

Barbara Smolińska-Theiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły – relikw przeszłości czy współczesne wyzwanie

School's educational and caring function – a relic of the past or a challenge for the future

ABSTRACT: The article contains a review of approaches to childcare and pedagogy of care and upbringing. The author depicts the traditional views characteristic to the period of the Polish People's Republic, that combined care and children's needs with a hidden mechanism of power and control. Set against this background are more recently developed concepts, based on primary role of families in the upbringing of children and the subsidiary role of schools towards the parents. In conclusion, the author presents her own proposals how to redefine childcare at school. Her ideas are based on the rights of the child, children's participation in solving problems; and educational and welfare support of children and families.

KEYWORDS: Childcare, pedagogy of care and education, subsidiary role of schools, welfare and social support, children's rights, children's participation.

STRESZCZENIE: Artykuł jest przeglądowym spojrzeniem na opiekę nad dzieckiem i pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą. Autorka pokazuje tradycyjne stanowiska charakterystyczne dla okresu PRL, łączące opiekę z potrzebami dziecka i zawierające ukryty mechanizm władzy i kontroli. Na tym tle omawia nowsze stanowiska oparte na podstawowej roli rodziny w wychowaniu dzieci i subsydiarnej funkcji szkoły wobec rodziców. W konkluzji Autorka przedstawia własne propozycje redefinicji opieki nad dzieckiem w szkole, budowaniu jej wokół praw dziecka, dziecięcej partycypacji w rozwiązywaniu problemów, na wsparciu edukacyjnym i socjalnym dziecka oraz rodziny.

SŁOWA KLUCZOWE: Opieka nad dzieckiem, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, subsydiarna rola szkoły, pomoc i wsparcie socjalne, prawa dziecka, dziecięca partycypacja.

Pisanie o funkcjach opiekuńczo-wychowawczych szkoły w perspektywie wcześniejszych i współczesnych doświadczeń budzi wiele pytań i kontrowersji. Trudno się uwolnić od skojarzeń z pedagogiką okresu PRL. Problemowi opieki nad dzieckiem i działaniom z nim związanym nadano wtedy priorytetowe znaczenie. Pedagogika opiekuńcza była niewątpliwym narzędziem budowania, a nawet forsowania modelu wychowania instytucjonalnego, realizowanego w imię charakterystycznych dla tamtego czasu pseudoidei wspólnotowości a raczej kolektywizmu. Jej podstawowym obszarem badań i aplikacji praktycznych był zrazu dom dziecka, tworzony według sowieckich wzorów, a następnie szkoła, która miała stać się główną instytucją organizującą życie dziecka wokół indoktrynacyjnych zadań wytyczanych przez państwo i nadających szkole szczególne ukryte funkcje wychowawcze i kontrolne zarówno wobec niego, jak i rodziny. Nie pomijając uproszczonych, żeby nie powiedzieć, sprymitywizowanych doświadczeń peerelowskiej pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, stajemy dzisiaj wobec tego problemu ze znacznie większym dystansem. Studia nad dziedzictwem pedagogiki opiekuńczej zmuszają obecnie do bardziej wyważonej refleksji, rozumienia kontekstu tamtego okresu, odwoływania się do ówczesnych materiałów pisanych i praktyki wychowawczej, do przebijania się przez język partyjnej i pseudonaukowej nowomowy, rozumienia ukrytych znaczeń tamtej pedagogiki, pozorów czy wręcz manipulacji.

Można mieć do pedagogiki opiekuńczej negatywny stosunek, trudno bronić jej peerelowskich funkcji, ale jednocześnie nieuzasadnione jest jej generalne odrzucanie, spłykanie, nadawanie całej pedagogice opiekuńczo-wychowawczej zbyt daleko idących i jednoznacznych stygmatów politycznych. Pedagogika opiekuńcza okresu PRL, to nie tylko indoktrynacja i domy dziecka na wzór radziecki. To także idea poszerzonej opiekuńczej funkcji szkoły rozwijana przez Edmunda Trempałę, Jerzego Wołczyka, Mikołaja Winiarskiego, Zdzisław Dąbrowskiego, Jana Żebrowskiego czy Irenę Jundziłł. W zakres tych działań włączone zostało wychowanie pozalekcyjne i pozaszkolne, różnorodne akcje i prace związane z czasem wolnym dzieci i młodzieży. Wielkim osiągnięciem tamtego okresu było w miarę rozwinięte szkolne żywienie i dożywianie dzieci, jak również zorganizowana szkolna pomoc medyczna i stomatologiczna. Wsparcie i pomoc socjalna świadczona dzieciom uczącym się były niezaprzeczalnym sukcesem szkoły w trudnych czasach. Z jednej strony starano się kontynuować powojenną akcję pomocy dzieciom w ciężkiej sytuacji, z drugiej strony sięgano do pozytywnych, międzywojennych idei Henryka Jordana oraz Janusza Korczaka, łączących edukację dziecka z pomocą medyczną i rozwojem fizycznym. Co więcej, dla tego rozszerzonego modelu działania szkoły budowano także teoretyczne podstawy pedagogiki opiekuńczej, nawiązując

do charakterystycznych dla PRL rozwiązań, a także do dziedzictwa polskiej pedagogiki społecznej.

Pedagogika opiekuńcza jest zjawiskiem typowo polskim, wyrosłym z tradycji i wyzwań charakterystycznych dla okresu międzywojnia. Stoją za nią specyficzne, niedające się jednoznacznie przetłumaczyć na języki zachodnie terminy: opieka, wychowanie, troska. Powiązana jest z nią także charakterystyczna dla polskiej pedagogiki instytucja świetlicy środowiskowej oraz szkolnej. Spróbować można zrozumieć i zinterpretować polski fenomen pedagogiki opiekuńczej, sięgając do jej rodowodu, do podstawowych terminów, zadań i instytucjonalnych rozwiązań.

Pomijając cały historyczny wywód na temat opieki rozwijany na gruncie różnych dyscyplin (teologii, historii, polityki społecznej czy pracy socjalnej), skoncentruję się na tych wątkach, które bezpośrednio związane są z pedagogiką społeczną i jej dorobkiem, teorią i praktyką wnoszoną przez klasyków tej dyscypliny.

Związki opieki z wychowaniem

Opieka nad dzieckiem w sposób szczególny, niezbywalny powiązana jest z wychowaniem. Bardzo wyraźnie eksponowała je Helena Radlińska. W jej opracowaniach źródłowych znajdujemy dwa zakresy pojęcia „opieka”. W szerszym rozumieniu Radlińska mówi o opiece społecznej adresowanej do dorosłych. Łączy ją z pomocą i ratownictwem, z dostarczaniem brakujących środków do życia. Zwraca uwagę na potrzebę budowania systemu pomocy społecznej ukierunkowanej na wsparcie grup zagrożonych, zwłaszcza rodzin narażonych na biedę, bezrobocie, często obarczonych dodatkowo alkoholizmem lub chorobą. Opieka społeczna w tej perspektywie łączyła się od zara z ochroną zdrowia, z profilaktyką i medycyną społeczną, z problemami rynku pracy i z warunkami mieszkaniowymi. „Opieka jest bezsilna bez pomocy medycyny i higieny, wychowania i organizacji życia społecznego” (Radlińska 1961 s. 324) – dowodziła Radlińska. W tej perspektywie był to model opieki społecznej powiązanej dawniej i dzisiaj z polityką społeczną i pracą socjalną.

