



Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej

Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne

redakcja naukowa

Alina Szczurek-Boruta

Barbara Chojnacka-Synaszko

Jolanta Suchodolska

4.5

EK W
EK-BORU

756



wydawnictwo
adam marszałek



Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej

Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne

redakcja naukowa

**Alina Szczurek-Boruta
Barbara Chojnacka-Synaszko
Jolanta Suchodolska**



Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach



Stowarzyszenie Wspierania Edukacji
Międzykulturowej



Powiat Cieszyński

wydawnictwo
adam marszałek

SERIA PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

Publikacja przygotowana przez:

ZAKŁAD PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ I EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ INSTYTUTU NAUK O EDUKACJI
WYDZIAŁU ETNOLOGII I NAUK O EDUKACJI UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH

STOWARZYSZENIE WSPIERANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Redaktor serii
Alina Szczurek-Boruta

Recenzenci
prof. zw. dr hab. Wiktor Rabczuk
dr hab. Ewa Jarosz

Redaktor prowadzący
Paweł Jaroniak

Korekta
Zespół

Redakcja techniczna
DYWIZ

Projekt logo serii Pedagogika Społeczna
Krzysztof Galus

Projekt okładki
Monika Sosińska

© Copyright by WYDAWNICTWO ADAM MARSZAŁEK

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2014

ISBN 978-83-8019-012-2

Publikacja współfinansowana ze środków Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Powiatu Cieszyńskiego

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową: tel./fax 56 648 50 70, marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 660 81 60, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 52, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Spis treści

Wprowadzenie

Alina Szczurek-Boruta

Przestrzenie życia i edukacji – kilka tendencji, hipotez, uwag o pedagogice społecznej i edukacji międzykulturowej 9

Część I

Społeczność lokalna – teoria i problemy praktyczne

Andrzej Radzewicz-Winnicki

Społeczność lokalna, zbiorowość terytorialna a instytucjonalizacja ideologii lokalizmu/regionalizmu 23

Tadeusz Pilch

Wspólnota lokalna – relikty przeszłości czy szansa dla społeczeństwa globalnego? Refleksje pedagoga społecznego 39

Ingrid Emmerová

Lokálne prostredie ako rizikový faktor vzniku problémového správania u detí a mládeže 55

Część II

Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości na terenie powiatu cieszyńskiego

Jerzy Nogowczyk

Przykłady wspierania i aktywizacji osób wymagających szczególnej pomocy przez Powiat Cieszyński 69

Magdalena Goryczka

Przykłady aktywizacji i wspierania jednostek, grup i zbiorowości w małym środowisku Skoczowa 75

Romualda Rojowska

Aktywizacja kobiet w życiu publicznym. Przykład działań Stowarzyszenia Klub Kobiet Kreatywnych w Cieszynie na rzecz wspierania rozwoju indywidualnego, społeczno-kulturalnego i obywatelskiego jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym 79

Barbara Chojnacka-Synaszkó

Przysposabianie młodych ludzi do udziału w życiu społecznym środowiska lokalnego na terenie powiatu cieszyńskiego – szkolne i pozaszkolne przedsięwzięcia 90

Katarzyna Zych, Aleksandra Gancarz

Działalność organizacji pozarządowych w środowisku lokalnym na przykładzie Stowarzyszenia Pomocy Wzajemnej „Być Razem” w Cieszynie 105

Magdalena Bełza, Dorota Prysak

Człowiek niepełnosprawny w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki – od rzeczywistości zredukowanej po poszerzoną 115

Rafał Guzowski

Działania na rzecz zmiany społecznego spostrzegania, odbioru osób z niepełnosprawnością intelektualną 126

Katarzyna Jas

Cieszyn jako miejsce aktywności osób w wieku późnej dorosłości 134

Małgorzata Szwarc-Niedźwiecka

Historia i dzień dzisiejszy Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku 146

Część III

Doświadczenia w zakresie edukacji międzykulturowej w Polsce i poza jej granicami

Krzysztof Śleziński

Elementy pedagogiki dialogicznej. Przestrzeń nauczyciel–uczeń w perspektywie relacji Ja–Inny 151

Alica Petrasová

Multicultural education and democratization of the school 162

Jolanta Muszyńska

Społeczna współzależność w przestrzeni zróżnicowanych środowisk lokalnych. Przypadek społeczności lokalnych wschodniego pogranicza Polski	171
--	------------

Joanna Augustyniak

Działalność edukacyjna na rzecz wspierania integracji społeczno-kulturowej mieszkańców Koszalina	185
---	------------

Beata A. Orłowska

Środowisko lokalne jako miejsce międzykulturowego uczenia się	195
--	------------

Anna Krausová

The case of Community Education Project in socially excluded Roma locality in Horní Suchá (Havířov, Czech Republic)	206
--	------------

Marek Mikulec

Social exclusion and Roma minority in the city of Ostrava	216
--	------------

Część IV

Socjoterapia jako forma wspierania rozwoju dzieci i młodzieży

Jarosław Jagieła

Czy analiza transakcyjna może być przydatna w socjoterapii?	225
--	------------

Agnieszka Warchał, Mateusz Warchał

Zadania Zespołu Leczenia Środowiskowego (ZŁŚ) w terapii zaburzeń zachowania	237
--	------------

Agnieszka Adamczyk

Współpraca, współdziałanie oraz prowadzone programy na przykładzie Świetlicy Środowiskowej św. Agaty	248
---	------------

Informacja o autorach	255
------------------------------------	------------

Man in the local space – some good practices of enhancing the support, activation and social integration. Theoretical and socio-political contexts

Contents

Introduction

Alina Szczurek-Boruta

Space of life and education – some tendencies, hypotheses and remarks on social pedagogy and intercultural education 9

Part I

Local community – theory and practical problems

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Local community, territorial collectivity and the ideology of localism/regionalism 23

Tadeusz Pilch

Local community – a relic of the past or a chance for the global society? Some reflections of a social educationalist 39

Ingrid Emmerová

Local environment as a risk factor of sociopathological behaviour patterns among children and youth 55

Part II

Activation of individuals, groups and communities in the County of Cieszyn

Jerzy Nogowczyk

Some cases of supporting and activating people requiring special aid in the County of Cieszyn 69

Magdalena Goryczka

Activation and support for individuals, groups and communities in the small environment of Skoczów 75

Romualda Rojowska

Activation of women in the public life. The case of activities of the Creative Women's Club in Cieszyn for supporting individual, socio-cultural, and civil development of individuals, groups and communities in the local environment 79

Barbara Chojnacka-Synaszko

Preparing the young for participation in social life of the local environment in Cieszyn County – school and non-school undertakings 90

Katarzyna Zych, Aleksandra Gancarz

Activity of non-government organizations in the local environment – the case of the Association of Mutual Aid "To Be Together" in Cieszyn 105

Magdalena Bełza, Dorota Prysak

A disabled in the local space – some good practices – from the reduced to broadened reality 115

Rafał Guzowski

Activities for change in social perception of people with intellectual disability 126

Katarzyna Jas

Cieszyn as a place of activeness for people at late adulthood 134

Małgorzata Szwarc-Niedźwiecka

History and the present day of the Third Age University in Cieszyn 146

Part III

Experiences of intercultural education in Poland and abroad

Krzysztof Śleziński

Elements of dialogic pedagogy. The teacher–learner space in the perspective of the I–the Other relation 151

Alica Petrasová	
Multicultural education and democratization of school	162
Jolanta Muszyńska	
Social interdependence in the space of culturally diversified local environments. The case of local communities of the eastern borderland of Poland	171
Joanna Augustyniak	
Educational activity for supporting socio-cultural integration of Koszalin residents	185
Beata A. Orłowska	
Local environment as a place of intercultural learning	195
Anna Krausová	
The case of Community Education Project in socially excluded Roma locality in Horní Suchá (Havířov, Czech Republic)	206
Marek Mikulec	
Social exclusion and Roma minority in the city of Ostrava	216

Part IV

Sociotherapy as a form of enhancing the development of children and youth

Jarosław Jagieła	
Can transactional analysis be useful in sociotherapy?	225
Agnieszka Warchał, Mateusz Warchał	
Tasks of the Community Treatment Group in the therapy of behavioural disorders	237
Agnieszka Adamczyk	
Collaboration, cooperation and the conducted programmes – the case of Saint Agatha's Community Centre	248
Note about the authors	255

Alina Szczurek-Boruta

Przestrzenie życia i edukacji – kilka tendencji, hipotez, uwag o pedagogice społecznej i edukacji międzykulturowej

Potrzeba wielostronnego ujęcia złożonych sytuacji, procesów i zjawisk funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie skłania do otwarcia subdyscyplin pedagogicznych na tropy nienależące do ich kanonu czy paradygmatu. Niniejszy tom pt. *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne* inicjuje serię wydawniczą PEDAGOGIKA SPOŁECZNA, redagowaną przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W serii wyraźnie eksponować będziemy powiązania pedagogiki społecznej z wiedzą gromadzoną na gruncie pedagogiki porównawczej, specjalnej, filozofii, psychologii, socjologii, antropologii, polityki społecznej i innych nauk. Takie ujęcie przynosi synergię. Podejmiemy próbę integracji subdyscyplin pedagogicznych i różnych dziedzin nauki w celu zbudowania więzi terminologicznych. Płaszczyznami integracji czynimy m.in. kategorie: wychowania, tożsamości, aktywności, wsparcia, środowiska, ogniskujące rzeczywiste wyzwania stojące przed edukacją w jej różnych postaciach w kreującym się demokratycznym społeczeństwie obywatelskim.

Seria oddaje szerokie zainteresowanie człowiekiem w różnych fazach jego życia i środowiskiem jego życia, wykracza poza typowe pola rozważań nauk pedagogicznych. Teksty zawarte w poszczególnych tomach będą prezentowały różne perspektywy: filozoficzną, aksjologiczną, psychologiczną, socjo-

logiczną, wskazywały różne uwarunkowania współczesnych procesów socjalizacji, wychowania i kształcenia.

Realną i konkretną przestrzenią codziennego funkcjonowania człowieka jest środowisko lokalne, szczególnie typ środowiska wychowawczego¹. W tej przestrzeni dzieją się określone praktyki społeczne². Uczestniczą w nich jednostki różniące się pod wieloma względami.

Wielowymiarowość przestrzeni zakłada możliwość wyodrębnienia różnych wymiarów, na których jednocześnie mogą być rozpatrywane reprezentacje człowieka: reprezentacja pod względem wieku, płci, pokrewieństwa; odległości fizycznej: znajomy, sąsiad, mieszkaniec innego kraju; odległości semantycznej – podobieństwa i różnice postaw, zainteresowań; wymiaru społecznego – człowiek tej samej czy innej grupy, klasy, typu pełnosprawny, niepełnosprawny³. Nie pozostaje to bez wpływu na sprawy oświaty, procesy wychowania, edukacji w warunkach wszechobecnej wielokulturowości.

Wielokulturowość jest faktem społecznym⁴ i jako taki można ją opisywać w postaci praktyk społecznych, będących rezultatem interioryzacji struktur świata społecznego ściśle wiążących się z habitusem. Postrzegana jest z jednej strony jako szansa dla współczesnych społeczeństw, z drugiej zaś niepokoi, bo stwarza wizję rozpadu jedności kulturowej, uważanej za pożądaną drogę funkcjonowania państwa⁵. Chociaż, jak stwierdza Tadeusz Lewowicz-

¹ T. Pilch, *Środowisko lokalne*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wyd. Akademickie „Zak”.

² P. Bourdieu, *Struktury, habitus, praktyki*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia: lektury*, Kraków 2007, Znak; P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, tłum. W. Kroker, Kęty 2007, Wyd. Marek Derewiecki.

³ J. Reykowski, Z. Smoleńska, *Przestrzeń psychologiczna a regulacja społecznego zachowania*, „Studia Psychologiczne” 1982, t. XX, nr 2.

⁴ W. Burszta, *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości, nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa; T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4, s. 17; J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

⁵ Por.: F. Fukuyama, *Kłęska wielokulturowości*, przekł. S. Kowalski, „Gazeta Wyborcza” 3–4 lutego 2007, s. 19–20; H. Mamzer (red.), *Czy kłęska wielokulturowości? Poznań 2008*, Wyd. Fundacji Humaniora; A. Szczurek-Boruta, *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej*, w: D. Rozmus, S. Witkowski (red.), *Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość*

ki, „jest zjawiskiem powszechnym – wciąż jednak nie wydaje się dostatecznie »oswojona«, wciąż pozostaje w dużej mierze marnowaną szansą wspólnego tworzenia dóbr kultury duchowej i materialnej, wielostronnej kooperacji, kształtowania warunków szczęśliwego życia ludzi różnych narodowości, ras, wierzeń, kultur”⁶.

Środowisko lokalne jest rozumiane szeroko i obejmuje zarówno instytucje wychowawcze, jak i środowiska naturalne – rodzinę, społeczności lokalne, stowarzyszenia⁷. Środowisko wychowawcze człowieka to także, a może przede wszystkim świat wartości, które człowieka kształtują, a zatem wartości uniwersalne: prawda, dobro, sprawiedliwość, życzliwość dla ludzi. Jednym z obszarów pedagogiki społecznej jest edukacja międzykulturowa. W perspektywie antropologicznej ma ona służyć „wzajemnemu wzbogacaniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności”⁸. Jej celem jest wspieranie procesu kształtowania się tożsamości wzbogaconych o elementy różnych kultur, tożsamości wielowymiarowych⁹. Ma prowadzić do otwarcia się na inne społeczności i kultury, do wzajemnego czerpania z dorobku, do wzajemnego wspierania kultur.

Przedmiotem rozważań podjętych w tym tomie jest środowisko wychowawcze, jego konstruowanie w taki sposób, by umożliwiało rozwój osobowy

Zagłębia Dąbrowskiego, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza–Będzin 2009, Wyd. Humanitas; M. Golka, Imiona wielokulturowości, Warszawa 2010, MUZA.

⁶ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15.

⁷ A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, w: A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, Wyd. Akademickie „Żak”.

⁸ T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyń 2001, UŚ – Filia w Cieszyń, s. 161.

⁹ Przez tożsamość wielowymiarową Tadeusz Lewowicki rozumie „tożsamość harmonijnie łączącą wymiary lokalne, regionalne, państwowe i narodowe, europejskie, a nawet wymiar globalny. (...) obejmuje ona te wymienione wymiary czy płaszczyzny życia”. T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, s. 21–22.

człowieka, wspierało kształtowanie się tożsamości wielowymiarowej. Organizowanie środowiska – to jego ulepszanie, przekształcanie w przekonaniu o bezwzględnej wartości człowieka, to wytwarzanie bodźców wychowawczo-wartościowych oraz kompensowanie wpływów ujemnych. Obie sfery działań są ze sobą powiązane. Wiedza i uznanie faktu, że stosunki człowieka ze środowiskiem nie sprowadzają się tylko do wzajemnego oddziaływania, ale że człowiek jest integralną częścią i uczestnikiem tych zdarzeń, jest podstawą edukacji środowiskowej¹⁰.

Zgromadzone w tym tomie teksty dostarczają wiedzy na temat złożonych sytuacji, procesów i zjawisk funkcjonowania człowieka w środowisku lokalnym. Pozwala to określić i poznać rezultaty procesów socjalizacji, wychowania, kształcenia; wskazać szanse i ograniczenia rozwoju, obszary wymagające wsparcia, sprzyja optymalizacji działań pedagogicznych, co jest ważne zarówno ze względu na potrzeby jednostkowe – umiejętne poruszanie się we współczesnym wielokulturowym świecie – jak i cywilizacyjne (współistnienie, współdziałanie, współpraca).

Współczesność stawia człowieka przed koniecznością wyboru, aktywnego działania kreującego jego życie. Rozważania dotyczące aktywizacji jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym mieszczą się w obszarze pedagogiki społecznej i polityki społecznej. Wzmacnianie procesów integracji społecznej, podniesienie aktywności obywatelskiej jednostek to ważne zadania pedagogiki.

Powstaniu tej książki towarzyszyło przekonanie, że wspieranie działań społecznych mających związek z edukacją, inicjatyw edukacyjnych obejmujących kwestie wielo- i międzykulturowości może odbywać się jedynie poprzez zaangażowanie i włączenie w te działania różnych podmiotów samorządów lokalnych, władz gmin, miast, władz powiatu.

Rolą środowiska naukowego jest wspieranie działań instytucji, organizacji i osób fizycznych zajmujących się działalnością związaną z edukacją. Podjęta inicjatywa może służyć współpracy między podmiotami w środowiskach lokalnych, tworzeniu lokalnego forum współpracy pomiędzy przedstawicielami środowisk kształtujących rozwój jednostkowy, społeczno-kulturowy i gospodarczy społeczności lokalnej, urzeczywistnieniu celów i zadań edukacji

¹⁰ J. A. Pielkowska, *Wybrane problemy edukacji środowiskowej*, w: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.): *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998, Wyd. UŁ, s. 325–339.

międzykulturowej, integracji środowisk zajmujących się problematyką dzieci, młodzieży, dorosłych i seniorów.

Świadomość misji pedagogiki społecznej jako nauki praktycznej, szeroko pojętej służby człowiekowi i społeczeństwu, potrzeba uruchamiania sił ludzkich, sił społecznych, a także świadomość wzajemnych korzyści i szans płynących ze współpracy środowisk naukowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym zarówno w kontekście rozwoju nauki, jak i rozwoju środowiska lokalnego znajdują wyraz w zaproszeniu do współpracy przy powstawaniu tej książki naukowców z różnych środowisk akademickich, polskich i zagranicznych, jak również różnych podmiotów: instytucji samorządowych (Starostwo Powiatowe w Cieszynie, Urząd Miejski w Cieszynie), ich poszczególnych wydziałów, jednostek, oraz organizacji pozarządowych.

Publikację cechuje różnorodność tematyki i form zgromadzonych w niej opracowań. Na zbiór składają się teksty z czterech kręgów tematycznych: społeczność lokalna – teoria i problemy praktyczne; aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości na terenie powiatu cieszyńskiego; doświadczenia w zakresie edukacji międzykulturowej w Polsce i poza jej granicami; socjoterapia – jako forma wspierania rozwoju dzieci i młodzieży.

Artykuły i komunikaty z badań niosą ważne przesłania adresowane do pedagogiki, praktyki oświatowej i do polityki społecznej. To w edukacji pokłada się duże nadzieje na tworzenie ładu społecznego sprzyjającego rozwojowi i aktywizacji jednostek, grup i zbiorowości.

Wielostronny ogląd spraw związanych z pedagogiką społeczną sprzyja poznawaniu różnorodnych poglądów i podejść metodologicznych, inspirowanie do nowych poszukiwań, szerszych badań i dyskusji, zachęca do podsumowania, uogólnień, proponowania nowych ujęć teoretycznych i sugestii praktycznych.

Tom ten zarysowuje panoramę problemów, które są ważne zarówno dla różnych subdyscyplin pedagogicznych, jak i polityki społecznej. Jest wyrazem otwartości stanowiącej niezbywalny element organizującego pedagogikę społeczną paradygmatu. Skomplikowanie rzeczywistości społecznej staje się coraz większe, co wzmacnia konieczność porównywania ujęć, podejść metodologicznych i uzyskiwanych wyników. Nie w izolacji naukowej należy szukać rozwiązywania problemów uznanych za istotne. Zgromadzone w tym tomie studia ukazują wybrane problemy współczesności, które są przedmiotem badań i zainteresowań różnych dyscyplin, w tym także pedagogiki. Nie rezygnując z rejestrowania i rozwiązywania polskich proble-

mów, trzeba korzystać z doświadczeń i osiągnięć naukowych innych krajów, przełamując bariery wszelkiego typu ograniczeń. Dlatego tak ważne jest poszerzenie naszej wiedzy o sposobach uprawiania i sytuacji pedagogiki społecznej, edukacji międzykulturowej – jednego z jej obszarów, a także andragogiki w innych krajach i poznanie problemów, które są podejmowane w refleksji pedagogicznej poza granicami naszego kraju, w tym wypadku w Czechach i na Słowacji.

W pierwszym dziale zgromadzono teksty teoretyczne dotyczące środowiska lokalnego, koncentrujące uwagę na kategoriach regionalizmu, lokalizmu, zagrożeniach i szansach funkcjonowania środowiska lokalnego w globalnym społeczeństwie. W drugim – obszarem rozważań uczyniono relacje między jednostką a konkretną społecznością lokalną i ich konsekwencje dla szeroko rozumianej praktyki społecznej. Podejmowanie wspólnych wyzwań i przedsięwzięć z samorządem lokalnym tworzy lepsze warunki życia i pracy w środowisku. Dział otwiera tekst Starosty Cieszyńskiego ukazujący dobre przykłady wspierania i aktywizacji osób wymagających szczególnej pomocy. Powiat cieszyński należy do Śląska Cieszyńskiego, bardzo często traktowanego jako środowisko swoiste, ze względu na wielowyznaniowość, kapitał społeczny, doświadczenia historyczne, łączenie idei dziedzictwa kulturowego z ideami wielokulturowości i międzykulturowości, a także graniczne położenie¹¹. Śląsk Cieszyński jest traktowany w tych rozważaniach jako swoiste laboratorium działań i procesów występujących w Polsce i w Europie. W warunkach radykalnych zmian systemowych szczególnie przydatna jest znajomość regionu, w którym zmiany te następują szybciej i intensywniej, mogąca być punktem wyjścia nie tylko do rozwoju teorii naukowych, ale i również do polityki lokalnej, regionalnej, narodowej. Może być studium eksperymentalnym przemian w zachowaniach społecznych występujących w warunkach wielokulturowości. Ludziom z centrum obce jest życie w tym szczególnym typie kultury (przenikanie kultur, swobodna wymiana ludzi i poglądów).

¹¹ B. Bazielić (red.), *Śląsk – etniczno-kulturowa wspólnota i różnorodność*, Wrocław 1995, Wyd. UW; I. Bukowska-Floreńska, H. Rusek (red.), *Śląsk Cieszyński i inne pogranicza w badaniach nad tożsamością etniczną, narodową i regionalną. Studia etnologiczne i antropologiczne*, t.1, Katowice 1997, Wyd. UŚ; D. Kadłubiec, *Uwarunkowania cieszyńskiej kultury ludowej*, Czeski Cieszyn 1987, ZG PZKO; A. Szczurek-Bo-ruta, *Kapitał społeczno-kulturowy i poczucie tożsamości wielowymiarowej na Śląsku Cieszyńskim*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 8, s. 87–104.

W poszczególnych tekstach zebranych w dziale trzecim ukazano dobre przykłady działań w zakresie edukacji międzykulturowej dotyczące wspierania rozwoju indywidualnego, społecznego i kulturalnego jednostek, grup, zbiorowości podejmowane w placówkach edukacyjnych, lokalnych instytucjach i stowarzyszeniach w kraju i poza jego granicami. Dopełnieniem rozważań teoretycznych są komunikaty z badań, prezentacje efektów realizowanych projektów edukacyjnych, kulturalno-edukacyjnych, socjalnych, pomocowych i innych wśród dzieci, młodzieży, dorosłych.

Warto podkreślić, że w procesie przetwarzania środowiska życia, którego niezbędnym elementem jest odnajdywanie i ujawnianie sił ludzkich, szczególnego znaczenia nabiera jego wymiar aksjologiczny. Modelem działań edukacyjnych uwzględniających potrzeby reprezentantów różnych kultur, różnych grup kulturowych zamieszkujących w określonym środowisku, motywującym ich do aktywnego uczestnictwa jest edukacja międzykulturowa, która wspiera pluralizm wśród uczniów, nauczycieli, członków społeczności, opiera się na poznaniu innych oraz siebie, doświadczeniu, wiedzy, działaniach zmierzających do zlikwidowania podziałów oraz rozwoju demokratycznych zasad społecznej sprawiedliwości. Społeczno-pedagogiczna perspektywa orientowania działania społecznego¹² w odniesieniu do różnych obszarów: opieki, pomocy, pracy socjalnej, pracy społeczno-kulturalnej, rewalidacyjnej, socjoterapii, kształcenia ustawicznego, wydaje się ważna dla edukacji międzykulturowej, która daje aksjologiczną ofertę kształtowania świata przyjaznego ludziom.

Na gruncie pedagogiki społecznej prowadzi się refleksje wokół spożytkowania sił ludzkich/społecznych w celu kształtowania i przekształcania/przetwarzania środowiska. Termin siły społeczne, jako środki zapewniające możliwe przekształcenie środowiska, pojawia się w związku z problematyką małej

¹² Świadome działanie jest obecne w pedagogice społecznej od początku jej powstania, jako refleksji nad działaniem i namysłu nad przygotowaniem do działania (zob. H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, Ossolineum), jest kategorią centralną z uwagi na pragmatyczny wymiar tej dyscypliny stosowanej (podaję za: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2007, WN PWN, s. 77). E. Marynowicz-Hetka sporządza inwentarz problemów epistemologicznych i metodologicznych związanych z tą kategorią pojęciową, wskazuje na społeczno-pedagogiczny wymiar działania, wielość przestrzeni (zob. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, cyt. wyd., s. 92–110). O działaniu w sytuacji społeczno-pedagogicznej pisze też M. Winkler (M. Winkler, *Pedagogika społeczna*, przekł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2009, GWP).

ojczyzny (jako element konstytuujący tożsamość indywidualną i społeczną) i koncepcji edukacji środowiskowej¹³.

Koncepcja edukacji międzykulturowej jest bliska społeczno-pedagogicznej perspektywie przekształcania środowiska, w której podkreśla się wymiar partycypacyjny, obejmujący przygotowanie do zmiany, jej projektowanie, aktywność wszystkich podmiotów danej społeczności. Celem takiego działania w szerszym wymiarze może być rozwój społeczności lokalnej.

Głównym obszarem rozważań podjętych w dziale czwartym są wybrane koncepcje teoretyczne socjoterapii oraz jej praktyczne zastosowania w pracy z grupami dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie w różnych instytucjach i placówkach do tego powołanych. Ranga podejmowanych spraw znajduje odzwierciedlenie w praktyce społecznej – w aspekcie pedagogicznym, psychologicznym i terapeutycznym. Autorzy koncentrują się na zaprezentowaniu koncepcji socjoterapii, metod i technik pracy, zasad konstruowania programów korekcyjnych, wskazując na wybrane aspekty szeroko rozumianej diagnozy jako warunku skutecznego oddziaływania. Interesujący wydaje się również kontekst społeczny i środowiskowy w planowaniu i podejmowaniu działań socjoterapeutycznych.

Powstaniu tej książki towarzyszy przekonanie o tym, że przedstawienie konkretnych praktycznych rozwiązań w zaproponowanych obszarach tematycznych, udział w dyskusji na temat potrzeb i oczekiwań dzieci, młodzieży, dorosłych i seniorów żyjących w wielokulturowej przestrzeni lokalnej różnych państw oraz możliwości ich zaspokojenia staną się źródłem inspiracji do podejmowania nowych rozwiązań w pracy z tymi grupami w środowisku lokalnym.

Tom ten zawiera oryginalne teksty polskich, słowackich i czeskich autorów, które powstały z inspiracji i przy znaczącym udziale różnych środowisk naukowych – Ostravská Univerzita v Ostravě, Czechy; Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Słowacja; Prešovská Univerzita w Preszowie, Słowacja; Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – szczególnie zaangażowanych w rozwój pedagogiki społecznej, andragogiki, krzewienie edukacji międzykulturowej. Jest wyrazem wrażliwości pedagogów na sprawy człowieka, ukazuje użyteczność i praktyczną przydatność prowadzonych przez nich badań. Znajdują się tu rozważania teoretyczne, rozwa-

¹³ W. Theiss, *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10, s. 4–5.

żania prowadzone na gruncie wyników badań, jak i opisy działań praktycznych przyczyniających się do pozytywnych zmian w otoczeniu. Aktywizację stymuluje kreatywność, a jest ona wypadkową indywidualnych predyspozycji jednostki i warunków społecznych, swoistego kontekstu. Zgromadzone w tym tomie opracowania mają wysoki walor poznawczy i praktyczną doniosłość. Przekształcenie zbiorowości terytorialnych w upodmiotowione społeczności lokalne stanowi, zdaniem wielu ekspertów, jedną z wyraźniejszych dróg prowadzących do budowy społeczeństwa obywatelskiego.

Mam nadzieję, że publikacja tej książki ułatwi wymianę poglądów i doświadczeń, pomoże w nawiązaniu dialogu badaczy i praktyków pedagogiki społecznej w różnych krajach. Wspólne starania o zbliżenie różnych społeczeństw, społeczności i ich kultur są przecież i nadal będą bardzo potrzebne.

Bardzo dziękujemy znakomitym Recenzentom: Pani dr hab. Ewie Jarosz i Panu Profesorowi Wiktorowi Rabczukowi za życzliwe, cenne uwagi i merytoryczne sugestie.

Publikacja została przygotowana przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej. Wydanie tej książki stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności, pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Starostwa Powiatowego w Cieszynie. Wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania publikacji, pragniemy wyrazić uznanie i podziękowania.

Bibliografia

- Bazielich B. (red.), *Śląsk – etniczno-kulturowa wspólnota i różnorodność*, Wrocław 1995, Wyd. UW.
- Bukowska-Floreńska I., Rusek H. (red.), *Śląsk Cieszyński i inne pogranicza w badaniach nad tożsamością etniczną, narodową i regionalną. Studia etnologiczne i antropologiczne*, t. 1, Katowice 1997, Wyd. UŚ.
- Bourdieu P., *Struktury, habitus, praktyki*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia: lektury*, Kraków 2007, Znak.
- Bourdieu P., *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, tłum. W. Kroker, Kęty 2007, Wyd. Marek Derewiecki.
- Burszta W., *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości, nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa.

- Fukuyama F., *Kłęska wielokulturowości*, przekł. S. Kowalski, „Gazeta Wyborcza”, 3–4 lutego 2007.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, MUZA.
- Kadłubiec D., *Uwarunkowania cieszyńskiej kultury ludowej*, Czeski Cieszyn 1987, ZG PZKO.
- Kwiatkowski S., *Problem integracji subdyscyplin pedagogicznych*, w: J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki*, t. 1, Kielce 2012, WSEiNS w Kielcach.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15.
- Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek.
- Lewowicki T., *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja*. „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4.
- Mamzer H. (red.), *Czy kłęska wielokulturowości?* Poznań 2008, Wyd. Fundacji Humaniora.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2007, WN PWN.
- Nikitorowicz J., *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Palka S. (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004, Wyd. UJ.
- Pilch T., *Środowisko lokalne*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, Ossolineum.
- Pielkowska J.A., *Wybrane problemy edukacji środowiskowej*, w: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998, Wyd. UŁ.
- Przećławska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, w: A. Przećławska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Reykowski J., Smoleńska Z., *Przestrzeń psychologiczna a regulacja społecznego zachowania*, „Studia Psychologiczne” 1982, t. XX, nr 2.
- Szczurek-Boruta A., *Kapitał społeczno-kulturowy i poczucie tożsamości wielowymiarowej na Śląsku Cieszyńskim*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 8, s. 87–104.
- Szczurek-Boruta A., *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej*, w: D. Rozmus, S. Witkowski (red.), *Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego*, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza–Będzin 2009, Wyd. Humanitas.
- Szymański M.J., *Pedagogika – zintegrowana nauka społeczna i humanistyczna*, w: J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki*, t. 1, Kielce 2012, WSEiNS w Kielcach.

Theiss W., *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10.

Winkler M., *Pedagogika społeczna*, przekład M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2009, GWP.

Summary

The need for a multisided approach to complex situations, processes and phenomena related to human functioning in the multicultural world urges pedagogical subdisciplines to open to the trails which do not belong to their canon or paradigm. What is emphasized in this volume are the associations between the issues of social pedagogy and the knowledge acquired in the field of special pedagogy, andragogy, psychology, sociology, anthropology and other sciences. Such an approach results in synergy. An attempt at the integration of pedagogical subdisciplines and other sciences is undertaken in order to establish terminological links. The following categories constitute the integration platforms: the Other, identity, activeness, support, environment. All of them focus on real challenges for education in its different forms in the democratic citizen society which is being created.

What is a real and concrete space of man's daily functioning is the local environment, a specific type of the educational environment. Some particular social practices take place here with the participation of Others – individuals who differ in many respects.

Thoughts concerning the activation of individuals, groups and communities in the local environment are situated in the area of social pedagogy and social politics. Enhancing the processes of social integration and increasing individuals' civil activeness (through building a local forum of cooperation between representatives of environments which shape individual development as well as socio-cultural and economic development of the local community) are important tasks for pedagogy.

Key words: the Other, activeness, local environment, multiculturalism, social pedagogy, intercultural education

Translated by Agata Cienciola

NOTA O AUTORZE

Alina Szczurek-Boruta – profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, doktor habilitowany w zakresie nauk humanistycznych, pedagog, kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, zastępca przewodniczącego Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, opiekun Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, członek m.in. Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego, Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy KNP PAN, Zespołu Pedagogiki Społecznej przy KNP PAN.

Autorka 4 monografii pedagogicznych, współredaktor 15 monografii wydawanych w serii „Edukacja Międzykulturowa”, zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Edukacja Międzykulturowa”. Główne kierunki działalności naukowej i specjalności to pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika społeczna, pedagogika międzykulturowa.

Część I

**Społeczność lokalna –
teoria i problemy praktyczne**

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Społeczność lokalna, zbiorowość terytorialna a instytucjonalizacja ideologii lokalizmu/regionalizmu

Słowo wstępne

Działania kompensacyjne, organizowane w formie pomocy i samopomocy za pośrednictwem edukacyjnego wsparcia dużej aktywizacji społeczności lokalnej, pozwolą tworzyć warunki sprzyjające urzeczywistnieniu się typu idealnego społeczeństwa obywatelskiego, które będzie stanowić dla jednostki społeczeństwo w pełni przyjazne. Rozwój, jak zawsze, dokona się dzięki prowadzeniu kolejnych eksperymentów.

Podjęmowane przez pedagogów społecznych działania, dotyczące stymulacji wewnętrznych warunków wzrostu i przeciwdziałania zanikowi integracji społecznej w obrębie środowisk lokalnych, mogą być uznane za próbę oczekiwanej i prowadzonej w tej dziedzinie kompensacji. Przeobrażenie lokalnych środowisk wychowawczych ma na celu wywołanie określonych zmian za pośrednictwem zróżnicowanego systemu ustalonych bodźców. Może ono polegać na wprowadzeniu innowacji, reform, wyzwaniu oddolnej aktywności jednostek i grup społecznych i tym podobnej aktywności. Stworzenie określonej sytuacji bodźcowej powinno zakładać, iż efekt finalny nie musi i niekoniecznie będzie zgodny z arbitralnymi ustaleniami eksperymentatorów, animatorów bądź liderów. Specyfika środowiska wychowawczego polega na stworzeniu takiej sytuacji, w której osobowość jednostki odcisnie na projekcie przekształceń własne indywidualne piętno¹.

¹ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 526–527.

Analizując problem aktywności, występujący na terenie społeczności lokalnej, należy uwzględnić zarówno tendencje dynamiczne tkwiące w samej jednostce i mobilizujące ją do działania, jak i konkretne społeczne i historyczne warunki, w których funkcjonują ludzie, ich systemy wartości, role społeczne, światopoglądy i tym podobne. Jeśli tendencje tkwiące w człowieku natrafią na sprzyjające okoliczności o charakterze społeczno-historycznym, wówczas można mówić o działaniu skierowanym na kształtowanie danej rzeczywistości społecznej. Niniejsze opracowanie, po części systematyzujące, nawiązuje do pojawiających się ideologii lokalizmu/regionalizmu, towarzyszących wyzwalam się w początkowym studium sygnalizowanego procesu więziom społecznym².

Będę się starał w niniejszym – krótkim – opracowaniu przybliżyć Czytelnikom pewne pojęcia teoretyczne immanentnie związane z całokształtem podejmowanej w niniejszym opracowaniu problematyki. Dodatkowym atutem – jak sądzę – przemawiającym na rzecz częściowego chociażby zasygnalizowania wyszczególnionych w tytule artykułu terminów jest fakt, że podejmowane przez poszczególnych autorów szczegółowe tematy/analizy zostały przeprowadzone w dwóch perspektywach: globalnej i lokalnej. Naczelnym celem pozostaje idea ich wzajemnego powiązania i współzależności między rozpoznawanymi i definiowanymi globalnie zjawiskami a potrzebami lokalnymi w zakresie stymulowanej przez opiekunów, wychowawców, pracowników socjalnych, polityków społecznych czy aktywnych działaczy samorządowych skutecznie i racjonalnie prowadzonej rehabilitacji społecznej³. Sprawcze działania w tym zakresie polegają głównie na użyteczności wiarygodnych globalnych lustracji oraz propagowanych rozwiązań, traktowanych jako motywacja (wzorzec) do wprowadzenia i transformowania oczekiwanych rozstrzygnięć lokalnych.

Pragnę wyrazić przekonanie, iż częściowe ukazanie stanu naszych regionalnie prowadzonych badań czy wyników analiz tworzy korzystniejsze warunki do dalszej twórczości naukowej i należytego uwzględnienia w działalności uniwersyteckiej potrzeb regionu i inicjowania na szeroką skalę wymiany międzyśrodowiskowej, międzyregionalnej i międzynarodowej.

² Zob. K. Frysztacki, T. Sołdra-Gwóźdź (red.), *Więzi społeczne w regionie. Studium socjologiczne młodzieży Śląska Opolskiego*, Opole 1993, PIN Instytut Śląski.

³ E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008, Wyd. UŚ, s. 15.

Problematyka środowisk lokalnych należy do tematów atrakcyjnych, zwłaszcza jeśli dotyczy ona regionów mniej zurbanizowanych (na przykład skupisk osadniczych/miast średniej wielkości). Opracowania takie mają wysoki walor poznawczy i praktyczną doniosłość. Wynika to przynajmniej – jak słusznie przed wieloma już laty twierdził Bogdan Kunicki – z chociażby częściowego wypełnienia treścią luki w dotychczas prowadzonej eksplikacji regionu oraz z wiedzy dotyczącej społecznej sytuacji twórców i moderatorów przemian. Przyjmując udokumentowaną tezę, że *kreatywność* stymulująca aktywizację jest wypadkową indywidualnych predyspozycji jednostki i warunków społecznych, że o historycznej doniosłości działań twórczych decyduje przede wszystkim trwałość i rozmiary społecznej obiektywizacji ich efektów, łatwo zrozumieć znaczenie tego kontekstu. Środowisko, w jakim żyje i pracuje humanista (m.in. pedagog społeczny), dysponuje większą bądź mniejszą ilością podniet, stymuluje to podejmowanie wysiłku, przedkładanie określonych inicjatyw, wartościuje i selekcjonuje dorobek, wzmacnia lub osłabia ambicje. Ono równocześnie stwarza albo też ogranicza szanse popularyzacji powstających tu prac, decyduje o włączeniu ich w nurt społecznego obiegu wartości kulturowych, wyznacza możliwości stabilizacji życiowej autora, rozwoju indywidualności twórczej, zorganizowania warsztatu itp. Z drugiej strony kreator, a więc twórca – oddziałując aktywnie na otoczenie – kształtuje jego potrzeby i dostarcza środków do ich zaspokajania, kompensuje uwidaczniające się braki⁴.

⁴ B.J. Kunicki, *Środowisko twórcze miasta średniego*, Warszawa–Poznań 1980, PWN, Gorzowskie Towarzystwo Naukowe, s. 7–8; T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna*, Cieszyń–Warszawa–Kraków 2005, Wyd. UŚ, WSP ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszyim wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007, Wyd. UŚ; A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, Katowice 2007, Wyd. UŚ. Por. B. Idzikowski, *Ciągłość i zmiana profilu zielonogórskich instytucji kultury*, „Rocznik Lubuski” 2007, t. 33, s. 11–30. Zob.: G. Gajewska, *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Zielona Góra, 2009, Oficyna Wydawnicza UZ; G. Miłkowska (red.), *Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia*, „Rocznik Lubuski” 2010, t. 36; Z. Wołk, *Funkcjonowanie Uniwersytetu w środowisku Zielonej Góry*, „Rocznik Lubuski” 2007, t. 33, s. 31–51; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, Toruń 2008, Wyd. Adam Marszałek; G. Miłkowska, M. Furmanek (red.), *Kształtowanie się*

Zarys problematyki

W wielu definicjach społeczności lokalnej występują w literaturze przedmiotu na ogół trzy stałe elementy: terytorium, interakcje społeczne i więź psychiczna, wyrażające się w poczuciu wspólnoty z ludźmi (jednostkami i grupami) zamieszkującymi określone terytorium, a także w szczególnym stosunku (często bardzo emocjonalnym) postrzeganym jako *nasze wspólne miejsce*⁵.

Problematyka społeczności lokalnych występowała w literaturze przedmiotu nauk społecznych tak w okresie międzywojennym, jak i po II wojnie światowej. Można zatem mówić o długoletniej tradycji badań poświęconych społeczności lokalnej. Tradycja ta – jak stwierdza Jacek Wódz – występująca przecież w nauce światowej w pracach polskich humanistów odegrała wyjątkową rolę. Nigdzie na świecie nie dzielono (tak pieczołowicie) samego przedmiotu sygnalizowanych badań i opracowań terminologicznych jak w Polsce. Podziały polegały m.in. na wyraźnym oddzieleniu przedmiotów badań prowadzonych przez antropologów, etnografów, socjologów czy pedagogów, podczas gdy te historycznie uwarunkowane podziały w nauce światowej dawno się zatarty. W rodzimej literaturze pozostał natomiast spadek zasygnalizowanych powyżej konsekwencji. Jest nim specyficzna nomenklatura pojęciowa oraz język (charakterystyczny dla danej dyscypliny) prowadzonej narracji. W rezultacie w tych ograniczonych jedynie do specyfiki interpretacyjnej analiz z określonej dziedziny naukowej nie zawsze uwzględniono perspektywę ogólną (globalną), unifikującą. Jednocześnie zróżnicowaną problematykę badań nad społecznością lokalną pomijano w aspekcie formułowania szerszych i bardziej przydatnych generalizacji, zajmując się na ogół zagadnieniami szczegółowymi⁶.

Dla Pawła Starosty **społeczność lokalna** (*community, local community*) to kluczowy termin, a zarazem kontrowersyjnie pojmowane pojęcie występujące w naukowej literaturze przedmiotu. Sama koncepcja wywodzi się z dwóch nurtów myśli społecznej. Przedstawiciele pierwszej orientacji (Durkheim,

tożsamości zielonogórskiej pedagogiki (1971–2011), Zielona Góra 2011, Oficyna Wydawnicza UZ i inni.

⁵ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa, s. 229.

⁶ J. Wódz, *Wstęp*, w: J. Wódz (red.), *Społeczności lokalne. Szkice socjologiczne*, Katowice 1986, Wyd. UŚ, s. 7.

Simmel, Tönnies) zwracali baczna uwagę na istotę tożsamości zbiorowej, trwałych więzi emocjonalnych, jak również harmonii społecznej (pewnego stanu równowagi) pomiędzy poszczególnymi osobami, które opierały się na bezpośrednich kontaktach. Tak interpretowana społeczność stanowi swoisty rodzaj wspólnoty niekoniecznie związanej z pewnym wyodrębnionym terytorium. Jej istota wyraża się w (1) przeżywaniu i podzielnianiu tych samych symboli, norm, wartości, które decydują o źródłach kulturowej tożsamości danej grupy; (2) obiektywnych zależnościach i relacjach, jakie wytwarzają się wśród ludzi; (3) respektowaniu wzajemnych zasad porozumienia, komunikacji i współdziałania. Podkreśla się przy tym, że wymienione powyżej trzy aspekty rzeczywistości społecznej w percepcji jednostki przenikają się wzajemnie, tworząc niepodzielną całość przez nią akceptowaną⁷.

Druga orientacja kładzie główny nacisk na samo miejsce oraz terytorium organizujące życie społeczne (Park, Burgess, McKenzi i inni). Do obszaru pojęcia *community* (wspólnota, społeczność lokalna) wprowadzono określoną bardzo ściśle przestrzeń geograficzną, której terytorium stało się podstawą organizacji społecznej, ekonomicznej, kulturowej czy politycznej, stanowiąc integralną część egzystencji ludzkiej. Pełni ono w świadomości jednostki funkcje nie tylko ojczyzny (małej ojczyzny), ale także miejsce obywatelskiej i politycznej samorealizacji⁸. W uproszczeniu można przyjąć – dla pedagogów społecznych będzie to wiarygodna i w zupełności wystarczająca definicja – że społeczność lokalna (podobnie jak **grupa lokalna**) to zbiorowość zamieszkująca pewne wspólne terytorium (środowisko lokalne, określoną przestrzeń własnej egzystencji). To skupisko osób relatywnie samowystarczalnych, wśród których zaobserwować można trwałe systemy więzi i interakcji społecznych, jak również określony interes społeczny wynikający z zagospodarowania i użytkowania określonego terytorium. Charakteryzuje się silnym poczuciem przynależności do danego terytorium (schemat lokalny) oraz grupy i identyfikacją jednostek z grupą społeczną zamieszkującą wspólne terytorium⁹.

Pojęcie społeczności lokalnej spełnia trzy bardzo istotne funkcje. Funkcję poznawczą, ponieważ umożliwia prowadzenie empirycznej charaktery-

⁷ P. Starosta, *Społeczność lokalna*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, Oficyna Naukowa, s. 97–98.

⁸ Tamże, s. 98, 107.

⁹ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, Wydawnictwo Grafitti BC, s. 201.

styki wybranych przez badacza cech danej wspólnoty lokalnej w określonym czasie lub trybie; funkcję metodologiczną, kiedy to opracowany i opisany typ (wzorzec) idealny może stanowić narzędzie (miernik) do pomiaru określonych zmian występujących wśród osób czy instytucji zlokalizowanych na obszarze egzystencji społeczności lokalnej; funkcję ideologiczną w sytuacji pewnych postulatów dotyczących oczekiwanych (pożądanych cech i charakterystyk), które miałyby występować w danym układzie lokalnym¹⁰.

Społeczności i grupy lokalne stanowiły w społeczeństwach tradycyjnych główną formę życia zbiorowego. Intensywny rozwój nowoczesnych dużych struktur społecznych wraz z towarzyszącymi im procesami industrializacji, urbanizacji i wzrostem ruchliwości przestrzennej powodują osłabienie, a wręcz zanikanie więzi łączących uprzednio społeczności lokalne, które tracąc z wolna swój wielowiekowy charakter, zaczęły się przekształcać w **zbiorowości terytorialne**. Jak podkreśla Barbara Szacka:

„Zbiorowości terytorialne są skupiskiem zatamizowanych jednostek, w których skład bywa płynny i zmienny, co dodatkowo utrudnia tworzenie się więzi społecznej. Jednostki, z których składa się zbiorowość terytorialna, bytują obok siebie i zaspokajają swoje potrzeby w obrębie tego samego obszaru geograficznego, ale nie muszą czuć się i najczęściej się nie czują związane ani z nimi, ani z sobą nawzajem. Znacznie silniejsze są ich związki z ludźmi spoza układu lokalnego. Poza tym układem znajdują się też ich grupy odniesienia. Mają także odmienny niż członkowie społeczności lokalnych stosunek do zamieszkiwanej przestrzeni (...).

Tak rozumiana zbiorowość terytorialna jest szerszą kategorią niż społeczność lokalna. Każda społeczność lokalna jest zbiorowością terytorialną, natomiast nie każda zbiorowość terytorialna jest społecznością lokalną, chociaż każda kryje w sobie możliwość przekształcenia się w połączoną więzią społeczność (...). Społeczności lokalne mają rozmiar, który wraz z jego społecznymi konsekwencjami odróżnia je, z jednej strony, od mikrostruktur społecznych, takich jak małe grupy, z drugiej zaś – od makrostruktur”¹¹.

Zmiany, które już dawno wywołała rewolucja przemysłowa, spowodowały rozkład społeczności lokalnych. Towarzyszył temu zjawisku, jak twierdzi Kazimierz Sowa, zmierzch **lokalizmu**. Lokalizm oznacza względną autonomię

¹⁰ P. Starosta, *Społeczność lokalna*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 4, cyt. wyd., s. 98.

¹¹ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, cyt. wyd., s. 230.

oraz upodmiotowienie w zakresie gospodarczym, społecznym i kulturowym społeczności lokalnych w ramach szerszego układu społeczno-przestrzennego i politycznego. Innymi słowy, oznacza on koncentrację życia społecznego i gospodarczego w społecznościach lokalnych oraz ich dominację w stosunku do szerszego *uniwersum* (przyjmującego w prowadzonych rozważaniach właśnie postać układu społeczno-przestrzennego). Lokalizm był przez wieki dominującą cechą organizacji społeczeństw europejskich, a jego archetypem – takiego właśnie ładu organizacyjnego obowiązującego w danej społeczności – była z pewnością grecka *polis*, a w późniejszej kontynuacji miasto średniowieczne. Powstanie dużych struktur społeczno-politycznych i kształtowanie się w konsekwencji nowożytnych państw europejskich skutecznie zlikwidowało i podważyło suwerenność miast i gmin, ale nie odebrało społecznościom i grupom lokalnym ich tradycyjnego znaczenia. Istotnym czynnikiem konstytutywnym była zawsze (i nadal pozostaje) sfera kultury, obejmująca miejscową tradycję społeczną, lokalną, artystyczną, wytwórczość (działalność) ludową oraz obyczaje i wzory postępowania. Czynniki kulturowe powodujący słabnięcie (wygaszanie) znaczenia społeczności lokalnych związany był z ograniczeniem tradycji w życiu zbiorowym i przemianami w tradycyjnych obyczajach.

Rozwijający się kapitalizm powiększył w sposób niebywały zakres wolności jednostki, ale równocześnie ograniczył rolę i znaczenie społeczności lokalnej (dynamiczny rozwój i znaczenie), środków masowego przekazu, spowodował unifikację wzorów i norm kulturowych, masowe migracje, co wpływało na wyraźny zanik i osłabienie tradycyjnych form zachowania itp. Nieefektywność struktur administracji państwowej oraz dążenia do kontroli i reglamentacji coraz to większych obszarów gospodarki były w głównej mierze przyczyną restytucji niezwykle dynamicznego rozwoju gospodarki nieformalnej, która z natury rzeczy stała się istotnym czynnikiem rewitalizacji układów lokalnych¹².

Od końca lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia lokalizm zaczął się odradzać na całym świecie. Stał się „swojego rodzaju światopoglądem, który wyznaje coraz więcej zwykłych obywateli, a także przedsiębiorców, mena-

¹² K. Sowa, *Zmierzch i odrodzenie lokalizmu*, w: M. Malikowski, S. Solecki (red.), *Spółeczństwo i przestrzeń zurbanizowana. Teksty źródłowe*, Rzeszów 1999, Wyd. WSP, s. 286–287, s. 296–297.

dżerów i polityków”¹³. Odradzanie się lokalizmu jest także reakcją na swoistą nieporadność centralnej administracji państwowej w rozwiązywaniu wielu nabrzmiałych problemów społecznych. Sygnalizowana sytuacja ujawniła się dramatycznie w krajach i doświadczeniach społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej w okresie trwania realnego socjalizmu i skrupulatnej kontroli wszystkich sfer życia publicznego. Ostatecznie, nawiązując do sformułowań Barbary Szackiej, niewydolność ówczesnych struktur formalnych socjalistycznego państwa otworzyła drogę przemianom demokratycznym¹⁴. W ideologii współczesnego lokalizmu, oprócz nostalgicznej tęsknoty za egzystencją w tradycyjnych strukturach tego typu społeczności, dostrzec można również zręby ideologii pragmatyzmu. Jej przejawem staje się podkreślanie waloru pożytku wynikającego z racji czynnego uczestnictwa jednostki w takiej strukturze oraz artykułowanie potencjalnych możliwości korzystania z wszelkich zasobów (zarówno materialnych, jak i ludzkich) pozostających do dyspozycji w środowisku lokalnym. Ideologia lokalizmu i rozwoju lokalnego ma po 1989 roku w Polsce wyraźnie charakter polityczny. Przekształcenie zbiorowości terytorialnych w upodmiotowione społeczności lokalne stanowi, zdaniem wielu ekspertów, jedną z wyraźniejszych dróg prowadzących do odbudowy społeczeństwa obywatelskiego. Ta ideologia łączy się z pewnym przekonaniem, że dokonująca się przebudowa starego ładu jest związana z demokratyczną koordynacją czynników inicjujących mniejszą centralizację. Spontaniczna rozbudowa struktur lokalnych jest także postrzegana jako przeciwwaga dla biurokratycznych zagrożeń demokracji. Modelem społeczności lokalnej, która jest *de facto* wspólnotą (lecz o innym obliczu) zbliżoną do tradycyjnej, lecz funkcjonującą na całkowicie odmiennych zasadach odpowiadających współczesnym warunkom i standardom nowoczesności, staje się lokalna społeczność samorządowa. Jest nią taki rodzaj społeczności, dla której przestrzeń i terytorium, na którym wspólnota egzystuje, stanowią naturalną podstawę dowolnego i dobrowolnego zrzeszania się. Tego rodzaju społeczność przejawia wszelkie atrybuty tolerancji, otwartości, nie stanowiąc przeszkód w ewentualnym napływie (imigracji) nowych ludzi do istniejącego układu lokalnego i odpływowi (emigracji) z jej obszaru dotych-

¹³ B. Jałowiecki, K. Sowa, *Przedmowa*, w: B. Jałowiecki, K. Sowa, P. Dudkiewicz (red.), *Społeczności lokalne – teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa 1989, Wyd. UW, s. 4–5.

¹⁴ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, cyt. wyd., s. 234.

czasowych członków. Programy rozwojowe tworzą obywatele – mieszkańcy danego środowiska – i współpracujące stowarzyszenia, organizacje. Lokalne elity władzy są wyłaniane poprzez ustanowione i zaakceptowane demokratycznie w społeczeństwie obywatelskim procedury wyborcze. Poszczególnych członków charakteryzuje silna identyfikacja z miejscem zamieszkania i aktywny udział w lokalnym życiu politycznym¹⁵. W literaturze przedmiotu znacznie częściej można się spotkać z pojęciem **regionalizmu**. Tym pojęciem oznaczamy z reguły określoną tendencję, a także ruch społeczny oparty właśnie na lokalnych oczekiwaniach, potrzebach bądź też aspiracjach danej społeczności lokalnej. Regionalizm (podobnie jak lokalizm) w ocenie Bohdana Jałowieckiego przybiera różne oblicza. Począwszy od poczucia pewnej odrębności kulturowej i zorganizowanych (ale także spontanicznych) działań na rzecz waloryzacji miejscowych wartości występujących w danej regionalnej przestrzeni społecznej: zabytki, sztuka, tradycja, gastronomia itp., poprzez chęć np. kultywowania własnego dialektu, gwary, która czasami przybiera formę żądania równych praw i pełnego poszanowania regionalnej odrębności w państwie narodowym (większej sprawiedliwości), aż po postulaty autonomii czy też nawet żądania separatystyczne. Można zatem powiedzieć, że na jednym biegunie mamy do czynienia z regionalizmem o odcieniu folklorystycznym, a na drugim z regionalizmem politycznym¹⁶. Regionalizm opiera się z reguły na mniej lub bardziej wyraźnie odczuwalnym poczuciu własnej i zbiorowej tożsamości, która przejawia się (poprzez proces identyfikacji) w występowaniu w obrębie grupy swoistej więzi społecznej, często wyrażanej zaimkiem *my*. Istotą tożsamości staje się zatem z jednej strony poczucie szczególnej więzi z własną grupą, natomiast z drugiej strony fakt ów stwarza większy dystans w stosunku do innych grup społecznych. Dystans ten nie musi oznaczać poczucia wyobcowania z jakiejś (szerszej) społecznej całości, bowiem grupa, zachowując swoją w miarę satysfakcjonującą odrębność, ma równocześnie poczucie przynależności do większej zbiorowości¹⁷. Zamieszkiwany przez grupy lokalne region jest obszarem względnie homogenicznym oraz jednolitym w porównaniu z odmiennym heterogenicznym otoczeniem;

¹⁵ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, cyt. wyd., s. 234–235; P. Starosta, *Społeczność lokalna*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 4, cyt. wyd., s. 102–106.

¹⁶ B. Jałowiecki, *Regionalizm*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa 2000, Oficyna Naukowa, s. 282–283.

¹⁷ Tamże, s. 283.

tym jednak, co konstytuuje region w przekonaniu reprezentantów nauk społecznych, są specyficzne cechy społeczno-kulturowe, cechy zbiorowości ludzkich tworzących w połączeniu z przestrzenno-materialnym podłożem wyodrębniające się społeczne całości. Przy czym cechy owe mogą być zarówno *bierne*, jak i *czynne*. Regionalizm bywa więc swoistą ideą w działaniu, powstałą na bazie wspólnej przynależności etnicznej, pielęgnowanych i utrwalanych przez grupy lokalne obyczajów czy też podzielanych wspólnych interesów. Z powyższego przeglądu możliwych ujęć, wizji i interpretacji wynika, że na podłożu tej obszernej i zróżnicowanej problematyki, wyznaczonej potencjalnymi kręgami i przedmiotami analizy, można podejmować wiele przedsięwzięć teoretycznych i praktycznych (w tym planistycznych). Te kierunki analiz przyjmujące za podstawę określony imperatyw teoretyczny-kulturowy są z pewnością dla reprezentantów nauk społecznych szczególnie użyteczne i przydatne w praktycznej, a zarazem wielowymiarowej działalności¹⁸.

Na gruncie nauk społecznych oznacza ono tworzenie się swobodnego podłoża sprzyjającego¹⁹ wyzwoleniu wielu sprawczych działań przybierających po-

¹⁸ K. Frysztański, *Zagadnienia regionalne w perspektywie socjologicznej*, w: K. Frysztański, T. Sołdra-Gwiżdż (red.), *Więzi społeczne w regionie*, Opole 1993, PIN Instytut Śląski, s. 11.

¹⁹ Problematyka regionalizmu zawsze budziła (i budzi nadal) silne emocje, a zarazem, jak stwierdza Bohdan Jałowiecki, reakcje, które w różny sposób można byłoby racjonalizować. Często stosowanym sposobem rozwiązywania problemów regionalnych staje się określona polityka regionalizacji, będąca dziełem wielu grup specjalistów: planistów, technokratów, ale również ideologów. Na obszarze Unii Europejskiej rozróżnia się trzy podstawowe typy jednostek terytorialnych określanych jako regiony. Pierwszy z nich reprezentowany jest przez 68 największych jednostek terytorialnych, które utożsamiane są ze strukturą i administracyjnym wyodrębnieniem egzemplifikującym niemieckie landy czy francuskie tzw. sfery zagospodarowania. Na drugi typ, stanowiący podstawę opracowania regionalnych danych statystycznych Unii Europejskiej, składa się większa liczba, bo aż 166 jednostek. Ponadto wyróżnia się 822 tzw. regiony trzeciego poziomu. Trzeba jednak pamiętać o tym, iż regiony Europy w przedstawionej powyżej klasyfikacji są przede wszystkim jednostkami statystycznymi, nie zawsze odpowiadającymi jednostkom ekonomicznym i administracyjnym, natomiast zróżnicowanie kulturowe może być – przy tym ujęciu – uwzględnione dopiero na dalszym planie i w bardziej odległej perspektywie. Przed akcesją Polski i innych państw do struktur UE wyszczególniono 43 grupy etniczne (mniejszościowe) zamieszkujące na całym terytorium Unii. Nieuwzględnione pozostały w tej liczbie chociażby takie grupy etniczno-kulturowe, jak: Kaszubi, Ślązacy, górale podhalańscy

stać pojawienia się wielu wzajemnych interakcji mających doniosłe kulturowe znaczenie dla społeczności lokalnych/regionalnych zamieszkujących pewien obszar terytorialny, szczególnie istotny w rozwoju intelektu i etyki postępowania wśród osób pozostających np. we wspólnocie akademickiej. Należą do nich przede wszystkim – zdaniem Miłowita Kunińskiego – okoliczności kształtowania się (inicjacji akademickiej) młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych wyższej uczelni w roli badaczy, jako osób bezwzględnie obarczonych obowiązkiem realizacji i rzetelnie rozpoznanych wartości poznawczych i moralnych, oraz przekazywania ich studentom, społeczności lokalnej, regionalnej oraz oczywiście ogólnokrajowej²⁰. Interakcje, do których powyżej nawiązuję są wynikiem instytucjonalizacji wielu pojawiających się – względnie trwałych – poczynań poszczególnych jednostek i szerszych grup społecznych. **Instytucjonalizacja** oznacza proces przekształcania się spontanicznej działalności poszczególnych osób w działalność celową, intencjonalną, nastawioną na realizację określonych zadań przez specjalnie do tego powołane placówki, np. naukowe, agendy, stowarzyszenia itp. Może być również rozumiana/traktowana jako proces pojawienia się ważnych/znaczących faktów społecznych (np. książki, czasopisma), które wprowadziły dane (opisywane) zjawisko, dyscyplinę naukową itp. do życia społecznego (naukowego), zapewniając określone (trwałe) miejsce²¹.

To proces (najczęściej stopniowy) ewoluowania, przejścia niesformalizowanych i nieuregulowanych sposobów zachowania do względnie stałych i społecznie usankcjonowanych form aktywności wewnątrz układu społecznego

czy Łemkowie. Odrębną kategorię stanowić będą oczywiście mniejszości narodowe. Wiele krajów europejskich prowadzi skuteczną politykę gospodarczą, która polega na ograniczeniu nadmiernych zróżnicowań poziomu i rozwoju gospodarczego, waloryzowanie własnej kultury (np. kształcenie w szkole prowadzone we własnym języku). Tego typu działania zapobiegają w pewnej mierze upolitycznieniu regionalizmu i politycznemu wznicianiu konfliktów lokalnych (B. Jałowiecki, *Regionalizm*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, cyt. wyd., s. 283–285).

²⁰ Por. M. Kuniński, *Rozwój intelektu i moralności we wspólnocie akademickiej*, w: J. Goćkowski, K. Pigoń (red.), *Etyka zawodowa ludzi nauki*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, Ossolineum, s. 7; Por. W. Osmańska-Furmanek, *Dylematy i rozterki uniwersytetu na rozdrożu*. „Edukacja” 2011, nr 1, s. 111–120.

²¹ N. Kraśko, *Instytucjonalizacja socjologii polskiej*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 1. Warszawa 1998, Oficyna Naukowa, s. 328. Por. J. Mucha, *Instytucjonalizacja socjologii*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 1, cyt. wyd., s. 322.

(grupy, społeczeństwa). Nadanie charakteru instytucji formalnej (społecznej) bliżej określonej grupie norm, inicjatyw itp., w wyniku czego zaczynają one obowiązywać w danym układzie społecznym. W nauce często wspomina się o instytucjonalizacji nowych dyscyplin/subdyscyplin w obszarze danej gałęzi wiedzy. Jest nim także propagowanie określonej ideologii lokalizmu/regionalizmu, nawiązujące do urzeczywistnienia się (bądź reaktywowania) pewnych szczególnych więzi społecznych wyzwających formy współdziałania (kooperacji formalnej jak i nieformalnej)²². Jak dobrze wiemy, *wieź społeczna* należy do zasadniczych pojęć wielu teorii socjologicznych, ponieważ stanowi właściwość, która wyróżnia i określa zbiorowości ludzkie, pomimo tego, iż często są one niejednoznaczne. Można natomiast stwierdzić, że *wieź społeczna* przejawia się na dwu płaszczyznach: obiektywnej – jako rzeczowo dające się określić współzależności i związki między ludźmi, subiektywnej – jako swoiste stany i akty świadomości, poczucie szczególnej łączności, manifestujące się w postawach, zachowaniach i działaniach²³. Jak stwierdził klasyk światowej i polskiej socjologii – Jan Szczepański – zjawisko *więzi społecznej* można ujmować zarówno z genetycznego punktu widzenia i wówczas przyjmuje się, że może mieć różne źródła: naturalne (dane przez warunki urodzenia) i stanowione (powstałe wskutek jakiejś formy stanowienia społecznego). *Wieź regionalna* stanowi jedną z rodzajów *więzi społecznej*, której wyraźną podstawą jest wartościujący stosunek do pewnego terytorium²⁴.

Dzięki instytucjonalizacji *ideologii*, którą pokrótce na kanwie prowadzonych przez *zespół autorski analiz* staram się zarysować, nie dostrzega się także procesu zanikania we współczesnych społecznościach lokalnych tradycyjnych elementów więziotwórczych, jakimi do niedawna były tradycja, lokalne obrzędy, zwyczaje i obyczaje. Dostarczały one wzorców dla (jedynie właściwego zdaniem grupy) zachowania w zastanych zróżnicowanych sytuacjach życiowych. Ich znajomość w przeszłości była w zasadzie ograniczona do danej społeczno-

²² A. Radzewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 606; tenże, *Zręby instytucjonalizacji „edukacji jutra” w realiach ponowoczesnego świata*, w: A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, Białystok 2003, Trans Humana, s. 249–256.

²³ T. Sołdra-Gwiżdż, *Szkoła jako instytucja wpływająca na kształt więzi regionalnych*, Opole 1992, PIN Instytut Śląski, s. 9.

²⁴ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, PWN, s. 158–238; i inni.

ści lokalnej. Konsolidując lokalną strukturę społeczną, dawała członkom grupy poczucie solidarności, wspólnoty i bezpieczeństwa²⁵. Trudno zatem nie zauważyć, iż walor podjętej problematyki polega na tym, że kwestie regionalne/lokalne to również realia empiryczne odzwierciedlające realne fakty i sytuacje otaczającego nas świata, który można modernizować/modyfikować²⁶, między innymi poprzez wielowymiarowe bodźce nie tylko rodzimej edukacji.

Podsumowanie

W niniejszym artykule – o intencjach teoretycznych – starałem się wprowadzić do niniejszego tomu kilka pojęć zawartych w literaturze przedmiotu nauk społecznych, które wyraźnie dowodzą o ich wzajemnych powiązaniach z regułami/prawidłami ludzkiej egzystencji, cechami/specyfiką materialną (infrastrukturą) otaczającego jednostkę środowiska. To swoiste pole zainteresowań, na którym procesy zmiany społecznej (transformacji) w Polsce, pojawiające się w systemie kulturowym, ekonomicznym czy też politycznym, wywarły znaczący wpływ po 1989 roku na przebieg wydarzeń tworzących nowy ład oraz zbiorową emancypację społeczną. Mam na myśli rozbudzanie zainteresowań lokalnych w sferze zarówno samej recepcji dokonujących się przeobrażeń, jak i pomyślnej realizacji wielu twórczych inicjatyw pobudzających publiczną rozbudowę infrastruktury społecznej każdego lokalnego obszaru wyznaczającego *barwną* specyfikę regionu.

²⁵ A. Radziewicz-Winnicki, *Nauki o wychowaniu a dezintegracja społeczności lokalnych w postmonocentrycznym łańdźu społecznym*, w: E. Trempała, M. Cichosz (red.), *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Olecko 2001, Wyd. Wszechnicy Mazurskiej, s. 147.

²⁶ A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenie społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, WEiNoE UŚ, Wyd. Adam Marszałek.

