystans między nich a innych ludzi. Sama grzeczność manier, jeśli nie towarzyszą jej inne formy grzeczności, prowadzi do sztuczności, chłodu i obojętności.

Analizując ten rodzaj grzeczności, Bergson posuwa się do stwierdzenia, że gdyby grzeczność ograniczała się tylko do tej formy, to ludzie cywilizowani byłoby mniej grzeczni od ludzi dzikich, wśród których różne formy ceremonialnych wypowiedzi i zachowań są rozwinięte w sposób wyjątkowy. U Indian Araukan, na przykład, „człowiek nie zbliży się do drugiego nie wymieniając z nim, mniej więcej przez kwadrans, konwencjonalnych formuł grzecznościowych, których pominięcie byłoby uważane za śmiertelną obrazę”⁷. Można w tym punkcie dodać, że takie formuły i gesty wywodzą się z myślenia magicznego, w którym panowało przekonanie, że stosowanie ich, to znaczy wierne odtwarzanie, zapewni ludziom przychylność bogów. Nawet najdrobniejsza niezgodność między ustaloną a faktycznie wypowiadaną formułą była rozumiana jako obraza bogów i zazwyczaj wiązała się z negatywnymi społecznymi skutkami dla osoby wypowiadającej się publicznie. Działo się tak na przykład w postępowaniu sądowym, w którym

⁵ H. Bergson, *Wykłady...*, s. 20.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

przegrywała ta strona, która nie wypowiedziała odpowiedniej formuły w takim brzmieniu, jakie tradycyjnie obowiązywało.

Na tle całej filozofii Bergsona grzeczność manier to przykład tego, co można by nazwać wymiarem materialnym, mechanicznym i statycznym rzeczywistości. Bezrefleksyjne powtarzanie utartych formuł i pustych gestów upodabnia człowieka do maszyny. Ta maszyna działa w sposób przyczynowo-skutkowy oraz celowościowy, to znaczy z góry wiadomo, jaki skutek wywoła dana przyczyna, a także, jaki jest cel każdego poruszenia. Gdy spotyka się na ulicy znajomego (przyczyna), pozdrawia się go słowami „dzień dobry” (skutek), po to aby jak najszybciej w spokoju pójść sobie dalej (cel). To są spetryfikowane konwenanse, których jedynym celem jest zachowanie istniejącego *status quo*. Materialność tych konwenansów polega na tym, że są one pozbawione elementów wolności i twórczości, a przez to nie pozwalają człowiekowi na świadome i aktywne odnoszenie się do każdej nowej sytuacji, w której się znajduje. Tak rozumiana grzeczność jest pozbawiona wymiaru intelektualnego i duchowego, jest czystą mechaniką. Jako podstawa relacji społecznych, tego rodzaju grzeczność była charakterystyczna dla społeczeństw, w których obowiązywała solidarność mechaniczna. Była ona zatem, i pozostaje do dzisiaj, konieczna dla społeczeństwa, nie dla jednostki. Pojedynczy człowiek mógłby się z powodzeniem obejść bez grzeczności manier, społeczeństwo na pewno nie. Bergson uważał, zgadzając się w tym punkcie z Émilem Durkheimem, że bez takich pustych formuł i gestów społeczeństwo nie mogłoby funkcjonować, utraciłoby procedury rządzące relacjami między ludźmi. Te procedury są potrzebne społeczeństwu, jak smar jest potrzebny maszynie.

Drugą wyróżnioną przez Bergsona formą grzeczności jest grzeczność ducha. Podstawą tej grzeczności jest świadomość istnienia w świecie realnych różnic między ludźmi. Ludzie różnią się od siebie wiedzą i umiejętnościami, wrażliwością moralną, siłą woli czy poziomem inteligencji. Zasada sprawiedliwości wymaga, aby uwzględniać te różnice i traktować ludzi stosownie do ich faktycznego stanu. W filozofii starożytnej mawiano, że sprawiedliwość polega na czynieniu przez każdego tego, co powinien czynić i oddaniu każdemu, co mu się należy. Różnym ludziom jesteśmy winni różne rzeczy. „Istnieje jednak wiele sposobów miłowania równości i jej rozumienia. Najgorszy ze wszystkich polega na niebraniu w ogóle pod uwagę wyższości talentu lub wartości moralnej”⁸. Równość, o której mówi Bergson, jest równością narzuconą relacji, czyli proporcji między zasługą a nagrodą. Równe traktowanie ludzi nie oznacza zatem tego, że wszystkich traktuje się tak samo, ale to, że każdego traktuje się stosownie do jego zasług.

Różnicowanie między ludźmi wciąż się pogłębia. Wynika to z postępującego podziału pracy. Bergson ponownie odnosi się w tym punkcie implikatywnie do socjologii Durkheima, tym razem do jego koncepcji solidarności organicznej.

⁸ Tamże, s. 21.

O ile grzeczność manier odpowiadała solidarności mechanicznej, o tyle grzeczność ducha jest właściwa dla solidarności organicznej. Tę solidarność Durkheim nazywał także solidarnością przez różnice i uwypuklał w niej fakt istnienia w społeczeństwie różnych talentów, działań i usług. „Rozmaitość charakterów, skłonności, nabytych przyzwyczajzeń wzrasta w miarę, jak następują po sobie coraz liczniejsze ludzkie pokolenia, a także w miarę jak rozwijająca się cywilizacja coraz bardziej dokonuje podziału pracy społeczeństwa i zamyka każdego z nas w coraz węższych granicach tego, co nazywa się zawodem lub profesją”⁹. Ten rozwój cywilizacji jest źródłem licznych dobrodziejstw dla ludzi, ale z drugiej strony niesie ze sobą także pewne niedogodności. Bergson wskazuje na jedną z nich, tę, która polega na zagubieniu się człowieka wśród wielości ról społecznych, zawodów, praw i obowiązków. Ta wielość sprawia, że „czujemy się zagubieni, gdy odchodzimy od naszych zwyczajnych zajęć, że coraz mniej rozumiemy siebie nawzajem”¹⁰. Podział pracy społecznej prowadzi do narażenia na szwank relacji czysto intelektualnych między ludźmi. Grzeczność duchowa umożliwia pielęgnowanie tych relacji, wzmacnianie ich.

Im bardziej ludzie się specjalizują, tym bardziej potrzebują umiejętności zapominania o sobie samych i sytuowania się na miejscu innych ludzi. Potrzebują tego, aby móc się porozumiewać z innymi, zrozumieć ich, docenić ich wysiłek i sukcesy. We współczesnym społeczeństwie ludzie nie wiedzą, czym zajmują się ich znajomi, sąsiedzi, a nawet członkowie rodzin. Werbalnie potrafią powtórzyć nazwę zawodu wykonywanego przez innych lub nazwę zajmowanego przez nich stanowiska, lecz to, na czym faktycznie polega praca konkretnej osoby, często pozostaje tajemnicze i niezrozumiałe. Dlatego gdy dwoje ludzi spotka się, często nie potrafi ze sobą rozmawiać. To, co jest istotne w życiu jednego z nich, jest nieważne dla drugiego, zaś to, co fascynuje drugiego, zupełnie nie przemawia do pierwszego. Tymczasem ludzie chcą zazwyczaj rozmawiać o tym, co jest dla nich ważne, co stanowi treść ich życia, czemu poświęcają się w godzinach swojej pracy lub w czasie wolnym. Bergson słusznie zauważa, że w coraz bardziej specjalizującym się świecie coraz trudniej jest ludziom porozumieć się ze sobą. Aby takie porozumienie mogło wystąpić, ludzie muszą być grzeczni w sposób duchowy.

Grzeczność duchowa jest „niczym innym jak rodzajem intelektualnej giętkości”¹¹. Taką giętkością charakteryzuje się w pełni uformowany człowiek światowy. Celem właściwej opieki i wychowania jest uformowanie takiego człowieka, przekazanie mu wiedzy i umiejętności potrzebnych do owocnego obcowania z innymi ludźmi, przyjmowania ich punktów widzenia, przychylniej oceny ich argumentów. Grzeczność ducha sprawia, że człowiek zawsze jest „u siebie”, niezależnie

⁹ Tamże, s. 22.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 23.

od tego, gdzie i z kim się spotyka. To „bycie u siebie” oznacza łatwość wchodzenia, ale także wychodzenia ze świata, w którym żyją inni. „Szczególną cechą tego bardzo grzecznego człowieka jest stawiać każdego ze swoich przyjaciół ponad innymi i w ten sposób z powodzeniem kochać ich wszystkich w równej mierze”¹². Bergson zauważa, że u źródeł tej grzeczności znajduje się najpierw „pragnienie podobania się”, w którym nie ma nic złego. Jest to rodzaj wdzięku ducha, który potrafi przenieść nas „z tego świata, gdzie słowo jest na trwałe połączone z działaniem, samo zaś działanie z korzyścią, w świat inny, w pełni idealny, gdzie słowa i ruchy wyzwalają się ze swojej użyteczności i nie mają już żadnego innego celu poza podobaniem się”¹³. Osoba, która nabyła ten rodzaj grzeczności, służy innym ludziom, a poprzez nich służy społeczeństwu.

Trzecią, najwyższą formą grzeczności jest według Bergsona grzeczność serca. To szczególny rodzaj intuicji, który pozwala wnikać dorosłym w psychikę dziecka i dostrzec, a następnie zaspokoić najgłębsze potrzeby tegoż dziecka. Jakie to potrzeby? Bergson zauważa, że jest to w istocie jedna potrzeba – potrzeba uznania i docenienia tego, kim dziecko jest i co robi. Nie wszystkie dzieci tego potrzebują, a przynajmniej nie w równym stopniu. Są takie dzieci, które w pewnym sensie same potrafią zadbać o swój wizerunek, przekonać do siebie innych, utrwalić w środowisku swoich rówieśników swój pozytywny obraz. Mówi się o tych dzieciach, że są śmiałe lub asertywne. Bergson zauważa, że obok takich dzieci są także inne, takie, o których mówimy, że są nieśmiałe, zamknięte w sobie, milczące, jak gdyby przestraszone. „Są dusze nieśmiałe, spragnione uznania, niedowierające same sobie, które z niejasną świadomością swojej wartości łączą pragnienie i potrzebę usłyszenia, że inni je chwala”¹⁴. Takie dzieci także mają potrzebę uznania, ale same nie są w stanie zadbać o zaspokojenie tej potrzeby. Rolą dorosłego jest dostrzeżenie i zaspokojenie jej. Ci, którzy to potrafią, są według Bergsona ludźmi grzecznymi w najgłębszym tego słowa znaczeniu.

Być może był to zupełny przypadek, niemniej swój pierwszy wykład *O grzeczności* Bergson wygłosił w liceum w Clermont-Ferrand, mieście, w którym urodził się Błażej Pascal, wybitny siedemnastowieczny uczony i filozof francuski. Pascal w swoim krótkim życiu dokonał wielu znamienitych odkryć, a także pozostawił po sobie szereg ważnych filozoficznych tekstów. Chociaż w wykładzie *O grzeczności* nazwisko Pascala jest przywoływane w innym kontekście, to znaczy jako matematyka, nie metafizyka, to trzeci rodzaj grzeczności ma wyraźne pascalskie rysy. Pascal był przekonany o dwoistości ludzkiego poznania, a także o niezależności od siebie obu dróg, intelektualnej i emocjonalnej. Bergson w swojej filozofii podążał dokładnie tą samą drogą. Akcentując istnienie dwóch porządków

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 24.

¹⁴ Tamże.

poznania, intelektualnego i intuicyjnego, podjął klasyczny temat Pascala. Kiedy Pascal w swoich *Myślach* pisał: „Serce ma swoje racje, których rozum nie zna”, miał na myśli istnienie autonomicznej władzy poznania, która prowadzi człowieka do pewności drogą przecucia, emocji i intuicji¹⁵. Dokładnie to samo postulował Bergson, rozwijając swoją koncepcję *durée réelle* i powtarzając, że poznanie intelektualne ma swoje zasadnicze ograniczenia.

Grzeczność serca pozwala dostrzec wśród wielu uczniów tych, którzy są najbardziej wrażliwi i nieśmiali, a jednocześnie spragnieni uznania i pochwały. Ich pragnienie nie ma w sobie nic z pychy. „Podczas gdy pyszałek wzbudza w nas wstręt swoją pretensją, by innym narzucić dobrą opinię, jaką sam ma o sobie, czujemy się raczej pociągani ku tym, którzy z niepokojem oczekują, by o swojej własnej wartości mieć tę samą korzystną opinię, jaką chcielibyśmy im przekazać”¹⁶. Bergson zauważa, że wrażliwość tych uczniów jest być może „nieco chorobliwa”, niemniej ich potrzeby są jak najbardziej realne. Zaspokojenie tych potrzeb sprawia, że uczniowie ci odżywają. „Zasłużona pochwała, łaskawe słowo będą wzbudzać w tych duszach skutek, jaki wywołuje promień słońca padający nagle na smutny krajobraz”¹⁷. Grzeczność serca wymaga od nauczyciela szczególnego nastawienia, podobnej wrażliwości i sympatii do ucznia. „Jej głębią jest wielka naturalna dobroć; lecz ta dobroć pozostawałaby, być może, bezowocna, gdyby przenikliwość ducha nie dołączyłaby do niej delikatności i pogłębionej znajomości ludzkiego serca”¹⁸.

W odróżnieniu od dwóch pierwszych form grzeczności, grzeczność serca nie ma sensu społecznego. Rozwijanie w sobie i praktykowanie tej grzeczności nie jest potrzebne społeczeństwu, a jedynie pojedynczemu człowiekowi, uczniowi, który cierpi z powodu bycia niedocenianym. Uwypuklając koncepcję grzeczności serca, Bergson sytuuje się ponad socjologicznymi analizami Durkheima i w pewnym sensie uzupełnia je. Postuluje bowiem, że obok sił społecznych istnieją także siły duchowe, wolne i twórcze energie, które umożliwiają nawiązanie głębokich relacji między jednostkami, w tym przypadku między nauczycielem i uczniem. Grzeczność serca może być rozumiana jako załączek przyszłej koncepcji moralności otwartej. Tak jak w moralności otwartej będzie chodziło o nawiązanie szczególnej relacji z przewodnikiem duchowym, tak w grzeczności serca chodzi o odnalezienie przez ucznia wiary w samego siebie, również dzięki relacji z duchowo nastawionym nauczycielem. Podobnie jak moralność otwarta, także grzeczność serca jest ufundowana na miłości. Miłość natomiast, według Bergsona, charakteryzuje się tym, że przekracza granice intelektu, podporządkowuje

¹⁵ Por. B. Pascal, *Myśli*, tłum. T. Żeleński-Boy, Warszawa 1989.

¹⁶ H. Bergson, *Wykłady...*, s. 24-25.

¹⁷ Tamże, s. 25.

¹⁸ Tamże.

go sobie, posługuje się nim, a często go po prostu odrzuca. Tam, gdzie pojawia się miłość, intelekt traci pierwszeństwo, ustępuje, uznaje swoją podrzędność. Miłość w filozofii Bergsona jest szczególną formą władzy poznawczej, konstytutywnej dla całości myśli filozofa francuskiego, mianowicie – intuicji.

2. Intuicja i opieka

Grzeczność serca różni się zasadniczo od grzeczności manier i grzeczności ducha, jest nową jakością względem jednej i drugiej. Grzeczność manier i grzeczność ducha są racjonalne, można je przekonująco uzasadnić, przytoczyć argumenty wskazujące, że są potrzebne, wręcz niezbędne ze społecznego punktu widzenia. Młody Bergson, przygotowując swoje wykłady, implikatywnie nawiązywał w tym punkcie do koncepcji solidarności mechanicznej i solidarności organicznej Durkheima. Obie koncepcje zostały rozwinięte przez Durkheima w pracy *O podziale pracy społecznej*, której pierwsze wydanie ukazało się w 1893 roku, a więc osiem lat po wygłoszeniu pierwszego i rok po wygłoszeniu drugiego wykładu *O grzeczności* przez Bergsona. Gdyby Bergson ograniczył się w swoim wykładzie do dwóch pierwszych form grzeczności, jego rozważania można by uznać za ilustrację socjologicznych tez Durkheima w obszarze filozofii i pedagogiki. Tak jednak się nie stało. Obok grzeczności manier i grzeczności ducha Bergson wyróżnił także grzeczność serca i tej formie grzeczności przypisał najwyższą wartość. W tym krótkim wykładzie dokonał dokładnie tego samego zabiegu, jaki powtórzy po niemal czterdziestu latach, pisząc *Dwa źródła moralności i religii*. Również w tej książce, ostatniej w swoim dorobku, filozof przez długi czas będzie potwierdzał tezy Durkheima, aby w pewnym momencie dokonać jakościowego skoku i usytuować się na całkowicie innym poziomie rozważań niż socjologia. W jednym i drugim przypadku chodziło o zakwestionowanie kompetencji intelektu, wskazanie i udowodnienie jego ograniczeń.

To nie intelekt odgrywa najważniejszą rolę w procesach poznawczych człowieka, ale intuicja. Dlatego pełne poznanie człowieka musi być poznaniem intuicyjnym. Również opieka nad dzieckiem, aby była kompletna i efektywna, musi mieć charakter intuicyjny. Dorosły może poznać dziecko i jego najgłębsze potrzeby tylko dzięki swojemu sercu, nie intelektowi. Tradycyjnie ten pogląd Bergsona, konstytutywny dla jego filozofii, nazywano irracjonalizmem. Nie jest to właściwe miejsce, aby rozważać kwestię, w jakim sensie można, a w jakim nie można mówić o filozofii Bergsona jako o irracjonalizmie. Bergson z pewnością nie odrzucał intelektu w całości i nigdy nie twierdził, że jest on zupełnie nieprzydatny. Przeciwnie, wielokrotnie podkreślał, że we właściwym dla siebie obszarze intelekt sprawdza się znakomicie. Pewne jest jednak również to, że są takie obszary, w których, zdaniem filozofa, intelekt ujawnia swoje zasadnicze ograniczenia. Jednym z takich obszarów są głębokie relacje między ludźmi.

Sposób myślenia właściwy dla Bergsona jest wyraźnie obecny także we współczesnych koncepcjach pedagogicznych. Przykładem może tu być pedagogika serca Marii Łopatkowej, uważana za jedną z ważnych pedagogik alternatywnych¹⁹. Koncepcja Łopatkowej zbliża się do koncepcji Bergsona, jeśli można tak powiedzieć, duchowo, nie literalnie. Co prawda pedagogka używa terminów właściwych dla filozofii Bergsona, takich jak intuicja, miłość, rozum, moralność, ale czyni to w zupełnie innym kontekście, nadając im inne znaczenia lub nie troszcząc się w ogóle o ich zdefiniowanie. Bliskość obu koncepcji wynika raczej ze wspólnych założeń i ukierunkowania myśli niż używanych pojęć. Opisując pedagogikę serca, Łopatkowa stwierdza: „Ten kierunek wiedzie ku zaspokojeniu potrzeb kochania i bezpieczeństwa, czyli ku szczęściu. Celem więc wychowania jest wprowadzenie dzieci i młodzieży na tę właśnie drogę wyznaczoną umysłem i sercem. Jeśli się z niej nie zboczy, dojdzie się nią do stwierdzenia, iż życie warto było żyć. Sens jego bowiem tkwi w urodzie i bogactwie otaczającego nas świata. Tkwi także w pięknie duchowym, które potrafi cel ziemskiego istnienia wnieść pod postacią idei ponad czas. W wieczność”²⁰.

To, że miłość jest niezależna od intelektu, nie budzi wątpliwości Łopatkowej. Przeciwnie, autorka jest głęboko przekonana, że tak jest. Dlatego w swojej książce konsekwentnie polemizuje z Erichem Frommem i jego koncepcją miłości racjonalnej. Gdy kochamy, nie musimy ograniczać się do zachowań racjonalnych, nie musimy uzgadniać tego, co robimy, z rozumem. Miłość to energia, która pozwala przekraczać ograniczenia rozumu, wznosić się ponad niego. Łopatkowa pisze wręcz, że niekiedy rozum przeszkadza ludziom w ujawnianiu miłości i działaniu w zgodzie z jej wymogami. Autorka zauważa również, że niekiedy ludźmi najbardziej niezdolnymi do miłości są ludzie najbardziej wykształceni, podczas gdy ci, którzy kochają najgłębiej, niekiedy nie mają żadnego wykształcenia. Miłość przekracza intelekt, jej natura jest nieuchwytna dla niego. Należy ona do tych cech człowieka, które nie zostały dotychczas i zapewne nigdy nie zostaną ostatecznie zbadane. „Nie udało się, i może nie uda się nigdy, poznać psychicznej rzeczywistości człowieka. Zwłaszcza trudny do poznania jest świat uczuć”²¹. Łopatkowa kwestionuje tezę Fromma, że miłość jest tym doskonalsza, im bardziej racjonalna. „Z takich twierdzeń można wysnuć wniosek, iż w każdym przypadku stopień rozwoju umysłu i zasób jego wiedzy warunkuje rozwój miłości. Przyjmując to twierdzenie, należałoby wyłączyć sporą część ludzkości z kręgu osób zdolnych do głębokiej miłości. Duża część bowiem to ludzie o przeciętnych zdolnościach umysłowych i przeciętnym zasobie wiedzy”²². Postulat dotyczący

¹⁹ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992; por. także B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

²⁰ M. Łopatkowa, dz. cyt., s. 28.

²¹ Tamże, s. 32.

²² Tamże, s. 33.

racjonalności miłości można interpretować różnie, i być może sposób interpretacji przyjęty przez Łopatkową nie jest zgodny z intencjami Fromma. Racjonalność miłości nie musi bowiem oznaczać barier stawianych na drodze wzrastania w miłości przed ludźmi prostymi. Bardziej prawdopodobne jest, że jest ona równoznaczna z ostrzeżeniem przed podejmowaniem nieprzemyślanych, impulsywnych czy wręcz szalonych działań. Gdy mówi się, że miłość powinna być racjonalna, oznacza to, że powinna być odpowiedzialna i przemyślana. Dalsze analizy koncepcji Bergsona, Fromma i Łopatkowej ujawniłyby kolejne różnice między nimi. Nie ma potrzeby zajmować się tymi sprawami w tym miejscu. Ważne jest natomiast, że zarówno stan, który Bergson nazywa grzecznością serca, jak i stan, który Łopatkowa nazywa pedagogiką serca, są irracjonalne i rządzą się innymi prawami niż intelekt.

Założenie prymatu intuicji nad intelektem jest źródłem istotnych problemów w praktyce opieki nad dzieckiem. Jedną z najważniejszych zasad, którą kierują się w swojej pracy nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy, jest zasada nieangażowania się emocjonalnego w sytuację ucznia. Ta zasada ma charakter zdroworozsądkowy, wypływa z głębokiej świadomości tego, kim jest pedagog, kim jest uczeń i na czym polega opieka pierwszego nad drugim. Doskonała realizacja tej zasady nigdy nie jest możliwa, o czym dobrze wiedzą wszyscy pedagodzy, którzy stykają się na co dzień z różnymi potrzebami dziecka. Niemniej właśnie dlatego, że pedagodzy permanentnie stają wobec wyzwania (a może raczej pokusy), aby zbliżyć się emocjonalnie do ucznia, nawiązać z nim intuicyjną więź, objąć szczególnego rodzaju opieką lub po prostu wziąć odpowiedzialność za jego życie, tak ważną rzeczą jest „trzymanie odpowiedniego dystansu”. Pedagodzy często przypominają sobie o tym w słowach: „Uważaj, nie jesteś tu po to, aby zbawić świat”²³. Nawet najbardziej dramatyczna sytuacja ucznia musi być przeanalizowana „na chłodno”, za pomocą intelektu i również w ten sposób musi być podjęta decyzja. Powyższe stwierdzenia należą do kanonu wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, nie ma potrzeby dalszego rozwodzenia się nad nimi.

Grzeczność serca, tak jak rozumie ją Bergson, narusza tę zasadę. Narusza ją w sposób delikatny, niemal niezauważalny. Trudno zarzucać nauczycielowi, że dostrzegając głęboką potrzebę uznania u dziecka, odpowiada na nią, wzmacnia dziecko, afirmuje jego wartość. Pochwała, pozytywne wzmocnienie, słowo otuchy nie są niczym złym, przeciwnie, należą do trwałego depozytu oddziaływań pedagogicznych, oddziaływań o wiele skuteczniejszych od dyscyplinowania i karanie. Problem polega na tym, że dostrzeżenie owej ważnej potrzeby dziecka jest według Bergsona aktem intuicyjnym, przekraczającym możliwości intelektu. Wymaga ono nawiązania szczególnej więzi sympatii między dorosłym a dzieckiem, umiejętności współodczuwania, zdolności przemawiania serca do serca. Można

²³ M. Kramarz, *Szkoła z pedagogiem czy bez?*, „Biuletyn Informacyjny” 2003, nr 2, s. 32-45.

powiedzieć, że w tej koncepcji to, co najbardziej wartościowe w relacji między dorosłym a dzieckiem, jest niezależne od rozumu. Konsekwencje przyjęcia takiego punktu widzenia są wielorakie. Jedną z nich jest zaprzeczenie możliwości obiektywnej, bezstronnej i racjonalnej oceny tego, co łączy dorosłego i dziecko. Każda wątpliwość lub zarzut, że pedagog zbyt mocno zaangażował się w opiekę nad dzieckiem, może spotkać się z odpowiedzią, że żaden krytyk nie ma wglądu w głębię ich wzajemnej relacji. Ponadto, opieka, która wynika z miłości, jest niczym nieograniczona. Postulat takiej opieki łączy się z oczekiwaniem, że dorosły będzie gotowy na najwyższe poświęcenie na rzecz dziecka. Łopatkowa pisze, że „są to zazwyczaj sytuacje, w których człowiek dobrowolnie poświęca majątek, wygodę, karierę, spokój, a bywa, że naraża się nawet na kalectwo lub śmierć w obronie obiektu swych uczuć”²⁴. Tymczasem nauczyciele, pedagodzy i wychowawcy nie podejmują swojej pracy z myślą o cierpieniu dla dobra dzieci. Nie spodziewają się takiego cierpienia, a z pewnością nie tęsknią za nim. Dorośli pracujący z dziećmi nie traktują swojej pracy jako ciągłego poświęcenia czy ofiary. Tego rodzaju postawa miałaby w sobie coś chorobliwego, byłaby zupełnie niezrozumiała. Nawet najbardziej przychylna, pełna sympatii postawa opieki względem dziecka nigdy nie zakłada gotowości do oddania za dziecko życia. Tego typu pomysły są czymś osobliwym. I Bergson, i Łopatkowa rozumieją opiekę nad dzieckiem w sposób skrajny, maksymalistyczny i w gruncie rzeczy naiwny.

3. Nauczyciele a rodzice

Zarzut irracjonalizmu nie jest jedynym zarzutem, jaki należałoby postawić koncepcji grzeczności serca. Drugim, być może poważniejszym, jest pomieszanie roli nauczyciela z rolami rodziców. To pomieszanie jest wyraźnie obecne w koncepcji Bergsona, a także w koncepcjach pedagogiki alternatywnej. O ile postulat oparcia relacji nauczyciela i ucznia na intuicji prowadzi do zachowań irracjonalnych, o tyle próba ustawienia nauczyciela w pozycji rodzica jest wyrazem maksymalizmu moralnego. Zdrowy rozsądek podpowiada, że zakres odpowiedzialności nauczyciela za ucznia jest mniejszy niż zakres odpowiedzialności rodzica za dziecko. Tę prawdę potwierdza cała kultura, łącznie z prawem. W omawianych tu koncepcjach filozoficznych i pedagogicznych ta prawda jest podawana w wątpliwość.

Bergson pisze o wrażliwości duchowej nauczyciela, o jego szczególnej umiejętności wejrzenia w psychikę ucznia. Używając języka tradycyjnej filozofii i teologii, należałoby powiedzieć, że jest to wejrzenie w duszę ucznia. Sam Bergson używa zresztą często tego terminu, także w omawianym tu wykładzie. Nie należy jednak przykładać zbyt dużej wagi do terminologii. Nie o słowa tu bowiem chodzi,

²⁴ Tamże, s. 37.

ale o pewne szczególne doświadczenie. To doświadczenie jest nazywane w filozofii Bergsona różnie, niemniej najczęściej, jak widzieliśmy, nosi miano intuicji. Grzeczność duchowa jest zatem pewną intuicją, dzięki której nauczyciel nawiązuje głęboką więź z uczniem, uzyskuje dostęp do wewnętrznego nurtu życia ucznia – nurtu, który pozostaje ukryty dla wzroku przeciętnego obserwatora. Wpatrując się w ten nurt, nauczyciel dostrzega, czego uczeń najbardziej potrzebuje. Patrząc na opiekę nad uczniem z tego punktu widzenia, należy zadać pytanie, czy filozof francuski nie oczekuje zbyt wiele od nauczycieli. Najgłębsza więź psychiczna między dzieckiem i dorosłym występuje w relacjach rodzinnych, zwłaszcza między dzieckiem a matką. Na ten temat wiele już napisano i nie ma potrzeby wnikliwego podejmowania go w tym miejscu.

Podobnie jak Bergson, Łopatkowa zauważa, że tradycyjne formy relacji nauczycieli i uczniów są niewystarczające i muszą być zastąpione nowymi formami, adekwatnymi do wyzwań i zagrożeń współczesności. Chodzi o przejęcie przez nauczycieli szczególnej odpowiedzialności za uczniów, otoczenie ich szczególnego rodzaju opieką. Ten rodzaj opieki Łopatkowa nazywa wprost miłością. Autorka pisze: „Wszystkie moje obserwacje i doświadczenia pedagogiczne dowodzą, że główna siła uaktywniająca potencjalne dążenie do samoaktualizacji i transgresji, do altruizmu i ofiarności – to miłość”²⁵. Łopatkowa podkreśla, że sam intelekt to zdecydowanie zbyt mało, aby zapewnić dziecku adekwatną opiekę. Tylko miłość potrafi tego dokonać. Za Frommem Łopatkowa powtarza, że „miłość to pozytywna emocjonalna postawa wobec ludzi i świata”²⁶. Jej oddziaływanie jest uniwersalne, obejmuje ona wszystkich ludzi, jest z istoty swojej inkluzyjna. Także w tym punkcie Łopatkowa implikatywnie sytuje się w nurcie analiz Bergsona. Dla filozofa francuskiego miłość uniwersalna, będąca wyrazem najsłabszych porywów życia, nie jest w żaden konieczny sposób związana z więzami krwi. Dojście do niej wymaga dużego wysiłku, polegającego na konieczności przełamania naturalnych i kulturowych więzi, które łączą człowieka odpowiednio z jego rodziną i narodem. Łopatkowa nie analizuje tych trudności, niemniej również podkreśla uniwersalizm, a nie naturalizm miłości.

Łopatkowa stwierdza: „Uznając jednakże pewien wpływ genów na sferę emocjonalną, uważam, że miłość jest domeną przede wszystkim ducha, nie ciała, bliższa jest jej kultura aniżeli biologiczne wrodzone właściwości”²⁷. Takie rozumienie miłości przesądza o tym, że nie istnieje żadna zasadnicza przeszkoda, aby nauczyciel otaczał ucznia większą miłością niż jego rodzice. Łopatkowa podkreśla, że często rodzice są niezdolni do miłości i odrzucają emocjonalnie własne dziecko. Wówczas pomimo tego, że dziecko ma zabezpieczony byt materialny, w sferze

²⁵ Tamże, s. 21.

²⁶ Tamże, s. 30.

²⁷ Tamże, s. 43.

duchowej czuje się osierocone. Z takiego doświadczenia rodzą się różnego rodzaju nieszczęścia i tragedie dzieci. W swojej książce pedagożka przytacza wiele wstrząsających świadectw tego rodzaju. Trudno nie zgodzić się z tezą, że są tacy rodzice, którzy nie chcą lub nie potrafią kochać swoich dzieci. Należy jednak postawić pytanie, czy z tego wynika, że jakakolwiek inna miłość jest w stanie zaspokoić duchowy głód dzieci? Można w tym miejscu przywołać tekst Bergsona i zapytać, czy w sytuacji, gdy rodzice nie potrafią wzbudzić we własnym dziecku zaufania do samego siebie i wiary we własne siły, zdoła to uczynić najlepszy nawet nauczyciel. Jest to wysoce wątpliwe. To, czego dziecko nie dostanie od swoich rodziców, będzie towarzyszyło mu w jego życiu jako bolesny brak. Tego braku z pewnością nie usunie miłość innych dorosłych, w której tak duże zaufanie pokładają i Bergson, i Łopatkowa.

Kiedy zatem Łopatkowa pisze: „Miłość jako taka jest zawsze bezwarunkowa i bezinteresowna. I nie ważne, czy jest to miłość matki, ojca czy kogoś obcego”²⁸, to należy zgodzić się, że jest to nieważne z jej punktu widzenia, ale jest bardzo ważne z punktu widzenia dziecka. Dla dziecka istnieje zasadnicza różnica między miłością jego rodziców a miłością osób trzecich. Jeżeli miłość rodziców poważnie szwankuje, nie uda się jej niczym zastąpić. Niestety, takie koncepcje jak pedagogika serca mogą wprowadzać w błąd nauczycieli, przekonując ich, że nie ma zasadniczej różnicy między nimi a rodzicami. Pomieszenie ról jednych i drugich może prowadzić do podejmowania przez nauczycieli skrajnie trudnych, maksymalistycznych przedsięwzięć opiekuńczych, które najprawdopodobniej zakończą się niepowodzeniem. Maksymalizm moralny jako norma postępowania w działalności opiekuńczej jest błędem. Zdrowy rozsądek słusznie podpowiada nauczycielom, że nie mogą wchodzić w role rodziców. Jeżeli jednak uznane autorytety pedagogiczne stwierdzają, że miłość nie jest dziełem natury, ale kultury, to u wielu nauczycieli może pojawić się chęć, aby dać z siebie jeszcze więcej, zaoferować uczniowi ciepło, bezpieczeństwo, miłość, których nie dostał w domu rodzinnym, aby mimo wszystko spróbować „zbawić świat”. Czym kończy się zazwyczaj takie zaangażowanie, dobrze wiedzą wszyscy nauczyciele.

Zakończenie

Tradycyjnie pracę nauczyciela dzieli się na dydaktykę, wychowanie i opiekę. Każde z tych trzech zaangażowań charakteryzuje się odmienną dynamiką, ma różne cele i wymaga innych środków. Jaki jest zakres wychowania i opieki wymaganych od nauczyciela? Zdrowy rozsądek podpowiada, że musi być on mniejszy od zakresu wychowania i opieki wymaganych od rodziców. Nierozsądną rzeczą jest oczekiwać od nauczyciela takiego samego zaangażowania w opiekę

²⁸ Tamże, s. 45.

nad uczniami jak na przykład nad własnymi dziećmi. Normy moralne wyraźnie wskazują, że zakres odpowiedzialności w jednym i drugim przypadku jest różny. Nauczyciel, który najczęściej sam jest rodzicem, jest odpowiedzialny przede wszystkim za własne dzieci, dopiero w drugiej kolejności za dzieci powierzone jego opiece w szkole lub innej placówce. Te dzieci są mu powierzone właśnie jako nauczycielowi, czyli urzędnikowi lub wręcz funkcjonariuszowi publicznemu, natomiast zakres jego opieki nad nimi wynika wprost z przepisów prawa. Pedagogika serca, a także wiele innych pedagogik alternatywnych, zapomina o tym. Mówi się w nich o nauczycielach w taki sposób, jak gdyby byli oni rodzicami, i stawia przed nimi takie same wyzwania, jakie stawia się przed rodzicami. To pomieszczenie ról nie może pozostawać bez wpływu na stosunek nauczycieli do pedagogik alternatywnych i forsowanego przez nie modelu opieki.

Czy opieka, która ma charakter irracjonalny i maksymalistyczny, może stać się obowiązującym modelem opieki nad uczniami? Odpowiedź na to pytanie musi być negatywna. Próby wynoszenia grzeczności serca lub pedagogiki serca do poziomu generalnej i abstrakcyjnej zasady, która powinna wiązać wszystkich nauczycieli we wszystkich sytuacjach pedagogicznych, są w oczywisty sposób błędne. Tego rodzaju opieki nie można wymagać od wszystkich, co więcej, należy powiedzieć wyraźnie, że nie można wymagać jej od nikogo. Jako norma nie wytrzymuje ona konfrontacji z praktyką pedagogiczną, a także z codziennym ludzkim doświadczeniem. Normą w opiece nad uczniem jest działanie racjonalne i charakteryzujące się umiarem, adekwatne dla pozycji nauczyciela. Wszelkiego rodzaju ekscesy, polegające na kierowaniu się wewnętrznymi przecuciami lub przejmowaniu na siebie całkowitej odpowiedzialności za ucznia, są niepożądane i niemal zawsze prowadzą do większych szkód niż pożytków.

Opieka nad dzieckiem musi być racjonalna, a jej zakres stosowny do pozycji, jaką nauczyciel zajmuje wobec dziecka. To nie oznacza, że nauczyciel w żadnej sytuacji nie może zachować się w sposób skrajny, czyniąc dla dziecka coś, co ma charakter irracjonalny, i otaczając je opieką w stopniu maksymalnym. Takie sytuacje zdarzały się w przeszłości i zdarzają się także dzisiaj. Są one jednak czymś zupełnie wyjątkowym i nie można na ich podstawie konstruować generalnych i abstrakcyjnych norm. Tymczasem pedagogika serca i inne pedagogiki alternatywne to czynią. Poprzez te próby dążą do uczynienia z wyjątku – reguły, z anomalii – normy. Być może ten sposób myślenia był bliższy doświadczeniu ludzi bezpośrednio po drugiej wojnie światowej, gdy wszyscy mieli w pamięci niemieckie zbrodnie popełniane na dzieciach, zwłaszcza żydowskich. Gdy wciąż żywy był obraz doktora Janusza Korczaka wchodzącego wraz ze swoimi wychowankami do komory gazowej. W tamtych wyjątkowych sytuacjach potrzebne były wyjątkowe postawy, a każdy dorosły, który napotykał na swojej drodze osieroczone dziecko, musiał w pewnym sensie stać się jego rodzicem. Przerażający sens tamtych wydarzeń skłonił wielu pedagogów do wysuwania radykalnych postulatów

odnośnie do opieki nad dziećmi. Należy dodać, że takie skrajne postulaty wysuwano nie tylko w pedagogice. Również w filozofii do głosu doszły wówczas koncepcje, które charakteryzowały się irracjonalizmem i maksymalizmem. Przykładem takiej koncepcji była i wciąż pozostaje filozofia odpowiedzialności Emmanuela Lévinasa. Czym innym jest jednak podziw dla pewnych zachowań, a czym innym czynienie z tych zachowań wzoru do naśladowania dla innych.

Bibliografia

- Bergson H., *Mélanges*, Paris 1972.
Bergson H., *Wykłady o wychowaniu*, tłum. P. Kostyło, Warszawa 2004.
Borzym S., *Obecność ryzyka: szkice z filozofii powszechnej*, Warszawa 1998.
Kramarz M., *Szkola z pedagogiem czy bez?*, „Biuletyn Informacyjny” 2003, nr 2.
Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.
Newman J.H., *Idea uniwersytetu*, tłum. P. Mroczkowski, Warszawa 1990.
Pascal B., *Mysli*, tłum. T. Żeleński-Boy, Warszawa 1989.
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

Summary

Irrationalism and moral maximalism Child care as the heart calling

The main purpose of the article *Irrationalism and Moral Maximalism. Caring for Children as an Appeal of the Heart* is to investigate the pedagogical consequences of the assumptions that the noblest cognitive faculty of man is intuition, not intellect, and that the scope of responsibility for children is limitless and independent of who actually cares for them, parents or other grown-ups. There are two texts which are pursued in the article: Henri Bergson's *On Politeness* and Maria Łopatkowa's *Pedagogy of the Heart*. In both texts the authors show that genuine caring for children requires a particular behavior which may be irrational and excessive in its moral demands. The author of the article, however, points out that intuitive and morally extreme caring for children will probably cause more harm than good, and will make teachers and other grown-ups to think that they may be much more helpful than they really are.

Jarosław Pułanecki

Odpowiedzialność wychowawcy i opiekuna

1. Różne oblicza odpowiedzialności

Aby chociaż zarysować temat odpowiedzialności w działaniach wychowawczych, musimy wyjaśnić, czym odpowiedzialność w ogóle jest, odróżnić rozmaite sytuacje odpowiedzialności oraz określić pole odpowiedzialności. Następnie należałoby wszystkie te zagadnienia doprecyzować w kontekście relacji: wychowawca – wychowanek, nadawca – odbiorca, mistrz – nauczyciel. Czym jest odpowiedzialność? Odpowiedź na to pytanie jest niezwykle ważna, gdyż bez odpowiedzialności nie ma „świata z ludzką twarzą”. Czym byłby świat bez odpowiedzialności człowieka? Nietrudno sobie wyobrazić. W dobie dynamicznie rozwijającej się techniki istnieje duże prawdopodobieństwo, że już go dawno po prostu by nie było¹. Józef Tischner oraz Jan A. Kłoczowski tak oto definiują odpowiedzialność: odpowiedzialność to nic innego jak przekonanie, że jest się rzeczywistym sprawcą aktu moralnego i jego skutków. Aby powstało w człowieku poczucie odpowiedzialności, muszą być spełnione pewne warunki. Oto niektóre z nich: człowiek musi odkryć, co dobre, co lepsze, co najlepsze, musi zobaczyć siebie w relacji do odkrytego dobra i zła, musi nadto mieć świadomość własnej siły, własnej zdatości do podjęcia owego aktu, musi wreszcie domyślić się, co zrobić, kiedy zrobić, jakich środków użyć do obranego celu². W innym jeszcze miejscu autorzy zauważają, że odpowiedzialność jest odpowiedzialnością w sytuacji, która jest konkretna, zmienna, często niepowtarzalna, podobnie jak zmienne są siły zaangażowanego człowieka. Roman Ingarden odróżnia cztery rozmaite sytuacje odpowiedzialności: 1. Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś, albo inaczej mówiąc, jest za coś odpowiedzialny; 2. Ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś; 3. Ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności; 4. Ktoś działa odpowiedzialnie³. O polu odpowiedzialności piszą także J. Tischner i J.A. Kłoczowski, ujmując to w następujący sposób: „nie ma dla człowieka stałego pola odpowiedzialności, pole to jest raz szersze, raz węższe. Podstawowe problemy związane

¹ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, t. I, Lublin-Kielce 2003, s. 170.

² J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 72.

³ R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków 2003, s. 73.

z zagadnieniem pola odpowiedzialności układają się mniej więcej następująco: najpierw problemy ograniczenia odpowiedzialności, potem problemy odpowiedzialności pozbawionej wszelkich ograniczeń, odpowiedzialności, która – jak wzburzona rzeka – wystąpiła z brzegów”⁴. Odpowiedzialność wychowawcy nierozłącznie wiąże się z samym wychowaniem, zdefiniowanym w tym opracowaniu jako świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka⁵. Wincenty Okoń wychowawcą nazywa osobę, która zajmuje się wychowaniem dzieci, młodzieży bądź dorosłych, mając do tego formalne kwalifikacje, a więc w zasadzie studia wyższe. W znaczeniu nieformalnym wychowawcami są rodzice, opiekunowie młodzieży i przełożeni w zakładzie pracy⁶.

2. Odpowiedzialność a wychowanie

Wychowanie to przede wszystkim spotkanie osób, spotkanie mistrza i ucznia, kogoś dojrzałego z kimś, kto do tej dojrzałości dąży lub powinien być „zachwycony” dojrzałością wychowawcy, a co za tym idzie, sam wychowanek chce stawać się dojrzalszy każdego dnia. Wychowawca ma szansę i obowiązek w kontakcie wychowawczym ukazywać wychowankowi świat wartości, uzdalniać do samodzielnego formułowania sądów o rzeczywistości i kształtować jego postawy. Wychowawca to nie tolerancyjny czy akceptujący swego wychowanka partner, lecz ktoś, kto chce, aby wychowanek stawał się wciąż, każdego dnia większy od samego siebie. W procesie wychowawczym nie ma miejsca na taką tolerancję i akceptację, jest za to miejsce na miłość wyrażoną decyzją troski o rozwój wychowanka dostosowaną do jego zachowania. Wychowawca to ktoś, kto w relacji osobowej do wychowanka kieruje się wyłącznie jego dobrem, prawdą o nim samym, a nie tolerancją lub akceptacją. Nie można przecież tolerować złych, nagannych cech czy niedojrzałych, nieodpowiedzialnych, zasługujących na krytykę zachowań wychowanka, nie wolno także wychowankowi dać do zrozumienia, że powinien poprzestać na aktualnym etapie rozwoju. Tylko odpowiedzialny i dojrzały wychowawca, świadomie podejmujący trud udzielania pomocy wychowawczej może w sposób właściwy wychowywać innych. Trzeba sobie zdać sprawę z ogromu i wielości dziedzin życia, jakie obejmuje wychowanie człowieka. Ta wielość i przestrzeń daje także możliwość osiągania zamierzonych celów za pomocą różnych metod. Wychowawca, który zdaje sobie sprawę z tego wszystkiego, ma również świadomość, że nie wszystkie cele w wychowaniu są jednakowo ważne i że nie wszystkie dostępne metody są skuteczne. Sprawność fi-

⁴ J. Tischner, J.A. Kłoczowski, dz. cyt., s. 73.

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 319.

⁶ Tamże, s. 323.

zyczna, odporność psychiczna czy rozwój duchowy nie mogą stanowić wystarczającego i ostatecznego kryterium dojrzałości człowieka. Takim kryterium jest natomiast formowanie osoby, która potrafi krytycznie myśleć, dojrzałe kochać i solidnie pracować⁷. Krytycznie myśleć znaczy tyle, co nie uciekać od faktów i realiów życia w świat subiektywnych fikcji i przyjemnych iluzji. Od sposobu myślenia wychowanka zależy w dużej mierze jego postępowanie. Normą wśród osób niedojrzałych, jest manipulowanie własnym myśleniem, które ma usprawiedliwiać nielogiczne wybory, krzywdzące siebie lub innych.

Najgroźniejszą iluzją, jakiej może ulec człowiek, jest przekonanie, że istnieje łatwe szczęście, a zatem szczęście osiągalne bez wysiłku, bez dyscypliny, bez respektowania obiektywnych wartości, bez prawdy i miłości⁸. Aby wychowanek miał szansę uniknąć dramatów swojego niewłaściwego postępowania na skutek naiwnego, nieodpowiedzialnego myślenia, musi usłyszeć od wychowawcy, że nie wolno mu odłączać swych zachowań od ich naturalnych konsekwencji. Jeżeli nie chce cierpieć, nie powinien czynić niczego, przez co krzywdziłby samego siebie lub innych ludzi. Wychowanek musi o sobie myśleć w sposób całościowy i realistyczny, nie zawężając swoich potrzeb czy pragnień do niektórych tylko wymiarów (np. do cielesności czy emocjonalności). Zadaniem wychowawców jest wyjaśnienie wychowankom istoty dojrzałej miłości. Istnieje wiele błędnych przekonań na ten temat. Co stanowi istotę dojrzałej miłości? Otóż istotą miłości jest rozważne decydowanie i konkretne działanie. Ten, kto kocha, podejmuje decyzję, że będzie troszczył się o dobro osoby kochanej⁹.

W miłości dopuszczalne są tylko takie działania, które umacniają kochaną osobę i służą jej rozwojowi. Odnosi się to także do relacji wychowawczej. Miłość wymaga poznania drugiej osoby, jej niepowtarzalnej sytuacji, jej sposobów myślenia i postępowania. Jest to ważne dlatego, że w miłości nie ma miejsca na naiwność, jest za to miejsce na cierpliwość i bezinteresowność. Dopelnieniem definicji miłości jest zastrzeżenie, że kocham wychowanka czy drugą osobę nieodwołalnie i ofiarnie, a jednocześnie mądrze i roztropnie, dostosowując swoje zachowanie i podejmowane działania wychowawcze w sposób dojrzały i odpowiedzialnie dostosowany do zachowań wychowanka.

Dojrzałość osiąga ten wychowanek, który potrafi nie tylko mądrze myśleć i odpowiedzialnie kochać, ale i systematycznie i uczciwie pracować. Rolą wychowawców jest przypominanie, że pracowitość polega nie tylko na wysiłku fizycznym. Równie istotnym przejawem pracowitości jest solidny trud nad własnym charakterem, eliminowanie słabości i grzechów, trud nawracania się i podążanie do świętości¹⁰. Odpowiedzialne wychowanie to zaprzeczenie postulatów o wycho-

⁷ M. Dziewiecki, *Kochać i wymagać*, Kraków 2006, s. 114.

⁸ Tamże, s. 118.

⁹ Tamże, s. 127.

¹⁰ Tamże, s. 137.

waniu bezstresowym, to zaprzeczenie absolutyzowania w wychowaniu do tolerancji i akceptacji, to zaprzeczenie podkreślania praw dziecka bez jednoczesnego podkreślenia, że wychowanek ma solidnie wypełniać swoje obowiązki. Kształtowanie dojrzałych postaw wymaga stawiania wychowankom mądrych i koniecznych wymagań, dostosowanych do ich wieku, sytuacji i postępowania. Wychowanie to, z jednej strony, umacnianie mocnych stron i dojrzałych zachowań dzieci i młodzieży, a z drugiej – cierpliwe i stanowcze pomaganie im w przezwyciężaniu ignorancji, słabości, naiwności czy lenistwa. Odpowiedzialne i realistyczne wychowanie to zaprawianie dzieci i młodzieży w dobru, prawdzie i pięknie, to pomaganie im, aby czynili to, co wartościowsze, a nie to, co łatwiejsze¹¹.

3. Odpowiedzialność, która uczy i chroni wychowanka

Pierwszą powinnością wychowawcy jest samemu stawać się każdego dnia dojrzałą osobą, dbającą o swój osobisty rozwój w trosce o życie w prawdzie i miłości. Kryzys wychowanków, wychowania czy instytucji wychowujących jest wynikiem kryzysu ludzi dorosłych, wśród których są osoby wychowujące. Odpowiedzialny wychowawca wie, że musi dawać innym najlepszy przykład, choć zdaje sobie również sprawę z tego, że sam osobisty przykład może nie wystarczyć. Nie zwalnia to jednak wychowawcy od tego pierwszego i najważniejszego warunku w relacji wychowawca – wychowanek. Niestety, nawet najbardziej odpowiedzialny, dojrzały i wartościowy wychowawca nie jest kimś jedynym, kto wywiera wpływ wychowawczy na podopiecznego. Z tego powodu wychowawca nie jest bezpośrednio i całkowicie odpowiedzialny za postawę wychowanka. Jest natomiast niewątpliwie odpowiedzialny za jakość pomocy wychowawczej jemu udzielanej. To od wychowanka zależy, czy potrafi korzystać z mądrej, pełnej troski o niego postawy wychowawcy. Odpowiedzialny wychowawca jest gotów mądrze i cierpliwie towarzyszyć wychowankowi w drodze ku dojrzałości. Wychowawca ma ukazywać wartości, którym warto kierować się w życiu – muszą to być wartości szlachetne i służące rozwojowi wychowanka.

Słyszy się dziś często, że ludzie stali się egoistyczni oraz że w czasach nowoczesnych stali się bezbożni, tracąc wiarę w „dogmaty religijne”. Między tymi dwoma zjawiskami istnieje ścisły związek: egocentryzm człowieka nowoczesnego jest wynikiem sekularyzacji. Można temu zaradzić tylko w ten sposób, że odrodzi się wiarę religijną albo zastąpi wierzenia ideą świecką, podobnie „całościową”, wszechobejmującą jak wielkie religie, które panowały nad życiem ludzkim, zanim padły ofiarą nowoczesnego sceptycyzmu, pragmatyzmu i kultu rzeczowości¹². Temu wszystkiemu odpowiedzialny wychowawca musi się przeciwstawiać, musi

¹¹ Tamże, s. 148.

¹² Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 11.

uczynić to poprzez swoją dojrzałą postawę, ukazywanie pełni człowieczeństwa, udowadnianie, że wartością nadrzędną w wychowaniu jest prawda oparta na miłości i bezinteresowności. Wychowawca ma obowiązek ukazywać wychowankowi podstawowe, ponadczasowe, realistyczne i rozwijające wychowanka wartości.

Nie ma wychowania bez wartości. Wychowanie bez wartości staje się pustym dzwonem, który mimo rozkołysania nie wyda oczekiwanych dźwięków. Wychowanie musi prowadzić do głębi człowieczeństwa, które jest treścią życia osoby, jej integralnego rozwoju, który ostatecznie jest wyznaczony przez urzeczywistnienie najwyższych wartości i dążenie do Absolutu¹³. Odpowiedzialny wychowawca zna podstawową prawdę o wychowanku, o każdym człowieku, o każdej osobie, jednym słowem o każdym z nas. Tą podstawową prawdą jest fakt, że człowiek jest kimś wielkim i jest jednocześnie kimś wielce zagrożonym. Niektórzy wychowawcy myślą tylko o pierwszym z wyżej wymienionych aspektów – widzą w wychowanku tylko jego wielkość. To złudzenie wielkości rodzi przekonanie, że jesteśmy samowystarczalni, że potrafimy sami określić dobro i zło, prawdę i fałsz, że sami sobie poradzimy w życiu i inne podobne utopie prowadzące do straszliwych rozczarowań, upadków i dramatów. Dojrzały i odpowiedzialny wychowawca wie, że każdy z nas, jako człowiek, jest wielki z kilku powodów. Po pierwsze, człowiek jest kimś wielkim i niepowtarzalnym dlatego, że potrafi kochać. Po drugie, jest kimś wielkim, bo potrafi myśleć, i po trzecie, jest kimś wielkim, bo potrafi decydować w sposób wolny. Jest kimś wielkim, bo nie podlega determinizmom, nie kierują nim ślepe popędy i instynkty, jak w przypadku zwierząt lub roślin. Jest wolny i wie, że w świecie osób nie ma procesów nieodwracalnych. Potrafi w sposób świadomy i odpowiedzialny kierować swoją wolnością. To mu daje szansę na stawanie się każdego dnia kimś lepszym, wartościowszym, kimś, kto ma szansę mądrze kochać i mądrze decydować.

