http://dx.doi.org/10.18778/7969-351-1

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN
6

Kultura praktyki
przedstawicieli profesji społecznych
– podejścia mediacyjne w działaniu społecznym

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN
6

Kultura praktyki
przedstawicieli profesji społecznych
– podejścia mediacyjne w działaniu społecznym

pod redakcją
Ewy Marynowicz-Hetki
Lorraine Filion
Doroty Wolskiej-Prylińskiej

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

RECENZENT
Lech Witkowski

TŁUMACZENIE Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO
Grażyna Karbowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Danuta Bąk

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI
Barbara Grzejszczak

Teksty obcojęzyczne zostały pozyskane i przetłumaczone w ramach zadania w projekcie edukacyjnym, realizowanym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Priorytet IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach. Działanie 9.4. Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty. POKL/I/9.4/09

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014
Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06579.14.0.K

ISBN (wersja drukowana) 978-83-7969-351-1
ISBN (ebook) 978-83-7969-719-9

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz. pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE – ZAPROSZENIE DO LEKTURY 9

INTRODUCTION – INVITATION À LA LECTURE 13

1. KULTURA PRAKTYKI PRZEDSTAWICIELI PROFESJI SPOŁECZNYCH 17
1.1. Orientowanie działania − rama konceptualna pojmowania kultury praktyki − Ewa Marynowicz-Hetka 17
1.2. Profesje społeczne − kontekst instytucjonalny stosowania mediacji/podejść mediacyjnych − Dorota Wolska-Prylińska 32

1.3. WYMIARY DZIAŁANIA PROFESJONALNEGO 43
1.3.1. Wymiar relacyjny – paradoksy i trudności – Katarzyna Gajek, Monika Wojtczak .. 43
1.3.2. Wymiar społeczny działania profesjonalnego − Ryszarda Czerniachowska, Elżbieta Skoczylas-Namielska, Monika Wojtczak 53
1.4. Oczekiwania w zakresie doskonalenia kultury praktyki − Ryszarda Czerniachowska 75
1.5. Kształcenie w zakresie podejść mediacyjnych − Dorota Wolska-Prylińska 83

2. PROBLEMATYKA PODEJŚĆ MEDIACYJNYCH W TEORII I PRAKTYCE FRANKOFOŃSKIEJ 93
2.1. Od działalności społecznej/ochotniczej do instytucjonalizacji. Początki mediacji rodzinnej − Jocelyne Dahan 93
2.2. Mediacja i przemoc rodzinna/domowa − Jacques Faget 105
2.3. Pozytywne wykorzystanie konfliktów − mediacja − Justin Lévesque 121
2.4. Działanie w kontekście władzy. Terapia zorientowana na rozwiązanie problemu − Juliette Simard, Daniel Turcotte 133
2.5. Kompetencje rodzin, sztuka terapii − Guy Ausloos 147
2.6. Specyfika mediacji w kontekście władzy rodzicielskiej − Pierrette Brisson-Amyot 160
2.7. Udział dziecka w mediacji rodzinnej. Od teorii do praktyki − Julie Achim, Francine Cyr, Lorraine Filion 167

3. KU PROFESJONALNOŚCI DZIAŁANIA − PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK W POSTĘPOWANIU MEDIACYJNYM 182
3.1. O sztuce zachęty do zmiany. Zastosowanie w mediacji rodzinnej elementów terapii zorientowanej na rozwiązania − Lorraine Filion 182
3.2. Kompetencje/potencjał rodzin separowanych − odkrywanie skarbów − Lorraine Filion 191
3.3. Zaprosić dziecko do mediacji rodzinnej − Christine Gaulejac, Agnès Van Kote 203

3.4. Przykład pracy mediatora nad odkrywaniem potrzeb i oczekiwań skonfliktowanych stron − Aldo Morrone 213
3.5. Długoterminowe efekty mediacji rodzinnej. Od zawarcia pokoju do jego zbudowania − Marianne Souquet 218
3.6. Mediacja rodzinna − rozwiązanie korzystne dla rodzin separowanych i rekonstruowanych − Lorraine Filion 225
3.7. Wzmacnianie potencjału rodzin separowanych w dążeniu do zmiany − seminaria współrodzicielstwa i dziecięca grupa wsparcia *Confidences* − Myriam Briand, Lorraine Filion, Alain Fredet 231
3.8. Pomoc przymusowa/z nakazu sądu − z ciemności w kierunku światła − Mario Cyr 239

GLOSY − W MIEJSCE ZAKOŃCZENIA 261
Przemoc w szkole i w rodzinie – zastosowanie mediacji. Potencjał i realia − Agnieszka Rękas .. 261
W trosce o mediację pedagogiczną (na rzecz dwoistości „uwspólnionego doświadczenia") − Lech Witkowski 270

BIBLIOGRAFIA 293

NOTY O AUTORACH 305

NOTE SUR LES AUTEURS 310

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION – INVITATION À LA LECTURE 13

1. LA CULTURE DE LA PRATIQUE DES PROFESSIONS SOCIALES 17

1.1. L'orientation de l'action – le cadre conceptuel de compréhension de la culture de la pratique – Ewa Marynowicz-Hetka 17
1.2. Les professions sociales – le contexte institutionnel de la médiation / des approches de médiation – Dorota Wolska-Prylińska 32

1.3. LES DIMENSIONS DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE 43
1.3.1. La dimension relationnelle – paradoxes et difficultés – Katarzyna Gajek, Monika Wojtczak 43
1.3.2. La dimension sociale de l'activité professionnelle – Ryszarda Czerniachowska, Elżbieta Skoczylas-Namielska, Monika Wojtczak 53
1.4. Les attentes d'amélioration de la culture de la pratique – Ryszarda Czerniachowska 75
1.5. La formation aux approches de médiation – Dorota Wolska-Prylińska 83

2. LES APPROCHES DE MÉDIATION : THÉORIES ET PRATIQUE DANS LES PAYS FRANCOPHONES 93
2.1. De la militance à l'institutionalisation : l'émergence de la médiation familiale – Jocelyne Dahan 93
2.2. Médiation et violence conjugale – Jacques Faget 105
2.3. L'utilisation positive des conflits et la médiation – Justin Lévesque 121
2.4. La thérapie orientée vers la solution. Un modèle applicable à l'intervention en contexte d'autorité – Juliette Simard, Daniel Turcotte 133
2.5. La compétence des familles, l'art du thérapeute – Guy Ausloos 147
2.6. La spécificité de la médiation en contexte d'autorité – Pierrette Brisson-Amyot 160
2.7. L'implication de l'enfant en médiation familiale : de la théorie à la pratique – Julie Achim, Francine Cyr, Lorraine Filion 167

3. VERS LA PROFESSIONNALITÉ DE L'ACTION – EXEMPLES DES BONNES PRATIQUES DANS LA MÉDIATION 182
3.1. Approche médiation et approche-orientée solutions : pour rendre les parents et les enfants acteurs directs des changements ou l'art de faire émerger des choix dans l'intervention volontaire ou contrainte – Lorraine Filion 182

3.2. Les compétences des familles séparées : des trésors à découvrir et à revisiter − Lorraine Filion 191
3.3. Ouvrir la porte à l'enfant dans la médiation de ses parents − Christine Gaulejac, Agnès Van Kote 203
3.4. Les blâmes : Composantes importantes des conflits − Aldo Morrone 213
3.5. Les effets à long terme de la médiation familiale : de « faire la paix » à « construire la paix » − Marianne Souquet 218
3.6. Médiation familiale une solution gagnante pour les familles séparées et recomposées − Lorraine Filion 225
3.7. Les compétences des familles séparées : favoriser la créativité des parents et des enfants pour mettre fin à la compromission − Myriam Briand, Lorraine Filion, Alain Fredet 231
3.8. L'aide contrainte : de l'ombre à la lumière − Mario Cyr 239

GLOSSY – EN GUISE DE POSTE FACE 261
Violence à l'école et dans la famille – application de la médiation. Le potentiel et la réalité − Agnieszka Rękas 261
Médiation et pédagogie (en faveur de la dualité d'une expérience partagée) − Lech Witkowski 270

BIBLIOGRAPHIE 293

NOTE SUR LES AUTEURS 310

WPROWADZENIE – ZAPROSZENIE DO LEKTURY

Przedstawiamy pracę zespołową, która jest widomym świadectwem wieloletniej naszej współpracy z Quebekiem/Kanadą, zorientowanej na promocję mediacyjnych podejść w rozwiązywaniu sytuacji trudnych, konfliktowych. Tłem tej współpracy jest społeczno-pedagogiczny punkt widzenia zagadnienia mediacji, praktyki i użyteczności podejść mediacyjnych w optymalizowaniu aktywności pedagogów społecznych, przedstawicieli profesji społecznych w stosunku do osób, grup społecznych i społeczności. Można więc powiedzieć, że szczególnym rysem tej książki jest procesualność, powstawała ona bowiem na przestrzeni wielu lat i stanowi swoisty rezultat analizy procesu wdrażania zarówno w środowisku akademickim, jak i w polu praktyki przedstawicieli profesji społecznych koncepcji i praktyki podejść mediacyjnych. Drugą jej cechą, poza efektem bycia w procesie, jest jej złożoność/dwoistość. Odnosi się ona zarówno do wielu materiałów, rezultatów badań, przyjmowanych odniesień koncepcyjnych, doświadczeń, jak też tego, co nazywamy w skrócie kulturą praktyki. Z uwagi na te cechy zawartość tej książki może stanowić świadectwo intersubiektywnego podzielania elementów kultury praktyki, wyrażającej się w postępowaniu mediacyjnym i w podejściu mediacyjnym do rozwiązywania sytuacji trudnych, jak też obrazuje stan świadomości i wyobrażeń przedstawicieli profesji społecznych na temat tych elementów, które o tak rozumianym podejściu stanowią.

