



Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne
Nr 5 (2)/2010

Humanum

International Social and Humanist Studies
No. 5 (2)2010

Warszawa 2010

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Rada Naukowa | Scientific Council:

Przewodniczący / Chairman: J. E. Bp Prof. ThDr. PhDr. Stanislav Stolárik. PhD

Członkowie | Members:

Prof. PhDr. František Mihina, CSc., Dr h.c Prof. Daniel J. West Jr. PhD. FACHE, FACMPE, prof. PhDr. Anna Žilová, PhD, Doc. Mgr. Mgr. Andrej Démuth, PhD., doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD. prof. KU, Dr. Otar Gerzmava, prof. dr hab. Jolanta Szempruch, prof. MUDr. Vladimír Krčmery DrSc. Dr h.c. Mult., prof. ThDr. PhDr. Amantius Akimjak, PhD., prof. ThDr. Josef Dolista, PhD., dr Teresa Panas, doc. JUDr. Maria Bujňakova, CSc., doc. MUDr. Maria Mojžešova, PhD. prof. dr hab. Wanda Rusiecka, prof. dr hab. Ewgenii Bobosow, prof. h. c. prof. JUDr. Vladimír Babčák, CSc., Mons. prof. ThDr. Ing. Anton Konečný, PhD., prof. ThDr. Cyril Hišem, PhD., prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc., prof. PhDr. Vasil Gluchman, CSc., prof. PhDr. Anna Tokarova, CSc., ks. prof. PhDr. Pavol Dancak, PhD., doc. PhDr. Nadežda Krajčova, PhD., ks. prof. dr hab. Edward Jarmoch, prof. PhDr. Viera Bacova, DrSc., prof. RNDr. Rene Matlovič, PhD., ks. PhDr. Jozef Dronzek, prof. dr hab. Paweł Czarnecki.

Recenzenci wydania | Reviewers:

ks. PhDr. Jozef Dronzek, prof. dr hab. Paweł Czarnecki, doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD. prof. KU, ks. prof. PhDr. Pavol Dancak, PhD.doc., JUDr. Maria Bujňakova, CSc., prof. Dr hab. Jan Saran,

Kolegium Redakcyjne | Editorial board:

Redaktor Naczelny / Editor-in-chief: prof. dr hab. Paweł Czarnecki
Sekretarz redakcji / Assistant editor: mgr Michał Kotowski

Skład, opracowanie graficzne | Typesetting

mgr inż. Adam Polkowski
apolkowski@vp.pl

Adres redakcji i wydawcy | Publisher:

Instytut Wydawniczy Humanum
ul. Topazowa 26/e21, 03-684 Warszawa
www.humanum.org.pl, redakcja@humanum.org.pl

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgodny posiadacza praw autorskich

ISSN 1898-8431

**Publication dedicated to
prof. MUDr. Vladimír Krčmery DrSc. Dr h.c. Mult.
on the 50th birthday anniversary.**



prof. MUDr. Vladimír Krčméry DrSc. Dr h.c. mult.

Vladimír Krčmery sa narodil 23. júla 1960 v Bratislave v rodine profesionálneho výskumníka a lekárky. V roku 1983 absolvoval Lekársku fakultu na Univerzite Komeňského v Bratislave. Postgraduálne vzdelanie získal nielen na Slovensku, ale aj na univerzitách v Českej Republike, vo Veľkej Británii a Spojených štátoch amerických. Špecializuje sa na infekčné choroby, onkologické ochorenia a klinickej farmakológie a tropické choroby.

Profesionálne začal pôsobiť na Klinike infekčných chorôb vo Fakultnej nemocnici v Bratislave odkiaľ prešiel do onkologickej nemocnice. Je zakladateľom súkromnej Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce svätej Alžbety v Bratislave na ktorej pôsobí ako rektor. Pôsobí aj na viacerých univerzitách a v zdravotníckych zariadeniach na Slovensku i v zahraničí. Je tiež členom viacerých domácich i zahraničných edičných rád, komisií a pracovných skupín v odboroch, v ktorých pôsobí. Je členom viacerých významných odborných celosvetových spoločností. Spomeňme napríklad členstvo v Kráľovskom kolégiu lekárov, Americkom kolégiu lekárov a bol tiež kandidátom na Nobelovu cenu. Získal viaceré významné ocenenia napr. Vedec roka za rok 1999, Cena literárneho fondu SAV za rok 2006. Je autorom viacerých monografií. Jeho príspevky sa tešia veľkému počtu citácií v najvýznamnejších odborných publikáciách a časopisoch.

Hneď po škole sa začal venovať tropickej medicíne, ktorej zostal verný doteraz. Postgraduálne vzdelanie získaval nielen na Slovensku, ale aj na univerzitách v Českej Republike, vo Veľkej Británii i Spojených štátoch amerických.

Začal pracovať na infekčnej klinike v Bratislave, odkiaľ prešiel do onkologickej nemocnice. Je zakladateľom súkromnej Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce svätej Alžbety v Bratislave na ktorej pôsobí ako rektor. Pôsobí aj na viacerých univerzitách a v zdravotníckych zariadeniach na Slovensku i v zahraničí. Je tiež členom viacerých domácich i zahraničných edičných rád, komisií a pracovných skupín v odboroch, v ktorých pôsobí. Je členom viacerých významných odborných celosvetových spoločností. Spomeňme napríklad členstvo v Kráľovskom kolégiu lekárov, Americkom kolégiu lekárov a bol tiež kandidátom na Nobelovu cenu. Získal viaceré významné ocenenia napr. Vedec roka za rok 1999, Cena literárneho fondu SAV za rok 2006. Je autorom viacerých monografií. Jeho príspevky sa tešia veľkému počtu citácií v najvýznamnejších odborných publikáciách a časopisoch.

Prof Krčmery je ale činný nie iba v najvyspelejších svetových pracoviskách. Snáď ešte viac energie a času venuje tým najchudobnejším z chudobných v rozvojových krajinách. Založil kliniky pre najchudobnejších v Keni, Sudáne, Haiti, či Kambodži. Obdivuhodnú energiu vrhá na to, aby mali tieto nemocnice nielen dostatok liekov, ale aj odborne a psychicky excelentne pripravených lekárov – mnohých práve zo Slovenska. Táto jeho starostlivosť o chudobných v Afrike a iných častiach sveta plne koreluje aj s jeho starost-

livostou o bezbranných v rozvinutých krajinách – nenarodené deti. Za ich práva sa zasaďuje nielen v práci na svojej univerzite, ale aj početnými významnými vyhláseniami na verejnosti. V roku 2005 podporil aj vyhlásenie 25. marca za Deň počatého dieťaťa Fórum života.

Profesor Vladimír Krčmery je ženatý, s manželkou Terézia, ktorá je tiež lekárkou, majú štyri deti.

PROF. DR. VLADIMIR KRČMERY, Dr h.c. mult

I. PERSONAL INFORMATION

Date of birth: 23.07. 1960

Place of birth: Bratislava

Citizenship: Slovak

II. PRESENT ACADEMIC RANK AND POSITION

Professor of Medicine, University of Trnava, School of Health (1996)

Professor of Pharmacology, University of Brno, Masaryk School of Medicine, Czech Rep. (1997)

Professor of Health Management and Administration, University of Scranton, Panuska School of Professional studies (1998-2001)

Dean Univ of Trnava school of health 2001

Rector, St. Elisabeth Univ of Bratislava 2006l

III. EDUCATION AND QUALIFICATIONS

College/University: MD Comenius University, Medical School, Bratislava (1985)

PhD. University of Bratislava (1990)

FRSH London (1991)

DrSc. (1993)

FRCP - Edinburgh (1999)

FACP Philadelphia 2000

Dr h.c. Budweiss 2005

Dr h.c. Scranton

IV. BOARD CERTIFICATION

10/1988 Internal Medicine, 1991 Medical Oncology, 1993 Infect. Diseases (App. 1) (Post-grad Med School) 10/1999 FRCP Edinburgh

V. HONORS AND AWARDS

Young investigators Award, Montreaux, Switzerland 1983
IHS Award, Boulder CO, Scientist of the Year 1999

VI. MILITARY SERVICES

Medical Military Corps, Lieutenant (1985-1986)

VII. PREVIOUS PROFESSIONAL POSITIONS AND APPOINTMENTS

House physician - Clinic for Infect. Disease, University Hospital, Bratislava (1985-1988)
Assistant lecturer - Dept. of Infections, Medical School (1988-1989)
Assistant lecturer - Postgrad. med. School, Bratislava (1989-1991)
Associate professor - Dept. of Inf. Dis. and Oncology, University of Bratislava (1992-1996)
Full professor - Dept. of Medicine, University of Trnava and Head of dept. of Clin. Pharmacology, St. Elizabeth Cancer Institute, Clinics of University of Trnava (1996)
Visiting professor - Dept. of health sciences, School of Health, University of Scranton, PA, USA (1998)

PRESENT APPOINTMENT

Professor and Dean, School of Public Health, University of Trnava
Responsible person for providing comprehensive pharmacological clinical services for a major cancer hospital in Bratislava and University hospital in Trnava

VIII. EDUCATION - TEACHING

Medical School: Univ of Košice, Bratislava, Brno (1985-1998)
Graduate School: Scranton, PA (1998)
Continuing Education: Postgrad Med School, Bratislava

IX. EDUCATION - JOURNALS Editorial Boards

Antiinfective Drugs Chemoth (Munich 1996)
Chemotherapie (Vienna)
Chemotherapy 1990-1998 (Basel-New York-Tokyo)
Int J Infect Dis 1998 (New York)
J Chemoth 1999 (Florence)

X. GRADUATE STUDENTS/POSTDOCTORAL FELLOWS

Dr. V. Bachan, MD, PhD - Henry Ford Hosp, Detroit, USA

Dr. P. Pichna, MD, PhD - Geneva, Switzerland

Dr. M. Mrazova, MD, PhD. - Munich

Dr. G. Lezcano, PhD., San Francisco, USA

Dr. P. Sajben, New York, USA

Dr. M. Gogova, PhD., USA

Dr. M. Stankovska, PhD., USA

Dr. A. Shahum, PhD., USA

XI. INSTITUTIONAL, DEPARTMENTAL, AND DIVISIONAL ADMINISTRATIVE RESPONSIBILITIES, COMMITTEE MEMBERSHIPS, AND OTHER ACTIVITIES

International

1. Member of editorial Board (Chemotherapy Basel 1991-1997)
2. Member of IATCG and IFICG EORTC 1991
3. Member of Editorial Board International Journal of Infectious Diseases New York 1996 - present (Munich)
4. Chief Editor - Anti-infective Drugs and Chemotherapy 1994 present
5. Member of Working party of European society of Biomodulation and Chemotherapy on Antimicrobial resistance 1995
6. ESCMID - member of committee of ESGNI (E. Bouza) and ESGAP (JV Meer)

National

1. Chairman Antibiotic Committee of National Insurance
2. Councilor Ministry of Health Slovak Republic
3. Director Postgrad. Med. School of Slovak Republic 1991-1993
4. Dean School of Public Health University of Trnava 1994 - present

XII. PROFESSIONAL AND SOCIETY MEMBERSHIPS

American Society of Microbiology - Member (Washington) 1993

Infectious Dis Society of America (Washington, DC) fellow 1998

European Society of Chemotherapy (London) (FESCI)

Hon. Treasurer Eur. Soc. of Biomodulation and Chemotherapy (Munich) President 1999

XIII. INVITED VISITING PROFESSORSHIPS

Internal Medicine, Univ of Brno (1997-2000) Czech Rep., Health administration and management, Univ of Scranton, USA, PA 1988

XIV. PRESENTATIONS AT NATIONAL MEETINGS

Slovak Society of Chemotherapy, ESBIC Eur. Ann. Meeting (every year since 1990)

XV. PRESENTATIONS AT INTERNATIONAL MEETINGS

48 Invited International Lectures (1990-1997), 1998 and 1999 Appendix 3
Boulder (CO) 1992, Boston (MASS) 1998, Scranton PA 1998, Athens (GR) 1999, Antalya (TK), Singapore 1993, Hong Kong 1995, Buenos Aires 2000, Brussels 1993, Rome 1999, 2000
Montreal, Florence, Paris (etc) – 102 international

XVI. INTRAMURAL PRESENTATIONS

Slovak Society of Chemotherapy

XVII. CLINICAL PRACTICE, INTERESTS, AND ACCOMPLISHMENTS

Since 1985 - Military Physician, 1986 - House officer, 1988, Resident, 1992 Attending physician, Board exams (Postgrad Med. College) 1988 Internal Medicine, 1990 Medical Oncology, 1993 Infectious Diseases

XVIII. RESEARCH INTERESTS

1. Antibiotic policies in Europe as chief advisor for antibiotic policy of the Ministry of Health Slovak Republic - ESGARS (Verona) ESGNI (Madrid) - European Surveillance of Nosocomial Infections
2. Antifungal therapy - introduction of novel antimicrobials for invasive fungal infections within the EORTC IFICC group (Brussels) EORTC 19921
3. Risk factors and epidemiology of fungaemia - International Collaborative Study (Brussels) EORTC 19934 (Brussels)
4. Pharmacoeconomics of antimicrobial use (PECO International project) Brussels 1994
5. WHO project of studies of antibiotic resistance (INSPEAR, 1999)
6. COPERNICUS - ESIC project on antibiotic resistance in Europe (Coordinator, 1998)

XIX. RESEARCH GRANTS AWARDED

COPERNICUS (EC) 1999, PECO 1996 (EC Brussels), EORTC 1991-19962

XX. COMMUNITY ACTIVITIES

Founder of Clinic of Tropical Medicine for Slum people, Mukuru, Kenya, Africa (1997)

XXI. BIBLIOGRAPHY (31.10.2006)

Encl (Appendix 2) - 594 papers, 195 SCI internatl.
21 Books/Chapters
1196 quotations (citations – SCI)

Spis treści | Contents

Spis treści Contents.....	11
-----------------------------	----

Filozofia Philosophy

Bp Stanislav Stolárik Duch, sila a nádej kresťanstva Spirit, power and hopes of Christianity	17
Pavol Dancák Personalizmus a jeho hlavné témy Main tenets of personalism.....	37
Tomáš Jablonský, Gabriela Siváková Zadanie rodiny przy formowaniu systemu wartości człowieka The role of family in shaping the value system of a man	51
Marta Gluchmanová Literatúra, morálka, mravnosť a mravné hodnoty Literature, moral, morality and moral values.....	65
Júlia Klembarová Chápanie ľudskej dôstojnosti v kontexte etiky sociálnych dôsledkov Perception of human dignity in the context of ethics of social consequences	71
Jaroslav Šajgalík Hudobná komunikácia Communication in music	81
Martina Turóciová Spoločenská zodpovednosť firiem v globalizovanom svete Corporate social responsibility in today's globalized world.....	93
Martin Gluchman Etika a Islam Ethics and Islam	105

Praca socjalna Social work

Daniel J. West, Jr Bernardo Ramirez Sustainable Cost Reductions for Community Hospitals	113
Milan Schavel Sociálne poradenstvo pre rodiny so sociálno – ekonomickými problémami Social counselling for families with economic problems.....	125
Paweł Czarnecki Ethics of social work.....	129
Josef Dolista Wioski Dziecięce SOS w systemie opieki zastępczej w Polsce SOS Children Villages: Wioski Dziecięce SOS in the system of foster care in Poland.....	149

Pavol Dancák	
Wioski Dziecięce SOS mają już 60 lat	
SOS Children Villages (Wioski Dziecięce SOS) – sixtieth birthday.....	161
Irena Kamanová	
Sociálne služby ako forma sociálnej pomoci v systéme sociálneho zabezpečenia Slovenskej republiky	
Social services as a form of social assistance in social security system of the Slovak Republic.....	173
Peter Ďurkovec	
Etické východiská pre sociálnu prácu v komparácii s disciplínami, s ktorými prichádza do styku	
Ethick starting points of social work in compare with contiguous branche of learning.....	189
Paweł Czarnecki	
Definicja pracy socjalnej	
Definition of social work.....	199
Alina Maria Basak	
Pogotowie opiekuńcze jako jednostka pomocy doraźnej	
Emergency shelter (for children) as a temporary relief unit.....	219
Paweł Czarnecki	
Metody pracy w pracy socjalnej	
Methods of work in social work.....	233
Jana Bernátová	
Rodinné prostredie cez prizmu rómskej etnicity na Slovensku	
Family environment through the prism of Roma ethnicity in Slovakia.....	253
Zuzana Budayová	
Sociálna práca so starými ľuďmi	
Social work with seniors.....	265
Jana Topoliová	
Matky na trhu práce	
Mothers in the labour market.....	275
Lýdia Lešková	
Sociálna pomoc a pomoc v hmotnej núdzi na Slovensku	
Social assistance and assistance in material need in the Slovak Republic.....	285
Dagmara Marková, Ivan Lukšík	
Postojové mikrodiskurzy o sexuálnej výchove u budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok	
Attitudive Microdiscourses about Sexual Education of Coming Social Workers.....	295
Janka Bursová	
Rodina v kontexte rodinnej politiky	
Family in the context of family politics.....	325

Teologia Theology

- Peter Ďurkoveš
Rozvod a nerozlučnosť manželstva. Otázky teológie a politiky
Divorce and the inseparability of marriage. Questions of theology and politics..... 333
- Patrik Maturkanič
Biskup i jeho najbliži spolupracovníci kapláni uczestniczący
w odkupicielskim posłaniu Chrystusa
The bishop and his closest aides the priestes participate in the proclaiming
of the mission of Christ..... 341

Pedagogika Pedagogy

- Tomáš Jablonský, Gabriela Siváková
Úloha rodiny pri formovaní hodnotového systému človeka
The role of family in shaping the value system of a man. 351
- Katarína Šterbáková–Vladimír Šebeň
Informačné a komunikačné technológie v systéme prírodovedného vzdelávania
Information and communication technologies in natural science education 363
- Wiesław Kowalski
Agresja w szkole
Aggression at school 373
- Iveta Šebeňová
Treść dotycząca spotkań dla dziedziny przyrodoznawczej, artystycznej i technicznej
działalności koła zainteresowań
Content of Leisure Time Activity Meetings in the Area of Natural Sciences, Arts and Crafts 385
- Jaroslava Kmecová
Vzdelávanie a jeho dopady na rodinný rozpočet
Education and its influence on starting family life..... 389
- Wiesław Kowalski
Studenci niepełnosprawni w szkołach wyższych
Disabled students in universities..... 401
- Lenka Rovňanová
Profesijné kompetencie v práci súčasného slovenského učiteľa
Professional competence of current Slovak teachers 413

Psychologia Psychology

- Teresa Panas
Portret młodzieży zdemoralizowanej i(lub)niedostosowanej społecznie na podstawie
badania w Rodzinnym Ośrodku Diagnostyczno-Konsultacyjnym w Lublinie w 2009 roku
Portrait of young people demoralized and (or) socially maladjusted on the basis
of research in RODK..... 435

Edward L. Jakubowicz	
Praca terapeutyczna z wychowanką i jej rodziną w warunkach zakładu poprawczego	
Therapeutic work with the ward and her family in the conditions of a correction house	441
Małgorzata Żurakowska	
Formy realizacji radiowej – gatunki w radiu publicznym	
Forms of radio production – genres in public radio	445
<i>Prawo Law</i>	
Jozef Madliak, Simona Štefanková	
Koncepcia podmienenej príčetnosti u mladistvého páchatela v slovenských	
tretnoprávných predpisoch	
Conception of conditional sanity of juvenile offenders in Slovak criminal regulations	473
Jozef Madliak, Simona Štefanková	
Slovenská tretnoprávna úprava zmenšenej príčetnosti	
Slovak criminal regulation of reduced sanity	483
<i>Recenzje Reviews</i>	
Bp Stanislav Stolárik	
Maturkanič, P., Liturgický rok v praxi, Kňazský seminár sv. Gorazda v Nitre, Nitra 2010,	
s. 68.....	491
Pavol Dancák	
P. Czarnecki, Historia filozofii, Difin, Warszawa 2011	493
Bp Stanislav Stolárik	
P. Czarnecki, Historia filozofii, Difin, Warszawa 2010	497
Paweł Czarnecki	
D. Majka-Rostek, Związki homoseksualne. Studium socjologiczne, Difin, Warszawa 2008.....	500
Juraj Žiak	
Eubomír Belás - Eugen Andreanský (eds.), Kantian Scientific Collection of Papers,	
Prešov 2010	504
Jerzy Doroszewski	
Wiesław Kowalski, Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949-1999, Kraśnik 1999.....	509
Pavol Dancák	
Paweł Czarnecki, Ethics for a Social Worker, Innovatio Press, Lublin 2011	512
<i>Sprawozdania Reports</i>	
Hanna Sokołowska	
Ógólnopolska Konferencja Naukowa, Student jako podmiot edukacji we współczesnej	
uczelnii wyższej, 25.11.2010, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.	517

Filozofia
Philosophy

Bp Stanislav Stolárik

Duch, síla a nádej kresťanstva

Zamýšľať sa nad poslaním kresťanského posolstva v dnešnom svete, a klásť si otázky o vplyve Kristovho učenia na ľudské spoločenstvo, azda sa aj obávame, či nevstupujeme na trasovitý terén neistoty, keďže sa zdá, že myšlienky, ktoré už 2000 rokov ohlasuje Cirkev, akoby strácali na presvedčivosti a schopnosti osloviť a zaujať. Svet, ale aj jeho časti, ktoré v priebehu vekov boli považované za kresťanské, sa dnes odtínajú od svojich historických koreňov. Nie sme jediní, ktorí vedú úvahy týmto smerom, ale nerobíme tak, aby sme podľahli skepse. I to je prejav úsilia zodpovedného hľadania prirodzených ciest, ktoré by vytvorili predpolie nadprirodzenému kontaktu s ľudskou bytosťou.

Jednoznačne treba akceptovať „zmenenú tvár zeme“, ťažko porovnateľnú s predchádzajúcimi obdobiami. I keď aj v tejto chvíli by bol namieste historický rekurz o niekoľko storočí späť, aby sme sa stretli so skutočnosťou, že multikulturalnosť a multireligióznosť v určitých lokalitách, nie sú len „objavom“ 20. a 21. storočia. Ďalej je však pravdou, že práve táto rôznosť sa často presunula na jednu stranu a z rôznosti sa stala jednoliata spoločnosť konfesná a často i národná.

Pochopiť problém, znamená zostúpiť kamsi veľmi hlboko. A to zvlášť, ak chceme porozumieť najskôr konfrontáciu prevládajúceho duchovného náhľadu na svet v strete s odduchovneným myslením. Treba sa vrátiť k 6.-4. storočiu pred Kristom, kedy v oblasti Stredomoria, ale tiež v Číne a Indii, ako aj v ďalších krajinách, začali myslitelia spochybňovať náboženské tézy vysvetľovania skutočnosti a opúšťali mytologické koncepcie. Ich myslenie sa stávalo čoraz viac abstraktné, kladené otázky smerovali stále hlbšie, a ponúknuté odpovede priťahovali početných nasledovateľov. Postupne vytvárali filozofické školy, ktorých zámerom bolo nachádzať múdrosť a v nej rásť, ba viac, vybudovať nezávislosť človeka na bohoch mytológie.¹ Je pochopiteľné, že toto úsilie treba v konečnom dôsledku zhodnotiť z viacerých hľadísk. My upriamime najskôr pozornosť

¹ SOLOMON, R., C.; HIGGINS., K., M.: *Krótka historia filozofii*. Prószyński i S-ka, Warszawa 1997, s. 15.

na odpoveď o prirodzenom zákone, aby sme neskôr hodnotili kresťanský vstup v procese pretvárania ľudskej spoločnosti.

1. Existuje jediný a zjednocujúci prirodzený zákon?

Dosiahnuté výsledky filozofického bádania nastolili už kdesi na počiatku otázku etiko-axiologického charakteru: *Ako treba žiť?* Tak sa postupne definovali otázky dotýkajúce sa ľudského konania a zmyslu života: *Čo je šťastie človeka?* (napr. Sokrates, 469-399 pr. Kr.);² *Aký je zmysel utrpenia?* (Siddhartha Gautama - Budha, 560-480 pr. Kr.);³ *Ktorý spôsob ľudského spoločenstva je najvhodnejší?* (Konfúcius, 551-479 pr. Kr.).⁴ Konfúcius preferoval v značnej miere rodinu ako základ a vzor usporiadaného štátneho spoločenstva.

Uviedli sme zatiaľ len troch predstaviteľov starovekého myslenia a poznávajúc ich názory na rovnaké témy badáme odlišné vysvetlenie otázok, ktoré sa dotýkajú každého človeka. Konfúcius, v porovnaní s Budhom, v žiadnom prípade nevnímal svet ako ilúziu, nemal v úmysle stáť pri zrode nového náboženstva, ani sa neblysol filozofickými abstrakciami. Zdôrazňoval konkrétne a praktické kroky vzťahov v ľudskej spoločnosti. Jeho súčasník Lao-tse zdôrazňoval význam prírody a ľudskej spoločnosti takmer nevenoval pozornosť. Obaja čínski filozofi kládli dôraz na harmóniu ako jednotlivca, tak aj spoločnosti. Ich predchádzajúci názorový rozdiel sa premietol do chápania osoby: osoba je to, čo tvorí jednotu (spoločné znaky) so spoločnosťou (Konfúcius), Lao-tse chápal osobu zjednotenú s prírodou. Bez širšieho rozpisovania by sme práve tu chceli poukázať na meritum veci rozvíjanej témy, hľadajúc odpoveď na otázku: *čo je prirodzený zákon?*

Ak sa z doterajšieho opisu nedala jednoznačne vydedukovať táto otázka, pomôžeme si niektorými doplneniami. Zamýšľame sa nad človekom, žijúcom v tomto svete, ktorý ponúka množstvo odpovedí na otázku: kto je človek? Hľadáme predsa miesto človeka vo svete, a bez toho, aby sme zadefinovali človeka ako takého, to nepôjde. Avšak pripomenuli sme len krátku epizódu vývoja myslenia v tejto oblasti a zistili sme, že názor na jedinú otázku sa v závere rozchádza. Je človek spätý viac so spoločnosťou, alebo s prírodou, a od toho sa bude odvíjať jeho chápanie. Čo je potom prirodzené pre človeka, čo konštituuje

² Sokrates bol presvedčený, že poznanie zabezpečí šťastie človeka. Aj zlodej by prestal kradnúť, ak by dostatočne poznal hodnotový systém. Za dôležitý považoval nápis v Delfách: „Poznaj seba samého“, mala to byť akási záruka najdôležitejšieho poznania a následne pochopenie zmyslu ľudského života.

³ Budha považoval celý svet za ilúziu a riešenie utrpenia videl v tomto poznaní, z ktorého vyplývalo, že každé utrpenie je ilúzia. Budhovi nasledovníci vypracovali značne komplikovaný systém vysvetľujúci prírodu a všetky súvislosti ľudského života.

⁴ Čína v čase Konfúcia mala rozvinutú na vysokej úrovni politickú kultúru, ale panoval tam chaos. Konfúcius položil filozofické základy zjednoteného impéria.

ľudskú prirodzenosť? Číňania pri definovaní ľudskej prirodzenosti zohľadňovali poriadok v prírode a poriadok v spoločnosti. Starovekí židia považovali za neprirodzené jest kozla pripravené v mlieku jeho matky.⁵ Gréci sa pýtali *čo je prirodzené?*, a *čo nepatrí do ľudskej prirodzenosti?* Vychádza prirodzený zákon z daného poriadku prírody alebo je dôsledkom spoločenských konvencií? Aristoteles považoval požičanie peňazí za úrok za úžeru, za to – čo je neprirodzené, avšak väčšina súčasných biznismenov považuje tento postup za úplne prirodzený.

V Perzii žil Zaratustra (približne 628-551 pr. Kr.) uznávajúci politeizmus s prvenstvom boha Ahura Mazdu, ktorý je predstaviteľom a ochrancom dobra. *Odkiaľ sa však zobralo zlo?* Ako mohol Ahura Mazda dopustiť vznik zla? Zaratustrovou odpoveďou bolo tvrdenie: aj zlo stvoril boh. Dualistické chápanie pôvodu a existencie dobra i zla prevzali neskôr manichejci, ku ktorým patril za čas i sv. Augustín.

Opakovanú pozornosť zaslúžia starovekí Židia, ktorých Biblia – Starý zákon, je síce zbierkou náboženských kníh, ale v zmysle komplexného hodnotenia nemožno obísť aj ich filozofickú povahu, najmä ak hovoríme o knihe Genesis. Niektorí autori⁶ síce nepovažujú židovský monoteizmus za originálny vynález, hoci ťažko hľadať vieru v jedného Boha židovskej verzie u iných národov. Citovaní autori spochybňujú i samotný monoteizmus citáciou Biblie, ktorú poznáme ako Prvé Božie prikázanie: *Ja som Pán, Boh tvoj, nebudeš mať iných bohov, aby si sa im klaňal.*⁷ Tento výrok nehovorí o vyznávaní viery iných bohov podľa židovskej náuky, ale varuje pred uctievaním pohanských bôžikov.

Kritici židovského monoteizmu nerozlišujú výlučnú vieru v jediného Boha (monoteizmus), ktorá je odlišná od henoteistickej predstavy akceptovaného mnohobožstva s primátom jedného z nich (napr. u Grékov Zeus, u Rimanov Jupiter a pod.).⁸ Takisto sú spochybňované i židovské právne predpisy,⁹ učenie o „vyvolenom národe“... Túto námietku treba chápať inakšie, nakoľko uvedené skutočnosti boli evidentné v histórii niektorých národov a modifikovaný *mesianizmus* – vyvolenosť, či predurčenie niektorého národa, neabsentuje ani v novovekých dejinách. Práve postoje takéhoto charakteru plodili nevráživosť medzi civilizáciami, národmi i ľuďmi, ktorá sa neuspokojila len s pohrdaním a ponižovaním, ale často viedla k vojnovým konfliktom. Preto si dovoľíme uviesť, že je dôležité správne rozlišovať medzi náboženským fenoménom transcendentného charakte-

⁵ Ex 34, 26; Dt 14, 21.

⁶ SOLOMON, R., C.; HIGGINS., K., M.: *Krátká historia filozofii*. Prószyński i S-ka, Warszawa 1997, s. 16-18.

⁷ Ex 20, 3.

⁸ STOLÁRIK, S.: *Filozofia náboženstva*. Košice 2005, s. 20.

⁹ Hodno spomenúť babylónsky *Hamurappiho zákonník*, ako dôkaz inak formulovaného zákona v inom národe.

ru a mnohorakými prejavmi prirodzeného ľudského úsilia, ktoré transcendentný rozmer diania nerešpektovalo, alebo sa výslovne proti nemu postavilo.

Naším zámerom nebolo otvoriť polemiku religiózneho charakteru, chceli sme poukázať na rôznosť, niekedy až antagonizmus šírených myšlienok, ktoré formovali celé spoločnosti, ale aj konkrétnych ľudí. Hovorili sme skôr o princípe rôznosti, a preto nebolo uvedených veľa mien. Pretože, ak by sme zobrali do úvahy i mnohé nezmapované lokality starovekého sveta (napr. v Afrike, ale iste už aj v Amerike a na iných svetadieloch), rozhodne sa dá predpokladať, že i tam žijúci ľudia v danej dobe si kladli otázky: *Prečo je svet? Odkiaľ pochádza? Prečo sú hviezdy? Aký je zmysel ľudského života? Prečo umierame a aký je zmysel ľudského života? Čo je naozaj zlé a čo je dobré?...* a odpovede na takmer zhodné otázky všetkých ľudí mali rôzne odpovede.

Náš prvý uzáver úvahy neponúka jednoznačnú odpoveď na otázku: *Čo je prirodzený zákon?*, nakoľko rôznosť odpovedí mysliteľov ľudstva a následné vyznávajúce jednotlivých teórií sú nespochybniteľné. *Čo robí človeka človekom a odlišuje ho od ostatnej prírody? Alebo človek sa neodlišuje od prírody a je jej neoddeliteľnou súčasťou? Na základe akých kritérií je možné vytvoriť hodnotový rebríček ľudských vzťahov, alebo je hodnotový systém už daný a treba ho bez výhrad rešpektovať?...* Za pozornosť stojí odcitovať Jeremiášove slová z Biblie: *Svoj zákon dám do ich vnútra a napíšem ho do ich srdca.*¹⁰ Môžu byť tieto slová považované za princíp etického kódexu ľudského správania? Nie je realitou, že napriek Božiemu prísľubu, neexistuje v ľudských srdciach rovnaký etický zákon? Žalm 37 akoby vysvetľoval uvedené slová: *Z úst spravodlivého zaznieva múdrosť a jeho jazyk hovorí, čo je správne. V jeho srdci je zákon Boží a jeho kroky nezakolíšu.*¹¹ Predovšetkým na Jeremiášove slová sa odvoláva sv. Tomáš Akvinský, ktorý sa usiloval rozumovo poukázať na princípy verejného života, v nezávislosti na Zjavení. Boh ustanovil jednotlivé zákony, a úlohou, aj keď nie všetkých, prinajmenej mudrcov, je ich poznať a žiť podľa nich. Človek je povinný žiť v zhode s „prirodzeným zákonom“, ktorý je súborom zásad usmerňujúcich ako životy ľudí, tak i svet prírody. Rozlišovacia schopnosť onoho zákona, pomáha človekovi rozlíšiť dobro od zla, klamstvo od pravdy. Prirodzený zákon je v protive voči ustanovenému zákonu, ktorý je rôzny v rôznych dejinných epochách i v rôznych kultúrach. Preto prirodzený zákon zaväzuje všetkých ľudí, nezávisle od kultúrnych rozmanitostí. Nikto nemôže vziať človekovi toto právo, nakoľko ono patrí k prirodzenosti človeka. Prirodzený zákon sa zhoduje s ľudskou prirodzenosťou: *Čokoľvek sa protiví poriadku rozumu, tým samým sa protiví prirodzenosti človeka ako človeka. To, čo je zas zh-*

¹⁰ Jer 31, 33.

¹¹ Ž 37, 31.

*odné s rozumom, tým samým je zhodné s prirodzenosťou človeka ako človeka.*¹² Prirodzený zákon sa neviaže na žiadnu ideológiu či konkrétne náboženstvo. Je nad ideológiami i náboženstvami a má všeobecnú a nadčasovú platnosť.

Sekularizované myslenie človeka na jednej strane neráta s Božím zákonom v srdci človeka, ale to neznamená, žeby odmietalo existenciu spravodlivého človeka. Spravodlivý je človek, ktorý žije podľa právnych noriem - zákonov, ktoré sú ľudským dielom. Cítíme, že otázka o existencii a účinnosti prirodzeného zákona sa neuzavrela. Všetky otázky sa bytostne dotýkajú človeka, avšak naše prvé konštatovanie je: v pluralitnej spleti názorov je ľudské „ratio“ značne bezradné, pretože nemôže jednoznačne vytypovať jednu odpoveď a ostatné zavrhnúť. Možnosť výberu „rovnocenných“ názorov je stále otvorenou ponukou. A otázka prirodzeného zákona, ktorý by bol jediným normatívom pre ľudské konanie, nenachádza prijatie ani u nadpolovičnej časti ľudstva v staroveku. Je to výhoda? Je to chaos, z ktorého treba niečo vyloviť? Dá sa z neho vybrať niečo uspokojivé?... V tejto chvíli neopomíname mysliteľský prínos gréckej filozofie, ale ani tento vklad nezjednotil pestrosť ľudských náhľadov, či už filozofických alebo náboženských, ani nevniesol očakávanú istotu do ľudského myslenia a ľudských vzťahov.

2. Vzostup a oslabenie chápania prirodzeného zákona

Očakávaná jednota myslenia a konania sa nedostavila ani vplyvom veľikánov gréckej kultúry a filozofie, práve naopak – objektívna historiografia konštatuje pád Rímskej ríše a nástup nového celospoločenského fenoménu – kresťanstva. Práve tu je na mieste otázka, ktorú sformuloval Joseph Ratzinger: *„Čo vlastne v čase úpadku starovekých náboženstiev dalo kresťanstvu takú presvedčivú silu, vďaka ktorej sa jej podarilo na jednej strane zadržať úpadok antického sveta, a na druhej strane dokázala tak jednoznačne predstaviť svoje odpovede novým silám, vstupujúcim na arénu histórie, Germánom i Slovanom, že sa zrodila z toho nezávislá, na nejednom zlome a úpadku, nosná sila, vyše poldruha tisícročia forma rovnakého chápania skutočnosti, v ktorej došlo k zladeniu starého a nového sveta“.*¹³ Ak sa chceme opravdivo zamyslieť nad nastolenou otázkou: *Ako je možné, že kresťanstvo sa stalo na vyše 1500 rokov svetovou, zjednocovacou silou?* Nechceme v nijakom prípade obísť negatíva, ktoré boli dielom človeka, ovplyvneného myslením svojej doby a pod pláštikom Cirkvi, najčastejšie, ba výhradne spomínanej katolíckej (o negatívnych praktikách rozmáhajúcich sa denominácií protestanstva sa takmer nehovorí),¹⁴ ale nemôžeme

¹² *Summa theologie*, I – II, kv. 71, art. 2, t. 12, s. 14. In.: CZARNECKI, P. S.: *Etyka*. Warszawa 2006, s. 25.

¹³ RATZINGER, J.: *Wiara, prawda, tolerancja*. Jedność, Herder, Kielce 2005, s. 116.

¹⁴ MESSORI, V.: *Czarne karty Kosciola*. Księgarnia św. Jacka, Katowice 1998, s. 12. V žiadnom prípade nechceme predstaviť čierno-biele videnie protestantskeého hnutia. Napr. Berdajev i Maritain, nepovažujú

ani súhlasiť, že k celospoločenskému konsenzu dochádzalo iba skrze politickú moc, ktorú „uchvátila“ Cirkev po roku 300,¹⁵ či 313 (po Milánskom edikte). K poznaniu pravdy sa ako teraz, tak aj inokedy, posunieme iba vtedy, ak sa oslobodíme od viacerých nepravdivých, alebo polopravdivých nánosov, často používaných aj ako nástroj niektorej ideológie.

Ak chceme seriózne zodpovedať otázku, ako je možné, že kresťanstvo „prerazilo“ do sveta stvárňovaného grécko-rímskou kultúrou, prvá odpoveď je celkom jednoduchá – bolo to ohlasované a praktizované milosrdenstvo. Antický svet ako aj rímska ríša mali prepracovaný napr. právny systém, vo svojom strede mali viacerých výrazných mysliteľov, ale do ľudskej komunikácie sa vo veľmi silnej intenzite predral chlad a nezáujem o človeka, najmä núdzneho. A ako uvádza kardinál Špidlík, kresťanstvo pomohlo človekovi oslobodiť sa od všetkého, od čoho sa antický svet neprestal obávať – od smrti, samoty, nešťastného osudu, zlých bytostí a všetkého zla.¹⁶ Kresťanstvo ponúklo vysvetlenie utrpenia, tak bytostne spätého s ľudským životom. Kto bude seriózne študovať dejiny ľudstva, najmä od príchodu Krista na tento svet, dozvie sa, že bola to práve idea kresťanstva a Cirkev, ktorá budovala prvé nemocnice, útulky pre deti a starých (najmä v kláštoroch). Ďalej to bola Cirkev, ktorá zakladala prvé školy a knižnice, a vytvárala predpoklady možnosti štúdia i pre nemajetných. Už v stredoveku, ktorý nepriatelia Cirkvi radi nazývajú „*temným*“, bola na vtedajšiu dobu rozvetvená charitatívna činnosť, vytvorené fundácie na tieto a študijne účely. Z „*temného stredoveku*“ máme gotiku, nádherné diela maliarstva, sochárstva, literatúry, hudby..., ktoré takmer vždy vznikali za plnej podpory Cirkvi.¹⁷

V tejto chvíli som si vedomý, že uvedené myšlienky by ľahostajného čitateľa, ešte viac výslovného neprajníka cirkvi, podnietili nielen k ich odmietnutiu, ale aj zahodeniu vytlačeného textu. Napriek potenciálnemu nebezpečenstvu ešte treba doplniť: bolo to kresťanstvo, ktoré svoje poslanstvo šírilo a šíri službou Cirkvi, neustále sa odvolávalo na prirodzený zákon a tak formovalo človeka. Boli to hodnoty, dotýkajúce sa dôstojnosti ľudského života, od okamihu počatia po prirodzenú smrť; manželstva; rodiny, vzťahu k

protestantizmus iba za roztřízku s cirkvou, ale ho považujú i za pokus o obrodu cirkvi. Pozitívne oceňujú úsilie obnoviť slobodu v Kristovi s dôrazom na osobnostný princíp. Porov. BERĎAJEV, N. A.: *Filosofie slobody II*. Praha: Votobia, 2000. s. 58; MARITAIN, J. *Traja reformátori*. Trnava: SSV, 1947, s. 16-27. In.: GREČO, P.: *Význam tvorby Nikolaja Berďajeva pre religionistiku a fundamentálnu teológiu*. Košice: Verbum, roč. XVII (2006), č. 2, s. 59. Na inom mieste citujeme Berďajeva, ktorý posilňovanú autonómiu človeka neschvaľuje.

¹⁵ OSBORNE, R.: *Filosofie*. Portál, Praha 2006, s. 40-42.

¹⁶ ŠPIDLÍK, T.: *Prameny světla*. Refugium, Praha 2005, s. 22.

¹⁷ STOLÁRIK, S.: *Stručne o dejinách filozofie*. Košice 1998, s. 44-45; 73-74.

majetku... Bola to sila idey prirodzeného zákona, ktorá rezonovala v službe Cirkvi, čím napomáhala proces zrovnoprávňovania ľudí. Človek prijímajúci tieto pravdy ako samozrejmosť, mal svoje poznanie obohatené pravdou Božieho zjavenia, ktoré učilo o Bohu Stvoriteľovi ako o láskavom Otcovi; o výkupnej cene kríža; o Desatore, nesmierne múdrych normách ľudského správania; o odpúšťaní... Človek bol chápaný ako originálna osoba transcendentného rozmeru, ktorého životnou náplňou má byť plnohodnotný život na zemi napomáhajúci dobru ľudského spoločenstva, a ako múdry hospodár i zvelaďujúci materiálne prostredie v ktorom žije. Ľudský život nebol nezmyselným vrhnutím na túto zem, ale bol pozvaním k spolupráci na dotváraní celého stvorenstva; ani sa nekončí v ničote smrti, ale má možnosť naveky žiť oslávené človečenstvo v Božej prítomnosti.

Preto je zarážajúce, ako sa mohli tieto silné, preverené (odskúšané) ideové základy, svedčiacie o evidentnom prínose pre ľudstvo, začať otriasať? Tu je namieste úprimne priznať nejednu ľudskú nedokonalosť, ľudí na rôznych stupňoch spoločenského života a v Cirkvi, ktorí tieto idey sami oslabovali nedôstojným správaním. Treba priznať, že šlo aj o rôzne politické a mocenské ambície. Jedným dychom však treba dopovedať, že mnohé „náboženské vojny“, neboli v skutočnosti náboženské, ale ich iniciátori si riešili osobné záujmy zneužitím veriacich ľudí, a to na každej strane. Tiež sa nespomína, že mnohé vedecké teórie vtedajšieho času, pre ktoré je Cirkev permanentne označovaná za spiatočnícku, boli oficiálne prednášané na svetových univerzitách,¹⁸ a príchodom nových teórií, dochádzalo k prirodzeným dišputám, aké sa na rôznych svetových učilištiach a sympóziách dejú aj dnes.

Na prelome stredoveku a novoveku bolo treba azda viac zodpovednej pozornosti venovať novým objavom vedných odvetví, techniky i dospelá neznámych častí sveta. Menil sa štýl života, myšlienkový priestor sa drobil na viaceré názorové prúdy, ktorých prvotným úmyslom bolo odlíšiť sa od doterajšieho učenia scholastiky. Ešte sa naplno neodmietla idea Boha Stvoriteľa, ale zreteľne slablo prepojenie na poslanstvo obsiahnuté v Božom zjavení, i keď protestantské hnutia razili heslo – „*sola scriptura*“, čo znamenalo totálne rešpektovanie Božieho slova v nezávislosti na predchádzajúcej, dlhodobej náuke kresťanskej tradície. Do popredia sa prediera dôležitosť ľudského rozumu – považovaného za jedinú normu objektívneho poznania.

¹⁸ S prípadom „Galileo“ v 16. st., sa veľmi zriedka dopovie, že sa na univerzitách prednášala aristotelovsko-ptolemaiovská kozmológia hlásajúca geocentrizmus. Kopernikov objav, ktorý odmietol geocentrizmus, a ktorý Galileo hlásal, nebol v podstate sporom s cirkevným učením, i keď Cirkev tento náhľad v danom čase zdieľala, ale bol výsostne vedeckým sporom. Porov. ZACHARIAS, R.: *Skutečná tvár ateizmu*. 1990, Praha: Návrat Domů 1998, s. 17.

Treba otvorene priznať – bola oslabená sila vplyvu Cirkvi na formovanie ľudského spoločenstva, čím začali byť spochybňované aj princípy prirodzeného zákona, a dá sa to formulovať aj opačne: spochybnením prirodzeného zákona sa spochybnila dôležitosť prítomnosti Cirkvi v ľudskej spoločnosti. Cirkev začala byť považovaná za jednu z bežných inštitúcií tohto sveta bez transcendentného charakteru, ktorú postupne treba vytlačiť z diania života spoločnosti do izolovaného súkromia. Spätosť Cirkvi¹⁹ a prirodzeného zákona spomínam preto, nakoľko som presvedčený, že prirodzený zákon stratil a stráca svoju oživujúcu silu každým útokom na Cirkev, najčastejšieho, ba veľakrát jediného garanta jeho zmyslu. O dôsledkoch oslabenia dôležitosti transcendentna v ľudskej spoločnosti konštatuje Solovjov: *starý náboženský pohľad na svet u väčšiny vzdelaných ľudí stratil zmysel. Nebol už najvyšším princípom, určujúcim životné normy spoločnosti. Ludové masy ho už považujú za akúsi neživú poveru, držiaci sa za ruku jedine vďaka zvyku a určitému spôsobu života.*²⁰

3. Ľudský rozum – jediný garant objektivity?

Keď sa európske spoločenstvo zrieklo spoločného náboženstva, osvietenstvo ponúкло všetkým ako zjednocovací prvok spoločný rozum. Ten sa veľmi rýchlo zúžil na účelovú racionalitu a technickú kalkuláciu ekonomickej účinnosti. Historické havárie 20. storočia a následná kritika racionalizmu potom ukázali, že je to základ až príliš úzky.²¹ Ako konštatuje Lobkowitz, s dielom Kanta nastáva kríza pravdy,²² čím sa potvrdzujú predchádzajúce myšlienky. Avšak obhajcovia rozumu, ako jediného zdroja objektívneho poznania, poriadne zmiatli svojich nasledovníkov, ktorí sa v postmodernej epoche priklonili k presvedčeniu, že pravdu nemožno poznať ľudským rozumom. Ak boli na počiatku vysoké ambície, v ktorých službách mal byť ľudský rozum, dnes zostal popol neuskutočnenej túžby, ale čo je dôležitejšie – človek dneška prišiel o istotu pravdy, čo má ďalekosiahle dôsledky v každej oblasti života človeka.

Bez istoty pravdy sa nedá žiť v pravde. Napriek tejto skutočnosti, človek povýšil sám seba na božstvo a ako taký, prejavil svoju „božskú“ moc najmä v dvoch totalitných systémoch 20. storočia, keď predtým poprel rovnakosť „božskosti“ všetkých ľudí, kladúc dôraz na rasovú príslušnosť; politickú uvedomelosť; náboženské presvedčenie... Slovom: „zbožt-

¹⁹ Pod častejším uvádzaním termínu „Cirkev“ rozumiem dobové myslenie chápania kresťanstva v jednote s Cirkvou.

²⁰ SOLOVJOV, V., S.: *Kríza západní filozofie*. Velehrad-Rím: Refugium, 2001, s.134n. In.: GREČO, P.: *Význam tvorby Nikolaja Berďajeva pre religionistiku a fundamentálnu teológiu*. Košice: Verbum, roč. XVII (2006), č. 2, s. 58.

²¹ SOKOL, J.: *Filosofická antropologie*. Portál, Praha 2002, s. 13-14.

²² LOBKOWICZ, M.: *Duše Evropy*. Vyšehrad, Praha 2001, s. 21.

ený“ nemôže byť každý človek bez výnimky, takým sa nestáva počatím ani narodením, to sa vzťahuje len na elitnú skupinu vyvolencov. Ničivá sila názoru odtrhnutého od Boha, jediného Stvoriteľa a Pána nad životom a smrťou človeka, žije naďalej v rôznych obmenách v niektorých častiach sveta. Rozum bez Boha sa stal nerozumom, ohrozujúcim iných jedincov ľudského spoločenstva.

Berďajev sumarizuje dôsledky novoveku i týmito vyjadreniami: *bezbožný humanizmus sa nakoniec otočil proti človekovi, teda je neľudský... Politika, ekonomika, veda, technika a národnosť nechcú poznať nijaký mravný zákon, nijaký duchovný princíp, ktorý by presahoval ich sféru. Machiavelizmus v politike, kapitalizmus v ekonomike, scientizmus vo vede, nacionalizmus v živote národov, neobmedzená moc techniky nad človekom – to všetko je výplodom ľudskej autonómie. Človek sa čoraz viac stával otrokom autonómnych sfér. Snáď ešte Berďajevove charakterizovanie ľudských práv: Spáchali ste deklaráciu ľudských práv, ale vyškrtli ste z nich Božie práva. Tým, že ste vynechali Božie práva, zabudli ste na to, že deklarácia práv súvisí s deklaráciou ľudských povinností, a to vás neprivedlo k dobru. V realizácii ľudských práv nie sú najdôležitejšie vlastné nároky, ale povinnosť človeka k človeku a človeka k Bohu. Ľudské povinnosti sú hlbšie ako ľudské práva... Pokiaľ si budú všetci silne uvedomovať svoje práva, ale len slabo si budú uvedomovať svoje povinnosti, práva tak nikto nebude ctíť, a tak nebudú ani realizované. Ľudské práva aj povinnosti sú založené v ľudskej, Bohu podobnej prirodzenosti.*²³

Existuje cesta, ktorá by nás posunula dopredu? Považuje človek dneška za potrebné hľadať takú cestu? Nie sú vyššie vyslovené myšlienky len akýmsi nostalgickým ohliadnutím za niekdajšou pozíciou Cirkvi vo svete? Je ešte relevantné hovoriť o politickom programe komunistických štátov, ktoré sa usilovali o smrť kresťanstva, a na Západe malo dôjsť k zániku pozvoľnou cestou?²⁴ Ak sa hovorí o potrebnosti *ekológie ducha*, zapadá vyslovený postreh do tohto úsilia? Ako rozlíšiť úsilie Cirkvi znova sa viditeľnejšie etablovať v spoločnosti od úprimnej starostlivosti o všeobecné dobro každého človeka? Uverí sekularizáciu ovplyvnený človek, že Cirkvi ide naozaj o dobro ľudí, a to aj vtedy, keď sa

²³ BERĎAJEV, N. A.: *Filosofie svobody II*. Praha: Votobia, 2000, s. 61-62. BERĎAJEV, N. A.: *Ríša Ducha a ríša Cisárova*. Bratislava: Kaligram, 2003, s. 36-37. BERĎAJEV, N. A.: *Filosofie nerovnosti*. Samotišky: KITĚŽ, 2004, s. 85. In.: GREČO, P.: *Význam tvorby Nikolaja Berďajeva pre religionistiku a fundamentálnu teológiu*. Košice: Verbum, roč. XVII (2006), č. 2, s. 58-62.

²⁴ Mnohí boli presvedčení, že nastane koniec kresťanstva, či náboženstva ako takého. Agresívny totalitný komunizmus sa stal jedným z najväčších „náboženstiev“ Európy a sveta. I keď sa svet sekularizoval, živá idea s prvkami náboženstva je potrebná, zostala. Vznikajú náboženstvá v nových formách a pred nami sa otvára náboženský trh. Porov. RICCARDI, A.: *Bůh nemá strach*, 2003, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, s.r.o., 2006, s. 17-19.

neustále pridržiava transcendentného rozmeru človeka?²⁵ Ak by sme pripustili, že v otvorenej debata by sa napokon, obrazne povedané, otvorila náruč druhej strany na prijatie, nenájde sa nový zádrhel?

Pri letmom čítaní týchto riadkov sa môže zdať, že sa zamýšľame nad viditeľnejším vstupom Cirkvi do života a diania života spoločnosti, a toto nesprávne chápanie vytvára ďalšiu bariéru rozpoznávania hodnôt, ktoré kresťanstvo, ako také, ponúka i dnešnému svetu. Možnosť poznania pravdy, potrebnej k hlbokému a zmysluplnému životu, ako aj k posilneniu vedomia ľudskej dôstojnosti každého jedinca v intervale počatia až po prirodzenú smrť, objektívne etické normy správania, to je ponúknutá hodnota, ktorú si kresťanstvo nenecháva pre seba. Kresťanstvo ponúka syntézu viery a praxe. Kresťanstvo nie je proti rozumu, práve naopak, rešpektuje jeho dôležitosť a na rozum, obohatený Božím Zjavením a svedectvom tradície, sa odvoláva a spolieha.²⁶

4. Desatoro – prekážka tolerancie a pokoja?

Stojíme pred otázkou: Môže sa kresťanstvo zladíť zo súčasnosťou? Nemusí potom kresťanstvo rezignovať zo svojej pravdy, aby zavládla tolerancia a pokoj vo svete?

Joseph Ratzinger sa odvoláva na egyptológa Jana Assmanna, ktorý nastolené otázky vidí v troch rovinách. Assmann považuje Mojžiša za opravdivý predel v dejinách náboženstva. Bol to Mojžiš, ktorý uskutočnil prvú fázu predelu, rozlíšenia medzi pravdou a klamom v náboženstve. Do spomenutého momentu poznalo náboženstvo rozlíšenie čistý-nečistý a tiež sacrum a profanum. Takže nebolo miesta pre falošných bohov, ktorých by sa nesmelo uctievať. Bohovia politeistických náboženstiev mali svoje funkcie a mohli sa dopĺňať. Náboženstvá mali byť médiom porozumenia medzi kultúrami. Božstvá boli medzinárodné zo vzhladu na ich kozmické situovanie. Nikto nenegoval cudzích bohov ani obrady ich uctievania. Pojem falošných náboženstiev bol pre antických politeistov cudzí. Uvedenie viery v jedného Boha sa stalo niečím úplne novým, a tak nabúrало dovedajší ustálený poriadok. Nové náboženstvo sa stalo „opozítnym náboženstvom“, ktoré stanovilo zreteľný dištanc od toho, čo je „pohanské“ a do dovedajšieho medzinárodného súladu vnieslo izoláciu. Práve vtedy vznikol pojem blasfémie, ako jedného z najťažších hriechov.

²⁵ „Jedine kresťanstvo potvrdzuje, že človek ma transcendentné určenie a zároveň, že celé ľudstvo má spoločné určenie. Celé dejiny sveta sú prípravou tohto určenia“. DE LUBAC, H.: *Katolicizmus. Sociálni aspekty dogmatu*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství 1995, s. 73.

²⁶ Porov. JÁN PAVOL II.: *Fides et ratio*, 1998, Bratislava: Vydavateľstvo Don Bosco 1998, 2, 6, 15, 36-48, 80-81.

Pri domáhaní sa prvotnej tolerancie sú konzekvencie jasné – treba zrušiť Exodus a vrátiť sa do Egypta, čo značí, že v náboženskej otázke treba zrušiť opozičný vzťah: pravdivý-neppravdivý a vrátiť sa do sveta bohov, ktorí vo svojom bohatstve a rôznorodosti vyplňali kozmos, preto sa nemohli vylučovať, jedine navzájom dopĺňať a chápať. Táto myšlienka sprevádzala ako mora vyvolený, židovský národ pri úteku z Egypta, ktorý reptajúc opakoval: *Podme a zbratajme sa s (pohanskými) národmi, ktoré sú okolo nás! Veď odkedy sme sa od nich odlučovali, postihlo nás všelijaké nešťastie! Tento návrh sa im pozdával a niektorí z ľudu boli aj ochotní ísť ku kráľovi. Tak dostali plnú moc zavádzať pohanské mravy.*²⁷ To bol jednoznačný prejav nechoty žiť podľa Mojžišovho zákona, chceli radšej žiť podľa zákona cudzích národov. Avšak Assmann vidí v návrate k *prateológii* Egypta a ďalších starovekých národov riešenie, ako predchádzať množstvu konfliktov, napr. náboženských vojen, ktoré vzišli z tohto rozdelenia. Považuje Mojžišov zákon rozlíšenia za prameň zla a netolerancie vo svete.

Tretia rovina Assmannovej úvahy ešte viac lahodí duši súčasného človeka. Assmann tvrdí, že práve Mojžišov zákon uviedol stav vedomia hriechu a túžby po spásе, nakoľko hriech a spása nie sú egyptskými témami. Pre Egypt je viac blízky *morálny optimizmus*, ktorý v *'radosti požíva svoj chlieb'*, presvedčený, že *'Boh už totiž prijal jeho skutky'*, ako to hovorí aj jeden z veršov Biblie.²⁸ Podľa Assmanna, hriech vstúpil do sveta s Mojžišovým zákonom, a práve preto treba tento prelom spochybníť.

O čo tu vlastne ide? Predkladá sa pokus o zbavenie rozlišovacej schopnosti náboženstva medzi pravdou a klamom, z čoho plynie strata schopnosti rozlíšenia medzi dobrom a zlom, medzi Bohom a kozmosom, svetom. Ak sme však všetci vtiahnutí do dialógu o fundamentálnych otázkach pravdy a tolerancie, nemôžeme tieto otázky obchádzať aj v náboženskej otázke o hriechu a spásе.²⁹

Kvôli úplnosti treba dodať, čo Assmann neuvádza, že aj egyptania a iné staroveké národy, mali náuku o posmrtnom živote a prinášali svojim bohom obety, často i ľudské, na uzmierenie ich hnevu, ktorý vyplynul z ľudských previnení. Teda aj u týchto národov existovalo vedomie viny, čo poukazovalo na rozlíšenie medzi skutkami, ktoré ulahodia bohom, a ktoré ich urážajú. Takže nemožno povedať, žeby staroveký človek nepoznal rozlíšenie medzi dobrom a zlom. Ak by sme prijali Assmannovo tvrdenie za pravdivé, poctivý bádateľ musí v sebe pocítiť nutkanie otvoriť aj otázku otroctva, kastovníctva... slovom, otázku redukovania ľudskej dôstojnosti každého človeka bez výnimky. Predsa

²⁷ 1 Mach 1, 12-14.

²⁸ Porov. Kaz 9, 7-10.

²⁹ Porov. ASSMANN, J.: *Moses der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur*. München-Wien: 1998. In: RATZINGER, J.: *Wiara, prawda, tolerancja. Jedność*, Herder, Kielce 2005, s. 168-171..

tieto praktiky patrili k životu egyptanov a iných starovekých národov. V konečnom dôsledku, môže praktizovanie otroctva, kastovníctva... (keďže Assmann podsúva ideálne spolužitie náboženstiev), viesť k tolerancii a k vzájomnému rešpektovaniu? Vari nás dva totalitné systémy 20. storočia nepresvedčili o nemožnosti rešpektovania ľudskej dôstojnosti iného človeka, ak sa zo života ľudí odstráni Mojžišov zákon Desatora, prebratý aj kresťanmi, a značnou časťou ľudstva rešpektovaný ako aplikácia prirodzeného zákona?

Ale uveďme aj konkrétnu argumentáciu pre odmietnutie Assmannovho tvrdenia. Tézou, že politeistickí bohovia mali svoje miesto vo viacerých náboženstvách, a tak vytvárali porozumenie medzi rôznymi kultúrami, sa opierať o náboženskú politiku Rímskeho Impéria, ale v žiadnom prípade nezodpovedá historickej realite politeizmu. Bohovia jedného náboženstva boli démonami v inom náboženstve. Stačí čítať napr. Homérove diela, opisujúce medzináboženské vojny. Podobne píše Atanáz z Alexandrie, ktorý konštatuje, že z dôvodu náboženských vojen, nie je možné cestovať bez meča v ruke. Zmena u týchto národov, často tak krutých a krvavých, nastala až prijatím kresťanstva. Je pravdou, keď Atanáz hovorí, že po tejto zmene sa už viac hovorí o zápase so Zlým, má jeho dikcia skôr apologetický charakter, avšak jeho zápis verne opisuje historickú danosť.³⁰

5. Kde je tvoj Boh?

Uviedli sme len niekoľko postrehov, ktoré dotvárajú, v zmysle histórie i súčasnosti, širší pohľad na niektoré aspekty fenoménu kresťanstva a jeho zdanlivo slabnúcej vitality, ba až úplného zániku. Keď sa zadívame na bohaté dejiny kresťanstva, tých zánikov už bolo niekoľko, a boli oveľa dramatickejšie. Pomyslíme na sv. Augustína a na koniec jeho rímskeho sveta. Pripomeňme si koniec stredoveku, z ktorého máme nádherné katedrály a kedy celá spoločnosť bola kresťanská. Pomyslíme si aj na Francúzsku revolúciu, kedy celý, tradičný kresťanský svet, bol zmetnutý v priebehu niekoľko málo rokov. Alebo si spomeňme na roky druhej svetovej vojny, kedy sa zdalo, že bol odpísaný akýkoľvek ľudský cit. Tolko kresťanských období zaniklo!³¹

Na tomto nie veľkom priestore sa nedajú uviesť všetky ničivé aspekty kresťanstva (napr. viaceré redukcionistické snahy; Bultmann...). Za vhodný dokument, priam plne kompletizujúci spektrum redukčných činiteľov kresťanstva v súčasnosti, považujeme

³⁰ ATHANASIUS VON ALEXANDRIEN: *De incarnatione Verbi*. „Sources chrétiennes“, t. 199, sprac. KAN-NENGISSER, CH (Paris 1973), 51,4, s. 450; 52, 2-3, s. 452. In.: RATZINGER, J.: *Wiarą, prawdą, tolerancją*. Kielce : Jedność, Herder 2005, s. 173-174.

³¹ Porov. RICCARDI, A.: *Bůh nemá strach*, 2003, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, s.r.o., 2006, s. 24.

a odporúčame dokument Pápežskej rady pre kultúru *Kde je tvoj Boh?*.³² V dôsledku aspektov minulosti, na niektoré sme vyššie poukázali, sa v dokumente napr. koštatuje, že agresívny postoj voči Cirkvi sa nevytratil a prelína sa s výsmechom a nechutou a ešte viac relativizmom, konzumizmom, praktickým ateizmom a náboženskou ľahostajnosťou, k čomu rovnako prispieva individuálne a egoistické hľadanie blahobytu. Ďalej je to bezduchá kultúra, ktorá zahmlieva, čo je pre človeka dobré a oslabuje jeho túžbu po transcendentne a duchovne, a ak sa aj ponúka nová religiozita, tak bez vzťahu k osobnému Bohu a závislosti na náboženskej príslušnosti.³³ Tak sa často vytvára pestrá stavebnica alebo zlepenina názorov, spojená stále viac s individualizmom, s osobnou voľbou, s vkusom a s individuálnou históriou, stále menej s inštitúciami, s rodinou, s tradíciou.³⁴

Druhá časť Dokumentu ponúka konkrétne návrhy pre pôsobenie Cirkvi v súčasnom svete, tak zmietanom v množstve problémov. Ide o evanjelizáciu kultúry neverectva a náboženskej ľahostajnosti, čo je iste ponuka svetlu, ale je to aj náčrt cesty, ktorá posilní kresťanské vedomie v samých kresťanoch. Nestačí napr. žiadať krst, lebo v rodine sa to tak traduje a rodičia cítia vo svojej rodinnej histórii akési prázdno, ak dieťa nie je pokrstené. Po nadviazaní kontaktu s ľahostajnými vo viere, pokračuje dialóg s neveriacimi, v ktorom ústrednou témou je ľudská bytosť s akcentom na princípy kresťanskej antropológie, ľudskej vzájomnosti, a spoločné hľadanie odpovedí na základné existenciálne a spoločenské otázky. Tento dialóg nech je podporený modlitbou za neveriacich partnerov.³⁵

Ďalším krokom nech je pastorácia kultúry a ľudského svedomia: 1/ čomu nech napomáha verejné svedectvo mladých (najmä na SDM, ale iste následne i na svojich pôsobiskách); 2/ nové mestské misie,³⁶ kedy mnohí znova nachádzajú cestu k Bohu; 3/ hnutia a združenia kresťanov činných vo verejnej sfére, ktoré ponúkajú spôsob života inšpirovaný evanjeliom podľa listu Diogenetovi;³⁷ 4/ spolupráca kresťanov s organizáciami neveriacich,³⁸ napr. pri obrane života s agnostickou organizáciou *Legia agnostica in favore della*

³² PÁPEŽSKÁ RADA PRE KULTÚRU: *Kde je tvoj Boh?*, 2004. Trnava: SSV, 2005. Porov. JURKO, J.: *Reflexia nad dokumentom pápežskej rady pre kultúru: Kde je tvoj Boh?* Košice: Verbum, roč. XVII (2006), č. 2, s.21-37.

³³ Porov. PÁPEŽSKÁ RADA PRE KULTÚRU: *Kde je tvoj Boh?*, 2004. Trnava: SSV, 2005, s. 7-8.

³⁴ Porov. RICCARDI, A.: *Bůh nemá strach*, 2003, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, s.r.o., 2006, s. 19.

³⁵ Porov. PÁPEŽSKÁ RADA PRE KULTÚRU: *Kde je tvoj Boh?*, 2004. Trnava: SSV, 2005, s. 37-43.

³⁶ V tomto duchu si veľmi rád spomínam na mestské misie vo všetkých farnostiach Prešova v marci 2002, ktoré sa konali po 50 rokoch. Pozri: *Prešovské misie 2002*. Prešov: Rokus, 2002.

³⁷ Porov. LITURGIA HODÍN II., Typis polyglottis Vaticanis 1998, s. 813-815.

³⁸ Ako to odporúča napr. už Ján XXII. v encyklike *Pacem in terris*.

vita; 5/ podpora verejných podujatí na veľké kultúrne témy, kedy ide o významný spôsob prítomnosti Cirkvi na verejnosti; 6/ odborné semináre o duchovnej kinematografii, divadelníctve i ďalších formách umenia, čím sa napomáha šíreniu kresťanského humanizmu a jeho umeleckému stvárneniu a poukazujú na angažovanosť katolíkov v dôležitých sociálnych otázkach; 7/ spoločenské komunikačné prostriedky, ktoré formujú či deformujú najmä citlivosť mladých, vyžaduje profesionálnu prítomnosť kvalifikovaných katolíkov, ktorí by používali jazyk dnešných ľudí s cieľom pochopiť ich očakávania, avšak zároveň rešpektujú objektívnu skutočnosť a obsah viery; 8/ prítomnosť Cirkvi vo verejnom živote, znamená vyjsť zo svätýň na námestia so zámerom oslovenia a ponúknutia odpovedí na základné ľudské otázky.³⁹ Pastorácia kultúry a svedomia je časovo značne aktuálna, veď mnohé prejavy nekultúrnosti, donedávna videné najmä u jednotlivcov v školských laviciach, sú už považované za normálne prejavy súčasnej kultúry, za správny životný štýl, čím celá spoločnosť žije v pokušení žiť takto – v nekultúrnosti.

Prvou školou evanjelizácie je rodina a rodičia sú prvými evanjelizátormi. Žiaľ, veľakrát konštatujú, že ich deti opúšťajú vieru, akoby neverili. Je to jeden z najchúlostivejších bodov v rodine - odovzdávanie viery, ktoré sa už nedeje priamočiaro z generácie na generáciu, od rodičov k deťom, ale závisí na zložitých zákonoch osobných osudov a samotného trhu. Vystávajú problémy s rodinou, ale tiež s odovzdávaním tradície. Z hľadiska odovzdávania viery už nič nie je isté. Kedysi sa hovorilo: *Je to dobrý kresťan, pochádza z dobrej rodiny*.⁴⁰ Dnes je takéto hodnotenie zriedkavejšie. Napriek rôznej nepriazni času, rodina stále zostáva miestom kultúry života a pre život, čo vyžaduje stále viac sa venovať životu rodiny, aby sa praktizovali i naďalej napr. rodinné katechézy. Jedine takto sa dá zladíť vhodný výber televíznych programov, inakšie televízia zaberie pre seba najviac času, a tak oslabí alebo aj rozbije rodinné puto.⁴¹

Jednou z hlavných príčin neverectva je náboženská alebo kultúrna nevedomosť. Preto je treba veľmi zodpovedne hľadať formy vzdelávania už na tej najnižšej úrovni, avšak rozhodujúcou úlohou sú stále poverení pedagógovia, ktorí majú byť najskôr svedkovia viery. Jedine tak sa dá predísť napr. i niektorým terminologickým nedorozumeniam (napr. rozlišovať večný život od sveta duchov...). Väčšiu pozornosť treba venovať kresťanskej iniciácii, ktorej predchádza kvalitná sviatostná katechéza, adresovaná aj dospelým, kvôli upevneniu hlbšieho prežívania viery. Dôležité je zamerať sa i na ďalšie špecifické skupiny (nielen dospelí): deti, študenti, starí..., v čom môžu byť nápomocné hnutia. Obrovský

³⁹ Porov. PÁPEŽSKÁ RADA PRE KULTÚRU: *Kde je tvoj Boh?*, 2004. Trnava: SSV, 2005, s. 44-49.

⁴⁰ Porov. RICCARDI, A.: *Bůh nemá strach*, 2003, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, s.r.o., 2006, s. 19.

⁴¹ Porov. PÁPEŽSKÁ RADA PRE KULTÚRU: *Kde je tvoj Boh?*, 2004. Trnava: SSV, 2005, s. 49-51.

potenciál treba vidieť v tom, že množstvo mladých ľudí navštevuje denne školy a katolícke vzdelávacie centrá (od materských až po univerzity), čo znova zohráva dôležitú úlohu pri pastorácii kultúry. Na niektorých miestach je vyučovanie náboženstva aj na štátnych školách a zjednotenou angažovanosťou sa podarilo zaviesť modlitby do tohto typu školy.⁴² Na univerzitetnej pôde sa skupiny študentov a vyučujúcich môžu spoločne zamýšľať nad prejavmi neverectva a ich príčinami (katedra na štúdium ateizmu). Pastoračnú pozornosť treba naďalej venovať umelcom a ich prostrediu, a spoločným úsilím sa starať o kultúrne dedičstvo všetkých. I to je jedna z možností, ako oslabiť racionálnu a technickú nadvládu kultúrneho prostredia, ktorá nedokáže uspokojiť najhlbšie túžby človeka.⁴³

Podľa kardinála J.H. Newmana treba využiť dvojitý kanál evanjelizácie – srdce a myseľ, cit a rozum, nakoľko zranenie rozumu dnešného človeka je značné. Treba hľadať *res significans*, teda niečo, čo je zrozumiteľne oslovujúce a privádza ku Kristovi. Hľadať spôsob, oslovujúci jazyk, blízky dnešnému človekovi, najmä mladému, žijúcemu vo svojom kultúrnom prostredí, často zdevastovanom a bez historických koreňov. Preto je tak nutná potreba múdrych a kompetentných vychovávateľov, aby sa každá osoba cítila byť prijatá, využívať skôr liek milosrdenstva ako prísnosti (Ján XXIII.), a to ako kvôli rozvinutiu osobného vzťahu kresťana k farnosti a Cirkvi, a tiež aj k len občas chodiacim do kostola, ktorých počet je stále väčší. Tejto iniciatíve nech napomáhajú Katolícke kultúrne centrá, aktivity náboženského turizmu, stále mať na zreteli skutočnosť, že nad všetkými aktivitami má vždy najviac oslovujúcu silu bratská láska veriacich.⁴⁴

Súhrn predložených návrhov, ktoré sú spoločným dielom rozličných kultúr piatich kontinentov a ich odlišných pastoračných skúseností, sa dá zhrnúť do nasledovných bodov:

1/ Dôležité je svedčiť o kráse toho, že Boh miluje človeka.

2/ Treba obnoviť kresťanskú apologetiku a skromne, no s úctou zdôvodniť nádej, ktorá v nás prebýva (porov. 1 Pt 3, 15).

3/ Je potrebné osloviť mestského človeka (homo urbanus) účasťou na verejných spoločenských diskusiách a spojiť evanjelium so silami formujúcimi kultúru.

4/ Je nevyhnutné učiť na školách a univerzitách myslieť, rozmyšľať, a mať odvahu postaviť sa novou a radostnou ponukou kresťanskej kultúry proti tichému schvaľovaniu dominantnej kultúry, často poznačenej náboženským neverectvom a ľahostajnosťou.

⁴² S kolkou zodpovednosťou si treba klásť otázku, prečo to množstvo študentov, ktoré prešlo rôznymi typmi katolíckych škôl, nie sú opravdivými svedkami viery svojho prostredia? Je na vine škola? Už tam chýbajú svedkovia živého Krista? Nie je treba venovať viac pozornosti nielen odbornej, ale aj duchovnej formácii pedagógov?

⁴³ Porov. PÁPEŽSKÁ RADA PRE KULTÚRU: *Kde je tvoj Boh?*, 2004. Trnava: SSV, 2005, s. 51-59.

⁴⁴ Porov. PÁPEŽSKÁ RADA PRE KULTÚRU: *Kde je tvoj Boh?*, 2004. Trnava: SSV, 2005, s. 59-67.

5/ Ľuďom ľahostajným v otázke existencie Boha, ktorí však veria v ľudské hodnoty, treba ukázať, že byť opravdivými ľuďmi znamená byť náboženskými ľuďmi, že človek nachádza plnosť svojho človečenstva len v Kristovi, pravom Bohu a pravom človeku, a že kresťanstvo je radostnou zvesťou pre všetkých ľudí všetkých kultúr.⁴⁵

6. Storočie mučeníkov – semenom nového začiatku

Mnohým sa javí, že kresťanstvo na začiatku 21. storočia, akoby znova strácalo na svojej vitalite a naozaj nemožno nebrať do úvahy viaceré fakty. Napriek nejednej skepse, treba povedať v plnej nádeji, že kresťanstvo má stále svoju silu a vitalitu, ale pre nepochopenie a nedôveru je často ako život zachraňujúci liek, po ktorom sa nesiahne a liek sa neužije.

Jeden pravoslávny kňaz, zavraždený v r. 1990 za nejasných okolností, otec Alexander Meň, napísal: *Len obmedzení ľudia si môžu predstavovať, že kresťanstvo dospelo k svojmu dovŕšeniu... v skutočnosti kresťanstvo robí v dejinách ľudstva svoje prvé neisté krôčiky. Vela Kristových slov zostáva nejasných... Dejiny kresťanstva len začínajú. Čo sa stalo v minulosti, to, čo nazývame dejinami kresťanstva, sú len pokusy...*⁴⁶ Tieto slová, akokoľvek prekvapivé, sú takmer zhodné so slovami, ktoré napísal Ján Pavol II, v encyklike *Redemptoris missio: Misia Cirkvi sa len začína...*,⁴⁷ a doplnil: *Preto nadišiel moment zaangažovania všetkých síl Cirkvi do novej evanjelizácie a misii uprostred národov. Žiaden veriaci v Krista, žiadna inštitúcia Cirkvi, sa nemôže dištancovať od tejto najdôležitejšej povinnosti: ohlasovania Krista všetkým ľuďom.*⁴⁸

Je zaujímavé, že najsekularizovanejšie storočie v dejinách kresťanstva – 20. storočie, „zrodilo“ najviac mučeníkov, t.j. tých, ktorí osobné prežívanie viery potvrdili obetovaním vlastného života pre Krista. Je tento fakt prejavom straty sily a vitality kresťanstva? Práve naopak, ale tieto skutočnosti si treba pripomínať, ako nás to často učil Ján Pavol II. Upozornil, že mučeníkov 20. storočia je veľa, nielen niekoľko málo hrdinov, a to ako katolíkov, tak i pravoslávnych, i protestantov, ktorí sa nezriekli svojho človečenstva, podľa prirodzeného práva na život a vyznanie. Je to storočie kresťanského mučeníctva. V r. 1994 povedal: *Sme už zjednotení v týchto mučeníkoch, medzi Rímom, medzi 'horou krížov', Solovskými ostrovmi a mnohými inými vyhladzovacími tábormi. Sme zjednotení na základe mučeníkov. Nemôžeme byť zjednotení.* Mal na mysli milióny mučeníkov v Rusku; obeť nacizmu a komunizmu; Arménov, ktorí neprijali islam, ale i v iných kútoch sveta

⁴⁵ PÁPEŽSKÁ RADA PRE KULTÚRU: *Kde je tvoj Boh?*, 2004. Trnava: SSV, 2005, s. 67.

⁴⁶ MEŇ, A.: *Le christianisme ne fait que commencer*. Paris 1996, s. 49. In.: RICCARDI, A.: *Bůh nemá strach*, 2003, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, s.r.o., 2006, s. 23.

⁴⁷ JÁN PAVOL II.: *Redemptoris missio*, 2000, 1.

⁴⁸ JÁN PAVOL II.: *Redemptoris missio*, 2000, 3.

(napr. arcibiskup Romero, zabitý pri oltári v San Salvadore) – i keď ich mená sa z hmly zabudnutia nikdy nevynoria.

7. mája 2000 apeloval Ján Pavol II. v rímskom Koloseu: *Chceme pripomenúť dedičstvo týchto žien a mužov, ktorí padli, pretože sa nechceli zriecť viery, lásky, jednoducho ľudského života inšpirovaného evanjeliom. Nejde o dedičstvo spomienky, ktorá odôvodňuje pomstu, ktorá oprávňuje k istým právam a nárokom. Je to dedičstvo života, a to života mnohých.* Netvrdíme, že kresťanstvo neutŕžilo veľa bolestivých rán a vekmi praktizované spôsoby a štruktúry viery, sa nenaštrbili. Ale treba sa zadávať na Veľké jubileum 2000, ktoré signalizuje nový začiatok a návrat k prameňom našej nádeje, predovšetkým k Tomu, ktorý je jej pôvodcom, k nášmu Pánovi Ježišovi Kristovi a k jeho slovu života. Ježiš povedal: *Lúto mi je zástupu* (Mt 15, 32), a počas Veľkého jubilea 2000 sa Kristus postavil tvárou tvár davom, tak dôležitému fenoménu novodobých dejín.⁴⁹ Avšak oporou tvrdenia „nového začiatku“ je krv „storočia mučeníkov“, ktoré je *semenom nových kresťanov* (Tertulián), a novej jari Cirkvi (Ján Pavol II.).

Kvôli úplnosti treba dopovedať, že 20. storočie je nielen storočím mučeníkov, ale aj storočím blahoslavených a svätých. Tak veľký počet blahoslavených a svätých, ktorých vyhlásil na tento stupeň Ján Pavol II.,⁵⁰ vzbudzuje dodnes údiv u jedných, u iných aj určitú pochybnosť, ale dôležitý bol postoj Svätého Otca. Na otázku: Prečo Ján Pavol II. blahorečil a svätorečil toľkých ľudí 20. storočia? – je jednoduchá odpoveď: lebo oni boli, a nebolo by spravodlivé na nich zabudnúť. Ján Pavol II. chcel aj týmto postojom deklarovať širšie videnie 20. storočia, ktoré bolo doposiaľ najviac sekularizované, ale zároveň zrodilo značný zástup opravdivých svedkov viery, a ďalší, nespočítateľný počet, zostane v anonymite. Aj takúto tvár malo 20. storočie. V bahne ľudskej zloby, nenávisťi, averzie a atakov voči Bohu, sa napriek tlaku a presile prostredia, zaskvelo veľa šľachetných kvetov ľudskej šľachetnosti. Noví blahoslavení, svätí, vyhlásení alebo neznámi, sa nevrátili do „duchovného Egypta“ žijúceho bez Desatora, oni žili Desatoro vo svojom čase. Viera v srdciach ľudí a v ľudskej spoločnosti nebola vykynožená a pochovaná ani v 20. storočí, nestratila sa, pretrvala a odovzdala štafetu živosti a aktuálnosti ľuďom v 21. storočí!

7. Bol si pokrstený?

Viera v živého, monoteistického Boha, svedectvom mučeníkov a vyznávačov 20. storočia je ponúkaná ľudstvu na prahu 21. storočia. A to i tej časti ľudstva, ktorá sa predsa len vrátila do „duchovného priestoru Egypta“ bez Desatora - zabíja bezbranné, nenaro-

⁴⁹ JÁN PAVOL II.: slová po Krížovej ceste, L'Osservatore Romano, 3.4.1994. In.: RICCARDI, A.: *Bůh nemá strach*, 2003, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, s.r.o., 2006, s. 24-33.

⁵⁰ Porov.: PODLEJSKI, Z.: *Sol' zeme a svetlo sveta*, 1998-2005. Kapušany: Bens 2001-2007 (7 dielov, slovenský preklad: JURKO, J. a redakčná rada).

vrátila do „duchovného priestoru Egypta“ bez Desatora - zabíja bezbranné, nenarodené deti a tou istou, smrtiacou rukou, siaha už aj na starých a chorých; útočí na klasický model rodiny, a manželské spoluzitie muža a ženy považuje za prežitok a zbytočný papier navyše; nadmiernu pozornosť venuje uzákoneniu partnerského vzťahu osôb rovnakého pohlavia, nevnímajúc absenciu prirodzenej reprodukcie, potrebnej k normálnemu fungovaniu každej spoločnosti. Ak človek bez Desatora ešte dnes navonok odmieta obchod s ľudskými orgánmi, na druhej strane schvaľuje umelé vytváranie ľudských embryí, ktoré majú „pomôcť“ riešiť niektoré choroby človeka, pričom seriózný výskum potvrdil liečivú užitočnosť kmeňových buniek z dospelých jedincov, a pokusy na embryách, sa nepotvrdili, aj keď reklamné bubliny farmaceutického priemyslu správy o prospešnosti, vzhľadom na zisk, budú naďalej šíriť a pokusy podporovať. Za „normálny“ štýl života sa považuje neserióznosť, klamstvo, korupcia, nečestnosť, nezodpovednosť, terorizmus, mafiánstvo, skryté či verejné vysmievanie sa zo životného hodnotového systému a jeho uskutočňovateľov... Treba mať na mysli, že praktizovanie životu bez Desatora, a na tomto priestore sme nemohli uviesť všetky spôsoby jeho nerešpektovania, sa nevytratilo! Aj napriek opisanej situácii - krvavé svedectvo mučeníkov 20. storočia je semenom a nádejou nového začiatku obnovy sveta, nielen kresťanského.

Ak sa nám zdá, že vyslovené myšlienky sú svojou povahou skôr duchovného charakteru, vzniká opýtanosť, či majú miesto na akademickej pôde alebo v univerzitnej literatúre. Odpoveď je jednoduchá: aj na akademickej pôde sú kresťania, ktorí sa majú spolupodieľať na obnove kresťanského ducha svojho prostredia. Problematiku oslabenia či posilnenia kresťanstva treba seriózne študovať, výsledky štúdií analyzovať, ponúkať východiská i riešenia, a uviesť ich aj do života. Vtedy je proces úplný a nezostane na rovine virtuálnej či hypotetickej debaty. Je naozaj oprávnené zamýšľať sa nad danou témou aj na vyššie spomenutej úrovni.

Na záver spomeniem iniciatívu redemptoristov z Edinburghu, ktorí v miestnom časopise uverejnili inzerát: *Bol si niekedy katolíkom? Prečo sa ním nestaneš znova?* s bezplatným knižným darom. Ozvalo sa im 2000 ľudí.⁵¹ Ostáva na každom pokrstenom čitateľovi (poslucháčovi) týchto slov, aby zareagoval a zapojil sa do revitalizácie kresťanstva, osobného i v spoločnosti, praktizujúc hodnotový štýl kresťanského života. Je to šanca i zodpovednosť za živé kresťanstvo v dnešnom svete, čo v konečnom dôsledku bude na prospech celému ľudstvu.

⁵¹ PÁPEŽSKÁ RADA PRE KULTÚRU: *Kde je tvoj Boh?*, 2004. Trnava: SSV, 2005, s. 62.

Summary

Spirit, power and hopes of Christianity

The article shows the problematics of Christian mission in the world and the influence of Christ's teachings on human society in the 21st C.

Key words: Christianity, religion, society.

Pavol Dancák

Personalizmus a jeho hlavné témy

Filozofické myslenie od začiatku vyrastá zo základných potrieb človeka, ktorý nie je meravo viazaný do prírodného diania, ale sám sa musí vyrovnávať zo skutočnosťou a v nej utvárať vlastnou činnosťou svoj život. Človek je podstatou, ktorá na základe svojho poznania si môže slobodne vyberať, a tak môže žiť lepšie alebo horšie. Ludský život je dynamickým procesom a človek je takto tvorom nedokončeným, je teda otvorený, nakoľko je oslovovaný bytím, je pozývaný ku komunikácii na pozadí horizontu zmyslu, ktorý je historicky vopred prítomný, ale ktorý je zároveň aj komunikáciou vytváraný.¹ Žiadna vec sa nemôže pýtať, a tobôž už nie na svoju vlastnú podstatu. Na svoju vlastnú podstatu sa môže pýtať len človek, ktorý tak prekračuje bezprostrednosť daného a smeruje k samotnému základu. Človek sa pýta na zmysel sveta a diania a pýta sa kvôli sebe, aby preskúmal akúkoľvek skutočnosť, v ktorej prežíva sám seba, aby tak poznal svoje vlastné postavenie a úlohu v celku skutočnosti. Filozofické myslenie je vždy svojim pôvodom a cieľom určené antropologicky, ale antropologické východisko nie je v dejinách vždy rovnako zreteľne formulované a rovnako nie je vždy zreteľná reflexia človeka ako osoby.

Personalizmus vznikol ako reakcia na krízu západnej spoločnosti, ktorá nadobudla ekonomickú a hospodársku podobu v dvadsiatych a tridsiatych rokoch dvadsiateho storočia. Táto kríza, ako symptóm hlbších príčin, nezostala bez obludných následkov. Neskorší vývoj ukázal, že kríza bola v prvom rade krízou hodnôt. Arogantný prienik dehumanizujúcich tendencií do ľudského myslenia i do praktického života si vyžadoval spojenie všetkých síl, ktoré uznávali, že najvyšším cieľom všetkých snáh je človek, a preto sa personalisti postavili proti uzatvoreniu sa kresťanstva pred dialógom so vzdialenými, aj keď často opozitnými myšlienkovými prúdmi. Personalistická idea sa vyvíjala už v devätnástom storočí ako reakcia na odosobnenie v racionalizme, pozitivizme, osvietenstve, panteizme, v Hegelovom absolútnom idealistickom panlogizme, v individuali-

¹ Porov. PALOÚŠ, R.: *Totalizmus a holizmus*. Praha : KAROLINUM, 1996, s. 99.

zme, v politickom kolektívizme, ale aj v materializme, v psychologickom a evolučnom determinizme. V prvej polovici dvadsiateho storočia termín *personalismus* označoval rozmanité filozofické školy a systémy, pre ktoré spoločným menovateľom bolo zdôrazňovanie osoby ako východiska i cieľa pre filozofické, teologické, humanitné a prírodovedecké skúmania. Aj v súčasnosti reflektujeme *personalizmus* ako mnohoznačný pojem, ktorý sa vyskytuje vo filozofii, teológii, psychológii, etike a v iných vedných disciplínach a je upriamený na osobu človeka a jeho vzťahy ku spoločnosti a svetu. Osoba sa v rôznych prístupoch odlišných vedeckých disciplín stáva jednotiacim ontologickým a epistemologickým princípom. *Personalizmus* je jedným z filozofických pokusov, ako vyriešiť problém človeka tak, že ho chápe ako osobu.²

Individuálne bytie, ktoré sa uskutočňuje vedomým vlastnením seba a slobodným disponovaním sebou, nazývame *osoba*.³ Pojem osoby, ktorý ešte grécka filozofia nepoznala, bol vypracovaný pod vplyvom židovsko-kresťanského myslenia až v patristickom období⁴ a postupne sa začal udomáčňovať vo filozofii. Zaiste jestvovala prirodzená skúsenosť jedinečnosti, slobody a zodpovednosti človeka aj predtým, ale nebola ešte predmetom filozofickej reflexie. Myslenie bolo orientované k univerzálnemu a nutnému. Zohľadnenie „človeka“ ako „osoby“ poukazuje predovšetkým na odlišnosť a výnimočnosť človeka, na jeho dôstojnosť a povolanie. Takýto pojem osoby sa objavuje v 4. – 5. storočí po Kristovi. Biblická koncepcia osoby vytvorila taký veľký vplyv na filozofické myslenie, že aj v súčasnosti *personalizmus* je dominantne chápaný ako teistický a kresťanstvom inšpirovaný filozofický smer.⁵

Termín „*personalizmus*“ v dnešnom význame použil prvýkrát v Nemecku F. D. Schlegel v roku 1799, keď v diele *Gespräche* (Rozhovory) bránil ideu osobného Boha proti panteistickému obrazu Boha u J. G. Herdera. V Spojených štátoch amerických bol termín „*personalizmus*“ publikovaný prvýkrát v roku 1867 v mesačníku *The Galaxy*

² Porov. LETZ, J.: *Chápanie osoby v kresťanskej filozofii*. Trnava : FH TU, 1997, s. 11.

³ Latinské slovo „*persona*“ zodpovedá gréckemu „*porosópon*“ (tvár). Pôvodne označovalo masku herca, ktorý s maskou prijímal aj určitú rolu a má predstavovať určitú „osobu“. V stredoveku bolo slovo *persona* odvodené od slovesa „*personare*“ (pre - zvučať), čo nebolo jazykovo správne, ale zostával tam ešte obraz masky herca. Etruské označenie „*phersu*“ sa vyskytuje pri zobrazení nositeľa masky. Prvá definícia osoby filozoficko-teologikom zmysle pochádza od Boethia (480-525) – *rationalis naturae individua substantia*. Scholastici vyjadrovali osobu ako *suppositum rationale*.

⁴ Pôvod pojmu *osoba* nie je vo filozofickej, ale v teologickej oblasti v kristologických a trinitárnych diskusiách 4. a 5. storočia. Tieto boli do istej miery uzatvorené tým, že chalcedonský koncil (451) prehlásil, že v Ježišovi Kristovi má jedna osoba božskú aj ľudskú prirodzenosť. O storočie neskôr rozhodol II. carhradský koncil (533), že jedná božská substancia patrí trom osobám.

⁵ Porov. STOLÁRK, S.: *Stručne o dejinách filozofie*. Košice: Kňazský seminár sv. Karola Boromejského, 1998, s. 116.

v článku W. Whitmana s názvom „*Personalizmus*“. Anglický filozof J. Grote v roku 1865 v knihe *Exploratio Philosophica* vysvetľuje personalizmus ako základný princíp vlastnej idealistickej metafyziky.⁶

Mnohoznačnosť pojmu personalizmus si vyžaduje bližšie vymedzenie. Východiskovým bodom personalistických úvah je protest proti akémukoľvek „*zvecneniu*“ človeka na teoretickej rovine prostredníctvom hlásania filozofického monizmu, alebo v spoločensko-politickom živote v totalitných formách. Personalisti na vrchol hierarchie bytí umiestňujú osobu, ktorá sa na rozdiel od vecí vyznačuje spiritualitou, autonómiou, schopnosťou k slobodnému rozhodovaniu, možnosťou vyjadriť sa v skutkoch a v tvorbe (morálne správanie, umenie, náboženstvo, filozofia, veda, technika). Zdôrazňujú, že človek ako osoba nikdy nemôže byť považovaný za prostriedok, pretože on zo svojej prirodzenosti je stále cieľom činnosti. Rozvoju osoby majú byť podriadené všetky partikulárne hodnoty realizované v živote jedinca aj spoločnosti. Priestor, v ktorom sa má osoba v plnosti rozvíjať je priestor vzťahov s inými osobami, a aj (alebo predovšetkým) s osobou – Bohom.⁷

Borden Parker Bowne⁸ vymedzuje personalizmus nasledovne: „Kritické uvažovanie o našom živote nás privádza k dvom faktom. Prvý, máme myšlienky, city a slobodné rozhodnutia, ktoré sú neodškriepiteľne naše vlastné. Máme aj meradlo sebakontroly a silu sebaurčenia. V našej skúsenosti nachádzame aj isté relatívne nezávislé ja. Tento fakt konštituuje našu personalitu. Druhý fakt je, že my nemôžeme považovať seba za sebestačných a nezávislých v absolútnom zmysle. A ďalší fakt je že my nemôžeme vysvetliť náš život bez akceptácie oboch týchto faktov.“⁹

K personalistom, ale aj k predchodcom personalizmu, sú priradovaní myslitelia, ktorí sa zaoberali človekom, osobou, ale aj filozofi odmietajúci pozitivizmus, materializmus a naturalizmus.¹⁰ Jednotlivé formy personalizmu sa niektorí myslitelia snažili systematizovať a na rozlíšenie a identifikáciu stanovili rôzne kritéria. Početné delenia personalizmu poukazujú nielen na obtiažnosť, ale aj na multiplicitu a na otvorenosť rôznym prístupom k riešeniu otázky človeka. Mnohoraké delenia svedčia aj o vitalite personalistického myslenia a význame predmetnej problematiky.

⁶ Porov. DE WOLF, L. H.: Historia personalizmu z perspektívy amerykańskiej. In: *Personalizm*. Lublin 4/2003, s. 71 - 92.

⁷ Porov. ŽARDECKA, M.: Personalizm. In : HERBUT, J. (Ed.): *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin, 1997, s. 422.

⁸ Borden Parker Bowne (1847-1910), zakladateľ a najvplyvnejší predstaviteľom amerického personalizmu. Narodil v New Jersey, študoval v New Yorku, Paríži, Halle a Göttingene. Učil na univerzite v Bostone 1876 – 1910. Jeho názory boli silno ovplyvnené myšlienkami Kanta, Lotza a Bergsona.

⁹ BOWNE, B.P.: Personalism. In: CRAIG, E. (Ed.): *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Version 1.0. London : Routledge.

¹⁰ Porov. BENDLOVÁ, P.: *Stručný filozofický slovník*. Praha, 1966, s. 333.

Niektorí personalisti ako idealisti hlásajú, že realita je konštituovaná vedomím, ale iní sa predstavujú ako realistickí filozofi a tvrdia, že prirodzený poriadok je stvorený Bohom nezávisle od ľudského vedomia. Pre klasifikačnú priehľadnosť množstvo podob personalizmu môže byť rozdelené do dvoch základných skupín:

- a) personalizmus v presnom zmysle slova,
- b) personalizmus v širokom zmysle slova.¹¹

Personalizmus v úzkom zmysle slova kladie osobu do centra filozofického systému, ktorý vychádza z „intuície“ samotnej osoby a potom pokračuje v analýze personálnej reality a personálnej experiencie, ktoré sú objektmi tejto intuície. Metóda európskej verzie personalizmu v dvadsiatom storočí vychádzala v podstate z fenomenológie a existencializmu, pričom sa vzdialovala od tradičnej metafyziky a konštituovala odlišný filozofický systém. V idealistickej verzii personalizmu sa stále viac stavalo zrejším, že najhlbšie pramene personalizmu v úzkom zmysle sa nachádzajú v rannej kritickej nemeckého idealizmu a v niektorých aspektoch morálneho zmyslu filozofie.

Pôvod intuície spočíva vo vedomí seba samého, ktoré uchopuje hlavne hodnoty a podstatné významy v bezprostrednej skúsenosti. Poznanie produkované reflexiou tejto skúsenosti nie je nič viac ako explikácia pôvodnej intuície, ktorá vedie k sebauvedomeniu ohraničeného morálnym konaním. Personálna intuícia ako centrum hodnôt a významov nie je vyčerpaná vo fenomenologických a existenciálnych analýzach, nakoľko tieto analýzy poukazujú za seba a naznačujú podstatnú transcenciu osoby, ktorá nie je redukovateľná na vlastné špecifické prejavy alebo sumár prejavov. Personalizmus v úzkom zmysle, napriek rozdielom, reprezentuje americká personalistická škola G. P. Bowna a jeho prvých nasledovníkoch a európsky personalizmus E. Mouniera.

Personalizmus v širokom zmysle slova nepovažuje osobu za objekt intuície, ani za výsledok filozofického skúmania, ktoré by sa zakladalo na analýze bezprostrednej skúsenosti a jej kontextu ale skôr reflektuje manifestáciu osoby a jej vlastnej singularnej hodnoty v rámci všeobecnej metafyziky. Takto osoba zaberá centrálné miesto vo filozofickom diskurze, ale diskurz nie je redukovaný na explikáciu alebo rozvoj pôvodnej intuície osoby. Osoba neobjasňuje metafyziku, ale skôr metafyzika objasňuje osobu a jej rôzne aktivity. Personalizmus v širokom zmysle slova nevytvára autonómnu metafyziku, ale ponúka antropologicko-ontologický posun v rámci existujúcej metafyziky a z tohto posunu vyvádza etické konzekvencie. Pravdepodobne najznámejším personalizmom v širokom zmysle je tomistický personalizmus reprezentovaný Jacquesom Maritainom, Étienmom

¹¹ Porov. WILLIAMS, T. D., BENGTTSSON, J. O.: Personalism. In: ZALTA, E.N. (Ed.): *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/personalism/#AmePer>, [5.2.2009]

Gilsonom, Robertom Spaemannom a Karolom Wojtyłom. Tomistický personalizmus vychádza z filozofických a teologických princípov antropológie Tomáša Akvinského a v tom vidí koherentný rozvoj Akvinského myšlienok.

Personalizmus sa veľmi často delí podľa miesta vzniku alebo pôsobenia na francúzsky, americký, nemecký, ruský, poľský, ap., pričom sa zohľadňujú určité špecifické národné črty a špecifické problémy. Významný predstaviteľ francúzskeho personalizmu Jean La-croix v liste *Personalizmus a dialóg* prezentuje názor: „Pokiaľ ide o personalizmus, nie je sám o sebe filozofiou. ... V prvom zmysle je personalizmus menej filozofiou, ale skôr samým zámerom ľudí: vybudovať v sebe a blížnom osobnosť za účelom celkového vybudovania ľudstva. ... V druhom zmysle, aby sa stal filozofiou, musí si tento radikálny zámer uvedomiť sám seba v myslení a činnosti a skonštruovať si racionálnou cestou technické prostriedky, ktoré ho budú vysvetľovať, prepracovávať a dokazovať. Keby sme chceli personalizmus všeobecne definovať, dôjdeme vždy len k eklekticismu.“ A takto vníma personalizmus aj francúzsky marxistický filozof Garaudy: „Personalizmus je hnutie, a nie filozofický systém. Jeho všeobecné myšlienky nachádzajú výraz v rôznych filozofiách.“¹²

V Spojených štátoch amerických sú známe dve vplyvné personalistické školy. Boston-ská, ktorej zakladateľom je Borden Parker Bowne a jeho žiak Edgar Sheffield Brightman. Hlavným predstaviteľom kalifornskej školy je Ralph Tyler Flewelling. Pre týchto mysliteľov je charakteristické úzke prepojenie s evanjelickou náukou o kresťanskej slobode a kritický postoj k fundamentalizmu a iracionalizmu.¹³ Personalizmus v anglofónnom prostredí sa formoval ako reakcia proti absolútnemu idealizmu, ktorý považoval osobu za neautonómne sa prejavujúci atribút absolútneho Ducha alebo absolútnej vôle.

Knudson delí personalizmus na teistický, absolutistický, relativistický, kritický a ateistický s poznámkou, že toto delenie je sekundárne, nakoľko všetci personalisti, s výnimkou McTaggarta,¹⁴ sa hlásia k viere v Boha.¹⁵ Z. Plašienková uvádza typy personalizmu: „etický, kresťanský, katolícky, tomistický, fenomenologický, existenciálny, ateistický, panteistický, teistický, psychologický ap., ako aj ich rôzne kombinácie.“¹⁶ Tvrdí, že definitívne určenie personalizmu získava podľa orientácie filozofov, ktorí ho rozvíjajú.

¹² GARAUDY, R.: *Perspektivy člověka*. Praha: NPL, 1965, 178.

¹³ Porov.: MUELDER, W. G.: Personalizm. In: *Personalizm*, Lublin 6/2004, s. 9-12.

¹⁴ John McTaggart Ellis McTaggart (1866 –1925), anglický filozof, predstaviteľ novohegelovstva a radikálneho personalizmu. Spájal Hegelovu filozofiu a Leibnizovou monadológiou, kde absolútna idea je duchovné spoločenstvo osôb.

¹⁵ Porov. BENDLOVÁ, P.: *Stručný filozofický slovník*. Praha, 1966, s. 334.

¹⁶ PLAŠIENKOVÁ, Z.: Súčasná katolícka etika. In: GLUCHMAN, V.: *Súčasná etické teórie*. Prešov, 2000, s. 186.

Je zrejmé, že rozlišovanie „personalizmov“ sa môže realizovať na základe rôznych kritérií, ktoré zdôrazňujú primát osoby,¹⁷ ale z dôvodu čo najprehľadnejšej orientácie v značne komplikovanej situácii I. Dec odporúča, aby personalistické smery boli rozdelené na tri skupiny:

- 1) horizontálny personalizmus (ateistický)
- 2) vertikálny personalizmus (teistický) - netomistický
- 3) klasický personalizmus – tomistický s metafyzickou orientáciou¹⁸.

1. Horizontálny personalizmus budoval na čisto materialistickej vízii človeka, ktorý v prírodnom prostredí sa odlišuje od ostatných vecí vedomím, prácou, slobodou a spoločenskými vzťahmi. Je paradoxné, že tento humanistický personalizmus napriek tomu, že ohlasoval oslobodenie človeka z osídiel ideológie a náboženstva, sa pričínil o vytvorenie teoretického základu pre totalitný prístup k osobe, ako to bolo v prípade Karola Marxa, Fridricha Nietzscheho alebo aj Jean-Paul Sartra.

2. Vertikálny personalizmus má mnoho podôb. Najvýznamnejší bol morálno – spoločenský personalizmus ku ktorému sa hlásil E. Mounier aj M. Blondel. Fenomenologicko-axiologický personalizmus sa spája s menom M. Schelera a R. Ingardena. Scheler v ranej etape svojej tvorby vníma osobu ako „centrum aktov“. Slávneho krakovského fenomenológa Ingardena k personalistickému hnutiu radí až posmrtná kompilácia jeho neskorých textov „*Książeczka o człowieku*”. Nachádzame tam chápanie človeka ako osobné „ja“ v toku vedomia, ktoré je zodpovedné za svoje skutky. Existencialisticko-dialogický personalizmus reprezentujú existencialisti K. Jaspers a G. Marcel. Východiskovým bodom je fenomenologická analýza ľudského „ja“, ktoré sa radikálne odlišuje od vecí okolo človeka. Podstatu „ja“ obklopeného tým čo je „moje“ alebo cudzie, tvorí slobodná voľba, prostredníctvom ktorej sa človek rozvíja a rozvíja aj všetkých, ktorí s ním vstupujú do vzťahu. Interpersonálna komunikácia, ktorá definuje možnosti osoby, predstavuje podstatu tohto druhu personalizmu. V dialógu s druhým človek odhaľuje vlastnú ohraničenosť a to ho vedie k transcencii. Pre francúzskeho existencialistu človek je *homo viator* – hľadač človeka aj Boha. Evolučno-kozmickej personalizmus P. Teilharda de Chardina spočíva v umiestnení Ježiša Krista do centra evolučnej vízie sveta, v ktorej človek predstavuje stredný a spojujúci člen medzi svetom prírody a Bohom. Evolúcia človeka od chvíle objavenia sa ľudského vedomia prestala byť procesom hominizácie a zmenila sa na proces personifikácie a potom na proces socializácie s finálnym zameraním na zjednotenie všetkého v Bohu.

¹⁷ Porov. LACEY, A.R.: *Słownik filozoficzny*, Poznań : Zysk i S-ka, 1999.

¹⁸ Porov. DEC, I.: Personalizm. In: MARYNIARCZYK, A. (Ed.): *Powszechna encyklopedia filozofii*, 8. Lublin WN KUL, 2007, s. 123.

3. Klasický personalizmus (tomistický) sa odvoláva na gréckych klasikov filozofie, v prvom rade na Aristotela, ale potom aj na jeho pokračovateľov Boethia a Tomáša Akvinského, ktorý osobu považoval za najvyššiu formu bytia, pre ktorú je najcharakteristickejšia subsistencia, rozumnosť, slobodná vôľa a individualita („... persona significat id quod est perfectissimum in tota natura, scilicet subsistens in rationali natura”).¹⁹

Prehľadné delenie personalizmu na základe miery explifikovanosti personalistických a kresťanských filozofických názorov prináša aj slovenský filozof J. Letz v diele *Personalistické metafyziky*:

1. implicitne kresťanská filozofia – 1. implicitne personalistická filozofia
2. explicitne kresťanská filozofia – 2. explicitne personalistická filozofia
3. kresťanská filozofia božského Logosu – 3. dialogická personalistická filozofia
4. kristofilozofia a trinitárna filozofia – 4. prosopoická (perichoretická filozofia).²⁰

J. Letz ponúka aj iné historicko-systematické členenie, ktoré reflektuje skutočnosť, že myslenie v dejinách Západu prešlo viacerými zmenami. Zmeny charakterizuje ako vzostupné vlny, ktoré sú charakteristické filozofickou aj mimofilozofickou reflexiou osoby, pričom význam osoby má rozhodujúci význam.

Prvá personalistická vlna je spojená s menom Boethia (480 – 525), posledného Rimana a prvého scholastika, ktorý definoval osobu ako „*rationalis naturae individua substantia*“. Hoci už rímske právo definovalo osobu: *persona est sui iuris et alteri incommunicabilis*. Táto vlna dosahuje vrchol vo filozofii sv. Tomáša Akvinského.

Druhá vlna personalizmu sa začala reformáciou, keď Martin Lutherom vysvetľoval pojem osoby v súvislosti s náukou o ospravedlnení. Podľa jeho učenia človek nie je osobou, ale sa ňou stáva vtedy, keď je Bohom oslobodený a ospravedlnený v láske.

Tretia vlna sa zdvihla v 19. storočí, keď G. W. F. Hegel zdôraznil dialektický vzťah ľudskej osoby k blížnemu.²¹ K tretej vlne môžeme priradiť aj subjektívneho idealistu J. G. Fichteho, podľa ktorého človek sa stáva človekom len medzi ľuďmi – ak majú vôbec byť ľuďmi, musí ich byť viac.²² Patrí tu aj L. Feuerbach, ktorý koncept človeka uzatvára do ľudskej imanencie.

¹⁹ S. th., I, q. 29, a 3, a. 3.

²⁰ LETZ, J.: *Personalistické metafyziky*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, Veda, 2006, s. 12.

²¹ Porov. LETZ, J.: *Chápanie osoby v kresťanskej filozofii*, 1997, s. 8. Porov.: CROSBY, J., F.: *Zarys filozofii osoby*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2007, s. 11.

²² Porov. FICHTE, J. G.: *Grundlage des Naturrechts*, WW III, 39 In: CORETH, E.: *Co je člověk?* Praha : ZVON, 1994, s 160.

Štvrtá vlna sa začína koncom 19. storočia v spirituálne orientovanej metafyzike osoby. Medzi významných predstaviteľom môžeme zaradiť Charlesa Renouviera vo Francúzsku a amerického psychológa nemeckého pôvodu Williama Sterna.

Piata personalistická vlna je doposiaľ najmohutnejšia a je reprezentovaná filozofmi: Emmanuel Mounier, Jacques Maritain, Jacques Chevalier, Maurice Nédoncelle, Gabriel Marcel, Jean Lacroix, Max Scheler, Martin Buber, Romano Guardini a iní. Piata vlna má svoje chronologické miesto v prvej polovici 20. storočia a patria k nej aj ruskí personalisti: Nikolaj Alexandrovič Berďajev, Nikolaj Onufrijevič Losskij, Vladimír Nikolajevič Losskij, Pavel Alexandrovič Florenskij a iní.

Šiesta vlna personalizmu sa začala v druhej polovici 20. storočia a je reprezentovaná filozofmi: Emmanuel Lévinas, Ivan Gorby, Józef Tischner, Karol Wojtyła, Bartnik, Paul Ricoeur a iní. Šírenie neotomizmu spôsobilo v 20. storočí podstatnú zmenu v kresťanskom chápaní človeka, nakoľko v predchádzajúcich obdobiach nebola docenená otázka ľudskej telesnosti. Takto chápaný a tvorený personalizmus bol otvorený hlbšie prenikať a postrehnúť svetské starosti človeka v duchu kresťanskej interpretácie novovekého humanizmu. Človek ako osoba má účasť vo svete nadprirodzenom, je niečím viac ako len obyčajný exemplár rodu zmyslových živých bytostí, je niečím viac ako fyzikálne bytie. Ako osoba prevyšuje a opúšťa svet vecí smerujúc k nadprirodzeným bytiam. Vo svojej telesnosti je človek závislý na svete, vo svojej duchovnosti má účasť na bytí samého Stvoriteľa a stále zostáva individuálnou duchovnou substanciou.²³

Pre personalistický obrat v 20. storočí je charakteristické, že stúpenci personalizmu okrem vlastných monografických diel zakladali filozofické časopisy a personalistické zameranie sa zvyčajne premietalo do samotných názvov. Napríklad už v roku 1901 vychádza dielo francúzskeho filozofa Charlesa Renouviera (1815 – 1903), ktoré má názov *Le Personnalisme*. O sedem rokov neskôr, v roku 1908, americký filozof Borden Parker Bowne (1847 – 1910) vydal svoj *Personalism* a ďalší americký personalista Ralph Tyler Flewelling (1871 – 1960) uverejnil v roku 1926 svoje dielo *Creative Personality* (Tvorivá osobnosť). V Paríži v roku 1936 vychádza dielo Emmanuela Mouniera (1905 – 1950) *Manifeste au service du personnalisme* (Manifest personalizmu) a v roku 1939 dielo ruského filozofa Nikolaja Alexandroviča Berďajeva (1899 – 1941) *O otroctve a slobode* s podtitulom *Pokus o personalistickú filozofiu*. Jean Lacroix (1900 – 1986) uverejňuje svoje dielo *Marxisme, existentialisme, personnalisme* (Marxizmus, existencializmus, personalizmus). V Poľsku v Lubline polročne vychádza časopis *Personalizm* pod redakčným vedením prof. Bartnika.

²³ Porov. OPARA, S.: *Filozofia*. Warszawa : WSSE FI, 2005, s. 173-174.

Medzi hlavné témy personalistického myslenia patrí problematika ľudského bytia, prirodzenosť, dôstojnosť osoby, subjektivita, sloboda, sebaurčenie, vzťah, spoločenstvo a spoločnosť. Základná personalistická klasifikácia všetkých bytí spočíva v rozlíšení medzi osobnými a neosobnými bytiami. J. Maritain povedal: „Kedykoľvek hovoríme že človek je osoba, myslíme, že je viac ako obyčajný kus hmoty, viac ako súčasť prírody, viac ako atóm, steblo trávy, mucha alebo slon.“²⁴ Personalizmus odmietol nielen hlavné formy idealizmu, materializmu a determinizmu devätnásteho storočia, ale aj Aristotelov objektívizmus, ktorý po dlhé stáročia predstavoval ideový základ tomizmu. Podľa Aristotelovej metódy vymedzovania za pomoci rodu, druhu a druhového rozdielu bol človek definovaný ako rozumný živočích (*ho anthropos zoon noetikon*).²⁵ Personalisti však v tejto definícii vidia konštrukciu, ktorá predstavuje neprijateľnú redukciu ľudskej osoby na púhu súčasť objektívneho sveta. Tento objektívny kozmologický pohľad na človeka ako na zviera s odlišným znakom primárne reflektuje človeka ako akýkoľvek iný objekt vo svete a zastiera subjektivitu ako výnimočnú vlastnosť osoby. Preto personalizmus postuluje vieru v nemateriálnu dimenziu a exkluzívnu jedinečnosť ľudského bytia a teda aj presvedčenie o nemožnosti redukovať ľudské bytie na púhy objekt prírodného sveta.²⁶

Hlavné témy personalizmu načrtol vo svojom filozofickom diele najvýraznejší predstaviteľ francúzskeho personalizmu Emmanuel Mounier:²⁷

1. **Psychologická štruktúra** ľudskej osoby, ktorú Mounier nazýva vtelená existencia, vtelený duch, medzi duša a telo predstavujú jednotu a sú zdrojom jednej a tej istej skúsenosti.
2. **Transcendencia osoby** voči prírode. Človek sa vyznačuje schopnosťou odpútať sa od prírody. Je jediný, ktorý pozná celý svet a jediný, ktorý ho premieňa, hoci je najnemohúcejší zo všetkých bytostí.
3. **Otvorenosť voči ostatným a voči svetu** - komunikácia: Prvý pohyb, ktorý ľudská bytosť odhalí na počiatku svojho detstva je pohyb smerom k iným. Prvou skúsenosťou osoby je skúsenosť s inou osobou TY, a teda aj MY, je tu skôr ako JA.

²⁴ WILLIAMS, T D., BENGTSOON, J. O.: Personalism. In: ZALTA, E.N. (Ed.): *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/personalism/#AmePer>, [5.2.2009]

²⁵ Porov. ARISTOTELES: *Etika Nikomachova*. Bratislava : Pravda, 1979, I, 5: 1097b11; VIII, 12: 1162a16; IX, 9: 1169b18.

²⁶ Porov. WOJTYŁA, K.: Osoba: podmiot i wspólnota. In: WOJTYŁA, K.: *Osoba oraz inne studia antropologiczne*. Lublin : TN KUL, 1994, s. 371-414.

²⁷ Emanuel Mounier sa narodil 1.4.1905 v Grenobli. Študoval medicínu a filozofiu v Grenobli a v Paríži. Vyučoval na stredných školách vo Francúzsku a v Belgicku a v roku 1932 založil s priateľmi časopis *Esprit*. V roku 1936 vydal *Manifest personalizmu*, kde na prvé miesto dáva starosť o prospech ľudskej osoby a ostro sa stavia proti kapitalistickej bezohľadnosti a socialistickému i fašistickému kolektivismu. Zomrel náhle vo veku 45 rokov na zlyhanie srdca.

4. **Dynamickosť:** Život osoby je hľadanie jednoty, ktorá sa nikdy neuskutoční, a to hľadanie trvá až do smrti.
5. **Povolanie:** Každá osoba má v sebe niečo, prečo ju na jej mieste, ktoré má vo svete, nemôže zastúpiť žiadna iná osoba.
6. **Sloboda:** ide o takú vládu nad sebou a nad vecami, že človek je skutočne zvrchovaným pánom, nie je nerozlučne zviazaná s osobným bytím, ako odsúdenie, ale človek ju má ako dar, môže ju prijať, alebo odmietnuť.²⁸

Personalisti zdôrazňujú, že človek je bytie, ktoré si vytvára intencionálne vzťahy s ďalšími bytiami ako s objektmi, čo potvrdzuje podstatný rozdiel medzi ľudským bytím a inými objektmi. „Osoba existuje iba tak, že sa obracia k druhému človeku, iba cez neho môže poznávať seba, iba v druhom sa môžeme nájsť. Prvotnou skúsenosťou osoby je skúsenosť druhej osoby“²⁹. Osoba samotná je vnímaná najskôr ako „niekto“ a až potom je „niečo“ a to ju oddeľuje od každej inej entity vo viditeľnom svete. Subjektivita sa stáva synonymom pre to, čo je v ľudskom bytí neredukovateľné. Podľa Mouniera definícia osoby môže mať len aproximatívny charakter, nakoľko osoba je nesmierne zložitá a bohatá skutočnosť, ktorú nie je možné vymedziť vyčerpávajúcim spôsobom. Možno podať parciálne definície osoby a priblížiť sa k jej pochopeniu, ale vždy zostane niečo nepomenované a neobjavené, čo však predstavuje výzvu k pokračovaniu a k neustálemu prehľbovaniu poznávania osoby. Pri objasňovaní problému nepoznatelnosti osoby uvádza Mounier príklad suseda, ktorého možno opísať rôznymi výrazmi, udávať jeho profesiu, vzdelanie, pôvod, psychické vlastnosti ap., ale nikdy tento opis nebude tak presný, aby úplne vystihol to, čím je práve tento konkrétny človek.³⁰

Úsilie o presné definovanie osoby je nezmyselné, pretože skutočnosť osoby je v podstate nepoznatelná, nakoľko v osobe je vždy niečo, čo nie je redukovateľné na objekt poznania,³¹ čo znamená, že nie je možné rozumom preniknúť do jej samotnej podstaty. Problém nepoznatelnosti osoby a jej nedefinovateľnosti nie je v kresťanskom myslení ničím novým, pretože kresťanské myslenie tvrdí, že Boha môžeme poznať v jeho existencii, ale nie v jeho podstate. Kresťanský personalizmus postuluje, že Boh je Osobou, ktorá kreuje všetky jednotlivé osoby na svoj obraz. Z toho plynie, že ak nemožno určiť, kto je Boh, tak nie je možné úplne definovať ani to, čím je osoba stvorená na jeho obraz.. Mounier tvrdí, že: „osoba je duchovná bytosť ustanovená existenciálne a nezávislá sama

²⁸ Porov.: MONDIN, B.: *Dejiny filozofie (XIX. A XX. storočie) 2. diel.* Spišské Podhradie : Kňazský seminár biskupa Jána Vojaššáka, 1997, s. 6.

²⁹ MOUNIER, E.: *Wprowadzenie do egzystencjalizmów.* Warszawa – Kraków : Biblioteka Więzi, 1964, s. 37.

³⁰ Porov. MOUNIER, E.: *Personalism.* Notre Dame : University of Notre Dame Press, 2001, s. 8.

³¹ Porov. WOJTYŁA, K.: Osoba: podmiot i wspólnota. In: WOJTYŁA, K.: *Osoba oraz inne studia antropologiczne.* Lublin : TN KUL, 1994, s. 371-414.

v sebe; túto svoju existenciu si udržuje tým, že ju spája so stupnicou hodnôt slobodne prijatých, osvojených a prežívaných vo vedomo zodpovednej záväznosti a ustavičného vzájomného pôsobenia; zjednocuje takto slobodne celú svoju aktivitu a nadto rozvíja tvorivými činmi jedinečnosť svojho poslania.³²

Osoba je prežívanou aktivitou autokracie, komunikácie a príslušnosti, ktorá sa dá zachytiť a spoznať vo svojom akte ako pohyb k personalizácii. „Osoba sama nájde svoje poslanie a vytvorí si svoj osud. Nikto iný, ani človek, ani spoločnosť ju nemôže pripraviť o túto úlohu“.³³ Osobný život človeka však nepredstavuje jednosmerný progres, ale sa rozprestiera medzi úplnou personalizáciou a úplnou depersonalizáciou, nakoľko osoba nie je iba zdrojom lásky a dobrých skutkov, ale aj zdrojom zlých skutkov. Každý človek sa nachádza na voľajakom stupni rozvoja osoby, vyššom alebo nižšom, ale nikto nemôže dosiahnuť vrchol plnosti, ani prepadnúť absolútnej depersonalizácii. „Osobou som od chvíle, v ktorej začala moja najelementarnejšia existencia.“³⁴

Medzi kľúčové témy personalistickej filozofie patrí problematika slobody, ktorá je najčastejšie predstavovaná na pozadí kritiky chápania slobody v existencializme, marxizme, tomizme či v rôznych formách liberalizmu. Osoba je *sui iuris esse* a zároveň je *alteri incommunicabilis*, teda nezameniteľná, neodstupiteľná, čo úzko súvisí so samostatným rozhodovaním, so slobodnou vôľou.³⁵ Vychádzajúc z presvedčenia, že človek je stvorený na obraz Boha a aj jeho sloboda je podobná Božej slobode, v personalizme nachádzame afirmáciu slobody, ktorá ne je abstraktne absolútna, ale je to sloboda existenciálne situovanej osoby. V skutočnosti je súčasťou existencie osoby, nie je však existenciou autonómnou. Človek netvorí seba samého úplne ľubovoľným spôsobom, ale rozvíja sa v určenej situácii, nezávislej od svojej vôle, má istý objektívny charakter a vo svojej aktivite musí s týmto charakterom počítať. Podľa Tischnera človeka vyjadruje metafora: „Človek je ako v čase plynúca pieseň. Kto hrá túto pieseň? Sám človek je inštrumentom aj umelcom“.³⁶ Sloboda je v podstate podmienená a obmedzená našou konkrétnou situáciou. Byť slobodným znamená predovšetkým prijať túto podmienku a nájsť v nej oporu. Nie všetko je možné a nie všetko je možné v každej chvíli.³⁷

Sloboda sa prejavuje v tvorivej činnosti človeka. Prostredníctvom tvorivého činu osoba vyjadruje seba samu a tak naplňuje svoju slobodu. Život človeka nemôže riadiť strach ani autoritatívny nátlak. Ak má čokoľvek v živote a vo svete hodnotu, tak sa to môže uskuto-

³² MOUNIER, E.: *Misto pro člověka. Manifest personalismu*. Praha : Vyšehrad, 1948, s. 65.

³³ MOUNIER, E.: *Misto pro člověka. Manifest personalismu*, 1948, s. 72.

³⁴ MOUNIER, E.: *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, 1964, s. 28.

³⁵ Porov. WOJTYŁA, K.: *Láska a zodpovednosť*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2003, s. 21.

³⁶ TISCHNER, J.: *Etyka wartości i nadziei*. In : *Wobec wartości*. Poznań, 1982, s. 53.

³⁷ Porov. MOUNIER, E.: *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, 1964, s. 69.

čniť jedine vďaka slobode. Čím väčšia sloboda je pri uskutočňovaní určitého aktu, tým hlbšie preniká život osoby. Sloboda poukazuje na spätosť s hodnotami, ktoré môžeme prijať alebo odmietnuť. Voľbou dobra narastá ľudská sloboda, stáva sa oslobodzujúcou slobodou, ktorá svojou vnútornou silou smeruje k Bohu a zdokonaľuje osobu. Iba od človeka závisí, či volí dobro alebo zlo a za túto voľbu je zodpovedný.³⁸

Reflexia slobody osoby, ktorá spolu s inými osobami tvorí *communio personarum*, patrí k podstatným znakom personalizmu, nakoľko ten kto nie je skutočne slobodný, nie je schopný uznať slobodu druhého. Spoločnosť osôb je spoločnosťou slobodných ľudí. Tradične bola spoločnosť založená na autoritatívnych inštitúciách a čerpala svoju moc zo zaväzujúcej tradície. Novodobá spoločnosť je založená na slobode každého jedinca, na slobode podľa pravidiel, teda nie na slobode niektorých jedincov, čo nevyhnutne vedie k totalite na súkromnej alebo štátnej rovine.

Personalizmus odmieta totalitarizmus každého druhu, objavuje sa v konkrétnej historickej situácii a upozorňuje na deviácie v chápaní slobody a ich dopad na hospodárstvo. Človek v snahe nadobudnúť ekonomický blahobyť a politickú moc sa uzatvára do seba a odcudzuje sa svojim blízkym aj prostrediu, v ktorom sa nachádza. Podľa Mouniera hlavnou príčinou ohrozenia ľudskej osoby je kapitalistická ekonomika. „Najzhubnejšie zlo kapitalistického a buržoázneho systému nespočíva v tom, že necháva umierať ľudí, ale v tom, že u väčšiny biedou alebo malomeštiackym ideálom zadúša možnosť, ba aj chuť byť osobou.“³⁹ Zo zisku sa stal posledný cieľ podnikania, a preto sa objavujú tendencie prijímať neosobné, alebo skôr protiosobné rozhodnutia a všetko sa podriaďuje požiadavkám výroby. Ani marxizmus nebol schopný umožniť modernému človeku prekonať krízu, ktorý „mystiku individua“, s ktorou prišla renesancia, chcel nahradiť „mystikou kolektívu“. Mounier ponúka riešenie. Namiesto meštiackeho humanizmu, založeného na egoizme a individualizme a namiesto marxistického humanizmu, založeného na násilí a kolektivismu, ponúka personalistický humanizmus, ktorý umožní ľuďom rozvíjať sa, formovať a žiť v súlade s nimi prijatou hierarchiou hodnôt a cieľov, v rámci spoločnosti vytvorenej na dosiahnutie spoločného dobra, kde princíp spojenec - nepriateľ ustúpi v prospech princípu civilizovaného, pokojného spolužitia bez rozdielov, tam, kde je osobná sloboda prejavom úcty, dôstojnosti a odlišnosti. Sloboda hlásaná Mounierom si vyžaduje osobitý spôsob výchovy k tolerancii, otvorenosti, ale aj ku kultúre spoločenského života.⁴⁰

³⁸ Porov. PLAŠIENKOVÁ, Z.: Emmanuel Mounier. In: REMIŠOVÁ, A. (Ed.): *Dejiny etického myslenia*. Bratislava : Kaligram, 2008, s. 494.

³⁹ MOUNIER, E.: *Místo pro člověka. Manifest personalismu*. Praha : Vyšehrad, 1948, s. 69.

⁴⁰ Porov. SŁOMSKI, W.: *Úvod do filozofie Emmanuela Mouniera*. Prešov : FF PU, 2006, s. 21.

Odpovedať na vlastné povolanie a uskutočňovať vlastný zámer osoby nie je ľahké pre nikoho, lebo je tu stále prítomné určité dialektické napätie medzi duchovným životom človeka a materiálnymi podmienkami, v ktorých žije. Ukazuje sa tu určitá ustarostenosť o zabezpečenie vlastnej materiálnej existencie, ktorá pohlcuje celého človeka, a ktorá skôr či neskôr zabíja jeho ducha. Táto ustarostenosť môže mať podľa Mouniera dve príčiny. Po prvé, je možné, že sama štruktúra spoločnosti núti človeka sústrediť celý svoj záujem len na toto. V takom prípade je nevyhnutnou povinnosťou zmeniť spoločnosť. Po druhé, je možné, že človek vynakladá všetku svoju energiu bez výnimky v tejto oblasti nie preto, že ho tlačí potreba zaobstarať si aspoň to najpotrebnejšie na prežitie, ale že sa ženie za nadmernou ekonomickou alebo osobnou mocou. Samotná obnova spoločnosti nemôže zmierniť tento sklon ľudskej vôle; môže však poukazovať na jeho nebezpečenstvo a predchádzať tomu, aby sa bohatstvo a moc dostali iba do rúk niekoľkých.⁴¹

Personalizmus sa usiluje využiť rôzne doktríny, ktoré rešpektujú osobu, jej dôstojnosť a exkluzivitu. Pod hlavičkou personalizmu sa od jeho zrodu stretávali rôzne doktríny a predstavitelia rozličných filozofických prúdov. V časopise *Esprit* nepublikovali len katolícki intelektuáli, ale aj existencialistickí a marxistickí autori, ktorým šlo o porozumenie človeka a humanistické hodnoty. Personalizmus nie je uzatvoreným filozofickým systémom, a o to sa neusilujú ani jeho reprezentanti.⁴² V *Manifeste personalizmu* v kapitole s názvom *Rozsah pojmu personalizmus* Mounier píše: „Personalistickým voláme každé učenie a každú kultúru, ktoré zdôvodňujú prvenstvo ľudskej osobnosti pred hmotnými procesmi a kolektívnymi sústavami, ktoré len udržiavajú rozvoj.“⁴³

Summary

Main tenets of personalism

Key words: Man, philosophy, personalism, person.

⁴¹ Porov. KUDEROWICZ, Z. (Ed.): *Filozofia XX wieku*. Warszawa : Wiedza powszechna, 2002, s. 268-273.

⁴² „Personalizmus, pokiaľ to bude záležať na mne, nebude nikdy systémom ani politickou doktrínou“ MOUNIER, E.: *Místo pro člověka. Manifest personalismu*, 1948, s. 8.

⁴³ MOUNIER, E.: *Místo pro člověka. Manifest personalismu*. 1948, s. 11.

Tomáš Jablonský, Gabriela Siváková

Zadanie rodziny przy formowaniu systemu wartości człowieka

Słowo „wartość“ zaczęło się używać w znaczeniach filozoficznych dopiero pod koniec 19 wieku oraz na początku wieku 20.

Wartość rozumiemy jako wielodziedzinowe pojęcie (jest badana z punktu widzenia kilka nauk). Używa się w filozofii, psychologii a również w ekonomii itd. Pojęcie wartość pochodzi z greckiego słowa *time* (cena, wartość, nagroda).

Nauka o wartościach – aksjologia – uważa za pierwszą i podstawową oraz najbardziej właściwą wartość życie człowieka.

Pojęcie wartości występuje więc w wielu naukach społecznych i przyrodniczych, które zdefiniowane są w różny sposób. Różnice wynikają z innego poglądu na podstawowe pytanie – czy istnieją wartości obiektywne (niezależne od subiektywnej świadomości człowieka) lub są subiektywnymi, więc wartościami tylko dla niektórych?

Do wartości można ustosunkować się w sposób: ontologiczny, naturalistyczny lub humanistyczny.

W ontologicznym rozumieniu wartości można określić na podstawie analizy filozoficznej i teologicznej bytu, który szuka wartości absolutne. Wartości są wówczas uważane za absolutne, które istnieją w woli Bożej lub za inną obiektywną – wieczną, niezmienną i ponadczasową ideę. Zgodnie z tym rozumieniem społeczność ludzka w etapach historycznych swojego rozwoju dojrzeźwa do etapu, kiedy jest w stanie zaakceptować pewne wartości.

W naturalistycznym rozumieniu są wartości właściwościami obiektywnymi poszczególnego przedmiotu i można je odkryć przy pomocy metod nauk przyrodniczych. Wartości obiektywne zawierają elementy składniowe z natury oraz szeroko rozumianej kultury, które mają dla człowieka znaczenie pozytywne i wywierają na niego wpływ niezależnie od jego motywacji i postaw. Innymi słowami, wartości rozumiane w sposób naturalistyczny, to rzeczy lub zjawiska, które mogą dzięki swojej naturze zaspokajać potrzeby ludzi.

W rozumieniu humanistycznym, które jest bardziej rozpowszechnione w antropologii kulturowej, socjologii i psychologii socjalnej, wartości łączą się z badaniem doświadczeń ludzi, ich czynności praktycznej, wyobraźni, intuicji i rozważania moralnego. Wartości to wyobrażenia i przekonania o celach, które istnieją w myśleniu ludzi. W ten sposób rozumiane wartości tworzą podstawową część składniową całych teorii socjologicznych. (Bunčák, 2010)

Większość koncepcji socjologicznych opiera się na humanistycznym (niekiedy określanym również jako relacjonistycznym) rozumieniu wartości. „Wartość jest wynikiem relacji spostrzegającego i aktywnego podmiotu (człowieka) wobec pewnych zjawisk świata zewnętrznego”. (Bunčák, 2010) Wartości więc mają podwójną podstawę, są umocowane w obiektywnych istniejących stanach rzeczy a jednocześnie w subiektywnej rzeczywistości człowieka – w stanach jego świadomości, przeżyciach i osobowości. Ze stanów różnych rzeczy i zjawisk tworzy osobowość człowieka wartości. Takie zrozumienie wartości nazywamy relacjonistycznym ponieważ wartości mówią o relacji pomiędzy obiektywnie istniejącymi rzeczywistościami na jednej stronie i osobowością człowieka na drugiej stronie.

W pedagogice rozumiemy wartość jako subiektywną ocenę lub miarę ważności, którą człowiek przypisuje pewnym rzeczom, zjawiskom, symbolom lub innym ludziom. Niektóre wartości uznają całe grupy lub społeczności. Istnieją wartości, zwłaszcza moralne, które mają absolutną, trwałą ważność. Inne wartości są zmienne i mają tylko krótkie trwanie.

Wartości występują jako wiodące zasady życiowe, które uczestniczą w tworzeniu relacji człowieka wobec różnych stron życia. Wartości wpływają na całkowitą postawę człowieka wobec świata, innych ludzi, samego siebie, sensu życia, pracy i uwarunkowują jego zachowanie.

Z pedagogicznego punktu widzenia jest ważne, że wartości nie postrzegamy przez rozum, ale przez uczucia i wolę. Im bardziej jesteśmy skłonni coś ofiarować dla pewnej wartości, im więcej trudu i wyrzekania od nas wymagano, tym bardziej poszczególną wartość szanujemy. W naszym życiu spotykamy się również z wartościami, które sobie nie uświadamiamy, jeśli nie są zagrożone lub utracone.

Sam dobór wartości nie jest zazwyczaj podyktowany przez jakiś system lub moralność. To znaczy, że „wartością mogą zostać ludzie, niewidzialny Bóg, natura lub różne dzieła ludzkie a również zwierzęta, drzewa, bożki ze złota, srebra i kamienia, itp.” (Boroš, 1996, s.186)

Człowiek może jako wartości ubóstwiać swoich przodków, swój naród, swoją ojczyznę, pieniądze, sukces. Nie istnieje nic na tyle altruistyczne, skrajnie filantropiczne a z drugiej strony na tyle nieludzkie, zбочzone, co nie może stać się wartością. A jednocześnie obo-

wiązuje, że dobór wartości człowieka jest wyraźnie zdeterminowany przez wychowanie (zwłaszcza w rodzinie) oraz przez wpływy społeczne. W związku z tymi wpływami (ew. w przeciwieństwie do nich) każdy człowiek, społeczeństwo, grupa społeczna, jednostka społeczna, tworzy swoje własne ogólne i specyficzne systemy wartości oraz kodeksy. Te wyrażają ich główne zainteresowania i cele. Bez odpowiedniego systemu wartości nie można praktycznie stworzyć żadną jednostkę społeczną. Są zasadniczą stroną i częścią życia.

Wartości zaliczane są do tych czynników, które ludzie uważają za determinujące i regulujące ich zachowanie. Nie chodzi tylko o decydującą funkcję wartości która jest ograniczona, krótkoterminowa lub tylko tymczasowa, ale często chodzi o stosunkowo trwałą orientację wielowymiarowej czynności. Są w bezpośredniej relacji do kierunkowej i celowej części motywacji.

W pracach wielu autorów więc spotykamy się z definiowaniem wartości w związku z umotywowaniem ludzkiego postępowania. Główny akcent polega na kategorii celu w kontekście ogólnospołecznym oraz w życiu osobistym każdego człowieka. (Boroń, 1996)

Najbardziej znaną koncepcję socjologiczną zmian wśród wartości opracował R. Inglehart (1997) na podstawie wielkiego międzynarodowego badania porównawczego. Społeczności w rozwiniętych krajach kapitalistycznych przechodzą od wartości materialistycznych do wartości postmaterialistycznych. Na podstawie teorii potrzeb Masłowa (1997) ludzie uważają za najważniejsze – najbardziej sobie cenią – te wartości, które im najbardziej brakuje zwłaszcza w decydującym okresie ich dojrzenia. Dłuższe życie w warunkach dobrobytu prowadzi do stopniowego obniżania znaczenia wartości materialnych.

Przejsie od „materializmu“ do „postmaterializmu“ łączy się z dwiema tendencjami rozwojowymi:

1. kwestie ekonomiczne zapewnienia życia codziennego są mniej naglące niż wcześniej,
2. zachodzi zmiana w preferencjach kulturowych – jej podstawą jest przejście od wartości zakazujących i ograniczających (prostota, dyscyplina własna, konformizm, podporządkowanie się) do wartości „libertariańskich” (pluralizm, wolność, tolerowanie mniejszości, tolerowanie odmienności różnych stylów życia, otwartość na nowe idee oraz tolerancja wobec samego siebie). (Bunčák, 2010)

Przejsie do wartości libertariańskich powoduje pytanie, czy odzyskanie „wolności od” (uwolnienie osoby od obowiązku zdyscyplinowanego podporządkowania się władzom oraz bezwzględnego przyjmowania tradycji), prowadzi naprawdę do „wolności do” (na razie nieokreślonym pożądanym stanom docelowym).

Przy zmianach wartości społecznych zajmują ludzie młodzi pozycję specjalną. Socjalizacja młodego pokolenia realizowana jest w innych warunkach niż socjalizacja pokolenia rodziców, co jest bezpośrednio powiązane z innym wyobrażeniem ostatecznego stanu rzeczy. Różnica w orientacjach wartościowych pokoleń jest źródłem konfliktu międzypokoleniowego.

Według jednego z klasyków socjologii społeczeństwo powinno jednostce wszczepić wyższe wartości: ofiarność, porządek i dyscyplinę. Tylko zmuszenie społeczne – presja świadomości kolektywnej – potrafi zmienić człowieka z jego w istocie rzeczy zwierzęcą naturą na byt społeczny i moralny. Już założyciel psychologii głębinowej S. Freud udowodnił, że wartości kulturowe pełnią początkowo rolę pozytywną, ponieważ łagodzą agresywność i poprawiają złe strony natury człowieka, lecz później stają się źródłem cierpienia. Kultura tworzy ideały a jednocześnie sumienia ludzkie (superego) a te stają się razem źródłem zmuszania wewnętrznego, przed którym nie ma ocalenia. Kultura z jej wartościami przedstawia dla człowieka zadania, które nie jest w stanie wypełnić, co powoduje różne zaburzenia psychiczne i rosnące poczucie winy. Myśli Durkheima rozwinął T. Parsons w teorii funkcjonalistycznej społeczeństwa. Według Parsonsa człowiek przy decydowaniu o postępowaniu jest determinowany dwoma punktami widzenia: korzyścią materialną oraz prawidłowością normatywną pewnego postępowania. Wartość jest jego zdaniem „elementem wspólnego symbolicznego systemu, który służy jako kryterium lub standard przy wybieraniu pomiędzy orientacjami alternatywnymi w poszczególnej sytuacji”. (Bunčák, 2010) Integracja jednostki w społeczeństwie wymaga, by wartości kulturowe były: internalizowane w trakcie procesu socjalizacji jednostek, więc by ich internalizację wymagali oraz by ich realizację oczekiwali inni ludzie, partnerzy działającego człowieka.

Wartości wspólne są cechą podstawową wszystkich grup społecznych. Ważne jest kiedy i w jakim stopniu tworzą wartości wspólne podstawę wspólnego uczucia „my” – identyfikację psychiczną, uczucie przynależności do grupy, kiedy zaczną tworzyć osobną tożsamość grupową i zostaną podstawą do wspólnego postępowania.

Internalizacja (uzewnętrznienie) wartości jest jednym z najważniejszych zadań socjalizacji. Przebieg internalizacji wartości ogarnia następujące etapy:

1. informacja - dowiadujemy się o istnieniu wartości,
2. transformacja – przetłumaczenie informacji do własnego, indywidualnego języka oraz jej połączenie z własnymi doświadczeniami,
3. zaangażowanie – zaakceptowanie określonej wartości lub jej odrzucenie,
4. inkluzja – włączenie wartości do systemu wartości osobistych, co może spowodować potrzebę zmiany struktury wartości osobistych,

5. dynamizacja – rozpoczęcie postępowania lub przyjęcie postawy w relacji do rzeczywistości, która odpowiada przyjętej wartości (Bunčák, 2010).

Rozróżniamy trzy główne etapy rozwoju osobistego w dziedzinie realizacji wartości moralnych:

1. etap przedkonwencyjny, kiedy osoba orientuje się według udzielanych nagród i kar,
2. etap konwencyjny, kiedy dostosowuje się do obowiązujących zasad prawnych,
3. etap postkonwencyjny oceny moralnej, kiedy jest w stanie przekroczyć granice presji społecznej, zadawać pytania dotyczące uzasadnienia ustaw z punktu widzenia wartości uniwersalnych i uzyskuje autonomię moralną.

Według J. Habermasa (1999) jest możliwe osiągnąć trzeci etap tylko w odpowiednich warunkach społecznych, kiedy zapewniony jest pluralizm oraz możliwość dyskusji na temat problemów etycznych (zob. Bunčák, 2010).

W związku z terminem wartość w wychowaniu wspomniano „*wychowanie do wartości*” jako systematyczne staranie się pomóc uczniom poznawać i rozwijać ich wartości osobiste. To wychowanie powinno dać im zdolność do uzyskania wrażliwości na wartości i sprawy moralne, wyjaśniać wartości i eliminować uprzedzenia względem nich. Jest jednak potrzebne podkreślić, że wartości i oceny powinny służyć potrzebom realnym i uzdolnieniom uczniów.

Przy wychowaniu dbamy o ocenę, o wartościowe punkty widzenia i wartości!

Traktujemy oceny, idee i wartości poważnie!

Wychowujemy zgodnie z wartościami!

Wychowujemy do wartości, odpowiedniego oceniania i postaw wartościowych! (Brenzinka, 1996, s. 111-117)

W zależności od wyobrażeń wartościowych i poglądów tworzone pewne orientację zainteresowań i działań człowieka. W ten sposób powstaje orientacja wartościowa i system wartości.

Orientacja wartościowa zawiera znaczenie obiektywne tego lub innego przedmiotu, zjawiska rzeczywistości, czy ono odpowiada lub nie odpowiada potrzebom i zainteresowaniom człowieka.

Orientacja wartościowa oznacza orientację osobowości na pewne wartości kultury duchowej lub materialnej społeczeństwa. Możemy ją rozumieć jako proces, przy którym tworzone i realizowane są wartości. Przedstawia pewną oś, z którą są ściśle powiązane myśli i uczucia, z punktu widzenia której rozwiązywane są różne kwestie życiowe.

Orientacja wartościowa bezpośrednio dotyczy tego, w jaki sposób człowiek orientuje się przy powstawaniu systemu wartości i w jaki sposób później powstały system wartości warunkuje jego zachowanie. To znaczy, że wartości, które człowiek uznaje i które go

zachwycają, nie tworzą tylko układ przypadkowy, lecz są ułożone, są pewnym porządkiem – systemem wartości. (Boroš, 1996, s.187)

Swoj własny system wartości posiada społeczeństwo, pewna grupa a również konkretna osoba. System wartości jednostki może być (a bardzo często również jest) identyczny z systemem wartości społeczeństwa, w którym żyje. Do systemu wartości jednostki jednak nie muszą należeć wszystkie wartości społeczeństwa. Zazwyczaj jest tworzony przez te wartości, które uznaje i które go motywują. W takim systemie jest pewna wartość pierwszą, inna drugą, itd.

Miejsce wartości w tym systemie jest determinowane z jednej strony jej jakościami obiektywnymi a z drugiej strony jakością podmiotu oceniającego. Formowanie systemu wartości zależy od samego człowieka, od wpływów społecznych, socjalnych, kulturowych i wychowawczych.

Jedną z najważniejszych wartości społecznych jest *rodzina*. Bez niej nie zaistniałyby inne ważne pojęcia, takie jak miłość, przyjaźń, nienawiść, zrozumienie, tolerancja itp. Do podstawowych wartości ogólnoludzkich należy życie i miłość. Podstawą dla tworzenia i utrzymania tych wartości w ciągu rozwoju społeczeństwa była zawsze rodzina jako grupa społeczna, która ma największy udział w formowaniu osobowości, ponieważ rodzina jest pierwszorzędnym a jednocześnie najważniejszym elementem procesu wychowania człowieka, w utrwalaniu jego zdrowia psychicznego, kształtowaniu oceny własnej, szacunku wobec siebie i poczucia własnej wartości.

Rodzice korzystają z różnych procedur wychowania by potrafili przekazać wartości, które szanują i uznają swoim dzieciom. Poznajemy kilka podstawowych zasad a na przykład Posse i Melgosa (2002) podają następujące:

1. Przekazywanie wartości odbywa się za pośrednictwem sposobu życia.

Styl życia rodziny jest podstawą, która oddziaływa na kształtowanie systemu wartości wśród dzieci. Rodzina jest pierwszym i najbardziej intensywnym miejscem przekazywania wartości i dla dzieci stanowi niezastąpioną wartość. Każda rodzina tworzy swój własny styl życia zgodnie z wiarą, tradycjami, zapleczem kulturowym oraz jej środkami ekonomicznymi i społecznymi. Ma własny sposób myślenia, odczuwania i potwierdzania pewnych zasad a w ten sposób tworzy podstawę dla wychowania i przekazywania wartości i zasad młodszemu pokoleniom.

Wprowadzenie do świata wartości oznacza przede wszystkim wprowadzenie do własnego świata wartości rodziców. Nie wystarczy tylko odosobniona informacja o wartościach, jest potrzebne razem z dzieckiem przeżyć te wartości. Pierwsze wyobrażenia o wartościach przekazują rodzice dzieciom przez swoje własne życie, jak zachowują się wobec siebie nawzajem oraz wobec innych ludzi. Ich codzienne zachowanie jest najmoc-

niejszym oddziaływaniem wychowawczym. Zachowanie rodziców wychowuje dzieci, nie słowa. Utożsamienie się dziecka z wartością realizuje się poprzez wzory w zachowaniu rodziców a w ten sposób może dziecko przejmować swoje wartości osobiste bezpośrednio z wartości, które styl życia rodziców determinują i jakie wartości rodzice preferują. Jeżeli na przykład całe życie rodziców skupia się na pieniądzach i wartościach materialnych, jeżeli nagradzają dziecko przeważnie darami materialnymi lub finansowymi, jest oczywiste, że będzie to miało znaczący wpływ na system wartości dziecka.

W procesie przekazywania wartości ma swoje znaczenie każda drobnostka, przychylność, pogłaskanie, wyróżnianie, szczerłość, prawdomówność, cierpliwość, wystarczająca ilość czasu, atmosfera radości a również odpowiednia krytyka, odrzucanie, kara.

2. Wartości przekazują się poprzez spędzanie czasu rodziców ze swoimi dziećmi.

W czasach obecnych zachodzi w strukturze rodziny wiele zmian. Wzrasta niezainteresowanie, stres oraz czas, który spędzają rodzice wraz z dziećmi, jest wyraźnie krótszy. Rodzina ma z jednej strony lepsze warunki materialne, ale trzeba podkreślić jednocześnie wielką potrzebę spędzania jak najwięcej czasu rodziców ze swoimi dziećmi przy różnych czynnościach. Każda wspólnie spędzona chwila jest długookresową pozytywną inwestycją do przyszłości. Czas poświęcony dzieciom w środowisku domowym oraz poza tym środowiskiem pozostawia trwałe ślady na dzieciach i rodzice w ten sposób mogą bezpośrednio oddziaływać na hierarchię wartości swoich dzieci. We wspólnym działaniu rodzice przekazują swoim dzieciom doświadczenia i kształtują wzajemne relacje emocjonalne pomiędzy rodzicami i dziećmi, które należą do elementarnych założeń zdrowego rozwoju psychicznego i umysłowego dziecka.

3. Wszczepianie wartości jest procesem złożonym i wymaga dłuższego czasu.

Wyniki starań rodziców wszczepić dziecku wartości nie są widzialne od razu. Dla wielu rodziców jest bardzo trudne mieć konsekwentne i zasadnicze postawy. Oprócz tego muszą często korygować nieodpowiednie wpływy z innych środowisk. Rodzice jednak powinni pamiętać o sile osobistego przykładu moralnego a również o tym, że ich słowa i postępowania muszą być w zgodzie. Rodzice poprzez swój osobisty przykład i wspólne rozwiązywanie trudności wraz z dziećmi im mogą pomóc przyjąć postawę wobec złożonych problemów własnego życia. (Koldeová, 2005)

„Wychowanie przez wartości do wartości“ powinno być wartościowe jeśli tylko ma prowadzić do odpowiedniej hierarchii wartości wśród dzieci w rodzinie.

Wychowanie do wartości wymaga następujących warunków dla osiągnięcia wartościowych celów wychowania:

- harmonijne pożycie małżeńskie rodziców,

- rodzice muszą starać się uzyskać te cechy, do których pragną wychowywać swoje dzieci,
- spędzanie czasu wolnego z dziećmi,
- tworzenie korzystnej i pozytywnej atmosfery w rodzinie,
- prowadzenie dzieci do samodzielności, k podejmowaniu odpowiedzialności,
- ochrona przed szkodliwymi informacjami i wpływami,
- a) realizowanie dobrego zachowania w kontakcie z innymi ludźmi,
- zainteresowanie rodziców i przyjaciół dzieci ich hobby i czynnością w czasie wolnym. (Brezinka, s. 590)

Jaka jest współczesna rodzina? Kiedy mówimy o kryzysie rodziny i małżeństwa mamy na uwadze kryzys takich wartości jak życie i miłość w rodzinie z których i dla których rodzina żyje. Chodzi o kryzys rodziny tradycyjnej.

Współczesna rodzina jest w stanie przejściowym. Rozpadają się związki małżeńskie i powstają nowe małżeństwa oraz wzrasta ilość współżycí nieformalnych. Znika zwartość rodziny, spada liczba dzieci w rodzinach, jest zaburzony naturalny system rodzin trzykoleniowych.

Wiele rodzin cierpi z powodu zagrożenia bezrobociem, ubóstwem, niepewnością, co prowadzi do destabilizacji ich członków.

Z drugiej strony wzrastają wymagania wobec rodziców w pracy i w życiu codziennym. Potrzeba nieustannego kształcenia się oraz obciążenie mają wpływ na atmosferę w rodzinie.

W wyniku większego obciążenia pracą spada poziom opieki rodziców, która ogranicza się tylko do zapewnienia wartości materialnych, do organizowania domu i jego kontroli.

Brak zainteresowania rodziców dziećmi może w obecnych czasach mieć tragiczne skutki. Dzisiaj są młodzi ludzie na ogół emocjonalnie bardziej chwiejni, załamują się przy najmniejszym wysiłku, bardzo szybko odłączają się od rodziny i swoją uwagę skupiają na świecie zewnętrznym. Nowoczesne społeczeństwo orientowane na wydajność ma wobec młodzieży coraz większe wymagania, nie zapewnia jej natomiast wystarczająco solidne reguły, ochronę lub pewność.

Obniża się ilość czasu na wychowanie dzieci, relacje interakcyjne w rodzinie, wspólne spędzanie czasu wolnego.

Wejście masmediów, techniki komputerowej do rodziny, obniża czas wzajemnej komunikacji. Środki społecznego przekazu często produkują wzory dla dezintegracji wartości. Brak relacji emocjonalnych w rodzinie zastępuje telewizja.

Komercjalizacja życia nie sprzyja tworzeniu wartości pozytywnych w rodzinie, minimalizują się wartości tradycyjne rodziny.

Pod wpływem zmian politycznych i społecznych rodziny są w znacznym stopniu zróżnicowane co do typologii i warunków demograficznych, kulturowych i ekonomicznych. Rola dominującego i autorytatywnego ojca jest podważana. Wiele mężczyzn traci aktywną odpowiedzialność za rodzinę lub jego obecności w niej zupełnie brakuje. Dla wielu kobiet macierzyństwo przestaje być priorytetem wartościowym. W nowych warunkach jest coraz więcej rodzin przedsiębiorców, które są eksponowane przez obowiązki robocze ojca a w których małżonkowie orientują się na podniesienie kwalifikacji i na karierę. Wychowanie dzieci jest cechowane brakiem wrażliwości na ich potrzeby. Rodzina przedsiębiorcy cierpi na podwyższony stres i orientuje się na wartości materialne, konsumpcyjny sposób życia, rodzinie brakuje czasu wolnego. Jest coraz więcej rodzin dysfunkcyjnych, z osłabioną rolą jednego z rodziców. Kryzys wewnętrzny rodziny prowadzi do rozpadu rodzin i najbardziej bolesne skutki ponoszą dzieci. Toksykomania, szykanowanie dzieci, przemoc w rodzinach oraz inne zjawiska patologiczne społecznie są skutkiem bezpośrednim funkcji dezintegrowanych oraz destabilizacji relacji wewnętrznych rodziny. Zjawiska te są wynikiem kryzysu rodziny a również kryzysu społecznego.

Każda rodzina ma swoje wartości. Jest warsztatem modelowym zachowania człowieka. W niej dziecko zapoznaje się z kodeksem moralnym zachowania, naśladuje wzorce rodzicielskie i kształtuje system wartości. Osobowość rodziców, ich stosunek wobec alkoholu, tolerancja picia, zaburzone relacje międzyludzkie w rodzinie, negatywne style wychowawcze w rodzinie, uważane są za kluczowe przy powstawaniu przestępczości wśród dzieci. Rodzina, która jest dysfunkcyjną, nie jest w stanie pełnić swoje pierwszorzędne zadanie, którym jest wychowanie dzieci w taki sposób, by mogli się wszechstronnie rozwijać. Dziecko nie wybiera rodzinę, do której się urodzi, ale jest obowiązkiem rodziców stworzyć warunki dla jego wszechstronnego i harmonicznego rozwoju.

Dla całości kształtu współczesnego obrazu naszych rodzin warto wspomnieć jeszcze inne typy rodzin, jakimi są np. rodziny romskie, rodziny socjalnie słabe, biedne, rodziny chrześcijańskie, rodziny zastępcze, adopcyjne, rodziny emigrantów, oraz inne. (Kouteková, 2006)

Musimy przypomnieć, że obecnie istnieją również rodziny, które skutecznie dostosowali się do nowej sytuacji społecznej i do potrzeb jej poszczególnych członków. Rodziny te tworzą kierunek rozwoju nowego typu rodziny. Optymistyczne spojrzenie prowadzi do tego, iż część naszych rodzin o orientacji demokratycznej i humanistycznej uważa w swojej hierarchii wartości rodzinę za wartość priorytetową i wychowanie dzieci za pierwszorzędą odpowiedzialność rodzica. W takiej rodzinie jest przykład osobisty rodziców oparty na wzajemnej miłości, szacunku i zrozumieniu wzorem dla dzieci. Dobra atmosfera w rodzinie zawiera relacje pomiędzy wszystkimi członkami rodziny.

Stwierdzono, że rodzice oraz ich dzieci zazwyczaj preferują te same wartości, co oznacza, że adolescenti przejmują oraz uznają te same wartości co ich rodzice. Są nimi:

- miłość i przyjaźń,
- uporządkowane życie rodzinne,
- zdrowie,
- praca, dobre wynagrodzenie,
- dobre mieszkanie, auto,
- dużo podróżować, mieć dużo wolnego czasu,
- tolerancja,
- przekonanie i wiara w Boga,
- niezależność, wolne myślenie i decydowanie.

Kolejność tych uznawanych wartości u rodziców i adolescentów jest różna. Widać, że rodzice oraz ich dzieci preferują wartości elementarne dla życia i społeczne, ale jednocześnie uważają za ważne również wartości materialne. U wszystkich jednak rodzina, życie rodzinne zajmuje ważne miejsce. Sygnalizuje to, że podstawowym źródłem wiedzy na temat wartości i sposobów ich realizacji jest rodzina. Rodzaj cenionych wartości w rodzinie, które determinują zachowanie jej członków, w sposób zasadniczy, kształtuje wartości młodego człowieka. Przekazywanie wartości w rodzinie zależy w dużym stopniu od atmosfery wychowawczej, która jest tworzona zwłaszcza przez postawy rodziców oraz styl wychowania preferowany rodzicami. W zależności od tych warunków rodzina może zostać nosicielem wartości pozytywnych i negatywnych a jednocześnie odegrać ważną rolę przy formowaniu odpowiedniej lub nieodpowiedniej hierarchii wartości.

Poznanie orientacji wartościowej rodziny zapewnia nas o tym, że rodzina jest najwyższą wartością w życiu człowieka. W dziedzinie wychowania więc oczekuje się od rodziny, że w sposób wyraźny przyczyni się do budowania integralności człowieka i do sensownego sposobu przeżywania życia ludzkiego.

Kryzys rodziny jest tym, co może ogólnie charakteryzować obecną rodzinę. Towarzyszy jej niepewność, rozpad i rozwód związków małżeńskich oraz osłabienie tradycyjnych związków rodzinnych. Bezpośrednim skutkiem tego jest wychowanie dzieci tylko przez jednego z rodziców lub wychowanie w innych różnych alternatywnych sposobach współżycia mężczyzn i kobiet, rodziców i dzieci. Współczesną rodzinę charakteryzuje niezależność kobiet i mężczyzn od rodziny. Tradycyjne relacje rodzinne zbudowane na autorytecie mężczyzny i podporządkowaniu dzieci wobec rodziców zmieniają się na relacje równoprawne. (Helus 2007, s. 140-143). Jako możliwe zjawisko pozytywne wymienia Helus (2007, s. 143) obok zaburzonych związków małżeńskich i pokrewnych, otwarcie się rodziny dla szerszego społeczeństwa – znajomych, przyjaciół, którzy mogą się wzajemnie wspomagać oraz być pomocą tam, gdzie już nie ma zaplecza rodzinnego.

Obraz rodziny oraz warunków, w których istnieje współczesna rodzina na Słowacji, podaje Kovačič (2002, s. 17-20). Jako stronę negatywną widzi sytuację po 1989 r., która oznaczała zmianę elementów charakterowych, wartościowych oraz życiowych osób, instytucji, państwa a więc również rodzin. Na Słowację przedostał się liberalizm oraz konsumpcyjny sposób życia oraz dewiacje życiowe, których dotąd na Słowacji nie znaliśmy. Jako rzecz pozytywną ocenia wolność wypowiedzi, możliwość wolnego podróżowania, możliwość szukać i napełniać wartości duchowe. Zagrożenie ubóstwem i bezrobociem, które dotknęło rodzin słowackich, wymaga dużo wysiłku w dziedzinie zmiany kwalifikacji i nieustannego kształcenia rodziców, poprzez co zmniejsza się przestrzeń do wzajemnej komunikacji rodziców z dziećmi i rodziców nawzajem. Dzieci często są zdane na siebie, przez cały dzień z rodzicami porozumiewają się za pomocy krótkich przekazów i telefonów. Zniknął czas do spędzania wspólnie wolnych chwil. Osoby są oderwane od podstawowych więzi i wśród społeczeństwa czują się osamotnieni, co definiują w pojęciu „*syndrom osobowości schizoidnych*”. Jest coraz więcej ludzi z zaburzeniem harmonii rozumu, uczucia i woli – zachowują się inaczej w domu, inaczej w pracy, inaczej w „interesie publicznym”, powtarzają wyuczone frazy i postawy – inaczej myślą a inne prezentują na zewnątrz. Najbardziej zagrożone osoby w rodzinie – dzieci i starsi ludzie pozostali bez pomocy generacji średniej, która całość czasu spędza w pracy, by zapewnić podstawowe utrzymanie wszystkich członków rodziny.

Kovačič (2002, s. 49-51) twierdzi, że najważniejszą funkcją przy formowaniu osobowości harmonijnej jest funkcja emocjonalna. Jest powiązana z w pełni rozwiniętym człowiekiem dojrzałym, odpowiedzialnym, dla którego relacja uczuciowa nie jest tylko czymś chwilowym, ale jest trwałą podstawą pewności i zaplecza uczuciowego dla wszystkich członków rodziny. Jej celem jest wychowanie osobowości dojrzałej, która jest w stanie w sposób wolny i odpowiedzialny żyć samodzielnie. Więzy uczuciowe członków rodziny w sposób znaczący wpływają na formowanie osobowości wychowanka. Dzieci uczą się od rodziców przede wszystkim przez obserwowanie ich zachowania wobec siebie nawzajem oraz wobec pozostałych członków rodziny i społeczeństwa. Rodzina daje dzieciom przede wszystkim wsparcie emocjonalne oraz pewność, że dziecko jest akceptowane z miłością takie, jakim jest, ponieważ podstawową potrzebą dziecka jest być kochanym.

To, czego dziecko nie otrzyma w środowisku rodzinnym, zwłaszcza od ojca i matki, nie może zastąpić żadna instytucja wychowawcza” (Kovačič, 2002, s. 38). Zdrowa rodzina harmonijna z trwałym systemem wartości, stabilizowana i formująca rozwój indywidualny każdego członka, należy do pierwotnej profilaktyki w zapobieganiu dewiacjom, zachowaniu maladaptacyjnemu, dysfunkcjom, przestępczości oraz uzależnieniom. Dobre przyzwyczajenia emocjonalne oraz uczuciowe, relacje do innych, rozwój empatii, dają podstawę dla jakościowego życia emocjonalnego i uczuciowego, kontroli własnej i zro-

zumienia, przede wszystkim chodzi o miłość rodziców do siebie nawzajem oraz miłość do dzieci. Rodzice i dzieci mają swoje pewne role w rodzinie i swoje niezastąpione miejsce (Kovačič, 2002, s. 91).

Literatura:

- [1] BOROŠ, J.: *K problematike hodnôt adolescentov (stredoškôlakov a vysokoškôlakov)*. W: *Pedagogická revue*, rocz. XLVIII, 1996, nr 5, s. 257-266.
- [2] BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5
- [3] BREZINKA, W.: *Východiská k poznání výchovy*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1
- [4] BUNČÁK, J.: *Hodnotové orientácie mladých ľudí*. /online/, /cytowane 13.09.2010/. Dostępane na: http://www.fphil.uniba.sk/uploads/media/Sylabus_Soc_Det_Mlad_2010.doc
- [5] HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [6] KOLDEOVÁ, L.: *Hodnotová výchova v rodine*. W: *Vychovávateľ*. Bratislava: EDUCATION, 2005, rocz. LI, nr.8, s. 11-15, ISSN 0139-6919
- [7] KOUTEKOVÁ, M.: *Výchova k hodnotám v rodine*. W: *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Výchova k hodnotám v škole a v rodine*. Ružomberok, 2006, s. 282-284, ISBN 80-8084-065-2
- [8] KOVAČIČ, V. : *Model funkčnej rodiny a formovanie osobnosti podľa princípov SVD a SJ*. Vrútky: Pro konzult. 2002, 199 s.

Summary

The role of family in shaping the value system of a man

Education influenced and continues to affect human understanding. Adopted the concept of education determines the character and re-education affects not only the concept itself, but also society as a whole. The beginnings of education are found in ancient human cultures. Education is a phenomenon that is recorded in the history of world and European thinking constantly change and takes on different forms and shape, pointing to the dynamism and diversity education.

Social values are the basic characteristics of all social groups. Are evaluating the expression of fact. Shaped by the life course of action of many factors: environmental factors, upbringing and personality alone. In doing so, therefore, the choice is determined by

human values education and social influence. In accordance with these influences, each person, company, social group creates its own general and specific value systems and codes.

