

Piotr Solarz

Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie

ORCID ID:0000-0002-2846-6291

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2023.3.08>

**Procesy wychowawcze młodzieży  
prowadzone przez pedagoga  
w warunkach współczesnego państwa a prawa człowieka  
Wybrane przykłady**

**Educational processes of adolescents  
conducted by an educator in the conditions of  
the modern state and human rights  
Selected examples**

**ABSTRACT:** The article presents new approaches to the educational processes of young people conducted by an educator, which are characterized by a more youth-friendly solution, which is the proposal formulated in the book entitled: *Le travail d'educateurspecialise. Ethique et pratique* (The work of a specialist educator. Ethics and practice) referring to the examples of youth and minors in contemporary France and linking it with human rights. The innovative approach to the educational processes of young people, based on the above-mentioned educational process, was aimed at: firstly, providing help to young people in conflict situations and secondly, covering them with a special educational process leading to avoiding excessive aggression and violence in social interactions, as well as preventing them from avoiding possible return to socially dysfunctional behavior.

**KEYWORDS:** educational process, human rights, society, state, youth, pedagogue, personalism.

**STRESZCZENIE:** W artykule przedstawione zostały nowe podejścia do procesów wychowawczych młodzieży prowadzone przez pedagoga-specjalistę, które cechuje bardziej przyjazne dla młodzieży rozwiązanie, jakim jest

propozycja sformułowana w książce pt: *Le travail d'educateurspecialise. Ethique et pratique* (Praca pedagoga specjalistycznego. Etyka i praktyka) odnosząca się do przykładów młodzieży i nieletnich we współczesnej Francji i powiązania jej z prawami człowieka. Innowacyjne podejście do procesów wychowawczych młodzieży we wspomnianym powyżej procesie wychowawczym zostało ukierunkowane na: po pierwsze – zapewnieniu pomocy młodzieży znajdującej się w sytuacjach konfliktowych, oraz po drugie, na objęciu jej specjalnym procesem wychowawczym, prowadzącym do unikania w interakcjach społecznych nadmiernej agresji i przemocy, a także uniemożliwienie uniknięcia ewentualnego powrotu do zachowań o charakterze dysfunkcyjnym społecznie.

SŁOWA KLUCZOWE: proces wychowawczy, prawa człowieka, społeczeństwo, państwo, młodzież, pedagog, personalizm.

## Wprowadzenie

Procesy wychowawcze to obecnie problematyka żywo dyskutowana wśród przedstawicieli różnych dyscyplin nauki, takich jak: nauki o zdrowiu, psychologia, pedagogika czy socjologia, w tym ze szczególnym uwzględnieniem obszaru zdrowia psychofizycznego. Jej aktualność wynika między innymi z faktu, że obecnie procesy wychowawcze oferują konkretne i sprawdzone techniki i metody wsparcia dla młodzieży poddanej presji ze strony otoczenia – rodziny, szkoły czy społeczeństwa. Jej istota jest związana z koncepcją Maurice'a Capula i Michela Lemaya (*O edukacji specjalistycznej*, opublikowana po raz pierwszy przez w 1996 r.), która została zaadoptowana przez grupę profesjonalistów zajmujących się interwencją społeczną i edukacją w obszarach kształcenia początkowego i ustawicznego, ale także w codziennym wykonywaniu zawodu<sup>1</sup>.

W tym kontekście procesy wychowawcze wśród młodzieży rozwijają się poprzez innowację, tak, aby mogła ona wypełniać swoje powołanie. Stąd celem artykułu będzie próba przedstawienia nowego podejścia do procesów wychowawczych z udziałem pedagoga, które cechuje bardziej przyjazne dla młodzieży rozwiązanie, jakim jest propozycja sformułowana w książce pt. *Le travail d'educateur specialise. Ethique et pratique* („Praca pedagoga specjalistycznego. Etyka i praktyka”) odnosząca się do przykładów pracy pedagoga specjalistycznego z młodzieżą we współczesnej Francji i powiązania jej z prawami człowieka. Innowacyjne podejście pracy pedagoga, polega na: po pierwsze, zapewnieniu pomocy młodzieży oraz objęciu jej specjalnym postępowaniem specjalisty pedagoga, aby nauczyć postępować młodzież bez agresji i przemocy oraz uniemożliwić uniknięcia ewentualnego powrotu do zachowań o charakterze emocjonalnym. W ten sposób młodzież dzięki pomocy ze strony specjalisty pe-

---

<sup>1</sup> M. Capul, M. Lemay, *De l'éducation spécialisée*, 12 édition, version PDF © Éditions érès 2019.

dagoga rozwija umiejętności społeczne wymagane w życiu społecznym – sieci komunikacji międzyludzkiej w celu wzmocnienia ich podmiotowości. Po drugie, włącza młodzież do specjalnych programów edukacyjnych, gwarantujących z jednej strony podniesienie jej wykształcenia, a z drugiej przygotowuje do normalnego i zrównoważonego życia w społeczeństwie i państwie. Aby móc to osiągnąć – dla lepszego zrozumienia istoty procesów wychowawczych należy odnieść się do praw człowieka.