W stosunku do dorosłych Radlińska łączyła funkcje opiekuńcze z rozwijaniem przezorności. Pod tym trochę archaicznym dzisiaj terminem kryła się refleksyjność, odpowiedzialność, umiejętność budowania biografii, w której dorosły przezornie chronił się, unikał niepowodzeń socjalnych przez dodatkową edukację, ubezpieczenie, racjonalne budowanie swojej biografii i rozwijanie umiejętności gospodarowania ograniczonymi środkami finansowymi. Te działania indywidualne powiązane były z budowaniem odpowiedniego środowiska,

organizacją samopomocy, tworzeniem kas pożyczkowych itp. Dzisiaj, ten tradycyjny, opisywany przez Radlińską obszar opieki społecznej w dużej mierze usamodzielniał się, wyemancypował, został włączony w zakres pracy socjalnej.

Pedagogikę społeczną dawniej i obecnie interesuje przede wszystkim opieka nad dzieckiem i rodziną. Jest to węższe rozumienie opieki i specyficzny, pedagogiczny problem oraz obszar działania. W tym przypadku mamy do czynienia ze szczególnym podmiotem, jakim jest dziecko, któremu dorośli muszą zagwarantować odpowiednie warunki rozwojowe. Na ten temat Radlińska wypowiadała się wielokrotnie „Dzieci nie mogą się rozwijać w zimnie zaduchu, w głodzie i rozterce. Dążenie do tego, by dzieci zdrowe były i szczęśliwe, nakazuje otaczać życzliwą opieką matkę, ochraniać gniazdo rodzinne” (Lepalczyk 1988, s. 186).

Helena Radlińska traktowała opiekę nad dzieckiem jako priorytetowe zadanie społeczne, ale także jako specjalną postawę wychowawczą. „Nie dla nas wychowujemy dzieci [...] Musimy je wyposażyć do pójścia w świat i ułatwić im od początku wrastanie w głębię społeczną. Im bardziej osamotnione, tym staranniej trzeba je usamodzielniać” – pisała (Lepalczyk 1988, t. II, s. 521). Wiązała to zadanie z miłością opiekuńczą, która, jak dowodziła „oświecana jest poznawaniem świata, siebie i wychowanka” (Lepalczyk 1988, t. II, s. 521). Opieka w tym przypadku oznaczała pomoc we wrastaniu dziecka w środowisko, w życie społeczne. Przed opiekunem-wychowawcą Radlińska stawiała zadanie, aby dostrzegł nie tylko to, przed czym chce ochronić dziecko, ale również rozpoznawał jego siły, wartości. W tym miejscu – podobnie jak Johann Pestalozzi i Korczak, zwracała się do wychowawcy, aby pracował nie tylko z dzieckiem ale także nad sobą. „Poznaj samego siebie zanim zechcesz dzieci poznać” – przekonywał Korczak (1993, s. 145). Podobnie u Radlińskiej wychowawca z głębokim przekonaniem twierdzi – „ja muszę znaleźć wartości i siły, ja mam swoją postawę wcielać je w życie, pokazać, jak się wybiera i stosuje dobro, nie tylko w naszym domu, lecz również w stosunkach z szerszym światem” (Lepalczyk 1988, t. II, s. 522).

Helena Radlińska używała różnych określeń: opieka nad dziećmi, pomoc dzieciom i młodzieży, praca opiekuńcza, wychowawcza, pomoc społeczna w wychowaniu i kształceniu. Te pojęcia występują w pracach twórczyni pedagogiki społecznej obok siebie. Są wykorzystywane niezbyt konsekwentnie, ale widać, iż Radlińska nadaje im dwa znaczenia. Szersze: „opieka nad dziećmi i pomoc młodzieży wiąże się z całością organizacji życia tak mocno, że doskonalenie ich wymaga przebudowy społecznej i duchowej” (Lepalczyk 1988, t. II, s. 522). W takiej, rozległej perspektywie Radlińska, podobnie jak Konstanty Krzeczkowski, będzie mówiła o opiece nad dzieckiem z punktu widzenia sys-

temu lub instytucji; połączy ją ze żłobkiem, miejscem dożywiania, ośrodkiem zdrowia, wychowaniem fizycznym, świetlicą, przedszkolem, szkołą.

W węższej perspektywie Radlińska bardzo dobitnie powie, iż w opiece nad dziećmi na plan pierwszy wysuwają się relacje pedagogiczne i związki opieki z wychowaniem. Ten punkt widzenia oraz związana z nim narracja łącząca opiekę z wychowaniem wydają się specyficznym, polskim stanowiskiem wyrastającym na gruncie pedagogiki społecznej. Odnosi się ono do praktyki wychowawczej, do działania społecznego, do stosunku dorosłego wobec dziecka i środowiska jego życia. Jest ono ugruntowane w realiach społeczno-ekonomicznych okresu międzywojnia: widocznej wtedy biedzie, bezrobociu, bezdomności.

W tym stanowisku łączą się wyraźnie perspektywy socjalne i edukacyjne. Zestawiając ze sobą te dwa obszary działania i dwa pojęcia Radlińska wskazuje: „wychowanie jest sprawą całego życia, przekracza obręby szkół, wiąże się ze wszystkimi czynnikami stawania się osobowości ludzkiej. Opieka współdziała z wychowaniem przede wszystkim przez to, że kompensuje braki zagrażające rozwojowi nędzą i zniechęceniem, przyczynia się do uprawy gleby wrastania” (Lepalczyk 1988, t. II, s. 535).

Rozwój i zmiany w opiece nad dzieckiem wyrastały z konkretnych wyzwań społeczno-politycznych, kulturowych, religijnych. Było to priorytetowe zadanie narodów, organizacji międzynarodowych, Kościołów w okresie drugiej wojny światowej i w czasie powojennym. Wielka akcja pomocy dzieciom inwalidom wojennym, dzieciom osieroconym, pogubionym, oderwanym od ojczyzny i rodziny pokazała wagę tych działań w chwilach zagrożenia. Dzisiejsza pomoc dzieciom uchodźcom, ofiarom arabskich i afrykańskich reżimów, europejska akcja ratowania dzieci z Syrii, Erytrei, Iraku, Afganistanu dowodzi iż jest to nieprzerwane, powracające zadanie ratowania życia najmłodszych, opieki nad nimi i wsparcia rodzin w imię wspólnych uniwersalnych wartości życia i poszanowania godności drugiego człowieka.