Książka powstała jako rezultat wielorakich poszukiwań, które w sposób transwersalny łączy idea podejść mediacyjnych do działania/aktywności przedstawicieli profesji społecznych. Stanowi także świadectwo gromadzenia wokół tej idei inicjatyw badawczych i edukacyjnych[1] podejmowanych w okresie ostatnich pięciu lat w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Szczególnym walorem tych inicjatyw był ich wymiar międzynarodowy i interkulturowy, co podkreślają załączone do pracy noty o autorach. Ta wielość wymiarów odzwierciedla się również w niniejszej pracy, którą wyraża także jej struktura.

---

[1] Wymiar edukacyjny tej inicjatywy polegał głównie na opracowaniu i realizacji w latach 2010−2011 innowacyjnego projektu kształcenia w zakresie mediacji społecznej − Studia podyplomowe dla kadry oświaty „Mediacja społeczna" − skierowanego do kadr oświaty z terenu województwa łódzkiego. Projekt realizowany był w ramach POKL, Priorytet IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działanie 9.4. Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty. Kierownikiem projektu była dr Dorota Wolska-Prylińska. Instytucją pośredniczącą w realizacji wniosku był Urząd Marszałkowski w Łodzi.

Książka ma trzy wyraźnie wyodrębnione części. W pierwszej z nich, na tle wybranych rezultatów badań[2] przeprowadzonych w środowisku przedstawicieli profesji społecznych przez zespół pedagogów społecznych[3], omawiane są niektóre elementy społeczno-pedagogiczne rozwiązywania sytuacji trudnych, w tym zwłaszcza te aspekty działania, które są specyficzne dla mediacyjnych strategii ich minimalizowania. Przedmiotem badań przeprowadzonych w środowisku przedstawicieli profesji społecznych było, z jednej strony, poznanie ich stanu wiedzy na temat sytuacji odczuwanych przez dzieci/młodzież jako zagrażające ich poczuciu bezpieczeństwa w szkole i w rodzinie, z drugiej zaś identyfikacja realizowanych przez nich praktyk (ich kultury praktyki) sprzyjających zadbaniu o poczucie bezpieczeństwa dzieci w środowisku szkolnym i rodzinnym, bądź choćby o przezwyciężanie sytuacji niepewności. W badaniach, poza ową rekonstrukcją wiedzy i aktywności/działania przedstawicieli profesji społecznych, ważny również był namysł nad możliwościami optymalizowania kultury praktyki poprzez nasycenie jej orientacją na mediację i dialog. Do poznania tej kwestii odnosiło się główne pytanie badawcze. Otwierało ono także dalszą analizę, nastawioną na zrekonstruowanie różnych doświadczeń w nasycaniu działania profesjonalnego podejściami mediacyjnymi i stosowaniu mediacji w poszukiwaniu rozwiązań sytuacji odczuwanych indywidualnie jako trudne bądź też tak właśnie ocenianych zewnętrznie.

Rezultaty tych analiz zostały skojarzone z koncepcjami i praktykami podejść mediacyjnych zawartymi w przeglądzie literatury frankofońskiej, umieszczonym w drugiej i trzeciej części tej książki. Dodać należy, że pierwsza wersja tego zbioru powstała intencjonalnie jako materiał dla studentów wspomnianych już wcześniej studiów podyplomowych w zakresie mediacji społecznej. Szczególnym walorem tych analiz, zwłaszcza w części drugiej, są interdyscyplinarne odniesienia formułowanych przesłanek. Widoczna jest tu perspektywa prawna, psychospołeczna czy psychologiczna. Część trzecia książki zawiera przykłady praktyk w prowadzeniu mediacji (zwłaszcza mediacji rodzinnej). Teksty są przygotowane przez wysokiej klasy praktyków − mediatorów kanadyjskich, francuskich, belgijskich. Ich usytuowanie w strukturze książki zostało tak skonfigurowane, aby dać możliwość powrotu do tego samego problemu, który był omawiany wcześniej przez innego autora i tym samym pokazać, jak u różnych autorów odnajduje się bardzo podobne perspektywy teoretyczne, odniesienia, które stanowią o specyficznej i już bardzo spójnej koncepcji podejść mediacyjnych.

Wyboru tekstów z obszernej literatury frankofońskiej na temat podejść mediacyjnych do działania przedstawicieli profesji społecznych dokonała współredaktorka tej książki Lorraine Filion. W zamieszczonych analizach podejmowane

[2] Były to badania zespołowe, realizowane w latach 2007−2008 w ramach grantu Prezydenta Miasta Łodzi przyznanego na przeprowadzenie badań nad poczuciem bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym i rodzinnym.

[3] Badania realizował zespół Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w składzie: Ryszarda Czerniachowska, Katarzyna Gajek, Hanna Kubicka, Ewa Marynowicz-Hetka, Elżbieta Skoczylas-Namielska, Monika Wojtczak, Dorota Wolska-Prylińska.

są zagadnienia będące udziałem mediatorów i odnoszące się do wiedzy na temat podejść mediacyjnych, ich istoty, zakresu stosowania, a także rozwiązań praktycznych, faz, struktury procesu mediacji, stosowanych podejść metodycznych. Znajdują się tam także typowe modele teoretyczne stosowane w praktyce mediacyjnej i w konstruowaniu odniesień ją orientujących, jak również takie rozwiązania, które dzielą środowisko mediatorów, wzbudzając wątpliwości etyczne. W tym przypadku przykładem mogą być np. podejście skoncentrowane na rozwiązaniu problemu czy podejście systemowe stanowiące argument do zapraszania dziecka do procesu mediacji czy także innych członków rodziny − w tym zwłaszcza generacji dziadków. W propozycjach modeli postępowania i zastosowań metodycznych bardzo wiele jest rozwiązań innowacyjnych. Autorzy, o czym można się dowiedzieć z noty zamieszczonej na końcu książki, wywodzą się ze środowiska znaczącego, o bogatych tradycjach praktykowania mediacji.

Bardzo ważną częścią tej książki są glosy, o które poprosiliśmy współpracujących z nami także w tej dziedzinie wysokiej klasy specjalistów. Dla zachowania równowagi emocji, zwykle typowych dla procesu powstawania dzieła, zamieszczamy spojrzenie filozofa − profesora Lecha Witkowskiego, uwrażliwionego na praktykę edukacyjną, w tym także mediacje, oraz spojrzenie prawnika − sędzi Agnieszki Rękas, której pierwsze praktyczne zastosowanie mediacji było dla nas zachętą i inspiracją do projektowania kształcenia w zakresie podejść mediacyjnych.

Dodać trzeba, że zbudowanie wspólnej bibliografii tekstów było zadaniem wielce złożonym, ale w tej postaci może ona także spełniać funkcję formatywną i dodatkowo wskazywać na rozległość badań, koncepcji, zapisów praktyki, jakie w obszarach frankofońskim i polskim można dostrzec.

Ramą konceptualną, jak to trafnie określił w swej recenzji Lech Witkowski, jest kategoria „uwspólnionego doświadczenia". Całość książki organizują pojęcia kluczowe. Pierwszym z nich jest kategoria „kultury praktyki", rozumianej jako podzielany przez środowisko sposób rozumienia pola praktyki, postrzegania przesłanek teoretycznych oraz stosowanych praktyk. Inaczej mówiąc, chodzi o kategorię znacznie bardziej pojemną, jaką jest „inżynieria społeczna". Pojęcie to znane jest w pedagogice społecznej od czasów publikacji prac Heleny Radlińskiej. Obecnie, zwłaszcza w kulturze frankofońskiej, nabiera ono nowego znaczenia (Barbier 2009). Jego zastosowanie może pomóc w sformułowaniu bardziej uniwersalnych elementów kategorii „podejścia mediacyjne", pomimo że w sporej części tej książki ukazuje się to zagadnienie i jego praktykę w innym kontekście kulturowym. Trzecim pojęciem kluczowym jest kategoria „podejścia mediacyjne". Uzasadniając włączenie tej problematyki do analiz społeczno-pedagogicznych oraz do kształcenia pedagogów społecznych, warto odnieść się do samego rozumienia tej kategorii i jej miejsca w przestrzeni edukacyjnej (Imbert 1992). W dyskusji na temat mediacji i w publikowanych relacjach z praktyki,

jednym z głównych pytań, jakie się stawia, jest to, czy ograniczać mediację, jej pojmowanie oraz znaczenie jedynie do sytuacji konfliktu i jego rozwiązywania według zasad metodycznych czy też możliwe jest rozpatrywanie działania w polu praktyki z punktu widzenia jego nasycenia tym, co się określa jako podejścia mediacyjne. Inaczej mówiąc, stawiane jest pytanie, czy podejście mediacyjne, a nawet podejścia, w liczbie mnogiej, mogłyby być analizowane jako specyficzne podejście do działania w polu praktyki. Sama zaś mediacja ujmowana byłaby w tym stanowisku jako zespół elementów orientujących działanie, zawierających specyficzny wymiar aksjologiczny. Takie właśnie stanowisko jest rozwijane w tej książce. Czytelnicy znajdą w niej z pewnością argumenty za nim przemawiające, które orientować mogą zarówno bezpośrednio praktykę, jak i jej optymalizowanie poprzez kształcenie, stanowiące przestrzeń mentalnego przygotowania jego uczestników do aplikowania podejść mediacyjnych w działaniu społecznym podejmowanym w różnych obszarach praktyki.