Oto bowiem proces wychowawczy młodzieży powinien mieć swoje źródło i podstawę etyczno-społeczną w osobie ludzkiej jako podmiocie życia politycznego i społecznego. Ten proces wychowawczy prowadzony przez pedagoga specjalistę umożliwia zachowanie wewnętrznej równowagi, w sytuacji, która innych prowadzi do radykalnego cynizmu, agresji i innych niepożądanych zachowań społecznych. Proces ten uczy budowy wewnętrznej autonomii, przy zachowaniu autonomii personalnej. W ten sposób poprzez proces wychowawczy staramy się ukształtować postawę, której wyrazem będzie zachowanie własnej godności, to znaczy postawę pozwalającą zachowanie wierności sameму sobie. Kształtujemy asertywność wobec otaczającego środowiska społecznego. To właśnie innowacyjne podejście w procesie wychowawczym prowadzi do konieczności jak najdoskonalszego ustalenia godnościowego, a więc osobistego punktu widzenia, i uczynienia z niego punktu wyjścia dla swoich dalszych działań wśród młodzieży.

### **Procesy wychowawcze – wybrane przykłady**

Większość badaczy problematyki procesów wychowawczych prowadzonych przez pedagoga specjalistę zgadza się z twierdzeniem, że proces ten jest bardzo długotrwały i złożony, oraz wymaga niejednokrotnie wsparcia ze strony rodziny, przyjaciół. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na, po pierwsze, dom, a po drugie rodzinę oraz po trzecie otoczenie społeczne – czyli przyjaciół, w którym obecnie kształtuje się osobowość i postawy młodzieży. I tak rozpoczynając analizę procesu wychowawczego od domu – pojawia się pytanie jakie miejsce w życiu młodzieży pełni dom. W poszukiwaniu odpowiedzi, trudno nie dostrzec, że spotykamy często postawy, które są wyrazem bardzo słabej identyfikacji i przywiązania do domu. Przestaje on być dla współczesnej młodzieży prefiguracją świata, nie otwiera się na świat, lecz zajmuje jego miejsce. Zamieszkiwanie go, urządzanie nie jest już oswojeniem świata. Dom nie jest już małym kosmosem wpisanym w ten wielki, ale jest małym kosmosem pragnącym odtworzyć ten wielki. Po drugie, rodzina poddawana jest ciągłej presji ze strony otaczającego ją środowiska społecznego, a więzi rodzin-

ne zamiast wzmacniać osobowość młodych są często tokstyczne z powodu na przykład zaborczej miłości jednego z rodziców. W końcu po trzecie, otoczenie społeczne – przyjaciele, którzy stają się dla współczesnej młodzieży jedynym autentycznym wsparciem w ich dorastaniu i kształtowaniu osobowości<sup>2</sup>. Reasumując powyższe trzy czynniki spełniają bardzo ważną rolę w wyspecjalizowanym procesie wychowawczym prowadzonym przez pedagogów specjalistów.

W ten sposób chciałbym przejść do wyjaśnienia procesu wychowawczego prowadzonego przez pedagoga – specjalistę. W tym kontekście należy stwierdzić, że zawód pedagoga – specjalisty jest słabo poznany. Często jest mylony z zawodem nauczyciela, lub ogranicza się do jednego typu populacji: pedagogzy opiekują się dziećmi, natomiast w tak poważnym kryzysie społecznym, który dotyka coraz bardziej społeczeństwa Europy Zachodniej – Francji, Niemiec czy Hiszpanii, zawód nauczyciela jest zazwyczaj zanurzony w niejasnej grupie „pracowników socjalnych”. Z pewnością pod tym pojęciem kryją się zawody pokrewne i uzupełniające, ponieważ wszyscy zajmujący się tą profesją opiekują się osobami znajdującymi się w trudnej sytuacji, ale różnią się metodami szkoleniowymi, odniesieniami teoretycznymi i celami oraz misją i rodzajami interwencji. Pedagogzy specjaliści najczęściej pracują z osobami niepełnosprawnymi, chorymi psychicznie, przestępcami, osobami aspołecznymi, narkomanami, imigrantami, bezdomnymi itp. Pracują w domach, instytucjach, na osiedlach, w ośrodkach recepcyjnych, w rodzinach, w środowiskach otwartych lub w internatach. Edukacja specjalna obejmuje prawie 50 tys. specjalistów we Francji, którzy opiekują się osobami w każdym wieku: dziećmi, młodzieżą, dorosłymi, osobami starszymi, cierpiącymi z powodu silnego bólu. Wspólnym celem jest towarzyszenie im, pomaganie, jak najlepsze wspieranie ich w zagospodarowaniu ich przestrzeni fizycznej, psychicznej i społecznej. Do tych specjalistów należy dodać instruktorów, szczególnie zatrudnionych w szkołach z internatem, oraz pewną liczbę pedagogów, którzy pracują w bardziej szczegółowych branżach: wychowawców sądowej ochrony młodzieży, wychowawców wymiaru sprawiedliwości, wychowawców małych dzieci, wychowawców technicznych i innych wyspecjalizowanych opiekunów<sup>3</sup>.