Jest także druga część prawdy, a mianowicie fakt, że człowiek, wychowawca i wychowanek jest kimś zagrożonym. Przez kogo, czy przez co jest zagrożony? Świat rzeczy, zwierząt czy roślin zagraża mu tylko w minimalnym stopniu. Natura, którą także my zmieniamy od milionów lat, również zagraża tylko w minimalnym stopniu. Co zatem jest źródłem zagrożenia w życiu codziennym? Najbardziej jest zagrożony przez drugiego człowieka. Czy jest w równym stopniu zagrożony przez wszystkich ludzi? Nie, jest zagrożony tylko przez dwie kategorie osób: przez ludzi cynicznych oraz przez ludzi naiwnych i – niestety – przez samego siebie. Cynik to osoba, zwykle bardzo inteligentna, co niekoniecznie wiąże się z mądrością, swej inteligencji używa po to, żeby wychowankiem manipulować, aby nim rządzić. Ostatecznym celem oddziaływań „wychowawczych” cynika jest chęć wykorzystania wychowanka w różny sposób (np. emocjonalnie). Wychowawcy cynicy chcą, aby wychowanek stał się bezmyślny i bezwolny, bo najłatwiej jest nim manipulować i władać.

¹³ K. Chałas, dz. cyt., s. 41.

Po drugie, człowiek jest zagrożony przez ludzi naiwnych. Naiwność wychowawców niszczy wychowanków. Naiwny w sytuacjach wychowawczych jest ktoś, kto próbuje mnie kochać i wspierać, nie stawiając mi wymagań. Najczęstszym przykładem takich zachowań są zachowania rodziców, którzy usiłują kochać swoje dzieci, wspierać je, stwarzać najlepsze warunki rozwoju, nawet kosztem ogromnych własnych wyrzeczeń, a nie stawiają im wymagań. Wynikiem takiej „miłości” są często dzieci leniwe, agresywne, aroganckie, prymitywne, egoistyczne itp. W swoim złym wychowywaniu zamiast miłości i wymagań rodzice dają rzeczy materialne.

Najczęściej pomijamy fakt, że każdy wychowanek jest zagrożony przez samego siebie. Od urodzenia do wieku dojrzewania może być krzywdzony przez innych ludzi, z racji wieku i dojrzałości rozwojowej, i nie ma jako człowiek szansy obronić się skutecznie przed krzywdzeniem przez rówieśników i dorosłych. Do pewnego wieku wychowanek jest bezbronny wobec zewnętrznych okoliczności, tzn. agresywnych zachowań innych ludzi, bezbronny wobec krzywdzicieli, wobec przemocy emocjonalnej czy fizycznej. Im jest starszy, dorasta do wieku, kiedy może świadomie i odpowiedzialnie podejmować decyzje za samego siebie. Wtedy rozpoczyna się okres, w którym narasta „autozagrożenie”.

Oczywiście w wieku dorosłym nadal ktoś może mnie krzywdzić, sam wiek nie jest gwarancją bezpieczeństwa, ale ja sam mogę się zniszczyć, inni mogą mnie wyłącznie skrzywdzić, ale ja sam mogę się zniszczyć. W dorastaniu i dorosłości, jeżeli inni próbują mnie krzywdzić, to, po pierwsze, mogę się bronić, mam taką szansę, po drugie, nawet jeżeli się nie dam rady obronić, to inni mogą mnie tylko skrzywdzić, ale nie mogą mnie zniszczyć. Nikt nie może odebrać mi godności, wolności, odpowiedzialności, tego nikt z zewnątrz mi zabrać nie może. Natomiast ja sam jestem w stanie skrzywdzić siebie najbardziej, aż do samounicestwienia włącznie. Mogę zrezygnować z myślenia, stając się bezmyślny, mogę zrezygnować ze swojej wolności, uzależniając się od kogoś lub czegoś.

Kiedy krzywdzę samego siebie? Wtedy, gdy ulegam swoim słabościom, kiedy ulegam własnej naiwności, grzeszności, krzywdzącym mnie pokusom, popędom, emocjom, lenistwu, egoizmowi itd. Jednym słowem, krzywdzę siebie najbardziej wtedy, kiedy odchodzę od miłości i szczęścia. Jeśli dostrzegam jako wychowawca tylko część prawdy o sobie, tę część o swojej wielkości, będę toczył życie w skrajnym egoizmie, dostrzegając tylko własną wielkość. Skutkiem tego będzie wygodnictwo, arogancja, grzechy i dramaty. Z kolei wychowanek czy wychowawca, który widzi w sobie tylko zagrożenia, jest z drugiej strony bezradny i przerażony, ma mentalność przegranego. Widzenie tylko jednej z tych dwóch oczywistości powoduje, że wychowanek nie ma szansy na pełen właściwy rozwój, co w procesie wychowania ma podstawowe znaczenie.

Co jest optymalnym spojrzeniem na wychowanka? Po pierwsze, patrzenie na niego w sposób całościowy, holistyczny z uwzględnieniem jego wielkości i za-

grożeń, ze spojrzeniem na jego realne możliwości i ograniczenia, dostrzeganie w nim kogoś wielkiego i uświadamianie wychowankowi zagrożeń dla jego rozwoju. Odpowiedzialna postawa wychowawcy wobec ucznia jest postawą stawiania wymagań z jednoczesnym wspieraniem i okazywaniem miłości. Wszystko to ma służyć wychowankowi w wydobywaniu z niego wszystkiego, co najlepsze w człowieczeństwie, ma służyć wychowaniu człowieka, który potrafi krytycznie myśleć, mądrze kochać i ofiarnie pracować. Zadaniem odpowiedzialnych wychowawców jest służba na rzecz realizmu, czyli wprowadzanie wychowanków w świat rzeczywistych faktów i uwarunkowań.

Także w swoich rozważaniach, pracach naukowych, książkach i opracowaniach profesor Zdzisław Dąbrowski niejednokrotnie podejmował temat odpowiedzialności. W aspekcie pedagogiki opiekuńczej odpowiedzialność łączy się najwyraźniej z zaspokajaniem ponadpodmiotowych potrzeb dzieci, młodzieży, a także ludzi starych. Podstawowym, naturalnym i najlepszym miejscem dla zaspokajania tychże potrzeb jest dobrze funkcjonująca rodzina, lecz jeśli to nie jest możliwe, funkcje opieki muszą realizować niespokrewnione osoby lub instytucje. Opieka wynika z naturalnej odpowiedzialności rodzicielskiej oraz więzi rodzinnej. Dotyczy ona także działalności opiekunów zawodowych i prawnych, to jest opieki sprawowanej z tytułu umowy pracowniczej i prawnego zobowiązania. Wyraża ją tu powszechne oczekiwanie troskliwej i rozumnej dbałości o podopiecznych oraz jego moralnej odpowiedzialności za przebieg i efekty opieki. Stanowi ona zobowiązanie dla każdego człowieka do świadczenia w miarę możliwości opieki i pomocy każdemu, kto jej potrzebuje i jest pod tym względem od nas zależny¹⁴. Profesor Zdzisław Dąbrowski akcentuje również postawę odpowiedzialności w aspekcie wychowawczym, zauważając, że odpowiedzialność jest ważną kategorią wychowawczą dokonywaną między innymi poprzez uświadamianie i przyjmowanie przez opiekuna do realizacji wartości właściwych i pośredniczących wychowaniu, takich jak postawa życzliwości interpersonalnej, pozytywny stosunek do pracy, uspołecznienie, odpowiedzialność za własne czyny¹⁵.

Odpowiedzialność za jakość i zakres sprawowanej opieki, za osobę objętą opieką oraz za wartości wychowawcze, jakie odpowiedzialna opieka wnosi do życia człowieka, to bardzo ważny czynnik pedagogiczny, który Profesor Zdzisław Dąbrowski doskonale ukazuje w swojej twórczości naukowej.

Podsumowanie

Zadaniem odpowiedzialnych wychowawców i opiekunów jest zatem stanowcze i cierpliwe przezwyciężanie u wychowanków tendencji do zadowalania się przeciętnością, bylejąkością życia, do szukania łatwych pieniędzy, więzi, mi-

¹⁴ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 2006, s. 133.

¹⁵ Tamże, s. 153.

łości, kariery i łatwego szczęścia. Zadaniem mistrza wobec ucznia jest nauczenie tego drugiego życia w realizmie i prawdzie, a nie w świecie subiektywnych przeobrażeń i iluzji. Wychowywać odpowiedzialnie znaczy tyle, co wychowywać do takich postaw i umiejętności, aby wychowanek mógł obronić się sam przed ludźmi cynicznymi i naiwnymi, aby wychowanek potrafił demaskować takich ludzi i wytykać im ich cynizm i naiwność. Jednym słowem wychowywać odpowiedzialnie to nauczać umiejętności, dzięki którym nikt wychowanek nie będzie w stanie skrzywdzić. Podsumowując, należy powtórzyć, że odpowiedzialność wychowawcy za wychowanek jest ograniczona, ale wychowawca niewątpliwie jest odpowiedzialny za jakość pomocy wychowawczej udzielanej wychowanekowi. Jakość tej pomocy jest uzależniona od dojrzałości i intencyjności wychowawcy wobec wychowanek. Tylko odpowiedzialny wychowawca ma szansę wychowywać ludzi mądrze kochających, krytycznie myślących i ofiarnie pracujących. Odpowiedzialni wychowawcy uczą wychowanków podążać za ich największymi ideałami i marzeniami. Tacy wychowawcy stwarzają dzieciom i młodzieży szansę na to, aby mogli oni wybierać prawdę, która wyzwala i miłość, za którą najbardziej tęsknią.

Bibliografia

- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.
Chalas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Lublin-Kielce 2003.
Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 2006.
Dziewiecki M., *Kochać i wymagać*, Kraków 2006.
Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 2003.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
Tchórzewski A.M. (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998.
Tischner J., Kłoczowski J.A., *Wobec wartości*, Poznań 2001.
Włosiński M., *Pedagogiczna i etyczna odpowiedzialność*, Włocławek 2008.

Summary

The responsibility of a caregiver

Through this study I would like to briefly address the issue of a caregiver's responsibility for their children – education for love and wise decision-making. Another aspect of this responsibility is maturity and the willingness to do good. An exemplary caregiver is someone who teaches their children that all actions have their consequences and encourages them to take responsibility for their own actions. Love, truth, self-development, work are qualities that are always present in our lives, therefore right education seems to be the best investment in our children.

Marian Bybluk

Dziecko w świecie globalnym

Ponad sto lat temu szwedzka pisarka, pedagog, działaczka społeczna Ellen Key w swej publicystycznej pracy *Stulecie dziecka*, wychodząc z pozycji pozytywistycznej oraz krytyki kapitalizmu i militarizmu, którym przypisywała wszelkie zło dręczące świat dziecięcy i sferę wychowania, marzyła o nadchodzącym wieku XX jako „stuleciu dziecka”. Stulecie to miało ukształtować nowego człowieka, dzięki czemu świat stałby się szczęśliwy i lepszy. Autorka tej pracy, podobnie jak i inni zwolennicy tzw. Nowego Wychowania, zwracała uwagę, że dziecko nie może być niczyją własnością, ma swoje prawa. Ostro sprzeciwiała się też zawłaszczeniu przez szkołę dzieciństwa, zaś rodzinie, która jest „schronieniem dziecięcej duszy”, przypisywała znaczenie podstawowe.

Kolejne stulecie miało zatem należeć do dziecka nie tylko ze względu na odkrycie go, ale i zwrócenie uwagi na to, że ma ono własną duszę, wymagającą „piastowania”, własne potrzeby i zainteresowania. Uzasadnienia swoich poglądów, dzięki którym po raz pierwszy w centrum uwagi znalazły się pytania o obraz dziecka i dzieciństwa, szwedzka wizjonerka szukała w samej pomyślności dziecka, lecz również w społecznej wizji nowego świata. Pisała: „Przez potomków, których sami urobimy, możemy do pewnego stopnia wpłynąć na przyszłe losy pokoleń [...] wiek XX będzie stuleciem dziecka. Będzie nim podwójnie, raz dlatego, że rodzice wnikną nareszcie w duszę dziecka, następnie dlatego, że dusza ta udzieli dorosłym swej czystości i prostoty. Wówczas dopiero społeczeństwo odrodzić się może”.

W pewnym sensie nowy wiek szybko zaczął spełniać jej postulaty i oczekiwania, wzbogacił psychologię rozwojową, pediatrię i antropologię, rozwinęły się nowe systemy pedagogiczne, rozkwitła literatura i sztuka. Janusz Korczak – twórca jednego z najoryginalniejszych systemów pedagogicznych pierwszej połowy XX wieku tak pisał o dzieciach: „Jeśli podzielić ludzkość na dorosłych i dzieci, a więc na dzieciństwo i dojrzałość, to tego dziecka na świecie i w życiu jest bardzo, bardzo dużo. Tylko zapatrzeni we własną walkę, własną troskę, nie dostrzegamy go, jak dawniej nie dostrzegaliśmy kobiety, chłopca, ujarzmionych warstw i narodów”. I pytał: „Co uczyniliśmy, by je poznać, stworzyć warunki, w których mogłyby istnieć i dojrzewać?”.

Niestety, pierwsza połowa XX wieku spełniła z nawiązką najgorsze obawy i przeczucia pesymistycznych proroków. Jeszcze nigdy w historii nie doświadczono tylu krzywd, cierpień i zagłady milionów ludzi na wszystkich kontynentach, nowego zniewolonego dzieciństwa i powszechnego sieroctwa w wyniku wojen światowych i ludobójstwa dokonywanego przez antyludzkie totalitaryzmy. Zdobyte medycyny, psychologii, pedagogiki wykorzystywane były do formowania umysłów i charakterów młodych pokoleń, lecz całkowicie na odwrót, niż wymarzyła sobie szwedzka nauczycielka, gdyż zwrócone były zasadniczo przeciwko dziecku. Do dziś niektóre narody z trudem leczą swą depresyjną i zdeprecjonowaną świadomość, boleją nad nieszczęśliwym dzieciństwem, ale ten niszczący huragan historii stał się w pewnym stopniu dla ludzkości oczyszczającym katharsis. Optymistyczne wizjonerstwo Ellen Key, która uważała, że z każdej „nie-cnoty” można wydobyć odpowiednią „cnotę”, co znaczyło pokonać zło dobrem, zaczęło przybierać realne kształty pozytywnych zmian.

Zmobilizowany po bezgranicznych nieszczęściach glob, wstrząśnięty skutkami nieludzkich działań, podjął działania ratownicze. Ostatnie półwiecze XX wieku to również zasadnicza zmiana w traktowaniu dziecka w skali światowej. Szczególnie widoczny jest ten proces przechodzenia od dziecka jako przedmiotu (nie podmiotu) makrospołecznych procesów z końca XIX wieku do przedłużonej fazy „jeszcze nie” w pierwszej połowie XX wieku (Deklaracja Genewska z 1924 r.). Nawet zapisy Deklaracji Praw Dziecka ONZ z 1959 roku zakładały moratorium młodości, w której dziecko traktowane jest jeszcze jako przedmiot, co widoczne jest w sformułowaniu: „Dziecku nadaje się...”. Ta niepełnoprawność dzieci zastępowana jest jednak systematycznie – zwłaszcza pod wpływem powstałej w 1945 roku Organizacji Narodów Zjednoczonych – uznaniem ich za podmiot, za w pełni dojrzałe istoty ludzkie. Tak pojmuje się dzieci w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku, w której nie wymienia się wieku jako kryterium braku dyskryminacji, a zwłaszcza w najbardziej konsekwentnej pod tym względem Konwencji o Prawach Dziecka ONZ z 1989 roku, która weszła w życie w roku 1990 (w Polsce w 1991 r., obecnie ratyfikowało ją ponad 200 państw), przyznającej dzieciom ogólne prawa człowieka i uznającej dzieci za współuczestników życia społecznego. Konwencja ta zawiera katalog praw i wolności dzieci (wolności osobiste, prawa socjalne, kulturowe i polityczne). Ich przestrzeganiem oraz działaniami ratowniczymi i pomocowymi na rzecz dzieci od niemal pięćdziesięciu lat zajmuje się stała agenda ONZ – Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci – UNICEF.

W kończącym się, przewidywanym przez Ellen Key, „stuleciu dziecka” obserwowaliśmy liczne i stałe wysiłki światowej społeczności w tworzeniu dla dzieci sprzyjających warunków wszechstronnego rozwoju, nadal jednak osiągnięte w tym zakresie rezultaty stanowiły zaledwie początek długotrwałej, a może nieustannej batalii o stworzenie dziecku przyjaznego świata wśród dorosłych.

Przyjmując, że zmiany zmierzają w kierunku nadania dziecku miana pełnoprawnego podmiotu społecznego, kształtowania świadomości według słynnego stwierdzenia Janusza Korczaka: „Nie ma dzieci – są ludzie”, coraz bardziej dochodzimy do przekonania, że los dzieci zależał i zależy w dużym stopniu od rzeczywistego zaawansowania globalnego procesu upodmiotowienia dziecka, uznania, że kapitał ludzki (dziecięcy) jest najcenniejszym bogactwem nowego świata.

Można w procesie tym wyróżnić zapoczątkowany w XIX wieku etap kontynuacji poprawy życia dzieci, zwłaszcza w krajach rozwiniętych gospodarczo. Obejmuje on m.in. następujące zmiany:

- od dziecka „umierającego w piwnicznej izbie” do dziecka umierającego w warunkach pełnej opieki dziecięcego hospicjum;
- od dziecka ciężko pracującego, częstokroć jedynego żywiciela rodziny do dziecka rozwijającego się w szczęśliwej rodzinie;
- od dziecka wyzyskiwanego do dziecka otrzymującego należne mu wsparcie materialne i duchowe;
- od dziecka analfabety (najczęściej dziewczynki) do dziecka z dostępną edukacją, wspieranego przez matkę analfabetkę na drodze do edukacji;
- od dziecka poniżanego do dziecka obdarzanego szacunkiem;
- od dziecka – własności rodziców do dziecka – osoby względnie niezależnej;
- od powojennego dziecka sierociego do dziecka w zakładzie opiekuńczym;
- od dzieci nieliczącej się grupy społecznej do aktywnego społecznie i autonomicznego „ludu małego”.

Drugi etap pozytywnych zmian to nowe tendencje w podejściu do dziecka, występujące w ostatnich latach ubiegłego wieku i w wieku XXI:

- od dziecka będącego ofiarą głodu, konfliktów zbrojnych i kataklizmów do dziecka pod opieką organizacji międzynarodowych;
- od dziecka sieroty społecznej do dziecka pod opieką wspomaganej rodziny własnej lub zastępczej;
- od dziecka niechcianego do ochrony życia nienarodzonego oraz medycznej ochrony wczesnej fazy jego rozwoju;
- od dziecka pozbawionego opieki medycznej, bezbronny wobec groźnych chorób do dziecka, któremu postęp medycyny i starania społeczności międzynarodowej gwarantują zdrowie i równy start w życie;
- od dziecka niepełnosprawnego, skazanego na niedorozwój do dziecka specjalnej troski ze strony organów państwowych;
- od dziecka niemającego wpływu na najbliższe otoczenie osób do dziecka stałego partnera.

Sytuacja dzieci, stanowiących na początku XXI wieku ponad jedną trzecią populacji ludzkości, rozpatrywana z perspektywy procesu globalizacji, czyli tego,

co „dzieje się z nami wszystkimi” w światowej wspólnocie, była nadal trudna, często wręcz tragiczna. Dziecko w świecie globalnym, jak interpretują znawcy globalizacji, to nie ponadnarodowy, nieliczny decydent, który nadaje ton współczesnemu światu i ustala obowiązujące w nim reguły, lecz należąca do reszty ludzkości istota, ograniczona w swych możliwościach, „społecznie upośledzona i zdegradowana”. Tej właśnie części ludzkości, zagrożonej separacją i wykluczeniem, przychodziła ze zorganizowaną i znaczną pomocą pod egidą ONZ międzynarodowa społeczność. W 1990 roku na światowym Szczycie na Temat Dzieci przywódcy świata ustalili wieloletnie obowiązki wobec dzieci i cele mające zapewnić im ochronę i rozwój. Podejmowane ważne przedsięwzięcia na początku XXI wieku w skali globalnej, skierowane na ratowanie zagrożonych dzieci, są dowodem na to, że „stulecie dziecka” trwa, a „Świat dla Dzieci” to szlachetna misja ludzi dobrej woli. Na Specjalnej Sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ na Temat Dzieci (maj 2002) światowi przywódcy ocenili osiągnięcia w przestrzeganiu praw dziecka w ostatnich dwunastu latach i wyznaczyli nowe cele na następną dekadę. W ogłoszonej Deklaracji państwa członkowskie ONZ (dokument ten podpisało 180 państw) zobowiązały się do końca 2015 roku wyeliminować ubóstwo i głód na świecie, zapewnić edukację podstawową wszystkim dzieciom, zredukować stopę śmiertelności wśród dzieci, skutecznie walczyć z HIV/AIDS, malarią i innymi chorobami, zapewnić zrównoważony rozwój środowiska, czyli tworzyć „Świat przyjazny dzieciom”, tzn. opracować narodowe plany działań na rzecz dzieci i realizować je zgodnie z lokalną specyfiką kulturową i ekonomiczną danego kraju.

Do nierozwiązanych problemów zaliczono na tej sesji:

- głód wśród dzieci (co roku z głodu i niedożywienia umiera 5 mln dzieci, w latach 90. zmarło około 100 mln);
- niedożywienie (około 180 mln dzieci waży mniej, niż powinny w swoim wieku, niedożywienie powoduje 55% wszystkich zgonów na świecie);
- wykorzystywanie seksualne dzieci (3 tys. dzieci dziennie zmuszanych jest do prostytucji lub staje się przedmiotem nielegalnego handlu);
- pracę dzieci (co szóste dziecko na świecie, najczęściej w Afryce i Azji, pracuje, z czego 75% wykonuje pracę niebezpieczną; ponad 8 mln dzieci jest wykorzystywanych do najgorszych rodzajów pracy).

Kolejne raporty UNICEF określały aktualne stany realizacji przyjętych zobowiązań i nowe zagrożenia. Raport UNICEF „Sytuacja Dzieci w 2004 roku” poświęcony był trzem głównym zagrożeniom bezpiecznego i szczęśliwego dzieciństwa:

- 1) ubóstwu (640 mln „dzieci ulicy” nie ma domu, 500 mln nie ma dostępu do urządzeń sanitarnych, 400 mln nie ma dostępu do wody pitnej, 140 mln dzieci, głównie dziewcząt, nie uczęszcza do szkoły);

- 2) wojnom (na świecie na trzydziestu frontach konfliktów zbrojnych walczy 300 tys. dzieci-żołnierzy; w ciągu ostatnich 10 lat w różnych wojnach zginęło 2 mln dzieci, a 4 mln zostało kalekami; dzieci wykorzystywane są jako zakładnicy, np. w Biesłanie);
- 3) zachorowaniom na AIDS (z powodu wysokiej śmiertelności chorych na AIDS liczba sierot wynosi 15 mln).

Raport UNICEF z roku 2005 dotyczył handlu ludźmi w południowo-wschodniej Europie. Stwierdza się w nim, że w dalszym ciągu rozwija się handel ludźmi, przede wszystkim kobietami i dziewczętami. Zwiększa się liczba sprzedawanych osób w obrębie tej części Europy (Albania, Bułgaria, Mołdawia, Rumunia i in.), rośnie też liczba mężczyzn zmuszających do niewolniczej pracy. Specjalny Raport UNICEF poświęcony był ratunkowi „Pokolenia Tsunami”. Oszacowano, że jedna trzecia ofiar kataklizmu w Azji Południowo-Wschodniej to dzieci. Zagrożone było życie i zdrowie ponad 1,5 mln dzieci. Tysiące z nich straciło swe rodziny i zostały bez środków do życia i schronienia, narażone na śmierć z powodu braku czystej wody, leków i żywności. Rezultatem tsunami były też spustoszenia w psychice dzieci, które przeżyły tę katastrofę. W latach 2005-2008 UNICEF udzielał pomocy ofiarom trzęsienia ziemi na Haiti, dzieciom z domów dziecka w wielu krajach (w Polsce w 2007 r. pomoc finansową uzyskały 84 placówki socjalizacyjne). Od 2004 roku trwa kampania pomocy czterem milionom dzieci afrykańskich – „Szkoly dla Afryki”, w której uczestniczy 26 komitetów narodowych UNICEF z całego świata. Pozyskiwanie funduszy na rzecz rozwoju programów edukacyjnych będzie trwało do roku 2013 i obejmie 11 krajów. Tylko w roku 2009 na ten cel przeznaczono 71 mln dolarów. Poprzez rozwiązywanie problemów edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii dostępu, jakości i równości, kraje afrykańskie będą mogły bardziej skorzystać ze wzrostu gospodarczego, rozwoju przemysłowego i możliwości inwestycyjnych. Realizowana jest też idea „Szkół Przyjaznych Dzieciom”, jako kluczowy element programu „Szkoly dla Afryki”. Pokonywane są przeszkody, które sprawiają, że dzieci nie chodzą do szkoły. Zwraca się uwagę na równouprawnienie płci oraz eliminację wszelkiego rodzaju dyskryminacji. Szkoła przyjazna dzieciom to szkoła wyczulona na kwestie płci, bezpieczna, opiekuńcza, angażująca społeczność, efektywnie działająca i promująca zdrowie. Aby ułatwić promocję takich szkół, stworzono podręcznik metodyczny oraz pakiety internetowe do nauki dostarczane pracownikom oświaty i lekarzom. Wielką pomoc organizuje UNICEF dla ofiar powodzi w Pakistanie w roku 2010. Powódź ta, największa od 80 lat, porównywana jest z tsunami. Dotknęła ponad 20 mln osób, w tym prawie 3 mln dzieci poniżej roku życia, 2 mln dzieci straciło dostęp do edukacji. Nierozwiązany jest wciąż problem odżywiania dzieci. Jak wynika z *Humanitarian Action Report* (2009), poświęconego problemom żywności i zmianom klimatu, ceny żywności wzrosły w latach 2007-2008 o 50%, a liczba niedożywionych osób na świecie wzrosła do 950 mln.

27% dzieci w wieku do 5 lat w krajach rozwijających się jest niedożywionych. Niedożywienie jest przyczyną śmierci każdego roku kilku milionów dzieci.

Mimo ogromu zagrożeń i potrzeb organizacja UNICEF przewiduje, że wiek XXI będzie należał do dzieci. I nie jest to pojedyncze życzeniowe proroctwo, lecz uzasadnione stwierdzenie, u podstaw którego leży przekonanie, że dziecko w globalnym świecie po raz pierwszy w historii ludzkości znalazło się w centrum zainteresowania możliwych tego świata. Dziś na rzecz dziecka potrzebującego działają specjalne struktury i instrumenty pomocy międzynarodowej, zaangażowane są liczne organizacje pozarządowe, bogate osoby prywatne. Tak np. hiszpański klub piłkarski FC Barcelona, którego piłkarze prezentują na koszulkach logo UNICEF, przekazuje rocznie na kampanię „Razem dla dzieci, razem przeciw AIDS” 1,5 mln euro. Na rzecz pomocy dzieciom potrzebującym działają tzw. Ambasadory Dobrej Woli, wśród których są takie popularne postaci, jak np. M. Farrow, W. Goldberg, A. Karpow, a w Polsce – M. Foremniak, A. Żmijewski, N. Kułska.

W 2009 roku z okazji dwudziestolecia Konwencji o prawach dziecka, która zmieniła sposób widzenia dzieci i traktowania ich na całym świecie, wydano flagowy raport UNICEF o sytuacji dzieci (*State of World's Children*). Jak wynika z tego raportu, w ciągu dwudziestu lat uzyskano istotny postęp, chociaż prawa dzieci są wciąż w pełni niezabezpieczone:

- roczna liczba zgonów dzieci poniżej 5 lat spadła w latach 1990-2008 o prawie 4 mln, dając obniżenie śmiertelności o 28% w tym przedziale wiekowym;
- w skali świata około 84% dzieci w wieku szkolnym uczęszcza do szkoły, a różnice w kształceniu pomiędzy płciami zmniejszają się;
- dzieci nie są już nieznaną stroną pandemii HIV/AIDS;
- w latach 1990-2006 około pół miliarda dzieci zyskało lepszy dostęp do zasobów wody pitnej;
- podjęto ważne kroki, by lepiej chronić dzieci przed przymusową służbą wojskową, prostytutką czy też wykorzystywaniem w pracy;
- w niektórych krajach wzrasta granica wieku, w którym dzieci wchodzi w związku małżeńskie, a liczba dziewczynek poddawanych obrzezaniu stopniowo spada.

Największym wyzwaniem dla przyszłości staje się umiejscowienie interesu dziecka w sercu każdego działania ludzkości. Wszyscy ludzie są bowiem odpowiedzialni za zapewnienie prawa każdego dziecka do przeżycia, rozwoju, ochrony i udziału w życiu społecznym. Jak wynika z danych UNICEF, każdego roku dzięki wszechstronnej wielokierunkowej i zaangażowanej pomocy przeżywa 7 mln dzieci, a dziesiątki milionów żyje zdrowiej, w lepszych warunkach.

Powtórzmy zatem: „Stulecie dziecka” wciąż trwa.

Bibliografia

- Badora S. i Marzec D. (red.), *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, Kraków 2002.
- Bartosiak-Tomusiak M., *O wychowaniu końca XX wieku*, „Forum Akademickie” 1998, nr 10.
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.
- Key E., *Stulecie Dziecka*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, wyd. II, t. III, ks. 1, Kielce 1998.
- Konwencja o Prawach Dziecka*, „Gazeta Szkolna” 1999, nr 7.
- Korczak J., *Myśli*, Warszawa 1987.
- Kość I., *Ellen Key – wizjonerka edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 1.
- Raporty UNICEF, źródło: www.unicef.pl: *Progress for Children; The State of the World's Children 2005; Humanitarian Action Report; The State of World's Children 2009*.
- Sobczak J. i R. Bäcker (red.), *Europejska myśl polityczna wobec globalizacji*, Łódź 2005.
- Stelmazuk Z.W. (red.), *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem. Wybór tekstów*, Warszawa 1999.
- Szczepaska-Pustowska M., *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 7.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996.

Summary

A child in the global world

The article shows the situation of a child on world scale as well as actual and legal changes in latest centuries which through the efforts of international community under the auspices of UNICEF have contributed to significant improvement in the lives of millions of children, especially in poor developed countries. The progress has been particularly evident in the last two decades. The author also presents some still unsolved problems of children, i.e. high mortality due to wars, natural disasters, starvation and illnesses; child labor exploitation, discrimination and lack of access to school education. Nowadays large scale plans for the improvement of the child situation are implemented. There are international structures and non-governmental organizations working for benefit of children, in conjunction with wealthy people that provide the thorough and multifaceted help. Their goal in the next few years' perspective is to eradicate the problem of child poverty, to limit child mortality considerably and to improve children's health, conditions of life and school education.

Anna Więclawska

Mężczyzna jako ojciec, wychowawca i opiekun

Wstęp

W porównaniu z opracowaniami traktującymi o roli kobiety literatura dotycząca ojcostwa jest dość uboga. Taki stan rzeczy sugeruje, że pozycja mężczyzny w życiu rodzinno-społecznym jest zagadnieniem niedocenionym. Małżeństwo i rodzina powinny być treścią życia zarówno kobiety, jak i mężczyzny. Ich role i zadania są komplementarne i służebne w stosunku do siebie. Ojcostwo jest „profesją” na całe życie, która ulega modyfikacji wraz z rozwojem dziecka, nie tracąc nic na swojej wartości. Jest ono aktywnością twórczą, niezwykle ważną i to nie tylko z racji pełnienia w rodzinie funkcji ekonomicznej¹. Kim jest więc ojciec? Co to znaczy być ojcem? Jakie role powinien wypełniać? Dlaczego tak ważna jest jego obecność w rodzinie? Jakie problemy wiążą się z ojcostwem współcześnie i jak im zaradzić?

1. Pojęcie ojca i ojcostwa

Słowo „ojciec” zalicza się do pojęć podstawowych, trudnych do zdefiniowania, natomiast doskonale zrozumiałych dla każdego człowieka. Ojca określa się jako „mężczyznę mającego własne dziecko”. Natomiast „ojcostwo” definiuje się jako „fakt, że ktoś jest ojcem dziecka (dzieci)”². *Nowy leksykon PWN* akcentuje sens prawny „ojcostwa”. „Ojcostwo” to „pochodzenie dziecka od mężczyzny i związany z tym biologicznym faktem stosunek prawny łączący ojca i dziecko”³. W języku francuskim te same terminy „ojciec” i „ojcostwo” oznaczają równocześnie i bez różnicy rodzica i tego, który je wychowuje i uznaje za swoje potomstwo. Te same terminy oznaczają równocześnie ojcostwo biologiczne i społeczne. W naszej cywilizacji ukształtowanej przez naukę Kościoła te dwa znaczenia mogą

¹ T. Olearczyk, *Znaczenie ojca w życiu dziecka*, [w:] *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2006, s. 83.

² *Mały słownik języka polskiego*, red. A. Dyczkowski, Warszawa 1996, s. 501.

³ *Nowy leksykon PWN*, red. S. Skorupka, H. Anderska, Z. Łempicka, Warszawa 1998, s. 1213.

z pewnością ulegać pomieszanu i tak się najczęściej zdarza: w stanie małżeńskim ojciec jest małżonkiem, małżonek jest ojcem. Bycie w wolnym związku nie zmienia istotnie tego sposobu patrzenia: konkubent zwykle jest ojcem dziecka narodzonego ze związku ze swoją towarzyszką. W większości uznanie „dziecka naturalnego” zakłada właśnie taką sytuację⁴.

Pojęcie ojcostwa powstało dopiero ok. 10 tys. lat temu, wcześniej nie łączono w związku przyczynowo-skutkowym aktu kopulacji z faktem pojawiania się potomstwa. Współcześnie przekonanie o konieczności uczestnictwa ojca w procesie wychowania dziecka należy do najbardziej rozpowszechnionych poglądów natury pedagogicznej⁵. Ojcostwo jest specyficzną funkcją mężczyzny i oznacza⁶:

- zajęcie właściwego sobie miejsca w małżeństwie i rodzinie,
- poczęcie dziecka (dzieci),
- otoczenie tych dzieci i ich matki troskliwą miłością,
- utrzymanie i wyżywienie członków rodziny,
- trudne dzieło wychowania dzieci.

Definicje ojcostwa mają charakter niepełny i niewystarczający dla refleksji naukowej. Pojęcie to jest trudne do zdefiniowania z dwóch powodów: po pierwsze, właśnie dlatego, że należy ono do pojęć podstawowych, które nie jest łatwo precyzować, po drugie, zawiera w sobie złożoność i wielość aspektów, których nie sposób wyartykułować w lapidarnej definicji. Uchwycenie istoty ojcostwa wymaga analizy elementów składających się na to pojęcie.

2. Aspekty ojcostwa

Podstawowy, ale bardzo uproszczony jest podział na ojcostwo biologiczne (zwane fizycznym, naturalnym) oraz ojcostwo duchowe. Obok aspektu biologicznego i duchowego istnieje wyodrębniony przez psychoanalizę aspekt symboliczny ojcostwa. Z nimi związane są aspekty etnologiczne, antropologiczne, socjologiczne i demograficzne. Z biologicznego punktu widzenia, każdy człowiek ma ojca. Nawet jeżeli ojciec jest nieświadomy swego rodzicielstwa, to w aspekcie biologicznym jest ojcem. Mimo że aspekt biologiczny jest niezbędny dla całego zjawiska, jakim jest ojcostwo, to sam w sobie nie wpływa w żaden sposób na rozwój i kształtowanie nowego człowieka, jakim jest dziecko. Często zdarza się, że prawdziwym ojcem dziecka nie jest jego ojciec biologiczny. Jest on ojcem

⁴ *Historia ojców i ojcostwa*, red. J. Delumeau, D. Roche, Warszawa 1995, s. 27.

⁵ M.W. Poznańska, hasło: *Ojciec. Ojcostwo i rola ojca w wychowaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. E. Różycka, t. 3, Warszawa 2004, s. 804.

⁶ B. Mierzwiński, „*Mężczyzna jest powołany, aby żył w świadomości swego daru oraz roli męża i ojca*” (FC 25), *Tajemnica ojcostwa*, [w:] *Międzynarodowy Kongres „O godność ojcostwa”*, Gdańsk 2000, s. 75; patrz także: tenże, *Mężczyzna istota nieznana*, Warszawa 1999, s. 68.

w innych, niż biologiczny, aspektach, które dla rozwoju dziecka są o wiele istotniejsze i które bezpośrednio kształtują młodego człowieka, jego postawy, charakter, moralność itd.

Po pierwsze, jest on ojcem w aspekcie duchowym. Stanowi pewien wzór dla rozwoju duchowego dziecka. Uczy go pojęć dobra i zła, kształtuje jego uczuciowość, wrażliwość. Rozwija moralność młodego człowieka. Często ojcostwo postrzegane z perspektywy tego aspektu jest nieświadome. Duchowość dziecka kształtuje się bowiem w wyniku obserwacji i naśladowania postaw oraz zachowań ojca, a nie przez jego świadome działanie. Innym aspektem ojcostwa jest aspekt pedagogiczny, który wymaga od rodzica świadomego zaangażowania. Ojciec zatem musi chcieć zająć się wychowaniem własnego dziecka, stawiać przed nim konkretne wymagania, kontrolować jego edukację, rozwijać zainteresowania. Na pełnienie roli ojca składają się zatem te trzy podstawowe aspekty: biologiczny, duchowy i pedagogiczny. O ile bez pierwszego niemożliwe jest pojawienie się na świecie nowego człowieka, o tyle wystarczą dobrze wypełnione dwa pozostałe, aby można było powiedzieć, że ktoś jest dobrym ojcem. Poniżej zostaną omówione trzy aspekty ojcostwa: biologiczny, prawny i duchowy ojcostwa, ze względu na to, że do nich w pewnym stopniu można sprowadzić pozostałe.

2.1. Aspekt biologiczny

Stanowi podstawę „wziorów krwi” i pokrewieństwa. Mężczyzna wspólnie z kobietą daje życie dziecku, „rodzi” nowe życie, jest więc „rodzicielem”. Naturalną drogą realizacji ojcostwa biologicznego jest stosunek płciowy. Organizm ojca jest w ojcostwo zupełnie niezaangażowany. Komórka rozrodcza jest wydalana, oddana kobiecie, co nie zmienia struktury ciała męskiego. Hojna płodność mężczyzny nie narusza w niczym jego równowagi biologicznej. Biologiczne ojcostwo nie wywołuje żadnego skutku w organizmie ojca. To tłumaczy łatwość, z jaką mężczyzna zapomina, że może w każdym stosunku seksualnym stać się ojcem. B. Mierzwinski, nie negując prawdy zawartej w tych słowach, broni aspektu biologicznego ojcostwa przed jednostronnym pomniejszaniem lub przekreślaniem jego wartości, tłumacząc, że najgłębsza treść aktu i jego skutki przekraczają poziom wyłącznie biologiczny⁷.

2.2. Aspekt prawny

Małżeństwo rodziców może gwarantować dziecku prawe pochodzenie, a niejednokrotnie także umiejscowienie go w ramach struktury społecznej z zagwarantowaną odpowiednią pozycją społeczną⁸. Z tego punktu widzenia prawne

⁷ B. Mierzwinski, *Mężczyzna istota...*, s. 68-70.

⁸ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Warszawa 1982, s. 18.

ojcostwo jest ważniejsze od biologicznego. Państwo zajmuje się od strony prawnej stosunkowo wąskimi problemami ojcostwa, najczęściej przy okazji omawiania kwestii rodziny zastępczej, władzy rodzicielskiej, ustalenia pochodzenia dziecka, zagadnień nadawania nazwiska i imienia dziecka czy obowiązku alimentacyjnego.

2.3. Aspekt duchowy

Aspekt duchowy wiąże mężczyznę głęboko i trwale z rodziną. Bez niego byłby on tylko ojcem „biologicznym”. Mężczyzna aktualizuje swoje ojcostwo, nadając mu nowy wymiar, dzięki trwałej więzi emocjonalnej. Pragnie tworzyć nowe życie, kształtować nowego człowieka, przekazywać swoim dzieciom te wartości, o których słuszności jest głęboko przekonany i które sam realizuje w swoim życiu. Pragnie też „coś” pozostawić po sobie – najtrwalsze dzieło⁹. J. Witczak stawia ciekawą i dyskusyjną hipotezę: „Współczesny mężczyzna bardzo pragnie dziecka, bardziej niż kobieta. W potocznym mniemaniu przyzwyczajaliśmy się przypisywać kobietom potrzebę macierzyństwa, jeżeli nie aktualną, to na pewno potencjalną. Badania naukowe przeczą jednak takiemu pogładowi. Okazuje się bowiem, że o 10% więcej mężczyzn niż kobiet, szczególnie młodych, pragnie (jeszcze w okresie przedmałżeńskim) mieć w przyszłości dziecko”¹⁰.

Józef Augustyn uważa, że ojcostwo oparte jest przede wszystkim na osobistych wartościach, świadomie zdobytych w pracy nad sobą oraz w relacji do kobiety i dzieci¹¹. Współczesny mężczyzna, który nie ma możliwości przekazania swoim dzieciom wielkich dóbr materialnych, lepiej rozumie, że może im ofiarować większy dar – samego siebie: swój czas, czułość, życzliwość, troskę, wsparcie, ofiarność, słowem – ojcowską miłość. Dziecko pomaga ojcu stawać się bardziej odpowiedzialnym człowiekiem. Nie tylko ojciec jest przewodnikiem dla własnego dziecka, ale także ono może być przewodnikiem dla niego. Już samo narodzenie syna może być dla młodego mężczyzny prawdziwym przebudzeniem emocjonalnym i duchowym, które da mu możliwość osiągnięcia głębszej i szerszej wizji własnego życia i świata¹². Dziecko wywiera istotny wpływ na życie mężczyzny, na rozwój jego psychiki i osobowości. Żona i dzieci czynią mężczyznę ojcem. Józef Tischner pisał: „mężczyzna staje się ojcem dzięki kobiecie, kobieta matką dzięki mężczyźnie”¹³.

⁹ B. Mierzwiński, *Mężczyzna istota...*, s. 70.

¹⁰ J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Warszawa 1987, s. 19.

¹¹ J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków 2003, s. 71.

¹² Tamże, s. 72.

¹³ J. Tischner, *Dramat cielesności*, „W drodze” 1985, nr 8, s. 69.

3. Rola ojca w rodzinie

Przez rolę społeczną określa się ogół zachowań, których pozostałe osoby w grupie mają prawo oczekiwać od jednostki. Rola ojca w rodzinie zawiera sumę jego zachowań oczekiwanych ze strony żony i dzieci. Roli odpowiada pozycja, którą można określić jako zespół zachowań, których jednostka oczekuje od innych¹⁴. Z pojęciem roli i pozycji wiąże się z kolei pojęcie funkcji. To rola określa, jakie funkcje ma spełniać ojciec w związku z zajmowaną przez siebie pozycją oraz w jaki sposób ma je urzeczywistniać. Istniejący dawniej model ojca patriarchy wielkiej rodziny obejmującej kilka pokoleń, o niekwestionowanym, niekiedy despotycznym autorytecie uległ w XX wieku radykalnym przemianom. Według M. Sokołowskiej tradycyjny model ojca ograniczał się do dwóch funkcji: utrzymania rodziny i karania dzieci. Tradycyjne społeczeństwo nie wymagało od niego bezpośredniego angażowania się w kwestię wychowania, zostawiało mu natomiast prawo głosu w zasadniczych sprawach dotyczących dzieci. Współcześnie z ojcem związane są trzy podstawowe funkcje: prokreacja, utrzymanie i ochrona rodziny oraz wychowanie dzieci. Specyfika roli ojcowskiej, zdaniem H.-L. von Canitz, sprowadza się do sześciu jego funkcji: jest on rodzicielem, żywicielem, obrońcą, wychowawcą, obiektem identyfikacji oraz towarzyszem zabaw (termin niemiecki: Freizeitkamerad)¹⁵. Z kolei Adam Lepa¹⁶ wyróżnia trzy podstawowe role ojca: opiekun, żywiciel i wychowawca.

Ojciec kojarzony jest najczęściej z wypełnianiem funkcji prokreacyjnej i zabezpieczającej. Istotnym zadaniem życiowym ojca jest wychowanie dziecka. Mówiąc o wychowaniu, przyjmuję definicję sformułowaną przez Janusza Tarnowskiego, który wychowanie określa jako „całokształt procesów i sposobów, które pomagają istocie ludzkiej urzeczywistniać w pełni jej człowieczeństwo”¹⁷. W odróżnieniu od miłości macierzyńskiej, która charakteryzuje się bezwarunkowością, miłość ojcowska wymaga od dziecka „spełnienia pewnych standardów zachowania i postępowania. Pojawia się ona nieco później niż macierzyna i jest od niej spokojniejsza, bardziej konsekwentna i racjonalna. W stosunkach ojca z córką i synem większą rolę odgrywa kontakt na płaszczyźnie rozumowej, intelektualnej i poznawczej niż czysto uczuciowej”¹⁸. Ojciec ceni u dziecka przede wszystkim te zalety, które odpowiadają jego wymaganiom. Matka natomiast skłonna jest akceptować u dziecka wszystko.

Postawę wychowawczą ojca cechuje stanowczość i surowość. Pozytywny wpływ tych cech na dzieci jest uwarunkowany współwystępowaniem takich dys-

¹⁴ B. Mierzwiński, *Mężczyzna istota...*, s. 72.

¹⁵ B. Mierzwiński, *Antropologiczne aspekty funkcji ojca w rodzinie*, „Paedagogia Christiana” 1998, nr 2, s. 193.

¹⁶ B. Mierzwiński, *Mężczyzna istota...*, s. 74.

¹⁷ B. Mierzwiński, *Antropologiczne aspekty...*, s. 194.

¹⁸ A. Samson, *Po co jest ojciec?*, „Gazeta Wyborcza” 2001, nr 2, s. 41.

pozycji, jak opiekuńczość i zrozumienie. Ojcowie, których charakteryzuje czułe i opiekuńcze nastawienie do dziecka, wpływają na ukształtowanie się w nim dużej odporności na pokusy, postawy altruizmu oraz ułatwiają rozwój uczuć wyższych. Ojciec pomaga dziecku przejść od fazy statycznego spokoju i poczucia bezpieczeństwa do dynamicznego rozwiązywania napotkanych problemów. Wymaga to uczenia niezależności i dodawania otuchy¹⁹. Badania naukowe i doświadczenia wielu rodzin prowadzą do wniosku, że obecność ojca w procesie wychowania jest nie tylko ważna i konieczna, ale praktycznie niemożliwa do zastąpienia. Ojciec bowiem dostarcza dziecku tych bodźców i wzorów w jego rozwoju społecznym i moralnym, których matka nie może zupełnie lub w tak szerokim zakresie oferować²⁰. Ojciec wpływa na przystosowanie się dziecka do życia w społeczności szerszej niż rodzina oraz kształtuje potrzebę osiągnięć.

Kazimierz Pospiszył stwierdza, że ojciec w zasadniczy sposób wpływa na powstanie i odpowiednie rozwinięcie u dziecka potrzeby osiągnięcia właściwego stosunku do nauki szkolnej, a także wywiera poważny wpływ na rozwój postawy twórczej dziecka²¹. Wzajemne zrozumienie i pozytywny związek uczuciowy między ojcem i dzieckiem mają fundamentalne znaczenie dla rozwoju umysłowego dziecka, gdy nadmierna surowość i przesadna kontrola obniżają poziom osiągnięć edukacyjnych dzieci²². Maria Braun-Gałkowska podkreśla, że brak postawy opiekuńczej u ojca wpływa na dziecko bardziej negatywnie niż nieobecność ojca w domu²³. Ojcowie, bardziej niż matki, podkreślają odmienną rolę mężczyzny i kobiety, przyczyniając się w ten sposób do rozwoju zachowań związanych z własną płcią.

Szczególne znaczenie funkcji ojca objawia się w społeczno-emocjonalnym rozwoju dziecka. Ojciec wprowadza dziecko w świat pracy i kultury, wpływa na życie uczuciowe oraz na kształtowanie się biologicznych i społecznych, czyli małżeńskich, rodzicielskich oraz zawodowych ról męskich i kobiecych. Przez oddziaływanie wychowawcze ojciec formuje wolę, sumienie, światopogląd oraz kształtuje właściwą postawę religijną potomstwa. Udział ojca w procesie wychowania jest czynnikiem wprowadzającym w atmosferę rodzinną ład, konsekwencję i wytrwałość. Są to cechy niezmiernie ważne we wdrażaniu dziecka do egzekwowania zasad moralnych. Ojciec to przede wszystkim dystans i rozum, a matka to uczucie i bliskość. Jedno i drugie jest niezbędne, aby rozwój dziecka był harmonijny.

Niezastąpiona rola ojca jest zbyt często niedoceniana przez społeczeństwo, a w wielu środowiskach społecznych jest pomniejszana. Ojciec jawi się jedynie

¹⁹ J. Lach, B. Szczupał, *Rola ojca w rodzinie*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 10, s. 51.

²⁰ J. Wiczak, dz. cyt., s. 16.

²¹ K. Pospiszył, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa 2007, s. 136.

²² Tamże, s. 141.

²³ J. Lach, B. Szczupał, dz. cyt., s. 52. Patrz także: M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa. Małżeństwo – dzieci – rodzina*, Olsztyn 1999.

jako osoba dostarczająca rodzinie środków do prowadzenia gospodarstwa domowego, wyżywienia i ubrania dzieci, ponadto w niektórych kręgach społecznych uważa się ojca za niepotrzebnego w życiu dziecka²⁴. W tradycyjnej rodzinie rola ojca miała większe społeczne znaczenie. Ojciec reprezentował rodzinę na zewnątrz, dysponował jej majątkiem, decydował o przyszłości dzieci. Od czasu gdy większość kobiet zamężnych zaczęła dzielić z mężczyznami obowiązek zarabiania na utrzymanie rodziny i gdy wielkość zarobków żony zbliżyła się lub zrównała z zarobkami męża, mężczyzna stracił swoją wyjątkową pozycję głowy rodziny. Gdy w świadomości małżonków funkcjonują nadal patriarchalne wyobrażenia o pozycji mężczyzny w rodzinie, o podziale obowiązków związanych z organizacją życia domowego i wychowaniem potomstwa, ojciec jest „zawieszony w pewnej próżni”. Przestał on być jedynym żywicielem rodziny i jej reprezentantem na zewnątrz, ale nie podjął obowiązków i czynności opiekuńczo-wychowawczych wewnątrz rodziny, w stosunku do dzieci. Może to rodzić przekonanie żony o drugorzędności roli ojca w wychowaniu dziecka, jej matczynej, niezastąpionej opiece nad niemowlęciem i małym dziecku. Wychowanie dziecka i kształtowanie go od najmłodszych lat postrzegane jest obecnie przez wielu ojców nie tylko jako świadomy obowiązek, ale jako współczesny przywilej mężczyzny, z którego nie chcą zrezygnować. O konieczności uczestnictwa ojca w procesie wychowania przemawiają intuicyjne odczucia większości ludzi oraz doświadczenia życia codziennego²⁵.

W dzisiejszych czasach rośnie zainteresowanie rolą ojca w rodzinie i jego kompetencjami wychowawczymi. Wraz ze zmianami zachodzącymi w strukturze rodziny, przeobrażeniom ulegają również funkcje pełnione przez rodziców. Jedną z nich jest funkcja wychowawcza. Na znaczenie roli ojca w pełnieniu funkcji wychowawczych rodziny wskazuje Józef Witczak. Jego zdaniem ojcowskie odczucia radości i dumy z posiadania potomka powinna jak najszybciej uzupełnić troska o nawiązanie realnego kontaktu z dzieckiem. Ważne jest, aby w następnych latach ojciec dostosowywał formy swego oddziaływania do płci i wieku dziecka. Inne są potrzeby i oczekiwania wobec ojca ze strony syna, a inne od córki. Zdaniem J. Witczaka trudno się dziwić tym ojcowskim pragnieniom. Stanowią one siłę napędową wychowania, ale równocześnie kryją w sobie liczne niebezpieczeństwa. Mogą być wyrazem ojcowskiego egoizmu, chęci kształtowania osobowości syna według własnych, nieurzeczywistnionych aspiracji. Z jednej strony, biorąc pod uwagę, że syn będzie ojca naśladował, powinien on formułować jasne wypowiedzi, przyjmować zrozumiałe postawy i dawać czytelne wzorce zachowań. Powinien też mieć własny światopogląd oraz określony system etyczny oraz go przestrzegać. Z drugiej strony, ojciec ma za zadanie poznawać swo-

²⁴ J. Augustyn, dz. cyt., s. 22.

