

Rada Wydawnicza
Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Projekt okładki:
Joanna Sroka

Redaktor prowadzący:
Halina Baszak Jaroń

Korekta redakcyjna:
Kamila Zimmnicka-Warchoł

Copyright © by Authors and Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza
Modrzewskiego, Kraków 2007

ISBN 978-83-89823-44-1

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie
Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ksw.edu.pl

Wydawca
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. - Oficyna Wydawnicza AFM,
Kraków 2007

Sprzedaż prowadzi
Księgarnia Krakowskiego Towarzystwa Edukacyjnego sp. z o.o.
Kampus Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków
tel./faks: (012) 252 45 93
e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Łamanie:
Margerita Krasnowolska

Druk i oprawa:
Sowa - druk na życzenie www.sowadruk.pl tel.022 431-81-40

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	7
Rozdział I	
Józef Kuźma , Wiedza propedeutyczna o opiece nad sierotami i dziećmi opuszczonymi przez rodziców.....	11
Rozdział II	
Ewa Sierankiewicz , Dom dziecka jako powszechna forma instytucjonalnej opieki całkowitej.....	45
Rozdział III	
ks. Andrzej Łuczyński , Rodziny zastępcze - ich rola i zadania w systemie opieki całkowitej.....	67
Rozdział IV	
Ewa Sierankiewicz , Adopcja jako optymalna forma kompensowania sieroctwa społecznego.....	99
Rozdział V	
ks. Andrzej Łuczyński , Rodzinne domy dziecka jako efektywna forma opieki całkowitej nad dziećmi osieroconymi.....	121
Rozdział VI	
Józef Kuźma , Wioski Dziecięce SOS jako środowiskowo-rodzinna forma opieki i wychowania dzieci osieroconych i opuszczonych.....	137
Aneks	
Katarzyna Bieg , Losy rodziny sieroczej - studium własnego przypadku	147
Literatura podstawowa.....	153
Noty o autorach.....	155

WSTĘP

Sytuacja dzieci sierocych, opuszczonych, pozamałżeńskich *etc.* powinna stanowić centralny problem współczesnych nauk humanistycznych, zwłaszcza zaś pedagogiki, psychologii i socjologii, a także nauk medycznych i innych nauk o człowieku. Tak jednak nie było i nie jest. Problem ten stanowi niejako wyrzut sumienia cywilizowanych społeczeństw.

Przez polityków problem sierot naturalnych i społecznych był zwykle pomijany lub podejmowany doraźnie, niejako przy okazji. Na szczęście kwestia ratowania sierot i dzieci z marginesu społecznego dość wcześnie znalazła się w centrum uwagi Kościoła i innych wyznań chrześcijańskich jako bardzo ważna idea i komponent wiary ratowania duszy i miłości bliźniego. Niejako równolegle zadanie to podejmowali działacze świeckich organizacji filantropijnych. W ostatnich stuleciach problematyką opieki i wychowania sierot zaczęli interesować się uczeni i pedagodzy tej miary co: Johann H. Pestalozzi, Mary Richmond, Maria Grzegorzewska, Helena Radlińska, Kazimierz Jeżewski, Czesław Babicki, Janusz Korczak, oraz pedagodzy społeczni: Aleksander Kamiński i Ryszard Wroczyński. Trzeba też wspomnieć o Ellen Key, która ogłosiła XX wiek Stuleciem Dziecka. Wśród najwybitniejszych eksperymentatorów i twórców oryginalnych systemów i zakładów opieki nad dziećmi sierocymi i zagrożonymi w rozwoju z powodu ubóstwa, patologii i demoralizacji znajdują się też osoby duchowne, jak ks. Jan Bosco, ks. Bronisław Markiewicz i ks. Kazimierz Siemaszko.

Przekazywana do rąk młodych adeptów pedagogiki społeczno-opiekuńczej, pracy socjalnej i pokrewnych specjalności niniejsza praca zbiorowa została przygotowana jako podręcznik z nieodzowną obudową dydaktyczną. Obejmuje propedeutykę wiedzy o opiece i wychowaniu sierot i dzieci zagrożonych (opuszczonych) głównie w Polsce, na tle innych krajów, jednak bez zbędnego zagłębiania się w nieaktualne szczegóły i jest przeznaczona głównie dla studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych studiów pedagogicznych, a zwłaszcza specjalności pedagogika społeczno-opiekuńcza i praca socjalna.

Może być także przydatna pracownikom oraz doradcom wszystkich działających w Polsce placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Pierwszy rozdział, stosunkowo najobszerniejszy, został poświęcony omówieniu podstawowych pojęć z zakresu opieki i wychowania dzieci sierocych, które to zagadnienia powinni zrozumieć i opanować początkujący studenci dyscyplin pedagogicznych. Starano się odtworzyć historię rozwoju różnych form i systemów opieki nad dziećmi sierocymi w okresie przedindustrialnym, industrialnym i obecnym - postindustrialnym. Niestety udokumentowanych źródeł na ten temat jest niewiele, zwłaszcza dotyczących początków cywilizacji ludzkiej, tj. wspólnoty pierwotnej i niewolnictwa. W kolejnym podrozdziale starano się przybliżyć postaci i osiągnięcia wybitnych pedagogów, którzy wnieśli znaczący wkład w rozwój opieki i wychowania dzieci sierocych oraz dzieci zagrożonych w rozwoju fizycznym i duchowym. Rozdział pierwszy wieńczy podrozdział poświęcony kierunkom zmian systemu opieki nad dziećmi osieroconymi w okresie postindustrialnym.

Rozdział drugi, zatytułowany *Dom dziecka jako powszechna forma instytucjonalnej opieki całkowitej*, obejmuje dość szeroki zakres wiedzy na temat ewaluacji instytucji domu dziecka, współczesnych funkcji i modelu tej placówki opiekuńczo-wychowawczej, uwarunkowań metodycznych oraz zasad pracy opiekuńczo-wychowawczej i organizacji pracy w domu dziecka.

Rozdział trzeci przedstawia obszernie kompendium wiedzy i wyniki aktualnych badań autora na temat *Rodzin zastępczych - ich roli i zadań w systemie opieki całkowitej*. Na uwagę czytelników w tym rozdziale zasługuje aspekt historyczny powstania rodzin zastępczych, aktualne kierunki badań, prawne podstawy opieki, tryb powoływania tych form opieki, ich funkcjonalny podział, kryteria doboru rodziców zastępczych, ich prawa i obowiązki, a także potrzeby dzieci opuszczonych, proces kształtowania rodzin zastępczych oraz specyfika ich oddziaływania wychowawczego. Na głębszą refleksję zasługują postulaty optymalizacyjne.

W rozdziale czwartym autorka omawia temat *Adopcja jako optymalna forma kompensowania sieroctwa społecznego*, z uwzględnieniem adopcji w ujęciu historycznym, prawnych aspektów procesów adopcji, procedury postępowania adopcyjnego, w tym psychospołecznych problemów kwalifikacji rodziców. Godny polecenia jest podrozdział rodzina adopcyjna jako środowisko wychowawcze.

Rozdział piąty przedstawia coraz bardziej popularną obecnie formę opieki całkowitej, a mianowicie *Rodzinne domy dziecka jako efektywną formę opieki całkowitej nad dziećmi osieroconymi*. Autor analizuje genezę i rozwój rodzinnych domów dziecka, ich obecny stan, zasady organizacyjne, podstawy prawne i warunki umieszczenia dziecka w tej placówce. Zarówno studentów, jak i młodych pracowników naukowych chcielibyśmy zainteresować aktualną działalnością opiekuńczo-wychowawczą rodzinnych domów dziecka, która potwierdza tezę o zaletach i wyższej efektywności tej prorodzinnej, perspektywicznej formy opieki nad dziećmi osieroconymi, zwłaszcza w przypadku potrzeby nierozłączania rodzeństwa.

W rozdziale szóstym autor prezentuje *Wioski Dziecięce SOS jako formę opieki i wychowania dzieci osieroconych w środowisku tworzącym wspólnotę dla*

sierot naturalnych, społecznych, w tym również kilkusobowego rodzeństwa. Na uwagę zasługuje proces rodzenia się idei wioski dziecięcej, niezwykła dynamika rozwoju Wiosek Dziecięcych SOS w Europie i na innych kontynentach. Stosunkowo najwięcej miejsca poświęcono czterem Wioskom Dziecięcym SOS w Polsce oraz powstaniu Młodzieżowego Domu SOS w Lublinie.

W Aneksie przedstawiamy pracę studentki Wydziału Nauk o Rodzinie Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Autorka w refleksyjny a zarazem emocjonalny sposób przedstawiła studium własnego przypadku rodziny sieroczej, jej niezwykle dramatyczne i powikłane losy, które, jak się wydaje, w końcu zmierzają ku szczęśliwemu rozwiązaniu. Po wielu latach trójka osieroczonego rodzeństwa znów jest razem, a ich więzi uczuciowe się umacniają.

Józef Kuźma

Józef Kuźma

ROZDZIAŁ 1

WIEDZA PROPEDEUTYCZNA O OPIECE NAD SIEROTAMI I DZIEĆMI OPUSZCZONYMI PRZEZ RODZICÓW

PODSTAWOWE POJĘCIA

Rodzina

Do najważniejszych, a zarazem podstawowych pojęć niniejszego podręcznika należy oczywiście rodzina. Na temat pojęcia i funkcji rodziny napisano tyle ważnych rozpraw, że trudno, nie powtarzając się, wnieść do aktualnego stanu badań coś nowego. „W definicji rodziny jako grupy społecznej, nazywanej za H. Cooleyem grupą pierwotną, akcentuje się na pierwszym miejscu osobowy charakter więzi łączących jej członków, będących ze sobą w kontaktach częstych i bezpośrednich, bliskich i intymnych (*face to face*). Grupa ta charakteryzuje się też szczególnym rodzajem atmosfery życiowej wyrastającej na więzi krwi, oddania, poświęcenia i ofiarności na rzecz własnych członków” (cyt. za: Adamski 2006: 306, w: Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5). M. Sherif, psycholog społeczny, definiuje rodzinę jako „grupę, która jest formacją społeczną i składa się z pewnej liczby jednostek pozostających w określonych pozycjach, rolach w stosunku do siebie i która ma własny system wartości oraz normy regulujące zachowanie jednostek w sprawach ważnych dla grupy, a zatem rodzice i dzieci występują w określonych rolach i zajmują określone pozycje w strukturze wewnętrznej rodziny” (Kawula, Brągiel, Janke 1998: 11; Kawula 2005, *passim*).

Zamiast cytować kolejne definicje, ograniczę się jedynie do niezwykle trafnego podejścia do współczesnej rodziny wyrażonego przez wybitnego znawcę tej problematyki Jadwigę Izdebską: „Przyszłość dziecka zależy od rodziny. To stwierdzenie wskazuje na olbrzymi potencjał i możliwości wychowawcze tkwiące w rodzinie, ale jednocześnie jest wyzwaniem dla ważnych działań wychowawczych w rodzinie. Jest ona podstawowym i niezastąpionym środowiskiem życia dziecka, swoistym światem, w którym wzrasta, zdobywa elementarną wiedzę o sobie, ludziach i świecie, pierwsze doświadczenia, poznaje normy społeczno-moralne, określone wartości, nawiązuje relacje z najbliższymi oraz innymi osobami. To w rodzinie (przede wszystkim) doznaje dziecko uczuć miłości, troski, opieki, zaufania, czuje się bezpiecznie, obdarzone wolnością, godnością i szacunkiem, traktowane jako pełnowartościowa osoba” (Izdebska 2003: 70).

Dziecko i dzieciństwo

Drugim kluczowym pojęciem w niniejszym podręczniku jest dziecko i dzieciństwo. Dziecko stanowi zarówno podmiot, jak i przedmiot szeroko rozumianej opieki i wychowania. Jest najważniejszym podmiotem wszelkich działań i zabiegów opiekuńczo-wychowawczych. Interes dziecka, a zarazem jego zdanie jest obecnie główną przesłanką pracy opiekuńczej.

Dziecko jest przedmiotem badania wielu dyscyplin naukowych, w tym zwłaszcza nauk medycznych, psychologicznych, pedagogicznych, prawa, ekonomii oraz nauk społecznych z socjologią i polityką społeczną włącznie. Nas interesuje pojęcie dziecka z punktu widzenia pedagogicznego. W *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia (2004: 91) czytamy: „dziecko, człowiek w okresie rozwoju - od urodzenia do zakończenia procesu wzrastania”.

Z kolei D. Waloszek (2003) w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (t. 1) podaje, iż „dziecko - to człowiek od urodzenia do okresu dojrzewania (adolescencji); potomek ludzki (rzadziej zwierzęcy); niezależnie od pochodzenia i wieku - syn (potomek „po mieczu”), córka (potomek „po kądzieli”)” (*ibidem*: 883).

„Parafrazując M. Heidegera, można powiedzieć, iż nigdy jeszcze nie wiadano o dziecku tak wiele i tak różnych rzeczy jak w naszych czasach. Ale też żadna epoka nie wiedziała mniej o tym, czym jest dziecko, niż współczesna. Problem dziecka jest uwikłany w ogólnie nierozwiązaną kwestię człowieka sytuowanego w różnych perspektywach teoretycznych” (cyt. za: Waloszek 2003, w: Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*: 883).

Dzieci - jak ludzie - są dobre i złe, spokojne i niespokojne, szlachetne i występne, lekkomyślne i poważne (Korczak, cyt. za: Chymuk 1995: 44).

W jednym ze swoich artykułów J. Kuźma pisze: „Dzieci mogą być naszą nadzieją i radością, mogą jednak stawać się źródłem niepokoju i troski. Przysparzają nam poważniejszych problemów przede wszystkim wówczas, gdy sami stajemy się ich przyczyną” (Kuźma 1996: 18).

Współcześni psychologowie uważają dzieciństwo za szczególnie ważny okres życia, a ich zdaniem „dzieci są same w sobie niezwykle interesujące [...]. Być może z tych samych powodów według kultury zachodniej dzieciom należy się wyjątkowa uwaga, opieka i ochrona” (Vasta, Haith, Miller 1995: 24; wyd. polskie pod red. nauk. A. Matczak).

Jadwiga Izdebska, odwołując się do teorii dzieciństwa w świetle współczesnej humanistycznej psychologii i pedagogiki, do prac i poglądów B. Smolińskiej-Theiss i W. Theissa, przyjmuje, że „dzieciństwo to nie tylko przemijająca faza rozwoju, co raczej świat dziecka, świat jego przeżyć, doświadczeń, aktywności, których źródłem jest rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, codzienność, kontakty z kulturą” (cyt. za: Izdebska 2000: 23). W literaturze przedmiotu wyodrębnia się dwa ujęcia dzieciństwa: przedmiotowe i podmiotowe.

W ujęciu przedmiotowym dziecko traktowane jest jako obiekt oddziaływań jednostki, grupy, instytucji.

Z kolei w ujęciu podmiotowym dziecko jest aktywnym podmiotem, czynnym, jest twórcą własnego świata. U podstaw podmiotowego podejścia do dziecka leży holistyczne przekonanie o jedności świata, który jest światem ludzi. Podmiotowość dziecka oznacza przede wszystkim, że jego rozwój dokonuje się dzięki własnej aktywności małego człowieka w jego kontaktach z rzeczywistością. Zdaniem J. Izdebskiej „podmiotowe więc ujęcie nasuwa pytanie o źródła dziecięcych doświadczeń, działań, o dziecięcy świat przeżyć, o to, kim jest dziecko, kim staje się, kim może być” (*ibidem*: 23, 24). W tych pytaniach zawiera się istota orientacji humanistycznej i personalistycznej w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem.

Opieka - opieka nad dzieckiem

Pojęcie opieki jest złożone i wieloznaczne. W języku polskim termin ten odnosi się zarówno do osób, jak i rzeczy. I tak przez opiekę można rozumieć działania opiekuńcze nad dzieckiem, młodzieżą, chorymi, osamotnionymi, ale może ona obejmować również zwierzęta, rośliny, zabytki lub technikę.

Analiza znaczenia i zastosowania opieki prowadzi do wniosku, iż odnosi się ona do działania określonego typu. Można w sposób zasadny stwierdzić, że opieka to działanie. Posiada zatem trzy główne elementy składowe właściwe każdemu działaniu: przedmiot działania, podmiot działania i treść działania. Zdaniem Albina Kelma, zajmującego się od lat problematyką opieki nad dzieckiem, „szukać musimy cech konstytutywnych opieki w okolicznościach, które warunkują podjęcie działania zwanego opieką, tworząc określone sytuacje wymagające podjęcia opieki. Bezsporne wydaje się występowanie przynajmniej dwóch czynników:

- sytuacji zagrożenia osób i rzeczy,
- potrzeby interwencji z zewnątrz z uwagi na brak lub ograniczone możliwości przezwyciężenia zagrożenia własnymi siłami”.

W ślad za tymi nieodzownymi czynnikami autor podaje własną ogólną definicję opieki, a mianowicie: „przez opiekę w najogólniejszym znaczeniu rozumiemy działania podejmowane wobec osób lub rzeczy ze względu na faktyczne czy potencjalne zagrożenie ich istnienia przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia zagrożenia własnymi siłami tych osób lub rzeczy” (Kelm 2000:18,19).

Wydaje się, że czynniki uznane przez A. Kelma za konstytutywne nie wyjaśniają w pełni złożoności i wielowymiarowości procesu opieki. Opieka może być motywowana naturalną potrzebą zachowania gatunku (swojego potomstwa), ochrony przyrody czy troski o inne dobra powierzone człowiekowi, a nie tylko wynikać z sytuacji zagrożenia osób i rzeczy czy potrzeby interwencji. Może to być działalność spontaniczna lub altruistyczna. Świadczyć to może rzeczywiście o wielowarstwowości złożonego pojęcia i całego procesu opieki, na co słusznie zwraca uwagę A. Kelm.

Opieka według Zdzisława Dąbrowskiego (2000) lub „opieka w ogóle” (najogólniej pojęta) jest rozumiana jako „konieczna aktywność jej podmiotu wobec zależnego asymetrycznie od niego przedmiotu, polegająca na ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniu jego swoistych potrzeb i kompensowaniu niezdolności do samosterowania lub samozachowania”. Opiekę tę charakteryzuje nieograniczoność, wielość jej podmiotów (może nim być człowiek i nie-człowiek) oraz występowanie między nimi asymetrycznej zależności, uwarunkowanej niedyspozycyjnością przedmiotu opieki do zaspokajania swoistych potrzeb. Poza „opieką w ogóle” wyodrębnia i charakteryzuje on „opiekę zwierzęcą” i „opiekę transcendentną” oraz „opiekę międzyludzką”. Ta ostatnia stanowi główny przedmiot zainteresowania pedagogiki opiekuńczej.

Z kolei A. Kelm (2000: 20, 21) przez opiekę nad dzieckiem rozumie „działania podejmowane przez osoby bądź instytucje wobec dzieci - w związku z faktyczną albo potencjalną sytuacją zagrożenia przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia tej sytuacji przez samo dziecko - w celu zapewnienia prawidłowych warunków rozwoju i wychowania młodego pokolenia”. Obok wyróżnionych poprzednio cech konstytutywnych ogólnego pojęcia opieki autor ten uważa za niezbędne włączenie jako cechy konstytutywnej pojęcia opieki nad dzieckiem, ogólnej funkcji społecznej opieki nad dzieckiem. Polega ona na zapewnieniu prawidłowych warunków rozwoju i wychowania zarówno jednostce, jak też określonym grupom dzieci oraz całej młodej generacji.

Podobnie aczkolwiek bardziej ogólnie opieka nad dzieckiem jest definiowana w słownikach pedagogicznych. W. Okoń (2004: 287) „przez opiekę nad dzieckiem rozumie ogół działań podejmowanych przez odpowiednie instytucje lub osoby w celu zaspokojenia codziennych potrzeb dzieci oraz wszechstronnego rozwoju ich osobowości”.

„Pojęcie opieki nad dzieckiem obejmuje system świadczeń i usług skierowanych na ochronę i wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, w węższym znaczeniu - zaspokojenie rozwojowych i wychowawczych potrzeb dziecka, a także działania

podejmowane przez osoby i instytucje w związku z faktycznymi bądź potencjalnym zagrożeniem dobra dziecka, przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia tej sytuacji przez samo dziecko (naturalną rodzinę lub opiekunów -przyp. J.K.).

Zadania opieki nad dzieckiem to, w szerokim znaczeniu, podejmowanie działań, zmierzających do zaspokojenia potrzeb i tworzenia warunków prawidłowego rozwoju i wychowania młodego pokolenia, a w szczególności:

- ochrona i promowanie rozwoju najmłodszej generacji,
- wspieranie rodziny, zapobieganie przemocy i zaniedbywanie dzieci,
- podejmowanie interwencji w sytuacji zagrożenia dobra dziecka,
- zapewnienie tymczasowej lub stałej opieki dzieciom pozbawionym środowiska rodzinnego". (Stelmaszuk, Kolankiewicz, w; Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*: 838).

Wychowanie, w tym koncepcja humanistyczna i personalistyczna

Wielu autorów podejmowało próbę określenia pojęcia wychowania. Jest to pojęcie trudne do zdefiniowania ze względu na jego wieloznaczność i bezpośredni związek z takimi dyscyplinami naukowymi, jak filozofia, psychologia, socjologia, pedagogika oraz związanymi z nimi subdyscyplinami. Ze względu na ograniczone ramy podręcznika ograniczymy się jedynie do niektórych bardziej aktualnych definicji wychowania.

Oryginalny pogląd na proces wychowania miał wybitny polski socjolog wychowania F. Znaniecki, który pisał: „We wszystkich czasach, u wszystkich ludów „wychowanie” polega na pewnych czynnościach, spełnianych przez pewnych ludzi z zamiarem wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi. Innymi słowy, wychowanie jest działalnością dążącą do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie” (Znaniecki 1973: 3).

Z tradycyjnych definicji wychowania prezentujemy podejście W. Okonia i W. Pomykały. Według klasycznej definicji W. Okonia (2004: 462) „wychowanie to świadomie zorganizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”.

W. Pomykało (1997: 917, 462) definiuje wychowanie w węższym sensie jako „świadome, celowe, specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich różnych zbiorach (rodziny, szkolnych, innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty), zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej” (*ibidem* 917).

Natomiast przez wychowanie w szerszym jego aspekcie W. Pomykało rozumie: „oddziaływanie całokształtu specyficznych bodźców i doświadczeń ogół-

nodostępnych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej” (*ibidem*: 918).

Patrząc z punktu widzenia pedagogiki nowoczesnej, znacznie szerzej pojęcie „wychowanie” rozumie Z. Kwieciński, według którego „oprócz nauczania i uczenia się jako działań zmierzających do pozyskania wiedzy i umiejętności, spontaniczne i celowe nabywanie trwałych orientacji wartościujących, względnie stabilnych kompetencji do działania, czyli postaw, kształtowanie spójnych i specyficznych dla danej osoby właściwości zachowania się w zmiennych sytuacjach w różnych okresach życia, czyli charakteru i tożsamości” (Kwieciński, Śliwerski 2003: 11).

Reprezentanci nowych jakościowych orientacji pedagogicznych, w tym fenomenologii i hermeneutyki, unikają bezpośredniego określania pojęcia wychowania lub też podają raczej ogólnikowe pośrednie definicje tego złożonego pojęcia. Tak na przykład według Christiana Callo „Wychowanie to system składający się z różnych obszarów, w których cele, metody, środki, koncepcje człowieka, instytucje i organizacje, subiektywne cechy i obiektywne warunki w stosunku do siebie tak samo spełniają funkcje, jak przesłanki etyczne, kulturalne i społeczne” (cyt. za: Śliwerski 2006: 347). Trudno obecnie rozstrzygnąć, które z tych dość różnych podejść do złożonego wieloaspektowego procesu wychowania będzie miało praktyczne znaczenie dla przyszłego pedagogicznego myślenia i działania.

Dla potrzeb teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej, zwłaszcza opieki i wychowania dzieci sierocych i opuszczonych przez rodziców wydaje się, iż bardziej wskazane jest podejście do procesu wychowania z punktu widzenia orientacji humanistycznej i personalistycznej. Przykładem może być koncepcja wychowania humanistycznego D. Heatha. Co do celów, jakim ta edukacja (wychowanie - przyp. J.K.) ma służyć, twórca koncepcji przywiązuje szczególną wagę do: „a) kształtowania człowieka o zintegrowanej osobowości; wyrażającej się zgodnością myśli i działań; b) rozwijania w człowieku poczucia autonomii, tj. niezależnienia od przypadkowych bodźców, nacisków zewnętrznych, a także zdarzeń przeszłości; c) kształtowanie postaw allocentrycznych (skupiających zainteresowania na drugim człowieku); d) eksponowania w wychowaniu egzystencjalnej problematyki osobowości; e) kształtowanie poczucia tożsamości” (cyt. za: Kwiatkowska 1988: 36). Celem tak rozumianego wychowania humanistycznego jest troska o harmonijny rozwój osobowości dziecka i odkrywanie jego zdolności, zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych, zwłaszcza rozwojowych oraz podmiotowe traktowanie dzieci, nienaruszanie ich poczucia godności ludzkiej.

Wybitny polski pedagog humanista B. Suchodolski (1988: 18) pisał o edukacji humanistycznej: „Ta edukacja powinna uczyć żyć godnie, wskazując, iż człowiek może i powinien stawać się człowiekiem. Znaczy to, iż edukacja ta powinna pomagać rozstrzygnąć konflikty, które zachodzą między orientacją ku karierze i materialnym sukcesom, ku konsumpcji za wszelką cenę, ku drapieżnemu egoizmowi - a orientacją ku wartościom, ku obowiązkom, ku doskonaleniu działania zawodowego i społecznego, ku szczęściu osiąganemu we wspólnocie i bez niczyjej

szkody, ku dobrom kultury przeżywanym osobiście. Ta edukacja powinna równocześnie kształtować poczucie tożsamości narodowej i postawę patriotyczną, rozbudzać motyw działania społecznego, realizującego program rozwoju Polski”.

Szeroko rozumiana edukacja humanistyczna obejmuje również wychowanie patriotyczne. Punktem odniesienia wszelkich analiz, podejmowanych w nurcie pedagogiki personalistycznej „jest ontologiczno-aksjologiczna koncepcja człowieka jako osoby, stanowiącej byt w sobie i dla siebie. Ten kierunek pedagogiki akcentuje fakt niepowtarzalności osoby oraz jej prawa do wyboru własnej drogi rozwoju oraz doskonalenia osobowego, włączając w to wszelkie formy i poziomy kształcenia i wychowania. Godność i wolność osoby przeciwstawia się jakiegokolwiek sterowaniu jej wychowaniem, manipulowaniu treściami kształcenia i wychowania, jego zinstrumentalizowaniu czy zmonopolizowaniu - co nie oznacza, że wychowanie nie powinno być kierowane. Wręcz przeciwnie, powinno być skierowane na wartości i chronione przed treściami i sytuacjami stanowiącymi antywartości. Ażeby mogło być pełne, powinno być dziełem wielu ośrodków oddziaływania...” (Adamski 2005, w: Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: 349-353).

Zdaniem ks. Mariana Nowaka „personalizm w szczególności sposób eksponuje ujęcie procesu wychowania człowieka, pojętego jako proces rozwoju osobowego [...] Początek rozwoju można umiejscowić w dążeniu do siebie lepszego. Życie człowieka ustawicznie jest rozpostarte pomiędzy sobą aktualnym a sobą możliwym [...]. Wychowywać - oznacza tworzyć człowieka [...]. Podstawową siłą wychowania jest zatem siła wewnętrzna, która warunkuje rezultaty wychowania” (*ibidem*: 353-354).

Z różnych definicji pojęcia wychowania wynika, że jest to faktycznie wieloczynnikowy, trudny do jednoznacznego zdefiniowania proces.

Wychowanie stanowi jedno z czterech głównych czynników (dyspozycji) decydujących o kształtowaniu osobowości dziecka. O stanie rozwoju tych dyspozycji decyduje ogół wzajemnie krzyżujących się czynników, pod wpływem których rozwija się człowiek. Są to:

- wrodzone zadatki organizmu,
- środowisko,
- wychowanie,
- aktywność własna dziecka.

Pod wpływem tych czynników oddziałujących z różną dynamiką (intensywnością w różnych okresach rozwojowych dziecka) dokonują się zmiany osobowości dziecka. Zmiany te obejmują:

- stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnościami oddziaływania na osobowość wychowanka,
- stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw.

Teoretycznymi i praktycznymi zagadnieniami wychowania zajmuje się teoria wychowania, która jest subdyscypliną pedagogiczną zajmującą się przede wszystkim celami oraz sposobami i warunkami działalności wychowawczej podejmowanej wobec dzieci i młodzieży. Wbrew mylącej nazwie teoria wychowania jest nauką,

która zajmuje się badaniem rzeczywistości, zjawisk i sytuacji społeczno-wychowawczych, formułuje spójne sądy uogólniające i postulaty będące odpowiedzią na pytanie, co należy robić, aby osiągnąć pożądane wychowawczo cele? (Muszyński 1981: *passim*; Łobocki 1985: *passim*; Janowski 2002: *passim*).

Pod tym względem - jak stwierdza Andrzej Janowski - mamy sytuację, w której społeczeństwo używa słowo „wychowanie” w trzech znaczeniach:

- wszelkie nieintencjonalne działanie społeczne jakoś formujące człowieka (znaczna część naukowców zamiast wychowania określa je mianem socjalizacji),
- wszelkie działanie podejmowane intencjonalnie w celu formowania osobowości człowieka,
- działanie podejmowane intencjonalnie w celu formowania tych aspektów osobowości człowieka, które wiążą się z wartościami i emocjami, a więc na przykład kształtowanie postaw wobec innych ludzi, różnych obiektów, idei abstrakcyjnych i samego siebie (Janowski 2002: 9).

Co łączy opiekę i wychowanie, a co jest ich specyfiką?

Przy analizie wzajemnego związku opieki i wychowania niejednokrotnie słowa te są stosowane zamiennie, występuje bowiem tożsamość przedmiotu i podmiotu opieki oraz wychowania, a zróżnicowanie można dostrzec dopiero w treści i celu czynności opiekuńczych i czynności wychowawczych (Kelm 2000: 20).

Opieki nie można jednak utożsamiać z wychowaniem, chociaż obie te sfery ludzkiej działalności są ze sobą ściśle powiązane. Przez czynności opiekuńcze są zaspokajane inne rodzaje ludzkich potrzeb, a inne w procesie wychowania lub szerszej rozumianej edukacji. Obie te sfery ludzkiej działalności różnią się też pod względem form i metod oddziaływania na dziecko i młodzież.

Dobra opieka stanowi nieodzowny warunek dobrego wychowania, a prawidłowy przebieg procesu wychowawczego ułatwia opiekę nad dzieckiem. W okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa przeważają jednak zabiegi opiekuńcze nad wychowawczymi. Natomiast w późniejszych okresach życia dziecka stopniowo zabiegi opiekuńcze schodzą na drugi plan (choć nigdy całkowicie nie zanikają), a coraz większe znaczenie ma wychowanie czy szerszej rozumiana edukacja lub reedukacja dzieci i młodzieży.

Uzasadnienie tego sprzężenia zwrotnego pomiędzy opieką i wychowaniem stanowi teoria potrzeb. Każde dziecko dla optymalnego rozwoju wymaga zaspokojenia najpierw podstawowych potrzeb egzystencjalnych. Nie można prowadzić celowej i skutecznej działalności i wspierać rozwoju osobowości dziecka z pominięciem jego potrzeb opiekuńczych.

Zdaniem Z. Dąbrowskiego najczęściej opieka współwystępuje z wychowaniem, podlega waloryzacji wychowawczej; autor używa tutaj określenia „wychowanie przez opiekę”. Rozumie przezeń „taką formę wychowania, która realizuje się na gruncie opieki i poprzez opiekę, to jest poprzez odpowiednie modele, zasady i sposoby jej sprawowania, dzięki którym osiągnane są złożone cele wychowania podopiecznych wychowanków” (np. w domu dziecka, rodzinnym domu dziecka czy wiosce dziecięcej - przyp. JK). [...] Cechą specyficzną tego wychowania jest jego

podłoże, czyli opieka; słowem jest ono wpisane, wkomponowane w proces zaspokajania potrzeb podopiecznych, przez co przybiera postać bardziej naturalną, w wyniku czego wzmacnia motywację do aktywności wychowawczej owocującej zwiększoną efektywnością” (Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: 856).

Sieroctwo i osamotnienie dziecka

Podstawowym terminem w niniejszej pracy zbiorowej jest również sieroctwo (sierota). Sieroctwo to stan, w którym dziecko pozbawione jest rodziców. Sierotą jest więc dziecko, wówczas gdy oboje rodzice nie żyją. Dziecko takie jest też nazywane sierotą naturalnym. Natomiast dzieci, których jedno z rodziców nie żyje, nazywane są półsierotami. Oprócz sierot naturalnych w pedagogice społecznej, opiekuńczej i pokrewnych subdyscyplinach rozróżniamy sieroty społeczne, czyli dzieci pozbawione normalnego środowiska rodzinnego na skutek rozbicia rodziny lub jej dysfunkcjonalności z powodu deprivacji potrzeb bytowych i rozwojowych. W literaturze przedmiotu coraz częściej spotyka się też określenie sieroctwo duchowe, spowodowane deprivacją potrzeb emocjonalnych, głównie czułości i miłości.

Dziecko osierocone wymaga nie tylko pomocy materialnej, ale i zorganizowania takich warunków życia, które w przypadku sieroctwa naturalnego kompensują brak opieki ze strony własnej rodziny, a sieroctwa społecznego, złego funkcjonowania środowiska rodzinnego itp. Na określenie tych sytuacji używa się różnych pojęć, jak: porzucenie, opuszczenie, osamotnienie, zagrożenie rozwoju, zagrożenie moralne i inne (Wroczyński 1985: 260; Kelm 2000, *passim*).

Samotność jest spokrewniona z osamotnieniem, ale nie należy utożsamiać tych pojęć. Można powiedzieć, że samotność jest stanem psychicznym, a osamotnienie społecznym. Osamotnienie i brak zdolności do tworzenia stałych i głębokich relacji może być następstwem niewłaściwego wychowania i opieki nad dzieckiem w rodzinie. „Człowiek osamotniony jest niezdolny do trwałego i twórczego kontaktu z drugą osobą. Brak więzi uczuciowych w rodzinie, wzajemnej akceptacji, zaufania, wewnętrznej spójności, poczucia bliskości wśród członków rodziny, wyobcowanie, odrzucenie może być czynnikiem znacznie bardziej patogennym niż niedostatek. Powoduje to, że dziecko staje się ignorowane, nieszanowane, poniżane, atakowane za swą niedoskonałość, załknione, zagubione, niekochane i opuszczone w domu rodzinnym przez najbliższych”. Zdaniem J. Izdebskiej, „tworzy się w ten sposób obraz dziecka osamotnionego w rodzinie” (*ibidem*: 48-51).

Problematyce sieroctwa, samotności dziecka i potrzebie miłości rodzicielskiej wiele uwagi poświęca w swoich publikacjach M. Łopatkowa (1989; 1992). Autorka przekonuje, że posiadanie takiego dobra jak miłość, jest w życiu dziecka nie tylko potrzebą, jak u osób dorosłych, lecz i koniecznością. Miłość bowiem stanowi warunek prawidłowego rozwoju dziecka i zapobiega samotności (*ibidem*). Zjawisko sieroctwa związane jest z chorobą sierocą, której główną przyczyną może być deficyt miłości, zwłaszcza miłości macierzyńskiej.

Choroba sieroca jest najczęstszym i najbardziej znanym przejawem zaburzeń emocjonalnych sierot społecznych, która występuje u dzieci pozbawionych miłości i opieki ze strony rodziców. Przebieg choroby sieroczej u wszystkich dzieci jest zazwyczaj podobny. B. Czeredrecka (1988: 54) wymienia 3 jej fazy: protestu, rozpacz i wyobcowania. W fazie pierwszej dziecko protestuje przeciwko rozstaniu z rodzicami płaczem, krzykiem lub, gdy jest starsze, agresją słowną i fizyczną. Pojawiają się zaburzenia snu, brak apetytu, niepokój. W fazie drugiej dziecko dostrzega daremność swoich protestów, dlatego zamienia je na rozpacz, która objawia się płaczem, smutkiem, apatią zaburzeniami snu. Często w tym momencie pojawiają się fizyczne objawy choroby, takie jak kiwanie się lub ssanie palca. Faza trzecia - wyobcowanie i zobojętnienie, charakteryzuje się pozornym pogodzeniem się dziecka ze swoim losem. Dziecko staje się jednak coraz mniej aktywne, wręcz zahamowane w rozwoju emocjonalnym i umysłowym. Choroba sieroca inaczej przebiega u dzieci małych i niemowląt, a inaczej u nastolatków. Najgorsze skutki ma ona, gdy dziecko zostaje odłączone od rodziców w najmłodszych latach. U dzieci takich obserwuje się silne opóźnienie w rozwoju, zarówno fizycznym, jak i psychicznym, a czasem upośledzenie umysłowe. Jak stwierdza A. Szymborska (1969: 45): „młodzież i starsze dzieci, które były dotknięte we wczesnych latach swojego życia chorobą sierocą cechuje również osłabienie zdolności myślenia abstrakcyjnego i logicznego rozumowania, trudność w rozumieniu siebie i innych ludzi, brak koncentracji uwagi - nie więc dziwnego, że zwykle słabo się uczą - brak inicjatywy i inwencji, słaba wyobraźnia”.

W artykule *Miłość a wychowanie* (w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3) autorzy ci piszą: „Więź uczuciowa pomiędzy rodzicami tworzy zatem niepowtarzalną atmosferę wspólnoty rodzinnej, wynikającą z bycia razem, wspólnego działania i wzajemnej akceptacji członków rodziny. Ta więź rodzicielska łączy poszczególnych członków rodziny, jest owocem wspólnych przeżyć i doświadczeń, które jednoczą całą rodzinę. Nadaje ona życiu sens, barwę, a uczucie przynależności do rodziny stwarza tzw. ognisko domowe. Więź tę budujemy poprzez miłość panującą w rodzinie. Członkowie rodziny oczekują od siebie wzajemnej miłości; jest im ona nieodzownie potrzebna do kształtowania zdrowej i psychicznie zintegrowanej osobowości. Rodzice trwający w więzi uczuciowej tworzą zarazem silną więź emocjonalną z dzieckiem. Poprzez komunikowanie potrzeb i okazywaną miłość wpływają na rozwój inteligencji emocjonalnej dziecka” (*ibidem*: 316-317).

Praca socjalna i praca społeczna

Bardzo ważnymi pojęciami z punktu widzenia opieki i wychowania dzieci sierocych i wymagających specjalnej troski są praca i pomoc socjalna oraz praca społeczna. Pierwsza spośród pedagogów społecznych na rolę pracy socjalnej zwróciła uwagę A. Salomon, która w pracy *Socjalne kształcenie kobiet*, opublikowanej w Niemczech w 1908 roku, pisała: „Kto chce pomagać, musi uczyć się poznawać przyczyny biedy, środki i metody świadczenia pomocy, podobnie jak lekarz, który chcąc leczyć, musi znać

organizm człowieka, przyczyny choroby, środki i metody leczenia” (cyt. za: Rauschenbach 1996: 77). Pojęcie praca społeczna jest jednak znacznie starsze i sięga XIX w.

H. Radlińska pracę społeczną rozumiała jako świadomą czynność przebudowywania życia gromadnego polegającą na: wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi. Takie szerokie rozumienie pracy społecznej wykracza daleko poza opiekę i ratownictwo; w równej mierze dotyczy poszukiwania sił i stymulowania rozwoju, i tym samym sytuuje pracę społeczną w rozległych dziedzinach kultury, w których pracownicy społeczni zajmują się czynnikiem ludzkim (Maiynowicz-Hetka 1996: 139). Trzeba też podkreślić, że wśród prac poświęconych podstawom akcji socjalnej wielki rozgłos uzyskała książka M. Richmond (1861—1922) pt. *Social Diagnosis* (1917), w której autorka przedstawiła bardzo ważną tezę, iż „akcja socjalna nie może się ograniczać do pomocy materialnej, ale powinna objąć wszechstronne oddziaływanie na osobowość każdej jednostki objętej pomocą”. W praktyce opiekuńczo-wychowawczej funkcjonują także inne pojęcia, jak pomoc socjalna lub pomoc i wspieranie dzieci w rozwoju, które, jak się wydaje, nie wymagają bardziej szczegółowych objaśnień.

Proszę zastanowić się:

S Dlaczego na studiach z pedagogiki opiekuńczej i pracy socjalnej tak ważne jest poznanie i zrozumienie podstawowej terminologii, takiej jak: opieka, opieka nad dzieckiem, dziecko i dzieciństwo, sierota (sieroctwo), wychowanie, socjalizacja (praca socjalna).

S Jakie znaczenie w teorii i praktyce opieki i wychowania dzieci osieroconych i opuszczonych ma orientacja humanistyczna i personalistyczna?

■S Jakie znasz i potrafisz zdefiniować inne bardziej szczegółowe (specjalistyczne) pojęcia związane z pracą opiekuńczo-wychowawczą wśród sierot społecznych i naturalnych?

Literatura cytowana

Adamski F., red. (1999), *Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków.

Adamski F. (2006), *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk.

T. Pilch, t. 5, Warszawa.

Brańka Z., Kuźma J., red. (1993), *Stan i koncepcje rozwoju opieki i wychowania w Polsce*, Kraków.

Chymuk M. (1995), *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Kraków.

Czeredrecka B. (1988), *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Warszawa.

Dąbrowski Z. (2000), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn.

Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku - niepokój i nadzieje*, Białystok.

Izdebska J., red. (2003), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym - wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*, Białystok.

Janowski A. (2002), *Pedagogika praktyczna*, Warszawa.

Kawula S., Brągiel J., Jankę A. (1998), *Pedagogika rodziny*, Toruń.

- Kawula S. (2005), *Kształty współczesnej rodziny*, Toruń.
- Kelm A. (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa.
- Królikowska J. (2003), *Dobroczynność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk T. Pilch, t. 1-2, Warszawa.
- Kuźma J., Łuczyński A. (2004), *Miłość a wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. nauk. T. Pilch, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., red. nauk. (2004), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, i. 1*, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1989), *Samotność dziecka*, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1992), *Pedagogika serca*, Warszawa.
- Łobocki M. (1985), *O sytuacji i perspektywach teorii wychowania w Polsce*, „Monografie Pedagogiczne”, t. 49.
- Marynowicz-Hetka E., red. (1996), *Pedagogika społeczna i praca socjalna*, Warszawa.
- Muszyński H. (1981), *Zarys teorii wychowania*, Warszawa.
- Nowak M. (1997), *Personalistyczna koncepcja szkoły i dydaktyki*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL”, t. 25, z. 2.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Pilch T., red. nauk. (t. 1—2: 2003; t. 3: 2004, t. 4: 2005), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.
- Pomykało W. red. (1997), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Rauschenbach Th. (1996), *Awans w cieniu państwa opiekuńczego. O rozwoju zawodowej pracy socjalnej w Niemczech*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna*, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa.
- Richmond M. (1917), *Social Diagnosis*, New York.
- Smolińska-Theiss B. (1995), *Trzy nurty badań nad dzieciństwem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Suchodolski B. (1988), *Humanizm - edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, Warszawa.
- Szyborska A. (1969), *Sieroctwo społeczne*, Warszawa.
- Śliwerski B., red. (2006), *Pedagogika-podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (1995), *Psychologia dziecka*. Warszawa.
- Waloszek D. (2003), *Dziecko*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk. T. Pilch, t. 1, Warszawa.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Znanięcki F. (1973), *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2: *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa.
- Żebrowski J., red. (1998), *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, Gdańsk.

RYS HISTORYCZNY ROZWOJU SYSTEMU OPIEKI I WYCHOWANIA SIEROT I DZIECI UBOGICH

Powstanie systemu opieki społecznej

Rozwój opieki społecznej był sprzężony integralnie z przemianami w sferze stosunków społecznych i ekonomicznych na świecie. Początkowo przemiany te następowały bardzo powoli. Zbyt mało wiadomo o konkretnych formach i sposobach opieki nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi, które stosowano we wspólnotach pierwotnych opartych na systemie rodowym czy plemiennym. W różnych wspólnotach były praktykowane różne formy oparte na tradycji, nieco inne wśród plemion opartych na matriarchacie, a inne na patriarchacie. Prawdopodobnie dzieci, które traciły rodziców czy to na wojnie, czy wskutek losowych przypadków były adoptowane przez najbliższą rodzinę lub członków wspólnoty rodowej. W państwach opartych na ustroju niewolniczym bardzo popularny był paternalizm. Przypomnijmy, iż paternalizm jest to termin oznaczający ogół stosunków opartych na zasadach zbliżonych do zasad rządzących życiem rodziny podporządkowanej władzy ojcowskiej. Przez całe wieki ojciec decydował o wszystkich istotnych sprawach dziecka, z prawem do życia włącznie (Szymczak, w: Czyż 1992: 7-13). Stosunek do dziecka i dzieciństwa w dużej mierze wyznacza historia jego obecności (i nieobecności) w ogólnej historii człowieka. Podstawy współczesnego myślenia o dziecku wyznaczała długa, bo trwająca aż do XV-XVI wieku nieobecność dziecka w strukturach społecznych oraz stosunkowo krótka, bo licząca około 500 lat (od renesansu począwszy, na postmodernizmie kończąc) historia otwierania się na dziecko i jego obecność w społeczeństwie. D. Waloszek przedstawiła w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (2003, t. 1) charakterystykę sposobów przedstawienia dziecka i dzieciństwa, myślenia o nim i jego miejscu w społeczeństwie w różnych epokach. Analiza ta jest warta polecenia dla studentów pedagogiki, zwłaszcza specjalności społeczno-opiekuńczej (*ibidem*: 890-892, tabela 1).

Opieka nad dziećmi i młodzieżą w okresie przedindustrialnym

O tym, na czym polegała opieka nad dziećmi w czasach prehistorycznych, jakie stosowano formy czy środki dla zaspokojenia potrzeb dzieci w różnych okresach rozwoju społeczeństw ludzkich, wiadomo stosunkowo niewiele. Możemy jedynie przypuszczać, jak wyglądały sposoby opieki w społeczeństwach pierwotnych, na podstawie pośrednich danych źródłowych, z nielicznych ksiąg i kronik czy sag pisarzy starożytnych, zarówno świeckich, jak i duchownych, a przede wszystkim zaś badań antropologów.

W epoce starożytnej dziecko było własnością wymienną i zbywalną, sankcjonowane było dzieciobójstwo (o czym pisze Arystoteles) jako sposób selekcji (czystość rasy), szczególnie w stosunku do dziewcząt (*ibidem*: 890).

Jeszcze mniej wiemy o sytuacji dzieci sierocych i pozamażeńskich w czasach przedindustrialnych. Dlatego cennym obecnie źródłem wiedzy na ten temat są prace współczesnych archeologów i antropologów. Człowiek, uwalniając się i stopniowo uniezależniając od panowania sił przyrody, popadał w coraz większą zależność od struktur społecznych, tradycji i kultury, wierzeń opartych w dużej mierze na magii i zabobonach. Dzieci przejmowały doświadczenia, zwyczaje i wzory zachowania dorosłych w drodze naśladownictwa i bezpośredniego udziału w codziennej pracy i zabiegach pielęgnacyjnych czy ceremoniach (np. inicjacji). Za opiekę i wychowanie własnych dzieci odpowiadali rodzice (rzadziej mamki) i bliscy krewni (dziadkowie i starsze rodzeństwo). Zaspokajanie wszelkich potrzeb opiekuńczych w różnych stadiach rozwoju dziecka dokonywało się głównie w rodzinie. Była to rodzina wielopokoleniową przeważnie wielodzietną. Poza tym ważną rolę w uspołecznianiu dzieci odgrywał kler (kapłani), ród czy gromada. We wspólnotach plemiennych występowały zarówno rodziny matrylinearne (oparte na prawie macierzyńskim), jak i patrylinearne (oparte na prawie ojcowskim). Względne zalety prawa macierzystego i prawa ojcowskiego były w tradycyjnych rodzinach dobrze zrównoważone, tak że byłoby przypuszczalnie niemożliwe przypisanie jednemu z nich powszechnego pierwszeństwa (Malinowski 1987: *passim*).

W miarę przemian ustrojowych formy opieki i wychowania stopniowo się zmieniały w społeczeństwach zorganizowanych we wspólnoty plemienne czy rodowe, w społeczeństwach opartych na ustroju niewolniczym, a następnie w państwach feudalnych. Nie zmieniały się wcale lub tylko nieznacznie sposoby opieki nad matką w okresie prenatalnym (ciąży), a następnie rodziców nad nowo narodzonym niemowlęciem. Niezależnie od formacji społecznej naturalna więź matki i dziecka tuż po narodzeniu była taka sama lub podobna. Oparta była na naturalnym instynkcie macierzyństwa. Natomiast w miarę postępu medycyny i warunków życia zmieniały się sposoby pielęgnacji niemowląt, co miało znaczący wpływ na ich umieralność. We wszystkich epokach cywilizacyjnych szczególnie duża była umieralność niemowląt w niższych klasach społecznych, a tym bardziej wśród dzieci pozamażeńskich i sierot naturalnych. Podstawową cechą charakterystyczną potomstwa ssaków, do których zalicza się również człowiek, jest to, że nie jest ono od urodzenia wolne i niezależne, ale musi polegać na matce w takich kwestiach, jak odżywianie, odziewanie, bezpieczeństwo, czystość, ciepło i wygoda.

Więź pomiędzy rodzicielką a dzieckiem jest przede wszystkim zbudowana na podstawie biologicznego faktu, że niemowlęta tuż po urodzeniu nie mogą żyć bez pomocy matki i że przeżycie gatunku ludzkiego uzależnione jest od jednego z najsilniejszych instynktów - instynktu miłości macierzyńskiej. Jest to cecha wspólna dla wszystkich społeczności ludzkich, dzikich i cywilizowanych, dawniej i dzisiaj. Od chwili rozwiązania, tuż po urodzeniu dziecka, wzory biologiczne i instynktowe impulsy matki są popierane i wzmacniane przez społeczeństwo, które w wielu zwyczajach, regułach moralnych i ideałach - czyni z matki opiekunkę dziecka i to, mówiąc ogólnie, zarówno w niższych jak i wyższych warstwach prawie wszystkich narodów.

Sławny polski antropolog B. Malinowski (1987: 33²) porównał rodzinę europejską z rodziną melanezyjską z Wysp Pacyfiku w społeczeństwie zbliżonym pod względem stopnia rozwoju do plemion z epoki wspólnoty pierwotnej. Otóż przyszła

matka melanezyjska od pierwszej chwili ciąży ma obowiązek troszczyć się o dobro potomstwa, przestrzegać licznych tabu żywieniowych. Po urodzeniu matka i dziecko pozostają w odosobnieniu przez mniej więcej miesiąc, matka nieustannie opiekuje się dzieckiem. Jeśli porównamy relacje patrylinearne i matrylinearne na wczesnym etapie, to widzimy, że główna różnica leży w pozycji ojca. Na Wyspach Triobranda, gdzie nadal funkcjonuje matriarchat, rola ojca jest znacznie bardziej aktywna. W obydwu typach społeczeństwa, z małymi wyjątkami niewiele jest miejsca na konflikt między trendem biologicznym a warunkami społecznymi. Triobriandzka matka nosi swoje dzieci, pieści je i bawi się z nimi tak czule, jak tego wymaga od niej zwyczaj i moralność. W dalszych okresach rozwoju cywilizacyjnego, zarówno w dzieciństwie, jak i wieku młodzieńczym widzimy wielką różnicę pomiędzy warunkami europejskimi, gdzie dziecko często przechodzi od intymności rodziny do chłodnej dyscypliny szkoły czy innego wstępnego kształcenia i wychowania (nie wspominając już o obowiązkowej służbie wojskowej), a sytuacją dziecka melanezyjskiego, gdzie proces emancypacji jest stopniowy, swobodny i przyjemny. Rodzina nadal roztacza pewną opiekę nad dzieckiem, a uniezależnienie postępuje stopniowo i ciągle w nieskrępowany, naturalny sposób (*ibidem*: 49).

Podany tu przykład opieki i wychowania z Wysp Melanezji nie daje oczywiście odpowiedzi na zasadnicze pytanie: jak wyglądała opieka i wychowanie dzieci w okresie wspólnoty pierwotnej? Prawdopodobnie w różnych wspólnotach na różnych kontynentach i miejscach była ona zróżnicowana, zarówno co do formy, jak i tradycji i innych wartości. Jest to interesujący temat studiów i badań dla bardziej ambitnych historyków wychowania i opieki. To samo można powiedzieć o systemie niewolnictwa. Chociaż jeśli chodzi o niewolnictwo w cywilizacji starożytnej, jak i późniejszy okres niewolnictwa w czasach nowożytnych, głównie w Ameryce Północnej i Południowej, to istnieje sporo dostępnych źródeł o systemie i sposobach opieki nad dziećmi panów, niewolników czy patrycjuszów. Synowie właścicieli niewolników byli wychowywani w okresie wczesnego dzieciństwa przez pedagogów (stąd pochodzi nazwa pedagog - prowadzący chłopca), a później oddawani do specjalnych szkół. Chociaż i w tym przypadku występowała zasadnicza różnica, np. pomiędzy Atenami a Spartą w starożytnej Grecji. W Atenach do szkół publicznych mogli chodzić zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, a w Sparcie jedynie chłopcy przysposabiani do służby wojskowej otrzymywali surowe, tzw. „spartańskie wychowanie”.