***

Na zakończenie tego krótkiego zaproszenia do lektury książki podkreślić należy, że w jej przygotowanie, poza autorami tekstów, zaangażowanych było wiele osób. Dotyczy to zwłaszcza tekstów frankofońskich, które udostępniamy Czytelnikom.

Specjalne podziękowanie kierujemy do Recenzenta, profesora Lecha Witkowskiego, którego wnikliwe i bardzo stymulujące uwagi ukierunkowały naszą pracę nad doskonaleniem całości książki.

Redaktorki tomu

Łódź–Montreal, styczeń–maj 2014

INTRODUCTION – INVITATION À LA LECTURE

Nous présentons au lecteur un travail d'équipe étant un témoignage de la coopération polono-québécoise de longue date[1] orientée sur la promotion des approches de médiation comme solution lors de situations difficiles, de conflits. Notre coopération en ce domaine s'est développée autour du point de vue de la pédagogie sociale sur la question de médiation, la pratique et l'utilité des approches de médiation pour l'optimisation de l'activité des pédagogues sociaux, représentants des professions sociales, envers les individus, groupes et communautés. En effet, le trait important du livre est la processualité. Il porte sur l'analyse de la mise en place, aussi bien dans le milieu académique que le milieu de la pratique des professions sociales, de la conception / théorie et de la pratique des approches de médiation. Le second élément de ce livre est sa complexité / dualité du fait d'un grand nombre des ressources, des résultats de recherche, des références théoriques, des expériences ainsi que de la culture de la pratique. Ces deux aspects se traduisent dans le contenu du livre par une vision intersubjective sur des éléments de la culture de la pratique, présente dans la médiation, et sur l'approche de médiation dans les situations difficiles, de conflit, des états de conscience et des représentations des professions sociales sur différents éléments de cette approche.

Le livre est le résultat de différentes investigations liées à l'idée des approches de médiation à l'activité des professions sociales. C'est également un témoignage faisant preuve de nombreuses initiatives de recherche et éducatives[2] que l'on a menées durant les cinq dernières années autour de cette idée au sein de

[1] Il s'agit de la coopération entre la Chaire de Pédagogie sociale de l'UL et le Centre de Jeunesse à Montréal auprès de la Cour supérieure de Montréal, ainsi que de l'Association internationale francophone des intervenants auprès des familles séparées (AIFI) fondée grâce à l'initiative des cinq pays: Belgique, France, Luxembourg, Canada et Pologne, regroupant une équipe interdisciplinaire et interculturelle travaillant avec les familles séparées ou divorcées. La présidente de l'Association fut Mme Lorraine Filion, spécialiste de grande renommée en médiation familiale et transfrontalière a participé à la rédaction du livre.

[2] La dimension éducative de cette initiative reposait sur la préparation et la mise en place, dans les années 2010−2011, d'un projet innovant de formation pour la médiation sociale – Formation post-diplôme pour les cadres de l'éducation, travaillant dans la région de Lodz. Le projet a été réalisé dans le cadre du programme européen FSE, priorité IX Développement en matière de formation et des compétences dans les régions, axe 9.4 adressé aux cadres qualifiés du système éducatif. Le programme a été coordonné par dr Dorota Wolska-Prylińska. L'institution intermédiaire dans la réalisation du programme a été le Bureau du Maréchal de Lodz.

la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Łódź. Leur intérêt particulier est la dimension internationale et interculturelle grâce aux textes recueillis de nombreux auteurs étrangers. Cette pluralité de dimensions se traduit également par sa structure.

Le livre se compose de trois parties bien distinctes. Dans la première, basée sur les recherches réalisées[3], on présente certains éléments socio-pédagogiques[4] servant à résoudre des situations difficiles, et surtout ces aspects de la pratique qui sont spécifiques pour les stratégies de médiation ayant pour objectif de trouver des solutions à ces situations. Dans les recherches, effectuées dans le milieu des professionnels du social, on cherche à connaître, d'un côté, l'état de leurs connaissances sur les situations éprouvées par les jeunes comme difficiles et portant atteinte à leur sécurité à l'école et à la maison, et de l'autre, à identifier les pratiques (la culture de la pratique) favorisant l'assurance des jeunes dans le milieu scolaire et familial, ou au moins diminuant le sentiment d'inquiétude ressentie.

Dans les recherches, nous nous sommes intéressés à la reconstruction des savoirs et des activités des travailleurs sociaux, et à la possibilité d'optimisation de la culture de la pratique, orientée vers la médiation et les échanges, c'est cette problématique-là qui constituait la question primordiale de la recherche. Cette question nous a permis ensuite à reconstruire les pratiques professionnelles utilisant des approches de médiation et la médiation afin de chercher des solutions aux situations difficiles ou ressenties comme telles.

Les résultats des analyses de recherches ont été associés aux conceptions et approches de médiation dans la littérature francophone qui se trouvent dans la deuxième et la troisième partie du livre. Il convient d'ajouter que la première version de ce recueil a servi de matériel pédagogique aux participants de la formation post-diplôme de médiation sociale. Une valeur particulière des analyses présentées (surtout dans la deuxième partie) est le caractère interdisciplinaire des prémisses formulées. Il convient de souligner les différentes perspectives: juridique, psychosociale et psychologique. La troisième partie du livre comporte des exemples des pratiques de médiation (surtout de médiation familiale) des spécialistes de haut niveau – médiateurs canadiens/québécois, français et belges. Leurs textes apparaissent dans le livre de façon à permettre au lecteur de revenir au problème présenté précédemment, par un autre auteur, et de montrer des perspectives théoriques et des références très proches, qui constituent la spécificité et la cohérence des approches de médiation. Dans ce livre, le lecteur trouvera des textes, faisant

[3] Il s'agit-là des recherches, réalisées dans les années 2007–2008 dans le cadre d'une subvention du Maire de la Ville de Lodz, sur la sécurité des enfants et des adolescents dans le milieu scolaire et familial.

[4] Les recherches ont été réalisées par l'équipe de la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Lodz: Ryszarda Czerniachowska, Katarzyna Gajek, Hanna Kubicka, Ewa Marynowicz-Hetka, Elżbieta Skoczylas-Namielska, Monika Wojtczak, Dorota Wolska-Prylińska.

partie d'une riche littérature francophone sur les approches à la médiation, choisis par la corédactrice du livre, Madame Lorraine Filion. Ces textes analysent la problématique proche des médiateurs, leurs connaissances des approches de médiation, le contenu, le champ d'application, des solutions pratiques, le déroulement, la structure du processus de médiation, et des approches méthodiques. Les auteurs des textes s'intéressent également aux modèles théoriques et aux références utilisées dans la pratique de la médiation, ainsi qu'aux solutions qui partagent parfois le milieu des médiateurs en soulevant des doutes éthiques. Comme exemples on peut y citer: l'approche centrée sur la solution du problème, ou bien l'approche systémique argumentant la présence de l'enfant et d'autres membres de la famille (surtout la génération des grands-parents) dans le processus de médiation. Dans ces modèles pratiques et méthodiques le lecteur trouvera de nombreuses propositions innovantes. Les auteurs, comme on peut le voir dans la note les concernant qui se trouve à la fin du livre, sont des professionnels expérimentés en matière de médiation.

Afin de garder un certain équilibre entre théorie et pratique, il nous a semblé intéressant de présenter dans ce livre des points de vue d'autres spécialistes. Nous avons fait appel notamment au philosophe professeur Lech Witkowski, familiarisé avec la pratique éducative et la médiation et la juriste, Madame la juge Agnieszka Rękas dont le rôle d'introduction de la médiation en Pologne nous a inspiré à mettre en place la formation dans le cadre des approches de médiation.

Un autre point important à souliger est la bibliographie des textes qui a été une tâche complexe, mais remplit la fonction normative et montre parfaitement bien l'ampleur des recherches, conceptions, écrits francophones et polonais sur la pratique.

Le cadre conceptuel, comme l'a très bien remarqué dans sa critique Lech Witkowski, est une catégorie d'expérience commune. Les notions clés servent à organiser le livre. Le premier est celui de la culture de la pratique, des prémisses théoriques et des expériences sur le terrain, partagés par le milieu professionnel. Autrement dit, il s'agit là d'une catégorie bien plus ample soit celle de l'ingénierie sociale. Cette notion-là est connue dans la pédagogie sociale du temps de Helena Radlińska dont les textes commencent à trouver de nouvelles significations, surtout dans la littérature francophone (Barbier 2009). L'emploi de cette notion pourrait nous aider à formuler une catégorie plus universelle pour les approches de médiation, bien que le livre soit consacré en grande partie à la pratique dans un contexte culturel différent du nôtre. La troisième notion clé est celle de l'approche en médiation. De fait, en employant cette notion dans la problématique, les analyses socio-pédagogiques, et la formation des pédagogues sociaux, il est utile de comprendre bien cette notion et sa place dans l'espace de l'éducation (Imbert 1992).

Aussi bien dans la discussion sur la médiation que dans les témoignages sur la pratique apparaît aujourd'hui la question suivante : doit-on limiter la médiation, sa compréhension et son importance, seulement au conflit et les possibilités de le résoudre selon une certaine méthodique? Ou bien est-il possible de voir les interventions dans le champ de la pratique enrichies de l'expérience des approches en médiation ? La question est donc de savoir si l'approche de médiation, ou bien les approches de médiation, au pluriel, pourraient être analysées en tant qu'approches spécifiques à l'action dans le champ de la pratique. La médiation elle-même se placerait dans cette vision en tant qu'ensemble d'éléments orientant l'action et comportant une dimension axiologique spécifique. C'est justement cette vision qui est développée dans le livre. Le lecteur y trouvera certainement des arguments qui sont à même d'orienter aussi bien la pratique que son optimisation à travers la formation étant un espace de préparation mentale des apprenants à l'application des approches de médiation dans l'activité sociale.