Keywords: values, value orientation, education, youth, family

Marta Gluchmanová

Literatúra, morálka, mravnosť a mravné hodnoty

Práca sa týka vzťahu literatúry k morálke, resp. mravnosti, t.j. akým spôsobom literatúra reflektuje svet morálky a mravnosti alebo dokonca či môže literatúra a umenie napomáhať tvorbe, resp. formovaniu morálky a najmä morálnych hodnôt spoločnosti a jednotlivca. Vzťah literatúry, filozofie a etiky teda predstavuje zložitý problém. V časti o literatúre a jej reflexii morálky konštatujeme, že literatúra má v sebe výrazný etický a morálny rozmer, pretože sa vyjadruje explicitne aj implicitne k mnohým morálnym problémom doby a človeka. V slovenskej aj svetovej literatúre môžeme nájsť dostatok príkladov, keď sa spisovatelia venovali morálnym problémom bez toho, aby utrpela umelecká a estetická kvalita ich diel. V žiadnom prípade nemusí znamenať jej didaktický či didaktizujúci charakter.

Podľa Murdochovej vzťah filozofie, etiky a literatúry možno charakterizovať aj prostredníctvom vnímania nášho mentálneho sveta a možnosti jeho vnímania, interpretácie či pochopenia mentálneho sveta iných. Tvrdí, že mentálne bytie je len tieňom života na verejnosti a naše osobnostné bytie je pohybom našej rozhodujúcej sa vôle. Morálka sa v tomto prípade stáva záležitosťou myslenia a jeho následného prejavu navonok. Moderná etika analyzuje dobro ako korelát izolovanej vôle. Takýto obraz človeka sa však autorke nezdá byť správny. Je vraj behavioristický tým, že spája zmysel činu s verejne pozorovateľným. Ďalej sa ukazuje ako existencialistický v eliminácii „ja“ na všeobecnú vôľu. A nakoniec sa jej javí ako utilitaristický v predpoklade, že morálka je hodnotná v spojení s verejnými činmi (Murdoch, 1970, s. 7-9).

Proti téze, že vnútorné je len parazitom vonkajšieho, oponuje autorka pomocou významu pojmu „súkromné“. Čo je vnútorné, môže byť súkromné v dvoch ohľadoch: v kontingentnom zmysle a logickom zmysle. Môžem totiž druhému povedať tajomstvo, ale nemôžem mu ukázať svoje zmyslové dáta. Červenú farbu nedokážem identifikovať inak, ako pomocou verejnej štruktúry. Teda to, čo mi ukazujú zmysly, identifikujem podľa verejnej schémy, ktorú som sa naučila. V schéme vnútorné a vonkajšie poníma autorka aj akt rozhodnutia. Rozhodnutie by v takejto koncepcii nebolo introspektívnym

pohybom, pretože má vonkajšiu, nie vnútornú štruktúru. To, čo identifikuje našu emóciu, nie je prítomnosť súkromného objektu, ale typický vonkajší vzor správania. Ako sme už povedali, svoje dáta nemôžeme ukázať ostatným, ale môžeme ich v obmedzenej miere opísať. Moje vnútorné slová znamenajú niečo rovnako, ako tie, ktoré vyslovujem navonok. Svoje imaginatívno môžem v tomto ohľade poznať iba preto, že poznám veci verejné, ku ktorým ono referuje. Verejné koncepcie sú v tomto prípade nadradené súkromným – vnútorné pohyby môžem identifikovať až cez poznanie vonkajšieho (Murdoch, 1970, s. 10-14). Podľa jej názoru je to presne obrovský priestor a zároveň aj doména umenia a literatúry, ktoré dokážu oveľa lepšie než iné spôsoby intelektuálneho diskurzu vyjadriť podstatu, ale najmä detaily vzťahu súkromného a vonkajšieho. Ani filozofia, ani etika, ba ani psychológia nedokážu tak plasticky vyjadriť rozličné „poryvy duše“, toho súkromného, ako umenie či už v podobe hudby alebo literatúry.

V tomto kontexte je skutočne nezastupiteľná a jedinečná úloha slobodného rozhodovania človeka, čo má svoj význam rovnako v literatúre, umení, ale aj filozofii a etike. Keď sme sa pre niečo rozhodli, bude pravdou až vtedy, keď to vyjadríme slovami a následne vykonáme. Aj sebaopoznanie je len niečím, čo sa ukazuje navonok. Autorka hovorí, že príčiny sú verejnými príčinami a to isté platí aj o pravidlách. Čím objektívne som, nie je pod mojou kontrolou, rozhodujú o tom vonkajší pozorovatelia. Čím som sa subjektívne stotožňuje so slobodnou, osamostatnenou vôľou (Murdoch, 1970, s. 15-16). V istom zmysle možno konštatovať v súlade s Murdochovou, že umenie a literatúra sa správajú do značnej miery spôsobom prezentácie vonkajšieho či verejného, a to aj v podobe opisu či hľadania motívov, ktoré sa pretavili do určitého druhu konania. Treba však dodať, že vo filozofii a etike práve otázka hľadania motívov konania ako spôsobu vysvetlenia toho, čo sa stalo alebo nestalo, je pomerne slabou stránkou ich intelektuálneho diskurzu. V mnohých prípadoch najmä literatúra ponúka odpoveď na otázku, prečo sa stalo to, čo sa stalo, hoci len v podobe fiktívnej či typologickej odpovede. Prečo sme ako ľudské bytosti konali či nekonali? A tu je skutočne obrovský priestor pre vzájomnú kooperáciu či komplementaritu filozofie, etiky a umenia či literatúry zvlášť.

Pre lepšie pochopenie tejto koncepcie, a zároveň aby sme našli aj jej úskalía, Iris Murdochová poskytuje príklad, ktorý by to mal prakticky objasniť. Matka M cíti nepriateľstvo voči neveste D. Matka M vidí D ako dobré dievča, ale podľa nej jej chýba istá dôstojnosť a kultivovanosť. D inklinuje k nedostatku rešpektu, je príliš familiárna, prudká a detinská. M sa tak isto nepáči prízvuk, akým D hovorí, ani to, ako sa oblieka. Napriek tomu všetkému sa k D správa srdečne. Po istom čase sa M stane obeťou svojho predsudku, ale zároveň sa stavia kriticky k sebe samej. Pozoruje D dovtedy, kým sa jej obraz nestane objektívnym, teda kým sa neupraví k lepšiemu. Ak by sa v tomto bode D stratila, alebo zomrela, je jasné, že zmena by sa neodohrala v nej, ale v mysli matky

M. Na tomto príklade sa ukazuje, že ak by sme reflexie M ponímali ako prológ pre vonkajšie akty, potom by reflexie mohli týmto aktom patriť v podobe tieňov a tým by získali svoju identitu a dôležitosť. Ak by M po tejto vnútornej zmene hovorila o svojich myšlienkach, boli by úplne iné ako predtým. M bola počas svojho rozhodovania vnútorne aktívna – niečo konala a bolo to hodné tohto konania. Môžeme teda povedať, že bola morálne aktívna.

V nadväznosti na to Murdochová tvrdí, že osobné rozhodnutia, ktoré predchádzajú verejným činom, môžeme nazvať „tieňom“ rozhodnutia. Názov pochádza z toho, že sú súčasťou konceptu rozhodnutia. Avšak, ak by sme súhlasili s týmto stanoviskom, idea M ako vnútorne aktívnej by sa úplne rozpadla. V tomto prípade existuje len vonkajšia aktivita a to, čo sme nazvali vnútornou aktivitou, je len tieňom formy vonkajšej aktivity v mysli. Táto analýza M vychádza zvonku do vnútra. Avšak M nezohľadňuje ako neprerzité aktívnu, ako zlepšujúcu sa, nepripisuje jej vlastné vnútorné akty. V kontraste s tým považuje autorka M za aktívnu, detaily tejto aktivity pripisuje M ako jej vlastné a v tomto zmysle môžu byť len súkromnou aktivitou, pretože M to nemôže vykonať v konverzácii s niekým iným. Slobodu v tomto prípade vidí Murdochová nie v akomsi poskakovaní vôle dnu a von istého logického komplexu, ako by to vyžadovala existencialistická analýza, ale sloboda je funkciou progresívneho pokusu vidieť jednotlivé aspekty danej situácie jasne. M sa totiž snaží, aby D videla nielen jasne, ale pritom aj spravodlivo a milujúco (Murdoch, 1970, s. 17-23). Skutočne najlepšie túto dilemu M a jej vývoj názorov či usudzovania vo vzťahu k jej vnímaniu D dokáže opísať len umenie a najmä literatúra. Filozofia ani etika nemajú pojmový aparát, metodológiu, ale ani nástroje, aby to dokázali. Chtiac-nehtiac sú odkázané v tomto prípade na literatúru a jej narácie, vrátane jej schopnosti introspekcie jednotlivca v procese jeho uvažovania, rozhodovania či konania. Filozofia a etika dokážu veľmi dlho uvažovať napríklad o probléme zločinu a trestu, v tejto súvislosti o spravodlivosti a nespravodlivosti atď., ale až vďaka Dostojevskému a jeho jedinečnému opisu Raskolnikova a jeho „búrok vášní v duši“ pri opise uvažovania spáchať zločin a jeho prežívaní po spáchanom zločine dokáže vysvetliť, čo všetko sa skrýva alebo môže skrývať za jednoduchým konštatovaním, že Raskolnikov zabil starú úžerničku. Filozofi, etici, právnici, vyšetrovatelia, kriminalisti atď. bez prečítania takejto literárnej sondy do duše človeka prestupujúceho zákon nikdy nemôžu dosť dobre pochopiť príčiny toho, čo sa stalo a najmä prečo sa to stalo. Daniel Brudney podobne zastáva názor, že literatúra môže slúžiť najmä pre skúmanie morálnej psychológie (Brudney, 1998, s. 277).

Keď sa Murdochová ďalej venuje problému verejného a vonkajšieho na úkor vnútorného, poukazuje na to, že aktivita napriek tomu ostáva osobnou. Jednotlivec si vytvára vlastné osobné prežitie tohto verejného konceptu pravidiel, pretože jednotlivé koncepty

sa používajú s dôrazom na minulosť tohto jednotlivca. Prechádzajú modifikáciami v spojení s pokrokovou tendenciou života osoby. Ak by sme pristúpili k morálnej koncepcii Iris Murdochovej, dozvedeli by sme sa, že sa v nej snaží spojiť dve idey, a to ideu individuality s ideou dokonalosti. Opäť sa zameriava na lásku, kedy ju definuje ako poznanie individuality. Morálne úlohy sú podľa nej nekonečné nielen kvôli nášmu vnútru, lebo koncepty našich snáh sú nedokonalé, ale tiež preto, že sa vyvíjame a tým sa menia aj naše konceptie. Poznanie hodnotového konceptu nemôžeme stavať na termínoch akejsi neosobnej siete, ale musíme ho poznať v osobnej hĺbke. Tým, že poznáme bežný jazyk, ešte nemusíme nevyhnutne poznať aj význam morálnych pojmov. Aby sme poznali tieto morálne pojmy, musíme sa ich najskôr naučiť. Robíme to používaním slov, či už ich vyslovujeme nahlas alebo súkromne, a to v kontexte jednotlivých aktov pozornosti. Učíme sa, ak sa zaoberáme kontextom, slovnú zásobu si budujeme cez blízkú pozornosť venovanú objektom. Používanie slov istou skupinou ľudí združenou okolo konkrétneho predmetu, je podľa jej názoru, centrálnou a rozhodujúcou ľudskou aktivitou. Pokrok v chápaní schémy konceptov sa často uskutočňuje pri počúvaní normatívno-deskriptívnej rozpravy práve v prítomnosti spoločného objektu (Murdoch, 1970, s. 25-32). Aj cez problém jazyka, pojmov a ich osvojovania si hodnôt poukazuje Murdochová na spoločný priestor filozofie, etiky, umenia a literatúry, pretože práve jazyk umenia a literatúry môže byť tým najvhodnejším prostriedkom osvojovania si morálnych pojmov a hodnôt. Osvedčená morálna skúsenosť ľudstva, hoci v poslednej dobe značne spochybňovaná, poukazuje na to, že jedným z významných nástrojov či prostriedkov mravnej výchovy detí sú rozprávky a teda jazyk fantázie, hyperboly, mágie alebo tajomna, ktorý pomáha v deťoch utvárať predstavu o mieste dobra a zla, spravodlivosti a nespravodlivosti v ich živote a živote ich najbližších. Súčasnosť však ako keby chcela túto osvedčenú morálnu skúsenosť ľudstva vedome dehonestovať a veľmi často stavia do popredia iné hodnoty popierajúce snahu ľudstva robiť všetko preto, aby v živote jednotlivca, ale aj ľudstva víťazilo dobro nad zlom, spravodlivosť nad nespravodlivosťou.

Murdochová tvrdí, že pri našich voľbách nejde o nič iné ako o sekvenciu – rozum, rozhodnutie, akt. Do našich volieb vkladáme ideu pozornosti, ako sme už vyššie naznačili. Môžeme si voliť v rámci sveta, ktorý vidíme. Jasná vízia sveta bude výsledkom morálnej predstavivosti a morálneho úsilia. Ak zvážime prácu pozornosti, zmizne pred nami ťažoba existenciálnej voľby. Zároveň sa sloboda bude javiť ako postupná záležitosť a nie ako grandiózne preskakovanie v dôležitých okamihoch života, ako to vnímajú existencialisti. Morálny život sa tak stane niečím nepretržitým a sloboda neoddeliteľnou od idey poznania. Ak hovoríme o poznaní, podľa autorky je spojené s dobrom a nie je neosobným poznaním bežného sveta, ale očisteným a úprimným nazeraním, ktoré tvorí príčinu všetkého (Murdoch, 1970, s. 36-38). Umenie a literatúra majú tento dar, aby dokázali „chlad-

né“ poznanie vedy, filozofie či iných teoretických disciplín urobiť zrozumiteľným a prijateľným aj pre človeka, aby mu sprostredkovali svet v zrozumiteľných podobách a obrazoch, s ktorými by sa mohol identifikovať a považovať za svoje.

Na tomto základe vyjadruje autorka aj svoj koncept dobra, ktorý spočíva v nasledovnej schéme: dobro – realita – láska. Tu sa ukazuje aj dôvod, prečo je dobro nedefinovateľné – máme totiž ťažkosti s pochopením príťažlivej, ale nevyčerpatelnej reality. Ak je pochopenie dobra pochopením toho individuálneho a reálneho, potom sa aj dobro podieľa na nekonečnom, nepolapiteľnom charaktere reality (Murdoch, 1970, s. 42-43). Tak ako sme už vo viacerých prípadoch v súvislosti s Murdochovej koncepciou vzťahu filozofie, etiky, umenia a literatúry konštatovali, filozofické vymedzenie dobra je veľmi abstraktné, neosobné. Z toho hľadiska možno aj akceptovať, že dobro v takejto podobe je pre človeka asi nedefinovateľné a nepoznateľné. No, schopnosti literatúry a umenia sú predsa len darom pre všetkých, ktorí majú záujem o takýto dar, pretože dokážu podoby dobra pretaviť do podôb Bachových orgánových skladieb, Vivaldiho *Štyroch ročných období*, Beethovenových symfónií či Mozartovej *Malej nočnej hudby*, ale aj Balzacových, Dickensových, Dostojevského či Jamesových diel a mnohých iných. Dobro sa tak stáva konkrétnym, osobne prežitým, vnímaným a oveľa ľahšie pochopeným javom, než je tomu v prípade filozofických úvah a traktátov o nedefinovateľnosti dobra, ako napríklad v Moorovom diele *Principia Ethica* (1903).

Literatúra

- [1] Brudney, D.: Lord Jim and Moral Judgment: Literature and Moral Philosophy. In: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 1998, r. 56, č. 3, s. 265-281.
- [2] Delehanty, A. T.: Virtue, Vice, and Bakhtin: Can Literature Represent Ethics Better than Philosophy? In: *Pacific Coast Philology* 2001, r. 36, č. 1, s. 32-47.
- [3] Murdoch, I.: *Sovereignty of Good*. London & New York, Routledge, 1970.
- [4] Šabík, V.: *Literatúra pre súčasníkov*. Bratislava, Slovenský spisovateľ, 1988.
- [5] Zouhar, J.: *Literatura a filozofie*. In: Z. Plašienková – E. Lalíková (eds.): *Filozofia a/ako umenie*. Bratislava, FO ART, 2004, s. 159-162.

Summary

Literature, moral, morality and moral values

The author deals with the relationships of literature to the morality. It means how can literature reflects the world of morality or if literature and art can support the creation, eventually to form morality and moral values in the society as well as in individual person. The mutual relationship of literature, philosophy and ethics presents the complex

problem. Some writers state that literature includes the important moral dimension, because it can express explicitly and implicitly to many moral tasks of the certain period and people.

Keywords: morality, literatura, moral values.

Júlia Klembarová

Chápanie ľudskej dôstojnosti v kontexte etiky sociálnych dôsledkov

V súčasnosti sa pojem ľudskej dôstojnosti stáva čoraz dôležitejším. V rôznych spoločenských oblastiach vidíme nielen každodenné používanie tohto spojenia, ale zároveň snahy spoločnosti o jeho implementáciu v reálnom živote.

V tomto príspevku sa chcem bližšie venovať vnímaniu ľudskej dôstojnosti v etike sociálnych dôsledkov. Vybrala som si koncepciu ľudskej dôstojnosti V. Gluchmana, no chcem podotknúť, že sa nebudem podrobne venovať celej jeho koncepcii, skôr chcem svoju pozornosť sústrediť na miesta, kde sa táto teória stretáva s ľuďmi s mentálnym postihnutím, keďže táto skupina predstavuje dôležitý objekt môjho záujmu. Myslím si, že táto koncepcia predstavuje dobrý a súhrnný celok, ktorý kombinuje viacero kritérií na priznanie ľudskej dôstojnosti, tým vymedzuje viacero dimenzií tohto fenoménu, a tak zároveň ponúka námety na nové a zaujímavé diskusie.

Švédsky autor Góran Collste chápe ľudskú dôstojnosť (posvätnosť života) ako to, že každý človek je hodnotný jedinečným spôsobom, a teda zaslúži si rešpekt, bez ohľadu na jeho osobné charakteristiky a schopnosti a táto jeho hodnota je rovnaká pre všetky ľudské bytosti [1, 15]. Collste priznal dôstojnosť všetkým ľuďom bez ohľadu na iné vonkajšie okolnosti, teda na ich osobné charakteristiky a schopnosti. Z toho vyplýva, že aj mentálne postihnutí ľudia majú rovnakú ľudskú dôstojnosť, ako všetci ostatní, bez ohľadu na ich limitované schopnosti racionality, uvedomenia a slobodnej vôle. Teda z hľadiska ľudskej dôstojnosti považuje životy všetkých ľudských bytostí za rovnako hodnotné.

Gluchman naopak považuje toto jeho stanovisko iba za čiastočné riešenie daného problému. Collsteove vnímanie rovnakej dôstojnosti pre všetkých chápe iba ako istý východiskový stav, do ktorého sa všetci rodíme [2, 90]. Teda priznáva rovnakú dôstojnosť všetkým ľuďom, no je potrebné podotknúť, že ide o rovnakú dôstojnosť pri ich narodení.

Tu jasne vidíme rozdiel v ponímaní dôstojnosti medzi týmito autormi. Gluchmanova koncepcia ľudskej dôstojnosti nevníma tento fenomén absolútne, skôr prihliada na viacero kritérií pri uvažovaní o dôstojnosti a tým vymedzuje viacero stupňov, na základe kto-

rých môže jednotlivec dôstojnosť získať. Primárnym predpokladom na priznanie ľudskej dôstojnosti je podľa Gluchmana existencia človeka, teda jeho život. No ak priznáme, že život je tým prvkom, vďaka ktorému pripisujeme organizmom ich dôstojnosť, potom musíme hovoriť aj o dôstojnosti ostatných foriem života.

Rovnako ako človek, aj rastliny a živočíchy predstavujú živé organizmy, a tak na základe definovania primárneho predpokladu na priznanie dôstojnosti, aj tieto zložky majú svoju dôstojnosť [2, 98]. Samozrejme miera ich dôstojnosti je v určitom pohľade iná ako dôstojnosť človeka. V čom videl autor hlavný rozdiel medzi dôstojnosťou jednotlivých živých foriem?

Gluchman túto skutočnosť riešil v súvislosti s postavením rôznych organizmov na evolučnej vývojovej škále. Potvrdzujú to jeho nasledujúce slová: „V závislosti od postavenia na evolučnej vývojovej škále sa odvíja aj prislúchajúca miera dôstojnosti pre jednotlivé formy života“ [2, 100]. Autor danú závislosť vyjadril matematickou postupnosťou, kde hodnota jednotlivých foriem života sa pohybuje v rozmedzí od 0,000 1 po 1.

Aj pri rastlinách a živočíchoch hovorí o dôstojnosti a jej maximálna miera, ktorú môžu tieto organizmy dosiahnuť je vyjadrená číslom 1. Teda presnejšie 0,999 pretože hodnote 1 prislúcha už ľudský rod. Hodnotu znázornenú číslom 1, Gluchman považuje za základnú hodnotu ľudskej dôstojnosti, ktorá prináleží všetkým ľudským bytostiam bez rozdielov a na základe toho, že sa narodili ako príslušníci druhu *Homo Sapiens*. Túto hodnotu dôstojnosti priznáva všetkým ľuďom pri ich narodení bez ohľadu na ich budúcnosť, na dôsledky ich konania a celkovo na ich život, ktorý ich iba ešte čaká [2, 105].

Takže aj dieťa, ktoré sa narodí s mentálnym postihnutím disponuje základnou mierou ľudskej dôstojnosti, ktorú Gluchman vyjadril číslom 1. Dieťa sa po narodení vyvíja a rastie, prostredníctvom vplyvu výchovy sa rozvíjajú všetky stránky jeho osobnosti a tým sa zvyšuje aj miera jeho ľudskej dôstojnosti od 1 smerom vyššie.

Podľa Gluchmana, u mentálne zdravých detí je silný predpoklad, že sa budú vyvíjať od tejto základnej hodnoty smerom hore, k hodnote vyjadrenej číslom 2. Táto hodnota už predstavuje určitý vyšší stupeň celkovej zrelosti. Gluchman túto hodnotu vyjadruje ako hodnotu ľudskej dôstojnosti mravného subjektu¹.

Ak svoju pozornosť obrátíme na ľudí s mentálnym postihnutím, Gluchman konštatuje: „U mentálne postihnutých ľudí sa môže miera ich ľudskej dôstojnosti pohybovať v rozmedzí 1 – 2, a to v závislosti od stupňa ich postihnutia, s tým rozdielom v porovnaní

¹ Gluchman pod mravným subjektom rozumie dospelého, mentálne zdravého jedinca, ktorý si už uvedomuje svoje práva a povinnosti, je schopný na základe toho sa rozhodovať, konať a niesť za svoje konanie a jeho následky zodpovednosť [2, 109].

so zdravým jedincom, že nemôžu dosiahnuť hodnotu 2, ktorá sa spája s úrovnňou mentálneho a morálneho vývoja zodpovedajúcou mravnému subjektu“ [2, 110].

Myslím si, že priznanie dôstojnosti ľuďom s mentálnym postihnutím v rozmedzí 1 – 2, predstavuje iba veľmi malú časť z ľudskej dôstojnosti. Chápem, že autor pričlenil hodnotu 2 mravnému subjektu, a teda človek s mentálnym postihnutím už danú hodnotu dosiahnuť nemôže. No zároveň zastávam názor, že daná miera dôstojnosti predstavuje naozaj nepatrnú časť. Dôležité je tu položiť si otázku, do akej miery (k akému číslu) sa môže pohybovať dôstojnosť zdravého človeka? Ak to číslo nie je presne určené, tak naozaj množina medzi číslami 1 a 2 predstavuje podľa môjho názoru skôr určité obmedzenie.

Možno by sa to dalo aspoň čiastočne vyriešiť posunutím hranice dôstojnosti mravného subjektu z 2 smerom hore. Problém by to nevyriešilo, no aspoň by sa zväčšilo dané rozmedzie ľudskej dôstojnosti, ktorú priznávame ľuďom s mentálnym postihnutím.

Gluchman vo svojej koncepcii ľudskej dôstojnosti nesúhlasí s Collstovým názorom, že všetky ľudske bytosti majú rovnakú dôstojnosť, bez ohľadu na ich vlastnosti, schopnosti a zručnosti. Práve naopak, ďalším dôležitým kritériom na pripísanie vyššieho stupňa dôstojnosti je konanie človeka a hlavne dôsledky, ktoré z daného konania vyplývajú. Aj keď zastávam názor, že všetci ľudia by mali disponovať rovnakou ľudskou dôstojnosťou, spomenutá skutočnosť je zaujímavým prístupom. Je pravdepodobné, že ak človek koná s pozitívnymi sociálnymi dôsledkami, teda koná dobro, tak ho spoločnosť bude viac rešpektovať.

Autor zastáva názor, že: „Až po plnom rozvinutí všetkých znakov charakteristických pre mravný subjekt sa jednotlivec stáva plne zodpovedným za svoje konanie a aj miera jeho ľudskej dôstojnosti sa môže v oveľa výraznejšej miere pohybovať smerom hore, resp. kolísať v závislosti od toho, aké dôsledky vyplývajú z jeho správania a konania vo vzťahu k ostatným členom spoločnosti, v ktorej žije a k samotnej spoločnosti ako k celku“ [2, 110]. Na základe tohto tvrdenia môžem konštatovať, že keďže jednotlivec s mentálnym postihnutím nespĺňa ani len podmienky na dosiahnutie úrovne mravného subjektu, rovnako ani nemôže získavať vyššiu mieru ľudskej dôstojnosti na základe jeho konania a prípadných pozitívnych dôsledkov, ktoré by z neho mohli vzniknúť. Tu sa mi však natíska otázka. Nemôže konanie človeka, ktorý nie je mravným subjektom prinášať pozitívne sociálne dôsledky? Odpoveď na túto otázku je pomerne zložitá, lebo si vyžaduje zváženie viacerých situácií. A keď prináša dané dôsledky, nepredstavujú predpoklad, aby mohol získať vyššiu mieru dôstojnosti?

Mravný subjekt je mentálne zdravý, dospelý jednotlivec, ktorý je schopný samostatne sa rozhodovať o svojom konaní a niesť za neho zodpovednosť. Zdravé deti nie sú mravnými subjektmi, keďže nespĺňajú kritérium dospelosti a zodpovednosti. Avšak aj ich konanie môže mať pozitívne sociálne dôsledky. Čo v takomto prípade? Môžeme im v takejto

situácii priznať vyššiu mieru ľudskej dôstojnosti, alebo rast ich vnútornej hodnoty zastavíme tesne pod hranicou vyjadrenou číslom 2? Je správne nevšimáť si pozitívne sociálne dôsledky, ktoré vyplývajú z ich konania?

Uvažujme o človeku s mentálnym postihnutím. Stavrovská konštatuje, že mnoho ľudí s mentálnym postihnutím je schopných žiť samostatným životom v spoločnosti, bez väčšej sociálnej a administratívnej pomoci od štátu [3, 7]. Skúsím ďalej hypoteticky uvažovať o tejto situácii. Ak sú schopní žiť samostatne, bez väčšej pomoci, v tom prípade sú schopní sami rozhodovať a konať v bežných situáciách. Tým, že si sami zvolia určité konanie, vykonávajú akt preferencie jednej možnosti pred druhou. Z toho vyplýva, že keď sú schopní sami sa rozhodovať, potom sú schopní uvažovať aj o dôsledkoch, ktoré z ich konania môžu vzniknúť. Práve uvažovanie nad dôsledkami nášho konania nás núti konať určitým spôsobom. Keď si myslíme, že dôsledky budú pozitívne, tak danú vec urobíme, a keď sa obávame negatívneho záveru, buď si vyberieme iné konanie, alebo sme pripravený niesť zodpovednosť za svoje skutky a prípadné zlyhanie.

Ak sú ľudia s mentálnym postihnutím, ktorí žijú v spoločnosti samostatným spôsobom, schopní niesť zodpovednosť za svoje konanie, čo im vlastne bráni, aby im mohla byť priznaná vyššia miera dôstojnosti, než len tá, ktorú získajú pri narodení? Čo predstavuje tú prekážku, ktorá im znemožňuje prejsť hranicou vyčíslenou číslom 2?

Môžeme im odoprieť nárok na vyššiu mieru ľudskej dôstojnosti na základe faktu, že nespĺňajú podmienku mentálne zdravého človeka? Kvôli tejto charakteristike nespĺňajú podmienku na prisúdenie statusu mravného subjektu a následne nemôžu prejsť vyššie, ako je číslo 2, čo sa miery ich dôstojnosti týka. Vzniká tu priestor pre niekoľko podnetných otázok. Kto dáva človeku právo rozhodovať o miere dôstojnosti iného človeka? Kto môže rozhodnúť a následne selektovať ľudí na subjekty a objekty morálky? Etika? Etická reflexia daných problémov? Etické komisie? Vezme si potom etika na zodpovednosť následky takýchto činov?

Tieto otázky predstavujú len nepatrnú časť z problémov, ktoré je potrebné v tejto oblasti vyriešiť. Vyriešiť, respektíve skôr o nich uvažovať, hovoriť, lebo celkom vyriešiť sa ich asi nepodarí nikdy, keďže sa spájajú s tým najchúlostivejším a zatiaľ najdôležitejším „produktom“, ľudskou bytosťou.

Ak jednotlivec s mentálnym postihnutím sám rozhoduje o svojom konaní, je schopný niesť za neho zodpovednosť, máme právo odoprieť mu nárok na vyššiu mieru dôstojnosti len kvôli tomu, že nespĺňa podmienku mentálneho zdravia na 100 percent, ale len napríklad na 70? Nie je to skôr diskriminácia na základe postihnutia, než snaha o zlepšenie jeho života?

Podľa môjho názoru, by sme nemali ľuďom s mentálnym postihnutím odopierať to, čo im prislúcha na základe ich podstaty a rovnako aj na základe zákona. Nemali by sme ani

znižovať mieru ich ľudskej dôstojnosti, alebo ju určitým spôsobom ohraničovať, a tak zamedzovať slobodnému rozvoju ich potenciálu, ktorý v sebe nesú napriek svojmu postihnutiu.

Zastávam názor, že pri ľahšej forme postihnutia, o ktorej sme teraz uvažovali, by sme mali k mentálnemu postihnutiu pristupovať ako k vlastnosti človeka, ktorá ho robí jedinečným a hodnotným a nie naopak, ako k veci, ktorá z neho robí osobnosť s nižšou mierou ľudskej dôstojnosti. Postihnutie je skutočnosť, s ktorou sa človek rodí, nemôže sa sám autonómne rozhodnúť, či ju chce, alebo nie. Jednoducho ju dostane ako nejaký dar pri narodení a ostáva s ním vo väčšine prípadov po celý život.

Musím uznať, že prítomnosť postihnutia predstavuje určitú rozdielnosť človeka v porovnaní so zdravými ľuďmi, no pokúsme sa na to aj tak pozeráť. Pokúsme sa neodvracať hlavu od postihnutia a neschopnosti daného človeka, ale začnime danú situáciu vnímať len ako niečo iné, než to, čím disponujeme my. Snažme sa, aj keď je to niekedy zložité, o postihnutí uvažovať ako o súčasť ľudskeho života a človeka a nie ako o atribútu, ktorý nám umožňuje selektovať ľudí na mravné subjekty a objekty morálky a tie nechávať bokom.

Celkovo by sme sa mali zamyslieť nad ľuďmi s postihnutím, nad ich situáciou a tým, čo môžeme pre nich urobiť. Danú situáciu celkom vystihuje zaujímavý citát z Práv osôb s mentálnym postihnutím (The human rights of persons with intellectual disabilities): "Skutočná rovnosť pre postihnutých znamená viac ako iba prístup do budov a dopravných prostriedkov. Vyžaduje zmenu v prístupe väčšej sociálnej štruktúry, ktorej sme členmi my všetci – vyžaduje zabezpečiť, že nikdy viac sa na nich nebude nahliadať ako na problém, ale ako na držiteľov práv, ktoré si zaslúžia rovnakú naliehavosť, akú venujeme tým naším" [3].

V týchto slovách môžeme pekne cítiť výzvu, respektíve nutnosť zmeny v myslení a v správaní sa človeka. Zlepšenie situácie totiž neprinesie iba technické vybavenie a materiálna pomoc ľuďom s postihnutím. To hlavné čo je potrebné a čo tejto skupine ľudí môže viac pomôcť je zmena v našom myslení, odstránenie predsudkov a otvorenie sa pomoci týmto ľuďom.

Čoraz silnejšie k nám dolieha prosba, respektíve požiadavka, aby sme ľudí s postihnutím začali vnímať ako rovnocenných partnerov a členov našej spoločnosti, aby sme im pri každej činnosti dokázali preukázať nie ľútosť, ale úprimný rešpekt a úctu, ktoré im právom patria. Patria im, lebo sú rovnakými ľuďmi ako my, s rovnakými právami, túžbami ale aj chybami.

Uznávam, že pri ťažších prípadoch, kde je postihnutie naozaj vážne a človek si nie je vedomý toho čo sa práve deje, sa nedá hovoriť o slobodnom rozhodovaní, konaní a následnej zodpovednosti. No aj v takomto prípade si myslím, že nie je správne

diferencovať mieru ich dôstojnosti v porovnaní so zdravými ľuďmi, ktorí dokážu využívať svoju slobodnú vôľu a racionalitu, rozhodovať o určitom správaní a následne niesť zodpovednosť za následky svojho konania.

Človek s mentálnym postihnutím nie nadarmo patrí do skupiny ľudí so špeciálnymi potrebami. Na rovnaké činnosti, ako človek zdravý, on potrebuje určité pomôcky, pomoc od druhých ľudí, teda má okrem bežných druhov potrieb aj potreby špeciálne, ktoré sa spájajú s jeho postihnutím. Preto zastávam názor, že práve tieto ich špeciálne potreby by mali slúžiť ako stabilný základ pri uvažovaní o ich ľudskej dôstojnosti. Zo zákona, teda na základe ľudských práv im vyplýva rovnaká ľudská dôstojnosť ako všetkým ľuďom. No vo svetle etickej reflexie, keď sa chceme hlbšie zaoberať takouto situáciou, teda ak chceme hlbšie analyzovať možnosti, ktoré môžu nastať pri uvažovaní o ľudskej dôstojnosti osôb s mentálnym postihnutím, by podľa môjho názoru malo byť prihliadané predovšetkým na ich špeciálne potreby.

Myslím si, že nie je celkom vhodné, aby sa určovala miera ich dôstojnosti v porovnaní so zdravými ľuďmi. Ak etika pokladá za nevyhnutné vytvoriť akúsi stupnicu ľudskej dôstojnosti, mala by prihliadať na konkrétne prípady postihnutia na základe ich špeciálnych potrieb a charakteristik, ktorými ľudia s mentálnym postihnutím disponujú. To umožní, aby na základe ich konania a pozitívnych sociálnych dôsledkov sa miera ich dôstojnosti mohla zvyšovať. Už by neboli obmedzení iba mieru dôstojnosti v rozmedzí od 1 – 2. Na ich stupnici by nebola prítomná hranica 2, keďže podľa definície títo ľudia nie sú mravnými subjektmi.

Zastávam názor, že našim cieľom by nemalo byť to, že ľuďom s mentálnym postihnutím ukážeme ich hranice a tým obmedzíme to, čo môžu dokázať. Práve naopak, mali by sme sa pokúsiť otvoriť im dvere ich možností, mali by sme sa neustále snažiť „poháňať“ ľudí s postihnutím (myslím s postihnutím všeobecne) vpred a tým im dokázať, že aj oni majú svoju hodnotu, svoju ľudskú dôstojnosť, ktorú im priznávame prostredníctvom rešpektu, úcty a ochrany voči ich osobám.

Gluchman zastáva názor, že dôstojnosť mravného subjektu sa môže ďalej zvyšovať (alebo znižovať) na základe pozitívnych sociálnych dôsledkov, ktoré vyplývajú z konania mravného subjektu [2, 110]. Teda, východiskovou hodnotou ľudskej dôstojnosti mravného subjektu je hodnota 2 a jej ďalšie napredovanie závisí od konkrétnych sociálnych dôsledkov. Samozrejme, že s pozitívnymi sociálnymi dôsledkami bude stúpať aj miera dôstojnosti daného mravného subjektu.

No skúsme uvažovať o situácii, v ktorej konanie mravného subjektu bude mať prevahu negatívnych sociálnych dôsledkov. Ako to bude vyzerat' s dôstojnosťou takéhoto človeka? Gluchman tvrdí, že miera dôstojnosti mravného subjektu v spomenutej situácii bude

klesať a teoreticky môžeme uvažovať o tom, že klesne až k základnej hranici, ktorá je stanovená pre mravný subjekt, teda k hranici vyjadrenej číslom 2 [2, 112].

No ako to bude v prípade sociálnych deviantov, ktorí ubližujú ostatným a ktorých konanie nemá žiadne pozitívne dôsledky? Gluchman uvádza: „V prípade sociálnych deviantov, ktorí dokážu zabiť desiatky, alebo stovky ľudí jedným bombovým útokom, alebo v priebehu niekoľkých rokov, resp. desiatok rokov zavraždia množstvo ľudí, možno dokonca uvažovať o tom, že ich miera dôstojnosti môže poklesnúť aj pod hodnotu vyjadrenú číslom 2“ [2, 112]. S týmto tvrdením súhlasím a zastávam názor, že ak niekto ubližuje ostatným, zabíja ľudí, dopúšťa sa veľkého zla a to by sa malo odzrkadliť aj na miere jeho ľudskej dôstojnosti. Avšak, vyvstáva tu niekoľko zaujímavých otázok.

Je možné, aby sme človeka, ktorý ubližuje ostatným, zbytočne prelieva ich krv, dali na rovnakú úroveň, ako jednotlivca s mentálnym postihnutím, ktorého jediným previnením je to, že nedisponuje potrebnými charakteristikami, aby mohol byť mravným subjektom? Nie je to dehonestácia života a dôstojnosti človeka s mentálnym postihnutím, ktorý ani za svoje postihnutie nemôže? On si ho do života nevybral, jednoducho sa s ním narodil. Prišiel na svet so zníženou schopnosťou racionality, sebauvedomenia, slobodnej vôle, no nebolo to jeho rozhodnutím. Sám človek s tým nemohol nič urobiť, len prijať to, čo mu život a spoločnosť ponúka. A čo sociálny deviant, vrah? Pokladá sa za mravný subjekt, disponuje schopnosťou racionality, uvedomenia a má slobodnú vôľu, ktorá mu umožňuje vybrať si konanie na základe jeho autonómie. Teda je si vedomý svojich činov a aj ich dôsledkov.

Gluchman v jeho teórii uvažuje o tom, či je základná hodnota ľudskej dôstojnosti, ktorú pripisujeme každému človeku pri narodení na základe toho, že je príslušníkom druhu *Homo Sapiens*, poslednou hranicou, kam môže ľudska bytosť klesnúť. Pri svojom uvažovaní konštatuje, že ľudska beštia, deviant môže klesnúť aj pod túto základnú hodnotu. „Dotyčný jednotlivec sa sám svojím dobrovoľným konaním vedome a zámerne vyčlenil spomedzi tých, na ktorých možno uplatniť hodnoty a kritéria platné pre ľudska bytosť“ [2, 113 - 114]. Domnievam sa, že skutočnosť, že daný človek si svoje konanie uvedomuje, vie čo robí a predsa to robí, činí z neho netvora bez štipky ľudskaosti. Myslím si, že z etického uhla pohľadu, takýto človek stráca svoje právo na ľudska dôstojnosť. Aj keď na základe ľudskaých práv mu patrí, tým, čo zo seba urobil, tým, že svoju ľudskaosť vymenil za umelé monštrum, sám dehonestoval svoj život.

Autor zastáva názor, že v prípade deviantov, vrahov, teda rôznych morálnych beští, ktorých konanie má iba negatívne sociálne dôsledky, miera ich ľudska dôstojnosti môže klesnúť aj pod hranicu vyjadrenú číslom 2, teda pod hranicu mravného subjektu, a dokonca môže klesnúť až pod hranicu 1, ktorú pôvodne pridelil všetkým ľudskaým bytosťam.

Tu však vzniká zaujímavá otázka a miesto pre plodnú diskusiu. Ak môže jednotlivec (morálna beštia), ktorý je mravným subjektom, klesnúť pod hranicu vyjadrenú číslom 2 (hranica pridelená všetkým, ktorí spĺňajú podmienky pre mravný subjekt), môže nasledovne aj človek s mentálnym postihnutím (nepatrí do skupiny mravných subjektov) prejsť vyššie, ako je hranica vyjadrená číslom 2?

Skúsme aspoň hypoteticky uvažovať o takomto prípade. Číslo 2 predstavuje určitú hranicu, čo sa týka ľudskej dôstojnosti. Gluchman priznáva, že sociálny deviant môže na základe negatívnych dôsledkov svojho konania padnúť aj nižšie, ako je táto hranica. Teda dá sa povedať, že ako keby obíde túto hranicu a posunie sa ešte nižšie.

Je možné podobne uvažovať aj o jednotlivcovi s mentálnym postihnutím? Je možné, aby takýto človek obišiel hranicu mravného subjektu (vyjadrenú číslom 2) a posunul sa na škále ľudskej dôstojnosti vyššie? Bolo by možné zanedbať to, že nie je mentálne zdravým jedincom a vďaka jeho konaniu a vyplývajúcim pozitívnym sociálnym dôsledkom ho „pustiť“ cez túto hranicu a nechať ho, nech si putuje po škále ľudskej dôstojnosti vyššie a vyššie? Tieto úvahy predstavujú zaujímavý predmet na bohaté diskusie. Umožňujú jednotlivcovi klásť si otázky, pokúšať sa hľadať odpovede a ďalej posúvať hranice svojho poznania.

Tieto otázky majú spoločný cieľ s mojím návrhom špeciálnej stupnice ľudskej dôstojnosti pre ľudí s mentálnym postihnutím. V prvom prípade som navrhla vytvoriť stupnicu dôstojnosti iba pre ľudí s mentálnym postihnutím, ktorá bude prispôbená ich špeciálnym potrebám a možnostiam. Cieľom bolo hlavne to, aby sa dôstojnosť ľudí s postihnutím neporovnávala s ľudskou dôstojnosťou zdravých jednotlivcov.

V tomto prípade sa orientujeme na škálu, ktorá platí pre zdravých jedincov, avšak s rozdielom, že uvažujeme, či by bolo pre jednotlivca s mentálnym postihnutím možné postúpiť smerom hore na stupnici, ak by „obišiel“ hranicu mravného subjektu.

Teda ponúkajú sa nám na výber dve možnosti, ktoré záležia od toho, či chceme ľudí s mentálnym postihnutím integrovať do nášho ponímania ľudskej dôstojnosti, alebo im chceme vytvoriť vlastnú stupnicu na základe ich špeciálnych potrieb.

Vráťme sa naspäť k prípadu vytvorenia jednej „spoločnej stupnice ľudskej dôstojnosti“. Keď je možné, že mravný subjekt klesne pod hranicu 2, niekedy až pod hranicu 1, teda poruší isté pravidlo, čo sa týka miery dôstojnosti mravného subjektu, alebo dôstojnosti pri narodení, prečo by nemohlo byť možné, aby človek s mentálnym postihnutím porušil pravidlo a prekročil hranicu 2, ktorá je začínajúcim bodom pre mravné subjekty?

Tým by mu bolo umožnené putovať ďalej smerom hore, zvyšovať mieru svojej dôstojnosti na základe jeho konania a bohatého potenciálu. Absencia dôležitých schopností na priznanie statusu mravného subjektu by už nepredstavovala žiadne obmedzenie. Danú skutočnosť by sme mohli zanedbať a v posudzovaní miery ľudskej dôstojnosti jednotlivca

s mentálnym postihnutím, by sme svoju pozornosť sústredili už priamo na jeho konanie a na dôsledky z neho vyplývajúce.

Myslím si, že táto možnosť by mohla predstavovať zaujímavú tému pri ďalších diskusiách o tejto problematike. Naším cieľom by nemalo byť konštatovanie o tom, že určité veci sa jednoducho nedajú. Človek je tvor mysliaci a preto by sme sa mali snažiť neustále uvažovať o nových situáciách, zvažovať, aké by mohli mať pre spoločnosť dôsledky a hľadať tak riešenia problémov, ktoré v súčasnosti neustále vznikajú. Hoci majú tieto úvahy iba hypotetický charakter, myslím si, že by bolo potrebné a zároveň podnetné zvážiť a analyzovať konkrétne situácie, posúdiť tak možnosť, respektíve nemožnosť takýchto postupov.

Kontroverznosť v tejto oblasti, teda v oblasti diskusií o ľudskej dôstojnosti človeka s mentálnym postihnutím je častým sprievodným javom všetkých úvah. Je potrebné zdôrazniť, že nič neplatí absolútne a ako v každej oblasti, aj tu má relativizmus svoje miesto. No primárnym cieľom človeka by nemalo byť iba konštatovanie, že sa určitá vec nedá, skôr by sa mal pokúšať nájsť a rozmyšľať o spôsoboch, ako by sa to dalo. Snažme sa prestať svoju pozornosť sústreďovať na nedostatky človeka a namiesto toho sa venovať jeho pozitívam, ktoré predstavujú nesmierny prínos pri formovaní celej spoločnosti a aj budúcich generácií.

Naším cieľom a rovnako aj cieľom etických reflexií by malo byť získanie ľudskej dôstojnosti ako kombinácie zákonného ponímania a etického prístupu k tejto problematike. Dôstojnosť by mala byť priznávaná všetkým ľuďom bez rozdielov, no nepochybne aj na základe konania, ktoré predstavuje silnú morálnu výpovednú hodnotu o ľudskom živote.

- [1] Collste, G., *Is human life special?* Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am main; New York; Wien: Lang 2002.
- [2] Gluchman, V., *Etika a reflexie morálky*. Prešov, FF PU 2008.
- [3] Stavrovská, Z., *Základné práva a slobody ľudí s mentálnym postihnutím a ich garancie Ústavou S*, in Kolektív autorov: *Tréning zručností pre prácu s ľuďmi s mentálnym postihnutím v zariadeniach sociálnych služieb*. Bratislava 2005, s. 8 – 12.
- [4] Alexander, J.M., Buckingham, J., 2007, *Deserving Dignity*. Dostupné na: <http://www.thehindu.com/fline/fl2510/stories/20080523251009700.htm>, [Online 15. 11 2010].

Summary

Perception of human dignity in the context of ethics of social consequences

This article is about the human dignity which represents the phenomenon much discussed in the present society. Discussions about these issues function as a fundamental ground, but still it is not enough. The more important are the tendencies of society to implement this term to the practical life of the people.

I decided to think about the human dignity in the context of ethics of social consequences; especially I focused on the theory of V. Gluchman. As the group of people with special needs create a significant object of my interest, my reflections about this theory of human dignity are connected to this special group.

Gluchman does not think about the human dignity absolutely (as for example G. Collste), he rather considers several criteria as being needful for acquirement of human dignity. He introduces the scale of human dignity that includes individual numbers functioning as important boundaries, briefly number 1 stands for human dignity of all people when they are born, number 2 constitutes the human dignity of moral subject and other higher numbers can be achieved based on positive social consequences of their acts.

There is one important question. What about the dignity of people with special needs, especially with those with mental handicap? They usually lack relevant qualities which constitute the criteria for being a moral subject. So it means that they can not obtain the higher level of human dignity then that represented by the number 2 (because this number stands for the dignity of moral subject). When concerning the group of people with mental handicap, I consider this scale with these special numbers (boundaries) as inadequate, because in my opinion it functions as some restriction for them.

In this article I proposed two possible approaches which can be used in solution of this “problem.” Firstly, it is better to create a special scale of human dignity based on special needs of the people with mental handicap, because the fact is these people have their different and special needs as healthy people. Second possible way of attribution of higher dignity to people with special needs is to make it possible for them to omit the number 2 (the level of moral subject) in the scale of human dignity and to allow them to gain the higher dignity based on the consequences of their acts.

We should always realize that the people with mental handicap are of the same value as we are and it should be our “moral duty” to help them and respect them.

Key words: human dignity, ethics, human life, the scale of human dignity, moral subject.

Jaroslav Šajgalík

Hudobná komunikácia

Komunikácia v hudbe – je hudba jazyk?

Komunikácia úzko súvisí s vedomím človeka. Stále keď sme pri vedomí, máme možnosť sa na niečo zameriavať.¹ Slovné spojenie „som pri plnom vedomí“ znamená asi to, že sme dočasne, a celkom kvalitne, na niečo zameraní. Ako keby mozgové procesy vytvárali niečo, čo sa podobá nejakému celku. Pozornosť a zameranosť tvorí celok. A čím väčšími sme trénovaní, tým viac ide o celosť. Niečo veľmi podobné sa vyskytuje pri hudbe. Je zrejmé, že keď nepočujeme dostatočne hudbu, nie sme na ňu dostatočne upriamení. Z toho vyplýva, že nepočujeme všetko, čo sa v danej hudbe môže nachádzať.² Niekedy dokonca hudbu vôbec nevnímame, aj keď hrá v miestnosti, podobne ako nevidíme naraz všetky veci v miestnosti. Na to, aby sme videli a počuli dobre, musíme svoju pozornosť „presúvať“ na zdroje zmyslových afikácií.

Ak teda nepočujeme jednotlivé kvality hudby, nedostavuje sa nám žiadny účinok, ide len o povrchné a základné počúvanie. Na to, aby sme sa mohli v jazyku vyjadriť o hudbe aspoň trochu relevantne, by sme mali disponovať schopnosťou vnímať hudbu aj ako celok a na druhej strane ju vedieť rozdeliť na časti. To je základný princíp, akejsi mohutnosti vnímania, ktorý sa môže opierať o teoretické znalosti v matematike a estetike, čo len prispieva k zdokonaľovaniu umelca, recipienta a pod. Ak sa o to nesnažíme, bude každá naša výpoveď o hudbe predpojatá. Prečo si myslíme, že je to tak? Vychádzame totiž z predpokladu, že hodnotenie hudby a vôbec nejaké interpretácie v jazyku, ak chcú byť čo najobjektívnejšie, by mali disponovať nejakými pravidlami. Tie sú podľa nás určované jednak konvenciami a jednak spoločenstvom umelcov, ktorí sa snažia v určitej dobe, epoche o umeleckú činnosť, o recenzie, o interpretácie a hlavne o dialóg. Je to čosi, čo

¹ Možno nejde len o potenciu, ale o akýsi vzťah pozornosti a vedomia. Čím viac pozornosti, tým viac vedomia.

² Je otázne, či pri plnej pozornosti počujeme všetko. Je dosť možné, že nás ovplyvňujú aj neuvedomené časti hudby

môžeme nazvať kultúrnou praxou. Možno sa to zdá byť relativizujúce, ale v mnohých ohľadoch to tak funguje. Dovtedy budú platiť pravidlá nejakej hry, pokým budú vyhovovať požiadavkám mocenských štruktúr, umelcom a bežnej verejnosti, keďže ide často o pragmatické a účelové ciele. Jednoducho existencia určitého umenia (žánrov, štýlov, a pod.) a jeho interpretácií je závislá od spoločenského záujmu. Toto platí pre mäkké teórie. Ich životnosť celkom prirodzene spočíva v ich relatívnej presvedčivosti a od všeobecného súhlasu.³ Umenie sa interpretuje, vytvárajú sa teórie, ktoré nie sú uzavreté, sú nejednoznačné, kombinujú sa v nich rôzne predpoklady, ktoré sú často modifikované a v mnohom rozporuplné.⁴ Humanistické teórie ako keby tvorili kruh, ktorý sa točí a v ňom bojujú o svoj úspech a pozornosť, ktorý sa sústreďuje kdesi v strede, čo predstavuje intelektuálny záujem. Snažia sa byť konzistentné a zároveň elegantné, no nikdy nič jasne nepredikujú, ako je to v prípade vedeckých teórií. Teda ide tu skôr o rôzne hry a v rôznych časoch alebo momentoch sú uprednostňované iné. Je to obrovská a zložitá štruktúra vzťahov. No toto teraz nemáme v pláne rozširovať, ale každopádne platí to, že ak chceme o hudbe niečo vypovedať, mali by sme sa ňou zaoberať, naučiť sa pravidlá jej hry, kde patrí aj isté snaženie sa o produkovanie kvalitnej intencionality pri počúvaní hudby. Jednoducho aby mohli vznikať zaujímavé a plodné dialógy o umení, bolo by vhodné nájsť správnu mieru medzi teóriou a praxou a teda zhromažďovať ľudí, ktorí o praxi a teórii vedia niečo vypovedať.

Autori ako Schopenhauer a Nietzsche nám ukazujú, že hudba má silu vyvolať v človeku pocit slobody. Je to naozaj tak, že nás hudba oslobodzuje od bežného virvaru? Nie je to náhodou tak, že naše rozpoloženie pri počúvaní je trochu iné a hudbu konečne vnímame aspoň sčasti takú, aká je? Nie sme náhodou svedkami svojej vlastnej schopnosti reflektovať naše kvality mysle? Nazdávame sa, že rovnako ako k iným aktivitám, kde sa vyžaduje pozornosť, platí, že si k nim treba „sahnúť“. Dovolím si predostrieť svoju vlastnú skúsenosť. Mal som skúsenosť, bol som chorý a mal som mať vystúpenie. Počúval som Vivaldiho. Trpel som hrozivou predstavou, že nič neodspievam, vzhľadom k tomu, že som mal horúčky. Napriek tomu som dúfal, že sa mi podarí vzhopit' sa. Uvoľnil som sa, ale nie do relaxu, to som totiž nedokázal a mám pocit, že relax by ma len rozptýlil. Uvoľnil som sa, upokojil som sa a konečne počúval. Konečne som unikal. To, čo som počul nebola len hudba. Bol to liek. Bol to život. Bol to vzťah. Bol to proces, ktorý mi dodal silu, dodal mi proste harmóniu. Nakoniec som dokázal spievať bez problémov, až nad moje očakávania.

³ ISER, W.: *Jak se dělá teorie*. Praha: KAROLINUM, 2009, s. 19

⁴ V posledných desaťročiach je tomu podobne aj v tvrdej vede. Pomerne často sa musia teórie modifikovať a sú rozporuplné, toto sa objavilo hlavne príchodom kvantovej fyziky a do vedy sa znovu implementovala aj filozofická a špekulatívna rovina (teória superstrún, teória všetkého..apod.)

Tento príklad nie je žiadnym dôkazom. Som človek, ktorý má svoje skúsenosti a nejaké predstavy ako každý iný. Má teda hudba schopnosť niečo povedať? A keď áno, tak o čom vypovedá? Má silu niečo meniť? Mnoho výskumov⁵ dokázalo, že hudba má svoju silu a pôsobí, aj ako liek, aj ako zbraň.

Nevidím dôvod tvrdiť, že hudba je jazyk. Bolo by to veľmi násilné tvrdenie. Už len z toho dôvodu, že štruktúra hudby sa zdá byť v zásade iná ako štruktúra jazyka, tak ako ho vníma lingvistika a iné disciplíny zaoberajúce sa jazykom, významom apod. Ak by sme, ale prijali, že hudba je jazyk, mohli by sme prijať aj iné, podobné systémy za jazyk. Dalo by sa potom tvrdiť, že určitý systém znakov a ich významov je jazyk. Systém znakov a symbolov si ale môžeme vytvoriť kedykoľvek a kdekoľvek.⁶ Je to ale jazyk? Áno dorozumievať sa môžeme cez tento systém, čiastočne spĺňa tieto požiadavky, ale akoby význam hudby spočíval v niečom inom a dôležitejšom a jej komunikačná schopnosť funguje na úplne inom princípe ako v jazyku. Preto skúsime považovať ako k nám prehovára. No zatiaľ zostaneme pri predpoklade, že hudba, hudobné prežívanie a hudobné myslenie nemá lingvistický charakter, ale funguje na inom symbolickom systéme.

Imitácia, zobrazovanie a korešpondencia

Mnoho hudobníkov tvrdí, že hudba k nám prehovára, ergo má určitú komunikačnú schopnosť na spôsob jazyka. Podobne aj z pozície poslucháča môžeme vysloviť tvrdenie, že hudba niečo jednoznačne ukazuje alebo že v nás vyvoláva konkrétne emócie. Často tvrdíme, že: „táto hudba ku mne prehovorila“, „táto hudba ma oslovila“, „v tejto hudbe niečo je“, „táto skladba vo mne vyvolala určité obrazy“. Nie je to len analógia? Keď sa na to pozrieme trochu bližšie a kriticky, zistíme, že zobrazovanie v hudbe nie je až také jednoznačné. Totiž nie je nám úplne jasné, či gradujúce rytmy alebo ponurá melódia, môžu niečo zobrazovať, napr. veľkolepý nástup (vítazstvo, pád rímskej ríše, súmrak bohov) alebo smútok (plačúceho Orfea, hraničnú situáciu). Avšak akosi prirodzene predpokladáme, že niektoré typy hudby môžu niečo vypovedať, ba dokonca aj niečo vyobraziť. Hudba teda zrejme dokáže zobrazovať niektoré situácie vo svete a takisto aj emócie. Otázka znie, ako? Podľa Gordona Grahama ide skôr o imitovanie ako

⁵ Oliver Sacks vo svojej knihe uvádza mnoho kazuistík a prípadov, kde hudba priaznivo pôsobí na človeka (na jeho mozog) alebo naopak negatívne (napr. vyvoláva spánkovú epilepsiu). To všetko závisí od druhu hudby, od poškodenia mozgu a od celkového vnímania hudby rôznymi recipientov. Napriek tomu ako rýchlo postupuje veda vo výskumoch mozgu, nie je stále jasné, či existuje nejaké hudobné centrum v mozgu, presnejšie či existuje nejaký nervový korelát pre hudbu v celku alebo pre jednotlivé tóny apod. Takéto príbehy je možné nájsť v knihe: SACKS, O.: *Musicophilia – Príbehy o vlivu hudby na lidský mozek*, dybbuk, 2009, s. 17-325

⁶ Napríklad nejakú hru, kde si vytvoríme primitívne základy dorozumievania sa

o zobrazovanie. Keď hudobník pracuje s melódiou podobnou vtáčíemu spevu, navodzuje to myšlienku vtákov, no neznamená to, že by ich zobrazoval. A samozrejme zobrazenie nie je to isté čo imitácia. Imitácia hrala u Démokrita veľmi dôležitú úlohu. „Predpoklad vzniku jazyka spočíva v διαρθροῦν, čo predstavuje schopnosť artikulovať zvuky.“⁷ Táto zručnosť sa potom už len spojila s podrobným počúvaním spievajúcich zvierat a s imitáciou. „Od pavúka sme sa naučili umeniu tkať a plátať, od lastovičky stavať domy, a od spevavých vtákov labute a slávika spievať...“⁸ Úplne inou cestou šiel Filodemos z Gadary. Tento helenistický mysliteľ prišiel na to, že dobrá je len tá hudba, ktorá v sebe nesie text, teda poéziu: „Pretože melos neobsahuje logos, nemôže ani dušu vytrhnúť z nehybnosti a letargie, neusmerňuje ju k prirodzenosti, neutišuje rozbúrené vášne, teda nie je schopný zmeniť alebo zmierniť vnútorné napätie.“⁹

No nedá sa poprieť fakt, že skladatelia do svojich diel niečo vkladajú. Avšak: „medzi formou komunikácie a prostriedkom vyvolávania myšlienok existuje podstatný rozdiel.“¹⁰ Je to návaznosť na prirodzený jazyk a na jeho silu podnecovať niečo a vyvolávať myšlienky.¹¹ „Prirodzený jazyk je totiž mocným nástrojom komunikácie, lebo nám umožňuje vynucovať si myšlienky ostatných; umožňuje nám prinútiť ich, aby si niečo mysleli (aj keď nie prinútiť, aby tomu verili), a umožňuje, nám to určitým spôsobom.“¹² Samozrejme treba poznať aj situáciu, kde sa komunikácia uskutočňuje, a teda v akom kontexte. Slová niekedy nestačia. Samotné slová ešte nemusia nič hovoriť. Často sa stáva, že sme zmätení, najmä keď nevieme presne, o čo ide. To sa deje, keď nám nie je jasná ani situácia ani slová. Vtedy sa môže jednať o iróniu a o klamy. „Tie najpodstatnejšie informácie sa v priebehu komunikácie získavajú práve prostredníctvom nepojmovej časti komunikácie, teda prostredníctvom intonácie, gestiky, mimiky, spoločenskej situácie, sociálnych náznakov.“¹³ O imitačných vlastnostiach hudby sa asi najviac zmieňuje osvietenecký mysliteľ Johann Matheson. Jeho teória vyšla tiež z afektovej teórie, ktorá sa začala rozvíjať už v antike a neskôr ju rozpracoval Spinoza a Descartes. Matheson hovoril o tzv. „inštrumentálnej zvukovej reči“. Tvrdil, že pocity je možné jednoducho vyjadriť nástrojovou hudbou: „Velkosť ducha, lásku, žiarlivosť a podobne, možno veľmi dobre vyjadriť aj pomocou nástrojov. Každé citové hnutie sa dá vyjadriť jednoduchými akordmi či sledmi akordov bez textu tak, že poslucháč pochopí

⁷ BRANCACCI, A.: Democritus' Mousika. In: BRANNACI, A., MOREL, P.-M.,: *Democritus: Science, The arts, and the care of the soul*, BRILL, LEIDEN – BOSTON, 2007

⁸ TATARKIEWICZ, W.: *Dejiny estetiky I*. 1985, s. 105

⁹ ZOLTAI, D.: *Dejiny hudobnej estetiky. Ētos a afekt*. 1983, s. 51

¹⁰ GRAHAM, G.: *Filozofie umění*. Barrister&Principal, Brno 2000, s. 103

¹¹ Pozri perlokučné a ilokučné akty u Searla

¹² Tamže, s. 103

¹³ BELIČOVÁ, R.: *Recepčná hudobná estetika – teória*, UKF Nitra 2003, s. 62

priebeh, zmysel a myšlienku hudobnej skladby ako pri skutočnom slovnom prednese.¹⁴ Toto je predstava, ktorú si často osvojujeme aj my. Je celkom intuitívna a ako som už hovoril, v jazyku to často aj tak uvádzame. Máme tendenciu veriť, že rôzne melódie, akordy a nástroje pripomínajú naše pocity a udalosti vo svete, ba dokonca korešpondujú so stavmi vecí vo svete. Proti tomuto názoru už vystúpili estetici v období klasicizmu. James Beattie sa domnieva, že „hudba nás nepotešuje preto, lebo napodobuje, ale preto, že niektoré melódie a harmónie majú schopnosť vzbudiť v duši isté vášne, afekty a pocity.“¹⁵ Ďalším estetikom bol James Harris, on hovorí o sile hudby, ktorá dokáže vyvolávať dojmy. „Podľa neho pravý pôvab a krása hudby tkvie v jej sile, nie napodobňovať a tiež nie prebúdzat predstavy, ale v jej sile vyvolávať afekty, ktoré môžu korešpondovať s predstavami.“¹⁶ Samotná muzika vyvoláva len a len dojmy, ktoré by mali byť udržiavané a vyživované obrazmi poézie, inak môžu doslova zaniknúť (zhnúť).¹⁷

Hudba a intencionalita

Problémom v hudbe a celkovo aj v jazyku je rozpoznávanie zámeru. Istými slovami môžem v niekom vyvolať nejakú myšlienku¹⁸ (napr. predstavu tepla) a on má pocit, že rozpoznal môj zámer a reaguje naň. Problém je však v tom, že ja som taký zámer v skutočnosti nemal. Napriek tomu je jazykom možné vysvetliť tieto konfúzne situácie pomerne jednoducho a to ďalšou komunikáciou a dopĺňaním, naproti tomu, keby sme ostali len na mentálnej úrovni, kdesi v subjektivite, len s ťažkosťou by sme mohli hovoriť o komunikácii. Toto sa deje často, hlavne vo vzťahoch, ale aj v hudbe. Johann Kuhnau kritizoval to, že hudba je schopná vystihnúť konkrétny zámer, vyvolať konkrétny afekt u poslucháčov: „Keď sa skladateľ usiluje vzbudiť u poslucháča nejaký konkrétny afekt, napríklad radosť alebo smútok, ... zistí, že napriek dobrej znalosti principia artis ľudia majú veľmi odlišné povahy. Od nálady poslucháča závisí, či hudobník uskutoční svoj zámer ľahšie, či ťažšie.“¹⁹ Podľa tohto nie je úplne jasné, čo nám inštrumentálna hudba hovorí. Nie je jednoznačne určené, ako hudba pôsobí, to nám ukazuje až program alebo názov skladby. Ja osobne si dovoľm nesúhlasiť už len s náladovosťou a vôbec s tým, ako je možné z názvu vedieť, čo skladba predstavuje. Náladovosť je určujúca, ale nie je predsa princípom

¹⁴ MATEJOVÁ, M.: *Dejiny hudobnej estetiky od Antického staroveku po Klasicizmus*, FEDU - KU, RUŽOMBEROK, 2006, s. 44

¹⁵ BEATTIE, J.: *Essays: on poetry and music as they affect mind*, LONDON 1779, s. 137

¹⁶ HARRIS, J.: *Three treatises concerning art*, LONDON 1774, s. 99

¹⁷ Tamže, s. 102

¹⁸ Bežne keď sa v jazyku povie: „Viem čo myslíš“, tak ako keby sme mali podobnú myšlienku a predstavu, napr. keď sme niečo podobné zažili a zdieľame analogické pocity.

¹⁹ MATEJOVÁ, M.: *Dejiny hudobnej estetiky od Antického staroveku po Klasicizmus*, s. 45

hodnotenia. Obyčajná vyčerpanosť môže znamenať pre Wagnera a Bizeta ich zaradenie medzi nudnú a zlú hudbu. Nepochybne je nálada dôležitá, ale nie najpodstatnejšia, vieme predsa rozlišovať svoje pocity a existuje aj skromnosť a vzdanie sa súdu.

Wittgensteinova myšlienka jazykových hier mi v tomto momente príde ako veľmi výstižná a dôležitá hlavne pri tvorbe hudby. Z praxe je možné pozorovať tieto javy tak podobne, ako ich vnímal Wittgenstein. Poznám len časť hudobnej kultúry, a v nej svoje zázemie, kde existuje určitý systém znakov²⁰ dorozumievania. Nie je to len o presnosti, niekedy sa stačí len dorozumieť. Nie je nutné, aby sme ovládali talianske termíny na vyjadrenie tempa. Stačí aj laické chápanie tvorby, samozrejme v určitej sfére a teda v určitej "jazykovej hre". A nie je to len o tom. Medzi skladateľmi a poslucháčmi sa tvorí puto, v podstate vzájomné pochopenie, čo umožňuje vyvolávať isté predstavy medzi sebou.

Hudba a konvencie

Ďalšia analógia s jazykom spočíva v konvenciách. Tak ako sme naznačili, že v jazyku sú nutné konvencie kvôli porozumeniu, zdá sa tiež, že aj hudbu nejakým spôsobom konštituuju konvencie. Spoločenské a kultúrne konvencie sú veľkou a podstatnou črtou hudby. Zdá sa, že preto ťažko rozumieme arabskej a čínskej hudbe. Je totiž založená na iných stupniciach. Naše zvyky, konvencie a teda akési psychologické základy sú veľmi silno „zakorenené“, a preto sa musia najskôr naladiť na inú kultúru. V tom spočíva aj systém meditácie. Trocha zabudnúť na to, na čo sme zvyknutí, vyčistiť sa a prijať niečo nové bez predsudkov. Už len to, že si hovoríme európania je predsudok, že nedokážeme pochopiť nič iné okrem západného sveta, resp. sa snažíme naše hodnoty vtlačať iným ako tie najlepšie. Existuje mnoho ľudí, ktorí sa takto obmedzujú. Bolo by tiež naivné si myslieť, že každý môže pochopiť budhizmus alebo hinduizmus, ale nemyslíme si, že princíp introspekcie je nutné záležitosťou len budhistického mnícha a nikoho iného. Každopádne v štruktúre mozgu sa až tak nelíšime, sme ľudia a sme rovnako kognitívne obmedzení. Určite nie je jednoduché pochopiť inú hudbu, ale nie je to nemožné. Moslimovia vyzváňanie zvonov nepoznajú, a preto sa u nich zvony so svadbou neasociujú. Týchto príkladov je mnoho, čo poukazuje na rozmanitosť. *„Existujú konvenčné prostriedky, zakotvené do praxe výučby hudby, teda spoločensky podmienené konotácie (ako napr. asociovanie kráľovského majestátu s trúbkami), a prirodzené asociácie. Spoločne tvoria zložitý a dômyselný súbor prostriedkov k stimulácii alebo vyvolaniu pocitov a myšlienok. Ale stačí to k tomu, aby sme mohli prehlásiť hudbu za jazyk so všetkou účinnosťou a teda aj*

²⁰ Napr. aj semafor má svoj systém znakov a aby sme mu porozumeli, musíme ich spoznať.

*hodnotou?*²¹ Spoločne sa teda pýtame, či je hudba jazyk. Je to naozaj tak, že napr. klesajúci molový kvintakord alebo akýkoľvek iný má svojho zástupcu vo svete alebo v emóciách? Môžeme dať „rovná sa“ medzi akordmi, melódiami a príslušnými emóciami? To by znamenalo, že každý akord niečo zobrazuje, niečo presne vymedzené a jasne určené. Ale to je zrejme len ilúzia. V skutočnosti je veľmi pochybné uvažovať, o akomsi „smutnom“²² akorde, ktorý má jasný ekvivalent v prirodzenom jazyku, a odkazuje napr. na existenciálnu krízu. Vždy ho môžeme pomenovať podobne ale predsa len inak. „*Hudba sa nedá považovať za účinný prostriedok komunikácie. Vytvára idey a myšlienky, ale nemôže im vnútiť žiadny určitý smer.*“²³ Na jednej strane má jednoducho Graham pravdu, ale v konečnom dôsledku sa každý poslucháč a hudobník nikdy nevzdá svojho vlastného poňatia, a tým je nejaké posolstvo. Väčšina hudobníkov k vkladaniu svojho posolstva analýzu nepotrebuje. Cestu vidím aj v tom, že pri interpretácii hudby je dôležitá, samozrejme, ako som už spomínal, nestrannosť, apod. Mal by sa vytvárať dialóg medzi poslucháčmi, autormi, interpretmi a celkovo umelcami. Predsa len je to živý vzťah, tvorivosť ducha a interpretácia má zmysel ak slúži pre obohatenie ducha, na vyrovnanie emócií a celkovo teda ako terapia. Univerzálne a metafyzické výklady hudby, napr. Pytagorove, sú v mnohom prínosné, ale ak hudbe pripíšeme len takúto hodnotu, môže sa zas stať, že bude neúplná. Nie je zrejme ani to, ako by to fungovalo. Na jednej strane má pravdu. Za hudbou stoja čísla a takisto sa dá vysvetliť geometricky. Avšak pre nás zaujíma hudba miesto najmä v emóciách, ale takisto aj v myslení. Hudba sa jednoducho musí počúvať. Je to jedinečná skúsenosť. Nedá sa úplne vyjadriť, čo všetko môže pre nás znamenať. Hudba sa dá vyjadriť ako to, čo je nám hlavne počuteľné. Hudba sa vytvára na základe rozsahu ľudského hlasu, nepočujeme hudbu veľmi odlišnú a hlavne už vôbec nie tú škálu zvukov, ktorú nepočujeme. To je náš rámeček, vydelený z pozadia hlukov a šumov, ktoré sú pre naše ucho neprirodzené. V tomto priestore a rozmedzí sa už dá hovoriť o hudbe.

Hľadanie významu

Hudba pravdepodobne nemá adaptívnu funkciu, je skôr evolučným vedľajším produktom, ale napriek tomu patrí medzi najcennejšie ľudské aktivity.²⁴ Hudba teda pre prežitie nie je nijako zvlášť dôležitá, ale napriek tomu sa zdá, že s hudbou je náš svet bohatší, ako keby vyplňala medzery bežného každodenného života. Z pozície hudobníka

²¹ Tamže, s. 105

²² Tu je zaujímavé, že robíme analógie medzi emóciami a zloženiami tónov, deje sa to často. Vkladáme do hudby niečo z prirodzeného jazyka. Existuje v skutočnosti smutný akord?

²³ GRAHAM, G.: *Filozofie umění*, s. 107

²⁴ PINKER, S.: Toward a consilient study of literature, in: *Philosophy and literature*, 31/2007, s. 170

preto vnímam hudbu ako niečo jedinečné a autentické a bez váhania usudzujem, že hudba lieči a prehovára k nám veľmi špecificky. Nielenže dokáže meniť nálady, urovnávať emócie, ale máme tendenciu veriť, že niečo konkrétne zobrazuje. Ako hudobník sa snažím presvedčiť, vkladať zámer do textov a do celkovej performance, no poslanstvo a emócie, ktoré vysielam, často končia niekde medzi, rozpadajú sa v ničote. Stáva sa, že niekedy sa vytvorí akýsi celok, ktorý celkom vystihuje zámery, ako keby sa navzájom dopĺňali recipienti a muzikanti, vzniká tak celok, ktorý môže priniesť zjednotenie, krásu, pôžitok, radosť, opojenie, skrátka zážitky rôzneho druhu. Nazdávam sa, že jedným z cieľov hudobníka je práve preniesť svoje emócie, energiu a poslanstvo do pléna, tak aby ich celkom prirodzene pochopila aj audiencia a tvorila tak ideálny celok. Toto je prístup, ktorý prináša zážitok pre obidve strany, ktoré sa vzájomne dopĺňajú. Avšak táto predstava vyznieva dosť ideálne.

Na druhej strane z pohľadu filozofa, to úplne jednoznačné nie je. Totiž produkovanie zámeru a určitého významu v hudbe nie je rovnaké ako v jazyku, ako sme sa už mohli dočítať. Keď sa nato teda pozrieme kriticky, nemôže nám byť nikdy jasné, aký význam má poslanstvo, aký význam má časť v skladbe, v texte, a pod. Má vôbec hudba význam? K čomu vedie nekonečné množstvo interpretácií a hľadání významu, či významov? *„Hudba napriek tomu, že najtesnejšie súvisí s emóciami, je vcelku abstraktná – nemá žiadnu formálnu moc čokoľvek reprezentovať. Môžeme ísť na divadelnú hru, kde sa dozvieme o žiarlivosti, zrade, pomste, láske, ale hudba, inštrumentálna hudba, nám o tomto nič vypovedať nedokáže. Hudba môže byť brilantne, pantičkársky, kvazimatematicky dokonalá a môže byť srdcervúco nežná, hlboko dojemná a krásna...Ale nemusí mať vôbec žiadny význam. Človek si trebárs vybaví skladbu, oživí ju fantáziou(alebo dokonca halucináciou) jednoducho preto, že ju má rád – a to je dostatočný dôvod.“*²⁵ Hudba ako sa zdá, nemá žiadnu reprezentačnú silu, nevzťahuje sa nijako k svetu a zúfalé hľadanie významu nikam nevedie. Na niečo podobné upozorňuje Wolfgang Iser. Vo svojej knihe opisuje ako sa v dvadsiatom storočí opúšťa od úlohy hľadania skutočného významu v literárnych dielach. Autorove poslanstvo literárneho textu(v našom prípade hudby), sa stáva nepodstatným: *„Autorský zámer bol takto nahradený dopadom, ktorý má literárny text na svojho potenciálneho recipienta. Poslanstvo, už nie je nutné zisťovať, zase vzbudilo záujem o spracovanie textu, tj. o to, čo sa s textom deje pri akte čítania. A konečne sa začal skúmať triadický vzťah medzi autorom, textom a čitateľom.“*²⁶ Teda pozornosť sa presunula na proces recipovania textu. V našom prípade ide o čosi podobné. Ako sme sa vyjadrili na

²⁵ SACKS, O.: *Musicophilia – Príběhy o vlivu hudby na lidský mozek*, s. 48

²⁶ ISER, W.: *Jak se dělá teorie*, s. 76

začiatku, je nutné sa zapojiť do hry, je vhodné naučiť sa jej pravidlá, zdieľať informácie, navzájom sa dopĺňať, viesť dialógy a tým sa dostávame k tomu, že budeme skúmať jednotlivca ako narába s hudbou pri procese počúvania v interakcii medzi ďalšími jednotlivcami. V tomto bode sa dostávame k základnej doméne v ktorej sa pohybujeme. A tou je intersubjektivita. Pomocou jazyka a intersubjektívnej komunikácie sa dá zmysluplne hovoriť o hudbe. To tvorí podmienku dialógu. No ešte predtým než otvoríme túto tému bude vhodné predostrieť ako vnímame jazyk a význam. Týmto predostrením očakávame definitívne rozhodnutie o tom, či je hudobná komunikácia vôbec možná, či môže niečo skutočné reprezentovať.

Jazyk vnímame predovšetkým ako nástroj pre komunikáciu. Slúži prednostne na komunikáciu, šírenie informácií v rámci spoločnosti medzi jednotlivcami. Jeho povaha je intersubjektívna. Rovnako význam má povahu intersubjektívnu. „*Intersubjektivitou významu sa rozumie skutočnosť, že významy môžeme zdieľať, že významy sú „verejné“.*“²⁷ Významy nám pomáhajú v komunikácii a keďže nemajú len mentálnu povahu sú zdieľané medzi ľuďmi v prirodzenom jazyku. Prirodzený jazyk je flexibilný, otvorený novým udalostiam, je doslova priestorom na hranie hier. Čo sa týka komunikácie, tá je podľa Paula Gricea taká, že: „*jej účastníci predpokladajú platnosť určitých pravidiel – pravidiel toho druhu, ako že sa majú hovoriť veci, ktoré sú v danom kontexte podstatné, nemá sa nič podstatného zabúdať ap.*“²⁸ Užívanie jazyka je preto jednak slobodné, ale je nutné chápať pravidlá, lebo často súvisí s nejakým kontextom. Bolo by veľmi zvláštne keby sme sa silou mocou nechceli dorozumieť. Pravidlá užívania a pochopenia sú celkom prirodzené, niekedy si je nutné viac uvedomovať súvislosti, často sa vyjadrujeme implicitne a naopak často vágne. Môžeme si to vysvetliť na príklade: Osoba X sa pýta: Môžem ísť von na ulicu?, osoba Y odpovedá: Je vyhlásené stanné právo! V tomto príklade je zobrazené to, akú úlohu hrá kontext a pravidlá. Nepriamo sa tu hovorí o nevhodnosti ísť na ulicu. A tak si osoba X vyvodí záver od osoby Y, že von sa nesmie lebo je vyhlásené stanné právo. Takáto komunikácia v hudbe nefunguje. Tóny, akordy, melódie, harmónie, a pod. sa dajú zobraziť v rôznych podobách zapísané v symbolickom jazyku, ale nikdy nehovoria o stave sveta, nikdy nič nereprezentujú. Hľadanie významu v umení a obzvlášť v hudbe je celkom zbytočný proces. O hudbe sa môžeme rozprávať až v jazyku, ale nikdy to nebude hudba, čo bude prehovárať. Prostredníctvom hudby, ktorá je veľmi abstraktná sa nedozvieme nič. Skôr reagujeme na jej podnety skrz emócie, ale v žiadnom prípade tu nejde o jazyk. Môžeme argumentovať aj tým, že jazyk sám je vágny, tak prečo nebrať hudbu ako jazyk.

²⁷ FILIP, M.: Ke sporu atomizmus versus holizmus v (psycho)sémantice. In: *Struny mysli*, Montanex 2009, s. 283

²⁸ SVOBODA, V., PEREGRIN, J.: *Od jazyka k logice*, Academia 2009, s. 280

Obávam sa, že ani to nijak nepomôže, totiž vágnosť v prirodzenom jazyku nijak extrémne nestážiže komunikáciu. Môžeme si vziať príklad termínu *velký*: „*Teoretických situácií, v ktorých je možné uvažovať o použití termínu, ako je veľký, je nespočetne, a bolo by nezmyselné pravidlá jeho použitia fixovať na všetky tieto situácie. Spravidla stačí, keď ich fixujeme pre tie typy situácií, ktoré sú v našom svete bežné – v prípade potreby ich predsa vždy môžeme doplniť.*“²⁹ Vágnosť a otvorenosť je skôr možnosťou modifikovať a opravovať významy výrazov.

Zhrnutie

Dostali sme sa teda k jednému presvedčeniu(viery?), že ako hudobník predpokladám posolstvo a význam v hudbe. Snažíme sa skrz hudbu komunikovať. Avšak filozoficky sme tu načrtli, že miesto hľadania významu je vhodnejšie presunúť pozornosť na vnímanie diela, na samotného autora a celkovo na spoločnosť, ktorá má o hudbu záujem. Zistili sme, že sledovanie dopadu(efektu) na jednotlivcov, nám môže umožniť rozprávať sa zmysluplne o hudbe(po hudbe, pri hudbe). Dôležité je určite aj pozorovanie mozgu pri počúvaní hudby. No našim cieľom bolo preukázať, že hudba nijako nedisponuje komunikačnou schopnosťou v zmysle jazyka. Je to skôr zdanie, náš intuitívny pohľad na vec. To, že dokáže vyvolávať predstavy a myšlienky, asociácie a naopak, že niektoré veci a záležitosti vo svete nám môžu spustiť „jukebox“ v hlave, že niektoré zvuky sú spúšťače epileptického záchvatu, že máme hudobných „červov“, neznamená, že hudba je jazyk. Je to skôr záležitosťou mozgu a vnímania. Hudba ak slúži ako prostriedok komunikácie, tak len v tom zmysle, že ju počujeme a následne hodnotíme, môžeme ju interpretovať a viesť o nej dialógy. Hudba avšak nie je jazykom. Hudba denotuje seba samú, skrz znaky ukazuje jednotlivé tóny, rytmus, melódie, harmónie apod. „*Slová riešia nejasnosti v „zmysle“ hudby, ale pokiaľ by boli nejasné slová, hudba to nevyrieši. Skrátka hudba slová vždy nasleduje a nikdy ich nevedie – chýba jej schopnosť prepožičiavať im svoj vlastný zmysel.*“³⁰

Literatúra

- [1] BEATTIE, J.: *Essays: on poetry and music as they affect mind*, LONDON: Kessinger Publishing 2009 (1779)
- [2] BELIČOVÁ, R.: *Recepčná hudobná estetika – teória*, Nitra: UKF 2003
- [3] BRANCACCI, A.: *Democritus' Mousika*. In: BRANNACI, A., MOREL, P-M.,: *Democritus: Science, The arts, and the care of the soul*, Leiden – Boston: BRILL, 2007

²⁹ Tamže, s. 281

³⁰ GRAHAM, G.: *Filozofie umění*, s. 108

- [4] FILIP, M.: Ke sporu atomizmus versus holizmus v (psycho)sémantice. In: *Struny mysli*, Praha: Montanex 2009
- [5] GRAHAM, G.: *Filozofie umění*. Brno: Barrister&Principal 2000
- [6] HARRIS, J.: *Three treatises concerning art*, LONDON: 1774
- [7] ISER, W.: *Jak se dělá teorie*. Praha: Karolinum 2009
- [8] MATEJOVÁ, M.: *Dejiny huobnej estetiky od Antického staroveku po Klasicizmus*, Ružomberok: FEDU - KU 2006
- [9] PINKER, S.: Toward a consilient study of literature, In: *Philosophy and literature*, 31/2007
- [10] SACKS, O.: *Musicophilia – Příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*, Praha: Dybbuk 2009
- [11] SVOBODA, V., PEREGRIN, J.: *Od jazyka k logice*, Praha: Academia 2009
- [12] TATARKIEWICZ, W.: *Dejiny estetiky I*. Bratislava: Tatran 1985
- [13] ZOLTAI, D.: *Dejiny hudobnej estetiky. Étos a afekt*. Bratislava: Opus 1983

Summary

Communication in music

Is communication in music possible? Has music power to raise real feelings and imaginations? Is there any reference to some concrete situation or fact in world? Is searching for a meaning in music justified? Are there any meanings in music at all? Can we be satisfied with concept of music based just on emotional foundation?

Key words: music, meaning, language, representation, communication, intersubjectivity

Martina Turóciová

Spoločenská zodpovednosť firiem v globalizovanom svete

Hospodárska etika ako súčasť aplikovanej etiky sa zaoberá hlavne vzťahom medzi ekonomickým uvažovaním a etickým hodnotením. V rámci hospodárskej etiky pozorujeme výrazný vplyv zo strany etiky na podnikanie a to v súvislosti s koncepciou spoločenskej zodpovednosti firiem. Firmy si uvedomujú opodstatnenosť a dôležitosť etického a hlavne „ľudského“ prístupu k zákazníkom a stakeholderom vôbec. V dnešnom svete, pre ktorý je charakteristický výraz globalizácia je implementácia spoločensky zodpovedného podnikania naozaj opodstatnená. Vo väčšine krajín prevládajú medzinárodné firmy, ktoré so sebou prinášajú ako etický kódex tak aj myšlienku zodpovednosti voči zamestnancom, investorom, prostrediu atď. Na základe takýchto nadnárodných spoločností si aj lokálne a národné firmy uvedomujú potrebu prispôbenia sa dobe a aj takýmto spôsobom sa priblížiť ku konkurencii. Podniky si uvedomujú aké je dôležité byť akceptovaný stakeholdermi a pôsobiť pozitívne na okolitú komunitu ako aj na prostredie. Keďže je dnes možnosť výberu, výberu rôznej značky toho istého tovaru si podniky dávajú záležať na tom, aby daná firma mala „dobré meno“, čo v konečnom dôsledu môže prispieť k zvýšeniu predaja, k spokojným zákazníkom, udržaniu si stálych konzumentov.

Vo svete je zaužívané slovné spojenie na označenie spoločenskej zodpovednosti podnikania - Corporate Social Responsibility, zatiaľ čo na Slovensku sa používa niekoľko prekladov, spoločenská/sociálna zodpovednosť firiem, spoločenská zodpovednosť podnikov alebo podnikania. Preklad tohto konceptu nie je zďaleka taký jednoznačný, ako sa môže zdať. Je to kvôli tomu, že preklad slova corporate má v slovenskom jazyku niekoľko kolokácií. Keďže literatúra, ktorú používam pri písaní tejto práce je zväčša písaná v angličtine, prikláňam sa k používaniu slovného spojenia Corporate Social Responsibility a skratke CSR. Vychádzam z toho, že tento pojem v anglickom jazyku „zastrešuje“ významovo všetky slovenské preklady.

V príspevku vymedzujem koncepciu spoločenskej zodpovednosti firiem, pričom poukazujem na nejednotnosť definícií a ich rozdielnosť od autora k autorovi. Ďalej v texte sa

venujem podnikaniu ako takému vo vzťahu k človeku, k etike. Je nevyhnutné uvedomiť si, že úlohou človeka na tejto zemi nie je slúžiť peniazom a stať sa ich otrokom. Práve naopak, je potrebné uvedomiť si význam a funkciu peňazí a neprechádzať za pomyselnú hranicu, kedy peniaze sa stávajú vyššou hodnotou ako život človeka. S podnikaním a spoločenskou zodpovednosťou firiem je spojená taktiež aj koncepcia trvale udržateľného rozvoja, ktorej cieľom je zanechať vhodné podmienky na život aj pre iné generácie a z tohto dôvodu aj potreba využívania alternatívnych zdrojov energie. Je potrebné si uvedomiť, že aj keď sa dá za peniaze kúpiť takmer všetko, existujú hranice, ktoré je potrebné rešpektovať aj kvôli tomu, aby život na zemi bol možný ešte dlho po nás. Heslom podnikania nemá byť sebeckosť a egoizmus, ale naopak zodpovednosť a rešpektovanie potrieb ako iných ľudí a spoločnosti tak aj prírody.

CSR a jej vymedzenie

CSR alebo spoločenská zodpovednosť podnikania je pojem, ktorý je relatívne nový a nemá jednotnú definíciu, ktorá by bola univerzálne používaná. Keďže je to nová koncepcia, podlieha určitej dynamike vývoja ako na teoretickej, tak aj na praktickej úrovni. Existuje niekoľko definícií, ktoré sa snažia vysvetliť, čo je podstatou koncepcie CSR. V rámci koncepcie CSR sa stretávame s definíciami, ktoré rozlišujeme podľa toho, z ktorej pozície na ňu autor nazerá. Hancock uvádza vo svojej práci tri základné pohľady na CSR, ktorými sú „skeptické, utopistické a realistické stanovisko“ (Hancock, 2004, s. 7).

Skeptické hľadisko

Z tohto uhla pohľadu vnímame koncepciu CSR veľmi kriticky. Milton Friedman najlepšie definuje tento prístup. Friedman sa domnieva, že koncepcia CSR obmedzuje základy slobodnej spoločnosti, kde základom podnikania je snaha o čo najväčší zisk pre akcionárov (Friedman, 1982, s. 133-134). Pri takomto stanovisku sa koncepcia CSR stáva nepriateľskou pre slobodu a demokraciu. Podľa Friedmana akceptácia koncepcie CSR je len určitou formou obmedzovania slobody a práv firiem. Hlavným motívom každej firmy by potom mal byť čo najväčší profit pre svojich akcionárov. Pretože len to je podľa neho v rámci podnikania to najpodstatnejšie. Nesúhlasím s takýmto stanoviskom, pretože sa domnievam, že aj v oblasti podnikania má morálka a zodpovedné konanie svoje opodstatnenie. Keďže firma existuje v rámci nejakej komunity a ovplyvňuje životy ľudí, mala by si uvedomovať svoje povinnosti, ktoré z toho vyplývajú.

Utopistické hľadisko

Z tohto pohľadu je koncepcia CSR reflektovaná ako „myšlienka, že podniky majú povinnosť voči každému, koho sa dotýka ich aktivita, ich stakeholderov skôr ako akci-

onárov a hlavne tých, ktorí ľahko podliehajú využívaniu zo strany podniku“ (Hancock, 2004, s. 8). Mnoho ľudí, ktorí zastávajú tento pohľad, sa domnieva, že o firmách, ktoré vyrábajú zbrane alebo cigarety, nie je možné uvažovať ako o zodpovedných, a to kvôli ich škodlivému vplyvu. Avšak podľa môjho názoru aj pri takýchto firmách je možné uvažovať o zodpovednom podnikaní, ktoré je založené na ich prístupe k podnikaniu. Pre toto stanovisko je typické, že koncepcia CSR sa vzťahuje hlavne na osoby alebo skupiny osôb, ktoré sú najviac ovplyvňované aktivitami firmy. V tomto prípade sa ohľad najviac berie na stakeholderov, pretože na túto skupinu je najväčší dopad zo strany podniku.

Realistické hľadisko

Podľa tohto hľadiska CSR nie je len o tom, čo sa „finančné a odborné firmy rozhodnú investovať do komunit, aby im pomohli vyriešiť ich spoločenské problémy....je to o integrite, s ktorou sa firmy riadia, naplňajú svoje poslanie, žijú podľa svojich hodnôt, zaoberajú sa svojimi stakeholdermi, merajú svoj dopad a informujú o svojich aktivitách“ (Hancock, 2004, s. 8). Z tohto pohľadu má koncepcia CSR širší záber ako len firmu a jej stakeholderov, zaujíma sa aj o komunity, o opodstatnenosť hodnôt v rámci firmy. Podľa môjho názoru je práve toto hľadisko najideálnejšie pre aplikovanie CSR vo firme, hoci sa môže zdať, že mnoho firiem ho môže vnímať ako do určitej miery obmedzujúce, možno aj finančne náročnejšie. Avšak bez investície do CSR možno ťažko aplikovať túto koncepciu vo firme a požadovať nejaké pozitívne výsledky. Ak človek chce niečo získať, v mnohých prípadoch musí niečo pre to obetovať. V tomto prípade je to investícia, bez ktorej aplikovanie CSR v podniku nie je možné.

Existuje niekoľko definícií, ktoré sa snažia vystihnúť význam koncepcie CSR, jednou z nich je aj definícia podľa International Finance Corporation, ktorá znie: „Spoločenská zodpovednosť podnikania je záväzok podnikov s cieľom prispievať k trvalo udržateľnému hospodárskemu rozvoju tým, že pracuje so zamestnancami, ich rodinami, miestnou komunitou a spoločnosťou ako celkom, s cieľom zlepšiť ich životy spôsobmi, ktoré sú dobré pre podnikanie a pre rozvoj“ (IFC, 2010, ¶2).

Hopkins vytvoril vlastnú definíciu pre spoločenskú zodpovednosť podnikania, ktorá znie takto: „CSR sa zaoberá zaobchádzaním so stakeholdermi firemne etickým alebo zodpovedným spôsobom. Etickým alebo zodpovedným spôsobom znamená zaobchádzať s nimi takým spôsobom, ktorý je akceptovateľný civilizovanými spoločnosťami. Spoločenská zodpovednosť zahŕňa ekonomickú a environmentálnu zodpovednosť. Stakeholderi existujú vo vnútri firmy, ale aj mimo nej. Širší cieľ spoločenskej zodpovednosti je vytvárať stále vyššiu a vyššiu životnú úroveň, zatiaľ čo sa zachováva výnosnosť podniku pre ľudí v rámci firmy, ale tiež aj mimo nej“ (Hopkins, 2006, s. 15-16).

Stotožňujem sa s touto definíciou CSR podľa Hopkinsa, pretože pomenúva oblasti, ktorým sa venuje CSR, čo je cieľom tejto koncepcie, aký je jej vzťah k stakeholderom a koho sa v podstate týka. Táto definícia jasne vysvetľuje, že aj popri koncepcii CSR sa nezanebdáva výnosnosť podniku, ktorá je stále jedným z najdôležitejších cieľov podnikania.

Avšak ani táto definícia nepokrýva všetky problémy tohto konceptu. Nedostatok vidím v tom, že definícia nevysvetľuje, kto je v podstate stakeholderom. Taktiež je diskutabilné, čo myslí autor pod pojmom civilizované spoločnosti. Keďže neexistuje jediné meradlo, ktoré by určovalo, ktorá spoločnosť je civilizovaná a ktorá nie, je zložitá určiť etický spôsob, ktorý je akceptovateľný civilizovanou spoločnosťou. Ďalšiu nejednoznačnosť pozorujem v časti, kde autor hovorí o etickom alebo zodpovednom spôsobe. Podľa môjho názoru nie je možné etiku stotožňovať, alebo dávať do jednej roviny so zodpovednosťou, pretože zodpovednosť je súčasťou etiky, ale etika sama osebe zahŕňa oveľa viac hodnôt, pravidiel, princípov a noriem, ako len zodpovednosť.

Definícia spoločenskej zodpovednosti podnikania z dielne Svetovej obchodnej rady pre trvalo udržateľný rozvoj (World Business Council for Sustainable Development) znie takto: „neustála povinnosť obchod

u správať sa eticky a prispievať k ekonomickému rozvoju, zatiaľ čo sa zlepšuje životná úroveň zamestnancov a ich rodín, tak ako aj lokálnej komunity a spoločnosti“ (WBCFSD, 2000, s. 4). Táto definícia v sebe zahŕňa dobrovoľníctvo, dimenziu stakeholderov, spoločenskú a aj ekonomickú. Neuvádza nič o zaobchádzaní so životným prostredím, ktoré je tiež súčasťou spoločensky zodpovedného podnikania.

Európska únia vo svojej Bielej knihe definuje spoločenskú zodpovednosť podnikania ako dobrovoľnú, keďže „je to koncept, pomocou ktorého podniky integrujú spoločenské a environmentálne záujmy do ich podnikateľských projektov a do ich interakcie so stakeholdermi na princípe dobrovoľnosti“ (European Committee, 2010, ¶3).

Pod pojmom spoločenská zodpovednosť podnikania rozumiem koncepciu, ktorá je zameraná na zodpovedné správanie sa firiem k všetkým, ktorých sa jej pôsobenie dotýka, či už priamo alebo nepriamo. Táto koncepcia môže byť realizovaná na troch úrovniach, a to na ekonomickej, spoločenskej a environmentálnej. Firma by sa mala vo svojom zodpovednom podnikaní venovať každej z úrovne. CSR nezanedbáva primárny cieľ podnikania, ktorým je zisk. Avšak pri usilovaní o zisk by sa mala firma správať zodpovedne ku všetkým stakeholderom, čiže zainteresovaným stranám.

Každá z týchto definícií vystihuje určitým spôsobom koncept CSR, hoci nie každá rovnako. V každej z nich je obsiahnuté dobrovoľníctvo, keďže je to len na rozhodnutí tej ktorej firmy, či CSR bude aplikovať alebo nie. Nie je možné povedať, že niektorá z koncepcií je nesprávna, to nie. Skôr ide o to, do akej miery sa snaží zachytiť úplný význam koncepcie CSR. V rôznych definíciách sa objavujú spoločné myšlienky, ktoré

tvoria základné princípy CSR. Je možné sem zaradiť dobrovoľnosť, snahu aplikovať CSR, hoci to nie je legislatívne dané, trvalo udržateľný rozvoj, spoluprácu so stakeholdermi, zlepšovanie kvality života a tiež aj zahrnutie sociálnych a environmentálnych hodnôt v podnikaní. V rámci CSR je dôležité uvedomiť si, ako vnímame zodpovednosť firmy, či je to len zodpovednosť voči akcionárom s cieľom maximalizovania ich ziskov, alebo je to zodpovednosť voči viacerým zainteresovaným skupinám.

Podnikanie

Ďalším dôležitým faktorom je aj to, ako vnímame samotné podnikanie. Častokrát počujeme, ako ľudia namiesto slova podnikanie používajú výrazy ako džungľa, boj o prežitie a pod.. Je prirodzené, že v podnikaní sa stretávame so situáciami, keď nám všetko vychádza a naša firma profituje, ale existujú aj také, kedy sa ocitáme v ťažkej pozícii, kedy nám hrozí bankrot. Všetky tieto momenty sú súčasťou podnikania, kedy sa testuje naša schopnosť vyrovnávať sa s nimi a vydržať. Podľa Solomona nás takýto neúspech môže spraviť lepšími a tiež môže zlepšiť naše šance na budúce úspechy (Solomon, 1999, s. 4). Mohli by sme teda konštatovať, že nakoniec aj negatívne skúsenosti nás určitým spôsobom posilňujú a posúvajú vpred. Solomon považuje za najčastejšiu dehumanizáciu podnikania taký prípad, kedy je profit postavený pred ľuďmi (Solomon, 1999, s. 5). V takomto prípade potom možno konštatovať zlyhanie ľudskej osoby ako takej nad mocou peňazí. Nikdy by sme sa nemali dostať do „štádia“, v ktorom by sme peniaze a zisk povýšili nad človeka.

Existuje mnoho spôsobov a možností ako uvažovať o podnikaní. Môžeme o tom uvažovať ako o súťaži o zisk alebo ako o kooperatívnom podniku, ktorého cieľom je prosperita komunity. Podnikanie je podľa Solomona plné filozofie, pričom nemusí to byť vždy dobrá filozofia a môžeme ho definovať jeho etikou, podnikateľmi, ich mravnosťou (Solomon, 1999, s. 11). Avšak častokrát sa stretávame s tým, že mravnosť nie je taká, aká by mala byť. Vo viacerých prípadoch pozorujeme absenciu morálky a následne aj zodpovednosti, ktorá sa v takomto prípade stáva menejcenná a nepodstatná a do popredia je postavený zisk, možno aj za akúkoľvek cenu. Profesia podnikateľa je dôležitou profesiou v dnešnom svete a mala by byť vykonávaná s čo najväčšou zodpovednosťou. Aj podnikateľ by si mal uvedomovať svoje povinnosti ku komunite, k ostatným ľuďom. Mal by si byť vedomý, že jeho konanie môže mať ďalekosiahlejšie dôsledky, ako sa možno domnieva.

Podstatou podnikania je potreba vedieť a zaoberať sa záujmami iných ľudí a snažiť sa určitým spôsobom ich uspokojiť. Základom sú aj zručnosti dohadovania sa a kompromisu. Ďalšou podstatnou črtou podnikania je pochopenie nevyhnutnosti dôvery, opodstatnenosť dobrej reputácie a dobrého mena v rámci komunity, spoločnosti.

Obchod nie je len o obchodovaní, ale je to aj o ľuďoch, ktorí sú ním ovplyvňovaní a určitým spôsobom zainteresovaní. Týka sa to komunity, v ktorej funguje a v neposlednom rade sa to týka aj celej spoločnosti, na ktorú majú rozhodnutia vykonané v rámci obchodovania dopad. Podľa Solomona je podnikanie záležitosťou rozvíjania cností, zdvorilosti a integrity (Solomon, 1999, s. 37). Je zaujímavé pozorovať to, ako Solomon zahŕňa vo svojej definícii podnikania aj cnosť a mravnosť, ktoré sú podľa všetkého nie zanedbateľné odtiene podnikania. Avšak tieto cnosti sa v rámci dlhšieho pôsobenia vo firme následne rozvíjajú, určitým spôsobom kultivujú. Medzi tieto cnosti Solomon zahŕňa nielen samozrejmu podnikateľskú cnosť pre hospodárnosť, tvrdohlavosť a šikovnosť, ale tiež aj občianske cnosti, starostlivosť (o zákazníkov, zamestnancov apod.), cnosti kooperácie a dôvery (medzi konkurentmi, ako aj nepriateľmi), cnosti spravodlivosti a vernosti (Solomon, 1999, s. 37).

Predpokladám, že Solomon vychádza z faktu, že základnou platformou každého podniku je ľudská bytosť, ktorá je obsiahnutá v každom druhu podnikania a bez ktorej by podnik nemohol vzniknúť. Podnik potrebuje pre svoju existenciu človeka. Nie je to niečo, čo vzniká samo zo seba a pozostáva len zo seba. Náš zmysel pre etiku sa vyvíjal v malých skupinách, ako je rodina, ktorá je a bola prvotným prostredím nášho kontaktu s etikou. Podľa Solomona multinárodné podniky v hodnote biliónov dolárov s miliónmi stakeholderov a stovkami tisícok zamestnancov preťažujú naše myslenie. Smutným dôsledkom toho je, že sme si vyvinuli neosobný obraz o podniku spolu s myšlienkou zákona, že podnik je „právnou fikciou“ (legal fiction), ktorá je navrhnutá pre jediný účel, limitovanie zodpovednosti a produkciu zisku (Solomon, 1999, s. 37). Práve takýmto právnym prístupom sa dostávame k tomu, že firmu vnímame ako niečo, čo je neosobné. Nazeraním na podnik z takéhoto uhla pohľadu by sme mohli konštatovať, že firma nemá žiadnu zodpovednosť, keďže je to len „vec“ a tá predsa nemôže byť morálne zodpovedná za nejaké dôsledky. Vychádzame totiž z teórie, podľa ktorej o morálnej zodpovednosti môžeme hovoriť len pri mravnom subjekte, čím vec jednoznačne nie je.

Podnikanie má veľký vplyv na krajinu a prostredie, v ktorej firma pôsobí. Preto je súčasťou spoločenskej zodpovednosti podnikania aj koncepcia trvale udržateľného rozvoja, ktorej úlohou je upozorniť na potrebu starostlivosti o životné prostredie a zem vôbec. Okrem environmentálnej udržateľnosti je možné hovoriť aj o ekonomickej a spoločenskej.

Koncepcia trvale udržateľného rozvoja

To, ako a prečo by mali firmy akceptovať koncept CSR je spojené tiež aj s koncepciou trvale udržateľného rozvoja (Sustainable Development), ktorá je tiež známa aj ako princíp kontextuálnej relativity (Lačný, 2008, s. 100). Táto teória je založená na myšlienke pro-

dukcie výrobkov, služieb, bez toho, aby existencia budúcich generácií bola nejakým spôsobom ohrozená. Podľa Lačného táto koncepcia zdôrazňuje potrebu riešenia konfliktov medzi jednotlivými konkurujúcimi si rozvojovými cieľmi a taktiež zahŕňa „zosúladenie snáh o ekonomickú prosperitu, kvalitu životného prostredia a sociálnu spravodlivosť (Lačný, 2008, s. 101). V rámci tejto koncepcie sa prelínajú hospodárska, sociálna a ekologická dimenzia. To ako sa podniky správajú k životnému prostrediu a k spoločnosti, potom má určitý vplyv na podniky späť. Podniky a firmy by nemali ignorovať túto koncepciu, a to hlavne z toho dôvodu, že ich vplyv na životné prostredie a spoločnosť je naozaj veľký. Práve kvôli tomu je od podnikov požadované správať sa na základe tejto koncepcie, čo v neposlednom rade prispieva aj k samotnému menu firmy. Na Slovensku pozorujeme prijatie tejto koncepcie podnikmi¹ a to hlavne v súvislosti s problematikou životného prostredia.

Podľa Remišovej trvale udržateľný rozvoj predstavuje nový model rozvoja, ktorý bol prijatý Svetovou konferenciou OSN pre životné prostredie a rozvoj a v roku 1992 aj Svetovou bankou (Remišová, 2004, s. 62). Cieľom tejto koncepcie je snaha o zachovania životného prostredia v takom stave, aký je prijateľný pre život ďalších generácií. Keď hovoríme o tejto koncepcii, tak máme na mysli hlavne ochranu životného prostredia zo strany podnikov. Myšlienka Svetovej komisie pre životné prostredie a rozvoj (WCED) vznikla na Svetovom summite v Rio de Janeiro, pričom dostala pomenovanie Brundtlandova komisia, ktorá v správe s názvom Naša spoločná budúcnosť poukázala na nevyhnutnosť integrácie životného prostredia a rozvoja (Remišová, 2004, s. 62). V rámci tejto správy sa prvýkrát objavuje pojem Sustainable Development, čiže trvale udržateľný rozvoj. Tento projekt, ako aj ďalšie podobné projekty, sú založené na uvedomení si našej zodpovednosti voči ostatným generáciám a náležité správanie sa k životnému prostrediu aj v rámci podnikov tak, aby životné prostredie nebolo ohrozené a aby sa jeho stav nezhoršoval.

Je zrejmé, že nie je možné porovnávať životné prostredie v dnešnom svete a to, aké bolo pred možno dvesto rokmi. Pretože vtedy vplyv človeka na životné prostredie nebol až taký zničujúci, ako je to dnes. A práve preto je snahou aj takýchto projektov zabezpečiť minimálne rovnakú životnú úroveň v rámci životného prostredia aj pre ostatné generácie. Je zrejmé, že zatiaľ nie je v ľudských silách zapríčiniť zlepšenie životného prostredia nejakým spôsobom a preto je tu snaha minimálne o udržanie takého stavu životného prostredia aké je dnes. Avšak je dôležité uvedomiť si potrebu zmeny v prístupu človeka

¹ Firmy ako napríklad: KRONOSPAN SK, s.r.o.; ANASOFT APR, s.r.o.; SCA Hygiene Products Slovakia, s.r.o.; Whirlpool Slovakia spol., s.r.o.; Embraco Slovakia a iné.

k životnému prostrediu. Ľudia by si uvedomovať dôsledky aké ich konanie môže priniesť. Práve tento pojem zodpovednosti je kľúčovým v rámci uspokojovania potrieb človeka.

Pojem udržateľnosť sa vo väčšine prípadov spája so životným prostredím, avšak udržateľnosť môže zahŕňať viac ako len to. Podľa Crana a Mattena by mal byť koncept udržateľnosti rozšírený tak, aby zahŕňal ekonomické, spoločenské záujmy a záujmy environmentálne.

Udržateľnosť sa najčastejšie používa v slovnom spojení trvalo udržateľný rozvoj, ktorý je definovaný takto: „Trvale udržateľný rozvoj je rozvoj, ktorý uspokojuje potreby súčasnosti bez toho, aby bola ohrozená schopnosť budúcich generácií uspokojiť ich vlastné potreby“ (United Nations, 1987, ¶2). Možno teda konštatovať, že podmienkou k dosiahnutiu týchto cieľov je hlavne udržanie celkového systému tak, aby jeho využívanie nemalo zlý vplyv na existenciu budúcich generácií. To sa však netýka len životného prostredia, ale súhlasím s Cranom a Mattenom v tom, že aj udržanie systému a ekonomických záujmov je veľmi dôležité. Pretože aj tieto oblasti nášho života majú veľký význam na životy ďalších generácií. Udržateľnosť taktiež „pokrýva aj úvahy o medzigeneračnej spravodlivosti (intergenerational equity), čo znamená rovnováhu medzi jednou generáciou a ďalšou“ (Crane – Matten, 2004, s. 22). Možno teda konštatovať, že terajšia generácia by sa mala snažiť o udržanie minimálne takého systému aký je vo svete dnes. Ľudia by si mali uvedomiť, že nie sú poslednou generáciou, ktorá žije na zemi, a práve preto by sa mali snažiť o uchovanie čo najlepšieho stavu zeme.

Zámerné ničenie ako spoločenského a ekonomického systému tak aj životného prostredia možno chápať ako egoistické správanie. Človek, ktorý takto koná si pravdepodobne neuvedomuje svoju morálnu zodpovednosť voči ostatným generáciám. Táto požiadavka zahrňuje do koncepcie udržateľného rozvoja aj udržanie ekonomického a spoločenského systému. Vznikla podľa Crane a Mattena ako odpoveď na to, že nie je možné adresovať udržateľnosť životného prostredia bez uvažovania o spoločenskej a ekonomickej stránke významných komunit a ich aktivít (Crane – Matten, 2004, s. 22). Je zrejmé, že tieto tri oblasti, ekonomická, spoločenská a environmentálna sa navzájom ovplyvňujú a interagujú.

- *Environmentálna udržateľnosť* – zahŕňa podávanie správ o životnom prostredí,eko–dizajn a efektivitu, environmentálne riadiace systémy a výkonnú povinnosť k environmentálnym problémom;
- *Ekonomická udržateľnosť* – zahŕňa kódex správania, protikorupčnú politiku, podnikové riadenie, krízové a rizikové riadenie, strategické plánovanie, manažment kvality a znalostí a riadenie dodávateľského reťazca;

- *Spoločenská udržateľnosť* – zahŕňa firemné občianstvo (corporate citizenship), filantropiu, pracovné praktiky, rozvoj ľudského kapitálu, spoločenské spravodajstvo, príťažlivosť a udržanie talentov, dialóg s investormi (Wheelen – Hunger, 2010, s. 124).

Udržateľnosť je neodmysliteľnou súčasťou koncepcie CSR, pretože jedným z cieľom CSR je aj snaha o udržanie súčasného stavu ako spoločenského, ekonomického, tak aj environmentálneho systému. Je to hlavne z toho dôvodu, že podnikanie a produkcia tovarov vo veľkej miere prispieva k poškodzovaniu životného prostredia, čím ohrozuje existenciu budúcich generácií. Práve preto je súčasťou koncepcie CSR snaha o udržanie súčasného systému a tiež snaha zlepšiť súčasný stav, ak je to možné. Firmy by sa mali snažiť podnikat' čo „najčistejšie“ a najetickejšie, ako sa dá, aby následne neboli konfrontované negatívnymi následkami, ktoré sú dôsledkami ich výroby.

„Udržateľnosť sa vzťahuje na dlhodobú údržbu systému podľa environmentálnych, ekonomických a sociálnych úvah“ (Crane – Matten, 2004, s. 23). Udržateľnosť sa stala súčasťou koncepcie CSR, s ktorou je úzko prepojená. Akceptácia CSR je spojená s dodržiavaním „pravidiel hry“ na dosiahnutie trvale udržateľného rozvoja a podmienok, ktoré sú vhodné pre život na zemi aj pre mnohé ďalšie generácie.

Zoznam bibliografických odkazov:

- [1] CRANE A. - MATTEN D. (2004): *Business ethics*. New York: Oxford University Press.
- [2] EUROPEAN COMMISSION (2010): Enterprise and Industry, Sustainable and responsible business. Corporate social Responsibility [online] [cit. 2010-03-30]. Dostupné na internete: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sustainable-business/corporate-social-responsibility/index_en.htm.
- [3] FRIEDMAN, M. - FRIEDMAN, D. R. (1982): *Capitalism and Freedom*. Chicago 60637: The University of Chicago Press.
- [4] HANCOCK, J. (2004): *Investing in Corporate Social Responsibility: A Guide to Best Practice, Business Planning and the UK's Leading Companies*. London, UK: Kogan Page, Limited.
- [5] HOPKINS, M. (2006): *Corporate Social Responsibility and International Development: Is Business the Solution?*. London, GBR: Earthscan Publications, Limited.
- [6] INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION (2010): *Definícia Spoločenskej zodpovednosti podnikania* [online]. The World Bank. Financial and Private Sector Development. [cit. 2010-03-20]. Dostupné na internete: <http://www.gcgf.org/ifcext/economics.nsf/Content/CSR-IntroPage>.
- [7] LAČNÝ, M. (2008): Etika v riadení podnikov. In: MURÁNSKA, J. a kol.: *Hospodárska etika*. Prešov.
- [8] REMIŠOVÁ, A. (2004): Etika a ekonomika. Bratislava: Ekonóm.

- [9] SOLOMON, R. C. (1999): *Better Way to Think about Business : How Personal Integrity Leads to Corporate Success*. Cary, NC, USA: Oxford University Press, Incorporated.
- [10] UNITED NATIONS, General Assembly (1987): *Report of the World Commission on Environment and Development* [online] [cit. 2010-03-19]. Dostupné na internete: [□http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm□](http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm).
- [11] WHEELLEN, L., T.. - HUNGER, J. D. (2010): *Strategic Management and Business Policy, Achieving Sustainability*. One Lake Street, Upper Saddle River, New Persey: International Edition, Pearson Education, Inc. Prentice Hall.

Summary

Corporate social responsibility in today's globalized world

This report deals with the concept of Corporate Social Responsibility. At the beginning there is a part dedicated to explanation of this concept and its different definitions that differ from author to author. First, it is essential to understand the real meaning of the concept and all the areas that it covers. Nowadays, when the world gets globalized many international companies are coming to our countries. Such companies have more or less a very good system of inner business politics in which the concept of CSR is undoubted constituent. Under the pressure that arises with the arrival of international companies, national or local companies start with implementing of CSR within their business policy as well. There are many reasons why companies decide for the CSR. The companies and their activities have impact on the surrounding world. The aim of the firm accepting CSR should be not to cause damage to the society and environment. There should be a sort of control upon the companies and their activities so they do not cause any harm to people, animals or environment. The companies have an impact on their stakeholders as well as the stakeholders have the ability to influence the existence of the firms, though not to such extent.

Corporate Social responsibility is a concept that focuses on the responsible behaviour of companies towards everybody who is being impacted by the company's activities. The concept can be realized on three levels and these are: economic, social and environmental. The firm applies all of the levels in its business. CSR does not neglect the primary aim of business that is to profit. However, during trying to profit, the company behaves responsibly towards stakeholders. Within the Corporate Social Responsibility we focus on ethics and moral responsibility, responsibilities and virtues in economic decision-making and acting.

It is crucial to determine what business means for us. There is a sort of invisible line that we should be aware of and should not cross. It is important not to overestimate the “value” of money and do not put it higher than the value of the person’s life. The role of the person is not to be in service of money but vice versa. The article deals with the concept of sustainable development in connection with business and CSR. The aim of this concept is to emphasize the importance of doing business in a way that is not harmful to people, animals and environment. Except the environmental sustainability there is also an economic and social sustainability that we can talk about with respect to the concept of CSR.

Key words: social responsibility, globalized world.

Martin Gluchman

Etika a Islam

Práca približuje pôsobenie islamu ako svetového náboženstva moslimov. Dôraz kladie na etické a morálne aspekty islamu. Poukazuje sa tu najmä na skutočnosť, že islam je jedným z najvýznamnejších svetových náboženstiev, ale pri podrobnejšom skúmaní zistíme, že je zároveň aj dosť kontroverzným prejavom viery moslimov. Práca rovnako prináša pohľad na vzťahy medzi moslimami navzájom a taktiež k odlišným kultúram a náboženstvám, najmä čo sa týka ich vzájomnej tolerancie, rovnocennosti a akceptovania tých druhých ako ľudských bytostí. Islam je najrýchlejšie rastúce svetové náboženstvo, čo sa nesporne prejavuje a odzrkadľuje nie len vo vzťahoch medzi moslimskými krajinami, ktoré si uvedomujú svoju rastúcu silu, ale zároveň aj vo vzťahu k ostatným krajinám sveta iného vierovyznania ako je to moslimské. Islam je náboženstvo založené na poddaní sa Bohu, ktorý je len jeden. Samotný názov, *al-islam* v arabčine znamená čistotu, pokoru, mier, podriadenie sa Božej vôli, ktorou ľudské bytosti získajú pokoj v živote na tomto svete a v budúcnosti. Posolstvo islamu zahrňa Boha, ktorý je v arabčine nazývaný Allah a venuje sa samo ľudskej najvážnejšej podstate. Zahrňa mužov a ženy, ako boli stvorení Bohom – nie ako padlé bytosti. Islam preto nepovažuje seba za bytie inovatívnym, ale za opätovné vyhlásenie všeobecnej pravdy všetkého zjavenia, ktoré je Božou jednotou.

Podľa slávnych tvrdení Proroka, islam pozostáva z piatich pilierov: prehlásenie viery (shahadah), čo znamená dosvedčiť, že nie je iné božstvo ako Allah a Mohamed je poslom Allaha; päť denných modlitieb (al-salat), ktoré moslimovia vykonávajú otočením tvárou k Mekke; pôst (al-sawm) od úsvitu do súmraku počas mesiaca Ramadán; absolvovanie púte do Mekky (al-hadž) aspoň raz za život, ak to dovoľujú finančné a fyzické podmienky; a platenie dva a pol percentnej dane (al-zakat), ktorá je použitá pre potreby spoločnosti. Od moslimov sa taktiež vyžaduje napomínať ostatných vykonávať dobré skutky, zdržať sa a nepodporovať zlo. Morálka teda leží v základoch islamského učenia a od všetkých mužov a žien sa očakáva, že budú konať morálne voči ostatným, a to po celý svoj život. Ako Prorok povedal, „Nikto z vás nie je veriaci, pokiaľ nemiluješ svojho brata tak, ako miluješ seba samého“ (Adam 2003, s. 4).

Pre vieru podľa islamu (al-iman) to znamená veriť v Boha, Jeho anjelov, Jeho knihy, Jeho poslov, Deň rozsudku a Božie vymedzenie ľudského osudu. Je dôležité porozumieť, že definícia islamu odkazuje na knihy a prorokov v množnom čísle, teda upozorňuje priamo na všeobecnosť zjavenia a rešpektu k ostatným náboženstvám zdôrazneného tak veľmi v Koráne. Nachádza sa tam taktiež dôležitý koncept cnosti, ktorý znamená vážiť si a uctievať Boha, keď ho človek uvidí, uvedomujúci si, že aj keď ho nevidíme, On nás vidí (pozoruje všetky naše konania a anjeli to všetko zaznamenávajú). Znamená to spomínať a nezabudnúť na Boha vždy a dosiahnuť najvyšší stupeň existencie moslima (Adam 2003, s. 5).

V čom spočíva význam islamu? Islam znamená pokoru vôli Božej a podriadenosť Jeho zákonu. Všetko a každý jav na svete, iný ako človek a džin (v orientálnych náboženstvách znamenajúci dobrého alebo zlého ducha rôznych podôb, ktorý môže posadnúť človeka), je úplne spravovaný Božimi zákonmi, ktoré sú oddané Bohu a poddajné Jeho zákonom (sú v stave islamu). Človek vlastní schopnosť inteligencie a možnosti výberu, teda je pozvaný podrobiť sa dobrej vôli Boha a počúvať Jeho zákon (stať sa moslimom). Podriadenie sa dobrej vôli Boha, spolu s poslušnosťou Jeho blahodarnému zákonu (stavanie sa moslimom), je najlepšou zárukou pokoja, mieru a harmónie.

Islam sa datuje od obdobia Adama a jeho posolstvo bolo postúpené človeku Božimi Prorokmi a Poslami ako Abrahám, Mojžiš, Ježiš a Mohamed. Slovo Allah v arabčine znamená Boh, alebo skôr Jeden a Jediný večný Boh, Stvoriteľ vesmíru, Najmilosrdnejší... Slovo Alah je používané taktiež arabsky hovoriacimi židmi a kresťanmi (Adam 2003, s.7). Muslimskí autori zvyčajne prízvukujú, že islam je jedinečný spomedzi svetových náboženstiev v jeho vyžadovaní si rovnosti medzi všetkými ľudskými bytosťami. Tento názor je zaručený aj Koránom aj sunnou. Rovnosť medzi ľudskými bytosťami je symbolicky vyjadrená v nariadení, že všetci pútnici do Mekky by mali nosiť rovnaké šatstvo (Collste 2002, s. 105).

Čo rozumieme pod pojmom proroctvo v islame? Islam ctí všetkých prorokov, vrátane Abraháma, ktorý je otcom Arabov, tak ako aj Židov, ale taktiež aj Mojžiša a Krista. Prorok a Posol Boží, Mohamed bol posledný z tejto dlhej línie prorokov a islam je posledným náboženstvom do Dňa rozsudku. Je to konečné vyjadrenie abrahámovskej tradície. Človek by teda mal na základe toho potom uvažovať o židovsko-kresťansko-islamskej tradícii, pretože vraj islam zdieľa s ostatnými abrahámovskými náboženstvami ich posvätnú históriu, základné etické učenia obsiahnuté v desiatich prikázaniach a predovšetkým, vieru v jedného Boha. A to obnovuje a opakuje pravdivé viery židov a kresťanov, ktorých písma sväté sú spomenuté ako božsky odhalené knihy v islamskej vlastnej knihe, v Koráne (Adam 2003, s. 1).

Proroctvo je Alahovo šťastie, požehnanie a láskavosť, ktoré môže on udeliť komu chce. Avšak keďže v dejinách bolo viacero poslov, dôležité sú tri črty proroka. Jednou z nich je, že prorok je najlepším v jeho spoločnosti, morálne aj intelektuálne. To je nevyhnutné, lebo prorokov život slúži ako vzor pre jeho nasledovníkov. Jeho osobnosť by mala zaujať ľudí, aby akceptovali jeho odkaz, radšej ako zahnať ich preč jeho nedokonalým charakterom. Po prijatí božskej správy je neomylný. Čo znamená, že by nespáchal žiadny hriech. Smel by však spraviť zopár malých chýb, ktoré sú zvyčajne opravené zjavením (Adam 2003, s. 116).

Nemáme dostatok poznania na to, aby sme vedeli, prečo sme boli stvorení. Čo sa nám stane po smrti? Existuje nejaký život po smrti? Sme dostatočne zodpovední za naše činy? Inými slovami, dostávame nejakú odmenu alebo trest za naše skutky počas života? Tieto a mnoho iných otázok o Bohu, anjeloch, raji, pekle atď. nemožno zodpovedať bez odhľadania neviditeľného Stvoriteľom a Poznatelom (Knower). Tieto odpovede musia byť autentické a prinesené jednotlivcami, ktorým veríme a rešpektujeme ich. Preto sú proroci vzorom pre spoločnosť ohľadom morálneho správania a intelektuálnych schopností. Časť obsahu prorokovho posolstva môže byť zahrnutá aj v bode, ktorý odpovedá na otázku ako spravovať spoločnosti podľa Jeho vôle? Ak budú jasné inštrukcie, právo správne a úprimne formulované a aplikované, výsledkom bude šťastná a ideálna spoločnosť (Adam 2003, s. 117 - 118).

Etické a morálne aspekty v islame

Islam je sociálne náboženstvo. Mohamed sa usiloval o riešenie morálnej krízy v spoločnosti, kde sociálne pomery speli k oslabovaniu morálnych princípov, ktorými sa riadila spoločnosť danej doby. Jeho etika je predovšetkým praktickou morálkou, etikou solidárnosti budovanej na spoločnej viere nepoznajúcej kmeňové hranice, zatiaľ čo solidarita sa vzťahovala len na konkrétny kmeň. Jednotlivec naopak nie je potláčaný, ale skôr zvýraznený vo vzťahu k jeho zodpovednosti k Bohu (Hrbek 1972).

Etické učenie tvorí akési desatoro (Korán, verše 17:23-41), ktoré je dosť podobné starozákonnému, resp. židovskému náboženstvu, líši sa len niekoľkými detailmi pochádzajúcimi z iného sociálneho prostredia. Hlavnými zásadami tohto desatora sú: nepridružovať nikoho k Bohu, ctiť rodičov svojich, byť láskavým k svojej rodine a príbuzným, nezabíjať deti (najmä dcéry) z obavy pred schudobnením, nedopúšťať sa cudzoložstva, nezabíjať neoprávnene, dávať správne miery a váhy, nedotýkať sa majetku sirôt, dodržiavať zmluvy, nenasledovať nič, o čom nemáme vedomosti, nechodiť pyšne a namyslene po zemi. Postupne počas vývinu samotného islamu k týmto veršom desatora pribudli aj ďalšie morálne príkazy a princípy ako čestnosť, úprimnosť slov a činov, odsúdenie pokrytectva a lakomstva.

Pre moslimov alebo nasledovníkov islamu je Korán skutočným Slovom Božím, odhaleným archanjelom Gabrielom Prorokovi islamu počas dvadsaťtiročného obdobia jeho prorockej misie. Bolo to odhalené v arabskom jazyku ako zvučný jazyk islamu, dokonca aj pre nearabských moslimov. Pod dozorom Proroka boli verše a kapitoly zorganizované v poradí známom pre moslimov až do súčasnosti. Je tu len jeden text Koránu, akceptovateľný všetkými školami islamských myšlienok a neexistujú iné varianty. Korán bol vytvorený pre rozličné príležitosti, aby mohol zodpovedať otázky, vyriešiť problémy, utíšiť spory a byť najlepším vodcom pre človeka pri hľadaní pravdy. Korán je napísaný v arabčine. Moslim verí v jasný rozdiel medzi Koránom a Tradíciami (nazývanými Hadiths) Proroka Mohameda. Zatiaľ čo Korán je slovo Alaha, Tradície Proroka Mohameda (hadiths – jeho učenia, príslovia a konania) sú praktickými interpretáciami Koránu. Oboje Korán aj Tradície proroka Mohameda sú primárnymi zdrojmi vedomostí islamu (Adam 2003, s. 16). Korán je hlavnou posvätnou skutočnosťou islamu. Zvuk Koránu má byť prvým a posledným, ktorý moslim počuje vo svojom živote.

Ako priame Slovo Božie a stelesnenie Božej Vôle, Korán je považovaný za návod par excellence pre život moslimov. Je zdrojom všetkých islamských doktrín a etík. Oboje, intelektuálne aspekty islamu a islamské právo majú svoj zdroj v Koráne. Možno ani nie je kniha ctená žiadnym ľudským spoločenstvom tak, ako Korán je ctený moslimami. Islam sa preto často charakterizuje ako náboženstvo knihy a moslimovia na základe nazývajú kresťanov a židov tiež „ľuďmi knihy“. Cez všetky tieto kapitoly a verše, Korán zdôrazňuje význam vedomostí a povzbudzuje moslimov učiť sa a získať vedomostí týkajúce sa nielen Božích zákonov a náboženských príkazov, ale taktiež aj sveta prírody. Korán hovorí jazykom bohatým v jeho rôznosti terminológie o dôležitosti pohľadu, rozjímania a zdôvodnenia stvorenia sveta a jeho rozmanitých fenoménov. To považuje získanie vedomostí za najvyššiu náboženskú aktivitu, ktorá je najpríjemnejšia v očiach božích. Práve preto kdekôľvek bolo posolstvo Koránu akceptované a pochopené, tam prekvitalo vzdelanie (Adam 2003, s. 2).

Korán sa zaoberá človekom a jeho primárnym cieľom v živote. Jeho učenia pokrývajú všetky oblasti tohto života a života po smrti. Zahŕňa princípy, doktríny a smernice pre každú sféru ľudského života. Téma Koránu pozostáva z troch základných myšlienok: Jednota Alaha, Prorocstvo a život po smrti. Úspech ľudských bytostí na tejto Zemi a v živote po smrti závisí od podriadenosti učeniu Koránu (Waldenfels 1992, s. 9). Jedným z mnohých prejavov moslimského vyznania podľa Koránu je, že veríme v Alahove slová, ktoré sú najpravdivejšie v odosielaní informácií, najspravodlivejšie pri vládnutí a najčestnejšie pri konverzácií. Mohamed hovorí, že „slovo vášho Pána bolo naplnené v pravde a spravodlivosti.“ a „A kto je pravdovravnější vo svojich slovách ako Alah?“ (Adam 2003, s. 23). Korán je najvyššie ctený zdroj morálnych noriem, správania,

odkedy je považovaný za slovo Božie. Základ pre etickú, resp. morálnu povinnosť v Koráne vzniká dohodou založenou medzi Bohom a ľudstvom na začiatku stvorenia (Korán, 7:172).

Aj keď Korán neposkytuje rady pre každý mysliteľný detail, poukazuje na rozvoj morálneho vedomia a ľudskej zodpovednosti k Bohu, ktorú som už spomenul vyššie – modliť sa, ak vidíš Boha a ak ho nevidíš, vedieť, že Boh vidí teba. Ďalšie rozpracovanie islamského etického myslenia začína od tohto bodu, hoci existuje množstvo ďalších textov prichádza aj mimo Koránu (Ernst 2003, s. 111). Korán má v islame význam najvyššej autority a moslimovia veria, že bol zdieľaný Alahom a predaný Prorokovi Mohamedovi anjelom Gabrielom. Islamský autor Seyyed Hossein Nasr vysvetľuje: „Korán predstavuje alfu a omegu islamského náboženstva v tom zmysle, že všetko, čo je islamské, či už sú to zákony, myšlienky, duchovné a morálne učenie alebo dokonca umelecké vyjadrenia, má svoje korene v učení, ktoré sú v svätom texte uvedené alebo z nej vyplývajú.“ (Spencer 2006, s. 156). Z toho okrem iného vyplýva, že autorita Koránu v moslimskom svete ďaleko prevyšuje autoritu, ktorú má na Západe Biblia.

Literatúra

- [1] Abdullah, S.: *Interpreting the Qur'an Towards a Contemporary Approach*. Oxfordshire, UK, Routledge, 2005.
- [2] Adam, Húdaverdi: *Understanding Islam (according to the Qur'an)*. Sakarya, Sakarya University, 2003.
- [3] Collste, G., P.: *Is Human Life Special? Religious and Philosophical Perspectives on the Principle of Human Dignity*. Bern, Lang 2002.
- [4] Doumato, E. A., Starrett, G.: *Teaching Islam, Textbooks and Religion in the Middle East*. Boulder London, Lynne Rienner Publishers, 2007.
- [5] Ernst, Carl W.: *Following Muhammad: Rethinking Islam in the contemporary world*. Chapel Hill & London, The University of North Carolina Press, 2003.
- [6] Hrbek, I. (translation): *Korán*. Praha, Odeon, 1972.
- [7] Waldenfels, H.: *Světoví náboženství*. Praha, Zvon, 1992.

Summary

Ethics and Islam

The paper deals with Islam as the world religion of Muslims. The ethical and moral aspects of Islam are stressed there. It points the fact that Islam is one of the most important world religion. In detailed research we can see that it is rather controversial demonstration of Muslim's belief. There is also view of mutual relationships of Muslims as well as to

the different cultures and religions concerning their mutual tolerance, equality and acceptance of the others as human beings.

Keywords: Ethics, Islam, religion, human beings.

Praca socjalna
Social work

Daniel J. West, Jr¹ Bernardo Ramirez²

Sustainable Cost Reductions for Community Hospitals

Introduction

The issue of health care cost containment has been a major focus in the USA for the last two decades. In 1969, the Nixon Administration was the first administration to declare health care cost escalation a crisis. This issue never became a national political issue because the economy was very positive. Today, the United States health care system is at a critical point in that it spends more money than any other country in the world and yet major health care indicators are worse than half of the developed countries. The United States health care spending rose to \$2.5 trillion in 2009 from \$2.2 trillion in 2007 which was 17.6% of the GDP . The per capita income spent on every person was \$ 8,130 in 2009 which was the highest among all the main democracies of the world. The Centers for Medicare and Medicaid predicts that health care spending will reach \$4.5 trillion by the year 2016 (CBO, 2007). This financial situation becomes more aggravated as the health outcomes like life expectancy decrease and mortality rates increase in comparison to other developed nations. In spite of all the money being spent, there are 45 million Americans without health insurance which is 16 % of the total population and the number keeps growing.

Analysts blame the crises on extra costs in the American health care system, making a strong case for cost control. They base their argument by giving examples of corporate giants like General Motors who failed just because they could not compete in the international market due to high health insurance costs for their workers. The increasing number of uninsured and the diminishing employer sponsored insurance increases the need

¹ University of Scranton, Professor & Chairman, Department of Health Administration & Human Resources, 417 McGurrin Hall, Scranton, Pennsylvania

² University of Scranton Florida, Assistant Professor, Department of Health Management & Informatics, 4000 Central Florida Blvd., HPA2 Room 204, Orlando, Florida

for health reform. Lowering employee wages changes the life style of the public as well as reducing tax revenues into the Medicare and Medicaid programs. In the last decade, a majority of Americans found health insurance unaffordable and lack of insurance from employers added political pressure on the government to implement measures to reduce health care spending. This dilemma intensifies as economic indicators show that millions of Americans are losing their jobs and millions of other are losing health insurance coverage as employers are reducing benefit plans (CBO, 2007).

The U. S. government has implemented a stimulus package that infuses an estimated 150 billion dollars to stabilize access to care issues (Stanton, 2002). The stimulus plan contains money for the Medicaid program under COBRA packages for unemployed to subsidize their private health care premiums and another huge investment in health information technology for hospitals (Stanton, 2002). This plan is another incremental step by the government to address health care financial concerns but this incremental approach cannot resolve the coverage and access to care problems.

There is a huge challenge for the leaders in the health care industry to bring the system out of this difficult era and carve out a new direction that leads to success. The success lies in the cost controls and reductions needed at every level of government. Private sector involvement is critical to reducing costs. The government needs to play a role at the macro level and health care providers need to play a role at the micro level. A public-private sector partnership effort is required to tackle the cost containment issue in order to meet the financial challenges for funding health care in the USA.

A cost containment plan

As mentioned earlier, the government needs to take steps on a larger scale to reduce the rising cost of health care. The current administration recognizes this fact and developed a plan. The Obama Administration plan consists of significant changes which will totally change the shape of the United States health care system. It started off with the implementation of a stimulus bill in which \$35 billion was allotted for the wide adoption of health information technology across America. The rationale behind this move was the success of health information technology used in the Veterans Administration System and to improve health indicators by decreasing all redundant tests. There are many studies that document the positive results of implementation of health information technology as it decreases cost of medical operations as well as improve clinical effectiveness. The other benefits of health information technology are the coordination of care that embraces prevention and improves health outcomes.

A second initiative taken by the Obama Administration was the introduction of a pay for performance model for the physicians. The idea behind this strategy was that paying

providers on their performance will improve health outcomes and in the long run reduce the spending on medical care. The pay for performance model aims to eliminate the duplication of medical tests, improve early intervention and encourage health screenings to increase the early diagnosis of problems before they become chronic.

The crucial step taken in this Obama plan is the restructuring of the health insurance market by altering the concept of payer mix altogether. This reform is geared towards the reduction of increasing costs in the health care system by changing the configuration of the health care market. The new restructuring of the health insurance market will address all people and not just individuals 65 years and older. This new reform would also contain special packages for employers to join the new health insurance plan at lower rates. It will lower health care premiums for businesses which will help them to compete in the *international* market. It will generate administrative cost savings by taking advantage of existing government programs; then it will cap the prices of medical treatments which would save the health care industry a lot of money (White, 2009).

Conventional reduction methods

Cost reduction has been a one of the most prioritized issues in the health care industry for several decades. There have been many policies and procedures implemented to reduce the operating costs in hospitals and to counter the rising price increases. It has been a combined effort by the government and providers of care to lower costs; however, current efforts have not been sustainable and costs continue to rise. The healthcare industry stakeholders are dissatisfied with the current system as out of pocket costs increase and at the same time salaries and reimbursements are decreasing. The dilemma of cost reduction has motivated policymakers to once again search for ways to reduce the rising costs without hindering access to health care services or putting a burden on providers. Several strategies have been used to reduce costs and save money (Stanton, 2002).

The first strategy that has made a difference in lowering costs is using fixed dollar contributions to lower employer health care costs (Stanton, 2002). There are many studies showing a positive trend in reducing health insurance costs for hospitals by using this strategy. These studies reveal that in order to lower health insurance costs, the government should stimulate more competition among plans by contributing a fixed dollar amount towards premiums and offering employees numerous health plans (Eastaugh, 2007). Competition focuses on lowering price for buyers (who can be either employers or employees) and eventually leading to lower health insurance costs. There are examples from the industry that support the concept when employers made the same dollar contribution toward all plans and offered employees more than two plans, costs were reduced.

Employer premiums for single coverage were lowered by \$480 and premiums for family coverage were lowered by \$791 (Eastaugh, 2007).

The second cost containment strategy adopted is to increase the competition among HMOs. The strategy is very simple. The more HMO competitors that an HMO faces on a given market the more likely they are going to engage in price competition which leads to lower premiums for consumers and theoretically improved quality. There have been several studies conducted which show the effects of market structure on consumer premiums and the utilization levels of inpatient and outpatient care. One Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ) study revealed that in markets with many competitors, and with high HMO enrollment group, HMOs substituted ambulatory visits for hospital visits which in turn lowered the overall cost on that market (Stanton, 2002). The utilization numbers of HMOs are also directly proportional to the usage of hospital care; that is to say, when HMO competitors' decreased hospital inpatient usage then the hospital outpatient usage increases. HMOs practice price competition in high competition markets and offer more benefits and services. There was another study conducted by the Agency for Health Research and Quality (AHRQ) in 1927 hospitals around 134 metropolitan areas. The results showed that higher HMO market penetration is associated with lower risk adjusted mortality rates for fee-for-service (FFS) Medicare enrollees. This spillover effect on the quality of care received by those enrolled in FFS plans may be due to a positive effect of HMOs on local practice styles by providers.

A third strategy adopted by policy makers in the past to lower costs was to carve out mental health service and add a parity mandate (Stanton, 2002). This carve out policy was originated when the Medicare program introduced the mental health parity mandate for severe mental disorders. This policy was expected to lead to significant increases in health care costs for hospitals and its insurers. A study done by the Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ) in several hospitals who adopted this policy showed constructive results; per member plan costs for mental health/ substance abuse services declined by almost 40 percent and on top of that, per member plan cost for children and adolescents declined even more sharply by 64 percent.

A fourth strategy to reduce health care costs is the use of flexible spending accounts (FSA). These accounts help employees to pay for out of pocket health care expenses with pre tax dollars. Hospital employees used this tool by agreeing to a payroll deduction and to put pretax dollars into an account and use the resources during the year against their health care expenses. The only caveat attached to this policy was no rollover of those funds. The accounts must use the funds over the year which increases the health care expenses at year's end. If funds could be carried over it might help the health care industry in other ways. For example, the FSA would help people to access health care on regular basis and

also help pay for predictable expenses like orthodontic care and eyewear, and other related medical assistive technology.

A final strategy adopted was to encourage mergers (Stanton, 2002). In recent years, many hospitals merged and consolidated in order to lower their costs by eliminating the duplication of services. The effect of mergers in the market was positive because an increase in efficiency and effectiveness in services usually leads to the lowering of prices for consumers in the market. There have been several studies conducted in this regard to understand the effect of merger on the market. The Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ) conducted a vital study of 122 hospital mergers that took place between 1986 and 1994. The study results were significant as the cost of care was reduced by 8 to 15 percent and the operating costs decreased by 10 percent due to these mergers.

Cost reduction methods

After several years of research on methods to reduce costs, economists endorsed several cost containment ideas for the health care sector. The ideas included initiating a competitive environment to control rising costs, trimming excess capacity and allocating scarce resources. These methods have been used frequently by health care administrators to control and reduce costs.

Administrators need to focus on business practices in health care decision making and to find ways that enhance value and use private sector strategies (Gupta, 1991). Health care executives need to have a clear understanding of the hospital's mission and their role in supporting community health. They need a concentrated effort to organize day-to-day activities of their staff members and utilize management techniques that enhance cost containment. This change in management focus is very significant as health care resources become scarce. Hospitals need high quality and cost effective service lines to survive in the market. Cost savings requires close management of day to day operations. Hospital leaders need a plan to train all managers in labor and supply chain expenses. Many clinical managers have never been trained in expense management and value analysis. According to Berger (2011), there are seven steps hospital administrators can take to help control expenses in labor costs and supply chain costs:

1. Determine the key financial (or performance) indicators that the organization needs to achieve.
2. Set goals around these indicators (using reputable benchmarking outcomes).
3. Create action plans to achieve these goals.
4. Implement the action plans.
5. Monitor the results of the implementation.

6. Communicate the results back to the affected parties (usually managers and directors).
7. Develop and implement consequences (both positive and negative) depending on the results.

Hospital daily operations revolve around patient care. Hospital financial statements reflect the cost of this care. Proper patient administration is vital to reducing extra costs and reaching volume metrics (Gupta, 1991). Patient administration basically deals with all patient related activities: patient accounting, registration, admitting, medical records and other patient related clerical activities. Most hospitals have separate departments to deal with these operations but if management streamlines and consolidates operations, patient information will be passed more effectively. The patient administration concept relies on the integration of all these departments in a way that patient care is seamless. The hospital staff works as a team instead of functioning in segmented departments; thereby, eliminating unnecessary meetings and interdepartmental redundancies. The duplication of information is eliminated and the clerical support is reduced (Gupta, 1991). The operational efficiency improves as patient care processes are merged within the organization.

Another strategy that improves the hospital efficiency and reduces internal cost is bed management (Eugene R Boyer, 2000). In today's health care environment the difficult task for hospital administration is to manage the patient discharge process in the acute care setting. There are significant studies indicating that hospitals that who fail to manage this process effectively increase costs through increased staff time in planning and assigning beds to patients. There are hospital bed management tracking software systems available on the market that are purely designed to address this problem in hospitals. The sole purpose of this technique is to improve hospital efficiency as many AHRQ studies suggest. First it helps to reduce the need for alternative patient placement for overflow bed conditions; then it reduces the wait time for patients entering the system through the emergency department. It also reduces wait times for admitting surgery patients and diminishes dietary costs through the elimination of food trays going to empty beds. Some other benefits attached to this strategy are increased effectiveness in providing patient discharge services such as home health transition, follow up care, physical therapy and social services (Eugene, 2000).

Patient transportation is another area to reduce costs. This is another vital element of hospital daily operations that can save some money on a regular basis (Gupta, 1991). Transportation is mostly viewed as a low priority department but in reality reflects significant expenses on hospital financial statements. The key in managing this department effectively and efficiently is to eliminate cost generating problems like delays, understaffing at peak hours, inefficient staff usage and bias for staff assignments. There are

studies suggesting that hospitals who use a computer based system to coordinate and track all transport requests to move their patients and equipment faster realizing significant savings in the long term.

Operating theaters are one of the biggest cost generators in hospital systems due to their complex nature. There is a new strategy on the market to improve operational efficiency in operating theaters which is known as “critical paths” (Gupta, 1991). A Critical Path is a management technique that deals with the three important factors of a project: time, cost and resource availability. Critical path displays the project in a graphic form and relates its components in a manner that focuses attention on the most crucial and effective means of completing it. Some AHRQ studies suggest that there are several hospitals who have successfully implemented the critical path method for cost containment and quality evaluations. Critical path focuses on common surgical procedures as well as on standardization of care given for specific illnesses. Several quantitative studies also confirm the effectiveness of this procedure. In one hospital, the average length of stay (ALOS) for gallbladder surgery was reduced from 6.7 days to 5.6 days (Gupta,2005). The average stay for mastectomy patients decreased from 5.7 days to 4.2 days and hysterectomy patients ALOS stay was reduced by 10 percent. Finally, the critical path method also helped Alliant Hospitals in reducing their patient charges by \$11.5 million and their costs by \$7.6 million annually, which is a highly supportive of implementing the critical path method (Gupta, 2005).

Hospital Administrators can implement the strategic service unit concept to reduce service costs (Gupta, 2005). The concept of strategic business units views the hospital as group of several strategic service units where each one of them has their own individual resource inputs. They have separate methods of productivity assessments and different procedures to boost productivity in terms of volume turnover, controlling quality improvement and maintenance. This process makes it easy for hospital managers to track down the utilization of funds in each department and magnifies costs associated with each department. If administration effectively uses the idea of the strategic service unit, they can differentiate between maximum and minimum utilization of a particular resource; and with the help of the finance department identify discrepancies in the resource cash inflow and service cash outflow which eventually leads to cost savings for the hospital.

Cost containment impact can be achieved through utilizing human resource interventions (Evan, 2001). The human resource department (HRD) can play a fundamental role in decreasing costs as wages are one of the major expenses on the hospital balance sheet. Hospital managers of different departments should assess patient flow in their departments and link productivity to recruitment and deployment. HRD needs to automate

their own functions because in the long run it helps tremendously to cut costs as it saves money on advertising costs. Training and development of employees is a cost and increasing retention of employees is critical to saving money. The HRD should identify line managers who can effectively train subordinates to help reduce employee turnover and improve productivity. Cross training of key employees is very important to controlling hospital costs, improving quality control, and employee retention.

Effective material management and supply chain interventions are essential for hospital administrators to lower their operational expenses (Yokl, 2009). Senior managers should be looking into inflation proof strategies to keep their costs down permanently for what they purchase. The method of collective procurement saves hospitals money because there are many items from medicines to stationary which are frequently used by hospitals. The hospital staff needs to identify those items and negotiate with the vendors to get preferred discounts. The other important step in addressing cost is identifying utilization misalignments. The supply chain management concept has been neglected by hospital managers during recent years and some studies indicate that 79 percent of savings could be realized from value analysis (Yokl, 2009). Additionally materials management needs to focus on storage cost, obsolescence, transport cost, and the cost associated with the purchase of regular items in fair market conditions and price trends.

Energy conservation adds up to significant savings when multiplied with all users. Environmental sustainability and energy conservation are critical to cost containment. There are numerous opportunities to reduce energy costs and fuel consumption throughout the hospital and health care system. A special committee can be established to examine areas for reducing costs through special modifications to operating systems.

Sustainable cost reductions

Sustainability is often viewed by hospital administrators as an environmental protection and renewal of natural resources. Managers often overlook the economic side of energy consumption. As defined by Paul Hawkins "...Sustainability is an economic state where the demand placed upon the environment by people and commerce can be met without reducing the capacity to provide for future generations". The concept of sustainability is integrated into daily operations of hospitals. This definition clearly focuses on the current consumption rate of hospitals which is a major expense. Health care administrators need to recognize utilization rates and come up with sustainable strategies to meet future demand.

The first strategy would be to create a "Sustainable Hospital Team" whose task is to provide technical support to the hospital in selecting products and choosing correct work practices that eliminate or reduce occupational and environmental hazards. This team

also focuses on the quality of patient care by integrating the concept of cost containment. One of their major tasks would be to integrate pollution prevention with occupational safety and health results and come up with appropriate solutions. This team would approach different department heads to facilitate innovative solutions and insuring greater buy in to changes in practices and products.

The important sustainable change areas that managers should examine are purchasing, material management, workplace procedures and waste management. The health care industry is currently heavily regulate to reduce harmful practices. Changing products and materials is an important step in being a sustainable hospital. Substitutes for many products which contain PVC plastic, mercury and latex is strongly encouraged.

Effective waste management is another sustainable strategy that is environmentally friendly, and can tremendously reduce hospital cost. This strategy focuses on reducing hospital hazards by implementing different ways of treating wastes. Many hospitals consistently throw 70% of waste into the biohazardous waste stream. Disposal of biohazardous waste costs 10 times more than normal solid waste. There have been several case studies which prove that the hospitals can decrease the red bag waste by 10% to 20%. The Agency for Healthcare Research and Quality studies demonstrate that far more material is incinerated in the average medical waste incinerator than necessary. Hospitals need to improve sorting and recycling systems to reduce the amount of waste that must be incinerated, and this can only be achieved by manager practices that focus on cost reduction. Health care leadership needs to use educational training to correct waste disposal practices. There should be proper medical waste policies and procedures to control where waste is placed. There should be a proper cost/ benefit analysis of the waste management processes used in the hospital. A waste reduction program at Fletcher Allen Health Care System in Vermont reduced the volume of regulated medical waste at one campus by 75% in few months (Waste Reduction Guide, 2007). Another example is the Beth Israel Medical Center in New York which saved \$ 600,000 per year by implementing waste management monitoring policies, procedures and systems.

Health care is a purely energy driven industry where energy is critical in delivering quality health care services. The Environmental Protection Agency (EAP) came up with statistics which estimated that the healthcare industry spends \$6 billion on energy each year to meet patient needs. The constant rise in the use of health care technology has increased the demand for energy in hospitals. The price of energy is increasing due to increase demand, an aging energy infrastructure, and deregulation of energy markets (ASHE, 2003). In sum, health administration needs to recognize the importance of energy as a significant factor that can be controlled, monitored and used to reduce operating

costs. With low reimbursement rates for health services and a growing economy, health-care facilities must aggressively control costs in order to realize profitable operations.

Conclusion

We are living in a world of advancing technologies that improve quality of life. Raising costs have placed increased pressure on healthcare executives to operate more efficiently and effectively when reimbursements for care are decreasing. Controlling rising health care costs is essential to maintaining quality care for patients (Vivian Ho, 2008). If the health care administration fails to control health care expenditures, it will place the physical and economic health of hospitals at risk for years to come. Health care administrators can use several demonstrated strategies and interventions to reduce costs. To be effective, cost containment efforts must be planned, controlled and monitored at all levels of hospital operations. Administration needs to make cost containment a vital part of their organization culture and provide rewards for more efficient and sustainable operations.

References

- [1] American Society for healthcare Engineering. (ASHE 2003). *Healthcare Energy Guide book*. Weinberg Memorial Library Scranton, PA. May, 2010.
- [2] Buell, J.M. (Jan/Feb 2011). "Shedding light on hidden costs." *Healthcare Executive*, 26(1), 9-16.
- [3] Congressional Budget Office report. (CBO Nov 2007). "The long term outlook for health care spending." Weinberg Memorial Library Scranton, PA. JAN 23 2010.
- [4] Eastaugh, Steven R., (June 17, 2006). "Specialization and hospital costs: Benefits of trimming product lines." *Journal of health Care Finance*, 32 (4), 29. www.pubmed.com Weinberg Memorial Library Scranton, PA. JAN 21 2010.
- [5] Evans, John H., Hwang, Yuhchang, & Nagarajan, Nandu J. (June, 2001.) "Management control and hospital cost reduction: additional evidence." *Journal of Accounting and Public Policy*, 20(3), 73-88. www.proquest.com Weinberg Memorial Library Scranton, PA. Feb, 2010 .
- [6] Gupta, Yash P. (summer 1991), "Emerging productivity and cost control in the hospital industry." *National Productivity Review*, 10(3), 351, www.proquest.com Weinberg Memorial Library Scranton, PA. Feb, 2010.
- [7] Gupta, Ankush. (Jan 15, 2005). "Cost containment in hospitals." *Express Healthcare Management*, 1(1), 15. www.proquest.com Weinberg Memorial Library Scranton, PA. Feb, 2010.
- [8] H2E Organization. (2007). Regulated Medical Waste Reduction. www.h2e-online.org, Weinberg Memorial Library Scranton, PA. Feb, 2010.

- [9] Ho, Vivian. (Dec 19, 2008). "The U.S. health cost crisis: Recommendations for the next administration." James A Baker Institute for Public Policy Rice University. Weinberg Memorial Library Scranton, PA. Feb, 2010.
- [10] Marmor PhD, Theodore, Oberlander PhD, Jonathan, & White PhD, Joseph. (Apr 7, 2009). "The Obama administration's options for health care cost control: Hope versus reality." *Annals of Internal Medicine*, 150(7), 485-489. www.pubmed.com Weinberg Memorial Library Scranton, PA. JAN 23 2010.
- [11] Minnesota Office of Environmental Assistance. (April, 2000). Waste Source Reduction: Hospital Case Study. *Itasca Medical Center*. Weinberg Memorial Library Scranton, PA. Feb, 2010.
- [12] Stanton, Mark W. (September 2002). "Reducing costs in the health care system: Learning from what has been done." *Agency for Healthcare Research and Quality*, Issue 9, 3. Weinberg Memorial Library Scranton, PA. JAN 22, 2010.
- [13] Yokl, Robert T. (Dec 15, 2009). "Choosing cost reductions strategies for 2009." *Saving Beyond Price*. E.D 9.

Summary

Sustainable Cost Reductions for Community Hospitals

Reducing operating costs and improving quality of care is important for community hospitals. Efforts to reduce costs have intensified and health care leaders are searching for ideas to implement new cost saving initiatives. This presentation will identify cost saving strategies in community hospitals and also explore how to make these efforts sustainable. Historical efforts are discussed along with new strategies for cost reduction, uncovering cost saving opportunities, promoting accountability and insuring sustainability of results.

Key words: community hospitals, American health care system, crisis.

Milan Schavel

Sociálne poradenstvo pre rodiny so sociálne – ekonomickými problémami

Sociálna poradenstvo

Všeobecne môžeme konštatovať, že sociálne poradenstvo má v sociálnej praxi nezas-
tupiteľné miesto. Oblasti využitia sociálneho poradenstva sú veľmi rozmanité. Ak by sme
mali analyzovať aj širšie okolnosti súvisiace s nepriaznivou ekonomickou situáciou
rodiny, potom by sme mohli tvrdiť, že sociálne poradenstvo sa v tomto prípade zameriava
najmä na problémy v sociálnych vzťahoch, problémy so zvládnutím sociálnych zmien (
napr. keď sa stáva živiteľ rodiny nezamestnaným) alebo, ako tvrdí Gabura (2005) na
problémy súvisiacimi so sociálnymi insuficienciami (napr. chýbajúce peniaze). Pre
riešenie spomínaných problémov je nevyhnutné vnímať aj potrebu kvalifikovaného
poskytovania sociálneho poradenstva čo odvodzujeme najmä od vedomostí, zručností
a osobnostných daností sociálneho poradcu a taktiež, a to považujeme z hľadiska súčas-
ného stavu za mimoriadne dôležité, aj od charakteru inštitúcie, ktorá vytvára rámec pre
poskytovanie sociálneho poradenstva (poznáme subjekty štátnej správy, samosprávy
a občianske združenia v rámci tretieho sektora). V aplikácii na primárne riešenie sociálne
– ekonomických problémov rodín však musíme konštatovať, že pripravenosť našich so-
ciálnych poradcov, ako aj jednotlivých subjektov, ktoré by mali vytvárať pre jeho uplat-
nenie širší rámec nie je dostatočná. Ukazuje sa, že týmto otázkam sa nevenuje skoro
žiadna pozornosť ako z hľadiska sekundárnej tak aj terciárnej prevencie. Systematická
a dlhodobá práca s rodinou jednoducho v našich podmienkach absentuje.

Rodina a jej sociálne – ekonomické problémy

V súčasnosti sa pomerne často stretávame s ekonomickou nestabilitou rodín, čo po-
važujeme za jeden z dôležitých faktorov sekundárne sa prezentovaných kríz v rodine.

Rodina sa v súčasnosti dostáva do zložitej economickej situácie z niekoľkých dôvodov.
Často je to otázka nezamestnanosti člena rodiny alebo otázka zadlžovania sa na úkor
materiálnych produktov vplyvom širokej ponuky tovarov v hypermarketoch, ako aj vply-

vom agresívnych reklám bankových subjektov orientovaných na všetky vrstvy obyvateľstva. Ekonomickú stabilitu rodiny môže podporovať napr. vyšší počet členov domácnosti, ktorí sú ekonomicky aktívny, ďalej je to celkový počet detí a členov domácnosti, vek žiteľa rodiny, úroveň dosiahnutého vzdelania žiteľov rodiny, ako aj celkové náklady na výdaje pre domácnosť. Na druhej strane ekonomickú nestabilitu rodín ovplyvňuje najmä :

- nezamestnanosť člena rodiny,
- práca za minimálnu mzdu,
- neistá práca alebo práca v zahraničí a s tým súvisiace problémy,
- neschopnosť zaobchádzať s peniazmi,
- zadĺženie rodín (strata zamestnania, bankové subjekty, obchodné centrá a hypermarkety),
- neúplná rodina alebo žena samoživiteľka – odkázaná len na svoj vlastný príjem alebo pomoc štátu prostredníctvom dávok a príspevkov.

Na druhej strane môže sociálne – ekonomickú situáciu rodiny zhoršiť aj niekoľko závažných faktorov, ktorých riešenie je často práve v kompetencii sociálneho pracovníka. Medzi najčastejšie patria rozpad rodiny, agresívne správanie partnerov a nízka kvalita vzťahov. Ďalším problémom je prítomnosť sociálne – patologických javov, medzi najčastejšie patrí najmä závislosť na alkohole a iných druhoch závislostí. Časté a menej identifikované je gamblerstvo alebo tipovanie v stávkových kanceláriách, ktoré je legálne, štátom tolerované. Tieto druhy závislosti sú častými príčinami rozpadu rodiny a hlavne príčinou zhoršenia ekonomickej situácie rodín. Ekonomickú situáciu rodiny ovplyvňuje aj prítomnosť zdravotne znevýhodneného člena domácnosti alebo prítomnosť člena rodiny so zdravotnými problémami (nevyliciteľne chorý, člen rodiny s psychiatrickou diagnózou a pod.).

Zaujímavým fenoménom zhoršovania ekonomickej situácie rodiny a narastajúceho zadĺženia je aj jav, ktorý odráža problémy v partnerských vzťahoch, kedy jeden z partnerov svoju nespokojnosť a dominantnosť prezentuje demonštratívny nákupmi. Nezohľadňuje pri tom potreby rodiny a ich členov, egoisticky preferuje svoje vlastné záujmy a predstavy uspokojovania potrieb. Častým javom v súčasných, menej ekonomicke stabilných rodinách je aj nakupovanie v hypermarketoch, za podpory lákavých ponúk (tovar na splátky) z dôvodu kompenzácie pocitov menejcennosti a snahe vyrovnáť sa ostatným. Nákupy majú často aj emocionálny podtón (aj my si chceme spraviť radosť, moje deti to tiež môžu mať, keď som nemala ja, tak nech majú aspoň moje deti a pod.).

Ďalším problémom zadĺženia je aj samotná neschopnosť rodiny vedieť efektívne hospodáriť. Tento problém ovplyvňuje často nižšia intelektová úroveň rodičov alebo už vyššie spomínané faktory.

Okrem spomínaných dôsledkov sociálno – ekonomických problémov je potrebné upozorniť na nepriaznivý vplyv tejto situácie na dieťa v rodine. Dôsledky sú jednak materiálneho charakteru (nedostatky v stravovaní, ošatení, hygiene, podmienkach na bývanie, učebných pomôckach, podpore voľnočasových aktivít). Stáva sa, že dieťa sa izoluje od svojich rovesníkov, má obmedzené sociálne kontakty alebo naopak identifikuje sa s rovesníkmi s podobnými problémami, pričom sa kumulujú predispozične sociálne podmienené asociálne prejavy v správaní.

Obsah sociálneho poradenstva pre rodiny so sociálno – ekonomickými problémami

Sociálne poradenstvo musí byť v svojom obsahu zamerané na zistenie rozsahu, charakteru a príčin hmotnej núdze. To znamená, že v iniciálnej fáze sociálneho poradenstva sa sociálny poradca orientuje na identifikovanie primárnych príčin zadĺženia, pričom využíva najmä metódy sociálneho poradenstva, ktoré sú charakteristické pre základnú úroveň sociálneho poradenstva. Sociálny poradca musí prostredníctvom svojich poradenských zručností a zručností komunikácie získať klienta pre spoluprácu a mobilizovať ho k podielu na riešení svojej nepriaznivej situácie. V procese práce s klientom potom dbá na poskytovanie relevantných informácií s prezentovaním návrhov na riešenie situácie, na jeho usmerňovanie podporovanie a sprevádzanie pri odhaľovaní možných zdrojov ovplyvňujúcich riešenie zložitých sociálno – ekonomických problémov klienta. Sociálny poradca teda po zistení ekonomickej situácie rodiny orientuje svoj odborný potenciál na ekonomické poradenstvo a poradenstvo psychosociálne (s hľadaním možných partnerov pre spoluprácu v tíme, napr. psychológa, liečebného pedagóga).

Cieľom sociálneho poradenstva pre rodiny so sociálno – ekonomickými problémami sú obsahové rámce, ktoré sú zamerané na to aby sme :

- rodinu zbavili dlhov,
- naučili rodinu hospodáriť,
- zamedzili vytváraniu nových dlhov,
- vytvorili optimálne podmienky pre sociálne väzby členov rodiny,
- zaangažovali všetkých členov rodiny na pripravovaných zmenách a postupov.

V našom sociálnom systéme existujú mechanizmy, ktoré by mohli prispieť k riešeniu nepriaznivej situácie rodín. K tomuto účelu máme sieť sociálnych subjektov v rámci samosprávy právne predpisy umožňujú napr. poskytnúť sociálnu pôžičku, jednorázovú dávku sociálnej pomoci. Na úrovni štátnej správy v oblasti sociálnych vecí sú to dávky pomoci v hmotnej núdzi štátna sociálna podpora formou príspevkov (napr. dotácia na stravu, školské potreby, motivačný príspevok pre deti predškolského a školského veku). Rozsiahla je sieť občianskych združení, ktoré pracujú s rodinou, ale vo väčšej miere by sa mali

angažovať pri vyjednávaní zadĺžených s inými subjektami, mali by rodinu dlhodobo správať.

Pre skvalitnenie tejto špecifickej poradenskej činnosti orientovanej na sociálno – ekonomické problémy rodiny považujeme za potrebné preferovať a zabezpečiť :

- systematickú a dlhodobú prácu s rodinou ako celkom,
- terénnu sociálnu prácu (návštevy v rodinách a ich správanie),
- komunikáciu s ekonomickými a finančnými subjektami
- zainteresovanie ďalších odborníkov ako napr. právnik, psychológ, liečebný pedagóg, kňaz, finančný poradca a samozrejme sociálny pracovník na rôznych úrovniach.