W państwach, gdzie w czasach nowożytnych nadal panował ustrój niewolniczy, dominującą formą opieki był paternalizm. *Pater* - ojciec, był panem życia i śmierci wszystkich niewolników i ojcem opiekunem własnej rodziny. Natomiast rodziny niewolników przeważnie wegetowały w prymitywnych warunkach, niewiele różniących się od pomieszczeń dla zwierząt domowych (barakach, szopach). Dzieci niewolników, których właścicielem był nadal pan, do którego należeli rodzice, po ograniczonym do minimum okresie niemowlęcym były wychowywane, a bez przesady można powiedzieć, że same się „chowaly” w większych stadłach rodzin niewolniczych. W miarę wolnego czasu opiekę nad tymi dziećmi roztaczali nie tylko rodzice, lecz i sędziwi, często niezdolni już do pracy dziadkowie i starsze rodzeństwo. W ten sposób przenosi-

li oni na dzieci swoje doświadczenie i obyczaje z kraju (klanu czy plemienia), z którego pochodzili. Tą drogą następowało przenikanie (dyfuzja) i mieszanie się różnych zwyczajów (wierzeń), kultur i tradycji przodków. Tak przykładowo rodziła się nowa kultura na Kubie, Haiti czy też obu półkulach Ameryki.

Bardziej dogodne warunki dla opieki i wychowania zaistniały we wczesnym średniowieczu (od V do XI wieku). W miarę rozpowszechniania się idei chrześcijańskich opartych na wspólnocie wiary powstały nowe szanse i zagrożenia dla wyznawców nowej religii, którymi początkowo byli ludzie z niższych, dotychczas upośledzonych warstw społecznych. Nowa wspólnota religijna zapewniała im minimum egzystencji i opieki, a zarazem przywracała należne każdej istocie ludzkiej poczucie godności, zgodnie z regułą „miłuj bliźniego jak siebie samego”. Powstały dogodne warunki do tworzenia systemu opieki opartego na solidarności i miłości bliźniego. Z religii „prześladowanych” i ubogich (poniżanych) chrześcijaństwo stopniowo stawało się religią panującą na całym obszarze Cesarstwa Rzymskiego. Powstawały coraz to nowe kościoły i klasztory. Na przełomie wczesnego i pełnego średniowiecza (ok. połowy XI—XIII w.) zaczęły powstawać nowe miasta, głównie w Europie Zachodniej, gdzie rozwijał się handel i rzemiosło. W tym też okresie ożywił się ruch osadniczy miejski i wiejski (również na ziemiach piastowskich dzisiejszej Polski).

Pomimo stosunkowo szybkich zmian społecznych i urbanizacyjnych w średniowieczu stosunek do dziecka i dzieciństwa ulegał bardzo powolnej zmianie na lepsze. Dominował wówczas pogląd, iż dziecko jest miniaturą dorosłego, który musi urosnąć, świat opanowany przez religię traci zainteresowanie człowiekiem, tym bardziej dziećmi (ich potrzebami); sytuacja dzieci była bardzo trudna, są one „nieobecne”, maltretowane, wykorzystywane do ciężkiej pracy; głodują, masowo umierają szczególnie jeśli pochodzą z warstw uboższych (Waloszek 2003: 890). Dopiero pod koniec tej epoki losem dziecka zajmują się bardziej postępowe jednostki oraz stowarzyszenia kościelne i świeckie. W okresie renesansu widoczny jest wzrost zainteresowania dzieckiem, w tym sierotami i dziećmi opuszczonymi; zakładane są domy charytatywne dla sierot, dzieci ubogich, formułowane są pierwsze zasady opieki socjalnej nad dziećmi, rusza „przemysł zabawkarski” (*ibidem*). Wówczas to rodziły się nowe potrzeby i zagrożenia społeczne. Naprzeciw tym wyzwaniom wychodziły niektóre klasztory i władze świeckie w miastach i osadach wiejskich. Nowy system opieki nad ludźmi opuszczonymi, nieszczęśliwymi, w tym sierotami i dziećmi zagrożonymi moralnie oparty był na ideologii (zasadach) filantropii, czyli dobroczynności. Do kwestii dobroczynności będziemy powracać przy omawianiu poszczególnych form opieki całkowitej.

Pojęcie filantropii czy dobroczynności poprzedzał termin charytatywność wywodzący się z łacińskiego *caritas* oznaczającego miłosierdzie okazywane bliźnim, kojarzone ze szczodrością łaskawością dobrocią życzliwą opieką łagodnością. Do X wieku termin charytatywność był znany sporadycznie, dopiero po wieku XII stosowano go

częściej, ze wskazaniem na przyjmowanie przez kogoś postawy charytatywnej. Natomiast termin „filantropia” pojawiał się rzadko przed XIV w. i zaczął być stosowany częściej około XVII wieku jako określenie działalności głównie świeckich społeczników, podkreślających w motywach swojego postępowania miłość do ludzkości. Dzieło pomagania potrzebującym stopniowo przybierało formę działalności zinstytucjonalizowanej. Około wieku IX zaczęto tworzyć szpitale, przytułki dla biednych i starców oraz ochronki dla sierot i podrzutków. Tworzone około XI wieku przy kościołach bractwa miłosierdzia zaczynały funkcjonować jako instytucje nastawione przede wszystkim na działalność dobroczynną. W sprawie uzyskania wsparcia materialnego dla swej działalności bractwa miłosierdzia odwoływały się również do pomocy cechów rzemieślniczych, które tworzyły również własne bractwa dobroczynne (Królikowska 2003, w: Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: 703-711).

Opieka nad sierotami i dziećmi ubogimi w okresie industrialnym

W wyniku gwałtownego procesu uprzemysłowienia (pierwsza i druga rewolucja przemysłowa), powstawania masowych skupisk ludzkich, uwielokrotniły się zjawiska sieroctwa, bezdomności, opuszczenia i wyniszczenia. Te zjawiska patologii społecznej - jak je później określano - były tak liczne, że konieczne stawało się podjęcie akcji przeciwdziałania i interwencji (Wroczyński 1985: 262).

Podstawowy bodziec dla kształtowania się pedagogiki społecznej, a w ramach niej pracy socjalnej oraz podstaw nowego systemu opieki i wychowania stanowiły przeobrażenia gospodarcze, społeczne i kulturowe Europy i Ameryki XIX wieku, wywołane przez postępy techniki i ruchy społeczne proletariatu. Powstawały nowe potrzeby społeczne, wymagające nowych instytucji dla ich zaspokojenia. Te nowe zjawiska Aleksander Kamiński (1982) określił mianem czterech fenomenów cywilizacji XIX wieku rozwiniętych społeczeństw. Są to: 1) uspołecznianie się i uobywatelnianie warstw upośledzonych dążących do zdobycia praw politycznych; 2) narastanie potrzeb najszerzych mas w zakresie oświaty i kultury; 3) opieki i pomocy społecznej; 4) wartościowej rekreacji - dobrego odpoczynku po coraz intensywniejszej pracy, odprężających zabaw, zaspokajania potrzeb samorozwoju (*ibidem*: 9-10). Te cztery zjawiska zbiegają się jak w soczewce w problematyce warunków życia (dzisiaj powiedzielibyśmy jakości życia) szerokich mas ludzkich, a szczególnie niewralgicznej młodej generacji, to jest dzieci i młodzieży.

Z punktu widzenia teorii i praktyki opieki i wychowania przeciwdziałanie nowym zjawiskom ubóstwa, sieroctwa i patologii społecznej przybierało początkowo formy filantropii, to jest dobroczynności. Motorem dobrowolnej działalności filantropijnej była inicjatywa jednostek i grup, która dopiero w późniejszych etapach swego rozwoju była wspierana przez instytucje i środki publiczne. R. Wroczyński (1985: 262-264) wyróżnia dwa nurty ideologiczne, wyznaczające kierunki rozwoju filantropii. Szeroko zakrojoną działalność charytatywną rozwijały związki religijne. Działalność „dobroczynna” stawała się zaś głównym pionem i nurtem aktywności społecznej

członków grup wyznaniowych. Nieco później pojawiła się filantropia świecka, podejmowana przez stowarzyszenia i grupy społeczne (w tym laickie). Założenia i metody działalności filantropii religijnej i świeckiej nie wykazywały bardziej istotnych różnic. Przedstawiciele obu kierunków filantropii łączyło przekonanie, że nędza i upośledzenie są faktami obiektywnymi, ale w sposób zasadniczy, trwałe i konieczny wiążą się one z życiem społecznym, a moralnym obowiązkiem społeczeństwa jest pomoc jednostkom i grupom upośledzonym, przede wszystkim dzieciom i młodzieży oraz ludziom niezdolnym do pracy. Udział w pracach filantropijnych traktowano jako moralny obowiązek, a współczucie dla cierpiących zyskało sankcję cnoty moralnej. Znane hasło działań dobroczynnych *res sacra miser* („nieszczęśliwy to istota świata” - Seneka) łączyło działalność filantropijną zarówno o charakterze religijnym, jak i świeckim.

W dalszych etapach rozwoju industrialnego następowało stopniowe przewartościowanie hasła, którego autorem był Seneka i samej istoty filantropii na *res pudibunda* („rzecz wstydliva”). Do tego czasu w filantropii upatrywano idealnego sposobu rozwiązywania złożonych problemów społecznych, między innymi opieki nad dziećmi i młodzieżą pozbawioną środowisk rodzinnych lub też nieznajdujących we własnych rodzinach podstawowych warunków do rozwoju fizycznego i moralnego (Wroczyński 1985: 262, 263). Po prostu zaczęto również dostrzegać niektóre negatywne aspekty akcji filantropijnej, jak stygmatyzację ubóstwa lub żebractwa. Zaspokojeniu potrzeb opiekuńczych i praw dziecka służyły liczne stowarzyszenia i organizacje. Najdawniejsze formy opieki stanowiły szpitale, domy podrzutek i sierocińce, powierzanie dzieci „na wykarmianie” mamkom, a także oddawanie „na wychowanie”, nazwane później powierzaniem rodzinom zastępczym.

Instytucje opieki całkowitej nad dziećmi powstawały już w średniowieczu, w imię chrześcijańskiego miłosierdzia, i były organizowane przez kościoły i zgromadzenia zakonne. Ten model instytucji charytatywnej (stworzony na wzór rzymskiego Szpitala św. Ducha z początków XIII w.) trwał w Europie ponad pięć stuleci (Stelmaszuk, Kolaniewicz, w: Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2004, t. 3: 839).

Wraz z nastaniem epoki renesansu rozwijać zaczęto ogromne projekty szpitali fundowanych przez możnych książąt i władców. Niekiedy były to instytucje o świeckim charakterze, jak słynny Ospedale degli Innocenti we Florencji, który nieprzerwanie od XV wieku służy idei pomocy dzieciom. W XVII w. w organizacji szpitali pojawia się idea izolacji czynionej w imię dobrych obyczajów i porządku publicznego, *boni ordinis*. Komisje dobrego porządku tworzyły szpitale generalne, w których dzieci stanowiły jedną z wielu kategorii podopiecznych (*ibidem*: 839). Z jednej strony przestrzegały one zasady całkowitej izolacji od społeczeństwa, z drugiej zaś sprzyjały wzajemnym kontaktom dzieci i ludzi starszych cierpiących na samotność, dzięki czemu niejednokrotnie zapobiegały chorobie sieroczej. Przemiany społeczne i polityczne w XVII i XVIII wieku, zwłaszcza w okresie oświecenia i pozytywizmu, obnażają narastający przez wieki dramat dzieci, brak opieki, zainteresowanie się sprawami codzienności, głębokie zróżnicowanie ekonomiczne, niedożywienie, lekceważenie ich potencjału, ich potrzeb (Waloszek 2003: 891).

Po rewolucji francuskiej zadania opieki nad sierotami zaczęło stopniowo przejmować państwo. We Francji w 1865 roku założono Towarzystwo Opieki nad Nieletniością, które rozwijało szeroką akcję uświadamiającą w dziedzinie opieki nad dzieckiem oraz pobudzało liczne lokalne inicjatywy powoływania towarzystw przyjaciół dzieci. W Anglii lokalne stowarzyszenia charytatywne zjednoczyły się w roku 1869 w Stowarzyszenie Dobroczynności (Charity Organization Society), które powstało w okresie wielkiego rozwoju ekonomicznego Anglii. Dzięki dążeniom swego wieloletniego kierownika Charlesa Locka wypracowano tam nową, oryginalną metodę pracy opiekuńczo-wychowawczej, znaną jako Studium Indywidualnych Przypadków (*Case Work Study*) i spopularyzowaną w szerszej praktyce dzięki pracom teoretycznym M. Richmond.

Widzimy więc, jak w rozwoju działalności opiekuńczo-wychowawczej od prymitywnych form filantropii, pierwszych zrzeszeń dobroczynnych, religijnych i świeckich, aż do wypracowania metod *Case Work Study*, zachodzi stopniowa ewolucja jakościowa nie tylko w dziedzinie metodyki pomocy społecznej, ale i jej założeń oraz - w pewnym sensie - ideologii. Pomoc społeczna przestała bowiem być traktowana jako jałmużna czy datek. Zachowała wprawdzie dość często charakter filantropijny, ale coraz bardziej dominował w niej aspekt wychowawczy. Zadaniem pracownika społeczno-opiekuńczego było nie tylko rozpoznanie potrzeb w dziedzinie pomocy i ich elementarne zaspokojenie, lecz chodziło o sprawy znacznie szersze i istotniejsze, a mianowicie o poznanie źródeł klęski, niepowodzeń, trudności różnorodnej natury i skuteczne zapobieganie im poprzez system planowo stosowanej pomocy, czyli podstaw współczesnego systemu pomocy społecznej (Wroczyński 1985: 265,266). Więcej danych szczegółowych na temat historii rozwoju systemu opiekuńczo-wychowawczego dla sierot i dzieci opuszczonych zostanie zamieszczonych w rozdziałach poświęconych poszczególnym formom opieki całkowitej dla tych dzieci.

Instytucje społeczne opieki nad dziećmi i kodyfikacje praw dzieci

Na przełomie XIX i XX wieku w Europie i w Stanach Zjednoczonych zaczęły powstawać organizacje działające na rzecz ochrony i opieki nad dziećmi. W wielu krajach zaczęto wprowadzać pierwsze kodyfikacje w zakresie opieki i praw przysługujących dzieciom. Świadomość celowości przyznania praw dzieciom rodziła się stopniowo. W 1871 roku brytyjską opinię publiczną zbulwersowała historia małej Mary Ellen - dziewczynki maltretowanej fizycznie, kiedy to jedyną instytucją, która istniała wówczas, żeby chronić przed przemocą było Towarzystwo Zapobiegania Cierpieniu Zwierząt. W tym samym jednak roku Towarzystwo Lekarskie Stanu Nowy Jork (USA) - jako pierwsza instytucja w świecie - w jednej ze swych rezolucji uznało prawa nowo narodzonego dziecka do ochrony przed przemocą (Szymczak, w: Czyż 1992: 7-13).

We Francji w 1904 roku powstała Ustawa o pomocy dzieciom (*sur le service des enfants assistés*). Natomiast w Anglii w 1908 roku ogłoszono *Children Act*. Belgij-ska Ustawa o ochronie dzieciństwa (*Loi sur la protection de l'enfance*), sformułowana

w formie kodeksu, była zaś pierwszym w Europie pełnym zestawem praw dziecka. Warto też przypomnieć, iż w Norwegii w 1915 roku po raz pierwszy w Europie, ustawowo zrównano w prawach dzieci pozamałżeńskie z małżeńskimi.

Pierwsza wojna światowa była szczególnie tragiczna dla dzieci, spowodowała bowiem wyniszczenie fizyczne i nasilenie zjawisk ubóstwa, sieroctwa i opuszczenia. W celu zorganizowania światowej współpracy nad szybkim podjęciem odpowiednich środków zaradczych powołany został w roku 1920, z inicjatywy działaczy szwajcarskich i belgijskich, *Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom* (Union Internationale de Secours Enfants). Z inicjatywy Związku podjęło uchwałę, którą następnie w 1924 roku Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów ogłosiło jako Deklarację Praw Dziecka, zwaną Deklaracją Genewską. Deklaracja miała inspirować państwa europejskie do działań na rzecz ochrony dzieciństwa i rozwoju fizycznego i duchowego bez względu na rasę, narodowość i wyznanie. W Deklaracji postulowano: „Dziecko głodne powinno być nakarmione, chore - pielęgnowane, wykołejone - zawrócone na właściwą drogę, a sierota i dziecko opuszczone powinny być otoczone opieką. W sytuacjach zagrożeń dzieciom należy się szczególna ochrona, w tym również przed wyzyskiem”. Nasuwa się jako oczywiste pytanie: jak wiele z tych szczytnych idei i haseł zostało zrealizowanych lub czy przynajmniej podjęto próby ich wcielenia w życie?

Z instytucji międzynarodowych na szczególną uwagę zasługuje także powstała w 1948 roku Międzynarodowa Federacja Wspólnot Dziecięcych (Federation Internationale des Communautés d'Enfants - FICE), zrzeszająca organizacje opieki nad dzieckiem z kilkudziesięciu krajów. Polska jest członkiem tej organizacji od 1923 roku. Federacja ta zajmuje się głównie problemami wychowania i opieki nad dziećmi, które z powodu kalectwa, choroby lub braku rodziny, nie mogą wychowywać się we własnej rodzinie.

Podczas drugiej wojny światowej wiele milionów dzieci straciło swoich rodziców, prawdopodobnie tyleż samo straciło życie, w tym dużo w wyniku Holokaustu, a jeszcze więcej doznało trudnych do opisanego i zrewalidowania cierpień. Przed rządami i narodami świata jeszcze wyraźniej stanął problem ochrony praw dzieci i zapewnienia im skutecznej opieki. Już w 1948 roku Zgromadzenie Narodów Zjednoczonych ogłosiło Powszechną Deklarację Praw Człowieka, która m.in. ustanawiała, że macierzyństwo i dzieciństwo mają prawo do specjalnej troski i pomocy, a wszystkie dzieci bez względu na to, czy urodzone są w małżeństwie, czy poza nim, mają prawo do ochrony socjalnej. Odtąd zasada dobra dziecka została wprowadzona do ustawodawstwa wielu krajów (zob.: *Prawa i dobro dziecka - deklaracje i rzeczywistość*, w: *Stulecie dziecka - blaski i cienie*, 2003).

Pełniejszy katalog praw dziecka zawiera proklamowana w 1959 roku przez ONZ Deklaracja Praw Dziecka, która m.in. głosiła również prawo wszystkich dzieci do szczególnej ochrony prawnej, uznanie miłości i zrozumienia za podstawę ich rozwoju.

Studenci kierunków pedagogicznych powinni szczególnie zainteresować się ostatnią Konwencją o Prawach Dziecka, uchwaloną w 1989 roku przez ONZ, tym razem z inicjatywy Polski. Konwencja ta stanowi ważny krok na drodze ku po-

wszechnej regulacji praw dzieci i jest aktem wiążącym wszystkie państwa, które ratyfikowały ten dokument. Konwencja ta w najpełniejszy jak dotąd sposób określa prawa cywilne, socjalne, kulturalne i polityczne dzieci. Ustanawia ona status dziecka i głosi, że:

- dziecko jest samodzielnym podmiotem, a ze względu na swoją niedojrzałość wymaga szczególnej opieki i ochrony,
- dziecko wymaga poszanowania tożsamości, godności i prywatności,
- rodzina jest najlepszym środowiskiem wychowania, a państwo powinno wspierać rodzinę, a nie wyręczać ją w jej funkcjach.

Kolejnym ważnym krokiem poświęconym sprawie opieki i pomocy dzieciom był Szczyt na rzecz Dzieci zorganizowany w 1990 roku w celu podpisania Światowej Deklaracji w Sprawach Dzieci, ich przeżycia, ochrony i rozwoju.

Warto też odnotować, że w październiku 2000 roku z inicjatywy ks. Józefa Wilka, kierownika Katedry Pedagogiki Rodziny Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego zorganizowano Sympozjum Pedagogiczne na Zakończenie „Stulecia Dziecka”, którego pokłosiem jest trzypięciotomowe dzieło *W służbie dziecku* pod redakcją J. Wilka (2003).

Niech pamięć nieżyjącego już ks. profesora przypomną jego słowa: „Zamieszczone w niniejszej publikacji rozważania poświęcone dziecku datują się na koniec dwudziestego wieku i tym stanowią swoiste (choć wyraźnie do tego nie pretendują) podsumowanie dorobku owego stulecia. Na początku bowiem tegoż wieku szwedzka nauczycielka i pisarka w swej głośniejszej książce obwieściła, że będzie to »stulecie dziecka« (E. Key, *Stulecie dziecka*, 1990). Może więc wypada, a nawet trzeba zapytać dziś: Czy tak było naprawdę? Co zgotował ten wiek dzieciom? Czy dziecku, któremu pozwolono się urodzić, zgotowano los na miarę jego godności?

Z pewnością jest na tym świecie - na szczęście - wiele dzieci szczęśliwych i radosnych, kochanych przez najbliższych, rozwijających się spokojnie i w sposób właściwy. Wielu dzieciom stworzono szansę rozkwitu ich człowieczeństwa poprzez zaspokojenie wszelakich potrzeb. Niestety - nie stało się to udziałem wszystkich dzieci. Dla wielu w wieku XX (pomijając fakt, że rocznie umiera 12 milionów dzieci przed ukończeniem 5 roku życia) los okazał się bardzo okrutny” (Wilk 2003: 7).

Literatura cytowana

- Czyż E. (1992), *Dziecko i jego prawa*, Warszawa.
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Kuźma J. (2005), *Nauka o szkole*, Kraków.
- Malinowski B. (1987), *Seks i stłumienie w społeczności dzikich*, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E., red. (1996), *Pedagogika społeczna i praca socjalna*, Warszawa.
- Pilch T., red. nauk. (t. 1-2: 2003; t. 3: 2004, t. 4: 2005), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.

- Stelmaszuk Z.W., Kolankiewicz M. (2004), *Opieka nad dzieckiem*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk. T. Pilch, t. 3, Warszawa.
- Wilk J., red. nauk. (2003), *W służbie dziecku*, t. 1-3, Lublin.
- Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

SYLWETKI KREATORÓW OPIEKI I WYCHOWANIA SIEROT I DZIECI UBOGICH

Na zakończenie rozdziału poświęconego zarysowi historii rozwoju opieki i wychowania dzieci sierocych i opuszczonych zostaną przedstawione sylwetki tych pedagogów, zarówno teoretyków, jak i praktyków, którym pedagogika opiekuńcza i socjalna, a zwłaszcza dzieci sieroce i opuszczone wiele zawdzięczają. Wielu z nich to skromni, często anonimowi opiekunowie, wychowawcy czy działający obecnie wolontariusze. Poniekąd ze względu na brak danych źródłowych, a także z powodu ograniczonych ram niniejszego skryptu, omówię zwięźle najważniejsze postacie.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), twórca nowoczesnej pedagogiki oraz prekursor pedagogiki społecznej. Można go też uznać za kreatora pedagogiki opiekuńczej oraz twórcę oryginalnego modelu wychowania rodzinno-opiekuńczego.

Nieźródnany model rodzinnego zakładu opiekuńczego dla dzieci urzeczywistnił on w dwóch prowadzonych przez siebie sierocińcach: w Neuhof (1774-1781), a następnie z większym powodzeniem w Stanz (1798) w Szwajcarii. W powieści *Leonard i Gertruda* formułuje podstawowe tezy o wychowawczej funkcji środowiska jako źródła bodźców i wpływów warunkujących skuteczność wychowania oraz o potrzebie celowych działań w kierunku kształtowania w środowisku pozytywnych bodźców rozwojowych zgodnie z zamierzeniami celowej pracy wychowawczej. Ogromnie inspirujące dla pedagogiki jako nauki było ujmowanie przez Pestalozziego roli wychowania jako procesu wszechstronnego, dokonującego się w rezultacie oddziaływań nie tylko planowej pracy nauczyciela wychowawcy, ale i różnorodnych bodźców w rodzinie, środowisku lokalnym, w kręgu rówieśników (Kamiński 1982; Wroczyński 1985). Na tezach i doświadczeniach pedagogicznych J. H. Pestalozziego budowało podstawy współczesnej teorii wychowania wielu wybitnych pedagogów w różnych krajach, w tym twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej Helena Radlińska-Orsza.

Ks. Jan Bosco (1815-1888), założyciel Zgromadzenia Salezjanów w Turynie (1859), wychowawca młodzieży. Wraz z ks. Giovannim Cocchi przeprowadził w Turynie eksperyment prowadzenia oratoriów, w których młodzież z biednych rodzin mogła być objęta opieką i otrzymywać podstawowe wychowanie religijne, zawodowe i kulturalne. Warsztaty przy oratoriach stały się prawdziwymi instytu-

tami szkolenia zawodowego. Działalność Salezjanów, w różnych krajach Europy i Ameryki Łacińskiej polegała na zakładaniu domów salezjańskich, a także przybierała formy konferencji i podróży, co zwiększało popularność idei salezjańskiej (Ambrosio 1997: 107).

Ks. Bronisław Markiewicz (1842-1912), podobnie jak działający w Krakowie ks. Siemaszko, dostrzegał prawidłowość pracy dobroczynnej polegającej na tym, że: „Dzieci ubogie i opuszczone, dzieci ulicy, przede wszystkim trzeba nakarmić i odziać, dać im przytułek, a dopiero potem zająć się ich kształceniem moralnym i umysłowym” (Haratyk 2002: 134). W latach 1885-1892 B. Markiewicz przebywał we Włoszech, gdzie zapoznał się z systemem opiekuńczo-wychowawczym ks. Jana Bosco, założycielem zakonu salezjanów. Niemniej w 1897 roku zerwał z salezjanami, którym zarzucił odejście od reguły ks. Bosco. Pozostając nadal pod wpływem koncepcji wychowawczej ks. Bosco, zorganizował opiekę nad opuszczonymi chłopcami, zakładając dom dla sierot pod nazwą Zakład ks. Bosco w „Miejscu Piastowym”. Systematycznie rozbudowywany zakład stał się pod koniec XIX w. wzorcową placówką, obejmującą szkołę ludową, gimnazjum, a następnie szkołę zawodową oraz warsztaty i pracownie umożliwiające praktyczne przygotowanie do zawodu.

W 1898 roku grono współpracowników ks. Markiewicza zawiązało świeckie Towarzystwo „Powściągliwość i Praca”. Powściągliwość to według ks. Markiewicza refleksja nad samym sobą, która prowadzi do rozwinięcia pozytywnych cech charakteru i woli. To doskonalenie takich cnót, jak skromność, trzeźwość, pokora, uczciwość. Praca z kolei może mieć charakter pracy umysłowej, duchowej lub fizycznej. Za podstawową metodę pracy opiekuńczej przyjął nagrodę, karę oraz przykład wychowawców.

Ks. Kazimierz Siemaszko (1847-1904). Rozwój opieki nad dziećmi i młodzieżą w Galicji doby autonomicznej zaznaczył się m.in. w indywidualnych inicjatywach działań wśród duchownych. Wynikało to z powszechnej w tym regionie Polski nędzy i zacofania. Długotrwały brak opieki i wychowania zmienił wiele dzieci w żebraków, złodziei i włóczęgów.

Do grona tych, którzy poświęcili swoje życie walce z nędzą wśród najmłodszych należał właśnie ks. Siemaszko. Za przykładem św. Wincentego a' Paulo i ks. Baudoina, założyciela warszawskiego szpitala Dzieciątka Jezus dla biedoty, Siemaszko postanowił zorganizować zakład, w którym mogliby się wychowywać nieletni nędzarze z ulic krakowskich.

Sposobem walki z nędzą wśród dzieci i młodzieży stał się zakład wychowawczy dla chłopców, który założył w Krakowie w roku 1882 i przez wiele lat z ogromnym trudem i poświęceniem prowadził. Pamiętając o tym, że chłopcy nie mieli często rodziców ani opiekunów, którzy mogliby się nimi zająć, postanowił stworzyć dla nich w swoim przytułku dom zastępujący rodzicielski nadzór i opiekę. Zgodnie z ideą prowadzonych dotąd prac nad ratowaniem moralnie zagrożonych dzieci, celem zakładu stało się przede wszystkim: „ratowanie biednych i moralnie zaniedbanych chłopców, którzy albo rodziców nie mają, albo dla ubóstwa

rodziców są opuszczeni, a tem samem zmuszani szukać schronienia gdzie indziej »z narażeniem się na utratę zdrowia i moralności«” (Langie 1887: 9).

Zapewniając podopiecznym nie tylko byt materialny, wychowanie i kształcenie, ale i troszcząc się o zdrowie i rozwój fizyczny młodych organizmów, ks. Siemaszko, wyprzedzając głoszoną powszechnie kilka lat później przez Stanisława Markiewicza ideę, postanowił zorganizować dla swoich wychowanków kolonie letnie. Dużą wagę przywiązywał do wychowania przez pracę i ćwiczeń fizycznych młodych chłopców.

Najbardziej oryginalna, a z punktu widzenia obecnej wiedzy pedagogicznej kontrowersyjna była „metoda uprzedzająca”, której istotą było pozostawanie wychowawcy w ścisłym związku emocjonalnym z wychowankiem. Zgodnie z tą metodą wychowawca powinien towarzyszyć podopiecznemu przez cały dzień w czasie pracy i posiłków, a także w godzinach wypoczynku i rekreacji.

Naczelna zasada pracy opiekuńczo-wychowawczej brzmiała następująco: „różne są rodzaje dobrego wychowania dzieci, bo różne są zdolności, usposobienia stanu i powołanie ludzi. Najlepszym jest wychowanie, które stosuje się najściślej do osobowości każdego dziecka” (*ibidem*).

W latach powojennych księża michalicy, kontynuatorzy idei ks. Markiewicza, założyli w Polsce wiele podobnych zakładów opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci opuszczonych i sierot.

Mary Richmond (1861-1922) dokonała przewrotu w opiece publicznej, który bywa określany jako „unaukowanie dobroczynności”, powodując jej przekształcenie w służbę społeczną. Zapoczątkowała w Stanach Zjednoczonych nową teorię opieki publicznej. W niewielkiej książce *Social Diagnosis* (1917) autorka udowodniła, że nędza, niezdolność do samodzielnego życia i różnego rodzaju wykołajenia, z którymi ludzie zgłaszają się po pomoc do organizacji dobroczynnych, mają z reguły swe źródła w ich sytuacji środowiskowej. Skupiła uwagę na społecznych przyczynach nędzy i wykołajenia tkwiących w rodzinie podopiecznego, w szkole i w społeczności sąsiedzkiej. M. Richmond twierdziła, że nie wolno zadowalać się stwierdzeniem objawów nędzy i wykołajenia, lecz trzeba docierać do przyczyn, poszukując ich zarówno w charakterologicznych cechach „pacjenta”, jak i w sytuacji środowiskowej. Rozpoznanie tej sytuacji nazwała diagnozą społeczną, a także wypracowała narzędzie takiej diagnozy: wywiad środowiskowy. Dorobek metodologiczny M. Richmond jest obecnie znany jako *Studium indywidualnych przypadków* (*Case Work* lub *Case Work Study*) (Kamiński 1982: 27, 281).

Helena Radlińska (1879-1954), twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej, przyczyniła się do tworzenia podstaw pedagogiki opiekuńczej i pracy społecznej (socjalnej). H. Radlińska ukazuje przede wszystkim współzależność między pracą wychowawczą a wpływami środowiska. Postuluje systematyczne poznanie środowiska w toku pracy wychowawczej. Wpływy i bodźce pochodzące ze środowiska mogą być, z punktu widzenia młodej generacji, pozytywne lub negatywne.

H. Radlińska w ramach pedagogiki społecznej wyróżniła trzy szczegółowe działy, a mianowicie: teorię pracy społecznej, teorię pracy kulturalno-oświatowej oraz historię pracy społecznej i oświatowej.

Wkład Heleny Radlińskiej do ogólnej teorii wychowania i teorii pracy społecznej jest znaczący.

Teoria pracy społecznej zajmuje się rozpoznaniem warunków, w których zachodzi potrzeba ratownictwa, opieki, pomocy, zabezpieczenia oraz sposobów odnajdywania sił ludzkich i organizowania ich w celach twórczości życiowej. Na tym tle powstają nowe specjalizacje: pedagogika opiekuńcza i inne subdyscypliny pedagogiczne (Wroczyński 1985: 60).

Równocześnie H. Radlińska zaczęła szerzej i głębiej wnikać w problematykę środowiska szkolnego. Rezultatem tych zainteresowań stało się klasyczne dzieło pod jej redakcją: *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (1937). Znaczenie naukowe i praktyczne tej książki, w której zaprezentowała kilkadziesiąt rozpraw swych uczniów, polegało na tym, że Radlińska przeciwstawiła się powszechnym w środowiskach pedagogicznych poglądom o determinującej roli biologicznego wyposażenia dziecka, udowadniając konieczność kompensowania braków biologicznych i kulturalnych dziecka przez zabiegi wychowawczo-środowiskowe (Kamiński 1982: 23).

Podjęcie Mary Richmond i Heleny Radlińskiej do teorii pracy socjalnej było odmienne, co zdaniem Ewy Marynowicz-Hetki (1996: 136, 137) było spowodowane różnym zawodem obu pionierek pracy socjalnej: M. Richmond pracowała w opiece społecznej i zajmowała się tą kategorią podopiecznych, których sytuacja społeczna była niekorzystna i mogła prowadzić do odrzucenia. Natomiast H. Radlińska mająca doświadczenie pracownika społecznego i oświatowego nie tylko dostrzegała potrzebę kompensacji braków, ale także postulowała podejmowanie aktywności wyzwalającej nowatorstwo i twórczość w swoim środowisku.

Kazimierz Jeżewski (1877-1948), z wykształcenia ekonomista, stworzył oryginalny polski system opieki nad dziećmi osieroconymi, opuszczonymi i pokrzywdzonymi przez los, który nazwał „Gniazdami Sierocymi”. Początki działalności opiekuńczej K. Jeżewskiego sięgają 1905 roku, kiedy to powstał Komitet Kościuszkowski, mający na celu organizowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Z tego Komitetu wyłoniło się Towarzystwo Gniazd Sierocych pod przewodnictwem K. Jeżewskiego, który kierował nim do końca życia.

Podczas pobytu w Szwajcarii we Fryburgu na studiach ekonomicznych zaznajomił się on z pracą miejscowego Towarzystwa Pestalozzkiego, zajmującego się opieką nad dziećmi i młodzieżą. Tam też pod widocznym wpływem doświadczeń szwajcarskich opracował projekt „Gniazd Sierocych”, który rozwijał i wprowadzał w życie po powrocie do kraju. Koncepcja i założenia programowe „Gniazd Sierocych” wykazują ich zasadniczą zbieżność z pestalozziańskimi wzorami opieki nad dziećmi sierocymi.

System wychowania w „Gniazdach Sierocych” opierał się na trzech założeniach:

- podstawowy ośrodek wychowania stanowiła rodzina dzierżawcy gospodarstwa rolnego, przyjmująca do siebie dziecko sierotę,
- ideą przewodnią było włączenie wychowanka do rodziny obcej (gospodarza), które przyjmowały odpowiedzialność za dziecko aż do okresu pełnej jego samodzielności,
- wszyscy wychowankowie przed usamodzielnieniem zdobywali wykształcenie i zawód, najczęściej związany z rolnictwem,
- cechą charakterystyczną wychowania w „Gniazdach Sierocych” było ścisłe łączenie wychowania i nauczania z pracą, głównie z pracą na roli. Praca ta była traktowana jako środek wychowania. Do najcenniejszych osiągnięć systemu opiekuńczo-wychowawczego K. Jeżewskiego należy próba kompensacji braku rodziny naturalnej, zapewnienie całkowitej i pełnej opieki dziecku sierocemu aż do usamodzielnienia zawodowego i życiowego (Wroczyński 1985). Pod tym względem „Gniazda Sieroce” wyprzedzały współczesne nam „Wioski Dziecięce SOS” (Kamiński 1982; Wroczyński 1985).

Józef Czesław Babicki (1880-1920) poświęcił się wyłącznie pracy opiekuńczo-wychowawczej wśród „dzieci opuszczonych”. W pojęciu „dziecko opuszczone” zawarł on różnorodne sytuacje, wymagające opieki i pomocy, nie tylko sieroctwo naturalne. Szczególnie dużo uwagi poświęcał dzieciom pozamażeńskim, które aż do czasów po drugiej wojnie światowej były dyskryminowane i pozbawione elementarnych praw.

Głównym przedmiotem zainteresowań J. C. Babickiego była organizacja pracy wychowawczej w zakładzie opiekuńczym dla sierot. Poglądy Babickiego kształtowała podstawowa teza, iż wzorcową instytucją wychowawczą jest rodzina. Wzory życia rodzinnego miały przenikać do zakładu opiekuńczego i dlatego nazywał swój system „rodzinkowym”. Opracowana przez Babickiego koncepcja organizacji pracy wychowawczej w zakładach dla dzieci opuszczonych i bezdomnych opierała się na następujących założeniach: 1) wychowankowie dzielą się na grupy różne pod względem wieku, silnie wewnątrznie zespolone; 2) każda grupa zorganizowana jest na wzór rodziny: ma własną sypialnię, jadalnię, urządzenia; kierownik wybrany przez członków grupy czuwa nad całym jej życiem i jest za nią odpowiedzialny; 4) grupa stanowi wspólnotę pracy i zabawy; 5) wychowawcy inspirowali i nadzorowali życie grup.

Główną zaletą tego systemu wychowawczego była pogłębiona więź uczuciowa między dziećmi „rodzinki”, a także między dziećmi a wychowawcą, oraz wzajemna uczynność. Jak wszędzie zdarzały się jednak przesada i niekonsekwencje (Wroczyński 1985; Kamiński 1982).

Janusz Korczak (właśc. Henryk Goldszmit, 1878-1942), lekarz, pedagog, autor wielu esejów na tematy pedagogiczne.

Korczakowski model zakładu opiekuńczego oparty był na wieloletnich doświadczeniach i bezpośredniej obserwacji dzieci sierocych. Terenem tych obserwacji

był kierowany przez Korczaka Dom Sierot, a następnie prowadzony przy współpracy wybitnych pedagogów, Marii Rogowskiej-Falskiej i Stefanii Wilczyńskiej, zakład wychowawczy „Nasz Dom” w Warszawie (Korczak 1978; 1985).

W modelu zakładu opiekuńczo-wychowawczego dla dzieci sierocych Janusza Korczaka można wyróżnić trzy istotne czynniki:

- 1) zakład opiekuńczy powinien być nie tylko instytucją pomocy i opieki nad dzieckiem, lecz przede wszystkim ośrodkiem wychowania,
- 2) zakład wychowawczy jest instytucją żywą i plastyczną a o istocie jego funkcjonowania decyduje wychowawca,
- 3) dziecko nie może być traktowane jako bierny przedmiot oddziaływań wychowawcy. Żyje ono bowiem swoim indywidualnym życiem, jest na swój sposób pełnym człowiekiem i ma prawo do szacunku (Korczak 1978).

Godny uwagi jest stworzony przez Korczaka wzorcowy model samorządności wychowanków domu dziecka.

Na wyróżnienie zasługuje jeszcze dwóch wielokrotnie przeze mnie cytowanych wybitnych pedagogów społecznych, którzy bezpośrednio przyczynili się do tworzenia podstaw pedagogiki opiekuńczej, pracy socjalnej i systemu opieki i wychowania dzieci sierocych. Pierwszym z nich jest **Aleksander Kamiński** (1903-1978), pedagog, działacz harcerski, historyk i pisarz. Autor powieści *Kamienie na szaniec* (1943) oraz *Zoska i Parasol* (1957). Pedagogom społecznym i opiekuńczym szczególnie warto polecić książkę *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, na której kształci się wielu pedagogów i wychowawców społecznych i opiekunów dzieci i młodzieży.

Drugim jest **Ryszard Wroczyński** (1909-1987), pedagog społeczny i historyk pedagogiki. Podobnie jak A. Kamiński, był uczniem i kontynuatorami dzieła Heleny Radlińskiej. Autor ważnych książek pedagogicznych: *Dzieje oświaty polskiej 1795—1945* (1980, wzn. 1996) oraz *Pedagogika społeczna* (1974, 4 wyd. 1980).

Proszę zastanowić się:

S Jaka była sytuacja dzieci w starożytności, na czym polegały zmiany w średniowieczu i późniejszych epokach?

S Jakie znaczenie mają teorie lub nowe koncepcje (projekty) dla praktyki w placówkach opiekuńczo-wychowawczych?

S Podaj jakiś przykład zastosowania teorii czy projektu autorskiego lub też innowacji w pracy domu dziecka albo innej placówki (zakładu) opiekuńczo-wychowawczej.

S Jakich znasz najwybitniejszych pedagogów-wychowawców, którzy wnieśli znaczący wkład w zagadnienie opieki nad dziećmi opuszczonymi, sierocymi i zagrożonymi moralnie?

S Jakie znaczenie miały koncepcje i działalność tych wielkich postaci w zakresie doskonalenia jakości pracy domów dziecka lub innych zakładów opiekuńczo-wychowawczych?

Literatura cytowana

- Ambrosio G., red. (1997), *Encyklopedia chrześcijańska*, Kielce.
- Dębnicki K. (1985), *Korczak z bliska*, Warszawa.
- Haratyk A. (2002), *Rozwój opieki nad dziećmi i młodzieżą w Galicji doby autonomicznej*, Wrocław.
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Korczak J. (1978), *Pisma wybrane*, Warszawa.
- Langie K. (1987), *Zakład ks. Siemaszko czyli dom schronienia i dobrowolnej pracy dla opuszczonych chłopców*, Kraków.
- Marynowicz-Hetka E. (1996), *Pedagogika społeczna i praca socjalna*, Warszawa.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Pilch T., red. nauk. (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa.
- Richmond M. (1917), *Social Diagnosis*, New York.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Wroczyński R. (1980), *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Warszawa.

KIERUNKI ZMIAN SYSTEMU OPIEKI NAD DZIEĆMI OSIEROCONYMI W OBECNYM OKRESIE POSTINDUSTRIALNYM

Okres postindustrialny przypada mniej więcej na ostatnią dekadę XX w. i trwa nadal. Faktycznie rozpoczął się znacznie wcześniej wraz ze zmianą cywilizacji opartej na postępie naukowo-technicznym, przemyśle i urbanizacji.

Dotychczasowa cywilizacja jest stopniowo wypierana przez nową zdeterminowaną przez procesy globalizacyjne, technologie oparte w coraz większej mierze na informacji i usługach. Cywilizacja ta jest też nazywana cywilizacją wiedzy.

Aurelio Peccei (1987: 79, 80), współzałożyciel Klubu Rzymskiego, w bardzo ciekawej rozprawie *Przyszłość jest w naszych rękach*, wśród czynników, które kierują ludzkość na drogę upadku, wymienia m.in.: eksplozję demograficzną (przeludnienie); całkowity brak planów i programów zdolnych do zaspokojenia podstawowych potrzeb tej masy ludzi; dewastację i degradację biosfery; światowy kryzys gospodarczy; militarzację świata; głębokie i lekceważone choroby (patologie) społeczne; anarchiczny rozwój techniczno-naukowy (postęp rozumiany jako cel sam w sobie); instytucje publiczne stare i zmurszałe; załamanie stosunków Północ-Południe (warto podkreślić, że w 1981 roku, tj. w chwili ukazania się tej książki, autor nie mógł jeszcze dostrzec skali zagrożenia, a tym bardziej okrucieństwa ze strony terroryzmu globalnego); oraz brak moralnego i politycznego kierownictwa, a zdaniem tego autora, przywódcy nie wznoszą się ponad własne ideologie. Nikt z nich nie wypowiada się w imieniu człowieka.

Te nowe wyzwania i fenomeny cywilizacji przełomu XX i XXI w. wywierają coraz większy wpływ na życie społeczne, edukację i kulturę. Gruntownym przemia-

nom ulega współczesna rodzina. Następuje rozpad rodziny tradycyjnej dwupokoleniowej i stopniowa jej zmiana na jednopokoleniową. Coraz więcej jest też matek, a ostatnio również ojców samotnie wychowujących dzieci lub żyjących w rodzinach zrekonstruowanych czy konkubinackich. Powoduje to narastanie zjawiska sieroctwa, zwłaszcza sierot społecznych, dzieci opuszczonych i samotnych, zagrożonych w rozwoju fizycznym, intelektualnym i moralnym.

Aktualną sytuację w zakresie stanu placówek publicznych i niepublicznych w Polsce oraz objętych opieką całkowitą i różnymi formami wsparcia dziennego obrazują dane zawarte w poniższych tabelach.

Tabela 1. Liczba całodobowych placówek opiekuńczo-wychowawczych w Polsce w latach 2004-2005

Placówki opiekuńczo-wychowawcze	Liczba placówek		Liczba dzieci korzystających	
	2004	2005	2004	2005
ogółem	725	623	31619	30672
interwencyjne	76	55	7689	4157
rodzinne	269	267	2177	2252
socjalizacyjne	380	301	21753	16527
wielofunkcyjne		93		7736

Źródło: DPS MPIPS, *Raport o rynku pracy oraz zabezpieczeń społecznych*, Warszawa 2006.

Tabela 2. Liczba ośrodków adopcyjno-opiekuńczych oraz osób z nich korzystających w Polsce w latach 2004-2005

Ośrodki adopcyjno-opiekuńcze	Liczba ośrodków prowadzonych przez powiat		Liczba osób korzystających		Liczba ośrodków niepublicznych		Liczba osób korzystających	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Ogółem	48	51	19155	21209	30	35	8610	6869
w tym prowadzące pracę z:								
a) rodziną naturalną	45	48	4069	4502	30	33	2562	2355
b) rodziną zastępczą	44	48	8956	8671	30	34	2387	2030
c) rodziną adopcyjną	43	50	6157	7937	30	29	2990	2484

Źródło: DPS MPIPS, *Raport o rynku pracy oraz zabezpieczeń społecznych*, Warszawa 2006.

Nowa sytuacja stanowi poważne wyzwanie dla polityki społecznej i opiekuńczej takich krajów jak Polska, a także innych krajów europejskich i pozaeuropejskich.

Potrzeba zmiany dotychczasowego systemu opieki nad dziećmi osieroconymi

Dotychczasowy system opieki nad dziećmi osieroconymi w Polsce słusznie jest obecnie krytykowany, z jednej strony za nadopiekuńczość, z drugiej - za niewydolność. Do głównych wad poprzedniego systemu opieki całkowitej nad dziećmi należy zaliczyć centralne zarządzanie i unifikację strukturalnego i funkcjonalnego modelu instytucji opiekuńczo-wychowawczych, co zwalniało od inicjatywy i odpowiedzialności kadry opiekunów i wychowawców. Dzieci z państwowych domów dziecka utrzymywały coraz rzadsze kontakty z własnymi rodzinami bądź krewnymi. System ten stawał się coraz bardziej niereformowalny. Główny nacisk kładziono na instytucjonalne formy opieki całkowitej, czyli państwowe domy dziecka a nie rodzinne czy społeczne formy opieki i pomocy dzieciom.

Dorobek ostatnich lat świadczy o coraz większym zrozumieniu dla potrzeby reformy jednolitego dotychczas systemu opiekuńczo-wychowawczego nad dziećmi, w tym osieroconymi, opuszczonymi i zaniedbanymi.

Albin Kelm (2000: 107, 108) wskazuje na konieczność dokonania znacznych przeobrażeń w opiece nad dzieckiem: przewartościowanie założeń, organizacji i metod działalności opiekuńczo-wychowawczej. „Przeobrażenia te powinny zmierzać do:

- 1) pogłębionego rozumienia i realizacji idei prawa dziecka do opieki oraz zasady dobra dziecka w rozwiązywaniu problemów opieki,
- 2) przełamania jednostronności i zawężonego ujmowania roli podmiotów opieki, w tym zwłaszcza przewartościowania roli państwa, organizacji społecznych i samych dzieci w rozwiązywaniu problemów opieki,
- 3) szerszego ujmowania świadczeń opiekuńczych i nieograniczania się jedynie do sfery materialnego wsparcia, całościowego uwzględniania potrzeb i sytuacji dziecka we wszystkich zakresach rozwoju biologicznego, psychicznego, społecznego i kulturalnego,
- 4) stałej weryfikacji form opieki z punktu widzenia ich wartości profilaktycznej, interwencyjnej i kompensacyjnej, z wyraźną preferencją profilaktycznego kierunku działania,
- 5) uznania nieodzowności funkcji opiekuńczej w każdym działaniu pedagogicznym; spożytkowaniu wszelkich możliwości, jakie daje nauczanie i wychowanie w rozwijaniu samodzielności dziecka - generalnego celu opieki,
- 6) dostrzeganie wartości moralnej, jak i niebezpieczeństwa świadczeń opiekuńczych, zwłaszcza materialnych; traktowanie opieki nad dzieckiem jako szczególnie ważnej drogi kształtowania postaw opiekuńczych, rozwijania wzajemnej życzliwości i zrozumienia wśród ludzi oraz tworzenia klimatu solidarności społecznej w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych,

7) zdecydowanego i konsekwentnego odformalizowania pracy opiekuńczo-wychowawczej we wszystkich formach opieki na rzecz indywidualizacji oddziaływań i elastyczności rozwiązań modelowych,

8) konsekwentnego dążenia do zapewnienia wystarczających warunków materialnych i kadrowych w opiece nad dzieckiem.

Cały system opieki nad dzieckiem powinien być ukierunkowany na zaspokojenie potrzeb dziecka i wsparcia rodziny - jako głównego podmiotu opieki nad dzieckiem w wypełnianiu zadań opiekuńczo-wychowawczych”.

Model jednolitego systemu opiekuńczo-wychowawczego nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi w Polsce

POGOTOWIA OPIEKUŃCZE I RODZINNE

(odpowiedzialne za zdiagnozowanie, ustalenie potrzeb i rodzaju opieki oraz opiekę doraźno-okresową)

OŚRODKI ADOPCYJNO-OPIEKUŃCZE - TPD

(odpowiedzialne za przygotowanie dzieci i rodziców do adopcji, udzielanie porad rodzinnych i prawnych)

FORMY OPIEKI CAŁKOWITEJ

obejmujące dwie formy:

OPIEKUŃCZE
dla dzieci osieroczonych:

- rodziny zastępcze i adopcyjne
- rodziny zawodowe
- rodzinne domy dziecka
- wioski dziecięce

RESOCJALIZACYJNE
dla niedostosowanych społecznie:

- domy małego dziecka
- domy dziecka
- (placówki socjalizacyjne)

formy
rodzinne

formy
instytucjonalne

- policyjne izby dziecka
- zakłady poprawcze
- ośrodki resocjalizacyjne i rewalidacyjne
- młodzieżowe ośrodki wychowawcze
- schroniska dla nieletnich

Stopniowo wprowadzana reforma będzie opierać się na zasadzie trójkąta, którego szeroką podstawę powinna stanowić prorodzinna polityka państwa w odniesieniu do rodzin biologicznych; kolejnym ogniwem jest urodzinnienie wszystkich form opieki (np. rodziny zastępcze, rodziny adopcyjne, rodziny zawodowe, rodzinne domy dziecka, wioski dziecięce itp.). Dopiero na szczycie tego trójkąta znajdują się państwowe domy dziecka (placówki socjalizacyjne) z rozwiniętymi różnymi formami „systemu rodzinkowego”, dla tych sierot społecznych bądź naturalnych, które nie zostaną objęte innymi formami opieki prorodzinnej.

Nowoczesny system opieki nad dzieckiem opiera się na pewnych ogólnych założeniach odwołujących się do ustaleń elementarnych:

- 1) „opieka jest działaniem wynikającym z przesłanek obiektywnych, tkwiących głównie w zagrożeniach warunków życia i rozwoju człowieka, w tym zwłaszcza dzieci i młodzieży, blokujących zaspokojenie potrzeb,
- 2) opieka nad dzieckiem ma szczególne właściwości, dotyczy bowiem dynamicznego okresu kształtowania się organizmu i osobowości człowieka, to jest dzieciństwa i młodości,
- 3) niezbędne jest najpierw wyodrębnienie najtrudniejszych sytuacji wymagających podjęcia opiekuńczego działania (potrzeb opiekuńczych), w tym zwłaszcza:
 - osamotnienia dziecka,
 - niepełnosprawności,
 - społecznego niedostosowania.