***

En terminant cette invitation à la lecture, nous tenons à souligner l'engagement et la générosité aussi bien des auteurs des textes que des rédacteurs des revues qui nous ont permis de publier gratuitement les traductions en polonais des textes des auteurs francophones.

Nous tenons à remercier tout particulièrement, le critique de ce livre, professeur Lech Witkowski dont les remarques perspicaces nous ont guidé dans le travail de préparation du livre.

Rédactrices

Łódź−Montréal, janvier–mai 2014

1. KULTURA PRAKTYKI PRZEDSTAWICIELI PROFESJI SPOŁECZNYCH

Ewa Marynowicz-Hetka[*]

1.1. Orientowanie działania − rama konceptualna pojmowania kultury praktyki

Punkt wyjścia

Podejmowanie aktywności profesjonalnej jest zjawiskiem bardzo złożonym, nie jest „prostą robotą", używając porównania Hannach Arendt[1], w której wystarczy posiadać technologiczne umiejętności postępowania i znać procedury. Jego skomplikowanie wyraża całokształt przekonań, które pozwalają uzasadnić podjęcie aktywności i kierunek jej orientowania. Te z kolei stanowią racje dla konstruowania celów finalnych działania. To poszukiwanie racji dla podejmowanej aktywności jest główną cechą refleksyjnej praktyki. Odniesienia teoretyczne i ideologiczne (w znaczeniu zespołu przekonań) różnicują zarówno definiowanie sytuacji w polu praktyki, jak i konstruowanie podstaw epistemologicznych i aksjologicznych podejmowanej aktywności. Pozwalają także na ukazanie i podkreślenie złożoności całego procesu podejmowania aktywności oraz oświetlenia pola praktyki z punktu widzenia różnych podejść, identyfikowanych z poszczególnymi dyscyplinami, paradygmatami, trybami działania.

Na to trudne dla praktyki pytanie, w jakim kierunku podejmować aktywność w konkretnej sytuacji, jak ją orientować, pedagogika społeczna podpowiada − działając w przestrzeni intersubiektywnej, relacyjnej, tworząc dzięki temu nową jakość związków, które wyłaniają się z uwspólnionego doświadczenia (Dewey 1968 [1947]; 1975 [1958]). Taka spontaniczna odpowiedź na to pytanie otwiera dalszą przestrzeń umożliwiającą dostrzeżenie i odkrycie znaczenia podejść mediacyjnych do działania w polu praktyki. Jest to szczególnie ważne zwłaszcza

[*] Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

[1] Por. komentarz Antonina Wagnera we wstępie: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski 1999, s. 20, 28−39.

wtedy, gdy podmioty tej aktywności − przedstawiciele profesji społecznych, przyjmują w swym działaniu profesjonalnym społeczno-pedagogiczny punkt widzenia. Złożoność podejmowanej problematyki widoczna jest także w strukturze tego tekstu, poświęconego omówieniu ram podstawowej kategorii pojęciowej „kultury praktyki/działania". Szczególne w nich miejsce zajmuje poszukiwanie argumentów dla obrania kierunku orientowania aktywności podejmowanej przez przedstawicieli profesji społecznych. Jak to było wyżej powiedziane, tymi argumentami konstytuującymi orientację działania są na ogół przekonania podmiotu działającego. Tekst ten ma aspiracje szersze, zamiarem jest nie tyle analizowanie owych ideologii, ile raczej dokonanie analizy zjawiska i zastanowienie się, na czym owo orientowanie działania może polegać, jak jest ustrukturowane, a także jakie związki zachodzą między poszczególnymi elementami owej struktury.

Celem tego tekstu jest także wskazanie na związki między kluczowymi pojęciami tej pracy, jakimi są „kultura praktyki", „inżynieria społeczna" i „podejścia mediacyjne". Najszerszy zakres ma kategoria inżynierii społecznej, która może obejmować różne kultury praktyki, a te z kolei różnią między sobą specyficzne podejścia. Inaczej mówiąc, inżynieria społeczna stanowić może najobszerniejszą ramę konceptualną tej mentalnej aktywności, jaką jest orientowanie działania. W dalszych częściach tego tekstu pojęcia te są rozwijane, ale zaznaczyć należy, że nie są analizowane „w ogóle", ale zawsze w kontekście tego, co określamy jako społeczno-pedagogiczny punkt widzenia. Dlatego też jego omówieniu poświęcam jeden z fragmentów tekstu.

Należy jeszcze podkreślić, że ważny jest związek tego rozdziału z dalszymi tekstami zamieszczonymi w tej części książki, w której przedstawiamy społeczno-pedagogiczną perspektywę pojmowania badanego zjawiska kultury praktyki/działania przedstawicieli profesji, ale bardzo ważną jego funkcję stanowi przekraczanie granic mentalnych i tworzenie warunków dla zintegrowania z nią innych perspektyw teoretycznych, odniesień metodologicznych i metodycznych znajdujących się w drugiej oraz trzeciej części książki. Tak, jak to było powiedziane we wprowadzeniu do książki, wydaje się, że omawiane w niej podejście mediacyjne może stanowić dobry przykład owej integracji.

Społeczno-pedagogiczne spojrzenie na kategorię orientowania działania

Omówienie ramy konceptualnej stanowiącej społeczno-pedagogiczny punkt widzenia jest zamierzeniem bardzo złożonym. W tym tekście zostanie ono ograniczone do rozwinięcia owego specyficznego punktu widzenia pedagogiki społecznej, który pozwala skonstruować przesłanki dla orientowania działania/aktywności w polu praktyki. Teza rozwijana w tym wywodzie odnosi się do wskazania na argumenty przekonujące o tym, że trzonem tak definiowanej orientacji mogą być podejścia mediacyjne.

Ramy konceptualne społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki strukturyzują dwie tezy, poniżej jedynie bardzo syntetycznie zasygnalizowane. Pierwszą z nich jest uznanie, że całość konceptualna mieści się w przestrzeni mezostrukturalnej i zorganizowana jest wokół kategorii działania/aktywności, szerzej inżynierii społecznej. Odniesienia ontologiczne tej aktywności wpisują się w dwa paradygmaty. Jednym z nich jest paradygmat humanistyczny, w którym koncepcja człowieka jako podmiotu działania i jako uczestnika pola aktywności wyrażana jest dwoiście[2], poprzez wskazanie z jednej strony na człowieka zdolnego do działania, z drugiej zaś na człowieka znajdującego się w sytuacji zagrożenia i niekiedy oczekującego wsparcia i pomocy. Odniesienia teoretyczne znajdujemy w koncepcji Paula Ricoeura (2003, s. 232−233)[3], jej aplikacji do nauk o wychowaniu (Boltanski 2006). Drugim jest relacyjny paradygmat działania niestrategicznego (Tillmann 1996), które w odróżnieniu od działania strategicznego zorientowane jest na porozumienie, współdziałanie, intersubiektywne (uwspólnione) podzielanie doświadczeń i tworzenie nowej jakości akceptowanej przez uczestników danego pola praktyki. Odniesienia teoretyczne stanowią tu: koncepcja działania Johna Deweya (1968[1947]; 1975[1958]) i koncepcja intersubiektywności, której swoistą cechą jest swego rodzaju „wykraczanie poza horyzont podmiotu" (Czyżewski 2005).

Drugą tezą strukturującą ramę konceptualną społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki jest zgoda na to, że określa ją kilka wymiarów: ontologiczny, epistemologiczny, aksjologiczny i metodologiczny.

Wymiar ontologiczny społeczno-pedagogicznego punktu widzenia charakteryzuje pojemność wizji, znaczącą cechą jest jego kompleksowość (całościowość)/globalność. Wynika ona, z jednej strony, z interakcyjnej perspektywy jego konstruowania, obecnej już u zarania w pierwszych pracach Radlińskiej (1935), w których wskazuje się na miejsce społeczno-pedagogicznego punktu widzenia „na skrzyżowaniu innych dyscyplin", z drugiej zaś z praktycznego wymiaru tego pomysłu, który od początku zorientowany był na krytyczną analizę (niezgodę) oraz na uzasadnianie konieczności przekształcania rzeczywistości (pola praktyki), w której usytuowany jest pedagog społeczny. Kompleksowość wynika ze stopnia złożoności owej praktyki i oczekiwań do całościowego ujmowania (sfery życia) jednostek w toku całego ich życia.

Wymiar aksjologiczny społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki, najogólniej mówiąc, wyraża się w takim jego rozumieniu, że szczególne miejsce zajmuje kategoria instytucji symbolicznej[4]. Aktywność pedagoga

---

[2] Używana w tekście kategoria dwoistości jest rozumiana w znaczeniu złożoności/kompleksowości, a nie prostej dwubiegunowości, czyli w znaczeniu nadawanym temu pojęciu przez Lecha Witkowskiego. Por. Witkowski 2013, s. 47−53 oraz Część II pt. *Problem obecności i nieobecności kategorii dwoistości w dyskursie pedagogicznym*, s. 143−175.

[3] Polskie wydanie tej pracy, zob. Ricoeur 2004.