²⁵ J. Witczak, dz. cyt., s. 10-14.

jego potomka, jego psychikę, musi respektować osobowość dziecka. W takiej postawie przejawia się miłość ojcowska. Witczak stwierdza, że obecność ojca w procesie wychowania jest nie tylko ważna i konieczna, ale niemożliwa do zastąpienia. Ojciec bowiem dostarcza dziecku tych bodźców i wzorów w jego rozwoju społecznym i moralnym, których matka nie może ofiarować²⁶. Zdaniem Marii Braun-Gałkowskiej, dzięki obecności ojca dziecko przyjmuje taki sposób życia, jaki jest naturalny dla człowieka, polegający na funkcjonowaniu w grupie społecznej. Dzięki ojcu wzbogaca się kontakt dziecka ze światem, dzięki niemu uczy się ono, że w grupie trzeba się liczyć z innymi i nie można żyć tylko dla siebie²⁷. Podobne stanowisko przyjmuje J. Rembowski, który uważa, że dzieci wychowujące się bez ojca nie osiągają nigdy takiego stopnia dojrzałości społecznej, aby odczuwać potrzebę zdobycia ojcowskiej miłości. W konsekwencji tego stanu rzeczy mogą pozostać ludźmi niedojrzałymi społecznie²⁸. Autor podkreśla, że obecność ojca w rodzinie jest ważna nie tylko dla chłopców, dla których ojciec jest naturalnym wzorem do naśladowania, ale również dla dziewcząt. Obserwacja zachowania ojca pozwala dziewczynom lepiej zrozumieć postępowanie kolegów, a w przyszłości mężów i synów. Pod wpływem obserwacji ojca kształtuje się obraz mężczyzny, jego stosunku do kobiety i pozycji zajmowanej w rodzinie²⁹. Brak ojca i identyfikacja z matką zdaniem wielu autorów może stanowić przyczynę pojawienia się u chłopców tendencji homoseksualnych, a także różnych zaburzeń życia seksualnego w okresie dorosłości. Zdaniem Kazimierza Pospiszyla brak ojca lub niewłaściwe sprawowanie przezeń roli rodzicielskiej może wywołać bardzo głębokie i często nieodwracalne zaburzenia w jednej z podstawowych sfer zachowania się człowieka związanego z płcią³⁰.

Bazyli Baran podkreśla, że dzieciom wychowywanym bez ojców trudniej niż ich rówieśnikom wychowywanym w pełnych rodzinach rozwiązywać życiowe problemy. Wykazują one więcej napięć emocjonalnych, mają trudności w nawiązywaniu kontaktów, posiadają mniejsze poczucie bezpieczeństwa i są bardziej agresywne. W rodzinach samotnych matek z dzieckiem matki mogą koncentrować swoją uwagę i dążenia na osobie dziecka. Pozostawione przez partnerów czynią z wychowania dziecka jedyny cel swojego życia, poświęcają się dziecku i dla dziecka. Prowadzi to najczęściej do ich starań o jak najdłuższe utrzymanie dziecka przy sobie w sytuacji zależności emocjonalnej oraz hamowania jego prób usamodzielnienia się i traktowania go jako zastępczego partnera³¹.

²⁶ Tamże, s. 15-16.

²⁷ M. Braun-Gałkowska, *Trudne pytania: listy o życiu i miłości*, Wrocław 1992, s. 69.

²⁸ J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1978, s. 77.

²⁹ Tamże, s. 46.

³⁰ K. Pospiszyl, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa 1980, s. 154.

³¹ B. Baran, *Rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka*, Warszawa-Poznań 1981, s. 84.

Duże znaczenie przypisuje się psychicznemu kontaktowi rodzica z potomkiem. Istotną rolę odgrywa tu mechanizm naśladowania i modelowania. Anna Dudak, która powołuje się na Marię Ziemską, twierdzi, że dziecko uczy się naśladować sposób, w jaki rodzice traktują siebie nawzajem i jaki mają stosunek do niego, co wykorzystuje później we własnym małżeństwie. Dziecko naśladuje te wzorce, z którymi jest silnie związane emocjonalnie, czyli przede wszystkim rodziców. Bierze przykład z ich postępowania, uczy się gestów miłości, sposobów oceniania i wartościowania. W prawidłowo przebiegającym życiu rodzinnym chłopiec uczy się swojej przyszłej roli męża, naśladując ojca, a dziewczynka przygotowuje się do bycia żoną, idąc za wzorem matki. Brak możliwości naśladowania ojca we wczesnym dzieciństwie prowadzi do niedojrzałości emocjonalnej i psychicznej, a więc do niedojrzałości osobowości oraz utrudnia kontakty interpersonalne. Naśladowanie ojca przez dziecko umożliwia osiąganie przez nie dojrzałości emocjonalnej, kształtowanie osobowości zdolnej do miłości, a także przyswajanie wzorów ról małżeńskich, wzorów zachowań i postaw, co wpływa na orientację seksualną potomka. Udana identyfikacja z ojcem ułatwia dziecku internalizację norm i wartości, przyczynia się do kształtowania jego sumienia, a szczególnie do rozwoju poczucia odpowiedzialności. W przypadku nieobecności ojca, nadmierna identyfikacja chłopca z matką utrudnia mu utożsamienie się z własną płcią i w konsekwencji przyjęcie na siebie roli męskiej, którą ma pełnić w przyszłości we własnym małżeństwie³².

Dobry kontakt z ojcem decyduje o emocjonalnej stabilności oraz o lepszym przystosowaniu do życia. Szczególną rolę odgrywa wzór ojca w okresie dojrzewania dziecka. Jest to dla niego czas poszukiwania ideałów, wartości, wzorów osobowościowych. Osobowość ojca – szczególnie w przypadku chłopca – zaczyna nabierać w tym okresie szczególnego znaczenia. W młodości ułatwia on znalezienie własnego miejsca w życiu, a więc wybór określonego zawodu i kierunku studiów.

Analizując role i funkcje, jakie pełni ojciec w rodzinie, trudno pominąć aspekt związany z zapewnieniem jej odpowiednich warunków materialno-bytowych. Wraz ze zmianą pozycji zawodowej matki, zmienia się rola ojca i jego pozycja w rodzinie. Ojciec przestaje być już jedynym żywicielem rodziny. Ma to duży wpływ na status ojca w rodzinie, zmusza do przyjęcia nowego układu wzajemnych relacji między członkami rodziny, a często nawet do podejmowania ról i zadań, które dotychczas były powierzone wyłącznie matkom. Mężczyzna odpowiedzialny jest za to, jaką kobietę wybiera na matkę swoich dzieci, jak również za swoje relacje z żoną. Dobry przykład miłości ojca i matki jest czymś najważniejszym, co można dać dzieciom, gdyż ma to zasadniczy wpływ na wychowanie. Mąż w dużej mierze jest odpowiedzialny za atmosferę, jaka panuje w domu, za stosunki

³² A. Dudak, *Samotne ojcostwo*, Kraków 2006, s. 64.

panujące między członkami rodziny, za to, czy dom jest oazą bezpieczeństwa, czy też źródłem lęku („wszyscy się boją taty”). Dobra atmosfera wymaga pewnych, ustalonych zasad, gdzie każdy z domowników zna swoje miejsce, obowiązki i prawa.

4. Modele ojcostwa

Pojęcie modelu w zależności od dyscypliny używane jest w różnych znaczeniach. Wincenty Okoń podaje trzy znaczenia pojęcia modelu: środek dydaktyczny będący wzorem przedmiotu poznawanego przez uczniów, lecz niedostępnego w wersji oryginalnej, idealny wzorzec, w metodologii układ elementów izomorficzny w stosunku do danego układu oryginalnego, ale prostszy i łatwiej dostępny badaniom³³. Najczęściej przez model rozumie się strukturę danego obiektu (może to być osoba, grupa społeczna, instytucja, proces, zjawisko, przedmiot itd.). Jest to zazwyczaj uproszczony schemat jakiegoś wycinka, fragmentu rzeczywistości, uwzględniający tylko te właściwości, które w danym przypadku są istotne³⁴. W tym przypadku wyróżnia się dwa pojęcia: model realny (opis realnej – typowej rzeczywistości społeczno-pedagogicznej), model – wzorzec (uogólniony opis istotnych elementów jakiegoś fragmentu tej rzeczywistości będący konstruktem, tworem postulowanym, pożądanym).

Uwzględniając uwagi dotyczące istoty modelu-wzorca, można powiedzieć, że modelem – wzorcem środowiska wychowawczego lub procesu jego kształtowania będzie, po pierwsze, realne – konkretne wzorcowe środowisko społeczno-wychowawcze odznaczające się optymalnymi parametrami dotyczącymi jego struktury organizacyjnej, funkcjonowania i rezultatów opiekuńczo-wychowawczych – w konkretnym kontekście terytorialnym; po drugie – opis powyższego sprawnie funkcjonującego w danej miejscowości środowiska, ujmujący jego podstawowe, istotne elementy strukturalno-funkcjonalne; po trzecie – uogólniony syntetyczny opis optymalnej, pożądanej w danych warunkach – struktury organizacyjno-funkcjonalnej środowiska wychowawczego³⁵.

Odnosząc się do ojcostwa przyjmuję koncepcję jego modelu jako schematu zawierającego określone założenia teoretyczne oraz symboliczne przedstawienie ojcowskich zachowań. Mówiąc o modelach ojcostwa uwzględnić należy takie elementy, jak: wyobrażenie o ojcostwie i jego wartości, stosunki i powiązania wewnątrzmażeńskie, udział ojca w funkcjonowaniu materialnym rodziny, a także rolę ojca w wychowaniu.

³³ W. Okoń, hasło: *model*, [w:] tegoż, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 253.

³⁴ *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 141-142.

³⁵ Tamże, s. 142.

4.1. Tradycyjny model ojcostwa

W tradycyjnym sensie ojciec staje się coraz mniej potrzebny. Nie musi już budować, hodować i bronić. Coraz częściej nie musi nawet zarabiać, bo żona zarabia tyle samo albo i więcej. Ojcostwo i rodzina stają przed zupełnie nowymi wyzwaniami. Ciężar zadań przypisanych ojcu przenosi się ze sfery materialnej i z obszaru konieczności w obszar uczuć, więzi i odpowiedzialności³⁶. Model ojcostwa w przeszłości był niewątpliwie związany z nierównym traktowaniem społecznym kobiety i mężczyzny. Społeczna dominacja mężczyzny dawała mu przewagę nad kobietą bez żadnej zasługi z jego strony. Sam układ społeczny stwarzał konieczność podporządkowania się kobiety mężczyźnie. Nierówność ta przejawiała się we wszystkich niemal dziedzinach życia społecznego. Nierówności tych nie należy jednak oceniać z dzisiejszego punktu widzenia, posługując się kryteriami społecznej sprawiedliwości i równości³⁷. Tradycyjny model zakłada, że ojciec pracuje zawodowo, a matka zajmuje się domem i dziećmi. Mężczyzna dzięki temu, że spełnia rolę żywiciela rodziny, nie musi angażować się w opiekę nad dzieckiem i prace domowe – są to obowiązki kobiety. Podstawową rolą, jaką przypisuje się ojcu, jest zabezpieczenie bytu materialnego rodzinie. Ojcowie, którzy nie mogą temu zadaniu podołać, są prezentowani jako nie w pełni wartościowi mężczyźni. Od kiedy kobiety uniezależniły się ekonomicznie od mężczyzn, rola ojca jako żywiciela rodziny się zdezaktualizowała³⁸.

Tradycyjny model zakłada również, iż ojciec pełni rolę głowy rodziny. Bycie głową rodziny dla mężczyzny było stosunkowo proste. Spełniał on role społeczne wyraźnie określone przez zwyczaje, tradycje, prawo oraz przez religię. Przywództwo mężczyzny w rodzinie tradycyjnej wiąże się ze stereotypowym postrzeganiem męskości. Wzór ojca jako głowy rodziny podkreśla wartość władzy i dominacji nad pozostałymi członkami rodziny. Mężczyzna kieruje poczynaniami żony, która zajmuje się domem i dziećmi. We wzorze tym akcentuje się wyższość płci męskiej. Mężczyzna będący głową rodziny, ze względu na swoją przywódczą rolę, ma prawo wyboru. Wzór mężczyzny jako głowy rodziny, który wymaga od mężczyzny dominacji w rodzinie, potwierdza nierówność statusu mężczyzn i kobiet. Ojciec z racji tego, że jest mężczyzną, ma autorytet u dzieci. Uczestniczy w wychowaniu, ale inaczej niż matka. Jest stanowczym wychowawcą, opierającym się raczej na męskim autorytecie, a nie na partnerstwie lub opiekuństwie dzieci. Wzór surowego wychowawcy akcentuje funkcje – instrumentalną i kontrolną. Ojciec jest emocjonalnie odległy od dzieci, nie zajmuje się fizyczną opieką, funkcje emocjonalne i opiekuńcze wypełnia kobieta. Mężczyzna dyscyplinuje dzieci, bywa groźny i karzący³⁹.

³⁶ W. Eichelberger, *Zdradzony przez ojca*, Warszawa 1998, s. 64-65.

³⁷ J. Augustyn, dz. cyt., s. 28-29.

³⁸ Tamże, s. 20.

³⁹ K. Arcimowicz, *Obraz ojca w polskich mediach*, „Niebieska Linia” 2004, nr 1, s. 9-10.

4.2. Współczesny model ojca

Ojciec współcześnie, jak podkreśla Wiesław Fijałkowski, to osoba wrażliwa kompetentna, energiczna i zdecydowana, w każdej chwili gotowa do przyjęcia odpowiedzialności, nieustraszenie aktywna, krytyczna względem innych, ale również w stosunku do samej siebie, spostrzegawcza, a zarazem stonowana w reakcjach. Taki ojciec kocha miłością bezinteresowną. To już nie jest ten wzorzec, w którym ojciec jest głową rodziny, a matka sercem. Ukazuje się tu pełne dwurodzicielstwo, w którym oboje rodzice przejawiają odrębności związane z płcią, ale odrębności stają się tu elementem harmonijnego dopełniania osób⁴⁰. Ojcostwo jawi się dzisiaj jako służba dzieciom⁴¹. Model ojcostwa nie jest już dziś spontanicznym, naturalnym darem, który wynosi się z własnej rodziny. Młodzi mężczyźni muszą ojcostwo dopiero odkryć, świadomie je wybrać, pielęgnować i wcielać w życie⁴². Funkcja wychowawcza może być sprawowana w różny sposób. Istnieje wzór ojca jako partnera dziecka. Ukazuje on, że wychowanie może opierać się nie tylko na utrzymaniu rygoru, ale także na traktowaniu dziecka jako partnera, któremu należy tłumaczyć, dlaczego powinno postępować lub nie postępować w określony sposób. Postawa ojca polega na pomaganiu dziecku. Wzór ten jest trudny w realizacji, wymaga od mężczyzny wiele wysiłku, ale daje możliwość rozwijania głębokich więzi emocjonalnych z dzieckiem. Mężczyźni, dla których rodzina jest najważniejsza, którzy angażują się w życie rodzinne i opiekę nad dzieckiem, uważając, że dostarcza to im nowych doświadczeń i korzystnie wpływa na ich zdrowie psychiczne, tworzą model ojca, jakim jest opiekun dziecka. Wzór ten akcentuje androgyniczne zachowania w procesie wychowania dziecka, głównie na etapie pielęgnacji i opieki nad dzieckiem. Ojciec jako opiekun dziecka stwarza mężczyźnie szansę rozwijania pełni jego możliwości jako człowieka⁴³.

5. Skutki braku ojca

Każde dziecko odczuwa potrzebę kontaktu ze swoim ojcem. Głęboka więź emocjonalna staje się dla dzieci fundamentem stabilności uczuciowej, poczucia bezpieczeństwa oraz otwarcia na świat w całym późniejszym życiu⁴⁴. Na niezbędność kontaktu z ojcem wskazują badania dotyczące wpływu nieobecności ojca na kształtowanie się osobowości dziecka. Dzieci, które wychowują się bez ojca, wykazują słabsze przystosowanie się do sytuacji, które mają miejsce poza

⁴⁰ W. Fijałkowski, *Ojcostwo na nowo odkryte*, Pelplin 1996, s. 135.

⁴¹ J. Augustyn, dz. cyt., s. 8.

⁴² Tamże, s. 25.

⁴³ K. Arcimowicz, *Obraz ojca...*, s. 11.

⁴⁴ J. Augustyn, dz. cyt., s. 89.

rodziną, wykazują większą zależność od dorosłych, lękliwość i wrogie nastawienie wobec innych dzieci⁴⁵. Dzieci pozbawione opieki ojcowskiej przejawiają w grupie rówieśniczej mniej dojrzałe formy zabawowe niż ich koledzy przebywający stale z ojcami. Mają trudności z przystosowaniem się do wymagań w grupie. W mniejszym stopniu potrafią nawiązywać kontakt z rówieśnikami. Kształtują się w nich negatywne uczucia, np. zazdrość, zawiść. Dzieci wychowujące się bez ojca wykazują mniejszą samodzielność i aktywność, ponadto częściej nie uznają autorytetów. Takie zachowania powodują u tych dzieci brak akceptacji ze strony rówieśników i odrzucenie. Charakterystycznymi cechami dzieci pozbawionych ojca są: nadpobudliwość, agresywność, popadanie w stan depresji, brak poczucia bezpieczeństwa. W szkole dzieci te nie potrafią sprostać wymaganiom nauczycieli, mają słabe stopnie. Chłopcy, pozbawieni męskiego wzorca zachowania się, tworzą model mężczyzny o nadmiernej liczbie cech agresywnych. Brak wzorca męskiego wpływa na ich dorosłe życie. Po założeniu własnej rodziny często młodzi mężczyźni nie potrafią odnaleźć się w roli męża i ojca. Wychowywani bez udziału ojca charakteryzują się brakiem umiejętności przystosowania społecznego. Poczucie braku wiary w siebie, brak pewności siebie uniemożliwiają im osiągnięcie zamierzonych celów. Są to osoby o niskiej samoocenie. Brak obecności ojca powoduje nasilenie się postaw lękowych, które są przyczyną zaburzeń psychicznych.

Ojciec powinien być kompetentnym i aktywnym wychowawcą dostarczającym pozytywnych wzorów sprzyjających rozwojowi społecznemu i moralnemu dziecka⁴⁶. Obecność ojca w wychowaniu jest niezwykle istotna dla rozwoju potomstwa. Nikt nie może zastąpić ważnej funkcji, jaką on pełni. Ojciec jest gwarantem właściwego dojrzwania psychospołecznego⁴⁷. Daje poczucie bezpieczeństwa, wnosi w życie dziecka świat wartości i zasad. Jego rola jest niezmiernie ważna w rozwoju społecznym i moralnym młodego pokolenia⁴⁸. Mężczyzna, który tworzy pełen miłości związek ze swą partnerką, oddziałuje jednocześnie na jakość relacji ze swym potomstwem. Innym oddziaływaniem na jego rozwój jest bezpośrednie uczestnictwo w życiu dzieci, co często wiąże się z zabawą i rozwijaniem zainteresowań⁴⁹.

Bliskość ojca daje odwagę do podejmowania prób coraz trudniejszych i wchodzenia w dorosłe życie⁵⁰. Ojciec nie narzuca dziecku drogi życiowej, którą ma podążać. Jest także opiekunem wolności i podmiotowości dziecka, pobudza

⁴⁵ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975, s. 136.

⁴⁶ J. Witczak, dz. cyt., s. 16-19.

⁴⁷ K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie...*, s. 7-12.

⁴⁸ J. Witczak, dz. cyt., s. 16.

⁴⁹ K. Piątek, *Męskość (nie)męska. Współczesny mężczyzna w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Bielsko-Biała 2007, s. 90.

⁵⁰ Tamże, s. 69.

jego rozwój intelektualny i pragmatyczny. Przez swoje oddziaływanie uczy dziecko, jak ma stawać się dojrzałym człowiekiem. Dziecko, obserwując ojca, uczy się ról pełnionych przez niego. Wychowanie na niwie życia rodzinnego daje dzieciom bezcenne i liczne wzorce zachowań. Sprawując określone role społeczne, uczy tzw. wychowania przez życie. Dziewczynka tworzy wzór swego przyszłego męża i ogólny wizerunek mężczyzny, który ma wpływ na późniejsze, dojrzałe życie⁵¹. Ojciec odgrywa wyjątkową rolę w modelowaniu jej postawy wobec przyszłych partnerów, jak również nadziei i marzeń związanych z miłością. Jego rola w tym zakresie jest znacząca i wpływa na prawidłowy rozwój jej kobiecości i seksualizmu⁵². Właściwie obrana droga i szczęśliwa przyszłość będzie w dużej mierze zależała od tego, czy dzieci miały okazję obserwować swych rodziców w środowisku domowym i pozarodzinnym⁵³. Ojciec ma specyficzną misję do spełnienia, gdyż jest przedstawicielem rodziny w środowisku zewnętrznym – łączy życie rodzinne z szerszym życiem społecznym. Jest reprezentantem siły fizycznej, energii i stanowczości. Pomaga pozbyć się pierwotnego egoizmu, stać się człowiekiem pełnym uczuć, wartości i potrafiącym współżyć z innymi ludźmi⁵⁴.

Niezmiennie ważne jest zaangażowanie się ojca w życie dziecka. Wpływa ono na proces identyfikacji potomka z rodzicem. Brak takiej identyfikacji nie pozwala na pozytywne ukształtowanie postaw moralnych i społecznych dziecka⁵⁵. Wiele badań potwierdza duże znaczenie jego udziału w przebiegu należytego społecznego przystosowania do roli, jaką określa płeć dziecka. Proces ten polega na typizacji tego zachowania. Matki w wychowaniu mniejszą wagę przywiązują do przestrzegania i wpajania płciowych schematów postępowania i sposobów zachowania. Ojciec zaś od najmłodszych lat życia swego dziecka stara się wskazać metody postępowania, które przysługują danej płci⁵⁶.

Gdy ojciec dobrze wypełnia swą funkcję w rodzinie, to jego obecność w życiu dziecka daje mu oparcie i poczucie stabilności, czyni je szczęśliwszym i bezpiecznym. Słaby związek emocjonalny z ojcem jest uznawany za główną przyczynę nasilania się lęku u dzieci. Uświadomienie sobie tej prawidłowości jest bardzo istotne, gdyż niemal wszystkie postaci zaburzeń w zachowaniu się człowieka bardziej lub mniej pośrednio wypływają z lęku⁵⁷. Nieobecność rodzica

⁵¹ S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej*, Toruń 2006, s. 139.

⁵² N. Wright, *Tatusiowa córeczka, czyli o niezwykłym wpływie ojca na osobowość córki*, Warszawa 1993, s. 222.

⁵³ S. Kawula, dz. cyt., s. 139-140.

⁵⁴ M. Goldman, *Radość ojcostwa: pierwsze 12 miesięcy*, Gdańsk 2002, s. 23.

⁵⁵ A. Pluta, *Wychowawcza rola ojca we współczesnej rodzinie*, „Problemy Rodziny” 1980, nr 5, s. 155.

⁵⁶ J. Witeczak, dz. cyt., s. 7-8.

⁵⁷ J. Brągiel, S. Kawula, A. Janke, *Więzi społeczne w rodzinie*, [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. J. Brągiel, S. Kawula, A. Janke, Toruń 2005, s. 121.

z całą pewnością wpływa negatywnie na jego rozwój w każdym wymiarze osobowości i odbija się także w późniejszym jego funkcjonowaniu⁵⁸. Powoduje niedostatki w przekazie wzorców męskich. Dziecko wzrasta z okaleczonym, nieprawdziwym obrazem rodzicielstwa⁵⁹. Ma zachwiane poczucie bezpieczeństwa, jest przygnębione, mało zaciekawione otaczającym je światem i bardziej zobojętniałe. Zauważa się także słabsze predyspozycje w zakresie spostrzegania.

Małe dzieci pozbawione ojcowskiej miłości już w pierwszych latach życia mają niższy poziom inteligencji i uzyskują słabsze stopnie w nauce. W ich zachowaniu społecznym zauważyć można różne zaburzenia, takie jak na przykład zaniżony obraz własnej wartości, niższa empatyczność, mniejsza zdolność kierowania własnym postępowaniem, niedojrzałość emocjonalna, problemy w relacjach z innymi dziećmi i zachwiana równowaga emocjonalna⁶⁰.

Ojciec jest osobą, której nikt nie jest w stanie zastąpić. Pomimo zmiany znaczenia ojca w rodzinie, mimo lepiej lub gorzej spełnianej przez niego funkcji ojcowskiej, gdy jest on obecny w wychowaniu dzieci, jest rozpoznawany przez nie jako ojciec. Dziecko nie musi akceptować jego zachowania, ale ma ojca, wie, kim on jest i jaki jest. Zarówno córka, jak i syn potrzebują go na co dzień, aby mogli rozwijać swoją płciowość, przygotowywać się do macierzyństwa i ojcostwa.

Młody mężczyzna przez identyfikację z ojcem musi odseparować się psychicznie od matki i nauczyć się od niego, co to znaczy być odpowiedzialnym mężczyzną, dobrym ojcem, jak okazywać szacunek kobietom i jak wchodzić w relacje z innymi ludźmi. Gdy nie ma ojca, chłopiec szuka wzoru męskości na ulicy, w grupie koleżeńskej, w mediach, w pornografii. Często z tych źródeł otrzymuje negatywne wzorce męskości, które wskazują, że tym, co uczyni go prawdziwym mężczyzną, są rozliczne kontakty seksualne, przemoc fizyczna lub słowna, wulgaryzmy, stosowanie używek. Dziewczyna potrzebuje ojca, aby wzrastać w przekonaniu, że jest kochana przez pierwszego w jej życiu mężczyznę i jest warta kochania przez innych. Dzięki niemu uczy się, jak mężczyźni powinni ją kochać i szanować, jak ją powinni na co dzień traktować i jak ona powinna się do nich odnosić. Ojciec nieobecny lub ojciec groźny, chłodny, obojętny stwarza warunki sprzyjające silnemu poszukiwaniu przez dorastającą córkę mężczyzny, w kontakcie z którym będzie mogła zaspokoić potrzeby, które zostały przez ojca zaniedbane. Dziewczęta wychowywane przez ojca tyrana czy ojca nieobecnego psychicznie są szczególnie wrażliwe na przejawy zainteresowania, życzliwości i czułości ze strony swych kolegów, a zwłaszcza dorosłych mężczyzn. Narażone są na wchodzenie w związki zależnościowe, w których są wykorzystywane⁶¹.

⁵⁸ K. Ostrowska, *Nie wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2000, s. 49.

⁵⁹ T. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie*, Kraków 2007, s. 194.

⁶⁰ K. Piątek, dz. cyt., s. 90.

⁶¹ D. Kornas-Biela, *Współczesny kryzys ojcostwa*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 172.

6. Kryzys ojcostwa

Nieobecność fizyczna ojca stanowi jeden z aspektów kryzysu ojcostwa i jest dla rozwoju dziecka negatywnym zjawiskiem. Brak ojca w wychowaniu dziecka może być spowodowany śmiercią, jego dobrowolnym odejściem lub decyzją matki. Z perspektywy psychologicznej sytuacje te zdecydowanie różnią się od siebie. W przypadku śmierci ojca dziecko przeżywa ten fakt zupełnie inaczej niż w sytuacji rozwodu i odejścia z domu. Kiedy ojciec odchodzi od rodziny w sytuacji rozwodu, matka zazwyczaj nie solidaryzuje się z dzieckiem w opłakiwaniu jego utraty i samotność dziecka w tej sytuacji narasta. Najbliższe otoczenie często robi wszystko, aby obraz ojca był negatywny i zniechęcał do kontaktów. Niszcząc szacunek do ojca i jego wartość w oczach dziecka, niszczy się tym samym obraz własnej osoby dziecka, którego ojciec jest integralną częścią, niszczy się poczucie własnej wartości i szacunek do siebie dziecka.

Kryzys ojcostwa pojawia się także wówczas, gdy mąż i żona nie są partnerami w wychowaniu dzieci, w tym sensie, że nie współuczestniczą w nim jako równe sobie w godności i wartości osoby. Dorota Kornas-Biela twierdzi, iż ojciec zdegradowany w rodzinie z pozycji autorytetu traktowany jest najczęściej jako „przydatna ciocia” lub jako „druga mama” pomagająca matce spełniać jej funkcje pielęgnacyjno-wychowawcze wobec dziecka. Uzupełnia on żonę w pracach domowych, najczęściej ze względu na jej obowiązki zawodowe, nadrabia niedomogi jej macierzyńskiego instynktu lub podejmuje tradycyjnie męskie role wtedy, gdy matka nie jest w stanie im podolać (bo w przeciwnym razie wykonałaby je sama). Kryzys ojcostwa polega również na niedocenianiu obecności ojca. Ojciec nie jest traktowany jako osoba znacząca i nieodzowna dla istnienia wspólnoty rodzinnej. Może być czasami przydatny, jego obecność jest traktowana jako wygodna, a nawet pożądana, zwłaszcza jeśli nie przeszkadza i jest użyteczny, jeśli spełnia oczekiwania obecnych w rodzinie kobiet, ale nie jest dla rodziny konieczny i bezwarunkowo doceniany. Ojciec przydaje się jako uzupełnienie matki, ale równie dobrze może go zastąpić babcia, przedszkole, sprzęt elektroniczny, sąsiad o „złoty rączkach”. W miarę ograniczania roli ojca w rodzinie oraz upowszechniania poglądu o jego zbyteczności i nieodpowiedzialności męczyzna coraz rzadziej podejmuje się ojcowskiej roli, coraz rzadziej czerpie z niej satysfakcję, coraz rzadziej służy ona jako kryterium oceny „prawdziwej męskości” lub oceny swojego życia przez niego jako „udanego”. Według Kornas-Bieli w sytuacji, gdy w społecznym odczuciu coraz mniej się wymaga od ojca albo wymaga się tego samego co od kobiety, męczyzna pozostaje małym chłopcem, który do matki swojego dziecka odnosi się jak dziecko wobec własnej matki: wykręca się od odpowiedzialności, utrzymuje zabawowy stosunek do życia, ucieka w marzenia. Swojego spełnienia szuka poza domem, ceni ambicje i osiągnięcia zawodowe. Męczyzna, któremu nie pozwolono na dojrzewanie w ojcostwie, staje się egoistą, tyranem i brutalem lub słabeuszem i „mięczakiem”, popada w nałogi, staje się

nieludzki⁶². Mary Pytches, znana angielska psycholog, stwierdza, iż społeczeństwo zbyt często nie docenia niezastąpionej roli ojca w życiu swoich dzieci. Smutny jest fakt, że wspianą rolę ojca jest pomniejszana w wielu środowiskach społecznych. Ojca uważa się jedynie za osobę, która dostarcza rodzinie środków materialnych do prowadzenia gospodarstwa domowego, wyżywienia i ubrania dzieci. Jeszcze bardziej tragiczne jest to, że w niektórych kręgach społecznych uważa się go za niepotrzebego w życiu dziecka. Dwie wojny światowe, kryzys ekonomiczny, walczący feminizm, łatwy dostęp do środków antykoncepcyjnych, media, modne trendy i napięte terminy w pracy wraz z innymi problemami społecznymi przyczyniają się do tego, że ojcostwo jest zagrożone⁶³.

Wisława Szymborska, znakomita polska poetka, zwraca uwagę na kryzys relacji ojca z synem⁶⁴. Wojciech Eichelberger twierdzi, że współcześnie zanika gatunek ojców, którzy potrafili wybudować dom, polować, hodować, uprawiać, naprawiać, bronić, uczyć, śpiewać i tańczyć, a w dodatku doceniać syna. Dotyczy to przede wszystkim dominującej w naszych czasach kultury miejskiej. Urbanizacja i industrializacja, opiekuńcza funkcja państwa, to wszystko radykalnie zmienia tradycyjny model rodziny, jej strukturę i sens istnienia. Przetrwanie rodziny zależy coraz bardziej od siły emocjonalnej i duchowej więzi łączących tych, którzy ją tworzą. W tradycyjnym sensie ojciec staje się coraz mniej potrzebny. Nie musi już budować, hodować, bronić. Coraz częściej nie musi nawet zarabiać, bo żona zarabia tyle samo albo i więcej. Ojcostwo i rodzina stają przed zupełnie nowymi wyzwaniami. Ciężar przenosi się ze sfery materialnej i z obszaru konieczności w obszar uczuć, więzi i odpowiedzialności⁶⁵.

Wzorem dla rodzicielstwa musi być w rozwoju dziecka zarówno matka, jak i ojciec. Każde z nich w specyficzny sposób dla swojej płci oddziałuje na dziecko. Żadne z nich nie jest ani lepsze, ani ważniejsze od drugiego, ale każde jest inne i unikatowe. Przytoczone opinie na temat kryzysu ojcostwa zdają się pokazywać, iż ojcostwo nie jest już spontanicznym, naturalnym darem, który wynosi się z własnej rodziny. Młodzi mężczyźni muszą ojcostwo dopiero odkryć, świadomie je wybrać, pielęgnować i wcielać w życie⁶⁶. W dzisiejszych czasach brak ojca w rodzinie (fizyczny i psychiczny) stał się nie tylko zjawiskiem zauważalnym

⁶² Tamże, s. 174-188.

⁶³ Podaję za: J. Augustyn, dz. cyt., s. 22.

⁶⁴ „Obrazek. Zajeżdża samochód. Wsiada matka, ojciec i synek. Ojciec idzie z synkiem na spacer. Poświęca czas rodzinie. Tylko, że nie ma nic temu dziecku do powiedzenia. Nie umie mu pokazać: »Słuchaj, to jest klon, a to brzoza«. On tego nie powie, bo już sam tego nie wie. Nie nauczy go puszczać kaczek na wodzie, bo zapomniał, że coś takiego można robić. Idą i nic do siebie nie mówią. Niby jest wszystko, bo świeże powietrze, niedziela, dziecko zdrowo oddycha, ale to dziecko idzie puste i jego ojciec idzie pusty”. Cyt. za: tamże, s. 24-25.

⁶⁵ W. Eichelberger, dz. cyt., s. 64-65.

⁶⁶ J. Augustyn, dz. cyt., s. 25.

i stosunkowo powszechnym. Mówi się o kryzysie patriarchy, a nawet o cywilizacji bez ojca⁶⁷. Obecnie coraz częściej pojawiają się pesymistyczne rozważania nad zagubioną tożsamością ojca, który ucieka od tej odpowiedzialności. Brakuje także pozytywnych znaków uzdrowienia tych ważnych relacji⁶⁸. Dostrzegamy, jak znaczenie i rola ojca traci na wartości. Problem braku ojca w wychowaniu dziecka pozwala na określenie naszego społeczeństwa jako „społeczeństwa bez ojca”. Kwestia ta stała się tak istotna, że współczesny mężczyzna wykazuje dystans do tej roli i przyjmuje bierną postawę do pełnienia swej funkcji⁶⁹. Robert Bly w książce pt. *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach* pisze: „w naszych czasach, kiedy ojciec występuje jako pośmiewisko, jako obiekt podejrzeń, jako zrzędny dureń lub jako niezdecydowany słabeusz, syn staje przed pewnym problemem. Jakże ma być jego własne życie jako mężczyzny?”⁷⁰. W ważnej pracy pt. *Historia ojców i ojcostwa* autorzy zastanawiają się nad przyszłością ojcostwa. Analizując przyczyny kryzysu ojcostwa, wskazują na podwyższającą się liczbę rozwodów, życie w konkubinacie, rozwój cywilizacji technicznej, uciekanie się do sposobów sztucznego zapładniania, które powodują, że w wielu warunkach nie można wskazać mężczyzny, który jest w rzeczywistości ojcem. Można powiedzieć, że jego wizerunek stał się kruchy, a nawet zadać sobie pytanie: czy obraz ojca nie rozpadł się definitywnie na kawałki? W dzisiejszych czasach pytania te nie są bynajmniej bezpodstawne. Warto, abyśmy sobie na nie odpowiadali, badali przejawy kryzysu ojcostwa i starali się szukać szans na jego odbudowanie⁷¹. Gdyby świadomość skutków braku ojców w rodzinie była większa, z pewnością losy wielu rodzin potoczyłyby się inaczej⁷².

Zakończenie

Współczesne ojcostwo przeżywa kryzys. Wpływa on z postaw i zachowań mężczyzn, a także kryzysu samego małżeństwa i rodziny. Najgłębszą przyczyną tej zmiany jest kryzys współczesnego człowieka⁷³. Ojcowie dziś pogubili się w pełnieniu swej roli. Jednak nadal pragną mieć rodzinę i dzieci. Zmienił się także model rodzicielstwa. Obecnie ojciec nie jest już takim autorytetem jak dawniej. Jedni mężczyźni niwelują swoją niepewność sukcesami zawodowymi, inni uciekają w życie chwilą. Obraz ojca ulega przemianom, jest zniekształcany przez nowe koncepcje życia. Przemiany społeczne przyczyniły się także do zmiany

⁶⁷ Tamże, s. 7.

⁶⁸ Tamże, s. 6-7.

⁶⁹ T. Olearczyk, *Sieroctwo...*, s. 195.

⁷⁰ R. Bly, *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*, Poznań 1993, s. 117.

⁷¹ *Historia ojców...*, s. 9.

⁷² M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa...*, s. 69.

⁷³ J. Augustyn, dz. cyt., s. 8.

relacji ojciec – dziecko i więzi pomiędzy mężczyzną i kobietą. Kobiety domagają się swoich praw, są dziś niezależne i zarabiają na swoje utrzymanie. W takiej sytuacji mężczyźni często reagują negatywnie na emancypację kobiet i czują zagrożenie swojej pozycji. Zaburzone kontakty między mężem i żoną wpływają negatywnie na wzajemne relacje ojca i dziecka. Nasuwa się więc pytanie: Co zrobić, aby mężczyzna był szczęśliwym ojcem? Przede wszystkim powinien stworzyć szczęśliwy związek z kobietą. Dojrzałe uczucie obojga małżonków będzie warunkiem udanego ojcostwa i życia rodzinnego. Jego zadaniem jest budowanie silnej i satysfakcjonującej więzi emocjonalnej z kobietą, która będzie podstawą rozwoju ich dzieci. Szczęśliwe ojcostwo powinno kształtować się już w okresie dzieciństwa, rozwijając u chłopców i młodych mężczyzn takie cechy, jak: radość, sprawiedliwość, szacunek, pracowitość i cierpliwość⁷⁴. Doświadczenia zebrane z dzieciństwa w najistotniejszy sposób kształtują przyszłe rodzicielskie role⁷⁵.

Ojcostwo jest niezwykle ważnym darem i wielkim dobrem, które trzeba chronić. Wpływa na szczęśliwe życie i rozwój psychiczny mężczyzn. Mądry, wykształcony, silny mężczyzna, profesjonalista w swoim zawodzie stworzy dobre warunki materialne dla swojej rodziny. Jednak równie istotna jest jego opieka, wsparcie, miłość i zainteresowanie okazane rodzinie⁷⁶. Ważne jest, aby bronił ją przed zagrożeniami oraz był dla niej wsparciem i autorytetem. Aby uzdrowić i wzmocnić współczesne ojcostwo, trzeba przywrócić autorytet ojca i propagować pozytywne wzory ojcostwa. Podważanie roli ojca osłabia funkcję wychowawczą rodziny.

Bibliografia

- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Warszawa 1982.
Arcimowicz K., *Obraz mężczyzny w polskich mediach*, Gdańsk 2003.
Arcimowicz K., *Obraz ojca w polskich mediach*, „Niebieska Linia” 2004, nr 1.
Augustyn J., *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków 2003.
Augustyn J. (red.), *Ojcostwo*, Kraków 1998.
Baran B., *Rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka*, Warszawa-Poznań 1981.
Bly R., *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*, Poznań 1993.
Braun-Gałkowska M., *Psychologia domowa. Małżeństwo – dzieci – rodzina*, Olsztyn 1999.
Braun-Gałkowska M., *Trudne pytania: listy o życiu i miłości*, Wrocław 1992.
Brągiel J., Kawula S., Janke A., *Więzi społeczne w rodzinie*, [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. J. Brągiel, S. Kawula, A. Janke, Toruń 2005.

⁷⁴ M. Živković, *Prawdziwy mężczyzna jako szczęśliwy ojciec*, [w:] *Międzynarodowy Kongres...*, s. 362.

⁷⁵ K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie...*, s. 156-160.

⁷⁶ K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach*, Gdańsk 2003, s. 181-183.

- Delumeau J., Roche D. (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Warszawa 1995.
- Dudak A., *Samotne ojcostwo*, Kraków 2006.
- Dyczkowski A. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1996.
- Eichelberger W., *Zdradzony przez ojca*, Warszawa 1998.
- Fijałkowski W., *Ojcostwo na nowo odkryte*, Pelplin 1996.
- Goldman M., *Radość ojcostwa: pierwsze 12 miesięcy*, Gdańsk 2002.
- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej*, Toruń 2006.
- Kornas-Biela D., *Współczesny kryzys ojcostwa*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001.
- Lach J., Szczupał B., *Rola ojca w rodzinie*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 10.
- Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Mierzwinski B., *Antropologiczne aspekty funkcji ojca w rodzinie*, „Paedagogia Christiana” 1998, nr 2.
- Mierzwinski B., *Mężczyzna istota nieznana*, Warszawa 1999.
- Mierzwinski B., *Mężczyzna jest powołany, aby żył w świadomości swego daru oraz roli męża i ojca (FC 25). Tajemnica ojcostwa*, [w:] *Międzynarodowy Kongres „O godność ojcostwa”*, Gdańsk 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Olearczyk T., *Sieroctwo i osamotnienie*, Kraków 2007.
- Olearczyk T., *Znaczenie ojca w życiu dziecka*, [w:] *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2006.
- Ostrowska K., *Nie wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2000.
- Piątek K., *Męskość (nie)męska. Współczesny mężczyzna w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Bielsko-Biała 2007.
- Pluta A., *Wychowawcza rola ojca we współczesnej rodzinie*, „Problemy Rodziny” 1980, nr 5.
- Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa 2007.
- Pospiszyl K., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa 1980.
- Poznańska M.W., *Ojciec. Ojcostwo i rola ojca w wychowaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2004.
- Pytches M., *Miejsce ojca. Ojcostwo w zamyśle Bożym*, Kraków 1993.
- Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1978.
- Samson S., *Po co jest ojciec?*, „Gazeta Wyborcza” 2001, nr 2.
- Skorupka S., Anderska H., Lempicka Z. (red.), *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998.
- Tischner J., *Dramat cielesności*, „W drodze” 1985, nr 8.
- Witczak J., *Ojcostwo bez tajemnic*, Warszawa 1987.
- Wright N., *Tatusiowa córeczka czyli o niezwykłym wpływie ojca na osobowość córki*, Warszawa 1993.
- Wywiad z Wisławą Szymborską, „Gazeta Wyborcza”, 7 X 1996.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975.
- Živković M., *Prawdziwy mężczyzna jako szczęśliwy ojciec*, [w:] *Międzynarodowy Kongres „O godność ojcostwa”*, Gdańsk 2000.

Summary

Man as the father, caregiver and tutor

The position of a man in the social and family life is underrated. Marriage and family should be the contents of life of both the woman and the man. Their roles and tasks complete and serve each other. The father is described as a man having his own child, whereas fatherhood is referred to as “the fact of somebody having a child (or children)”. Fatherhood is a life-long profession which undergoes modifications as the child grows up, and it does not lose its value. It is a creative activity and remains extremely important not only because of its economic role in the family. A particular meaning of the father’s role is related to the social and emotional development of the child. The father leads the child into the world of work and culture, influences emotional life, its biological and social aspects. He therefore shapes the future roles of a spouse, a parent, a woman or a man. In the process of bringing the child up, the father forms the will, conscience, opinions, and the proper religious outlook of the offspring. The father’s role in the process of upbringing introduces order, consistency and endurance in the family. These features are extremely crucial to teach the child to execute moral values. The father means the distance and the mind, whereas the mother means emotions and the sense of closeness. Both are indispensable in the harmonious development of the child. The irreplaceable role of the father is very often neglected in the society and diminished in many communities. In the traditional sense, the father is getting less and less important. He does not have to build, grow, or protect any more. More and more often he does not even have to earn as it is the wife who earns the same or even more. Fatherhood and family are now facing new challenges. This role changes from the area of economic duties and necessity into the area of emotions, ties and responsibility. Fatherhood is now seen as the service to the children. Research on the influence of the lack of the father on the child’s development proves how indispensable the contact with the father is. Contemporary fatherhood undergoes a crisis. It results from the man’s attitude and behaviour, and the crisis of marriage and family. To heal and convert contemporary fatherhood, it is necessary to restore the father’s authority and its role model. The lack of these prevents the man from fulfilling himself as the husband and the father. It also destroys the raising function towards the children.

Część II

Z historii opieki i wychowania

Czesław Kustra

Opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą

Wstęp

W nauce i działalności Kościoła można wyróżnić dwa rodzaje opieki. Jedna zmierzała i zmierza do zaspokojenia potrzeb, nie tylko wymienianych w teorii potrzeb A. Masłowa, ale także potrzeb duchowych, np. dotyczących zrozumienia sensu życia, cierpienia, nieśmiertelności. Drugi rodzaj opieki to opieka terapeutyczna – Jezus Chrystus był i jest terapeutą. Kiedy Jezus Chrystus przebywał na ziemi, w wielu sytuacjach zachowywał się jak terapeuta. Powołując do istnienia Kościół, przekazał swoim apostołom również funkcję terapeutyczną, nie tylko w sakramentach świętych czy poprzez głoszenie słowa Bożego, ale także w działalności opiekuńczej i wychowawczej. Chrześcijański wychowawca-opiekun, posiadając umiejętności terapeutyczne (także dzięki łasce Jezusa Chrystusa), powinien zaspokajać potrzeby swoich podopiecznych i czynić ich szczęśliwymi ludźmi. Artykuł w sposób szkicowy ukazuje taką działalność opiekuńczo-wychowawczą Kościoła w odniesieniu do dzieci i młodzieży.

1. Opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą w okresie wczesnego chrześcijaństwa

Powstała i rozwijająca się w ostatnich wiekach cesarstwa rzymskiego (I-IV w.) chrześcijańska religia niosła nowe ideały życiowe, jakże różne od wierzeń panujących w Rzymie. Głoszona przez pierwszych chrześcijan pogarda dla dóbr doczesnych, prostota, wstrzemięźliwość oraz życzliwość i miłość do drugiego człowieka zjednały im zwolenników przede wszystkim wśród ludzi biednych, niewolników; później również przedstawicieli patrycjuszy i rycerzy.

Przyjmując tradycję religii żydowskiej, chrześcijanie wnieśli nowe i nieuznawane dawniej zasady współżycia między ludźmi. W społeczeństwie rzymskim znajdowali się właściwie poza prawem jako *genus tertium*, byli więc w sytuacji gorszej niż członkowie gmin żydowskich, którym Rzym nadał prawo *religio licita*, biorąc ich w ochronę przed nieżyczliwością mas. Natomiast chrześcijaństwo było religią zabronioną, gdyż w rzeczywistości uznawano tylko dwie

kategorie obywateli: pogan – *genus primum* i Żydów – *genus alterum*¹. Argumentacja Kościoła, obca mentalności Rzymian, budziła nieufność i wrogość w stosunku do wyznawców nowej religii. Na początku II wieku stanowisko Rzymian wobec chrześcijan charakteryzuje list Pliniusza Młodsze do cesarza Trajana i odpowiedź cesarza. Zaleca on karać opornych, którzy nie chcą składać ofiar pod wizerunkiem bogów i cesarza. Wyznawanie chrystianizmu było więc wystarczającym powodem do stosowania surowych kar, przeważnie kary śmierci. Podobnie kształtowała się sytuacja chrześcijan za panowania następnych cesarzy. Zmiana nastąpiła dopiero w czasach Konstantyna, który przyjął religię chrześcijańską.

Pierwsza wspólnota chrześcijańska w Rzymie tworzyła jedną wielką rodzinę. Jej członkowie swoje dobra oddawali we wspólne użytkowanie – była to wspólnota majątkowa wszystkich członków gminy chrześcijańskiej. W gminie wszyscy byli sobie równi – wolni i niewolnicy. Wszyscy byli zobowiązani do pracy, obowiązek pracy wynikał z zasad religii chrześcijańskiej. Pierwszych chrześcijan cechowała wysoka gotowość do ponoszenia ofiar, do dobroczynności na rzecz biednych. Na pomoc dla ubogich zbierali specjalne fundusze do wspólnej kasy, nazywanej u Tertuliana *arca*, a u Cypriana *corbona*. Dawanie jałmużny w czasie nabożeństw było częścią składową kultu religijnego, ofiarą wiernych według zasady, że bogaty daje Bogu, a ubogi bierze, co daje mu Bóg.

Dobroczynność i bezinteresowny ruch opiekuńczy zapoczątkowali więc w kulturze europejskiej chrześcijanie. Pod ich wpływem zmieniał się ustawodawstwo rzymskie, nabierając cech humanitaryzmu i surowych wymagań moralnych. Za panowania Konstantyna prawodawstwo inspirowane było przez moralność chrześcijańską, następowały zmiany w prawie małżeńskim i rodzinnym, utrudniające rozwody, eliminujące absolutną władzę ojca nad dziećmi, zapobiegające porzucaniu dzieci. Państwo organizowało opiekę nad chorymi, ułomnymi i sierotami, udzielało pomocy materialnej ubogim rodzinom, przeciwdziałając sprzedawaniu i porzucaniu dzieci. Po okresie prześladowań nastąpiła za Konstantyna tolerancja i życzliwość.

Czasy od śmierci Konstantyna do śmierci Konstancjusza to okres dalszego umacniania chrystianizmu i rozwoju instytucji opiekuńczych. Wielu bogatych nawróconych Rzymian przeznaczyło na rzecz opieki nad ubogimi, wdowami i sierotami swoje posiadłości, np. Cyprian podarował swoją posiadłość ziemską. W gminach chrześcijańskich powoływano prezbiterów i diakonów, którzy troszczyli się o losy podopiecznych. Rozdawano niezbędne środki do życia w naturze. Wdowy i sieroty były pod szczególną opieką biskupa. Miał on je utrzymywać na koszt gminy, troszczyć się o należyte wychowanie dzieci w duchu chrześcijańskim i kształcić je w rzemiośle, przygotowując do samodzielnego życia. Zalecał również, aby rodziny bezdzietne brały do siebie sieroty jako własne dzieci.

¹ Por. M. Simon, *Cywilizacja wczesnego chrześcijaństwa I-V w.*, Warszawa 1981.

Można to uznać za początki instytucji adopcji. Tak np. słynny filozof Wschodu Orygenes w wieku dziecięcym, gdy jego ojca Leonidasa zamęczono na śmierć, został przyjęty na wychowanie przez pobożną kobietę w Aleksandrii². W tym okresie zanika też rozpowszechnione w Rzymie w czasach pogańskich porzucanie dzieci. O wielkiej ofiarności i opiekuńczości w Aleksandrii w czasie zarazy informuje biskup Dionizos. Rozwinęła się wówczas opieka nad chorymi³.

W czasie wojen Germanów z Rzymem nastąpił rozpad życia społecznego i upadek moralny. Były to wojny bezwzględne i okrutne. Germanie mordowali i plądrowali kolejne kraje, kierując się ku południowej Hiszpanii, Italii, Grecji, aż do Azji Mniejszej. Powodowało to zubożenie i nędzę tysięcy ludzi. Całe rodziny wędrowały od miasta do miasta, żebząc i prosząc o litość. Wpłynęło to na wzrost i upowszechnienie pracy dobroczynnej. Rosła liczba diakonów organizujących opiekę dla ubogich. Tysiące ludzi żyły z ofiar wiernych. Była znaczna liczba wdów, pól sierot i sierot, np. w Antiochii metryki kościelne wykazują 3000 wdów, w Aleksandrii dobroczynną opieką objętych zostało 7500 ubogich. Także w Rzymie w czasach Grzegorza Greka znaczna liczba ubogich korzystała z opieki dobroczynnej chrześcijańskiego Kościoła.

Wpływ moralności chrześcijańskiej na patrycjuszy rzymskich, mimo iż nienawidzili oni wyznawców nowej religii, był znaczny. Gdy za panowania Juliana Apostaty nastąpił nawrót pogaństwa, wydał on edykt w sprawie wychowania i nauczania, usuwając chrześcijan z zawodu nauczycielskiego. Jednocześnie jednak zalecał praktykowanie w życiu publicznym miłości bliźniego. Organizował, podobnie jak to czynili chrześcijanie, instytucje opiekuńcze, kierując się zasadą miłosierdzia. Nakazał budować przy pogańskich świątyniach schroniska i szpitale, którymi mieli zarządzać kapłani, okazując życzliwość nawet obcym. Apele Juliana Apostaty nie znalazły jednak oddźwięku u Rzymian i świątynie pogańskie świeciły pustkami.

Akceptacja chrześcijaństwa wynikała z idei braterstwa w wierze i przyjaźni, co tworzyło więź duchową nowej społeczności niezależnie od pozycji społecznej i poczucia przynależności grupowej. Życie chrześcijańskie nie ograniczało się do kultu religijnego i kultury, lecz przenikało wszystkie dziedziny – ustawodawstwo, obyczaje, moralność, sprawy opieki. Przecistawiając się brutalności i samowoli władz, chroniło słabych i uciśnionych, stając się obrońcą jednostki. Jałmużna, darowizny na rzecz sierot, wdów i ubogich stanowiły oczywistą powinność publiczną chrześcijanina. Na synodach chroniono dobra ofiarowane Kościołowi, podejmując uchwały zobowiązujące biskupów do korzystania z dóbr dla celów opiekuńczych i zakazujące korzystania z nich dla celów osobistych i dla własnej rodziny. Majątek nie mógł być przekazywany członkom rodziny,

² Tamże.

³ Por. N.Ch. Cochrane, *Chrześcijaństwo i kultura antyczna*, Warszawa 1960.

lecz kolegialnie następnym biskupom, którzy mieli przeznaczać go na cele opiekuńcze poprzez swoich diakonów. Przewidywał to uchwalony w 341 roku na soborze w Antiochii kanon 25⁴. Dla dzieci porzuconych z powodu nędzy organizowano stałą opiekę. Cesarze Honoriusz i Teodozjusz II wydali edykty, na mocy których rodzice tracili prawo do dzieci porzuconych. W 589 roku synod w Toledo potępił porzucanie dzieci i zdarzające się przypadki dzieciobójstwa, określając te czyny jako straszne zbrodnie. Opieka nad biednymi organizowana przez biskupów była znaczna, nazywano ich ojcami ubogich. Na przykład biskup Ambroży ofiarował cały swój majątek ubogim, biskup Chryzostom utrzymywał regularnie 7700 ubogich.