Bibliografia

- Frysztacki K., *Zagadnienia regionalne w perspektywie socjologicznej*, w: K. Frysztacki, T. Soldra-Gwiżdż (red.), *Więzi społeczne w regionie*. Opole 1993, PIN Instytut Śląski.
- Frysztacki K., Soldra-Gwiżdż T. (red.), *Więzi społeczne w regionie. Studium socjologiczne młodzieży Śląska Opolskiego*, Opole 1993, PIN Instytut Śląski.
- Gajewska G., *Wsparcie dziecka w rozwój. Konteksty opieki i edukacji*, Zielona Góra 2009, Oficyna Wydawnicza UZ.
- Izdzikowski B., *Ciągłość i zmiana profilu zielonogórskich instytucji kultury „Rocznik Lubuski” 2007*, nr 33.
- Jałowiecki B., *Regionalizm*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa 2000, Oficyna Naukowa.
- Jałowiecki B., Sowa K., *Przedmowa*, w: B. Jałowiecki, K. Sowa, P. Dudkiewicz (red.), *Społeczności lokalne – teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa 1989, Wyd. UW, s. 4–5.
- Jarosz E., *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008, Wyd. UŚ.
- Kraśko N., *Instytucjonalizacja socjologii polskiej*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998, Oficyna Naukowa.
- Kunicki B.J., *Środowisko twórcze miasta średniego*, Warszawa–Poznań 1980, PWN, Gorzowskie Towarzystwo Naukowe.
- Kuniński M., *Rozwój intelektu i moralności we wspólnocie akademickiej*, w: J. Goćkowski, K. Pigoń (red.), *Etyka zawodowa ludzi nauki*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, Ossolineum.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna*, Cieszyń–Warszawa–Kraków 2005, Wyd. UŚ, WSP ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.), *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, Toruń 2008, Wyd. Adam Marszałek.
- Miłkowska G. (red.), *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Zielona Góra 2009, Oficyna Wydawnicza.
- Miłkowska G. (red.), *Dzieci i modzie w kalejdoskopie życia*, „Rocznik Lubuski” 2010, nr 36.
- Miłkowska G., Furmanek M. (red.), *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki (1971–2011)*, Zielona Góra 2011, Oficyna Wydawnicza UZ.
- Mucha J., *Instytucjonalizacja socjologii*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998, Oficyna Naukowa.
- Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007, Wyd. UŚ.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, Wydawnictwo Graffiti BC.
- Osmańska-Furmanek W., *Dylematy i rozterki uniwersytetu na rozdrożu*, „Edukacja” 2011, nr 1.
- Radziewicz-Winnicki A., *Nauki o wychowaniu a dezintegracja społeczności lokalnych w postmonocentrycznym ładzie społecznym*, w: E. Trempała, M. Cichosz (red.), *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Olecko 2001, Wyd. Wszechnicy Mazurskiej.

- Radzewicz-Winnicki A., *Zręby instytucjonalizacji „edukacja jutra” w realiach ponowoczesnego świata*, w: A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, Białystok 2003, Trans Humana.
- Radzewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Soldra-Gwiżdż T., *Szkoła jako instytucja wpływająca na kształt więzi regionalnych*, Opole 1992, PIN-IŚI.
- Sowa K., *Zmierzch i odrodzenie lokalizmu*, w: M. Malikowski, S. Soleski (red.), *Spółeczeństwo i przestrzeń zurbanizowana. Teksty źródłowe*, Rzeszów 1999, Wyd. WSP.
- Starosta P., *Spółeczność lokalna*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, Oficyna Naukowa.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, PWN.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa.
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, Katowice 2007, Wyd. UŚ.
- Szczurek-Boruta A., *Doświadczenie społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, WEiNoE UŚ, Wyd. Adam Marszałek.
- Wołk Z., *Funkcjonowanie Uniwersytetu w środowisku Zielonej Góry*, „Rocznik Lubuski” 2007, nr 33.
- Wódz J., *Wstęp*, w: J. Wódz (red.), *Spółeczności lokalne. Szkice socjologiczne*, Katowice 1986, Wyd. UŚ.

Summary

The article presents a new theoretical approach – at the background of all including to this volume papers – to the development of local and regional systems. Contemporary ideas existing in the literature of social sciences should be in Author’s opinion collect and consider in the modern category of locality which becomes an important element of organization of citizen’s life during the social change in *post-communist* Poland. The Author tries to formulate his own position and the point of view in that approach.

This concept is also compared with traditional conceptualization of the vision of the development and activity in local civil communities.

Key words: local community, territorial collectivity, ideology of localism/regionalism systems

Translated by Andrzej Radzewicz-Winnicki

NOTA O AUTORZE

Andrzej Radzewicz-Winnicki – prof. dr hab., jest zatrudniony na stanowisku profesora zwyczajnego w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego (uprzednio – do końca 2010 roku – na przestrzeni 42 lat pracy zawodowej pełnił funkcję na-

uczyciela akademickiego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach). W latach 1984–1990 dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ. W okresie 1996–2002 dyrektor Instytutu Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UŚ w Katowicach. Absolwent Uniwersytetu Warszawskiego (1968). Początkowo – od połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku – podejmował szereg problemów badawczych z zakresu socjologii/pedagogiki pracy i przemysłu, a następnie – po dzień dzisiejszy – specjalizował się w wybranych zagadnieniach będących przedmiotem zainteresowań zarówno współczesnej pedagogiki społecznej, jak i tradycyjnej socjologii wychowania oraz socjologii/pedagogiki zmiany społecznej. W latach 2005–2007 był również zatrudniony na tzw. drugim etacie jako profesor zwyczajny na Uniwersytecie Ostrawskim (Czechy), piastując funkcję – po dzień dzisiejszy – członka Rady Naukowej tego Wydziału. Aktualnie (z wyboru na okres 2013–2016) jest członkiem Sekcji Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych.

Członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN kilku kadencji (1984–1987 oraz 1996 – po dzień dzisiejszy). W latach 2004–2007 pełnił z wyboru funkcję kierownika Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP PAN; w ubiegłej kadencji (2007–2011) piastował funkcję wiceprzewodniczącego KNP PAN, a w obecnej (2012–2015) jest członkiem ścisłego Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk; członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Andrzej Radziewicz-Winnicki podczas ostatnich dwudziestu pięciu lat prowadził wykłady w charakterze *Visiting Professor* w blisko 90 ośrodkach akademickich, m.in. USA, Niemiec, Finlandii, Wielkiej Brytanii, Austrii, Norwegii, Grecji, Danii, Węgier, Bułgarii, Czech i Słowacji. Uczestniczył w blisko 80 konferencjach naukowych organizowanych poza granicami kraju oraz w ponad 100 konferencjach organizowanych w Polsce. Jest promotorem 15 prac doktorskich, wielokrotnie pełnił funkcję recenzenta we wszczętych przewodach habilitacyjnych (22 razy), doktorskich (ponad stukrotnie), a także opiniował dorobek kandydatów – w kraju i za granicą – ubiegających się o nadanie tytułu profesora (40 razy). Wielokrotnie – na prośbę senatów niektórych polskich uniwersytetów – opiniował dorobek naukowy uczonych, którym nadano godność doktora honoris causa: prof. dr hab. Wincenty Okoń, hc., (2006) – laudator; prof. dr hab. Edmund Trempała, hc., (2002); prof. dr hab. Tadeusz Nowacki, hc., (2004); prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, hc., (2004); prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, hc., (2007); prof. dr hab. Bogusław Śliwowski (2014). Jest autorem 20 książek, redaktorem naukowym 27 prac zwartych oraz blisko 250 rozpraw i artykułów.

Tadeusz Pilch

Wspólnota lokalna – relikw przeszości czy szansa dla społeczeństwa globalnego?

Refleksje pedagoga społecznego¹

W ślad za ekonomistami przedstawiciele innych nauk społecznych podnieśli do rangi sakralnych mechanizmów postępu społecznego pojęcia: rynku, rywalizacji, wydajności, zysku... i wielu podobnych zakłęb, których wspólną cechą jest indywidualny sukces. Rywalizacja w szkole stała się ważniejszym instrumentem oddziaływania wychowawczego niż zasada współdziałania i partnerstwa. I zaczyna się już jej stosowanie od przedszkola, gdzie graficznymi symbolami nagradza się określone „osiągnięcia” maluchów, tworząc hierarchie lepszych i gorszych. Trudno o bardziej irracjonalne tworzenie klimatu ahumanitarnych relacji międzyludzkich. Umocowane w neoliberalnej ortodoksji kreowanie indywidualizmu jako swoistego powołania człowieka do osiągnięcia sukcesu, maksymalizowania wydajności jako miernika społecznej pozycji i inne tego typu przeświadczenia filozofii społecznej wiodą człowieka do głębokiego osamotnienia, czynią ze społeczeństwa w najlepszym razie zbiorowość wolnych molekuł, w sytuacjach specjalnych zbiorowość wrogich i zwalczających się uczestników wyścigu po sukces, który jest miarą wszystkiego. Najbardziej żalonym elementem tej sytuacji jest uznanie takiego ładu życia społecznego za wyraz nowoczesności i postępu. Tymczasem jest to droga do odhumanizowania relacji międzyludzkich, zniszczenia uniwersalnej wartości, jaką jest więź społeczna. Tego zagrożenia nie dostrzegamy wyraźnie, ponieważ żyjemy w kulturze „instant”, uniwersalnej infor-

¹ W opracowaniu wykorzystałem myśli i sformułowania z artykułu *Refleksje nad istotą i przemianami wspólnoty*, „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 3–4.

macji i pozornej kontaktowości, które tworzą iluzję uczestnictwa, zapewniają jednostce pozorną świadomość wszechstronnych powiązań i kontaktów.

Tymczasem wspólnota była jedną z najbardziej fundamentalnych kategorii w naukach społecznych. Ale najpierw w polimorficznych postaciach była najbardziej pierwotną i uniwersalną formą bytowania jednostki. Byty indywidualne pojawiały się jako kategorie filozoficzne w wielowiekowym sporze o uniwersalia. W praktyce społecznej natomiast liczyła się tylko zbiorowość, plemię, rodzina, klasa społeczna, grupa etniczna, wspólnota religijna, kasta i setki innych postaci zbiorowości ukształtowanych przez tradycję, kulturę, obyczaj, religię, nawet okoliczności klimatyczne lub terytorialne. Przez przynależność do wspólnoty jednostka uzyskiwała swoją tożsamość, nabywała atrybutów legalizmu, wchodziła w wyznaczone role społeczne, otrzymywała wyznaczony i ściśle określony status społeczny, poczucie wolnorynkowej aprobaty i bezpieczeństwa.

Funkcjonalność grupy wobec jednostki obejmowała obszar aksjologii, ocen i norm, obszar zachowań indywidualnych i zbiorowych oraz obszar wyznaczania ról społecznych. Mówiąc inaczej i wprost, wspólnota nadawała sens życia jednostce i określała całkowicie jej tożsamość. W takiej wspólnocie członkostwo jest spontaniczne, nacechowane poczuciem aprobującego uczestnictwa. Daje poczucie bezpieczeństwa i warunkowanej wolności. „Życie we wspólnocie było definicyjną cechą człowieczeństwa”.

Teoretyczny model wspólnoty lokalnej stworzył Ferdynand Tönnies, odmieniany i poszerzany przez współczesnych mu badaczy, m.in. Charlesa Hortona Cooleya oraz Roberta Morrisona MacIvera. Ich wizje wspólnoty układają się w rejestr właściwości, w których rolę główną spełniają: spontaniczność powstania i naturalność istnienia na określonym terytorium geograficznym lub obszarze symbolicznym, który zawiera doniosłe dla grupy wartości, instytucje i osoby znaczące. We wspólnocie dominują więzi osobowe i osobista identyfikacja powszechna członków. Towarzyszy temu poczucie odrębności wobec zewnętrznego świata. Wspólnota odgrywa zasadniczą rolę w procesie socjalizacji poprzez powszechnie aprobowane wartości, rolę autorytetów i mechanizmy kontroli społecznej. Przynależność do grupy wynika z urodzenia lub silnie uwarunkowanego uczestnictwa, opiera się na pokrewieństwie, sąsiedztwie lub przyjaźni. Wspólnotę cechuje zmienność i okazjonalność celów, w miarę trwała struktura i hierarchia wewnętrzna. Autorytet i przywództwo wynika z cech osobowych i podlega aprobacie grupy. W zbiorowej świadomości dominuje kategoria „my” nad świadomością „ja”.

W polskim piśmiennictwie naukowym pojęcie wspólnoty F. Tönniesa (*Gemeinschaft*) lub stworzone przez R. M. MacIvera pojęcie *community* opisywane jest jako społeczność lokalna lub w literaturze pedagogicznej jako środowisko lokalne. Zawiera w świetle powyższych określeń definicyjnych prawie wyłącznie pozytywne konotacje.

Nie zwalnia nas to jednak od wskazania na specyficzne zagrożenia, jakie dla jednostki niesie wspólnota. Musimy pamiętać, że historyczne podstawy kształtowania się wspólnoty wynikały z poczucia zagrożenia; że były swoistą formą obrony istnienia i interesów grupy. Dlatego wspólnota tworzyła często rygorystyczne mechanizmy kontrolowania, naznaczania i ograniczania praw osób i grup obcych, postrzeganych jako potencjalne zagrożenie dla wspólnoty. Te pierwotne mechanizmy obronne zostały przeniesione w czasy współczesne i nabrały nowego sensu, którego istota najpełniej wyrażana jest pojęciem nietolerancji. Wspólnota nie toleruje osób, grup, zachowań, które reprezentują odmienny system przekonań, wiary, praktyk społecznych. Mówiąc w uproszczeniu, wspólnota odbiera innym – obcym – wolność i prawa w obrębie swego terytorium w stosunku do swego systemu wartości. Takie postawy obserwujemy w polskim społeczeństwie wobec Cyganów, wobec cudzoziemców, innowierców, mniejszości obyczajowych. Nie warto wspominać o patologicznej obyczajowości kibiców sportowych, o ksenofobicznych zachowaniach marginesu społecznego wobec osób lub grup dowolnie uznanych za obce, nieakceptowane. Z przerażeniem obserwujemy straszliwe objawy nietolerancji systemowej stosowanej przez różne formacje islamskich fanatyków, którzy wszelką odmienność wobec własnej wspólnoty traktują jako grzech śmiertelny i jedynym sposobem jego eliminacji jest zabijanie. Trudno znaleźć racjonalne, psychiczne czy moralne uzasadnienie dla tego typu kulturowego barbarzyństwa. Wspólnota może więc nabierać cech barbarzyństwa i stosować wobec „obcych” zachowania kryminalne. Nie jest więc tak, że wspólnota jest zawsze nośnikiem aprobowanych zachowań, że zawsze spełnia konstruktywną funkcję nawet w obrębie własnej grupy.

Dla F. Tönniesa (przełom XIX i XX wieku) było oczywiste, że tradycyjną wspólnotę (*Gemeinschaft*) wypiera i zastępuje w coraz większej skali stowarzyszenie, grupa celowa (*Gesellschaft*). Ale proces ten został poprzedzony trwającym niemal trzy wieki fenomenem narodzin indywidualizmu, czyli umacniającym się przeświadczeniem o roli, znaczeniu i autonomicznej wartości jednostki, osoby. Nad refleksją filozoficzną o kondycji człowieka, o jego naturze i przeznaczeniu dominowała Arystotelesowska doktryna, iż czło-

wiek jest bytem społecznym (*zoon politikon*) i tylko we wspólnocie naturalnej może rozwijać swoje człowieczeństwo. Najbardziej pierwotną oraz modelową wspólnotą jest rodzina – pierwowzór wszelkich zbiorowości – i państwo winno je wspierać i ochraniać – głosił Arystoteles. Podobne rozumienie prymatu wspólnoty nad jednostką znajdziemy u Marka Aureliusza – „urodziliśmy się do współdziałania” i „cnotliwy mąż – jeśli służy (innym)”. Ideę wyższości wspólnoty nad indywidualnością potwierdza także św. Augustyn, twierdząc, że „człowiek jest stworzony do życia społecznego, swoje osobiste szczęście widzi w szczęściu społecznym...” (*De Civitate Dei*).

Wielkim obrońcą wyższości wspólnoty nad jednostką był ostatni ojciec Kościoła, zamykający wiekową filozoficzną narrację o człowieku, społeczeństwie i Bogu – św. Tomasz z Akwinu. Mówi on, że skoro część jest podporządkowana całości, tak jak niedoskonała doskonałemu i skoro jednostka jest częścią doskonałej społeczności – to jest słuszne, aby obywatel pojedynczy był podporządkowany wspólnocie, której jest częścią. Nie można osiągnąć żadnego własnego dobra, o ile nie dąży się równocześnie do osiągnięcia dobra wspólnego².

Pojawia się w tych refleksjach zgoła zupełnie inne rozumienie wolności jednostki, niż to do którego przywykliśmy w czasach współczesnych. Wolność wówczas była przypadłością okazjonalną, ograniczoną i warunkowaną. W konfrontacji z dzisiejszym rozumieniem wolności jako wartości najwyższej i możliwej do ograniczenia jedynie przez prawo, tamta wolność, nad którą góruje interes wspólnoty, dobro powszechne, zagrożenie grzesznym jej wykorzystaniem wydaje się bardziej humanitarna niż współczesna „wolność do”. Czyli wolność uwolniona np. od zagrożenia grzechem, wolność czynienia wszystkiego, co nie narusza interesów innych, ale zezwala na nieodpowiedzialne zachowania wobec własnego zdrowia, wolność stawiająca wyżej osobisty komfort od uciążliwości opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem. Około 30% ojców porzuca rodzinę, jeśli rodzi się w niej niepełnosprawne dziecko. Nie spotyka ich za to żaden ostracyzm. W tej kategorii wolności mieszczą się: obojętność na ekscesy sąsiada, alkoholika terroryzującego własną rodzinę, zagrażające zdrowiu nadużywanie narkotyków itp. Taka wolność jest zdobyczą czasów współczesnych, ale jej narodziny sięgają głęboko w historię.

² Por. J. Krucina, *Dobro wspólne. Teoria i jej zastosowanie*, Wrocław 1972, Księgarnia Archidiecejalna.

Narodziny indywidualizmu wiążą się z epoką renesansu. Wówczas to w myśli filozoficznej wyodrębnia się jednostka jako podmiot bytu, poznania życia społecznego i politycznego. Tryumfalny pochód indywidualizmu od renesansu przez oświecenia, romantyzm, pozytywizm znalazł specyficzne zwieńczenie w filozofii egzystencjalizmu. Człowiek, poddany uogólnionemu lękowi (Sören Kierkegaard), poczuciu osamotnienia (Max Stirner), dojmującej nicości (Jean Paul Sartre), żyje w samotnej desperacji ze świadomością nieuchronnego końca oraz braku moralnego i racjonalnego uzasadnienia swej egzystencji. Natomiast żyje ze świadomością całkowitej, nieograniczonej wolności. Przy całej absurdalności filozofii egzystencjalistycznej – zadziwiającym fenomenem było to, że nie tylko opanowała świat, ale w różny sposób wkroczyła w człowieczą codzienność – modę, sztukę, rozrywkę.

Równolegle z refleksją filozoficzną i społeczną rodzą się określone regulacje prawne, które tworzą fundamenty nowoczesnego traktowania jednostki i zbiorowości w praktyce społecznej, prawnej i aksjologicznej. Jednym z najdonioślejszych dokumentów tego charakteru jest Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela, uchwalona w duchu filozofii społecznej Jeana Jacques’a Rousseau przez francuską Konstytuante w 1789 roku. Ten sławny dokument kładł podwaliny pod nowoczesny ład społeczeństwa i moralności społecznej, oświadczając: „1. Ludzie rodzą się i pozostają wolni i równi wobec prawa. 2. Wolność, własność, bezpieczeństwo i opór przeciwko uciskowi (...) to prawa przyrodzone i niezbywalne. 4. Wolność polega na możliwości czynienia wszystkiego, co nie szkodzi innym. 6. Prawo jest wyrazem woli ogółu”.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, iż mimo sakralnego niemal stosunku do wolności indywidualnej znajdziemy w Deklaracji wiele odniesień do zbiorowości, wspólnoty, „innego”. Tu pragnę po raz pierwszy podkreślić, a będą liczne powody, aby to powtarzać, że wspólnota i osoba, zbiorowość i jednostka są nierozłączne i w różny sposób są dopełniającą się jednością. Tu pojawia się, dobitnie podkreślane, pojęcie wolności jako prawo i jako konieczność. I w tej Deklaracji można doszukiwać się ważnego impulsu do refleksji nad wolnością i zniewoleniem, wspólnotą i indywidualizmem, przynależnością i osamotnieniem. W obszarach aksjologii będzie to spór o to, kto/co jest ważniejsze, co donioślejsze, kto komu ma służyć? Wspólnocie przypisuje się ograniczenie wolności, ale także altruizm. Jednostce – prawo do wolności, ale także powszechny egoizm. Co powinno lub może decydować o losach jednostki – interes indywidualny czy interes zbiorowości? Kto powinien ustanawiać powinności i granice wolności dla osoby, a kto system prawa i norm mo-

ralnych dla ogółu? Na te pytania, zrodzone w specyficznym klimacie rewolucji francuskiej, także dzisiaj nie ma zadowalających odpowiedzi. Tym bardziej że w warstwie ontologicznej nierozstrzygnięty jest spór nominalizmu z realizmem o rzeczywiste istnienie zbiorowości, grup. Zwolennicy tego pierwszego uważają, że materialne istnienie przysługuje tylko jednostkom. Wspólnota, społeczeństwo, naród – to nazwy zbioru jednostek pozbawione desygnatów. Realisci natomiast sądzą, że grupa, społeczeństwo, klasa to byty realne, posiadające swoiste cechy i właściwości, będące czym innym niż sumą cech jednostkowych. Istnieją więc realnie: „duch narodu”, „wola zbiorowa”, „mądrość kolektywu”. Nie wdając się w rozstrzygnięcia sporu z perspektywy niedawnych czasów, warto przypomnieć, że Hitler powoływał się na „wolę zbiorową”, która nakazywała mu realizację obłąkanych planów. Natomiast „mądrość kolektywu” stała za każdą najbardziej absurdalną i zbrodniczą decyzją w Rosji bolszewickiej.

Oczywiście musimy tu pamiętać o szczególnym charakterze wspomnianych reżimów, których istota wyrażała się, mówiąc najprościej, w całkowitym rozmijaniu się prawdy i faktów. Z naszej jeszcze pamięci możemy przywoływać kabaretowe formuły rozmijania się faktów z ich nazewnictwem. Tak więc podwyżki cen były nazywane racjonalizacją mechanizmów podaży i popytu. Protesty płacowe robotników były oceniane jako prowokacje imperialistycznych wrogów systemu komunistycznego...

Nie tylko jednak refleksje filozoficzne i fakty polityczne były źródłem narodzin i burzliwego rozwoju nowożytnego indywidualizmu. Wielkim przełomem w rozpadzie wspólnot organicznych i narodzin masowego indywidualizmu był wiek XIX z wielkimi procesami cywilizacyjnymi i społecznymi. Mam tu na myśli narodziny prawdziwego kapitalizmu z jego kreatywną mocą w zakresie industrializacji i nowego typu urbanizacji. Wyrażało się to głównie w tworzeniu nowego typu zbiorowości. Zbiorowości wielkich, w których stosunki emocjonalne zastępuje zarządzanie normatywne. Rodzinny warsztat rzemieślniczy lub małą manufakturę zastępuje fabryka. W miejsca niewielkich społeczności lokalnych powstają „duże” miasta. Tym fenomenom towarzyszy wiele nowych zjawisk zarówno w skali społecznej, jak również w odczuciach indywidualnych. A oto rejestr przyczyn rozpadu wspólnot tradycyjnych w XIX wieku:

- narodziny kapitalizmu i jego mechanizmów ekonomicznych,
- procesy migracyjne, zderzenie kultur i orientacji aksjologicznych,

- wyzwolenie indywidualnych aspiracji w edukacji oraz w indywidualnej ruchliwości pionowej,
- uruchomienie mechanizmów konkurencji, rywalizacji, idei osobistego sukcesu,
- przełamanie izolacji przestrzennej i kulturowej,
- budowa wielkich organizmów i zbiorowości społecznych, fabryk, miast.

Należy tu podkreślić, że powyższy rejestr nie spełnia ani postulatu wyczerpania przyczyn, ani nie ma ścisłej lokalizacji czasowej. Wszak zaczątki przemian związanych z narodzinami „kapitalizmu” daje się zaobserwować już w odrodzeniu, a wyraźnie nasilają się w oświeceniu. W rozwiniętej formie – rynkowy fundamentalizm, jeden z elementów doktryny neoliberalnej, niszczy więzi wspólnoty i jej wartości. W to miejsce wchodzi uniwersalna i wszechmocna niewidzialna ręka rynku, ślepa na los człowieka, za to świetnie widząca źródła zysku i kierunki przepływu kapitału.

Zjawiska te bardzo znacząco zmieniają kształty życia zbiorowego oraz indywidualne zachowania. Konkurencja, rynek, konsumpcja kreują nowego człowieka, atomizują społeczeństwo. „Mechanizmy rynkowe stają się głównym zarządcą ludzkiego losu” – powiada Joanna Rutkowiak³. A ten ludzki los – dodam – staje się coraz uboższy w powiązania międzyludzkie. I to jest wtargnięcie w tradycyjne struktury społeczne nowego wielkiego i raczej złowrogiego kreatora rzeczywistości.

Tradycyjny świat wspólnot urodzenia odznaczał się swoistym homogenicznym uniwersalizmem ideowym, światopoglądowym, moralnym. W nowych warunkach tworzy się świat pluralizmu wszelkiego oraz świat sprywatyzowanych poglądów. To kolejny cios w tradycyjną jedność wspólnot urodzenia. Oznacza to i dalsze konsekwencje. Wspólnota ideowa, moralna, kulturowa była sposobna do kierowania regulacjami emocjonalnymi. Ta z utraconą jednością poglądów i idei jest bardziej sposobna do regulacji normatywnych. Dokonuje się istotne dla charakteru więzi przesunięcie akcentów regulacji społecznych – od uczuć – do zarządzania.

Już F. Tönnies zauważył, że trwa ustawiczna metamorfoza wspólnot organicznych. Tracą swe pierwotne właściwości na rzecz modelu wspólnot „konstruktywistycznych” (określenie George’a Simmela).

³ J. Rutkowiak, *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formy duchowości*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, Lublin 2007, Verba.

Syntetyczną koncepcję przemian społeczności lokalnych przedstawia Paweł Starosta w postaci trzech hipotez obrazujących metamorfozę zarówno ich form organizacyjnych, jak również głównego komponentu ich istnienia – więzi społecznych⁴.

Najdalej idąca **hipoteza zaniku społeczności** opiera się na przeświadczeniach, które w niniejszym szkicu były już podnoszone, a dotyczą przeobrażeń społeczno-gospodarczych wywołanych industrializacją i zmianą ról grup społecznych, które unieważniają dawne powiązania międzyludzkie, przesuwając istotę powiązań społecznych na sferę specjalizacji i instrumentalizacji w aktywności człowieka. Społeczność lokalna traci swe normatywne, wzorotwórcze znaczenie. Nie stanowi też układu odniesienia w procesie socjalizacji. Traci swój wielki atrybut kreatora poczucia przynależności.

Hipoteza transformacji zakłada przetrwanie społeczności lokalnych przy zmianie ich form organizacyjnych, jak również charakteru więzi łączących ludzi. Wpływa na to ekspansja różnych grup formalnych, które pojawiają się w masowej ilości i które są lepszą transmisją aspiracji i potrzeb lokalnych na zewnątrz niż tradycyjna wspólnota. W efekcie grupy formalne wchodzą w ścisłą symbiozę z tradycyjną wspólnotą, wzbogacając jej kontakty, ale zmieniając siłę i rolę więzi tradycyjnych wspólnot zamieszkania, rozszerzając ramy klasycznej wspólnoty sąsiedzkiej na szersze terytoria, pracy, działalności...

Trzecia **hipoteza** zakłada **uwolnienie wspólnoty od podłoża terytorialnego**. Zwielokrotnione kontakty społeczne, komunikacja, ruchliwość przestrzenna, pojawienie się w świadomości społecznej symbolicznej „globalnej wioski”, odrywa więzi międzyludzkie od lokalnego terytorium i przenosi w sferę kontaktów osobowych, poza lokalnych. Rodzi się poczucie więzi ponadlokalnych, np. wynikające ze wspólnoty zainteresowań, celów, idei (kibice, grupy wolontariackie, orientacje polityczne). Kontakty społeczne (więzi) tracą atrybut bliskości terytorialnej a nabierają cech specjalistycznych, nie ograniczonych bliskością zamieszkania. Oczywiście zmienia się ich natężenie i „siła”. Stają się – jak to już wspomniałem w tym szkicu – „przygodne”. Szeroko opisuje to zjawisko Marta Olcoń-Kubicka w pracy *Indywidualizm a nowe formy wspólnotowości*.

Kryzys wspólnoty „obdarowuje” jednostkę swoistą wolnością, albo może tylko swoistym złudzeniem wolności. Wszak istotą wspólnot *Gesellschaft*, czy-

⁴ Por. P. Starosta, *Społeczność lokalna*, w: *Encyklopedia socjologiczna*, t. 4, Warszawa 2002, Oficyna Naukowa, s. 105–106.

li grup celowych, jest niekontrolowany rozrost administracji i biurokracja. Jednostka zyskuje więc nowego i mało przyjaznego pana, który na tysiące sposobów oplata człowieka siecią konieczności i przymusu. Nikt jeszcze nie wynalazł sposobu na ucywilizowanie, ograniczanie, zhumanizowanie biurokracji.

Równolegle do popadania w zniewolenie biurokracji i społeczeństwa zarządzania pojawiają się inne konsekwencje kryzysu wspólnot tradycyjnych. Nieodłącznym owocem ich rozpadu są zjawiska alienacji, anomii, osamotnienia. Można je obserwować empirycznie. Natomiast zwolennicy indywidualizmu w rozpadzie struktur tradycyjnych widzą źródło pozytywnych impulsów służących umacnianiu autonomii jednostki, jej emancypacji od wielorakich zniewalających powinności oraz „wolność do”. W Hegłowskim rozumieniu to wolność do działania i osiągania celów, do samostanowienia, wyboru, niezależności...

Indywidualizm nie jest jednak rodzajem porażki społeczeństwa pierwotnego. W rozumieniu Marka Ziółkowskiego zawiera on same pozytywne konotacje. Widzi on w indywidualizmie: 1. Godność, 2. Autonomię (samostanowienie), 3. Prywatność, 4. Prawo do samorealizacji. Indywidualizacja to dla wielu swoiste zwieńczenie procesu rozwoju społecznego. Człowiek – indywiduum – to korona bytu.

Jeśli jednak spojrzeć na indywidualizm jak na wyzwolenie od powiązań międzyludzkich – to jego konsekwencją jest osamotnienie. Osamotnienie w kategoriach psychicznych jest formą porażki. Jej komponentami są: 1. Izolacja, 2. Bezradność, 3. Wymuszona autonomia, 4. Ubóstwo w powiązania międzyludzkie, 6. „Wolność” jako przymus, „wolność od” (np. więzów) – to wolność negatywna. Według Joanny Rutkowiak jednostka (osamotniona – dop. Tadeusz Pilch) to nosicielka indywidualizmu i egoizmu stymulowanego przez siły konsumpcyjne i nastroje rywalizacyjne, która swoją tożsamość wyraża obroną wartości emancypacyjnych⁵.

„Ciepłe” i opiekuńcze wspólnoty organiczne miały charakter zamknięty, ekskluzywny. Ich cechą konstytutywną było istnienie zagrożenia, co wymuszało pewien rygoryzm w traktowaniu członków oraz uniformizm zachowań. Więzy emocjonalne zawierają elementy posłuszeństwa i formalnej wierności.

⁵ J. Rutkowiak, *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formy duchowości*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, cyt. wyd.

Równolegle kształtują się polimorficzne postacie wspólnot wyboru lub wspólnot konstruktywistycznych, których istotą jest otwartość, inkluzywność. Powstanie jest „przygodne”, a istnienie wynika ze swobodnego wyboru. Wartością są różnorodność, odmienność, często wątki ludyczne. Spoiwem – „interes”, doraźny kontrakt. Cytowany już Andrzej Szahaj, który surowo recenzuje wspólnotę urodzenia, formułuje zgoła inną opinię o wspólnotach nowego typu – wyobrażonych. „Wspólnota (taka) to prawo do odmienności osobowej i grupowej, pluralizm w obszarze przekonań, prawo jednostki do autonomii i brak zgody na jej samotność. Kierująca się rozumem i uczuciami szanująca wolność i oczekująca respektowania zobowiązań, dopuszczająca bliskość bez przynależności i dystans bez wyobcowania”⁶.

To wydaje się pożądana droga do wspólnoty urodzenia kierującej się pierwotnymi emocjami, do budowania wspólnot wyrozumowanego współdziałania kierującego się głównie rozumem. Jest wielkim pedagogicznym pytaniem czy w relacjach międzyludzkich możemy zrezygnować z emocji, uczuć? A gdzie dowód, że emocje lepiej służą człowiekowi i społeczeństwu niż rozum?

Obie postacie zbiorowości mogą być budowane (według Williama Luijpena) na trzech założeniach:

1. Na celach i emocjach pozytywnych (empatii, solidarności, charytatywności). Legitymują je: rodzina, wspólnoty religijne, kręgi przyjacielskie, organizacje humanitarne.
2. Na celach i relacjach bezemocjonalnych – to grupy interesu, grupy zadaniowe, np. szkoła, instytucje usługowe itd.
3. Zbiorowości budowane na fundamentach założonego zła. Należą do nich grupy przestępcze; mogą należeć ugrupowania polityczne, korporacje. Wspólnota korporacyjna wyspecjalizowana jest w realizacji interesów grupy (na ogół egoistycznych) bez oglądania się na wartości i reguły humanitaryzmu. Zmierza do kreowania podzielonego społeczeństwa wedle przynależności i przywilejów. Cechuje ją relatywizm prawny i moralny.

Dylematy i rozterki wokół naturalnego procesu regresu wspólnot pierwotnych, wspólnot urodzenia skutkują próbami określenia ich nowego kształtu, wzbogaconego o właściwości wpływające z krytyki niektórych ich atrybutów nieprzystających do współczesnego humanizmu. I wpływające z ducha

⁶ A. Szahaj, *Samotność i wspólnota*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, cyt. wyd., s. 99.

nowych doświadczeń człowieka oraz stanu obyczajowości, kultury, standardów demokracji. Oto jeden z przykładów takiej nowoczesnej definicji wspólnoty sformułowany na gruncie rozważań Andrzeja Szahaja⁷.

Cechy konstytutywne wspólnoty organicznej:

- dobrowolność uczestnictwa,
- wewnętrzna sprawiedliwość,
- wzajemna solidarność niesymetryczna, czyli gotowość do poświęcenia,
- wewnętrzna różnorodność, pluralizm,
- system wartości owocem koncyliacyjnej debaty,
- zaufanie – zasadą regulującą stosunki międzyludzkie,
- nieskrępowana komunikacja wewnętrzna,
- nieobecność osób i mechanizmów autokratycznych,
- istnienie – owocem wyboru i stałej pielęgnacji.

Ewidentna jest tu odmienność niektórych cech tak określonej wspólnoty od tradycyjnych rejestrów *Gemeinschaft* Ferdynada Tönniesa. Zmiany idą w kierunku nasycenia jej pierwiastkami bliskości osobistej, głębi emocjonalnej obejmującej ludzi i otoczenia, zaangażowania wewnętrznego, spójności społecznej. Atrybuty emocjonalne i społeczne czynią z takiej wspólnoty nową jakość, zwaną już w socjologii „dobrą wspólnotą”.

W literaturze polskiej można spotkać próby formułowania charakteru tzw. wspólnot obywatelskich. Wydaje się, że deficyty życia społecznego w Polsce, katastrofalny poziom zaangażowania w aktywność obywatelską na poziomie uczestnictwa w organizacjach, w ruchach wolontariackich, a także ostatnie miejsce wśród narodów Europy w poziomie zaufania wzajemnego oraz zaufania do instytucji państwa prowokują do teoretycznej przynajmniej próby formułowania reguł charakteryzujących wspólnotę obywatelską. Można jej przypisać następujące właściwości:

- uczestnictwo w rozwiązywaniu spraw wspólnoty,
- ponadlokalność rozumienia interesów wspólnoty,
- izolacja wspólnoty od kontekstu politycznego,
- uniwersalny system wartości humanistycznych jako fundament przeświadczeń i działania,
- wolność od stereotypów i uprzedzeń.

Wszystkie te cechy są dramatycznie potrzebne społecznemu klimatowi naszego kraju i polskiemu społeczeństwu. Kuriozalne podziały, dyktowane

⁷ Tamże.

politycznymi interesami i manipulacjami, budowanie z premedytacją nieufności zbiorowej jako zasady stosunku obywateli do państwa, brutalna walka polityczna między partiami politycznymi, odmawianie społeczeństwu podmiotowości i wiele innych anomalii naszego życia zbiorowego są alarmującymi okolicznościami domagającymi się pilnych strukturalnych rozwiązań. Jeśli rozsławione chuligańskimi zachowaniami grupy kibiców są uroczyście witane na pielgrzymce w Częstochowie przez przeora klasztoru jako zwiaštuny „poranka, podczas którego wstaje słońce i zaczyna rozświećlać mroki... a wy jesteście ludźmi, którzy chcą, aby kibicowanie miało charakter patriotyczny”; to sytuacja nosi znamiona poważnej społecznej choroby. Działo się to w klimacie ostrej walki kibiców z władzami państwowymi.

W podobnym duchu określane są nowoczesne wspólnoty m.in. przez Michela Maffesoligo, Kevina Hetheringtona i innych autorów. W ujęciu syntetycznym można by stworzyć następujący rejestr ich właściwości.

Wspólnoty uzgodnienia:

- powstają dla realizacji interesów indywidualnych,
- charakter wspólnot określają członkowie,
- otwartość tematyczna i pełna inkluzyjność uczestnictwa,
- dobrowolność i ulotność przynależności,
- indywidualne „zarządzanie” przynależności,
- możliwość przynależności wielokrotnej.

Tutaj pojawia się nowe zjawisko wspólnot budowanych w globalnym systemie informacji, w rzeczywistości, którą potocznie nazywa się siecią. „Sieć” kreuje nową rzeczywistość i nowe formy życia indywidualnego i zbiorowego. Kreuje nowe formy zachowań zarówno na poziomie życia indywidualnego, jak i zbiorowego. Owocem tych kreacji jest powstawanie licznych zbiorowości, które, nie mam pewności czy nie bezprawnie, nazywane są „nowymi wspólnotami”. Powstają nowe „wspólnoty”, choć nie zawsze można stwierdzić, czy mamy do czynienia ze wspólnotą czy ze złudzeniem wspólnoty. Michel Maffesoli nazywa je „nowymi plemionami”, Paul Morris – „wspólnotami uzgodnienia”, Zygmunt Bauman opisuje tzw. „wspólnoty szatniowe”, a Kevin Hetherington – „wspólnoty wyobrażone”. Ostatnie lata przyniosły zjawisko „błyskawicznego tłumu” (*flash mob*) – nowej formy wspólnoty, która zaślęnęła spektakularnymi sukcesami na wielu polach działania.

Wydaje się, że najtrafniejszym określeniem owych zbiorowości jest nazywanie ich przez Kevina Hetheringtona – wspólnotami wyobrażonymi. Są one bowiem ulotne („błyskawiczny tłum”), łączą je doraźne, okazjonalne in-

teresy, czasem nawet szlachetne pobudki, częściej jednak mają one charakter happeningowy. Więzy w nich powstałe oparte są na jakimś interesie indywidualno-zbiorowym, którego trwałość nie przekracza momentu uzyskania założonego celu. Czasem bywają to zorganizowane emocje zbiorowe, które dążą do uzyskania psychicznej gratyfikacji symbolicznej.

Nieodparcie jednak w tym miejscu nasuwa się wniosek o nieuświadomionym dążeniu człowieka do poszukiwania i do bytowania we wspólnocie. Po nieodwracalnej utracie przynależności i uczestnictwa we wspólnocie pierwotnej (urodzenia, organicznej) człowiek odczuł dojmujące uczucie samotności, braku przynależności, zagrożonego bezpieczeństwa i gorączkowo poszukuje surogatu, namiastki wspólnoty, przynależności, bezpieczeństwa. To chyba dowodzi naszej nieusuwalnej potrzeby życia we wspólnocie, lub nawet życia w złudzeniu wspólnoty.

Ta negatywna ocena wspólnot konstruktywistycznych nie zmienia faktu, że to one będą formą zbiorowego bytowania w przyszłości. Jason Heller w *Digital Blur* (blog o nowych mediach) pisze: „W przyszłości nasze dzieci będą inaczej rozumieć pojęcie znajomości i przyjaźni. Przyzwyczajone będą do rozproszonej i przypadkowej komunikacji, powierzchownych więzi oraz niewielkiego wysiłku dla pielęgnowania i podtrzymywania kontaktu. Głębokość relacji zastąpi gotowość do natychmiastowej współpracy przy wybranym zadaniu”.

To wieszczę narodziny nowego typu zachowań społecznych w blogach internetowych, których liczby idą w tysiącach, a kontrolowanie i „zarządzanie” nimi to nowy typ kwalifikacji i sposobów wpływania na rzeczywistość społeczną. A to oznacza zmianę statusu społecznego człowieka, stosunków międzyludzkich, teleologii ludzkich dążeń. System aksjologiczny zostanie uwolniony od rygorów konieczności i odpowiedzialności, a rzeczywistość obdaruje jednostkę nieograniczoną wolnością do czynów i dążeń w klimacie samotności.

W przyszłości racją istnienia wspólnoty w rzeczywistości powszechnej niepewności i zagrożenia będzie siła „wsparcia i pomocy” człowiekowi zagrożonemu, człowiekowi ustawicznego kryzysu oraz gotowość wspólnoty na niesymetryczność korzyści w relacjach społecznych. Już dziś możemy sobie uświadomić, że tempo życia oraz zakres i tempo przemian odbierają nam trwale poczucie bezpieczeństwa. Na aprobującą uwagę zasługuje koncepcja zastąpienia odwiecznej reguły rządzącej wymianą świadczeń wzajemnych *do*

ut des (daję, abys dał) na regułę „daję, bo potrzebujesz”⁸. Taka filozofia życia musi jednak być owocem głębokich i celowych oddziaływań wychowawczych na wszystkich polach i formach socjalizacji. Takie nastawienia mogą jednak być owocem radykalnej zmiany paradygmatu wychowania i filozofii rozwoju i współżycia społecznego, całkowicie odmiennego od dzisiejszego neoliberalnego paradygmatu kształtowania osobowości człowieka społecznego. Całkowitej zmianie musi ulec filozofia wychowania szkolnego, które dzisiaj polega na kształtowaniu umiejętności i wyposażaniu wychowanka w mechanizmy osiągania osobistego i indywidualnego sukcesu. Natomiast opiekę, współdziałanie, bezinteresowną pomoc bądź eliminuje ze swoich funkcji, bądź uważa je za uciążliwy serwitut organizacyjny. Szkoła, która nie wychowuje młodzieży w klimacie wspólnotowej wzajemności, poświęcenia, służby, utożsamiania dobra osobistego z dobrem wspólnoty, przestaje być społeczeństwu potrzebna. Kto bowiem nie będzie wychowywał człowieka w takim duchu – nie zapanuje nad przyszłością.

Bibliografia

- Anderson B., *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, Kraków 1997, Znak.
- Benedict A., *Wspólnoty wyobrażone*, Kraków 1997, Znak.
- Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna: Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*. Warszawa 2007, WN PWN.
- Castells M., *Społeczność sieci*, tłum. S. Szymański, Warszawa 2008, WN PWN.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007, WN PWN.
- Krucina J., *Dobro wspólne. Teoria i jej zastosowanie*, Wrocław 1972, Księgarnia Archidiecezjalna.
- Maffesoli M., *Le temps des Tribus. Le de'clin de l'individualisme dans les scociete postmodernes*, Paris 2000, La Table Ronde.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004, Scholar.
- Nikitorowicz J., Muszyńska J., Sobecki M. (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Trans Humana.
- Olcoń-Kubicka M., *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa 2009, Scholar.

⁸ Por. J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji*, Warszawa 2008, Wyd. UW.

- Putman R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. P. Sadura, S. Szymański, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rutkowiak J., *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formy duchowości*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, Lublin 2007, Verba.
- Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, Lublin 2007, Verba.
- Starosta P., *Spółeczność lokalna*, w: *Encyklopedia socjologiczna*, t. 4, Warszawa 2002, Oficyna Naukowa.
- Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji*, Warszawa 2008, Wyd. UW.
- Szacki J., *Indywidualizm i kolektywizm*, w: *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Warszawa 2005, Oficyna Naukowa.
- Szahaj A., *Samotność i wspólnota*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, Lublin 2007, Verba.
- Tönnies F., *Wspólnota i stowarzyszenie*, tłum. M. Łukaszewicz, Warszawa 1988, WN PWN.

Summary

Some reflections upon the essence and transformations of the community are presented in the study. The author shows the dilemmas and doubts concerning the natural process of the decline of aboriginal communities. Some attempts are indicated at forming the so called citizen communities and the communities built in the global information system – in the reality colloquially called the net. The author reaches the conclusion that the man unconsciously aims at searching for and existing in a community. He claims that a complex change must take place in the philosophy of school education, which currently consists in shaping learners' skills and equipping them with the mechanisms of achieving personal or individual success. As regards care, cooperation, and selfless aid, the present system either eliminates them from its functions or treats as a heavy burden of organizational duty. The school which does not educate youth in the climate of community mutuality, dedication, duty, and identification of personal goods as community goods, ceases to be needed by the society.

Key words: local community, global society, school education

Translated by Agata Cienciola

NOTA O AUTORZE

Tadeusz Pilch – prof. zw. dr hab., pedagog społeczny, kierownik Ośrodka Badań Problemów Nietolerancji, długoletni kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego; przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP PAN. Ukończył studia filozoficzne na Uniwersytecie Warszawskim. Karierę akademicką zrobił w Katedrze Pedagogiki Społecznej pod kierunkiem prof. R. Wroczyńskiego, ucznia Heleny Radlińskiej. Główne zainteresowania to zjawiska i procesy edukacyjne w wymiarze badawczym, fenomenologicznym i funkcjonalnym. Stąd w twórczości naukowej opracowania metodologiczne, monografie zjawisk i dzieła podręcznikowe. W tym nurcie mieszczą się podręczniki metodologii, pedagogiki społecznej oraz redagowana 8-tomowa *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* z udziałem kilkuset autorów z Polski i z zagranicy. Nieobce są mu pasje społecznikowskie i polityczne.

Lokálne prostredie ako rizikový faktor vzniku problémového správania u detí a mládeže

Faktory prostredia sú silne pôsobiace a rozhodujúce pri vzniku problémového správania u detí a mládeže, keďže všetko, čo deti a mládež obklopuje – rodina, rovesníci, škola, partia, masmédiá – má veľký vplyv na vytváranie postojov a hodnôt. Značný vplyv na utváranie osobnosti človeka má lokálne prostredie. Na výchovný význam lokálneho prostredia upozorňuje aj M. Procházka¹, podľa ktorého ak budeme cieľavedome prispievať k jeho rozmanitosti, k zachovaniu jeho funkčnosti, ak bude pre jedinca stabilné, môžeme predpokladať, že bude rozvíjať stabilitu osobnosti.

Lokálne prostredie silne ovplyvňuje vznik problémového správania. Sú to najmä urbanizačné faktory, napr. sídliská s vysokou anonymitou, nízkou sociálnou kontrolou, neprirodzeným spôsobom panelákového života, nedostatočnými možnosťami pri trávení voľného času a pod.

Medzi iné sociálne vplyvy, ktoré participujú na vzniku deviantného správania, J. Hroncová² zaraďuje:

- negatívny vplyv masmédií,
- nedostatky v legislatíve a anomický stav v spoločnosti po roku 1989,
- prienik medzinárodného zločinu,
- posun hodnôt smerom k hedonizmu,
- ekonomická kríza a nárast nezamestnanosti, ktoré sú príčinou ekonomických problémov rodín,

¹ M. Procházka, *Sociální pedagogika*, Praha 2012, Grada, s. 124.

² J. Hroncová a i., *Sociální patológia*, Banská Bystrica 2004, PF UMB, s. 21.

- regionálne vplyvy, najmä na sídliskách,
- rozpad tradičných noriem správania.

Podľa J. Semráda³ príčiny a podmienky vzniku kriminality a ďalších sociálne negatívnych javov je potrebné vidieť v týchto momentoch:

- v psychických zvláštnostiach daných vekom,
- v individuálnych zvláštnostiach podmienených geneticky,
- v individuálnych zvláštnostiach podmienených chorobou alebo duševnou poruchou,
- v delikventnom prostredí,
- v prejavoch generačných protestov (odmietanie autority),
- vo vplyve partii a skupín,
- v nevhodnom spôsobe naplňovania voľného času,
- vo vplyve masmédií,
- v nízkej úrovni vzdelania a nepodnetnom sociálno-kultúrnom prostredí,
- v rozvrátenej problémovej rodine,
- v nedostatočnej mravnej, právnej, svetonázorovej, estetickej a i. výchove atď.

V príspevku budeme podrobnejšie analyzovať vplyv prostredia na vznik delikvencie a kriminality, drogových závislostí a záškoláctva. Podrobnejšie sa zameriame na vplyv rodiny a rovesníckych skupín.

Sociálne prostredie a jeho negatívny vplyv spočíva predovšetkým v nepodnetnom, nevhodnom až patologickom rodinnom prostredí. V takomto prostredí si dieťa osvojuje nežiadúce vzorce správania. Môže ísť o rodiny, kde jeden alebo obidvaja rodičia sú anomálnymi osobnosťami, rodiny, ktoré sú funkčné iba na formálnej úrovni a neposkytujú dieťaťu podnety dôležité pre jeho harmonický vývoj, rodiny, ktoré sú súčasťou subkultúry alebo sociálnej skupiny, ktorá toleruje alebo až podporuje správanie považované majoritnou spoločnosťou za poruchové.

Rodina je primárnym socializačným činiteľom. Nedostatky pri zlyhávaní dominantných socializačných činiteľov, medzi ktoré rodina rozhodne patrí, sa odzrkadlia pri problémovom správaní detí a mládeže. Rodina plní viaceré funkcie, pre dieťa predstavuje svet najbližších. Jeho vývin je podmienený rodinným zázemím. Dysfunkčné rodinné prostredie ovplyvňuje vznik soci-

³ J. Semráda, *Prevenencia kriminality*, in: *Prevenencia kriminality. Metodický materiál*, Bratislava 2002, Národné osvetové centrum, s. 9.

álnopatologických javov u detí, harmonické rodinné prostredie a vhodná výchova sú dobrým odrazovým mostíkom pre každé dieťa.

Rodina by mala byť hlavným zdrojom vhodného a zdravého správania. Ak sa dieťaťu doma prejavuje málo lásky, používajú sa prísne a neprimerané tresty alebo dieťa cíti nezáujem rodičov, často to vedie k únikom do mimorodinných zoskupení. U mladých ľudí sa prejavuje silná potreba byť akceptovanými medzi rovesníkmi, ak sú títo užívatelia drog, predstavujú dieťa či adolescenta značné riziko, ak nemajú dostatočne vžitú zásadu zdravého životného štýlu z rodiny.

Keď zlyhá rodina, dieťa sa dostáva pod vplyv mimorodinných zoskupení, najčastejšie rovesníckych skupín. Pod vplyv skupín, často protispoločensky zameraných sa dostáva aj dieťa zo sociálne usporiadanej rodiny. Chce sa im podobáť, chce byť jedným z nich. Tlak rovesníkov je veľmi silným motivačným činiteľom. Negatívny vplyv rovesníkov je dominantný najmä pri užívaní drog, pri delikventom správaní a pri záškoláctve. Závadové rovesnícke skupiny iniciujú a podporujú rizikové správanie.

Sociálne prostredie vplýva na experimentovanie s drogami a spolupo-dieľa sa aj na vzniku drogovej závislosti. Toxikománia je zložitý, podobne ako kriminalita a delikvencia, polyetiologicky podmienený jav, na vzniku ktorého participujú faktory bio-psycho-sociálnej povahy. Pri určovaní faktorov, ktoré vedú k experimentovaniu, pravidelnému užívaniu či závislosti, treba vychádzať zo skutočnosti, že každý človek ako bytosť bio-psycho-sociálna je jedinečný a neopakovateľný.

Viacerí autori považujú faktory prostredia za najsilnejšie pôsobiace a najrozhodujúcejšie pri vzniku závislosti, keďže všetko, čo deti a mládež obklopuje – rodina, rovesníci, škola, partia, masmédiá – má veľký vplyv na vytváranie postojov a hodnôt. Veľký problém predstavuje prostredie, ktoré je svojou podstatou a skladbou podnetov závadové. Takéto prostredie nezabezpečuje žiaduci rozvoj osobnosti a často ho priamo ohrozuje. Je nevyhnutné poukázať na rizikovosť sídliskového prostredia. Pre prostredie sídliska je typická vysoká anonymita, nízka sociálna kontrola, nedostatok možností k pozitívnemu tráveniu voľného času, nedostatočný monitoring detí zo strany rodiny a pod.

Rodina zohráva dôležitú úlohu pri vzniku závislosti. Rodina patrí k základným socializačným činiteľom, je určujúcim prvkom spolupôsobiacim na vznik problémov s drogami. Významnú úlohu zohráva kvalita vzťahov v rodine, nezhody vo výchove a nedôslednosť, ale aj prehnaná starostlivosť rodičov o dieťa. Mimoriadne silný je aj vzťah medzi požívaním alkoholu u rodi-

čov a detí. Rodinné prostredie má rozhodujúci vplyv na zdravý osobnostný vývin dieťaťa a rovnako poskytuje vzory správania.

Väčšina autorov pri legálnych drogách na prvé miesto kladie rodinu. Veľkú úlohu tu zohráva zlý vzor zo strany rodičov. V prípade prítomnosti alkoholu alebo inej drogy v rodine je veľká pravdepodobnosť, že dieťa bude nasledovať svojich rodičov. Dieťa často uniká z domácich problémov k drogám alebo k nevhodným priateľom, kde prítomnosť drogy nie je vylúčená. V lepšom prípade si dieťa vypestuje k alkoholu, či inej droge odpor. K negatívnym faktorom patria aj zlé vzťahy v rodine, nedostatok citových väzieb a citová deprivácia. Drogy sa objavujú u detí, ktoré sa vychovávajú prehnane autoritatívne alebo príliš liberálne. Zvláštnu skupinu tvoria rodiny materiálne dobre až veľmi dobre zabezpečené, kde sú rodičia priveľmi zamestnaní a deti majú veľkú voľnosť.

Je veľmi dôležité, aby rodičia vedeli, ako a s akými priateľmi trávi ich dieťa voľný čas. Práve rodičia sú často poslední, ktorí zistia, že ich dieťa je závislé na nejakej droge.

Ruka v ruke s toxikomániou ide delikvencia, pretože vreckové nestačí na zásobovanie sa drogou. S konzumáciou drog preto úzko súvisí aj delikvencia a kriminalita.

Žiaci druhého stupňa základnej školy sa nachádzajú vo veľmi ťažkom a zložitom období dospievania – puberty. Sú veľmi zraniteľní a citliví. Toto vekové obdobie sa vyznačuje krízou autority rodičov a vznikom konfliktov s rodičmi. Vzrastá vplyv a dôležitosť vrstovníkov. Priateľstvo má v tomto období dôležitú úlohu a vplyv rovesníkov je veľmi silný. Pre toto obdobie je charakteristická impulzivnosť, podráždenosť a nedostatok sebaovládania. Narastá úsilie o nezávislosť a snaha javiť sa dospelým, kde sa preberajú aj nežiadúce formy „dospelého správania” ako fajčenie či pitie alkoholických nápojov.

Na experimentovanie s drogami majú silný vplyv rovesníci či priatelia. Patria k faktorom, ktoré podstatne zvyšujú riziko drogových problémov. Dieťa siaha po drogách najčastejšie pod vplyvom rovesníckej skupiny. Pre obdobie puberty je príznačný nárast vplyvu priateľov. Faktorom užívania drog je aj pubertálna vzdorovitosť, keď chcú deti robiť to, s čím súhlasia iné deti. Tlak rovesníkov je veľmi silným motivačným činiteľom. „Partia” poskytuje mladým ľuďom nielen ospravedlnenie užívania drog, ale aj návod, ako drogu užiť. Ak užívajú drogy kamaráti, budú ich nasledovať.

Škola je miesto, kde žiaci trávajú veľa času. Získavajú tu okrem vedomostí aj priateľov a spolužiakov. Na žiakov majú okrem rodičov veľký výchovný vplyv

učitelia a vychovávatelia. Škola plní významnú výchovno-vzdelávaciu a socializačnú funkciu, zároveň je aj najlepším miestom pre prevenciu. Úlohou školy je minimalizovať negatívny vplyv rizikových faktorov a vytvára sa tu priestor pre pôsobenie sociálnej pedagogiky. Keďže žiaci trávajú v škole množstvo času, mala by zohrávať významnú úlohu v prevencii drogových závislostí. Mala by tiež predstavovať bezdrogové prostredie a poskytovať vhodný príklad zo strany učiteľov a vychovávateľov.

Nezanedbateľný je aj vplyv masmédií, teda televízie, rozhlasu, printových médií, internetu a i. Masovokomunikačné prostriedky predstavujú veľmi silné formatívne a informatívne kanály, ktoré ovplyvňujú intelektuálny, morálny i sociálny vývin a rozvoj osobnosti človeka a zrýchľovanie jeho sociálneho zrenia. Nevyhnutné je venovať zvýšenú pozornosť novým komunikačným médiám (napr. internetu, multimedialným nosičom dát), ktoré sa môžu stať nosičmi práve tak pozitívnych, ako aj negatívnych informácií zasahujúcich najmä mládež.

Vznik kriminality a delikvencie je považovaný za polyetiologicky podmienený jav. Za dominantný kriminogénny činiteľ je považovaná dysfunkčná rodina. Viaceré výskumy ukazujú, že ide najmä o dysfunkčné rodiny, s prítomnosťou alkoholizmu, vyšším výskytom punitivity a kombináciou viacerých negatívnych činiteľov. Významným kriminogénnym činiteľom sú aj závadové skupiny.

Podľa empirických zistení Ľ. Sejčovej⁴ sa pri mladistvých delikventoch častejšie vyskytujú nasledovné skutočnosti, kde prevažujú práve faktory prostredia:

- Neštandardné rodinné prostredie: nedostatky vo výchovnom štýle, rodičia problémové správanie riešia najčastejšie dvomi protipólnymi spôsobmi – agresivitou alebo rezignáciou, väčšina rodičov neposkytuje vhodný vzor, delikventné správanie sa vyskytuje aj u súrodencov.
- Predchádzajúce problémové správanie: pred samotným spáchaním trestného činu sa v absolútnej väčšine prípadov vyskytujú problémy v správaní, napr. záškoláctvo, ďalej dosahovanie slabšieho prospechu až neprospievanie tak v základnej ako i strednej škole (dobrý prospech má iba minimum).
- Spáchanie trestného činu v skupine: typickým znakom delikventnej činnosti detí a mladistvých je páchanie trestných činov v skupine.

⁴ Ľ. Sejčová, *Delikvencia mládeže (učebné texty)*, Bratislava 2009, Stimul, s. 94–95.

- Endogénne faktory: zvýšený výskyt telesných a psychologických handicapov, organické poškodenie CNS, syndróm ADHD, depresia, špecifické poruchy učenia, poruchy reči a i.
- Zneužívanie psychotropných látok: značná časť mladistvých delikventov užívala drogy, niektorí už boli dokonca liečení zo závislosti.

Motivácia pre záškoláctvo je rozmanitá, napr. strach zo skúšania, snaha vyhnúť sa nepríjemnostiam, odpor k učiteľovi, „pomsta“ za školskú nespravodlivosť, vzdor, pocit ublíženia, neistota v spoločnosti druhých detí, strach napr. pred šikanovaním, snaha vytiahnuť sa pred ostatnými, príslušnosť k detskej skupine, ktorá povyšuje záškoláctvo za normu správania, snaha vytiahnuť sa pred ostatnými a pod. Najčastejšie sa záškoláctvom riešia konfliktné situácie v škole, strach zo skúšania a pod. Môže súvisieť aj s nástupom do školy po dlhšej neprítomnosti, napr. choroba, či pramení z adaptačných problémov v nových situáciách či interakciách s novými ľuďmi.

Aj pri záškoláctve zohráva negatívny vplyv prostredia podstatnú rolu. U rodiny to môže byť, keď majú rodičia neuskutočniteľné požiadavky alebo prílišné očakávania, nezáujem rodičov, výchova založená na príkazoch a zákazoch, perfekcionalizmus, nedôslednosť vo výchove a zlý príklad. Na záškoláctve sa môže spolupodieľať tlak rovesníkov.

Existujú dva druhy záškoláctva, a to: záškoláctvo individuálne, ktoré považujeme za závažnejšie, lebo dieťa prežíva pocity strachu a napätia osamote; druhým druhom záškoláctva je záškoláctvo skupinové a môže byť prejavom zábavy.

K príčinám záškoláctva možno ešte prirábať aj zneužívanie návykových látok a s tým spojené inadekvátne trávenie voľného času – čas potrebný na získanie prostriedkov na drogu, ako aj čas strávený v intoxikácii atď. Nemožno podceňovať riziko, kedy si žiak v dobe vyučovania zháňa prostriedky na dávku drogy alebo už pod vplyvom drog stráca motiváciu pre plnenie školských povinností.

Väčšina odborníkov sa zhoduje v názore, že okrem vnútorných príčin spolupôsobia aj vonkajšie príčiny vzniku rôznych sociálnopatologických javov, medzi ktoré patrí: vplyv delikventného prostredia, nevhodné a dysfunkčné rodinné prostredie, vplyv masmédií i negatívne a nevhodné trávenie voľného času. Pri eliminovaní škodlivých vplyvov prostredia narastá potreba zásahu odborníkov z oblasti pomáhajúcich profesií, najmä sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov. Osobitnú pozornosť vplyvu prostredia venuje sociálna pedagogika. Sociálny pedagóg dokáže zhodnotiť sociálne prostredie jed-

notlivca, identifikovať negatívne faktory v ňom a predvídať možné ohrozenie. Vie vytvoriť a zvoliť vhodné metódy a formy primárnej prevencie pred týmto ohrozením, identifikovať sociálnopatologické javy u jednotlivca a skupiny. V oblasti sekundárnej a terciárnej prevencie je kompetentný pracovať v poradenskom procese s jednotlivcom, skupinou, rodinou a školským prostredím žiaka, využívať socioterapiu, ako úpravu faktorov sociálneho prostredia tak, aby čo najpriaznivejšie podporovali a ovplyvňovali pozitívny priebeh sekundárnej a terciárnej prevencie.

Oddelenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately na Úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny poskytujú služby deťom, mládeži i dospelým. V tabuľke č. 1 prezentujeme podľa údajov z ročných výkazov V12 Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR dôvody vykonávania sociálnej kurately pri problémovom správaní maloletých a mladistvých v rokoch 2008 až 2012.

T1. Dôvody vykonávania sociálnej kurately pri problémovom správaní maloletých a mladistvých v rokoch 2008 až 2012

Dôvody / Počet spolu	2008	2009	2010	2011	2012
Trestná činnosť	7 548	6 692	6 452	5 906	5 324
Činnosť inak trestná	2 607	2 654	2 265	2 258	2 439
Experimentovanie a závislosť na drogách	305	241	416	543	348
Iné závislosti	221	144	303	236	187
Zanedbávanie školskej dochádzky	8 213	8 299	7 973	7 986	8 479
Narušené vzťahy	888	807	755	865	1 020
Úteky z domu a zo zariadenia	277	262	232	229	168
Poruchy správania	x	878	1 068	1 668	1 653
Iné	464	442	481	385	474

Spracované podľa: Ročné výkazy V12 MPSVR SR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately za roky 2008 až 2012. Dostupné na: www.upsvar.sk.

Z údajov v tabuľke č. 1 možno konštatovať, že výrazne dominuje zanedbávanie školskej dochádzky, čiže záškoláctvo vo všetkých uvádzaných rokoch.

K ďalším rozšíreným dôvodom patrí trestná činnosť a činnosť inak trestná (uvádzajú sa páchatelia aj podozriví), ďalej poruchy správania. Pri položke „iné” ide o problémy v správaní v súvislosti s členstvom v skupine s negatívnym vplyvom na vývin dieťaťa, šikanovanie a pod. Z uvedených údajov môžeme konštatovať, že okrem experimentovania a drogovej závislosti sa začínajú objavovať prípady tzv. nelátkových závislostí, napr. od počítačov. Prípady narušených vzťahov sa týkajú problémov vo vzťahu s inými deťmi, rodičmi alebo inými plnoletými osobami.

Záškolskéctvo má úzku súvislosť s ostatnými sociálnopatologickými javmi, ktoré majú závažnejší charakter. Môže sa stať jedným z kriminogénnych faktorov. Predovšetkým v prípadoch skupinového záškolskéhoctva, kedy v závadovej rovesníckej skupine dochádza k deviantným formám konania. Časté je tiež navštevovanie herní či pohostinstiev. Pri výskyte záškolskéhoctva je nevyhnutné starostlivé vyšetrovanie prípadu a zistenie príčiny. Pritom treba rozlíšiť, či ide o prvý prípad či opakované záškolskéctvo. Veľmi dôležité je venovať žiakovi pozornosť už pri nízkom počte neospravedlnených hodín. V oblasti prevencie záškolskéhoctva je v prvom rade potrebné na škole vytvoriť jasné pravidlá. Snažiť sa o vytvorenie atmosféry bez strachu a napätia. Treba odstraňovať možné spúšťacie mechanizmy záškolskéhoctva, ako sú zlý vzťah medzi žiakom a učiteľom, negatívny postoj žiaka ku škole, zlé vzťahy so spolužiakmi, problémy s učením. Potrebná je kladná motivácia žiakov na vyučovanie. Učitelia si musia osobitne všímať okrajových jedincov a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia.

V Správe o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja zo septembra 2013 sa odporúča zvýšiť počet odborných zamestnancov škôl. V tejto súvislosti treba osobitne vyzdvihnúť školského sociálneho pedagóga. Jeho pôsobenie v školách je už v Slovenskej republike legislatívne ošetrené, najlepšie z okolitých krajín. Má odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej prevencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce. Podľa Zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. mája 2008 sa v §130 k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie zaradil aj **sociálny pedagóg** a Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 ho začlenil do kategórie odborných zamestnancov. V §24 sa uvádza: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak zne-

výhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertízu činnosť a osvetovú činnosť”.

Možno súhlasiť s J. Hroncovou⁵, ktorá zdôrazňuje, že zvýšenie efektívnosti primárnej prevencie v základných a stredných školách a v školských zariadeniach vyžaduje nielen profesionálnu úroveň jej realizácie, ale tiež užšiu a intenzívnejšiu spoluprácu škôl s inými inštitúciami, ktoré na prevencii sociálno-patologických javov u detí a mládeže, na jej rôznych úrovniach participujú. Sociálny pedagóg v školách i v školských zariadeniach musí klásť dôraz na systémový prístup v prevencii, už aj pri realizovaní primárnej prevencie. Do plánov preventívnych aktivít škôl je nutné zakomponovať spoluprácu s rodinou, pretože „najlepšia prevencia je dobrá rodina.” Bez aktívnej účasti rodičov žiakov je primárna prevencia málo efektívna. Ďalej je tiež nevyhnutná spolupráca škôl s Policajným zborom, na krajskej i okresnej úrovni.