Záver

Otázka spolupráce jednotlivých odborníkov, ako aj dlhodobá a systematická sociálna práca s celou rodinou je pri riešení sociálno – ekonomických problémov rodín nevyhnutná. Ďalšou dôležitou podmienkou zintenzívnenia poradenskej pomoci pri riešení uvedených problémov je väčšia angažovanosť nositeľov intervenčných poradenských činností, dôležitou podmienkou je aj záujem a ochota zainteresovaných sociálnych subjektov prispôbiť svoje zameranie novým špecifickým problémom.

Použitá literatúra :

- [1] GABURA, J. 2005. Sociálne poradenstvo. Bratislava : OZ Sociálna práca. 2005. ISBN 80-89185-10-X.
- [2] SCHAVEL, M. – OLÁH, M. 2008. Sociálne poradenstvo. Bratislava : VŠZaSP, 2008. ISBN : 80-8068-487-1.

Summary

Social counselling for families with economic problems

Key words: social work, economy, social counselling.

Paweł Czarnecki

Ethics of social work

Social Work is an institutional activity that is provided in the framework of public or private institutions, so, first of all, one should pay attention to the fact that the operation of social welfare institutions is based on certain values and ethical standards, known both to workers and the general public.¹ It is worth to distinguish, that on the one hand, the very existence of institutions of social assistance provided by the State², whose origin is the result of a decision of an axiological dimension, and on the other, the shape and functioning of these institutions, which also depends heavily on the accepted hierarchy of values of a given society. In other words, a form of social assistance, and, therefore, to what kind of problems this assistance responds and through which means, its scope, aims and functions are dependent on the prevailing axiological order in the society (though, of course not only on it, because a large role in this regard is played by economic, political and even religious factors). From the standpoint of theoretical reflection on social work, this means that any theory of this work (or, more generally, any theory of social assistance) must refer to a specific axiological system, so it is in fact a normative theory³.

Clients of social workers are generally people who are in a difficult financial situation, which means that these people are not able to participate in the cost of provided assistance. These costs are borne by the state budget (or private institutions budget), and therefore *de facto* borne by whole society. This distinguishes the situation of clients such as social workers from the patients or clients of psychotherapists who either fully bear the costs of assistance provided to them, or participate in these costs on a par with the other

¹ According to J. Turner, all the social institutions have an ethical dimension, and social work, as a form of social help, is undoubtedly such an institution. Cf. J. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, p. 133

² State institutions of social help could come into being only in such societies in which there existed non-formal help and social care. Cf. G. Allan, *Praca socjalna, wspólnota i nieformalne systemy pomocy społecznej*, w: *Socjologia pracy socjalnej*, ed. by M. Davies, Wyd. „Śląsk”, Katowice 1999, p. 126.

³ Cf. A. Olech, *Etos zawodowy pracowników socjalnych. Wartości, normy, dylematy etyczne*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2006, Katowice 2006, p. 20.

members of society. Social Work, conceived as a whole of the assistance provided to individuals in difficult circumstances, therefore, appears to be in full, action arising out of ethical reasons, and in all other considerations, in particular the pursuit of profit (which after all, one can say for the actions of certain subjects in the field related to the provision of assistance, such as medicine and nursing), does not play a major role. Although one can argue that the client of social assistance "repays" for the aid obtained by the mere fact that he becomes an equal member of society, it seems clear that the purpose of social welfare institutions and social workers is not taking care of a good state of society as an abstract whole, but to help specific individuals. One will hear the opinion that social work is a form of obligation of the society the obligation to help individuals to find themselves in difficult situations. It seems, that justify such a requirement is sufficient to refer to the social contract⁴ theory. This theory does not necessarily contain the principles of relief in terms *expressis verbis*, it is sufficient to impose it on all members of society to respect the general principles governing relations between individuals, such as the physical principle of non-violence and respect for property. If society is to be based on the equal principles for all, that demand from all its members to follow the same rules, it should ensure that individuals who are unable to extricate itself from difficult situations (eg, to gain a livelihood in a manner morally decent, in the sense in which morality is conceived in the society) receive certain forms of aid. In other words, compliance costs of these by all shared norms can not be excessive, and society cannot require anyone to comply with these rules at the expense of such physical existence. The existence of various forms of aid for the most vulnerable people as a social institution gives to anyone who is not able to subsist on their own, a choice, and thus does not allow a situation in which violations of moral norms is morally acceptable (eg, for this reason, that life is greater than the value of property).

Social contract theory provides a justification for the thesis, that social workers are required to comply with the norms of professional ethics. M. Łuczyńska points out that social work in the individual dimension can be regarded as a kind of contract between society and a social worker, who is empowered by society to provide assistance to individuals in difficult circumstances, and assuming this authority is obliged to observe certain values and ethical standards⁵.

There are various ethical systems, therefore it should be expected, that social welfare based on these models will show significant differences. A. Olech notes that it is possible

⁴ Kodeks Etyczny PTPS określa prace socjalna mianem „sumienia społeczeństwa”.

⁵ M. Łuczyńska, *O odpowiedzialności etycznej pracownika socjalnego*, w: *O etyce służb społecznych...*, p. 78.

to identify three main systems of values based on certain anthropological concepts. The first of these systems, derived from the Protestant religion, based on the assumption that each of us is responsible for his fate, and the successes and failures depend on individual effort, conceived as a kind of merit. This model does not exclude the possibility of providing assistance to individuals in a difficult situation, but the aid is allowed only so far as it is necessary that the individual was able to take care of himself on his own. The basic method of help here is the system of economic rewards and punishments. Other objectives are pursued by the social work model based on the concept of positivism, according to which both the individual and society are endowed with the ability of continuous improvement. Obstacles that prevents the realization of this goal are always external circumstances, such as lack of education or poverty, and help from the public is essential to remove these obstacles. Yet another model of social work derives from the Christian concept of man, assuming that man by nature desires to do good, but since it is being fallible, sometimes makes the wrong choices. Social assistance is intended to correct erratic choices and to counteract their effects⁶. Worth mentioning is the concept of human rights, which is a concept based on the recognition of human dignity as superior value. Social Work, which aims to give individuals a dignified life, would be therefore a way of implementing these rights.

It should be noted, however, that in practice it is difficult to classify models of social work according to the criterion of anthropological concept, it seems that, in any system one can identify elements of the highlighted above models. If codes of ethics of social work really reflected the different conceptions of anthropology, one would expect significant differences between codes of different countries, meanwhile the codes appear to be similar, what is more, one can notice a tendency to uniform codes throughout the world⁷.

Morality is also the foundation of social work in the individual dimension. The task of a social worker, is after all to help, or care about the quality of life of another man. A social worker must therefore have an idea of what the good life is, an idea that is anchored on ethical grounds. Similarly, therefore, as in the institutional dimension, so in the individual, motives inducing a person to choose social work as a profession flow from ethical motives. In other words, a social worker's ethical values motivate him to work everyday.. Without ethics, it is equally impossible to determine a fair method of achieving this good

⁶ Cf. A. Olech, *Etos zawodowy pracowników...*, p. 23 and next. The author also discusses other ideas for social help, based on specific notions of the society.

⁷ F. Villa notices that the differences between codes in different countries spring from cultural diversity and different legal solutions, he does not, however, mention the differences springing from different understanding of moral good and evil. Cf. F. Villa, *Polityka społeczna, demokracja i praca socjalna*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Socjologii, Kraków 1997.

life (contrary to the principles of ethics would be, for example limiting the autonomy of a customer "for his own good")⁸. Also, in the individual dimension, therefore, can one say about the influence of the social worker's values and ethical standards on the form of assistance provided, and thus the preferred solution to problems, decisions, the way he communicates with customers, etc.⁹

Values and ethical standards, which underpin social work, are not unique to this work, on the contrary, they are accepted by most of society. For this reason, it is questionable whether the creation of a separate ethics of social workers is a worth of undertaking, and whether such ethics in any way contribute to raising of the level of provided by social workers help. These doubts seem to have a primarily social workers themselves. According to a study by A. Olech, Polish workers employed in social welfare institutions do not perceive the importance of professional ethics for a normal relationship with their customers. "In describing the conditions of professional practice - the author writes - and the characteristics that a professional should have in the field of social work, it is not indicated, in principle, about issues related to the need to maintain ethical standards. In this regard, beliefs of examined social workers and social work theorists and researchers dealing with the profession, clearly differ"¹⁰. This does not mean, of course, that social workers act in an unethical way. However, such comments indicate a low ethical awareness of the social workers, and thus a high probability of an unconscious act contrary to the rules of professional ethics¹¹.

Also, some social work theorists deny the existence of sense of professional ethics as a reflection helpful in solving practical problems. They point out that the standards which are expected to be respected by the social workers are not adequately substantiated, and the reasons on which they are based, appear to be contradictory in some cases (eg, standard of caregiving falls into conflict with the rule requiring respect for autonomy). Codes of ethics are also criticized for the excessive vagueness, ambiguity and lack of sufficient references to the practice, which hinders their use in solving real problems. These diffi-

⁸ Z. Butrym, *Istota pracy socjalnej*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Socjologii. Kraków 1998, p. 31.

⁹ D M. Piekut-Brodzka, *Aspekty etyczne pracy socjalnej i pomocy społecznej*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1993, nr 8, p. 53.

¹⁰ A. Olech, *Etos zawodowy pracowników...*, p. 193.

¹¹ A partial explanation of this state of affairs can be the special role of social workers in the Polish system of social help. In Poland, the function of social work often boils down to dividing financial means among the people who fulfill certain criteria. A social worker becomes thus a kind of a state official, and ethical reflection on social work does not play any special role in his everyday activity.

culties can partially be overcome by developing general standards with criteria for exceptions to these rules¹².

One can also have doubts about the usefulness of professional ethics in the practice of social work. As noted by Butrym Z., "in modern civilization, especially in the West, more and more common is the phenomenon of denial of the importance of moral factors in the dealings of individuals and societies. The impact of such views often includes social work"¹³. But even if we agree that the interest in considerations in the field of professional ethics is a small (and thus little is the impact of ethics on the practice), it certainly does not mean that we should abandon the search for ethical reflection and ethical justifications for the need of social work in the social and individual dimension.

Many authors, however, defend the idea, according to which professional ethics is not only helpful but also necessary in any profession. M. Gogacz points out that the correct, that means effectively done work is not possible without professional ethics. Professional ethics, according to the author, is the philosophical reflection on the ethical principles necessary to perform a specific job¹⁴. Some authors even believe that the professional ethics of social work is too general, because in practice, social workers are confronted with so many different groups of problems, that there is a need to develop specific rules for each of these groups¹⁵.

The standards of professional ethics can not fall in contradiction with the general ethics, it does not appear, however, that familiarity with the general ethical standards prevailing in the society is sufficient for professionals, where the "subject" is the second man. Development of specific recommendations relating to the ethical characteristics of a profession helps to avoid mistakes, as a result of which people in the need of help suffer unnecessary harm. The codes of ethical standards of social work will not protect clients against intentional unethical action, but through professional codes of ethics, likelihood of inadvertent mistakes by social workers will be significantly reduced. Knowledge of professional ethics is thus a condition for the development of ethical sensitivity, without which it is impossible to establish normal relations with clients. Ethics of social work therefore appears to have importance both for social workers, by helping them to avoid making wrong decisions in practice and for pedagogy students specialized in "social

¹² Por. A. Olech, *Etos zawodowy pracowników...*, s. 47, 204.

¹³ Z. Butrym, *Istota pracy socjalnej...*, p. 31.

¹⁴ M. Gogacz, *Czym jest etyka zawodowa w: Zagadnienie etyki zawodowej*, Pod red. A. Andrzejuka, Oficyna Wydawnicza NAVO, Warszawa 1998.

¹⁵ H. Goldstein, *Zaniedbane ogniwo moralne w praktyce pracy socjalnej*, in: *Wypisy z wybranych zagadnień pracy socjalnej*, pod red. M. Bocheńskiej-Seweryn, K. Frysztackiego, K. Kluzowej, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Socjologii, Kraków 1994.

work", for which professional ethics is simply one element of practical learning of the profession¹⁶.

According to many authors, ethics of social work not only provides general guidance in the most common conflicts associated with the profession of social worker, but is also a tool for solving practical problems. L. Shulman notes that codes of ethics for social workers facilitate decision making, and also provide the basis for the evaluation of these decisions by an independent group of professionals¹⁷. This last function is important in those jurisdictions which allow the possibility of punishment, and even dismissal from work of employees committing violations of professional ethics (in some institutions, the employee accepted to the job signs commitment to comply with the standards laid down in code of ethics). In these systems, the codes thus serve a dual function: a set of guidelines useful in overcoming the conflicts with ethics, and protect clients against fraud and incompetence on the part of employees.

According to some authors, the social worker's code of ethics is not merely a listing of specific standards based on general ethics, but is a reflection of a specific concept of social work. According to D. Watson, a code of ethics is a kind of translation of theoretical concepts into practice in such a way that the practice is adequate to the theory. Code of Ethics should therefore indicate the objectives and principles set out in the framework of a specific theory of social work, it also provides clear criteria for evaluation of this work.¹⁸

In turn, W. Mikołajewicz notes that social work is a kind of educational activity, because every action and education provides an ethical aspect, so in social work it is necessary to reflect on ethical values. The ethical dimension of social work, according to Mikołajewicz, is due to the fact that the social worker assumes partial responsibility for the fate of the client, so any decision referring to his client has a moral dimension. The author also recommends that each social worker should have his own reflection on values and ethical principles which guide his work, reflection this in turn has to lead to continuous moral self-development¹⁹.

Of course, codes of ethics do not constitute support in situations where employees are working under conditions of incomplete information, and such a situation is rather the rule than the exception. It seems particularly difficult to assess to what extent, in relation

¹⁶ Cf. W. Kaczyńska, *W poszukiwaniu normatywnych i aksjologicznych podstaw etyki niesienia pomocy*, w: *O etyce służb społecznych*, pod red. W. Kaczyńskiej, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa 1998.

¹⁷ L. Shulman, *The Skills of Helping*, F. E. Peacock Publishers, Inc., 1992.

¹⁸ Cf. D. Watson, *What's the point of A Code of Ethics for Social Work?* w: *A Code of Ethics for Social Work*, pod red. W. Watsona, Routledge & Kegan Paul, Londyn 1985.

¹⁹ Cf. W. Mikołajewicz, *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*, Interart, Warszawa 1995.

to specific individuals, social work can bring lasting results. These choices are important, especially in those social systems, in which the amount of available resources is insufficient for the needs. To use the available resources in the most rational way, the social worker should make some kind of selection, directing assistance to those individuals for which the chances of overcoming difficulties in life seem to be the greatest.

In Poland and also around the world there are many codes of ethics. In our country the most important seems to be the *Code of Ethics of the Polish Society of Social Workers*, this is not the only code, because many institutions have developed their own codes²⁰. All codes of ethics indicate the objectives, which social work should serve, and contain, like all codes, a systematic set of ethical standards. Among the ethical standards to which social workers are required to comply, we can distinguish the specific standards for social work and general standards, which are applicable to all. An example of the standard of the latter type is the standard of fairness. It tells a social worker to treat his customers as he would like to be treated himself, but the validity of norms requiring fairness is obviously not confined only to the relationship with their customers, but includes all types of professional relationships²¹.

Standards of professional ethics of a social worker can be classified according to the subject to which they relate (or, which is the same thing, the type of relationship). So we have standards for determining the relationship of staff to the client, the relationship between workers, the relationship between the employee and the employer (institution), and finally the relationship between the employee and the community. Some doubt may rise as to the existence of standards relating to social help institutions, because these are not moral entities in the strict sense, but because these institutions are created by humans, the standards governing the obligations of these institutions can be reduced to the norms governing the relations between social workers and communities.

Regardless of the specific standards contained in the individual codes, it seems that social workers have a moral obligation to respect some basic principles, such as the principle of respect for the dignity, the principle of tolerance, fairness, objectivity, discretion, etc. to all those involved in social work. These principles form a hierarchy (analogous to that which is formed by the ethical values underlying these principles), which in cases of moral conflicts can sometimes allow to make the right choice (although this is not possi-

²⁰ Cf. e.g., *Kodeks Etyczny Pracowników Socjalnych zatrudnionych w Ośrodku Pomocy Społecznej w Wicku*. <http://www.bip.wicko.pl/upload/112/kodeks.pdf>

²¹ The norm of honesty should be distinguished from the norm of speaking the truth. Whereas the norm of speaking the truth prohibits passing false information, the norm of honesty prohibits all forms of dishonesty. Cf. M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa 2000, p. 118.

ble if the source of conflict is the contradiction between the principles which are on the same level of hierarchy or rules relating to different types of relationships).

The basis of the relationship between social worker and the assisted person is without doubt the principle of respect for dignity. It requires the employee primarily to treat customers with respect, referring to him in a courteous manner, consistent with the established in the local culture moral standards. However, the mere external politeness does not seem to be sufficient, external forms of behavior are not as much important, as general attitude of a worker to the customer. An employee may not see the customer as bad, resourceless, lazy person, can not also blame customer, that he found himself in a situation which requires support, from his own fault. Respect for the customer should have an unconditional attitude, independent from his current state of being, his looks and the environment he is located in. The principle of respect for the dignity means that each person must recognize the unique human being, which regardless of any circumstances have the same basic rights as everyone. This means that the social worker has a moral obligation to demonstrate a commitment to use all their knowledge in action for the good of the client (and if necessary consult co-workers), use all available means, to provide comprehensive information about available opportunities for assistance, etc. It is contradictory to the principle of respect for the dignity to perceive of the client as "worse", "loser", "demoralized individual" etc. From the principle of respect for the dignity emerge few more specific rules, such as respect for freedom, autonomy (ability to decide about oneself), the identity, the right to self-fulfillment, etc. Regardless of the situation in which a social assistance client is, the client is an equal moral individual. It follows, among others, that the employee is obliged to inform the customer about the real dimensions of his problems, his chances of solving them, but also about his own limitations, for example, associated with lack of adequate resources and the risk of failure.

Another important principle obligatory to professional staff involved in the provision of assistance (and not just social workers) is the principle of objectivity. It means that by providing assistance, employee should be guided solely by considerations of career, not taking into account factors not related to provided assistance, such as personal sympathies, prejudices, phobias, etc. The principle of objectivity is combined with nonjudgmental principle which should be regarded as both an ethical norm and the "technical" norm, and therefore such, with which compliance is a prerequisite for effective aid delivery. This principle means that a social worker cannot make judgments about the client as a man. This applies both to the crisis, whose existence is a prerequisite for intervention of the worker, and any factors not directly related to social work, such as the clients world view, his political beliefs, etc. Social workers are also required to exercise discretion. The principle of discretion arises from the fact that everyone is entitled to privacy. And because we

all are sometimes in the position of having to give up a part of this sphere of privacy, and to such situations belong all kinds of crises, biological, psychological or social, , therefore, the provision of professional assistance involves the protection of that privacy from unauthorized access of persons not involved in the process of delivering aid. Voluntary consent to give up some privacy does not mean that aid workers in crisis situations are not obliged to respect the privacy of their clients. Although the social worker gains access to another's privacy, this access is limited by a situation of crisis, so it cannot be greater than that required to help effectively. A social worker is therefore generally required to exercise discretion (the equivalent legal principle of discretion is the order of professional secrecy). The principle of discretion derived from the law of privacy, and the fact that the client voluntarily renounces a part of this privacy, means that application of this principle is of no importance.

The principle of discretion is not necessarily valid all the time, for example, there are situations in which the worker has the right, and sometimes even the obligation to disclose information relating to the private sphere of life of his clients. The right to provide certain information to any third parties is entitled to the employee due to professional reasons, so considerations connected with the effectiveness of aid delivery. The liability for (and sometimes also legal) failure to discretion rests with the employee if the confidentiality of certain information leads to serious threat against the person or the public. It is worth to note, however, whether it is relevant to the effects of social work to consider the ethical rules or consequences of resulting from these actions. For example, a worker in charge developed a code based on assumptions of deontological ethics (or ethics of duty), may oppose to any instances of breach of confidentiality, even if the failure to observe confidentiality may benefit the client. In turn, a worker following in his action a code developed on the basis of ethics, in which the assessment is governed primarily by the effects of the action, can allow the failure of discretion in a situation where the breach of confidentiality will benefit the client, or protect him from harm²².

From the principle of objectivity and the principle of confidentiality, distinguished must be the principle of truthfulness, prohibiting the administration of false statements and any other form of deception. The mere fact of misrepresentation is not inconsistent with the principle of truthfulness, if the misrepresentation was not an intentional action. When working with children, a social worker may occasionally experience a temptation of so-called pedagogical lie, involving the administration of untruth to the child for his own good. It is difficult, however, to find an excuse for such conduct, because the child

²² Cf. A. Olech, *Etos zawodowy pracowników...*, p. 38.

has a moral right to the truth just like every adult, and also his moral attitude is only forming, so one cannot instill in a child a conviction of the necessity of speaking the truth when one is lying to himself. The problem is not so the very truth, but the form in which it is passed to the child²³.

The problem of truthfulness also includes the notion of concealment. Concealment should be distinguished from discretion, which in fact can also be considered as a type of concealment, with the difference being that in the case of discretion, it is concealing to disclose information to which possession of certain individuals are not authorized, while concealing in the strict sense is the concealment of information that the individual is entitled to..

Some authors point to the family value as one of the core values of social work. Such a view is shared for example by D. Piekut-Brodzka. This author points out, that the subject of social work is very often the family and it is good of the family, that should be regarded as a superior good.²⁴ Although one can have doubts whether the good of the family falls into the category of ethical values, but certainly remark of Piekut D. Brodsky may be a point in the event of a conflict of interest. Another issue is the dispute concerning the family model, because the definition of what is the good of the family is only possible on the basis of some model. The controversy may raise particularly due to the recognition of the traditional family model for superior value.

The employee should follow ethical principles of ethics with respect to his co-workers. The basic principle here is respect for the competence of co-workers, which prohibits the putting into question their knowledge, skills, undermining authority, ridicule, etc. Where appropriate, social workers should work together for the good of the client. A social worker is also required to provide advice and assistance to younger, less experienced colleagues.

He also has a moral obligation to prevent violations of professional ethics by a colleague. Doubts arise whether violations of ethical standards by a colleague should be reported directly to your supervisor, or prior to such notification try to talk with the unethically behaving colleague. It seems that the decision depends on the specific situation here, and so on the results of unethical conduct affecting the customer, it is obvious that when it comes to the safety of the clients, a tolerance for unethical behavior is much smaller than when at stake are issues related to the employee - employer relationship. It is worth noting, that any other types of conflicts among the employees of social welfare

²³ Cf. M. Z. Stepulak, *Psycholog jako zawód zaufania społecznego*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2007, p. 117.

²⁴ Por. D. M. Piekut-Brodzka, *Aspekty etyczne...*, s. 56.

institutions should be resolved in such a way that customers do not incur any negative consequences because of them.

Ethical standards govern not only the relationship of social worker to his immediate colleagues, but also his attitude toward the profession, so certain codes distinguish separate class of standards specifying the relationship of workers to the profession. It is clear, that the profession in the truest sense of the word can not be treated as a moral entity, and therefore the standards requiring care about the prestige of the profession can be treated as a subclass of the rules governing relationships between co-workers.

Ethical standards of social work may be formulated either from the viewpoint of obligations, or in terms of rights. A social worker is obliged to respect the dignity of the client, while client has the right to worker's respect for his dignity. The same can be said about all the other standards. Since the establishment of normal, based on the trust relationship between a worker and the client is only possible when the client is confident that his rights are respected by the worker, the worker must ensure that every client gained such a confidence. This can be achieved through informing a client about his rights, the use of neutral language, to show (for example, in dealings with third parties in the presence of a client) that talking about the problems of a client is done discreetly etc.

Due to existence of moral obligations, social worker is responsible for their actions. Depending on the type of relationship defined by the moral standards the worker is liable to several different entities: to his client (the customer), to the co-workers, to the employer, to his profession, and finally to the whole society. This liability arises from the fact that taking up the profession of social worker, the worker is *de facto* committed to specific actions (and therefore social work can be regarded as a set of voluntary commitments).

It should also be noted here that the liability of the worker to the customer must be distinguished from the responsibility of the employee for the customer (more precisely, for the good of the customer which is the target of social work.). It is obvious that a worker who performs his job in an improper manner, can do to his client more harm than good. Responsibility for the client means, that the worker has a moral obligation to do their work conscientiously, both in terms of working methods, and in terms of ethical principles (respect for the dignity, autonomy, the principle of objectivity, etc.). The responsibility for the customer, where the customer is a object of responsibility, must be distinguished from liability to the customer. In the latter case, the client is the subject of liability, and the actions taken by the worker and the implications for the client are the object.

Liability to the client is due to the essence of the relationship between the worker and the client, which is a kind of interpersonal relationship, and so it is based on respect for human dignity. Client is always to some extent dependent on the employee, but does not

cease to be a full-fledged moral subject. Liability to the client is due to the essence of the relationship between the worker and the client, which is a kind of interpersonal relationship, and so it is based on respect for human dignity. Client is always to some extent dependent on the employee, but does not cease to be a full-fledged moral subject.

It must be mentioned also about the ethical principles of the recipient of social work - the client (customer). The customer is obliged to use aid funds for their intended purpose, otherwise the worker is entitled to change the form of aid and even total denial of aid.

Ethical conflicts arise both in the practice of social work, so in dealing with clients, as well as in relationship between co-workers and superiors, and even social welfare institutions and the public. International Federation of Social Workers indicates the existence of social work "problem areas", which are simply the ethical conflicts arising from the nature of social work. These conflicts include: the conflict between the interests of the ward and the interests of the client, the conflict between the interests of the client and the interests of outsiders, the conflict between the institution and the collectivity, the conflict between the employee and the employer, the conflict between the interests of different groups of workers.²⁵

Some of these conflicts can be resolved by putting in codes of ethics relevant records (eg conflicts between the interests of worker and the interests of the ward can be resolved by giving priority to the interests of the ward), but in many cases the decision must be based on knowing the specific circumstances in which there is a conflict, Indeed, without this knowledge it is not possible to estimate the "validity" of interests of parties involved in the conflict. Moreover, even the knowledge of the situation does not always allow to find a satisfactory solution to the conflict, sometimes because the reasons and the interests of both parties appear to be equally "important" (eg, customer interest and interest of the institutions understood as a scope of possible help). The only way out of this kind of situation seems to be a mutual compromise involving a partial restitution of interest of each party.

Compliance with the standards contained in codes of professional ethics is not the way to avoid ethical dilemmas, and thus situations in which there is a conflict between certain values and ethical standards. In the strict sense of the word, ethical dilemma is when the subject is faced with a choice between two mutually exclusive values and at the same time there are no decisive arguments for choosing one of the them. It should be noted, that the

²⁵ Cf. *Ethics of Social Work - Principles and Standards. International Declaration of Ethical Principles of Social Work*, w: *The Encyclopedia of Social Work*, NASW Press, Washington 1995.

professional ethics and codes of ethics are not able to provide a social worker with the universal prescriptions to address every ethical dilemma. Their job consists primarily on identifying the right decisions in situations where there is a moral alternative, this means, in which the worker has to decide between the action morally good and morally bad (or better or worse action). Such a choice is not ethical dilemma, because the essence of the latter is the confusion as to the moral value of each option.²⁶

The source of moral dilemmas can be, moreover, the codes of ethics alone. Example of a standard, which in practice could lead to a situation in which every choice is equally good and equally bad at the same time, is a standard requiring the keeping of discretion in dealing with co-workers and the rule requiring workers to inform his superiors of unethical actions. Anyone who is faced with the necessity of this choice, will be able to cite the arguments both for a decision, according to the first norm, and against, according to second norm.

Social workers are not able to avoid ethical dilemmas in practice, therefore, they should be ready for them, and be aware of the related consequences (e.g., emotional)²⁷. Codes of ethics provide some general guidelines (e.g. by establishing a hierarchy of values), but often social workers must make decisions, acting with incomplete information, therefore, particularly important for dealing with these conflicts seem to be forming of an ethical attitude in time of preparation for the profession.

In Poland, the rules of professional ethics of social workers were collected in the *Code of Ethics of the Polish Society of Social Workers*. This *Code* emphasizes the importance of social work as a driving force of social changes. In accordance with the intent of the creators of the *Code*, it is first and foremost created to meet practical objectives, namely serve social workers in solving everyday problems, and second to show the ethical standards, which are required to be obliged by social workers, clients and the general public. The *Code* is intended to facilitate conflict resolution in situations where it is not clear whether the conduct of the employee or others involved in social work is morally right. The *Code* addresses the underlying values of social work, such as social justice, equal opportunities, social welfare, human dignity and the individual's right to self-determination.

²⁶ F. Reamer, Dylematy etyczne w praktyce pracy socjalnej, w: Wypisy z wybranych zagadnień... .

²⁷ J. Brągiel, Dylematy etyczne pracowników socjalnych, w: *Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych*, pod red. J. Brągiela i I. Mudreckiej, Uniwersytet Opolski, Opole 1998, p. 115.

The standards contained in this Code can be divided into several groups: the standards for the profession, for the relationship with co-workers, customer relations, relationships with their employers, and finally the relationship with the whole society²⁸.

In part referring to general obligations of social workers (Section I) the Code states that "the social worker in his professional activities is obliged to be guided by the principle of the consumer benefit", however, does not have to recognize this principle as a superior norm. This principle is mentioned, moreover, as the fourth, after the norms prescribing behaviour of "high morale, professional and personal", the appropriate qualifications and their completion and application of knowledge in practice. This means that the *Code* does not give the worker a clear indication that would allow him to make decisions in a situation of conflict of norms requiring a welfare of the client and norms such as relations with co-workers or employer.

The same in fact, states the norm stating that the basic responsibility of social workers is " help the client in solving his life problems". Also, this rule does not recognize the principle of clients welfare as the superior principle, because the "basic" does not mean, as it seems, the same as the "superior". The *Code* does not specify further what is the difference between client's welfare and the solution of his difficulties in life. The aim of social work is, after all, solving the client's life difficulties and this constitutes his welfare from the standpoint of a social worker. By introducing in the *Code* two different norms, first requiring the care for client's welfare, and, second, help in solving the difficulties of life, the authors of the *Code*, either assumed that this welfare is something other than solving daily problems, but then they should explain this difference, or they treated the order of bringing help as a special case of a norm required by welfare of a client, in this case, however, that specific order should not be counted among the general ethical standards of a social worker.

Noteworthy is the principle of requiring social workers to combat discrimination and all other forms of inhumane treatment of a client (*Section I*, paragraph. 5). Although it is not clear what is meant by "inhuman treatment", which may limit the scope of this standard in practice, however, it appears that this standard not only prohibits a worker of such behaviour, but requires active opposition to it.

²⁸ The above-mentioned groups of norms are enumerated in the *Preamble* of the Code. It is worth noticing that in the *Preamble* the norms referring to the relations with clients are mentioned in the third order, after the norms regarding profession and relations with co-workers. In a further part the *Code* discusses, in this sequence: general requirements regarding the moral attitude of social workers, the norms regarding contacts with clients, with co-workers, with the employer, norms towards the profession, norm regarding society.

Important from the viewpoint of social work practice are also norms 6 and 7 (*Section I*). The first of them states that „a social worker should carry the ultimate responsibility for the quality and scope of services, which he commits himself to doing, which he commissions or performs”, the second one – that “a social worker must not exploit his work contacts for his own benefit”. Inasmuch the second one poses no difficulty, in the case of the first one one may doubt if the social worker carries responsibility also for those services which he has not performed himself, but which he only delegated. However one can interpret this entry in such a way, that the worker carries responsibility only for what he performed himself, excluding the responsibility for unethical conduct of persons or subject executing the commission, yet this interpretation does not unambiguously follow from the *Code*.

The next part of the *Code* (*Section II*) discusses the rules defining the relations between the worker and his ward. Apart from the rules discussed above, such as the rule of respect towards the dignity, tolerance, equal treatment, exploiting competences and all the accessible means of assistance, providing exhausting information, discretion etc. The *Code* states (paragraph 3) that “a social worker should consider the rule of good-willed caring as the basic rule defining his contacts with the client”. It is thus already the second norm which a social worker should consider basic, the first being the norm commanding “help the client to solve his life problems”. It does not seem, however, that there is any contradiction between those two norms, all the more because the term “good-willed caring”, taken from T. Kotarbiński's ethics, is so general that without a detailed interpretation of this rule from the point of view of the relation social worker – ward not much follows from that rule for the practice of social work. One can moreover pose an objection which says that it is unjustified on one hand to speak about the wards of social workers as “clients” which suggests that the relation between the worker and the ward is a kind of relation of the type service giver – service receiver, on the other hand including in the *Code* the rule of good-willed caring, which, as it seems, suggests that social work is not just a kind of ordinary service.

In the part containing the norms concerning the relation between the worker and the ward there are also rules whose participation in the group of moral norms is far from obvious. It is, for example, the rule saying that a worker should strengthen the ward's efforts “towards gaining independence in life” (point 5), the rule saying that the worker should consult his co-workers and his bosses when it is required by the ward's interest (paragraph 8) and the rule allowing the social worker to stop “giving help, when the services predicted by law have been exhausted or when such services are no longer necessary” and to “change the form of help in case of noticing that the services were used contrary to their purpose” (paragraph 9). The norm commanding strengthening the ward's

efforts towards gaining independence defines the goal of social work, but it is not an ethical norm, but “technical” norm, following from the very nature of social work, which exists among others for the purpose of strengthening the wards' efforts trying to solve their problems of their own might. Also the norm recommending the worker to consult his co-workers and his bosses does not seem an ethical norm but a praxeological or utilitarian norm, therefore a “technical” rule, which should be employed in order to achieve the goal which is set²⁹. In this case it is also possible to interpret that norm so that it commands consulting co-workers or bosses in situations when the worker is not able to solve a given problem on his own. According to this interpretation, he should turn his request for help to more competent people, or people having greater experience in solving a specific kind of problems, and not strive with all his might to solve the problem on his own. The two last rules (concerning the cessation of help or a change of its form) follow from legal regulations determining the form of social work, and thus it is also hard to consider them moral norms³⁰.

Similar objections can be motioned also as to some norms encompassed in the remaining *Sections* of the discussed *Code*. For example, *Section III*, containing norms regulating relations between co-workers, repeats the norm from *Section II*, according to which workers should collaborate for the good of the client; the norm commanding “rational” use of the means (*Section IV*, point 3) is from the practical point of view unclear, as it does not tell what kind of the use of the means is “rational”, and which is “non-rational”; the norm commanding to act “for general good” (*Section VI*, point 1) is too general; the norm commanding providing the entitled persons the access to the services to which they are entitled (*Section VI*, point 2) is identical with the norm commanding equal treatment of wards etc.

Generally speaking, the usefulness of the *Code of Ethics of the Polish Society of Social Workers* in solving practical problems, conflicts and dilemmas seems to be limited. The cause for this state of affairs is first of all the excessive generality and lack of clarity of some norms, including those concerning the very essence of social work, that is the rela-

²⁹ The difference between ethical and pragmatic norms was noticed and commented upon by I. Kant. According to this philosopher, pragmatic norms answer the question in what way one should act in order to achieve a given goal. One should, however, notice that Kant would include in this class all the norms which were not dictates of pure reason, that is for example, the norms of hedonist ethics (that is, the directions on how to attain happiness) Cf. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, PWN, Warszawa 1984.

³⁰ In the opinion of M. Ossowska, it is impossible to draw a clear line between moral norms and other kinds of norms (concerning customs, law, „technical” rules etc.). In the case of professional ethics, moral norms should be reducible to norms of general ethics, and in the case of the discussed norms, this condition is unfulfilled.

tions between the workers and their wards. In the *Code* one points to the possibility of a change in ethical standards in the future, which may be caused by the “development of the profession and of social awareness” (*Preamble*). One can, therefore, hope that in the future the *Code* shall be developed and its shortcomings - deleted.

There are also some issues which doubtlessly have an ethical dimension and which are impossible to solve within any code of professional ethics. Partly it results from the fact that these problems are immeasurable, and solving them, apart from experience, requires also sensitivity and empathy, and partly the from the fact that those issues are connected with problems on which an individual has no influence whatsoever, such as the problem of the state's social politics. An example of a problem of the first kind is the question of the scope of help. Social work is always a kind of intervention into the inner life of another human, that's why one of the basic questions, both in legal and ethical dimensions, is to determine the scope of this intervention. It should not go too far, because then an unnecessary violation occurs of the ward's private sphere and their dignity, yet, for obvious reasons, it must not be too superficial, either³¹. Are there some universal rules then, which would allow one in each case to determine the scope of that intervention? It seems dubious.

An example of a problem which in practice can become a source of serious ethical dilemma is the just distribution of the accessible means among all the needy. This problem concerns both material means – here the workers are helped by suitable legal regulations and institutions of social help – but also the unmeasurable means. To the latter belongs first of all the time which every worker can devote to each of his wards. If there are too many wards per worker or if the wards struggle with serious problems whose solution requires that the worker gets deeply involved (e. g. has to run negotiations), then the worker faces the necessity to choose which wards he can help and which he must leave to their own resources.

It is also worth saying some words about the role which in social work play the views on the nature of man and society. A social worker cannot be a person who is convinced that not every man is equally entitled to get social help; nor somebody whose religion interprets an individual's hard situation as a punishment for certain sins, nor someone who undermines man's social nature or his ability to change etc. Moreover not every kind of activity consisting in giving help to persons in difficult situations is social help in the sense in which this work has been defined in Chapter I, even if this activity in practice

³¹ J. Brągiel, *Wokół etyki zawodu pracownika socjalnego*, w: *Pracownik socjalny. Wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej*, sub-ed. J. Brągiel i A. Kurcz, Uniwersytet Opolski, Opole 2002, p. 69 and next.

boils down to performing the same actions which are performed by all the social workers. Social work is an activity at the basis of which there lies the conviction about moral value of bringing help to another human being, if then the helping action springs from other incentives, e. g. egoist ones, then certainly it is not the realization of the idea of bringing disinterested help.

One should also realize that codes of professional ethics are not confined to social workers. The principles included therein refer in some measure to all the people involved in actions having the character of social work, that is e. g. volunteers or priests. Of course, one cannot require that these persons have specialist knowledge, yet they are obliged to act by the same basic principles, such as the principle of respecting others' dignity, principle of tolerance etc.

Moreover, to social work obtain not only the principles of professional ethics of social worker, but also some principles of other codes. In the case of "helping" professions, such as doctor, nurse, social worker, pedagogue or psychologists many norms can be found in all ethical codes. This concerns both general norms (it is hard, for example, to imagine a code which would command lack of respect for human dignity), and particular norms. Some norms (for example, the rules of loyalty) appear in all codes of professional ethics. Moreover, in some cases the actions of social workers are regulated not only by the code of social help but also by other codes. E. g. a worker who runs some research must respect copyright and he is also entitled to his copyright being respected by others; a worker who works with children should obey the norms of pedagogical ethics and so on.

Summary

Ethics of social work

Social Work is an institutional activity that is provided in the framework of public or private institutions, so, first of all, one should pay attention to the fact that the operation of social welfare institutions is based on certain values and ethical standards, known both to workers and the general public.. It is worth to distinguish, that on the one hand, the very existence of institutions of social assistance provided by the State, whose origin is the result of a decision of an axiological dimension, and on the other, the shape and functioning of these institutions, which also depends heavily on the accepted hierarchy of values of a given society. In other words, a form of social assistance, and, therefore, to what kind of problems this assistance responds and through which means, its scope, aims and functions are dependent on the prevailing axiological order in the society (though, of course not only on it, because a large role in this regard is played by economic, political and even religious factors). From the standpoint of theoretical reflection on social work, this means

that any theory of this work (or, more generally, any theory of social assistance) must refer to a specific axiological system, so it is in fact a normative theory.

Key words: ethics, social work.

Josef Dolista

Wioski Dziecięce SOS w systemie opieki zastępczej w Polsce

W 1949 roku dotychczasowy system opieki nad dziećmi osieroconymi wzbogacił się w Europie o nową formę pod nazwą Wioski Dziecięcej SOS. W 2009 r. minęła 60-ta rocznica narodzin pierwszej Wioski Dziecięcej w Imst w Austrii. W ciągu minionego okresu Wioski zadomowiły się w 132 krajach świata. Dzisiaj niemal 500 Wiosek na świecie to nadal jedna z wielu propozycji opieki i wychowania dziecka opuszczonego i osieroconego¹.

Obecnie Wioski Dziecięce SOS, to ogromny międzynarodowy ruch sięgający od Europy po Australię służący dzieciom bez względu na ich pochodzenie społeczne, wychowanie religijne czy kolor skóry. Jest to również bardzo specyficzny system wychowania, w którym dominującą pozycję zajmuje kobieta jako osoba zdolna do obdarzania powierzonych jej pieczy dzieci bezinteresownym uczuciem miłości.

Na mapie świata zawierającej nazwy Wiosek Dziecięcych SOS nie zabrakło również naszego kraju, gdzie funkcjonuje obecnie cztery Wioski Dziecięce SOS uruchomione w latach 1984-2005,^a także jeden Dom Młodzieży SOS w Lublinie. Aktualnie dzieci w przebywające Wioskach Dziecięcych SOS w Biłgoraju, Kraśniku, Siedlcach oraz Karlinie w woj. zachodniopomorskim uzyskały szansę dalszego rozwoju w warunkach zbliżonych do naturalnego rodzinnego domu.

Wioski Dziecięce SOS w swoich założeniach opierają się na wzorach rodzinnych. Wartość tej koncepcji polega w dużej mierze na jej prostocie. Zakłada się konieczność zapewnienia dziecku troskliwej opieki za strony matki zastępczej i nie rozdzielanie rodzeństwa, a także zamieszkiwanie przez dziecko wraz z ową matką i rodzeństwem w jednym domku,

¹ W. Kowalski, Wioski Dziecięce SOS w systemie reformy opieki nad dzieckiem, *Zaszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie*, 2006, Nr 43, s. 130

będącym częścią składową Wioski Dziecięcej SOS. Ta zaś wkomponowana jest w szersze środowisko lokalne i utrzymuje z nim ożywione kontakty².

W ciągu minionych 60-ciu lat działalności Wiosek Dziecięcych SOS na świecie zdołano zebrać wiele doświadczeń organizacyjnych oraz wychowawczych. Przełamano wiele barier psychologicznych w tradycyjnym sposobie myślenia różnych grup społecznych czy środowisk zawodowych, zyskano licznych sponsorów i darczyńców, wielu sympatyków i przyjaciół, dzięki pomocy których ponad 58 000 dzieci na świecie znalazło w wioskach własny dom i matczyną opiekę.

Konsekwentna realizacja koncepcji Wiosek Dziecięcych SOS pozwoliła także zgromadzić wiele doświadczeń i wątpliwości, zwłaszcza w zakresie żelaznego przestrzegania zasad określonych przez twórców Wiosek. Zdawali oni sobie bowiem sprawę, że Wioska Dziecięca SOS nie jest rozwiązaniem uniwersalnym, stanowi jedną z wielu możliwości opieki i wychowania osieroconych dzieci. Granice możliwości tego wychowania wynikają ze struktury samej instytucji, która zmierza do tego, aby stworzyć osieroconym i opuszczonym dzieciom warunki życia rodzinnego³.

W początkowych latach idea wiosek była uznawana za rewolucyjną. Duża liczba kobiet, które zostały wdowami po wojnie, tradycyjny podział ról na kobiece i męskie oraz własne doświadczenia życiowe głównego twórcy H. Gmainera, to główne argumenty, dla których zatrudnienie samotnych kobiet jako matek wioskowych było w tym czasie przekonywujące i nie budziło większych kontrowersji.

Z biegiem lat, wraz ze zmianami na arenie politycznej i społecznej zaczęło rosnąć zapotrzebowanie na zmiany w koncepcji funkcjonowania Wiosek Dziecięcych SOS. Szczególnie często krytyce poddawany był i jest nadal brak ojca w rodzinie. W ostatnich latach krytyka ta zwiększyła się zwłaszcza ze strony specjalistów i ludzi odpowiedzialnych za rozwiązywanie problemów opieki nad dziećmi osieroconymi.

Przedstawione przez założyciela Wiosek Hermanna Gmeinerja argumenty, że matki w Wiosce decydują się na życie bez partnera, a małżonkowie przyczyniają się do znacznego odwracania uwagi matek od spraw dzieci, nie są dzisiaj w pełni przekonywujące. Naciski z zewnątrz i własne kłopoty związane ze znalezieniem odpowiednich kandydatek na matki, przypadki wyjścia za mąż pracujących już w Wioskach matek spowodowały, że w drugiej połowie lat osiemdziesiątych zaczęto czynić odstępstwa od założeń H. Gmeinerja. Dotyczyło to głównie Finlandii, Francji i Luksemburga, gdzie w niektórych rodzinach

² M. Łobocki, „Słowo wstępne” (w:) W. Kowalski „Wioski dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949-1999”, s. 8

³ W. Kowalski, *Zasady Pedagogiczne Wiosek Dziecięcych SOS*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 1999, Nr 18, s. 255

wioskowych w charakterze matek zatrudniano mężatki. Natomiast w Niemczech umożliwiono pracę matce po jej wyjściu za mąż.

Wioski Dziecięce SOS w Polsce zostały uznane za rodzinne placówki opiekuńczo-wychowawcze. Potwierdza to podpisane w dniu 15 grudnia 2000 r. porozumienie pomiędzy Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej a Zarządem Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce⁴. W ocenie realizatorów obecnej reformy systemu opieki nad dzieckiem, jak również w ocenie sprawujących nad nią nadzór. Wioski Dziecięce SOS gwarantują dobrą jakość i wysoki standard realizowanych zdań opiekuńczo-wychowawczych. Potwierdzają to protokoły z kontroli Wiosek Dziecięcych SOS.

Niewątpliwie do zalet opieki i wychowania realizowanego w Wioskach należy stworzenie charakterystycznej atmosfery wychowawczej, podmiotowe podejście do wychowanków, zabieganie o przyswojenie im wartości podstawowych oraz stosowanie pośrednich metod wychowawczych⁵.

Atmosfera wychowawcza Wioski tworzona jest głównie przez rodzinę wioskową. W Wiosce dzieci znajdują matkę i ciepło domowe. Dzieci w rodzinach wioskowych znalazły miłość rodzinną, poczucie bezpieczeństwa w codziennym kontakcie z matką oraz rodzeństwem w toku wspólnego budowania nowej rodziny.

Prowadzenie przez matki wraz z dziećmi wspólnego gospodarstwa rodzinnego jest bardzo istotnym elementem w tworzeniu rodzinnej atmosfery. „Ten dom jest nasz” – mówią dzieci. W naturalny sposób odbywa się tam nauka samodzielności i odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia.

Istotną zaletą wychowania w Wioskach jest podmiotowe traktowanie wychowanków. Pozwala to dzieciom na rozwijanie własnej tożsamości i indywidualności. Dowodem takiego właśnie podmiotowego traktowania jest ich pełna akceptacja takimi, jakimi są rzeczywiście oraz ich empatyczne rozumienie. Do mocnych stron wychowania w Wioskach należy także przywiązywanie dużej wagi do wartości podstawowych, czyli uniwersalnych i ponadczasowych. Do takich zaliczamy dobroć i miłość oraz pozostałe elementarne normy moralne znajdujące odzwierciedlenie w Dekalogu⁶.

Twórca Wiosek Dziecięcych SOS H. Gmeiner uważał, że bez okazywania dzieciom miłości i dobroci oraz zabiegania o przyswojenie przez nie tych wartości, wychowanie w tych placówkach byłoby beзуyteczne.

⁴ Porozumienie pomiędzy Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej a Zarządem Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce z dnia 15 grudnia 2000 r.

⁵ M. Łobocki, Wychowanie w Wioskach Dziecięcych SOS, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2000, Nr 3, s. 16-19

⁶ Ibidem

Sposoby oddziaływań wychowawczych, wśród których przeważają pośrednie metody wychowania, a szczególnie stosowane metody modelowania, zadaniowa i perswazji, należy zaliczyć do zalet realizowanego procesu wychowawczego. Również zaletą wychowania w Wiosce Dziecięcej SOS jest to, że są one prowadzone przez profesjonalną kadrę pedagogiczną wspierającą matki w procesie wychowawczym. Matka zastępcza nie pozostaje sama z problemami wychowawczymi, lecz może się zwrócić o pomoc do dyrektora, pedagoga, psychologa.

Oprócz przedstawionych zalet, określanych jako mocne strony wychowania w Wioskach Dziecięcych SOS, można wskazać kilka cech będących słabościami tej formy opieki i wychowania. Liczne pytania o miejsce „ojców” w Wioskach Dziecięcych SOS oraz rzeczywiste możliwości spełniania tej roli przez dyrektora, mężczyznę pedagoga i psychologa. Brak ojców w Wiosce nie jest możliwy do nadrobienia, tak samo zresztą jak bywa w każdej niemal rodzinie naturalnej bez ojca.

Należy zgodzić się ze wszystkimi sądami i opiniami tych, którzy twierdzą, że bark ojców oddala w pewnym sensie Wioski Dziecięce SOS od rodzinnych form opieki nad dzieckiem osieroconym i opuszczonym.

W praktyce wioskowej niejednokrotnie trudne jest pogodzenie interesów wioski jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej z interesem rodziny wioskowej. Z jednej strony matka wioskowa jest kierownikiem rodziny, z drugiej zaś strony jest pracownikiem Wioski, otrzymującym wynagrodzenie za pracę. Ta podwójna rola matki i pracownika, często budzi niepewność i nie zawsze sprzyja właściwej atmosferze wychowawczej.

Korzystne warunki materialne, jakie stwarza każda Wioska, pozyskiwanie darczyńców i sponsorów dla wychowanków niesie pewne ryzyko kształtowania u dzieci postawy permanentnego biorcy, przekonanego o tym, że wiele mu się należy bez ponoszenia wysiłków z jego strony. Takie podejście wychowanka jest bardzo niekorzystne w realizacji programu przygotowania wychowanka do usamodzielnienia.

Głównym celem Wiosek Dziecięcych SOS podobnie jak innych placówek tego typu jest przygotowanie wychowanków do samodzielności. Przez pełne usamodzielnienie należy rozumieć, że młody człowiek po opuszczeniu placówki poradzi sobie w samodzielnym, dorosłym życiu, ma zapewniony dach nad głową, stałe źródło dochodów poprzez pracę oraz umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi i integracji z otoczeniem.

Przygotowanie do usamodzielnienia wychowanków Wiosek rozpoczyna się z chwilą przyjęcia do wioski. Oznacza to, że zarówno matki wioskowe, jak i inni pracownicy – pedagog, psycholog wioskowy zobowiązani są do stworzenia jak najlepszych warunków

rozwoju i podejmowania konkretnych działań związanych z procesem przygotowania do samodzielnego życia⁷.

Wychowankowie Wiosek kończący gimnazja w wieku 16 lat mogą przechodzić do II-go etapu przygotowującego do samodzielności. Tym drugim etapem jest Dom Młodzieży SOS w Lublinie oraz Wspólnoty Mieszkaniowe, które funkcjonują w Kraśniku i Siedlcach. Zadaniem tych placówek jest stworzenie warunków do zdobycia zawodu na różnych poziomach kształcenia w zależności od zdolności intelektualnych wychowanka. W placówkach młodzieżowych wychowankowie, pod kierunkiem wychowawców uczą się i wyrabiają umiejętności, które są im niezbędne w dorosłym życiu (przygotowanie posiłków, gospodarowanie pieniędzmi, nawyki związane z higieną osobistą, umiejętności komunikacyjne).

Trzecim etapem przygotowującym do samodzielności są mieszkania nadzorowane, często zwane chronionymi.

Wychowankowie znajdujący się na tym etapie przygotowania do samodzielności mieszkają poza placówkami SOS, powinni pracować oraz aktywnie uczestniczyć w procesie pozyskiwania własnego mieszkania. Wychowankowie mieszkający w mieszkaniach nadzorowanych pozostają pod częściową opieką wychowawców Domu Młodzieży lub Wspólnoty Mieszkaniowej. Utrzymują ścisły kontakt z placówkami SOS⁸.

Obecnie największym problemem w usamodzielnianiu wychowanków, myślę, że nie tylko Wiosek Dziecięcych, ale każdej placówki opiekuńczo-wychowawczej, będzie znalezienie przez wychowanka pracy. W związku z powyższym, ważnym zadaniem w procesie usamodzielniania jest przygotowanie wychowanka do aktywności na rzecz poszukiwania pracy oraz stworzenie warunków do zdobywania dodatkowych kwalifikacji (oprócz wyuczonego zawodu) umożliwiających otrzymanie pracy. W tym celu został opracowany przez Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce projekt „Radzę sobie”. Projekt obejmuje realizację zadań związanych z przygotowaniem wychowanków Wiosek Dziecięcych SOS i innych placówek opiekuńczo-wychowawczych (domy dziecka, rodzinne domy dziecka) miasta Lublina do usamodzielniania, w tym szczególnie uzyskania dodatkowych kwalifikacji i kompetencji, ułatwiających poruszanie się na rynku pracy i pozyskanie pracy. W ramach w/w projektu organizowane są zajęcia: szkolenia komputerowe, lekcje języka angielskiego, szkolenia interpersonalne, szkolenia z postaw small businessu, giełda pracy oraz miesięczne wakacyjne praktyki w przedsiębiorstwach i zakładach pracy. Szkolenia te organizowane są w Domu Młodzieży w Lublinie i cieszą się dużym zainteresowa-

⁷ W. Kowalski, Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949-1999, Kraśnik 1999, s. 171

⁸ W. Kowalski, Koncepcja opieki nad młodzieżą, Lublin 2001, archiwum Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce

niem wychowanków Domu Młodzieży SOS i placówek opiekuńczo-wychowawczych miasta Lublina⁹.

Jednym z istotnych czynników oceny funkcjonowania Wiosek Dziecięcych jest badanie losów wychowanków, którzy opuścili rodziny wioskowe i zaczęli samodzielne życie. Badania takie zostały przeprowadzone w 1976 r. w Austrii (9 Wiosek) i w 1978 r. w Niemczech (14 Wiosek). Wyniki tych badań potwierdzają korzystny wpływ Wiosek Dziecięcych SOS na ogólny rozwój objętych nimi dzieci i młodzieży. Badania potwierdziły także, że wychowankowie Wiosek Dziecięcych zarówno w Austrii, jak i w Niemczech pomyślnie przeszli proces socjalizacji i integracji ze społeczeństwem i w zasadzie nie różnią się pod żadnym względem od przeciętnych obywateli tych państw, wychowanych w pełnych rodzinach¹⁰.

Wioski Dziecięce SOS w Polsce to ponad 150 wychowanków. W celu stwierdzenia, jakie są ich wspomnienia z okresu kiedy mieszkali i żyli w placówkach SOS przeprowadzone zostały badania ankietowe. W 2004 r. badaniami objętych zostało 48 usamodzielnionych wychowanków. Znaczna większość z nich założyła rodziny, 46% pozostaje w związkach małżeńskich, 37% w związkach partnerskich, 17% deklaruje, że jest stanu wolnego. Połowa badanych osób ma dzieci. 66% byłych wychowanków posiadała wykształcenie średnie. Pięć osób ukończyło studia wyższe, uzyskując tytuł magistra, pozostali legitymowali się wykształceniem zasadniczym zawodowym lub podstawowym. W okresie prowadzonych badań studiowało 11 osób¹¹.

Okres pobytu badanych wychowanków w placówkach SOS wynosił od 5 do 19 lat. Średni wiek ankietowanych to 24 lata.

Z analizy badań wynika między innymi, że w opinii usamodzielnionych wychowanków Wioski Dziecięce SOS są utożsamieniem posiadania rodziny z matką i rodzeństwem, doświadczeniem normalnego życia, domowej atmosfery, bezpieczeństwa i miłości. Matka SOS jest najważniejsza, jest tą, na której najbardziej im zależy. Wioski Dziecięce SOS są ważne i potrzebne, szczególnie dla dobra dzieci – tak twierdziła większość usamodzielnionych wychowanków Wiosek Dziecięcych SOS.

Wioski Dziecięce SOS stają się coraz mocniejszym elementem obecnego systemu opieki nad dzieckiem w Polsce. Zgodnie z podpisanym porozumieniem władz Stowarzyszenia z Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej rozszerzenie form opieki powinno dotyczyć

⁹ E. Janczur, W. Kowalski, L. Puchalski (red.), Projekt Radzę sobie – Przygotowanie młodzieży do usamodzielnienia, Lublin 2001, archiwum Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce

¹⁰ Wyniki badań przytoczone za M. Raifhel Wollensack: Ehemalige Kinderdorf Kinder heute, SOS Kinderdorf, München 1980

¹¹ W. Kowalski: Wioski Dziecięce SOS w opinii usamodzielnionych wychowanków, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 10 z 2004 r., s. 19-21

głównie organizowania i prowadzenia, oprócz Wiosek także innych projektów zapobiegających sieroctwu.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom władz województwa lubelskiego, odpowiedzialnych za realizację reformy opieki nad dzieckiem w Wiosce Dziecięcej SOS w Biłgoraju został zorganizowany Rodzinny Dom dla dzieci czasowego pobytu. Celem tego typu placówki jest zapewnienie opieki całkowitej dzieciom opuszczonym i osieroconym o nieuregulowanej sytuacji prawnej. Czas pobytu dzieci uzależniony jest od znalezienia im docelowej formy opieki, tj. powrotu do rodziny, adopcji, rodziny zastępczej lub umieszczenia w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu rodzinnego. Placówka przeznaczona jest dla 12-ciorga dzieci.

Na bazie Domu Młodzieży SOS w Lublinie została zorganizowana placówka wsparcia dziennego w formie świetlicy środowiskowej z dożywianiem dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. Placówka przeznaczona jest dla 40-ciorga dzieci z najbliższego osiedla.

Na wniosek Burmistrza Ustronia Śląskiego przy pełnej akceptacji władz Starostwa Powiatu Cieszyńskiego we wrześniu 2005 r. została zorganizowana w Ustroniu placówka interwencyjna dla 12-ciorga dzieci.

Krajowe Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce otwarte jest na wszelkie inicjatywy powiatowych władz samorządowych w zakresie tworzenia różnorodnych form zapobiegania sieroctwu.

Obecny system opieki, zgodnie z ustawą o Pomocy Społecznej z dnia 12 marca 2004 r. przede wszystkim wspiera rodziny naturalne i chroni je przed rozpadem, a w konsekwencji powinien zapobiegać sieroctwu.

W przypadku konieczności czasowego lub trwałego wyłączenia dzieci od rodziny naturalnej alternatywą mają stać się dobrze przygotowane rodziny zastępcze. Doświadczenie uczy nas, że przepisy prawne są znacznie doskonalsze od możliwości ich realizacji. Wydaje się, że nie wszędzie i natychmiast da się zbudować taki system, w którym dzieci będą kierowane tylko do rodzin zastępczych. Dla tysięcy dzieci, które z różnych powodów nie znajdują miejsca w rodzinach zastępczych, będą jeszcze przez długie lata funkcjonowały placówki opiekuńczo-wychowawcze.

Nie ulega wątpliwości, że jeśli Wioski Dziecięce SOS są jedną z form polskiego systemu opieki nad dzieckiem i muszą dostosować swoją działalność do wymogów wynikających z ustawy o pomocy społecznej, a szczególnie rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych¹². Stowarzyszenie SOS Wio-

¹² Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. oraz Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 30 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych

ski Dziecięce w Polsce podjęło szereg działań zmierzających do dostosowania naszych zasad funkcjonowania Wiosek do w/w przepisów.

Każda placówka SOS została zobowiązana do systematycznej współpracy z rodziną naturalną wychowanka. W każdej z Wiosek zatrudniony został pracownik socjalny, którego głównym zadaniem jest organizowanie kontaktów z rodziną pochodzenia dziecka w różnych formach. W wyniku tej współpracy następują przypadki powrotu dzieci z Wiosek do swoich rodzin, co jest jednym z celów realizowanej reformy systemu opieki nad dzieckiem i rodziną.

Został zmodyfikowany statut Stowarzyszenia SOS. Stowarzyszenie może prowadzić nie tylko Wioski Dziecięce SOS, ale i inne projekty zapobiegania sieroctwu i umacnianiu rodziny. Znacznie zmodyfikowano kryteria przyjęć dzieci do Wiosek. Przyjmowane są dzieci nie tylko z rodzin pozbawionych władzy rodzicielskiej, ale również dzieci rodziców z zawieszoną i ograniczoną władzą rodzicielską, szczególnie liczne rodzeństwa, które przez okres dłuższego czasu nie mają szans powrotu do rodziny.

Znacznie zmieniono podejście do roli matki SOS. Osoby, które decydują się na podjęcie pracy w Wioskach muszą nie tylko mieć gorące serce, ale przede wszystkim być profesjonalnie przygotowane do realizacji powierzonych zadań. Dla dzieci są matkami zastępczymi, dla Stowarzyszenia SOS pracownikami realizującymi zadania w zakresie opieki i wychowania za odpowiednim wynagrodzeniem.

Podjęto także działania związane z dostosowaniem stanowisk i wykształcenia pracowników Stowarzyszenia SOS do wymogów określonych w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych.

W opracowanym regulaminie pracy pracowników Stowarzyszenia SOS, dokonana została zmiana określonych stanowisk – matka SOS – to obecnie wychowawca, ciocia – asystent wychowawcy. Wszystkie osoby zatrudnione na stanowiskach, które nie spełniają warunków określonych w w/w rozporządzeniu zostały zobowiązane do uzupełniania swoich kwalifikacji. Natomiast wszystkie nowe osoby ubiegające się o zatrudnienie w charakterze wychowawcy muszą posiadać niezbędne kwalifikacje¹³.

Nowy regulamin pracy pracowników Stowarzyszenia wyraźnie określa zdania, uprawnienia i odpowiedzialność osób zatrudnionych na poszczególnych stanowiskach.

Najbardziej istotną zmianą, którą można nazwać jako rewolucyjną, jest otwarcie się Wiosek Dziecięcych SOS w Polsce na małżeństwa.

Po wielu staraniach kraj nasz jako jeden z pierwszych w Europie Środkowowschodniej uzyskał w 2006 roku zgodę na zatrudnianie małżeństw. Opracowano koncepcję poszuki-

¹³ Regulamin pracy pracowników Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce

wania małżeństw do Wiosek, zgodnie z którą można kwalifikować małżeństwa bezdzietne lub z jednym dzieckiem posiadających minimum 5-letni staż małżeński. Obecnie w Wiosce Dziecięcej w Karlinie są rodziny wioskowe prowadzone przez małżeństwo. Kwalifikowane są następane małżeństwa¹⁴.

Zmiany zachodzące w Wioskach dotyczą nie tylko pozyskiwania małżeństw, ale także obecnych matek zastępczych. Mogą one wychodzić za mąż i razem z małżonkiem prowadzić rodzinę wioskową. Są również takie przypadki w Wioskach Dziecięcych SOS.

Od kilku lat zatrudniane są w Wioskach na stanowiskach asystentów wychowawców mężczyźni, popularnie zwani wujkami, którzy wspierają w procesie opiekuńczo-wychowawczym rodziny wioskowe. Aktualnie w każdej z Wiosek pracuje po dwóch wujków.

Stowarzyszenie SOS – Wioski Dziecięce w Polsce – które jest organem założycielskim Wiosek Dziecięcych SOS, jako organizacja niepubliczna i pozarządowa ściśle współpracuje z Ministrem Pracy i Polityki Społecznej.

Aktualnie aktywnie uczestniczy w promocji rodzicielstwa zastępczego, podejmując szeroką współpracę z PCPR-ami w tych powiatach, gdzie funkcjonują Wioski, a także realizuje szereg projektów dotyczących umacniania rodziny.

Wprowadzone zmiany w funkcjonowaniu Wiosek Dziecięcych SOS znacznie przybliżą te placówki do całego systemu opieki nad dziećmi, jaki obecnie obowiązuje w naszym kraju. Wioski Dziecięce SOS chcą być formą alternatywną życia rodzinnego dla dzieci osieroconych i opuszczonych, a szczególnie dla dzieci posiadających liczne rodzeństwo. Wioski Dziecięce SOS chcą się na trwałe wpisać w polski system opieki nad dzieckiem i rodziną.

Wydaje się, że kończy się powoli czas traktowania Wiosek Dziecięcych SOS jako „oaz” funkcjonujących na obrzeżach prawa, a zaczyna się partnerska współpraca z władzami samorządowymi i innymi instytucjami odpowiedzialnymi za organizację opieki nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi.

Wioski Dziecięce SOS jak placówki typu rodzinnego dobrze wpisują się w polski system opieki zastępczej. Świadczy o tym wydana w 2007 roku opinia podsekretarza stanu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej Bogdana Sochy:

„Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce funkcjonuje w naszym kraju od 1984 r. Do głównych zadań Stowarzyszenia należy opieka na dziećmi, które z różnych powodów nie mogą przebywać w rodzinie własnej. Zadanie to realizowane jest w Wioskach Dziecię-

¹⁴ Koncepcja pozyskiwania małżeństw do Wiosek Dziecięcych SOS

cych, które w obecnie funkcjonującym porządku prawnym, zostały zaliczone do placówek opiekuńczo-wychowawczych typu rodzinnego.

Do roku 2000 placówki te, tak jak wszystkie placówki opiekuńczo-wychowawcze funkcjonowały w systemie oświaty. Wioski Dziecięce były specyficzną formą opieki nad dziećmi i odróżniało je od innych placówek przede wszystkim to, że od początku swojej działalności tworzyły rodzinny charakter placówki, ale też i to, że dziećmi opiekowały się „mamy” i „ciocie” – mężczyźni nie mogli pełnić funkcji opiekunów, co w kontekście rodzinnego charakteru placówki nie było optymalnym rozwiązaniem.

Po przejściu przez pomoc społeczną zadań związanych z opieką nad dzieckiem i rodziną podczas spotkań ze Stowarzyszeniem problem ten był wielokrotnie omawiany.

Rezultatem tych rozmów było wypracowanie najbardziej optymalnych rozwiązań i w chwili obecnej z pełnym przekonaniem można stwierdzić, że placówki prowadzone przez Stowarzyszenie znakomicie wpisują się w system opieki nad dzieckiem i rodziną.

Obecnie w Polsce funkcjonują cztery Wioski Dziecięce: w Biłgoraju, Kraśniku i Siedlcach na dotychczasowych zasadach, natomiast w nowopowstałej Wiosce w Karlinie dziećmi mogą opiekować się małżeństwa, co z pewnością ma pozytywny wpływ na proces wychowania mieszkających tam dzieci.

Ponadto Stowarzyszenie prowadzi Dom Młodzieży SOS w Lublinie i Wspólnotę Mieszkańców SOS dla młodzieży w kraśniku. Pobyt w tych placówkach ma niebagatelny wpływ na prawidłowe przygotowanie młodzieży do samodzielnego, dorosłego życia.

Oprócz tego w Biłgoraju i w ustroniu Stowarzyszenie prowadzi Rodzinne domy czasowego pobytu dla dzieci: „Puchatek” i „Sindbad”.

Opisana działalność jest dobrze oceniana przez nadzór wojewodów.

Niemniej jednak w dalszym ciągu Stowarzyszenie poszukuje optymalnych rozwiązań i placówki często stanowią otwarty teren badań naukowych prowadzonych szczególnie przez Wydziały Pedagogiczne wyższych uczelni.

Poza podstawową działalnością Stowarzyszenie realizuje inne projekty profilaktyczne, które mają przede wszystkim zapobiegać umieszczeniom dzieci poza rodziną. Projekty te prowadzone są w placówkach opiekuńczo-wychowawczych wsparcia dziennego, szkołach, domach kultury itp.

Podsumowując dotychczasową działalność Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce SOS w Polsce uważam, że może być ono dobrym partnerem dla samorządów gminnych i powiatowych w budowaniu lokalnego systemu opieki nad dzieckiem i rodziną”.

Opierając się na przytoczonych faktach i wyrażonych opiniach należy stwierdzić, że kończy się okres traktowania Wiosek Dziecięcych SOS jako placówek opiekuńczych obcego pochodzenia, a zaczyna się partnerska współpraca z władzami samorządowymi i innymi instytucjami odpowiedzialnymi za organizację opieki zastępczej w Polsce.

Bibliografia:

- [1] Kowalski W. „Wioski Dziecięce w opinii usamodzielnionych wychowanków” (w:) „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 10 z 2004 r.
- [2] Kowalski W. „Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949-1999”
- [3] Kowalski W. „Zmiany w Wioskach Dziecięcych SOS” (w:) „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 6 z 2006 r.
- [4] Łobocki M. „Słowo wstępne” (w:) Kowalski W. „Wioski dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949-1999”.
- [5] Łobocki M. „Wychowanie w Wioskach Dziecięcych SOS”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3 z 2000 r.
- [6] Opinia Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej o działalności Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce
- [7] Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz. U. Nr 37, poz. 331)
- [8] Regulamin pracy pracowników Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce- Archiwum Stowarzyszenia SOS
- [9] Statut Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce – Archiwum Stowarzyszenia SOS, Warszawa
- [10] Koncepcja opieki nad młodzieżą Wioski Dziecięce SOS w Polsce – Archiwum Domu Młodzieży SOS w Lublinie
- [11] Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593)
- [12] Wyniki badań przytoczone za M. Raithel Wollensuck: Ehemaliche Kinderdorfkinder heute SOS Kinderdorf München 1980.
- [13] P. Czarnecki, Współczesne problemy dotyczące początku i końca życia ludzkiego w kontekście etyki zawodu pracownika socjalnego. Studium z pracy socjalnej, IF-Drukarnia, Lublin 2009.

Summary

SOS Children Villages: Wioski Dziecięce SOS in the system of foster care in Poland

Key words: children villages, foster care, social work

Pavol Dancák

Wioski Dziecięce SOS mają już 60 lat

1. Geneza Wiosek Dziecięcych SOS

Sześćdziesiąt lat temu w 1949 r. położono kamień węgielny po budowę pierwszego domku Wioski Dziecięcej SOS w miejscowości Imst (Austria). Budowy podjęto się z inicjatywy Hermanna Gmeinerja (1919-1986).

Hermann Gmeiner – twórca Wiosek Dziecięcych SOS pochodził z chłopskiej rodziny przedostatnim spośród dzieciorga dzieci Gmeinerów. Mając 5 lat stracił matkę, która jak później napisał w swej książce wpoila w niego więcej niż cała szkolna edukacja. Jej ostatnie wypowiedziane przed śmiercią słowa : „Bądź zawsze dobry” towarzyszyły mu przez całe życie. Uważał, że śmierć matki wywarła istotny wpływ na powstanie jego życiowego dzieła – Wiosek Dziecięcych SOS. Po śmierci matki jej obowiązki przejęła najstarsza z rodzeństwa Elza. Troszczyła się o dom i wychowanie młodszego rodzeństwa w duchu tolerancji i poszanowania drugiego człowieka. To życiowe doświadczenie doprowadziło później Gmeinerja do przekonania, że każdemu osieroconemu dziecku należy zapewnić poczucie bezpieczeństwa poprzez danie mu matki zastępczej. Może nią zostać kobieta, która jest w stanie bez uprzedzenia zaakceptować dzieci, które nie są jej własnymi. W ten sposób osobisty los Gmeinerja – życie w rodzinnym domu bez matki, wśród braci i siostr stał się pierwowzorem Wiosek Dziecięcych SOS¹.

Wiedza szkolna, a szczególnie formalizm nauki w gimnazjum rozczarował Gmeinerja. Marzył o studiowaniu dzieł filozoficznych i konfrontowaniu się z poglądami wielkich myślicieli, ale lekcje ograniczały się tylko do ogólnych przesłanek. Dla niego wiedza stanowiła odkrycie tajemnicy człowieka. Był wciąż nienasycony i niecierpliwy w jej zdobywaniu.

¹ W. Kowalski, *Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949-1999*, Kraśnik 1999, s. 20

W 1940 r. Gmeiner musiał przerwać naukę w gimnazjum. Wybuchła II wojna światowa i został powołany do służby wojskowej. W 1945 r. powrócił z frontu, zdał maturę i rozpoczął studia medyczne w Innsbrucku. Pracując w organizacjach młodzieżowych poznał wielu nieszczęśliwych młodych ludzi, którzy często byli wykolejeni z powodu wczesnego sieroctwa. Zrezygnował więc ze swych planów życiowych. Nie ukończył medycyny, a życie swoje poświęcił osieroconym dzieciom. Razem z paroma młodymi zapaleńcami postanowił zbudować Wioskę Dziecięcą, w której wychowanie byłoby oparte na zasadach najbardziej nowoczesnych. Miały tam zamieszkać dzieci pozbawione rodziców.

Gmeiner widział w powojennych latach wiele cierpiących dzieci i wielkie potrzeby w zakresie opieki nad nimi. Niezliczone masy młodzieży stały się ofiarami tragedii. Nosiły na sobie piętno nie tylko fizycznego cierpienia, ale także moralnego i duchowego rozbicia, a nieprzewyciężone bariery utrudniały drogę ich rozwoju. Świat, w którym żyły, w którym miały wyrastać na uczciwych członków ludzkiej społeczności, nagle okazał się miejscem gdzie prawo i moralność nie mają miejsca.

Wiele dzieci wzrastało wśród ruin zbombardowanych miast lub obozach dla uchodźców. Rozpacz, chaos i beznadziejność sytuacji panowały wśród dorosłych. W tej niezdrowej atmosferze i najgorszym z możliwych środowisku wychowawczym prawością była u dorosłych rzadką cechą charakteru. Dzieci wzrastały często w poczuciu braku bezpieczeństwa, narażone na moralną nieprawość, obojętność a nawet okrucieństwo. Były ignorowane nawet przez niezmiennie przecież zasady prawa i porządku, nie potrafiły odróżnić dobra od zła, co normalnie przekazywane jest z pokolenia na pokolenie.

Cała przyszłość tych dzieci była narażona na niebezpieczeństwo poprzez to, że doświadczyły one upadku wszystkich dotychczasowych wartości. Organizacje charytatywne narodowe i międzynarodowe, religijne i prywatne robiły co mogły, aby uchronić bezdomne i włóczące się dzieci od zaniedbania i demoralizacji. Istniejące instytucje bowiem nie mogły poradzić sobie z wielkim napływem dzieci potrzebujących pomocy i ochrony.

Hermann Gmeiner przeciwstawił swą ideę beznadziejnej sytuacji panującej na ogół w 1949 r. w dziedzinie opieki nad młodzieżą. Jedyną możliwą formą, w której mogła się ta idea urzeczywistnić było stworzenie odpowiedniej instytucji. Stało się to dla Gmeinera po wielu przemyśleniach bardzo oczywiste. Powinno być to stowarzyszenie społeczne księży i siostr, opiekunek i pracowników socjalnych. Wspólnym wysiłkiem powinni oni znaleźć rozwiązanie problemu opieki nad młodzieżą na poziomie odpowiadającym wymaganiom współczesnej cywilizacji. Stowarzyszeniu nadano łacińską nazwę „Societas Socialis” w

skrótce „SOS”. Jest to według Gmeinerja nawiązanie do międzynarodowego hasła wzywającego pomocy na pełnym morzu: *Save Our Souls! (Ratujcie nasze dzieci!)*.

W rezultacie w 1949 r. powstało w Innsbrucku założone przez Gmeinerja „Towarzystwo Społeczne Dzieło Pomocy dla Osieroconych Dzieci”, które zostało ostatecznie określone jako „Wioska Dziecięca SOS”².

25 kwietnia 1949 r. z pomocą zwolenników odbył Gmeiner zebranie założycielskie, Towarzystwo Societas Socialis zostało urzędowo zatwierdzone. W ten sposób położono kamień węgielny pod późniejsze dzieło Gmeinerja.

Początkowo Gmeiner chciał wpłynąć na czynniki odpowiedzialne, aby z funduszy przeznaczonych na cele opieki nad osieroconymi dziećmi zbudować pierwszą Wioskę. Dopiero, gdy jego zabiegi okazały się bezskuteczne zaczął organizować akcję społeczną. Początkowo nikt nie chciał pomóc, jednak Gmeiner ujął społeczeństwo prośbą o jednego szylinga na rzecz dzieci i akcja przerodziła się w potężny ruch. W ciągu jednego roku od położenia kamienia węgielnego w Imst powstało 5 domków jednorodzinnych, do których wprowadziło się 40 osieroconych dzieci wraz z 5 matkami. W 1953 r. Wioska w Imst liczyła już wówczas 10 domków i 10 matek wychowywało 90 dzieci³. W tym samym roku Hermann Gmeiner postanowił po raz pierwszy zaprezentować Wioskę prasie. Wtedy powiedział do dziennikarzy: „W czasie wojny pewien rosyjski chłopiec uratował mi życie. Później, kiedy już studiowałem w Innsbrucku i jednocześnie pracowałem z młodzieżą – często miewałem przed oczami bladą, pociągłą twarz tamtego chłopca (...). A kiedy siedziałem (...) pochylony nad podręcznikami i skryptami dręczyły mnie wyrzuty sumienia. Wydawało mi się, jakbym zamierzał uciec przed potrzebami i nakazami czasu, a przecież nie miałem prawa być na nie głuchym (...). Pracowałem wówczas w ruchu młodzieżowym i poświęcałem każdą wolną godzinę powierzonym mojej pieczy chłopcom. Jednak wkrótce zrozumiałem, że to co robię poza studiami nie wystarcza. W moim życiu zaczęło się coś zmieniać. Pewnego razu uświadomiłem sobie, że moje życie tylko wtedy będzie miało sens, jeśli się sprawdzę jako opiekun tych bezradnych, uwikłanych w różne kłopoty młodych ludzi.

Pierwsza Wioska Dziecięca SOS nie była tak dużą placówką jak na owe czasy, ponieważ ani uzgodnienia ani zasoby finansowe w jej wczesnym stadium nie mogły zapewnić pomocy zbyt dużej liczbie dzieci. Wszystko rozpoczęło się bowiem od skromnej sumy 600

² Ibidem, s. 27

³ Ibidem, s. 68

austriackich szylingów. Ta suma wystarczyła jednak do zainteresowania małej grupki ludzi ideą SOS i do uzyskania nowej i dla tamtejszych czasów rewolucyjnej drogi rozwiązania problemów opieki nad osieroconym dzieckiem.

2. Rozwój Wiosek Dziecięcych SOS

Doświadczenie pełnych chaosu powojennych lat wykazało, że dzieci pozbawione poczucia bezpieczeństwa i rodziny, są najbardziej skłonne do wykroczeń i przestępstw. Odkrycie tego prostego faktu zainspirowało do powstania Wiosek Dziecięcych SOS. Im bardziej instytucje dla osieroconych dzieci przypominają normalną rodzinę, tym lepiej funkcjonują.

Idea Wioski dziecięcej SOS wyrosła właśnie z próby realizacji tej zasady i odniosła niespodziewany sukces. Wkrótce bowiem wyrosła poza planowane ramy, gdyż w 1955 r. zaczęła być realizowana poza granicami Austrii. Dokonało się to poprzez powstanie francuskiego Związku SOS i rozpoczęcie budowy pierwszej francuskiej Wioski w Busigny. W tym samym roku położono również podwaliny pod zachodnioniemiecką Wioskę niedaleko Monachium oraz w Brixen. Jednocześnie w Austrii w Innsbrucku otwarto pierwszy Dom Młodzieży SOS, który przejął opiekę nad grupą starszych uczniów i studentów.

W 1957 r. w północnych Włoszech w Caldonazzo niedaleko Trento powstał międzynarodowy obóz letni dla dzieci z Wiosek Dziecięcych SOS, a w 1959 roku oddano do użytku największą europejską Wioskę w Hinterbrühl pod Wiedniem z 23 domami. 10 lat po położeniu kamienia węgielnego pod pierwszą Wioskę Dziecięcą SOS istniało już w Austrii, Niemczech, Francji i Włoszech 20 Wiosek/ prawie milion przyjaciół wspierało regularnymi datkami i darowiznami ideę SOS. 26 listopada 1960 r. w Strasburgu założono Europejskie Stowarzyszenie Wiosek Dziecięcych SOS, a trzy lata później powstały pierwsze Wioski Dziecięce poza Europą – w Południowej Korei i Ameryce Łacińskiej⁴.

W 1964 r. utworzono Międzynarodowe Stowarzyszenie SOS Kinderdorf International z siedzibą w Innsbrucku. Zastąpiło ono założone wcześniej Stowarzyszenie Europejskie. Międzynarodowa organizacja SOS skupiła stowarzyszenia krajowe, które powstały kolejno w Niemczech, Danii, Holandii, Szwajcarii i Stanach Zjednoczonych. Rok później utworzono w Austrii i Niemczech instytuty pedagogiczne w Mörnbach, a na południu Niemiec powstało centrum szkoleniowe dla matek SOS. W tym czasie istniało już w Eu-

⁴ W. Kowalski, Z dziejów rozwoju ruchu SOS Kinderdorf International po drugiej wojnie światowej, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, Lublin 1996, nr 17, s. 245

ropie 39 Wiosek, 16 w Południowej Ameryce i 15 w Azji. Następnym etapem działalności SOS było utworzenie w 1970 r. w Austrii pierwszego domu dla emerytowanych matek, a 12 lat później nastąpiło otwarcie Akademii Hermanna Gmeiner w Innsbrucku. Służy ona szkoleniu i doskonaleniu pracowników SOS z całego świata. W 1982 r. istniało już w 70 krajach świata około 200 Wiosek oraz wiele innych placówek SOS, takich jak Domy Młodzieży SOS, Centra Socjalne, ośrodki kształcenia zawodowego, przedszkola i szpitale. Wspierają one swa działalnością funkcjonowanie Wiosek dziecięcych SOS.

W byłym obozie socjalistycznym, jako pierwsze Wioski Dziecięce SOS powstały w Czechosłowacji (Karlove Vary). Różnią się one pod niektórymi względami od typowych Wiosek Dziecięcych SOS i nie należały do Stowarzyszenia SOS Kinderdorf International. Kobiety pełniące w nich funkcje matek nie muszą być niezamężne lub wdowami. Mogą także do Wioski wprowadzać własne dziecko lub dziecko adaptowane.

W roku 1984 Hermann Gmeiner obchodził swoje 65 urodziny, a Wioska Dziecięca SOS w Imst 35 rocznicę powstania. Rozpoczęto wtedy budowę kolejnej Wioski w Europie – na Węgrzech. Jednocześnie miało miejsce otwarcie pierwszej Wioski w Polsce – w Biłgoraju.

Dzień urodzin Hermanna Gmeiner 23 czerwca został ogłoszony Międzynarodowym Dniem Wiosek Dziecięcych SOS. Po śmierci Gmeiner jego idea nadal się rozwijała na świecie. W 1988 r. powstała Wioska Dziecięca SOS w Armenii, którą nawiedziło trzęsienie ziemi, a w rok później pierwsza Wioska w Stanach Zjednoczonych.

W latach dziewięćdziesiątych nastąpiła ekspansja idei SOS na kraje Europy Wschodniej i Centralnej Azji. Umożliwiły ją przede wszystkim zmiany ustrojowe, jakie w tym okresie zachodziły w tych państwach. Przejście od ustroju totalitarnego do demokratycznego pozwoliło na tworzenie różnych form opieki nad dziećmi, w tym prywatnych stowarzyszeń, które zajęły się budową i organizacją Wiosek Dziecięcych SOS w poszczególnych państwach. Po otwarciu Europy Wschodniej Międzynarodowe Stowarzyszenie SOS rozwija swoją działalność w Bułgarii, Rumunii, Albanii, Chorwacji, Bośni-Hercegowinie, Rosji, Białorusi, republikach nadbałtyckich, także w byłej NRD w celu poprawienia dramatycznej sytuacji dzieci osieroconych i opuszczonych w tej części Europy. W tym samym czasie powstają nowe Wioski w byłych azjatyckich republikach ZSRR (Kazachstan, Gruzja, Kirgistan, Uzbekistan)⁵.

⁵ Ibidem, s. 251

Idea SOS rozwija się również w Polsce. W 1991 r. powstaje druga Wioska w naszym kraju w Kraśniku. W 1997 r. oddano do użytku nowe obiekty Domu Młodzieży SOS w Lublinie, a rok później przekazano trzecią Wioskę Dziecięcą SOS w Siedlcach. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych funkcjonował około 400 Wiosek Dziecięcych SOS, w ponad 130 krajach działają Stowarzyszenia SOS, których głównym zadaniem jest upowszechnianie idei Hermanna Gmeinera. Od dnia 1 stycznia 1992 r. takie Stowarzyszenie działa w Polsce z siedzibą w Warszawie⁶.

Po roku 2000 idea Hermanna Gmeinera nadal się rozwija. Powstają kolejne wioski na poszczególnych kontynentach i w poszczególnych krajach. W 2005 r. powstaje kolejna, jako czwarta, Wioska Dziecięca SOS w Polsce w miejscowości Karlino w woj. Zachodniopomorskim. W 2006 r. było ponad 450 Wiosek w 130 krajach świata⁷.

Tabela 1. Liczba Wiosek Dziecięcych SOS i wychowanków na poszczególnych kontynentach

l.p.	Nazwa kontynentu	Liczba wiosek	Liczba dzieci
1.	Afryka	126	14 174
2.	Ameryka	126	13 219
3.	Azja	149	26 862
4.	Europa	106	4 832
5.	Oceania	1	44
Razem		508	59 130

Źródło: Statystyka obiektów i beneficjentów w 132 krajach

Aktualnie funkcjonuje 508 Wiosek Dziecięcych, w których znajduje opiekę prawie 60 tysięcy dzieci.

3. Zasługi dla rozwoju Wiosek Dziecięcych SOS

Rozwój Wiosek Dziecięcych SOS w głównej mierze zawdzięczać należy twórcy idei Hermannowi Gmeinerowi. Jego niewątpliwe zdolności organizatorskie, upór, jasne określanie celów i konsekwencja w ich osiągnięciu w znacznym stopniu przyczyniły się do stworzenia największej na świecie w dzisiejszych czasach dobroczynnej organizacji

⁶ W. Kowalski, Wioski dziecięce SOS mają już 50 lat, „Familiant” 2001, Nr 2-3, Warszawa 2001

⁷ W. Kowalski, Zmiany w funkcjonowaniu Wiosek Dziecięcych SOS, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze

działającej na rzecz dzieci osieroconych i opuszczonych. Hermann Gmeiner nie założył własnej rodziny, całe swoje życie poświęcił dzieciom potrzebującym pomocy.

Idea Hermanna Gmeinera nie powstała w ciszy gabinetu, nie była wytworem czysto teoretycznym, wręcz przeciwnie była praktyczną odpowiedzią na palący problem społeczny. Greiner wyczuł tę potrzebę. Temu wyczuciu oraz wielkiej determinacji twórcy koncepcji zawdzięcza ona swoją potężną ekspansję w dzisiejszych czasach.

W uznaniu zasług dla dzieła pomocy socjalnej osieroconym dzieciom Hermann Gmeiner był wielokrotnie honorowany i odznaczany. Był również przyjmowany przez znaczące autorytety światowe m.in. Papieża Jana Pawła II, Matkę Teresę, sekretarzy generalnych ONZ oraz prezydentów i premierów wielu państw świata.

Akademii, która służy szkoleniom i doksztalcaniu pracowników SOS w Innsbrucku nazwano jego imieniem. Utworzono w niej także izbę pamięci Hermanna Gmeinera. Również w uznaniu zasług dla idei SOS w naszym kraju Miejska Rada w Kraśniku nadała w 1996 r. imię Hermanna Gmeinera jednej z ulic w pobliżu Wioski dziecięcej SOS w Kraśniku.

Gmeiner nie zadawałał się słowami i obietnicami. Pisał: „Widziałem dobro jako praktyczny, efektywny wkład w życie”. To przekonanie stało się podstawą do utworzenia pierwszej Wioski Dziecięcej SOS i ich dalszego dynamicznego rozwoju. Hermann Gmeiner zmarł 26 kwietnia 1986 roku w Innsbrucku.

Najbliższymi współpracownikami Hermanna Gmeinera w momencie tworzenia pierwszej Wioski dziecięcej SOS byli:

1. Fritz Haider, który po zdaniu matury został sekretarzem Stowarzyszenia, a w okresie późniejszym prowadził największą Wioskę Dziecięcą SOS w Hinterbrühl,
2. Dr Ludwig Kögl, należał do pierwszych założycieli Stowarzyszenia SOS i był honorowym członkiem Zarządu; w latach późniejszych prowadził finansową Wiosek Dziecięcych SOS w Austrii,
3. Helene Didl – była pierwszą pomocnicą Gmeinera. Po stracie męża i jedyne go syna, który zginął kilka dni po maturze, znalazła pewne oparcie i pocieszenie w pracy w Gmeinerem. Była pierwszym członkiem Stowarzyszenia SOS. Podarowała pierwszego szylinga dla młodej organizacji i należała do pierwszych matek w Wiosce Dziecięcej SOS w Imst⁸.

⁸ Archiwum Międzynarodowego Stowarzyszenia SOS w Innsbrucku – akta osobowe

Następcą Hermanna Gmienera został Helmut Kutin, który urodził się w 1941 r. i był jednym z pierwszych wychowanków Wioski Dziecięcej SOS w Imst. Po ukończeniu studiów na uniwersytecie w Innsbrucku otrzymał w marcu 1968 r. propozycję wyjazdu do Sajgonu jako kierownik budowy wioski. Pomimo dużych trudności udało mu się stworzyć Wioskę Dziecięcą w Go Vap liczącą 41 domów i tym samym największą jak dotychczas na świecie. Przez 8 lat pozostał Kutin w Wietnamie, żeby planować i budować kolejną Wioskę, jak również kierować z ramienia Międzynarodowego Stowarzyszenia powstającymi Wioskami Dziecięcymi SOS na obszarze Azji Wschodniej i Dalekim wschodzie. Kiedy w 1975 r. wojna wietnamska miała się ku końcowi władzę w kraju objęli komuniści, Helmut Kutin musiał opuścić kraj i z takim trudem budowaną Wioskę Dziecięcą SOS. Po powrocie do Austrii nadal utrzymywał kontakt z wietnamskimi matkami. Przez długi okres zaopatrywane były przez Międzynarodowe Stowarzyszenie SOS w niezbędne pieniądze i dary. Niektórym udało się nawet uciec z Wietnamu i od tego czasu we wszystkich niemal Wioskach austriackich można znaleźć wietnamskie dzieci. W 1985 r. Helmut Kutin został wybrany prezydentem Międzynarodowego Stowarzyszenia SOS Kinderdorf International i do dziś kieruje tą międzynarodową organizacją charytatywną. Kontynuuje z dużym powodzeniem dzieło rozpoczęte przez Hermanna Gmeinerera. Nie założył własnej rodziny, tak jak jego poprzednik całkowicie i bez reszty poświęcił się działalności na rzecz dzieci osieroconych i opuszczonych⁹.

Duży wkład w rozwój idei SOS na świecie wniósł Hansheinz Reinprecht. Urodził się w 1925 roku. Studiował germanistykę i w 1949 r. ukończył studia ze stopniem doktora filologii. Po kilkuletniej pracy dziennikarskiej od 1955 r. całkowicie związał się z Wioskami Dziecięcymi SOS. Organizował Wioskę Dziecięcą w Hinterbrühl i był jej pierwszym dyrektorem. W latach 1962-1990 pełnił funkcję sekretarza generalnego Międzynarodowego Stowarzyszenia SOS. Należał do najbliższych współpracowników Hermanna Gmeinerera. Hansheinz Reinprecht często odwiedzał nasz kraj i prowadził rozmowy z władzami polskimi na temat utworzenia Wioski Dziecięcej SOS w Polsce. Jego osobista zasługą jest powstanie Wioski Dziecięcej SOS w Biłgoraju i rozpoczęcie budowy Wioski Dziecięcej SOS w Kraśniku (wrzesień 1992 r.). H. Reinprecht został odznaczony Orderem Zasługi dla Rzeczypospolitej i Medalem Ludziom Gorących Serc. Od 1990 r. H. Reinprecht prze-

⁹ Ibidem

bywa na emeryturze. Całkowicie poświęcił się pracy pisarskiej. Dotychczas napisał kilka książek o Wioskach Dziecięcych SOS¹⁰.

Za osiągnięciami w rozwoju Wiosek Dziecięcych SOS na kontynentach i w poszczególnych krajach kryła się praca wielu ludzi, których nie sposób wszystkich wymienić. Podobnie jak Helmut Kutin w Azji, wielki wkład wnieśli również Luise Sinnhuber w Ameryce Środkowej, ojciec Gardella w Argentynie i Werner Handl w Afryce. Werner Handl – Tyrolczyk z pochodzenia był sekretarzem generalnym Międzynarodowego Stowarzyszenia SOS w latach 1990-1995. Należy przy tym nadmienić, że duże zasługi dla rozwoju idei SOS w państwach Europy Wschodniej, szczególnie w latach 1990-1997 ma Elisabeth Pean – dyrektor regionu Europa II Kinderdorf International. Dzięki jej zaangażowaniu przejęto pod egidę Międzynarodowego Stowarzyszenia SOS wcześniej wybudowane Wioski w Czechach i w Polsce (Biłgoraj) oraz oddano drugą Wioskę w naszym kraju w Kraśniku. Rozpoczęto budowę trzeciej Wioski w Siedlcach oraz nowych obiektów dla Domu Młodzieży SOS w Lublinie. Również osobistą zasługą Elisabeth Pean jest wybudowanie i zorganizowanie Wiosek dziecięcych SOS w Bułgarii i Rumunii. Od 1998 r. Elisabeth Pean przebywa na emeryturze¹¹.

Rozwój Wiosek Dziecięcych SOS w latach 1995-2010 w dużej mierze należy zawdzięczać Richardowi Pichlerowi. Urodził się w 1961 roku, był wychowankiem Wioski Dziecięcej SOS w Hinterbrühl koło Wiednia. W maju 1988 r. R. Pichler rozpoczął pracę w SOS Kinderdorf International jako osobisty asystent Helmuta Kutina.

Pierwszym jego osobistym zadaniem w ramach SOS była Korea. W następnych latach towarzyszył H. Kutinowi w jego wizytach w azjatyckich Wioskach. W 1992 r. R. Pichler został mianowany Dyrektorem Regionalnym na obszar Południowej Azji. Obok reorganizacji filipińskich Wiosek zrealizował nowe projekty w Chinach, Laosie, Tajlandii, Bangladeszu, Nepalu i Indonezji. W lipcu 1995 r. Richard Pichler został mianowany Sekretarzem Generalnym Kinderdorf International. Funkcję tę sprawuje do dnia dzisiejszego¹².

Powstanie i rozwój Wiosek Dziecięcych SOS w Polsce wiąże się ściśle z pewnymi osobami, które poszukiwały różnych dróg i sposobów rozwiązywania nabrzmiałego problemu opieki całkowitej nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi. Inicjatywa i pomysł założenia Wioski Dziecięcej SOS w Polsce związany był ściśle z działalnością Koła Przyjaciół Dzieci im. Kazimierza Jeżewskiego w Kraśniku Fabrycznym, które powstało w 1959 r.

¹⁰ Ibidem

¹¹ Ibidem

¹² ibidem

oraz jego długoletniego prezesa Czesława Śmigielskiego. Po nieudanej próbie wybudowania w tym czasie Wioski w Kraśniku Fabrycznym w/w Koło zostało w 1964 r. rozwiązane. Z tym samym zamierzeniem identyczne koło powstało w 1972 r. w Lublinie, któremu dalej przewodniczył Czesław Śmigielski. Uzyskało ono pozwolenie na zbieranie funduszy społecznych na budowę Wioski na terenie całego kraju.

Po długich staraniach 27 marca 1974 r. Kurator Okręgu Szkolnego w Lublinie Tadeusz Kącki podjął ostateczną decyzję o budowie Wioski Dziecięcej SOS w Biłgoraju. Do tej decyzji w znacznym stopniu przyczynili się członkowie w/w Koła na czele z Czesławem Śmigielskim, ówczesną wicekurator Okręgu Szkolnego Krystyną Kucharską, działacze Towarzystwa Przyjaciół Dzieci pod kierunkiem Antoniego Wawera oraz Wydziałem Pedagogiki UMCS w Lublinie na czele z prof. dr hab. Mieczysławem Łobockim, który w 1975 r. napisał książkę pt. „Wioska Dziecięca SOS w Biłgoraju”. Powstanie Wioski Dziecięcej w Biłgoraju należy również zawdzięczać takim osobom, jak: Józef Cap – pierwszy dyrektor Wioski Dziecięcej SOS w Biłgoraju, Czesław Dycha – ówczesny kurator Oświaty i Wychowania w Zamościu, Walerian Gugąła – w tym czasie naczelnik Miasta Biłgoraj, Antoni Strzęciwiłk – ówczesny inspektor Oświaty i Wychowania w Biłgoraju oraz Józef Łokaj – prezes Towarzystwa Przyjaciół Wioski Dziecięcej SOS w Biłgoraju. Ideę Wiosek Dziecięcych SOS w tym czasie szeroko upowszechnili Joanna Hordecka (*Życie Warszawy*), Krystyna Strużyńska (*Głos Nauczycielski*) i Andrzej Albigowski (*Sztandar Ludu*)¹³.

Przy powstaniu drugiej Wioski Dziecięcej SOS w Kraśniku dużo zaangażowania wykazali Maria Brzyńska – ówczesna Kurator Oświaty i Wychowania w Lublinie, a w późniejszym czasie Wiceminister Oświaty i Wychowania, Tadeusz Wilk – ówczesny wojewoda lubelski, Zygmunt Kusiak – będący wówczas naczelnikiem Miasta Kraśnika oraz Jerzy Szyszko – dyrektor Krajowego Stowarzyszenia SOS¹⁴.

Wioska Dziecięca SOS w Siedlcach swoje powstanie zawdzięcza głównie działalności Zarządu Krajowego Stowarzyszenia SOS w Polsce, którym kierował prezes Henryk Gut, miejscowym władzom oraz działaczom oddziału Stowarzyszenia SOS w Siedlcach na czele z Henrykiem Wiechetkiem¹⁵.

Wioska Dziecięca SOS w Karlinie powstała dzięki dużemu zaangażowaniu Waldemara Misko – burmistrza Karlina – obecnie Prezesa Krajowego Zarządu Stowarzyszenia SOS,

¹³ Archiwum Wioski Dziecięcej SOS w Biłgoraju

¹⁴ Archiwum Wioski Dziecięcej SOS w Kraśniku

¹⁵ Archiwum Wioski Dziecięcej SOS w Siedlcach

Elżbiety Janczur dyrektora Krajowego Stowarzyszenia SOS oraz Ryszarda Kuchy byłego Prezesa Krajowego Stowarzyszenia SOS.

Od powstania pierwszej Wioski Dziecięcej SOS minęło 60 lat. Pomimo wielu przeciwników idea sama się obroniła i nadal się rozwija. Nikt jednak w momencie powstania pierwszej Wioski, myślę, że i sam twórca nie przypuszczał, że idea tego rodzaju opieki nad dzieckiem tak rozprzestrzeni się na świecie. Do dziś idea nic nie straciła na wartości. Wielka liczba ludzi dobrej woli podtrzymuje ideę Hermanna Gmeina i bierze odpowiedzialność za los dzieci osieroconych i opuszczonych¹⁶.

Literatura:

- [1] Gmeinner H., Die SOS Kinderdörfer, Innsbruck 1995
- [2] Kowalski W., Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949-1999, Kraśnik 1999
- [3] Kowalski W. Z dziejów rozwoju SOS Kinderdorf International po drugiej wojnie światowej, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, Lublin 1999, Nr 17
- [4] Kowalski W., Wioski Dziecięce SOS mają już 50 lat, „Familiant” 2001, Nr 2-3, Warszawa 2001
- [5] Kowalski W., Zmiany w funkcjonowaniu Wiosek Dziecięcych SOS, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2006, nr 6.
- [6] Kowalski W., Organizacje pozarządowe w polityce społecznej państwa ze szczególnym uwzględnieniem obszaru pomocy społecznej w województwie lubelskim, w: Praca socjalna, red. Czarnecki P., Lublin 2008.
- [7] P. Czarnecki, Współczesne problemy dotyczące początku i końca życia ludzkiego w kontekście etyki zawodu pracownika socjalnego. Studium z pracy socjalnej, IF-Drukarnia, Lublin 2009.

Summary

SOS Children Villages (Wioski Dziecięce SOS) – sixtieth birthday

Key words: SOS Children Villages.

¹⁶ Archiwum Wioski Dziecięcej SOS w Karlinie

Irena Kamanová

Sociálne služby ako forma sociálnej pomoci v systéme sociálneho zabezpečenia Slovenskej republiky

Úvod

Sociálna politika sa rozvíja ako vedná disciplína a praktická činnosť. Najčastejšie vnímame sociálnu politiku ako praktickú činnosť (súbor aktivít), ktorá formuje vzťah jednotlivcov a sociálnych podmienok ich života. Praktická sociálna práca v užšom slova zmysle je priamym, zámerným a pripraveným kontaktom sociálneho pracovníka s klientom, skupinou, komunitou (Tokárová, 2003). Jej hlavným cieľom je čeliť sociálnym a ekonomickým ohrozeniam, s ktorými sa ľudia v priebehu svojho života stretávajú, zlepšovať ich základné životné podmienky, vytvárať priaznivé podmienky pre rozvoj jednotlivcov, sociálnych skupín, komunit. Štát sociálnu politiku realizuje prostredníctvom štátnej správy a prostredníctvom verejnej správy.

1 Legislatívne vymedzenie sociálnej pomoci

Sociálna pomoc je jedným z hlavných pilierov sociálnej ochrany občanov slovenskej republiky. Patrí do systému sociálneho zabezpečenia v SR. Sústava sociálneho zabezpečenia je podľa Potúčka (1995, s. 69) „súborom právnych, finančných a organizačných nástrojov a opatrení, ktorých cieľom je kompenzovať nepriaznivé finančné a sociálne dôsledky rôznych životných okolností a udalostí, ohrozujúcich uznané sociálne práva, alebo takýmto životným situáciám predchádzať.“ Systém sociálneho zabezpečenia v SR v súčasnosti pokrýva šesť sociálnych udalostí súvisiacich: so zdravotným stavom (choroba, postihnutie, úraz, invalidita); so starobou; s rodinou (materstvo, výchova detí, strata živiteľa rodiny a pod.); s nezamestnanosťou; s chudobou (núdzou); s dezintegráciou (sociálnou neprispôsobenosťou). Za základný cieľ sociálneho zabezpečenia považuje poskytnutie rodinám a jednotlivcom istotu, že úroveň a kvalita ich života sa nezníži v žiadnej rizikovej sociálnej či ekonomickej situácii.

Hlavnými cieľmi sociálneho zabezpečenia je dosiahnuť: efektívnosť, podporu životnej úrovne jednotlivca, redukciu nerovnosti, sociálnu integráciu, administratívnu uskutočniteľnosť (Gejdošová, 2007).

Sociálna pomoc sa uplatňuje v situáciách, v ktorých ostatné zdroje, ktoré by mohli pomôcť jednotlivcovi alebo rodine prekonať ohrozujúcu životnú situáciu, nie sú k dispozícii a občan nie je schopný túto nepriaznivú situáciu vlastnými silami prekonať. Sústava sociálnej pomoci je nepríspevková a nenároková. Základný kameň systému sociálnej pomoci vytvoril zákon NR SR č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci, ktorý pretrval (aj napriek mnohým úpravám a doplnkom) vo viac-menej nezmenenej podobe až do roku 2003. Nie všetky tézy deklarované v Konceptii transformácie sociálnej sféry (1995) sa týmto zákonom naplnili. Napriek tomu priniesol celý rad zmien, napríklad nahradenie pojmu sociálna starostlivosť výrazom sociálna pomoc vyjadrovalo zmenu prístupu štátu k občanovi. Cieľom právnej úpravy sociálnej pomoci bola demopolizácia, decentralizácia, účelovosť, pluralita foriem a pluralita zdrojov sociálnej pomoci. Menili sa paradigmy – cieľom bolo zmeniť starostlivosť o občana na pomoc občanovi s jeho aktívnou účasťou (www.nrsr.sk).

Sociálna pomoc je nástrojom na podporu začlenenia občanov do spoločenských vzťahov. Je zameraná na cieľavedomý a adresný zásah pri riešení sociálnej núdze občana, keď jeho vlastné sily alebo sily jeho rodiny nepostačujú k riešeniu situácie alebo zlyhávajú. Ako sme už uviedli, sociálna pomoc okrem iného zahŕňa aj riešenie hmotnej a sociálnej núdze občana. Poskytovanie sociálnej pomoci, resp. formy riešenia hmotnej a sociálnej núdze sú nasledovné: sociálna prevencia, sociálne poradenstvo, sociálno-právna ochrana, sociálne služby, peňažné príspevky na kompenzáciu ŤZP, peňažný príspevok za opatrovanie, dávka a príspevky v hmotnej núdzi (Gejdošová, 2009)

V našom príspevku sa budeme ďalej zaoberať sociálnymi službami, ako formou sociálnej pomoci v systéme sociálneho zabezpečenia Slovenskej republiky.

2 Sociálne služby v systéme sociálneho zabezpečenia SR

V najvšeobecnejšom poňatí možno služby chápať ako nástroj, spôsob, metódu sociálnej politiky a praktického presadzovania záujmov spoločnosti vo vzťahu k ľuďom odkázaným na pomoc. V zahraničnej literatúre sa môžeme stretnúť aj s pojmom humanitné služby (human services). Pri ich poskytovaní pracujú profesionálni zamestnanci a dobrovoľníci. Sociálne služby (social services) sú primárne zamerané na uspokojovanie sociálnych potrieb ľudí v núdzi a ľudí ohrozených núdzou.

Sociálna služby podľa zákona NR SR č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách, čl.I, § 2. je odborná činnosť, obslužná činnosť alebo ďalšia činnosť alebo súbor týchto činností, ktoré sú zamerané na: a) prevenciu vzniku nepriaznivej sociálnej situácie, riešenie nepriaznivej

sociálnej situácie alebo zmiernenie nepriaznivej sociálnej situácie fyzickej osoby, rodiny alebo komunity; b) zachovanie, obnovu alebo rozvoj schopnosti fyzickej osoby viesť samostatný život a na podporu jej začlenenia do spoločnosti; c) zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb fyzickej osoby; d) riešenie krízovej sociálnej situácie fyzickej osoby a rodiny, e) prevenciu sociálneho vylúčenia fyzickej osoby a rodiny.

Cieľom organizovanej sociálnej služby je zabezpečenie a ochrana sociálneho blaha, čiže určitej úrovne kvality života všetkých občanov, ktorá je vyjadrená v oficiálnej sociálnej politike štátu. Demografický trend, ako jeden zo základných ukazovateľov pre zabezpečovanie sociálnych služieb, bude ovplyvňovať ich ďalší rozvoj a štruktúru. Formy sociálnych služieb: terénne, ambulantné, pobytové, iné.

Z hľadiska svojej štruktúry, zloženia a vonkajšieho prejavu predstavujú sociálne služby systém, sústavu orgánov a sociálnych inštitúcií, ktoré poskytujú sociálnu pomoc vo forme úkonov nahrádzajúcich v rôznej miere stratu sociálnej samostatnosti občanov. Sociálne služby predstavujú odborné, obslužné a ďalšie činnosti zamerané na uspokojovanie potrieb klientov iným spôsobom, než poskytovaním hmotnej zábezpeky, ktorú poskytujú dávky.

Sociálne služby sú rozdelené na:

a) sociálne služby na zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb v zariadeniach, ktorými sú:

- nocľaháreň, útulok, domov na pol ceste, nízkoprahové denné centrum, zariadenie núdzového bývania.

b) sociálne služby na podporu rodiny s deťmi, ktorými sú:

- pomoc pri osobnej starostlivosti o dieťa, poskytovanie sociálnej služby v zariadení dočasnej starostlivosti o deti, poskytovanie sociálnej služby v nízkoprahovom dennom centre pre deti a rodinu.

c) sociálne služby na riešenie nepriaznivej sociálnej situácie z dôvodu ťažkého zdravotného postihnutia, nepriaznivého zdravotného stavu alebo z dôvodu dovŕšenia dôchodkového veku, ktorými sú:

- poskytovanie sociálnej služby v zariadeniach pre fyzické osoby, ktoré sú odkázané na pomoc inej osoby, ktoré dovŕšili dôchodcovský vek,
- opatrovatelská služba,
- prepravná služba,
- sprievodcovská služba a pred čitateľská služba,
- tlmočnická služba,
- sprostredkovanie tlmočnickej služby,
- sprostredkovanie osobnej asistencie,

- požičiavanie pomôcok.
- d) sociálne služby s použitím telekomunikačných technológií, ktorými sú: monitorovanie a signalizácia potreby.
- e) podporné služby, ktorými sú:
 - odľahčovania služba,
 - pomoc pri zabezpečení opatrovníckych práv a povinností,
 - poskytovanie sociálnej služby v: dennom centre, integračnom centre, jedálni, práčovni, stredisku osobnej hygieny.

Charakteristika poskytovateľov sociálnych služieb

Poskytovateľ sociálnych služieb je verejný (obec, právnická osoba zriadená/ založená obcou, alebo samosprávnym krajom a alebo neverejný.

A) Verejný poskytovatelia sociálnych služieb

Územnú samosprávu tvorí obec a vyšší územný celok, ktoré sú samostatné územné samosprávne a správne celky SR združujúce osoby, ktoré majú na ich území trvalý pobyt. Obec a vyšší územný celok sú právnické osoby, ktoré za zákonom stanovených podmienok samostatne hospodária s vlastným majetkom a so svojimi finančnými prostriedkami. Svoje potreby financujú najmä z vlastných príjmov a zo štátnych dotácií. Legislatívne východisko územnej samosprávy nachádzame vo štvrtej hlave Ústavy SR, kde sa okrem iného hovorí, že základom územnej samosprávy je obec. Územná samospráva sa uskutočňuje na zhromaždeniach obyvateľov obce, miestnym referendum, referendum na území vyššieho územného celku, orgánmi obce alebo orgánmi vyššieho územného celku.

Hendrych (Tomeš, 2002, s. 29) definuje samosprávu ako „správu vykonávanú právnickými osobami verejného práva vlastným menom a na vlastnú zodpovednosť na základe a v rozsahu zákonného zmocnenia a pod dozorom štátu.“

Samosprávne orgány v samosprávnych vzťahoch vystupujú v mene a záujme samosprávneho spoločenstva. Okruh adresátov takéhoto pôsobenia je daný hranicami jej pôsobnosti. Objektom samosprávneho pôsobenia teda nemôže byť nikto, kto by územne, osobne alebo vecne stál mimo okruhu pôsobnosti príslušnej samosprávnej korporácie. Samosprávne vzťahy teda vždy smerujú dovnútra hraníc pôsobnosti samosprávneho spoločenstva (Schavel, Oláh, 2006).

Základným predpokladom pre úspešný rozvoj samosprávy je spoločnosť s relatívne vysokou kultúrnou úrovňou obyvateľstva za predpokladu, že prevažná časť obyvateľstva sa chce a vie samosprávne správať, že existuje konsenzus členov danej komunity, že vo vopred určenej pôsobnosti bude plnohodnotne zastupovať demokraticky zvolená reprezentácia. Najtypickejším atribútom samosprávy je vysoký stupeň decentralizácie

moci, ktorá značne prevyšuje často zdôrazňovanú demokratickosť, hoci je zrejmé, že oba fenomény sú úzko späté (Řehůřek, In Gejdošová, 2009).

Obec ako samostatný územný samosprávny a správny celok združuje osoby, ktoré majú na jej území trvalý pobyt. Základnou úlohou obce pri výkone samosprávy je starostlivosť o všestranný rozvoj jej územia a o potreby jej obyvateľov. V záujme dosiahnutia spoločného prospechu má obec právo združovať sa s inými obcami. (§ 1) zákona č. 369/1990 o obecnom zriadení.

V rámci reformy verejnej správy na úseku sociálnej pomoci bola realizovaná decentralizácia niektorých sociálnych služieb zo štátnej správy na miestnu samosprávu alebo na samosprávny kraj. Decentralizácia bola rozdelená do troch etáp. V tretej etape decentralizácie k 1. januáru 2003 bolo uskutočnené odovzdanie poslednej kompetencie v rámci sociálnej oblasti, ktorá sa týkala prechodu rozhodovacej pôsobnosti príslušného okresného úradu vo veciach poskytovania opatrovateľskej služby a o úhrade za túto opatrovateľskú službu na príslušnú obec alebo príslušný samosprávny kraj. Bližšie podmienky prechodu kompetencie upravoval zákon č. 416/2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a samosprávne kraje.

Druhú úroveň samosprávy predstavuje samospráva vyššieho územného celku. Základom vybudovania druhej úrovne samosprávy je rozdelenie kompetencií medzi štát a územnú samosprávu tak, aby štát prostredníctvom orgánov miestnej štátnej správy zabezpečoval len tie úlohy, ktoré by neboli efektívne a hospodárne realizované prostredníctvom súkromného sektora (Schavel, Oláh, 2006).

Samosprávny kraj sa pri výkone samosprávy stará o všestranný rozvoj svojho územia a o potreby svojich obyvateľov, pričom obyvateľom samosprávneho kraja je osoba, ktorá má trvalý pobyt v obci na území samosprávneho kraja. Na výkone samosprávy sa môže podieľať aj ten, kto má na území samosprávneho kraja nehnuteľný majetok, kto má na tomto území nahlásený prechodný pobyt, ako aj cudzinec s povoleným dlhodobým pobytom. (§ 2 ods. 1, § 3 ods. 3, § 4 zákona č. 302/2001 o samospráve vyšších územných celkov). Orgánmi vyššieho územného celku sú zastupiteľstvo a predseda vyššieho územného celku. Ide o obligatórne orgány, ktorých vznik predpokladá zákon. Zastupiteľstvo vyššieho územného celku tvoria poslanci zastupiteľstva vyššieho územného celku.

Samosprávy a samosprávne kraje sú teda zodpovedné za služby pre ľudí v sociálnej núdzi, pretože ide predovšetkým o služby pre túto kategóriu občanov.

Partnerstvo – je zoskupenie osôb vytvorené za účelom uskutočňovať projekty alebo programy na predchádzanie vzniku alebo zmiernenie nepriaznivých sociálnych situácií alebo programy komunitnej práce. Môže byť utvorené obcou, samosprávnym krajom, úradom práce, sociálnych vecí a rodiny, zástupcami komunity a inou obcou. Uzatvára sa

písomnou zmluvou, ktorá obsahuje dátum vzniku, členov partnerstva, dĺžku trvania, účel, práva a povinnosti členov partnerstva, spôsob financovania projektu alebo programu(§3, ods. 1, písmeno f).

B) Neverejní poskytovatelia sociálnych služieb svoju činnosť môžu vykonávať, ak sú zapísaní do registra poskytovateľov. Register poskytovateľov vedie samosprávny kraj. Zákon o sociálnych službách presne definuje splnenie ktorých podmienok musí súkromná nezisková organizácia doložiť k žiadosti o akreditáciu.

Zákon o cirkvách a náboženských spoločnostiach č. 308/1990 Zb. umožňuje cirkvám prevádzkovať vlastné účelové zariadenia. Na základe tohto obnovila svoju činnosť Slovenská katolícka charita a Evanjelická diakónia pri Cirkevnom zbore Evanjelickej cirkvi augsburského vyznania (ďalej ECAV). Slovenský červený kríž využil možnosť rozšíriť svoju činnosť o poskytovanie sociálnych služieb a v súčasnosti má vytvorenú sieť poskytovateľov. Iniciatíva je prenechaná jednotlivým územným spolkom. Zo 41 územných spolkov na Slovensku, ktoré majú právnu subjektivitu, 31 územných celkov poskytuje sociálne služby. Územné spolky rozvíjajú sociálne služby s rôznou intenzitou.

Na Slovensku rozoznávame právne formy neštátnych neziskových organizácií:

- Občianske združenie – občania môžu zakladať spolky, spoločnosti, hnutia, kluby, občianske združenia, odborové organizácie a združovať sa v nich (zákon č. 83/0990 Zb. o združovaní občanov).
- Nezisková organizácia poskytujúca všeobecno prospešné služby¹ je právnická osoba, ktorá poskytuje všeobecne prospešné služby za vopred určených a pre všetkých užívateľov rovnakých podmienok a ktorej zisk sa nesmie použiť v prospech zakladateľov, členov orgánov ani jej zamestnancov, ale musí sa použiť v celom rozsahu na zabezpečenie všeobecno-prospešných služieb (zákon č.213/1997 Z.z. o neziskových organizáciách).
- Neinvestičný fond – je neziskovou právnickou osobou, ktorá združuje peňažné prostriedky určené na plnenie všeobecne prospešného účelu alebo individuálne určenej humanitárnej pomoci pre jednotlivca, skupinu osôb, ktoré sa ocitli v ohrození života (zákon č. 147/1997 Z.z. o neinvestičných fondoch).

¹ **Všeobecno prospešné služby** sú najmä poskytovanie zdravotnej starostlivosti, poskytovanie sociálnej pomoci a humanitárna starostlivosť, tvorba, rozvoj, ochrana, obnova a prezentácia duchovných a kultúrnych hodnôt, ochrana ľudských práv a základných slobôd, vzdelávanie, výchova a rozvoj telesnej kultúry, výskum, vývoj, vedecko.technické služby, informačné služby, tvorba a ochrana životného prostredia, ochrana obyvateľstva, služby na podporu regionálneho rozvoja a zamestnanosti, zabezpečovanie bývania, správy, údržby a obnovy bytového fondu (zákon č- 213/1997 Z.z).

- nadácia – je účelové združenie majetku, ktorý slúži na podporu verejnoprospešného účelu. Je zapísaný v registri Ministerstva vnútra Slovenskej republiky (zákon č. 34/2002 Z z. o nadáciách).

Organizácie a združenia, ktoré pôsobia v mimovládnom neziskovom sektore sú veľmi rozmanité podľa svojho účelu, poskytovaných služieb apod.

Majú niekoľko spoločných črt: **verejnoprospešnosť, formálna štruktúra, neziskovosť, neštátnosť, samosprávnosť, dobrovoľnícky charakter** (Radková,2003). Môžu byť financované z rôznych zdrojov: **grant, členské príspevky, dar, fundraising, samofinancovanie, základina, priama finančná podpora zo štátu.**

Charakteristika prijímateľa sociálnej služby – je ním fyzická osoba, ktorá je občanom Slovenskej republiky s trvalým alebo prechodným pobytom na území Slovenskej republiky, ale aj cudzinec, ktorý je občanom členského štátu Európskej únie, má registrovaný trvalý pobyt, je zamestnaný, študuje na štátom uznanej vysokej škole na území Slovenskej republiky. Prijímateľom môže byť aj rodinný príslušník takéhoto cudzinca (manžel/lka, rodičia, nezaopatrené deti), aj cudzinec, ktorý je rodinným príslušníkom občana Slovenskej republiky s trvalým pobytom na území Slovenskej republiky, cudzinec, ktorého práva zaručuje medzinárodná zmluva ktorou je Slovenská republika zaviazaná. Tak isto azylant či cudzinec, ktorému sa poskytla doplnková ochrana alebo dočasné útočisko a tiež Slovák, žijúci v zahraničí, ktorý sa zdržiava na území Slovenskej republiky v priebehu jedného kalendárneho roka nepretržite aspoň 180 dní.

Prijímateľ je osoba, ktorej je poskytovaná sociálna služba z dôvodu nepriaznivého zdravotného stavu, nepriaznivej sociálnej situácie, v ktorej sa ocitol (§3, ods.1, písmeno a).

2.1 Sociálne služby v zariadeniach pre fyzické osoby, ktoré sú odkázané na pomoc inej osoby, ktoré dovŕšili dôchodcovský vek

Táto forma sociálnej pomoci sa uplatňuje až vtedy, keď je vylúčené zotrvanie občana v jeho prirodzenom - pôvodnom prostredí, a to ani s pomocou poskytovaní tzv. terénnych služieb, najmä opatrovateľskej služby a spoločného stravovania. Poskytujú sa sociálne služby v zariadeniach pre fyzické osoby, ktoré sú odkázané na pomoc inej osoby, ktoré dovŕšili dôchodcovský vek. Sociálne služby podľa zákona č.448/2008 Z. z. sa poskytujú prostredníctvom odborných, obslužných a ďalších činností, ktoré je poskytovateľ povinný poskytnúť alebo zabezpečiť v prípade, že sú tieto činnosti taxatívne pri týchto službách vymedzené. Zároveň poskytovateľ môže vykonávať aj iné činnosti ako upravuje tento zákon, ktoré zvýšia kvalitu sociálnej služby. Ďalej sa budeme zaoberať jednotlivými sociálnymi službami, ktoré sa poskytujú v zariadeniach sociálnych služieb s celoročným a denným pobytom. Sociálnymi službami terénnymi, ambulantskými pre cieľovú skupinu - fyzické osoby, ktoré sú odkázané na pomoc inej osoby, ktoré dovŕšili dôchodcovský vek.

V zariadení sociálnych služieb nemožno poskytovať starostlivosť občanovi, ktorého zdravotný stav vyžaduje ústavnú starostlivosť v zdravotníckom zariadení.

Domov sociálnych služieb - poskytuje starostlivosť fyzickej osobe, ktorá je odkázaná na pomoc inej fyzickej osoby a jej stupeň odkázanosti je najmenej V. podľa osobitného predpisu, alebo inej fyzickej osoby, ktorá je nevidiaca, alebo prakticky nevidiaca a jej stupeň odkázanosti je najmenej III. Podľa osobitného predpisu. V domove sociálnych služieb sa poskytuje: pomoc pri odkázanosti na pomoc inej fyzickej osoby, sociálne poradenstvo, ošetrovateľská starostlivosť, ubytovanie, stravovanie, upratovanie, pranie, žehlenie a údržba bielizne a šatstva, osobné vybavenie. Domov sociálnych služieb zabezpečuje: pracovnú terapiu, záujmovú činnosť, utvára podmienky na: vzdelávanie, úschovu cenných vecí. V domovoch sociálnych služieb sa starostlivosť poskytuje celoročne, týždenne alebo prechodne na určitý čas.

Zariadenie podporovaného bývania - poskytuje sociálnu službu fyzickej osobe, ktorá je odkázaná na pomoc inej fyzickej osobe podľa osobitného predpisu, ak je odkázaná na dohľad, pod ktorým je schopná viesť samostatný život. Pod dohľadom sa rozumie podľa zákna usmerňovanie a monitorovanie fyzickej osoby pri zabezpečovaní sebaobslužných úkonov, úkonov starostlivosti o svoju domácnosť a základných sociálnych aktivít. V zariadení podporovaného bývania sa poskytuje ubytovanie, sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov, utvárajú sa podmienky na prípravu stravy, vykonáva sa sociálna rehabilitácia.

Rehabilitačné stredisko - poskytuje sociálnu službu fyzickej osobe, ktorá je odkázaná na pomoc inej fyzickej osobe podľa osobitného predpisu, fyzickej osobe ktorá je slabozraká, nepočujúca alebo má obojstrannú nedoslýchavosť v rehabilitačnom stredisku sa poskytuje sociálna rehabilitácia, sociálne poradenstvo, pomoc pri odkázanosti na pomoc inej fyzickej osoby, ubytovanie, stravovanie, pranie.

Špecializované zariadenie - poskytuje sociálnu službu fyzickej osobe, ktorá je odkázaná na pomoc inej fyzickej osobe a jej stupeň odkázanosti je najmenej V. podľa osobitného predpisu. A má zdravotné postihnutie, ktorým je Parkinsonova choroba, Alzheimerova choroba, pervazívna vývinová porucha, sklerózy multiplex, schizofrénia, demencia rôzneho typu a etiológie, hluchoslepota, AIDS.

Zariadenie pre seniorov - poskytuje sociálnu službu fyzickej osobe, ktorá dovŕšila dôchodcovský vek a je odkázaná na pomoc inej fyzickej osobe a má stupeň odkázanosti III., IV podľa osobitného predpisu. Je určené predovšetkým pre starých občanov, ktorí dosiahli vek rozhodujúci pre priznanie starobného dôchodku, a ktorí pre trvalé zmeny zdravotného stavu potrebujú komplexnú starostlivosť, ktorú im nemôžu zabezpečiť členovia ich rodiny a poskytnutie sociálnej služby potrebuje u iných vážnych dôvodov. V zariadení pre seniorov sa poskytuje pomoc pri odkázanosti na pomoc inej fyzickej

osoby, sociálne poradenstvo, starvovanie, upratovanie, pranie, žehlenie, osobné vybavenie, utvárajú sa podmienky na úschovu cenných vecí a zabezpečuje sa poradenstvo, záujmovú činnosť, kultúrnu a rehabilitačnú činnosť.

Pomoc pri odkázanosti na pomoc inej fyzickej osoby (komplexná starostlivosť) sa poskytuje v spolupráci s celým multidisciplinárnym tímom. Dôvody pre podanie žiadosti človeka do zariadenia pre seniorov sú rôznorodé, ale možno ich charakterizovať najmä: sociálnou situáciou, ktorá nedáva možnosť samostatne uspokojovať životné potreby seniora, napr. pre nesebestačnosť, osamelosť, veľkú vzdialenosť od rodiny a pod.; chronickým zhoršením zdravotného stavu, ktorý vyžaduje starostlivosť nad rámec a možnosti rodiny i nad rámec a možnosti opatrovateľskej služby či ošetrovateľskej starostlivosti prostredníctvom agentúry domácej ošetrovateľskej starostlivosti; potrebami ochorenia, ktoré nemôže zabezpečiť rodina v domácom prostredí, napr. neustály 24 – hodinový dozor pre demenciu, sústavnú ošetrovateľskú a opatrovateľskú starostlivosť pre imobilitu a podobne.

Zariadenia pre seniorov tak zabezpečujú dlhodobú a nepretržitú starostlivosť o starých ľudí, ktorí pre trvalé zmeny v sociálnom, zdravotnom stave potrebujú komplexnú starostlivosť, ktorú im z rôznych príčin nemôže zabezpečiť rodina, ani iná sociálna služba. „Je dôležité, aby sociálny pracovník po určitej dobe praxe čerpal aj so svojich vlastných skúseností, a aby ich vedel aj využívať. Veľmi dôležitým aspektom pri práci sociálneho pracovníka je aj jeho rodinné zázemie“ (Bursová, 2010).

Dnes je už bežným štandardom, že zariadenie pre seniorov sa člení na tri až štyri základné časti alebo oddelenia:

1. oddelenie pre relatívne samostatných klientov, ktorí sú mobilní a dobre kompenzovaní po psychickej a fyzickej stránke,

2. oddelenie pre klientov s čiastočne obmedzenými fyzickými a psychickými schopnosťami, ktorí sú buď čiastočne imobilní, alebo vzhľadom na svoj psychický stav v kombinácii s čiastočne obmedzenou pohyblivosťou potrebujú sústavnú starostlivosť a pomoc pri základných denných úkonoch a činnostiach,

3. oddelenie pre imobilných klientov, ktorí sú imobilní, plne závislí na pomoci druhej osoby pri všetkých denných činnostiach a v sebaobsluže,

4. oddelenie so zvýšeným gerontopsychiatrickým dohľadom je pre klientov, ktorí majú diagnostikované pokročilé štádium demencie alebo inú gerontopsychiatrickú diagnózu (Kostúriková, 2008).

Sociálnu prácu vykonávajú v zariadení pre seniorov sociálni pracovníci. Kvalifikačnou a profesijnou pripravenosťou sociálnych pracovníkov a ich motiváciou sa vo svojej publikácii venuje Almašiová (2009). Sociálnu prácu možno rozčleniť na procesuálnu (získavanie a spracúvanie informácií o príčinách vzniku sociálnej situácie klienta,

voľba a uplatňovanie foriem jednotlivých činností sociálnej služby) a individuálnu s dôrazom na individuálny rozvojový plán klienta.

Sociálni pracovníci sa v rámci svojej pôsobnosti v zariadení pre seniorov zameriavajú pri uskutočňovaní svojich odborných činností na tri základné úrovne:

- mikroúroveň (klient) – identifikujú potreby klienta a jeho rodiny, rozvíjajú jeho vnútorný potenciál, pomáhajú mu pri adaptácii a adjustácii na nové prostredie,
- mezoúroveň (zariadenie pre seniorov) – sociálny pracovník ovplyvňuje atmosféru v zariadení, prispieva k edukácii klientov a personálu v potrebných oblastiach a podieľa sa na manažmente v zariadení pre seniorov,
- makroúroveň (komunita) – z tohto hľadiska je komunitou obec či mesto, preto môže sociálny pracovník pomáhať k rozvoju vzťahov medzi zariadením pre seniorov a komunitou, na území ktorej sa nachádza (Čembová, 2007).

Zariadenie opatrovateľskej služby - poskytuje sociálnu službu na určitý čas plnoletej osobe, ktorá je odkázaná na pomoc inej fyzickej osobe podľa osobitného predpisu, ak jej nemožno poskytnúť opatrovateľskú službu v domácom prostredí. V zariadení sa poskytuje pomoc pri odkázaní na pomoc inej fyzickej osoby, sociálne poradenstvo, sociálna rehabilitácia, ošetrovateľská starostlivosť, ubytovanie, stravovanie, pranie, žehlenie.. utvárajú sa podmienky na úschovu cenných vecí.

Denný stacionár - sociálna služba sa poskytuje fyzickej osobe, ktorá je odkázaná na pomoc inej fyzickej osoby podľa platného osobitného predpisu a je odkázaná na sociálnu službu na určitý čas počas dňa. Denný stacionár poskytuje pomoc pri odkázanosti na pomoc inej fyzickej osoby, sociálne poradenstvo, sociálnu rehabilitáciu, stravovanie, zabezpečuje pracovnú terapiu, záujmovú činnosť.

Opatrovateľská služba - systémovou zmenou pri transformácii sociálnej starostlivosti do systému sociálnej pomoci bola profesionalizácia pri poskytovaní opatrovateľskej služby, a to z pohľadu riešenia pracovnoprávneho postavenia jej vykonávateľov, čo súvisí aj s preferenciou jej poskytovania pred poskytovaním sociálnych služieb pobytového typu. Opatrovateľskú službu možno poskytovať od 1. 7. 1998 podľa zákona č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci v znení neskorších predpisov občanovi, ktorý pre svoj nepriaznivý zdravotný stav potrebuje pomoc inej osoby pri zabezpečovaní nevyhnutných životných úkonov, nevyhnutných prác v domácnosti alebo kontaktu so spoločenským prostredím - najmä sprievodom, tlmočením v posunkovej reči pre nepočujúce osoby a predčítaním pre nevidiacich. Ďalej možno opatrovateľskú službu poskytnúť dieťaťu do skončenia povinnej školskej dochádzky, ak osobnú, celodennú a riadnu starostlivosť o dieťa nemôžu z vážnych dôvodov poskytovať alebo zabezpečiť rodičia alebo občan, ktorý prevzal takéto dieťa do starostlivosti nahradzujúcej starostlivosť rodičov na základe rozhodnutia príslušného orgánu. Opatrovateľskú službu možno poskytovať aj vtedy, ak sa jednej mat-

ke súčasne narodili tri a viac detí, alebo opakovane narodili dvojčatá v rozmedzí dvoch rokov.

Opatrovateľskú službu možno poskytovať občanovi, ktorý pre svoj nepriaznivý zdravotný stav potrebuje pomoc inej osoby pri zabezpečovaní nevyhnutných životných úkonov pred nadobudnutím právoplatnosti rozhodnutia príslušného orgánu o jej poskytovaní, najskôr odo dňa podania žiadosti o poskytovanie opatrovateľskej služby. Opatrovateľská služba sa poskytuje prednostne v byte občana. Výkon pôsobnosti obcí v opatrovateľskej službe je právne kvalifikovaný ako výkon samosprávnej pôsobnosti obce. Rozsah služby určuje príslušný orgán na základe odporúčania zdravotníckeho zariadenia. Opatrovateľská služba je poskytovaná kvalifikovanými zamestnancami, ktorí sú v pracovno-právnom vzťahu s obcou, ako zamestnávateľom. Opatrovatelia - zamestnanci, za určitých zákonom stanovených podmienok a podmienok obce, môžu byť aj rodinní príslušníci opatrovaného.

V zmysle zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách, platného od 01. 01. 2009, každý poskytovateľ sociálnych služieb musí ich poskytovať len na základe zápisu do registra sociálnych služieb, ktorý vedie vyšší územný celok. Zápis do registra (§ 64) sa vykoná na základe žiadosti, ktorá sa podáva písomne vyššiemu územnému celku, v ktorého obvode sa bude sociálna služba poskytovať. Žiadosť o zápis do registra musí obsahovať obchodné meno, názov, sídlo právnickej osoby, identifikačné číslo, právnu formu, druh sociálnej služby, ktorá sa má poskytovať, akou formou, cieľovú skupinu fyzických osôb, miesto poskytovania sociálnej služby, obsahuje cenník sociálnej služby, spôsob platenia úhrady a podmienky platenia za sociálnu službu, údaje o finančných podmienkach, ktoré obsahujú kalkuláciu skutočných nákladov a predpokladaných výdavkov a príjmov, údaje o vlastných zdrojoch financovania sociálnej služby. Oprávnenie vykonávať sociálnu službu vzniká odo dňa zápisu do registra.

Príloha zákona o sociálnych službách vymenúva **úkony**, pri ktorých klient bude opatrovateľskú službu potrebovať. **Úkony sebaobsluhy** sú osobná hygiena, celkový kúpeľ, stravovanie a dodržiavanie pitného režimu, vyprázdňovanie močového mechúra a hrubého čreva, obliekanie a vyzliekanie, mobilita, motorika. **Úkony starostlivosti o svoju domácnosť** sú nákup potravín a iného drobného spotrebného tovaru, príprava jedla, varenie a zohrievanie jedla, donáška jedla do domu, umytie riadu, bežné upratovanie v domácnosti, obsluha bežných domácich spotrebičov, starostlivosť o bielizeň (pranie, žehlenie), starostlivosť o lôžko, vynášanie drobného odpadu do zbernej smetnej nádoby, donáška uhlia, donáška dreva, vynesenie popola, donáška vody, kúrenie vo vykurovacích telesách a ich čistenie, ďalšie jednoduché úkony spojené s prevádzkou a udržiavaním domácnosti (administratívne úkony spojené s vedením domácnosti, napríklad zabezpečenie úhrady platieb).

Základné sociálne aktivity sú sprievod na lekárske vyšetrenie, vybavenie úradných záležitostí, do školy, zo školy, do zamestnania, zo zamestnania, pri záujmových činnostiach, predčítanie pre osoby, ktoré sú nevidiace alebo prakticky nevidiace najmä pri vybavovaní úradných záležitostí, pri vybavovaní úradnej a osobnej korešpondencie, pri nakupovaní, tlmočenie pre osoby, ktoré sú nevidiace alebo majú ťažkú obojstrannú nedoslýchavosť, alebo sú hluchoslepé, najmä pri vybavovaní úradných záležitostí, pri návšteve lekára, pri záujmových činnostiach.

Dohľad pri úkonoch sebaobsluhy, úkonoch starostlivosti o svoju domácnosť, pri vykonávaní základných sociálnych aktivít je potreba dohľadu v určenom čase, potreba nepretržitého dohľadu.

Opatrovateľskú službu nemožno poskytovať osobe, ktorej sa poskytuje celoročná pobytová sociálna služba, osobe, ktorá je opatrovaná osobou, ktorej sa poskytuje peňažný príspevok na opatrovanie, ani osobe, ktorej sa poskytuje príspevok na osobnú asistenciu, alebo jej je nariadená karanténa pre podozrenie z nákazy prenosnou chorobou a pri ochorení touto nákazou.

Nakoľko poskytovanie opatrovateľskej služby je prenesený výkon štátnej správy na orgány obcí, štát poskytuje účelovú dotáciu (decentralizačnú dotáciu). Výška tejto dotácie nie je vo všetkých obciach rovnaká, pokrýva reálne výdavky a tak „nadvýdavky“ dofinancovávajú obce z vlastných rozpočtov. Dotácia je poskytovaná prostredníctvom žiadosti na úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, preddavkovou formou. Úrady práce, sociálnych vecí a rodiny majú právo kontrolovať ich hospodárenie (Všeobecné informácie o poskytovaní opatrovateľskej služby, Bratislava, 2006).

Prepravná služba – sa poskytuje občanovi s ťažkým zdravotným postihnutím, ktorý je podľa posudku UPSV a R odkázaný na individuálnu prepravu. Občan je odkázaný na individuálnu prepravu, ak nie je schopný: premiestniť sa k vozidlu verejnej hromadnej dopravy osôb a k prostriedku železničnej dopravy a späť rovnakým spôsobom ako zdravý občan, orientovať sa v cestnej premávke alebo v železničnej doprave, nastupovať do vozidla verejnej hromadnej dopravy osôb a do prostriedku železničnej dopravy, udržať sa v ňom počas jazdy a vystupovať z vozidla verejnej hromadnej dopravy osôb a z prostriedku železničnej dopravy rovnakým spôsobom ako zdravý občan alebo zvládnuť z dôvodu ťažkého zdravotného postihnutia inú situáciu vo vozidle verejnej hromadnej dopravy osôb a v prostriedku železničnej dopravy. Prepravnú službu nemožno poskytovať, ak individuálnu prepravu možno zabezpečiť inak. Občanovi s ťažkým zdravotným postihnutím, ktorému sa poskytuje prepravná služba, nemožno poskytnúť peňažný príspevok na kúpu osobného motorového vozidla a peňažný príspevok na prepravu (NR SR: č. 447/2008 Z. z.).

Iné druhy sociálnych služieb

Sprievodcovská služba poskytuje sprievod na základné sociálne aktivity a **predčitateľskú** službu. Služby sú poskytované fyzickej osobe, ktorá je nevidiaca a prakticky nevidiaca a fyzickej osobe s mentálnym postihnutím.

Tlmočnická služba poskytuje tlmočenie v posunkovej reči, artikulačné tlmočenie alebo taktilné tlmočenie.

Požičiavanie pomôcok je poskytované fyzickej osobe s ťažkým zdravotným postihnutím, ktorá je odkázaná na používanie pomôcky. Pomôcka sa môže zapožičať na dohodnutý čas, najdlhšie do zabezpečenia pomôcky na základe verejného zdravotného poistenia, formou peňažného príspevku na zaobstaranie pomôcky.

Sprostredkovanie osobnej asistencie sa poskytuje fyzickej osobe s ťažkým zdravotným postihnutím, ktorej sa poskytuje peňažný príspevok na osobnú asistenciu.

Odlahčovacia služba je poskytovaná fyzickej osobe, ktorá opatruje fyzickú osobu s ťažkým zdravotným postihnutím podľa osobitného predpisu, ktorou sa poskytuje alebo zabezpečuje fyzickej osobe s ťažkým zdravotným postihnutím opatrovanie, počas obdobia, v ktorom fyzická osoba, ktorá opatruje, nemôže opatrovanie, vykonávať. Pre opatrovateľov to znamená 30 dní platenej dovolenky ročne. Cieľom odlahčovacej služby je umožniť osobe, ktorá opatruje, nevyhnutný odpočinok na účel udržania jej fyzického zdravia a duševného zdravia a prevencie jeho zhoršenia. Táto služba sa poskytuje na celé dni, najviac 30 dní v kalendárnom roku. Nevýčerpané dni odlahčovacej služby v kalendárnom roku nemožno poskytnúť v nasledujúcom kalendárnom roku. Počas poskytovania odlahčovacej služby je obec povinná v rámci svojej pôsobnosti poskytnúť alebo zabezpečiť osobe s ťažkým zdravotným postihnutím sociálnu službu podľa jej výberu, a to terénnu, ambulatnú alebo pobytovú sociálnu službu v rozsahu najmenej 12 hodín denne. Podmienka odkázanosti osoby s ťažkým zdravotným postihnutím na sociálnu službu sa na účely poskytnutia tejto sociálnej služby považuje za splnenú na základe posudku vydaného príslušným úradom práce, sociálnych vecí a rodiny.

Ak osoba, ktorá opatruje, poberá peňažný príspevok na opatrovanie len za časť kalendárneho roka, poskytuje sa jej odlahčovacia služba v pomernej časti z rozsahu uvedených dní. Pri určení pomernej časti sa aj časť dňa považuje za celý deň. Súčasťou pomoci, ktorá sa poskytuje osobe odkázanej na pomoc inej fyzickej osoby v rámci odlahčovacej služby terénnou sociálnou službou, je aj poskytovanie úkonov starostlivosti o jej domácnosť a zabezpečenie základných sociálnych aktivít.

Sociálna služba poskytovaná v zdravotníckych zariadeniach ústavnej zdravotnej starostlivosti je poskytovaná fyzickej osobe v zdravotníckom zariadení aj po zániku dôvodov, ak je vzhľadom na jej zdravotný stav odkázaná na pomoc inej fyzickej osoby a

nemúe byť prepustená zo zdravotníckeho zariadenia z dôvodu, že je nemožno zabezpečiť sociálne služby v prirodzenom rodinnom prostredí alebo poskytnúť sociálnu službu v zariadení podľa zákona o sociálnych službách.

Sociálne služby sú primárne zamerané na uspokojenie sociálnych potrieb ľudí v núdzi a ľudí ohrozených núdzou. Sú koncentrovaným výrazom v presadzovaní záujmov sociálneho štátu. Napriek ich jasnej zameranosti nachádzame v odbornej literatúre rozličné vymedzenie sociálnych služieb od vymedzení najširších po vymedzenie najužšie, špecifikované. Častejšie sa sociálne služby vymedzujú užšie, ako osobitná súčasť v rámci kategórie verejných sociálnych služieb. V podmienkach Slovenska je vymedzenie sociálnych služieb ešte užšie. Sociálne služby sa líšia od ostatných foriem sociálnych intervencií (napr. peňažných príspevkov) najmä spôsobom financovania, nie ich účelom.

Záver

V našo príspevku sme sa zamerali na sociálne služby podľa zákona č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov s účinnosťou od 1.1.2009. Cieľom novej právnej úpravy je podporovať sociálne začlenenie občanov a uspokojovať sociálne potreby ľudí v nepriaznivej sociálnej situácii. Zákon je komplexne orientovaný na jednotlivca, rodinu a komunitu fyzických osôb, ktoré sa ocitli v nepriaznivej sociálnej situácii alebo v krízovej sociálnej situácii, ktorých riešenie alebo riziko ich vzniku zakladá vhodnosť a účelnosť pomoci poskytnutím sociálnej služby. Zákon o sociálnych službách zaručuje právo fyzickej osoby na poskytnutie sociálnej služby alebo zabezpečenie jej poskytnutia a právo výberu poskytovateľa, za splnenia podmienok ustanovených týmto zákonom a ďalšie práva pri poskytovaní sociálnych služieb, napr. právo na poskytovanie sociálnej služby. Prešiel niektorými úpravami, ktoré sú platné od marca tohto roku.

Poukázali sme na jednotlivé formy, kategórie sociálnych služieb. Charakterizovali sme poskytovateľov a prijímateľov sociálnych služieb. Pre potreby našo príspevku sme rozdelili sociálne služby: na zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb v zariadeniach a služby na riešenie nepriaznivej sociálnej situácie z dôvodu ťažkého zdravotného postihnutia, nepriaznivého zdravotného stavu alebo z dôvodu dovŕšenia dôchodkového veku.

Poskytovateľ sociálnej služby je povinný vykonávať odborné činnosti, obslužné činnosti a ďalšie činnosti, zabezpečovať vykonávanie týchto činností alebo utvárať podmienky na ich vykonávanie v rozsahu ustanovenom zákonom, pre druh sociálnej služby, ktorý poskytuje (§15). Medzi činnosti, ktorými sa naplňajú jednotlivé sociálne služby patria: **odborné činnosti** (základné sociálne poradenstvo, špecializované sociálne poradenstvo, pomoc pri odkázanosti fyzickej osoby na pomoc inej fyzickej osoby, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov, sociálna rehabilitácia, ošetrovateľská

vaní práv a právom chránených záujmov, sociálna rehabilitácia, ošetrovateľská starostlivosť v zariadení, pracovná terapia, tlmočenie, sprostredkovanie tlmočenia, sprostredkovanie osobnej asistencie, pomoc pri výkone opatrovníckych práv a povinností); **obslužné činnosti** (ubytovanie, stravovanie, upratovanie, pranie, žehlenie a údržba bielizne a šatstva) a **ďalšie činnosti**.

Zoznam použitej literatúry:

- [1] ALMAŠIOVÁ, A.: 2009. *Kvalifikačná a profesijná pripravenosť sociálnych pracovníkov a ich motivácia pre výkon povolania*. Ružomberok: PF KU, 2009. ISBN 978-80-8084-489-9
- [2] BEDNÁRIK, R. 1994. *Zmena modelu fungovania domácnosti a štátna rodinná politika*. In: Rodina ako predmet vedy. Zborník príspevkov z medzinárodného sympózia konaného v dňoch 12. – 13. mája 1994. Bratislava: 1994.
- [3] BURSOVÁ, J.: Social needs of seniors in both urban and rural. Praha : Paulínky, 2010, s.88, ISBN 978-80-86949-88-8
- [4] ČEMBOVÁ, M.: *Komplexná starostlivosť starostlivosti o seniorov v domove dôchodcov*, In: Ošetrovateľstvo a pôrodná asistancia, 2007, ročník 5, č. 6.
- [5] GEJDOŠOVÁ, Z. 2009. *Sociálno-ekonomická situácia rodín v hmotnej núdzi*. Ružomberok: PF KU, 2009. ISBN 978-80-8084-488-2
- [6] GEJDOŠOVÁ, Z. – ALMAŠIOVÁ, A. – KAMANOVÁ, I. 2007. *Pomoc v hmotnej núdzi z pohľadu sociálnych pracovníkov Oddelenia pomoci v hmotnej núdzi Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny v Ružomberku*. In: Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Chudoba a bohatstvo – paradoxy súčasnej doby. Banská Bystrica: Katedra sociálnej práce, PF, UMB BB, 2007.
- [7] KAMANOVÁ, I. 2007. *Inštitucionálne sociálne služby a kvalita života seniorov* Ružomberok: PF KU. 2007. ISBN 978-80-8084-275-8.
- [8] KAMANOVÁ, I. 2007. *Kvalita života seniorov v DD a DSS pre dospelých*. Ružomberok: PF KU. 2007. ISBN 978-80-8084-276-5.
- [9] KAMANOVÁ, I. 2008. *Duchowość i starý człowiek*. In: Opieka kościoła o dobro duchowne człowieka. Krakow: Ukip. 2008. ISBN 978-83-60837-20-7.
- [10] KOSTÚRIKOVÁ, M.: 2008. *Ošetrovateľská starostlivosť a jej realizácia v domovoch dôchodcov a domove sociálnych služieb Likavka*. In Zdravotná a sociálna starostlivosť o človeka. Ružomberok: PF KU. 2008. ISBN 978-80-8084-369-4.
- [11] POTŮČEK, M. 1995. *Sociální politika*. Praha: Slon. 1995
- [12] RADKOVÁ, L.: *Sociálna práca v treťom sektore*. Trnava: SAP, 2003
- [13] SCHAVEL, M. – OLÁH, M. – DEREVJANIKOVÁ, Š. 2006. *Sociálna práca vo verejnej správe*. Trnava: TU, FZaSP, 2006. ISBN 80-8082-065-1.
- [14] *Správa o sociálnej situácii obyvateľstva SR za rok 2009*. Bratislava: Inštitút sociálnej politiky, 2009.

- [15] TOKÁROVÁ, A. 2003. *Sociálna práca*. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce. Prešov Akcent Print, 2003. ISBN 80-968367-5-7.
- [16] NR SR: Zákon č.448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.
- [17] NR SR: Zákon č. 447/2008 Z.z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia. a doplnení niektorých zákonov.
- [18] *Koncepcia decentralizácie a modernizácie verejnej správy*, Bratislava, 2001. Dostupné na: http://www.mesa.10.sk/suboryarchiv/980982000_koncepcia_decentralizacia_2001.pdf (2.1.2011)

Summary

Social services as a form of social assistance in social security system of the Slovak Republic

Social services are among the forms of social assistance in social security system. The social security system is a set of legal, financial and organizational tools and measures designed to offset the adverse financial and social consequences of different life circumstances and events that threaten social rights recognized or prevent them. It consists of three subsystems, social insurance, social support and social assistance. In our contribution we consider one of forms of social assistance and social services.

Key words: social services, social assistance, forms and tools, basic necessities of life, social service facilities.

Peter Ďurkovský

Etické východiská pre sociálnu prácu v komparácii s disciplínami, s ktorými prichádza do styku

Úvod

Podľa C. G. Junga „fanatizmus je vždy príznakom potlačenej pochybnosti. V dobách, keď Cirkev začína kolísať, stáva sa jej vystupovanie fanatické alebo vznikajú fanatické sekty, pretože musí byť uhasená skrytá pochybnosť.“ (Jung, C. G. : *Analytická psychologie. Její teorie a praxe*. Praha : 1992, s. 163.) Pre sociálnu prácu to je veľká výzva byť neustále v konfrontácii s realitou, s príbuznými a hraničnými vedeckými disciplínami, i so sebou – s vlastnou teóriou a praxou.

1 Sociálna práca ako teoreticko – empiricko – aplikačná veda

„I. A. Bláha (1934, s. 17) chápe *sociálnu prácu v širšom zmysle* ako činnosť sociálneho politika, výchovného pracovníka, psychológa, pedagóga alebo sociálneho hygienika, ktorý skúma širšiu oblasť problémov.“ (Novotná, V. – Schimmerlingová, V. , 1992, s. 22.) Sociálna práca zahŕňa teda poznatky a činnosť vedeckých disciplín, ktoré sa priamo dotýkajú človeka. Podľa I. Tomeša „sociálna práca je jedným z nástrojov sociálnej politiky.“ (Tomeš, I. In : Matoušek, O. a kol. , 2001, s. 155.) Demokratická pluralitná spoločnosť, ak má záujem na udržaní sociálneho zmiereu, uskutočňuje sociálnu politiku eliminovania hmotnej a sociálnej núdze čo najširších vrstiev obyvateľstva. V záujme toho využíva teoretické poznatky vied, ktoré vo svojej teórii zahŕňa aj sociálna práca, na základe empirických poznatkov z praxe aplikuje optimálny postup riešenia sociálnych problémov.

„*Sociálna práca v užšom poňatí*, ako je chápaná teoretikmi tohto odboru a vysoko kvalifikovanými odborníkmi, je charakterizovaná priamym, zámerným a pripraveným kontaktom sociálneho pracovníka s klientom (*skupinou, komunitou*) za účelom stanovenia sociálnej diagnózy a výkonu sociálnej terapie.“ (Novotná, V. – Schimmerlingová, V., 1992, s. 22.) Sociálny pracovník má na základe vedeckého prístupu a syntézy vedeckých poznatkov vied a vedeckých smerov, ktoré slúžia človeku, pomáhať klientovi prekonať predovšetkým sociálnu núdzu. Podľa Š. Strieženca „chápanie života človeka v sociálnej

práci je vždy pozitívne. Možno ho charakterizovať ako *pomoc k svojpomoci*.“ (Strieženec, Š., 2001, s. 8.) Vyžaduje si to naozaj zodpovedný prístup sociálneho pracovníka nielen k samotnému klientovi, ale i k poznatkom o danom sociálnom probléme.

Pri zodpovednom výkone svojho poslania musí sociálny pracovník počítať s istotou problémov, ktoré mu narobia pracovníci niektorých iných pomáhajúcich profesií, predovšetkým profesií s ekonomickým a medicínskym prienikom. Sociálna práca „už v svojich amerických začiatkoch sa totiž ustanovila ako profesia napomáhajúca ľuďom stojacim mimo takzvanú väčšinovú spoločnosť prispôbiť sa tejto spoločnosti.“ (Řezníček, I., 1994, s. 16.) Bohaté sponzorské príspevky do niektorých občianskych združení s humánnou nálepkou sociálnej pomoci, ktoré popritom často zastrešuje rovnaká osoba, nemôžu nikdy dôjsť k oficiálne uvádzanej cieľovej skupine. V našich legislatívnych podmienkach je skutočné sponzorstvo stále len darom. (Zákon č. 595/2003 Z. z., § 50 ods. 1 písm. a) – b.) V trhovom mechanizme nikto nikomu nič zadarmo nedá. Finančné toky, ktoré plynú v rámci účtovníctva na sociálne účely, sa podľa prirodzených zákonitostí tohto mechanizmu nemôžu na ne spotrebovať. „Trhový mechanizmus je *sociálne slepý*. Priraduje tovary tým, ktorí môžu zaplatiť najviac (*majú dostatočný počet peňažných jednotiek – hlasov*), a nie tým, ktorí ich najviac potrebujú.“ (Lisý, J. a kol., 1998, s. 44.) Čo sa teda týka možností skutočnej spolupráce s inými profesiami, možností financovania účinnej sociálnej práce, možností uplatňovania práv osôb v sociálnej núdzi, legislatívnej opory sociálnej práce; všetky tieto oblasti sú pre sociálnu prácu veľmi obmedzené a zatiaľ neexistuje signál, ktorý by naznačoval zmenu k progresívnemu.

2 Sociálna práca a sociológia

Sociológia je „veda o ľudskej spoločnosti, o jej vzniku a živote (...).“ (Hartl, P. – Hartlová, H., 2000, s. 549 – 550.) Pre sociálnu prácu sú jej poznatky základom. Podľa sociológa Š. Strieženca je „vedná disciplína zameraná na empirické výskumy sociálnej reality a jej mapovanie.“ (Strieženec, Š., 1996, s. 203.) Nepochybne vznik sociálnej práce iniciovala i všeobecná potreba teoretické závery z empirických výskumov sociológie aplikovať do praxe v záujme účinnej sociálnej prevencie.

3 Sociálna práca a psychológia

Š. Strieženec chápe psychológiu ako vedu „o zákonitostiach rozvoja a fungovania ľudskej psychiky ako osobitnej formy životnej činnosti. Psychológia býva delená na tzv. čistú (*teoretickú*) a aplikovanú.“ (Strieženec, Š., 1996, s. 177.) V psychológii sa doposiaľ kreovalo mnoho odborov a smerov. Sociálna práca je práca s človekom, ktorého ako človeka aj chápe. Každý z týchto smerov obsahuje pozitívne prvky, no pre sociálnu prácu je azda najviac prijateľný *prístup orientovaný na klienta* podľa C. R. Rogersa. Tento „je

pravdepodobne najvýznamnejším humanistickým autorom, ktorý ovplyvnil sociálnu prácu.(...) Podľa Rogersa je podstatné, aby pomáhajúci pracovník v terapeutickom vzťahu usiloval o kongruenciu a pravdivosť, bezpodmienečnú spätnú väzbu a empatiu.“ (Navrátil, P. In : Matoušek, O. a kol., 2001, s. 203.) Odlišný prístup je narcizmom, ktorý je súčasťou syndrómu rozpadu a iniciuje prehlbovanie neurózy klienta a spoločnosti.

4 Sociálna práca a psychiatria

Psychiatria je „lekárska veda o rozpoznávaní, prevencii a liečbe duševných chorôb, o výskume ich príčin a patogenéze; termín prvýkrát použil nemecký lekár Johann Christian Reil (1803) v štúdiu o prejavoch šialenstva „*Rapsódia o duševných chorobách*.“ (Hartl, P. – Hartlová, H., 2000, s. 470.) Až doposiaľ ide o disciplínu, ktorá nemá veľmi vedecký základ, hoci ju vykonávajú medicínsky vzdelaní ľudia. Nedávne devätnáste storočie znamenalo snahu medicínsky vzdelaných ľudí podriadiť duševné problémy biológii. „Umenie individualizácie, ktoré v priebehu zavádzania štandardizovaných schém diagnostiky a liečebných postupov v 19. a 20. storočí takmer stratilo význam, predstavuje dôležitý prvok poetickej medicíny. Zahŕňa v sebe totiž to, že každá nemoc a jej priebeh, áno, i každá forma zdravia vykazuje popri všeobecných rysoch i rysy úplne individuálne, ktoré je možné len s ťažkosťami vtesnať do obvyklých vzorcov lekárskeho prístupu.“ (Danzer, G., 2001, s. 53 – 54.) Psychiatria bez zrozumiteľného zdôvodnenia, a predovšetkým bez vedeckého zdôvodnenia s dlhodobým výskumom, somatické dôsledky psychických problémov väčšinou vydáva za ich príčiny a aplikuje na ne chemické preparáty, najčastejšie neuroleptiká. *(Ročný obrat v obchode s umelými vitamínmi sa odhaduje na miliardy korún (milióny EUR). V žiadnej krajine sa zatiaľ nepodarilo kvôli tlakom farmaceutických firiem legislatívne obmedziť ich voľný predaj a upraviť ich výdaj na predpis. Farmaceutické výrobky, ktoré ovplyvňujú psychiku, sú ešte ziskovejšou položkou.)* Väčšina takzvané vedeckých dôkazov psychiatrie je v duchu známeho vtipu: „Chytíme zajaca a bijeme ho, pokiaľ sa neprizná, že je levom.“ Lahké a ťažké neurózy tendenčne väčšinou nálepkuje diagnózami schizofrénie, ktorej medzinárodná klasifikácia taktiež nemá veľmi vedecký základ. Na niektoré suverénne závery psychiatrie by sa ako skutočná veda musela konštituovať ešte v staroveku a výskumy o dedičnosti duševných chorôb začať už s narodením Krista. Pre vniknutie do podstaty jej existencie je dobré vrátiť sa ku kolektívnemu nevedomiu. „Kolektívne nevedomie objavil Jung pri štúdiu nevedomia černochoch v Amerike, kde zistil, že archetypy nie sú kolektívne vzorce dané rasovým dedičstvom, ale *a priori* kategórie predstavivosti, pretože sú analogické u každého belocha, či Indiána.(...) Archetypy sú vzorce, motívy spoločné pre celé ľudstvo, ktoré v nás driemu a vynárajú sa bez našej vôle a uvedomenia.“ (Puškárová, M., 1997, s. 23.) S prudkým nástupom vedy v progresívnom 18. a v 19. storočí zostalo vákuum po proce-

soch s bosorkami, na ktorých upálenie stačilo už len podozrenie kompetentnej autority. Hoci proces s postihnutými diabdom ešte sem – tam prebehol (*napríklad „proces s bosorkou prebiehal na súde v peštianskej oblasti ešte v roku 1938 (!)“* (Hermann, I., 1998, s. 17 – 18.), postupne preberala spoločenský status inkvizítorov rovnako nevedecká psychiatria. A drží si ho dodnes. (*V priebehu druhej svetovej vojny ju na chvíľu z úlohy likvidátora neželaných a nadbytočných odbremenili koncentračné tábory.*) Okrem toho jej dáva dnes veľké právomoci i trestné právo. Psychiatria sa dá nazvať aj teoreticko – aplikačnou disciplínou. Vypracovala si teóriu, ktorú aplikuje do praxe. Psychiatrické riešenie sociálnej núdze klienta rozhodne nie je adekvátne. Nezakladá sa na skúsenosti. „Na jednej strane sa po človeku žiada, aby bol normálny, konformný a rozumný, na druhej strane žije v znepokojujúcom prostredí mestskej priemyselnej spoločnosti. Psychiatrické zaochádzanie potom prostredníctvom svojich postupov (*lieky, elektrické šoky, terapia*) sa snaží o prispôsobenie sa týchto jedincov *zvonka* a ponechávajú ich napospas ich vnútorným problémom.“ (Munková, G., 2001, s. 110.) Psychiatrický prístup je láskou k smrti a teda súčasťou syndrómu rozpadu.

Sociálna práca v pravom zmysle slova nemá so psychiatriou žiadne spoločné body. Okrem iného praktiky psychiatrie priamo alebo nepriamo iniciujú činnosť mnohých zhubných kultov a siekt. Pokiaľ v praxi dochádza k spolupráci profesionálneho psychiatra a sociálneho pracovníka, ide asi o účelovú symbiózu. Nie je v prospech klienta.

5 Kritéria pre prostredie myšlienkovj prevýchoy donucovacích kultov a siekt ako názorný príklad maximálne neetického prístupu

Kulty a sekty pracujú často v rovnakom prostredí ako sociálna práca, často používajú rovnaké alebo obdobné metódy, často majú rovnakú cieľovú skupinu, a takisto často svoju činnosť nazývajú sociálnou prácou. Či to je v zhode s realitou, napovedia niektoré kritéria, ktoré môže evidovať i úplný laik. (*Ani používanie techník komunikácie z asertivity ešte neznamená asertívneho človeka a asertívne správanie. Asertívnymi ich robí prístup k nim i k partnerovi v komunikácii a myslenie. Takisto ani vedecká racionalizácia činnosti kultov a siekt ešte nemusí znamenať sociálnu prácu v teréne.*)

Robert J. Lifton na základe myšlienkovj prevýchoy zajatcov v kórejskej vojne v 20. storočí, na ktorých ju aplikovali veľmi úspešne Číňania, stanovil osem kritérií pre psychickú manipuláciu. Pokiaľ sa v niektorom prostredí aplikujú, mení sa na prostredie dokonalej psychickej manipulácie. Ide o tieto kritériá :

- „1. kontrola prostredia,
2. mystická manipulácia (*plánovaná spontánnosť*),
3. požiadavka čistoty,
4. kult vyznania,

5. posvätná veda,
6. frázovitý jazyk,
7. náuka je viac než človek,
8. existenčné provizórium.“ (Lifton, R. J., In : Hassan, S., 1994, s. 257.)

1. kontrola prostredia – podľa R. J. Liftona je to v podstate „kontrola komunikácie v danom prostredí.“ (Lifton, R. J., In : Hassan, S., 1994, s. 258.) Dá sa realizovať jednak priamym pozorovaním, jednak oddanými informátormi z radov členov, i novotvarmi, ktoré si novici osvoja. M. S. Peck kult v pejoratívnom zmysle tiež charakterizuje takzvaným *zvláštnym jazykom*. Podľa neho „čím bližšie má daná organizácia ku kultu, tým býva tento vnútorný jazyk zvláštnejší. Napokon sa podobá tajnému jazyku, ktorému rozumejú len zasvätení a ktorý je úplne nepreložiteľný.“ (Peck, M. S., 1994, s. 198.) Zasvätenými sú jeho tvorcovia a uctievaný vnútorný kruh, čiže manažéri organizácie. Preto môžu prostredníctvom spôsobu, akým ho radoví členovia používajú, kontrolovať aj ich myslenie.