Za panowania Walentyniana II plaga żebractwa rozszerzyła się w Rzymie tak dalece, że wydano zarządzenie, aby sprawdzano, kto rzeczywiście potrzebuje pomocy z powodu niezdolności do pracy. Na tej podstawie wydawano zdrowych ludzi parających się żebractwem poza bramy miasta. W tym samym kierunku szły zarządzenia Teodozjusza i Justyniana. Kontrolowano żebrzących pod względem stanu zdrowia i wieku. Kto, będąc zdrowym, nadużywał prawa do żebrania, tracił prawo wolnego obywatela, a zdrowych niewolników kierowano do właścicieli, którzy sami wymierzali im karę. Czyniono tak w interesie rzeczywiście uprawnionych do żebrania.

Ojcowie Kościoła apelowali do serc i sumień ludzi bogatych, aby ci otwierali przed ubogimi spichlerze i byli hojni w niesieniu pomocy. Bogactwo i dobra doczesne uważali za wspólną własność do podziału. Bogacenie się i krzywdzenie ubogich wynikało, ich zdaniem, z grzesznej natury człowieka, stanowiąc wytwór grzesznego świata i pogańskiego prawa. Było to ich zdaniem niegodne chrześcijanina.

Pierwsi chrześcijanie ograniczali własność prywatną do niezbędnego minimum, rezygnując z obfitości dóbr materialnych na rzecz wspólnoty, szczególnie na rzecz ludzi będących w potrzebie. Troska o bezdomnych, głodnych, chorych przejawiała się nie tylko w świadczeniu doraźnej pomocy, ale w tworzeniu, w celu sprawowania opieki, kompleksów budynków wznoszonych w miastach Wschodu i Zachodu wokół kościołów. Znajdowali w nich schronienie, pomoc i opiekę podróżni, pielgrzymi, żebracy, chorzy i ułomni. Domami kierowali przede wszystkim miejscowi biskupi lub duchowni, dysponujący licznym personelem gospodarczym, sanitarnym i administracyjnym. Władze kościelne stworzyły w tym czasie pierwsze formy zorganizowanej opieki społecznej, później kwestie te stały się przedmiotem troski władz miejskich i państwowych. W III i IV wieku działania opiekuńcze Kościoła łagodziły głód i niedostatek znacznej części ludności u schyłku cesarstwa rzymskiego⁵.

⁴ Por. H. Fierek, M. Fierek-Kaźmierowska, *Dzieje opieki nad dzieckiem*, Słupsk 1991, s. 18; por. także: M. Kosznicki, *Kształcenie i wychowanie w literaturze zachodniego chrześcijaństwa od I do IV wieku*, Gdańsk 1999.

⁵ Por. M. Simon, dz. cyt.

Kościół chrześcijański pierwszych wieków rozwijał się w dwóch kierunkach, osadzając swoją naukę na pierwiastkach kilku kultur. Opierał się na nauce Chrystusa, jednocześnie nawiązując do tradycji żydowskiej i helleńskiej oraz do rzymskiej kultury prawnej. Wyraźna była tu przeciwstawność między pierwiastkiem helleńskim a żydowskim, między Atenami a Jerozolimą oraz historycznie uformowaną i rozwijaną cywilizacją Rzymu, Hippony, Augsburga i Genewy z jednej strony, a Jerozolimą, Antiochii, Aleksandrii, Bizancjum z drugiej⁶.

Na Zachodzie między wiekiem VI a IX maleje wpływ hellenizmu. Na Wschodzie natomiast uniwersytet w Konstantynopolu, założony w 425 roku przez cesarza Teodozjusza II, pozostaje nadal pod wpływem kultury helleńskiej. Szybko rozwijające się miasto stało się duchową stolicą chrześcijaństwa wschodniego, czyli prawosławia, kontynuując najlepsze tradycje świata antycznego. Odbiciem chrześcijańskiego Kościoła Bizancjum staje się ziemskie cesarstwo pozostające w służbie Królestwa Niebieskiego.

Opiekę kościelną w kręgu kultury cesarstwa rzymskiego cechowały te same zasady organizacyjne, regulowane uchwałami synodów i soborów. Jedynie na krańcach cesarstwa brak było dobrze zorganizowanej opieki kościelnej. W krajach naddunajskich zaczął rozwijać działalność opiekuńczą św. Seweryn, jednak po jego śmierci zabrakło kontynuatorów. W Irlandii działalność opiekuńczą podejmowali mnisi przy klasztorach, wydzielano tam hospicja, organizowano pomoc w okresach głodu i klęsk żywiołowych. Zdaniem badacza niemieckiego G. Ratzingera opiekę w Anglii, według wzorów rzymskich, organizował opat benedyktynów Augustyn, co potwierdzają relacje Grzegorza Wielkiego odpowiadającego Augustynowi na 11 pytań⁷. Pierwsze informacje o opiece w Hiszpanii pochodzą z końca VI wieku, gdy ustabilizowała się struktura organizacyjna parafii. Panujące w tym czasie wojny utrudniały stabilizację pracy opiekuńczej. Najlepiej zorganizowano opiekę na Bliskim Wschodzie, w Italii i Galii, gdzie duchowni dawali przykłady ofiarności w świadczeniu pomocy ubogim i jeńcom.

Przykładem troski o wychowanie dzieci i młodzieży starożytnego Kościoła jest św. Hieronim (340-420), autor przekładu tekstów biblijnych na łacinę. Kochał literaturę antyczną, ale uznawał tę miłość za grzech wobec Boga. Uważał, że chrześcijanie powinni kształcić dzieci, ale ubolewał nad niskim poziomem literackim pism chrześcijańskich. Radził przystosować klasyczne teksty literackie do potrzeb szkolnych poprzez oczyszczenie ich z gorszących, pogańskich treści. Pozostawił piękne teksty o wychowaniu przeznaczone do życia klasztornego dziewcząt chrześcijańskich z elitarnych rodzin rzymskich: *List do Rzymianki Lety* (401) i *List do Gaudencjusza* (413). Są one świadectwem jego głębokiej grecko-rzymskiej kultury pedagogicznej, wyrażającej się w serdecznym stosunku

⁶ Por. P. Evdokimov, *Prawosławie*, Warszawa 1986.

⁷ Por. G. Ratzinger, *Geschichte der kirchlichen Armenpflege*, 2. Auflage, Freiburg 1884.

do dziecka, rozumieniu jego potrzeb fizycznych i psychicznych, w zaleceniach łagodnego traktowania oraz we wskazówkach dotyczących rozwoju intelektualnego i programu nauczania.

2. Działalność opiekuńcza zakonów i zgromadzeń

Historia placówek szkolno-wychowawczych prowadzonych przez zakony na ziemiach polskich jest tak obszerna, że niniejszy artykuł może przedstawić ją tylko szkicowo⁸. Zakony i zgromadzenia powstawały na przestrzeni wieków i to zarówno męskie (XVI wiek: jezuici, XVII: pijarzy, XVIII: filipini, XIX: salezjanie, doloryści, XX: bracia szkolni, michalici, orioniści, marianie, barnabici), jak i żeńskie (XII: duchaczki, XVI: augustianki, XVII: prezentki, XVIII: siostry Notre Dame, boromeuski mikołowskie, służebniczki, siostry Maryi Niepokalanej, felicjanki, siostry Opatrzności Bożej, XIX: jadvieżanki, dominikanki, siostry Rodziny Maryi, niepokalanki, siostry Matki Bożej Miłosierdzia, franciszkanki z Orlika, nazaretanki, siostry św. Józefa, zmartwychwstanki, służebnice Najświętszego Serca Jezusa, natywitanki, sercanki, werbistki, XX: pasjonistki, franciszkanki służebnice Krzyża, urszulanki szare, siostry „Wspólnej Pracy”, siostry Duszy Chrystusowej, misjonarki Świętej Rodziny, franciszkanki misjonarki Maryi, salezjanki, orionistki, kapucynki Serca Jezusowego, pijarki, babtystki, michalitki). Losy ich były jednak zmienne. Zmiany przepisów państwowych będące konsekwencją rewolucji francuskiej i sekularyzacji, a także kulturkampfu i carskich represji popowstaniowych przyczyniły się do likwidacji większości zgromadzeń zakonnych katolickich zajmujących się wychowaniem młodzieży. Likwidacja niektórych z nich, np. jezuitów w wieku XVIII, umożliwiła powstanie świeckich instytucji wychowawczych, przykładowo: w Polsce – Komisji Edukacji Narodowej, w Austrii – Nadwornej Komisji Szkolnej, a na terenach podporządkowanych monarchii pruskiej – m.in. późniejszego Uniwersytetu Wrocławskiego⁹.

Wzmoczenie wspólnotowych form życia religijnego nastąpiło w połowie XIX wieku, kiedy to doszło do odrodzenia niektórych starych zakonów oraz do powstania nowych. Zarówno w jednych, jak i w drugich brano pod uwagę konieczność podjęcia działań wychowawczych. Niektóre nawet w nazwach oficjalnie

⁸ W 1996 r. na terenie Polski istniało 10 zakonów i zgromadzeń męskich oraz 35 zakonów żeńskich, prowadzących domy dziecka, przedszkola, szkoły wszystkich typów oraz ośrodki wychowawcze. Por. W. Musialik, *Udział zakonów w Polsce w wychowaniu i kształceniu młodzieży (zarys problemu)*, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, red. W. Korzeniowski, Kraków 2001, s. 153 i nast. (godny polecenia jest rozdział II: *Chrześcijańskie inspiracje edukacyjno-wychowawcze*, s. 123-236).

⁹ *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, red. L. Grzebień SJ, Kraków 1996, s. 230, 294-295.

przyjętych podkreślały cele tego typu. Dotyczyło to głównie tych zgromadzeń, które podejmowały działalność realizowaną niegdyś, tj. przed sekularyzacją. Wy różniali się w tym kontynuatorzy inicjatywy Hiszpana, Józefa Kalasancjusza, twórcy Zakonu Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych (1617), zwanych potocznie pijarami. Jako jedyny spośród zakonów, obok trzech ślubów (czystości, posłuszeństwa i ubóstwa) składał (i składa) czwarty: „bezin-teresownej troski o nauczanie i wychowanie dzieci i młodzieży”. Zobowiązanie takie dotyczyło też powstałego wiele lat później Instytutu Córek Maryi Sióstr Szkół Pobożnych (1829), potocznie określanych pijarkami, założonego przez Hiszpankę, Paulę Montal¹⁰. Z możliwości określenia w nazwie wychowawczego charakteru skorzystał już w XVII wieku Francuz, Jan Chrzyciel de La Salle, który powołał do życia Zgromadzenie Braci Szkół Chrześcijańskich (1684), zwanych braćmi szkolnymi¹¹. W późniejszym czasie twórcy nowych zakonów nie określali już w nazwach społecznych celów swych inicjatyw.

W zdecydowanej większości zakonów zamiar wychowania lub opieki nad młodzieżą przyjęto jako charyzmat prowadzonej działalności. Tak też do wychowania młodzieży ustosunkowali się już w 1533 roku barnabici, członkowie włoskiego Zgromadzenia Księży św. Pawła założonego przez św. Antoniego Marię Zaccaria (w Polsce przebywają od 1990 r. w Warszawie i tam prowadzą m.in. szkołę katolicką)¹², a w 1658 roku prezentki z założonego w Krakowie Zgromadzenia Panien Ofiarowania Najświętszej Maryi Panny, które w charyzmacie mają oddanie się pracy wychowawczej oraz kształceniu dzieci i młodzieży (aktualnie siostry prowadzą w Krakowie szkołę katolicką i internat dla dziewcząt)¹³.

W pierwszej połowie XIX wieku podobną koncepcję podjęło holenderskie Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek od Pokuty i Miłości Chrześcijańskiej (tzw. franciszkanki z Orlika), założone w 1835 roku, które w charyzmacie zgromadzenia posiada m.in. wezwanie do wychowywania dzieci i młodzieży oraz opiekę nad chorymi, biednymi i opuszczonymi (w Polsce od 1867 r. siostry prowadziły m.in. zakład wychowawczy w Chojnicach)¹⁴. Na Śląsku w tym duchu prowadziło działalność (od 1854 r.) założone przez ks. Jan Schneidera Zgromadzenie Sióstr Maryi Niepokalanej, które rozpoczęły swoją pracę od zorganizowania schroniska i zakładu wychowawczego dla dziewcząt we Wrocławiu (obecnie siostry prowadzą m.in. dwa zakłady leczniczo-wychowawcze, dom dziecka, dwa przedszkola i bursę)¹⁵. Pięć lat później członkinie Zgromadzenia Sióstr św. Jadwigi od Niepo-

¹⁰ Tamże, s. 293.

¹¹ Por. S.R. Rybicki, *Jan de La Salle, patron nauczycieli*, Kraków 1993; tenże, *Ukryta moc*, Częstochowa 1991; tenże, *Godność nauczyciela*, Częstochowa 1993.

¹² Por. K. Lorek, *Ojcowie barnabici 45 lat w służbie Kościoła*, Rzym 1987.

¹³ Por. H. Barycz, *Kartka z dziejów staropolskiego wychowania dziewcząt (O szkole Zofii Czeskiej)*, „Nasza Przyszłość” 1948, t. 4, s. 157-179.

¹⁴ Por. A. Cools, *Matka Magdalena i jej kongregacja*, Wronki 1995.

¹⁵ Por. M.E. Banik, *W służbie Niepokalanej*, Częstochowa-Kraków 1994.

kalanej Bogurodzicy Dziewicy Maryi, zwane jadwiżankami, rozpoczęły działalność wychowawczą we Wrocławiu. W charyzmacie zgromadzenia znalazł się cel działalności: chrześcijańskie wychowanie dzieci i młodzieży, opieka nad chorymi i pomoc duszpasterska (obecnie w Polsce siostry prowadzą m.in. cztery przedszkola, dwa ośrodki wychowawcze dla dzieci z niedorozwojem umysłowym oraz dwa zakłady leczniczo-opiekuńcze dla osób starszych oraz kobiet i dzieci lekko upośledzonych)¹⁶.

W latach 80. XIX wieku zadania wychowania młodego pokolenia Polaków podejmowały się wspólnoty życia apostołskiego, powstające pod zaborem rosyjskim. Inspiratorem tych działań stał się kapucyn ojciec Honorat Koźmiński. Dzięki jego inicjatywie prace w tym kierunku prowadziło m.in. Zgromadzenie Braci Dolorystów (doloryści), Zgromadzenie Sióstr Felicjanek (felicjanki), Zgromadzenie Sióstr Posłanniczek Serca Jezusowego (posłanniczki), Zgromadzenie Sióstr Córek Najczystsze Serca Jezusa (sercanki), Zgromadzenie Sióstr Pocieszycielek Serca Jezusa (pocieszycielki) i Zgromadzenie Służebnic Matki Dobrego Pasterza (pasterki).

Wymienione zgromadzenia pracowały w różnych środowiskach. Każde z „dział” honorackich miało wyznaczony konkretny zakres działalności: jedno roztaczało opiekę nad dziećmi zaniedbanymi, drugie skupiało się na wychowaniu i nauczaniu dzieci i młodzieży. Przewidywano też specjalizację, dzieląc zgromadzenia na zajmujące się młodzieżą wiejską oraz przeznaczone do pracy wśród młodzieży miejskiej. W kręgu honorackim powstał też pomysł założenia pierwszego zgromadzenia ukrytego, mającego za zadanie kształcenie i wychowanie młodzieży żeńskiej oraz przygotowanie nowych nauczycieli¹⁷.

O. Honorat Koźmiński nie był jedynym zakonodawcą, który starał się zaspokoić potrzeby wychowawcze polskich środowisk. W tym kierunku podejmowała też wysiłki – z inicjatywy kapucyna o. Leandra Lendziana – Helena Zbraniecka, założycielka w Warszawie Zgromadzenia Sióstr Narodzenia Najświętszej Maryi Panny (natywitanek), które w swoim charyzmacie zawierają: apostołstwo w rodzinie, troskę o katolickie wychowanie dzieci, przygotowanie młodzieży żeńskiej do życia rodzinnego i zawodowego¹⁸. W Krakowie problem podjęli: Sebastian Pelczar i Klara Ludwika Szczęsna, założyciele Zgromadzenia Służebnic Najświętszego Serca Jezusowego (sercanki).

Szkoły zakonne nie ograniczały się do dydaktyki prowadzonej według powszechnie wówczas przyjętego modelu. Pierwszym z innowatorów był wspomniany już Józef Kalasancjusz, twórca pijarów, który zainicjował naukę w języku ojczystym. Sprzeciwiał się również powszechnie stosowanemu represyjnemu systemowi wychowawczemu, polegającemu na chłostaniu uczniów łamiących

¹⁶ Por. G.A. Niedziela, *Jadwiżanki w służbie Kościoła*, Wrocław 1985.

¹⁷ Por. B. Łoziński, *Leksykon zakonów w Polsce*, Warszawa 1998, s. 43.

¹⁸ Tamże, s. 264.

dyscyplinę lub wykazujących się niedostateczną znajomością wykładanego materiału. W szkołach pijarskich rozpoczęto wprowadzanie zasad później rozwiniętych w salezjańskim systemie prewencyjnym. Polegały one na wcześniejszym rozwiązywaniu sytuacji sprzyjających powstawaniu wykroczeń¹⁹. Za twórcę tej metody, zwanej też systemem uprzedzającym, uważany jest ks. Jan Bosko. W 1855 roku założył on w Turynie Towarzystwo Świętego Franciszka Salezego z zadaniem ewangelizacji młodzieży biednej, opuszczonej i zagrożonej. W opiece nad nią akcentowano wartości religii, miłości i rozumu. Nowością w postępowaniu salezjan była stała tzw. „asystencja młodzieży”. Polegała ona na towarzyszeniu wychowankowi w każdym miejscu jego aktywności w szkole i korygowaniu negatywnego postępowania. Metodę rozwinięto, prowadząc oratoria, z których wyrosły późniejsze szkoły, bursy i internaty²⁰.

Na ziemiach polskich system Jana Bosko poznawano, uczestnicząc w procesie formacji salezjan. Do nowicjatu salezjańskiego, jeszcze za życia św. Jana Bosko, wstępowali m.in. tacy Polacy, jak: August Czartoryski, ks. Bronisław Markiewicz i inni, którzy chcieli przenieść idee salezjańskiego wychowania młodzieży na ziemie polskie. Obecność salezjan (od 1868 r.) sprzyjała rozprzestrzenianiu idei Jana Bosko. W Oświęcimiu założyli oni salezjańską szkołę zawodową dla chłopców, na bazie której rozwinęli swą działalność na ziemiach polskich, z tym że przez dziesięciolecia dzieliła ona losy narodu polskiego. W ostatniej dekadzie XX wieku salezjanie mieli najbardziej urozmaicony system szkolnictwa wśród zakonów w Polsce. W grudniu 1997 roku prowadzili 31 spośród 185 szkół katolickich w Polsce²¹.

Spotkanie z ks. J. Bosko inspirowało też kolejne osoby duchowne do przejęcia systemu prewencyjnego w placówkach wychowawczych tworzonych przez inne zakony. Wychowankiem salezjanów był Alojzy Orione, który jako dwudziestoletni kleryk w Tortonie założył w 1892 roku najpierw oratorium, a po roku kolegium dla biednych, osieroconych chłopców. Z nich to wywodzili się pierwsi członkowie Małego Dzieła Boskiej Opatrzności. Do swych zadań orioniści zaliczyli: duszpasterstwo wśród młodzieży, opiekę nad kalekami, ludźmi opuszczonymi czy wręcz wyrzuconymi poza nawias społeczeństwa. W Polsce dzieło Alojzego Orione zaszczerpił w 1923 roku ks. Aleksander Chwiłowicz, zaś w 1940 roku utworzona została prowincja polska. W 1996 roku orioniści prowadzili szkołę podstawową w Warszawie i zespół szkół ekonomiczno-menedżerskich we Włocławku²².

¹⁹ Por. *Święty Józef Kalasancjusz i Szkoły Pobożne*, „Informator o Zakonie Pijarów w Polsce”, Kraków 2000, s. 25.

²⁰ Por. R. Wenschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, Warszawa 1996.

²¹ Por. J. Niewęglowski, *Doświadczenie Zgromadzenia Salezjańskiego w edukacji młodzieży*, [w:] *W trosce o młodzież: edukacja – praca – obywatelstwo*, red. J. Niewęglowski, Warszawa 2004, s. 79-88.

²² Por. B. Łoziński, dz. cyt., s. 90 i nast.

Z doświadczenia Jana Bosko czerpał także ks. Bronisław Markiewicz, który był pierwszym salezjaninem na ziemiach polskich. Na skutek niezrozumienia sytuacji społecznej w Galicji przez ówczesne władze zakonne ks. Markiewicz musiał odejść z Towarzystwa Salezjan. Po odejściu, od roku 1897 budował, przy pomocy społeczeństwa, domy wychowawcze wraz z warsztatami do nauki zawodu. Największe z nich powstały w Miejscu Piastowym i Pawlikowicach koło Wieliczki (mniejsze – w Warszawie, Berteszowie, Działkowiczach, Lwowie, Krakowie). Wychowywał ubogie dzieci w duchu powściągliwości i pracy²³.

Obecnie Zgromadzenie Księży Michalitów prowadzi w Polsce dwa Licea Ogólnokształcące – w Miejscu Piastowym i w Krośnie nad Wisłokiem, Zespół Szkół Zawodowych w Miejscu Piastowym (Technikum Drzewne, Technikum Poligraficzne, ZSZ w zawodach: stolarz, tapicer, kaletnik), Domy Dziecka w Prąkowcach koło Przemyśla, Pawlikowicach koło Wieliczki i w Rabce, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy, Szkołę Podstawową, Gimnazjum i Szkołę Zawodową w Strudze, Oratoria w Krośnie, Toruniu na Rybakach i Stalowej Woli, Ośrodek Profilaktyczno-Wychowawczy w Warszawie-Bemowie. Należy również nadmienić, że ks. Markiewicz powołał do istnienia Zgromadzenie Sióstr Michalitek, które obecnie również prowadzą liczne placówki opiekuńczo-wychowawcze w Miejscu Piastowym, Częstochowie, Jaśle, Gołąbkach koło Warszawy.

Z innym nurtem duchowości katolickiej związane są szkoły jezuickie. Po reaktywowaniu zakonu, pierwszą szkołę na ziemiach polskich jezuici założyli w Tarnowie (1820). Jednak niestabilność sytuacji politycznej, bliskość granicy, a zwłaszcza ogromna drożyzna spowodowały konieczność przeniesienia placówki. Na cel ten został zakupiony (1883) majątek Franciszka Topolnickiego w Bąkowie pod Chyrowem koło Przemyśla. Trzy lata później został tam otwarty Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów. Jego program nauczania pokrywał się z programem zalecanym dla klasycznych gimnazjów państwowych, z tym że próbowano go w różnych okresach rozszerzyć. Do 1890 roku w niektórych klasach usiłowano prowadzić lekcje z historii powszechnej nauczanej w języku niemieckim. Wobec braku spodziewanych wyników zrezygnowano z tego pomysłu, nie odstępując od zamiarów rozszerzania programu nauczania w innym zakresie. Na przykład w latach 1909-1917 do przedmiotów nadobowiązkowych wprowadzono zajęcia w języku ojczystym oraz naukę ukraińskiego, rosyjskiego, francuskiego, angielskiego, a także rysunków, kaligrafii i gry na instrumentach. Prowadzenie systemu zajęć nadobowiązkowych umożliwiało uczęszczanie do gimnazjum uczniom mniej zamożnym.

Według ustaleń ks. Jana Niemca liczba uczniów wywodzących się z warstw średnich nie była zbyt liczna. Do chyrowskiego gimnazjum na naukę wysyłano

²³ Por. Cz. Kustra, *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka. Współczesne odczytanie koncepcji opiekuńczo-wychowawczej ks. Bronisława Markiewicza (1842-1912)*, Toruń 2002.

synów ziemiaństwa, urzędników państwowych i samorządowych z ziem dawnej Rzeczypospolitej, a także polskiego i cieszyńskiego Śląska, rzadziej z rdzennej Austrii, Czech i Węgier. Wychowankowie angażowali się w różne dziedziny aktywności społecznej i zawodowej. Część z nich wybrała życie duchowne, inni zostali urzędnikami państwowymi, dyplomatami, parlamentarzystami, wojskowymi, pracownikami nauki, prawnikami, artystami, literatami²⁴. Pomędzy chyrowiakami byli twórcy niepodległego państwa polskiego, uczestnicy kampanii wrześniowej, ruchu oporu, Polskich Sił Zbrojnych, a także osoby tworzące historię zagospodarowania Ziemi Zachodnich i Północnych²⁵.

Po roku 1945 jezuici nie reaktywowali gimnazjum w Chyrowie. W okresie ograniczenia przez komunistów możliwości rozwoju szkolnictwa zakonnego w Polsce członkowie Towarzystwa Jezusowego działalność wychowawczą prowadzili poprzez duszpasterstwo akademickie istniejące w większości ośrodków studenckich. Wspomniane ograniczenia nie dotyczyły szkół w Europie Zachodniej, Ameryce i Azji. W świecie bowiem jezuici kierowali 191 szkołami wyższymi, 447 szkołami średnimi, 405 szkołami podstawowymi, 98 przedszkolami, 30 szkołami zawodowymi oraz 124 innymi ośrodkami edukacyjnymi. W sumie każdego roku kształcili 1 mln 250 tys. uczniów i studentów²⁶. Poza przekazywaniem wiedzy zakonnicy starali się w kolegiach przygotować absolwentów do życia codziennego ze świadomością odpowiedzialności za innych i dostrzegania ich potrzeb.

Z początkiem lat 80. XX wieku rozpoczęła się odnowa szkolnictwa jezuickiego. Nauczyciele szkół jezuickich spotykali się na kolokwiah poświęconych debatom o posłudze nauczania. Jednym z osiągnięć tych spotkań było wypracowanie w roku 1986 dokumentu pt. *Cechy charakterystyczne wychowania jezuickiego*. Najważniejszą z nich była troska o indywidualnego ucznia, a zatem o dostosowywanie metod nauczania do jego zdolności i umiejętności. Zgodnie z tymi wytycznymi nauczyciel miał pozostawać do dyspozycji ucznia nie tylko w kwestiach nauczanej dziedziny, ale też miał być w stanie bezustannej gotowości niesienia pomocy w osobistych problemach. Powrócono też do jezuickiej tradycji nauczania retoryki, ale za pomocą współczesnych metod. W szkołach jezuickich uczy się rozwiązywać sytuacje konfliktowe, radzić sobie ze stresem i nawiązywać kontakty z ludźmi²⁷.

²⁴ Por. J. Niemiec, *Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie 1886-1939*, Rzeszów-Kraków 1998, s. 22 i nast.

²⁵ Hasło: *chyrowiaczy*, *Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie 1886-1939*, red. L. Grzebień, J. Kochanowicz, J. Niemiec, Kraków 2000.

²⁶ Por. B. Łoziński, dz. cyt., s. 90 i nast.

²⁷ W. Żmudziński, *Jezuickie szkolnictwo na świecie w ostatnim dziesięcioleciu*, „Przegląd Powszechny” 1999, nr 3, s. 330-331.

3. Przykłady działalności opiekuńczej duchownych na przełomie XIX i XX wieku na ziemiach polskich

Ks. Bronisław Bonawentura Markiewicz (1842-1912)

Ksiądz B. Markiewicz (kapłan diecezji przemyskiej) – organizator opieki nad sierotami w Galicji, założyciel zakładu wychowawczego w Miejsu Piastowym i Pawlikowicach, redaktor czasopisma „Powściągliwość i Praca”, założyciel Zgromadzeń św. Michała Archaniola (michalici i michalitki).

Sytuacja ekonomiczna, w jakiej znajdowały się niższe warstwy społeczne, budziła niepokój moralny ks. Markiewicza, uwrażliwiała na nędzę dotyczącą zwłaszcza dzieci, wyzwała głęboki humanizm wyrażający się w chrześcijańskiej miłości bliźniego. O podjęciu działalności opiekuńczej zdecydował ostatecznie bezpośredni kontakt z ks. J. Bosko – twórcą systemu opieki we Włoszech, opartego na pracy i odnowie moralnej wychowanka. Również i Markiewicz buduje swój system opiekuńczo-wychowawczy na dwóch przesłankach: powściągliwości i pracy. Powściągliwość to refleksja nad samym sobą, której efektem jest rozwinięcie pozytywnych cech charakteru i woli. To doskonalenie takich cnót, jak: skromność, trzeźwość, pokora, uczciwość, a jednocześnie eliminowanie tych wad, które utrudniają człowiekowi uzyskanie bogactwa moralnego. Droga wiodąca do tego celu wiedzie przez modlitwę i pracę, która może mieć charakter działalności umysłowej, duchowej i fizycznej. Praca umysłowa pozwala na harmonijny rozwój wewnętrzny, duchowa – wzbogaca wewnętrznie, pozwala na uzyskanie pełnej pobożności, zaś praca fizyczna umożliwia rozwój fizyczny i zapewnia środki do życia. U podstaw jego poglądów pedagogicznych leży przede wszystkim szeroko rozumiana zasada indywidualizacji, stąd potrzeba poznania każdego dziecka, poszanowania jego godności i pozostawienie możliwości wyboru w wielu dziedzinach życia zakładowego. Na łamach „Powściągliwości i Pracy”, wydawanej od 1898 roku, ks. Markiewicz sformułował podstawowe metody i formy pracy opiekuńczej, do których zaliczył: metodę uprzedzającą, nagrody i kary, przykład rodziców i wychowawców, zajęcia fizyczne i rekreacyjne, zajęcia artystyczne oraz modlitwę. U podstaw jego poglądów pedagogicznych leży przede wszystkim szeroko rozumiana zasada indywidualizacji, stąd potrzeba poznania każdego dziecka, poszanowania jego godności i pozostawienia możliwości wyboru w wielu dziedzinach życia zakładowego.

Ks. Kazimierz Siemaszko (1847-1904)

Ks. Kazimierz Siemaszko²⁸ był założycielem zakładu wychowawczego w Krakowie. Podstawę jego systemu wychowawczego stanowiła praca realizo-

²⁸ Por. K. Langi, *Ks. K. Siemaszki dom schronienia i dobrowolnej pracy dla biednych i opuszczonych chłopców*, Kraków 1887, s. 39.

wana zarówno na terenie zakładu, jak w czasie praktyk zawodowych. Z pracą integralnie związana była nauka, której ostatecznym celem miało być zdobycie zawodu. Tylko wychowanek posiadający przygotowanie zawodowe będzie mógł zapewnić sobie stabilizację życiową i nie wejdzie z powrotem na drogę przestępczą. Cała organizacja pracy wychowawczej oparta była na zasadzie posłuszeństwa. Było to potrzebne w stosunku do młodzieży wykolejonej, z marginesu społecznego. Na dalszym etapie pracy wychowawczej nie mogło to być ślepe posłuszeństwo. Ksiądz Siemaszko wprowadził pewne elementy współdecydowania wychowanków o życiu zakładu. Starał się, by wewnętrzne życie domu opieki było bogate w różnorodne zajęcia artystyczne, rekreacyjne, wycieczki itp. Miało ono, obok nauki i pracy, socjalizować młodocianych włóczęgów i jednostki doświadczane sieroctwem, odrzucone przez najbliższych. Doceniał on rolę rodziny w procesie wychowania, dlatego tam, gdzie to było możliwe, dążył do wznowienia stosunków rodzinnych. Elementem systemu opiekuńczo-wychowawczego był również odpowiednio skonstruowany system kar i nagród, przy czym kar fizycznych nie stosowano. Podstawą do oceny wychowanka były prowadzone przez ks. Siemaszkę, a potem przez wychowawców notatki z codziennych obserwacji. Wykorzystywano je na całotygodniowych konferencjach wychowawczych²⁹. Dużą rolę przypisywał ks. Siemaszko osobowości wychowawcy. Poczesne miejsce w jego pedagogice zajmuje idea wzajemnej miłości, zgody, bowiem – jak sam mówił – instytucje wychowawcze stoją nie statuami, lecz ludźmi i nie szablon, nie rutyna, nie zimny biurokracizm, lecz jedynie tylko miłość chrześcijańska i gorąca zdolna jest stwarzać wiekopomne humanitarne dzieła³⁰.

Adam Chmielowski (1845-1916)

Również na terenie Krakowa działał Adam Chmielowski (brat Albert), artysta malarz, uczestnik powstania styczniowego, który po doświadczeniach życiowych przywdział habit zakonny, przybierając imię brata Alberta. U podstaw jego działalności opiekuńczej leżała idea miłości człowieka wywodząca się z kart Ewangelii. Do bliźnich potrzebujących pomocy zaliczał przede wszystkim żebraków, wykolejoną młodzież, bezdomne dzieci, podrzutki porzucone przez matki. Rezygnując ze sławy i wynikających z niej zaszczytów i dostatniego życia, stał się orędownikiem opuszczonych i skrzywdzonych przez los. Proces wychowania należało – zdaniem brata Alberta – oprzeć na pracy fizycznej, zwłaszcza przygotowującej do zawodów praktycznych. Dlatego też na terenie krakowskiego zakładu opiekuńczego zostały utworzone warsztaty, które umożliwiały zdobycie wielu umiejętności zawodowych. Jednocześnie wychowankowie uczęszczali do szkół

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

zawodowych, które na przyszłość dawały sierotom możliwość stabilizacji życiowej. Drugim czynnikiem wychowawczym było wewnętrzne doskonalenie się przez modlitwę, bo tylko człowiek „wewnętrznie zdrowy” może budować swoją przyszłość. Był zwolennikiem wszechstronnego rozwoju każdego dziecka, w tym również fizycznego i estetycznego, stąd organizowanie kolonii, wycieczek, doświadczenie piękna zawartego w przyrodzie i wytworach ludzkich.

Ks. Wacław Bliziński (1870-1944)

Ksiądz Bliziński, kapłan diecezji włocławskiej, chociaż wiele uwagi poświęcał wychowaniu dorosłych, szczególnie w środowisku wiejskim, miał znaczące zasługi w organizacji opieki nad dziećmi i młodzieżą. W roku 1900 został skierowany do pracy duszpasterskiej we wsi Lisków koło Kalisza, gdzie na sto chałup jedna tylko była murowana, kryta słomą, a reszta drewniana o wałących się strzechach, bez płotów. Najgorszą chałupą była jednoklasowa szkoła powszechna na całą gminę, gdzie widoczna była polska nędza³¹. Gospodarka rolna w Liskowie była prymitywna. Źle uprawiana ziemia dawała bardzo niskie plony. W celu zdobycia środków do egzystencji około 20% liskowian wędrowało na roboty sezonowe do Niemiec. Sztukę czytania opanowało zaledwie 13% mieszkańców. Ciemnota była tak powszechna, że właściwie wcale nie odczuwano potrzeby oświaty. Kiedy ks. Bliziński otworzył ochronkę, to na 100 dzieci we wsi przychodziło zaledwie 16, pomimo że nie pobierano opłaty za pobyt³².

Praca nad podniesieniem w Liskowie poziomu kultury i osiągnięcia dobrobytu mieszkańców była wielką szkołą zbiorowego współdziałania. Dzięki społecznemu wysiłkowi inspirowanemu przez ks. Blizińskiego, Lisków zmienił się z biednej, zapadłej wsi we wzorową polską wieś. Można mówić o zastosowaniu środowiskowej metody pracy przez ks. Blizińskiego. W 1923 roku zbudował szkołę powszechną z 11 oddziałami dla ok. 500 uczniów. W szkole działał samorząd, sąd koleżeński, drużyna harcerska, spółdzielnia uczniowska, szkolna kasa oszczędności, liczne koła zainteresowań. Placówka ta otrzymała za swą wzorową pracę wyróżnienie ministra Jędrzejewicza³³. We wsi działała (od 1913 r.) szkoła rolnicza z internatem, gimnazjum i seminarium nauczycielskie, szkoła zawodowa żeńska, szkoła rzemieślniczo-przemysłowa, warsztaty szewskie i krawieckie. Czynne były dwie świetlice dla młodzieży, a w 1930 roku oddano do użytku boisko sportowe wraz ze strzelnicą.

Ksiądz Bliziński współpracował z Warszawskim Towarzystwem Opieki nad Dzieckiem, zapewniając wielu sierotom miejsce w rodzinie adopcyjnej lub za-

³¹ Por. W. Bliziński, *Wspomnienia z mego życia i pracy*, Sieradz 1935, s. 23.

³² Tamże, s. 11.

³³ Por. Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza, historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000, s. 38 i nast.

stępczej. Na apel Rady Obrony Państwa zaopiekował się dziećmi – ofiarami wojny z 1920 roku. Przejął od Amerykańskiego Czerwonego Krzyża (ARC) ewakuowany z Białegostoku zakład opiekuńczy z 800 wychowankami i w szybkim czasie stworzył im dobre warunki życia i rozwoju. Ponad 300 z nich pozostało w Liskowie na dłużej, gdzie otrzymali staranne wychowanie i przygotowanie do samodzielnego życia. Tam uczęszczali do szkół zawodowych razem z okoliczną młodzieżą, a najzdolniejsi byli kierowani do szkół średnich i wyższych. Wychowanek mógł przebywać w placówce dotąd, aż otrzymał pracę. W liskowskim sierocińcu funkcjonowała drużyna harcerska, orkiestra, chór, teatrzyk, a nawet ochotnicza straż pożarna. Wbrew panującym zwyczajom, wychowanków ubierano kolorowo. W placówce panowała ciepła atmosfera. Wychowankowie nazywali Blizińskiego „tatusiem” i odwiedzali go po usamodzielnieniu się. Wielu z nich zostało nauczycielami, zawodowymi żołnierzami, architektami, pielęgniarzami, ale najliczniejszą grupę stanowili rzemieślnicy³⁴.

Działalność ks. Blizińskiego ma również szerszy, krajowy wymiar. Tuż przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości wyjechał on do Warszawy, gdzie organizował od podstaw Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej. Jako poseł RP przedstawił w Sejmie projekt udzielania dotacji rządowej na organizację 40 ognisk pogotowia opiekuńczego dla dzieci. Pogotowia te miały przyjmować dzieci zagubione, żebrzące, pozbawione opieki rodzicielskiej, potrzebujące pomocy. W 1920 roku w Polsce powołano do życia pierwsze pogotowia opiekuńcze jako placówki obserwacyjno-rozdzielcze i należy przypuszczać, że stało się to w dużej mierze za sprawą ks. Blizińskiego.

Walczył on też o prawa dziecka nieślubnego, o opiekę nad dziećmi kalekimi i nieuleczalnie chorymi. W Sejmie domagał się 11 mln marek kredytu na kolonie letnie dla dzieci biedoty miejskiej³⁵. Bardzo istotny udział Blizińskiego, jako posła, zaznaczył się w uchwaleniu Konstytucji RP z dnia 17 marca 1921 roku, która m.in. w artykułach 102, 103, 118, 119 i 120 zawiera treści dotyczące zagadnień opiekuńczych. Jeszcze większe zasługi ma Bliziński w przygotowaniu i uchwaleniu przez Sejm RP Ustawy o opiece społecznej z 16 sierpnia 1923 roku, projekt tego dokumentu opracowano bowiem pod jego kierownictwem³⁶.

4. Szkolnictwo katolickie wyrazem działalności opiekuńczej Kościoła

Kościół nigdy nie miał wątpliwości co do tego, że wychowanie stanowi ważki czynnik pełnionej przezeń misji. Stąd troska o nauczanie i wychowanie jest bezustannym dziełem Kościoła realizowanym zgodnie z charakterystyką i możliwo-

³⁴ Tamże.

³⁵ *Z Sejmu*, „Polska Zjednoczona” 1920, nr 5, s. 5.

³⁶ Por. „Dziennik Ustaw” 1923, nr 92, poz. 726.

ściami każdej epoki historycznej i miejsca geograficznego. Kościół w dziedzinie wychowania starał się zawsze być wierny słowu Bożemu, ale respektował także wymagania kontekstu kulturowego, w którym miał żyć i działać³⁷. Trzeba poza tym mieć na uwadze, że troska Kościoła o wychowanie wyrażała się przede wszystkim w tworzeniu, promowaniu i prowadzeniu różnych instytucji szkolnych oraz w realizacji konkretnej pracy wychowawczej. Na polu pedagogicznym nie było natomiast ze strony Kościoła żadnych definicji dogmatycznych w zakresie pedagogiki. Istnieją tylko stanowiska niektórych biskupów, synodów i papieży dotyczące przede wszystkim obrony wychowania chrześcijańskiego, a w szczególności prawa Kościoła do szkoły katolickiej³⁸. Byłoby ze wszech miar interesujące prześledzenie praktycznej działalności wychowawczej prowadzonej przez Kościół oraz przeanalizowanie jego stanowiska w celu lepszego zrozumienia ewolucji myśli i praktyki pedagogicznej Kościoła, ale w najbliższym czasie trudno o syntezę tych działań, gdyż badania prowadzone są wybiórczo.

Choć szkolnictwo katolickie istniało od samego początku chrześcijaństwa, to jednak można zaryzykować następującą tezę – jego koncepcja edukacyjna zawarta jest w dwóch podstawowych dokumentach Kościoła: encyklice o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini illius magistri* z dnia 31 grudnia 1929 roku papieża Piusa XI³⁹ oraz deklaracji *Gravissimum educationis* (1965) Soboru Watykańskiego II⁴⁰. Porównując dwa wyżej wymienione dokumenty, dostrzegamy wyraźną ewolucję w przedstawieniu samej misji wychowawczej Kościoła. Pius XI wychodzi w swoim nauczaniu od szczegółowej analizy dotyczącej prawa do wychowania, wywołanej pytaniem: „Komu przysługuje prawo do wychowania?”. Zagadnienie skoordynowania prawa Kościoła z prawami innych czynników wychowawczych (zwłaszcza rodziny i państwa) zajmuje prawie połowę tekstu encykliki⁴¹, tymczasem w deklaracji soborowej ten problem zostaje zawarty w jednym tylko artykule⁴², co nie stanowi nawet dziesiątej części dokumentu. Czy ta różnica ilościowa ma charakter tylko formalny? Otóż analiza obydwu tych dokumentów pozwala stwierdzić, że jest to raczej konsekwencja nowego spojrzenia na sprawę misji wychowawczej Kościoła. Pius XI widział wychowanie od strony powołanych do tego instytucji. Takie wychowanie można by nazwać instytucjonalnym, ponieważ jest

³⁷ Por. *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, red. P. Braido, t. 1-2, Rzym 1981.

³⁸ Por. G. Groppo, G.A. Ubertalli, *L'educazione cristiana: natura e fine*, [w:] *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, red. N. Galii, Mediolan 1992, s. 26-27.

³⁹ Z oryginału łacińskiego przetłumaczył, wstępem i komentarzem opatrzył ks. biskup dr Michał Klepacz, Kielce 1947.

⁴⁰ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, 28 października 1965, [w:] Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje. Tekst łacińsko-polski*, Poznań 1968, s. 484-505.

⁴¹ Por. Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży „Divini illius magistri”*, z dnia 31 grudnia 1929 roku, Kielce 1947, s. 27-46.

⁴² Patrz: Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu...*, nr 3.

ono wykonywaniem praw określonych instytucji wychowawczych. Wśród tych instytucji papież wyraźnie podkreśla uprzywilejowane prawo Kościoła do wychowania: „Wychowanie należy przede wszystkim w sposób szczególniejszy do Kościoła, a to ze względu na dwa tytuły nadane jedynie Kościołowi przez samego Boga, konsekwentnie więc są one bezwzględnie wyższe od jakichkolwiek prerogatyw opartych na porządku naturalnym”⁴³. I chociaż encyklika przyznaje również państwu pewne prawa do zakładania szkół i do uzupełniania dzieła wychowawczego prowadzonego przez rodzinę i Kościół, to jednak podkreśla ona z mocą, że państwo powinno uszanować najpierw nadprzyrodzone prawo Kościoła do wychowania i konsekwentnie do tworzenia szkół katolickich⁴⁴.

Deklaracja soborowa natomiast, wychodząc od godności osoby ludzkiej, zapewniającej wszystkim ludziom prawo do wychowania, którego szczytem jest poznanie i umiłowanie Boga, oraz od godności dzieci Bożych, dającej ochrzczonym prawo do wychowania chrześcijańskiego⁴⁵, widzi działalność wychowawczą różnych instytucji nie przez pryzmat wzajemnych praw, co raczej wspólnej służby. Stąd też dokument soborowy zwraca uwagę na fakt, że Kościół, wraz z rodziną i państwem, zobowiązany jest do wychowania, aby zaspokoić prawo człowieka do wychowania⁴⁶. Deklaracja *Gravissimum educationis* zna także prawa do wychowania, ale dotyczą one głównie wszystkich ludzi, wszystkich ochrzczonych i rodziców. Gdy natomiast omawia pozycję Kościoła, unika wyraźnie słowa „prawo”, posługując się raczej określeniami: „obowiązek”, „troska”, „rola” Kościoła. Analizując tekst łaciński deklaracji, spostrzegamy, że zostało w nim użyte tylko 11 razy słowo *ius* (prawo), przy czym jedynie w siedmiu przypadkach odnosi się ono do różnych instytucji (i to głównie do rodziny), podczas gdy aż 28 razy padają słowa *munus*, *officium* (obowiązek, powinność). A zatem deklaracja, mówiąc o misji wychowawczej Kościoła, podkreśla bardziej jego powinności i obowiązki niż prawa. Tylko raz pada słowo „prawo” w odniesieniu do Kościoła, gdy mowa o zakładaniu szkół katolickich. Nie ulega wątpliwości, że w zastąpieniu słowa „prawo” przez „obowiązek” i „powinność wychowawcza” dochodzi do głosu jedna z głównych tendencji Soboru Watykańskiego II: podkreślenie służebnego charakteru Kościoła⁴⁷.

Jaki jest zakres powinności wychowawczej Kościoła i jej uzasadnienie? Cały wysiłek wychowawczy Kościoła deklaracja soborowa pragnie skierować na służbę zarówno wierzącym, jak i wszystkim ludziom. W zastosowaniu do wierzących powinność wychowawcza Kościoła wyrasta z jego nadprzyrodzonego macierzyństwa. Powinność wychowawcza Kościoła w stosunku do wszystkich ludzi

⁴³ Por. Pius XI, dz. cyt., s. 28.

⁴⁴ Por. tamże, s. 38 i nast.

⁴⁵ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu...*, nr 1, 2.

⁴⁶ Por. tamże, nr 3.

⁴⁷ Por. J. Tarnowski, *Wprowadzenie do Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, [w:] Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje...*, s. 308-310.

ma swoje uzasadnienie w nakazie, jaki Kościół otrzymał od swego Boskiego Założyciela: głoszenia zbawienia wszystkim ludziom i odnawiania wszystkiego w Chrystusie. Kościół – stwierdza *Gravissimum educationis* – jest zobowiązany „udzielać swej pomocy wszystkim ludziom do zdobywania pełnej doskonałości ludzkiej osoby, do dobra również ziemskiej społeczności i w budowaniu świata bardziej ludzkiego”⁴⁸.

A zatem deklaracja świadczy o głębokiej ewolucji, jaką przeżywa Kościół, widząc siebie zobowiązanym do wychowania i to już nie tylko wierzących, ale wszystkich ludzi. Wreszcie i to, że deklaracja, w przeciwieństwie do encykliki Piusa XI, stawia Kościół na ostatnim miejscu wśród instytucji odpowiedzialnych za wychowanie, jest wskazaniem nie tylko służebnej roli Kościoła, ale i podkreśleniem, że działalnością swą obejmuje on zarówno wychowanie chrześcijańskie, jak i wychowanie ludzkie. Jest więc Kościół zobowiązany do wychowania integralnego wszystkich ludzi⁴⁹.

Problem wychowawczej misji Kościoła doczekał się w deklaracji soborowej, w porównaniu z encykliką, nowego ujęcia (od prawa do powinności) i został wypełniony także nową treścią (integralne wychowanie skierowane do wszystkich). Troska Kościoła o dzieci i młodzież jest widoczna m.in. w szkolnictwie⁵⁰. Czym jest szkoła dla Kościoła? Dla Kościoła szkoła katolicka „zachowuje także w obecnych warunkach swe bardzo wielkie znaczenie”⁵¹. Znaczenie szkoły katolickiej nie wynika tylko z faktu obecności w tekście dokumentu kościelnego tak stanowczego stwierdzenia, ile raczej z logiki widzenia przez Kościół całego wychowania, a zwłaszcza ze sposobu rozłożenia poszczególnych zasad wychowawczych w dokumencie soborowym. Na samym początku stwierdza się bowiem prawo wszystkich ludzi do wychowania i prawo wszystkich chrześcijan do wychowania chrześcijańskiego⁵²; dalej precyzuje się specyficzne powinności rodziców, społeczności cywilnej i Kościoła zobowiązanych do pomocy w realizacji tego prawa do integralnego wychowania⁵³. Wśród środków wychowawczych uznanych przez Kościół za najbardziej wartościowe szkoła zyskuje szczególne znaczenie, ponieważ „mocą swego posłannictwa kształtuje z wytrwałą troskliwością władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się”⁵⁴.

⁴⁸ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu...*, nr 3.

⁴⁹ Por. *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 2003.

⁵⁰ Rada Szkół Katolickich w Polsce, *Szkoła katolicka w nauczaniu Kościoła. Wybór dokumentów*, Szczecin-Warszawa 2002.

⁵¹ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu...*, nr 8; Pius XI, dz. cyt., s. 59 i nast.

⁵² Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu...*, nr 1 i 2.

⁵³ Por. tamże, nr 3.

⁵⁴ Tamże, nr 5.

Skoro szkoła posiada tak zasadniczy wpływ na formowanie integralnej osobowości dzieci i młodzieży, stąd rodzicom, pierwszym i głównym wychowawcom, powinno być zagwarantowane prawo i rzeczywista wolność w wyborze szkoły, gdzie wychowanie mogłoby „odbywać się zgodnie z własnymi zasadami moralnymi i religijnymi tych rodzin”⁵⁵. Dla Kościoła z tak przedstawionych zasad wynika logicznie, że winien on zatroszczyć się o istnienie takich szkół, gdzie wychowanie będzie przepełnione duchem Chrystusowym i w ten sposób zagwarantowane zostanie prawo rodziców katolickich do wyboru szkoły katolickiej. To szczególne znaczenie szkoły katolickiej sprawia, że dokumenty Kościoła wciąż na nowo przypominają o prawie i obowiązku tworzenia i prowadzenia szkół katolickich, podkreślając, iż zwłaszcza w dzisiejszej pluralistycznej społeczności jest ona w stanie, jak nigdy dotąd, dać potrzebną i nieocenioną pomoc. W historii Kościoła troska o edukację dzieci i młodzieży była tak oczywista, że nie było konieczności wydawania żadnych dokumentów na ten temat. Kościół od zawsze praktycznie realizował tę troskę. Dzisiaj należy jednak przypominać o powinnościach ludzi Kościoła w realizacji misji opiekuńczo-wychowawczej.

Zakończenie

Konkludując, warto podkreślić, że opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą zajmuje istotne miejsce w historii i teraźniejszości teorii i praktyki pedagogicznej. Dorobek ten plasuje Kościół na liczącej się i zauważalnej pozycji w społeczeństwie, stanowiąc istotny wkład w kształtowanie osobowości młodego pokolenia. Z tego skarbcza dziedzictwa wychowawczego Kościoła należy korzystać i upowszechniać go przez publikacje, sympozja, a nade wszystko poprzez korzystanie z już wypracowanych w Kościele metod opiekuńczo-wychowawczych.

Bibliografia

- Banik M.E., *W służbie Niepokalanej*, Częstochowa-Kraków 1994.
Bliziński W., *Wspomnienia z mego życia i pracy*, Sieradz 1935.
Braidó P. (red.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, t. 1-2, Rzym 1981.
Cochrane N.Ch., *Chrześcijaństwo i kultura antyczna*, Warszawa 1960.
Cools A., *Matka Magdalena i jej kongregacja*, Wronki 1995.
Dąbrowski Z., Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza, historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000.
„Dziennik Ustaw” 1923, nr 92, poz. 726.
Evdokimov P., *Prawosławie*, Warszawa 1986.
Fierek H., Fierek-Kaźmierowska M., *Dzieje opieki nad dzieckiem*, Słupsk 1991.

⁵⁵ Tamże, nr 7.

