

Dariusz Zając

PROBLEMATYKA GERONTOLOGICZNA JAKO ŹRÓDŁO REFLEKSJI ETYCZNEJ PEDAGOGA

W dobie transformacji społeczno-ustrojowej szczególnie wyraźne są przejawy indyferentyzmu wobec problemów etycznych człowieka. Kwestia ta w znacznej mierze dotyka ludzi w trzecim wieku.

To właśnie w okresie gwałtownych przemian społecznych nie dostrzega się – jak zauważa L. Dyczewski – wartości ludzi starszych, a stawia się wyłącznie na młodzież i z nią wiąże się nadzieje na zbudowanie nowego świata [1994, s. 18]. Z drugiej strony sprawę komplikuje fakt, że każda kultura tworzy swój model starca i osądza starszych ludzi według takiego wzorca. Jeżeli model taki jest wyidealizowany, tym bardziej społeczeństwo jest okrutne i wymagające wobec człowieka starszego, nie dopasowującego się do nakazów takiego wzorca [Minois, 1995, s. 327]. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że realizacja tego modelu i tym samym jakość życia ludzi starszych zależy w dużej mierze od poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturalnego danego społeczeństwa. Świadomość tego problemu spowodowała zapewne, obok szeregu innych czynników, tak szerokie obecnie zainteresowanie zagadnieniami starości i starzenia się człowieka, odzwierciedlające się w rozroście teoretycznej i empirycznej wiedzy z zakresu gerontologii.

Szczególnie cennym zjawiskiem, zasługującym na specjalne podkreślenie jest pojawienie się problematyki gerontologicznej w pedagogice. Wpisanie zagadnień z zakresu gerontologii w obszar rozważań w szczególności pedagogiki społecznej powoduje nie tylko wzbogacenie tej dyscypliny o nowe treści, ale również przyczynia się do pełniejszego i humanitarnego spojrzenia na człowieka starszego [Małecka, 1985, s. 7-8]. A. Kamiński zainteresowanie pedagogiki społecznej zagadnieniami gerontologicznymi określa mianem odzewu na potrzeby przyspieszonej zmienności świata [1977]. Zainteresowanie to odnosi się do wielu istotnych kwestii, zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Już samo bowiem przyjęcie założenia, że wszelkie zabiegi wychowawcze i społeczne na rzecz osób starszych wymagają nie tylko odpowiednich dla służby gerontologicznej instytucji i placówek, ale również dobrze do tych zadań przygotowanej kadry specjalistycznej [Kamiński, 1975, s. 19], implikuje potrzebę wielostronnego zainteresowania pedagogiki zagadnieniami starości i starzenia się człowieka.

Z całego bogactwa problematyki gerontologicznej mogącej dla pedagoga stanowić przedmiot namysłu, istotne są te jej obszary, które związane są z bezpośrednią praktyką i odnoszą się do relacji interpersonalnych pedagog – osoba starsza. Jak każda relacja międzyludzka, obok aspektu pragmatycznego, posiada aspekt etyczny. Stąd potrzeba świadomego namysłu etycznego nad istotą tych relacji, ich treścią i znaczeniem wydaje się być bezdyskusyjna.

Analiza literatury przedmiotu badań wskazuje na znikome miejsce refleksji etycznej w dotychczasowym dorobku myśli gerontologicznej. Być może spowodowane jest to niedostrzeganiem czy też niedocenianiem etycznego aspektu zagadnień poświęconych starości i starzeniu się człowieka. Tymczasem już samo nawiązanie relacji między pedagogiem a osobą starszą implikuje określone wątki etyczne, tzn. przyczynia się do powiększania lub pomniejszania dobra osoby starszej.

W relacji pedagog – osoba starsza, jak w każdej innej relacji międzyludzkiej, pojawia się niebezpieczeństwo instrumentalnego traktowania człowieka, manipulacji, indoktrynacji, co w konsekwencji przyczynia się do dehumanizacji tej relacji. Jednym ze sposobów przewyciężenia tego może być pogłębiona refleksja etyczna pedagoga, która – przynajmniej w jakimś stopniu — sprzyjać ma przywracaniu właściwego wymiaru stosunków międzyludzkich poprzez nadawanie im humanistycznego wymiaru.