V školskom prostredí je nutné dôsledne riešiť i menej závažné problémy v správaní žiakov, pretože ich prehliadanie či podceňovanie môže u nich viesť k závažnejším formám deviantného správania. Škola tiež musí byť pripravená na žiakov zo sociálne znevýhodneného či rizikového (niekedy až patologického) prostredia. „V školách sa pedagógovia stretávajú s deťmi, ktoré majú rôzne prejavy správania, sú ohrozené vážnejšími problémami, napr. ide o žiakov s psychickými poruchami, o žiakov s delikventným správaním, či žiakov z ohrozeného, zo sociálne znevýhodneného prostredia. Neriešené problémy sa zvyknú prehlbovať a majú vážnejšie následky. Preto je pri výskyte podobných problémov potrebné zareagovať čo najskôr a primerane. Tieto problémy budú vyžadovať intenzívnu, dlhodobú starostlivosť vo viacerých oblastiach, v závislosti od ich druhu, závažnosti alebo častosti. Ich riešenie je zároveň z väčšej časti v rukách odborníkov a vyžaduje multidisciplinárnu starostlivosť a spoluprácu”⁶.

⁵ J. Hroncová, *Profesionalizácia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže – aktuálna úloha súčasnej školy*, in: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 9*, Banská Bystrica 2013, PF UMB, s. 67.

⁶ D. Paučíková, *Spolupráca verejnej správy so školami v prevencii a riešení sociálnopatologických javov*, in: J. Hroncová, I. Emmerová, K. Kropáčová a kol., *Preventív-*

Školský sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál – neučiteľ – je nápomocný v škole v mnohých oblastiach, tak žiakom, ako i učiteľom a rodičom. Vykonáva sociálno-pedagogickú prácu s jednotlivcom (žiak), so skupinou (trieda), s učiteľmi a rodičmi. V zmysle legislatívy realizuje sociálno-pedagogickú diagnostiku, prevenciu, poradenstvo, socioterapiu i rehabilitáciu.

Bibliografia

- Hroncová J., *Profesionalizácia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže – aktuálna úloha súčasnej školy*, in: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 9*, Banská Bystrica 2013, PF UMB.
- Hroncová J., a i.: *Sociálna patológia*, Banská Bystrica 2004, PF UMB.
- Paučíková D., *Spolupráca verejnej správy so školami v prevencii a riešení sociálnopatologických javov*, in: Hroncová J., Emmerová I., Kropáčová K., a kol., *Preventívna a sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*, Banská Bystrica 2013, PF UMB.
- Procházka M., *Sociální pedagogika*, Praha 2012, Grada.
- Ročné výkazy V12 MPSVR SR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately za roky 2008 až 2012*. Dostupné na: www.upsvar.sk.
- Sejčová L', *Delikvencia mládeže (učebné texty)*, Bratislava 2009, Stimul.
- Semrád J., *Prevencia kriminality*, in: *Prevencia kriminality. Metodický materiál*, Bratislava 2002, Národné osvetové centrum.
- Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja*, Bratislava 2013, september. Dostupné na: www.minedu.sk.

Streszczenie

Środowisko może oddziaływać pozytywnie lub negatywnie na zachowania jego członków. Pedagogika zajmuje się wpływem środowiska lokalnego na pojawianie się socjopatologicznych zachowań wśród dzieci i młodzieży. Artykuł prezentuje założenia projektu VEGA nr 1/0168/12 dotyczącego profesjonalizacji zapobiegania zachowaniom patologicznym dzieci i młodzieży realizowanego w szkole słowackiej. Na tym tle ukazuje wyzwania i powinności zawodu pedagoga społecznego.

na a sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie, Banská Bystrica 2013, PF UMB, s. 107.

Słowa kluczowe

środowisko lokalne, socjopatologiczne zachowanie, dzieci, młodzież

Summary

Environment can spontaneously act positively, that is in sense of socially sought-after norms and behavioral norms, or it can act negatively. The study deals with the influence of environment on the emergence of sociopathological phenomena of children and youth. The article is an interim output of the project VEGA No. 1/0168/12 Professionalization of Prevention of Socio-pathological Behaviour in School in SR from the aspect of the profession of social pedagogue – the current state, problems and comparison with foreign countries.

Key words: local environment, sociopathological behaviour, children, youth

Translated by Ingrid Emmerová

NOTA O AUTORZE

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD. – Pedagogická fakulta UMB, Katedra pedagogiky, Ružová 13, 97411 Banská Bystrica, Slovensko e-mail: ingrid.emmerova@umb.sk, tel.: 00421 48 446 4762.

Część II

Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości na terenie powiatu cieszyńskiego

Jerzy Nogowczyk

Przykłady wspierania i aktywizacji osób wymagających szczególnej pomocy przez Powiat Cieszyński

Społeczeństwo, w jakim żyjemy, decyduje w dużej mierze o tym, kim jesteśmy i jakie są nasze cele. Patrząc przez pryzmat różnorodności, w jakiej funkcjonujemy, dużą rolę odgrywa umiejętność adaptowania się do zmieniającego się otoczenia, szukania wspólnych obszarów i szanowania odmienności, ale przede wszystkim wspierania tych wokół nas, którzy potrzebują pomocy. Form tej pomocy jest wiele. My jako samorząd powiatu cieszyńskiego aktywnie realizujemy politykę nakierowaną na osoby niepełnosprawne, znajdujące się w trudnej sytuacji życiowej, zagrożone wykluczeniem społecznym, bezrobotne. Wiele takich działań prowadzą nasze jednostki, wśród których wymienić należy m.in.: Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, Urząd Pracy w Cieszynie, Zespół Placówek Szkolno-Rewalidacyjno-Wychowawczych w Cieszynie, Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Cieszynie. Z szerokiego spektrum działań w tym obszarze prowadzonych przez Powiat Cieszyński wymienię kilka.

Jedną z ważnych form rozwoju, aktywizacji i integracji dorosłych osób niepełnosprawnych są Warsztaty Terapii Zajęciowej. Ich głównym celem jest rehabilitacja społeczna i zawodowa, która ma doprowadzić do poprawy warunków psychofizycznych, zaradności osobistej, niezależnego i aktywnego udziału w życiu społeczności lokalnej oraz możliwości podjęcia pracy zawodowej. Warsztat ma swoją siedzibę w zabytkowym pałacyku w Drogomyślu, gdzie w 12 pracowniach tematycznych znajduje zajęcie 70 osób niepełnosprawnych z całego powiatu. Uczestnicy realizują indywidualny program re-

habilitacji i terapii stworzony na podstawie obserwacji i możliwości każdego z nich. Poza obowiązkowym udziałem w terapii zajęciowej prowadzonych jest wiele zajęć dodatkowych, takich jak: muzykoterapia, choreoterapia, zajęcia teatralne, zebrania społeczności, prężnie działa także sekcja sportowa. Uczestnicy zajęć w Warsztacie są laureatami licznych konkursów artystycznych i zawodów sportowych o zasięgu zarówno regionalnym, jak i ogólnopolskim. Ich dokonania można podziwiać w galeriach i na arenach sportowych w całym kraju i za granicą.

Ważną rolę odgrywa też Dzienny Ośrodek Wsparcia (DOW) dla osób z zaburzeniami psychicznymi, który funkcjonuje od grudnia 2006 roku. Prowadzony jest na zlecenie Powiatu Cieszyńskiego przez Cieszyńskie Stowarzyszenie Ochrony Zdrowia Psychicznego „Więź” w Cieszynie. DOW jest środowiskowym domem samopomocy przeznaczonym dla osób dorosłych przewlekłe, psychicznie chorych oraz osób wykazujących inne przewlekłe zaburzenia czynności psychicznych. Prowadzi terapie grupowe i indywidualne, w tym m.in. w pracowniach ekspresji artystycznej, kulinarnej, muzykoterapeutycznej, fizjoterapii, psychoterapeutycznej, rehabilitacyjno-gimnastycznej. Głównym celem funkcjonowania DOW jest działanie na rzecz aktywizacji społecznej osób z zaburzeniami psychicznymi oraz ich rodzin. Zadaniem pobytu terapeutycznego jest podtrzymywanie i rozwijanie umiejętności niezbędnych do samodzielnego życia, podnoszenie zaradności życiowej i sprawności psychofizycznej.

Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Cieszynie realizuje również dwa projekty adresowane do osób w trudnej sytuacji zawodowej i społecznej, które są współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Pierwszy z nich – wdrażany już siódmy raz – nosi nazwę „Przeciwdziałanie marginalizacji oraz kompleksowe rozwiązywanie problemów w obszarze pomocy społecznej w powiecie cieszyńskim”, skierowany jest do osób w wieku aktywności zawodowej, mających ważne orzeczenie o stopniu niepełnosprawności, oraz dla osób w wieku 15–30 lat. Uczestnicy mogą skorzystać z indywidualnego doradztwa zawodowego i psychologicznego, szkoleń oraz kursów zawodowych. Kolejny projekt nosi nazwę „Postaw na Siebie – program aktywizacji społeczno-zawodowej młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym”. Biorą w nim udział osoby w wieku 15–27 lat, mieszkające na terenie powiatu cieszyńskiego, które korzystają bądź korzystały ze wsparcia instytucji pomocowych. W ramach projektu realizowane są kursy oraz szkolenia z zakresu doradztwa zawodowego i psychologii dobierane in-

dywidualnie do potrzeb. W ubiegłym roku Powiat Cieszyński za działania na rzecz niepełnosprawnych został laureatem konkursu „Samorząd Równych Szans 2013”. Nagrodę przyznaje Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego. Do konkursu został zgłoszony pierwszy z wymienionych projektów, w którym w sumie od 2008 r. wzięło udział blisko 500 osób, w tym ponad 250 osób z orzeczoną stopniem niepełnosprawności. Kwota dofinansowania projektu to 3,7 mln zł.

„Nigdy nie można powiedzieć: Już wszystko zrobione! Dla nas jeszcze wiele zostało do zrobienia”. To hasło przewodnie Zespołu Placówek Szkolno-Rewalidacyjno-Wychowawczych w Cieszynie, który jest największą tego typu szkołą w naszym powiecie. Uczy się tam obecnie ponad 220 uczniów, nad którymi czuwa około 100 nauczycieli. Misją placówki jest kształcenie, wychowanie, przygotowanie do życia dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie na miarę ich możliwości na poszczególnych etapach edukacyjnych. Podstawową zasadą pracy jest indywidualizacja wymagań, metod, doboru środków dydaktycznych oraz organizacji i tempa pracy. Placówka stwarza warunki do kompensacji braków ucznia poprzez rozwój zainteresowań i jego mocnych stron. Otacza opieką nie tylko ucznia, ale i jego rodzinę. Zapewnia poradnictwo w aspekcie pedagogicznym, psychologicznym i prawnym oraz niesie pomoc materialną. Dąży do pełnej integracji ze środowiskiem poprzez współpracę z placówkami oświatowymi i instytucjami wspierającymi rozwój oraz kształtuje w nim swój wizerunek. Swoją misję realizuje przy pomocy wspierających ją stowarzyszeń. Bardzo istotne działania placówka prowadzi również w odniesieniu do szkół ponadgimnazjalnych, gdzie realizuje działania mające na celu przygotowanie niepełnosprawnych uczniów Szkoły Przysposabiającej do Pracy oraz Zasadniczej Szkoły Zawodowej do podjęcia aktywności zawodowej również w warunkach pracy chronionej. Różnorodność proponowanych zajęć daje szansę na pełniejsze przygotowanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do dorosłego życia i zaistnienia na współczesnym rynku pracy. Nabyte w ten sposób umiejętności i doświadczenia będą procentować wyższą jakością ich życia w społeczeństwie. Placówka dąży do ciągłego podnoszenia standardów kształcenia praktycznego m.in. poprzez realizację wielu projektów: „Moja droga do pracy”, „W drodze do samodzielności”, „Zawodowcy na strat”, „Mam zawód, mam pracę w regionie”.

Od 1 września 2014 roku w Istebnej Zaolziu działa Ośrodek Rewalidacyjno-Wychowawczy. Jest to placówka zamiejscowa wchodząca w skład Zespołu

Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych w Cieszynie. W Ośrodku tym dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w wieku od 3 lat do 25 roku życia, realizują zajęcia edukacyjno-terapeutyczne, rewalidacyjno-wychowawcze oraz zajęcia specjalistyczne, prowadzone indywidualnie lub w zespołach w wymiarze 8 godzin dziennie.

Wiele działań integrujących środowisko lokalne prowadzi Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Cieszynie. Generalnie jego działania sprowadzają się przede wszystkim do wydania diagnozy, której efektem jest opinia w sprawie objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną dzieci w przedszkolu lub w szkole. Warto wskazać na realizację projektów Comenius Reggio w zakresie współpracy z rodzicami oraz wsparcia młodzieży w procesie edukacji, realizację akcji ogólnopolskich na rzecz zapobiegania wykluczeniu z uwagi na deficyty i dysfunkcje, integrację środowisk na rzecz dziecka i rodziny, popularyzację wiedzy w środowiskach nauczycielskich.

Osobnym ważnym obszarem działań jest aktywizacja rynku pracy. Szerokie działania skierowane do osób bezrobotnych prowadzi Powiatowy Urząd Pracy w Cieszynie. W ubiegłym roku przeznaczył on na ten cel ponad 12 mln zł, było to aż o 45% więcej niż w roku 2012. W ramach tych środków aktywnymi formami przeciwdziałania bezrobociu tylko w ubiegłym roku zostało objętych blisko 2300 osób. Dodając do tego liczbę ofert pracy i liczbę osób objętych poradnictwem zawodowym, miesięcznie Urząd Pracy różnymi formami przeciwdziałania bezrobociu objął średnio 611 osób. W 2013 roku aż 668 bezrobotnych odbyło staż, 201 otrzymało środki na rozpoczęcie działalności gospodarczej, a ze szkoleń w sumie skorzystało 516 osób. Ważnym elementem wspierającym pracodawców była natomiast refundacja wyposażenia 146 stanowisk pracy dla bezrobotnych. Koncentrując się na bezrobotnych niepełnosprawnych, Urząd realizuje ich rehabilitację zawodową. Na ten cel Powiatowy Urząd Pracy w Cieszynie w roku 2013 dysponował środkami PFRON w wysokości 300 tys. zł. Osoby niepełnosprawne, w zależności od potrzeb, korzystają ze wszystkich form aktywizacji zawodowej, tj. z: pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, Klubu Pracy, informacji zawodowej, szkoleń, staży.

Powiat aktywnie wspiera również inicjatywy realizowane przez organizacje pozarządowe, które integrują różne społeczności. Na ten cel przeznaczamy około 300 tys. w postaci grantów. Konkursy ofert obejmują: kulturę, sport, edukację, pomoc społeczną, turystykę, promocję, zdrowie, ochronę środowiska, rozwój przedsiębiorczości i integracji UE oraz promocję zatrudnienia

i aktywizację rynku pracy. Zadania w zakresie pomocy społecznej realizują także: Fundacja Dobrego Pasterza – działania z zakresu pomocy bezdomnym matkom i ich dzieciom oraz wykluczonym społecznie; Stowarzyszenie Rehabilitacji Kultury Fizycznej Turystyki i Integracji Osób Niepełnosprawnych – zajęcia integracyjno-adaptacyjne z osobami niepełnosprawnymi, które nabyły niepełnosprawność w ostatnich trzech latach; Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Oddział Powiatowy w Cieszynie – konsultacje psychologiczno-pedagogiczne i terapia dla rodzin z problemami, niewydolnych wychowawczo i rodzin zastępczych.

W temat doskonale wpisuje się także Forum Inicjatyw Prozdrowotnych w Powiecie Cieszyńskim. Jest to inicjatywa zapoczątkowana w 2005 roku, integrująca i konsolidująca lokalną społeczność powiatu wokół problematyki zdrowia. Uczestniczy w niej z roku na rok coraz większa liczba współtworzących Forum partnerów, będących przedstawicielami różnych środowisk powiatu. Swoje miejsce znajduje każdy, kto w swojej działalności, zarówno zawodowej, jak i społecznej, zajmuje się szeroko pojętym zdrowiem. Forum Inicjatyw Prozdrowotnych w powiecie cieszyńskim w 2014 roku miało dziesiątą edycję. Jego głównymi założeniami są aktywizacja społeczeństwa na rzecz kształtowania prozdrowotnego stylu życia i promocja dobrych praktyk w tym zakresie. W ramach Starostwa proponujemy m.in.: konkursy dla dzieci i młodzieży w oparciu o teatr, literaturę, sztukę, akcję czytania chorym dzieciom w cieszyńskim szpitalu, szkolenia z pierwszej pomocy przedmedycznej dla szkół ponadgimnazjalnych, a także profilaktyczne letnie akcje dla mieszkańców, obejmujące konsultacje, porady specjalistyczne, kierowania na bezpłatne badania profilaktyczne oraz zajęcia ruchowe w ramach programu akademii ruchu.

Powiat Cieszyński słynie z różnorodności kulturowej, wyznaniowej. Szanując odmienność, staramy się scalać różne środowiska, co pozwala na ich integrację i aktywizację. Granica, przy której żyjemy, jest już tylko symboliczna, dlatego tak ważne jest, aby wszelkie granice, które często są sztucznie tworzone, na skutek dobrych chęci oraz skutecznych działań zmieniających świadomość społeczeństwa i wspierających tych, którzy tego potrzebują, zniknęły na dobre.

Summary

The author, the Head of County Office in Cieszyn, presents some examples of support and activation of people requiring special aid in Cieszyn County. What is shown are the activities undertaken by the County Centre for Family Support, the Work Office in Cieszyn, the Group of School-Revalidative-Educational Institutions in Cieszyn, and the Group of Psychological-Pedagogical Counseling Centres in Cieszyn. The author states that the county is active also in supporting initiatives implemented by non-government organizations which integrate various groups. Cieszyn County is famous for its cultural and religious differentiation. With due respect for diversity, the County aims at and, as a result, enhances integration and activation.

Key words: activating people, Cieszyn County

Translated by Agata Cienciála

NOTA O AUTORZE

Jerzy Nogowczyk – mgr, starosta cieszyński, prezes Stowarzyszenia Samorządowego Ziemni Cieszyńskiej.

Magdalena Goryczka

Przykłady aktywizacji i wspierania jednostek, grup i zbiorowości w małym środowisku Skoczowa

Gmina Skoczów to gmina miejsko-wiejska, licząca ponad 26 000 mieszkańców. W jej skład wchodzi miasto oraz 10 sołectw. W ciągu minionych 8 lat dzięki wsparciu finansowemu Unii Europejskiej ogromnie się zmieniła. Nie bez znaczenia było również zaangażowanie mieszkańców gminy, na której terenie działa kilkanaście organizacji pozarządowych. Początki były jednak bardzo trudne. Większość gmin w powiecie cieszyńskim zaczęła pozyskiwanie środków z Unii Europejskiej już w 1999 roku. W momencie, w którym Skoczów dopiero podjął pierwsze próby aplikacji o środki unijne, dysponowały już udokumentowanym dorobkiem w tym zakresie.

W minionym okresie pozyskiwaliśmy europejskie środki z wielu programów – z Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Śląskiego na lata 2007–2013, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Programu Rozwoju Obszarów Wiejskich na lata 2007–2013, Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Republika Czeska–Rzeczpospolita Polska 2007–2013, Programu Operacyjnego RYBY. W tym czasie gmina Skoczów otrzymała ok. 40 mln zł. Wykorzystane środki wsparły rozwój infrastrukturalny i rozwój społeczny. Nastąpił wzrost zasobów materialnych, ale realizacja zadań wpłynęła pozytywnie przede wszystkim na wzrost zasobów ludzkich.

Dzięki europejskim środkom zrealizowaliśmy w gminie kilka niezwykle ważnych inwestycji, które pośrednio wsparły rozwój kapitału społecznego. Projektem, który budził i nadal budzi uznanie wielu osób, jest przedszkole w Ochabach: nowoczesne, funkcjonalne, niezwykle przyjazne, z dachem porośniętym zielenią, a jednocześnie stanowiące ośrodek życia społeczno-

ści lokalnej. Modernizacja zrujnowanej kamienicy przy ulicy Mickiewicza 9 w Skoczowie pozwoliła stworzyć miejsce współpracy różnych instytucji, organizacji, stowarzyszeń. Mieszczą się tam Miejskie Centrum Kultury „Integrator”, biblioteka, Lokalna Grupa Działania „Cieszyńska Kraina” oraz Lokalna Grupa Rybacka „Żabi Kraj” i kilka innych stowarzyszeń działających w gminie. Tylko na te dwa projekty pozyskaliśmy ponad 5 mln zł dofinansowania z Regionalnego Programu Operacyjnego. Dzięki środkom pozyskanym z tego samego programu przebudowano budynek, w którym mieściło się kino „Teatr Elektryczny”, na potrzeby Miejskiego Centrum Kultury „Integrator”. W efekcie powstała sala widowiskowa z zachowaniem dotychczasowej funkcji sali kinowej, a poddasze budynku zostało zaadaptowane na sale warsztatowe i galerie. Istotnym aspektem projektu stała się likwidacja barier architektonicznych, zainstalowano windę. Wiele inwestycji przeprowadzono nie tylko w mieście, lecz także w sołectwach. Unijne wsparcie pozwoliło na wykonanie I etapu kanalizacji sanitarnej w Kiczycach oraz w Bładnicach, na które z Programu Rozwoju Obszarów Wiejskich pozyskaliśmy ponad 5 mln 600 tys. zł dofinansowania. Dzięki wsparciu z tego samego programu powstały świetlice wiejskie w Harbutowicach, Bładnicach, wiaty w Ochabach i Kiczycach, oświetlenie uliczne w Pogórze, co wpłynęło na znaczne ożywienie aktywności mieszkańców. Program Operacyjny RYBY skierowany na poprawę warunków społecznych, infrastruktury, podniesienie jakości życia oraz rozwój społeczno-gospodarczy terenów, które znajdują się na obszarze działania Lokalnej Grupy Rybackiej „Żabi Kraj”, umożliwił remont zabytkowego ratusza, zagospodarowanie terenów rekreacyjnych na Górnym Borze czy rewitalizację Małego Rynku.

Zrealizowano również szereg projektów dla szkół, przedszkoli czy osób dorosłych. „Skoczki chcą się uczyć” to pierwszy projekt przeznaczony dla ponad 1400 uczniów szkół podstawowych z gminy. Jego ideą było uzmysłowienie naszym młodym mieszkańcom, że nie tylko szkoła jest miejscem zdobywania wiedzy i nowych umiejętności oraz że kształcenie przez całe życie pomaga w realizacji marzeń. W projekcie „Piwnica różnaitości” wzięły udział 232 osoby w wieku 15–25 lat zagrożone wykluczeniem społecznym. Dla tej grupy osób, a także nieco bardziej zaawansowanych wiekowo przygotowano kilka innych projektów. Ponadto szkolono mieszkańców, jak założyć działalność gospodarczą, jak radzić sobie z komputerem. Dzieci w przedszkolach i młodzież w naszych szkołach korzystały z zajęć dodatkowych finansowanych z projektów, które pomyślnie przeszły procedury konkursowe i w twar-

dej rywalizacji otrzymały dofinansowanie. Dzięki środkom unijnym wspierano także osoby niepełnosprawne.

Wykorzystano również możliwości, jakie stwarza przygraniczne położenie naszej gminy, sięgając po środki dostępne w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Republika Czeska–Rzeczpospolita Polska. Wspólnie z Ołomuńcem zrealizowano projekt po „Śladach św. Jana Sarkandra”. W ten sposób w Skoczowie, na zboczu Kaplicówki, powstał skwer, który chętnie jest odwiedzany przez mieszkańców i turystów. Wydano książkę poświęconą Sarkandrowi. Ten sam program – w ramach Funduszu Mikroprojektów – pozwolił na przygotowanie publikacji poświęconej Gustawowi Morcinkowi, pisarzowi związanemu ze Skoczowem i Karwiną. Podczas lekcji muzealnych z sylwetką pisarza zapoznało się ponad 1300 uczniów szkół podstawowych i gimnazjów gminy. Wspólnie z gminą Hrádek realizowano projekty wspierające aktywność sportowo-rekreacyjną mieszkańców oraz przedsięwzięcie, które pozwoli na zachowanie w pamięci kolejnych pokoleń bogatych tradycji rzemieślniczych na naszym terenie.

Celem realizacji przedstawionych przedsięwzięć był zrównoważony rozwój gminy Skoczów, dbałość o rozwój społeczny i gospodarczy poprzez inwestycje w infrastrukturę i kapitał ludzki oraz wzmacnianie spójności terytorialnej gminy, realizacja przedsięwzięć odpowiadających na potrzeby miasta i poszczególnych sołectw, ale również gminy jako całości. Przesłankami wyboru kolejnych przedsięwzięć było sprzyjanie wzrostowi zatrudnienia i inicjatywa lokalnej społeczności. W realizacji zadań koncentrowano się na wynikach. Monitorowano postępy w osiąganiu uzgodnionych celów i rezultatów, preferowano przedsięwzięcia z wartością dodaną – takie, które generowały nowe, oddolne inicjatywy.

Summary

What the author presents are some examples of undertakings initiated owing to the European Union funds in the municipality of Skoczów. The undertakings aim at the infrastructural and social development as well as at increasing human resources.

Key words: activation, support for individuals, groups and communities, the small environment of Skoczów

Translated by Agata Cienciola

NOTA O AUTORZE

Magdalena Goryczka – mgr, naczelnik Wydziału Funduszy Europejskich Urząd Miasta Skoczowa.

Romualda Rojowska

Aktywizacja kobiet w życiu publicznym

Przykład działań Stowarzyszenia Klub Kobiet Kreatywnych w Cieszynie na rzecz wspierania rozwoju indywidualnego, społeczno-kulturalnego i obywatelskiego jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym

Brak pełnego uczestnictwa kobiet w życiu społecznym oznacza stratę dla wszystkich członków społeczeństwa (...). Poprawa sytuacji kobiet oznacza poprawę sytuacji wszystkich. Równość jest czymś więcej niż jedynie słusznym celem, jest sprawdzonym instrumentem wspierania rozwoju społecznego

Kemal Dervis, administrator,
Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, UNDP

Wstęp

Stowarzyszenie Klub Kobiet Kreatywnych w Cieszynie to organizacja non-profit, zarejestrowana 31.07.2008 r., powstała jako nieformalna grupa kobiet zrzeszonych w prywatnym klubie członkowskim. Przekształcenie w organizację pozarządową było świadomą decyzją ukierunkowaną na szersze oddziaływanie na środowisko lokalne i realizację działalności pożytku publicznego w sferze zadań publicznych określonych w ustawie¹ oraz współpracę organów administracji publicznej z organizacjami pozarządowymi. Stowarzyszenie dzięki swojej formie działalności prawnej może łatwiej wcielać w życie

¹ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, art. 4.1 (Dz.U. z 2003 r. Nr 96, poz. 873).

postawione cele i przyczyniać się do pozytywnych zmian w otoczeniu. Statut daje prawo do czynnego uczestnictwa w życiu publicznym i wyrażania zróżnicowanych poglądów oraz realizacji indywidualnych zainteresowań. Stowarzyszeniu obca jest zasada bezwzględnego posłuszeństwa członków wobec władz (walnego zebrania członków). Statut gwarantuje wszystkim członkom równe prawo do decydowania o tym, jakie cele, programy działania i struktury organizacyjne chcą realizować.

Geneza powstania stowarzyszenia: od prywatnego klubu kobiet do kobiecej organizacji pozarządowej

Jesteśmy organizacją non-profit, działamy w sposób ciągły od 2008 r. na terenie powiatu cieszyńskiego województwa śląskiego. Samodzielnie tworzymy projekty społeczne, skierowane głównie do kobiet i młodzieży, a kluczowe obszary naszej aktywności to:

- wsparcie przedsiębiorczości kobiet, w tym kobiet mikroprzedsiębiorczyń i kobiet planujących założenie działalności gospodarczej,
- partycypacja publiczna obywateli/obywatelek w środowisku lokalnym,
- przeciwdziałanie wszelkim formom dyskryminacji,
- wyrównywanie szans kobiet,
- zagwarantowanie równych praw kobiet i mężczyzn w dokumentach strategicznych i polityce samorządu lokalnego.

Klub Kobiet Kreatywnych zaczął funkcjonować jako prywatna organizacja członkowska o charakterze towarzyskim w ramach firmy „Centrum Szkoleniowo-Doradcze. Romualda Rojowska”, dofinansowana w projekcie „Szansa dla kobiet”². Projekt przewidywał działalność komercyjną w formie warsztatów rozwoju osobistego skierowaną do pań. „KKK – Klub Kobiet Kreatywnych – pomoc w planowaniu kariery zawodowej (poznawanie potencjału zawodowego) – planowanie przyszłości finansowej (postawa przedsiębiorczości) – odkrywanie, poznawanie i wyrażanie siebie”³. W biznesplanie

² http://forum.gazeta.pl/forum/w,16,61939983,61939983,szansa_dla_kobiet_po_30_roku_zycia_.html (1.07.2014); <http://www.cieszyn.pl/files/21%20wrzesnia.pdf> (1.07.2014).

³ Biznesplan „Centrum Szkoleniowo-Doradcze. Romualda Rojowska” s. 7, dofinansowany w ramach projektu współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego „Nowe kwalifikacje, praca, przedsiębiorczość dla bezrobotnych

uwzględniono potrzeby nowej grupy klientek: „Kobiety coraz częściej potrzebują własnych środowisk, w których mogą się spotykać i doksztalać (przełamywanie stereotypu: KKK – Kinder, Kirche, Kuchen)⁴. Założenie firmy nagrodzono Paszportem Przedsiębiorczości⁵. Do swojej inicjatywy R. Rojowska zaprosiła drugą firmę »„Allproject”. Szkolenia. Konsulting. Krzemińska-Woźniak Izabela«, także założoną w projekcie „Szansa dla kobiet”. Siedzibą wspólnie prowadzonego przez cztery miesiące Klubu Kobiet Kreatywnych stał się Śląski Zamek Sztuki i Przedsiębiorczości (dzisiaj: Zamek Cieszyn). Mimo sfinansowanego wspólnie przez dwie firmy widowiskowego otwarcia Klubu (5.10.2007 r.) i medialnego zainteresowania kobietą inicjatywą szybko okazało się, że komercyjna oferta KKK nie znajduje dostatecznej liczby odbiorczyń, by pokryć koszty związane z utrzymaniem lokalu i organizacją imprez (m.in. warsztaty rozwoju osobistego, umiejętności wychowawczych, indywidualnej ścieżki kariery, technik szybkiej nauki, czytania, zapamiętywania, twórczego myślenia, tańca orientального, kursów rękodzieła, organizacji wycieczek, wyjazdów do SPA etc.).

Wyżej wymienione okoliczności oraz silne zaangażowanie w pracę społeczną skłoniły mnie do szybkiej zmiany prywatnego klubu kobiet na organizację społeczną. Już po kilku tygodniach od otwarcia KKK (31.10.2007 r.) podpisałam porozumienie z Inkubatorem Organizacji Pozarządowych (IOP) w Cieszynie, co rozpoczęło nowy etap w budowaniu koncepcji dalszego funkcjonowania klubu kobiet. Spotkania tematyczne członkiń klubu i szkolenia zrealizowane w IOP wygenerowały wspólną decyzję o zmianie statusu klubu na stowarzyszenie.

kobiet”, realizowanego przez Krajową Izbę Gospodarczą wraz z Regionalną Izbą Handlu i Przemysłu w Bielsku-Białej, Europejskim Centrum Przedsiębiorczości, Polską Agencją Prasową oraz Szkołą Główną Handlową. Cykl szkoleniowy trwał 12 dni – 96 godzin zajęć – i składał się z 11 modułów. Adresatami projektu były kobiety, które szukały pracy lub zastanawiały się nad zmianą dotychczasowej, miały wykształcenie co najmniej średnie, ukończone 30 lat oraz planowały założyć własną działalność gospodarczą.

⁴ Tamże, s. 7. Źródłosłowem nazwy klubu było słynne trzy razy KKK: Kinder, Kirche, określające przez ponad 150 lat miejsce kobiet w społeczeństwie, ostatni człon został zmieniony na „Karier” w Niemczech Zachodnich po rewolucji 1968 r.

⁵ <http://fakty.interia.pl/slaskie/news-na-zamku-rozdano-paszporty,nId,1316405> (1.07.2014).

Pomoc organizacji infrastrukturalnych w budowaniu Stowarzyszenia KKK

Proces przygotowania do rejestracji sądowej Stowarzyszenia Klub Kobiet Kreatywnych nadzorowany przez IOP (misja, cele, statut, plan działania) został zakończony 31.07.2008 r. Zmienił się wówczas charakter relacji między członkiniami KKK oraz charakter ich aktywności w Klubie. Lapidarnie tę metamorfozę można określić jako zmianę ról społecznych klubowiczek: z odbiorców imprez na ich pomysłodawczynie i organizatorki. W ciągu kilku miesięcy 2008 r. – przed rejestracją sądową – członkinie KKK zorganizowały przy wsparciu IOP i Zamku Cieszyn kilka otwartych imprez skierowanych do mieszkańców miasta: świąteczne kiermasze rękodzieła artystycznego, wymianę ubrań (*swapping*) „Ciuch za ciuch”, której towarzyszyły pokazy kreacji kobiecego wizerunku i twórczości, dwudniową wymianę „Książka za książkę” wraz z imprezami towarzyszącymi dla czytelników w każdym wieku: spotkania z pisarzami, warsztaty szybkiego czytania, fotograficzny portret z książką. Wówczas nasza społeczna działalność miała na celu ukształtowanie społecznego wizerunku kobiety jako osoby aktywnej, przedsiębiorczej i kreatywnej.

Proces przygotowania się do rejestracji sądowej i rozwoju naszej działalności społecznej był dla nas bardzo ważny i ściśle korelował z porządkiem odbywanych przez członkinie KKK szkoleń w organizacjach infrastrukturalnych, bez których rozwój naszego stowarzyszenia byłby niemożliwy. W ciągu blisko 6 lat wspierali nas kolejno: Inkubator Organizacji Pozarządowych w Cieszynie, Śląski Zamek Sztuki i Przedsiębiorczości w Cieszynie, Regionalny Ośrodek Europejskiego Funduszu Społecznego w Bielsku-Białej, Ośrodek Wsparcia Ekonomii Społecznej w Bielsku-Białej, Cieszyńskie Centrum Społeczeństwa Obywatelskiego, a obecnie Inkubator III Sektora w Bielsku Białej (projekt „Trasa 78 – ze śląskiego w świętokrzyskie”) i Ośrodek Wsparcia Ekonomii Społecznej w Bielsku-Białej.

W ciągu blisko 6 lat istnienia KKK dzięki pomocy infrastrukturalnej odbyłyśmy dziesiątki, setki szkoleń doskonalących nasze kompetencje i kwalifikacje. Te miękkie umiejętności interpersonalne i zdolności związane z zarządzaniem organizacją pozarządową przełożyły się na ustanowienie zasad komunikowania między członkiniami (obieg i dostęp do informacji), demokratyczne zarządzanie organizacją, kolegialny wybór i reprezentację władzy, podział ról i ustalenie zakresu swoich kompetencji przy organizacji dyżu-

rów, spotkań i imprez. Szkolenia dotyczące źródeł finansowania NGO, pomoc i obsługa księgową, zrozumienie prawnych aspektów ich funkcjonowania dały nam wiedzę niezbędną do rejestracji, a obecnie okresowych zmian w statucie, składzie władz, regulaminach wewnętrznych.

Podsumowując: dzięki pomocy organizacji infrastrukturalnych zyskałyśmy nie tylko jednostkowe doświadczenia społeczne. Realizowane projekty umożliwiły partnerską wymianę idei i misji między różnorodnymi organizacjami pozarządowymi oraz współpracę. Poznałyśmy wielu ciekawych ludzi, liderów i animatorów życia społecznego. Przyjmujemy pierwsze wizyty studyjne!

Zarządzanie organizacją, wolontariat członkiń KKK, rozpoznawalność i autorytet KKK

Zakładając stowarzyszenie nie byliśmy świadome, jak trudne jest prowadzenie pełnej księgowości i jaki jest ogrom niepłatnej pracy zarządu oraz odpowiedzialność za finansowe decyzje. Nie wszystkim z nas taka odpowiedzialność odpowiadała, podobnie jak kolegialne decyzje – część członkiń KKK oczekiwała dyrektywnego stylu zarządzania organizacją, część osób była bierna. Przyjęłyśmy zmiany w statucie naszego stowarzyszenia obligujące nas do rzeczywistej aktywnej działalności jako organizacji pozarządowej. Nie mamy etatów, zatrudniamy tylko okresowo część naszych członkiń przy realizacji zewnętrznych projektów, działamy poprzez wolontariat naszych członkiń, rodzin, sympatyczek i sympatyków. Przypomnę, w myśl ustawy, wolontariusz/ka to osoba fizyczna, która „ochotniczo i bez wynagrodzenia wykonuje świadczenia na zasadach określonych w ustawie”⁶.

Liczne szkolenia z zasad pisania wniosków o fundusze strukturalne i ich rozliczania tworzyły wizję rozwoju naszej kobiecej organizacji w oparciu o finanse unijne, ale rozwiały też marzenia o dostępności tych środków. Jednak mimo braku środków zewnętrznych z dotacji na wiele naszych inicjatyw społeczno-obywatelskich realizujemy własne autorskie projekty dzięki wolontariatowi oraz darowiznom i sponsoringowi. W przestrzeni publicznej jesteśmy rozpoznawalne dzięki naszej unikalnej „Uliczce cieszyńskich kobiet” na Wzgórzu Zamkowym w Cieszynie, która jest spacerową ścieżką z pomni-

⁶ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, art. 2, pkt. 3 (Dz.U. z 2003 r. Nr 96, poz. 873).

kami-lampami upamiętniającymi działaczki Śląska Cieszyńskiego. Drugim unikalnym projektem jest „Szlak tolerancji”, przebiegający przez Cieszyn i Czeski Cieszyn z 10 interaktywnymi tablicami/pomnikami upamiętniającymi wybitne postaci zasłużone dla historii Śląska Cieszyńskiego. Kolejnym obszarem działań – z uwagi na zasięg i misję – jest Kongres Kobiet Śląska Cieszyńskiego w Cieszynie.

Jesteśmy świadome konieczności różnicowania źródeł funkcjonowania naszego stowarzyszenia i dlatego je dywersyfikujemy: piszemy wnioski o dofinansowanie z UE i z budżetu państwa oraz miasta, pozyskujemy prywatnych sponsorów, płacimy składki, otrzymujemy darowizny, prowadzimy działalność odpłatną, a obecnie przygotowujemy się do uruchomienia działalności gospodarczej.

Aktywizacja kobiet w życiu publicznym misją Stowarzyszenia KKK

Dotychczasowa aktywność Stowarzyszenia KKK w życiu publicznym i nasze liczne działania społeczne pozwoliły nam na wyrobienie sobie poglądu na temat faktycznej sytuacji kobiet w Cieszynie i w powiecie cieszyńskim, a przede wszystkim na temat ich zainteresowania i motywacji do większej partycypacji w życiu publicznym.

Nasza aktywność w tej dziedzinie to:

- kilkuletnia współpraca z polskimi organizacjami kobiecymi – pomoc Stowarzyszeniu „Kobiety na rzecz Kobiet: Ewa-Maja-Krystyna” w Białymstoku-Białej w organizacji dwóch Kongresów Kobiet Podbeskidzia, udział w projekcie „Wybory kobiet” oraz w Śląskiej Koalicji Kobiet realizowanym przez Stowarzyszenie Aktywne Kobiety w Sosnowcu, udział w Kongresach Kobiet w Warszawie i kontakty związane z udzielonym matronatem⁷ przy organizacji przez KKK własnego projektu – I Kongres Kobiet Śląska Cieszyńskiego, kontakty z członkiniami Kół Gospodyń Wiejskich, współpraca z Kołami Kobiet przy Polskim Związku Kulturalno-Oświatowym w Republice Czeskiej itp.;

⁷ Środowiska kobiece o równościowej ideologii używają żeńskich odmian nazw własnych, np. patronat–matronat, a także funkcji i stanowisk, np. w Gabinetcie Cieni Stowarzyszenia Kongres Kobiet w Warszawie istnieją żeńskie odpowiedniki funkcji w rządzie: premier–premiera, minister–ministra, pełnomocnik–pełnomocniczka, marszałek–marszałkini.

- kilkadziesiąt odczytów, konferencji, audycji, o aktywności obywatelskiej i o sytuacji i historii kobiet podczas lokalnych i ponadlokalnych wydarzeń takich, jak np. laudacja o Józefie Kiedroniu w Sejmiku Województwa Śląskiego, wystąpienia na konferencji Uniwersytetu Śląskiego, odczyt na Kongresie Kobiet Podbeskidzia, debata obywatelska w Domu Narodowym w Cieszynie nt. sytuacji młodzieży na Śląsku Cieszyńskim, cykl dziesiątków spotkań pod wspólną nazwą „Cieszyński szlak kobiet”, wystąpienie na Nadzwyczajnej Sesji Rady Miasta Cieszyna w sprawie równego dostępu dziewcząt i kobiet do sportu i rekreacji;
- osobiste uczestnictwo członkiń Stowarzyszenia KKK w licznych kursach i szkoleniach dotyczących sytuacji kobiet, m.in. cykl „Polityka równości płci dla instytucji rynku pracy” w ramach projektu „Aktywizacja społeczno-ekonomiczna kobiet na poziomie lokalnym i regionalnym”, metodologia pisania historii kobiet, „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami” – cykl szkoleniowy do prowadzenia zajęć antydyskryminacyjnych i genderowych”, „Wen-Do – samoobrona i asertywność dla kobiet i dziewcząt”, „Przywództwo kobiet w życiu społecznym i gospodarczym”;
- organizacja i prowadzenie spotkania Małżonki Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Pani Anny Komorowskiej w Cieszynie (2.07.2013 r.) z 40 liderkami organizacji społecznych, które nie pobierają wynagrodzenia z tytułu pełnionych funkcji;
- pełnione funkcje w samorządzie lokalnym – członkini KKK jest jedyną kobietą pełniącą funkcję przewodniczącej rady gminnej w całym powiecie cieszyńskim, naszymi członkiniami były też radna rady miasta i posłanka;
- aktywna działalność na rzecz integracji III sektora i współpracy z samorządem lokalnym: od blisko sześciu lat działamy aktywnie na rzecz współpracy organizacji pozarządowych z samorządem Cieszyna. Przez dwa lata uczestniczyłyśmy w pracach Cieszyńskiego Zespołu Pożytku Publicznego, a po jego rozwiązaniu, przez kolejne dwa lata, na rzecz utworzenia Cieszyńskiej Federacji Organizacji Pozarządowych Śląska Cieszyńskiego (jesteśmy członkiem-założycielem, organizacja jest zarejestrowana) oraz Gminnej Rady Działalności Pożytku Publicznego (kandydatura R. Rojowskiej została zatwierdzona decyzją Burmistrza Miasta Cieszyna);
- o tym, jak istotnym problemem na naszym terenie jest niska partycypacja kobiet w życiu publicznym oraz jak wielkie jest zapotrzebowanie

na działania w tym zakresie – członkinie Stowarzyszenia KKK przekonały się podczas zorganizowanego samodzielnego autorskiego projektu I Kongresu Kobiet Śląska Cieszyńskiego (14.12.2013 r., ok. 450 osób), odbywającego się pod patronatem honorowym Małżonki Prezydenta RP Anny Komorowskiej i matronatem Stowarzyszenia Kongres Kobiet w Warszawie, we współpracy z gminą Cieszyn, z udziałem organizacji i instytucji gmin Śląska Cieszyńskiego. Wydarzenie to w przeważającej części poświęcone było zagadnieniom dotyczącej wszechstronnej aktywności kobiet, m.in. w życiu samorządowym, politycznym, zawodowym i społecznym. W dyskusji na scenie udział wzięły m.in. marszałkini⁸ Sejmu RP W. Nowicka, ambasador RP w Pradze G. Bernatowicz, radna Sejmiku Woj. Śląskiego dr M. Tkacz-Janik, członkinie Rady Programowej Kongresu Kobiet w Warszawie. Na zakończenie imprezy uczestniczki Kongresu poproszono o wypełnienie krótkiej ankiety diagnozującej ich problemy oraz zapotrzebowanie na uczestnictwo w życiu publicznym;

- wizyty studyjne: pierwsza miała miejsce we wrześniu 2013 r., uczestniczyło w niej 20 kobiet z Edukacyjnego Klubu Kobiet przy Bibliotece Miejskiej w Dynowie, a w dniach 12–14.09.2014 r. na kolejną wizytę przyjechało 40 kobiet ze Stowarzyszenia Kobiet Aktywnych „Akacja” w Osieku Jasielskim.

Zasięg oddziaływania stowarzyszenia. Budowanie kobiecej sieci

Wielkim sukcesem KKK jest budowanie bliskich relacji, nawet przyjaźni, a niewątpliwie także lojalności i oddania między członkiniami, które były całkowicie obcymi sobie osobami połączonymi jednym marzeniem: utworzeniem kobiecego kręgu, poprzez który wyraża swoje postawy, poglądy i potrzeby. Część z nas ma silne społeczne i polityczne ambicje związane z oddziaływaniem na lokalne strategie rozwoju uwzględniające sytuacje kobiet nieobecnych w oficjalnych statystykach i dokumentach. Wyrazem tych dążeń jest współpraca z siecią organizacji kobiecych na Śląsku i w Polsce, udział w konsultacjach społecznych, wystąpienia na dwóch sesjach Rady Miasta Cieszyna.

⁸ Język równościowy, zob. przypis 7.

Dysponujemy skromnym, małym biurem, a zewnętrzne imprezy organizujemy, korzystając nieodpłatnie z lokali zaprzyjaźnionych organizacji pozarządowych i instytucji. Działamy w oparciu o wypracowaną dwa lata temu strategię rozwoju, którą modyfikujemy rocznym planem działania na Walnym Zebraniu Członkiń. Szczegółowa, wnikliwa, obszerna (dokument o objętości 40 stron) ocena działalności naszego Stowarzyszenia dokonana została z perspektywy Cieszyńskiego Centrum Społeczeństwa Obywatelskiego w 2012 r. wspólnie z zarządem KKK, wskazując pola do poprawy i kierunki dalszego rozwoju. Jej założenia zostały przedyskutowane i przyjęte do realizacji podczas Walnego Zebrania Członkiń w marcu 2013 r. Stosując się do zawartych tam sugestii, Stowarzyszenie pozyskało 5 nowych członkiń i przyjęło wewnętrzne regulaminy regulujące procedury pracy Zarządu, Komisji Rewizyjnej i Walnego Zebrania Członków.

Liczebność członkiń od początku istnienia waha się w granicach 15–22, połowa pierwotnego składu się zmieniała. Na liście mailingowej mamy około 140 kobiet, które w ankiecie wyraziły taką potrzebę. Prowadzimy aktywnie komunikację w mediach społecznościowych. Na Facebooku nasz profil regularnie odwiedza, lajkuje i komentuje blisko 300 osób. I Kongres Kobiet Śląska Cieszyńskiego w Cieszynie (14.12.2013 r.) zgromadził ok. 450 osób. Współpracujemy i utrzymujemy kontakty z licznymi instytucjami, organizacjami, przedsiębiorczyniami.

Do realizacji projektów zatrudniamy okresowo własny zespół, w 2013 r. zatrudniałyśmy 21 osób (na krótkoterminowe umowy o dzieło). Nasze członkinie, wolontariuszki/sze i współpracowniczki/cy to: edukatorka antydyskryminacyjna i genderowa, nauczycielki: j. polskiego, j. angielskiego, historii, muzyki, chemii, księgowe, przedsiębiorczynie, doradczynie zawodowe, psycholożka, właścicielka portalu prasowego, pedagożki, urzędniczki państwowe, dwie członkinie spółdzielni socjalnej, radna rady gminy, artyści: plastyka/ceramika/grafika i muzyka, pracownica reklamy, socjolożki, pracowniczka reklamy radiowej, rehabilitantka, instruktorka fitness, dziennikarz polityczny, uczennice/uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. Mamy własny program księgowy i samodzielnie prowadzimy pełną księgowość. Nasza siedziba mieści się w centrum Cieszyna, w budynku, który jest też siedzibą kilku organizacji pozarządowych. Nasz mały lokal został wyposażony w potrzebne meble i komputery. Utrzymujemy płynność finansową i terminowo regulujemy swoje zobowiązania. Na potrzeby projektów korzystamy nieodpłatnie

z sal szkoleniowych dzięki współpracy z organizacjami pozarządowymi i instytucjami.

Edukacja społeczno-zawodowa i obywatelska priorytetem KKK

Ze środków zewnętrznych zrealizowaliśmy następujące projekty w tym obszarze:

- 1) 2009 r. „Droga do sukcesu: kompetencje–kreatywność–kariera”, 9.5/2009 POKL, cel: aktywizacja społeczno-zawodowa niezatrudnionych.
- 2) 2010–2013 r. „Uliczka cieszyńskich kobiet”, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego 2010, cel: przywrócenie zbiorowej pamięci kobiet-działaczek Śląska Cieszyńskiego w przestrzeni spacerowej miasta.
- 3) 2011 r. „Puńcówka dzieli – my Puńców łączymy”, 7.3/2010 PO KL, cel: aktywizacja podmiotów publiczno-społecznych wsi działających na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu.
- 4) 2012 r. „Cieszyńska szkoła obywatelstwa: po obu stronach Olzy”, Grant Blokowy Szwajcarsko-Polskiego Programu Współpracy (2012), cel: edukacja obywatelska młodzieży polskiej i czeskiej.
- 5) 2012–2013 r. „Mam zawód – mam pracę w regionie”, Działanie 9.2/2010, cel: podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego w powiecie cieszyńskim.

Zakończenie

Stowarzyszenie Klub Kobiet Kreatywnych to jedyna kobieca organizacja pozarządowa w Cieszynie. Realizuje swoją misję na rzecz wspierania zarówno rozwoju osobistego, społeczno-kulturalnego i obywatelskiego jednostek, jak i grup oraz zbiorowości w środowisku lokalnym. Działamy głównie poprzez wolontariat. Jako nadrzędny cel stawiamy sobie zmobilizowanie kobiet do większej aktywności w życiu publicznym i aktywnej partycypacji w sprawach swoich gmin oraz powiatu cieszyńskiego. Wyrazem tego dążenia jest organizowanie przez nas Kongresów Kobiet Śląska Cieszyńskiego i planowane wydawanie bezpłatnego magazynu dla kobiet, realizującego ww. misję.

Bibliografia:

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, art. 4.1 (Dz.U. z 2003 r. Nr 96, poz. 873).

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, art. 2. pkt. 3 (Dz.U. z 2003 r. Nr 96, poz. 873).

Summary

The Association 'Creative Women's Club' in Cieszyn is a non-profit organization which operates on a voluntary basis. It was set up in 2008 as an unofficial group of women who gathered in a private club. The Association realizes social projects in the field of civic education. We aspire to have a wider influence on the local community and to realize our mission which is to motivate women to become more active in public life and participate actively in the life of their districts and Cieszyn county. We do it by organizing Congresses of Cieszyn Silesia Women and preparing for the launch of a free magazine for women that will realize the mission mentioned above. We are the originators of a unique "Avenue of Cieszyn Women" on Castle Hill in Cieszyn; a path that commemorates women activists of Cieszyn Silesia. We introduced "The Tolerance Route" into the public space of Cieszyn and Czech Cieszyn where interactive boards commemorate people who rendered great services to this multicultural town divided by a national border.

Key words: activation, women, public life, Creative Women's Club

Translated by Lucyna Krzanowska

NOTA O AUTORZE

Romualda (Roma) Rojowska – mgr, inicjatorka powołania i prezeska Stowarzyszenia Klub Kobiet Kreatywnych w Cieszynie; działaczka społeczna; edukatorka antydyskryminacyjna; animatorka działań obywatelskich; autorka projektów społecznych; pedagożka.

Kontakt:

Roma Rojowska

Prezeska Zarządu Stowarzyszenia Klub Kobiet Kreatywnych w Cieszynie

tel. T-Mobile 694 786 567

www.klubkobietkreatywnych.pl

[www.facebook.com / Klub Kobiet Kreatywnych](https://www.facebook.com/KlubKobietKreatywnych)

Barbara Chojnacka-Synaszko

**Przysposabianie młodych ludzi
do udziału w życiu społecznym środowiska lokalnego
na terenie powiatu cieszyńskiego –
szkolne i pozaszkolne przedsięwzięcia**

(...) sfera publiczna, odsłonięta i powszechnie dostępna, swoista agora/forum jest jednocześnie uniwersytetem (ośrodkiem) i podręcznikiem (środkiem) uczenia się. Jest laboratorium, w którym odbywa się odkrywanie, weryfikowanie i wdrażanie (spożytkowanie) podmiotowych kompetencji¹

Wstęp

Zarówno formalna, jak i nieformalna edukacja, a przede wszystkim różnicowane i liczne kontakty, stosunki społeczne dostarczają młodym ludziom wielu okazji do rozwijania ich orientacji poznawczej wobec otoczenia, do rozpoznawania własnych możliwości, indywidualnego potencjału i umiejętności. Ta grupa społeczna znajduje się na takim etapie życia, w którym „musi zdobywać kompetencje kształtowania swojego życia, balansując między młodzieżowym, samodzielnym rozwojem a zorientowa-

¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Uczenie się poprzez uczestniczenie w sferze publicznej – perspektywa krytyczna*, w: F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, Szczecin 2005, Wyd. „Kwadra”, s. 39.

nym na osiągnięcie celu rozwojem kompetencji i zasobów”². Jest to okres bardzo ważny pod względem zdobywania i utrwalania kompetencji społecznego uczestnictwa, które są „po części dziedziczone społecznie przez jednostkę (np. status pochodzenia), po części są przydawane jednostce niejako automatycznie w danym lub w większości układów społecznych (...), po części zaś są funkcją dotychczasowego społecznego uczestnictwa i odbywającego się w toku jego zachodzenia procesu socjalizacji, a więc zdobywania przez jednostki doświadczeń społecznych czy formowania i przeżywania własnej biografii społecznej”³. Wspomagając proces kształtowania się tożsamości młodego człowieka oraz zabiegając o poszerzenie zakresu doświadczania przez niego świata społecznego, powinno dążyć się do stworzenia mu od zaraz licznych okazji do zaangażowania się w akcje i działania na rzecz lokalnej i szerszej społeczności. Młodzi ludzie są częścią większej struktury społecznej, wobec tego bardzo wiele różnych podmiotów może oddziaływać na ich postawy, zachowania, podejmowane czynności i zadania. Są to między innymi rodzice, nauczyciele, rówieśnicy, pracodawcy, władze lokalne, organizacje pozarządowe. Zdecydowanie – obok środowiska rodzinnego – znaczącą rolę w nabywaniu kompetencji społecznego uczestnictwa przez młodego człowieka odgrywają liczne podmioty z najbliższego otoczenia lokalnego. Przede wszystkim władze lokalne i regionalne, świadome nadrzędnej roli odgrywanej przez szkołę w życiu młodych, powinny aktywnie wspierać ich uczestnictwo na terenie szkoły⁴, albowiem „szkoła jest nie tylko instytucją, w której młodzi ludzie spędzają dużą część swego życia i śledzą ścisły program edukacyjny, ale jest to również miejsce, w którym w dużej mierze kształtują swe opinie i wizje życiowe”⁵. W niniejszym opracowaniu przedstawię stanowisko młodzieży akademickiej – studiującej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Ka-

² D. Kirchhöfer, H. Merckens, *Przeobrażenia fazy młodości*, w: E. Hajduk, P. Karpińczyk (red.), *Społeczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta*, Warszawa 2005, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 21.

³ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, WN UAM, s. 137.

⁴ *Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym. Kongres europejskich władz lokalnych i regionalnych*, Strasburg 2003, s. 12, http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/COE_character_participation_po.pdf (18.09.2009).

⁵ Tamże, s. 12.

towicach, zamieszkującej zarówno teren powiatu cieszyńskiego, jak i miasta oraz wsie poza jego granicami – dotyczące uczestnictwa społecznego młodych ludzi w środowisku lokalnym – uwzględnić ocenę wkładu placówek oświatowych oraz charakter i propozycje inicjatyw lokalnych na rzecz wdrażania wśród młodych demokratycznych zasad współżycia społecznego, skłaniania ich do zainteresowania się sprawami lokalnej społeczności oraz do bycia aktywnym obywatelem, który troszczy się o kształt i kierunek rozwoju środowiska lokalnego.

Uczestnictwo społeczne młodych ludzi – charakter i wsparcie

Na gruncie pedagogiki społecznej⁶ zwraca się szczególną uwagę na konieczność wykorzystywania potencjału społecznego jednostek i zbiorowości, istniejących sił ludzkich i zasobów środowiskowych, wymiany doświadczeń w trakcie przekształcania rzeczywistości i realizacji działań społecznych. Wobec tego człowiek ma/może w sposób zorganizowany i przemyślany zmieniać rzeczywistość, oczywiście wykazując czynną postawę – podejmując aktywność w otoczeniu, oddziałując na otoczenie społeczne. Przejawiana aktywność w życiu społecznym i obywatelskim⁷ stanowi podstawowy warunek społeczeństwa obywatelskiego, czyli wspólnoty jednostek, która odznacza się⁸:

⁶ A. Radzewicz-Winnicki, *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, GWP; W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Warszawa 2006, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.

⁷ Aktywność (partycypacja) społeczna jest traktowana jako uczestnictwo w różnych obszarach życia, opierające się na relacjach z innymi, oraz jako forma aktywności jednostki lub grup skierowana na innych ludzi lub ich wytwory. Z kolei aktywność (partycypację) obywatelską można potraktować jako uczestniczenie w życiu społeczności lokalnej poprzez aktywność podejmowaną w społeczeństwie w ramach ruchów i organizacji (nieformalnych, samorządowych, pozarządowych, kościelnych, religijnych). Por. D. Wiszejko-Wierzbicka, *Niewykorzystana sfera. Partycypacja społeczna i obywatelska osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa 2010, Scholar, s. 10–11.

⁸ E. Tłuczek-Tadla, *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Rzeszów 2012, Wyd. UR, s. 28.

- wiedzą obywatelską (dotyczącą procesów i struktur demokratycznych, obowiązków i uprawnień obywateli);
- umiejętnościami obywatelskimi (rozpoznawaniem, ocenianiem, obroną stanowisk; współpracą; publicznym wypowiedzianiem się);
- postawami i poglądami (poczuciem odpowiedzialności za sprawy publiczne, zainteresowaniem sprawami publicznymi, poczuciem więzi grupowej).

Podkreśla się, iż istnienie takiego społeczeństwa jest możliwe wtedy, gdy dojdzie do rozwinięcia w poszczególnych jednostkach odpowiednich cech poprzez demokratyzację struktur władzy, a z kolei uczestnictwo jest środkiem takiej demokratyzacji⁹.

Szczególnie chodzi o wzrost działań zwiększających uczestnictwo społeczne młodego pokolenia, które dzięki swojej dynamice może oddziaływać na przemiany społeczeństwa, przeciwstawiać stagnacji życia społecznego w środowisku lokalnym. Trzeba jednak mieć na względzie – w myśl założeń modelu partycypacji młodzieży w społeczeństwie Hansa Merkensa i Dagmar Bergs-Winkels¹⁰ – że charakter i przejawy tego uczestnictwa, wybór różnych jego form (akcji, przedsięwzięć, zadań) będą zależały od poglądów i dążeń młodych ludzi. Uczestnictwo społeczne młodych ludzi może wyrażać się w dwóch wymiarach – reprezentowanej przez młodzież orientacji tranzytywnej oraz orientacji moratoryjnej. Charakterystyczne dla tej pierwszej jest nastawienie na zdobycie umiejętności niezbędnych w realizacji zadań rozwojowych w życiu dorosłym, na nabywanie oczekiwanych społecznie kompetencji (wyuczenie społecznych reguł i sposobów zachowania, opanowanie psychicznych i fizycznych kompetencji), na wykonywanie zadań zaproponowanych przez dorosłych (rodziców oraz nauczycieli),

⁹ M. Brzezińska-Hubert, A. Olszówka (red.), *Uczestnictwo młodzieży. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 1*, Warszawa 2007, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”, s. 10.

¹⁰ H. Merkens, D. Bergs-Winkels, *Projekt zum Thema: Makrosozialen Partizipation schancen Jugendlicher*, Berlin 1998. W modelu połączono koncepcję rozpatrywania młodości jako fazy przejściowej między dzieciństwem a dorosłością z koncepcją rozpatrywania młodości jako moratorium, w którym ważne są teraźniejszość i aktualne możliwości rozwojowe człowieka. Por. E. Mianowska, *Społeczne uczestnictwo młodzieży. Empiryczna weryfikacja modelu*, w: E. Hajduk, P. Karpińczyk (red.), *Społeczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta*, cyt. wyd., s. 32–55.

w których młodzież dostrzega sojuszników – czuje się przez nich wspierana w swoich dążeniach i może się od nich nauczyć, jak żyć w społeczeństwie. Wobec tego spełniają oczekiwania społeczne te osoby młode, które pozostając między innymi pod wpływem oddziaływań systemów szkolnych i uruchamianych przez nie procesów socjalizacji edukacyjnej, gromadzą, uzupełniają, doskonalą swoje kompetencje kulturowe, również w wymiarze radzenia sobie z psychiką i strukturyzacją wzorowaną i wartościowaną kulturowo¹¹. Pod tym względem istotne jest przygotowanie dla młodzieży i zaprezentowanie przez dorosłych (nauczycieli, władze lokalne i regionalne, pracowników organizacji pozarządowych, przedstawicieli związków i stowarzyszeń) oferty programów, projektów i inicjatyw społeczno-kulturalnych, aby mogła doskonalić kompetencje społeczne na wielu polach działań. Chodzi o poparcie dla uczestnictwa młodych ludzi w swojej miejscowej wspólnocie poprzez¹²:

- promowanie różnych form uczestnictwa uczniów w szkołach;
- wdrażanie programów wychowania obywatelskiego w szkołach, które wyposażają uczniów w wiedzę, umiejętności i postawy obywatelskie, skłaniają do zainteresowania się sprawami publicznymi, rozwijają szacunek do innych ludzi i grup społecznych, wdrażają uczniów do myślenia o wydarzeniach i procesach zachodzących w środowisku lokalnym;
- promowanie edukacji wewnątrz grup młodzieżowych przez udostępnienie niezbędnych środków materialnych;
- dostęp do informacji na temat możliwości i spraw istotnych dla młodych – wspieranie i pomaganie w założeniu odpowiednich usług informacyjnych poprzez istniejące struktury: szkoły, biblioteki, punkty młodzieżowe oraz dzięki zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych.

W przypadku orientacji moratoryjnej istotny jest samoistny wkład młodej generacji w rozwój kultury i społeczeństwa oraz liczy się rozwijanie przez młodzież zainteresowań, własnego spojrzenia na społeczeństwo, podejmowanie działań dla samej przyjemności płynącej z ich wykonywania,

¹¹ A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Scholar, s. 237; J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, cyt. wyd., s. 136.

¹² *Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym...*, cyt. wyd., s. 20–22.

z ciekawości oraz doskonalenie wewnętrzne i zaspokajanie doraźnych potrzeb. Chodzi także o korzystanie z możliwości, jakie są w danym momencie i w danych okolicznościach do dyspozycji. Jednostki cechuje wysoka niezależność. Mogą one emancypować się podmiotowo, w wymiarze możliwym do zaakceptowania w danym układzie społecznym i/lub ujawniać i akceptować grupowe formy emancypacji wobec świata dorosłych i kreowanej przez nich kultury¹³. Zatem dorośli nie są już tak ważni, jak rówieśnicy i osoby w zbliżonym wieku. Przy czym, jak podkreśla Jerzy Modrzewski, „młodzież, która zdobywa swoje kompetencje społecznego uczestnictwa głównie w tworzonych przez siebie kręgach czy grupach rówieśniczych, zwłaszcza izolowanych lub zaledwie tolerowanych, w fazie dorosłości również ogranicza swoją obecność do funkcji pełnionych w tak kwalifikowanych społecznie strukturach”¹⁴.

Wobec powyższego należy zabiegać o to, aby młodzi ludzie dostrzegali korzyści dla siebie w ramach podejmowanej aktywności społecznej, czyli działania związane z uczestnictwem powinny być przyjemne, ekscytujące i stawiające wyzwanie, powinny dotyczyć aspektów związanych z funkcjonowaniem społecznym młodych ludzi i problemów oraz zagadnień spostrzeganych przez nich jako rzeczywiste¹⁵. Konieczny jest nacisk na projekty i programy inicjowane przez młodzież lub dorosłych, podczas realizacji których decyzje podejmowane są z młodymi, czyli mogą oni coś wyrazić, przekazać, skomentować, zainicjować. Niezbędne także jest udostępnianie młodym ludziom struktur i instrumentów działania publicznego, które mają stwarzać okazje do wymiany poglądów między młodymi obywatelami i władzami lokalnymi/regionalnymi¹⁶.

Bardzo wiele wskazanych zaleceń odnoszących się do podnoszenia zaangażowania społecznego młodej generacji jest zamieszczonych także w Programie Współpracy Powiatu Cieszyńskiego z Organizacjami Pozarządowymi

¹³ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, cyt. wyd., s. 144.

¹⁴ Tamże, s. 138.

¹⁵ M. Brzezińska-Hubert, A. Olszówka (red.), *Uczestnictwo młodzieży. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 1*, cyt. wyd., s. 13.

¹⁶ *Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym...*, cyt. wyd., s. 23–27.

mi na rok 2014¹⁷. Wśród zadań przewidzianych do realizacji wymienienia się tutaj:

- edukację kulturalną dzieci i młodzieży poprzez opracowywanie i wdrażanie programów z zakresu edukacji kulturalnej, artystycznej i regionalnej;
- zwiększenie nacisku w edukacji na problematykę społeczeństwa obywatelskiego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych;
- wspieranie tworzenia nowych i rozwój istniejących organizacji samorządowych wśród dzieci i młodzieży szkół ponadgimnazjalnych;
- współpraca szkół i organizacji młodzieżowych z ośrodkami w kraju i za granicą w zakresie wspólnych programów, wymiany młodzieżowej szkół ponadgimnazjalnych i nauki języków obcych;
- współpraca szkół, uczelni i publicznych służb zatrudnienia w zakresie realizacji programów europejskich służących zwiększeniu mobilności młodzieży szkół ponadgimnazjalnych;
- promowanie przedsiębiorczości wśród społeczności lokalnej;
- kształtowanie proeuropejskich postaw wśród dzieci i młodzieży;
- tworzenie lokalnych i międzysektorowych partnerstw na rzecz rozwoju społecznego;
- integracja i aktywizacja społeczności lokalnych.

Uwzględniając tego rodzaju zadania, władze lokalne starają się ułatwić młodym ludziom społeczną integrację, nabywanie odpowiedniej wiedzy i rozwój ważnych umiejętności społecznych, a także pomóc młodzieży stawić czoła napotykanym trudnościom i wyzwaniom współczesnego społeczeństwa.

¹⁷ Uchwała nr XXXIX/345/13 Rady Powiatu Cieszyńskiego z dnia 29 października 2013 r. w sprawie Programu Współpracy Powiatu Cieszyńskiego z organizacjami pozarządowymi oraz podmiotami wymienionymi w art. 3 ust. 3 Ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie na rok 2014, http://bip.powiat.cieszyn.pl/pliki/organizacje/1986822952527a_uchwaaprzyjetaxxxix345.pdf (6.02.2014).