- Groppa G., Ubertalli G.A., *L'educazione cristiana: natura e fine*, [w:] *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, red. N. Galii, Mediolan 1992.
- Grzebień L. SJ (red.), *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, Kraków 1996.
- Grzebień L., Kochanowicz J., Niemiec J. (red.), *Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego Ojców Jezuitów w Chyrowie 1886-1939*, Kraków 2000.
- Barycz H., *Kartka z dziejów staropolskiego wychowania dziewcząt (O szkole Zofii Czeskiej)*, „Nasza Przyszłość” 1948, t. 4.
- Kosznicki M., *Kształcenie i wychowanie w literaturze zachodniego chrześcijaństwa od I do IV wieku*, Gdańsk 1999.
- Kustra Cz., *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka. Współczesne odczytanie koncepcji opiekuńczo-wychowawczej ks. Bronisława Markiewicza (1842-1912)*, Toruń 2002.
- Langi K., *Ks. K. Siemaszki dom schronienia i dobrowolnej pracy dla biednych i opuszczonych chłopców*, Kraków 1887.
- Lorek K., *Ojcowie barnabici 45 lat w służbie Kościoła*, Rzym 1987.
- Łoziński B., *Leksykon zakonów w Polsce*, Warszawa 1998.
- Musialik W., *Udział zakonów w Polsce w wychowaniu i kształceniu młodzieży (zarys problemu)*, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, red. W. Korzeniowski, Kraków 2001.
- Niedziela G.A., *Jadwiżanki w służbie Kościoła*, Wrocław 1985.
- Niemiec J., *Zakład Naukowo-Wychowawczy ojców jezuitów w Chyrowie 1886-1939*, Rzeszów-Kraków 1998.
- Niewęglowski J., *Doświadczenie Zgromadzenia Salezjańskiego w edukacji młodzieży*, [w:] *W trosce o młodzież: edukacja – praca – obywatelstwo*, red. J. Niewęglowski, Warszawa 2004.
- Nowak M., Ozóg T., Rynio A. (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003.
- Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży Divini illius magistri*, z dnia 31 grudnia 1929 roku, Kielce 1947.
- Rada Szkół Katolickich w Polsce, *Szkoła katolicka w nauczaniu Kościoła. Wybór dokumentów*, Szczecin-Warszawa 2002.
- Ratzinger G., *Geschichte der kirchlichen Armenpflege*, 2, Auflage, Freiburg, 1884.
- Rybicki S.R., *Godność nauczyciela*, Częstochowa 1993.
- Rybicki S.R., *Jan de La Salle, patron nauczycieli*, Kraków 1993;
- Rybicki S.R., *Ukryta moc*, Częstochowa 1991.
- Simon M., *Cywilizacja wczesnego chrześcijaństwa I-V w.*, Warszawa 1981.
- Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje. Tekst łacińsko-polski*, Poznań 1968.
- Święty Józef Kalasancjus i Szkoły Pobożne, „Informator o Zakonie Pijarów w Polsce”, Kraków 2000.
- Wenschenk R., *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, Warszawa 1996.
- Z Sejmu, „Polska Zjednoczona” 1920, nr 5.
- Zmudziński W., *Jezuickie szkolnictwo na świecie w ostatnim dziesięcioleciu*, „Przegląd Powszechny” 1999, nr 3.

Summary

Church care of children and youth

The paper aims at bringing near the role of Christian religion and Catholic Church in resocialising upbringing of maladjusted youths. Christian religion brings hope for a person suffering. Many young people were hurt by others and that is why it is essential to show that there is someone that loves them and that person is Jesus Christ, Lord and the Saviour of a man. I hope that the paper showed a way of spiritual help for a young person in the 21st century.

Adam Węsierski

Początki Domu Dziecka w Tucholi (1945-1949)

Na łamach tego artykułu pragnę przybliżyć początki Domu Dziecka w Tucholi obejmujące okres od 1945 do 1949 roku. Niniejsze opracowanie powstało na podstawie materiałów archiwalnych pochodzących z Archiwum Państwowego w Bydgoszczy. Jest pierwszą próbą ukazania genezy Domu Dziecka w Tucholi i początków jego działalności. Może być przyczynkiem do prac badawczych nad monografią placówki, która istnieje w Tucholi do dziś przy ulicy Kościuszki 16.

W pierwszych miesiącach po wyzwoleniu Tucholi nasiliły się trudności ekonomiczne i powszechny niedostatek u mieszkańców, a także zjawisko sieroctwa i bezdomności. Było to ponure dziedzictwo rabunkowych rządów hitlerowskich oraz katastrofalnych zniszczeń wojennych. Niewątpliwie w najtrudniejszych warunkach znalazły się dzieci i młodzież. Nędza, głód i brak odpowiednich warunków higieniczno-sanitarnych spowodowały znaczny wzrost ich śmiertelności. Na terenie powiatu tucholskiego po zakończeniu działań wojennych znajdowało się wiele głodnych, opuszczonych i osieroconych dzieci, w tym również dzieci niemieckich, których nikt nie chciał przyjąć. Pozostawione na pastwę okrutnej powojennej rzeczywistości tułały się obszarpane, żebząc o żywność i wsparcie. Ta sytuacja postawiła przed władzami i społeczeństwem dwa zasadnicze zadania. Pierwsze polegało na rozwinięciu szerokiej działalności opiekuńczej nad dziećmi osieroconymi, bezdomnymi i opuszczonymi. Drugie związane było z wypracowaniem programu i podstaw organizacyjnych opieki nad dzieckiem w powiecie. Dzięki zaangażowaniu ludzi, dla których dobro dziecka była sprawą nadrzędną, obydwie te zadania podjęto prawie natychmiast po wyzwoleniu. Na zebraniu 4 kwietnia 1945 roku ukonstytuował się Powiatowy Komitet Opieki Społecznej (dalej: PKOS), na którego czele stanął ksiądz Stanisław Nowak. Jego zastępcą został dr Gollnik, Władysława Liberowa – sekretarzem, Maria Roch – skarbnikiem, zaś członkiem Komitetu – Monika Łaska. Byli to ludzie znani, powszechnie szanowani za dobroć i altruizm¹. W kilka dni po ukonstytuowaniu PKOS w Tucholi,

¹ Archiwum Państwowe w Bydgoszczy. Wojewódzki Komitet Opieki Społecznej w Bydgoszczy (dalej cyt.: AP B. WKOS w Bydgoszczy), sygn. 27. Sprawozdanie Powiatowego Komitetu Opieki

15 kwietnia 1945 roku postanowiono założyć placówkę opiekuńczo-wychowawczą dla dzieci². „Przytułek dla Dzieci i Młodzieży w Tucholi”, bo taką otrzymała nazwę, otwarto 1 maja 1945 roku. Placówka mieściła się w baraku przy ulicy Zamkowej. Mieszkało w niej w maju, czerwcu i lipcu 1945 roku 41-42 wychowanków w wieku do 16 lat³. Jak wynika z materiałów archiwalnych, skład personelu pozostał bez zmian do 31 grudnia 1946 roku⁴. Mimo założenia placówki problem opieki całkowitej na terenie tutejszego powiatu nie został do końca rozwiązany⁵.

Sytuację nowo założonej placówki opiekuńczo-wychowawczej przedstawia sprawozdanie z dnia 15 października 1945 roku. Wynika z niego, że placówka przeznaczona była pierwotnie wyłącznie dla dzieci polonijnych i mieszkało w niej 41 wychowanków. Prowadzenie tego zakładu sprawiało Gminnemu Komitetowi Opieki Społecznej sporo kłopotów natury finansowej i aprowizacyjnej, gdyż zakład nie posiadał żadnych własnych dochodów i był skazany na dotację państwową. Wychowankowie zakładu otrzymywali karty żywnościowe kategorii I, jednak racja żywności, która na nią przypadała, nie wystarczała, a podopieczni często byli głodni. Ofiary na zaspokojenie bieżących potrzeb placówki od ubożego społeczeństwa były niewielkie. Z kolei zakupów żywności na wolnym rynku nie można było dokonywać z braku odpowiednich funduszy. Inny problem stanowiły braki w odzieży i obuwiu, w związku z tym dzieci były często źle ubrane, a dziurawe obuwie łątano tekturą i papierem⁶. W grudniu 1945 roku w placówce mogącej pomieścić 45 wychowanków przebywało 49 dzieci⁷.

Ze sprawozdań opisowych i źródeł statystycznych z 1946 roku możemy się dowiedzieć, że „Przytułek dla Dzieci i Młodzieży” mieścił się w baraku przy ulicy Zamkowej. Personel obsługujący placówkę składał się z pięciu osób. Wydatki administracyjne z miesiąca na miesiąc wzrastały. Sporo miejsca poświęca się statystyce wychowanków⁸. W kwietniu na terenie placówki przebywało 45 wychowanków,

Społecznej w Tucholi Nr 5/418/47 R; AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 83. Plany i sprawozdania z lustracji GKOS w latach 1945-1947; AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 85.

² AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 81. Por. AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 27. Sprawozdanie Powiatowego Komitetu Opieki Społecznej w Tucholi Nr 5/418/47 R.

³ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 28. Statystyka podopiecznych w poszczególnych KOS-ach wd. stanu na 31.07.1945.

⁴ Pierwszym kierownikiem zakładu została Klara Loroach, wspierana przez wychowawczynię Irenę Zakryś i Marię Broszczyk. Kuchnię obsługiwała Aniela Synakiewicz, która do pomocy miała Marię Jeneralską.

⁵ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 27. Sprawozdanie Powiatowego Komitetu Opieki Społecznej w Tucholi Nr 5/418/47 R.

⁶ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 27. Sprawozdanie Powiatowego Komitetu Opieki Społecznej w Tucholi Nr 306/45 R z 15.10.1945 r.

⁷ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 26. Dane statystyczne 1945-47.

⁸ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 28. Statystyka podopiecznych w poszczególnych KOS-ach...; Por. AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 26. Dane statystyczne...

a w maju tego roku – 40. W lipcu w placówce opiekuńczo-wychowawczej przy ulicy Zamkowej przebywało jedno niemowlę, sześcioro dziewcząt w wieku do sześciu lat, 13 chłopców w wieku do sześciu lat oraz 14 chłopców do 16 lat⁹.

„Przytułek dla Dzieci i Młodzieży” przy ulicy Zamkowej posiadał regulamin, który normował życie placówki. Regulamin z datą 15 marca 1946 roku liczył 16 paragrafów, z których dowiadujemy się, jak funkcjonował zakład opiekuńczy. Zadaniem placówki znajdującej się pod bezpośrednim zarządem Gminnego Komitetu Opieki Społecznej (dalej: GKOS) w Tucholi była opieka nad dziećmi i młodzieżą osieroconą i opuszczoną. Mogli do niej trafiać wychowankowie od wieku niemowlęcego do 18. roku życia. Nie przyjmowano do zakładu dzieci nieuleczalnie chorych. W momencie przyjęcia wychowanka do placówki zakładano kartę rejestracyjną w sposób ustalony przez GKOS w Tucholi. Zadaniem zakładu, w myśl statutu, było udzielenie opieki całkowitej. Według paragrafu 3 regulaminu wychowanek otrzymywał wolne mieszkanie z opałem i światłem, łóżko z pościelą, wyżywienie, odzież, pomoc lekarską, lekarstwa i pielęgnację. W wypadkach koniecznych wychowanka leczono w miejscowym szpitalu. O przyjęciu do zakładu decydował Zarząd Komitetu względnie, w nagłych przypadkach, kierownik jego biura. Gminny Komitet Opieki Społecznej prowadził również nadzór na prawidłową działalnością placówki i w związku z tym przynajmniej dwa razy w roku był zobowiązany do niespodziewanej lustracji. Z ramienia Komitetu do nadzoru nad personelem oraz porządkiem zakładu upoważniona była Komisja Zakładowa, w której skład wchodził: proboszcz parafii, członek Miejskiej Rady Narodowej, członek Zarządu GKOS i lekarz zakładowy. W obradach Komisji mógł brać udział kierownik zakładu bez prawa głosu, który musiał posiadać stosowne kwalifikacje, odpowiadające przepisom rozporządzenia Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej z dnia 10 października 1927 roku (DzU RP nr 100, poz. 866). Kierownik zakładu był odpowiedzialny za sumienne prowadzenie placówki. W paragrafie 9 aż 16 punktów szczegółowo określało standardy higieny w zakładzie. Kolejny wymieniał obowiązki wychowanków, wśród których wzajemna uprzejmość i życzliwość wobec siebie i przełożonych wylaniała się na plan pierwszy. Zakład dzielił się na oddziały przeznaczone dla chłopców i dziewcząt. Dzień w Domu Dziecka przy ulicy Zamkowej zaczynał się latem o godzinie 7.00. Pół godziny później wychowankowie spożywali śniadanie¹⁰, które rozpoczynano modlitwą¹¹. Obiad podopieczni jedli o godzinie 11.30, a podwieczorek o 14.00. Kolacja zaczynała się o godzinie 18.00. Na spoczynek wycho-

⁹ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 26. Dane statystyczne...

¹⁰ AP B. Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu (dalej cyt. AP B. KOSP w Toruniu), sygn. 143. Regulamin Zakładu Opiekuńczego „Przytułku dla Dzieci i Młodzieży w Tucholi” z 15 marca 1946 roku.

¹¹ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 81.

wankowie udawali się o godzinie 21.00 latem, zaś zimą o 20.00. Ten sam rozkład dnia obowiązywał dla niedziel i świąt¹².

Część dzieci po śniadaniu wyruszała do szkoły, a pozostałe, w zależności od aury, spędzały czas na zabawie na wolnym powietrzu pod opieką wychowawczyń. W poniedziałek i czwartek każdego tygodnia dzieci wychodziły na spacer względnie na wycieczki¹³. Placówka prowadziła osobną rachunkowość i sprawozdawczość na podstawie przepisów z okresu przedwojennego. Kierownik odpowiadał za księgę inwentarzową, magazynową oraz kasową, w której był zobowiązany do zapisów w porządku chronologicznym wszelkich obrotów rachunkowych, zarówno gotówkowych, jak i niegotówkowych. Rok sprawozdawczy liczył się od 1 kwietnia do 31 marca. Preliminarz budżetowy zakładu na rok następny sporządzał Zarząd GKOS zgodnie z obowiązującymi przepisami. Regulamin placówki oraz wszelkie późniejsze zmiany podlegały uchwałom Zarządu GKOS, po czym były zatwierdzane przez władze wojewódzkie zgodnie z rozporządzeniem Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 20 lutego 1930 roku¹⁴. Opiekę lekarską nad dziećmi z wielkim poświęceniem i zaangażowaniem pełnił zawsze życzliwy i troskliwy dr Wacław Gollnik. Zakład posiadał trzy izby dla chorych¹⁵.

Dnia 10 października 1946 roku wychowanków Domu Dziecka z baraku przy ulicy Zamkowej¹⁶ przeniesiono do nowego obiektu przy ulicy Nowocmentarnej 3, w którym wcześniej przeprowadzono remont¹⁷. Położony za miastem budynek był własnością Zarządu Miejskiego w Tucholi, który oddał go bezpłatnie w użytkowanie Gminnemu Komitetowi Opieki Społecznej¹⁸. W zakładzie zamieszkało 41 wychowanków w wieku od dwóch do 16 lat. Personel składał się z sześciu osób. Dotychczasową siedzibę placówki przekształcono w Dom Starców. W zakładzie na początku zamieszkało 12 opuszczonych i niezdolnych do pracy osób w podeszłym wieku¹⁹.

Nowy Dom Dziecka przy ulicy Nowocmentarnej mieścił się w budynku jednopiętrowym o 20 izbach mieszkalnych. Posiadał urządzenia: wodociągowe, kanalizacyjne i elektryczne. Do obiektu przylegało 0,5 ha ziemi uprawnej, która była użytkowana jako ogródek warzywny. W placówce hodowano dwa prosięta oraz

¹² AP B. KOSP w Toruniu, sygn. 143. Regulamin Zakładu Opiekuńczego...

¹³ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 81.

¹⁴ AP B. KOSP w Toruniu, sygn. 143. Regulamin Zakładu Opiekuńczego...

¹⁵ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 81.

¹⁶ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 26. Dane statystyczne... Sprawozdanie Powiatowego Komitetu Opieki Społecznej Nr 810/46 R z 12.10.1946 r. Por. AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 27. Sprawozdanie Powiatowego Komitetu Opieki Społecznej w Tucholi z lat 1945-1949.

¹⁷ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 27. Sprawozdanie Powiatowego Komitetu Opieki Społecznej w Tucholi...

¹⁸ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 81.

¹⁹ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 27. Sprawozdanie Powiatowego Komitetu Opieki Społecznej w Tucholi...

kurę z kurczętami. Przed zakładem znajdowała się wolna przestrzeń, którą młodzież wykorzystywała jako boisko do gier i zabaw. Odległość od dworca kolejowego była nieznaczna i wynosiła 1,5 km. Była to okolica wybitnie leśna, o zdrowym klimacie. Niestety, urządzenie wewnętrzne zakładu było prymitywne. Dzieci ze względu na brak subwencji musiały spać we dwójkę, a nawet w trójkę na jednym łóżku. Brakowało również krzeseł, stolików i innych niezbędnych mebli. Zakład nie posiadał biblioteki. Pomimo to przeprowadzona kontrola stwierdziła, że: „poziom kulturalny dzieci stoi stosunkowo wysoko, mimo młodego wieku oraz niemieckiej narodowości. Większość dzieci bardzo ładnie mówi i śpiewa po polsku rozmaite piosenki”. Zakład ten również podlegał pod GKOS w Tucholi, którego kierownikiem był niejaki Wegner. Z protokołu lustracji sporządzonego w dniu 20 maja 1947 roku komisja w składzie: Karol Gacka, Julian Szreiber i Leoncjusz Deja stwierdziła wiele bardzo poważnych uchybień. Książka magazynowa oraz asygnaty na wydawanie artykułów żywnościowych były fikcyjne. W magazynie znajdowały się artykuły żywnościowe nieujęte w księdze magazynowej (również te, które przekazywała UNRRA). Ponadto stwierdzono, że obiady są gotowane osobno dla dzieci i pracowników placówki oraz osób przygodnych i różnych gości, w tym dla wicestarosty oraz kierownika GKOS²⁰.

Kolejna kontrola zakładu przeprowadzona w czerwcu tegoż roku wykazała ponownie wiele uchybień. Surowe słowa krytyki powędrowały w stronę kierowniczki zakładu za to, że przejawiała „mało inicjatywy i chęci do pracy”. Zaś słowa pochwały w lustracji otrzymały Aniela Szynakiewicz i Maria Brzoszczyk. Zalecenia polustracyjne zawarto w następujących punktach:

- „1. Ustalenie spisu potraw co tydzień oraz spis badań lekarskich i wagę co kwartał.
2. Uzupełnienie urządzenia zakładu.
3. Zaopatrzenie dzieci w szczoteczki do zębów.
4. Magazyny uporządkować.
5. Izba chorych dzieci powinna być wolna i nie zamieszkała przez obcych.
6. Zaopatrzyć dzieci w zabawki oraz książeczki odpowiednio do wieku.
7. Przejęcie agend G.K.O.S-u Tuchola przez P.K.O.S.
8. Zamknięcie ksiąg Domu Dziecka za maj 1947 r.”²¹.

W wyniku kontroli przeprowadzonych w 1947 roku nastąpiły zmiany personalne w placówce. Wskutek nacisku ze strony Centralnego Komitetu Opieki Społecznej w Warszawie, który przesłał zarządzenia polustracyjne do Wojewódzkiego Komitetu Opieki Społecznej w Bydgoszczy, nakazano „zwolnić kierowniczkę Domu Dziecka w Tucholi ob. Loroche Klarę z zajmowanego stanowiska z uwagi

²⁰ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 81. Odpis odpisu protokołu z 20.05.1947 r.

²¹ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 81. Lustracja Zakładu opieki całkowitej „Dom Dziecka” w Tucholi z dnia 16.06.1947 r.

na zaniedbywanie i nieudolne wykonywanie swoich obowiązków”²². Nowym kierownikiem zakładu została Teofila Patyna²³ (wdowa po Sylwestrze Patynie, wybitnym urzędniku Starostwa Powiatowego w Tucholi w okresie międzywojennym). W czasie wojny Patyna została aresztowana i wywieziona przez Niemców do obozu w Ravensbrück, skąd wróciła w 1940 roku²⁴.

Warto odnotować, że od stycznia do czerwca 1947 roku liczba wychowanków placówki wahała się od 40 do 46 dzieci, a już w lipcu tegoż roku spadła do 26²⁵. Na terenie placówki znajdowały się dzieci niemieckie. Większość z tych dzieci pozostała w Domu Dziecka, przyjmując w drodze postępowania administracyjnego obywatelstwo polskie. Niektóre z nich trafiły do rodzin zastępczych²⁶, inne zostały po wojnie odszukane przez niemieckie rodziny, jak np. Horst Schauer, który po dwóch latach pobytu w placówce powrócił do rodziny²⁷.

Sprawozdanie z wizytacji „Domu Dziecka” przeprowadzonej w dniu 11 listopada 1947 roku przynosi wiele istotnych wiadomości o funkcjonowaniu placówki w tym czasie. Wizytację przeprowadzili Edmund Sadowski oraz Franciszek Martiński, członkowie PKOS w Tucholi. Personel zakładu w owym czasie stanowili: kierowniczka, wychowawczynie, dwie pielęgniarki, dwie kucharki oraz woźny. W zakładzie przebywało 26 dzieci w wieku od trzech do 15 lat. Jadłospis sporządzany był na cały tydzień i zatwierdzany przez dr. Gollnika. Posiłek wydawano trzy razy dziennie, a w niedzielę i święta cztery razy. W porze zimowej budynek ogrzewało sześć pieców, na które zużywano 25 kg węgla dziennie. W placówce brakowało wieszaków na korytarzu, taboretów, ławek w sypialniach i uczelniach. Pomieszczenia były brudne i wymagały gruntownego remontu. Okna nadawały się do wymiany. Szafy na odzież były zniszczone i nie miały zamków. Magazyn odzieżowy był bez półek, w związku z czym ubrania były porozkładane na ziemi. W szwalni znajdowała się maszyna do szycia, która zdaniem sprawdzających placówkę powinna być wykorzystana w większym stopniu do naprawy odzieży i bielizny. Na podstawie oświadczenia kierowniczki zakładu placówka w czasie jej urzędowania nie została zaopatrzona w żadne meble, jak również nie dokonano żadnych oszkleń i większych napraw.

Kolejną wizytację w dniach 14, 27 i 29 lutego 1948 roku przeprowadziła delegacja z Ministerstwa Oświaty i Kuratorium. Dokumenty pokontrolne poszerzają

²² AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 81. Pismo Nr 6072/01/47 LJ/IG Centralnego Komitetu Opieki Społecznej w Warszawie do WKOS w Bydgoszczy z 26 lipca 1947 r.

²³ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 28. Statystyka podopiecznych w poszczególnych KOS-ach...

²⁴ M. Ollick, *Wybitni. Niepospolici. Zasłużeni. Znani i nieznani, czasem zapomniani przedstawiciele regionu*, Tuchola 2004, s. 140.

²⁵ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 28. Statystyka podopiecznych w poszczególnych KOS-ach...

²⁶ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 85.

²⁷ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 81. Pismo Nr 6072/01/47 LJ/IG Centralnego Komitetu Opieki Społecznej w Warszawie do WKOS w Bydgoszczy z 26 lipca 1947 r.

naszą wiedzę na temat funkcjonowania i życia wychowanków w Domu Dziecka w Tucholi. Na parterze budynku znajdowała się kancelaria, uczelnia, szwalnia, magazyn żywnościowy, pokój zabaw dla małych dzieci, szatnia, pokój wychowawczy, umywalnia i dwie toalety. Kuchnia i pralnia mieściły się w suterrenach. Na podwórzu stał budynek gospodarczy. Zakładem kierowała Teofila Patynowa, która miała ukończoną szkołę powszechną i jednoroczny kurs gospodarczy. Wychowawczyni Marta Szamocka ukończyła szkołę powszechną i trzymiesięczny kurs dla wychowawców przedszkoli w Toruniu. Kuchnię opiekowały się dwie kucharki. Oprócz tego w Domu Dziecka były zatrudnione dwie pielęgniarki oraz woźny. W zakładzie przebywało 31 wychowanków, w tym 22 chłopców i dziewięć dziewcząt, z czego 20 dzieci uczęszczało do szkoły powszechnej, jedno do gimnazjum, jedno do Liceum Pedagogicznego, a dziewięć chodziło do przedszkola. Wychowankowie otrzymywali wyżywienie cztery razy dziennie. Dzienny koszt utrzymania wynosił w tych czasach od 80 do 90 zł na dziecko. Lekarz urzędował w placówce trzy razy w tygodniu. Z wizytacji wynikało, że parter Domu Dziecka był brudny i ponury, szczególnie pokój zabaw dla małych dzieci. Natomiast pierwsze piętro, gdzie znajdowały się sypialnie, było czyste i panował na nim porządek. Surowi lustratorzy w sprawozdaniu napisali: „Nie widać u dzieci żadnej radości życia. Zamknięte w czterech brudnych i wilgotnych ścianach, bez opieki, bo tak je zastali wizytujący w dniu 29 lutego, pozbawione zabawek, nie wypuszczane na powietrze i słońce z powodu rzekomego braku butów, leżących na półce w magazynie, siedzą apatyczne i zrezygnowane, przygnięte...”. Samo urządzenie wnętrza domu zdaniem wizytatorów nie stwarzało odpowiedniej atmosfery wychowawczej. Wychowawczyni była marnie opłacana i nie miała chęci do pracy, zwłaszcza że musiała dodatkowo zajmować się sprawami administracyjnymi. W domu nie było biblioteki, a z czasopism prenumerowano po jednym egzemplarzu: „Płomyka”, „Płomyczka”, „Iskierki” i „Młodego Zawodowca”. W wyniku kontroli sporządzono zalecenia powizytacyjne, których realizacja miała mieszkańcom placówki stworzyć bardziej przyjazne środowisko oraz poprawić standardy socjalno-bytowe:

1. Usunąć ze ścian korytarza wszystkie ogłoszenia reklamowe, zawiesić tam jakieś estetyczne krajobrazy.
2. Wszystkie obrazy, zarówno w kancelarii, jak i w innych pokojach, oprawić w ramy.
3. Pokój zabaw dla dzieci przedszkolnych przenieść do dotychczasowej jadalni i zaopatrzyć go w odpowiednie gry i zabawki
4. Dzieci przedszkolne posłać natychmiast do przedszkola.
5. Uczelnie dla dzieci szkolnych odpowiednio umeblować, dając czteroosobowe stoły, krzesła i szafki lub regały na książki.
6. Zaopatrzyć dzieci w obuwie, ubrania z bielizną na zmianę.

7. Wychowawczynie dać płacę miesięczną według grupy X plus dodatek nauczycielski 3000 zł – tak wynagradzane są wychowawczynie w państwowych domach dziecka.
8. Zaopatrzyć dom dziecka w odpowiednią bibliotekę.
9. Dom wraz z obejściem odpowiednio ogrodzić.
10. Urządzić dla dzieci na podwórzu piaskownicę, jak również huśtawkę i zjeżdżalnię deskową.
11. W czasie pogody dzieci powinny przynajmniej dwie godziny spędzić na powietrzu i słońcu.
12. Na podwórzu i koło budynku gospodarczego zrobić porządek i wyrównać teren.
13. Na wiosnę należy dać dzieciom starszym zagoniki do hodowli warzyw i kwiatów.
14. Wprowadzić raporty dzienne i obliczać wartość kaloryczną żywienia.

Nad wykonaniem zaleceń powizytacyjnych czuwało Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego, które pismem z 15 marca zaleciło ich wykonanie do 15 kwietnia. W razie niewykonania zaleceń w wyznaczonym terminie Kuratorium zagroziło, że przeniesie dzieci do innych zakładów, a Dom Dziecka w Tucholi zostanie zlikwidowany²⁸.

Z kolejnej lustracji przeprowadzonej przez Wojewódzki Komitet Opieki Społecznej w dniach 15-19 kwietnia 1948 roku wynika, że część zaleceń polustracyjnych wykonano. Inspektor kontroli pozostawił następujący obraz domu i wychowanków: „Kamienica piętrowa, nowa, obszerna, ponemiecka, woda bieżąca, światło elektryczne. Warunki mieszkalne dobre, poprawić można przez dokonanie małych przeróbek”. Przeróbki, o których mowa, mogły spowodować, że dzieci zyskałyby umywalnię i szatnię, bowiem ta ostatnia mieściła się na korytarzu, a za umywalnię służyły miednice. W tym czasie w placówce było 30 podopiecznych, zaś ich wygląd zewnętrzny i zdrowotny był dobry. Posiłki były smaczne i w dostatecznej ilości. U dzieci widać było zadowolenie i szacunek do swojej wychowawczynie. Przekazywanie dzieci do placówki pozostawiało wiele do życzenia. Dzieci trafiały tam za pośrednictwem różnych urzędów: kuratorium, zarządu miejskiego, starostwa i PKOS. Przekazywano je często bez wyraźnego przekazu urzędowego i przewidzianych prawem formalności. Ponadto połowa dzieci trafiała do placówki z różnych gmin. Regulamin opracowany w marcu 1946 roku był w tym okresie niedostosowany do realiów. W czasie kontroli stwierdzono inne znaczne uchybienia w dokumentacji. W trybie natychmiastowym nakazano przeprowadzić inwentaryzację, urządzić umywalnię i szatnię oraz opracować nowy regulamin placówki²⁹.

²⁸ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 65.

²⁹ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 89. Sprawozdania z lustracji 1947-1949.

Liczba wychowanków w 1948 roku kształtowała się różnie. Na przykład: w styczniu w placówce mieszkało 29 dzieci, w marcu – 27, w maju i lipcu – po 30. W październiku mieszkało tam 19 wychowanków w wieku od siedmiu do 18 lat, zaś w listopadzie – 18, w tym 15 chłopców i trzy dziewczynki³⁰. Świadczy to o dużej zmienności liczebności i struktury grupy wychowanków, co nie sprzyjało pracy opiekuńczo-wychowawczej.

Powiatowy Komitet Opieki Społecznej w Tucholi podjął decyzję o założeniu „Domu Małych Dzieci” i przedstawił Wojewódzkiemu Komitetowi Opieki Społecznej stosowny kosztorys tego przedsięwzięcia. Uwzględniono w nim bieżące potrzeby Domu Dziecka, biorąc pod uwagę wszystkie pomieszczenia³¹.

W 1949 roku Dom Dziecka przeniesiono na ulicę Kościuszki 5, zaś od 31 marca 1949 roku placówka zaczęła podlegać pod Inspektorat Szkolny w Tucholi. Obiekt przy ulicy Kościuszki był nieruchomością poniemiecką przeznaczoną do likwidacji. Był to dom mieszkalny jednopiętrowy, przy którym znajdował się ogród warzywny o powierzchni 0,75 ha. Dom eksploatowano na podstawie umowy użyczenia z Głównym Urzędem Likwidacyjnym. Akcja przekazania nieruchomości na własność Domu Dziecka w marcu 1949 roku była jeszcze w toku. Już w czasie użytkowania nieruchomości przez Dom Dziecka PKOS w Tucholi wybudował na niej z własnych funduszy murowany budynek gospodarczy na potrzeby placówki.

Życie wychowanków w pierwszych latach po wojnie warunkowała trudna sytuacja materialna powiatu tucholskiego, zniszczonego przez rabunkową politykę niemieckiego okupanta i działania wojenne. Początkowo zdecydowana większość dzieci w placówce była pochodzenia niemieckiego, z czasem coraz więcej pojawiało się w niej dzieci polskich. Wychowankowie Domu Dziecka żyli w bardzo trudnych warunkach. Placówka była słabo wyposażona w podstawowe meble, odzież i buty, nie mówiąc już o zabawkach i książkach. Jak wynika z materiałów archiwalnych, praca opiekuńczo-wychowawcza w powojennej rzeczywistości pozostawiała wiele do życzenia. Brakowało dobrze przygotowanej i wykształconej kadry do pracy z dziećmi. Na terenie placówki kilkakrotnie stwierdzano poważne uchybienia i nieprawidłowości, które wpływały niekorzystnie na jej funkcjonowanie. W miarę odbudowy miasta i powiatu ze zniszczeń wojennych standardy bytowe i opiekuńczo-wychowawcze Domu Dziecka w Tucholi stopniowo polepszały się, jednak dokumenty archiwalne placówki pokazują, że znacząca poprawa nastąpiła dopiero w latach 50. i 60. XX wieku.

³⁰ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 65. Por. AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 28. Statystyka podopiecznych w poszczególnych KOS-ach...

³¹ AP B. WKOS w Bydgoszczy, sygn. 65.

Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Bydgoszczy. Wojewódzki Komitet Opieki Społecznej w Bydgoszczy, sygn.: 26, 27, 28, 65, 81, 83, 85, 89.

Archiwum Państwowe w Bydgoszczy. Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu, sygn. 143.

Ollick M., *Wybitni. Niepospolici. Zasłużeni. Znani i nieznani, czasem zapomniani przedstawiciele regionu*, Tuchola 2004.

Summary**The beginnings of the Orphanage in Tuchola (1945-1949)**

The article portrays the origin of Tuchola institution and life of its charges during the hard times of the postwar reality. The situation of the charges was influenced by complicated and tough economic relations in Tuchola County. Poor living conditions and the lack of trained and qualified staff left their mark on the children's upbringing process. Moreover, there were noted serious infringements of regulations which had a negative effect on the charges of the Orphanage in Tuchola.

Adam Węsierski

Działalność opiekuńczo-wychowawcza i socjalna księdza dr. Stanisława Sychowskiego nad wychodźstwem w parafii św. Katarzyny w Śliwicach w okresie zaborów

Wstęp

Z historią Pomorza w sposób nierozłączny związane są dzieje Kościoła katolickiego, który odgrywał i odgrywa nadal ważną rolę w życiu tego regionu. Problem określenia wzajemnych relacji, wpływów i zależności między Kościołem a różnymi instytucjami o charakterze państwowym i społecznym na gruncie pomorskim zgłębia wielu badaczy¹.

Ksiądz dr Stanisław Sychowski urodził się 9 lipca 1869 roku w Skrzeszewie pod Żukowem w rodzinie Jana i Marii z d. Dekowskiej, właścicieli niewielkiego majątku. Do szkoły średniej uczęszczał w Gdańsku i Wejherowie, gdzie należał do tajnej organizacji filomackiej „Wiec” (pseudonim Krasieński). Po zdobyciu świadectwa dojrzałości w 1887 roku studiował przez rok teologię w Pelplinie, a następnie na uniwersytetach w Würzburgu i Münsterze. W 1892 roku wrócił do Pelplina i 30 lipca 1893 roku przyjął święcenia kapłańskie. Podjął pracę duszpasterską jako wikary w Golubiu, gdzie przygotowywał dysertację doktorską pt. *Hieronymus als Literarhistoriker. Quellenkritische Untersuchung der Schrift „De viris illustribus”* (Münster 1894), za którą uzyskał doktorat z teologii. Jego promotor prof. M. Sdralek widział w nim doskonale zapowiadającego się naukowca. Biskup chełmiński L. Redner jednak nie wyraził zgody na jego pracę naukową i skierował Sychowskiego do duszpasterstwa w Gniewie, Komórsku i Kościelnej Jani. W Gniewie ksiądz założył Towarzystwo Ludowe, a w Komórsku Towarzystwo Śpiewu, którego był dyrygentem. Dnia 24 lutego 1896 roku zo-

¹ Od wielu lat badania nad pomorskimi dziejami Kościoła oraz wpływem duszpasterzy na losy regionu prowadzi prof. Józef Borzyszkowski. Spośród wielu jego prac wspomnę tutaj trzy pozycje: *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848-1920*, Gdańsk 1986; *Z dziejów Kościoła katolickiego na Pomorzu w XIX i XX w.*, Gdańsk-Pelplin 2002; *Kaszubsko-pomorscy duszpasterze – współtwórcy dziejów regionu*, Gdańsk-Pelplin 2002.

stał administratorem rozległej i ubogiej parafii św. Katarzyny w Śliwicach, której proboszcz Wojciech Kluck przebywał w szpitalu². Przez 20 lat pracy parafialnej ks. Sychowski nie otrzymał stanowiska proboszcza, ponieważ rząd pruski był kołatorem, czyli ofiarodawcą tego stanowiska dla parafii śliwickiej i czekał na to, żeby wprowadzić na prebendę swojego zaufanego człowieka. Duszpasterz śliwicki uważany był w tym czasie za najgroźniejszego propolskiego agitatora w państwie pruskim³. W Wielkopolsce miały miejsce wydarzenia, które wywarły duży wpływ na dalsze losy księdza Stanisława Sychowskiego. Po śmierci metropolity gnieźnieńsko-poznańskiego Edwarda Likowskiego (20 II 1915 r.) jego następcą został Edmund Dalbor⁴, przyjaciel księdza dr. Stanisława Sychowskiego z lat uniwersyteckich. Obaj obronili dysertację doktorską w 1894 roku z teologii⁵. W tej sytuacji ks. Sychowski, nie mogąc otrzymać samodzielnego probostwa, zwrócił się do Edmunda Dalbora z prośbą o pomoc. Arcybiskup postanowił natychmiast powierzyć kapłanowi ze Śliwic wakujące stanowisko proboszcza w Byszewie. Po załatwieniu formalności z rządem pruskim w diecezji chełmińskiej dnia 9 sierpnia 1916 roku objął on tam stanowisko proboszcza, gdzie włączył się w wir pracy społecznej⁶. Ksiądz Stanisław Sychowski zmarł w sobotę 9 lipca 1921 roku⁷. W jego pogrzebie, który odbył się 14 lipca, wzięło udział ponad stu księży z Bydgoszczy i Pomorza, rodzina, znajomi i przyjaciele. Pochowano go na cmentarzu w Byszewie⁸. Ksiądz dr Stanisław Sychowski miał w sobie coś z trybuna ludowego i sarmackiego szlachcica⁹. Był mężczyzną wysokiego wzrostu, silnie zbudowanym. Ten wybitny duszpasterz posiadał wspaniałą, ciepłą i wrażliwą osobowość, która pociągała i budziła szacunek. Miał zrozumienie „dla każdego, kto się po pomoc do niego udawał”¹⁰. Sam zalecał, aby „Dla ludzi być grzecznym i cierpliwym”¹¹.

Ksiądz dr Stanisław Sychowski był jednym z wielu pomorskich kapłanów, dla których miłość do Boga, bliźniego i ojczyzny była drogą kapłaństwa i pracy społeczno-wychowawczej. Większość swego życia duszpasterskiego związał on ze starą wsią pomorską Śliwice w powiecie tucholskim, dzisiejszym wojewódz-

² H. Mross, *Słownik biograficzny kapłanów diecezji chełmińskiej wyświęconych w latach 1821-1920*, Pelplin 1995, s. 319; A. Węsierski, *Dzieje parafii św. Katarzyny w Śliwicach w czasach zaboru pruskiego (1870-1920)*, Śliwice 2009, s. 162.

³ J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska...*, s. 19; H. Mross, dz. cyt., s. 320.

⁴ B. Kumor, *Ustrój i organizacja Kościoła polskiego w okresie niewoli narodowej (1772-1918)*, Kraków 1980, s. 145.

⁵ S. Sychowski, *Vita*; B. Kumor, dz. cyt., s. 142, 145.

⁶ „Pielgrzym” 1921, nr 88; M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski (1869-1921)*, „Życie i Myśl” 1987, nr 5-6, s. 86-87.

⁷ M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 87.

⁸ „Pielgrzym” 1921, nr 88.

⁹ M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 81.

¹⁰ „Pielgrzym” 1921, nr 88.

¹¹ „Pielgrzym” 1918, nr 96.

twie kujawsko-pomorskim. Posługą kapłańską wspomagał swoich parafian w wyborze właściwej drogi życiowej. Czynił to na wiele sposobów. Opiekował się swoimi parafianami na miejscu oraz tymi, którzy zmuszeni byli wyjeżdżać za chlebem do pracy w przemyśle lub rolnictwie na terenie Rzeszy. Na niepospolitą osobowość ks. dr. Stanisława Sychowskiego wywarło wpływ wiele czynników. Z domu rodzinnego wyniósł przeświadczenie, że życie codzienne musi być przeniknięte wartościami religijnymi oraz służbą publiczną. Czasy gimnazjalne i działalność w konspiracyjnej organizacji filomatów pozwoliły utrwalić w nim wyniesione z domu wartości patriotyczne. W okresie studiów uniwersyteckich, prócz zgłębiania tajników pracy badawczej, zetknął się z problemami wychodźstwa.

1. Sytuacja społeczno-gospodarcza a problem wychodźstwa na terenie parafii św. Katarzyny w Śliwicach

Śliwice na początku XX wieku były największą parafią w diecezji chełmińskiej rozłożoną na obszarze powiatu tucholskiego, świeckiego i starogardzkiego. Najwięcej osiedli parafialnych znajdowało się w powiecie tucholskim i świeckim¹². Parafia śliwicka w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku należała do najbiedniejszych w całej diecezji, ponieważ położona była na nieurodzajnych glebach w centrum Borów Tucholskich. Obszar ten w tym czasie był jednym z najbardziej zacofanych gospodarczo i społecznie rejonów w całej prowincji¹³. Interesujący opis parafii śliwickiej z punktu widzenia naszych rozważań pozostawił nam sam ksiądz dr Stanisław Sychowski, który w swoich publikacjach tak pisał o tych stronach: „Parafia śliwicka (*Gross Schliewitz, Westpreussen*), którą zarządzam blisko 17 lat, liczy 11 300 dusz. Leży w borach tucholskich, znanych z ubogiej ziemi i z biednej zamieszkującej ją ludności. Majątku większego lub folwarku w parafii żadnego. Wioski zaludnione przez gospodarzy o 50 do 80 morgach i drobnych zagrodników leżą jako oazy w pośród ogromnych lasów. Ile boru u nas jest, można sobie wyobrazić na mocy faktu, iż w parafii mieszka 6 nadleśniczych królewskich. Biedne nasze strony scharakteryzował Napoleon, który w r. 1812 przejeżdżając do Rosji przez naszą parafię (mamy jeszcze teraz w parafii bitą drogę zw. Napoleońską) wedle relacji niemieckich tak się miał wyrazić o naszej okolicy: »¼ Winter, ¼ Sommer, ¾ Wald, ¼ Sand und das nennen die Lumpen ihr Vaterland«. Bieda więc zmusza nasz lud do szukania chleba poza parafią. Cała parafia przeważnie żyje z wychodźstwa. I dzieci gospodarzy wyjeż-

¹² *Schematismus des Bistums Culm mit dem Bischofsitze in Pelplin 1904*, Amtliche Ausgabe, Pelplin 1904, s. 531-533 (dalej cyt.: *Schematismus...* 1904); Archiwum Państwowe w Bydgoszczy. Landratsamt Kreis Tuchel, sygn. 864 (dalej cyt.: AP Bydgoszcz. LA Tuchel).

¹³ A. Węsierski, *Rozwój bibliotekarstwa w parafii św. Katarzyny w Śliwicach w czasach zaboru pruskiego*, „*Studia Pelplińskie*” 2007, t. XXXVII, s. 320; por. tenże, *Dzieje parafii św. Katarzyny w Śliwicach...*, s. 14, 18.

dżają na robotę, ponieważ w własnym gospodarstwie nie ma pracy dla wszystkich rąk”¹⁴. W klasyfikacji rejonów społeczno-ekonomicznych Pomorza Gdańskiego Bory Tucholskie według Kazimierza Wajdy znajdowały się w VI, najuboższym rejonie. O takiej klasyfikacji decydowały następujące czynniki: wielkość areалу buraków cukrowych i pszenicy, pogłowie bydła rogatego, liczba pracowników najemnych oraz wartość dochodowa ziemi¹⁵. Najniższy przeciętny dochód z 1 ha gruntów (poniżej 2 marek) dotyczył następujących wsi parafii śliwickiej: Biała, Główka, Kłoczek, Krąg, Okoniny, Rzepiczna i Rosochatka¹⁶. Jeśli chodzi o przyrost naturalny pod koniec XIX i na początku XX wieku, kształtujący zaludnienie w Prusach Zachodnich, to zagadnienie to na terenie parafii św. Katarzyny w Śliwicach przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Liczba mieszkańców parafii św. Katarzyny w Śliwicach w latach 1896-1917

Rok	Liczba ludności	Rok	Liczba ludności	Rok	Liczba ludności
1896	8932	1902	9419	1911	11 006
1897	9000	1904	10 018	1913	11 300
1899	9138	1905	10 326	1914	11 817
1900	9285	1909	10 817	1915	11 937
1901	9405	1910	10 857	1917	10 074

Źródło: A. Węsierski, *Dzieje parafii św. Katarzyny w Śliwicach w czasach zaboru pruskiego (1870-1920)*, Śliwice 2009, s. 17.

Rozpaczliwa sytuacja ekonomiczna spowodowana niską opłacalnością produkcji rolnej na tutejszych piaszczystych glebach, brak silnych gospodarczo majątków ziemiańskich, jak również brak możliwości zdobycia stałego zatrudnienia w innych bardzo słabo rozwiniętych sektorach gospodarki zmuszały okoliczną ludność do szukania lepszych warunków życia w obcych stronach¹⁷. Emigracja zamorska przeważała do początków lat 90. XIX wieku, a kierowała się ona prze-

¹⁴ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik dla opiekujących się wychodźcami*, Poznań 1913, s. 8; por. tenże, *Próba skierowania wychodźstwa z Śliwic (Pr. Zach.) do W. Księstwa Poznańskiego i doświadczenia przytem poczynione*, „Ruch Chrześcijańsko-Społeczny”, R. VII, nr 5, Poznań 1908, s. 116-117; tenże, *Próba skierowania wychodźstwa z Śliwic (Pr. Zach.) do W. Księstwa Poznańskiego*, Poznań 1909, s. 6-7. Doświadczenia księdza dr. Stanisława Sychowskiego związane ze skierowaniem swoich parafian do pracy na majątkach Wielkopolski i Prus Zachodnich zostały na początku opublikowane w „Ruchu Chrześcijańsko-Społecznym” [R. VII: 1908, nr 5, 6; R. VII: 1909, nr 7]. Następnie cenne spostrzeżenia zebrano w 1909 r. i opublikowano nakładem Drukarni św. Wojciecha w Poznaniu.

¹⁵ K. Wajda, *Wieś pomorska na przełomie XIX i XX w. Kwestia rolna na Pomorzu Gdańskim*, Poznań 1964, s. 89.

¹⁶ J. Szwankowski, *Powiat tucholski w latach 1875-1920*, Tuchola 2005, s. 110.

¹⁷ A. Węsierski, *Ksiądz Teofil Krzeszewski i jego miejsce w polskim ruchu narodowym*, „Studia Pelplińskie” 2008, t. XXXIX, s. 79; tenże, *Dzieje parafii św. Katarzyny w Śliwicach...*, s. 19-22.

ważnie do Stanów Zjednoczonych i w mniejszym stopniu do Brazylii¹⁸. Pierwsza udokumentowana fala emigracji z parafii śliwickiej do Brazylii miała miejsce w 1873 roku, kiedy to w poszukiwaniu lepszego bytu za namową agentów udało się tam przejść 200 parafian. Niewielka część wychodźców powróciła, uważając się na bardzo trudne warunki bytowe na obczyźnie¹⁹.

Po zjednoczeniu Niemiec zmieniły się zasadniczo kierunki i formy wychodźstwa z Pomorza Gdańskiego. Dominować zaczęła emigracja do zachodnich i środkowych Niemiec i przeważnie była to emigracja sezonowa. Złożyło się na to wiele przyczyn, wśród których najważniejsze to gwałtowny rozwój przemysłu w okręgu nadreńsko-westfalskim oraz w mniejszym stopniu rozwój rolnictwa w tych rejonach Niemiec. Zjawiska te determinowały popyt na tanią siłę roboczą. Rozwój sieci kolejowej powodował szybkie i tanie podróżowanie. Motywem wyjazdów do Rzeszy była chęć zdobycia środków do życia, a z biegiem czasu zakup własnego kawałka ziemi za zgromadzone oszczędności²⁰.

Pierwsza próba bardziej precyzyjnego ustalenia liczby sezonowych robotników została podjęta w drugiej połowie lat 80. przez Kaergera na podstawie wyników ankiety rozesłanej do sołtysów. Dane dotyczyły również niektórych wsi z powiatu starogardzkiego i tucholskiego, a przynależących do parafii w Śliwicach²¹. Omawiane zagadnienie ilustruje tabela 2.

Przedstawione dane pochodzą jedynie z powiatu tucholskiego i starogardzkiego, a więc z części wsi należących do parafii w Śliwicach, pozwalają jednak przybliżyć zjawisko emigracji sezonowej z tej parafii. Warto dodać, że według Kaergera robotnicy sezonowi z Borów Tucholskich rekrutowali się spośród zmuszonych do szukania dodatkowych środków finansowych licznych posiadaczy karłowatych gospodarstw, jak i ich potomstwa, dalej bezrolnych robotników wiejskich oraz potomstwa drobnego chłopstwa²², co idealnie pokrywa się ze strukturą wychodźców z parafii śliwickiej.

W latach 80. i 90. emigracja sezonowa za chlebem kierowała się na Pomorze Zachodnie, następnie do Meklemburgii, Brandenburgii, prowincji saskiej, Hanoweru i rzadziej do Szlezewiku-Holsztyna²³. Sezonowo z Borów Tucholskich

¹⁸ J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondzyński, *Emigracje Kaszubów w XIX i XX wieku*, [w:] *Migracje polityczne i ekonomiczne w krajach nadbałtyckich w XIX i XX w.*, red. J. Borzyszkowski i M. Wojciechowski, Toruń-Gdańsk 1995, s. 113; por. K. Groniowski, *Polska emigracja zarobkowa do Brazylii*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972, s. 8, 11-15, 61 i nast.

¹⁹ „Pielgrzym” 1874, nr 9; por. A. Węsierski, *Śliwicki etos pracy organicznej na przykładzie działalności księdza Teofila Krzeszewskiego*, Śliwice 2010, s. 29.

²⁰ K. Murzynowska, *Polskie wychodźstwo zarobkowe w Zagłębiu Ruhry w latach 1880-1914*, Wrocław 1972, s. 9; A. Nadolny, *Polskie duszpasterstwo w Zagłębiu Ruhry 1871-1894*, „Studia Pielplińskie” 1981, t. XII, s. 239.

²¹ K. Wajda, *Migracja ludności wiejskiej Pomorza Wschodniego w latach 1850-1914*, Wrocław 1969, s. 113.

²² K. Kaerger, *Die Sachsengängerei*, Berlin 1890, s. 126.

²³ „Gazeta Toruńska” 1882, nr 50; 1883, nr 92; 1886, nr 81; 1889, nr 90, 98; 1891, nr 75; „Przyjaciół” 1889, nr 26.

wędrowała młodzież obojga płci, a obok żonatych robotników całe rodziny, z tym że małe dzieci niekiedy pozostawiano u krewnych. Niepokój budził fakt, iż w emigracji sezonowej brali udział chłopcy i dziewczęta, którzy ledwie co ukończyli szkołę elementarną²⁴. Powracając do kwestii statystycznych, można jeszcze dodać, że w 1895 roku z Łązka położonego w powiecie świeckim wywędrowały za chlebem 173 osoby, z czego większość do środkowych rejonów Niemiec²⁵.

Tabela 2. Sezonowa emigracja robotników z wiosek parafii śliwickiej położonych w powiecie starogardzkim i tucholskim w latach 1888/89

Lp.	Nazwa wsi	Powiat	Liczba mieszkańców	Liczba emigrujących	Procent emigrujących
1	Szlachta	starogardzki	384	96	25
2	Krówno	starogardzki	260	47	18,07
3	Hagenort	starogardzki	567	66	11,6
4	Rosenthal	starogardzki	574	63	10,9
5	Osówek	starogardzki	502	42	8,3
6	Krąg	tucholski	206	28	13,5
7	Śliwiczki	tucholski	415	53	12,7
8	Kamionka	tucholski	71	9	12
9	Lisiny	tucholski	116	12	10,3
10	Małe Gacno	tucholski	159	15	9,4
11	Kłoczek	tucholski	149	13	8,7
12	Lubocienie	tucholski	273	23	8,4
13	Główka	tucholski	129	10	7,7
14	Rosochatka	tucholski	296	22	7,4
15	Duże Gacno	tucholski	51	2	3,9
16	Rzepiczna	tucholski	192	42	21,9
17	Biała	tucholski	137	0	0
18	Dzeks	tucholski	36	0	0
19	Jabłonka	tucholski	79	0	0
20	Woziwoda	tucholski	209	13	6,2

Źródło: K. Kaerger, *Die Sachsengängerei*, Berlin 1890.

²⁴ R. Schütte, *Die Tuchler Heide*, Konitz 1889, s. 115-116; K. Kaerger, dz. cyt., s. 126; J. Mühlrandt, *Die Tucheler Heide in Wort und Bild. Ein Beitrag zur Heimatkunde Westpreussens*, Danzig 1908, s. 153; „Gazeta Toruńska” 1882, nr 50; 1888, nr 97; 1889, nr 98; K. Karasiewicz, *Bory Tucholskie*, Warszawa-Poznań-Kraków-Lwów-Wilno-Katowice-Gdańsk 1926, s. 38.

²⁵ K. Wajda, *Świecie i powiat świecki w czasach zaboru pruskiego 1815-1919*, [w:] *Dzieje Świecia nad Wisłą i jego regionu*, t. 1, red. K. Jasiński, Toruń 1979, s. 320.

Kierunki emigracji sezonowej były zmienne i zależały od bieżącej sytuacji gospodarczej. Z Kaszub i Pomorza Gdańskiego, w tym z rejonu Borów Tucholskich, udawano się do pracy w rolnictwie na Pomorzu Zachodnim, w Meklemburgii i Saksonii (stąd nazwa „na saksy” czy „na hanówry”) oraz do pracy w przemyśle w Nadrenii-Westfalii²⁶. Wielkie fale wychodźcze wywołały niekorzystne reperkusje na rynku pracy, gdy zaczęło brakować pracowników spełniających oczekiwania właścicieli majątków ziemskich. Stąd starano się np. w prowincji Pommern wszelkimi prawnymi, administracyjnymi i ekonomicznymi środkami zahamować odpływ siły roboczej²⁷.

Dziewiętnastowieczna emigracja sezonowa do Niemiec nie od razu i nie wszędzie zyskała pozytywną ocenę. Wywołała opór ze strony części elit przywódczych polskiego ruchu narodowego widzących w niej systematyczne wyciekanie polskiego żywiołu narodowego z Pomorza do Niemiec i wynaradawianie²⁸. Pod koniec XIX wieku zwracano uwagę na zagrożenie ze strony luteranizmu dla sezonowych emigrantów z Pomorza Nadwiślańskiego²⁹. Pelpliński „Pielgrzym”, pełen troski o los polskiego robotnika sezonowego, ubolewał, że „ani na Pomorach ani w Meklemburgii, dokąd polski lud zmierza nie można należycie dbać ani o Boga, ani o swą duszę”³⁰.