Do pojawienia się tej refleksji – jak zauważa J. Pieter – „potrzebne jest pewne minimum kultury intelektualnej i jakaś pierwocina samowiedzy, tj. refleksji nad samym sobą, samooceny kształtowania jakiegoś wzorca własnego »lepszego ja«, a więc jakiejś koncepcji własnej działalności na przyszłość, własnego losu, leżącego »we własnych rękach«. Do pojawienia się zagadnień ostro ujętych i jasnych niezbędna jest duża kultura, zarazem wysoki stopień samowiedzy w ogóle, samowiedzy moralnej w szczególności” [1973, s. 145]. Istotne zatem staje się określenie wizji pedagoga wchodzącego w relacje interpersonalne z osobą starszą. Kim ma być, co sobą prezentować pedagog pracujący z osobami starszymi? Częściowej odpowiedzi na to pytanie dostarcza A. Kamiński stwierdzając, że: „Wychowawca człowieka starszego to ktoś towarzyszący mu w poszukiwaniu ulepszeń i wzbogacaniu życia własnego oraz życia danej społeczności” [1975, s. 8]. To człowiek – warto by dodać – podejmujący wysiłek ciągłego analizowania powstających sytuacji edukacyjnych, miejsca podmiotów w strukturze tych sytuacji, to również ktoś uświadamiający sobie moralną wielowymiarowość zachodzących między nim a osobą starszą podmiotowych interakcji wychowawczych. W takiej wizji pedagoga do rangi szczególnej urasta jego osobisty namysł etyczny i wyważone enuncjacje, które mogą determinować jakość czynności podejmowanych w ramach profesjonalnej działalności, tym samym stanowiąc o jego moralnej kwalifikacji.

Rację ma Z. Zwoliński stwierdzając, że: „Nie wystarczy być podmiotem myślącym, poznającym i działającym, trzeba »widzieć« wartości moralne, umieć je porządkować, należy działania i postawy postrzegać przez pryzmat tych właśnie wartości i emitowanych przez nich powinności. Trzeba przekroczyć swój byt epis-

temologiczny i fizyczny ku istnieniu w sposób moralnie wartościowy. Wrażliwość etyczna oraz zdolność do moralnego oceniania stanowi więc jeden z warunków człowieczeństwa” [1974, s. 392].

Interpersonalność w stosunkach pedagog – osoba starsza pociąga za sobą liczne dylematy etyczne, których nie sposób nawet wszystkich zwerbalizować. Co więcej, uzyskanie gotowych recept na ich rozwiązanie również nastrecza wiele trudności. Dlatego pozostając na dużym poziomie ogólności, warto przynajmniej uwypuklić trzy istotne kwestie dla etycznego wymiaru relacji między pedagogiem a osobą starszą. Są nimi:

- 1) prawa człowieka starszego;
- 2) uniwersalne normy etyczne postępowania człowieka;
- 3) kompetencja zawodowa pedagoga, którą można by w tym miejscu określić mianem wychowawczej.

Wszystko to stanowić może inspirację do osobistego namysłu etycznego pedagoga nad prawidłowym kształtem relacji interpersonalnych.

⌈ Prawa człowieka starszego znalazły swoje odzwierciedlenie między innymi w Deklaracji Praw Osób Starszych, uchwalonej w 1965 roku w Los Angeles przez przedstawicieli Międzynarodowego Stowarzyszenia Seniorów (International Seniors Citizens Association) i Europejskiej Federacji do Spraw Osób Starszych (Fédération européenne pour les personnes âgées). W świetle tego dokumentu osoba starsza ma:

- 1) prawo do egzystencji fizycznej;
- 2) prawo do egzystencji ekonomicznej;
- 3) prawo do egzystencji społecznej;
- 4) prawo do egzystencji kulturalnej;
- 5) prawo do dysponowania swoją osobą [cyt. za: Dembska, 1975, s. 72-73].

W europejskich deklaracjach praw człowieka nie wyodrębnia się ludzi starszych jako szczególnego podmiotu praw, tym niemniej wiele zawartych tam zapisów niewątpliwie odnieść można do osób w trzecim wieku. Chodzi tu głównie o takie dokumenty, jak:

- a) Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, uchwalona w Rzymie w 1950 roku, podpisana przez Polskę w 1991 roku i ratyfikowana w 1993 roku oraz
- b) Europejska Karta Społeczna, uchwalona w Turynie w 1961 roku, podpisana, ale nie ratyfikowana przez Polskę.