2. mystická manipulácia (plánovaná spontánnosť) – „Mystici sú ľudia, ktorí majú veľmi jasné zážitky procesov kolektívneho nevedomia.“ (Peck, M. S., 1994, s. 198.)

Každý človek zažil v živote príhodu, ktorá mu svojim priebehom a atmosférou pripomínala niečo zo Svätého písma. Mystici sú ľudia, ktorí takéto niečo z rôznych dôvodov zažijú častejšie. Donucovacia organizácia odštartuje procesy, ktorých výsledkom má byť a často aj býva ilúzia obdobných zážitkov. Presne tak to robia napríklad sobášni podvodníci alebo ženy s cieľom výdajom získať finančné zabezpečenie.

3. požiadavka čistoty – „absolútne očisťovanie je proces, ktorý nikdy nekončí. Často je súčasťou rituálu; a ako zdroj obviňovania a hanby súvisí tesne s procedúrou vyznania.“ (Lifton, R. J., In : Hassan, S., 1994, s. 260.) Ide v podstate o neustále potreby ťažkého neurotika neustále sa umývať. Ťažkým neurotikom je donucovacia organizácia a má potrebu stimulovať členov k nepretržitému triedeniu všetkého na čierne a biele.

S požiadavkou čistoty úzko súvisí fanatizmus. „Výrazom *fanaticus* bol označovaný človek posadnutý chrámovým kultom, náboženský horlivec. V modernom jazyku sa fanatizmom rozumie prehnaná, nekritická angažovanosť za nejaké presvedčenie.“ (Bley, S., 1998, s. 33.)

4. kult vyznania – Ide o pochybnú psychoterapeutickú *metódu horúceho kresla*. Zneužívaním negatívnej skupinovej dynamiky sa verejná svednosť mení na sypanie si popolu na hlavu a záväzky v prospech organizácie. (Aj napriek kritike čelných predstaviteľov katolíckej cirkvi vznikajú spoločenstvá laických katolíkov, ktorí sa na uzavretých stretnutiach navzájom vyznávajú zo svojich hriechov a prísediaci sa k nim vyjadrujú. Jednoznačne ide o donucovacie skupiny.)

5. posvätná veda – Podľa R.J. Liftona „vhodným, avšak nie jediným príkladom je Cirkev zjednotenia. Využíva súčasné tendencie spájať posvätnú sústavu dogmatických zásad s požiadavkou vedeckého prístupu k ľudskému správaniu a k psychológii.“ (Lifton, R. J., In : Hassan, S., 1994, s. 261.) Čo autorita označí za vedecké, sa nekriticky za také aj považuje. V rámci ideológie organizácie ide aj o ťažko rozoznateľnú syntézu perfektných vedeckých poznatkov a postupov s nevedeckými a účelovými závermi a postupmi.

6. frážovitý jazyk – Lionel Trilling nazval slovník novotvarov „jazykom nemysliacich.“ (Lifton, R. J., In : Hassan, S., 1994, s. 261.) Okrem kontroly prostredia a myslenia pre manažment skupiny dlhodobé násilie, ktoré si spôsobuje jeho používaním aj samotná obeť, skutočne vedie až k vymývaniu mozgu a následne k zmene identity. Podľa Z. Vojtíška „jednoduchými pravdami a spravidla jediným receptom na všetky otázky autorita ľahko vyplní pocit prázdnoty, ktorý môže byť najmä v konzumnej spoločnosti a najmä v určitých životných situáciách pociťovaný veľmi páľčivo.“ (Vojtíšek, Z., 1998, s. 20.)

7. náuka je viac než človek – M. S. Peck toto kritérium nazval *Boh v zajatí*. „Vo svojom pokrivenom vzťahu k Bohu a svojej spokojnosti s dogmatizmom kultúry vždy akosi cítila, že majú Boha v hrsti, že ho zajali.“ (Peck, M. S., 1994, s. 198.) Človek ako obraz Boha je v porovnaní s ideológiou zhubnej organizácie len psím hlasom. Pri domáhaní sa zlomku vlastných ľudských práv sa mu navodí pocit zlyhania, nazve sa paranoickým, odštartuje sa voči nemu ďalší mechanizmus šikanovania, organizácia s ním preruší všetky styky, alebo ho dá zavraždiť.

Z. Vojtíšek to v roku 1998 nazýva *podceňovanie rozumu*. „Skrýva sa často za vedu (*napr. tvrdením, že ľavá mozgová hemisféra je príliš vyvinutá na úkor pravej, citovej*), alebo sa rozumu pripisujú predovšetkým vojny, katastrofy a hrozby 20. storočia. Skúsenosti, pocity a zážitky sa pred rozumom uprednostňujú.“ (Vojtíšek, Z., 1998, s. 21.) (*Nálepkovanie týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa diagnózou ľahkej mozgovej dysfunkcie je presne tento prípad. Hyperaktivita a hypoaktivita svedčia práve o perfektnom fungovaní jeho centrálného nervového systému.*)

8. existenčné provizórium – ako napovedá názov tohto kritéria, ide o život v neustálej neistote, ktorý si členovia organizácie kompenzujú skupinovým narcizmom – hrdosťou na príslušnosť k nej. Ak člen organizácie nemieni takéto provizórium zdieľať, čaká ho väčšinou nálepka nepriateľa. Tým napríklad podľa Scientologickej cirkvi je každý, kto o nej vysloví niečo iné než chválu. Podľa jej zakladateľa L. R. Hubbarda „môže byť pripravovaný o majetok (...), alebo byť poškodený akýmkoľvek spôsobom ktorýmkoľvek scientológom, bez toho, aby bol dotýčaný scientológom disciplinárne potrestaný.“ (Škvaril, R., 1995, s. 40.)

Záver

Anglický pozitivistický filozof H. Spencer (1820 – 1903), autor organistickej teórie spoločnosti, predstaviteľ evolucionizmu a sociálneho darwinizmu, „hľadal paralelu medzi biologickým a spoločenským organizmom, a tiež medzi biologickou a sociálnou patológiou.“ (Hroncová, J., In : Hroncová a kol., 2004, s. 6.) Jeho neadekvátny prístup bol terčom mnohokrát oprávnenej kritiky. Človek je neodškriepiteľne aj biologická bytosť. Sociálna patológia má zákonite niečo spoločné so zlyhaním organizmu, s jeho postihnutím zvonka (*vírusom, infekciou...*), či s deformáciou organizmu malígnymi alebo benígnymi nádormi. Napríklad pri šikanovaní, ktoré tiež iniciuje a udržiava kultovú závislosť, sa bežne používa výraz „pravý vírus šikanovania.“ (Kolář, M., 1992, s. 27.) Ide o spustenie mechanizmu poškodzujúceho správania, čiže o aktivovanie určitých archetypov v kolektívnom nevedomí ľudí v triednom kolektíve. (C. G. Jung *silu takejto nákazy demonštruje na nástupe fašizmu a hitlerizmu* : „Samozrejme, že nebudeme nazývať fašizmus alebo hitlerizmus ideami. Sú to archetypy, takže môžeme povedať : Dajte ľuďom archetyp a celý dav sa pohne ako jeden muž a nikto mu neodolá. Pretože archetypické obrazy majú túto obrovskú dynamickú silu, nemôžete ich vyvrátiť argumentmi.“ (Jung, C. G., 1992, s. 173.) V duchu filantropie je potrebné pri posudzovaní človeka dôverovať vlastným pocitom, no zároveň je potrebné zachovať si určitý vrtníkový nadhľad. Pomáha to nielen v efektívnej komunikácii medzi jednotlivcami, ale i medzi kultúrami.

Pri posudzovaní človeka je tiež veľmi nebezpečný archaizmus a nihilizmus, pokiaľ ide o parametre na posudzovanie. Napríklad S. Freud síce po dlhšom období znovu pre verejnosť odkryl nevedomú časť ľudskej psychiky, ale ako ukázala prax, nielen podľa C. G. Junga „Freudova psychológia platí predovšetkým pre neho samotného.“ (Řičan, P. , 2002, s. 178.)

Ako vyplýva z uvedeného, pri utváraní si úsudku o človeku je vhodná nielen zdržanlivosť, ale i chápanie človeka ako skutočnej bio – psycho – sociálnej bytosti.

LITERATÚRA

- [1] BLEY, S. a kol.: *Malý slovník sekt.* Kostelní Vydří: Karmelitánske nakladateľství, 1998. ISBN 80-7192-246-3
- [2] DANZER, G.: *Psychosomatika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-456-7
- [3] ĎURKOVSKÝ, P.: Kresťanské kresťanstvo v každodennej komunikácii. In: *Význam kultúrneho dedičstva sv. Cyrila a Metoda pre Európu.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8094-455-1
- [4] ĎURKOVSKÝ, P.: *Pater familias a právne postavenie manželky a detí v rímskej rodine.* Diplomová práca. Banská Bystrica: Právnická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2008.

- [5] ĎURKOVSKÝ, P.: Podiel kazateľa v úspešnej prevencii kultovej závislosti. In: *Homiletická činnosť cirkví a kvalita súčasného života*. Banská Bystrica: Katedra evanjelikálnej teológie a misie. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Združenie evanjelikálnych cirkví v Slovenskej republike, 2009. ISBN 978-80-8083-716-7
- [6] ĎURKOVSKÝ, P.: *Právo a hodnota slobody*. Záverečná práca. Banská Bystrica: Právnická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005.
- [7] ĎURKOVSKÝ, P.: *Výskyt sociálnopatologických javov ako dôsledok týrania, zanedbávania a zneužívania v rodine*. Diplomová práca. : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Katedra sociálnej práce, 2007.
- [8] HARTL, P. – HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- [9] HERMANN, I.: *Psychológia antisemitizmu*. Nové Zámky: PSYCHPROF, 1998. ISBN 80-968083-03
- [10] HRONCOVÁ, J.: Úvod do sociálnej patológie. In: HRONCOVÁ, J. a kol.: *Sociálna patológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-8055-926-0
- [11] JUNG, C. G.: *Analytická psychologie. Její teorie a praxe*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0418-1
- [12] KOLÁŘ, M.: *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1
- [13] LIFTON, R. J.: Budoucnost nesmrtnosti a jiné eseje pro nukleární věk. In: HASSAN, S.: *Jak čelit psychické manipulaci zhoubních kultů*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1994. ISBN 80-85880-03-2
- [14] LISÝ, J. a kol.: *Ekonomía. Všeobecná ekonomická teória*. Bratislava: Iura Edition, 1998. ISBN 80-88715-43-1
- [15] MUNKOVÁ, G.: *Sociální deviace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolínium, 2001. ISBN 80-246-0279-2
- [16] NAVRÁTIL, P.: Humanistické a existenciálne teórie. In: MATOUŠEK, O.: *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-473-7
- [17] NOVOTNÁ – SCHIMERLINGOVÁ, V.: *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, vydavatelství Karolínium, 1992. ISBN 80-7066-483-5
- [18] PECK, M. S.: *Dále nevyšlapanou cestou*. Olomouc: Votobia, 1994. ISBN 80-85885-12-3
- [19] PUŠKÁROVÁ, M.: *Múdry starec*. Bratislava: SOFA, 1997. ISBN 80-85752-31-X
- [20] ŘÍČAN, P.: *Psychologie náboženství*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-547-4
- [21] ŘEZNÍČEK, I.: *Metody sociální práce*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon, 1994. ISBN 8085850-00-1

- [22] STRIEŽNEC, Š. : *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava : 1996. ISBN 80-967589-0-X
- [23] STRIEŽENEC, Š.: *Úvod do sociálnej práce*. Trnava: TRIPSOFT, 2001. ISBN 80-968294-6-7
- [24] ŠKVARIL, R.: *Had leze z víry*. Praha: Talpress, 1995. ISBN 80-85609-93-2
- [25] TOMEŠ, I.: Sociální politika, sociální služby a sociální práce. In: Matoušek, O.: *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-473-7
- [26] VOJTÍŠEK, Z.: *Netradiční náboženství u nás*. Praha: Dingir, 1998. ISBN 80-902528-0-X
- [27] zákon č. 595/2003 Z. z.: *Zákon o dani z příjmov v platnom znení*
- [28] zákon č. 300/2005 Z. z. v znení zákona č. 650/2005 Z. z.: *Trestný zákon*
- [29] zákon č. 301/2005 Z. z.: *Trestný poriadok*

Summary

Ethick starting points of social work in compare with contiguous branche of learning

Elements of social work are object of education of university. Problem is social work in practise. Graduate have problem of integration. Destructive cults and sects are big problem for him. Starting point is education social workers of prevention.

Key words: man, psychology, social work, sociology, worker of help.

Paweł Czarnecki

Definicja pracy socjalnej

Pojęcie „praca socjalna” pojawiło się po raz pierwszy w Stanach Zjednoczonych w 1917 r. w nazwie instytucji zajmującej się działalnością charytatywną. Dotychczasowa nazwa *National Conference of Charities and Corrections* zastąpiono nazwą *National Conference of Social Work*. Zmiana ta była spowodowana uzawodowieniem pomocy społecznej, które w początku XX przestała być rodzajem społecznej dobroczynności, a stała się zawodem. Obecnie jest ona działalnością systemową o wymiarze ogólnospołecznym, ukierunkowaną na świadczenie pomocy drugiemu człowiekowi¹.

Praca socjalna jest więc działalnością zawodową², to zaś oznacza, że nie każdy rodzaj pomocy świadczonej osobom w trudnej sytuacji życiowej można określić mianem pracy socjalnej. Tak czy owak z punktu widzenia instytucji świadczących pomoc socjalną definicja pracy socjalnej jest zatem prosta: praca socjalna jest działalnością wykonywaną przez osobę zatrudnioną na stanowisku pracownika socjalnego lub stanowisku pokrewnym³. W Klasyfikacji Zawodów i Specjalności⁴ podanej przez Główny Urząd Statystyczny w grupie „Pracownicy pomocy społecznej i pracy socjalnej” wymienione są następujące zawody: „asystent osoby niepełnosprawnej, opiekun w domu pomocy społecznej, opiekunka środowiskowa, pracownik socjalny, pozostali pracownicy pomocy społecznej i pracy socjalnej. Zawód „specjalista pracy socjalnej został wymieniony także w grupie „Specjaliści do spraw społecznych” (która obejmuje też zawody: „kurator sądowy, specja-

¹ Por. K. Wódz, *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995, s. 15.

² Niektórzy autorzy rozróżniają pomiędzy zawodem a profesją. Por. D. Trawkowska, *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2006, s. 15 i nast.

³ Główny Urząd Statystyczny podaje następującą definicję pracy socjalnej: „Zawód zdefiniowany został jako zbiór zadań (zespół czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji (wiedzy i umiejętności), zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki”. Por. <http://www.stat.gov.pl/klasyfikacje/kzs/kzs.htm>

⁴ Pamiętać też należy, że praca socjalna jako zawód bywa różnie definiowana przez przepisy poszczególnych krajów. Różnice te zostaną szczegółowo omówione w rozdziale X.

lista do spraw rodziny (familiolog), mediator, wychowawca w jednostkach penitencjarnych, pozostali specjaliści do spraw społecznych⁵.

Z powyższego wyliczenia wynika zatem, że nie każdy rodzaj pomocy świadczonej w ramach instytucji państwowych przez wyszkolonych pracowników jest pracą socjalną. Pracę socjalną należy przede wszystkim odróżnić od resocjalizacji. Ta ostatnia jest rodzajem oddziaływania wychowawczego, którego celem jest doprowadzenie jednostek niedostawianych społecznie do przestrzegania ogólnie przyjętych norm społecznych i prawnych. Miejscem resocjalizacji są na ogół zakłady penitencjarne, niekiedy jednak praca socjalna dotyczy tych samych jednostek i odbywa się w tych samych ramach czasowych co resocjalizacja. Przykładem są rodziny żyjące w biedzie, których członkowie wchodzi w konflikt z prawem i zostają objęci dozorem kuratora sądowego. W pracy socjalnej występują też często te same problemy co w resocjalizacji, bowiem długotrwały stan ubóstwa prowadzi do zmian charakterologicznych utrudniających lub wręcz uniemożliwiających wyjście z trudnej sytuacji⁶. Wspomnieć tu też należy od o opiece postpenitencjarnej, którą można uznać za rodzaj pracy socjalnej. Odrębnym rodzajem działalności jest resocjalizacja środowiskowa.

Praca socjalna nie jest też tożsama z socjoterapią, choć może zawierać elementy tej ostatniej. Socjoterapia jest oddziaływaniem terapeutycznym, a więc rodzajem leczenia określonego rodzaju zaburzeń. Zmierza ona do wytworzenia, przywrócenia, modyfikacji lub poszerzenia określonych umiejętności społecznych jednostki, czyli jej zdolności do funkcjonowania w grupie (rodzynie, środowisku szkolnym, zawodowym itp.). Socjoterapia jest zatem rodzajem psychoterapii, choć niekiedy jej celem może być także grupa społeczna, będąca przyczyną dysfunkcji społecznych jej członków. Oddziaływaniem pokrewnym socjoterapii stanowi trening interpersonalny adresowany do osób, których umiejętności społeczne nie wykraczają poza normę⁷.

Z pracą socjalną wiąże się terapia i profilaktyka uzależnień. Jest tak dlatego, że uzależnienia od alkoholu czy narkotyków stają się przyczyną problemów tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym społecznych, prowadząc często do ubóstwa i bezdomności⁸. Dlatego osoby uzależnione oraz osoby, które zerwały z nałogiem i pragną powrócić do normalnego życia, stają się klientami pracowników socjalnych.

⁵ <http://www.stat.gov.pl/klasyfikacje/kzs/kzs.htm>.

⁶ Por. B. Urban, J. M. Stanik, *Resocjalizacja: teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2007.

⁷ Por. *Nowy Słownik pedagogiczny*, pod red. W. Okonia, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

⁸ Por. np. B. T. Woronowicz, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina, Poznań 2009.

Pracę socjalną należy też odróżnić od pedagogiki społecznej, która w odróżnieniu od pracy społecznej jest dyscypliną teoretyczną. To właśnie pedagogika społeczna bada potrzeby ludzkie na poszczególnych etapach życia, przykładając szczególną wagę do sytuacji, w których potrzebna okazuje się pomoc społeczna, takich jak osierocenie, przemoc w rodzinie, rozbitcie rodziny itp. Pedagogika społeczna traktuje człowieka przede wszystkim jako istotę kształtowaną w wyniku oddziaływania środowiska społecznego, stąd szczególną wagę przywiązuje ona do badania środowiska wychowawczego. Pedagogika społeczna jest dziedziną szczególnie ważną dla pracy socjalnej w warunkach, w których dochodzi do szybkich przemian społecznych i ekonomicznych, z takimi zmianami zaś mieliśmy do czynienia w Polsce po 1990 r. Dlatego też pedagogikę społeczną uznać można za teoretyczną podbudowę pracy socjalnej⁹.

Należy też rozróżnić pracę socjalną jako praktyczną działalność zawodową od dyscypliny zajmującej się badaniem i konceptualizacją pracy socjalnej, którą niekiedy również określa się tym mianem (mówi się np. o literaturze pracy socjalnej, badaniach w pracy socjalnej itp.). Dyscyplinę tą określa się mianem teorii pracy socjalnej lub nauki o pracy socjalnej. Według Szmagalskiego, teoria pracy socjalnej jest to „naukowo uzasadniona refleksja nad wiedzą, umiejętnościami i motywacjami niezbędnymi przy wykonywaniu tej pracy, refleksja gromadzona i przekazywana jako podstawa kształcenia i doskonalenia zawodowego”¹⁰. Według tego autora, teoria pracy socjalnej należy do nauk praktycznych, tzn. takich, których celem jest gromadzenie wiedzy z myślą o jej praktycznym zastosowaniu. Na ścisły związek teorii pracy socjalnej wskazuje też W. Mikołajewicz¹¹. Teoria pracy socjalnej jest wprawdzie dyscypliną samodzielną, korzysta jednak obficie z dorobku takich dziedzin, jak socjologia, psychologia, pedagogika etyka itd. Należy tu zwrócić uwagę, że teoria pracy socjalnej nie jest dziedziną usytuowaną „na pograniczu” wspomnianych dyscyplin, tzn. potrzeba korzystania z dorobku innych dyscyplin nie wynika z faktu, iż przedmiot teorii pracy socjalnej jest tożsamy z przedmiotami tychże dyscyplin¹². Interdyscyplinarność teorii pracy socjalnej oznacza, iż formułuje on swoje problemy przy pomocy aparatury pojęciowej zaczerpniętej z innych dziedzin (przykładem jest chociażby poję-

⁹ „Pedagogika społeczna i teoria pracy socjalnej – pisze W. Mikołajewicz – to dwie dyscypliny bezpośrednio (choć w różny sposób) związane z pracą socjalną”. W. Mikołajewicz, *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999, s. 31.

¹⁰ J. Szmagalski, *Teoria pracy socjalnej...*, s. 30.

¹¹ „Gdy mowa o teorii pracy socjalnej, należy zauważyć, że wyrosła ona z praktycznej potrzeby i od swojego zarania starała się spełniać służebną wobec niej rolę”. W. Mikołajewicz, *Praca socjalna...*, s. 31.

¹² Praca socjalna bywa również przedmiotem innych dyscyplin naukowych. Przykładem takiej dyscypliny jest nauka o polityce społecznej, będąca częścią politologii. Por. D. Trawkowska, *Portret współczesnego pracownika socjalnego...*, s. 87.

cie problemu społecznego), co rodzi trudności praktyczne nie tylko dla pracowników socjalnych, co dla studentów kursów przygotowujących do pracy socjalnej, utrudnia bowiem przygotowanie odpowiednich programów kształcenia.

Możliwe jest też wąskie pojmowanie teorii pracy socjalnej, zgodnie z którym praca socjalna jest nauką o systemach pomocy społecznej¹³. Definiując jednakże tę dyscyplinę w taki sposób pozostawiamy poza zakresem jej kompetencji m. in. rozważania nad genезą wykluczenia, marginalizacji czy segregacji społecznej. W Polsce teorię pracy socjalnej pojmuje się, za H. Radlińska, jako subdyscyplinę pedagogiki społecznej. Można jednak wysunąć zarzut, zgodnie z którym traktowanie teorii pracy socjalnej jako jednej z dyscyplin pedagogiki społecznej było uzasadnione w okresie, kiedy praca socjalna i opieka społeczna nie była tak rozbudowana i nie obejmowała tak wielu różnych działań jak obecnie. Po roku 1990 nastąpiła jednak wszak gruntowna reforma systemu opieki społecznej, co zaowocowało zwiększonym zainteresowaniem teoretycznym pracą socjalną oraz zrodziło nowe wyzwania w sferze kształcenia pracowników socjalnych¹⁴. Jest to bez wątpienia argument za traktowaniem teorii pracy socjalnej jako autonomiczną dyscyplinę naukową.

To podwójne rozumienie pracy socjalnej (jako teorii i jako praktyki) upoważnia do zadania pytania o wzajemne odniesienia tych dwóch obszarów. Zdaniem niektórych autorów „relacja zachodząca między praktyką pracy socjalnej a teorią jest ambiwalentna, czasem nawet luźna, aczkolwiek zawsze komplementarna”. Praktyka opiera się wprawdzie na teorii, teoria zaś ma dostarczać skutecznych narzędzi rozwiązywania problemów, w rzeczywistości jednak praktyka wyznaczana bywa nie tylko przez teorię pracy socjalnej, lecz także przez takie czynniki, jak polityka społeczna państwa. Nauka o pracy socjalnej ma wprawdzie wpływ na politykę socjalną państwa, nie jest to jednak jedyny czynnik tę politykę kształtujący. Przesadą wydaje się zatem stwierdzenie, że praca socjalna polega na stosowaniu w praktyce teoretycznych rozwiązań wypracowanych przez naukę o pracy socjalnej.

Warto również zwrócić uwagę na zależność pracy socjalnej od warunków ekonomicznych, która wydaje się ważna m. in. z punktu widzenia kompetencji wymaganych od pracowników socjalnych. H. Radlińska zwracała uwagę, że wobec ograniczonej ilości środków i pracowników socjalnych a dużą ilością potrzebujących pracowników socjalny staje przed koniecznością decydowania, do których potrzebujących dotrzeć z pomocą,

¹³ P. Sałustowicz, *Kilka uwag krytycznych...*, s. 37.

¹⁴ A. Kotlarska-Michalska, *Pracownicy socjalni w świetle badań socjologicznych*, w: *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwość reformy pomocy społecznej*, pod red. K. Marzec-Holki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1998, s. 195 i nast

a którym tej pomocy odmówić. Alternatywą jest rozdysponowanie niewystarczających środków pomiędzy dużą ilość potrzebujących w postaci „impulsów rozwojowych i aktów jednorazowej pomocy”. Pierwsza strategia, zdaniem Radlińskiej, daje wybranym podopiecznym gwarancję na wyjście z trudnej sytuacji, skazując innych na brak jakiegokolwiek wsparcia; strategia druga daje pewną szansę wszystkim, ale gwarancji nie daje nikomu.

Zauważyć też należy, że istota pracy socjalnej w gruncie rzeczy sprowadza się do nawiązania swoistego stosunku wychowawczego pomiędzy pracownikiem a podopiecznym. Jak zauważył jeden z twórców polskiej pracy socjalnej, T. Kamiński, praca ta „wymaga wysiłków samego ‘pacjenta’ i jego rodziny w braniu sprawy we własne ręce; swoista psychoterapia, pobudzająca "pacjenta" jest tu podstawowym narzędziem pracownika socjalnego - czymże jednak jest operowanie nią, jeśli nie nawiązywaniem stosunku wychowawczego między ‘pacjentem’ a pracownikiem socjalnym”¹⁵. Także niektórzy inni autorzy podkreślają, że funkcja pracownika socjalnego nie polega na rozwiązywaniu problemów za podopiecznego, lecz na podjęciu współpracy z nim w taki sposób, aby sam stał się zdolny do rozwiązania własnych problemów¹⁶.

Także pomoc osobom chorym i niepełnosprawnym nie zawsze jest tym samym co praca socjalna, w wielu wypadkach bowiem pomoc osobom z dolegliwościami zdrowotnymi wymaga specjalistycznej wiedzy medycznej, której pracownicy socjalni nie posiadają.

Warto też zwrócić uwagę, że praca socjalna jest wprawdzie zawodem, którego wykonywanie wymaga odpowiednich kwalifikacji, jednak, jak pokazuje praktyka, zawód ten mogą wykonywać również osoby bez formalnego przygotowania. Osoby takie działają też często w ramach wolontariatu, który przybiera na ogół formy zorganizowane, dzięki czemu wolontariusze działają pod nadzorem, niekiedy jednak wolontariusze działają indywidualnie. Podkreślić tu należy, że wolontariat nie jest w żadnej mierze pomocą doraźną czy też krótkotrwałą, przeciwnie, jest on rodzajem pomocy systematycznej długoterminowej, czym nie różni się od pracy socjalnej.

Okazuje się zatem, że nie sposób wytyczyć ścisłej granicy pomiędzy pracą socjalną a takimi zawodami, jak psychoterapeuta, pielęgniarka, wychowawca więzienny itd. Pojęcie „praca socjalna” używane bywa jednak nie tylko jako określenie pewnego zawodu, lecz także pewnego rodzaju działalności¹⁷. Zdefiniowanie pojęcia pracy socjalnej w tym dru-

¹⁵ A. Kamiński, *Funkcja wychowawcza pracy socjalnej*, „Studia Pedagogiczne” t. XVI, Wrocław - Warszawa - Kraków 1968, s. 15.

¹⁶ B. DuBois, K. K. Miley, *Praca socjalna...*

¹⁷ B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1993, s. 91.

gim znaczeniu okazuje się zaś zadaniem o wiele trudniejszym. Trudność ta wynika ze złożoności i zmienności tej działalności. Spotkać się można niekiedy z określeniem „opieka społeczna”, które w języku potocznym wydaje się funkcjonować jako synonim pojęcia pracy społecznej. Jednakże Helena Radlińska¹⁸, jedna z nesterek polskiej pracy socjalnej, zwróciła uwagę, że pojęcie opieki jest wieloznaczne, ponieważ obejmuje pomoc, ratownictwo oraz opiekę społeczną. W. Mikołajewicz sądzi natomiast, że spoiwem łączącym pomoc, opiekę i ratownictwo jest właśnie praca socjalna¹⁹. Inni autorzy uznają z kolei ratownictwo, opiekę nad osobami w trudnej sytuacji życiowej oraz pomoc za formę długofalowego wspomagania rozwoju jednostek i grup²⁰.

Pomocne mogłoby tu być rozróżnienie pomiędzy pracą socjalną jako zawodem oraz pomocą społeczną, którą można byłoby zdefiniować jako każdy rodzaj zorganizowanej pomocy, której celem jest poprawa sytuacji życiowej jednostek i grup społecznych. Przykładem pomocy społecznej w tym znaczeniu są wszelkie doraźne akcje organizowane przez lokalne wspólnoty lub instytucje w sytuacji klęsk żywiołowych albo innego rodzaju zdarzeń losowych. Zorganizowana przez lokalną wspólnotę zbiórka pieniędzy dla rodziny, która straciła cały majątek w pożarze, byłaby z tego punktu widzenia pomocą społeczną, nie byłaby natomiast pracą socjalną.

Według innego podejścia, pojęcie pomoc społecznej jest szersze od pojęcia pracy socjalnej i obejmuje całość instytucjonalnych działań, których celem jest osiąganie przez jednostki i grupy społecznej zadowalającego poziomu życia, stanu zdrowia, możliwości rozwoju itd. Celem pomocy społecznej jest więc szeroko rozumiany dobrostan jednostek i grup społecznych.

Niektórzy autorzy stosują również określenie „praca społeczna”, „opieka społeczna” lub „służba społeczna” (w okresie PRL pojęciem pokrewnym znaczeniowo było określenie „akcja społeczna”)²¹. Najbardziej zbliżone znaczeniowo do pojęcia pracy socjalnej we współczesnym rozumieniu wydaje się być pojęcie służby społecznej, niektórzy autorzy wskazują jednak, że także i to pojęcie nie jest jednoznaczne. Np. M. Porowski wskazuje, że pojęcie służby można pojmować w dwojaki sposób: podmiotowy lub funkcjonalny. Podmiotowe rozumienie służby społecznej odnosi się do grupy zawodowej lub zbiorowości jednostek zaangażowanych w rozwiązywanie problemów jednostkowych i społecznych. Funkcjonalne podejście do służby społecznej polega natomiast na traktowaniu tej służby

¹⁸ Por. I. Lepalczyk, *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000

¹⁹ Por. W. Mikołajewicz, *Praca socjalna...*, s. 112.

²⁰ B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy...*, s. 92 i nast.

²¹ Por. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1982, s. 84 i nast.

jako opieki społecznej utrzymywanej przez państwo lub też jako zbioru szczególnego rodzaju zadań, do których rozwiązania powołane są te służby²².

Wspomnieć też należy o polityce społecznej jako nieodzownym warunku pracy socjalnej. Przez politykę społeczną, zarówno w wymiarze ogólnokrajowym, jak i lokalnym, należy rozumieć ogół działań podejmowanych przez władze, mających na celu wspomaganie rozwoju jednostek i grup, podnoszenie poziomu życia, sprawiedliwy podział zasobów materialnych i niematerialnych itd. Formalną podstawę tych działań stanowią odpowiednie przepisy prawa, które zostaną omówione w dalszej części niniejszej pracy. Tutaj należy jedynie odnotować, iż polityka społeczna powinna wspomagać pracę socjalną, ale nie może jej zastępować. Tendencja do zastępowania pracy socjalnej rozwiązaniami z zakresu polityki społecznej pojawia się zaś, kiedy politykę ta zaczyna cechować nadmierny paternalizm. Z jednej strony praca pracownika socjalnego staje się dzięki takiej polityce łatwiejsza, ponieważ sprowadza się ona do rozdysponowania dostępnych środków, z drugiej jednak prowadzi do działań schematycznych, adresowanych do odbiorcy masowego, w których zatracona zostaje istota pracy socjalnej, a więc indywidualny kontakt pracownika socjalnego z podopiecznym. Z drugiej strony państwowe i samorządowe nie mogą zrezygnować z prowadzenia czynnej polityki socjalnej, zdając się wyłącznie na samopomoc obywateli (nawet w ramach społeczeństwa obywatelskiego i silnych wspólnot lokalnych), wówczas bowiem zawsze znajdują się osoby i zbiorowości potrzebujące pomocy, wobec których nie podejmuje się żadnych działań wspomagających²³.

Związek pracy socjalnej z polityką społeczną staje się oczywisty, kiedy podejmuje się próbę określenia celu tej pracy. Na najbardziej podstawowym poziomie każdy pracownik ma do zrealizowania pewne cele, jeżeli jednak mówimy o celu pracy socjalnej jako takim, mamy na myśli nie indywidualne cele poszczególnych pracowników, lecz cel systemu pracy socjalnej (czy też cel pracy socjalnej jako działania systemowego). Pytanie o cel pracy socjalnej jest więc w gruncie rzeczy pytaniem o politykę socjalną państwa. Z drugiej strony wydaje się, że te cele pracy socjalnej jako systemu oraz cele indywidualne nie powinny pozostawać w całkowitej izolacji, a pracownicy socjalni powinni współuczestniczyć w kształtowaniu polityki socjalnej. W przeciwnym razie, jak zauważa W. Mikołajewicz, roztrwoniony zostaje „ogromny kapitał wiedzy i szans”²⁴.

J. Szmagalski zwraca uwagę na pewne zarzuty krytyczne wobec pracy socjalnej. Wątpliwości budzić może np. fakt, czy pracę socjalną należy uznać za pełnoprawny zawód.

²² M. Porowski, *Służba społeczna – zakres pojęcia*, w: *Etyka służb społecznych*, pod re. W. Kaczyńskiej, IPSiR UW, Warszawa 1998, s. 33 i nast.

²³ Orczyk, J., *Polityka społeczna. Uwarunkowania i cele*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 2005.

²⁴ Por. W. Mikołajewicz, *Praca socjalna...*, s. 105.

Przeciwko takiemu traktowaniu pracy socjalnej przemawia fakt, że praca ta nie jest poddana pełnej kontroli, porównywalnej np. z tą, jakiej podlegają przedstawiciele takich profesji, jak lekarz, nauczyciel itp. Zarzut ten dotyczy więc w gruncie rzeczy sposobu organizacji pracy socjalnej, a nie istoty samego zawodu. Inny zarzut dotyczy relacji pomiędzy pracownikiem socjalnym a klientem. Twierdzi się tutaj, że określanie podopiecznego mianem klienta i traktowanie pomocy społecznej jako rodzaju usługi jest nieuzasadnione, relacja usługodawca – klient opiera się bowiem na istnieniu bezpośredniego związku finansowego pomiędzy wykonawcą usługi a jej odbiorcą. W przypadku pracy socjalnej taka finansowa zależność nie istnieje, a za stronę finansową tejże relacji odpowiada na ogół państwo, rzadziej inny podmiot. Zarzut ten wydaje się jednak dotyczyć jedynie terminologii używanej przez pracowników socjalnych, nie zaś istoty zawodu, gdybyś bowiem potraktowali go poważnie, powinniśmy wysunąć go także pod adresem wszystkich pozostałych profesji finansowanych z budżetu państwa²⁵.

Niezależnie od tego, w jaki sposób definiujemy pracę socjalną jako zawód i w jaki sposób klasyfikujemy poszczególne rodzaje czynności składające się na pracę socjalną, określenie istoty samej tej pracy zależy z od takich czynników, jak istnienie w społeczeństwie określonych potrzeb i oczekiwań, a także zasobów i możliwości grup społecznych i całych społeczeństw. Z formalnego punktu widzenia w pracy socjalnej, jak w każdym rodzaju działania, można wyróżnić podmiot, przedmiot, cel oraz metodę. Podmiotem są w tym przypadku instytucje socjalne oraz zatrudnieni w nich pracownicy, przedmiotem są jednostki lub grupy społeczne (najczęściej rodzina i różnego rodzaju społeczności lokalne, lecz także społeczeństwo jako takie). Celem pracy socjalnej jest pomoc w zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych, dostosowanie się do reguł życia społecznego, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu itd. Przez metodę pracy socjalnej należy rozumieć rodzaj działania podejmowanego przez podmiot (pracownika lub grupę pracowników) w celu osiągnięcia celu.

Tego rodzaju ogólnikowe sformułowania wymagają rzecz jasna komentarza, tym bardziej, że w praktyce pracy socjalnej powyższe podziały przybierają różną formę. Według często przywoływanej definicji B. DuBois i K. Krogsrud Miley, praca socjalna jest działaniem mającym na celu poprawę warunków życia w wymiarze jednostkowym i społecznym, rozwiązywanie problemów społecznych oraz łagodzenie cierpienia. Celem pracowników socjalnych jest dążenie do polepszenia jakości życia jednostek i grup społecznych poprzez poszerzanie zakresu możliwości działania podopiecznych, zwiększanie dostępu

²⁵ J. Szmagański, *Teoria pracy socjalnej...*, s. 86.

do środków pomocowych a także edukację całego społeczeństwa²⁶. Definicja ta jest rzecz jasna zbyt ogólnikowa, by na jej podstawie możliwe było określenie konkretnych zadań i obowiązków pracownika socjalnego. W sposób jeszcze bardziej ogólny określiła pracę socjalną H. Radlińska: „Wydobywanie sił z jednostki i wydobywanie sił z gromad ludzkich oto istota dzisiejszej pracy społecznej”²⁷. R. A. Skidmore i M. G. Thackeray wskazują natomiast, że głównym zdaniem pracy socjalnej jest pomoc jednostkom w lepszym funkcjonowaniu w społeczeństwie²⁸.

Także niektóre organizacje formułują definicje pracy socjalnej. Jedną z pierwszych tego rodzaju definicji jest zawarta w rezolucji nr 16 Rady Europy z 1967 r.. Definicja ta podkreśla profesjonalny wymiar pracy socjalnej: „Praca socjalna jest specyficzną działalnością profesjonalną, której zadaniem jest ułatwianie wzajemnego przystosowania jednostek, rodzin, grup i środowiska społecznego, w którym żyją oraz rozwijanie poczucia własnej wartości indywidualnej poprzez wykorzystanie możliwości tkwiących w ludziach, w stosunkach interpersonalnych oraz zasobach udostępnianych przez społeczności lokalne”²⁹.

Z kolei Zgromadzenie Ogólne Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych w Montrealu, w Kanadzie przyjęła w 2000 r. następującą definicję: „Praca socjalna jest to zawód, który promuje społeczne zmiany, rozwiązywanie problemów we wzajemnych ludzkich relacjach oraz wzmocnienie i wyzwolenie ludzi dla osiągnięcia przez nich dobrostanu. Korzystając z teorii ludzkich zachowań i systemów społecznych, praca socjalna ingeruje dokładnie tam, gdzie dochodzi do wzajemnego oddziaływania ludzi z ich środowiskiem”³⁰. Z powyższych definicji wynika, że celem pracy socjalnej jest, najogólniej rzecz ujmując, jakość życia. Na podstawie pierwszych dwóch definicji można sformułować uogólnienie, zgodnie z którym jakość życia zależy nie tylko od warunków materialnych, lecz także od relacji społecznych, czynników psychicznych, a nawet duchowych, zatem także pomoc społeczna obejmuje wszystkie te sfery. Z kolei dwie pozostałe definicje wskazują na relacje społeczne jako przyczynę niskiej jakości życia.

Pracę społeczną możemy też ująć jako działanie zmierzające do umożliwienia innym zaspokojenia pewnego rodzaju potrzeb. B. DuBois i K. K. Miley wskazują na istnieniu grupy potrzeb uniwersalnych, wspólnych dla wszystkich ludzi, takich jak potrzeba zachowania życia i fizycznego bezpieczeństwa, potrzeba przynależności, potrzeba rozwoju, potrzeba niezależności, potrzeba samorealizacji, potrzeba tożsamości kulturowej, potrze-

²⁶ B. DuBois, K. K. Miley, *Praca socjalna. Zawód, który dodaje sił*, Interart, Warszawa 1996, t. I, s. 25.

²⁷ H. Radlińska, *Istota i zakres służby społecznej*, „Opiekun Społeczny” 1947, nr 4, s. 224.

²⁸ R. A. Skidmore, M. G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Interart, Warszawa 1996, s. 23.

²⁹ B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, w: *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, pod red. T. Pilcha, I. Lepalczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 108.

³⁰ www.ifsw.org.

ba sprawiedliwości społecznej itd.³¹ Potrzeby można też podzielić na wewnętrzne, a więc wynikające z konkretnych, negatywnych cech jednostki (zaburzenia osobowości, niesprawność organizmu) lub grupy (zanik więzi, konflikty), oraz zewnętrzne, do których należą czynniki niezależne od jednostek i grup i których rozwiązanie jest możliwe tylko poprzez podjęcie działań instytucjonalnych na szerszą skalę (trudna sytuacja gospodarcza w skali globalnej, nierównomierny podział środków, nierówności społeczne itd.) To właśnie z powodu istnienia tego drugiego rodzaju potrzeb do obowiązków pracowników społecznych należy udział w kształtowaniu polityki społecznej.

Celem pracy nie może być doprowadzenie podopiecznego do stanu, w którym będzie on zdolny do egzystowania na poziomie „minimum społecznego”, określonego przez odpowiednie normy prawne. W praktyce bywa zaś często tak, że pracownik socjalny nie mogą podjąć działań pomocowych, ponieważ osoby potrzebujące pomocy nie spełniają kryteriów formalnych. Pracownik czeka więc, aż poziom życia potencjalnego podopiecznego spadnie poniżej owego minimum, po czym podejmuje działania pomocowe, w wyniku których podopieczny zaczyna egzystować tuż powyżej społecznego minimum. W efekcie powstaje grupa ludzi uzależnionych od cyklicznego korzystania z pomocy pracownika socjalnego.

W związku z tym powstaje konieczność odróżnienia celu pracy socjalnej od jej zakresu. Wydaje się oczywiste, że jeżeli efekty pracy socjalnej mają polegać na trwałym przywracaniu zdolności prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, to jej zakres nie może ograniczać się jedynie do zapewnienia minimalnego poziomu bytowania. Z drugiej jednakże strony precyzyjne określenie zakresu pracy socjalnej także nie wydaje się możliwe, każdy przypadek jest bowiem inny. Dlatego w praktyce określanie zakresy pomocy socjalnej powinno być jednym z zadań pracownika (oczywiście przy założeniu, że dysponuje on wystarczającą ilością środków).

Zakres obowiązków i sposobów niesienia pomocy przez pracowników jest nieco inny w różnych krajach. W USA pracownicy socjalni podejmują prace konsultantów rodzinnych, doradzając młodym rodzicom, w jaki sposób należy zajmować się dziećmi, wchodzą w skład szpitalnych zespołów rehabilitacyjnych, pośredniczą w nawiązywaniu kontaktów pomiędzy osobami w podeszłym wieku a wyspecjalizowanymi służbami świadczącymi usługi w mieszkaniach, jako doradcy uczestniczą w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych, angażują się w przygotowanie projektów dotyczących polityki społecznej itd.³²

³¹ B. DuBois, K. K. Miley, *Praca socjalna...*, s. 34 i nast.

³² Por. B. DuBois, K. K. Miley, *Praca socjalna...*, s. 30 i nast.

Wykorzystanie możliwości rozwojowych jest możliwe jedynie wtedy, gdy zapewnione są podstawowe warunki bytowe, toteż zadanie pracowników socjalnych często sprowadza się właśnie do pomocy w rozwiązaniu problemów materialnych. Z drugiej strony należy podkreślić, że praca socjalna powinna ograniczać się do tych form pomocy, które są naprawdę niezbędne. W praktyce jednakże określenie, jaka pomoc jest niezbędna, okazuje się niezwykle trudne, a pracownik ograniczający się do rozwiązania jedynie najbardziej widocznych problemów (np. załagodzenia konfliktów pomiędzy członkami rodziny, spłata zadłużenia, rozwiązanie konfliktów z sąsiadami) może z łatwością pomylić skutek z przyczyną. W efekcie problemy zostaną rozwiązane na pewien czas, a potem pojawią się na nowo.

Ostatecznym celem pracy socjalnej jest zaś dobro całego społeczeństwa, bowiem stan społeczeństwa jako całości zależy od stanu jego poszczególnych części składowych. Rozwiązując problemy i konflikty, pracownicy socjalni przyczyniają się do podniesienia jakości życia także tych członków społeczeństwa, którzy nie korzystają bezpośrednio z pomocy pracowników socjalnych. Jak piszą B. DuBois i K. K. Miley, warunkiem dobrobytu społeczeństwa jest maksymalne wykorzystanie potencjału wszystkich jego członków. Przeszkodą w dążeniu do dobrobytu jest są zaś takie czynniki, jak słabe wykształcenie dużych grup społecznych, niski poziom opieki medycznej, bezrobocie, ubóstwo i inne kryzysy. „Społeczeństwo kompromituje się – piszą autorki – kiedy zaczynają w nim dominować nierówność, dyskryminacja i inne formy społecznej niesprawiedliwości”³³. Z tego punktu widzenia celem pracy socjalnej jest łagodzenie nierówności i niesprawiedliwości, wyrównywanie szans i umożliwienie korzystania każdej z prawa do indywidualnego rozwoju. Należy tu dodać, że rozwój społeczeństwa rozumiany jako wzrost jego możliwości nigdy nie doprowadzi do sytuacji, w której praca socjalna stanie się niepotrzebna, bowiem to właśnie ów rozwój wraz z postępem naukowym jest przyczyną, dla której w społeczeństwie istnieje coraz liczniejsza grupa osób niepełnosprawnych, uzależnionych, obciążonych różnymi patologiami, wykluczonych itd.

Praca socjalna jest działalnością profesjonalną, a więc jak każdy zawód wymaga teoretycznego i praktycznego przygotowania. Na wielu uczelniach istnieje kierunek o nazwie „praca socjalna”, a od jego absolwentów wymagana jest zarówno wiedza specjalistyczna, jak i ogólna wiedza o człowieku. Ogólna wiedza z zakresu filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki pozwala poznać człowieka i zrozumieć jego potrzeby. Od pracownika socjalnego wymaga się także podstawowej wiedzy biologicznej, bowiem prawidłowe funkcjonowanie człowieka zależy w dużej mierze od procesów biologicznych zachodzących w

³³ B. DuBois, K. K. Miley, *Praca socjalna...*, s. 28.

jego organizmie. Ponieważ praca socjalna jest działalnością instytucjonalną, odbywająca się w określonym systemie prawnym i ekonomicznym, konieczna jest również podstawowa wiedza z dziedziny prawa i ekonomii. W zakres kompetencji specjalistycznych wchodzi m. in. umiejętność rozwiązywania problemów wynikających z ubóstwa, przemocy w rodzinie, bezdomności, bezrobocia, uzależnień, imigracji itd.

Ponadto pracownik socjalny powinien posiadać umiejętność rozwiązywania konfliktów oraz łatwego nawiązywania kontaktu z innymi osobami i komunikowania się. Umiejętność komunikowania się powinna przy tym obejmować zarówno komunikację werbalną, jak i niewerbalną, która w pracy socjalnej okazuje się niejednokrotnie ważniejsza niż komunikacja werbalna. „Fakt – piszą K. Łęcki A. Szóstak – iż składającej się na fenomen komunikacji niewerbalnej sfery zjawisk w codziennej praktyce działalności socjalnej w żadnym wypadku nie można zaniedbać, nakłada na pracownika socjalnego szczególną rolę wnikliwego obserwatora i interpretatora zarówno reakcji własnych, jak też ludzi, z którymi i dla których prowadzi swoją działalność zawodową”³⁴. Interpretowania sygnałów niewerbalnych można się wprawdzie do pewnego stopnia nauczyć, aby jednak właściwie odczytywać ludzkie emocje, nastroje i postawy, konieczna jest umiejętność empatii oraz autentyczne zainteresowanie przeżyciami i problemami innych ludzi, tego zaś nie sposób nauczyć się na kursach komunikacji niewerbalnej.

Istotna jest także umiejętność szybkiego podejmowania decyzji, bowiem praca socjalna często stawia pracownika w sytuacjach, do których nie został on wcześniej przygotowany. Pracownik socjalny powinien wreszcie przejawiać określone cechy osobowości. Podstawową cechą wydaje się być życzliwość, bez której pracownik socjalny nie jest w stanie nawiązać właściwych relacji drugim człowiekiem potrzebującym pomocy, a więc także rozwiązać jego problemów³⁵.

Spośród wymienionych kompetencji szczególną uwagę należy zwrócić na umiejętność prawidłowego rozwiązywania konfliktów. Szczegółowa analiza istoty konfliktu, jego rodzajów oraz znaczenia dla życia jednostki wykracza poza ramy niniejszej pracy, dlatego wspomnę tu tylko o aspektach konfliktu istotnych z punktu widzenia pracy socjalnej. Otóż dla pracownika socjalnego szczególnie ważne wydaje się być uświadomienie sobie, że nie każdy konflikt jest dla rozwoju jednostki niekorzystny, niektóre konflikty zaś wspomagają kształtowanie się środowiska psychicznego jednostki. Istotna dla pracownika socjalnego wydaje się także umiejętność odróżniania konfliktów znaczących od niezna-

³⁴ K. Łęcki, A. Szóstak, *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999, s. 71.

³⁵ A. W. Nocuń, J. Szmagałski, *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie. Porozumiewanie się, rozwiązywanie problemów i konfliktów*, Śląsk. Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996, s. 30 i nast.

czących oraz takich, które podopieczny jest w stanie rozwiązać o własnych siłach, od tych, do których rozwiązania potrzebne jest wsparcie ze strony pracownika. Wśród tych ostatnich zwrócić należy uwagę na konflikty długo trwające, mogą one bowiem stanowić przyczynę niewłaściwego funkcjonowania podopiecznego w środowisku społecznym³⁶.

Ponieważ praca socjalna opiera się na wartościach moralnych, istotne znaczenie mają w niej także różnego rodzaju teorie etyczne i antropologiczne, określające istotę człowieczeństwa, zakres odpowiedzialności za drugiego człowieka, wskazujące sens niesienia bezinteresownej pomocy, słowem, dostarczające teoretycznego uzasadnienia potrzeby istnienia pracy socjalnej jako takiej. Rzecz jasna pracownik socjalny powinien znać fachową terminologię z zakresu pracy socjalnej i pedagogiki społecznej oraz uzupełniać swoją wiedzę poprzez czytanie specjalistycznej literatury. Podkreślić należy, że pracy socjalnej oprócz wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych przekazywanych na odpowiednich kursach, niezwykle ważną rolę odgrywa osobiste doświadczenie życiowe pracownika. Idealem jest sytuacja, w której zdobywanie wiedzy teoretycznej odbywa się równocześnie z praktyką w zawodzie. Brak doświadczenia stanowi dla absolwentów kierunku „praca socjalna” poważne utrudnienie w stosowaniu wiedzy teoretycznej w praktyce³⁷.

Absolwenci kierunku „praca socjalna” mogą podejmować pracę w takich instytucjach, jak regionalne ośrodki polityki społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie i ośrodki pomocy społecznej, placówki opiekuńczo-wychowawczych, domy pomocy społecznej dla osób starszych oraz niepełnosprawnych, jednostki organizacyjne do spraw zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu, ośrodki wsparcia, w placówkach dla bezdomnych, alkoholiczków i narkomanów, ośrodki dla uchodźców, organizacje pozarządowe itp. Do szczególnych zadań pracowników socjalnych należy rozpoznawanie i analiza problemów wymagających interwencji pomocy społecznej tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, doradztwo w rozwiązywaniu problemów, inicjowanie działań samopomocowych (samopomocy grupowej), a także uczestnictwo w kształtowaniu lokalnej polityki społecznej. ponieważ przedmiotem pracy socjalnej są jednostki w ich środowisku społecznym, zatem pracownik socjalny powinien być zdolny do współpracy z przedstawicielami innych zawodów wchodzących w skład służb społecznych, a więc pedagogami szkolnymi, kuratorami, wolontariuszami, psychologami, terapeutami itd.

³⁶ Por. K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna* PIW, Warszawa, 1979.

³⁷ Zdaniem niektórych autorów, teoretyczna znajomość takich dziedzin, jak pedagogika, psychologia, medycyna itp. nie drugorzędne znaczenie, a najważniejsza dla pracownika socjalnego jest wiedza zdobywana w toku wykonywania codziennych obowiązków, w tym także wyniki badań podejmowanych przez pracowników socjalnych. Por. Ch. D. Garvin, B. A. Seabury, *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, tłum. J. Banasiak, Śląsk Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996, s. 49 i nast.

Należy podkreślić, że praca socjalna jako rodzaj profesjonalnej, zorganizowanej pomocy ma swoje źródło w określonych normach społecznych, nakazujących niesienie pomocy jednostkom i grupom, którzy nie są w stanie poradzić sobie w przezwyciężaniu trudności o własnych siłach³⁸. Wykonywanie zawodu pracownika socjalnego wymaga więc określonych predyspozycji, takich jak wielkoduszność i współczucie, oraz szczególnej wrażliwości, przejawiającej się w potrzebie niesienia pomocy innym³⁹. Cech tych w zasadzie nie sposób się nauczyć, stanowią one bowiem element osobowości.

Oprócz tego rodzaju predyspozycji istnieje również grupa umiejętności, które można sobie przyswoić poprzez odpowiedni trening i których opanowanie jest w pracy socjalnej niezbędne. Lista tych umiejętności zależy od rodzaju zadań, jakie stawiamy przed pracownikami socjalnymi, są one bowiem niezbędne dla prawidłowego wykonywania tych zadań. Kompetencje pracowników socjalnych są przedmiotem dyskusji teoretycznych, których celem jest określenie listy „optymalnych” kwalifikacji oraz wskazanie kierunków kształcenia. Niektóre organizacje zrzeszające pracowników socjalnych, np. Amerykańskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych (NASW)⁴⁰, opracowały własne listy kompetencji zawodowych listę umiejętności⁴¹. Ogólnie rzecz biorąc, kompetencje te można podzielić na trzy grupy: umiejętności związane z komunikowaniem się, rozwiązywaniem problemów oraz rozwiązywaniem konfliktów.

Ani wiedzy teoretycznej, ani tym bardziej umiejętności praktycznych nie sposób pojąć „na stałe”, co wiąże się z koniecznością ciągłego samodoskonalenia. Jak zauważa I. Dąbrowska-Jabłońska: „Pojęcia: kształcenie, doskonalenie i doksztalcenie powinny być wpisane na stałe w zawód pracownika socjalnego”⁴².

Osobę korzystającą z pomocy pracowników socjalnych określa się mianem „klienta”⁴³. Obowiązkiem pracownika socjalnego jest zatem dbanie o dobro klienta poprzez zaspoko-

³⁸ Zasady etyczne, na których opiera się praca socjalna, zostaną omówione w rozdziale IX.

³⁹ Por. J. Szmagański, *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna. Przykład amerykański*, Warszawa 1994, s. 78.

⁴⁰ List NASW obejmuje 12 rodzajów umiejętności, m. in. słuchanie innych, pozyskiwanie informacji, interpretowanie zachowań, unikanie tworzenia poczucia zagrożenia, tworzenie innowacyjnych rozwiązań itd. Por. E. Kantowicz, *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, UWM, Olsztyn 2001, s. 22.

⁴¹ Listy takie mogą stanowić podstawę superwizji. Por. K. Wódcz, E. Leśniak-Borek, *Superwizji w pomocy społecznej*, w: *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*, pod red. S. Pawlas-Czyż, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2007, s.31 i nast.

⁴² I. Dąbrowska-Jabłońska, *Kształcenie i doskonalenie zawodowe pracowników socjalnych*, w: *Pracownik socjalny. Wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej*, pod red. J. Brągiel i A. Kurcz, Uniwersytet Opolski, Opole 2002, s. 67.

⁴³ Określenie to budzić może zastrzeżenia ze względu na fakt, iż relacja pomiędzy pracownikiem a „klientem” pracy socjalnej pod wieloma względami różni się od typowej relacji pomiędzy usługodawcą a usługodawcą.

jenie jego potrzeb bytowych, psychologicznych i społecznych ponieważ w każdym przypadku potrzeby te są inne, zatem praca socjalna powinna być dostosowana do indywidualnych potrzeb klienta. Innymi słowy, pracownik socjalny wykonuje swoją pracę w sposób należyty, kiedy jest w stanie sprostać konkretnym potrzebom i oczekiwaniom klienta.

Relacja pomiędzy pracownikiem socjalnym a klientem opiera się na zaufaniu. Klient jest przecież w większym lub mniejszym stopniu zależny od pracownika socjalnego, jeżeli więc nie zawężymy pojęcia pracy socjalnej do tak podstawowych czynności, jak pośredniczenie w przekazywaniu pomocy materialnej, pomoc w utrzymaniu higieny osobiste itp., to zaufanie ze strony klienta staje się koniecznym warunkiem skuteczności działań pracownika socjalnego. Z punktu widzenia instytucji organizujących pracę socjalną oznacza to, że klient powinien mieć możliwość złożenia skargi na pracownika postępującego nieetycznie i mieć pewność, że w stosunku do pracownika zostaną wyciągnięte konsekwencje.

Zadaniem pracownika socjalnego jest dostrzeżenie problemu, zaferowanie pomocy i doprowadzenie podopiecznego do stanu, w którym dalsza pomocy nie będzie potrzebna. Jednakże w zależności od tego, do kogo skierowana jest pomoc, od pracownika socjalnego wymaga się szczególnych, często specjalistycznych kwalifikacji. Przedmiotem pracy socjalnej są zarówno jednostki, jak i grupy społeczne (rodziny lub szersze społeczności), jednak w zależności od tego, z jakimi problemami borykają się osoby odbierające pomocy, praca socjalna rodzi różne wymagania. Warto zauważyć, że identyfikacja szczególnych potrzeb różnych grup podopiecznych jest istotna także z punktu widzenia kształcenia pracowników socjalnych, wiąże się bowiem z potrzebą specjalizacji. Wyróżnić można kilka specyficznych grup klientów pracy socjalnej: dzieci, osoby w podeszłym wieku (opieka gerontologiczna), osoby chore i niepełnosprawne oraz społeczności lokalne.

W przypadku osób dorosłych celem pracy socjalnej jest nabycie i utrzymanie przez podopiecznego umiejętności samodzielnego radzenia sobie w życiu. Pomoc ta może dotyczyć bądź sytuacji trudnych, w których podopieczny nie jest w stanie o własnych siłach rozwiązać określonych problemów, bądź też sytuacji, w których nie dostrzega on dostępnych możliwości i szans rozwojowych. Pomoc ta zdąza też zawsze do rozwiązania trzech zasadniczych problemów: przezwyciężenia przez podopiecznego doraźnych trudności, osiągnięcia przez podopiecznego godnego poziomu życia, utrzymanie tego poziomu i jego podnoszenie wraz z podnoszeniem się poziomu życia całego społeczeństwa.

Ponieważ jednak określenie „klient” jest w literaturze przedmiotu powszechnie przyjęte, w niniejszej pracy stosuję zamiennie sformułowania „klient”, „podopieczny” i „odbiorca pracy socjalnej”.

Świadczenie pomocy osobom dorosłym powinno odbywać się w taki sposób, aby nie została naruszona godność podopiecznego. Nie chodzi tu jedynie o przestrzeganie zasad etyki zawodowej, lecz także o szczególną wrażliwość i delikatność, dzięki której podopieczny nie doznaje poczucia niższej wartości i odnosi wrażenia, że jego osobista wolność zostaje ograniczona. Dlatego pracownik socjalny nie powinien oczekiwać od podopiecznego wdzięczności, ta bowiem zawsze wiąże się z poczuciem uzależnienia. W idealnej relacji pomiędzy pracownikiem socjalnym a podopiecznym ten ostatni nie powinien mieć świadomości, że stał się „przedmiotem” działań pomocowych ze strony pracownika.

Szczególne problemy i wyzwania pojawiają się, gdy jej przedmiotem pracy socjalnej jest dziecko. Jest tak dlatego, że w przypadku dzieci niemożliwe jest oddzielenie doraźnej czy długoterminowej pomocy materialnej od oddziaływania wychowawczego, a tym samym od odpowiedzialności za przyszłość podopiecznych. Wprawdzie pracownicy socjalni nie ponoszą pełnej odpowiedzialności za stan przyszłość dziecka, odpowiedzialność tą dzielą bowiem z innymi podmiotami, nie oznacza to jednak, że nie ponoszą jej w ogóle. Wśród teoretyków pracy socjalnej wyróżnić można dwa skrajne stanowiska: według jednego z nich, reprezentowanego m. in. przez H. Radlińską, instytucje pomocy społecznej są całości przejmują odpowiedzialność za przyszłość dziecka, co wiąże się z ograniczeniem wolności⁴⁴, według drugiego, odpowiedzialność taka w praktyce nie jest możliwa.

Pracownik socjalny powinien wprawdzie dysponować ogólną wiedzą z zakresu pedagogiki i psychologii, nie może zastępować pedagoga czy psychologa. Ścisła współpraca z pedagogiem albo psychologiem jest zaś niezbędna w przypadku dzieci stwarzających problemy wychowawcze. Przyczyną tych problemów bywają często problemy w domu rodzinnym, takie jak trudne warunki materialne, konflikty w rodzinie, brak przyjaznej atmosfery, zaburzenia więzi emocjonalnych między członkami rodziny, występowanie uzależnień i innych zjawisk patologicznych itp. Pomoc w rozwiązywaniu tych problemów należy do obowiązków pracownika socjalnego, a od ich rozwiązania zależy także sukces wysiłków pedagoga albo psychologa dziecięcego.

Przedmiotem pracy socjalnej są wreszcie różnego rodzaju zbiorowości. Warto tu zwrócić uwagę, że stosunek społeczeństwa a także osób odpowiedzialnych za politykę społeczną do zbiorowości znajdujących się w trudnym położeniu jest odmienny niż stosunek

⁴⁴ H. Radlińska rozróżniała jednak pomiędzy pomocą, która opiera się na współdziałaniu pracownika socjalnego i podopiecznego, oraz opieką, z którą mamy do czynienia wtedy, kiedy podopieczny nie jest zdolny do takiej współpracy. W tym ostatnim przypadku, według Radlińskiej, dochodzi do ubezwłasnowolnienia podopiecznego.

do jednostek korzystających z pomocy pracowników socjalnych. W odniesieniu do grup będących przedmiotem pomocy społecznej używa się często takich określeń jak „niezawiniony niedostatek”, „wykluczenie społeczne” itp., które wskazują, że zbiorowości te znalazły się w trudnej sytuacji nie z własnej winy, lecz z winy społeczeństwa, państwa, procesów ekonomicznych, położenia geograficznego itd.. W odniesieniu do jednostek winę łączy się natomiast z cechami indywidualnymi, takimi jak niezaradność, lenistwo, skłonność do nałogów itd. Pracownik socjalny musi zdawać sobie sprawę, że być może sam nieświadomie podziela to przekonanie, przede wszystkim jednak powinien pamiętać, że przekonanie to mogą podzielać jego podopieczni.

Specjalistycznego przygotowania wymaga także praca z osobami uzależnionymi. Pomoc pracownika socjalnego skierowana bezpośrednio do osoby uzależnionej polegać może na pośrednictwie w znalezieniu odpowiedniego dla danego podopiecznego ośrodka odwykowego, przede wszystkim jednak skierowana jest ona do rodzin osób uzależnionych. Rodziny, w których istnieje problem uzależnień, nie są w stanie spełniać swoich funkcji, dlatego określa się je mianem rodzin dysfunkcyjnych. W rodzinach takich istnieją zarówno problemy emocjonalne, jak i różnego rodzaju problemy życiowe, na ogół także problemy finansowe. Jeżeli uzależnieni są obydwój rodzice, dochodzić może do odrzucenia własnych dzieci (np. poprzez formalne przekazanie praw rodzicielskich państwu). Dzieci pozostające w rodzinach mają trudności w nauce szkolnej, trudniej adaptują się do środowiska społecznego, wykazują więcej zachowań antyspołecznych itd. Rola pracownika socjalnego sprowadza się zatem z jednej strony do rozwiązywania doraźnych problemów, a z drugiej do zapobiegania trudnościom życiowym u dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w przyszłości (funkcja wychowawcza)⁴⁵.

Odrębnym celem pracy socjalnej jest zapobieganie sytuacjom kryzysowym. Ten rodzaj pracy socjalnej zwykle nie jest skierowany do jednostek, bowiem w przypadku pomocy jednostkom zapobieganie pojawieniu się problemów w przyszłości jest w zasadzie wpisane w „zwykłą” działalność pomocową. Skuteczne rozwiązywanie problemów i konfliktów jest możliwe jedynie poprzez usunięcie ich przyczyn, a o trwałym sukcesie możemy mówić wówczas, kiedy udaje się ten cel zrealizować. Natomiast profilaktyka w pracy socjalnej nakierowana jest na grupy (a więc zbiorowości potrzebujące wsparcia) oraz całe społeczności. W tym ostatnim przypadku celem pracy socjalnej nie jest rozwiązanie problemów już istniejących, lecz zapobieżenie problemom, które z pewnych przyczyn (np. wzrastającego bezrobocia, emigracji itp.) mogą pojawić się w przyszłości.

⁴⁵ *Wsparcie rodziny dysfunkcyjnej*, pod red. M. Dudka, Maternus Media, Warszawa 2010

Wymienione powyżej podmioty⁴⁶ nie wyczerpują rzecz jasna listy odbiorców pracy socjalnej, tych kilka przykładów pokazuje jednak, że mianem pracy socjalnej obejmuje się różne rodzaje działań, co wynika z faktu, że w społeczeństwie istnieją różne rodzaje problemów. Pracy socjalnej nie sposób zatem zdefiniować poprzez wskazanie jej przedmiotu, przedmiotem tym są bowiem wprawdzie jednostki i grupy, jednak istota pracy socjalnej sprowadza się do rozwiązywania problemów, te zaś zmieniają się w zależności od szeregu czynników. Dla przykładu, w początkach pracy socjalnej nie istniał właściwie problem pomocy narkomanom i ich rodzinom, obecnie zaś problem ten stanowi jedno z najważniejszych wyzwań dla pomocy społecznej. Problemem stosunkowo nowym jest pomoc osobom chorym na AIDS. Także w przyszłości wraz ze zmianami sytuacji ekonomicznej i społecznej powstawać będą nowe problemy, których rozwiązywanie stanie się zadaniem pracowników socjalnych.

Celem pracy socjalnej jest rozwiązywanie problemów związanych z prawidłowym funkcjonowaniem jednostek i zbiorowości w społeczeństwie, społeczeństwo zaś nie jest tworem statycznym, lecz zmienia się w czasie. Oznacza to, że zmieniać się musi także zakres i istota pracy socjalnej, a tym samym także jej definicja. Szczególnie widoczne było to w Polsce, gdzie po 1990 r., zmiany te były bardzo intensywne i dotyczyły wszystkich bez mała mechanizmów rządzących życiem społecznym. Praca socjalna przestała wówczas być traktowana jako marginalny element służby zdrowia, a stała się jednym z narzędzi kształtowania przemian społecznych⁴⁷. Reasumując, choć określenie przedmiotu pracy socjalnej jest istotne z punktu widzenia tożsamości zawodowej pracowników socjalnych a także autonomii teorii pracy socjalnej jako dyscypliny naukowej⁴⁸, to jednak wskazanie owego przedmiotu nastęrczać może trudności z uwagi na fakt, że mianem pracy socjalnej określa się działania, które niekiedy nie mają ze sobą wiele wspólnego, takie jak opieka i edukacja społeczna, walka z bezrobociem, ochrona dzieci itp.⁴⁹ Nie sposób także ustalić jednolitych standardów pracy socjalnej, ponieważ standardy te są

⁴⁶ Odrębnym podmiotem pracy socjalnej są osoby niepełnosprawne, jednakże pomoc tym osobom wymaga od pracowników szczególnych umiejętności i rodzi specyficzne problemy, toteż zostanie ona omówiona w osobnym rozdziale.

⁴⁷ W 1992 r. E. Tarnowska zwróciła uwagę, że wśród personelu domów pomocy społecznej dominują pracownicy medyczne średniego szczebla. Por. E. Tarkowska, *Życie codzienne w domach pomocy społecznej*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1994, s. 64.

⁴⁸ P. Sałustowicz, *Kilka uwag krytycznych dotyczących dyskursu nad przedmiotem i funkcją pracy socjalnej - na przykładzie koncepcji Mertona*, w: *Kształcenie pracowników socjalnych w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*, pod red. J. Krzyszkowskiego i W. Warzywoda-Kruszyńskiej, Katedra Socjologii Ogólnej UŁ, Łódź 1999.

⁴⁹ *Obszary pracy socjalnej w teorii i praktyce*, pod red. A. Kotlarskiej – Michalskiej, UAM, Poznań 2002.

różne w poszczególnych krajach⁵⁰ a nawet poszczególnych. instytucjach⁵¹. Ponadto różne są standardy kształcenia: o ile w Polsce praca socjalna jest traktowana jako część pedagogiki społecznej, to np. w Niemczech traktuje się pracę socjalną jako zawód wymagający długotrwałego przygotowania, dlatego istnieje w tym kraju odrębny system kształcenia pracowników socjalnych. Także w Stanach Zjednoczonych praca socjalna jest traktowana w pierwszym rzędzie jako profesja, dba się zatem przede wszystkim o praktyczne przygotowanie pracowników do wykonywania zawodu⁵².

Poziom opieki społecznej i zabezpieczeń socjalnych bywa traktowany jako miernik rozwoju danego kraju. Jeżeli poziom tej opieki określimy ilością środków finansowych lub ilością pracowników socjalnych, to opinia taka będzie prawdziwa. Poziom opieki społecznej można jednak także określić w sposób niewymierny, np. biorąc za kryterium jego rozwoju skuteczność w rozwiązywaniu problemów. Wówczas może okazać się, że system pomocy socjalnej nie tyle rozwiązuje problemy nowoczesnych społeczeństw, co spycha je do pewnej niszy, w której stają się one mniej widoczne, jednocześnie jednak ulegają swoistej „petryfikacji”⁵³. Zasiłki społeczne chronią wprawdzie przed skrajną biedą, ale nie zapobiegają przestępczości, bezrobociu czy wykluczeniu i nie niwelują skutków psychicznych. Dlatego zaryzykować można stwierdzenie, że obecnie konieczne jest opracowanie nowych modeli pracy socjalnej i reforma dotychczasowego systemu.

Summary

Definition of social work

The term „social work” for the first time appeared in the USA in 1917 in the name of an institution running charity activity. The previously used name *National Conference of*

⁵⁰ Jak zauważa K. W. Frieske, w Stanach Zjednoczonych warunkiem uzyskania jakiegokolwiek pomocy jest posiadanie konta w banku i to właśnie wyznacza standard pracy socjalnej. Por. K. Frieske, *Kluczowe dylematy pracy socjalnej*, w: *Wartości i normy społeczne – wokół uwarunkowań i czynników pracy socjalnej*, „Zeszyty Praco Socjalnej” 2002, nr 6.

⁵¹ Instytucje pomocy społecznej, tak jak wszelkie instytucje, wytwarzają własne standardy, normy i obyczaje, które odnoszą się zarówno do relacji z podopiecznymi, jak i relacji pomiędzy pracownikami (a więc regulują podział obowiązków, sposoby wzajemnego wspierania się, pomocy merytorycznej, obrony wspólnych interesów itp.). Por. M. Ganosik, *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2006, s. 15.

⁵² E. Kantowicz, *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2005, s. 77.

⁵³ Stan taki niektórzy autorzy określają mianem „kryzysu chronicznego”. Do jego objawów należy „brak umiejętności radzenia sobie, bierność, bezradność, brak motywacji do zmiany – mimo pozornej współpracy – skłonność do wycofywania się, rezygnacja z odpowiedzialności, pogorszenie relacji społecznych (...)”. Por. W. Badura-Madej, *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej*, w: *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, pod red. W. Badury-Madej „Interart”, Warszawa, s. 23.

Charities and Corrections was replaced with the name *National Conference of Social Work*. This change was caused by the professionalisation of social care which at the beginning of 20th C ceased to be a kind of social charity and started to be a profession. Presently it is a systematic activity of an all-society dimension, oriented onto giving help to another human being.

Key words: Social work, social politics

Alina Maria Basak

Pogotowie opiekuńcze jako jednostka pomocy doraźnej

Placówki opiekuńczo-wychowawcze w procesie socjalizacji młodych ludzi

Zapewnienie opieki i wychowania dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki rodziców oraz dzieciom niedostosowanym społecznie stało się zadaniem pomocy społecznej, tworzącej system opieki nad rodziną i dzieckiem. Jednym z elementów tego systemu są placówki opiekuńczo-wychowawcze. Dziecko powinno być kierowane do tego typu placówki dopiero po wyczerpaniu innych możliwości pomocy rodzinie naturalnej lub zapewnienia mu rodzinnych form pieczy zastępczej. Pobyt w placówce powinien mieć charakter przejściowy, tj. do czasu powrotu dziecka do rodziny naturalnej lub ustanowienia rodziny zastępczej¹. Dziecko, które zostało pozbawione częściowo lub całkowicie opieki rodzicielskiej może zostać umieszczone w całodobowej placówce opiekuńczo-wychowawczej typu: interwencyjnego, rodzinnego, socjalizacyjnego.

Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu interwencyjnego to całodobowa placówka, której celem jest zapewnienie dziecku doraźnej opieki na czas trwania sytuacji kryzysowej oraz umożliwienie dostępu do kształcenia, dostosowanego do jego wieku i możliwości rozwojowych. Do jej zadań należy również opieka i wychowanie do czasu powrotu do rodziny naturalnej lub umieszczenia w rodzinie adopcyjnej, zastępczej albo całodobowej placówce opiekuńczo-wychowawczej typu rodzinnego albo socjalizacyjnego. Organ ten zapewnia wychowankom dostęp do pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiedniej do zaburzeń i odchyłeń rozwojowych lub specyficznych trudności w uczeniu się. Placówka interwencyjna przyjmuje dzieci w sytuacjach wymagających natychmiastowego rozpoczęcia sprawowania opieki i wychowania. Do tego rodzaju placówki przyjmowane są dzieci od 11. roku życia na podstawie rozstrzygnięcia sądu w sprawach opiekuńczych, niezależnie od miejsca zamieszkania. Jednakże w wyjątkowych przypadkach mogą być

¹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. 2008, Nr 115, poz. 728.

przyjmowane dzieci młodsze. Placówka interwencyjna może specjalizować się w opiece nad niemowlętami przygotowywanymi do adopcji. Pobyt dziecka w placówce interwencyjnej nie może trwać dłużej niż 3 miesiące, jednak, gdy postępowanie sądowe w sprawie uregulowania sytuacji prawnej dziecka jest w toku, to pobyt w tej placówce może zostać przedłużony, ale nie dłużej niż o 3 miesiące. Placówka interwencyjna sporządza diagnozę psychologiczno-pedagogiczną dziecka i diagnozę jego sytuacji rodzinnej oraz ustala wskazania do dalszej pracy z dzieckiem.²

Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu rodzinnego ma za zadanie utworzenie jednej wielodzietnej rodziny dla dzieci, którym nie znaleziono rodziny zastępczej lub przysposabiającej. Tego rodzaju placówka wychowuje dzieci w różnym wieku - w tym dorastające i usamodzielniające się, umożliwia wspólne wychowanie i opiekę licznemu rodzeństwu, zapewnia dzieciom kształcenie, wyrównywanie opóźnień rozwojowych i szkolnych, a także ustala zasady kontaktów dziecka z rodzicami w porozumieniu z sądem, centrum pomocy rodzinie i ośrodkiem adopcyjno-opiekuńczym, aby móc zapewnić wysoką jakość i skuteczność oddziaływań wychowawczych, a także sprawowania opieki nad dzieckiem.

Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu socjalizacyjnego ma za zadanie zapewnienie dzieciom całodobowej opieki, wychowanie i zaspokajanie ich niezbędnych potrzeb. Zapewnia zajęcia wychowawcze, korekcyjne, kompensacyjne, logopedyczne, terapeutyczne, rekompensujące braki w wychowaniu w rodzinie i przygotowujące do życia społecznego, a dzieciom niepełnosprawnym zapewnia odpowiednią rehabilitację i zajęcia specjalistyczne. Placówka socjalizacyjna zapewnia dzieciom kształcenie, wyrównywanie opóźnień rozwojowych i szkolnych. Podejmuje działania w celu powrotu dziecka do rodziny naturalnej, znalezienia rodziny przysposabiającej lub umieszczenia w rodzinnych formach opieki zastępczej. Ponadto placówka organizuje dla swoich wychowanków odpowiednie formy opieki w środowisku, grupy usamodzielniające oraz kontakt z zaprzyjaźnionymi rodzinami. Działania terapeutyczne obejmują także rodzinę własną dziecka.

Placówka wielofunkcyjna zapewnia dziecku dzienną i całodobową opiekę oraz wychowanie, realizując zadania przewidziane dla placówki wsparcia dziennego, placówki interwencyjnej i placówki socjalizacyjnej, a także łączyienne i całodobowe działania terapeutyczne, interwencyjne i socjalizacyjne skierowane na dziecko i rodzinę dziecka. Placówka wielofunkcyjna pracuje z rodziną dziecka w celu usprawnienia jej umiejętności opiekuńczo-wychowawczych³.

² W. Basak, *Przemoc w rodzinie na przykładzie badań własnych w środowisku wielkomiejskim*, [w:] W. W. Fałaliejew (red.) *Licznost – słowo – socjum*, Mińsk 2010, s. 85-86.

³ *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Dz. U. 2007, Nr 201, poz. 1455.

Placówka opiekuńczo-wychowawcza powinna być tak zorganizowana, by umożliwić indywidualne oddziaływanie na wychowanka i wyposażyć go w umiejętności warunkujące w przyszłości samodzielne, odpowiedzialne i społecznie akceptowane funkcjonowanie. Każda placówka zobowiązana jest stworzyć dzieciom warunki psychofizycznego rozwoju, troszczyć się o podtrzymywanie więzi emocjonalnej dziecka z rodziną oraz innymi bliskimi mu osobami. W miejscu takim powinno się szanować tradycje i zapewnić dziecku ciągłość kulturową. Placówka opiekuńczo-wychowawcza spełniając standardy opieki i wychowania musi jednocześnie zapewnić standardy świadczonych usług. Poza oczywistymi wymogami (zapewnienie wyżywienia, odzieży, zabawek, książek i przyborów szkolnych, środków higieny osobistej) placówka zapewnia dostęp do nauki i pomocy w niej, uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych i rekreacyjno-sportowych.

Przepisy Konwencji o prawach dziecka szczególnie silnie akcentują prawo dziecka do życia w rodzinie⁴. Umieszczenie dziecka poza rodziną ma mu dać możliwość jak najszybszego powrotu do rodziny własnej lub zaadaptowania się w rodzinie zastępczej. Celem różnorodnych działań podejmowanych wobec rodziny jest przywrócenie jej prawidłowego funkcjonowania. Wymaga to skoordynowanych działań wielu instytucji rządowych, samorządowych oraz organizacji pozarządowych.

Pogotowie opiekuńcze w świetle przepisów prawa

Historia pierwszych placówek typu pogotowia opiekuńczego wiąże się z rozwojem różnych form opieki nad dzieckiem na przełomie XIX i XX wieku. Idea zakładu przejściowego, który mógłby spełniać funkcje obserwacyjno-rozdzielcze powstała na gruncie dużej różnorodności zakładów zamkniętych dla dzieci. Nazewnictwo istniejących placówek było bardzo urozmaicone i obejmowało m.in. takie określenia, jak: dom sierot, sierociniec, dom wychowawczy, przytułek, dom chłopców (dziewcząt), ognisko, internat, zakład opiekuńczy lub poprawczy. Nazwy te na ogół nie świadczyły o ich charakterze lub profilu, ponieważ przyjęcie takiej lub innej nazwy zależało od woli fundatora-założyciela. Jednak wszystkie zakłady opiekuńcze, niezależnie od nazwy, miały jeden cel: opiekę nad dziećmi pozbawionymi opieki naturalnego środowiska rodzinnego. Pierwsza placówka nazwana pogotowiem opiekuńczym została powołana przez Towarzystwo Opieki nad Dziećmi 1 marca 1909 roku w Warszawie. Do jej zadań należało początkowo doraźne, najczęściej trwające parę godzin lub kilka dni opiekowanie się dziećmi zagubionymi lub takimi, które zostały pozbawione opieki⁵.

⁴ *Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.*, Dz. U. 1991, Nr 120, poz. 526.

⁵ A. Krupiński, *Pogotowie opiekuńcze w systemie opieki nad dzieckiem*, Warszawa 1990, s. 29.

Pierwszym dokumentem prawnym powołującym pogotowia opiekuńcze do życia było Rozporządzenie Ministra Opieki Społecznej z 19 lutego 1920 roku⁶. Pogotowia opiekuńcze jako placówki obserwacyjno-rozdzielcze miały powstać w każdym większym mieście i większych osiedlach, celem niesienia doraźnej opieki dzieciom bezdomnym, żebrzącym, wałęsającym się i opuszczonym. Dzieci miały przebywać tam 14 dni, w wyjątkowych przypadkach do 3 miesięcy, a następnie po przeprowadzeniu badań i kwarantannie miały być umieszczone w rodzinie własnej, przybranej lub zastępczej albo skierowane do odpowiedniego zakładu⁷. Pierwsze pogotowia powstały w Warszawie, Łodzi, Lublinie. W 1927 r. sprawozdania GUS odnotowały istnienie 4 pogotowi ze 130 miejscami, w 1937 r. – 7, a w 1945 r. – 6 takich placówek. Po wojnie nastąpił rozwój tych instytucji – w 1950 r. było 20 pogotowi z liczbą 1124 miejsc⁸.

Po drugiej wojnie światowej potrzeba niesienia pomocy dzieciom przybrała ogromne rozmiary, nastąpił znaczny wzrost liczby dzieci kierowanych do tego typu zakładów. Wśród nich znalazły się dzieci rodziców przebywających w szpitalach, więzionych w obozach koncentracyjnych oraz prześladowanych przez hitlerowców. Z czasem do tych placówek zaczęli trafiać także młodzi żołnierze, uczestnicy walk partyzanckich oraz więźniowie. W tym trudnym okresie podstawowym kierunkiem pracy pogotowia było ratownictwo⁹. Lata po wojnie to okres niezwykle trudny ze względu na ogrom potrzeb, brak wystarczających środków na ich zaspokojenie, a także brak wyraźnej koncepcji pracy tych placówek. W 1958 r. Ministerstwo Oświaty wydało Statut dla państwowego pogotowia opiekuńczego, który jako akt normatywny ustalił zadania i określił ogólne zasady organizacyjne. Jego uzupełnieniem był Regulamin Tymczasowy Pogotowi Opiekuńczych. Pierwszy z dokumentów określał wymagania dotyczące kwalifikacji personelu pedagogicznego oraz uzupełnienie placówek opiekuńczych w gabinet lekarski i psychologiczny, sale szkolne oraz pracownie. Regulamin z kolei poświęcał wiele uwagi procedurom diagnostycznym: prowadzeniu badań psychologicznych i lekarskich, analizie dokumentacji wychowanków, przeprowadzaniu wywiadów a zwłaszcza obserwacji. W pogotowia zorganizowano szkoły (początkowo na zasadach szkoły specjalnej), ustalono warunki pracy i wymagane kwalifikacje kadry. W następnych latach liczba pogotowi wrosła do 53–54 w latach 80. (z liczbą miejsc 2800–2900) i utrzymała się na podobnym poziomie przez

⁶ *Regulamin pogotowia opiekuńczego dla dzieci*, Monitor Polski 1920, Nr 52.

⁷ A. Krupiński, *Pogotowie opiekuńcze jako forma opieki całkowitej*, Warszawa 1989, s. 13.

⁸ M. Kolankiewicz, *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, Warszawa 1998, s. 42.

⁹ A. Krupiński, *Pogotowie opiekuńcze jako forma opieki całkowitej*, s. 16-17.

następnych dwadzieścia lat. Rocznie przebywało w tych instytucjach od 6 do 12 tys. dzieci¹⁰.

W 1976 r. Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydało dwa dokumenty normatywne wytyczające nowe kierunki dalszej pracy pogotowia: Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 15 grudnia 1975 roku w sprawie organizacji i zasad działania państwowych pogotowii opiekuńczych oraz nowe wytyczne Ministra Oświaty i Wychowania z 15 sierpnia 1976 roku, które nakazywały powołanie pogotowia w każdym województwie, powierzając mu zadanie kwalifikowania i kierowania dzieci wymagających opieki całkowitej (z wyłączeniem dzieci upośledzonych w stopniu znacznym i głębokim) do rodzin zastępczych lub odpowiednich placówek: rodzinnych domów dziecka, domów dziecka, ośrodków szkolno-wychowawczych, zakładów resocjalizacyjnych i specjalnych. Znowelizowany statut wyznaczał znacznie szerszy zakres działalności pogotowia opiekuńczego¹¹. W 1983 roku nastąpiła kolejna nowelizacja statutu, w wyniku czego pogotowiu opiekuńczemu przywrócono odebraną funkcję ratowniczą. Placówka miała obowiązek przyjmowania dzieci w przypadkach wymagających natychmiastowej opieki, nawet bez zgody rodziców bądź orzeczenia sądowego. Wprowadzony został obowiązek utworzenia w każdej tego typu placówce oddziału izolacyjnego dla nowo przyjętych dzieci. W latach 90. liczba dzieci przyjmowanych do pogotowia systematycznie wzrastała - od 12 tys. do 13 tys. rocznie. Wraz z decentralizacją i przekazaniem kompetencji organizacji pomocy dziecku i rodzinie przez ministra edukacji ministrowi polityki społecznej, w 1999 r. nastąpił powrót tych instytucji do systemu pomocy społecznej i samorządów powiatowych¹².

Pogotowie opiekuńcze to placówka spełniająca szczególną rolę w systemie opieki nad dzieckiem. Rola ta jest wieloraka, składa się na nią wiele funkcji i zadań, a od tego, w jaki sposób pogotowie je realizuje zależy w znacznym stopniu prawidłowość rozwiązywania sytuacji dzieci osieroconych, opuszczonych oraz tych, które wymagają odizolowania od dotychczasowego środowiska. Pogotowie opiekuńcze jest placówką opiekuńczo-wychowawczą o charakterze diagnostyczno – kwalifikacyjno – rozdzielczym, przeznaczoną dla dzieci w wieku od 3 do 18 roku życia, wymagających zapewnienia im całkowitej opieki. Dzieci te umieszczane są w tej placówce na czas trwania procesu sądowego, na okres nie dłuższy niż 6 miesięcy. To instytucja zajmująca się wychowaniem i opieką dzieci i młodzieży, które trafiają tu z różnych przyczyn. Do najczęstszych należą: nieumiejętność i niemożność wypełniania funkcji rodzicielskich; nieodpowiednia atmosfera wychowaw-

¹⁰ *Biuletyn Informacyjny Departamentu Zakładów Wychowawczych i Szkół Specjalnych*, 1958, Nr 2/5.

¹¹ *Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty i Wychowania 1976, Nr 1 i 8, poz. 61.

¹² M. Kolankiewicz, *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, Warszawa 1998, s. 42.

cza panująca w domu dziecka; sprzeczne dążenia rodziców względem dziecka przejawiające się w niekonsekwencji nagradzania i karania; przemoc emocjonalna, fizyczna i seksualna¹³. Źródłem tych problemów są: uzależnienia (alkoholizm, narkomania), niepełna struktura rodziny, przestępczość, przemoc, choroby w rodzinie i niepełnosprawność rodziców i/lub dziecka, ubóstwo, słaby poziom wykształcenia, brak pracy, zła sytuacja mieszkaniowa, niezaradność życiowa, izolacja społeczna, samotność, zaniedbywanie, krzywdzenie dziecka. Wśród wymienionych przyczyn leżą także powody pośrednie tkwiące w dziecku. Są to wszelkiego rodzaju zaburzenia psychiczne lub fizyczne tj. nerwice, depresje, lęki, upośledzenia, łatwy dostęp do środków odurzających oraz negatywny wpływ ze strony rówieśników¹⁴. Sytuacje takie powodują najczęściej interwencję społeczną lub sądową w imię ochrony dziecka. Szkoła, instytucje służby zdrowia, policja, służby socjalne, a ostatecznie sąd interweniuje, podejmując decyzję o odseparowaniu dziecka od rodziny mając na celu jego ochronę, gdy rodzina nie radzi sobie z wychowaniem, gdy dziecko jest zaniedbywane lub krzywdzone. Rodzice dzieci, które trafiają do placówek opiekuńczych, często sami nie mieli szczęśliwego dzieciństwa i nie mają pozytywnych doświadczeń w relacjach z ludźmi, do których mogliby odwoływać się w wychowaniu swego dziecka. Jednak nie można pomijać faktu, że ci rodzice istnieją i są dla dzieci ważnymi osobami¹⁵.

W pogotowiu znajduje się zespół diagnostyczny, w skład którego wchodzi psychologowie, pedagodzy, lekarze oraz wychowawcy. Zajmują się oni kwalifikowaniem dzieci do umieszczenia w domach dziecka, rodzinach zastępczych, państwowych młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych. Zespół ten w porozumieniu z sądem może także zdecydować w sprawie powrotu dziecka do rodziny własnej, o adopcji i przysposobieniu. Ponadto zespół ten prowadzi ewidencję aktualnych miejsc w placówkach opiekuńczych i resocjalizacyjnych na podległym mu administracyjnie terenie, a także rejestr osób zainteresowanych pełnieniem funkcji rodziny zastępczej¹⁶. Umieszczenie dziecka w placówce postrzega się obecnie jako środek ostateczny, który może być zastosowany dopiero po wykorzystaniu wszelkich możliwych sposobów pomocy pozwalających na utrzymanie dziecka w rodzinie.

¹³ S. Kowal, *Interakcje wychowawcze w pogotowiu opiekuńczym*, „Edukacja” 1996, nr 1, s. 102.

¹⁴ A. Łopatyńska, T. Eichner, W. Śliczny, *Pogotowie Opiekuńcze – co o nim wiemy, a czego jeszcze nie?*, „Opieka – Wychowanie - Terapia” 2000, nr 1, s. 18.

¹⁵ M. Kolankiewicz, *Zagrożone dzieciństwo...*, s. 13.

¹⁶ A. Łopatyńska, T. Eichner, W. Śliczny, *Pogotowie Opiekuńcze ...*, s. 18.

Działalność Pogotowia Opiekuńczego w Krakowie

Historia Pogotowia Opiekuńczego w Krakowie sięga czasów końca II wojny światowej. Pierwsza komórka pogotowia opiekuńczego związana jest z działalnością Rady Głównej Opiekuńczej w okresie okupacji. Z jej inicjatywy w październiku 1944 roku powstał tzw. „Hotelik dla dzieci”, przy ulicy Siennej, w którym umieszczono gromadkę dzieci z powstańczej Warszawy. Po opuszczeniu Krakowa przez wojska niemieckie w 1945 roku, „Hotelik” został przeniesiony do budynku przy ul. Krowoderskiej i nazwano go „Hotelik dla Młodzieży”. W lutym tego samego roku zaczął funkcjonować pod nazwą Pogotowie Opiekuńcze dla Chłopców. W tym czasie opiekę nad tą placówką sprawował Centralny Komitet Opieki Społecznej poprzez terenowy Oddział w Krakowie. W roku 1947 placówka została przeniesiona do budynku znajdującego się przy ulicy Warneńczyka. W następnym roku nadzór nad placówką przejęło Kuratorium Okręgu Szkolnego. Pogotowie dysponowało w tym czasie 70 miejscami dla wychowanków. Rozszerzył się zakres działalności placówki, poza zabezpieczeniem warunków bytowych koniecznością stało się zorganizowanie pracy wychowawczo-dydaktycznej. Wśród dzieci znajdowały się sieroty, bądź młodzież, która nie odnalazła swoich rodziców. Do Pogotowia przyjmowano dzieci z całego kraju, a także z transportów z zagranicy, z obozów. Były to dzieci w wieku od 3 do 18 lat, czasem też starsze. Z tak zróżnicowanym wiekowo zespołem dziecięcym praca nie była łatwa do zorganizowania, tym bardziej, że warunki lokalowe nie należały do najlepszych. Pogotowie stało się placówką rotacyjną, przyjmowało każde dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej. Po pewnym okresie pobytu i doprowadzeniu małoletniego do zadawalającego stanu higienicznego, kierowano go do domu dziecka¹⁷. W październiku 1954 roku Pogotowie Opiekuńcze dla Chłopców przeniesiono na ul. Długą, a willę przy ul. Warneńczyka zajęło Pogotowie Opiekuńcze dla Dziewcząt. Nowo zaadaptowany budynek dla chłopców, pomimo dużej kubatury w niewielkim tylko stopniu spełnił oczekiwania nowych użytkowników. Zwiększono limit miejsc dla dzieci oraz wzrosła liczba pracowników. Poświęcono się głównie pracom remontowym i wyposażeniu placówki w sprzęt oraz pomoce dydaktyczne. Praca wychowawcza zmierzała do wyrobienia u wychowanków dobrej formy fizycznej i dobrego samopoczucia w placówce, wdrażała do zgodnego współżycia w zespole, kształtowała podstawowe zasady moralne. Prowadzono zajęcia dydaktyczne i pracę w kołach zainteresowań, rozwijano na dużą skalę czytelnictwo, uruchomiono liczącą 1300 tomów bibliotekę. Z uwagi na duże trudności organizacyjne i wychowawcze związane z uczęszczaniem wychowanków do szkół środowiskowych

¹⁷ Kronika Pogotowia Opiekuńczego w Krakowie.

(wagary, ucieczki), zorganizowano nauczanie w pogotowiu według programu nauczania obowiązującego w szkołach. Przed południem wychowawcy prowadzili nauczanie, po południu organizowali zajęcia wychowawcze. Dopiero w październiku 1959 roku została przejęta Szkoła Podstawowa nr 59 z Zakładu Wychowawczego w Krakowie wraz z obsadą trzech nauczycieli. Szkoła realizowała program na zasadach „specjalnych”. Oznaczało to, że w toku realizacji programu nauczyciele byli obowiązani do uzupełniania zaległości i braków u poszczególnych wychowanków prowadząc zajęcia wyrównawcze. Placówka zyskała duże uznanie władz, czego wyrazem było przyznanie jej w październiku 1974 roku Medalu Komisji Edukacji Narodowej. W tym czasie nastąpił nowy podział administracyjny kraju, co zmniejszyło terenowy zasięg działalności placówki. Do tego momentu Pogotowie obejmowało swą działalnością ponad 20 powiatów i cztery dzielnice miasta Krakowa, kierowano wychowanków do 23 domów dziecka i innych placówek. Z chwilą zmian terytorialnych dotyczących Pogotowia jego zespół skoncentrował się na czynnościach obserwacyjno-diagnostycznych i kwalifikacyjnych. Zostały powołane do życia: ośrodek kierowania do zakładów resocjalizacyjnych, komisja diagnostyczno-kwalifikacyjna. Pogotowie przejęło część zadań Milicyjnej Izby Dziecka. Dzieci do lat trzynastu porzucone lub te, które weszły w kolizję z prawem były doprowadzane do Pogotowia. Dla nich zorganizowano oddział izolacyjny, tzw. „izbę rotacyjną” z odrębną obsadą wychowawczą. Do „izby rotacyjnej” przyjmowani byli także „uciekiniery” z całej Polski. Został wydany nowy Statut Pogotowia, na bazie którego organizowana była praca w placówce, wprowadzono m.in. stanowisko kierownika internatu, logopedy i reedukatora. W 1989 roku w związku z koniecznością zwrotu obiektów, kiedyś bezprawnie przekazanych oświacie, krakowskie Kuratorium zdecydowało o przeniesieniu Pogotowia dla Chłopców i Pogotowia dla Dziewcząt do Witkowic. Od września do listopada 1991 roku przeniesiono obie placówki i rozpoczęto działalność na nowym terenie w formie placówki koedukacyjnej. Podstawowym atutem pogotowia w nowych warunkach i nowej rzeczywistości była kadra pedagogiczna, której trzon stanowili doświadczeni nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy i psycholodzy, wdrażający nowe zadania wychowawcze, bogate w zajęcia pozalekcyjne, imprezy integrujące wychowanków i grono. Najistotniejszym problemem był fakt połączenia w nowym obiekcie dwóch pogotowi i stworzenie koedukacyjnej placówki. Pogotowia dla chłopców i dziewcząt bazowały na własnych, odrębnych, wypróbowanych systemach wychowawczych – ich fuzja wymagała optymalnej dla wychowanków nowej formuły, w wypracowanie której zaangażowały się obydwie zespoły pedagogiczne¹⁸.

¹⁸ Kronika Pogotowia Opiekuńczego w Krakowie.

Pod koniec lat 90. system opieki zaczął ulegać zmianom. Pierwszą zmianą w Pogotowiu będącą pochodną reorganizacji opieki społecznej i oświaty była likwidacja grupy przedszkolnej. Rozpoczęła się także odczuwalna selekcja skierowań do placówki. Coraz częściej do pogotowia trafiali wychowankowie z poważnym bagażem czynów karalnych, z zaburzeniami w sferze psychicznej, emocjonalnej, o coraz głębszym zdemoralizowaniu. Pogotowie funkcjonowało jako placówka koedukacyjna z limitem 110 wychowanków w wieku 3-18 lat. Początek wieku XXI związany był z reformą systemu opieki społecznej i oświaty. To także coraz większy napływ zdemoralizowanej młodzieży i brak skierowań wychowanków do odpowiednich placówek. Po 40. latach wzajemnego funkcjonowania Szkoły Podstawowej z pogotowiem, obydwie ośrodki zostały rozdzielone. Wspomniana reforma spowodowała także przeniesienie placówek opiekuńczo-wychowawczych spod Ministerstwa Edukacji Narodowej i powierzenie ich Ministerstwu Pracy i Opieki Społecznej. Nadzór nad pogotowiem przejął Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Krakowie.

W przeciągu ponad 50. lat charakter i cele Pogotowia uległy zasadniczym zmianom. Ewolowało ono z pośpiesznie (na miarę powojennych potrzeb) zorganizowanego „przysłiska” przez placówkę diagnostyczno-terapeutyczną do placówki interwencyjnej. Te funkcje, które kiedyś spełniało, a więc głównie opiekuńcze, dziś przejęły domy dziecka, nowo powstałe ośrodki opieki, instytucje kościelne itp. One obejmują swą opieką głównie dzieci pochodzące z rodzin niewydolnych wychowawczo. Tu w ich życie wprowadzany jest ład i obowiązek, w tym przede wszystkim obowiązek szkolny. Tu właśnie jest diagnozowanie psychologiczne i pedagogiczne i tu rozpoczyna się praca nad właściwym ukierunkowaniem młodego człowieka.

Pogotowie Opiekuńcze w Krakowie jest interwencyjną placówką opiekuńczo – wychowawczą opieki doraźnej, nie posiadającą osobowości prawnej, działającą jako wyodrębniona jednostka budżetowa Miasta Kraków. Placówka przeznaczona jest dla chłopców od 11. roku życia pozbawionych częściowo bądź całkowicie opieki, znajdujących się w nagłych sytuacjach kryzysowych. Pobyt dziecka nie może trwać dłużej niż 3 miesiące, w wyjątkowych sytuacjach może być przedłużony do 6 miesięcy. Obejmuje opieką dzieci zamieszkałe na terenie Gminy Miejskiej Kraków a także, w przypadkach określonych odrębnymi przepisami, dzieci zamieszkałe poza terenem na podstawie postanowienia sądu, bądź na wnioski rodziców, opiekunów prawnych lub małoletniego¹⁹. Pogotowie Opiekuńcze w Krakowie spełnia ogromną rolę w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży. Celem pogotowia jest zapewnienie doraźnej i okresowej opieki dzieciom opuszczonym

¹⁹ Statut Pogotowia Opiekuńczego w Krakowie.

i osieroconym, bądź wymagającym odizolowania od dotychczasowego środowiska, zapewnienie im nauki szkolnej oraz zorganizowanie odpowiedniej działalności kompensacyjno-terapeutycznej i resocjalizacyjnej. Do jego najważniejszych zadań należą

4. podejmowanie działań, które mają na celu doprowadzenie do powrotu dziecka do rodziny, bądź umieszczenia go w rodzinie adopcyjnej lub zapewnienia mu opieki w jednej z rodzinnych form opieki zastępczej, albo jego usamodzielnienia;

5. sporządzanie diagnoz psychologiczno-pedagogicznych dzieci oraz diagnoz ich sytuacji rodzinnych i ustalanie wskazań do dalszej pracy z dziećmi;

6. zapewnienie dzieciom dostępu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odpowiedniej do zaburzeń i odchyłeń rozwojowych lub specyficznych trudności w uczeniu się;

7. zapewnienie dzieciom kształcenia się oraz wyrównywania opóźnień rozwojowych i szkolnych, a także tworzenie warunków fizycznego, psychicznego i poznawczego rozwoju, wyrównywanie deficytów rozwojowych dzieci;

8. zapewnienie poczucia bezpieczeństwa;

9. umożliwianie dzieciom regularnych, osobistych i bezpośrednich kontaktów z rodzicami i opiekunami prawnymi oraz z innymi bliskimi osobami, z wyjątkiem przypadków, w których sąd zakazał lub ograniczył ich prawo do osobistych kontaktów z dzieckiem;

10. przygotowywanie dzieci do podejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie oraz uczenie samodzielności w życiu;

11. uzgadnianie istotnych decyzji dotyczących dziecka z jego rodzicami lub opiekunami;

12. uczenie nawiązywania więzi uczuciowych oraz związków interpersonalnych²⁰.

W celu realizacji zadań pogotowie opiekuńcze zobowiązane jest do współpracy z rodzicami dzieci, ośrodkami adopcyjno-opiekuńczymi, rodzinami zastępczymi, sądami, kuratorami sądowymi, kuratorami społecznymi, ośrodkami pomocy społecznej, powiatowymi centrami pomocy rodzinie, szkołami, kościołami, stowarzyszeniami i organizacjami społecznymi, do których należy reprezentowanie praw dziecka i pomoc rodzinie na zasadach określonych prawem.

Od września 2007 r. w Pogotowiu Opiekuńczym działa System Wychowawczy „Lider”, którego rolą jest motywowanie wychowanków do samodoskonalenia poprzez określenie stałych i jasnych kryteriów oceny. Przełożenie kategorii moralnych, społecznych i woli-cjonalnych na ocenę punktową ma ułatwić wychowankom zrozumienie oczekiwań wychowawczych i czytelną ocenę przejawianych zachowań i postaw. Wychowankowie rozpoczynają pobyt w Placówce od etapu uspołecznienia NOWAKA, by poprzez etap DO-

²⁰ Statut Pogotowia Opiekuńczego w Krakowie.

MOWNIKA osiągnąć najwyższy stopień LIDERA. Wychowankowie na każdym etapie uspołecznienia są oceniani w siedmiu kategoriach (działach): postawa, nauka w internacie, zachowanie w szkole, oceny szkolne, aktywność, koła zainteresowań, wizerunek. Warunkiem koniecznym dla uzyskania pozytywnej oceny wychowawczej jest zaliczenie każdej kategorii zgodnie z określonym limitem punktów oraz osiągnięcie odpowiedniej ilości punktów w skali całego tygodnia. Jeśli wychowanek spełnia kryteria czasowe i punktowe określone dla danego etapu uspołecznienia oraz zaliczył wszystkie działy, wychowawca prowadzący (odpowiedzialny za Plan Indywidualny) lub koordynator grupy w porozumieniu z wychowawcą prowadzącym wnioskuje do Dyrektora placówki o awans na wyższy etap uspołecznienia i przyznanie wychowankowi odpowiednich praw i przywilejów. Wychowanek w przypadku awansu otrzymuje certyfikat potwierdzający posiadany stopień uspołecznienia. Jeśli w określonym czasie wymagane kryteria nie są spełnione wychowawca składa wniosek o obniżenie rangi wychowanka i pozbawienie odpowiednich praw i przywilejów²¹.

Wychowankowie pogotowia podzieleni są na 3 grupy wychowawcze, z uwzględnieniem wieku oraz poziomu ich dostosowania społecznego:

4. Grupa I (rotacyjna) – do tej grupy trafiają nieletni zatrzymani i dowieźeni przez policję. Są to chłopcy, którzy uciekli z domu, przebywający na wagarach, zatrzymani na kradzieży;
5. Grupa II – chłopcy młodsi (do 14 roku życia);
6. Grupa III – chłopcy starsi.

Wychowankowie grupy II i III przebywają w pogotowiu na podstawie wyroków sądowych Wydziału Rodzinnego i Nieletnich. Przepięstwa, za które nieletni zostają ukarani to: nierealizowanie obowiązku szkolnego, przemoc, kradzieże, włamania, ale także rozboje, pobicia, udział w bójkach, włóczęgostwo, nie wracanie do domu na noc.

Każda z grup posiada wyodrębnione pomieszczenia mieszkalne i stały zespół wychowawczy. Wychowankowie uczęszczają na zajęcia szkolne oraz obowiązkowo uczestniczą w zajęciach opiekuńczo-wychowawczych i specjalistycznych. Zajęcia z dziećmi prowadzone są w formie: zajęć wychowawczych indywidualnych bądź grupowych, zajęć specjalistycznych o charakterze diagnostycznym i terapeutycznym, zajęć samoobsługowych i pielęgnacyjnych, zajęć kulturotwórczych i kół zainteresowań. Wychowankowie Pogotowia Opiekuńczego w Krakowie mają możliwość uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych oraz rekreacyjno – sportowych. W placówce działają koła zainteresowań: informacyjne, sportowe, muzyczne oraz plastyczne. Wychowankowie redagują biuletyn „Witek”,

²¹ Regulamin Wychowanka Pogotowia Opiekuńczego w Krakowie.

uczęszczają systematycznie na basen w Com Com Zone, organizowane są także zajęcia Break Dance i Capoeiry. Udział w tego typu zajęciach kształtuje umiejętność konstruktywnego spędzania czasu wolnego, daje wychowankom możliwość rozwijania lub odkrywania zainteresowań, wypełnia wolny czas, ogranicza zachowania agresywne, sprzyja integracji, uczy współdziałania, pozwala doświadczyć sukcesu i uczy samodzielności.

Pogotowie Opiekuńcze w Krakowie dysponuje 30 miejscami. W 2009 roku w Pogotowiu przebywało 29 wychowanków, w tym trzech chłopców w przedziale wiekowym od 7-13 lat, kolejnych 16 w przedziale od 14-16 lat. Ostatnią grupę wiekową stanowili chłopcy w wieku 17-18 lat, których było 10. W placówce w okresie styczeń – grudzień 2009 przebywało (rotacyjnie) 223 wychowanków, a odeszło 193, z tego²²:

- dzieci z interwencji	134
- do domu rodzinnego	23
- do domów dziecka	23
- do Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych	5
- do schronisk	1
- do rodziny zastępczej	2
- do zakładu leczniczego	2
- do pogotowia opiekuńczego	1
- do zakładu karnego	1
- do Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego	1

Wychowawcy pracujący w Pogotowiu Opiekuńczym w Krakowie borykają się z wieloma trudnościami. Do najważniejszych problemów należą ucieczki. Pogotowie Opiekuńcze nie jest placówką zamkniętą, jak mogłyby o tym świadczyć np. kraty w oknach. Nie ma tam wysokich parkanów ani strażników, więc ucieczka nie jest trudna. Podczas ucieczek wychowankowie dopuszczają się czynów chuligańskich, dokonują włamań i kradzieży. Czasami uciekają do domu, mimo iż były tam zaniedbywane, maltretowane lub wykorzystywane. Powroty do ośrodka często bywają dobrowolne, po całonocnej zabawie i bogato przeżytym dniu, głodni i zmęczeni oddają się w ręce policji lub sami wracają. Najczęściej jednak zostają schwytani przez organy ścigania na dworcach, w parkach, mezinach i przewiezieni siłą do pogotowia.

Zakończenie

Człowiek od samego początku istnienia ulega socjalizacji, co oznacza, że z istoty biologicznej staje się istotą społeczną. Jego zdolności, skłonności i popędy ulegają uregulowa-

²² Pogotowie Opiekuńcze w Krakowie - Wybrane informacje dotyczące placówki (stan na 31.12.2009).

niu, zostają ułożone w ustalone nawyki normowane obyczajami, prawami i religią. Socjalizacja dokonuje się przede wszystkim w rodzinie, która w każdym człowieku powinna w sposób zasadniczy kształtować i normować jego zachowania. Z upływem czasu rośnie wpływ grup rówieśniczych, otoczenia sąsiedzkiego, instytucji sformalizowanych – szkoły, kościoła czy środków masowego przekazu.

Zaburzenia, nieprawidłowe funkcjonowanie rodziny, wcześniej czy później wywołują negatywne zjawiska, które prowadzą do demoralizacji. Wszystkie dzieci, które uległy procesowi demoralizacji mogą być umieszczone w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Pobyt w pogotowiu opiekuńczym podporządkowany jest celowi nadrzędnemu, jakim jest diagnoza i kwalifikacja dziecka do innej placówki opiekuńczo-wychowawczej bądź rodziny. Aktywność pracowników pogotowia ogniskuje się przede wszystkim na działaniach wychowawczych i resocjalizacyjnych. Oddziaływania te zmierzają do readaptacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej do społeczeństwa. Na przestrzeni lat rola pogotowia opiekuńczego w systemie opieki zmienia się bardzo. Gwałtownie rośnie liczba dzieci, które weszły w konflikt z prawem. Pogotowie coraz częściej nie spełnia już roli placówki dla biednych i pozbawionych opieki dzieci a raczej funkcję schroniska dla nieletnich przestępców czy ośrodka wychowawczego dla tych, których pobyt w pogotowiu przedłuża się ze względu na procedurę sądową i policyjną. Dlatego zmiana roli pogotowia skłania do refleksji nad dotychczasowymi metodami pracy i wymusza potrzebę ulepszenia obowiązującego systemu wychowawczego, który powinien być adekwatny do wymagań otaczającej nas rzeczywistości społecznej i efektywny, zarówno z punktu widzenia dziecka, jak i pomagającego mu dorosłego. Taki system wychowawczy realizuje Pogotowie Opiekuńcze w Krakowie, które kładzie duży nacisk na rozbudzanie motywacji wśród wychowanków w kierunku własnego, pozytywnego rozwoju oraz konstruktywne rozwiązywanie problemów emocjonalnych. Podejmowana przez Pogotowie interwencja w każdym przypadku ma zindywidualizowany charakter, zarówno podczas przygotowania diagnozy stanu psychicznego i rozpoznawania sytuacji życiowej dziecka i jego rodziny, jak i w ustalaniu wskazań do dalszej pracy z nim. Jednym z głównych zadań Pogotowia Opiekuńczego w Krakowie jest możliwość znalezienia dla swoich wychowanków rodziny adopcyjnej, zastępczej czy odpowiedniej placówki opiekuńczo-wychowawczej. Jednak największym sukcesem placówki jest zapewnienie dziecku powrotu do własnej rodziny, która jest naturalnym miejscem wychowania dziecka i opieki nad nim.

Summary

Emergency shelter (for children) as a temporary relief unit

Providing care and upbringing for children partially or totally lacking parental care and for children not adapted socially have become the concern of the social care which is responsible for creating the system of care for a family and its child. One of the elements of this system is a childcare-tutulary institution such as an emergency shelter. A child should be sent to such an institution only after all other means of help for a natural family or foster family have failed. Work of emergency shelter workers focuses on tutelary and rehabilitative actions. Their aim is to readapt children and young people not adapted to the society. The return of children to their own family, which is a natural place of upbringing and care, is the success of the institution.

Key words: socialization, childcare-tutulary institutions, emergency shelter, childcare.

Paweł Czarnecki

Metody pracy w pracy socjalnej

Zanim przejdziemy do szczegółowego omówienia metod pracy socjalnej, zastanówmy się pokrótce, co rozumiemy przez pojęcie metody. Pojęcie to występuje zarówno w języku potocznym, jak i w nauce i filozofii. W języku potocznym „metoda” oznacza ogół sposobów działania, dzięki którym możliwe jest osiągnięcie jakiegoś celu¹. W teorii pracy socjalnej pojęcie metody odnosi się do procedur badawczych, których celem jest uzyskanie wiedzy spełniającej wymogi naukowości, a więc sprawdzalnej, intersubiektywnie komunikowalnej itd.²

Pojęcie metody nie jest tożsame z pojęciem modelu pracy socjalnej, choć różne modele zakładają różne metody pracy. Opracowano wiele różnych modeli pracy socjalnej. Wymienić tu można model psychosocjalny (oparty na założeniu, że przyczyną problemów jednostki są nieuświadomione konflikty i niezaspokojone, podświadome potrzeby; rozwiązania problemów poszukuje się poprzez analizę wydarzeń i przeżyć z przeszłości), problemowy, strukturalny, model modyfikacji zachowań, terapii grupowej, resocjalizacyjnej, kryzysowej³ itd. I tak, w modelu funkcjonalnym kładziono nacisk na budowanie relacji z podopiecznym, maksymalne wykorzystanie czasu i unikanie posługiwania się kategoriami diagnostycznymi jako nieprzydatnymi w pracy socjalnej. Model zorientowany na problem opiera się na założeniu, że problemy są nieodłącznym elementem życia, ich rozwiązania poszukuje się, analizując czynniki teraźniejsze, główny nacisk kładzie się na zaangażowanie podopiecznego w rozwiązanie problemu, zadaniem pracownika socjalnego jest określenie subiektywnego stosunku podopiecznego do problemu oraz zmobilizowanie go do działania. Model strukturalny oparty jest na założeniu, że problemy jed-

¹ Metoda jest to „świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania dla osiągnięcia określonego celu; zespół celowych czynności i środków”. *Słownik języka polskiego*, pod red. H. Szkiłądzia, S. Bika, C. Szkiłądź, PWN, Warszawa 1992, t. II, s. 144.

² Por. S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2010.

³ W Polsce w przeciwieństwie do krajów Europy Zachodniej i USA w pracy socjalnej nigdy nie stosowano metod opartych na psychoanalizie, preferując metody wychowawcze oparte na różnych teoriach pedagogicznych. Por. D. Trawkowska, *Portret współczesnego pracownika socjalnego...*, s. 66.

nostki są wynikiem określonej struktury społecznej i nie wynikają z osobistych zaniedbań, podstawą pomocy jest wsparcie dla klienta i jego bezpośredniego otoczenia społecznego. Model modyfikacji zachowań, oparty na psychologicznym behawioryzmie, zakładał, że poprzez zastosowanie wiedzy o mechanizmach uczenia się można zmieniać postawy i sposób reagowania jednostki⁴. Wspomnieć też warto o modelach integrujących pracę socjalną z jednostkami, grupami i społecznościami. Przykładem takiego modelu jest model systemowy, w obrębie którego można wyodrębnić kilka wariantów, np. model ekologiczny, życiowy, kompetencyjny) W modelu systemowym kładzie się nacisk na poprawę relacji pomiędzy podopiecznym a otoczeniem społecznym poprzez poszukiwanie systemu wsparcia społecznego, odrzuca się także pogląd, że sytuację podopiecznego można polepszyć poprzez działania skierowane wyłącznie na niego lub wyłącznie na jego otoczenie⁵.

Od pojęcia metody należy również odróżnić pojęcie formy pracy socjalnej. Istnieją dwie podstawowe formy pracy: praca z jednostką oraz praca z grupą, przy czym w obrębie pracy z grupą rozróżnia się pracę z małymi grupami (najczęściej z rodziną) oraz pracę z całymi społecznościami. W literaturze powszechnie stosuje się wprawdzie określenie „metody pracy socjalnej” w odniesieniu do tych dwóch zasadniczych form działalności pracowników socjalnych, nie są to jednak metody w ścisłym tego słowa znaczeniu. Nomenklatura ta jest uzasadniona o tyle, że praca z jednostką oraz praca z grupą wymagają stosowania odmiennych metod, adekwatnych do przedmiotu pracy, jednocześnie jednak zarówno w pracy z jednostką, jak i w pracy z grupą stosuje się różne metody w rozumieniu sposobów czy też technik osiągnięcia pożądanego celu. Ponadto praca z przypadkiem, praca z grupą oraz praca ze społecznością lokalną wymagają od pracownika socjalnego innych kompetencji, dlatego w niektórych krajach (przede wszystkim w USA) kształci się pracowników od początku do pracy w jednej z tych trzech dziedzin pracy socjalnej⁶.

Można też wyróżnić dwa zasadnicze podejścia do metodyki działania. Pierwsze z nich jest podejściem pragmatycznym, ukierunkowanym na skuteczność w radzeniu sobie z problemami dynamicznej rzeczywistości. W podejściu tym mniejszą wagę przywiązuje się do modeli teoretycznych, a większą do doświadczeń osobistych. Starając się rozwiązywać problemy, pracownik socjalny odnosi sukcesy, ponosi też porażki, powtarzając działania przynoszące oczekiwane rezultaty, a porzucając te, które okazały się nieskuteczne. „Nagromadzenie tego typu ocen pozwala na opracowanie w wymiarze ogólnym propozy-

⁴ Por. R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej...*, s. 73.

⁵ Z. Butrym, *Istota pracy socjalnej*, „Zeszyty pracy socjalnej (zeszyt trzeci)”, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1998. Por. też M. Orłowska, L. Malinowski, *Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi* Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2000.

⁶ Por. H. M. Bartelett, *Grundlagen beruflicher Sozialarbeit*, Freiburg i.Br. 1976, s. 78 i nast.

cji mających zastosowanie w różnych sytuacjach”⁷. Podejście drugie opiera się na określonych koncepcjach humanistycznych, pedagogicznych i psychologicznych, które traktuje się jako praktyczne przesłanki działania.

W niniejszych rozważaniach przez metodę rozumieć będą te właśnie szczegółowe techniki i sposoby stosowania środków pomocowych będących w dyspozycji pracownika socjalnego, przy czym w niniejszym rozdziale zostaną omówione zarówno formy pracy socjalnej, jak i metody w sensie szczegółowych technik pracy socjalnej.

Praca z przypadkiem (jednostką) polega na bezpośrednim oddziaływaniu pracownika socjalnego na podopiecznego w celu zmiany jego zachowania, a tym samym poprawy jego sytuacji życiowej. Praca socjalna z jednostką przypomina do pewnego stopnia psychoterapię⁸. Jej początkiem jest decyzja podopiecznego o zwróceniu się z prośbą o pomoc do instytucji pomocy społecznej oraz poddaniu się „leczeniu”. Dochodzi wówczas do pierwszego kontaktu pomiędzy pracownikiem socjalnym a podopiecznym, który jest etapem bardzo ważnym, gdyż podopieczny przejawia najsilniejszą motywację do zmian, a jednocześnie czuje się bezradny⁹. „Na tym etapie kryzysu – piszą R. A. Skidmore i M. G. Thackeray – okazanie współczucia, umiejętność wysłuchania, przejawy akceptacji i zrozumienia wiara w powodzenie i mądre ‘głaskanie’ mogą być silnymi środkami oddziaływania do wykorzystania przez doświadczonego pracownika i mogą mieć duże właściwości terapeutyczne”¹⁰.

Należy jednak pamiętać, że z pracą socjalną wiąże się to samo niebezpieczeństwo, które występuje również w innych zawodach pomocowych, polegające na tym, iż podopiecznego traktuje się „poddanego”. Tego rodzaju stosunek do podopiecznego bywa krzywdzący. „Nie ma istoty bardziej bezbronnej – pisze J. Holt – będącej ofiarą w pełniejszym sensie tego słowa, niż człowiek, który nie może wybrać lub zmienić swoich opiekunów ani od nich uciec”¹¹. Aby zatem nie pogłębiać i nie utrwalać w podopiecznym poczucia bezradności (często tzw. wyuczonyj bezradności), pracownik socjalny powinien pamiętać, aby jego ingerencja w życie innej osoby przeprowadzona była w sposób kompetentny, a jed-

⁷ C. de Robertis, *Metodyka działania w pracy socjalnej...*, s. 83.

⁸ Traktowanie pracy socjalnej jako terapii polegającej na rozpoznaniu „choroby” i jej „leczeniu” spotyka się z krytyką niektórych teoretyków. Zwracają oni uwagę, że podejście to wyrabia w pracownikach socjalnych nawyk dostrzegania jedynie patologii społecznych i pomijania tego, co nie wykracza poza normę społeczną. Alternatywną propozycją jest koncepcja pracy socjalnej jako celowego wywoływania zmian. Por. C. de Robertis, *Metodyka działania w pracy socjalnej...*, s. 88.

⁹ Twórczyni pracy s indywidualnym przypadkiem (casework), A. Richmond, zwracała uwagę na doniosłość pierwszego kontaktu z klientem. Por. M. Granosik, *Profesjonalny wymiar...*, s. 23.

¹⁰ Por. R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej...*, s. 77.

¹¹ J. Holt, *O „pomocy” i specjalistach od pomagania*, w: *Psychologia w działaniu*, pod red. K. Jankowskiego, Czytelnik, Warszawa 1981, s. 297.

nocześnie dyskretny i taktowny. Należy zawsze pamiętać, że sytuacja, w której podopieczny zostaje zmuszony do proszenia o pomoc, jest dla niego trudna i pociąga za sobą szereg negatywnych zjawisk o charakterze psychologicznym i społecznym¹².

Pracownik socjalny oddziałuje nie tylko na podopiecznego, lecz także na jego otoczenie społeczne, dążąc do wywołania w nim zmian korzystnych z punktu widzenia podopiecznego. Przez „otoczenie społeczne” należy rozumieć krąg osób znaczących dla podopiecznego, a więc jego rodzinę, grono przyjaciół i znajomych, sąsiadów itd. Podopieczni bywają czasami odrzucani lub napiętnowani przez swoje otoczenie, co stanowi dla nich dodatkowe źródło konfliktów. Pracownik socjalny pełni więc funkcję mediatora, starając się występować w interesie podopiecznego i pomagać mu w poprawnym ułożeniu stosunków z otoczeniem społecznym¹³.

Również praca z grupą ma na celu poprawę społecznego funkcjonowania jednostek. Różni się ona od pracy z jednostką (przypadkiem) tym, że bezpośrednie oddziaływanie pracownika socjalnego dotyczy grupy (czyli co najmniej dwóch osób), a nie jednostki. Narzędziem oddziaływania na jednostkę jest w tym przypadku doświadczenie grupowe, grupa jest zatem traktowana jako swoiste narzędzie oddziaływania na jednostkę. W pracy tej wykorzystuje się zarówno grupy naturalne (rodzina, grupa rówieśnicza), jak i grupy stworzone przez pracownika socjalnego (grupy samopomocowe, grupy wsparcia, grupy terapeutyczne)¹⁴. W przypadku grup tworzonych przez pracownika dla realizacji określonych celów wyróżnić można kilka etapów działania: tworzenie grupy, określenie jej struktury i zasad funkcjonowania, realizacja planu działania oraz ewaluacja¹⁵ osiągniętych rezultatów oraz decyzja o zakończeniu lub przedłużeniu istnienia grupy. Poprzez prace z grupą można rozwiązywać takie problemy, jak poczucie alienacji, beznadziei i obcości, niemożności wywierania wpływu na system, którego elementem się jest, a także brak wystarczających kompetencji społecznych. Teoretyczną podstawę pracy z grupą stanowi

¹² Psychologiczne aspekty pomagania w pracy socjalnej omawia I. Mudrycka. Por. też, *Doświadczenia pracownika socjalnego w pracy z klientem*, w: *Pracownik socjalny...*, s. 123 i nast.

¹³ Por. I. Krasiejko, *Metodyka pracy socjalnej z indywidualnym klientem*, „Praca Socjalna” 2005, nr 1, s. 29 i nast.

¹⁴ Zdaniem J. Szmagałskiego w Polsce grupy te znajdują się poza obszarem pracy socjalnej. Por. tenże, *Praca socjalna w poszukiwaniu skutecznych metod*, w: *Praca socjalna służbą człowiekowi*, pod red. L. Malinowskiego i M. Orłowskiej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 50.

¹⁵ Pojęcie ewaluacji jest wieloznaczne. W pracy socjalnej może się ono odnosić bądź do zmian osiągniętych dzięki wdrożeniu projektu socjalnego, bądź do procesu zbierania i oceny informacji. Por. K. Ornacka, *Ewaluacja. Między naukami społecznymi a pracą socjalną*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2003.

psychologia społeczna¹⁶, w praktyce jednak ta forma pracy wymaga od pracownika szczególnych umiejętności osobistych. Pracownik musi umieć zaangażować wszystkich członków grupy w rozwiązywanie problemu, musi być również tolerancyjny, ponieważ warunkiem skutecznej pracy z grupą jest stworzenie atmosfery sprzyjającej swobodnej dyskusji. Jego rola sprowadza się do wyboru tematów dyskusji, ułatwiania uczestnikom werbalizacji myśli, tonowania wypowiedzi agresywnych czy wspieranie osób nieśmiałych.

Także w pracy z grupą pracownik dokonuje diagnozy. Jej celem jest określenie struktury grupy, jej zasobów, interakcji z innymi grupami, atmosferę panującą w grupie, rodzaj relacji itp. Diagnoza taka odgrywa zasadniczą rolę w odniesieniu do grup naturalnych, w praktyce przede wszystkim rodzin. Pracownik powinien ustalić cele rodziny oraz upewnić się, czy cele te są przez wszystkich jej członków rozumiane i akceptowane, czy są one celami wszystkich członków, czy też zostały rodzinie narzucone przez kogoś z jej członków, stanowiąc dla pozostałych przeszkodę w realizacji ich własnych celów. Diagnoza dotyczy również zachodzących w rodzinie procesów, które mogą być źródłem dysfunkcjonalności (np. sposób rozwiązywania problemów).

W Polsce jednym z zasadniczych celów pomocy społecznej jest zapewnienie minimalnych warunków fizycznej egzystencji (co odróżnia polski system pomocy społecznej od systemów w niektórych krajach europejskich, gdzie celem nadrzędnym jest zapewnienie środków umożliwiających godną egzystencję, a więc egzystencję na poziomie zbliżonym do poziomu życia osób nie korzystających z pomocy społecznej). Dla pracownika socjalnego oznacza to, że jego zadaniem jest zdiagnozowanie sytuacji materialnej klientów oraz rozdział dostępnych środków materialnych.

W celu określenia sytuacji materialnej podopiecznego stosuje się metodę pomiaru potrzeb, polegającą na porównaniu dochodów gospodarstwa domowego (prowadzonego przez osobę zamieszkałą samotnie lub przez rodzinę) z jego wydatkami. Do dochodów wlicza się wszelkie wpływy finansowe, a więc oprócz pensji osób pracujących także wszelkie pożyczki oraz otrzymane już wsparcie od instytucji pomocy społecznej. Pracownik powinien też upewnić się, czy dana rodzina otrzymuje wsparcie finansowe od krewnych. Stosując tą metodę, można określić ilość środków materialnych (finansowych i rzeczowych) pozostających do dyspozycji klienta (jednostki lub rodziny). Poprzez porównanie tych środków z tzw. minimum egzystencji (w Polsce jest ono określone ustawowo) pracownik socjalny ustala, czy w badanym przypadku występuje zagrożenie fizycznej egzy-

¹⁶ Psychologia społeczna jest dziedziną psychologii badającą funkcjonowanie jednostki w grupie społecznej (nie zaś funkcjonowanie grupy społecznej, czym zajmuje się socjologia). Por. E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 1995.

stencji podopiecznego, spowodowane brakiem możliwości zaspokojenia potrzeb biologicznych.

Wśród grup organizowanych¹⁷ przez pracowników socjalnych można wyróżnić trzy rodzaje celów i, odpowiednio, trzy rodzaje grup: grupy rozwojowo – wychowawcze, które wspomagają rozwój potencjału jednostek nie obciążonych większymi trudnościami w funkcjonowaniu społecznym; grupy terapeutyczne, przeznaczone dla osób potrzebujących wsparcia psychicznego (np. grupy Anonimowych Alkoholików) oraz grupy rewalidacyjne, których celem jest poprawa relacji społecznych ich członków (np. młodzieży zagrożonej demoralizacją).

Szczególne trudności pracownik socjalny może napotkać w pracy z rodzinami, zdarzyć się bowiem może, że nie wszyscy członkowie rodziny są w równym stopniu otwarci na współdziałanie z pracownikiem. W takich przypadkach pracownik musi posłużyć się perswazją, a niekiedy nawet przymusem (np. w rodzinach, w których wystąpił problem seksualnego wykorzystywania dzieci).

Szczególnym rodzajem pracy socjalnej jest interwencja kryzysowa. Jej celem jest rozwiązanie problemów powstających w sposób nagły, wymagających natychmiastowego działania. Interwencja kryzysowa jest skierowana zarówno do jednostek, jak i do grup (rodzin). Przykładem interwencji kryzysowej jest pomoc ofiarom przemocy domowej, wypadków, katastrof itp. Sytuacja kryzysowa wywołuje w osobach nią dotkniętych silny stres, zaburza więc równowagę psychiczną i sprawia, że osoba ta staje się niezdolna do samodzielnego poradzenia sobie z kryzysem. Bez pomocy z zewnątrz chwilowy kryzys może przekształcić się w długotrwały stan „chroniczny”. Z punktu widzenia pracy socjalnej interwencja kryzysowa jest działaniem doraźnym, zorientowanym na zaspokojenie podstawowych potrzeb bytowych podopiecznego, takich jak potrzeba fizycznego bezpieczeństwa, schronienia, odzieży itp. Działania pomocowe trwają na ogół do dziesięciu tygodni, a ich celem, jak zresztą zawsze w pracy socjalnej, jest przywrócenie podopiecznemu zdolności samodzielnego radzenia sobie z trudną sytuacją a także zapobieżenie długofalowym i nieodwracalnym negatywnym następstwom kryzysu. Szczególnie ważne w interwencji kryzysowej ważne jest szybkie udzielenie poszkodowanym informacji o możliwych sposobach uzyskania pomocy.

Interwencja kryzysowa wymaga zastosowania odmiennych metod działania niż inne rodzaje pomocy społecznej. Pracownik socjalny powinien przede wszystkim znać mechanizmy psychiczne i sposoby reagowania, które zostają uaktywnione w stanach kryzysu.

¹⁷ Warto zauważyć, że określenie „organizowanie grupy” może odnosić się zarówno do tworzenia nowych grup, jak i do zmiany struktury i funkcjonowania grup już istniejących. Por. W. Mikołajewicz, *Praca socjalna...*, s. 57.

Bezpośrednim celem jego działania jest złagodzenie napięcia emocjonalnego i zmniejszenie szoku wywołanego kryzysem. Interwencja powinna nastąpić tak szybko, jak to jest tylko możliwe, nie może zatem być mowy o przeprowadzeniu szczegółowego wywiadu, zbieraniu danych dotyczących np. sytuacji materialnej osoby poszkodowanej, jej otoczenia społecznego itd. Należy nie dopuścić do tego, aby podopieczny nadmiernie koncentrował się na samej sytuacji kryzysu, starając się wskazywać mu sposoby wyjścia z niej.

Podstawową metodą interwencji kryzysowej jest rozmowa i wywiad, w tym przypadku jednak metoda ta służy w pierwszym rzędzie nawiązaniu kontaktu emocjonalnego z podopiecznym, a dopiero w drugiej kolejności zbieraniu informacji. Niezwykle istotna jest tutaj znajomość zasad wywiadu psychologicznego, umiejętność wczucia się w indywidualną sytuację podopiecznego, bowiem bez spełnienia tych warunków niemożliwe jest zbudowanie zaufania pomiędzy podopiecznym a pracownikiem. „Spełnieniem ideału – pisze W. Mikołajewicz – są zdarzenia, gdy słowa, realizując swoją poznawczą funkcję, dają ich nadawcy i ich odbiorcy poczucie jedności i wspólnoty. Dla spełnienia tego ideału konieczne jest spełnienie kilku warunków, a przede wszystkim zrozumienie, że słowo może cieszyć i ranić”¹⁸. Pracownik socjalny powinien poznać stan psychiczny podopiecznego, ustalić zakres skutków wywołanych kryzysem, a niekiedy, np. w przypadku przemocy w rodzinie, określić również przyczyn kryzysu. Poszukując sposobów wyjścia z kryzysu, pracownik socjalny powinien wziąć pod uwagę preferowane przez podopiecznego strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Interwencja kryzysowa obejmuje zarówno jednostki, jak i grupy społeczne, przede wszystkim rodziny. W przypadku rodzin jej celem jest przywrócenie stanu równowagi zakłóconego przez sytuację kryzysu, a tym samym przywrócenie zdolności radzenia sobie o własnych siłach. Także w przypadku rodziny interwencja powinna nastąpić tak szybko jak to tylko możliwe, im wcześniej bowiem rodzina otrzyma pomoc, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo przejścia kryzysu w stan chroniczny, co może prowadzić nawet do rozpadu rodziny. Kryzys na ogół nie obejmuje wszystkich aspektów funkcjonowania rodziny, toteż w interwencji kryzysowej należy starać się odkryć „mocne strony” rodziny i na nich oprzeć działania pomocowe.

Przykładem szczególnym interwencji w rodzinie jest pomoc ofiarom przemocy domowej. Należy tu podkreślić, że mówiąc o interwencji kryzysowej w sytuacji przemocy w rodzinie, mamy na myśli przede wszystkim przemoc fizyczną, stanowiącą bezpośrednie zagrożenie dla życia i zdrowia ofiar. Ofiarami tej przemocy padają osoby słabsze fizycznie,

¹⁸ W. Mikołajewicz, *Praca socjalna jako działanie wychowawcze...*, s. 168.

a więc kobiety i dzieci, przemoc fizyczna wobec mężczyzn w porównaniu z ogólną ilością przypadków występuje rzadko. Pracownik socjalny powinien ocenić, w jakim stanie znajduje się ofiara przemocy oraz określić ryzyko ponownego ataku ze strony sprawcy. Sprawą najważniejszą jest zapewnienie fizycznego bezpieczeństwa ofiary, a więc znalezienie miejsca tymczasowego pobytu dla ofiary przemocy oraz doprowadzenie do odizolowania sprawcy.

Trzecim rodzajem pracy socjalnej jest praca ze społecznościami lokalnymi. W Polsce praca ta nosi miano pracy środowiskowej¹⁹, przy czym określenie to funkcjonuje w naszym kraju w dwóch znaczeniach, węższym i szerszym. W znaczeniu węższym praca środowiskowa oznacza prowadzenie akcji o charakterze stałym lub cyklicznym przez daną instytucję pomocy społecznej. W znaczeniu szerszym pojęcie to oznacza całość działań skierowanych do środowiska lokalnego jako całości i rejestrowanie wszystkich występujących w nim problemów. W niniejszych rozważaniach mówić będziemy o pracy środowiskowej w tym drugim znaczeniu.

Podstawowym celem pracy środowiskowej jest wspomaganie rozwoju społeczności lokalnych, cele kompensacyjne i opiekuńcze schodzą tutaj na plan dalszy. Jest tak dlatego, że praca środowiskowa nie jest pracą „nad środowiskiem”, nie jest więc rodzajem terapii (w przeciwieństwie do pracy z przypadkiem), lecz działaniem wspólnie ze społecznością lokalną. Społeczność ta nie może pozostawać bierna, lecz musi aktywnie działać na rzecz podnoszenia jakości życia, tzn. muszą w niej istnieć jednostki pragnące podejmować wysiłki na rzecz zmiany obecnego stanu rzeczy. Fakt ten warty jest podkreślenia, ponieważ współcześnie nawet w krajach zachodnich, o ugruntowane samorządności, dochodzi do osłabienia więzi społecznych, a w efekcie do zaniku oddolnej aktywności²⁰. Działanie pracownika socjalnego może więc polegać np. na uczestnictwie w działaniach zmierzających do rewitalizacji zdegradowanych obszarów miast, co wiąże się z ograniczeniem społecznego wykluczenia²¹, inicjowaniu i koordynowaniu współpracy instytucji pomocy społecznych na danym terenie a także wspieraniu osób i instytucji (np. wolontariuszy, organizacji religijnych) pragnących włączyć się w działalność na rzecz dobra wspólnego. W społecznościach, w których dochodzi do zaniku więzi społecznych lub, tak jak w Polsce, w których więzi te są słabe po okresie komunizmu, pracownicy socjalni powinni

¹⁹ Określenie to nie jest jednak precyzyjne, ponieważ pojęcie „środowiska” nie pokrywa się znaczeniowo z pojęciem „społeczność lokalna”. Por. Z. T. Wierzbicki, *Aktywizacja społeczności lokalnej*, w: *Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnych*, pod red. Z. T. Wierzbickiego, Ossolineum, Wrocław 1973.

²⁰ Por. Z. T. Wierzbicki, *Aktywizacja społeczności lokalnej...*, s. 29.

²¹ Por. K. Wódz, K. Faliszek, *Organizowanie społeczności lokalnej w programach rewitalizacji zdegradowanych obszarów miast*, w: *Wielowymiarowość pracy socjalnej*, pod red. K. Fryszackiego i K. Piątka, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2002.

inicjować i wzmacniać procesy integracyjne. Ich działalność nie może jednak ograniczać się jedynie do wywoływania zmian w świadomości, lecz powinna wyrażać się w konkretnych działaniach, takich jak np. tworzenie nowych instytucji kulturalnych²².

Do tej pory była mowa o metodach pracy stosowanych przez pojedynczych pracowników socjalnych w pracy z jednostkami lub grupami. Jednakże w placówkach pomocy społecznej coraz powszechniejsza staje się praca zespołowa, polegająca na współpracy grup pracowników. Wyróżnić można trzy rodzaje takich grup. Grupy funkcjonalne są powołane do realizacji celów długofalowych, a uczestnictwo w nich wynika z zajmowanego stanowiska. Grupy zadaniowe powoływane są *ad hoc* do realizacji krótkoterminowych celów, a po ich zrealizowaniu są rozwiązywane. Do ich zadań może należeć np. tworzenie programów wsparcia dla poszczególnych grup klientów (bezrobotnych, młodych kobiet bez doświadczenia w prowadzeniu gospodarstwa i wychowaniu dzieci, osób pochodzących z rodzin z problemami alkoholowymi itp.), doskonalenie metod pracy socjalnej, usprawnianie współpracy z instytucjami działającymi na danym terenie, tworzenie programów edukacyjnych dla pracowników socjalnych itp. Wreszcie grupy nieformalne mogą odgrywać zarówno rolę pozytywną, udzielając wsparcia swoim członkom, jak i rolę negatywną, mogą bowiem być źródłem mobbingu. Rola zespołów nieformalnych w placówkach pomocy społecznej nie jest jednak dokładnie zbadane²³.

W każdym rodzaju pracy socjalnej metoda (technika) powinna być dostosowana do problemu, którym w pracy socjalnej jest zaspokojenie podstawowych potrzeb bytowych lub społecznych podopiecznego. Najważniejszym kryterium wyboru metody jest rodzaj zmian w sytuacji podopiecznego, jaki pracownik pragnie osiągnąć. Na wybór metody mają ponadto wpływ takie czynniki, jak to, czy inicjatywa pomocy wychodzi od pracownika socjalnego, czy od podopiecznego, czas trwania pomocy oraz rodzaj instytucji zatrudniającej pracownika²⁴.

Należy tu jednak zauważyć, że potrzeby na ogół nie występują pojedynczo, lecz stanowią powiązane ze sobą kompleksy, dlatego niejednokrotnie trudno jest określić, to jakiej potrzeby czy też potrzeb powinna być dostosowana użyta w danym przypadku metoda. Pamiętać też należy, że pracownik socjalny jest zobowiązany do realizowania polityki społecznej wyznaczonej przez państwo lub zatrudniającą go instytucję, toteż decyzja, jaki

²² C. de Robertis, J. Pascal, *Postępowanie metodyczne w pracy socjalnej z grupami i ze społecznościami*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1999; *Praca socjalna w środowisku lokalnym. Praktyczne informacje na temat edukowania i aktywizowania społeczności lokalnej*, pod red. A. Kowalskiej, P. Jordana, A. Dunajskiej, T. Schimanka, A. Stawickiego i B. Romaszkiwicz, Verlag Dashofer, Warszawa 2005.

²³ Por. J. Krzyszkowski, *Elementy organizacji i zarządzania w pomocy społecznej*, Łódź 1998, s. 116.

²⁴ C. de Robertis, *Metodyka działania w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1998, s. 168.

rodzaj problemów powinien on rozwiązywać w pierwszej kolejności, a tym samym, jakie metody należy stosować, zależy w dużej mierze od tej właśnie polityki.

Praca socjalna rozpoczyna się w momencie zgłoszenia się podopiecznego do instytucji pomocy społecznej lub od momentu zauważenia problemu przez pracownika socjalnego. W jednym i drugim przypadku pracownik przeprowadzić musi diagnozę psychospołeczną, tzn. analizę i ocenę sytuacji²⁵ oraz stanu psychicznego podopiecznego. Pierwszym krokiem jest ustalenie istoty i przyczyny obiektywnych problemów. Analiza taka bywa niekiedy do pewnego stopnia narzucana przez instytucję, która może ograniczyć interwencję jedynie do pewnej grupy podopiecznych (np. nieletnich) lub też pewnej grupy problemów (np. uzależnień, niepełnosprawności).

Warto dodać, że wstępną analizę zadań pracownik socjalny powinien przeprowadzić w chwili zatrudnienia przez daną instytucję. Należy wówczas zapoznać się z terenem, na którym będzie pracował, poznać strukturę społeczną mieszkańców, infrastrukturę społeczną a także określić obiektywne możliwości rozwiązywania problemów (np. ustalić ilość większych przedsiębiorstw mogących zatrudniać osoby bezrobotne). Dokonując tej analizy, pracownik powinien zwrócić uwagę, czy istnieją różnice pomiędzy rodzajem osób (np. osób starszych), które mogłyby zostać objęte pomocą, a rodzajem osób, które zgłaszają się po taką pomoc. Rzecz jasna pracownik powinien zapoznać się także ze strukturą zatrudniającej go instytucji i poznać zakres oferowanych przez nią możliwości pomocy²⁶.

Aby dokonać zmian w sytuacji życiowej podopiecznego, a więc zrealizować ogólny cel pracy socjalnej, konieczne jest określenie celów szczegółowych, konkretnych. Oprócz analizy obiektywnej sytuacji podopiecznego, którą przeprowadza się na podstawie uzyskanych od niego informacji, pracownik socjalny dokonuje oceny tej sytuacji, tzn. formułuje hipotezy dotyczące sytuacji psychospołecznej podopiecznego i szans przezwyciężenia trudności. Zadaniem pracownika socjalnego jest również ocena możliwości podopiecznego w zakresie samodzielnego rozwiązania problemów (lub ich części) w porównaniu z faktycznymi działaniami, które podejmował on dotychczas.

W pracy socjalnej diagnoza nie stanowi odrębnego etapu, a pracownik dokonuje oceny sytuacji przez cały okres pracy z podopiecznym. „Diagnoza jest płynna i dynamiczna, zmienia się nieustannie, od przyjęcia sprawy do jej zakończenia”²⁷. Zmienia się natomiast cel diagnozy: na początkowym etapie jej celem jest poznanie problemu podopiecznego i określenie, czy dany pracownik socjalny jest w stanie pomóc w rozwiązaniu tego proble-

²⁵ Rozróżnienie pomiędzy analizą i oceną zaproponowała C. de Robertis; inni autorzy używają terminu „diagnoza”.

²⁶ C. de. Robertis, *Metodyka działania w pracy socjalnej...*, s. 105 i nast.

²⁷ R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej...*, s. 78.

mu. Właściwe działaniu pomocowe rozpoczyna się w fazie drugiej, w której pracownik stara się zebrać jak najwięcej istotnych informacji. W późniejszej fazie współpracy z podopiecznym celem diagnozy jest ustalenie, czy zastosowane strategie pomocowe przyniosą rezultaty i ewentualnie zmiana tych strategii. W końcowej fazie współpracy diagnoza służy natomiast podsumowaniu uzyskanych wyników oraz ustaleniu planu na przyszłość, dzięki któremu rezultaty współpracy z pracownikiem socjalnym będą mogły się utrwalić.

Najważniejsze znaczenie dla końcowego sukcesu ma prawidłowe rozpoznanie problemu. Dlatego im więcej ważnych z punktu widzenia problemu podopiecznego informacji uda się zebrać, tym prawdopodobieństwo, że diagnoza i opracowany na jej podstawie plan pracy z podopiecznym (projekt socjalny) będą większe. Oprócz wywiadu i rozmowy, które odbywają się zwykle w ośrodku pomocy społecznej, pomocna może okazać się wizyta w domu podopiecznego. Pracownik poznaje wówczas podopiecznego w jego naturalnym, najmniej zafałszowanym środowisku, w którym jest on najbardziej szczerzy. Pracownik socjalny zyskuje też dodatkową możliwość oceny sytuacji materialnej i rodzinnej podopiecznego, możliwych zagrożeń, lecz także silnych elementów, na których można oprzeć plan pomocy. Niekiedy jest to też jedyna możliwość poznania rodziny podopiecznego, co w przypadku dzieci i młodzieży jest koniecznym warunkiem wszelkiej pomocy.

Pracownicy socjalni stosuje wiele metody zbierania danych. Oprócz bezpośredniego wywiadu i rozmowy informacje można pozyskiwać korespondencyjnie. W krajach, w których istnieje zjawisko imigracji zarobkowej, pracownicy muszą często korzystać z pomocy tłumacza. Bardziej wiarygodne są informacje pochodzące z kilku źródeł, ponieważ informacje pochodzące bezpośrednio od podopiecznego są zawsze w pewnym stopniu zniekształcone przez jego subiektywny punkt widzenia. Powinno się także zapewnić podopiecznemu możliwość wglądu do uzyskanych informacji na jego temat i ich kontroli.

Dokonywana na bieżąco diagnoza problemów, stopnia ich rozwiązania oraz pojawiających się trudności stanowi podstawę planowania²⁸ wszelkiego rodzaju działań, niezależnie od tego, czy inicjatywa tych działań wychodzi od podopiecznego, czy od pracownika socjalnego lub instytucji²⁹. Dokonując diagnozy, należy skupiać się na problemach, pomi-

²⁸ Istnieją dwa rodzaje projektów socjalnych: projekty indywidualne zawierają plan pomocy pojedynczym osobom lub rodzinom, projekty instytucjonalne odnoszą się do instytucji, a ich celem jest usprawnienie działania instytucji lub tworzenie nowych instytucji. Por. *Diagnozowanie i projektowanie w pracy socjalnej*, pod red. A. Kotlarskiej-Michalskiej, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999.

²⁹ Indywidualny plan pomocy pracownicy socjalni powinni ustalać dla wszystkich podopiecznych, nawet dla osób przebywających w domach pomocy społecznej. Por. J. Stochmiałek, *Funkcjonowanie pracowników domu pomocy społecznej a procesy organizacji i kierowania*, w: *Pracownik socjalny...*, s. 93. Por. też: *Terapia za-*

jając te aspekty sytuacji, które nie mają istotnego znaczenia dla rozwiązania problemu. Diagnoza obejmować może aktualną sytuację, tzn. odnosić się do bezpośrednich czynników wywołujących problem, ich skutków dla podopiecznego, środków, którymi dysponuje podopieczny a także instytucji i możliwości pomocowych. Może ona również odnosić się do odległych w czasie, pośrednich przyczyn aktualnych trudności, takich jak dzieciństwo podopiecznego lub jego osobowość. Diagnozy dokonuje się zarówno w pracy z przypadkiem, jak i w pracy z grupami i społecznościami.

Jak każda ocena, także ocena w pracy socjalnej obarczona jest subiektywizmem. Pracownik socjalny powinien uświadamiać sobie, że na jego ocenę wpływ mają takie czynniki, jak przygotowanie teoretyczne, wcześniejsze doświadczenie, emocjonalny stosunek do pacjenta, a także wyznawany światopogląd. Ten ostatni czynnik może mieć szczególne znaczenie w pracy z pewnymi grupami podopiecznych, np. dziećmi, gdzie dużą rolę odgrywają osobiste przekonania dotyczące wychowania, w pracy z młodymi kobietami, narkomanami (problem antykoncepcji i aborcji) lub osobami chorymi i starszymi (problem eutanazji)³⁰.

Kolejny etapem pracy socjalnej jest ustalenie planu postępowania zawierającego częściowe cele interwencji. Następnie pracownik przechodzi do etapu realizacji planu, po czym następuje zakończenie interwencji.

Podstawową metodą pracy socjalnej jest rozmowa i wywiad. Głównym celem rozmowy³¹ jest dokonanie diagnozy problemów, tzn. określenia ich przyczyn, istoty oraz powodów, dla których podopieczny nie jest w stanie rozwiązać ich o własnych siłach. Nie jest to jednak jedyny cel pracy socjalnej, bowiem rozwiązanie problemu może być utrudnione lub wręcz niemożliwe bez uwzględnienia ogólnej sytuacji życiowej podopiecznego, jego otoczenia społecznego, relacji z bliskimi, kondycji materialnej itp. Dlatego celem wywiadu i rozmowy nie jest wyłącznie postawienie diagnozy, lecz w pierwszym rzędzie poznanie podopiecznego i jego otoczenia społecznego.

Wywiad nie jest tożsamy z rozmową, ponieważ opiera się na kwestionariuszu. W Polsce istnieje jeden oficjalny wzorzec kwestionariusza, do którego stosowania zobowiązani są wszyscy pracownicy socjalni zatrudnieni w państwowych instytucjach pomocy społecznej. W kwestionariuszu oprócz danych osobowych podopiecznego należy wpisać takie informacje na temat przyczyn wystąpienia z wnioskiem o przyznanie pomocy (ubó-

jęciami w domach pomocy społecznej: przewodnik metodyczny, pod red. L. Kozaczuk, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1999.

³⁰ C. de Robertis, *Metodyka działania w pracy socjalnej...*, s. 131 i nast.

³¹ Ponieważ w trakcie wywiadu pracownik socjalny powinien przestrzegać tych samych podstawowych reguł co w trakcie rozmowy, mówić tu będziemy o rozmowie, pamiętając, że uwagi na ten temat odnoszą się także do wywiadu.

stwo, sieroctwo, bezdomność, potrzeby ochrony macierzyństwa, bezrobocie, niepełnosprawność, choroba, problemy opiekuńczo – wychowawcze, uzależnienia, trudności w przystosowaniu się do życia po opuszczeniu więzienia, klęski żywiołowe i inne wypadki), otrzymanej już wcześniej pomocy, sytuacja materialna rodziny, sytuacja zawodowa rodziny, sytuacja zdrowotna rodziny (w tym występowanie w rodzinie chorób i zaburzeń psychicznych), sytuacja mieszkaniowa, sytuacja osób zamieszkujących wspólnie z rodziną, potrzeby zgłaszane pracownikowi socjalnemu, oceny i wnioski pracownika, plan pomocy oraz opis działań podjętych przez podopiecznych³².

W pracy socjalnej obowiązują w zasadzie te same zasady prowadzenia rozmowy i wywiadu co w pracy psychologa. Ów terapeutyczny wymiar pracy socjalnej bywa w Polsce niedoceniany, do niedawna zaś brak było specjalistów, którzy potrafiliby skutecznie stosować rozmowę w pracy socjalnej. Wynika to z faktu, iż w jednym i drugim zawodzie wywiad służy poznaniu drugiego człowieka i udzieleniu mu pomocy. W literaturze psychologicznej i socjologicznej znaleźć można wiele definicji i koncepcji rozmowy i wywiadu. Część z nich została omówiona w klasycznej już obecnie pracy Stanisława Gerstmana *Rozmowa i wywiad w psychologii*³³.

Prowadząc rozmowę z podopiecznym, pracownik socjalny powinien starać się nawiązać relację opartą na zaufaniu. Należy więc w pierwszej kolejności wyeliminować czynniki wpływające niekorzystnie na nawiązanie takiej relacji, a więc np. zadbać o swój schludny wygląd zewnętrzny oraz zapewnić estetyczne miejsce, w którym odbędzie się rozmowa. Warunki, w których przebiega rozmowa, powinny być dostosowane do zadań, jakie stawia przed sobą pracownik. Konieczne jest także zaplanowanie czasu trwania rozmowy (o ile instytucja zatrudniająca pracownika nie narzuca własnych ograniczeń), ilości tematów, które pragnie się poruszyć, oraz czasu przeznaczanego na omówienie każdego z nich. W pracy socjalnej zwykle przeprowadza się większą ilość rozmów z podopiecznymi, dlatego trzeba zaplanować częstotliwość spotkań. Spotkania z pojedynczymi osobami odbywają się w zależności od indywidualnych potrzeb raz w miesiącu, co dwa tygodnie lub co tydzień, podobnie spotkania z rodzinami, natomiast spotkania z innymi grupami powinny odbywać się raz w tygodniu, gdyż dłuższe przerwy między spotkaniami prowadzą do wygasania poczucia przynależności do grupy. Kontrowersyjne wydaje się natomiast określanie całkowitego czasu trwania działań pomocowych. Czas ten

³² Rozporządzenie ministra pracy i polityki socjalnej z dnia 24 lipca 1997 r. w sprawie sposobu przeprowadzania wywiadu środowiskowego (rodzinnego), wzoru kwestionariusza wywiadu oraz oświadczenia o stanie majątkowym, rodzaju dokumentów wymaganych do przyznania renty socjalnej, a także wzoru legitymacji pracownika socjalnego (Dz.U. z dnia 8 sierpnia 1997 r.).

³³ S. Gerstman, *Rozmowa i wywiad w psychologii*, PWN, Warszawa 1984.

powinien być uzależniony od zdolności podopiecznego do realizowania wyznaczonych celów, dlatego nie sposób z góry zaplanować, w jaki okresie pojawią się pożądane zmiany³⁴. Odnosi się to szczególnie do pracy z przypadkiem, która jest działaniem długotrwałym i której efekty nie dają się ująć przy pomocy prostych organizacyjnych schematów³⁵. W wielu krajach, m. in. w Polsce, istnieje możliwość zawarcia umowy z podopiecznym, w której określone zostają cele pracy, rodzaj podejmowanych działań, długość jej trwania, ilość i intensywność spotkań. Pracownik socjalny powinien jednak zwrócić uwagę, aby nie narzucać podopiecznemu gotowych rozwiązań, lecz ustalać cele i przyszłe działania drogą negocjacji³⁶.

Podstawą rozmowy i wywiadu jest znajomość zasad komunikacji, tak w sensie językowym, jak i psychologicznym. Z językowego punktu widzenia ważna jest znajomość schematu komunikacji (nadawca, odbiorca, medium, komunikat), a przede wszystkim przyczyn zakłóceń w procesie porozumiewania się, które mogą być przyczyną nieporozumień. Do najczęstszych barier w komunikacji należą różnice perspektyw, czyli postrzeganie tych samych zagadnień z różnych punktów widzenia, różnice w zasobach wiedzy, czyli niezrozumienie przekazu z powodu braku wystarczającej wiedzy, różnice językowe, czyli istnienie w przekazie wyrażen niezrozumiałych dla odbiorcy, nadinterpretacja treści, czyli doszukiwanie się w przekazie treści, których nadawca w nim nie umieścił, nadmiar informacji, czyli zawartość w przekazie większej ilości informacji niż jest to potrzebne, sprzeczność pomiędzy komunikatem werbalnym a komunikatem niewerbalnym, nadmiar emocji, wpływ grupy na sposób rozumienia przekazu oraz brak zaufania do nadawcy³⁷.

Bariery w komunikacji mogą wystąpić zarówno z winy pracownika socjalnego, jak i z winy podopiecznego. Pracownik socjalny może jednak wyeliminować większość z owych barier dzięki pracy nad sobą oraz starannemu przygotowaniu się do rozmowy. Może on przede wszystkim tak kierować rozmową, aby nakierować uwagę rozmówcy na tematy istotne z punktu widzenia celu rozmowy i ograniczyć wypowiedzi nie związane z tematem do minimum. Trudniejsze do uniknięcia okazują się bariery spowodowane błędami samego pracownika. Najtrudniejszy do wyeliminowania wydaje się być brak zaufania, który może być rezultatem wielu różnych czynników, w tym także zakłóceń w procesie komunikacji. Łatwe do uniknięcia są z pewnością nieporozumienia o charakterze intelektualnym, wynikające z niedostatecznej wiedzy podopiecznego, problemów ze

³⁴ Por. C. de Robertis, *Metodyka działania w pracy socjalnej...*, s. 212 i nast.

³⁵ Por. D. Trawkowska, *Portret współczesnego pracownika socjalnego...*, s. 66.

³⁶ Tamże, s. 154.

³⁷ K. Łęcki, A. Szóstak, *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, s. 87 i nast.

zrozumieniem pojęć czy też nadmiaru informacji, wymagają one bowiem od nadawcy jedynie dobrej woli i wcześniejszego przygotowania. Z kolei różnice perspektyw stanowią w pracy socjalnej raczej regułę niż wyjątek, co więcej, sposób postrzegania przez podopiecznego własnych problemów może być jedną z przyczyn niemożności ich rozwiązania. Innymi słowy, niezdolność podopiecznego do rozwiązania problemów może wynikać faktu, że nie dostrzega on tych problemów, postrzega je w sposób zbyt jednostronny i zawężony bądź też niewłaściwie je interpretuje. Koncentrowanie się przez podopiecznego oraz jego najbliższe otoczenie wyłącznie na doraźnych problemach może być przyczyną, dla której pracownik otrzyma informacje wyselekcjonowane pod kątem potrzeb klienta, a sformułowane na ich podstawie wnioski ukazywać będą jego sytuację jedynie z jednej perspektywy. Dlatego pracownik socjalny powinien pomóc klientowi dostrzec problem, przedstawić go we właściwym świetle, a więc ukazać jego istotę, przyczyny, przeszkody uniemożliwiające do tej pory jego rozwiązanie, następnie zaś wspólnie z klientem opracować plan rozwiązania problemu.

Często popełnianym błędem jest niewystarczające przygotowanie się do rozmowy. Przygotowanie to powinno obejmować staranne przestudiowanie dokumentacji i zebranie jak największej danych na temat sytuacji podopiecznego. Należy przy tym zwrócić uwagę, by charakter informacji uzyskanych w wyniku analizy dokumentacji nie sugerował sposobu przeprowadzenia rozmowy, to bowiem oznacza, że prowadząc rozmowę pracownik, mniej lub bardziej świadomie, dążyć będzie do potwierdzenia wcześniej sformułowanych wniosków. Analogicznym błędem jest dążenie do odrzucenia powziętych wcześniej konkluzji. Ani w jednym, ani w drugim przypadku celem rozmowy nie jest udzielenie pomocy drugiemu człowiekowi, lecz manipulowanie nim w celu potwierdzenia albo odrzucenia przyjętych wcześniej założeń. Analiza informacji zebranych w dokumentacji ma stanowić podstawę poznania podopiecznego, a same te informacje powinny zostać zweryfikowane w rozmowie. Weryfikacja ta nie może jednak sprowadzać się do klasyfikacji informacji na prawdziwe i fałszywe, ponieważ taka klasyfikacja nie przynosi podopiecznemu żadnych korzyści, podopieczny zaś prędzej czy później orientuje się, że pracownik socjalny prowadzi rodzaj śledztwa, co z kolei uniemożliwia nawiązanie relacji opartej na zaufaniu. Poprawna z punktu widzenia ideału pracy socjalnej weryfikacja sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, czy dana informacja jest istotna z punktu widzenia pomocy podopiecznemu czy też nie, gdyż tylko w takim przypadku podopieczny traktowany jest jako podmiot rozmowy, nie zaś jako jej przedmiot³⁸.

³⁸ W. Mikołajewicz, *Praca socjalna jako działanie wychowawcze...*, s. 170 i nast.

Przygotowanie do rozmowy lub wywiadu zaliczyć się do pośrednich metod pracy socjalnej, tzn. metod nie wymagających bezpośredniego kontaktu z podopiecznym. C. de Robertis zalicza do tych metod także czynności, jak przygotowanie i organizacja dokumentacji, działania metodyczne skierowane do otoczenia społecznego podopiecznego oraz współpraca z innymi pracownikami socjalnymi³⁹.

Prowadząc rozmowę, pracownik socjalnym nawiązuje z podopiecznym nie tylko kontakt intelektualny, lecz także relację o charakterze emocjonalnym⁴⁰. Nie zawsze emocje te mają zabarwienie pozytywne, niekiedy bowiem pracownik jest zmuszony do prowadzenia rozmowy z sposób ostry i nieprzyjemny dla podopiecznego. Nawet jednak w takim przypadku powinien on pamiętać, aby podopiecznego traktować w sposób podmiotowy, a sposób rozmowy dobierać adekwatnie do zmian, jakie pragnie on wywołać u podopiecznego.

Emocjonalne zabarwienie kontaktu pomiędzy pracownikiem a podopiecznym ma charakter dynamiczny, w miarę trwania współpracy zmienia się bowiem zarówno intensywność emocji, jak i ich rodzaj. Na samym początku podopieczni spodziewają się zwykle, że będą przez pracownika „przepytывani”, a jako że często nie mają na to ochoty, przeważać mogą emocje negatywne. Pewną rolę odgrywa też niechęć do ujawniania pracownikowi socjalnemu spraw dotyczących życia prywatnego. O sprawach takich rozmawiamy najchętniej z osobami bliskimi lub z osobami całkiem obcymi, o których sądzimy, że nigdy więcej ich nie spotkamy, podczas gdy współpraca z pracownikiem socjalnym zaplanowana jest na pewien okres czasu. Niechęć tą może jednak łagodzić oczekiwanie, że dzięki spotkaniu z pracownikiem socjalnym podopieczny odniesienie korzyść. Z drugiej strony także nastawienie pracownika do podopiecznego ulega w trakcie rozmowy wahaniom, istotne jest więc, aby pracownik uświadamiał sobie swój własny stan emocjonalny oraz starał się zrozumieć aktualny stan swego rozmówcy.