W rodzinnych stronach czynnikiem integrującym był język, religia, obyczaje i poczucie wspólnoty wiejskiej. W przemysłowych ośrodkach Niemiec oraz w dużych majątkach junkrów w Meklemburgii czynniki te oddziaływały słabiej. W protestanckim otoczeniu rwały się więzy społeczne i słabło poczucie wspólnoty narodowej³¹. Wielu wychodźców w obcych stronach niemczyło się. Profesor Gerard Labuda, pisząc o procesie germanizowania Kaszubów, wskazał kilka jego dróg: na miejscu – poprzez urzędy i wojsko lub też przez emigrację „do Nadrenii, gdzie w większości wypadków najpóźniej w trzecim pokoleniu czekał ich ten sam los”³². Stwierdzenie to wcale nie powinno dziwić. Na łamach „Pielgrzyma”, pisząc o ciężkiej pracy wychodźców w Westfalii, przy okazji z ubolewaniem donoszono, że tamtejsza „szkoła zupełnie nasze dzieci niemczy”³³.

²⁶ J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondzyński, dz. cyt., s. 17; C. Obracht-Prondzyński, *Wędrowki pomorskich rodzin. Wpływ emigracji na tożsamość regionalną Pomorzan*, [w:] *Rodzina pomorska*, red. J. Borzyszkowski, Gdańsk 1999, s. 63.

²⁷ W. Stępiński, *Naczelne organizacje na Pomorzu Zachodnim wobec odpływu ludności wiejskiej z prowincji w latach 1870-1900*, [w:] *Migracje polityczne i ekonomiczne...*, s. 76 i nast.

²⁸ G. Labuda, *Węzłowe zagadnienia historii Kaszubów na tle historii Pomorza*, [w:] *Antropologia Kaszub i Pomorza*, t. I, red. J. Borzyszkowski, Gdańsk 1990, s. 30.

²⁹ C. Obracht-Prondzyński, *Wędrowki pomorskich rodzin...*, s. 64.

³⁰ „Pielgrzym” 1888, nr 153.

³¹ M. Chamot, *Problematyka migracji ekonomicznej z Pomorza Gdańskiego w poglądach ruchu chrześcijańsko-społecznego w zaborze pruskim na przełomie XIX i XX w. (Koncepcje ks. Stanisława Sychowskiego)*, [w:] *Migracje polityczne i ekonomiczne...*, s. 63.

³² G. Labuda, dz. cyt., s. 30.

³³ „Pielgrzym” 1896, nr 27.

Również i na miejscu, gdzie Polacy stanowili 90% populacji³⁴, germanizacja w szkole poczyniła wielkie spustoszenie. „Dziennik Bydgoski” z ubolewaniem informował: „W niektórych rodzinach dzieci szkolne do rodziców już odzywają się po niemiecku, a ci – choć zaledwie kilka słów szwabachy rozumieją – wtrącają szwabskie wyrazy do swej mowy, kalecząc jeszcze więcej język ojczysty”. Jeszcze bardziej negatywny wpływ na młodych śliwiczian z punktu interesu narodowego miał pobyt w wojsku pruskim, ponieważ zdarzało się, że powracający z wojska wychwalali niemiecką kulturę i potęgę państwa³⁵. Działał tutaj prosty mechanizm psychologiczny dający możliwość wzmocnienia samooceny przez wyzbycie się pozornie kompleksów niższości względem nowej, a przez to bardziej atrakcyjnej kultury niemieckiej.

2. Opieka ks. Stanisława Sychowskiego nad wychodźcami

Według wyliczeń administratora parafii księdza Stanisława Sychowskiego, z jego parafii wyjechało w 1906 roku do prac sezonowych około 1400 osób: „400 do fabryk Westfalii i Nadrenii, 200 do 250 do cegielni Hanoweru, do Szlezwiку i pod Krefeld, a 750 do 800 na folwarki do Meklenburgii, Saksonii, na Pomorze, do Szlezwiку, na Rugię a i nawet do Szwecji w okolice Malmö (Hoegestad). W ostatnich 5 latach udało mi się ulokować każdego roku 500 do 600 młodych ludzi na majątkach w Zachodnich Prusach i w Księstwie. Oprócz tego jeszcze wychodzi około 300 na krótszy czas na obsypywanie buraków, na żniwa i na kopanie ziemniaków i cukrówki przeważnie w niziny pod Gdańsk i Elbląg”³⁶.

Statystyka wyjeżdżających za pracę z parafii miała nadal tendencję wzrostową i jeżeli wierzyć innym źródłom, już w trzy lata później liczba emigrantów zarobkowych doszła do 4000³⁷. Kolejne dane na temat wychodźstwa sezonowego pochodzą z pierwszego kwartału 1914 roku. Statystyki rządowe podają, że tylko z samej Lipowej i Śliwic na folwarki do Saksonii pojechało pracować 122 mężczyzn i 85 kobiet³⁸.

³⁴ „Dziennik Bydgoski” 1908, nr 290.

³⁵ „Dziennik Bydgoski” 1910, nr 2.

³⁶ S. Sychowski, *Próba skierowania...*, s. 6-8; „Pielgrzym” 1909, nr 13; S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 8; por. *Krótki zarys historii Czerska i jego kościoła katolickiego*, Czersk 1913, s. 52; T. Sychowska, *Ks. dr Stanisław Sychowski*, „Biuletyn Pomorski” 1938, nr 7, s. 1. Problematyce emigracji zarobkowej z Pomorza Wschodniego poświęcono wiele interesujących prac i artykułów. W bogatej literaturze polskojęzycznej na uwagę zasługują opracowania: K. Wajda, *Migracja ludności wiejskiej...*; K. Murzynowska, dz. cyt.; A. Nadolny, dz. cyt.; J. Borzyszkowski, *Emigracja polska w Nadrenii-Westfalii a rozwój świadomości narodowej społeczności polskiej Prus Zachodnich przed 1920 rokiem*, „Rocznik Gdański” 1993, z. 1; J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondzyński, dz. cyt.; C. Obracht-Prondzyński, *Wędrowniki pomorskich rodzin...*

³⁷ K. Karasiewicz, *Stosunki społeczne i ekonomiczne w Prusiech Królewskich*, [w:] *Kultura polska*, Lwów 1909, s. 796.

³⁸ AP Bydgoszcz. LA Tuchel, sygn. 110.

Wychodźstwo sezonowe tutejszej ludności miało aspekty pozytywne i negatywne. Dzięki emigracji polepszał się systematycznie poziom życia w miejscu zamieszkania: „choć parafia uboga, jednak w każdym budynku jest podłoga z desek; w całej parafii nie ma budynku bez firanek”. Z punktu widzenia interesu narodowego wychodźstwo łączyło się z ryzykiem utraty tożsamości narodowej. Młodym ludziom wyjeżdżającym za pracę w obce strony groziło wiele niebezpieczeństw: utrata wiary katolickiej, zepsucie obyczajów, alkoholizm i roztrwonienie ciężko zarobionych pieniędzy³⁹.

Na wiosnę tysiące młodych chłopców i dziewcząt wyruszały w daleki świat, a na dworcach kolejowych roilo się od robotników sezonowych. Na folwarki jechała młodzież pod wodzą „akordników”, czyli pośredników, którzy już zimą wyszukiwali gromady pracowników i zawierali z nimi kontrakty. „Akordnik” dbał nie tylko o podróż, lecz także o warunki pobytu na folwarku. Był on również pośrednikiem pomiędzy właścicielem majątku a gromadą, którą dozorował przy robotach⁴⁰. Nie inaczej było na terenie Śliwic. Ludzie trzymali się tutaj głównie „akordników”. W parafii księdza Sychowskiego mieszkało aż 50 „akordników”, tzw. „Vorschnittrów” (przeciętnie jeden przypadał na miejscowość). Wymieniona liczba pośredników wskazuje na rozmiary wychodźstwa z omawianego obszaru⁴¹.

Ksiądz Stanisław Sychowski nie potępiał wychodźstwa, ponieważ wiedział, że do niego zmusza parafian trudna sytuacja materialna, ale ubolewał nad szeregiem negatywnych zjawisk z punktu widzenia narodowego i moralnego. Tak o tym pisał: „Bo rozumiemy to wszyscy dobrze, że w tem wychodźstwie mieszczą się liczne i ciężkie niebezpieczeństwa. Nie tylko, że nam tyle rąk w kraju do pracy ubywa, lecz nadto, i o to głównie nam chodzi, narażeni są na utratę wiary i dobrych obyczajów. Przez całe lato, około 8 do 9 miesięcy, po większej części nie słyszą wcale słowa Bożego w języku zrozumiałym, do kościoła nie chodzą, bo mają 4 do 5 mil drogi, czasem przez całe 9 miesięcy idą raz jedyny do kościoła, Sakramentów św. nie przyjmują. Oprócz tego zbliżają się rozmaite pokusy, w najponętniejszych postaciach odwodząc od dobrego, a zło przedstawiając jako raj prawdziwy. Zgorszenia jawnie tam się rozpościerające, straszne robią spustoszenie pomiędzy naszym ludem kochanym”. Wielu wychodźców rzuconych w obce strony przechodziło na obcą wiarę. Sychowski, powołując się na urzędową statystykę, dowodził, że w Saksonii w 1906 roku przeszło na protestancką wiarę 1100 katolików, a tylko 50 ewangelików na katolicką. Podobno w innych prowincjach stosunek był jeszcze gorszy. Ów problem dotyczył również jego parafian, bowiem co roku 3-4 parafian przechodziło w Meklemburgii i Szlezwiku na protestantyzm. Wobec tak częstych tego typu przypadków ksiądz Sychowski uważał,

³⁹ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 12-19 i nast.

⁴⁰ K. Karasiewicz, *Bory Tucholskie*, s. 37.

⁴¹ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza księdza Stanisława Sychowskiego*, „Studia Pelplińskie” 2009, t. XLI, s. 20.

że jego zasadniczym obowiązkiem jako kapłana jest ratować swoich parafian od utraty wiary ojców. Na największe niebezpieczeństwo utraty wiary i demoralizacji narażone były osoby młode. W związku z tym duchowny napominał rodziców, aby nie wysyłać bez opieki do pracy do Berlina, Hamburga i Westfalii chłopców w wieku od 16 do 18 lat. Uważając Saksonię za „grób dla wiary katolickiej”, napominał, żeby nie pozwalać młodym dziewczętom na wyjazdy do pracy na tamtejszych majątkach, ponieważ większość z tych dziewcząt „materialnie i moralnie zupełnie podupadła; zarobku żadnego do domu nie posyłały; często z lutrami stosunki zawięzywały, na zimę albo wcale do domu nie przyjeżdżały, albo tylko na to, aby hańbą okryć rodzinę. Zdarza się nawet, że nasze polskie dziewczęta formalnie przestępują na wiarę luterską”⁴².

Administrator parafii św. Katarzyny w Śliwicach jako kapłan katolicki zdecydowanie potępiał małżeństwa mieszane⁴³. Stanowisko to nie powinno dziwić, jeżeli się weźmie pod uwagę fakt, że w tradycyjnej społeczności pomorskiej małżeństwa te nie spotykały się z aprobatą i były przyjmowane negatywnie. Osoby wchodzące w takie związki musiały się liczyć nawet z wykluczeniem ze społeczności. Dotyczyło to wszystkich warstw społecznych. Mimo tych zdecydowanie niechętnych opinii mieszane małżeństwa były i tak zawierane⁴⁴.

Na inną ujemną stronę emigracji sezonowej zwrócił uwagę dr Kazimierz Karasiewicz z Tucholi. Społecznik ten zauważył oziębłość rodziców co do kształcenia dzieci i podnoszenia ich pozycji socjalnej. Dzieci traktowano jako maszyny do zarabiania pieniędzy. Zaledwie opuszczały szkołę, a już wysyłano je w daleki świat na zarobek. Traciło na tym przede wszystkim społeczeństwo⁴⁵. Duszpasterz śliwicki, widząc w wychodźstwie szereg zagrożeń z punktu widzenia religijno-moralnego i narodowego, postanowił temu przeciwdziałać. Rzeczywistości społeczno-gospodarczej, w której żyli wychodźcy, nie był w stanie zmienić ani jej w krótkim przekształcić. Kapłan postanowił natomiast roztoczyć systematyczną opiekę nad wychodźstwem⁴⁶. W związku z tym musiał dokładnie poznać sytuację robotników sezonowych w ich miejscu pracy⁴⁷. Ksiądz Pronobis uważał, że Sychowski był pierwszym duszpasterzem, który zainteresował się dołą wychodźców sezonowych i ruch ten ujął w karby organizacji⁴⁸. Wizytował w ramach swojej działalności duszpasterskiej miejsca pobytu swoich parafian w Meklemburgii,

⁴² S. Sychowski, *Próba skierowania...*, s. 7, 13-14, 124-125.

⁴³ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 14.

⁴⁴ C. Obracht-Prondzyński, *Konflikt, „życie obok” czy współpraca? Codziennosc na pograniczu kulturowym na Kaszubach i Pomorzu na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Życie codzienne na Kaszubach i Pomorzu na przełomie XIX i XX wieku*, red. J. Borzyszkowski, Gdańsk 2002, s. 150-151.

⁴⁵ K. Karasiewicz, *Bory Tucholskie*, s. 38.

⁴⁶ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 13.

⁴⁷ F. Pelpliński, *Sto lat Seminarium Duchownego w Pelplinie*, „Orędownik Diecezji Chełmińskiej” 1948, nr 4, s. 288; M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 82.

⁴⁸ A. Pronobis, *Historia Pomorza*, Grudziądz 1930, s. 111.

Saksonii, Westfalii i Nadrenii. Odwiedził też swoich podopiecznych w fabrycznych miastach Oberhausen, Mühlheim, Bruckhausen⁴⁹. Z kolei w 1905 roku pojechał do Duisburga, Meidereich i Oberhausen⁵⁰. Wyjazdy oraz działalność duszpasterska księdza wśród wychodźców były śledzone przez władze zaborcze⁵¹. Już na miejscu kapłan zapoznawał się z warunkami mieszkaniowymi swoich parafian na wychodźstwie oraz innymi kwestiami socjalnymi. Odprawiał nabożeństwa w języku polskim, słuchał spowiedzi, pouczał, kontrolował, usuwał nieporozumienia, zabawiał, śpiewał z nimi polskie pieśni, napominał, krzepił dobrym słowem, dawał cenne rady, zachęcał do cierpliwości i wytrwania. Jego wyjazdy utwierdziły go w przekonaniu, że poszukiwanie pracy w obcych stronach jest szkodliwe dla moralności, wiary i sprawy narodowej⁵².

Ksiądz Sychowski, ulepszając środowisko parafian-wychodźców, starał się roztoczyć nad nimi opiekę, co miało także na celu wykrycie przyczyn problemów społecznych. Działania opiekuńczo-nadzorujące były przez niego starannie przeemyślane i przygotowane. W swoim podręczniku skierowanym do opiekujących się wychodźcami ksiądz podawał praktyczne rady niezbędne w pracy z emigrantami. Myśl naczelna, która przyświecała jego poczynaniom, brzmiała: „Ratować parafian swoich od utraty wiary jest to świętym obowiązkiem każdego duszpasterza”. Swoje rady wyłożył w kilku następujących punktach:

1. Opiekę nad wychodźcami trzeba rozpocząć już zimą, kiedy młodzież jest w domu.
2. Opiekę ścisłą i systematyczną trzeba roztaczać nad wychodźcami przez cały czas pobytu na obczyźnie.
3. Mając dokładny adres „akordników” i robotników, ksiądz powinien swoich parafian polecić temu księdzu, w którego parafii ludzie przez cały sezon pracować będą.
4. Od czasu do czasu powinni księża pisywać listy do „akordników” i do ludzi.
5. Zaleca się odwiedzać swoich parafian tam, gdzie pracują w większych gromadach.
6. Kończy się opiekę nad wychodźcami zimą.

Pleban śliwicki uważał za bardzo istotne rozpoczęcie opieki już zimą. Można było wówczas przedstawić młodzieży istotne kwestie. Radził młodym ludziom, aby dobrze wybrali „akordnika”. Jego nauki dotyczyły głównie spraw etycznych. Napominał przy okazji rodziców, żeby czuwali nad dziećmi. Rozmawiał również

⁴⁹ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 13.

⁵⁰ S. Wierchosiński, *Elity polskiego ruchu narodowego w Poznańskim i Prusach Zachodnich w latach 1850-1914*, Toruń 1992, s. 129.

⁵¹ J. Kozłowski, *Rozwój organizacji społeczno-narodowych wychodźstwa polskiego w Niemczech w latach 1870-1914*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1987, s. 190.

⁵² M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 82; por. A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 23.

z „akordnikami”, dając im wskazówki, w jaki sposób czuwać nad młodzieżą i jak dbać o porządek. Według księdza ważnym i niezbędnym elementem było sporządzenie dokładnej statystyki wyjeżdżających na roboty. Na jej podstawie ksiądz zakładał księgę wyjeżdżających. Dobra statystyka, według duszpasterza śliwickiego, stanowiła znakomity środek, aby gruntownie poznać stosunki w swojej parafii, dostarczała także wiele cennego materiału do kazań i nauk dla wychodźców. Następnie duchowny zwracał uwagę, że przed wyjazdem udający się w obce strony powinni przystąpić do spowiedzi wielkanocnej⁵³. Spowiedź była największą potrzebą duchową tych ludzi. Oprócz wartości religijnych pełniła również bardzo ważne funkcje wychowawcze. Zapobiegała i uodparniała na różne zachowania destrukcyjne, z jakimi mógł spotkać się młody człowiek w obcych stronach⁵⁴.

Do bardzo ważnych działań opiekuńczo-wychowawczych ksiądz zaliczał utrzymywanie kontaktu z wychodźcami. W tym celu każdy duszpasterz powinien pisać listy do „akordników” i parafian. Oprócz oddziaływań na odległość ważne było odwiedzanie pracowników sezonowych, bo w ten sposób można było stworzyć przyjazne więzy niezbędne dla działań duszpasterskich, wspierających i wychowawczo-opiekuńczych. Na miejscu duszpasterz mógł także zapoznać się z warunkami mieszkaniowymi oraz stosunkami panującymi na robotach, a przy okazji udzielić napomnień, wypowiadać i naprowadzić błądzących na dobrą drogę. Każda wizytacja powinna zakończyć się nauką i odśpiewaniem pieśni kościelnej. W porozumieniu z miejscowym proboszczem ksiądz mógł wypowiadać swoich podopiecznych i wygłosić im kazanie w lokalnym kościele. Opieka, zdaniem Sychowskiego, powinna kończyć się zimą, wtedy gdy ksiądz na koleędzie kontroluje młodzież, pytając także o to, ile zarobiła i zaoszczędziła na robotach. Ksiądz nakazywał rodzicom, aby powiadomili go, które z dzieci nie powróciło na zimę w ojczyste strony⁵⁵.

Podobne stanowisko w kwestii opieki nad wychodźcami reprezentowało czasopismo katolickie „Pielgrzym”. Widziało ono potrzebę roztoczenia opieki na robotnikami wyjeżdżającymi do pracy sezonowej. Zalecało, podobnie jak kapłan ze Śliwic, że opiekę nad wychodźcami należy rozpocząć zimą, kiedy można dotrzeć do serc młodzieży. Zauważało też zagrożenia czyhające na wyjeżdżających do Meklemburgii i Saksonii, widząc potrzebę kierowania rzeszy wychodźców w ojczyście strony. Ponadto warto dodać, że przedstawione formy pracy w postaci nadzoru, posługi duszpasterskiej oraz pracy opiekuńczo-wychowawczej były bardzo życzliwie odbierane przez pracujących na obczyźnie pracowników sezonowych⁵⁶.

⁵³ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 21.

⁵⁴ Z. Zieliński, *Kościół i naród w niewoli*, Lublin 1995, s. 96.

⁵⁵ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 20-25.

⁵⁶ „Pielgrzym” 1905, nr 130; 1912, nr 131.

Tego typu działania nadzorujące i opiekuńcze z wychowawczego punktu widzenia miały na celu normalizację sytuacji emigracji, poprzez wprowadzanie i respektowanie norm społecznych. Próbując ustrzec swoich parafian przed utratą wiary i zachowaniami niepożądanymi, ksiądz Sychowski występował z jednej strony jako kapłan, a z drugiej jako przedstawiciel polskiego społeczeństwa okresu zaboru pruskiego. Przy okazji swoich działań nadzorujących mógł wcześniej wykrywać problemy i trudności wychodźców, co umożliwiało mu podjęcie stosownych działań, zanim sytuacja podopiecznego uległa pogorszeniu. Duchowny starał się rozpoznać środowiska wychodźców i prowadził w tym celu dokładną statystykę. Zbadanie populacji wychodźców pozwalało mu na ustanowienie kryteriów pomiaru problemów społecznych oraz trudności osobistych. Na podstawie tych kryteriów wyłaniał osoby wymagające jego interwencji bądź interwencji rodziców, gdy problem dotyczył osoby niepełnoletniej. Takie zabiegi prewencyjne w porę podjęte skutecznie zapobiegały powstawaniu zachowań niekorzystnych z etycznego i narodowego punktu widzenia. Ksiądz Sychowski w swoich naukach prosił, napominał, prowadził rozmowę w sposób dyskursywny. Z jego logiczno-refleksyjnej perswazji płynęły nie tylko rady, ale i konkretna pomoc dla robotników sezonowych. Dzięki swojej systematyczności osiągnął ogromne sukcesy, które niejedną zagubioną duszę uchroniły od wynarodowienia i utraty kręgosłupa moralnego na obczyźnie.

Spotkania duszpasterza z wychodźcami miały dla nich ogromne znaczenie. W obcych stronach, pośród obcego i niezrozumiałego żywiołu mogli powierzyć księdzu swoje ciężary, niepokoje i rozterki. Ponadto mieli świadomość, że są potrzebni, że ktoś się o nich troszczy i nimi opiekuje. Ta opieka i różne działania wspierające powodowały, że wychodźca nie czuł się samotny, wyobcowany i bezbronny. Życzliwe rady duszpasterza dawały nadzieję oraz pomagały podopiecznemu ujrzeć siebie w lepszym świetle, pozwalały wytrwać w wierze i zapobiegały wynarodowieniu⁵⁷. Ksiądz, broniąc swych parafian przed utratą wiary i moralności w obcym środowisku, napominał: „Bacz na to, aby nie ucierpiały twoja cnota i wiara”. W innym miejscu nakazywał: „Powinieneś w niedzielę i święta katolickie tam obowiązujące powstrzymać się od roboty”. Jako strażnik wartości narodowych ostrzegał również przed utratą narodowości w obcym środowisku. Pisał o tym w następujący sposób: „I narodowość jest skarbem drożym od Boga nam danym, którego strzec troskliwie każdy ma przed Bogiem obowiązkiem”⁵⁸.

3. Praca wychowawcza z wychodźcami i ich rodzinami

Duszpasterz podejmował różne działania wspierające, które miały na celu niesienie ulgi, zmniejszenie udręki oraz lęku na obczyźnie. W swoich naukach do wychodźców mówił o trudnościach i czyhających niebezpieczeństwach. Prze-

⁵⁷ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 24.

⁵⁸ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 108-109.

strzegął swój lud przed utratą godności. Mówił o wszystkich problemach językiem zrozumiałym i precyzyjnie umiejscowionym w realiach. To umożliwiało wychodźcom poznanie istniejących zagrożeń i jednocześnie uświadamiało, że inni znajdują się w tej samej sytuacji, a to z kolei zmniejszało niepokój i dawało większy dostęp do działań wspierających. Analizując jego wskazówki skierowane do wychodźców, odbiera się je jako poprzedzone staranną i dokładną analizą sytuacji parafian na wychodźstwie.

W naukach kierowanych do parafian Sychowski starał się wzbudzić nadzieję, poczucie solidarności oraz postawę niesienia sobie wzajemnej pomocy na obczyźnie⁵⁹. W innym miejscu swojego podręcznika dla wychodźców pisał wprost: „Trzymajcie zgodę i jedność”. Ksiądz namawiał swoich ludzi, aby w koegzystencji z bliźnimi stosowali się ściśle do nauk Chrystusa i podobnie jak on umieli sobie przebaczać⁶⁰. Jego nauki zmierzały ku świadomie obranym celom. Jednym z nich była integracja wychodźców. Pragnął pomiędzy członkami społeczności robotników sezonowych obudzić poczucie solidarności oraz postawy niesienia sobie wzajemnej pomocy. Ten aspekt działalności kapłańskiej stanowił wielkie bogactwo w pracy duszpasterskiej i opiekuńczo-wychowawczej, ponieważ w złożonej strukturze porozumiewania się pomiędzy różnymi osobami pobudzał do serdecznego wspierania się wzajemnie i brania odpowiedzialności za bliźniego. W naukach księdza dra Stanisława Sychowskiego zauważalny jest również wątek solidaryzmu klasowego. Realizacja zasad solidaryzmu klasowego w zaborze pruskim przejawiała się w godzeniu interesów pracodawców i przedsiębiorców na gruncie służenia doczesnemu porządkowi społecznemu. Wychodząc od metafizycznych założeń, Sychowski uznawał konieczność zachowania w życiu społecznym ładu i harmonii. Antagonistyczne klasy pracodawców i pracobiorców, każda w swoim zakresie, miały obowiązki wobec swojej społeczności. Były sobie wzajemnie potrzebne. Nie mogły bez siebie istnieć ani pod względem ekonomicznym, ani społecznym. Jednak to pracownicy znajdowali się w mniej uprzywilejowanej sytuacji. Często pracowali w warunkach urągających godności ludzkiej. W myśl prezentowanego solidaryzmu posiadacze ziemscy powinni otoczyć troską swoich pracowników, aby zapobiec strajkom⁶¹. W swoich naukach *O prawach i obowiązkach panów i robotników* duszpasterz pisał: „Pan Bóg ustawił rozmaite stany, podług porządku Boskiego są panowie, są robotnicy, są przełożeni, są poddani”. Stojąc zdecydowanie na stanowisku solidaryzmu i pokojowej koegzystencji różnych klas społecznych, Sychowski, powołując się na mądrość Stwórcy, wzywał stany do wzajemnego poszanowania i wspierania się.

⁵⁹ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 24.

⁶⁰ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 46, 135.

⁶¹ M. Chamot, *Polska myśl chrześcijańsko-społeczna w zaborze pruskim w latach 1890-1918*, Toruń 1991, s. 31.

Duszpasterz, jako zwolennik wyważonych relacji pomiędzy pracodawcą i pracobiorcą, wymieniał prawa oraz wzajemne obowiązki. Wśród obowiązków pracodawców wyliczał:

1. Chlebodawca ma obowiązek dać pracę, która odpowiada siłom robotnika oraz zarobek zagwarantowany w kontrakcie.
2. Pracodawca ma obowiązek dać ludziom odpowiednie mieszkanie, które jest godne.
3. Obowiązkiem pracodawcy i innych przełożonych jest po ludzku obchodzić się z robotnikiem.
4. Zatrudniający ma obowiązek starać się o robotnika w razie choroby.

Z kolei do najważniejszych obowiązków pracownika ksiądz zaliczał:

1. Robotnik winien być posłuszny swoim pracodawcom i ich zastępcom.
2. Swoją pracę powinien pracownik wykonywać rzetelnie.
3. Panu należy okazywać niezbędny szacunek.
4. Nie wolno strajkować ani łamać kontraktu⁶².

Sama forma strajku jako protestu przeciwko niesprawiedliwości oceniana była negatywnie przez myśl chrześcijańsko-społeczną, ponieważ godziła w porządek społeczny. Sugerowano bardziej humanitarne formy dojścia do porozumienia⁶³. Sychowski również stanowczo sprzeciwiał się strajkowi i łamaniu kontraktów. W jednym ze swoich listów duszpasterskich twierdził, że koegzystencja robotnika i pana musi opierać się na wzajemnym zaufaniu i szacunku. Oba stany mają się wzajemnie wspierać i pomagać, w żadnym wypadku zwalczać. Małe niedociągnięcia radził zwykle po chrześcijańsku wybaczać. Podpowiadał robotnikom, aby w razie potrzeby korzystali z arbitrażu kapłana⁶⁴. Ksiądz Stanisław Sychowski potrafił wejść w świat przeżyć wychodźców, zrozumieć go i przyjąć jako własny. Życzliwe i swobodne poruszanie się po świecie problemów, lęków i trosk swoich parafian pozwalało na wzajemne otwarcie się osób, bez zahamowań i lęku. W swojej pracy metodycznego działania kapłan informował podopiecznych o ich prawach, aby wyposażać ich w niezbędne wiadomości potrzebne do podjęcia odpowiedniego wyboru. Zdawał sobie sprawę, że jego parafianie to prości ludzie, słabo orientujący się w meandrach legislacyjnych oraz instytucjonalnych państwa pruskiego i dlatego chcąc im zaoszczędzić niepowodzeń, w przystępnej formie przytaczał im ich podstawowe prawa. Duchowny, w naukach do braci wychodźców, podawał swoim parafianom wiadomości praktyczne, które dotyczyły obowiązków wynikających z ubezpieczeń społecznych⁶⁵. Pouczał również rodziców stosownie do brzmienia § 1631 pruskiego kodeksu cywilnego

⁶² S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 46-48, 138-141.

⁶³ M. Chamot, *Polska myśl chrześcijańsko-społeczna...*, s. 31.

⁶⁴ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 46, 48, 142.

⁶⁵ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 26.

na temat ich usankcjonowanych praw względem swoich dzieci do czasu osiągnięcia przez nie pełnoletności⁶⁶.

W długoletniej opiece nad wychodźcami duszpasterz podejmował różne działania wychowawcze. Przyszło mu działać, kiedy zachodziły zmiany na wielką skalę w sferze ekonomicznej i społecznej. Te zmiany wywierały wpływ na wartości, zachowania i zwyczaje. W przemysłowych ośrodkach Niemiec oraz majątkach Meklemburgii, w protestanckim otoczeniu, więzy rwały się, poczucie wspólnoty słabło przy jednoczesnym odchodzeniu od katolicyzmu i polskości. Wychodźcy ulegali wpływom dobrze zorganizowanego żywiołu niemieckiego, dysponującego lepszą kondycją ekonomiczną i kulturową⁶⁷.

Do poważnych zagrożeń czyhających na młodych ludzi udających się do zachodnich prowincji Rzeszy zaliczyć trzeba alkoholizm i trwonienie zarobionych pieniędzy. Problemy te dostrzegał administrator parafii śliwickiej i podejmował praktyczne kroki zmierzające do uzdrowienia powstałej sytuacji. Próbuąc ujawnić zgubne skutki płynące z nadużywania napojów alkoholowych, pisał: „pijacy tam na obczyźnie przez swoje pijaństwo nie tylko na siebie wstyd i hańbę wprowadzają, ale na cały naród polski, na całą wiarę katolicką”. Podejmując dalej rozważania na ten temat, ukazywał zgubne skutki tego nałogu pod względem doczesnym i duchowym. Wśród doczesnych zagrożeń wymieniał utratę zdrowia i majątku. Pisał dalej o negatywnym oddziaływaniu nałogu na rodzinę. Problem alkoholizmu dotyczył również parafian pozostających na miejscu. Ksiądz starał się przeciwdziałać temu negatywnemu zjawisku w różny sposób. Rozmawiał z ludźmi uzależnionymi o ich problemie⁶⁸. Wychowawczy charakter oddziaływania miało działające w parafii od 1861 roku Towarzystwo Trzeźwości, do którego wstępowali ludzie, którzy pragnęli wytrwać przy abstynencji⁶⁹. Ksiądz, próbując oddziaływać wychowawczo, pokazywał zgubne skutki pijaństwa w formie zabawnych historyjek, które ośmieszały nadużywających alkohol. Starał się w ten sposób zrazić ludzi do nałogu, konfrontując parafian z konsekwencjami czynów, jakie mają miejsce po spożyciu alkoholu. Pogadanki o pijaństwie możemy ze względu na ich charakter zaliczyć do nurtu moralizatorsko-wychowawczego jego działalności⁷⁰. Swoje przemyślenia na ten temat kończył takim oto smutnym, ale dającym wiele do myślenia stwierdzeniem, że pijaństwo „niszczy szczęście doczesne i szczęście wieczne”.

Dostrzegając poważne i realne zagrożenie dla wiary i moralności młodych ludzi w Westfalii, radził rodzicom, aby raczej wysyłać swoje dzieci w większej gromadzie na majątki położone w innych stronach. Mówiąc o zagrożeniach wy-

⁶⁶ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 24.

⁶⁷ M. Chamot, *Problematyka migracji...*, s. 63.

⁶⁸ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 27.

⁶⁹ *Schematismus...* 1904, s. 530.

⁷⁰ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 165-180.

stępujących w pracy na wychodźstwie, przestrzegał rodziców przed zgubnymi konsekwencjami tych czynów zarówno dla rodzin, jak i dla wiary katolickiej. Jako duszpasterz, stojąc na straży wiary, odwoływał się w swoich naukach do chlubnych kart historii, kiedy to Jan III Sobieski bronił wiary katolickiej przed Turkami pod Wiedniem. Przykładem tym starał się zachęcić wychodźców, by pod żadnym pozorem nie dali sobie wydrzeć wiary z serca. Administrator parafii św. Katarzyny w Śliwicach używał w swoich działaniach perswazji. Znakomitym przykładem jest tu jego nauka „O oszczędności”. Nauka ta pozwalała mu na wykorzystanie swojej siły przekonywania za pomocą odpowiedniego przykładu z Pisma Świętego. Odwoływał się do logicznego rozumowania, wykladał argumenty, ważył wszystkie racje za i przeciw możliwym rozwiązaniom, po czym przedstawiał własne propozycje⁷¹.

Ksiądz Stanisław Sychowski jako dobry pasterz, dbający zarówno o zbawienie, jak i o niezbędne potrzeby egzystencjalne swoich parafian, stawiał im pewne wymagania, szanując jednak przy tym ich godność osobistą i nie wywołując frustracji. Jego nauki miały za cel przyczynienie się do duchowego wzrostu i doskonalenia stosunków z innymi ludźmi. Zalecał zatem: poszanowanie zobowiązań i umów, podjęcie postępowania zgodnego z zasadami porządku społecznego, przyjęcie na siebie odpowiedzialności i uznanie wzajemnych praw. Problem ten rozwinął szczegółowo w nauce ósmej pt. *O prawach i obowiązkach panów i robotników*. Zdając sobie sprawę, że obie klasy społeczne dzieli antagonizm, starał się je połączyć na gruncie Ewangelii. Wspierał duchowo jednych i drugich, aby w ten sposób oddalić wzajemną niechęć. Jednocześnie chciał pobudzić i nakłonić obie strony do solidarnego współdziałania dla wspólnego dobra. Był głęboko przekonany, że wszelkie nieporozumienia można usuwać za pomocą dialogu opartego na wzajemnym zrozumieniu⁷².

4. Tworzenia lokalnych miejsc pracy i kierowanie wychodźstwa do Wielkopolski

Grupa, którą duszpasterz opiekował się, borykała się z dużymi i zróżnicowanymi trudnościami materialnymi, którymi najczęściej były: niedostatek miejsc pracy oraz złe warunki mieszkaniowe. Na co dzień ludzi tych przygniatał ciężar problemów. Mimo to kapłan starał się budować przyjazne środowisko. Pomagał swoim parafianom, mobilizował i stymulował ich do zmiany swojego losu, a jednocześnie życzliwie wspierał. Starając się zatrzymać swoich parafian w rodzinnych stronach, zaczął od poszukiwania nowych możliwości pracy we własnym otoczeniu. Najbliższym środowiskiem społecznym jego parafian były pięknie roz-

⁷¹ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 27-28.

⁷² S. Sychowski, *Próba skierowania...*, s. 10 i nast.; tenże, *Praktyczny podręcznik...*, s. 46-47, 138-143.

łożone wioski pośród Borów Tucholskich. Brakowało jednak na miejscu potrzebnej infrastruktury, która mogłaby być użyteczna do stworzenia nowych miejsc pracy. Sychowski nie zraził się trudnościami, ponieważ cel, jaki sobie wytyczył, był chwalebny i pożyteczny⁷³. Pragnąc położyć kres demoralizacji, utracie wiary katolickiej, wynarodowieniu i trwonieniu zarobionych pieniędzy, postanowił zatrzymać część emigrujących w środowisku zamieszkania, tworząc w wioskach parafialnych przemysł chałupniczy⁷⁴ oraz zakładając w Śliwicach filię fabryki cygar z Wejherowa⁷⁵. Warto jednak zaznaczyć, iż oba cenne przedsięwzięcia nie były w stanie zapewnić pracy wszystkim emigrującym, dlatego ksiądz Sychowski podjął nową inicjatywę polegającą na kierowaniu swoich parafian do pracy w majątkach wielkopolskich⁷⁶. A. Mańkowski słusznie zauważył, że „była to akcja mozolna, ale zasłużona, bo miała obronić od wynarodowienia i lepszą zapewnić opiekę moralną”⁷⁷. Kapłan musiał jednak włożyć sporo wysiłku, aby przekonać parafian do wyjazdu do pracy na majątki w Wielkopolsce, ponieważ wychodźcy dobrze zarabiali w obcych stronach. Zarobek na folwarkach z całego sezonu od połowy marca do końca listopada wśród młodzieży wahał się w granicach 250-350 marek. Chłopi otrzymywali nawet od 350 do 460 marek. Najlepiej można było zarobić w Meklemburgii, a najgorzej na Pomorzu⁷⁸. Duszpasterz ze Śliwic natrafił na spore trudności, aby przekonać właścicieli ziemskich z Wielkopolski do przyjmowania jego parafian do pracy. Panowie wielkopolscy byli uprzedzeni do robotnika sezonowego z Prus Zachodnich i woleli zatrudniać przy pracach tańszego i mniej wybrednego, jeśli chodzi o warunki socjalne, robotnika zagranicznego⁷⁹. Ksiądz Sychowski widział w zatrudnianiu przez właścicieli ziemskich w Wielkopolsce dziesiątków tysięcy robotników sezonowych z Galicji i Królestwa paradoks, kiedy tysiące robotników z Prus Zachodnich i Księstwa musiały udawać się za chlebem na Zachód. Miało to jednak swoją genezę w czynnikach natury ekonomicznej oraz mentalnej. Duchowny zauważył, że wielkopolscy panowie są uprzedzeni do pracowników z Prus Zachodnich. Dostrze-

⁷³ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 30.

⁷⁴ „Pielgrzym” 1918, nr 96; „Kurier Poznański” 1918, nr 180. Dodatek: T. Sychowska, dz. cyt., s. 2; J. Borzyszkowski, *Stanisław Sychowski (1869-1921), ksiądz, działacz spółdzielczy i kulturalny, opiekun polskich emigrantów sezonowych*, [w:] *Zasłużeni ludzie Pomorza Nadwiślańskiego z okresu zaboru pruskiego. Szkice biograficzne*, Gdańsk 1979, s. 219; *Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, red. Z. Nowak, t. IV, Gdańsk 1997, s. 303; J. Borzyszkowski, *Kaszubsko-pomorscy duszpasterze...*, s. 302.

⁷⁵ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 40; por. tenże, *Dzieje parafii św. Katarzyny w Śliwicach...*, s. 39-40.

⁷⁶ *Księga pamiątkowa dziesięciolecia Pomorza*, Toruń 1930, s. 10; T. Sychowska, dz. cyt., s. 2.

⁷⁷ A. Mańkowski, *Pod rządami pruskimi*, Poznań 1927, s. 60; *Księga pamiątkowa...*, s. 10.

⁷⁸ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 9.

⁷⁹ S. Sychowski, *Próba skierowania...*, s. 8, 12; „Pielgrzym” 1909, nr 21; K. Karasiewicz, *Bory Tucholskie*, s. 38.

gał różne tego przyczyny: robotnik zagraniczny był tańszy od krajowego; robotnicy sezonowi lepiej zarabiali w Meklemburgii i Saksonii aniżeli w ojczyстых stronach; robotnik krajowy miał wygórowane wymagania mieszkaniowe, które nie wszyscy pracodawcy byli w stanie zaspokoić. Te czynniki były przyczyną trudności w kierowaniu krajowego robotnika w ojczyyste strony⁸⁰.

Ksiądz Sychowski był jednak organizatorem z powołania, niezrażonym żadnym niepowodzeniem⁸¹. W końcu udało mu się przekonać właścicieli folwarków w Wielkopolsce do zatrudnienia robotników z Pomorza Nadwiślańskiego. Już w lutym 1908 roku wysłał swoich parafian do Księstwa Poznańskiego⁸² i Prus Zachodnich⁸³. Robotnicy sezonowi z Osiecznej, Krówien, Szlachty, Łążka, Śliwiczek, Lubocienia i Głównki zostali zatrudnieni do prac polowych na pięciu majątkach w Prusach Zachodnich. Większa ich część wyjechała do trzynastu majątków wielkopolskich⁸⁴. Sychowski pisał, że te pierwsze doświadczenia okazały się owocne. Robotnicy byli na ogół zadowoleni z zarobków, a właściciele folwarków z ich pracy. Wysłani robotnicy zarobili w stronach ojczyстых od 273 do 293 marek⁸⁵. W kolejnym roku, za pośrednictwem Centralnego Towarzystwa Gospodarczego, udało się księdzu wysłać już 700 parafian na majątki Wielkopolski i Prus Zachodnich⁸⁶. Przyjmując za wskaźnik dane z 1906 roku, można powiedzieć, że Sychowskiemu udało się skierować, aż 50% wychodźstwa w ojczyyste strony, a więc był to duży sukces⁸⁷. Pojawiły się jednak poważne trudności. Na niektórych folwarkach robotnicy za namową „akordnika” złamali kontrakt z pracodawcą i opuścili miejsce pracy. Na innych majątkach pracownicy strajkowali. Stanisław Sychowski postanowił sam na miejscu przeanalizować przyczyny niezadowolenia oraz załagodzić je za pomocą arbitrażu. Odwiedził prawie wszystkie folwarki, gdzie pracowali jego parafianie. Na miejscu odkrył, że w niektórych miejscowościach pomieszczenia mieszkalne dla robotników sezonowych nie były dostatecznie przygotowane do zamieszkania pod względem sanitarnym. Na niektórych majątkach panowie dostosowali się do życzeń robotników i zapewnili odpowiednie standardy socjalne. Inną przyczyną łamania umów i strajków była niska płaca za pracę akordową, niepunktualne wypłacanie wynagrodzenia, wykorzystywanie kobiet do zbyt ciężkich prac oraz nieposzanowanie godności osobistej robotników. Nie wszędzie doszło do takich konfliktów. Na niektórych folwarkach

⁸⁰ S. Sychowski, *Próba skierowania...*, s. 8.

⁸¹ „Pielgrzym” 1909, nr 21; 1921, nr 88.

⁸² „Pielgrzym” 1909, nr 21.

⁸³ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 8; M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 83; tenże, *Problematyka migracji...*, s. 64.

⁸⁴ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 85-87.

⁸⁵ S. Sychowski, *Próba skierowania...*, s. 9; „Pielgrzym” 1909, nr 21.

⁸⁶ S. Sychowski, *Próba skierowania...*, s. 9.

⁸⁷ „Pielgrzym” 1909, nr 13; S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 8-9; „Pielgrzym” 1918, nr 96.

robotnicy sezonowi ze Śliwic pracowali chętnie, wydajnie i byli chwaleni przez pracodawców.

Pomimo pierwszych niepowodzeń Stanisław Sychowski chciał koniecznie zatrzymać wychodźców w ojczystych stronach. Kapłanowi zależało, aby w przyszłości nie dochodziło do łamania kontraktów i strajków. Był przekonany, że załatwienie najpilniejszych spraw pozwoli zatrzymać pracownika sezonowego na folwarkach Księstwa i Prus Zachodnich. Dokładne wizytacje poszczególnych majątków pozwoliły mu na wyciągnięcie pewnych wniosków. Sformułował je w postaci postulatów skierowanych do właścicieli folwarków i pracowników sezonowych. Miały one przyczynić się do lepszej komunikacji i porozumienia. Były swoistym drogowskazem do podniesienia poziomu socjalnego, ekonomicznego i kulturalnego robotnika sezonowego. Postulaty dotyczyły głównie: 1) odpowiednich warunków mieszkaniowych dla pracowników sezonowych, 2) uczciwych zasad kontraktu oraz sprawiedliwego wynagrodzenia za pracę, 3) poszanowania godności osobistej robotnika, 4) dźwigania ciężarów stosownych do płci, 5) zachęcenia do bardziej wydajnej pracy przez odpowiednie premie motywacyjne, 6) uprzyjemnienia pobytu robotnikom, 7) krzewienia oświaty i kultury⁸⁸.

Bardzo interesujący jest postulat dotyczący krzewienia kultury i oświaty. W myśl ówczesnych założeń kapłan, poświęcając się pracy społecznej, powinien krzewić oświatę i kulturę ducha oraz odpowiednią rozrywkę dla ludu sobie powierzonego. Wyrobień duchowe miało być swoistym antidotum na wszelkiego rodzaju nałogi. Potęgowało energię charakteru oraz służyło dobrobytowi. Stwarzało także możliwość doskonalenia intelektualnego, moralnego i duchowego⁸⁹. Kapłan był przekonany, że powyższe działania spowodują wzrost wzajemnego zaufania pomiędzy pracodawcą a pracobiorcą oraz pozwolą zatrzymać robotnika w rodzinnych stronach. Sychowski wierzył, że współpraca księży i obywateli przy minimum dobrej woli odniesie pomyślny skutek „ku pożytkowi panów, jak i pożytkowi naszego ludu”⁹⁰.

W kolejnych latach Sychowski powtarzał akcję i nadal kierował swoich ludzi do pracy w Księstwie⁹¹. W 1909 roku wysłał 450 swoich parafian do 17 folwarków. W większości przypadków robotnicy sezonowi z parafii pracowali na innych folwarkach niż w poprzednim roku. Wszyscy robotnicy sezonowi powrócili do domu zadowoleni. Zrywania kontraktów prawie nie było, a strajki zdarzały się bardzo rzadko. Wynagrodzenie było zadowalające i w 17 folwarkach wahało się – w przypadku pracy dziewcząt – w granicach od 250 do 320 marek⁹². Książd,

⁸⁸ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 43; tenże, *Dzieje parafii św. Katarzyny w Śliwicach...*, s. 42.

⁸⁹ T. Trzciniński, *Krótki przewodnik pracy społecznej w diecezji gnieźnieńskiej i poznańskiej*, Poznań 1907, s. 28.

⁹⁰ S. Sychowski, *Próba skierowania...*, s. 24-25.

⁹¹ M. Chamot, *Problematyka migracji...*, s. 64.

⁹² S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 58-59.

prowadząc działania kontrolne i nadzorujące, starał się o to, aby wypadki z roku poprzedniego nie powtórzyły się. W związku z tym wysłał do właścicieli ziemskich ankietę, w której prosił, by zechcieli wypowiedzieć się rzetelnie na temat robotników sezonowych z jego parafii. Dane z kwestionariusza pozwalały kapłanowi na wykrywanie problemów i podejmowanie szybkich działań prewencyjnych w przypadku pojawienia się trudności. Ponadto ankieta miała w przypadku pozytywnych wyników zachęcić obszarników z Wielkopolski i Pomorza Gdańskiego do zatrudniania rodzimych robotników sezonowych. Dane z ankiety zostały opracowane przez księdza i pozwoliły mu na wyciągnięcie praktycznych wniosków. Stanisław Sychowski w wyniku przeprowadzonych analiz stwierdził, że robotnik rodzimy pod każdym względem wypadł korzystniej w porównaniu z robotnikiem sezonowym z zaboru rosyjskiego i austriackiego. Idąc dalej, zgodnie z zasadami logicznego rozumowania, nalegał, by „starać się wszelkimi sposobami o to, aby robotnika naszego w ojczystych stronach zatrudniać”. Według kapłana zatrzymanie wychodźcy w rodzinnych stronach stanowiło wspólny obowiązek zarówno księży, jak i właścicieli majątków.

W 1910 roku jego parafianie byli zatrudnieni w 19 majątkach w Prusach Zachodnich i w Księstwie (w 1911 r. – w 20). Biorąc pod uwagę wskaźnik płac z lat 1910-1912, można przypuszczać, że arbitraż duchownego w kwestii zarobków przydał się, ponieważ zarobki z roku na rok były wyższe i zadowalały robotników sezonowych⁹³. Dodatkowym efektem praktycznej działalności księdza dra Stanisława Sychowskiego było zainteresowanie się problemem migracji polskiej ludności przez władze kościelne Wielkopolski. Hierarchia diecezji gnieźnieńskiej i poznańskiej zasygnalizowała problem Stolicy Apostolskiej. Wkrótce potem papież Pius X w roku 1912 wydał orędzie pt. *W sprawie wychodźstwa ludu katolickiego na obczyźnie*⁹⁴.

W czasie I wojny światowej Stanisław Sychowski rozszerzył swoją działalność opiekuńczą nad parafianami śliwickimi znajdującymi się na froncie. W drugim liście duszpasterskim pisał do nich: „Z pewnością ciekawa dla was będzie ta wiadomość, że w tym roku urządzimy po raz pierwszy na nowej sali bankowej wspólną gwiazdkę dla trzystu dzieci. Wspólnie się smucimy, to wspólnie raz się chcemy przy choince zapalonej rozweselić i nawzajem pocieszyć”⁹⁵. Ten rodzaj działalności kontynuował ks. Sychowski jako proboszcz w Byszewie, wydając w roku 1918 swój *Trzeci list duszpasterski do parafian byszewskich znajdujących się na wojnie* oraz czwarty, wspólnie z o. Napiątkiem, w 1919 roku⁹⁶. Listy dusz-

⁹³ A. Węsierski, *Działalność socjalna i wychowawcza...*, s. 44.

⁹⁴ M. Chamot, *Problematyka migracji...*, s. 65-66.

⁹⁵ *Drugi list duszpasterski do parafian śliwickich*, Śliwice, grudzień 1915 r.

⁹⁶ J. Walkusz, *Duchowieństwo katolickie diecezji chełmińskiej 1918-1939*, Pelplin 1992, s. 395; szerzej na ten temat J. Szwanowski, *Listy duszpasterskie ks. dr Stanisława Sychowskiego*, [w:] *Związki Kujaw i Pomorza na przestrzeni wieków. Zbiór studiów*, red. Z. Biegański i W. Jastrzębski, Prace Komisji Historii BTN XVII, Bydgoszcz 2001, s. 215-218.

pasterskie do parafian pozostających na wojnie były kontynuacją metodycznej działalności wspierającej i – podobnie jak w przypadku wychodźców – niosły współczucie, dawały wsparcie i ulgę.

5. Spuścizna pisarska ks. dra Stanisława Sychowskiego

Książd dr Stanisław Sychowski zostawił po sobie sporą i cenną spuściznę pisarską. Będąc na studiach w Monasterze, zapisał się na seminarium historyczno-teologiczne do profesora Maksymiliana Sdralka. Efektem tego była rozprawa pt. *Św. Hieronim jako literat, historyk*, za którą otrzymał tytuł doktora teologii. Z inicjatywy promotora praca została opublikowana po niemiecku w dwóch wydaniach w 1894 roku. W pierwszej wersji ukazała się cała dysertacja i liczyła ona 198 stron⁹⁷. W drugiej wersji została wydana tylko pierwsza część rozprawy, licząca 44 strony z życiorysem autora w języku łacińskim⁹⁸. Celem tej skróconej publikacji było spopularyzowanie postaci św. Hieronima. Publikacje te zostały przyjęte pozytywnie przez niemiecką krytykę naukową⁹⁹. W 1902 roku Sychowski napisał i wydrukował memoriał *Die Hausindustrie in Tuchler Heide* (Gross Schliowitz 1902), który skierował do rządu Rzeszy w celu uzyskania subwencji, której mu zresztą odmówiono¹⁰⁰. Praca ta następnie ukazała się na łamach „Pielgrzyma” i została zatytułowana *O przemyśle domowym*¹⁰¹.

W latach 1908-1909 Sychowski nawiązał kontakt z „Ruchem Chrześcijańsko-Społecznym” ks. dra Kazimierza Zimmermana w Poznaniu. Tam też opublikował artykuł pt. *Próba skierowania wychodźstwa ze Śliwic (Pr. Zach.) do W. Ks. Poznańskiego i doświadczenia przy tym poczynione*¹⁰². W 1909 roku ks. Piotr Wawrzyniak wydrukował artykuły jako jedną broszurę w Księgarni św. Wojciecha w Poznaniu w celu upowszechnienia doświadczeń duszpasterza śliwickiego w Wielkopolsce¹⁰³. Kolejną interesującą publikacją księdza był *Praktyczny podręcznik dla opiekujących się wychodźcami* dedykowany Towarzystwu Opieki nad Wychodźcami Sezonowymi w Poznaniu. Praca ukazała się drukiem w 1913 roku

⁹⁷ S. von Sychowski, *Hieronymus als Litterarhistoriker. Quellenkritische Untersuchung der Schrift des H. Hieronymus*, „De viris illustribus”, Münster 1894.

⁹⁸ Tamże. Praca w wersji skróconej liczy 44 strony.

⁹⁹ M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 81.

¹⁰⁰ Cz. Frankiewicz, *Historia Pomorza w zarysie*, Toruń 1927, s. 241; J. Borzyszkowski, *Zasłużeni ludzie Pomorza...*, s. 221; M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 84; H. Mross, dz. cyt., s. 319; J. Borzyszkowski, *Kaszubsko-pomorscy duszpasterze...*, s. 302.

¹⁰¹ „Pielgrzym” 1906, nr 63-64.

¹⁰² M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 84; J. Borzyszkowski, *Kaszubsko-pomorscy duszpasterze...*, s. 303; A. Węsierski, *Stanisław Sychowski*, „Borowiackie Wieści” 1990, nr 1, s. 10.