Spośród praw zawartych w konwencji rzymskiej na szczególną uwagę zasługują tu:

- 1) prawo do życia;
- 2) prawo do wolności i bezpieczeństwa społecznego;
- 3) prawo do poszanowania swojego życia prywatnego i rodzinnego, mieszkania i korespondencji;
- 4) prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania;
- 5) prawo do wolności wyrażania opinii;

6) prawo do swobodnego, pokojowego zgromadzenia się i do swobodnego stowarzyszenia się.

Z kolei w Europejskiej Karcie Społecznej do ludzi starszych najbardziej odnoszą się następujące prawa:

- 1) prawo do pracy;
- 2) prawo do ochrony zdrowia;
- 3) prawo do zabezpieczenia społecznego;
- 4) prawo do korzystania z usług opieki społecznej;
- 5) prawo osób niepełnosprawnych do rehabilitacji;
- 6) prawo rodziny do ochrony społecznej, prawnej i ekonomicznej.

Na gruncie polskim wiele z wyróżnionych praw znajduje swoje odzwierciedlenie w Konstytucji RP oraz przepisach Kodeksu Karnego i Cywilnego [cyt. za: Halicka, Pędich, Szatur-Jaworska, 1996, s. 5-9].

Wszystkie wymienione prawa wiążą się z określonymi dobrami człowieka starszego. Znajomość tych praw, rozumienie ich istoty, a nade wszystko respektowanie ich w praktyce, stanowi wyraz poszanowania człowieka starszego, a w szczególności jego godności, autonomii, podmiotowości. Tymczasem obserwując współczesną rzeczywistość społeczną, odnieść można wrażenie, że istnieje przepaść między retoryką tych praw a realiami ich przestrzegania. Uczynienie więc przedmiotem refleksji przynajmniej niektórych z tych praw przez pedagoga jest jak najbardziej zasadne. Chodzi tu głównie o umiejętność ich wnikliwej interpretacji, właściwego odczytania, przełożenia ich na język aksjologiczny w postaci określonego zestawu (zestawów) odpowiadających tym prawom wartości. Idzie tu o wartości, których urzeczywistnianie może dokonywać się w ramach relacji interpersonalnych pedagog – osoba starsza. Stają się one źródłem powinności i obowiązków moralnych. Namysł etyczny pedagoga nad owymi zobowiązaniami i powinnościami w istotny sposób warunkować może jakość jego zawodowych poczynań, zwłaszcza jeśli towarzyszyć temu będzie świadomość znaczenia tych praw dla człowieka starszego, jak również świadomość konsekwencji ich poszanowania i łamania.

Drugą istotną kwestię, z której wypływać może inspiracja do indywidualnego namysłu etycznego pedagoga, warunkująca jakość relacji interpersonalnych, stanowią uniwersalne normy etyczne postępowania człowieka. Pomimo swego bogactwa literatura przedmiotu badań do dnia dzisiejszego jednoznacznie nie rozstrzygnęła, czym jest norma w ogóle, zaś norma etyczna w szczególności. Najczęściej mówiąc o normach, traktuje się je jako: określone przepisy, zasady postępowania, układy odniesienia, reguły działania, standardy oczekiwanych zachowań. Szczególną kategorię norm stanowią normy etyczne. Na ogół pojęciem tym określa się zasadę postępowania, dyrektywę, wyznaczającą obowiązek określonego zachowania się w danej sytuacji poprzez odwołanie się do odpowiednich wartości i ocen moralnych [Schrade, 1992, s. 66].

Poprzestając na rozważaniach w kategoriach ogólnych, tzn. rezygnując z dalszych terminologicznych wywodów wokół pojęcia „norma etyczna”, jak również

z wyliczania szczegółowych zasad etycznych, należałoby raczej zastanowić się nad tymi, które mają charakter uniwersalny.

J. Sekuła określa je mianem kanonów postępowania, jakie zostały wytworzone w ciągu wieków przez różne systemy moralne zróżnicowanych kultur. Należą do nich:

- 1) zasada niewyrządzania krzywdy;
- 2) zasada wzajemności;
- 3) zasada sprawiedliwości;
- 4) zasada pomocy potrzebującemu;
- 5) zasada powszechnej miłości;
- 6) zasada poświęcenia;
- 7) zasada roztropności;
- 8) zasada solidarności;
- 9) zasada odpowiedzialności [1994, s. 51-54].