Te negatywne emocje należy odróżnić od złej woli podopiecznego, a więc jego niechęci do współpracy i podjęcia wysiłku w celu poprawy swojej sytuacji. Emocje powstają wszak niezależnie od naszej woli, toteż nawet u podopiecznych wykazujących wolę współpracy z pracownikiem socjalnym emocje negatywne mogą niekiedy przeważać na początku kontaktu. Pracownik powinien więc od momentu nawiązania relacji z podopiecznym starać się wpływać na jego pozytywne ustosunkowanie się do siebie oraz do procesu wychodzenia z trudnej sytuacji⁴¹.

³⁹ C. de Robertis, *Metodyka działania w pracy socjalnej...*, s. 217 i nast.

⁴⁰ Relacja ta oparta jest na tych samych mechanizmach psychologicznych, na których opiera się relacja pomiędzy psychologiem a klientem. Por. S. Gerstman, *Rozmowa i wywiad w psychologii...*, s. 164 i nast.

⁴¹ Tamże.

Nie sposób sformułować uniwersalnych reguł określających wszystkie aspekty rozmowy w pracy socjalnej, gdyż sposób kierowania rozmową zależy od indywidualnej osobowości i doświadczenia pracownika. Rozmowa taka ma prawie zawsze charakter formalny (wyjątkiem są np. rozmowy przeprowadzane przez wolontariuszy), co wiąże się z faktem, że pracownik socjalny jest zatrudniany przez określoną instytucję, w Polsce zwykle instytucję państwową, działa zatem niejako w jej imieniu, co nadaje jego działaniom pewien rys powagi i doniosłości, odczuwany przez podopiecznego. Mimo to pracownik socjalny powinien starać się wplatać do rozmowy elementy nieformalne w taki sposób, aby „obie te elementy formalne zostały uzupełnione i nasycone atmosferą z wyraźnymi akcentami nieformalności”⁴². Mieszanie metody formalnej i nieformalnej przyczynia się do szczerości rozmowy i zwiększa zaufanie podopiecznego do pracownika.

Można natomiast wskazać kilka praktycznych zasad, których przestrzeganie pozwoli wyeliminować wymienione powyżej błędy. Rozmowa powinna więc przebiegać w atmosferze powagi, daje to bowiem podopiecznemu przekonanie o ważności jego problemów dla pracownika. Konieczne jest także utrzymanie pewnego dystansu i niedopuszczenie do nadmiernej poufałości, Należy raczej powstrzymać się od okazywania podopiecznemu reakcji na jego wypowiedzi, tak pozytywnych, jak i negatywnych, starając się zachować obiektywny dystans, dzięki czemu także wypowiedzi podopiecznego staną się bardziej obiektywne⁴³.

W literaturze przedmiotu można spotkać różne opinie na temat znaczenia komunikatów niewerbalnych dla procesu porozumiewania się. A. Kępiński sądził, że komunikacja ta odgrywa niekiedy pierwszoplanową rolę w poznaniu pacjenta psychiatrycznego, toteż lekarze powinien uczyć się rozpoznawania subtelných oznak wskazujących na stan emocjonalny, a pośrednio być może również na rodzaj choroby⁴⁴. Pracownik socjalny rzadko styka się wprawdzie z ludźmi dotkniętymi zaburzeniami psychicznymi, z drugiej jednak strony stan dysfunkcji społecznej również jest stanem anormalnym, którego przezwyciężenie wymaga fachowej pomocy i wysiłku ze strony osoby znajdującej się w tym stanie. Dlatego też wiele spostrzeżeń Kępińskiego wydaje się być przydatnych dla pracowników

⁴² Tamże, s. 175.

⁴³ Tamże, s. 184 i nast.

⁴⁴ Nie jest to jedyne podobieństwo pomiędzy pracą socjalną a psychiatrią. Także niektóre metody terapeutyczne zostały przez pracę socjalną zapożyczone z psychiatrii. Przykładem jest metoda polegająca na pogłębianiu konfliktów, prowokowaniu negatywnych emocji, atakowaniu podopiecznego i żądania od niego rzeczy niemożliwych, którą w latach 50-tych zaczęto stosować w terapii chorych na schizofrenię. W pracy socjalnej stosuje się ją w przypadkach, w których zwykle techniki nie przynoszą skutków. Por. J. B. Bavelas, D. Jackson, P. Watzlawick, *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, W. W. Norton and Co, New York 1967.

socjalnych. Autor ten wskazuje na znaczenie takich czynników, jak wygląd mieszkania osoby, której udziela się pomocy, wygląd jej ubioru, fryzury, szczegółowo omawia sposób poruszania się, różne rodzaje mimiki czy znaczenie gestykulacji⁴⁵.

Kępiński uważa, że wszystkie te niewerbalne sygnały należy interpretować niezależnie od tego, co mówi pacjent. Przeciwnego zdania jest S. Gerstman, którego zdaniem możliwe jest interpretowanie sygnałów niewerbalnych jedynie w związku z treścią komunikatów werbalnych. Na poparcie swoje poglądu autor ten przywołuje argument, zgodnie z którym w codziennych sytuacjach, starając się zrozumieć innych ludzi, również dokonujemy nieustannych interpretacji sygnałów niewerbalnych równocześnie z interpretacją przekazów słownych, nic zatem nie przemawia za tym, aby w rozmowach formalnych proces ten przebiegał inaczej⁴⁶.

A. Kępiński zwraca także uwagę na typowe błędy popełniane przez psychiatrów: „błąd maski”, czyli ukrywanie przed pacjentem swoich prawdziwych stanów uczuciowych i udawanie kogoś innego, niż się rzeczywiście jest (np. postawy współczującej, koleżeńskiej, moralizatorskiej, naukowej), obawę przed zdradzeniem swojego negatywnego nastawienia do pacjenta, „błąd sędziego”, czyli tendencja do oceniania pacjenta, podleganie presji otoczenia społecznego itp. Wszystkie te błędy zdarzają się również w pracy socjalnej⁴⁷.

Metody prowadzenia rozmowy w pracy socjalnej można podzielić według kryterium celu. Klasyfikacji takiej dokonała C. de Robertis, wyróżniając rozmowę wyjaśniająco – wspierającą, informacyjno – wychowawczą, perswazyjną oraz kontrolną.

Rozmowa o charakterze wyjaśniającym dominuje na początku pracy, a jej celem jest skłonienie podopiecznego do przedstawienia własnych problemów. Jeżeli inicjatywa pomocy wychodzi od instytucji pracy socjalnej, wówczas celem rozmowy wyjaśniającej jest omówienie celów, które instytucja pragnie osiągnąć. Należy przy tym pamiętać, że każda osoba reaguje w odmienny sposób na takie same bodźce, dlatego pracownik socjalny nie może założyć, iż pozawwszy określoną ilość podobnych przypadków (np. przemocy w rodzinie) wie już na dany temat wystarczająco dużo i może pominąć etap rozmowy wyjaśniającej. Rozmowa wyjaśniająca przechodzi stopniowo w rozmowę wspierającą, której celem jest podtrzymanie motywacji podopiecznego do zmian i złagodzenie jego niepokoju, pracownik socjalny pełni więc funkcję swego rodzaju psychoterapeuty.

Rozmowa informacyjno – wychowawcza ma za zadanie dostarczenie podopiecznemu wiedzy, bez której nie jest on w stanie rozwiązać samodzielnie własnych problemów. Informowanie dotyczy w szczególności przepisów prawa, które niejednokrotnie bywają

⁴⁵ A. Kępiński, *Poznanie chorego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989, s. 64 i nast.

⁴⁶ S. Gerstman, *Rozmowa i wywiad w psychologii...*, s. 182.

⁴⁷ Kępiński, *Poznanie chorego...*, s. 40 i nast.

zbyt skomplikowane, by osoba bez odpowiedniego przygotowania była w stanie skorzystać z przysługujących jej praw. Odrębną płaszczyzną jest tutaj poszerzanie zakresu kontaktów i możliwości podopiecznego. Pracownik socjalny często pracuje z osobami należącymi do grup zamkniętych, niedostatecznie zintegrowanych z resztą społeczeństwa, wśród których zakres kontaktów społecznych i możliwości spędzania czasu wolnego są ograniczone. Celowe jest zatem poszerzanie ilości kontaktów, zarówno pomiędzy podopiecznymi znajdującymi się w podobnej sytuacji, jak i instytucjami i infrastrukturą socjalną. Mówimy tu o działaniu informacyjno – wychowawczym, ponieważ pracownik socjalny wyposaża podopiecznego w odpowiednią wiedzę i umiejętność, zmieniającym tym samym sposób jego funkcjonowania w świecie. O działaniach wychowawczych w ścisłym tego słowa znaczeniu mówimy zaś wówczas, gdy podopiecznym pracowników socjalnych są osoby nieletnie, osoby z marginesu społecznego, więźniowie opuszczający zakłady karne itp.

Funkcja perswazyjna rozmowy polega na przekonywaniu podopiecznego, że powinien podjąć wysiłek zmierzający do poprawy swojego życia, ukazywaniu mu długofalowych następstw jego bezczynności. Pamiętać tu należy, że każdy kontakt z drugim człowiekiem jest rodzajem oddziaływania na niego, dlatego również trzy pozostałe rodzaje rozmowy pełnią funkcję perswazyjną. O perswazji jako celu rozmowy mówimy wówczas, gdy jej nadrzędnym celem jest przekonanie podopiecznego do przyjęcia propozycji przedstawionych przez pracownika socjalnego. W praktyce jednak, zwłaszcza w przypadku dziedzin i młodzieży, trudno niekiedy odróżnić funkcję perswazyjną rozmowy od funkcji wychowawczej.

Rozmowa kontrolna natomiast ma dostarczyć pracownikowi informacji zwrotnych dotyczących stopnia realizacji podjętych przez podopiecznego zobowiązań. Chodzi tu z jednej strony o stwierdzenie ewentualnych trudności w realizacji tych zobowiązań, a z drugiej o ustalenie, czy podopieczny nie zaniechał pracy nad sobą i nie powrócił do wcześniejszego stylu życia. Rozmowa kontrolna pełni jednocześnie funkcję perswazyjną, niekiedy bowiem już sama obecność pracownika wywiera na podopiecznego presję i stanowi motywację do działania⁴⁸.

Przedstawione powyżej formy i techniki pracy socjalnej mają charakter ogólnych wskazówek. Decyzję o tym, w jaki sposób postępować w konkretnym przypadku, pracownik socjalny musi podejmować przede wszystkim w oparciu o własne doświadczenie, a często także intuicję. Nie ma dwóch identycznych przypadków, tak jak nie ma dwojga

⁴⁸ Por. C. de Robertis, *Metodyka działania...*, s. 182 i nast.

identycznych ludzi, dlatego nie istnieją metody, które niezależnie od okoliczności gwarantowałyby sukces w pracy socjalnej.

Summary

Methods of work in social work

The notion of a method is not identical with the notion of model of social work, although different models assume different methods of work. Many models of social work have been created. One can mention, for example, the psychosocial model (based on the assumption that the cause of the problems of an individual are unconscious, unrealized conflicts and unfulfilled, subconscious needs; the solution of the problems is sought through an analysis of events and experiences from the past), problemic, structural, model of modification of behaviours; group therapy, resocialization model, crisis model etc. Thus, in the functional model, one puts the emphasis on building the relation with the ward, maximal use of the time given and avoiding diagnostic categories as useless in social work. The problem-oriented model bases on the assumption that problems are an inevitable element of life, their solution is sought through analysing present factors, the main emphasis is put on the ward's involvement in the solving of the problem, the task of the social worker is determining the ward's subjective attitude to the problem and motivating him to action. The structural model is based on the assumption that the individual's problems are the effect of a definite social structure and they do not result from personal neglect, and the basis of help is support for the client and his immediate social environment. The model of behaviour modification, based on psychological behaviourism, assumes that through employing knowledge about the mechanisms of learning one can change attitudes and the way the individual reacts⁴⁹. It is worth mentioning also models which integrate social work with individuals, groups and communities. An example of such a model is the systemic model, in the frames of which one can differentiate several variants, e. g. ecological, life model, competence model). In the systemic model one emphasizes the improvement of relations between the ward and his or her social environment through seeking a system of social support, rejecting the view that the ward's situation can be improved through actions directed exclusively onto him or her or their environment methods.

Key words: methods, social work.

⁴⁹ Cf. R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej...*, p. 73.

Jana Bernátová

Rodinné prostredie cez prizmu rómskej etnicity na Slovensku

Rodinné prostredie

Definovaním a skúmaním rodiny ako primárnej bunky spoločnosti sa zaoberajú viaceré spoločenské vedy, ktoré svojim prístupom a metodikou výskumu prinášajú viaceré poznatky. Téma rodiny je predmetom záujmu sociológie, etnológie, psychológie, demografie, ale aj histórie a v neposlednom rade sociálnej práce. Pre rodinné prostredie je charakteristická rôznorodosť, ktorá sa prejavuje determináčnymi faktormi. Rodinné prostredie chápeme ako súhrn materiálnych, psychologických, demografických a kultúrnych podmienok. V rodinnom prostredí sa vyvíjajú prvotné vzťahy medzi jej členmi, ale aj prvotné, sprostredkované orientácie dieťaťa na vonkajšie prostredie. Primárnym krokom pre pozitívnu socializáciu je práve rodinné prostredie.

„Súčasnou rodinou zmietajú paradoxy. Na jednej strane sa snaží byť modernou a reflektovať spoločenské zmeny /napr. v minimalizovaní počtu detí v rodine, v postavení žien a vo výraznej individualizácii života jednotlivých členov rodiny, v oslobodení sa od „vyhoreteho“ partnerského vzťahu/, na druhej strane prezentuje niektoré tradičné rodinné hodnoty, ktoré vytvárajú optimálne výchovné prostredie /stabilita vzäzku, súrodenci, jasné roly v rodine, identita, súdržnosť rodiny a pod/.“¹

Rodina je najdôležitejšia sociálna a primárna bunka spoločnosti, ktorá je charakterizovaná nielen vzťahom manželstva, ale najmä vzťahom rodičov a detí. Ako produkt historického vývoja spoločnosti prešla viacerými formami počnúc rodovými a pokrvnými zväzkami, cez polygamné a monogamné typy, ale aj cez formy matriarchátu a patriarchátu, ale taktiež jej význam a úlohy sú definované cez rôznorodosť a mnohosť etnickej príslušnosti. Predstavuje základ výchovy a odovzdávania vzorov správania sa deťom ako jej členov.

¹ ŠKOVIERA, A. 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. s. 33

Zdravá rodina by si mala plniť svoje úlohy, byť flexibilnejšou a mať jasne vyznačené generačné, externé, ale aj individuálne hranice, ktoré zabezpečujú jej intimitu a presne špecifikované roly jednotlivcov. Funkčná rodina musí byť schopná riešiť svoje problémy, adaptovať sa na rôzne zmeny a odolávať rôznym vplyvom vonkajšieho, ale aj vnútorného prostredia. Dôležité je, aby sa zachoval priestor pre ďalší progres jej členov, ale musí byť zachovaná rovnováha rodiny pomocou vzájomne sa posilňujúcich spätných väzieb všetkých jej členov.²

„Rodina ako spoločenský systém je zapojená do širších spoločenských systémov, ku ktorým patrí príbuzenstvo, priatelia, susedia, a všetci ostatní, ktorí sú s rodinou v nejakom styku. Nutne ju ovplyvňujú a sami sú ňou tiež ovplyvňovaní. Okrem toho existujú ešte širšie spoločenské okruhy, ktoré majú na rodinu vplyv – zamestnávateľia, škola, poradne, zdravotná služba a pod. A konečne sú tu spoločenské inštitúcie už celkom neosobné, ale ktoré nutne do života rodiny vstupujú. Väčšinou dokonca veľmi významne, aj keď si to ani neuvedomujeme. Sú to napríklad zákony a predpisy, pravidlá spoločenského života, zvyky a tradície, spoločenské normy telesnej krásy a zdatnosti, všeobecne uznávané hodnoty, ale tiež predsudky a povery.“³

Vo všeobecnosti odborníci dávajú do popredia šesť funkcií rodiny:

1. Biologicko – reprodukčná: zahrňuje v civilizovanej spoločnosti aj oblasť uvedomelého, plánovaného rodičovstva, ktoré sa opiera o poznatky genetiky, biológie, psychológie, etiky, zdravotvedy, ekonomiky;

2. Ekonomická: zabezpečenie základných životných potrieb všetkých svojich členov;

3. Výchovná: rodina reprezentuje prvé miesto, s ktorým sa dieťa stretáva. V prostredí rodiny sa dieťa učí komunikovať, akceptovať rodinné hodnoty, poznávať jednotlivé sociálne roly;

4. Emocionálna a psychohygienická: dieťa pre svoj zdravý vývoj potrebuje stabilné prostredie a práve emocionálna funkcia je najdôležitejšou a nezastupiteľnou funkciou. Nedostatočné plnenie emocionálnej funkcie negatívne zasahuje vnútro jej členov, spôsobuje vzájomné odcudzenie, prejavuje sa citovou depriváciou, frustráciou, poruchami správania, ba až delikvenciou;

5. Ochranná: predpokladá, že rodina tvorí dostatočne stabilné prostredie pre výchovu dieťaťa. Rodina by mala deťom poskytnúť domov, teda miesto, kde je dieťa chránené;

² KOTEKOVÁ, R. et al. 1998. *Psychológia rodiny*. Michalovce: PeGaS, 1998.s. 12 - 21

³ MATĚJČEK, Z. 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994.s. 48 – 49

6. Socializačná: v rodine sa stretáva dieťa s komunikáciou, s konfrontovaním názorov, vníma hodnoty rodiny, a tým sa socializuje pre ďalší život v spoločnosti.

Pre každú rodinu je prepojenie na sociálne prostredie dôležitou súčasťou existencie.

Rodičia nemajú predpísané predlohy výchovy svojich detí a pristupujú k nej iba intuitívne. Ak by sme sa zamerali na odborné hľadisko, tak cieľom výchovy je v prvom rade rozvoj osobnosti dieťaťa po rozumovej stránke, osvojenie si zručností a získanie skúseností potrebných pre život, vypestovanie spoločensky akceptovaných návykov, vlastností a pozitívne formovanie jeho charakteru. Rodičia v prvom rade predstavujú pre deti akýsi vzor. Najpodstatnejšími oblasťami, kde by rodičia mali byť vzorom sú:

- Oblasť hygienických návykov,
- charakterové a osobnostné vlastnosti,
- komunikácia medzi rodičmi,
- spôsob emocionálneho prežívania v rodine.

Oblasť hygienických návykov zahŕňa nielen čistotu tela, ale aj upratovanie, čistotu domácnosti. Najdôležitejším je však aj dodržiavanie čistoty svojho okolia a na verejnosti.

Charakterové a osobnostné vlastnosti. Deti majú veľkú schopnosť všimáť si správanie svojich rodičov a aj prístup rodičov k iným ľuďom. Charakteristické stopy v jeho správaní zanechá aj samotný prístup rodičov k práci, k tráveniu voľného času a k prekonávaniu prekážok.

Komunikácia medzi rodičmi, spôsob komunikácie vytvára aj atmosféru v rodine. Ak je táto komunikácia v medziach pohody, priateľstva a vzájomného pochopenia – to všetko ovplyvní spôsob komunikácie dieťaťa so svojim budúcim partnerom.

Spôsob emocionálneho prežívania v rodine. Život dieťaťa v rodine ovplyvňuje aj emocionalita a jej prejavy zo strany rodičov.⁴

Za najlepšie a najúčinnéjšie štýly výchovy je nutné považovať tie, ktoré akceptujú jasne stanovené a pevné pravidlá, ale deťom je dovolené o týchto pravidlách diskutovať. V tomto prípade si deti vytvoria vzťah k svedomitosti, sociálnej zodpovednosti, nezávislosti a sebavedomí.

Rómska rodina

V rámci celej spoločnosti je zrejmé, že nič nenahradí rodinné prostredie. Jednou zo základných úloh dneška je vytvárať a udržiavať pozitívnu klímu v rodinnom prostredí, aby v ňom jeho členovia našli to, čo je potrebné pre duševné a telesné zdravie, pre rozvoj svojej osobnosti: uznanie osobného úspechu, lásku, sebaovládanie, oporu a spolupatričnosť,

⁴ PREVENDÁROVÁ, J. – KUBÍČKOVÁ, G. 1996. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy*. Bratislava: SPN, 1996. s. 63 – 64

kreovanie morálnych hodnôt a názorov. Význam zdravej atmosféry v rodinnom prostredí stúpa najmä v tzv. krízových situáciách, ktoré majú negatívny vplyv na rodinné prostredie ako napríklad: pri ťažšom ochorení jedného člena rodiny, nezamestnanosti rodiča, finančnej nedostatčnosti, pri partnerských problémoch, pri patologických javoch v rodine, ale aj pri kratších a menej závažných udalostiach a pod. Dôležitá v tomto smere je výchovná funkcia rodiny, ktorá zabezpečuje utváranie osobnosti človeka respektíve dieťaťa, ale najdôležitejšie je poskytovanie výchovných impulzov a podnetov zo strany rodičov. Rodinné prostredie sa zameriava hlavne na formulovanie individuálnych postojov, názorov, ale aj zvykov a návykov, utvára základy správania sa a konania jedinca, ktoré môžeme posudzovať ako pozitívne alebo negatívne, a na základe ktorého sa v budúcnosti z dieťaťa stáva alebo nestáva plnohodnotný člen spoločnosti.

Rómske etnikum je vo všeobecnosti posudzované ako minorita, ktorá sa vyznačuje svojou vlastnou kultúrou, jazykom, spôsobom života a prístupom k svojmu sociálnemu postaveniu a prostrediu, ale predstavuje aj skupinu bez náznaku snahy prispôsobenia sa spoločenským požiadavkám. Zdroj konfliktu a nedorozumenia medzi majoritou a rómskym etnikom spočíva vo viacerých oblastiach, ale hlavne v kultúrnej odlišnosti. Táto odlišnosť sa prejavuje v rebríčku hodnôt, vo vzoroch správania sa, v delbe práce, v neschopnosti robiť kompromisy, v duchovnej oblasti, ale aj v emocionalite a temperamente, ktoré sú pre rómske etnikum signifikantné. Jedným z predpokladom negatívneho prístupu k rómskemu etniku je aj rodinné prostredie, ktoré sa navonok prezentuje vlastný spôsob starostlivosti o deti, ich výchovy, prístupom k vzdelávaniu, či k pozitívnej orientácii na budúce pôsobenie dieťaťa v spoločnosti. Skúmanie rómskych rodín je témou často diskutovanou v odbornej literatúre.

V poňatí rómskej populácie je rodina sociálnou inštitúciou, ktorá predstavuje a formuje spoločenské a sociálne vzťahy nielen v rámci vlastného, vnútorného priestoru, ale aj navonok. Dôraz by sme mohli klásť hlavne na zvyky a tradície pestované v rómskych rodinách, ale aj postavením, statusom rómskeho dieťaťa v školskom prostredí – jeho akceptácia okolím. Spoločnosť, vládne aj mimovládne inštitúcie poskytujú čoraz viac mnohostrannej pomoci, ale situácia sa v tomto prípade nemení a sociálne prostredie rómskych detí je stále nevyhovujúce. Je zrejmé, že táto doba priniesla a prináša negatívnu ekonomickú a sociálnu situáciu a vnáša do rómskych rodín negatívne patologické javy. Výchova v rómskej rodine je často na pleciah iba jedného rodiča, alebo starých rodičov, časté sú prejavy agresie vo vnútri rodín, komunity, ale aj navonok. Prejavy asociálneho konania, alkoholizmus, ale aj požívanie návykových látok predstavujú negatívne vzory správania sa, ktoré sú osvojované deťmi. V týchto prípadoch nie je možný priebeh pozitívnej socializácie. Rómske deti pociťujú absenciu rodinnej stability. Špecifikom rómskych rodičov je presúvanie zodpovednosti za výchovu mladších detí v rodine na starších

súrodencov. Následne je aj výchova týchto detí nekomplexná a prenášanie vzorcov správania sa je nekompetentný. V tomto prípade je rómska rodina a jej prostredie živnou pôdou pre depriváciu. Sociálno-patologické javy v rodinnom prostredí rómskych detí do veľkej miery ovplyvňujú samotný vzťah k vzdelávaniu a pôsobeniu v spoločnosti.

Pre rómske etnikum je typická viacgeneračná /tradičná/ rodina s porovnaním s nukleárnou /modernou/ rodinou. Veľký dôraz sa v týchto rodinách kladie na prejav úcty voči starším členom spoločenstva. Tento fakt predstavuje prirodzenú črtu, ktorá sa prenáša na deti. V tomto prípade je ageizmus prirodzenou prevenciou.⁵

Rómska rodina sa vyznačuje početnosťou svojich členov. Muž je v role živiteľa rodiny a žena sa stará o domácnosť. Rómske deti sa výrazne neodlišujú od ostatných detí, preto môžeme predpokladať, že ich socializácia a emočný vývoj by mohol byť porovnateľný s nerómskymi deťmi. Výchova v rómskych rodinách, vzťahy medzi deťmi a rodičmi, ale aj medzi členmi komunity sa podieľajú na formovaní obrazu detí a ich vzťahu k vzdelávaniu. Rómski rodičia nemajú potrebu vychovávať svoje deti k pozitívnemu vzťahu k vzdelávaniu a na základe tohto tvrdenia aj deti pristupujú k vzdelávaniu ako k povinnosti, ktorá je výsadou majoritnej spoločnosti. Rómska rodina predstavuje mnohogerenačné spoločenstvo, kde výchova je väčšinou v rukách matky, tak ako je to typické pre matriarchálnu spoločnosť, aj keď pracovné povinnosti (ak je predpoklad zamestnanosti) si plní otec. Do výchovy detí v rómskych rodinách sa angažujú aj starší súrodenci a ostatné príbuzenstvo. V tomto prípade, ak je matka nevzdelaná, sociálne nekompetentná, profesijne a ekonomicky pasívna, nie je schopná urobiť nič viac pre svoje dieťa, iba mu poskytne ten istý socializačný proces, ktorým prešla ona sama.

Väčšina rómskych rodín sa vyznačuje nezvyčajným vzťahom k svojim deťom. Vo všeobecnosti je postavenie dieťaťa v rómskej rodine vysoké. „...dieťa je pre rodičov veľkou hodnotou. Výchova detí je pedocentrická, dieťa dostane všetko, čo si žiada. Rodina mu nevštepjuje morálny kódex. Býva vychovávané v kolektíve, ťažisko výchovy je na matke. Dieťa je dlho pripútané na matku, ktorá ho učí hovoriť, uspokojuje jeho potreby, učí ho zvyklostiam a tradíciám rómskej rodiny. Rodičia používajú prehnané odmeňovanie aj trestanie, vo vzťahoch ukazujú prehnané emocionálne reakcie. ...svet detí splyva so svetom dospelých.“⁶

Klasické aktivity v majoritných rodinách ako sú pravidelné domáce úkony, pomoc pri domácich prácach, príprava na vyučovanie, ale aj trest a pokarhanie pri porušení vnú-

⁵ ONDERČOVÁ, V. 2008. Hodnotový systém Rómov a jeho obraz v procese vzdelávania. In: *Manažment školy v praxi*, č. 9/2008. s. 23.

⁶ BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, s.r.o., 2008. s. 174

torného poriadku rodiny absentujú vo výchove rómskych rodín. Mravné hodnoty v tejto komunite takmer neexistujú, tresty sú výnimočné a priestupky sa riešia v širšej komunite. Absentovanie intencionality vo výchove, ale aj prehusťovanie obydlí v rómskych osadách vedie k vzniku socio-patologických javov.⁷

Rodinné prostredie je možné chápať ako zhrnutie materiálnych, psychologických, demografických a kultúrnych determinantov.

Materiálne podmienky: Tieto podmienky predstavujú zodpovednosť rodiny za súčasný, ale aj budúci životný štandard najmä v ekonomickej oblasti. Najviac sa do popredia dostávajú tieto faktory:

- lokalita rodiny,
- spôsob bývania,
- finančný rozpočet,
- životný štandard,
- zamestnanosť rodičov.

Psychologické podmienky: Táto oblasť zahŕňa najmä atmosféru v rodine, kvalitu vzťahov medzi jednotlivými členmi a orientáciu v hierarchii hodnôt. Stabilita sa prejavuje vplyvom pozitívnych vzťahov, alebo konfliktov medzi rodičmi a deťmi a medzi manželmi. Najčastejšie príčiny konfliktov:

- málo životných skúseností jedného alebo oboch rodičov,
- manželské klamstvá, podvody a nevhodné návyky,
- nedostatok vnútornej disciplíny,
- rôzne prístupy k výchove detí,
- rozdielnosť záujmov, názorov a pováh.

Demografické podmienky: V tejto oblasti majú najväčšiu rezonanciu tieto aspekty:

- veľkosť rodiny,
- štruktúra rodiny,
- vzťahy v rodine,
- vek rodičov.

Kultúrne podmienky: Významnými aspektmi týchto podmienok sú:

- výchovné pôsobenie rodičov,
- vzdelanie a povolanie rodičov,
- zvyky a tradície,
- celkový morálny kódex rodiny,

⁷ ONDERČOVÁ, V. 2008. Hodnotový systém Rómov a jeho obraz v procese vzdelávania. In: *Manažment školy v praxi*, č. 9/2008. s. 23.

- vplyv médií,
- hodnotová orientácia.⁸

Všetky tieto podmienky, ktorými je charakterizované rodinné prostredie môžeme označiť ako determinanty, ktoré ovplyvňujú vnútorný aj vonkajší život dieťa. Ovplyvňujú orientáciu v hodnotových systémoch vlastnej rodiny, ale aj v spoločnosti, orientáciu vo vzťahoch, kreujú a identifikujú autonómiu a predstavujú zapojenie sa jednotlivcov do spoločenského, ekonomického a sociálneho života ako plnohodnotných občanov.

Výchovné princípy v rómskych rodinách sú diametrálne odlišné a v konkrétnych prípadoch aj neakceptovateľné. Na strane druhej je tu nevyhnutnosť prijatia aj týchto metód výchovy /ak sú to pozitívne aspekty/, pretože predstavujú základ rómskej kultúry, ich tradície.

„Do popredia sa dostáva nutnosť rešpektovania rodinnej výchovy v rómskych rodinách, ktoré zakotvili na určitom teritóriu a vybrali si to ako svoj domov. Nerešpektovanie by viedlo k neúspechom v oblasti vzdelávania rómskych žiakov. V tomto prípade sa škola pre rómskeho žiaka stáva trestom, v prípade nerešpektovania jeho jazyka a sveta, z ktorého pochádza. Je nevyhnutné, aby sa rómska rodinná výchova chápala ako rovnocenná súčasť výchovne vzdelávacieho procesu ďalšieho vzdelávania.“⁹

Rómsku rodinu môžeme chápať ako organický celok, ktorý vo vzťahu k vonkajšej spoločnosti vystupuje jednotne. Všetky aktivity, pozitívne aj negatívne konania sú posudzované komplexne buď ako pokrok alebo ako zlyhanie celej komunity.

Životné podmienky rómskych rodín

Životné podmienky rómskych rodín nedosahujú taký štandard, ktorý by bol porovnateľný s podmienkami majoritného spoločenstva. Veľkú mieru vplyvu môžeme badať hlavne v situovaní rómskych rodín, v tomto prípade hovoríme o segregovaných osadách, alebo separovaných mestských getách, taktiež je dôležitý spôsob bývania rómskych rodín, ale aj ich finančná situácia. Sociálne vylúčenie a chudoba Rómov predstavujú jav, ktorý zahŕňa aj priestorové vylúčenie. Bytové podmienky Rómov predstavujú obraz odlišnosti od okolitého prostredia.... „zatiaľ čo duchovnú oblasť charakterizujú vzťahy v rodine, v skupine a vo viere, materiálnu stránku prezentujú hlavne spôsob života a spôsob bývania. Obydlie u Rómov odzrkadľuje ich špecifickosť životného spôsobu a postavenia v sociálnych, ekonomických a spoločenských štruktúrach. Bývanie vystihuje ich hodnotovú orientáciu. Segregácia rómskych rodín a komunít má na svedomí aj negatívny

⁸ *Funkcie rodiny*. Dostupné na: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/kp_Peternai/rodina_vychova/SR3ppt> (2010-12-27, 18:30 SEČ).

⁹ BALVÍN, J. 2004. *Výchova a vzdelávaní rómskych žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. s. 47

vzťah a záujem rómskych detí o vzdelávanie. Izolácia od majority predstavuje handicap informovanosti a spôsobuje vznik uzavretého kruhu v rámci spoločenského a sociálneho života. Tento spôsob situovania rómskych rodín predstavuje vo všeobecnosti vylúčenie prístupu k verejným službám a komunálnym sieťam.¹⁰

Veľký vplyv na vzdelávanie rómskych žiakov zo segregovaných osád má zlá sociálna situácia. Tieto deti sú znevýhodňované už pri nástupe do školy. Veľkým dôvodom je chudoba rodičov. Na strane druhej deti nemajú základné hygienické návyky, chýba im elementárna zručnosť, ale je tu aj problém zo základnou komunikáciou. Absentuje tu aj podpora zo strany rodinných príslušníkov a členov komunity. Výrazný dopad na vzdelávanie rómskych žiakov zo segregovaných osád má aj vysoká absencia v škole, ktorá je podmienená viacerými aspektmi ako napríklad: nedostatočné oblečenie, zlá infraštruktúra a nemožnosť zaobstarania dopravy do školy, povinnosť starať sa o mladších súrodencov, ale v neposlednom rade aj zvýšená chorobnosť rómskych detí v uzavretých komunitách. V prípade segregovaných osád je potrebné hovoriť aj o nedostatočnom kultúrnom a sociálnom kapitále, pretože tieto komunity sú často izolované od majority, z čoho vyplýva nízka informovanosť rodičov o možnostiach rôznych foriem podpory vzdelávania.¹¹

Segregované osady a mestské getá sú charakterizované vysokou koncentráciou rómskeho etnika – tzn., že pre rómske etnikum je príznačná početnosť v rámci určitého priestoru. „Segregácia rómskeho etnika je podmienená životom pod tlakom dosiahnutia materiálnych istôt, bez akéhokoľvek potenciálu vykonávať aktivity pre seba alebo pre ostatných. Stratégie života segregovaných Rómov ich predurčujú k odkázanosti na iných. V týchto intenciách ide o dvojité marginalizáciu, keď k materiálnej závislosti sa priradí aj závislosť sociálna. Tieto skutočnosti potvrdzuje aj každodenná interakcia s členmi komunity, ale aj vlastné samovylúčenie z interakcií s okolitou spoločnosťou.“¹²

Segregované osady, situované v blízkosti dedín, či malých miest nemajú rozvinutú infraštruktúru, sú to osady bez elektrifikácie, či vodovodu, nie je vybudovaná kanalizácia atď. Tieto fakty predstavujú riziko nielen nárastu chorobnosti, ale aj nedostatočnej domácej prípravy detí na vyučovací proces, či nedodržiavanie povinnej školskej dochádzky v rámci vzdialenosti od školy, alebo nedostatočne vybudovanou cestnou sieťou.

¹⁰ DAVIDOVÁ, E. 2007. Spôsob bývania. In: Adamová, I. *Antológia rómskych tradícií a remesiel*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007. s. 77

¹¹ KRIGLEROVÁ, E. 2002. Postoje a aspirácie Rómov vo vzťahu k vzdelávaniu. In: Vašečka, M.(ed.): *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázku, 2002. s. 748

¹² DŽAMBAZOVIČ, R. – JURÁSKOVÁ, M. 2002. Sociálne vylúčenie Rómov na Slovensku. In: Vašečka, M.(ed.): *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázku, 2002. s. 542

Postavenie ženy v rómskej rodine

Menej dôrazu sa v rámci rómskej rodiny kladie aj na postavenie žien v rámci rodiny, skupiny, komunity. Prierezom dejín rómskeho etnika je nutné spomenúť, že v minulosti bola matka majiteľkou šiatra, ochrankyňou a opatrovníčkou detí. Muž musel materiálne zabezpečiť rodinu. Toto rozdelenie bolo prirodzene matriarchálne.

V súčasnosti je Žena – Rómka je vystavená trojitej diskriminácii:

1. je žena,
2. je Rómka,
3. je ovplyvnená tradíciami /za predpokladu, že daná rodina – komunita praktizuje zaužívané zvyky a tradície/.

Status ženy v rómskej komunite je špecifický a je zjavné, že zastáva osobitné a osobité postavenie. Je to žena – matka, ktorá privádza na svet deti. V tom ju nik z rodiny nemôže zastúpiť, a preto je jej miesto v rómskej spoločnosti dôležité a nezastupiteľné. Ak by sme sa chceli zaoberať postavením členov rodiny v rómskej komunite z rodového hľadiska, zistili by sme na základe výskumov, ktoré sa v komunitách realizovali, že dieťa – dievča má vlastnú úlohu v rómskej societe, ktorá súvisí s jej reprodukčnou činnosťou a má rolu opatrovateľky. Dievčatá od útleho veku preberajú úlohu matky, opatrovateľky svojim vlastným súrodencom., už 7-ročné dievča sa pripravuje na rolu ženy, matky. Málokto dievča v tejto komunite prežíva bezstarostné detstvo. Prechádza z obdobia detstva do obdobia dospelosti skokom. Bez akéhokoľvek nároku na vlastné potreby a predstavy. Tak už osemročné dievčatá varia, starajú sa o niekoľko mladších súrodencov. Žena v uzavretej komunite, v osade je aj hybnou silou rodiny. I keď navonok je hlavou rodiny muž, žena je doslova tým krkom, ktorý drží hlavu rodiny nad vodou. V rómskej rodine je žena veľmi vážená, ale ak nemôže mať deti, je neplodná, tak ju táto societa vylúči zo svojho života. Aj ona sama sa zvyčajne hodnotí ako menejcenná. Dievča, ktoré ešte nedospelo, mohlo bez problémov prežiť bezstarostné detstvo. Mohlo chodiť kam chcelo, mohlo sa hrať s rovesníkmi, chodiť s matkou na návštevy k príbuzným. Ale od čias keď dozrelo, nesmelo ísť nikam bez dozoru. Všade ju museli sprevádzať súrodenci, ale iba chlapci, niekedy aj neplnoletí. Mladá rómska žena si vo svojej komunite už svojím narodením spečatí osud.¹³

Je nutné podotknúť, že v segregovaných osadách na východe Slovenska sa členovia rómskych komunít odvrátili od tradičných postupov a zvykov, ktoré vo všeobecnosti dané etnikum prezentovalo. To, čo ich najviac charakterizuje je skoré vstupovanie do partnerských /väčšinou kohabitantných/ zväzkov. Dievčatá sa vo veľmi mladom veku

¹³ BUDILOVÁ, L. – JAKOUBEK, M. (eds.). 2007. *Cikánska rodina a príbuzenství*. Ústí nad Labem: Dryada, 2007 s. 19 – 69

stávajú matkami. Tým, že neprešli ďalšími stupňami vzdelania a prípravy na zamestnanie, predstavujú vysoké percento nezamestnaných, ale s horšou východiskovou pozíciou na trhu práce. Mnohokrát ani nemajú záujem o zamestnanie, pretože sú nevzdelané, a pre mnohé z nich je starostlivosť o rodinu vlastne ich povolaním.¹⁴

Vo viacerých prípadoch ak žena chce pokračovať v ďalšom vzdelávaní, tak je dokonca vylúčená z komunity a stáva sa terčom posmechu. Muž jej snahu pokladá za degradáciu svojho mužstva s vysvetlením, že on sám sa dokáže postarať o vlastnú rodinu. Rómska žena vo svojej prostej situácii, bez spoločenského rozhľadu, nevie aké má práva a často sa stáva obeťou domáceho násillia. Trpí pri fyzickom aj pri psychickom nátlaku, akceptuje manželovu neveru, pretože tak bola vychovávaná svojou matkou. Nemá právo vzdoru. Nemá kam ísť. Celá jej rodina žije v tej osade a presťahovať sa k majorite je vylúčené. V našej spoločnosti, aj keď v určitých prípadoch je to naozaj tak, sa traduje postoj:

- Ak je rómska žena bitá, je to prejav lásky jej partnera /to hovoria aj samotní Rómovia/.
- Ak je tu problém domáceho násillia, netreba sa do toho starať.

Tieto dva prístupy sú tichým súhlasom, že je to v poriadku, pretože samotné rómske ženy nechcú o tom hovoriť, nechcú prijať pomoc alebo nemajú relevantné informácie o takejto možnosti. U rómskej ženy absentuje pojem „rovnocennosť“ v partnerstve alebo v manželskom zväzku. Nemá právo rozhodovať o počte detí. Niekedy si ani sama nevyberá partnera a v mnohých prípadoch dochádza aj k zväzkom medzi príbuznými.

Použitá literatúra:

- [1] BAČOVÁ, V.: *Typológia rómskych rodín na Slovensku*. Sociológia, 1990, č.4, s. 491 – 501.
- [2] BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, s.r.o., 2008. s. 174
- [3] BALVÍN, J. 2004. *Výchova a vzdelávaní rómskych žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. s. 47
- [4] BUDILOVÁ, L. – JAKOUBEK, M. (eds.). 2007. *Cikánska rodina a příbuzenství*. Ústí nad Labem: Dryada, 2007 s. 19 – 69
- [5] DAVIDOVÁ, E. 2007. Spôsob bývania. In: Adamová, I. *Antológia rómskych tradícií a remesiel*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007. s. 77
- [6] DŽAMBAZOVIČ, R. – JURÁSKOVÁ, M. 2002. Sociálne vylúčenie Rómov na Slovensku. In: Vašečka, M.(ed.): *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2002. s. 542

¹⁴ BAČOVÁ, V.: *Typológia rómskych rodín na Slovensku*. Sociológia, 1990, č.4, s. 491 – 501.

- [7] *Funkcie rodiny*. Dostupné na: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/kp_Peternai/rodina_vychova/SR3ppt> (2010-12-27, 18:30 SEČ).
- [8] KOTEKOVÁ, R. et al. 1998. *Psychológia rodiny*. Michalovce: PeGaS, 1998.s. 12 - 21
- [9] KRIGLEROVÁ, E. 2002. Postoje a aspirácie Rómov vo vzťahu k vzdelávaniu. In: Vašečka, M.(ed.): *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2002. s. 748
- [10] MATĚJČEK, Z. 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994.s. 48 - 49
- [11] ONDERČOVÁ, V. 2008. Hodnotový systém Rómov a jeho obraz v procese vzdelávania. In: *Manažment školy v praxi*, č. 9/2008. s. 23.
- [12] PREVENDÁROVÁ, J. - KUBÍČKOVÁ, G. 1996. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy*. Bratislava: SPN, 1996. s. 63 - 64
- [13] ŠKOVIERA, A. 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. s. 33

Summary

Family environment through the prism of Roma ethnicity in Slovakia

The family is the basic cell of society. Positive experiences for the child's primary socialization in the family is essential to create and maintain an atmosphere of certainty and security. In the conception of Roma family is a social institution that represents and shapes the social relations not only within its own, internal space, but also externally. Roma family is characterized by the multiplicity of its members. Raising children in a Roma family in segregated settlements is frequently on the shoulders of only one parent, or grandparents, and can be seen frequent expressions of aggression within families, communities, but also externally. Roma family can be understood as an organic whole, which in relation to the outside acting coherently. All activities, both positive and negative costs are comprehensively assessed as either progress or failure as a whole community. Segregated settlements, situated near the villages or small towns have not developed infrastructure, there are settlements without electrification or water supply is not built sewerage etc. These facts pose a risk not only increase morbidity, lack of care, children's homework on the teaching process itself or the possibility of integration. If the mother is uneducated, socially incompetent, professionally and economically passive, is unable to do anything more for your baby, just give him the same socialization process, which she passed.

Keywords: family environment, the Roma family, the living conditions of Roma families, a woman in a Roma family.

Zuzana Budayová

Sociálna práca so starými ľuďmi

1 Seniori

Človek je celé tisícročia členom ľudskej spoločnosti a dôležitou súčasťou jeho života je aj výmena informácií. Kvalita jeho života závisí nielen od ekonomickej vyspelosti krajiny, sociálnej politiky štátu, v ktorej žije, ale aj vytvárania pozitívnych medziludských vzťahov, ktorých základom je získavanie a poskytovanie informácií čiže efektívna komunikácia, ktorá môže vyústiť do rôznych foriem správania.¹

Starnutie obyvateľstva prináša so sebou veľké množstvo spoločenských problémov a dôsledkov, preto je to záležitosť nielen individuálna, ale aj spoločenská. V minulosti sa potreby starých ľudí zabezpečovali v rámci rodiny. V súčasnosti prešlo toto zabezpečenie na celú spoločnosť, z čoho vyplývajú aj okruhy problémov a opatrení ako bývanie, život v osamelosti, poskytovanie zdravotných, ale aj sociálnych služieb. Je nutné, aby spoločnosť akceptovala túto skupinu klientov a venovala im dostatočnú pozornosť.

Sociálne služby na riešenie nepriaznivej sociálnej situácie z dôvodu dovŕšenia dôchodkového veku sú:

- poskytovanie služby v zariadení pre fyzické osoby, ktoré sú odkázané na pomoc inej fyzickej osoby a osoby, ktoré dovŕšili dôchodkový vek
- opatrovateľská služba
- prepravná služba
- požičiavanie pomôcok
- monitorovanie a signalizácia potreby pomoci
- krízová pomoc poskytovaná prostredníctvom telekomunikačných technológií
- poskytovanie sociálnej služby v jedálni
- poskytovanie sociálnej služby v práčovni

¹ MAJCHEROVÁ, K, HAJDUOVÁ, Z. Komunikácia v rodine. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, Levoča : KU PF 2010, s.113-119.

- poskytovanie sociálnej služby v stredisku osobnej hygieny²

1.1 Poskytovanie sociálnej služby fyzickej osobe, ktorá dovŕšila dôchodkový vek a je odkázaná na pomoc inej fyzickej osobe

Pre túto sociálnu službu sú upravené typy zariadení ako:

- zariadenia pre seniorov
- špecializované zariadenia
- denný stacionár
- denné centrum

Zariadenie pre seniorov – starostlivosť sa poskytuje v súčasnosti v tzv. domovoch pre dôchodcov. Zariadenie pre seniorov tvorí zo zariadení výnimku, pretože do tohto druhu zariadenia môžu byť prijaté aj fyzické osoby, ktoré síce nie sú odkázané na pomoc inej osoby, ale dovŕšili dôchodkový vek a zo závažných dôvodov napr. strata bývania, týranie blízkou osobou sú odkázané na túto sociálnu službu.

V zariadení pre seniorov sa poskytuje klientom pomoc pri odkázanosti na pomoc inej fyzickej osoby, sociálne poradenstvo, sociálna rehabilitácia, ošetrovateľská starostlivosť, ubytovanie stravovanie, upratovanie, pranie, žehlenie, údržba bielizne a šatstva a osobné vybavenie. Zariadenie pre seniorov zabezpečuje záujmovú činnosť a utvárajú sa podmienky na úschovu cenných vecí.³

Špecializované zariadenia – je to druh zariadenia, v ktorom sa poskytuje sociálna služba fyzickej osobe, ktorá je odkázaná na pomoc. Do tohto typu zariadenia sa prijímajú osoby s Parkinsonovou, Alzheimerovou chorobou, sklerózou multiplex, schizofréniou, demenciou rôzneho typu či AIDS. Poskytuje sa tam špeciálna starostlivosť, v období staroby ako asociálne poradenstvo, sociálna rehabilitácia, ošetrovateľská starostlivosť, ubytovanie stravovanie, upratovanie, pranie, žehlenie, údržba bielizne a šatstva a osobné vybavenie, vreckové a vecné dary podľa osobitného predpisu.

Denný stacionár – v tomto zariadení sa poskytuje sociálna služba osobe len na určitý čas počas dňa. V dennom stacionári sa poskytuje sociálne poradenstvo, stravovanie a rehabilitácia. Zariadenia zabezpečuje pracovnú terapiu a záujmovú činnosť.⁴

Denné centrum – podľa zákona je umožnené zriaďovať denné centrá, ktoré sú určené osobám v dôchodkovom veku, osobám s ťažkým zdravotným postihnutím a poskytuje sa

² Porov. Zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov. In <http://www.vyvlastnenie.sk/predpisyzakon-o-socialnych-sluzbach> (11.11.2010)

³ Porov. Úrad práce a sociálnych vecí a rodiny: *Zamestnanosť a sociálna politika*. 2008 s. 15-16.

⁴ Porov. Úrad práce a sociálnych vecí a rodiny.: *Zamestnanosť a sociálna politika*. 2008 s. 12-13.

v ňom najmä sociálne poradenstvo a utvárajú sa podmienky na záujmovú činnosť. Ide o transformáciu klubov dôchodcov upravených v terajšej právnej úprave a doplnenie a ďalšie cieľové skupiny.

Zariadenia opatrovateľskej služby – v tomto zariadení sa poskytuje opatrovateľská služba osobám, ktorým nemožno poskytovať opatrovateľskú službu.

Zariadenie opatrovateľskej služby – v zariadení sa poskytuje sociálna služba tým osobám, ktorým nemožno poskytnúť opatrovateľskú službu. Zariadenie ďalej poskytuje sociálne poradenstvo, sociálnu rehabilitáciu, ošetrovateľskú starostlivosť, ubytovanie stravovanie, upratovanie, pranie, žehlenie, údržbu bielizne a šatstva. Zariadenie utvára aj podmienky na úschovu cenných vecí. Starostlivosť v zariadeniach sociálnych služieb je forma, ktorá sa uplatňuje až vtedy, keď je vylúčené zotrvanie občana v jeho prirodzenom prostredí a to ani s pomocou poskytovania terénnych sociálnych služieb, najmä opatrovateľskej služby a organizovaného spoločného stravovania.⁵

1.2 Opatrovateľská služba

Návrh zákona reaguje aj na problémy, ktoré sa v súčasnosti vyskytujú pri realizácii tejto služby, poskytovanej obcou. Opatrovateľská služba sa poskytuje ako terénna sociálna služba fyzickej osobe, ktorá je odkázaná na pomoc inej osoby a zároveň je odkázaná pri starostlivosti o svoju domácnosť a pomoc pri uskutočňovaní základných sociálnych aktivít. Rozsah úkonov sa určuje na základe odkázanosti lekárskej a sociálnej posudkovej činnosti. Opatrovateľská sa poskytuje ako terénna sociálna služba fyzickej osobe, ktorá je zároveň odkázaná na pomoc pri úkonoch starostlivosti o svoju domácnosť a pomoc pri uskutočňovaní základných sociálnych aktivít.

1.3 Prepravná služba

Je sociálna služba poskytovaná osobe odkázanej na individuálnu prepravu osobným motorovým vozidlom alebo fyzickej osobe s obmedzenou schopnosťou orientácie.

Po novej právnej úprave sa rozširuje okruh osôb, ktorým je možné túto službu poskytovať, a to o osoby s nepriaznivým zdravotným stavom, ovplyvňujúcim ich mobilitu a orientáciu, ktorý táto osoba preukazuje potvrdením poskytovateľa zdravotnej starostlivosti⁶.

⁵ Porov. RADIČOVÁ I. *Sociálna politika na Slovensku*. Bratislava : Nadácia S.P.A.C. 2003 s .33.

⁶ Porov. Zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov. In: <http://www.vyvlastnenie.sk/pre-dpisy/zakon-o-socialnych-sluzbach> (11.11.2010).

1.4 Požičiavanie pomôcok

Táto sociálna služba je určená okruhu fyzických osôb s nepriaznivým zdravotným stavom, ktoré sú na prechodný čas odkázané na pomôcku. Odkázanosť na túto službu sa preukazuje potvrdením poskytovateľa zdravotnej starostlivosti. Pomôcka sa môže poskytovať na dohodnutý čas, najdlhšie do zabezpečenia pomôcky na základe verejného zdravotného poistenia, formou peňažného príspevku na zaobstaranie pomôcky, z iných zdrojov alebo do doby trvania podmienok pre poskytnutie pomôcky.⁷

1.5 Monitorovanie a signalizácia potreby pomoci

Táto služba patrí do „sociálnych služieb s použitím telekomunikačných technológií“. Poskytovanie tejto služby sa dá chápať ako komunikácia prostredníctvom signalizačného zariadenia alebo audiovizuálneho zariadenia napojeného na centrálny dispečing. Táto forma pomoci zatiaľ nie je dosť zaužívaná, ale často krát je dosť žiadaná a preferovaná.

Druhou sociálnou službou v skupine sociálnych služieb je krízová intervencia, ktorou sa napríklad telefónom, SMS správy, chat poskytuje najmä sociálne poradenstvo, osobe, ktorá je v ohrození zdravia života, alebo v ťažkej situácii, ktorú si sama nevie riešiť.⁸

1.6 Poskytovanie sociálnej služby v jedálni

V jedálni sa poskytuje stravovanie osobe, ktorá nemá zabezpečené nevyhnutné životné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb, má ťažké zdravotné postihnutie, alebo dovŕšila dôchodkový vek, alebo má nepriaznivý zdravotný stav.

Je to účelové zariadenie, poskytujúce stravovanie, nielen priestoroch jedálne, ale môže sa vykonávať aj prostredníctvom donášky jedla priamo do domácnosti klienta, prostredníctvom opatrovateľskej služby.

1.7 Poskytovanie sociálnej služby v práčovni

Ide o špecializované služby na zabezpečenie prania bielizne a šatstva. K základnému vybaveniu pracovne patria automatické práčky, namáčacie nádrže, žehliaci lis, žehliace dosky, žehličky a sušičky na bielizeň. Pre určenie výšky úhrady platia všeobecné pravidlá účtovania. Práčovne zriaďujú a spravujú obce.

⁷ Porov. Úrad práce a sociálnych vecí a rodiny.: *Zamestnanosť a sociálna politika*. 2008 s. 13.

⁸ Porov. *Zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov*. In: <http://www.vyvlastnenie.sk/predpisy/zakon-o-socialnych-sluzbach> (11.11.2010).

V práci sa utvárajú podmienky pre uspokojovanie základných životných potrieb osobe, ktorá má ťažké zdravotné postihnutie alebo nepriaznivý zdravotný stav alebo dovŕšila dôchodkový vek.

1.8 Poskytovanie sociálnej služby v stredisku osobnej hygieny

Je to účelové zariadenie, ktoré zriaďujú a spravujú obce. V stredisku osobnej hygieny sa utvárajú podmienky na vykonávanie základnej osobnej hygieny fyzickej osobe, ktorá nemá zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb, má ťažké zdravotné postihnutie alebo nepriaznivý zdravotný stav, alebo dovŕšila dôchodkový vek.

2 Zanedbávanie a GAN syndróm

„Medzi problémy starých ľudí patrí odstrkovanie. Tento jav našiel uplatnenie v spoločnosti, ktorá si zakladá len na produktivite a na vízii večne mladého a úspešného človeka. Narastá vytlačenie starého človeka z jeho sociálneho a rodinného prostredia, zapríčiňuje to chudoba, znižovanie ekonomických zdrojov. Odstrčenosť seniorov zapríčiňuje hlavne nedostatok ľudských vzťahov, ktorý spôsobuje staršiemu človeku bolesť, jednak z odlúčenia, ale aj zo samoty a izolácie.“⁹

GAN syndróm – *geront abuse and negland* čiže syndróm týraného, zneužívaného a zanedbaného starého človeka bol popísaný o niekoľko rokov neskôr ako syndróm týraného dieťaťa, aj keď sú záznamy o ošetrovaní starých v dávnych kláštoroch,¹⁰ zelenú dostala takáto činnosť až v súčasnej dobe. Ľudia, ktorí sa starajú o starších a bezbranných pacientov často prepadajú stresom a v takýchto skratových situáciách či vyčerpaní podrobujú týchto jedincov týraníu, násiliu a agresii. Faktory ako zlý zdravotný stav, sociálna izolácia, alebo strata síl u starších ľudí tomu len prispievajú.

Jedinci ktorí sa na týraní podieľajú sú často z radov alkoholikov, drogovovo závislých, frustrovaných či depresívnych ľudí a svoju nervozitu, neúspech alebo preťaženosť prenášajú na tých, ktorí sa dokážu najmenej brániť.

Zneužívanie - je to spôsob ako využiť vzťah staršieho najčastejšie príbuzného človeka za účelom vlastného obohatenia sa. Jedna sa o získanie majetku, financií ale existuje aj citová forma zneužívania, prípadne politická bežná v predvolebných kampaniach ako manipulácia s cieľom prevzatia moci. Pri citovej forme sa uplatňujú prvky nátlaku, výčitiek a násilia psychického teroru napríklad kvôli darovaniu majetku a dedičstva.

⁹ BURSOVÁ, J. Social needs of Seniors in both Urban and Rural. Praha : Paulínky, 2010, s.18

¹⁰ LEVICKÁ, Jana.: *Náčrt dejín sociálnej práce*, Trnava : 1999, SAP,s.21 ISBN 80-88908-29-9

Zanedbávanie – ide o neplnenie povinnosti voči starej osobe zo strany ošetrovateľa alebo príbuzného. Práve na týchto osobách sú starí ľudia závislí a len skrz nich môžu mať splnené bežné potreby potrebné k ich prežívaniu. Tu rozoznávame tri formy zanedbávania:

- *Pasívne zanedbávanie* – postupné izolovanie sa ošetrojúceho k človeku ktorý je na neho odkázaný. Takáto opatera má neblahý vplyv na telesné aj duševné zdravie človeka. Ide o nákup potravín, liekov, sprevádzanie pri rôznych činnostiach alebo pomoc s osobnou hygienou.¹¹

- *Aktívne zanedbávanie* – schválne neposkytnutie pomoci odkázanej osobe. Je to opakované odopieranie potrieb týkajúce sa jedla, ubytovania, oblečenia, podania liekov, alebo ošetrovania lekárom.

- *Sebazanedbávanie* – tento špecifický prípad má trochu odlišnú formu pretože ide o vzťah starého človeka k sebe samému. Má dve podoby a to vedomé alebo nevedomé zanedbávanie a často sa prejavuje úplnou izoláciou od okolia. Obmedzujú sa sociálne kontakty a komunikácia s ľuďmi. Iným prípadom je míňanie financií na alkohol, vysedávanie v pohostinstvách a opustenie sa.

Týranie – prejavuje sa vo forme fyzickej, psychickej aj spoločenskej. Často sa odzrkadlí ako ujma na zdraví týraného človeka. Ide o útoky, napádanie, kopanie, vystavenie nepriaznivému počasiu, obmedzovanie styku s ľuďmi, vydieranie, nadávanie, osočovanie, vyhrážanie a podobne.

Obťažovanie - je to opakované dožadovanie sa peňazí, vecí, majetku aj sexu z pozície silnejšieho a zdravšieho človeka. Jedným z typov je emocionálne obťažovanie sprevádzané výsmechom z veku alebo slabosti starého človeka. Fyzické obťažovanie je sprevádzané agresivitami voči obeti a sexuálne ukrýva dožadovanie sexu psychopatickým jedincom.

Vykorisťovanie – zneužívanie postavenia ošetrovateľa voči seniorovi kvôli financiám, majetku alebo vykonávaniu prác v domácnosti...

2.1 Faktory ovplyvňujúce vzťah k starým ľuďom

Stres ošetrovateľov- pramení často zo syndrómu vyhorenia a následnej apatii k práci

Extrémny stres- vzniká z prepracovanosti, osobných starostí, finančných problémov...

Spoločenské príčiny- predsudky k starobe, zlé generačné vzťahy, obmedzovanie

Behaviorálne príčiny- životné štýly v rodinách, vzťahy na pracovisku, nepripravenosť pri starostlivosti o starého človeka, nečakané povinnosti, personálne vzťahy...

¹¹ ČAJOVÁ, A. *Problém zlého zaobchádzania so starým človekom v ústavnosociálnej starostlivosti*. Martin : UK – DP, 2007. s.22

Psychologické faktory- niekedy situáciu vyvolajú samotní seniari vyžadovaním náročnej opatery, poučaním alebo kritizovaním ošetrojúceho.

Rodinné faktory- vychádzajú z rodín s násilníckymi zvykmi alebo sklonmi k týraniu.

Rizikové a prispievajúce faktory- vyplývajú z fyzického a psychického stavu obeť

2.2 Intervencia a pomoc

V prvom rade je v núdzi potrebné poskytnúť *zdravotnú starostlivosť*. Poskytuje sa ambulantne ale aj formou domáceho ošetrovania. Ústavná starostlivosť je zasa poskytovaná v nemocniciach na oddeleniach geriatrickej, psychiatrickej, pre dlhodobu chorých a v rámci paliatívnej starostlivosti v hospicioch. Iným typom pomoci je *sociálna starostlivosť*. Poskytuje sa v domoch ošetrovateľskej starostlivosti a to krátkodobým pobytom, domovoch dôchodcov v ktorých je kompletná starostlivosť a zariadeniach opatrovateľskej služby pre osoby ťažko zdravotne postihnuté a choré. Medzi iné typy umiestnenia dôchodcov sú penzióny kde sú samostatnejší a denné pobyty v centrách a stacionároch na čas kým sa ich rodinní príslušníci nevrátia z práce.

2.3 Právna ochrana

Každý občan nášho štátu má zaručené práva zakotvené v Ústave SR, Trestnom zákone a Občianskom zákonníku. Ide predovšetkým o bývanie, stravovanie, hospodárenie s peniazmi, prevoz, návštevy priateľov, informácie, zdravotnícky a právnický servis, respitnú starostlivosť a každé násilie spôsobené inej osobe je trestne stíhateľné. Aj dôchodkové zabezpečenie štátom je pre seniorov a invalidov druhom pomoci v dnešnej dobe.¹²

Princípy OSN sa prenášajú do národného programu pre rovnosť a podporu starších ľudí. Ide o princíp nezávislosti, zúčastnenosti, starostlivosti, seberealizácie a dôstojnosti. K týmto druhom pomoci prispievajú aj organizácie a občianske združenia:

Jednota dôchodcov na Slovensku, Červený kríž, Kresťanský zväz dôchodcov, Misijné hnutia, Zväz zdravotne postihnutých atd.

2.4 Sociálna práca a jej možnosti

Práca sociálneho pracovníka spočíva predovšetkým na prevencii aby nedošlo k nežiaducemu stavu ale aj pomoci a poskytovaniu služieb starším ľuďom ktorí ju potrebujú. Poskytovanie služieb zasa musí spĺňať prvky etických zásad. Dôležité miesto má aj sociálna politika riešiacia tieto otázky zdravého štátu.¹³

¹² VEČERA, M. *Sociální stát*, Praha, Sociologické nakladatelství : 1993 , s. 79.

¹³ ŠÍMA, R. *Sociálna teória a sociálna politika* : Žilina, Poradca, 1996, s. 170.

- *Informovanosť*- o možných službách, právach, zdravotnej starostlivosti ...
- *Poradenstvo*- v ekonomickej nezávislosti, vybavovanie na úradoch, k týraníu..
- *Zabezpečiť styk s inštitúciami* ktoré by riešili problém seniorov
- *Poskytnutie pomoci rodine*- starajúcej sa o starého človeka
- *Aktivizovať ošetrovateľské sociálne služby a pomoc*
- *Poskytovať oporu* chorým a psychicky depresívnym pacientom
- *Paliatívna starostlivosť zomierajúcim*
- *Komunikácia s klientom* – rozhovory, aktívne načúvanie, chápanie¹⁴

2.5 Úlohy a ciele

Práca spojená s pomocou starým ľuďom z pozície sociálneho pracovníka zahŕňa množstvo úloh aj cieľov. Ide predovšetkým o odhaľovanie prípadov v ktorých je obeťou starý človek a následné zabránenie ďalšiemu týraníu ale aj odstraňovanie príčin zlého zaobchádzania, vyhnutie sa z toho vyplývajúcich dôsledkov, vedieť využívať skúsenosti, informácie, osvedčené metódy z výskumu alebo spolupracovať s inštitúciami. Rovnako dôležité je aj vedieť správne diagnostikovať jednotlivé prípady, ich závažnosť a na základe toho pripravovať presné postupy intervencie. Práca sa zameriava nielen na obeť, ale aj na ošetrovateľov, rodinu, individuálne aj skupinovo. Často krát je potrebná pohotová improvizácia a následná interpretácia. Riešenie týchto otázok tak aspoň z časti pomáha odstraňovať patologické javy tejto spoločnosti.

ZÁVER

Téma sociálnej práce s občanmi v období staroby je dnes vysoko aktuálna. Aj keď sociálna práca ponúka týmto občanom celý rad sociálnych služieb, najdôležitejším prvkom v pomoci staršiemu človeku je rodina. Je nutné aby sociálne služby, ak je to možné boli poskytované čo najdlhšie v domácom rodinnom prostredí napr. prostredníctvom opatrovateľskej služby. Až v najnutnejších prípadoch treba uvažovať o umiestnení starých občanov do zariadenia sociálnych služieb. Je dôležité rozšíriť sieť sociálnych zariadení s denným, týždenným alebo niekoľkohodinovým pobytom.

Odchod do dôchodku v sebe skrýva mnoho podôb pesimistických nálad ktoré sa prejavujú v podobe smútku a clivoty zo straty spoločenskej prestíže, nečinnosti, nezvládnutej samoty alebo životnej perspektívy a zmyslu života. Starí ľudia tak upadajú do depresie, pocitu neužitočnosti a nepotrebnosti. Ak k tomu pridáme vonkajšie faktory, ktoré na nich pôsobia ako chudoba, spoločenská diskriminácia, strata sociálnych istôt, neznalosť nov-

¹⁴ MATOUŠEK, O. a kol. *Metódy a řízení sociální práce*, Praha : Portál, 2003, s.76.

ých pojmov, nedostatok životných radostí, odcudzenie detí, problémy bývania alebo segregáciu zo spoločnosti v ich veku, tlak na psychiku sa tak stále stupňuje. Týmto sa to však nekončí pretože nastupujú zdravotné ťažkosti, pokles výkonnosti, strata sebestačnosti, únava, bezbrannosť, závislosť na pomoci iných, nevládanie povinnosti a nečinnosť. Zlé zaobchádzanie a týranie starých ľudí totiž hraničí s absolútnou devastáciou ľudskej dôstojnosti, neoprávnenou manipuláciou s právami iných a celkom sa odkláňa od mravných zásad stojacích na svedomí človeka. Nesmieme preto zakrývať ani prehliadať problémy z tejto oblasti verejného života, pretože naša nečinnosť je ich tichým súhlasom.

Použitá literatúra

- [1] BURSOVÁ, J.: Social needs of Seniors in both Urban and Rural. Praha : Paulínky, 2010, 87s. 1. vydanie, ISBN 978-80-86949-88-8.
- [2] ČAJOVÁ, A. *Problém zlého zaobchádzania so starým človekom v ústavnosociálnej starostlivosti*. Bratislava : UK – DP, 2007.
- [3] LEVICKÁ, J. *Náčrt dejín sociálnej práce*. Trnava : SAP, 1999. ISBN 80-88908-29-9
- [4] MAJCHEROVÁ, K., HAJDUOVÁ, Z.: Komunikácia v rodine. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Levoča : KU PF 2010, s.113-119 ISBN 978-80-8084-535-3.
- [5] MATOUŠEK, O. a kol. *Metódy a řízení sociální práce*. Praha : Portál, 2003. ISBN 807178-548-2 .
- [6] RADIČOVÁ I. *Sociálna politika na Slovensku*. Bratislava : Nadácia S.P.A.C.E., 2003. 281 s. ISBN 80-88991-17-X.
- [7] ŠÍMA, R. *Sociálna teória a sociálna politika*. Žilina : Poradca, 1996. ISBN 80-967544-2-4
- [8] VEČERA, M. *Sociální stát*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1993. ISBN 80-901424-6-X
- [9] Úrad práce a sociálnych vecí a rodiny.: *Zamestnanosť a sociálna politika*. 2008. 62 s.
- [10] *Zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálních službách a o změne a doplnění zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov*. In: <http://www.vyvlastnenie.sk/predpisyuzakon-o-socialnych-sluzbach> (11.11.2010)

Summary

Social work with seniors

The issue of older people is today a highly topical issue that deserves and requires more attention. The role of each company is also creating opportunities to the disadvantaged and the weaker members to participate in its activities. Older person is a

source of wisdom, experience, many skills, is the bearer of our custom, habit, tradition and national culture. Although the older person often does not seem interested in the disposing of the family, the community and often live alone on the periphery of society. Often regarded as unnecessary and is like a burden, which is very sad, because we all once old and rely on help from others.

Key words : senior, social service, institution of social service, neglect of seniors, syndrom GAN.

Jana Topoliová

Matky na trhu práce

Úvod

Osobami ohrozenými marginalizáciou a sociálnym vylúčením na a z trhu práce sú preto jednotlivci na konci pomyselného radu. Ide o jednotlivcov, kde zaraďujeme predovšetkým osoby vo vyššom veku, s nízkym vzdelaním a v neposlednom rade aj matky s deťmi. Matky s deťmi tvoria významnú časť populácie, ich uplatnenie sa v zamestnaní však prináša bariéry, ktorým matky čelia na súčasnom trhu práce. Rastúca konkurencia na trhu práce v Slovenskej republike diferencovala možnosti určitých jednotlivcov, či celých sociálnych skupín získať alebo už udržať si zamestnanie. Niektorí sa preto ocitli v marginálnej pozícii, či úplne mimo pracovného trhu.

Prechod k trhovej ekonomike v roku 1989 znamenal radikálnu ekonomickú zmenu, vzniklo zvýšené riziko vylúčenia z trhu práce, v prvom rade u nekvalifikovanej pracovnej sily, skôr u žien ako u mužov, pretože ich pracovná kariéra je prerušovaná materstvom a starostlivosťou o deti. V kontexte politických, spoločenských a ekonomických premien po roku 1989 ide nepochybne o nový fenomén zasluhujúci pozornosť. Podmienky pre ženy na trhu práce sa radikálne zmenili. Zmenili sa mnohé oblasti zasahujúce do individuálneho rozhodovania ženy – matky. Rodičovstvo sa mnohokrát spája s obmedzenou možnosťou participácie na trhu práce a často je spojené s faktom, že jeden rodič, najčastejšie je to žena, sa na čas svojej práce vzdáva, alebo ju obmedzí z dôvodu starostlivosti o dieťa. Redukuje tým nielen svoj príjem, ale čiastočne alebo úplne prerušuje pracovnú kariéru, čo v konečnom dôsledku môže znamenať stratu pracovných príležitostí v budúcnosti, oslabenie konkurencieschopnosti, ale aj prehlbovanie bariér na rýchlo sa meniacom pracovnom trhu.

1 VÝVOJ NA TRHU PRÁCE

Trh práce predstavuje na jednej strane ponuku pracovných miest, teda trh pracovných príležitostí, a na druhej strane ponuku pracovných síl. Jedno aj druhé má svoje parametre a charakteristiky. V ideálnom prípade jedno do druhého zapadne alebo nastane súlad

medzi ponukou pracovných miest a ponukou pracovných síl. Vývoj na trhu práce prešiel mnohými zmenami, potreby zamestávateľov sú čoraz náročnejšie, pričom firmy a podniky naďalej vychádzajú z tradičných predstáv o rozličných úlohách, schopnostiach a postavení žien a mužov na trhu práce. Slovensko patrí ku krajinám s najvyššou mierou nezamestnanosti v rámci Európskej únie, zároveň patrí aj ku krajinám s najvyšším podielom dlhodobo nezamestnaných marginalizovaných skupín, medzi ktoré patria matky s deťmi.¹

1.1 Matka v kontexte vývoja potrieb na trhu práce

Žena bola po stáročia vnímaná ako tá, ktorá má byť mužovi vo všetkom nápomocná, za jej povinnosť sa považovala starostlivosť o výchovu detí, ako i o chod celej domácnosti. „V minulosti sa prisudzovala žene úloha mužovej spoločníčky a rodičky potomstva bez toho, aby sa jej umožnil prístup k verejným, mužom vopred rezervovaným úlohám.“²

V prvých historických fázach vývoja človeka, ľudského spoločenstva a ľudského myslenia, ktoré sa označuje ako matriarchát, bola žena uctievaná a mala dôstojné spoločenské postavenie. Dnes prevládajú názory, že aj keď existovali viaceré spoločenské poriadky riadené ženami, nikdy neexistovali v zmysle nadvlády žien nad mužmi. Je nespravodlivé, ak žena za tú istú prácu ako muž je odmenená nižšou mzdou, a rovnako je nespravodlivé, ak v niektorej oblasti musí za rovnaký plat odvieť oveľa viac práce, aby bola v kolektíve rešpektovaná.

Zo strany spoločnosti a štátu sa táto úloha ženy musí stretnúť s ochranou a oporou, lebo je to nenahraditeľná úloha ženy. Rodina je bunkou spoločnosti a nie je možné mať zdravú spoločnosť bez zdravých rodín. Je smutné, že aj napriek mnohým konferenciám a mnohým vyhláseniam o tom, ako je potrebné podporovať rodiny, len málo z týchto snáh bolo konkrétne implementovaných do zákonov jednotlivých štátov. Zákonnodarcovia v spoločnostiach, ktoré deklarujú svoje úsilie povzniesť ženu v spoločnosti by nemali zabúdať na spravodlivú odmenu pre ženy, ktoré pre spoločnosť vychovávajú novú generáciu. Zamestnávateľia by si mali uvedomiť že z ich strany je potrebné rešpektovať opätovné zaradenie sa žien do pracovného procesu po vykonaní nezastupiteľnej úlohy ženy pri privádzaní na svet a výchove budúcich generácií.³

Napriek značnému pokroku, ktorý sa v 20. storočí v oblasti rovnosti medzi ženami a mužmi dosiahol, je realita veľmi vzdialená od ideálu.

¹ Porov.: ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR: *Štatistická ročenka SR 2007*. Bratislava : Veda, 2007, s. 101.

² VRAGAŠ, Š.: *Základné otázky sociálneho učenia cirkvi*. Bratislava : RCBF, 1996, s. 79.

³ Porov.: ČERVENĚ, J.: Úloha katolíckej cirkvy pri povznesení ženy. In: *Katolícke noviny*, č. 11, 2009, s. 14.

1.2 Vplyv demografických zmien na ženský trh práce

Demografické zmeny a ich vplyv na trh práce, ako je nízka pôrodnosť, nedostatok pracovných možností a z toho vyplývajúca potreba vyššej miery zaangažovanosti ženskej pracovnej sily na trhu práce vyžadujú zvýšené venovanie pozornosti z hľadiska zladovania práce a rodiny. V minulosti sa obdobie reprodukčnej aktivity žien prekrývalo s obdobím ich nástupu do práce alebo mu predchádzalo. Dnes mnohé ženy najprv nastupujú na trh práce, a až potom sa stávajú matkami. Prerušovaná kariéra ženu – matku na trhu práce výrazne znevýhodňuje. Obmedzuje časové možnosti investovať do kariéry, čo sa odráža v podobe nižšieho príjmu, funkčného vzostupu či celkovej nezávislosti.⁴

Vyvíjajúce sa podmienky na trhu práce priniesli niekoľko zmien:

- rastúca vzdelanosť žien: na začiatku minulého storočia bolo pri zamestnávaní žien v mnohých povolaniach prekážkou uplatnenia ich nízke vzdelanie. V súčasnosti je vzdelanosť žien rovnaká ako vzdelanosť mužov absolvuje takmer dvakrát viac žien ako mužov
- tradícia zamestnávania žien: počas druhej svetovej vojny a nasledujúcich rokoch došlo k masovému nástupu žien do práce, čo súviselo s nedostatkom mužskej pracovnej sily. Na Slovensku sa zamestnanosť žien udržala, dokonca výrazne stúpila, keďže bola zákonom stanovená povinnosť pracovať
- ekonomika: prudké zmeny v nastavení ekonomických procesov, a zle vyvíjajúce sa demografické ukazovatele priniesli potrebu dvojpríjmových domácností

1.2.1 Trh práce na Slovensku

Doterajšie poznatky z analýz trhu práce v SR ukazujú, že zamestnanosť a trh práce sú značne regionálne diferencované. Slovenský trh práce nie je homogénny, pozostáva z viacerých regionálnych trhov práce s vlastnými špecifikami a dynamikou.⁵ „Výskumy z posledných rokov potvrdzujú, že aj v súčasnosti ženy pracujú v menej platenom zamestnaní. K výraznejšej nerovnosti a klesajúcim možnostiam matiek zamestnať

sa dochádza najmä po založení rodiny.“⁶ Slovenský trh práce reaguje na zmeny pomalšie, hoci došlo k výraznejším legislatívnym úpravám v oblasti flexibility práce pre ženy – matky však nie veľmi pozitívnym smerom. Jeho podstatnou charakteristikou je vysoká nezamestnanosť, pričom je jednou z najvyšších v EÚ. Slovensko vykazuje charakteristické

⁴ Porov.: ŠUMŠALOVÁ, M.: *Matky na trhu (práce a života)*. Bratislava : IVO, 2006, s. 48.

⁵ Porov.: ŠUMŠALOVÁ, M.: *Matky na trhu (práce a života)*. Bratislava : IVO, 2006, s. 71.

⁶ BŮTOROVÁ, Z.: *Ona a on na Slovensku*. Bratislava : Focus, 1996, s.106.

disproporcie v zamestnanosti, ktoré sú z rodového hľadiska zvlášť významné, medzi ktoré zaraďujeme výrazné rodové rozdiely v možnostiach uplatnenia sa na trhu práce.⁷

Plánovanie možností prehlbovania rodovej rovnosti si vyžaduje zohľadnenie prebiehajúcich zmien v ekonomike. Predovšetkým ide o zmeny trhového prostredia, nárast konkurencie a zvýšené očakávania spotrebiteľov, ktoré sú sprevádzané zvýšenými nárokmi na inovatívnosť a efektívnosť práce. Musíme konštatovať, že podmienky na trhu práce sa zhoršujú. Napriek mnohým povzbudzujúcim hospodárskym signálom sa predpokladá naďalej pokračujúci negatívny dosah na slovenský trh práce.

1.2.2 Vývoj na trhu práce v krajinách EÚ

Viac ako polovicu nezamestnaných v EÚ tvoria ženy, ktoré sú už matkami. Čoraz viac sa na trhu práce prehlbujú rozdiely v rovnosti príležitostí, v platovom ohodnotení či možnosti zamestnať sa.

Všeobecne sa ženám najmä od polovice 20. storočia otvorili brány ku všeobecnému i odbornému vzdelaniu a následne k väčšej účasti v pracovnom procese. Za posledných 30 rokov sa zaznamenala rastúca účasť žien na trhu práce a z toho vyplývajúca ich ekonomická nezávislosť. Sme svedkami nárastu počtu vzdelaných žien. Ďalším faktom je, že ženy vo väčšej miere obsadzujú pracovné miesta, ktoré v minulosti patrili prevažne mužom.

Európske trhy práce sa do hĺbky menia, vysokou nezamestnanosťou a hospodárskou krízou sa musia nájsť stimuly na úspešné prispôbenie sa zmenenej realite pri rešpektovaní inklúzie, rovnosti a sociálnej spravodlivosti. Flexibilita, spojená s komplexnými aktívnymi politikami inklúzie, bude tým správnym prístupom na modernizovanie trhov práce a zabezpečenie ich oživenia ženskou pracovnou silou.

Podľa Európskej komisie pracovalo v roku 2007 v EÚ priemerne 55,5 % žien – matiek.

Rebríček krajín viedli Dánsko a Švédsko. Nad 57 % hranicu, ktorú si stanovila únia ako cieľ v roku 2008, sa nedostal ani jeden štát. Komisia však naďalej nie je veľmi optimistická. Situáciu vlni zhoršil ešte pomalší hospodársky rast a stagnácia trhov práce.

Dvojpríjmová rodina sa ukazuje byť na Slovensku dlhodobou nevyhnutnosťou pre existenciu, finančné zabezpečenie rodiny vôbec. S tým súvisí viacero otázok, ako otázka individuálnej voľby matky, konkrétne otázka ceny práce, ktorá je v porovnaní s inými krajinami stále nízka, práve platové ohodnotenie je kľúčovou bariérou, prečo nie sú na Slovensku viac využívané flexibilné formy práce. „Podľa Štatistického úradu SR pracovalo v roku 2007 na Slovensku 51,4 % žien – matiek.“⁸

⁷ Porov.: FILADELFIOVÁ, J.: *Ženy, muži a vek v štatistikách trhu práce*. Bratislava : IVO, 2007, s. 84.

⁸ MPSVaR.: *Ukazovatele MPSVaR*. In: <http://portal.statistics.sk/showdoc.doc.html> (24.07.2009).

2 FAKTORY DETERMINUJÚCE ŽENSKÚ PRACOVNÚ SILU

Jednou zo spoločných charakteristík trhov práce v Európe je ich rodová nevyváženosť, ktorá patrí medzi príčiny i výsledky rodovej nerovnosti. Ako dokumentujú viaceré výskumné správy, Slovensko nie je z tohto hľadiska výnimkou. V SR je dôležité skúmať rodový aspekt trendov na trhu práce aj z hľadiska priestorovej diferenciacie. Regionálne rozdiely v miere a štruktúre zamestnanosti sú dlhodobým sprievodným javom spoločenskej transformácie. V tejto súvislosti možno hovoriť o viacerých trhoch práce svlastnými špecifikami, ponukou i dopytom.⁹

Hoci sa podmienky na trhu práce menia, stále pretrvávajú prax obsadzovania pracovných miest na základe pohlavia uchádzača. „Do popredia sa dostáva rodová segregácia na trhu práce, ktorá má negatívne účinky na efektívne fungovanie trhu. Vylúčenie mnohých žien z množstva povolání predstavuje plytvanie ľudskými zdrojmi a znižovanie ich príjmovej úrovne.“¹⁰

Veľa schopných a vzdelaných žien – matiek je vylúčených z práce v mnohých povolaniach, v ktorých by mohli byť produktívnejšie a úspešnejšie ako muži. Za jednu z hlavných príčin segregácie na trhu práce sa považuje práve pretrvávajúca dichotómia verejnej a súkromnej sféry.¹¹

Jednoznačne treba povedať, že ak politické rozhodnutia zamerané na presadzovanie rodovej rovnosti nebudú zohľadňovať rodové aspekty sociálnych a mocenských vzťahov, hrozia prehlbovaním rodových stereotypov a nerovnosti viac, než reálnou pomocou.

Dichotómia verejnej a privatej sféry napriek reálnej vysokej zamestnanosti žien nestára svoju moc. Podporovaná mýtom materstva ako primárnej charakteristiky ženskosti, je zdrojom možných rizík, a to napriek najlepším mieneným politickým rozhodnutiam.

Osobitnú pozornosť kompetentných úradov práce je potrebné jednoznačne venovať matkám s deťmi, ktoré už v súčasnosti majú objektívne, či subjektívne problémy s uplatnením sa na trhu práce. V spoločnosti, ktorej základ by mala tvoriť ekonomika založená na poznatkoch, vylúčenosť a izolovanosť tejto skupiny sa môže a zrejme sa aj bude naďalej prehľbovať. Svedčia o tom v neposlednom rade aj roztvárajúce sa nožnice, medzi exklúziou postihnutýmiskupinami obyvateľstva Slovenska a ostatnou pracujúcou populáciou. Situácia sociálne vylúčených matiek z trhu práce sa v blízkom časovom horizonte skôr zhoršuje, resp. stagnuje a to vrátane generácie matiek patriacej k týmto marginálnym sociálnym skupinám. V relatívnom vyjadrení, vysoké zastúpenie z trhu práce vylúčených

⁹ Porov.: GERBERY, D.: *Rod, práca a priestor*. Bratislava : ESFem, 2005, s. 49.

¹⁰ BAROŠOVÁ, M.: *Monitoring rodovej segregácie na trhu práce*. Bratislava : IVPR, 2006, s.23.

¹¹ Porov.: BROŽOVÁ, D.: *Společenské souvislosti trhu práce*. Praha : SLON, 2003, s. 126.

žien a tým čiastočne vylúčených i z ostatných stránok života spoločnosti, predznamenáva isté ohrozenie sociálneho konsenzu slovenskej spoločnosti. Už i dnes sa preto ukazuje potreba, s týmito skupinami podstatne intenzívnejšie a najmä efektívnejšie pracovať, v smere ich začleňovania na trh práce ako aj do ostatných stránok života spoločnosti.

2.1 Dopyt po ženskej pracovnej sile

Dopyt po ženskej pracovnej sile na pracovnom trhu môže byť definovaný ako systematická možnosť pre ženy participovať na trhu práce. Tento dopyt je dôležitý pre akceptovanie ženy ako plnohodnotného pracovníka. Dopyt po ženách – matkách môže zmeniť a mení pozíciu žien na pracovnom trhu. Na formálnom trhu práce si matky museli vybudovať určitú pozíciu, ktorá pre ne nebola automatická. Rozvoj sektoru služieb, makroekonomický tlak na domácnosť, flexibilitácia pracovného trhu a možnosť práce na neštandardný úväzok, emancipačné procesy a rastúce vzdelanie žien učinili zo ženskej práce neoddeliteľnú súčasť národných hospodárskych systémov.¹²

Ďalším spôsobom na ktorý chceme poukázať, je analýza dĺžky pracovnej kariéry žien. V porovnaní s mužmi majú ženy kratšiu pracovnú kariéru. Verejný sektor bol a je významným faktorom ovplyvňujúcim integráciu žien – matiek na trhu práce. Štátny sektor je omnoho menej vystavený tlakom trhu a je zafixovaný mnohými reguláciami pracovných podmienok. Na jednu stranu tieto regulácie prinášajú výhody a to vo forme stability zamestnania a jeho otvorenosti k ženám, nevýhodou je však že táto stabilita a feminizácia štátneho sektoru má za následok aj to, že platy týchto pracovníkov sú nižšie a závislé na solventnosti štátu.

Treba podotknúť, že lepšie uplatnenie na primárnom trhu práce nájdu vysokoškolsky vzdelané matky. Ich túžba po seberealizácii v práci, najmä ženy s vyšším vzdelaním, sú akoby odvážnejšie, čo sa týka vstupu na trh práce, častejšie sú otvorené zmenám vo svojej profesijnej dráhe, túžia po uplatnení svojich vedomostí z vysokej školy v praxi. Aj keď ženy s vyššou mierou ľudského kapitálu majú výrazne vyššiu šancu vrátiť sa do pracovného prostredia, nemôžeme z toho vyvodiť, že ak budú mať ženy – matky vyššie vzdelanie, vyrieši to problém ženskej nezamestnanosti či neaktivity na trhu práce. Ženy sú jednoznačne viac náchylné k prerušovaniu pracovnej kariéry, a to platí pre všetky úrovne vzdelania.

¹² Porov.: KVAPILOVÁ, E.: *Nerovné cesty k rovnosti*. Bratislava : BICFS, 2001, s. 71.

2.2 Ponuka ženskej pracovnej sily

Samozrejmomou snahou každej firmy, pôsobiacej na trhu, je dosiahnutie komerčného úspechu. Naplnenie tohto cieľa sa nezaobíde bez zaobstarania kvalitnej – kvalifikovanej a motivovanej pracovnej sily. Rozhodnutie zamestnávateľov, akými ľuďmi obsadiť jednotlivé pozície býva v súčasnosti často ovplyvnené meniacou sa štruktúrou spoločnosti, ale aj trhu práce. Jednou z najvýznamnejších zmien, sa pritom stal práve vstup žien na pracovný trh.¹³

Kvalita ženskej pracovnej sily je rôznorodá. Napriek tomuto faktoru sa v niektorých členských krajinách ženy – matky na pracovnom trhu ťažko uplatňujú a ich miera participácie na trhu práce je veľmi nízka. Vysvetlením by mohla byť nepripravenosť trhu prijať do zamestnania ženu – matku, v súčasnej spoločnosti naďalej platia predsudky alebo sú to jednoducho kultúrne vplyvy, ktoré držia ženy mimo pracovný trh. Predsudky platia pri prijímaní matiek do zamestnania, ani nie tak pri praxi zamestnávateľov, ktorí skúsenosti s matkami majú. Výber ľudských zdrojov na trhu práce je doposiaľ veľký, zamestnávateľ čoraz častejšie radšej investuje do novej pracovnej sily, než do stabilizácie už tej existujúcej, a to vrátane skupiny matiek.¹⁴

Súčasná hospodárska situácia podnikov limituje ich možnosti prijímať rozličné opatrenia v rámci svojho sociálneho programu. Opätovne treba uviesť, matky tak aj zamestnávateľia si uvedomujú, že v regiónoch, kde pôsobia, je vysoká miera nezamestnanosti, a tak prioritou nie sú sociálne programy a pracovné podmienky spolu s opatreniami, ale zamestnanie ako také.

ZÁVER

Aj keď sa skúmaniu rozdielov prístupu k ženám – matkám a mužom na trhu práce neustále venuje množstvo konferencií, ukazuje sa, že matkám na súčasnom trhu práce sa nevenuje skoro žiadna pozornosť. Matky sa v mnohých prípadoch nedokážu prispôbiť požiadavkám pracovného trhu o čom svedčí vysoká miera ich sociálneho vylúčenia na Slovensku. Znevýhodnenú situáciu matiek odôvodňujeme prekryvaním ich pracovnej ako aj rodinnej sféry. Ženy vedú často rozpornú existenciu vytváranú rodinnými a inštitucionálnymi faktormi. Pre matky stále platí rytmus rodiny, ale aj rytmus práce a vzdelávania, čo vedie ku konfliktným situáciám a trvalo nezlučiteľným požiadavkám.¹⁵

¹³ Porov.: GLOBANOVÁ, E.: *Sociálny podnik – cesta k úspechu*. Bratislava : PRO DONUM, 2007, s. 34.

¹⁴ Porov.: JESENKOVÁ, A. a kol.: *Matky samy sebou*. Bratislava : IVO, 2008, s. 38.

¹⁵ Porov.: BECK, U.: *Riziková spoločnosť*. Praha : SLON, 2004, s. 94.

Spoločnosť je dnes síce organizovaná okolo inštitúcie práce, ale existujúci trh práce nedokáže integrovať všetkých členov spoločnosti. Časť jednotlivcov sa preto pohybuje v šedej zóne sekundárneho trhu práce, alebo trvalej nezamestnanosti, pričom sú odkázaní na verejné prostriedky, ale i neformálnu prácu. Obavy znásobuje i prehlbujúca sa radikálna individualizácia spoločnosti spočívajúca vo vyviazaní sa jednotlivcov zo sociálnych foriem ako je trieda, stratifikácia, rodina i rodový status.

Dôležité v tejto oblasti sú nielen legislatívne opatrenia presadzujúce rodovú rovnosť na trhu práce, opatrenia pozitívnej diskriminácie pre ľahšie uplatnenie matiek na pracovnom trhu, ale i existencia inštitucionálnych mechanizmov pre tvorbu a realizáciu politiky rodovej rovnosti na všetkých úrovniach.

V neposlednom rade, za nevyhnutné v oblasti zvyšovania účasti matiek na primárnom trhu práce, považujeme zmapovanie detailnej štruktúry tejto ohrozenej skupiny, t.j. realizáciu výskumov zameraných špecificky na matky s deťmi vstupujúce na trh práce, aby sa následne vhodne nastavili stratégie ich sociálnej inklúzie na primárny trh práce. Veľká absencia štatistických údajov o tejto sociálnej skupine totiž značne komplikuje navrhovanie i efektívnosť opatrení k nim smerujúcich.

Je dôležité si uvedomiť, že pokiaľ bude trh práce nepriateľský k rodine a matky sa budú musieť naďalej rozhodovať medzi kariérou a rodinou, ako je tomu doposiaľ, môže sa stať, že rodinná politika Slovenskej republiky nebude mať čoskoro koho podporovať.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1] BAROŠOVÁ, M.: *Monitoring rodovej segregácie na trhu práce*. Bratislava : IVPR, 2006. 127 s.
- [2] BECK, U.: *Riziková spoločnosť*. Praha : SLON, 2004. 431 s. ISBN 80-86429-32-6.
- [3] BROŽOVÁ, D.: *Společenské souvislosti trhu práce*. Praha : SLON, 2003. 140 s. ISBN 80-864-2916-4.
- [4] BÚTOROVÁ, Z.: *Ona a on na Slovensku*. Bratislava : Focus, 1996. 178 s. ISBN 80-88717-11-6.
- [5] ČERVEŇ, J.: Úloha katolíckej cirkvy pri povznesení ženy. In: *Katolícke noviny*, č. 11, 2009. 15 s.
- [6] FILADELFOVÁ, J.: *Ženy, muži a vek v štatistikách trhu práce*. Bratislava : IVO, 2007. 249 s. ISBN 80-88935-92-6.
- [7] GERBERY, D.: *Rod, práca a priestor*. Bratislava : ESFem, 2005. 98 s.
- [8] GLOBANOVÁ, E.: *Sociálny podnik – cesta k úspechu*. Bratislava : PRO DONUM, 2007. 56 s. ISBN 80-715-2149-8.
- [9] JESENKOVÁ, A. a kol.: *Matky samy sebou*. Bratislava : IVO, 2008. 160 s. ISBN 80-89345-04-5.

- [10] KVAPILOVÁ, E.: *Nerovné cesty k rovnosti*. Bratislava : BICFS, 2001. 326 s. ISBN 80-89048-02-1.
- [11] ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR.: *Štatistická ročenka SR*. Bratislava : Veda, 2007. 695 s.
- [12] ŠUMŠALOVÁ, M.: *Matky na trhu (práce a života)*. Bratislava : IVO, 2006. 79 s. ISBN 80-88935-89-X.
- [13] VRAGAŠ, Š.: *Základné otázky sociálneho učenia cirkvi*. Bratislava : RCBF, 1996. 174 s. ISBN 80-88696-13-5.

Summary

Mothers in the labour market

Social exclusion in today's society, particularly the exclusion from the labor market, which is crucial in that system, whether unemployment or career. Social exclusion can be generally regarded as a consequence of unequal access of individuals or entire groups to the five fundamental source of companies, namely, employment, housing, social protection, health care and education, as the inability to exercise their rights and actively implement nationality. Job became decisive source income and social status of man and the central value of the company. Marginalization and social exclusion, despite its multidimensional nature, therefore, primarily reflect inequality within the labor market.

Key words: social exclusion, labour market, motherhood.

Lýdia Lešková

Sociálna pomoc a pomoc v hmotnej núdzi na Slovensku

Úvod

Sociálnu pomoc - pomáhanie vo všeobecnej rovine môžeme chápať ako pôvodnú zložku ľudského konania, ktoré sa postupne stalo imanentnou zložkou konania spoločnosti.

Rôzne formy pomoci sa postupne profesionalizovali. Pomoc sa postupne stáva sociálnou kategóriou, čiže niečím, s čím v našich individuálnych životoch zaobchádzame ako s niečím reálne existujúcim.¹ Podľa Schillinga² sa pomoc stala životne a prirodzene nevyhnutnou kategóriou ľudstva a ľudí. Systém sociálnej pomoci sa uplatňuje v takých sociálnych situáciách, v ktorých nie sú k dispozícii iné zdroje, ktoré by mohli klientovi pomôcť obťažnú situáciu prekonať, pričom zahŕňa vecné i peňažné sociálne dávky a služby (ich poskytovanie je podmienené sociálnou odkázanosťou).³

Jedným z nástrojov sociálnej pomoci sú dávky, peňažné príspevky a vecná pomoc. Táto oblasť sociálnej pomoci je najviac využívaná a preferovaná, pretože počet občanov, ktorí sa ocitli v stave hmotnej núdze, je stále veľmi vysoký a práve takáto forma často ostáva jediným konkrétnym aspektom pomoci. Nie zriedka sa stáva, že človek, ktorý sa náhle ocitne v stave hmotnej núdze, okrem uvedomovania si nedostatku finančných prostriedkov na zaistenie základných životných potrieb seba alebo svojej rodiny, nemá vedomosť o tom, ako si nárokovať svoje práva na hmotné zabezpečenie, alebo naopak niekedy ani netuší, že voči štátu, ktorý mu pomoc môže poskytnúť, má aj určité povinnosti.

¹ Porov. LEŠKOVÁ, L. 2008. *Úvod do základov sociálnej práce*. Košice : Seminár sv. Karola Boromejského, 2008, s. 75-76.

² Porov. SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava : SAP 1999, s. 17.

³ Porov. VEČEŘA, M. 1996. *Sociální stát, východiska a přístupy*. Praha : Slon 1996, s. 88.

Historický exkurz legislatívnym zabezpečením sociálnej pomoci v SR

Sociálna sféra z historického pohľadu prešla v minulosti rozsiahlymi zmenami, ktoré bezprostredne vyplývali z posudzovania človeka ako tvorcu hodnôt materiálnej a duchovnej povahy. Každý zo spoločenských systémov vnímal človeka v postavení, zodpovedajúcom tej-ktorej forme vlastníckych vzťahov.

Platná právna úprava sociálnej starostlivosti bola prijatá v roku 1988. Odvtedy prešla viacerými čiastkovými i zásadnými novelizáciami. Dôležitým zákonom, ktorý bol základným pilierom ustanovujúcim osnovu súvisiacu s nárokmi a uplatňovaním si práva na sociálne zabezpečenie a to znamená aj na dávku sociálnej pomoci (predtým definovanú ako dávku sociálnej starostlivosti), bol zákon č. 100/1988 Zb. o sociálnom zabezpečení.⁴ Nemožno ho nespomenúť, pretože práve tento zákon bol základom pre súčasnú platnú právnu úpravu dotýkajúcu sa sociálnej oblasti. Vychádzajúc z jeho ustanovení sociálne zabezpečenie zahŕňalo oblasť dôchodkového zabezpečenia, sociálnu starostlivosť a nemocenské zabezpečenie umelcov, ktorí svoju činnosť nevykonávali v pracovnom pomere, občanov poskytujúcich vecné plnenia a výkony na základe povolenia vtedajšieho národného výboru, jednotlivu hospodáriacich roľníkov a iných osôb samostatne hospodáriacich.

V oblasti sociálnej starostlivosti bol najviac využívaný z dôvodu narastajúceho počtu sociálne odkázaných ľudí žiadajúcich o dávky sociálnej starostlivosti na vtedajších oddeleniach sociálnych vecí. Upravoval nároky na dávky, ale aj povinnosti a zodpovednosti občanov vyplývajúce z dôvodu poberania dávok.⁵

Od roku 1989 nastali v hospodárení domácností významné zmeny. Základným zlomom bola liberalizácia cien, ktorá mala najväčší vplyv na rast spotrebiteľských cien v roku 1991, a napriek značnému spomaleniu rast cien pokračuje až do súčasného obdobia.

V procese transformácie sociálneho zabezpečenia v rámci koncepcných zámerov schválených vládou Slovenskej republiky sa jednou z troch súčastí sociálneho zabezpečenia stal zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci.⁶ Aj tento zákon je už v súčasnosti neplatným zákonom – nahradený je s účinnosťou od 01.01.2009 zákonom č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov⁷ a zákonom č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách

⁴ Nadobudol účinnosť dňa 1. októbra 1988. Porov. SNR. 1988. *Zákon č. 100/1988 Zb. o sociálnom zabezpečení.*

⁵ Porov. KOZÁKOVÁ, Z. 1996. *Právna úprava sociálnej starostlivosti*. 1. vydanie. Bratislava : ELITA, 1996, s. 7.

⁶ Porov. NR SR. 1998. *Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci.*

⁷ Porov. NR SR. 2008. *Zákon č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.⁸ Systém sociálnej pomoci bol určený na zabezpečenie základných životných podmienok, sanoval situácie, ktoré nastávali pri nedostatku hmotných prostriedkov, ale aj také, keď chýbala schopnosť zabezpečiť si základné životné podmienky. Riešil stav hmotnej aj sociálnej núdze.

Sociálna pomoc realizovaná riešením hmotnej núdze

Vychádzajúc z Ústavy Slovenskej republiky⁹ každý, kto je v hmotnej núdzi, má právo na takú pomoc, ktorá je nevyhnutná na zabezpečenie jeho základných životných potrieb. Keďže najčastejšou formou riešenia hmotnej núdze je vyplácanie dávky sociálnej pomoci, toto právo súvisí aj s nárokom na ňu.

Riešenie hmotnej núdze v zmysle zákona č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci

Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci¹⁰ stanovil cieľ sociálnej pomoci, ktorým bolo: „...zmierniť alebo prekonať s aktívnou účasťou občana hmotnú núdzu alebo sociálnu núdzu, zabezpečiť základné životné podmienky občana v prirodzenom prostredí, zabráňovať príčinám vzniku, prehlbovania alebo opakovania porúch psychického vývinu, fyzického vývinu a sociálneho vývinu občana a zabezpečiť integráciu občana do spoločnosti.“

*Formy riešenia hmotnej a sociálnej núdze v zmysle citovaného zákona boli:*¹¹

- ✓ sociálne poradenstvo,
- ✓ sociálno-právna ochrana,
- ✓ sociálne služby,
- ✓ dávka sociálnej pomoci,
- ✓ sociálne služby a peňažné príspevky na kompenzáciu.

Sociálna pomoc bola chápaná ako sociálna prevencia, ktorá sa neodmysliteľne spája s aktívnym riešením hmotnej a sociálnej núdze, v dôsledku ktorej si občan nemôže sám ani s pomocou rodiny zabezpečiť základné životné podmienky a riešenie sociálnej núdze občana s ťažkým zdravotným postihnutím kompenzáciou sociálnych dôsledkov ťažkého zdravotného postihnutia. Základnými životnými podmienkami na účely zákona

⁸ Porov. NR SR. 2008. Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.

⁹ Vychádzajúc z článku 39 ods.2 Ústavy Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb. Porov. SNR. 1992. Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb. v znení neskorších predpisov. čl. 39 ods. 2.

¹⁰ Porov. NR SR. 1998. Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci. § 1.

¹¹ Ustanovenie § 11 zákona č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci platné k 31.12.2003. Porov. NR SR. 1998. Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci. § 11.

o sociálnej pomoci je jedno teplé jedlo denne, nevyhnutné ošatenie a prístrešie. Rodinu na účely zákona o sociálnej pomoci tvoria jej členovia, ktorými sú manžel, manželka, dieťa a rodičia dieťaťa.¹²

Zákon č.195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci (*neplatný s účinnosťou k 1.1.2009*) bol významným krokom pri realizácii Konceptie transformácie sociálnej sféry Slovenskej republiky. Zákonnou úpravou sociálnej pomoci sa vytvorili právne podmienky fungovania jednej z troch súčastí sociálneho zabezpečenia. Ním sa nahradila sociálna starostlivosť upravená vo väčšom počte právnych predpisov, akými bol zákon č. 100/1988 Zb.¹³ o sociálnom zabezpečení a zákon SNR č. 543/1990 Zb.¹⁴ o štátnej správe sociálneho zabezpečenia.¹⁵

Zákon o sociálnej pomoci¹⁶ definoval, že v hmotnej núdzi sa nachádza každý občan, ktorý v dôsledku nedostatku príjmu nemá zabezpečené základné životné podmienky. Spoločensky uznanou minimálnou hranicou príjmu, pod ktorou nastáva hmotná núdza, je životné minimum ustanovené osobitným predpisom, ktorým bol zákon č. 125/1998 Z. z. o životnom minime a ustanovení súm na účely štátnych sociálnych dávok.¹⁷

Ako prioritnú formu prekonania alebo zmiernenia stavu hmotnej núdze občana určil Zákon o sociálnej pomoci poskytnutie sociálnej služby. V praxi neboli vytvorené dostatočné podmienky pre splnenie tohto ustanovenia a dávka sociálnej pomoci bola a aj naďalej je poskytovaná väčšinou v peňažnej forme. Výška dávky sociálnej pomoci bola závislá od príčin a celkových okolností, pre ktoré sa dostal občan do stavu hmotnej núdze. Tento predpis umožňoval rozlišovať opodstatnenosť nároku na dávku sociálnej pomoci v troch rôznych úrovniach životného minima:

- ✓ vo výške 50 % - subjektívne dôvody,
- ✓ vo výške 100 % - objektívne dôvody,
- ✓ vo výške 120 % - objektívne dôvody

a zohľadňoval aktívnu účasť občana pri prekonávaní alebo zmiernovaní jeho núdze. Poskytovanie dávok sociálnej pomoci bolo financované zo štátneho rozpočtu a časovo neobmedzené.¹⁸

¹² Porov. BUCHELOVÁ, J. - SOPIRA, B. et al. 1998. *Sociálna pomoc*. Bratislava : ELITA, 1998, s. 171.

¹³ Porov. SNR. 1988. *Zákon č. 100/1988 Zb. o sociálnom zabezpečení*.

¹⁴ Porov. SNR. 1990. *Zákon SNR č. 543/1990 Zb. o štátnej správe sociálneho zabezpečenia v znení neskorších predpisov*.

¹⁵ Porov. BUCHELOVÁ, J. - SOPIRA, B. et al. 1998. *Sociálna pomoc*. Bratislava : ELITA, 1998, s. 8.

¹⁶ Porov. NR SR. 1998. *Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci*. §7.

¹⁷ Porov. NR SR. 1998. *Zákon č. 125/1998 Z. z. o životnom minime a ustanovení súm na účely štátnych sociálnych dávok*.

¹⁸ Porov. BUCHELOVÁ, J. - SOPIRA, B. et al. 1998. *Sociálna pomoc*. Bratislava : ELITA, 1998, s. 170.

K najviac využíwanej forme riešenia hmotnej núdze patrila dávka sociálnej pomoci, ktorá sa poskytovala občanovi, ktorý bol v hmotnej núdzi, na zabezpečenie základných životných podmienok, ak zákon neustanovil inak. Poskytovala sa aj dieťaťu, ktorému sa poskytovala starostlivosť v detskom domove, ak sa nejednalo o nezaopatrené dieťa a toto bolo v hmotnej núdzi. To bolo, napr. v prípade, že nad dieťaťom, ktoré ešte nebolo plnoleté, bola naďalej nariadená ústavná výchova, pričom ukončilo povinnú školskú dochádzku, bolo evidované na príslušnom okresnom úrade práce a nemalo žiaden príjem. Ak hmotnú núdzu bolo možné prekonať poskytnutím sociálnej služby, neposkytovala sa dávka sociálnej pomoci.¹⁹

Od 01.01.2001 novela Zákona o sociálnej pomoci zrušila variantu poberania dávky sociálnej pomoci vo výške 120 % životného minima. V platnosti zostalo poberanie dávky sociálnej pomoci vo výške 50 % súm životného minima uvedených v zákone v prípade hmotnej núdze zo subjektívnych dôvodov ku 31.12.2003.

Príjem občana sa na účely poskytnutia sociálnej pomoci zisťoval v kalendárnom mesiaci, v ktorom bola podaná žiadosť o sociálnu pomoc, pritom sa prihliadalo na priemerný mesačný príjem za posledných dvanásť kalendárnych mesiacov pred podaním žiadosti o sociálnu pomoc. Vypočítaval sa zo súčtu príjmu občana a príjmov osôb, ktorých príjmy sa spoločne posudzujú, tak, že sa tento súčet vydělil počtom osôb, ktorých príjmy sa spoločne posudzovali.

Občan mohol byť v hmotnej núdzi z *objektívnych alebo subjektívnych dôvodov*.²⁰ Ku 31.12.2003 bol občan v hmotnej núdzi z objektívnych dôvodov, ak si nemohol vlastným pričinením zabezpečiť alebo zvýšiť príjem najmä vzhľadom na svoj vek alebo nepriaznivý zdravotný stav. Za vlastné pričinenie sa považovala najmä vlastná práca.²¹

Pre vysvetlenie prípadu, ako bolo možné riešiť občana, ktorý bol v hmotnej núdzi zo subjektívnych dôvodov, napr. v čase jeho práceneschopnosti, sa uvádza, že práve práceneschopnosť nedovolila poberateľovi aktívne sa uchádzať o zamestnanie, preto mohla byť počas tejto chránenej doby jeho hmotná núdza posudzovaná z objektívnych dôvodov. Zákon obsahoval niekoľko príkladov, pre ktoré občan nemohol byť v hmotnej núdzi zo subjektívnych dôvodov a práve tieto poberateľov dávky, ktorých sa to týkalo,

¹⁹ Porov. NR SR. 1998. *Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci*. §48.

²⁰ Podmienky pre posúdenie oboch dôvodov určoval Zákon o sociálnej pomoci v jednotlivých bodoch ustanovení §§ 7 a 8. Zákon o sociálnej pomoci v § 9 súčasne presne stanovil podmienky a určoval, kedy občan nie je v hmotnej núdzi, t. j., že napriek skutočnosti, že jeho príjem nedosahoval životné minimum ustanovené osobitným predpisom, nebolo možné považovať ho za človeka v hmotnej núdzi, ak si svojím dovtedajším príjmom a svojím majetkom mohol túto riešiť, pričom sa za majetok na účely tohto zákona považovali hnutelné a nehnuteľné veci, a ak to ich povaha pripúšťala, práva alebo iné majetkové hodnoty.

²¹ Porov. NR SR. 1998. *Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci*. §5.

najviac zaujímali, pretože v opačnom prípade súviseli so skrátením hranice životného minima.²²

Existovalo niekoľko dôvodov, ktoré si nevyžadovali splnenie podmienok pre posúdenie hmotnej núdze z objektívnych dôvodov tak, ako ich vymedzoval zákon.

Nakolko sa v praxi často stávalo, že o dávku sociálnej pomoci sa uchádzal aj občan, ktorý nebol evidovaný na príslušnom úrade práce a nehladal si zamestnanie ani za pomoci žiadnej na to oprávnenej agentúry, čo znamenalo, že bol dobrovoľne nezamestnaný, zákon pamätal aj na ochranu štátnych prostriedkov, ktoré by sa vyplátili dobrovoľne nezamestnaným bez akéhokoľvek záujmu zvýšiť si svoj príjem vlastným pričinením.²³

Taxatívne ku 31.12.2003 boli ustanovené jednotlivé *formy riešenia hmotnej núdze* ako aj riešenia sociálnej núdze, ktoré sa poskytovali v novo koncipovanej sociálnej pomoci v zmysle Zákona NR SR č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci. Tieto boli dané najmä na základe skúseností pri poskytovaní predchádzajúcej sociálnej starostlivosti v zmysle Zákona SNR č.100/1988 Zb. o sociálnom zabezpečení, avšak zodpovedajú podmienkam a potrebám demokratického štátu, v ktorom postavenie občana nezostáva iba v rovine jeho práv, ale v ktorom má občan povinnosť a reálnu možnosť zabezpečiť sa v širokom rozsahu sociálnych situácií.

Riešenie hmotnej núdze v zmysle zákona č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi

Zákon o sociálnej pomoci, v rámci ktorého sa riešila hmotná núdza na dvoch úrovniach, závisle na dôvodoch hmotnej núdze, mala doplnkový charakter so zachovaním garancie základných životných podmienok. Spoločensko-ekonomický vývoj a vysoká miera nezamestnanosti, ktorá mala za následok nárast klientely od roku 1998 na dvojnásobok, spôsobili deformáciu sociálnej pomoci, ktorá napriek niekoľkým novelám nebola schopná reagovať na uvedené zmeny. Viditeľné dôsledky sa dajú súhrnne uviesť nasledovne:

- ✓ vytvoril sa priestor na zneužívanie existujúceho systému pri využívaní dávok,
- ✓ sociálna pomoc sa čím ďalej tým viac:
 - stávala formálnou a strácala adresnosť,
 - bola administratívne náročná,
 - nebola pre poberateľa motivačná,
 - nepracovalo sa s klientom.

²² Porov. BUCHELOVÁ, J. - SOPIRA, B. et al. 1998. *Sociálna pomoc*. Bratislava : ELITA, 1998, s. 173.

²³ Občan je povinný preukázať hľadanie zamestnania. Porov. NR SR. 1998. *Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci*. §7 ods. 8.

Z týchto dôvodov bolo potrebné pristúpiť k vypracovaniu nového zákona o zmiernení hmotnej núdze.²⁴ V novembri 2003 bol prijatý zákon č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi,²⁵ ktorý upravuje právne vzťahy pri posudzovaní hmotnej núdze občana a poskytovaní dávky v hmotnej núdzi a príspevkov k dávke, ktorých cieľom je spolu s jeho príjmami zabezpečiť základné životné podmienky a pomôcť v hmotnej núdzi s príspevom aktívnej účasti občana a fyzických osôb, ktoré sa s občanom spoločne posudzujú. Zákon o pomoci v hmotnej núdzi hovorí o dávke v hmotnej núdzi a o príspevkoch k dávke. Dávka patrí občanovi, ktorý je v hmotnej núdzi, a fyzickým osobám, ktoré sa s občanom v hmotnej núdzi spoločne posudzujú, na zabezpečenie základných životných podmienok. V § 25 sa uvádza, že nárok na dávku a príspevky vzniká právoplatným rozhodnutím úradu alebo obce o ich priznaní. Dávka a príspevky v zmysle ustanovení tohto paragrafu sa priznávajú a vyplácajú od začiatku mesiaca, v ktorom sa začalo konanie o ich poskytnutie, pričom sa tieto poskytnú za celý kalendárny mesiac, aj vtedy, ak podmienky nároku na nich boli splnené len za časť kalendárneho mesiaca.

Každé rozhodnutie o dávke obsahuje upozornenie na povinnosť nahlásenia skutočností, ktoré by ovplyvnili výšku dávky, resp. jej celú výplatu. Ak príslušný orgán zistí, že sa táto priznala neprávom alebo sa nevyužíva na účel, na ktorý bola priznaná, dávku odníme, zníži, alebo zvýši. Tieto výroky rozhodnutia sa menia vždy, ak sa zmenia skutočnosti rozhodujúce na nárok na dávku a na výplatu. Nárok na dávku zaniká uplynutím troch rokov odo dňa, za ktorý patrili. Ak príslušný orgán dodatočne zistí, že dávku a príspevky nepriznal, priznal v nižšej sume, alebo priznal od neskoršieho dňa, ako patrili, túto dodatočne prizná, zvýši, zníži, alebo doplatí odo dňa, od ktorého patrili.

Často sa stáva, že človek je v hmotnej núdzi tzv. prechodne, to znamená, že je v určitom konaní, ktorého urýchlenie a ukončenie z objektívnych dôvodov nie je schopný zaistiť. V tomto „hluchom“ období, napriek tomu, že mu konanie po ukončení zabezpečí spätné finančné vykompenzovanie, nie je schopný zabezpečiť si svoje základné životné potreby inak, než žiadosťou o dávku a príspevky k dávke v hmotnej núdzi. Aj na takéto prípady pamätá zákon o pomoci v hmotnej núdzi.²⁶ Keď sa konanie, ktoré bolo príčinou

²⁴ Návrh zákona o zmiernení hmotnej núdze a o zmene a doplnení niektorých zákonov bol vypracovaný na základe uznesenia vlády Slovenskej republiky č. 319/2003 bod. B.1, ktorým vláda schválila Stratégiu podpory rastu zamestnanosti prostredníctvom zmien sociálneho systému a trhu práce. Účelom bolo zmeniť dovtedajší systém sociálnej pomoci postavený na filozofii donútenia, moralizovania a trestania tak, aby korešpondoval s pripravovanými zmenami v sociálnej sfére a vychádzal z filozofie motivácie a pohľadu jednotlivca do budúcnosti. Porov. VLÁDA SR. 2003. *Uznesenie č. 319/2003 - Stratégia podpory rastu zamestnanosti prostredníctvom zmien sociálneho systému a trhu práce.*

²⁵ NR SR. 2003. *Zákon č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

²⁶ „Dávka a príspevky s výnimkou aktivačného príspevku sa môžu priznať preddávково, ak sa začalo konanie o peňažnom príspevku za opatrovanie, poskytnutie dávky nemocenského poistenia, dávky dôchodkového

vydania rozhodnutia o priznaní preddávkovej dávky právoplatne ukončí, občan je toto právoplatné rozhodnutie povinný predložiť príslušnému orgánu, ktorý rozhodne o ďalšom poskytovaní dávky v hmotnej núdzi a príspevkoch k dávke, resp. o ich odňatí, pričom zohľadní výšku priznanej dávky nemocenského poistenia, dôchodkového zabezpečenia alebo štátnej sociálnej dávky, výšky výživného a pod. so spätným dátumom a zároveň rozhodne o doplatení dávky a príspevkov poskytovaných preddávково alebo o ich vrátení.

Záver

Sociálne zabezpečenie je jedným z nástrojov, ktorými sa realizuje sociálna politika. Jeho vývoj je spravidla obrazom sociálno-politických úsilí v spoločnosti. Súčasný systém sociálneho zabezpečenia Slovenskej republiky neustále prechádza transformačným procesom, zmyslom ktorého je prechod od štátneho paternalizmu k sociálnej solidarite, osobnej participácii a garancii štátu. Cieľom je nielen uplatňovanie princípu solidarity,²⁷ ale výsledným efektom by mal byť systém, ktorý plní nielen kompenzačné a ochranné funkcie, ale aj funkciu motivačnú, čím sa zabezpečí naplnenie princípu subsidiarity, ktorý predpokladá výchovu obyvateľstva k prevzatíu vlastnej zodpovednosti.

Bibliografia

- [1] NR SR. 1998. *Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci v znení neskorších predpisov.*
- [2] NR SR. 1998. *Zákon č. 125/1998 Z. z. o životnom minime a ustanovení súm na účely štátnych sociálnych dávok.*
- [3] NR SR. 2003. *Zákon č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- [4] NR SR. 2008. *Zákon č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- [5] NR SR. 2008. *Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.*
- [6] SNR. 1988. *Zákon č. 100/1988 Zb. o sociálnom zabezpečení v znení neskorších predpisov.*

zabezpečenia alebo opakovanej štátnej sociálnej dávky, konanie o určenie otcovstva, konanie o výživnom alebo konanie o nárokoch z pracovného pomeru alebo obdobného pracovného vzťahu, alebo zo služobného pomeru vrátane mzdových nárokov“. NR SR. 2003. *Zákon č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov.* § 27.

²⁷ Princíp solidarity je regulačný princíp spoločenského života, ktorý spočíva v snahe o súlad so spoločným dobrom prostredníctvom spoločenskej spolupráce, na základe solidarity jednotlivcov, skupín, tried, spojených rovnakou prirodzenosťou a hľadajúcich spoločné ciele. Porov. SPIAZZI, R. 2000. *Sociálny kódex Cirkvi.* Trnava : Dobrá kniha, 2000, s. 62.

- [7] SNR. 1992. *Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb. v znení neskorších predpisov*
- [8] BUCHELOVÁ, J. - SOPIRA, B. et al. 1998. *Sociálna pomoc*. Bratislava : ELITA, 1998. 240 s. ISBN 80-8044-048-4.
- [9] KOZÁKOVÁ, Z. 1996. *Právna úprava sociálnej starostlivosti. 1. vydanie*. Bratislava : ELITA, 1996. 240 s. ISBN 80-8044-024-7.
- [10] LEŠKOVÁ, L. 2008. *Úvod do základov sociálnej práce*. Košice : Seminár sv. Karola Boromejského, 2008, 167 s. ISBN 978-80-89361-23-6.
- [11] SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava : SAP 1999. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.
- [12] SPIAZZI R. 2000. *Sociálny kódex Cirkvi*. Trnava : Dobrá kniha, 2000. 234 s. ISBN 80-7141-304-6.
- [13] VEČEŘA, M. 1996. *Sociální stát, východiska a přístupy*. Praha : SLON, 1996. 112 s. ISBN 80-85850-16-8.

Summary

Social assistance and assistance in material need in the Slovak Republic

Social security is one of the tools to implement social policy. Every citizen in material need is entitled to meet basic living needs. The most common form of dispute of material need is payment of social assistance benefits.

Keywords: material need, social work, benefit, assistance in material need.

Dagmara Marková, Ivan Lukšík

Postojové mikrodiskurzy o sexuálnej výchove u budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok¹

Úvod

Požiadavka teoretického poznania ľudských sexualít spolu s podporou reflektovania rodovostí a sexualít je náležitá nielen v príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok, ale aj všetkých budúcich absolventov a absolventiek, pripravujúcich sa na pôsobenie v pomáhajúcich profesiách.

Potreba analýzy postojových mikrodiskurzov o sexualite u budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok je náležitou, nakoľko práve ich možné budúce pôsobenie môže prispievať buď k bohatšiemu a autonómnejšiemu zaobchádzaniu klientov a klientok so sexualitou alebo naopak, môžu podporovať a upevňovať mnoho predsudkov a stereotypov v tejto oblasti.

Nakoľko sociálni/e pracovníci a pracovníčky, ako aj študenti a študentky tohto odboru operujú s odlišnými postojmi, názormi a konštrukciami v oblasti sexuality a taktiež si odlišne konštruujú význam, obsah a cieľ sexuálnej výchovy, tak sme uskutočnili výskum, ktorý bol zameraný na špecifikáciu niektorých aspektov postojových mikrodiskurzov, obsahujúcich problematiku sexuálnej výchovy u budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok. Výskum bol zameraný na zisťovanie niektorých postojov budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok k zaradeniu sexuálnej výchovy do ich prípravy, ako aj toho, ako si budúci/e sociálni/e pracovníci a pracovníčky definujú sexuálnu výchovu. Súčasťou výskumu bol aj orientačný vedomostný test z oblasti poznatkov, ktoré sprostredkováva sexuálna výchova pre sociálnych pracovníkov a pracovníčky. Tiež sme si kládli za cieľ preskúmať vybrané významy sexuality, ktoré reprezentujú študentov a študentky sociálnej práce.

¹ Príspevok vznikol na základe podpory grantu VEGA 2/0179/09: *Dynamika sociálnych a morálnych noriem: Sociálno-psychologický výskum minoritných, marginalizovaných a znevýhodnených skupín vo vzťahu k majorite.*

Vzhľadom k tomu, že výskumom získané a spracované dáta sú obširné, sme nútení/é sa zamerať len na niektoré z nich, takže v príspevku prezentujeme len na úzky výsek výsledkov realizovanej výskumnej štúdie. Konkrétne sa zameriavame na prezentáciu tých vybraných výsledkov výskumu, ktoré sú týkali niektorých aspektov postojových mikro-diskurzov o sexuálnej výchove u budúcich/e sociálnych/e pracovníkov a pracovníčok. Taktiež je potrebné zohľadniť, že sme nevychádzali z potreby reprezentatívnosti a plošnej zovšeobecniteľnosti výsledkov.

Stručná charakteristika výskumného súboru a metodika výskumu

Výskum sme realizovali prostredníctvom nami zostrojeného dotazníka, ktorý bol rozdelený na 3 časti a bol zameraný na identifikáciu vybraných aspektov postojových mikro-diskurzov a poznatkov z oblasti sexuality, resp. sexuálnej výchovy v rámci vzdelávania v sociálnej práci. Dotazník bol administrovaný spolu 384 študentom a študentkám denného a externého štúdia odboru Sociálna práca na Fakulte sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre.

Čo sa týka charakteristiky výskumného súboru, z hľadiska pohlavia účastníkov/čok výskumu prevládajú ženy oproti mužom. Z celkového počtu zúčastnených participantov/tiek bolo 320 (83%) žien a 64 (17%) mužov.

Z hľadiska veku je rozloženie respondentov/iek vo vekovej hranici od 19 do 55 rokov pomerne difúzne, priemerný vek je 28,2 rokov a najčastejšie zastúpeným vekom je vek 21 rokov, ktorý uviedlo 72 respondentov/tiek.

Z hľadiska deklarovania viery prevažujú tí/tie účastníci/čky výskumu, ktorí/é sa považujú za veriaceho/u katolíka/čku alebo protestanta/ku a sú príležitostne praktizujúci/e veriaci/e – celkový ich počet je 150, čo tvorí 39%. 25% opýtaných uviedlo, že sa považujú za veriaceho/u katolíka/čku alebo protestanta/ku a pravidelne chodia do kostola. 18% sme zaradili do kategórie pasívny/a veriaci/a, nakoľko sa považujú za veriaceho/u katolíka/čku alebo protestanta/ku, ale nenavštevujú kostol vôbec. 13% účastníkov a účastníčok výskumu uviedlo odpoveď ateista/ateistka. Medzi odpoveďami „iné“, ktoré zvolilo 5 % opýtaných, respondenti/ky najčastejšie uvádzali, že veria „vo vyšší princíp“, „v život“, „v reinkarnáciu“ a „v osud“.

Niektoré výsledky výskumu

Súčasťou tretej časti dotazníka boli výroky, ktoré sa týkali sexuálnej výchovy a ku ktorým mali účastníci a účastníčky výskumu vyjadriť svoj postoj na päťstupňovej škále, pričom: 1 = úplne súhlasím, 2 = súhlasím, 3 = niečo medzi, 4 = nesúhlasím, 5 = úplne nesúhlasím.

Z priestorových dôvodov uvádzame len niektoré výsledky, pri ktorých sme sa zamerali na komparáciu odpovedí z hľadiska:

- absolvovania sexuálnej výchovy²,
- pohlavia,
- veku,
- deklarovania viery.

Vzhľadom k položke „Sexuálna výchova³ patrí do rodiny, nie do škôl“ možno z tabuľky č. 1.A vidieť, že najčastejšou odpoveďou bola odpoveď „súhlasím“, ktorú uviedlo 36% (t.j. 140) opýtaných. Diferencie v odpovediach na túto položku sú pomocou percent zobrazené v grafe č. 1. Celkovo možno usudzovať, že stále u niektorých respondentov/tiek pretrváva konštrukcia sexuality, resp. sexuálnej výchovy, ktorá ju odsúva do súkromnej sféry.

Tab. 1.A Štatistické ukazovatele vzhľadom k položke „Sexuálna výchova patrí do rodiny, nie do škôl“

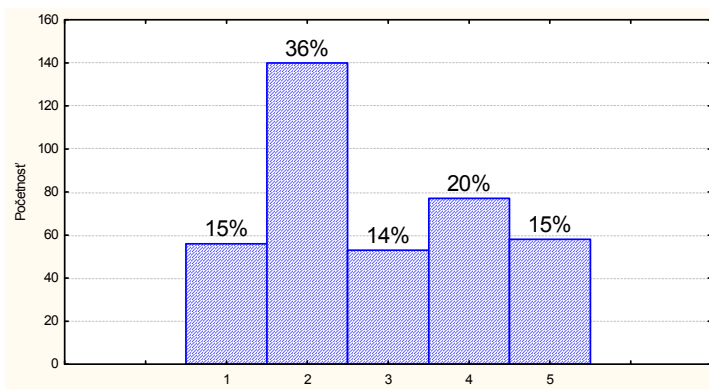
Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
2,8	2	140	1,3

Štatisticky signifikantné diferencie sme v odpovediach na túto položku zisťovali prostredníctvom chí kvadrát (χ^2) testu a Kruskal-Wallisovho testu a zaznamenali: z hľadiska veku, ako aj z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy. Možno zhrnúť, že tí/tie, ktorí/é absolvovali sexuálnu výchovu vo svojej príprave častejšie nesúhlasili s výrokom oproti tým, ktorí/é sa sexuálnej výchovy nezúčastnili (pozri v tabuľkách č. 1.B – 1.H). Konkrétne percentuálne zastúpenie odpovedí z hľadiska sledovaných skupín možno vidieť z nižšie uvedených tabuliek.

² Tento predmet absolvovali niektorí/é študenti a študentky aj pod názvom „Intímne vzťahy, manželstvo a rodičovstvo“.

³ Opýtani/é účastníci a účastníčky výskumu boli inštruovaní/é, aby posudzovali pri všetkých položkách sexuálnu výchovu v rámci vzdelávania v sociálnej práci.

Graf 1 Analýza položky „Sexuálna výchova patrí do rodiny, nie do škôl“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Tab. 1.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova patrí do rodiny, nie do škôl“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	16,21%	41,59%	14,37%	11,93%	15,90%
Absolvovali SV	5,26%	7,02%	10,53%	66,67%	10,53%

Tab. 1.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova patrí do rodiny, nie do škôl“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	17,19%	32,81%	18,75%	18,75%	12,50%
Ženy	14,06%	37,19%	12,81%	20,31%	15,63%

Tab. 1.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova patrí do rodiny, nie do škôl“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	39,13%	47,83%	8,70%	4,35%	0,00%
20 - 29 rokov	14,35%	32,91%	15,19%	22,36%	15,19%
30 - 39 rokov	10,17%	42,37%	13,56%	15,25%	18,64%
40 - 49 rokov	4,88%	39,02%	14,63%	19,51%	21,95%
50 a viac rokov	20,83%	41,67%	4,17%	25,00%	8,33%

Tab. 1.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova patrí do rodiny, nie do škôl“ z hľadiska viery

	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	18,56%	38,14%	11,34%	20,62%	11,34%
Veriaci/a - príležitostne	13,33%	37,33%	12,00%	18,67%	18,67%
Veriaci/a - nechodí	11,43%	35,71%	17,14%	18,57%	17,14%
Neveriaci/a	16,33%	34,69%	18,37%	22,45%	8,16%
Iné	11,11%	27,78%	16,67%	27,78%	16,67%

Čo sa týka položky „Sexualita má zostať intímnu vecou človeka, o ktorej sa nehovorí“ najčastejšie s ňou participanti/ky výskumu „úplne nesúhlasili“ – 34% . Avšak v zastúpených odpovediach sa nachádzali aj odpovede „úplne súhlasím“ v 9% a súhlasím v 15%. V prepojení na predchádzajúcu otázku možno usudzovať, že pre viacerých opýtaných/é študentov a študentky sociálnej práce je sexualita konštruovaná stále ako patriaca do intímnej oblasti, o ktorej sa verejne nemá hovoriť, čo je dôležité vzhľadom k tomu, že pri výkone svojho povolania sa nevyhnutne stretnú u klientov a klientok aj s touto problematikou a môžu tak prispievať skôr k tabuizácii sexuality, ako byť nápomocní/é v hľadaní pozitívneho prístupu k sexualitám u možných budúcich klientov a klientok.

Tab. 2.A Štatistické ukazovatele - vzhľadom k položke „Sexualita má zostať intímnu vecou človeka, o ktorej sa nehovorí“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
3,6	5	129	1,3

Štatisticky signifikantné rozdiely sme zistili prostredníctvom χ^2 – testu z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy, ako aj pomocou Kruskalovho-Wallisovho testu z hľadiska veku účastníkov a účastníčok výskumu. Percentuálne zastúpenie odpovedí je zobrazené bližšie v tabuľkách č. 2.

Tab. 2.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexualita má zostať intímnou vecou človeka, o ktorej sa nehovorí“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	10,09%	16,51%	14,37%	25,99%	33,03%
Absolvovali SV	0,00%	5,26%	15,79%	42,11%	36,84%

Tab. 2.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexualita má zostať intímnou vecou človeka, o ktorej sa nehovorí“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	9,38%	14,06%	18,75%	31,25%	26,56%
Ženy	8,44%	15,00%	13,75%	27,81%	35,00%

Tab. 2.F Percentuálny podiel odpovedí na otázku schvaľovania zavedenia sexuálnej výchovy do prípravy sociálnych pracovníkov a pracovníčok z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	4,35%	17,39%	21,74%	13,04%	43,48%
20 - 29 rokov	10,13%	18,57%	16,46%	23,63%	31,22%
30 - 39 rokov	10,17%	6,78%	11,86%	47,46%	23,73%
40 - 49 rokov	0,00%	0,00%	9,76%	34,15%	56,10%
50 a viac rokov	8,33%	20,83%	4,17%	33,33%	33,33%

Tab. 2.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexualita má zostať intímnou vecou človeka, o ktorej sa nehovorí“ z hľadiska viery

	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	12,37%	18,56%	10,31%	21,65%	37,11%
Veriaci/a - príležitostne	8,67%	15,33%	15,33%	31,33%	29,33%
Veriaci/a - nechodí	4,29%	14,29%	15,71%	31,43%	34,29%
Neveriaci/a	6,12%	12,24%	10,20%	34,69%	36,73%
Iné	11,11%	0,00%	38,89%	11,11%	38,89%

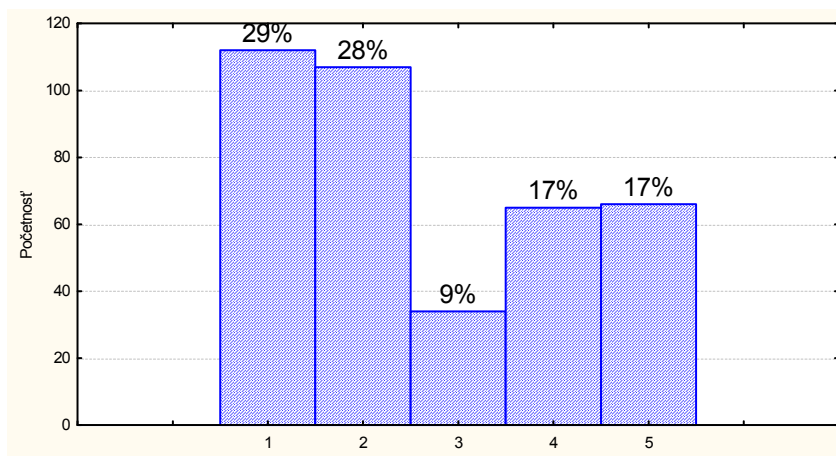
S kresťanskými princípmi v sexuálnej výchove sa úplne stotožňujú opýtani/é budúci/e sociálni/e pracovníci a pracovníčky najčastejšie – 29%. Dokladá tak analýza odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na kresťanských princípoch“ zobrazená v grafe č.3. Tieto zistenia sú v súlade s tradičným kresťanským diskurzom o sexualite, čo môže však byť problematické vzhľadom k tomu, že opýtani/é môžu byť budúci od-

borníkmi a odborníčkami a sprostredkovať tak pomoc aj ľuďom, ktorí/é si konštruujú svoje sexuality inak ako tradičnými diskurzívnymi zdrojmi.

Tab. 3.A Štatistické ukazovatele - vzhľadom k položke „Sexuálna výchova má byť postavená na kresťanských princípoch“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
2,7	1	112	1,5

Graf 3 Analýza položky „Sexuálna výchova má byť postavená na kresťanských princípoch“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Na základe výsledkov χ^2 – testu možno však zhrnúť, že tí/tie, ktorí/é sexuálnu výchovu absolvovali častejšie kresťanské princípy v nej odmietajú v porovnaní s tými, ktorí/é ju neabsolvovali. Štatisticky významné rozdiely v odpovediach na túto položku boli zistené aj pomocou Kruskalovho-Wallisovho testu z hľadiska viery na hladine významnosti $\alpha = 0,01$. Tabuľky č. 3 približujú odpovede opýtaných účastníkov a účastníčok výskumu pomocou percent.

Tab. 3.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na kresťanských princípoch“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	30,89%	31,80%	9,17%	12,23%	15,90%
Absolvovali SV	19,30%	5,26%	7,02%	43,86%	24,56%

Tab. 3.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na kresťanských princípoch“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	23,44%	32,81%	10,94%	17,19%	15,63%
Ženy	30,31%	26,88%	8,44%	16,88%	17,50%

Tab. 3.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na kresťanských princípoch“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	52,17%	17,39%	4,35%	4,35%	21,74%
20 - 29 rokov	32,07%	26,16%	4,64%	18,99%	18,14%
30 - 39 rokov	22,03%	13,56%	16,95%	27,12%	20,34%
40 - 49 rokov	12,20%	60,98%	19,51%	2,44%	4,88%
50 a viac rokov	25,00%	33,33%	16,67%	8,33%	16,67%

Tab. 3.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na kresťanských princípoch“ z hľadiska viery

	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	58,76%	23,71%	3,09%	7,22%	7,22%
Veriaci/a - príležitostne	18,67%	24,00%	11,33%	21,33%	24,67%
Veriaci/a - nechodí	20,00%	34,29%	10,00%	20,00%	15,71%
Neveriaci/a	18,37%	36,73%	10,20%	22,45%	12,24%
Iné	22,22%	33,33%	11,11%	5,56%	27,78%

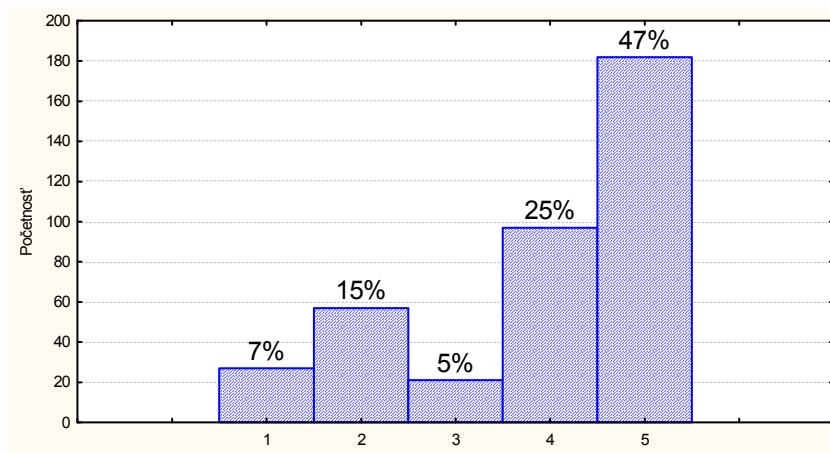
Kým kresťanské princípy sú respondentmi a respondentkami schvaľované, v prípade feministických prístupov je to naopak. S položkou „Sexuálna výchova má zohľadňovať feministické prístupy“ najčastejšie opýtaní/é muži a ženy úplne nesúhlasili – 47% z nich. Celkovo priemer 3,9 naznačuje nesúhlas s touto položkou (tabuľka č. 4.A). Tieto zistenia sú v súlade s našimi očakávaniami – kým feminizmus je v našom kultúrnom okruhu

konotovaný prevažne negatívne, tak pri kresťanských hodnotách muži a ženy nespochybňujú ich dôležitosť aj v rámci sexuálnej výchovy – naznačujú tak aj odpovede opýtaných mužov a žien na otvorené otázky. Kým kresťanský prístup k sexuálnej výchove je nazeraný ako objektívny, feministický naopak. V tejto súvislosti sa vynára potreba vytvárania väčšieho priestoru pre rozvoj kritického myslenia u študentov a študentiek sociálnej práce spolu s požiadavkou rodovo citlivého pôsobenia a aj vzdelávania aj v oblasti feministickej sociálnej práce ako jedného z možných prístupov v sociálnej práci. Náležité je posilnenie sebareflexie budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok v tejto oblasti v rámci vlastných východiskových prístupov, aby neboli prenášané na klientov a klientky a ich budúca sociálna práca vytvárala otvorený nepredpojatý priestor pre klientov a klientky.

Tab. 4.A Štatistické ukazovatele - vzhľadom k položke „Sexuálna výchova má zohľadňovať feministické prístupy“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
3,9	5	182	1,3

Graf 4 Analýza položky „Sexuálna výchova má zohľadňovať feministické prístupy“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Výsledky χ^2 – testu poukazujú na to, že boli zistené štatisticky významné rozdiely v odpovediach na túto položku z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy ako aj z hľadiska pohlavia. Ženy v porovnaní s mužmi častejšie schvaľujú aj feministické prístupy v sexuálnej výchove, ako aj tí/tie, ktorí/é sa zúčastnili sexuálnej výchovy v porovnaní s tými, ktorí/é sa jej nezúčastnili vo svojej príprave. V tabuľkách č. 4 opäť znázorníme percentuálne zastúpenie odpovedí.

Tab. 4.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má zohľadňovať feministické prístupy“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	3,98%	10,70%	5,81%	27,22%	52,29%
Absolvovali SV	24,56%	38,60%	3,51%	14,04%	19,30%

Tab. 4.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má zohľadňovať feministické prístupy“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	0,00%	1,56%	0,00%	20,31%	78,13%
Ženy	8,44%	17,50%	6,56%	26,25%	41,25%

Tab. 4.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má zohľadňovať feministické prístupy“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	4,35%	4,35%	4,35%	26,09%	60,87%
20 - 29 rokov	4,64%	11,81%	6,33%	27,00%	50,21%
30 - 39 rokov	13,56%	20,34%	1,69%	18,64%	45,76%
40 - 49 rokov	9,76%	31,71%	4,88%	19,51%	34,15%
50 a viac rokov	12,50%	12,50%	8,33%	33,33%	33,33%

Tab. 4.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má zohľadňovať feministické prístupy“ z hľadiska viery

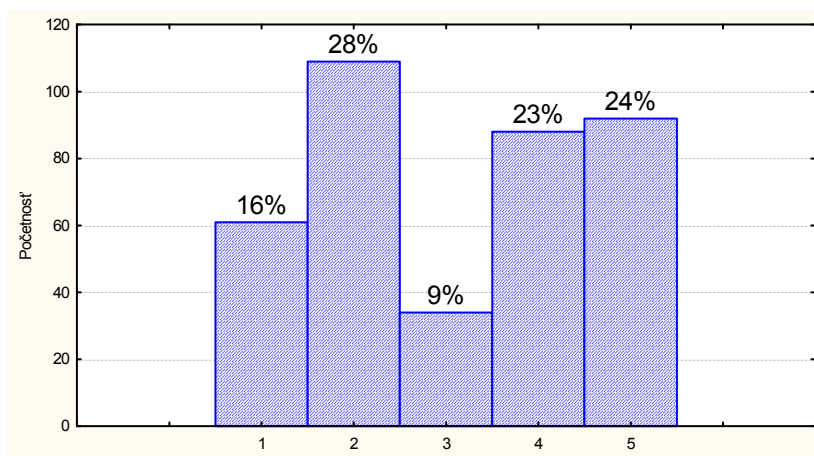
	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	3,09%	14,43%	8,25%	26,80%	47,42%
Veriaci/a - príležitostne	8,67%	17,33%	5,33%	18,00%	50,67%
Veriaci/a - nechodí	8,57%	17,14%	2,86%	25,71%	45,71%
Neveriaci/a	8,16%	4,08%	4,08%	40,82%	42,86%
Iné	5,56%	16,67%	5,56%	33,33%	38,89%

Odpovede na v poradí ďalšiu položku „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“ sú pomerne rozptýlené. Najčastejšou je „súhlasím“- uviedlo ju 109 z opýtaných osôb (28%). Tieto odpovede sú v súlade s prijímanými tradičnými hodnotami v sexuálnej výchove.

Tab. 5.A Štatistické ukazovatele – vzhľadom k položke „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
3,1	2	109	1,4

Graf 5 Analýza položky „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Štatisticky významné diferencie v tejto položke boli zaznamenané pomocou výsledkov χ^2 testu, ako aj Kruskal-Wallisovho testu: z hľadiska veku, pohlavia a aj absolvovania sexuálnej výchovy.

Tab. 5.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	17,43%	31,50%	8,26%	19,57%	23,24%
Absolvovali SV	7,02%	10,53%	12,28%	42,11%	28,07%

Tab. 5.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	4,69%	17,19%	7,81%	46,88%	23,44%
Ženy	18,13%	30,63%	9,06%	18,13%	24,06%

Tab. 5.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	30,43%	21,74%	4,35%	21,74%	21,74%
20 - 29 rokov	13,92%	26,58%	5,91%	25,74%	27,85%
30 - 39 rokov	18,64%	22,03%	15,25%	25,42%	18,64%
40 - 49 rokov	9,76%	56,10%	17,07%	7,32%	9,76%
50 a viac rokov	25,00%	20,83%	12,50%	16,67%	25,00%

Tab. 5.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“ z hľadiska viery

	1	2	3	4	5
Vериaci/a - pravidelne	12,37%	30,93%	6,19%	23,71%	26,80%
Vериaci/a - príležitostne	14,67%	22,67%	11,33%	24,00%	27,33%
Vериaci/a - nechodí	21,43%	30,00%	10,00%	21,43%	17,14%
Neveriaci/a	14,29%	38,78%	4,08%	26,53%	16,33%
Iné	27,78%	27,78%	11,11%	5,56%	27,78%

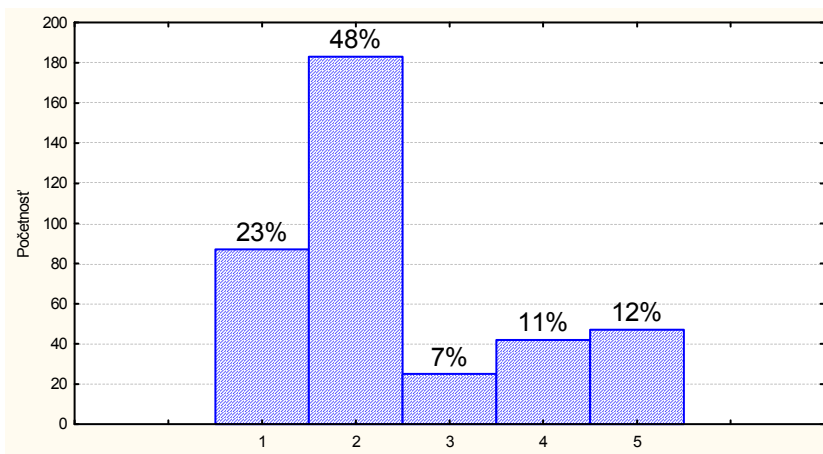
S položkou „Sexuálna výchova má poskytovať otvorené informácie bez ohľadu na hodnoty študentov/tiek“ najčastejšie opýtané osoby súhlasili – 48%. Ak však komparujeme tieto odpovede s tými, ktoré skôr prijímali morálne a kresťanské hodnoty v sexuálnej výchove, tak sa môžeme domnievať, že otvorené informácie sú pre viacerých opýtaných/é

síce žiadané, ale zrejme v súlade s ich morálkou - t.j. otvorenosť v sexuálnej výchove je zrejme len deklarovaná, ako naozaj žiadaná.

Tab. 6.A Štatistické ukazovatele – vzhľadom na položku „Sexuálna výchova má poskytovať otvorené informácie bez ohľadu na hodnoty študentov/tiek“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
2,4	2	183	1,3

Graf 6 Analýza položky „Sexuálna výchova má poskytovať otvorené informácie bez ohľadu na hodnoty študentov/tiek“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Výsledky Kruskalovho-Wallisovho testu, vzhľadom na položku „Sexuálna výchova má poskytovať otvorené informácie bez ohľadu na hodnoty študentov/tiek“ dokladajú štatisticky signifikantné rozdiely ($p=0,0087$) medzi odpoveďami z hľadiska veku respondentov/tiek. V tabuľkách č. 6 sú uvedené výsledky pomocou percent.

Tab. 6.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má poskytovať otvorené informácie bez ohľadu na hodnoty študentov/tiek“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	24,77%	46,18%	6,12%	11,01%	11,93%
Absolvovali SV	10,53%	56,14%	8,77%	10,53%	14,04%

Tab. 6.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má poskytovať otvorené informácie bez ohľadu na hodnoty študentov/tiek“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	28,13%	37,50%	9,38%	7,81%	17,19%
Ženy	21,56%	49,69%	5,94%	11,56%	11,25%

Tab. 6.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má poskytovať otvorené informácie bez ohľadu na hodnoty študentov/tiek“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	8,70%	34,78%	4,35%	30,43%	21,74%
20 - 29 rokov	18,14%	55,27%	6,75%	6,75%	13,08%
30 - 39 rokov	25,42%	40,68%	6,78%	18,64%	8,47%
40 - 49 rokov	36,59%	34,15%	7,32%	17,07%	4,88%
50 a viac rokov	50,00%	25,00%	4,17%	4,17%	16,67%

Tab. 6.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má poskytovať otvorené informácie bez ohľadu na hodnoty študentov/tiek“ z hľadiska viery

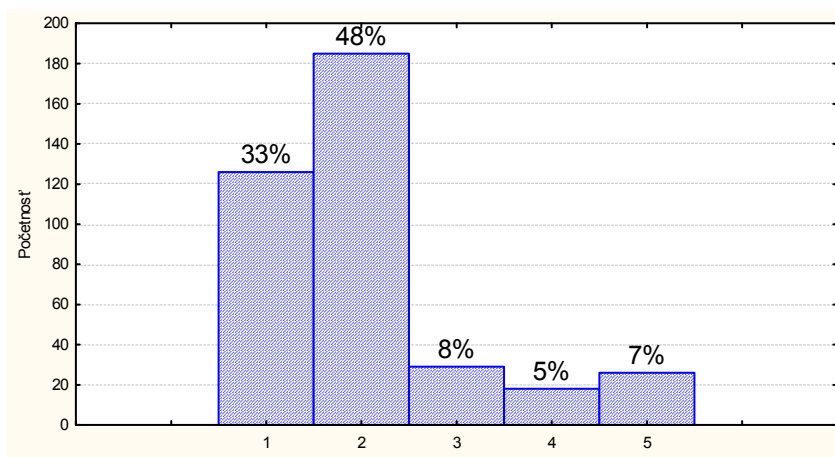
	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	22,68%	49,48%	7,22%	9,28%	11,34%
Veriaci/a - príležitostne	20,00%	50,67%	8,00%	11,33%	10,00%
Veriaci/a - nechodí	25,71%	41,43%	4,29%	14,29%	14,29%
Neveriaci/a	22,45%	40,82%	6,12%	10,20%	20,41%
Iné	33,33%	55,56%	0,00%	5,56%	5,56%

Takisto s položkou, podľa ktorej má každý/á právo dostať všetky informácie o sexualite, ktoré sú dostupné najčastejšie dotazované osoby súhlasili (48%- t.j. 183 z nich). Priemer tiež naznačuje prevažný súhlas s touto položkou (graf č. 7 a tabuľka č. 7.A).

Tab. 7.A Štatistické ukazovatele – vzhľadom na položku „Každý/á má právo dostať všetky informácie o sexualite, ktoré sú dostupné“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
2,0	2	185	1,1

Graf 7 Analýza položky „Každý/á má právo dostať všetky informácie o sexualite, ktoré sú dostupné“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Štatisticky signifikantné rozdiely boli zistené pomocou χ^2 – testu a Kruskalovho-Wallisovho testu v odpovediach na túto položku vzhľadom k absolvovaniu, resp. neabsolvovaniu sexuálnej výchovy, ako aj z hľadiska veku respondentov/tiek.

Tab. 7.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Každý/á má právo dostať všetky informácie o sexualite, ktoré sú dostupné“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	32,11%	45,87%	8,56%	5,50%	7,95%
Absolvovali SV	36,84%	61,40%	1,75%	0,00%	0,00%

Tab. 7.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Každý/á má právo dostať všetky informácie o sexualite, ktoré sú dostupné“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	34,38%	43,75%	9,38%	3,13%	9,38%
Ženy	32,50%	49,06%	7,19%	5,00%	6,25%

Tab. 7.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Každý/á má právo dostať všetky informácie o sexualite, ktoré sú dostupné“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	21,74%	69,57%	8,70%	0,00%	0,00%
20 - 29 rokov	38,40%	43,04%	8,44%	4,22%	5,91%
30 - 39 rokov	22,03%	54,24%	3,39%	5,08%	15,25%
40 - 49 rokov	26,83%	73,17%	0,00%	0,00%	0,00%
50 a viac rokov	25,00%	20,83%	20,83%	20,83%	12,50%

Tab. 7.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Každý/á má právo dostať všetky informácie o sexualite, ktoré sú dostupné“ z hľadiska viery

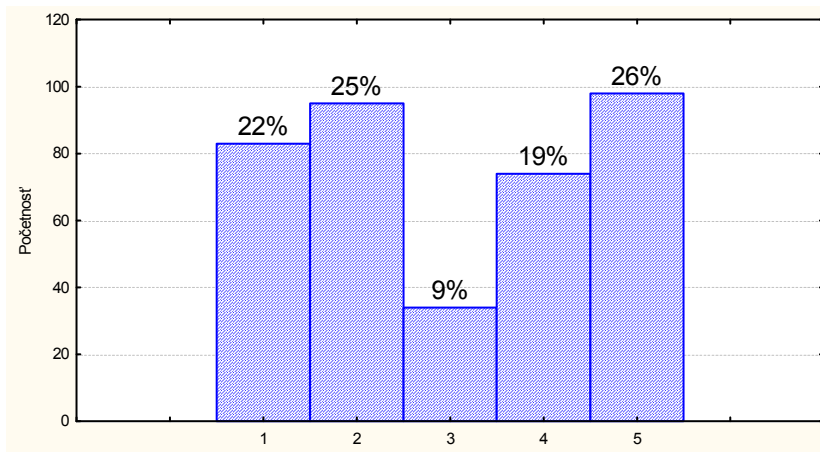
	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	34,02%	46,39%	9,28%	3,09%	7,22%
Veriaci/a - príležitostne	34,00%	49,33%	8,00%	4,00%	4,67%
Veriaci/a - nechodí	31,43%	44,29%	7,14%	5,71%	11,43%
Neveriaci/a	32,65%	51,02%	6,12%	2,04%	8,16%
Iné	22,22%	55,56%	0,00%	22,22%	0,00%

Čo sa týka položky „Pedagóg/pedagogička sexuálnej výchovy by mal byť ateista/ka“, odpovede účastníkov a účastníčok výskumu sú rozptýlené (graf č. 8). Najčastejšie je uvádzané „úplne nesúhlasím“ – uviedlo tak 98 opýtaných osôb (26%). Tieto odpovede opäť podporujú skôr preferovanie vlastného ideologického pozadia v sexuálnej výchove, ako informácie vyplývajúce z overených faktov o sexualite, nie založené nie ideológiách.

Tab. 8.A Štatistické ukazovatele – vzhľadom na položku „Pedagóg/pedagogička sexuálnej výchovy by mal byť ateista/ka“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
3,0	5	98	1,5

Graf 8 Analýza položky „Pedagóg/pedagogička sexuálnej výchovy by mal byť ateista/ka“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Štatisticky významné diferencie boli zaznamenané z hľadiska veku prostredníctvom Kruskalovho-Wallisovho testu a pomocou χ^2 – testu z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy respondentmi/kami.

Tab. 8.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Pedagóg/pedagogička sexuálnej výchovy by mal byť ateista/ka“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	19,57%	25,38%	9,17%	17,74%	28,13%
Absolvovali SV	33,33%	21,05%	7,02%	28,07%	10,53%

Tab. 8.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Pedagóg/pedagogička sexuálnej výchovy by mal byť ateista/ka“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	18,75%	23,44%	12,50%	17,19%	28,13%
Ženy	22,19%	25,00%	8,13%	19,69%	25,00%

Tab. 8.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Pedagóg/pedagogička sexuálnej výchovy by mal byť ateista/ka“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	21,74%	17,39%	4,35%	21,74%	34,78%
20 - 29 rokov	18,57%	19,83%	8,86%	22,78%	29,96%
30 - 39 rokov	38,98%	28,81%	13,56%	10,17%	8,47%
40 - 49 rokov	24,39%	51,22%	7,32%	9,76%	7,32%
50 a viac rokov	4,17%	25,00%	4,17%	20,83%	45,83%

Tab. 8.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Pedagóg/pedagogička sexuálnej výchovy by mal byť ateista/ka“ z hľadiska viery

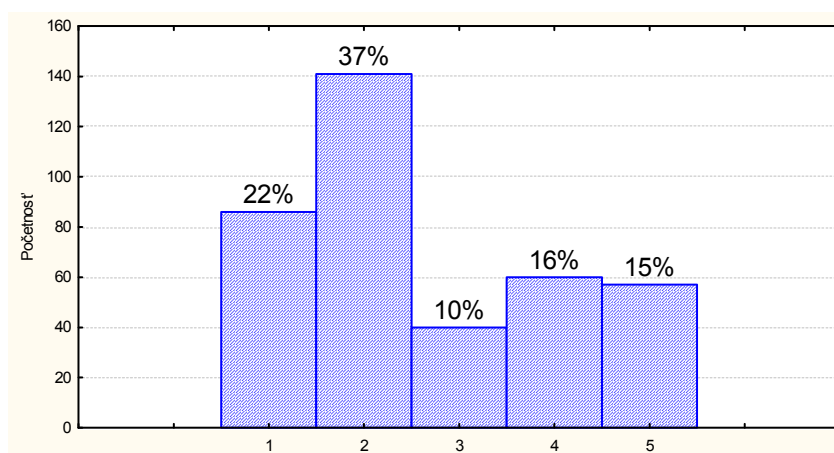
	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	14,43%	23,71%	11,34%	20,62%	29,90%
Veriaci/a - príležitostne	24,67%	24,67%	5,33%	20,67%	24,67%
Veriaci/a - nechodí	20,00%	25,71%	8,57%	21,43%	24,29%
Neveriaci/a	24,49%	26,53%	12,24%	14,29%	22,45%
Iné	33,33%	22,22%	16,67%	5,56%	22,22%

Pedagóg resp. pedagogička sexuálnej výchovy by mal/a vyučovať v súlade so svojimi hodnotami. Domnievajú sa tak opýtaní/é účastníci/čky výskumu najčastejšie – v 37% uviedli odpoveď „súhlasím“ na položku „Obsah sexuálnej výchovy má byť v súlade s hodnotami pedagóga/pedagogičky“. Tieto odpovede opäť naznačujú určitú ambivalenciu, pretože ak má byť vzdelávanie v oblasti sexuálnej výchovy otvorené a vychádzajúce z súčasného poznania a nie ideológií, tak môže byť niekedy napr. v rozpore s určitými hodnotami pedagóga a pedagogičky sexuálnej výchovy. I keď sú niektoré odpovede opýtaných budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok na vyššie uvedené otázky rozptýlené, tak celkovo môžu poukazovať na akceptáciu sexuálnej výchovy prepojenej s určitými preferovanými ideológiami. Domnievame sa, že pedagóg/pedagogička sexuálnej výchovy by mal/a prezentovať a „priznať“ svoje východiskové paradigmy (vychádzajúc z tézy, že poznanie v sexuálnej oblasti je sociálne konštruované a nie je apolitické), aby tí/tie, ktorých/é vzdeláva mali informácie o tom, z akých teoretických konceptov vychádza a aké to bude mať dôsledky pre ich vzdelávanie v oblasti sexuálnej výchovy a zároveň však by pedagóg a pedagogička mal/a byť otvorený/á sprostredkovať aj také informácie, ktoré vychádzajú zo súčasného stavu poznania, ale nemusia sa zhodovať s jeho/jej preferovanou ideológiou.

Tab. 9.A Štatistické ukazovatele – vzhľadom na položku „Obsah sexuálnej výchovy má byť v súlade s hodnotami pedagóga/pedagogičky“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
2,6	2	141	1,4

Graf 9 Analýza položky „Obsah sexuálnej výchovy má byť v súlade s hodnotami pedagóga/pedagogičky“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Výsledky χ^2 – testu – v tejto položke naznačujú štatisticky významné diferencie z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy, pričom tí/tie, ktorí/é sexuálnu výchovu absolvovali častejšie s týmto výrokom nesúhlasia v porovnaní s tými, ktorí/é sa sexuálnej výchovy vo svojej príprave nezúčastnili.

Tab. 9.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Obsah sexuálnej výchovy má byť v súlade s hodnotami pedagóga/pedagogičky“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	24,16%	38,84%	11,62%	11,31%	14,07%
Absolvovali SV	12,28%	24,56%	3,51%	40,35%	19,30%

Tab. 9.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Obsah sexuálnej výchovy má byť v súlade s hodnotami pedagóga/pedagogičky“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	18,75%	43,75%	10,94%	15,63%	10,94%
Ženy	23,13%	35,31%	10,31%	15,63%	15,63%

Tab. 9.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Obsah sexuálnej výchovy má byť v súlade s hodnotami pedagóga/pedagogičky“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	39,13%	17,39%	8,70%	4,35%	30,43%
20 - 29 rokov	20,68%	40,51%	6,75%	17,30%	14,77%
30 - 39 rokov	27,12%	16,95%	13,56%	25,42%	16,95%
40 - 49 rokov	17,07%	53,66%	21,95%	2,44%	4,88%
50 a viac rokov	20,83%	37,50%	20,83%	8,33%	12,50%

Tab. 9.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Obsah sexuálnej výchovy má byť v súlade s hodnotami pedagóga/pedagogičky“ z hľadiska viery

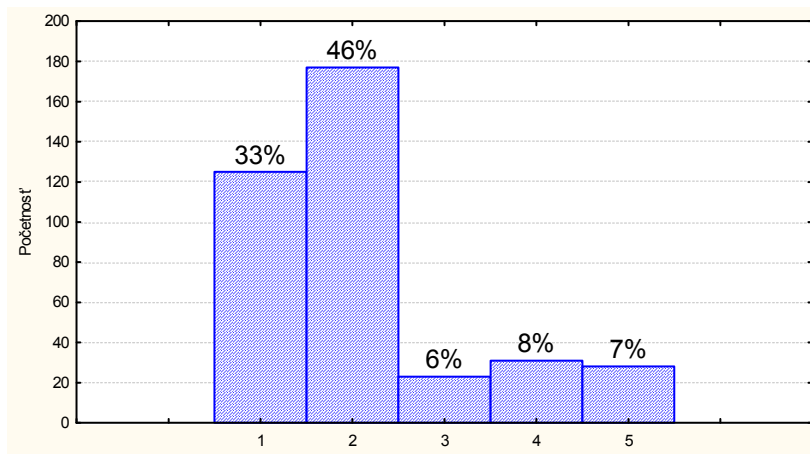
	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	20,62%	41,24%	8,25%	13,40%	16,49%
Veriaci/a - príležitostne	22,67%	29,33%	12,67%	16,67%	18,67%
Veriaci/a - nechodí	22,86%	37,14%	12,86%	17,14%	10,00%
Neveriaci/a	22,45%	44,90%	6,12%	18,37%	8,16%
Iné	27,78%	50,00%	5,56%	5,56%	11,11%

Ak porovnáme odpovede respondentov/tiek s predchádzajúcou položkou, možno vidieť, že pri podobne zameranej položke „Pedagóg/pedagogička nemá vnášať svoje osobné hodnoty do sexuálnej výchovy“ najčastejšie vyjadrili naopak svoj súhlas – 177 opýtaných (46%).

Tab. 10.A Štatistické ukazovatele – vzhľadom na položku „Pedagóg/pedagogička nemá vnášať svoje osobné hodnoty do sexuálnej výchovy“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
2,1	2	177	1,2

Graf 10 Analýza položky „Pedagóg/pedagogička nemá vnášať svoje osobné hodnoty do sexuálnej výchovy“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Výsledky Kruskalovho-Wallisovho testu dokumentujú štatisticky významné rozdiely z hľadiska veku účastníkov/čok výskumu a výsledky χ^2 – testu vzhľadom na túto položku opäť dokladujú štatisticky významné diferencie z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy.