[4] Bliżej na ten temat E. Marynowicz-Hetka (2006, s. 78−82).

społecznego w polu praktyki staje się działaniem społecznym wówczas, gdy polega na tworzeniu instytucji symbolicznej w środowisku życia jednostki. Ten proces wytwarza nową instytucję (zespół norm i wartości), która znajduje się na styku instytucji realnej i wyobrażeniowej. Tworzenie instytucji symbolicznej odbywa się, jeśli przyjąć społeczno-pedagogiczny punkt widzenia, w związku relacyjnym, między jednostkami usytuowanymi w środowisku życia. W rezultacie intersubiektywnego podzielania zdarzeń tworzy się to, co John Dewey (1968[1947]) określa pojęciem „doświadczenia uwspólnionego". Pojęcie doświadczenia, rozumiane jako konstrukt, „zespół konstrukcji sensów" (Barbier 2011, s. 69), obejmuje trzy przestrzenie psychiczne/społeczne: przeżywanie aktywności, reprezentacje siebie i komunikowanie o doświadczeniach. Wszystkie trzy aspekty doświadczenia są ważne dla podmiotu działającego w polu praktyki, ale niezbywalna jest przestrzeń komunikacji, bo w toku uwspólnionej/intersubiektywnie podzielanej relacji konstruuje się przestrzeń symboliczna, będąca niezbędnym efektem tworzenia instytucji symbolicznej w danym środowisku życia, które w ten sposób ulega transformacji. I na tym owo przekształcanie polega.

O ile konstruowanie instytucji symbolicznej jest tą podstawą działania w środowisku życia, to drugą ramą konceptualną społeczno-pedagogicznego punktu widzenia w wymiarze aksjologicznym, jest normatywność i wartościowanie. Oba te pojęcia rozpatruje się w pedagogice społecznej przynajmniej w dwu wymiarach: po pierwsze jako punkt odniesienia (cel finalny) przetwarzania środowiska życia − „siłami ludzkimi − w imię ideału", po drugie jako uzasadnienie dla konstruowania różnorodnych narzędzi oceny, które wywodzą się z kategorii wzoru i wzorca. Ta cecha społeczno-pedagogicznego punktu widzenia jest najbardziej istotna dla określenia jego specyficzności, ponieważ wyraża intencjonalność oddziaływania (działania) i równocześnie jest najbardziej kontrowersyjna w podejmowanych dyskusjach, ale najlepiej definiująca wychowawcze podejście czy też wymiar edukacyjny aktywności/działania pedagoga społecznego. Podkreśla ona wagę wartościowania w całej aktywności/działaniu i jego znaczenia w pomaganiu jednostce w rekonstruowaniu i reorganizowaniu doświadczenia indywidualnego w całość, kompletność, podzielaną z innymi (Barbier 2011, s. 69−70). Opracowanie tego wymiaru ramy konceptualnej społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na działanie w polu praktyki wymaga namysłu nad następującymi aspektami epistemologicznymi, uwzględniającymi konstruowanie:

• narzędzi analizy/definiowania sytuacji wymagającej podjęcia aktywności, jej wyjaśniania oraz oceny;

• wyobrażeń[5] waloryzujących, określających perspektywę społeczno-pedagogiczną, które mogą stanowić przesłanki i racje orientujące podejmowane działanie;

[5] Kategoria wyobrażeń rozumiana jest jako „mentalny wyraz stosunku jednostki do świata i jego przemian". Por. Barbier 2011, s. 112; także Marynowicz-Hetka 2006, s. 83−86.

• wyobrażeń antycypujących i optymalizujących, niezbędnych dla współtworzenia wraz z uczestnikami pola praktyki projektów i propozycji optymalizacji. Ukierunkowują one oddziaływanie poprzez: wzmacnianie sił ludzkich środowiska, uprzedzanie i antycypowanie zdarzeń oraz tworzenie społeczności (wspólnoty) − tworzenie instytucji symbolicznej.

Wymiar epistemologiczny ramy konceptualnej społeczno-pedagogicznego punktu widzenia opisuje usytuowanie działania w polu praktyki w kontekście społecznym. Jego cechą charakterystyczną jest nabywanie atrybutów procesualności i kompleksowości, podobnie jak całościowymi i coraz bardziej złożonymi okazują się rzeczywistość i podejmowane w niej działanie (Marynowicz-Hetka 2009). Ta praktyka zorientowana jest często dwoiście, z jednej strony na upełnomocnienie/uwłasnowolnienie (*empowerment*) jednostek i zbiorowości o szczególnych cechach, które skrótowo określa model *disoeconomicus*[6], ale także na wspieranie (pomoc w rozwoju, towarzyszenie) jednostkom w stawaniu się człowiekiem zdolnym (*homme capable*) do działania/podejmowania aktywności. Istotne jest wskazanie na tę złożoność i równoważność przedmiotu zainteresowań oraz celów działania pedagoga społecznego. W tej materii wydaje się, że społeczno-pedagogiczna perspektywa przebyła najdłuższą drogę, aby zatoczyć koło i przejść do równomiernego i równoważnego formułowania celów ochrony/opieki/pomocy/kompensacji/ratownictwa i pomocy w rozwoju, towarzyszenia społecznego, antycypowania zdarzeń i sytuacji zagrażających rozwojowi, które to proporcje tak wyraźnie były podkreślone w jej pierwszych sformułowaniach.

Działanie/aktywność w polu praktyki nabiera walorów działania społecznego poprzez konstruowanie intersubiektywnie uwspólnionego doświadczenia, stanowiącego podstawę budowania instytucji symbolicznej. Orientowanie tak rozumianego działania, uwzględniającego społeczno-pedagogiczny punkt widzenia, częściej ukierunkowane jest na poszukiwanie racji dla przyjętych rozwiązań w dyskusji i w interakcji, interpretacji sytuacji i tak rozumianego jej definiowania. Przyjęty punkt widzenia sprzyja też raczej odkrywaniu trzeciej drogi, mediowaniu, niż nastawieniu na zarządzanie problemami i dystrybucję dóbr. W mniejszym też stopniu wyraża ten punkt widzenia orientacja radykalna − kontestowanie. Oczywiście, w działaniu/aktywności pedagoga społecznego chodzi o zmianę, ale o jej odmianę transformacyjną. Specyficzny dla tego punktu widzenia jest model relacyjny rozwiązywania problemów/sytuacji trudnych indywidualnych i zbiorowych. Podkreśla on wagę oddziaływania intencjonalnego, tak charakterystycznego dla każdej aktywności edukacyjnej. Odpowiadającym na te trudne pytania praktyki: jak działać?, jak działać skutecznie?, społeczno-pedagogiczny punkt widzenia podpowiada: współdziałać, tworzyć przestrzeń, doświadczać, by móc,

[6] Propozycja J. Tillmanna spopularyzowana została w polskiej literaturze przedmiotu przez A. Wagnera, a następnie rozbudowana przez L. Witkowskiego. Por. A. Wagner 1998, s. 459; L. Witkowski 2010, s. 63.

spożytkowując przestrzeń intersubiektywną doświadczenia, tworzyć nową jego jakość, wyrażaną w sposób uwspólniony, w podzielanych przez społeczność przekonaniach i wyobrażeniach o ukierunkowaniu realizacji celów finalnych.

Sprecyzowanie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki wymagałoby również bardzo starannej analizy różnic w słownictwie używanym w języku komunikacji i języku pojmowalności działania (Barbier 2006). Dookreślenie punktu widzenia społeczno-pedagogicznego na działanie w polu praktyki wymaga szczególnego zwrócenia uwagi na to, jak wyraża się werbalnie to, co stanowi o pojmowalności działania i jak ono odróżnia się od specyficzności języka używanego przez podmioty uczestniczące w polu praktyki, w komunikacji z innymi podmiotami działania. Problematyka języka stosowanego w działaniu stanowi bardzo rozległą przestrzeń analizy, wymagającą kompetencji interdyscyplinarnych (Sierocka 2003). Cechą charakterystyczną słownictwa w języku komunikacji jest jego bardzo silne naznaczenie aksjologiczne oraz to, że jego znaczenia równocześnie są stosowane w kilku porządkach: wyobrażeniowym, afektywnym i poznawczym (Barbier 2006, s. 187).Większość wypowiedzi w tego typu komunikacji, w polu praktyki, to oceny wartości efektów działania bądź też wypowiedzi inspirujące do podjęcia aktywności. Tym samym widoczne jest usytuowanie pojęć w swego rodzaju sieci z innymi. Można mówić o „międzyznaczeniowych związkach tego typu słownictwa" (Barbier 2006, s. 260). Stosowana aparatura pojęciowa niewątpliwie jest pochodną przyjętych stanowisk i podejść badawczych. Jej zróżnicowanie jest szczególnie widoczne w drugiej i trzeciej części tej książki, w której autorzy odnoszą się do różnych stanowisk teoretycznych i metodologicznych. Przyjęcie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na działanie w polu praktyki wymaga też podkreślenia znaczenia przyjętej semantyki pojmowalności działania dla konstruowania znaczenia i sensu samego działania, z którego wyłaniać się może podzielana przez innych kultura praktyki. Próba analizy tego pojęcia na tle kategorii inżynierii społecznej oraz wpisania w społeczno-pedagogiczny ogląd podjęta została w następnej części tego tekstu.