Szkolne i pozaszkolne inicjatywy na rzecz zachęcania młodych ludzi do uczestnictwa społecznego w środowisku lokalnym

W tej części opracowania zaprezentowane zostanie stanowisko badanej młodzieży akademickiej¹⁸ dotyczące:

- podejmowanych na terenie placówek oświatowych przedsięwzięć zachęcających młodzież do uczestnictwa w życiu społecznym,
- charakteru uczestnictwa społecznego młodych ludzi w środowisku lokalnym,
- propozycji działań podejmowanych w środowisku lokalnym, które mogą stanowić czynniki determinujące uczestnictwo społeczne młodych osób, ze szczególnym uchwyceniem podobieństw i różnic między respondentami zarówno z powiatu cieszyńskiego, jak i miejscowości położonych poza jego granicami. W tabeli 1 zostały zamieszczone szczegółowe informacje na temat respondentów.

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala stwierdzić, iż najwięcej respondentów (ponad 40%) uważa, że placówki oświatowe skłaniają młodych ludzi do zainteresowania się społecznością lokalną i środowiskiem lokalnym (tabela 2). Zostaje w nich położony nacisk na *pokazanie funkcjonowania społeczności lokalnej oraz rozpatrywanie pozytywnych i negatywnych aspektów lokalnego środowiska*. Bardzo zbliżony rozkład danych można uchwycić, uwzględniając oceny studentów mieszkających zarówno na terenie powiatu cieszyńskiego, jak i poza jego granicami oraz na obszarze gmin: miejskiej i wiejskiej.

¹⁸ Studenci pedagogiki uczestniczyli w badaniach sondażowych z zastosowaniem kwestionariusza ankiety w roku akademickim 2013/2014. Są to osoby, które niedawno ukończyły edukację szkolną, ale także – ze względu na kierunek studiów – mają kontakt z rzeczywistością szkolną w ramach różnego rodzaju praktyk pedagogicznych, wobec tego mogą wyrazić swoje opinie na temat szkolnych i pozaszkolnych przedsięwzięć na rzecz wdrażania młodego pokolenia do udziału w życiu społecznym środowiska lokalnego. Ponadto zachodzi możliwość poznania poglądów na temat rozważanego zagadnienia, osób przygotowujących się do pełnienia w przyszłości roli nauczyciela, opiekuna, wychowawcy, które będą wdrażać elementy edukacji obywatelskiej wśród swoich wychowanków.

Tabela 1. Dane dotyczące badanych studentów

Badani studenci N=203		Liczba	%
studenci specjalności nauczycielskiej		94	46,3
studenci pozostałych specjalności		109	53,7
kategorie wiekowe	19–20 lat	84	41,4
	21–22 lata	61	30,1
	23–24 lata	36	17,7
	powyżej 25 lat	22	10,8
studenci z powiatu cieszyńskiego:		90	44,3
– z terenu gminy miejskiej		58	64,4
– terenu gminy wiejskiej		32	35,6
studenci spoza powiatu cieszyńskiego		113	55,7
studenci zamieszkujący teren gminy miejskiej		152	74,9
studenci zamieszkujący teren gminy wiejskiej		51	25,1
przynależność studentów do organizacji o charakterze społecznym, kulturalnym	TAK	37	18,2
	NIE	166	81,8

Źródło: Badania własne.

Tabela 2. Miejsce zamieszkania respondentów a ocena zaangażowania placówek oświatowych w zachęcaniu młodzieży do aktywności społecznej w środowisku lokalnym (dane przedstawiono w procentach)

Zachęcanie przez:	Ocena zaangażowania	Wszyscy badani	A N=90	B N=113	C N=152	D N=51
pokazywanie funkcjonowania społeczności lokalnej	duże	42,4	48,9	37,2	42,1	43,1
	małe	57,6	51,1	62,8	57,9	56,9
poszukiwanie atutów i słabych stron w środowisku lokalnym	duże	41,9	43,3	40,7	43,4	37,3
	małe	58,1	56,7	59,3	56,6	62,7

Zachęcanie przez:	Ocena zaangażowania	Wszyscy badani	A N=90	B N=113	C N=152	D N=51
informowanie, co się dzieje w społeczności lokalnej	duże	13,8	16,7	11,5	11,2	21,6
	małe	75,4	77,8	73,4	75,6	74,5
	trudno powiedzieć	10,8	5,5	15,1	13,2	3,9
wspieranie inicjatyw uczniów	duże	19,7	24,4	15,9	20,4	17,6
	małe	71,4	67,8	74,3	70,4	74,5
	trudno powiedzieć	8,9	7,8	9,8	9,2	7,9
organizacja współpracy uczniów z lokalnymi instytucjami	duże	26,6	37,8	17,7	22,4	39,2
	małe	65,1	57,8	70,8	67,8	56,9
	trudno powiedzieć	8,3	4,4	11,5	9,8	3,9
proponowanie uczniom działań lokalnych	duże	24,6	28,9	21,2	22,4	31,4
	małe	75,4	71,1	78,8	77,6	68,6

Legenda: A – student z powiatu cieszyńskiego; B – student spoza powiatu cieszyńskiego; C – student z terenu gminy miejskiej; D – student z terenu gminy wiejskiej.

Źródło: Badania własne.

Aż przeszło 70% respondentów wskazało, że placówki oświatowe przekazują za mało informacji o inicjatywach młodzieżowych realizowanych w środowisku lokalnym. Jeżeli tego typu działania się podejmuje, to w głównej mierze eksponuje to młodzież z powiatu cieszyńskiego zamieszkująca tereny wiejskie (blisko 20% badanych), aczkolwiek nie jest to duża liczba badanych osób. Także studenci z powiatu cieszyńskiego, z terenów wiejskich – ale tym razem blisko 40% osób – wskazują, że w szkole *okazywana jest uczniom pomoc w nawiązaniu współpracy z lokalnymi instytucjami*. Około 30% mieszkańców tych samych terenów jest zdania, że placówki oświatowe *proponują uczniom udział w działaniach lokalnych*, aczkolwiek te przedsięwzięcia (podobnie, jak *wspieranie inicjatyw uczniowskich*) nie są rozpowszechnione na szeroką skalę. Inicjatywy uczniowskie wspierane są bardziej w szkołach zlokalizowanych w miastach (uważa tak 20,4% badanych zamieszkujących

miasta) aniżeli w placówkach wiejskich. Mimo tego, na podstawie danych zamieszczonych w tabeli 3, młodzież z obszarów wiejskich – wspierana raczej przez środowisko pozaszkolne – podejmuje inicjatywy integrujące społeczność lokalną (uważa tak 43,1% badanych ze wsi). Niestety, ogół badanych stwierdza, że mało jest podejmowanych przez młodzież samoistnych inicjatyw ożywiających życie kulturalne.

**Tabela 3. Miejsce zamieszkania respondentów a ocena uczestnictwa społeczne-
go młodych ludzi w ich środowisku lokalnym (dane przedstawiono w procentach)**

Uczestnictwo społeczne młodych ludzi	Ocena uczestnictwa	Ocena wszystkich respondentów N=203	A N=90	B N=113	C N=152	D N=51
młodzież integruje społeczność poprzez inicjatywy lokalne	duże	32,0	38,9	26,5	28,3	43,1
	małe	61,6	57,8	64,7	64,5	53,0
	nie wiem	6,4	3,3	8,8	7,2	3,9
młodzi ludzie chętnie poznają swoją społeczność i działają na jej rzecz	duże	30,0	36,7	24,8	29,6	31,3
	małe	64,1	60,0	67,3	63,8	64,8
	nie wiem	5,9	3,3	7,9	6,6	3,9
młodzieżowe inicjatywy ożywiają życie kulturalne i promują kulturę lokalną	duże	16,7	18,9	15,1	15,1	21,5
	małe	60,6	66,7	55,7	56,5	72,6
	nie wiem	22,7	14,4	29,2	28,4	5,9
dostrzeganie problemów lokalnych i rozwiązywanie ich przez młodzież	duże	36,5	35,6	37,2	37,5	33,4
	małe	60,6	62,2	59,3	58,6	66,6
	nie wiem	2,9	2,2	3,5	3,9	-

Legenda: A – student z powiatu cieszyńskiego; B – student spoza powiatu cieszyńskiego; C – student z terenu gminy miejskiej; D – student z terenu gminy wiejskiej.

Źródło: Badania własne.

Z kolei przeszło 30% badanych studentów, bez względu na miejsce zamieszkania, podaje, że młodzi ludzie interesują się problemami lokalnymi i poszukiwaniem sposobów ich rozwiązań. Zdecydowanie najwięcej respondentów (36,7% studentów z powiatu cieszyńskiego) dostrzega, że tutaj młodzi

ludzie wykazują chęć poznawania lokalnej społeczności i działania na rzecz jej rozwoju. Patrząc jednak całościowo, można stwierdzić, iż zdecydowana większość respondentów (powyżej 60%) wskazuje na małe uczestnictwo społeczne młodych ludzi w środowisku lokalnym. Wobec tego, w którym kierunku powinny być skierowane działania, aby stopniowo zwiększać wkład młodej generacji w życie społeczne. Analiza danych przedstawionych w tabeli 4 jednoznacznie wskazuje, że postulowanym podejściem przez blisko 80% badanych respondentów jest *konsultowanie z młodzieżą decyzji, które ich dotyczą*. Około 70% badanych uważa, że nie można zapomnieć o wsparciu finansowym dla organizacji młodzieżowych oraz o promowaniu pomysłów młodych ludzi wśród mieszkańców, zwłaszcza należących do generacji dorosłych. Uwzględniając stanowisko studentów z powiatu cieszyńskiego, można zauważyć, że w najmniejszym stopniu opowiadają się oni za *poszukiwaniem młodych liderów, spotkaniami młodzieży z ludźmi podejmującymi decyzje polityczne, popularyzowaniem zaangażowania społecznego młodych za pośrednictwem mediów*. Wobec tego można też przyjąć, że te przedsięwzięcia są już w pewnym stopniu realizowane i tym samym dostrzegane przez badanych w ich pozaszkolnym środowisku lokalnym. Przeszło połowa badanych respondentów zamieszkujących miasta i wsie w obrębie powiatu cieszyńskiego jest zdania, że konieczne jest zachęcanie młodych ludzi – poprzez ekspozowanie korzyści (zaangażowanie jest przyjemne, kształcące, skuteczne, celowe) – do włączania się w już realizowane młodzieżowe projekty, programy i inne inicjatywy społeczne.

Tabela 4. Miejsce zamieszkania a propozycje działań zachęcających młodych ludzi do uczestnictwa społecznego (dane przedstawiono w procentach)

Kategorie odpowiedzi	Ogół badanych	A N=90	B N=113	C N=152	D N=51
spotkania młodzieży z ludźmi podejmującymi decyzje polityczne	28,1	24,4	30,9	28,9	25,5
konsultowanie z młodymi ludźmi decyzji, które ich dotyczą	77,8	77,8	77,8	78,9	74,5
popularyzowanie zaangażowania społecznego młodzieży za pośrednictwem mediów	33,5	30	36,3	33,5	33,3

Kategorie odpowiedzi	Ogół badanych	A N=90	B N=113	C N=152	D N=51
promowanie pomysłów młodych wśród mieszkańców	70,9	74,4	68,1	71,1	70,6
poszukiwanie młodych liderów	32,1	22,2	39,8	34,2	25,4
zachęta do włączania się w społeczne inicjatywy młodzieżowe	52,7	53,3	52,2	57,2	39,2
wsparcie finansowe	73,4	73,3	73,4	73,1	74,5
projekty i szkolenia przygotowujące do aktywnego uczestnictwa	45,8	44,4	46,9	48,1	39,2

Legenda: A – student z powiatu cieszyńskiego; B – student spoza powiatu cieszyńskiego; C – student z terenu gminy miejskiej; D – student z terenu gminy wiejskiej.

UWAGA: Procenty nie sumują się do 100 ze względu na wybór wielokrotny odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.

Zakończenie

W długofalowym procesie przysposabiania młodych ludzi do uczestnictwa społecznego okazuje się niezbędna współpraca środowiska szkolnego i pozaszkolnego. Szczególnie – uwzględniając powyższe wyniki – wówczas, gdy młodym ludziom raczej pokazuje się najbliższe otoczenie i funkcjonowanie społeczności lokalnej (jej atuty i słabe strony), a także bardziej stwarza się im warunki do tego, aby poczuć się częścią lokalnej społeczności niż okazje do wykazania się i uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów występujących w środowisku lokalnym oraz w działaniach poprawiających jego funkcjonowanie, istnieje potrzeba wzmacniania współpracy i wzajemnej pomocy w wychowaniu społecznym młodzieży nastawionym na kształtowanie umiejętności i aktywnych postaw obywatelskich. Pod tym względem na terenach zamieszkałych przez respondentów nadal zachodzi konieczność nie tyle tworzenia, co ulepszania istniejących warunków do udziału młodych ludzi w życiu społecznym, zwłaszcza jeśli chodzi o możliwość wypowiadania opinii czy podejmowania przez młodych decyzji w sprawach ich dotyczących oraz społeczności, w której żyją.

Bibliografia

- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Scholar.
- Brzezińska-Hubert M., A. Olszówka (red.), *Uczestnictwo młodzieży. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 1*, Warszawa 2007, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”.
- Czerepaniak-Walczak M., *Uczenie się poprzez uczestniczenie w sferze publicznej – perspektywa krytyczna*, w: F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, Szczecin 2005, Wyd. „Kwadra”.
- Kirchhöfer D., Merckens H., *Przeobrażenia fazy młodości*, w: E. Hajduk, P. Karpińczyk (red.), *Społeczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta*, Warszawa 2005, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Mianowska E., *Społeczne uczestnictwo młodzieży. Empiryczna weryfikacja modelu*, w: E. Hajduk, P. Karpińczyk (red.), *Społeczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta*, Warszawa 2005, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, Wyd. Naukowe UAM.
- Tłuczek-Tadla E., *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Rzeszów 2012, Wyd. UR.
- Uchwała nr XXXIX/345/13 Rady Powiatu Cieszyńskiego z dnia 29 października 2013 r. w sprawie Programu Współpracy Powiatu Cieszyńskiego z organizacjami pozarządowymi oraz podmiotami wymienionymi w art. 3 ust. 3 Ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie na rok 2014, http://bip.powiat.cieszyn.pl/pliki/organizacje/1986822952527a_uchwaaprzyjetaxxxix345.pdf.
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Niewykorzystana sfera. Partycypacja społeczna i obywatelska osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa 2010, Scholar.
- Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym. *Kongres europejskich władz lokalnych i regionalnych*, Strasburg 2003, s. 12, http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/COE_charter_participation_po.pdf.

Summary

What is crucial for promoting young people's participation in the life of the local community (understood as aiming at activities in the social space and at influencing the social environment) is the activity of school and the support from organizations, communities and local authorities. Taking into account the standpoint of university learners studying at the Faculty of Ethnology and Education of the University of Silesia (inhabitants of the town and county of Cieszyn and students coming from further places), the evaluation was presented in the text of the contribution of educational institutions as well as the nature and suggestions for some local initiatives. They concern the implementation of democratic principles of coexistence among the young, urging them to get interested in the issues of the local community

and to be an active citizen, who takes care of the shape and direction of the development of local environment.

Key words: social participation of young people, activities at school and in the local environment for social participation of the young

Translated by Agata Cienciala

NOTA O AUTORZE

Barbara Chojnacka-Synaszko – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Jest członkiem Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Katarzyna Zych, Aleksandra Gancarz

Działalność organizacji pozarządowych w środowisku lokalnym na przykładzie Stowarzyszenia Pomocy Wzajemnej „Być Razem” w Cieszynie

Wprowadzenie

Na fali transformacji ustrojowej w Polsce zaczęły rozwijać się dynamicznie organizacje pozarządowe. Jednocześnie intensywne przemiany wszystkich sfer życia na początku lat 90. XX wieku wymuszały redefinicję pomocy społecznej i reformę całego systemu wsparcia dla osób znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej. Powolne tempo zmian w sektorze publicznym i rosnąca świadomość obywateli prowadziły do zakładania wielu organizacji pozarządowych, które świadczyły skuteczniejsze formy pomocy niż instytucje państwowe.

W Polsce istnieją dwie zasadnicze formy organizacji pozarządowych. Są to stowarzyszenia i fundacje¹. Stowarzyszenie jest dobrowolnym, samorządnym, trwałym zrzeszeniem o celach niezarobkowych². Fundacja nie jest zdefiniowana w polskich aktach prawnych, jednak można przyjąć, że w najogólniejszym znaczeniu jest to kapitał przeznaczony na określony cel³ społecznie

¹ M. Porowski, *Organizacje pozarządowe w instytucjonalnej strukturze państwa*. w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 2003, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 463.

² Art. 2. Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 roku *Prawo o stowarzyszeniach* (Dz.U. z 1989 r. Nr 20, poz. 104).

³ A. Sienicka, *Fundacja*, <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/x/672512> (6.07.2014).

lub gospodarczo użyteczny, zgodny z podstawowymi interesami Rzeczypospolitej Polskiej⁴.

W połowie lat 90. XX wieku założono Stowarzyszenie Pomocy Wzajemnej „Być Razem” w Cieszynie. Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie działalności tej organizacji jako przykładu wykorzystania możliwości istniejących w społeczeństwie obywatelskim oraz organizowania sił społecznych i rzeczowych składników środowiska. Stowarzyszenie charakteryzuje ciągły rozwój, reagowanie na zmiany zachodzące w środowisku zewnętrznym, tworzenie innowacyjnych form pomocy i – co bardzo ważne – umiejętność pozyskiwania z różnych źródeł środków na ich realizację. Poniższy opis ukazuje początki Stowarzyszenia wyrastającego z wiary w ideały i moc sprawczą małej grupy obywateli, rozwój organizacji, rolę wolontariuszy w realizacji różnych działań, ustalone na przestrzeni lat zasady (metodologię) pracy oraz nagrody i wyróżnienia, które otrzymało Stowarzyszenie.

Powstanie i rozwój Stowarzyszenia Pomocy Wzajemnej „Być Razem”⁵

Stowarzyszenie Pomocy Wzajemnej „Być Razem” powstało w 1996 r. w odpowiedzi na bierność i instytucjonalizację systemu pomocy społecznej. Założycielami byli młodzi ludzie (pedagodzy, psycholodzy, terapeuci, pracownicy socjalni, prawnicy, studenci), którzy nie znajdowali w istniejących instytucjach szeroko pojętej pomocy społecznej miejsca do realizacji swoich pomysłów na realną, skuteczną i systemową pomoc osobom potrzebującym.

W 1997 r. Stowarzyszenie przy współpracy z gminą Cieszyn i holenderskimi fundacjami uruchomiło swój pierwszy ośrodek, który z dużym powodzeniem działa do dzisiaj pod nazwą Centrum Profilaktyki Edukacji i Terapii „Kontakt”. Działalność ośrodka polega na profesjonalnym świadczeniu pomocy psychologicznej, prawnej, terapeutycznej dla osób potrzebujących, kształtowaniu aktywności twórczej w pracowniach artystycznych, organizowaniu obozów i wycieczek o charakterze socjoterapeutycznym, a także udzielaniu skutecznej pomocy interwencyjnej dla osób doświadczających przemocy. W związku z poszerzeniem działalności Stowarzyszenia CPEiT „Kontakt” stało się ośrodkiem o szczególnym charakterze (zapleczem edu-

⁴ Ustawa z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (Dz.U. z 1984 r. Nr 21, poz. 97).

⁵ Fragmenty poniższego tekstu są zamieszczone na stronie internetowej Stowarzyszenia „Być Razem”, <http://bycrazem.com/>.

kacyjnym) i prowadzi obecnie kilka programów obejmujących pomocą różne środowiska. Realizowane programy są wynikiem wieloletnich doświadczeń Stowarzyszenia w pracy z rodzinami borykającymi się z problemami: ubóstwa, bezrobocia, uzależnienia, przemocy, trudności wychowawczych, bezradności i wykluczenia społecznego. Są próbą stworzenia kompleksowej oferty pomocowej uwzględniającej aktywność wszystkich zainteresowanych stron na zasadzie partnerstwa.

W 1999 r. w ramach programu Rządu RP i ONZ Stowarzyszenie uruchomiło kolejne miejsce – Hostel dla kobiet i dzieci, ofiar przemocy i innych przestępstw „Przeciw Przemocy – Wyrównać Szanse”, którego wszystkie zadania przejął powołany w 2012 r. Powiatowy Ośrodek Wsparcia dla Osób Dotkniętych Przemocą w Rodzinie. Jego powstanie jest wynikiem współpracy Stowarzyszenia z powiatem cieszyńskim oraz gminami powiatu cieszyńskiego. Ośrodek jest czynny przez całą dobę, jest miejscem interwencyjnym. Jego podstawowe zadanie to przerwanie przemocy w rodzinie i minimalizowanie jej skutków poprzez pomoc psychologiczną, pomoc prawną oraz udzielanie schronienia kobietom i dzieciom. Celem schronienia jest ochrona przed osobą stosującą przemoc oraz uruchomienie działań w kierunku ekonomicznego i psychicznego usamodzielnienia.

We współpracy z gminą Cieszyn i Fundacją Pomocy Wzajemnej „Barka” z Poznania w 2001 r. członek Stowarzyszenia i dyrektor prowadzonych przez Stowarzyszenie placówek Mariusz Andrukiewicz założył – wspólnie z osobami bezdomnymi – pierwsze w Cieszynie miejsca schronienia i edukacji dla osób bezdomnych, które działają obecnie pod nazwą Centrum Edukacji Socjalnej wraz z dwoma Domami Wspólnoty. Centrum Edukacji Socjalnej to miejsce, którego celem, przy ogromnym zaangażowaniu wielu osób, jest udzielanie wsparcia i długofalowej, dostosowanej do indywidualnych potrzeb pomocy, głównie osobom zagrożonym wykluczeniem i wykluczonym społecznie. Każda z osób, która zostaje przyjęta do CES, w czasie swojego pobytu realizuje Indywidualny Program Edukacji Socjalnej. Program obejmuje następujące działania:

- pracę w Warsztatach Treningu Pracy CES, do których należą: warsztat stolarski, warsztat ślusarski, warsztat remontowo-budowlany, pracownia krawiecka, warsztat rękodzieła i rzemiosła artystycznego (uczestnik określa formę pracy w warsztatach z pomocą pracownika socjalnego i instruktora danego warsztatu, swoje przyszłe preferencje zawodowe, uczy się zasad BHP i dyscypliny pracy);

- określenie sytuacji socjalno-bytowej i możliwości jej poprawy (źródło dochodów, posiadane dokumenty, toczące się sprawy sądowe, ubezpieczenie zdrowotne, kontakty z instytucjami);
- określenie sytuacji zdrowotnej i możliwości jej poprawy (stan zdrowia psychicznego i fizycznego – w tym uzależnienie od alkoholu i innych substancji, historia leczenia);
- określenie jakości funkcjonowania społecznego i możliwości jego poprawy (umiejętności społeczne, np. prowadzenia rozmów, rozwiązywanie konfliktów, radzenie sobie w sytuacjach trudnych);
- określenie jakości funkcjonowania psychologicznego i możliwości jego poprawy (obraz samego siebie, kontrola emocjonalna, inteligencja emocjonalna, zdolność redukcji stresu);
- określenie sytuacji rodzinnej i możliwości jej poprawy (kontakt z członkami rodziny, stwarzanie możliwości „zakorzenienia” w środowisku);
- określenie potencjalnych i rzeczywistych źródeł wsparcia (rodzina, grupy samopomocowe, organizacje i instytucje).

Kolejne miejsce działań Stowarzyszenia to Dom Matki i Dziecka „Słonecznik” uruchomiony w 2006 r. dla kobiet w ciąży oraz mam samotnie wychowujących swoje dzieci, znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej. Realizowany w Domu program odnosi się do zasad i wartości wynikających z życia we wspólnocie, a jego głównym celem jest wspieranie macierzyństwa, dbanie o szeroko rozumiany dobrostan dzieci oraz wzmacnianie więzi pomiędzy matką a dzieckiem. Przyjęcie kobiety spodziewającej się dziecka ma na celu wyciszenie napięć wynikających z zaskoczenia faktem macierzyństwa, pomoc w jego akceptacji, odpowiedzialne przyjęcie i pokochanie dziecka, nabycie praktycznych umiejętności w opiece nad nim, a także pomoc w odbudowie zerwanych więzi rodzinnych. Program pobytu dostosowywany jest indywidualnie do potrzeb i sytuacji życiowej kobiety. Zakłada realizację szczegółowych zadań zmierzających bądź do pełnego usamodzielnienia, bądź do powrotu do rodziny i nawiązanie nowych relacji opartych na wzajemnym szacunku. Obszary wsparcia w ramach pobytu obejmują:

- pracę socjalną,
- pomoc psychologiczną w formie indywidualnej i grupowej,
- konsultacje prawne,
- pracę pedagogiczną z dziećmi i wspieranie ich rozwoju,
- kształtowanie nawyków prozdrowotnych poprzez kontakt z lekarzem, pielęgniarką, położną i dietetykiem,

- aktywizację zawodową,
- edukację w zakresie umiejętności społecznych, wychowawczych, gospodarowania i prowadzenia domu.

Rola wolontariuszy w Stowarzyszeniu

Ze Stowarzyszeniem stale współpracuje około 50 wolontariuszy – głównie uczniów cieszyńskich szkół ponadgimnazjalnych i studentów pedagogiki z Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Młodzież angażuje się w wolontariat stały i akcyjny. Realizując różne programy i projekty oraz organizując imprezy, ma szansę poznać specyfikę pracy w trzecim sektorze, zdobywać nowe kompetencje podczas szkoleń i warsztatów dla wolontariuszy, poznawać środowisko lokalne, kształtować umiejętności społeczne, uczyć się poszanowania godności i prywatności drugiego człowieka. Dla uczniów wolontariat jest elementem preorientacji zawodowej, natomiast dla przyszłych pedagogów okazją do zdobywania cennych doświadczeń w przyszłej pracy zawodowej.

W 2002 r. Stowarzyszenie powołało Centrum Wolontariatu, które koordynuje programy środowiskowe i społeczno-kulturalne, zajmuje się udzielaniem informacji o możliwości pracy wolontarystycznej, pomocą w określaniu predyspozycji dotyczących podjęcia takiej pracy, organizowaniem i prowadzeniem szkoleń dla wolontariuszy, superwizowaniem ich pracy, promowaniem wolontariatu oraz współpracą z cieszyńskimi organizacjami i instytucjami działającymi w obszarze edukacji, profilaktyki i pomocy społecznej.

Jednym z programów opartych wyłącznie na pracy wolontariuszy jest „Starszy Brat – Starsza Siostra”. W ramach programu dzieci z rodzin niepełnych lub przeżywających trudności oraz dzieci niepełnosprawne intelektualnie przynajmniej raz w tygodniu przez rok czasu lub dłużej spotykają się z wolontariuszem pełniącym rolę „starszego brata” lub „starszej siostry”. Analogicznym programem adresowanym do osób starszych jest „Nie bądź sam”. Wolontariusz odwiedzający seniora w jego miejscu zamieszkania wychodzi z nim na spacer, na zakupy, przy czym nie świadczy żadnych usług pielęgnacyjnych. Program „Douczanki – Odrabianki” to bezpłatna pomoc w nauce dla dzieci ze szkoły podstawowej, którym rodzice z różnych względów nie są w stanie pomóc w odrabianiu lekcji i radzeniu sobie z nauką. Ponadto wolontariusze organizują wypoczynek letni dla dzieci, zajęcia artystyczne pod-

czas roku szkolnego oraz włączają się w organizację imprez takich jak Festiwal Sztuki Bezdomnej.

Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości Społecznej „Być Razem”

W 2007 r. Stowarzyszenie powołało Fundację Rozwoju Przedsiębiorczości Społecznej „Być Razem”, która od maja 2008 r. prowadzi w Cieszynie przedsiębiorstwo socjalno-edukacyjne dla osób bezrobotnych, bezdomnych, niepełnosprawnych. Dotychczas dzięki Fundacji powstało dziewięć spółdzielni socjalnych. Wszystkie w pierwszych latach działalności otrzymują pomoc Fundacji m.in. w zakresie: księgowości, obsługi prawnej, szkoleń, doradztwa biznesowego i marketingu oraz promocji. Założone spółdzielnie socjalne to: „Lilai Design”, „Minerwa”, „Oko Przyszłości”, „Parostatek”, „Ekozofia osób niepełnosprawnych”, „Nowy Horyzont”, „Super Smak”, „Forest & Garden” oraz „Tu Tup”⁶.

Misja i zasady pracy Stowarzyszenia

Rdzeń misji Stowarzyszenia zapisany jest w jej nazwie: **pomoc wzajemna**, czyli wymiana, z której korzystają zarówno osoby pomagające, jak i będące beneficjentami tej pomocy. Ta „wzajemność” zachodzi również wewnątrz poszczególnych wspólnot (np. mieszkańców domów) oraz między członkami, pracownikami i wolontariuszami organizacji. Historia Stowarzyszenia, a zwłaszcza rozliczne sytuacje kryzysowe na jego drodze potwierdziły słuszność przyjętej zasady wzajemnej pomocy i solidarności.

Zdaniem Haliny Guzy-Steinke wzajemność stabilizuje stosunki międzyludzkie, ale do jej zaistnienia potrzebne jest zaufanie⁷. Jak twierdzi Robert Cialdini, wzajemność przyczyniła się do powstania pomocy wzajemnej, wymiany darów, systemów obrony i handlu, a stosowanie jej jako normy spowodowało silne osadzenie relacji wzajemności w procesie socjalizacji⁸. Wobec

⁶ Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości Społecznej „Być Razem”, <http://www.fundacjabycrazem.pl/> (6.07.2014).

⁷ H. Guzy-Steinke, *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Bydgoszcz 2013, Wyd. UKW, s. 13.

⁸ R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk 2002, GWP, s. 33–34.

powyższego można stwierdzić, że Stowarzyszenie „Być Razem” jako jeden z podmiotów socjalizacji w środowisku lokalnym sprzyja kształtowaniu *homo reciprocus*, czyli człowieka skłonnego do wzajemności.

Doświadczenia zdobyte przez Stowarzyszenie spowodowały, iż w metodologię pracy na stałe wpisały się wymienione poniżej zasady, którymi kierują się w swoich działaniach pracownicy i wolontariusze „Być Razem”.

- Powstrzymywanie się tam, gdzie jest to możliwe, od stawiania diagnoz jako czynności ograniczającej zrozumienie osób wykluczonych przez osoby pomagające.
- Zastosowanie szczególnego rodzaju relacji skutecznej w pomaganiu osobom wykluczonym społecznie – jest to relacja pozioma: partner–partner czy też ekspert–ekspert. Osoba, której pomagamy, jest aktywnym uczestnikiem procesu pomagania i ma często decydujący głos – jest ekspertem od własnego życia.
- Koncentracja na mocnych stronach zamiast na dysfunkcjach; koncentracja na przyszłości zamiast na przeszłości – tam, gdzie jest to możliwe i konieczne.
- „Oddawanie pomocy” – niezwykle ważna zasada pozwalająca osobom wykluczonym odzyskiwać wartość i własną godność poprzez pomaganie innym osobom wykluczonym, szczególnie tym znajdującym się jeszcze w trudnej sytuacji życiowej. Zasada ta dotyczy szczególnie osób bezdomnych i uzależnionych. Oddawanie pomocy to pomaganie sobie nawzajem; ludziom z bezpośredniego otoczenia oraz całej lokalnej społeczności.
- Wprowadzanie tam, gdzie jest to możliwe, wspólnotowych form funkcjonowania pomocy/pomagania. Szczególnie dotyczy to wspólnot osób bezdomnych, wspólnot osób uzależnionych oraz bezdomnych matek z małymi dziećmi.
- Rewitalizacja przestrzeni zmarginalizowanych i porzuconych; tworzenie w miejscach opuszczonych i zniszczonych ognisk kapitału ludzkiego.
- Zastosowanie szerokiej oferty w procesie pomagania: od pomocy osłownej i socjalnej, przez różnego rodzaju zajęcia szkoleniowe, treningowe, wykładowe, warsztatowe, artystyczne, pomoc prawną, aż po pomoc terapeutyczną o charakterze indywidualnym i grupowym.
- Wykorzystanie działań o charakterze artystycznym w procesie pomagania osobom wykluczonym społecznie – wystawy, pracownie artystyczne, arteterapia, festiwal, czasopismo, inne.

- Dobra współpraca z innymi instytucjami mogącymi pomóc osobie wykluczonej oraz edukacja dotycząca poruszania się po tych instytucjach kierowana do osób potrzebujących pomocy.
- Zastosowanie piramidy potrzeb Abrahama Masłowa do zrozumienia etapów pomagania osobie wykluczonej.
- Powstrzymywanie się od ingerowania w problemy religijne i światopoglądowe osób wykluczonych społecznie.
- Wykorzystywanie nowoczesnej wiedzy psychologicznej dotyczącej negocjacji, mediacji, asertywności, komunikacji, radzenia sobie ze stresem i innych w procesie pomagania.

Nagrody i wyróżnienia

Od początku istnienia Stowarzyszenie stało się ważnym partnerem gminy Cieszyn w kreowaniu polityki społecznej na terenie miasta i wpisało się w system pomocy społecznej jako jego integralny i potrzebny element. Stowarzyszenie jest laureatem wielu konkursów, m.in. zostało wyróżnione prestiżową nagrodą Totus 2009 Fundacji Dzieło Nowego Tysiąclecia w kategorii „Promocja człowieka, praca charytatywna i edukacyjno-wychowawcza” za owocne tworzenie więzi wśród osób wykluczonych społecznie i budowanie społeczeństwa obywatelskiego, w 2005 r. zdobyło wyróżnienie Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej za osiągnięcia w budowaniu demokracji lokalnej w Polsce, w 2000 r. zakwalifikowało się do półfinału konkursu Pro Publico Bono, zdobywało też wyróżnienia Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, Związku Powiatów Polskich, biskupa Tadeusza Rakoczego.

Stowarzyszenie było wielokrotnie odwiedzane i badane w ramach projektu „W poszukiwaniu polskiego modelu ekonomii społecznej”. Efektem uczestnictwa w tych badaniach jest szczegółowa analiza środowiska zewnętrznego i wewnętrznego „Być Razem”. Stowarzyszenie znalazło się w grupie pięćdziesięciu organizacji uznanych za wzorcowe i umieszczonych w Atlasie Dobrych Praktyk Ekonomii Społecznej⁹.

⁹ *Atlas Dobrych Praktyk Ekonomii Społecznej. Moje miejsce do życia, miejsce do pracy – Stowarzyszenie „Być Razem”*, http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Atlas_dobrych_praktyk/atlas_dobrych_praktyk_nowe/8Atlas_Dobrych_Praktyk_Cieszyn_ver052009.pdf (6.07.2014).

Zakończenie

Stowarzyszenie „Być Razem” w ciągu 18 lat działalności stało się jedną z ważniejszych i lepiej znanych w województwie śląskim organizacji świadczących pomoc społeczną. Obecnie ok. 4000 osób rocznie korzysta z pomocy „Być Razem”, na którą składają się: schronienie, pomoc żywnościowa, socjalna, psychologiczna, prawna, zatrudnienie w ramach robót publicznych, edukacja. Rozwój Stowarzyszenia i jego sukcesy są rezultatem pracy wielu osób o otwartych umysłach, dużej determinacji i wytrwałości, które są potrzebne, aby wykorzystać możliwości dane obywatelom w państwach demokratycznych oraz pokonywać trudności.

Cennym, choć często nieuświadomianym rezultatem działalności organizacji pozarządowych jest proces wychowawczy towarzyszący realizowaniu założonych celów¹⁰. W Stowarzyszeniu „Być Razem” walory wychowawcze są szczególnie widoczne w profesjonalnie organizowanym wolontariacie. Wszystkim pracownikom, wolontariuszom i beneficjentom Stowarzyszenie daje możliwość wrastania w środowisko lokalne i uczestniczenia w jego kulturze, co powinno być istotne zwłaszcza dla przyjezdnych studentów, którzy w Cieszynie zatrzymują się zaledwie na kilka lat.

Bibliografia

- Atlas Dobrych Praktyk Ekonomii Społecznej. Moje miejsce do życia, miejsce do pracy – Stowarzyszenie „Być Razem”*, http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Atlas_dobrych_praktyk/atlas_dobrych_praktyk_nowe/8Atlas_Dobrych_Praktyk_Cieszyn_ver052009.pdf.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk 2002, GWP.
- Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości Społecznej „Być Razem”, <http://www.fundacjabycrazem.pl/>.
- Guzy-Steinke H., *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Bydgoszcz 2013, Wyd. UKW.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa 2006, WN PWN.

¹⁰ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa 2006, WN PWN, s. 366.

Porowski M., *Organizacje pozarządowe w instytucjonalnej strukturze państwa*. w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 2003, Wyd. Akademickie „Żak”.

Sienicka A., *Fundacja*, <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/x/672512>.

Stowarzyszenia „Być Razem”, <http://bycrazem.com/>.

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (Dz.U. z 1984 r. Nr 21, poz. 97).

Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. *Prawo o stowarzyszeniach* (Dz.U. z 1989 r. Nr 20, poz. 104).

Summary

What is presented in this article is the activity of the Association of Mutual Aid “To Be Together”, treated as an example of applying the potentialities of the civil society. The Association was founded in 1996 as a response to passiveness and institutionalization of the social aid system. Currently, the Association runs centres which provide support to the homeless, single mothers, victims of family violence, and children and youth. It cooperates with about 50 volunteers. The activity of the Association aims at mutual help – to both the beneficiaries and the helping party.

Key words: activity of non-government organizations, the local environment, Association of Mutual Aid “To Be Together” in Cieszyn

Translated by Agata Cienciola

NOTY O AUTORACH

Katarzyna Zych – przewodnicząca zarządu Stowarzyszenia Pomocy Wzajemnej „Być Razem”, kierownik Powiatowego Ośrodka Wsparcia dla Osób Dotkniętych Przemocą w Rodzinie, psycholog, psychoterapeutka, trener, akredytowany coach International Coach Federation, doradca zawodowy.

Aleksandra Gancarz – mgr, asystentka w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W latach 2003–2008 wolontariuszka Stowarzyszenia Pomocy Wzajemnej „Być Razem”.

Magdalena Bełza, Dorota Prysak

Człowiek niepełnosprawny w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki – od rzeczywistości zredukowanej po poszerzoną

Wstęp

Rzeczywistość osób niepełnosprawnych, podobnie jak rzeczywistość osób pełnosprawnych, w Polsce ulega ogromnym przeobrażeniom. Era globalizacji, rozwoju nowych technologii, migracji oraz walki tolerancji dla „inności” ma sprzyjać tworzeniu rzeczywistości, w której każdemu człowiekowi będzie żyło się lepiej. Osoby niepełnosprawne ze względu na swój stan, sytuację materialno-bytową czy emocjonalną nie zawsze są w stanie korzystać z możliwości, jakie niesie im zmieniona rzeczywistość, w której nam wszystkim przyszło żyć. Społecznym obowiązkiem każdego człowieka jest zatem wsparcie osób będących w trudniejszej od nas sytuacji. Jest również zadaniem uniwersytetu przygotowywać ludzi, dzięki którym kształtowanie rzeczywistości ma przebiegać w dobrym kierunku.

Ideą uniwersytetu jest kształcić ludzi światłych, świadomych, elitę, która dzięki swojej szerokiej wiedzy będzie potrafiła brać odpowiedzialność i konstruować rzeczywistość w taki sposób, aby w naszym społeczeństwie żyło się coraz lepiej. Uniwersytet jest miejscem nie tylko przekazywania wiedzy, ale kształtowania postaw, kreowania światopoglądu młodych ludzi. „Ogromny potencjał ludzki, naukowy, dydaktyczny, jaki reprezentuje nasz Uniwersytet (...), powinien być jeszcze bardziej wykorzystywany do podejmowania wspólnych wyzwań i przedsięwzięć w coraz bardziej konkurencyjnym świecie tak,

by stworzyć jak najlepsze warunki życia i pracy w naszym regionie, we współczesnym społeczeństwie wiedzy”¹.

José Ortega y Gasset, jak pisze Grzegorz Nowak², podkreśla przy tym, że społeczeństwo potrzebuje poza profesjonalistami zarządców, którzy byłiby jednocześnie fachowcami i ludźmi kultury. Kształcenie zarządców powinno więc dawać i profesjonalizm, i formację kulturową. G. Nowak zwraca uwagę na to, jak daleko odeszliśmy od poglądu Ortegi o zarządcach, skoro od pewnego czasu tzw. manager jest człowiekiem jeszcze bardziej wyspecjalizowanym niż przeciętny absolwent uniwersytetu, nie mając przy tym jego poziomu wykształcenia, jako że szkoły zarządzania mają na ogół status niższy niż uniwersytet.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na podstawowe zadanie uniwersytetu, jakim jest kształtowanie i wychowanie młodego pokolenia ludzi mających stanowić elitę naszego kraju w odniesieniu do kształtowania rzeczywistości osób niepełnosprawnych w środowisku lokalnym. Dobre praktyki w tym zakresie wskazują studentom wzory pożądanych zachowań, kompetencji ważnych u przyszłych potencjalnych pracodawców. Istotne jest, by wrócić do idei kształcenia na uniwersytecie jako miejscu spotkań będącym ponad wszystkimi podziałami.

Materiał wykorzystany w artykule został zebrany przy pomocy metody etnograficznej, zastosowano technikę obserwacji uczestniczącej oraz rozmowy. Dane zebrano w latach 2009–2014. Istotną kategorią służącą wyjaśnianiu naukowemu podejmowanych przez nas praktyk jest kategoria rzeczywistości zredukowanej. To, co przeżywa osoba niepełnosprawna w sytuacjach życia codziennego, w szkole, w miejscu pracy lub w zwyczajnych kontaktach z innymi ludźmi, Jacob Moreno³ nazwał rzeczywistością aktualną. Natomiast według niego rzeczywistość zredukowana to ta, która odnosi się do określonych sytuacji społecznych, szczególnie do tych, w których jednost-

¹ Wystąpienie JM Rektora UŚ prof. zw. dr. hab. Wiesława Banysia podczas inauguracji nowego roku akademickiego „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2008, nr 1 (161).

² G. Nowak, *Uniwersytety, kształcące profesjonalistów i naukowców, wypuszczają ich poza swoje mury jako kulturowych barbarzyńców. Kształcenie profesjonalne pozbawione przekazu kulturowego tworzy ludzi o niepełnych osobowościach, bez klarownego systemu wartości*, http://www.forumakad.pl/archiwum/98/3/artykuly/10-zyce_akad.htm (5.06.2014).

³ E. Roine, *Psychodrama, o tym jak grać główną rolę w swoim życiu*, Zabrze 2005, Wyd. Medycyna i Edukacja „FENIKS”, s. 73–75.

ka gra określone role, które to jednocześnie definiują jej wzajemne relacje, zniekształcają, paraliżują jej uczucia, zdolności i relacje, ograniczają ją. Rolą i zadaniem uniwersytetu jest wyrwanie jednostki niepełnosprawnej z tej rzeczywistości, poprzez zrozumienie jej wewnętrznego świata, poznanie oczekiwań, jest pewną metaforą, której możemy nadawać zmienne i zawsze własne znaczenie. Ten rodzaj rzeczywistości staje się sposobem poszerzenia jej możliwości, pokazania sprawstwa jej działań. Zdaniem J. Moreno wszelkie działania, które powodują budowanie wartości, przyczyniają się do zwiększania samooceny, a więc działania w ramach „dobrych praktyk” nazywał rzeczywistością poszerzoną⁴.

Przykłady dobrych praktyk wspierania osób niepełnosprawnych w cieszyńskim środowisku akademickim

Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Śląskiego

Jeszcze kilka lat temu osoby niepełnosprawne były rzadkością na uczelniach wyższych. Choć uznaje się, że edukacja jest jednym z ważniejszych czynników, który może podwyższać jakość życia osoby niepełnosprawnej, to brak wsparcia i szereg barier, z jakimi borykały się osoby niepełnosprawne, utrudniały im podejmowanie edukacji na szczeblu wyższym. O ile bariery architektoniczne najczęściej łatwo było pokonać, to mentalne przyczyniały się często do zniechęcenia i upokorzenia. Taka sytuacja spychała te osoby do funkcjonowania w zredukowanej rzeczywistości.

Wraz z pojawieniem się rzeczników Rektorów ds. Studentów Niepełnosprawnych, Biur ds. Osób Niepełnosprawnych, a także dotacji ministerialnej na rzecz wsparcia edukacji i rehabilitacji (obecnie tylko edukacji) studentów niepełnosprawnych sytuacja zaczęła się zmieniać, a tym samym rzeczywistość tej grupy studentów stopniowo poszerzać. Mimo że nadal osoby te nie stanowią dużej grupy wśród studentów, to ich liczba z roku na rok stale rośnie. W samym Uniwersytecie Śląskim od 2005 r. wzrosła o prawie 80%. W 2005 r. liczba studentów wyniosła 329, w 2008 r. już 428, a w 2012 r. 509 osób⁵.

⁴ A. Bielańska (red.), *Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*, Warszawa 2009, Wyd. Psychologii i Kultury, s. 52–56.

⁵ Statystyki Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Na Uniwersytecie Śląskim wsparcie rozpoczęło się od powołania w 2001 r. funkcji Pełnomocnika Rektora ds. Studentów Niepełnosprawnych. Od 2006 r. studenci, którzy borykają się z dysfunkcją słuchu, mogą korzystać z usługi tłumacza języka migowego. Niezwykle ważna i potrzebna okazała się usługa asysty, która pojawiła się w 2007 r. i umożliwiła dużej grupie studentów podjęcie studiów. Obecnie na całym uniwersytecie z pomocy asystenta korzysta rocznie około 50 osób, które bez niej nie byłyby w stanie studiować. Rok 2009 to początek istnienia Biura ds. Osób Niepełnosprawnych (BON) jako osobnej komórki zajmującej się wsparciem studentów niepełnosprawnych. Jego uruchomienie to poniekąd wynik realizacji oczekiwań stawianych uniwersytetom zarówno przez społeczeństwo, jak również przez same osoby niepełnosprawne, które chcą mieć możliwość zdobywania wyższego wykształcenia. Oczekują one zatem otwartości, zrozumienia, a także możliwości dostosowania warunków studiów do ich indywidualnych możliwości tak, aby nie tkwić w ograniczonym świecie, czyli zredukowanej rzeczywistości.

Asystent osoby niepełnosprawnej – „Asystent Edukacyjny” (program pilotażowy)

Na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prowadzona jest specjalność „terapia pedagogiczna i asystent osoby niepełnosprawnej”. Jak już zostało wcześniej zauważone taka specjalność powstała w odpowiedzi na zapotrzebowanie kształcenia asystentów. Studiujące osoby niepełnosprawne nie zawsze są widoczne, ale coraz częściej proszą o wsparcie. Doświadczenia akademickie zarówno ze strony BON-u, jak i prowadzonych badań naukowych spowodowały, że rozpoczęliśmy działania zmierzające do wsparcia niepełnosprawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Ideą było wsparcie ucznia niepełnosprawnego w szkole. Do takiej inicjatywy przyczyniły się prowadzone badania⁶. Chcieliśmy podzielić się naszymi doświadczeniami i pokazać pewne wypracowane już rozwiązania. Rozmowy rozpoczęliśmy od organów (władz lokalnych) prowadzących poszczególne szkoły, placówki. Niestety, stawiane nam wymagania były nie do spełnienia ze względu na istniejące przepisy

⁶ Projekt „Osoba niepełnosprawna moim sąsiadem. Nieinstytucjonalne wsparcie osób niepełnosprawnych”, finansowany z programu operacyjnego Współpracy Transgranicznej 2007–2013 Republika Czeska–Polska–Fundusz Mikroprojektów Euroregionu Śląsk Cieszyński–Tesińke Śląsko pod kierunkiem dr. hab. prof. UŚ Zenona Gajdzicy.

uczelniane. Brak bezpośredniego dialogu i chęci znalezienia wspólnego rozwiązania zmusił do szukania innego rozwiązania. Pojawili się rodzice pragnący pomóc własnemu dziecku. Stąd zrodził się pomysł „asystenta edukacyjnego”. Pierwsza taka asystentura edukacyjna dla ucznia niepełnosprawnego realizowana w ramach praktyk studenckich pojawiła się w szkole ponadgimnazjalnej w drugim semestrze roku szkolnego 2013/2014. Mimo wielu trudności i oporów z różnych stron udało się doprowadzić do realizacji tego pomysłu.

Niewątpliwie jest to duży sukces pracy wielu osób, również rodziców, którzy są coraz bardziej świadomi swoich potrzeb, praw, a także obowiązków władz lokalnych. Sukces asysty edukacyjnej był możliwy poprzez uzmysłowienie zainteresowanym stronom, że każda z nich będzie mogła coś z tych działań wynieść. Uczeń niepełnosprawny ma odpowiednią pomoc, nauczyciele mają wsparcie i nie muszą się martwić, że zostali z problemem porażenia sobie z danym uczniem sami, rodzice są spokojniejsi, że ich dziecko nie będzie ponosiło już tylu edukacyjnych porażek, dyrektor szkoły może być spokojny o pracę w danej klasie (i ze strony uczniów, i nauczycieli), asystent zdobywa praktykę zawodową, a uniwersytet może zarówno stać na straży społecznych oczekiwań stawianych absolwentom poprzez weryfikację kompetencji, jakie niezbędne są w codziennej pracy asystenta, ale również łączyć w kształceniu akademickim teorię z praktyką, przyczyniając się do budowania dobrej społeczności lokalnej oraz poszerzania rzeczywistości.

Eventy lokalne

Jednym z ważniejszych elementów wspierających poszerzanie rzeczywistości zredukowanej jest praca nad zmianą wizerunku osoby niepełnosprawnej w społeczeństwie. Pojawiające się coraz częściej społeczne kampanie na rzecz osób niepełnosprawnych, mające trafiać do szerszego grona odbiorców, wydają się niezwykle cenne w tym względzie. Jednakże bezpośrednie doświadczanie i odniesienie do swojej najbliższej przestrzeni życiowej pozwala człowiekowi na głębsze odczucie danego zagadnienia. Przestrzeń bowiem jest istotnym składnikiem naszego świata, kształtującym nasze najbliższe otoczenie. Im bardziej człowiek dostosowuje przestrzeń, tworząc w niej bezpieczne miejsca, tym świat staje się dla niego bardziej przychylny, bliski⁷. Dlatego

⁷ D. Prysak, *Przestrzeń życiowa funkcjonowania osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w domu pomocy społecznej*, w: A. Klinik, D. Prysak (red.), *Edu-*

eventy, które skierowane są bezpośrednio do społeczności lokalnej i dotyczą przestrzeni tej danej lokalności, oddziałują na nią bezpośrednio. Do takich eventów, które pozwalają na zmienianie stosunku do kwestii osób niepełnosprawnych podejmowanych przez naszą uczelnię w lokalnej przestrzeni, należą: Dzień Godności Osoby Niepełnosprawnej Intellektualnie przypadający 5 maja; Międzynarodowy Dzień Osoby Niepełnosprawnej – 3 grudnia; Zapal się na niebiesko – seminaria, warsztaty, konferencje z zakresu autyzmu; cykliczne konferencje dotyczące: wątków zaniechanych, nieobecnych, ale potrzebnych w edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych (od 2004 r. o charakterze międzynarodowym); asystentury osoby niepełnosprawnej (od 2009 r. o charakterze ogólnopolskim); interdyscyplinarności i wielowymiarowości w pracy z osobami niepełnosprawnymi (od 2011 r. o charakterze lokalnym); działania promujące twórczość artystyczną: Akademicka Galeria „Akademicus” (2013), Biennale (2014), spektakle w wykonaniu osób niepełnosprawnych (2009); porozumienia naukowo-dydaktyczne z placówkami z województwa śląskiego; wymiany studenckie; dostosowywanie kierunków studiów do potrzeb rynku.

Współpraca z mediami lokalnymi

Kreowanie pozytywnego wizerunku niepełnosprawnych osób poprzez odpowiednie zarządzanie informacją oraz specyfika pracy z tą grupą, czyli konieczność informowania opinii publicznej o ich działalności jest jednym z podstawowych zadań w dobie ogromnej roli środków masowego przekazu. Dlatego ważnym celem pracy pedagogów specjalnych jest opis istniejących stosunków pomiędzy zarówno instytucjami, placówkami zajmującymi się w swojej działalności osobami niepełnosprawnymi, jak również informowanie o codziennych działaniach związanych z sukcesami i porażkami. Każdy zdaje sobie sprawę z potęgi mediów, ich ogromnego oddziaływania na opinię publiczną. Niestety, nie zawsze mamy wpływ na to, co i gdzie się ukazuje. Często są to informacje wyrwane z kontekstu, bez głębszej wiedzy w przedstawianym temacie. Powierzchowna wiedza, nieodzwierciedlająca istoty danego problemu, przyczynia się do kolejnych negatywnych skutków takiego działania.

Dlatego program współpracy ze środkami masowego przekazu stał się integralną częścią naszej uniwersyteckiej działalności i jednym z ważniejszych punktów strategicznych. Media stanowią swoisty pomost informacyjny, docierający do masowego odbiorcy. Są dla odbiorcy niezależnym źródłem informacji, co czyni ją bardziej wiarygodną. Należy jednak pamiętać, że media działają na zasadzie katalizatora, informacja przekazywana do odbiorcy jest odpowiednio modyfikowana, często oczyszczana z tych fragmentów informacji, które są nieważne, lecz które mogą okazać się niezwykle istotne dla nadawcy.

Współpraca uniwersytetu z mediami uwzględniała dwa kierunki działań. Pierwszy z nich to zapewnienie ciągłej, pełnej i właściwej informacji, a drugi to ciągłe kształtowanie dobrych stosunków z różnymi redakcjami. To właśnie te dobre relacje z redakcjami pozwalają mieć większy wpływ na obecność informacji o odbywających się eventach Uniwersytetu Śląskiego, ale także na korektę oraz modyfikację przekazanych informacji. Oczywiście na zaufanie i na taką współpracę z lokalnymi mediami musieliśmy sobie zasłużyć i długo nad tym pracować. Istotna okazała się znajomość pewnych zasad w kontaktach z mediami. Umożliwiło to efektywną współpracę z tymi podmiotami, od których w dużej mierze zależy nagłośnienie wyników naszej pracy, a często również powodzenie całego projektu. Media są tym nośnikiem, który często daje szansę na to, aby o całej akcji dowiedziała się duża liczba osób w przeciągu bardzo krótkiego czasu.

Współpraca z władzami lokalnymi

Samorząd terytorialny jest to forma zaspokajania potrzeb zbiorowych określonej społeczności przez nią samą lub wyłonionych przez nią przedstawicieli. W większości prowadzonych działań jest pierwszym organem, który ma bezpośredni wpływ na udzielane wsparcie, szczególnie finansowe. Często władze lokalne są lub powinny być najbliższe każdej jednostki.

W sensie formalnoprawnym oznacza to, iż aparat państwowy scedował część swoich zadań na samorządy, powodując decentralizację władzy. Instytucje samorządowe są władne tworzyć prawo lokalne, które nie może być jednak sprzeczne z dokumentami prawnymi wyższego rzędu, a zatem ustawami regulującymi ich działanie⁸. Samorządy działają na podstawie ustaw

⁸ A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Leksykon Politologii*, Wrocław 1999, Wyd. Atla 2, s. 523–526.

o samorządzie gminnym, powiatowym i wojewódzkim⁹. Codzienne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych oraz to, w jakiej rzeczywistości (zredukowanej czy poszerzonej) żyją, w dużej mierze zależy od warunków, jakie stwarza społeczność lokalna. Zadaniem uniwersytetu jest zatem współpraca z władzami lokalnymi.

Niestety, nie zawsze urzędnicy widzą potrzebę czy możliwość takiej współpracy. Często różne instytucje administracji lokalnej realizują podobne zadania. Dostrzec można brak wspólnej strategii działania (powstają np. punkty informacyjne w różnych celach, w ramach różnych projektów). Odnosi się wrażenie, że osoba niepełnosprawna gubi się w tym gąszczu informacji. Wiele działań ma tylko charakter pozorny, ponieważ wymagają tego przepisy. Nie zwraca się uwagi na jakość proponowanych usług. Przykładem może być obecność tłumacza języka migowego na radzie powiatu podczas jednego z działań uniwersyteckich realizowanych we współpracy z kilkoma placówkami¹⁰. Wówczas okazało się, że wprawdzie w urzędzie są osoby, które uczestniczyły w takim kursie, ale posługiwanie się tą umiejętnością zakończyło się najprawdopodobniej wraz z kursem, który był realizowany w ramach dostosowywania instytucji publicznych do obsługi osób niepełnosprawnych. Tłumaczenie urzędników, że od 10 lat pomoc tłumacza nie była potrzebna, zaskakuje. W ramach współpracy i wymiany zaproponowaliśmy możliwość skorzystania z naszych kompetencji. Cieszyć może fakt, że nasze praktyczne rozwiązania wzbudzają coraz częściej zainteresowanie władz i przedstawicieli władz lokalnych.

⁹ Ustawa o samorządzie gminnym z 8 marca 1990 r., Ustawa o samorządzie powiatowym z 5 czerwca 1998 r., Ustawa o samorządzie wojewódzkim z 5 czerwca 1998 r.

¹⁰ Zespół Szkół nr 6 w Rybniku, Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Cieszynie, Ośrodek Edukacyjno-Rehabilitacyjno-Wychowawczy w Ustroniu, Zespół Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych w Cieszynie, Zespół Szkół nr 3 Specjalnych w Pszczynie, Centrum Usług Socjalnych i Wsparcia w Sosnowcu, Zespół Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym Koło w Cieszynie, prowadzące Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy w Cieszynie.

Konkluzja

Poszerzanie zredukowanej rzeczywistości osób niepełnosprawnych, jak pokazują nasze dotychczasowe działania, to nieustanne budowanie dialogu z różnymi podmiotami.

To, co jest ważne w działaniach na ich rzecz i o czym należy pamiętać, to to, aby były one podmiotem w naszym dialogu, by miały prawo głosu, i to nie tylko z okazji wyborów, tylko w trakcie podejmowania codziennych istotnych dla nich decyzji w myśl zasady „nic o nas bez nas”. Praktyka i doświadczenia wieloletnie pokazują nadal, że często staramy się uszczęśliwiać osoby niepełnosprawne na siłę. Dzięki budowaniu sieci otwartego dialogu, jako przykład dobrych praktyk, możemy zarówno osobom niepełnosprawnym, jak również i pełnosprawnym pokazywać, jak można „wyjść” z rzeczywistości zredukowanej do poszerzonej, zgodnej z oczekiwaniami, potrzebami wszystkich jednostek bez względu na podziały i klasyfikacje. Celem budowania sieci otwartego dialogu jest wzmacnianie jednostki niepełnosprawnej bez względu na wiek i normalizację jej sytuacji, a nie koncentracja na jej ograniczeniach wynikających z niepełnosprawności. W dialogu powinni brać udział wszyscy, którzy stykają się bezpośrednio, jak również i pośrednio z daną osobą niepełnosprawną.

Budowanie takiego dialogu daje możliwość poszerzenia osobom niepełnosprawnym możliwości, jakie przed nimi stoją, a o których często nie wiedzą. Ważne jest to również dla nas jako przedstawicieli świata nauki, że są pewne obszary naszych badań, w których nie może zabraknąć praktycznego wymiaru. Większość osób uczy się poprzez doświadczenie i naśladuje to, co samemu doświadcza. Dlatego wzory dobrych praktyk w pracy z osobami niepełnosprawnymi w cieszyńskim środowisku akademickim są niewątpliwie bardzo ważne nie tylko dla kształcenia przyszłych specjalistów pracujących z tymi osobami. Poprzez dobre praktyki następuje wymiana dóbr – uniwersytet umożliwia studentom świadczenie usług poprzez praktyki, w zamian za to dostaje informacje zwrotne w postaci możliwości weryfikacji efektów kształcenia, praktyki zawodowej studentów, a w konsekwencji dobrze przygotowanych pracowników, czego z kolei oczekuje od niego społeczeństwo i przyszli pracodawcy. Zaprezentowane w artykule dobre praktyki są zatem nie tylko czymś praktycznym, co zmienia rzeczywistość osób niepełnosprawnych, poszerzając ją, ale przekładają się również bezpośrednio na

kształt nauki, która te działania może analizować i weryfikować ich efektywność. Mocną stroną uniwersytetu jest bycie ponad wszelkimi podziałami i możliwość integrowania w działaniu różnych instytucji, niezależnie od tego, kto jest dla poszczególnych z nich organem prowadzącym. Rozdrabnianie działań nie przynosi korzyści nikomu, a zwłaszcza osobie niepełnosprawnej, której rzeczywistość jest redukowana. Dzięki inicjatywom, które zostały zaprezentowane w artykule, jesteśmy w stanie poszerzać rzeczywistość osób niepełnosprawnych żyjących w naszym środowisku lokalnym.

Bibliografia

- Antoszewski A., Herbut R., *Leksykon politologii*, Wrocław 1999, Wyd. Atla 2.
- Bielańska A. (red.), *Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*, Warszawa 2009, Wyd. Psychologii i Kultury.
- http://www.forumakad.pl/archiwum/98/3/artykuly/10-zyce_akad.htm.
- http://www.stowarzyszeniepowrot.zafriko.pl/kat/aktualnosci/metoda_otwartego_dialogu.
- Roine R., *Psychodrama, o tym jak grać główną rolę w swoim życiu*, Zabrze 2005, Wyd. Medycyna i Edukacja „FENIKS”.
- Prysak D., *Przestrzeń życiowa funkcjonowania osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w domu pomocy społecznej*, w: A. Klinik, D. Prysak (red.), *Edukacja i socjalizacja w życiu osoby niepełnosprawnej*, Sosnowiec 2011, Wyd. Humanitas.
- Ustawa o samorządzie gminnym z 8 marca 1990 r.,
- Ustawa o samorządzie powiatowym z 5 czerwca 1998 r.
- Ustawa o samorządzie wojewódzkim z 5 czerwca 1998 r.
- Wystąpienie JM Rektora UŚ prof. zw. dr. hab. Wiesława Banysia podczas inauguracji nowego roku akademickiego, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2008, nr 1 (161).

Summary

Person who is disabled because of its limitations very often lives in reduced reality. Despite many positive changes people with disabilities still face many barriers that reduce their reality. This article is a reminder of the primary role of the university but also indicate certain actions that are conduct to fulfill this role, and thus in the context of considerations taken to widen the reality of disabled people. Reduced reality category allows to explain the activity undertaken by the university. The presented examples of activities in the local community are examples of good practices that serve to build a common dialogue by various institutions, prevent the social exclusion of disabled people as well as they are a factor allowing for

wider access of this group to higher education thereby contributing to changes in both their own and the public reality.

Key words: disabled person, reduced reality, local space, good academic practices

Translated by Magdalena Bełza

NOTY O AUTORACH

Magdalena Bełza – doktor, asystent w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego, pedagog specjalny, surdopedagog. Zainteresowania badawcze to: kategoria oczekiwania, komparatystyka specjalna, arteterapia z osobami niepełnosprawnymi, funkcjonowanie osób z dysfunkcją słuchu, wsparcie studentów niepełnosprawnych.

Dorota Prysak – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego, pedagog, oligofrenopedagog, socjoterapeuta, asystent psychodramy. Obszar zainteresowań naukowych: zredukowana rzeczywistość; funkcjonowanie społeczne oraz edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych; wsparcie profesjonalistów i osób stykających się w swej pracy z niepełnosprawnymi; budowanie innego obrazu niepełnosprawności poprzez innowacyjność działań i wspólny dialog.

Działania na rzecz zmiany społecznego spostrzegania, odbioru osób z niepełnosprawnością intelektualną

Wstęp

Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym Koło w Cieszynie (PSOUU) od 1994 roku funkcjonuje jako koło terenowe ogólnopolskiej organizacji z siedzibą w Warszawie. Od tego roku Stowarzyszenie prowadzi Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy (OREW), którego zadaniem jest udzielanie wsparcia w zakresie rehabilitacji, terapii i edukacji zarówno osobom niepełnosprawnym, jak i osobom zagrożonym niepełnosprawnością, w wieku od urodzenia do 25 r.ż. Głównym celem Ośrodka jest rozwijanie autonomii osób z niepełnosprawnością intelektualną, wyposażenie w sprawności i umiejętności niezbędne w życiu codziennym, wdrożenie do życia w społeczeństwie, a zatem maksymalne usamodzielnienie tych osób. Bardzo ważnym zadaniem placówki jest również uświadamianie społeczności lokalnej wartości osób niepełnosprawnych, przeciwstawiając się utartym normom społecznym deprecjonującym wartość człowieka niepełnosprawnego. Utożsamiając niepełnosprawność intelektualną człowieka z podstawowymi prawami natury, Stowarzyszenie opracowało projekt „Ekozofii Niepełnosprawnych” (filozofia ekologicznego stylu życia). W tym celu pozyskano nieruchomości o powierzchni 5,5 ha, które posłużą społecznej edukacji, skupionej na zrównoważonym rozwoju, biobudownictwie, zdrowym stylu życia, niezależności energetycznej.

Warto wspomnieć, że w 2004 roku przy Ośrodku utworzona została Świątlica Terapeutyczna, której uczestnikami są dorosłe osoby z niepełnospraw-

nością intelektualną, absolwenci OREW. Działania Świątlicy ukierunkowane są na rehabilitację społeczną i zawodową.

Niepełnosprawność intelektualna w ujęciu badań socjologicznych

Społeczny wizerunek osób niepełnosprawnych badano wielokrotnie. W badaniu takim w 1994 roku w zastosowanym narzędziu badawczym wykorzystano 24 cechy – negatywne i pozytywne (np. słaby – silny, skryty – otwarty), służące określeniu cech osób niepełnosprawnych. Cechy te dotyczyły osobowości, w tym obszarów funkcjonowania społecznego, zachowań w relacjach z innymi jednostkami. Badania przeprowadzone przez Antoninę Ostrowską wskazują na stereotypowość postrzegania; obraz osoby niepełnosprawnej kojarzony jest z cechami osoby słabej, lękliwej, samotnej, podejrzliwej, skrytej, nerwowej i niepewnej siebie oraz ubogiej. Niemniej jednak, zdaniem autorki prowadzonych badań, obraz ten w rzeczywistości może być bardziej wzbogacony o negatywne cechy¹. Wyniki kolejnych badań, tym razem przeprowadzonych przez Centrum Badań Opinii Społecznej z 2007 roku, wskazują, że Polacy najmniej skorzy są do wspierania i udzielania realnej pomocy osobom niepełnosprawnym intelektualnie, co prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Chęć niesienia pomocy osobom niepełnosprawnym – w świetle badań

Gotowość podjęcia opieki nad osobą niepełnosprawną w zależności od rodzaju niepełnosprawności	Nie miał(a)bym nic przeciwko temu	Zgodził(a)bym się, choć nie byłoby to dla mnie łatwe	Nie zgodził(a)bym się, wolał(a)bym tego uniknąć	Trudno powiedzieć
	w procentach			
– inwalidztwo wskutek poważnej choroby serca	47	29	16	9
– ślepotą	41	33	17	9
– widoczne zniekształcenie ciała	36	35	20	10

¹ A. Ostrowska, *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, Warszawa 1994, IFiS PAN, s. 51– 56.

Gotowość podjęcia opieki nad osobą niepełnosprawną w zależności od rodzaju niepełnosprawności	Nie miał(a)bym nic przeciwko temu	Zgodził(a)bym się, choć nie byłoby to dla mnie łatwe	Nie zgodził(a)bym się, wołał(a)bym tego uniknąć	Trudno powiedzieć
	w procentach			
– porażenie nóg	32	34	25	10
– choroba psychiczna niegroźna dla otoczenia	28	33	28	11
– upośledzenie, opóźnienie umysłowe	27	33	29	11

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Postawy wobec osób niepełnosprawnych, Komunikat z Badań*, Warszawa 2007, Centrum Badania Opinii Społecznej, s. 11.