Opieka jest działaniem wielostronnym tak co do czasu jej trwania, jak i doboru środków i czynności do wypełnienia jej funkcji. Celem głównym opieki jest doprowadzenie dziecka do samodzielności” (Kelm 2000: 85).

W kolejnych rozdziałach prezentujemy studentom pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pracy socjalnej, a poniekąd również pedagogiki specjalnej zasadnicze kierunki i uwarunkowania rozwoju takich form opieki nad dziećmi osieroconymi, opuszczonymi i zaniedbanymi, jak:

- państwowe domy dziecka (przemianowane obecnie w placówki socjalizacyjne i wielofunkcyjne),
- rodziny zastępcze,
- rodziny adopcyjne,
- rodzinne domy dziecka,
- Wioski Dziecięce SOS.

Proszę zastanowić się:

- S Na jakich ogólnych założeniach opiera się nowoczesny system opieki nad dzieckiem?
- S Jakie nowe potrzeby i zjawiska spowodowały konieczność zmian w dotychczasowym systemie opieki i wychowania dzieci sierocych i opuszczonych przez rodziców?
- ✓ Jakimi zasadami powinna kierować się nowa koncepcja systemu opieki nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi?
- J Jakie stąd wypływają wnioski dla kształcenia teoretycznego i praktycznego kadry placówek opiekuńczo-wychowawczych w Polsce?

Literatura cytowana

- Brańska Z., Kuźma J., red. (1996), *Stan i koncepcje rozwoju opieki i wychowania w Polsce*, Kraków.
- Czeredreka B. (1997), *Dom dziecka*, [w:] *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Częstochowa.
- Jamrożek M. (1998), *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze*, Warszawa.
- Kelm A. (1975), *Problemy rodzinnych domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10
- Kowalski W. (1999), *Wioski Dziecięce SOS na świecie i w Polsce 1949-1999*, Kraśnik.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Peccei A. (1987), *Przyszłość jest w naszych rękach*, Warszawa.
- Sadowska A. (2003), *Rodzinne formy wychowania a opieka nad dzieckiem*, [w:] *Opieka i wychowanie w rodzinie*, red. Cz. Kempki, Lublin.

Ewa Sierankiewicz

ROZDZIAŁ II

DOM DZIECKA JAKO POWSZECHNA FORMA INSTYTUCJONALNEJ OPIEKI CAŁKOWITEJ

Pozbawienie dziecka naturalnego środowiska, jakim jest własna rodzina, określane jest mianem sieroctwa. Sieroctwo może przybierać dwie formy: sieroctwa naturalnego, spowodowanego śmiercią rodziców i społecznego, powstającego na skutek niewywiązywania się z obowiązków opiekuńczo-wychowawczych przez rodzinę. Rodzina staje się dysfunkcyjna wtedy, gdy z różnych przyczyn nie realizuje podstawowych funkcji, nie potrafi zaspokoić potrzeb dziecka, zwłaszcza emocjonalnych, niezbędnych dla prawidłowego jego rozwoju (Izdebska 2000: 34). Dysfunkcyjność rodziny może być całościowa lub fragmentaryczna. W przypadku całościowej dysfunkcji konieczne jest objęcie dziecka zastępczą opieką całkowitą - rodzinną lub instytucjonalną. Najpowszechniejszą formą tej ostatniej są domy dziecka, do tych placówek opiekuńczo-wychowawczych najczęściej trafiają dzieci pochodzące z rodzin niewydolnych w zakresie opieki i wychowania.

Dom dziecka jest placówką która dzieciom i młodzieży, pozbawionym trwale lub okresowo opieki rodziny własnej, zastępuje rodzinę, zapewnia opiekę i wychowanie, odpowiednie do potrzeb rozwoju, przygotowuje do samodzielnego życia (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych).

Przechodząc do charakterystyki domu dziecka jako instytucji opieki całkowitej należy podkreślić, że nie jest on optymalną formą kompensowania sieroctwa społecznego. Jednakże prognozy wskazują na to, iż placówka ta długo jeszcze pozostanie instytucją społecznie niezbędną pomimo przyznawania wyższości rodzinnym formom opieki nad formami opieki instytucjonalnej i zbieżnymi z tą zasadą

kierunkami obecnie realizowanej polityki opiekuńczej państwa. Rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka nie są w stanie objąć opieką wszystkich dzieci sierocych. Ponadto istnieje kategoria dzieci, które z różnych względów (wiek, sytuacja prawna, zaburzenia w rozwoju i zachowaniu) nie mogą skorzystać z rodzinnych form opieki, wobec czego domy dziecka stają się dla nich ostatecznym oparciem.

ROZWÓJ I EWALUACJA INSTYTUCJI DOMU DZIECKA

Domy dziecka jako tradycyjne i historycznie ukształtowane instytucje opieki całkowitej są najbardziej rozpowszechnioną formą zastępowania rodziny własnej dzieciom osieroconym i opuszczonym. Ich podstawowa rola sprowadza się od dziesięcioleci do kompensowania sieroctwa (początkowo głównie naturalnego, później w coraz większym stopniu - społecznego) poprzez zapewnienie dzieciom pozbawionym rodzinnego środowiska opieki i wychowania. W rozwoju tej formy zastępczej opieki wyróżnić trzeba okresy specyficzne ze względu na: przesłanki pracy socjalnoopiekuńczej wynikające z potrzeb społecznych założenia polityki opiekuńczej państwa oraz model strukturalny i funkcjonalny domu dziecka.

Znamienny dla rozwoju instytucjonalnej opieki całkowitej nad dziećmi trzeba uznać **okres międzywojenny XX wieku**, szczególnie lata **1920-1930**, w których miało miejsce stopniowe przechodzenie od indywidualnej opieki opartej na dobroczynnych działaniach organizacji i stowarzyszeń, prowadzących sierocińce i zakłady dla opuszczonych czy zaniedbanych dzieci, do opieki publicznej. Było to krokiem ku celowej i racjonalnej działalności nadzorowanej przez państwo, ujętej w organizacyjne ramy instytucjonalne. Powstające w tym czasie placówki były oparte na założeniach służby społecznej wynikających z uregulowań prawnych na poziomie ogólnopaństwowym (Konstytucja z 17 marca 1921 r., Ustawa o opiece społecznej z 16 sierpnia 1923 r.). Z uwagi na występujące dwie modelowe koncepcje organizacji placówek opieki całkowitej funkcjonowały w tym czasie (Kelm 2000: 173):

- 1) sierocińce, wywodzące się z jeszcze wcześniejszych doświadczeń, prowadzone i utrzymywane przez: samorządy terytorialne, organizacje wyznaniowe (zwłaszcza katolickie), świeckie organizacje społeczne (np. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, związki zawodowe) oraz w ograniczonym zakresie państwo (np. dla sierot po poległych funkcjonariuszach państwowych: wojskowych, policjantach),
- 2) domy dziecka - nowe formy opieki, inspirowane przez prekursorów pedagogiki opiekuńczej J. Korczaka i Cz. Babickiego, zakładane przez związki zawodowe (np. „Nasz Dom”).

W latach kryzysu gospodarczego 1929-1935 zahamowany został rozwój działalności opiekuńczej państwa i samorządu, wzrosła natomiast aktywność stowarzy-

szeń i instytucji charytatywno-filantropijnych. Jak podaje S. Mauersberg (1984: 106) liczba zakładów opiekuńczych spadła z 1011 (w 1927 r.) do 910 (w 1935 r.).

W czasie drugiej wojny światowej brakowało środków materialnych na opiekę, natomiast zakazy wprowadzone przez władze okupacyjne ograniczały działalność organizacji i placówek opiekuńczych. Niemniej wiele placówek funkcjonowało nadal, ratując tysiące sierot i dzieci rozłączonych z rodzinami, a także zapewniając schronienie i opiekę dzieciom pochodzenia żydowskiego.

W 1945 r. pilnie przystąpiono do zrekonstruowania, a właściwie zbudowania na nowo systemu opieki, gdyż poważnymi problemami wynikającymi ze skutków wojny były ubóstwo, rozproszenie rodzin, a przede wszystkim duża liczba dzieci osieroconych (np. w Krakowie co szóste) i zaniedbanych. Umieszczano je w rodzinach zastępczych i placówkach opieki całkowitej - domach dziecka. Wobec ogromnego zapotrzebowania na opiekę i niemożności zapewnienia jej przez nowo powstałe władze, znaczny wkład w rozwiązywanie problemów opieki nad dziećmi pozbawionymi własnych rodzin wniosły stowarzyszenia zakonne i instytucje wyznaniowe oraz organizacje niepubliczne prowadzące domy dziecka, (np. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Polski Czerwony Krzyż, Caritas).

Okres od zakończenia II wojny światowej do połowy lat 70. można generalnie określić jako fazę rozwoju i organizacyjnego doskonalenia instytucjonalnych form opieki nad dzieckiem. Zapoczątkowała ją Uchwała Rady Ministrów z 12 czerwca 1945 r. o podziale kompetencji i zadań opiekuńczych między resortami oświaty, zdrowia i opieki społecznej. Istotne zmiany w regulacji podstaw prawnych opieki nad dzieckiem nastąpiły po 1950 r. przez zniesienie samorządów terytorialnych i przekazanie państwu zadań opiekuńczych.

Byt i funkcjonowanie domów dziecka zależały zwłaszcza od prowadzonej przez państwo polityki społecznej i jej docelowych założeń. Pierwsze lata powojenne to czas współistnienia różnych form organizacyjnych instytucjonalnej opieki zastępczej oraz tolerancji w zakresie doboru metod pracy w jej placówkach. Od 1950 r. ma miejsce stopniowa centralizacja działalności opiekuńczej w ramach kompetencji organów państwowych przy ograniczeniu liczby i możliwości pracy placówek niepublicznych (prowadzonych przez organizacje społeczne i stowarzyszenia kościelne), przy jednoczesnym ujednocnieniu nazewnictwa placówek (domy dziecka). Towarzyszyły temu dążenia do formalizowania organizacji życia w tych placówkach i dążność do naznaczenia ich pracy doświadczeniami radzieckich domów dziecka, jak również ich ideologizacja. Do końca lat 60. były one priorytetowymi formami całkowitej opieki zastępczej, natomiast na margines działalności opiekuńczej sprowadzono rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka.

Tendencja do centralizacji opieki i preferowania opieki instytucjonalnej miała miejsce do połowy lat 80. Funkcjonującemu w tym okresie systemowi zakładowej opieki zastępczej zarzucano przede wszystkim nieadekwatność założonych celów i specyfiki działania opiekuńczego do potrzeb dzieci sierocych, a mianowicie:

- nierealizowanie działań kompensujących skutki deprivacji potrzeb psychicznych i odrzucenia przez własną rodzinę (zaburzeń emocjonalnych) oraz wyrównujących

opóźnienia i braki w rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym (Schütterly-Fita 1986, *passim*),

- nieprzygotowywanie do samodzielnego życia,
- sformalizowanie pracy opiekuńczo wychowawczej,
- nieefektywność procesu opiekuńczo-wychowawczego.

Ponadto krytykowano „koszarowość” domów dziecka (duże budynki dla 70-100 wychowanków), uniemożliwiający wprowadzenie zasad życia pararodzinnego, np. grup „rodzinkowych”, niejednorodnych wiekowo, w których rodzeństwa mogły być razem, a także częste, nie zawsze uzasadnione, przenoszenie dzieci z jednej placówki do drugiej czy rozdzielanie rodzeństwa, co naruszało jego poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Wskazywano również na nadmierną fluktuację kadry pedagogicznej, brak kompetencji wychowawców do rozwiązywania problemów opiekuńczo-wychowawczych i przygotowania do pracy o charakterze terapeutycznym z dziećmi o zaburzonym rozwoju i zachowaniu. Poważnym mankamentem był brak współdziałania z rodzinami własnymi wychowanków, przy jednoczesnym prowadzeniu działań naprawczych w ich środowiskach rodzinnych z wykorzystaniem różnych form wsparcia społecznego.

Podsumowując rozwój domów dziecka w ostatnich dziesięcioleciach, należy wyszczególnić następujące kierunki w ich działalności:

- od sieroctwa wojennego (naturalnego) do sieroctwa społecznego,
- od filantropijnego wsparcia do prawa dziecka do opieki,
- od teorii wychowania zakładowego do wychowania opiekuńczego,
- od intuicyjnego, mało profesjonalnego podejścia do problemu sieroctwa do naukowego, interdyscyplinarnego ujęcia i wyjaśnienia jego przyczyn, istoty i skutków w rozwoju oraz życiu dziecka,
- od indywidualnego i elastycznego modelu strukturalno-funkcjonalnego oraz metod pracy placówek do sformalizowanej działalności, tj. ujęcia jej w szczególności przepisy prawne i instrukcje metodyczne, a następnie stopniowy odwrót od modelu normatywnego do modelu rzeczowego,
- od podporządkowania dyrektywom ideowo-politycznym i laicyzacji do tolerancji światopoglądowej,
- od dominującej pozycji wśród form opieki całkowitej, następnie pozycji równorzędnej z rodzinnymi, tj. rodzinami zastępczymi, do pozycji uzupełniającej,
- od koncepcji grup wychowawczych jednorodnych pod względem płci i wieku przez grupy mieszane typu rodzinkowego do grup usamodzielnienia funkcjonujących w niezależnych mieszkaniach stanowiących tzw. filie macierzystego domu dziecka,
- od izolacji lub luźnych kontaktów z osobami i instytucjami środowiska lokalnego, a przede wszystkim ograniczonej współpracy z rodzinami wychowanków, przez współpracę ze szkołą i rodzinami zaprzyjaźnionymi oraz łączenie rodzeństwa, do środowiskowych domów dziecka otwartych na wspomaganie rodzin niewydolnych wychowawczo w najbliższym środowisku,
- od placówki wyspecjalizowanej w rozwiązywaniu sieroctwa naturalnego, następnie społecznego, do placówki wielofunkcyjnej ukierunkowanej na różne sytu-

acje życiowe wymagające opieki całkowitej, jak również częściowej (Kelm 2000: 181-182; Kamińska 2002: 87).

INSTYTUCJA DOMU DZIECKA WSPÓLCZEŚNIE

Geneza aktualnie funkcjonującej instytucjonalnej opieki całkowitej nad dzieckiem

Zmieniające się warunki społeczno-ekonomiczne w latach 1985-1995 i pojawienie się nowych idei w dziedzinie kształtowania polityki społecznej i opiekuńczej spowodowało inne spojrzenie na istotę wychowania opiekuńczego nad sierotami i wymusiło reformę nieefektywnie działających dotychczas domów dziecka. Domy dziecka dostosowując się do potrzeb społecznych i potrzeb swoich wychowanków, obok swoich dotychczasowych funkcji opiekuńczo-wychowawczych, musiały:

- podjąć się szeregu nowych zadań, takich jak: terapia zaburzeń rozwoju i zachowania będących konsekwencją sieroctwa społecznego (Sierankiewicz 1999) oraz działania w kierunku reintegracji wychowanka z rodziną mających na celu „przywracanie dziecka rodzinie biologicznej”,
- wypracować nowe formy realizacyjne, szczególnie w zakresie usamodzielniania wychowanków,
- dostosować do zmieniającej się rzeczywistości rozwiązania strukturalne m.in. wprowadzono wychodzącą naprzeciw potrzebom społecznym wielofunkcyjność i profilowanie działalności).

Zmiany te wynikały nie tylko z innego podejścia do istoty opieki nad dzieckiem, ale i samego rozumienia pojęcia „opieka” w wymiarze makrospołecznym (ogólnopaństwowym), mikrospołecznym (w odniesieniu do rodzin) oraz jednostkowym. Opieka jest coraz częściej zastępowana w teorii i praktyce terminem „pomoc”. Ideą postulowanych standardów usług opiekuńczo-wychowawczych było łączenie opieki nad dzieckiem z pomocą rodzinie (Andrzejewski 1997). Zamiast zastępowania rodziny i przejmowania jej obowiązków opiekuńczo-wychowawczych względem dziecka wprowadzano ideę wspierania i wspomagania rodziny w jej funkcjach rodzicielskich w sytuacjach trudności i kryzysu, tak by nie rozłączać dzieci z rodzicami i nie zdejmować z nich odpowiedzialności za ich rozwój i wychowanie. Tak więc prawo dziecka do wychowywania się w rodzinie znalazło wyraz w działaniach domu dziecka ukierunkowanych na podtrzymywanie lub przywracanie więzi wychowanków z rodzicami i - jeżeli jest to możliwe - ich powrót do rodziny biologicznej. Takie podejście, określane jako proces reintegracji wychowanka z rodziną własną, wynika z zasady pomocniczości - nowego trendu w polityce społecznej państwa polegającego na sprowadzaniu roli państwa jedynie

do stwarzania warunków do samodzielnego i autonomicznego zaspokajania potrzeb obywateli: rodzin i dzieci w nich się wychowujących, oraz brania odpowiedzialności przez jej dorosłych członków za kierowanie własnym życiem, a przede wszystkim rozwój i wychowanie własnych dzieci. Było to przesłanką do stworzenia nowego systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem i rodziną, w którym połączono funkcjonującą dotychczas osobno opiekę nad dziećmi (w tym kompensację sieroctwa społecznego), będącą w gestii resortu oświaty z pomocą rodzinie, organizacyjnie przypisaną resortowi pomocy społecznej. Jego podstawą prawno-normatywną są zapisy nowelizujące Ustawę o pomocy społecznej z 29 września 1990 r. (Dz.U. 1993, nr 13, poz. 60 z późniejszymi zmianami) i towarzyszące im szczegółowe rozporządzenia. Na podstawie tych uregulowań prawnych od 1 stycznia 2000 r. zapewnienie opieki dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki rodziny jest zadaniem pomocy społecznej i powinno być realizowane przez placówki opiekuńczo-wychowawcze. Zmieniła się nie tylko idea świadczenia pomocy dzieciom pozbawionym opieki rodziny własnej, lecz również resort państwowy odpowiedzialny za profilaktykę i kompensację sieroctwa społecznego, a także rozwiązania modelowe placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Współczesny model placówki opiekuńczo-wychowawczej

Punktem wyjścia w konstruowaniu nowego modelu placówek opiekuńczo-wychowawczych była analiza społecznych potrzeb w zakresie opieki całkowitej nad dzieckiem oraz przydatność już istniejących form opieki w ich zaspokojeniu. Analiza przydatności obejmowała również ocenę efektywności wychowania i opieki w domach dziecka.

Stworzenie nowych rozwiązań w zakresie działania takich instytucji jak dom dziecka nie było łatwym zadaniem, gdyż jak pisze A. Kelm (2000: 167) „model jako konstrukcja teoretyczna jest próbą uporządkowania i systematyzacji elementów strukturalnych i układu funkcjonalnego placówki opiekuńczo-wychowawczej, opiera się na doświadczeniu uogólnionym, zatem nie może stanowić zbioru gotowych rozwiązań”. Ponadto należało uwzględnić zarówno dynamikę procesów społecznych generującą potrzeby społeczne (często bardzo zróżnicowane w obrębie tego samego obszaru działalności socjalno-opiekuńczej), jak i specyfikę pedagogicznego działania, posiadającego wiele uwarunkowań i zależności oraz jednostkowy, niepowtarzalny charakter.

Z uwagi na powyższe aspekty propozycje modelowe placówki opiekuńczo-wychowawczej mogły mieć tylko ramowy charakter, umożliwiające różne warianty rozwiązań zarówno samej placówki jako całości, jak i jej poszczególnych elementów składowych i układów funkcjonalnych. Niemniej, uogólniając, możemy przyjąć, że model placówki opiekuńczo-wychowawczej powinny wyznaczać kompletnie cztery grupy niżej omówionych czynników (Kelm 2000: 169-172).

Ogólne założenia placówki

1. Podstawy działania placówki: procesy społeczne i wynikające z nich potrzeby opiekuńcze, przesłanki teoretyczne (właściwości wychowania opiekuńczego), dokumenty normatywne, podporządkowanie administracyjne i tryb nadzoru pedagogicznego.
2. Miejsce placówki wśród innych form opieki i wychowania: społeczna funkcja placówki, wielofunkcyjność lub specjalizacja w zaspokajaniu potrzeb opiekuńczych, powiązania organizacyjne i funkcjonalne z innymi placówkami.
3. Kwalifikowanie dzieci do placówki: technika rozpoznawania sytuacji dziecka i określenie kryteriów kwalifikacji do placówki; uprawnienia i skład osobowy organu kwalifikującego dziecko do placówki; postulaty dotyczące ruchu wychowanków (rekwalifikacja, przenoszenie, zwalnianie).
4. Zakres zadań opiekuńczo-wychowawczych placówki wobec dziecka: zadania typowe i właściwe dla rodziny; zadania dodatkowe związane z kompensacją sytuacji osamotnienia dziecka; czas trwania opieki (doraźna, okresowa, stała - do usamodzielnienia wychowanka).
5. Dobór pracowników placówki: kryteria doboru wychowawców (wiek, płeć, wykształcenie, cechy osobowe, umiejętności i zainteresowania) oraz pracowników pionu psychologiczno-pedagogicznego, służby zdrowia, administracyjnych i obsługi z uwzględnieniem ich roli pedagogicznej; cechy i uprawnienia dyrektora placówki.

Układ strukturalny placówki

1. Przyjęcie ogólnej koncepcji wychowania opiekuńczego: wychowanie typu rodzinnego lub typu zespołowego.
2. Wychowankowie i pracownicy jako główne elementy składowe placówki, z uwzględnieniem układu powiązań między nimi: pojedynczy wychowanek, zespół wychowanków w pokoju mieszkalnym (sypialni), grupa wychowawcza (wychowankowie i wychowawcaZ-y), cała społeczność placówki.
3. Obiekt placówki i jego wyposażenie: kryteria dotyczące wielkości i lokalizacji placówki, rozwiązania architektoniczne (różne możliwości zależnie od przyjętej koncepcji wychowania opiekuńczego), standard wyposażenia (warianty warunków mieszkaniowych).
4. Budżet placówki: wskaźniki (normy) budżetowe, ich zasadność i dynamika; pedagogiczne aspekty zaspokajania potrzeb materialnych wychowanków (ich udział w planowaniu i realizacji wydatków).
5. Kontakty placówki ze środowiskiem: rodzaje relacji wychowanka z własną rodziną oraz placówki z rodzinami i opiekunami wychowanków; instytucjonalne i nieformalne więzi ze środowiskiem lokalnym; opieka i sponsoring organizacji społecznych i zakładów pracy.

Układ funkcjonalny placówki

1. Koncepcja grupy wychowawczej: kryteria łączenia dzieci w pokojach mieszkalnych i grupach wychowawczych.
2. Programowanie pracy opiekuńczo-wychowawczej placówki: plany pracy jako programy działania (domu dziecka, poszczególnych grup wychowawczych); indywidualne programy pracy z pojedynczymi wychowanekami (z uwzględnieniem dynamiki ich pobytu w placówce).
3. Układ życia wychowanek: regulamin wewnętrzny placówki jako zestaw norm życia zbiorowego oraz praw i wymagań wobec dziecka objętego opieką; ramowe rozkłady zajęć (tygodniowe i dzienne).
4. Układ zajęć pracowników: kryteria rozkładu zajęć pracowników stałych (etatowych) oraz wspomagających (np. instruktorów na zleceniach); tryb nadzoru, instruktażu oraz oceny pracowników.
5. Wychowawcze ukierunkowanie kontaktów placówki ze środowiskiem: rodzinami i osobami zaprzyjaźnionymi, szkołą oraz instytucjami wychowania pozaszkolnego, kultury, służby zdrowia, opieki społecznej, organizacjami społecznymi.

Uwarunkowania metodyczne pracy opiekuńczo-wychowawczej placówki

1. Kryteria doboru metod i technik wychowania opiekuńczego: koncepcja jednostek metodycznych jako elementu organizacji procesu opiekuńczo-wychowawczego.
2. Koncepcja współdziałania wychowanek w pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz rozwijanie ich samorządnej aktywności.
3. Integracja społeczności placówki - zewnętrzne i wewnętrzne czynniki integrujące lub dezintegrujące społeczność placówki.
4. Dokumentacja pracy opiekuńczo-wychowawczej placówki.
5. Status zawodowy wychowawcy oraz formy doskonalenia zawodowego pracowników placówki.

Dom dziecka jako placówka opiekuńczo-wychowawcza

Według Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 września 2000 r., elementy zreformowanego systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem i rodziną stanowi pięć typów placówek opiekuńczo-wychowawczych, takich jak: placówki socjalizacyjne, placówki wsparcia dziennego, placówki interwencyjne, placówki rodzinne i placówki resocjalizacyjne. Dom dziecka jest placówką socjalizacyjną.

W praktyce możliwe jest łączenie działalności różnych typów placówek, np. socjalizacyjnej i wsparcia dziennego - w jedną wielofunkcyjną (Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r.). Wychodząc naprzeciw potrzebom środowiska lo-

kalnego skorzystało dotychczas z tej możliwości wiele domów dziecka. Częstym kierunkiem zmian funkcjonujących już placówek socjalizacyjnych było profilowanie ich działalności, tj. wyznaczanie najważniejszych funkcji i zadań, np. rewalidacyjnych czy resocjalizacyjnych.

Przesłanką do profilowania działalności domów dziecka stała się tzw. negatywna selekcja przy kierowaniu dzieci zaniedbanych i opuszczonych do różnych form zastępczej opieki całkowitej, która sprawia, że ograniczone możliwości trafienia do rodzinnych form opieki zastępczej (adopcji, rodzin zastępczych, rodzinnych domów dziecka) mają te dzieci, które przejawiają zaburzenia w rozwoju psychofizycznym i nieprzystosowanie społecznie. Ta szczególna kategoria dzieci wymagających specjalnej opieki i postępowania terapeutycznego sprawia, zdaniem Z. Dąbrowskiego (1994: 9-10), że „domy dziecka stają się także z konieczności w znacznym stopniu placówkami rewalidacyjnymi i resocjalizacyjnymi”, ponieważ „społeczne zapotrzebowanie wymusza tworzenie domów dziecka wraz z ich funkcją podstawową i równocześnie określa w ogólnym zarysie ich kompensacyjny i rewalidacyjno-resocjalizacyjny charakter”.

Placówki opiekuńczo-wychowawcze, jako jednostki pomocy społecznej, w zależności od organu prowadzącego, dzielą się na: publiczne - zarządzane przez powiat lub gminę, i niepubliczne - prowadzone przez organizacje, fundacje i stowarzyszenia społeczne oraz kościelne i związki wyznaniowe, a także osoby prawne i fizyczne. Organy prowadzące mają dowolność w organizowaniu i tworzeniu wewnętrznej struktury placówek, jednakże muszą kształtować je zgodnie z lokalnymi potrzebami społecznymi (Jaźwińska 2000). Zobowiązane są również do bezwzględnego przestrzegania standardów opieki i wychowania, o których była mowa wyżej.

Placówki publiczne mają status jednostek lub zakładów budżetowych. Jednostki budżetowe finansuje podmiot prowadzący, zaś zakłady - budżet powiatu w postaci dotacji docelowej w uzupełnieniu ich przychodów własnych. Placówki niepubliczne opierają swą działalność na własnych środkach finansowych i dotacjach z budżetu powiatu.

Funkcje i zadania domu dziecka

Dom dziecka jest obecnie placówką socjalizacyjną, która dzieciom i młodzieży pozbawionym trwale lub okresowo opieki rodziny własnej zastępuje rodzinę, zapewnia opiekę i wychowanie, odpowiednie do potrzeb warunki rozwoju, przygotowuje do samodzielnego życia.

Z uwagi na potrzeby dzieci objętych opieką domu dziecka i cele działalności realizowane w związku z tym przez tę placówkę możemy przyjąć za B. Czeredrecką(1997) podstawowe jej funkcje, takie jak:

1) funkcja readaptacyjna - pomoc przychodzącemu do domu dziecka wychowankowi w adaptacji do nowych warunków życia w placówce i środowisku jego społeczności lokalnej oraz klasie szkolnej,

- 2) **funkcja kompensacyjna** - niwelowanie roli traumatycznych doświadczeń dzieci i zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych wyniesionych z rodzin własnych, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych kompensujących brak domu rodzinnego oraz terapia zaburzeń rozwoju psychospołecznego, będących skutkiem sieroctwa społecznego,
- 3) **funkcja opiekuńcza** - zapewnienie odpowiednich warunków bytowych (mieszkanie, ubranie, rzeczy codziennego użytku), zaspokajanie psychospołecznych potrzeb dzieci, czuwanie nad ich bezpieczeństwem i zdrowiem, dbałość o ich prawidłowy rozwój,
- 4) **funkcja wychowawcza** - dążność do wszechstronnego rozwoju dziecka przy uwzględnieniu jego potencjału rozwojowego,
- 5) **funkcja profilaktyczna** - działanie na czynniki zagrażające zdrowiu i prawidłowemu rozwojowi dziecka.

Podstawowymi funkcjami, jakie realizuje dom dziecka, są funkcja opiekuńcza i funkcja wychowawcza. Zgodnie z założeniami wychowania opiekuńczego zachodzą treściowo na siebie, ich wypełnianie postępuje łącznie, dlatego mówimy o funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

Do zadań domu dziecka jako placówki socjalizacyjnej należy: zapewnienie dzieciom i młodzieży opieki i wychowania oraz kształcenia, zaspokajanie ich potrzeb bytowych i rozwojowych (w tym: emocjonalnych, społecznych, religijnych) oraz wspieranie działań rodziców w wychowaniu i sprawowaniu opieki. Ich realizacji służą w szczególności ciągle aktualne, sformułowane przez J. Raczkowską (1983: 92), takie działania wychowawcze, jak:

- wspomaganie intelektualnego rozwoju wychowanków i zapewnianie im powodzenia szkolnego,
- przygotowanie wychowanków do pracy uczestnictwa w życiu społecznym,
- nauczanie wychowanków uczestnictwa w kulturze i gospodarowania wolnym czasem,
- przygotowanie wychowanków do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów życiowych,
- kształtowanie właściwych stosunków między wychowankiem a jego rodzicami w celu umożliwienia mu powrotu do domu rodzinnego.

Podstawą ukierunkowującą realizację tych zadań są standardy opieki i wychowania, dyrektywy wynikające z przepisów ww. rozporządzenia w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, które wyznaczają wymogi, jakie muszą spełniać te instytucje, by prawidłowo wykonywać wyżej przytoczone zadania. Do elementarnych dyrektyw zabezpieczających realizację ostatniego z nich, tj. reintegrację wychowanka z rodziną naturalną należą:

- zobowiązanie placówki do stałego kontaktu ze środowiskiem, z którego pochodzi dziecko,
- przestrzeganie prawa dziecka do kontaktowania się z rodzicami i innymi osobami bliskimi (jeżeli sąd rodzinny tego nie zabronił),

- uwzględnienie rodziny wychowanka w pracy zespołu do oceny zasadności pobytu dziecka w placówce oraz projektowaniu jego usamodzielnienia,
- przyjęcie jako zasady tymczasowości opieki zastępczej w placówce i możliwości powrotu dziecka do rodziny własnej,
- obowiązek prowadzenia indywidualnej pracy z dziećmi, m.in. w oparciu o stale aktualizowaną sytuację życiową jego rodziny własnej (Andrzejewski 2000).

Podsumowując, należy podkreślić, że podstawowy obszar działalności domu dziecka stanowią zadania ukierunkowane na harmonijny rozwój psychofizyczny, wychowanie i samowychowanie, ze szczególnym uwzględnieniem zaspokajania potrzeb emocjonalnych oraz kompensowania braku środowiska rodzinnego i wynikających z tego konsekwencji w sferze psychospołecznego funkcjonowania dziecka sierocego.

Zasady pracy opiekuńczo-wychowawczej w domu dziecka

Prawidłowa realizacja podstawowych celów i zadań procesu opiekuńczo-wychowawczego w placówce socjalizacyjnej jest wyznaczona przez następujące zasady:

- dobro dziecka jako podstawa wszelkich działań prowadzonych względem niego i decyzji podejmowanych w jego sprawie,
- poszanowanie praw dziecka,
- właściwe rozeznanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych dziecka,
- indywidualizacja w zaspokajaniu potrzeb dziecka,
- zasada prowadzenia działań kompensujących skutki sieroctwa społecznego i wyrównywania zaburzeń rozwojowych powstałych na tle organicznym i zaniedbań środowiska rodzinnego,
- konieczność wspierania rozwoju dziecka poprzez umożliwienie mu kształcenia oraz rozwój jego zainteresowań i zdolności,
- potrzeba działań przygotowujących do samodzielnego życia,
- zasada trwałości i ciągłości działań opiekuńczo-wychowawczych,
- poszanowanie praw rodziców wynikających z przepisów prawa rodzinnego, a przede wszystkim prawa do kontaktowania się z dzieckiem,
- potrzeba działań ukierunkowanych na utrzymanie więzi dziecka z rodziną i umożliwienie jego powrotu do rodziny.

Zasady jako twierdzenia i dyrektywy metodyczne są jednym z warunków efektywności postępowania opiekuńczo-wychowawczego. Ukierunkowują działania opiekunów-wychowawców podejmowane względem przebywających w domu dziecka wychowanków. Dla powodzenia pracy z dzieckiem niezbędne są także kompetencje osobowościowe, wiedza i umiejętności wychowawców i personelu pomocniczego.

Organizacja domu dziecka

Dom dziecka, jako placówka socjalizacyjna, zapewnia opiekę całodobową. Organizacyjnie stanowi on system wzajemnie ze sobą powiązanych i współzależnych w działaniach elementów, które tworzą dzieci - wychowankowie i dorośli - ich opiekunowie. Spoiwem tego systemu są zachodzące między nimi interakcje, które są regulowane normatywnie przez statut domu dziecka, regulamin placówki i zalecenia dotyczące pracy w placówce socjalizacyjnej.

Szczegółowe zadania, organizację pracy oraz specyfikę i zakres sprawowanej opieki zawiera regulamin placówki. Regulamin domu dziecka opracowuje dyrektor placówki w porozumieniu z powiatowym centrum pomocy rodzinie. Z regulaminem powinni być zaznajomieni wychowankowie.

Za funkcjonowanie i działalność opiekuńczo-wychowawczą w domu dziecka odpowiedzialny jest dyrektor, powoływany przez organ prowadzący. Do merytorycznej pracy z wychowankami mogą być zatrudnieni (w zależności od potrzeb): wychowawcy, opiekunki dziecięce, pedagog, psycholog, terapeuta rodzinny, lekarz, pielęgniarka. Dodatkowo etatowymi pracownikami tej placówki są: księgowy, intendent, kucharz, pracznka, pracownik gospodarczy.

Dom dziecka przyjmuje wychowanków na podstawie skierowania wydanego przez powiatowe centrum pomocy rodzinie (PCPR) właściwe ze względu na miejsce zamieszkania dziecka. PCPR kwalifikuje dziecko do określonej placówki na podstawie orzeczenia (decyzji) sądu rodzinnego lub na wniosek rodziców, opiekunów prawnych lub samego małoletniego. Jeżeli występuje zagrożenie życia lub zdrowia dziecka, dom dziecka ma obowiązek przyjąć je bez skierowania i zapewnić mu opiekę do czasu wyjaśnienia jego sytuacji rodzinno-prawnej.

Nowo przybyłemu wychowankowi wychowawca zakłada kartę pobytu oraz opracowuje dla niego indywidualny plan pracy.

Karta pobytu dziecka zawiera informacje, opinie i oceny dotyczące:

- środowiska rodzinnego, zainteresowania rodziców dzieckiem i ich starań o powrót dziecka do domu, więzi emocjonalnej dziecka z rodziną
- rozwoju fizycznego i stanu zdrowia,
- rozwoju poznawczego dziecka, motywacji do nauki, ujawnianych zdolności, wyników w nauce, zainteresowań zawodowych, stosunku do nauczycieli,
- rozwoju psychospołecznego i funkcjonowania emocjonalnego,
- umiejętności społecznych, pozycji w grupie oraz funkcjonowania w placówce i środowisku,
- samodzielności i nawyków higienicznych,
- szczególnych potrzeb dziecka (rozwojowych, zdrowotnych, wynikających z sytuacji sieroctwa społecznego),
- efektywności oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych, m.in. przygotowania dziecka do życia społecznego i usamodzielnienia (Gumienny 2004: 32).

Indywidualny plan pracy jest opracowywany przez wychowawcę przy udziale wychowanka i w porozumieniu z psychologiem i pedagogiem, a także pracownikiem

socjalnym oraz rodzicami lub opiekunem prawnym. Opiera się on na informacjach dotyczących życia dziecka (pochodzących z jego dokumentacji) oraz analizie procesu zmian rozwoju fizycznego i psychospołecznego w okresie pobytu dziecka w placówce. W planie tym uwzględnia się aktualną sytuację rodzinną dziecka i efekty pracy socjalno-terapeutycznej z rodzicami. Istotnym jego elementem jest wytyczenie przyszłości dziecka (powrót do rodziny, usamodzielnienie - w przypadku pełnoletności, rodzina zastępcza lub adopcyjna). Przy planowaniu pracy opiekuńczo-wychowawczej względem indywidualnego wychowanka w szczególności bierze się pod uwagę: wiek dziecka, jego rozwojowe cechy i potencjał psychofizyczny oraz potrzeby i możliwości ich zaspokajania. Indywidualny plan pracy jest uaktualniany i modyfikowany w zależności od zmieniającej się sytuacji dziecka, nie rzadziej niż co pół roku. Jest to istotne *novum* zreformowanej opieki instytucjonalnej nad dzieckiem, zabezpieczone uregulowaniami prawnymi (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 września 2000 r.).

Rozporządzenie to wprowadza również do modelu organizacyjno-funkcjonalnego domu dziecka zespół do spraw okresowej oceny sytuacji dziecka, do którego zadań należy:

- analiza stosowanych metod pracy z dzieckiem,
- ocena aktualnej sytuacji dziecka,
- modyfikowanie indywidualnego planu pracy,
- ocena zasadności dalszego pobytu dziecka w placówce.

W skład tego zespołu wchodzi zarówno pracownicy domu dziecka: dyrektor, wychowawca bezpośrednio kierujący procesem wychowawczym dziecka, psycholog, pedagog, pracownik socjalny, jak i osoby spoza placówki: członkowie rodziny dziecka, pracownik powiatowego centrum pomocy rodzinie i ośrodka adopcyjno-opiekuńczego, a także w miarę potrzeby - inne osoby, np. kurator, lekarz.

Analizując strukturę organizacyjną domu dziecka, nie można pominąć samorządu wychowanków, zwanego także radą wychowanków. Już prekursorzy wychowania zakładowego, Czesław Babicki i Janusz Korczak, realizowali zadania opiekuńczo-wychowawcze w pracy z sierotami, opierając się na samorządzie. Jak podkreśla A. Kamiński (1965: 24), samorząd stwarza dzieciom i młodzieży takie warunki, dzięki którym mogą one uczestniczyć w organizowaniu własnego życia społecznego grupy i całej placówki oraz brać udział w inicjowaniu, realizacji i ocenie wszelkich zadań podejmowanych dla wychowanków, w ich imieniu i przez nich samych. Aktualnie w domach dziecka zasady wyboru i działania organów samorządu wychowanków określa regulamin uchwalony przez samych podopiecznych. Do nich należy wybór opiekuna samorządu spośród ogółu wychowawców.

Najuważniejszy jest jednak sposób wyrobu samorządu spośród wychowanków domu dziecka. Od demokratycznego wyboru samorządu w danej placówce socjalizacyjnej zależy jej samorządność i podmiotowe traktowanie wychowanków (Radziewicz 1985, *passim*). Samorząd może przedstawiać dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich sprawach dotyczących funkcjonowania placówki (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 września 2000 r.). Optymalnym przykładem

dobrze funkcjonującego samorządu może być dom dziecka prowadzony w Warszawie przez Janusza Korczaka i pracujących z nim wychowawców (Korczak 1978).

PSYCHOSPOŁECZNE FUNKCJONOWANIE DZIECI SIEROCYCH - PODOPIECZNYCH DOMU DZIECKA

Konsekwencje rozwojowe sieroctwa społecznego

Dzieci z domu dziecka określane są mianem sierot społecznych. Są to dzieci pozbawione naturalnego środowiska rodzinnego, nie utrzymują z nim systematycznych kontaktów i przebywają pod stałą lub okresową opieką całkowitą poza rodziną własną (Maciaszkowa 1986). Ich rodzice nie chcą lub nie mogą wypełniać swoich obowiązków rodzicielskich.

Pierwszą całościową próbę analizy tego zjawiska podjęła A. Szymborska, a R. Wroczyński i A. Kamiński, najwybitniejsi polscy pedagodzy społeczni, dali w swoich dziełach wyraz potrzebie analizy sieroctwa społecznego jako swoistej kategorii osamotnienia dziecka (Kelm 2000: 33) W analizie uwarunkowań osamotnienia dziecka ważną rolę odgrywa nasilenie sieroctwa społecznego, o którym stanowi intensywność kontaktu dzieci przebywających w placówce z rodzicami. A. Szymborska (1969: 34) wyróżniła następujące stopnie sieroctwa społecznego:

- najwyższy - oznacza całkowite opuszczenie, tzn. zupełny brak kontaktu z rodzicami,
- średni - charakteryzuje się niepewnym i niestabilnym kontaktem z rodzicami (rzadkie kontakty w nierównomiernych i nieokreślonych odstępach czasu),
- najniższy - jest to kontakt stosunkowo częsty, choć niecodzienny i niesystematyczny (rodzice interesują się zdrowiem dziecka, jego zachowaniem, wynikami w nauce).

Na określenie ogółu czynników charakteryzujących stan psychiczny dziecka wychowującego się w środowisku pozarodzinnym I. Obuchowska (1998) wprowadziła termin „zagubienie się w sierotwie”. Obraz czynników składających się na konsekwencje sieroctwa społecznego nie jest taki sam u wszystkich dzieci. „Zagubienie się w sierotwie” zależy przede wszystkim od:

- wieku dziecka, w którym staje się ono sierotą społeczną,
- przeżytych przez dziecko traum psychicznych,
- przebiegu procesu odłączenia dziecka od rodziny,
- jakości utrzymywanych z rodziną kontaktów,
- wartości wychowawczej nowego środowiska, w jakim znajdzie się dziecko po odłączeniu od rodziny.

Na sytuację nazywaną „zagubieniem się dziecka w sieroctwie” głównie wywierają wpływ trzy czynniki środowiskowe:

- 1) niestabilność uczuciowa osób dla dziecka znaczących,
- 2) niejednoznaczność przynależności dziecka,
- 3) niejednorodność stawianych dziecku wzorców postępowania.

Pierwszym czynnikiem, nazwanym przez I. Obuchowską (*ibidem*) obliczem zagubienia się w sieroctwie, jest niestabilność uczuciowa. Poczucie bezpieczeństwa jest podstawą prawidłowego rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka. Aby dziecko czuło się bezpiecznie, powinno mieć zapewnioną stałość uczuciowych więzi w środowisku życia. Jakość tych więzi zmienia się wraz z wiekiem: więź symbiotyczna dziecka z matką przechodzi w więź ufności, a ta z kolei w więź opartą na współdziałaniu.

W rodzinach wychowanków domu dziecka zazwyczaj brakuje stabilności, najbardziej uczuciowej. Występuje w nich często chaos uczuciowy, który polega na zmienności i nieprzewidywalności uczuciowych reakcji, jak również płytkość uczuć oraz ich egocentryczny charakter. Dzieci wychowujące się w takich rodzinach na ogół nie miały możliwości przeżycia symbiozy z matką. Nie pojawia się także więź oparta na zaufaniu, istniejąca więź jest chwiejna, typu lękowo-ambivalentnego. Współdziałanie dziecka z dorosłymi bywa natomiast przeważnie wymuszone, nie wynika ono z wewnętrznej potrzeby dziecka, nie jest więc dobrą podstawą stabilizowania się więzi uczuciowych.

W placówkach opieki całkowitej najmłodsze dzieci nie mają możliwości przeżycia uczuciowej symbiozy, u starszych trudno o uczuciową bliskość w przypadku licznego, zmieniającego się personelu oraz wielu wychowanków. Jednostka przejmuje styl uczuciowości swojego środowiska, dlatego w niewłaściwej rodzinie bądź w domu dziecka samo staje się uczuciowo niestabilne. Badania w zakresie tego problemu dowodzą, iż społeczne sieroty są upośledzone uczuciowo, przede wszystkim przejawiają niestałość uczuciową. Niestabilność uczuciowa, która trwa długo, pogłębia nieumiejętność utrzymywania więzi uczuciowych opartych na wzajemności. Upośledzenie to polega głównie na braku zaufania do uczuć innych i własnych. Brak zaufania przyczynia się natomiast do uczuciowego wyrachowania.

Kolejnym obliczem „zagubienia się w sieroctwie” jest niejednoznaczna przynależność dziecka. Dzieci osierocone, pomimo że w placówce mają zazwyczaj dużo lepsze warunki do fizycznego oraz nierzadko psychicznego rozwoju niż we własnej rodzinie, to jednocześnie tracą poczucie swojej przynależności. Kwestia ta nabiera znaczenia wraz z wiekiem dziecka, a najtrudniejsza staje się w okresie dorastania. Dziecko dorastające przeżywa przejście z rodziny naturalnej do domu dziecka w sposób bardzo indywidualny. Niektórzy przyjmują nową sytuację jako korzystną, równocześnie czują się związani z rodziną naturalną. Inni odrzucają związek z rodziną i nie czują się związani z nikim. Poczucie przynależności do instytucji nie występuje, gdyż wychowankowie najczęściej wstydy się tego faktu. Następnym poczuciem niejednoznacznej przynależności jest kształtowanie się negatywnej tożsamości. W takiej sytuacji rozwija się u dzieci osieroconych przeko-

nanie, że skoro nie wiadomo, gdzie się przynależy i kim się jest, to lepiej zaznaczyć swoje istnienie w jakikolwiek sposób. Przykładem może być postawa, że lepiej jest być kimś złym, niż być nikim. Ponadto negatywna tożsamość prowadzi nie tylko do agresji, ale często także do autoagresji. Można więc mieć do czynienia z dwoma kierunkami patologizacji osobowości, a mianowicie ku przestępczości oraz ku samozniszczeniu. Ukształtowanie się negatywnej tożsamości może ujawnić się w życiu wychowanka dopiero wówczas, gdy opuści dom dziecka (*ibidem*).

Ostatnim obliczem sytuacji zagubienia się w sieroctwie jest niejednorodność, a najczęściej i sprzeczność stawianych przed dzieckiem wzorów postępowania. Związane z tym trudności odnoszą się przede wszystkim do dzieci starszych. Wynoszą one ze swoich naturalnych środowisk określone reguły postępowania i tymi regułami kierują się w czasie kontaktów z rodziną. Nowe środowisko zaś, jakim jest dom dziecka, narzuca i egzekwuje często inne reguły i normy, odmienne od wcześniej przyjętych. Dzieci kierują się więc naprzemiennie, a niekiedy równocześnie dwoma kodami moralnymi, co bardzo destruktywnie wpływa na ich psychikę. Na dodatek dorastający podlega dwóm rodzajom norm: pochodzącym od dorosłych i pochodzącym od rówieśników, jak również dużej liczbie osobowościowych wzorców, z jakimi ma do czynienia dziecko znajdujące się w placówce.

Dom dziecka nie jest miejscem, gdzie wychowankowie dzięki nawiązanym więzom i istniejącym autorytetom mogą wykształcić w toku wychowania zbiorowego prawidłowe wzorce postępowania. Z uwagi na często niski poziom autorefleksji ukształtowanej w środowisku rodzinnym mają one trudności w przejmowaniu z zewnątrz stabilnych norm moralnych, na skutek tego odczuwają wewnętrzną dezorientację dotyczącą zasad i reguł postępowania.

Rezultatem dezorientacji moralnej jest kwestionowanie władzy nad sobą i autorytetem wychowawcy. Dotyczy to przede wszystkim dzieci starszych znajdujących się w okresie dorastania. Przyjęcie takiej postawy znacznie utrudnia oddziaływanie wychowawcze, zwiększając u dziecka poczucie bezkarności, ale jednocześnie pogłębia jego poczucie osamotnienia. W wyniku tego wychowawca traci wpływ na dziecko, a dziecko traci oparcie w wychowawcy

Dziecko może różnymi drogami dążyć do wyjścia z sytuacji „zagubienia”. Jednym ze sposobów jest posługiwanie się mechanizmami obronnymi, czyli nawykowe reagowanie, za pomocą którego człowiek dąży do wyeliminowania skrajnie nasilonych przeżyć. Chce w ten sposób uniknąć bólu, utrzymać poczucie bezpieczeństwa i mieć dobre mniemanie o sobie. Mechanizmy obronne mają zazwyczaj wartość tylko w pewnym okresie, ponieważ nie można za ich pomocą zmienić rzeczywistości. Jednak polepszają one samopoczucie i pomagają przynajmniej chwilowo pokonać stan „zagubienia się w sieroctwie”.

Mechanizmy psychicznej obrony mogą być różne. Do najczęściej występujących u społecznych sierot mechanizmów obronnych można zaliczyć:

- mechanizm idealizacji rodziny naturalnej,
- mechanizm wypierania przykrych zdarzeń, czyli inaczej „umotywowane zapomnienie”,

- mechanizm projekcji, czyli przypisywanie własnej cechy czy zachowania, które są negatywnie oceniane, innej osobie,
- uciekanie w fantazję,
- regresję, czyli cofanie się do zachowań właściwych młodszej fazie rozwojowej, co daje poczucie bezpieczeństwa,
- racjonalizowanie, czyli korzystne dla siebie „tłumaczenie” zdarzeń,
- tworzenie tzw. reakcji przeciwnych, czyli wmawianie sobie uczuć przeciwnych do tych, które się naprawdę przeżywa.

Poza wyżej wymienionymi mechanizmami dzieci zagubione w sierotwie niejednokrotnie korzystają z różnych strategii adaptacyjnych. Najczęściej występuje strategia typu „wchodzenie w łaski” (przymilanie się, pomaganie w oczekiwaniu na wdzięczność itp.). Często można mieć do czynienia z pozornym posłuszeństwem, obliczonym na uzyskanie pożądanego przez dziecko celu. Gdy znajdzie się ono poza zasięgiem wpływu wychowawcy, jego zachowanie może być całkowicie odmienne.

Skutki wychowania instytucjonalnego zależą nie tylko od właściwości dziecka i instytucji. Są także wynikiem wpływów zewnętrznego środowiska społecznego, wskutek których osieroconemu dziecku zostają przypisane specyficzne role społeczne, które dodatkowo pogłębiają zaburzenia w jego funkcjonowaniu psychospołecznym i zakłócają proces socjalizacji. Do ról takich można zaliczyć:

- rolę obiektu współczucia, które niezależnie od dobrych intencji osoby współczującej, zazwyczaj pogłębia u osieroconego dziecka poczucie mniejszej wartości;
- rolę osoby pokrzywdzonej, której należy się w związku z tym zadośćuczynienie. Przyjmowanie tej roli, szczególnie przez starsze dzieci, daje im różne korzyści materialne i psychologiczne, co tę rolę utrwala, prowadząc do ukształtowania się postawy roszczeniowej,
- rolę ciężaru społeczeństwa, która jest dla osieroconych dzieci bolesna, gdyż zostały porzucone nie ze swojej winy, a niekiedy i rodzicom trudno jest przypisać tę winę. Dzieci te zazwyczaj bronią swoich rodziców, walczą o swoją przynależność do rodziny, niezależnie od oddalenia od niej. Dla poczucia własnej tożsamości dziecku potrzebny jest pozytywny obraz rodziców. Rola „ciężaru społecznego” obraz ten niszczy, wyzwalając sprzeciw i agresję. Wiele zachowań agresywnych ma swoje źródło w przyjęciu tej właśnie roli,
- rolę osoby przegranej, w którą osierocone dzieci wchodzi niepostrzeżenie, niejednokrotnie są w niej umacniane postawą osób zajmujących się osieroconymi dziećmi, wyrażającą się np. stwierdzeniami typu „to nie dla ciebie”. W konsekwencji kształtuje się u nich stan psychiczny, który I. Obuchowska (1999: 113) określa jako „syndrom opadłego liścia”: czują się zbędne, niepotrzebne, popychane przez los.

Specyficzne cechy rozwoju psychospołecznego wychowanków wpływające na przebieg procesu wychowania i socjalizacji

Warunki zaspokajania potrzeb dziecka i jego rozwoju w placówce opiekuńczo-wychowawczej różnią się znacząco od warunków naturalnego środowiska rodzinnego, niemożliwe jest zaspokajanie potrzeb psychicznych dziecka w sposób indywidualny. A. Szymborska podkreśla, że „nawet najlepiej zorganizowany dom dziecka jest środowiskiem sztucznym tak pod względem wychowawczym, jak i społecznym” (*ibidem*: 144).

Stan deprivacji potrzeb rozwojowych wychowanków, jak również negatywne doświadczenia wyniesione przez nich z domu rodzinnego wpływają na powstawanie zaburzeń w ich rozwoju psychospołecznym. Są przyczyną dezintegracji psychicznej dzieci, niekorzystnie rzutują na ich równowagę emocjonalną i zdolności przystosowawcze. A. Maciarz (1990) wyróżnia związane z tym następujące stany psychoemocjonalne: poczucie osamotnienia, poczucie pejoratywnej odmienności oraz poczucie egzystencjalnej tymczasowości.