Inżynieria społeczna − wokół dyskusji o wymogu kompleksowości działania

Pojęcie inżynierii społecznej może w pierwszym zetknięciu brzmieć obco wobec przyjmowanego tutaj humanistycznego paradygmatu pedagogiki społecznej i perspektywy społeczno-pedagogicznej konstruowania kultury praktyki. Szczególnie niezgodne z tą intencją byłoby rozumienie istoty tego pojęcia w sposób technologiczny, usytuowany zewnętrznie, w sposób ekspercki wobec pola praktyki. Wprost przeciwnie, chodzi o te zastosowania tego terminu, kiedy używa się go do wyrażenia konieczności myślenia (i działania) kompleksowego, obejmującego całokształt elementów/aspektów, w jakich zachodzi analizowana/

zajmująca nas sytuacja. W ich skład wchodzi zarówno poznanie/oświetlenie, jak też obmyślenie, najlepiej współmyślenie, rozwiązań akceptowanych i podzielanych przez wszystkich znajdujących się w danym polu praktyki. Termin jest coraz powszechniej używany w języku francuskim, w praktyce socjalnej i edukacyjnej, ale warto przypomnieć, że znajdował się także w zasobach leksykalnych twórczości Heleny Radlińskiej (1935, s. 63; 1961, s. 380). Nie znalazł jednak dobrego klimatu dla powszechnego stosowania go w pedagogice społecznej. Wydaje się, że coraz bardziej wyraźne wymogi edukacyjne, orientujące przygotowanie przedstawicieli profesji społecznych do działania w polu praktyki, do aktywności specjalistycznej, wymagającej zarazem niepomijania kompleksowości odniesień i rozwiązań, mogłyby stanowić poważne racje dla objęcia owej kompleksowości działania w polu praktyki terminem „inżynieria społeczna". Przykładem takiego kompleksowego rozumienia tego pojęcia może być praca pt. *Ingénierie du lien social. Développement et associations* (Inżynieria związków społecznych. Rozwój i stowarzyszenia) (2006), jak też aktywność międzynarodowej społeczności badaczy podejmujących to ważne dla edukacji zagadnienie (*Method and Complexity in Educational Sciences. Special Issue. Complicity*, 2013).

Współczesne rozumienie tego pojęcia odpowiada podkreślanej często konieczności całościowego, kompletnego, jak to określa Lech Witkowski (2014), pojmowania działania w polu praktyki. To zaś wymaga złożonych, ale równocześnie bardzo specjalistycznych kompetencji, które można nabyć w procesie kształcenia, ale także dzięki rozwinięciu posiadanych potencjalnych możliwości. Analiza procesów rozwoju podejść do pracy socjalnej pozwala sformułować przypuszczenie, że intuicja Radlińskiej była bardzo trafna − nie wystarczy w polu praktyki, złożonym i skomplikowanym, być jedynie przygotowanym technicznie, technologicznie do wykonywania pojedynczych segmentów bądź elementów procesu pomocy w rozwoju, towarzyszenia, potrzebne są kompetencje inżyniera posiadającego przygotowanie do mentalnego „ogarnięcia" całości. Na określenie tego, który urzeczywistnia inżynierię społeczną, niekiedy przywołuje się (Barbier 2011, s. 81) metaforę majstra/szefa robót *(maître d'oeuvre*), potrafiącego dostrzec całokształt, posiadającego wizję/wyobrażenie całości, ale i równocześnie doskonałe rozeznanie w zakresie możliwości zrealizowania celów finalnych. Żywa dyskusja (Morin 2005; 2007; *Method and Complexity in Educational Sciences. Special Issue. Complicity* 2013) na temat konieczności powrotu (bo to o powrót chodzi) do myślenia i tym samym działania kompleksowego jest najlepszym wskaźnikiem poszukiwań podkreślających znaczenie przygotowania/obmyślenia działania całościowo, odpowiadającego logice inżynierii społecznej.

Należy jednak wyraźnie zauważyć, że pojęcie inżynierii, jak również kultury praktyki, często przyjmuje liczbę mnogą, co pozwala podkreślić znaczenie wielości rozwiązań/koncepcji i wielości stosowanych praktyk. Na przykład, mówi się o „kulturach nauczania; kulturach kształcenia, czy kulturach rozwoju

kompetencji" (Barbier 2009, s. 464–466). Odpowiednio także o „praktykach inżynierii dydaktycznej" (ibidem, s. 465), „inżynierii kształcenia" (ibidem) oraz „inżynierii profesjonalizacji lub rozwoju kompetencji" (ibidem, s. 466). To zresztą tylko niektóre z propozycji, dla dalszej analizy istotna jest ta ostatnia propozycja. W jej rozumieniu kompetencje tworzą się w wyniku inferencyjnego typu wnioskowania, kiedy to odnosimy pewien (wyuczony lub wcześniej sprawdzony) typ postępowania do danej sytuacji mającej miejsce w określonym czasie i przestrzeni. Między tak rozumianymi kompetencjami i podmiotem działającym zachodzi specyficzna, dość symboliczna relacja, która „tworzy wzajemną przestrzeń transformacji aktora i działania" (ibidem, s. 466). Ta właśnie cecha zmiany/przekształcania kompetencji podmiotu działającego i tym samym zmiany/optymalizacji aktywności/działania wyraża to, co określa się jako proces profesjonalizacji. Można mówić, zdaniem Barbiera (ibidem, s. 466), o inżynierii profesjonalizacji lub zamiennie o rozwoju kompetencji, który odbywa się wokół koncepcji profesjonalizacji.

Kultura praktyki – zakres pojęcia i przydatność dla przyjętego punktu widzenia

Pojęcie kultury praktyki, działania w różnych polach aktywności przedstawicieli profesji społecznych jest tutaj rozwijane w odniesieniu do tradycji frankofońskiej używania tego pojęcia. Jest ono rozumiane, najogólniej mówiąc, jako „pewien podzielany i rozwijany przez wiele jednostek sposób organizacji konstrukcji sensów w namyśle nad aktywnością i dla niej, w który to proces są one zaangażowane. Te konstrukcje sensów mogą stanowić przedmiot komunikacji w interakcji z innym(i)" (Barbier 2011, s. 48). Termin ten najczęściej występuje wspólnie z pojęciami „działanie"/„aktywność", a więc w parach „kultura działania"/„kultura aktywności". Zastosowane w tej książce pojęcie „kultura praktyki" jest swoistym skrótem myślowym, podkreślającym procesy działania/aktywności zachodzące w obszarze aktywności przedstawicieli profesji społecznych. Podążając za stanowiskiem pojmowania pola aktywności jako intersubiektywnie podzielanej przestrzeni/terenu wykonywania zadań/roboty, należy zgodzić się z poglądem, że praktyka jest niczym innym jak „wypowiedzią lub dyskursem podmiotu na temat swej aktywności" (ibidem, s. 103), w którą wpisana jest relacyjność. Jeśli zaakceptujemy takie ujęcie, to tym samym możemy powiedzieć, że atrybuty tego, co określa się jako kulturę działania, odpowiadają także cechom opisującym kulturę praktyki. Są nimi (ibidem, s. 48–49) m.in. regularności postępowania, które ujawniają się dopiero dzięki analizie postępowania. Co oznacza, że tak ważne jest tworzenie przestrzeni wymiany, którą jest także przygotowywanie tekstów i publikacji. Szczególnie ważny jest tu ich wymiar mentalny, zwraca się uwagę, że

często te obserwowalne regularności postępowania są nie tyle „nieuświadomione, ile raczej są niepomyślanymi myślami" (ibidem, s. 48). Ujawniają się dopiero w sytuacji analizy własnej praktyki (postępowania), mają więc postać dyskursywną. Te regularności postępowania charakteryzuje ponadto to, że:

• są podzielane przez społeczność, co nie oznacza, że są zbiorowe (*collectif*);

• są podatne na zmianę i przyswajanie innych wariantów postępowania. J.-M. Barbier (ibidem, s. 49) przypomina, że słowo „kultura" pochodzi od łacińskiego *colere*, co oznacza 'rozwijać' (*développer*, *cultiver*), a w dalszych znaczeniach 'wychowywać', 'kształtować' (*éduquer*, *former*). Tym samym jest w nim zawarty potencjał rozwoju, zmiany, przekształceń, waloryzowanych raczej w pozytywnym znaczeniu;

• uczestniczą w procesie konstruowania sensu działania i w procesie jego reinterpretacji, kiedy to „nowym elementom nadaje się stare znaczenia, bądź też nowe wartości/atrybuty zmieniają znaczenie kulturowe starych form" (ibidem, s. 49). Tutaj dodać można, że ta właściwość owych elementów/regularności jest bardzo obiecująca, bo umożliwia nowe spojrzenia na „stare" propozycje rozwiązań/koncepcji i przez to nieustanne pogłębianie pojmowania rzeczywistości z pewnego, uświadamianego punktu widzenia. Pozwala także nie tyle na spontaniczne działanie *hic et nunc* (tu i teraz), ile na uświadamianie sobie celów finalnych, wymagających perspektywy postrzegania zjawisk oraz mentalnego opracowania kompleksowej inżynierii działania w materii społecznej.

Takie rozumienie pojęcia „kultura praktyki" wydaje się, że dobrze wpisuje się w społeczno-pedagogiczne postrzeganie samego procesu działania realizowanego w uwspólnionej przestrzeni, a przede wszystkim jego orientacji ukierunkowanej na mediowanie i poszukiwanie rozwiązań podzielanych przez społeczność. W tej książce znaleźć można zapewne wiele przykładów tak rozumianego jego zastosowania.

W kierunku podejść mediacyjnych orientujących działanie – przydatność, znaczenie

Poszukiwanie uzasadnień dla podkreślania znaczenia podejść mediacyjnych dla orientowania działania przedstawicieli profesji społecznych i tym samym kształtowania kultury praktyki oraz całej inżynierii społecznej rozwiązywania sytuacji trudnych, tak postrzeganych zewnętrznie, jak też odczuwanych indywidualnie i wyobrażonych mentalnie, skierowało moją uwagę na trzy aspekty.