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że 47% respondentów nie miałoby nic przeciwko, aby nieść pomoc osobom, które dotknęło inwalidztwo wskutek poważnej choroby serca. Nieco mniej (bo zaledwie 45% pytanych) miałoby z tym problem lub wołałoby tego uniknąć. Największy dystans/opór przejawia się w kwestii deklarowanej pomocy osobom z upośledzeniem bądź opóźnieniem umysłowym. Pomoc taką deklaruje jedynie 27% badanych, z kolei łącznie dla 62% z nich stanowiłoby to problem bądź nie podjęłyby się opieki.

Niestety, w Polsce nadal istnieje zgeneralizowany stereotyp, iż osoby niepełnosprawne intelektualnie, poza tymi, które zna się z sąsiedztwa, mogą zagrażać bezpieczeństwu innych, są agresywne i nieprzewidywalne. Kolejna opinia jest taka, że budzą lęk i litość, ponieważ niejako dożywotnio są skazane na smutne i nieszczęśliwe życie, i takie też życie czeka ich rodziców lub opiekunów. Inne również często spotykane w społeczeństwie przeświadczenie sugeruje, że osoby niepełnosprawne intelektualnie nigdy nie wyrosną z okresu bycia dzieckiem (stąd potoczne określenie „wieczne dzieci”). W ten sposób wypowiada się wielu badanych o osobach dorosłych z upośledzeniem umysłowym².

² http://otwarteserca.pomocmaltanska.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=186&Itemid=23 (14.11.2012).

W literaturze przedmiotu proponuje się trzy podstawowe powody stereotypizacji osób niepełnosprawnych. Najczęściej negatywny stosunek wiąże się z obawą, a nawet lękiem w związku z:

- brakiem informacji na temat schorzeń,
- brakiem doświadczeń w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi,
- posiadaniem nieprawdziwych informacji.

W świetle sygnalizowanych badań oraz bogatej literatury taka symboliczna *praca u podstaw* może przynosić znacznie więcej pozytywnych efektów, obalać pewne mity i stereotypy. W cytowanym już raporcie CBOS z 2007 roku czytamy, iż „opinie i postawy społeczne kształtowane są częściowo przez kontakty interpersonalne. Ich ograniczenie lub brak sprawia, że ludzie formułują wobec siebie nietrafne sądy, założenia i oczekiwania, kształtują swoje postawy na podstawie obiegowych opinii i stereotypów, a nie własnych doświadczeń i wiedzy. (...) Jedynie co piąty badany (21%) stwierdził, że nie stykał się z takimi osobami. Większość dostrzega w swoim otoczeniu ludzi niepełnosprawnych, choć zna ich słabo lub tylko z widzenia”³.

Zakres działalności placówki

Obecnie Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym Koło w Cieszynie prowadzi Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy, przeznaczony dla dzieci, młodzieży i dorosłych ze sprzężoną niepełnosprawnością. „Rehabilitując, ucząc i wychowując naszych podopiecznych, pragniemy stworzyć im nie tylko jak najlepsze warunki rozwoju, ale także pomagamy odnaleźć swoje miejsce w rodzinie i najbliższym otoczeniu. Wspieramy ich bliskich, by mogli sprostać sytuacjom, które pociąga za sobą fakt pojawienia się w ich życiu niepełnosprawnego dziecka, by byli jak najlepiej przygotowani na wspólne z nim życie, by wreszcie potrafili przekształcić własne – często niezwykle bolesne – doświadczenia w umiejętność dzielenia się nimi z innymi, tym samym – w bardzo szczególny sposób – innym pomagając”⁴. Podejmowane w Ośrodku działania zorientowane są na wszechstronny rozwój wychowanków, wielodyscyplinarne wsparcie w zakresie rehabilitacji, edukacji, terapii i wychowania, w szczególności na:

³ *Postawy wobec osób niepełnosprawnych, Komunikat z Badań*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2007, s. 14.

⁴ <http://psouu.cieszynski.info/orew/> (14.05.2014).

- podjęcie wczesnego oddziaływania terapeutycznego wobec dzieci zagrożonych nieprawidłowym rozwojem, z grupy wysokiego ryzyka okołoporodowego;
- podjęcie wczesnego oddziaływania w przypadku dzieci opóźnionych w rozwoju psychoruchowym;
- poprawę ogólnego stanu zdrowia i sprawności;
- usprawnienie w zakresie funkcjonowania w życiu codziennym;
- zapobieganie pogarszaniu się stanu zdrowia;
- sprzyjanie rozwojowi osobowości i utrzymywaniu dobrej kondycji psychicznej;
- rozwijanie procesów poznawczych;
- prowokowanie do zainteresowania otaczającym światem;
- motywowanie do nawiązywania kontaktów interpersonalnych;
- rozwijanie umiejętności współżycia i współdziałania w grupie;
- pobudzanie zainteresowań, rozwijanie indywidualnych uzdolnień oraz umożliwienie samorealizacji;
- osiągnięcie autonomii wewnętrznej i niezależności osobistej;
- efektywną współpracę z rodzicami w procesie terapeutycznym oraz wsparcie w sytuacjach trudnych wynikających z wychowywania dziecka niepełnosprawnego.

W strukturach Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego funkcjonuje również, wspomniana wcześniej, Świetlica Terapeutyczna. Dzięki terapii zajęciowej (tj. ergoterapia, ceramika, malarstwo, sztuki użytkowe, fotografia cyfrowa, terapia kuchenna, choreoterapia, muzykoterapia i zajęcia sportowe) podopieczni Świetlicy rozwijają swoje umiejętności, zdolności, zainteresowania, a także wzmacniają poczucie własnej wartości, doskonałą kompetencje społeczne i rozwijają predyspozycje zawodowe. Nadrzędnym celem terapeutów jest wydobycie indywidualnych predyspozycji i zainteresowań podopiecznych, których ujawnienie, a następnie rozwijanie i wspieranie może zagwarantować im w przyszłości pracę zarobkową⁵. Przykładem dobrej praktyki jest zainicjowanie utworzenia w 2014 roku Spółdzielni Społecznej „Ekozofia Niepełnosprawnych”. Głównym celem Spółdzielni jest rehabilitacja spółdzielców poprzez pracę. Członkostwo w Spółdzielni i praca na jej rzecz są jedyną szansą dla spółdzielców na podjęcie jakiejkolwiek pracy zawodowej. Działalność Spółdzielni ma promować osoby z niepełnospraw-

⁵ Tamże.

nością intelektualną wśród różnych grup społecznych jako osoby w pełni wartościowe. Jej działalność przyczynia się do przełamywania stereotypów dotyczących osób niepełnosprawnych. Kolejnym celem jest społeczna reintegracja jej członków, co oznacza działania mające na celu odbudowanie i podtrzymanie umiejętności uczestniczenia w życiu społeczności lokalnej i pełnienia ról społecznych w miejscu pracy, zamieszkania lub pobytu. Celem Spółdzielni jest także ułatwienie osobom niepełnosprawnym (członkom Spółdzielni) równoprawnego udziału w życiu społecznym, wzmocnienie ich poczucia przynależności, a także przyczynienie się do rozwoju zasobów ludzkich, postępu społecznego i gospodarczego oraz przyczynienia się do ułatwienia osobom niepełnosprawnym uniknięcia ubóstwa⁶.

Edukacja przez działanie

Podopieczni Ośrodka wśród społeczności lokalnej są dobrze znani z cyklicznie prowadzonych działań na cieszyńskim Rynku. Ogromną popularnością cieszą się organizowane akcje społeczne, takie jak: „My som stela zimnioków momy wiela”, „Gofry jak marzenie”, „Wielkanocny smak tradycji”, „Świąteczne – Malutkie – Słodziutki”. Podczas każdego z tych wydarzeń podopieczni, przy wsparciu wychowawców i opiekunów, prezentują swoje umiejętności kulinarne, których efekty są z przyjemnością konsumowane przez mieszkańców. Cykliczność tych wydarzeń oraz ich systematyczne prowadzenie zapisały się już w kalendarzu ważnych wydarzeń wśród mieszkańców Cieszyina i okolic. Dzięki tego typu działaniom podopieczni Ośrodka aktywnie uczestniczą w życiu społeczności lokalnej, kształtują kompetencje społeczne, doświadczają relacji międzyludzkich, kształtują wizerunek osób z niepełnosprawnością intelektualną wolny od stereotypów i uprzedzeń, pokazują, że potrafią wykonywać powierzone im zadania samodzielnie, starannie i dokładnie. Z drugiej strony w tzw. przestrzeni społecznej zaczynają być zauważani, obraz osób z niepełnosprawnością intelektualną tym samym ulega zmianie, a dotychczasowe myślenie stereotypowe w pewnym stopniu zaczyna się zmieniać. W ramach rozwoju kompetencji społecznych wychowankowie Ośrodka często korzystają z instytucji użyteczności publicznej, placówek kulturalnych, biorą udział w zawodach sportowych, wycieczkach przyrodniczych, krajoznawczych, rajdach i warsztatach integracyjnych (m.in.

⁶ <http://ssekozofia.pl/o-nas> (14.05.2014).

warsztaty organizowane przez cieszyński Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach).

Zakończenie

Aktywizacja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną, upodmiotowienie oraz usamodzielnianie, wzmacnianie poczucia własnej wartości oraz wspieranie podczas wkraczania w przestrzeń społeczną – to najważniejsze zadania wszystkich specjalistów pracujących w Ośrodku Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym w Cieszynie.

Bibliografia:

Ostrowska A., *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, Warszawa 1994, IFiS PAN.

http://otwarteserca.pomocmaltanska.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=186&Itemid=23.

<http://psouu.cieszynski.info/orew/>.

<http://ssekozofia.pl/o-nas>.

Postawy wobec osób niepełnosprawnych, Komunikat z Badań, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2007.

Summary

This article applies to active forms for a change in thinking about people with intellectual disabilities organized by the Centre for Rehabilitation-Education-Educational in Cieszyn, which is maintained by the Polish Association for the Mentally Handicapped in Cieszyn. The content of the article is clearly divided into two parts. First: the results of public opinion research on the perception of people with intellectual disabilities; Second: refers to discuss the operations Orewa for change perceptions of people with intellectual disabilities.

Key words: people with intellectual disabilities, the Centre for Rehabilitation-Education-Educational in Cieszyn

Translated by Rafał Guzowski

NOTA O AUTORZE

Rafał Guzowski – mgr, specjalista ds. public relations, zawodowo związany z Ośrodkiem Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym Koło w Cieszynie. Odpowiada między innymi za administrowanie treścią na stronach: www.psouu.cieszynski.info, www.ekozofia.ox.pl, prowadzi media społecznościowe ośrodka (Facebook, G+, Twitter), w imieniu Stowarzyszenia odpowiada za kontakty z mediami. Współredaktor książki pt. *Ekozofia niepełnosprawnych – holistyczne podejście do terapii, rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi*. Absolwent Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, kierunek politologia (dziennikarstwo, komunikacja społeczna), ukończył studia podyplomowe z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi w Instytucjach Pomocy i Integracji Społecznej, doktorant Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (otwarty przewód doktorski), autor kilkunastu artykułów naukowych poświęconych polityce informacyjnej i promocji oraz wizerunkowi osób niepełnosprawnych. Trener podmiotów ekonomii społecznej.

Cieszyn jako miejsce aktywności osób w wieku późnej dorosłości

W artykule podejmę próbę przedstawienia aktywności osób w wieku późnej dorosłości żyjących na terenie miasta Cieszyna. Podstawą teoretyczną podjętych rozważań są teoria rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona oraz teoria aktywności. W poczynaniach badawczych wykorzystuję badania w działaniu, w których „nie poprzestaje się na zapisie wydarzeń oraz wyjaśnieniu ich, lecz badacz staje się równocześnie podmiotem zaangażowanym w działanie. Podstawowym modelem procedury badawczej mającej charakter badań w działaniu jest spirala złożona z trzech powtarzających się faz: obserwacji, refleksji, działania”¹. Od kilkunastu lat jestem związana z Cieszynem zawodowo oraz społecznie, pracuję i aktywizuję osoby starsze wobec tego mam podstawy, aby posłużyć się tego typu modelem badawczym.

Stawiam tezę, iż Cieszyn jest miejscem wielostronnej aktywności osób w wieku późnej dorosłości. Bogata oferta kulturalna, oświatowa, skierowana do tej grupy wiekowej, przyczynia się do zapewnienia seniorom warunków do nauki, rozrywki, rozwoju pasji oraz zainteresowań, sprzyja alternatywnym sposobom spędzania czasu wolnego.

Życie człowieka w znacznej mierze opiera się na relacjach z innymi ludźmi, w które wchodzi się w życiu rodzinnym, zawodowym, w trakcie realizowania swoich pasji, zainteresowań oraz w trakcie poświęcania się życiu religijnemu.

¹ A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, IFiS PAN, s. 46.

Osoby w wieku późnej dorosłości² wchodzą w relacje z rówieśnikami oraz pokoleniami znacznie młodszymi. Funkcjonowanie człowieka starszego w społeczeństwie stało się pretekstem do stworzenia na przełomie lat teorii rozpatrujących zjawisko starzenia się pod względem społecznym. Jedną z takich teorii jest teoria aktywności. Jej przedstawiciele, tj. Richard Cavan, Robert Havighurst i Ruth Albrecht, aktywność traktują jako „potrzebę społeczną i psychiczną ludzi w każdym wieku. Przy czym uwzględnia się indywidualne różnice między ludźmi”³. Zgodnie z założeniami tej teorii człowiek powinien zachowywać aktywność do późnych lat życia. W okresie późnej dorosłości nie powinien rezygnować z dotychczasowych pasji i zainteresowań, a utracone role społeczne powinien zrekompensować, wchodząc w nowe. Wycofanie nie jest traktowane jako ucieczka, lecz może być powrotem do dawnych zainteresowań, jak również czasem sprzyjającym rozwojowi nowych pasji i umiejętności. Znaczące zmiany zachodzą w wypełnianiu roli zawodowej i rodzinnej. Zmiana w pełnieniu roli zawodowej związana jest z przejściem na emeryturę. Jest to wydarzenie przełomowe w życiu osób w wieku późnej dorosłości. Wiąże się z podjęciem niejednokrotnie trudnej decyzji dotyczącej rezygnacji z pracy zawodowej, a co za tym idzie, wycofania się z roli pracownika i towarzyszących jej innych ról. Podjęcie decyzji o przejściu na emeryturę związane jest często ze zmianą stylu życia oraz rezygnacją z dotychczasowych hobby i zmianą priorytetów. Nie oznacza to jednak konieczności zaprzestania dalszej aktywności zawodowej, która może być kontynuowana na innej płaszczyźnie. Wiele osób starszych czas przejścia na emeryturę traktuje jako możliwość rozwijania nowych zainteresowań i nawiązywania kontaktów towarzyskich.

² Według E. H. Eriksona osoby w wieku późnej dorosłości znajdują się w ostatnim stadium rozwoju psychospołecznego. Szczególnym i podstawowym zadaniem rozwojowym tego etapu jest przezwycięzenie konfliktu (kryzysu) emocjonalnego. „Fazę późnej dorosłości charakteryzuje potrzeba rozstrzygnięcia dylematu między rozpaczą wywołaną przez świadomość zbliżającego się końca życia a integralnością. Integralność E. H. Erikson definiuje jako stan umysłu skoncentrowany na osiągnięciu poczucia harmonii i sensu. Osiągnięcie integralności oznacza, że człowiek akceptuje swoją drogę życiową, znajduje sens dotychczasowego życia i potrafi pogodzić się ze śmiercią. Pomyślne rozwiązanie konfliktu „wyposaża” człowieka w nową jakość i pozwala na dalsze prawidłowe funkcjonowanie”. Por. E. H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, Dom Wydawniczy REBIS, s. 75–77.

³ A. Leszczyńska-Rejchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2006, Wyd. UWM, s. 56.

Przystosowanie do roli emeryta zależy od predyspozycji osobowościowych danej jednostki, poczucia spełnienia w roli pracownika, jak również pogodzenia się z naturalną zmianą stylu życia i konieczności przyjęcia nowych ról społecznych. Anna Leszczyńska-Rejchert przywołuje za Zbigniewem Pietrasieńskim postrzeganie przejścia na emeryturę jako: „wejście w ostatnią fazę życia, smutny koniec, schodzenie w dół; początek nowego, radosnego okresu kojarzonego z większą wolnością i satysfakcją związaną z nowymi planami, możliwością zajęcia się atrakcyjnymi planami, na które dotąd brakowało czasu; braku istotnych zmian w dotychczasowej strukturze życia, samopoczuciu, np. wówczas, gdy praca jest kontynuowana w zmienionych okolicznościach, w mniejszym wymiarze godzin; utrata bardzo ważnej dziedziny aktywności i jakby części własnej osoby – jeśli dana osoba identyfikowała się ze swoją rolą zawodową, widziała w niej sens życia i nagle została jej pozbawiona”⁴.

Czas emerytury jest czasem, w którym osoby w wieku późnej dorosłości mogą realizować swoje zainteresowania, wycofują się z aktywności zawodowej i podejmują aktywność sportową, społeczną czy też religijną.

„W odniesieniu do osób starszych wskazuje się na aktywność fizyczną, rekreacyjną, kulturalną, edukacyjną, społeczną, religijną itd. Sposobem na określenie aktywności jest też wskazanie na jej charakter i rozpiętość kontaktów interpersonalnych i społecznych, wtedy wskazuje się na aktywność formalną, nieformalną i spontaniczną”⁵.

Aktywność pojmuję tutaj jako określoną formę działalności ludzkiej skierowanej na zaspokajanie potrzeb indywidualnych i społecznych. Jako formę realizacji ukształtowanych już zainteresowań, potrzeb i źródło powstawania nowych, jest ona płaszczyzną porozumiewania się ludzi poprzez przyjęte preferowane wartości normy, wzory zachowań. Daje możliwość – pisze Agata Chabior – rozszerzania starych i wchodzenia w nowe kontakty międzyludzkie wzbogacające osoby aktywne o nowe doświadczenia, ułatwiające ich uczestnictwo w życiu społecznym. Angażując sferę percepcyjno-ekspresyjną staje się formą wyrażania własnych myśli, dążeń i pragnień”⁶.

⁴ Tamże, s. 59.

⁵ B. Szatur-Jaworska, P. Będowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, Wyd. ASPRA-JR, s. 161.

⁶ A. Chabior, *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości*, Kielce–Radom 2000, ITE, s. 59.

Wszelkie formy aktywności sprzyjają dobremu samopoczuciu zarówno fizycznemu, jak i psychicznemu. Podejmowanie aktywności przyczynia się do nawiązywania nowych znajomości, zarówno wśród rówieśników, jak i wśród młodszych pokoleń.

Zdaniem Aleksandra Kamińskiego „przejawy życiodajnej dla ludzi starszych aktywności grupują się wokół dwóch tendencji: wykonywanie pracy cennej i użytecznej oraz zaspokajania różnego rodzaju zainteresowań. Obydwie tendencje są ze sobą sprzężone obydwie sprzyjają zachowaniu sprawności ciała i duszy, pozytywnej samooceny, zapobiegają poczuciu pustki czczego życia i udrękom osamotnienia, szczególnie gdy towarzyszą im skuteczne zabiegi zdrowotne, właściwa dieta i higiena oraz zabezpieczenia materialne nie spadające poniżej minimum socjalnego”⁷.

Realizowaniu różnorodnych form aktywności wśród osób w wieku późnej dorosłości: służą określone instytucje, takie jak: stowarzyszenia, fundacje, kluby zainteresowań, organizacje religijne, kluby seniora, Uniwersytety Trzeciego Wieku. Wymienione typy instytucji działają również w Cieszynie.

„Miasto Cieszyn należy do krainy geograficznej zwanej Ziemią Cieszyńską. Położone jest na Pogórzu Beskidzkim, w dolinie rzeki Olzy i jej prawobrzeżnych dopływów: Puńcówki i Bobrówki”⁸. Legenda głosi, iż miasto założone zostało w 810 roku, kiedy to po długiej nieobecności spotkali się trzej synowie króla Leszka III – Bolko, Leszko i Cieszko – i ciesząc się ze swojego spotkania, utworzyli Cieszyn.

„Obecnie to czterdziestotysięczne miasto pełni rolę centrum edukacyjnego, kulturalnego i przemysłowo-gospodarczego. Cieszyn od dziesięcioleci ma dobrze rozwiniętą sieć szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Mieszczą się tu licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika, szkoły zawodowe. Na wysokim poziomie funkcjonuje Państwowa Szkoła Muzyczna im. I. J. Paderewskiego.

„Kulturalna strona Cieszyna znana jest polskim i czeskim miłośnikom sztuki. Organizowane są tu co roku m.in. międzynarodowe festiwale teatralne (Bez granic) i przeglądy teatrów śląskich i morawskich; prezentowane są filmy polskie, czeskie, słowackie i węgierskie (Kino na Granicy); odbywają się

⁷ A. Kamiński, *Aktywność jako wzmacnianie żywotności osób starszych*, Warszawa 1986, Encyklopedia Seniora, s. 115.

⁸ E. i W. Sosnowiec, *Ziemia Cieszyńska. Przewodnik turystyczno-krajoznawczy*, Katowice 1974, Wojewódzki Ośrodek Informacji Turystycznej, s. 39.

tu festiwale jazzowy, muzyki dawnej i muzyki wokalne (Viva il canto) oraz cykliczne koncerty muzyki organowej, chóralnej i kameralnej. Ponadto różne dziedziny sztuki znalazły miejsce na jednym festiwalu Kręgi Sztuki”⁹.

Wśród szkół wyższych wymienić należy Kolegium Języków Obcych, a także Wydział Artystyczny oraz Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Przez cały rok odwiedzać można Muzeum w Cieszynie (pierwsze publiczne muzeum na ziemiach polskich, założone w 1802 roku przez księdza Leopolda Jana Szersznika), a także korzystać z bogatego księgozbioru Książnicy Cieszyńskiej. Dzięki wielości i różnorodności obiektów sportowych, turystycznych i rekreacyjnych miasto daje również wiele okazji do uprawiania sportu. Znajdują się tutaj: kąpielisko miejskie, stadion, hala sportowa, korty tenisowe, sztuczne lodowisko, dwa kryte baseny.

Cieszyn znajduje się na skrzyżowaniu szlaków handlowych – do najważniejszych firm regionu możemy zaliczyć Polifarb – Cieszyn S.A. – krajowego lidera w produkcji żywic, farb i lakierów oraz Kraft Jacobs Suchard Polska sp. z o. o. oddział Olza – producenta słodczy. Miasto otwarte jest na świat, dochodzi tutaj do ożywionych kontaktów handlowych i kulturalnych między mieszkańcami Cieszyna po polskiej i czeskiej stronie Olzy.

Stowarzyszeniem działającym w Cieszynie na rzecz Seniorów jest Cieszyński Uniwersytet Trzeciego Wieku.

Cieszyński Uniwersytet Trzeciego Wieku promuje formę ustawicznego kształcenia się przez całe życie, ale również przyczynia się do aktywności intelektualnej, społecznej oraz usprawniania fizycznego. Udział seniorów w cieszyńskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku sprzyja nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, rozwijaniu pasji oraz pogłębianiu zainteresowań. Udział w zajęciach Uniwersytetu jest alternatywą do pełnienia roli pracownika, czyli dostosowania się do zmiennych ról społecznych, a co za tym idzie – przystosowanie się do emerytury i zmniejszonych dochodów.

Inauguracja Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku odbyła się 16 grudnia 2004 roku w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Uniwersytet ten jest stowarzyszeniem o osobowości prawnej, działającym w oparciu o statut. Podstawową formą zajęć są wykłady plenarne odbywające się dwa razy w miesiącu (w czwartki). W ramach Uniwersytetu działają różne sekcje:

⁹ M. Żerański, *Śląsk Cieszyński. Od Bielska-Białej do Ostrawy. Przewodnik turystyczny*, Cieszyn 2012, Pracownia na Pastwiskach, s. 37.

kulturalno-turystyczna, geograficzno-historyczna i hobbystyczna, komputerowa, językowa (język angielski, niemiecki), gimnastyczna, joga, pływanie, artystyczna (malarstwo, ceramika), fotograficzna, filmowa, taneczna.

Działalność Uniwersytetu finansowana jest w znacznej mierze ze składek słuchaczy, roczna składka wynosiła w roku akademickim 2012/2013 60 złotych, warunkiem uzyskania legitymacji słuchacza jest ukończenie 55 roku życia.

Wszystkie sekcje cieszą się dużym zainteresowaniem i wysoką frekwencją słuchaczy, we wrześniu 2012 roku liczba zapisanych członków Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego wieku wyniosła 785 osób¹⁰.

Udział Cieszynian oraz mieszkańców pobliskich miejscowości w działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku ma na celu „włączenie ludzi starszych do systemu kształcenia ustawicznego, a co się z tym wiąże, zaktywizowanie psychiczne i fizyczne słuchaczy oraz nauczanie ich sztuki życia w trzecim wieku. Uniwersytet ten chce stworzyć możliwość udziału osób starszych (bez względu na poziom wykształcenia) w procesie edukacyjnym w zakresie różnych dziedzin wiedzy, w realizacji osobistych zainteresowań, pracach sekcji działających przy UTW oraz przybliżyć uczestnictwo w życiu kulturalnym i społecznym”¹¹.

W Cieszynie na rzecz osób w wieku późnej dorosłości działa także Stowarzyszenie na rzecz Wspierania Rodziny „SILOE IN NOBIS”. Zostało powołane 4 listopada 2010 roku. Powstało z inicjatywy pracowników Zakładu Opiekuńczo-Leczniczego Sióstr Boromeuszek w Cieszynie¹².

¹⁰ Informacje na temat Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku można znaleźć w corocznie wydawanym i uaktualnianym przez Stowarzyszenie Informatorze oraz na stronie Uniwersytetu: <http://cutw.xt.pl>.

¹¹ Informator CUTW 2012/2013.

¹² Zakład Opiekuńczo-Leczniczny Sióstr Boromeuszek jest niepublicznym zakładem opieki zdrowotnej świadczącym usługi pielęgnacyjne i opiekuńcze dla osób obłożnie i przewlekle chorych niewymagających hospitalizacji, wymagających jednak profesjonalnej, całodobowej opieki oraz pielęgnacji i kontynuacji leczenia. Zakład pod tą nazwą działa od 1990 roku, 19 lipca została zawarta umowa pomiędzy Ministerstwem Zdrowia Opieki Społecznej a Zgromadzeniem Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza w Mikołowie w sprawie prowadzenia i finansowania zakładów opiekuńczo-leczniczych. Zob. F. Izydorczyk, J. Spyra, *Dzieje Miłosierdzia. Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza w Cieszynie (1876–2001)*, Kraków 2002, Wyd. SALWATOR, s. 110; Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 25 czerw-

„Celami stowarzyszenia są prowadzenie działalności w zakresie:

- inicjowania działań propagujących szeroko rozumianą promocję zdrowia psychicznego i fizycznego;
- poprawy jakości życia osób z różnymi problemami zdrowotnymi poprzez rehabilitację;
- wspierania osób starszych, niepełnosprawnych i pozostających w trudnej sytuacji życiowej, szczególnie pensionariuszy Zakładu Opiekuńczo-Leczniczego;
- wspierania rodziny w realizacji jej różnych funkcji;
- terapii i edukacji”¹³.

Stowarzyszenie w latach 2011–2013 w ramach Dziennego Ośrodka Aktywności Seniora¹⁴ organizowało warsztaty dla seniorów – mieszkańców Cieszyna¹⁵.

Każdy z projektów skierowany był do osób od 60. roku życia, mających status rencisty lub emeryta – mieszkańców gminy Cieszyn. Spotkania odbywały się w wyznaczone dni miesiąca w godzinach od 8:00 do 15:00. Proponowane formy aktywności dostosowane były do potrzeb i możliwości indywidualnych uczestników.

W ramach każdego realizowanego projektu uczestnicy mogli skorzystać z posiłków oraz wziąć udział w m.in. w zajęciach: muzykoterapii, dogoterapii, mogli doskonalić swoje umiejętności plastyczne, wymieniać się poglądami po obejrzeniu ciekawych filmów w ramach filмотeki oraz pod okiem profesjonalnego instruktora poznawać kroki tańców towarzyskich. Uczestnicy zajęć

ca 2012 r. w sprawie kierowania do zakładów opiekuńczo-leczniczych i pielęgnacyjno-opiekuńczych. Na podstawie art. 33a ust. 2 Ustawy z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (Dz.U. z 2008 r. Nr 164, poz. 1027, z późn. zm. 2). Ustawa o zakładach opieki zdrowotnej z dnia 30 sierpnia 1991 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 91, poz. 408).

¹³ Statut Stowarzyszenia na Rzecz Wspierania Rodziny SILOE IN NOBIS.

¹⁴ Dzienny Ośrodek Aktywności Seniora działa w ramach Stowarzyszenia na rzecz Wspierania Rodziny SILOE IN NOBIS.

¹⁵ Jako aktywny członek Stowarzyszenia na rzecz Wspierania Rodziny SILOE IN NOBIS (od 4.11.2010 r.) koordynowałam i koordynuję kilka projektów: „Warsztaty Integracyjne Osób w Wiek Emerytalnym” (1.06.2011–17.06.2011); „Dzienny Ośrodek Aktywności Seniora” (2.02.2012–29.06.2012); „Jesienne Senioralia – warsztaty aktywizujące dla Seniorów” (15.09.2012–30.12.2012); „Aktywny Senior” (1.02.2013–30.11.2013). Wymienione projekty zostały dofinansowane przez gminę Cieszyn.

mieli również okazję wysłuchać interesujących prelekcji, jak również wziąć udział w wycieczkach krajoznawczych, które miały na celu przybliżenie tradycji lokalnych. Zabiegi fizjoterapeutyczne oraz ćwiczenia ogólnousprawniające korzystnie wpływały na ich zdrowie. Opiekę nad uczestnikami zajęć pełnił wykwalifikowany personel: pielęgniarka, fizjoterapeuta, opiekun medyczny. Do dyspozycji uczestników pozostawał również psycholog, uczestnicy mogli skorzystać z konsultacji indywidualnych. Terapeuta zajęciowy dbał o usprawnienie manualne uczestników.

Przypuszczać można, że wchodząc w rolę użytkownika czasu wolnego, cieszyńscy seniorzy w ramach warsztatów rozwijali swoje pasje i zainteresowania. Nawiązując do przywołanej teorii aktywności, można stwierdzić, że uczestnicy warsztatów prowadzonych w ramach Dziennego Ośrodka Aktywności Seniora, w związku z wyłączeniem się z dotychczasowej aktywności zawodowej, podtrzymywali swoją aktywność, realizując się w rolach: użytkownika czasu wolnego oraz w roli członka grupy rówieśniczej.

Cieszyńskich Seniorów skupia również Zespół Pieśni i Tańca Ziemi Cieszyńskiej. Powstał on w 1950 roku z inicjatywy ośmiu par zafascynowanych folklorem. Rok później Zespół przeobraził się w stuosobową grupę, która za sprawą Janiny Marcinkowej przyjęła funkcjonującą do dziś nazwę.

Na repertuar Zespołu składają się przede wszystkim tańce, melodie i pieśni regionu cieszyńskiego. Lecz Zespół ma wyższe niż regionalne ambicje artystyczne i rozszerzył prezentację o tańce i przyśpiewki Beskidu Śląskiego, Żywieckiego, o tańce z regionów: sądeckiego, rzeszowskiego, lubelskiego, pszczyńskiego, opolskiego, o tańce podhalańskie, górnicze, łowickie i tańce narodowe (oberek z kujawiakiem, krakowiak, polonez, mazur). W ciągu 60 lat Zespół dorobił się 60 programów, m.in. „Sałaszników” – opery ludowej Jana Sztwiertni, przygotowano programy i pełnospektaklowe widowiska m.in. „Na sałaszu”, „Ondraszkowe ostatki”, „U nas hań – downi”, „Święto góralskie w Beskidach”, „Goiczek”, „W dawnym stylu”, „Jarmark w Łukowie”, „Oczepiny”, „Nad potokiem” i „Przy muzyce”. Zespół wydał kilka płyt, w tym bardzo spektakularną, z okazji Złotych Godów, płytę – nagranie z unikalnego koncertu zespolonych 6 chórów pod batutą Władysława Rakowskiego; 230 chórzystów z towarzyszeniem 30-osobowej orkiestry zaśpiewało utwory cieszyńskich kompozytorów. Zespół brał także udział w realizacji filmów fabularnych, dokumentalnych i instruktażowych. Koncertuje nie tylko w Polsce, lecz i wielu krajach Europy, a efektem 60 lat pracy są liczne odznaczenia, nagrody i wyróżnienia.

Aktualnie na strukturę Zespołu składają się: grupa tancerzy, grupa taneczna dziecięca, dwie kapele: ludowa i młodzieżowa oraz Chór Jubileuszowy, w sumie 175 osób.

Jak możemy przeczytać na stronie internetowej Zespołu – „Chór Jubileuszowy w początkowych założeniach miał być jednorazową inicjatywą dla Zespołu i publiczności oraz okazją do spotkania się starych przyjaciół, dla których Jubileusz 50-lecia ZPiT Ziemi Cieszyńskiej w 2000 roku, oznaczał pierwszy od wielu lat wspólny występ”. *Z perspektywy czasu widzimy, że wyszło inaczej, bo zespołakiem jest się na całe życie...* – tak wspomina początki Chóru Jubileuszowego jedna z członkiń.

„Pomysł wspólnych spotkań byłych członków Zespołu zrodził się już wcześniej, jednak nie udawało się go wcielić w życie. Dopiero Złote Gody ZPiT Ziemi Cieszyńskiej zmobilizowały byłych członków Zespołu do spotkań, mając w perspektywie znowu wspólnie zatańczyć i zaśpiewać. Pierwsze spotkanie odbyło się w auli Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie w 1999 roku, gdzie rozpoczęły się próby przygotowawcze jubileuszowego programu. W pamiętnym jubileuszowym programie w czerwcu 2000 roku udział wzięli aktualni członkowie Zespołu, Kapela Ludowa, Grupa Dziecięca, Kapela Dziecięca oraz po raz pierwszy Chór Jubileuszowy i Orkiestra Symfoniczna pod dyрекcją Władysława Rakowskiego.

Czas wspólnych prób i wspólnego jubileuszowego koncertu był czasem pełnym wspomnień, wzruszeń i radości. U byłych członków zespołu odżyła chęć kontynuowania spotkań. Odbywają się one w każdą pierwszą środę miesiąca i są kontynuowane do dnia dzisiejszego. Głównym ich inicjatorem był długoletni zasłużony członek i solista Zespołu Jerzy Kwiczala, zaś prekursorem pomysłu powstania Chóru Jubileuszowego był niezapomniany dyrygent i kierownik muzyczny Zespołu, wychowawca wielu muzyków, solowych śpiewaków i chórzystów śp. Władysław Rakowski.

Od 11 lat Chór Jubileuszowy jest aktywną częścią Zespołu Pieśni i Tańca Ziemi Cieszyńskiej, który wspomaga i wpiera młodszych następców, którym coraz trudniej pogodzić obowiązki życia codziennego z pasją śpiewu i tańca. Pracami organizacyjnymi Chóru Jubileuszowego kieruje Zarząd pod przewodnictwem oddanego sprawie prezesa Jerzego Kwiczala, który ściśle współpracuje z dyrektorem Zespołu Karoliną Małysz oraz kierownikiem muzycznym Piotrem Gruchlem¹⁶.

¹⁶ www.ziemia-cieszyńska.pl.

Chór Jubileuszowy Zespołu Pieśni i Tańca Ziemi Cieszyńskiej skupia obecnie 35 członków, jest miejscem spotkań znajomych, rówieśników, pasjonatów śpiewu i folkloru Cieszyńskiej Krainy. Wspólne spotkania to okazja do radosnych rozmów, wycieczek, wyjazdów, ale też utrwalania przyjaźni, wzajemnego wspierania w trudnych nieraz chwilach.

Miejscem spotkań osób w wieku późnej dorosłości w Cieszynie jest również Cieszyński Ośrodek Kultury, który jest samorządową instytucją kultury, mieści się w zabytkowym budynku Domu Narodowego. Główną misją Cieszyńskiego Ośrodka Kultury jest „upowszechnianie kultury – edukacja kulturalna i wychowanie przez sztukę. Podstawowym zadaniem jest zwiększenie udziału kultury w życiu mieszkańców Cieszyna, głównie poprzez wzbogacenie oferty programowej i rozszerzenie kręgu odbiorców. W Domu Narodowym prowadzona jest wszechstronna działalność kulturalno-oświatowa z zakresu różnych dziedzin kultury: literatury, muzyki, plastyki, teatru i folkloru, w ramach różnorodnych pracowni oraz sekcji (Orkiestra Dęta „Cieszynianka”, pracownia rysunku i malarstwa, pracownia ceramiczna, pracownia rękodzieła, sekcja szachowa, Cieszyńskie Towarzystwo Fotograficzne, Cieszyńska Grupa Fotograficzna Format 4, Cieszyński Klub Hobbystów, Towarzystwo Miłośników Ogrodnictwa, Koło Przewodników PTTK, Koło Numizmatyków, Sekcja Filatelistów, Koło Radiestetów, Klub Pszczelarski, Klub Miłośników Militariów, Klub „Pro Publico Bono”, Uniwersytet III Wieku i Klub Zdrowia).

Przedstawione w tym opracowaniu działania instytucji adresowane są do seniorów, mieszkańców Cieszyna, ale również sąsiadujących z nim miejscowości. Bogata oferta kulturalno-edukacyjna skierowana do osób w okresie późnej dorosłości zapewnia alternatywne sposoby spędzania czasu wolnego.

Tempo zachodzących zmian i współczesne podejście do seniorów skłaniają do dalszej refleksji teoretycznej oraz do podjęcia szerszych działań w kierunku opieki i aktywizowania tej grupy wiekowej. Wychodząc naprzeciw potrzebom osób w wieku późnej dorosłości, na terenie miasta Cieszyna stworzono wiele miejsc, instytucji, organizacji i stowarzyszeń, w których osoby te mogą podejmować aktywność społeczną, kulturalną, edukacyjną, która rekompensuje utraconą aktywność zawodową.

Bibliografia

- Chabior A., *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości*, Kielce–Radom 2000, ITE.
- Cieszyn. *Miasto Książęce*, Cieszyn 1997, Urząd Miejski w Cieszynie.
- Erikson E. H., *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, Dom Wydawniczy REBIS.
- <http://cutw.xt.pl>.
- Informator CUTW 2012/2013.
- Izydorczyk F., Spyra J., *Dzieje Miłosierdzia. Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza w Cieszynie (1876–2001)*, Kraków 2002, Wyd. SALWATOR.
- Kamiński A., *Aktywność jako wzmacnianie żywotności osób starszych*, Warszawa 1986, Encyklopedia Seniora.
- Leszczyńska-Rejchert A., *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2006, Wyd. UWM.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 25 czerwca 2012 r. w sprawie kierowania do zakładów opiekuńczo-leczniczych i pielęgnacyjno-opiekuńczych.
- Sosnowiec E. i W., *Ziemia Cieszyńska. Przewodnik turystyczno-krajoznawczy*, Katowice 1974, Wojewódzki Ośrodek Informacji Turystycznej.
- Statut Stowarzyszenia na rzecz Wspierania Rodziny SILOE IN NOBIS.
- Szatur-Jaworska B., Będowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, Wyd. ASPRA-JR.
- Ustawa o zakładach opieki zdrowotnej z dnia 30 sierpnia 1991 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 91, poz. 408).
- www.ziemia-cieszyńska.pl.
- Żerański M., *Śląsk Cieszyński. Od Bielska-Białej do Ostrawy. Przewodnik turystyczny*, Cieszyn 2012, Pracownia na Pastwiskach.
- Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, IFiS PAN.

Summary

Cieszyn is a place of multilateral activity of persons at the age of late adulthood. The abundant cultural and educational offer is aimed at this age group, has an influence on assuring seniors of conditions for learning, entertainment, development of passions and interests. In the article I am bringing only selected institutions operating in this area which associate persons at the age of late adulthood. A vital role for Cieszyn seniors in organizing their free time and executing the educational function plays the Cieszyn University of the Third Age. In various workshops and sections the Cieszyn Cultural Centre also associates a large number of elderly persons who are looking for alternative forms of spending their free time. Activity of the Jubilee Choir of the Cieszyn Song and Dance Ensemble deserves attention as they support younger successors. In the text I am also referring to workshops organized by the Association for Family Support SILOE IN NOBIS.

Key words: activity of persons at the age of late adulthood

Translated by Agata Fojcik

NOTA O AUTORZE

Katarzyna Jas – mgr, asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania koncentrują się na problematyce geragogiki oraz edukacji międzykulturowej. Pracuje również jako terapeuta zajęciowy w Zakładzie Opiekuńczo-Lecznym. Członek Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. W latach 2010–2013 koordynator projektów skierowanych do seniorów gminy Cieszyn organizowanych przez Stowarzyszenie na rzecz Wspierania Rodziny SILOE IN NOBIS.

Małgorzata Szwarc-Niedźwiecka

Historia i dzień dzisiejszy Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku

W 2004 roku na czerwcowej konferencji pt. *Miasto, Region*, zorganizowanej przez Uniwersytet Śląski ze współudziałem samorządowców miasta i powiatu, poruszono problem konieczności aktywizacji ludzi starszych. Następstwem tego spotkania było kolejne zebranie zainteresowanych podmiotów, zwołane na dzień 27 października 2004 roku, w trakcie którego założono stowarzyszenie pod nazwą Cieszyński Uniwersytet Trzeciego Wieku (CUTW). Działa on w oparciu o statut oraz rejestrację sądową dokonaną w Sądzie Rejonowym w Bielsku-Białej 8 lutego 2005 roku.

Od początku działalności – dzięki uprzejmości, a także wsparciu władz uniwersytetu – CUTW ma swoją siedzibę i realizuje część zajęć dydaktycznych w pomieszczeniach Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji oraz Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Śląskiego. Zajęcia dla seniorów odbywają się również w Cieszyńskim Ośrodku Kultury „Dom Narodowy”, Spółdzielni Mieszkaniowej „Cieszynianka” oraz Zakładzie Opiekuńczo-Lecznicznym SS Boromeuszek. Pomieszczenia w wyżej wymienionych instytucjach udostępniane są bezpłatnie, co stanowi bardzo dużą pomoc dla stowarzyszenia, gdyż działalność organizacji finansowana jest głównie ze składek słuchaczy.

Pierwsza uroczysta inauguracja roku akademickiego odbyła się 16 grudnia 2004 roku. Przybyło na nią 60 słuchaczy oraz 35 studentów stacjonarnie studiujących na tutejszych kierunkach. W pierwszym roku akademickim 2004/2005 w zajęciach uczestniczyło około 200 osób i wydano 68 nowych legitymacji członkowskich. We wrześniu 2006 roku CUTW liczył 227 członków, rok później 312. Z początkiem roku akademickiego 2008/2009 odnoto-

wano 438 legitymacji, natomiast dziewięć miesięcy później osiągnięto liczbę 526 zarejestrowanych członków.

Obecnie w CUTW jest zarejestrowanych 591 osób, w tym 55 nowo przyjętych w roku akademickim 2013/2014. Od początku istnienia przez nasze szeregi przewinęło się 922 słuchaczy. Członkiem CUTW można być bez względu na rodzaj wykształcenia. Oprócz mieszkańców Cieszyzna w zajęciach CUTW uczestniczą także mieszkańcy okolicznych miejscowości – głównie Skoczowa, Ustronia, Wisły, Pogwizdowa, Goleszowa, Puńcowa, a nawet Bielska-Białej, Jastrzębia Zdroju, Zebrzydowic. Przeciętny wiek słuchaczy CUTW wynosi 65 lat. Najstarsi nasi słuchacze, około 20 osób, mają powyżej 80 lat. Najliczniejszą grupą wiekową są osoby pomiędzy 55. a 68. rokiem życia.

Wraz ze zwiększeniem się liczby studentów UTW pojawiła się potrzeba powiększenia składu osobowego zarządu i obecnie liczy on dziewięć osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie organizacji. Zarząd Stowarzyszenia zawsze z odpowiednim wyprzedzeniem planuje kolejny rok akademicki tak, aby od października słuchacze mogli poznać plan na najbliższy semestr, a później czuwa nad prawidłowym i sprawnym jego realizowaniem. Harmonogram wykładów plenarnych, zajęć w poszczególnych sekcjach, spotkań, imprez, wycieczek jest zamieszczony w „Informatorze”, wydawanym na każdy nowy rok akademicki, oraz na bieżąco uaktualniany na stronie internetowej.

Podstawową formą edukacyjną są wykłady plenarne odbywające się dwa razy w miesiącu oraz spotkania w ramach:

- sekcji „Przeszłość i teraźniejszość” (do 2013 roku funkcjonowała ona pod nazwą sekcja kulturalno-turystyczna),
- sekcji geograficzno-historycznej i hobbyistycznej.

Zgodnie z harmonogramem w poszczególne dni tygodnia członkowie uczestniczą w sekcjach zainteresowań, takich jak:

- językowe:
 - j. angielski – 7 grup o różnym stopniu zaawansowania,
 - j. niemiecki – 3 grupy o różnym stopniu zaawansowania;
- komputerowa – 3 grupy;
- sportowe:
 - joga,
 - pływanie,
 - aerobik w wodzie,
 - gimnastyka;
- artystyczne – ceramika, malarstwo;

- ponadto: literacka, filmowa, taneczna, kulinarna, brydżowo-szachowa i krajoznawczo-turystyczna.

Ogromną popularnością wśród słuchaczy Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku cieszą się wycieczki krajowe i zagraniczne oraz imprezy okolicznościowe, takie jak: Powitanie Jesieni, andrzejki, Wigilijka, Bal karnawałowy, kuligi, udział w koncertach i spektaklach teatralnych czy uroczyste inauguracje nowego roku akademickiego.

Summary

The origin and developmental stages of the Third Age University in Cieszyn were presented in the text. The activity of this organization was discussed, with special focus on educational forms (lectures, workshops) directed towards senior citizens and on diverse interest sections: the artistic (literary, film, dance), sport and recreation, culinary, linguistic, and computer one.

Key words: functioning of the Third Age University in Cieszyn, activeness of senior citizens

Translated by Agata Cienciąła

NOTA O AUTORZE

Małgorzata Szwarc-Niedźwiecka – mgr, od czerwca 2013 roku jest prezesem Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Organizuje i prowadzi zajęcia (wycieczki dla seniorów: *Szlaki spacerowe Hażłacha, Spacer na Tuł, Spacer z Kubalonki przez Kozірńce do Wisły, Spacer szlakami Gminy Goleiszów*) w ramach sekcji turystyczno-krajoznawczej, promując tym samym zabytki, piękno przyrody i krajobraz regionu.

Część III

Doświadczenia w zakresie edukacji międzykulturowej w Polsce i poza jej granicami

Krzysztof Śleziński

Elementy pedagogiki dialogicznej

Przestrzeń nauczyciel–uczeń w perspektywie relacji Ja–Inny

*Im mniej ktoś się liczy z innymi,
tym mniej jest cywilizowany i tym bardziej barbarzyński*

J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*

Wstęp

W pedagogice dialogicznej rozumienie podmiotu wychowania jest jednym z najważniejszych zagadnień. Przyjmowane rozstrzygnięcia tej problematyki korespondują z rezultatami badań współczesnej antropologii filozoficznej. Wśród filozofów zajmujących się tą problematyką są przedstawiciele zarówno broniący, jak i krytykujący tradycyjne – pokartezjańskie – rozumienie podmiotu czy podmiotowości. Pod naporem krytyki, w dużej mierze anglosaskich filozofów analitycznych, strukturalistów wraz z poststrukturalistami lub postmodernistami oraz zwolenników psychoanalizy, zakwestionowana została bezgraniczna wiara w *cogito*, które w akcji prostej refleksji adekwatnie ujmuje siebie, dostarcza bezpośredniej pewności i jest fundamentem wszelkiej wiedzy.

Niebezpieczeństwo depersonalizacji człowieka

Przyjęcie Kartezjańskiej substancji myślącej, stanowiącej najbardziej źródłową postać ludzkiego bytu, wydaje się dziś anachroniczne. Pojawia się coraz więcej argumentów dotyczących traktowania świadomości, refleksji, my-

ślenia jako zjawisk wtórnych wobec nieświadomych popędów, opanowanego języka, rzeczywistości fizyczno-biologicznej czy społeczno-ekonomicznej. Często refleksję traktuje się jako poznawczo jałowy akt o charakterze samomistyfikacji zakrywającej prawdziwą ludzką naturę, a nasze Ja – zasadę i ośrodek wewnętrznej jedności – ujmuje się jako złudzenie i wynik pewnego typu socjalizacji lub pochodną gramatyki języka (strukturalizm).

Trudne do obrony są także idee Kantowskiego podmiotu transcendentalnego i Husserlowskiego *ego* transcendentalnego. U Kanta podmiot transcendentalny pozbawiony jest istnienia substancjalnego, ale zachowuje istnienie funkcjonalne, jako formalna „jedność apercepcji”. Podmiot, choć oczyszczony z wszelkiej empirycznej treści, jest zdolny do apriorycznej syntezy danych doświadczenia i traktowany jest w kategoriach uniwersalności i konieczności. Podmiot, jako wewnętrzna jedność, przyjmowany jest w Husserlowskim *ego* transcendentalnym. Podmiot ten stanowi metafizyczny fundament i epistemologiczną zasadę stanowienia wszelkiego sensu. Przedmiotem krytyki obu koncepcji podmiotu jest jego abstrakcyjność, wyrażająca się w beztreściowości, bezosobowości i ahistoryczności, oraz jego strukturalna jedność, upodabniająca się do jedności bytu empirycznego lub psychicznego. Jedność podmiotowości kwestionowana jest szczególnie przez dekonstrukcjonistów (Derrida, Lyotard), dla których wydarzaniem się sensu nie rządzi żadna monadyczna tożsamość, a podmiot okazuje się ideologiczną lub metafizyczną fikcją. Dojściem późnonowoczesnej refleksji nad problematyką podmiotowości stało się niebezpieczne dla pedagogiki ogłoszenie „śmierci podmiotu” i „śmierci człowieka” (a w konsekwencji „śmierci pedagogiki”). Filozofia, dokonując dekonstrukcji klasycznie rozumianych problemów, zachowuje nadal kulturową ważność. Należy jednak zadać fundamentalne pytanie dotyczące zasadności istnienia pedagogiki, gdyż w nakreślonej powyżej perspektywie wydaje się tracić swój przedmiot badań i skazana jest na unicestwienie. Mając to na uwadze, można zadać kolejne pytanie, czy jest zasadne arbitralne zadekretowanie, że pedagogika jest nauką społeczną, a nie humanistyczną. Pedagogika, rezygnując z prób wyznaczenia prawdziwej miary człowieczeństwa, przechodząc w obszar socjologii i psychologii empirycznej, bezpowrotnie odcina się od możliwości pełnego rozumienia bytu ludzkiego.

W niniejszym artykule wybiórczo zwracam uwagę na nieusuwalność filozoficznego problemu podmiotowości w pedagogice, należącej do obszaru nauk antropologicznych nieredukowalnych, do obszaru jedynie nauk społecznych. Prawda o człowieku nie zależy od dekretów opartych na jedynie

słusznej oczywistości, przyjmowanych konwencji, bo to w filozofii jest już przeszłością. Pedagogika powinna, bez jej etykietowania, sięgać po wyniki badań współczesnej filozofii, o ile tylko ma być rozwijającą się dyscypliną naukową. W tym zakresie istnieje możliwość ocalenia kategorii podmiotowości w pedagogice poprzez sięgnięcie do filozofii dialogu.

Filozofia dialogu zwraca naszą uwagę na dwie postawy wyrażone w słowach-zasadach Ja–Ty i Ja–To, z jakimi wchodzimy w relację ze światem. O ile słowo Ja–Ty może być wypowiedziane z głębi całej swojej istoty, o tyle słowo Ja–To nie jest wypowiedzią całej swojej istoty, dlatego nie można, zdaniem Martina Bubera, być osobą bez pełnej relacji do innej osoby. Nie można być osobą w sobie samym. Osobą można być tylko w relacji, spotkaniu z innym¹.

Postawa Ja–To to postawa doświadczenia, pojęciowego ujmowania rzeczywistości. Postawa Ja–Ty jest postawą spotkania innej osoby lub wchodzenia z nią w relację. Postawa Ja–To ma miejsce wówczas, kiedy człowiek poznaje rzeczywistość w sposób abstrakcyjno-pojęciowy, doświadcza czegoś. Wspólnym mianownikiem postawy Ja–To, którą można przyjąć w uprawianiu nauki, jest instrumentalizowanie przedmiotu i zacieranie jego indywidualności. Postawa taka jest jednak nieodzowna dla ludzkiego życia, gdyż człowiek, poznając świat, używa go i kieruje nim dla zaspokojenia swych potrzeb. I chociaż praca naukowo-techniczna czy przeżycie estetyczne są koniecznymi i cennymi wartościami w życiu człowieka, to jednak M. Buber przestrzegał przed ich jednostronnym traktowaniem jako powiązań z rzeczywistością w kategoriach Ja–To. Im więcej takich powiązań, tym bardziej człowiek ubożeje, wpada w monolog, podporządkowuje sobie inne byty i coraz trudniej jest mu dojrzywać do relacji personalnej Ja–Ty.

Postawę Ja–To należy uznać za separację aniżeli autentyczną relację. Brak w niej elementu spotkania, autentycznego dialogu, partnerstwa, bezinteresownego wyjścia ku drugiemu. To w relacji Ja–To naznaczone jest czasowością, ograniczone przestrzenią i podległe prawom przyrody, co prowadzi do zawężenia wolności Ja i jego depersonalizacji. Natomiast z człowiekiem, do którego mówię „Ty”, wchodzę w relację, spotkanie mające miejsce w teraźniejszości. Bezpośrednia obecność Ja wobec Ty jest wydarzeniem przekraczającym granice przestrzeni i czasu. Gdy mówię „Ty”, będąc w relacji Ja–Ty,

¹ Określenie słów Ja–Ty i Ja–To, zamiast częściej spotykanych: Ja–Ty, Ja–Ono znajdujemy u Tadeusza Gadacza, który omawia filozofię Martina Bubera. Zob. T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*, t. II, Kraków 2009, Znak, s. 569–573.

nie znajduję czegoś, co ma granice z czymś innym (jak rzeczy), lecz znajduję się w relacji do *Ty*. Prawdziwe spotkanie jest wydarzeniem między Ja i *Ty*. Co więcej, *Ty* jest tym, co nie może być przedmiotem rozmowy, bo gdy się nim staje, to przemienia się w *To*, które doświadczam, gdyż zmiana ulega relacja z Ja–*Ty* na relację Ja–*To*². „Relacja z *Ty* jest bezpośrednia. Między Ja i *Ty* nie ma żadnej pojęciowości, żadnej wiedzy, żadnej fantazji, a sama pamięć zmienia się, kiedy przechodzi od szczegółu do całości. Między Ja i *Ty* nie ma celu, nie ma pożądania czy antycypacji, a sama tęsknota zmienia się, gdy przechodzi od marzenia do zjawiska. Każdy środek jest przeszkodą. Tylko tam, gdzie rozpadły się wszelkie środki, dokonuje się spotkanie. Wobec bezpośredniości relacji nieistotne staje się wszystko, co pośrednie”³. *Ty* pojawia się zawsze wówczas, kiedy partnera spotkania traktujemy podmiotowo, pozamaterialnie.

Relacji Ja–*Ty* M. Buber przypisuje liczne przymioty, jak uznanie odrębności i autonomii drugiej osoby. Każda próba zatarcia niepowtarzalnej indywidualności *Ty* jest niszczeniem relacji międzyludzkich. Innymi przymiotami powyższej relacji są: bezpośredniość, wyłączność, wzajemność, odpowiedzialność i teraźniejszość (aktualność). W bezpośredniości, ze względu na upragnione spotkanie z *Ty*, należy zrezygnować z ubocznych planów i zamiarów. *Ty* staje się celem, a nie środkiem zamieniającym relację osobową w związki Ja–*To*, ponieważ, w przekonaniu M. Bubera, człowiek jest zdolny do aktualnie jednej relacji Ja–*Ty*, dlatego poświęca się jej bez reszty. Równoczesne wchodzenie w relację z innymi osobami sprawia, że traktuje się je nie podmiotowo, lecz przedmiotowo. Przymiotem relacji jest także wzajemność oparta na dialogu polegającym na wymianie myśli i na wzajemnym wspieraniu się w rozwoju osobowym⁴. Z kolei aktualność jest wzajemnym nakierowaniem uwagi ku sobie⁵. Aktualność nie sprowadza się do zwykłej obecności partnerów, bycia obok siebie, lecz bycia dla siebie. Bycie to zawsze dokonuje się w teraźniejszości. Gdyby dokonywało się w przeszłości, powodowałoby to przekształcenie się relacji Ja–*Ty* w relację Ja–*To*. Wzajemność, bezpośred-

² M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, Instytut Wydawniczy Pax, s. 39–41.

³ Tamże, s. 45.

⁴ Tamże, s. 48.

⁵ Tamże, s. 45–46.

niość i wyłączność⁶ relacji sprawiają, że jeden z partnerów jest wezwaniem, a drugi daje odpowiedź. Wzajemność, gdzie wezwanie zostaje zauważone i znajduje odpowiedź, rodzi wzajemną odpowiedzialność wzywającego i wezwanego⁷. Co więcej, owo „między” Ja i Ty jest natury duchowej, gdyż „między” wyraża się słowem, mową będącą odpowiedzią Ja dawaną Ty. Można powiedzieć, że człowiek nie mówi mową, lecz pozostaje w mowie.

Z badań filozofów dialogu wynikają ważne dla pedagogiki wnioski dotyczące właściwego rozumienia edukacyjnej relacji nauczyciel–uczeń. Do istoty tej relacji należy jej wymiar personalny, dlatego każda próba jej reifikacji staje się zagrożeniem dobra ucznia. Przykładowo nie można pozwolić, aby wprowadzane na szeroką skalę narzędzia technologii informacyjnej zastępowały relację uczeń–nauczyciel relacją uczeń–maszyna. Ograniczanie, z powodów często finansowych, dostępu ucznia do nauczyciela i zastępowanie go „wirtualnym nauczycielem” prowadzi do depersonalizacji i braku osobowego rozwoju ucznia. Narzędzia technologii informacyjnej pomagają oraz usprawniają zdobywanie wiedzy i z tych względów są dobrym wsparciem w kształceniu ucznia. Jednak tylko relacje osobowe kształtują człowieka. Prawdziwe życie spełnia się w spotkaniu z innym, dlatego nieprzemyślane ograniczanie bezpośredniej relacji nauczyciel–uczeń do relacji uczeń–maszyna, przejawiać się będzie wprawdzie w postaci kryzysu człowieka, wyrażającego się m.in. brakiem rozumienia siebie i otaczającego nas świata. Ograniczanie lub brak relacji personalnych, w które wchodzi uczeń, skutkuje osłabieniem wrażliwości i zanikaniem odpowiedzialności za innego, co w następstwie prowadzi do kryzysu kultury i braku umiejętności życia wspólnotowego.

Przeniesienie znaczenia *Ja* poza kategorie kartezjańsko-husserlowskie

Pomiędzy traktowaniem naszego Ja w kategoriach *ego cogito* oraz nowoczesnego jego poniżenia i odrzucenia istnieje możliwość takiego przeformułowania kategorii podmiotu, aby sprostac' współcześnie przeprowadzanym jego krytykom przy jednoczesnym zachowaniu idei podmiotowości.

⁶ Tamże, s. 87.

⁷ Tamże, s. 85. Zdaniem Bubera pełna odpowiedzialność wymaga odwołania się do Absolutu.

Próbie taką podjął Paul Ricoeur, który w *O sobie samym jako innym*⁸ w miejsce kartezjańsko-husserlowskiego rozumienia *Ja* wprowadza kategorię *sobości*, inaczej – *tego-który-jest-sobą*. Termin „sobość” ma znaczenie uniwersalne i obiektywne. Nie odnosi się do poszczególnych osób gramatycznych: „ja”, „ty”, „on”, „ona”, „ono”, tak jak zaimek „ja”, który ma charakter wymieniny w zależności od roli, jaką aktualnie pełni osoba w sytuacji komunikacyjnej, lecz odnosi się zarazem do wszystkich osób gramatycznych. *Ten-który-jest-sobą*, *sobość* nie jest tylko subiektywnością, ale także przedmiotem, do którego inni mogą się zwracać i o którym mogą mówić. *Sobości* nie należy traktować także jako faktu pierwotnego i podstawowego, będącego fundamentem własnych przeżyć, tak jak to ma miejsce w tradycji kartezjańskiej i husserlowskiej. *Ten-który-jest-sobą* nie ujmuje siebie w sposób bezpośredni, lecz pośrednio dociera do siebie poprzez praktyczne działania, sposoby, w jakich przejawia się w świecie. Zdaniem P. Ricoeura skazani jesteśmy na analizę i interpretację tego, co, jak i dlaczego działamy, co i jak mówimy. Dostęp do owego *kto* wiedzie przez działanie *tego-który-jest-sobą*, zawsze jako tego, *kto* działa.

Subiektywny wymiar *sobości* ukazuje się tylko poprzez różnego rodzaju obiektywności, których nie tworzy. Obiektywnościami tymi są język, normy moralne oraz wszelkiego rodzaju praktyki materialne i społeczne. Subiektywność w pewien sposób współkształtując różne obiektywności, sama przez nie jest kształtowana. Takie rozumienie *sobości* zmienia rozumienie kartezjańskiego ja, uwikłanego w metafizyczny problem solipsystycznej koncepcji jaźni. I chociaż mówiąc o byciu sobą, nie sposób odejść od użycia słowa ja, któremu Ricoeur nadaje znaczenie uniwersalne, to jednak nie pomija jego rozumienia w kategoriach jednostkowej, konkretnej i niepowtarzalnej perspektywy bycia-w-świecie – niepowtarzalnym i zakotwiczonym w byciu-w-świecie projektem zdolnym do refleksyjnego ujmowania siebie poprzez swoje obiektywne przedstawianie się w nim.

Człowiek, wskazując na siebie jako osobę, dokonuje tego w akcie refleksji własnego pojawiania się w faktycznym działaniu lub uświadamiania sobie własnej zdolności do działania. *Sobość* w ujęciu P. Ricoeura nie jest zatem „czymś”, lecz aktem lub jego możliwością, przypominając Arystotelesowską koncepcję aktu i możliwości.

⁸ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Warszawa 2003, WNPWN.

Należy zauważyć, iż Ricoeurowskie rozumienie innego, odbiega od rozumienia Innego przez Emmanuela Lévinasa, dla którego inność drugiego jest dla Ja absolutną zewnętrżnością. Inny jest poza horyzontem, w którym Ja żyję i działam. Nie daje się poznawczo przeniknąć ani nie daje się objąć. Nie uczestniczy w tym, co Ja jest znane. Inny jest absolutnie inny, transcendentny wobec świata Ja. Chociaż ten inny i *Ja* nie znajdują się w tej samej płaszczyźnie, to jednak inny wzywa i nakazuje *Ja* wznieść się ponad siebie, wyzbywając się samolubstwa, samozadowolenia i wzięcia odpowiedzialności za zło wyrządzone drugiemu. Pomimo transcendencji Innego względem Ja, to jednak Innego napotykamy w epifanii twarzy. „Obecność twarzy, która przychodzi spoza świata, ale wprowadza mnie w ludzkie braterstwo, nie przygniata mnie jak numeryczne bóstwo, budząc bojaźń i drżenie. Być w relacji, pozostając w niej bytem absolutnym znaczy mówić. Inny człowiek nie tylko *ukazuje się* w twarzy – jak zjawisko podporządkowane działaniu i panowaniu wolności. Jest nieskończenie odległy od samej relacji, w którą wchodzi, i uobecnia się w niej od razu w sposób absolutny”⁹. Relacja z Innym jest mową, z której rodzą się znaczenia, myśli, język. Język pozostający w nieustannej próbie nawiązywania komunikacji z innym tworzy to, co nazywamy rozumem¹⁰. Świat języka, w którym jesteśmy zanurzeni, kształtuje Ja. Zdaniem E. Lévinasa mowa żywa (*dire*, w odróżnieniu od *dit* – to, co martwe w mowie, co zostało wypowiedziane) jest zawsze etycznym otwarciem się ku drugiemu i dawaną mu odpowiedzią na wezwanie.

Z posiadanego doświadczenia edukacyjnego wynika, że relacja nauczyciel–uczeń, jako relacja Ja–Inny, jest wzajemna. Gdyby w tej relacji zabrakło wzajemności, to oparty na niej system wychowania i kształcenia przybrałby formę wychowania i kształcenia dyrektywnego, apodyktycznego. Służyłby innym celom, wyznaczanym poza horyzontem autentycznego dobra ucznia.

Zdaniem P. Ricoeura podmiot, wchodząc w relację z innymi, jest również podmiotem społecznym i historycznym, podmiotem doświadczającym swej ograniczoności i skończoności. Tak jak cielesność ogranicza i stawia opór działaniu w świecie materialnym, tak też kontekst społeczno-historyczny ogranicza nasze działania w świecie podmiotów. Nikt nie może być sobą

⁹ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2002, WN PWN, s. 255.

¹⁰ E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2008, Wydawnictwo Homini, s. 199–202.

w społecznej, historycznej i aksjologicznej próżni. O byciu sobą decydują nasze działania i doznawania, relacje łączące *tego-który-jest-sobą* z innymi aktualnie żyjącymi, ale także przodkami. Podmiot podległy wpływom działania innych rozumie, kim jest dzięki analizie i interpretacji postępowania innych, historii swego państwa oraz dziedzictwa kręgu kulturowego, do którego przynależy.

Rezultaty Ricoeurowskich analiz podmiotowości mają ważne znaczenie dla edukacji. Bycie sobą jest doświadczeniem bycia cielesnością i refleksyjnością, bycia zakorzenionego w świecie materialnym i w relacji z innymi, a to jest związane z wchodzeniem w relację z historią i tradycją danego kręgu kulturowego. Edukacja nie może dążyć do ograniczania doświadczenia przez ucznia obiektywnych wytworów świata kultury, bo to skazuje go na brak pełnego rozumienia siebie samego i ogranicza jego wolność. Nie można zatem relacji nauczyciel–uczeń traktować w kategoriach ahistoryczności tak, jakby nauczyciel i uczeń przychodzili znikąd. Relacja ta jest relacją Ja–Inny. Doma-ga się wzajemności i odpowiedzialności za siebie i drugiego, które sprzyjają rozwojowi osobowemu obu partnerów relacji. Pomijanie lub pomniejszanie znaczenia historii, literatury, sztuki – ogólnie nauk humanistycznych – skazuje pedagogikę na bezdroża edukacyjne, na uzasadnioną krytykę i osłabienie rangi zawodu nauczyciela.