Nie sposób jednoznacznie i wyraźniej określić czym jest opieka nad dzieckiem (Jundziłł, Pawłowska 2008, s. 169–177). Trudno w tym przypadku posiłkować się literaturą obcą. W pedagogice niemieckiej *Kinderfürsorge*, *Hilfe* są terminami częściowo zaniechanymi, częściowo włączonymi, nie tyle do pedagogiki, ile do pracy socjalnej. Podobnie angielskie *child care* nie odzwierciedla zakresu semantycznego polskiego terminu opieka nad dzieckiem. W polskiej literaturze pedagogicznej pojawiają się różne dodatkowe dookreślenia, takie jak: opieka wychowawcza, opieka pedagogiczna, opieka socjalna (Dąbrowski, Winiarski, Żebrowski, Stanisław Kawula, Jan A. Malinowski). Nie wdając się w dawne spory – np. o pierwszeństwo wychowania nad opie-

ką (Ryszard Wroczyński) lub pierwszeństwo opieki nad wychowaniem (Albin Kelm), pomijając czasami kuriozalne próby unaukowania opieki nad dzieckiem, wskażmy jedynie podstawowe cechy pozwalające oświetlić ten termin.

Po pierwsze, opieka nad dzieckiem jest działaniem społeczno-pedagogicznym, adresowanym do młodego pokolenia. Jest to działanie wpisane w określony czas i przestrzeń. Po drugie, może być rozumiana także jako system pedagogiczny. Przywołać tu można autorskie programy opieki nad dziećmi Korczaka, Józefa Czesława Babickiego, Kazimierza Jeżewskiego, systemy Marii Montessori, Rudolfa Steinera. Po trzecie, opieka nad dzieckiem jest również instytucją społeczną określoną kulturowo, religijnie i prawnie. Po czwarte, to profesja, która dla jednych łączy się z pedagogiką, dla innych należy do obszaru profilaktyki lub resocjalizacji, wielu zalicza ją dzisiaj do pracy socjalnej. Do typowego zakresu opieki nad dzieckiem należą problemy rozwoju, zdrowia, bezpieczeństwa dziecka, jego praw, a także funkcjonowania podstawowych środowisk i instytucji wychowawczych, takich jak: rodzina, sąsiedztwo, parafia, środowisko lokalne. W wymiarze instytucjonalnym opieka nad dzieckiem koncentruje uwagę na wielorakich placówkach opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych, rehabilitacyjnych oraz edukacyjnych.

Do kogo należy opieka nad dzieckiem

Tradycyjnie opieka nad dzieckiem należy przede wszystkim do rodziców. Trudno dyskutować z tą fundamentalną tezą, a jednak w podstawowych aktach prawnych nie jest to wyrażone jednoznacznie i wprost. W Konstytucji Rzeczypospolitej, w Konwencji o Prawach Dziecka, w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, w Ustawie o wsparciu rodziny i pieczy zastępczej, w Ustawie o opiece nad dzieckiem do lat 3, w Ustawie oświatowej mieszają się i wzajemnie na siebie nakładają terminy: władza rodzicielska, opieka nad dzieckiem, piecza nad dzieckiem. Nie wdając się w rozważanie prawne, przyjmuje się, iż w polskim prawodawstwie miejsce i rolę rodziny i dziecka w rodzinie określa tak zwana „władza rodzicielska”. Zgodnie z art. 95 § 1 Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego przyjmuje się, iż obejmuje ona „prawa i obowiązki rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do wychowywania dziecka z poszanowaniem jego godności i praw”. W innym miejscu Kodeksu (art. 123 § 1) pojawia się sformułowanie „władza rodzicielska lub opieka”. Ta alternatywa wskazuje na bliskość obu pojęć, ale jednocześnie na ich odmienność. W każdym przypadku jednak odnoszą się one do rodziców.

Najszerzej zadania rodziców określa art. 96 § 1 Kodeksu, w którym stwierdza się: „rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzi-

cielską i kierują nim. Obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotowywać je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa odpowiednio do jego uzdolnień”. W tym miejscu najwyraźniej łączą się rodzicielskie funkcje opiekuńcze i wychowawcze. Jeszcze dobitniej określi to Ustawa o opiece nad dzieckiem do lat 3 stwierdzając *expressis verbis* (art. 2 § 2) „w ramach opieki realizowane są funkcje opiekuńcze, wychowawcze oraz edukacyjne”.

W Konstytucji Rzeczypospolitej podstawowa, fundamentalna funkcja opiekuńcza rodziców wobec dziecka jest wyrażona pośrednio. W art 72 § 2 stwierdza się „dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych”. Znaczy to jednocześnie, iż rola opiekuńcza rodziny jest pierwotna w stosunku do wszystkich innych działań podejmowanych przez różne inne podmioty, w tym należące do instytucjonalnego systemu tzw. pieczy zastępczej. Wszelkie formy działań wspierających lub zastępujących rodzinę w jej niezbywalnych funkcjach opiekuńczych mają charakter subsydiarny. Ich zadaniem jest pomoc rodzinie, wsparcie, aby sama mogła te funkcje spełniać. Zasada subsydiarności nakazuje wszystkim podmiotom bliskim rodzinie (sąsiedztwu, gminie, parafii, szkole i wszelkim instytucjom edukacyjnym) respektować prawa rodziców do wychowania dzieci, pomagać im, ale jednocześnie nie wyręczać, nie zastępować. Zasada subsydiarności chroni rodzinę przed nieuzasadnionymi ingerencjami, ale jednocześnie nakłada na rodzinę odpowiedzialność za wychowanie dzieci. Chroni także państwo i inne podmioty przed nadmiernymi roszczeniami rodzin. Buduje ład społeczny szanujący prawa, obowiązki, respektujący odpowiedzialność rodziców, a także dzieci za wychowanie młodego pokolenia. Nie zwalnia bynajmniej, ale wyraźnie nakłada na państwo, społeczeństwo, środowisko społeczne, w którym żyje rodzina i dziecko – zadanie budowania systemu instytucji, pomocy i działań umożliwiających opiekę, wychowanie i edukację młodego pokolenia. Na plan pierwszy w tych działaniach wysuwa się przedszkole i szkoła.