Autorka charakteryzuje poczucie osamotnienia jako stan psychoemocjonalny, spowodowany długotrwałym niezaspokojeniem potrzeby miłości i przynależności. Jego podstawą jest brak poczucia trwałych więzi emocjonalnych z bliskimi osobami. Pozytywne relacje wychowawcze pracowników domu dziecka z dziećmi nie niwelują całkowicie poczucia osamotnienia, ponieważ są to kontakty powierzchowne, formalne i mało trwałe, m.in. z powodu znacznej fluktuacji kadry wychowawców. „Wychowankowie domów dziecka w większym lub mniejszym stopniu lubią swych wychowawców i czują się przez nich akceptowani, ale te namiastki więzi nie są wystarczające, by uwolnić ich od poczucia osamotnienia. Wielu z nich nie zna historii swego pochodzenia, nie zna rodziców, lub zna ich bardzo mało i nie pozostaje z nimi w głębszej więzi emocjonalnej, co zwiększa poczucie osamotnienia” (Czeredrecka 1988: 64). Dzieci utrzymujące stały kontakt z rodzicami biologicznymi lub zaprzyjaźnionymi mają złagodzone poczucie osamotnienia. Stan osamotnienia powoduje trudności w zaspokajaniu u dzieci potrzeby bezpieczeństwa, nasila się u nich neurotyczny niepokój i procesy nerwicowe, wzrasta poziom agresji. Dziecko psychicznie osierocone nie odczuwa rzeczywistej przynależności do drugiego człowieka, ma upośledzony rozwój sfery motywacyjno-dążeńowej. Długotrwałe osamotnienie prowadzi także do wytworzenia się lęku przed nawiązywaniem kontaktów emocjonalnych. Wielokrotnie przeżywane odrzucenie przez rodziców wyzwała u dzieci osieroconych różne mechanizmy obronne przed miłością. Jednym z nich jest wrogość w stosunku do dorosłych i różne manifestacje złego zachowania wobec nich (Maciarz 1985).

Drugim dotkliwym stanem emocjonalnym towarzyszącym dzieciom w domach dziecka jest poczucie pejoratywnej odmienności. „To stan spowodowany negatywnymi reakcjami otoczenia społecznego na odmienne (nietypowe) cechy danej osoby lub na odmienność sytuacji jej życia. Nasilenie poczucia odmienności

zależy nie tylko od stopnia izolacji czy odrzucenia jednostki przez otoczenie społeczne, ale także od jej odporności psychicznej i poczucia własnej wartości, które może stanowić antidotum poczucia odmienności” (*ibidem*). Wychowankowie domów dziecka są szczególnie narażeni na poczucie pejoratywnej odmienności z wielu powodów. Główną przyczyną tego stanu jest wychowywanie się w instytucji opiekuńczej poza rodziną własną. Dziecko sierocę bardzo wczesnie pojmuje odmiennosc między swoją sytuacją życiową a sytuacją dzieci wychowujących się w rodzinach. Nie potrafi wytłumaczyć sobie braku obecności rodziców i nie rozumie przyczyn rozłąki z nimi, często przeżywa z tego powodu smutek, żal i poczucie krzywdy. Dzieci wykorzystują w związku z tym różne mechanizmy obronne, np. zaprzeczenia, konfabulacje, ucieczki w marzenia.

Kolejnym wyróżnionym przez A. Maciarz przykrym stanem psychoemocjonalnym jest poczucie egzystencjalnej tymczasowości. Jest ono związane z niezaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa z powodu zmienności otoczenia dziecka, otoczenia fizycznego i społecznego oraz braku trwałej więzi z tym otoczeniem. Wychowankowie domów dziecka są często narażeni na zmianę warunków życia, przejście do nowego, zupełnie obcego otoczenia. W takiej sytuacji dziecko ma małe szanse przywiązania się do miejsca i rzeczy w sytuacji, gdy ma świadomość, że nic w najbliższym otoczeniu nie należy do niego, lecz do instytucji i w każdej chwili może zmienić użytkownika. Poczucie egzystencjalnej tymczasowości jest także stanem psychoemocjonalnym, który wywołuje wiele negatywnych konsekwencji w różnych sferach psychospołecznego funkcjonowania wychowanków. Przeżywają oni silniej zagrożenie w sytuacjach stresowych, ulegają większej dezorganizacji, a ich reakcja na frustrację jest silniejsza niż u dzieci wychowywanych w środowisku rodzinnym. Wynika to z niezaspokojonej potrzeby bezpieczeństwa i braku równowagi emocjonalnej.

Powyżej przedstawione stany psychoemocjonalne występują u wychowanków domu dziecka w postaci sprzężonej i jako takie utrudniają im przystosowanie społeczne. Nasilenie tych stanów u wychowanków jest różne i zależy z jednej strony od przeżyć związanych z faktem osierocenia, zaś z drugiej - od przeżyć związanych z deprivacją ich potrzeb w domu dziecka i w szkole.

Proszę zastanowić się:

S Jak ewoluowała działalność instytucji domu dziecka w ostatnich dziesięcioleciach? Jakie kierunki zmian można stwierdzić w tej działalności/ w rozwoju tej formy opieki całkowitej?

S Jakie założenia polityki społecznej leżą u podstaw działania współcześnie funkcjonujących placówek opieki całkowitej?

S Jakie czynniki (elementy) wyznaczają model placówki opiekuńczo-wychowawczej?

S Uzasadnij potrzebę wielofunkcyjności i profilowania działalności domu dziecka.

S Jakie są założone funkcje i zadania domów dziecka? Jak oceniasz, czy są one adekwatne do potrzeb opiekuńczo-wychowawczych wychowanków?

^ Uzasadnij znaczenie indywidualnego planu pracy wychowanka dla efektywności pracy opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem w domu dziecka.

S Jakie cechy i zachowania, będące konsekwencją sieroctwa społecznego, przejawiają wychowankowie domu dziecka?

S Jakie specyficzne role społeczne przypisuje się dzieciom sierocym?

•/ Jaki wpływ może mieć wychowywanie w placówce opieki całkowitej na poczucie tożsamości osobowej i społecznej wychowanków?

Literatura cytowana

- Andrzejewski M. (1997), *Domy na piasku. Rzecz o sieroctwie i o domach dziecka*, Poznań.
- Czeredrecka B. (1988), *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Rzeszów.
- Czeredrecka B. (1997), *Dom dziecka*, [w:] *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Częstochowa.
- Dąbrowski Z. (1994), *Podstawowe wyznaczniki, założenia i elementy modelu wzorca domu dziecka*, Olsztyn.
- Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku - niepokoje i nadzieje*, Białystok.
- Jadźwińska Z. (2000), *Placówki opiekuńczo-wychowawcze w systemie pomocy społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Kamińska U. (2002), *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*, Katowice.
- Kamiński A. (1965), *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Warszawa.
- Kelm A. (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa.
- Maciarz A. (1985), *Niedostosowanie społeczne wychowanków domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Maciarz A. (1990), *Psychoemocjonalne stany wychowanków domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5/6.
- Maciaszkowa J. (1986), *W sprawie sieroctwa społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Mauersberg S. (1984), *Opieka nad dzieckiem i szkolnictwo specjalne*, [w:] *Historia wychowania - wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa.
- Obuchowska I. (1998), *Dziecko zagubione w sieroctwie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 5.
- Obuchowska I. (1999), *Dziecko w rodzinie i instytucji: od teorii do praktyki*, [w:], *Praca socjalno-opiekuńcza. Wybrane zagadnienia*, red. J. Stochmiałek, Cieszyn.
- Raczkowska J. (1983), *Wychowanie w domu dziecka*, Warszawa.
- Radziejewicz J. (1985), *Równi wśród równych, czyli o samorządzie uczniowskim*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 września 2000 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz.U. nr 80, poz. 900.
- Sierankiewicz E. (1999), *Opieka, wychowanie, terapia w domach dziecka*, Kraków.

Schiitterly-Fita M. (1986), *Kompensacja sieroctwa społecznego. Monografia pedagogiczna wybranych domów dziecka*, Kraków.

Szyborska A. (1969), *Sieroctwo społeczne*, Warszawa.

Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku, Dz.U. nr 64, poz. 593.

ks. Andrzej Łuczyński

ROZDZIAŁ III

RODZINY ZASTĘPCZE - ICH ROLA I ZADANIA W SYSTEMIE OPIEKI CAŁKOWITEJ

Wprowadzenie

W ostatnim czasie coraz częściej staje się słyszalny i zauważalny w polskim społeczeństwie głos licznej rzeszy pedagogów, wychowawców, terapeutów i pracowników socjalnych, którzy zwracają uwagę na los dzieci sierocych. Rodzina jest dla dziecka naturalnym i niezastąpionym środowiskiem życia, rozwoju i wychowania. Utrata przez dziecko tego środowiska powoduje w jego rozwoju i wychowaniu nieuniknione zaburzenia. Działania zapobiegawcze mające na celu zminimalizowanie dla dziecka skutków utraty rodziny naturalnej, zwracają się m.in. w kierunku stworzenia dziecku osieroconemu rodziny zastępczej, która w sposób najbardziej zbliżony do rodziny naturalnej otoczyłaby dziecko miłością, przywracając mu utracony dom rodzinny.

Rodziny zastępcze wydają się zatem obecnie jedną z najbardziej dynamicznych i skutecznych rodzinnych form opieki całkowitej nad dzieckiem sierocym. Współcześnie bowiem wiele małżeństw bezdzietnych lub takich, które posiadają jedno lub dwoje dzieci bądź już wychowały swoje potomstwo, decyduje się na przyjęcie sieroty do wspólnoty rodzinnej. Przygarnięcie sieroty pod swój dach nie jest tylko chwilowym odruchem litości i współczucia rodziców zastępczych, ale stanowi głęboko przemyślany krok mający na celu długofalowy proces opiekuńczo-wychowawczy, zmierzający do stworzenia dziecku optymalnych warunków rozwoju.

W swoich konstytutywnych założeniach rodzina zastępcza ma być zatem takim środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym, które realizuje zadania środowiska rodzinnego w imię szeroko rozumianego dobra dziecka. Zakres zadań rodziny zastępczej jest zasadniczo tożsamy z zakresem zadań, które na co dzień realizuje rodzina naturalna. Przy czym wychowanie sieroty staje się najważniejszym aspektem funkcjonowania rodziny zastępczej i powinno być realizowane jako całokształt celowych i głęboko przemyślanych oddziaływań związanych z rozwojem fizycznym, psychicznym, społecznym i kulturalnym dziecka, podobnie jak to ma miejsce w naturalnym środowisku rodzinnym.

Rodzina zastępcza w aspekcie historycznym

Rodziny zastępcze mają długie tradycje wywodzące się głównie z chrześcijańskiej troski i miłości bliźniego, jednak na szerszą skalę rozwinęły się dopiero w XVI w. Przyczynił się do tego francuski duchowny św. Wincenty á Paulo (Zalewski 1982: 571-576). Zatraskany losem dzieci przebywających w sierocińcach, gdzie wiele z nich umierało, zaczął umieszczać je w rodzinach wiejskich. Z biegiem czasu ta forma opieki nad dziećmi upowszechniła się i nabrała charakteru świeckiego.

W Polsce opiekę nad porzuconymi niemowlętami i dziećmi opuszczonymi zapoczątkowała w 1652 r. Maria Ludwika. Sprowadziła ona z Francji siostry miłosierdzia, zwane siostrami szarymi lub szarytkami, powierzając im urządzenie i prowadzenie przytułku dla dzieci (Jamrozak, Matyjas 2006: 386). W 1717 r. przybywa do Polski francuski misjonarz i społecznik Piotr Gabriel Baudouin, którego działalność zasługuje na szczególną uwagę. Założył on w Warszawie szpitalik dla niemowląt, gdzie zatrudniał karmiące matki, dzieci do 7 roku życia wysyłał na wieś, skąd wracały dopiero, by rozpocząć naukę (Kusio 1998: 12). Przełom XIX i XX w. w dorobku polskiej myśli i praktyki opiekuńczo-wychowawczej był okresem poszukiwania skutecznych metod w wychowaniu „dzieci niczyich”, jak wówczas określano opuszczone, osierocone i zaniebane moralnie jednostki. Należy tu także przypomnieć postać znanego polskiego pedagoga i społecznika Kazimierza Jeżewskiego, który w tym okresie podejmował wiele inicjatyw na rzecz dzieci opuszczonych m.in. zakładając Towarzystwo Gniazd Sierocych, którego głównym zadaniem było tworzenie „gniazd rodzinnych”, czyli kierowanie sierot do rodzin zastępczych, w których pozostawały do czasu ukończenia nauki i zdobycia zawodu (Okoń 1998: 152).

Przełomowym momentem w konstituowaniu się „rodziny zastępczej” w okresie międzywojennym była uchwała magistratu miasta Łodzi oraz działalność Łódzkiego Wydziału Opieki Społecznej, która umożliwiała oddawanie dzieci osamotnionych, zwłaszcza porzuconych niemowląt pod opiekę rodzinom obcym i dokładnie określała warunki stawiane opiekunom oraz zakres i formy pomocy dla rodzin zastępczych.

Od 1931 r. podobną działalność podjął Warszawski Komitet Umieszczania Dzieci w Rodzinach, a w 1933 r. wznowił działalność w tym zakresie Dom Wycho-

wawczy im. ks. Baudouina. Zaowocowało to w konsekwencji usankcjonowaniem w 1934 r. przez władze państwowe tej formy opieki nad dzieckiem (Jamrożek 1997: 704). W dynamice rozwoju i działalności rodzin zastępczych okresu międzywojennego można zatem wyróżnić trzy fazy ewolucyjnych przemian tej rodzinnej formy opieki nad dzieckiem opuszczonym.

- faza pierwsza do 1926 r. charakteryzowała się na ogół słabą organizacją systemu kwalifikacji dzieci i rodziców do rodzicielstwa zastępczego oraz niewielkim wsparciem finansowym państwa działalności opiekuńczej rodzin zastępczych,
- druga faza w latach 1926-1934 to okres, w którym idea rodzicielstwa zastępczego zaczęła się rozszerzać na cały kraj, dając podstawę władzom państwowym do zatwierdzenia tej formy opieki nad dzieckiem,
- trzecia faza w latach 1934-1939 cechowała się dynamicznym rozwojem rodzin zastępczych przy powszechnej aprobacie i wsparciu całego społeczeństwa, aż do czasu wybuchu II wojny światowej (Jamrożek, Matyjas 2006: 386).

W latach okupacji niemieckiej dzieci osierocone znajdowały schronienie i opiekę w spontanicznie i nieformalnie tworzonych rodzinach zastępczych. Po zakończeniu działań wojennych w latach 1945-1949 nastąpił ilościowy wzrost rodzin zastępczych w wyniku potrzeby szybkiego, a zarazem skutecznego otoczenia opieką sierot wojennych. Początek lat 50. XX wieku zapoczątkował głęboki kryzys w dziele rozwoju i kształtowania się w Polsce rodzin zastępczych. W tym czasie nastąpiła bowiem centralizacja wszelkiej działalności opiekuńczo-wychowawczej prowadząca do zaniku rodzinnych form opieki nad dzieckiem opuszczonym, a wprowadzająca w to miejsce zakładowe formy opieki, zwłaszcza domy dziecka. Ponowne zainteresowanie rodziną zastępczą nastąpiło w latach 70. Wynikało ono z narastającej krytyki wychowania zakładowego i docenienia wartości środowiska rodzinnego jako niezbędnego w prawidłowym rozwoju dzieci i młodzieży oraz nadmiernego zagęszczenia w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i wysokich kosztów utrzymania wychowanków (Kusio 1998; Jamrożek 1997: 704). Próbą kompleksowego uregulowania zasad umieszczania dzieci w zastępczym środowisku rodzinnym było Rozporządzenie Rady Ministrów z 26 stycznia 1979 r. (nr 4, poz. 19). Określało ono jednolite zasady współdziałania i kwalifikowania kandydatów na rodziny zastępcze oraz zasady współdziałania instytucji decydujących o losie dzieci osieroconych. Na podstawie tego rozporządzenia minister oświaty i wychowania wydał 21 września 1979 r. zarządzenie w sprawie doboru rodzin zastępczych oraz szczegółowych zasad udzielania pomocy tym rodzinom (nr 24, poz. 135). Wydane przepisy mocno podkreślały, że rodzina zastępcza, mając cechy normalnej rodziny, staje się lepszym środowiskiem opieki i wychowania niż zakład opiekuńczy. Rodzina ma również większe szanse na zapewnienie dziecku bliskich więzi międzyludzkich i zaspokojenie jego podstawowych potrzeb (Jamrożek, Matyjas 2006: 387).

Akty prawne uchwalone w tym okresie bardziej kompleksowo regulowały zarówno wymagania wobec rodzin zastępczych, jak i zasady udzielania im pomocy. W wyniku tych działań wzrosła liczba rodzin zastępczych. W latach 80. i 90.

XX wieku następował systematyczny rozwój tej formy opieki, zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Kolejne regulacje prawne, m.in. Rozporządzenie Rady Ministrów z 21 października 1993 r. w sprawie rodzin zastępczych (nr 103, poz. 470), porządkują sprawy związane z doбором rodzin zastępczych powołanych orzeczeniem sądu, jak również kwestie wynikłe z zawarcia umowy powierzenia między kuratorem oświaty a rodziną zastępczą. Koniec XX w. przyniósł natomiast znaczne zmiany w systemie rodzinnej opieki zastępczej. Od stycznia 1999 r. pomoc społeczna przejęła instytucje opieki zastępczej funkcjonujące dotychczas w ramach resortu edukacji. Zgodnie z nową Ustawą o pomocy społecznej (2004, nr 64, poz. 593), przede wszystkim w pierwszej kolejności należy wspierać rodziny naturalne, chroniąc je przed rozpadem i ewentualną koniecznością odseparowania dzieci od rodziny. Jednak w sytuacjach, kiedy jedynym słusznym rozwiązaniem jest czasowe lub trwałe odłączenie dzieci od rodziców, alternatywą mają się stać dobrze przeszkolone i przygotowane rodziny zastępcze (*ibidem*).

Rodzinne formy opieki nad dzieckiem opuszczonym, w tym zwłaszcza rodzina zastępcza doczekały się obecnie szerokiego uznania społecznego. Zajmujący się tą problematyką badacze akcentują jednak wiele niekorzystnych rozbieżności między przepisami prawa regulującymi funkcjonowanie rodzin zastępczych a społeczną praktyką. Jak podkreśla Leszek Dobrzański (2006: 24-30), do najistotniejszych należą m.in. kwestie związane ze wsparciem finansowym dla rodzin zastępczych, nieuregulowaną do końca sytuacją prawną wielu dzieci, jak i rodziców zastępczych oraz z brakiem wystarczającej profesjonalnej pomocy specjalistycznej dla dzieci z deficytami rozwojowymi.

Kierunki badań nad rodziną zastępczą

Badania nad problematyką rodzin zastępczych prowadzone były przez wielu autorów na różnych płaszczyznach. W latach 50. i 60. ubiegłego wieku stawiano sobie pytanie, na ile rodzina zastępcza spełnia swoje rzeczywiste zadanie zapewnienia dziecku warunków prawidłowego rozwoju.

Badania prowadzone w tym okresie miały na celu przede wszystkim określenie, w jakim stopniu rodziny zastępcze wypełniają funkcje opiekuńczo-wychowawcze wobec powierzonych im dzieci. Szczegółowej analizie poddano wiek rodziców zastępczych, warunki materialno-bytowe, rodzaj motywacji, którą kierowali się kandydaci na rodziców zastępczych. Badano również osiągnięcia szkolne dzieci z rodzin zastępczych (Różański, Tynelski 1981).

Badania prowadzone w kolejnych latach czynią rodzinę zastępczą przedmiotem pogłębionej analizy teoretycznej, zwłaszcza w świetle obowiązujących przepisów prawnych. Jednym z podstawowych celów dociekań o charakterze empirycznym była próba konfrontacji obowiązujących w ówczesnych latach rozwiązań prawnych z praktyką działania sądów opiekuńczych (Safian 1982). Poszukiwania miały przyczynić się do wyeliminowania niekorzystnych form prawno-organi-

zacyjnych postrzeganych jako hamulce rozwoju zastępczego środowiska rodzinnego m.in. niedostateczną opiekę nad rodzinami zastępczymi. Podjęto również próbę określenia elementów składowych i kryteriów oceny funkcjonowania rodziny zastępczej (Kelm 1993). Na uwagę zasługują także badania, których przedmiotem była analiza zagadnienia samopoczucia dzieci wychowujących się w rodzinie zastępczej oraz zależności między wybranymi aspektami funkcjonowania rodziny a samopoczuciem wychowującego się w niej dziecka (Będkowska 1979). Znane są również badania z lat 80. nad motywacją założenia rodziny zastępczej.

W ostatnim czasie intensywnych przemian społeczno-politycznych i kulturalnych zagadnienie rodzin zastępczych przestało dominować w świadomości społecznej jako istotny problem badawczy. Niemniej problematyka rodzin zastępczych nie znikła zupełnie z pola widzenia współczesnych pedagogów. Prowadzone są rozważania nad rolą rodziny zastępczej niespokrewnionej w zaspokajaniu potrzeb dziecka osieroconego (Pawłowska 1993). Podjęto również ponowne badania dotyczące funkcji opiekuńczej i wychowawczej w zastępczym środowisku rodzinnym, dokonując niezwykle interesującej oceny jego zawartości (Repelewicz 1994). Ważnym krokiem w poznawaniu środowiska zastępczego są badania nad oceną zdrowia i rozwoju fizycznego małoletnich przy kryterium prawidłowego pełnienia przez rodziny zastępcze funkcji wychowawczych, a także istnienia właściwych stosunków emocjonalnych pomiędzy członkami rodziny (Łuczak 1994). Dzieci wychowujące się w rodzinach dysfunkcyjnych, a także w różnych formach opieki całkowitej narażone są na depryzację swych podstawowych potrzeb. Skłoniło to A. Łuczyńskiego do podjęcia kompleksowych badań nad zagadnieniem deprywacji potrzeb a procesem socjalizacji dzieci z rodzin zastępczych i dysfunkcyjnych. Głównym zadaniem tych badań była diagnoza stanu deprywacji potrzeb fizycznych i psychicznych sierot społecznych przebywających w rodzinach zastępczych spokrewnionych i niespokrewnionych w porównaniu z dziećmi z naturalnych rodzin dysfunkcyjnych oraz określenie jej wpływu na poziom dojrzałości społecznej i moralnej badanej populacji w procesie socjalizacji. Badania miały również wskazać, w jakim zakresie rodziny zastępcze i dysfunkcyjne zaspokajają podstawowe potrzeby fizyczne i psychiczne dzieci (Łuczyński 2004: 155-156). Wyniki z przeprowadzonych badań i wnioski, jakie z nich płyną, zostaną niebawem opublikowane i z pewnością wzbogacą istniejący już dorobek badawczy dotyczący rodzin zastępczych.

Obecnie prowadzone badania uzupełniają także dotychczasowy stan wiedzy na temat wyższości różnych form zastępczego środowiska rodzinnego nad formami wychowania dzieci sierocych w instytucjonalnych placówkach opieki całkowitej (Blaim 1996). Przyczyniło się to m.in. do umieszczania sierot w placówce opiekuńczo-wychowawczej dopiero wtedy, gdy zawiodą wszystkie możliwości znalezienia im zastępczych środowisk rodzinnych. Niezmiernie ważne jest zatem, aby wyniki prowadzonych badań miały realny wpływ na założenia polityki opiekuńczej państwa, która powinna być zawsze dostosowana do potrzeb dziecka.

Pojęcie rodziny zastępczej

Każde dziecko do prawidłowego rozwoju fizycznego i emocjonalnego oraz do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie potrzebuje kochającej rodziny, która zaspokaja jego podstawowe potrzeby, zapewnia mu bezpieczeństwo i otacza go troskliwą opieką i miłością. Ze względu na tak doniosłą rolę rodziny w życiu dziecka i społeczeństwa jest ona w naszym kraju i ustawodawstwie otaczana szczególną troską.

W sytuacji gdy rodzina przeżywa trudności, ważne jest wsparcie profesjonalnych służb pomocy społecznej. Zdarza się jednak, że mimo udzielenia wszechstronnej pomocy ze strony licznych instytucji wspomagających rodzinę oraz starań samych rodzin nie udaje się w pełni zapewnić ich prawidłowe funkcjonowanie. Wielu rodziców z różnych przyczyn (niezaradność życiowa, alkoholizm, niepełnosprawność, bezrobocie, ubóstwo itp.) nie chce lub nie może, albo też nie potrafi wywiązać się z rodzicielskich obowiązków. Badania niestety coraz częściej wskazują, iż dzieci w tych rodzinach są narażone na przemoc fizyczną i emocjonalną bądź stają się jej ofiarami. Gdy rodzina staje się niewydolna i nie wypełnia swoich podstawowych funkcji, kiedy staje się dla dziecka zagrożeniem, a zastosowane wszelkie możliwe formy pomocy rodzinie zawiodły, konieczne staje się stałe lub czasowe odizolowanie dziecka od rodziców. W przypadku zastosowania tego ostatecznego środka, niezbędne jest zapewnienie dziecku właściwej opieki i optymalnych warunków rozwoju psychofizycznego poza domem rodzinnym.

Zagadnienie sieroctwa społecznego wiąże się zatem ze stanem pozbawienia dziecka trwale lub przejściowo szans na wychowanie we własnej rodzinie, ze względu na brak odpowiednich warunków opiekuńczo-wychowawczych ze strony rodziców biologicznych (Jundziłł 1998: 54-56). „Dzieci rozłączone z rodzicami lub innymi najbliższymi osobami - pisze M. Łopatkowa - mające subiektywne poczucie osamotnienia wzmożone utratą domu i koniecznością przebywania w zakładzie opiekuńczym - to są rzeczywiste sieroty społeczne” (Łopatkowa 1989: 106). Nie mieć rodziców i nie mieć domu - to dla autorki wyznaczniki sieroctwa dziecka. Należy tu jednak zaznaczyć, że o sieroctwie społecznym decyduje nie tylko kryterium obiektywne (opuszczenie dziecka, utrata domu), ale również czynnik subiektywny wyrażający się w przeświadczeniu dziecka, jego pewności (nie tylko chwilowym odczuciu), że jest odrzucone przez rodziców, że nie może liczyć na rodzicielską miłość (Jundziłł 1998: 56).

Jednym z najskuteczniejszych sposobów przyjęcia z pomocą dziecka pozbawionemu opieki rodzicielskiej, przeżywającemu stan opuszczenia i osamotnienia, jest jak najszybsze umieszczenie go w rodzinie zastępczej bądź rodzinnym domu dziecka. Zapewnia to dziecku ciągłość opieki i wychowania w warunkach rodzinnych, a ponadto daje szansę rodzicom biologicznym na uzdrowienie sytuacji w rodzinie własnej.

Aby wskazać, jak ważne miejsce zajmuje rodzina zastępcza w systemie wychowania sierot społecznych, konieczne jest dokładne ustalenie i sprecyzowanie tego pojęcia.

Potocznie termin „rodzina zastępcza” obejmuje wszelkie formy opieki i wychowania dziecka przybranego w rodzinie. Dość popularnie używa się również określeń, iż jest to naturalne środowisko rodzinne, do którego zostaje przyjęte dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej, bądź jedna z rodzinnych form zapewnienia dzieciom osieroconym warunków pozazakładowego wychowania.

Do zastępczego środowiska rodzinnego kwalifikuje się zatem sieroty naturalne i dzieci, których rodzice zostali pozbawieni władzy rodzicielskiej lub zawieszeni bądź ograniczeni w jej pełnieniu, dzieci, które znajdują się w trudnej sytuacji bytowej, oraz te, które ze względu na stan zdrowia wymagają specjalnej troski. Ogólnie można powiedzieć, że do rodzin zastępczych kwalifikuje się dzieci i młodzież, które wymagają zapewnienia całkowitej opieki wychowawczej i są pozbawione stałego kontaktu z rodziną naturalną, z którą jednak często zachowują więź emocjonalną (Pawłowska 1989: 189).

Niekiedy spotyka się również określenie rodziny zastępczej *sensu largo* oznaczające każdą formę opieki zapewniającą dziecku godziwe warunki życia rodzinnego, zarówno w gronie dalszych krewnych, jak i w rodzinie obcej, albo też w ramach instytucji społecznych powołanych w celu opieki nad dzieckiem. Rodzina zastępcza *sensu stricto* jest natomiast formą całkowitej, okresowej opieki nad dzieckiem osieroconym lub z innych przyczyn pozbawionym właściwej opieki rodziców generacyjnych. Powstaje wtedy, gdy małżeństwo lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim bierze na wychowanie (opierając się na decyzji władz sądowych lub oświatowych) nie więcej niż troje dzieci (chyba że chodzi o rodzeństwo), przy czym między tymi osobami a dziećmi nie powstają takie same skutki prawne jak przy adopcji (Jamrożek 1997: 703).

W opinii E. Różańskiej i A. Tynelskiego „rodziny zastępcze to rodziny, które na pewien przejściowy okres biorą pod opiekę i na wychowanie dziecko pozbawione rodziców lub dziecko znajdujące się w warunkach losowych zagrażających jego zdrowiu bądź rozwojowi moralno-społecznemu” (Różańska, Tynelski 1981: 21).

W przepisach prawnych rodzina zastępcza określana jest jako instytucja prawna oparta na modelu wychowania rodzinnego, której celem jest opieka nad dzieckiem trwale lub przejściowo pozbawionym pieczy rodzicielskiej oraz której organizację i funkcjonowanie zapewnią odpowiednie instytucje państwowe (Sajjan 1982: 43).

Przepisy prawne wskazują także, by w swej większości rodziny zastępcze sprawowały pieczę nad dzieckiem tymczasowo, to jest na czas potrzebny do momentu unormowania się jego sytuacji życiowej. Nie można również wykluczyć, iż sytuacji tej nie da się unormować, wówczas piecza rodziny zastępczej ustanie dopiero wraz z osiągnięciem pełnoletności i usamodzielnieniem się podopiecznego (Andrzejewski 1999: 84-86).

Rodzina zastępcza jest zatem środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym zbliżonym do naturalnego środowiska rodzinnego dziecka. Zakres podejmowanych zadań przez rodzinę zastępczą w niewielkim zakresie odbiega od zadań, które spełnia rodzina naturalna. Rodzice zastępczy mają obowiązek zadbać o integralne wychowanie powierzonego im dziecka, podejmując całokształt oddziaływań związanych z jego rozwojem fizycznym, psychicznym, społecznym i kulturalnym. Praca rodziców zastępczych wymaga niejednokrotnie umiejętności podejmowania odpowiednich działań o charakterze kompensacyjno-terapeutycznym, związanych z trudnościami adaptacyjnymi, niedostosowaniem społecznym dziecka czy też zaburzeniami jego osobowości na tle traumatycznych przeżyć.

Rodzice przyjmujący dziecko do rodziny zastępczej muszą zatem poznać właściwości psychiki wychowanka, niejednokrotnie skrzywdzonej przez osoby mu najbliższe oraz jego często trudne drogi życia przed umieszczeniem w rodzinie zastępczej. Niewątpliwie może to stwarzać różnorodne trudności związane ze wzajemnym przystosowaniem dziecka do rodziców zastępczych i rodziców do dziecka. W wielu przypadkach nie wystarczą jedynie rodzicielskie uczucia bądź chęć przyjęcia skrzywdzonemu dziecku z pomocą. Potrzebna jest jeszcze wiedza dotycząca przeżyć porzuconego dziecka wraz z nawarstwiającym się w nim lękiem i bólem przed powtórным odrzuceniem przez „nowych rodziców”. Głęboki żal do naturalnych rodziców, który noszą w sobie dzieci opuszczone i pełna rezerwy postawa wobec rodziców zastępczych, może być również przyczyną licznych konfliktów wymagających od opiekunów cierpliwości i zrozumienia tego, co się dzieje w psychice dziecka (Jundziłł 1998: 60).

Rodzina zastępcza zapewniając podopiecznemu prawidłowy kierunek wychowania w warunkach ciepła rodzinnego, przywraca dziecku nadzieję na lepszą przyszłość, wiarę we własne siły oraz zdolność do prawidłowej samooceny swego postępowania (Wroczyński 1966: 48). Opieka i wychowanie dziecka w rodzinie zastępczej nie mogą płynąć tylko i wyłącznie z litości, współczucia czy źle rozumianego poczucia obowiązku, lecz powinny wypływać z miłości, troski i odpowiedzialności za jego los.

Prawne podstawy opieki w rodzinach zastępczych

Jednym z podstawowych dokumentów stojących na straży praw dziecka w świecie jest Konwencja o Prawach Dziecka (KoPD) przyjęta przez Zgromadzenie Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r., a ratyfikowana przez Polskę w 1991 r. (nr 120, poz. 526 i 527). Polska była inicjatorem konwencji i przystąpiła do niej jako jedno z pierwszych państw. Konwencja niezwykle mocno podkreśla prawo dziecka do wychowania w jego naturalnym środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia gwarantującej mu prawidłowy rozwój fizyczny, moralny i społeczny oraz zaspokojenie jego podstawowych potrzeb (Kuźma 2000: 75-79).

W świetle jej artykułów zasada dobra dziecka, naczelną wśród zasad prawa rodzinnego, wyprzedza inne zasady, w tym również zasadę autonomii rodziny i prymatu rodziców w wychowaniu dziecka. W praktyce oznacza to, iż uprawnione władze podlegające nadzorowi sądowemu mają możliwość ingerencji zmierzającej do zapobieżenia niekorzystnej sytuacji dziecka przebywającego w rodzinie (art. 9 KoPD). W art. 20 KoPD czytamy wprost, że państwo ma obowiązek zapewnić dziecku pozbawionemu naturalnego środowiska rodzinnego opiekę zastępczą, która może m.in. obejmować umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej. Z regulacjami tymi współbrzmi art. 72 ust. 2 Konstytucji RP, który stanowi: „Dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych” (Andrzejewski 1999: 65).

Funkcjonowanie rodzin zastępczych w Polsce reguluje w sposób szczegółowy Ustawa o Pomocy Społecznej z 12 marca 2004 r. (nr 64, poz. 593) oraz Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z 18 października 2004 r. w sprawie rodzin zastępczych (nr 233 poz. 2344).

Na podstawie tych aktów prawnych tworzy się nowy system niesienia pomocy dziecku i rodzinie, w którym opieka zastępcza ma stać się ważnym elementem wspierania rodzin przeżywających trudności spowodowane czynnikami o charakterze zewnętrznym (warunki społeczno-ekonomiczne) lub wewnętrznym (nieporadność, bezrobocie, choroby, nałogi itp.). System ten zgodnie z założeniami Ustawy o Pomocy Społecznej ma nieść skuteczną pomoc rodzinom naturalnym i chronić je przed rozpadem, a tym samym ma chronić dziecko przed utratą rodziny naturalnej. W przypadku konieczności czasowego lub trwałego odseparowania dzieci od rodziny naturalnej alternatywą dla krytykowanych od dawna instytucjonalnych form opieki mają się stać przeszkolone dobrze przygotowane rodziny zastępcze.

Tryb powoływania rodziny zastępczej

Na mocy obowiązującej Ustawy o Pomocy Społecznej z 2004 roku (nr 64 poz. 593, art. 72, ust. 6 i 7), istnieją dwa sposoby powoływania rodziny zastępczej - sądowy i administracyjny.

W pierwszym przypadku umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej następuje na podstawie orzeczenia sądu ze względu na stan zagrożenia dobra dziecka wynikający z niewykonywania w sposób należyty władzy rodzicielskiej przez rodziców biologicznych dziecka. Drugi przypadek zachodzi, gdy występuje pilna konieczność zapewnienia dziecku opieki zastępczej. Wówczas może ono zostać umieszczone w rodzinie zastępczej na wniosek lub za zgodą rodziców dziecka, na podstawie umowy cywilnoprawnej zawartej między rodziną zastępczą a starostą właściwym ze względu na miejsce zamieszkania tej rodziny. O zawartej umowie starosta zawiadamia niezwłocznie sąd.

Czas sprawowania opieki nad dzieckiem przez rodzinę zastępczą może być różny. Z prawnego punktu widzenia opieka pełniona przez rodziców zastępczych

ustaje samorzutnie z chwilą osiągnięcia pełnoletniości przez wychowanka. Funkcja rodziny zastępczej może także zostać przerwana w sytuacji, kiedy dziecko może powrócić do swojej rodziny naturalnej lub gdy ustaje jedna z przesłanek stanowiących o umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej bądź też gdy rodzina zastępcza nie wypełnia należycie swoich obowiązków opiekuńczo-wychowawczych i konieczne staje się odebranie jej dziecka z uwagi na jego dobro.

Utworzenie rodziny zastępczej, w przeciwieństwie do adopcji, nie powoduje więzi rodzinno-prawnej pomiędzy rodzicami zastępczymi a dzieckiem. W opiece zastępczej nie ma więc mowy o wzajemnych obowiązkach alimentacyjnych, dziedziczeniu, zmianie nazwiska oraz władzy rodzicielskiej. Zadania wychowawcze realizowane względem dziecka w rodzinie zastępczej podlegają również nadzorowi ze strony sądu, ośrodków adopcyjno-opiekuńczych lub ośrodków pomocy społecznej.

Obowiązujące przepisy prawa, a zwłaszcza Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej w sprawie rodzin zastępczych z 18 października 2004 r. (nr 233, poz. 2344) nakładają obowiązek organizacji opieki zastępczej na centra pomocy rodzinie lub na ich zlecenie ośrodkom adopcyjno-opiekuńczym. Przepisy prawa zobowiązują również wyżej wymienione instytucje do przeprowadzania wywiadów środowiskowych pod kątem weryfikacji zasadności dalszego pobytu dziecka w rodzinie zastępczej oraz do wspierania tych rodzin w sytuacji kryzysu i niesienia pomocy przy rozwiązywaniu problemów wychowawczych.

Funkcjonalny podział rodzin zastępczych

Rodzina zastępcza jako rodzinna forma opieki całkowitej nad dzieckiem podlega dynamicznym przeobrażeniom strukturalnym i funkcjonalnym. Kierunki tych przeobrażeń podyktowane są potrzebami dziecka, które wkracza w nowe środowisko rodzinne, co stwarza konieczność ustalenia i sprecyzowania charakteru pracy danej rodziny z jej nowo przybyłym członkiem. Niektóre kierunki działań rodzin zastępczych nie zostały jeszcze spopularyzowane w naszym kraju, jednak istnieją i dąży się do ich upowszechnienia.

Różnice między rodzinami zastępczymi pozwalają wyodrębnić różne ich rodzaje. Ze względu na rodzaj więzi prawno-emocjonalnej łączącej dzieci i opiekunów rozróżniamy:

- rodziny zastępcze spokrewnione z dzieckiem w stopniu pozwalającym na powstanie obowiązku alimentacyjnego. Rodzicami zastępczymi są wówczas bracia, siostry bądź dziadkowie,
- rodziny spokrewnione z dzieckiem, ale ze względu na dalszy stopień pokrewieństwa nie zobowiązane do alimentacji. Do takiej grupy należy zaliczyć dalszych krewnych,
- rodziny obce w stosunku do dziecka przyjętego pod opiekę i na wychowanie (do rodzin takich trafiają przeważnie wychowankowie domów małego dziecka lub domów dziecka). Odmianą tej grupy rodzin są rodziny zaprzyjaźnione, a więc ta-

kie, które znały dziecko wcześniej, _jeszcze _przed założeniem rodziny zastępczej (Gruca-Miąsik 1998: 138).

Natomiast ze względu na specjalizację funkcji opiekuńczych wobec dziecka M. Safian (1984: 25-26) wyodrębnia trzy rodzaje rodzin zastępczych.

- 1) rodziny terapeutyczne - podejmujące się opieki nad dziećmi wymagającymi szczególnej troski ze względu na stan zdrowia (psychicznego lub fizycznego),
- 2) rodziny resocjalizacyjne - sprawują one opiekę nad dziećmi, których zastępcze wychowanie rodzinne stwarza nie tylko szansę uniknięcia sieroctwa społecznego, ale także przywrócenia prawidłowego kierunku wychowawczego. Są to więc dzieci, które zdradzają przejawy demoralizacji bądź też dzieci demoralizacją zagrożone,
- 3) rodziny preadopcyjne - przyjmują one dziecko z zamiarem późniejszej adopcji.

Ważnym kryterium podziału może być również struktura rodziny zastępczej, gdzie wyróżnia się rodziny:

- bezdzietne,
- posiadające dorosłe dzieci,
- posiadające nieletnie dzieci,
- tworzone przez samotne matki lub ojców (Różańska, Tynelski 1981: 23).

Można również dokonać klasyfikacji rodzin zastępczych ze względu na rodzaj motywacji w podejmowaniu decyzji o przyjęciu na siebie roli rodziców zastępczych. Mogą to być motywacje o charakterze altruistycznym, kompensacyjnym, utylitarnym itp. Badania prowadzone przez A. Łuczyńskiego (2004: 183) wykazały, że w rodzinach zastępczych spokrewnionych wśród mężczyzn i kobiet najczęstszym motywem decydującym o zostaniu rodzicem zastępczym było poczucie obowiązku. Natomiast w rodzinach niespokrewnionych najczęściej powtarzającym się motywem zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn była chęć pomocy pokrzywdzonym przez los.

Ostatecznie Ustawa o Pomocy Społecznej (2004, nr 64, poz. 593, art. 74) wprowadza prawny podział rodzin zastępczych na:

- 1) spokrewnione z dzieckiem - opiekę nad dzieckiem przejmują dalsi lub bliżsi członkowie rodziny, np. dziadkowie, wujostwo itd.,
- 2) niespokrewnione z dzieckiem - opiekę sprawują osoby prawnie obce dla dziecka. W takiej rodzinie może być umieszczonych w tym samym czasie troje dzieci,
- 3) zawodowe niespokrewnione z dzieckiem:

- wielodzietne - w takiej rodzinie umieszcza się w tym samym czasie nie mniej niż troje i nie więcej niż sześcioro dzieci. W przypadku konieczności umieszczenia w rodzinie liczego rodzeństwa liczba dzieci w wielodzietnej rodzinie zastępczej może się zwiększyć,
- specjalistyczne - umieszcza się w nich dzieci niedostosowane społecznie albo dzieci z różnymi dysfunkcjami, problemami zdrowotnymi, wymagające szczególnej opieki i pielęgnacji. W rodzinie tej może wychowywać się w tym samym czasie nie więcej niż troje dzieci,
- o charakterze pogotowia rodzinnego - w takiej rodzinie umieszcza się nie więcej niż troje dzieci na pobyt okresowy do czasu unormowania sytuacji życiowej

dziecka, nie dłużej niż na dwanaście miesięcy. W szczególnie uzasadnionych przypadkach pobyt dziecka może być przedłużony, jednak nie więcej niż o kolejne trzy miesiące. Rodzina ta nie może odmówić przyjęcia dziecka doprowadzonego przez policję, jeżeli nie ukończyło ono dziesiątego roku życia. W sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia dziecka, porzucenia lub gdy ustalenie tożsamości rodziców lub/i miejsca pobytu nie jest możliwe, przejęcie dziecka odbywa się bez zgody rodziców. Procedura przewiduje również powiadomienie odpowiednich władz w celu wyjaśnienia sytuacji rodzinno-prawnej dziecka. Jest to forma opieki zastępczej, za którą rodzina otrzymuje wynagrodzenie, pomyślana jako alternatywa dla opieki instytucjonalnej, jaką są placówki socjalizacyjne.

Dane statystyczne za 2005 r. (GUS 2006: 127) wskazują na stopniowy wzrost liczby rodzin zastępczych (tabela 3), zwłaszcza zawodowych niespokrewnionych z dzieckiem, o różnych specjalnościach.

Tabela 3. Rodziny zastępcze według typów

Wyszczególnienie	Rodziny		Dzieci i młodzież do 18 roku życia	
	2004	2005	2004	2005
Spokrewnione z dzieckiem	30 992	30 882	39 749	39 608
Niespokrewnione z dzieckiem	4823	5022	7313	7747
Zawodowe niespokrewnione z dzieckiem o charakterze pogotowia rodzinnego	386	426	1282	1560
Zawodowe niespokrewnione z dzieckiem wielodzietne	20	151	85	687
Zawodowe niespokrewnione z dzieckiem specjalistyczne	2	29	3	65
Ogółem	36 223	36 510	48 432	49 667

Źródło: DPS MPIPS, *Raport o rynku pracy oraz zabezpieczeń społecznych*, Warszawa 2006.

Zwiększa się także liczba dzieci umieszczanych w zawodowych niespokrewnionych z dzieckiem rodzinach zastępczych, co świadczy o tym, że coraz więcej dzieci trafia do rodzin, które są odpowiednio przygotowane do udzielenia im skutecznej pomocy.

Wejście dziecka do rodziny zastępczej jest rzeczą trudną zarówno dla niego, jak i dla rodziny, która je przyjmuje. Dziecko z reguły nigdy do końca nie jest przygotowane do tak ogromnej zmiany, jaką jest wejście do nowej rodziny. Trudności adaptacyjne manifestują się w rozmaity sposób, w zależności od indywidualnej historii i konstrukcji psychicznej dziecka. Niektóre z dzieci zamykają się w sobie, wycofują się i blokują kontakt z opiekunami. Inne zaś buntują się, są agresywne czy

nadmiernie pobudzone. Nie radząc sobie z nadmiarem emocji i uczuć, wyładowują się na tych, którzy są najbliższymi. Przenoszą często swoje wyobrażenia o własnych rodzicach na rodziców zastępczych, co sprawia, że tacy rodzice w relacjach z dzieckiem czują się zdesperowani i bezsilni. Kończy się to niekiedy niepowodzeniem w adaptacji dziecka w rodzinie zastępczej. Jest to zawsze wielka tragedia, zarówno dla dziecka, które nabiera przekonania, że zawsze będzie odrzucone, jak i dla rodziców zastępczych, którzy doświadczają rozczarowania i porażki. Początkowy zatem okres pobytu dziecka w rodzinie zastępczej jest czasem ogromnej próby i bardzo wiele zależy od rodziców zastępczych, od ich zrozumienia świata dziecka, a także od słusznych decyzji wychowawczych. Mądry i rozsądny rodzic powinien być świadomy potrzeb dziecka i gotowy być z nim wówczas, gdy ono go potrzebuje. Powinien powoli oswoić je, dając mu czas na poznanie nowych ludzi i miejsc.

Kryteria doboru rodziców zastępczych i kierowania dzieci do rodzin zastępczych

Pełnienie funkcji rodziny zastępczej może być powierzone zarówno małżeństwu, jak i osobie samotnej. W 2005 r. na ogólną liczbę 36 510 rodzin zastępczych osoby samotne pełniły funkcję rodziny zastępczej w 15 463 przypadkach, a małżeństwa w 21 047 (GUS 2006: 133). Pierwszeństwo utworzenia rodziny zastępczej dla danego dziecka mają jednak jego krewni i powinowaci albo osoby wskazane przez rodziców. Podstawową cechą kandydatów na rodziców zastępczych nie jest jednak owa bliskość, lecz dawanie przez nich rękojmi należytego wykonywania powierzonych im zadań (Andrzejewski 1999: 86).

Kandydaci na rodziców zastępczych muszą ponadto wykazać, że są w stanie należycie wykonywać zadania rodziny zastępczej, mają obywatelstwo polskie, miejsce stałego zamieszkania w Polsce i korzystają z pełni praw cywilnych i obywatelskich. Powinny to być osoby, którym przysługują prawa rodzicielskie i opiekuńcze oraz niedotknięte chorobą uniemożliwiającą im właściwą opiekę nad dzieckiem. Osoby te powinny również uzyskać pozytywną opinię ośrodka pomocy społecznej właściwego ze względu na miejsce zamieszkania. Pożądane są także odpowiednie warunki mieszkaniowe oraz stałe źródło utrzymania (Dz.U. 2004, nr 64, poz. 593).

Zwykle przy doborze rodziny zastępczej dla dziecka uwzględnia się: osoby spokrewnione lub spowinowacane z dzieckiem, jeżeli dają gwarancję poprawy sytuacji dziecka, przygotowanie kandydatów do pełnienia funkcji rodziny zastępczej, zasadę nierozłączania rodzeństwa, jak również w miarę możliwości opinię wyrażoną przez dziecko. Uwzględnić należy także odpowiednią różnicę wieku między kandydatami na rodziców zastępczych a małoletnimi.

Bierze się także pod uwagę poziom rozwoju i sprawności dziecka, wymagania w zakresie pomocy profilaktyczno-wychowawczej lub resocjalizacyjnej oraz możliwości zaspokajania potrzeb dziecka. Jeżeli dziecko ukończyło trzynaście lat

i zachodzi potrzeba umieszczenia go w rodzinie zastępczej, wówczas konieczna jest również jego zgoda (Jamrożek, Matyjas 2006: 388-389).

Rodziny zastępcze mają również obowiązek uczestniczenia w szkoleniu zorganizowanym przez powiatowe centrum pomocy rodzinie lub, na jego zlecenie, przez ośrodek adopcyjno-opiekuńczy lub inny. Szkolenie spokrewnionych rodzin zastępczych prowadzi się zwykle według indywidualnego planu szkolenia, w zależności od potrzeb rodziny. Szkolenie natomiast niespokrewnionych z dzieckiem rodzin zastępczych oraz zawodowych, prowadzi się według programów zatwierdzonych przez właściwego ministra do spraw zabezpieczenia społecznego z uwzględnieniem specyfiki zadań opieki i wychowania stojących przed tymi rodzicami (Dz.U. 2004, nr 233, poz. 2344).

Umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej następuje przeważnie na czas nieoznaczony, najczęściej przyjmuje się, że jest to okres do osiągnięcia przez dziecko pełnoletności. Sąd opiekuńczy może jednak orzec o wcześniejszym zabraniu dziecka z rodziny zastępczej. Należy również pamiętać, że prawo do zabrania dziecka z rodziny zastępczej przysługuje jego rodzicom naturalnym, za zgodą których zostało tam umieszczone, jeśli przysługuje im władza rodzicielska.

Rodzinę zastępczą można we współczesnej rzeczywistości społecznej traktować jako optymalną formę opieki i wartościowe środowisko opiekuńczo-wychowawcze tylko wówczas, gdy obowiązuje zasada doboru rodziców dla dziecka - nigdy odwrotnie.

Prawa i obowiązki rodziny zastępczej

Dobór rodziców zastępczych i tryb powoływania tej formy opieki wymaga również ustalenia praw i obowiązków, jakie muszą wypełnić rodziny zastępcze rozumiane jako jedna z najefektywniejszych form opieki zastępczej.

Rodziny zastępcze mają prawo do pomocy zarówno materialnej, jak i merytorycznej obejmującej przede wszystkim poradnictwo wychowawcze.

Pomoc finansowa przysługuje rodzinom zastępczym na częściowe pokrycie kosztów utrzymania dziecka w rodzinie. Jeśli natomiast chodzi o drugi z rodzajów pomocy udzielanej rodzinom zastępczym, to Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie ma obowiązek udzielenia rodzicom zastępczym wsparcia w rozwiązywaniu zgłaszanych przez nich problemów wychowawczych. Ponadto rodziny zastępcze objęte są pomocą ośrodków adopcyjno-opiekuńczych i proponowanych przez nie form pomocy i wsparcia.

Rodzina zastępcza w wypełnianiu swoich funkcji powinna kierować się przede wszystkim dobrem przyjętego dziecka i poszanowaniem jego praw. Rodzice zastępczy sprawują opiekę nad powierzonym dzieckiem osobiście, z wyjątkiem przypadków, gdy osoba pełniąca funkcję rodziny zastępczej okresowo nie może z powodów losowych sprawować opieki osobiście albo gdy dziecko okresowo przebywa w innym ośrodku lub placówce opiekuńczej.

Rodzina zastępcza zgodnie z art. 72 Ustawy o pomocy społecznej (nr 64, poz. 593) ma obowiązek zapewnić dziecku warunki rozwoju i wychowania odpowiednie do jego stanu zdrowia i poziomu rozwoju, w tym:

- odpowiednie warunki bytowe,
- możliwości rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego,
- możliwości zaspokojenia indywidualnych potrzeb dziecka,
- możliwości właściwej edukacji i rozwoju zainteresowań,
- odpowiednie warunki do wypoczynku i organizacji czasu wolnego.