Środowisko tej profesji jest stosunkowo dobrze poznane i zbadane w jej aspektach socjologicznych, o czym świadczą niektóre prace opublikowane niedawno w następstwie badania Bourdieu i Passerona na temat społecznych warunków rozwoju edukacji, czy to w środowisku rodzinnym, czy szkolnym. Dla

---

<sup>2</sup> M. Capul, *Abandon et marginalité*, Privat, 1993, s. 56.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 45.

lepszemu zrozumieniu istoty i sensu nowych procesów wychowawczych prowadzonych w otoczeniu neoliberalnego modelu społeczeństwa i państwa specjaliści pedagogicy coraz częściej tworzą pozytywne relacje, odbudowując więzi rodzinne czy społeczne poprzez tak zwane małe działania codziennego życia, na które składają się mediacje, najczęściej umożliwiające innym budowanie własnego życia dzień po dniu, poprzez przyjmowanie i pokonywanie podstawowych trudności, niezależnie od tego, jakie mogą one być: niepełnosprawność fizyczna, motoryczna lub sensoryczna, a także psychiczna.

Proces wychowawczy bardzo często jest na co dzień niewidoczny. Dlatego pedagodzy specjaliści nie szczędzą wysiłków ani refleksji nad innowacyjnymi formami wpływu na młodzież. Przykładem może być dogoterapia. Jak mówi chiński poeta, „doświadczenie jest latarnią, którą nosimy na plecach”, wykute w ogniu języka i przekazane, oświetla także praktykę, którą mamy przed sobą, życia codziennego, które w przeciwnym razie pozostałoby w cieniu”<sup>4</sup>.

Prowadzi to do sformalizowania praktyki w taki sposób, aby przekształciło ją w ogólne zasady postępowania. Opiera się to na bardzo dużym emocjonalnym zaangażowaniu. Z powyższego opisu wyłania się sposób postępowania, który jedynie odzwierciedla formę, jaką przybrały dla pedagogów specjalistów lata działań i refleksji w dziedzinie edukacji specjalnej. Jednak z uwagi na zindywidualizowany charakter pracy pedagoga specjalisty niemożliwe jest, aby narzucił on jeden model pracy wychowawczej. W ten sposób dochodzimy do tego, że pedagog ma za zadanie opracowanie praktyki edukacyjnej, opierającej się na różnorodnych technikach wpływu na młodzież. Stąd pedagogów specjalistów czasami określa się mianem „techników relacji”. W tym kontekście – od strony technicznej zaobserwowaliśmy rozkwit wszelkiego rodzaju szkoleń, z których każde zapewniało klucz do relacji edukacyjnej i sukcesu wychowawczego<sup>5</sup>. W rzeczywistości jednak wspomniane szkolenia ukierunkowane na wykształcenie wychowawcy – czyli specjaliści pedagoga umiającego „stać czoła” problemom współczesnego świata, takich jak na przykład rozkład i rozpad rodziny – nie rozwiązywały problemów alienacji młodzieży z najbliższego otoczenia czyli domu, rodziny.

W obliczu tak dynamicznego rozwoju różnorodnych szkoleń byliśmy świadkami nowego trendu nazywanego przez specjalistów naiwną spontanicznością, opierającą się na założeniu, że w relacji edukacyjnej wszystko samo się ułoży. Był to jednak wyraz rezygnacji z pracy nad kształtowaniem młodzieży.

---

<sup>4</sup> M. Capul, M. Lemay, op. cit., s. 67.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 78.

Od kilku lat edukatorzy terenowi i trenerzy w ośrodkach szkoleniowych rozpoczęli prace nad skonstruowaniem wytycznych dla prawa oświatowego, które zasadniczo opierają się na praktyce relacji międzyludzkich. Wychowawcy dysponują specyficznymi narzędziami, poprzez które identyfikują problemy wśród młodzieży, i które następnie wykorzystują do uczenia się. Tym, co definiuje samo istnienie zawodu, jest to, że możemy sformalizować jego działania, a następnie przekazać ten sposób postępowania. Jeśli relacja, jaką wychowawca nawiązuje z osobą cierpiącą, jest swoistą odpowiedzią na kaprysy tej drugiej, to jednak wzajemna relacja przyjmuje inny wymiar niż relacja przyjaźni i koleżeństwa. Z jednej strony, uwzględnia wyjątkowe wymagania ludzi. Z drugiej strony jest odpowiedzią na realizację konkretnego programu wychowawczego nadzorowanego i kontrolowanego przez pedagoga specjalistę pracującego dla organu państwowego lub władzy lokalnej. W rezultacie relacja wychowawcza jest środkiem działania na rzecz zmiany ludzi, zmierzającej do ich lepszej integracji ze wspólnotą obywatelską. Projekt ma zatem charakter społecznych i polityczny, gdyż jest związany z pomocą osobom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej i jest wyborem społecznym. Wychowawcy uczestniczą w realizacji tej wyspecjalizowanej polityki społecznej, którą stworzyła Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela z 1789 r. W tym kontekście rola pedagogów specjalistów wymaga od nich postawienia spójnych diagnoz opartych na bardzo szczegółowych obserwacjach klinicznych, zebranych precyzyjnie danych i informacjach „w samym środku relacji”. Obserwacje te są porównywane podczas tak zwanych spotkań „syntetycznych” z opiniami innych pracowników placówki (lekarzy, psychiatrów, psychologów, pracowników socjalnych, nauczycieli specjalistów, rehabilitantów itp.), a czasem także z członkami rodzin<sup>6</sup>. Tylko z tej konfrontacji edukatorzy mogą wyłonić wiarygodne hipotezy działania i inicjować projekty powiązane z projektami innych techników, ale także spersonalizowane i dostosowane do potrzeb młodzieży. W trakcie prowadzonej przez pedagogów specjalistów pracy możliwe staje się zidentyfikowanie rzeczywistych problemów. Jednak należy pamiętać, że pedagog specjalista w relacji z młodzieżą nie jest neutralny. Stawia swoją osobę, swoją osobowość, uczucia, upodobania, opinie, pasje, wyobrażenia o sobie, na pierwszym miejscu, ale robi to w przy zachowaniu godności i dobra procesu młodzieży z którą pracuje. Dlatego bardzo ważne stają się odpowiedzi na pytania: Czym jest relacja wychowawcza? Jak ona się angażuje? Z jakiego powodu, jakie ma ramy, jaką misję, jakie punkty odniesienia? Na jakim rodzaju mediacji opiera się ta relacja?