Dziecko pod opieką szkoły

Szkoła jest wpisana w system społeczny, jest częścią tego systemu, jest narzędziem zmiany społecznej – takie stwierdzenia brzmią dzisiaj truistycznie. Trudno się z nimi nie zgadzać. Problem jednak nie polega na kwestionowaniu tych oczywistych twierdzeń, ale na pytaniach o warunki ich realizacji. W powszechnej dzisiaj krytyce polskiej szkoły powracamy do kwestii podstawowych, które pojawiały się wśród reformatorów oświaty po 1989 roku. Były to przede wszystkim hasła uspołecznienia szkoły, upodmiotowienia ucznia, rodzica, nauczyciela, zbudowania wspólnoty ludzi związanych ze szkołą i zainte-

resowanych jej rozwojem. Po ponad 25 latach pytamy ponownie „czyja szkoła, jak szkoła, kto ją legitymizuje, w czym imieniu działa”?

Nie udało się zbudować szkoły w służbie dziecku, rodzinie, środowisku lokalnemu. Niewiele znaczące pozostały hasła współpracy, partnerstwa rodziny i szkoły, wspólnoty uczenia się dzieci i dorosłych. Dobitnie pokazał to w swojej pracy Bogusław Śliwerski stwierdzając w konkluzji „Wszystko, co wydarzyło się w naszym szkolnictwie i z naszym szkolnictwem w ciągu 24 lat III RP jest jedynie dowodem odstępstwa nie tylko od idei i ideałów nowej, wolnej, demokratycznej szkoły, ale także lęku przed wdrażaniem rozwiązań, dla których tworzenia i promowania nie brakowało opozycji odwagi w okresie quasi totalitarnej władzy PRL” (Śliwerski 2013, s. 302). Szkoła w nowych warunkach nie stała się, ani bardziej autonomiczna, ani demokratyczna, ani społeczniwna, uwspólnotowiona, ani też bardziej podmiotowa. Co więcej, oddalając się od tych fundamentalnych haseł wkroczyła na drogę centralizmu, redukcjonizmu dydaktycznego, podporządkowała ucznia, rodzica, nauczyciela prawom rynku, sprawności i efektywności uczenia się. Szkołą zawładnął technokrata – menedżer nastawiony na zarządzanie oświatą i uczoney mierniczy – specjalista od testów i pomiarów.

Ten proces następował jakby niezależnie, a nawet wbrew zapisom prawnym. W obowiązującej ustawie oświatowej wyraźnie eksponuje się szerokie znaczenie edukacji. Łączy się kształcenie z wychowaniem i opieką wskazując iż: „system oświatowy zapewnia w szczególności realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej do kształcenia oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki odpowiedniego do wieku i osiągniętego rozwoju”¹. Jeszcze szerzej wyraża to kolejny artykuł ustawy: „zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki w tym kształcenia specjalnego i profilaktyki społecznej jest zadaniem oświatowym”². Trudno jednak w praktyce szkolnej dostrzec ten niezbywalny związek kształcenia, wychowania i opieki nad dzieckiem. W pogoni za edukacyjną wartością dodaną, za wynikami testów sprawdzającymi osiągnięcia szkoły i nauczyciela, problemy wychowania, a jeszcze bardziej opieki nad dzieckiem, zeszyły na dalszy plan, zostały ograniczone, spłycone, odsunięte.

Dla jednych nie mieszczą się one w obecnym modelu nowoczesnej szkoły, są traktowane jako relikwiny przeszłości. Inni stwierdzają iż jest to oczywiste zadanie szkoły, wyrażone dobitnie w szkolnej dokumentacji, pokazane w programie wychowawczym, czasami w misji szkoły. Pojawiają się także stwierdzenia,

¹ Art. 1 Ustawy oświatowej.

² Tamże, art. 5.

iż wychowanie i opieka nad dzieckiem są stałymi, prawie nieuchwytnymi zadaniami skrywanymi za pracą dydaktyczną nauczyciela, za codziennością szkoły.

Trudno te zdania rozwinąć i udokumentować empirycznie. Problem szkolnej opieki nad dzieckiem nie budzi zbyt dużego zainteresowania pedagogów-badaczy, być może jest to zagadnienie mało ciekawe, trudne do uchwycenia, niezbyt dające się operacjonalizować. Kwerenda biblioteczna pokazuje zjawisko paradoksalne. Z jednej strony trudno znaleźć publikacje pedagogiczne na temat szkoły, w których nie pojawiałyby się terminy funkcja opiekuńczo-wychowawcza. O tym ustawowym zadaniu edukacyjnym autorzy wspominają, wzmiankują, rzadko jednak je rozwijają. Pojawia się ono najczęściej na marginesie analizy różnych programów wychowawczych podejmowanych przez szkołę. Większość prac z tego zakresu ma charakter metodyczny, praktyczny, autorzy dzielą się własnymi doświadczeniami na temat pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły, opisują funkcjonowanie świetlicy szkolnej, lub też posługują się najprostszymi danymi empirycznymi zebranymi za pomocą często zbanalizowanych ankiet. Takie informacje pomieszczone w wydawnictwach poradnikowych, wydawanych lokalnie nie budzą zbyt dużego respektu akademickiego.

Ale obok tego pojawiają się opracowania, w których Autorzy próbują zgłębić temat, szukać ram teoretycznych do jego analizy, dostrzegać jego różne perspektywy ukazujące funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły. Próbują wpisać to zagadnienie w kontekst społeczno-kulturowy i prawny, odnoszą je do zmian dokonujących się w polskiej oświacie. Wskazać tutaj można przede wszystkim przedstawicieli środowiska pedagogów społecznych: Edmunda Trempałę, Mikołaja Winiarskiego, Stanisława Kawulę, Marię Mendel, Irenę Jundził, Elżbietę Jundził, Różę Pawłowską, Zofię Badorę, Andrzeja Olubińskiego, Grażynę Gajewską, Bożenę Matyjas, Teresę Wilk, Jana A. Malinowskiego, Małgorzatę Banasiak i innych.

W przywołanych opracowaniach autorskich zauważyć można dwa światy terminologiczne. Większość badaczy nawiązuje do tradycji pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, próbuje ją interpretować w nowszych kategoriach, zachowując przyjętą terminologię. Obok tego pojawia się nowa tendencja łączenia, a nawet zastępowania, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej terminem „pedagogika socjalna” (Trempała, Mendel, Smolińska-Theiss, Malinowski). Jest to w gruncie rzeczy propozycja powrotu do tradycyjnych dla Polski związków pedagogiki społecznej z pracą socjalną lub też rozszerzenia europejskiego i amerykańskiego modelu pracy socjalnej o działania związane z edukacją. Takie nazewnictwo charakterystyczne jest dla pedagogiki niemieckiej, słowackiej, czeskiej. Odnosi się ono nie tylko do dyscypliny, ale także do pro-

fesji szkolnego pedagoga lub pracownika socjalnego, o którym dawniej mówiła Helena Radlińska. Dzisiaj za takim rozwiązaniem bardzo wyraźnie optują Anna Kotlarska-Michalska (2004), Barbara Kromolicka (2012), Malinowski (2005). Funkcja szkolnego pracownika socjalnego jest znana m.in: w Niemczech, w USA, w Czechach, na Słowacji, na Litwie.