Akceptacja tych zasad, gotowość do ich realizowania, a nade wszystko praktyczne ich urzeczywistnianie stanowi powinność czy wręcz obowiązek każdego człowieka. Namysł etyczny nad istotą tych zasad, ich znaczeniem oraz przekonanie co do ich słuszności nabiera szczególnej wagi w przypadku wykonawców tych zawodów, które zajmują się bezpośrednio człowiekiem. Dla pedagoga, podejmującego relacje interpersonalne z osobami starszymi, mogą stać się one punktem odniesienia, regulującym jego profesjonalną działalność. Refleksja etyczna wokół tych zasad stanowić może źródło sił pobudzających pedagoga do etycznego postępowania i tym samym sprzyjać kształtowaniu jego etycznej sylwetki.

Trzecie źródło inspiracji do indywidualnego namysłu etycznego nad prawidłowym kształtem relacji interpersonalnych stanowi osobista kompetencja wychowawcza pedagoga.

Istotą tej kompetencji jest – jak podaje A. Kamiński – świadomość, że populacja trzeciego wieku stanowi zbiór osób wielorako zróżnicowanych, co musi być brane pod uwagę w sposobach oddziaływań wychowawczych [1975, s. 9]. Kompetencja ta, rozwijana w toku profesjonalnej działalności, warunkuje sprawne i skuteczne wykonywanie zawodu.

Podejmowane relacje między pedagogiem a osobą starszą winny być z jednej strony ukierunkowane na proces starzenia się i starości, a z drugiej dostosowane do możliwości człowieka starszego, ze szczególnym uwzględnieniem jego indywidualnych właściwości. Jest to o tyle istotne, że ta populacja ludzi szczególnie różni się między sobą, biorąc pod uwagę kondycję fizyczną poszczególnych osób, przejawiane formy aktywności, potrzeby, zainteresowania itp. Pedagog osoby starszej nie może nie uwzględniać tych właściwości, jeśli zależeć mu będzie na tym, aby jego profesjonalne działania przynosiły oczekiwane efekty. Stąd też od każdego pedagoga wymaga się swoistych kompetencji, a mianowicie kompetencji interpretacyjnych i realizacyjnych, stanowiących składowe jego kompetencji zawodowych.

R. Kwaśnica mianem kompetencji interpretacyjnych określa „ten rodzaj doświadczenia, który umożliwia czynienie świata zrozumiałym”. Na doświadczenie to

składają się wiedza, wartości i umiejętności, dzięki którym można nadać sens wszystkiemu, co dzieje się w naszym otoczeniu, można formułować cele działania, obmyślać środki i metody, spostrzegać otoczenie i samych siebie jako warunki wpływające na możliwości oraz ograniczenia działania. Natomiast kompetencje realizacyjne (wykonawcze) to wiedza natury technicznej i implikowane przez nią umiejętności posługiwania się określonymi metodami i środkami [1990, s. 59–60]. Dostrzegając powiązania i wzajemne warunkowanie się wyróżnionych kompetencji, R. Kwaśnica stwierdza, że: „Dzięki rozumieniu możliwe jest działanie, samo zaś działanie sprzyja (udostępnia świat) rozumieniu” [tamże, s. 60].

Za sprawą posiadanych kompetencji interpretacyjnych pedagog osoby starszej może rozważać istotę i sens swojego zawodu, zastanawiać się, czy podejmowane w ramach działalności profesjonalnej czynności służą poprawie życia człowieka starszego, czynią to życie lepszym, prawdziwszym, szlachetniejszym, korzystniejszym, bardziej spokojnym. Chodzi tu przede wszystkim o pełne zrozumienie przez pedagoga istoty swojego zawodu, dokonujące się poprzez rzetelną i krytyczną refleksję nad samym sobą, nad swoim postępowaniem, poprzez rozeznanie w swoich możliwościach i ograniczeniach, w zaletach i wadach, tylko po to, aby móc pełniej i bardziej wartościowo uprawiać swój zawód. Namysł nad istotą swojego zawodu to również próba skonstruowania własnego modelu roli zawodowej ujmowanej w kategoriach etycznych, której punktem odniesienia będą ponadczasowe wartości i normy moralne.