Tab. 10.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Pedagóg/pedagogička nemá vnášať svoje osobné hodnoty do sexuálnej výchovy“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	33,94%	46,79%	6,73%	7,34%	5,20%
Absolvovali SV	24,56%	42,11%	1,75%	12,28%	19,30%

Tab. 10.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Pedagóg/pedagogička nemá vnášať svoje osobné hodnoty do sexuálnej výchovy“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	37,50%	43,75%	3,13%	10,94%	4,69%
Ženy	31,56%	46,56%	6,56%	7,50%	7,81%

Tab. 10.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Pedagóg/pedagogička nemá vnášať svoje osobné hodnoty do sexuálnej výchovy“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	65,22%	26,09%	4,35%	0,00%	4,35%
20 - 29 rokov	30,38%	54,43%	2,95%	5,49%	6,75%
30 - 39 rokov	25,42%	28,81%	8,47%	25,42%	11,86%
40 - 49 rokov	34,15%	39,02%	21,95%	2,44%	2,44%
50 a viac rokov	37,50%	37,50%	4,17%	8,33%	12,50%

Tab. 10.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Pedagóg/pedagogička nemá vnášať svoje osobné hodnoty do sexuálnej výchovy“ z hľadiska viery

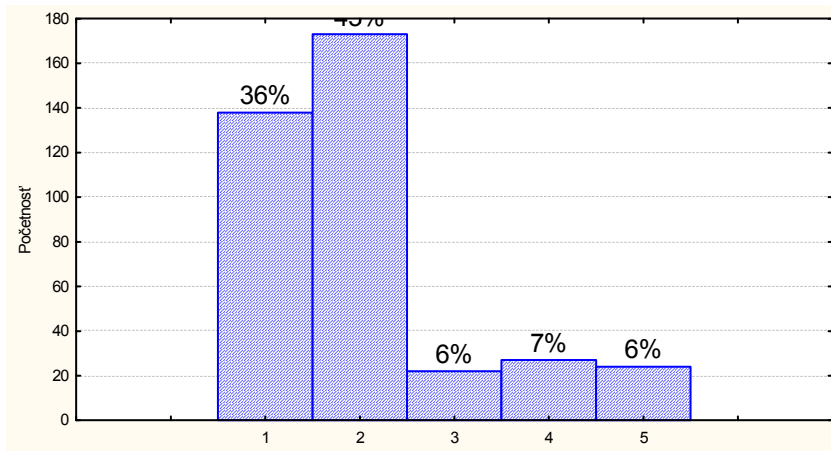
	1	2	3	4	5
Vериaci/a - pravidelne	30,93%	52,58%	4,12%	4,12%	8,25%
Vериaci/a - príležitostne	28,00%	44,67%	7,33%	10,00%	10,00%
Vериaci/a - nechodí	37,14%	40,00%	8,57%	8,57%	5,71%
Neveriaci/a	44,90%	38,78%	2,04%	12,24%	2,04%
Iné	27,78%	66,67%	5,56%	0,00%	0,00%

Má byť sexuálna výchova prednostne zameraná na heterosexuálne orientovaných ľudí? Aj na to sme sa zamerali v dotazníku, pričom odpovede sú graficky zobrazené pomocou percentuálneho vyjadrenia v grafe č. 11. Najčastejšie s touto položkou opýtané osoby súhlasili – 45% z nich (celkom 173 účastníkov/čok výskumu). Odpoveď „úplne súhlasím“ uviedlo 36% participantov/tiek výskumu. Ostatné možné odpovede sú zastúpené zriedkavejšie.

Tab. 11.A Štatistické ukazovatele – vzhľadom na položku „Sexuálna výchova má byť prednostne zameraná na heterosexuálne orientovaných ľudí“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
2,0	2	173	1,1

Graf 11 Analýza položky „Sexuálna výchova má byť prednostne zameraná na heterosexuálne orientovaných ľudí“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Štatisticky významné rozdiely sme zistili vzhľadom k odpovediam na túto položku pomocou Kruskalovho-Wallisovho testu z hľadiska veku účastníkov/čok výskumu a χ^2 - testu z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy.

Tab. 11.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť prednostne zameraná na heterosexuálne orientovaných ľudí“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	35,17%	48,93%	4,59%	4,59%	6,73%
Absolvovali SV	40,35%	22,81%	12,28%	21,05%	3,51%

Tab. 11.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť prednostne zameraná na heterosexuálne orientovaných ľudí“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	42,19%	43,75%	6,25%	3,13%	4,69%
Ženy	34,69%	45,31%	5,63%	7,81%	6,56%

Tab. 11.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť prednostne zameraná na heterosexuálne orientovaných ľudí“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	43,48%	52,17%	4,35%	0,00%	0,00%
20 - 29 rokov	32,91%	44,73%	5,91%	8,44%	8,02%
30 - 39 rokov	45,76%	40,68%	6,78%	5,08%	1,69%
40 - 49 rokov	29,27%	48,78%	4,88%	7,32%	9,76%
50 a viac rokov	45,83%	45,83%	4,17%	4,17%	0,00%

Tab. 11.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť prednostne zameraná na heterosexuálne orientovaných ľudí“ z hľadiska viery

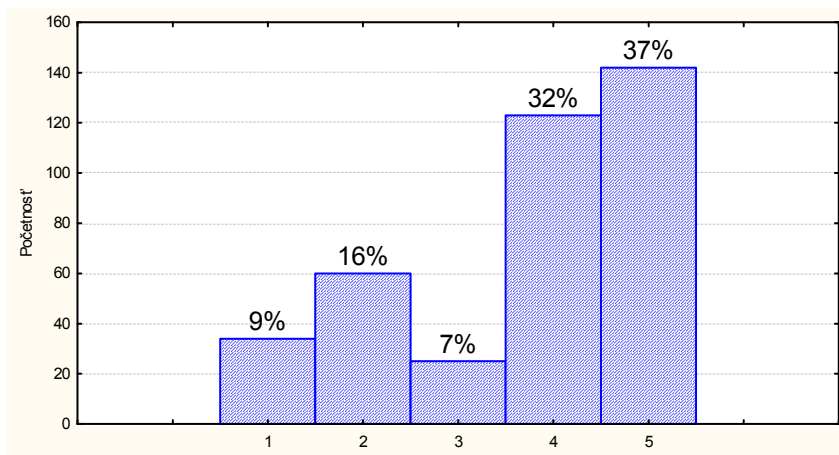
	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	34,02%	50,52%	5,15%	6,19%	4,12%
Veriaci/a - príležitostne	38,67%	40,00%	6,00%	6,67%	8,67%
Veriaci/a - nechodí	34,29%	48,57%	7,14%	7,14%	2,86%
Neveriaci/a	28,57%	51,02%	4,08%	6,12%	10,20%
Iné	50,00%	27,78%	5,56%	16,67%	0,00%

Poslednou tu analyzovanou položkou je „Sexuálna výchova má byť postavená na hodnotách, ktoré vyhovujú homosexuálom a lesbám“. V súlade s odpoveďami na predchádzajúcu položku respondenti/ky najčastejšie túto položku odmietajú – 37% vyznačilo odpoveď „úplne nesúhlasím“ (t.j. 142 z nich) a 32% s výrokom nesúhlasilo. Odpovede na posledné dve otázky môžu naznačovať, že opýtaní/é študenti a študentky sociálnej práce majú predsudky v oblasti sexuality a na základe analýz na otvorené otázky, týkajúce sa postojev ku gejom a lesbám sme zistili mnoho heterosexistických a homofóbnych vyjadrení, čo je závažné zistenie vzhľadom k tomu, že heterosexistické a homofóbne presvedčenia vedú k homofóbnym prejavom, k netolerancii a necitlivosti aj u odborníkov a odborníčok pôsobiacich v pomáhajúcich profesiách. Preto zdôrazňujeme, že je žiaduce tematizovať rozmanitosť ľudských sexualít, pričom rôznorodosť sexualít má byť akceptovaná ako spoločenská realita a nazeraná rovnocenne.

Tab. 12.A Štatistické ukazovatele – vzhľadom na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na hodnotách, ktoré vyhovujú homosexuálom a lesbám“

Priemer	Modus	Početnosť modusu	Smerodajná odchýlka
3,7	5	142	1,3

Graf 12 Analýza položky „Sexuálna výchova má byť postavená na hodnotách, ktoré vyhovujú homosexuálom a lesbám“



Legenda: 1- úplne súhlasím; 2- súhlasím; 3- niečo medzi; 4- nesúhlasím; 5- úplne nesúhlasím.

Štatisticky významné rozdiely zisťované pomocou χ^2 – testu boli zaznamenané z hľadiska pohlavia ako aj absolvovania sexuálnej výchovy. Ženy častejšie súhlasia s týmto výrokom v porovnaní s mužmi ako aj tí/tie, ktorí/é sa zúčastnili sexuálnej výchovy ho častejšie schvalujú oproti tým, ktorí/é sa sexuálnej výchovy v príprave sociálnych pracovníkov/čok nezúčastnili.

Tab. 12.B Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na hodnotách, ktoré vyhovujú homosexuálom a lesbám“ z hľadiska absolvovania sexuálnej výchovy

	1	2	3	4	5
Neabsolvovali SV	5,50%	14,98%	5,50%	33,64%	40,37%
Absolvovali SV	28,07%	19,30%	12,28%	22,81%	17,54%

Tab. 12.D Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na hodnotách, ktoré vyhovujú homosexuálom a lesbám“ z hľadiska pohlavia

	1	2	3	4	5
Muži	0,00%	3,13%	3,13%	31,25%	62,50%
Ženy	10,63%	18,13%	7,19%	32,19%	31,88%

Tab. 12.F Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na hodnotách, ktoré vyhovujú homosexuálom a lesbám“ z hľadiska veku

	1	2	3	4	5
Do 20 rokov	8,70%	30,43%	13,04%	17,39%	30,43%
20 - 29 rokov	6,33%	11,81%	5,91%	37,13%	38,82%
30 - 39 rokov	15,25%	18,64%	6,78%	27,12%	32,20%
40 - 49 rokov	4,88%	26,83%	4,88%	24,39%	39,02%
50 a viac rokov	25,00%	12,50%	8,33%	20,83%	33,33%

Tab. 12.H Percentuálny podiel odpovedí na položku „Sexuálna výchova má byť postavená na hodnotách, ktoré vyhovujú homosexuálom a lesbám“ z hľadiska viery

	1	2	3	4	5
Veriaci/a - pravidelne	10,31%	11,34%	7,22%	36,08%	35,05%
Veriaci/a - príležitostne	10,67%	18,67%	8,00%	27,33%	35,33%
Veriaci/a - nechodí	7,14%	14,29%	2,86%	42,86%	32,86%
Neveriaci/a	6,12%	18,37%	4,08%	20,41%	51,02%
Iné	0,00%	11,11%	11,11%	38,89%	38,89%

Vzhľadom k získaným výsledkom, ktoré sa týkajú postojov k sexuálnej výchove, možno diferencie v postojoch, týkajúcich sa sexuálnej výchovy a testované prostredníctvom Kruskalovho-Wallisovho testu ako aj χ^2 sumarizovať:

Štatisticky významné rozdiely v postojoch k sexuálnej výchove z hľadiska absolvovania, resp. neabsolvovania predmetu **sexuálna výchova** testované prostredníctvom χ^2 - testu boli zistené v položkách:

- „Sexuálna výchova patrí do rodiny, nie do škôl“.
- „Sexualita má zostať intímnou vecou človeka, o ktorej sa nehovorí“.
- „Sexuálna výchova má byť postavená na kresťanských princípoch“.
- „Sexuálna výchova má zohľadňovať feministické prístupy“.
- „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“.
- „Každý/á právo dostať všetky informácie o sexualite, ktoré sú dostupné“.
- „Pedagóg/pedagogička sexuálnej výchovy by mal byť ateista/ka“.
- „Obsah sexuálnej výchovy má byť v súlade s hodnotami pedagóga/pedagogičky“.
- „Pedagóg/pedagogička nemá vnášať svoje osobné hodnoty do sexuálnej výchovy“.
- „Sexuálna výchova prednostne zameraná na heterosexuálne orientovaných ľudí“.

- „Sexuálna výchova má byť postavená na hodnotách, ktoré vyhovujú homosexuálom a lesbám“.

Štatisticky významné diferencie v postojoch k sexuálnej výchove **z hľadiska pohlavia** testované prostredníctvom χ^2 – testu boli zaznamenané v položkách:

- „Sexuálna výchova má zohľadňovať feministické prístupy“.
- „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“.
- „Sexuálna výchova má byť postavená na hodnotách, ktoré vyhovujú homosexuálom a lesbám“.

Štatisticky významné diferencie v postojoch k sexuálnej výchove **z hľadiska veku** testované prostredníctvom Kruskalovho-Wallisovho testu boli zistené v položkách:

- „Sexuálna výchova patrí do rodiny, nie do škôl“.
- „Sexualita má zostať intímnu vecou človeka, o ktorej sa nehovorí“.
- „Morálka je v sexuálnej výchove veľmi dôležitá“.
- „Sexuálna výchova má poskytovať otvorené informácie bez ohľadu na hodnoty študentov/tiek“.
- „Každý/á právo dostať všetky informácie o sexualite, ktoré sú dostupné“.
- „Pedagóg/pedagogička nemá vnášať svoje osobné hodnoty do sexuálnej výchovy“.
- „Sexuálna výchova prednostne zameraná na heterosexuálne orientovaných ľudí“.

Štatisticky významné rozdiely v postojoch k sexuálnej výchove **z hľadiska deklarovanej viery** testované prostredníctvom Kruskalovho-Wallisovho testu boli zistené v položke:

- „Sexuálna výchova má byť postavená na kresťanských princípoch“.

Záver

Sme si vedomí/é toho, že nami koncipovaný výskum bol len orientačný a mohol by slúžiť ako podklad pre širšie a komplexnejšie koncipovaný výskum, nakoľko sme vychádzali len z určitých nami vybraných aspektov sexuálnej výchovy, ktoré nevyčerpávajú komplexný a úplný obraz toho, čo zahŕňajú postojové mikrodiskurzory relevantných tém v tejto oblasti. Preto považujeme za náležité zdôrazniť potrebu komplexného výskumu diskurzov o sexualite a rodovosti u sociálnych pracovníkov a pracovníčok, príp. študentov a študentiek sociálnej práce ako aj absolventov a absolventiek ostatných pomáhajúcich profesií.

Celkovo naše výskumné zistenia (aj tu nepublikované) podporujú potrebu systematickej sexuálnej výchovy, nakoľko postoje k sexuálnej výchove sú často u študentov a študentiek sociálnej práce konštruované tradičnými, príp. stereotypnými diskurzívnymi zdrojmi o sexualite. V postojových mikrodiskurzoch o sexualite sa ale prelínajú prvky

nielen tradičného, ale aj egalizovaného a liberálneho diskurzu o sexualite, čo naznačuje, že konštruovanie sexuality je komplexnejšie a rozmanitejšie a nielen budované konvenčnými diskurzívnymi zdrojmi podporujúcimi tradičné konzervatívne konštrukcie sexuality a tým aj sexuálnej výchovy. Tieto zistenia môžu byť strategicky užitočným nástrojom pre sexuálnu výchovu budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok.

Získané výsledky tiež naznačujú, že študenti/ky sociálnej práce majú nedostatky nielen vo vedomostiach o sexualite, ale podporujú aj rôzne predsudky a stereotypy v oblasti sexuality, čo môže mať negatívne dôsledky vzhľadom na ich budúcu prax (Marková, Lukšík, 2009). K vzdelanostnej výbave sociálneho pracovníka a pracovníčky musí patriť aj oblasť rodovej a sexuálnej - antidiskriminačnej výchovy, pretože predsudky odborníkov a odborníčok na poli pomáhajúcich profesií majú závažné dôsledky. To podporujú aj zistenia Markovej (2007, s. 189- 198), ktoré poukazujú na to, že u budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok je potrebné zvyšovať nielen senzitivitu k relevantným témam v oblasti sexuality, ale je potrebné vypracovávať aj postupy na modifikáciu diskriminujúcich postojov a na nepredpojatú prácu s členmi a členkami sexuálnych minorít.

Do vzdelávania v sociálnej práci je potrebné zaradiť nielen socio-kultúrne, psychologické a mnohé ďalšie teórie o sexualite a rode, ale aj pracovať s postojovými mikrodiskurzami budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok v oblasti sexuality.

Zoznam bibliografických odkazov

- [1] MARKOVÁ, D. 2007. Heterosexizmus a rodina. In: VAŠŤATKOVÁ, J. – LOUKOTOVÁ, V. (Ed.). *Akční pole sociální práce aneb sociálněpedagogické otázky současnosti : Sborník příspěvků z I. ročníku konference konané dne 2. dubna 2007 v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, p. 189- 198. (CD-ROM). ISBN 978-80-244-1665-6.
- [2] MARKOVÁ, D. - LUKŠÍK, I. 2009. Aký by mal byť obsah sexuálnej výchovy pre študentov a študentky sociálnej práce? In: 17. *celostátní kongres k sexuální výchově v České republice : Pardubice 2009*. Brno: Tribun EU, 2009, p. 83-91. ISBN 978-80-7399-835-6.

Summary

Attitudive Microdiscourses about Sexual Education of Coming Social Workers

We present in this article our research results, which indicate numerous persisting prepossessions, myths, and stereotypes in sexuality area of coming social workers. We mention on requirement to analyze microdiscourses about sexuality between professionals in coadjutant professions field, whereas their activity can conduce to better, healthy and autonomous attendance of sexuality with clients, or in contrast they can support and secure many prepossessions and stereotypes in this area. In this article we accentuate value and position of sexual education in social worker education. We mention that sexual education at Slovak Universities is insufficient (even in social worker training) and consequently we encourage to enforcing realization of systematic and complex sexual education.

Key words: sexual education, discourses about sexuality, social work, sexualities, gender, gender education, sexual research, sexual health.

Janka Bursová

Rodina v kontexte rodinnej politiky

Rodina je základnou bunkou spoločnosti, je zložená z dvoch alebo viacerých osôb, žijúcich spolu v jednej domácnosti, ktorá je spojená manželskými, pokrvnými alebo adoptívnymi zväzkami. Rodina jestvovala vo všetkých obdobiach, je univerzálna, ale zároveň sa stále vyvíja, menia sa jej funkcie, čím reaguje na spoločenské zmeny.¹

Rodina je systém, skladajúci sa z podsystemu manželského alebo partnerského, podsystemu rodič a dieťa a súrodeneckého podsystemu. Najdôležitejším stabilizačným prvkom rodiny je kvalita manželského alebo partnerského vzťahu. Rodinná interakcia musí brať ohľad na osobitosť všetkých členov rodiny.²

K základným funkciám rodiny patria:

Biologicko-reprodukčná funkcia zahŕňa v sebe celkovú biologickú starostlivosť o človeka ako zabezpečenie potravy, zdravotná starostlivosť, reprodukčné zdravie a zabezpečenie reprodukcie. Predstavuje sexuálny život partnerov, rodičovstvo. Rodina vytvára najideálnejšie prostredie pre narodenie dieťaťa, jeho zdravý telesný aj psychický rozvoj, výchovu a socializáciu. Reprodukčná funkcia je najdôležitejšou funkciou pre biologické trvanie spoločnosti.

Ekonomická funkcia sa prejavuje ako finančné a materiálne zabezpečenie rodiny základnými životnými potrebami. Rodina vystupuje ako samostatná ekonomická jednotka, ktorá má rodinný rozpočet a hospodárenie. Ekonomické prostriedky rodiny sú určené na bývanie, prevádzku domácnosti, potraviny, vzdelávanie, kultúru, šport, ale aj na starostlivosť o zdravie, sporenie a poistenie. Rodina s viacerými deťmi rozdeľuje svoje príjmy medzi viacerých svojich členov, čo môže mať nepriaznivý dopad na ekonomiku rodiny a preto štát svojou rodinnou politikou podporuje rodiny s deťmi a to poskytovaním výhod v daňovej oblasti, vyplácaním dávok štátnej sociálnej podpory ako je prídavok na dieťa, rodičovský príspevok, poskytuje dotácie a štipendiá na vzdelanie. Sociálne odkázané

¹ Porov.: SOPÓCI, J.- BŪZIK, B.: *Základy sociológie*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2006, s. 53.

² Porov.: LEVICKÁ, J.: *Sociálna práca s rodinou I*. Trnava : Mosty, 2004, s. 13 - 14.

rodiny sú zachytené v sociálnej sieti a je im poskytnuté odborné poradenstvo, sociálne dávky alebo služby zo systému sociálnej pomoci.

Výchovná a socializačná funkcia rodiny predstavuje citovú, etickú, rozumovú výchovu dieťaťa a jeho začleňovanie do spoločnosti. Dieťa sa v rodine učí základom hygieny, komunikácie, správania, spolupráce. Získava prvé predstavy o medziľudských vzťahoch, učí sa v nich orientovať. Poznáva rodinné hodnoty, kultúru, postavenie a úlohy jednotlivých členov v rodine.

Rodina poskytuje svojim členom zázemie, uspokojuje ich potreby, sprostredkováva skúsenosti, ktoré nie je možné nikde inde získať. Dieťa si osvojuje sociálne role určitými vzorcami správania, je miestom utvárania a rozvíjania emocionálnej inteligencie.³

Rodina má svoju nezastupiteľnú funkciu v procese socializácie, najdôležitejši je vlastný príklad rodičov, ktorí dieťa naučia rešpektu, úcte a láske. V rodine, ktorá zlyháva, dochádza k rôznym poruchám správania sa detí, adaptačným a osobnostným poruchám. Takýmto rodinám pomáhajú špeciálne pedagogicko-psychologické poradne.

Rodina je silne emočným prostredím. Ak je rodinné prostredie stabilné a vzťahy v rodine harmonické, môže rodina plniť ďalšiu zo svojich základných funkcií a to emocionálnu a psychohygienickú. Dieťa sa v rodine učí zvládnuť svoje emócie a dávať ich vhodným spôsobom najavo. Najmä deštruktívne správanie ako zlosť a agresivita je potrebné dobre zvládnuť a usmerniť, nevhodné je potláčať ich, dôraz je kladený na dodržiavanie základov psychohygieny. Pri nedostatočnom zvládnutí citového vývinu dieťaťa dochádza k poruchám správania, k záškoláctvu a frustrácii, pocitu opustenosti a beznádeje.

Ochranná funkcia rodiny spočíva nielen vo fyzickej ochrane jej členov, ale aj psychickej a morálnej. Rodina poskytuje všetkým členom rodiny stabilné prostredie, zázemie, ktoré ich ochraňuje a pomáha rozvíjať sa. Ochranná funkcia je najdôležitejšia pre dieťa ako najzraniteľnejšieho člena rodiny.⁴

Rodina je miestom vzniku života, formácie charakteru človeka, osvojenia hodnôt ako najcennejšieho potenciálu človeka. Rodina potrebuje prostredie pre uspokojovanie jej potrieb. Ekonomické zmeny sú na jednej strane základom pre zvýšenie ekonomickej nezávislosti rodín, na druhej strane zvyšujú riziko ekonomickej nestability až sociálnej odkázanosti rodín. Podstata novej rodinnej politiky spočíva v prístupe k rodine ako k inštitúcii s nezastupiteľnými spoločenskými funkciami. Úlohou demokratického štátu voči rodinám je vytvárať rodinám priestor pre uplatnenie ich vlastnej zodpovednosti.

³ Porov.: BUDAYOVÁ, Z.: *Materstvo a otcovstvo v živote rodiny*. Zborník z vedeckej konferencie. Košice : Viena. 2010, s.307.

⁴ Porov.: LEVICKÁ, J.: *Sociálna práca s rodinou I*. Trnava : Mosty, 2004, s. 4.

Všetky vecne príslušné rezorty štátnej správy majú za povinnosť orientovať svoju politiku v prospech rodín.

Rodinná politika zahŕňa tieto oblasti:

1. právna regulácia rodinného správania – zákony týkajúce sa sobáša, manželstva, rozvodu, sexuálneho správania, prenatálnych práv a povinností, ochrany detí, atď.

2. opatrenia na podporu rodinného príjmu – rodinné a detské dávky, daňové úľavy, poskytovanie podpory a pomoci deťom, rodičovská dovolenka, rodičovský príspevok,

3. zabezpečenie služieb pre rodiny – zabezpečenie starostlivosti o deti, sociálne služby rodinám, podporované bývanie.⁵

Koncepcia rodinnej politiky SR

Prioritami vlády v sociálnej oblasti je zníženie nezamestnanosti a zvýšenie efektívnosti sociálneho systému. Pri tvorbe opatrení rodinnej politiky je potrebné rešpektovať vzájomné súvislosti medzi spoločenskými procesmi a ich dôsledkami na život rodín a ich jednotlivých členov. Úlohou štátu je systematicky sledovať a analyzovať ekonomické, demografické a hodnotové aspekty správania rodín. V prípade potreby prijímať opatrenia korigujúce sociálnu a ekonomickú situáciu rodín. Zásadné zmeny v rodinnej politike sú možné iba za predpokladu súhlasu občanov s ich obsahom. Skutočné a predpokladané makro spoločenské trendy prírastkov obyvateľstva a úmrtnosti sú základnou informáciou pre budovanie účinného systému sociálneho zabezpečenia, pre zdravotnícku politiku a najmä pre ekonomickú politiku. Úbytok počtu obyvateľstva bez výraznejšieho technického pokroku môže byť z dlhodobého hľadiska kontraindikáciou rovnovážneho ekonomického rastu na báze vlastných pracovných síl. Pokles pôrodnosti vedie k rastu podielu obyvateľov v poproduktívnom veku, čo je náročnou úlohou pre budovanie systémov sociálneho zabezpečenia, najmä dôchodkového poistenia. Do budúcnosti možno na Slovensku očakávať obdobný vývoj demografických ukazovateľov, najmä ukazovateľov pôrodnosti, sobášnosti a rozvodovosti a ich sociálno - ekonomických dôsledkov ako v Európe.

Strategické ciele rodinnej politiky

Strategické ciele rodinnej politiky sú základné a dlhodobé. Základné: dosiahnutie relatívnej ekonomickej nezávislosti rodín, úspešnosť rodín v realizácii ich funkcií, stabilita a sociálna kvalita manželských a rodičovských vzťahov, vytváranie optimálnych podmienok

⁵ BODNÁROVÁ, B. – FILADELFIOVÁ, J. – GURÁŇ, P.: *Reflexia súčasnej demografickej situácie v rodinných a sociálnych politikách krajín strednej a východnej Európy*. Záverečná správa MSSR, Bratislava : 2001.

na sebareprodukciu spoločnosti, prijímanie opatrení, ktoré umožnia uplatňovať princíp voľby, resp. zlučiteľnosti pri rozhodovaní sa rodiča pre rodičovskú, resp. pracovnú rolu. Dlhodobé: právna ochrana rodiny a jej členov, sociálno-ekonomické zabezpečenie rodiny, výchova detí a mládeže, príprava na manželstvo a rodičovstvo, ochrana zdravia jednotlivých členov rodiny.

Vláda SR prijala uznesením č. 389 dňa 4. júla 1996 Koncepciu štátnej rodinnej politiky v SR a táto je priebežne predmetne aktualizovaná, kde pozitívne reaguje na výzvu OSN na zvýšenie pozornosti na rodiny a ich špecifické potreby a problémy. Je to komplexne rozpracovaná problematika štátnej rodinnej politiky, ktorá sa pravidelne vyhodnocuje.

Dlhodobé ciele koncepcie:

- právna ochrana rodiny a jej členov a ochrana ich zdravia,
- sociálno – ekonomické zabezpečenie rodín (dávkový štátny sociálny podpora, prídavky na deti, rodičovský príspevok, príplatok k PND, podpora pri narodení dieťaťa, príspevok rodičom, p. na pohreb, p. na bývanie, zaopatrovací príspevok, príspevky pre náhradnú rodinnú starostlivosť),
- výchova detí a mládeže , príprava na manželstvo a rodičovstvo.
- Súčasné spoločensko-ekonomické pomery prinášajú ďalšie nové dlhodobé ciele:
- vyrovnanie sa s demografickou výzvou starnutia obyvateľstva,
- vytvorenie základu pre rozvoj ľudských zdrojov a zníženie rizika chudoby rodín.

V tomto prípade je nesporné tvrdenie, že významnými determinantmi, ovplyvňujúcimi

tvorbu rodinnej politiky sú predovšetkým sociálno-ekonomické prostredie, demografický vývoj ako aj záväzky SR vyplývajúce z prijatých medzinárodných dokumentov.⁶

Princípy rodinnej politiky

Rodina je z hľadiska osobnostného rozvoja každého človeka primárnym subjektom. Náhradné riešenia pre maloleté deti v prípade zlyhania rodiny, pokiaľ nemajú rodinnú formu, nemožno akceptovať ako rovnocenné rodinné prostredie; to platí aj v prípade náhradných foriem starostlivosti o dospelých členov rodiny, ktorí sa ocitli v sociálnej izolácii najmä v súvislosti s nepriaznivým zdravotným stavom alebo vysokým vekom. Štát poskytuje právnu ochranu a morálnu podporu manželstvu a rodičovstvu, pretože kvalita týchto vzťahov ovplyvňuje psychický rozvoj detí a ich životnú perspektívu. Preto je potrebné, aby sa plnili základné princípy rodinnej politiky a to: vlastná zodpovednosť rodiny

⁶ Porov.: Koncepcia štátnej rodinnej politiky. Bratislava : 2004. In:<http://esf.gov.sk/esf/index.php?SMC=1&id=192/20.1.2010/>

za svoj život a svoju budúcnosť, rešpektovanie zodpovednosti rodiny za samu seba, uplatňovanie princípu sociálnej spravodlivosti, sociálnej solidarity, subsidiarity a princíp participácie.⁷ Sociálny kapitál predstavuje sieť osobných, rodinných, susedských, profesijných vzťahov, teda kontakty, ktoré sa môžu využívať, ak vznikne potreba v niečom pomôcť. Platí tu zásada služby a protislužby.⁸

Funkcie rodinnej politiky

Funkciou rodinnej politiky demokratického štátu voči rodinám je vytvárať právne, ekonomické a inštitucionálne podmienky a priestor pre uplatnenie vlastnej zodpovednosti rodín. Štát podporuje rozvoj služieb pre rodinu, aby mohla plniť svoje funkcie. Štát systematicky sleduje a analyzuje aspekty správania sa rodín prostredníctvom výskumu. Významné miesto pri zabezpečení životných podmienok rodín má komunálna rodinná politika. Na realizácii podpory rodiny sa duchovno - formatívnou, kultúrnou a sociálnou činnosťou podieľajú aj cirkevné, kultúrne inštitúcie a iné záujmové a občianske združenia a nadácie.⁹

„Každý človek chce žiť v rodine, kde sa cíti dobre a základom kvalitných rodinných vzťahoch je vzájomná komunikácia a vytvorenie prostredia dôvery a vzájomného rešpektovania. Rodina je miestom kde nastáva socializácia a mladý človek dostáva základy správnej komunikácie a komunikačných zručností, ktoré si prenáša do svojho ďalšieho života“.¹⁰

Záver

Každá rodina potrebuje prijateľné prostredie pre uspokojovanie svojich potrieb. Súčasnú ekonomickú zmenu sú na jednej strane základom pre zvýšenie ekonomickej nezávislosti rodín, na druhej strane zvyšujú riziko ekonomickej nestability až sociálnej odkázanosti rodín. Väčšina opatrení politiky štátu má priamy, alebo nepriamy dopad na rodinu.

Úlohou každého štátu je rodinu chrániť. Zlepšovať a upevňovať rodinné vzťahy, upravovať rodinné prostredie a v najzávažnejších prípadoch je nutná aj intervencia a sanácia rodiny. Spoločným a jediným cieľom však zostáva dobro rodiny a skvalitňovanie života

⁷ http://sk.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1lna_politika 20.12.2010

⁸ SKOKANOVÁ, A.: *Možnosti inštitucionálnej pomoci psychosociálne narušeným deťom a ich rodičom v Slovenskej republike*. In.: Vedecké štúdie pedagogickej fakulty, Starostlivosť o matku a dieťa. Ružomberok : PF KU, 2008, s. 89 – 94

⁹ Porov.: *Koncepcia štátnej rodinnej politiky*. Bratislava : 2004. In:<http://esf.gov.sk/esf/index.php?SMC=1&id=192/20.1.2010/>

¹⁰ MAJCHEROVÁ, K, HAJDUOVÁ,Z.: *Komunikácia v rodine*. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, Levoča : KU PF 2010, s.113-119

vo vnútri rodinného spoločenstva, ale aj navonok a vytváranie pevných základov a udržanie stability našich slovenských rodín.

Použitá literatúra

- [1] BUDAYOVÁ, Z.: Materstvo a otcovstvo v živote rodiny. Zborník z vedeckej konferencie. Košice : Viena. 2010, 323 s. ISBN 978-80-0126-005-6.
- [2] BODNÁROVÁ, B. – FILADELFIOVÁ, J. – GURÁŇ, P.: *Reflexia súčasnej demografickej situácie v rodinných a sociálnych politikách krajín strednej a východnej Európy*. Záverečná správa MSSR, Bratislava 2001.
- [3] LEVICKÁ, J.: *Sociálna práca s rodinou I*. Trnava : Mosty, 2004, 177s.
- [4] SOPÓCI, J.- BÚZIK, B.: *Základy sociológie*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2006, s. 53.
- [5] MAJCHEROVÁ, K., HAJDUOVÁ, Z.: Komunikácia v rodine. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Levoča : KU PF 2010, s.113-119 ISBN 978-80-8084-535-3.
- [6] SKOKANOVÁ, A.: *Možnosti inštitucionálnej pomoci psychosociálne narušeným deťom a ich rodičom v Slovenskej republike*. In.: Vedecké štúdie pedagogickej fakulty, Starostlivosť o matku a dieťa. Ružomberok : PF KU, 2008, ISBN 978-80-8084-370-0, s. 89 – 94
- [7] SKOKANOVÁ, A.: *Hlavné aspekty sociálnopatologického správania a metódy sociálnej starostlivosti o psychosociálne narušené osoby*. In.: Vedecké štúdie pedagogickej fakulty, Zdravotná a sociálna starostlivosť o človeka. Ružomberok : PF KU, 2008, ISBN 978-80-8084-369-4, s. 94 – 100

Pramene

- [1] http://sk.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1lna_politika 20.12.2010
- [2] Koncepcia štátnej rodinnej politiky. Bratislava : 2004. In: <http://esf.gov.sk/esf/index.php?SMC=1&i d=192/20.11.2010/>

Summary

Family in the context of family politics

Family is the basic social group, the primary unit of society. All people born in the family. And so the family directly or indirectly affects the life of everyone. One of the basic assumptions of healthy family is stable and good background, for which state contributes with the state family policy.

Keywords: Family, State, Functions, Principles, Objectives.

Teologia
Theology

Peter Ďurkovský

***Rozvod a nerozlučnosť manželstva.
Otázky teológie a politiky***

Úvod

Aj ateista, ktorý myslí vedecky, bude súhlasiť, že zákony fyziky a chémie sú nemenné. Známa veta „Čo teda Boh spojil, nech človek nerozlučuje“¹ túto myšlienku dopĺňa. Ak ignorujeme večné zákony, negatívne dôsledky skôr či neskôr prídu. Sväté Písmo vkladá do úst spomínaný výrok Ježiša v súvislosti s manželstvom, ktorým sa až dodnes myslí manželstvo uzavreté pred duchovným Katolíckej cirkvi. Nie je mojou úlohou polemizovať alebo dokazovať, či Ježiš skutočne žil a konal, ako to spomína Písmo. Nepochybné je perfektnou personifikáciou Božích zákonov. Pri veľkom počte prípadov domáceho násillia, týrania, zneužívania a zanedbávania detí v školách a v rodinách, pri veľkom počte uzatvárania manželstiev sobášnymi podvodníkmi a podvodníčkami (*populárno - náučným výrazom „zlatokopkami“*) – pri tomto všetkom to sociálneho pracovníka, a v konečnom dôsledku aj sexuológa, inšpiruje pátrať po príčinách vety, ktorá mnohým ľuďom ničí životy.

Rozvod a nerozlučiteľnosť manželstva

Barbara de Angelis hovorí o desiatich typoch vzťahov, ktoré nemôžu fungovať², o osudových chybách³, o časovaných bombách zlučiteľnosti⁴ a o šiestich vlastnostiach, ktoré sa majú hľadať u partnera⁵. Ide o poznatky, ktoré sa, hoci v inom pomenovaní, názorne spomínajú aj v Svätom Písme. Nie sú pre kresťanstvo, ani pre celé ľudstvo nič

¹ Mk 10

² Angelis, B.d.: *Tajemství partnerství*. Praha: 1995, s.179-217.

³ tamtiež, s.218-286.

⁴ tamtiež, s. 287-338.

⁵ tamtiež, s. 339-359.

nové. Avšak podľa stavu veľkej časti partnerstiev a manželstiev, a v konečnom dôsledku podľa kvality ich sexuality, to pôsobí inak.

Podľa E. Fromma „láska nie je výsledkom primeraného pohlavného uspokojenia, ale sexuálne šťastie – aj poznanie takzvanej sexuálnej techniky – je výsledkom lásky. Takýto dôkaz nám okrem každodenného pozorovania poskytuje aj rozsiahly materiál z psychoanalytických údajov.“⁶ Podľa už spomínanej Barbary de Angelis je jedným zo zlých dôvodov na zamilovanosť *nátlak*⁷. Keď Ježiš Nazaretský našiel v chráme kupcov, vyhnal ich. „Peňazomencom poprevracal stoly a predavačom holubov stolice a povedal im: „Napísané je: *Môj dom sa bude volať chrámom modlitby*. A vy z neho robíte lotrovský pelech.“⁸ Ťažko si teda predstaviť, že by Syn Boží a Pôvodca všetkých fenoménov išli tak ďaleko, že by konali proti Božím prikázaniam a potom aj v duchu práva Slovenskej republiky napíňali skutkovú podstatu trestného činu hrubého nátlaku⁹ alebo vydierania¹⁰ a takto nútil uzavrieť manželstvo pre niektorý zo zlých dôvodov. Ešte ťažšie je uveriť, že by pre Stvoriteľa takéto manželstvo, ktoré v konečnom dôsledku je plné patológií, bolo dobré, ako napríklad bolo dobré, keď povedal: „Buď svetlo!“¹¹

Podľa E. Fromma „potreba jednoty a zakorenenosti môže byť uspokojená solidaritou, bratskou láskou a mystickými zážitkami – ale tiež opilstvom, závislosťou na drogách alebo odosobnením.“¹² Pokiaľ ide o manželstvo, ktoré vzniklo z nesprávnych dôvodov, v ktorom je osoba s osudovou chybou, v ktorom tiká alebo už vybuchla časovaná bomba zlučiteľnosti – uvedená potreba jednoty sa môže uspokojovať len realizáciou patologických sklonov¹³. Odohráva sa to nielen medzi manželmi, medzi ktorými sa sexualita buď degraduje na niečo nízke alebo sa nerealizuje vôbec; ale v konečnom dôsledku to vytvára syndróm týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa. Podľa odborníka na jav šikanovania M. Kolára „obete pokročilých stupňov šikanovania majú tendenciu od všetkého uniknúť, všetko vzdať a skryť sa.“¹⁴ Pokiaľ ide o šikanované deti v patologickej rodine, navonok v rámci načrtnutého mechanizmu môžu pôsobiť ako hypoaktívne či hyperaktívne, (čo je zároveň dôkazom, že ich mozog funguje perfektne, lebo adekvátne

⁶ Fromm, E.: *Umenie milovať*. Bratislava: 1966, s.81 -82.

⁷ Angelis, B.d.: *Tajemství partnerství*. Praha: 1995, s. 104-108. Ide o vekový nátlak a nátlak zo strany rodiny a priateľov (tamtiež).

⁸ Mt 21-12, 13

⁹ zákon č. 300/20005 Z. z. v znení zákona č. 650/20005 Z. z.: *Trestný zákon*, §190, § 191.

¹⁰ tamtiež, § 189.

¹¹ Fattori, A.: *Príbehy Starého zákona*. Bratislava: 1991, s. 5.

¹² Fromm, E.: *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: 1997, s. 69.

¹³ Ide o mechanizmy úniku, ktorými sú: „1. autoritatívnosť, 2. deštruktivita, 3. automat konformity.“ (Fromm, E.: *Strach ze svobody*. Praha: 1993, s. 77-110.)

¹⁴ Kolář, M.: *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: 1997, s. 69.

reaguje na situáciu), často sú záškolákmi, stávajú sa z nich toxikomani, mávajú predčasné sexuálne skúsenosti, prípadne unikajú do samovražedného správania. Aj podľa Z. Dytrycha „nie sú pochybnosti o tom, že najrôznejšie psychické ochorenia a psychické anomálie, ktorými trpia buď rodičia, alebo členovia širšej rodiny, ale tiež vychovávatelia, či iné osoby, ktoré prichádzajú s dieťaťom často do styku, môžu mať nepriaznivý vplyv na vývoj jeho osobnosti a stať sa potenciálnym zdrojom týrania, zanedbávania alebo zneužívania dieťaťa.“¹⁵

Keď dvaja ľudia stratia vôľu spolu žiť, ak túto vôľu stratí čo i len jeden z nich, prípadne takáto vôľa v skutočnosti v manželstve nikdy nebola, má to deštruktívny vplyv na dieťa. Podľa § 22 zákona o rodine „k zrušeniu manželstva rozvodom možno pristúpiť len v odôvodnených prípadoch.“¹⁶ Tento paragraf na základe predchádzajúcich úvah pôsobí ako dôsledok stáročnej politiky Cirkvi, ktorá ako keby sa snažila spoločnosť najefektívnejšie ovládať cez veľmi účinné ovládanie rodiny.

Otázka teológie a politiky

V antickom Ríme bolo manželstvo už monogamné. Pri prechode formy rodiny od konzorcia cez patriarchálnu veľkorodinu, cez agnátsku (pozn.: *rodinu na mocenskom princípe*) antickú rodinu smerom ku dnešnému kognátskemu (*pokrvnému*) charakteru príbuzenstva nemožno však toto antické rímske manželstvo považovať za manželstvo v súčasnom zmysle slova. „Rímske manželstvo (*matrimonium*) nebolo právnou zmluvou, ale jednoduchou spoločenskou skutočnosťou, na ktorú sa viazali dôležité právne účinky.“¹⁷ Na základe tohto ani rozvod v antickom Ríme nebol viazaný na tolko prekážok ako dnes. „Rímsky rozvod nebol právnym úkonom alebo súdnym výrokom; rozvod sa uskutočnil jednoducho tým, že manžel stratil náklonnosť alebo vôľu (*affectio maritalis*) žiť v manželskom spoločenstve.“¹⁸ Rímska agnátska rodina bola rodinou na mocenskom princípe, kde otec rodiny bol jediný plnoprávny, čiže spomínaný rozvod v rodine, v ktorej sa žena podriadila moci otca rodiny (*cum manu*) nemohol prebiehať vyhnáním muža. Neodkladný úpadok agnátstva v prospech pokrvnej rodiny a voľnosť rozvodov aj zo strany žien chcel cisár Augustus pribrzdiť, keď sa „pokúsil ozdraviť rodinu a tým aj rímsku spoločnosť predovšetkým dvoma zákonmi (*lex Iulia de maritandis ordinibus* z roku 18 pred našim letopočtom a *lex Papia Poppea* z roku 9 nášho letopočtu), ktoré už klasický

¹⁵ Dunovský, J. – Dytrych, Z. – Matejček, Z.: Týrané, znežívané a zanedbávané dieťa. Praha: 1995. In: Ondrejčovič, P. a kol.: *Sociálna patológia*. Bratislava: 2000, s. 113.

¹⁶ Zákon č. 36/2005 Z. z.: *Zákon o rodine* v platnom znení, § 22.

¹⁷ Bartošek, M.: *Dejiny rímskeho práva ve třech fázích jeho vývoje*. Praha: 1988, s. 164.

¹⁸ Rebro, K.: *Rímske právo súkromné*. Bratislava: 1980, s.83.

rímski právnici chápali ako jednotný celok pod názvom *Lex Iulia et Papia Poppaea* alebo *Leges Iulia et Papia Poppaea*.¹⁹ Išlo o zákazy manželstva medzi niektorými stavmi (*senátorov s prepustenkami*), o zákazy ingenuiov a senátorov so ženami, ktoré z dôvodu povolania trpeli nečestnosťou (*infamiou*), ak boli napríklad kupliarky, prostitútky, herečky. Popritom tieto dva zákony „prikazovali vstúpiť do manželstva mužom od 25. do 60. roku a ženám od 20. do 50. roku veku s výnimkou, že už porodili alebo splodili aspoň tri deti (*ius trium iberorum*).“²⁰ S poukázaním na vtedajšie i súčasné nebezpečenstvo patologických javov za obdobných podmienok je dôvodný predpoklad, že okrem mnohých podvodov tieto zákony spôsobili i veľa domáceho násilia, ku ktorému by inak nebolo došlo. Obdobným nebezpečenstvom pre súčasnosť sú niektoré právne normy, ktoré finančne zvyhodňujú pôrody bez zohľadnenia ďalších faktorov, čo sa napríklad v praxi prejavuje vysokou pôrodnosťou rómskeho etnika ako špekulačného efektu v oblasti vyplácania rodinných prídavkov a pôrodných príspevkov. Výsledkom je akurát nárast kriminality, týrania, zneužívania a zanedbávania detí a ďalších patológií. Spomínané „priamočiare Augustove opatrenia narazili na najtvrdší odpor najvyšších spoločenských kruhov, ktorých sa najviac týkali; časom sa však prispôbili a obratne ich obchádzali.“²¹ Dejiny teda hovoria o zachovaní a niekedy o náraste patologických javov, ktoré sa vládna moc snaží potlačiť iba zákazmi.

Pokiaľ ďalej ide o antický Rím a kresťanov, „keďže tvorili trochu odlišnú skupinu obyvateľstva, bolo ľahké a výhodné zvaliť vinu na nich za hocičo.“²² Po desaťročiach krutého prenasledovania sa aj vďaka veľmi prijateľnej ideológii roku 313 Milánskym ediktom stalo „kresťanstvo rovnoprávnym a tradičným rímskym náboženstvom.“²³ Potom dokonca „väčšinovým náboženstvom a od roku 380 bolo kresťanstvo vyzdvihnuté na úroveň štátneho náboženstva.“²⁴ Podľa D. Demjančukovej na otázku pôvodu náboženstva pri analýze historických pokusov do 19. storočia „vedy k tomuto obdobiu nazhromaždili obrovský arzenál informácií a údajov o náboženstve. Z tohto materiálu celkom jednoznačne vyplývalo, že náboženstvo je javom historickým, že sa utvára a vyvíja za určitých podmienok, rovnako ako ľudská kultúra, ktorej neoddeliteľným fenoménom náboženstvo je.“²⁵ Na základe všetkého uvedeného to ukazuje na šikovné, až ľstivé prenesenie neúspešne uplatňovaných zákonov obmedzujúcich voľnosť rozvodov do štátneho náboženstva, ktoré

¹⁹ Bartošek, M.: *Dejiny římského práva ve třech fázích jeho vývoje*. Praha: 1988, s. 171-172.

²⁰ Rebro, K.: *Rímske právo súkromné*. Bratislava: 1980, s.83.

²¹ Bartošek, M.: *Dejiny římského práva ve třech fázích jeho vývoje*. Praha: 1988, s. 170.

²² Zamarovský, V.: *Dejiny písané Rímom*. Bratislava: 1988, s. 356.

²³ tamtiež, s. 360.

²⁴ Cibulka: L.: *Vybrané kapitoly z dejín a občianskej náuky*. Bratislava: 1999, s. 24.

²⁵ Demjančuková, D.: *Teorie a dejiny náboženství*. Dobrá Voda: 2003, s. 35.

okrem iného je aj v postmodernej dobe perfektným psychoterapeutickým systémom. Keby sme kresťanské učenie porovnávali s takzvanými pohanskými učzeniami, nájdeme mnoho obdobných, podobných a aj rovnakých myšlienok. Nerozlučiteľnosť manželstva uzavretého pred orgánom Cirkvi sa však dosť vymyká z týchto porovnaní.

Záujmom maloletých detí nikdy nemôže byť disharmonické manželstvo rodičov. „Láska matky k životu je rovnako nákazlivá ako jej úzkosť. Obidvoje má na dieťa hlboký vplyv a formuje jeho osobnosť.“²⁶ Aj pokiaľ ide o civilné rozvodové konanie, ponechanie voľnosti súdu uvážiť, či manželstvo rozviesť alebo nie, podľa spomínaného § 22 zákona o rodine²⁷ pôsobí ako zvyšok otrokárskoho systému.. Sociálna práca v skutočnom slova zmysle v našich podmienkach ešte nie je celkom humánne orientovaná. Sudca je popri tom právnik. Ako amatérsky sociálny pracovník to môže myslieť aj dobre, ak v záujme detí manželstvo nerozvedie, no v konečnom dôsledku koná proti ich záujmu. Hoci materálne môžu byť pri zachovaní manželstva na tom lepšie.

Záver

M. S. Peck hovorí v knihe „*Dále nevyšlapanou cestou*“ o mýtoch Biblie. Ide o doslovné a nekritické vykladanie veršov Svätého písma. Tento omyl demonštruje na mladom mužovi, „ktorý si vylúpil jedno oko, lebo Ježiš povedal: Ak ťa pohoršuje tvoje oko, vylúpni ho.“²⁸ Takýto prístup k Písmu kritizuje aj úspešný slovenský sociálny pracovník a duchovný Anton Srholec, podľa ktorého vzdelaní ľudia v kostole sú „poslušné deti, tam si všetko všedné odložia, počúvajú a súhlasia so všetkým bez akýchkoľvek kritických pripomienok a nárokov.“²⁹

C. G. Jung charakterizuje komplex ako „zhluk asociácií - akýsi druh obrazu viac alebo menej zložitej psychologickkej povahy – niekedy má traumatický charakter, niekedy jednoducho bolestivý a veľmi citovo zafarbený charakter. Všetko, čo je vysoko citovo zafarbené, sa ťažko ovláda.“³⁰ Múdre konštatovanie „Čo teda Boh spojil, nech človek nerozlučuje“³¹ sa v súvislosti s manželstvom v účelovej interpretácii duchovného stáva pre silne veriaceho namierenou nabitou zbraňou. Boh ako Pôvodca fenoménov komunikuje s človekom aj prostredníctvom spomínaných zafarbených obsahov v nevedomí. Niekedy ich vnímame len v snoch, niekedy aj v bdelom stave v určitom rozporení. Oni nám

²⁶ Fromm, E.: *Umenie milovať*. Bratislava: 1997, s. 140.

²⁷ Zákon č. 36/2005 Z. z.: *Zákon o rodine* v platnom znení, § 22.

²⁸ Peck, M. S.: *Dále nevyšlapanou cestou*. Olomouc: 1994, s.96.

²⁹ Getting, P. Večný rebel. In *PLUS 7 DNÍ. číslo 24*. Bratislava: 10.jún 2010, s.33.

³⁰ Jung, C. G.: *Analytická psychologie. Její teorie a praxe*. Praha: 1992, s. 83.

³¹ Mk 10

taktne a vytrvalo naznačujú, čo vlastne Boh spojil³². Podľa C. G. Junga ďalej „ keďže komplexy majú určitú voľnú silu, určitý druh ja, zisťujeme, že pri schizofrénii sa uvoľňujú z vedomej kontroly do tej miery, že sa stávajú viditeľnými a počuteľnými. Objavujú sa ako vízie, hovoria hlasmi, ktoré sú hlasy určitých ľudí.“³³ Potlačená alebo zdegradovaná sexualita vďaka doslovnému ponímaniu nerozlučiteľnosti manželstva môže viesť až k takýmto stavom.

Literatúra

- [1] ANGELIS, B.d.: *Tajemství partnerství*. Praha: TALPRESS, 1995. ISBN 80-85609-63-0
- [2] BARTOŠEK, M.: *Dejiny rímskeho práva ve třech fázích jeho vývoje*. Praha: 1988.
- [3] CIBULKA, L. a kol.: *Vybrané kapitoly z dejín a občianskej náuky*. Bratislava: Vydavateľské oddelenie Právnickej fakulty univerzity Komenského, 1999. ISBN 80-7160-122-5
- [4] DEMJANČUKOVÁ, D.: *Teorie a dějiny náboženství*. Dobrá Voda u Pelhřimova.: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-43-0
- [5] DUNOVSKÝ, J. – Dytrych, Z. – Matejček, Z.: Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa. Praha: 1995, In: Ondrejkočič, P. a kol.: *Sociálna patológia*. Bratislava: 2000. ISBN 80-244-0616-3
- [6] ĎURKOVSKÝ, P.: *Kulty a sekty - pokrok a regres*. Písomná časť k dizertačnej skúške v odbore doktorandského štúdia 3.1.14 Sociálna práca. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2009.
- [7] ĎURKOVSKÝ, P.: *Pater familias a právne postavenie manželky a detí v rímskej rodine*. Diplomová práca. Banská Bystrica: Právnická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2008.
- [8] ĎURKOVSKÝ, P.: *Práva dieťaťa, ich uplatňovanie a možnosti zlepšenia súčasnej situácie legislatívou*. Banská Bystrica: Právnická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2009.
- [9] ĎURKOVSKÝ, P.: *Pôsobenie kultov a siekt v súčasnej spoločnosti a jeho dopad na sociálnu prácu*. Rigorózna práca. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2008.
- [10] ĎURKOVSKÝ, P.: *Výskyt sociálnopatologických javov u detí a mládeže ako dôsledok týrania, zanedbávania a zneužívania v rodine*. Diplomová práca. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2007.
- [11] FATTORI, A.: *Príbehy Starého zákona*. Bratislava: Ikar, ISBN 80-7118-016-5
- [12] FROMM, E.: *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: 1997. ISBN 80-7106-232-4

³² V duchu psychológie Barbary de Angelis môže ísť o „1. šesť vlastností, ktoré by sme mali hľadať u partnera, 2. o sexuálnu chémiu, 3. o zlučiteľnosť“ (Angelis, B.d.: *Tajemství partnerství*. Praha: 1995, s.339 – 420).
V duchu psychológie C. G. Junga zas o Anima a Animu. „**Anima** je vnútorný človek, pričom u muža je ním žena a u ženy muž (tzv. **Animus**)“ (Puškárová, M.: *Múdry stavec*. Bratislava: 1997, s. 43.)

³³ Jung, C. G.: *Analytická psychologie. Její teorie a praxe*. Praha: 1992, s. 84.

- [13] FROMM, E.: *Strach ze svobody*. Praha: NAŠE VOJSKO, 1993. ISBN 80-206-25-9
- [14] FROMM, E.: *Umenie milovať*. Bratislava: Obzor, 1966. 65 – 062 – 66
- [15] GETTING, P.: Večný rebel. In: *PLUS 7 DNÍ*. Číslo 24. Bratislava: SPOLOČNOSŤ 7 PLUS, 10. jún 2010. ISSN 1210-2040 EV 255/08
- [16] JUNG, C. G.: *Analytická psychológia. Její teórie a praxe*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0418-1
- [17] PECK, M. S.: *Dále nevyšlapanou cestou*. Olomouc: Votobia, 1994. ISBN 80-85885-12-3
- [18] PUŠKÁROVÁ, M.: *Múdry starec*. Bratislava: SOFA, 1997. ISBN 80-85752-31-X
- [19] REBRO, K.: *Rímske právo súkromné*. Bratislava: Obzor, 1980.
- [20] *Sväté písmo Nového zákona podľa vydania Slovenského ústavu svätého Cyrila a Metóda v Ríme*, 1995
- [21] ZAMAROVSKÝ, V.: *Dejiny písané Rímom*. Bratislava: Mladé letá, 1988. 066-140-88
- [22] zákon č. 36/2005 Z. z. :*zákon o rodine v platnom znení*
- [23] zákon č. 300/2005 Z. z. v znení zákona č. 650/2005 Z. z.: *trestný zákon v platnom znení*

Summary

Divorce and the inseparability of marriage. Questions of theology and politics

Well-known words „What God united, man dont decompose“ are order. Controversy with this order is not possible. The question is: what God united really. Social pathology as object of God is not acceptable for nobody.. What is deception in catechism – it is not sure.

Keywords: Antic Rome, Collection of child abuse a neglect, Family, Mechanismes of escape, Marriage.

Patrik Maturkanič

Biskup i jego najbliżsi współpracownicy kapłani uczestniczący w odkupicielskim posłaniu Chrystusa

Wstęp

Sakramenty święte to jedne z największych darów, które Jezus Chrystus dał ludziom, a w nich ofiarował nam sam siebie. „Siedem skarbów“ kościoła katolickiego uświęca nasze życie i pomaga osiągnąć wieczne zbawienie. Jednym z nich Zbawiciel obdarował swych najbliższych przyjaciół, tym samym dając im udział w arcykapłańskim posłaniu. Pasterze Kościoła rozdzielają ze źródła, które Nauczyciel im pozostawił, realizując potrójne posłanie (uświęcanie, nauczanie, pasterzowanie). Jedynie w zjednoczeniu z tym źródłem wyświęcony sługa gotów jest najlepiej promieniować Chrystusową bliskością i współprzeżywać ją z powierzonymi osobami.

„Kapłańska duchowość wymaga oddychania atmosferą bliskości Jezusa Chrystusa, przyjaźni i osobistego spotkania, „współprzeżywania“ miłości i służby jego osoby z „osobą“ Kościoła. Miłość do Kościoła objawia się w służbie i wymaga głębokiej miłości do Jezusa. Owa miłość pasterska przede wszystkim wypływa z ofiary eucharystycznej, która jest początkiem i punktem centralnym całego kapłańskiego życia.“¹

W tradycji Kościoła znamy listy biskupa i męczennika św. Ignacego z Antiochii, który wspomina trzy stopnie sakramentu święceń (*biskup, prezbiter, diakon*).

1. Hierarchiczne uporządkowanie kapłaństwa służebnego w kontekście Soboru Watykańskiego II

Z całą pewnością możemy stwierdzić, że w pierwszym rzędzie do podstawowego uporządkowania eklezjologicznego należą biskupi, ich współpracownicy prezbiterzy a na-

¹ CONGREGAZIONE PEL IL CLERO, *Il presbitero, pastore e guida della comunità parrocchiale*, Bologna 2002, 21, w polskim tłumaczeniu autora.

stępnie ich najbliżsi pomocnicy diakoni.² W kościelnej terminologii używamy dzisiaj często pojęcia *hierarchia* albo *organizacja kościelna*.³ Apostołów a następnie ich następców wybrał sam Chrystus Pan i uczynił z nich swych najbliższych współpracowników (por. Mt 4,19), aby w Jego nauczaniu i mocy kontynuowali dzieło odkupienia.

Bardzo pięknie i trafnie mówi o tym również Sobór Watykański II, kiedy wyjaśnia połączenie hierarchicznego, służebnego kapłaństwa, które swą podstawę odnajduje w Jezusie Chrystusie.

„Chrystus, którego Ojciec uświęcił i posłał na świat (J 10,36), za pośrednictwem swoich Apostołów, ich następców, to znaczy biskupów, uczynił uczestnikami swego uświęcenia i posłannictwa. Oni zaś w sposób prawomocny przekazali misję swego posługiwania w różnym stopniu różnym osobom w Kościele. Tak oto kościelne posługiwanie, ustanowione przez Boga, jest sprawowane na różnych stopniach święceń przez tych, którzy już od starożytności noszą nazwę biskupów, prezbiterów i diakonów. /.../ Prezbiterzy, pilni współpracownicy urzędu biskupa, jego pomoc i narzędzie, powołani do służby Ludowi Bożemu, stanowią wraz ze swoim biskupem jedno prezbiterium, wykonując różne zadania. W poszczególnych lokalnych zgromadzeniach wiernych sprawiają, że w pewnym sensie biskup staje się w nich obecny, sami zaś jednoczą się z nim ufnie i wielkodusznie, jego obowiązki i zatroskanie po części przyjmują na siebie i codziennie starannie je wykonują. Ci, co pod władzą biskupa uświęcają powierzoną sobie część trzody Pańskiej i nią kierują, reprezentują Kościół powszechny na swym terenie i skutecznie przyczyniają się do budowania całego Ciała Chrystusa (por. Ef 4,12). Mając ustawicznie na względzie dobro dzieci Bożych, powinni się starać o to, aby wносить swój wkład do duszpasterstwa całej diecezji, a także i całego Kościoła. Ze względu na ten udział w kapłaństwie i poslan-

² Por. „Biskup, kapłani i diakoni pozostają wewnątrz Kościoła przede wszystkim z powodu sakramentów świętych, w podwójny sposób. Wspólnie wobec zgromadzenia przedstawiają Chrystusa w Jego wielu aspektach - dlatego, można powiedzieć, że działają *in persona Christi*. Ale i jeden drugiemu wzajemnie ukazują, że nikt nie jest wszystkim - i że wspólnie, w synergii Ducha, wykonują posłanie Chrystusowe. Nie jest to biskup, który ma wszystko, a tak dalej deleguje z czysto praktycznych powodów. A przecież wspólnie biskup, kapłani i diakonii są nosicielami jednej i tej samej świętości powierzenia, w jej specyficznych właściwościach i komplementarności - sakrament upodabnia każdego do Chrystusa, według jednego z wielu punktu spojrzenia Jego ziemskiego i wiecznego posłania. To, że żaden ze stopni nie może się obejść bez dwóch ostatnich, oznacza, że jedynie razem przedstawiają Chrystusa, jedynego Arcykapłana.“ POTTIER, B., *Svätostnost jáhennství*, in *Služba trvalých jáhnů*, Teologický pohled, Sborník I., Praha 1998, 13, w polskim tłumaczeniu autora.

³ Por. „Organiczna jedność pomiędzy różnymi członkami Kościoła nie jest jedynie duchowna, ale również hierarchiczna, ponieważ jej żywotność wychodzi od Chrystusa - Głowy a przez Niego jest w Duchu Świętym utrzymywana. Jej hierarchiczna podstawa ściśle łączy się kościelną organizacją. Jedność w Kościele nie ukazuje swe niewyczerpane bogactwo jedynie pośrednictwem tzw. charyzmatycznych darów, ale również przez pośrednictwo darów hierarchicznych.“ BALÁŽ, M., *Il rapporto vescovo - presbiteri*, Roma 1996, 63, w polskim tłumaczeniu autora.

nictwie prezbiterzy powinni szczerze uznawać swego biskupa za ojca i ze czcią okazywać mu posłuszeństwo. Biskup ma uważać kapłanów, swoich współpracowników, za synów i przyjaciół, podobnie jak Chrystus nie nazywa już swych uczniów sługami, lecz przyjaciółmi (por. J 15,15).⁴⁴

Między biskupem a prezbiterem zauważamy głęboką relację⁵, zakorzenioną w tradycji Kościoła, która znajduje najgłębsze uzasadnienie we wspólnej celebracji Najświętszej Ofiary - koncelebracji. W niej pogłębia się jedność Kościoła, jedność Eucharystii - prezbitera ze swym biskupem.

1.1. Biskup

Współcześni biskupi (*następcy Apostołów*) stoją na czele kościołów partykularnych. Są ustanowieni przez rzymskiego biskupa - papieża. Po konsekracji biskupiej obejmują kierownictwa w ustanowionej diecezji albo jeśli są ustanowieni biskupami pomocniczymi pomagają biskupowi ordynariuszowi. Ich misja jest związana z diecezją, która była im powierzona w ścisłej współpracy z hierarchicznie podporządkowanymi im współpracownikami.

„Sam biskup mógłby odnaleźć w przykładzie życia swych prezbiterów i diakonów zasadniczy punkt odniesienia swego posłannictwa (przy czym jedni by mu „przypominali“ pełnię jego kapłaństwa a drudzy pełnię jego służby dla dobra kościoła lokalnego) oraz być ich kolegialnością - którą sam tworzy i której przewodniczy, na ile jest głową grona prezbiterów i diakonów w diecezji - zachęcany do tego, aby i on żył jak najbardziej swą własną wspólnotowością na poziomie Kościoła powszechnego.”⁴⁶

⁴ SOBÓR WATYKAŃSKI II. KONSTYTUCJE, DEKRETY, DEKLARACJE, *Lumen gentium* 28, AAS 57 (1965) 5-71, przekład polski: SOBÓR WATYKAŃSKI II. KONSTYTUCJE, DEKRETY, DEKLARACJE, Poznań 2002, 131-133.

⁵ Por. „Relacja pomiędzy kapłanem i jego biskupem nie wyklucza, ale zakłada bezpośrednią relację pomiędzy kapłanem i Chrystusem; w rezultacie przyjęcia sakramentu kapłaństwa każdy kapłan ma bezpośredni udział w kapłaństwie Chrystusowym, dlatego też jest odpowiedzialny za wykonywanie swego posłania bezpośrednio przed Chrystusem. Owszem to posłanie może wykonywać jedynie w podporządkowaniu biskupowi, ponieważ to on wyświęcił go na swego współpracownika /.../ Z bezpośredniego uczestnictwa kapłana na kapłaństwie Chrystusowym powstaje również i realizuje się tajemnicza jedność biskupa ze swoimi kapłanami, jak również tajemnicza wspólnota pomiędzy kapłanami. Wspomniana wspólnota miała by się przejawiać w życiu i w pracy biskupa oraz jego kapłanów.” BOUBLÍK, V., *Boží lid*, Kostelní Vydří 1997, 302, w polskim tłumaczeniu autora.

⁶ KOHOUT, P. V., *Sborový charakter služebného kněžství*, in *O služebném kněžství*, Svitavy 2006, 150-151, w polskim tłumaczeniu autora.

1.2. Kapłani (*presbiter - starszy*)

Najbliższymi współpracownikami pasterzy - biskupów są księża, którzy zostali wyświęceni dla służby kapłańskiej oraz była im powierzona określona część terenu diecezji (parafia), aby samodzielnie pod patronatem biskupa prowadzili powierzony im Lud Boży. Kapłani udzielają mądrze i rozważnie sakramentów świętych, a za ich pośrednictwem osoby sobie powierzone chrzczą, służą im sakramentem Eucharystii, sakramentem pokuty i pojednania, sakramentem chorych i także jako ich duchowni ojcowie łączą sakramentem małżeństwa. Oprócz innych obowiązków dbają w parafiach o katechezę dzieci, młodzieży i dorosłych. Przede wszystkim świadectwem życia głoszą Chrystusa, który żyje pośród swego ludu.⁷

Kapłani jako duchowni ojcowie nie mogą zapomnieć o jakości własnego życia duchowego, by móc realizować prawdziwą duchowość i żyć tożsamością sakramentu kapłaństwa. Kapłańska duchowość wymaga oddychania atmosferą bliskości Jezusa Chrystusa, przyjaźni i osobistego spotkania, współprzeżywania miłości oraz służby Jego osobie w "osobie" Kościoła. Miłość do Kościoła przejawia się w służbie i wymaga głębokiej miłości do Jezusa. Miłość pasterska ma swoje źródło przede wszystkim w ofierze eucharystycznej, która jest źródłem i szczytem całego życia kapłańskiego. W ten sposób będą kapłani nie tylko innym rozdawać ze skarbnicy Bożych łask, ale będą przede wszystkim sami z niej żyć.⁸

1.3. Diakoni (*diakon - służebnik*)

Są również wyświęceni poprzez nałożenie rąk biskupa i odpowiednią modlitwą konsekracyjną. Pomagają biskupom i księżom przy wykonywaniu ich służby. Współpracują w służbie sakramentalnej oprócz sakramentów bierzmowania, Eucharystii, pokuty i pojednania oraz oczywiście kapłaństwa. Ich posłannictwo wypływa już z samej nazwy - służebnik; służą tym najpotrzebniejszym, szczególnie ubogim i chorym. Poświęcają się katechezie, głoszą Słowo Boże, a kiedy zachodzi potrzeba i są dyspozycyjni, mogą prowa-

⁷ Por. SOBÓR WATYKAŃSKI II. KONSTYTUCJE, DEKRETY, DEKLARACJE, *Lumen gentium* 28, AAS 57 (1965) 5-71, przekład polski: SOBÓR WATYKAŃSKI II. KONSTYTUCJE, DEKRETY, DEKLARACJE, *Poznań* 2002, 131-133.

⁸ Por. CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Il presbitero, pastore e guida della comunità parrocchiale*, Bologna 2002, 21, w polskim tłumaczeniu autora.

dzić nabożeństwo Słowa Bożego. Do ich posługi należy również prowadzenie liturgii obrzędów pogrzebowych.⁹

W Republice Czeskiej jest wżyta praktyką działalność żonatych diakonów. Dzięki ostatniemu soborowi zaistniała taka możliwość. Szczególnie mile widziana jest ona w diecezjach, które borykają się z niedostatkiem powołań kapłańskich. Stali diakoni są wielką pomocą przy prowadzeniu parafii, zgodnie ze swoimi kompetencjami oraz pod kierownictwem ustanowionego kapłana. Wierzący z wdzięcznością przyjmują posłannictwo tych gorliwych mężów dla wzrostu królestwa Bożego.

2. Podstawa i napełnienie służby kapłańskiej w duchu arcykapłana Jezusa Chrystusa.

Poszukując podstawę i napełnienie służby kapłańskiej Nowego Testamentu musimy zwrócić uwagę na Chrystusa, który jest największym Arcykapłanem i od którego, pochodzi ten sakrament.

Wiemy, że Zbawiciel ustanowił sakrament kapłaństwa podczas Ostatniej Wieczerzy wraz z sakramentem Eucharystii. Bezpośrednio przed tym wydarzeniem, myje Apostołom nogi (por. J 13,14-15), jak gdyby chciał ukazać swym wybranym, na czym polega rzeczywistość służby kapłańskiej. Chce powiedzieć, że przede wszystkim jest to służba dla drugich, ofiarowanie siebie aż do końca. Od tego pochodzi termin *kapłaństwo służebne*. Arcykapłan, Jezus Chrystus nie oszczędził samego siebie, ale wydał siebie jako ofiarę za nas, dla naszego zbawienia. Podobnie i jego wybrani w każdym czasie mają sprawować tę ofiarę dla drugich. To co każdy dzień uobecniają na ołtarzu, mają potwierdzić czynami, ofiarując siebie z miłości dla drugich. Udowodnić i zrealizować słowa konsekracji konfrontowane z życiem służby konsekrowanego służebnika.

2.1. Uświęcać (*munus sanctificandi*)

Pierwszorzędnym zadaniem pasterzy Kościoła jest uświęcać powierzony sobie Lud Boży, według wzoru Jezusa Chrystusa, który powierzył swemu Kościołowi sakramenty święte. Biskupi jako prawdziwi pasterze udzielają sakramentów sobie powierzonym, aby Chrystus działał przez te znaki widzialne niewidzialną rzeczywistością zbawienia. Biskupom przy tych świętych obrzędach pomagają ich najbliżsi współpracownicy: kapłani oraz diakoni.

⁹ Por. SOBÓR WATYKAŃSKI II. KONSTYTUCJE, DEKRETY, DEKLARACJE, *Lumen gentium* 29, AAS 57 (1965) 5-71, przekład polski: SOBÓR WATYKAŃSKI II. KONSTYTUCJE, DEKRETY, DEKLARACJE, Poznań 2002, 133-134.

Sakramenty Kościoła działają same z siebie mocą głównego udzielającego, Jezusa Chrystusa. Należy jednak wziąć pod uwagę osobistą świętość pośredników tych sakramentów. Mogą oni oddziaływać, tak pozytywnie jak i negatywnie, przykładem swego życia i tak wpłynąć przez udzielane sakramenty na życie duchowne sobie powierzonym.

Biskupi (*następcy Apostołów*) mają w pierwszym rzędzie słowem i przykładem uświęcać innych, przede wszystkim najbliższych braci - kapłanów, z którymi mają udział w jedynym kapłaństwie Chrystusowym. Razem z nimi regularnie modlą się o doczesne a przede wszystkim wieczne dobro powierzonego stada, ponieważ w modlitwie wewnętrzny sposobem "dotykamy" nasłuchującej miłości miłosiernego Boga.

Ważnym miejscem - punktem centralnym w życiu każdego biskupa diecezjalnego - jest kościół katedralny - "matka" wszystkich kościołów, gdzie w sposób szczególnie uwidacznia się posługa biskupa. Właśnie w katedrze znajduje się tron biskupi, gdzie biskup ordynariusz wychowuje swój lud a daje mu wzrost przez swój urząd nauczycielski, kiedy głosi Słowo Boże i naucza. W katedrze, gdzie realizują się najważniejsze chwile życia Kościoła, odbywa się najdosjostojniejszy i najświętszy munus sacntificandi biskupa, który jednocześnie jako liturgia, której przewodniczy, ogarnia poświęcenie osób, kult i chwałę Boga¹⁰.

2.2. Głosić (*munus docendi*)

Zadanie nauczać jest specyficznym posłaniem wszystkich biskupów; przejawia się w tym, że stoją na straży wiary i odważnie ją głoszą. Wyrażają to obrzędy święcenia biskupa, kiedy na głowę przyjmującego święcenie wkłada się ewangeliarz. W ten sposób z jednej strony wyraża się, że słowo otacza i strzeże służbę biskupa, z drugiej strony oznacza, że jego życie musi być całkowicie podporządkowane Bożemu słowu w codziennym oddaniu służbie głoszenia Ewangelii z wszelką cierpliwością i znajomością nauki (por. 2 Tym 4,2). Również ojcowie synodu wielokrotnie przypominali, że biskup z miłością strzeże Słowa Bożego i z odwagą go broni, w ten sposób daje świadectwo poselstwu zbawienia.

2.3. Zarządzać (*munus pastorale*)

Każdy biskup (*kapłan*) otrzymał za pośrednictwem Kościoła przy sakramencie święceń odpowiedzialność za urząd kapłański Chrystusa. Trzecim zadaniem pasterzy jest zarządzać. To słowo jest głęboko zakorzenione w Ewangelii. Warto wspomnieć w tym miejscu przypowieść o słudze wiernym i niewiernym (por. Łk 12,41-48). Rządca nie jest właścicielem, ale jedynie człowiekiem, któremu właściciel powierzył swój majątek, aby nim spr-

¹⁰ Por. CONGREGAZIONE PER I VESCOVI, *Direttorio per il ministero pastorale dei vescovi "Apostolorum successores"* 155, Città del Vaticano 2004, 166, w polskim tłumaczeniu autora.

wiedliwie i odpowiedzialnie zarządzał. Właśnie tak wyświęcony biskup przymuje od Chrystusa zadanie, aby należycie rozdzielać osobom, do których jest posłany.

Kodeks Prawa Kanonicznego¹¹ jasno mówi o tym, co należy rozumieć pod pojęciem mocy rządzącej diecezjalnego biskupa. Chodzi o potrójną typologię:

a) **władza ustawodawcza** - przynależy biskupowi diecezjalnemu, który promulguje prawo dotyczące życia kościoła lokalnego. Biskup sprawuje ją osobiście w granicach, które mu umożliwia prawo.

b) **władza wykonawcza** - poprzez nią biskup porządkuje proces zarządzania diecezją. Wykonuje ją bądź osobiście, albo deleguje generalnych lub biskupich wikariuszy albo innych urzędników kurii biskupiej, którzy jemu podporządkowani realizują to zadanie.

c) **władza sędziowska** - służy temu, aby biskup ochraniał prawa poszczególnych członków i wspólnot należących do diecezji na podstawie przepisów sędziowskich prawa kanonicznego. Biskup może wykonywać ją osobiście albo za pośrednictwem wikariusza sądowego lub sędziów diecezjalnych.¹²

Zakończenie

Na początku drugiego punktu powiedziano, że kapłaństwo Chrystusowe, które ustanowił Syn Boży ma w sobie charakter służebny, w którym wszyscy mamy swój udział. Z wielką wdzięcznością przyjmujemy ten dar niebieski i łaski z niego płynące. Gdyby nie było stanu kapłańskiego, nie mielibyśmy między sobą tych, którzy modlą się za nas i tak wypraszają Boże błogosławieństwo i ochronę. O wiele bardziej by brakowało wśród nas Chrystusa, który działa w naszym życiu za pośrednictwem sakramentów. Z drugiej strony oprócz wielkiego dziękczynienia, które wypowiadamy w Eucharystii - sakramencie ofiarującego się Bożego Syna, chcemy jednocześnie prosić o nowe powołania kapłańskie. Niech będzie wystarczająca liczba tych, którzy przykładem życia konsekrowanego będą dla innych wzorem do naśladowania i jednocześnie sami będą mocą Bożą udzielać rozgrzeszenia oraz rozdawać chleb aniołów, jako prawdziwy pokarm życia (por. J 6,55).

Literatura

- [1] BALÁŽ, M., *Il rapporto vescovo - presbiteri*, PUL, Roma 1996.
- [2] BOUBLÍK, V., *Boží lid*, KN, Kostelní Vydří 1997.
- [3] BRTKO, R., *Autority Katolickéj cirkvi*, in *Nowe trendy w wychowaniu i edukacji człowieka współczesnego*, NORBERTINUM, Lublin 2006.

¹¹ Por. CODEX IURIS CANONICI (CIC), *Kán. 391 § 1*, AAS 75 (1983), Pars II., 1-301, KODEKS PRAWA KANONICZNEGO, Poznań 1984, 185.

¹² Por. BRTKO, R., *Autority Katolickéj cirkvi*, in *Nowe trendy w wychowaniu i edukacji człowieka współczesnego*, Lublin 2006, 117-120.

- [4] CODEX IURIS CANONICI (CIC), AAS 75 (1983), Pars II., 1-301, przekład polski: PALLOTTINUM, Poznań 1984.
- [5] CONGREGAZIONE PER I VESCOVI, *Direttorio per il ministero pastorale dei vescovi "Apostolorum successores"*, LIBRERIA EDITRICE VATICANA, Città del Vaticano 2004.
- [6] CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Il presbitero, pastore e guida della comunità parrocchiale*, EDB, Bologna 2002.
- [7] KOHOUT, P. V., *Sborový charakter služebného kněžství*, in *O služebném kněžství*, Svitavy, TRINITAS, 2006.
- [8] MONTAN, A., *La Chiesa particolare strutture e missione*, PUL, Roma 2002.
- [9] POTTIER, B., *Svatostnost jáhenství*, in *Služba trvalých jáhnů*, Teologický pohled, Pastorační středisko Sborník I., Praha 1998.
- [10] SOBÓR WATYKAŃSKI II. KONSTYTUCJE, DEKRETY, DEKLARACJE, *Lumen gentium*, AAS 57 (1965) 5-71, tekst polski PALLOTTINUM - POZNAŃ 2002.
- [11] VERLINDE, J – M., *Duchowość kapłańska w nauczaniu Jana Pawła II.*, WYDAWNICTWO KSIĘŻY MARIANÓW, Warszawa 2004.

Summary

The bishop and his closest aides the priests participate in the proclaiming of the mission of Christ

During his work Jesus Christ chose his closest collaborators as his disciples. He entrusted them with their mission, to continue with the teachings of his part in the redemption of the Word in his name. The successors of the Apostles – the bishops and his aides the priests continue in this mission to save immortal souls. An advantage of the IInd Vatican Council was that it shone a clear light on the relationship between the bishop and the priests. While the Council of Trent defined the Bishop in relation to the priest, the IInd Vatican Council defined the priest in relation to the Bishop. The priest receives the right to the reception of the sacrament of the priesthood and through this sacrament attains a special relationship with Christ, in whose priesthood he participates. But he also enters into a close relationship with the Bishop who anointed him as his fellow-worker.

Keywords: Bishop, priest, priesthood, pastor, mission

Pedagogika
Pedagogy

Tomáš Jablonský, Gabriela Siváková

Úloha rodiny pri formovaní hodnotového systému človeka

Slovo „*hodnota*“ sa vo filozofických významoch začalo používať až na konci 19. a na začiatku 20. storočia.

Hodnotu chápeme ako interdisciplinárny pojem (skúma sa z aspektov viacerých vied). Používa sa vo filozofii, psychológii, tiež aj v ekonómii a pod. Pojem *hodnota* je odvodený z gréckeho slova *timé* (cena, *hodnota*, *odmena*).

Veda o hodnotách - *axiológia* – pokladá za prvú a najvladnejšiu hodnotu život človeka.

Pojem hodnoty vystupuje teda vo viacerých spoločenských a prírodných vedách, ktoré ho definujú rôznym spôsobom. Rozdiely vyplývajú z odlišného názoru na základnú otázku – existujú hodnoty objektívne (nezávisle od subjektívneho vedomia človeka) alebo sú subjektívne, a teda sú hodnotami len pre niekoho?

K hodnotám možno pristupovať tromi spôsobmi: ontologicky, naturalisticky a humanisticky.

V ontologickom chápaní sa hodnoty dajú vyvodiť z teologickej alebo filozofickej analýzy bytia, ktorá hľadá absolútne hodnoty. Hodnoty sa vtedy považujú za absolútne, ktoré existuje v Božej vôli alebo za inú objektívnu – večnú, nemennú a nadčasovú ideu. Podľa tohto chápania ľudská spoločnosť v historických etapách svojho vývinu dospieva do štádia, kedy je schopná akceptovať určité hodnoty.

V naturalistickom chápaní sú hodnoty objektívnymi vlastnosťami daného predmetu a dajú sa odкрыť metódami prírodných vied. Objektívne hodnoty zahrňujú zložky prírody a široko chápanej kultúry, ktoré majú pre človeka pozitívny význam a pôsobia na neho nezávisle od jeho motivácie a postojov. Inými slovami, naturalisticky ponímané hodnoty sú veci alebo javy, ktoré majú vďaka svojej podstate schopnosť uspokojovať potreby ľudí.

V humanistickom chápaní, ktoré prevažuje v kultúrnej antropológii, sociológii a sociálnej psychológii, sa hodnoty spájajú so skúmaním skúseností ľudí, ich praktickej činnosti, predstavivosti, intuície a morálneho uvažovania. Hodnoty sú predstavy a presvedčenia

o cieľoch, ktoré existujú v mysliach ľudí. Takto humanisticky chápané hodnoty tvoria základnú zložku celých sociologických teórií. (Bunčák,2010)

Väčšina sociologických koncepcií vychádza z humanistického (niekedy sa aj označuje relacionistického) chápania hodnôt. „Hodnota je výsledkom vzťahu vnímajúceho a aktívneho subjektu (človeka) k určitým javom vonkajšieho sveta“. (Bunčák,2010) Hodnoty teda majú dvojaký základ, sú zakotvené v objektívne existujúcich stavoch vecí a zároveň v subjektívnej realite človeka – v stavoch jeho vedomia, zážitkoch a osobnosti. Zo stavov rôznych vecí a javov tvorí ľudská osobnosť hodnoty. Takéto chápanie hodnôt sa nazýva relacionistické, pretože hodnoty vypovedajú o vzťahu (relácii) medzi objektívne existujúcimi skutočnosťami na jednej strane a ľudskou osobnosťou na druhej strane.

V pedagogike chápeme hodnotu ako subjektívne ocenenie alebo mieru dôležitosti, ktorú človek prisudzuje určitým veciam, javom, symbolom alebo iným ľuďom. Niektoré hodnoty uznávajú celé skupiny alebo spoločnosť. Existujú hodnoty, hlavne morálne, ktoré majú absolútnu trvalú platnosť. Iné hodnoty sú premenlivé a majú len krátkodobé trvanie.

Hodnoty vystupujú ako vedúce životné princípy, ktoré sa podieľajú na utváraní vzťahov človeka k rozmanitým stránkam života. Hodnoty ovplyvňujú celkový prístup človeka k svetu, k iným ľuďom, k sebe samému, k zmyslu života, k práci a determinujú aj jeho správanie.

Z pedagogického hľadiska je dôležité, že hodnoty nevnímame len rozumom, ale aj citmi a vôľou. Čím viac sme ochotní niečo pre určitú hodnotu obetovať, čím viac námahy a odriekania si vyžaduje, tým viac si danú hodnotu vážime. V našom živote sa vyskytujú i hodnoty, ktoré si ani neuvedomujeme, pokiaľ nie sú ohrozené alebo stratené.

Samotný výber hodnôt nie je spravidla diktovaný nejakým systémom, či nejakou morálkou. To znamená, „že hodnotou sa môžu stať ľudia, neviditeľný Boh, príroda alebo rôzne výtvyry a diela ľudí, no aj zvieratá, stromy, idoly zo zlata, striebra, kameňa pod.“ (Boroš, 1996, s.186)

Človek môže ako hodnoty zbožňovať svojich predkov, svoj národ, vlasť, peniaze, úspech. Neexistuje nič tak rýdzo altruistické, krajne filantropické a na druhej strane tak neľudské, zvrhlé, čo by sa nemohlo stať hodnotou. Pritom však platí, že výber hodnôt človeka je výrazne determinovaný výchovou (najmä v rodine) a spoločenskými vplyvmi. V súlade s týmito vplyvmi (resp. aj v protiklade k nim) si každý človek, spoločnosť, sociálna skupina, spoločenský útvar vytvára svoje vlastné všeobecné i špecifické hodnotové systémy a kódexy. Tie vyjadrujú ich dominantné záujmy a ciele. Bez žiaduceho hodnotového systému by sa prakticky nemohol sformovať nijaký spoločenský útvar. Sú podstatnou stránkou a súčasťou života.

Hodnoty sa zaraďujú k tým faktorom, ktoré ľudia považujú za determinujúce a regulujúce ich správanie. Nejde pritom len o určujúcu funkciu hodnôt, časovo obmedzenú, krátkodobú či dočasnú, ale často ide o pomerne trvalú orientáciu mnohotvárnej činnosti. Sú v bezprostrednom vzťahu k smerovej a cieľovej zložke motivácie.

V prácach mnohých autorov sa potom stretávame s vymedzením hodnôt v nadväznosti na motiváciu ľudského správania. Hlavný dôraz sa kladie na kategóriu cieľa v celospoločenskom kontexte i v osobnom živote každého jednotlivca. (Boroš,1996)

Najznámejšiu súčasnú sociologickú koncepciu zmien v hodnotách sformuloval R. Inglehart (1997) na základe rozsiahleho medzinárodného porovnávacieho výskumu. Spoločnosti vyspelých kapitalistických krajín podľa tejto koncepcie prechádzajú od materialistických k postmaterialistickým hodnotám. V súlade s Maslowovou teóriou potrieb (1997) ľudia považujú za najdôležitejšie – najviac si cenia – také statky, ktoré sú v ich prostredí nedostatkové, najmä v rozhodujúcom období ich dospievania. Dlhodobejší život v podmienkach blahobytu vedie k postupnému znižovaniu významu materiálnych hodnôt.

Prechod od „materializmu“ k „postmaterializmu“ sa spája s dvoma vývinovými tendenciami:

1. ekonomické otázky zabezpečenia každodenného života sú menej naliehavé ako v minulosti,
2. prebieha zmena v kultúrnych preferenciách – jej základom je prechod od zakazujúcich a obmedzujúcich hodnôt (jednoduchosť, sebadisciplína, konformizmus, podriadenie) k „libertariánskym“ hodnotám (pluralizmus, sloboda, tolerovanie menšín, tolerovanie odlišností, rôznych životných štýlov, otvorenosť k novým myšlienkam a zhovievavosť k sebe samému). (Bunčák, 2010)

Prechod k libertariánskym hodnotám nastoľuje otázku, či získanie „slobody od“ (oslobodenie jednotlivca od povinnosti disciplinovane poslúchať vrchnostenskú moc a bezvýhradne prijímať tradície), vedie naozaj k „slobode k“ (k zatiaľ neurčitému želanému cieľovému stavu).

Pri zmenách spoločenských hodnôt majú mladí ľudia osobitné postavenie. Socializácia mladej generácie prebieha v iných podmienkach ako socializácia generácie rodičov, s čím priamo súvisia odlišné predstavy o konečnom stave vecí. Rozdiel v hodnotových orientáciách generácií je zdrojom medzigeneračného konfliktu.

Podľa jedného z klasikov sociológie, spoločnosť musí jedincom vštepiť vyššie hodnoty: obetavosť, poriadok a disciplínu. Len spoločenské donútenie – tlak kolektívneho vedomia – dokáže zmeniť človeka s jeho v podstate zvieracou povahou na spoločenskú a morálnu bytosť. Už zakladateľ hlbinej psychológie S. Freud dokazoval, že kultúrne hodnoty plnia spočiatku pozitívnu úlohu, lebo tlmia agresivitu a upravujú zlé stránky ľudskej povahy,

ale neskôr sa stávajú zdrojom utrpenia. Kultúra tvorí ideály a zároveň ľudské svedomia (superego), a tieto sú spoločne zdrojom vnútorného donútenia, pred ktorým niet úniku. Kultúra s jej hodnotami kladie pred človeka úlohy, ktoré nie je schopný splniť, a to zapríčiňuje rôzne psychické poruchy a rastúci pocit viny. Durkheimove myšlienky rozvinul T. Parsons vo funkcionalistickej teórii spoločnosti. Podľa Parsonsa sa človek pri voľbe konania riadi dvoma hľadiskami: materiálnym prospechom a normatívnou správnosťou určitého konania. Hodnota je podľa neho „prvok spoločného symbolického systému, ktorý slúži ako kritérium alebo štandard pri výbere medzi alternatívnymi orientáciami v danej situácii“. (Bunčák,2010) Integrácia jedinca v spoločnosti vyžaduje, aby kultúrne hodnoty boli: internalizované v priebehu procesu socializácie jedincov a inštitucionalizované, teda aby ich vyžadovali a ich realizáciu očakávali iní ľudia, partneri konajúceho človeka.

Spoločné hodnoty sú základnou vlastnosťou všetkých spoločenských skupín. Dôležité je najmä, kedy a do akej miery začnú spoločné hodnoty tvoriť základ spoločného pocitu „my“ - psychickú identifikáciu, pocit príslušnosti k skupine, začnú vytvárať osobitnú skupinovú identitu a stanú sa základom pre spoločné konanie.

Internalizácia (zvnútornenie) hodnôt je jednou z najdôležitejších úloh socializácie. Priebeh internalizácie hodnôt zahŕňa nasledujúce etapy:

1. informácia – dozvedáme sa o existencii hodnoty,
2. transformácia – pretlmočenie informácie do vlastného individuálneho jazyka a jej spojenie s vlastnými skúsenosťami,
3. zaangažovanie – akceptovanie danej hodnoty alebo jej zavrhnutie,
4. inklúzia – zahrnutie hodnoty do systému osobných hodnôt, čo môže vyvolať potrebu zmeny štruktúry osobných hodnôt,
5. dynamizácia – začiatok konania alebo prijatie postoja vo vzťahu k realite, ktorý zodpovedá prijatej hodnote. (Bunčák,2010)

Rozlišujeme tri hlavné fázy osobného rozvoja v oblasti uplatňovania morálnych hodnôt:

- a) predkonvenčná fáza, keď sa jedinec riadi podľa udeľovaných odmien a trestov,
- b) konvenčná fáza, keď dodržiava platné zákony,
- c) postkonvenčná fáza morálneho hodnotenia, keď je schopný prekročiť hranice spoločenských tlakov, klásť otázky na legitímnosť zákonov z hľadiska univerzálnych hodnôt a získava morálnu autonómnosť.

Podľa J. Habermasa (1999) je možné dosiahnuť tretiu fázu len vo vhodných spoločenských podmienkach, keď je zabezpečený kultúrny pluralizmus a možnosť diskutovať o etických problémoch (pozri Bunčák, 2010).

V súvislosti s termínom hodnota vo výchove sa spomína „hodnotová výchova“ ako systematická snaha pomôcť žiakom poznávať a rozvíjať jeho osobné hodnoty. Táto výchova

im má dať schopnosť získať senzibilitu pre hodnoty a morálne záležitosti, objasňovať hodnoty a odstraňovať predsudky o hodnotách. Pričom je potreba zdôrazniť, že hodnoty a hodnotenie majú slúžiť reálnym potrebám a vlohám žiakov.

Pri výchove dbáme na hodnotenie, hodnotové hladiská a hodnoty !

Berieme hodnotenie, idey hodnôt a hodnoty vážne!

Vychovávame v súlade s hodnotami!

Vychovávame k hodnotám, správnym hodnoteniam a hodnotovým postojom! (Brezinka, 1996, s. 111-117)

V závislosti na hodnotových predstavách a názoroch sa vytvára určité zameranie záujmov a konania človeka. Tak vzniká hodnotová orientácia a hodnotový systém.

V hodnotovej orientácii je obsiahnutý objektívny význam toho či onoho predmetu alebo javu skutočnosti, jeho súlad alebo nesúlad s potrebami a záujmami človeka.

Hodnotovou orientáciou sa rozumie zameranie osobnosti na určité hodnoty duchovnej alebo materiálnej kultúry spoločnosti. Možno ju chápať ako proces, v ktorom sa tvoria a uplatňujú hodnoty. Predstavuje určitú os vedomia, s ktorou úzko súvisia myšlienky a city, z hladiska ktorej sa riešia mnohé životné otázky.

Hodnotová orientácia bezprostredne súvisí s tým, ako sa človek orientuje pri vzniku hodnotového systému a ako potom vzniknutý hodnotový systém ďalej ovplyvňuje jeho správanie. To znamená, že hodnoty, ktoré človek uznáva a ktoré ho priťahujú, netvorí nejaké náhodné zoskupenia, ale sú usporiadané, predstavujú určitý poriadok – hodnotový systém. (Boroš, 1996, s.187)

Svoj vlastný hodnotový systém má spoločnosť, určitá skupina, ba aj konkrétny jednotlivec. Hodnotový systém jednotlivca môže byť (alebo aj často nie je) totožný s hodnotovým systémom spoločnosti, v ktorej žije. Do hodnotového systému jednotlivca teda nemusia patriť všetky hodnoty spoločnosti. Spravidla ho tvoria len tie, ktoré uznáva a ktoré ho motivujú. V takomto systéme je istá hodnota prvá, iná druhá atď.

Miesto hodnoty v tomto systéme je určované tak jej objektívnymi kvalitami, ako aj kvalitami hodnotiaceho subjektu. Formovanie hodnotového systému závisí od samotného človeka, od sociálnych, spoločenských, kultúrnych a výchovných vplyvov.

Jednou z najdôležitejších sociálnych hodnôt je *rodina*. Bez nej by neexistovali ďalšie významné pojmy, ako sú láska, priateľstvo, nenávisť, porozumenie, tolerancia a pod. Medzi základné všeludské hodnoty patrí život a láska. Základom pre udržanie a tvorbu týchto hodnôt v priebehu vývoja spoločnosti bola vždy rodina ako sociálna skupina, ktorá má najväčší podiel na formovaní osobnosti, pretože rodina je primárnym a zároveň najdôležitejším prvkom v procese výchovy človeka, pri upevňovaní jeho duševného zdravia, formovaní sebahodnotenia, sebaúcty a sebavedomia.

Rodičia využívajú rozličné výchovné postupy, aby dokázali odovzdať hodnoty, ktoré si vážia a uznávajú, svojim deťom. Poznáme niekoľko všeobecných princípov a napríklad španielski pedagógovia Posse a Melgosa (2002) uvádzajú tieto :

1. Sprostredkovanie hodnôt prebieha prostredníctvom spôsobu života.

Životný štýl rodiny predstavuje základ, ktorý ovplyvňuje formovanie hodnotového systému u detí. Rodina je prvým a najintenzívnejším miestom sprostredkovania hodnôt a pre deti predstavuje nenahraditeľnú hodnotu. Každá rodina si vytvára vlastný životný štýl v súlade s vierou, tradíciami, kultúrnym zázemím a jej ekonomickými a sociálnymi prostriedkami. Má vlastný spôsob myslenia, cítenia a potvrdzovania istých princípov, a tak sa vytvára základ výchovy a odovzdávania hodnôt a princípov mladším generáciám.

Uvedenie do sveta hodnôt znamená predovšetkým uvedenie do vlastného sveta hodnôt rodičov. Nestačí tu len odosobnená informácia o hodnotách, ale treba ich spoločne s dieťaťom prežiť. Prvé predstavy o hodnotách rodičia deťom sprostredkujú svojím vlastným životom, tým, ako sa správajú k sebe navzájom i k iným ľuďom. Ich každodenné správanie je najsilnejším výchovným pôsobením. Rodičovské správanie vychováva deti, nie slová. Identifikácia dieťaťa s hodnotou sa uskutočňuje cez vzory v správaní rodičov, a tak môže dieťa prebrať svoje osobné hodnoty priamo z hodnôt, ktoré štýl rodičovského života určujú a aké hodnoty rodičia preferujú. Ak sa napríklad celý život rodičov sústreďuje na peniaze a materiálne hodnoty, ak odmeňujú dieťa prevažne materiálnymi darmi alebo finančne, zákonite bude tým značne ovplyvnený i hodnotový systém dieťaťa.

V procese sprostredkovania hodnôt má svoj význam každá maličkosť, náklonnosť, pohladenie, oceňovanie, úprimnosť, pravdivosť, trpezlivosť, dostatok času, radostná atmosféra, ale aj primeraná kritika, odmietanie, trest.

2. Hodnoty sa sprostredkujú tým, že rodičia trávia čas so svojimi deťmi.

V súčasnej dobe prechádza rodina mnohými zmenami vo svojej štruktúre. Narastá nezáujem, stres a čas, ktorý trávia rodičia spolu s deťmi, výrazne klesá. Rodina je síce lepšie ekonomicky zabezpečená, je však nesmierne dôležité, aby rodičia trávili čo najviac času so svojimi deťmi pri najrôznejších aktivitách. Každá spoločne strávená chvíľa je dlhodobou pozitívnou investíciou do budúcnosti. Čas venovaný deťom v domácom prostredí aj mimo neho, zanechá na deťoch trvalé stopy a rodičia tak majú možnosť priamo pôsobiť na hodnotovú hierarchiu svojich detí. V spoločných aktivitách rodičia deťom sprostredkujú skúsenosti a formujú sa vzájomné emocionálne väzby medzi rodičmi a deťmi, ktoré patria k elementárnym predpokladom zdravého psychického a intelektuálneho vývinu dieťaťa.

3. Vštepovanie hodnôt je zložitý proces a vyžaduje si dlhší čas.

Výsledky rodičovského úsilia- vštepiť dieťaťu hodnoty- nie sú viditeľné hneď. Pre mnohých rodičov je ťažké zastávať dôsledné a zásadné postoje. Okrem toho musia častok-

rát korigovať nevhodné vplyvy z iných prostredí. Rodičia by však mali pamätať na silu osobného morálneho príkladu, ale i na to, že ich slová a skutky musia byť v súlade. Rodičia svojím osobným príkladom i spoločným riešením ťažkostí so svojimi deťmi im môžu pomôcť zaujať postoj k náročným problémom vlastného života. (Koldeová, 2005)

„Výchova hodnotami pre hodnoty“ musí byť sama hodnotná, ak má smerovať k správnej hierarchii hodnôt u detí v rodine.

Výchova k hodnotám si vyžaduje tieto podmienky pre dosiahnutie hodnotových výchovných cieľov:

- harmonické spolužitie rodičov,
- rodičia sa musia usilovať o získanie tých vlastností, ku ktorým chcú vychovávať svoje deti,
- trávenie voľného času s deťmi,
- utváranie priaznivej a pozitívnej atmosféry v rodine,
- vedenie detí k samostatnosti, k preberaniu zodpovednosti,
- ochrana pred škodlivými informáciami a vplyvmi,
- uplatňovanie dobrého správania v styku s inými ľuďmi,
- záujem rodičov a priateľov detí, o ich záujmovú činnosť vo voľnom čase. (Brezinka, s. 590)

Aká je súčasná rodina ? Keď hovoríme o kríze rodiny a manželstva, máme na mysli krízu takých hodnôt, akými sú život a láska v rodine, z ktorých a pre ktoré rodina žije. Ide o krízu tradičnej rodiny.

Súčasná rodina je v prechodnom stave. Rozpadávajú sa vzťahy a uzatvárajú sa nové manželstvá, ale aj klesá počet uzatváraných manželstiev a rastie počet neformálnych spolužití. Stráca sa súdržnosť rodiny, znižuje sa počet detí v rodinách, narúša sa prirodzený systém trojgeneračných rodín.

Mnohé rodiny trpia ohrozeniami z nezamestnanosti, chudoby, neistoty, čo vedie k destabilizácii ich členov.

Na druhej strane stúpajú nároky na rodičov v práci a v živote, potreba celoživotného vzdelávania, preťaženosť ovplyvňuje atmosféru rodiny.

V dôsledku zvýšenej pracovnej záťažnosti rodičov dochádza k zníženiu rodičovskej starostlivosti, ktorá sa obmedzuje iba na zabezpečenie materiálnych hodnôt, na organizáciu domácnosti a jej kontrolu.

Nezáujem rodičov o deti môže mať v súčasnosti dramatické následky. Dnes sú mladí ľudia celkovo emocionálne labilnejší, zlyhávajú pri minimálnej záťaži, veľmi skoro sa odpútavajú od rodiny a svoju pozornosť zameriavajú na vonkajší svet. Moderná, na výkon orientovaná spoločnosť kladie čoraz vyššie požiadavky na mládež, avšak neposkytuje im dostatočne spoľahlivé pravidlá, ochranu, ani istotu.

Znižuje sa množstvo času na výchovu detí, interakčné vzťahy v rodine, spoločné trávenie voľného času.

Vstup masmédií, počítačovej techniky do rodiny znižuje čas na vzájomnú komunikáciu. Masovokomunikačné prostriedky často produkujú vzory pre dezintegráciu hodnôt. Nedostatok emocionálnych vzťahov v rodine nahrádza televízia.

Komercializácia života neprospieva k utváraniu pozitívnych hodnôt v rodine, minimalizujú sa tradičné hodnoty rodiny.

Pod vplyvom politických a spoločenských zmien sú rodiny značne diferencované, čo sa týka typológie, demografických, kultúrnych a ekonomických podmienok. Rola dominantného a autoritatívneho otca sa spochybňuje. U mnohých mužov sa stráca aktívna zodpovednosť za rodinu alebo v nej úplne absentuje. Pre mnohé ženy materstvo prestáva byť hodnotovou prioritou. V nových podmienkach pribúdajú rodiny podnikateľské a pracovne exponované, v ktorých sa manželia orientujú na zvyšovanie kvalifikácie a na kariéru. Výchova detí je poznačená nepozornosťou k ich potrebám. Podnikateľská rodina trpí zvýšeným stresom a orientuje sa na materiálne hodnoty, konzumný spôsob života, rodine chýba voľný čas. Rovnako pribúdajú aj rodiny dysfunkčné, s oslabením výchovateľskej roly jedného z rodičov. Vnútorodinná kríza vedie k rozpadu rodín, v ktorých najväčšie následky znášajú deti. Toxikománia, šikanovanie, týranie, násilie v rodinách a ďalšie sociálno-patologické javy sú priamym dôsledkom dezintegrovaných funkcií a destabilizácie vzťahov vo vnútri rodiny. Tieto javy sú dôsledkom krízy rodiny, ale aj spoločenskej krízy.

Každá rodina má svoje hodnoty. Je modelovou dielňou správania sa človeka. V nej si dieťa osvojuje morálny kódex správania, napodobňuje rodičovské vzory a utvára hodnotový systém. Osobnosť rodičov, ich vzťah k alkoholu, tolerancia pitia, narušené medziľudské vzťahy v rodine, negatívne výchovné štýly v rodine sa považujú za kľúčové pri vzniku delikvencie u detí. Rodina, ktorá je dysfunkčná, nie je schopná plniť svoju prvoradú úlohu, a to vychovávať deti tak, aby sa mohli všestranne rozvíjať. Dieťa si nevyberá rodinu, do ktorej sa narodí, ale povinnosťou rodičov je vytvoriť podmienky pre jeho všestranný a harmonický rozvoj.

K dotvoreniu celkového súčasného obrazu našich rodín môžeme spomenúť ešte aj ďalšie typy rodín, ako napr. rómske rodiny, rodiny sociálne slabé, chudobné, kresťanské rodiny, pestúnske, adoptívne rodiny, rodiny utečencov a iné. (Kouteková, 2006)

Musíme spomenúť, že v súčasnosti sa vyskytujú aj rodiny, ktoré sa úspešne adaptovali na novú spoločenskú situáciu a na potreby jej jednotlivých členov. Tieto rodiny predstavujú smer vývoja k novému typu rodiny. Optimistický pohľad smeruje k tomu, že časť našich rodín demokraticky a humanisticky orientovaných považuje vo svojej hierarchii hodnôt rodinu za prioritnú a výchovu detí za prvoradú rodičovskú zodpovednosť. V takejto rodine je osobný príklad rodičov založený na vzájomnej láske, úcte

a porozumení pre deti vzorom. Dobrá atmosféra v rodine zahŕňa vzájomné vzťahy medzi všetkými členmi rodiny.

Zistilo sa, že rodičia a ich deti preferujú väčšinou tie isté hodnoty, čo znamená, že dospievajúci preberajú a uznávajú také hodnoty ako ich rodičia. Sú to:

- láska a priateľstvo,
- usporiadaný rodinný život,
- zdravie,
- zamestnanie, dobre platená práca,
- mať dobré bývanie, auto,
- veľa cestovať, mať veľa voľného času,
- tolerancia, znášateľnosť,
- presvedčenie a viera v Boha,
- nezávislosť, slobodne myslieť a rozhodovať.

Poradie týchto uznávaných hodnôt u rodičov a adolescentov je rozličné. Vidno, že rodičia a ich deti preferujú vitálne a sociálne hodnoty, ale že za dôležité vo svojom živote považujú aj materiálne hodnoty. U všetkých však rodina, rodinný život zaberá dôležité miesto. To signalizuje, že základným zdrojom poznatkov o hodnotách a spôsoboch ich realizácie je rodina. Druh cenených hodnôt v rodine, ktoré determinujú správanie jej členov, zásadne formuje hodnoty mladého človeka. Odovzdávanie hodnôt v rodine závisí vo veľkej miere od výchovnej atmosféry, ktorá je tvorená predovšetkým rodičovskými postojmi a štýlom výchovy preferovaným rodičmi. V závislosti od týchto podmienok sa môže rodina stať nositeľom pozitívnych alebo negatívnych hodnôt a zároveň zohrávať dôležitú úlohu pri formovaní správnej alebo nesprávnej hierarchie hodnôt.

Poznanie hodnotovej orientácie rodiny nás uisťuje, že rodina je najvyššie postavenou hodnotou v živote človeka. V oblasti výchovy sa preto od rodiny očakáva, že významne prispeje k vybudovaniu integrity človeka a k zmysluplnému spôsobu prežívania ľudského života.

Kríza rodiny, je to, čo dnešnú rodinu môže vo všeobecnosti charakterizovať. Je sprevádzaná neistotou, rozpadom, rozchodom a rozvodom manželstiev ako aj oslabením tradičných rodinných zväzkov. Priamym dôsledkom tohto diania je výchova detí len jedným rodičom alebo výchova v iných rôznych alternatívnych spôsoboch spolunažívania mužov a žien, rodičov a detí. Súčasnú rodinu charakterizuje nezávislosť žien a mužov na rodine. Tradičné rodinné vzťahy založené na autorite muža a podriadenosti detí rodičom sa menia na vzťahy rovnoprávne Helus (2007, s. 140-143). Ako možné pozitívum vníma Helus (2007, s. 143) popri narušených manželských a pokrvných zväzkoch, otvorenie sa rodiny širšej spoločnosti – známym, priateľom, ktorí si môžu vzájomne vypomáhať a byť si oporou, tam, kde už nie je opora rodinného zázemia.

Obraz rodiny a podmienok, za ktorých existuje súčasná rodina na Slovensku, podáva Kovačič (2002, s. 17-20). Ako negatívum vníma situáciu po r. 1989, ktorá priniesla premenu charakterových, hodnotových, koncepčných aj životných prvkov jednotlivcov, inštitúcií, štátu, a teda aj rodín. Na Slovensko prenikol liberalizmus a konzumný spôsob života a životné deviácie, aké dosiaľ na Slovensku neboli. Ako pozitívum hodnotí slobodu prejavu, možnosť voľného pohybu, možnosť hľadať a napĺňať duchovné hodnoty. Hrozba biedy a nezamestnanosti, ktorá sa dotkla slovenských rodín, kladie nové požiadavky na rekvalifikáciu a sústavné zvyšovanie vzdelania rodičov, čím klesá čas na priestor, ktorý by mali rodičia venovať dieťaťu a sami sebe navzájom. Deti sú často odkázané samy na seba po celý deň a s rodičmi komunikujú iba formou odkazov a telefonov. Vytratil sa čas na trávenie spoločného voľného času. Jednotlivci sú odtrhnutí od základných zväzkov a uprostred spoločnosti sa cítia osamelí čo definuje pojmom „*syndróm schizoidných osobností*“. Pribúdajú jednotlivci, ktorí majú narušenú harmóniu rozumu, citu a vôle – správajú sa inak doma, inak na pracovisku, inak vo verejnom záujme, opakujú naučené frázy a postoje – iné myslia a iné prezentujú navonok. Najľahšie zraniteľné osoby rodiny – deti a prestárlí ľudia zostali bez pomoci strednej generácie, ktorá všetok svoj čas trávi v zamestnaní, aby uživila a zabezpečila materiálne potreby všetkých členov rodiny.

Kovačič (2002, s. 49-51) tvrdí, že je to najdôležitejšia funkcia pri formovaní harmonickej osobnosti je emocionálna funkcia. Je viazaná na plne rozvinutého človeka, zrelého, zodpovedného, pre ktorého citový vzťah nie je ničím chvíľkovým, ale trvalou základňou istoty a citového zázemia pre všetkých jej členov. Jej cieľom je výchova zrelej osobnosti, ktorá je schopná slobodne, zodpovedne a samostatne žiť. Citové väzby členov rodiny významne vplyvajú na formovanie ďalšej osobnosti vychovávaného. Deti sa učia od rodičov predovšetkým pozorovaním ich správania navzájom k sebe i k ostatným členom rodiny a spoločnosti. Rodina dáva deťom predovšetkým citovú oporu a istotu, že je dieťa prijímané s láskou také, aké je, pretože základnou potrebou dieťaťa je byť milované.

To, čo dieťa nedostane v rodinnom prostredí, hlavne od otca a matky, nemôže nahradiť žiadna výchovná inštitúcia“ (Kovačič, 2002, s. 38). Zdravá harmonická rodina s trvalým hodnotovým systémom, stabilizovaná a formujúca individuálny rozvoj každého člena, patrí medzi prvotnú prevenciu pri predchádzaní deviáciám, maladaptívnemu správaniu, dysfunkciám, delikvencii, kriminalite a závislostiam. Dobré emocionálne a citové návyky, vzťah k iným, rozvíjanie empatie dáva základ pre kvalitný emocionálny a citový život, sebakontrolu a porozumenie, predovšetkým láska rodičov k sebe navzájom a láska k deťom. Rodičia i deti majú svoje pevné roly v rodine a svoje nezastupiteľné miesto (Kovačič, 2002, s. 91).

Literatúra:

- [1] BOROŠ, J.: *K problematike hodnôt adolescentov (stredoškolákov a vysokoškolákov)*. In Pedagogická revue, roč. XLVIII, 1996, č. 5, s. 257-266.
- [2] BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5
- [3] BREZINKA, W.: *Východiská k poznání výchovy*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1
- [4] BUNČÁK, J.: *Hodnotové orientácie mladých ľudí*. /online/, /citované 13.09.2010/. Dostupné na internete: http://www.fphil.uniba.sk/uploads/media/Sylabus_Soc_Det_Mlad_2010.doc
- [5] HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [6] KOLDEOVÁ, L.: *Hodnotová výchova v rodine*. In: Vychovávateľ. Bratislava: EDUCATION, 2005, roč. LI, č.8, s. 11-15, ISSN 0139-6919
- [7] KOUTEKOVÁ, M.: *Výchova k hodnotám v rodine*. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie *Výchova k hodnotám v škole a v rodine*. Ružomberok, 2006, s. 282-284, ISBN 80-8084-065-2
- [8] KOVAČIČ, V.: *Model funkčnej rodiny a formovanie osobnosti podľa princípov SVD a SJ*. Vrútky: Pro konzult. 2002, 199 s.

Summary

The role of family in shaping the value system of a man

Education influenced and continues to affect human understanding. Adopted the concept of education determines the character and re-education affects not only the concept itself, but also society as a whole. The beginnings of education are found in ancient human cultures. Education is a phenomenon that is recorded in the history of world and European thinking constantly change and takes on different forms and shape, pointing to the dynamism and diversity education.

Social values are the basic characteristics of all social groups. Are evaluating the expression of fact. Shaped by the life course of action of many factors: environmental factors, upbringing and personality alone. In doing so, therefore, the choice is determined by human values education and social influence. In accordance with these influences, each person, company, social group creates its own general and specific value systems and codes.

Keywords: values, value orientation, education, youth, family

Katarína Šterbáková–Vladimír Šebeň

Informačné a komunikačné technológie v systéme prírodovedného vzdelávania

Úvod

V poslednom období sa čoraz častejšie hovorí o modernizácii tradičnej školy. S touto problematikou súvisí aj zmena prípravy budúceho učiteľa fyziky. Často sa zamýšľame nad tým ako najkvalitnejšie pripravovať "nového učiteľa fyziky" na našej Univerzite. Má to súvis nielen s prechodom na kreditný systém, ale aj s množstvom „nových“ informácií, ktoré musí budúci učiteľ fyziky ovládať v „modernej škole“. "Počítače, informatizácia školstva, Internet, nové informačné a komunikačné technológie (IKT)..." - to všetko sú pojmy, s ktorými sa stretávame v príspevkoch mnohých autorov, v poslednej dobe stále častejšie v súvislosti s vyučovaním a novými trendami vo vzdelávaní. CIMERMANOVÁ (2001)

Novými modernými prostriedkami, ktoré rýchlo vstupujú do pedagogického procesu, a ktoré využívame pri výučbe fyziky sú multimédia, Internet a počítačový experimentálny merací systém určený na podporu školskej experimentálnej činnosti vo vyučovaní prírodných vied (najmä fyziky, chémie a biológie). V súčasnosti každá z fakúlt PU disponuje multimediálnymi počítačovými učebňami, ktoré sú pripojené na Internet, čím sa vytvára priestor pre nové moderné spôsoby využívania výučby prostredníctvom počítačov. Na KFMT na oddelení fyziky Prešovskej univerzity pred 15-timi rokmi vznikla jedna z prvých učební s pripojením na Internet. Boli to vtedy prvé pokusy s výučbou fyziky prostredníctvom počítačov a s meracím systémom Philips Harris. Dnes už máme na katedre ďalšie meracie systémy a niekoľko ďalších celouniverzitných učební s pripojením na Internet, ktoré je možné využívať v rámci prideleného časového priestoru.

Možnosti využitia internetu v pedagogickom procese na vš

Využívanie IKT v procese výučby fyziky môžeme rozdeliť do troch skupín:

- prvá skupina využíva existujúce fyzikálne www stránky vystavené na internete.

Vyžaduje si to iba pripojenie počítačovej učebne na internet, základné ovládanie práce s

prehliadačmi a schopnosť vedieť sa orientovať v danej fyzikálnej problematike, ako to uvádza BURGEROVÁ (2001).

- druhá skupina používa www stránky pripravené pre konkrétnu hodinu výučby fyziky. Pripravuje si ich samotný vyučujúci alebo ich tvoria samotní študenti v rámci hodín výpočtovej techniky na našej katedre. Študenti ovládajú základy tvorby html stránok a prevádzkovanie vlastného katedrového web servera, majú prístup na univerzitný web server s možnosťou vystavovania www stránok naň. Je to spojené s prevádzkou databázového systému a niektorých ďalších služieb alebo modulov web servera (napr. MAIS).

- tretia skupina využíva zložité webové aplikácie, ktoré sú pripravované odborníkmi a profesionálnymi firmami. Pre takúto výučbu máme k dispozícii softvér Datadisc Pro, softvér Logger Life, ale aj iné testovacie webové aplikácie. Sprístupnili sme študentom jednotlivé laboratórne zariadenia pomocou internetu v rámci celej univerzity. Pomocou tejto technológie vytvárame *virtuálne laboratórium*. V podstate ide o vytvorenie vhodného spojenia medzi zdrojom signálu (t.j. laboratórny objekt), serverovou aplikáciou pracujúcou na web serveri a klientskou aplikáciou (applet) pracujúcou na klientskom počítači s využitím bežného prehliadača. Ide o monitorovanie procesov (laboratórnych, technologických i výrobných). Vyžaduje si zostavenie aplikácie zberu údajov z procesu (pracuje na počítači priamo spojenom s príslušným procesom), serverovej aplikácie (pracuje na počítači vykonávajúcom funkciu web servera), ktorá distribuje získaný signál pomocou komunikácie s pripojeným klientom. Virtuálne laboratórium predstavuje možnosť využitia rôznych laboratórnych objektov, prístrojov a zariadení v podstatne väčšom rozsahu, ako je to možné v samotnom laboratóriu spojením vyššie uvedených technológií monitorovania a riadenia procesu. PORÁČOVÁ, J., NAGYOVÁ, M., FAZEKAŠOVÁ, D., KIMÁKOVÁ, K. (2000). Stačí prepojiť príslušné laboratórium s počítačovou učebňou, pripojenou na internet a samozrejme mať k dispozícii funkčné programové vybavenie.

Skúsenosti z výučby ikt na našej univerzite

Na katedre fyziky sa predmet Výpočtová technika vo fyzike začal vyučovať v školskom roku 1995-96 s cieľom implementácie nových metód a postupov z oblasti informačných technológií do vyučovacieho procesu. Predmet vyučuje špecialista na výpočtovú techniku, čo nie je samozrejmosťou na každej katedre, a tak sa vytvárajú u študentov predpoklady pre ich orientáciu aj pre samostatné riešenie úloh pri práci s internetom. Predmet je trojsemestrový (0/2), je povinný pre študentov v kombinácii s fyzikou a v kreditnom systéme je dostupný pre všetkých študentov v rámci fakultnej ponuky ako voliteľný predmet.

Počiatkové nadšenie študentov, ktoré vyplývalo u študentov predstavy, že budú mať nový predmet, v rámci ktorého sa im naskytá možnosť celosemetrálneho prehľadávania

internetových stránok postupne opadlo, ale po zvládnutí základov html a vytvorení prvých vlastných html súborov došlo k oživeniu záujmu o predmet a k postupnému pochopeniu a zvládnutiu tvorby stránok. Pri tvorbe prezentačných stránok mnohí študenti dosahujú veľmi pekné výsledky. Domnievame sa, že základy počítačovej a internetovej gramotnosti by sa mali stať atribútom každého vysokoškolského štúdia a pedagogického zvlášť. Úlohy tvorby stránky v html, prácu so štýlmi, základy Javascriptu môžu zvládnuť všetci študenti, teda aj tí, ktorí nemajú absolvované základy programovania a algoritmizácie.

Počítačom podporované laboratórium

Medzi základné metódy poznania vo fyzikálnej vede patrí aj experimentálna metóda. To isté platí aj pre školskú fyziku, kedy žiak objavuje preňho neznáme poznatky, javy a zákony. Na to slúžia v školách experimenty a fyzikálne merania. Na zber a spracovanie dát z experimentov a fyzikálnych meraní nám môže efektívne poslúžiť počítač. Musí však byť vhodne technicky vybavený, aby mohol snímať dáta z reálneho fyzikálneho experimentu, rýchlo a dokázal ich spracovať a graficky zobrazit.

K základným technickým prostriedkom, ktorými treba počítač k tejto činnosti vybaviť patria:

- *karta rozhrania*, prostredníctvom ktorej užívateľ získa široko použiteľný laboratórny prístroj na zber dát a riadenie experimentov,
- *sada senzorov*, ktoré transformujú rôzne fyzikálne veličiny na napätie.
- *programové prostredie*, ktoré zosúlaďuje jednotlivé činnosti ako snímanie dát, ich spracovanie, príp. modelovanie fyzikálnych javov, umožňuje namerané dáta zobrazovať v priebehu merania v tabuľkách, grafoch, spracovať ich, namerané závislosti analyzovať, fitovať analytickými funkciami a pod.

K takýmto systémom, ktoré nám umožňujú vyššie uvedené využitie počítača na katedre fyziky patria nasledovné dva systémy.

SM System Philip Harris je počítačový experimentálny merací systém určený na podporu školskej experimentálnej činnosti vo vyučovaní prírodných vied (najmä fyziky, chémie a biológie). Bol vyvinutý firmou Philip Harris sídliacou vo Veľkej Británii, ktorá je zameraná na výrobu pomôcok a zariadení pre použitie v pedagogickej praxi. Zaoberá sa vývojom zariadení pre školské experimenty podporované počítačom. Výsledkom je SM Systém, ktorým firma Philip Harris vytvorila možnosť prepojenia niektorých meracích prístrojov vybraných fyzikálnych veličín s počítačom. Súčasťou SM Systému je aj špeciálny softvér, ktorý je určený na meranie, ukladanie a spracovanie experimentálnych údajov, pričom každá z týchto jeho funkcií je podporovaná výpočtovou technikou.

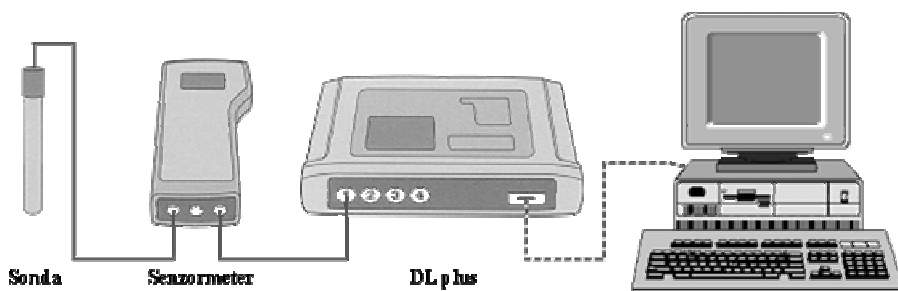
SM Systém tvoria tri základné časti (stupne, úrovne):

1. *Senzormetre* – snímače hodnôt rôznych fyzikálnych veličín, ktoré sa môžu použiť aj ako samostatné meracie prístroje; sú to vlastne zariadenia zastupujúce niektoré tradičné laboratórne prístroje, ktoré sa na tento účel bežne používajú.

2. *DL plus* – zariadenie predstavujúce medzičlánok (interfejs, prevodník) medzi senzormetrami a počítačom, ale taktiež zariadenie umožňujúce zaznamenávanie, prezeranie a ukladanie experimentálnych údajov bez priameho spojenia s počítačom, uložené údaje však môžu byť neskôr prenesené do počítača.

3. *Softvér Datadisc PRO* – počítačový program slúžiaci na ukladanie, spracovanie a prezentáciu dát vo forme tabuliek alebo grafov.

Schematické zapojenie jednotlivých súčastí SM Systemu ukazuje nasledovný obrázok. Spojenie medzi prevodníkom (DL plus) a počítačom je znázornené prerušovanou čiarou, pretože ak je počítač pripojený, užívateľ sice má k dispozícii viac možností manipulácie s uskutočňovaným experimentom, avšak pre dané meranie nie je jeho zapojenie nevyhnutné. Namerané údaje totiž môžu byť ukladané aj do internej pamäte DL plus.



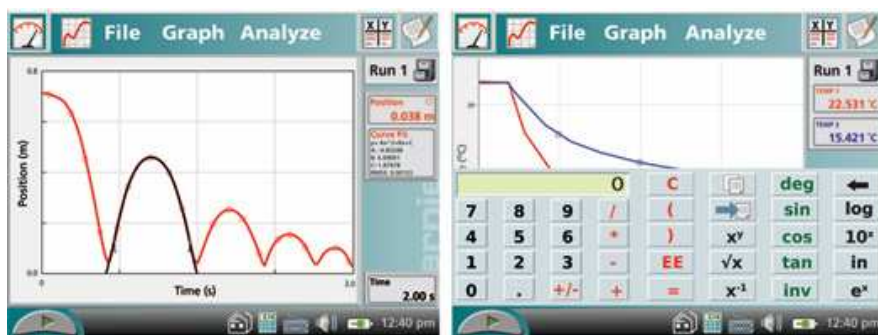
(zdroj: www.philipharris.co.uk)

Novinkou na našej katedre je System Vernier, je to počítačový experimentálny merací systém určený na podporu školskej experimentálnej činnosti, s prevratnou technológiou zberu dát pomocou interfejsovej jednotky zberu dát a Vernier LabQuest, ktorý je v súčasnosti najvýkonnejší interfejs zberu dát, ovládaný s dotykovou obrazovkou. Je možné ho používať ako samostatné zariadenie na zber dát a na ich vyhodnocovanie, alebo ako interfejsovú jednotku počítača.



(zdroj: <http://www.pmsdelta.sk>)

Má zabudovaný grafický softvér na vyhodnocovanie dát, zabudovaný mikrofón a teplomer. Možnosť pripojenia 52 rôznych senzorov Vernier a automatickú identifikáciu pripojeného senzora a nastavenie parametrov pre zber dát, zabudovaná pamäť 40 MB, ktorú je možné rozšíriť pomocou SD karty alebo USB kľúča. System Vernier má USB spojenie na počítač a tlačiareň. Analytické možnosti zabudovaného softvéru sú podobné ako u predošlého systému PH. Má rozsiahle možnosti analýzy grafov alebo ich častí, úpravy a výpočty v tabuľkách dát. Je zabezpečený export dát do softvéru Logger Pro na počítači.



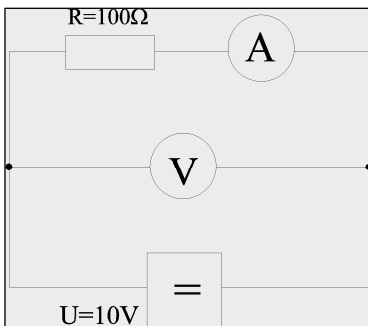
(zdroj: <http://www.pmsdelta.sk>)

Nie všetky školy však majú k dispozícii takéto vybavenie. Ako príklad výučby pomocou počítačov na Špeciálnych praktikách školských pokusov z fyziky uvádzame meranie pomocou systému Philip Haras, ktoré plánujeme rozšíriť o meranie pomocou so Systemom Vernier.

Katedra fyziky Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove	
Názov merania	Meranie odporu na rezistore
Úloha merania	
Zmerajte voltampérovú charakteristiku rezistora a vynesťe do grafu závislosť odporu rezistora od vstupného napätia.	

Pomôcky pri meraní	ks
počítač PC	1
senzor rozdielového napätia, voltmeter	1
Philip Harris, merací systém Vernier	1
rezistor [100 Ω]	1
senzor elektrického prúdu, ampérmeter	1
stabilizovaný zdroj napätia [1-10V]	1
vodiče	10
Znázornenie pokusu	

obr. 1.



Postup pri meraní

- Zapojíme obvod podľa vytvorenej schémy.
- Zapneme počítač a zabezpečíme spojenie počítača so zariadením DL+ (vid. obr. 1.)
- Spustíme na počítači program Datadisc Pro. V ponuke Measure zvolíme *record* a v okne nastavíme, ktorú veličinu vynášame na x-ovú, a ktorú na y-ovú os. V danom prípade na x-ovej osi sa budú nachádzať hodnoty prúdu a na y-ovej osi hodnoty napätia. Ďalej je potrebné zvoliť spôsob zaznamenávania hodnôt a to zaškrtnutím políčka *Spacebar* v pravej hornej časti okna nazwanej *Recording type*, čo znamená, že medzerníkom budeme určovať čas odpočtu veličín.
 - Napätie zdroja nastavíme na 10V a odčítavame hodnoty (pomocou medzerníka). Postupne nastavujeme na zdroji napätia 9V, 8V, atď. Prípadne si môžeme zvoliť menší krok. Ak chceme ukončiť meranie, musíme kliknúť na ikonu *Finish*. Po zobrazení malého okna zvolíme *Keep this data* (Zober tieto dáta). Program *Datadisc Pro* automaticky vyhotoví tabuľku a graf, s ktorými môžeme realizovať ďalšie úpravy.
 - Tabuľky a grafy môžeme taktiež exportovať (prenášať) do iných programov. Výstupné tabuľky a grafy použité v protokole sú vyhotovené v programe EXCEL.

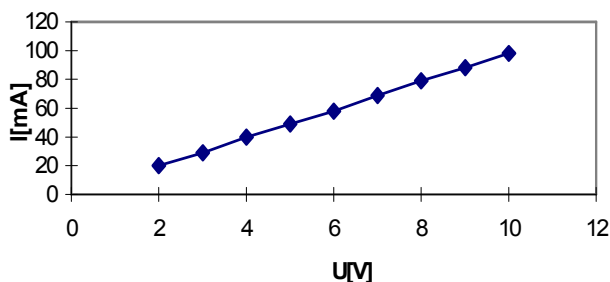
Tabuľka nameraných hodnôt a graf

Ch 2 [V]	Ch 1 [mA]
10	98
9	88
8	79
7	69
6	58
5	49
4	40
3	29
2	20

Obr.2 Riešenie laboratórnej úlohy na tému:

Meranie odporu na rezistore

Voltampérová charakteristika rezistora



Zhodnotenie merania

Týmto meraním sme namerali voltampérovú charakteristiku neznámeho rezistora pomocou meracieho systému Philip Harris. Z teórie vieme, že rezistor je lineárna súčiastka, a teda jej voltampérová charakteristika je priamka, čo vidíme na grafe.

Záver

Mnohí si myslia, že počítače nahradia v budúcnosti učiteľa. Podľa nás to nenastane aj preto, že počítač je vo vzdelávaní len prostriedok a nie cieľ. Je to síce prostriedok mimoriadne výkonný, energetický nenáročný, s bohatými výrazovými prostriedkami, napriek tomu, reálne využívanie IKT v pedagogickej praxi ešte stále naráža na mnohé prekážky. Jednou z nich je nedostatok počítačov na školách pre všetkých a prístup k nim, na druhej strane je obava učiteľov pracovať s IKT na hodinách fyziky. Na našej katedre vidíme, že pre študentov pracovať na počítačoch s novými meracími systémami, s multimédiami, nie je už v súčasnosti žiadnym problémom. Je to spojené s tým, že každý študent, sa už naučil využívať IKT a pre študentov sa táto činnosť stala rutinou záležitosťou. Získali ju vďaka viacročným skúsenostiam na hodinách výpočtovej techniky pre fyzikov. Integrácia IKT do vyučovania a s tým spojená príprava budúcich učiteľov na prácu s týmito novými prostriedkami je dlhodobý proces, ktorý si vyžaduje nielen čas, ale najmä odvážnych „moderných“ učiteľov.

Podakovanie. Článok vznikol za podpory grantovej agentúry KEGA č. 3/7083/09 Ministerstva školstva SR z projektu: „Rozširovanie, modernizácia a aktualizácia edukačných kompetencií pedagogických pracovníkov“, ktorého sme riešiteľmi.

Literatúra :

- [1] BURGEROVÁ, J.: *Internet vo výučbe a štýly učenia*. Prešov, 2001. 105 s. ISBN 80-968630-3-7
- [2] CIMERMANOVÁ, I.: *Používanie multimédií vo vyučovaní*. In: *XXIII. Didmatech 2000*, FHPV PU Prešov, Prešov, 2001. s. 114-118, ISBN 80-8068-006-X
- [3] PORÁČOVÁ, J., NAGYOVÁ, M., FAZEKAŠOVÁ, D., KIMÁKOVÁ, K. *Internet a Školský informačný servis*. Prešov: FHPV PU, Košice: PF UPJŠ, 2000. 46s., ISBN 80-968312-2-4.
- [4] <http://www.pmsdelta.sk/>
- [5] <http://www.philipharris.co.uk/webapp/wcs/stores/servlet/FunExperiments>

Summary

Information and communication technologies in natural science education

Authors in the article discuss the application of information and communication technologies (ICT), and Philip Harris and Vernier measurement systems in educational processes at the university. New modern forms of enabling the access to information in natural science, in physics are described. Some proposals of using ICT at the university studies of physics as well as a sample of laboratory protocol from discussed measurement systems are provided.

Key words: physics, educational process, information and communication technologies, experiments in physics, Philip Harris measurement system, Vernier measurement system, VEGA project.

Wiesław Kowalski

Agresja w szkole

Pojęcie agresji

Termin agresja jest pojęciem wieloznacznym. W ujęciu słownikowym oznacza napaśliwe, brutalne zachowanie się wobec kogoś lub czegoś, także silne, negatywne emocje np. nienawiść, gniew, wywołujące takie zachowania (27)¹.

W Encyklopedii XXI w pod red. T. Pilcha czytamy, że agresja to zachowanie skierowane na zrobienie komuś, czemuś krzywdy, prowadzące do wyrządzenia zła, bólu. Agresywnymi nazywamy te zachowania, których istotą jest szkodliwość i anormatywność².

Z kolei terminem agresja w szkole, zwykle określa się zachowania i skłonności uczniów w szkole zmierzające do wyrządzenia szkody określonym osobom, grupom społecznym lub ich własności. Sprawca działa intencjonalnie a skutki działań są negatywne dla ofiary³.

W ostatnich latach agresja urosła do rangi jednego z najpoważniejszych problemów społecznych. Ze względu na jego praktyczny wymiar jest obiektem wspólnego zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, a także praktyków społecznych.

Szczególnie niepokojącym zjawiskiem jest agresja dzieci i młodzieży, która nabrała charakteru zjawiska powszechnie spotykanego. O jej narastaniu świadczą nie tylko opracowania zawarte w publikacjach pedagogicznych a także badania prowadzone przez władze oświatowe, czy też analizy statystyk sądowych dotyczących udziału nieletnich w czynach karalnych.

Prowadzone badania oraz analizy tego zjawiska potwierdzają, że: obniża się wiek sprawców, zwiększa się brutalność przestępstw, wzrasta bezpośrednie zagrożenie ludzi na ulicy a nawet we własnym mieszkaniu.

¹ S. Dubisz (red), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, PAN, Warszawa 2000r s, 27

² T. Pilch (red), *Encyklopedia XXIw*, tom I s, 39

³ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole* (w) *Pedagogika* tom 2 Z. Kwieciński i B. Śliwowski (red) PWN 2003 s, 271.

Obserwowany od kilkunastu lat wzrost agresji ma wielorakie uwarunkowania i jest zjawiskiem o znaczeniu globalnym.

Uwarunkowania zachowań agresywnych

Tendencje rozwojowe zachowań agresywnych mają uwarunkowania makrospołeczne i mikrospołeczne.

Do makrospołecznych możemy zaliczyć:

- załamanie się struktur społecznych i kulturowych,
- rozpad więzi społecznych,
- upadek uznawanych dotychczas atrybutów, wzorców, norm, wartości,
- dezorientacja polityczna społeczeństwa,
- upadek etosu pracy,
- zmniejszenie społecznej kontroli życia i zachowania jednostki,
- zaniedbanie wychowawczych zadań szkoły, rodziny oraz innych podmiotów wychowawczych w tym mediów,
- materialne zróżnicowanie obywateli,
- wzrost zjawisk patologicznych,
- słabość przepisów prawnych⁴.

Spośród uwarunkowań mikrospołecznych należy wymienić przede wszystkim kryzys rodziny. Rodzinne uwarunkowania agresywności dzieci i młodzieży wynikają głównie z:

- odrzucenia emocjonalnego,
- braku należytej opieki ze strony rodziców,
- alkoholizm jednego lub dwojga rodziców,
- stosowania niewłaściwych metod wychowawczych w postępowaniu rodziców z dziećmi (przemoc wobec dziecka, niewłaściwe stosowanie systemu nagród i kar),
- niskiego stanu wiedzy z zakresu etyki i teorii wychowania moralnego większości rodziców i części nauczycieli⁵.

Zdaniem niektórych badaczy tego zagadnienia przyczyny wzrostu agresywności w polskim społeczeństwie są głównie efektem przemian społeczno – politycznych, kulturowych, gospodarczych, prowadzących do sytuacji anomii, czyli braku jakichkolwiek wartości i norm, które warto chronić, naśladować i realizować⁶

Analizy teoretyczne i badania empiryczne przekonują, że zdobyte doświadczenie w rodzinie jest kluczowym czynnikiem zarówno do wytworzenia się jak i rozwoju agresji

⁴ G. Miłkowska – Olejniczak, *Agresja* (w) *Encyklopedia XXIw* (red) T. Pilch, Warszawa 2003 s, 45

⁵ Ibidem s,46.

⁶ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995.

u dzieci. Dobrze udokumentowane jest twierdzenie, że określone wychowanie i interakcja pomiędzy rodzicami a dziećmi spełnia ważną rolę w procesie rozwoju agresji (1993)⁷.

Rodzina kształtuje postawy agresywne dzieci poprzez własne działania agresywne wobec potomstwa, nagradzanie zachowań agresywnych dziecka, akceptację i zachęcanie go do podejmowania takich działań oraz molestowanie. Dzieci uczą się przez obserwację, naśladując zachowanie rodziców wobec siebie i innych osób.

Mówiąc o uwarunkowaniach zachowań agresywnych należy wymienić również środki masowego przekazu w tym głównie telewizję oraz różnego rodzaju gry komputerowe i telewizyjne. Telewizyjne programy w tym również adresowane do najmłodszego widza zawierają bardzo wiele scen agresywnych.

Od wymienionych przyczyn i uwarunkowań nie jest wolna współczesna szkoła. Z pełnym przekonaniem można stwierdzić, że zjawisko agresji staje się dzisiaj problemem współczesnej szkoły. Potwierdzają to między innymi badania przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej w marcu 2006 roku.

Badania wśród uczniów i nauczycieli.

Jak uważasz czy w twojej szkole agresja i przemoc jest poważnym problemem?

1) Uczniowie – N – 3067

raczej nie – 51,3%

raczej tak – 18,7%

zdecydowanie tak – 13%

zdecydowanie nie – 17%

2) Nauczyciele – N – 897

raczej nie – 47%

raczej tak – 21,2%

zdecydowanie tak – 12,9%

zdecydowanie nie – 18,9%

Opinie dorosłych na temat agresji i przemocy w szkołach

N – 2150 wywiadów.

Czy Panna(i) zdaniem agresja i przemoc w polskich szkołach jest poważnym problemem?

- zdecydowanie tak, szkoły w ogóle sobie nie radzą – 54,9%

- raczej tak, szkoły nie bardzo sobie z nimi radzą – 31,5%

- raczej nie, szkoły dość dobrze sobie z nimi radzą – 6%

- trudno powiedzieć – 7%

⁷ A. Frączek, H. Zumkley, *Socjologia a agresja*, Warszawa 1993.

- zdecydowanie nie, szkoły bardzo dobrze sobie z nim radzą – 0,6%⁸.

Wśród szkolnych źródeł agresji wymieniane są głównie:

- wypowiedzi i działania nauczycieli,
- wpływ środowiska rodzinnego i rówieśniczego,
- warunki funkcjonowania placówki.

Wiele zachowań agresywnych na terenie szkoły powstaje jako element spontanicznej agresji wywołany nagromadzeniem frustracji. Źródłem frustracji w interakcjach między nauczycielami i uczniami są często sprzeczne interesy i dążenia obu stron⁹.

Aby się dowiedzieć jaki problem stanowi agresja wśród uczniów szkół województwa lubelskiego przeprowadzono badania w 2009r w ramach przygotowanych prac magisterskich przez studentów kierunku Pedagogika Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

Organizacja i przebieg badań

W roku akademickim 2008/2009 temat agresji został podjęty w 10 pracach magisterskich w tym:

2 prace dotyczyły agresji wśród uczniów szkoły podstawowej,

5 prac było poświęconych agresji w szkołach gimnazjalnych,

3 prace dotyczyły agresji w szkołach ponadgimnazjalnych.

Tabela 1.

Rodzaje szkół i ilość badanych uczniów.

L.p	Rodzaj szkoły	N	W tym		%
			dz.	ch.	
1.	Szkoły podstawowe	230	108	122	20,6
2.	Gimnazja	580	288	292	51,9
3.	Szkoły ponadgimnazjalne	307	134	173	27,5
Ogółem:		1117	530	587	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie 10 prac magisterskich.

Najliczniejszą grupę uczniów przebadano w gimnazjach, wyniosła ona prawie 52% w stosunku do całej publikacji. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych stanowili ponad 1/4 wszystkich badanych uczniów a uczniowie szkół podstawowych 1/5 badanych uczniów.

⁸ Centrum Badań Opinii Społecznej, Raport z badań marzec 2006, <http://www.obos.pl>

⁹ M. Dąbrowska Bąk, *Przemoc w szkole. Analiza wychowania operacyjnego*, Poznań 1995, A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1981

Dziewczęta stanowiły 47,5% badanych a chłopcy 52,6% w stosunku do wszystkich badanych.

Ponadto w dwóch pracach magisterskich dotyczących agresji wśród uczniów gimnazjum przeprowadzono badania wśród 45 nauczycieli oraz 50 rodziców.

Podjęte badania dotyczyły następujących problemów:

1. Jak powszechne jest zjawisko agresji w badanych szkołach.
2. Czy szkoły są bezpiecznym miejscem dla swoich uczniów.
3. Jakie są przyczyny, formy i objawy zachowań agresywnych wśród uczniów.
4. Które miejsca na terenie szkoły są najbardziej niebezpieczne.
5. Kto cieszy się największym zaufaniem dręczonych uczniów w przypadku świadczenia pomocy.
6. Jakie są postawy nauczycieli i rodziców wobec zjawiska agresji w szkole.
7. Jak badani oceniają działania profilaktyczne prowadzone przez szkołę.

Wyniki badań

Szkoły podstawowe

Badaniami objęto uczniów klas IV – VI. Badania potwierdziły że:

- wszyscy badani uczniowie byli świadkami agresji na terenie ich szkoły,
- w szkole czuje się bezpiecznie 81,8 % badanych,
- w grupie badanych uczniów występuje znaczne nasilenie zjawiska agresji i zwiększane jest ono z wiekiem i osiągają najwyższy stopień w grupie dwunastolatków,
- chłopcy znacznie częściej niż dziewczęta wykazują zachowania agresywne ze skłonnościami do agresji fizycznej, tak twierdzi 71,5% badanych,
- dominującą formą agresji jest agresja werbalna i fizyczna, zdarzają się także przypadki agresji psychicznej,
- najbardziej niebezpieczne miejsca w szkole to korytarz i plac przed szkołą,
- 57,3% badanych uczniów spotkała się z agresją poza terenem szkoły,
- poczucie bezpieczeństwa w drodze do szkoły zadeklarowało 83,6% badanych uczniów,
- badani potwierdzili, że nauczyciele przejawiają skłonności do zachowań agresywnych szczególnie do takich jak krzyk i ośmieszanie uczniów,
- osobami do których najczęściej zwracają się uczniowie w trudnych dla nich sytuacjach są rodzice, tak twierdzi 62,7% badanych,
- większość badanych uczniów twierdzi, że szkoła prowadzi działania profilaktyczne – edukacyjne zapobiegające agresji, ale są to działania niesystematyczne i mało skuteczne,

- zdecydowana większość badanych 85,3% nie wie jakie instytucje mogą udzielić pomocy poszkodowanym¹⁰.

Szkoły gimnazjalne

Badania przeprowadzone w gimnazjach dotyczyły uczniów klas I – III i objęto nimi 654 uczniów.

Z przeprowadzonych badań wynika między innymi:

- 96,4% badanych uczniów było świadkami zachowań agresywnych,
- 62,8% badanych uczniów doznało bezpośrednio agresji,
- 56,3% badanych uczniów przyznało się, że było sprawcami agresji,
- 38,2% uczniów nie czuje się bezpiecznie w swojej szkole, wśród tych uczniów dominuje młodzież z klas I-szych gimnazjum,
- najczęstszymi formami agresji występującymi w gimnazjum są: przezywanie, obgadywanie, wyśmiewanie, przeklinanie, bicie, kopanie, popychanie, niszczenie cudzych rzeczy,
- miejscami w których najczęściej dochodzi do agresji są: szkolna łazienka, szatnia, boisko, korytarz, teren przed szkołą, w drodze między domem a szkołą, w autobusie szkolnym a nawet w sali lekcyjnej (tak twierdzi 20,9% badanych),
- według 59,1% agresja jest domeną grupy i najczęściej dotyczy chłopców 82,7%. Są to osoby pewne siebie, silniejsze, odważne, śmiałe,
- największym zaufaniem wśród badanych uczniów cieszy się wychowawca klasy (62,7%), następnie pedagog szkolny 56,3%), koledzy (38,1%), rodzice (23,6%), oraz dyrekcja szkoły (6,3%),
- szkoła nie radzi sobie z problemem agresji uczniów, brak jest skutecznych programów przeciwdziałających agresji. Najczęstszą formą przeciwdziałania jest rozmowa nauczycieli z agresywnymi uczniami. Tak twierdzi 36% badanych uczniów¹¹.

¹⁰ A. Kiszka, *Agresja wśród uczniów szkoły podstawowej*. Praca magisterska WSEI, Lublin 2009; J. Domańska, *Zjawiska agresji wśród uczniów klas starszych Szkół Podstawowych w Lubartowie*. Praca magisterska WSEI, Lublin 2009

¹¹ M. Filipowska, *Agresja i przemoc wśród dziewcząt we współczesnym gimnazjum*. Praca magisterska WSEI, Lublin 2009; A. Kowalczyk, *Agresja w opinii młodzieży gimnazjalnej*. Praca magisterska WSEI, Lublin 2009; I. Krawczyńska, *Zjawisko przemocy i agresji wśród uczniów gimnazjum na terenie wschodniej Polski*, Praca magisterska, WSEI, Lublin 2009; D. Przybysz, *Przejawy i formy agresji w szkole gimnazjalnej w zróżnicowanych środowiskach zamieszkania*, WSEI, Lublin 2009; E. Ziółkowska, *Zjawisko agresji wśród uczniów szkół gimnazjalnych*, Praca magisterska, WSEI, Lublin 2009;

Wyniki badań nauczycieli

- 95,5% nauczycieli przyznało się, że było świadkami zachowań agresywnych uczniów swojej szkoły. Nauczyciele potwierdzili to, co mówią uczniowie jeśli chodzi o formy zachowań agresywnych.

Najczęściej do zachowań agresywnych dochodzi podczas przerw, tak twierdzi 86,4% nauczycieli.

- 80% badanych nauczycieli uważa, że główną przyczyną agresji w szkołach są nieprawidłowości występujące w rodzinie,
- ponad połowa nauczycieli twierdzi, że jest to zaimponowanie rówieśnikom. Niektórzy z badanych uważają, że przyczyna ta tkwi w środkach masowego przekazu głównie w telewizji,
- reakcja ze strony nauczycieli na zachowanie agresywne uczniów to:
 - wpisywanie uwag (23,3%)
 - omawianie zachowań agresywnych na lekcjach wychowawczych (26,6%)
 - kierowanie agresywnych uczniów do pedagoga szkolnego na rozmowę (32,3%)
 - 7% nauczycieli w takich sytuacjach zawiadamia policję. Tylko 3,3 % badanych nauczycieli twierdzi, że przeszkadza im to, ale nie reaguje na zachowania agresywne.

Według badanych nauczycieli można ograniczyć skalę zachowań agresywnych w szkołach głównie poprzez :

- spotkania z przedstawicielami policji i poradni psychologiczno – pedagogicznych – tak uważa 32%
- organizowanie dodatkowych zajęć pozalekcyjnych – 28%
- podniesienie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej nauczycieli – 24%
- pedagogizację rodziców – 24%
- indywidualizację procesu nauczania – 20%
- większy nadzór nad uczniami podczas przerw – 20%

Wyniki badań rodziców wykazały, że:

- zdecydowana większość rodziców (78%) potwierdziła, że w szkole ich dzieci występuje agresja:
- 46% rodziców w pierwszej kolejności obwinia szkołę za występujące zjawisko agresji wśród uczniów, w dalszej kolejności rodzinę (40%) a następnie środki masowego przekazu (38%),

Badani rodzice potwierdzili, że najczęstszymi formami agresji są: wyśmiewanie, przezywanie, przekleństwa, zastraszanie, niszczenie cudzego mienia, odbieranie siłą przedmiotów, wymuszenia.

W celu wyeliminowania zachowań agresywnych rodzice proponują:

- szkoła w większym stopniu powinna zająć się organizacją czasu wolnego uczniów – 24%
- 14% rodziców stwierdziło, że należy zwiększyć kontrolę ze strony nauczycieli podczas przerw lekcyjnych,
- 12% badanych rodziców postuluje aby szkoła prowadziła pedagogizację rodziców¹².

Szkoły ponadgimnazjalne

Analiza wyników badań dotyczących zjawiska agresji w szkołach ponadgimnazjalnych pozwala na sformułowanie następujących stwierdzeń:

- 18,2% badanej młodzieży nie czuje się bezpiecznie w szkole do której uczęszcza,
- każdy z badanych uczniów spotkał się w swojej szkole z określoną formą agresji zarówno wśród chłopców jak i dziewcząt,
- najbardziej niepokojącymi zjawiskami agresywnymi w badanych szkołach są: wyłudzenie pieniędzy, zmuszanie do wykonywania czynności wbrew woli innej osoby oraz molestowanie seksualne,
- najczęściej dochodzi do zachowań agresywnych na korytarzach szkolnych, tak stwierdziło 52,3% badanych uczniów,
- okresem najczęstszego dręczenia uczniów zdaniem 66% badanych są przerwy lekcyjne,
- badana młodzież zna przyczyny występowania agresji w szkole, do nich głównie zaliczają głównie:
 - chęć dominacji – 69,7%
 - imponowanie innym – 58,3%
 - potrzeba wyżycia się na kimś – 55,4%
 - błędy wychowawcze rodziców i nauczycieli – 51,8%
 - problemy rodzinne – 42,6%
 - frustracja i moda na agresję – 39,8%
- teoretycznie ofiary agresji mogą się zwrócić o udzielenie pomocy i czynią to, najczęściej zwracając się z prośbą o pomoc do:
 - wychowawcy klasy – 34,8%
 - przyjaciela – 29%
 - kolegi z klasy – 25,6%

¹² A. Kowalczyk, *Agresja w opinii młodzieży gimnazjalnej*, Praca magisterska, WSEI. Lublin 2009; M. Filipowska, *Agresja i przemoc wśród dziewcząt we współczesnym gimnazjum*, Praca magisterska, WSEI, Lublin 2009.

- rodziców – 24,1%
- starszego rodzeństwa – 19,2%
- pedagoga szkolnego – 10,7%
- dyżurnego nauczyciela – 9,9%
- dyrekcji szkoły – 8,5%

Zdaniem 60% badanych uczniów udzielona pomoc była skuteczna.

- 18,5% badanych uczniów, którzy doznali agresji i przemocy nie prosi o udzielenie pomocy. Spowodowane jest głównie tym, że boją się odwetu ze strony dręczyciela (18,5%), również 18,5% twierdzi, że nie ma się do kogo zwrócić, 8,6% twierdzi, że otrzymało zakaz zgłaszania problemu ze strony grupy a 9,3% twierdzi, że otrzymało groźby w przypadku zgłoszenia problemu. Są jeszcze inne przyczyny nie ujawniania zjawiska agresji, należą do nich:
 - wstyd,
 - nie chcę łaski od nauczycieli,
 - takie sprawy rozwiążę sam, nikt mi nie pomoże, szkoła by ja tylko pogłębiła,
 - moich problemów nikt mi nie rozwiąże.

Podsumowanie

Analiza danych uzyskanych w trakcie badania pozwoliła na sformułowanie następujących stwierdzeń:

1. Zjawisko agresji w badanych szkołach jest dość powszechne. Prawie każdy z badanych uczniów był świadkiem zachowań agresywnych. Ponad połowa badanych w gimnazjach uczniów stwierdziło, że doznało bezpośrednio agresji lub było jej sprawcami.

2. Blisko 40% badanych uczniów w gimnazjach oraz prawie 1/5 uczniów w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych nie czuje się bezpiecznie w swoich szkołach.

3. Za główne przyczyny występowania agresji badani uczniowie uznali: chęć dominacji, imponowanie innym, potrzeba wyżycia się, błędy wychowawcze nauczycieli i rodziców, frustracja i moda na agresję. Najczęściej spotykany rodzaj agresji to agresja werbalna i fizyczna a ich objawami są przede wszystkim: przezywanie, wyśmiewanie, przeklinanie, popychanie, bicie, niszczenie cudzych rzeczy, molestowanie seksualne.

4. Badani wskazali, że miejscami najbardziej niebezpiecznymi w ich szkołach są: łazienki szkolne, korytarze, szatnie, place przed szkołą, droga między domem a szkołą a także sale lekcyjne.

5. Uczniowie którzy byli ofiarami agresji, najczęściej szukają pomocy u rodziców, dotyczy to głównie uczniów szkół podstawowych. Natomiast uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych największe zaufanie mają do wychowawców klas, przyjaciół i kolegów.

6. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli gimnazjum potwierdziły powszechność występowania agresji w ich szkole. Uważają, że główną przyczyną tego zjawiska to nieprawidłowości w funkcjonowaniu rodziny. Najczęstszą ich reakcją na przejawy agresji jest: wpisywanie uwag, omawianie tych zagadnień na lekcjach wychowawczych oraz kierowanie agresywnych uczniów na rozmowę do pedagoga szkolnego.

7. Z badań przeprowadzonych wśród rodziców wynika, że ponad 3/4 rodziców potwierdziło, że w szkołach ich dzieci występuje agresja. Blisko 50% badanych za stan tego zjawiska obwinia głównie szkołę a następnie rodzinę i środki masowego przekazu.

8. Zdecydowana większość badanych uczniów, nauczycieli i rodziców ocenia, że działania profilaktyczne zapobiegające zjawiskom agresji w szkołach są niewystarczające i mało skuteczne. Ponad 80% uczniów szkół podstawowych nie wie jakie instytucje mogą udzielać pomocy poszkodowanym. Z kolei uczniowie szkół gimnazjalnych twierdzą, że szkoła z problemem agresji sobie nie radzi. Blisko 1/5 uczniów szkół ponadgimnazjalnych, którzy doznali agresji i przemocy nie prosi o udzielenie pomocy, bojąc się odwetu ze strony dręczyciela lub nie wierzy w skuteczność takiej pomocy.

9. W celu ograniczenia zachowań agresywnych w szkołach badani nauczyciele i rodzice proponowali:

- spotkanie z przedstawicielami policji i poradni psychologiczno – pedagogicznej,
- organizowanie dodatkowych zajęć pozalekcyjnych dotyczących głównie zagospodarowania czasu wolnego uczniom,
- podniesienie wiedzy psychologiczno – pedagogicznej nauczycieli i rodziców,
- zwiększony nadzór nad uczniami głównie w czasie przerw lekcyjnych.

Wnioski

1. Zaprezentowane wyniki badań przeprowadzone przez studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii WSEI w Lublinie wyraźnie wskazują, że agresja jest poważnym problemem współczesnej szkoły. Zagrożeni czują się uczniowie i nauczyciele.

2. Najbardziej zjawisko agresji widoczne jest w gimnazjach. Zgromadzona w nich niedojrzała jeszcze psychicznie młodzież bada swoje granice, eksperymentuje i doświadcza.

3. Niepokojącym wydaje się być nieświadomość wielu rodziców, co do losu swoich dzieci w szkołach i najczęściej wyrażają oni krytyczną opinię o nieudolnej wychowawczo działalności szkoły.

4. Z kolei nauczyciele, wychowawcy ograniczeni w swoich możliwościach czują się osamotnieni, bezradni i dość często powtarzają, że w szkołach nie ma problemu z uczniami, jest problem z rodzicami.

5. Najczęstszą reakcją uczniów na agresję wobec własnej osoby lub innych osób jest brak reakcji. Wielu uczniów, którzy są ofiarami zachowań agresywnych nie rozmawia na ten temat z rodzicami, jeszcze rzadziej skarży się nauczycielom i kolegom w obawie przed negatywnymi konsekwencjami lub brakiem nadziei na konstruktywną pomoc.

6. Przeprowadzone badania dowodzą, także, że najbardziej zainteresowani zmniejszeniem skali zjawiska agresji w szkole czyli rodzice, nauczyciele i uczniowie niewystarczająco w tym względzie ze sobą współpracują.

7. Wzrost zachowań agresywnych dzieci i młodzieży stanowi poważny problem społeczny szczególnie w zakresie właściwego przygotowania przyszłej kadry w myśl refleksji Tadeusza Pilcha który stwierdził: *istnieje pilna potrzeba przeorientowania pracy szkoły z praktyki rywalizacji i walki, które z natury budzą wrogość na praktykę współpracy i pomocy*¹³.

Summary

Aggression at school

The term „aggression” has many meanings. As a dictionary entry, it means aggressive, brutal behaviour towards somebody or something, also strong, negative emotions such as hatred, anger, evoking such behaviour. The presented article shows the results of research on this phenomenon in secondary schools.

Key words: aggression, school.

¹³ G. Miłkowska – Olejniczak, *Agresja*, op, cit s 46.

Iveta Šebeňová

***Treść dotycząca spotkań dla dziedziny
przyrodoznawczej, artystycznej i technicznej
działalności koła zainteresowań***

Wstęp

Ważnym współczynnikiem formowania oraz rozwoju osobistości dzieci i młodzieży jest ich wychowanie w wolnym czasie. Wolny czas to zakres problematyki pedagogiki czasu wolnego, która zaczyna być bardziej otwarta na różne dyskusje. Dyskusje przychodzą nie tylko ze strony rodziców, ale także tych, którzy działalność w czasie wolnym realizują. Tematem dyskusji są talony edukacyjne, oferta kółek zainteresowań oraz fachowość i właściwości osobowościowe prowadzących jednostek zainteresowań.

Dopomóc w przygotowaniach pracowników pedagogicznych i ochotników, którzy prowadzą koła zainteresowań w zakresie fachowym, metodycznym i metodologicznym, starają się badacze projektu Kega z nazwem Rozszerzanie, modernizacja i aktualizacja kompetencji edukacyjnych pracowników pedagogicznych. Celem projektu jest opracowanie systemu przygotowania pracowników pedagogicznych na pracę w kółkach, kursach i innych aktywnościach czasu wolnego, organizowanych przez szkolne i pozaszkolne instytucje edukacyjne.

Treść dotycząca spotkań

Na przygotowanie fachowe i metodyczne dla prowadzących kółek zainteresowań wymagania się zwiększają nie tylko ze strony pracodawcy, ale przede wszystkim ze strony uczniów i młodych ludzi, którzy dzisiaj mają szeroko dostępną bazę informacji. Od spotkań w jednostce zainteresowań jej uczestnicy oczekują „coś więcej” niż uczyli się w szkole, lub słyszeli w mediach itp. Prowadzący koła zainteresowań muszą brać pod uwagę możliwość, że do kółka zainteresowań zgłoszą się nie tylko uczniowie i młodzi ludzie, którzy są zdolni, ale przede wszystkim uczniowie, którzy chcą uprzejmie i jak najlepiej rozwijać swoje zdolności w grupie z podobnymi zainteresowaniami. Tematy spotkań oraz

ich treść są ważnym narzędziem dla utrzymania pozytywnego klimatu przyjacielskich spotkań.

Członkowie zespołu badawczego projektu z Wydziału Fizyki Fakultetu nauk humanistycznych i przyrodniczych Uniwersytetu Preszowskiego, we współpracy z wojewódzkim oddziałem Wspólnoty Słowackich Matematyków i Fizyków zrealizowali w lutym 2010 r. workshop w szkole podstawowej w Raslavicach z nauczycielami szkół podstawowych powiatu Bardejowskiego. Swoją treścią się workshop skupiał na problematyce działalności jednostek zainteresowań na szkołach podstawowych. Badacze problematyki wykładali o doświadczeniach fachowych i metodycznych dotyczących następujących tematów:

- Wychowanie specyficzne w czasie wolnym było tematem wykładu Šebeňa [1]. Wskazał na specyficzne właściwości pracy w kółku zainteresowań, które proces edukacyjny uczniom nie dostarcza. Różni się od procesu edukacyjnego w szkole w różnych zakresach. Z punktu widzenia formowania zainteresowania ucznia o przedmiot nauczania i odkrywanie oraz rozwijanie jego talentu. Ważne jest, aby się program czynności kółka zainteresowań opierał pręcej o rzeczywisty poziom zainteresowania uczestników niż o normy obowiązujące, którym jest na przykład program nauczania. Podane umożliwia rozwinięcie indywidualną pracę z uczestnikami i zaakceptować jego własne tempo czynności. Jednocześnie tak powstają założenia, aby do czynności kółka zainteresowań dołączyli uczestnicy niezależnie od ich wieku. Czasowe nieograniczenie pracy w kółku zainteresowań oferuje możliwość wyboru i aplikacji różnych form i metod pracy. W takim przypadku jest z kolei możliwe w większej mierze rozwinięcie indywidualną pracę nauczyciela z uczestnikiem, ewentualnie stworzyć warunki dla jego samodzielnej i konstruktywnej pracy.

- Programy i tematy dla przyrodniczej działalności zainteresowań w kółku: Elementarne przyrodnicze eksperymenty. Jak mówi Šterbáková [2], prowadzący spotkań przedkładają uczniom problem w postaci eksperymentu, a tak im dają możliwość dyskutować, wnosić hipotezy, rozwiązania a potem wspólnie szukają sposoby sprawdzania oraz odrzucania hipotez. Uczestnicy spotkania uczą się przy tym nie bać się wymawiać swoich poglądów, nie wstydzą się za błędy, które zrobili i uczą się nie wyśmiać się z innych kolegów, którym się też coś nie udało. Kryterium właściwości w takiej atmosferze nie jest w maksymalnie możliwym stopniu autorytet prowadzącego spotkania, ale przeżyta i sprawdzona rzeczywistość procesu przyrodniczego.

- Miejsce eksperymentu – boisko ziemia było tematem wykładu Ilkovicza [3]. W treści wykładu autor opisał własne doświadczenia z realizacji geocachingu. Rzecz polega na szukaniu schowanego obiektu, o którym są znane współrzędne geograficzne. Skryjówki (cache) są umieszczone na ziemi – w górach, miejscach zabytkowych i ciekawych. Współrzędne, na podstawie których geocacheri szukają obiektu są w internecie. Poszuku-

jący potrzebują GPS odbiornik. Wykład wywołuje falę zainteresowania ze strony obecnych pedagogów.