Czym charakteryzuje się szkolna pedagogika czy praca socjalna, jaki jest jej główny przedmiot? W centrum uwagi tej subdyscypliny i profesji sytuują się szeroko rozumiane problemy młodzieży i dzieci w perspektywie różnorodnych ograniczeń, barier rozwojowych. Na pierwszy plan wysuwają się tradycyjne zagadnienia socjalne: bieda, dziecięce konsekwencje związane z pracą i jej brakiem oraz różnymi problemami rynku pracy dla rodziców (bezrobocie, praca dorywcza, praca nienormowana, wieloetatowa, przemieszczenia i emigracja zarobkowa itp.). Do tej samej grupy należy problem przemocy rówieśniczej, cyberprzemocy, na którą narażeni są uczniowie. Oba zjawiska to tzw. palące problemy społeczne, badane przez specjalne agendy polskie i międzynarodowe (m.in.: UNICEF, Urząd Komisarza ONZ ds. przemocy wobec dzieci). Polska, jak wiele innych krajów, zobligowana jest nie tylko do stałego monitorowania tych problemów, ale jednocześnie do budowania specjalnych programów społeczno-edukacyjnych skierowanych na łagodzenie dziecięcej biedy oraz przemocy w szkole. Są to zadania zarówno rządowe, samorządowej jak i podejmowane przez różne organizacje społeczne i stowarzyszenia. W perspektywie socjalnej odnoszą się one do międzynarodowych programów spójności społecznej, do których zobligowane są kraje europejskie i nie tylko.

Problemy pedagogiczne, a zwłaszcza wychowanie i opieka nad dzieckiem, nie podlegają już takim regulacjom, są znacznie bardziej autonomiczne, wpisane w polską tradycję, kulturę i specyficzne warunki oraz konteksty społeczno-religijne.

Szkoła jako instytucja społeczna z jednej strony odbija wiele problemów charakterystycznych dla danego społeczeństwa i środowiska w których funkcjonuje, z drugiej strony może je potęgować a jednocześnie generować własne zagrożenia. W takim znaczeniu funkcjonowanie szkoły wpisuje się bardzo silnie w zagadnienia związane z nierównościami społecznymi dotyczącymi różnorodnych uczniowskich grup wykluczanych z powodów socjalnych, zdrowotnych, kulturowych, religijnych, politycznych itd. Na terenie szkoły pojawia się postać ucznia Innego, obcego, naznaczonego, który może być: dzieckiem biednym, niepełnosprawnym, dzieckiem-emigrantem, uchodźcą, dzieckiem z mało znanych, budzących strach kultur, dzieckiem odmiennym biologicznie, z zaburzeniami identyfikacji płciowej, dzieckiem ze specyficznych środowisk społecznych, religijnych, politycznych itd.

Wymienione tutaj kategorie pokazują ogrom wyzwań przed którymi staje nauczyciel, pedagog szkolny lub znany w innych krajach szkolny pracownik socjalny. Nie są to problemy specyficzne dla szkoły, występują one w różnych środowiskach i dotyczą wielorakich grup społecznych. Na terenie szkoły nabierają jednak szczególnych cech, wymagają od nauczyciela oraz pedagoga szkolnego sięgania do różnych środków, nie tylko prawnofinansowych, ale przede wszystkim opiekuńczych i wychowawczych. Jest to trudne zadanie, do którego wielu nauczycieli i pedagogów szkolnych nie jest przygotowanych. Mają oni kłopoty ze zdiagnozowaniem problemów ucznia, jeszcze trudniej jest im budować komunikację z uczniem w poszukiwaniu wspólnych rozwiązań.

Zasygnalizowany tutaj problem nie jest charakterystyką socjalnych wyzwań, które stają przed szkołą, a jedynie wskazaniem na wyraźne funkcje socjalne szkoły, jej powiązania z rozszerzonym modelem pracy socjalnej i potrzebę widzenia związków między pracą socjalną a jej tradycyjnymi funkcjami opiekuńczo-wychowawczymi. Tym, co praca socjalna mogłaby wnieść do działalności opiekuńczo-wychowawczej jest szeroko rozumiane wsparcie ucznia, które może mieć postać różnorodnych świadczeń, a przede wszystkim działań edukacyjnych.

W tradycyjnym znaczeniu funkcje opiekuńczo-wychowawcze łączone były z potrzebami dziecka, z brakami, które miały być diagnozowane, zaspokajane, kompensowane. Taki punkt widzenia działalności pedagogicznej, opartej na deficytach, jest dzisiaj trudny do przyjęcia. Współczesna pedagogika koncentruje się raczej na siłach, zasobach, kapitałach, którymi dysponuje dziecko, rodzina i szkoła. Widzenie świata społecznego z perspektywy deficytów skrywa w rzeczywistości powiązania z władzą i kontrolą, a także z polityką. Ukryty program dominacji, zniewolenia schowany za pojęciem „opieka” został bardzo wyraźnie obnażony w klasycznych pracach Michela Foucaulta (Foucault 1993) i Bronisława Geremka (Geremek 1989). Dobitnie pokazał to Andrzej Frieske (Frieske, Poławski 1996). Na jakich podstawach, wokół jakich kategorii definiować i rozwijać dzisiaj funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły? Irena Jundziłł analizowała je na podstawie trzech głównych pól i obszarów działania. Były one skierowane ku dziecku, ku rodzinie i ku środowisku lokalnemu. Tę kategoryzację powtarzaną w wielu opracowaniach można dzisiaj rozszerzyć, uszczegółowić odnosząc się do nowych wyzwań opieki nad dzieckiem podejmowanych przez szkołę. I tak, wśród działań skierowanych ku dziecku można wymienić:

- zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa w szkole, ochronę zdrowia, wspieranie rozwoju fizycznego;
- zapewnienie opieki nad dziećmi w czasie pracy rodziców;

- wsparcie i pomoc w rozwijaniu indywidualnych potencjałów dzieci;
- wsparcie i pomoc dzieciom ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi, z problemami socjalnymi, z uzależnieniami;
- tworzenie warunków dla dziecięcego kreatywnizmu, aktywizowanie do działań społecznych i kulturalnych;
- rozwijanie kompetencji społecznych dzieci: praca w grupie, kształtowanie solidarności, samorządności i odpowiedzialności dzieci za siebie i innych.

W drugim obszarze działań adresowanych do rodziców wskazać można:

- budowanie szkolnej wspólnoty uczenia się, wspólnoty działania i rozwoju;
- budowanie sieci powiązań między szkołą a rodziną;
- wspieranie rodziny w opiece nad dziećmi;
- pomoc rodzinie w wypełnianiu przez dzieci obowiązku szkolnego;
- pomoc i wsparcie rodziny w rozwijaniu indywidualnych potencjałów dzieci;
- pomoc dzieciom i rodzinie w budowaniu biografii edukacyjnej i zawodowej dziecka (diagnostyka, poradnictwo, staże, stypendia itd.);
- pomoc, wsparcie socjalne i wychowawcze dzieci i rodziny w sytuacjach trudnych: choroby, uzależnienia, niewydolność wychowawcza, wypadki, katastrofy, odrzucenie, opuszczenie dzieci.