Zawsze *ten-który-jest-sobą* działa w niewybranej sytuacji (określony czas i miejsce życia), w określonych warunkach historycznych i pod wpływem innych podmiotów. Będąc sprawcą działania, pozostając w relacjach międzyludzkich, ponosi odpowiedzialność za swoje czyny. Zdaniem P. Ricoeura życie nie może być dobre, jeśli nie odpowiada na wezwanie ze strony innych. Odpowiedzią na wezwanie konkretnego innego jest troskliwość o niego i gotowość udzielenia mu pomocy¹¹. *Ten-który-jest-sobą*, będąc podmiotem moralnym, dba o życie i szczęście innego, traktuje go tak jak siebie samego. Odpowiadając na wezwanie innych nieznanych, troszczy się o równe prawa dla wszystkich, o sprawiedliwość. Dążąc do życia dobrego, nie zaniedbuje moralnych obowiązków. Łączy zasady etyki teleologicznej dotyczące życia szczęśliwego z zasadami etyki deontologicznej związanymi z poszanowaniem uniwersalnych norm. Staje się zaangażowany społecznie w tworzeniu sprawiedliwych instytucji¹². Dla *tego-który-jest-sobą* życie dobre jest zatem ży-

¹¹ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, cyt. wyd., s. 315.

¹² Tamże, s. 322–336.

ciem z innymi i dla innych¹³. Oprócz konstytutywnego elementu bycia sobą jako bycia dla innych jest poświadczanie siebie w relacjach z innymi – „tym, co ostatecznie zostaje poświadczone, jest bycie sobą zarazem w swej różnicy w stosunku do *bycia tym samym* i w swym dialektycznym związku z *innością*”¹⁴. Poświadczając, zdaniem P. Ricoeura, oznacza dawać świadectwo z siebie innym, co rodzi zaufanie. *Ten-który-jest-sobą* zobowiązuje się wobec tego, który mu zaufał i zawierzył, że go nie oszuka, nie zawiedzie, dotrzyma danego słowa, niezależnie od tego, co się stanie. Taka postawa wierności bycia sobą wobec wierności innego nadaje poszczególnym działaniom odpowiedni jednolity kształt. Postawa wierności nadaje *temu-który-jest-sobą* spójności i trwałości, ustanawia osobową jedność.

Wielość i różnorodność własnej refleksji w dookreślaniu bycia sobą u P. Ricoeura daje się sprowadzić do trzech rodzajów działania: *opisywać* – *opowiadać* – *nakazywać*. Między czystym opisem a nakazem moralnym jest miejsce na narrację, opowiadanie o życiu¹⁵. Tak jak w opowieściach o życiu, tak też w literaturze element opisu łączy się z elementem normatywnym, dlatego literackie narracje i opowieści o sobie, własnej przeszłości i działaniach będących realizacją rzucanych w świat projektów są dobrymi wprowadzeniami do etyki. Można powiedzieć, za Alasdaiem MacIntyre’em, że przekonania etyczne są czymś, co jest nabywane we wspólnotach ludzkich dzięki opowieściom o jej przeszłości oraz o dopuszczalnych i niedopuszczalnych sposobach ludzkiego zachowania. To, co dla konkretnego życia człowieka jest lepsze lub gorsze, zależy od charakteru zrozumiałej narracji, która nadaje jedność temu życiu¹⁶. *Ten-który-jest-sobą*, pozostając w niej, opanowuje jej język oraz charakterystyczny dla niej sposób narracji. W tym miejscu należy się zastanowić, czy urzędnicy, decydenci zdają sobie sprawę z narracyjnego charakteru edukacji, czy właściwie, czy też sugestywnie dobierają kanon lektur szkolnych, czy mają wolę wprowadzania etyki do szkół. Uczeń nieznający historii będzie podmiotem zanikąd. Niezakotwiczony w tradycji, dziejach danej społeczności nie będzie rozumiał, dlaczego ma służyć danej społeczności. Nie znając jej historycznych narracji, nie będzie brał odpowiedzialności za siebie i za innych.

¹³ Tamże, s. 298–321.

¹⁴ Tamże, s. 503.

¹⁵ Tamże, s. 190–192.

¹⁶ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996, WN PWN, s. 401.

Będzie się stawał Nietzscheańskim nadczłowiekiem, stawiającym się poza dobrem i złem.

Zakończenie

Przedstawione powyżej uwagi są argumentem za niemożliwością przeprowadzenia linii demarkacyjnej między filozofią a pedagogiką. Pedagogika, tak jak każda dyscyplina wiedzy szczegółowej, przyjmuje ściśle określone założenia filozoficzne, wyznacza swój przedmiot i metody badań. W pedagogice, pozbawionej określonych założeń antropologiczno-aksjologicznych, niezrozumiałe byłyby jej zadania i cele. Wbrew temu jakie są deklaracje przynależności pedagogiki do obszaru naukowego, powinna ona inspirować się rezultatami współczesnej, zróżnicowanej myśli filozoficznej w prowadzeniu własnych badań dotyczących podmiotowości wychowanka. Jednym z pozytywnych tego typu przykładów jest wypracowana przez Volkera Buddrusa i Heinricha Daubera pedagogika wychowania integralnego, w której przyjmuje się dialogiczne towarzyszenie procesowi stawania się ucznia podmiotem¹⁷. Innym przykładem odwoływania się do filozofii dialogu jest wypracowany przez Mariana Śnieżyńskiego *Zarys dydaktyki dialogu*¹⁸.

Bibliografia

- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, Instytut Wydawniczy Pax.
- Buber M., *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993, WN PWN.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku*, t. II, Kraków 2009, Znak.
- Kowalska M., *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, w: P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2003, WN PWN.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2002, WN PWN.
- Lévinas E., *O Bogu, który nawiedza myśl*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2008, Wyd. Homini.

¹⁷ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 177.

¹⁸ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, WN PAT.

MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996, WN PWN.

Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, Warszawa 2003, WN PWN.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, WN PAT.

Summary

The remarks presented above constitute the argument for the impossibility of carrying a demarcation line between philosophy and pedagogy. Pedagogy is devoid of the specific anthropological-axiological assumptions and its tasks and goals would not be incomprehensible. Contrary to the declarations of scientific detachment, pedagogy should be inspired by the results of current and different philosophical ideas for conducting research related to the subjectivity of children. Pedagogy of the integrative education developed by Volker Buddrus and Heinrich Dauber constitutes one of the positive examples. This pedagogy assumes that a dialogue accompanies the process of student's becoming a subject.

Key words: dialog pedagogy, anthropology, philosophy of dialog, Martin Buber, Paul Ricoeur, Emmanuel Lévinas

Translated by Krzysztof Śleziński

NOTA O AUTORZE

Krzysztof Śleziński – profesor nadzwyczajny, doktor habilitowany, filozof i pedagog, pełni funkcję Dyrektora ds. Naukowych i Współpracy z Zagranicą w Instytucie Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autor pięciu monografii naukowych: *Elementy platoizmu u Rogera Penrose'a* (1999), *Zarys dydaktyki filozofii* (2000), *Benedykta Bornsteina koncepcja naukowej metafizyki i jej znaczenie dla badań współczesnych* (2009), *Filozofia Benedykta Bornsteina oraz wybór i opracowanie niepublikowanych pism* (2011), *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce* (2012); współredaktor rocznika filozoficznego „Studia z Filozofii Polskiej”.

Alica Petrasová

Multicultural education and democratization of the school

The influence of socio-economic background of students on their results in education

In democratic countries, two essential requirements are posed on education systems: An increase in the quality of education and its equal distribution for all according to their possibilities and abilities. The actual fairness in education, or, in other words, effectiveness of the education system for all students, is considered as a more and more necessary requirement with regard to the quality of education in the given country.

An improvement in the students' results (their quality) as well as minimisation of the influence of the students' socio-economic background¹ on their school results (their equality) is a challenge for school systems. This means that the possibility to achieve positive changes in the educating of all

¹ In the binding document (*The State Education Programme*) and strategic documents of the Slovak Ministry of Education (such as *Concept of educating Romany children and students including the development of secondary and university education*), a definition of socially disadvantaged environment can be found. Socially disadvantaged environment is defined as the child's family, to which material help is provided and the family's income is equal to, at the most, subsistence minimum, and at least one parent is a disadvantaged applicant for a job, where the highest achieved education of parents is elementary, or one parent has not even achieved elementary education, where the housing and hygienic conditions are substandard (e.g., the student does not have space allocated for studying, he does not have his own bed, where there is no electricity, etc.).

students is directly connected to the solution to the issue of providing social justice in education.

The national reports OECD PISA study of 2003, 2006, 2009 and 2012 test exposed the actual situation in Slovakia². In the international context, Slovakia achieved results statistically significantly under the average of the OECD countries. The connection of socio-economic background of Slovak students and the achieved performance was above the OECD average; this is, however, bad news from the point of view of equality of chances in education³. The differences in the achieved performance among students and schools in Slovakia were higher than the OECD average. Taking the declared equality in the approach to education in the Slovak Republic into account, a significant share of socio-economic differences among students (and, consequently, schools) in the identified differences in performance caused by such factors as an early selection process of students for 8-year grammar schools was a rather unpleasant finding⁴. OECD points out that, in the long run, society can pay too high a price for inequality in education: those who have not gained sufficient competency for a successful life in society will not use their potential and will drain such social resources as allowances and costlier health care. It [OECD] recommends Slovakia focuses its education policy on the support of socially and economically disadvantaged students.

The results point out the fact that, in Slovakia, there is still a high number of students who do not perform adequately at school, do not profit from the common way of teaching, do not meet the requirements of school and keep falling behind. The above problems tend to occur more frequently at schools attended by students from families with a lower socio-economic status. Most students who experience problems with learning come from a deprived soci-

² Since the students were selected in a representative and stratified way, it is possible to generalise the achieved results on the whole education system and compare the results achieved in the Slovak Republic with those of other participating countries. The results of the study on a national level are presented in the national reports: *PISA SK 2003, 2006, 2009 and 2012 – National Report, Bratislava, National Institute of Education*.

³ *PISA SK 2012, National Report, Bratislava, National Institute of Education*.

⁴ There is no evidence to prove whether the reception year contributes to a later integration of students or, on the contrary, intensifies their further segregation. Are those students who attended the reception year more successful in education than those peers who did not complete this compensational course?

oeconomic environment with insufficient or disrupted social and emotional experience⁵.

The students in question are typical of having difficulties in concentration, they are easily distracted, they do not know how to start working, they are often restless, impulsive, or, on the contrary, passive, they take time to understand the subject matter or instructions given by the teacher, they cannot manage reading drills or a higher number of tasks. Their behaviour is also problematic; they tend to get bad grades, they give the impression of being lazy and they lack the ability to express themselves articulately⁶. If students from environments with lower socio-economic status are to be considered a risk group (this especially concerns Romany students who live in settlements), it is necessary to create an inventory of indicators to help teachers in identifying the extent to which these risk factors are present in particular students. In this way, the level of the student's disadvantage would not be anticipated intuitively (often based on prejudice and stereotypes), but determined *ex post*, following legitimately defined indicators. This would provide space for the choice of particular strategies corresponding to the indicated education needs.

Changing paradigm of teaching and learning

Education is expected to provide clearly defined progress in the development of students and a strictly specified development of their mental functions. It is necessary to put more emphasis on the cognitive style of education which is a means to better quality learning. The development of the cognitive dimension should be understood in a broad sense and can be defined as gaining, processing and interpreting information. All students (including Romany ones) should learn how to study and activate their cognitive functions not only for education to be more successful but also for them to be able to adapt to technological, social and cultural changes in the constantly changing world⁷.

⁵ R. Feuerstein and com., *Learning to Learn: Mediated Learning Experience and Instrumental Enrichment*, "Special Services in the School" 1986, Vol. 3 (1–2), pp. 49–81.

⁶ J. Lebeer, *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*, Praha 2006, Portál.

⁷ J. Lebeer, *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*, Praha 2006, Portál.

The efforts of renowned professionals to define factors responsible for intellectual deficits in children (social disadvantage, cultural factors, socio-economic status of the family, etc.) have been notable for several decades. From the viewpoint of the studied area, Reuven Feuerstein's concept seems interesting⁸. Feuerstein's theory of structural cognitive modifiability is based on the optimistic belief with regard to a natural tendency for change in people and the ability to adapt to the environment. Feuerstein states that limits of learning cannot be known in advance and neither can they be defined ahead of time. All people can go through changes regardless of their age, the causes of their present state or the seriousness of their genetic, physical or mental disability. Feuerstein elaborated Vygotský's idea⁹ (according to whom, it is culture which represents the primary environment in which children are brought up and in which they acquire important mental capacities allowing them to build further cognitive prerequisites and more advanced cognitive processes necessary for adaptation) and created a set of instruments and means for analysis of interaction between adults and children¹⁰.

According to Feuerstein, should a student become an independent individual, he must experience mediation of subject matter, which he defines as *"the quality of interaction, in parents, teachers, tutors, as well as peers "insert" themselves between the stimulus and the child in order to make sure that the child perceives, understands and integrates the stimulus in question in a way which makes sense to him"*. The mediator, with regard to the intention and cultural background of the child, organises and classifies specific stimuli that are to be mediated, orders and integrates selected stimuli into specific connections, regulates their intensity, frequency and order of occurrence, determines their relations and regulates the child's response. He interprets the

⁸ R. Feuerstein, P. S. Klein, A. Tannenbaum, *Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical Psychological and Learning Implications*, London 1991, Freund Publishing House.

⁹ A. Kozulin, *A Psychological Tools, a Sociocultural Approach to Education*, Massachusetts 1998, Harvard University.

¹⁰ Although Feuerstein highlights the cognitive viewpoint of modifiability, he does not avoid emotional-motivational and social viewpoints either. He considers cognition a "royal route" to the change of actions and behaviour in an individual. If an individual develops an appropriate vocabulary, the ability to perceive and process information accurately, define correct hypotheses and draw conclusions, he will understand his feelings and new experience more easily and accurately.

stimuli, provides them with meaning and strives to motivate the child and attract his attention – he does all this in order to increase the effectiveness of education. A natural tendency of every generation in all ethnic groups is to mediate their own cultural heritage to the younger generation. It might take both internal and external factors to lead to insufficient experience in mediated learning. Feuerstein named this a “situation of cultural deprivation”, by which he means that an individual is neglected (deprived or impoverished) by his own culture, which results in endangering his cognitive functions. That is why insufficient experience of mediated learning is considered one of the main reasons causing problems in learning. Should the activity of the teacher in the course of education be qualified as experience of mediated learning leading to the development of cognitive functions and autonomous learning, at least the three initial criteria (out of twelve) must be fulfilled. All twelve criteria (intention and mutuality; utilisation in a broader context; meaning; sense of competency; behaviour control; exchange; individual differences; goal determination; planning and ways of achieving it; challenges; sense of human being as a changing reality; route to optimistic alternatives and sense of solidarity) have practical consequences for any relationship between the parents and the child, the teacher and the student, etc.

Feuerstein¹¹, together with his colleagues, created three systems, which should be perceived as an application of theory of mediated learning. Thus, it is also socio-cultural mediation which has a significant impact on the child's education. If the child's learning at school depends on interactions originating in the area of his development, it is vital to pay great attention to interactions invoked by the teacher, or, possibly, other students. The student, under the teacher's leadership, gains new knowledge on concepts and the relations between them; he forms his own attitudes towards the subject matter. If it stands to reason that to form the content is the student's tasks, it should then be possible to teach him to do so in as an efficient way as possible.

The traditional school posts results expected in education in front of the student; it, however, rarely focuses on the process to achieve such results. Nevertheless, the student needs, for his future life, to learn how to think, process information and how to study. The teacher should apply such methods and techniques which show the student how to study, take responsibili-

¹¹ R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman, R. Miller, *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Illinois 1980, Scott Foresman and Co.

ty for his own studying and how to, later on, study without the teacher's direct assistance. For the student, it is important to constantly realise whether and how he understands new information and how it relates to what he already knows. He must return to what he is not sure about and try to understand with the assistance of the teacher, or other students. If he is not guided to deal with what he does not understand, it will necessarily prevent him from the comprehension of certain information. Learning is an act of change; it gives rise to something different to the previous state. One of the goals of education is, for students, to learn to verbally express the ideas and information they have come across, as students remember best what they find clear while using their own semantic framework, i.e. when they express it in their own words. Comprehension is permanent providing that information is put in a meaningful contextual framework, created by active transformation of comprehension into one's own vocabulary.

Another important factor is that by students exchanging ideas, they expand their vocabulary and various schemes of understanding are presented. In this way, students realise that the thought scheme formed need not be final, and that opinions of others can also be included in one's reasoning. They learn to be tolerant to differences and able to argue. Cooperative teaching is a concept of education which makes it possible to include students in joined thinking, common formation of thought and shared cognitive activity. Cooperation means team work on a common product, a shared project, a common task. The student's individual variability present in the solving of tasks allows several viewpoints on the same problem, which opens the need for dialogue, argumentation, and reasoning. This type of education contributes to an increase of such characteristic qualities in students as the ability to cooperate, sense of solidarity, sense of tolerance, etc.

Teacher – co-creator of increased quality in all students' education

The task of present-day education is to get schools into motion and to achieve that they systematically, and on their own initiative, increase the quality of their work. The way in which the school proclaims its mission and essential philosophy, its idea of long-term development and the determination of goals in accordance with its mission is a suggestion of quality in itself. The increase in quality is predominantly in the hands of teachers; it arises from their pedagogical cognition, behaviour and actions, from their "personality". An en-

vironment saturated with information requires school leadership, responsible for their own decisions, and their immediate subordinates to possess a developed level of analytical thinking and relevant competence. This is what makes them able to appropriately evaluate alternative possibilities and viewpoints, as well as convincingly argued opinions directed at searching for particular activities and techniques in order to develop all students efficiently.

Those incapable of critical reasoning are often ranked among fundamentalists, likely to succumb to various ideologies. They are incapable of correct evaluation of relations and relationships; they cannot accept other people's opinions on certain situations. Such individuals can be dangerous for democracy. Destructive behaviour or political fundamentalism are also present in people who use "tunnel vision"; those who focus on a single segment of reality, and are, in the end, unable to perceive the whole in its entirety in the way they should. It is, most probably, an inadequate school system, typical of insufficient direction towards critical thinking, which contributes to the development of violence and fundamentalism¹².

Teachers are expected to constantly improve their profession, as it is they who are responsible for presenting education with innovation. The efforts to implement foreign approaches, however, showed that pedagogues find it difficult to give up familiar conceptions. It takes considerable time for them to accept that the importance of forming higher thinking processes does not lie in constant "snowballing" of information about the world around us but in transforming the relationship of an individual towards reality. It is only in school where information is considered a value in itself; in everyday life, facts are useful and meaningful because they help us understand and perceive the world around us and, in this way, they prepare us for life in society.

Conclusion

One of the main outcomes of school education is to achieve that students become individuals able to contribute to the solution of problems in society and create values. Therefore, society should, by means of school as a social institution, reinforce the level of this responsibility. School must not pretend to be a "lame duck", creating the illusion of pursuing reform. On the contra-

¹² J. Lebeer, *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*, Praha 2006, Portál, p. 29.

ry, it should accept the proposed challenges and, in a sensitive way, contribute to changes associated with the school reform. This contribution is aimed at the possibilities of fulfilling the request of the State Educational Programme – Multicultural education: “... *in order for education activities to be aimed at the functioning of school and school education as fair systems where everybody has an equal chance to develop their potential*”¹³.

Bibliografia

- Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M., Miller R., *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Illinois 1980, Scott Foresman and Co.
- Feuerstein R., Hoffman M., Rand Y., Jensen M., Tzuril D., Hoffman D., *Learning to Learn: Mediated Learning Experience and Instrumental Enrichment*, “Special Services in the School” 1986, Vol. 3 (1–2), pp. 49–81.
- Feuerstein R., Klein P. S., Tannenbaum A., *Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical Psychological and Learning Implications*, London 1991, Freund Publishing House.
- Kozulin, A., *A Psychological Tools, a Sociocultural Approach to Education*, Massachusetts 1998, Harvard University.
- Lebeer J., *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*, Praha 2006, Portál.
- Petrasová A., *The Content and Process of Education*, in: *Answers to Questions on (de)Segregation of Roma Students in Slovak Education System*, Bratislava 2011, Open Society Foundation.
- PISA SK 2003, 2006, 2009 and 2012. *Národná správa*, Bratislava, ŠPÚ.
- Učiteľské noviny. Biweekly periodical on schooling and education, Volume LVIII, Weeks 45 and 46, 2.11.2009, pp. 4–5.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (*Act No. 245/2008 Coll. on education; changes and amendments to certain laws*), http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf.

Streszczenie

Edukacja wielokulturowa i demokratyzacja szkoły

Autorka w swym opracowaniu przedstawia warunki i szanse realizacji edukacji wielokulturowej w Republice Słowackiej. Zwracając uwagę na historycznie uwarunkowane zróżnicowanie narodowościowe, etniczne i kulturowe państwa, konflikty, do których dochodzi pomiędzy różnymi grupami etnicznymi i kulturowymi, oraz konieczność zapobiegania powstawaniu nowych konfliktów i tworzenia harmonijnej koegzystencji jednostek i grup, postuluje koniecz-

¹³ State programmes of education: ISCED 1, 2 and 3.

ność budowania społeczeństwa wielokulturowego. Takie społeczeństwo będzie służyć kształtowaniu tożsamości narodowej oraz usuwaniu nierówności społecznych (wpływ statusu społeczno-ekonomicznego uczniów na ich wyniki w edukacji ukazują wyniki badań PISA 2012). Drogą do kreowania społeczeństwa wielokulturowego jest demokratyzacja szkoły, a zatem zmiana paradygmatu nauczania i uczenia się, uczenie kooperacyjne, zmiana roli nauczyciela jako współtwórcy wzrostu jakości edukacji.

Słowa kluczowe: edukacja wielokulturowa, społeczeństwo wielokulturowe, szkoła

Summary

Multicultural education, however, is a term that has used in different ways to define different kinds of educational strategies and approaches. The most frequently used approach is characterized by the addition of ethnic heroes and holidays into the curriculum. The mainstream curriculum remains unchanged in terms of its basic structure and goals. The problems with this approach is that students do not obtain a global view of the role of ethnic and cultural groups. It tends to trivialize that concepts and issues related to the victimization and oppression of ethnic groups and their struggles against racism and for power. It can reinforce stereotypes and misconceptions.

Key words: multicultural education, democratisation of the school

Translated by Alica Petrasová

NOTE ABOUT THE AUTHOR

Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. is professionally affiliated with the Faculty of Education of Prešov University in Prešov. She has been involved in the long term in the introduction and empirical verification of innovation strategies in school practice. She has lecturing experience both from Slovakia and abroad, mainly in the field of critical thinking development through reading and writing activities and implementation of multicultural education in pedagogical practice. As a coordinator in national and international projects researcher (e.g. PHARE, Comenius 2. 1) she has been involved in experimental verification of education methods and forms, preparation of the content of specialising and innovation studies and expert and methodological manuals for school teachers and assistant teachers, as well as in the creation of syllabus and study materials. Contact: University of Prešov in Prešov, Faculty of Education, ul. 17 novembra 15, 080 16 Prešov, Slovak Republic, E-mail: alica.petrasova@unipo.sk.

Jolanta Muszyńska

Spółeczna współzależność w przestrzeni zróżnicowanych środowisk lokalnych

Przypadek społeczności lokalnych wschodniego pogranicza Polski

Wstęp

Spółeczna współzależność jednostki od środowiska i środowiska od jednostki jest przeze mnie interpretowana w kontekście procesów indywidualizacji. Proces indywidualizacji jako cecha społeczeństw późnej nowoczesności w ujęciu Ulricha Becka¹ prowadzi do powstania nowego sposobu uspołecznienia. Ta nowa forma związana jest z poszukiwaniem takich miejsc i grup, które zapewniają jednostce zarówno poczucie bezpieczeństwa, jak też możliwość realizowania własnego projektu życiowego. Świadomość, że jednostka nie jest w stanie samodzielnie realizować swoich potrzeb i być przygotowaną do coraz to nowych wyzwań stawianych przed nią, poniekąd zmusza ją do podejmowania takich działań i zachowań społecznych, które wiąże ją z określoną grupą. W zamian grupa oferuje jednostce wsparcie i pomoc. Ta wzajemna współzależność wymaga komplementarności działań jednostki względem potrzeb własnych i potrzeb grupy. Komplementarność działań, rozumiana jako typ społecznej współzależności w ujęciu Mirosławy Marody i Anny Gیزی-Poleszczuk², wiąże jednostkę najbardziej z grupą i kreuje więzi o charakterze wspólnotowym. W sytuacji zróżnicowania kulturowego wie-

¹ Por. U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, Scholar.

² Por. M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004, Scholar.

lu współczesnych środowisk społeczna współzależność i komplementarność działań podejmowanych przez jednostkę względem grupy wymaga odnieść do krajobrazu kulturowego miejsca funkcjonowania jednostki. Kultura bowiem nie tylko wyznacza zakres wartości, którymi kieruje się jednostka w działaniach, ale też jakość komunikacji społecznej. Pytania, które nasuwają się w tym kontekście to: Czy możemy współcześnie mówić w ogóle o wspólnotach? Jak definiować współczesne wspólnoty? Czy w środowiskach lokalnych zróżnicowanych kulturowo możliwa jest komplementarność działań względem zróżnicowanego miejsca? Próba odpowiedzi na te problemy wyznacza tok narracji artykułu.

Indywidualizacja a wspólnotowość

U. Beck podkreśla konieczność rozpatrywania indywidualizacji na dwóch poziomach: obiektywnym i subiektywnym, odnoszących się do świadomości i tożsamości jednostek. Uznaje również indywidualizację nie za wybór, ale konieczność. Zatem jednostka zostaje postawiona przed przymusem wyboru, aktywnego działania kształtującego jej życie. Biografia jednostki jest „biografią wyboru”, „biografią refleksyjną”, jest zadaniem, które jednostka musi wykonać³. Indywidualizacja nie oznacza, że styl życia wybrany przez jednostkę jest oryginalny i nie można go porównać do stylu życia innych, wręcz przeciwnie – istnieje wiele podobieństw, co jest efektem uwarunkowań kulturowych.

Pierwszy etap procesu indywidualizacji, który wyróżnia U. Beck, to uwolnienie od historycznie danych społecznych form i więzi, rozumianych jako tradycyjne struktury władzy i ochrony bytu. Uwolnienie jest efektem dominacji indywidualizmu w życiu jednostki. Kolejny etap związany jest z utratą tradycyjnych przekonań i wiedzy o działaniu, wiary w panujące normy. Jest on odpowiedzialnym za rozpad wspólnot. W kontekście ostatniego dostrzeżonego przez autora etapu procesu indywidualizacji sądzę, że przynajmniej w części etap uwolnienia i utraty nie jest już dominujący we współczesnym społeczeństwie. Ostatnim momentem indywidualizacji jest bowiem powstawanie nowego rodzaju więzi społecznych. Te trzy etapy zakładają uwolnie-

³ U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka*, cyt. wyd., s. 202. Pogląd, że tożsamość jest zadaniem do wykonania stawianym przed jednostką znajdujemy w pracy A. Szczurek-Boruty, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice 2007, Wyd. UŚ.

nie jednostki, utratę stabilności i ponowną jej integrację. Ponowną integrację postrzegam jako potrzebę przynależności do określonej wspólnoty. Pytaniem jednak podstawowym pozostaje kwestia, jak ją definiować. Uważam, że próba definiowania wspólnoty w tradycyjnym ujęciu Ferdynanda Tönniesa w kontekście współczesności jest z góry skazana na nieadekwatność. To założenie wynika przede wszystkim z przyjętego przez autora sposobu ujmowania wspólnoty jako wspólnoty przypisania, gdzie to zewnętrzne atrybuty wspólnoty i więzi naturalne decydują o przynależności do niej jednostki, co w pewnym sensie jest narzuceniem, a nie wyborem.

Zmiany współczesne i opis współczesnego społeczeństwa – poprzez takie cechy, jak: indywidualizm, indywidualizacja i refleksyjność – powodują poszukiwania innego ujęcia wspólnoty. Odniesieniem mogą być ujęcia wspólnoty w rozumieniu komunitaryzmu⁴, koncepcji współczesnych plemion Michela Maffesoli⁵ czy też socjologii powiązań.

Komunitaryści definiują wspólnotę, wykazując jej określone cechy: istnienie sieci relacji w obrębie określonych grupy, wspólne wartości, normy i znaczenia, wspólna historia i tożsamość, wrażliwość na potrzeby wszystkich członków grupy. Głównym założeniem komunitaryzmu jest postrzeganie człowieka nie jako bytu zawieszonego w abstrakcyjnej przestrzeni, ale jako jednostki konkretnej, żyjącej w określonej rzeczywistości społecznej i politycznej, zakorzenionej w określonej kulturze, z indywidualnym doświadczeniem pokoleniowym.

Podkreślana zależność i wrażliwość na potrzeby członków grupy w ujęciu M. Maffesoli⁵ jest interpretowana jako uspołecznienie, które stanowi potężną siłę kształtującą oblicze współczesnych społeczeństw i kultury. Uspołecznienie, nazywane przez autora mgławicą uczuciową, jest reprezentowane przez osobę, która odgrywa role w ramach swojej działalności zawodowej i plemiennej. Osoba (persona), odgrywając różne role, zwielokrotnia swoje „Ja”. „Ja” natomiast nie opiera się na tożsamości oddzielonej i zawartej samej w sobie, lecz „Ja” osoby istnieje tylko w relacji z innymi. Znaczenie re-

⁴ Do tego nurtu zalicza się między innymi: A. Ch. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 1996, WN PWN; Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekład zbiorowy, Warszawa 2001, WN PWN; M. J. Sandel, *Liberalizm a granice sprawiedliwości*, tłum. A. Głober, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

⁵ Por. M. Maffesoli, *Czas plemion*, Warszawa 2008, WN PWN.

lacji i powiązań w kontekście socjologii powiązań⁶ i Actor-Network Theory stanowi podstawę istnienia każdej grupy społecznej. Klasyczna socjologia, czy też używając określenia Bruna Latoura *socjologowie tego, co społeczne*⁷, uznaje społeczeństwo za substancję, składającą się z materii społecznej (klas, warstw, grup itp.). Natomiast *socjologowie powiązań*⁸ uznają, że społeczeństwo i przymiotnik *społeczny* oznaczają pewien ruch, dążący do wiązania ze sobą różnych bytów (aktorów), a efektem tego ruchu jest świat zbiorowy. Skuteczność ruchu polega na łączeniu bytów, tworzeniu więzi społecznych, a tym samym teoria ANT zajmuje się problemem więzi społecznej lub też (podkreślając dynamikę tego zjawiska) wiązaniem społecznym. Aktor rozumiany jest tu jako „działający”, jako ktoś/coś⁹, kto ma do wykonania określone zadanie.

Zaprezentowane koncepcje wspólnoty w kontekście powyższych teoretycznych założeń prowadzą do interpretacji jej ujęcia przez Jeana-Luca Nancy. Według J. L. Nancy’ego model wspólnoty współczesnej to „bycie dzielone z innymi” (*being-in-common*), które pozwala jednostkom spostrzec siebie właśnie jako jednostki, podkreślając jednak indywidualizm „bycia dzielonego z innymi” (*being-in-commons is not a common being*), gdzie „bycie dzielone z innymi” nie jest byciem identycznym dla wszystkich¹⁰. Zatem istota współczesnej wspólnoty zawarta jest według autora we współdziałaniu, które jest jednocześnie współoddziaływaniem odrębnych i różnych od siebie osób.

W założeniu, że to więzi wytwarzają wspólnotę, a nie odwrotnie, a wspólnoty nie da się ustanowić poprzez formalne podobieństwo czy chęć upodobnienia się, dostrzegam możliwość interpretacji współczesnych wspólnot jako wspólnot uzgodnienia. Po pierwsze, bycie we wspólnocie traktuję jako świadomy wybór jednostki, który nie ogranicza jej indywidualności, lecz wręcz przeciwnie – wykorzystuje jej dotychczasowy twórczy rozwój i inspirowe do

⁶ Por. B. Latour, *Splatając na nowo to co społeczne*, przekład zbiorowy pod kierunkiem K. Arbiszewskiego, Kraków 2010, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, s. 204–207.

⁷ Tamże, s. 33.

⁸ Tamże – określenie *socjologowie powiązań* używane jest przez autora w całej pracy.

⁹ ANT podkreśla, że aktor nie musi być wcale aktorem ludzkim, może przyjmować różną postać akantów (symboli, znaków), np. może być to instytucja, człowiek, przedmiot.

¹⁰ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, cyt. wyd.

dalszej kreacji. Po drugie, podstawą twórczego rozwoju jednostki stają się jej świadome działania, współdziałania, dzięki którym jednostka również doświadcza współoddziaływań. Bycie we wspólnocie jest więc rodzajem jednostkowego zaangażowania (w postaci konkretnych działań) emocjonalnego i społecznego dla siebie i innych i jest kreowaniem takich relacji i więzi, które dają podstawy poczucia „My”. Wspólnoty uzgodnienia¹¹ (*community of assent*) to wspólnoty, których członkowie podzielają te same przekonania, wartości i normy, są wspólnotami otwartymi, w przeciwieństwie do wspólnot zamkniętych, wspólnot przypisanych (*community of descent*), do których nie można się zapisać, bo przynależność do nich opiera się tylko na „urodzeniu się” w danym miejscu i danym czasie.

Subiektywna (a nie obiektywna) przynależności do wspólnoty wyznacza zatem sposób jej współczesnego definiowania. Wspólnotowość¹² jako cecha jednostki (a zatem poczucie wspólnotowości) jest wyrazem egzystencji człowieka jako części większej całości społecznej, dążeń do integracji z określoną zbiorowością społeczną poprzez troskę o nią i współpracę. Poczucie wspólnotowości wiąże się z koncentracją na innych, dbaniem o nich i intymnością. Osoby wspólnotowe to jednostki, u których dominują motywy intymności i afiliacji.

Komplementarność działań oznacza więc przyłączenie się jednostki do wspólnoty, której stanowi część. Działania jednostek wyznaczone są wspólnym kierunkiem – trwałością wspólnoty. Więzi powstałe w efekcie działań komplementarnych wiążą się ze złamaniem zasad jednostkowej wolności i równości, ale jednocześnie tworzą najsilniejszy typ więzi społecznych – więzi wspólnotowe.

W tym momencie dochodzimy do kolejnego pytania. Czy rzeczywiście w przestrzeni zróżnicowanych kulturowo współczesnych środowiskach lo-

¹¹ Interpretacje wspólnoty przypisania i wspólnoty uzgodnienia pochodzą z pracy Paula Morrisa, który napisał o dwóch modelach funkcjonowania wspólnotowości i różnicach z nich wynikających w odniesieniu do tradycji wspólnoty żydowskiej, gdzie bycie jej członkiem wynika tylko z żydowskiego pochodzenia i wspólnoty chrześcijańskiej, gdzie przynależność jest kwestią wyboru określonego systemu wiary. Zob. szerzej: P. Morris, *Community Beyond Tradition*, w: P. Heelas, S. Lash, P. Morris (red.), *Detraditionalization. Critical. Reflection on Authority and Identity*, Oxford 1996, Blackwell Publisher, s. 223–249.

¹² Por. B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, Gdańsk 2010, GWP.

kalnych możemy mówić o działaniach komplementarnych, czyli takich działaniach, które dają podstawy budowania wspólnot lokalnych?

Partycypacja wspólnotowa a zróżnicowanie kulturowe miejsca

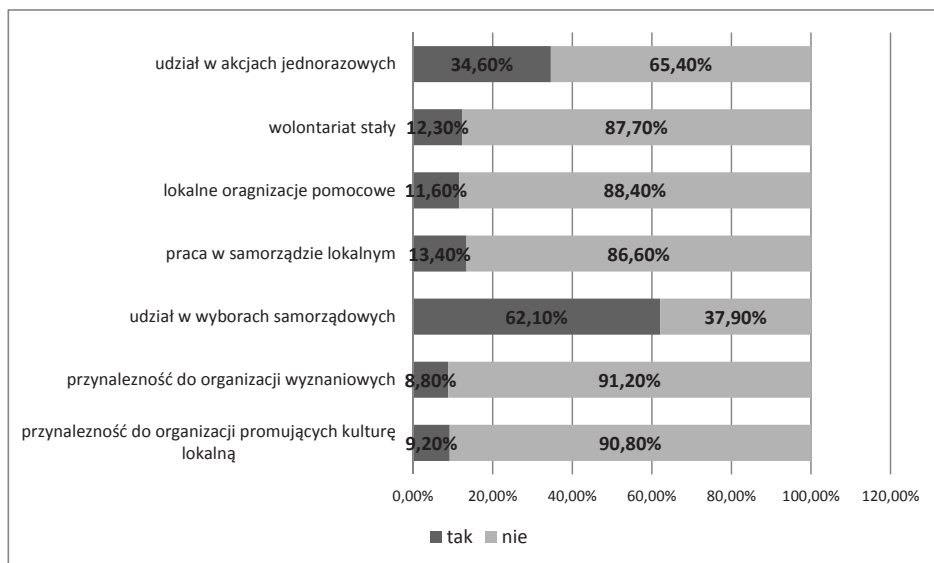
Krajobraz kulturowy miejsca nadaje mu jego swoistości i jest społecznie wywarzany. Formy przestrzenne miejsca i jego symbole stwarzają możliwość percepcji tej przestrzeni i są wyrazem cenionych przez społeczność wartości związanych z jej przeszłością, wiarą i postawami ideologicznymi¹³. Miejsce jako przestrzeń indywidualnych doświadczeń i przeżyć, ale też jako przestrzeń codziennych kontaktów i działań jednostek wyznacza ujmowanie go w kategorii nie fizycznego, ale emocjonalnego przywiązania jednostki do niego. Położenie akcentu na emocjonalność pozwala środowisko lokalne – będące pierwotną przestrzenią doświadczeń społecznych jednostki – traktować jako przestrzeń dającą poczucie bezpieczeństwa i pewnej stabilności w niepewnym świecie. Środowisko lokalne traktuję jako środowisko konkretnych osób, interpretuję je z perspektywy konkretnej jednostki, a nie zbioru osób. Zatem subiektywne poczucie więzi jednostki z jej środowiskiem lokalnym przejawia się w waloryzacji przez nią wartości kulturowych miejsca, podzielenia wspólnych przekonań funkcjonujących w jej społeczności i zaangażowaniu społecznym jednostki w kreowanie jej obrazu. Partycypację wspólnotową rozumiem jako uczestnictwo jednostki (mniej lub bardziej bezpośrednio) w życiu społecznym. Pojęcie „partycypacji” dopełniane jest zazwyczaj określonym terminem, np. obywatelska, publiczna, indywidualna, wspólnotowa, wertykalna czy też horyzontalna¹⁴. Partycypacja horyzontalna (wspólnotowa, *community participation*) dotyczy udziału jednostek w działaniach podejmowanych w ich społecznościach lokalnych, jest więc czynną obecnością jednostki w procesie tworzenia i funkcjonowania określonych

¹³ Pojęcie „form przestrzennych” w krajobrazie kulturowym miejsca i ich typologii (przestrzeń produkcji, konsumpcji, symboliki, wymiany i władzy) odnajdujemy w pracy B. Jałowiecki, M. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2006, Scholar.

¹⁴ Por. E. Brodie, E. Cowling, N. Nissen, A. Elias Paine, V. Jochum, D. Warburton, *Understanding Participation. A Literature Review*, London 2009, National Council for voluntary Organisations.

grup lokalnych i organizacji. Przyjrzyjmy się, jaka jest partycypacja wspólnotowa mieszkańców wschodniego pogranicza Polski¹⁵.

Wykres 1. Deklarowana aktywność społeczna badanych



Źródło: Badania własne.

Analiza przedstawionych na wykresie danych wskazuje na dosyć znikomą aktywność społeczną respondentów. Większość z nich nie uczestniczy w żadnych przedsięwzięciach społecznych. Wyjątek dotyczy udziału w wyborach samorządowych (62%) i udziału w akcjach jednorazowych (34,6%). Niska ak-

¹⁵ Badaniami objęłam 292 grupę studentów studiów niestacjonarnych na kierunku pedagogika, studiujących w dwóch publicznych i niepublicznych szkołach wyższych funkcjonujących na terenie woj. podlaskiego. Większość badanych to mieszkańcy małych środowisk lokalnych. Badania, których przedmiotem było poczucie wspólnotowości mieszkańców społeczności lokalnych wschodniego pogranicza Polski, prowadzone były na specyficznym pod względem społecznym i kulturowym obszarze. Historycznie ukształtowana wielokulturowość regionu i współczesne zróżnicowanie kulturowe i religijne oraz peryferyjność miejsca, jakim jest pogranicze, zostały uwzględnione w znacznej mierze w przyjętych założeniach badawczych.

tywność społeczna mieszkańców jest w Polsce zauważana od lat. Co prawda w ostatnich latach możemy zaobserwować jej lekki wzrost, ale z perspektywy innych krajów europejskich nadal jest niska. Przeprowadzone przez CBOS¹⁶ badania w 2012 roku potwierdzają, że deklarowane obecnie zaangażowanie w działalność większości organizacji obywatelskich utrzymuje się na poziomie sprzed dwóch lat. Warto również podkreślić, że Polacy przyznają wyborom samorządowym wysoką rangę. Są one postrzegane jako najbardziej znaczące spośród czterech rodzajów powszechnych głosowań odbywających się w naszym kraju (średnia 7,09 na 10-punktowej skali). Wybory samorządowe do rad gminnych, powiatowych i sejmików wojewódzkich oraz wybory wójtów, burmistrzów i prezydentów miast budzą obecnie zainteresowanie dwóch trzecich badanych (65%), w tym co szósty (17%) bardzo się nimi interesuje. Zainteresowania wyborami nie przejawia jedna trzecia respondentów (33%), przy czym tylko co dziewiąty (11%) twierdzi, że w ogóle go one nie obchodzą¹⁷. O ile zainteresowanie wyborami samorządowymi jest duże, o tyle aktywna praca w strukturach lokalnych już nie. Potwierdzają to również wyniki badań własnych. Duże znaczenie wyborów do samorządów lokalnych dla respondentów (co mogłoby świadczyć o dużym zainteresowaniu tym, co będzie się działo w przestrzeni lokalnej) nie przekłada się na deklarację aktywnej pracy w jego strukturach (13,4%). Często zdarza się, że wyborcy nie znają nawet kandydatów zgłoszonych do wyborów¹⁸. Potwierdza to jeden z moich rozmówców¹⁹:

¹⁶ Aktywność społeczna w organizacjach obywatelskich, CBOS luty 2012, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_018_12.PDF (3.12.2013).

¹⁷ Wybory samorządowe – znaczenie, zainteresowanie, deklaracje udziału w głosowaniu, CBOS wrzesień 2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_132_10.PDF (3.12.2010).

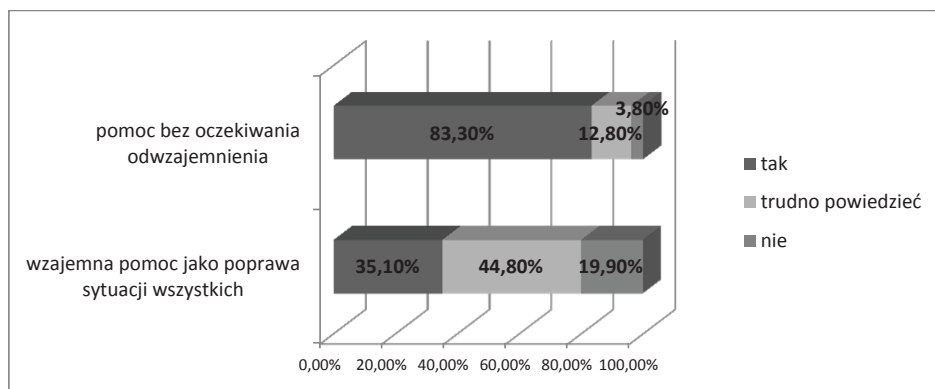
¹⁸ Wiedza Polaków o kandydatach na najwyższe urzędy w ich miejscowościach była niewielka. Tylko co trzeci badany (34%) przyznał, że słyszał o przynajmniej jednym kandydacie, w tym niespełna co piąty (19%) – o kilku osobach zamierzających ubiegać się o urząd wójta, burmistrza lub prezydenta miasta. CBOS wrzesień 2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_132_10.PDF (3.12.2010).

¹⁹ Projekt badawczy składał się z dwóch etapów. W pierwszym zastosowano metodą sondażu diagnostycznego. Drugi etap to wywiady swobodne ukierunkowane z osobami działającymi w środowiskach lokalnych.

Na przykładzie Chodorówki mogę powiedzieć, że ludzie owszem gadają na kogo, dlaczego, ale potem jakoś nie przekłada się to na udział. Obecny wójt wygrał wybory, dla mnie nie wiem dlaczego... miał kontrkandydatów, którzy to parkingi w gminie zbudowali, to orlik otworzyli... a wygrał ten, co nic nie robił i nadal nic nie robi... to jakaś taka zawiść... nie wzięli człowieka swojego, znanego... nie rozumiem... to chyba taka cecha małych społeczności – zawiść, zazdrość... a jeszcze nie daj Boże komuś się lepiej powodzi (wypowiedź mieszkańca Chodorówki, wsi położonej obok Suchowoli, działacza sportowego).

Przynależność do organizacji i stowarzyszeń lokalnych oraz czynny udział w ich pracach nie jest w moim przekonaniu wystarczającym kryterium do opisu partycypacji wspólnotowej, zwłaszcza że część respondentów (34,6%) zadeklarowała jednorazowy udział w różnych przedsięwzięciach społecznych. Przejdźmy zatem do analizy komplementarności działań mieszkańców, która to w przyjętych przeze mnie założeniach decyduje o więziach wspólnotowych. W kwestionariuszu ankiety zamieściłam po dwa stwierdzenia odnoszące się do działań społecznych o charakterze komplementarnym. Stwierdzenia odnosiły się do działań o charakterze pomocowym i określenia przez badanych stopnia zgody z danym stwierdzeniem. Uznałam, że odniesienie do działań pomocowych będzie najbardziej reprezentatywne w kontekście typów społecznej współzależności.

Wykres 2. Deklarowane działania o charakterze komplementarnym



Źródło: Badania własne.

W odniesieniu do stwierdzenia dotyczącego oferowania pomocy bez względu na oczekiwaną wzajemność zdecydowana większość badanych potwierdziła konieczność takich działań (83%). Tylko 3,8% badanych nie widzi potrzeby takiego zachowania. W przypadku stwierdzenia, że wzajemna pomoc jest warunkiem poprawy sytuacji wszystkich, wyniki są już bardziej zróżnicowane. Zgadza się z tak sformułowanym stwierdzeniem 35,1% badanych. Opinię przeciwną wyraziło 19,9% badanych („zdecydowanie nie” – 6,6% i „raczej nie” – 13,3%). W tym przypadku znaczna część respondentów nie potrafiła się jednoznacznie ustosunkować do tego stwierdzenia (44,8%). Sądząc, że uzyskane wyniki (zwłaszcza w odniesieniu do pierwszego z analizowanych stwierdzeń) wskazują wyraźnie komplementarny charakter działań, jednocześnie też dostrzegam tendencję indywidualistyczną badanych, przejawiającą się wobec założenia, że współdziałanie jest elementem poprawy sytuacji życiowej wszystkich.

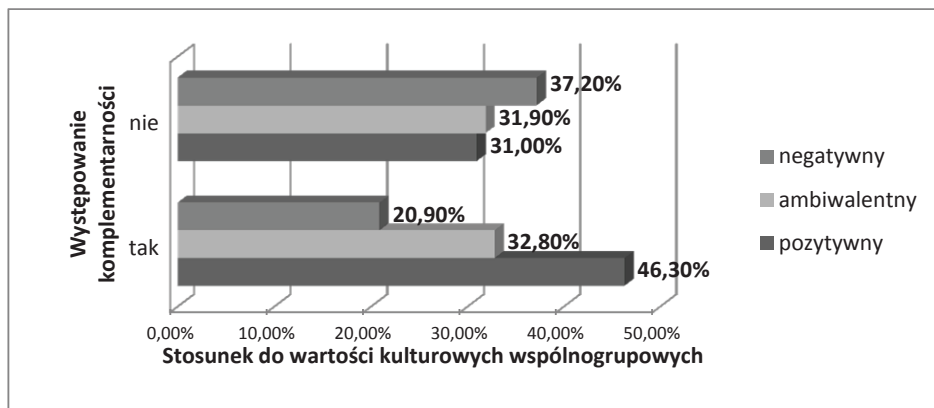
Środowiska lokalne wschodniego pogranicza Polski są zróżnicowane kulturowo. Ważnym aspektem *porządku zespolenia* środowisk lokalnych są wartości kulturowe miejsca.

Wielokulturowość pogranicza jest faktem społecznym, co w praktyce społecznej oznacza funkcjonowanie różnych zbiorowości osób, dla których wartością zbiorową są wartości kultury własnej grupy etnicznej, stanowiące podstawy identyfikacji i odrębności, ale również wartości wspólnogrupowe, które w wyniku wielowiekowego wspólnego funkcjonowania i komunikowania społecznego stały się elementem tożsamości mieszkańców. Warto zatem poddać analizie związek pomiędzy komplementarnością jako typem społecznej współzależności a stosunkiem do wartości wspólnogrupowych.

Analiza powyższego związku wskazuje, że występowaniu komplementarności w dużym stopniu towarzyszy pozytywny stosunek do wartości kulturowych wspólnogrupowych (46,3% badanych z występowaniem komplementarności społecznej współzależności), stosunek ambiwalentny 32,8% badanych tej grupy, a negatywny 20,9%. W grupie osób, których komplementarność nie dotyczy dominującą kategorią jest stosunek negatywny, prezentowany przez 37,2% badanych z tej grupy. W przypadku pozostałych dwóch kategorii, analizując stosunek badanych do wartości kulturowych wspólnogrupowych (pozytywny – 31% i ambiwalentny – 31,9%), dostrzega się minimalną różnicę na korzyść ambiwalencji. Istotność związku między zmiennymi jest na poziomie ,005 (czyli na granicy uznania), co mimo wszystko pozwala mi wysunąć wniosek, iż pozytywny stosunek do wartości kulturo-

wych wspólnogrupowych ma związek z występowaniem społecznej współzależności typu komplementarnego.

Wykres 3. Występowanie komplementarności a stosunek badanych do wartości wspólnogrupowych



$N=290$; $\chi^2=10,745$; $df=2$; istotność ,005

Źródło: Badania własne.

Edukacja dla wspólnoty

W świetle różnych koncepcji wspólnot można przyjąć, że jej charakterystyczną cechą jest poczucie jedności. Jednakże nie oznacza to jednakowości zarówno jednostek, jak też działań przez nie podejmowanych, a wynika z faktu, że każdy „członek danego związku czuje się związany z czymś, co istnieje ponad nim i co nie mogłoby przetrwać, gdyby nie współobecność i współdziałanie innych jego członków”²⁰. Społeczna współzależność, która jest jednym z czynników przynależności jednostki do wspólnoty lokalnej, wymaga zaangażowania z jej strony. Każda forma zaangażowania może mieć różny stopień (wielkość), różny kierunek i różny wymiar. Stopień zaangażowania wyznaczony jest przez natężenie i osiągnięte efekty. Zaangażowanie o stałym natężeniu, zaangażowanie utrzymujące się oznacza dobrze wykonaną pracę,

²⁰ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, cyt. wyd., s. 139.

ale nie zawiera w sobie wartości dodanej. Zaangażowanie efektywne to wysiłek wykraczający poza założone cele, a więc wzbogacony o wartość dodaną²¹. Współczesność z całym zestawem haseł, które ją opisują, bez względu na to, czy traktowana jest jako zagrożenie, czy też wyzwanie, zmusza wszystkich uczestników procesu edukacji do zaangażowania efektywnego. Uważam, że wartość dodana w edukacji powinna odnosić się do zmiany jakości wzajemnych relacji podmiotów procesu edukacji oraz zmiany jakości relacji ze środowiskiem zewnętrznym, które – jak wiadomo – wywiera znaczący wpływ na edukację. Zmiana jakościowa relacji pomiędzy jednostką a jej środowiskiem społecznym, którą dostrzegam w konieczności wykorzystania potencjału społeczno-kulturowego przestrzeni lokalnej, przynosi „korzyści” jednostce, konkretnej społeczności lokalnej, społeczeństwu. Kreowanie „człowieka działającego”, który na podstawie wiedzy o sobie ustala hierarchię potrzeb, zasady życia, kierunek podejmowanych działań i jest świadomy współzależności między swoimi oczekiwaniami a społecznymi warunkami ich realizacji, powinno wyznaczać cele współczesnej edukacji.

Bibliografia

- Ahlbrant R. S., Cunningham J. V., *A New Public Policy for Neighborhood Preservation*, Praeger 1979, New York.
- Anderson B., *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków 1997, Znak.
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Stanford, California 1994, Stanford University Press.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, Scholar.
- Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa 2007, WN PWN.
- Bokszański Z., *Tożsamość interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź 1989, Wyd. UŁ.
- Brodie E., Cowling E., Nissen N., Elias Paine A., Jochum V., Warburton D., *Understanding Participation. A Literature Review*, London 2009, National Council for Voluntary Organisations.
- Glynn T. J., *Psychological Sense of Community: Measurement and Application*, "Human Relations" 1981, No. 34.

²¹ L. A. Witt, K. M. Kacmar, M. C. Andrews, *The Interactive Effects of Procedural Justice and Exchange Ideology on Supervisor-Rated Commitment*, "Journal of Organizational Behavior" 2001, Vol. 22, s. 505–515, tłum. wł.

- Glynn T. J., *Sense of Community*, "Journal of Community Psychology" 1986, Vol. 14, Issue 4.
- MacIntyre A. Ch., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa 1996, WN PWN.
- Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, Warszawa 2008, WN PWN.
- Marody M. (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa 2002, 2004, Scholar.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004, Scholar.
- Morris P., *Community Beyond Tradition*, w: P. Heelas, S. Lash, P. Morris (red.), *Detraditionalization. Critical Reflection on Authority and Identity*, Oxford 1996, Blackwell Publishers.
- Piekarski J., *Warunki uczestnictwa społecznego – pytanie o perspektywę pedagogiki społecznej*, w: B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, Katowice 2007, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania.
- Pilch T., *Od wspólnoty do osamotnienia*, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010, Wyd. UŁ.
- Sadowski A., *Socjologia pogranicza*, w: A. Sadowski (red.), *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, Białystok 1995, Wyd. Ekonomia i Środowisko.
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice 2007, Wyd. UŚ.
- Szczurek-Boruta A., *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, Wyd. Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A., *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne t. XXI” 2013, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Taylor Ch., *Cross Purposes: the Liberal-Communitarian Debate*, w: N. Rosenblum (red.), *Liberalism and the Moral Life*, Cambridge Mass 1989, Harvard University Press.
- Tönnies F., *Wspólnota i Stowarzyszenie*, Warszawa 1988, PWN.
- Witt L. A., Kacmar K. M., Andrews M. C., *The Interactive Effects of Procedural Justice and Exchange Ideology on Supervisor-Rated Commitment*, "Journal of Organizational Behavior" 2001, Vol. 22.

Summary

In the situation of cultural differentiation of many contemporary environments, social interdependence and the complementary nature of activities undertaken by the individual towards the group requires references to the cultural landscape of the place in which the individual functions. Culture does not only indicate the range of values which guide the individual in activity but also indicates the quality of social communication. The following questions are raised in this context: Can communities be mentioned at all these days? How contemporary

communities should be defined? Is the complementary nature of activities concerning the diversified place possible in culturally differentiated local environments? An attempt at answering these questions is the motif determining the course of narration in this article.

Key words: individualization, concepts of community, culturally differentiated environment, social activeness

Translated by Agata Cienciola

NOTA O AUTORZE

Jolanta Muszyńska – doktor, adiunkt w Katedrze Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, członek Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Joanna Augustyniak

Działalność edukacyjna na rzecz wspierania integracji społeczno-kulturowej mieszkańców Koszalina

Wstęp

Dynamiczny rozwój technologiczny, postępująca cyfryzacja, migracje i narastające w związku z tym zjawisko wielokulturowości spowodowały znaczące i nieodwracalne zmiany w sposobie życia i funkcjonowania ludzi na całym świecie, w tym również w Polsce. Dziś wielokulturowość jest faktem niezaprzeczalnym, to cecha charakterystyczna współczesnych społeczeństw, a edukacja międzykulturowa to odpowiedź na to zjawisko, to sposób na podjęcie działań zmierzających do pełnego wykorzystania tej różnorodności jako bogactwa. Faktem jest, iż proces kumulowania dorobku wspólnot ludzkich na różnych obszarach w różnorodnej postaci (tj. swoista mowa, zachowania, wartości, wierzenia itd.) kształtowały pewną odrębność kulturową społeczeństw na świecie. Zatem od początków ludzkości mówimy o świecie wielu kultur, które zakorzeniały się w określonej społeczności terytorialnej, ulegały nieustannym przeobrażeniom, nadając jej specyficzny charakter. Stąd wielokulturowość nie jest zjawiskiem nowym, a ciągle ewoluującym, zmieniającym się w wyniku wzajemnych kontaktów międzyludzkich czy przemieszczaniem się ludzi¹. Proces globalizacji skomplikował tę sytuację i wywołał konieczność dokonania znaczących zmian – przyjęcia podejścia międzykulturowego, zmierzającego do zbliżenia zbiorowości żyjących obok siebie, skłaniania ich do podejmowania prób interakcji i integracji. Polska staje się coraz

¹ J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 47.

bardziej wielokulturową społecznością. Za sprawą postępu cywilizacyjnego jesteśmy jednym z elementów szerszej zbiorowości, takiej jak chociażby Unia Europejska. Przygotowanie na kontakt z Innym to kluczowe zadania współczesnych czasów także w mniejszych miastach, takich jak Koszalin, które nadal pozostają monokulturowe. Artykuł ten jest zatem próbą zaprezentowania działań edukacyjnych i ogólnospołecznych podejmowanych w Koszalinie, nastawionych na integrację społeczno-kulturową wszystkich mieszkańców tego miasta i przygotowujących na kontakty z Innym/Obcym.

Koszalin – miasto wielu kultur?

Polska jako członek Unii Europejskiej, zwłaszcza po 2004 roku, stała się krajem nie tylko emigracyjnym, ale i imigracyjnym. Liczba imigrantów w Polsce sięga obecnie, według danych szacunkowych, nawet miliona osób. Oficjalnie podaje się, że na terenie RP legalnie przebywa około 97 tys. imigrantów, natomiast Urząd do spraw Cudzoziemców oszacował, że kolejnych 50–70 tys. to osoby przebywające nielegalnie². Jednocześnie organizacje pozarządowe, przy okazji Światowego Dnia Uchodźcy 30.06.2011 roku, liczbę imigrantów nieudokumentowanych szacowały na 40–400 tysięcy. W związku z tym wydaje się, że po uwzględnieniu różnych rodzajów pobytu liczba nowych imigrantów może sięgać pół miliona. Łącznie ze starymi mniejszościami narodowymi i etnicznymi czyni to grupę milionową. Wszystkie dane wycinkowe wskazują, że w Polsce stopniowo przybywa obcokrajowców, zwłaszcza ekonomicznych, którzy poszukują pracy i prowadzą własną działalność gospodarczą. Przybywa też studentów zagranicznych i dzieci cudzoziemskich³. Jednakże zdecydowana część imigrantów osiedla się w dużych miastach, takich jak Warszawa, Poznań, Wrocław, lub przygranicznych, takich jak Szczecin, Białystok, Cieszyń i inne. Taka sytuacja wymusza niejako podejmowanie w tych miejscach działań zmierzających do integracji mieszkańców, zróżnicowanych pod względem pochodzenia, odmiennego wyznania, tradycji itd.

² Urząd do spraw Cudzoziemców. Statystyki. Dane liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2010 r., <http://www.udsc.gov.pl/files/statystyki/> (30.01.2014).

³ A. Paszko, *Imigranci w Polsce*, 3–4, <http://inforeigner.rajaska.info/?m=46&a=1&l=pl&p=1> (1.02.2014).

Koszalin jest miastem liczącym nieco powyżej 100 tys. mieszkańców, marginalnie zamieszkiwanym przez cudzoziemców. Stanowią oni nieco powyżej 1% całej społeczności⁴, z czego największą zamieszkiwaną na tym terenie mniejszością narodową są Ukraińcy, z których około 600 osób mieszka w samym Koszalinie, a 1000 w powiecie koszalińskim⁵. Inne mniejszości, tj. niemiecka i romska, stanowią niemalże niezauważalny odsetek. Koszalin leży w północnej części Polski, nie sąsiaduje z innymi państwami czy grupami etnicznymi. W związku z tym można określić go jako miasto monokulturowe. Jest przykładem miasta, którego umiejscowienie terytorialne, polityka czy zamieszkiwane grupy społeczne bezpośrednio nie wymuszają zachowań międzykulturowych, integracyjnych i postaw tolerancji wobec Innego czy posiadania kompetencji międzykulturowych. Powstaje pytanie, czy ten fakt sprawia, że są to kompetencje tutaj niepotrzebne. Przynależność do dużej grupy wielonarodowej, jaką jest Unia Europejska, postępująca cyfryzacja, a tym samym rozwój systemów komunikacyjnych i informatycznych, wzmożone ruchy migracyjne, szczególnie z mniejszych miast, takich jak Koszalin, obligują społeczeństwo do określonych zachowań, sprzyjających poszanowaniu własnych i obcych wzorców kulturowych, religii, obyczajów i sposobu myślenia.

Integracja społeczno-kulturowa mieszkańców Koszalina – przykłady dobrych praktyk

Jednym z przykładów integracji społeczności lokalnej Koszalina, który ma także istotny wymiar edukacyjny, jest organizowany corocznie **Festiwal Ukraińskich Zespołów Dziecięcych**. W roku 2013 odbyło się już 38. spotkanie. Jest to wydarzenie będące dwudniowym cyklem spotkań integracyjnych i przedstawień muzycznych. Biorą w nim udział zespoły dziecięce z całego kraju, działające przy ukraińskich szkołach podstawowych i gimnazjach oraz punktach nauczania języka ukraińskiego. Celem jest nie tylko propagowanie kultury ukraińskiej, ale i umacnianie więzi i stosunków między mieszkańcami sąsiednich państw. Podczas spotkania artyści ze szkół (dzieci i młodzież) prezentują ukraiński śpiew, muzykę, taniec, małe formy teatral-

⁴ *Ludność, ruch naturalny i migracje w województwie zachodniopomorskim w 2010 r.*, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Szczecin 2011, s. 121.

⁵ Dane na podstawie statystyk Związku Ukraińców w Polsce – oddział w Koszalinie.

ne, kabaret czy prace plastyczne⁶. To jeden z największych tego typu projektów w Polsce, który organizowany jest przez mniejszości narodowe i ma na celu propagowanie regionalnej wielokulturowości.

Kolejnym przykładem działań integracyjnych jest inicjatywa pt. **Spotkania Kultur**. Jest to przedsięwzięcie, podczas którego odbywają się koncerty zespołów reprezentujących kultury: polską, romską, niemiecką oraz ukraińską, połączone z prezentacją rękodzieła oraz degustacją potraw narodowych. Głównym celem jest przybliżenie społeczeństwu kultury i tradycji mniejszości narodowych zamieszkujących region koszaliński oraz kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego, otwartego na odmienności narodowe i kulturowe⁷. W 2013 roku odbyło się już 8. spotkanie z tego cyklu.

Innym cyklicznym wydarzeniem jest **Festiwal Młodzieży Euroregionu Pomerania**, który swoją historią sięga roku 1996. Co roku naprzemiennie raz po stronie polskiej, a raz po niemieckiej na festiwal przyjeżdżają młodzi ludzie z trzech krajów: Niemiec, Szwecji i Polski, tworzących wspólny Euroregion Pomerania. Pomerania to nazwa krainy położonej nad morzem, która określa przede wszystkim ludzi, których łączy morze. Podczas trzech dni festiwalowych młodzież mieszkająca w euroregionie Pomerania ma okazję zaprezentować swoje umiejętności artystyczne i sportowe, a jednocześnie dochodzi do nawiązywania interakcji międzykulturowych. Festiwal stwarza doskonałe warunki do pozbycia się uprzedzeń oraz uczy wzajemnego szacunku i akceptacji. Ideą przewodnią jest zacieśnianie współpracy młodzieży w rejonie przygranicznym⁸.

W ramach edukacji regionalnej, która stanowi część edukowania ku międzykulturowości⁹, organizowany jest przez Dział Etnograficzny Muzeum w Koszalinie **Jarmark Jamneński** – plenerowa forma prezentacji kultury, sztuki ludowej i rękodzieła, ale również atrakcyjna forma popularyzacji i upowszechniania folkloru. Każdego roku organizowane są cztery spotkania: trzy w sezonie letnim (czerwiec, lipiec i sierpień) oraz w grudniu, przed świętami Bożego Narodzenia. Każdemu z nich towarzyszą występy zespołów

⁶ <http://www.strefaimprez.pl/koszalin/xxxviii-festiwal-ukrainskich-zespolow-dzieci-cyich-koszalin-2013-163114> (25.01.2014).

⁷ <http://www.powiat.koszalin.pl/pl/aktualnosci/-spotkanie-4-kultur-1216> (23.01.2014).

⁸ <http://www.fmep.koszalin.pl/festiwal> (23.01.2014).

⁹ S. Kaczor, T. Z. Sarleja (red.), *Edukacja dla Interkulturowości*, Warszawa–Radom 2009, WN ITE – PIB, s. 74.

folklorystycznych. Stałymi uczestnikami jarmarków są koszalińscy kolekcjonerzy, wyrobnicy, artyści, prezentujący coraz to nowe techniki, formy i dziedziny sztuki o ludowych tradycjach, oraz artyści z województw ościennych: pomorskiego i wielkopolskiego. Podczas Jarmarku można nie tylko obejrzeć, zakupić, ale i własnoręcznie wykonać elementy kultury ludowej.

Międzykulturowe i wielokulturowe działania edukacyjne podejmowane przez koszalińskie instytucje szkolne

Zetknięcie się z inną kulturą, zwłaszcza na własnym terenie, często prowadzi do ujawnienia zakorzenionych stereotypów i uprzedzeń, będących uproszczonym obrazem grupy ludzi, którym przypisujemy określone cechy psychologiczne. Stereotypy nabywane są już w procesie socjalizacji i przekazywane z pokolenia na pokolenie w domu rodzinnym i – co najważniejsze – często także w szkole. Mogą one prowadzić do uprzedzeń, a następnie dyskryminacji, dlatego międzykulturowość stawia przed zbiorowościami pewne zadania – należy wypracować zrozumienie i akceptację dla „inności”, unikać stereotypów, burzyć mury i budować międzykulturowe porozumienia. W tym celu niezbędna jest edukacja międzykulturowa, która „ma służyć, nie »byciu obok«, ale wzajemnemu zbliżeniu – integracji. Dodać należy – integracji bez jawnego czy ukrytego programu dominacji jednej z grup”¹⁰. Jej skutkiem ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków¹¹. Zadanie tej edukacji polega m.in. na budowaniu społeczeństwa międzykulturowego oraz kultury międzykulturowej poprzez dostarczanie wiedzy oraz kształcenie umiejętności niezbędnych i pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego¹². W związku z tym w wielu miastach czy szkołach organizowane są projekty zmierzające do edukowania ku tolerancji i wzajemnego poszanowania odmienności kulturowej. Możli-

¹⁰ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ, s. 26.

¹¹ P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 39.