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 90

Do jakiego projektu może to doprowadzić? Jakie są ograniczenia i przeszkody? Jak możemy wytłumaczyć to, co się tam dzieje? Jak ocenić, co się tam dzieje? Do jakich zasad powinniśmy się odwoływać w działaniu i refleksji? Tyle pytań, które pozwolą nam zidentyfikować przydatne punkty odniesienia. Jeśli nie możemy, jak to często zwykliśmy robić, ograniczyć praktykę edukacyjną do dyskursu naukowo-technicznego, nie oznacza to, że pedagodzy specjaliści odpowiedzą na realne problemy młodzieży. Nawet jeśli specjaliści zajmujący się edukacją specjalną zbyt często milczą, gesty i działania, które wspierają, są zgodne ze znaczeniem i logiką, które muszą stać się znaczące dla każdego. Dlatego tej pracy nie należy podejmować podobnie jak zbioru przepisów, byłaby to katastrofa i odebrałaby wszelką wolność relacji edukacyjnej. Poza tym nie ma kształtu. Szczególnie skupiłem się na zasadach, które regulują akt wychowawczy w danej sytuacji. Z zasad określonych w samej ustawie każdy czytelnik musi wybrać własną drogę. Jest to próba wyjaśnienia dziedziny, jaką jest relacja zawodowa, gdzie to, co dzieje się między dwójkiem ludzi jest subtelne, efemeryczne, kruche i ogólnie bardzo trudne do zrozumienia, aby wprowadzić<sup>7</sup>.

W tym kontekście należy stwierdzić, że w ciągu ostatnich trzech dekad społeczeństwo francuskie przeszło głęboką przemianę, w wyniku której z jednej strony zapominając o swojej historii, a z drugiej strony, będąc bardzo niepewnym swojej przyszłości, poddało się procesom masowej konsumpcji, która wpłynęła bardzo negatywnie na pozycję rodziny w państwie. To właśnie ten podstawowy element państwa, jakim jest rodzina, stał się podmiotem destrukcji, a więc rozbitcia będącego następstwem między innymi zmiany zwyczajów, wyobcowania, izolacji czy bezrobocia. W konsekwencji rynek pracy przestał spełniać funkcję integracyjną wśród młodzieży, co wpłynęło na opóźnienie, a nawet w niektórych obszarach zablokowało wręcz proces integracji społecznej, porzucając w pustkę tych, którym odmówiono możliwości wejścia w świat dorosłych, wystawiając często młodzież na pokusę uzyskania w sposób nielegalny zarobku, i w ten sposób kierując nieletnich na drogę przestępczości<sup>8</sup>.

W obliczu powyższych problemów niemalże naturalną konsekwencją przemian społecznych stał się fakt, że to właśnie część młodzieży i nieletnich we współczesnej Francji stała się niekompletnie wychowana i niewłaściwie przygotowana do życia w masowym modelu społecznym, czego przyczyną był między innymi pobyt w zbyt homogenicznej szkole i rodzinie. Doszło do

---

<sup>7</sup> *Magna Charta, Magna Charta Libertatum, Wielka Karta Wolności z 15 czerwca 1215 roku*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 11, Lublin 2006.

<sup>8</sup> R. Naser, N. La Vigne, *Family Soutien in the Prisoner Reentry Process*, „Journal of Offender Rehabilitation” 2008, 43 (1), s. 93.

tęgo, że wpływy związane z przynależnością do rodziny i społeczeństwa nie są już zbieżne z wyznaczonymi przez państwo celami edukacyjnymi, a edukacja odbywa się najczęściej w sposób niespójny, a nawet schizofreniczny, z kolei świadomość obowiązków obywatelskich odchodzi na bok na rzecz skłonności wśród części młodzieży zamieszkującej tereny peryferii Francji ku przestępczości. Zanik więzi społecznych, jak również zbyt długie wspólne zamieszkiwanie z rodziną, wpływają bardzo negatywnie na rozwój nastolatków i wywołują niepotrzebną rywalizację międzypokoleniową, niegdyś niewyobrażalną. Dorosli nie postrzegają już młodości jako kruchego okresu egzystencji wymagającego specjalnego statusu ochronnego, ale jako postawę, którą należy kultywować przez całe życie, aby przetrwać w nieskończoność.