Wreszcie trzeci, wyodrębniony przez Irenę Jundziłł obszar pracy opiekuńczo-wychowawczej skierowany jest na środowisko lokalne. W tym przypadku Irena Jundziłł wskazywała na działania związane z organizowaniem wolnego czasu w środowisku, z budowaniem szkolnej infrastruktury służącej rekreacji. W tym tradycyjnym, charakterystycznym dla PRL myśleniu o funkcjach opiekuńczo-wychowawczych szkoły, zabrakło miejsca dla idei demokratyzacji oświaty, partycypacji społecznej, upodmiotowienia dziecka, rodziny i wspólnoty lokalnej.

W poszukiwaniu redefinicji funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły

Propozycja Ireny Jundziłł wyodrębnienia trzech obszarów pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły, skierowanej na dziecko, rodzinę i środowisko lokalne jest bardzo praktyczna, użyteczna, daje się rozwijać, uzupełniać dodatkowymi działaniami. Ma ona jednak słabą moc heurystyczną, nie ma w niej wyraźniejszych kategorii analitycznych, brakuje jej podstaw, zrębów, wokół których dawałoby się na nowo definiować i rozwijać funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły.

Szukanie takiej redefinicji nie jest zajęciem komfortowym. Dzisiejsza pedagogika jest zalewana falą różnorodnych propozycji zarówno teoretycznych, jak i pseudoakademickich, a czasami graniczących z szarlatanerią. Potrzeba dużo wstrzeźliwości i dystansu w redefiniowaniu tradycyjnych obszarów pedagogicznej refleksji i działania. Jest to zadanie stojące przed szerszym gronem pedagogicznym, wpisane w obecny dyskurs ukierunkowany na zmiany w polskiej oświacie. Pożądane by było, aby w tym dyskursie bardziej wybrzmiały na nowo zdefiniowane funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły. Na jakich podstawach je budować, jak wykorzystać tradycje polskiej pedagogiki społecznej w zakresie opieki nad dzieckiem – takie pytanie wielokrotnie pojawiało się w niniejszym tekście.

Po pierwsze, wydaje się, iż podstawą tych poszukiwań jest wskazana wyżej zasada subsydiarności, dająca rodzinie pierwszeństwo w wychowaniu dzieci. Szkoła, jak wcześniej pokazano, jest instytucją subsydiarną w stosunku do rodziny, działa w jej imieniu i zastępuje ją pod nieobecność rodziców. A zatem funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły dają się zrozumieć i określić w perspektywie relacji rodzina–szkoła. Wszelkie dodatkowe argumentacje i analizy muszą wyrastać na tym podstawowym, niezbywalnym związku.

Po drugie, szkoła opiekuje się dzieckiem w imieniu rodziny i w jej zastępstwie. Tę opiekę można opisać za pomocą różnych działań, tak jak to zrobiła Irena Jundziłł, ale można też wpisać ją w specyficzną przestrzeń i czas. Przestrzeń szkoły jest tu rozumiana, zwłaszcza dla młodszego ucznia, jako przekroczenie progu między domem a instytucją zbudowaną specjalnie dla dzieci. Ukierunkowana na dziecko architektura szkoły, aranżacja przestrzeni dopasowana do dzieci, regulaminy i niepisane normy wymuszają na dzieciach określone zachowania, rytuały codzienności. Należą one zarówno do oficjalnego, jak i ukrytego programu ochrony, kontroli, dyscyplinowania ucznia, ale także do poszukiwania przez niego przestrzeni autonomii, wychodzenia poza konwencję. Dzisiejsza przestrzeń szkoły zmienia się i przeobraża. To nie tylko klasa szkolna, korytarz... Przestrzeń szkolna coraz bardziej próbuje otwierać się na codzienność uczniów. Zmienia się rozbudowana świetlica szkolna, pojawiają się szkolne klubiki, miejsca do wypoczynku, otwarte sale komputerowe, gimnastyczne, otwarte boiska. Szkoła w naturalny sposób buduje przestrzeń nie tylko do nauki, ale także do rekreacji, zabawy, wypoczynku. Przewodzą w tym zwłaszcza szkoły niepubliczne, szkoły o tzw. przedłużonym czasie pracy zbliżające się do niemieckiego modelu *Tageschule*.

Opieka nad dzieckiem wpisuje się w ramy czasowe. Jest to czas: nauki dziecka, czas przeznaczony na zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne, czas w świetlicy, czas szkolnej aktywności ucznia, czas przetrwania i oczekiwania na przy-

ście rodziców. Szkoła w specyficzny sposób zarządza czasem ucznia, narzuca określone działania, porządkuje, dyscyplinuje, ale także stwarza możliwości, inspiruje do różnorodnych form aktywności. Opieka nad dzieckiem w sposób szczególny wpisuje się także w czas pracy rodziców. Ten podstawowy element – związany z pracą rodziców – w zasadniczy sposób wyznacza kształt opieki nad dzieckiem i w pewnej mierze określa także zasady funkcjonowania szkoły.

Współczesny rynek pracy zmienia się i różnicuje. Pojawiają się różne formy zatrudnienia: stałego, czasowego, poza miejscem zamieszkania, praca nienormowana, wielozmianowa, wieloletowa, poza krajem, telepraca, dorywcza, praca na czarno. W tych warunkach opieka nad dzieckiem staje się coraz trudniejsza. Coraz większe zadania opiekuńcze przenoszone są na szkołę, a przede wszystkim na świetlicę szkolną. W szczególnych przypadkach oczekuje się, że będzie ona pracowała prawie przez cały dzień. Pojawiają się także różne formy opieki zastępczej: niańki, opiekunki, zorganizowana samopomoc rodzicielska, sąsiedzka. Na rynku pracy swoje usługi dla zamożnych rodzin oferują szkolne firmy przewozowe, które „opiekują” się dziećmi po zakończonych lekcjach, wożą je na kolejne zajęcia pozalekcyjne, przywożą do domu. Z drugiej strony wiele dzieci, zwłaszcza rodziców, którzy wyjechali do pracy zagranicą pozostaje bez opieki, pod opieką starszego rodzeństwa, sędziwych dziadków, dalszych kuzynów. Są to problemy znane politykom społecznym, pracownikom socjalnym, a jednak nie za bardzo dostrzegane w badaniach pedagogicznych i w polityce oświatowej.