¹² P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości* (wersja elektroniczna), Bydgoszcz 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 63–64.

na tutaj przywołać np. projekt *Edukacja dla integracji* Stowarzyszenia Willa Decjusza, tworzenie szkół i przedszkoli wielokulturowych, wydarzenia kulturalne organizowane przez miasta, programy dla szkół i przedszkoli, np. *W kręgu kultury islamu*¹³, autorski program *Ku tożsamości międzykulturowej* wypracowany przez zespół J. Nikitorowicza¹⁴, kampania *Za Różnorodnością. Przeciw Dyskryminacji*, która zakłada wzrost świadomości społecznej oraz rozpowszechnianie zagadnień związanych z dyskryminacją oraz korzyści płynących z różnorodności¹⁵. Inną kampanią walczącą z nietolerancją i promującą różnorodność europejskich kultur, tradycji i stylów życia jest *Każdy Inny – Wszyscy Równi*¹⁶. Poza tym programy *Socrates-Comenius*, których celem jest między innymi wymiana młodzieży szkolnej, filmy podejmujące tematykę zróżnicowania kulturowego, etnicznego, np. *Niebieskoocy*¹⁷, *Połowa mnie*¹⁸, *Integracja w Polsce*¹⁹, projekt *Małopolska Wielu Kultur*, projekt *Wielokulturowa Europa*²⁰ i wiele innych.

W Koszalinie także podejmowane są podobne inicjatywy, chociaż zdecydowanie w mniejszym wymiarze. Jednym z przykładów jest udział uczniów w **Festiwalu Francuskojęzycznych Teatrów Szkół Średnich**. Jest to idealna okazja do obejrzenia występów młodzieży ponadgimnazjalnej z Polski i z zagranicy oraz ich zmagania z językiem francuskim i kulturą frankofońską. Dzięki uczestnictwu w tego typu projektach uczniowie poznają kulturę francuską i lepiej rozumieją własną. Również do uczniów szkół ponadgimnazjalnych skierowany jest **Ogólnopolski Konkurs Wiedzy o Unii Europejskiej Gwiazdny Krag**, w którym biorą udział koszalińscy uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. Jego celem jest propagowanie idei zjednoczonej Euro-

¹³ Więcej na <http://www.arabia.pl/content/view/288549/2/> (14.01.2014).

¹⁴ Program jest przedstawiony w książce: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007, GWP, s. 104–200.

¹⁵ Więcej na <http://www.stopdiscrimination.info/611.0.html> (14.01.2014).

¹⁶ Więcej na <http://www.innirowni.vdl.pl/kampania.html> (24.01.2014).

¹⁷ Film prezentujący warsztaty Jane Elliott związane z tematyką dyskryminacji.

¹⁸ Reż. Justyna Tafel (2007).

¹⁹ Film edukacyjny dla cudzoziemców, Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2009 (film jest dostępny online w serwisie YouTube).

²⁰ Więcej na: <http://www.wns.amu.edu.pl/instytut.php?v1=8&v2=1&v3=1&v2=3&v3=563> (21.01.2014).

py wśród młodzieży na terenie Rzeczypospolitej Polskiej²¹. Poza tym Regionalne Centrum Informacji Europejskiej corocznie realizuje na terenie miasta Koszalina cykl edukacyjny *Bliżej Europy*, adresowany do młodzieży różnych typów szkół. Edycja w 2009 roku odbyła się pod hasłem *5 lat Polski w Unii Europejskiej, 5 lat Koszalina w Unii Europejskiej*. Celem spotkań było przybliżenie młodzieży koszalińskich szkół ponadgimnazjalnych zmian w środowisku lokalnym, mieście i kraju wynikających z członkostwa w Unii Europejskiej²².

Dodatkowo w ramach realizacji zadań edukacji międzykulturowej kilka koszalińskich szkół, przedszkoli i uczelnia podejmują takie inicjatywy jak np. Europejski Dzień Języków Obcych, w ramach którego uczniowie po wylosowaniu jednego z wybranych krajów europejskich przygotowują kilkunastominutową scenkę i przebierają się w barwy narodowe tego państwa. Prym w tego typu inicjatywach wiecie **Gimnazjum nr 7 im. Konstytucji 3 maja w Koszalinie**, którego uczniowie uczestniczą w corocznej wymianie młodzieży polsko-niemieckiej, dzięki której poznają się, porównują szkoły w Polsce i w Niemczech, przeciwdziałają stereotypom i uprzedzeniom; poznają swoje kultury i dziedzictwo narodowe, poprzez realizację wspólnych zadań, udział w zawodach sportowych, wycieczkach kulturalnych itp. Poza tym szkoła w ramach programu *Socrates-Comenius* odwiedza i gości na warsztatach fotograficznych (*Comenius Photo Project*) nauczycieli i uczniów z takich państw, jak: Portugalia, Włochy, Hiszpania, Grecja i Turcja. Młodzież prowadzi wideokonferencje z uczniami i nauczycielami z tych krajów, ucząc się języków obcych i kultury innych krajów, zarówno europejskich, jak i tych spoza Europy²³.

W ramach szerzenia idei międzykulturowości zespół pracowników Instytutu Technologii i Edukacji Politechniki Koszalińskiej prowadzi zainicjowany cykl nieodpłatnych warsztatów społeczno-kulturowych skierowanych do gimnazjalistów, związanych z tematyką edukacji międzykulturowej i społecznej. Celem spotkań jest przeciwdziałanie powstawaniu i funkcjonowaniu stereotypów i uprzedzeń oraz budowanie postaw tolerancji wśród młodzieży. Zajęcia odbywają się w formie 90-minutowych spotkań, na których realizowane

²¹ http://www.fsd.pl/content.php?sid=b3ffd819b7bddbe913ad5d7219249e92&tr=cl&cms_id=186&p=&lang=pl (3.02.2014).

²² http://www.rcie.koszalin.pl/ar_2012.html (3.02.2014).

²³ <http://gimnazjum7.koszalin.pl> (22.01.2014).

scenariusze związane m.in. z tematyką tolerancji, stereotypów, dyskryminacji, mniejszości narodowych w Polsce, kształtowania tożsamości lokalnej, europejskiej, kulturowej itp. Projekt jest aktualnie w fazie realizacji pierwszych spotkań, organizowanych we wspomnianym Gimnazjum nr 7 w Koszalinie, z którym Politechnika Koszalińska aktywnie współpracuje. Przykładem takiej współpracy są również cykliczne warsztaty fotograficzne Student–Gimnazjalista, których rezultatem była międzynarodowa wystawa fotograficzna organizowana na terenie Politechniki Koszalińskiej.

Innym godnym uwagi przykładem włączania elementów edukacji wielo- i międzykulturowej do działalności edukacyjnej i wychowawczej są działania nauczycieli i dyrekcji Przedszkola nr 10 im. Misia Uszatka w Koszalinie. W roku szkolnym 2012/2013 celem przedszkola było włączenie elementów pedagogiki międzykulturowej w proces kształtowania osobowości dziecka w wieku przedszkolnym. W ramach tego celu podjęto wiele działań, z których do najciekawszych należą: tydzień indiański pod hasłem *Miś Uszatek na Dzikim Zachodzie*, tydzień afrykański pod hasłem *Afryka – Czarny Ląd*, podczas których dzieci wraz z patronem – Misiem Uszatkiem – poznawały różne kraje i kontynenty świata, w tym ich kulturę, stroje, obyczajowość, styl życia, obrzędy i tradycje świąteczne. Ponadto przedszkole realizuje Program Kształtowania Wrażliwości na Odmienność *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej* oraz uczestniczy w różnorodnych konkursach lokalnych i ogólnopolskich, w tym w konkursie plastycznym pt. *Dzieci z różnych stron świata*.

Zakończenie

Dziś człowiek jest już nie tylko obywatelem własnego państwa, ale i obywatelem Europy, a nawet idąc dalej – obywatelem świata. J. Nikitorowicz podkreśla, że „społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe”²⁴. Jest to zjawisko, którego nie jesteśmy w stanie zatrzymać, a które wymusza niejako potrzebę integracji z ludnością z różnych części globu. Polska traktowana jest nadal jako państwo monokulturowe, które nie boryka się z problemem wielokulturowości, choć jak już zostało wspomniane, zamieszkuje tu około miliona cudzoziemców, w tym dziewięć mniejszości narodowych i cztery

²⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 57.

mniejszości etniczne²⁵. Wypowiedzi cudzoziemców w badaniach CBOS wielokrotnie wskazują, że Polacy nie są tolerancyjni dla inności kulturowej, nie są otwarci na nowe/inne²⁶. Czy możemy zatem powiedzieć, że skoro nie dotyczy nas problem wielokulturowości, jesteśmy zwolnieni z edukowania ku międzykulturowości? Oczywiście, nie. Globalizacja świata powoduje, że kontakt z człowiekiem z drugiej części globu jest bardzo łatwy i często nieuchronny, nawet w mniejszych miastach. Zatem priorytetem jest edukowanie zwłaszcza dzieci, młodzieży i przygotowanie ich do życia w świecie globalnym. Inicjatywy, które podejmowane są w Koszalinie, wydają się zróżnicowane i dążące do tego właśnie celu. Jednakże życzeniem byłoby, aby idąc tym wzorem, tego, co już jest, mnożyły się takie właśnie działania. Niezmiernie ważne jest także, aby szkoły były żywo zaangażowane w proces edukowania międzykulturowego, dlatego też moim zdaniem idealne byłoby wprowadzenie do szkół obowiązkowego przedmiotu edukacja międzykulturowa, który umożliwiałby realizację w jego ramach najróżniejszych działań zapewniających wykształcenie własnej tożsamości kulturowej i poczucia przynależności, a także przygotowanie na obecność Innego/Obcego, gdyż to jego brak wywołuje nietolerancję i strach przed innością.

Bibliografia

- Grzybowski P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości* (wersja elektroniczna), Bydgoszcz 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski P., *Edukacja międzykulturowa*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kaczor S., Sarleja T. Z. (red.), *Edukacja dla Interkulturowości*, Warszawa–Radom 2009, WN ITE – PIB.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Toruń 2011, Wyd. Adam Marszałek.
- Ludność, ruch naturalny i migracje w województwie zachodniopomorskim w 2010 r.*, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Szczecin 2011.

²⁵ GUS, Narodowy Spis Powszechny 2012.

²⁶ CBOS, *Praca cudzoziemców w Polsce. Komunikat z badań*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej 2010.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Nikiorowicz J., *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

Paszko A., *Imigranci w Polsce*, <http://inforeigner.rajska.info/?m=46&a=1&l=pl&p=1>.

Urząd do spraw Cudzoziemców. Statystyki. Dane liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2010 r., <http://www.udsc.gov.pl/files/statystyki/>.

<http://www.strefaimprez.pl/koszalin/xxxviii-festiwal-ukrainskich-zespolow-dzieciacych-koszalin-2013-163114>.

<http://www.powiat.koszalin.pl/pl/aktualnosci/-spotkanie-4-kultur-1216>.

<http://www.fmep.koszalin.pl/festiwal>.

http://www.fsd.pl/content.php?sid=b3ffd819b7bddbe913ad5d7219249e92&tr=cl&cms_id=186&p=&lang=pl.

http://www.rcie.koszalin.pl/ar_2012.html.

Summary

The human world has always been diverse and multicultural, but the globalization, digitization and associated phenomena, such as migration, this multiculturalism is today almost palpable. Skills positive use of this fact teaches intercultural education and hence any action on a massive but separate aimed at socio-cultural integration of people living in one space. Such efforts are undertaken on a large scale are already in communities with a large diversity of ethnic, national or religious, but often in monoculture cities such actions are not yet implemented. Therefore, the article outlines the initiatives of social, addressed to all residents, and educational projects in schools and kindergartens taken in Koszalin, exemplifying the city monocultural.

Key words: social initiatives and educational projects for the socio-cultural integration, Koszalin – the city monocultural

Translated by Joanna Augustyniak

NOTA O AUTORZE

Joanna Augustyniak – doktor nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki. Prowadzi aktywną działalność naukową w ośrodkach naukowych w Polsce i w Irlandii. Adiunkt Politechniki Koszalińskiej. Zainteresowania naukowe: problemy adaptacji dzieci polskich emigrantów do warunków życia i edukacji w krajach emigracji, szczególnie w Irlandii; re-emigracja polskich dzieci i młodzieży szkolnej; zagadnienia edukacji wielo- i międzykulturowej.

Beata A. Orłowska

Środowisko lokalne jako miejsce międzykulturowego uczenia się

Wstęp

We współczesnym świecie można zaobserwować wielość i różnorodność zmian, jakie zaistniały w ciągu ostatnich stu lat. Zmiany te są związane nie tylko z rozwojem cywilizacji, ale również z przemieszczaniem się ludzi. Poza ruchami migracyjnymi „skurczenie się” świata spowodowało zbliżenie się do siebie ludzi różnych narodowości. Ale jest to tylko jedna ze stron wizji współczesnej wielokulturowości. Drugą stronę stanowią miejsca, w których żyją ludzie, którzy mają różne pochodzenie. Często też znaleźli się tam nie z własnej i nieprzymuszonej woli. Współistnienie na jednym terenie wielości i różnorodności może dać pozytywny obraz, jeśli społeczność potrafi żyć i działać wspólnie. Patrząc z perspektywy krajów bardzo zróżnicowanych kulturowo, jak np. Stany Zjednoczone, Kanada czy Australia, będziemy mieć inną perspektywę problemu niż w przypadku krajów uchodzących za monolity kulturowe (jak np. Korea)¹.

Pojęcie „środowiska”

Próbując dokonać analizy znaczenia środowiska lokalnego dla procesu międzykulturowego uczenia się, warto jest odwołać się do teorii ekosystemu społecznego. Za twórcę koncepcji ekosystemu społecznego uważa się Juliana

¹ Zob. C. Ward, S. Bochner, A. Furnham, *The Psychology of Culture Shock*, Routledge 2001, Hove.

Rappaporta². Autor podkreśla, że jest to nic innego, jak pewien specyficzny układ trwałych zależności życiowych. Zostały one stworzone na określonym terytorium i powiązane z zamieszkującymi na tym terytorium ludźmi. Stanisław Kowalik zwraca przy tym uwagę, że „istnienie ekosystemu społecznego jest warunkiem koniecznym tego, aby mogła powstać społeczność lokalna. Warunek konieczny nie oznacza, że jest on wystarczający – aby ekosystem społeczny mógł przekształcić się w społeczność lokalną, musi on zostać rozpoznany przez jego mieszkańców jako szczególna wartość”³. Takie podejście sugeruje, że tworzenie się społeczności lokalnych musi trwać w czasie, a ludność wchodząca w skład tej społeczności musi uświadomić sobie, że otoczenie, w którym zamieszkuje, ma dla niej znaczącą wartość.

Na złożoność pojęcia „środowiska” zwrócił też uwagę Andrzej Radziejwicz-Winnicki, który podkreśla, że „w pedagogice społecznej jednakże pojęcie środowiska stanowiło i nadal stanowi ważną kategorię pojęciową, postrzeganą najczęściej jako teoria i praktyka pracy społecznej. Oznaczało ono przestrzeń, w obrębie której realizowane są cele wychowania za pomocą różnych form oddziaływań (np. oświatowych, socjalnych, kulturowych). Określało zarazem zasady zachowania się człowieka w danym środowisku (filozofia i pragmatyka zachowania się), upatrując w siłach społecznych oczekiwanej podmiotowości i pewnego typu oddolnych inicjatyw w sferze organizacji, przekraczania wszelkich limitów bądź ograniczeń postępu w dziedzinie egalitaryzmu społecznego, masowej i powszechnej edukacji, poprawy warunków rozwojowych. Postrzeganie powyższego paradygmatu nauki zaangażowanej w ujęciu Heleny Radlińskiej staje się aktualne zarówno w okresie istnienia zaborów na terenie państwa polskiego, jak i obecnie w warunkach zmiany społecznej”⁴.

Dokonano przeglądu 94 definicji społeczności lokalnej. Podczas procesu poszukiwania wspólnych cech okazało się, że aż 69 definicji zawierało w sobie trzy zasadnicze cechy podstawowe: „1) istnienie interakcji społecznych,

² Zob. J. Rappaport, *Community Psychology. Values, Research and Action*, New York 1977, Holt, Rinehard and Winston.

³ S. Kowalik, *Społeczność lokalna a kultura regionalna*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, WN PWN, s. 28.

⁴ A. Radziejwicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 153.

2) wyodrębnione terytorium, 3) wspólne więzi łączące mieszkańców tego terytorium”⁵.

Na tym tle wyłoniło się ważne zagadnienie, które podkreśla, że „miejsce i walory edukacji środowiskowej zostają niezmiennie tak w przeszłości, jak i obecnie – twierdzi Mikołaj Winiarski – dostrzegając wagę problematyki (a zarazem zadania kierowane pod adresem współczesnej pedagogiki społecznej w najszerszej skali ogólnoswiatowej, węższej (krajowej) – jak i lokalno-regionalnej (powiatowej) czy gminnej”⁶.

Analizując literaturę międzynarodową, widać wyraźnie, że „pojęcie środowiska – również w niemieckiej literaturze przedmiotu – nie straciło na pierwotnym znaczeniu. Podmiotowość jednostki jako cel naczelny nigdy nie osiąga stanu skończonego, statycznego. Tworzy się cały czas w rozgrywce ze środowiskiem. Podmiotowość staje się w tej interpretacji stałym zadaniem, kategorią teoretyczną i potencjałem zmiany, nie tyle w popularnej ongiś orientacji *na codzienność*, co w orientacji *na świat życia*”⁷.

Odnosząc się do polskiej pedagogiki, warto jest podkreślić, że często pojęcia „środowiska lokalnego” i „społeczności lokalnej” są przez wielu autorów stosowane zamiennie. Nie jest to słuszne, gdyż oba pojęcia, choć podobne, dotyczą nieco innych sfer. Obecnie przyjmuje się, że „społeczność lokalna to zbiór ludności danego, najczęściej małego terytorium. To także właściwości tego zbioru ludzi, a więc dziedzictwo historyczne, świadomość lokalnej jedności, system przekonań, wartości i dążeń. Uznane wzory zachowań, obyczaje, poczucie identyfikacji z innymi, społecznej, religijnej, zawodowej tożsamości oraz inne cechy i właściwości świadomości indywidualnej i zbiorowej”⁸.

Patrząc natomiast na kwestie rozumienia środowiska lokalnego, warto jest podkreślić, że posiada ono w sobie poza wymienionymi wyżej składnikami jeszcze „wyodrębnione terytorium, kompleks instytucji i organizmów społecznych działających na tym terytorium, placówki i urządzenia obsługi potrzeb materialnych i duchowych. W środowisku lokalnym mieści się więc nie tylko zbiorowość ludzka z jej cechami indywidualnymi i zbiorowymi, lecz

⁵ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Su–U, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 415 (hasło „środowisko lokalne”).

⁶ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, cyt. wyd., s. 154.

⁷ Tamże, s. 154.

⁸ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, cyt. wyd., s. 413.

także kościół lub kościoły, straż pożarna, wodociągi, drogi komunikacji, biblioteka, przychodnia zdrowia itp.”⁹.

W konsekwencji można stwierdzić, że pojęcie „środowiska lokalnego” mieści w sobie więcej i daje większe możliwości rozwojowe. Można więc przyjąć, że „środowisko lokalne to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i wykazujących gotowość do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa”¹⁰.

Warto jest na koniec podkreślić, że chyba najbardziej trafne będzie wskazanie na pewne charakterystyczne i specyficzne właściwości, które powinna zawierać koncepcja środowiska lokalnego, a są to:

- „niewielkie, względnie izolowane terytorium;
- bezpośrednia styczność przestrzenna ludzi, z poczuciem odrębności wobec innych;
- łączność psychiczna na gruncie wspólnoty tradycji, wartości, celów i uznanych autorytetów;
- istnienie zorganizowanego kompleksu instytucji i struktury zaspokajającej potrzeby życia i rozwoju;
- homogeniczność członków środowiska lokalnego; etniczna, kulturowa, zawodowa;
- poczucie aprobującego uczestnictwa i powszechnej identyfikacji;
- poczucie trwałości, stabilizacji i bezpieczeństwa”¹¹.

Ale co w sytuacji, gdy w środowisku lokalnym żyją różne grupy? Współcześnie, w wyniku działań globalizacyjnych, rozpoczął się proces, który zaczął mieć negatywny wpływ na kulturę regionalną. Stanisław Kowalik podkreśla, że „od pewnego czasu zamiast o globalizacji wolimy mówić o glokalizacji, czyli o procesie polegającym na wzajemnym wspomaganiu procesów globalizacyjnych i rozwoju regionalnego”¹². Jak wskazuje Tadeusz Pilch, w ten sposób „powstała specyficzna hybryda środowiska lokalnego i świata globalne-

⁹ Tamże, s. 413.

¹⁰ Tamże, s. 414–415.

¹¹ Tamże, s. 415.

¹² S. Kowalik, *Spółeczność lokalna a kultura regionalna*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, cyt. wyd., s. 21.

go”¹³. W konsekwencji oznacza to, że „kultura regionalna włączona w obszar kształtowania się świata globalnego lub świata koegzystujących i współpracujących ze sobą państw narodowych będzie miała coraz większe znaczenie dla życia pojedynczych ludzi. Zarazem pojedynczy ludzie mogą wywierać coraz większy wpływ na rozwój własnego regionu i jego kultury – przynajmniej możliwość taka zakładana jest w koncepcji globalizacji”¹⁴.

Analizując powyższe definicje, można więc przyjąć, że środowisko lokalne to „zorganizowany sposób życia niewielkiej grupy ludzi na określonej przestrzeni, ceniącej wspólny dorobek historyczny i kulturowy, posiadającej pewną ilość ważnych dla mieszkańców instytucji uczestniczących w zbiorowym życiu, którego celem jest zaspokojenie potrzeb. Społeczność lokalna uczestniczy w kulturze i informacji globalnej, jest pozbawiona poczucia izolacji i obcości wobec innych, zachowuje harmonię własnego świata wartości z wartościami uniwersalnymi, otwarta na świat zewnętrzny”¹⁵. Dopiero takie widzenie środowiska lokalnego daje szansę otwarcia się na międzykulturowe uczenie się.

Międzykulturowe uczenie się

By móc dokonać analizy przebiegu międzykulturowego procesu uczenia się w środowisku, trzeba najpierw dokonać prezentacji, czym jest środowisko wielokulturowe. Jak podkreśla Anna Kwiatkowska, „o tym, jak funkcjonuje takie społeczeństwo, decyduje mnóstwo różnych czynników. Między innymi istotna jest kompozycja grup kulturowych składających się na dane społeczeństwo (np. proporcja przybyszy w stosunku do gospodarzy, dystans kulturowy dzielący poszczególne grupy), jak również poziom rozwoju ekonomicznego danego państwa. Ogromne znaczenie ma polityka imigracyjna państwa przyjmującego, tworzenie rządowych programów akulturacyjnych,

¹³ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, cyt. wyd., s. 416.

¹⁴ S. Kowalik, *Społeczność lokalna a kultura regionalna*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, cyt. wyd., s. 22. Zob. R. Feuerstein, *Cultural Difference and Cultural Deprivation: Differentia Patterns of Adaptability*, w: N. Blechrodt, P. J. Drenth (red.), *Contemporary Issues in Cross-cultural Psychology*, Amsterdam 1991, Swets and Zeitlinger, s. 21–33; C. Oman, *The Policy Challenges of Globalization and Regionalism*, Paris 1996, OECD.

¹⁵ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, cyt. wyd., s. 416.

sponsorowanie kursów językowych, kursów zawodowych, ułatwienia w znalezieniu pracy, mieszkania, łatwość uzyskania obywatelstwa”¹⁶.

Proces uczenia się zajmuje obecnie podstawowe miejsce w procesie działalności człowieka. To w jego „toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”¹⁷. Rozumiany jest jako „modyfikacja zachowania się jednostki w wyniku jej dotychczasowych doświadczeń. W zależności od udziału świadomości i myślenia, nastawienia na określony cel, warunków i form wyróżnia się następujące typy uczenia się: zamierzone i mimowolne, mechaniczne (pamięciowe, metoda wielokrotnego powtarzania) i ze zrozumieniem, przez rozwiązywanie problemów i przez naśladownictwo”¹⁸.

Przyjmuje się, że „dla celów pedagogicznych szczególnie przydatna byłaby teoria obejmująca wszystkie rodzaje uczenia się (uczenie się wiadomości, nabywanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajeń, rozwijanie zdolności przekonań), jak i sposoby (uczenie się przez próby i błędy, naśladownictwo, uczenie się przez odkrywanie, przez działanie) oraz warunki uczenia się (wiek, środowisko, motyw, bodźce, zdolności) i jego rezultaty (przyrost wiedzy i sprawności, rozwój uzdolnień i postaw, transfer)”¹⁹. Udział tych wszystkich cech daje możliwość uczenia się międzykulturowego.

Proces międzykulturowego uczenia się może przebiegać na kilka sposobów i musi uwzględniać m.in. kształtowanie kompetencji międzykulturowych. Działanie takie jest możliwe tylko wtedy, kiedy istnieje sposobność obcowania co najmniej z dwiema kulturami. Bez wzajemnego poznania się, bez wzajemnych kontaktów nie ma możliwości nabycia kompetencji międzykulturowych. Dzięki wzajemnemu obcowaniu, poznawaniu się, swojej kultury, historii i dorobku przodków jesteśmy w stanie nabyć kompetencje międzykulturowe i w pełni uczestniczyć w procesie międzykulturowego uczenia się.

Zdaniem Aleksandry Hulewskiej „w świecie, w którym mamy do czynienia z wciąż rosnącą współzależnością między osobami a społecznościami

¹⁶ A. Kwiatkowska, *Spółeczeństwo wielokulturowe: kontakty międzykulturowe z perspektywy psychologicznej*, w: J. Królikowska (red.), *(Złudne) obietnice wielokulturowości*, Warszawa 2012, Wyd. UW, s. 133.

¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 416 (hasło „uczenie się”).

¹⁸ B. Milerski i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2000, WN PWN, s. 252 (hasło „uczenie się”).

¹⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, cyt. wyd., s. 416.

wywodzącymi się z różnych regionów geograficznych, zdolność do efektywnej komunikacji i współpracy z ludźmi z innych kultur nabiera szczególnego znaczenia”²⁰.

Zbigniew Nęcki jest zdania, że tylko dzięki aktywności komunikacyjnej człowieka możliwe jest porozumienie między poszczególnymi grupami zarówno na poziomie zachowań instrumentalnych, jak i interpersonalnych. Jednak pamiętać należy, że „jednym z głównych czynników determinujących skuteczność komunikacji między przedstawicielami odmiennych społeczności jest wzajemna gotowość do zrozumienia istoty istniejących odmienności”²¹.

Praktyczne przykłady międzykulturowego uczenia się w środowisku lokalnym

Żeby mówić o „prawdziwej” wielokulturowości, trzeba najpierw zdać sobie sprawę, czym ona jest. Rudolf Kalin i John Berry zwrócili uwagę, że można o niej mówić wtedy, „gdy członkowie różnych grup kulturowych mają silne poczucie dziedzictwa kulturowego i starają się chronić i podtrzymywać kulturę swoich przodków, wpisującą się trwale w ich tożsamość”²². Takie rozumienie poczucia dziedzictwa kulturowego daje szansę na podtrzymywanie tożsamości i przekazywanie jej kolejnym pokoleniom jako przedstawicielom grupy. Ale daje to też szansę na porozumienie między społecznościami wielokulturowymi w środowisku. Z takim działaniem mamy do czynienia m.in. w zachodniej Polsce, gdzie po II wojnie światowej i po zmianie granic na ziemie zachodnie trafiła ludność z południa i ze wschodu Polski. Różnorodność ta spowodowała, że ludzie ci, na początku nastawieni do siebie niezbyt przyjaźnie, rozpoczęli żmudny proces uczenia się siebie nawzajem i swojej kultury. Nie było to łatwe i trwało wiele lat. Łemkowie, którzy przybyli na ziemie zachodnie z Łemkowszczyzny, na początku byli negatywnie postrzegani

²⁰ A. Hulewska, *Kierowanie zespołami wielokulturowym: podstawowe problemy oraz strategie zaradcze*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, cyt. wyd., s. 296.

²¹ Tamże, s. 299.

²² R. Kalin, J. W. Berry, *Interethnic Attitudes in Canada: Ethnocentrism, Consensual Hierarchy in Reciprocity*, „Canadian Journal of Behavioural Science” 1996, No. 28, s. 253–261, (za:) A. Kwiatkowska, *Spółeczeństwo wielokulturowe: kontakty międzykulturowe z perspektywy psychologicznej*, w: J. Królikowska (red.), *(Złudne) obietnice wielokulturowości*, cyt. wyd., s. 133.

przez ludność już zamieszkującą ziemię zachodnie. Wynikało to m.in. z sytuacji społeczno-politycznej, w wyniku której przeprowadzona została przesiedleńcza akcja „Wisła”, a przybysze przedstawieni zostali jako wrogowie.

Na ziemiach zachodnich, w niesprzyjającej atmosferze, ludność łemkowska rozpoczęła proces budowania swojego „miejsca na ziemi” w nowym miejscu osiedlenia. Ze względu na zaistniałą sytuację niezbędne było porozumienie się z miejscową ludnością i rozpoczęcie procesu zarówno podtrzymywania, jak i przekazywania tożsamości kolejnym pokoleniom. Z drugiej strony jednak niezbędnym okazało się przybliżanie kultury i religii Łemków ludności zamieszkującej już tereny zachodnie, by mogła lepiej ich poznać, zrozumieć i nauczyć się żyć wspólnie. Nie było to zadanie łatwe, ale dawało szansę na nawiązanie współpracy i wspólne działanie na rzecz wspólnego środowiska lokalnego.

Duże znaczenie w środowisku odegrała działalność Stowarzyszenia Miłośników Kultury Łemkowskiej. Obecnie Stowarzyszenie nosi nazwę *Lemko Tower* (ze względu na swoją siedzibę w dawnej wieży ciśnieli). Szerokie spojrzenie na możliwości prowadzenia różnych działań na rzecz środowiska – nie tylko Łemków, ale całej społeczności – dało szansę na międzykulturowe uczenie się w zachodniej Polsce. Pierwszym pomysłem było stworzenie kapeli folkowej, która mogłaby być takim łącznikiem między przeszłością przodków a młodym pokoleniem, które urodziło się już na ziemiach zachodnich. Pierwszy koncert odbył się w 2003 roku i od tego czasu kapela folkowa *Lemko Tower*²³ gra nieprzerwanie, popularyzując muzykę łemkowską wśród kolejnych pokoleń. Obecnie znana jest już nie tylko w Polsce, ale również za granicą. Patrząc z perspektywy czasu, muzyka stała się istotnym elementem komunikacji międzykulturowej w środowisku. Dorobek zespołu, zaangażowanie wszystkich jego członków pokazują, że jest to obszar, który może stanowić pewną platformę międzykulturowego uczenia się. Warto tu wspomnieć, że chociażby w przypadku tego łemkowskiego zespołu pierwsza jego solistka nie była Łemkinią, a nawet nie miała żadnych korzeni łemkowskich²⁴.

²³ Szerzej na ten temat w artykule: B. A. Orłowska, *Kształtowanie łemkowskiej tożsamości kulturowej (na przykładzie zespołu Lemko Tower)*, w: G. Cyrana, E. Skorupska-Raczyńska (red.), *Język. Religia. Tożsamość*, t. II, Gorzów Wielkopolski 2008, PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim, s. 183–193.

²⁴ Szerzej na ten temat w artykule: B. A. Orłowska, *Muzyka jako obszar komunikacji międzykulturowej Łemków w środowisku lokalnym*, w: J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa 2013, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 162–182.

Tak więc działalność zespołu stała się pierwszym obszarem wzajemnego uczenia się Łemków i Polaków.

Ale działalność zespołu to tylko jedno z wielu przedsięwzięć, nad którym pracuje Stowarzyszenie. Do innych, które wpisują się w międzykulturowe uczenie się, należy m.in. coroczne organizowanie Watry (spotkania przy ognisku z tańcami i śpiewami), gdzie przy folkowej muzyce, zarówno tej młodej, jak i tej dawnej, bawią się wszystkie pokolenia i przedstawiciele wszystkich społeczności. Impreza ta stanowi istotny wkład w integrację całego środowiska lokalnego. Poza tym Stowarzyszenie organizuje różne projekty edukacyjne dla dzieci i młodzieży, zarówno na miejscu, jak też dzięki wsparciu wielu instytucji (w tym Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji), również warsztaty na Łemkowszczyźnie, na ziemiach przodków. To dzięki tym spotkaniom dzieci mogą bliżej poznać i zrozumieć historię swojej rodziny. W celu zachowania języka i podtrzymania tożsamości przodków prowadzona jest też działalność wydawnicza²⁵. Ostatnio został wydany *Mały Książe* A. de Saint-Exupéry'ego w języku łemkowskim.

Te i wiele innych działań pokazują, że międzykulturowe uczenie się jest możliwe, wymaga tylko chęci do współpracy obu stron. Tereny zachodniej Polski jako miejsce, gdzie spotyka się ludność o różnej tradycji i kulturze, o różnym dorobku i historii, dają możliwości międzykulturowego uczenia się, a prowadzone działania, szczególnie przez przedstawicieli mniejszości, przynoszą oczekiwane rezultaty.

Zakończenie

Środowisko lokalne stanowi istotną bazę dla procesów międzykulturowego uczenia się. W obecnym świecie, który nie jest już światem monokulturowym, lecz staje się często wielokulturowym środowiskiem, społeczność lokalna musi „nauczyć się” siebie nawzajem. Oczywiście nie jest to zadanie łatwe, a często nawet przysparza ludziom wielu problemów. Jednak bez podejmowania prób międzykulturowego uczenia się i bez poszukiwania ob-

²⁵ Szerzej na ten temat w artykule: B. A. Orłowska, *Rozwój działalności Stowarzyszenia Miłośników Kultury Łemkowskiej*, w: *Przedsiębiorczość szansą rozwoju regionu*, t. I, *Polityka wsparcia i kreowania przedsiębiorczości*, „Zeszyty Naukowe” nr 724, Szczecin 2012, WN US, s. 463–473.

szarów współpracy, które dają szansę na międzykulturowe uczenie się, życie w wielokulturowej społeczności byłoby bardzo trudno.

Bibliografia

- Feuerstein R., *Cultural Difference and Cultural Deprivation: Differentia Patterns of Adaptability*, w: N. Blechrodt, P. J. Drenth (red.), *Contemporary Issues in Cross-cultural Psychology*, Amsterdam 1991, Swets and Zeitlinger.
- Kalin R., Berry J. W., *Interethnic Attitudes in Canada: Ethnocentrism, Consensual Hierarchy in Reciprocity*, „Canadian Journal of Behavioural Science” 1996, No. 28, (za:) A. Kwiatkowska, *Społeczeństwo wielokulturowe: kontakty międzykulturowe z perspektywy psychologicznej*, w: J. Królikowska, (Złudne) obietnice wielokulturowości, Warszawa 2012, Wyd. UW.
- Kowalik S., *Społeczność lokalna a kultura regionalna*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, WN PWN.
- Kwiatkowska A., *Społeczeństwo wielokulturowe: kontakty międzykulturowe z perspektywy psychologicznej*, w: J. Królikowska (red.), (Złudne) obietnice wielokulturowości, Wyd. UW, Warszawa 2012.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2000, WN PWN.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Oman C., *The Policy Challenges of Globalization and Regionalism*, Paris 1996, OECD.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Su–U, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Orłowska B. A., *Kształtowanie łemkowskiej tożsamości kulturowej (na przykładzie zespołu Lemko Tower)*, w: G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska (red.), *Język. Religia. Tożsamość*, t. II, Gorzów Wielkopolski 2008, PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim.
- Orłowska B. A., *Muzyka jako obszar komunikacji międzykulturowej Łemków w środowisku lokalnym*, w: J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa 2013, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Orłowska B. A., *Rozwój działalności Stowarzyszenia Miłośników Kultury Łemkowskiej*, w: *Przedsiębiorczość szansą rozwoju regionu*, t. I, *Polityka wsparcia i kreowania przedsiębiorczości*, „Zeszyty Naukowe” nr 724, Szczecin 2012, WN US.
- Radzewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rappaport J., *Community Psychology. Values, Research and Action*, New York 1977, Holt, Rinehard and Winston.
- Ward C., Bochner S., Furnham A., *The Psychology of Culture Shock*, Routledge 2001, Hove.

Summary

In this article have noted role of the local environment in which the intercultural learning. It defined the concept of the environment and the local community. Article have show the essence of environmental education and its importance for intercultural learning. In the end of the quoted practical examples of intercultural learning in the local environment.

Key words: local environment, local community, local community, intercultural learning

Translated by E. Orłowska

NOTA O AUTORZE

Beata Anna Orłowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; dyrektor Akademickiego Centrum Badań Euroregionalnych (ACBE) pp. Instytutu Slawistyki PAN w Warszawie przy PWSZ im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. W ramach ACBE kieruje Pracownią Etnopedagogiki. Zainteresowania badawcze oscylują wokół badań nad wielokulturowością, kształtowaniem tożsamości kulturowej wśród mniejszości narodowych i etnicznych, procesem edukacji dzieci pochodzących z mniejszości narodowych i etnicznych. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Towarzystwa Historii Edukacji.

The case of Community Education Project in socially excluded Roma locality in Horní Suchá (Havířov, Czech Republic)

Definition of Community Education

The community education model of community work has been described as *“a significant attempt to redirect educational policy and practice in ways which bring education and community into closer and more equal relationship”*¹.

The community education, embracing schooling as well as adult education, tends to mean many things to many people.

At least these main strands in community education may be detected:

- 1) community (especially parental) involvement in children's education, even the day-to-day running of schools
- 2) the school is unifying force for, not just a social institution in the community (John Dewey)
- 3) the use of the school to help reconstruct society (Henry Morris – Village Colleges)
- 4) rather wider than the schools, a network of educational and social services, “the aim of community education is community development.

It is a social rather than an academic conception of education, one which is intended for all the people for their social life of work, leisure and citizenry” (Eric Midwinter defined it)².

¹ Por. Allen in K. Popple, *Analysing Community Work. Its Theory and Practice*, Buckingham, Philadelphia 1995, Open University Press, p. 63.

² A. Rogers, *Adults Learning for Development*, London 1992, Cassell, pp. 66–67.

In relation to adult education two main strands can be discerned in community education. On the one hand, community education may be seen as wider than adult education, embracing the formal, as well as the non-formal systems, seeking to mobilize all forms of education, especially the primary and secondary schools, into the service of whole community: hence the Village College and Community School movement, mainly in the rural areas, seeking to link the local community to governmental resources.

But rather later and more radical urban – based approach to community education emerged, more exclusively connected with adult education. This emphasized action by local community, the opposition of community and government, the utilization of resources which lie within the community itself rather than dependence on outside services³.

The less radical strand of community education draws a distinction between community education on the one hand and community work, community action and community development on the other hand.

Community education in this form attempts to use education (especially adult education) to support the local people in their efforts to play a positive role in issues which affect their daily lives. It seeks to do this through locally sited, integrated, issue-based programmes.

Community education of this variety takes community issues for its subject, leading to community action⁴.

Community education has been further analysed as having three “qualitatively different” ideologies: consensus, pluralism, and conflict⁵. Martin argues that the consensus or universal model is focused around the secondary school/community college, the pluralist or reformist model is linked to primary schools and their neighbourhoods, and the conflict or radical models is focused around working-class action.

The conflict or radical model shares with community development on emphasis on innovative, informal, political education, and has been greatly influenced by the Brazilian adult educator Paulo Freire⁶.

³ A. Rogers, *Adults Learning for Development*, op.cit., p. 67; A. Gojová, *Teorie a modely komunitní práce*, Ostrava 2006, ZSF OU.

⁴ A. Rogers, *Adults Learning for Development*, op.cit., p. 68.

⁵ Por. Martin in K. Popple, *Analysing Community Work. Its Theory and Practice*, op.cit., p. 63.

⁶ Ibidem, p. 63.

Community education generally takes place outside of institutions and responds to the notion of “community”. Community is a concept, that is difficult to define, but it can be broadly divided into three main areas of meaning:

- place – this is the most common meaning and refers to people living in a particular geographical community such as a neighbourhood or village;
- interest – this refers to people who share the same interest or activity such as community activists or environmentalists or members of the same religious or ethnic group;
- function – this refers to groups with the same profession, such as teachers, or the same role, such as community representatives, who acquire a common sense of identity despite not having the same physical locus⁷.

Many authors have critiqued the concept of “neighbourhood as a community” (e.g. Harvey, 1989, Williams, 1993) because if community is constructed mainly as a place this obscures the ways in which class-based spatial segregation can lead to people accepting their “place” as subordinate and does not acknowledge that particular social policies serve to confine people to particular geographical areas⁸.

For these reasons community education sees a community as a group of people who perceive common needs and problems, have a sense of identity and a common sense of objectives.

Education, which grows out of the experiences of ordinary people and the social interests that are generated within communities, has a different focus from mainstream education, both in its curriculum and in its methods.

It is about encouraging and engaging people throughout life into learning that is based on their interests. Education is developed that is enjoyable and relevant to the participating learners and is responsive to community priorities and needs identified with people rather than for them⁹.

⁷ L. Tett, *Community Education in Scotland*, in: G. J. Friesenhahn, W. Lorenz, F.W. Seibel, eds, *Community Education and Its Contribution to a Social Europe: Concepts – Perspectives – Implementation*, Boskovic 2007, ALBERT, p. 46.

⁸ L. Tett, *Community Education in Scotland*, in: G. J. Friesenhahn, W. Lorenz, F.W. Seibel, eds, *Community Education and Its contribution to a Social Europe: Concepts – Perspectives – Implementation*, op.cit., p. 46.

⁹ I. Martin, *Community Education: the Dialectics of Development in Fieldhouse*, R. et al. A History of Modern British Adult Education, Leicester 1996, NIACE, p. 140.

Description of geographic area – Horní Suchá

In Kvasnicka's study (Agency for Social Inclusion in Roma localities, 2010, p. 70) the locality Horní Suchá (in Ostrava Havířov) is classified as a socially excluded Roma locality, it is further described as follows:

"The locality has 4,500 inhabitants. Experts estimate that approximately 800 members of the Roma ethnic group used to live in it, mostly accumulated in streets Na Kempe, Kurkovec, U Vlečky and their surroundings. That situation changed significantly after some of the houses in this area were demolished over the last four years. Roma families moved to Havířov-Šumbark, Prostřední Suchá or settled in different parts of the village. Their number decreased at least by half. Some Roma families live in an integrated manner in a relatively large colony of Finnish houses stretching between Černá Street and Stonavská Street. Recently RPG Byty, s.r.o. ("RPG Apartments Ltd.") – the company that owns the Finnish houses – changed its strategy; houses will not be demolished anymore and the vacant Finnish houses are about to be sold"¹⁰.

The locals consider as a socially excluded locality only 2 two-storey buildings (ground floor and the first floor) on the Důlní Street. These are apartment buildings owned by RPG Byty, s.r.o., into which rental debtors were removed. At the moment about 45 people live in both houses. One house is almost uninhabitable and only three families live in it. It is primarily not a Roma excluded locality. The population of the majority and minority is represented here almost equally (with a slight predomination of the Roma population). The houses are set into an industrial zone. There is a complete lack of institutional infrastructure in the locality (there is neither shop, doctor, nursery school nor other services)¹¹.

At the beginning there were no showers in apartments in both houses, there was mold in them, they were not equipped with kitchen unites and they were not clean. In cooperation with us, the families were able to bring the apartments towards a habitable condition very soon.

¹⁰ R. Kvasnicka, *Popis sociálně vyloučených romských lokalit v regionu Ostravska*, Ostrava 2010, p. 70.

Agentura pro sociální začleňování, dostupné na: [file:///C:/Users/anna/Downloads/Popis_SVRL_Ostravsko_2010%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/anna/Downloads/Popis_SVRL_Ostravsko_2010%20(3).pdf) (12.02.2014)

¹¹ Ibidem.

These families came to Horní Suchá from different places in the Czech Republic, there were no neighbor relations developed between them, they lived isolated within their own world (they were on stage “surviving”) – for example they maintained order only within their own households. We have already started to work on establishing the relationships between neighbors within the community (Vzájemné soužití, o.p.s., 2013).

Introduction of the project:

“Through dialogue towards community education – I am a step further”

1.1. Project objectives

The project aims are to support 30 families (of which 12 families have children aged 0–6 years, approximately 14 to 16 children, 18 families have older children or without children) living in the locality Horní Suchá, which are in a difficult social situation. The support would be through a pilot program of early care.

1.2. Areas of support

- motivation of families towards the education of children, reducing barriers in the education system, strengthening the parenting skills, positive parenting, family stability, consistency with other site residents and the wider community.

Objective 1: Strengthen parental skills through involvement of parents, children and other participants.

Objective 2: Educate preschool children in the pilot training program of early care, “What Poppet already knows”.

Objective 3: Strengthen the sense of cohesion, solidarity, cooperation of parents and community members in Horní Suchá.

Objective 4: Enquiring the needs of children in the field of education (through monitoring) and draft measures aimed at promoting the educational success of children in mainstream society (kindergartens, elementary schools).

Objective 5: To prepare proposals for solving the system of early care in the region of Ostrava, Havířov (Moravian-Silesian region, CR), in collaboration with partners who focus on early care and preschool education.

Objective 6: To offer participation in the project to residents of socially excluded localities from locality Přednádražní (Ostrava – Zadní Přívovz).

1.3. Project activities

Activity 1: Proposal of social activation services for families with children (SAS).

Activity 2: Parents' club "Let's educate ourselves together" – in this club meet the parents of children visiting educational project "What Pop-pet already knows" with pedagogical employee. Together they work with methodical sheets and learn how to work with the child.

Parents' club meet once a week in the afternoon. The aim is that after the first year parents who participated in this club, could become tutors, who will lead and support parents who will come to the club as new. Parents will gradually take charge of the club organization. A part of our support of parents will be through educational support.

Activity 3: Collective meeting of parents, professionals and other stakeholders ("Join us"). The aim is sparing experiences. The principle of education is a collective dialogue /discussions on topics that bring all participants (community members). The way the dialogue is conducted depend on the decisions of the participants – whether they choose to play model situations, role playing, etc. To the collective sharing of experiences are invited e.g. a pediatrician, speech therapist, psychologist, teacher (kindergarten, elementary school), social worker, representatives of the office. Collective meetings are held approximately once a month.

Activity 4: Visiting teaching assistant in families with children – teaching assistant also visits families and help parents in work with materials focused on child development (methodological sheets).

Activity 5: A friendly visit in the families – the aim is to exchange experiences between families in different areas of everyday family life. Parents visit families living in Ostrava – Muglinov in the „Village of coexistence“, and in Liščina (as well in Ostrava). These are the locations from which families can draw inspiration and positive example of cooperation to address community issues.

Activity 6: Implementation of the pilot educational program "What poppet already knows". The educational program is designed for children

aged 3 to 6 years (approximately 10 to 12 children) and run 5 times a week at a time 8.00 am – 12 pm in multifunctional room in the locality Horní Suchá.

The educational program is provided by: teacher (university specialization in preschool education), teaching assistant, assistant from the community (community assistant: mom / dad holding a service – providing snacks and materials).

Activity 7: Community club:

Parents' club (parents of children visiting educational program "What Poppet already knows") meet once a week in the afternoon (in the beginning and afterwards this schedule could adjust according to parents needs) and its activities are aimed at planning services and activities in educational program.

Within the parent club is created a schedule of services (provision of snacks and materials). Parents' club has its fund that administered jointly. The fund is used to purchase food for preparation of snacks (including drinks), which prepare the mother / father who holds the daily service. The Common fund for snacks is co-financed by parents.

Activity 9: Proposal of measures in promoting the success of children in education (kindergartens, elementary schools).

Proposal of measures in promoting the success of children in education – in kindergartens and in elementary schools (source: round tables, results of activities 1–8). Proposals shall be made primarily to the town authorities. The regional educational authorities shall also be informed about our findings as a part of efforts to achieve systemic changes.

1.4. Stakeholders / Participation of the community

Community participation in the project

The participation of the community is crucial for the success of the project. The project is built on the principles of community work (sharing responsibility, self-organization and empowerment of the community).

The community members – residents of the locality – participate in decision making, identifying needs, parents' club management, organizing meetings, suggesting topics for public discussions, participate in workshops / roundtables and transfer information to other members of the community, plan assistance in the children's club, etc.

Stakeholder participation

Kindergartens, elementary schools and childcare institutions are invited to attend: workshop / two round tables regarding the definition of recommended measures which will aim to support the success of children in education.

OSPOD (Department of social and legal protection of children, Havířov City authority) will cooperate on a project within the SAS (Activity No1), if necessary a case/family conference are organized to resolve the family situation in child's favor, OSPOD representatives are visiting the families (where surveillance is directed) for regular surveys and are also invited to collective meetings of parents ("Join us") and to the round tables.

Moravian-Silesian Regional Authority – preliminary discussions started regarding the possibility of upcoming financial support for project activities in Horní Suchá. Moravian-Silesian Regional Authority expressed interest to financially support project in the Horní Suchá in the future. Their representatives from The Department of Social affairs/ Department of Education are invited to project activities (round tables, workshops) and is given them the opportunity to contribute with their comments to the recommended measures in promoting the success of children in education.

1.5. Period of project implementation (2012–2015) and results after 1st year

In the first phase / 1st year / the project tried mainly to help rehabilitate and strengthen the Roma community in Horní Suchá, **concentrate on semi-formal educational group of mothers with children, who formed and still form with external pedagogue local working team for children pre-school education.**

With the help of various self-help activities in the community, project focused on awakening and strengthening of community spirit that helped to build the "Moms and Kids Club."

"During the realization we were able to establish a working "moms and kids club", involve children and a few mothers in to pre-school education, create a children's playground and "plant nursery". In addition to these activities, we also managed to strengthen and support the local community"¹².

¹² Project: Through dialogue towards community education – "I am a step further", Ostrava 2013, Vzájemné soužití, o.p.s., (an internal document). Progress mon-

Conclusions

On the example of project: “*Through dialogue towards community education – I am a step further*” we can observe some aspects of community education:

- Project activities combine aspects non-formal, and informal education.
- Project also grows out of the experiences of ordinary people and interests are generated within communities.
- Project is about encouraging and engaging people in everyday life into learning, that is based on their interests.
- We had the opportunity to see the transformation of community (from disadvantaged community – to community of interest – to service community)
- We could also observe establishing of issue/organizational network

Bibliography

- Gabal I., *Analysis of Socially Excluded Roma Localities in the Czech Republic and Absorption Capacity of Entities Involved in This field*, [online] [cit. 2014-2-12], Prague, GAC& Nová Škola, o.p.s. dostupné na: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_Socially_Excluded_Roma_Localities_in_the_CR_en.pdf.
- Gojová A., *Teorie a modely komunitní práce*, Ostrava 2006, ZSF OU.
- Kvasnička R., *Popis sociálně vyloučených romských lokalit v regionu Ostravska*, [online] [cit. 2014-2-12], Ostrava 2010, Agentura pro sociální začleňování, dostupné na: [file:///C:/Users/anna/Downloads/Popis_SVRL_Ostravsko_2010%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/anna/Downloads/Popis_SVRL_Ostravsko_2010%20(3).pdf).
- Martin I., *Community Education: the Dialectics of Development in Fieldhouse*, R. et al. A History of Modern British Adult Education, Leicester 1996, NIACE, pp. 109–141.
- Popple K., *Analysing Community Work. Its Theory and Practice*, Buckingham, Philadelphia 1995, Open University Press.
- Project: Through Dialogue towards Community Education – “I Am a Step Further”*, Ostrava 2013, Vzájemné soužití, o.p.s., (an internal document).
- Progress Monitoring Report: „I Am One Step Further“ (Dialogue to community Education)* Ostrava 2013, Vzájemné soužití, o.p.s., (an internal document).

monitoring report: „I am one step further“ (Dialogue to community education) Ostrava 2013, Vzájemné soužití, o.p.s., (an internal document).

Rogers A., *Adults Learning for Development*, London 1992, Cassell.

Tett L., *Community Education in Scotland*, in: Friesenhahn G. J., Lorenz W., Seibel F. W., eds, *Community Education and Its Contribution to a Social Europe: Concepts – Perspectives – Implementation*, Boskovice 2007, ALBERT.

Streszczenie

Przykład wspólnotowego projektu edukacyjnego na rzecz wykluczonej społeczności romskiej w Horni Suchej (Havířov, Czechy)

Autorka prezentuje przykład wspólnotowego projektu edukacji na rzecz społeczności romskiej w Horni Suchej (w Czechach). Zwraca uwagę na udział formalnej i nieformalnej edukacji w rozwiązywaniu problemów wykluczenia społecznego Romów oraz rozwoju społecznego tej społeczności.

Słowa kluczowe: wspólnotowy projekt edukacyjny, wykluczenie społeczne, społeczność romska

Summary

The objective of this article is to consider the options for use of the model of community education as an approach to solving the issue of social exclusion of Romanies on the example of community education project in social excluded roma community in Horní Suchá (in the Czech Republic). To point out its potential which combines formal, non-formal and informal opportunities for education, which may contribute to the development of socially, excluded communities.

Key words: community education project, social exclusion of Romanies, roma community

Translated by Anna Krausová

NOTE ABOUT THE AUTHOR

Mgr. Anna Krausová, PhD. – Department of Social Studies (Faculty of Social Studies) University of Ostrava. Position: Department Administrative Coordinator.

Marek Mikulec

Social exclusion and Roma minority in the city of Ostrava

Introduction

An increasing number of people are permanently excluded from the labour market and they are at risk of poverty and social exclusion. This relates to the process of deindustrialization and transformation of the society oriented towards consumption and production of services. This is the situation of the city of Ostrava (which used to be the “industrial heart” of the country).

Rising social inequalities influence structuring of space. Excluded people are segregate away from mainstream society and concentrate on similar places. The increasing spatial concentration of poor people leads to formation of ghettos.

Therefore new areas are created, where life is governed by different rules than outside their borders for their residents ceases the majority society to be the reference society. They have no confidence in its abstract systems, especially if their exclusion removes from them many contacts with the access points of these systems.

Roma were one of the most affected groups of people due to many reasons (e. g. transformation of economy, privatization, low qualification etc.). Conditions for living and integration to the society were changed radically (or cancelled?) without compensation.

This paper refers briefly inform about poverty and social exclusion situation in the Czech Republic.

Poverty – the current situation

In the Czech Republic, since its formation, the degree of inequality and poverty increased. Although the Czech Republic has according to the Eurostat methodology one of the lowest poverty rate among EU member countries: 15,3% (Age category 0–17: 20%, adults 18–64: 15,1% and up to 65: 10,7%; Eurostat 2013), really threatened by poverty and social exclusion are another almost 2 millions of inhabitants (second and third income decile).

There are many reasons – political conditions in the country and the changes related, low wages in occupations, rising household debt, no savings (after securing expenses for the household, there is no amount left for savings), increasing degree of uncertainty (on which ceased to exist an adequate way of insurance) permeating virtually all areas of life. Very problematic and expanding phenomenon is the one-way nature of such social decline. Bauman¹ states that “today’s excommunication can no longer be seen as the result of momentary misfortune that can be remedied – it has a touch of finality”.

The consequence of these trends is a fact that in economically most advanced countries, including the Czech Republic increases the number of people, who are permanently excluded from the labour market and fall below the poverty threshold. Their numbers are increasing regardless of the stage, in which the economic cycle is². Social exclusion is seen as a “one-way street”, bridges that once go up in smoke will hardly be rebuilt³.

A certain degree of inequality may therefore be a beneficial element for the society. The situation, however, is increasingly exacerbated with increasing level of inequality and poverty. The designation inequality ceases to correspond to the given state and it is more apt to speak about incommensurability⁴. Wilkinson and Pickett⁵ show that in societies with lower social and economic differences both, the poor and also richer people live better. The fundamental arguments support by capturing various dimensions of quality of life (mental health, crime rates).

¹ Z. Bauman, *Tekuté časy: život ve věku nejistoty*, Praha 2008, Academia, s. 68.

² J. Keller, *Tři sociální světy*, Praha 2010, SLON.

³ Z. Bauman, *Tekuté časy: život ve věku nejistoty*, Praha 2008, Academia.

⁴ J. Keller, *Tři sociální světy*, op.cit.

⁵ R. Wilkinson, K. Pickett, *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone*, revised edition, London 2010, Penguin Books.

Schumacher⁶ “One do not need to be supporter of full equality (whatever is under this term hidden) to realize that the existence of inordinately rich people in any society today is a great evil. Certain inequalities in wealth and income are undoubtedly “natural” and functionally justified. But even here, as in all human essentials, everything is about rate.

Social exclusion

Social exclusion is defined as a process, in which the society is significantly polarized. It is a process of separation of individuals and social collectivities from the society, which deprives them of rights and obligations that are associated with membership⁷.

It is not about the distribution of “up” and “down”, but rather about the distribution of “inside” and “outside” (although one of the important reason “not being inside” still remains in most cases “being down”, it is by far no longer the only reason for exclusion). The concept of social exclusion is seen as multidimensional; impacts of exclusion are manifested in various spheres of human life and they are not perceived only in the lack of material, as it is in the case of the concept of poverty⁸.

Separation and segregation

In terms of understanding the causes and evaluation of the consequences it is important to distinguish between voluntary and involuntary separation of the groups of inhabitants of the space, and thus between separation and segregation. The separation occurs when a certain group of inhabitants voluntarily concentrate on the same place which is defined against their surroundings by superior position in terms of power, wealth and social status,

⁶ E. F. Schumacher, *Malé je milé aneb ekonomie, která by počítala i s člověkem*, Brno 2000 [1973], Doplněk, s. 258.

⁷ P. Mareš, *Faktory sociálního vyloučení*, Praha 2006, VÚSP – výzkumné centrum Brno.

⁸ D. Baum, *The Process of Social Exclusion as a Specific Process of Urbanised Modern Welfare States. Challenges to a Changing Social Policy*, TiSSA Plenum 2004 and PreConference of the PhD-Network: “Access for all. Capabilities, Diversity, and Social Exclusion” August 19 – August 24 in St. Petersburg, Russia; P. Mareš, *Faktory sociálního vyloučení*, Praha 2006, VÚSP – výzkumné centrum Brno.

for the purpose of protection and increase of their superior status⁹. Such places often have the form of closed communities – gated communities¹⁰.

Segregation results from discrimination against minorities by the majority¹¹. Burjanek¹² states that spatial segregation is one of the fundamental and visible manifestations of social exclusion. It is a condition or process of exclusion of some social groups in various areas, sites and locations based on socio-cultural characteristics and economic status that has already exceeded a certain level of segregation, which is a consequence of inequality in society. Socio-spatial segregation is linked with limited social mobility of excluded individuals that prevents them to re-integrate into the social, economic, cultural and political activities of the company¹³.

Location concentrating excluded is a place where come almost exclusively people already excluded, for which there is no real alternative¹⁴. As an adaptation to conditions of social exclusion there are often created some specific values and standards, which include for example stress on presence, inability to plan for the future, feelings of hopelessness and helplessness or the belief that a person cannot control own social situation.

Therefore new areas are created, where life is governed by different rules than outside their borders. For their residents ceases the majority society to be the reference society. They have no confidence in its abstract systems, especially if their exclusion removes from them many contacts with the access points of these systems¹⁵.

⁹ P. Marcuse, *The Enclave, the Citadel, and the Ghetto. What Has Changed in the Postfordist U.S. City*, "Urban Affairs Review" 1997, 33 (2).

¹⁰ J. Temelová, L. Sýkora, *Segregace: definice, příčiny, důsledky, řešení*, in: L. Sýkora, J. Temelová, *Prevence prostorové segregace*, Praha 2005, UK, MMR.

¹¹ L. Sýkora, *Globalizace a její společenské a geografické důsledky*, in: P. Jehlička, J. Tomeš, P. Daněk (eds.), *Stát, prostor, politika: vybrané otázky politické geografie*, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, 2000, Přírodovědecká fakulta UK.

¹² A. Burjanek, *Segregace*, „Sociologický časopis“ 1997, 33 (4).

¹³ M. Lux, M. Mikeszová, P. Sunega, *Podpora dostupnosti bydlení pro lidi akutně ohrožené sociálním vyloučením: mezinárodní perspektiva a návrhy opatření v ČR*, Praha 2010, Sociologický ústav AV ČR.

¹⁴ J. Percy-Smith (ed.), *Policy Responses to Social Exclusion. Towards Inclusion?*, op.cit.

¹⁵ P. Mareš, *Faktory sociálního vyloučení*, Praha 2006, VÚSP – výzkumné centrum Brno.

Roma minority in the city of Ostrava

City of Ostrava has according to analysis¹⁶ 24 socially excluded localities. Relevant estimation about number of Roma who are living here varies from 25 to 40 thousand people. A lot of Roma live in excluded localities and growing number of people (mostly Roma people) lives in low quality hostels and I will focus on this topic.

The important theme and actual problem in the city of Ostrava is the theme of low quality hostels. They provide super expensive accommodation for families in need. Mapping of such hostels and conditions of this type of housing provide report made by NGO *Vzájemné soužití o.p.s.*¹⁷ This boom of hostels bring rise of the money needed from social system – in 2011 it was 87 million CZK and 2012 it was 172 million CZK (only in Ostrava; social benefit on housing).

The reasons why people end up in low quality hostels are different; for example unwillingness of owners (including municipalities) to rent them flat; fear of risk behaviour of potential tenants; discrimination on the housing market; complex social phenomena – such as lack of funds to pay a deposit of one or two of rent in advance, flat repair, etc.

The current situation tends to jail people into a vicious circle of life issues; people have no idea where and how to begin to deal with frustration gradually but surely leads to resignation grows here ... the young generation, “Asylum children”, “hostels children”, which draws on the behavioural patterns of their parents, the patterns of their environment¹⁸. Living in a hostel is not “normal” life; they diverge from accepted (by majority) “culture of living”. Reintegration is becoming harder and harder.

Overall capacity of hostels in the city of Ostrava is about 7 000 beds and for unique building it differs from 20 to 1 500 beds. Each room has dimensions of 3x3 m², 3x4 m², 4x5 m², 2x5 m², 3x5 m²; for example, the eight-mem-

¹⁶ R. Kvasnička, *Popis sociálně vyloučených romských lokalit v regionu Ostravska*, Ostrava 2010, Agentura pro sociální začleňování.; *Zpráva o stavu romské menšiny v kraji za rok 2012*.

¹⁷ H. Jedináková, J. Pischová. *Zpráva o ubytovnách na Ostravsku*. *Vzájemné soužití*, 2013.

¹⁸ *Ibidem*.

ber family who is living together in one room measuring 20 m²; without own bathroom or kitchen... prices are per adult from 3000 to 4 800 CZK per month for and for a baby / child from 1 200 to 2 200 per month; bail is sometimes necessary and it varies from 300 to 10 000 CZK.

We can speak about business with poverty.... and there is strong social work necessary. Czech Republic needs quality law about social housing and active community work which will be able to support inclusion of people from excluded localities.

Bibliography

- Baum D., *The Process of Social Exclusion as a Specific Process of Urbanised Modern Welfare States. Challenges to a Changing Social Policy*, TiSSA Plenum 2004 and PreConference of the PhD-Network: "Access for all. Capabilities, Diversity, and Social Exclusion" August 19–August 24 in St. Petersburg, Russia.
- Bauman Z., *Tekuté časy: život ve věku nejistoty*, Praha 2008, Academia.
- Burjanek A., *Segregace*, „Sociologický časopis“ 1997, 33 (4), s. 423–434.
- Eurostat, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/images/7/76/At-risk-of_poverty_or_social_exclusion_rate_by_age_group%2C_2011_%28%25_of_specified_population%29.png [online].
- Jedináková, H., Pischová, J. *Zpráva o ubytovnách na Ostravsku*. Vzájemné soužití, 2013.
- Keller J., *Tři sociální světy*, Praha 2010, SLON.
- Kvasnička, R. *Popis sociálně vyloučených romských lokalit v regionu Ostravska*. Ostrava, 2010, Agentura pro sociální začleňování.
- Lux M., Mikeszová M., Sunega P., *Podpora dostupnosti bydlení pro lidi akutně ohrožené sociálním vyloučením: mezinárodní perspektiva a návrhy opatření v ČR*, Praha 2010, Sociologický ústav AV ČR.
- Marcuse P., *The Enclave, the Citadel, and the Ghetto. What Has Changed in the Postfordist U.S. City*, "Urban Affairs Review" 1997, 33 (2), s. 228–265.
- Mareš P., *Faktory sociálního vyloučení*, Praha 2006, VÚSP – výzkumné centrum Brno.
- Percy-Smith J. (ed.), *Policy Responses to Social Exclusion. Towards Inclusion?*, Buckingham 2000, Open University Press.
- Schumacher E. F., *Malé je milé aneb ekonomie, která by počítala i s člověkem*, Brno 2000 [1973], Doplněk.
- Temelová J., Sýkora L., *Segregace: definice, příčiny, důsledky, řešení*, in: Sýkora L., Temelová J., *Prevence prostorové segregace*, Praha 2005, UK, MMR.

Wilkinson R., Pickett K., *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone*, revised edition, London 2010, Penguin Books.

Zpráva o stavu romské menšiny v kraji za rok 2012. – analýza Moravskoslezského kraje.

Streszczenie

Społeczne wykluczenie Romów w Ostrawie

Autor koncentruje się na wykluczeniu społecznym, segregacji, separacji i powstawaniu gett mniejszości romskiej w mieście Ostrawa. Trwałe wyłączenie z rynku pracy, zagrożenie ubóstwem i wykluczenie Romów odnosi się do procesu industrializacji i transformacji. Sytuację Romów ukazuje na przykładzie miasta Ostrawy (kiedyś „serca przemysłowego” Czech).

Słowa kluczowe: wykluczenie społeczne, segregacja, separacja, społeczność Romów

Summary

An increasing number of people are permanently excluded from the labour market and they are at risk of poverty and social exclusion. This relates to the process of deindustrialization and transformation of the society oriented towards consumption and production of services. This is the situation of the city of Ostrava (which used to be the “industrial heart” of the country).

Rising social inequalities influence structuring of space. Excluded people are segregate away from mainstream society and concentrate on similar places. The increasing spatial concentration of poor people leads to formation of ghettos.

Ghetto is presented as a place of disorder and deficiency. But what appears as social pathology or decomposition may be just another type of social arrangement. People are not sufficiently equipped for life outside the excluded locality, but they are very well adapted on the life inside. For such residents ceases the majority society to be the reference society.

Key words: social exclusion, segregate Roma minority, Ostrava

Translated by Marek Mikulec

NOTE ABOUT THE AUTHOR

Mgr. Marek Mikulec is an internal PhD. student of Social Work at the Faculty of Social Studies at the University of Ostrava. He deals with the issues of social exclusion, segregation and Roma minority and their life situation (from their own perspective – the aim is to understand the perception of own situation of people who lives in specific excluded area). He is holder of scholarship from the city of Ostrava for academic year 2013/2014.

Część IV

Socjoterapia jako forma wspierania rozwoju dzieci i młodzieży

Jarosław Jagieła

Czy analiza transakcyjna może być przydatna w socjoterapii?

Wstęp

Celem poniższego tekstu jest próba odpowiedzi na zawarte w tytule pytanie o możliwości wykorzystania analizy transakcyjnej (AT) w teorii i praktyce socjoterapii.