¹⁰³ S. Sychowski, *Próba skierowania wychodźstwa z Śliwic (Pr. Zach.) do W. Księstwa Poznańskiego i doświadczenia przytem poczynione* (odbitka z „Ruchu Chrześcijańsko-Społecznego”), Poznań 1909.

również nakładem Księgarni św. Wojciecha w Poznaniu¹⁰⁴. Książka była przyjęta bardzo pozytywnie i ciepło¹⁰⁵. Katolicki tygodnik „Robotnik” w 1914 roku napisał: „Przy tej sposobności zwracamy uwagę na to, że 21 przepięknych przemówień, rad, przestróg i wskazówek dla wychodźców naszych napisał ks. dr Stanisław Sychowski w swym cennym dziele pt. *Praktyczny podręcznik dla opiekujących się wychodźcami*. Wielka wartość tej pozycji polegała na tym, że zawierała ona praktyczne zasady i wskazówki do pracy z pracownikami sezonowymi”¹⁰⁶. Na wstępie tej ciekawej i jedynej w swoim rodzaju publikacji autor umieścił pieśń dla wychodźców pt. *Wychodźco, czy ci nie żal*, śpiewaną na melodię *Góralu, czy ci nie żal* oraz pieśń *Wychodźco na wyjeździe*!¹⁰⁷ Ta pierwsza pieśń śpiewana była przede wszystkim przez parafian śliwickich i miała przypominać im o powrocie do rodzinnych wsi położonych w Borach Tucholskich. Pieśń uczyła patriotyzmu i przywiązania do ojczystego kraju¹⁰⁸. Zakończenie twórczości pisarskiej księdza Sychowskiego stanowią jego listy duszpasterskie do parafian śliwickich z 1914 i 1915 roku. Również w Byszewie kontynuował ten rodzaj pracy pisarskiej w postaci listów do parafian byszewskich znajdujących się na wojnie. Ogółem wydał trzy obszerne listy. Czwarty w 1919 roku ogłosił z ojcem rekolekcjonistą Napiątkiem¹⁰⁹. Podsumowując spuściznę pisarską księdza, warto zaznaczyć, że pomimo upływu czasu myśl i rady w niej zawarte pozostają aktualne.

Zakończenie

Podsumowując analizę działalności opiekuńczo-wychowawczej i socjalnej księdza Stanisława Sychowskiego, trzeba zwrócić uwagę na bardzo istotny fakt. Kapłan, organizując i przekształcając środowisko wychodźców, potrafił znakomicie zorganizować tę społeczność i jej siłami przeobrażać rzeczywistość na polu ekonomicznym, kulturalno-oświatowym i opiekuńczo-wychowawczym. Warto także zauważyć, że ksiądz dr Stanisław Sychowski, ulepszając środowisko parafialne, poruszał się na pograniczu dwóch komplementarnych dyscyplin naukowych, jakimi dzisiaj są pedagogika społeczna i praca socjalna. Ten aspekt działalności kapłana czeka na wnikliwe badania specjalistyczne. Ksiądz Stanisław Sychowski działał w środowiskach, gdzie ludzie żyli w biedzie i w poczuciu upośledzenia społecznego. Praca wśród takich osób wymagała zrozumienia,

¹⁰⁴ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*; por. „Przyjaciel” 1913, nr 129.

¹⁰⁵ „Przyjaciel” 1913, nr 129.

¹⁰⁶ M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 84.

¹⁰⁷ S. Sychowski, *Praktyczny podręcznik...*, s. 7-11.

¹⁰⁸ M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 84.

¹⁰⁹ *Drugi list duszpasterski do parafian...*; M. Chamot, *Ks. dr Stanisław Sychowski...*, s. 85; J. Bożyszkowski, *Kaszubsko-pomorscy duszpasterze...*, s. 303-304; J. Walkusz, dz. cyt., s. 395. Szerzej na ten temat: J. Szwankowski, *Listy duszpasterskie...*, s. 215-218.

delikatności i wrażliwości na ich potrzeby. Nie podlega dyskusji, że duszpasterz śliwicki dzięki swoim zdolnościom empatycznym potrafił wczuwać się w cudze doświadczenia i skutecznie wspierać swoich parafian-wychodźców. Ksiądz Stanisław Sychowski był przykładem duchownego-społecznika. Dostrzegał on złożoność problematyki emigracji zarobkowej i jej zagrożenia. Na przełomie XIX i XX wieku wypracował własny, oryginalny model pracy socjalno-opiekuńczo-wychowawczej. Jego prostota, szczerość i serdeczna gościnność sprawiały, że nikt w jego obecności nie czuł się odrzucony. Dzięki swoim dokonaniom teoretycznym i praktycznym w dziedzinie pracy duszpasterskiej i opiekuńczo-wychowawczej pozostawił trwały ślad w świadomości historycznej całego Pomorza¹¹⁰.

Bibliografia

- Borzyszkowski J., *Emigracja polska w Nadrenii-Westfalii a rozwój świadomości narodowej społeczności polskiej Prus Zachodnich przed 1920 rokiem*, „Rocznik Gdański” 1993, z. 1.
- Borzyszkowski J., *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848-1920*, Gdańsk 1986.
- Borzyszkowski J., *Kaszubsko-pomorscy duszpasterze – współtwórcy dziejów regionu*, Gdańsk-Pelplin 2002.
- Borzyszkowski J., *Stanisław Sychowski (1869-1921), ksiądz, działacz spółdzielczy i kulturalny, opiekun polskich emigrantów sezonowych*, [w:] *Zasłużeni ludzie Pomorza Nadwiślańskiego z okresu zaboru pruskiego. Szkice biograficzne*, Gdańsk 1979.
- Borzyszkowski J., *Z dziejów Kościoła katolickiego na Pomorzu w XIX i XX w.*, Gdańsk-Pelplin 2002.
- Borzyszkowski J., Obracht-Prondzyński C., *Emigracje Kaszubów w XIX i XX wieku*, [w:] *Migracje polityczne i ekonomiczne w krajach nadbałtyckich w XIX i XX w.*, red. J. Borzyszkowski i M. Wojciechowski, Toruń-Gdańsk 1995.
- Chamot M., *Ks. dr Stanisław Sychowski (1869-1921)*, „Życie i Myśl” 1987, nr 5-6.
- Chamot M., *Polska myśl chrześcijańsko-społeczna w zaborze pruskim w latach 1890-1918*, Toruń 1991.
- Chamot M., *Problematyka migracji ekonomicznej z Pomorza Gdańskiego w poglądach ruchu chrześcijańsko-społecznego w zaborze pruskim na przełomie XIX i XX w. (Koncepcje ks. Stanisława Sychowskiego)*, [w:] *Migracje polityczne i ekonomiczne w krajach nadbałtyckich w XIX i XX w.*, red. J. Borzyszkowski, M. Wojciechowski, Toruń-Gdańsk 1995.
- Drugi list duszpasterski do parafian śliwickich*, Śliwice, grudzień 1915 r.

¹¹⁰ Pamięć o dokonaniach kapłana była i jest żywa na Pomorzu, a także poza nim. Już za życia nazwano go „najwybitniejszym na Pomorzu pracownikiem społecznym”. W okresie międzywojennym została założona przy śliwickiej szkole powszechnej drużyna harcerska o nazwie: „I Drużyna śliwicka imienia ks. Stanisława Sychowskiego”. Dzięki inicjatywie Zygryda Łobockiego ks. Sychowski patronuje głównej ulicy Śliwic. W jego rodzinnej wsi Skrzyszewie pomyślano o ufundowaniu tablicy pamiątkowej w domu Sychowskich, będącym po wojnie siedzibą szkoły. Patrz: A. Węsierski, *Nie zgodził się oddać śliwickiego kościoła zaborcy*, „Tygodnik Tucholski” 2009, nr 46.

- Frankiewicz Cz., *Historia Pomorza w zarysie*, Toruń 1927.
- Groniowski K., *Polska emigracja zarobkowa do Brazylii*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972.
- Kaerger K., *Die Sachsengängerei*, Berlin 1890.
- Karasiewicz K., *Bory Tucholskie*, Warszawa-Poznań-Kraków-Lwów-Wilno-Katowice-Gdańsk 1926.
- Karasiewicz K., *Stosunki społeczne i ekonomiczne w Prusiech Królewskich*, [w:] *Kultura polska*, Lwów 1909.
- Kozłowski J., *Rozwój organizacji społeczno-narodowych wychodźstwa polskiego w Niemczech w latach 1870-1914*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1987.
- Krótki zarys historii Czerska i jego kościoła katolickiego, Czersk 1913.
- Księga pamiątkowa dziesięciolecia Pomorza, Toruń 1930.
- Kumor B., *Ustrój i organizacja Kościoła polskiego w okresie niewoli narodowej (1772-1918)*, Kraków 1980.
- Labuda G., *Węzłowe zagadnienia historii Kaszubów na tle historii Pomorza*, [w:] *Antropologia Kaszub i Pomorza*, t. I, red. J. Borzyszkowski, Gdańsk 1990.
- Mańkowski A., *Pod rządami pruskimi*, Poznań 1927.
- Michalski R., *Polskie duchowieństwo katolickie pod panowaniem pruskim wobec sprawy narodowej w latach 1870-1920*, Toruń 1998.
- Mross H., *Słownik biograficzny kapłanów diecezji chełmińskiej wyświęconych w latach 1821-1920*, Pelplin 1995.
- Mühlrandt J., *Die Tucheler Heide in Wort und Bild. Ein Beitrag zur Heimatkunde Westpreussens*, Danzig 1908.
- Murzynowska K., *Polskie wychodźstwo zarobkowe w Zagłębiu Ruhry w latach 1880-1914*, Wrocław 1972.
- Nadolny A., *Polskie duszpasterstwo w Zagłębiu Ruhry 1871-1894*, „Studia Pelplińskie” 1981, t. XII.
- Obracht-Prondzyński C., *Konflikt, „życie obok” czy współpraca? Codzienność na pograniczu kulturowym na Kaszubach i Pomorzu na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Życie codzienne na Kaszubach i Pomorzu na przełomie XIX i XX wieku*, red. J. Borzyszkowski, Gdańsk 2002.
- Obracht-Prondzyński C., *Wędrowki pomorskich rodzin. Wpływ emigracji na tożsamość regionalną Pomorzan*, [w:] *Rodzina pomorska*, red. J. Borzyszkowski, Gdańsk 1999.
- Pelpliński F., *Sto lat Seminarium Duchownego w Pelplinie*, „Orędownik Diecezji Chełmińskiej” 1948, nr 4.
- Pronobis A., *Historia Pomorza*, Grudziądz 1930.
- Schematismus des Bistums Culm mit dem Bischofsitze in Pelplin 1904*, Amtliche Ausgabe, Pelplin 1904.
- Schütte R., *Die Tuchler Heide*, Konitz 1889.
- Stępiński W., *Naczelné organizacje na Pomorzu Zachodnim wobec odpływu ludności wiejskiej z prowincji w latach 1870-1900*, [w:] *Migracje polityczne i ekonomiczne w krajach nadbałtyckich w XIX i XX w.*, red. J. Borzyszkowski i M. Wojciechowski, Toruń-Gdańsk 1995.
- Sychowska T., *Ks. dr Stanisław Sychowski*, „Biuletyn Pomorski” 1938, nr 7.

- Sychowski S. von, *Hieronymus als Litterarhistoriker. Quellenkritische Untersuchung der Schrift des H. Hieronymus*, „De viris illustribus”, Münster 1894.
- Sychowski S., *Praktyczny podręcznik dla opiekujących się wychodźcami*, Poznań 1913.
- Sychowski S., *Próba skierowania wychodźstwa z Śliwic (Pr. Zach.) do W. Księstwa Poznańskiego i doświadczenia przytem poczynione*, „Ruch Chrześcijańsko-Społeczny”, R. VII, nr 5, Poznań 1908.
- Sychowski S., *Próba skierowania wychodźstwa z Śliwic (Pr. Zach.) do W. Księstwa Poznańskiego*, Poznań 1909.
- Sychowski S., *Vita*.
- Szulist W., *Przeszłość obecnych obszarów diecezji pelplińskiej 1772-1920*, t. II, Pelplin 2006.
- Szwankowski J., *Listy duszpasterskie ks. dr Stanisława Sychowskiego*, [w:] *Związki Kujaw i Pomorza na przestrzeni wieków. Zbiór studiów*, red. Z. Biegański, W. Jastrzębski, Prace Komisji Historii BTN XVII, Bydgoszcz 2001.
- Szwankowski J., *Powiat tucholski w latach 1875-1920*, Tuchola 2005.
- Trzcíński T., *Krótki przewodnik pracy społecznej w diecezji gnieźnieńskiej i poznańskiej*, Poznań 1907.
- Wajda K., *Migracja ludności wiejskiej Pomorza Wschodniego w latach 1850-1914*, Wrocław 1969.
- Wajda K., *Świecie i powiat świecki w czasach zaboru pruskiego 1815-1919*, [w:] *Dzieje Świecia nad Wisłą i jego regionu*, t. 1, red. K. Jasiński, Toruń 1979.
- Wajda K., *Wieś pomorska na przełomie XIX i XX w. Kwestia rolna na Pomorzu Gdańskim*, Poznań 1964.
- Walkusz J., *Duchowieństwo katolickie diecezji chełmińskiej 1918-1939*, Pelplin 1992.
- Węsierski A., *Działalność socjalna i wychowawcza księdza Stanisława Sychowskiego*, „Studia Pelplińskie” 2009, t. XLI.
- Węsierski A., *Dzieje parafii św. Katarzyny w Śliwicach w czasach zaboru pruskiego (1870-1920)*, Śliwice 2009.
- Węsierski A., *Ksiądz Teofil Krzeszewski i jego miejsce w polskim ruchu narodowym*, „Studia Pelplińskie” 2008, t. XXXIX.
- Węsierski A., *Nie zgodził się oddać śliwickiego kościoła zaborcy*, „Tygodnik Tucholski” 2009, nr 46.
- Węsierski A., *Rozwój bibliotekarstwa w parafii św. Katarzyny w Śliwicach w czasach zaboru pruskiego*, „Studia Pelplińskie” 2007, t. XXXVII.
- Węsierski A., *Stanisław Sychowski*, „Borowiackie Wieści” 1990, nr 1.
- Węsierski A., *Śliwicki etos pracy organicznej na przykładzie działalności księdza Teofila Krzeszewskiego*, Śliwice 2010.
- Wierchosławski S., *Elity polskiego ruchu narodowego w Poznańskim i Prusach Zachodnich w latach 1850-1914*, Toruń 1992.
- Wierchosławski S., *Polski ruch narodowy w Prusach Zachodnich w latach 1860-1914*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
- Zieliński Z., *Kościół i naród w niewoli*, Lublin 1995.

Źródła archiwalne:

Archiwum Państwowe w Bydgoszczy. LA Tuchel, sygn. 110, 864.

Prasa pomorska:

Dziennik Bydgoski” 1908, nr 290; 1910, nr 2.

„Gazeta Toruńska” 1882, nr 50; 1883, nr 92; 1886, nr 81; 1888, nr 97; 1889, nr 90, 98; 1891, nr 75.

„Kurier Poznański” 1918, nr 180.

„Pielgrzym” 1874, nr 9; 1888, nr 153; 1896, nr 27; 1905, nr 130; 1906, nr 63, 64; 1909, nr 13, 21; 1912, nr 131; 1918, nr 96; 1921, nr 88.

„Przyjaciół” 1889, nr 26; 1913, nr 129.

Summary**Ph. D Stanisław Sychowski’s tutelar and educational work on emigration
in St. Katerine parish in Sliwice during the Prussian partition**

Father Ph.D Stanisław Sychowski was one of the most eminent priests of the Bishopric of Culm, Prussian Partition. For over twenty years of his ministrations was the administrator of a poor Sliwice parish situated in the Tuchola Forest. The hopeless economic situation resulted in locals’ migration to find seasonal occupation in Germany. Father Sychowski met the migrant workers in their workplaces and during these visits was taking actions to prevent demoralization, withdrawal from Catholic faith and denationalization. Thanks to Benedictine orderliness he managed to dissuade a number of people from leaving the country, part of whom he sent to Greater Poland and Western Prussia, leading to the creation of new workplaces. Father Stanisław Sychowski left a literary legacy on the care of migrants.

Krzysztof Halicki

Funkcje wychowawcze prasy dziecięcej i młodzieżowej na Pomorzu w dwudziestoleciu międzywojennym

Ukazujące się w międzywojennej Polsce czasopisma dziecięce i młodzieżowe stanowiły jedną z kilku form realizacji programów wychowawczo-dydaktycznych w polskich szkołach. Czasopisma młodzieży szkolnej były areną do publikacji niekiedy pierwszych własnych tekstów, stwarzały także niepowtarzalną możliwość zaprezentowania przez wspólnotę uczniów swoich poglądów dotyczących życia szkoły oraz środowiska młodych ludzi w ogóle. Zaangażowanie uczniów w tworzenie tego rodzaju pism rozbudzały w nich intelektualną twórczość w kierunku literackim, artystycznym i plastycznym.

Na obszarze Pomorza w okresie dwudziestolecia międzywojennego ukazywało się wiele czasopism dziecięcych i młodzieżowych. Należy zauważyć, że pisma te dzielono na dwie podstawowe kategorie: prasę „wydawaną przez młodzież” i czasopisma „wydawane dla dzieci i młodzieży”. Liczne pisma wydawane przez młodzież szkolną na Pomorzu stanowiły jeden z elementów procesu wychowawczego. Oprócz dużych miast, gdzie działały bardziej znaczące szkoły, pisma takie ukazywały się także w mniejszych ośrodkach. Periodyki te miały przeważnie formę miesięczników lub kwartalników i zawieszane były na okres wakacji. Charakterystycznym zjawiskiem była tutaj nieregularność ukazywania się tych pisemek oraz ich krótki żywot. Stąd poziom i charakter wielu pism był bardzo różnicowany. Do znaczących czasopism na obszarze Pomorza wydawanych przez młodzież zaliczyć należy takie tytuły, jak:

- 1) „Lot” – miesięcznik Kółka Polonistyczno-Historycznego Gimnazjum Żeńskiego w Toruniu (1932-1933),
- 2) „Ogniwa” – dwumiesięcznik wydawany przez Państwowe Seminarium Żeńskie im. Królowej Jadwigi (1931-1936),
- 3) „Ruń” – miesięcznik wydawany przez Koło Historyczne im. M. Mochnackiego przy Państwowym Gimnazjum Męskim w Toruniu (1930-1931),
- 4) „Stocznia Młodych” – wydawana przez Samorząd Uczniów Liceum i Gimnazjum Towarzystwa Szkoły Średniej w Gdyni (1938-1939),

- 5) „Świt” – miesięcznik wydawany przez uczniów Państwowego Gimnazjum i Liceum im. króla Jana Sobieskiego w Wejherowie (1937-1939),
- 6) „Z życia naszej szkoły” – wydawane przez uczniów Państwowego Liceum Pedagogicznego i Szkoły Ćwiczeń w Wejherowie (1938-1939),
- 7) „Nasz Trybuna” – kwartalnik wydawany przez młodzież gimnazjalną w Wąbrzeźnie (1934-1936),
- 8) „Pierwsze Loty” – miesięcznik wydawany przez młodzież szkolną w Chełmnie (1934-1935),
- 9) „Filomata” – wydawany przez Gimnazjalne Towarzystwo Filomatów w Brodnicy (1922/1923),
- 10) „Z ławy szkolnej” – kwartalnik wydawany przez młodzież gimnazjalną w Brodnicy (1933),
- 11) „Gregorianum” – miesięcznik wydawany przez młodzież gimnazjalną w Świeciu (1931-1939)¹.

W mniejszej liczbie tytułów ukazywały się periodyki przeznaczone dla dzieci i młodzieży. Do grupy tej zaliczano między innymi: „Dziecko Pomorza” (później zmieniono tytuł na „Od naszego morza”) ukazujące się w latach 1929-1933 oraz „Młody Gryf” (także zmieniono tytuł na „Straż nad Wisłą”) wychodzący w latach 1931-1939. Ponadto wydawane na Pomorzu liczne tytuły prasy codziennej miały w swoich propozycjach specjalne bezpłatne dodatki dla młodzieży, np. „Goniec Nadwiślański” zawierał dodatek „Przyjaciel Młodzieży”, „Gazeta Kartuska” wydawała „Przyjaciela Młodzieży”, natomiast „Głos Świecki” publikował „Opiekuna Młodzieży”.

Ze względu na głęboko zakorzenione wartości chrześcijańskie ludności Pomorza szerokim zainteresowaniem cieszyła się prasa katolicka. Rozróżniano pisma wydawane przez Kościół katolicki oraz te, które dołączane były w formie dodatków do dzienników i gazet. Do pierwszej grupy zaliczano przede wszystkim Zakład Misyjny św. Józefa w Górnej Grupie, gdzie drukowano pisma, które kolportowane były w całym kraju:

- „Mały Misjonarz” (od 1926 do 1940 r.) w nakładzie 7000-12 000 egz.,
- „Nasz Misjonarz” (od 1925 do 1939 r.) w nakładzie 8000-11 000 egz.,
- „Skarb Rodzinny” (od 1925 r.) w nakładzie 10 000-20 000 egz.,
- „Dzwonek Marii” (na pocz. lat 30.) w nakładzie 4000 egz.²

¹ W. Pepliński, *Prasa pomorska w Drugiej Rzeczypospolitej 1920-1939. System funkcjonowania i oblicze społeczno-polityczne prasy polskiej*, Gdańsk 1987, s. 145-146.

² Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (dalej cyt.: APB), Urząd Wojewódzki Pomorski w Toruniu (dalej cyt.: UWP w Toruniu), sygn. 2432, Kwestionariusz prasowy pisma „Skarb Rodzinny” z 1932 r.; Kwestionariusz prasowy pisma „Mały Misjonarz” z 1932 r.; UWP w Toruniu, sygn. 2435, Pismo wojewody pomorskiego w Toruniu do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w Warszawie z 14 IV 1933 r.; UWP w Toruniu, sygn. 2442, Miesięczny raport o zmianach w wydawnictwach periodycznych na terenie powiatu świeckiego przesłany przez Starostwo Powiatowe w Świeciu

Na obszarze Pomorza wśród młodzieży katolickiej dużą popularnością cieszyły się pisma: „Młodzież Pomorska” (organ prasowy działającego na Pomorzu Katolickiego Związku Młodzieży Polskiej Męskiej) oraz „Druhna Pomorska”. Poza tym młodzież zrzeszona w różnych stowarzyszeniach prezentowała swoją wszechstronną działalność na łamach wydawanej przez siebie katolickiej prasy. Do najważniejszych tytułów mających zasięg ogólnopolski oraz obejmujący teren diecezji chełmińskiej należały:

- „Kierownik Katolickich Stowarzyszeń Młodzieży” – czasopismo kierowane było głównie do zarządów oddziałów, poruszane były w nim sprawy organizacyjne Stowarzyszeń;
- „Przewodnik Społeczny” – pismo wychodziło co miesiąc i poświęcone było kierownictwu stowarzyszeń polskich. Jego problematyka dotyczyła stowarzyszeń religijno-oświatowych, chrześcijańskich organizacji robotniczych na tle międzynarodowych organizacji pracy, działalności stowarzyszeń społecznych. Oprócz licznych artykułów organizacyjnych pismo zawierało gotowe wykłady, przedstawienia, pogadanki;
- „Przyjaciel Młodzieży” – periodyk przeznaczony był dla stowarzyszeń męskich. Zawierał artykuły, opowiadania, zagadki, ciekawostki, humor;
- „Młoda Polka” – czasopismo poświęcone polskiej młodzieży żeńskiej (miesięcznik skierowany do stowarzyszeń żeńskich). Pierwsze jego numery ukazały się w 1920 roku. Zawierały one zwykle porady praktyczne i humor. Pismo z okazji swego piętnastolecia wydało specjalną jednodniówkę, która zawierała przesłanie prezeski Katolickiego Związku Młodzieży Żeńskiej (KSMŻ) mgr Marii Suchockiej;
- „Przyjaciel Młodzieży” – czasopismo powstało w 1929 roku, ukazywało się raz w miesiącu, wychodziło jako bezpłatny dodatek do „Gazety Grudziądzkiej” i „Gońca Nadwiślańskiego” w nakładzie około 20 tys. egzemplarzy³.

Oprócz tego Katolickie Związki Młodzieży Męskiej i Żeńskiej wydawały liczne książeczki, broszury, materiały dla kierownictw, np.: ksiądz Jan Kubkowski, *Pójdźcie osobno! Rekolekcje zamknięte dla młodzieży męskiej pozaszkolnej*

do Urzędu Wojewódzkiego Pomorskiego w Toruniu w dniu 3 II 1934 r.; UWP w Toruniu, sygn. 2473, Kwestionariusz prasowy pism wydawanych w powiecie świeckim stan z 1934 r.; UWP w Toruniu, sygn. 2475, Pismo Starostwa Powiatowego w Świeciu do Urzędu Wojewódzkiego w Toruniu z 7 II 1935 r. dotyczące ewidencji czasopism w powiecie; UWP w Toruniu, sygn. 2477, Prasa na Pomorzu według stanu z końca stycznia 1935 r., Starostwo Powiatowe w Świeciu, sygn. 502, Kwestionariusz prasowy ze stycznia 1935 r. dotyczący czasopisma „Nasz Misjonarz”, sygn. 503, Wykaz druków nr 12 z 21 XI 1937 r. przesłany przez Wydawnictwo Misjonarzy Słowa Bożego w Górnej Grupie do Starostwa Powiatowego w Świeciu.

³ K. Halicki, *Katolickie Stowarzyszenia Młodzieży w diecezji chełmińskiej w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Organizacje młodzieżowe w XX wieku. Struktury, ideologia, działalność*, red. P. Tomaszewski i M. Wołos, Toruń, 2008, s. 64-65.

(Poznań 1938) czy Zofia Lipkowska-Górska, „*Chcę być dobrą!*” *Materiał do pogadanek o cnotach głównych*. Bardzo popularny wśród młodzieży był kalendarzyk kieszonkowy Katolickiego Związku Młodzieży Męskiej i KSMŻ 1938/39 (w cenie 35 groszy). Pełnił nie tylko funkcję notatnika, lecz był dla młodych „towarzyszem i pomocnikiem w ciężkiej pracy samowychowania”⁴.

Wymienione pisma katolickie rozwijały i utrwały te wartości, które zaszczerpił w młodych ludziach Kościół katolicki. Jednym z ich głównych celów było wychowanie młodzieży w duchu katolickim i narodowym, przy pomijaniu wszelkich spraw politycznych i wpływów partyjnych. Pierwsze i najważniejsze przesłanie propagowane na łamach młodzieżowej prasy katolickiej zajmowało wychowanie religijne. Realizowano je przede wszystkim poprzez wspólne praktyki religijne oraz rekolekcje. Pielęgnując wśród młodzieży wychowanie narodowe i służbę ideałom ojczystym, zachęcano ją do udziału w obchodach i uroczystościach narodowych, upowszechniano znajomość historii Polski, jej literatury, krajoznawstwa itp. WYROBIECIE poczucia własnej godności, poszanowanie cudzej własności i dobra publicznego, nauczanie cnót społecznych (solidarności, ofiarności, wzajemnej pomocy, oszczędności, spółdzielczości) wchodziło w skład wychowania społecznego. Wśród młodzieży wiejskiej propagowano ideę odrodzenia rolnictwa polskiego przez stosowanie najnowszych zdobyczy wiedzy rolniczej. Do osiągnięcia tego celu prowadziły tzw. Konkursy Przysposobienia Rolniczego w Stowarzyszeniu Młodzieży Polskiej (SMP). Dla młodzieży wiejskiej i miejskiej SMP urządzało kursy robót ręcznych, zachęcając ją tym samym do pielęgnowania i ulepszania przemysłu ludowego. W miastach szerzono potrzebę udoskonalenia rzemiosła i rękodzielnictwa, pomagano w wyborze zawodu oraz ułatwiano kształcenie w szkołach zawodowych. Całość dopełniało wszechstronne wychowanie fizyczne: musztra, gimnastyka, lekkoatletyka, wycieczki, zawody sportowe.

Pisma katolickie skupiały na swoich łamach aktywne religijnie i społecznie młode osoby, które były gotowe do szerzenia i obrony zasad wiary w środowisku społecznym. Jedną z głównych idei przewodnich prasy katolickiej było wychowanie młodzieży na światłych i czynnych członków Kościoła katolickiego, przygotowanie ich do indywidualnego i zbiorowego apostołstwa Chrystusowego oraz szerzenie zasad katolickich poprzez wszystkie dziedziny życia i kultury. Praca wychowawcza dokonywała się również w oddziałach wielu stowarzyszeń, które działały na obszarze całego Pomorza.

Wśród pism wydawanych przez młodzież szkolną na uwagę zasługuje miesięcznik „Gregorianum” ze Świecia, który ukazywał się w latach 1931-1939. Już na początku pisemko zyskało spore grono wielbicieli i jego twórcy mogli rozwijać swoją działalność. Od momentu powstania miesięcznika opiekę nad młodzieżą

⁴ „Miesięcznik Diecezji Chełmińskiej” (dalej cyt.: „MDCh”) 1939, nr 1-2 (I/II); „MDCh” 1939, nr 3 (III).

sprawował ksiądz dr Maksymilian Dunajski, nauczyciel religii, języka polskiego i niemieckiego⁵. Miesięcznik ukazywał się w czasie roku szkolnego (od września do czerwca) z wyjątkiem ferii przypadających na styczeń oraz świąt⁶.

Pierwsze numery powielali sami uczniowie. Nie wiadomo, kiedy miesięcznik zaczęto drukować w Pomorskich Zakładach Graficznych Wojciecha Fabiańskiego. Z zachowanych egzemplarzy wynika, że od numeru 5 ze stycznia 1932 roku „Gregorianum” już tam było drukowane, chociaż mogło nastąpić to wcześniej. Bez wątpienia od numeru 1 z września 1933 roku druk przeniesiono do Drukarni Powiatowej Franciszka Domachowskiego w Świeciu, gdzie powielano periodyk do końca jego istnienia. Podstawy finansowe miesięcznika tworzyły trzy źródła: składki uiszczane przez uczniów na rzecz Kółka Literackiego, pod którego auspicjami wychodziło piśmko, zyski ze sprzedaży „Gregorianum” oraz przede wszystkim dochody z reklam ukazujących się w periodyku.

Na łamach „Gregorianum” swoje reklamy zamieszczali przede wszystkim właściciele różnych firm ze Świecia i Nowego. Systematycznie ogłaszali się m.in. Bolesław Nelke – właściciel kawiarni – cukierni – restauracji „Wielkopolanka”, Lubomski – właściciel księgarni, „Największy dom towarowy na miasto Świecie i powiat” Edwarda Bartela, Polska Państwowa Loteria Klasowa, Komunalna Kasa Oszczędności powiatu świeckiego w Świeciu i Nowem oraz drukarz i wydawca Franciszek Domachowski. Oprócz tego często spotkać można było reklamy tartaku parowego, składu towarów kolonialnych, fryzjera, sklepów odzieżowych i obuwniczych oraz wiele innych. Zaskakującą inicjatywą było zamieszczanie w piśmie młodzieżowym reklam wyrobów tytoniowych oraz różnych wódek, likierów, rumów, koniaków, araków, win zagranicznych i krajowych.

Główną tematyką poruszaną na łamach „Gregorianum” było szeroko pojęte życie szkoły. W piśmie przedstawiano aktualne sprawy z działalności gimnazjum, przede wszystkim wyniki w kształceniu, działalność licznych kół zainteresowań, wyniki wyborów do samorządu szkolnego, przebieg i rezultaty różnorodnych zawodów sportowych, relacje z wycieczek. Swoje miejsce zajmowała także tematyka religijna. Prezentowane zagadnienia miały odbicie w różnych działach, takich jak: kronika gimnazjalna, kronika harcerska, kronika żałobna, kronika konwiktu, kącik romanisty, kącik byłych maturzystów, wyniki sportowe, działalność samorządów klasowych, tzw. skrzynka pytań dla czytelników, z życia Straży Przedniej. Uzupełnieniem tego był dział rozrywkowy, gdzie zamieszczano łamigłówki, humor, złote myśli, a także zestawienia abiturientów. Poza wiadomościami o działalności gimnazjum publikowano m.in. okolicznościowe artykuły dotyczące prze-

⁵ K. Halicki, „Gregorianum” (1931-1939). *Miesięcznik Gimnazjum w Świeciu nad Wisłą*, „Acta Cassubiana” 2007, t. IX, s. 93-118.

⁶ Mimo to dyżury redakcyjne pełniono również podczas wakacji, np. latem 1932 r. artykuły należało przysyłać do redaktora naczelnego N. Kopeckiego na jego adres domowy w Koronowie ul. Kościuszki 12 m. 1 – zob. *Od redakcji*, „Gregorianum” 1932 (R. II), nr 9, s. 12.

łomowych wydarzeń w historii Polski, emocjonowano się również życiem Świecia i powiatu, a także bieżącą polityką.

Młodzież z powodzeniem stawiała swoje pierwsze kroki na niwie poetyckiej i powieściowej. Szczególną popularnością cieszyła się powieść pod tytułem *Konwikciarze* pióra Norberta Kopeckiego, ucznia siódmej klasy gimnazjum⁷. Jak informował podtytuł, prezentowana twórczość dotyczyła „życia młodzieży”, uczniów gimnazjum w Świeciu nad Wisłą. Z innych publikacji na uwagę zasługują opowiadanie *Kocham ten żywioł...* Jana Rochonia⁸ z klasy szóstej, który pisał o konkurencjach pływakich, opowieść Stanisława Łapki *Wigilia żołnierza*⁹, *Ze szkoły do domu* – opowiadanie Edwarda Supersona¹⁰ z klasy szóstej oraz opowiadania *Szczur ładowy* i *Wilki morskie*¹¹. Redakcja dbała o „odpowiedni poziom czytelniczy” i nie publikowała, „rzecz jasna tekstów marnych”. Na nadesłaną powieść pod tytułem *Plątnowa blondyneczka* redakcja „Gregorianum” odpowiedziała „nie pójdzie, radzimy kupić słownik ortograficzny i nauczyć się pisać po polsku. Kolega pisze: akurat, wewnecznie, żeczywiście, oile”¹². Pierwsze próby pisarskie wydrukowane w periodyku prezentowały bardzo ciekawą mozaikę twórczości uczniów gimnazjum. Dowodem na to było pierwsze miejsce za najlepszą nowelę nadesłaną na konkurs redakcji „Kuźni Młodych” dla ucznia ósmej klasy i redaktora naczelnego „Gregorianum” Norberta Kopeckiego¹³. W kwietniu 1935 roku redakcja „Kuźni Młodych” zapowiedziała wizytę w Świeciu Tadeusza Cielaka, objeżdżającego szkoły średnie w celu nawiązania współpracy z młodzieżą oraz powołania szkolnych Komitetów Redakcyjnych¹⁴.

Redakcja poza wiadomościami z życia szkoły zamieszczała życzenia urodzinowe i imieninowe, będące wyrazem pamięci o znanych osobach. Składano więc powinszowania m.in. Józefowi Piłsudskiemu (ze zdjęciem)¹⁵, Ignacemu J. Paderewskiemu¹⁶, Ignacemu Mościckiemu¹⁷. Redakcja otrzymywała liczne pozdrowienia, np. od kapitana Skarżyńskiego dla młodzieży gimnazjalnej, miłośników lotnictwa i czytelników „Gregorianum”¹⁸.

Na łamach miesięcznika uczniowie chętnie dzielili się swoimi wrażeniami z wakacji. Godnym podziwu wyczynem była wyprawa harcerza 27 Pomorskiej

⁷ *Konwikciarze*, „Gregorianum” 1932 (R. II), nr 5, s. 7-10.

⁸ *Kocham ten żywioł*, „Gregorianum” 1933 (R. IV), nr 2, s. 19.

⁹ *Wigilia żołnierza*, „Gregorianum” 1933 (R. IV), nr 4, s. 46-48.

¹⁰ *Ze szkoły do domu*, „Gregorianum” 1933 (R. IV), nr 4, s. 49-50.

¹¹ *Szczur ładowy i wilki morskie*, „Gregorianum” 1934 (R. IV), nr 5, s. 65-66.

¹² *Odpowiedzi Redakcji*, „Gregorianum” 1937 (R. VIII), nr 2, s. 32.

¹³ APB, Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu (dalej cyt.: KOSP w Toruniu), sygn. 3150. Później, kiedy Kopecki studiował w Poznaniu nadal utrzymywał kontakt z redakcją.

¹⁴ APB, KOSP w Toruniu, sygn. 3154.

¹⁵ „Gregorianum” 1934 (R. IV), nr 6, s. 77.

¹⁶ „Gregorianum” 1935 (R. VI), nr 3, s. 31.

¹⁷ „Gregorianum” 1934 (R. IV), nr 5, s. 61.

¹⁸ „Gregorianum” 1933 (R. III), nr 1, s. 1.

Drużyny Harcerskiej Alfonsa Lassmanna, który latem 1933 roku przebył sam pieszo kilkaset kilometrów ze Świecia do Tatr. Niestrudzony szkolny podróżnik swoją wyprawę krajoznawczą rozpoczął w połowie czerwca. Wyruszając ze Świecia o godzinie 14.00, dotarł do Bydgoszczy wieczorem. W mieście nad Brdą nakarmił go i przygotował nocleg za piecem jeden z bydgoskich piekarzy. Rankiem młody podróżnik zwiedził miasto, by następnie udać się do Prezydenta po pieczętąkę do zeszytu „Wędruś”. Dalej szlak wiódł przez Szubin, Wenecję do Gąsawy, gdzie zjadł posiłek, racząc się „kotletami, szparagami i torcikami” przygotowanymi przez właścicieli dworu, których był gościem. Następnie trasa biegła przez Gniezno, Poznań, Kalisz, Łódź, Łowicz, Piotrków, Częstochowę, Katowice, Sosnowiec, Kraków, Zakopane, Szczawnicę, Muszynę, Krynicy, Grzybów, Tarnów do Sandomierza, gdzie statkiem popłynął do Chełmna (zwiedzając miasta leżące nad rzeką) i dalej pieszo do Świecia. Po dwudniowym odpoczynku uczeń przewędrował jeszcze Pomorze razem z kolegą Kazimierzem Schmidtem¹⁹. Inny z uczniów wspominał na stronach „Gregorianum” swoje letnie wakacje nad morzem i odwiedziny Prezydenta RP oraz premiera Janusza Jędrzejewicza podczas „Święta Straży”. Jak pisał dalej, „życie na kolonii płynie swoim trybem, plaża, wczesne wstawanie, obowiązkowa gimnastyka, wspólne posiłki”²⁰.

Często w piśmie zamieszczano sprawozdania z wycieczek szkolnych, podczas których poznawano ciekawe zakątki całego Pomorza, np. w październiku 1933 roku udano się do Gruczna²¹. Szczególnym wydarzeniem była wizyta młodzieży u Prymasa w Potulicach 10 maja 1934 roku. Po powrocie uczniowie otrzymali podziękowanie za przesłane fotografie. Prymas odpisał: „Kochanej Młodzieży gimnazjalnej z Świecia serdecznie dziękuję za fotografie z wycieczki do Potulic i czule błogosławię jej oraz Jej Księdzu Prefektowi”²².

Szkolne czasopisma dzięki różnorodnej i ciekawej treści potrafiły pozyskać i utrzymać wierne grono czytelników oraz miejscowych przedsiębiorców, którzy zamieszczali reklamy będące wyznacznikiem stabilności finansowej pism. Biorąc pod uwagę nakłady periodyków sięgające średnio 50-500 egzemplarzy, można uznać, że niektóre czasopisma plasowały się w czołówce pism wydawanych na obszarze Pomorza. Praca w redakcjach szkolnych gazet uczyła młodych adeptów sztuki dziennikarskiej wytrwałości, sumienności oraz przedsiębiorczości, a więc zalet przydatnych w życiu dorosłym. Pisma te są ważnym źródłem do poznania dziejów szkół na Pomorzu w okresie międzywojennym.

¹⁹ *Kronika harcerska*, „Gregorianum” 1933 (R. IV), nr 1, s. 12; *Wspomnienia z mojej pieszej wycieczki krajoznawczej*, „Gregorianum” 1933 (R. IV), nr 3, s. 41-43.

²⁰ *Strażak na kolonii*, „Gregorianum” 1933 (R. IV), nr 2, s. 20.

²¹ *Kronika harcerska*, „Gregorianum” 1933 (R. IV), nr 3, s. 40-41.

²² *Nasi w Potulicach (Reportaż z obrazkami z wycieczki gimnazjalnej w dniu 10 V 1934 r.)*, „Gregorianum” 1934 (R. IV), nr 9, s. 143-157.

Bibliografia

- K. Halicki, „Gregorianum” (1931-1939). *Miesięcznik Gimnazjum w Świeciu nad Wisłą*, „Acta Cassubiana” 2007, t. IX.
- K. Halicki, *Katolickie Stowarzyszenia Młodzieży w diecezji chełmińskiej w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Organizacje młodzieżowe w XX wieku. Struktury, ideologia, działalność*, red. P. Tomaszewski, M. Wołos, Toruń 2008.
- W. Pepliński, *Prasa pomorska w Drugiej Rzeczypospolitej 1920-1939. System funkcjonowania i oblicze społeczno-polityczne prasy polskiej*, Gdańsk 1987.

Źródła archiwalne:

- Archiwum Państwowe w Bydgoszczy, zespół Urząd Wojewódzki Pomorski w Toruniu (1919-1939).
- Archiwum Państwowe w Bydgoszczy, zespół Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu (1920-1939).
- „Gregorianum” (roczniki: 1931-1939).
- „Miesięcznik Diecezji Chełmińskiej” (roczniki: 1929-1939).

Summary

Educational functions of child and youth press in the Pomerania Region in the interwar period

Children and youth magazines, which were appearing in Poland in the interwar period, were one of several form of educational and teaching programs in Polish schools. The youth's journals were the scene, on which students/pupils could present their first own texts. They were also a unique opportunity, to show by the pupil's community their views on school life and the environment of the youth in general. The school magazines, with their diverse and interesting content, were able to attract and retain loyal readership and local entrepreneurs, who advertised in those newspapers. The advertisements ensured the financial stability of the magazines. Working for school magazines taught young inexperienced journalists perseverance, diligence and entrepreneurship, the benefits so useful in adult life.

Część III

Z problemów opieki zdrowotnej i społecznej

Maciej Kudła

Wartości egzystencjalne u osób z chorobami nowotworowymi (doniesienie z badań)

Człowiek, bez względu na ograniczenia
wpisane w jego naturę, przez swoje istnienie,
jest wartością jedyną i niepowtarzalną,
posiadającą własną godność
i nienaruszalne prawa ludzkie

Jan Paweł II

Wartości egzystencjalne stanowią (powinny stanowić) punkt odniesienia, „kręgosłup moralny” każdego człowieka. W świecie konsumpcji i skomercjalizowania życia ich znaczenie i rola nabierają dodatkowego sensu. Każdy człowiek bez względu na swój światopogląd i przekonania polityczne powinien w swym życiu kierować się wartościami. Analiza wielu dostępnych wyników badań nad wartościami pokazuje, że najważniejszymi dla większości ludzi są trzy wartości egzystencjalne: rodzina, miłość, zdrowie. W niniejszym artykule spróbuję w sposób syntetyczny ukazać wybrane wartości egzystencjalne osób dorosłych chorych na choroby nowotworowe. Wartości egzystencjalne to te, „których realizacja decyduje o istnieniu człowieka [...] i służy jego egzystencjalnemu bezpieczeństwu”¹. Jak pisze J. Gajda, „wartości w wymiarze egzystencjalnym dzieli się różnie, w zależności od stosunku do nich ludzi i od roli, jaką spełniają w ich życiu, o ile ukierunkowują ludzkie dążenia bądź zaspokajają potrzeby”². Dla W. Cichonia, „egzystencjalne powiązanie między wartością a tym, czemu ona przysługuje (jej podmiotem), odsłania typową dla wartości zależność ich istnienia od sposobu istnienia ich nosicieli. Zależność ta nadaje sposobowi istnienia wartości swoisty rys egzystencjalny. Występuje on w odniesieniu do wszystkich wartości bez względu na to, czy ich nosiciele istnieją intencjonalnie, czy nieintencjonalnie. Na przykład,

¹ J. Lipiec, *Świat wartości*, Kraków 2001, s. 42.

² J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997, s. 13.

wartość materialnego przedmiotu, wartość muzycznego dzieła sztuki, wartość moralna człowieka różnią się między sobą zarówno pod względem swej jakości, jak też sposobu istnienia – odpowiednio do różnic egzystencjalnych ich nosicieli”³.

Do wartości egzystencjalnych zaliczam przede wszystkim zdrowie, a także godność, wolność, miłość, rodzinę, odpowiedzialność oraz pracę. Są to wartości uniwersalne i istotne w kontekście całego ludzkiego życia. Odgrywają także kluczową rolę zwłaszcza w przebiegu choroby nowotworowej. Wartości te nabierają wówczas jeszcze bardziej wyrazistego znaczenia. Każdy wybór człowieka, nie tylko chorego, podyktowany jest sytuacją (i miejscem), w jakiej się znalazł. Wymienione wartości determinują ludzkie postawy, aktywność życiową, wpływają na jakość życia w ciężkiej chorobie onkologicznej. Najcenniejszą z wartości, jaką dane jest nam posiadać, jest życie. Jak pisze T. Biesaga: „Wartość życia jest wartością pierwotną, niezależną, nadającą wartościowość moralną wszelkim działaniom medycznym na rzecz osoby”⁴. To dzięki temu, że żyjemy, posiadamy określone doświadczenie, wiedzę o otaczającej nas rzeczywistości, możemy sami świadomie decydować o tym, jaka wartość w naszej egzystencji jest najważniejsza, na jakiej wartości (wartościach) budujemy i ulepszamy nasze jestestwo również, a może przede wszystkim, w czasie choroby.

Zdaję sobie sprawę z faktu, że w życiu poszczególnych ludzi istnieją także wartości, które pominąłem, a które mogą odgrywać i zapewne odgrywają ważną rolę. Jednak, jak wspomniałem w kontekście mojej pracy, zdrowie, godność i miłość wydają się szczególnie istotne. Zapewne każdą z omówionych wartości egzystencjalnych można byłoby opisać z różnych perspektyw. W tym miejscu przedstawię kilka charakterystyk wartości preferowanych przez osoby.

1. Zdrowie. Jest wartością samą w sobie, jest najcenniejszym darem, oprócz samego życia, jakim Bóg (los) obdarza człowieka. Zdrowie to wartość autoteliczna, najwyższa, najważniejsza i niezależna. Tę oczywistą prawdę uzmysławiamy sobie dopiero w momencie ciężkiej, traumatycznej choroby. Wtedy przekonujemy się, że braku zdrowia nie jest w stanie skompensować żadna inna wartość, żaden splendor, żadne tytuły, zaszczyty czy też posiadane dobra materialne. Zdrowie determinuje jakość życia, poziom aktywności życiowej oraz poziom funkcjonowania człowieka zarówno w rodzinie, jak i w społeczeństwie. Jest głównym, podstawowym elementem prawidłowego przebiegu procesu socjalizacji. Wynika z powyższego, iż wartość zdrowia to także element kultury społeczeństwa. Wartość zdrowia możemy zdefiniować jako wszystkie cechy charakteryzujące

³ W. Cichoń, *Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 33.

⁴ T. Biesaga, *Wartość życia w ujęciu etyki personalistycznej*, <http://www.seminare.pl>; <http://www.seminare.pl/?nr=19&r=2003> (dostęp 15 września 2010 r.).

jednostkę, które – poddane osądowi społecznemu – umożliwiają jej podjęcie bądź kontynuację uczestnictwa w danym układzie społecznym lub poszerzają jej zakres⁵. Ta socjopedagogiczna definicja wartości zdrowia zawiera bardzo istotny element. Bierze bowiem pod uwagę „kontynuację uczestnictwa” osoby chorej w społeczeństwie. Świadczy to w bardzo wymowny sposób o tym, iż definicja ta zakłada aktywny udział osób chorych w swoim otoczeniu. Osoby dorosłe, które przypisują zdrowiu wysoką wartość, a zarazem przekonanie co do osobistego wpływu na jego stan, przejawiają więcej zachowań sprzyjających utrzymaniu i polepszeniu stanu zdrowia⁶.

2. Godność. Kolejną wartością istotną dla człowieka jest godność. W *Encyklopedii katolickiej* znajdujemy następującą jej definicję: „godność to szczególna wartość – człowieka jako osoby pozostającej w relacjach interpersonalnych (ostatecznie do Osoby Boga), uzasadniających i usensowiających życie osobowe, a także pozytywnie wartościująca relacje do własnej osoby i grupy (np. zawodowej, klasowej, narodowej), z którymi się jednostka identyfikuje; konstytuującym komponentem tego ustosunkowania się jest samoocena polegająca na przeżywaniu swojej wartości i pozytywnego obrazu siebie, która motywuje do moralnie wartościowych zachowań, uodparnia na wszelkie formy manipulacji i zniewala oraz wpływa na radzenie sobie w sytuacjach trudnych; godność zakłada poczucie wewnętrznej wolności, autodeterminacji (podmiotowości) i odpowiedzialności”⁷. Rozwój osobowości polega na stopniowym osiąganiu autonomicznej, godnościowej regulacji czynności, która dokonuje się poprzez porównywanie swych czynności ze standardami wartości⁸. Jest to związane z rozwojem systemów norm, opisujących uwewnętrznione wartości i umożliwiających stwierdzenie zgodności z nimi własnych zachowań. Satysfakcja płynąca z tej zgodności stanowi ważną nagrodę i istotnie wpływa na podejmowane decyzje i konkretne zachowania. Choroba, szczególnie nowotworowa, bardzo często powoduje obniżenie poczucia własnej godności u osoby chorej. Chory wystawiony zostaje na ciężką próbę, choroba obnaża jego wnętrze, a nierzadko „deformuje” wizerunek zewnętrzny. Człowiek nosi stygmaty choroby, które uniemożliwiają bądź ograniczają mu często optymalne działanie i rozwój. Obniżone poczucie własnej godności powoduje dyskomfort, który może być źródłem pogłębienia się choroby. Bardzo ważne jest w takim momencie życia wsparcie moralne rodziny i bliskich. Nieoceniona jest także postawa całego personelu medycznego. To oni,

⁵ Por. E. Roman, *Młodzież studiująca wobec wartości własnego zdrowia. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 1998, s. 45.

⁶ Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa 2001, s. 128.

⁷ Z. Chlewiński, Z. Zaleski, *Godność*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. L. Bieńkowski i in., t. 5, Lublin 1989, s. 1231.

⁸ M. Kosewski, *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*, Warszawa 1985.

widząc w chorym człowieka, a nie chore narządy, wzmacniają jego poczucie godności. Pojęcie godności jako wartość egzystencjalna nabiera znaczenia szczególnie w dobie globalnego społeczeństwa informacyjnego. Coraz bardziej zauważalny jest fakt „zatracania” ludzkiej godności. Główną rolę zaczynają odgrywać wartości materialne, które wypierają wartości moralne, co prowadzi do uprzedmiotowienia człowieka, jego godności i wolności. Tracąc godność, człowiek traci własną tożsamość.

3. Miłość. Jest to wielka wartość ludzka, a jednocześnie skomplikowane uczucie – proces, który jest wynikiem aktu życzliwości. Miłość to również postawa. Jest ona źródłem fascynacji, natchnienia oraz wartością, która dla każdego z ludzi ma indywidualne znaczenie. Pojęcie to odnosimy przede wszystkim do drugiego człowieka, ale zdarza się, że uczuciem tym obdarowujemy również zwierzęta oraz przedmioty materialne. Miłość istnieje jednak tylko w świecie istot rozumnych. Miłość jest niezgłębiona, tajemnicza, niepowtarzalna. Jest wartością, która łączy ze sobą ludzi oraz ludzi z Bogiem. Kojarzemy miłość również z życiem popędowym, z namiętnością. Jest pojęciem bardzo niejednoznacznym i trudnym do zdefiniowania. Wiadomo, że istnieje wiele rodzajów miłości – od miłości do Boga, przez rodzicielską, miłość do Ojczyzny, aż do miłości wyimaginowanej. Max Scheler zdefiniował miłość jako „ruch zmierzający od wartości niższej do wyższej, w którym wyższa wartość jakiegoś przedmiotu lub osoby dopiero rozbłyśkuje, [...] miłość jest obecna dopiero tam, gdzie do wartości już danej w miłości jako realna dołącza jeszcze ruch, intencja skierowana na wartości wyższe”⁹. Zdaniem Schelera miłość jest czymś pierwotnym w stosunku do kultury cywilizacji, stanowi warunek ich istnienia i właściwie niemożliwa do przyjęcia jest wizja świata pozbawionego miłości, gdyż byłby to świat bez moralności, sztuki, piękna i religii, wyzbyty wszelkich wartości¹⁰. Wartość, jaką jest bez wątpienia miłość, odnosi się do wartości człowieka. Niemiecki filozof Dietrich von Hildebrand, uważa, że „w miłości zawarte jest wszak specyficzne oddanie się i obdarowywanie sobą, jakiego nie ma w żadnej innej postaci woli. Jest to dar serca. Wszystkie odpowiedzi uczuciowe na wartość odznaczają się pełnią, której brak jest woli. Są głosami serca i właściwe jest im niepowtarzalne ciepło. [...] W uczuciowych odpowiedziach na wartość dochodzą do głosu intymniejsze rysy naszego ja, miłość zaś jest aktem, w którym w najwyższym stopniu aktualizuje się osoba jako całość”¹¹. Miłość drugiego człowieka dla osoby chorej jest czymś bardzo cennym, bez czego nie sposób zmobilizować organizm do rehabilitacji i do aktywności. Przez tę bliskość chory czuje się potrzebny, umacnia się kontakt z ludźmi i więzi interpersonalne. Świadomość miłości bliź-

⁹ M. Scheler, *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*, Warszawa 1994, s. 237-239.