Stąd właśnie należy odnieść się do wspomnianej we wstępie innowacyjnej metody, która została przedstawiona po raz pierwszy w książce *Le travail d'éducateurs spécialisés. Ethique et pratique*. Metoda ta zakłada dwie główne kategorie programów prowadzonych przez pedagogów specjalistów. Pierwszy – to programy edukacyjne oferowane w instytucjach przygotowujących młodzież do adaptacji w warunkach społeczeństwa konsumpcyjnego – mające na celu udzielenie im wsparcia dla ewentualnego uniknięcia różnych problemów wynikających z obciążeń związanych z dynamiką zmian społecznych i politycznych oraz niestabilnością rynku pracy, takich jak na przykład „tłumiona agresja” czy różne niewłaściwe zachowania, i zastąpienia nowymi właściwymi formami postaw poprzez rozwijanie umiejętności niezbędnych do życia zgodnego z prawem i ogólnie przyjętymi normami społecznymi. Druga kategoria to tak zwane programy społecznościowe, czasami socjalizujące młodzież w warunkach gospodarki wolnorynkowej.

### **Powiązanie procesów wychowawczych młodzieży z prawami człowieka**

Powiązanie procesów wychowawczych młodzieży z prawami człowieka przysparza wiele problemów związanych z istotą praw człowieka. Dlatego też uzasadniona wydaje się próba przedstawienia zarysu chronologicznego i znaczeniowego pojęcia praw człowieka dla lepszego zrozumienia kontekstu odnoszącego się do procesów wychowawczych młodzieży prowadzonych przez wyspecjalizowanych pedagogów.

Prawa człowieka to pojęcie wyrażające doktrynę, zgodnie z którą każdemu człowiekowi przysługują pewne prawa wynikające przede wszystkim z godności człowieka. Są one niezbywalne (nie można się ich zrzec) i nienaruszalne (istnieją niezależnie od władzy i nie mogą być przez nią regulowane)



– to prawa naturalne. Państwu tradycyjnie przypisuje się rolę instytucji, której zadaniem jest ochrona tych praw. Poszanowanie praw człowieka i godności ludzkiej uznawane jest za podstawę sprawiedliwości i pokoju na świecie. Prawa te nazywane są także „absolutną koncepcją praw człowieka”. Istnieje też druga koncepcja, mówiąca, że prawa człowieka są relatywne. Jest ona nazywana także „prawami obywatelskimi”<sup>9</sup>.

Pierwsze wzmianki na temat praw człowieka pojawiają się w Kodeksie Hammurabiego, który był inspiracją dla twórców Biblii, a za jej pośrednictwem prawodawstwa europejskiego. W 1215 r. została wydana *Magna Charta Libertatum* (Wielka Karta Swobód), w której czytamy m.in.: „żaden wolny człowiek nie ma być pojmany ani uwięziony albo wyrzucony z posiadłości, albo proskrybowany, ani wygnany lub innym sposobem pognębiony; i ani sami na niego nie wyruszymy, ani nikogo innego przeciw niemu nie wyślemy, jak tylko na podstawie legalnego wyroku równych jemu albo na podstawie prawa ziemskiego [...]”. Kolejnym krokiem była teoria praw naturalnych Johna Locke’a, stanowiąca na przykład podstawę światopoglądu klasycznego liberalizmu, lecz wywodząca zespół praw naturalnych z prawa boskiego.

Rozwinięcie idei praw człowieka znalazło również swój wyraz w 1573 r. podczas konfederacji warszawskiej; chodziło tu zaś o swobody wyznania i tolerancję religijną. Za istotny etap uznać należy Petycję o Prawo z 1628 r., którą angielski parlament wystosował do króla Karola I. Między innymi kierowano prośbę o: zakaz więzienia kogokolwiek bez podstawy prawnej; zakaz rozwiązywania sądów wojennych; zabezpieczenie obywateli przed nadużyciami wojska; zakaz kwaterowania żołnierzy w prywatnych domach. Rozwinięciem ważnych też była *Habeas Corpus Act* z 1679 r., czyli ustawa wydana za rządów Karola II, zakazująca organom państwa aresztowania obywatela bez zgody sądu. W 1715 r. prawo to zostało zawieszono, a w 1776 r. zatwierdzono Kartę Prawa Wirginii<sup>10</sup>. Napisana przez George’a Masona, nawiązywała bezpośrednio do koncepcji Johna Locke’a, według której prawa człowieka stanowią jeden z podstawowych fundamentów istoty państwa. Kolejnym, z perspektywy diachronicznej, wydarzeniem w historii praw człowieka było uchwalenie w 1789 r. Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela. Była ona wynikiem ideowych prądów Oświecenia i rewolucji we Francji, której hasła: równość, wolność i braterstwo, stały się przesłaniem dla sformułowania głównych założeń. Dalej warto wspomnieć przyjęcie tak zwanych konwencji genewskich, składających się z czterech części, a dotyczących:

---

<sup>9</sup> M. Freeman, *Prawa człowieka*, Warszawa 2007, s. 89.