Tak sformułowane zadania w codziennej praktyce wychowawczej oznaczają dla rodziców zastępczych podjęcie trudu wytworzenia w domu atmosfery rodzinnej, wzajemnego zaufania, zrozumienia, pomocy i życzliwości. Konieczne jest zagwarantowanie dziecku bezpieczeństwa, zapewnienie mu opieki lekarskiej, racjonalnego żywienia, odpowiedniej odzieży, warunków do systematycznego uczęszczania do szkoły, aż do uzyskania przez dziecko co najmniej powszechnie obowiązującego wykształcenia i zdobycia zawodu umożliwiającego samodzielne życie. Na opiekunach dziecka spoczywa również obowiązek kształtowania jego odpowiednich postaw ideowo-moralnych, budzenie i rozwijanie w nim uzdolnień, kształcenie umiejętności i nawyków pracy, organizowanie wolnego czasu i wypoczynku, rozwijanie wrażliwości estetycznej i wdrażanie do kultury życia społecznego. Nieodzowna staje się również pomoc rodziców zastępczych w usamodzielnieniu się wychowanka, a w szczególności w uzyskaniu pracy i mieszkania.

Rodzina zastępcza jest zobowiązana do wypełnienia tych zadań, choć realizacja niektórych z nich nie jest w pełni możliwa, np. w przypadku, gdy dziecko sprawia poważne kłopoty wychowawcze bądź gdy rodzice naturalni, którzy nie utracili władzy rodzicielskiej, ingerują w sposób nieodpowiedzialny w wychowanie dziecka. Nie każda zatem rodzina, która podejmuje starania o przyjęcie do swojego domu dziecka, może sprostać obowiązkowi wynikającym z tego faktu. Wysoka zależność poziomu rozwoju umysłowego dziecka i stopnia jego dostosowania społecznego do środowiska wychowawczego, jakie stanowić będzie rodzina zastępcza, wskazuje na ogromne znaczenie doboru kandydatów na rodziców pod kątem ich zdolności do pełnienia ról rodzicielskich.

Do słabych punktów zastępczych środowisk rodzinnych według Róży Pawłowskiej (1993: 97) można zaliczyć:

- trudność w przechodzeniu od sytuacji sztucznej konfiguracji grupy, jaką jest rodzina zastępcza, do faktycznych więzi rodzinnych,
- nieuniknione w praktyce życia rodzinnego nieporozumienia wynikające ze zderzenia pełnej akceptacji rodzicielskiej w stosunku do „wychowanka” i dążenia małżonków do posiadania i oddania się własnym dzieciom,
- duże trudności w znalezieniu i zaangażowaniu par małżeńskich, które ze względu na osierocone dzieci (a nie na osobiste korzyści) podjęłyby się stworzenia im rodziny zastępczej.

To wszystko wskazuje na specyficzny charakter działań, które powinni podejmować rodzice zastępczy w zakresie rozwiązywania problemów dziecka opusz-

czonego. Ich udział w kształceniu i wychowywaniu dzieci i młodzieży osieroconych polega w znacznym stopniu na wypełnianiu dodatkowych funkcji kompensacyjnych, reedukacyjnych i resocjalizacyjnych (terapeutyczno-rehabilitacyjnych), co niewątpliwie wymaga od nich ciągłego doskonalenia swoich umiejętności opiekuńczo-wychowawczych (Badora 1996: 255).

Najczęściej jednak rodzice zastępczy z powodzeniem wypełniają wobec dziecka dodatkowe zadania wychowawcze, traktując każde powierzone im dziecko jako „dar” wymagający wiele troski i poświęceń. Większość problemów wychowawczych, z jakimi się spotykają, wiąże się z trudnościami adaptacyjnymi, niedostosowaniem społecznym dziecka czy też przejawianymi przez nie zaburzeniami osobowościowymi będącymi skutkiem choroby sieroczej. Wiele dzieci pochodzi również ze środowisk patologicznych i niewydolnych wychowawczo (Kusio 1998). Gotowość zatem do pełnienia roli rodzica zastępczego zakłada przede wszystkim uzmysłowienie sobie, że rodzicielstwo jest wieloraką służbą dziecku, tak w wymiarze materialnym, uczuciowym, duchowym, jak i wychowawczym. Rodzice zastępczy, okazując dziecku miłość ojcowską i macierzyńską przeżywaną we wspólnocie rodziny, nadają konkretny kierunek całej swojej działalności wychowawczej, ubogacając ją bezinteresownym poświęceniem dla dobra dziecka. Wychowanek odnajduje wtedy w rodzicach zastępczych na nowo ciepło uczuć rodzicielskich, zaznając pełnej miłości i troski, pozwalającej mu wzrastać w atmosferze pogody i ufności.

Potrzeby dzieci opuszczonych umieszczanych w rodzinach zastępczych

Jak powszechnie wiadomo, jednym z zasadniczych warunków prawidłowego rozwoju każdego dziecka jest zaspokojenie jego podstawowych potrzeb bytowych, emocjonalnych i społecznych, które w sposób istotny warunkują jego prawidłowy rozwój i socjalizację. Są to przede wszystkim potrzeby: kontaktu emocjonalnego, miłości i przynależności, potrzeba akceptacji, bezpieczeństwa, potrzeba aktywności i samodzielności, potrzeba szacunku i znaczenia, potrzeba samorealizacji, pomocy i wiedzy (Czeredrecka 1988: 18).

Mówiąc o potrzebach, nie sposób pominąć wpływu ich niezaspokojenia na życie jednostki. W psychologii zagadnienie to jest określane mianem deprivacji, którą ogólnie rozumie się jako stan, w którym człowiek odczuwa brak zaspokojenia jakiejś potrzeby, zarówno biologicznej (np. brak pożywienia, powietrza, wody), jak sensorycznej, emocjonalnej, kulturowej czy społecznej. Podkreśla się jednocześnie, że szczególnie ciężko przeżywają ją dzieci pozbawione rodziców lub ich miłości czy zainteresowania (Okoń 1998: 67).

Długotrwałe niezaspokojenie podstawowych potrzeb, jak również niemożność znalezienia zastępczych sposobów zaspokojenia prowadzi do głębokich zaburzeń osobowości, które są głębsze i trwalsze w psychice dzieci i młodzieży, która

to grupa jest jeszcze mało odporna na niepowodzenia i nieprzygotowana do walki z piętrzącymi się trudnościami.

Ewidentnym następstwem niezaspokojenia tych podstawowych potrzeb dziecka przez rodzinę naturalną, zwłaszcza w pierwszym okresie życia dziecka, jest tzw. choroba sieroca. Składają się nań m.in.:

- wyobcowanie z naturalnego środowiska rodzinnego,
- okaleczenie emocji,
- egocentryzm,
- ograniczenie samodzielności i aktywności.

Zjawisko deprywacji psychicznych potrzeb emocjonalnych występuje najczęściej w przypadku utraty przez dziecko bezpośredniego kontaktu z rodzicami (Zabczyńska 1999: 103-104). Wpływa to negatywnie na rozwój dziecka, powodując, że zachowanie dzieci opuszczonych odbiega niejednokrotnie od normy. Złaszcza dzieci wcześnie osierocone przejawiają w okresie adolescencji, a także w wieku dojrzałym różnorodne zaburzenia o charakterze neurotycznym i psychotycznym:

- są niezdolne do nawiązywania i utrzymania trwałej więzi uczuciowej z ludźmi, mimo że silnie odczuwają potrzebę kontaktów z nimi,
- obserwuje się też u tych dzieci tendencje do zachowań aspołecznych, agresywnych,
- niedojrzałość społeczna i moralna łączy się niekiedy z obniżeniem poziomu możliwości intelektualnych:
 - brakiem poczucia orientacji w czasie, osłabioną zdolnością do przewidywania konsekwencji swojego postępowania,
 - trudnościami w myśleniu abstrakcyjnym. (Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1994: 167).

Bardzo często spotykaną reakcją obronną przed frustracją u dzieci opuszczonych jest zachowanie agresywne. Natomiast dłużej utrzymujący się stan deprywacji potrzeb psychicznych oraz często powtarzające się sytuacje frustracyjne wytwarzają mechanizmy obronne, takie jak apatia (rezygnacja), fantazjowanie, regresja.

Wytworzone przez dziecko mechanizmy obronne są próbą szukania środków zastępczych, usuwają niezaspokojoną potrzebę, funkcjonują dzięki zniekształceniu rzeczywistości. Z czasem mechanizmy obronne utralają się, funkcjonując jako osobne nastawienie, i jak utralone mechanizmy obronne uniemożliwiają jednostce kształtowanie osobowości harmonijnej i dojrzałej, wykorzystanie wiedzy i doświadczenia w uczeniu się sposobów zaspokajania potrzeb, kształtowania nowych potrzeb psychicznych, utrudniając jej tym samym normalne funkcjonowanie w społeczeństwie (Czeredreka 1988: 34).

Istotną rolę w prawidłowym zaspokajaniu potrzeb psychicznych i emocjonalnych dziecka odgrywa rodzina. W zakresie podstawowych potrzeb rozwojowych dziecka czynności rodziców-wychowawców będą się sprowadzały głównie do rozbudzenia w nim danych potrzeb i prawidłowego ich zaspokojenia. Natomiast zaspokojenie przez rodziców wyższych potrzeb rozwojowych dziecka będzie miało na celu przede wszystkim popieranie i podsuwanie dziecku potrzeb antycypacyj-

łącznych. Najbardziej naturalnym miejscem, gdzie procesy te zachodzą, jest rodzinne środowisko wychowawcze. W nim dziecko nawiązuje kontakt emocjonalny i uczuciowy z innymi członkami rodziny, tworząc wspólnotę rodzinną (Izdebska 2003: *passim*; Kuźnia, Łuczyński 2004: 316).

Dziecko sierota społeczna czasowo lub trwale pozbawiona rodziny naturalnej, niejednokrotnie odrzucona i osamotniona wśród dorosłych, odczuwa i przeżywa boleśnie swą sytuację, domagając się niejako zaradzenia tej sytuacji poprzez skierowanie go do rodziny zastępczej. Tam zyskuje świadomość, że jest przez kogoś kochane i akceptowane, co daje mu poczucie bezpieczeństwa i przyczynia się do pokonywania trudności szkolnych i życiowych. Odsunięte wcześniej na margines życia społecznego i koleżeńkiego, odzyskuje powoli zaufanie do ludzi i wiarę we własne siły. Świadomość wychowawcza rodziców zastępczych musi jednak uwzględniać możliwości i potrzeby dziecka, które od samego początku swego istnienia jest osobą mającą swój cel w życiu, indywidualność i kielkującą osobowość i jako takie, mając własne prawa nie może być przez rodziców zawłaszczane, być ich zabawką czy przedmiotem poniewierki (Wilk 2003: 80).

Rodzice zastępczy podobnie zresztą, jak czynią to rodzice naturalni, stymulują proces wychowania i socjalizacji dziecka przez kulturę materialną i duchową rodziny, jej strukturę, status społeczny, obyczaje oraz jakość wzajemnych relacji. Rodzina zastępcza wychowuje również, powierzając dziecku do wykonania drobne obowiązki i prace na rzecz rodziny, ucząc je w ten sposób współdziałania z innymi i odpowiedzialności za podjęte zobowiązania (Szymborska 1976: 163-165).

Specyfika oddziaływań wychowawczych w rodzinie zastępczej

Obok problemów, które towarzyszą każdemu procesowi wychowania, w rodzinie zastępczej mogą wystąpić dodatkowe czynniki związane z trudnościami adaptacyjnymi, niedostosowaniem społecznym dziecka czy też zaburzeniami jego osobowości. Pojawiają się one na tle traumatycznych przeżyć dziecka w rodzinie naturalnej, czy też związane są z przebyciem przez dziecko chorobą sierocą. Większość bowiem dzieci z rodzin zastępczych doświadczyła poważnych zagrożeń w życiu rodzinnym (zaniedbanie, konflikty, przemoc) i nie pozostało to bez wpływu na ich rozwój (Stelmaszuk 2000: 103).

Rodzice zastępczy muszą mieć zatem świadomość, że dziecko, które zaakceptowali i przyjęli do własnego domu, będzie wymagało od nich wielu specjalnych zabiegów opiekuńczych i wychowawczych. W. Szyszkowska-Kominek (1976: 16-18) podkreśla, że rodzice podejmują dobrowolnie ryzyko swoistego „eksperymentu”, który wykaże, czy i w jakim czasie objawy opóźnienia będą się cofać. Ryzyka nie daje się nigdy całkowicie wykluczyć. Odnosi się to zarówno do tych rodzin, które przyjmują dzieci w wieku niemowlęcym, kiedy postawienie wiążącej diagnozy lekarskiej i psychologicznej nie jest jeszcze możliwe, jak i do tych, które przyjmują

dzieci starsze, wykazujące opóźnienie rozwoju psychofizycznego i zaburzenia zachowania o trudnej do ustalenia etiologii.

Adaptacja dzieci umieszczanych w rodzinach zastępczych nastęrcza niekiedy wielu trudności, które manifestują się w rozmaity sposób w zależności od indywidualnej historii i konstrukcji psychicznej dziecka. Jedne dzieci zamykają się w sobie, blokując kontakt z opiekunami. Inne zaś przechodzą okres buntu, nie radząc sobie z nadmiarem emocji i uczuć, stają się agresywne bądź nadmiernie pobudzone. Początkowy zatem okres pobytu dziecka w rodzinie zastępczej jest dla niego i jego opiekunów czasem ogromnej próby. Wiele w tym czasie zależy od postawy rodziców zastępczych, od ich mądrości i posiadanej przez nich wiedzy pedagogicznej, a także od słusznych decyzji wychowawczych.

Powszechnym problemem są również trudności szkolne i niskie osiągnięcia edukacyjne dzieci z rodzin zastępczych. Nawet ustabilizowany pobyt w rodzinie zastępczej nie jest w stanie poprawić wyników dzieci, które we wczesnym dzieciństwie doświadczyły przemocy bądź znaczących zaniedbań. Dzieci takie na ogół przejawiają poważne zaburzenia zachowania, które mogą dodatkowo pogłębiać trudności edukacyjne. Badania wykazały jednak, że nawet dzieci, u których nie stwierdzono zaburzeń zachowania i problemów emocjonalnych, osiągały niższe wyniki w testach osiągnięć szkolnych niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej. Niskie osiągnięcia szkolne dzieci z rodzin zastępczych świadczą o tym, jak trudno jest, nawet w pozytywnych warunkach wychowawczych, pokonać zaniedbania wczesnego dzieciństwa i traumatyczną separację od rodziny naturalnej (Stelmaszuk 2000: 103). Panująca jednak w rodzinie zastępczej atmosfera wzajemnej akceptacji, serdeczna postawa rodziców wobec dziecka, bezkonfliktowe stosunki między członkami rodziny, wzajemne zaufanie, tworzą klimat sprzyjający sukcesowi dziecka w nauce (Cudak 1991: 164). Mimo to dzieci przebywające w rodzinach zastępczych wymagają większego zaangażowania opiekunów i szkoły w ich rozwój i edukację. Stąd coraz częściej mówi się o potrzebie starannej kwalifikacji i specjalistycznego przygotowania, a następnie ciągłej formacji rodzin zastępczych w zakresie powierzonych im zadań opiekuńczo-wychowawczych nad dziećmi opuszczonymi (Stelmaszuk 2000: 103).

W tym miejscu rodzi się pytanie: czy nie wystarczy po prostu kochać dzieci i chcieć zapewnić im miejsce we własnym domu? Na pewno powołanie i otwartość serca są tu niezbędne, jednakże w przypadku dzieci, które miały w swoim życiu mało miłości, przeżyły często wiele cierpień i, co najważniejsze, doznały opuszczenia przez własnych rodziców, potrzebna jest jeszcze wiedza, która pomoże nauczyć te dzieci wyrażania uczuć, przywrócić wiarę w dorosłych i samych siebie, i zapewnić im poczucie bezpieczeństwa.

Praca rodziców zastępczych nie jest zatem łatwa i wymaga ogromnej cierpliwości i wyrozumiałości oraz niejednokrotnie umiejętności podejmowania odpowiednich działań o charakterze kompensacyjno-terapeutycznym.

Dzieciom przebywającym w rodzinie zastępczej powinny być również przekazywane wartości religijne, duchowe i etyczne, którymi rodzina żyje na co dzień,

z pełnym poszanowaniem autonomii dziecka. Wychowanie religijne w rodzinie wpisuje się bowiem trwale w działania „budzące” dziecko do zdrowego osobowego życia. Opiekunowie zastępczy przez swoje postępowanie pełne troski i miłości powinni uświadomić dziecku, że dorosły opiekun nie musi być „agresorem”, ale może być dla niego pomocą i wsparciem m.in. w trudnościach osobistych i szkolnych w rozwiązywaniu problemów z rówieśnikami.

Obranie prawidłowego kierunku i metod wychowania dziecka opuszczonego, przywrócenie mu wiary w dorosłego człowieka, kompensacja wszystkich jego podstawowych potrzeb fizycznych i psychicznych stają się możliwe z jednej strony w warunkach ciepła rodzinnego, a z drugiej - przy ciągłym podejmowaniu przez rodziców zastępczych starań w zakresie doskonalenia swoich umiejętności wychowawczych.

Opiekunowie zastępczy, zapewniając podopiecznemu właściwą opiekę w sensie materialnym, powinni także umiejętnie ocenić jego potrzeby i mocne strony we wszystkich aspektach jego rozwoju. Jednak do najtrudniejszych zadań, jakie stają przed rodziną zastępczą należy umiejętne pogodzenie dziecka z własną niejednokrotnie bolesną przeszłością i przywracanie mu jego własnych „korzeni”, dając mu tym samym poczucie „tożsamości” i bezpieczeństwa oraz świadomość, że jest kochane.

Formacja rodziców zastępczych

Na tle tak ogólnie scharakteryzowanej problematyki dziecka opuszczonego znajdującego się pod opieką rodziny zastępczej należy mocno zaakcentować potrzebę permanentnej formacji rodziców zastępczych - zwłaszcza tych, którzy podejmują się pełnienia funkcji zawodowych w rodzinach zastępczych.

Formację rodziców zastępczych tworzą dwa etapy:

- 1) przygotowanie, szkolenie kandydatów do pełnienia funkcji rodziców zastępczych,
- 2) formacja (proces ciągły kształtowania) rodziców pełniących już funkcję rodziny zastępczej.

W Polsce, jak już wspomniano, Ustawa o pomocy społecznej (2004, nr 64, poz. 593) i wydane do niej Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej w sprawie rodzin zastępczych (2004, nr 233, poz. 2344) nakłada na Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie obowiązek właściwego przygotowania kandydatów do pełnienia funkcji rodziców zastępczych i udzielenia im niezbędnego wsparcia w rozwiązywaniu zgłaszanych problemów. Wspomniane rozporządzenie określa również treści programowe, z którymi kandydaci na rodziców zastępczych muszą się zapoznać w zależności od typu rodziny zastępczej. Nowe przepisy prawne stwarzają zatem znacznie lepsze warunki i możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności wychowawczych kandydatom, którzy chcą stać się rodziną zastępczą i zapewnić właściwą opiekę dzieciom opuszczonym.

Należy przy tym zaznaczyć, iż szkoleniem tym są głównie objęci kandydaci na rodziców zastępczych niespokrewnionych z dzieckiem, natomiast kandydaci

spokrewnieni z dzieckiem przechodzą jedynie szkolenie w ograniczonym i koniecznym zakresie.

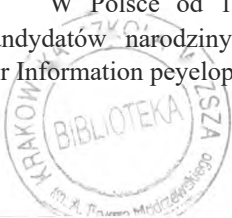
Kandydaci na rodziców zastępczych niebędący spokrewnieni z dzieckiem, przechodząc zatem gruntowne szkolenie i ostateczną weryfikację, muszą mieć świadomość, że to nie kończy doskonalenia ich umiejętności opiekuńczo-wychowawczych. Jako rodzice zastępczy mają moralny obowiązek ciągłej formacji, czyli rozwijania już posiadanych umiejętności i nabywania nowych sprawności niezbędnych do zaspokojenia specyficznych potrzeb dzieci opuszczonych.

Decyzja o umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej pociąga za sobą trudne i bolesne konsekwencje dla dziecka, ale jest też szczególnym wyzwaniem dla rodziny, która zdecyduje się je przyjąć. Jeśli jest to rodzina spokrewniona z dzieckiem - najczęściej są to dziadkowie - z jednej strony pozwala to dziecku w sposób naturalny zachować więzi z rodziną i ciągłość opieki w tym samym środowisku bez zrywania więzów emocjonalnych z najbliższymi mu osobami. Z drugiej zaś strony dziadkowie, którzy przejęli opiekę nad wnukami zaniedbanymi lub porzucenymi przez rodziców, często nie radzą sobie w nowej sytuacji. Wynika to przede wszystkim z faktu, że dziadkowie to ludzie w podeszłym wieku, obciążeni problemami zdrowotnymi, często pozostający w trudnej sytuacji finansowej, posiadający jedynie bardzo ogólne przygotowanie i przeszkolenie do pełnienia tak odpowiedzialnej funkcji (Stelmaszuk 2000: 107).

By dziadkowie mogli sprostać przyjętym na siebie obowiązkom rodziny zastępczej, muszą być wsparciem stałą i profesjonalną pomocą pedagogiczno-psychologiczną ze strony władz i organizacji zajmujących się problemami rodzicielstwa zastępczego. Niezwykle ważnym aspektem tej pomocy-formacji powinno być wsparcie ich w umiejętnym stworzeniu atmosfery rodzinnej przepełnionej wzajemnym szacunkiem i zrozumieniem oraz takiej płaszczyzny wzajemnych relacji, które pozwolą dziecku swobodnie zaspokajać swoje potrzeby emocjonalne. Powierzenie dziecka opiece dziadków lub innych krewnych powinno być zatem poprzedzone dokładnym rozpoznaniem ich sytuacji rodzinnej, przy jednoczesnym uwzględnieniu mocnych stron, potrzeb i ograniczeń przyszłej rodziny zastępczej.

W opiece zastępczej powinno się unikać tymczasowości i przypadkowości, które tylko przyczyniają się do pogłębienia traumatycznych przeżyć dziecka. Zobowiązania rodziny zastępczej tak spokrewnionej, jak i niespokrewnionej z dzieckiem muszą być jasno określone. Obowiązkiem rodziców zastępczych powinna być ciągła samoformacja, zróżnicowana w zależności od charakteru i specyfiki potrzeb danego dziecka. Opiekunowie, podnosząc swoje kwalifikacje, muszą znać cele swoich działań wychowawczych i uświadomić sobie, w jakim kierunku one zmierzają i jakie mogą być ich następstwa. Niezbędne jest ich współdziałanie z instytucjami i specjalistami prowadzącymi programy formacyjne skierowane do kandydatów i osób pełniących już funkcję rodziny zastępczej (Stelmaszuk 2000: 112).

W Polsce od 1999 roku uruchomione zostały dwa programy przygotowujące kandydatów na rodziny zastępcze: program PRIDE (ang. 'duma'; Parent Resources for Information pevelopment and Education) propagowany przez Towarzystwo



„Nasz Dom” (Polkowski 2000: 47-52) oraz Program RODZINA realizowany przez Towarzystwo „Szansa” (Wiecha 2000: 51-54). Własny program opracowały również katolickie ośrodki adopcyjno-opiekuńcze.

Jednym z najbardziej dopracowanych programów przygotowania rodziców zastępczych na świecie jest PRIDE, opracowany ponad trzydzieści lat temu przez Uniwersytet Illinois i obecnie szeroko rozpowszechniony w Stanach Zjednoczonych i w krajach Europy Zachodniej. Program jest wciąż poprawiany na podstawie doświadczeń tysięcy rodzin zastępczych.

Celem programu PRIDE jest:

- zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa, przynależności, rozwoju i stabilności dzieci w rodzinach zastępczych i adopcyjnych,
- wzmocnienie rodzin bez względu na to, czy są to rodziny naturalne, spokrewnione, zastępcze czy adopcyjne. Poprawa jakości opieki zastępczej i adopcji przez stworzenie standardowej, jednolitej i spójnej ramy strukturalnej systemu szkoleń,
- prowadzenie szkoleń dla organizatorów systemu opieki, udostępnianie środków i materiałów państwowym i niepublicznym ośrodkom adopcyjno-opiekuńczym i innym zainteresowanym instytucjom (Polkowski 2000: 48).

Podstawowym założeniem programu PRIDE są konkretne kompetencje (wiedza i umiejętności) potrzebne w przyszłości opiekunom, aby skutecznie wypełniać zadania związane z opieką zastępczą. W ramach tego programu wyróżniono zatem pięć podstawowych kompetencji i umiejętności:

- 1) umiejętności opiekuńcze,
- 2) umiejętności zaspokajania potrzeb rozwojowych oraz kompensacja opóźnień rozwojowych,
- 3) wzmocnianie więzi dzieci z rodziną naturalną,
- 4) wzmocnianie trwałych i pozytywnych związków dzieci, np. z opiekunami, rówieśnikami itp.,
- 5) umiejętność pracy zespołowej z innymi osobami lub instytucjami utworzonymi dla rozwiązywania problemów dziecka lub całej rodziny (Polkowski 2003: 14).

Oprócz kompetencji i umiejętności, które rodzice zastępczy powinni opanować, muszą oni stale kontynuować swoją formację. Zdaniem Polkowskiego (2000: 49), można określić cztery poziomy wiedzy w obszarze własnej formacji rodziców zastępczych:

- świadomość: poziom ten jest osiągany, gdy opiekun zastępczy wie, dlaczego dane zagadnienie jest istotne w jego pracy opiekuńczej. Przykładem może być fakt, że opiekun zdaje sobie sprawę, że dla dziecka niezbędne jest utrzymanie więzi międzyludzkich. Świadomość ta jest konieczna, aby zrozumieć skutki rozłąki dziecka z rodziną naturalną,
- wiedza i zrozumienie: rodzice zastępczy, czerpiąc wiadomości na temat stanu psychoemocjonalnego dzieci, które zostały odseparowane od swoich rodzin, dowiedzą się np., jakie są typowe etapy przechodzenia przez ból rozłąki. Zrozumienie jest ważnym etapem wiedzy: jest umiejętnością odniesienia swojej wiedzy do obserwowanego zachowania. Rodzice, którzy rozumieją „etapy żalu”, potrafią od-

czytać zachowanie dziecka jako normalną reakcję związaną z konkretnym etapem radzenia sobie z utratą rodziców,

- Zastosowanie wiedzy i umiejętności w praktyce: Opiekun, który osiągnął ten poziom kompetencji, wie, jak zastosować wiedzę, np. jak zdiagnozować etapy żalu, przez które przechodzi dziecko,
- Przystwojenie umiejętności: opiekun swobodnie dysponuje przyswojoną wiedzą; jest np. w stanie pomóc dziecku wyrazić uczucia wywołane separacją od rodziny.

Program PRIDE jest zatem kompleksowym programem obejmującym etapy naboru kandydatów na opiekunów zastępczych, szkolenia, kwalifikowania oraz wspierania już utworzonych rodzin zastępczych.

Etap szkolenia składa się z dziewięciu sesji grupowych oraz przynajmniej dwóch indywidualnych spotkań domowych. W trakcie sesji grupowych kandydaci uczą się wszelkich umiejętności potrzebnych opiekunom zastępczym. Przygotowują się również do poważnej zmiany, jaka nastąpi w ich własnych domach po przyjęciu dziecka ze specyficznymi potrzebami. Szkolenie kończy się podjęciem obojętnej decyzji o kwalifikacji (Boczek 2001: 27-29).

Program PRIDE do minimum ogranicza niebezpieczeństwo umieszczenia dziecka w rodzinach, które mogłyby być niebezpiecznym środowiskiem dla dzieci. Po przejściu tego programu opiekunowie powinni rozumieć potrzeby dzieci i wiedzieć, jak być ich prawdziwymi przyjaciółmi.

Opiekunowie zastępczy w trakcie szkolenia w ramach wyżej wspomnianych programów z pewnością zdobywają wiele cennych wiadomości i umiejętności niezbędnych do podjęcia opieki zastępczej nad dzieckiem opuszczonym.

Jednakże poza typowymi wiadomościami i umiejętnościami opiekunów wychowawczymi wszyscy rodzice zastępczy muszą podjąć stały wysiłek w zakresie ciągłego doskonalenia swoich umiejętności wychowawczych.

Podyktowane to jest między innymi:

- uświadomieniem sobie przez rodziców zastępczych po pewnym okresie sprawowania opieki nad dzieckiem sierocym, że ich przygotowanie w ramach szkolenia przed kwalifikacją na rodziców zastępczych było dopiero początkiem „nauki” - formacji w ramach rodzicielstwa zastępczego,
- rodzice zastępczy przeważnie posiadają ogromne pokłady energii i poświęcenia na rzecz dziecka, które trzeba umiejętnie wykorzystać, aby na tym budować skuteczną pomoc dziecku, przez ciągłe podnoszenie kwalifikacji rodziców zastępczych,
- dzieci trafiające do rodzin zastępczych mają z reguły już bardzo traumatyczne przeżycia w domu rodzinnym bądź w placówce opiekuńczej, gdzie oczekiwały na skierowanie do rodziny zastępczej. Z tymi przeżyciami wiążą się konkretne zaburzenia w sferze emocjonalnej i socjalizacyjnej dziecka, z którymi rodzic zastępczy musi umieć sobie radzić,
- opracowywane są ciągle nowe programy, wspomagające funkcjonowanie rodzin zastępczych, bądź uzupełniane już istniejące - rodzice powinni systematycznie się z nimi zapoznawać,

ściem w nowe, czasem zupełnie nieznanie środowisko rodzinne. Gruntownych badań domaga się również sfera psychofizycznego rozwoju dziecka w rodzinie zastępczej, kształtowania się jego sfery emocjonalnej oraz zaspokojenia jego podstawowych potrzeb.

W sferze działań praktycznych natomiast należy zwrócić szczególną uwagę na zagadnienia, które od pewnego czasu są mocno akcentowane przez środowiska zajmujące się problematyką rodzicielstwa zastępczego.

Postulowane działania powinny być przede wszystkim skierowane do dzieci znajdujących się w rodzinach zastępczych, rodziców zastępczych, a także jeśli jest to możliwe do rodziców biologicznych oraz powinny swym zasięgiem obejmować zagadnienia funkcjonowania i udzielania pomocy rodzinom zastępczym.

Należy zatem lepiej rozpoznać oraz diagnozować sytuację opiekuńczą i wychowawczą dzieci umieszczonych w rodzinach zastępczych. Tam, gdzie to jest możliwe i wskazane, należy zapewnić dzieciom stały kontakt z krewnymi, a zwłaszcza rodzicami biologicznymi, zapewniając im jednocześnie odpowiednią pomoc terapeutyczną. Należy dążyć do poszerzenia opieki specjalistycznej nad rodzinami zastępczymi, dając im możliwość ciągłego dokształcania i doskonalenia wiedzy pedagogiczno-terapeutycznej. Celowe jest dalsze rozwijanie zawodowych i specjalistycznych rodzin zastępczych oraz organizowanie dla nich sieci wsparcia odpowiednio wyszkolonych specjalistów. Wskazane jest również opracowanie modelowego systemu pomocy rodzinie zastępczej w oparciu o zasady i standardy opieki zastępczej obowiązujące w innych krajach europejskich.

Opierając się na własnych badaniach prowadzonych w środowisku rodzin zastępczych i dysfunkcyjnych można postulować, aby działaniami pomocowymi były objęte szczególnie rodziny zastępcze spokrewnione z dzieckiem, w których rolę opiekunów dzieci spełniają zwykle „dziadkowie” lub starsze rodzeństwo, oni bowiem potrzebują o wiele większego niż dotychczas wsparcia materialnego, pedagogicznego, prawnego i moralnego.

Wynika to z charakterystycznego układu sił i środków w tego typu rodzinie, który stwarza wiele specyficznych problemów. Podstawowym jest niewielki zasób sił witalnych i sprawności fizycznej opiekunów. Mniejsze też są możliwości finansowe takiej rodziny. Dziadkowie mają też często trudności ze zdyscyplinowaniem podopiecznych. Są oni zbyt tolerancyjni i skłonni do tzw. „przymykania oka” na przewinienia wnuków, co nie sprzyja jasnemu określeniu granic, co dzieciom wolno, a jakie zachowania są niedozwolone. W przypadku gdy starszy brat lub siostra zostaje ustanowiony dla rodzeństwa rodzicem zastępczym napotyka również wiele trudności wynikających m.in. z konieczności przerwania nauki, podjęcia pracy zarobkowej, a zwłaszcza braku doświadczenia w pełnieniu nowej roli w rodzinie (Łuczynski 2004: 180 n; Boczoń-Kapica 2006: 59-60).

Wśród wielu innych postulatów, które płyną z przeprowadzonych badań, na podkreślenie zasługują zwłaszcza:

- potrzeba organizacji dla dzieci z rodzin zastępczych dodatkowych zajęć profilaktyczno-wychowawczych i kulturalnych w świetlicach szkolnych i kościelnych,

młodzieżowych domach kultury, ośrodkach wczasów dziecięcych i innych placówkach kultury,

- dla dzieci z rodzin zastępczych bardzo pożądane byłyby również dodatkowe zajęcia pozalekcyjne w szkole oraz konsultacje i porady ze strony nauczycieli prowadzących różne przedmioty, a także różne formy zorganizowanej pomocy koleżeńskiej ze strony bardziej uzdolnionych i nastawionych prospołecznie uczniów z tej samej grupy wiekowej lub starszej,
- przeprowadzone badania wykazały również wpływ poziomu zaspokojenia potrzeb fizycznych i psychicznych badanych dzieci z rodzin zastępczych na rozwój ich dojrzałości społecznej i moralnej. W związku z tym zachodzi potrzeba, aby w ramach pedagogizacji rodziców zastępczych opracować i realizować programy profilaktyczno-wychowawcze na temat właściwego poziomu zaspokajania podstawowych potrzeb fizycznych i psychicznych dzieci i młodzieży w środowisku rodzinnym,
- na studiach podyplomowych z edukacji prorodzinnej i edukacji emocjonalnej oraz innych studiach lub kursach należałoby uwzględnić w programach zagadnienia dotyczące deprivacji potrzeb fizycznych i psychicznych sierot społecznych oraz wpływ tych negatywnych czynników na proces socjalizacji dzieci, z uwzględnieniem dojrzałości społecznej, emocjonalnej i moralnej. Istotne znaczenie miałyby też zagadnienie dotyczące szeroko rozumianego wychowania dla miłości,
- z przeprowadzonych badań wynika również, że szansą na rozwiązanie niektórych problemów dzieci, zwłaszcza starszych, niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie czy zdemoralizowanych są zawodowe rodziny zastępcze. Należałoby zatem tak zorganizować tok kształcenia studentów kierunków pedagogicznych, aby mogli się oni dokładnie zapoznać z ideą rodzicielstwa zastępczego, by w przyszłości mogli stać się kandydatami na rodziców zastępczych (Łuczyński 2004: 260-261).

Rodzina zastępcza mimo pewnych obiektywnych trudności stanowi zatem właściwe środowisko wychowawcze dla dzieci osieroconych. W tej formie opieki dzieci mogą zaspokoić swoje podstawowe potrzeby, a tym samym znajdują optymalne środowisko dla prawidłowego rozwoju. Zadaniem niezmiernie istotnym staje się więc doskonalenie systemu funkcjonowania rodzin zastępczych, pretendującego do jednej z najważniejszych form opieki nad dzieckiem opuszczonym.

Podsumowanie

Z pewnością rodzina zastępcza nigdy w pełni nie zastąpi dziecku rodziny naturalnej, daje mu jednak ogromną szansę na normalny rozwój i normalne życie. Stwarza bowiem dziecku możliwość uczestnictwa w korzystnej atmosferze rodzinnej oraz daje mu gwarancje bezpieczeństwa, rozwoju i wychowania na płaszczyźnie społecznej i moralnej. Ostatnie lata pozwalają zauważyć pozytywną tendencję polegającą na stopniowym zwiększaniu się liczby wychowanków rodzin zastępczych

osiągających sukcesy życiowe i stopniowym zmniejszaniu się grupy wychowanków doznających niepowodzeń. Umieszczenie dziecka opuszczonego w rodzinie zastępczej jest zatem szansą udzielenia mu skutecznej pomocy w zaspokojeniu podstawowych potrzeb, a tym samym stworzeniu mu optymalnych warunków do prawidłowej socjalizacji.

Doświadczenie wskazuje, że dzieci opuszczone przez naturalnych rodziców powinny znaleźć oparcie w rodzicach zastępczych, którzy z troską wypełnią to odpowiedzialne zadanie. Jest jednak rzeczą niezbędną aby rodzice zastępczy, mając świadomość potrzeb dziecka, byli również gotowi do ciągłego doskonalenia swoich umiejętności opiekuńczych i wychowawczych.

Doświadczenie wskazuje, że wartość rodziny zastępczej jest uzależniona od tego, komu powierza się dziecko, jakie powierza się dziecko, jakiego wsparcia udziela się rodzinie zastępczej i jak jest sprawowany nad nią nadzór. Uwidaczniający się obecnie trend ku tworzeniu zawodowych rodzin zastępczych jest z pewnością słuszny, bo przyszłość tej formy opieki zależy nie tylko od wielorodności typów rodzin zastępczych, ale także od tego, czy zostanie stworzony system pozwalający na szybkie umieszczenie dziecka w zdiagnozowanym, wartościowym środowisku rodzinnym (Jamrożek, Matyjas 2006: 389).

Rodzinę zastępczą można zatem we współczesnej rzeczywistości społecznej naszego kraju traktować jako jedną z optymalnych form opieki i wartościowe rodzinne środowisko opiekuńczo-wychowawcze tylko wówczas, gdy rodzice będą do bierani dla dziecka - nigdy odwrotnie.

Proszę zastanowić się:

S Jak rozwijała się idea rodzin zastępczych w Polsce?

S Określ kierunki prowadzonych badań nad rodziną zastępczą.

S Podaj charakterystyczne cechy rodzin zastępczych.

S Wskaż podstawy prawne opieki w rodzinach zastępczych.

S Jak dochodzi do powołania rodziny zastępczej?

S Jaki znasz podział rodzin zastępczych?

S Jakie wymagania powinni spełniać kandydaci na rodziców zastępczych?

^ Jakie prawa i obowiązki przysługują rodzicom zastępczym?

S Wymień potrzeby dzieci opuszczonych.

S W czym wyraża się specyfika oddziaływań wychowawczych rodzin zastępczych?

S Na czym polega formacja (kształtowanie i doskonalenie) rodziców zastępczych?

^ Jakie zadania i wyzwania stają obecnie przed rodziną zastępczą?

Literatura cytowana

Andrzejewski M. (1999), *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa.

Badora S. (1996), *Rodzinne formy opieki nad dzieckiem sierocym - potrzeby i możliwości rozwoju*, [w:] *Stan i koncepcje rozwoju opieki i wychowania w Polsce*, red. Z. Brańka, J. Kuźma, Kraków.

- Blaim A. (1996), *Problemy oceny efektywności zastępczej opieki rodzinnej*, [w:] *Stan i koncepcje rozwoju i wychowania w Polsce*, red. Z. Branka, J. Kuźma, Kraków.
- Będkowska V. (1979), *Sytuacja emocjonalna dzieci w rodzinach zastępczych*, „Problemy Rodziny”, nr 5.
- Boczoń-Kapica M. (2006), *Problemy rodzin zastępczych spokrewnionych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Cudak H. (1991), *Środowisko rodzinne a rezultaty pracy szkoły*, Kielce.
- Czeredrecka B. (1988), *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Warszawa.
- Dobrzański L. (2006), *O problemach rodzicielstwa zastępczego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Głowacka B. (1993), *Opieka nad dzieckiem w działalności resortu edukacji narodowej*, [w:] *Kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki opiekuńczej i specjalnej*, red. J. Stochmiałek, Częstochowa.
- Gruca-Miąsik U. (1998), *Funkcjonowanie rodzin zastępczych jako optymalna forma opieki nad dzieckiem*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, t. 2, red. J. Sowa, D. Pstrąg, Rzeszów.
- Główny Urząd Statystyczny (2006), *Podstawowe dane z zakresu ochrony zdrowia w 2005 r.*, Departament Strategii Usług, Warszawa.
- Izdebska J. (2003), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym - wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*, Białystok.
- Jamrożek M. (1997), *Rodziny zastępcze*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa.
- Jamrożek M., Matyjas B. (2006), *Rodzina zastępcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk. T. Pilch, t. 5, Warszawa.
- Jundziłł I. (1998), *Świat współczesny a problemy sieroctwa społecznego (profilaktyka i kompensacja)*, [w:] *Sieroctwo społeczne - przyczyny, objawy, skutki i sposoby jego zapobiegania w aktualnej rzeczywistości społecznej kraju*, red. T. Sołtysiak, Włocławek.
- Kelm A. (1993), *Ocena funkcjonowania rodzin zastępczych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., a ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku, Dz.U. nr 120, poz. 526 i 527.
- Kusio U. (1998), *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze. Studium socjologiczne na przykładzie Lublina*, Lublin.
- Kuźma J. (2000), *Prawa i dobro dziecka - deklaracje i rzeczywistość*, [w:] *W służbie dziecku*, red. J. Wilk, Lublin.
- Kuźma J., Łuczyński A. (2004), *Miłość a wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk. T. Pilch, t. 3, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1989), *Samotność dziecka*, Warszawa.
- Łuczak E. (1994), *Rozwój fizyczny dzieci i młodzieży z rodzin zastępczych i domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.

- Łuczynski A. (2004), *Deprywacja potrzeb dzieci z rodzin zastępczych i dysfunkcjonalnych a proces socjalizacji* [praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. J. Kuźmy na Akademii Pedagogicznej w Krakowie].
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Pawłowska R. (1993), *Ośrodki adopcyjno-opiekuńcze a kompensacja sieroctwa społecznego*, Gdańsk.
- Pawłowska R. (1989), *Rodziny zastępcze - stan obecny a kierunki zmian*, [w:] *Sieroctwo społeczne*, red. T. Sołtysiak, Wrocław.
- Pomykała W., red. (1997), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa.
- Repelewicz E. (1994), *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Rozwój systemu opieki i reorganizacji*, red. J. Stochmiałek, Częstochowa.
- Polkowski T. (2000), *Program szkoleniowy dla rodzin zastępczych i adopcyjnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
- Polkowski T. (2003), *Program PRIDE po czterech latach*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
- Program PRIDE (2003), *(Parent Resources for Information, Development and Education). Rodzinna opieka zastępcza - adopcja. Podręcznik dla kandydatów na opiekunów zastępczych*, polska adaptacja T. Polkowski, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej w sprawie rodzin zastępczych z 18 października 2004 roku, Dz.U. nr 233, poz. 2344.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 26 stycznia 1979 roku w sprawie rodzin zastępczych, Dz.U. nr 4, poz. 19.
- Różańska E., Tynelski A. (1981), *Rodzina zastępcza jako forma opieki całkowitej na dzieckiem*, Kielce.
- Safjan M. (1982), *Instytucja rodzin zastępczych. Problemy prawno-organizacyjne*, Warszawa.
- Safjan M. (1984), *Osamotnienie dzieci. Rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka*, Warszawa.
- Stelmaszuk Z.W. (2000), *Dziecko w rodzinie zastępczej*, [w:] *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, red. E. Milewska, A. Szymanowska, Warszawa.
- Szyborska A. (1976), *Sieroctwo społeczne*, Warszawa.
- Szyszkowska-Kominek W. (1976), *Adopcja, a co potem?*, Warszawa.
- Ustawa o Pomocy Społecznej z 12 marca 2004 roku, Dz.U., nr 64, poz. 593.
- Wiecha D. (2000), *Grupowe przygotowanie rodzin zastępczych - pakiet szkoleniowy „Rodzina”*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4.
- Wilk J. (2002), *Pedagogika rodziny*, Kraków.
- Wroczyński R. (1966), *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Zalewski W. (1982), *Święci na każdy dzień*, Warszawa.

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 21 września 1979 roku w sprawie doboru rodzin zastępczych oraz szczegółowych zasad udzielania pomocy tym rodzinom, M.P. 1979, nr 24, poz. 135.

Żabczyńska E. (1999), *Problemy rozwojowe sierot społecznych a oczekiwania rodzin adopcyjnych*, [w:] *Adopcja. Teoria i praktyka*, red. K. Ostrowska, E. Milewska, Warszawa.

Ewa Sierankiewicz

ROZDZIAŁ IV

ADOPCJA JAKO OPTYMALNA FORMA KOMPENSOWANIA SIEROCTWA SPOŁECZNEGO

Najlepszym sposobem mogącym zapewnić dziecku jego prawidłowy rozwój i skompensować braki wynikające z bycia sierotą jest umieszczenie go w nowym domu rodzinnym. Tylko bowiem zdrowa, dobrze funkcjonująca rodzina umożliwi dziecku zaspokojenie jego potrzeby miłości, kontaktu, bezpieczeństwa, akceptacji, a także pomoże w łagodzeniu będących zazwyczaj konsekwencją sieroctwa zaburzeń rozwojowych w sferze intelektualnej i emocjonalnej. Dziecko wychowywane w odpowiedni sposób przejmie również od rodziców i zinternalizuje prawidłowe wzorce moralne i kulturowe. Tak więc optymalnym rozwiązaniem dla dzieci osieroconych wydaje się umieszczenie ich w rodzinach zastępczych, rodzinnych domach dziecka, a przede wszystkim w rodzinach adopcyjnych (Baładynowicz 1999: 9-11).

Od początku ubiegłego stulecia, szczególnie zaś po pierwszej wojnie światowej, adopcja jako instytucja prawna nabiera coraz większego znaczenia w społeczeństwie, co znajduje odzwierciedlenie w stosownych uregulowaniach prawnych w ustawodawstwach prawie wszystkich państw na świecie. Dzieje się tak z kilku powodów. Po pierwsze, umożliwia ona powstanie rodziny zapewniającej opiekę rodzicielską dzieciom ciężko doświadczonym przez los, bo pozbawionym z różnych powodów środowiska rodzinnego. Po drugie zaś, pozwala na zaspokojenie pragnień i instynktu rodzicielskiego osobom niemającym własnych dzieci lub pragnącym ze względów altruistycznych zaopiekować się dziećmi pozbawionymi rodziny naturalnej. Ponadto przysposobienie pozostaje nadal - mimo wielu wysiłków zorganizowanej sieci instytucji opiekuńczych - jedynym środkiem, który mo-

że zapewnić pełne zaspokojenie wszystkich potrzeb dziecka sierociego oraz przygotować go do pełnowartościowego życia w społeczeństwie.

Adopcja stanowi jeden z najskuteczniejszych sposobów kompensacji sieroctwa społecznego. Z pedagogicznego punktu widzenia jest to najlepsza forma opieki nad dzieckiem pozbawionym oparcia w rodzinie biologicznej, ponieważ w wyniku przysposobienia zyskuje ono naturalne środowisko wychowawcze. W aspekcie prawa adopcja to proces przyjęcia relacji charakterystycznej dla rodziny biologicznej.

Adopcja (łac. *adoptio* - usynowienie), przysposobienie - jest to przyjęcie osoby obcej do rodziny, np. dziecka - sieroty, przez stworzenie między tą osobą a osobą adoptującą takich stosunków prawnych, jakie zachodzą między dziećmi a rodzicami. Rozróżnia się adopcje pełną która nadaje dziecku przysposobionemu prawa i obowiązki wynikające z racji pokrewieństwa z przysposabiającym i jego krewnymi oraz adopcję niepełną polegającą na powstaniu zależności prawnych między przysposabiającym i przysposobionym. W Polsce podstawową formę stanowi adopcja pełna, przy czym adoptować można tylko osobę małoletnią i to wyłącznie dla jej dobra. Zgodę na adopcję dziecka muszą wyrazić jego rodzice lub opiekunowie, a także samo dziecko, jeśli ukończyło trzynaście lat (*Nowy słownik pedagogiczny*, 1998: 11).

Adopcja w ujęciu historycznym

Przysposobienie jest instytucją znaną ludzkości od najdawniejszych czasów. W dziejach ludzkich było obecne w różnych kręgach cywilizacyjnych i kulturowych, znali je już Rzymianie, Grecy, Słowianie, a także Indianie amerykańscy. Występowało pod różnymi postaciami, ale od początku jego zasadą było przyjęcie obcej osoby do rodziny.

Przysposobienie jako instytucja prawna od czasu swych narodzin w zamierzonej historii przeszło głębokie przeobrażenia. Historia ukształtowała dwa zasadnicze rodzaje tej instytucji: przysposobienie pełne (*adoptio plena*) i przysposobienie niepełne (*adoptios minus plena*).

System przysposobienia pełnego jest starszy. Jego początki sięgają epoki ludów pierwotnych, jednak dopiero w starożytnym Rzymie skryształizował się jako wykształcony system prawny. Według głównej zasady tego systemu przysposobiony wchodził zawsze do rodziny przysposabiającego, przez jego rodzinę zaś w skład rodu. Następowало zupełne zerwanie więzi łączącej go z krewnymi, ustawały wszelkie jego prawa i obowiązki wobec dotychczasowej rodziny, a na ich miejsce powstawały prawa i obowiązki w stosunku do nowej rodziny i nowego rodu.

System przysposobienia niepełnego został wprowadzony do prawa rzymskiego przez Justyniana z początkiem VI w. n.e. Przysposobienie to rodziło skutki tylko w stosunkach między przysposobionym i przysposabiającym.

W prawie rzymskim adopcja tylko na początku służyła umacnianiu stosunków rodzinnych i rodowych, później częściej miała na celu polepszenie sytuacji majątkowej osoby adoptującej, szczególnie w zakresie dziedziczenia. Najczęściej

chodziło o zapewnienie ciągłości rodu, a więc - tym samym - zachowanie ciągłości kultu przodków i bogów domowych. Osoby bezdzietne nie mogły też piastować wyższych urzędów, a ponadto płaciły znacznie większe podatki niż osoby mające potomstwo. Adopcja usuwała tego rodzaju ograniczenia i niedogodności.

W starożytnej Grecji znane były trzy formy adopcji: adopcja pomiędzy osobami żywymi, pełniącą funkcję prawa spadkowego adopcja testamentowa oraz adopcja pośmiertna. Ich charakterystyczną cechą było większe znaczenie elementów majątkowych, rozwiązywalność adopcji, a także utrzymanie związku pomiędzy osobą adoptowaną i jej matką naturalną (adoptowany zachowywał względem niej nadal zarówno prawa, jak i obowiązki).

Na przełomie starożytności i średniowiecza przemiany zachodzące w społeczeństwach Europy przyniosły rozkład więzi rodowej. Zmiany te znalazły swe odzwierciedlenie w instytucji przysposobienia, uelastyczniając jej charakter i funkcję. Przerodziło się ono z instytucji prawa rodzinnego w instytucję prawa majątkowego. Wykorzystywano je w celu ustanawiania spraw spadkowych i obowiązku alimentacyjnego.

Zmierzch wspólnoty rodowej i wzrost znaczenia rodziny spowodowały stopniowe zanikanie adopcji. W okresie feudalizmu była ona już zjawiskiem rzadkim. W XVIII i XIX wieku nie korzystano z niej prawie zupełnie. Taki stan trwał aż do początków XX wieku (Makowska 1996).

Początki przysposobienia w Polsce można umiejscowić już w pierwszych wiekach istnienia państwa; pochodzące z XIII w. dokumenty pisane odnotowują dość liczne adopcje. Przysposobienie było wówczas najczęściej wykorzystywane do celów spadkowych i majątkowych, zaspokajało przede wszystkim interesy adoptującego. W XVI w. celowo ograniczono zakres przysposobienia, gdyż często wykorzystywano je do obchodzenia różnych przepisów prawnych.

Od czasów rozbiorów obowiązywały zapisy prawa, które wykluczały posiadanie przez adoptującego własnych dzieci (wyjątkiem była możliwość przysposobienia swojego dziecka pozamałżeńskiego, jeśli „ślubne” potomstwo wyrazi na to zgodę). Charakterystyczna była wysoka dolna granica wieku przysposabiających (40-50 lat), a adoptowanym mogła być osoba zarówno małoletnia, jak i pełnoletnia.

Rozwój przysposobienia w nowoczesnej postaci nastąpił dopiero po zakończeniu pierwszej wojny światowej. Wśród przeobrażeń tej instytucji na pierwszy plan, w miejsce interesu osób przysposabiających, wysunął się interes przysposobionego. Dominować zaczął humanitarny aspekt adopcji. Zasadnicze zmiany wprowadzały przepisy ustawy z 1930 roku zezwalające na adopcję pełną (Piechocki 1983: 5).

Po drugiej wojnie światowej przysposobianie dzieci stało się koniecznością gdyż państwo nie radziło sobie z dużą liczbą sierot. Podobny mechanizm odciążania niewydolnego opiekuńczo systemu państwowego zastosowało w tym okresie bardzo wiele krajów. W Polsce wychodziły temu naprzeciw zapisy Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego z 1946 r., ujmujące przysposobienie w jego aspekcie rodzinnym, adopcję potraktowano jako formę zastąpienia dziecka rodziny. Usunięto więc wymóg

bezdietności przysposabiających, a także ustalono dla nich dolną granicę wieku na trzydzieści pięć lat.