Jeżeli bowiem przyjąć trzy założenia wstępne:

- współczesne rozumienie socjoterapii jako jeden z rodzajów terapii skoncentrowanych głównie na usuwaniu zaburzeń zachowania oraz niektórych problemów emocjonalnych dzieci i młodzieży w formie zajęć grupowych¹,
- określenie jej przedmiotowego zakresu, który mieści się między psychoterapią a treningiem interpersonalnym z jednej strony oraz pedagogiką a psychoedukacją z drugiej strony²,
- uznanie analizy transakcyjnej (ang. TA – *transactional analysis*) za teorię osobowości i rodzaj psychoterapii, stworzoną przez amerykańskiego psychoanalityka Erica Berne'a (1910–1970) jako koncepcję skierowaną głównie na poprawę interakcji międzyludzkich poprzez uzyskanie równowagi między poszczególnymi stanami ego: Ja–Rodzic, Ja–Dorośli i Ja–Dziecko³,

¹ J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2007, Wyd. RUBIKON, s. 12–30.

² Tamże, s. 22.

³ A. M. Colman, *Słownik psychologii*, Warszawa 2009, WN PWN, s. 34.

zauważyć wówczas można, że w wielu aspektach wykorzystanie analizy transakcyjnej w realizacji zajęć socjoterapeutycznych stwarza wiele szans i możliwości zastosowania. Intencją tego tekstu nie jest jednak zastąpienie wszelkich możliwych strategii terapeutycznych, metod i konkretnych rozwiązań organizacyjnych socjoterapii samą analizą transakcyjną. Chodzi natomiast o to, aby AT poszerzyła ofertę sposobów prowadzenia tego rodzaju zajęć terapeutycznych. Nie wydaje się bowiem, aby w obecnej chwili taką możliwość w dostatecznym stopniu dostrzegano.

Osobowość transakcyjna jako wyznacznik działań socjoterapeutycznych

Wspomniane w definicji analizy transakcyjnej trzy stany Ja (R–D–Dz) konstytuujące osobowość każdego człowieka mogą – jak się wydaje – dostarczyć użytecznego modelu służącego zarówno diagnozie, jak również tworzeniu procedur samej socjoterapii. Zauważmy, że jest to schemat zaczerpnięty z psychoanalizy (superego – ego – id), choć z nim nietożsamy. O ile bowiem Freudowska struktura osobowości służyła jako pewien konstrukt teoretyczny li tylko psychoanalitykowi, to diagram E. Berne’a idzie dalej. Wskazuje bowiem na związek pewnych określonych stanów psychicznych z przejawami konkretnych zachowań. Zachowania te, jak wiadomo, mogą mieć charakter społecznie konstruktywny, jak również wręcz odwrotnie, być źródłem problemów w relacjach międzyludzkich. A stąd już tylko krok do zaburzeń zachowania będących głównym przedmiotem zainteresowania socjoterapii. Warto w tym miejscu odwołać się do transakcyjnego pojęcia „patologii strukturalnej” (ang. *structural pathology*)⁴. Nie miejsce tu, aby w sposób wyczerpujący omówić to zagadnienie. Nadmienić można jedynie, że wspomnianym mianem określa się zaburzenia struktury Ja obejmujące kontaminacje i wyłączenia. Socjoterapeuta jest zatem władny nie tylko postawić wstępną diagnozę zaburzeń zachowania, rozumiejąc ujawniające się tutaj zależności, (np. na podstawie obserwacji poszczególnych uczestników zajęć), ale również wypracować optymalne strategie terapeutyczne.

Jak wiadomo, nawet przy najbardziej powierzchownej ocenie specyficzny język i ujawniające się w tej koncepcji terminy są jedną z najbardziej charakterystycznych cech analizy transakcyjnej (AT). Zamiarem jej twórcy było

⁴ I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham and Chapel Hill 1987, Lifespace Publishing, s. 51–55.

bowiem: stworzenie płaszczyzny porozumienia między uczestnikami zajęć grupowych a terapeutą; dążenie do zastąpienia hermetycznego niejednokrotnie języka profesjonalnej psychoterapii pojęciami czytelnymi zarówno dla terapeutów, jak również samych pacjentów, a także – kategoriami zaczerpniętymi bardziej z mowy potocznej niż z repertuaru naukowej terminologii. Chodzi o to, aby owe terminy weszły do powszechnego obiegu, stając się w ten sposób swoistym wyznacznikiem wspomnianej koncepcji. Pojawiają się w tym miejscu istotne pytania, mające przełożenie na konkretne sytuacje i określoną praktykę socjoterapeutyczną. Czy operowanie na zajęciach tak specyficznych, jakimi jest socjoterapia, mową zaczerpniętą z analizy transakcyjnej w odniesieniu do dzieci i młodzieży ma w ogóle sens? Czy nie jest to aby projekcja oczekiwań samych terapeutów, nieznajdująca wszak przełożenia na zwyczajne działania korekcyjne i kompensacyjne? Wszystko na to wskazuje, iż nie tylko jest to przeświadczenie niczym nieuzasadnione, ale również, że mamy tu do czynienia ze zjawiskiem dokładnie odwrotnym. Mówiąc w sposób najprostszy z możliwych i odwołując się tylko do kategorii osobowościowych, jakie się w tym tekście już pojawiły (tj. stan Ja–Rodzic, Ja–Dorosły i Ja–Dziecko), warto sobie uświadomić, że nawet stosunkowo małe dzieci bezbłędnie identyfikują znaczenie i rozumieją co oznacza bycie mamą czy tatą, czyli rodzicem, jak również osobą dorosłą lub dzieckiem. Na tej uproszczonej konstatacji poprzestańmy, dodając jedynie, że próby wprowadzania AT do pracy z dziećmi i młodzieżą są dość liczne i udokumentowane w obszernej zagranicznej literaturze przedmiotu⁵. Badania Thomasa Ohlssona dowiodły, że we wszystkich publikacjach dotyczących AT w latach 1963–2010 najbardziej reprezentatywna tematyka dotyczy edukacyjnej analizy transakcyjnej (31%). Podobny udział mają tylko problematyka psychoterapeutyczna (30%) oraz treści ogólne AT (30%). Zdecydowanie mniej znaczące okazały się publikacje dotyczące organizacyjnych i poradnianych tematów transakcyjnych⁶. Na naszym rynku wydawniczym można odnaleźć zaledwie jedną pozycję utrzymaną w konwencji analizy transakcyjnej i adresowaną

⁵ S. Sandra Newell, D. Jeffery, *Behaviour Management in the Classroom. A Transactional Analysis Approach*, London 2002, David Fulton Publishers.

⁶ T. Ohlsson, *Scientific Evidence Base for Transactional Analysis in the Year 2010 – Annex 1 – The Big List: References to Transactional Analysis Research 1963–2010*, „International Journal of Transactional Analysis Research” 2010, Vol. 1, No. 1, s. 12–29.

w sposób jednoznaczny do młodzieży⁷. Problematyka osobowości transakcyjnej ma jeszcze jeden niedostrzegany aspekt w wymiarze socjoterapii, a jest nim tematyka zaburzeń osobowości.

Adaptacje osobowości jako wczesnodziecięce strategie przetrwania

Przyczyną ujawniających się zaburzeń zachowania są jakże często, obok komponentu sytuacyjnego, różnego rodzaju deformacje osobowości. Ich przyczyny tkwią w reakcjach emocjonalnych i braku zaspokojenia potrzeb na najwcześniejszych etapach rozwoju dziecka. Rozwijający się młody człowiek, tak jak każdy żywy organizm, jest zmuszony do przystosowania się do otaczającego go środowiska po to, aby przetrwać i móc zaspokajać swoje elementarne potrzeby. W związku z tym w analizie transakcyjnej pojawiło się zaproponowane przez Paula Ware'a, a później rozwinięte i uzupełnione przez Vanna Joinesa pojęcie „adaptacji osobowości” (ang. *personality adaptation*), które moim zdaniem znacznie lepiej oddaje istotę rzeczy niż obecny w psychopatologii i psychologii klinicznej termin „zaburzenia osobowości”⁸. Nie ogranicza się bowiem do charakterystyki aktualnego stanu rzeczywistego, ale wskazuje na czynniki sprawcze określonej dysfunkcjonalności osobowości w obrazie siebie oraz w relacjach z innymi osobami. Wskazując na sześć podstawowych adaptacji osobowości (schizoidalną, paranoidalną, antyspołeczną, pasywno-agresywną, obsesyjno-kompulsywną i histrioniczną), uzupełnianą później przez innych autorów również o pozostałe typy np. symbiotyczną, narcystyczną, autodestrukcyjną itd. Podkreśla się, iż osobowość jednostki może zawierać kilka form adaptacji, jak również, że dany człowiek może znajdować się w konkretnym miejscu kontinuum zdrowia psychicznego: poczynając od zdrowej adaptacji, a na psychozie kończąc. Powyższa wiedza wydaje się nieodzowna w odniesieniu do kompetentnego i pragnące-

⁷ A. Freed, M. Freed, *Być przyjacielem i mieć przyjaciół. Skuteczne techniki wyrabiania własnej wartości*, Warszawa 1993, WSiP.

⁸ V. Joines, *Using Redecision Therapy with Different Personality Adaptations*, „Transactional Analysis Journal” 1986 Vol. 16, No. 3, s.152–160; V. Joines, *Diagnosis and Treatment Planning Using A Transactional Analysis Framework*, „Transactional Analysis Journal” 1988, Vol. 18, No. 3, s. 189–185; P. Ware, *Personality Adaptations (Doors to Therapy)*, „Transactional Analysis Journal” 1983, Vol. 13, No. 1, s. 11–19; J. D. White, T. White, *TA Psychohistory: Adapting, Scripting, and Cultural Scripting*, „Transactional Analysis Journal” 1974, Vol. 4, No. 3, s. 5–17.

go uzyskiwać spodziewane efekty socjoterapeuty. I choć w przypadku dzieci i młodzieży będących uczestnikami zajęć, o jakich mówimy, trudno mówić o ostatecznie uformowanej osobowości, to fakt ten w szczególny sposób zwraca uwagę na możliwości, jakie się tu zarysowują. Ponownie można by powiedzieć, że socjoterapeuta nieświadomy istniejących tu mechanizmów adaptacyjnych może swoim postępowaniem pogłębiać destrukcyjne typy osobowości, natomiast ten, który posiada w tym zakresie odpowiednie kompetencje, może sukcesywnie im przeciwdziałać. Osobowość przejawia się także w sposobie, w jakim ktoś traktuje sam siebie i jak odnosi się do otoczenia, a więc w aspekcie relacji.

Pozycje transakcyjne jako typy odniesień do siebie i innych

Analiza transakcyjna opisuje nastawienia jednostki w cztery możliwe postawy, które nazywane są pozycjami życiowymi (ang. *life position*)⁹. Ujmuje się je w takie oto zależności:

- 1.1 Ja nie jestem OK. – Wy (Ty) jesteście OK. (-, +) : pozycja depresyjna;
- 1.2 Ja nie jestem OK. – Wy (Ty) nie jesteście OK. (-, -) : pozycja schizoidalna;
- 1.3 Ja jestem OK. – Wy (Ty) nie jesteście OK. (+, -) : pozycja psychopatyczna;
- 1.4 Ja jestem OK. – Wy (Ty) jesteście OK. (+,+) : pozycja zdrowa.

Pozycje transakcyjne stanowią ugruntowane przekonania jednostki, powstałe zazwyczaj przed ósmym rokiem życia, i służą usprawiedliwianiu swoich decyzji i zachowań.

Można też powiedzieć, że przyjęcie określonej i zgeneralizowanej pozycji to nic innego jak fundamentalny punkt widzenia na zasadnicze wartości, które dostrzega się w sobie oraz we własnym otoczeniu. Trzy pierwsze pozycje (3.1, 3.2, 3.3.) mają w dużym stopniu komponent uczuciowy, są też w dużym stopniu nieświadome i wynikają z otrzymywania lub braku otrzymywania wsparcia we wczesnym okresie rozwojowym. Czwarta pozycja ma charakter świadomego wyboru gwarantującego budowanie optymalnych relacji in-

⁹ T. A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1987, Instytut Wydawniczy PAX, s. 56–70.

terpersonalnych¹⁰. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że przyjęta pozycja życiowa, nazywana też niekiedy egzystencjalną, ma kolosalne znaczenie w kontekście zachowań jednostki, a jej korekcja w kierunku postawy optymalnej (3.4) powinna stać się jednym z ważnych celów i zabiegów socjoterapeutycznych. Przywołajmy w tym miejscu jeden z rezultatów badań, które skłaniają do refleksji nad znaczeniem omawianego tu zagadnienia. Otóż badanie reprezentatywnej grupy młodych przestępców przebywających w jednym z ośrodków resocjalizacyjnych udowodniły, iż w sposób istotny statystycznie ich pozycja życiowa charakteryzuje się parametrami (+,-). Jest więc typowa dla osób o cechach psychopatycznych¹¹.

Transakcje jako sposoby komunikacji z innymi

Pojęcie „transakcji” oznacza w koncepcji analizy transakcyjnej jednostkę komunikacji, która składa się z bodźca transakcyjnego (s) i reakcji transakcyjnej (r). Ludzie porozumiewają się ze sobą przy pomocy poszczególnych stanów swojego Ja. Stwarza to niezwykle wyczerpującą liczbę typów i odmian transakcji, które niosą ze sobą określone konsekwencje, a które zostały ujęte przez E. Berne’a w tzw. zasady komunikacji (ang. *rules of communication*)¹². Sprowadzają się one do przeświadczenia, że tak długo jak transakcje pozostają komplementarne, tak długo komunikacja może przebiegać bez zakłóceń. Natomiast konflikty, napięcia i nieporozumienia powstają wówczas, gdy bodziec transakcyjny adresowany do określonego stanu Ja drugiej osoby nie znajduje odpowiedzi z tego stanu, lecz z innej struktury osobowości. Ostatnia z reguł mówi, że w przypadku istnienia transakcji ukrytych (o charakterze psychologicznym) to one właśnie mają znaczenie rozstrzygające w stosunku do transakcji jawnych (tzw. społecznych). Śledzenie wspomnianych prawidłowości komunikacyjnych w procesie socjoterapii dostarczyć może zarówno terapeutom, jak również uczestnikom zajęć cennej wiedzy na temat

¹⁰ Obok czterech postaw dwustronnych wyróżnianych jest też osiem postaw dwustronnych, a także wielostronnych, niestabilnych lub nieistotnych (oznaczanych symbolem: „?”), w: J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2011, Wyd. AJD, s. 153.

¹¹ J. Jagieła, *Transakcyjne pozycje życiowe nieletnich przestępców*, „Problemy Alkoholizmu” 1998, nr 3, s. V–VI.

¹² R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, PWN, s. 35–42.

prawidłowości wzajemnych relacji i powstających niejednokrotnie zaburzeń zachowania, np. w postaci wzajemnej agresji, konfliktów czy ujawniającej się przemocy.

Trójkąt Dramatyczny jako model agresji i przemocy

Jeden z modeli AT wskazuje na ujawniające się naprzemiennie role psychologiczne w dramacie ludzkiej egzystencji. Trójkąt Dramatyczny zaproponowany przez Stephena Karpmana, bo o nim tu mowa, zakłada istnienie trzech naprzemiennych, dopełniających się i warunkujących wzajemnie ról¹³. Pierwszą z nich określa się mianem Prześladowcy (ang. *The Persecutor*), jako kogoś kto stara się obniżyć wartość innych, wyznacza innym nadmiernie rygorystycznie, surowe, a nawet brutalne ograniczenia lub reguły, które egzekwuje w sposób niezwykle drobiazgowy. W oczywisty sposób rolę tę dopełnia osoba, którą bez wahania zdefiniujemy jako Ofiarę (ang. *The Victim*). Jest to ktoś, kto dopatruje się porażek głównie w sobie, posiada zaniżoną samoocenę i myśli o sobie jako o nieudaczniku, który nie jest w stanie przetrwać bez pomocy innych. Nieprzypadkowo – będąc obiektem przemocy – kanalizuje się na nim cała agresja Prześladowcy. Stąd też często jest atakowany, choć trzeba również zauważyć, iż niejednokrotnie sam prowokuje sytuacje wywołujące atak. Koncentruje uwagę zarówno Prześladowcy, jak i Ratownika (ang. *The Rescuer*). Ten ostatni wpisuje się w powyższą pozycję bycia zależnym. I choć jego rola może być tu spostrzegana jako niezwykle pozytywna, to niesie z sobą szereg zagrożeń, które bywają określane jako ratownictwo (ang. *rescue*) lub gry ratownicze (ang. *rescue games*). Ratownik bowiem pod pretekstem oferty swojej pomocy i użyteczności może chcieć osiągnąć swoją przewagę i dominację, osiągać poczucie wyższości oraz odbierając innym autonomię, odbierać im samodzielność decydowania o swoich zachowaniach. Ukrytą, i nie zawsze uświadamianą sobie motywacją Ratownika bywa też czasem chęć uniknięcia roli Ofiary. Typowa gra transakcyjna, jaką podejmuje osoba występująca w takiej roli, sprowadza się do akronimu WDYYB (ang. *Why Don't You, – Yes, But*), co tłumaczy się jako: „Dlaczego nie spróbujesz? – Tak, ale...”.

¹³ S. Karpman, *Drama Triangle Script Drama Analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” 1968, Vol. 7, No. 26, s. 39–43.

Pogwałcenie praw innych i różne formy agresji są nieustannie obecne w naszym życiu. W przypadku dzieci i młodzieży przemoc dostrzegamy zarówno w rodzinach, jak również w szkole oraz grupach rówieśniczych. W koncepcji analizy transakcyjnej przemoc jest rozumiana jako jedno z zachowań, w którym dana osoba będąca sprawcą kieruje całą swoją destrukcyjną energią na zewnątrz siebie, próbując w ten sposób zmusić otoczenie do rozwiązania jej problemów¹⁴. Zajęcia socjoterapeutyczne stwarzają niepowtarzalną okazję przeciwdziałania tego rodzaju patologicznym zachowaniom. Koniecznym warunkiem wsparcia są jednak profesjonalnie przygotowani do swojej roli terapeuci. Znajomość modelu Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana wydaje się jednym z niezbędnych elementów tego rodzaju kompetencji.

Zjawiska przemocy, z jakim nieuchronnie spotykamy się w różnych kontekstach zajęć socjoterapeutycznych, nie da się dogłębnie zrozumieć, a tym bardziej skutecznie wspomnianej przemocy przeciwdziałać, bez odwołania się do powyższego modelu. Jego pierwotna wersja, o której tu wspomnieliśmy, znalazła swoje znacznie szersze rozwinięcie i pogłębienie zarówno przez jej twórcę, jak również przez innych autorów. Odniósł się do niego Stephan Karpman na jednej z konferencji Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ang. ITAA – *International Transactional Analysis Association*) w dniu 11 sierpnia 2007 roku, gdy stwierdził, iż sam Eric Berne w momencie powstania artykułu na ten temat zapowiedział, że będzie on cytowany przez najbliższe 150 lat¹⁵. Nie pomylił się zapewne zbyt, skoro w obecnej chwili mija 46 lat od jego opublikowania i ciągle jest cytowany przez wielu autorów, stając się inspiracją do podejmowania zarówno prób jego modyfikowania, jak również realizowania badań empirycznych w oparciu o powyższy schemat nawet na naszym rodzimym gruncie¹⁶. Dodajmy jeszcze, że S. Karpman otrzymał w roku 1972 za swoje rozwiązanie prestiżową nagrodę ITAA poświęconą pamięci E. Berne’a. Zmiany ról w Trójkącie Dramatycznym są nierozzerwalnie związane z podejmowanymi grami transakcyjnymi.

¹⁴ J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, cyt. wyd., s. 163.

¹⁵ S. B. Karpman, M.D., *THE NEW DRAMA TRIANGLES*, USATAA/ITAA conference lecture August 11, 2007, <http://www.karpmandramatriangle.com/pdf/newdramatriangles.pdf> (17.03.2014)

¹⁶ E. Sławik, *Przemoc w szkole w świetle AT – zmiana ról Trójkąta Dramatycznego*, w: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 1997, Wyd. WSP, s. 163–164.

Gry transakcyjne jako przejawy manipulacji interpersonalnej

Pojęcie „gier transakcyjnych” – od czasu wydania przez E. Berne’a książki *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*¹⁷ – stało się swoście rozumianym oraz rozpoznawalnym znakiem firmowym omawianej koncepcji. Czymże bowiem innym są gry, jakie ludzie niejednokrotnie podejmują między sobą, jak nie rodzajem wzajemnej manipulacji, obłudnej intrygi i podstępności w swoich zachowaniach. Gry są stopniowalne, poczynając od tych niosących relatywnie najmniejsze negatywne skutki, poprzez bardziej brzemiennie następstwa, aż po gry, których następstwa bywają dramatyczne, a nawet czasem tragiczne. Gry transakcyjne, nazywane też międzyludzkimi, interpersonalnymi lub psychologicznymi, to nic innego jak seria następujących po sobie ukrytych transakcji, które zmierzają do uzyskania w podstępny sposób określonych (najczęściej psychologicznych) korzyści przez osobę inicjującą ten rodzaj relacji z innymi. Jakkolwiek gry są zjawiskiem dość powszechnym w kontaktach międzyludzkich, to trudno nie odnieść wrażenia, że im bardziej ktoś prezentuje zaburzone zachowanie, tym częściej jest skłonny do podnoszenia swojego poczucia wartości w ten właśnie sposób i tym wyższy jest stopień destrukcyjności gry. Obserwacja grup terapeutycznych, w tym również spotkań socjoterapeutycznych, dostarcza jakże często wielu spostrzeżeń świadczących o obecności tego rodzaju ukrytych odniesień. Świadomy swojej roli terapeuta nie może ich nie zauważać, ignorować czy nie znać sposobów radzenia sobie z nimi. Jest to kolejny element składowy optymalnych kwalifikacji zawodowych socjoterapeuty. Dodajmy w tym miejscu, że jedną z funkcji gier transakcyjnych jest podtrzymywanie nieświadomego programu życiowego jednostki.

Skrypt jako nieuświadomiony program życia

Dochodzimy w ten sposób do ostatniego działu AT, który może mieć znaczenie w prowadzeniu grup socjoterapeutycznych. Jest to bez wątpienia najbardziej interesujący, ale jednocześnie rzecz by można nade wszystko najbardziej „psychoterapeutyczny” obszar zainteresowań wspomnianej koncepcji. Określamy go mianem skryptu (ang. *life-script*).

¹⁷ E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1987, PWN.

Jest to nieświadomy plan życiowy jednostek (odnoszony czasem też do szerszych grup ludzi np. rodzin, organizacji społecznych, a nawet określonej kultury czy narodów), który w swej istocie przypomina scenariusz sztuki teatralnej lub filmu. Wyznacza on jej uczestnikom, a także innym osobom charakterystyczne role psychologiczne do odegrania w Trójkącie Dramatycznym. Oparty jest na wczesnodziecięcych decyzjach i iluzjach co do sposobów przetrwania. Wzmacniany bywa przez rodziców lub inne znaczące osoby i motywowany określonymi zdarzeniami życiowymi. Jest rzeczą charakterystyczną, że ujawnia się szczególnie wyraźnie w sytuacjach spostrzeganych przez daną osobę jako momenty stresujące, a także wtedy, gdy istnieje prawdopodobieństwo, że aktualna sytuacja przypomina urazowe zdarzenia mające miejsce w dzieciństwie. Uczestnicy zajęć socjoterapeutycznych jakże często powodowani bywają tego rodzaju nieświadomym programem ich życia, co w bardzo powierzchownym oglądzie może sprawiać wrażenie wyłącznie zaburzeń zachowania.

Strategie terapeutyczne nie mogą zatem pomijać i tego aspektu udzielania im pomocy psychologicznej. Skrypt życiowy można na tym etapie przeformułować poprzez zaplanowane oddziaływania terapeutyczne.

Zakończenie

Powyższy tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie o zasadność zastosowań jednej z koncepcji psychoterapeutycznych, jaką jest analiza transakcyjna, do socjoterapii. Starano się wykazać, że takie możliwości istnieją i mogą przynieść nieoczekiwane pozytywne efekty. Użyteczność AT wyrażać się może opracowaniem odpowiednio zaprojektowanych i ustrukturalizowanych ćwiczeń i technik adresowanych do uczestników zajęć uwzględniających założenia tej koncepcji. Zestaw wspomnianych ćwiczeń mógłby służyć zarówno korekcji nieprawidłowych wzorców osobowości, usprawnianiu komunikacji interpersonalnej, wypracowywaniu optymalnych nastawień do siebie i do innych, przeciwdziałaniu przemocy, agresji i manipulacji we wzajemnych relacjach oraz świadomości scenariuszy życiowych przyczyniających się do powstawania zaburzeń zachowania. Jest rzeczą oczywistą, że taki program może zostać wdrażany tylko przez odpowiednio przygotowaną kadrę socjoterapeutów, którzy z założeniami analizy transakcyjnej zapoznają się już w trakcie kursu podstawowego albo uzupełniających form kształcenia.

Bibliografia

- Colman A. M., *Słownik psychologii*, Warszawa 2009, WN PWN.
- Harris T. A., *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1987, Instytut Wydawniczy PAX.
- Jagieła J., *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2007, Wyd. RUBIKON.
- Jagieła J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2011, Wyd. AJD.
- Jagieła J., *Transakcyjne pozycje życiowe nieletnich przestępców*, „Problemy Alkoholizmu” 1998, nr 3.
- Karpman S., *Drama Triangle Script Drama Analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” 1968, Vol. 7, No. 26.
- Karpman S. B., M.D., *THE NEW DRAMA TRIANGLES*, USATAA/ITAA conference lecture August 11, 2007, <http://www.karpmamandramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf>.
- Ohlsson T., *Scientific Evidence Base for Transactional Analysis in the Year 2010 – Annex 1 – The Big List: References to Transactional Analysis Research 1963–2010*, „International Journal of Transactional Analysis Research” 2010, Vol. 1, No. 1.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, PWN.
- Sławik E., *Przemoc w szkole w świetle AT – zmiana ról Trójkąta Dramatycznego*, w: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 1997, Wyd. WSP.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham and Chapel Hill 1987, Lifespace Publishing.
- Obszerną bibliografię dotyczącą edukacyjnej analizy transakcyjnej można odnaleźć na stronie Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej: <http://www.eat.ajd.czyst.pl/index.php?page=bibliografia>.

Summary

The aim of the article is to find the answer to the question whether transactional analysis (TA) can prove useful in sociotherapy. The answer is ‘yes’ in the following areas: the correlation of distorted patterns of personality adaptations, an opportunity to facilitate interpersonal communication, and the development of optimal attitudes towards oneself and other participants of sociotherapeutic meetings. Transactional analysis can also contribute to the prevention of violence, aggression and manipulation in interpersonal relations and to raising awareness of a life script, which result in conduct disorders. Such programmes, however, should be run only by highly specialised sociotherapists.

Translated by Jarosław Jagieła

NOTA O AUTORZE

Jarosław Jagieła, dr hab. prof. AJD – pedagog społeczny i terapeuta. Kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej oraz Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Wykładowca w Katedrze Psychologii Akademii *Ignatianum* w Krakowie. Wieloletni kierownik Studium Podyplomowego Socjoterapii AJD w Częstochowie.

Zadania Zespołu Leczenia Środowiskowego (ZLS) w terapii zaburzeń zachowania

Wstęp

Ustawicznie wprowadzana reforma opieki zdrowotnej w Polsce objęła również swoim zasięgiem obszar psychiatrii i psychologii poprzez wdrożenie i popularyzowanie modelu opieki środowiskowej, który powszechnie oceniany jest jako pozytywny krok w stronę zwiększenia dostępności pacjenta do usług medycznych. Model środowiskowy jest pochodną transferu doświadczeń zagranicznych, które zostały zaimplementowane w Narodowym Programie Ochrony Zdrowia Psychicznego wprowadzonym rozporządzeniem z 2010 roku¹. Zespoły Leczenia Środowiskowego (ZLS) funkcjonują obecnie w ramach usług zakontraktowanych przez Narodowy Fundusz Zdrowia objętych realizacją umów w zakresie opieki psychiatrycznej i leczenia uzależnień. Obecnie dużą trudność stanowi wypracowanie strategii oddziaływań w przypadku dzieci – szczególnie tych, które cierpią na zaburzenia zachowania typu dziecięcego oraz adolescencyjnego². Szerokie spektrum objawów, nakładających się często na inne rozpoznania chorobowe, zróżnicowana etiologia czynników determinujących chorobę utrudniają holistyczną socjoterapię, której podstawowym celem jest zapewnienie powrotu pacjenta do

¹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2010 r. w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego (Dz.U. z 2011 r. Nr 24, poz. 128).

² Podział zaburzeń zachowania w oparciu o klasyfikację DSM-IV (klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego) ma bardzo praktyczne implikacje, ponieważ ze względu na zawarte w nim kryterium wiekowe zarówno model diagnozy, jak i terapii zaburzeń znacznie się różnicuje.

koherentnego funkcjonowania w społeczeństwie. Artykuł przybliży wypracowany przez terapeutów środowiskowych model diagnostyczno-terapeutyczny ukierunkowany na wsparcie dzieci z zaburzeniami zachowania.

Leczenie środowiskowe zamiast szpitalnego – nowe podejście

Wyniki prowadzonych badań, głównie brytyjskich, potwierdzają, że pomoc świadczona w domu pacjenta przeciwdziała regresji chorobowej, przyczynia się do poprawy jakości życia oraz zmniejsza obciążenie rodziny i systemu społecznego. Na podstawie obserwacji skuteczności funkcjonowania leczenia środowiskowego i krytyki tradycyjnego podejścia w psychiatrii wykazano, że struktura organizacyjna szpitali nie sprzyja indywidualnemu i podmiotowemu podejściu do chorego. Dłuższy pobyt w placówce szpitalnej przyczynia się do przewlekłego przebiegu choroby psychicznej i pogłębiającej się niesprawności. Z kolei pobyty w oddziałach dziennych dla dzieci (tzw. DOP), jakkolwiek mają bardziej „przystępny” charakter, to w przypadku zaburzeń zachowania nie spełniają swojej roli ze względu na długotrwały charakter choroby i konieczność organizowania grup zamkniętych o jednorodnym rozpoznaniu.

Pionierskie sukcesy brytyjskiego modelu terapii środowiskowej przyczyniły się do określenia zobowiązań w ramach zwiększenia tego typu oddziaływań w całej Europie – w podpisanej przez ministrów zdrowia krajów członkowskich UE deklaracji *Mental Health Declaration for Europe* na lata 2005–2015 sporo uwagi poświęca się wspieraniu rozwoju ośrodków psychiatrii środowiskowej zastępujących opiekę w dużych sprofilowanych ośrodkach psychiatrycznych³. Do propagowania środowiskowego modelu opieki zdrowotnej przyczyniła się także analiza ekonomiczna kosztów leczenia zaburzeń psychicznych. Dane w tym zakresie wskazują, że leczenie środowiskowe jest o ponad 60% tańsze od leczenia ambulatoryjnego i stacjonarnego⁴.

³ *Mental Health Declaration for Europe: Facing the Challenges, Building Solutions*, World Health Organization, Copenhagen 2005.

⁴ F. Amaddeo, T. Becker, A. Fioritti, L. Burti, M. Tansella, *Mental Health Policy and Practice across Europe. The Future Direction of Mental Health Care: Reforms in Community Care: the Balance between Hospital and Community-based Mental Care*, World Health Organization 2007, s. 236.

Zadania Zespołu Leczenia Środowiskowego

Zespoły Leczenia Środowiskowego (ZLS), funkcjonujące w oparciu o obowiązujące w Polsce przepisy, zajmują się zgodnie z warunkami świadczenia usług medycznych:

1. osobami dorosłym z zaburzeniami psychicznymi (przede wszystkim z rozpoznaniem schizofrenii, zaburzeń schizoafektywnych, zaburzeń afektywnych dwubiegunowych, zaburzeń depresyjnych, zaburzeń lękowych);
2. dziećmi i młodzieżą doświadczającymi trudności w funkcjonowaniu społecznym; osobne zespoły pracują również z dziećmi ze spektrum autyzmu.

Konkretyzując rozważania dotyczące zadań ZLS w aspekcie pomocy dzieciom, należy odnieść się do informacji epidemiologicznych. Dane statystyczne wskazują, że w wieku rozwojowym pojawia się zwiększone ryzyko wystąpienia zaburzeń zachowania; dzieci nimi dotknięte stanowią szczególną grupę potrzebującą wsparcia, która powinna być objęta działaniami interwencyjnymi i prewencyjnymi w formie terapii środowiskowej.

W skład ZLS wchodzi specjaliści różnych dziedzin, w tym m.in. lekarz – specjalista psychiatra, pielęgniarka, terapeuta zajęciowy, psycholog/psychoterapeuta, pedagog. Obecnie tworzy się także strukturę oraz plany ramowych szkoleń dla terapeutów środowiskowych, którzy w znaczący sposób wspomogą pozostałych specjalistów. Zarządzenie Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia z dnia 31 grudnia 2013 roku wprowadziło w ramach usług zacontractowanych instytucję terapeuty środowiskowego, których szkoleniem zajmują się ośrodki akredytowane przez Sekcję Psychiatrii Środowiskowej Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego⁵.

Powołanie w ramach struktury ZLS multidyscyplinarnego zespołu jest podstawowym założeniem metodologicznym przyjętym w ramach opracowywania planu diagnostyczno-terapeutycznego dla pacjentów wymagają-

⁵ Zarządzenie Nr 94/2013/DSOZ Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia zmieniające zarządzenie Nr 79/2013/DSOZ w sprawie określenia warunków zawierania i realizacji umów w rodzaju opieka psychiatryczna i leczenie uzależnień.

cych usprawnienia funkcji społecznych⁶. Zadaniem bowiem terapii środowiskowej jest udział w leczeniu pacjenta poprzez uczestnictwo i planowanie działań terapeutycznych w wymiarze indywidualnym i systemowym. W ten sposób gwarantuje się:

- stałą dostępność dla pacjenta całego personelu ZLŚ,
- prowadzenie interwencji środowiskowych (domowych),
- integrację i dostępność działań różnych placówek – medycznych i oświatowych,
- edukowanie otoczenia pacjenta,
- tworzenie i rozwijanie sieci wsparcia społecznego,
- przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu,
- monitorowanie postępów w leczeniu,
- promowanie zdrowego stylu życia.

Podział obowiązków nałożonych na członków ZLŚ nie wynika wyłącznie z posiadanych przez nich kwalifikacji i kompetencji. Ideą przewodnią leczenia jest zintegrowane podejście. Lekarz jest niezbędny do postawienia diagnozy i podjęcia leczenia farmakologicznego (o ile jest wymagane), ale jednocześnie – na podstawie progresu lub regresu chorobowego zgłaszanego przez rodzinę pacjenta oraz obserwację dokonywaną stale przez innych członków Zespołu – może na bieżąco modyfikować ordynację leków.

Terapeuta zajęciowy prowadzi oddziaływania mające na celu zwiększenie aktywności i motywacji dziecka poprzez uczestniczenie w różnych formach zajęć dedykowanych dla konkretnego dziecka. Z kolei psycholog/psychoterapeuta pracuje głównie z rodziną dziecka oraz samym pacjentem⁷, najczęściej w ujęciu systemowym poprzez realizację działań psychoedukacyjnych oraz wykorzystując założenia terapii poznawczo-behawioralnej (CBT). Zadaniem pedagoga jest wspomaganie nauczycieli (jeżeli dziecko posiada orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego) w realizacji procesu dydaktycznego.

⁶ U. M. Walter, C. G. Petr, *Family-centered Residential Treatment: Knowledge, Research, and Values Converge*, „Residential Treatment for Children” 2008, Vol. 25(1), s. 1–16.

⁷ Warunkiem pracy psychoterapeutycznej z dzieckiem jest posiadanie przez nie wglądu w problemy natury intrapsychicznej. Zob. J. Kottler 2010, *On Being a Therapist*, San Francisco 2010, Jossey-Bass.

Model pracy terapeutycznej w przypadku dziecka z zaburzeniami zachowania

Ocenie, czy zachowanie dziecka mieści się w granicach normy, służy diagnoza, która stanowi punkt wyjścia do zaprojektowania oraz prowadzenia pracy terapeutycznej. Najczęściej przy ustalaniu normy i odchylenia od niej specjaliści posługują się kategorią społecznego przystosowania dziecka. Takie podejście obarczone jest zmienną subiektywizmu – przez normę rozumie się zasady i zwyczaje przyjęte w danym środowisku, a stopień odchylenia od normy świadczy o sile i natężeniu danego zjawiska. Należy tu przyjąć tezę, że jeżeli dziecko cierpi lub jest sprawcą czyjegoś cierpienia, to może to świadczyć o rozpoczynającym się lub narastającym zaburzeniu. Rozważania dotyczące normy w zachowaniu dzieci często bazują na badaniach statystycznych – zgodnie z nimi to, co jest wspólne dla większości dzieci w określonym wieku, może być uznane za prawidłowe⁸. Podejście nomotetyczne jest ostatnio poddawane krytyce – uznaje się bowiem coraz częściej, że statystyczna norma w przypadku zaburzeń zachowania nie znajduje zastosowania, a diagnoza wymaga indywidualnego, jakościowego i idiograficznego podejścia.

Pierwszy etap diagnostyczny dokonywany jest w poradni zdrowia psychicznego dla dzieci lub w domu pacjenta (w zależności od formy i trybu zgłoszenia problemu). Aby w sposób prawidłowy postawić diagnozę zaburzeń zachowania, należy w wywiadzie anamnestycznym uwzględnić przede wszystkim:

1. wiek dziecka,
2. sytuację rodzinną, w której się znajduje,
3. wymagania stawiane dziecku,
4. zasady i normy panujące w rodzinie,
5. zwyczaje kulturowe panujące w środowisku dziecka – w szkole, grupie rówieśniczej,
6. płeć dziecka i wynikające z niej różnice w zachowaniu,
7. wymagania szkolne,
8. różnice indywidualne (RI).

⁸ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, Zysk i S-ka.

Korzystając z Klasyfikacji ICD-10⁹ należy w miarę możliwości zakwalifikować dziecko do jednej z następujących kategorii jednostek nozologicznych. W praktyce klinicznej budzi to wiele trudności i często w początkowym okresie diagnozy nie stawia się ostatecznego rozpoznania, a jedynie „podejrzenia” wystąpienie jednostki chorobowej i prowadzi „obserwację” w określonym kierunku. Niezależnie od przyjętej definicji formy i podejścia diagnostycznego należy opierać się na podziale zgodnym z kodyfikacją chorobową zaburzeń zachowania, która wyróżnia:

- **zaburzenia zachowania ograniczone do środowiska rodzinnego** – są to zachowania dyssocjalne, agresywne, opozycyjne, buntownicze, destrukcyjne ograniczone do środowiska rodzinnego i występujących w nim interakcji pomiędzy członkami rodziny przy równoczesnym braku nieprawidłowych zachowań poza środowiskiem rodzinnym i relacjami społecznymi dziecka, które mieszczą się w normie¹⁰;
- **zaburzenia zachowania z nieprawidłowym procesem socjalizacji** – są to zaburzone zachowania w stosunku do grupy rówieśniczej, charakteryzujące się brakiem bliskich relacji, izolacją, niechęcią, agresją. Również relacje z dorosłymi nie przebiegają prawidłowo;
- **zaburzenia zachowania z prawidłowym procesem socjalizacji** – są to zachowania występujące najczęściej poza środowiskiem rodzinnym. Dziecko przejawia zaburzone zachowania, choć jest dobrze zintegrowane z grupą, ma właściwe relacje z rówieśnikami. Relacje z dorosłymi, którzy powinni stanowić autorytet, nie są prawidłowe;
- **zaburzenie opozycyjno-buntownicze** – pojawiają się poniżej 10. roku życia. Nie występują tutaj zachowania dyssocjalne i agresywne, które naruszają prawo lub prawa innych. Podstawową cechą tego zaburzenia są zachowania buntownicze, opozycyjne, negujące, prowokujące, co ważne, nieadekwatne do wieku.

Lista wymienionych objawów warunkujących prawidłową diagnozę danego zachowania nie decyduje jeszcze o możliwości rozpoznania stopnia zaburzenia zachowania u dzieci. Uważa się, że wskaźnikami jakościowo odróżniającymi dzieci zdrowe od chorych są:

⁹ Pomimo wprowadzenia w 2013 roku nowej rewizji klasyfikacji chorób – ICD-11 w Polsce stosuje się nadal kodowanie chorób według klasyfikacji ICD-10.

¹⁰ T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, Lublin 1999, BiFolium.

- trwałość występujących objawów – za przejaw zaburzeń zachowania można uznać te symptomy, które trwają obiektywnie dłużej;
- intensywność objawów – duża ich liczba oraz duże natężenie są kryteriami, które mogą wskazywać na rzeczywiste występowanie zaburzeń zachowania, słabo zaznaczone symptomy nie mogą być uznane za przejaw patologii (ponadto w okresie rozwojowym pojawiają się „zaburzenia”, które same mijają, a są jedynie cechą określonego etapu rozwojowego dziecka);
- częstość występowania patologicznych objawów – objawy rzadko występujące nie mogą być wskaźnikiem rozpoznania zaburzeń.

Ustalenie tych cech (wskaźników ilościowych i jakościowych) jest kolejnym elementem procesu diagnostycznego. Dysfunkcja dziecka oceniana ze społowo obejmuje obszar jego deficytów widzianych z perspektywy różnych specjalistów: lekarza, psychologa, pedagoga itp. W ten sposób można ustalić interdyscyplinarny plan terapeutyczny, rozpocząć jego wdrożenie, monitorować postępy pacjenta oraz dokonywać ewaluacji programu.

Największy udział w leczeniu pacjenta mają oddziaływania psychoedukacyjne i psychoterapeutyczne, które wsparte ewentualną farmakoterapią uznaje się za czynniki leczące w przypadku zaburzeń zachowania. Terapeuta pracujący w zespole leczenia środowiskowego (psycholog posiadający kwalifikacje terapeuty środowiskowego)¹¹ uzyskuje łatwiejszy dostęp do pacjenta, pomimo wielu mechanizmów oporu, które pojawiają się podczas pierwszej wizyty.

Podstawą zakwalifikowania pacjenta do leczenia jest ustalenie planu pracy w oparciu o Indywidualną kartę potrzeb terapeutycznych, która stanowi swoisty „przewodnik” dla terapeutów, rodziców oraz dziecka.

¹¹ Kwalifikacje nadawane są zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Zdrowia i przewidzianym szkoleniem w tym zakresie, http://www2.mz.gov.pl/wwwfiles/ma_struktura/docs/ramowy_prog_nauka_20072011.pdf.

Tabela 1. Indywidualna karta potrzeb terapeutycznych – opracowanie własne

IMIĘ I NAZWISKO PACJENTA: DATA URODZENIA: ADRES ZAMIESZKANIA:		
DATA OBJĘCIA OPIEKĄ W RAMACH ZLŚ:		
ZESPÓŁ LEKARZ PROWADZĄCY: PSYCHOLOG/TERAPEUTA PROWADZĄCY: PIEŁĘGNIARKA/PIEŁĘGNIARZ: TERAPEUTA ŚRODOWISKOWY: TERAPUTA ZAJĘCIOWY: PEDAGOG:		
FORMY TERAPII I REHABILITACJI: – FARMAKOTERAPIA – EDUKACJA RODZICÓW/OPIEKUNÓW PRAWNYCH W ZAKRESIE PRZYJMOWANIA LEKÓW – PSYCHOEDUKACJA PACJENTA – PSYCHOEDUKACJA RODZINY – PSYCHOTERAPIA INDYWIDUALNA – PSYCHOTERAPIA GRUPOWA – TRENING UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH – TRENING FUNKCJI POZNAWCZYCH – KLUB PACJENTA – INNE – WIZYTY DOMOWE		
WSPÓŁPRACA Z INNYMI OŚRODKAMI ZDROWIA I INSTYTUCJAMI		
NAZWA	OSOBA KONTAKTOWA	TELEFON KONTAKTOWY
UWAGI: SCENARIUSZE SPOTKAŃ TERAPEUTYCZNYCH: Spotkanie 1: Spotkanie 2:		

Po postawieniu diagnozy oraz opracowaniu programu terapeutycznego rozpoczyna się cykl wizyt środowiskowych. Każdy członek ZLŚ realizuje odrębne wizyty oraz monitoruje stan pacjenta i postępy w leczeniu, następnie

Zespół wymienia uwagi, spostrzeżenia i wnosi nowe pomysły do planu, o ile istnieje taka potrzeba.

Interwencja rodzinna polega przede wszystkim na udzieleniu rodzicom wsparcia z powodu zakłóceń w funkcjonowaniu systemu rodzinnego, w którym dziecko z zaburzeniami zachowania często stanowi czynnik destabilizujący.

Plaszczyznę terapeutyczną stanowi również obszar edukacyjny, szczególnie kontakt z nauczycielami pracującymi z dzieckiem z zaburzeniami zachowania w formie nauczania indywidualnego. Rekomenduje się im edukację opartą na behawioralnym systemie wzmocnień, przewidującym regularne nagradzanie zachowań pożądanых, dostrzeganie wysiłku i postępu. Skuteczną techniką jest stosowanie tzw. metody żetonowej.

Zakończenie

Terapia zaburzeń zachowania jest długotrwała, a efekty nie pojawiają się natychmiast. Jej fundamentem jest także zbudowanie więzi i zdobycie zaufania dziecka do form i metod terapii. We wszystkich oddziaływaniach środowiskowych kluczowa jest idea towarzyszenia pacjentowi w zmaganiu z problemami. Dlatego tak istotne są oddziaływania buforujące¹². Istotą tych oddziaływań jest interakcja zamiast izolacji. Terapia środowiskowa staje się obecnie wypadkową różnych form oddziaływań i wymaga koordynacji działań instytucji pomocowych i leczniczych. Według szacunku MEN około 2% populacji dzieci i młodzieży w wieku szkolnym wykazuje zaburzenia przystosowania społecznego¹³. Znaczna część z nich wymaga oddziaływania przez psychoedukację środowiskową.

Oddziaływania środowiskowe oparte na Indywidualnej karcie potrzeb terapeutycznych w przypadku leczenia zaburzeń zachowania, w zależności od rozmiaru choroby i czynników je konstytuujących, trwają zwykle kilka miesięcy. Częstotliwość działań terapeutycznych ustalana jest indywidualnie, ale zazwyczaj przewiduje się cotygodniowe wizyty w domu pacjenta. Ostatecz-

¹² Zob. *stress-buffering model* za: I. Kawachi, L. F. Berkman, *Social Ties and Mental Health*, „J Urban Health” 2001, 78(3), s. 458–67.

¹³ *Raport o sytuacji polskich rodzin*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 9, s. 15.

nie pacjent i jego rodzina mają odzyskać poczucie homeostazy i kontroli nad funkcjonowaniem społecznym.

Bibliografia

- Amadeo F., Becker T., Fioritti A., Burti L., Tansella M., *Mental Health Policy and Practice across Europe. The Future Direction of Mental Health Care: Reforms in Community Care: the Balance between Hospital and Community-based Mental Care*, World Health Organization 2007.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, Zys i S-ka.
- Kawachi I., Berkman L. F., *Social Ties and Mental Health*, „J Urban Health” 2001, 78(3).
- Kottler J. A., *On Being a Therapist*, San Francisco 2010, Jossey-Bass.
- Mental Health Declaration for Europe: Facing the Challenges, Building Solutions*, Copenhagen 2005, World Health Organization.
- Raport o sytuacji polskich rodzin*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 9.
- Sawicka K. (red.), *Socjoterapia*, Warszawa 1998, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Walter U. M., Petr C. G., *Family-centered Residential Treatment: Knowledge, Research, and Values Converge*, „Residential Treatment for Children” 2008, Vol. 25(1).
- Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M., *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, Lublin 1999, BiFolium.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2010 r. w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego (Dz.U. z 2011 r. Nr 24, poz. 128).
- http://www2.mz.gov.pl/wwwfiles/ma_struktura/docs/ramowy_prog_nauka_20072011.pdf.

Summary

The paper brings tasks of Home Care Teams that operate on the basis of a new model of the environmental medical and psychological support to patients, who due to the nature of the disease have difficulties to adapt. The authors point to a source in a model of psychical care and treatment organization focusing on the treatment of conduct disorder diagnosed in childhood. Based on the individual card therapeutic needs, authors are switching model work with the child and his family in a perspective of system's theory. Presented paper also points to areas of cooperation between different specialists in treating and restoring social functioning of the child based on a holistic and integrated forms of therapy.

Key words: Home Care Teams, conduct disorders, cognitive-behavioral therapy, socio-therapy

Translated by Agnieszka Warchał, Mateusz Warchał

NOTY O AUTORACH

Agnieszka Warchał – mgr, psycholog, specjalista terapii środowiskowej, psychoterapeuta pracujący z osobami dorosłymi oraz dziećmi w ramach terapii środowiskowej w Zespole Leczenia Środowiskowego Centrum Zdrowia Psychicznego FENIKS.

Mateusz Warchał – dr nauk humanistycznych, psycholog, adiunkt w Katedrze Pedagogiki ATH w Bielsku-Białej. Jego zainteresowania badawcze dotyczą dyskursu edukacyjnego oraz psycholingwistyki stosowanej.

Agnieszka Adamczyk

Współpraca, współdziałanie oraz prowadzone programy na przykładzie Świetlicy Środowiskowej św. Agaty

Wstęp

Świetlica Środowiskowa św. Agaty jest jedną z pięciu świetlic działających na terenie miasta Katowice w ramach struktur Ośrodka św. Jacka Caritas Archidiecezji Katowickiej. Placówka wsparcia dziennego typu specjalistycznego, jaką jest Świetlica Środowiskowa św. Agaty, funkcjonuje w dzielnicy Katowic – Murcki – od 2002 r. na podstawie Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej¹ oraz Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 lutego 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych². Świetlica adresowana jest do dzieci i młodzieży uczęszczającej do szkół podstawowych i gimnazjum. Dzieci kierowane są do placówki przez pedagogów szkolnych, pracowników socjalnych bądź zgłaszają się same, zachęcane przez innych podopiecznych. Placówka czynna jest od poniedziałku do piątku w godz. 12.00–18.00, zaś w dni wolne od nawi w godz. 9.00–15.00.

¹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.).

² Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. Nr 201, poz. 1455).

Charakterystyka dzieci uczęszczających do Świetlicy św. Agaty i ich rodzin³

Na podstawie umowy podpisanej pomiędzy Ośrodkiem św. Jacka a Urzędem Miasta Katowice do Świetlicy uczęszcza trzydzieścioro dzieci – obecnie dwadzieścia trzy rodziny. Szesnaścioro dzieci (53%) wychowuje się w rodzinach wielodzietnych, 43% w rodzinach niepełnych, 20% w rodzinach zrekonstruowanych, jedno dziecko (3%) znajduje się w rodzinie zastępczej, którą tworzą jego dziadkowie. Ponad połowa rodziców (63%) jest bezradnych w sprawach opiekuńczo-wychowawczych, zaś u 30% rodzin występuje problem alkoholowy. Ponad połowa dzieci (60%) boryka się z chorobami, takimi jak: epilepsja, niedosłuch, nadwaga, alergie; aż 1/3 wszystkich podopiecznych ma zdiagnozowany niedosłuch. Również ponad połowa rodzin (65%) ma złą sytuację materialną (20% z nich żyje na granicy minimum egzystencji). 43% rodzin dotyka problem bezrobocia, jednak podkreślić należy, iż dotyczy on jednej osoby z rodziny. 30% dzieci sprawia problemy opiekuńczo-wychowawcze (kradzieże, agresja, autoagresja, problemy emocjonalne).

Cel świetlic

Głównym celem świetlic prowadzonych przez Caritas jest wspieranie wychowawczej funkcji rodziny w integralnym rozwoju dziecka w jej naturalnym środowisku poprzez:

- niesienie pomocy dzieciom w ich rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym przez wskazanie możliwości rozwiązywania ich problemów i uczenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje;
- nabywanie umiejętności prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie;
- oddziaływania wychowawcze zmierzające do harmonijnego rozwoju osobowości oraz rozwijania zdolności i zainteresowań dziecka.

Funkcja opiekuńcza jest zespołem intencjonalnie podejmowanych działań (poprzez osoby prywatne, stowarzyszenia, instytucje wychowawcze, społeczne) w celu stworzenia warunków do zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży: materialnych, rzeczowych, organizacyjnych, stwarzających warunki prawi-

³ Dane liczbowe dotyczące dzieci uczęszczających do Świetlicy św. Agaty i ich rodzin podawane są wg stanu na dzień 31 marca 2014 r.

dłowego rozwoju, jak też potrzeb psychiczno-emocjonalnych⁴. Zadania, jakie spełnia Świetlica, podzielić można na te, które zaspakajają potrzeby bytowe (zapewnienie odpowiednich warunków do odpoczynku, nauki, wyżywienia) oraz potrzeby rozwojowe dzieci (m.in. organizowanie zajęć, pomoc w przezwyciężaniu trudności, pracę socjalną z rodziną)⁵.

Współpraca i współdziałanie

Słownik języka polskiego definiuje pojęcie „współpracy” jako „pracy wykonywanej wspólnie z kimś, z innymi, wspólnej pracy”, zaś „współdziałanie” jako „działanie, wspólne pracowanie z kimś, pomaganie komuś w jakiejś działalności; współdziałanie jako wywieranie wpływu na coś, przyczynianie się do czegoś razem z innymi czynnikami; współdziałanie mechanizmów, narządów, czyli funkcjonowanie razem z innymi”⁶. W literaturze można odnaleźć wiele definicji różnicujących oba pojęcia. B. Kożuch zwraca uwagę, iż w współdziałaniu ważna jest powtarzalność oraz stały charakter uporządkowanych oddziaływań⁷. W definicjach współpracy natomiast zwraca się uwagę na powstanie pomiędzy podmiotami współpracującymi różnego rodzaju powiązań, których zadaniem jest koordynacja ich wzajemnych relacji⁸.

W działalności Świetlicy Środowiskowej św. Agaty można odnaleźć wiele przykładów zarówno współpracy, jak i współdziałania. Dzięki podejmowanym wspólnym działaniom zarówno przez podmioty indywidualne, jak i instytucjonalne możliwa jest realizacja wyznaczonych przez placówkę celów, które można zaklasyfikować jako działania o charakterze permanentnym oraz działania o charakterze zadaniowym.

W omawianej placówce wśród prowadzonych działań w pierwszym obszarze można wymienić:

⁴ Por. W. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krześcińska-Żach, *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Białystok 1995, Trans Humana, s. 25.

⁵ Szczegółowe zadania Świetlicy Środowiskowej określa Regulamin Świetlicy Środowiskowych Ośrodka św. Jacka – Caritas Archidiecezji Katowickiej.

⁶ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2002, WN PWN, s. 715.

⁷ Por. B. Kożuch, *Nauka organizacji*, Warszawa 2008, CeDeWu, s. 211.

⁸ Por. L. Pasieczny, A. Aranowski (red.), *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1992, PWE, s. 13.

- pracę całego zespołu wychowawców zatrudnionych w placówce, polegająca m.in. na stałej opiece nad dziećmi, organizowaniu zajęć, tworzeniu diagnoz i indywidualnych planów pracy psychokorekcyjnej;
- współpracę Świetlicy z pracownikami MOPS w Katowicach, tj. zwoływanie stałych zespołów ds. okresowej oceny sytuacji dziecka, podczas których omawiana jest sytuacja rodzinna, zdrowotna i edukacyjna podopiecznych, oraz podejmowanie wspólnych działań zmierzających do poprawy funkcjonowania dziecka i jego rodziny przez pracowników socjalnych, asystentów rodziny, psychologów, prawników;
- stały kontakt z placówkami oświatowymi. Dzięki informacjom uzyskanym od nauczycieli i wychowawców szkół możliwa jest praca z dziećmi w świetlicy nad konkretnymi obszarami wymagającymi poprawy;
- pracę wolontariuszy, która w placówce widoczna jest zarówno w formie wolontariatu stałego, jak i akcyjnego. Obecnie dwóch wolontariuszy systematycznie raz w tygodniu przez jedną godzinę zegarową prowadzi zajęcia dla dzieci (j. angielski oraz kółko szachowe)⁹. W ramach wolontariatu akcyjnego (festyny, pikniki rodzinne czy inne imprezy) najczęściej udzielają się pełnoletni, byli podopieczni placówki.

Wśród działań mających charakter zadaniowy można wyróżnić:

- organizację festynów z okazji Dnia Dziecka na stadionie AWF oraz w ogrodach kurii w Katowicach. W organizację tych imprez zaangażowane są liczne placówki i organizacje działające na rzecz dzieci i młodzieży zarówno w mieście Katowice (olimpiada sportowa na stadionie AWF), jak i placówki Caritas Archidiecezji Katowickiej (ogrody kurii), w efekcie czego powstają dwie całonocne imprezy z licznymi atrakcjami dla dzieci z okazji ich święta;
- projekt Future Artist, w którym dzięki współpracy z Centrum Kultury Katowice podopieczni świetlicy uczestniczą raz w miesiącu, mając możliwość kontaktu ze sztuką;
- współpracę z Miejską Biblioteką Publiczną Filią nr 26, która przekłada się na zajęcia z biblioterapii adresowane dla podopiecznych Świetlicy, odbywające się w bibliotece. W tym roku po raz pierwszy Świetlica z Biblioteką Miejską zorganizowała również piknik rodzinny w ramach

⁹ Wolontariusze zostali pozyskani dzięki współpracy Świetlicy z Centrum Wolontariatu w Katowicach w ramach projektu: *Wolontariat bez barier – program pilotażowy wolontariatu osób 60+ w woj. śląskim*.

XIII Ogólnopolskiego Tygodnia Czytania Dzieciom, który odbył się 6 czerwca 2014 r.;

- współpracę różnorodnych instytucji działających na terenie dzielnicy. Raz w roku Rada Jednostki Pomocniczej nr 18 Urzędu Miasta Katowice, angażując m.in. takie instytucje, jak: Biblioteka Miejska, Miejski Dom Kultury, Świetlica Środowiskowa, organizuje trzydniowy biwak dla dzieci i młodzieży z dzielnicy na zakończenie wakacji.

Rodzaje prowadzonych zajęć

Podstawową formą pracy Świetlicy jest grupa wychowawcza. Proces wychowawczy w grupie oparty jest na systemie działań pedagogicznych, podejmowanych świadomie i celowo. Za organizację pracy w grupie odpowiedzialny jest wychowawca, który jest bezpośrednim realizatorem zadań opiekuńczo-wychowawczych. Jednym z najważniejszych jego zadań jest zapewnienie wychowankom stałej opieki i organizowanie zajęć wychowawczych. Oferowane przez świetlicę programy i zajęcia dostosowane są do aktualnych potrzeb dzieci oraz występujących problemów. W Świetlicy można wyróżnić zajęcia realizowane w zakresie:

- programów edukacyjnych, wśród których oferuje się pomoc w odrabianiu pracy domowej; wyrównywaniu zaległości szkolnych; organizowaniu gier i zabaw dydaktycznych, konkursów i turniejów z zakresu różnych dziedzin wiedzy szkolnej, a także prowadzeniu indywidualnych zajęć korekcyjnych dla dzieci, które mają takie wskazania z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej;
- programu profilaktycznego, którego celem jest eliminacja zachowań ryzykownych dzieci oraz promowanie trybu życia zapewniającego zdrowie psychiczne i bezpieczeństwo;
- profilaktycznego programu logopedycznego, skierowanego do dzieci wczesnoszkolnych, mającego na celu stymulowanie prawidłowego rozwoju językowego dzieci;
- kółek zainteresowań, takich jak: plastyczne, sportowe, filmowe, szachowe, teatralne, zajęcia z wykorzystaniem chusty KLANZA. Dzieci same decydują, w których zajęciach w danym tygodniu chcą uczestniczyć;
- zajęć z języka angielskiego, które ukierunkowane są na naukę podstawowych zwrotów oraz swobodne porozumiewanie się w obcym języku;

- zajęć terapeutycznych (biblioterapii, arteterapii, społeczności korekcyjnej – zajęć prowadzonych przez psychologa zarówno indywidualnie, jak i grupowo);
- pracy z rodziną, która opiera się na konsultacjach i poradnictwie dotyczących właściwego modelu wychowania. W ubiegłym roku przeprowadzone zostały także warsztaty dla rodziców mające na celu podwyższenie ich kompetencji wychowawczych.

Zajęcia prowadzone w placówce w dni wolne od nauki szkolnej mają inny charakter. Odbývają się w godzinach dopołudniowych i mają na celu nauczyć dzieci konstruktywnych sposobów spędzania czasu wolnego. Wśród organizowanych zajęć można wymienić:

1. udział w propozycjach instytucji kulturalno-oświatowych (m.in. wyjścia do kin, galerii sztuki, Centrum Kultury, ZOO i innych);
2. wykorzystanie zasobów Lasu Murckowskiego (wycieczki rowerowe, podchody, spacer, spotkania z leśniczym itp.);
3. zajęcia rekreacyjne (wycieczki górskie, wyjścia na basen);
4. zajęcia stacjonarne (plastyczne, sportowe, filmowe, kulinarne, turnieje i konkursy, gry i zabawy).

Zakończenie

Wszystkie opisane działania zmierzają do zapewnienia dzieciom zorganizowanej opieki wychowawczej, stworzenia odpowiednich warunków do nauki, rozwijania zainteresowań i uzdolnień dzieci, wyrównania braków wychowawczych rodziny, a także do eliminacji zaburzeń zachowania. Nie byłoby to jednak możliwe, gdyby nie zaangażowanie konkretnych osób (zarówno tych indywidualnych, jak i tych reprezentujących określone instytucje). Współpraca i współdziałanie przynoszą efekty, ponieważ są oparte na rzeczywistej motywacji niesienia pomocy i zaangażowaniu podmiotów, a nie tylko na deklaracjach i potrzebach efektywności współpracy.

Świetlica Środowiskowa św. Agaty jest przykładem placówki, w której współpraca i współdziałanie zarówno podmiotów indywidualnych, jak i zespołowych przynoszą wiele korzyści. Efekty tych wspólnych działań przekładają się bezpośrednio na podopiecznych, czego przykładem może być fakt, iż na przestrzeni czterech ostatnich lat frekwencja dzieci regularnie wzrasta.

Bibliografia

- Danilewicz W., Izdebska J., Krzesińska-Żach B., *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Białystok 1995, Trans Humana.
- Kożuch B., *Nauka organizacji*, Warszawa 2008, CeDeWu.
- Pasieczny L., Aranowski A. (red.), *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1992, PWE.
- Regulamin Świetlic Środowiskowych Ośrodka św. Jacka – Caritas Archidiecezji Katowickiej.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. Nr 201, poz. 1455).
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2002, WN PWN.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.).

Summary

The aim of this article is to present the effects of the activities performed together by different institutions for children attending St. Agatha's Day-Care Club. The following topics are going to be mentioned: cooperation between institutions on a local scale (schools, library, community centre, community care council) and between institutions concerned with social assistance (Social Welfare Centre, psychological-pedagogical clinics, non-governmental organizations, parishes or other day-care clubs). There are going to be mentioned precise actions showing the importance of good and tight cooperation between organizations and institutions and its influence on the development of the place. Moreover, there are going to be presented programmes that include both children attending St. Agatha's Day-Care Club and their parents.

Key words: cooperation, day-care club, sociotherapy, local community

Translated by Małgorzata Adamczyk

NOTA O AUTORZE

Agnieszka Adamczyk – mgr, pracownik Świetlicy Środowiskowej św. Agaty w Katowicach.

Informacja o autorach

Adamczyk Agnieszka – mgr, Świetlica Środowiskowa św. Agaty w Katowicach

Augustyniak Joanna – dr, Politechnika Koszalińska

Bełza Magdalena – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Chojnacka-Synaszko Barbara – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Emmerová Ingrid – prof. PhDr., PhD., Uniwersytet Mateja Bela, Słowacja

Gancarz Aleksandra – mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Goryczka Magdalena – mgr, Urząd Miasta Skoczowa

Guzowski Rafał – mgr, Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym Koło w Cieszynie

Jagiela Jarosław – dr hab. profesor nadzwyczajny, Akademia im. J. Długosza w Częstochowie

Jas Katarzyna – mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Krausová Anna – mgr., PhD., Uniwersytet Ostrawski, Czechy

Mikulec Marek – mgr., PhD., Uniwersytet Ostrawski, Czechy

Muszyńska Jolanta – dr, Uniwersytet w Białymstoku

Nogowczyk Jerzy – mgr, starosta cieszyński, Starostwo Powiatowe w Cieszynie

Orłowska Beata Anna – dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Petrasová Alicja – doc. PaedDr., PhD., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Pilch Tadeusz – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Warszawski

Prysak Dorota – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Radziejewicz-Winnicki Andrzej – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Zielonogórski

Rojowska Romualda – mgr, prezeska Stowarzyszenia Klub Kobiet Kreatywnych w Cieszynie

Suchodolska Jolanta – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Szczurek-Boruta Alina – dr. hab., profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Szwarc-Niedźwiecka Małgorzata – mgr, prezes Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku

Śleziński Krzysztof – dr hab., profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Warchał Agnieszka – mgr, Zespół Leczenia Środowiskowego Centrum Zdrowia Psychicznego FENIKS

Warchał Mateusz – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Zgromadzone w tym tomie opracowania zarówno autorów polskich, jak i zagranicznych (z Czech i Słowacji) świadczą o możliwości i konieczności interdyscyplinarnego podejścia w analizie zestawu celów i zadań, jakie stają przed środowiskiem lokalnym w zakresie rozwiązywania problemów społecznych, aktywizowania wszystkich podmiotów danej społeczności na rzecz zaspokajania potrzeb egzystencjonalnych i społeczno-kulturalnych, rozwijania działalności opiekuńczo-edukacyjnej oraz socjalnej i animacji społeczno-kulturalnej. (...) Podjęta w dziele refleksja teoretyczna i zaprezentowane przykłady licznych praktyk społecznych mają istotne walory poznawcze i praktyczne: proponują nowe metodologicznie ujęcia, inspirują i ukierunkowują działania w odniesieniu do różnych obszarów lokalnej rzeczywistości, których celem jest kreowanie świata bardziej przyjaznego ludziom.

Z recenzji wydawniczej prof. zw. dra hab. Wiktora Rabczuka

Książka inicjuje serię wydawniczą Pedagogika Społeczna, redagowaną przez cieszyńskie środowisko pedagogów społecznych i międzykulturowych. (...) monografia jest efektem zbiorowego wysiłku 26 autorów reprezentujących różne ośrodki naukowe w kraju i za granicą. Znajdują się tu teksty (...) uznanych autorów czy wręcz nestorów pedagogiki społecznej, a także młodych autorów i badaczy zjawisk i problemów społeczno-wychowawczych. Ta kompilacja doświadczenia mistrzów ze świeżością i kreatywnością młodego pokolenia badaczy jest pierwszym atutem książki. (...) wychodzi ona naprzeciw potrzebom rozwijającego się dyskursu o jakości i możliwościach poprawy (rozwoju) społeczeństwa obywatelskiego w warunkach polskich. (...) uwypuklenie kwestii wielo- i międzykulturowości świadczy o dużej wrażliwości inicjatorów i organizatorów tomu na dynamicznie zmieniające się realia społeczne i narastanie zjawisk i problemów będących pokłosiem pogłębiania się wielokulturowego profilu współczesnych społeczeństw. Jako cenny element tematyczny tomu postrzegam też włączenie w jego zawartość kwestii wsparcia i pracy z dziećmi i młodzieżą zagrożoną w środowisku lokalnym. (...) książka wzbogaca przedmiotowy dyskurs nad działaniami rozwijającymi lokalną społeczność w kierunku demokracji i poszerzanie inności oraz aktywizacji społecznej i inicjatyw lokalnych na rzecz

ISBN 978-83-8019-012-2



9 788380 190122



BG 442756