W kwietniu 2010 r. zorganizowaliśmy na Wydziale Pedagogicznym w Preszowie workshop dla pedagogów nauczycielstwa pierwszego etapu edukacyjnego szkół podstawowych. Problematyka workshopu skupiała się na następujących tematach:

- Mój przyszły zawód to nazwa kółka zainteresowań, które treścią opiera się o różne dziedziny różnych zawodów. Šebeňová [4] opisała treść kółka zainteresowań. Wybór zawodów opierał się o analizy licznych podręczników dla pierwszego etapu kształcenia. Analiza treści podręczników nam pomogła ustalić, z którymi zawodami się uczniowie młodszego wieku szkolnego w procesie nauczania mają możliwość zapoznawać za pośrednictwem bajek, rymowanek, opowiadań, zadań matematycznych, obserwowań natury i realizacji praktycznych czynności z materiałem. Z mnóstwa ustalonych zawodów możemy wymienić na przykład zawody jak: malarz, murarz, rzeźbiarz, stolarz, garncarz, kucharz, piekarz, cukiernik, kierowca, krawcowa, kwiaciarka, sadownik, rybak, ogrodnik, listonosz, operator telefoniczny i inne. Spotkania uczestników w jednostce zainteresowań dla wybranych zawodów realizowała Mgr. Smolková.

- Metodykę wybranych procesów artystycznych opisała Sedláková [5]. Autorka wytłumaczyła procesy kolorowania, monotypii, tworzenia kartek przestrzennych, proces ręcznie wyrabianego papieru i inne. Kolejne postępy z pokazami prac przedstawia w publikacji *Środki sztuki artystycznej w kształceniu w czasie wolnym i metodyka wybranych postępów plastycznych*. Przy realizacji tematów podanych we wspomnianej publikacji oraz także własnym aktywnym tworzeniem, autorka osiąga emocjonalne i artystyczne przeżycie u uczestników spotkania.

Zakończenie

Niniejszym artykułem chcieliśmy wskazać na parę możliwości realizacji wielostronnej działalności kół zainteresowań. Planowana realizacja czynności z treścią przyrodniczą, artystyczną i techniczną zakłada podniesienie zainteresowania uczniów pracą wykazującą elementy pracy twórczej. Założeniem pomysłnej realizacji wybranych czynności jest nie tylko podstawowe wyposażenie materialno-techniczne, ale przede wszystkim profesjonalne dydaktyczne i fachowe przygotowanie pedagoga.

Bibliografia

- [1] ŠEBEŇ, Vladimír. 2009. *Práca s talentovanou mládežou vo fyzike v Prešovskom kraji*. In Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie *50 let Fyzikálni olympiády 50 let péče o talenty*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, MAFY Hradec Králové 2009, s. 135-143. ISBN 80-86148-97-1.

- [2] ŠTERBÁKOVÁ, Katarína. 2010. *Elementárne pokusy ako jedna z foriem predprimárneho vzdelávania*. In Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy. Prešov: PU PF, SV OMEP, 2010. s. 114-123. ISBN 978-80-555-0208-3.
- [3] ILKOVIČ, Sergej. 2008. *Support of extra-curricular activities by using the information technology*. In Zbirnyk naukových prac : časť 2. - Umaň : Umaňskij deržavnyj pedahohičnyj universytet imeni Pavla Tyčyny, 2008. ISBN 978-966-2113-36-5. s. 174-180.
- [4] ŠEBEŇOVÁ, Iveta. 2010. *Formálne a neformálne vzdelávanie s pracovno-technickým obsahom*. In Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania. Banská Bystrica : Fakulta prírodných vied UMB, 2010. s. 392-397. ISBN 978-80-557-0071-7.
- [5] SEDLÁKOVÁ, Alena. 2010. *Prostriedky výtvarného umenia vo voľnočasovom vzdelávaní a metodika vybraných výtvarných postupov*. Prešov : Pedagogická fakulta PU, 2010. 122 s. ISBN 978-80-555-0238-0.

Artykuł powstał na podstawie projektu KEGA 3/7083/09 „Rozszerzanie, modernizacja i aktualizacja kompetencji edukacyjnych pracowników pedagogicznych“.

Summary

Content of Leisure Time Activity Meetings in the Area of Natural Sciences, Arts and Crafts

The author of the paper states several topics for meetings in the area of natural sciences, arts and crafts. It points towards the importance of respecting the age of the participants in these leisure time courses and the creation of interesting subjects to be topics for such meetings.

Key words: Leisure Time, Content Focus, Interest-related Activities.

Jaroslava Kmecová

Vzdelávanie a jeho dopady na rodinný rozpočet

V Ústave Slovenskej republiky v článku 42 sa píše: „Každý má právo na vzdelanie. Občania majú právo na bezplatné vzdelanie v základných školách a stredných školách podľa schopnosti občana a možnosti spoločnosti aj na vysokých školách.“¹ Vychádzajúc z tejto ústavy môžeme konštatovať, že každý má právo na vzdelanie, ale výšku vzdelania niekedy ovplyvňujú finančné možnosti rodiny. Vzdelanie je neoddeliteľnou súčasťou každodenného života. Výška a kvalita vzdelania ovplyvňuje pracovné príležitosti, pracovné možnosti, pracovné zaradenie a následne na to životnú úroveň jednotlivcov a rodiny.

Dôležitú úlohu v tejto oblasti má spoločnosť a jej zákony, ktoré priamo alebo nepriamo majú vplyv na vzdelávanie na každej úrovni. Poslanie štátu je veľmi dôležité, pretože „musí zladíť práva súkromného vlastníctva s potrebami spoločného dobra.“² V rámci potrieb spoločného dobra môžeme pojednávať aj o systéme školstva a jeho financovania zo strany domácností, t.j. občanov ako aj zo strany podnikateľských subjektov. Dôležité je si tu uvedomiť, dva neodlučiteľné pohľady na školstvo zo strany domácností. Vychádzajúc zo skutočnosti, že domácnosti sú tvorené rodinou, ktorá je základnou bunkou spoločnosti. Rodina pozostáva obvykle z muža a ženy, ktorí sú v produktívnom veku, a z ich detí. Dôležitým faktorom pre rozvoj spoločnosti je podpora školstva. Zdôrazňuje sa tu práve rozmer rozvoja školstva, ktorý ovplyvňuje budúcnosť spoločnosti ako takej. Bez kvalitného vzdelania spoločnosť nebude mať kvalitných odborníkov v daných oblastiach, pracovná sila bude nedostatočná a trh práce nestabilný. Je tu potrebné vychádzať zo skutočnosti, že rodičia majú záujem podporovať vzdelávanie svojich detí. Rozhodnutie o investovaní zdanených financií do vzdelania ovplyvňuje rodinný rozpočet do takej miery, do akej sú rodinní príslušníci ochotní a schopní akceptovať financovanie štúdia na úkor iných rodinných pôžitkov. Rodina musí vychádzať predovšetkým z reálnej výšky príjmu, ktorá je im daná k dispozícii. Na základe výšky príjmu sú jednotliví občania

¹ Ústava Slovenskej republiky Zbierka zákonov č. 460/1992 z 1. septembra 1992, Čl. 42.

² PIUS XI.: *Quadragesimo anno*, http://www.kbs.sk/do_pdf/index.php?cid=1117032841, dňa 25.05.2010

postavení pred otázkou kvality štúdia na úkor iných pôžitkov. Úroveň vzdelania je preto priamo úmerná výške príjmov domácností, prípadne ochoty zobrať na seba riziko finančnej výpomoci, úveru alebo pôžičky.

1. Náklady na vzdelanie

Berúc do úvahy zámer a úžitok zo zvýšenia vzdelávania a z možnosti uplatnenia sa na trhu, je na mieste preskúmať výhody a nevýhody investícií do vzdelávania. Náklady na vzdelávanie ovplyvňuje nielen otázka poplatkov za školené, ale tiež nákladov s tým spojených. Tieto náklady sa týkajú ubytovania, stravy, dopravy, nákup materiálu na štúdium i ostatné služby, ktoré sú s priamymi nákladmi spojené.

Členenie nákladov na štúdium:

1. Školné
2. Učebné pomôcky
3. Materiál
 - a) odborná literatúra
 - b) počítač s príslušenstvom
 - c) pomôcky k štúdiu, prípadne výskumu
 - d) kancelársky materiál
 - e) ochranné odevy
 - f) reprezentačný materiál (vizitky, oblečenie: kostým, oblek, obuv,...)
 - g) iné
4. Doprava
 - a) z miesta bydliska do miesta vzdelávania
 - b) z miesta ubytovania na miesto vzdelávania
5. Ostatné služby
 - a) vstup do knižnice
 - b) internetové služby
 - c) telefónne služby
 - d) iné
6. Ubytovanie
 - a) v súkromí
 - b) na internáte
 - c) Na ubytovni
 - d) U členov rodiny
 - e) Iné
7. Strava
 - a) raňajky, desiata, obed, olovrant, večera

b) počas: štúdia, študijného pobytu, študijného voľna, víkendov, prázdnin

Počas štúdia každý občan sa po ukončení povinnej školskej dochádzky vzdáva možnosti pracovať a tým mu vzniká ušlý zisk. Ušlý zisk predstavuje finančnú stratu, ktorá vzniká študujúcemu, ktorý sa pripravuje na výkon svojho povolania bez možnosti zamestnať sa alebo umožňuje mu zamestnať sa len za obmedzených podmienok. Ak by tento občan sa zamestnal, tak je možné vypočítať výšku ušlého zisku na základe výšky životného minima alebo výšky minimálnej mzdy. Minimálna mzda v súčasnosti predstavuje sumu 307,70 €³. Na základe výšky minimálnej mzdy pri ročnom štúdiu je ušlý zisk vo výške 3 692,40 €. Pri 3 ročnom štúdiu študujúcemu vzniká ušlý zisk vo výške 11 077,20 €. Pri 5 ročnom štúdiu výška ušlého zisku predstavuje sumu 18 462 €. Ak by sme vychádzali z výšky životného minima, ktoré predstavuje sumu 185,19 €⁴, pri ročnom štúdiu ide o sumu vo výške 2 222,28 €. Pri 3. ročnom štúdiu výška ušlého zisku je 6 666,84 €. Pri 5. ročnom štúdiu už ide o sumu 11 111,14 €. Vychádzajúc z toho je zrejme, že študent sa dobrovoľne vzdáva nároku na mzdu vo svojom produktívnom veku, aby sa pripravil kvalitne na výkon svojho povolania po profesionálne a odbornej stránke.

Každá profesia si vyžaduje špeciálny materiál potrebný k praktickej výučbe, čo nám umožňuje predpokladať zvýšenie osvojenia si praktických zručností, skúseností a schopností jedinca. Tieto náklady zatažujú rozpočet rodiny v značnej miere. Náklady na vzdelávanie neustále rastú, čo je nespochybniteľný fakt ovplyvnený viacerými atribútmi.

Je dôležité vedieť to, čo sa skrýva za samotným pojmom „vzdelávanie“. Už to nie sú len náklady na školné ako také. Veľmi dôležitým a často nedoceneným faktorom, ktorý vplyva na kvalitu vzdelávania je čas. Čas je dôležitý na osvojenie si poznatkov a praktických zručností, ktoré majú nespochybniteľný dopad na výšku a kvalitu vzdelávania. Čas zohráva dôležitú úlohu aj z hľadiska možnosti príjmu. Ľudia, ktorí sa rozhodli študovať, musia značnú časť svojho času venovať štúdiu. Týmto strácajú nárok na prácu, relax, priateľov a podobne.

Z toho vychádza ďalšia otázka, aký postoj zaujíma štát voči rodine z pohľadu financovania vzdelávania. Možno si položiť otázky: Prečo je dôležité štúdium, aký osôh má pre spoločnosť a pre štát? Prečo rodinný rozpočet najviac zatažujú náklady na vzdelanie? Pri hľadaní odpovedí na tieto otázky, musíme zohľadniť niekoľko dôležitých faktov. Jedným z nich je kvalita vzdelávania. Ak dnes investujeme do vzdelania detí, o pár rokov tu máme dobrých odborníkov, ktorých príjmy budú adekvátne ich vzdelaniu. Z týchto príjmov títo

³ Nariadenie vlády Slovenskej republiky z 21. Októbra 2009, ktorým sa ustanovuje suma minimálnej mzdy

⁴ <http://www.upsvarno.sk/index.php?ID=352>, dňa 29.05.2010

odborníci budú platiť dane, ktoré sú významným príjmom štátneho rozpočtu. „Tu je na mieste aj vysvetlenie a osveta, ako sú dôležité početné rodiny. Ony nie sú záťažou štátneho rozpočtu, ale terajšie deti sú potenciálnymi napĺňачmi štátnej pokladnice a zároveň tými, ktorí sa stanú oporou pre starých rodičov. Deti teda nie sú hrozbou, ale dobrodením pre ľudskú spoločnosť.“⁵ „Návrhom by mohla byť politika odpočítateľnosti položiek, ktoré vynakladajú rodičia napr. na štúdium svojich detí. Je to položka, ktorá značne načiera do rodinného rozpočtu a je jednou z prekážok prijatia viacerých detí v rodine.“⁶ Výdavky na štúdium, by mohli byť bližšie špecifikované v Zákone o dani z príjmov v rámci Nezdaniteľných časti základu dane bližšie špecifikované ako finančné prostriedky na vzdelávanie. Je dôležité v tomto bode brať do úvahy náklady na štúdium od základnej školy až po vysokú školu. Celé toto obdobie je brané ako neustála príprava na výkon povolania.

2. Spolupráca školstva a podnikateľskej sféry

Keď uvažujeme o školstve, je nutné spomenúť veľmi dôležitý fakt. V poslednom čase na trhu práce je stále menej odborníkov hlavne v oblasti remesiel a remeselníckej práce. Tu sa naskytá možnosť práve pre podnikateľskú sféru. Ak podnikateľský subjekt vie, že potrebuje dobrých odborníkov v jednotlivých oblastiach poskytovania služieb alebo výroby výrobkov, je na mieste úvaha ako týchto odborníkov získať alebo si ich vychovať. Veľmi vítaný je vstup podnikateľského subjektu do školstva a do zabezpečenia vyučovacieho procesu v odboroch, ktoré podnikateľský subjekt potrebuje pre svoj ďalší rozvoj. Práve podnikateľské subjekty, ktorým záleží na výchove odborníkov, by si mohli výdavky spojené s podporou školstva dať do oprávnených daňových nákladov a takto s pomocou pedagógov vychovávať zodpovedných odborníkov. Spojenie školstva s podnikateľskými subjektmi je veľkým prínosom pre spoločnosť.

Ďalší dôvod je ten, že školy majú dobrých pedagogických pracovníkov a podnikateľské subjekty majú priestor práve pre praktickú výučbu. Dôležité je si uvedomiť, že čoho sa podnikateľský subjekt musí vzdať, ak chce a je ochotný sa spolupodieľať na výchove budúcich zamestnancov. Medzi veľmi dôležité náklady patrí v prvom rade čas a jeho hodnota. Podnikateľský subjekt musí brať do úvahy zvýšenie nákladov o 10 - 15 %. Čo je v danej situácii na trhu, značné zvýšenie nákladov. Tu znova môžeme apelovať na štát, od ktorého závisia možnosti financovania školstva, nakoľko umožní podnikateľským subjektom tieto náklady vzniknuté pri celospoločenskom úžitku, uplatniť vo svojich oprávnených výdavkoch.

⁵ STOLÁRIK S.: *Nový Dávid – prorok nádeje*. Prešovská Univerzita v Prešove, Prešov 2007, s. 110.

⁶ STOLÁRIK S.: *Nový Dávid – prorok nádeje*. Prešovská Univerzita v Prešove, Prešov 2007, s. 111 – 112.

V školskom roku 2009/2010 je v možné poskytnúť na základe platných zákonov a po splnení presne stanovených podmienok žiakovi strednej odbornej školy dva druhy finančného zabezpečenia a to motivačné štipendium a odmenu za produktívnu prácu. „Motivačné štipendium sa môže poskytovať mesačne v období školského vyučovania najviac do výšky 65 % sumy životného minima určeného v § 2 písm. c) zákona č. 601/2003 Z. z. o životnom minime a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Pretože od 01. 07. 2009 je suma životného minima pre nezaopatrované dieťa určená vo výške 84,25 €, motivačné štipendium sa môže počas školského roka 2009/2010, t.j. do 30. 06. 2010 poskytovať do sumy 54,76 € mesačne. Pri určovaní jeho konkrétnej výšky sa prihliada najmä na dosiahnutý prospech žiaka a jeho pravidelnú účasť na výchove a vzdelávaní. Motivačné štipendium sa žiakovi uhrádza z prostriedkov fyzickej osoby alebo právnickej osoby, pre ktorú sa žiak pripravuje na povolanie v zmysle § 53 ods. 1 Zákonníka práce a v príprave príprav na výkon povolania a odborných činností, ktoré sú výkonom práce vo verejnom záujme (t.j. podľa zákona č. 552/2003 Z. z. o výkone práce vo verejnom záujme v znení neskorších predpisov). Aj z prostriedkov z iných fyzických alebo právnických osôb. Podmienkou na poskytnutie motivačného štipendia je uzatvorenie pracovnej zmluvy so žiakom odborného učilišta.“⁷ Motivačné štipendium je podľa § 9 ods. j) Zákona o dani z príjmov č. 595/2003 Z. z. príjem oslobodený od dane.⁸ V prípade príjmov za prácu žiakov a študentov v rámci praktického vyučovania sa ide o príjem zo závislej činnosti podľa § 5 Zákona a dani z príjmov č. 595/2003 Z. z.⁹ Tento príjem je podľa tohto zákona predmetom dane. Ak chce zamestnávateľ zamestnať žiaka strednej odbornej školy vychádza zo Zákonníka práce č. 311/2001 Z. z. Uzatvorenie pracovnej zmluvy so žiakom strednej odbornej školy alebo so žiakom odborného učilišta je presne definované v § 53 ods. 2 je uvedené: „Zamestnávateľ, pre ktorého sa žiak pripravuje na povolanie, môže so žiakom strednej odbornej školy alebo odborného učilišta uzatvoriť dohodu, v ktorej sa žiak zaviazuje, že po vykonaní záverečnej skúšky alebo maturitnej skúšky alebo po skončení štúdia (prípravy na povolanie) zotrvá u zamestnávateľa v pracovnom pomere po určitý čas, najviac tri roky.“¹⁰ V § 53 ods. 1 je uvedené: „Po úspešnom vykonaní skúšky je alebo po skončení štúdia (prípravy na povolanie) je zamestnávateľ, pre ktorého sa žiak pripravoval na povolanie, povinný uzatvoriť so žiakom strednej odbornej školy alebo odborného učilišta pracovnú zmluvu a umožniť mu ďalší odborný rast. Skúšobnú dobu tu nemožno dohodnúť. Dohodnutý druh práce musí

⁷ Cingelová Z.: *Odborná prax študentov*. D U O bez chýb pokút a penále č. 11/2009 mesačník, ročník IV., s. 4.

⁸ Por. Zákon č. 595/2003 Z.z. o dani z príjmov, Zákony I/2010, s. 116.

⁹ Por. Zákon č. 595/2003 Z.z. o dani z príjmov, Zákony I/2010, s. 109.

¹⁰ Zákon č. 311/2001 Z.z. Zákonník práce, Zákony III/2010, s. 15.

zodpovedať kvalifikácii získanej v učebnom alebo študijnom odbore, ak sa so žiakom nedohodne inak. Uzatvorenie pracovnej zmluvy môže zamestnávateľ odmietnuť len po prerokovaní so zástupcami zamestnancov, ak nemá pre žiaka vhodnú prácu, pretože sa menia jeho úlohy, alebo pre zdravotnú nespôsobilosť žiaka. Pracovnú zmluvu môže zamestnávateľ so žiakom uzatvoriť aj pred skončením štúdia (prípravy na povolanie) najskôr v deň, keď dovŕši 15 rokov veku.¹¹

Náklady: stravovanie, ubytovanie a cestovné súvisiace s odbornou praxou študentov sú pre zamestnávateľa oprávneným daňovým výdavkom po splnení zákonom stanovených podmienok. Žiakovi je zamestnávateľ povinný zabezpečiť bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci. Pre zamestnávateľa náklady s tým súvisiace sú oprávneným daňovým výdavkom. Pre žiaka podľa Zákona o dani z príjmov č. 595/2003 Z. z. § 5 ods. 5 písm. b) „nie je predmetom dane nepeňažné plnenie vo výške hodnoty poskytovaných osobných ochranných pracovných prostriedkov podľa osobitných predpisov, osobných hygienických prostriedkov a pracovného oblečenia vrátane ich udržiavania alebo suma, ktorou zamestnávateľ uhradza zamestnancovi preukázane výdavky vynaložené na tieto účely; to platí aj pre takéto plnenia poskytované žiakovi strednej odbornej školy a žiakovi odborného učilišťa, s ktorým má zamestnávateľ zmluvu uzavretú podľa osobitného predpisu.“¹² Existuje niekoľko možností financovania školstva. Tie ktoré tu boli spomenuté sú nepriame formy financovania školstva. Tieto nepriame formy financovania školstva majú hlavnú výhodu, ktorá spočíva vo výchove ľudí k zodpovednosti za školstvo a vyučovací proces ako taký. Zároveň sa týmto spôsobom kladie väčšia miera zodpovednosti na pedagógov, ktorí sú motivovaní k zvyšovaniu odbornosti a osvojovaniu si nových techník výučby. Zároveň sa týmto spôsobom presúva zodpovednosť za kvalitné študijne materiály rodičom, ktorým sa zároveň dáva možnosť znižovať základ dane z príjmu. Podnikateľské subjekty sú nepriamym spôsobom motivované k podpore a záujmu o študentov, z ktorých môžu byť kvalifikovaní budúci zamestnanci firmy. V konečnom dôsledku práve takouto politikou môžeme pomôcť k prekonávaniu bariéry vo vzťahu štúdia a financií.

3. Vzdelávanie zamestnaných a nezamestnaných

Štát umožňuje občanom podľa zákona o službách zamestnanosti hradiť úplne alebo čiastočne náklady spojené so vzdelávaním. V zákone je definované „vzdelávanie pre trh práce ako teoretická alebo praktická príprava, ktorá umožňuje získať nové odborné zručnosti a praktické skúsenosti na účel pracovného uplatnenia sa uchádzača o zamestnanie

¹¹ Zákon č. 311/2001 Z.z. *Zákoník práce*, Zákony III/2010, s. 15.

¹² Zákon č. 595/2003 Z.z. *o dani z príjmov*, Zákony I/2010, s. 110.

a záujemcu o zamestnanie vo vhodnom zamestnaní alebo na účel udržania zamestnanca v zamestnaní.¹³

Vzdelávanie je podľa tohto určené pre trh práce uchádzačov o zamestnanie, záujemcov o zamestnanie a zamestnancov. Táto nepriama forma podpory vzdelávania poskytuje finančné výhody vzdelávania sa. Vzdelávanie sa uskutočňuje formou¹⁴:

- a) akreditovaných vzdelávacích programoch ďalšieho vzdelávania,
- b) akreditovaných programoch na získanie konkrétnej odbornej zručnosti,
- c) vzdelávacích aktivitách v rámci medzinárodných programov,
- d) samostatných vzdelávacích programoch na základných školách a v samostatných vzdelávacích programoch na stredných školách v rámci sústavy učebných a študijných odborov,
- e) iných akreditovaných vzdelávacích aktivitách, ktoré smerujú k získaniu novej kvalifikácie alebo k rozšíreniu doterajšej kvalifikácie,
- f) programoch na získavanie praktických skúseností.

Podľa tohto zákona môže úrad práce, sociálnych vecí a rodiny „poskytnúť príspevok na vzdelávanie a prípravu pre trh práce uchádzača o zamestnanie vo výške 100 % nákladov na vzdelávanie a prípravu pre trh práce a nákladov súvisiacich so vzdelávaním a prípravou pre trh práce na základe uzatvorenej písomnej dohody.“¹⁵

Výdavky na vzdelávanie u uchádzača o zamestnanie a záujemcu o zamestnanie, ktoré je možné zahrnúť do vzdelávania sú „výdavky na stravovanie, ubytovanie a výdavky na cestovné z miesta trvalého pobytu alebo prechodného pobytu do miesta konania vzdelávania a prípravy pre trh práce a späť, výdavky spojené so vzdelávacími službami. Úrad poskytuje príspevok na služby pre rodinu s deťmi uchádzačovi o zamestnanie a záujemcovi o zamestnanie, ktorí sa zúčastňujú na vzdelávaní a príprave pre trh práce a ktorí sú rodičmi starajúcimi sa o dieťa pred začatím povinnej školskej dochádzky alebo osobami podľa osobitného predpisu, ktoré sa starajú o dieťa pred začatím povinnej školskej dochádzky, ak o tento príspevok požiadajú písomne.“¹⁶

Možnosť podpory vzdelávania a prípravy pre trh práce zamestnanca na účely tohto zákona vykonáva zamestnávateľ, ktorého v záujme je ďalšie pracovné uplatnenie svojich

¹³ Por. Zákon č. 5/2004 Z. z. zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a zemne a doplnení niektorých zákonov, s. 36.

¹⁴ Zákon č. 5/2004 Z. z. zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a zemne a doplnení niektorých zákonov, s. 37.

¹⁵ Por. Zákon č. 5/2004 Z. z. zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a zemne a doplnení niektorých zákonov, s. 38 - 40.

¹⁶ Por. Zákon č. 5/2004 Z. z. zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a zemne a doplnení niektorých zákonov, s. 39.

zamestnancov pre trh práce a zvýšenie ich vzdelávania. V tomto prípade môže úrad podľa zákona poskytnúť zamestnávateľovi príspevok na všeobecné vzdelávanie a prípravu pre trh práce zamestnanca na špecifické vzdelávanie a prípravu pre trh práce zamestnanca. Oprávnené náklady na vzdelávanie a prípravu pre trh práce sú podľa §48:¹⁷

a) priame náklady vynaložené na vzdelávanie a prípravu pre trh práce, a to náklady na materiál, mzdy a odmeny zamestnancov, úhrada preddavku na poistné na zdravotné poistenie, poistného na sociálne poistenie a príspevku na starobné dôchodkové sporenie platených zariadením na vzdelávanie a prípravu pre trh práce svojich zamestnancov vykonávajúcich vzdelávanie a prípravu pre trh práce a ostatné priame náklady

b) režijné náklady vynaložené zariadením vzdelávania a prípravy pre trh práce pri vykonávaní vzdelávania a prípravy pre trh práce,

c) náklady na moduly vzdelávania a prípravy pre trh práce, ktoré pre zariadenie na vzdelávanie a prípravu pre trh práce zabezpečuje iné zariadenie na vzdelávanie a prípravu pre trh práce v prípade, ak nejde o dodávku tovaru alebo služby, ktorej dodávateľ nie je jej skutočným výrobcom alebo poskytovateľom služby a bola určená na predaj konečnému spotrebiteľovi prostredníctvom subdodávateľa,

d) daň z pridanej hodnoty, ak bola súčasťou nákladov a nie je možné si ju odpočítať,

e) náhrady mzdy zamestnancov zúčastňujúcich sa na vzdelávaní a príprave pre trh práce,

f) náhrada výdavkov uchádzača o zamestnanie alebo záujemcu o zamestnanie,

g) náhrada výdavkov uchádzača o zamestnanie zúčastňujúceho sa na vzdelávaní a príprave pre trh práce,

h) náhrada výdavkov záujemcu o zamestnanie zúčastňujúceho sa na vzdelávaní a príprave pre trh práce

i) náhrada preukázaných cestovných výdavkov, preukázaných výdavkov na ubytovanie a na stravné zamestnanca zúčastňujúceho sa na vzdelávaní a príprave pre trh práce

j) ostatné preukázané náklady vynaložené na vzdelávanie a prípravu pre trh práce.

Medzi ďalšie oprávnené náklady súvisiace so vzdelávaním a prípravou pre trh práce patria podľa § 48a:¹⁸

- poistenie pre prípad škody spôsobenej uchádzačom o zamestnanie, záujemcom o zamestnanie alebo zamestnanom, ktoré vznikajú zariadeniu na vzdelávanie

¹⁷ Zákon č. 5/2004 Z. z. zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a zemne a doplnení niektorých zákonov, s. 41.

¹⁸ Por. Zákon č. 5/2004 Z. z. zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a zemne a doplnení niektorých zákonov, s. 42.

a prípravu pre trh práce a náklady na poistenie súvisiace so vzdelávaním týchto ľudí

- náklady na cestovné, ubytovanie a stravné pri vzdelávaní občana so zdravotným postihnutím, ktorý je osobou podľa tohto zákona, ak je nevyhnutná účasť jeho asistenta

Dôležité je sledovať možnosti uplatnenia absolventov stredných a vysokých škôl na trhu práce. Jednou z možností, ako získať adekvátnu prax potrebnú na výkon povolania a zamestnať sa, poskytuje Zákon o službách nezamestnanosti č. 5/2004 Z. z. Tento zákon umožňuje uchádzačom o zamestnanie, ktorí spĺňajú zákonom stanovené podmienky, sa prakticky vzdelávať a takýmto spôsobom sa pripravovať na zamestnanie. „Za absolventskú prax možno považovať získavanie alebo prehľbovanie odborných zručností alebo praktických skúseností uchádzačom o zamestnanie do 25 rokov veku, ktoré rozširujú ich možnosti uplatnenia na trhu práce.“¹⁹ „Počas vykonávania absolventskej praxe poskytuje úrad absolventovi školy paušálny príspevok vo výške sumy životného minima poskytovaného jednej plnoletej fyzickej osobe mesačne na úhradu jeho nevyhnutných osobných výdavkoch spojených s vykonávaným absolventskej praxe.“²⁰ Aj táto forma financovania praktického vzdelávania je veľmi dôležitá a prospešná pre spoločnosť. Je nutné si uvedomiť dôležitosť praktických vedomostí a zručností pri výbere vhodného povolania a zároveň aj uplatnenia sa na trhu práce. Avšak aj naďalej ostáva neoddeliteľnou súčasťou celého vzdelávacieho procesu jej finančná stránka.

4. Iné možnosti vzdelávania

Zaujímavým aspektom je permanentné vzdelávanie dospelých. Je neoddeliteľnou súčasťou zvyšovania kvalifikácie a celoživotného vzdelávania, čo je aj prioritou Európskej únie. Celoživotné vzdelávanie je bližšie špecifikované v Memorande o celoživotnom vzdelávaní, kde sa toto celoživotné vzdelávanie chápe ako neustály a nepretržitý proces vzdelávania, ktorý prebieha počas celého života človeka.²¹ Ministerstvo výstavby a regionálneho rozvoja Slovenskej republiky uvádza v Národnom strategickom referenčnom

¹⁹ Zákon č. 5/2004 Z. z. zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a zemne a doplnení niektorých zákonov, s. 59.

²⁰ Zákon č. 5/2004 Z. z. zo 4. decembra 2003 o službách zamestnanosti a zemne a doplnení niektorých zákonov, s. 60.

²¹ Por. http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf, dňa 10.05.2010.

rámci na roky 2007 -2013: Slovenská republika zaostáva v oblasti celoživotného vzdelávania, čo má významný vplyv na fungovanie trhu práce a zamestnanosť.²²

Ďalším dôležitým faktorom je možnosť doplnenia formálneho vzdelávania neformálnym vzdelávaním. Neformálne vzdelávanie je charakteristické tým, že sa vykonáva v rámci voľnočasových aktivít, ktoré v značnej miere organizujú neziskové organizácie. Tieto sa venujú deťom a mladým ľuďom v rámci voľného času. Voľnočasové aktivity majú nenútený výchovný charakter, pretože sa usilujú o zvýšenie občianskej angažovanosti, poukazujú všetkým ľuďom na dôležitosť participácie na živote spoločnosti a možnosti zapojenia sa do života spoločnosti prostredníctvom dobrovoľníckych aktivít. Toto vzdelávanie je podstatným prínosom pre štát a tieto aktivity a projekty by mali byť v značnej miere podporené.

Finančné zaťaženie vzdelávania je vo veľkej miere presunuté na rodinu. Pri vypočítaní dopadu financovania vzdelávania na rodinný rozpočet je dôležité vychádzať z príjmu muža a ženy, ktorí sú v produktívnom veku. Na základe výšky minimálnej mzdy, ktorá v súčasnosti predstavuje sumu 307,70 €²³, môžeme vypočítať ročný príjem rodinného rozpočtu predstavujúci sumu 7 384,80 €. Výdavky rodinného rozpočtu sú: strava, elektrina, plyn, voda, kúrenie, kanalizácia, náklady na zdravie, dane, náklady na auto, náklady na kultúru, oslavy, oblečenie, hygienu, dovolenku, vzdelanie a iné. Pri ročnom štúdiu, ktoré rodičia zaplatia svojmu dieťaťu, príde rodinný rozpočet o ušlý zisk z výšky minimálnej mzdy vo výške 3 692,40 €. Vychádzajúc z výšky životného minima, ušlý zisk predstavuje ročnú výšku 2 222,28 €. V tomto prípade rodinný rozpočet musí počítať iba s disponibilnou čiastkou, ktorá sa pohybuje v rozmedzí od 3692,40 € do 5 162,52 €. Rodinný rozpočet musí rátať s nižšími príjmami minimálne o jednu tretinu. Táto jedná tretina predstavuje náklady na vzdelávanie jedného študujúceho za jeden rok.

Tu je potrebné zvážiť, čo je pre štát a spoločnosť dôležitejšie v rámci vzdelávania u občanov, ktorí sa nielen vzdelávať chcú, ale majú k tomu aj najlepšie predpoklady. Je nevyhnutné zdôrazniť, že „nie všetci majú to isté nadanie, tú istú šikovnosť, zdravie a sily v rovnakej miere. A z týchto nevyhnutných rozdielov sa nutne rodí aj rozdielnosť v sociálnom postavení. Toto však je na prospech tak jednotlivcom, ako i občianskemu spoločenstvu, pretože spoločenský život potrebuje rôzne schopnosti a rôzne funkcie. A základným podnetom, ktorý vedie ľudí vykonávať tieto funkcie, je nerovnosť stavu.“²⁴ Práve tu je priestor pre tých, ktorí majú predpoklady na to aby sa vzdelávali a svojim

²² Por. <http://www.edotacie.sk/1/0/50314/sekcia/narodny-strategicky-referencny-ramec/>, dňa 10.05.2010, str. 21.

²³ Nariadenie vlády Slovenskej republiky z 21. Októbra 2009, ktorým sa ustanovuje suma minimálnej mzdy

²⁴ http://www.kbs.sk/do_pdf/index.php?cid=1117030953, dňa 16.05.2010, s. 5.

vzdelaním pomáhali spoločnosti rásť v poznaní, v rozvoji, technickom rozkvetu a vo vzájomnej podpore.

Je dobré, keď vzdelanie pozitívne podnecuje človeka a tým celú spoločnosť k znižovaniu sociálnych nerovností zo sveta. Vzájomná podpora vzdelávania poukazuje na dôležitosť a zodpovednosť za rozvoj osobnosti človeka a tým celej spoločnosti. „Rozvoj sa neobmedzuje len na jednoduchý hospodársky rast. Aby bol rozvoj ozajstný, musí byť úplný, t.j. musí povznášať celého človeka a každého človeka. Ako to veľmi správne podčiarkol istý vynikajúci odborník: „My nesúhlasíme s tým, aby sa oddeľoval hospodársky prvok od ľudského, rozvoj od civilizácie, do ktorej sa wpisuje. Nám ide o človeka, o každého človeka, o každú ľudskú pospolitosť, áno o celé ľudstvo.“²⁵ Rozvoj školstva, vedy a techniky je vo svojom zdroji a podstate povolaním: „Podľa Božieho úmyslu každý človek je povolaný rozvíjať sa, lebo každý život je povolaní.“²⁶

Summary

Education and its influence on starting family life

This article is about particular expences for personal education and training. It is comparing the time invested into education with the wage which would be earned during this time according minimum wage and minimum life expences. This article is discussing the cooperation between particular schools and enterpreuer and business area as well as the future possibilities of this support. It is focused on the expences from family budget spent on further education and training for family members.

Key words: education, finances for education, family budget, enterpreuer and business area, education and training for employed and unemployed people.

²⁵ http://www.kbs.sk/do_pdf/index.php?cid=1117103084, dňa 16.05.2010, s. 4.

²⁶ http://www.kbs.sk/do_pdf/index.php?cid=1117103084 dňa 16.05.2010, s. 4.

Wiesław Kowalski

Studenci niepełnosprawni w szkołach wyższych

1. Wstęp

Przeobrażenie dokonujące się we współczesnym świecie zmuszają osoby niepełnosprawne do podejmowania różnorodnych decyzji, które mają ogromne znaczenie zarówno w zakresie indywidualnym jak i społecznym.

Niepełnosprawni dokonują przy współpracy z rodzicami i specjalistami wyboru m.in. szkoły, form kształcenia, kierunku studiów, sposobu realizacji własnych dążeń i planów życiowych w tym również kariery zawodowej.

Dokonując optymalnych wyborów indywidualnych uwzględniających ich możliwości, potrzeby i predyspozycje psychofizyczne, zapewniają sobie większe prawdopodobieństwo zaplanowania tak swojego życia zawodowego, by odnaleźć w nim sukces. Owe wybory przekładają się na aspekt społeczny, bowiem kariera osób niepełnosprawnych, które potrzebują dostosować swoje działanie zarówno do własnych ogólnych możliwości jak i zachodzących przemian, mając wielkie szanse na osiągnięcie sukcesu w edukacji i zdobyciu zawodu ¹.

Tworzenie odpowiednich warunków edukacji w grupie społecznej jest jednym z podstawowych problemów wiążącym się z funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych w roli członka społeczeństwa. Korzystne dla osób niepełnosprawnych zmiany w tym obszarze dokonują się dzięki różnym środowiskom w tym także przy udziale samych zainteresowanych, czyli osób niepełnosprawnych. Znajduje to również odzwierciedlenie w aktach ustawodawczych ².

Wejście Polski do struktur Unii Europejskiej to wyzwanie dla wszystkich dziedzin życia społecznego. Upowszechnienie idei edukacji integracyjnej stanowi poważne wyzwanie

¹ B. Olszewska, *Szanse realizacji aspiracji zawodowych niepełnosprawnych studentów w odniesieniu do ich przystosowania w miejscu pracy*, artykuł w druku.

² E. Gorczycka, *Postawy studentów wobec osób niepełnosprawnych*, *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 2004 s.53.

dla systemu edukacji realizowanego na poziomie szkoły wyższej, jako systemu najmniej przygotowanego na potrzeby osób niepełnosprawnych.

System integracyjny na poziomie szkoły wyższej realizowany w wielu krajach stanowi przykład udanego i efektywnego kierunku działań z punktu widzenia osoby dorosłej niepełnosprawnej oraz ze względów ekonomicznych³. Jest więc przed nami jako członkami wspólnoty Europy w większym niż dotychczas zakresie kwestia obecności osób z niepełnosprawnością w różnych dziedzinach naszego życia.

Problem ten pojawia się także w funkcjonowaniu szkół wyższych. Studiowanie i zakres zdobywanych doświadczeń studentów niepełnosprawnych to nowe zadanie dla uczelni, realizowane przez dostępność do różnorodnych form uczenia, nowoczesnych strategii studiowania, to także różnorodne formy ich społecznej aktywności w szkołach wyższych. Opracowywane są i stopniowo wdrażane programy długofalowych działań, które przystosowują uczelnię i społeczność akademicką do potrzeb studentów niepełnosprawnych, zmierzających do jakościowej zmiany warunków ich studiowania w ramach idei „uniwersytet dla wszystkich”⁴.

2. Obecność studentów niepełnosprawnych w szkołach wyższych

Na przestrzeni wielu lat jednostkowe przypadki obecności studentów niepełnosprawnych w szkołach wyższych przerodziły się w znaczną liczbę, w różnego typu uczelniach (publicznych i niepublicznych), na różnych kierunkach o profilach technicznych, humanistycznych i medycznych. Związanie jest to głównie urzeczywistnieniem idei edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej⁵.

Osoby z niepełnosprawnością podejmując studia realizują dążenia do uchylecia się od stygmatu mniejszej wartości. Jak pisze K. Rzedzicka „Nie chcą być postrzegane jako niepełnosprawne bo w tym zawiera się przekonanie o niewielkich potencjałach rozwoju i totalnym uogólnionym charakterze niepełnosprawności. Bronią się przed uogólnieniem i zamknięciem w jednej kategorii”⁶.

Liczbę studentów niepełnosprawnych w uczelniach naszego kraju oraz ich dynamika wzrostu w okresie czteroletnim przedstawiają poniższe tabele:

³ J. Stochmiałek, *Pedagogika dorosłych wobec problemów osób niepełnosprawnych*, 2003 s. 13.

⁴ G. Kwaśniewska, *Student z niepełnosprawnością – zadania i wyzwania*, [w:] Z. Pawlak, A. Lewicka, A. Bujanowska, *Jakość życia a niepełnosprawność*, Lublin 2006.

⁵ B. Olszewska, *Preferencje i zainteresowania zawodowe niepełnosprawnych studentów szkół wyższych*, artykuł w druku.

⁶ F. Wojciechowski, *Przestrzeń życiowa w niepełnosprawności człowieka*, [w:] K. Rzedzicka, A. Kobylińska, (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, Kraków, Impuls, 2003.

Tabela 1. Liczba studentów niepełnosprawnych w uczelniach, stan na 30. XI. 2008

Tryb studiów	Liczba studentów	W tym kobiety	Niesłyszący i słabo słyszający	Niewidomi I słabo widzący	Z dysfunkcją narządów ruchu		Inne rodzaje niesprawności
					chodzący	nie chodzący	
Studia stacjonarne	6493	3625	422	540	1278	196	4057
Studia niestacjonarne	2754	1466	154	170	538	116	1776
Ogółem:	9242	5091	576	710	1816	312	5833

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego

Tryb studiów	Liczba studentów	W tym kobiety	Niesłyszący i słabo słyszający	Niewidomi I słabo widzący	Z dysfunkcją narządów ruchu		Inne rodzaje niesprawności
					chodzący	nie chodzący	
Studia stacjonarne	13089	7364	914	1137	3066	277	7695
Studia niestacjonarne	12176	7762	809	905	3301	283	6878
Ogółem:	25265	15126	1723	2042	6367	560	14573

Na koniec listopada 2008 roku w polskich uczelniach studiowało 25265 studentów co stanowi w stosunku do wszystkich studentów 1,2%.

Na studiach stacjonarnych było 52% a na niestacjonarnych 48%. Z ogólnej liczby studentów niepełnosprawnych w szkołach publicznych studiowało 16197 co stanowi 64%, a w szkołach niepublicznych 8999 studentów (36%).

Tabela 2. Liczba studentów niepełnosprawnych w uczelniach, stan na 30. XI. 2004.

Tryb studiów	Liczba studentów	W tym kobiety	Niesłyszący i słabo słyszący	Niewidomi I słabo widzący	Z dysfunkcją narządów ruchu		Inne rodzaje niesprawności
					chodzący	nie chodzący	
Studia stacjonarne	6493	3625	422	540	1278	196	4057
Studia niestacjonarne	2754	1466	154	170	538	116	1776
Ogółem:	9242	5091	576	710	1816	312	5833

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego

W okresie czteroletnim czyli w stosunku do stanu z 30 XI 2004 roku nastąpił dość znaczny wzrost liczby studentów niepełnosprawnych (z 9242 do 25265 czyli o 273%).

Znacznie zwiększyła się liczba studentów na studiach niestacjonarnych z 2754 do 12176 (442%).

Stan studentów niepełnosprawnych w woj. lubelskim przedstawia poniższa tabela:

Tabela 3. Liczba studentów niepełnosprawnych w uczelniach, stan na 30. XI. 2008 w województwie lubelskim.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego

Tryb studiów	Liczba studentów	W tym kobiety	Niesłyszący i słabo słyszący	Niewidomi I słabo widzący	Z dysfunkcją narządów ruchu		Inne rodzaje niesprawności
					chodzący	nie chodzący	
Studia stacjonarne	1006	588	60	106	226	23	591
Studia niestacjonarne	603	381	41	46	146	15	355
Ogółem:	1609	969	101	152	372	38	946

Na koniec listopada 2008 roku na uczelniach woj. lubelskiego studiowało 1609 studentów niepełnosprawnych co stanowi 6,3% w stosunku do wszystkich studentów niepełnosprawnych.

Na studiach stacjonarnych było 62% studentów, a na niestacjonarnych 38%. W uczelniach publicznych było 807 a na niepublicznych 802 studentów niepełnosprawnych. Stosunek studentów niepełnosprawnych do wszystkich studentów woj. lubelskiego wynosi 1,5%.

Tabela 4. Liczba studentów niepełnosprawnych w uczelniach, stan na 30. XI. 2004 w województwie lubelskim.

Tryb studiów	Liczba studentów	W tym kobiety	Niesłyszący i słabo słyszący	Niewidomi i słabo widzący	Z dysfunkcją narządów ruchu		Inne rodzaje niesprawności
					chodzący	nie chodzący	
Studia stacjonarne	417	245	40	33	109	10	225
Studia niestacjonarne	154	73	8	9	25	16	96
Ogółem:	571	318	48	42	134	26	321

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego

W porównywalnym okresie czterech lat również w naszym województwie nastąpił dość znaczny wzrost liczby studentów niepełnosprawnych (z 571 do 1609) co stanowi 281%. W stosunku do studiów niestacjonarnych ten wzrost wynosi 391%.

Czy ten wzrost może nas satysfakcjonować?

Na pewno tak, jeżeli chodzi o tempo wzrostu liczby studentów niepełnosprawnych w polskich uczelniach w ostatnich latach, ale wskaźnik 1,2% studentów niepełnosprawnych w stosunku do wszystkich studentów pozostawia wiele do życzenia.

W polskich uczelniach jest jeszcze wiele do zrobienia aby znacznie zwiększyła się ilość studentów niepełnosprawnych a ci którzy już studiuja poczuli się pełnoprawnymi studentami.

3. Studiowanie osób niepełnoprawnych w opinii badanych studentów

Przeprowadzono szereg badań dotyczących funkcjonowania studentów niepełnosprawnych w naszych uczelniach. Na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie, takie badania przeprowadzone zostały w ostatnich latach przez Grażynę Kwaśniewską oraz Annę Witek i Zdzisława Kazanowskiego.

Sondaż przeprowadzony wśród 60 studentów kierunku pedagogika specjalna UMCS przez Grażynę Kwaśniewską, pozwolił na uzyskanie wstępnej orientacji w jakim stopniu zainteresowani są oni losem niepełnosprawnych kolegów i jak rozumieją ideę uniwersytetu dla wszystkich⁷.

Uzyskane opinie wskazują, iż wszyscy badani zdecydowanie są za studiowaniem osób z niepełnosprawnością w szkole wyższej. Badani studenci sugerują potrzebę zawężenia możliwości wyboru kierunku studiów przez osoby niepełnosprawne, gdyż ich zdaniem specyfika niektórych kierunków wyklucza taką możliwość.

Jednocześnie zwracają uwagę na nieprzystosowanie uczelni do potrzeb niepełnosprawnych, wskazując na istnienie licznych barier. Przede wszystkim dostrzegają bariery architektoniczne (70% badanych). Około 20% badanych dostrzega bariery psychospołeczne, czyli bariery tkwiące w ludziach – rówieśnikach i wykładowcach – z którymi osoby z niepełnosprawnością jako studenci z nimi się komunikują.

Badani studenci zauważają, że dla nich samych jak również dla wielu wykładowców kontakt z osobą niepełnosprawną jest sytuacją trudną i kłopotliwą, gdyż jako społeczeństwo wciąż nie jesteśmy przygotowani na obecność tych osób wokół nas⁸.

Niezależnie do istniejących barier badani wskazują, iż osoby z niepełnosprawnością powinny mieć równe szanse i możliwości takiego samego dostępu do studiowania⁹.

Niepełnosprawność jako formalne przeciwskazanie zdaniem badanych nie jest i nie może być kryterium weryfikacyjnym. Ponadto badani studenci zauważają, że idea uniwersytetu dla wszystkich powinna być realizowana z wykorzystaniem alternatywnych form studiowania, indywidualna organizacja toku studiów, elektroniczna forma treści programowych, kształcenie na odległość¹⁰.

Wymienione przez badanych argumenty, przemawiają na korzyść studiowania osób z niepełnosprawnością w szkołach wyższych były dość ogólne, utrzymywane w tonie życzeniowym i objaśniającym co należy zrobić w tej sprawie, odnosiły się głównie do

⁷ G. Kwaśniewska, Student, op.cit. s. 135.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

przyznawania niepełnosprawnym szansy studiowania, przestrzegania praw i likwidowania barier czy utrudnień¹¹.

Z kolei badania przeprowadzone przez Annę Witek i Zdzisława Kazanowskiego wśród 76 studentów Pedagogiki, studiujących w trybie zaocznym potwierdziły, że badani studenci jednogłośnie orzekli, że osoby niepełnosprawne mają pełne prawo do kontynuowania edukacji na poziomie uczelni wyższej w celu podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych.

Badana grupa studentów wyraziła nadzieję, że fakt obecności osób niepełnosprawnych na uczelni wyższej będzie wiązał się profesjonalnym wyposażeniem pracowni dydaktycznych w pomoce naukowe ułatwiające przyswajanie wiedzy osobie niepełnosprawnej.

Badani potwierdzili także obecność barier architektonicznych na obszarze uczelni, brak odpowiedniego zaplecza dydaktycznego oraz profesjonalnej pomocy osobom niepełnosprawnym studiującym na uczelniach wyższych. Są to głównie czynniki, które mogą budzić wiele obaw u osoby niepełnosprawnej wykazującej gotowość podjęcia nauki w szkole wyższej¹².

Większość badanych studentów pozytywnie ocena postawy nauczycieli akademickich wobec niepełnosprawnych studentów, które można uznać za przyjazne tworzenie się pozytywnych relacji w grupie. Kontakt z osobą niepełnosprawną budzi u większości badanych pozytywne uczucia, ale aprobatą młodych ludzi dla obecności osób niepełnosprawnych na uczelni oraz gotowość do udzielania im pomocy niestety nie idzie w parze z fizyczną obecnością tych osób na akademickim szczeblu kształcenia¹³. Ponad 2/3 badanych studentów nie spotkało w trakcie studiów studenta z jakąkolwiek niepełnosprawnością. Podobne wyniki badań wskazujące na fakt iż w środowisku młodzieży studenckiej rzadko można spotkać osoby niepełnosprawne prezentuje E. Gorczyka, która ustaliła, że ponad połowa badanych studentów (52%) nie miała nigdy kontaktu z osobą niepełnosprawną oraz nie zna takich osób¹⁴.

Z przytoczonych badań wynika jednoznacznie, że bariery występujące w środowisku fizycznym, społecznym oraz kondycji biopsychicznej osoby niepełnosprawnej to czynniki, które sprawiają, że możliwość podejmowania studiów przez osoby niepełnosprawne jest ciągle problemem czekającym na rozwiązanie.

¹¹ Ibidem.

¹² A. Witek, Z. Kazanowski, *Możliwości funkcjonowania osób niepełnosprawnych w roli studentów uczelni wyższych. Komunikat z badań*, [w:], Z. Pawlak, A. Lewicka, A. Bujanowska, (red.), *Jakość życia a niepełnosprawność*, Lublin 2006.

¹³ Ibidem, s. 135.

¹⁴ E. Gorczyka, *Postawy*, op.cit. s. 46.

4. Formy wsparcia studentów niepełnosprawnych w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji jest uczelnią niepubliczną, powstałą w 2000 roku. Założycielem szkoły jest Polska Fundacja Ośrodków Wspomagania Rozwoju Gospodarczego „OIC Poland”. Uczelnia w październiku 2010r będzie obchodziła jubileusz 10-lecia¹⁵.

Liczbę studentów oraz kierunki kształcenia w tym liczba studentów niepełnosprawnych przedstawia poniższa tabela:

Tabela 5. Liczba studentów WSEI oraz kierunki kształcenia z uwzględnieniem studentów niepełnosprawnych. Stan na I.X. 2009..

Lp	Kierunek studiów	Liczba studentów	Liczba studentów niepełnosprawnych	W tym kobiety	Niesłyszący i słabo słyszający	Niewidzący i słabo widzący	Z dysfunkcjami Narządu ruchu		Inne Rodzaje Niepełnosprawności
							chodzący	Nie chodzący	
1.	Administracja	3343	63	35	7	4	28	-	24
2.	Ekonomia	1318	26	17	2	3	8	-	13
3.	Stosunki Międzynarodowe	223	2	1	-	-	2	-	-
4.	Pedagogika	1771	45	34	3	4	14	1	23
5.	Psychologia	314	17	16	2	1	7	1	6
6.	Pielęgniarstwo	287	4	4	-	-	3	-	1
7.	Transport	1019	13	1	-	-	6	-	7
8.	Informatyka	455	18	1	1	5	4	-	8
	OGÓŁEM	8730	188	109	15	17	72	2	82

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentów WSEI w Lublinie.

¹⁵Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Informator na rok akademicki 2009/2010.

Studenci niepełnosprawni stanowią 2,2% w stosunku do wszystkich studentów. Największa liczba studentów niepełnosprawnych studiujących na kierunku Administracja i Pedagogika 57%.

Studenci niepełnosprawni WSEI mogą otrzymać:

- indywidualną organizację studiów;
- alternatywne metody sprawdzania wiadomości i umiejętności;
- przedłużony okres zdawania egzaminów i zaliczeń;
- możliwość nagrywania wykładów;
- korzystania z kształcenia na odległość.

WSEI przygotowała swoją bazę lokalną dla potrzeb studentów niepełnosprawnych:

- przed wejściem do budynku wykonano podjazd dla poruszających się na wózkach;
- wydzielono i specjalnie wyposażono sanitariaty dla osób z dysfunkcją ruchu;
- sale dydaktyczne zostały przystosowane na potrzeby osób niepełnosprawnych (pulpity dla osób poruszających się na wózkach);
- korytarze przed poszczególnymi pomieszczeniami nie posiadają barier architektonicznych co umożliwia swobodne poruszanie się osób niepełnosprawnych po budynku ¹⁶.

Przy Fundacji OIC Poland funkcjonuje Centrum Diagnostyki i Terapii. Jednym z głównych zadań centrum jest wspieranie osób niepełnosprawnych.

Wsparcie to obejmuje:

- udzielanie indywidualnych porad w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych dotyczących szczególnie: radzenia sobie ze stresem związanych z egzaminami i zaliczeniami, kształtowanie umiejętności interpersonalnych, efektywnego pokonywania barier komunikacyjnych;
- udzielanie instruktażu i pomocy w korzystaniu z porad lekarskich, psychiatry i ośrodków psychoterapeutycznych;
- prowadzenie doradztwa zawodowego w aspekcie wymagań współczesnego rynku pracy oraz planowania własnej ścieżki kariery zawodowej;
- pomoc w kierowaniu na praktyki zawodowe i staże.

Aktualnie zgodnie z postulatami studentów niepełnosprawnych prowadzone są zajęcia

- techniki szybkiego uczenia;
- muzykoterapia;
- warsztaty psychologiczne.

¹⁶ Sprawozdanie z działalności Działu Administracji WSEI w Lublinie za rok 2007/2008.

Uczestniczy w nich 45 niepełnosprawnych studentów¹⁷.

Wszystkimi pracami na rzecz studentów niepełnosprawnych w WSEI koordynuje pełnomocnik ds. studentów niepełnosprawnych, którego głównym zadaniem jest podejmowanie działań na rzecz integracji studentów niepełnosprawnych z całą społecznością uczelni oraz utrzymywanie ścisłej współpracy z organizacjami i instytucjami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych¹⁸.

Podsumowując należy stwierdzić, że w naszym kraju następują pozytywne zmiany i tendencje w podnoszeniu stopnia dostępności uczelni wyższych dla osób niepełnosprawnych. Istotnym jest aby przy tej zwiększonej dostępności, społeczność akademicka reprezentowała pozytywne postawy wobec studentów niepełnosprawnych. Życzliwe postawy społeczeństwa wobec osób niepełnosprawnych wyznaczają wyższy poziom ich integracji i adaptacji społecznej.

Nie ulega wątpliwości, że studia wpływają na jakość życia każdego człowieka w tym szczególnie osób niepełnosprawnych, dając im możliwość nie tylko zdobycia satysfakcjonującego zawodu ale również pozwala na samorealizację i autonomię.

Bibliografia

Źródła archiwalne:

- [1] Informator na rok akademicki 2009/2010, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- [2] Plan pracy Centrum Diagnozy i Terapii Fundacji OIC Poland na rok 2009/2010.
- [3] Sprawozdanie z działalności Działu Administracji WSEI w Lublinie na rok 2007/2008.
- [4] Zadania pełnomocnika d/s studentów niepełnosprawnych WSEI, zarządzenia Rektora WSEI.

Powyższe dokumenty znajdują się w archiwum WSEI w Lublinie.

Publikacje zwarte:

- [1] Gorczycka E., *Postawy studentów wobec osób niepełnosprawnych. Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 2004, s. 53.
- [2] Kirenko J., *Wsparcie osób z niepełnosprawnością*, Ryki 2002.
- [3] Kantyka S., *Edukacja osób niepełnosprawnych a problem ich podmiotowości*, [w:] J. Sikorska, *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2002.

¹⁷ Plan pracy Centrum Diagnozy i Terapii fundacji OIC Poland na rok 2009.2010.

¹⁸ Zadania pełnomocnika d/s studentów niepełnosprawnych WSEI, Zarządzenie Rektora WSEI, Nr 10/2009/2010 z dnia 22 stycznia 2010.

- [4] Kwaśniewska G., *Student z niepełnosprawnością – zadania i wyzwania*, [w:] Z. Pawlak, A. Lewicka, A. Bujanowska, (red.). *Jakość życia a niepełnosprawność*, Lublin 2006.
- [5] Olszewska B., *Preferencje i zainteresowania zawodowe niepełnosprawnych studentów szkół wyższych*, artykuł w druku.
- [6] Rzedzicka K., *Studiowanie osób z niepełnosprawnością w szkołach wyższych – oczywistość czy społeczny dylemat?* [w:] M. Chodakowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2002.
- [7] Stochmiałek J., *Pedagogika dorosłych wobec problemów osób niepełnosprawnych*, „Auxilium Socjale”, nr 3/4 (27/28).
- [8] Witek A., Kazanowski Z., *Możliwości funkcjonowania osób niepełnosprawnych w roli studentów uczelni wyższych*. *Komunikat z badań*, [w:], Z. Pawlak, A. Lewicka, A. Bujanowska, (red.), *Jakość życia a niepełnosprawność*, Lublin 2006.
- [9] P. Czarnecki, *Człowiek w procesie wychowania. Współczesne dylematy pedagogiki*, IP, Lublin 2008.

Summary

Disabled students in universities

Key words: student, disability, university

Lenka Rovňanová

Profesijné kompetencie v práci súčasného slovenského učiteľa

Úvod

Spoločenské a politické zmeny v Európe na prelome storočí priniesli neudržateľnosť tradičného systému výchovy a vzdelávania a z toho vyplývajúcu potrebu tvorby nových aktuálnych strategických programov a systémových zmien v slovenskom školstve na každej úrovni - od ministerstva školstva až po konkrétnu vyučovaciu hodinu a zároveň potrebu zmeny v požiadavkách na profesijnú prípravu a výkon učiteľov¹. Spoločnosť sa začala prudko globalizovať, internacionalizovať a meniť nielen pod vplyvom politických zmien, ale do života spoločnosti s veľkým nasadením vstúpili prudko sa rozvíjajúce moderné informačno-komunikačné technológie (IKT) a tzv. „megatrendy vývoja spoločnosti“ (I. Turek, 2010), ktoré dlhodobo ovplyvňujú charakter vzdelávania v slovenských školách. Začíname si viac uvedomovať existenciu globálnych problémov ekologických, sociálnych, technologických a personálnych, ktoré majú systémový charakter, sú výsledkami našich minulých činov a významne ovplyvňujú našu budúcnosť. Zároveň ohrozujú samotnú existenciu človeka.

V súvislosti s tým sa vynára nájstojčivá otázka, kde hľadať riešenia, ako „scitlivieť a poľudštiť“ súčasnú generáciu na problémy ľudstva a ich dôsledky? Odpoveď nachádzame v skvalitňovaní ľudského faktora – cez humanizáciu výchovy a vzdelávania, posunu hodnôt od „mať, vlastniť“ k hodnotám „byť, vedome sa rozvíjať, zlepšovať sa ako človek“ s apelom na zodpovedné správanie sa človeka!

V kontexte spomínaných zmien, globálneho vnímania sveta a snáh o tzv. „udržateľný rozvoj človeka“ (zmysel života, ľudsky hodnotná sebarealizácia, jedinečnosť a identita) sa súčasne zamýšľame nad tým, či dokážeme deťom, mládeži i dospelým sprostredkovať dôležité poznatky, rozvíjať zručnosti potrebné pre ich život nielen v súčasnosti, ale hlavne

¹ Vzhľadom k zaužívanému používaniu pojmov žiak, študent a učiteľ v mužskom rode aj pre označenie žien – učiteľiek, žiak, študent aj pre označenie žiačok a študentiek, nepoužívame v príspevku rodovo citlivý jazyk.

v budúcnosti tak, aby na konci nášho úsilia bol **dobrý** (čestný, morálny a charakterný), **múdry** (vzdelaný, tvorivý), **aktívny** (samostatný, pracovitý, iniciatívny), **šťastný** (vyrovnaný, zdravý) a hlavne **zodpovedný** človek.

Je to výzva pre spoločenské vedy v 21. storočí, hlavne pedagogiku a jej disciplíny, kde predpokladáme **posun v chápaní učiteľstva**: od učiteľa – vykonávateľa štátneho kurikula k učiteľovi – jeho tvorcovi; **zmene prístupov k didaktike**: od učiteľa – akademického vzdelanca akcentujúceho obsah predmetu k učiteľovi – reflexívnemu praktikovi, **posilňujúc procesuálny charakter didaktiky** (vychádzať z epistemológie, z vývinu procesov myslenia žiakov; zo sociokonštruktivizmu a hermeneutickej metodológie). Už dnes viac akcentujú požiadavky orientujúce sa na rozvíjanie reálnych spôsobilostí - kompetencií učiteľov viazaných na konkrétny kontext pedagogických situácií (expertné diagnostikovanie situácií i subjektov, procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality, interpersonálne stratégie, odborná reflexia a sebareflexia).

S uvedeným súvisí analýza súčasného vnímania profesie učiteľa, procesov formovania jeho profesionality a profesionálnej zodpovednosti, presné vymedzenie jeho špecifických profesijných kompetencií, ich definovanie, klasifikácia a význam v kontexte pre našu krajinu záväzných medzinárodných dokumentov, prebiehajúcou školskou reformou a s ňou súvisiacimi legislatívnymi zmenami.

V súčasnom reformujúcom sa slovenskom školstve akcentuje mnoho otázok týkajúcich sa vnímania učiteľskej profesie (profesijná identita učiteľa; jeho autonómia a expertnosť; prekážky v profesionalizácii učiteľskej profesie; jej úroveň, dimenzie a znaky; vymedzenie profesijných kompetencií a štandardov učiteľskej profesie...atď). V našom príspevku sa zameriavame hlavne na zručnosti (predpoklady, spôsobilosti, kompetencie), ktoré si učiteľ potrebuje osvojiť a rozvíjať, aby dokázal úspešne fungovať vo svojej profesii – na každej vyučovacej hodine i mimo nej pri plnení svojich profesijných povinností, ktoré sú súčasťou profesijných štandardov.

Učiteľská profesia, jej vývoj a vnímanie profesionality učiteľa

Učiteľskou profesiou sa zaoberá teória učiteľskej profesie – pedeutológia, ktorá komplexne skúma ciele, prostriedky, predpoklady a podmienky profesionálnych činností učiteľov a jej súčasťou je pedeutologický výskum, predmetom ktorého je učiteľ a otázky súvisiace a determinované jeho profesiou. Učiteľská profesia prešla dlhým historickým vývojom až do súčasnosti a B. Kasáčová (2009) zhodne s E. Walterovou (2002) ho rozdelili do štyroch etáp:

1. Predprofesionálne obdobie (končí prvou polovicou 20. storočia). Učiteľstvo sa považovalo skôr za poslanie. Nároky na učiteľa neboli presne špecifikované a jeho spoločenské ocenenie bolo v porovnaní s inými profesiami nižšie.

2. Obdobie profesionálnej autonómie (2. polovica 20. storočia). Snahy o demokratizačné reformy vzdelávacích systémov a vnímanie vzdelania ako investície do ľudského kapitálu, populačná explózia a následný nárast počtu žiakov v školách podmienili vznik učiteľstva ako autonómnej profesie, sprevádzaný zvýšením jej spoločenského statusu.

3. Obdobie krízy profesie a deprofesionalizácie (70.-90. roky 20. storočia). Prejavila sa nastupujúca kríza učiteľskej profesie vyvolaná vlnou kritiky z praxe o nedostatočnej pripravenosti absolventov škôl na podmienky prudko sa meniacich a rozvíjajúcich ekonomík. Opäť došlo k zníženiu spoločenského statusu učiteľskej profesie a s poklesom počtu žiakov v školách klesla potreba učiteľov v praxi. Učiteľstvo stratilo svoju atraktívnosť a to sa prejavilo znížením záujmu mladých ľudí o jeho štúdium i vykonávanie v praxi – mnoho učiteľov z praxe odišlo do finančne zaujímavejších profesií.

4. Neoprofesionalizmus – hľadanie novej profesionálnej identity (90 roky 20. storočia). Začiatky hľadania cesty nového profesionalizmu v učiteľskej profesii ako reakcia na dramatické zmeny v postmodernej spoločnosti.

Podľa B. Kasáčovej (2009) V poslednom období dvoch desaťročí možno sledovať zmeny v príprave učiteľov v európskych krajinách zamerané na štyri ciele: predlžovanie prípravy z troch na štyria a viac rokov, univerzitarizáciu, elimináciu stavovských rozdielov medzi učiteľskými subprofesiami a štandardizáciu, profesionalizáciu učiteľskej profesie.

V názoroch na vnímanie učiteľstva ako profesie sa autori rôznia. Podľa J. Průcha (1997) je profesia učiteľa založená na vysokej úrovni odborných interdisciplinárnych predmetových a profesijných pedagogicko-psychologických vedomostiach, vyžadujúcich rozvoj novej etickej dimenzie a osobnostných kvalít učiteľa v daných spoločenských a vzdelávacích podmienkach. Akékoľvek pochybnosti o významnosti učiteľskej profesie pre budúcu spoločnosť a o náročnosti pracovného výkonu vyžadujúceho vysokú úroveň profesijných kompetencií považuje za krátkozraké a škodlivé.

Pedagogický slovník (J.Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2009, s.327) pri hesle učiteľská profesia odkazuje čitateľa na heslo učiteľské povolanie, v ktorom uvádza 5 jeho charakteristík poukazujúc na ich spätosť s rolou učiteľa v spoločnosti, jeho sociálnym statusom a prestížou. Profesionalita vyjadruje dokonalosť výkonu, etiku a česť profesie. Za profesionála považujeme človeka na svojom mieste, ktorý je kompetentný vykonávať svoje povolanie a má vplyv, ale zároveň dokáže niesť zodpovednosť.

Terminologický a výkladový slovník (Z. Obdržálek et al, 2004) používa obidva pojmy (profesia a povolanie) a poukazuje na náročnosť hľadať rozhranie, keď sa pracovná činnosť stáva povolaním. Zdôrazňuje spôsobilosť jej vykonávania vyjadrenú v kompetenciách, ktoré tvoria profesiogram učiteľa. Jeho štruktúrou je osobnostný

a činnostný potenciál učiteľa: gnozeologický, axiologicko - normatívny, tvorivosť a emotívny potenciál.

Učiteľovu profesionalitu tvorí súbor dosiahnutých spôsobilostí – kompetencií, ktoré by sa mali objavovať v cieľových kategóriách prípravy učiteľov. Utváranie požadovaných kompetencií sa týka nielen prípravy, ale i ďalšieho vzdelávania učiteľov dotvárajúceho, prehľbujúceho a rozširujúceho ich profesijné kompetencie.

Ako uvádza B. Kasáčová (2009, s. 63 – 65), každá profesia formuluje svoje špecifiká na niekoľkých úrovniach profesionality, na základe ktorých sa odvodzujú dimenzie s formulovaným cieľom predstavujúcim vyjadrenie rozmeru profesionality v určitých znakoch profesionality. Tie majú svoj konkrétny prejav, hodnotu a sú merateľné:

- **Individuálna úroveň** – osobnostné predpoklady a charakteristiky. Zodpovedá jej **personálna dimenzia** profesionality a výrazným, psychologicky merateľným znakom jej dosiahnutia je **osobnostná zrelosť**.

- **Spoločenská úroveň** – úlohy a povinnosti profesionála, požiadavky spoločnosti na jeho výkon a normy jeho profesionálneho konania. Zodpovedá jej **etická dimenzia** profesionality utvárajúca sa výchovou, preberaním mravných vzorcov správania. Jej znakom je **mravnosť** učiteľa, ktorá je ťažko registrovateľná, pretože sa neriadi len všeobecne platnými, ale aj miestnymi a inými etickými normami. Prejavuje sa v konaní, správaní, postojoch a názoroch.

- **Kvalifikačná úroveň** – požiadavky na vzdelanie a ďalší kvalifikačný postup. Zodpovedá jej **odborná dimenzia** profesionality určená legislatívne danými kvalifikačnými požiadavkami a jej znakom je **kvalifikácia** merateľná výkonom a jeho kvantitatívnymi a kvalitatívnymi efektmi.

Výsledkom profesionality je všestranná profesionálna zodpovednosť. Súhlasíme s tým, že sa nedostavuje automaticky získaním diplomu, ale sa formuje postupne a len za podmienky naplnenia, synergického dosiahnutia všetkých troch dimenzií. Profesijný rozvoj učiteľa je považovaný za dlhodobý proces „**stávania sa učiteľom**“ založený na sebahodnotení, začínajúci sa štúdiom učiteľstva, ale **profesijná identita** sa začína formovať už pri rozhodnutí sa pre učiteľskú profesiu a prijatí uchádzači by mali byť jej aktívnymi spoluautorami.

Zhodne s I. Turekom (2008), V. Spilkovou (2006), V. Švecom (2006, 2007), B. Kasáčovou (2006) ďalej uvádzame, že v súčasnosti je učiteľské povolanie ovplyvňované rôznymi faktormi, zvlášť zvyšujúcou sa spoluprácou medzi formálnymi a neformálnymi vzdelávacími inštitúciami, otváraním sa spoločnosti, rastúcim dôrazom na **celoživotné vzdelávanie**, a preto učitelia musia hľadať nový základ svojej autority v škole i v spoločnosti.

Súčasnú diskusiu o vzdelávaní učiteľov mnohí kompetentní vnímajú ako **smer cieleňy k profesionalizácii učiteľstva**. V. Švec (2007) v tejto súvislosti poukazuje na potrebu

hlbšej prepojenosti pedagogicko-psychologickej s predmetovo-didaktickou zložkou vzdelávania. I. Turek (2008, s. 123) zároveň poukazuje na závažný fakt, že „každá fakulta vysokej školy vzdeláva v podstate čo chce a aj ako chce, učiteľské povolanie môžu vykonávať aj ľudia bez príslušnej kvalifikácie, do problematiky školstva zasahujú aj laici, ktorí sú presvedčení, že sú expertmi. Na vysokých školách pretrvávajú konzervatívne názory, že vysokoškolská výučba spočíva v akomsi záhadnom prenose vedomostí z hláv tých, čo vedia – učelia, do hláv tých, ktorí nevedia – študenti“.

Problematickou formulácie konkrétnych požiadaviek na osobnosť ideálneho učiteľa, deskripciu jeho vlastností, vyučovacieho a interaktívneho štýlu, kompetencií v zmysle zručností a spôsobilostí sa zaoberali a zaoberajú rôzni autori nadväzujúc na klasika a propagátora pedagogického optimizmu J. A. Komenského: V. Pařízek (1988), Z. Kalhous a Horák (1996), J. Mareš (1998), V. Spilková (2004), Z. Helus (1999), B. Kosová (2002), S. Kariková (1999), M. Zelina (1994), I. Turek (2003, 2008), E. Petlák a M. Hupková (2004), Ch. Kyriacou (1996), J. Vašutová (2004), Š. Švec (2005, 2007), B. Kasáčová (2005, 2006) atď. Ich klasifikácia umožňuje formulovať požiadavky na profesionálny výkon a následné hodnotenie.

Postupne začali do štátnych vzdelávacích politík európskych krajín a ich škôl prenikať nové pojmy „kompetencie“ a „kľúčové kompetencie“ ako cieľové požiadavky vo vzťahu k žiakom a „profesijné kompetencie“ vo vzťahu k učiteľom. V našom príspevku venujeme pozornosť profesijným kompetenciám učiteľa a kvôli nejednoznačnosti používania termínu „kompetencie“ sa pokúsime o jeho hlbšiu analýzu.

Kompetencie – všeobecné vymedzenie pojmu

Pojem kompetencia pochádza z anglického jazyka (competence, competency). Postupne sa slovenskom jazyku udomáča, aby vystihol to, čo robí učiteľa „dobrým učiteľom“, ale jeho používanie a význam v odborných i laických kruhoch sa odlišuje. Je to vysoko individualizovaná premenná, čo môže byť dôvodom ťažkostí jej objektivizácie a merateľnosti. Ako synonymá k pojmu kompetencia sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a podľa O. Obsta (2002) je dôležitá aj kondícia človeka v zmysle zladenosti telesného a duševného stavu vzhľadom ku konkrétnym požiadavkám na výkon.

Považujeme za dôležité odlišovať pojmy schopnosť, zručnosť a kompetencia, preto uvádzame ich definície podľa I. Tureka (2008, s. 200) pre lepšie pochopenie ich vzájomného vzťahu:

Schopnosť – psychická vlastnosť osobnosti, ktorá je podmienkou (predpokladom) pre úspešné vykonávanie určitej činnosti; miera schopnosti závisí od vrodených predpokladov (vlôh) a získaných predpokladov (napr. učením) pre výkon určitej činnosti.

Zručnosť – špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť, riešiť konkrétny problém. Zručnosť intelektuálneho charakteru sa zvykne nazývať spôsobilosť.

Kompetencia – schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti; vyskytujú sa oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov v určitej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje.

Kľúčové kompetencie – v súčasnosti najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie mnohých väčšinou nepredvídateľných problémov a umožňujú jedincovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. Podľa Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) kľúčové kompetencie nie sú len cieľovým očakávaným výstupom procesu vzdelávania, ale sú aj prostriedkom na dosiahnutie cieľov a považujú sa za kombináciu vedomostí, zručností, schopností, postojov, ktoré si žiaci aj učitelia) rozvíjajú a dokážu ich správne v prípade potreby použiť. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1-3 (MŠ SR, 2008) sa rozvíjajú primerane veku na všetkých stupňoch vzdelávania, sú na nich založené vzdelanostné modely ich absolventov. Formujú sa na základe osobnej praktickej činnosti a skúsenosti a zároveň sú uplatniteľné v životnej praxi. Nevyjadrujú trvalý stav, ale menia svoju kvalitu a hodnotu počas celého života. Nezastarávajú ako vedomosti, ale majú potenciálnu vlastnosť neustále sa rozvíjať. Vzájomne sa prelínajú a majú nadpredmetový programový charakter a sú východiskom pre vyčlenenie obsahu do vzdelávacích oblastí (problematika kľúčových kompetencií je námietom na samostatný príspevok).

Sofistikovanejší prístup k vymedzeniu pojmu kompetencia používa H. Bartoňková (2010). Podľa nej je potrebné rozlišovať pojmy „competence“ (v plurále competences) a „competency“ (v plurále competencies). V bežnom jazyku (anglickom) ide o iný tvar slova s rovnakým významom pôvodne vyjadrujúci:

1. Právomoc, oprávnenie, rozsah pôsobnosti, zvyčajne delegovaný autoritou; v tomto význame môže niekto svoje právomoci – kompetencie prekročiť, nevyužiť, môžu mu byť odobraté, môžu vzniknúť kompetenčné spory, je možné kompetencie presunúť inej osobe.

2. Schopnosť, spôsobilosť, kvalifikáciu, zručnosť vykonávať nejakú činnosť, vedieť ju vykonávať dobre, byť v príslušnej oblasti kvalifikovaný.

Prvý význam predstavuje niečo, čo je človeku dané zvonka, druhý význam zdôrazňuje vnútornú kvalitu človeka, ktorá je výsledkom jeho rozvoja a umožňuje mu podávať vynikajúci výkon v príslušnej oblasti.

Pojem competency predstavuje schopnosť a competence kvalifikáciu, odbornú spôsobilosť. Niektorí autori a organizácie používajú ešte pojem capability – talent, nadanie a niekedy sa prekladá ako spôsobilosť. Zahŕňa aj competences (kvalifikáciu, odbornú spôsobilosť), aj competencies (schopnosť, schopnosť správania). Za kompetentného v určitej oblasti potom môžeme považovať človeka so schopnosťami, motiváciou, zručnosťami a vedomosťami vykonávať všetky požadované činnosti tak, aby boli v súlade s očakávanou kvalitou i výkonom v príslušnej oblasti.

Keďže školy pripravujú každého žiaka, študenta na riešenie životných situácií, uprednostňujeme druhý význam – kompetencia ako vlastnosť človeka, ako súbor vedomostí, zručností, skúseností a vlastností podporujúci dosahovanie cieľov.

Kompetencie v práci učiteľa

Z množstva definícií a názorov rôznych autorov ako V. Pařízka (1988), J. Průchu (1997), Z. Obdržálka (2004), Š. Šveca (2005), J. Vašutovej (2004), V. Spilkovej (2004), M. Zelinu (1994), E. Petláka (2004) či I. Tureka (2003) a aktuálnej slovenskej legislatívy na kompetencie v práci učiteľa, ich definovanie a klasifikáciu uvádzame len niektoré, podľa nášho názoru tie najvýstižnejšie, aktuálne vo vzťahu k cieľu nášho príspevku v ich postupnej historickej genéze.

Už V. Pařízek (1988) používa termín spôsobilosť a charakterizuje ju ako súbor subjektívnych predpokladov pre úspešný výkon učiteľského povolania zahrňujúci odbornú predmetovú, psychologickú, didaktickú a spoločenskovednú spôsobilosť, pracovnú zdatnosť, osobný a spoločenský profil a motiváciu. Vo svojom celku ich považoval za základ autority učiteľa.

J. Slavík a S. Siňor (1993) definujú kompetenciu ako všeobecnú pripravenosť učiteľa vyrovnáť sa s nárokmi svojej profesionálnej roly a súčasne s tým zachovať autenticitu vlastnej osobnosti.

Podľa J. Průchu (1997, s. 216) sa kompetencia učiteľa vníma ako „komplexný súbor určitých dispozícií a zručností učiteľa, ktorý je zložený z dielčích či špeciálnych kompetencií“.

Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (MŠ SR, 2002) vymedzoval kompetencie ako cieľovú kategóriu, spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti.

Š. Švec (1998) chápe kompetenciu ako potencialitu osobnosti, v ktorej sú zladené tri základné zložky: správanie, prežívanie a poznávanie.

Pracovná komisia EÚ (2003) pre kľúčové kompetencie charakterizuje kompetencie ako kombináciu vedomostí, zručností a postojov vytvárajúcich určité predpoklady na výkon

odborne kvalifikovaných činností a osvojovaných vo všetkých druhoch obsahu formálneho i neformálneho, zámerného i nezámerného vzdelávania.

Podľa I. Tureka (2003, s. 6) obsah pojmu kompetencia výstižne charakterizuje definícia: „kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti.“ Zároveň sa kompetencia v určitej oblasti zvykne vyjadrovať v podobe definície a najdôležitejších indikátorov kvalitnej činnosti.

Z. Obdržálek et al (2004) charakterizuje kompetencie učiteľa ako súbor osobnostných a profesijných spôsobilostí (schopností) pre efektívne vykonávanie svojej činnosti, pričom za osobnostné považuje zodpovednosť, tvorivosť, schopnosť riešiť problémy, spolupracovať v tíme, sociálnu vnímavosť a reflexívnosť.

J. Veteška a M. Tureckiová (2008, s. 77) definujú kompetencie ako „jedinečnú schopnosť človeka úspešne konať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh a životných situácií, spojenú s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť.“

Zákomom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v Slovenskej republike (§2, písmeno t) je pojem kompetencia definovaný ako „preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.“

Jedným z hlavných cieľov výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike podľa tohto zákona je získať kompetencie a to predpokladá existenciu učiteľov vyškolených v oblasti rozvíjania kľúčových kompetencií a zároveň „kompetentných“ v zmysle vlastných schopností, spôsobilostí, kvalifikácie, zručnosti vykonávať pedagogickú činnosť dobre, byť v príslušnej oblasti kvalifikovaný. Týmto vstupujeme do oblasti tzv. „profesijných kompetencií učiteľa“, ktoré majú svoju vlastnú genézu.

Profesijné kompetencie učiteľa

V oblasti vzdelávania sa predstavitelia krajín na rôznych celosvetových stretnutiach na prelome posledných storočí zhodli na niekoľkých významných trendoch (spoločnosť založená na poznaní, učiaca sa spoločnosť, celoživotné vzdelávanie, vzdelávanie pre všetkých), ktoré zásadne ovplyvňujú tvorbu štátnych kurikul s evidentným odklonom **od presne vymedzeného obsahu vzdelávania ku vzdelávaniu podľa kompetencií** (z ang. „*competency-based-education*) tak, aby štátne kurikulá boli kompatibilné s cieľmi krajín EÚ i OECD v oblasti vzdelávacej politiky. Viacerí autori ako napríklad E. Petlák (2004), I. Turek (2003, 2008), J. Veteška a M. Tureckiová (2008), R. Dyrtrtová a M. Krhutová (2009),

B. Kasáčová (2002, 2006, 2009), sa zhodujú, že výrazným prelomom v tomto zmysle bola správa medzinárodnej komisie UNESCO z roku 1996. Určila štyri kompetencie ako piliere výchovy a vzdelávania pre 21. storočie (J. Delors, 1997), ku ktorým vypracovala J. Vašutová (2004) komplementárne dvojice deklarovaných cieľov a funkcií školy, tvoriacich základ pre štruktúru profesijných kompetencií učiteľov:

1. **Učiť sa poznávať – kvalifikačná** funkcia školy - predmetová, didaktická, psychodidaktická, pedagogická, informačná, manažérska, diagnostická a hodnotiacia kompetencia.

2. **Učiť sa konať – integračná** funkcia školy - osobnosť kultivujúca multikultúrne, environmentálne a proeurópske kompetencie.

3. **Učiť sa žiť spoločne – socializačná** funkcia školy – komunikatívna, sociálna, prosociálna a intervenčná kompetencia.

4. **Učiť sa byť – personalizačná** funkcia - diagnostická, hodnotiacia i sebahodnotiacia, poradensko-konzultačná kompetencia.

Uvedený model je považovaný podľa B. Kasáčovej a B. Kosovej (2006, s.43) za najlepšie zdôvodnený a prepracovaný príklad „kombinácie aplikovania európskych východísk a tradičných na pregraduálnu prípravu orientovaných prístupov s viacerými nejednoznačnými a opakujúcimi sa pomenovaniami kompetencií, zmiešaných i s osobnostnými vlastnosťami a hodnotovou orientáciou“.

V tom istom roku 1996 expertná skupina Rady Európy pod vedením J. F. Perreta spracovala tzv. kurikulum pre Európu (M. Odehnal, 2000). Podľa neho sa za najdôležitejšie kľúčové kompetencie pre EURÓPSKU VZDELANOSŤ považuje osem oblastí kompetencií, ktoré by mal jedinec zvládnuť, ak nemá byť len príjemcom zvonku prichádzajúcich vecí, ale skôr proaktívne a kooperatívne konajúcim človekom. Práve tie sa stali základom definovania kompetencií ako cieľových výstupov vzdelávania v štátnom kurikulu v SR na všetkých typoch a stupňoch škôl už v projekte Milénium (MŠ SR, 2002) a neskôr v Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní z roku 2008 vo vzťahu ku žiakom, ale aj ich učiteľom.

Expertná skupina Európskej komisie v roku 2002 identifikovala **profesijné kompetencie učiteľa** pre európsky kontext, ktoré sú výrazne orientované na osobnosť žiaka a ako uvádza B. Kasáčová (2006, s. 41) rozdeľujú sa na dve veľké skupiny:

- Kompetencie vzťahujúce sa **na proces učenia** – vstupné charakteristiky žiakov a meniace sa podmienky vyučovania.
- Kompetencie vzťahujúce sa **na výsledky učenia** – vychádzajú najmä z vyššie uvedených medzinárodných dohovorov a dokumentov o kľúčových kompetenciách ako cieľových požiadavkách dôležitých pre život v 21. storočí. Tie sú pre profesiu učiteľa zásadne určujúce.

Novým pojmom vo vzťahu k činnosti pedagogických a odborných v školstve v slovenskej školskej legislatíve je slovné spojenie „**profesijné kompetencie**“. Zákonom č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch v §2, písmeno b) sú definované ako preukázateľné spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti alebo kvalifikovaný výkon odbornej činnosti.

Odborným výkladom a komentárom k tomuto zákonu je publikácia s názvom Praktická príručka učiteľa (J. Belešová et al, 2010, s. 6), podľa ktorej sú profesijné kompetencie „zručnosti, ktoré by pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec mal nadobudnúť pregraduálnym vzdelávaním, kontinuálnym vzdelávaním alebo praxou, aby mohol výchovu a vzdelávanie alebo odbornú činnosť vykonávať odborne“.

Profesijné kompetencie môžeme považovať za merateľné ukazovatele profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov v školstve (J. Belešová et al, s. 37). Ten sa podľa § 25 uvedeného zákona uskutočňuje prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti alebo odborných činností a sebazvedávania.

Požiadavky na súčasného učiteľa a klasifikácia kompetencií

Výsledky výskumov odborníkov v novodobej histórii vývinu teórie učiteľskej profesie čoraz dôraznejšie upozorňujú na potrebu zmeny v požiadavkách na profesijnú prípravu a výkon učiteľov. V zhode s B. Kasáčovou a B. Kosovou (2006, s.36) uvádzame, že v tomto procese sú identifikovateľné dominujúce tendencie ovplyvňujúce štruktúru a priority vo formulácii učiteľských kompetencií:

1. **obsah pregraduálnej prípravy** a formulácia profilu absolventa,
2. konkrétny **kontext edukačných situácií**,
3. **učiteľ** ako dynamický autonómny subjekt (rozvoj učiteľa i žiaka),
4. **požiadavky rozvíjajúcej sa spoločnosti** (rodina, región, národná a medzinárodná úroveň) vyjadrené v kľúčových kompetenciách.

I. Turek (2008, s.124 – 137) poukazuje na potrebu zásadnej zmeny postavenia učiteľa: od toho, kto rozhoduje, riadi, vysvetľuje, kontroluje, k tomu, kto inšpiruje, motivuje, aktivizuje, usmerňuje rozvoj osobnosti. Učiteľ má rozumieť procesom ontogenetického vývinu žiakov, procesom jeho vzdelanostného a osobnostného rozvoja, má vedieť didaktizovať učivo primerane veku a individuálnym osobitostiam žiakov. Evidentne presúva dôraz na interpersonálne a intrapersonálne kompetencie učiteľa.

Ďalšími diskutovanými otázkami súvisiacimi s pregraduálnou prípravou učiteľov sú obsah, podiel pedagogicko – psychologickéj a odborno – predmetovej zložky, podiel teórie a praxe, filozofia prípravy, typ prípravy alebo inštitúcie, kde príprava prebieha, štandardy a kompetencie učiteľa.

V súčasnosti ešte stále prevláda klasický prístup formulovania kompetencií kopírujúcich prípravu učiteľa v tradičnom rámci, reprezentovanom tromi zložkami prípravy: odbornou-predmetovou, pedagogicko-psychologickou a predmetovo-didaktickou (metodickou). Moderné ponímanie kompetencií učiteľa opúšťa, v súčasnosti kritizovaný, normatívny prístup (ideálny absolvent) a začína viac zdôrazňovať dynamický prístup reprezentovaný požiadavkami orientujúcimi sa na predpoklady učiteľa, ktoré sú rozvíjateľné. Kompetencie sa formulujú ako reálne spôsobilosti individualizované a viazané na konkrétny kontext pedagogických situácií s dôrazom na sebareflexívnu spôsobilosť ako otvorenosť učiteľa – profesionála voči zmenám, flexibilného voči meniacim sa podmienkam.

Určité pochybnosti do problematiky posudzovania úspešnosti učiteľa vnáša J. Průcha (1997) uvažujúc, či sa do pojmu kompetencie učiteľa nekladajú príliš vysoké požiadavky na rozsiahle a rôznorodé činnosti a dispozície k nim. Obáva sa, že učitelia nedisponujú takou fyzickou a psychickou kapacitou, ktorá by im umožňovala skĺbiť uvedené teoretické predstavy so skutočnou edukačnou realitou v našich školách.

Rôzni autori klasifikujú kompetencie podľa rôznych kritérií (opis činností či výkonov, výpočet zodpovedností, vlastností alebo typológií). Hľadanie odpovede na otázku, aký by mal byť úspešný učiteľ, je komplikované skutočnosťou, že vykonáva svoju profesiu vždy v interakcii so žiakmi a ich predstavy o ideálnom učiteľovi sa rôznia. V protiklade rôznym skeptickým generalizáciám o učiteľoch spochybňujúcich existenciu univerzálnej definície a vlastností dobrého a efektívneho učiteľa (L. W. Anderson a R. B. Burns in J. Průcha, 1997, s. 186) existujú charakteristiky „dobrého a zlého učiteľa“ pochádzajúce z krajín OECD či USA (I. Turek, 2010, s. 139 – 141), podľa ktorých sa dobrým učiteľom človek nerodí, ale sa ním postupne stáva, ak sa dokáže učiť zo svojich chýb a úspechov (G. Petty, 2004, s. 132).

Z množstva existujúcich klasifikácií profesijných kompetencií učiteľa, napriek absencii jednoznačného profesiogramu učiteľskej profesie, uvádzame niekoľko modernejších príkladov, vychádzajúc z názoru V. Pařízka (1988), ktorý už pred viac ako dvadsiatimi rokmi opísal profesiu učiteľa v niekoľkých zložkách – spôsobilostiach: odborná, výkonová, osobnostná, spoločenská a motivačná.

Podľa D. Nezvalovej (1995) existujú dva modely, ktoré sú zovšeobecnením používaných prístupov vo vzťahu riadiacej sféry k učiteľovi:

- **Model minimálnej kompetencie**, kde vyšší manažment určuje obsah a metódy a od učiteľa sa očakáva efektívne a úspešné odovzdávanie obsahu vzdelávania – tak v príprave učiteľa sa kladie dôraz na výbornú znalosť predmetu a pedagogicko-didaktickú kompetenciu.

- **Model širokej profesionality** považujúci učiteľa za základ zvyšovania kvality vzdelania, kde sa učiteľ chápe ako sebarozvíjajúci, sebarefektujúci, schopný analyzovať vlastnú

činnosť, potreby žiaka a reagovať na ne. Príprava učiteľa sa na rozdiel od prvého modelu orientuje viac na tzv. kľúčové kompetencie – tvorivosť, spoluprácu, sebareflexiu.

Š. Švec (1998) vychádza z osobnostnej orientácie vo formulácii učiteľských kompetencií a vymedzuje tri skupiny: **kompetencie k výchove a vzdelávaniu** (diagnostická, psychopedagogická a komunikatívna), **kompetencie osobnostné** (zodpovednosť za pedagogické rozhodnutia, autenticita, akceptácia seba a iných) a **kompetencie rozvíjajúce osobnosť** učiteľa (informačná, výskumná, sebareflexívna, autoregulačná).

Z. Helus (1999) uvádza kompetencie, z ktorých prvé tri sú odvodené od oblasti prípravy a ostatné sa orientujú viac na činnosti učiteľa vo vyučovacom procese: **odbornopredmetové, psychologické, pedagogicko-didaktické, komunikatívne, riadiace** (pedagogicko-manadžérske), **poradenské a konzultatívne, plánovacie a pre projektovanie stratégií**.

V. Spilková (1999, s. 41) odporúča vo vzťahu k pregraduálnej príprave používať pojem „kompetenčná príprava učiteľov“, obsahujúcu rozvíjanie šiestich dôležitých skupín kompetencií: **psychodidaktické, komunikačné, organizačné a riadiace, diagnostické a intervenčné, poradenské a konzultatívne** a nakoniec kompetencie **reflexie vlastnej činnosti**. V tejto klasifikácii je badateľný výrazný odklon od teoretických základov vyučovacích predmetov k psychodidaktickému vzdelávaniu a všeobecnej kultivácii budúceho učiteľa. Autorka považuje činnosť učiteľa za zložitý premenlivý a tvorivý proces, ktorý je osobným stretom učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu, predstavujúceho formatívny prostriedok osobností učiteľa aj žiaka, pričom je v ňom veľa neznámych, nepredvídateľných, niekedy aj rizikových faktorov, na riešenie ktorých by mal byť každý učiteľ dobre vyškolený (2004, s. 25).

M. Zelina (1994) vymedzuje kompetencie vedúce k rozvíjaniu kognitívnych a nonkognitívnych funkcií známe pod akronymom **KEMSAK**, kde jednotlivé písmená sú začiatočnými písmenami konkrétnych spôsobilostí:

- K – **kognitivizácia**: naučiť žiakov poznávať, myslieť.
- E – **emocionalizácia**: rozvíjanie citov.
- M – **motivácia**: rozvíjať aktivačno-motivačnú zložku osobnosti.
- S – **socializácia**: naučiť žiakov žiť „s ľuďmi medzi ľuďmi“.
- A – **axiologizácia**: rozvíjať hodnotovú orientáciu žiakov.
- K – **kreativita**: podporovať rozvíjanie tvorivosti.

Ako uvádzajú B. Kasáčová a B. Kosová (2006, s. 43), inšpiráciou pre súčasný slovenský prístup ku kompetenciám učiteľa bol päťskupinový model kompetencií F. Osera orientovaných: na seba ako učiteľa, na školu, na individuálneho žiaka, na žiakov ako skupinu a na stratégie vyučovania.

Nakoniec uvádzame koncept kompetencií podľa britského odborníka Ch. Kyriacou (1996), vychádzajúceho nielen z ideálnych predstáv o tom, aký by učiteľ mal byť, ale z toho, čo učiteľ naozaj robí! Jeho východiskom je dosahovanie didaktických cieľov a kritériom potrebných pedagogických spôsobilostí je efektívne vyučovanie. Autor zdôrazňuje potrebu rozvíjať a prehľbovať nielen spôsoby premýšľania a rozhodovania o vyučovaní, ale aj schopnosti potrebné na praktickú realizáciu rozhodnutí (1996, s.16). Kompetencie učiteľa nazýva „kľúčové pedagogické zručnosti“ a identifikuje ich ako účelné a cielene orientované činnosti učiteľa zamerané na riešenie pedagogických problémov a situácií. Definuje ich ako „jednotlivé logicky súvisiace činnosti učiteľa, ktoré podporujú žiakovo učenie sa“ (1996, s. 20). Rozlišuje v nich tri dôležité prvky: vedomosti, rozhodovanie a činnosť.

Vyučovanie charakterizuje ako „zložitú kognitívnu spôsobilosť (zručnosť), založenú na vedomostiach o správnom usporiadaní a vedení vyučovacej jednotky a na znalosti učiva, ktoré má byť vyučovaním sprostredkované“ (1996, s.18). Táto spôsobilosť umožňuje učiteľovi plánovať, robiť rýchle rozhodnutia podľa meniacich sa okolností. V tom spočíva zvláštnosť učiteľských kompetencií, v ich interaktívnosti, keď musíme v priebehu vyučovania neustále reagovať na zmeny, z ktorých mnohé nedokážeme ani predvídať. V zhode s autorom a našimi učiteľskými skúsenosťami uvádzame, že účinnosť našej práce v triede do určitej miery závisí od schopnosti operatívne prispôbovať a meniť zvolené metódy, postupy a stratégie vyučovania v jeho priebehu. Pre začínajúcich učiteľov je to náročné, pretože si len postupne začínajú vytvárať funkčný algoritmus, súbor vedomostí o tom, ako v konkrétnych situáciách reagovať a tiež získať schopnosť ho aj úspešne zrealizovať.

Ch. Kyriacou (1996, s. 23) vymedzil sedem základných činností:

- **Plánovanie a príprava** – zručnosti potrebné pre výber cieľov, určenie očakávaných výstupov, voľba prostriedkov na dosiahnutie cieľov.
- **Realizácia vyučovacej hodiny** – zručnosti potrebné pre úspešnú aktivizáciu žiakov.
- **Riadenie vyučovacej hodiny** – zručnosti potrebné na riadenie a organizovanie činností na vyučovaní s cieľom udržať pozornosť žiakov, ich aktivitu a záujem.
- **Klíma v triede** – zručnosti potrebné pre vytvorenie a udržanie kladného vzťahu žiakov k vyučovaniu a ich motivácia aktívne sa zapájať do činností.
- **Disciplína** – zručnosti na udržanie poriadku a riešenie všetkých nevhodných prejavov v správaní žiakov.
- **Hodnotenie prospechu** – zručnosti potrebné na formatívne a sumatívne hodnotenie výsledkov žiakov.
- **Reflexia vlastnej práce a sebahodnotenie učiteľa** – evalvácia vlastnej činnosti s cieľom jej ďalšieho zlepšovania.

Všetky uvedené zručnosti ďalej popisuje detailnejším súborom dielčích činností (1996, s. 25 – 26), ktoré musí učiteľ vykonávať, ak chce byť profesionálne úspešný. Poukazuje na to, že spolu súvisia a navzájom sa ovplyvňujú, takže zručnosti uplatňované v jednej oblasti môžu súčasne prispieť k rozvíjaniu zručností v inej oblasti.

Súhlasíme s R. Dyrťovou a M. Krhutovou (2009), že budúci učители by mali byť vedení k hlbšiemu poznaniu pedagogických situácií a dospieť k ich porozumeniu na základe odbornej reflexie a sebareflexie svojej pedagogickej činnosti.

Štruktúra kompetenčného profilu učiteľa v SR

Koncepcným východiskom systému profesijného rozvoja učiteľov a ich kontinuálneho vzdelávania v Európskej únii je **profesijný štandard** založený na kompetenčných profiľoch jednotlivých kategórií učiteľov odvodených z cieľov edukácie, hodnôt a cieľov školy. Je vyjadrením vnútornej integrácie doteraz oddelených zložiek profesijných kompetencií učiteľov, kde je pedagogická zložka dominantnou a odborná zložka má pre výkon profesie inštrumentálnu funkciu (I. Pavlov – M. Valica, 2006). Umožňuje vymedziť učiteľstvo ako náročnú expertnú profesiu, porovnávať nároky učiteľskej profesie s nárokmi iných porovnateľných profesií, vymedziť rámec na monitorovanie a hodnotenie kvality profesijných výkonov učiteľov a ich odmeňovanie a vymedziť rámec pre ciele a obsah pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov a ich kariérny rast. Určuje rámec pre profily absolventov pedagogických študijných odborov.

Expertné skupiny Ministerstva školstva SR v gescii MPC v Banskej Bystrici pripravili, na základe ministerstvom schválenej metodiky tvorby **profesijných štandardov** (2007), návrhy národných profesijných štandardov (v tom čase súčasť pripravovaných legislatívnych zmien) pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov na **rôznych kariérových stupňoch** (začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s prvou atestáciou a učiteľ s druhou atestáciou) a **pozíciách** (učiteľ špecialista, vedúci pedagogický zamestnanec) podľa stupňov vzdelávania v súlade s medzinárodnou štandardnou klasifikáciou vzdelávania (ISCED). Postupne boli prezentované a predložené na odbornú diskusiu a pripomienkovanie na stránkach slovenského odborného-metodického časopisu *Pedagogické rozhľady* (ročníky 2008 - 2009) s kompetenčnými profiľmi v **troch dimenziách** kompetencií, pričom kompetenčný profil každého pedagogického zamestnanca tvoria kľúčové a špecifické kompetencie, ktoré sú :

1. Orientované na **žiaka**

- 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka
- 1.2 Identifikovať psychické a sociálne faktory učenia sa žiaka
- 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka

2. Orientované na **edukačný proces** (jeho riadenie, vytváranie podmienok a ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka)

2.1 Riadenie EP

- Ovládať obsah svojich vyučovacích predmetov
- Schopnosť plánovať a projektovať vyučovanie
- Schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientovaného na žiaka
- Schopnosť psychodiagnostickej analýzy učiva
- Schopnosť výberu a realizácie vyučovacích metód a organizačných foriem
- Schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

2.2 Vytváranie podmienok edukácie

- Schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy
- Schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania

2.3 Ovpłyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka

- Schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka
- Schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiakov
- Schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka

3. Orientované na **sebarozvoj učiteľa**

3.1 Schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj

3.2 Schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou

Profesijné štandardy predstavujú podľa Zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch normatív vymedzujúci nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon pedagogického zamestnanca. Zároveň definuje predpísané kvalifikačné predpoklady; komplex preukázateľných spôsobilostí vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi aj s indikátormi kvality a nástrojmi ich merania i hodnotenia; vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj učiteľa, diferencuje jeho kariérové stupne a tým vytvára základ pre systém profesijného rastu učiteľa. Uplatnenie profesijného štandardu umožňuje jednoznačné definovanie požiadaviek na kvalifikovaný výkon profesie a vytvára rámec na určenie rozsahu.

Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch považujeme za pozitívny prvok v profesijnom rozvoji učiteľa, pretože je v štandardoch implicitne obsiahnutá nová úloha učiteľa, nie vykonávateľa štátneho kurikula, ale tvorcu školského kurikula. Dúfajme len, že sa profesijné štandardy stanú primárne naozaj nástrojom profesijného rozvoja a nie akýmsi bičom na učiteľov, podľa ktorých ich budú nadriadené orgány hodnotiť.

Záver

Na záver konštatujeme, že moderné ponímanie učiteľskej profesie opúšťa normatívny prístup s ideálnym absolventom a viac akcentuje požiadavky orientujúce sa na rozvíjateľné predpoklady učiteľa. Kompetencie sa formulujú ako reálne spôsobilosti individualizované a viazané na konkrétny kontext pedagogických situácií. V súčasnosti by sme mali presadzovať dynamické chápanie ako postupné približovanie sa k očakávaným parametrom učiteľskej profesie s dôrazom na spôsobilosť odbornej reflexie a sebareflexie.

V zhode s B. Kosovou (2006) uvádzame, že dosiahnutiu expertnosti a profesionalizácii učiteľskej profesie bráni rigidné duálne chápanie učiteľskej spôsobilosti a tiež duálna pregraduálna príprava spočívajúca v separovanom vnímaní odbornej a pedagogickej spôsobilosti. Tento fakt spôsobuje vnímanie obidvoch súčastí ako nezávislých, ktoré je možné získať oddelene (napr. aj negraduačnou formou dopĺňujúceho pedagogického štúdia). Zároveň s tým sa problematizuje aj vnútorné stotožnenie sa s profesiou, formovanie profesijnej identity.

Sme presvedčení, podobne ako B. Kosová (2006, s. 18), že vysokoškolská príprava učiteľov predstavuje len východisko pre ich budúcu profesionalitu. Profilácia učiteľstva do profesionality závisí od kvalitatívnych zmien, posunov v praktickom pôsobení učiteľov, od rozvoja ich systému kontinuálneho vzdelávania v horizonte celoživotného vzdelávania. Malo by vychádzať z podobných obsahových a procesuálnych východísk tak, aby cielavedome viedlo k získavaniu a rozvíjaniu tých profesijných kompetencií, ktoré považujeme za nevyhnutné pre expertnosť učiteľskej profesie.

Súčasná premena nášho školstva je natolko závažnou prioritou pre ďalší vývoj spoločnosti, že by sa nemala stať hračkou v rukách politikov, skutky ktorých nás už roky presvedčajú o tom, že vzdelávanie nikdy nebolo ich skutočnou prioritou (podiel HDP na vzdelávanie) a aktuálne prebiehajúca školská reforma s novými zákonmi k nám vtrhla s veľkými heslami, nekoncepčnými deklaráciami, rýchlym priebehom, množstvom byrokratických požiadaviek, so silnou výkonovou orientáciou, prehustenými štandardami, ktoré v skutočnosti považujeme za prekážku skutočnej kurikulárnej reformy.

Na ceste k profesionalizácii učiteľskej profesie na Slovensku čaká ešte veľa tvrdej a možno aj bolestivej práce všetkých, ktorým osud slovenského učiteľa a žiaka nie je ľahostajný a sú ochotní sa do procesu transformácie učiteľskej profesie aktívne svojím nadšením, poznaním, iniciatívou a vierou zapojiť s presvedčením, že to, čomu je potrebné v školách venovať viac pozornosti je osobnostný rozvoj budúcich i súčasných učiteľov a žiakov; výchova k hodnotám v kontexte náročného nonkognitívneho rozvoja, od ktorého závisí konceptualizácia osobnej životnej cesty každého jedinca – učiteľa i žiaka. Naše školy potrebujú učiteľov filozofov, reflexných praktikov, bádateľov – tvorcov vlastnej

konceptie vyučovania v mimoriadne pluralitnej edukačnej realite, akceptujúcich požiadavky doby. Učitelia dnes sú sprievodcami žiakov v ich procesoch poznávania a učenia sa a to predpokladá ich schopnosti optimálne prekročiť vlastný záujem a konať v prospech ostatných v súlade so základnými hodnotami pre budúci rozvoj človeka s návratom k pôvodnému cieľu vzdelávania – zušľachťovať a kultivovať človeka. Nech sú školy dieľňami ľudskosti v tom pravom slova zmysle, ako si to želal kedysi dávno J. A. Komenský.

Zoznam použitej literatúry

- [1] BARTOŇKOVÁ, H.: 2010. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. s. 208. ISBN 978-80-247-2914-5.
- [2] BELEŠOVÁ, J. – KRAJČÍR, Z. – TÓTHOVÁ, J. 2010. *Praktická příručka učitele*. Bratislava : MPC, 2010. 144 s. ISBN 97880-8052-347-3.
- [3] DELORS, J. (ed.).1997.*Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „vzdělávání pro 21. století.“ Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- [4] ČERNOTOVÁ, M. – DRGA, L. – KASÁČOVÁ, B. – PAVLOV, I. – ŠNÍDLOVÁ, M. – VALICA, M.2007. Metodika tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, 2007, č. 3, s.7. ISSN 1335-0404.
- [5] DYTRTOVÁ, R. – KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [6] EUROPEAN COMMISSION. 2002. *Expert Group on Improving the Education Teachers and Trainers.Changes in Teacher and trainer Competences*. Synthesis Report, 2002.
- [7] HELUS, Z. 1999. Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PdF UK, 1999. s. 13 – 22.
- [8] HUPKOVÁ, M – PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- [9] KALHOUS, Z. – HORÁK, F.1996. *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. Pedagogika, XLVI, 1996, š. 3, s. 245-255. ISSN 3330-3815.
- [10] KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. 80-7178-253-X.
- [11] KARIKOVÁ, S. 1999. *Osobnost učiteľa*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 1999. 112 s. ISBN 80-8055-239-8.
- [12] KASÁČOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In Kolektív autorov, *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0. s.36 – 48.
- [13] KASÁČOVÁ, B. 2006. Dimenzie učiteľskej profesie. In Kolektív autorov, *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0. s.20 – 35.

- [14] KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ - profesia a príprava*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2002. 152 s. ISBN 80-8055-702-0.
- [15] KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2005. 210 s. 80-8083-046-0.
- [16] KASÁČOVÁ, B. 2009. Učiteľ ako subjekt riadenia edukácie. In. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, OZ Pedagóg, 2009. ISBN 978-80-8083-525-5. s. 63 – 90.
- [17] KOSO VÁ, B. 2001. *Hodnotenie pedagogického procesu a sebaevalvácia učiteľa*. In: Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien. Prešov: FHPV Prešovská univerzita - MC, 2001, s.339-345. ISBN 80-8068-037-X.
- [18] KOSO VÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In Kolektív autorov: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, s.7 – 19. ISBN 80-8045-431-0.
- [19] KYRIACOU, Ch.1996. *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
- [20] MAREŠ, J. et al. 1991. *Učitelé a jejich problémy*. In: Pedagogika, 1991, roč. 41, č.3, s. 257-267.
- [21] MŠ SR. 2002. MILÉNIUM: Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. 66 s. ISBN 80-8045-268-7.
- [22] NEZVALOVÁ, D. 1995. Některé trendy v profesní přípravě učitelů základních a středních škol. In *Pedagogika*, roč.45,1995, č. 1, s. 30.
- [23] NEZVALOVÁ, D. 2000. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: PF UP, 2000. 72 s. ISBN 80-244-0208-4.
- [24] NEZVALOVÁ, D. 2002. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In *Pedagogika*, roč.52, 2002, č. 3, s.309 – 320. ISSN 3330-3815.
- [25] OBST, O. 2002. Učitel ve výuce. In: Kalhous , Z. - Obst. O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 92 – 120. ISBN 80-7178-253-X.
- [26] OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. et al 2004. *Organizácia a a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.
- [27] ODEHNAL, M. 2000. Proč měnit názor na kvalitu ve vzdělávání? In *Učitelské listy*, roč. 8, 2000, č. 3, s. 2.
- [28] PAŘÍZEK, V.1988. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN,1988. 128 s. ISBN 14-563-88.
- [29] PAVLOV, I. – VALICA, M.: 2006. Profesijný rozvoj učiteľovv kariérnom systéme. In Kolektív autorov: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, s.84 - 140. ISBN 80-8045-431-0.
- [30] PEDAGOGICKÉ ROZHLADY. Odborno-metodický časopis. 2009, č.1-4. Prílohy – návrhy profesijných štandardov učiteľov. ISSN 1335-0404.

- [31] PETLÁK, E. 2004. *Kompetencie učiteľa*. In *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7. s. 97 -111.
- [32] PETTY, G. 2004. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.
- [33] PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [34] PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
- [35] PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- [36] SLAVÍK, J. – SIŇOR, S. 1993. Kompetence učitele v reflektování výuky. In *Pedagogika*, roč. 43, 1993, č. 2, s. 155-164. ISSN 3330-3815.
- [37] SPILKOVÁ, V. 1999. Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. s. 33-44.
- [38] SPILKOVÁ, V. a kol. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- [39] ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED1-3. MŠ SR, 2008. <http://www.statpedu.sk/sk/sections/view/statne-vzdelavacie-programy/statny-vzdelavaci-program>
- [40] ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI Publishing, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- [41] ŠVEC, V. 2007. *Klíčové dimenze v pedagogické přípravě budoucích učitelů*. In: Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník mezinárodní konference ČAPV. České Budějovice, ČAPV 2007. ISBN 978-80-7040-991-6.
- [42] TUREK, I. 2003. *Klíčové kompetencie. Úvod do problematiky*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 32 s. ISBN 80-8041-446-7.
- [43] TUREK, I. 2008. *Didaktika*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- [44] TUREK, I. 2010. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
- [45] VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [46] VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [47] WALTEROVÁ, E. 2002. *Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání*. Pedagogická revue, 2002, roč. 54, č. 3, s. 220 – 239. ISSN 1335-1982.

- [48] ZÁKON č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).
http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080529_NRSR_skolsky_zakon.pdf
- [49] ZÁKON č.317/2009Z.z.o pedagogických a odborných zamestnancoch.
http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf
- [50] ZELINA, M. 1994. *Stratégie rozvoja osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1994. 162 s. ISBN 80-9967013-4-7.

Summary

Professional competence of current Slovak teachers

The author deals with the theoretical analysis of the issue of professional competencies of teachers. Defines basic concepts, analyzes the current perception of the teaching profession, its development, professional competencies, professional standards, their meaning, content and types in the context of new requirements arising from European documents, international agreements and school reform in the Slovak Republic.

Key words: The teaching profession, professionalism, professional responsibility, competence, professional competence, key competencies, professional standards, teacher professional development, school reform.

Psychologia
Psychology

Teresa Panas

***Portret młodzieży zdemoralizowanej
i(lub)niedostosowanej społecznie na podstawie badań
w Rodzinnym Ośrodku Diagnostyczno-
Konsultacyjnym w Lublinie w 2009 roku***

W Rodzinnym Ośrodku Diagnostyczno-Konsultacyjnym badani byli nieletni z postanowienia Sądu Rejonowego Wydziału Rodzinnego i Nieletnich. Badani przeważnie mieszkają na terenie województwa lubelskiego.

Analiza ekspertyz dotyczących nieletnich badanych w Ośrodku w 2009 roku pozwala spojrzeć na środowisko rodzinne nieletnich: strukturę rodziny, przyczyny jej dysfunkcyjności, prezentowane przez rodziców postawy rodzicielskie. Szukając przyczyn niedostosowania społecznego i demoralizacji, należy zwrócić również uwagę na rolę szkoły w życiu nieletnich jak również rolę transformacji rodzinnej, społecznej, kulturowej i ustrojowej. Nie zawsze równoległe z tymi zmianami postępują zmiany w prawie wymuszające właściwe reagowanie na niewłaściwe zachowania. Wnioski jakie można będzie wysnuć z analizowanych opinii powinny służyć w psychoprofilaktyce zaburzeń zachowania.

Przedstawione wyniki nie w każdym opisie sumują się do 100%. Spowodowane jest to różnicą w podejściu metodologicznym biegłych do badań, otrzymanych w czasie prowadzonego wywiadu oraz informacji pochodzących z akt sprawy (wywiad kuratorski, informacje uzyskiwane w czasie posiedzeń Sądu).

1. Charakterystyka rodzin badanej młodzieży.

Większość badanych wychowuje się w pełnej rodzinie, pozostali w rodzinach zrekonstruowanych, niepełnych, bądź w trakcie rozwodu. Na szczególną uwagę zarówno psychologów jak i socjologów zasługują dzieci nazywane *eurosierotami* (rodzice wyjechali do pracy za granicę, pozostawiając je bez właściwej opieki). Eurosieroty są „produktem” zmian jakie zachodzą w naszym kraju w okresie transformacji ustrojowej.

Tabela 1. Badane rodziny w liczbach

Rodzaj rodziny	Liczba
Rodzina pełna	65
Rodzina zrekonstruowana	18
Rodzina dysfunkcyjna/patologiczna	116/26
Rodzina z rozwodem	24
Rodzina zastępcza	1
Rodzina zrekonstruowana	3
Rodzina niepełna	4
Eurosieroty	12

Dysfunkcyjność rodzin w literaturze przedmiotu opisywana jest bardzo szeroko. Na użytek niniejszej publikacji dysfunkcyjność będzie rozumiana jako każdorazowe narażenie dziecka na stresy, które mogą prowadzić do ryzykownych zachowań (za: J. J. McWhirter, B. T. McWhirter, A. M. McWhirter, E.H. McWhirter, 2001). W przedstawianym opisie owa dysfunkcyjność badanych rodzin nieletnich przejawia się przede wszystkim w przemocy fizycznej, psychicznej lub seksualnej w relacjach między rodzicami, lub stosowania jej względem dzieci przez obojwoje rodziców lub jednego z nich. Ważną rolę w tworzeniu dysfunkcji odgrywa problem uzależnienia od alkoholu najczęściej ojca, ale również zdarza się, że matki i/lub rodzeństwa lub członków rodziny pochodzenia. Na nieprawidłowe funkcjonowanie rodziny znaczny wpływ miał niski poziom socjokulturowy, uwarunkowany brakiem wykształcenia, pracy, pracą na czarno, korzystaniem z pomocy opieki społecznej, wyuczoną bezradnością – dziedziczną z rodzin pochodzenia. Nieformalne związki rodziców lub ich nieusankcjonowanie prawne, okresowe/trwałe rozstania, czy związek z cudzoziemcem (i co z tym się wiązało - wyjazdami za granicę, a pozostawienie dziecka w kraju pod opieką przypadkowych osób) również miały wpływ na budowanie niewłaściwych relacji wewnątrzrodzinnych. Ważnymi czynnikami niezależnymi były np. naturalna lub tragiczna śmierć jednego z rodziców.

Kolejnymi przyczynami sprzyjającymi pogłębieniu dysfunkcjonalności i/lub patologii były także współwystępująca bezradność wychowawcza (najczęściej) matek przy równoczesnej peryferyjnej roli ojca w wychowywaniu dzieci.

Jak wynika z przeprowadzanych wywiadów – genogramów - na nieprawidłowe pełnienie ról opiekuńczo- wychowawczych w badanych rodzinach, wyraźny wpływ miały niewłaściwe wzorce z rodzin pochodzenia- np. „dziedziczenie” braku ojca w procesie wychowawczym, głównej roli matki, alkoholizmu rodzinnego i środowiskowego, uzależnień,

wyuczonej bezradności, nieprawidłowych ról rodzinnych, brak wzorców. Nie bez znaczenia na opisywany model rodziny miały także wpływ: przewlekła choroba somatyczna lub psychiczna. Bardzo znacząca jest także zbytnia koncentracja rodziców na pracy zawodowej.

2. Czynniki o charakterze emocjonalnym wpływające na dysfunkcjonalność rodziny - więzi emocjonalne z członkami rodzin.

W tej prezentacji zabraknie szczegółowej analizy rodzajów więzi nieletnich z rodzicami i innymi osobami znaczącymi, z uwagi na brak jednolitej nomenklatury i metodologii zbierania danych. Nie ulega jednak wątpliwości, że młodym ludziom brak jest autorytetów wśród dorosłych, poszukują ich więc najczęściej wśród rówieśników. Autorytetami dla nich nie są także pedagodzy czy nauczyciele w szkole.

3. Statystyka i socjologia spraw nieletnich

Zauważalny, ale i wzmacniany przez środki masowego przekazu wzrost niedostosowania i przestępczości młodzieży przekłada się na zwiększoną ilość badań zleconych przez Sądy. Prześledzenie opinii wydanych przez zespoły biegłych, daje możliwość uzyskania w części odpowiedzi na pytania: „*Co jest przyczyną demoralizacji, zaburzeń socjalizacji. Jaki jest portret psychologiczny, socjologiczny i pedagogiczny badanych nieletnich*”.

Tabela 2. Wpływ spraw nieletnich do sądów

Rok	1992	1993	1994
W całym kraju	60 430	64 776	76 876
W Lublinie	2099	2666	3564

Tabela 3. Ilość wydanych opinii w sprawach nieletnich w RODK w Lublinie

Rok	1994	1995	2007	2008	2009	2010
Ilość opinii nieletnich	160	160	195	192	248	248
ilość wszystkich wydanych opinii			473	500	535	520
niestawiennictwo na badania				78	75	75

4. Czynniki wpływające na funkcjonowanie młodzieży

Opis grupy badanej nieletnich:

Ilość badanych: dziewcząt – 61, chłopców - 187

Poziom funkcji poznawczych i intelektualnych nieletnich (badanych Testem Matrycy Ravena, WISC-R, WAIS-R): 60% badanych uzyskiwało wyniki na poziomie przeciętnym, 16 % na poziomie ponadprzeciętnym i wysokim. U 16 % badanych stwierdzono niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, a u 1 % nieletnich w stopniu znacznym.

Ważnym elementem opisu badanych nieletnich było przedstawienie ich funkcjonowania szkolnego. Jak wynika z analizy wywiadów z badań większość nieletnich stanowili uczniowie gimnazjum, w szczególności II klasy. Byli również przedstawiciele ostatniej klasy szkoły podstawowej i – według liczebności – szkoły zawodowej, technikum i liceum. Innym ważkim zauważalnym faktem, było opóźnienie w nauce szkolnej – powtarzanie klas. Okazało się, że badani chłopcy częściej niż dziewczęta powtarzali naukę w poszczególnych klasach. Najczęściej powtarzano rok, lub dwa lata.

O niedostosowaniu społecznym i/lub demoralizacji nieletnich można mówić, gdy spotykamy się z zachowaniami takimi jak wagary, zachowania agresywne w domu i/lub szkole, przemoc psychiczna i fizyczna, nadużywanie alkoholu i nikotyny, narkotyków, konflikty z prawem, czyny karalne, brak interioryzacji norm, zasad i wartości społecznie obowiązujących, itp. Niektóre z nich mogą występować łącznie.

Wobec nieletnich zespoły opiniujące z RODK proponowały różne środki wychowawcze lub poprawcze. Ich rodzaje przedstawia poniższa tabela.

Tabela 4. Proponowane przez biegłych środki wychowawcze i/lub środek poprawczy (wg Art. 6 Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich)

Proponowane środki wychowawcze	Dla dziewcząt	Dla chłopców
odpowiedzialny nadzór rodziców	1	4
Nadzór kuratora	42	124
MOS	22	38
MOW	22	44
Zakład poprawczy	2	17
OHP	4	9
placówki leczenia uzależnień	3	1

Z uwagi na nieprawidłowo funkcjonującą rodzinę wnioskowano o natychmiastowe umieszczenie 2 dziewcząt w placówce opiekuńczej.

5. POSTAWY RODZICIELSKIE - postaw rodziców badanych nieletnich.

Opisy postaw uzyskano przy pomocy badania Skalą Postaw Rodzicielskich M. Plopy, Skalami Oceny Rodziny Margasińskiego i analizy akt spraw :

Zachowania rodziców względem dzieci, postawy rodzicielskie:

- bezradność wychowawcza
- brak umiejętności motywowania dziecka
- ochranianie dziecka, pomniejszanie winy dziecka
- mała konsekwencja w wychowywaniu lub jej brak uległość
- brak zaspakajania, deprivacja potrzeb psychologicznych, ekonomicznych, społecznych
- niedostateczne zaangażowanie rodziców w proces wychowawczy i opiekuńczy dzieci
- pełna akceptacja dziecka
- odrzucenie dziecka
- stawiane wymagania niedostosowane do możliwości (rozwojowych, intelektualnych,
- emocjonalnych, itp.) dziecka
- bezsilność rodziców wobec zachowań dziecka
- wyjazd za granicę/ czasowe pozostawianie dzieci bez opieki,
- wycofanie się z relacji rodzice-dzieci

Powyżej przedstawione postawy rodziców względem dzieci mogą być argumentem służącym sądom do ingerencji we władzę rodzicielską.

W niniejszej pracy starałam się pokazać, że głównym źródłem niedostosowania społecznego i demoralizacji młodzieży jest rodzina. Jednakże nie należy pomijać niezwykle istotnego faktu iż młodzież **sama** podejmuje decyzje dotyczące swoich zachowań, takich jak wagary, nieuczenie się, rozbojów, kradzieży, nie przestrzeganie norm i wartości, itp. Nauczyciele, ani nawet psychologowie /pedagodzy nie są w stanie zapobiegać powyższym postępowaniom, a jak pokazuje liczba przebadanych, socjalizacja i ewentualnie resocjalizacja nie przyczynia się do spadku liczby badanych nieletnich, a wręcz przeciwnie - liczba nieletnich rośnie. Właściwa więc profilaktyka powinna zaczynać się od prawidłowego zdiagnozowania najważniejszych problemów dzieci i młodzieży od najwcześniejszego etapu rozwoju i edukacji przedszkolnej i szkolnej. Do takiego też wniosku doszło Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadzając od 1 lutego 2011 rozporządzenie z dnia 17

listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

* Zgodę na przeprowadzenie wykorzystanych w artykule badań wyraził Prezes Sądu Okręgowego w Lublinie.

Bibliografia:

- [1] J. J. McWhirter, B. T. McWhirter, A. M. McWhirter, E.H. McWhirter, Zagrożona młodzież. PARPA. Warszawa 2001.
- [2] Materiały z konferencji naukowo-szkoleniowej poświęconej XXX-leciu rodzinnych ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych. Jastrzębia Góra 1997.
- [3] Olearczyk T.E., Sieroctwo i osamotnienie. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum. Wydawnictwo WAM. Kraków 2008.
- [4] Pytka L., Niewydarzeni, sfrustrowani, agresywni.../ w :/ Przemoc dzieci i młodzieży, Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej. Pod red.: J. Papieża, A. Płukisa. Toruń 1998.
- [5] ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dziennik Ustaw Nr 228 — 15706 — Poz. 1487, 1487.
- [6] Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z dnia 1982-10-26 (Dz.U. 1982 Nr 35, poz. 228) tekst jednolity z dnia 2002-01-25 (Dz.U. 2002 Nr 11, poz. 109).
- [7] Zakidalska I., Sytuacja młodzieży w warunkach szybkiej zmiany społecznej,/w:/ Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk 1999.

Summary

Portrait of young people demoralized and (or) socially maladjusted on the basis of research in RODK.

Keys words: psychological diagnosis , psycho prophylaxis, family, school.

Edward L. Jakubowicz

***Praca terapeutyczna z wychowanką i jej rodziną
w warunkach zakładu poprawczego***

Placówki resocjalizujące młodzież niedostosowaną społecznie nie stwarzają najlepszych warunków do prowadzenia działalności terapeutycznej, poprzez swoją izolacyjność, ogólną niechęć i brak wiary kadry pedagogicznej w skuteczność tego rodzaju działalności. Mimo to w wielu zakładach poprawczych podejmowane są próby wprowadzania psychoterapii do praktyki resocjalizacyjnej. W zakładzie poprawczym dla dziewcząt w Warszawie-Falenicy szerokie spektrum oddziaływań terapeutycznych stosuje się od kilkunastu lat.

Zastanawiając się nad przyczynami niedostosowania społecznego młodych ludzi i dysfunkcyjnością rodzin, z których oni się wywodzą, trzeba poszukiwać takich metod i sposobów działania, by móc skutecznie wspierać tych wszystkich, którzy chcą powrócić do normalnego życia.

Ciągle nie w pełni wykorzystaną sferą oddziaływań readaptacyjnych i korekcyjnych w zakładach poprawczych stanowi współpraca z rodziną, a w szczególności z rodzicami wychowanków.

Każda rodzina wraz ze swoimi wszystkimi członkami stanowi pewien określony system. Dlatego w procesie resocjalizacji nieleżniemu nie można pomijać jego rodziny, jako systemu do którego on należy i do którego wróci. Zakres współpracy z rodziną obejmować powinien eliminację negatywnych jej wpływów na dziecko oraz próby ograniczenia dysfunkcyjności rodziny.

W celu zapewnienia prawidłowego przebiegu procesu readaptacji społecznej wychowanki i jego skuteczności, konieczna jest zarówno dokładna znajomość jej rodziny w zakresie deficytów i dysfunkcji, jak i współpraca tejże rodziny, jako podstawowego i niezbędnego w procesie resocjalizacji, elementu wpływającego na sferę emocjonalną wychowanki.

Pozostaje jednak problem rodzin, które, mimo wszystko, hołdują negatywnym systemom wartości. Dotarcie do nich, poza formami urzędowymi, jest zdecydowanie trudne.

Punktem wyjścia do opracowania i wprowadzenia do realizacji mojego programu w zakładzie poprawczym w Warszawie-Falenicy, stała się koncepcja włączenia rodziny wychowanki w proces jej społecznej readaptacji. Podstawy teoretyczne opracowanego przeze mnie programu terapii wychowanek i ich rodzin mają swoje odniesienie w różnych koncepcjach teoretycznych: w systemowej terapii rodzin, analizie transakcyjnej, terapii „GESTALT” oraz zasadach terapii grupowej i treningu grupowego. Eklektyzm założeń teoretycznych mojego programu wynika z przekonania, że różnorodność przypadków dysfunkcyjności rodzin, pociąga za sobą konieczność stosowania różnorodnych metod pracy psychologicznej.

Intencje opracowania tego programu wynikają również z moich wcześniejszych doświadczeń w indywidualnej pomocy psychologicznej dla rodzin wychowanek.

W dotychczasowych kontaktach z rodzicami dziewcząt zauważyłem, że ustawienie siebie w pozycji „dającego dobre rady, instrukcje i wskazówki” powoduje „wejście” rodziców w rolę „biorców”. Taki kontakt przekształca się często w grę „tak, ale..” i trwa do czasu osiągnięcia stanu frustracji przez obie strony.

W zakładzie poprawczym w Warszawie-Falenicy, prowadzony jest od kilku lat zestaw oddziaływań terapeutycznych skierowanych do wychowanek. Od pewnego czasu prowadzona jest także terapia rodziny jako systemu lub mediacje rodzinne, umożliwiające rozwiązanie trudnych konfliktów w relacji wychowanka-rodzice. Mediacja między wychowanką a rodzicami stwarza obu stronom możliwości wyrażania swoich odczuć i określa warunki do rozwiązania istniejącego, często latami, konfliktu. Szczególnie pozytywne znaczenie mają doświadczenia emocjonalne nabyte w procesie pojednania z rodziną.

Oddziaływaniom tym towarzyszy osobliwa atmosfera wychowawcza, stworzona przez całą kadrę pedagogiczną, która to sprzyja stosowaniu szerokiego wachlarza metod i technik terapeutycznych, bez jakichkolwiek ograniczeń. Trudności występujące przy omawianiu problemów rodzinnych dziewcząt, w terapii grupowej, często uniemożliwiały właściwą interpretację objawów dysfunkcyjności rodziny. Nazwanie czy poznanie problemu wychowanki nie rozwiązuje jej trudnej sytuacji rodzinnej, bez wprowadzenia zmian w funkcjonowaniu rodziny jako systemu.

Końcowa faza procesu resocjalizacji i pobytu wychowanki w zakładzie wiąże się z przeżywaniem napięcia, obaw i lęku, związanego z powrotem do środowiska rodzinnego. Wychowanka, która opuszcza zakład poprawczy, nie znajduje oparcia w rodzinie, nie ma oczekiwanej pozycji w domu rodzinnym, może mieć trudności w zaadoptowaniu się w środowisku zamieszkania. Źródłem tego zagrożenia jest często deficyt emocjonalny istniejący w rodzinie. Najczęstszą odpowiedzią na utratę podstawowych wyznaczników konstytuujących dotychczasową, instytucjonalną egzystencję wychowanki jest jej destabilizacja emocjonalna oraz zaburzenia funkcjonowania w zmienionym środowisku.

Opracowany i prowadzony program zajęć terapii rodzinnej i mediacji ma na celu wspomaganie i wyposażenie wychowanek w takie właściwości, które umożliwią im przededefiniowanie zagrożeń oraz ochronę przed przejściem do zachowań dysfunkcyjnych. Rodzice wychowanki, uczestnicząc w zajęciach programowych, winni sobie uświadomić mechanizmy załamania komplementarności ról w rodzinie oraz wpływ więzi emocjonalnych na zachowania poszczególnych członków rodziny. Takie doświadczenia warunkują prawidłowy przebieg zajęć w części dotyczącej mediacji.

Uczestnictwo w programie stanowi dla wychowanek znaczącą alternatywę wobec dalszego postępowania wychowawczo-opiekuńczego w ich sprawach.

Poza różnymi formami pracy z rodziną, przewidziano także indywidualne postępowanie konsultacyjne w zakresie pomocy psychologicznej dla wszystkich rodziców uczestniczących w programie i zgłaszających taką potrzebę.

Uczestnictwo we wszystkich rodzajach zajęć grupowych zarówno dla wychowanek, jak i rodziców jest całkiem dobrowolne. Kryteria kwalifikacyjne do uczestnictwa w grupie terapeutycznej dla dziewcząt i ich rodziców obejmują występujące w relacji rodzic-dziecko konflikty, charakter ich przyczyn oraz całą gamę problemów emocjonalnych i trudności występujących w systemach rodzinnych wychowanek, a także obopólna chęć pojednania.

Propozycję udziału w terapii rodzinnej otrzymuje wychowanka i jej rodzina po diagnozie wstępnej prowadzonej przy pomocy „Testu Barwnych Piramid”/ K.W.Schaie, M.Pfister i R. Heiss/ oraz „FILM-TEST” /R.Gille /

Przy doborze metod i technik pracy terapeutycznej w grupie rodziców, nie są przyjmowane żadne, sztywne założenia wyjściowe. Zdecydowano podążać za procesem i proponować uczestnikom zadania i ćwiczenia dające im szansę dostrzeżenia i przeżycia problemów w nowy dla siebie sposób. W niektórych przypadkach gotowość matek do przyjmowania nowych doświadczeń bywa silnie, w sensie pozytywnym, sprzężona z problemami dotyczącymi ich sfery intrapsychicznej lub relacji małżeńskich. Indywidualna i grupowa praca terapeutyczna z dziewczętami bazuje na przepracowaniu urazów z dzieciństwa doznanych w rodzinie. Wykorzystuje się w tym celu pracę z listem do ojca, bajki o sobie i swej rodzinie, rysunki rodziny, „gorące krzesło” i psychodramę. Pisanie listu do ojca jest formą terapeutycznej spowiedzi, mającej poprawić stosunki z pierwszym, najważniejszym w życiu córki, mężczyzną-tatą.

Oporając się na własnych spostrzeżeniach i obserwacjach, chcę stwierdzić, że udaje się uczestnikom zmienić perspektywę postrzegania związku wzajemnej zależności. Taki wgląd nie pozostaje jednak bez wpływu głębokości i zasięgu istniejącego konfliktu w relacji rodzic-dziecko. Stąd przekształcenie tych nowych wglądów w nowe wzory zachowań dla niektórych uczestników wydaje się zbyt trudne.

Miejsce psychoterapii rodzinnej w resocjalizacji instytucjonalnej nieletnich wyznacza w dużym stopniu przyjęty w placówce system pracy. Za najbardziej optymalny, należy uznać system komplementarny, który daje szansę elastycznego postępowania wychowawczego i terapeutycznego, z założenia nastawiony na korzystanie z wszystkich pozytywnych doświadczeń, tak w zakresie diagnozy, jak i resocjalizacji.

Właściwa postawa terapeutyczna kadry zakładu, pojawiająca się w toku indywidualnych kontaktów z wychowanką, w terapii grupowej lub treningu interpersonalnym, staje się niezbędna w procesie psychopedagogiki resocjalizującej. Włączenie do modelu funkcjonowania zakładu poprawczego tego rodzaju zajęć, pomaga pośrednio i bezpośrednio wychowankom opuszczającym zakład znaleźć swoje miejsce w domu rodzinnym i nowym środowisku. Świadczenie pomocy terapeutycznej zamiast karania winno stać się jednym z elementów prawidłowej pracy readaptacyjnej w placówkach dla nieletnich.

Zastosowane w programie rozwiązania pochodzą ze wskazań teoretycznych, moich osobistych doświadczeń oraz obserwacji poczynionych w trakcie pracy terapeutycznej oraz wychowawczej. Mogą też w znacznym stopniu przyczynić się do zwiększenia efektywności resocjalizacyjnej placówek dla nieletnich.

Summary

Therapeutic work with the ward and her family in the conditions of a correction house

Socially maladjusted youth poses a threat both to themselves and to society. A preventive measure that is often employed is placing such youth in social re-adaptation institutions such as youth sociotherapy centre, a foster-care centre or a prevention house. The assumption of resocialization work with this kind of youth is sociotherapy, group therapy or individual therapy. Bearing in mind that demoralised youth most often comes from dysfunctional or pathological family, one should at the same time undertake systematic work with the family of the ward. My article presents only a general overview of my therapeutic programme which is used in the Shelter and Preventory House in Falenica.

Key words: prevention house, preventory house, correction house, social maladjustment of youth, resocialisation, resocialization, youth therapy, systemic family therapy in the condition of a prevention house.

Małgorzata Żurakowska

Formy realizacji radiowej – gatunki w radiu publicznym

Ogromny obszar *terra incognita* rozpościera się tuż za pilnie strzeżonymi drzwiami jednostek powołanych specjalnie do gromadzenia i przechowywania zbiorów. Niestety, dostęp do nich mają jedynie nieliczni. Jak wiele czeka tam na badaczy możliwości analiz, porównań, jak wiele audycji, o których pamięć zatarł czas, a które należałoby wydobyć na światło dzienne....Zenon Kosidowski w pracy *Artystyczne słuchowiska radiowe*, w 1928 roku, napisał : [...] *przedmiot, którym się zajmuję [...] stanowi ugór prawie zupełnie leżący odłogiem*¹, co prawda słowa te dotyczyły słuchowisk, niemniej można znaleźć ich zastosowanie również do materii, z którą przyszło mi się zmierzyć....

Niniejsze rozważania są przyczynkiem do badań zawartości taśmotek rozgłośni publicznych. Obiektem zainteresowań była zawartość dziesięciu z siedemnastu archiwów Rozgłośni Polskiego Radia, umiejscowionych w Białymstoku, Bydgoszczy, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Warszawie i Wrocławiu.

Podstawę analiz stanowią audycje wykorzystujące literaturę staropolską, tworzone od 1950 do 2003 roku.

W tradycji poetyki i retoryki od dawna zauważane były odmiany gatunkowe tekstów. Michaił Bachtin w pracy *Estetyka twórczości słownej* (1986) zwrócił uwagę na konieczność obserwacji całego uniwersum mowy. Istotne z punktu widzenia badania gatunków, które powstają w radiu, jest również stwierdzenie Bachtina o szerokiej gamie ustnych gatunków mowy i o tym, że używamy ich niejako intuicyjnie, często nie zdając sobie sprawy z tego, że podporządkowujemy się regułom, jakimi się one rządzą. *Choć teoretycznie możemy nawet w ogóle nie wiedzieć o ich istnieniu, w praktyce stosujemy je zręcznie i pewnie. Nadajemy naszym myślom różnorodne formy gatunkowe, nie podejrzewając nawet*

¹ Z. Kosidowski, *Artystyczne słuchowiska radiowe*, Poznań 1928, s. 32

ich funkcjonowania.² Słowem wszelkie zachowania służące komunikacji tworzone są według schematów, będących wytworem kultury danego społeczeństwa. W przypadku analizy form radiowych – próby opisanie ich, czyli zidentyfikowania parametrów pragmatycznych typowych użyci oraz ustalenia struktur tekstowych znajdą odbicie bardziej w teorii komunikacji niż w ustaleniach genologicznych. Badacze chętniej zajmują się gatunkami publicystycznymi, są one ze zrozumiałych względów łatwiejsze do analizy, chociażby z powodu ich utrwalenia. Ulotna sztuka radia utrudnia analizę. Jeżeli forma radiowa wymaga pewnych zapisów, znajduje większy oddźwięk w pracowniach uczonych. Widać to wyraźnie na przykładzie gatunków, które wymagają na poziomie przygotowań scenariusza – słuchowiska. Ta udramatyzowana forma radiowa wymaga wielomiesięcznych starań, rozpisania tekstu na role, informacji dla realizatora dźwięku, aktorów i reżysera. Niestety, w archiwach nie ma (poza szczególnymi przypadkami) magazynowanych scenariuszy. Dotrzeć jednak można do skryptów wcześniejszych, które tworzone były na potrzeby cenzury. Uczni wykorzystali dostępne materiały – w efekcie ten gatunek został opisany najdokładniej. Słuchowisko jest przygotowywane do emisji najbardziej świadomie – dziennikarze mają, chociażby na poziomie podstawowym, znajomość norm gatunkowych, nieobca jest im również historia dźwiękowiska oraz jego kierunki rozwojowe.

Z. Bauer zwrócił uwagę na to, że *Niejedyn doświadczony dziennikarz, słysząc lub czytając rozważania o gatunkach prasowych, machnie lekceważąco ręką : ktoś znowu chce go zanudzić teorią, podczas gdy dziennikarstwo to tylko praktyka, praktyka i jeszcze raz praktyka.*³ Bauer stwierdza również, że dziennikarze sami pogłębiają niedookreśloność gatunków prasowych (dotyczy to również form radiowych). Ponieważ nic nie ogranicza ich inwencji w doborze i modyfikacji gatunku, mogą oni każdorazowo z wzorca wykorzystać inną dominantę lub cechę inwariantną, jaką uznają za stosowną do czasu, miejsca emisji i adresata. Konwencje gatunkowe w żaden sposób nie krępują dziennikarza, najważniejsze dla niego jest znalezienie sposobu na jak najefektywniejsze dotarcie do słuchacza, czyli sprawna komunikacja. Szczególnie istotne zdaje się to w przypadku propagowania na antenie literatury staropolskiej – mało znanej i trudnej w odbiorze, tu konwencje gatunkowe są mniej ważne niż komunikacja. I to będzie dla twórców magazynów, cykli, reportaży, feature związanych z literaturą najważniejsze. Literatura staropolska w radiu pojawia się również w innych formach – jako recytowana proza lub poezja, relacja z koncertu, fragment wykładu, wywiad. Chętnie na podstawie staropolszczyzny budowano także słuchowiska, korzystając z zaplecza Teatru Polskiego Radia. Od dobrze wykonanej adaptacji

² M. Bachtin *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa 1986, s. 373.

³ Podają za M. Balowski, *Świadomość gatunkowa a wzorzec normatywny. Gatunki mowy i ich ewolucja*, t.1.

i reżyserii zależał końcowy efekt antenowy. W magazynach prym wiodą rozgłoszenie regionalne - jest to mniej kosztowna i prostsza (z punktu widzenia technicznego) forma popularyzacji tej literatury na antenie.

Wciąż niezadowolający wydaje się stan badań związanych z gatunkami radiowymi.

Najczęściej teksty z zakresu literatury użytkowej reprezentowane są w audycjach przez księgi metrykalne, akta sądowe, księgi konsystorskie, rejestry poborowe, kodeksy cechów, relacje nuncjuszy papieskich, testamenty, pamiętniki i listy. Stają się punktem wyjścia gawęd, reportaży, magazynów oraz feature. Literatura piękna – czyli pieśni, kazania, apokryfy, moralitety, ody, treny, eposy, sonety, sielanki, fraszki, misteria, komedie rybałtowskie, bajki i wiele innych literackich gatunków – była pretekstem do powstania nie tylko gawęd i magazynów, ale również słuchowisk.

Sztuka radiowa tworzy jednocześnie dzieła masowe i elitarne, stąd formy audycji są dobierane w zależności od pory emisji, adresata programu, rodzaju przekazywanych treści. Mogą być, najprościej ujmując, złożone (słuchowisko, magazyn, reportaż) lub proste (gawęda, recytacja, powieść czytana).

Maria Wojtak w pracy *Gatunki prasowe* proponuje, aby traktować gatunek jako zbiór zmieniających się konwencji. Jest to *twór abstrakcyjny, mający jednak różnorodne konkretne realizacje w formie wypowiedzi, a także jako zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki nadać kształt konkretnym interakcjom*.⁴ Przy kodyfikacji gatunków niezbędne będzie określenie poziomów organizacji ich schematu, relacji pomiędzy poziomami i sposobów funkcjonowania owych poziomów. Na komponenty wzorca złożą się: struktura (rama tekstowa – w przypadku gatunków prasowych i rama dźwiękowa (np. dźwięki⁵ programu) – przy audycjach. Przy strukturze ważna będzie także segmentacja przekazu i relacje między częściami. Kolejny istotny element wzorca to tzw. uwikłania komunikacyjne – określić należy, kim jest nadawca i odbiorca, cel komunikatu oraz kontekst życiowy gatunku. Po ustaleniu tematyki i sposobu jej przedstawiania pozostaje sprawdzić, jak w określonym gatunku realizowane są wyznaczniki stylistyczne. Dopiero wszystkie przywołane tu elementy razem stanowią podstawę do ustalenia wzorca gatunkowego. Sytuacja w materii radiowej jest specyficzna i chociaż reguły dookreślające kształt wzorca mogą mieć charakter zaleceń, np. podręcznikowych, nie ma na rynku potrzebnego opracowania, a z komponentów wzorca na pierwszy plan w sztuce radia wysuwają się uwikłania komunikacyjne.

⁴ M. Wojtak *Gatunki prasowe*, Lublin 2004, s. 16.

⁵ To charakterystyczny, muzyczny wyznacznik początku lub końca audycji.

Reguły wzorców w radiu funkcjonują jako zbiór niepisanych wypowiedzi, znanych określonej grupie dziennikarzy. Praktyka wskazuje, że świadomość gatunkową nabywa się tam „z nasłuchu”, z rzadka tylko w przekazie bezpośrednim od doświadczonego kolegi. Tak wypracowany – w praktyce – niejako za każdym razem na własny użytek, gatunek zyskuje status wzorca użytkowego. Oczywiście, najtrwalsze i najistotniejsze będą tzw. wzorce kanoniczne, decydujące o tożsamości gatunku.

W niniejszych rozważaniach zajmę się najbardziej reprezentatywnymi realizacjami radiowymi – magazynem, słuchowiskiem, gawędą oraz gatunkiem mało znanym, rzadko uprawianym, ale co spróbuję pokazać, wymarzoną dla prezentacji literatury staropolskiej – feature.

1. Magazyny

Magazyny są najczęściej stosowaną formą audycji radiowej. Jest to gatunek pozornie najprostszy, ma pojemną formułę i najmniej konstytuującą gatunkowych. Dziennikarz tworzący audycję, który ma problem z zaklasyfikowaniem programu, określa go mianem „magazynu”. Autor tego typu programu korzysta z dużej dowolności formalnej – może w nim, ale nie musi – umieścić komentarz eksperta albo przeciwnie – dyskusję specjalistów może uzupełniać fragment literacki, w interpretacji lektora lub aktora. Daje to bardzo zróżnicowane efekty. Niektóre audycje są znakomite, inne zaledwie poprawne.

Magazyn radiowy jest kontynuacją formy zwanej w latach sześćdziesiątych „montażem literackim”. Były to audycje złożone z *nagrań i sekwencji obejmujących pisane reportaże literackie, z krótkich szkiców literackich, ilustrowanych efektami dźwiękowymi podkreślającymi myśli przewodnie*.⁶ Tekst literacki współdziałał harmonijnie z nagraniami reporterскими, efektami akustycznymi i muzyką. Całości dopełniały portrety literackie, szkice, komentarze i „momenty udratyzowane”. Lipiński kwalifikuje ów „montaż literacki” jako reportaż. Radio rozwinęło się w ciągu ostatnich dziesięcioleci. Zyskały na wyrazistości komponenty wzorców gatunkowych. Reportaż we wszystkich swych odmianach jest najszlachetniejszym przedstawicielem sztuki radiowej. Nic dziwnego, że montaż literacki obecnie zwany magazynem jest bliższy formom publicystycznym takim jak komentarz czy felieton. Pojawiają się w nim tzw. wstawki reportażowe, częściej jednak fragmenty słuchowiskowe. Nie zmieniła się cecha złożoności. To niezmiernie ważny typ audycji – stąd jego stała obecność we wszystkich rozgłośniach regionalnych obarczonych misją, bo też do celów misyjnych nadaje się on znakomicie. O jego żywotności świadczy również fakt, że ten gatunek radiowy występuje w wielu wariantach.

⁶ Z. Lipiński, *Dziennikarstwo radiowe*, [w:] *Teoria i praktyka dziennikarstwa*, red. K. Kąkolewski, PWN, Warszawa 1964, s. 189.

W nazewnictwie panuje zamieszanie spowodowane nieostrością kryteriów. Często jest mylące, brakuje jednoznacznych ustaleń, panuje w nim duży chaos – magazyn historyczno-literacki jest jednocześnie edukacyjny, te różnice w terminologii zależą od inwencji twórców i zwyczajów w rozgłośni. Wiąże się to także z formalnymi nazwami działów. Jeżeli w radiu istniała redakcja literatury – magazyny nazywane były literackimi, jeśli komórka organizacyjna, spełniająca zresztą taką samą misyjną funkcję nazywała się „edukacyjną” – magazyny również. W czasie moich poszukiwań natrafiłam na magazyny literackie, historyczne, edukacyjne, kulturalne, muzyczne i inne. Wydaje się, że kwalifikowanie do określonego typu programu zależy od poruszanej w nim tematyki oraz proporcji zawartości.

Stąd w taśmotekach pojawiają się m.in. magazyny : literacko-muzyczne, literacko-dokumentalne, kulturalne, społeczno-kulturalne, historyczno-literackie, historyczno-dokumentalne, historyczno-edukacyjno-literackie, historyczno-muzyczno-literackie. Po przesłuchaniu programów, przypisanych kolejnym inwariantom, okazuje się, że można je wszystkie umieścić w obrębie którejś z podstawowych grup – obejmującej magazyny literackie, historyczne, kulturalne, muzyczne.

Wprowadzenie jasnych zasad (np. typ audycji zależałby od jej procentowej zawartości – jeśli przeważałyby treści historyczne – byłaby historyczna) bardzo uprościłoby kwalifikację. Dotychczas jednak, jak wskazuje praktyka, reguły opisywania audycji są absolutnie dowolne.

Oto najczęstsze kategorie magazynów w rozgłoszeniach regionalnych, w których pojawiają się nawiązania do literatury staropolskiej:

Magazyny literackie	– 158 realizacji
Magazyny muzyczne	– 12
Magazyny historyczne	– 62
Magazyny kulturalne	– 26

Jak widać, gatunek ten jest reprezentowany w radiu często. Wśród produkcji antenowych na 464 audycji opartych na literaturze staropolskiej występuje 260 razy. Z czego wynika ta popularność? To znakomita forma edukacyjna, dobre miejsce na ukazanie zjawisk z kręgu kultury i literatury, na komentarz specjalistów, bez którego trudno byłoby sobie wyobrazić popularyzację literatury i kultury średniowiecza, renesansu czy baroku. Poza tym może to być forma zrealizowana dla słuchacza bardzo atrakcyjnie i co ważne – dużo tańsza od słuchowiska czy reportażu. Ponadto cykl przygotowania jest stosunkowo krótki – przeciętnie od dwóch do trzech tygodni. Nie wymaga także pracy reżysera, a fragmenty literackie czytane przez lektorów czy aktorów opracowywane są przez autora

audycji, który poza tym niejednokrotnie dobiera ilustrację muzyczną, a obecnie, korzystając z rozwiniętej techniki (montaż komputerowy) – realizuje.⁷

Zważywszy to wszystko, rozumiała staję się popularność tego gatunku. Również słuchacze cenią jego przyjazność – programy te przeznaczone są dla odbiorcy bez przygotowania filologicznego. Zgodnie jednak z najlepszymi regułami sztuki radiowej adresat otrzymuje dawkę wiedzy podaną nie tylko w przystępny sposób, ale również podnoszącą jego ogólną wiedzę. Jednocześnie dziennikarze dążą do takiej prezentacji zgromadzonego materiału, aby audycja mogła zainteresować także słuchaczy bardziej wprowadzonych w temat, na przykład starają się dotrzeć do najświeższych badań i przedstawić najnowsze teorie.

Przykładem poszukiwań dziennikarza zmierzających do umieszczenia w audycji wątków mało znanych a jednocześnie ciekawych dla odbiorcy jest program zrealizowany w Radiu Wrocław *Kalendarz Stadiusa*⁸ przez H. Małachowską, opowiadający o notatkach na kalendarzu wydrukowanym w Kolonii, będącym w posiadaniu Piotra Wiesiołowskiego, marszałka nadwornego litewskiego. Notatki pochodzą z lat 1560-1593, właściciel, zgodnie ze staropolskim obyczajem, zapisywał w kalendarzu doświadczenia ze swoich licznych podróży – między innymi wspomina, jak poznał Kalwina czy witał Zygmunta Augusta. Zapiski stanowią doskonałe źródło wiedzy heraldycznej i obyczajowej. Autor odnotowuje ważne wydarzenia historyczne jak wybór Zygmunta Augusta i Stefana Batorego. Zapisywał również nazwiska świętych i powody owych egzekucji (znalazła się tam wzmianka o Samuelu Zborowskim). Na starych kartach można także znaleźć informacje o bitwach stoczonych przez Batorego, o klęskach żywiołowych – wyginięcie bydła i głód w 1572 roku. Nie brakuje zapisków osobistych – jak ten z 1580 r., mówiący o strasznym bólu głowy i gorączce. Tym samym tropem podążają inni dziennikarze. W radiu Białystok powstała audycja *Bibliotekarz króla Jegomości*⁹ Teresy Kudelskiej. Już na początku dziennikarz deklaruje, że za chwilę słuchacze poznają fakty, o których milczą podręczniki. Andrzej Makowiecki, będący w programie ekspertem, opowiada o roli Łukasza Górnickiego, sekretarza i bibliotekarza Zygmunta Augusta, w kulturze renesansu. Przeniósł na grunt polski *Dworzanina*, dzieło, które uczyło, jak być kulturalnym, zawierało swoisty renesansowy *savoir-vivre* i propagowało uniwersalną chęć bycia lepszym. Kudelska, dbając o odpowiednią dramaturgię audycji, wzbogaciła ją o dźwięki reporterskie – komentarz

⁷ Termin *realizacja* oznacza łączenie elementów składowych audycji radiowej (fonosfery - muzyki, efektów dźwiękowych, lektorki, komentarza eksperta, słowa wiążącego) w jedną całość. Zaletą z punktu widzenia pracodawcy, jest też fakt, iż osoby przygotowujące magazyny równolegle mogą wykonywać inne zadania dziennikarskie (np. nagrania, prowadzenie audycji na żywo itp).

⁸ Aneks 1, pozycja 445.

⁹ Aneks 1, pozycja 2.

Makowieckiego przerywają sondy uliczne, w których pytano mieszkańców Tykocina, co wiedzą o Górnickim. Kolejnym punktem wyprawy reporterki jest cmentarz w Lipnikach koło Tykocina, gdzie poszukuje ona grobu bibliotekarza, zaglądając do XVI- i XVII-wiecznych kronik klasztoru bernardynów. Te fragmenty z powodzeniem realizowały schemat tak popularnego obecnie dziennikarstwa śledczego. Dowiadujemy się, że Górnicki ożenił się późno – mając blisko pięćdziesiąt lat – z panną dwudziestoletnią. Miał dwanaścioro dzieci, a kiedy jego żona zmarła, serdecznie ją opłakiwał, napisał nawet *Tren na śmierć Żony*.

Z audycji, oprócz wielu istotnych wiadomości historycznoliterackich, słuchacz wynosi również obraz królewskiego sekretarza jako człowieka zapobiegliwego i porywczego. Wystarczy wspomnieć, że w chwili śmierci miał dwa procesy o pobicie szlachty. Audycja, niestety, razi pewną niekonsekwencją – i kiedy słuchacz oczekuje w części literackiej fragmentów *Dworzanina*, Kudelska proponuje*Odprawę posłów greckich*. Są to zresztą te same, nagrane w białostockim teatrze fragmenty, które radio wykorzystywało już w innych programach.

Analizowane audycje powstawały w rozgłośniach regionalnych. To determinowało tematy i problematykę. W Radiu Gdańsk można odnaleźć wiele magazynów poświęconych morzu, w myśl staropolskiego cytatu *Z brzegu na morze patrzeć i na szumne wały piękna rzecz*. Ów cytat charakteryzuje stosunek staropolan do morza – najchętniej oglądane właśnie z brzegu. Fragment ten został wykorzystany w programie Mirosławy Walickiej *Poezja staropolska o morzu*¹⁰, zawierającym m.in. wiersze Reja, Kochanowskiego, Niemcewicza, Krasickiego, a zilustrowanym muzyką staropolską z tabulatury Jana z Lublina, w opracowaniu na klawesyn.

Częstym bohaterem poezji był Neptun, a samo morze pełniło rolę tła wydarzeń lub alegorii. Atutem audycji są znakomite interpretacje aktorskie np. wiersza Reja *Co żonę chciał z okrętu wyrzucić czy utworu Niebezpieczny żart* W. Kochowskiego. Magazyn autorka opatrzyła własnym wstępem oraz komentarzem eksperta, niestety ponieważ brak jest stopki, zapowiedzi oraz opisu na pudełku, nie można ustalić, kim był.

Literatura staropolska – piękna i użytkowa niejednokrotnie stawała się punktem wyjścia do tworzenia magazynów radiowych, w których kreacja miesza się z faktami zaczerpniętymi ze starych dokumentów. Za przykład niechaj posłuży audycja z Radia Pomorza i Kujaw, wyemitowana w 1969 roku, zatytułowana *Ballady i romanse*.¹¹ Narrator opowiada najpierw o procesach czarownic na Fordonie, których w I połowie XVII wieku odbyło się

¹⁰ Aneks 1, pozycja 28.

¹¹ Tamże, pozycja 226.

73. Pięćdziesiąt cztery kobiety skazano na śmierć na stosie, a dwie na ścięciu mieczem. Liczne są w tym wstępie zwroty do słuchacza (*Mylisz się pani...*), język wypowiedzi jest celowo archaizowany. Na podstawie dokumentów z procesu w Żołędowie autorka aranżuje współczesny proces o czary. Jako dowody winy służyć mają: słowa piosenki Reny Rolskiej (*Piotr mnie zauroczył...*) i puszka po kawie marago wypełniona muchami. Fonosfera audycji jest budowana w obecności słuchacza – *potrzebna będzie maszyna do robienia wiatru* – mówi narrator. To wszystko ma pomóc w stworzeniu odpowiedniego nastroju spotęgowanego grozą ostatnich procesów o czary. Przy okazji wędrówki w czasie do współczesności przeniesiony zostanie znany ze swej surowości wobec czarownic sędzia Jakub Czechowicz. Akt oskarżenia dowodzi, że Rena Rolska *pakt z diabłem zawarła, bo ma gładkie lico i w jej pokoju znaleziono garnuszek z robactwem*. Dalszy ciąg audycji to rodzaj relacji reporterskiej z procesu o czary, o którym opowiada sam sędzia. Narrator przedstawia kolejne, z punktu widzenia współczesnego świata, absurdalne zarzuty, które ów sędzia kwalifikuje bezwzględnie jako przestępstwo karane spalaniem na stosie.

Oprócz twórczego potraktowania materii staropolskiej, często pojawiają się magazyny o niej samej, jak audycja *Za bernardyńską furtką*¹². Dziennikarz wraz ze słuchaczami przekracza tytułową furtę, która oddziela część biblioteki bydgoskiej dostępną dla czytelników od skarbcza zawierającego najcenniejsze tomy. W roku 1936 przeznaczono na nie specjalne pomieszczenie, które zostało urządzone na kształt gotyckiej bernardyńskiej celi. Zabytkowy zbiór liczy ponad 2400 druków. Zinwentaryzowano go w 1810 roku. Z audycji słuchacz dowie się nie tylko co to są inkunabuły, ale również jak wyglądają te z biblioteki – w średniowiecznej oprawie: deska obciągnięta aksamitem, okucia z pozłacanej blachy, inkrustacje z kamieni szlachetnych. Wśród zabytków znajdują się między innymi: Biblia z 1470 roku, reguły Savonaroli, buntowniczego dominikanina, który rozrzucił ulotki o reformie, są również szesnastowieczne druki z oficyny Aldusa Manucjusza, słownik Bartłomieja z Bydgoszczy z 1528 z autografem autora i szesnastowieczna notatka o nieprzyzwoitym zachowaniu się zakonników. Inkunabuł z 1489 roku, to dzieło Petruciusa – *Rozmowy, badania i rady* – praca teologiczna.

Magazyny w Radiu PiK¹³ to także pola odważnych eksperymentów merytorycznych – jak np. połączenie poezji Mikołaja Sępa Szarzyńskiego¹⁴ z muzyką współczesną. Konstrukcja magazynu jest bardzo prosta – fragmenty biografii poety odczytywane przez autorkę przeplatane są muzyką i sonetami. Jest to zarazem przykład na audycję bez udziału

¹² Aneks 1, pozycja 227.

¹³ Radio Pomorza i Kujaw

¹⁴ Tamże, pozycja 234.

łu eksperta. Autorka nie podała, z jakich źródeł historycznoliterackich korzystała przy opracowaniu komentarza do audycji.

Wbrew pozorom forma magazynu zobowiązuje i stawia bardzo konkretne wymagania. Przede wszystkim należy wyjątkowo wyraźnie zdefiniować temat i zadbać o to, aby audycja wniosła jak najwięcej nowych wiadomości. Trudnym zadaniem jest też odpowiednia konstrukcja dramaturgiczna całości – tak by słuchacz, w chwili spadku koncentracji uwagi był na nowo motywowany do zainteresowania tematem. Przyciągnięciu uwagi służą fragmenty literatury bądź muzyki, czasem pojawiają się drobne elementy słuchowiskowe.

Autorzy magazynów podejmują bardzo szeroki krąg tematów. Od tych najpopularniejszych (np. *Treny* Kochanowskiego), przez nieco trudniejsze, przekrojowe (*Pieśni* w literaturze polskiej) aż po nowe, świeżo odkryte dokumenty czy autorów i utwory literackie zupełnie zapomniane bądź nieprezentowane w podręcznikach szkolnych (Andrzej Krzyczki, Janicki, Dantyszek). Od dziennikarza zależy konstrukcja audycji – trzeba pamiętać, że nie zawsze jest on polonistą, podejmując różne tematy, stale się doucza, korzystając z pomocy specjalistów. Rzadko zdarza się, żeby magazyn powstał zupełnie bez udziału naukowców bądź ekspertów - pracowników np. archiwów państwowych czy bibliotek. Jeśli jednak twórca decyduje się na samodzielne przygotowanie programu, posiłkuje się opracowaniami historycznoliterackimi. Najczęściej dzieje się tak wówczas, kiedy rozgłosnia leży z dala od ośrodków akademickich bądź ich współpraca z radiem nie układa się najlepiej.

Różnorodność tematyczna, rozmaite pomysły na „oswojenie” słuchacza z trudną literaturą, sprawia, że magazyny radiowe to prawdziwe *silva rerum* epoki staropolskiej, z którego czerpać można rozległą wiedzę.