Ustawodawstwo polskie wiele razy w powojennej historii zmieniało i nowelizowało akty prawne dotyczące adopcji. Zmieniając prawo rodzinne i opiekuńcze w 1950 r., szczególnie nacisk położono na adopcję pełną, przyjmując jako drugi, uzupełniający rodzaj przysposobienia - adopcję niepełną¹. Z kolei nowelizacja kodeksu rodzinnego i opiekuńczego z 1964 r. prawnie wprowadziła termin adopcja, który można stosować zamiennie z terminem przysposobienie.

Nie wszystkie rozwiązania przyjęte w tamtym czasie były korzystne. Procesy przysposobienia nie zawsze prowadzono w sposób optymalny. Wiele zastrzeżeń budziło długoletnie oczekiwanie kandydatów na rodziców adopcyjnych na przyjęcie dziecka oraz ich słaba weryfikacja. Marginalnie traktowano zasadę takiego doboru rodziny, by jej potencjał opiekuńczo-wychowawczy był adekwatny do specyficznych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka. Trafiało ono często do rodziny nieprzygotowanej na pojawiające się problemy i nieumiejącej właściwie postępować z adoptowanym dzieckiem. Prowadziło to często do jej dysfunkcyjności, a nawet rozwiązań aktu przysposobienia (Ładyżyński 2005: 125-126).

Przez blisko pięćdziesiąt lat po wojnie pośrednictwem adopcyjnym zajmowały się różne organizacje społeczne, instytucje kościelne, a także adwokaci, których zakres kompetencji i zasady współpracy nie były ustalone. Resort zdrowia prowadzący domy małego dziecka (dla dzieci do lat trzech) umieszczał dzieci młodsze w rodzinach poprzez działające przy nich komisje adopcyjne. Ośrodki adopcyjno-opiekuńcze Towarzystwa Przyjaciół Dzieci na ogół zajmowały się poszukiwaniem rodzin dla dzieci starszych. Często zdarzało się, że sądy wydawały orzeczenia o przysposobieniu, nie zasięgając opinii podmiotów zajmujących się pośrednictwem adopcyjnym (np. w 1991 r. sądy rozpatrywały 536 spraw o przysposobienie międzynarodowe i aż w co piątej sprawie nie dokonały ustaleń, jak doszło do wybrania dziecka przez przysposabiających).

W latach 90. nastąpiły korzystne zmiany w realizacji procedur adopcyjnych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ośrodków adopcyjno-opiekuńczych z 17 sierpnia 1993 r. (Dz.U. nr 84, poz. 394) powoływało obligatoryjnie publiczne ośrodki adopcyjno-opiekuńcze w każdym województwie naszego kraju oraz wprowadziło możliwość tworzenia niepublicznych ośrodków adopcyjno-opiekuńczych na szerszą skalę. Powstawanie ich nadało profesjonalne cechy przygotowaniu procesu adopcji i jego realizacji. Zaszły również pozytywne zmiany na płaszczyźnie formalno-organizacyjnej:

- powołany system instytucji uprawnionych do tworzenia zastępczego środowiska rodzinnego (rodzin przysposabiających i zastępczych, rodzinnych domów dziecka), przy współdziałaniu domów dziecka, skutkowałam szybszym i bardziej optymalnym umieszczaniem dzieci w rodzinach adopcyjnych,

¹ Określenie adopcji pełnej i niepełnej czytelnik znajdzie w podrozdziale 2.3.

- dużo sprawniejsze było działanie sądów rodzinnych w regulowaniu sytuacji rodzinno-prawnej dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych,
- rezygnacja z bezwarunkowego przestrzegania tzw. kolejki oczekujących kandydatów na rodziców adopcyjnych (dającej pierwszeństwo w przyjęciu dziecka kandydatom, którzy dłuższy czas są po kwalifikacji i czekają na adopcję, a nie osobom o lepszym potencjale rodzicielskim dla konkretnego dziecka),
- przepisy znowelizowanego kodeksu rodzinnego i opiekuńczego z 1995 r. obli-gowały sądy rodzinne do zasięgania opinii ośrodka adopcyjno-opiekuńczego lub innej specjalistycznej placówki o rodzinie adoptującej przed wydaniem orzeczenia o przysposobieniu.

W ostatnich latach zaznacza się wyraźna tendencja spadkowa liczby zawiązy-wanych rodzin adopcyjnych. Najwięcej orzeczeń sądowych w sprawach adopcyj-nych notowano w latach 1979-1982 oraz 1989 i 1990. Rocznie dochodziło wtedy do wydawania 3,5-3,7 tys. takich orzeczeń (sprawozdania sądowe nie ujmują liczby adoptowanych dzieci, których jest zwykle więcej niż orzeczeń, ponieważ jedno orze-czenie może niekiedy dotyczyć kilkorga dzieci, np. rodzeństwa). Najwięcej orzeczeń w sprawach adopcji zagranicznych wydawano w latach 1989-1993 (od ponad 400 do ponad 500 rocznie). Systematyczny, coroczny spadek liczby orzeczeń notuje się od roku 1991. W roku 1997 wydano 2441 orzeczeń w sprawach adopcyjnych. Spada także liczba adopcji zagranicznych. W roku 1997 orzeczono 205 spraw o przysposo-bienie związane z przeniesieniem do innego kraju. Od roku 1990, kiedy zanotowano najwięcej adopcji, roczne liczby orzeczeń zaczynają się zmniejszać, by w roku 1999 osiągnąć poziom najniższy od ponad dwudziestu lat - 2344.

Przyczyna spadku liczby przeprowadzonych adopcji jest złożona. Czynniki mającymi zasadniczy wpływ na ten stan rzeczy są:

- niż demograficzny - roczna liczba urodzeń w Polsce w ostatnich latach systema-tycznie maleje (od 547 720 w 1990 roku do 365 912 w 2001 roku), odnotowujemy coraz niższe wskaźniki przyrostu naturalnego,
- sytuacja społeczno-ekonomiczna naszego kraju - zubożenie społeczeństwa, brak poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa socjalnego w rodzinach,
- preferencje rodzin nastawionych na adopcję głównie dzieci małych i zdrowych,
- dynamiczny rozwój rodzin zastępczych i znaczne podwyższenie pomocy mate-rialnej tym rodzinom (Sprawozdanie dotyczące realizacji w Rzeczypospolitej Pol-skiej Konwencji o Prawach Dziecka w latach 1993-1998).

Prawne aspekty procesu adopcji

Normatywno-legislacyjne podstawy przysposobienia

Zgodnie z art. 72 ust. 2 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych. Ową kon-

stytucyjną powinność państwa niewątpliwie należy łączyć także z możliwie najszerszym orzekaniem adopcji.

Aktualnie podstawowym aktem prawnym, normującym przysposobienie, jest ustawa z 26 maja 1995 r. O zmianie ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 83, poz. 417). Znacząca część istotnych zmian była wynikiem dostosowania prawa wewnętrznego do zobowiązań międzynarodowych Rzeczypospolitej Polskiej, a mianowicie do:

- Konwencji o Prawach Dziecka uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r., ratyfikowanej przez Polskę 30 września 1991,
- Europejskiej Konwencji o ochronie dzieci i współpracy w dziedzinie przysposobienia dzieci, sporządzonej w Strasburgu 24 kwietnia 1967 r. (wiążącej RP od 22 września 1996),
- Konwencji o ochronie dzieci i współpracy w dziedzinie przysposobienia międzynarodowego sporządzonej w Hadze 29 maja 1993 r. (wiążącej RP od 1 października 1995).

Najważniejsze rozwiązania wprowadzone przez ustawę z 26 maja 1995 r. to:

- 1) sformułowanie zasady pierwszeństwa przysposobienia „krajowego” przed „zagranicznym”,
- 2) rozszerzenie możliwości orzekania przysposobienia pełnego - nierozwiązywalnego,
- 3) dopuszczenie - na zasadzie wyjątku - orzeczenia przysposobienia po śmierci (w trakcie postępowania) jednego z małżonków wnioskodawców jako przysposobienia wspólnego,
- 4) umożliwienie zachowania dotychczasowych więzi rodzinnych przysposobionego w sposób pełny z krewnymi tego z rodziców, który nie jest małżonkiem przysposabiającego, jeśli przysposobienie zostało orzeczone po śmierci tego z rodziców,
- 5) uporządkowanie dotychczas niespójnych przepisów prawa o aktach stanu cywilnego - dotyczących treści aktu urodzenia osoby przysposobionej,
- 6) ograniczenie tajemnicy przysposobienia poprzez wprowadzenie zasady, że przysposobiony - niezależnie od rodzaju przysposobienia - ma prawo, po osiągnięciu pełnoletności, do zapoznania się z dotychczasowym aktem urodzenia, zawierającym dane o jego rodzicach; oraz rozszerzenie uprawnień sądu do żądania odpisów zupełnych z dotychczasowego aktu urodzenia osoby przysposobionej (Cysek 1999).

Dobro dziecka jako podstawowa zasada przysposobienia

Pierwsza i naczelną zasadą, jaką należy się kierować w sprawach o przysposobienie dziecka, zawarta w znowelizowanym Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym (art. 114, § 1), brzmi następująco: „przysposobić można osobę małoletnią tylko dla jej dobra”. Ocena dobra przysposobianego dziecka wymaga każdorazowo indywidualnej analizy - uwzględnienia w szczególności jego wieku, płci, stanu zdrowia,

uzdolnień, cech charakterologicznych, wrażliwości psychicznej, faktycznie istniejących więzi uczuciowych łączących je z otoczeniem. Zasada ta ukierunkowuje całość postępowania adopcyjnego i wyznacza inne szczegółowe zapisy służące jej realizacji.

Do najważniejszych z nich, zdaniem A. Baładynowicza (1999: 15-17), można zaliczyć:

- 1) ustanowienie minimalnej granicy wieku między przysposobionym a przysposabiającym na osiemnaście lat oraz maksymalnej na taką, aby rodzice w późniejszym wieku byli w stanie w należyтым stopniu sprawować władze rodzicielską,
- 2) do orzeczenia adopcji potrzebna jest zgoda dziecka, które ukończyło trzynaście lat. Jeśli jest dziecko młodsze i rozumie sens przysposobienia, sąd przed wydaniem orzeczenia musi wysłuchać jego zdania,
- 3) wymagana jest pełna zdolność rodziców do czynności prawnych oraz wymóg odpowiednich właściwości osobistych rodziców (prawy charakter, kompetencje wychowawcze, sytuacja materialna) gwarantujących odpowiednie wywiążanie się z ciążącej na nich odpowiedzialności za dziecko: „Przysposobić może osoba mająca pełną zdolność do czynności prawnych, jeżeli jej kwalifikacje osobiste uzasadniają przekonanie, że będzie należycie wywiązywała się z obowiązków przysposobienia”,
- 4) stroną przysposobienia nie jest jedna osoba, ale dokonują go dwie osoby wspólnie, muszą być one małżeństwem. Wyklucza to możliwość przysposobienia dziecka przez dwie osoby tej samej płci lub pozostające w konkubinacie,
- 5) możliwość orzekania o osobistej styczności przysposobianego z przysposabiającym i podanie tej styczności nadzorowi sądu opiekuńczego, realizowanego za pomocą ośrodków adopcyjno-opiekuńczych lub kuratorów sądowych,
- 6) wprowadzenie obowiązku zasięgnięcia przez sąd przed orzeczeniem przysposobienia opinii ośrodka adopcyjno-opiekuńczego lub innej placówki specjalistycznej,
- 7) zasada kierowania się dobrem dziecka wymaga także, aby po śmierci przysposabiających możliwe było ponowne umieszczenie go w rodzinie adopcyjnej,
- 8) w interesie dziecka jest, aby w przypadku braku możliwości przysposobienia go przez rodzinę polską lub umieszczenia go w polskiej rodzinie zastępczej szukać dla niego rodziny za granicą, nawet kosztem zmiany jego obywatelstwa, gdyż takie rozwiązanie jest lepsze dla dziecka niż pozostawienie go w placówce wychowania zbiorowego.

Powyżej przytoczone sformułowania zawarte w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, dotyczące przysposobienia, mają na celu zabezpieczenie dobra dziecka, jego ochronę przed ewentualnym niepowodzeniem adopcyjnym lub różnego rodzaju manipulacjami instytucją przysposobienia w celu uzyskania określonych korzyści.

Przewidziane ustawowo rodzaje przysposobienia

Obecnie obowiązujący Kodeks rodzinny i opiekuńczy (dział II, poz. 417) przewiduje trzy rodzaje przysposobienia: przysposobienie niepełne, przysposobienie peł-

ne i przysposobienie całkowite. Są one uwzględniane w formalnym przeprowadzaniu adopcji indywidualnie, w zależności od określonej sytuacji rodzinno-prawnej dziecka i służą przede wszystkim dobru dziecka.

Przysposobienie niepełne jest to postać najmniej ingerująca w sytuację życiową dziecka. Stosowana jest od 1950 r. jako uzupełnienie adopcji pełnej. Stan prawny, jaki ona wprowadza, to nawiązanie nowego stosunku pokrewieństwa między przysposobionym a przysposabiającym. Pokrewieństwo to w przeciwieństwie do pozostałych dwóch rodzajów adopcji nie rozciąga się na dalszą rodzinę, a więc na wujków itp. Ta forma adopcji, choć w praktyce stosowana dużo rzadziej, jest przydatna przede wszystkim w stosunku do dzieci starszych, które darzą uczuciem zarówno przysposabiającego (np. wujostwo), jak i rodziców naturalnych. Cechą charakterystyczną tego rodzaju przysposobienia jest to, że więź z rodziną naturalną zostaje utrzymana, a dziecko przysposobione nie przestaje być jej członkiem.

W przypadku zacieśnienia więzi między dzieckiem a rodzicami adopcyjnymi i wyrażenia przez nich chęci na przysposobienie pełne, zmiana taka jest możliwa.

Przysposobienie niepełne nie zmienia w pełni aktu urodzenia dziecka. Jego nazwisko rodzinne, pochodzenie, nie ulega utajnieniu, jedynie w skróconym akcie urodzenia wymienia się rodziców adoptujących jako rodziców dziecka.

Przy adopcji małych dzieci najczęściej stosowaną formą przysposobienia jest przysposobienie pełne. Adoptowane dziecko wchodzi całkowicie do rodziny przysposabiającego, stając się pełnoprawnym dzieckiem, przy czym związki łączące je z jego dotychczasową rodziną ulegają całkowitemu rozerwaniu. Dotyczy to m.in. obowiązku alimentacyjnego oraz dziedziczenia. Rodzice naturalni zostają definitywnie pozbawieni władzy rodzicielskiej nad dzieckiem i nigdy nie ulega ona przywróceniu, nawet w wypadku śmierci obojga rodziców adopcyjnych. W takich przypadkach sąd ustanawia opiekę nad dzieckiem.

W przysposobieniu pełnym, oprócz nawiązania między dzieckiem a rodzicami przysposabiającymi takich samych relacji pokrewieństwa jak między rodzicami naturalnymi, występuje rozszerzenie tego pokrewieństwa na dalszą rodzinę przysposabiających, co powoduje, że stają się oni stryjami i ciotkami dziecka. Dziecko przyjmuje także nowe nazwisko, a w akcie jego urodzenia wpisuje się przysposabiających jako jego rodziców. Możliwa jest także zmiana imienia dziecka na wniosek rodziców adopcyjnych, co ma miejsce najczęściej w przypadku adopcji małych dzieci. W tym względzie ustawowo wyznaczono wyraźne ograniczenia wiekowe, zabezpieczając interesy dziecka (zmiana imienia jest możliwa tylko za zgodą przysposobionego, gdy ukończył trzynaście lat, zaś gdy jest to dziecko młodsze i rozumie znaczenie przysposobienia, sąd powinien je wysłuchać).

Przysposobienie pełne jest rozwiązywalne.

Najdalej idącą postacią przysposobienia jest przysposobienie całkowite, zwane także anonimowym, z racji całkowitego utajnienia pochodzenia dziecka (Kalinowska 1994: 25-26). W momencie orzeczenia przez sąd adopcji pełnej dziecko otrzymuje nowy akt urodzenia, w którym adoptujący małżonkowie wpisa-

ni są jako jego rodzice, a dotychczasowy akt ulega kasacji. Nie podlega on nigdy ujawnieniu i nie wydaje się z niego odpisów ani wyciągów.

Przysposobienie całkowite nie jest rozwiązywalne. Wiąże ono dziecko z nową rodziną w sposób zupełny i nierozzerwalny, włącznie z nadaniem mu nowej tożsamości i zupełnym zerwaniem wszelkich więzów z jego rodzicami biologicznymi. Dziecko adoptowane jest pod każdym względem traktowane tak, jakby było naturalnym dzieckiem przysposabiających.

Przysposobienie całkowite nie jest tak powszechne jak przysposobienie pełne, gdyż obejmuje tylko dzieci będące w szczególnej sytuacji rodzinno-prawnej. Może być przeprowadzone po spełnieniu dwóch bardzo istotnych warunków:

- 1) rodzice naturalni muszą całkowicie zrzec się dziecka, zawierając tak zwaną zgodę blankietową na jego przysposobienie w przyszłości, bez wskazania osoby przysposabiającej;
- 2) zgoda taka jest wyrażana w stosunku do niemowląt, a w praktyce wyrazicielami umowy blankietowej są samotne młode matki - mogą one zrzec się praw rodzicielskich do dziecka przed sądem opiekuńczym nie wcześniej niż po upływie sześciu tygodni od dnia jego urodzenia (Bałandynowicz 1999: 20).

Adopcje anonimowe, z jednej strony zapewniają dziecku najbardziej prawidłowy rozwój bez możliwości ingerowania rodziców naturalnych w życie rodziny adopcyjnej, z drugiej zaś jest to ograniczenie autonomii dziecka i jego prawa do poznania swojej prawdziwej tożsamości.

Rozwiązywanie adopcji

Jedyną możliwością wygaśnięcia stosunku przysposobienia jest „rozwiązanie przysposobienia” w formie orzeczenia sądu. W polskim ustawodawstwie dopuszczalne jest jedynie rozwiązywanie adopcji pełnej i niepełnej. Rozwiązanie przysposobienia zrywa wszelkie pokrewieństwo między adoptowanym i adoptującym oraz w dalszej rodzinie. Ustają także wszelkie obowiązki alimentacyjne oraz prawo do dziedziczenia. Z chwilą rozwiązania przysposobienia adoptowane dziecko powraca do dawnego pochodzenia i wchodzi na nowo w stosunki pokrewieństwa ze swoją rodziną naturalną. Rozwiązanie adopcji nie wyklucza możliwości ponownej adopcji dziecka.

Wniosek o rozwiązanie przysposobienia może złożyć przysposobiony, przysposabiający bądź prokurator (w przypadku gdy rodzic adopcyjny dopuścił się względem dziecka czynów karalnych, np. znęcania czy wykorzystywania seksualnego). O patologii wzajemnych stosunków, która zmusza do rozwiązania adopcji, decyduje sąd. Muszą wystąpić tak zwane „ważne powody”, których ustawodawca dokładnie nie definiuje, lecz zaleca indywidualne podejście do każdej sprawy, biorąc pod uwagę różne okoliczności.

Najczęstszymi powodami, na jakie powołują się rodzice adopcyjni, wnioskując rozwiązanie przysposobienia, są:

- niespełnienie oczekiwań przez dziecko lub nieprzygotowanie rodziców adopcyjnych do pełnienia ról matki i ojca (najczęściej w pierwszych dwóch latach po przyjęciu dziecka),
- zaburzenia osobowości lub niedorozwój umysłowy dziecka, który ujawnił się po adopcji,
- rozpad więzi rodzicielskiej,
- trudności wychowawcze występujące najczęściej w okresie dojrzewania dziecka (spowodowane np. brakiem rozumienia jego potrzeb i prawidłowości rozwojowych, ukazujące bezradność i nieumiejętność łagodzenia konfliktów z dzieckiem),
- nawiązywanie przez adoptowanego trwałych kontaktów z rodzicami naturalnymi lub rodzeństwem,
- odnalezienie rodziców naturalnych, którzy w chwili adopcji byli nieznanymi bądź nie wiadomo było, czy żyją,
- okoliczność, w której dziecko adoptowane jest wychowywane przez rodziców naturalnych, a nie przysposabiających,
- popełnienie przez przysposobione dziecko przestępstwa, w tym na szkodę rodziców adopcyjnych,
- pasożytniczy tryb życia adoptowanego,
- naganny stosunek dziecka do rodziców adopcyjnych,
- rozwód małżonków wspólnie przysposabiających dziecko,
- fakt rodzenia się między przysposabiającym a przysposabianym uczuć usprawiedliwiających zawarcie związku małżeńskiego (Wagner 1993).

Proceduralne aspekty postępowania adopcyjnego

Rola ośrodków adopcyjno-opiekuńczych w procesie przysposobienia

Proces adopcji dziecka należy rozpatrywać wielopłaszczyznowo, nie tylko od strony jego przesłanek prawnych, ale i podstaw proceduralnych związanych głównie z tokiem i zasadami postępowania adopcyjnego oraz osobami i instytucjami powołanymi do jego realizacji. Problematyka instytucji przysposobienia ma ponadto charakter interdyscyplinarny, można ją rozpatrywać na gruncie różnych nauk: prawa, pedagogiki, psychologii, socjologii czy medycyny, stąd w praktyce w przeprowadzeniu procedur adopcyjnych zaangażowani są różni specjaliści zatrudnieni w powołanych ustawowo w tym celu placówkach, jakimi są ośrodki adopcyjno-opiekuńcze. Podstawą prawną ich działalności są zapisy Ustawy o pomocy społecznej z 29 września 1990 r. (Dz.U. 1993, nr 13, poz. 60 z późniejszymi zmianami) i towarzyszące im szczegółowe rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 16 lutego 2001 r.

Ośrodki adopcyjno-opiekuńcze są placówkami specjalistycznymi o charakterze diagnostyczno-konsultacyjnym. Jako ośrodki lub zespoły wsparcia rodziny naturalnej, zastępczej bądź adopcyjnej zajmują się poradnictwem, terapią rodzinną oraz szkoleniem i kwalifikowaniem kandydatów na rodziny zastępcze lub adopcyjne. Głównym celem ich działalności jest pomoc osieroconym dzieciom, przez wyszukiwanie i przygotowywanie osób pragnących je adoptować. Niemal wszystkie ośrodki adopcyjne prowadzą, zgodnie ze swoim statutem, pracę diagnostyczno-przygotowawczą w oparciu o programy dla osób ubiegających się o przysposobienie dziecka, licencjonowane (np. PRIDE) bądź autorskie. Obejmują one spotkania i zajęcia indywidualne, a także grupowe, dzięki którym tworzą się specyficzne grupy wsparcia złożone z ludzi znajdujących się w podobnej sytuacji życiowej. Także po przysposobieniu rodzice adopcyjni mogą liczyć na ich wsparcie w rozwiązywaniu rozmaitych problemów wychowawczych.

Ośrodki adopcyjno-opiekuńcze jako jednostki pomocy społecznej mogą mieć status placówek publicznych, gdy organem założycielskim i prowadzącym jest powiat, lub niepublicznych, gdy są zakładane i prowadzone przez stowarzyszenia, kościoły, związki wyznaniowe czy osoby prawne.

Publiczne ośrodki adopcyjno-opiekuńcze utrzymywane są ze środków państwa oraz samorządów i wykonują swoje zadania nieodpłatnie, natomiast ośrodki niepubliczne (częściowo dofinansowywane również z budżetu państwa lub powiatu) mogą świadczyć usługi odpłatnie. Zasady odpłatności określają organy prowadzące te ośrodki, z tym że wysokość odpłatności nie może przewyższać kosztów faktycznie poniesionych w danej sprawie.

Nadzór merytoryczny nad wszystkimi ośrodkami działającymi na terenie określonego województwa sprawuje wojewoda poprzez inspektorów wydziału zdrowia i polityki społecznej. Wyznacza on także na tym terenie ośrodek, który prowadzi bank danych o dzieciach kierowanych do zastępczej opieki rodzinnej i kandydatach do zastępczego rodzicielstwa oraz za pośrednictwem innych ośrodków wojewódzkich poszukuje rodzin adopcyjnych na terenie całego kraju dla dzieci, dla których w rejonie swojego działania nie udało się znaleźć rodziców adopcyjnych w ciągu trzech miesięcy od zgłoszenia dziecka do adopcji. Jeżeli poszukiwania te nie powiodą się w okresie następnych trzech miesięcy, jest ono zgłaszane do krajowego centralnego banku danych o dzieciach kierowanych do zastępczej opieki rodzinnej, który jest uprawniony do zakwalifikowania dziecka do przysposobienia z przeniesieniem poza granice kraju, czyli adopcji zagranicznej.

Postępowanie przy ustanawianiu rodziny adopcyjnej w ośrodku adopcyjno-opiekuńczym trwa zazwyczaj od kilku do kilkunastu miesięcy, można w niej wyodrębnić kilka podstawowych etapów. Rozpoczyna go rozmowa wstępna osób zgłaszających się do ośrodka z psychologiem lub pedagogiem, mająca na celu ustalenie motywów i oczekiwań kandydatów na rodziców adopcyjnych, poinformowanie ich o procedurze adopcyjnej w ośrodku oraz podanie spisu wymaganych dokumentów. Właściwa procedura adopcyjna rozpoczyna się z chwilą zarejestrowania w ośrodku adopcyjno-opiekuńczym, przez złożenie przez rodzinę deklarującej zamiar przyspo-

sobienia dziecka następujących dokumentów: wniosku ze stosowną prośbą, życiorysów kandydatów, fotografii, odpisu skróconego aktu małżeństwa w oryginale (osoby będące w ponownym związku małżeńskim - odpisu sentencji wyroku rozwodowego), w przypadku osób niepozostających w związku małżeńskim - oryginał odpisu skróconego aktu urodzenia, zaświadczenie lekarskie o ogólnym stanie zdrowia z informacją o braku przeciwwskazań do opieki nad dzieckiem, zaświadczenie o dochodach oraz zaświadczenie o niekaralności sądowej.

Następnym etapem jest wizyta psychologa lub pedagoga w domu rodziny, a potem spotkania w ośrodku, których celem jest zdiagnozowanie rodziny oraz przygotowanie do pełnienia roli rodziców adopcyjnych. Rodziny te uczestniczą w spotkaniach psychoedukacyjnych (indywidualnych lub grupowych). Kandydaci poddawani są także badaniom psychologicznym.

Po wnikliwej ocenie cech i potencjału opiekuńczo-wychowawczego rodziny pracownicy (kobieta i mężczyzna, psycholog i pedagog) „prowadzący” daną rodzinę przedstawiają jej diagnozę Komisji Kwalifikacyjnej Rodzin. Po pozytywnej kwalifikacji rodzice adoptujący oczekują na propozycję pierwszego dziecka. Przed nawiązaniem kontaktu z dzieckiem rodziny otrzymują informacje dotyczące jego rozwoju, stanu zdrowia i innych, nieobjętych poufnością faktów z życia dziecka, np. związanych z rodziną pochodzenia (choroby dziedziczne i czynniki ryzyka rozwojowego), koniecznych do podjęcia odpowiedzialnej decyzji. Z ważnych przyczyn kandydaci mogą nie zaakceptować proponowanego dziecka. Fakt ten nie dyskwalifikuje ich, jednakże są zobowiązani poinformować ośrodek o motywach swojej decyzji. Z czasem otrzymają kolejną propozycję. Jeżeli kontakty są pomyślne, kandydaci wnioskuje o wystąpienie do sądu z prośbą o przysposobienie, a pracownicy Ośrodka przygotowują wniosek i kierują do sądu rodzinnego wraz ze sprawozdaniem z przebiegu kontaktów między kandydatami i dzieckiem. Ośrodek uczestniczy także w dalszym przeprowadzeniu procedury prawnej przysposobienia dziecka.

Po podjęciu opieki nad dzieckiem przez rodziców adoptujących (zawsze za zgodą sądu, początkowo na zasadzie zarządzenia tymczasowego, powierzającego dziecko rodzinie jeszcze przed zakończeniem postępowania) ośrodek wykonuje wywiad preadopcyjny. Sąd ze swej strony wysyła do rodziny kuratora w celu przeprowadzenia wywiadu środowiskowego. Po zakończeniu postępowania sądowego, gdy rodzina adopcyjna - zostaje ustanowiona, nadal zachowuje ona prawo do korzystania z pomocy ośrodka adopcyjno-opiekuńczego.

Psychospołeczne problemy procesu kwalifikacji kandydatów na rodziców adopcyjnych

Procedura pełnego przysposobienia trwa długo, jest dość złożona i niesie wiele sytuacji trudnych dla osób noszących się z zamiarem adopcji dziecka. Jednakże tworzenie nowej rodziny w sferze psychospołecznej i moralnej oznacza wzięcie

przez rodziców adopcyjnych całkowitej odpowiedzialności za rozwój i wychowanie sieroty, tak jak ma to miejsce w przypadku urodzenia własnego dziecka. W praktyce przysposobienie oznacza długotrwały proces, w którym małżonkowie dojrzewają do roli rodziców adopcyjnych, a dziecko asymiluje się do nowej rzeczywistości, co często stanowi rewolucyjne zmiany życiowe. Dlatego też szczególnie ważna wydaje się kwalifikacja kandydatów na rodziców adopcyjnych w aspekcie psychologicznym i pedagogicznym. Jej podstawą jest diagnoza świadomości problematyki adopcyjnej przysposabiających, na którą składa się ich wiedza z tego zakresu oraz towarzyszące im opinie i emocje związane z myślą o przysposobieniu, a także motywy decyzji o adopcji. Istotne jest także poznanie struktury rodzinnej, środowiska, w jakim wychowali się kandydaci, oraz stosunku do problemu bezpłodności. Jak podkreśla A. Szymborska (1969: 7) najważniejszą sprawą przy adopcji dziecka jest poziom moralny, społeczny i kulturalny rodziców, cechy ich umysłu i charakteru, ich postawy małżeńskie i rodzicielskie, a szczególnie stopień zdolności do tworzenia trwałej i autentycznej więzi emocjonalnej z dzieckiem nie przez siebie urodzonym”.

W praktyce w postępowaniu kwalifikacyjnym względem kandydatów na rodziców adopcyjnych za szczególnie istotne - w aspekcie diagnostycznym i prognostycznym - dla powodzenia przysposobienia uznaje się czynniki, takie jak: motywacja do przyjęcia dziecka, oczekiwania względem przysposobianego dziecka oraz stosunek do jawności adopcji.

Najczęstsze motywy, którymi kierują się przyszli rodzice adopcyjni, to: chęć posiadania pełnej rodziny, zapelnienie pustki, poczucie mniejszej wartości, potrzeba podzielenia się uczuciami, chęć posiadania spadkobiercy i przedłużenia rodu (zwłaszcza mężczyźni), dziecko jako opiekun na starość (Starosta-Trepka 1999: 68-72). Równie mocno akcentowane motywy to: potrzeba macierzyństwa, pragnienie opiekowania się kimś, bezdzietność, potrzeba celu i sensu życia, a także chęć scalenia małżeństwa (Milewska 2000: 120).

Kolejnym kryterium kwalifikacji rodziny są oczekiwania względem dziecka, jakie chciałaby ona przysposobić, określane często preferencjami adopcyjnymi. Mogą one mieć odniesienie do wieku i płci dziecka, jego stanu zdrowia i wyglądu zewnętrznego, a także rodziny pochodzenia i dotyczyć wieku, pochodzenia, wykształcenia, ewentualnych chorób i patologii rodziców naturalnych (Sierankiewicz 2005: 92-97). Na określenie stosunku rodziców adopcyjnych do posiadanych przez dziecko cech psychofizycznych i środowiskowych uwarunkowań jego rozwoju przyjęto określenie „tolerancja na czynniki ryzyka rozwojowego”. Uważa się, że jest ona miernikiem optymalnego potencjału rodzicielskiego oraz prawidłowej motywacji i rokuje, że dziecko będzie kochane, bez względu na to, czy zaspokoi potrzeby i marzenia rodziców, czy też przysporzy im wielu problemów wychowawczych. Jeżeli oczekiwania są zbyt sztywne i nierealistyczne w stosunku do tego, jakim środowiskiem wychowawczym może być dla dziecka rodzina przysposabiająca, nie prognozują powodzenia adopcyjnego. Jak pisze A. Szymborska (1976: 24), wielu kandydatów na rodziców adopcyjnych uważa, że „będą w pełni

szczęśliwi tylko wówczas, gdy sami wybiorą sobie dziecko [...] wymieniają oni wiek, płeć, czasem wyjawiają swoje marzenia o tym, jakie ma być to dziecko, tzn. jaki ma być jego charakter i wygląd zewnętrzny. Jednak zaspokojenie wszystkich tych marzeń nie jest ani możliwe, ani wskazane. Zbyt precyzyjne, ściśle określone oczekiwania nie są nigdy dobrym podłożem do rozwoju głębokich wzajemnych uczuć rodziców i dzieci”.

Trzecie podstawowe kryterium powodzenia adopcyjnego to stosunek do jawności adopcji względem dziecka i otoczenia. Może być on rozpatrywany zarówno w aspekcie własnego życia małżonków adoptujących, jak i w aspekcie życia dziecka. W pierwszym przypadku wynika ze wstydu rodziców, że nie mogą być rodzicami biologicznymi, mają poczucie winy i bezwartościowości, w drugim - z obaw, jak zareaguje i będzie później zachowywać dziecko w stosunku do nich, kiedy powiedzą mu prawdę. Obawiają się, że dziecko może zacząć sprawiać trudności wychowawcze, że nie będą w stanie nim kierować czy wręcz odejdzie z domu. Największy jednak niepokój powoduje ewentualna chęć szukania przez dziecko rodziców biologicznych. Zazwyczaj większość kandydatów na rodziców adopcyjnych deklaruje chęć powiedzenia dziecku prawdy, ale w praktyce staje się to często niewykonalne. Rodzice mają nadzieję, że dziecko nigdy się nie dowie, że jest adoptowane. Argumentują to dobrem dziecka, bo obawiają się, że znajomość prawdy wywoła u niego poczucie odrzucenia, żalu z powodu straty rodziców naturalnych (Giryńska 1999: 167). Jednakże ujawnienie adopcji wyzwala ich od lęku, że dziecko pozna prawdę, zabezpiecza przed szantażem nieżyczliwych ludzi, zwiększając szansę na jej powodzenie (Ładyżyński 1996: 28). Przede wszystkim należy podkreślić znaczenie jawności adopcji dla podmiotowego traktowania dziecka w procesie rozwoju jego autonomii i tożsamości.

Cechy szczególnie pożądane u kandydatów na rodziców adopcyjnych, determinujące powodzenie adopcji to:

- wiek zbliżony do naturalnej różnicy pokoleniowej,
- dobre zdrowie fizyczne i psychiczne,
- stabilizacja materialna i zawodowa, zaradność życiowa,
- poczucie stabilizacji życiowej i bezpieczeństwa,
- pozytywne doświadczenia wyniesione z rodzin pochodzenia,
- pozytywne relacje i więzi małżeńskie, wzajemne wsparcie,
- komunikatywność w kontaktach z otoczeniem, otwartość w okazywaniu uczuć,
- zdolność przystosowania się do różnych warunków, odporność na trudności i niepowodzenia,
- równowaga emocjonalna, empatia, cierpliwość, wrażliwość, optymizm (Buddzińska 1999: 65-66).

Z kolei niekorzystne dla powodzenia adopcji w odniesieniu do rodziców adoptujących są:

- skłonność do ukrycia adopcji,
- sztywne preferowanie wieku, płci i wyglądu dziecka,

- konfliktowe życie małżeńskie i zbyt długi staż małżeński przed podjęciem decyzji o adopcji,
- tendencja do instrumentalnego traktowania dziecka,
- wiązanie z dzieckiem określonych oczekiwań, planów,
- brak akceptacji wszystkich cech dziecka,
- nastawienie na realizację własnych potrzeb i aspiracji,
- ambiwalentny stosunek do adopcji, nadmierna lekkość, cechy neurotyczne,
- tendencje do górowania i agresji, egocentryzm,
- nieprawidłowe postawy opiekuńczo-wychowawcze,
- nałogi,
- strata własnego dziecka bezpośrednio przed decyzją o adopcji,
- motywacja adopcji ukierunkowaną na rozwiązanie problemów małżeńskich (*ibidem*).

Rodzina adopcyjna jako środowisko wychowawcze dla dziecka osieroconego

Rodzina stanowi pierwszą i podstawową grupę, w której dziecko rozwija się fizycznie i psychicznie. Dom rodzinny jest swoistym środowiskiem wychowawczym i dlatego rodzina to najistotniejszy środowiskowy czynnik rozwoju i kształtowania się sylwetki dziecka. Określając pojęcie środowiska wychowawczego, można przyjąć za S. Kowalskim (1990), że jest to „społecznie kontrolowany i nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturowych, wychowawczych i przyrodniczych”.

Rodzinę jako środowisko wychowawcze, zdaniem J. Izdebskiej (2000: 15), należy pojmować „w znaczeniu szeroko rozumianego środowiska życia dziecka, w którym mają miejsce zarówno oddziaływania wychowawcze zamierzone, jak też wpływy samorzutne, o charakterze pozytywnym”. Środowisko wychowawcze rodziny tworzy przede wszystkim kultura stosunków międzyludzkich w rodzinie, interakcje między członkami rodziny, potrzeba i umiejętność wzajemnego komunikowania swoich przeżyć, myśli oraz świat symboli kulturowych, które członkowie rodziny poznają odkrywają i które są podstawą porozumiewania się między nimi (*ibidem*). Taki pogląd autorki na istotę rodziny wynika z założeń pedagogiki humanistycznej, traktującej wychowanie jako pomoc w rozwoju osobowym dziecka, a więc podmiotowości procesu wychowania.

Socjokulturowe czynniki środowiska wychowawczego

Prawodawstwo polskie stanowi, że adoptować dziecko mogą tylko ludzie dorośli posiadający pełne prawa obywatelskie, zdolni do zapewnienia dziecku prawidłowych warunków opiekuńczych i wychowawczych.

Analizując rodziny adopcyjne jako środowiska wychowawcze dla dzieci sierocych należy uwzględnić, tak jak w przypadku naturalnych rodzin, podstawowe trzy grupy czynników determinujących realizowanie funkcji rodzicielskich i zadań opiekuńczo-wychowawczych: ekonomiczno-społeczne, kulturowe i psychopedagogiczne (Kawula 1997: 75-76). Jak wskazują wyniki badań naukowych i doświadczenia pedagogiczne, czynniki zaliczane do pierwszych dwóch grup (socjokulturowe), takie jak: wiek rodziców przysposabiających, ich staż małżeński, struktura rodziny, miejsce zamieszkania, warunki materialne i mieszkaniowe oraz wykształcenie, w sposób znaczący wyznaczają jakość środowiska wychowawczego tworzonego przez te rodziny. Przyjmuje się, że rodzicami adopcyjnymi powinni być w zasadzie ludzie młodzi, tworzący rodziny pełne, a więc zasadniczo małżeństwa, a nie osoby samotne. Osoby starające się o przysposobienie dziecka decydują tę podejmują najczęściej w wieku 30-40 lat i pozostają w związku małżeńskim około 8-10 lat. Jest to sytuacja uważana za optymalną dla adopcji, gdyż osoby w tym wieku są jeszcze sprawne fizycznie, a jednocześnie miały czas, by osiągnąć odpowiednią dojrzałość społeczną. Rodzice naturalni będący w tym wieku mają już zazwyczaj nawet kilkunastoletnie dzieci, toteż niekiedy spotyka się opinie, że tacy kandydaci na rodziców adopcyjnych mogą mieć problemy z wychowaniem i w relacjach z małym dzieckiem. Badania pokazują jednak, że starszy wiek rodziców jest charakterystyczny dla większej stabilności adopcji i jej powodzenia (Milewska 2000: 118).

Wśród kandydatów do adopcji przeważają małżeństwa. Osoby samotne stanowią jedynie około 2% przyszłych rodziców adopcyjnych. Oczywiście jest, że pełna rodzina stanowi najodpowiedniejsze środowisko wychowawcze dla dziecka, osoby samotne mogą jednak stworzyć dziecku lepsze warunki niż dom dziecka, a poza tym częściej są skłonne zaopiekować się dzieckiem starszym lub chorym czy zaburzonym w rozwoju. Przysposobienia dokonywane przez te osoby nie wykluczają więc powodzenia adopcji (*ibidem*: 119-120).

Jeżeli chodzi o staż małżeński kandydatów na rodziców adopcyjnych, prawo nie określa jego dolnej granicy przy ubieganiu się o adopcję. Toteż zgłaszające się bardzo młode pary są w pewnym stopniu „rodzinami ryzyka adopcyjnego”, dlatego szczególnie ważne jest zbadanie więzi pomiędzy małżonkami i jej trwałości, by stwierdzić, że rodzina ta będzie bezpiecznym i trwałym środowiskiem dla adoptowanego dziecka.

Ludzie przysposabiający dziecko są na ogół bezdzietni, jednak posiadanie rodzonego lub wcześniej adoptowanego dziecka czy dzieci jest zazwyczaj korzystne dla powodzenia adopcji. Rodzice tacy mają większe doświadczenie wychowawcze i nie koncentrują swych oczekiwań na jednym dziecku. Jednak do rzadkości należą rodziny posiadające już dzieci, które decydują się na przysposobienie.

Z powodzeniem adopcji ma również związek wykształcenie rodziców. Okazuje się, że niepowodzenia występują częściej w rodzinach adopcyjnych o wyższym poziomie wykształcenia. Rodzice ci często mają zbyt wygórowane wymagania wobec adoptowanego dziecka i nie uwzględniają jego realnych możliwości rozwojowych i edukacyjnych (*ibidem*).

Warunki materialne rodziny, w którą wchodzi dziecko, powinny być dobre, tzn. na poziomie umożliwiającym zaspokajanie podstawowych potrzeb dziecka. Nie chodzi tu jednak o to, by standard życia był bardzo wysoki, gdyż to nie sytuacja materialna stanowi o szczęśliwym dzieciństwie. Również miejsce zamieszkania nie przesądza o jakości środowiska wychowawczego dla dziecka, jakkolwiek w rodzinach zamieszkałych w mieście szybciej adaptują się starsze dzieci, takiej rodzinie łatwiej również sprostać obowiązkom wynikającym z opieki nad dzieckiem o specjalnych potrzebach zdrowotnych i rozwojowych z racji łatwiejszego dostępu do placówek specjalistycznych. W praktyce znacznie częściej przysposobienie jest udziałem rodzin zamieszkałych w mieście (70-80%).

Zbliżony obraz środowiska wychowawczego uzyskała autorka niniejszego opracowania na podstawie badań obejmujących 121 małżeństw i 4 samotne kobiety, zakwalifikowanych na rodziny adopcyjne w latach 1992-2002 przez publiczny ośrodek adopcyjno-opiekuńczy w Krakowie (Sierankiewicz 2005: 91). Najczęściej o adopcję dziecka starały się pary, które pozostawały w związku małżeńskim od 11 do 15 lat (38,8%) i były w wieku od 31 do 40 lat (matki 60%, ojcowie 69,42%). Wśród badanych było 12,8% mających własne dzieci: jedno - 11,2%, dwoje - 1,6%. Ponad połowa par małżeńskich (58,4%) stanowiła rodziny jednopokoleniowe.

Co druga badana rodzina (51,2%) mieszkała w dużym mieście, co czwarta (23,2%) - w małym. Prawie tyle samo pochodziło ze wsi (25,6%). Osoby adoptujące najczęściej posiadały wykształcenie średnie (kobiety 52,8%) (mężczyźni 48,76%), a najmniej podstawowe (odpowiednio 4,8% i 2,48%). Więcej kobiet (29,6%) niż mężczyzn (25,62%) ukończyło studia wyższe. Z kolei stosunkowo więcej mężczyzn (23,14%) niż kobiet (12,8%) posiadało wykształcenie zawodowe.

Status finansowy ponad 2/3 rodzin (68,8%) można określić jako dobry. Dużo rodzin (25,6%) posiada bardzo dobre warunki materialne, a tylko 5,6% - wystarczające.

U zdecydowanej większości rodziców adoptujących (matki 92,8 %, ojcowie 94,2%) stwierdzono dobry stan zdrowia; bardzo mała część rodziców adoptujących miała drobne problemy zdrowotne (matki 7,2%, ojcowie 5,8%).

Psychopedagogiczne czynniki środowiska wychowawczego

Więź uczuciowa między rodzicami a dzieckiem jest jedną z najsilniejszych więzi międzyludzkich. Siła i bogactwo uczuć rodziców do dziecka i dziecka do rodziców są tak powszechnie spotykane, że ich brak lub osłabienie uważa się wręcz za zjawisko patologiczne. Moc tej więzi można tłumaczyć prawami biologicznymi, społecznymi i psychologicznymi.

Adopcja stwarza szczególną sytuację rodzinną, gdyż biologiczny składnik więzi między adopcyjnymi rodzicami a ich dzieckiem nie istnieje. Jest to specyficzna postać rodziny, która powstała wyłącznie dzięki mechanizmom społecznym. Wszystkie zjawiska, które zachodzą wewnątrz rodziny adopcyjnej musimy inter-

pretować w kategoriach społeczno-psychologicznych, z wyłączeniem kategorii biologicznych. Więzy uczuciowa między rodzicami a dzieckiem zaspokaja potrzeby emocjonalne członków rodziny, przyczynia się do ich dojrzałości emocjonalnej i równowagi psychicznej. Jak podkreśla S. Kawula (2000: 57-58), jej istnienie umożliwia realizację jednej z ważniejszych funkcji rodziny - funkcji wychowawczej.

W rodzinach adopcyjnych długi okres bezdzietności powoduje krystalizację, wyraźniejsze uświadomienie sobie potrzeb rodzicielskich. Rodzice adopcyjni bardzo chcą obdarzyć dziecko swym uczuciem, zdając sobie sprawę z jego ogromnych potrzeb emocjonalnych, ale chcą również być obdarzeni uczuciem przez dziecko. Mają oni wytworzone nastawienia i konkretne oczekiwania dotyczące relacji emocjonalnej z przysposobionym dzieckiem, a te nie zawsze mogą być od razu spełnione. Szczególnie gdy dziecko jest starsze i ma za sobą długi okres depriwacji emocjonalnej, może nie być w stanie od razu nawiązać więzi uczuciowej z przybranymi rodzicami.

Należy wskazać również na inną przyczynę trudności w budowaniu prawidłowej relacji psychicznej między rodzicami a dzieckiem. Powiększenie rodziny poprzez przysposobienie może mieć pewne emocjonalne konsekwencje w psychice rodziców: mają oni świadomość, że ich dziecko urodziła inna kobieta, że ono ma swoją historię, na którą nie mogli mieć wpływu. W pewnym momencie życia dziecko zostaje „wszczepione” w ich własny organizm rodzinny, jednak uznanie go za „swoje” może nie być procesem natychmiastowym. Rodzice na pewno zachowają na pewien czas (a być może na zawsze) poczucie pewnej obcości - „niekonieczności więzi” - wynikającej z genetycznej odrębności dziecka (Ziątek 1984). Zdają sobie sprawę, że powiększenie ich rodziny o to konkretne dziecko jest dziełem przypadku, mogli bowiem „dostać” inne dziecko, a ono mogło „trafić” do innych rodziców. Konsekwencją tego może być przekonanie, że inni rodzice mogliby być lepsi - bardziej odpowiedni do tego zadania, a dla danych rodziców inne dziecko byłoby bardziej „właściwe”. Pojawia się więc możliwość porównań i ocen, zarówno siebie w roli rodzicielskiej, jak i dziecka. Sytuacja taka może często sprzyjać powstawaniu i utrzymywaniu się niepokoju i niepewności w pełnieniu roli rodzicielskiej (*ibidem*).

Wpływ na pełnienie przyszłych ról rodzicielskich ma percepcja siebie jako przyszłych rodziców nie tylko w roli opiekuna, ale także wychowawcy. Kształtować ją mogą dwa odmienne podejścia do swojego rodzicielstwa. Pierwsze z nich koncentruje się wokół pytania: czy potrafią być dobrymi rodzicami dla tego właśnie dziecka i czy ono zaakceptuje ich takimi, jacy są; drugie stanowi przekonanie, że wystarczy dziecko kochać, akceptować, „a reszta przyjdzie sama” i nie ma większego znaczenia fakt, że przybrani rodzice nie są naturalną rodziną (Szumiłło 1995). Obie postawy utrudniają prawidłowe pełnienie ról rodzicielskich. Podłożem takich nastawień są takie predyspozycje psychiczne rodziców, jak:

- niewłaściwe rozpoznanie motywacji do adopcji,
- uprzedzenia i stereotypy związane z procesem adopcji,

- niska samoocena i poczucie własnej wartości wynikające z przeszłych doświadczeń (bezpłodności),
- „sztywność” funkcjonowania związana z wiekiem,
- szczególna koncentracja na nawiązaniu więzi emocjonalnej z dzieckiem (Szymańska 1992: 12-16).

Równie ważnymi czynnikami, od których zależy funkcjonowanie opiekuńczo-wychowawcze rodziny adopcyjnej są: elementarne umiejętności wychowawcze, prawidłowe postawy rodzicielskie i wychowawcze, a także umiejętność wytworzenia przez rodziców adopcyjnych spójnego, konsekwentnego i rozsądnego podejścia wychowawczego.

Badania nad postawami rodzicielskimi rodziców adopcyjnych przeprowadzone w ostatnim czasie przez J. Błeszyńskiego (2003: 183-187) pozwalają wskazać następujące zgeneralizowane sposoby zachowań rodziców względem dziecka będące źródłem trudności w pełnieniu ról rodzicielskich:

- dominowanie zarówno matki, jak i ojca nad dzieckiem (postawa górowania),
- wykazywanie przez matki wysokiego poziomu braku kompetencji wychowawczych (postawa bezradności), a przez ojców odwrotnie: czują się kompetentni w pełnieniu swojej roli,
- obydwój rodzice wykazują wysoki poziom koncentracji na dziecku (postawa koncentracji), co przejawia się nadopiekuńczością, zbytnią troską o nie, a to niekorzystnie wpływa na jego usamodzielnianie się,
- zarówno ojcowie, jak i matki mają trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktu ze swoim przysposobionym dzieckiem (postawa dystansu).

Trudności wychowawcze w rodzinach adopcyjnych mają różne uwarunkowania, obok typowych dla wszystkich rodzin z dziećmi występują problemy specyficzne tylko dla rodzin adopcyjnych. Związane są one z błędami wychowawczymi popełnianymi przez rodziców adopcyjnych i ogniskują się wokół niżej wyszczególnionych problemów.

- 1) przeszłość dziecka, której istnienia rodzice adopcyjni nie mogą zaakceptować i nie potrafią pomóc dziecku poradzić sobie z nią; próbują negocjować ją poprzez zakazywanie dziecku powracania do niej w wypowiedziach i zachowaniach, co odbiera ono jako negocjowanie własnej osoby,
- 2) tęsknota dziecka za osobami lub miejscami z przeszłości i idealizowanie ich, co rodzice odbierają jako zagrożenie i niewdzięczność oraz brak akceptacji; takie postępowanie rodziców będzie rodziło uczucie żalu i dystans między nimi a dzieckiem,
- 3) przekonanie rodziców, że na osiągnięcia i postępowanie dziecka wpływają jego cechy dziedziczne, przez co rezygnują oni z korygowania niewłaściwych zachowań dziecka i obniżają wymagania względem niego; prowadzi to do ograniczania potencjalnych możliwości rozwojowych dziecka,
- 4) reakcje i zachowania otoczenia w stosunku do adoptowanego dziecka, zazwyczaj bardziej intensywne niż wobec innych dzieci; to zbytnie zainteresowanie wynika niejako z przekonania, że dziecko adoptowane jest dzieckiem wszystkich” i dla jego dobra należy go strofować i narzucać określone zachowania; rodzice

muszą przeciwstawić się ingerowaniu otoczenia w życie dziecka i wymusić na nim akceptację inności dziecka,

5) kształtowanie więzi emocjonalnej między rodzicami i dzieckiem - budowanie przywiązania w sytuacji, gdy przysposobione dziecko przejawia dwa biegunowo odmienne zachowania: jest obojętne, przesadnie samodzielne, zaprzyjaźnia się z obcymi albo kurczowo trzyma się rodziców; w pierwszym przypadku rodzice czują się nieakceptowani i niekochani przez dziecko, w drugim - nie umieją dla dobra dziecka stopniowo „odseparowywać go od siebie” i usamodzielniać,

6) jawność adopcji względem dziecka i związanego z tym problemu szukania przez dziecko swoich korzeni i budowania własnej tożsamości; rodzice zatajając przed dzieckiem fakt adopcji, budują relację z nim na oszustwie i lęku przed ujawnieniem jej przez inne osoby oraz pozbawiają dziecko możliwości wzrastania razem ze swoją historią i właściwego tworzenia obrazu własnego „ja” (Łupicka-Szcześniak 1999: 229-232).

Proszę zastanowić się:

S Co było dominującym motywem przysposobiania dziecka w przeszłości, a jaką rolę odgrywa instytucja adopcji współcześnie?

S Jakie przewidziane ustawowo rodzaje przysposobienia występują w praktyce?

S Jak prawo zabezpiecza dobro adoptowanego dziecka?