Pierwszym jest to, że wpisanie mediacji, czy szerzej podejść mediacyjnych, w refleksję dotyczącą wychowania, pomocy w rozwoju czy towarzyszenia społecznego wymaga przyjęcia stanowiska, iż te procesy charakteryzuje wielka złożoność, niejednoznaczność, dwoistość. Warunkiem zaistnienia tego mentalnego

stanu, który otwiera jednostkę na postępowanie/podejście mediacyjne w działaniu, jest zwątpienie w wygłaszane racje i argumentację czynów, jest nim także otwarcie na innego/drugiego, czyli dostrzeżenie złożoności sytuacji i jej dwoistości. Wówczas to dwoistość staje się, jak tego chce Leszek Kołakowski (2004), cnotą. Wypowiadając się na ten temat w swych wykładach, filozof ten wielokrotnie odwołuje się do kryterium dwoistości, czyniąc je swego rodzaju normą moralną (ibidem, s. 54).

Pogłębione studia nad kategorią dwoistości przeprowadził Lech Witkowski (2013) i ukazał wielość odmian oraz liczne konfiguracje, spośród których w najbardziej ogólnym wyrazie można wyodrębnić przynajmniej dwie:

• dwoistość prostą, którą wyznaczają dwie cechy, przedmiotu, osoby, zjawiska, umieszczone na tym samym kontinuum, w konsekwencji sprzyjające formułowaniu ambiwalentnej oceny sytuacji, jej definicji. Charakterystyczną cechą jest tu oscylacja napięć, a dużą trudność sprawia jednoznaczne opowiedzenie się po jakiejś stronie;

• dwoistość zwielokrotnioną, szczególnie specyficzną w analizie pola praktyki i w działaniu w tym polu. Ta kategoria występuje zwykle w kooperacji z kategorią działania. Jej cechą charakterystyczną są np. dylematy etyczne działania. Szczególnym jej przypadkiem może być dwoistość skrzyżowana (Witkowski 2013, s. 681−694).

W praktyce mediacyjnej mamy do czynienia ze wszystkimi wyżej wymienionymi typami. Sytuację trudną najczęściej określa dwoistość prosta, niekiedy przebiegająca bardzo wyraziście i dramatycznie, zaś w postępowaniu mediacyjnym na ogół zmierza się do odkrycia takiej jej postaci, która podkreśla wielorakość i złożoność analizowanej sytuacji. To zresztą typowe postępowanie w każdym działaniu w polu praktyki, wyznaczające jej kulturę.

Drugim aspektem ułatwiającym uzasadnienie zainteresowania podejściem mediacyjnym do działania w polu praktyki jest stanowisko przedstawicieli nauk o wychowaniu, poszukujących odniesień teoretycznych dróg rozwoju/ekspansji tej dyscypliny i praktyki społecznej, w którym mediacja/podejścia mediacyjne są jednym z dziesięciu kluczowych pojęć konstytuujących wykład i koncepcję pracy pedagogicznej. Przykładem niech będą prace Francisa Imberta (1992), który rozpoczyna wprowadzenie do miejsca mediacji w naukach o wychowaniu i praktyce pedagogicznej, analizując fundamentalną pracę Jana Jakuba Rouseau (1955[1762]) *Emil, czyli o wychowaniu*. Przypomina, że Rousseau, charakteryzując istotę procesu wychowania (Imbert, s. 153), mówi o *une coupure symbolique* − symbolicznym zerwaniu, które powoduje, że jest się zobligowanym do stanięcia „pomiędzy" i do określenia dokąd iść. Na tym założeniu, odwołując się do innego teoretyka nauk o wychowaniu, Filipa Meirieu (1987; 1989), konstruuje on oryginalne rozumienie mediacji, w którą wbrew potocznemu rozumieniu wpisane jest zerwanie, które ma swe źródła w zmianie, często kierowanej indywidualnie.

Charakterystyczna dla takiego rozumienia mediacji jest wieloaspektowa relacja, którą opisują następujące czasowniki: „związać – rozwiązać − na nowo związać" (Meirieu 1987, za: Imbert 1992, s. 173). Francis Imbert ukazuje tym samym niezwykłą kompleksowość i dwoistość mediacji, których podstawą jest to, co nazywa się podwójną akceptacją, obejmującą zarówno to, co spaja, jak i to, co oddziela. Dopiero jej zaistnienie pozwala dojść do prawdziwego porozumienia (*alliance*) i łączności (Meirieu 1989, s. 333, za: Imbert 1992, s. 173).

Trzecim źródłem uzasadnień dla włączenia podejść mediacyjnych do kanonu społeczno-pedagogicznej perspektywy pojmowania działania przedstawicieli profesji społecznych jest obecność tego podejścia w dyskursie ruchów instytucjonalnych, a zwłaszcza kategorii instytucji symbolicznej, tak ważnej dla tej perspektywy myślenia o działaniu. Odwołać się tu można do cytowanego przez Imberta, Jana Oury'ego (Oury1976), specjalizującego się w psychiatrycznym nurcie analizy instytucjonalnej. Te odniesienia pozwalają także na odkrycie zarówno pozytywów podejścia mediacyjnego, które sprzyja usytuowaniu aktywności „pomiędzy", jak też zagrożeń wynikających z tejże symbolicznej perspektywy, mogącej niekiedy stwarzać wrażenie ułudy zmiany. Usytuowanie „pomiędzy" sprzyja temu, by prowadzenie mediacji (*travail de médiation)* stanowiło swoisty dyspozytyw interpelacji (*dispositif d'interpelation)*, sprzyjający nawiązaniu wzajemnej komunikacji (Imbert 1992, s. 158). Równocześnie nasycenie tej aktywności walorami symbolicznymi może paradoksalnie stanowić swego rodzaju „pułapkę symboliczną" (*piège symbolique*), o czym pisze Oury (1976, s.110) przywoływany przez Imberta (1992, s. 158). Interpretując znaczenie owego zagrożenia, Imbert przypomina przypowieść Beduinów o dwunastym wielbłądzie, który istniał jedynie w wyobraźni uczestników, co już stanowiło wystarczający argument dla zmiany/podjęcia aktywności. Inaczej mówiąc, siła stosowania tak nasyconego symboliką podejścia zależeć będzie od sposobu jej spożytkowania w orientowaniu aktywności. Świadomość tych walorów może być znacząca dla podejmowania aktywności tak właśnie zorientowanej.

Oto tylko niektóre z racji, które wydały się naszemu zespołowi ważne dla włączenia podejść mediacyjnych do myślenia o orientowaniu działania w polu praktyki wychowawczej/socjalnej/społecznej. Wpisują się one w podzielaną przez nas koncepcję relacyjnego wymiaru mediacji, który umożliwia poprzez dialog i wzajemne poszanowanie własnych systemów wartości wypracowanie rozwiązania specyficznego dla danej sytuacji. Orientacja ta pozwala opisywać mediację nie tylko jako sposób wpływu na Innego, jak to jest w przypadku paradygmatu normatywnego, ale jako przestrzeń, w której w wyniku dialogu i uzgodnień tworzy się instytucja (symboliczna), wybrzmiewają te cechy osobowości człowieka, które czynią go zdolnym do działania w oparciu i w odniesieniu do swego systemu wartości, a także preferencji wartości wytworzonych w procesie mediacji. W tak pojmowanym procesie chodzi o tworzenie przestrzeni konstruowania wartości

relacjonalnych (Starczewska (1994 [1978]) i odnajdywania preferencji wyboru (Lavelle 1991; Barbier 2006). W efekcie, najistotniejsze w procesie mediacji, rozumianym z tej perspektywy relacjonalnej, jest ułatwienie pojęcia, czym jest dla danej jednostki aksjologiczne kryterium działania (Marynowicz-Hetka 2006) i jakie znaczenie dla projektowania zmiany może mieć jego uświadomienie.

Dodatkowym, ale istotnym argumentem dla zasadności postrzegania mediacji jako przestrzeni, w której powstaje instytucja symboliczna, jest to, że w procesie mediacji często podmiotami są osoby, które doświadczyły zerwania dotychczas uznawanego systemu wartości i uświadomiły sobie owo zerwanie (Lavelle 1991), niekiedy w dramatycznych okolicznościach. Ta cecha procesu, doprowadzającego do podjęcia mediacji, w której elementem konstytutywnym jest zerwanie więzi (Imbert 1992), dodatkowo wzmacnia potrzebę zastanowienia się nad aksjologicznym kryterium orientowania działania. W ten sposób przyjęcie tego paradygmatu działania pozwala podkreślić wielowymiarowość aksjologiczną procesu mediacji.

Przyjęcie takiego założenia wymaga uznania, że nasze aktywności profesjonalne podejmowane w sferze publicznej w polu edukacji, kształcenia, nauczania, wychowania, pomocy i pracy socjalnej są działaniem i jako takie mogą być analizowane. Specyficzną cechą działania realizowanego w takich polach praktyki jest ich niestrategiczna kwalifikacja, którą charakteryzuje przyjmowanie indywidualnej perspektywy stanowienia celów aktywności. W ten sposób podejście mediacyjne orientacji aktywności przedstawicieli profesji społecznych znajduje dobre odniesienie w pragmatycznej koncepcji działania (Dewey 1968 [1947]), której szczególną cechą jest to, że cele działania „nie są ustanawiane poza jego kontekstem" (Koczanowicz 1994, s. 117).