Charakterystyczne, iż w badaniach i raportach prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych problemy opieki nad dzieckiem w rodzinie i w szkole prawie nie pojawiają się lub są traktowane marginalnie. W jednym z bardziej rozbudowanych, wnikliwych raportów pokazujących politykę oświatową wybranych gmin (Analizy IBE/05/2012) w zasadzie pomija się problemy opieki nad dzieckiem. Nie ma także w tych raportach mowy, o najważniejszej szkolnej instytucji opiekuńczej – o świetlicy szkolnej.

Wokół jakich zadań budować opiekę nad dzieckiem w szkole? W dotychczasowych doświadczeniach, ale także w dokumentach prawnych określających zadania pedagoga szkolnego lub pracy świetlicy szkolnej wskazuje się na podstawowe wymogi diagnozowania potrzeb dziecka, rozwijania jego aktywności, na różnorodną pomoc dziecku w rozwoju.

Nie kwestionując tych elementarnych działań, wydaje się, iż współcześnie rozumiana szkolna opieka nad dzieckiem koncentruje się wokół czterech podstawowych kategorii wyznaczających funkcje, zadania i szczegółowe obszary działania. Tymi kategoriami są, lub mogą być:

- prawa dziecka;
- partycypacja dziecka w budowaniu własnej biografii i wypowiedanie się w sprawach dotyczących dzieci;
- ochrona dziecka przed wszelkimi zagrożeniami (bieda, przemoc, uzależnienia itd.);
- socjalna i wychowawcza pomoc dziecku w rozwoju.

Prawa dziecka zapisane w Konwencji o Prawach Dziecka wyrastają z rodzicielskiej pieczy, a jednocześnie sytuują się ponad nią. W preambule Konwencji stwierdza się wyraźnie „Dzieci mają prawo do szczególnej troski i pomocy”. Sygnatariuszami Konwencji są Państwa-Strony, które zobowiązują się zapewnić dziecku podstawowe prawa: do rodziny, odpowiednie warunki do życia, rozwoju i ochrony zdrowia, prawo do edukacji, prawo do życia bez przemocy. Konwencja nakłada wymagania wobec dorosłych do respektowania praw dzieci, ale jednocześnie skierowana jest do dzieci, aby uczyły się korzystania ze swoich praw, rozumiały ich granice i konsekwencje. W tej perspektywie prawa dziecka wyznaczają ramy prawne, społeczne i edukacyjne opieki nad dzieckiem. Są specyficznym aktem prawnym, normą i praktyką, która powinna być znana, czytelna zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli i całego personelu szkolnego.

Opieka na dzieckiem jest działaniem wychowawczym skierowanym na rozwój dziecka-osoby. W tym znaczeniu musi ona respektować niezbywalną zasadę godności dziecka, ale także jego pedagogiczną podmiotowość i dziecięce obywatelstwo, o które tak głośno upominał się kiedyś Janusz Korczak. W relacji opiekuńczej uczeń nie jest bierny, ma prawo do wypowiedania się, do wiedzy na swój temat, do wspólnego ustalania z nauczycielem własnych planów i rozwiązań. Trudnym i mało rozpoznany, a także mało eksponowanym komponentem tej relacji jest kwestia odpowiedzialności. W znaczeniu prawnym ta odpowiedzialność spoczywa przede wszystkim na dorosłym. W znaczeniu pedagogicznym jest ona wspólnie budowana i podzielana zarówno przez nauczyciela, jak i przez ucznia. Bez tej odpowiedzialności, trudno mówić o dziecięcym obywatelstwie i partycypacji. Zwracał na to uwagę Jürgen Zinnecker podkreślając iż „dziecko w trudzie i odpowiedzialności buduje swoją biografię” (2004, s. 298).

Zarówno prawa dziecka, jak i dziecięca podmiotowość i partycypacja odróżniają dzisiejsze spojrzenie na opiekę nad dzieckiem od stanowisk prezentowanych w czasach PRL. Nadają one współczesnej opiece nad dzieckiem i pracy opiekuńczej szkoły inne ramy, w inny sposób definiują funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły. Respektują one podstawową, pierwotną funkcję rodziny wiążącą rodziców i dzieci ze szkołą.

Niezmiennie, chociaż trochę inaczej definiowane, pozostają dwa podstawowe obszary działań opiekuńczych wobec uczniów skierowane na ochronę przed zagrożeniami i na wsparcie społeczne. Powtarzają się tutaj te same, ciągle ważne postulaty: zapewnienia uczniom bezpieczeństwa w szkole i w drodze do szkoły, ochrony zdrowia, ochrony przez przemocą, pomocy dzieciom ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi itd. Te działania mają charakter zarówno socjalny, jak i edukacyjny. Nastawione są na wsparcie finansowo-rzeczowe w sytuacjach biedy, alkoholizmu w rodzinie, niewydolności wychowawczej spowodowanej różnymi trudnymi sytuacjami. Towarzyszą im różne działania edukacyjne nastawione na włączanie uczniów, którzy znaleźli się w grupie Innych, społecznie, kulturowo czy religijnie naznaczonych. Jest to wsparcie zarówno emocjonalne, jak i edukacyjne, służące zdobywaniu wiedzy i doświadczeń w obcowaniu uczniów z rówieśnikami należącymi do innych kultur i religii.

Opieka nad dzieckiem, jak wskazano, łączy się ściśle z wychowaniem. Praca socjalna ma charakter wychowawczy – jak dowodziła Radlińska. W tej perspektywie także trudna sytuacja socjalna ucznia jest jego doświadczeniem, z którym się mierzy. Może być ono krzywdą dziecka, barierą jego rozwoju. Bywa jednak, iż przynosi ono także pozytywne skutki, uczy dziecko radzenia sobie w trudnej sytuacji, wzmacnia jego wysiłki w pokonywaniu przeszkód.

Podsumowanie

We współczesnych dyskusjach na temat opieki nad dzieckiem łamią się dotychczasowe stereotypy i uproszczenia. Inaczej definiuje się dzisiaj rolę rodziny w perspektywie oświaty demokratycznej i społeczeństwa obywatelskiego. Szkoła jako instytucja społeczna staje w służbie dziecka, rodziny i środowiska lokalnego. Traktuje ich podmiotowo, są oni naturalnymi aktorami życia szkoły i podstawową siłą jej rozwoju.

Zasadniczo zmienia się spojrzenie na dzieciństwo i dziecko. Współczesna pedagogika przyznaje mu status aktywnego podmiotu we wszystkich relacjach wychowawczych. Dziecko jest chronione prawnie i uczy się korzystać ze swoich praw. Na miarę swoich możliwości buduje swój dziecięcy świat, stara się poznawać, rozumieć swoje problemy, po dziecięcemu rozwiązywać je. Rolą dorosłego jest wsparcie, pomoc w diagnozowaniu sił i zasobów dziecka oraz rodziny i na tej podstawie wspólne budowanie różnych strategii działań opiekuńczych.