■S Jak oceniasz obowiązujące procedury adopcji realizowane przez ośrodki adopcyjno-opiekuńcze? Uzasadnij swoją opinię.

S Jakie czynniki uznaje się w psychopedagogicznej kwalifikacji na rodziców adopcyjnych za szczególnie diagnostyczne? Dlaczego na ich podstawie można prognozować powodzenie adopcji?

S Scharakteryzuj środowisko wychowawcze współczesnej rodziny adopcyjnej w aspekcie występujących w nim cech socjokulturowych.

S Jakie psychopedagogiczne problemy związane z opieką i wychowaniem dziecka mogą być udziałem rodzin adopcyjnych? Czym są one uwarunkowane?

Literatura cytowana

Bałandynowicz A. (1999), *Adopcja formą kompensacji sieroctwa społecznego*, [w:]

Adopcja. Teoria i praktyka, red. K. Ostrowska, E. Milewska, Warszawa.

Błeszyński J.J. (2003), *Kluczowe zagadnienia funkcjonowania rodzin adopcyjnych*, Kraków.

Budzyńska A. (1999), *Doświadczenia rodzinnych ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych w sprawach o adopcję*, [w:] *Adopcja. Teoria i praktyka*, red. K. Ostrowska, E. Milewska, Warszawa.

Cysek T. (1999), *Orzecznictwo sądowe w sprawach adopcyjnych*, [w:] *Adopcja. Teoria i praktyka*, red. K. Ostrowska, E. Milewska, Warszawa.

Giryńska R. (1999), *Problemy jawności adopcji*, [w:] *Adopcja. Teoria i praktyka*, red. K. Ostrowska, E. Milewska, Warszawa.

- Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku - niepokoje i nadzieje*, Białystok.
- Kalinowski M. (1994), *Adopcja - sens pojęcia*, „Opieka - Wychowanie - Terapia”, nr 3.
- Kawula S. (2000), *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Jankę, Toruń.
- Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy*, dział II w brzmieniu ustalonym ustawą z 26 maja 1995 roku, Dz.U. nr 83, poz. 417.
- Kowalski S. (1990), *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa.
- Ładyżyński A. (2005), *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*, Toruń.
- Łupicka-Szcześniak D. (1999), *Błędy wychowawcze występujące w rodzinach adopcyjnych, zastępczych, zrekonstruowanych - ich klasyfikacja i propozycja sposobów przezwycięzania*, [w:] *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, red. M. Hejne i G. Gajewska, Zielona Góra.
- Makowska J. (1996), *Z historii adopcji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2.
- Milewska E. (2000), *Rodzina adopcyjna - problemy psychologiczne przed i po adopcji dziecka*, [w:] *Rodzice i dzieci - psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, red. E. Milewska, A. Szymanowska, Warszawa.
- Okoń W., red. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Piechocki S. (1983), *Przysposobienie dziecka*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ośrodków adopcyjno-opiekuńczych z 17 sierpnia 1993 r., Dz.U. nr 84, poz. 394.
- Sierankiewicz E. (2005), *Stosunek rodziców adoptujących do problemów rozwojowych i zdrowotnych dzieci jako czynnik determinujący gotowość do ich przysposobienia*, „Acta Albigenia”, t. 3.
- Sprawozdanie dotyczące realizacji w Rzeczypospolitej Polskiej Konwencji o Prawach Dziecka w latach 1993-1998, Urząd Rady Ministrów RP, 1999, http://www.towarzystwonaszdom.pl/sytuacja_dzieci.htm.
- Szumiłło E. (1995), *Adopcja. Tęsknota za dzieckiem*, Wrocław.
- Szymańska K. (1992), *Postawy wychowawcze małżeństw zamierzających adoptować dziecko*, „Problemy Rodziny”, nr 2.
- Szymborska A. (1969), *Sieroctwo społeczne*, Warszawa.
- Ustawa z 26 maja 1995 roku o zmianie ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 83, poz. 417.
- Wagner I. (1993), *Sieroctwo społeczne - przyczyny, następstwa, formy kompensacji*, Częstochowa.
- Ziątek K. (1984), *Funkcjonowanie adopcyjnych i biologicznych rodzin dzieci zgłaszanych do poradni wychowawczo-zawodowych woj. stołecznego ze szczególnym uwzględnieniem relacji matka-dziecko*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 11, Warszawa.

ks. Andrzej Łuczyński

ROZDZIAŁ V

RODZINNE DOMY DZIECKA JAKO EFEKTYWNA FORMA OPIEKI CAŁKOWITEJ NAD DZIEĆMI OSIEROCONYMI

Wprowadzenie

Mimo że w ostatnich latach zmniejszyła się w Polsce liczba dzieci, to w tej malejącej populacji wciąż wiele jest takich, które z różnych powodów utraciły swoich rodziców biologicznych. Jedną z dróg przezwyciężenia zjawiska sieroctwa społecznego i naturalnego jest organizowanie instytucji zbliżonych w swoich założeniach do rodziny naturalnej. Zaliczają się do nich rodzinne domy dziecka (RDDz), które, podobnie jak rodziny zastępcze i rodziny adopcyjne, zaliczane są do rodzinnych form opieki nad dzieckiem osieroconym (Kelm 1978: 17). Rodzinne domy dziecka są zatem formą rodzicielstwa zastępczego powołanego w miejsce rodzin naturalnych niemogących sprostać zadaniom mającym na celu zapewnienie pomyślnego rozwoju dziecka w rodzinie. W swej strukturze i działalności porównywane są do rodzin wielodzietnych, jako że wspólnotę rodzinnego domu dziecka tworzą zwykle opiekunowie - rodzice, wychowankowie, własne dzieci opiekunów oraz inni domownicy (Kamiński 1982: 230; Kelm 1986: 3).

Rodzinne domy dziecka - geneza i rozwój

Inspiracją do formowania się modelowych założeń rodzinnych domów dziecka (RDDz) stały się w XVIII i XIX w. dzieła Jana Jakuba Rousseau, w których podkre-

ślał wagę, prostego, naturalnego wychowania dziecka w rodzinie. Wprowadzenie zaś idei wychowania rodzinnego do zbiorowości życia dzieci osieroconych i opuszczonych nastąpiło dopiero za sprawą Johanna Heinricha Pestalozziego (Kamiński 1982: 230).

Pestalozzi wraz z żoną w swoim domu w Neuhof (Szwajcaria), a następnie w małym miasteczku Stans, otworzył dom dla dzieci opuszczonych i ubogich. Mimo napotykanych trudności i nędzy uczył dzieci pracy na roli, wykonywania prac domowych, pisania i czytania. Zasadą jego poczynań wychowawczych było, aby od pierwszych chwil pobytu w jego domu spoić dzieci więzią rodzinną.

Wyniki podjętych przez Pestalozziego działań wychowawczych okazały się ze wszech miar pozytywne. Od tego czasu idea opiekuńczego domu dziecka jako domu rodzinnego stała się znana w Europie i na świecie i zachęcała innych wychowawców do podejmowania podobnych działań opiekuńczo-wychowawczych (Kamiński 1982: 231-232).

Na ziemiach polskich, na przełomie XIX i XX w. opieka na dzieckiem miała głównie charakter filantropijny i opierała się głównie na działalności towarzystw dobroczynnych, które organizowały i prowadziły domy dla sierot. Podejmowano jednak próby organizacji nowych ośrodków opieki i wychowania, które by lepiej sprzyjały rozwojowi dzieci sierocych i bezdomnych (Telka 2000: 7).

Na szczególną uwagę zasługują działania wychowawcze podejmowane przez dwóch polskich pedagogów J. Cz. Babickiego i K. Jeżewskiego wobec dzieci sierocych (Babicki 1980: 92-93; Jeżewski 1926: 223). Pierwszy z nich stworzył i realizował koncepcję „samorządu rodzinkowego”, w którym kilkoro dzieci wraz z tzw. „mateczką” zamieszkiwało oddzielne mieszkanie i tworzyło w ramach zakładu opiekuńczego „rodzinkę” w znacznym stopniu samodzielnie zabiegającą o organizowanie codziennego życia, tworząc przy tym właściwą atmosferę wychowawczą.

Działania pedagogiczne K. Jeżewskiego opierały się na przekonaniu, że jednym z najlepszych środowisk dla dziecka osieroconego jest dom rodzinny. Założone przez niego w 1907 r. Towarzystwo Gniazd Sierocych skupiało w środowisku wiejskim odpowiednio dobrane rodziny naturalne, do których kierowano dzieci osierocone. W tak utworzonych rodzinach elementem wychowawczym była wspólna praca w gospodarstwie rolnym, osobisty przykład życia rodziców oraz tworząca się wzajemna więź rodzinna (Telka 2000: 7).

Należy podkreślić, iż modelowe rozwiązania organizacji RDDz w Polsce w latach późniejszych są próbą wykorzystania zarówno elementów koncepcji K. Jeżewskiego, jak również J. Cz. Babickiego (Kamiński 1982: 234; Kawula 1982: 363). Idea powoływania rodzinnych domów dziecka pozostała bowiem ta sama, tzn. chęć niesienia skutecznej pomocy i zapewnienia właściwej opieki wychowawczej dzieciom pozbawionym rodzicielskiej troski, wymagającym zindywidualizowanych form i metod pracy wychowawczej.

W Polsce po drugiej wojnie światowej odrodzenie idei RDDz nastąpiło w 1958 r. W tym czasie władze oświatowe zorganizowały dwie takie placówki, a wyniki wychowawcze, które w nich osiągnęto, zachęcały do organizowania na-

stępnych - do roku 1965 miało powstać 30 RDDz. Niestety liczby tej nigdy nie osiągnięto. Na przeszkodzie stanęły głównie problemy prawno-organizacyjne i finansowe (Kamiński 1982: 233; Telka 2000: 20-22). Należy również odnotować, iż niezależnie od RDDz resortu oświaty rozwijały się placówki pod patronatem Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (TPD). Do roku 1977 zorganizowano 26 RDDz podporządkowanych TPD (Kozdrowicz 1989: 37-38).

Rozwój tej formy opieki nad dzieckiem był wynikiem krytycznej oceny niedostatków wychowania zakładowego, a także ogromnej troski wychowawców o stworzenie dzieciom osamotnionym jak najlepszych warunków rozwoju. Na powstanie RDDz wpłynęły zasadniczo trzy czynniki:

- polityka opiekuńcza resortu oświaty, zmierzająca do wzbogacenia form opieki nad dzieckiem,
- zainteresowanie i nacisk opinii społecznej oraz żywa reakcja środków masowego przekazu w sprawie nowych inicjatyw w rozwiązywaniu problemów sieroctwa społecznego,
- powstanie u wrażliwych na krzywdę dziecka osób silnej motywacji do podjęcia trudu organizowania dzieciom osamotnionym normalnego środowiska rodzinnego (Kelm 1976: 15; Kozdrowicz 2000: 37).

Przełomowym okresem dla tej formy opieki był rok 1976, w którym Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydało zarządzenie (nr 8, poz. 53) określające jednolite zasady organizacji, działalności i finansowania rodzinnych domów dziecka, nadając im status państwowych placówek opiekuńczo-wychowawczych. Zarządzenie to również oficjalnie usankcjonowało nazwę „rodzinny dom dziecka”. Kolejne akty prawne Ministerstwa Edukacji Narodowej z 1989 i 1994 roku znacznie usprawniły funkcjonowanie RDDz (Telka 2000: 22-24).

W 2000 r. w ramach zmian w podziale kompetencji w sprawach opieki nad dzieckiem, rodzinne domy dziecka, które do tego czasu funkcjonowały w ramach resortu edukacji, zostały przekazane do resortu pracy i polityki społecznej. W tym też czasie minister pracy i polityki społecznej wydał rozporządzenie w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (nr 80, poz. 900), w którym RDDz zaliczono również do placówek określonych jako placówki typu rodzinnego (Kelm 2006: 400).

Kolejne Rozporządzenie ministra pracy i polityki społecznej z 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (nr 37, poz. 331) sprecyzowało zasady dotyczące funkcjonowania placówki opiekuńczo-wychowawczej typu rodzinnego, podkreślając, iż:

- 1) tworzy jedną, wielodzietną rodzinę dla dzieci, którym nie znaleziono rodziny zastępczej lub przysposabiającej,
- 2) wychowuje dzieci w różnym wieku, w tym dorastające i usamodzielniające się,
- 3) umożliwia wspólne wychowanie i opiekę licznemu rodzeństwu,
- 4) zapewnia dzieciom kształcenie, wyrównywanie opóźnień rozwojowych i szkolnych,

5) ustala zasady kontaktów dziecka z rodzicami w porozumieniu z sądem, centrum pomocy i ośrodkiem adopcyjno-opiekuńczym.

Placówka rodzinna powinna również aktywnie współpracować z ośrodkiem adopcyjno-opiekuńczym i centrum pomocy w celu sprawowania lepszej opieki nad dzieckiem i jego wychowania. Przepisy prawne stwarzały zatem dogodne warunki dla działalności RDDz, a tym samym dla właściwego rozwoju społecznego wychowanków tych placówek. Postulowały, aby wychowankowie zdobywali kwalifikacje zawodowe, jednocześnie wdrażając się do pełnienia ról społecznych. Uwzględniały również zapewnienie wychowankom odpowiednich warunków do rozwijania zainteresowań, wartościowego spędzania czasu wolnego poprzez zachęcanie do uczestnictwa w instytucjach kulturalnych (Telka 2000: 23).

Duże zainteresowanie społeczeństwa problemem dzieci sierocych, a także nowe rozwiązania prawne sprawiły, że od lat 70. notuje się wzrost zainteresowania tą formą pomocy dzieciom opuszczonym. Przyczyniło się to zwłaszcza w ostatnich latach do powstania wielu nowych RDDz. Albin Kelm (2006: 398) przedstawił dynamikę rozwoju RDDz w sposób statystyczny:

Liczba rodzinnych domów dziecka w latach 1958-2005

Rok	liczba RDDz
1958	2
1965	8
1973	16
1978	60
1985	158
1990	150
1995	136
2000	136
2003	173
2005	218

Natomiast z Raportu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej „Polska 2006” wynika, że w roku 2005 w Polsce funkcjonowało 267 rodzinnych domów dziecka różnych typów, w których żyło i wychowywało się 2252 dzieci (zob. tabela 1, s. 39; źródło: DPS - MPiPS, Warszawa 2006).

Przedstawione dane statystyczne wskazują na stały, choć nie zawsze równomierny wzrost liczby rodzinnych domów dziecka w Polsce. Świadczy to o tym, że zarówno warunki ekonomiczne, jak i prawne sprzyjają powstawaniu nowych RDDz, ale przede wszystkim przyczyniło się do tego pogłębienie świadomości społeczeństwa w zakresie niesienia skutecznej pomocy dzieciom opuszczonym.

Przepisy prawne określają zatem ogólny zarys celów i zadań oraz norm społecznych placówki opiekuńczo-wychowawczej RDDz. Natomiast ich realizacja dokonuje się w trakcie funkcjonowania placówki przy ogromnym poświęceniu i zaangażowaniu ludzi, którzy podejmują się tego odpowiedzialnego zadania. Mimo że funkcjonowanie rodzinnych domów dziecka w opinii osób, które je prowa-

dzą, obarczone jest różnymi problemami, jest to bardzo wartościowa forma opieki, ciesząca się dużym uznaniem w społeczeństwie, którą należy systematycznie doskonalić i rozwijać.

Rodzinne domy dziecka miejscem przywracania dziecku nadziei i szczęścia

Rodzinna opieka zastępcza spotykała się w Polsce zawsze z dużym zainteresowaniem. Wielu ludzi wrażliwych na krzywdę dziecka z poświęceniem podejmowało się odpowiedzialnego zadania sprawowania opieki nad dziećmi opuszczonymi. Jedną z takich form sprawowania opieki są rodzinne domy dziecka (RDDz), które przez wiele lat swojej działalności udowodniły swoją wartość i wychowawczą skuteczność. Bardzo dobrze uzupełniają one inne formy szczególnej troski o dzieci osierocone, takie jak: adopcje, rodziny zastępcze oraz rodziny zaprzyjaźnione. Wiele badań prowadzonych w różnych okresach czasu przez pedagogów i psychologów wskazuje, że RDDz przywracają opuszczonym i osamotnionym dzieciom poczucie bezpieczeństwa oraz wszystkie więzi emocjonalne, które normalnie powinna zapewnić im rodzina naturalna. Przygotowują one również dzieci do pełnienia w przyszłości odpowiedzialnych ról rodzicielskich i do dojrzałego uczestnictwa w życiu społecznym (Blumczyńska 1991: 171).

Do zalet rodzinnych domów dziecka można zatem zaliczyć:

- rodzinny charakter wychowania,
- stałą opiekę wychowawczą dającą poczucie stabilizacji trwającej do momentu pełnego usamodzielnienia się,
- ochronę rodzeństwa przed rozdzieleniem,
- małą liczbę wychowanków pozwalającą im na zachowanie własnej indywidualności i sprzyjającą szybkiemu dostrzeganiu i usuwaniu wszelkich nieprawidłowości w rozwoju i zachowaniu,
- życie w rodzinie, obserwację postępowania osób dorosłych, a także regularne wypełnianie codziennych obowiązków domowych przygotowujące wychowanków do dobrego funkcjonowania w przyszłości we własnej rodzinie,
- szybkie „odnalezienie się” w otoczeniu sąsiedzkim,
- koszty prowadzenia kształtujące się na poziomie lub poniżej kosztów w państwowych domach dziecka (Krakowska 1981: 347; Kozdrowicz 1998: 39).

Mówiąc o RDDz, mamy na uwadze zarówno rodziców, jak i dzieci, które zostały tam umieszczone. To między nimi a rodzicami zastępczymi z czasem tworzy się stan bliskości, powstają więzi, które uważa się za fundamentalne dla rozwoju młodej osobowości. Rodzinny dom dziecka staje się dla sieroty na powrót miejscem gromadzenia pozytywnych doświadczeń, przeżyć, zdobywania podstawowej wiedzy o świecie, norm moralno-społecznych, systemu wartości itp. Dziecko, spotykając się w RDDz z wzajemnym szacunkiem rodziców i wychowanków i z ich przywiązaniem do siebie opartym na zgodzie i harmonijnym współżyciu w rodzi-

nie, odzyskuje poczucie bezpieczeństwa i świadomość, że jest kochane (Izdebska 2000: 188-189).

Szczęście rodziny ma swoje źródło we wzajemnej miłości, odpowiedzialności i zaufaniu. Rodzi się ono poprzez stałe obcowanie ze sobą członków rodziny, codzienne spotkania i dialog. Dobrze jest więc, jeżeli w RDDz zarówno rodzicom, jak i dzieciom towarzyszy świadomość wspólnych celów, przeżyć i uczuć oraz przekonanie o wzajemnym byciu sobie potrzebnym. Owa bliskość sprawia, że nikt nie czuje się zapomniany, niedostrzegany czy też niedoceniany. Rodzinny dom dziecka staje się wówczas dla dzieci opuszczonych rzeczywiście „domem rodzinnym”, gdzie odzyskują nadzieję na szczęśliwe i udane życie. W takim „domu” dzieci znajdują u dorosłych zawsze czas dla siebie, są wysłuchane, uczestniczą we wspólnych rozmowach rodzinnych, pracach domowych oraz wspólnym wypoczynku. Traktowane są w rodzinie przez opiekunów podmiotowo jako osoby, którym należy się poszanowanie ich godności. Rodzinny dom dziecka jest więc dla nich miejscem, gdzie czują się doceniane, cieszą się życiem i z ufnością podchodzą do ludzi (*ibidem*: 191, 220).

W polskim systemie opieki nad dzieckiem opuszczonym rodzinne domy dziecka zajmują zatem coraz mocniejszą pozycję. Jest to bowiem przykład placówki prorodzinnej o stabilnej strukturze organizacyjnej i wychowawczej dającej bardzo duże szanse dzieciom opuszczonym na normalny rozwój. Zauważa się też, że w przypadku, kiedy trzeba zdecydować, czy dziecko powinno pójść do typowej placówki opiekuńczej, np. domu dziecka czy do rodzinnego domu dziecka, wybór coraz częściej pada na RDDz. Jest to dowód na to, że RDDz powinny w przyszłości stać się jedną z dominujących form zastępczej opieki rodzinnej w naszym kraju. Potrzeba jednak konsekwentnej, długofalowej i przyjaznej polityki wobec RDDz, która by ułatwiała opiekunom tworzenie i prowadzenie takich placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Zasady organizacyjne rodzinnych domów dziecka

Rodzinne domy dziecka są obecnie zaliczane do tzw. rodzinnych form opieki nad dzieckiem, których celem jest zapewnienie dzieciom częściowo lub całkowicie pozbawionym opieki rodziców:

- całodobowej opieki i wychowania w warunkach zbliżonych od domu rodzinnego,
- opieki do czasu powrotu dziecka do rodziny, umieszczenia go w rodzinie adopcyjnej lub jego usamodzielnienia.

Ze względu jednak na zasady ich kierowania, finansowania oraz organizacyjną podległość RDDz są klasyfikowane jako placówki opiekuńczo-wychowawcze (zwane także placówkami rodzinnymi). Są to jednak placówki szczególnego rodzaju mające na celu zapewnienie dzieciom osieroconym warunków opieki i wychowania zbliżonych do istniejących w naturalnej rodzinie wielodzietnej. Funkcją podstawową RDDz jest zatem stworzenie dziecku rodzinnej atmosfery życia w domu,

zapewnienie mu trwałości więzi emocjonalnych i stabilizacji życia. Jeśli więc spojrzymy na funkcje i cele, które przyświecają RDDz i na przyjęte w tym zakresie założenia pedagogiczne, to nasuwa się wniosek, że są one jednak zdecydowanie bliższe rodzinom zastępczym, zwłaszcza tym o charakterze zawodowym i wielodzietnym (Safjan 1983:62).

Różnicę między rodzinnymi domami dziecka a rodzinami zastępczymi można sprowadzić do tego, że RDDz mają być w założeniu stałym ogniwem w systemie placówek opiekuńczo-wychowawczych. Osoba podejmująca się prowadzenia RDDz nabywa z chwilą zawarcia umowy status pracownika tej placówki (dyrektora) ze wszystkimi wynikającymi z tego konsekwencjami. Jednocześnie organ administracyjny organizujący RDDz odpowiedzialny jest za stworzenie warunków lokalowych oraz pokrywa wydatki związane z funkcjonowaniem placówki (Maciaszkowa 1986: 109).

W myśl rozporządzenia ministra polityki społecznej dotyczącego funkcjonowania placówek opiekuńczo-wychowawczych (2005, poz. 331) osobą zarządzającą placówką rodzinną (RDDz) jest dyrektor, który powinien spełniać następujące warunki:

- mieć wykształcenie średnie lub wyższe,
- odbyć odpowiednie szkolenie dla kandydatów do prowadzenia placówek rodzinnych i otrzymać opinię ośrodka adopcyjno-opiekuńczego o posiadaniu odpowiedniego przygotowania.

Dyrektor placówki rodzinnej jest jednocześnie wychowawcą - łączy funkcje administracyjne i obsługi. W placówce rodzinnej może być również zatrudniona osoba wskazana przez dyrektora placówki (może to być osoba z nim spokrewniona lub spowinowacona), która wraz z nim zapewnia dzieciom całodobową opiekę i wychowanie. W razie czasowej nieobecności dyrektora rodzinnym domem dziecka kieruje osoba wyznaczona przez organ prowadzący w uzgodnieniu z dyrektorem. W placówce rodzinnej również dyrektor w porozumieniu z właściwym ośrodkiem adopcyjno-opiekuńczym dokonuje okresowej oceny sytuacji przebywającego tam dzieci.

Niezmiernie istotną rzeczą jest, aby kandydaci na „rodziców” rodzinnych domów dziecka odznaczali się dojrzałością społeczną i emocjonalną oraz dobrym zdrowiem i byli sprawni fizycznie. Powinni również posiadać odpowiednie doświadczenie życiowe i predyspozycje psychiczne do pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz być ludźmi cieszącymi się możliwością korzystania z pełni praw publicznych oraz przestrzegającymi podstawowych zasad moralnych (Maciaszkowa 1991: 139).

Kandydaci na rodziców-opiekunów RDDz powinni również posiadać odpowiednią motywację do pełnienia tej odpowiedzialnej funkcji. Najczęściej spotykanymi motywami, które skłaniają opiekunów do takiej formy pomocy dzieciom opuszczonym, są:

- chęć niesienia pomocy dzieciom osieroconym,
- miłość do dziecka, służenie dziecku,

- przywrócenie wiary w człowieka,
- stworzenie domu dla dzieci, które nie mają szans na adopcję.

Wiele osób do prowadzenia RDDz skłoniły także względy rodzinne, jak np. chęć posiadania dużej rodziny, pustka po odejściu własnych usamodzielnionych dzieci. W pewnym sensie z motywami podjęcia się pracy w RDDz wiąże się również oczekiwania opiekunów, które często wyrażają w następujących sformułowaniach:

- dać społeczeństwu szlachetnych obywateli, a sobie radość z kochającej się rodziny i dobrze przeżytego życia,
- stworzenie dzieciom osieroconym domu rodzinnego i przez to umożliwienie im odnalezienia własnego miejsca w życiu,
- zapewnienie sierotom lepszych warunków opiekuńczo-wychowawczych oraz kompensacyjnych, niż jest to możliwe w dużych placówkach o charakterze instytucjonalnym,
- lepsze przygotowanie do samodzielnego życia dzieci osieroconych w warunkach rodzinnego ciepła,
- wychowanie dzieci pozbawionych rodziców na szczerych i dobrych ludzi, zgodnie z ich możliwościami psychofizycznymi,
- uratowanie dzieci od beznadziejności i braku przygotowania do życia (Kelm 1986: 446-447; Maciaszkowa 1991: 140).

Motywy i oczekiwania, jakie ujawniają opiekunowie RDDz, świadczą z jednej strony o ich dużej świadomości, jak trudnego zadania się podejmują, z drugiej zaś strony o ich ogromnym zatroskaniu o los i przyszłość dzieciosieroconych. Nastawienie opiekunów daje więc nadzieję na pomyślny przebieg procesu wychowania w rodzinnych domach dziecka, które dla swych podopiecznych tworzą wartościowe środowisko opiekuńczo-wychowawcze.

Umieszczanie wychowanków w rodzinnych domach dziecka

Podstawą prawną skierowania dziecka do RDDz jest art. 80 ust. I Ustawy o pomocy społecznej (2004, poz. 593). Skierowanie do placówki rodzinnej wydaje powiatowe centrum pomocy rodzinie właściwe ze względu na miejsce zamieszkania dziecka w porozumieniu z dyrektorem tej placówki na podstawie:

- orzeczenia sądu,
- wniosku rodziców,
- wniosku opiekunów prawnych lub małoletniego.

Umieszczając dziecko w RDDz, zdaniem Albina Kelma (1975: 8), należy uwzględnić pewne kryteria, które w jego przekonaniu można podzielić na konieczne i uzupełniające.

Do kryteriów koniecznych Kelm zaliczył:

- taki stan zdrowia dziecka zarówno fizycznego, jak i psychicznego, aby nie stanowiło ono zagrożenia dla pozostałych współmieszkańców RDDz,
- określoną sytuację rodzinną (sieroctwo naturalne lub społeczne),

- zasadę nierozdzielania rodzeństwa w momencie umieszczania w RDDz większej liczby dzieci z jednej naturalnej rodziny.

Do kryteriów uzupełniających zaliczył zaś:

- wiek dziecka,
- uregulowaną sytuację prawną dziecka,
- koedukację, która ma na celu zbliżenie do naturalnych warunków wychowania rodzinnego,
- zdolności intelektualne w granicach normy intelektualnej, ale również dzieci z obniżonym ilorazem inteligencji mogą znaleźć w rodzinnych domach dziecka wartościowe środowisko wychowawcze.

Przy kierowaniu dzieci do placówki rodzinnej powinno się również uwzględnić odpowiednią różnicę wieku między dzieckiem a dyrektorem placówki, tak aby usamodzielnienie dzieci umieszczonych w tej placówce nastąpiło przed osiągnięciem wieku emerytalnego przez dyrektora placówki.

W placówce rodzinnej może przebywać jednocześnie od 4 do 8 dzieci, jednakże w szczególnie uzasadnionych przypadkach liczba dzieci może ulec zmniejszeniu lub zwiększeniu. Wychowankowie mogą pozostać w RDDz do czasu uzyskania pełnoletniości lub po jej uzyskaniu - do czasu ukończenia nauki szkolnej, którą rozpoczęli przed 18 rokiem życia. Pobyt dziecka w placówce rodzinnej może również ustać w przypadku:

- powrotu dziecka do rodziców naturalnych,
- zakwalifikowania dziecka do innej formy opieki, np. adopcji,
- orzeczenia sądu o zakończeniu pobytu dziecka w placówce.

Zadaniem RDDz jest sprawowanie opieki i wychowania nad umieszczonymi tam dziećmi, a szczególnie:

- stworzenie im warunków do prawidłowego rozwoju psychofizycznego, poznawczego, a zwłaszcza emocjonalnego i społecznego przez dawanie poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej,
- zapewnienie im odpowiedniego statusu socjalno-bytowego oraz stworzenie warunków umożliwiających wyrównywanie deficytów rozwojowych,
- uczenie ich planowania i organizacji codziennych zajęć oraz czasu wolnego;
- zapewnienie im warunków do zdobywania wykształcenia i przygotowania do zawodu,
- kształtowanie społecznie pożądanых postaw i umiejętności współżycia, rozwijanie zainteresowań i zamiłowań dzieci,
- przygotowywanie ich do ponoszenia odpowiedzialności za własne postępowanie oraz do samodzielnego życia (Dz.U., nr 37, poz. 331).

Placówki rodzinne otrzymują środki finansowe na bieżące funkcjonowanie, w tym zryczałtowane kwoty na utrzymanie dzieci. Minister właściwy do spraw zabezpieczenia społecznego precyzuje w drodze rozporządzenia stawki na bieżące funkcjonowanie placówki rodzinnej.

Struktura rodzinnych domów dziecka

W dotychczasowej działalności RDDz, jak podkreśla Agnieszka Sadowska (2003: 182-183) ukształtowały się trzy typy tych placówek:

- 1) podstawowy typ RDDz to dom prowadzony przez małżeństwo. W takim domu jeden ze współmałżonków, przeważnie żona, jest osobą prowadzącą dom, będąc jednocześnie jego dyrektorem i wychowawcą. Natomiast drugi współmałżonek pracuje zawodowo poza domem. Ten typ RDDz jest najbardziej zbliżony do naturalnego środowiska rodziny wielodzietnej, w której najczęściej ojciec pracuje zawodowo poza domem, a życiem rodzinnym zajmuje się matka. W tym typie RDDz powinna być umieszczona taka liczba dzieci, by opiekunowie mogli wypełnić i podołać wszystkim spoczywającym na nich obowiązkom opiekuńczo-wychowawczym,
- 2) drugi typ RDDz to placówka prowadzona równocześnie przez oboje współmałżonków, tzn. oboje są traktowani jako pracownicy (wychowawcy) rodzinnego domu dziecka, z tym że jeden z nich pełni funkcję dyrektora placówki. Dzieci umieszczone w takim domu mogą stanowić liczniejszą grupę. Ten typ RDDz nawiązuje do naturalnej rodziny wielodzietnej, w której oboje rodzice wychowują dzieci, pracując jednocześnie w domu, np. we własnym gospodarstwie rolnym,
- 3) trzecim typem RDDz jest placówka prowadzona przez jedną osobę. Placówka ta zbliżona jest swoim charakterem do niepełnej rodziny wielodzietnej. Tego typu placówki najczęściej prowadzą samotne kobiety.

Dzieci, które zostają umieszczone w RDDz niezależnie od jego typu, są w różnym wieku i różnej płci, a niejednokrotnie zdarza się, że są to liczne rodzeństwa. Wychowankowie RDDz, podobnie jak ich rówieśnicy z naturalnych rodzin, oprócz wypełniania obowiązku szkolnego pomagają w wychowaniu młodszego rodzeństwa i wykonywaniu codziennych prac domowych. Dzieci te uczęszczają do zwykłych szkół, wspólnie też z innymi dziećmi z sąsiedztwa spędzają czas wolny, nie są więc wyizolowane ze środowiska lokalnego czy społecznego.

Trudności wychowanków rodzinnych domów dziecka

W rodzinnym domu dziecka przebywają dzieci pozbawione opieki rodziców naturalnych. Placówka ta spełnia zatem względem tych dzieci podstawowe funkcje opiekuńczo-wychowawcze. W przypadku dzieci z trudnościami wychowawczymi i deficytami rozwojowymi rodzinny dom dziecka pełni również funkcję profilaktyczno-terapeutyczną.

Zdaniem Kelma (1996: 25-26), orientacyjne dane wskazują, że znaczna liczba wychowanków RDDz ma różnego rodzaju dolegliwości i schorzenia i wymaga leczenia, rehabilitacji, a niekiedy także specjalnego toku kształcenia. Najwięcej troski i starań potrzebują dzieci w pierwszym okresie pobytu w nowym dla nich środowisku RDDz. Dotyczy to głównie objawów choroby sieroczej, które przy

ogromnym zaangażowaniu i poświęceniu opiekunów udaje się po pewnym czasie przezwyciężyć. U wielu dzieci występują również wady rozwojowe oraz zaburzenia w funkcjonowaniu organizmu: alergie, niedosłuch, wady wzroku, dysleksje, niedowładny ruch, nerwice oraz choroby przewlekłe.

Prawie wszyscy opiekunowie w RDDz doświadczają kłopotów związanych z nauką szkolną swoich podopiecznych. Wychowankowie wykazują często niechęć do nauki, mają wiele trudności w opanowaniu wiedzy szkolnej. Wynika to głównie z zaniedbań i zaległości z okresu poprzedzającego przyjęcie wychowanka do RDDz, a niekiedy także z jego małej sprawności intelektualnej. Trudności nasilają się zwłaszcza przy przekraczaniu kolejnych szczebli edukacyjnych. Niepowodzenia szkolne, których doświadczają wychowankowie RDDz znacznie obniżają ich motywację do nauki i aspiracje życiowe.

O tym, jak trudna jest praca w RDDz, świadczą wymieniane przez opiekunów cechy wychowanków. Oto kilka charakterystycznych opinii:

- są to dzieci zranione przez swoich rodziców, a więc najczęściej z kompleksami, trudne i bardzo trudne. Wykazujące one typowe zachowania dzieci odrzuconych: zamknięcie w sobie, nadpobudliwość nerwową lub zahamowanie, bardzo słabą koncentrację, nieufność wobec dorosłych, trudności w nawiązywaniu kontaktu z rówieśnikami, częste przejawy agresji,
- zaniedbania środowiskowe ujawniają się najostreż w okresie dorastania. Wychowankowie starsi są bardzo aroganccy, pyskaci. Brak im motywacji do nauki i pracy - chcieliby wszystko mieć bez osobistego wysiłku. Uważają że wszystko im się należy, a stawiane wymagania traktują jako zamach na osobistą godność i wolność. Podobne trudności wychowawcze, bunt i ucieczki w okresie dorastania występują wprawdzie w wielu rodzinach własnych, ale u naszych wychowanków wskazują zwykle na wcześniej nabyte zaburzenia w rozwoju osobowości,
- pięcioro dzieci udało się nam wychować dobrze. Są przygotowane do samodzielnego życia. Jesteśmy uczuciowo bardzo związani. Wszystkie święta i uroczystości spędzamy razem. Wspólnie przeżywamy kłopoty i radości. Tylko jeden chłopiec sprawia nam dużo kłopotów: pije alkohol, ucieka z domu, kradnie w domu i poza nim. Zawsze wraca pokorny, lecz nigdy nie wiadomo na jak długo (Kelm 1996: 26-27).

Opinie te stanowią jaskrawą ilustrację skutków wczesnego sieroctwa społecznego dzieci. W wielu przypadkach trudności te udaje się je przezwyciężyć lub znacznie ograniczyć, najczęściej kosztem ogromnego wysiłku opiekunów RDDz, którzy zabiegają o to, aby wspólnota rodzinna, którą utworzyli, była źródłem pozytywnych doświadczeń i przeżyć dla powierzonych im dzieci; osiąganym przez codzienne obcowanie ze sobą spotkania i dialog między członkami rodziny.

To opiekunowie troszczą się o to, by systematycznie wprowadzać wychowanków w świat wartości kultury, wzorów i norm moralnych oraz stworzyć im sprzyjające warunki do radosnego i owocnego przeżywania dzieciństwa i młodości, a także uczestniczenia w różnych formach życia społecznego. To opiekunowie podejmują trud zrozumienia trudnej i bolesnej historii życia swych podopiecznych,

a wnikając w ich przeżycia i sposób myślenia, chcą skutecznie rozwiązywać ich problemy, nie zrażając się napotykanymi trudnościami.

Wychowawcze oddziaływanie rodzinnych domów dziecka

Analiza sytuacji wychowanków rodzinnych domów dziecka prowadzi do wniosku, iż przyczyny występujących kłopotów w wychowaniu tkwią zarówno w biografii dzieci, jak też w ich obecnej sytuacji. Opiekunowie nie zawsze mogą przewidzieć, kiedy nasilą się objawy zaburzeń w zachowaniu dzieci, nie zawsze rozpoznają sytuacje, w których dziecko wymaga pomocy. Istnieją również przesłanki wskazujące, iż przyczyny zaburzeń rozwojowych tkwią mogą w samym wychowanku (np. zaburzenie dynamiki procesów nerwowych), nie można ich jednak rozpatrywać w oderwaniu od warunków środowiska, w którym dziecko przebywa. Analiza indywidualnych przypadków przeprowadzona wśród wychowanków RDDz wskazuje, że ze względu na przebieg procesu rozwoju społecznego można wyróżnić wśród nich dzieci, u których:

- już w okresie kilku miesięcy pobytu w placówce następuje wyrównanie zaburzeń poszczególnych sfer rozwoju w wyniku podejmowanych zabiegów kompensacyjnych oraz wprowadzenia w życie rodzinnego domu dziecka zwyczajów, wzajemnych relacji społecznych i emocjonalnych,
- objawy zaburzeń emocjonalnych nasilają się w wieku dojrzewania, manifestując się trudnościami w wychowaniu i nauce szkolnej,
- znaczne zaburzenia rozwojowe powstałe w okresie pobytu w rodzinie naturalnej nie poddają się wyrównywaniu,
- wieloletni pobyt w RDDz wpływa na pomyślny rozwój społeczny (Telka 1995: 36).

Do głównych czynników sprzyjających zarówno osiągnięciom, jak też niepowodzeniom wychowawczym w rodzinnych domach dziecka zaliczyć można jakość oraz siłę i dynamikę wzajemnych więzi między podopiecznymi i opiekunami. Dlatego tak ważne jest, aby opiekunowie w rodzinnych domach dziecka, odpowiadając na potrzeby swych podopiecznych kierowali się przede wszystkim:

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

Przygotowanie dziecka do prawidłowego funkcjonowania w środowisku RDDz to proces długotrwały. Jego treścią jest dostrzeganie i przyswajanie przez wychowanka wzorów oraz norm postępowania, jak również zdobywanie informacji o zadaniach wynikających z pełnienia różnych ról w rodzinie. Dokonuje się on nie tylko drogą werbalną, ale przede wszystkim przez naśladownictwo i czynne uczestnictwo w życiu rodziny (Blumczyńska 1991: 173).

W przypadku dzieci, które trafiły do RDDz z bardzo zaniedbanych rodzin naturalnych bądź z domów dziecka problem ten ma szczególny wymiar. Bardzo często dzieci te wolą nie podejmować nawet próby wykonania nowej, nieznannej im czynności, obawiając się kompromitacji, często też w nowych dla nich sytuacjach reagują agresją na wszelkie propozycje ze strony dorosłych czy rówieśników. Przelamanie takiego zachowania stanowi klucz do sukcesu, którym jest przygotowanie młodego człowieka do prawidłowego funkcjonowania w rodzinie i społeczeństwie.

Jak podkreślają Elżbieta i Jerzy Biedrzyccy (1997: 31-32), prowadzący RDDz, najtrudniejsze są początki, kiedy dziecko przybywa do placówki. Niełatwo bowiem jest określić ściśle, w jakim wieku dziecko powinno posiadać określone umiejętności. Zależy to od wielu czynników, m.in. od poziomu rozwoju dziecka, a także od umiejętnego i stopniowego wdrażania dziecka przez opiekunów do codziennych obowiązków i prac domowych pozwalających nabywać mu pożądane umiejętności oraz kształtować pozytywne nawyki.

Aby podkreślić rodzinny charakter pracy opiekuńczo-wychowawczej w RDDz wszelkie zajęcia z dziećmi odbywają się na zasadzie rozwiązywania bieżących problemów wynikających z funkcjonowania rodziny. Rytm życia rodzinnego, szkolnego czy nawet plany i marzenia dzieci wymuszają na nich opanowywanie coraz to nowych umiejętności, które traktują jako swoistą nobilitację. Opiekunowie muszą jednak czuwać nad tym procesem. Nabywanie nowych umiejętności nie może być celem samym w sobie dla przypodobania się opiekunom czy też dla własnych egoistycznych celów. Wychowankowie muszą być przekonani, że zdobywanie określonej wiedzy, nawyków, umiejętności to konieczność życiowa. Konieczność, która nie kończy się w momencie rozpoczęcia życia na własny rachunek.

W działalności opiekunów rodzinnych domów dziecka dominują zatem dwie metody pracy wychowawczej:

- metoda wpływu osobistego,
- metoda wpływu sytuacyjnego.

Przeżywanie przez wszystkich mieszkańców placówki wszelkich trosk i radości oraz wspólnie podejmowana praca prowadzą do ich integracji w jedną wspólną rodzinę. Istotnym elementem życia rodzinnego stanowiącym o jego odrębności i niepowtarzalności są również kultywowane w domach tradycje, uroczystości i rytuały, przyczyniające się do kształtowania u wychowanków RDDz świadomości rodzinnej i tożsamości dzieci i rodziny, w którą zostały włączone. Umożliwia to z kolei wychowankom nawiązywanie bardzo silnych więzów emocjonalnych z innymi członkami rodziny i utożsamianie się z rodziną, w której się wychowują. U dzieci z RDDz pod wpływem pozytywnych przeżyć i doświadczeń wypierane jest ze świadomości

poczucie sieroctwa i przeświadczenie, że wychowują się w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Zaspokajana jest natomiast w stopniu bardzo wysokim potrzeba przynależności do rodziny.

Wychowanie w RDDz przywracające podopiecznemu właściwy kierunek rozwoju opiera się przede wszystkim na wzajemnej pomocy i opiece, a także na poczuciu wspólnoty rodzinnej, przy czym na każde dziecko w placówce zwraca się troskliwą uwagę i zapewnia mu indywidualną opiekę. Wychowawca kierujący rodzinnym domem dziecka ma obowiązek prowadzić dla każdego wychowanka indywidualny plan pracy oraz kartę pobytu, która zawiera uzupełnianą co miesiąc informację o znaczących dla dziecka wydarzeniach, w tym o postępach w nauce szkolnej, stanie zdrowia dziecka, a także ocenę aktualnej sytuacji dziecka (Dz.U. nr 37, poz. 331).

Rezultatem działań wychowawczych podejmowanych w RDDz powinno być wyposażenie wychowanka w umiejętności, przekonania i postawy pozwalające mu właściwie, zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, funkcjonować w roli odpowiedzialnego członka wspólnoty rodzinnego domu dziecka, a w przyszłości powinno mu umożliwić stworzenie własnej dobrze funkcjonującej rodziny.

Usamodzielnienie się wychowanków RDDz nie jest procesem łatwym. Do najtrudniejszych problemów tego procesu należy obecnie uzyskanie mieszkania i pracy dla usamodzielniających się wychowanków oraz zapewnienie im materialnego wsparcia w pierwszym okresie samodzielnego życia. Oczekiwania i aspiracje życiowe usamodzielnionych wychowanków są zatem konfrontowane z trudną sytuacją na rynku pracy i mieszkań. Opiekunowie RDDz obawiają się, że w obecnych warunkach nie poradzą sobie z usamodzielnieniem dorastających dzieci (Kelm 2000: 162-163).

W trudnych sytuacjach wiele RDDz może liczyć na wsparcie ze strony społecznych sojuszników - ośrodków adopcyjno-opiekuńczych, Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, z pomocą studentów wydziałów pedagogicznych, wielkiej rzeszy wolontariuszy oraz z rzeczowego i finansowego wsparcia prywatnych sponsorów. Pomoc taka jest szczególnie potrzebna opiekunom, zwłaszcza w momencie usamodzielniania się wychowanków bądź w czasie organizacji wakacyjnego wypoczynku wychowanków. Dotyczy to również wychowanków wszystkich placówek opiekuńczo-wychowawczych i socjalizacyjnych.

Podsumowanie

Doświadczenia osób prowadzących rodzinne domy dziecka, a także nowe problemy i wyzwania stojące przed tą rodzinną formą pracy z dzieckiem opuszczonym skłaniają do refleksji nad przyszłością i statusem tego zastępczego środowiska rodzinnego. Perspektywy rozwoju RDDz zdaniem Albina Kelma (2000, s. 164) wiążą się m.in. z następującymi zjawiskami:

- narastaniem zapotrzebowania na opiekę nad młodzieżą, zwłaszcza zagrożoną niedostosowaniem społecznym,
- zmniejszeniem się liczby dzieci z całkowicie zerwanymi więzami rodzinnymi,
- utrzymywaniem przez wychowanków kontaktów z rodziną własną, zwłaszcza z rodzicami i rodzeństwem,
- wysoką liczbą dzieci - wychowanków RDDz z różnymi zaburzeniami fizycznymi i psychicznymi.

Dzieci zmagające się z różnymi formami sieroctwa najbardziej potrzebują ciepła w domu rodzinnej opieki. Potrzebują mieć swoją mamę, swojego tatę, choćby to byli rodzice zastępczy. Niezbędna jest zatem stała troska o stabilizację środowiska rodzinnych domów dziecka. W sytuacjach problemowych trzeba wspierać opiekunów rodzinnych domów dziecka, by mogli pomyślnie doprowadzić wychowanka do pełnej samodzielności.

Proszę zastanowić się:

S Jakich znasz wybitnych pedagogów, którzy poprzez swą działalność wychowawczą przyczynili się do powstania i rozwoju idei rodzinnych domów dziecka?

•S Jak przebiegał rozwój rodzinnych domów dziecka w Polsce od lat 50. aż do czasów współczesnych?

S Wymień zalety rodzinnych domów dziecka.

S Na jakich zasadach organizacyjnych funkcjonują rodzinne domy dziecka?

S Wskaż zasady, którymi należy się kierować przy umieszczeniu wychowanka w rodzinnym domu dziecka.

S Z jakimi problemami trafiają dzieci do rodzinnych domów dziecka?

S Jakie trudności wychowawcze napotykają opiekunowie w pracy z dziećmi w rodzinnych domach dziecka?

✓ Jakie metody pracy wychowawczej dominują w rodzinnych domach dziecka?

Literatura cytowana

Babicki J. Cz. (1980), *Pisma wybrane*, red. A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska, Warszawa.

Biedrzycka E., Biedrzycki J. (1997), *Proces usamodzielniania wychowanków w rodzinnym domu dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.

Blumczyńska M. (1991), *Proces przygotowania wychowanków rodzinnych domów dziecka do samodzielności*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4.

Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku - niepokoje i nadzieje*, Białystok.

Jeżewski K. (1926), *Wioski kościuszkowskie*, „Opieka nad Dzieckiem”, t. 4.

Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa.

Kawula S. (1982), *System wychowania opiekuńczego Józefa Czesława Babickiego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.

- Kelm A. (1975), *Problemy rodzinnych domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Kelm A. (1976), *Odzyskane domy rodzinne*, Warszawa.
- Kelm A. (1986), *Rodzinne domy dziecka - liczby i refleksje*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Kelm A. (1987), *Klasyfikacja potrzeb i form opieki nad dzieckiem*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, nr 2.
- Kelm A. (1996), *Z doświadczeń rodzinnych domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Kelm A. (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa.
- Kelm A. (2006), *Rodzinne domy dziecka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk. T. Pilch, t. 5, Warszawa.
- Kozdrowicz E. (1998), *System opieki nad dzieckiem opuszczonym*, [w:] *Zagrożone dzieciństwo - rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, red. M. Kolankiewicz, Warszawa.
- Krakowska E. (1981), *Niektóre zagadnienia modelu rodzinnego domu dziecka*, [w:] *Praca opiekuńczo-wychowawcza. Wybór opracowań i artykułów*, red. I. Lepalczyk, B. Butrymowicz, Łódź.
- Maciaszkowa J. (1991), *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 lutego 1994 roku w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, Dz.Urz. nr 41, poz. 156.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz.U. nr 80, poz. 900.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz.U. nr 37, poz. 331.
- Sadowska A. (2003), *Rodzinne formy wychowania a opieka nad dzieckiem sierocym*, [w:] *Opieka i wychowanie w rodzinie*, red. Cz. Kempski, Lublin.
- Safjan M. (1983), *Osamotnione dzieci. Rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka*, Warszawa.
- Telka L. (1995), *Wychowankowie rodzinnych domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2.
- Telka L. (2000), *Rodzinne domy dziecka - zarys monograficzny*, Łódź.
- Ustawa o Pomocy Społecznej z 12 marca 2004 r., Dz.U. nr 64, poz. 593.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 15 maja 1976 r. w sprawie organizacji i funkcjonowania rodzinnych domów dziecka, Dz.Urz. MOi W nr 8, poz. 53.
- Zarządzenie nr 24 Ministra Edukacji Narodowej z 6 kwietnia 1989 r. w sprawie organizacji i funkcjonowania rodzinnych domów dziecka, Dz.Urz. MEN nr 3, poz. 21.

Józef Kuźma

ROZDZIAŁ VI

WIOSKI DZIECIĘCE SOS JAKO ŚRODOWISKOWO-RODZINNA FORMA OPIEKI I WYCHOWANIA DZIECI OSIEROCONYCH I OPUSZCZONYCH

Łatwiej czynić dobro, jeśli pomaga wielu

Hermann Gmeiner

Hermann Gmeiner - twórca idei Wiosek Dziecięcych

Hermann Gmeiner urodził się w 1919 r. w wielodzietnej rodzinie austriackiego rolnika. W wieku pięciu lat utracił matkę, która zmarła przy porodzie dziewiątego już dziecka. Hermann Gmeiner tak ją wspomina: „Gdy piętnaście lat po jej śmierci poszedłem na wojnę, moja matka była mi bliska jak nigdy przedtem. Sądzę, że każdego dnia o niej myślałem. Często, gdy niebezpieczeństwo było blisko, czułem ją przy sobie. Była mojemu sercu tak bliska, jak koszula swojemu ciału. Pamięć o niej w swoisty sposób sprawiała, że czułem się pewniej i bezpieczniej. Kochałem ją i śmierć mogła mnie tylko z nią połączyć” (Gmeiner 1978: 5). Matka była dla niego całym światem, a jej wyidealizowany obraz miał olbrzymie znaczenie dla emocjonalnego rozwoju Gmeinera.

Ojciec odgrywał w życiu syna mniejszą rolę. Jego ciężka praca na roli, zmaganie się z długami w latach 30. sprawiły, że dominującą cechą jego charakteru by-

ła małomówność, upór i pracowitość, natomiast brakowało mu czasu i woli opiekowania się swoimi dziećmi, które jednak go szanowały.

Rolę matki zastępczej pełniła dla całej rodziny Gmeinerów najstarsza z rodzeństwa Elza. Bardzo łatwo można zauważyć analogię między sytuacją w domu rodzinnym Gmeinerów a późniejszą koncepcją wychowawczą Wioski Dziecięcej SOS. Gmeiner wspomina, iż to Elza stanowiła wzorzec dla późniejszego zawodu matki w Wiosce Dziecięcej. Analogie te dotyczą także liczby rodzeństwa, zasady koedukacyjnego wychowania, zróżnicowania wiekowego, a także tradycyjnej roli ojca w rodzinie (Kowalski 1999: 20). Wyniesione z domu rodzinnego doświadczenia, takie jak: „odwaga podjęcia wyzwania”, sprawiły, że rodzące się zainteresowanie problemami egzystencji, moralności i odpowiedzialności przetrwały w ideałach i praktycznych kierunkach aktywności w okresie szkolnym i w życiu dorosłym Gmeinera (*ibidem*: 24).

W szkole był bardzo zdolnym i pilnym uczniem. Naukę w gimnazjum przerwał wybuch drugiej wojny światowej i powołanie go do wojska. Po powrocie z wojny, zdaniu matury i podjęciu studiów medycznych pod wpływem dramatycznych przeżyć swoje zainteresowania skierował na dzieci osierocone i zaniedbane. Świadomie zrezygnował wówczas ze studiów medycznych. Z tychże pobudek zaczął doksztalcać się w zakresie pedagogiki, zapoznawał się z systemem opieki nad dziećmi osieroconymi (Gmeiner 1987: 9). Taką oto drogą rodziła się koncepcja zawiązania towarzystwa, które stworzyłoby nowy, doskonalszy system opieki nad sierotami. 13 czerwca 1949 r. zostało oficjalnie zarejestrowane towarzystwo pod nazwą Societas Socialis, którego celem była budowa Wiosek Dziecięcych SOS (Kowalski 1999: 24).