<sup>10</sup> P. Janowski, op. cit.

- (I) polepszenia losu rannych i chorych w armiach czynnych na lądzie,
- (II) polepszenia losu rannych, chorych i rozbitków sił zbrojnych na morzu,
- (III) traktowania jeńców,
- (IV) ochrony osób cywilnych podczas wojny<sup>11</sup>.

Znaczący wpływ wywarła działalność (od 1919 r.) Czerwonego Krzyża, zajmującego się przede wszystkim udzielaniem pierwszej pomocy na obszarach dotkniętych wojną lub kataklizmem. Wypada również odnotować aktywność Ligi Narodów w latach 1920–1946, której celem było utrzymanie pokoju i współpracy na świecie, a impulsem do jej utworzenia stała się I wojna światowa. Siedzibą organizacji była Genewa. W związku z powstaniem Organizacji Narodów Zjednoczonych w 1945 r. Liga Narodów została formalnie rozwiązana w 1946 r. Dnia 10 grudnia 1948 r. Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych przyjęło Powszechną Deklarację Praw Człowieka, na której uchwalaniu zaważyły wydarzenia II wojny światowej. Najważniejszymi postanowieniami Deklaracji są założenia: każdy człowiek jest wolny; prawo niestosowania dyskryminacji; prawo do sądu; prawo do sprawiedliwego procesu; prawo do zrzeszania się; wyrzeczenie niewolnictwa; zagwarantowanie ochrony prywatności; zakaz tortur i niehumanitarnego traktowania. Inne wartości potwierdzone odpowiednimi zapisami w Karcie, to między innymi: wolność sumienia, wolność wyznania i wolność do zmiany wyznania oraz równość płci<sup>12</sup>. Następnym wartym odnotowania wydarzeniem było ogłoszenie w 1966 r. Międzynarodowego Paktu Praw Człowieka.

W latach 1968–1989 powstało około 60 szczegółowych konwencji (m.in. o prawach dziecka). Jednym z ostatnich dokumentów jest Dokument Kopenhaski z 1990 r., który został przyjęty ze względu na państwa Europy Środkowo-Wschodniej. Państwa te wraz z procesem transformacji ustrojowej zobowiązały się do przestrzegania praw człowieka (w tym istotnej kwestii mniejszości narodowych), zgodnie z zasadami panującymi w demokracjach parlamentarnych państw z bloku euroatlantyckiego. Wspomniany dokument zawiera podstawowe założenie KBWE, dotyczące praw człowieka. Zakłada on, że ochrona praw człowieka jest jednym z podstawowych celów każdego rządu. Zgoda co do uznania praw człowieka jest podstawą wolności, praworządności i pokoju w Europie<sup>13</sup>. Dokument kopenhaski został podpisany 29 czerwca 1990 r. na konferencji KBWE w Kopenhadze (*Conference on Human Dimension*). Kon-

---

<sup>11</sup> D. Forsythe, *Human Rights In International Relations*, Cambridge: University Press, Cambridge 2002, s. 67.

<sup>12</sup> P. Janowski, op. cit.

<sup>13</sup> Ibidem.

ferencja dotycząca praw człowieka odbywała się w trzech częściach: w Paryżu 30 V–23 VI 1989, Kopenhadze 5–29 VI 1990 (gdzie nastąpiło podpisanie dokumentu), Moskwie 10 IX–4 X 1991<sup>14</sup>.

Wiążąc tak wielowymiarową historię praw człowieka z godnością jednostki, należy zauważyć, że nowożytność stworzyła koncepcję wolności indywidualnej, rozumianej jako sfera niezależności i autonomii jednostek wobec tego, co jest zewnętrznym. Status obywatela wyznaczany był nie na podstawie cnót i udziału obywatela w sprawowaniu władzy dla realizacji wspólnotowych celów, ale na podstawie posiadanych równych praw, mających swoje źródła w umowie konstytuującej państwo. Dlatego obywatelstwo nie wymagało już aktywnego zaangażowania w politykę, ale tożsamy było z wychowaniem, odpowiednią wiedzą wyrażającą tolerancję dla wolności praw innych obywateli. Jest to zgodne z egalitaryzmem prawnym, to znaczy obywatelstwem wynikającym z samego aktu urodzenia.

Dotychczasowy rozwój praw człowieka i obywatela pozwala mówić współcześnie o prawach człowieka trzech generacji. Prawa pierwszej generacji, to prawa i wolności oraz prawa polityczne. Należą do nich między innymi: prawo do życia, nietykalność osobista, prawo oporu przeciwko bezprawnej przemocy, nienaruszalność mieszkania, wolność zrzeszania się, wolność zgromadzeń i wieców. Prawa drugiej generacji, to prawa ekonomiczne i społeczne. Są to przede wszystkim: prawo do pracy, prawo do równej płacy za równą pracę, prawo do wypoczynku, prawo do zasiłku, prawo do renty, ochrona pracy dzieci i kobiet. Prawa trzeciej generacji – to prawa ekologiczne oraz prawa do korzystania z osiągnięć współczesnej cywilizacji. Należą do nich: prawo do czystego powietrza, prawo do wolnej od zanieczyszczeń gleby i wody, prawo do zdrowej żywności.