¹⁰ J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997, s. 84.

¹¹ Za: A. Siemianowski, *Człowiek a świat wartości*, Toruń 1993, s. 98.

niego bywa niejednokrotnie bodźcem do życia. W miłości odnajdujemy sens swojej choroby. Miłość daje poczucie, że wszystko ma sens i idzie w dobrym kierunku, nawet gdy mnożą się trudności i przeciwności, uczucie pomaga przetrwać. Doświadczenie miłości każdemu człowiekowi daje poczucie szczęścia, pomimo choroby i towarzyszących jej niesprzyjających okoliczności pozwala żyć bez lęku i przymusu. Świadomość, że ktoś kochający jest obok, że wspiera w chorobie, że poświęca swój czas po to, aby być obok, jest rzeczywistością umacniającą chorego. Chory czuje się obdarowany miłością za sam fakt istnienia, za to, że jest, mimo ograniczeń, które nakłada nań choroba nowotworowa. Miłość ochrania każdego przed poczuciem osamotnienia i beznadziei. Brak tego doświadczenia sprawia, że wszystko staje się pozbawione sensu, nic nie daje zadowolenia – mimo zewnętrznego dobrobytu i tak zwanych życiowych sukcesów. M. Marinker, twierdzi, że „każda choroba jest także pewnym rodzajem próśby o miłość i zwrócenie uwagi. Jeden z najczęstszych konfliktów międzyludzkich powstaje wskutek rozbieżności pomiędzy czyjąś potrzebą a ilością i jakością uczucia, których otoczenie może; chce człowiekowi udzielić”¹². Konkludując, można postawić wniosek, że wobec braku miłości, ostatecznie wszystko staje się cierpieniem. Nikt z nas nie jest w stanie przecenić wartości miłości, jej roli, sensu i znaczenia w życiu¹³.

1. Założenia badawcze

Badania własne zostały przeprowadzone wśród pacjentów leczonych w Regionalnym Centrum Onkologii im. prof. E. Łukaszczyka w Bydgoszczy. Objęto nimi 140 osób z chorobą nowotworową. Wśród badanych byli mężczyźni i kobiety z łagodną i złośliwą formą choroby. Grupy badanych w poszczególnych kategoriach były równoliczne (po 35 osób). Badania przeprowadzono przy zastosowaniu Skali Preferencji Wartości autorstwa ks. prof. K. Popielskiego. Przy analizie wartości na tej skali konieczne jest odwołanie się do „określonej dymensji egzystencjalnej, tzn. fizycznej, psychicznej lub noetycznej”¹⁴. Autor skali, opierając się na opiniach sędziów kompetentnych, zawarł w niej wartości o wymiarze fizycznym, psychicznym i noetycznym. Skala ta służy do „określenia preferencji wartości i ustalania miejsca i znaczenia w procesie strukturyzacji osobowości w związku z konotacyjnym ich rozumieniem oraz indywidualnym

¹² M. Marinker, *Po co robić z ludzi pacjentów?*, [w:] *Sens choroby. Sens śmierci. Sens życia*, wybór i oprac. H. Bortnowska, Kraków 1993, s. 131-132.

¹³ Celowo nie omawiam w tej pracy wartości, jaką jest rodzina, gdyż poświęciłem jej oddzielny tekst.

¹⁴ Por. T. Borowska, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998, s. 91.

znaczeniem dla jednostki”¹⁵. Uzyskane wyniki badań analizowano w dwóch aspektach, uwzględniając:

- 1) aspekt denotacyjny – określenie hierarchii wyboru własnych wartości,
- 2) aspekt konotacyjny – analiza wyboru własnych wartości i ich hierarchii w znaczeniu konotacyjnym.

Na powyższą analizę składają się następujące etapy:

- 1) analiza „wprost” (pozioma) skojarzeń – odpowiedzi,
- 2) analiza „pionowa” skojarzeń – odpowiedzi w kontekście całości,
- 3) ustalenie, do jakiej dymensji należy wartość,
- 4) określenie aktywności dymensjonalnej ze względu na preferowane wartości¹⁶.

Poniżej przedstawiona jest analiza ilościowa Skali Preferencji Wartości. Najczęściej wymienianą jako najważniejsza jest wartość „zdrowie”. Aż 45,0% badanych nadało jej pierwszą rangę. Za nią znalazła się wartość „rodzina”, która dla 19,29% jest wartością najważniejszą (ten odsetek przypisywał jej najwyższą rangę). Kolejne wartości wymieniane jako najbardziej istotne dla badanych respondentów były następujące: „miłość” (15,0%) i „mądrość” (7,86%). Wyniki różnicowała płeć badanych:

- kobiety z łagodnym stadium choroby nowotworowej najbardziej ceniły wartość „zdrowie” (45,71%) oraz wartość „miłość” (17,14%);
- kobiety ze złośliwym stadium choroby nowotworowej najczęściej jako najważniejszą wskazały wartość „zdrowie” (37,14%), „rodzina” (25,71%) i „miłość” (22,86%);
- mężczyźni z łagodnym stadium choroby nowotworowej w największym stopniu cenili wartość „zdrowie” (54,29%) i „rodzina” (11,43%);
- mężczyźni ze złośliwą chorobą nowotworową najbardziej preferowali wartość „zdrowie” (42,86%) oraz „rodzina” (25,71%).

Powyższe dane dowodzą w sposób jednoznaczny, że dla badanych osób z chorobami nowotworowymi (bez względu na płeć i rodzaj choroby nowotworowej) najważniejsza jest wartość „zdrowie”. Wyniki aspektu konotacyjnego, w którym analiza związana jest z przypisaniem poszczególnym wartościom wymiaru fizycznego, psychicznego lub noetycznego, przedstawiają się następująco: odnośnie do wartości dokonano ogółem 644 wyborów. Wybory te dokonywane były przez wszystkie osoby badane. Wyniki w odniesieniu do omówionych w powyższym tekście wartości przedstawiają poniższe tabele (skrót w tabelach oznaczają: MZ – mężczyźni ze złośliwą chorobą nowotworową, MŁ – mężczyźni

¹⁵ K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994, s. 229.

¹⁶ Por. tamże, s. 154.

z łagodną chorobą nowotworową, KZ – kobiety ze złośliwą chorobą nowotworową, KŁ – kobiety z łagodną chorobą nowotworową. Struktura wyborów wartości „zdrowie” w badanych grupach w wymiarach fizycznym (F), psychicznym (P) i noetycznym (N) przedstawia się następująco:

Tabela 1. Wybory wartości „zdrowie” w wymiarach egzystencji fizycznej (F), psychicznej (P), noetycznej (N)

Wymiar		MZ	MŁ	KZ	KŁ
F	N	11	10	11	10
	%	36,67	30,30	31,43	29,41
P	N	11	11	10	17
	%	36,67	33,33	28,67	50,00
N	N	8	12	14	7
	%	26,67	36,36	40,00	20,59
Suma	N	30	33	35	34
	%	100	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Wartość „zdrowie” była najczęściej wybierana we wszystkich trzech aspektach: fizycznym (41), psychicznym (49), noetycznym (41), co w sumie dało 132 wybory respondentów. Wyniki wskazują, iż wartość ta jest wybierana we wszystkich trzech wymiarach, przez wszystkie grupy osób chorych na choroby nowotworowe w porównywalnych proporcjach. Wartości tej przypisywane są różne znaczenia we wszystkich trzech wymiarach: od braku zdrowia w wymiarze fizycznym poprzez równowagę psychiczną i wewnętrzną w wymiarze psychicznym aż po najwyższą wartość w wymiarze noetycznym.

Kolejną wartością, którą wskazywali respondenci, była „miłość”. W sumie badani dokonali 102 wyborów tej wartości (w wymiarach: fizycznym – 5, psychicznym – 40, a noetycznym – 57). „Miłość” jako wartość jest bezpośrednio związana z wartością „rodzina”. Obserwacja i rozmowy z chorymi świadczą o tym, iż to właśnie miłość i kochająca rodzina są głównym bodźcem do podejmowania walki z chorobą i wsparciem w chorobie. Charakterystyczne dla wymiaru fizycznego jest to, że osoby deklarujące ten wymiar kojarzą miłość przede wszystkim z seksem. W wymiarze psychicznym respondenci przypisują miłości najczęściej następujące skojarzenia: czułość, troska, oddanie, ciepło, bliskość, obecność drugiego człowieka. Natomiast w wymiarze noetycznym miłość stanowi najwyższe uczucie, wartość drugiego człowieka; bywa również utożsamiana z Bogiem. Jedyną grupą z badanych, która nie doświadcza miłości w wymiarze fizycznym, jest grupa kobiet z łagodną chorobą nowotworową.

Tabela 2. Wybory wartości „miłość” w wymiarach egzystencji (F), psychicznej (P), noetycznej (N)

Wymiar		MZ	MŁ	KZ	KŁ
F	N	1	1	3	0
	%	4,17	4,00	11,11	0,00
P	N	12	12	7	9
	%	50,00	48,00	25,93	34,62
N	N	11	12	17	17
	%	45,83	48,00	62,96	65,38
Suma	N	24	25	27	26
	%	100	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Wartość „godność” została wskazana przez 70 osób (wymiar psychiczny – 27, noetyczny – 43). Żadna z badanych grup nie odniosła tej wartości do wymiaru fizycznego. Natomiast ponad połowa wyborów (61,43%) dotyczyła najwyższego, noetycznego wymiaru.

Tabela 3. Wybór wartości „godność” w wymiarach egzystencji fizycznej (F), psychicznej (P), noetycznej (N)

Wymiar		MZ	MŁ	KZ	KŁ
F	N	0	0	0	0
	%	0,00	0,00	0,00	0,00
P	N	5	8	9	5
	%	41,67	44,44	37,50	31,25
N	N	7	10	15	11
	%	58,33	55,56	62,50	68,75
Suma	N	12	18	24	16
	%	100	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Zastosowana w badaniach Skala Preferencji Wartości K. Popielskiego pokazuje, iż deklarowana przez respondentów wartość nie ma takiego samego znaczenia. Każdy z badanych indywidualnie przypisuje daną dymensję (fizyczną, psychiczną, noetyczną) wskazanym przez siebie wartościom. Badanie ukazało

duże zróżnicowanie w przypisywanych wartościom wymiarach. W badanych grupach kluczowe znaczenie ma fakt ciężkiej (często nieuleczalnej) choroby, sposoby radzenia sobie z nią, nastawienie psychiczne oraz szereg zmiennych, które na przestrzeni całego życia kształtują ludzką osobowość. Trudno dokonać analizy statystycznej uzyskanych wyników badań, ponieważ wybory dokonywane przez badanych względem danych wartości są nierównoliczne. Zaprezentowane wyniki stanowią jedynie część przeprowadzonych badań, które wymagają dalszej eksploracji. Dokonane analizy mogą sugerować, że wartości nadrzędne – takie jak zdrowie, rodzina i miłość – są względnie trwałe i nie ulegają istotniejszym przemianom w czasie choroby.

Bibliografia

- Biesaga T., *Wartość życia w ujęciu etyki personalistycznej*, Internet: <http://www.seminare.pl>; <http://www.seminare.pl/?nr=19&r=2003> (dostęp: 15 września 2010 r.).
- Borowska T., *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998.
- Chlewiński Z., Zaleski Z., *Godność*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. L. Bieńkowski i in., t. 5, Lublin 1989.
- Cichoń W., *Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.
- Juczyński Z., *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa 2001.
- Kosewski M., *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*, Warszawa 1985.
- Lipiec J., *Świat wartości*, Kraków 2001.
- Marinker M., *Po co robić z ludzi pacjentów?*, [w:] *Sens choroby. Sens śmierci. Sens życia*, wybór i oprac. H. Bortnowska, Kraków 1993.
- Roman E., *Młodzież studiująca wobec wartości własnego zdrowia. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 1998.
- Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994.
- Scheler M., *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*, Warszawa 1994.
- Siemianowski A., *Człowiek a świat wartości*, Toruń 1993.

Summary

Existential values of cancer patients (research announcement)

The article presents a synthetic description of chosen existential values preferred by cancer patients. It contains an analysis of the research results based on the K. Popielski Value Preference Scale. The acquired results have been presented in both their connotational and denotational aspects. Their physical, psychical and intellectual analysis leads to the recognition of the fact that the same values preferred by the ill show manifold connotations.

Jarosław Bochenek

Asystentura rodzinna wobec pracy socjalnej

Uwagi na marginesie projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej

Lektura projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (projekt z 9 września 2010 r.)¹ wraz z załączonym do niej uzasadnieniem wzbudziła podstawowe wątpliwości, które stały się motywem do poniższych rozważań. Wątpliwości te oscylują wokół kwestii związanych z rozumieniem pracy socjalnej jako działalności profesjonalnej, konieczności związania pracy socjalnej z pomocą społeczną i możliwościami pracy pracownika socjalnego z rodziną.

1. Pracownik socjalny a asystent rodziny: założenia profesji

Prowadzimy obecnie dyskusję na temat profesjonalizacji pracy socjalnej, jej usamodzielnienia się jako dyscypliny naukowej oraz rozwoju metodyki praktyki. Integralną częścią tej dyskusji są akty prawne określające ramy funkcjonowania pracy socjalnej i pracowników socjalnych. W sferze praktyki pracy socjalnej podstawową definicję pracy socjalnej i wyznaczenie zadań pracownika socjalnego odnajdujemy w ustawie o pomocy społecznej. Tu, być może, leży jeden z głównych problemów związanych z próbą określenia tożsamości pracy socjalnej. Artykuł 15 (pkt 2) ustawy o pomocy społecznej stanowi, iż pomoc społeczna polega w szczególności na pracy socjalnej. Związanie pracy socjalnej z pomocą społeczną powoduje swoiste ograniczenie tej działalności. Ze względu na administracyjny charakter organizacji pomocy społecznej w naszym kraju, także praca socjalna została zamknięta w ramy postępowania administracyjnego. Takie umiejscowienie pracy socjalnej powoduje, iż nie może się ona wydobyć poza instytucjonalne formuły działania, ściśle regulowane trybem postępowania administracyjnego. Próby wychodzenia poza taką konwencję widać w działaniach zmierzających

¹ Projekt ustawy pobrany ze strony MPiPS: [http://www.mpips.gov.pl/bip/download/projekt ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 20 września 2010 r. pdf](http://www.mpips.gov.pl/bip/download/projekt%20ustawy%20o%20wspieraniu%20rodziny%20i%20systemie%20pieczy%20zastepczej%20z%20dnia%2020%20wrzesnia%202010%20r.%20pdf) (14 IX 2010 r.).

do wprowadzenia nowych sposobów pracy, jak np. kontrakt socjalny. Są to jednak próby cały czas ograniczone więzami administracyjnymi. Projekt ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej zakłada pojawienie się m.in. nowej profesji – asystenta rodziny. Należy podkreślić, iż projektodawca wyraźnie zaznacza, że pracownik socjalny nie może wykonywać zadań asystenta rodziny w ramach pracy socjalnej. W uzasadnieniu do projektu omawianej ustawy nie można doszukać się wyjaśnienia takiego podejścia. Można jedynie przyjąć założenie, że intencją twórców projektu jest swoiste uwolnienie nowej profesji od negatywnych skojarzeń związanych z zawodem pracownika socjalnego będącego reprezentantem instytucji pomocy społecznej. Jest to niejako próba „odformalizowania” profesji asystenta rodzinnego i w ten sposób zapewnienia mu większej skuteczności pracy. Nie będzie on bowiem związany z formalną strukturą pomocy społecznej, a więc nie będzie także uwikłany w procedury administracyjne. Warto jednak zastanowić się, czy tych samych zadań i na takich samych warunkach nie mógłby wykonywać pracownik socjalny. Projekt ustawy, chociaż nie wprost, sugeruje, że pracownik socjalny nie jest kompetentny do wykonania tego typu zadań. Jednak przyglądając się wymogom formalnym, koniecznym na stanowisku pracy pracownika socjalnego i wymogom programowym obowiązującym w szkołach pracy socjalnej, można przyjąć, że są to kadry przygotowane w sposób odpowiedni do pracy z rodziną. Standardy kształcenia np. w kolegiach służb społecznych przewidują w części C w przedmiocie pedagogika społeczna m.in. następujące treści: „środowisko jako zespół czynników współwyznaczających rozwój jednostki; rodzina jako środowisko wychowawcze; grupy rówieśnicze i ich oddziaływania wychowawcze; szkoła jako środowisko społeczno-wychowawcze i społeczno-instytucjonalne; nieprzystosowanie społeczne”. Dodatkowo pracownik socjalny, doskonaląc swoje kompetencje zawodowe, może zrealizować dwa stopnie specjalizacji. W paragrafie 2.1 „Rozporządzenia w sprawie stopni specjalizacji”² ustala się dla specjalizacji zawodowej pierwszego stopnia z zakresu pracy socjalnej minimum programowe, zawierające następujące moduły: 1) umiejętności interpersonalne w pracy socjalnej (40 godzin), 2) wybrane zagadnienia z zakresu prawa rodzinnego, karnego penitencjarnego, administracyjnego, pracy, zabezpieczenia społecznego oraz systemu prawnego pomocy społecznej (40 godzin), 3) doskonalenie metod i technik pracy socjalnej: a) z jednostką, b) z rodziną, c) z grupą, d) ze środowiskiem lokalnym. Z kolei w punkcie 2.2 przywołanego Rozporządzenia dla specjalizacji zawodowej drugiego stopnia z zakresu pracy socjalnej ustala się minimum programowe m.in. w zakresie pracy socjalnej z osobami: a) chorymi psychicznie, b) niepełnosprawnymi, c) z upośledzeniem umysłowym, d) uzależnionymi od alkoholu, e) uzależnionymi od narkotyków, f) opuszczają-

² Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 5 marca 1997 r. w sprawie stopni specjalizacji w zawodzie „pracownik socjalny” (DzU z 14 marca 1997 r.)

cymi zakłady karne, g) bezrobotnymi, h) bezdomnymi, i) starymi, j) kulturowo zaniedbanymi – oraz z rodzinami osób wymienionych pod lit. a-j oraz po 40 godzin na każdy temat pod nimi wymieniony. Nie są to wszystkie tematy i obszary problemowe, z jakimi w czasie edukacji spotyka się student pracy socjalnej. Jakie wymogi w zakresie wykształcenia projektodawca ustawy stawia przed asystentem rodzinnym? W tabeli 1 znajduje się zestawienie wymogów kształcenia dotyczących asystenta i pracownika socjalnego. O ile wymogi dla asystenta zawarte w podpunkcie a) nie budzą wątpliwości, to już zawarte w podpunkcie b), a szczególnie w podpunkcie c), budzą je w sposób szczególny. Projektodawca zakłada bowiem, że właściwie każdy może być dobrym specjalistą pracy z rodziną, wystarczy przejść tylko odpowiedni kurs i wykazać się doświadczeniem w pracy z dziećmi i rodziną. Jednak żaden kurs nie zastąpi specjalistycznych studiów, a zdobycie wymaganego stażu wcale nie musi być tu istotną przeszkodą w wykonywaniu zawodu asystenta rodzinnego, bowiem ustawa nie precyzuje, jaki to ma być staż. Czy wystarczy staż w organizacji pozarządowej odbyty w ramach wolontariatu, umowy cywilnoprawnej, czy stażu absolwenckiego lub w innej formie, jak np. staż sądowego kuratora społecznego? Zapewne nie chodzi tutaj o staż pracy w placówkach oświatowych czy opiekuńczo-wychowawczych, bowiem przepisy szczegółowe ograniczają dostęp do tych zawodów tylko odpowiednio przygotowanym specjalistom, np. pedagogom o określonej specjalności (np. opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, wczesnoszkolnej itp.). Skoro w katalogu kierunków studiów wyższych w podpunkcie dotyczących wymogów wykształcenia znalazła się także praca socjalna, można przyjąć, iż projektodawca zdaje sobie sprawę, że pracownicy socjalni są odpowiednio przygotowani do pracy z tą grupą klientów. Widać jednak wyraźną sprzeczność w tym, że można posiadać wykształcenie w zakresie pracy socjalnej, będąc asystentem rodzinnym, ale nie można łączyć zawodu pracownika socjalnego z asystenturą rodziny.

Tabela 1. Wymagania w zakresie wykształcenia dla asystenta rodzinnego i pracownika socjalnego (na podstawie omawianego projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz ustawy o pomocy społecznej)

Lp.	Asystent rodzinny (projekt ustawy art. 15 ust. 1)	Pracownik socjalny (ustawa o pomocy społecznej art. 116 p. 1 i 2)
1	a) wykształcenie wyższe na kierunku pedagogika, psychologia, socjologia, nauki o rodzinie lub praca socjalna	posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników służb społecznych
2	b) wykształcenie wyższe na dowolnym kierunku, uzupełnione szkoleniem z zakresu pracy z dziećmi lub rodziną i udokumentuje co najmniej roczny staż pracy z dziećmi lub rodziną	ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna

3	c) co najmniej wykształcenie średnie, szkolenie z zakresu pracy z dziećmi lub rodziną i udokumentuje co najmniej trzyletni staż pracy z dziećmi lub rodziną	do dnia 31 grudnia 2013 r. ukończyła studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: a) pedagogika, b) pedagogika specjalna, c) politologia, d) polityka społeczna, e) psychologia, f) socjologia, g) nauki o rodzinie
4	nie przewidziano	I stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pracy socjalnej, mający na celu uzupełnienie wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych pracowników socjalnych
5	nie przewidziano	II stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pracy socjalnej, mający na celu pogłębienie wiedzy i doskonalenie umiejętności pracy z wybranymi grupami osób korzystających z pomocy społecznej

Można z tego wnioskować, iż projektodawca ustawy odmawia pracownikowi socjalnemu kompetencji do pracy z rodziną. Kiedy wnikliwie przyjrzymy się zadaniom asystenta rodziny, okazuje się, że w istocie są to w istocie zadania pracownika socjalnego, wpisane w tradycję i dorobek naukowy pracy socjalnej. Zestawienie zadań asystenta i pracownika socjalnego obrazuje tabela 2.

Tabela 2. Porównanie działań asystenta rodzinnego i zadań pracownika socjalnego (na podstawie projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz ustawy o pomocy społecznej)

Lp.	Asystent rodzinny (projekt ustawy art. 12 ust. 1)	Pracownik socjalny (ustawa o pomocy społecznej art. 119 p. 1)
1	udzielanie pomocy rodzinom zastępczym spokrewnionym oraz pełnoletnim wychowankom opuszczającym te rodziny	praca socjalna
2	prowadzenie poradnictwa i edukacji dla rodzin będących w trudnej sytuacji życiowej, w tym poradnictwa dotyczącego możliwości rozwiązywania problemów, oraz udzielanie informacji na temat pomocy świadczonej przez właściwe instytucje rządowe, samorządowe i organizacje pozarządowe	dokonywanie analizy i oceny zjawisk, które powodują zapotrzebowanie na świadczenia z pomocy społecznej oraz kwalifikowanie do uzyskania tych świadczeń

3	udzielanie pomocy rodzinom w poprawie ich sytuacji życiowej, w tym w uzyskaniu zatrudnienia, podnoszeniu kwalifikacji zawodowych oraz zdobywaniu umiejętności prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego	udzielanie informacji, wskazówek i pomocy w zakresie rozwiązywania spraw życiowych osobom, które dzięki tej pomocy będą zdolne samodzielnie rozwiązywać problemy będące przyczyną trudnej sytuacji życiowej; skuteczne posługiwanie się przepisami prawa w realizacji tych zadań
4	współpraca z jednostkami administracji rządowej i samorządowej, właściwymi organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami i osobami specjalizującymi się w działaniach na rzecz dziecka i rodziny	pomoc w uzyskaniu dla osób będących w trudnej sytuacji życiowej poradnictwa dotyczącego możliwości rozwiązywania problemów i udzielania pomocy przez właściwe instytucje państwowe, samorządowe i organizacje pozarządowe oraz wspieranie w uzyskiwaniu pomocy
5	sporządzanie planu pracy z rodziną, we współpracy z członkami rodziny i w konsultacji z zespołem interdyscyplinarnym, określającego cel, spodziewane efekty, zakres działań oraz role wszystkich osób, których dotyczy plan pracy z rodziną, w przezwyciężeniu kryzysu w rodzinie	udzielanie pomocy zgodnie z zasadami etyki zawodowej
6	monitorowanie funkcjonowania rodziny po zakończeniu pracy z rodziną; prowadzenie dokumentacji dotyczącej pracy z rodziną	pobudzanie społecznej aktywności i inspirowanie działań samopomocowych w zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych osób, rodzin, grup i środowisk społecznych
7	sporządzanie na wniosek sądu opinii o rodzinie i jej członkach	współpraca i współdziałanie z innymi specjalistami w celu przeciwdziałania i ograniczania patologii i skutków negatywnych zjawisk społecznych, łagodzenie skutków ubóstwa
8	współpraca z rodziną zastępczą, rodzinnym domem dziecka, placówką opiekuńczo-wychowawczą, regionalną placówką opiekuńczo-terapeutyczną lub interwencyjnym ośrodkiem preadopcyjnym, w której umieszczono dziecko z rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, oraz koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej i sądem	inicjowanie nowych form pomocy osobom i rodzinom mającym trudną sytuację życiową oraz inspirowanie powołania instytucji świadczących usługi służące poprawie sytuacji takich osób i rodzin
9		współuczestniczenie w inspirowaniu, opracowaniu, wdrożeniu oraz rozwijaniu regionalnych i lokalnych programów pomocy społecznej ukierunkowanych na podniesienie jakości życia.

W istocie zadania asystenta odpowiadają różnym metodom pracy socjalnej, w tym metodom klasycznym. Omawiana ustawa definiuje wspieranie rodziny jako wspieranie rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, które ma na celu przywrócenie rodzinie zdolności do wypełniania tych funkcji (por. tabela 3).

Tabela 3. Porównanie definicji asystentury rodzinnej i pracy socjalnej na podstawie omawianego projektu ustawy oraz ustawy o pomocy społecznej

Wspieranie rodziny (projekt ustawy art. 2 ust. 1)	Praca socjalna (ustawa o pomocy społecznej art. 119 ust. 1)
Wspieranie rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych to zespół działań mających na celu przywrócenie rodzinie zdolności do wypełniania tych funkcji	Ustawa o pomocy społecznej – art. 119 ust. 1 stanowi iż praca socjalna to działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi

2. Główne cele pracy socjalnej i asystentury rodziny

Czy cel asystentury rodziny wskazany w powyższej tabeli nie jest podobny do celu pracy socjalnej? Użycie nowej definicji (choć uzasadnione w związku z nowym podejściem do problemu) mogłoby sugerować coś innego, ale w istocie nie wychodzi – i nie może wyjść – poza ustalenia, które wypracowała teoria pracy socjalnej. Zatem „przywrócenie rodzinie zdolności do wypełniania funkcji” nie będzie niczym innym jak odzyskiwaniem zdolności do samodzielnego funkcjonowania społecznego bądź w języku definicji ustawowej „pełnienia odpowiednich ról społecznych”. Projekt ustawy określa katalog działań podejmowanych przez asystenta. Po porównaniu go z zakresem pracy pracownika socjalnego widać, jak bardzo są one zbieżne. Pojawia się więc fundamentalne pytanie. Czym te zadania różnią się od zadań pracownika socjalnego? W metodzie pracy z indywidualnym przypadkiem takie działania jak poradnictwo, informowanie czy edukowanie stanowią pewien kanon, od którego trudno praktykę pracy socjalnej oderwać. Czym jest „plan pracy z rodziną” jeśli nie zastosowaniem metody kontraktu czy projektu socjalnego? Zwróćmy uwagę, że współczesna praca socjalna dysponuje wieloma modelami pracy, poczynając np. od pracy socjalnej skoncentrowanej na rozwiązywaniu problemów po mediację. W tym zakresie znajduje się również metoda *case management* jako podejście do „zarządzania” zasobami zarówno jednostki, jak i jej otoczenia. Wydaje się, iż projektodawcy nie tyle chodzi

o profesjonalizację (czy wzrost profesjonalizacji) opieki nad rodziną i dzieckiem, co jej bezpośrednio oderwanie od pracy socjalnej (pomocy społecznej). Pracownik socjalny będzie w niej uczestniczył jedynie pośrednio, jako ten, kto diagnozuje problem i jako jeden z uczestników zespołu interdyscyplinarnego. Jednak pracy z rodziną już nie będzie wykonywać. Widać to szczególnie w art. 8, który nie wymienia bezpośrednio pracownika socjalnego w katalogu osób (instytucji), od których rodzina może otrzymać wsparcie. Pracownik socjalny występuje tam jedynie pośrednio, jako członek zespołu interdyscyplinarnego. Ustawa w niewielu miejscach odnosi się bezpośrednio do pracownika socjalnego, są to artykuł 14 ust. 3, który zakazuje łączenia obowiązków asystenta rodziny z obowiązkami pracownika socjalnego, art. 18 ust. 1, który wymienia skład zespołu interdyscyplinarnego, art. 137 ust. 2 informujący, że opiekunem usamodzielnienia może być pracownik socjalny oraz art. 210 wprowadzający zmiany do ustawy o pomocy społecznej, który w ust. 24 poszerza katalog instytucji mogących zatrudniać pracowników socjalnych. Pracownik socjalny w niezwykle ograniczony sposób jest włączany do pracy z rodziną. Pojawia się on tylko w momencie konieczności przeprowadzenia wywiadu rodzinnego (art. 10 stanowiący, iż w momencie powzięcia informacji o rodzinie przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej przeprowadza się rodzinny wywiad środowiskowy). Zgodnie z art. 107 ust. 3 ustawy o pomocy społecznej taki wywiad może przeprowadzić tylko pracownik socjalny. Można zakładać, iż przez udział w pracach zespołu interdyscyplinarnego pracownik socjalny będzie aktywnie pracował z rodziną, jednak zespół ten będzie tworzony tylko na wniosek asystenta rodzinnego. Zatem prawdopodobne jest, iż będzie miał on charakter sporadyczny i nie będzie jego dziedziną pracy. Ciekawa jest także propozycja zmian w art. 570 kodeksu postępowania cywilnego, która do instytucji wydających opinie o rodzinie nie włącza bezpośrednio ośrodka pomocy społecznej, czy wprost pracownika socjalnego jako np. pracownika jednostki organizacyjnej pomocy społecznej. Czy może to oznaczać, że dla postępowania sądowego opinia wystawiona przez pracownika socjalnego nie będzie miała (bądź nie ma) znaczenia? Zaryzykuję tu stwierdzenie, iż pracownik socjalny nie będzie mógł wykonywać pracy z rodziną, gdyż będzie ona w sprzeczności z pracą asystenta rodzinnego. Nie będzie mógł jej wykonywać, bo inaczej działania pracownika socjalnego będą się albo pokrywały z działaniami asystenta rodzinnego, będą ze sobą konkurowały, a nawet znosiły. Żadna z tych sytuacji nie jest korzystna w pracy z rodziną. Problem będzie o tyle ważny, że nikt nie zwolnił pracownika socjalnego z zadania wyznaczonego mu w art. 45 ust. 1 ustawy o pomocy społecznej, który zobowiązuje do pracy socjalnej z rodziną w celu wzmocnienia jej aktywności i samodzielności życiowej.

Obecna organizacja pomocy społecznej nie sprzyja rozwiązaniom innowacyjnym i wychodzącym poza struktury formalne. Związane jest to z przywiązaniem pracy socjalnej do postępowania administracyjnego i brakiem pełnej samodziel-

ności pracownika socjalnego w wykonywaniu przez niego pracy socjalnej. Jest to też przyczyna, dla której pracę socjalną niektórzy autorzy nie tyle określają mianem profesji, co semiprofesji. Takie powiązanie jest tutaj rozumiane w sposób negatywny, dlatego że praca socjalna nie wyczerpuje się w zadaniach pomocy społecznej, chociaż je realizuje. Praca socjalna ze swej istoty ma pobudzać siły społeczne (jednostkowe, grupowe, środowiskowe), tak aby osoby wymagające takiego wsparcia uzyskały odpowiedni dla nich poziom samodzielności. Inaczej mówiąc, zadaniem pracy socjalnej jest doprowadzenie do autonomii i samostanowienia, jako warunków niezbędnych do uczestnictwa w społeczeństwie, w którym obowiązują demokratyczne zasady współżycia społecznego. Wieloletnie doświadczenie w zakresie współistnienia pracy socjalnej i pomocy społecznej jako bytów organicznie związanych zaczyna być coraz częściej negatywnie oceniane. Mówi się o niewłaściwym dystrybuowaniu środków finansowych w ramach pomocy społecznej, o nieefektywności pomocy społecznej (co zresztą jest uzasadnieniem dla projektu omawianej ustawy). Uzasadnienie wskazuje bowiem między innymi, że coraz więcej dzieci jest kierowanych do instytucjonalnych form opieki zastępczej, i że mamy zbyt ubogą ofertę pomocy środowiskowej dla rodzin.

Innym istotnym czynnikiem poprawiającym warunki pracy asystenta rodzinnego w stosunku do warunków pracownika socjalnego jest limit rodzin, którymi mają się zajmować: 20 rodzin³. Warto zauważyć, że pracownikowi socjalnemu ustawa o pomocy społecznej takiego komfortu pracy już nie zapewnia: „ośrodek pomocy społecznej zatrudnia pracowników socjalnych proporcjonalnie do liczby ludności gminy w stosunku jeden pracownik socjalny na 2 tys. mieszkańców, nie mniej jednak niż trzech pracowników”⁴. Zasadniczą kwestią jest tutaj zbyt duże obciążenie kiczą środowisk wymagających wsparcia, które spoczywa na pracowniku socjalnym. Oczywiście nie można założyć, iż wszystkie te środowiska (rodziny) dotknięte są trudnościami w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, nie oznacza to, że liczba ta jest mniejsza lub równa 20 środowiskom. Rozwiązanie to budzi również inną wątpliwość: skąd samorządy pozyskają dodatkowe środki finansowe na zatrudnienie asystentów? W małych gminach być może rzeczywiście wystarczy zatrudnić jednego asystenta, ale w większych, które liczą kilkadziesiąt tysięcy, będzie to stanowić problem. Projekt ustawy stwarza asystentowi lepsze warunki pracy niż pracownikowi socjalnemu. Poprzez elastyczne warunki zatrudnienia daje mu swobodę, której nie ma pracownik socjalny⁵.

³ Projekt ustawy o wspieraniu rodziny, art. 12 p. 2 stanowi, że: „liczba rodzin, z którymi jeden asystent rodziny może w tym samym czasie prowadzić pracę jest uzależniona od stopnia jego przygotowania i doświadczenia zawodowego oraz stopnia trudności wykonywanych zadań, łącznie nie może jednak przekroczyć 20 rodzin”.

⁴ Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r. (DzU nr 64, poz. 595, z późn. zm.), art. 110 ust. 11.

⁵ Projekt ustawy o wspieraniu rodziny, art. 14 p. 1 stanowi, iż: „Asystenta rodziny zatrudnia wójt lub podmiot, któremu gmina na podstawie art. 180 zleciła prowadzenie pracy z rodziną. 2. Praca asy-

3. Asystentura rodzinna a praca socjalna: dylematy i kontrowersje

Asystentura zdefiniowana poprzez przewidziane w projekcie ustawy zadania prowadzi do fragmentaryzacji pracy socjalnej. W pełni ujawnia się to, gdy weźmiemy pod uwagę funkcjonującą już asystenturę osób niepełnosprawnych. Obydwie asystentury wkraczają bowiem w tradycyjnie rozumiany zakres działania pracownika socjalnego. Po wyłączeniu obszaru pracy z osobą niepełnosprawną oraz obszaru pracy z rodziną, można bez trudu wyobrazić sobie kolejne takie wyłączenia ograniczające obszar pracy socjalnej. Mogą do nich hipotetycznie należeć asystentury związane z pracą z osobą bezrobotną, uzależnioną, z długotrwale chora (w tym z zaburzeniami neurotycznymi i psychotycznymi). Będą je wykonywać odpowiednio do tego przygotowani specjaliści, którzy będą mogli skupiać się na konkretnych przypadkach. Pojawia się zatem fundamentalne pytanie o to, jaki ma sens kształcenie pracowników socjalnych na studiach wyższych i określanie wymogów kwalifikacyjnych w ustawie o pomocy społecznej wobec tego zawodu, skoro praca socjalna z rodziną faktycznie będzie wykonywana przez innych specjalistów? Do rozważenia jest kwestia, czy takie podejście promujące asystentury nie lepiej byłoby zastąpić wysoce wyspecjalizowanymi pracownikami socjalnymi, którzy mogliby skupić się na określonych kategoriach świadczonych usług. Obecnie mamy już przecież dużą liczbą pracowników socjalnych z I i II stopniem specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny. Konsekwencją podejścia polegającego na tworzeniu nowych profesji w obszarze profesjonalnego działania społecznego może być proces odchodzenia od zawodu pracownika socjalnego jako pełnej profesji na rzecz koncepcji pracownika socjalnego jako pewnej specjalności urzędniczej. Pracownik socjalny będzie wówczas tylko urzędnikiem sprawdzającym, czy warunki predestynujące do otrzymania konkretnych świadczeń socjalnych zachodzą, czy nie oraz w zależności od ściśle sparametryzowanej (formalnej) oceny dokonywanie przydziału takich świadczeń lub ich odmowa. Być może takie postrzeganie roli pracownika socjalnego częściowo już ma miejsce. Wówczas pod znakiem zapytania sytuuje się dorobek pracy socjalnej uprawianej w Polsce w ramach pedagogiki społecznej czy socjologii. Żadne miękkie działania (metodycznie poprawny kontrakt socjalny, mediacje, praca ze społecznością lokalną, *case management* itp.) nie będą mogły być realizowane przez pracownika socjalnego, bowiem nie będą mieściły się w standardzie usługi świadczonej przez urzędnika, jakim w ostateczności pracownik socjalny będzie musiał się stać.

stenta rodziny jest wykonywana w ramach stosunku pracy w systemie zadaniowego czasu pracy albo umowy o świadczenie usług, do której, zgodnie z ustawą z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dz. U. Nr 16, poz. 93, z późn. zm. 4), stosuje się przepisy dotyczące zlecenia. 3. Praca asystenta rodziny nie może być łączona z wykonywaniem obowiązków pracownika socjalnego. 4. Asystent rodziny nie może być pracownikiem ośrodka pomocy społecznej w gminie, w której wykonuje pracę asystenta rodziny”.

Dlaczego Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, zamiast zapewnić pracownikowi socjalnemu odpowiednie warunki do pracy z rodziną, woli wprowadzić w przestrzeń życia rodziny nowego interwenta? Wydaje się, iż jedną z możliwych odpowiedzi na to pytanie jest niska ocena skuteczności pracy pracownika socjalnego (jednak nie da się tego ustalić, rzetelnie odpowiedzieć na to pytanie bez odpowiednich badań nad pracą socjalną). Projektodawca ustawy przyjmuje, iż asystent rodziny będzie skuteczniej wykorzystywał dostępny repertuar działań metodycznych z zakresu pracy socjalnej i nauk o rodzinie. Takie założenie można przyjąć, analizując warunki, jakie do pracy asystenta stwarza projekt omawianej ustawy. Daje on asystentowi dużą swobodę działania, nie wiąże go bezpośrednio z instytucją pomocy społecznej, a więc docelowo uwalnia od uwarunkowań administracyjnych. Dlaczego Ministerstwo woli wprowadzać nową profesję w obszar pracy z rodziną zamiast zmieniać warunki pracy pracownika socjalnego? Czy u źródła leży problem organizacyjny, czy raczej mentalny, wynikający z tradycji i niechęci do głębokich zmian strukturalnych?

W omawianym projekcie ustawy widać jeszcze inne zagrożenie związane z pogłębiającą się deinstytucjonalizacją rodziny. Asystentura rodzinna to kolejna zewnętrzna wobec rodziny instytucja, która odciąża ją od jej obowiązków (a więc konieczności samodzielnej realizacji funkcji rodzinnych). W ten sposób przenosi się odpowiedzialność za funkcjonowanie rodziny na kolejne obce agendy. W coraz mniejszym stopniu rodzina jest odpowiedzialna sama za siebie. Ponadto projekt sankcjonuje pojawienie się nowego interwenta wkraczającego w życie rodziny, który będąc specjalistą od problemów rodziny, będzie z jednej strony ją stygmatyzował jako trudną czy patologiczną, a z drugiej może być źródłem myślenia magicznego (doświadczanego nie tylko przez samą rodziną, ale także przez organizację pomocy społecznej), że wszystkie problemy będą prawidłowo zidentyfikowane i rozwiązane.

Innym źródłem niepokoju jest sytuacja związana z egzekwowaniem przez asystenta rodzinnego zaplanowanych działań. Brak współdziałania rodziny z asystentem rodziny może nieść ze sobą odmowę lub cofnięcie przyznanych świadczeń z pomocy społecznej. Takie zabezpieczenie pracy asystenta rodzinnego stawia pod znakiem zapytania jego niezależność, jaką asystent miał osiągnąć, a która stanowiła element skuteczności jego działania. W ten sposób asystent pośrednio wchodzi w rolę urzędniczą, która negatywnie obciąża pracowników socjalnych. W zapisie tym ukryta jest również negatywna rola pracownika socjalnego, bowiem ostatecznie to pracownik socjalny, na podstawie czynności administracyjnych, będzie bezpośrednim wnioskodawcą zastosowania sankcji.

Asystenci rodzinni jeszcze przed wejściem omawianej ustawy w życie już pracują w niektórych ośrodkach pomocy społecznej. Zatrudniani są najczęściej jako konsultanci bądź inni specjaliści, np. terapeuci, często w ramach realizowanych projektów współfinansowanych nie tylko przez Europejski Fundusz Spo-

łeczny. W ten sposób wykonują pracę dodatkową, wspierając pracowników socjalnych w ich codziennym wysiłku. Asystenci bardzo często mogą odwoływać się do zapisów art. 46 ust. 4 ustawy o pomocy społecznej, który definiuje, czym jest poradnictwo rodzinne⁶ oraz do korespondującego z nim art. 70⁷ tejże ustawy. Nie zastępują jednak pracowników socjalnych, ale wspólnie działają na rzecz rodziny, m.in. tworząc zespoły interdyscyplinarne. Nie można jednak z tego doświadczenia wyprowadzić wniosku, że zasadne jest ustanowienie nowego zawodu pomocowego, który przecież wkracza w zakres pracy socjalnej. Zawód asystenta rodzinnego może konfundować pracowników socjalnych, z jednej strony nie doceniając ich potencjału, z drugiej strony odbierając im jeden z najważniejszych obszarów pracy. W tym kontekście w ciekawy sposób sprawie przygląda się Izabela Krasiejko⁸, która przytacza negatywne opinie pracowników socjalnych dotyczących projektu interesującej nas ustawy. Być może są one związane z obawą, jaką rodzi konkurencja na rynku tego typu usług. Czy jednak wprowadzenie asystentury rodzinnej jest krokiem ku urynkowieniu usług socjalnych? Jeśli tak, to ustawa o pomocy społecznej powinna dokonać istotnych zmian w zakresie regulacji zawodowych dotyczących pracowników socjalnych. Bez tych zmian nie można mówić o konkurencji, a jedynie o narastaniu instytucjonalnych form oddziaływania na rodzinę, co niekoniecznie musi mieć pozytywne konsekwencje. Autorka przywołuje również dobre praktyki związane z wdrażaniem równych projektów, w których jednym z elementów wsparcia była praca asystenta rodziny. Uważam jednak, iż z tych doświadczeń nie musi koniecznie płynąć postulat zatrudniania asystentów rodziny w każdej gminie, lecz wskazanie, że prawidłowo zorganizowane wsparcie może faktycznie przyczynić się do poprawy funkcjonowania rodziny.

W jakim kierunku ma podążać praca socjalna z rodziną? Oto podstawowe pytanie, jakie trzeba sobie postawić po lekturze omawianego projektu ustawy. Projekt wyraźnie stawia problem tożsamości pracy socjalnej i jej profesjonalizacji. Zmierza ku obniżaniu wartości profesjonalnej pracy socjalnej i odmówieniu pracownikom socjalnym znaczenia jako specjalistów od pracy z rodziną. Jesteśmy

⁶ Ustawa o pomocy społecznej (art. 46 ust. 4): „Poradnictwo rodzinne obejmuje szeroko rozumiane problemy funkcjonowania rodziny, w tym problemy wychowawcze w rodzinach naturalnych i zastępczych oraz problemy opieki nad osobą niepełnosprawną, a także terapię rodzinną”.

⁷ Ustawa o pomocy społecznej (art. 70) stanowi: „1. Rodzinie mającej trudności w wypełnianiu swoich zadań oraz dziecku z tej rodziny udziela się pomocy, w szczególności w formie: 1) poradnictwa rodzinnego; 2) terapii rodzinnej rozumianej jako działania psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne, mające na celu przywrócenie rodzinie zdolności do wypełniania jej zadań; 3) pracy socjalnej; 4) zapewnienia dzieciom opieki i wychowania poza rodziną. 2. Rodzina otrzymuje pomoc w szczególności przez działania: 1) specjalisty przygotowanego do pracy z rodziną lub w środowisku lokalnym; 2) placówek opiekuńczo-wychowawczych wsparcia dziennego; 3) innych podmiotów, których działanie daje potrzebne wsparcie dziecku i rodzinie”.

⁸ I. Krasiejko, *Asystent rodziny – proponowane zmiany ustawowe, opinie i podejmowane działania*, „Praca Socjalna” 2010, nr 5.

świadkami deprecjacji roli zawodowej pracowników socjalnych, co widać nie tylko w założeniach omawianego projektu ustawy, ale także w tym, iż do konsultacji społecznych nie zaproszono ani Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej, ani Polskiego Towarzystwa Pracowników Socjalnych, ani związków zawodowych tworzonych przez pracowników socjalnych. Wydaje się zrozumiałe, iż władze, zdając sobie sprawę z niewydolności systemu opieki nad rodziną i dzieckiem funkcjonującym w pomocy społecznej, dążą do jego zmiany. Pytaniem zasadniczym jest: dlaczego próbuje dokonać tego poprzez sztuczne uszczuplanie zadań pracownika socjalnego i niepotrzebne przenoszenie ich na nową profesję? Państwo tworzy w ten sposób nowy byt, czy potrzebnie? Czy w systemie pomocy rodzinie i dziecku nie ma już wystarczających zasobów, które należałoby jedynie usprawnić? Są przecież, oprócz pracowników socjalnych, zatrudnionych w ośrodkach pomocy społecznej, centrach pomocy rodzinie i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, także konsultanci, pedagodzy i psycholodzy. Czy nie lepiej byłoby wzmocnić pracownika socjalnego i odpowiednio oddziaływać na strukturę i organizację pomocy społecznej, aby rozszerzyć kompetencje pracownika socjalnego i wyposażać go w samodzielność oraz uwolnić od ograniczeń stanowiących przez postępowanie administracyjne?

Bibliografia

- Krasiejko I., *Asystent rodziny – proponowane zmiany ustawowe, opinie i podejmowane działania*, „Praca Socjalna” 2010, nr 5.
- Projekt ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 września 2010 r. [http://www.mpips.gov.pl/bip/download/projekt ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 20 września 2010 r. pdf \(14 IX 2010 r.\)](http://www.mpips.gov.pl/bip/download/projekt%20ustawy%20o%20wspieraniu%20rodziny%20i%20systemie%20pieczy%20zast%C4%99pczej%20z%20dnia%2020%20wrze%C5%9Bnia%202010%20r.%20pdf%20(14%20IX%202010%20r.)).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 5 marca 1997 r. w sprawie stopni specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny (DzU z dnia 14 marca 1997 r.).
- Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r. (DzU nr 64, poz. 595, z późn. zm.).

Summary

Family assistance and social work Remarks on the project of the law concerning family support and a system of foster care

According to new legislative proposals, a family assistance is to be a new profession, the subject of which will be the clients of a social worker. We will deal with a situation, in which a new specialist will accompany a family and its problems. The Ministry of Labor and Social Policy assumes that such a solution is necessary since previous actions in the field were in a great majority a failure. While comparing the tasks and roles of a family assistant and a social worker we notice a far-reaching similarities, which bring in difficulties in giving a simple answer about the differences between the two. Basically, working conditions is what differs those two. A family assistant cannot be limited to work

in a Social Welfare Centre only, thus he acquires a great deal of freedom in performing his social tasks. This is what a social worker needs. This limitation is closely connected with the perception of the quality of the work a social worker performs. Another difference is the way those two are prepared to their tasks. Secondary education and some kind of a specialist course is what suffice for a family assistant. When it comes to a social worker, he must have at least a higher education in the subject, additionally often supplemented with another educational degrees. A question that arises in this situation is why the Ministry of Labor and Social Policy prefers to create a new profession rather than amend and improve the conditions and organization of the work of a social worker. It is also a question about the professional identity of a social worker and his position.

Noty o autorach

Dr hab. **Tomasz Biernat**, prof. nadzw. UMK w Toruniu i PWSH „Pomerania” w Chojnicach, gdzie od 2010 roku pełni funkcję kierownika Katedry Pedagogiki. Jego zainteresowania naukowe oscylują wokół pedagogiki rodziny i pracy socjalnej.

Mgr **Jarosław Bochenek**, pedagog społeczny i pracownik socjalny. Doktorant w Katedrze Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Posiada doświadczenie związane z wykonywaniem zawodu pracownika socjalnego i pedagoga w placówce opiekuńczo-wychowawczej. W latach 2001-2004 członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pracowników Socjalnych.

Prof. dr hab. **Marian Bybluk**, emerytowany profesor UMK w Toruniu, aktualnie wykładowca w Kujawsko-Pomorskiej Szkole Wyższej w Bydgoszczy. Zajmuje się naukowo dziejami myśli opiekuńczo-wychowawczej oraz procesem kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem krajów wschodniosłowiańskich.

Dr **Krzysztof Halicki**, historyk, pracownik Oddziału Informacji i Udostępniania Materiałów Archiwalnych Archiwum Państwowego w Bydgoszczy. Absolwent Wydziału Nauk Historycznych UMK w Toruniu. Jego zainteresowania badawcze dotyczą historii społeczno-politycznej województwa pomorskiego w dwudziestoleciu międzywojennym, regionalistyki oraz dziejów Służb Specjalnych i Policji Państwowej w II Rzeczypospolitej.

Dr hab. **Piotr Kostyło**, prof. nadzw. UKW w Bydgoszczy i PWSH „Pomerania” w Chojnicach. Specjalizuje się w filozofii edukacji i prawie regulującym praktykę pracy pedagogicznej.

Dr **Maciej Kudła**, pedagog specjalny, terapeuta, pracownik naukowo-dydaktyczny Pomorskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Gdyni oraz adiunkt w Toruńskiej Szkole Wyższej. Zainteresowania naukowo-badawcze: funkcjonowanie psychospołeczne osób przewlekle chorych i chorych onkologicznie, jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, seksualność osób z niepełnosprawnościami, uwarunkowania postaw wobec osób z niepełnosprawnościami.

Ks. dr hab. **Czesław Kustra**, pedagog, prof. UMK, kierownik Katedry Teorii Opieki i Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu oraz kierownik Katedry Pedagogiki Resocjalizacyjnej na Wydziale Socjologii i Pedagogiki WSiE TWP w Olsztynie. Zajmuje się badaniami naukowymi w obszarze pedagogiki opiekuńczej, pedagogiki religii oraz tak zwaną miękką resocjalizacją, profilaktyką i terapią młodzieży niedostosowanej społecznie.

Mgr **Jarosław Pulanecki**, absolwent pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i pracy socjalnej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, pedagog, wychowawca dzieci i młodzieży, sądowy kurator społeczny. Aktualnie pełni funkcję dyrektora Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej „Maluch” we Włocławku oraz pracuje w Instytucie Pedagogiki w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. Jest członkiem Włocławskiego Towarzystwa Naukowego.

Dr **Ireneusz Pyrzyk**, zajmuje się pedagogiką opiekuńczą. W latach 1985-2008 był pracownikiem Instytutu Pedagogiki i Psychologii (później Wydziału Nauk Pedagogicznych) UMK w Toruniu. Od 1996 roku pracuje w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, w której od 2008 roku pełni funkcję dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych.

Ks. dr hab. **Jan Turkiel**, prof. Akademii Pomorskiej w Słupsku, a także profesor i prorektor PWSH „Pomerania” w Chojnicach. Naukowo zajmuje się antropologią biblijną, antropologią mitów oraz historią filozofii. W latach 1981-1999 wykładowca egzegezy ST i NT, języka hebrajskiego, greckiego, propedeutyki teologii w Wyższym Seminarium Duchowym i w Wyższym Instytucie Wiedzy Religijnej w Koszalinie. W latach 1987-1990 pełnił funkcję rektora Wyższego Instytutu Wiedzy Religijnej w Koszalinie. W latach 1989-1995 współpracował z Polskim Radiem w Koszalinie. Od 1 lipca 1995 roku pełni funkcję proboszcza w Ustce.

Mgr **Adam Węsierski**, historyk regionalista, pedagog, socjoterapeuta. Jest autorem kilkudziesięciu artykułów i kilku pozycji książkowych z zakresu historii regionalnej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Obecnie zajmuje się historią ziemi tucholskiej i chojnickiej, a także działalnością opiekuńczo-wychowawczą i społeczną kapłanów diecezji chełmińskiej okresu zaboru pruskiego i czasów międzywojennych. Interesuje się również sytuacją dziecka w placówkach opiekuńczo-wychowawczych po II wojnie światowej.

Dr **Anna Więclawska**, adiunkt, pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Teorii Opieki i Wychowania Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. W latach 2003-2004 była kierowniczką Podyplomowego Studium Edukacji Elementarnej. Specjalizuje się w wybranych zagadnieniach pedagogiki rodziny oraz psychologii.