Rodzenie się idei i koncepcji pedagogicznej Wioski Dziecięcej SOS Hermann Gmeiner

Wioski Dziecięce SOS w swoich założeniach pedagogicznych opierają się na wzorach prorodzinnych. System całkowitej opieki Hermann Gmeinera nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi opierał się na czterech zasadach pedagogicznych obejmujących ogniwa: matka - rodzeństwo - ognisko domowe - szkoła publiczna.

Zgodnie z pierwszą zasadą grupę 7 do 8 dzieci w różnym wieku i różnej płci aż do chwili ich usamodzielnienia się wychowuje jedna osoba - kobieta, którą dzieci mogą nazywać matką. Druga zasada głosi, że każde dziecko w Wiosce żyje nie w grupie rówieśników, lecz pośród „rodzeństwa”. Trzecia zasada koncepcji pedagogicznej odnosi się do funkcji, jaką spełnia dom jednorodzinny. Czwarta i ostatnia zasada pedagogiczna dotyczy całej wspólnoty wioskowej. Wioska to większa współwychowująca rodzina. Kolejnym planem koncepcji pedagogicznej Gmeinera było stworzenie domu dla młodzieży opuszczającej Wioskę Dziecięcą SOS (Kowalski 1999: *passim*).

Warto tu uświadomić sobie, jak trudnym i skomplikowanym zadaniem jest opieka całkowita nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi, często okrutnie doświadczonymi przez los lub własnych rodziców. Pojęcie opieki całkowitej rozumiane jest tu nie tylko jako dostarczanie niezbędnych środków do zaspokojenia materialnych potrzeb, lecz również jako branie odpowiedzialności za losy dziecka korzystającego z opieki, a więc za wspomaganie i pielęgnowanie jego rozwoju psychofizycznego i kształtowanie twórczej osobowości wychowanka.

Przypomnijmy, iż prekursorem środowiskowej opieki całkowitej nad sierotami był J. H. Pestalozzi, który otworzył w Stans sierociniec. Jednakże idee opiekuńczo-wychowawcze Pestalozziego nie znalazły właściwego zrozumienia i poparcia ze strony ówczesnego społeczeństwa.

Bezpośrednim prekursorem idei Wioski Dziecięcej Gmeinera był Johann Heinrich Wiehern, który umieszczał osieroconych chłopców w swoim Rauches Haus w Hamburgu, a później wraz z nimi zbudował całą Wioskę, którą nazwał Wioską Ratunku (Rettungshaus). Jego dom zamieszkiwało od 12 do 14 chłopców, gdzie pod opieką „brata” mieli oni wspólnie gospodarować i tworzyć „rodzinę” (Gmeinert 1953: 13, za: Kowalski 1999: 28-29).

Koncepcję Wichema przejęła i twórczo rozwinęła Ewa von Tiele-Winckler. W jej wiosce dzieci tworzyły „rodziny” koedukacyjne, a pieczę nad ich rozwojem i wychowaniem sprawowały diakonisy, nazywane „mameczkami” (Mütterchen). Ważną zasadą było to, że mameczki nie mogły się zmieniać. Każda z nich pozostawała ze swoimi podopiecznymi aż do momentu ich usamodzielnienia. Dawało to dzieciom większe poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa (*ibidem*: 14).

W koncepcji Gmeinera zakłada się konieczność zapewnienia dziecku troskliwej, stałej opieki ze strony matki zastępczej i nierozdzielania rodzeństwa, a także zamieszkania przez dziecko z matką i rodzeństwem w jednym domku. Wioska dziecięca wkomponowana jest w szersze środowisko społeczne i przyrodnicze w danej miejscowości, co stwarza optymalne warunki dla wszechstronnego rozwoju wychowanków, z uwzględnieniem najnowszych trendów w dziedzinie opieki i wychowania, zarówno z punktu widzenia socjalizacji, jak i resocjalizacji. Rodziny wioskowe utrzymują ożywione kontakty z mieszkańcami danego środowiska miejskiego lub wiejskiego. Wychowankowie uczęszczają do przedszkoli i szkół na terenie tego samego środowiska.

Funkcję organizacyjno-gospodarczą i administracyjną w Wiosce Dziecięcej pełni dyrektor, którym z reguły jest mężczyzna. Każde osierocone dziecko na stałe otrzymuje w drodze wyboru matkę zastępczą. Matkami w Wiosce Dziecięcej SOS są kobiety, które decydują się poświęcić całe swoje życie powierzonym im dzieciom. Chodzi o to, aby zapewnić sierotom społecznym, rzadziej naturalnym, możliwie pełną opiekę, otoczyć je troską i miłością macierzyńską. Niebagatelną też rolę odgrywają tzw. „cioci”, z których różnego rodzaju świadczeń opiekuńczych korzystają zarówno „matki”, jak i dzieci. Wydatną pomocą w działalności opiekuńczo-wychowawczej w Wiosce Dziecięcej służą również psycholog, pedagog i logopeda, a pośrednio i pozostały personel placówki.

Najbardziej kontrowersyjną zasadą jest fakt powierzania opieki i wychowania w Wioskach Dziecięcych SOS jedynie „matkom” oraz „ciociom”. Niejako kanonem tej instytucji wychowania rodzinnego, ustalonym jeszcze przez Gmeinera, jest zasada, że pracujące tam „matki” muszą być osobami samotnymi oraz wyrzec się zamążpójścia i posiadania własnych dzieci. Argumentami przemawiającymi wówczas za tą zasadą była duża liczba kobiet, które po wojnie zostały wdowami, tradycyjny podział ról między kobietą a mężczyzną oraz własne doświadczenia rodzinne Gmeinera.

Przedstawione przez Gmeinera argumenty, że matki w Wiosce świadomie decydują się na życie bez partnera, a małżonkowie przyczyniają się do znacznego odwracania uwagi matek od spraw dzieci, nie są dzisiaj w pełni przekonujące. Z biegiem lat, wraz ze zmianami społeczno-politycznymi, w rezultacie rosnącego doświadczenia z rodzinami małżeńskimi (głównie w Finlandii, Francji i Niemczech) zaczęto podejmować próby zmiany tej „żelaznej” zasady funkcjonowania Wiosek Dziecięcych SOS (Kowalski 1999: *passim*).

Bycie matką w Wiosce Dziecięcej stało się nowym wyzwaniem, ale równocześnie zawodem. Do wiosek w pierwszej kolejności są przyjmowane rodzeństwa naturalne, by uniknąć zadawania dzieciom ogromnego bólu, rozdzielając je po utracie rodziców. Dzieci, które przychodzą do Wiosek Dziecięcych, są prawie zawsze duchowo i psychicznie skrzywdzone. Mają kompleksy niższości, pochodzenia, są nieufne, boją się, potrzebują miłości drugiego człowieka. Stąd też zapewnienie dziecku uczucia miłości, bezpieczeństwa, doprowadzenie do równowagi psychicznej jest istotnym założeniem pracy opiekuńczo-wychowawczej całego personelu Wioski Dziecięcej, a szczególnie podstawowym zadaniem matek zastępczych. Chodzi o to, aby wychowankowie mogli im zaufać i nadać ich życiu nowy sens i wartość. Dlatego matka wioskowa powinna być kobietą zdrową, pełną życia, religijną, po prostu być dla dzieci wzorem (*ibidem*).

Rodzinę wioskową należy dobrze zaplanować. Jest to rodzina koedukacyjna, obejmująca dzieci w różnym wieku, od niemowląt do nastolatków. Chłopcy, którzy osiągnęli 15 rok życia, powinni być przekwaterowani do Domu Młodzieży. Starsze dziewczęta mogą dalej mieszkać w Wiosce lub przechodzić do żeńskich Domów Młodzieży.

W Wiosce Dziecięcej SOS mieszka od 12 do 20 rodzin koedukacyjnych, które zamieszkują z reguły taką samą liczbę domów rodzinnych. Wioska stanowi dużą wspólnotę i jest otwarta na najbliższe środowisko sąsiedzkie. Każda wioska powinna być architektonicznie ściśle powiązana ze swoim środowiskiem. Oprócz domów rodzinnych ma bogatą infrastrukturę i obiekty, które są wykorzystywane przez wychowawców do organizacji czasu wolnego. Wioska dysponuje też obiektami rekreacyjnymi i sportowymi do wychowania przez zabawę i sport. Mogą z nich korzystać dzieci z sąsiednich domów.

Proces opieki i wychowania w Wiosce ma charakter ciągły. Zadania wychowawcze realizowane są różnymi metodami, a mianowicie metodą dawania dobrego przykładu, perswazji, wzmocnień pozytywnych, wychowania przez pracę itp. Jed-

nym z ważnych celów pedagogicznych jest kompensacja funkcji rodzicielskich i przygotowanie do życia samodzielnego. Niezwykle istotne jest wychowanie socjalizacyjne rozumiane jako wdrażanie dzieci do pełnienia roli brata, siostry, ucznia, kolegi, a w przyszłości roli małżonków i rodziców oraz obywatela społeczeństwa demokratycznego. Bardzo ważnym zadaniem jest organizacja procesu usamodzielnienia wychowanków wioski dziecięcej i innych form opieki całkowitej nad sierotami.

Wioska Dziecięca jest społecznością, w której wszyscy pracownicy zobowiązują się do życia we wspólnocie. Zarówno matki, ciocie, pedagog, psycholog, logopeda i lekarz powinni wspierać wychowanków w rozwoju i wychowywać ich w duchu przyjaźni i współpracy.

Szczególną rolę w szeroko rozumianym procesie wychowania i socjalizacji oraz niesienia pomocy rodzinom wioskowym odgrywa dyrektor. Jest on kreatorem całokształtu pracy organizacyjnej i pedagogicznej oraz w pełni przyczynia się do tworzenia atmosfery korzystnej dla wychowania i socjalizacji. Z wykształcenia jest pedagogiem. W hierarchii różnorodnych obowiązków mieszczących się w jego kompetencjach za najważniejsze należy uznać te, których celem jest dobro dziecka i jego właściwe wychowanie społeczne (*ibidem*). Dyrektor Wioski, będąc w stałym kontakcie z rodzinami wioskowymi jako autorytet ojcowski troszczy się o to, aby uznane i sprawdzone metody pedagogiczne i psychologiczne znalazły praktyczne zastosowanie w wychowaniu (Gmeiner 1953: 61-65).

Patrząc jednak z perspektywy istotnych przemian funkcjonowania rodziny w obecnych czasach, nasuwają się wątpliwości, czy nazbyt tradycyjny „dyrektorski” wzorzec ojca w rodzinie wioskowej nie zaważy na przyszłej roli ojca wychowanków, opartej dzisiaj na partnerstwie i współodpowiedzialności za dom rodzinny i wspólne wychowywanie dzieci.

Dynamika rozwoju Wiosek Dziecięcych w Europie i na innych kontynentach

Towarzystwo Wioski Dziecięcej SOS w Austrii pod nazwą Societas Socialis zarejestrowane 13 czerwca 1949 r. stawiało sobie za cel stworzenie nowego doskonalszego systemu opieki nad sierotami i dziećmi opuszczonymi. W tym też roku z inicjatywy Hermanna Gmeinera podjęto budowę pierwszej Wioski Dziecięcej w miejscowości Imst jako daru narodu tyrolskiego dla osieroconych dzieci. Dzięki pomocy burmistrza Imst na budowę wioski przeznaczono kawałek bezproduktywnego, nasłonecznionego lasu, bez drogi, wody i prądu. Wówczas Gmeiner starał się pozyskać pieniądze z różnych źródeł, głównie zwracając się drogą pocztową do społeczeństwa z apelem: „Dajcie mi jednego szylinga, a ja te dzieci będę się starał uczynić szczęśliwymi” (Reinprecht 1984: 102). Tak jak koło młyńskie poruszane jest przez niezliczoną ilość kropeł, tak wiele jednoszylingowych datków miało umożliwić budowę i funkcjonowanie Wioski Dziecięcej SOS. Akcja znajdowania dobroczyńców pole-

gała głównie na drukowaniu i rozdawaniu ulotek, zamieszczaniu ogłoszeń w gazetach oraz kwestowaniu w miejscach publicznych. Dzięki niezwykle wprost uporowi i determinacji Gmeinera, który nie zrażał się żadnymi trudnościami, cel ten nie tylko został osiągnięty, a nawet jego rezultaty przerosły najśmielsze oczekiwania (Kowalski 1999: 38). Hermann Gmeiner określił sobie wówczas tzw. „minimum opłacalności przedsięwzięcia”, tj. takiego stanu rzeczy, który będzie mógł ze spokojem uznać za wystarczający i warty poniesionej ofiary. Jeśli pewnego dnia uda się zbudować w Imst pięć domów dla dzieci, to nasza ofiara ma sens. Jeśli to się uda, to będę wiedział, że całe moje życie miało sens. Wtedy nie będę żałował, że zrezygnowałem z zawodu lekarza” (Reinprecht 1984: 45, cyt. za: Kowalski 1999: 39).

Z czasem okazało się, że trud Gmeinera i wielu oddanych jego idei ludzi przerodził się w ruch europejski, a następnie ogólnoswiatowy. Wciąż powstające nowe Wioski Dziecięce jako materialne świadectwo dobroczynności ludzkiej spowodowały istną lawinę ofiarności i miłości bliźniego. W 1954 r. Wioska Dziecięca SOS w Imst rozrosła się do 15 domów, a rok później pod Wiedniem powstała druga. Kiedy w 1986 roku Hermann Gmeiner umarł, w 85 krajach świata istniały już 233 Wioski Dziecięce SOS (*ibidem*).

Na spotkaniu przedstawicieli Stowarzyszeń Wiosek Dziecięcych SOS z Austrii, Francji i Włoch, które się odbyło 26 listopada 1960 r. w Strasburgu powołano Europejskie Stowarzyszenie Wiosek Dziecięcych SOS, którego prezydentem został Hermann Gmeiner, a sekretarzem generalnym Hansheinz Reinprecht. Żaden z nich nie podejrzewał wówczas, że to małe stowarzyszenie stanie się niecałe 25 lat później światową organizacją zrzeszającą 113 stowarzyszeń w 73 krajach, sprawujących pieczę nad 200 Wioskami Dziecięcymi SOS, a także takimi jak szkoły SOS, szpitale, ośrodki kształcenia czy centra socjalne. Nowe Wioski Dziecięce powstały w Finlandii (Tapiola), w Grecji, Belgii i Jugosławii. Po otwarciu Europy Wschodniej, Międzynarodowe Stowarzyszenie SOS rozwija swoją działalność w Bułgarii, Rumunii, Albanii, Chorwacji, Bośni i Hercegowinie, Rosji, Białorusi i republikach nadbałtyckich.

Kolejne lata działalności Stowarzyszenia Wiosek Dziecięcych SOS przypadają na dziesięciolecie niezwykle dynamicznego rozszerzenia się tej idei na inne, nie tylko europejskie państwa świata. W pierwszej kolejności można wymienić Koreę Południową (Taeg), która otworzyła bramę dla idei Wiosek Dziecięcych SOS do tzw. Trzeciego Świata w Azji, Ameryce Łacińskiej i Afryce. Według danych z maja 1998 r., na świecie funkcjonuje 377 Wiosek Dziecięcych SOS, w tym: w Europie - 86, w Azji - 105, w Afryce - 85, w Ameryce - 99, w Australii - 2 (za: Kowalski 1999: 96). Obecnie, to jest na przełomie roku 2006/2007, istnieje 400 Wiosek Dziecięcych SOS w 131 krajach świata, w których znalazło swoją zastępczą rodzinę około 37 800 dzieci.

Europejskie Stowarzyszenie Wiosek Dziecięcych SOS szybko przerosło swój obszar działania i kompetencje. W 1964 r. zostało przekształcone w Międzynarodowe Stowarzyszenie SOS Kinderdorf International, którego prezydentem od 1995 r. jest Helmut Kutin, wychowanek pierwszej Wioski Dziecięcej SOS w Imst.

Wioski Dziecięce SOS w Polsce

Do oryginalnych polskich pomysłów i doświadczeń w dziedzinie wychowania dzieci osieroconych i opuszczonych w warunkach zbliżonych do życia rodzinnego należą koncepcje Kazimierza Jeżewskiego, Czesława Babickiego, Janusza Korczaka i innych. Szczególnie zainteresowali się tą ideą i udzielali cennych rad dotyczących budowy pierwszego „Eksperymentalnego osiedla dla dzieci opuszczonych” wybitni polscy pedagodzy: Maria Grzegorzewska, Otton Lipkowski, Konstanty Lech oraz pisarka Maria Kuncewiczowa.

Inicjatywa założenia Wioski Dziecięcej SOS w Polsce związana była z działalnością Koła Przyjaciół Dzieci im. Kazimierza Jeżewskiego w Kraśniku, zwłaszcza jego wieloletniego prezesa Czesława Śmigielskiego.

Wioski Dziecięce SOS w Polsce to niepubliczne, rodzinne placówki opieki całkowitej nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi, które prowadzi Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce.

Wioska Dziecięca SOS w Biłgoraju

W listopadzie 1974 r. członkowie Komitetu Budowy Domków dla Dzieci Osieroconych i Opuszczonych przejściowo zrezygnowali z budowy osiedla w Kraśniku na rzecz budowy takiego osiedla w Biłgoraju. Lokalizacja tej placówki miała być pomnikiem ku pamięci 30 000 dzieci z Zamojszczyzny, które podczas drugiej wojny światowej zostały odebrane rodzicom polskim, przeszły gehennę obozów koncentracyjnych lub też zostały zgermanizowane bądź zamordowane. Za tą decyzją przemawiały również korzystne warunki zdrowotne i krajoznawcze Biłgoraja oraz cała infrastruktura i zaplecze w postaci dobrze funkcjonujących szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Założenia organizacyjne Osiedla Dziecięcego w Biłgoraju opracowano w latach 1977/1978, a oficjalne otwarcie Wioski nastąpiło 31 maja 1984 r. Wioska Dziecięca SOS w Biłgoraju została otwarta jako 211 na świecie SOS Kinderdorf International w obecności prezesa Hermanna Gmeina. Stało się to możliwe dopiero po spełnieniu wszystkich czterech zasad pedagogicznych ustalonych przez twórcę idei Wiosek Dziecięcych SOS, z których najwięcej kontrowersji wzbudziła ta dotycząca niezamężnych matek. Ostatecznie został znaleziony kompromis korzystny dla osieroconych dzieci oczekujących matczynej opieki i miłości.

1 grudnia 1986 r. Wioska Dziecięca SOS w Biłgoraju liczyła 15 rodzin (w tym 98 dzieci: 48 dziewczynek i 50 chłopców). Najmłodsze dziecko miało wówczas 1,5 roku, a najstarsze 15,5 roku. Rodzeństwa naturalne stanowiły 68,4% ogółu dzieci, sieroty naturalne 9,2%, a 89 dzieci to sieroty społeczne (*ibidem*: 132-133).



H. Gmeiner na uroczystości otwarcia Wioski Dziecięcej w Biłgoraju

Wioska Dziecięca w Kraśniku

Jesienią 1987 r. powstało Towarzystwo Wioski Dziecięcej SOS w Kraśniku. 14 listopada 1987 r. wojewoda lubelski i SOS Kinderdorf International podjęli decyzję o zbudowaniu drugiej Wioski Dziecięcej SOS w Kraśniku. Wioskę przekazano do użytku 5 grudnia 1991 r., a jej uroczyste otwarcie odbyło się 19 września 1992 r. w obecności Helmuta Kutina. Przy okazji tej uroczystości Helmut Kutin uhonorował matki z Biłgoraja złotymi sygnetami. W połowie 1993 r. Wioska liczyła 14 rodzin i 81 dzieci. Spośród nich 5 to sieroty naturalne, 35 - półsieroty, a 31 - sieroty społeczne. Do Wioski przyjmowano dzieci niemal z całej Polski. Warto nadmienić, że miejsce pobytu rodziców dziesięciorga z tych dzieci nie jest znane.

Warunki mieszkaniowe obydwu rodzin wioskowych są dobre, bardzo zbliżone do tych, w jakich mieszka większość rodzin w pobliskich miejscowościach. Jedna sypialnia przeznaczona jest dla dwojga dzieci, co daje im poczucie pewnego bezpieczeństwa. Pokój dzienny jest dogodnym miejscem tworzenia rodzinnej wspólnoty. W pawilonie kulturalno-socjalnym znajduje się pomieszczenie do zajęć świetlicowych oraz różnorodnych uroczystości, a także pracownia „Montessori”. Natomiast pawilony administracyjny i kulturalno-socjalny spełniają wielorakie funkcje usługowe oraz są miejscem integracji mieszkańców Wioski Dziecięcej. Wioska w Kraśniku sąsiaduje z osiedlem mieszkalnym, nie jest ogrodzona i jest otwarta na kontakty z otoczeniem.

W latach 1998-2000 wybudowano trzecią w Polsce Wioskę Dziecięcą SOS w Siedlcach, w której, w 12 domach zamieszkało 71 dzieci osieroconych i opuszczonych. Funkcjonowanie tej zorganizowanej stosunkowo niedawno wioski spotka się

z pewnością z zainteresowaniem ze strony najbliższych ośrodków badawczych, zwłaszcza Akademii Podlaskiej w Siedlcach.

Najmłodsza, czwarta w Polsce Wioska Dziecięca SOS, stanęła w sierpniu 2005 r. w Karlinie. Początkowo w ośmiu domkach jednorodzinnych zamieszkało 50 dzieci z rodzicami zastępczymi, a we wrześniu 2006 r. dzieci osierocone wprowadziły się do kolejnych 6 domków.

Atmosfera wychowawcza w Wioskach Dziecięcych tworzona jest głównie przez rodzinę wioskową, którą kieruje dyrektor. W wiosce dzieci otrzymują opiekę matki i ciepło domowe. Znajdują rodzinną miłość, poczucie bezpieczeństwa w codziennym kontakcie z matką oraz rodzeństwem w toku wspólnego budowania nowej rodziny (*ibidem: passim*). Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce zgodnie ze swoimi założeniami statutowymi zorganizowało 1 września 1992 r. Dom Młodzieżowy SOS w Lublinie. O tej lokalizacji zdecydowało położenie miasta: w pobliżu istniejących już trzech Wiosek Dziecięcych oraz obecność wielu szkół ponadpodstawowych.

Dom Młodzieżowy SOS jest niepubliczną placówką opiekuńczo-wychowawczą dla wychowanków Wiosek Dziecięcych SOS, zarówno dziewcząt, jak i chłopców, w okresie ich uczęszczania do szkół ponadpodstawowych. Obejmuje dalszy etap pracy pedagogicznej prowadzonej we Wioskach Dziecięcych SOS, który ma na celu przygotowanie wychowanków do usamodzielnienia się. Chłopcy i dziewczęta po ukończeniu szkoły podstawowej przechodzą do Domu Młodzieży, by korzystać z dalszej opieki, a zarazem mieć możliwość kształcenia w różnych typach szkół ponadpodstawowych (*ibidem: 187-195*).

Wioski Dziecięce SOS są tylko jedną z możliwych form opieki całkowitej dla dzieci osieroconych i opuszczonych. Warto jednak podkreślić, że w porównaniu z innymi domami dziecka, koszty utrzymania Wiosek Dziecięcych SOS są zdecydowanie mniejsze. Środki konieczne na budowę i utrzymanie Wiosek pochodzą w przeważającej części z ofiarności i darów członków i przyjaciół międzynarodowego ruchu Wiosek Dziecięcych SOS. Dążeniem wszystkich instytucji SOS jest utrzymanie jak najniższych kosztów administracyjnych.

O rzeczywistych rezultatach wieloletniej działalności Wiosek Dziecięcych w Polsce będą świadczyły losy absolwentów. Byłby to bardzo ciekawy, a zarazem wdzięczny temat badawczy dla pedagogiki społecznej i opiekuńczej. W polskiej literaturze naukowej dotychczas opublikowano zaledwie dwie monografie oraz nieco więcej artykułów naukowych na temat upowszechniania idei Wioski Dziecięcej SOS w świecie i w Polsce. Pierwszą monografię pt. *Wioska Dziecięca SOS w Biłgoraju* napisał Mieczysław Łobocki (1975). Natomiast Wiesław Kowalski, wieloletni dyrektor Wioski Dziecięcej w Kraśniku, w 1999 r. opublikował pełną monografię pt. *Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce. 1949-1999*. Zawiera ona bogate kompendium wiedzy na temat powstawania i działalności towarzystw oraz rozwoju instytucji Wiosek Dziecięcych SOS m.in. w Austrii i w Polsce.

Na zakończenie za autorem tej monografii chciałbym powtórzyć, iż „Twórca idei Wiosek Dziecięcych SOS Hermann Gmeiner całe swoje życie poświęcił dla ratowania dzieci osieroconych i opuszczonych. Pomimo wielu przeciwników i kryty-

ki idea sama się obroniła funkcjonuje na całym świecie i dalej się rozwija. Nikt jednak w momencie powstawania pierwszej Wioski Dziecięcej SOS w Imst, myślę, że i sam twórca, nie przypuszczał, że idea tego rodzaju opieki nad dziećmi tak rozprzestrzeni się w świecie, że tak dobrze będzie funkcjonować” (Kowalski 1999: 253).

Proszę zastanowić się:

S Jaki wpływ miała sytuacja sierot naturalnych i społecznych po drugiej wojnie światowej na kształtowanie potrzeby tworzenia nowej, prorodzinnej formy opieki nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi?

S Jaki wpływ mógł mieć wyidealizowany obraz matki i realny obraz ojca Hermanna Gmeinerja na zrodzenie się idei i koncepcji Wioski Dziecięcej?

S Jakie analogie można dostrzec między sytuacją w domu rodzinnym Gmeinerów a późniejszą koncepcją opiekuńczo-wychowawczą Wioski Dziecięcej SOS?

S Na jakich głównych zasadach pedagogicznych opiera się model Wioski Dziecięcej SOS?

S Jakie optymalne metody w zakresie opieki i wychowania stosują wychowawcy w Wioskach Dziecięcych?

S Jakie czynniki (osobowe, materialne lub inne) przyczyniały się do rozwoju i sukcesów ruchu budowy Wiosek Dziecięcych SOS w Europie i w świecie, a co utrudniało ten rozwój?

S Oceń dotychczasowe doświadczenia działalności Wiosek Dziecięcych w Polsce - w Biłgoraju, Kraśniku i Siedlcach, wskaż powodzenia i ewentualne niepowodzenia ich dotychczasowego funkcjonowania.

Literatura cytowana

Gmeiner H. (1953), *Die SOS Kinderdörfer*, Innsbruck.

Gmeiner H. (1978), *Eindrücke, Gedanken, Bekenntnisse SOS Kinderdorf Verlag*, Innsbruck-München.

Gmeiner H. (1991), *The SOS Children 's Villages*, Innsbruck-München.

Kowalski W. (1998), *Z dziejów rozwoju ruchu SOS Kinderdorf International po drugiej wojnie światowej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr XVII.

Kowalski W. (1998), *Zasady pedagogiczne wiosek dziecięcych SOS*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr XVIII.

Kowalski W. (1999), *Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce, 1949-1999*, Kraśnik.

Lobocki M. (1975), *Wioska Dziecięca SOS w Biłgoraju*, Lublin.

Lobocki M. (1977), *Wioska Dziecięca SOS w Biłgoraju*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4.

Reinprecht H. (1984), *Abenteuer Nächstenliebe (Die Geschichte Hermann Gmeiners und der SOS - Kinderdörfer)*, Wien.

ANEKS

Katarzyna Bieg²

LOSY RODZINY SIEROCEJ - STUDIUM WŁASNEGO PRZYPADKU

*Nie oceniaj człowieka dopóki nie przejdziesz
w jego mokasynach mili
Przysłowie indiańskie*

Moje dzieciństwo na Zamojszczyźnie

Mam trzydzieści sześć lat i wciąż zadaję sobie pytanie, czym jest normalność, walczę z ogarniającym mnie poczuciem winy, walczę z samą sobą, aby wreszcie żyć a nie przygotowywać się do życia.

W jakiś cudowny sposób w grudniu 2006 r. spędziłam święta z moimi najbliższymi i nauczyłam się ich kochać. To były pierwsze święta, które spędziliśmy na własny rachunek i dlatego, że tego chcieliśmy. Poczulałam nieodpartą chęć bycia z moją siostrą i bratem. Odkryłam, że nie muszę już ich naprawiać ani być ich mentorem, że wystarczy, jak jesteśmy razem ze sobą. Możemy wreszcie się poznawać i wspierać, jeśli tego potrzebujemy.

Kiedy byłam dzieckiem, bardzo lubiłam spędzać czas z moim tatą. Lubiałam chodzić z nim po lesie i słuchać opowiadań. Życie na wsi zmusza dzieci do wczesnego włączenia się w obowiązki - pasłam naszą krowę i karmiłam z mamą świnię już w wieku 5 lat. Miałam okazję zobaczyć, jak rodzi się życie. Lubiałam, kiedy kobiety zbierały się na wspólnym darciu pierza czy przedzeniu lnu. Było dużo śmiechu i różnych opowieści. Te chwile koja-

² Urodzona 17 kwietnia 1971 w Morażu; wczesne dzieciństwo spędziła w dawnym województwie zamojskim, następnie wróciła w olsztyńskie, w 1991 ukończyła szkołę średnią i wyjechała do Krakowa. W 1993 ukończyła Szkołę Pracy Socjalnej, a dwa lata później Szkołę Biblijną przy Ewangelicznym Kościele Misja Łaski. Przy kościele pracowała jako wolontariuszka na rzecz dzieci z rodzin zaniedbanych. Obecnie działa w Klubie dla Dzieci oraz studiuje na ostatnim roku w Krakowskiej Szkole Wyższej na Wydziale Nauk o Rodzinie.

rzami się z ogromnym poczuciem bezpieczeństwa. Zimą w oknie kuchennym pojawiali się koledzy, a tata trzymał mnie na kolanach. Wspominam wszystkie znalezione przy drodze kocięta i szczeniaki przyniesione do domu. Nasz mały domek i orzechowiec rosnący w ogrodzie to miejsca, gdzie uciekam myślami, kiedy jest mi źle.

Pewnego dnia tata przywiózł mamę i mojego brata, który właśnie przyszedł na świat. Byłam taka dumna, kiedy moi koledzy i koleżanki przyszli go oglądać. Mogłam go wozić w wózku. Tylko, że mama była jakaś inna. Nie chciała ze mną rozmawiać i bardzo się złościła. Wprowadziła się do nas ciotka mojego taty, ale to nie pomogło, coraz częściej tata odprowadzał mnie na noc do sąsiadów. Potem na trzy tygodnie mama zniknęła. Kiedy wróciła, już nigdy nie było tak samo. Ciotka ojca krytykowała ją, chociaż mama bardzo się starała. Kiedy zachorowała babcia, mama zabrała mnie i brata i wyjechaliśmy do jej rodzinnego miasteczka. Nie lubiłam tego miejsca. Bardzo tęskniłam za tatą. Kiedy zmarła babcia, tata się do nas przeprowadził. Mama znowu spodziewała się dziecka. Tacie trudno było znaleźć pracę. Po urodzeniu siostry, mama znowu była dziwna. Konflikty rodziców nasilały się. Kiedyś zobaczyłam, że tata uderzył moją mamę. Dochodziło do coraz głośniejszych awantur. Pewnego dnia przyprowadziłam dzielnicowego, aby ich rozłączył.

Wreszcie mama zabrała moje rodzeństwo i zostaliśmy z tatą sami. Lubiałam ten czas. Posprzątałyśmy mieszkanie i jakby wszystko wracało do normalności. Wydawało mi się, że wszystko będzie dobrze. Kiedy tata miał wolny czas, zabierał mnie i moje rodzeństwo na ryby.

Moja mama bardzo za mną tęskniła, ale ja nie chciałam z nią być. Czasami za mną biegala i mnie wołała. Naszą sytuacją zaczęła się interesować pani pedagog ze szkoły. Zaczęli nas odwiedzać różni obcy ludzie i wypytywać o to, jak żyjemy.

Mam taką pustkę w głowie, że naprawdę nie wiem, co mogłam powiedzieć pedagogowi i pracownikowi socjalnemu. Nawet do dzisiejszego dnia nie wiem, kim byli ci obcy ludzie, którzy chcieli koniecznie mi pomóc. Nie wiem, jak postępowali z moimi rodzicami i czego od nich żądali.

Wiem tylko, że pewnego dnia przyjechała po nas policja i mnie i brata zawieziono do pogotowia opiekuńczego. Miałam wtedy siedem lat, a mój brat trzy. Moją siostrę zabrano wcześniej, ona miała wówczas niecały rok i nie było dla niej miejsca w Domu Małego Dziecka, więc została zawieziona do szpitala.

W pogotowiach opiekuńczych i domach dziecka

Mój tata zaczął coraz więcej pić. Nie odwiedzał nas w pogotowiu ani w domu dziecka. Jest alkoholikiem i włóczęgą do dzisiaj.

Moja mama starała się, jak mogła. Nawet moje rodzeństwo wróciło do niej na jakiś czas, a ja dostałam pozwolenie na odwiedziny. Niestety nie spełniła wszystkich żądań i pozostaliśmy w domu dziecka. Moja mama zmarła na raka krtni w hospicjum. Dowiedzieliśmy się o tym sześć lat po jej śmierci.

Pewnego dnia zostałam sama w holu pogotowia opiekuńczego, który wtedy wydawał się ogromny, nieznanym, po prostu straszny. Mój brat kurczowo trzymał moją rękę. Przyszła jakaś kobieta i zabrała go. Pierwszy tydzień w pogotowiu miałam gorączkę ze strachu. Koleżanki z mojego pokoju były o wiele starsze i umiały to wykorzystać. Nie lubiłam odwiedzin mojej mamy, bo w tym okresie winiłam ją za wszystkie złe rzeczy, które

nam się przydarzyły, chyba też się jej wstydziłam, nie była tak zadbana jak moje wychowawczynie. Nadaremno czekałam na mojego tatę.

Z czasem bawiałam się w taką zabawę, że pogotowie to hotel, a ja właśnie przyjechałam na wczasy. Szkoła w pogotowiu opiekuńczym miała charakter szkoły specjalnej, wyrównującej braki w nauce i uczyli się w niej tylko wychowankowie. Szybko zaczęłam zdobywać dobre oceny. Nauczycielki mnie chwaliły. Umiałam już czytać i mogłam uciekać do świata baśni. Szybko zaczęłam odkrywać, że fantazja jest bardzo przyjemna i można ją wykorzystywać, aby na chwilę uciec i nie myśleć o tym, co jest dookoła, nie martwić się o to, co dzieje się z rodzicami i rodzeństwem. W pierwszych dniach pobytu w pogotowiu poznałam, czym jest bezsilność, zagubienie i pustka. Nauczyłam się, że jeśli wykonam to, o co mnie proszą, będę miała czas na marzenia i czytanie bajek. Do dzisiejszego dnia nie noszę jablek lobo - zawsze były na podwieczorek.

Wszystko tam było obce i nieprzyjemne. Ale ludzie, za których sprawą tam trafiłam myśleli, że spełnili swój obywatelski i zawodowy obowiązek. Tak naprawdę nic o mnie nie wiedzieli. To prawdopodobnie miało wpłynąć na zmianę postępowania moich rodziców. Jeśli ci sami ludzie chcieliby mnie zabrać do swojego domu, to znaleźliby inne cudowne rozwiązanie. Ale w 1978 r. mieliśmy jedyny słuszny system opiekuńczo-wychowawczy. Dlatego otrzymałam swoje miejsce do spania z obcymi mi dziećmi, z różnymi zaburzeniami, w obcym miejscu z obcymi dorosłymi. Jedna z dziewczynek wpadała w szal średnio cztery razy dziennie i zagrażała sobie i innym. Byli chłopcy, którzy musieli być świadkami zachowań seksualnych albo nawet mogli być wykorzystywani. Pamiętam chłopca, który bez końca wbijał mi paznokcie w rękę i chciał wielokrotnie zaciągnąć do ubikacji. Szybko dowiedziałam się, że bycie „konfidentem” przynosi negatywne skutki w postaci „koców nocnych” (dotkliwego bicia ręcznikami zawiązanymi w węzeł). A więc zostałam „uratowana” ze zdemoralizowanego środowiska i poddana resocjalizacji. Pamiętam, że używanie nieprzystwoitych słów w moim domu było karane. Nie bałam się tak bardzo, kiedy nawet zostawałam sama w domu, jak będąc w pogotowiu wśród wielu dzieci, po serii opowiadań o duchach, wilkołakach czy wampirach, o których usłyszałam wówczas po raz pierwszy w życiu. Komu miałam powiedzieć, że się boję? Ci ludzie, którzy mnie otaczali, moi „wychowawcy” byli anonimowi, a swój autorytet budowali na strachu i absolutnym zagubieniu tych, którymi się zajmowali. Prawdopodobnie zrobilibyśmy wszystko, co by nam kazali i nie miało to nic wspólnego z tym, że chcieliśmy to zrobić.

Kiedy po wielu latach spotkałam nauczycielkę z pogotowia opiekuńczego, powiedziała mi, że powinnam wszystkich moich opiekunów całować z wdzięczności po rękach. Przykro mi, ale muszę przyznać, że miała ogromny tupet, aby mi to powiedzieć, wszak otrzymywała za swoją pracę wynagrodzenie, a jej wpływ na mnie był taki ogromny, że chciałam z całej mocy o niej zapomnieć.

Za kilka miesięcy jechaliśmy znowu z bratem policyjnym samochodem do domu dziecka i znowu nas rozdzielono. Pierwszy wieczór w Domu Dziecka skończył się zamknięciem mnie przez chłopców z najstarszej grupy w ich pokoju. Gdyby nie Robert, umarłabym ze strachu w jednej z wersalek, gdzie się ukryłam. Robert był najstarszy ze swojego rodzeństwa. Musiał często walczyć w ich obronie. Po wielu miesiącach poczułam, że jest ktoś, kto będzie się o mnie wreszcie troszczył. Chyba nie spotkałam już później nikogo takiego jak on i jego rodzeństwo. Bardzo byli ze sobą zżyli i troszczyli się o siebie. Niestety Robert jak każdy dorastający chłopak nie umiał radzić sobie z poczuciem niesprawiedliwości. Dochodziło między nim i wychowawcami do konfliktów, zaczął uciekać i trafił z tego powodu do poprawczaka.

W Domu Dziecka szkoła przestała być azylem. Już nie było to miejsce, gdzie chodziły tylko dzieci o takim samym „cudownym” statusie społecznym jakim jest dumny tytuł „wychowanek domu dziecka”. Nawet nie sierota, ale sierota społeczny, czyli takie nie wiadomo co. To my byliśmy sprawcami wszystkich bójek, wybitych okien, wylamanych drzwi. Nie zapraszano nas do domów koleżanek z normalnych rodzin. Wszyscy z nas mieli ogromną ambicję zostać „sklepowymi” - sprzedawcami.

Co jakiś czas w okresie świąt wpadali do nas ludzie dobrej woli, aby obdarować nas prezentami. Mieli lzy w oczach i bardzo nas obściskiwali. Chowałam się wtedy, aby nie dopadły mnie jakieś lapska, które głąskały po głowie, i aby nie usłyszeć o moim biednym położeniu. Lubiałam sobie wówczas powspominać moją wieś i często wracał obraz mężczyzny, który uczył mnie jeździć na koniu i pokazał mi dopiero co urodzonego cielaczka. Z czasem zaczęłam myśleć, że jest wytworem mojej wyobraźni.

W sumie po trzech latach pobytu w pogotowiu, a później domu dziecka miałam obojętny stosunek do dorosłych, byli mi obcy i nie wnosili niczego nowego w moje życie. Wielu z nich miało pensję państwową za to, abym miała „lepsze” niż rodzinne środowisko wychowawcze. Bardzo często słyszałam od nich, że jestem złą starszą siostrą, że nie odwiedzam swojego brata w młodszej grupie i nie dowiaduję się, gdzie jest moja młodsza siostra. Powtarzano mi nieustannie, że jeśli nie będę pracować, to „skończę” jak moi rodzice. Powiedziano mi, że moi rodzice nie są nic wari, że moja matka jest „gorsza od sukki, ponieważ nawet suka nie porzuca swoich dzieci”. Dowiedziałam się, że należę do zdemoralizowanego marginesu społecznego, który musi być resocjalizowany. W moim domu nie wolno było brać cudzych rzeczy, a o własne należało dbać. Natomiast w Domu Dziecka często były zabierane pieniądze czy jakieś drobiazgi przez inne dzieci i w zasadzie nikt z dorosłych nie zwracał na to uwagi, bo nikt się nie skarżył.

Jednym z jaśniejszych okresów był ten, kiedy w moim życiu pojawił się Miłosz i jego mama. Byli to kolejni ludzie, którzy zabierali w czasie świąt dzieci z Domu Dziecka do siebie. Prawdę mówiąc, kiedy przyjechali po mnie, nie bardzo chciałam z nimi pójść. Te spotkania w obcych domach u nieznanym ludzi wprowadzały mnie w zakłopotanie. Zazwyczaj trzeba było uczyć się jakichś nowych reguł postępowania. Pamiętam, że podczas pierwszego takiego pobytu doznałam silnego stresu, ponieważ wstydziłam się zapytać, gdzie jest toaleta. Zazwyczaj nie spałam u tych rodzin zbyt dobrze.

Miłosz i jego mama byli inni. Miłosz miał wtedy około 25 lat, był studentem biologii. I być może zapamiętałam go bardziej niż jego mamę, ponieważ był mężczyzną, a ja tęskniłam za tatą ale również dlatego, że traktował mnie jak normalne dziecko. Wiedział, jak sprawić mi radość. Zabrał mnie do kina, czytał książki przed snem, ulepił balwana, zawiózł na sankach na górkę. Na samym początku oprowadził mnie po domu, abym wiedziała, gdzie jest ubikacja, a gdzie kuchnia, gdybym zechciała w nocy się czegoś napić. To był pierwszy dom obok mojego, tego na wsi, w którym chciałam zostać, lecz wiedziałam, że marzenia o tym są bezcelowe, bo to nie ja podejmowałam decyzje. Z jednej strony więc chciałam z nimi zostać, a z drugiej bałam się do nich przywiązać.

Mój brat odwiedzał inną rodzinę. Jeszcze inna rodzina chciała zabrać jego i moją siostrę. Koledzy i koleżanki przedstawili mi to w taki sposób, jakby miał się skończyć świat. Atmosfera tajemniczości wśród wychowawców spotęgowała mój niepokój, aż wpadłam w histerię. Być może bałam się tam zostać sama, tego już dzisiaj dokładnie nie wiem. To poskutkowało. Ci mili państwo nie chcieli też zabrać mnie, więc zostaliśmy wszyscy troje.

Za jakiś czas przyjechało kolejne małżeństwo. Zawołano nas do pokoju pani dyrektora. Tam pani powiedziała, że chciałaby zostać naszą mamą. Tak bardzo chciałam opuścić

miejsce, w którym wówczas żyłam, że było mi to obojętne, dokąd mnie przeniosą, więc pozwoliłam tej pani zostać moją nową mamą. Tak oto trafiłam do rodzinnego domu dziecka. Zamieszkałam nagle z moją młodszą siostrą, której prawie nie znałam. Miałam dziesięć lat, ona cztery, mój brat sześć. W tym domu był już chłopiec, a potem dołączyła jeszcze dwójka dzieci. Nagle przybyło mi ciotek i wujków. Bardzo chciałam do kogoś należeć. Nie wiedziałam, że w szkole będą wiedzieć, skąd jestem. Pamiętam, że przy wypełnianiu dziennika powiedziałam nauczycielce nazwisko moich nowych rodziców i że mam inteligenckie pochodzenie, bo bardzo się wstydziłam, że moi prawdziwi rodzice byli robotnikami. Przecież przy każdej nadarżającej się okazji mi to wypominano.

Chciałam to sobie jakoś poukładać, należeć do jednego miejsca, mieć jeden świat i przestać tęsknić do tego, który utraciłam. Byłam już w tym wieku, gdzie nawet dzieci z normalnych rodzin woła towarzystwo rówieśników, ale u mnie było to związane z tym, że ja nie umiałam przebywać z dorosłymi. Nigdy nie wiedziałam, jakie zachowanie w danym momencie jest właściwe. Zastanawiałam się, co powinnam powiedzieć, a nie co myślałam naprawdę. Zazwyczaj to, co mówiłam, wiązało się z tym, jak potem ze mną postępowano. Z drugiej strony moi rówieśnicy w nowym miejscu byli inni niż te dzieci, które poprzednio znałam. Wydawali mi się bardzo dziecinni. Wymagano ode mnie, abym uczyła się dla siebie, ale ja uciekałam przed trudniejszymi zadaniami w świat książek i fantazji. Jakie zresztą to ma znaczenie, kiedy była bitwa pod Grunwaldem i kto był królem Polski w 1567 r., kiedy dookoła ogarnia cię samotność i pustka? Jak koncentrować się na ułamkach i zasadach gramatyki, kiedy nic wokół nie ma sensu? W sumie, jeśli bym za bardzo dała się we znaki moim nowym rodzicom, mogliby mnie oddać znowu do domu dziecka. Dorosli wiedzieli najlepiej, co mi było potrzebne.

Nie rozumiałam, że tak wiele zależy ode mnie, że jeśli będę się uczyć, to będę mogła lepiej w przyszłości o siebie zadbać. Nie miałam z moim rodzeństwem żadnej relacji. I tak jak od wszystkiego, co było trudne, tak i od nich najchętniej chciałam uciec.

Właściwie chodziło o to, żeby jakoś przebrnąć kolejny dzień.

Moje obecne refleksje

Zadanie wychowania sierot społecznych jest bardzo trudnym wyzwaniem, dlatego każdy, kto chce to zrobić, powinien dogłębnie się nad tym zastanowić. Każda osoba, która decyduje o odebraniu praw rodzicielskich komukolwiek, powinna przemyśleć wszystkie argumenty za i przeciw. Nie każdy siniak u dziecka jest uderzeniem rodzica. Kobieta odrzucająca niemowlę może mieć depresję poporodową. Nawet jeśli rodzice są słabi i nie radzą sobie w życiu, to ich dzieci bardzo ich kochają. Świat, w którym wyrastają, jest ich światem, a poczucie utraty rodziców jest nieodwracalne. Zmaganie z odrzuceniem jest trudne i nie daje się tego wyleczyć. Dzieci mówią, że nie chcą być z biologicznymi rodzicami, bo są zagubione i samotne. Myślą, że w ten sposób znajdą kogoś, kto się nimi zajmie, ale kiedy taka osoba się znajdzie, to trudno im przyjmować jej standardy życia. W domach dziecka może to być kilka różnych wykluczających się światopoglądów wyrażanych przez różnych wychowawców. Zerwane raz więzi nie są łatwo naprawialne, szczególnie kiedy dotyczy to ludzi równie dotkliwie poranionych i zagubionych.

Zabranie mnie z domu rodzinnego przed niczym mnie nie uchroniło, bo nie da się zapobiec wszystkiemu i wszystkiemu zaradzić. Mój brat został alkoholikiem, moja siostra

zaszła w ciążę jako nastolatka. Kiedy moja siostrzenica miała trzy lata, jej matka zniknęła na kilka lat. Mój brat czterokrotnie chciał popełnić samobójstwo, a ja tylko dwa razy.

Pedofil może okazać się dobrym sąsiadem. Jakiś członek rodziny zastępczej może nie znosić przysposobionych dzieci i dać im to odczuć. Rodzina zastępcza nie jest doskonała i wolna od pomyłek, trudności życiowych, niepowodzeń i nawyków. Rodzina zastępcza jest tylko zastępcza, a domy dziecka są zupełną pomyłką.

Ludzie cierpią z powodu utraty najbliższych, a ja cierpię, ponieważ czuję obojętność wobec kolejno umierających osób z mojej rodziny biologicznej. Cierpię, kiedy przechodzę przez polskie dworce, bo widok bezdomnych przypomina mi mojego ojca. Cierpię, kiedy nie wyrażam pełnego przywiązania do rodziców, którzy mnie wychowywali. Wydaje mi się, że wciąż jestem pośrodku obu tych światów.

Odkąd mieszkam sama, cieszę się ze wszystkich małych kroków oraz decyzji samodzielnie przeze mnie podjętych. Zaczęłam wyraźnie odrabiać opóźnienia w rozwoju emocjonalnym i społecznym. Uczę się na własnych błędach i staję się silniejsza. Życie nikogo nie rozpieszcza, jednak warto jest żyć.

Są ludzie, którzy nie z własnej winy ulegli wypadkowi albo urodzili się ułomni. Walczą z własną innością. Mają takie same pragnienia jak ludzie zdrowi i czasem przekraczają własne możliwości, aby udowodnić sobie, że mogą dokonać rzeczy niemożliwych.

LITERATURA PODSTAWOWA

Zalecana dla studentów pedagogiki społeczno-opiekuńczej i pracy socjalnej studiów stacjonarnych i zaocznych

- Adamski F., red. (1999), *Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków.
- Aronson E. (1998), *Człowiek: istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Warszawa.
- Brańka Z., Kuźma J., red. (1996), *Stan i koncepcje rozwoju opieki i wychowania w Polsce*, Kraków.
- Czeredrecka B. (1988), *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Rzeszów.
- Czyż E. (1992), *Dziecko i jego prawa*, Warszawa.
- Dąbrowski Z. (2000), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn.
- Gajewska G. (2001), *Elementy pedagogiki opiekuńczej oraz metodyki opieki i wychowania*, Zielona Góra.
- Heine M., Gajewska G. (1999), *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, Zielona Góra.
- Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku-niepokoje i nadzieje*, Białystok.
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. (1998), *Pedagogika rodziny*, Toruń.
- Kelm A. (1975), *Problemy rodzinnych domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Kelm A. (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa.
- Korczak J. (1978), *Pisma wybrane*, Warszawa.
- Kuźma J. (2005), *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków.
- Kwieceński Z., Sliwerski B., red. (2003, 2004), *Pedagogika, podręcznik akademicki*, t. 1-2, Warszawa.
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny: Korczak - Makarenko - Freinet*, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1992), *Pedagogika serca*, Warszawa.
- Pilch T., red. nauk. (t. 1-2: 2003; t. 3: 2004, t. 4: 2005), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.
- Raport o rynku pracy oraz zabezpieczeń społecznych*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006.
- Safjan M. (1982), *Instytucja rodzin zastępczych. Problemy prawno-organizacyjne*, Warszawa.
- Sierankiewicz E. (1999), *Opieka - wychowanie - terapia w domach dziecka*, Kraków.
- Stochmialek J., red. (1994), *Rozwój systemu opieki i resocjalizacji*, Częstochowa.
- Telka L. (2000), *Rodzinne domy dziecka - zarys monograficzny*, Łódź.
- Wilk J., red. (2003), *W służbie dziecku*, t. 1-3, Lublin.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

NOTY O AUTORACH

Józef Kuźma, prof. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Rodziny Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (od 2006). Były dziekan Wydziału Pedagogiki i Kultury Wsi obecnej Akademii Podlaskiej w Siedlcach oraz Wydziału Pedagogicznego Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Doktorat w Wyższej Szkole Rolniczej w Krakowie (1969); habilitacja w Akademii Rolniczej w Krakowie (1974); tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych - 1984, a profesora zwyczajnego w 1996.

Staże naukowe m.in. w Holandii (1976), Wielkiej Brytanii (1979) i Stanach Zjednoczonych (1994). Autor 28 książek i prac zwartych oraz 175 artykułów i rozpraw o tematyce andragogicznej (oświaty rolniczej), pedeutologicznej (edukacji nauczycieli), pedagogiki społecznej i opiekuńczej. Ważniejsze monografie: *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli* (1993), *Nauczyciele przyszłej szkoły* (2000 i 2001), *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji (scholiologii)* (2005). Dotychczas wypromował 17 doktorów i 238 magistrantów.

ks. Andrzej Łuczyński, dr, absolwent pedagogiki i teologii, salezjanin, wykładowca w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, w katedrze Pedagogiki Rodziny. Specjalizuje się w problematyce rodzinnych form opieki zastępczej, sieroctwa społecznego i pedagogiki rodziny. Autor i współautor publikacji naukowych, m.in.: *Miłość a wychowanie* (hasło w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, 2005), *Formacja rodziców zastępczych a potrzeby dzieci opuszczonych* (2007), *Opieka i wychowanie dzieci opuszczonych przez rodziców* (2007), *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych* (w druku).

Ewa Sierankiewicz, dr, absolwentka pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Andragogiki Akademii Pedagogicznej w Krakowie (pracownik naukowo-dydaktyczny tej uczelni od 1986). Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół problematyki wychowania w rodzinie, opieki zastępczej (m.in. adopcja, rodziny zastępcze, domy dziecka) oraz terapii psychopedagogicznej. Autorka ponad 30 artykułów oraz książki *Opieka, wychowanie, terapia w domach dziecka* (1999).