Wraz z powiększaniem się katalogu praw i wolności człowieka i obywatela, rozszerzały się granice działania władzy państwowej. Dlatego współcześnie w każdym demokratycznym państwie prawa istnieje określony zakres gwarancji praw podstawowych, czyli całokształt środków służących zapewnieniu ich realizacji, który jest autonomiczny wobec władzy państwowej. Są to tak zwane gwarancje materialne i formalne. Przełom XX i XXI w. stał się okresem podsumowującym dotychczasowy dorobek praw człowieka, szczególnie wydarzeń związanych z I i II wojną światową, które zobowiązały elity polityczne państw do szczególnego traktowania problematyki ochrony życia, zdrowia i mienia do tego stopnia, że prawa człowieka stały się podstawowym wyzwaniem

---

<sup>14</sup> B. Banaszak, *System ochrony praw człowieka*, Kraków 2003.

nieniem współczesnych państw demokratycznych. Jednak kryzys finansowy i gospodarczy początku XXI w. w systemach politycznych i społecznych państw bloku euroatlantyckiego przyczynił się do wykreowania nowego paradygmatu praw człowieka i postawienia problemu, który jest aktualnym wyzwaniem, a o którym wspominałem we wstępie artykułu w formie pytania: czy źródłem praw i powinności w XXI w. jest ludzka godność? Czy jest może odwrotnie: źródłem praw i obowiązków jest zakres władzy neoliberalnego państwa?

W tym kontekście należy stwierdzić i podkreślić, że Polska należy do spuścizny i tradycji cywilizacji rzymskiej, w której pojęcie osoby i środowiska kultury jest decydujące w zakresie kształtowania instytucji, zaś systemy prawa mają służyć człowiekowi. Inaczej jest w kulturze bizantyjskiej, gdzie bierze się pod uwagę grupę, państwo, system, ideologię. I tak na przykład: Niemcy i Rosja należą do kultury bizantyjskiej, w której ludzie byli zdeterminowani przez system, ideologię. W tym kontekście należy podkreślić, że Niemcy w swym przywiązaniu do państwa wywodzą się z kultury bizantyjskiej, co było zgodne z myślą wybitnego polskiego historyka cywilizacji Feliksa Konecznego<sup>15</sup>. Znajduje to również potwierdzenie u Jana Skoczyńskiego<sup>16</sup>. Nie bez znaczenia wydaje się fakt wyprowadzania państwowości niemieckiej z tradycji bizantyjskiej w tym sensie, że w pewnych momentach swojej historii państwa i prawa (XVIII/XIX w.) Niemcy nie były zdolne do samodzielności państwowej, bowiem nie zaznały wolności, co wyraźnie zaznaczone było w bismarckowskiej teorii władzy. To właśnie na spuściznie tradycji bizantyjskiej zrodziło się uwielbienie niemieckiej państwowości, które jest widoczne w strukturach polityczno-prawnych współczesnych Niemiec. Na uwagę zasługuje również bardzo ciekawy podział na narody i państwa Józefa Kozielskiego, według którego narody spaja system. Takim przykładem są Niemcy. Natomiast przykładem narodów, które spaja kultura, jest Polska<sup>17</sup>.

Tak więc proces wychowawczy młodzieży prowadzony przez wyspecjalizowanych pedagogów może się kształtować tylko i wyłącznie na gruncie personalizmu i demokratycznego państwa prawa w otwartym i pluralistycznym społeczeństwie, w którym godność jednostki jest nie tylko prawnie zagwarantowana, ale co najważniejsze – można ją odnaleźć w przestrzeni społecznej i państwowej.

---

<sup>15</sup> F. Koneczny, *Cywilizacja bizantyjska*, Warszawa 2007, s. 45.

<sup>16</sup> J. Skoczyński, *Teorie cywilizacji*, Warszawa 2003, s. 124.

<sup>17</sup> J. Kozielski, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2007, s. 67.

## Zakończenie

Przeprowadzone postępowanie badawcze w pełni potwierdza tezę, że nowe podejście do procesów wychowawczych z udziałem pedagoga specjalisty, cechuje bardziej przyjazne dla młodzieży personalistyczne procesy wychowawcze. Stąd należy podkreślić, że to właśnie godność człowieka jest w centrum podejmowanych działań związanych z procesem wychowawczym, a nie państwo, jego system i instytucje, jak pokazała analiza oparta na przykładzie Francji. Proces wychowawczy prowadzony przez pedagoga specjalistę opiera się na godności, personalizmie i wiąże się z dowartościowaniem osoby ludzkiej jako podmiotu działania. W ten sposób gwarantuje podmiotowość jednostki jako bytu osobowego, która nie może dać się wchłonąć przez żaden system. Oznacza to, że ani państwo, ani inna społeczność, nie mogą zastępować osób, rodzin na poziomie ich własnych działań, ani niszczyć przestrzeni koniecznej dla ich wolności.