Tak pojmowane kompetencje interpretacyjne stanowią podstawę kompetencji realizacyjnych. Bez kompetencji interpretacyjnych umiejętności wykonawcze – zdaniem R. Kwaśnicy – mogą stać się narzędziem zagrażającym rozwojowi jednostki i społeczeństwa [1990, s. 62].

Rekapitułując: szczególnie odbiorca usług edukacyjnych, jakim jest osoba starsza z jednej strony, a z drugiej złożoność sytuacji edukacyjnych, w jakie uwikłany zostaje pedagog podejmujący relacje z osobami w trzecim wieku, przemawia za potrzebą pogłębionej refleksji etycznej. Namysł pedagoga nad moralnymi powinnościami i zobowiązaniami, nad ich istotą, treścią i znaczeniem ma znacznie większą moc oddziaływania niż nawet najdoskonalszy kodeks etyczny, bowiem dzięki temu dochodzi do ugruntowania tego, co bodajże najważniejsze, a mianowicie świadomości etycznej pedagoga. Pomimo tego, że refleksja etyczna nie jest wielkością stałą, tzn., że niektórzy są bardziej, a inni mniej do niej zdolni, trudno odmówić jej wysokiego poziomu u osób szczególnie do niej predystynowanych, z uwagi na charakter wykonywanej pracy, której istota zasadza się na relacjach interpersonalnych. Nie będzie więc przesadą stwierdzenie, że ze względu na doniosłość problematyki gerontologicznej pedagogom podejmującym w ramach aktywności zawodowej relacje z osobami starszymi potrzebna jest własna profesjonalna etyka. Nie chodzi tu o etykę normatywną, z charakterystycznymi dla niej sztywnymi nakazami i zakazami, ale o taką jej postać, która odwoływać się będzie do indywidualnej wyobraźni i wrażliwości etycznej pedagoga poprzez ukazywanie wartości człowieka starszego i przełamywanie stereotypu tego człowieka funkcjonującego w świadomości jednostkowej i społecznej.

Szczególne znaczenie, jakie przypisuje się refleksji etycznej sprzyjającej lepszemu, pełniejszemu i bardziej humanistycznemu wymiarowi relacji interpersonalnych, przemawia za koniecznością przyznania jej właściwego miejsca w toku profesjonalnego kształcenia pedagogów, mających zamiar w przyszłości pracować z osobami starszymi. Natomiast rozwijaniu tej refleksji może przyświecać zasada sformułowana przez Ulpiana: „honeste vivere, neminem laedere suum cuique tribuere” („żyć uczciwie, nikogo nie skrzywdzić, każdemu przyznać to, co mu się należy”).

Literatura:

- Dembska J. (1975). *Projekt deklaracji praw osób starszego wieku*, W: *Człowiek w pracy i w osiedlu*, Biuletyn TWWP, nr 4.
- Dyczewski L. (1994). *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Lublin.
- Halicka M., Pędich W., Szatur-Jaworska B. (1996). *Prawa obywatelskie ludzi starych w Polsce a europejskie deklaracje praw człowieka. Ekspertyza Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego*, Praca Socjalna, nr 3.
- Kamiński A. (1977). *Pedagogiczne zainteresowania gerontologii społecznej jako odzew na potrzeby przyspieszonej zmienności świata*, Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG nr 7, Gdańsk.
- Kamiński A. (1975). *Pedagogika w służbie gerontologii społecznej*, W: *Człowiek w pracy i w osiedlu*, Biuletyn TWWP, nr 4.
- Kwaśnica R. (1990). *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 3.
- Małecka B. (1985). *Elementy gerontologii dla pedagogów*, Gdańsk.
- Minois G. (1995). *Historia starości. Od antyku do renesansu*, Warszawa.
- Pieter J. (1973). *Oceny i wartości*, Katowice.
- Schrade U. (1992). *Etyka. Główne systemy*, Warszawa.
- Sekuła J. (1994). *O naturze i formowaniu etyki uniwersalnej*, W: *Czy możliwa jest etyka uniwersalna?*, red. J. Sekuła, Siedlce.
- Zwoliński Z. (1974). *Byt i wartość u Nicolai Hartmanna*, Warszawa.