2. Feature

Wśród gatunków radiowych, w których pojawiają się teksty użytkowe doby staropolskiej, jeden z nich, pierwotnie określony jako „reportaż”, zasługuje bardziej na zakwalifikowanie go do rzadkiej w radiu kategorii *feature*. Gatunek ten po raz pierwszy został szerzej omówiony w 1974 roku w Weimarze, w czasie sympozjum przedstawicieli radiofonii krajów socjalistycznych. Tematyką sympozjum była dramaturgia radiowa, problemy audytorium i perspektywy jej rozwoju. Dwadzieścia lat temu pod pojęciem „feature” rozumiano *gatunek radiowy prezentujący jakieś wydarzenie, jakąś sytuację bądź opinię publiczną w jakiejś sprawie – przy czym punkt ciężkości spoczywa na zamierzeniach natury informacyjnej albo dydaktycznej, choć pod ręką wprawnego autora forma dziennikarska z*

łatwością przeobrazić się może w formę artystyczną.¹⁵ Audycja była budowana na podstawie elementów rzeczywistości, z wykorzystaniem wszelkich dostępnych środków: epickich, reportażowych, poetyckich i dziennikarskich. Prof. Wolfgang Rodel z Wydziału Dziennikarskiego Uniwersytetu im. Karola Marksa w Lipsku przedstawił tezy, w których zawarł wyznaczniki tego nowego gatunku radiowego. Zwrócił uwagę na fakt, że nie można słuchowiska i feature traktować wyłącznie jako przykładu dramaturgii radiowej, chociaż praktyczne wypróbowywanie możliwości tego gatunku może wpłynąć na pojawienie się nowych metod przy tworzeniu słuchowisk. W latach siedemdziesiątych gatunek był propagowany jako typ audycji stworzonej do celów ideologicznych. Radiowe realizacje tego gatunku są prawdziwą rzadkością – bo też jego założenia stanowiły dla twórców prawdziwe wyzwanie. Powinien prezentować słuchaczowi wydarzenia, całe ciągi wydarzeń i całe procesy w ich złożoności. Być może zbyt trudne okazało się w ulotnej sztuce radiowej wypełnianie postulatów związanego z koniecznością ujmowania zagadnień i problemów o znaczeniu społecznym w ich rozwoju. Takie potraktowanie tematu wymagało poświęcenia sporej ilości czasu przy gromadzeniu materiału wyjściowego do audycji

Niezwykle ciekawą audycją, której cechy pozwalają na zakwalifikowanie jej do gatunku „feature”, jest *Księga złoczyńców*¹⁶ Małgorzaty Sawickiej z Radia Lublin, opisana jako reportaż, a zrealizowana na podstawie wyciągów z XVI-XVII-wiecznych lubelskich ksiąg miejskich. Teza pracy opierała się na założeniu autorki, że pewne zachowania ludzi są uwarunkowane przez miejsca, w jakich się urodzili i w jakich przyszło im żyć. Dziennikarka, współpracując z historykiem, zajmującym się księgami – Józefem Kusym, najpierw poddała analizie zawarte w nich zapisy. Kolejnym krokiem była reporterska wyprawa na Stare Miasto i rozmowa ze współczesnymi stróżami prawa na temat wykroczeń i przestępstw ludzi żyjących na Starówce. Dość przewrotna teza reportażystki o specyficznym genius loci sprawdziła się.

Oto jak skonstruowana została audycja: rozpoczyna się ona od wizyty na lubelskim Starym Mieście, wizyty, dodajmy, nie tylko z mikrofonem, ale w towarzystwie dzielnicowego, znającego warunki bytowania mieszkańców. W sferze fonicznej audycję zapoczątkowuje fragment chorału powoli dominowany przez odgłosy miasta, na tym tle słychać męski głos (jak się okaże w dalszej części audycji – dominikanina z bazyliki) mówiący ... *to się nie zmienia przez wieki* .

Bohaterowie tego dźwiękowego fresku to staruszka karmiąca gołębie, która w każdej kolejnej odsłonie opowiada o przechodniach (*poszedł po pół litry, Chrystusem go nazywa-*

¹⁵ *Radiowy gatunek feature. Przekazy i opinie* opr. H. Żebrowska s. 161

¹⁶ Aneks nr 1, pozycja 204

jq) i mieszkańcach tej dzielnicy cudów. Policjanci na rutynowym patrolu, dominikanin, dzielący się ze słuchaczami nie tylko refleksją etyczną, ale również historyczną, twórca wystawy „Skarby Archiwum Lubelskiego”, barwni mieszkańcy Starówki.

Autorka stosuje ciekawy zabieg łączący odległe epoki na zasadzie kontinuum czasoprzestrzennego – wprowadza bohatera z innego wymiaru – Kata - w interpretacji Pawła Sanakiewicza. Ta galeria postaci zaludniająca audycję jest wyposażona w niezwykle cechy – słuchacz ma wrażenie, że bohaterowie historyczni nabierają wyrazistości, a współcześni stają w szeregu kontynuatorów niezbyt chlubnej tradycji przodków zamieszkujących niegdyś Starówkę.

Wędrówkę w czasie i przestrzeni rozpoczynamy od zwiedzenia wystawy, na której można zobaczyć *księgę złoczyńców* oraz inne lubelskie księgi miejskie z XVI i XVII wieku. W klimat tamtych czasów wprowadza nas fragment – opowieść Kata dotycząca sprawy Ewy Kondusowej (1625), posądzonej o kradzież i prowadzenie meliny – w interpretacji znakomitego lubelskiego aktora Pawła Sanakiewicza. M. Sawicka poprowadziła artystę w kierunku stworzenia kreacji osoby zapisującej przebieg zeznań oskarżonego, naocznego świadka – uczestnika wydarzeń (kata). Ożywia to narrację programu, stwarza wrażenie trwania dawnych wieków pośród współczesnych wątków. Fonosfera zbudowana w tle obfituje w sugestywne szepty, wokalizy wprowadzające nastrój niepokoju i zagrożenia. Historyk zwraca uwagę na to, że sposoby zarobkowania na Starówce przez stulecia nie uległy zmianie – to kradzież, nierząd, oszustwo, paserstwo.

Wraz z patrolem udajemy się na interwencję do człowieka żyjącego ze zbierania śmieci, które segreguje i magazynuje w mieszkaniu. Sąsiedzi skarżą się na smród i robactwo. Śmieciarz obiecuje, że uprzątnie bałagan (pokoje są zasypane pod sufit). Przy okazji dowiadujemy się, że mieszka z konkubiną i jest recydywistą (skazano go za kradzież). Kolejny element układanki to fragment protokołu z tortur Stanisława Wilczka. Fragmenty zeznań czytane przez aktora zawsze wprowadzane są przez muzykę skomponowaną współcześnie, ale nawiązującą konstrukcją i brzmieniem do muzyki dawnej (kompozycja A.Giordano). Zeznania przerywają strzępki rozmów z radia policyjnego. Patrol otrzymuje wiadomość o kradzieży torebki – i natychmiast (wraz z dziennikarką) udaje się w gmatwaninę staromiejskich uliczek, policjanci oprowadzają reporterkę po zaułkach i przejściach między kamieniczkami, znanych złodziejom, które umożliwiają natychmiastową ucieczkę i sprawiają, że organa ścigania wobec przestępstw dokonywanych na Starym Mieście są bezradne. Jeden z policjantów mówi, że „to jest dobra struktura terenu dla ludzi, którzy żyją z przestępstwa”. W czasie wędrówek po zakamarkach Starówki policjanci trafiają na pobitą Ukrainkę, trudniącą się handlem na pobliskim bazarze. Policjanci wspominają najbardziej nieprawdopodobną kradzież – w mieszkaniu jednego ze swoich podopiecznych odnaleźli kompletny ... przystanek autobusowy. Kolejna zmiana czasu

historycznego – tym razem Józef Kus opowiada o przestępstwach, jakie najczęściej karano kilkaset lat temu, były to: kradzież, rabunek, mężobójstwo, świętokradztwo, profanacje hostii. Przypadkowo spotkani złodzieje otwarcie drwią z wymiaru sprawiedliwości, chwając się ostatnio dokonanym włamaniem. Z dwudziestowiecznego gwaru wąskich uliczek przenosimy się wprost w rozszeptaną (bardzo udany zabieg foniczny – połączenie pogłosu kościoła i modlitw) przestrzeń Bazyliki Św. Stanisława, będącej sanktuarium Krzyża Świętego. Domikanin opowiada o kradzieżach relikwii – tej sprzed kilkuset lat (XVw.) i tej sprzed zaledwie kilku....(1991 r.). Dwie te kradzieże różni zakończenie – relikwie skradzione pięćset lat temu wróciły oddane przez skruszonego złodzieja, te skradzione współcześnie, niestety nie –....*jesteśmy bardziej świadomi niż w XV wieku swoich słabych stron, ale dzisiejszy człowiek chce siedzieć na górze dóbr wszelakich.*¹⁷

Jest to przykład niebanalnego potraktowania użytkowej literatury staropolskiej. Historycy literatury dawno już uznali zapisy teje za nieocenioną skarbnicę wiedzy o ludziach tamtych epok. Wrażliwość dziennikarza oraz umiejętnie nawiązana współpraca z historykami i policją zaowocowała audycją feature, która dynamicznie pokazuje, jakim celom może służyć badanie starej literatury, oraz zwraca uwagę odbiorcy na fakt, że ludzie mimo upływającego czasu pozostają tacy sami. Jak wspominałam, audycja *Księgi złoczyńców* zakwalifikowana została jako reportaż, za zmianą jej przynależności do gatunku feature przemawia również, to iż według założeń zaprezentowanych przez prof. Rodła, tego typu realizacje musiały angażować emocjonalnie odbiorców, a bohaterowie mieli być prezentowani z ich twórczym, obojętnym albo wręcz negatywnym stosunkiem do rzeczywistości. Przy tym przedstawienie poglądu indywidualnego nie ma na celu zapoznania słuchacza z jednostką, a chodzi raczej o przybliżenie danego problemu *ad hominem*, czyli o zaprezentowanie go na przykładzie postaw ludzkich. Stąd wynika główna różnica między feature a słuchowiskiem – feature zajmuje się sprawdzalnymi faktami, czyli jest to typowy gatunek dokumentalny. Powstaje kolejne pytanie – czym zatem różni się feature od audycji dokumentalnych czy zwykłego reportażu. W audycjach dokumentalnych można posługiwać się jedynie oryginalnymi wersjami dokumentów, natomiast w feature dokument występuje w wersji oryginalnej, może być cytatem, na którego podstawie budowany jest dalszy ciąg narracji. Może zostać przetransponowany na tekst opowiadany przez narratora lub jednego z bohaterów, reprezentującego jakąś grupę czy klasę, może również pojawić się dialog lub scenka rozwijająca treść danego dokumentu. Fikcja w feature może się pojawić, niemniej odgrywa tam rolę głównie pomocniczą. Przedmiot, zamiar autora, determinuje dobór środków wyrazu. W gatunku tym można wykorzystać wszelkie do-

¹⁷ fragm. *Księgi złoczyńców*, Aneks 1, pozycja 240

stępne dla radia środki, formy wyrazu i metody prezentacji. Nie jest to ani gatunek dziennikarski, ani artystyczny, w sposób logiczny i rozsądny wykorzystuje dziennikarskie, artystyczne i naukowe możliwości oddziaływania radia, łącząc te elementy w jedną całość.

Podstawowym celem tworzenia tego typu audycji bezsprzecznie jest niebanalne dokumentowanie rzeczywistości i oddziaływanie na odbiorcę dzięki możliwościom, jakie dają literatura, muzyka, elementy reporterskie oraz kreacja i reżyseria.

Otwartość autora objawiła się w świeżym odczytaniu starych dokumentów, odnalezieniu w nich głębokiego sensu i uznaniu celowości przedstawienia ich słuchaczowi. Tylko wtedy audycja mogła spełnić swoje najważniejsze zadanie – skłonienia do refleksji nad kondycją natury ludzkiej, refleksji tym głębszej, że popartej doświadczeniem blisko pięćdziesiąt lat. Ta przygoda ze starymi tekstami zainspirowała Małgorzatę Sawicką, jedną z twórczyń lubelskiej szkoły reportażu, do dalszych poszukiwań. Obecnie trwają prace nad stworzeniem scenariusza do fabularyzowanego dokumentu opartego na opowieści katowskiej z XVII wieku.

3. Słuchowisko

Od początku istnienia Radio pełniło obok funkcji informacyjnej rolę dystrybutora dóbr kultury. Warunkowało to powstawanie nowych form wyrazu. W taki sposób niemal razem z Radiem narodziło się, uważane za najbardziej reprezentatywny gatunek radiowy, słuchowisko. Pierwotnie dobór tekstów literackich i sposoby ich podawania podporządkowano funkcjom dydaktycznym, aby zapoznać jak najszerszy ogół z najwybitniejszymi dziełami literackimi.

Początkowo literatura na antenie upowszechniana była jako tzw. „czytanka” (działała specjalna „redakcja recytacji poezji i prozy”).¹⁸ Próby te przyniosły rozczarowanie – mimo poniesionych nakładów finansowych i czasowych odbiorcy nie byli zainteresowani słuchaniem audycji literackich. Prędko okazało się, że lektury podawane w taki sposób – nieco podobnie jak w szkole – stają się wartością martwą. Próba powrotu do *epoki ucha* zakończyła się fiaskiem.

Rozgłośnie Polskiego Radia, działające od 1925 roku, rozpoczynały od nadawania 202 godzin rocznie przeznaczonych na audycje literackie, żeby w 1935 roku dojść do 406 godzin – co daje ponad godzinę dziennie! W roku 1935 21 godzin wypełniły wieczory literackie, 37 – szkice literackie, 150 – recytacje poezji i prozy a 198 – słuchowiska (co-dziennie półgodzinne !) W tym samym roku Radio zatrudniło 882 wykonawców literatury – lektorów i aktorów (w 1927 roku było ich 227- znakomita dynamika rozwoju), są to

¹⁸ Podaję za *X lat Polskiego Radia*, album pod naczelną redakcją dra Władysława Kłyszewskiego, Warszawa 1935.

dane imponujące w porównaniu z dzisiejszymi. Obecnie, jak podaje Stanisław Jędrzejewski w książce *Radio renesans*¹⁹, Teatr Polskiego Radia przygotowuje rocznie 1800 godzin premier. Do tego należy doliczyć programy regionalnych redakcji literackich.²⁰ Jednak, o czym również wspomina Jędrzejewski²¹, emitowanie programów edukacyjnych i kulturalnych jest postrzegane jako przeszkoda w docieraniu do szerokiego odbiorcy, i to w sytuacji, gdy rozgłośnie muszą rywalizować z nadawcami komercyjnymi o wpływy z reklam, które zapewniają środki niezbędne do funkcjonowania Radia (wpływy abonamentowe pokrywają zaledwie około 80% budżetu rocznego). Stąd coraz częściej w mediach publicznych zmniejsza się ofertę czy wręcz rezygnuje się z programów artystycznych (albo też spycha się je na godziny o najmniejszej słuchalności – np. noc).

Wymagało to od twórców programu uświadomienia sobie odrębności i specyfiki radia. Udoskonalono techniki emisji, zaproszono do pracy znakomitych autorów i aktorów – przy tworzeniu słuchowisk współpracowali między innymi Stefan Jaracz, Michał Melina, Aleksander Zelwerowicz, Tadeusz Byrski, Witold Hulewicz, Jan Parandowski, Zenon Kosidowski. Z czasem zaczęto dopasowywać środki wyrazu do potrzeb mikrofonu, opiano realizacyjnie głos i dźwięk – okazało się, że literatura na antenie nabiera nowych sensów, budzi emocje, słowem – żyje. Poezja i proza przetransponowane na antenę nie zatracają istotnych wartości tekstu, sugestywne wykonanie wzmaga ich komunikatywność oraz odkrywa formalne i treściowe szczegóły dotąd niedostrzegane. Po licznych eksperymentach, które w poszukiwaniu specyficznych dla mikrofonu środków wyrazu niemalże spychały słowo na drugi plan, wypracowano twórczość na potrzeby radia. Pierwsze słuchowisko pojawiło się w niedzielę 29 listopada 1925 roku. Próbną Stacją Broadcastingowa Polskiego Towarzystwa Radiotechnicznego ze studia przy ulicy Narbutta 29a w Warszawie nadała zradiofonizowaną wersję *Warszawianki* Stanisława Wyspiańskiego. Tego – jak określono – „widowiska dźwiękowego” wysłuchać mogło około 2000 osób. Prasa odnotowała to wydarzenie jako swoistą ciekawostkę. Dziennik „Rzeczpospolita” (nr 333 z 1925 r.) podał szczegóły związane z radiofonicznością dramatu – dbałość reżysera słuchowiska Alojzego Kaszyna o efekty dźwiękowe – z gazety dowiadujemy się, że odgłosy przejeżdżającej konnicy uzyskano za pomocą wybijania przez aktorów rytmu o kolana, a przemarsz piechoty udatnie imitowało pocieranie ryżowych szczotek o meble. Może nas dziś śmieszyć sposób uzyskiwania tych efektów, ale trzeba pamiętać, że były to podwaliny pod

¹⁹ S. Jędrzejewski, *Radio renesans. Od monopolu do konkurencji*, Warszawa 1997, s. 121.

²⁰ Szkoda tylko, że rozgłośnie regionalne nie mogą kupować znakomitych realizacji literatury obcej i polskiej – bo je na nie po prostu nie stać....Słuchowisko wyprodukowane w Teatrze Polskiego Radia kosztuje, w zależności od liczby zatrudnionych aktorów, reżysera i autora scenariusza nawet do 3000 zł za 20 minut.....

²¹ Tamże, s. 20.

sztukę dźwięku, która kilka dziesiątków lat później wzniosła się na wyżyny – każda rozgłośnia regionalna posiada ogromną efektolekę, odnajdziemy tam nie tylko odgłosy natury, zwierząt i urządzeń technicznych, ale również akustycznie opracowany start rakiety kosmicznej, lot na księżyc i odgłos... bólu głowy. O wyspecjalizowaniu efektolek niech świadczy fakt, że jeśli poszukujemy do słuchowiska dźwięku zamykanych drzwi w samochodzie, to musimy również podać markę wozu i o jakie (przednie czy tylne) drzwi nam chodzi.

W roku 1925 nie tylko nie było urządzeń technicznych, które mogłyby przetwarzać głos, ale najpierw trzeba było wymyślić, jak przybliżyć dźwiękowo słuchaczowi fonosferę dramatu, a potem jeszcze prostymi środkami ową fonosferę zbudować.

Kolejną zrealizowano dźwiękowiska *Świeczka zgasła* według Aleksandra Fredry i *Be-
tlejem polskie* Lucjana Rydla. Pierwsze oryginalne słuchowisko pojawiło się na antenie rozgłośni wileńskiej w maju 1928 roku, był to *Pogrzeb Kiejstuta* Witolda Hulewicza.²² Odtąd datuje się stała współpraca rozgłośni z pisarzami, którzy tworzyli dramaty specjalnie dla radia. Jednak specyfika medium okazała się zbyt trudna dla wielu znakomitych autorów- ani Zofia Nałkowska, ani Bolesław Leśmian nie osiągnęli na tym polu znaczących sukcesów. Warto wspomnieć o Janinie Morawskiej, której debiutanckie słuchowisko *Miasto Santa Cruz*, wyemitowane w kwietniu 1933 roku weszło do światowej klasyki twórczości radiowej. Morawska wykorzystała autentyczne wydarzenie (tajfun nad Kubą w 1932 r.), stało się ono pretekstem do znakomitego dramaturgicznie utworu radiowego, który w realizacji otrzymał interesującą oprawę dźwiękową. Mistrzem słuchowisk radiowych stał się bezsprzecznie Jerzy Szaniawski. Był to autor o niezwykłym wyczuciu fonosfery – jego dzieła chwalono za *bliską idealną możliwość radiofoniczną* (Tymon Terlecki).²³ Premiery odbywały się w czwartki w cyklu *Teatr Wyobraźni*, pretendując każdorazowo do miana wydarzenia artystycznego. Nic dziwnego, skoro autorami słuchowisk oprócz Szaniawskiego byli: K.I.Gałczyński, J.Iwaszkiewicz, A. Świrszczyńska, M. Kuncewiczowa. Maciej Kwiatkowski napisał: *W latach 1935-1939 program literacki Polskiego Radia, a zwłaszcza teatr radiowy, zyskał pełną dojrzałość programową i artystyczną, a radio awansowało do rangi ważnej narodowej instytucji kulturalnej*²⁴. Udział literatury staropolskiej był nieznaczny, jak zauważa Elżbieta Pleszkun- Olejniczakowa w swojej monografii: *Naj-
bardziejzie uciekano się do pisarzy renesansu (0,5 %) i baroku (1 %)*.²⁵ O średniowieczu au-

²² Podaję za : *70 lat Polskiego Radia*, red. B. Górak-Czerska, S. Jędrzejewski, Warszawa 1995, s. 83.

²³ Tamże, s. 84.

²⁴ M.J.Kwiatkowski, *Narodziny Polskiego Radia*, Warszawa 1972.

²⁵ E.Pleszkun – Olejniczak, *Słuchowiska Polskiego Radia w okresie piętnastolecia 1925-1939*, Łódź 2000, s.14.

torka nawet nie wspomina i trudno się dziwić zważywszy, że na 2522 przywołane słuchowiska zaledwie cztery oparto na misteriach.

Należy wspomnieć, że w 1939 roku radio miało 1 100 abonentów, a liczbę słuchaczy szacowano na 6 milionów, warto też dodać, że polskie słuchowiska zdobyły sobie międzynarodową renomę. Wojna zatrzymała ten rozwój, spłonęły archiwa radiowe, po wyzwoleniu rozpoczynano pracę nad programami literackimi niemal od nowa.

Rozgłośnia wileńska nie wróciła już na antenę. Pozostałe musiały aż do 1957 roku podporządkować się dyrektywom propagandowym partii. Stąd powstawały słuchowiska o kołchozach i „przewodniej roli”. Dopiero na przełomie lat 1956 – 1957 redakcje literackie zostały zwolnione z roli tuby propagandowej. Oczywiście, cenzura nadal działała, ale zwiększyła się liczba premier słuchowisk oryginalnych i adaptacji wielkiej prozy, często jeszcze niedostępnej w kraju, np. słuchowisko według *Procesu* F. Kafki z pamiętną rolą Jacka Woszczerowicza. O tym, jak prężnie zaczęła się rozwijać dramaturgia radiowa, niech świadczy pokłosie pierwszego powojennego konkursu na słuchowisko – wpłynęło 917 prac (1958 rok), wśród autorów byli m.in. Z. Herbert i H. Auderska.

Ożywienie przyniosły lata 60. Z działem literackim Polskiego Radia zaczęli współpracować: J. Abramow, H. Bardijewski, S. Grochowiak, W. Odojewski, W. Terlecki i I. Iredyński.

Stan wojenny przerwał działalność Redakcji Literackiej i Teatru PR, zlikwidowano wówczas również Naczelną Redakcję Programów Literackich. Programy literackie nie odzyskały już dawnego znaczenia, choć są wciąż ważnym elementem oferty radia.

W ciągu osiemdziesięcioletniej historii radia wykształciły się trzy podstawowe formy przekazywania literatury – dystrybucja, adaptacja i twórczość specjalnie na potrzeby tego medium. W literaturze pojawiały się polemiki, czy tekst słuchowiska jest samoistnym gatunkiem, czy tylko jednym ze składników wielotworzywowej sztuki radiowej. Duży wpływ na to wielorakie pojmowanie słuchowiska ma stworzona na początku XX wieku teoria dramatu, według której dramat w odróżnieniu od powieści nie jest tworem czysto literackim, bo jego tekst nie jest ostateczną postacią dzieła, lecz tylko jednym z jego elementów czy tworzyw. Pozostałe elementy to żywy człowiek (aktor), środowisko akcji (przestrzeń sceniczna), realny czas trwania, ruch, pozajęzykowe środki artystyczne. Tekst dramatu to zapis czynności słownych, ruchowych, plastycznych, które wykonać należy do nadania mu pełnego kształtu widowiska teatralnego. Wymienione tworzywa mają odpowiedniki w dramacie radiowym, niemniej w odniesieniu do literatury staropolskiej rozróżnienie na adaptacje i słuchowisko oryginalne wydaje się zbędne. W tej pracy pod pojęciem „słuchowisko” będę rozumieć każdą realizację radiową, mającą cechy celowo budowanej dramaturgii (podział na akty, role, świadome budowanie fonosfery).

Przyjrzyjmy się podporządkowanej tworzywowi językowemu i występującej w opozycji do ciszy sferze fonicznej każdego słuchowiska.

Tworzywem fonicznym jest: słowo, głos, gest foniczny (dźwiękowy ruch mimiczny), muzyka, efekty akustyczne, cisza.

Tło akustyczne stwarza perspektywę przestrzenną przez rozłożenie dźwięków w różnych planach – istniejące obecnie na rynku urządzenia do przetwarzania dźwięków umożliwiają tworzenie w studio radiowym przestrzeni dźwiękowej charakterystycznej dla hali sportowej, kościoła, pustego korytarza, dodając odpowiednie pogłosy lub echo do nagranych w studio materiałów. Efekt końcowy jest również budowany dzięki odpowiedniej pracy z mikrofonem i umiejętnemu operowaniu natężeniem i barwą dźwięku.

Przestrzeń foniczna słuchowiska jest budowana z części werbalnej i dźwiękowej. Jej rodzaj i charakter zależy od konwencji i dramaturgii utworu.

Należy pamiętać o tym, że szczególnie w przypadku literatury staropolskiej niezmiernie ważna jest adaptacja tekstu. Jest ona zawsze przekładem intersemiotycznym, ponieważ mamy tu do czynienia z transformacją dzieła literackiego opartego na języku wpisanym w dzieło radiowe – oparte na wielotworzywowej sztuce fonicznej. Każdorazowo dokonuje się przemiana znaków słownych w znaki dźwiękowe. Powstaje wtedy nowy, samodzielny twór oparty na radiowym systemie znaków. Najpierw oczywiście konieczna jest dekonstrukcja – rozkład dzieła, a następnie przetłumaczenie na język radia. Bardijewska pisze: *Adaptacja destrukuralizuje przekład literacki, by go zorganizować według odmiennych zasad, burzy jego wewnętrzną równowagę, by ją zastąpić porządkiem innego typu. Każde dzieło posiada wewnętrzną, potencjalną zdolność rozrostu, zawiera mianowicie wielość elementów drugorzędnych, które jednak pełnią ważną rolę w zestroju jego „jakości wartościowych”. Zmiana materiału, przeniesienie dzieła na teren innej sztuki i w kontekst odmiennych uwarunkowań estetycznych stwarza nową sytuację, w której następuje przetasowanie komponentów i tworzenie się ich nowego układu.*²⁶

S. Bardijewska podkreśla z mocą, iż dla dzieła literackiego najwłaściwsza jest forma zapisana, bo z myślą o zapisie książkowym było tworzone – to stwierdzenie nie znajduje zastosowania w niniejszej pracy. Literatura staropolska przede wszystkim była tworzona z myślą o realizacji fonicznej – czyli czytaniu bądź wygłaszaniu! Staropolskie teksty czytane po cichu tracą warstwę foniczną dodającą blasku, dopiero radio przywraca im naturalne piękno.

²⁶ Tamże, s. 149.

Niewątpliwie interesującą przygodą będzie opisanie wyżej przywołanych elementów sfery fonicznej słuchowiska na konkretnym przykładzie – *Odprawie posłów greckich*²⁷, słuchowisku w adaptacji i reżyserii Henryka Rozena, zrealizowanym w Teatrze Polskiego Radia w 1977 roku.

Rozen podjął próbę dotarcia do współczesnego odbiorcy – bardzo udaną! Zabiegi, jakie zastosował w sferze tekstu, to: rozbicie wypowiedzi posła zdającego relacje Helenie na dialogi sceniczne z podziałem na role, zagrane bardzo dynamicznie. Rozen zmienił nieco funkcję chóru, który występuje w dwóch odmianach, jako chór męski i kobiecy. Poza tym dodał fragment *Pieśni X z ksiąg wtórych, żona uczciwa ozdoba mężowi i najpewniejsza podpora domowi, na niej rząd wszystek, swego męża ona głowy korona* po rozmowie z Panią Starą. Wyraźną ingerencją w materię dramatu, budowanego na wzorcach klasycznych, jest rozbicie jedności miejsca. Jako reżyser Henryk Rozen zbudował w słuchowisku bogatą sferę foniczną. Budują ją nie tylko głosy znakomitych polskich aktorów w monologach i dialogach, również dwa chóry – poruszające się w warstwie dźwiękowej od szeptu scenicznego, poprzez melorecytacje, aż do krzyku. Muzyka jest bardzo prosta, oparta na brzmieniu trąb i kotłów, często przy wykorzystaniu zasady dysonansu. Szeroka jest gama efektów akustycznych: są to kroki, szum fal, łopot skrzydeł, odgłosy ptaków. Gesty foniczne w słuchowisku to śmiechy, okrzyki, gwar tłumu, gwizdy, wokalizy. Zabiegi dramaturgiczne to przenikanie planów, powtórzenia, gra na kilka mikrofonów, nakładanie ścieżek, pogłosy. Bardzo starannie byli prowadzeni aktorzy – szczególną uwagę zwrócono na sposób recytacji.

Szczególnie jednak wydają się fascynujące te słuchowiska, które są oparte na utworach mniej znanych. W Radiu Białystok powstał *Dyjalog abo rozmowa grzesznego człowieka z Anioły*²⁸ według Marcina Paszkowskiego. Delikatna muzyka z elementami wschodnimi wprowadza słuchacza łagodnie w fonosferę dramatu. Aktorzy recytują tekst na „biało”, a narrator językiem umiejętnie zarchaizowanym wprowadza odbiorców w czas i klimat słuchowiska (*łatwiuchnio będzie sprawa od was ta pojęta [...] tylko was tyle prosim o ucho łaskawe*). Każda pojawiająca się postać jest wprowadzana przez narratora w didaskaliach, (*Jadam grzesznik wynidzie w klasztornym ubiorze, jakoby cudzoziemiec*). Rozpoczyna się swoisty „dyjalog”, a właściwie rozmowa pomiędzy stworzeniami nadprzyrodzonymi a grzesznikiem. Fonosfera budowana jest głównie za pomocą muzyki – niespokojnej, zdynamizowanej przez użycie fletów, bębnow, piszczałek. Muzyka pointuje wypowiedzi bohaterów – narasta przy opisie konania Chrystusa na krzyżu. Reżyser oparł dramaturgię

²⁷ Aneks 1, pozycja 344.

²⁸ Aneks 1, pozycja 17.

na zasadzie kontrapunktu: opis męki Jezusa – na muzyce, komentarz skierowany do grzesznika – na biało; są to bardzo proste, ale skuteczne środki wyrazu. Postaci ze świata nadprzyrodzonego wprowadza każdorazowo wokaliza i dźwięk trójkąta, pojawiają się Aniołowie, którzy przekazują przesłanie grzesznikowi, jako pierwszy - Anioł z krzyżem (*tyś go nabawił tej trwogi, tyś go przybił na krzyż srogi*), kolejno Anioł z gąbką (*tyś zgrzeszył on za twe złości, podjął tak wielkie srogości*). Następnie do grzesznika przemawiają Maria i Maria Magdalena. Wszystkie postaci biorące udział w słuchowisku kreowane są przez sześciu aktorów, którzy grają naprzemiennie. Prosta muzyka, pogłos, instrumenty perkusyjne zbudowały niezwykle piękną dźwiękową opowieść.

Warto przywołać jeszcze dwie realizacje słuchowiskowe, które ukazują, jak można postrzekać tworzono staropolskie. W pierwszym wypadku jest to zgrabne złożenie cytów zaczerpniętych z poezji baroku, w drugim – opracowanie poematu Marcina Borzymowskiego *Nawigacja morska do Lubeka*²⁹, z dopisanymi archaizowanymi fragmentami, udratyzowane z użyciem wszystkich dostępnych środków fonicznych. Obie realizacje okazały się bardzo atrakcyjne dla słuchacza, każda z innego powodu. U ich podłoża znajduje się literatura uznawana powszechnie za trudną w odbiorze i transpozycji. *Nawigacja morska...*, opracowana na antenę przez Reginę Witkowską, to opowieść o zmaganiu się człowieka z żywiołem. Reżyserka mówi wręcz o tym, że Borzymowski stworzył rodzaj reportażu. Tekstu adaptacji nie ma, jest natomiast pieczętka i numer cenzora (nr 7/1073). Akcja rozpoczyna się od sceny w porcie, gdzie na pokład statku wsiadają kolejni pasażerowie (*portowy Gdańsku, z tobą się żegnamy...*). Fonosfera złożona jest z dźwięków charakterystycznych dla miejsca: szum fal, fale uderzające o burtę, nawoływania marynarzy, dzwony okrętowe. Późniejszy rozwój sytuacji wiąże się z nieprzychylnym wiatrem, który najpierw sprawia, że statek pływa w kółko. Później wiatr przeradza się w sztorm. Losy bohaterów przedstawiane są dwojako: przez sceny udratyzowane (klasyczny podział na role, dialogi i monologi) oraz przez wypowiedzi narratora, które również skracają akcję – komentarz wygłoszony archaizowanym językiem. Wszystkie skróty podawane są przez narratora na biało, w czasie ciszy fonicznej. Jest to zabieg wyraźnie oddzielający staropolskie „teraz” materii poematu, od komentarza współczesnego, choć wygłoszonego z użyciem takich słów jak chociażby „snadź”, czyli nie- znajdujących miejsca we współczesnej polszczyźnie. Kiedy pora na kolejne przeniknięcie do planu staropolskiego, narrator mówi wprost *i tu oddaję głos autorowi...* Bardzo wyraźnie reżyser rozgranicza – fragmenty poematu i tekst dodany, poemat zawsze wiąże się z bogatą, wieloelementową sferą foniczną, tekst dodany pojawia się na ciszy.

²⁹ Aneks I, pozycja 40.

Autorką adaptacji jest także Regina Witkowska, udało się jej przenieść utwór Borzymowskiego w sferę dźwięku w sposób bardzo dla odbiorcy atrakcyjny.

*Zaloty i swary, czyli teatr poezji miłosnej polskiego baroku*³⁰ to słuchowisko zrealizowane odmiennie niż *Nawigacja morska...* Przede wszystkim podstawą były teksty różnych autorów – Witkowska wykorzystała wiersze Kochanowskiego, Morsztyna, Potockiego, Kochowskiego, Korczyńskiego, Drużbackiej, Rzewuskiego, Radziwiłła, i innych. Realizacja dźwiękowa oparta została na znakomitej recytacji (nie jest to w odróżnieniu od *Nawigacji...* gra aktorska). Taki sposób podawania tekstu sprawia, że słuchacz ma świadomość konwencji epoki i gatunku, jakim jest poezja miłosna. Ta prostota w interpretowaniu ma przełożenie na dźwięk – całość uzupełnia nieco muzyki oraz rozbudowana sfera gestów fonicznych: ech, ooo, śmiech, cmokanie, przeciąganie głosek itp. Autorka scenariusza nie stroniła od wyboru fragmentów o aforystycznym charakterze: *Bies się ucieszy, gdy stary zgrzeszy, Pigułki nie rozgryźnij, żony nie drażń bracie, z obojga niepochybna gorzkość przyjdzie na cię...*

Na zakończenie Witkowska dodaje osobisty (choć zaczerpnięty z Kochowskiego) komentarz skierowany do słuchaczy, a w domyśle do krytyków owego przedsięwzięcia: *Wszystko ganisz, nic w żadnym nie pochwalisz domu, nikt ci się nie podoba, ani ty nikomu.* Autorka dodaje również, że przyzwyczajeni jesteśmy spuściznę baroku traktować *protekcjonalnie i pobłaźliwie, a liczy się tylko Morsztyn i przestrogi księdza Baki*, tymczasem w audycji znalazł się znaczny poczet twórców, ale nie pomieścili się wszyscy, którym warto poświęcić uwagę. Literatura staropolska bowiem, mówiąc o miłości, prezentowała ogromne bogactwo form, obyczajów ówczesnych i charakteryzowała się niedościgną zdolnością „migotania nastrojów”.

Obie realizacje opracowane zostały mistrzowsko, wydobywając ze staropolszczyzny to, co w niej najlepsze.

4. Gawęda

Nazwa „gawęda” została zawłaszczona przez radiowców do specyficznej formy wypowiedzi radiowej, w której nadawcą był zawsze uczony bądź ekspert, mający do przekazania słuchaczowi interesującą treść. Radio pełniło tylko rolę medium, przekąźnika. Być może stało się tak, ponieważ gatunek gawędy od dziesiątków lat jest uznawany za gatunek martwy, a może przez skojarzenie czysto frazeologiczne – od czasownika pogawędzić, co znaczy porozmawiać na interesujące tematy w przyjaznej atmosferze. Pierwotna forma radiowej gawędy określana była jako pogadanka, ale ten termin źle się kojarzył, ponieważ

³⁰ Aneks 1, pozycja 43.

na przełomie lat 50. i 60. wykorzystywana była najchętniej do natrętnej dydaktyki i najczęściej dotyczyła szeroko pojętej edukacji – od higieny osobistej, przez zdrowe sposoby żywienia, aż do pogadanki o treściach ideologizujących. Słowo *pogadanka* musiało zostać zastąpione innym, tym bardziej, że radio na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat przestało pełnić funkcję propagandowo – edukacyjną, a zaczęło – co bardzo często się podkreśla – pełnić funkcję ludyczną, dostarczając słuchaczom rozrywki. Ma być przyjemnie i niezobowiązująco – i tak jest w mediach komercyjnych. Można sobie jasno uzmysłować, jak ogromne wyzwanie pojawiło się przed mediami publicznymi – misja wymaga od nich elementów dydaktycznych, warunki ekonomiczne zarabiania na reklamach. Jeśli radio podejmuje się trudnej roli edukowania, musi czynić to w taki sposób, żeby słuchacz miał wrażenie, że jest zabawiany. Myślę, że właśnie taki tok myślenia tkwi u podstaw nazwania cyklicznych audycji edukacyjnych „gawędą”. Jest to forma doskonale nadająca się do popularyzowania tematyki staropolskiej – audycje nie przekraczają nigdy 10 minut, formuła cyklu umożliwia umieszczenie omawianych problemów w szerszym polu, jest to również audycja tania, niewymagająca dużego nakładu pracy – wystarczy nagranie o dobrej jakości technicznej (nie musi być studyjne), i oczywiście, znakomity ekspert. W wypadku wszelkiego rodzaju radiowych gawęd najważniejszy jest mówca – jeśli potrafi przekazać swoją wiedzę atrakcyjnie, cel audycji został osiągnięty; zaintrygowany słuchacz nie tylko wzbogaci swój zasób wiadomości, ale będzie też stałym odbiorcą tego typu audycji, chcąc dowiedzieć się więcej. I znowu temat gawęd i cykli będzie w dużej mierze zależał od rozgłośni. Wypada przywołać cykl *Gawędy o starym Lublinie*³¹, realizowany w Radiu Lublin w latach 80. Złożyło się nań ponad dwadzieścia opowieści o historii miasta od czasów najdawniejszych. Gośćmi i ekspertami byli nie tylko historycy, ale również kustosze muzeów i archiwiści. Kolejny cykl gawęd to audycje poświęcone książce, i znów cykl umożliwia ukazanie historii książki na przestrzeni dziejów – począwszy od gawędy *Średniowieczna książka rękopiśmienna*, poprzez *Rara et curiosa...inkunabuły*, aż do *Książki w XVIII wieku*. Inne rozgłośnie również chętnie wykorzystują ten gatunek radiowy, będący krótkim opowiadaniem, rodzajem miniwykładu, nacechowanym emocjonalnie przez eksperta wprowadzającego słuchacza w obcy mu świat. Oczywiście, tu również ustalenia gatunkowe są dość nieostre – jeżeli we Wrocławiu wypowiedź Hernasa na temat baroku, zatytułowaną *Upadek czy ciąg dalszy*³², określono jako gawędę dokumentalną, a przy tym wiadomo, że audycja zawiera fragmenty recytowanych wierszy barokowych poetów, to w Lublinie ten fakt umiejscawiałby ową gawędę bliżej magazynu literackiego.

³¹ Aneks 1, pozycje 162-166.

³² Aneks 1, pozycja 437.

Pewną podpowiedzią może być czas audycji – autor programu zdecydował się na określenie go jako gawędy, bo audycja nie przekroczyła 11 minut. Autor M. Woś miał więcej kłopotów z klasyfikacją gatunkową, o czym świadczy kolejna gawęda, tym razem opisana jako literacko-historyczna, *Takie były pocztki*³³ – o najstarszych tekstach literatury polskiej mówi Hernas, teksty z epoki czytają aktorzy. Czym różni się od niej audycja *Upadek czy ciąg dalszy*, również budowana na zasadzie opowiadania przetykanego literaturą? Schemat konstrukcji pozostaje ten sam, ale opis został zmieniony.

W Radiu Merkury gawędy dokumentalne są wpisane w cykl *Wielkopolski magazyn turystyczny* i wykorzystywane do popularyzacji historii regionu, stąd audycje o Bibliotece Raczyńskich, Archiwum Państwowym w Poznaniu. Inne gawędy przybliżają na przykład życie prywatne ludzi w dobie renesansu, podróże w XVII wieku. I znowu podobnie jak we Wrocławiu pojawiają się programy, które są niewłaściwie zakwalifikowane. Bo czyż można nazwać gawędą dialog o postaciach historycznych, ważnych dla mieszkańców Poznania, zbudowany według reguł słuchowiska; być może znowu zadecydował czas – audycja miała 11 minut i tworzyła część bloku programowego (magazynu?) *Punktualnie o 13.45*.

34

PR Kraków zaproponowało odbiorcom cykle, w których gawęda radiowa była gatunkiem dominującym, np. *Zabytki i wydarzenia*³⁵ program Romany Bobrowskiej, gdzie między innymi możemy znaleźć opowieści – *Przedstawienie męki Pańskiej w sztuce średniowiecza*, *Misteria średniowieczne na Niedzielę Palmową*.

Na zakończenie rozważań o gawędzie radiowej warto zauważyć cykl *Gawędy, baśnie i legendy*³⁶, który w latach 70. był przygotowywany na antenę w Katowicach. Złożyło się nań kilkadziesiąt odcinków – zmieniali się opowiadający. Powstanie takiego cyklu było ważne nie tylko dla udokumentowania bogactwa folkloru ludowego, przede wszystkim bowiem cykl ten wpisał się w audycje potwierdzające odwieczną polskość tamtych ziem.

Praca niniejsza stanowi zaledwie przyczynek do dalszych badań. Wydobywa na światło dzienne zawartość zaledwie dziesięciu z siedemnastu taśmotek Rozgłośni Polskiego Radia, ale uzyskany materiał jest wielce obiecujący. Literatura staropolska zajmuje od początku działalności Radia znaczącą część emisji. Dotychczasowe doświadczenia wskazują dobitnie, że z całą pewnością w pozostałych archiwach muszą się znajdować audycje poświęcone literaturze staropolskiej. Mimo ogromnego zróżnicowania programowego – chociaż realizowanego w ramach tej samej misji, w każdej rozgłośni są audycje, których

³³ Tamże, pozycja 434.

³⁴ Tamże, pozycja 417.

³⁵ Tamże, pozycja 121.

³⁶ Aneks 1, pozycja 64.

autorzy powracają do literatury dawnej. Staropolszczyzna staje się trafnym komentarzem do rzeczywistości.

Fluktuacje w ilości programów³⁷ są obecnie spowodowane nie tyle zmianami w strukturach Radia i uwarunkowaniami społeczno-politycznymi, ile zespołami dziennikarskimi odpowiedzialnymi za „misyjne” minuty.

Obecność literatury staropolskiej w programach radiowych świadczy o zapotrzebowaniu na taki rodzaj audycji. Wydaje się, że jest to związane z poszukiwaniem łączności z tradycją, której nie można pominąć, a zajmując się twórczością misyjną, dziennikarz musi określić wobec niej swój stosunek. Im większy obszar dostępnych tradycji, tym większa swoboda twórczych penetracji. Tradycja we współczesnym świecie stymuluje porozumienie między tym co dawne a nowe. Eliot³⁸ porównywał takie przywoływanie stale obecnych w twórczości motywów literackich do rozpracowania tego samego muzycznego tematu na różne instrumenty.

Literaturoznawcy rozdzielają w swoich badaniach literaturę piękną od użytkowej, np. od dokumentów. To rozróżnienie przestaje obowiązywać w przypadku przenoszenia literatury staropolskiej na antenę. Wieloletnia praktyka wskazuje, że autorzy programów chętnie korzystają z literatury użytkowej, będącej nieocenionym źródłem informacji o minionych epokach. Dokonuje się w ten sposób uwznioślenie teje. Oczywiście jest ona niejednokrotnie cytowana wyłącznie jako uzupełnienie programów historycznych, ale zdarza się często, że zapiski z posiedzeń rad miejskich, kodeksów cechowych, akt sądowych, testamentów stają się podwaliną słuchowisk, reportaży, magazynów. Jedyne problem, jaki się pojawia, to archaizmy, które podobnie jak w przypadku odbioru literatury zmuszają do „postawy historycznej”. Największą jednak trudnością są drobniejsze przesunięcia znaczeniowe, zmiany odcieni semantycznych czy utrata związku z zapleczem kulturalnym, ważnym w chwili wejścia dokumentu czy utworu w obieg kulturowy. Powoduje to, że gubią się treści aluzyjne, odwołania do innych tekstów, powiedzenia, style społeczne, wtedy pole do popisu otrzymuje dziennikarz – od niego zależy, czy teksty będą zrozumiałe dla odbiorców.

Mam świadomość, znając praktykę radiową, że do taśmotek trafiają tylko audycje szczególne. Natomiast we wszelkiego rodzaju programach prowadzonych na żywo często pojawiają się eksperci opowiadający o literaturze, nagrywane są również krótkie dźwięki reporterskie – które rzadko są archiwizowane.

³⁷ Aneks 2, tabela 11.

³⁸ Podaje za E. Dąbrowską, *Teksty w ruchu. Powroty baroku w polskiej poezji współczesnej*, Opole 2001.

Od czasów ewangelicznych wiadomo, że nie trzyma się światła pod korcem, a czymże innym jest leżakowanie w klimatyzowanych pomieszczeniach audycji porywająco i rzetelnie przedstawiających staropolszczyznę?

Zenon Kosidowski tak postrzegał rolę radia blisko osiemdziesiąt lat temu: *Średnio-wieczne misteria teatralne dlatego znalazły oddźwięk wśród tłumów, ponieważ były wier- nym odbiciem ludowej duszy, szukającej schronienia przed życiem w religijnych uniesie- niach. Radio bowiem może stać się doskonałym pośrednikiem między literaturą a publicz- nością, dzięki rozległości swojego zasięgu. Wobec dzisiejszego zobojętnienia ogólnego na książkę i zanikania wrażliwości na piękno, kontakt bezpośredni społeczeństwa z duchową produkcją narodu nabiera znaczenia pierwszorzędного. Martwa litera graficzna książki, zamieniona na słowo dźwięczne, ożywiona głęboko odczuta interpretacją, wniknie łatwiej i pewniej do źródeł odczucia i wyobraźni słuchaczy.*³⁹

Niniejsza praca odsłania następujące perspektywy badawcze:

1. Dla pełnego rozpoznania zawartości archiwów Polskiego Radia należałoby poddać eksploracji pozostałe rozgłośnie regionalne.

2. Interesująco zapowiadają się szczegółowe analizy porównawcze oryginalnych tek- stów i ich realizacji fonicznych, oparte na drobiazgowym przesłuchaniu audycji i sięgnię- ciu do literackich źródeł.

3. Konieczne jest dalsze naukowe rozpoznanie kolejnych etapów ewolucji w obrębie form realizacji radiowej i ich powiązań z gatunkami tradycyjnymi

Warto także podjąć dyskusję na temat popularyzacji zasobów archiwalnych – szcze- gólnie związanych z nurtem literatury trudnej do promowania, na którą, jak wskazuje praktyka, dotąd nie było dobrego pomysłu. Gdyby udało się wydać na płytach najcelniej- sze słuchowiska i magazyny, byłyby to nieoceniona pomoc dla nauczycieli i wykładow- ców.

³⁹ Z. Kosidowski, *Artystyczne słuchowiska radiowe*, Poznań 1928, s. 32

AUDYCJE WEDŁUG GATUNKÓW

Rozgłośnie	Słuchow.	Magaz.	Gawędy	Poezja rec.	Reportaże	Proza czyt	Dok.fab	Aud.muz..	Ogółem
PR Biały- stok	14	8	-	1	-	-	1	-	24
PR Gdańsk	15	8	-	5	-	-	-	-	28
PR Kato- wice	2	31	9	-	-	-	-	-	41
PR Kra- ków	7	21	1	4	2	-	-	3	38
PR Lublin	8	45	13	2	5	-	-	-	73
PR Łódź	5	14	-	2	-	-	-	-	20
PR PiK	-	31	-	-	-	-	-	-	31
PR Mer- kury	11	19	7	-	5	-	-	2	44
PR War- szawa	51	46	-	10	-	1	-	-	108
PR Wro- cław	2	41	7	1	6	-	-	-	57
Ogółem	115	260	37	25	18	1	1	5	464

Summary

Forms of radio production – genres in public radio

Key words: Public radio, journalism, radio

Право
Law

Jozef Madliak, Simona Štefanková

Koncepcia podmienenej pričetnosti u mladistvého páchatela v slovenských trestnoprávných predpisoch

Slovenský trestnoprávny systém bol rekonifikáciou obohatený o koncepciu podmienenej pričetnosti. Ide o kategóriu rozhodnú pre posúdenie trestnej zodpovednosti mladistvého páchatela, a teda vyžaduje primeranú pozornosť orgánov činných v trestnom konaní vyšetrojúcich delikvenciu mládeže.

Pojem podmienená pričetnosť je používaný na označenie koncepcie trestnej zodpovednosti mladistvých, závislej na dosiahnutom stupni intelektuálneho a mravného vývoja mladistvého v čase činu. Znamená to, že mladistvý je trestne zodpovedný iba vtedy, pokiaľ dosiahol taký stupeň vývoja po stránke intelektuálnej (schopnosť rozpoznávací) a po stránke mravnej (schopnosť určovacia), aký je obvyklý u jeho vrstovníkov a umožňoval mu rozpoznať bezprávnosť svojho konania a podľa toho toto konanie usmerniť.¹

Takáto koncepcia nie je v našich podmienkach absolútne novum. Zakotvoval ju v právnom poriadku zákon o trestných súdnych nad mládežou z roku 1931 s účinnosťou od 1.10.1931.² Za mladistvých tento zákon považoval *osoby, ktoré v dobe spáchaného činu dovŕšili štrnásť, ale nedokonali osemnásť rok svojho veku. Mladiství boli trestní podľa trestných zákonov, ak tento zákon neustanovoval odchýlku.*³ Odchýlku stanovoval zákon v ustanovení § 2 ods. 2 podľa ktorého, *mladistvý nie je tiež trestný, ak nemohol pre značnú zaostalosť v čase činu rozpoznať jeho bezprávnosť, alebo riadiť svoje konanie podľa správneho rozpoznávania.* Zákon teda zaviedol pre mladistvých ešte ďalší zvláštny dôvod nepríčetnosti, kde biologickým dôvodom nebola duševná porucha, ale značná zaostalosť.⁴ Dobovou právnou vedou bola táto spôsobilosť (resp. nespôsobilosť) mladistvého

¹ pozri Schelleová, I. a kol.: Právní postavení mladistvých, Praha: Eurolex Bohemia s.r.o., 2004, s. 57

² Zákon Národního shromáždění republiky Československé č. 48/1931 Sb. o trestných súdnych nad mládežou, /ďalej v texte aj zákon č. 48/1931 Sb./, zdroj: http://isap.vlada.cz/Lexdata/lex_sb.nsf/61b06bad0fc763bec12566af007f1a09/17a97ad4fb41bc12566d9007b17b6?OpenDocument

³ § 2 ods. 1 zákona č. 48/1931 Sb. o trestných súdnych nad mládežou

⁴ Říha, J.: Vývoj právní úpravy nepřičetnosti na našem území, Trestní právo, 2007, č. 6, s. 29

označovaná ako špeciálna forma príčetnosti (resp. nepríčetnosti).⁵ Princíp podmienenej príčetnosti u mladistvých páchatelov platil do prijatia trestného zákona z roku 1950.

Prvý trestný hmotnoprávny kódex platný jednotne pre celé územie Československa zjednotil rozdrobenú právnu úpravu a zrušil dovtedajšie všeobecné ako aj špeciálne hmotné právo. Konceptne však naň nenadviazal, čo potvrdzuje aj právna úprava týkajúca sa trestnej zodpovednosti mladistvých páchatelov. Bola zavedená pevná dolná veková hranica trestne zodpovedného páchatela. Ta sa zvýšila na pätnásť rokov.⁶ Zároveň však došlo k upusteniu od skúmania intelektuálneho a mravného vývoja mladistvého páchatela. Trestný zákon tak už nezohľadňoval odlišnosti v individuálnom vývine konkrétneho jedinca. Vychádzal zo všeobecnej hranice, kedy možno už očakávať, že osoba bude schopná posúdiť protiprávnosť konania a svoje konanie usmerniť. Takáto konštrukcia pevnej dolnej vekovej hranice trestnej zodpovednosti pätnásť rokov bola prevzatá aj Trestným zákonom č. 140/1961 Zb. a pretrvala až do účinnosti nového trestného zákona.

Nárast kriminality mládeže, sa ale odrazil v rámci rekodifikačného procesu v koncepcnú zmenu prístupu k trestnej zodpovednosti mladistvých páchatelov trestných činov. Neustále sa znižujúca veková hranica tých, ktorí sa podieľajú na páchaní trestnej činnosti viedla k záveru znížiť hranicu trestnej zodpovednosti z pätnásť na štrnásť rokov. Napriek tomu, že z komparatívneho pohľadu nedošlo k ničomu výnimočnému v kontinentálnom právnom prostredí,⁷ vznikali oprávnené pochybnosti so stanovením nízkeho veku trestnej zodpovednosti. Moderné prístupy musia totiž zohľadniť intelektuálnu a mravnú vyspelosť osoby, jej schopnosť uvedomiť si protispoločenské konanie.⁸

Tieto požiadavky v súčasnej právnej úprave zohľadňuje korektív v podobe zavedenia „**obmedzenej**“ **relatívnej trestnej zodpovednosti mladistvých**. Trestná zodpovednosť

⁵ Miříčka, A. - Scholz, O.: O trestním soudnictví nad mládeží, Praha, Československý kompas, 1932, s. 13 a násl. in Schelleová, I. a kol.: Právní postavení mladistvých, Praha: Eurolex Bohemia s.r.o., 2004, s. 57

⁶ Podľa § 10 Trestného zákona č. 86/1950 Zb. z. a n., kto v dobe činu nedovršil pätnásť rok, nie je trestne zodpovedný. Zdroj: http://www.psp.cz/eknih/1948ns/tisky/t0472_01.htm

⁷ Poľsko - 13 rokov, Francúzsko - 13 rokov; V Čechách už dlhšiu dobu prebieha diskusia k prípadnému zníženiu dolnej vekovej hranice trestnej zodpovednosti. Vládny návrh Trestného zákon so znížením dolnej hranice trestnej zodpovednosti bol na prelome rokov 2008 a 2009 schválený oboma komorami českého parlamentu. V účinnosť by mal vstúpiť v roku 2010. Zníženie vekovej hranice vyvolalo nesúhlas časti senátu a odbornej verejnosti, pričom v prípade účinnosti nového trestného zákona sa uvažuje o návrate k vekovej hranici pätnásť rokov novelou trestného zákona. Pozri taktiež: Novotný, O.: Znovu k návrhunového trestného kodexu, in Trestní právo, r. 2005, č. 3, s. 3

⁸ Pozri aj minimálne štandardné pravidlá súdництва nad mládežou (tkz. Pekingské pravidlá, rezolúcia OSN z 29. 11. 1985, č. 40/33)

mladistvého je závislá od stupňa rozumového a mravného vývoja a nie len od dosiahnutia stanovenej vekovej hranice. Podľa § 95 ods. 1 Trestného zákona, *mladistvý mladší ako pätnásť rokov, ktorý v čase spáchania činu nedosiahol takú úroveň rozumovej a mravnej vyspelosti, aby mohol rozpoznať jeho protiprávnosť alebo ovládať svoje konanie, nie je za tento čin trestne zodpovedný*. Pri dospievaní detí je totiž všeobecne badať za posledné desaťročia nielen jeho urýchlenie, ale aj zreteľnú diferenciaciu medzi jednotlivými jedincami. Novozavedený prístup umožňuje reagovať na tieto skutočnosti už pri posudzovaní otázky trestnej zodpovednosti mladistvého.

Podľa § 338 Tr. poriadku, u mladistvého, ktorý v čase činu *neprekročil pätnásť rok svojho veku, treba vždy skúmať, či bol spôsobilý rozpoznať protiprávnosť činu a či bol spôsobilý ovládať svoje konanie*. Orgánom činným v trestnom konaní je tak uložená obligatórna povinnosť skúmať u mladistvého, ktorý v čase činu neprekročil pätnásť rok svojho veku, psychologické kritérium nepríčetnosti. V prípadoch, ak mladistvý z dôvodu zjavnej zaostalosti v mentálnom vývoji v porovnaní s rovesníkmi nebude v čase činu schopný rozpoznať protiprávnosť svojho konania alebo svoje konanie ovládať, nebude trestne zodpovedný.

Koncepcia podmienenej príčetnosti ako vplýva z vyššie uvedenej zákonnej definície je postavená na dvoch kritériách. Prvým je nedostatok rozumovej a mravnej vyspelosti. Druhým je psychologické kritérium rovnako ako pri nepríčetnosti v § 23 Tr. zákona.

Nedostatok rozumovej a mravnej vyspelosti znamená omeškanie vývoja mladistvého mladšieho ako pätnásť rokov v porovnaní so stupňom vývoja intelektuálneho a mravného aký spravidla dosahujú jeho vrstovníci. Omeškaný psychický vývoj mladistvého však nemožno vnímať ako duševnú poruchu v zmysle biologického kritéria nepríčetnosti. Nezrelosť mladistvého obvineného na druhej strane musí byť výrazná.

Druhé **psychologické kritérium** objasňuje dopad nedostatku úrovne rozumovej a mravnej vyspelosti na vylúčenie trestnej zodpovednosti mladistvého páchatela. Je vyjadrené neschopnosťou mladistvého páchatela rozpoznať protiprávnosť svojho konania alebo svoje konanie ovládať.

Obe kritéria musia byť dané v čase činu. Pri syntéze oboch kritérií je trestná zodpovednosť mladistvého obvineného vylúčená. Zaostalosť jeho vývoja môže vyvolať následok, že mladistvý obvinený si v čase činu nevie uvedomiť protispoločenský dopad svojho konania a náležite tomu svoje konanie usmerniť. Medzi nedostatkom rozumovej a mravnej vyspelosti v dôsledku omeškaného vývoja a neschopnosťou rozpoznať protiprávnosť konania alebo ho ovládať musí byť príčinná súvislosť.

Záver znaleckého skúmania o absencii rozpoznávacej alebo určovacej schopnosti mladistvého obvineného v dôsledku nedostatku rozumovej alebo mravnej vyspelosti bude po zhodnotení v kontexte ostatných dôkazov zakladať závažný procesný dôsledok. V

prípravnom konaní za takejto dôkaznej situácie prokurátor zastaví trestné stíhanie z dôvodu nepričetnosti. V konaní pred súdom prichádza v úvahu zastavenie trestného stíhania v štádiu pred začatím hlavného pojednávania alebo oslobodenie obžalovaného spod obžaloby, pretože obžalovaný pre nepričetnosť nie je trestne zodpovedný.

V právnej literatúre sa však rôznia názory, aký znalec by mal vyšetrením obvineného mladšieho ako pätnásť rokov vytvoriť podklad svojím posudkom v rámci dokazovania pre rozhodnutie o zastavení trestného stíhania resp. oslobodení obžalovaného spod obžaloby z uvádzaného dôvodu. K aplikácii § 95 ods. 1 Tr. zákona je uvádzané, že na zisťovanie rozumovej a mravnej vyspelosti, ktoré je obligatórne u mladistvých mladších ako pätnásť rokov bude potrebné znalecké posúdenie z oblasti psychológie, prípadne aj z psychiatrie.⁹ K zodpovedajúcemu procesnému ustanoveniu v § 338 Tr. poriadku je uvádzané, že znalecké skúmanie mladistvého sa zvyčajne vykonáva znalcami z odboru detskej psychiatrie, prípadne detskej psychológie.¹⁰ V tejto súvislosti autori poukážu na českú úpravu postavenú na obdobnej koncepcii, ako aj na názory uvedené v českej právnej literatúre vychádzajúce z poznatkov štátnych zastupiteľstiev aplikujúcich právnu úpravu v praxi.

V **Českej republike** vstúpil do účinnosti dňa 1.1.2004 zákon o soudnictví ve věcech mládeže.¹¹ Zákon je koncipovaný tak, že vymedzuje rozdiely špeciálne týkajúce sa zodpovednosti mládeže oproti úprave obsiahnutej v trestných kódexoch a v súvisiacich právnych predpisoch.

Zámerom novej právnej úpravy ako uvádza zákonodarca v dôvodovej správe bolo v samostatnom kódexe upraviť komplexne hmotnoprávne i procesné aspekty trestania mládeže, nanovo konštituovať systém špecializovaných súdov mládeže, a jasne vymedziť ucelenú škálu možných reakcií na trestnú činnosť mládeže.

Za mladistvého sa podľa tohto zákona považuje ten, *kto v dobe spáchania previnenia dovŕšil pätnásť rok a neprekročil osemnásť rok svojho veku. Previnením sa nazýva trestný čin spáchaný mladistvým.*¹² Previnenie je teda forma delikvencie mladistvých, korešpondujúca trestným činom dospelých osôb. Pre ich posudzovanie platí trestný zákon

⁹ Pozri Samaš, O., Stiffel, H., Toman, P.: Trestný zákon, Stručný komentár, Iura Edition, 2006, s. 207; rovnako Pozri dôvodová správa k návrhu rekodifikovaného Trestného zákona s. 20, zdroj: www.nrsr.sk

¹⁰ Minárik kol.: Trestný poriadok, stručný komentár, Iura Edition, 2006, s. 818

¹¹ Zákon č. 218/2003 Sb. o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), zdroj: <http://zakony-online.cz/?s88&q88=all>; k výkladu jednotlivých inštitútov zákona pozri bližšie napr. Šamal, P., Válková, H., Sotolář, A., Hrušáková, M.: Zákon o soudnictví ve věcech mládeže, komentár, C.H.Beck, Praha, 2004,

¹² § 2 písm. d) a § 6 ods. 1 zákona o soudnictví ve věcech mládeže

s výnimkami stanovenými zákonom. Nejde o novú kategóriu trestného činu.¹³

Podľa § 5 ods. 1 zákona o súdnictví ve věcech mládeže, *mladistvý, který v čase spáchania činu nedosiahol takú rozumovú a mravnú vyspelosť, aby mohol rozpoznať jeho nebezpečnosť pre spoločnosť alebo ovládať svoje konanie, nie je za tento čin trestne zodpovedný.*

Zákon týmto spôsobom reflektuje na skutočnosť, že stupeň rozumovej a mravnej vyspelosti najmä okolo pätnásteho roku veku je u jednotlivých mladistvých veľmi rozdielny. Svojou koncepciou nadväzuje na úpravu čs. Zákona o trestním súdnictví nad mládeží z roku 1931, ktorá obdobne vychádzala z podmienenej príčetnosti, závislej na v čase činu dosiahnutom stupni intelektuálneho a mravného vývoja mladistvého. Uvedená úprava v podstate vyžaduje, aby mladistvý bol vzhľadom na stupeň svojho vývoja schopný si uvedomiť, že jeho konanie hrubo odporuje normám spoločnosti, v ktorej žije, alebo aby bol schopný zodpovedajúcim spôsobom usmerniť svoje konanie.¹⁴

Porovnaním prístupu českej a slovenskej právnej úpravy k trestnej zodpovednosti mladistvých možno konštatovať, že sú obdobné. Česká úprava, ale neustanovuje výslovné obligatórnu povinnosť skúmať rozumovú a mravnú vyspelosť určitej kategórie mladistvých páchatelov ako to ukladá § 338 slovenského Tr. poriadku. V Čechách prichádza v úvahu jednotne u všetkých mladistvých páchatelov skúmanie duševnej vyspelosti, keď na podklade vykonaného dokazovania vzniknú o tom pochybnosti.

Vzhľadom na skutočnosť, že porovnávané ustanovenia sú obdobné, je možné poukázať aj na teoretické východiská českej právnej vedy. Úprava v § 5 ods. 1 zákona o súdnictví ve věcech mládeže je chápaná ako špeciálny dôvod nepríčetnosti, a nie ako iný samostatný dôvod vylučujúci trestnú zodpovednosť. Táto úprava je založená na tom, že trestná zodpovednosť mladistvého je vymedzená kritériami, ktoré inak trestnoprávne teórie i trestný zákon používajú pri vymedzení príčetnosti s tým, že pojem duševnej poruchy nahradzuje pojem rozumovej a mravnej vyspelosti (funguje ako príčina neschopnosti rozoznávacej alebo ovládacej). Rozdiel teda spočíva v tom, že všeobecná príčetnosť (resp. nepríčetnosť) je viazaná na duševnú poruchu ako prejav chorobného stavu. Pojem relatívnej trestnej zodpovednosti je viazaný na rozumovú a mravnú vyspelosť, ktorá však nie je prejavom choroby, ale dôsledkom toho, že dospievanie dieťaťa je proces, ktorý neprebíha rovnako, v rovnakom časovom období.¹⁵

¹³ Zezulová, J.: K obecné charakteristice úpravy v zákoně č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, in Zdravotnictví a právo, r. 2005, č. 9, s. 9

¹⁴ Dôvodová správa k zákonu o soudnictví ve věcech mládeže, zdroj: <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?o=4&ct=210&ct1=0>

¹⁵ Zezulová, J., Růžička, M.: Aktuální problémy zákona č. 218/2003 Sb. o soudnictví ve věcech mládeže, Státní zastupitelství, r. 2005, č. 7-8, s. 6-15

K naznačenej procesnoprávnej otázke znaleckého skúmania rozumovej a mravnej vyspelosti mladistvého obvineného Zezulová a Růžička zaujímajú nasledovný postoj. Ak podľa záveru znalca psychológa bude zjavný istý nedostatok rozumovej a mravnej vyspelosti v čase spáchania činu (musí byť prítomný nedostatok ako rozumovej tak aj mravnej vyspelosti), prislúcha zhodnotiť dopad i tohto zisteného nedostatku rozumovej a mravnej vyspelosti na schopnosť rozpoznávaciu a schopnosť ovládaciu dvom znalcom psychiatrom so špecializáciou na detskú psychiatriu. Tento záver je logickým dôsledkom konštrukcie § 5 ods. 1 zákona č. 218/2003 Sb. ako špeciálneho dôvodu nepríčetnosti.¹⁶

V slovenskom právnom prostredí nie je situácia odlišná. Konštrukcia § 95 ods. 1 Tr. zákona rovnako ako ustanovenie § 5 ods. 1 českého zákona o soudnictví ve věcech mládeže je vymedzená kritériami, ktoré inak trestný zákon používa pri vymedzení príčetnosti. Príčinou absencie rozpoznávacej a ovládacej schopnosti u mladistvého obvineného mladšieho ako pätnásť rokov je namiesto duševnej poruchy (ako pri všeobecnej nepríčetnosti), nedostatok rozumovej a mravnej vyspelosti.¹⁷ Preto si podľa názoru autorov možno osvojiť záver o špeciálnom dôvode nepríčetnosti, a nie o inom samostatnom dôvode vylučujúcom trestnú zodpovednosť.

Praktický dopad bude mať takýto prístup v tom, že v prípadoch, kde na základe znaleckého záveru znalcov z odvetvia psychológie detí nastane pochybnosť o trestnej zodpovednosti takého mladistvého nastane, je potrebné prenechať posúdenie aj tejto špeciálnej nepríčetnosti dvom znalcom z odboru psychiatrie.

Na druhej strane, obligatórne posúdenie intelektuálnej a mravnej vyspelosti obvineného mladšieho ako pätnásť rokov v každodennej aplikačnej praxi, pre rozlíšenie prípadov zakladajúcich pochybnosť o trestnej zodpovednosti páchatela, možno realizovať znaleckým skúmaním z odvetvia klinickej psychológie detí.

V takýchto prípadoch však znalecké skúmanie nemožno obmedziť iba na posúdenie intelektuálneho a mravného vývoja mladistvého mladšieho ako pätnásť rokov s dopadom na rozpoznávaciu a ovládaciu schopnosť. V konaní proti mladistvému treba totiž čo najdôkladnejšie zistiť aj jeho povahu, pomery a prostredie, v ktorom žil a bol vychovávaný,

¹⁶ Zezulová, J., Růžička, M.: Aktuální problémy zákona č. 218/2003 Sb. o soudnictví ve věcech mládeže, Státní zastupitelství, r. 2005, č. 7-8, s. 6-15

¹⁷ Konceptia podmienenej príčetnosti u mladistvých páchatelov nie je známa iba z minulosti a v Českej republike, ale má svoje miesto aj v ďalších súčasných zahraničných právnych úpravách. V nemeckej právnej úprave je obsiahnutá v zákone o súdoch mládeže. Trestná zodpovednosť mladistvého je podmienená intelektuálnou a mravnou vyspelosťou. Podľa § 3 JGG je mladistvý trestne zodpovedný, ak v čase činu vzhľadom na jeho mravný a duševný vývoj si je istý protiprávnosťou svojho konania a vzhľadom na toto poznanie aj svojim konaním. Zákonodarca reaguje na individuálny vývin jednotlivých mladistvých. Pozri: Jugendgerichtsgesetz (JGG) zdroj: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jgg/gesamt.pdf>

jeho správanie pred spáchaním činu, z ktorého je obvinený, a po ňom a iné okolnosti dôležité pre voľbu prostriedkov vhodných na jeho nápravu, najmä na posúdenie, či má byť nariadená ochranná výchova mladistvého.¹⁸

Znalec z odboru klinickej psychológie detí by sa preto mal oboznámiť s rodinnou, osobnou i sociálnou anamnézou obvineného. Vykonať pohovor s obvineným ku konkrétnej trestnej činnosti, ako aj samotné psychologické vyšetrenie. V rámci psychologického vyšetrenia sú využívané metódy projektového interview, inteligentného testu, pamäťového testu, asociačného experimentu, či rôzne druhy projekčných kresebných testov.

Znalecký posudok, by potom mal tvoriť objektívny podklad pre posúdenie

- či obvinený dosiahol takú úroveň rozumovej a mravnej vyspelosti, aby mohol rozpoznať protiprávnosť konania a ovládať svoje konanie,
- osobnosti, štruktúry a intelektu obvineného,
- schopnosti obvineného správne vnímať, zapamätať si a správne reprodukovať prežité udalosti,
- povahových črt obvineného, a či sa tieto zhodujú s vykonaným skutkom,
- motivácie obvineného z psychologického hľadiska,
- ak sa páchatel dopustil trestnej činnosti pod vplyvom alkoholu, vzťah mladistvého obvineného k používaniu alkoholických nápojov, či iných psychoaktívnych látok; dôvodov ich používania a správania sa obvineného pod ich vplyvom,
- prognózu vývoja osobnosti obvineného vo vzťahu k protispoločenskému konaniu.

Popri znaleckom dokazovaní je rovnako ako u všetkých mladistvých páchateloch nevyhnutné zabezpečiť vyjadrenie orgánu starostlivosti o mládež k rodinným pomerom mladistvého ako aj hodnotenie školy. V priebehu dokazovania trestnej činnosti mladistvého je potrebné vyžiadať si aj správy o jeho chovaní v detskom domove, vo výchovnom zariadení, vypočuť k tejto otázke učiteľa, či vychovávateľa. Samozrejmosťou bude podrobné vypočutie mladistvého, prípadne jeho rodičov alebo iných osôb, do výchovy ktorých bol zverený. Podľa ustálenej judikatúry je jedným zo základných predpokladov pre spravodlivé rozhodnutie súdu v trestnom konaní proti mladistvému všestranná znalosť jeho osoby (po stránke psychologickkej, biologickej, sociálnej).¹⁹ Dôkladné objasnenie stupňa rozumového a mravného vývoja mladistvého je dôležité

¹⁸ Pozri § 337 Trestného poriadku

¹⁹ Rt 16/82-Stanovisko PlsF 3/81-VI, In: Šoukal, J., Drápal, D., Lukovský, Z.: Řízení a rozhodování v trestních věcech mladistvých, Praha Ifec, 2000, s. 12

nielen pre voľbu prostriedkov vhodných pre jeho nápravu, ale aj kvôli zisteniu, či nejde o prečin, ktorého závažnosť je malá, a za neho preto mladistvý nie je trestne zodpovedný.²⁰

Dôsledné a objektívne objasnenie pomerov mladistvého páchatela preto má významné trestnoprávne dôsledky. V prípade trestnej zodpovednosti mladistvého páchatela, významne ovplyvňuje voľbu prostriedkov vhodných pre jeho nápravu. Zároveň môže vylúčiť trestnú zodpovednosť mladistvého páchatela pre absenciu závažnosti jeho konania vykazujúceho znaky prečinu. Podľa § 10 ods. 2 Tr. zákona, *nejde o prečin, ak vzhľadom na spôsob vykonania činu a jeho následky, okolnosti, za ktorých bol čin spáchaný, mieru zavinenia a pohnútku páchatela je jeho závažnosť nepatrná*. Pre trestnú zodpovednosť mladistvého páchatela sa navyše vyžaduje závažnosť vyššia ako malá.²¹

Procesným dôsledkom takého zistenia je u mladistvého obvineného mladšieho ako pätnásť rokov zastavenie trestného stíhania, v prípravnom konaní prokurátorom, pretože skutok nie je trestným činom a nie je dôvod na postúpenie veci podľa § 215 ods. 1 písm. b) Tr. poriadku. Postúpenie veci inému orgánu na prejednanie priestupku alebo iného správneho deliktu nie je možné, nakoľko dolná veková hranica zodpovednosti za priestupok je pätnásť rokov. V konaní pred súdom bude dôvodné zastavenie trestného stíhania podľa § 241 ods. 1 písm. c) Tr. poriadku resp. oslobodenie obžalovaného spod obžaloby podľa § 285 písm. b) Tr. poriadku, pretože skutok nie je trestným činom. U mladistvých páchateloch starších ako pätnásť rokov v čase činu bude potrebné vec postúpiť inému oprávnenému orgánu ak nedošlo k zániku zodpovednosti za priestupok resp. správny delikt. Inak prichádza v úvahu zastavenie trestného stíhania z horeuvedených dôvodov.

Prax naznačuje, že závery znaleckého skúmania z odboru psychológie svedčiace o neschopnosti páchatela v dôsledku rozumovej a mravnej nezrelosti uvedomiť si, že koná zakázaným spôsobom a tomu žiadúcou formou usmerniť svoje konanie sú veľmi ojedinelé. Ako už bolo uvedené, zníženie dolnej vekovej hranice trestnej zodpovednosti u mladistvých páchatelov súviselo s nárastom trestnej činnosti páchatelmi uvedeného veku. Z hľadiska štruktúry trestnej činnosti sa však dopúšťajú títo páchatelia prevažne majetkovej trestnej činnosti, a to prečinov krádeže, či poškodzovania cudzej veci. Páchajú teda prevažne jednoduchú trestnú činnosť, pri ktorej si sú vedomí, že konajú rozpore so zákonom.

Záverom možno vyššie uvedené zhrnúť nasledovne. Rekodifikáciou trestného zákona došlo k zásadným zmenám pri vymedzení trestnej zodpovednosti mladistvých páchatelov

²⁰ upravené znenie Rt 65/71 (11 Tz 17/71); pôvodné znenie rozhodnutia in Šoukal, J., Drápal, D., Lukovský, Z.: Řízení a rozhodování v trestních věcech mladistvých, Praha Ifec, 2000, s. 12

²¹ Podľa § 95 ods. 2 Tr. zákona, prečin, ktorého znaky sú uvedené v tomto zákone, nie je trestným činom, ak ho spáchal mladistvý a ak je jeho závažnosť malá.

znížením dolnej vekovej hranice a zavedením korektívu v podobe podmienenej príčetnosti u mladistvých mladších ako pätnásť rokov. Podľa názoru autorov ide o víťaný prvok v našom trestnom systéme rešpektujúci individuálny vývin každého mladistvého. K možným rozdielnym prístupom k aplikácii princípu podmienenej príčetnosti v trestnom konaní autori konštatujú, že o vylúčení trestnej zodpovednosti mladistvého páchatela podľa § 95 ods. 1 Tr. zákona a následné zastavenie trestného stíhania resp. oslobodenie spod obžaloby z dôvodu nepríčetnosti nemožno vykonať bez vyšetrenia mladistvého obvineného dvoma znalcami z odvetvia psychiatrie. Dvoch znalcov z odvetvia psychiatrie však nie je nevyhnutné priberať v každej trestnej veci obvineného mladšieho ako pätnásť rokov. Znalecké posúdenie znalcom z odvetvia klinickej psychológie detí, poznatky orgánu činného v trestnom konaní získané výsluchom samotného mladistvého obvineného, zabezpečením si správ, hodnotení k osobe mladistvého budú tvoriť dostatočný podklad pre rozlíšenie sporných prípadov o prípadnej trestnej zodpovednosti mladistvého. V takýchto prípadoch odôvodnenej pochybnosti potom bude potrebné vyšetriť mladistvého obvineného mladšieho ako pätnásť rokov dvoma znalcami z odvetvia psychiatrie.

Summary

Conception of conditional sanity of juvenile offenders in Slovak criminal regulations

Criminal regulations in the Slovak Republic has changed approach of criminal capability to juvenile offenders. Age qualification lowered from 15 years to 14 years. This is the reason of certain doubts, which concern with sanity of subject of crime. According provision of 338 Criminal Proceeding Act, in the case of juvenile offender, who has less than 15 years in the time of crime, it is inevitable to observe, if this person was capable to recognise wrongfulness of act or if this person was capable command his actions.

In the presence does not exist unified opinions in the question of expert. Expert proceeding is executed by experts in the branch of psychiatry or juvenile psychology.

In the comparision, in the conclusion of report, author deals with valid legal regulation of this issue in Czech Republic.

Key words: criminal regulations, juvenile, Slovak law.

Jozef Madliak, Simona Štefanková

Slovenská trestnoprávna úprava zmenšenej príčetnosti

V slovenskom trestnoprávnom systéme je zmenšená príčetnosť pojmom súdnej praxe a právnej teórie. Vo všeobecnosti je prezentovaná ako stav, v ktorom bola v dôsledku duševnej poruchy výrazne zoslabená páchatelova rozpoznávacía alebo určovací schopnosť. Hoci názory na opodstatnenosť uvedenej kategórie prechádzali vývojom, desaťročia predstavuje významnú okolnosť určujúcu voľbu sankčného mechanizmu.

Rekodifikácia slovenského trestného práva neobišla ani tento inštitút. Prijatím trestnoprávných kódexov sa však proces tvorby trestného práva neuzatvoril. Právo totiž musí odrážať záujmy ľudí. Z trestnoprávneho hľadiska predovšetkým, záujem na zabezpečení účinnej ochrany spoločnosti pred páchatelmi trestných činov a činov ináč trestných.

Súčasná právna úprava zmenšenej príčetnosti sa tak vyznačuje viacerými zmenami v porovnaní so stavom dlhodobo a bez zmien platným v slovenskom právnom prostredí.

Podľa § 32 ods. 1 Trestného zákona účinného do 31.12.2005, ak páchatel spáchal trestný čin v stave zmenšenej príčetnosti, ktorý si, a to ani z nedbanlivosti, neprivodil vplyvom návykovej látky, prihliadne súd na túto okolnosť pri určení druhu a jeho výmery. Takéto osobitné ustanovenie týkajúce sa zmenšenej príčetnosti rekodifikovaný trestný zákon neobsahuje. Dôvodová správa k rekodifikovanému trestnému zákonu túto zmenu osobitne nekomentuje.

V tejto súvislosti sa potom objavuje otázka, čo bolo dôvodom takého postupu, a aký má dopad na posudzovanie prípadov, kedy bol indikovaný stav zmenšenej príčetnosti v konaní páchatela trestného činu v čase jeho spáchania. Samozrejme, že aj bez tohto osobitného ustanovenia je podľa súčasnej právnej úpravy potrebné na zmenšenú príčetnosť prihliadať.

Zohľadnenie zmenšenej príčetnosti sa totiž bude vzťahovať k zodpovednej voľbe sankčného nástroja v záujme zabezpečenia účelu trestu. Tým je predovšetkým zabezpečiť

ochranu spoločnosti pred páchatelom tak, že mu zabráni v páchaní ďalšej trestnej činnosti a vytvorí podmienky na jeho výchovu k tomu, aby viedol riadny život.¹

Dôvodom absencie citovaného osobitného ustanovenia v novom Trestnom zákone môže byť reakcia zákonodarcu na **duplicitu predošlej právnej úpravy**. Povinnosti súdu zohľadňovať zmenšenú príčetnosť pri určení druhu a výmery trestu totiž zodpovedala povinnosť prihliadať na možnosť nápravy a pomery páchatela.² A nakoľko pri posudzovaní možnosti nápravy páchatela nemožno opomenúť zohľadniť duševnú poruchu, ktorá zapríčinila stav zmenšenej príčetnosti páchatela, je teda nevyhnutné zohľadniť aj samotnú zmenšenú príčetnosť. Nazdávame sa, že tieto skutočnosti boli dôvodom, prečo zákonodarca osobitne nezakotvil v novom trestnom zákone povinnosť zodpovedajúcu predošlému ustanoveniu. Povinnosť zohľadňovať možnosť nápravy páchatela totiž zostala aj v súčasnom trestnom zákone³.

Zároveň možno podľa nášho názoru predchádzajúcej úprave vytknúť aj to, že je povinnosťou súdu vždy zohľadňovať zmenšenú príčetnosť, a nie iba ak nebola spôsobená vplyvom návykovej látky.

Takáto povinnosť súdu (prihliadnuť na zmenšenú príčetnosť pri stanovení druhu a výmeru trestu) ale nevyhnutne neznamená, že musí ísť o trest miernejší.⁴ Možno súhlasiť, že pri vedomí o právnej zodpovednosti týchto osôb, nemáme dôvod, prečo by sme zásadne hájili ich miernejšie potrestanie. Ich psychické zvláštnosti môžu iba odôvodniť, aby sme pre nich zvolili zvláštne, im zodpovedajúce tresty, ktoré by mohli mať do istej miery charakter liečebného opatrenia.⁵

Na zmenšenú príčetnosť podľa súčasnej právnej úpravy taktiež nemožno prihliadať obligatórne ako na poľahčujúcu okolnosť. Takýto pohľad na zmenšenú príčetnosť je však známy z minulosti. Podľa § 21 písm. a) Trestného zákona č. 86/1950 Sb. z. a n., poľahčujúcou okolnosťou bolo to, ak sa páchatel dopustil trestného činu v stave, ktorý je blízky nepríčetnosti, pokiaľ si ju neprivodil sám, najmä požitím alkoholického nápoja.

Na druhej strane však môže vystať otázka, či zmenšenú príčetnosť možno zohľadniť ako okolnosť podmieňujúcu uloženie vyššieho trestu. Predovšetkým v prípadoch, kedy si

¹ Pozri § 34 ods. 1 Tr. zákona

² Takáto povinnosť vyplývala súdu z ustanovenia § 31 ods.1 veta prvá Trestného zákona účinného do 31.12.2005 podľa ktorého, pri určení druhu trestu a jeho výmery súd prihliadne na stupeň nebezpečnosti trestného činu pre spoločnosť (§ 3 ods. 4), na možnosť nápravy a pomery páchatela.

³ Podľa § 34 ods. 4 Tr. zákona pri určovaní druhu trestu a jeho výmery súd prihliadne najmä na spôsob spáchania činu a jeho následok, zavinenie pohnútku, prifažujúce okolnosti, poľahčujúce okolnosti a na osobu páchatela, jeho pomery a možnosti nápravy.

⁴ Pozri Šamal, P., Púry, F., Rizman, S., Trestní zákon, Komentář, I.díl (§ 1 až § 90), 6. doplněné a přepracované vydání, Praha: C.H.Beck, 2004, s. 273

⁵ Pozri Kallab, J.: Trestní právo hmotné. Praha: Melantrich, 1935, s. 44

takýto stav spôsobil páchateľ sám. Zastávame názor, že takýto postup nie je vhodný. Ak totiž pristupuje trestný zákon privilegovane k zavinenej nepríčetnosti, nie je dôvod, prečo by tak nemal pristupovať k stavu zavinenej zmenšenej príčetnosti. V tejto súvislosti predovšetkým poukazujeme na skutočnosť, že zmenšená príčetnosť je stavom významného oslabenia psychických činností páchateľa. Predstavuje stav, svojím charakterom blízky nepríčetnosti, kedy ale nedošlo k úplnému vymiznutiu rozpoznávacej, či určovacej schopnosti.

Významný trestnoprávny dosah zmenšenej príčetnosti vyplýva z § 40 ods. 1 písm. c) Tr. zákona. Podľa tohto ustanovenia súd môže **upustiť od potrestania páchateľa prečinu, ak ním nebola spôsobená smrť alebo ťažká ujma na zdraví, ak prečin spáchal v stave zmenšenej príčetnosti a súd má za to, že ochranné liečenie, ktoré mu zároveň ukladá, zabezpečí ochranu spoločnosti a nápravu páchateľa účinnejšie ako trest; to neplatí, ak si stav zmenšenej príčetnosti spôsobil vplyvom návykovej látky.**

Trestný zákon viaže upustenie od potrestania v uvedenom ustanovení na splnenie dvoch základných podmienok. Prvá spočíva tom, že páchateľ spáchal prečin v stave zmenšenej príčetnosti a druhá v tom, že ochranné liečenie zabezpečí ochranu spoločnosti a nápravu páchateľa účinnejšie ako trest.

Pri skúmaní splnenia druhej podmienky treba prihliadať najmä na povahu duševnej poruchy, ktorá stav zmenšenej príčetnosti vyvolala, a na jej vplyv na spáchanie trestného činu a na možnosť ovplyvniť ju liečbou a výkonom trestu. Ak je duševná porucha takej povahy, že ju nemožno výkonom trestu ovplyvniť, a že v podstatnej miere ovplyvňuje správanie páchateľa, takže je namieste sa domnievať, že páchateľ sa aj po výkone trestu v konfliktnej situácii dopustí rovnakého alebo podobného trestného činu, účel trestu sa splní uložením ochranného liečenia v prípadoch, keď sú predpoklady, že páchateľ po vyliečení nebude viac ohrozovať chránené záujmy, alebo že sa duševný stav páchateľa bude zhoršovať, takže aj ochrana páchateľa, aj ochrana spoločnosti budú vyžadovať trvalú izoláciu páchateľa.⁶

Ďalším obmedzením podmieňujúcim upustenie od potrestania páchateľa je, že si páchateľ stav zmenšenej príčetnosti neprivodil vplyvom návykovej látky. Nakoľko toto ustanovenie nesmeruje k zmierneniu trestu, ale sankciu v podobe trestu za protiprávne konanie úplne vylučuje, je takéto obmedzenie namieste. Zneužívanie návykových látok je totiž spoločensky neprijateľné, načo musí trestné právo reagovať v záujme ochrany spoločnosti.

⁶ Matys, K. a kol.: Trestný zákon, komentár, Bratislava, Obzor, 1978, s.173

Tu je však potrebné dodať, že spáchanie prečinu v stave zmenšenej pričetnosti a prítomnosť návykovej látky v tele páchatela v čase spáchania skutku však nevyklučuje vždy možnosť súdu upustiť od potrestania. Zo znenia zákonnej úpravy je totiž badateľná nevyhnutnosť príčinnej súvislosti medzi zmenšenou pričetnosťou a požitím či aplikáciou návykovej látky. V prípade, že súvislosť medzi návykovou látkou a zmenšenou pričetnosťou daná nebude, nie je daná za splnenia ostatných podmienok ani prekážka upustenia od potrestania takého páchatela.

Ustanovenie § 40 Trestného zákona **zjednotilo rozdielnu úpravu** upustenia od potrestania v predošlom trestnom zákone u pričetných páchatelov a páchatelov v stave zmenšenej pričetnosti z hľadiska závažnosti protiprávneho konania.

Predošlá úprava umožňovala upustiť od potrestania u plne pričetných páchatelov iba pri trestných činoch menšej nebezpečnosti pre spoločnosť, pričom u páchateloch so zmenšenou pričetnosťou takéto obmedzenie nebolo.⁷ Podľa súčasnej úpravy u oboch kategórií je možné upustiť od potrestania za splnenia ďalších podmienok iba pri prečinoch.⁸

V tomto ustanovení sa zároveň odrazila aj nová kategorizácia trestných činov na prečiny a zločiny. Zákonodarca podľa nášho názoru správne zúžil možnosť upustenia od potrestania iba na prečiny. Upustenie od potrestania je totiž významný zásah do následku trestnoprávneho vzťahu štát a páchatel. Ide o tak špeciálnu formu reakcie na spáchaný trestný čin, že sa nemôže týkať všetkých aj závažných foriem kriminality.

Osobitná úprava upustenia od potrestania je u mladistvých páchateloch. Podľa § 99 písm. a) Trestného zákona *súd môže upustiť od potrestania mladistvého za prečin vtedy, ak mladistvý spáchal čin v stave, ktorý bol vyvolaný duševnou poruchou, a súd má za to, že ochranné liečenie, ktoré zároveň ukladá, zaistí nápravu páchatela lepšie ako trest.* Týmto spôsobom zákonodarca umožnil súdu upustiť od potrestania u mladistvých páchatelov za širších podmienok ako u páchatelov dospelých. Nevyžaduje sa totiž ako podmienka spáchanie prečinu v stave zmenšenej pričetnosti, ale postačuje stav vyvolaný duševnou poruchou. Postačuje tak odchýlka v duševnom stave u mladistvého páchatela aj nižšej intenzity.

Ďalším ustanovením reagujúcim na stav zmenšenej pričetnosti je ustanovenie týkajúce sa **mimoriadneho zníženia trestu**. Podľa § 39 ods. 2 písm. c) Trestného zákona súd môže

⁷ Pozri § 24 ods. 1 Tr. zákona účinného do 31.12.2005 a § 25 Tr. zákona účinného do 31.12.2005

⁸ Podľa § 10 ods. 1 Tr. zákona prečin je a) trestný čin spáchaný z nedbanlivosti alebo b) úmyselný trestný čin, za ktorý tento zákon v osobitnej časti ustanovuje trest odňatia slobody s hornou hranicou trestnej sadzby neprevyšujúcou päť rokov. Podľa § 10 ods. 2 Tr. zákona nejde o prečin, ak vzhľadom na spôsob vykonania činu a jeho následky, okolnosti, za ktorých bol čin spáchaný, mieru zavinenia a pohnútku páchatela je jeho závažnosť nepatrná.

znižít trest pod dolnú hranicu trestnej sadzby ustanovenej Trestným zákonom aj vtedy, ak odsudzuje páchatela, ktorý spáchal trestný čin v stave zmenšenej pričíttnosti, a súd má za to, že vzhľadom na zdravotný stav páchatela, by bolo možné za súčasného uloženia ochranného liečenia dosiahnuť ochranu spoločnosti aj trestom kratšieho trvania, pričom nie je viazaný obmedzeniami uvedenými v odseku 3⁹ a zároveň uloží ochranné liečenie.

V predošlej úprave zodpovedal tomuto ustanoveniu § 32 ods. 2 Trestného zákona účinného do 31.12.2005. Podľa tohto paragrafu, ak súd má za to, že by vzhľadom na zdravotný stav takého páchatela bolo možné za súčasného uloženia ochranného liečenia dosiahnuť účel trestu trestom kratšieho trvania, zníži trest odňatia slobody pod dolnú hranicu trestnej sadzby nie súc viazaný obmedzením uvedeným v § 40 ods. 5, a uloží zároveň ochranné liečenie. Odsek prvý ako už bolo uvedené sa vzťahoval na páchatela, ktorý si stav zmenšenej pričíttnosti nespôsobil vplyvom návykovej látky, ani čo aj z ne-dbanlivosti. Porovnaním týchto ustanovení je zrejmé, že súčasná úprava oproti predošlej sa neobmedzuje pri znížení trestu z dôvodu zmenšenej pričíttnosti pod zákonom ustanovenú trestnú sadzbu iba na prípady nezavinenej zmenšenej pričíttnosti. Takúto zmenu považujeme za správny krok. Ako už bolo uvedené, zmenšená pričíttnosť nie je totiž stav akéhokolvek oslabenia ovládacích či rozpoznávacích schopností, ale stav takej vysokej intenzity oslabenia uvedených schopností približujúci sa ich úplnému vytrateniu. V takých prípadoch je sloboda vôle výrazne limitovaná. Je preto namieste zjednotiť nazeranie v tejto súvislosti na nepríčetnosť a zmenšenú nepríčetnosť.

S poukazom na uvedené skutočnosti týkajúce sa zmenšenej pričíttnosti sa domnievam, že názorová polemika týkajúca sa opodstatnenosti tohto inštitútu dospela k správne-mu záveru o jeho potrebe. V právnom štáte, by právo malo byť upravené v záujme nachádzania spravodlivých riešení v prípadoch, na ktoré sa vzťahuje. Zmenšená pričíttnosť ako stupeň medzi pričíttnosťou a nepríčetnosťou by hľadaniu spravodlivosti v rozhodovaní mala napomôcť. K tomu záveru dospela slovenská právna teória ako aj právna prax.

Záverom, aj s ohľadom na otváranie trestných kódexov možno poukázať aj na určitý nedostatok v slovenskej právnej úprave, v podobe **absencie legálnej definície**. Trestný zákon používa pojem zmenšená pričíttnosť v ustanoveniach § 40 ods.1 písm. c), § 39 ods. 2 písm. c), § 73 ods. 2 písm. a).¹⁰ Zmenšená pričíttnosť však trestno-právnych predpisoch definovaná nie je. Trestný poriadok tento pojem používa, ale taktiež ho nevysvetľuje. Podľa § 149 ods. 2 Trestného poriadku, ak znalci u obvineného zistia príznaky

⁹ pozri § 39 ods. 3 Tr. zákona upravujúci obmedzenia pri ukladaní trestu pod zákonom ustanovenú trestnú sadzbu

¹⁰ Podľa § 73 ods. 2 písm. a) Tr. zákona súd môže uložiť ochranné liečenie aj vtedy, ak páchatel spáchal trestný čin v stave zmenšenej pričíttnosti a jeho pobyt na slobode je nebezpečný.

nasvedčujúce jeho nepríčetnosti alebo zmenšenej príčetnosti, musia zaujať stanovisko aj k tomu, či je jeho pobyt na slobode nebezpečný. Okrem trestnoprávnych kódexov, tento pojem nie je používaný v slovenskom právnom poriadku.

Súčasný stav bez zákonného vymedzenia zmenšenej príčetnosti nezodpovedá významu tohto inštitútu. Zavedenie samostatnej definície odôvodňuje samotný charakter zmenšenej príčetnosti ako obligatórnej kategórie individualizácie trestu.¹¹ Zmenšená príčetnosť je významnou okolnosťou ovplyvňujúcou voľbu sankčného nástroja ako reakcie na protiprávne konanie. Okolnosť, ktorú súd musí poznať a prihliadať na ňu pri posudzovaní možnosti nápravy páchatela ako predpokladu spravodlivého rozhodnutia o treste. Taktiež ako u nepríčetnosti, ide o kategóriu interdisciplinárneho charakteru, čo zvyšuje opodstatnenosť jej trestnoprávneho vymedzenia.

Pri riešení prípadov, na ktoré by sa mohla vzťahovať môže totiž vyvstať otázka, či oslabenie rozpoznávacej resp. ovládacej schopnosti musí byť zapríčinené iba duševnou poruchou. Rovnako tak miera oslabenia rozpoznávacej alebo ovládacej schopnosti u zmenšenej príčetnosti (s jej právnymi dôsledkami) nie je zákonne ukotvená. Zákonné vymedzenie zmenšenej príčetnosti, ktoré v medzinárodnom meradle nie je ojedinelé, by teda v kontexte uvedeného prispelo k posilneniu právnej istoty.

Summary

Slovak criminal regulation of reduced sanity

Subject of recodification of Slovak criminal law was institute of reduced sanity. In this report author analysis special provisions, which concern with this institute. Reduce sanity influences choice of sanction instruments with aim of security purpose of punishment.

Court has duty to take account on fact of existence reduced sanity. In this issue, it is necessary to observe nature of mental illness or possible presence of habit forming substance. Asset of new legal regulation is unification of legal provisions of abandonment of punishment. Certain defect is absence of legal definition of reduced sanity.

Key words: criminal regulation, Slovak law.

¹¹ Pozri Kratochvíl, V. a kol.: Trestní právo hmotné, Obecná část, 3. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 228

Recenzje
Reviews

Bp Stanislav Stolárík

Maturkanič, P., Liturgický rok v praxi, Kňazský seminár sv. Gorazda v Nitre, Nitra 2010, s. 68.

Liturgia je vrchol, ku ktorému smeruje činnosť Cirkvi a zároveň prameň, z ktorého vyviera všetka jej sila (*Sacrosanctum Concilium*, 10). V nej sa Cirkev stáva viditeľným znakom spoločenstva medzi Bohom a ľuďmi skrze Krista v Duchu Svätom. Liturgické slávenie Cirkvi sa odohráva v priestore a čase, pričom nestráca zo zreteľa svoju dynamiku, ktorá mu umožňuje neustále pripomínať a sprítomňovať jednotlivé udalosti Kristovho života i v dnešnom svete. Tento časový rozmer sprítomňovania Kristovho tajomstva sa odohráva v priebehu liturgického roka.

Pokus zachytiť na relatívne malom priestore tematicky široký fenomén liturgického roka nutne vyžaduje syntézu a konkrétnu špecifikáciu prístupu k danej téme. O to sa pokúša vo svojej monografii *Liturgický rok v praxi* i autor ThDr. Patrik Maturkanič, PhD. Maturkanič sa usiluje predstaviť zároveň dynamiku liturgického roka v jeho jednotlivých obdobiach s dôrazom i na slávenie niektorých sviatkov (slávností). Je to dynamika dejín spásy, a keď sa jednotlivé časti liturgického obdobia opakujú, predsa nie sú statické, nakoľko vždy ponúkajú svoju oživujúcu silu. Je preto veľmi dôležité neustále odhaľovať bohatstvo jednotlivých slávení a transformovať ho v prospech duchovného života. Liturgický rok totiž nie sú iba normy, ktoré treba rozhodne rešpektovať, ale je to predovšetkým duch Boží, ktorý neustále oživuje. Preto i na predloženú prácu sa je možno dívať okrem liturgického hľadiska, prípadne dogmatického, aj z hľadiska pastorálneho, katechetického, homiletického, spirituálneho ale i psychologického, religionistického, etnografického a pod.

Monografia je rozdelená do piatich kapitol, pričom prvé štyri približujú jednotlivé liturgické obdobia (Advent, Vianoce, Pôst, Veľkonočné obdobie i Cezročné obdobie); piata je venovaná nedeli, slávnostiam a sviatkom. Autor si všíma dejinný vývin, liturgické slávenie, spiritualitu jednotlivých období. V prvej kapitole sú sprístupnené zaujímavé informácie o dejinnom prehľade rôzneho začiatku občianskeho roka, keď ešte termín a prax liturgického roka neboli zavedené. Prehľad smeruje k vyprofilovaniu sa 1. adventnej ne-

dele a následne k opisu jeho obsahu, významu, prežívania, symbolov, zvykov atď. Je pravdou, že komerčná sila, ktorá vstúpila do adventu súčasnosti, mnohé z dlhodobých praktík obdobia utlmila alebo vytlačila. Štruktúra ďalších kapitol kopíruje prvú v opise vzniku, obsahu, významu, prežívania, symbolov, zvykov, ako aj oslabujúcich faktorov. Osobitnú pozornosť venuje autor sláveniu nedele - dňu Pánovho zmŕtvychvstania, pričom si všíma nielen jej liturgický, ale aj sociálny a spoločenský význam, ktorý sa v dnešnej dobe veľmi rýchlo vytráca zo zreteľa spoločnosti. Záverečná kapitola približuje niektoré známe či menej známe liturgické slávnosti a sviatky.

V práci nechýba obohatená značným citačným a informatívnym aparátom, ako aj viacerými životnými postrehmi autora. Opísané životné skúsenosti autora môžu na jednej strane oslabiť odborný charakter práce, na druhej strane môžu ponúknuť skúsenosti dotvárať ráz pastorálneho zamerania, prístupnejší pre širšiu verejnosť. Autorovi sa podarilo prehľadným spôsobom podať základné informácie o liturgickom roku a predstaviť čitateľom slávenie liturgického roka v Cirkvi, pomôcť prakticky ho uvádzať do života, a tak napomôcť v liturgickom slávení prepájať pozemskosť s večnosťou. Otázkou je či, či pri zvolenom opise jednotlivých častí liturgického roka, predsa len nebolo treba venovať viac pozornosti a väčší priestor významu nedele, jej obsahu i dôležitosti a spôsobov slávenia.

Celkove je celé dielo prístupné širokému spektru čitateľov, ktorí chcú získať základné informácie o slávení liturgického roka, preto je ho možné plne odporúčať. Nech je monografia P. Maturkaniča pastoračným sprievodcom najmä vo farskej, školskej i rodinnej katechéze, ale i pre všetkých záujemcov o bližšie poznanie liturgického slávenia Cirkvi a jeho praktizovanie v živote viery.

Pavol Dancák

P. Czarnecki, Historia filozofii, Difin, Warszawa 2011

Recenzowana publikacja z pewnością nie należy do podręczników napisanych w taki, a nie inny sposób z uwagi na aktualną potrzebę rynkową. Już pobieżne przejrzanie tekstu wskazuje, że filozofia – tak jak została przedstawiona w podręczniku – jest wprawdzie pewnym sposobem myślenia o pewnych problemach, jednak dla Autora problemy te są przede wszystkim problemami człowieka. Praca Autora pokazuje, jak bardzo sposób przekazania wiedzy o filozofii zależy wyznawanej przez autora podręcznika koncepcji filozofii. W przypadku *Historii filozofii* chodzi zresztą nie tyle o samą koncepcję, bowiem często zdarza się, że autorzy podręczników przyjmują określoną koncepcję filozofii (oraz koncepcję podręcznika filozofii) po to, aby napisać podręcznik właśnie w oparciu o tego rodzaju „podręcznikową”, stworzoną specjalnie na użytek dydaktyczny koncepcję- chodzi przede wszystkim o opowiedzenie się za jednym z dwóch zasadniczych sposobów patrzenia na rzeczywistość: za perspektywą przyrodniczą bądź za perspektywą humanistyczną.

Zwykle, bowiem filozofowie różnią się w kwestii definicji filozofii, zakresu jej kompetencji, celów, do jakich prowadzić powinno filozofowanie, słowem, różnią się w tym wszystkim, co w jakiś sposób dotyczy uprawianej przez nich dyscypliny. Pod względem ogólnego sposobu patrzenia na świat natomiast rozbieżności są znacznie mniejsze, a jeżeli istnieją, dotyczą implikacji, jakie ów ogólny sposób postrzegania rzeczywistości ma dla filozofii.

Uwagi powyższe są potrzebne nie tylko po to, aby umiejscowić omawiany podręcznik wśród wielkiej liczby innych podręczników i zaklasyfikować go do odpowiedniej szufladki. Są one potrzebne przede wszystkim, dlatego, iż fakt istnienia w filozofii dwóch różnych i w zasadzie wykluczających się perspektyw staje się jasny i oczywisty właśnie dzięki lekturze książki, o której mowa. Trudno wprawdzie wyrokować, czy w przypadku tej publikacji mamy do czynienia ze świadomym wyborem treści i zabiegiem polegającym na potraktowaniu nawet najbardziej „niehumanistycznego” materiału tak, aby uwydatnić ścisły związek omawianych zagadnień z problemami człowieka, jednak z punktu widzenia czytelnika nie ma to większego znaczenia. Jeżeli mamy do czynienia z zabiegiem zapla-

nowanym i konsekwentnie zrealizowanym, Autora należy pochwalić za konsekwencje, jeżeli nie, wówczas pochwała należy im się za rzetelne przedstawienie filozofii z własnego punktu widzenia. Tak czy owak czytelnik dostaje on do ręki publikację, która uzmysławia, że u podłoża refleksji filozoficznej, niezależnie od tego, jakiego konkretnego przedmiotu ta refleksja dotyczy, zawsze znajduje się człowiek.

Oczywiście Autor nie stosuje bezpośredniej argumentacji i nie usiłuje wmówić czytelnikowi, iż na początku i na końcu filozoficznego namysłu (a zapewne również gdzieś „w trakcie”) tkwi pytanie, kim jest człowiek. Tego rodzaju prosta argumentacja mogłaby wprawdzie być przekonująca, miałaby jednak jedną poważną wadę – taką mianowicie, że bez trudu można byłoby przedstawić dla niej co najmniej równie przekonującą kontrargumentację. Nie chodzi także o to, że szczególnie dużo miejsca poświęcono w podręczniku na przykład filozofii człowieka lub dyscyplinom filozoficznym, których bezpośrednim przedmiotem jest człowiek, zaniedbując pozostałe działy filozofii. Chodzi przede wszystkim, jak wspominałem, o pewien sposób patrzenia na świat. Wprawdzie, bowiem w podręczniku najwięcej miejsca poświęcono zagadnieniom związanym z człowiekiem, jednakże nie oznacza to, iż przedstawiony w nim zarys poszczególnych dyscyplin filozoficznych jest niepełny. Autor omówił zwięźle historię najważniejszych systemów filozoficznych (starając się przy tym pokazać, iż wielość tych systemów powinna być zachętą do uprawiania filozofii, nie zaś do niej zniechęcać), Mimo to czytając tekst nie sposób nie odnieść wrażenia, że wszystkie omówione w podręczniku zagadnienia zostały przedstawione jako problemy filozoficzne z pewnej ogólnej, specyficznej perspektywy, bez której nie byłyby one problemami filozoficznymi. Innymi słowy, czytelnik, który biorąc do ręki podręcznik styka się z filozofią po raz pierwszy, odniesie zapewne wrażenie, iż w gruncie rzeczy istnieje jeden prawdziwy problem filozoficzny, z którego wywodzą się wszystkie pozostałe: problem człowieka.

Stwierdzenie, że właściwym przedmiotem podręcznika jest człowiek jako problem filozoficzny, jest jednak zbyt ogólne. Dla Autora omawianej książki, bowiem świat, który filozofowie różnych epok poddają refleksji filozoficznej, jest w pierwszym rzędzie nie tyle światem człowieka, ile światem ludzi.

Otóż wydaje się, że – wbrew rozpowszechnionemu mniemaniu – filozofia taka, jaką prezentuje Autor, jest wprawdzie zawsze filozofią jakąś, jest myśleniem uwikłanym w określony kontekst, kontekstem tym zaś są same idee, które w danej epoce lub w obrębie określonej szkoły filozoficznej się dyskutuje, jednak nie jest ona filozofią czyjąś. Filozofia zostaje przedstawiona jako gmatwanina najróżniejszych, często sprzecznych i zwalczających się teorii, miejscami nawet jako swoiste pole intelektualnych potyczek i prawdziwych bitew, konflikty te jednak nigdy nie są odbierane przez czytelnika jako konflikty pomiędzy konkretnymi twórcami systemów filozoficznych. Jeżeli prawdą jest,

jak twierdzi we wstępie Autor, że ciągły brak konsensusu w najistotniejszych sprawach i ciągle spory o te same problemy stanowią siłę filozofii, a nie jej słabość, to w książce ów stan immanentnego konfliktu i wrzenia ukazany został jako wielość idei, nie zaś jako wielość filozoficznych osobowości.

Jak wspominałem, Autor omawianego podręcznika bez wątplenia nie usiłuje spojrzeć na filozofię z punktu widzenia tzw. bezstronnego obserwatora i omówić wszystkich obecnych we współczesnej filozofii nurtów i problemów w jednakowych proporcjach. Zdając sobie sprawę, że czytelnik, nawet niezbyt jeszcze biegły w filozofii, nie jest jednak pozbawiony zdolności samodzielnego myślenia i jeżeli poświęca czas jakiejś dyscyplinie wiedzy, to pragnie wiedzieć, w jakim celu to robi, Autor podporządkował podręcznik jednemu celowi: przekształcenia naturalnej skłonności do poznawania świata w skłonność do zastanawiania się nad nim w sposób, w jaki czynią to filozofowie. Wychodząc z założenia, że każdy człowiek w pewnym sensie „filozofuje”, także wówczas, kiedy sam nie zdaje sobie z tego sprawy, a w dodatku gwałtownie by zaprotestował, gdyby jego namysł nad jakimś problemem określono mianem „filozofowania”, w podręczniku nie zachęca się go wprost do zastanawiania się nad konkretnymi problemami, nie zadaje mu się pytań, a przy końcu rozdziałów nie zamieszcza się testów, których zadaniem byłoby zmierzenie stopnia opanowania materiału. Różne teorie filozoficzne zostają zaprezentowane w przeświadczeniu, że czytelnik sięgający po podręcznik filozofii posiada już pewną zdolność samodzielnego formułowania sądów na temat zagadnień filozoficznych, a wszelkie próby prowadzenia go za rękę i wyręczania w samodzielnych poszukiwaniach są zbędne. Czy jest to założenie słuszne czy nie, rozstrzygnąć mogą tylko sami czytelnicy. Pewne jest, że aby w pełni skorzystać z tego, co oferuje podręcznik, należy wykazać się pewną dozą intelektualnej odwagi i samodzielnie podjąć próbę zastanawiania się nad tym, o czym przeczytało się w tekście.

Autor napisał, więc podręcznik tak, aby naturalną skłonność do „filozofowania” podnieść na poziom świadomej refleksji filozoficznej. Przez „świadomą refleksję filozoficzną” nie należy w tym przypadku rozumieć zdolności do samodzielnego rozwiązywania problemów filozoficznych i kompetentnego zajmowania stanowiska w dyskusjach toczących się wśród zawodowych filozofów. Autor doskonale zdaje sobie sprawę, że przygotowana przez nich książka może dać jedynie przybliżoną i bardzo ogólną orientację w zagadnieniach filozofii. *Historia filozofii* nie jest więc podręcznikiem, który uczyłby jakiejś konkretnej metody myślenia filozoficznego. Uczy on natomiast rozumieć przyczyny, dla których filozofowie podejmowali i nadal podejmują poszukiwania odpowiedzi na pewne zasadnicze pytania. Po przestudiowaniu podręcznika student nabiera umiejętności „wczuwania” się w sytuację myśliciela, która usiłuje rozwiązać nurtujący go problem. *Historia filozofii* „wyrabia” umiejętność jak gdyby towarzyszenia filozofom w ich poszu-

kiwaniach i pozwala rozumieć, dlaczego poszukiwania te u różnych filozofów wyglądają właśnie tak, a nie inaczej. Umiejętność tą, pod warunkiem, że będzie ona podtrzymywana i rozwijana poprzez stały kontakt z tekstami filozoficznymi, można uznać za trwałą korzyść z lektury podręcznika. Spośród wszystkich jego zalet ta właśnie wydaje się najważniejsza.

Bp Stanislav Stolárik

P. Czarnecki, Historia filozofii, Difin, Warszawa 2010

One of the characteristic features of the publication is its division into several chapters, out of which each one is devoted to another issue and each can function as an autonomous whole, independent of other parts. This trait is idrrd far from disadvantageous, not only for the fact of the book "falling apart" into a number of "mini-handbooks", which can be considered both a disadvantage and an advantage (an advantage because it allows the reader to start reading with a random chapter, without the need to get familiar with the previous ones). This fact, in the case of *The History of Philosophy*, is not a disadvantage first of all because each chapter (and, which is important, various chapters had been prepared by various authors) shows philosophy as an absolutely most important form of human activity.

Treating philosophy as an attempt of man to find his own place in the world, the Author does not try to narrow the contents of the book down to the issues commonly considered as "philosophic" and present in every philosophy handbook. Reading the work one gets the impression of the historical changeability of philosophical reflection and its strict bonds with extra-philosophical areas of human activity. According to the assumption taken by the Author, it is not possible to understand philosophy (also European philosophy, in spite of what its proponents say about its universal character), neglecting its bonds with science, religion, art or social and economical systems.

This type of "contextual" approach to philosophy seems to be very right, although from philosopher's point of view – somewhat risky, as one has not only to have an in-depth knowledge of philosophy, but also an extensive and detailed knowledge about issues which are but loosely connected with philosophy – or even not connected at all. One must also admit that to the Author of the publication this orientation in such extra-philosophical disciplines poses no difficulty whatsoever and even the reader who himself commands extensive knowledge e. g. in the field of physics or biology, sometimes is surprised at the freshness of look and the ability to aptly recognize some philosophical aspects of the issues with which the above mentioned disciplines deal. The Author tries thus

to present the Reader not only with very specific, almost professional knowledge of philosophy, but he also emphasizes the interdisciplinary character of the most important philosophic questions. *The History of philosophy* not only teaches philosophy but also enables one to see how philosophy and other fields of knowledge interpenetrate.

Thus, reading the handbook one does not get the impression that philosophy is a closed academic discipline, isolated from the world, or an area which in the best case is interesting to the specialists. Quite the contrary. The Reader learns that philosophising consists usually in seeking the answers to certain questions everywhere where these answers can be found, not only in the writings of the classics. The picture of the philosopher which emerges from *The History of philosophy* is far from the common (and, alas, maintained also by some philosophers) image of the humanist which, in spite of his vast knowledge, cannot manage to solve a simple mathematical task.

The book, as the very title suggests, is a handbook of history of philosophy. The Author's special sensitivity to the historical changeability of philosophical theories is one of the special traits of *The History of philosophy* and after finishing the reading it appears that the image of philosophy one has taken out of the book is a dynamic one. Philosophy, with which the Author makes the Reader familiar, turns out to be rather a process, marked by internal tensions and contradictions, than a set of ideas which last throughout the ages in an unchanged form. Comparing the book with other philosophy handbooks, one should stress that, to a much bigger extent than it usually happens, the Author has managed to show philosophy as a multi-layer, incredibly complex process of change and as a continuous shaping of the image of the world. Although all philosophers do realize the fact that philosophy, as a certain generally conceived area of human activity, is changeable, yet a great majority of handbooks take the form of a kind of a list of main philosophical systems, which in turn are presented as certain closed, finished wholes – and if it happens that one of the philosophers had in the course of his life changed his views a number of times, then his philosophic work is divided into two or three periods, out of which every one is treated as a more or less coherent philosophical system. This kind of approach is completely alien to the Author.

In today's didactics, it is very common to think that gaining knowledge should be an activity which requires no effort and the knowledge itself should be the result of performing certain activities planned by the authors of various didactic ideas which in turn should provide the learner with entertainment and mental pleasure. If a certain amount of effort should be inevitable, certainly it should not be excessive. This kind of view has been functioning among pedagogists and psychologists for a long time and – for a long time, probably from the moment of its creation – it has also found ardent opponents (it was criticised, e. g. by Bertrand Russel, who tried to prove that in practice it brings the

learners at least as much harm as benefit). The Author of the handbook had decided, as it seems, to take quite the opposite stance. What speaks for this thesis is the way of presenting the material and also, at first glance, a little old-fashioned style of lecture. Knowledge has been expounded in a very accessible way, often in the form of smaller captions which – treating the handbook as a basis for studying philosophy – one can simply learn by heart, gaining this way a certain portion of true, unquestionable knowledge of philosophy (and not, as it often happens, only a subjective conviction about having knowledge).

The critics of such an attitude would probably ask, what benefit the reader derives from appropriating the information expounded in the book in this completely, it seems, anachronistic way? Well, there is one undisputable benefit: knowing about philosophy all one can learn from the handbook in question, practically without further reading, one can start reading the basic philosophical works on one's own. In other words, the book contains actually all that one should know about philosophy in order to start one's own adventure with philosophic literature.

Last, but not least, one should stress that the book has a great many good points from the point of view of popularisation: an exceptionally clear, and at the same time very convincing way of explaining philosophical issues, a certain clearly felt distance to what one is writing about and to one's own views, numerous interesting examples from the history of philosophy and history of science. The Author does not simplify the theories he presents and he does not try, e. g. for the sake of abbreviation, sketch the most difficult problems in an uncomplete way, departing from the assumption that their exhaustive exposition and presentation in such a way that they may be understood by the Reader should not be possible in such a handbook. So, in spite of the fact that the aim of the book is to pivot the Reader's attention and arouse his interest in philosophy, the Author does not try to interweave the discourse with fragments whose task would be to provide the Reader with easy entertainment. However sometimes it seems that he is consciously avoiding excessive, detailed differentiation or he is eager to avoid language which would be too precise and strict, preferring free, at places even literary style, it all ultimately leads to deepening the Reader's knowledge of philosophy – and not to its shallowing – so, it proves to be an absolutely right gesture. Even if here and there an inquisitive reader should find some simplification, certainly in the case of *The History of Philosophy* this simplification does not mean deforming the content.

The handbook is a work which fulfills a task of a double nature: it can serve as a basis for systematic study of philosophy, but it can also be treated as a popularizing publication, whose basic task is narrowing the distance between philosophical reflection as practiced by professional philosophers and the popular idea about what this reflection is. The book in a masterly way encourages one to pursue further philosophical study.

Paweł Czarnecki

D. Majka-Rostek, Związki homoseksualne. Studium socjologiczne, Difin, Warszawa 2008.

Książka o tytule: *Homorodzina. Obraz socjologiczny* autorstwa Doroty Majki-Rostek podejmuje tematykę, którą można zaliczyć do katalogu spraw kontrowersyjnych i wzbudzających społeczną dyskusję. Wbrew pozornemu wrażeniu Autorka nie zamierza jednak wywołać swoją publikacją skandalu, ale przedstawić problem który wykracza w Polsce poza toczącą się obecnie debatę wokół *homoseksualizmu* i wskazać, że ta nie dotyczy już tylko zagadnienia społecznej akceptacji zjawiska homoseksualizmu. Zamierzeniem D. Majki-Rostek nie jest odśłaniać kulturowe tabu, nie jest także afirmacja zjawiska homoseksualizmu i nie zamierza ona także stawać po stronie przeciwników lub zwolenników homoseksualizmu. Recenzowana publikacja nie jest także narzędziem oddziaływania homoseksualnego lobby. Autorka nie podejmuje bowiem wartościującej dyskusji o homoseksualizmie w aspekcie etycznym, kulturowym czy prawnym, ale przeprowadza socjologiczne studium nad zagadnieniem związków jednopłciowych. W publikacji nie ma postawionej tezy, której celem byłoby stwierdzenie słuszności tworzenia przez osoby homoseksualne związków, które mogłyby powstawać na wzór tradycyjnych rodzin. Autorka pragnie ukazać nowe spojrzenie na osoby homoseksualne przez pryzmat związków partnerskich jako form życia rodzinnego. Tak postawiony problem badawczy stanowi istotne novum w nauce oraz społeczno-kulturowym postrzeganiu osób homoseksualnych.

Recenzowana publikacja składa się z czterech rozdziałów. W pierwszym z nich pt.: *Alternatywne formy życia rodzinnego w społeczeństwie nowoczesnym* Autorka analizuje wpływ tzw. nowoczesności na sytuację życia rodzinnego oraz przemiany zachodzące w jego obrębie, których efektem jest potrzeba poszukiwania alternatywnych modeli rodziny i ich definiowania. Rozdział drugi pt.: *Procesy instytucjonalizacji społecznej związków jednopłciowych* prezentuje historię kształtowania się procesu zmierzającego do instytucjonalizacji związków jednopłciowych, wskazując jednocześnie na argumenty zwolenników i przeciwników. Autorka zwraca uwagę na fakt silnego powiązania powstania sze-

roko rozumianego ruchu gejowsko-lesbijskiego z walką o prawa osób homoseksualnych do legalizacji związków jednopłciowych. W rozdziale trzecim pt.: *Związki homoseksualne w perspektywie socjologicznej* D. Majka-Rostek ukazuje zjawisko homoseksualizmu oraz potrzeby osób homoseksualnych (nie tylko w zakresie prawnego uznania związków jednopłciowych) jako wyzwanie a jednocześnie problem badawczy dla socjologii i nauk pokrewnych. Rozdział czwarty pt.: *Rodzinne i społeczne aspekty funkcjonowania par jednopłciowych* to prezentacja wyników badań na 28 parach homoseksualnych ukazujących aspekty funkcjonowania związków jednopłciowych na polskiej scenie kulturowej.

Dorota Majka-Rostek przygotowując niniejszą publikację zrealizowała trudne, potrzebne i wbrew pozorom oczekiwane przez polskie społeczeństwo zadanie. Dyskusja na temat legalizacji związków jednopłciowych w Polsce nie nabrała jeszcze tak szerokiego rozmiaru jaki ma miejsce w społeczeństwach zachodnich, gdzie często jest faktem prawnie uznanym oraz wpisującym się w standardy stosunków społecznych. Brak specjalistycznej literatury na temat homoseksualizmu i praw osób homoseksualnych może powodować, iż dyskurs społeczny, przed którym stoi polskie społeczeństwo, na temat legalizacji związków jednopłciowych będzie w opiniach przeciwników tegoż powtarzał stereotypy oraz obiegowe i nieprawdziwe opinie. Publikacja niniejsza przygotowana z dużym wysiłkiem przede wszystkim ze względu na trudność dotarcia badacza do osób o orientacji homoseksualnej tworzących związki partnerskie, które muszą ukrywać ten fakt obawiając się odrzucenia przez społeczeństwo może być punktem wyjścia do merytorycznej dyskusji na temat związków jednopłciowych. Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że Autorka dołożyła starań, aby nie opowiedzieć się po żadnej ze stron dyskusji i nie narazić się na zarzut stronniczości. Rekonstrukcja własnych poglądów Autorki na podstawie omawianej publikacji jest zatem przedsięwzięciem trudnym, a próba jej przeprowadzenia miałyby się z celem. Nie jest to bynajmniej zarzut wobec Autorki, ponieważ jego intencją nie było zapoznanie odbiorcy z własnymi poglądami. Można natomiast określić stosunek Autorki do socjologii jako dyscypliny naukowej. Przede wszystkim nie zakłada ona bezkrytycznie, iż socjologia jest w stanie rozwiązać problemy, ale może wywierać wpływ na sposób myślenia ludzi i sposób rozwiązywania tych problemów w praktyce. Ten wkład merytoryczny i wysiłek badawczy w postaci niniejszej publikacji nie jest wyłomem kulturowym, ale znakiem czasu, aby w toczącej się obecnie dyskusji wokół etycznych i prawnych problemów związanych z homoseksualizmem uporządkować argumenty wysuwane przez poszczególne strony oraz jasno odróżnić od argumentów natury etycznej od wszelkich innych.

Krytycy zrównania praw osób homoseksualnych w kwestii zawierania małżeństw i adopcji dzieci twierdzą niekiedy, że narastająca aktywność „homoseksualnego lobby”, coraz głośniejszego domagającego się nie tylko tolerancji, lecz aprobaty wyrażającej się na

przykład legalizacją małżeństw homoseksualnych i adopcji dzieci, przyczyni się do powstania atmosfery gloryfikującej „patologię”, co z kolei odbije się niekorzystnie na stosunku młodego pokolenia do małżeństwa i macierzyństwa. Nie jest to jednak argument, który stwierdza, iż sam homoseksualizm jest zły lub dobry, a jedynie wskazuje na pewne szkodliwe następstwa jego eksponowania. Nie sam homoseksualizm jest zły ani nawet jego ewentualna legalizacja, lecz publiczne zajmowanie się problemem homoseksualizmu. Argument ten jak i podobne opierają się za założeniu, iż istnieje ścisły związek pomiędzy akceptacją związków homoseksualnych, a upadkiem moralnym danego społeczeństwa (lub pomyślnością większości osób tworzących dane społeczeństwo). Tymczasem wniosek taki nie jest wcale oczywisty. Należałoby najpierw niezależnie wykazać, że czyn ten jest zły i dopiero wówczas można byłoby utrzymywać, że uznawanie tego czynu za dobry skłania innych do jego popełniania. Sprzeciw wobec akceptacji związków homoseksualnych jako alternatywnego stylu życia nie wynika jedynie z przekonania o „nienaturalności” tych związków. Przeciwnicy homoseksualizmu twierdzą, że w walce o prawa homoseksualistów wcale nie chodzi o równouprawnienie, ale o walkę z tradycyjną koncepcją człowieka, społeczeństwa i stosunku człowieka do Boga”. Pogląd ten wyrażany często przez ludzi związanych z Kościołem rzymskokatolickim i jest słuszny jedynie przy założeniu, iż „homoseksualne lobby” dąży do tego, aby homoseksualizm został zaakceptowany i uznany za dopuszczalny na gruncie etyki chrześcijańskiej. Dla człowieka niewierzącego natomiast niebezpieczeństwo odrzucenia tradycyjnej koncepcji człowieka nie istnieje z tej przyczyny, iż człowiek ten dawno ją już odrzucił, zaś razem z nią odrzucił również jej etyczne implikacje odnoszące się m. in. do życia seksualnego. W istocie mielibyśmy zatem do czynienia nie tyle z dyskusją dotyczącą moralnej oceny homoseksualizmu, lecz z konfliktem różnych, sprzecznych ze sobą i zwalczających się koncepcji człowieka. Z tego punktu widzenia legalizacja związków homoseksualnych oznacza porażkę jednej z tych koncepcji.

Zwolennik moralnej dopuszczalności związków homoseksualnych mógłby zauważyć, że gdybyśmy za jedyny wyznacznik „słuszności” danej koncepcji człowieka uznawali jej „tradycyjność”, to żaden postęp w sferze moralności nie byłby możliwy. Mógłby też zwrócić uwagę, że w imię obrony różnorodnych „tradycyjnych” koncepcji człowieka popełniono już wystarczająco wiele zła i że jeżeli o słuszności danej koncepcji miałoby decydować wynikające z niej potępienie homoseksualizmu, to fakt ten przemawia za odrzuceniem takiej koncepcji. Mógłby wreszcie argumentować, iż dotychczasowe doświadczenia – od oświecenia poczynając – wskazują, że to, co w danej epoce uznaje się za „tradycyjną” koncepcję człowieka, nie musi koniecznie zostać w imię postępu odrzucone w całości, możliwe jest bowiem wprowadzenie jedynie pewnych modyfikacji, zmiana definicji niektórych pojęć lub też inne rozłożenie akcentów. W ten sposób zasadnicze jądro owej

tradycyjnej koncepcji zostaje zachowane, a przekształceniom podlegają jedynie pewne jej fragmenty.

W istocie nie wiemy, jaki wpływ na współczesną koncepcję człowieka wywierać będzie w najbliższej przyszłości prawna i moralna akceptacja związków homoseksualnych. Być może bowiem obawa przed destrukcyjnym wpływem kultury gejowskiej na społeczeństwo wynika w dużej części z faktu, iż nikt z nas nie odziedziczył tej kultury i nie wyniósł jej z domu rodzinnego. Gdyby to przypuszczenie okazało się słuszne, wówczas znaczyłoby to, że obawa dotyczy nie tyle samego homoseksualizmu, ile pewnej związanej z nim subkultury (czy choćby sposobu życia). Z kolei lęk przed „kulturą gejowską” może wynikać z faktu, że kultury tej się nie dziedziczy. Jej siła nie bierze się z tradycji, lecz zasadza się na jednym z najpotężniejszych ludzkich popędów, popędzie pożądania, który jako jedyny poddaje się praktycznie nieograniczonej tabuizacji. Z tego punktu widzenia obawa przed szkodliwym wpływem akceptacji homoseksualizmu na wyobrażenie człowieka o samym sobie i – pośrednio – na całą sferę moralności – byłaby w istocie formą lęku przed obaleniem kolejnego, mocno w kulturze zakorzonego tabu.

Współczesna dyskusja o moralnych i prawnych aspektach homoseksualizmu przybiera niekiedy postać ideologicznej walki, w której obydwie strony uciekają się do sposobów argumentacji nie mających wiele wspólnego z wzajemnym szacunkiem. Publikacja autorstwa Doroty Majki-Rostek jest podstawą do budowania nowego stylu dyskusji na temat homoseksualizmu i jego aspektów, która nie będzie opierać się na stereotypowych i zaściankowych opiniach, ale na faktach ukazujących normalność ludzkich problemów wśród tych, którzy ze względu na swoją pozorną inność uznani się często za „nienormalnych”.

Juraj Žiak

***Lubomír Belás - Eugen Andreanský (eds.), Kantian
Scientific Collection of Papers, Prešov 2010.***

Presented collection of papers on Kant is the result of grant project VEGA 1/0027/10 *Philosophical Heritage of I. Kant and the Present Day III* (Principal Investigator Lubomír Belás). Being the *Seventh of Kantian Scientific Collection of Papers*, it offers with noteworthy periodicity another congruous collection of systematic analyses focused on philosophical heritage of Immanuel Kant focusing on his social, political, historical, religious, and anthropological projections. Not that Kant as philosopher of Critics would be neglected – quite to the contrary, several articles present Kant’s moral, socio-historical, and anthropological studies in mutual relation to his epistemology and transcendental critical stance. The group of authors (divided into two sections – native and foreign) gathered about research projects and activities of associate professor *Lubomír Belás* created the seventh collection of articles, which shows that Kant as a social philosopher still has very much to say, especially in the context where his ideas are updated for contemporary discourse. Overall thematic scope of this particular collection centers around the idea very characteristic of Kant’s political, anthropological, and historical thought – it is the idea that nature has some tools by means of which it enables man to unfold all of his abilities, and that – consequently – *culture* is both, a tool, and a product of this process of unfolding human moral potential. Focus on various aspects of this idea in particular contributions brings detailed analysis of Kant’s complex and profound treatment of this issue, and it creates certain thematic unity, which is enriched by wide diapason of connotations and relevant information. Let us have a closer look at individual contributions.

The article by Teodor Münz “*Is Kant’s Thing in Itself Completely unrecognizable? Does Kant’s Thing in Itself Exist at All?*” is a short excursion in form of a polemic over the notion of “Thing in Itself” from “Critique of Pure Reason”. The author comes with the idea that there are at least some aspects of the “Thing in Itself” that are knowable, and that can be assigned to “Thing in Itself” as attributes. Assigning “Thing in Itself” attributes has some problems, which are thematically verbalized and considered. It follows that “Thing

in Itself”, this “un-extended, un-corporeal, un-temporal nothing excites in us enormous richness of experienced phenomena” (p. 18). Moreover, consequently, the question to be answered arises: “How is that possible?” (ibid).

Second contribution in this collection of papers changes the thematic orientation dramatically when it proposes to deal with the issue of Kant’s conception of culture and cultural phenomena. The article of *Lubomír Belás* - “*Kant’s Cultural World and History*” – offers original and innovative exposition of the concept of culture on the basis of Kant’s philosophy of history, and as such it continues with the tradition of reconstructing and systematizing the least systematized concepts of Kant’s political, socio-cultural, anthropological, and moral philosophical projections, most of whom are strewn in various texts and thus deprived of systematic unity of exposition. However, as the author shows, there certainly is systematic unity in the concept of culture, which can be coined well with the use of various primary sources within Kant’s philosophical body. Author, focusing on the issue of *evolution of morality*, traces Kant’s ideas back to their inspirational source in the work of J. J. Rousseau, whose notion concerning *cultivation of man by means of science and arts* was crucial as to the adaptation by Kant in the concept of culture (p. 22). It is affirmed that “Kant’s concept of culture is connected with the accession of moral-practical moment” (p.24), and at this point the quest for **formal condition**, which is necessary for developing all abilities of man in the process of cultivation, is established. Localizing this formal condition in **public society**, which is further conditioned by the existence of **cosmopolite whole**, this article presents and vindicates the result of analyzing issues in the position, according to which *culture is a bridge over the abyss between nature and freedom* (p. 26). Second part of the article is devoted to actual application of Kant’s ideas in the context of multiculturalism characterized by contact between societies, cultures, and nations (p. 28). As it is shown, the importance of the notion of human nature in Kant’s thinking is evident, as it leads Kant to the concept of **general hospitality** by means of which society should come to terms with natural differences between cultures, and engender the formation of *planetary fellowship of nations*, which would be protected by *cosmopolite law (ius cosmopoliticum)*.

Contribution of *Eugen Andreansky* titled “*Kant and the Problem of Communication*” is devoted to Kant’s concept of communication in relation to theoretical and practical aspects of Kant’s critical philosophy. Precise and in-depth analysis of various functional levels of the concept of communication is based on skillful orientation in Kant’s less known texts, most of whom the author reads in original German version. This fact extends accuracy and profoundness of offered analysis, which aims at emphasizing the systematic character and consistency of Kant’s philosophy by means of linking various aspects of the issue of communication. Detected milestones crucial for this issue in Kant’s

works in “*Critique of Judgement*”, “*Anthropology from a Pragmatic Point of View*”, and even “*Religion within the Limits of Reason Alone*” offer common ground for creating unified and systematic concept of communication. The article comes to the result: “Common trait of Kant’s consideration concerning the issue of communication and social range of the use of reason is anti-dogmatism” (p. 42). Preparing ground for socio-cultural consequences of Kant’s theoretical projections, the contribution leaves open the issue of Kant’s concept of communication and interaction in relation to public social, cultural, and political space and thus it even reinforces its link to overall thematic orientation of this collection of papers.

Marek Stachoń offers in his paper “Kant’s Social Transcendentalism” the analysis of his own hypothesis, which postulates certain mutual coherence between Kant’s social philosophy and transcendental idealism, while it focuses on the means by which Kant’s transcendental philosophy reflects upon “world’s phenomena, in which our contemporary social situation is” (p. 44). Thus, “Kant’s transcendentalism incorporated into human world finds its substantiation not only in the sphere of knowledge, but also in the sphere of rational practical human action and understanding” (p. 45). Social progress connected with the development of morality is revealed by the author within the scope of Kant’s *categorical imperative*, whose bias towards considering humankind as purpose instead of instrument has also – according to the author – political and legal connotations applicable in the contemporary situation of man.

Historical-philosophical insight into the influence of Scottish philosophical tradition on German social philosophy as well as on Kant’s historical and socio-philosophical projections is presented by Sandra Zákutná in the paper titled “*Kant’s Philosophy of History in the Context of Scottish Enlightenment*”. Tracing the motives, which stimulated the implementation of Scottish philosophy into German philosophical tradition, the author comes to the debate over the connection between progress of freedom and progress of trade. This debate, so lively in Scottish philosophical tradition, was defined in the article as primary object of interest for German philosophers, such as Christian Garve, M. Malhebre, or J. G. Sulzer, all of whom were German translators and propagators of Scottish enlightenment. Following argumentatively sustainable historical analysis of mediated influence of Scottish enlightenment (Hume, Ferguson, Smith) on Kant’s work via translational and interpretative editing by above mentioned authors (Garve, Malhebre, Sulzer) can be considered as an achieved goal of this contribution. Among various figures mentioned in this narration, special attention is paid to David Hume, whose ideas – in Kant’s words – awoke him from “dogmatic sleep”. Thus, accompanied by analysis of implementation of Scottish philosophy into Kant’s socio-historical conceptions, important fact is observed: “Kant was influenced by ideas of Scottish enlightenment and, in contrast to his

reading of Rousseau, with whom he led a dialogue, ... he worked with Scottish ideas on the level of arguments, and he accepted them” (p. 63).

Milovan Ješić devoted his contribution titled “*Kant, Perpetual Peace, and Europe*” to Kant’s socio-political philosophy and he focuses his argumentation on the idea of *perennial peace* as one of the crucial notions of Kant’s concept of moral progress. In this context, the notion of *antagonism* – the so called “unsociable sociability” – comes into the center of the attention. The author writes: “However, *antagonism, intolerance, and hatred*, all change under the influence of flow of time, and become (at the end) sources of *good, tolerance, and culture of man*” (p. 65). Exposition of the two major interpretative contributions devoted to this aspect of Kant’s political philosophy – H. Arendt, and K. Jaspers – is offered and evaluated with the result in favor of Jasper’s interpretation.

Following article by Peter Kyslan “*Kant’s Teaching of Cosmopolitan Law and the Present Day*” analyses the notion of cosmopolitanism in light of historical exposition and its contemporary connection to the notion of multiculturalism. Kant’s notion of cosmopolitanism is depicted as anthropological projection, which is in its core deprived from military, political, religious, or economic aspects. However, moral, political, and historical extend of Kant’s cosmopolitanism as it is applicable in context of his social philosophy should be – according to the author – taken into consideration (p. 75). Consequently, the idea of *hospitality* as it was constituted in Kant’s social writings becomes primary object of analysis: “Idea of general hospitality can be considered as romantic and enlightenment ideal, but I think that this type of universal principle is a possible way for contemporary world” (p. 78).

O. Marchevský evaluated the influence of Kant on Russian thinker B. N. Chicherin in the article “*Kant in B. N. Chicherin’s Philosophy of Law*”. Kant’s influence is vivid predominantly in concepts of *law, legality, man, reason, morals, will, freedom, happiness*, etc. A dialogue between Chicherin the lawyer and Chicherin the philosopher creates certain tension between his use of Kant, and it follows that “Chicherin indeed accepts Kant’s categorical imperative, but only as an inspiration” (p. 93). Towards the end of article, Chicherin’s philosophy, such as it was influenced by Kant, is depicted in the context of Russian intellectual spheres, which were often hostile to Kant’s thought.

Highly complex and profound analysis titled “*Kant on the End of Historical Religions*”, which is published in German language, is presented by Bernd Dörflinger. The author puts into relation and mutual interdependence particular aims of the moral religion on one hand, and aims of Kant’s pure practical reason, on the other. It follows that *religion of reason* is for Kant *moral religion*, which is quite different in its methods and aims from historical religious forms founded on manipulation by means of implementing fear and hope. Perspective *reformation* of historical religions which would bring *general rational*

religion to its *telos* in *ethical state* is depicted as the core of Kant's opinions concerning the issue in question.

S. A. Nizhnikov presents article about "Lev Tolstoy and Immanuel Kant on Faith, Religion, and Morals" (published in Russian language), in which he evaluates and compares particular contributions of those two masters of European thought. Similarities between their conceptions are summarized in this statement: "Kant and Tolstoy used to write not about *religious* morals, but about *moral* religion, and they put official, generally accepted religion into opposition" (p. 126). On the other hand, there are different attitudes diagnosed concerning the issue of the power of reason, which has much stronger connotations in Kant, while Tolstoy inclined to irrational power of love in context of his religious literary projections.

Article of M. Ruffing "Freedom to Duty" reminds of actuality and importance of usually neglected tension between concepts of freedom and duty. Anthropological point of view within this issue depicts Kant's moral philosophy in light of issues, such as *freedom of will, obligation of thought and act, esteem in relation to moral law*, etc.

The last, but not least, is the article by L. J. Motorinová "Kant's Anthropological Question and the Principle of Synergy in Russian Philosophy" (published in Russian language). The comparison of anthropological concepts of both, Kant and Russian philosophy leads to the principle of synergy between humane and god's will, which is so typical of Russian intellectual environment. Resulting unity of world-view in religious and moral themes, as it can be traced in the work of Solovjov, Berdajev, and Frank, is further analyzed with the aim to find common roots and themes of Kant's work and above mentioned authors.

Appendix in form of reflection of E.L. Fackenheim's analysis of "Kant's Concept of History" offers insight into the Fackenheim's profound interpretation and use of Kant's ideas, which is after 50 years still actual and valuable contribution in Kant's studies as such. The article shows that: "Kant's idea of perennial peace is the idea of cosmopolitanism... Kant tried to offer means how to achieve this state because he knew it is not possible in his age and Fackenheim shows us, why it is not possible even in our age" (p. 171).

This collection of papers will certainly find its readers in academic, as well as non-academic environment. Its purpose, I suggest, was fulfilled by the contributors as far as the relevance, actuality, and scope of presented information is concerned. Another part of the purpose lies in the reactions of its readers – all potential citizens of our cosmopolitan world – for whom this collection of papers was dedicated.

*Jerzy Doroszewski****Wiesław Kowalski, Wioski Dziecięce SOS
w świecie i w Polsce 1949-1999, Kraśnik 1999.***

Każde opracowanie naukowe, które w sposób zwarty pokazuje pewne koncepcje pedagogiczne zasługuje na należną uwagę. W tym kontekście trzeba rozpatrywać studium przygotowane przez Wiesława Kowalskiego. Należy od razu zaznaczyć, że autor wymienionego opracowania jest cenionym znawcą problematyki dotyczącej Wiosek Dziecięcych SOS (z tej dziedziny doktoryzował się, a wcześniej przez wiele lat pełnił obowiązki dyrektora takiej wioski w Kraśniku). Stąd jego rozważania mają nie tylko charakter teoretyczny i opisowy, ale zostały poparte rzetelną wiedzą praktyczną.

Na wstępie należy zauważyć, że autor przygotowując swoje opracowanie wykazał się pełnym profesjonalizmem, a więc należną rzetelnością badawczą i nade wszystko wielką dociekliwością. W pierwszym rzędzie dokonał pełnej kwerendy archiwalnej. Poddał analizie dokumenty źródłowe zdeponowane w Kinderdorf International w Innsbrucku (Austria). Wykorzystał dokumentację źródłową w archiwach polskich Wiosek dziecięcych SOS (w Biłgoraju oraz w Kraśniku) jak też i te, które znajdują się w zbiorach specjalnych Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej im. H. Łopacińskiego w Lublinie. Na podkreślenie zasługuje wykorzystanie całej literatury przedmiotu. W tym miejscu trzeba zauważyć, że jest ona zarówno bogata jak też zróżnicowana (ogólnopedagogiczna i szczegółowa związana z tematem). Są to więc opracowania monograficzne, ale także w szerokim wyborze artykuły czy tylko niewielkie doniesienia. Godzi się dodać, że autor dotarł także do opracowań obcojęzycznych, najczęściej nieznanymi w polskim obiegu naukowym.

Cała omawiana praca składa się z trzech części, a każda z nich zawiera odpowiednie rozdziały. Część pierwsza ma charakter historyczny. Zaprezentowano w niej osobę twórcy Wiosek Dziecięcych SOS Hermanna Gmeinera. Pokazano całą jego drogę życiową i zawodową, a była ona niezwykle trudna i skomplikowana. Wychował się on w rodzinie skromnie prosperujących rolników, w której o swojej edukacji mógł tylko marzyć. Dzięki

wspieraniu i pomocy obcych ludzi udało mu się jednak podjąć naukę w gimnazjum, co uważał za wielkie szczęście i dobrodziejstwo. Okres ten nie trwał długo bowiem po włączeniu Austrii do Niemiec został powołany do wojska. Lata wojny, jej koszmar i okrucieństwa wywarły wpływ na kształtowanie się jego osobowości w sposób zasadniczy. Te osobiste odczucia rodzinne, a później wojenne zaważyły na określeniu przez niego najważniejszych czynników w wychowaniu, za które uznawał rodzinę, dom i rolę matki w tym domu. W 1950 roku otwarto w Imst według jego koncepcji pierwszą rodzinną placówkę dla dzieci wymagających opieki całkowitej. W ten sposób zapoczątkował realizację wielkiego procesu tworzenia Wiosek Dziecięcych SOS, najpierw w Austrii, następnie w Europie, a później na całym świecie. Wszystkie one realizowały jego zasadniczy program, w myśl którego każde osierocone dziecko powinno się wychowywać w rodzinnym domu, razem z rodzeństwem pod opieką nowej matki. Tę formę wychowania wprowadzał konsekwentnie do końca życia. Jak się okazało zyskał zwolenników, a zasady przez niego zaproponowane potwierdziło życie i ciągle wzrastająca liczba nowopowstałych wiosek.

Część druga opracowania związana jest z działalnością Wiosek Dziecięcych SOS w Polsce. Zostały w niej omówione wszystkie procesy towarzyszące ich powołaniu (dotyczy to Biłgoraja i Kraśnika). Zaznaczyć trzeba, że sama koncepcja tworzenia takich placówek w nowym kraju znalazła zarówno zwolenników, jak też przeciwników. Dzięki uporowi wielu osób zaangażowanych w całej aukcji doprowadzono jednak dzieło do końca i po wielu już latach ich działalności można mówić tylko o pozytywnych efektach. W tym miejscu trzeba dodać, że autor nie ograniczył się tylko do przedstawienia faktów i wydarzeń, ale pokazał pewne modyfikacje dotychczasowego systemu przygotowanego przez H. Gmeinerja w dostosowaniu do warunków polskich. Co ważne, potwierdził je przykładami zaczerpniętymi z dokumentacji źródłowej, ale także wyniesionymi z własnych doświadczeń zawodowych.

Całość opracowania zamyka część trzecia, poświęcona badaniom nad losami wychowanków Wiosek Dziecięcych SOS. Badania takie najpierw przeprowadzono w Niemczech, a następnie w nieco mniejszym zakresie również w Polsce. Wyniki tych badań (często zbieżne) potwierdzają bardzo pozytywne elementy wychowawcze osiągnięte w tych placówkach. Pełna akceptację uzyskały one ze strony wychowanków i osób w nich pracujących i przede wszystkim drogi życiowe byłych wychowanków.

Niewątpliwie największą zasługą autora omawianej pracy jest fakt, że dokonał on rzeczy zupełnie nowej – zaprezentował w sposób profesjonalny pierwszą w Polsce publikację poświęconą Wioskom Dziecięcym SOS. Przede wszystkim w sposób jasny i klarowny

spopularyzował cały system wychowawczy opracowany i wprowadzony do praktyki przez Hermanna Gmeinaera. W tym miejscu godzi się przypomnieć, że wartość koncepcji tego systemu polega m.in. na jego prostocie i przejrzystości. Zakłada on konieczność zapewnienia opieki dziecku osieroconemu troskliwej opieki ze strony matki zastępczej i nierozdzielania rodzeństwa, a także wspólnego zamieszkania przez to dziecko i jego rodzeństwo z nową matką w jednym domku, który jest częścią składową Wioski Dziecięcej SOS. Taka forma opieki jest szczególnie istotna w odniesieniu do dzieci, które mają rodzeństwo, które zazwyczaj nie mogą liczyć na wspólne zamieszkanie w rodzinach zastępczych i adopcyjnych.

Na zakończenie trzeba wspomnieć o stronie edytorskiej omawianej publikacji. Praca ta została przygotowana redakcyjnie oraz wydana przez lokalne wydawnictwo w Kraśniku i w niewielkim nakładzie, w wyniku czego jej odbiór naukowy jest znacznie ograniczony.

Trzeba też krytycznie odnieść się do samej formy przygotowania tej publikacji, która daleko odbiega od dobrych zasad sztuki wydawniczej (zapewne brak doświadczenia, ale i dbałości). Należy także wytknąć brak należytej troski ze strony korektora, który wykazał się powierzchownością lub brakiem podstawowej wiedzy w tej dziedzinie (dowolne stosowanie interpunkcji, cudzysłowie, pisowni dużą literą tytułów czasopism składających się w dwu wyrazów). Powyższe niedociągnięcia nie wpływają na wartość merytoryczną całego opracowania, które jest bezwzględnie cenne, ale z całą pewnością w/w niedociągnięcia wydawnicze nie podnoszą jego walorów, a samemu wydawcy nie przysparzają chwały.

Pavol Dancák

*Paweł Czarnecki, Ethics for a Social Worker,
Innovatio Press, Lublin 2011*

Naliehavosť filozofickej a etickej reflexie skutočnosti sa v dobe súčasnej krízy symptomaticky prejavuje v úsilí všeobecne zaviesť etiku do vysokoškolského štúdia, ale zvlášť v pomáhajúcich profesiách. Etická problematika je bytostne súčasťou sociálnej práce od jej samotných počiatkov. Kvalita sociálnej práce a profesionalita sociálneho pracovníka nie je závislá iba od miery erudície v príslušnej oblasti vykonávanej činnosti, ale aj od miery teoretickej reflexie a praktickej aplikácie etických princípov.

Kniha *Ethics for a Social Worker* v siedmych kapitolách obsahuje prehľad najdôležitejších etických teórií, ktorých poznanie je nevyhnutné, ale aj historický prehľad vývoja úloh etiky od antického gréckeho myslenia cez stredovek a novovek až po súčasnú filozofiu. Prináša aj pohľad na profesionálne etiky, zvlášť na etiku v sociálnej práci. V poslednej kapitole sa autor venuje kardinálnej téme sociálnej práce – téme začiatku a konca ľudského života.

Autor predstavuje etiku ako praktickú časť filozofie, ktorá sa nezaobera vlastným objektom len abstraktne, ale v úzkej súčinnosti s konkrétnym, denným životom človeka mnohostranne sa opiera o základné poznatky z experiencie, týkajúce sa morálnej povahy ľudského konania. Overuje svoje tézy zaužívanými zvyklosťami a v nich potom často hľadá skúsenostné zdôvodnenie usmerňujúcich rozumových súdov o morálnej hodnote človeka. A naopak, svojimi racionálnymi závermi priamo a bezprostredne zasahuje do všetkých oblastí života človeka a najrozmanitejšími spôsobmi ho ovplyvňuje, determinuje a riadi jeho činnosť so zameraním na posledný cieľ.

Sociálna práca je služba klientom a jej výkon prebieha podľa jasných a známych pravidiel, ktorých dodržiavanie je kontrolované verejnosťou. Sociálni pracovníci sa musia prihlásiť k základným etickým princípom na úrovni individuálnej etiky a na úrovni sociálnej etiky k sociálnej spravodlivosti. Očakáva sa od nich, že poskytnú čo najlepšiu pomoc

každému, kto hľadá pomoc a radu a nedopustia sa diskriminácie na základe pohlavia, veku, zdravotného postihnutia, farby pleti, sociálnej triedy, rasy, náboženstva alebo sexuálnej orientácie. V oblasti poskytovania sociálnych služieb klientovi, má rešpektovanie základných práv ľudskej osoby zásadné a výsostné postavenie.

Autor monografie sa zaoberá aj problematikou *Etického kódexu sociálneho pracovníka*, ktorý v sebe obsahuje najmä požiadavku na vedomosti, zručnosti, skúsenosti, ochranu dôstojnosti klienta, netolerovanie predsudkov, profesionálnu zodpovednosť, zodpovednosť za primeraný štandard služieb, spoluprácu s inými a dodržiavanie dôvernosti. Tvorba kódexov profesionálnej etiky a etiky sociálneho pracovníka neznamená, že stačí formálna akceptácia kódexu, ale práve morálny profil sociálneho pracovníka založený na všeobecných etických hodnotách je predpokladom zmyslu pre zvnútornenie noriem kódexu vo vlastnom svedomí. Cieľom etického kódexu je stanoviť a podporovať základné zásady a pravidlá správania sa zamestnanca pri výkone povolania a tak vytvárať základ pre budovanie dôvery. Od sociálneho pracovníka sa žiada, aby mal vždy na pamäti integrálné dobro ľudskej osoby. Sociálneho pracovníka má charakterizovať prirodzená добрota, prajnosť, čestnosť, spravodlivosť, pracovitosť, priamosť a pravdovravnosť, rozvážnosť, diskretnosť a reálny životný optimizmus.

Monografia prináša čitateľovi široké spektrum aktuálnych informácií z oblasti etiky sociálnej práce. Čitateľ môže mať úžitok aj z početných príkladov z poľského prostredia a z obsiahlej poľskej bibliografie. Je to výsledok pôvodu autora a jeho vedeckého základu. Publikácia *Ethics for a Social Worker* je primárne určená sociálnym pracovníkom a študentom sociálnej práce ako pomôcka, ktorá podáva prehľadný a vzhľadom k rozsahu výstižný opis etickej problematiky v podmienkach sociálnej práce, ale veľmi dobre poslúži aj ostatným záujemcom o odpovede na etické otázky v čase redukcionizmu a dehumanizácie spoločenských vied.

Celkovo možno povedať, že kniha pôsobí kompaktným, prehľadným a nekomplikovaným dojmom. Autor náležitým spôsobom využil adekvátnu pramennú aj interpretačnú literatúru, aby aktuálnu etickú problematiku v sociálnej práci predstavil v personalistickom kontexte, kde človek a jeho život si zasluhuje najvyššiu pozornosť.

Sprawozdania
Reports

Hanna Sokołowska

Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej, 25.11.2010, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

W dniu 25 listopada 2010 r. w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa na temat „*Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej*”, zorganizowana przez Zakład Andragogiki i Edukacji Ustawicznej tej Uczelni pod patronatem Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Konferencja wpisała się w program obchodów 10-lecia WSEI. Uczestniczyło w niej kilkudziesięciu przedstawicieli polskich uczelni wyższych, licznie brała w niej udział młodzież akademicka. Rangę naukową konferencji nadała obecność wybitnych przedstawicieli polskiej pedagogiki, a zwłaszcza: prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego – wieloletniego Przewodniczącego KNP PAN i rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, prof. zw. dr hab. Tadeusza Aleksandra - przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN oraz prof. zw. dr hab. Czesława Banacha członka Komitetu Prognoz PAN „Polska 2000 Plus”.

Konferencja skierowana była do wszystkich osób zainteresowanych problematyką współczesnych przemian w szkolnictwie wyższym, odnoszących się zwłaszcza do sytuacji edukacyjnej studenta i jakości kształcenia. Komitetowi naukowemu Konferencji przewodniczył prof. dr hab. Jan Saran kierownik Zakładu Andragogiki i Edukacji Ustawicznej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii WSEI.

Uroczystego otwarcia Konferencji dokonał JM prof. zw. dr hab. Marek Żmigrodzki rektor tej Uczelni. Bardzo serdecznie przywitał uczestników a następnie podkreślił, że szkolnictwo wyższe w Polsce uległo w ostatnich latach dynamicznemu rozwojowi ilościowemu oraz przemianom jakościowym. Podstawowe kierunki jego przeobrażeń wyznaczane są głównie przez ramy założeń Procesu Bolońskiego. Istotnym i trudnym problemem w okresie tych przemian jest wciąż jakość kształcenia. W wielu szkołach powstają strategie i programy podnoszenia jakości edukacji na tym poziomie, coraz częściej dostrzega się też znaczenie procesu dydaktycznego, zwłaszcza relacji nauczyciel akademicki

– student. Potrzebne są debaty w tym obszarze społecznej praktyki, czemu ma służyć właśnie ta konferencja.

Przewodniczący Komitetu Naukowego Konferencji prof. dr hab. Jan Saran prezentując planowaną tematykę konferencji stwierdził, że w sytuacji dużej dynamiki rozwoju szkolnictwa wyższego, student – w którym skupiają się rzeczywiste efekty kształcenia – jest w tym procesie podmiotem stosunkowo słabo obecnie rozpoznany. Bardzo wyraźny jest niedosyt badań nad jego funkcjonowaniem we współczesnej uczelni. Tymczasem w ostatnich latach uległy znacznej zmianie motywy podejmowania studiów oraz sytuacja studiowania młodzieży akademickiej (uczelniana, rodzinna, finansowa itp.). Zmieniają się też oczekiwania studentów wobec edukacji uczelnianej oraz oczekiwania co do roli uzyskanego wykształcenia w życiu społecznym i w pracy zawodowej. Stąd staje się ważna i potrzebna pogłębiona refleksja nad podmiotową sytuacją studenta, między innymi przez wymianę poglądów i stanowisk różnych uczestników procesu dydaktycznego. Właśnie Konferencja w swym założeniu ma służyć temu celowi, doceniając wielodyscyplinarne podejście do analizy problematyki studiowania – pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne, medyczne, ekonomiczne, prawne itp. Przypomniał, że w obszarze refleksji powinny znaleźć się zwłaszcza trzy kierunkowe kwestie: 1) ukazanie nowych uwarunkowań kształcenia młodzieży akademickiej w kontekście zmieniającego się szkolnictwa wyższego w Polsce i Europie; 2) próba diagnozy podmiotowej sytuacji nauki studenta w uczelni wyższej; 3) ukazanie niedostatków i nowych możliwości podniesienia jakości kształcenia w aspekcie osobowościowym, społecznym, kulturowym, demograficznym i materialno-finansowym.

W pierwszej sesji, którą prowadził przewodniczący Komitetu Naukowego Konferencji, znalazły się wystąpienia prof. zw. dr hab. Tadeusza Aleksandra i prof. zw. dr hab. Czesława Banacha, dotyczące uwarunkowań i kierunków przemian szkolnictwa wyższego w Polsce oraz specyfiki studiów niestacjonarnych. Z kolei prof. dr hab. Czesław Walesa zaprezentował nowoczesne zasady dydaktyki akademickiej. Referaty w tej części obrad wygłosiły także dr Marta Pawelec z Zakładu Psychologii Ogólnej i Rozwojowej WSEI oraz dr Ewa Jówko z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, podejmując kwestię egzystencjalnych wymiarów podmiotowości studentów oraz kultury studenta jako wyznacznika jakości pracy współczesnej uczelni. W tej sesji wystąpili też przedstawiciele Samorządu Studenckiego WSEI, prezentując wyniki badań nad motywacją do nauki i następnie zapraszając do obejrzenia wystawy prezentującej interesujące dokonania młodzieży studiującej w WSEI.

Drugą sesję poprowadził prof. dr hab. Jerzy Potoczny – kierownik Zakładu Historii Myśli Pedagogicznej i Pedagogiki Porównawczej WSEI. Wystąpienia prof. dr hab. Jana Sarana i prof. dr hab. n. med. Mirosław J. Jarosza – kierownika Zakładu Pielęgniarstwa i

Nauk o Zdrowiu WSEI wskazały na komponenty nowej sytuacji edukacyjnej studenta we współczesnej uczelni podejmując też szczegółową kwestię e-learningu jako nowej formy komunikacji nauczyciela ze studentem. Problematykę konferencji w aspekcie psychologicznym w swoich referatach przedstawili: prof. dr hab. Zbigniew B. Gaś – kierownik Zakładu Psychoprofilaktyki i Pomocy Społecznej WSEI oraz pracownicy tego Zakładu dr Robert Porzak i dr Wiesław Poleszak. Ich wystąpienia dotyczyły predyktorów jakości funkcjonowania młodzieży w roli studenta i jakości kształcenia w uczelni, upatrując je w identyfikacji *obrazu idealnego specjalisty* w zawodzie i *obrazu siebie*, postrzeganego przez studentów. Podjęły też kwestię *struktury wartości* jako *wyznacznika oczekiwań dotyczących rozwoju podczas studiów*. W tej części dr Tomasz Stępień – kierownik Zespołu Politologii i Komunikacji Społecznej Politechniki Wrocławskiej wskazał też na rolę kompetencji transdyscyplinarnych w edukacji inżyniersko-technicznej, a dr Magdalena Zaorska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie zaprezentowała koncepcję wychowania aktora według rosyjskiej pedagogiki teatralnej. Dr Andrzej Krygier - prezes Stowarzyszenia Uniwersytety Trzeciego Wieku w Świdniku zapoznał zebranych z nowymi szansami edukacji człowieka starszego.

W trzeciej sesji prowadzonej przez prof. dr hab. Zbigniewa B. Gasia zabrał głos prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, który odniósł się do problematyki jakości kształcenia i podmiotowości studenta we współczesnych uczelniach wyższych nawiązując do kontekstu zmian wprowadzanych w tym zakresie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Inne referaty dotyczyły problematyki w ujęciu praktycznym i oparte były często na badaniach empirycznych. Prof. dr hab. Jerzy Potoczny dokonał w swoim wystąpieniu społeczno-pedagogicznej analizy zbiorowości studentów szkół niepublicznych prof. dr hab. Anatolij Wychruszcz (WSEI) przedstawił zagadnienie twórczości studentów. Tę problematykę oraz kwestię kompetencji samokształceniowych podjęła także mgr Hanna Sokołowska (WSEI) a kompetencje pedagogiczne absolwentów kierunków nauczycielskich w omówiła dr Anna Koper (WSEI). Dr Wiesław Kowalski, prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii WSEI, dokonał charakterystyki sytuacji studenta niepełnosprawnego w uczelni a Kazimierz Jurysta – dziekan Wydziału Pedagogicznego Lubelskiej Szkoły Wyższej w Rykach odniósł się do projektowanych zmian praktyk studenckich. Z kolei dr Justyna Iskra z Instytutu Psychologii KUL skupiła się na *prężności osobowej* jako wskaźniku funkcjonowania studenta w procesie kształcenia, dr Barbara Koc-Kozłowiec (WSEI) zreferowała kwestię komunikacji językowej w relacji wykładowca – student a dr Alicja Olszak (WSEI) omówiła zagadnienie postaw przyszłych pedagogów wobec uczniów przewlekle chorych.

Po krótkiej dyskusji zabrał głos w imieniu organizatora konferencji prof. dr hab. Jan Saran. W serdecznych słowach podziękował uczestnikom za udział w konferencji i po-

dzielenie się swoimi przemyśleniami, podziękował też władzom Uczelni i kierownikom sesji, Komitetowi Organizacyjnemu Konferencji działającemu pod kierunkiem dr Anny Koper i licznie zebranym studentom przysłuchującym się obradom oraz wszystkim tym którzy przyczynili się do sprawnego jej przebiegu. Pomieszczenie tak wielu wystąpień w jednym dniu wymagało bowiem wysokiej sprawności także organizacyjnej. Stwierdził, że problematyka Konferencji zainteresowała liczne grono przedstawicieli uczelni wyższych i nauki polskiej i wniosła istotną wiedzę do rozpoznania obecnej sytuacji kształcenia w uczelniach wyższych, sprzyjającej dalszej refleksji w poszukiwaniu strategii podniesienia jakości kształcenia. Za zaszczytne i wielce satysfakcjonujące uznał dla pomysłodawców i organizatorów Konferencji udział uczestnictwo w obradach znakomitych przedstawicieli polskiej pedagogiki. Tym bardziej, że referaty na konferencje nadesłali także profesorowie: Henryk Bednarski - dziekan WSH-P w Łowiczu, Jozef Jaroń - WSH-P w Łowiczu, Paweł Czarnecki - WSEI, oraz doktor Tadeusz Szczurek z-ca rektora WAT w Warszawie i inni.

Przewodniczący Komitetu Naukowego Konferencji prof. Jan Saran zapowiedział przygotowanie recenzowanej publikacji naukowej na bazie wszystkich materiałów konferencyjnych i nadesłanych artykułów, by podejmowane treści znalazły się w szerszym obiegu społecznym. Dziękując uczestnikom za udział i pogłębioną refleksję nad podmiotową sytuacją studenta w uczelni wyższej, zachęcał do badań tej problematyki i do dalszych spotkań konferencyjnych umożliwiających pedagogom regionalną i europejską wymianę informacji i poglądów.

mgr Hanna Sokołowska – sekretarz konferencji