W tym kontekście należy stwierdzić, że proces edukacyjny prowadzony przez pedagoga specjalistę, którego celem jest zastępowanie wśród młodzieży złych norm poprawnymi, jest innowacyjnym modelem *modus operandi* resocjalizacji odnoszącej się do podstawowej kategorii praw człowieka, to jest do godności i koncepcji personalizmu, natomiast przeciwieństwem tego jest paternalistyczny model państwa i społeczeństwa. To właśnie w takim modelu, który cywilizacyjnie odnosi się wyraźnie do kultury bizantyjskiej, która z kolei neguje personalistyczną koncepcję człowieka i nie stawia w centrum godność jednostki, a odnosi się do takich kategorii, jak partia czy system, prowadzone są często działania związane z reintegracją społeczną wśród młodzieży, jak ma to miejsce we współczesnej Polsce. Stąd zasadne wydaje się twierdzenie, że to nie godność nieletniego jest najważniejsza, a państwo i jego instytucje. W ten sposób reintegracja społeczna nie może w pełni realizować swoich funkcji i zadań, a staje się jedynie przedmiotem systemu ochrony młodzieży, niekoniecznie ukierunkowanym na dobro i godność jednostki.

Nowe podejścia do procesów wychowawczych zawarte w książce *Le travail d'educateurs specialise. Ethique et pratique* odnosi się wprost do przykładów młodzieży i nieletnich we współczesnej Francji. Jej istota jest związana z koncepcją Maurice'a Capula i Michela Lemaya (O edukacji specjalistycznej, opublikowanej po raz pierwszy przez w 1996 r.), która została zaadoptowana przez grupę profesjonalistów zajmujących się interwencją społeczną i edukacją w obszarach kształcenia początkowego i ustawicznego, ale także w codziennym wykonywaniu zawodu.

## Bibliografia

- Agamben G., Badiou A., Bensaid D., Brown W., Nancy J.-L., Ranciere J., Ross K., Zizek S. (2012). *Co dalej z demokracją?* Warszawa.
- Banaszak B. (2003). *Systemochrony praw człowieka*. Kraków.
- Bierczyk-Missala A. (2005). *Prawa człowieka w polityce zagranicznej po 1989 roku*. Warszawa.
- Bogdandy A. von (red.) (2002). *Europaisches Verfassungsrecht*. Berlin.
- Boulding K. (1989). *Three Faces of Power*. Kalifornia.
- Burns J. MacGregor (1998). Dwie cechy władzy. W: M. Ankwicz (red.). *Władza i polityka – wybór tekstów ze współczesnej politologii zachodniej*. Warszawa.
- Capul M. (1993). *Abandon et marginalité*. Privat.
- Capul M. (1993). *Les groupes éducatifs*. Privat
- Capul M., Lemay M. (2019). *De l'éducation spécialisée*. 12 édition, version PDF © Éditions érès.
- Freeman M. (2007). *Prawa człowieka*. Warszawa.
- Forsythe D. (2002). *Human Rights in International Relations*. Cambridge.
- George S. (2011). *Czyj kryzys, czyja odpowiedź*. Warszawa.
- Górski S. (1985). *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa.
- Husson M. (2011). *Kapitalizm bez znieczulenia*. Warszawa.
- Janowski P. (2006). Magna Charta, Magna Charta Libertatum, Wielka Karta Wolności z 15 czerwca 1215 roku. W: *Encyklopedia katolicka*, t. 11. Lublin.
- Kejzerow N.M. (1976). *Władza i autorytet*. Warszawa.
- Koneczny F. (2007). *Cywilizacja bizantyńska*. Warszawa.
- Kozielecki J. (2007). *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- Kowalski J. (1983). *Teoria państwa i prawa*. Warszawa.
- Kowalski J., Lemantowicz W., Winczorek P. (1981). *Teoria państwa i prawa*. Warszawa.
- Kusztal J., Kmieciak-Jusięga K. (2014). *Konteksty resocjalizacji i readaptacji Społecznej*. Kraków.
- Łuskacz L. (1983). *O pojęciu władzy*. Warszawa.
- Manuel d'introduction pour la prévention de la récidive et la réinsertionsociale des délinquants*.
- Morgan R., Owers A. (2001). Foreword. W: HMI Probation/HMI Prisons Through the Prison Gate, HMI Probation and HMI Prisons, London.
- Naser R., La Vigne N. (2008). Family Soutien in the Prisoner Reentry Process. *Journal of Offender Rehabilitation*, 43 (1).
- Nations Unies New York, 2013, [https://www.unodc.org/documents/justice-and-prisonreform/UNODC\\_SocialReintegration\\_FRE\\_180313.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prisonreform/UNODC_SocialReintegration_FRE_180313.pdf).
- Organisation internationale du travail, Economic Security for a Better World, OIT, Geneva 2014.
- Pałeczki K. (1988). *Prawo, polityka, władza*. Warszawa.
- Parsons T. (1962). *On the Concept of Political Power*. W: *Sociological Theory and Modern Society*. New York.
- Przybylski H. (1999). *Podstawowe zagadnienia teorii polityki*. Szczecin.
- Ryszka F. (1984). *Nauka o polityce – rozważania metodologiczne*. Warszawa.
- Skoczyński J. (2003). *Teorie cywilizacji*. Warszawa.