Opieka nad dzieckiem nie traci swojego podstawowego socjalnego i wychowawczego charakteru a jednocześnie zyskuje nowe ramy. Łączy się ściśle

z rynkiem pracy rodziców, z polityką społeczną i oświatową gminy oraz państwa. Do tych zadań włączają się także inne podmioty: organizacje pozarządowe, Kościół, instytucje rynkowe świadczące usługi opiekuńcze. Opieka nad dzieckiem staje się wielozadaniowa, wielopłaszczyznowa. Łączą się w niej problemy bezpieczeństwa, zdrowia, żywienia dzieci, czasu wolnego, respektowania praw dziecka. Dotyczy wszystkich dzieci, a z drugiej strony ma charakter fakultatywny. W szczególny sposób adresowana jest do dzieci wymagających wsparcia socjalnego: zagrożonych biedą, alkoholizmem rodziców, dzieci uzależnionych, dzieci z różnych zmarginalizowanych grup społecznych.

Obok tych tradycyjnych problemów pojawiają się nowe wyzwania współczesnego świata. Exodus ludności z krajów arabskich i afrykańskich ogarniętych wojną skłania szkołę do szukania nowych form pracy z dziećmi-uchodźcami, dziećmi osieroconymi przez wojnę, dziećmi z innych kultur i religii.

Na tym tle wydaje się, iż trzeba inaczej zdefiniować funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły, wpisać je w inne ramy, szukać nowych odniesień teoretycznych, bez przerwy konfrontować ze zmieniającymi się problemami społecznymi i wyzwaniami współczesnego świata.

Analiza dotychczasowego dorobku pedagogiki opiekuńczej, teorii i praktyki związanej z opieką nad dzieckiem w szkole pokazuje podstawowy, w miarę trwały obszar praktyki związanej z bezpieczeństwem, zdrowiem i szeroko rozumianym rozwojem dziecka. Ich ranga nie maleje, a wręcz przeciwnie, coraz większe oczekiwania w tej mierze zgłaszają rodzice i dzieci, nauczyciele, pedagodzy szkolni, pracownicy socjalni. Opieka nad dzieckiem w szkole nie staje się reliktem przeszłości. W nowych warunkach społecznych, politycznych, demograficznych przed tym prawie zaniechanym przez pedagogów obszarem praktyki i teorii stają nowe zadania. Trzeba się z nimi mierzyć na miarę współczesnych wyzwań i adekwatnie do standardów dzisiejszych nauk o wychowaniu.

Literatura

- Banasiak B. (2013), *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Dąbrowski Z. (2006), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Foucault M. (1993), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa.
- Franklin C. (2010), *Przyszłość praktyki pracy socjalnej w szkołach: bieżące trendy i możliwości*, [w:] *Postępy w pracy socjalnej*, Daley J.G. (red.), tłum. J. Karwacka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa.
- Frieske K., Poławski P. (1996), *Opieka i kontrola*, Wydawnictwo Interart, Warszawa.

- Gajewska G. (2001), *Opiekuńczo-wychowawcze możliwości szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 8.
- Geremek B. (1989), *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia*, Czytelnik, Warszawa.
- Janke A.W. (2002), *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Jundziłł I. (1996), *Opiekuńczo-wychowawcza funkcja szkoły*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Pomykała A. (red.), Fundacja Innowacje, Warszawa.
- Jundziłł E., Pawłowska R. (red.) (2008), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – terażniejszość – przyszłość*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Jundziłł E., Pawłowska R. (red.) (2008), *Wieloznaczność pojęcia opieka – próba ustosunkowania się wobec zniekształceń podstawowej aparatury pojęciowej pedagogiki opiekuńczej*, [w:], *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – terażniejszość – przyszłość*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Kantowicz E., (2013), *Pedagogika w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińskiego-Mazurskiego, Olsztyn.
- Korczak J. (1993), *Jak kochać dziecko. Internat, Dzieła*, t. 7, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa.
- Kotlarska-Michalska A. (2004), *Nowe role pracownika socjalnego w nowych obszarach pracy socjalnej*, [w:] *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość – Edukacja*, Brągiel J., Sikora P. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Kromolicka B. (2012), *Praca socjalna w szkole istotnym ogniwem współczesnych kierunków w opiece nad dzieckiem*, [w:] *Diagnoza i ewolucja w reformie edukacyjnej*, Wenta K. (red.), Agencja Wydawnicza „Kwadra”, Szczecin.
- Lepalczyk I. (red.) (1988), *Źródła do dziejów pedagogiki opiekuńczej*, t. 1 i 2, PWN, Warszawa.
- Malinowski J.A. (2002), *Praca socjalna w obszarze działalności szkoły*, [w:] *Wielowymiarowość pracy socjalnej*, Frysztacki K., Piątek K. (red.), Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Malinowski J.A. (2005), *Szkoła jako podmiot systemu zintegrowanych działań socjalnych w środowisku lokalnym*, [w:] *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, Kromolicka B. (red.), Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Materne J. (1988), *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, PWN, Warszawa.
- Matyjas B. (red.), (2005), *Problemy teorii i praktyki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Matyjas B., Stojęcka-Zuber R. (red.) (2007), *Opieka i wychowanie w rodzinie, w szkole i środowisku*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Mendel M. (2007), *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Muszyński H. (2008), *Opieka w systemie pojęć*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – terażniejszość – przyszłość*, Jundziłł E., Pawłowska R. (red.), Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Nowosad I., Szymański M.J. (red.) (2004), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra-Kraków.
- Raczkowska J. (2000), *W sprawie opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Radlińska H. (1961), *Zagadnienie opieki społecznej. Ze skrzyżowania teorii i praktyki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Smolińska-Theiss B. (2008), *Pedagogika opiekuńcza czy praca socjalna*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – terażniejszość – przyszłość*, Jundziłł E., Pawłowska R. (red.), Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Trempała E. (1996), *Opieka a wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Pomykało W. (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Winiarski M. (2005), *Pedagogika opiekuńcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Pilch T. (red), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Wilk T. (red), (2007), *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły i środowiska lokalnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zinnecker J. (2004), *Konkurrierende Modelle von Kindheit in der Moderne-mögliche Konsequenzen für das Selbstverständnis von Kindheits – und Sozialisationsforschung*, [w:] *Sozialisations-theorie interdisziplinär*, Geulen D. & Veith (Hrsg.), Lucius & Lucius, Stuttgart.
- Żebrowski J. (red.) (1998), *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.

Źródła internetowe

- Analizy IBE/05/2012, Dziemianowicz-Bąk, Bochno I., Gminy wobec wyzwań oświatowych – przykłady strategii działań samorządów w zakresie edukacji: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-analizy-05-2012-gminy-wobec-wyzwan> [data pobrania: 15.10.2015].