Podstawowa teza, którą można tutaj sformułować, jest następująca: specyfika działania w polu praktyki, jej istota, sens i znaczenie zależeć będą nie tyle od tego, czym jest samo działanie, ale w jaki sposób sytuujemy się jako podmioty działające. Jeśli uznamy, że pola praktyki (wyżej określone) stanowią przestrzeń uwspólnionych doświadczeń podmiotów tego działania, które są permanentnie rekonstruowane w interakcji, jak to pojmuje John Dewey (1968 [1947], s. 90–91), to podejście mediacyjne je nasycające posiada podobne atrybuty. Jest zintegrowanym procesem relacyjnym, stanowiącym zbiór doświadczeń podmiotów działających, który charakteryzują podobne cechy jak samo działanie, są nimi: kontynuowanie i interakcja, a ich atrybutami są: procesualność, temporalność, giętkość, rekonstrukcja i reorganizacja, dokonywane w wyniku powrotów i interakcyjnego stanowienia celów. Tym samym ta perspektywa wzmacnia, przyjęte wcześniej za Imbertem, procesualne rozumienie mediacji i jej szczególne falowanie od zerwania do łączenia, poprzez kolejne zerwania do rekonstrukcji więzi, które na ogół nie układa się linearnie, a raczej sinusoidalnie. Inaczej mówiąc, postępowanie mediacyjne może być wielorako zorientowane, nie jak myślelibyśmy schematycznie jedynie, na łączenie, które wyraża się w wypełnianiu, uzupełnianiu, spełnianiu,

ale nierzadko najpierw zorientowane jest na rozłączanie (zerwanie i nieciągłość). Dopiero po tych aktach spełnienia może tworzyć się przestrzeń dla nowego otwarcia w relacjach, zmierzających do równoważności i ponownego łączenia dla realizacji wspólnych celów. W tym sensie postępowanie mediacyjne jest swego rodzaju metapraktyką.

Społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na działanie pozwala na rozwinięcie stanowiska, że kluczowym elementem w tym procesie jest tworzenie instytucji symbolicznej, rozumianej jako przestrzeń krzyżowania wyobrażeń (idei, także wartości, aspiracji, oczekiwań etc.) z realnością, w której perspektywa mediacyjna, a także warsztat prowadzenia mediacji mogą być bardzo przydatne dla tworzenia przestrzeni społecznej posiadającej atrybut uwspólnionego doświadczenia.

W konsekwencji tak sformułowanego stanowiska specyficznego wyrazu nabiera orientowanie działania z perspektywy podejść mediacyjnych. Wymaga ono przyjęcia rozumienia mediacji w znaczeniu najbardziej ogólnym, jako działania zintegrowanego relacyjnie, zachodzącego w przestrzeni, w której to tworzy się instytucja symboliczna, sprzyjająca nadawaniu działaniu wymiaru społecznego. W tym procesie poszczególne akty mediacji, jak również definiowanie sytuacji i tworzenie nowego porządku, dokonują się na drodze wymiany między podmiotami i stanowią otwarcie na nowe pola aktywności.

Dla poszukiwania ram teoretycznych mediacji i orientowania działania w kierunku podejść mediacyjnych można przywołać wiele innych stanowisk. Dla przykładu propozycją mogłaby być koncepcja tożsamości narracyjnej Paula Ricoeura (2003). Przestrzeń mediacji, pojmowana jako zintegrowane relacyjnie uwspólnione doświadczenie, niewątpliwie pozwala budować tożsamość indywidualną, związaną z aktem opowiadania o sobie i słuchania innych, sprzyja więc odzyskiwaniu sił ludzkich i uświadamianiu sobie tego, co Ricoeur określa jako potencjał (*capacité*). Ale przypomina, że szczególnie istotne dla tej koncepcji jest pamiętanie o swoistej „dynamice afektywnej”[7], która wyraża się w tym, że człowiek zdolny do działania to człowiek wrażliwy, odczuwający siebie, wczuwający się w innych.

Z punktu widzenia poszukiwania inspiracji w tej koncepcji dla odnalezienia istoty postępowania mediacyjnego, szczególnie cenna jest analiza związków między potencjałem jednostki (*capacité*) a jej aktywnością. Człowiek zdolny do działania to taki, który zna swoje mocne i słabe strony. Samo działanie zaś pojmować można jako tworzenie instytucji, co podkreśla Revault d'Allonnes (2006, s. 278), interpretując myśl Ricoeura. Przy czym tworzenie instytucji nie jest „samym życiem wspólnym, czy też tworzeniem interakcji wzajemnych czy międzypodmiotowych, ale jest procesem o bardzo wyraźnym wymiarze aksjologicznym” (Boltański 2006, s. 54).

[7] Tak myśl Ricoeura interpretuje Revault d'Allonnes (2006, s. 278).

Tak więc to, co najistotniejsze dla wzbogacenia podjętej tutaj analizy, to silny związek procesu tworzenia instytucji symbolicznej (a więc działania społecznego) z podmiotem/jednostką wyposażoną w określone cechy sprzyjające temu procesowi, która na tyle zna swe słabości i niedoskonałości, że nie przeszkadzają jej one w realizacji wyobrażeń finalnych. Mediacja prowadzona w przestrzeni uwspólnionych doświadczeń może temu znakomicie sprzyjać. W samym procesie postępowania mediacyjnego przydatne może być odniesienie do koncepcji współczesnego człowieka u Ricoeura (2003, s. 232−233). Świadomość złożoności i przeciwstawnych kategorii go określających – człowiek podatny na zagrożenia (*homme vulnérable*) i człowiek zdolny, odporny na nie (*homme capable*) – może znacząco modyfikować kulturę praktyki. Przede wszystkim uwrażliwiając na traumatyczność sytuacji kryzysowej, która zdecydowanie ogranicza aktywność i sprzyja kształtowaniu się osobowości podatnej na zagrożenia. Procesualność mediacji umożliwia stopniowe „dojrzewanie", stawanie się podmiotu zdolnym do działania, co wyraża się w równoważeniu władzy, a przede wszystkim w relacyjnym tworzeniu nowej instytucji symbolicznej (por. Fustier 2000).

W tym pomyśle pojmowania kultury praktyki i miejsca w niej podejść mediacyjnych przewija się podstawowa teza, którą tak dobitnie, przy okazji innej analizy, sformułował Franc Morandi (2000), zwracając uwagę na to, że

> relacja wychowawcza nie tworzy się, lecz jest utworzona przez drugiego/innego, według fenomenologicznej zasady istnienia. Nie jest tak, że edukacja jest od początku mediacją; to mediacja, zbudowana na tej wzajemności, prowadzi do edukacji (wychowania) (ibidem, s. 110).

Oznacza to, że nie można zadekretować w działaniu mediacji, postawy o takich cechach, podejść mediacyjnych. Można jedynie usilnie starać się, by tworzona w tym procesie przestrzeń stopniowo nabywała cech mediacyjnych. Co oczywiście jest wyzwaniem dla tych, którzy tę przestrzeń współtworzą w procesie uwspólnionego doświadczenia.

To przesłanie podkreśla dylematyczność przyjętej perspektywy i trudności w aplikacji idei działania postrzeganego jako tworzenie instytucji symbolicznej oraz aplikacji podejść mediacyjnych w kształtowaniu przestrzeni relacji. Spełnieniu tego sprzyja niewątpliwie nabycie w toku kształcenia kompetencji, technik i rozwiązań warsztatowych, które ułatwiają swobodne stosowanie i stopniowe nabywanie pewności w działaniu, które zmieniając się i zmieniając nas, staje się coraz bardziej profesjonalne.

Konkluzja

W podsumowaniu tekstu warto choćby zasygnalizować znaczące elementy kontekstu/uwarunkowań spożytkowywania podejść mediacyjnych do orientowania działania. Pierwszym z nich i podstawowym jest wybór paradygmatu

pojmowania działania. Jeśli byłby to paradygmat normatywny, eksponujący kategorię władzy i normatywności zewnętrznie w stosunku do pola aktywności usytuowanego podmiotu, to zagrożenia odejścia od przedstawionego tu stanowiska są widoczne i w ostatecznym rozwiązaniu mediacja staje się jedynie negocjacją. Nikną bowiem te wszystkie wyżej omówione cechy, które stanowią o trzecim wymiarze przestrzeni mediacji i nasyceniu tego podejścia elementami symbolicznymi. Jeśli zaś głównym odniesieniem jest paradygmat humanistyczny, eksponujący przestrzeń relacji, wewnętrzne usytuowanie uczestników tej aktywności, to pomimo dbałości o zaistnienie podstawowej cechy upełnomocnienia (*empowerment*) uczestników tej aktywności, można również dostrzec szereg zagrożeń wynikających z trudności konstruowania instytucji symbolicznej. Wydaje się jednak, że w dalszej perspektywie towarzyszenia osobie/rodzinie, grupie/społeczności zastosowanie tego paradygmatu sprzyja budowaniu i rekonstruowaniu więzi oraz wzmacnianiu potencjału i możliwości/kompetencji jednostki do bycia człowiekiem zdolnym do działania. Daje nam szanse na zmianę lub przynajmniej prospektywnego o niej myślenia.

Dorota Wolska-Prylińska[*]

1.2. Profesje społeczne – kontekst instytucjonalny stosowania mediacji/podejść mediacyjnych

Badania obejmujące swoim zakresem zagadnienia związane z wykonywaniem zawodów społecznych wykraczają współcześnie poza tradycyjne pola badawcze znajdujące się w obszarze pedagogiki, socjologii czy polityki społecznej. Analizie poddawane są nie tylko wiedza i umiejętności niezbędne pracownikom do systematycznej (powtarzalnej) realizacji określonych zadań, ale zwraca się również uwagę na różnorodne, wielokierunkowe praktyki podejmowane z myślą o efektach społecznych. W rezultacie coraz częściej używany jest zwrot profesje społeczne, rozumiany jako: „pewien zespół praktyk, pewna kultura praktyki…" (Marynowicz-Hetka 2006, s. 361), której przedmiotem i podmiotem jest człowiek. Do tego pojęcia odwołujemy się w I części tej książki i w tym kontekście należy przyjąć, że jest to kategoria najszersza, rozumiana jako zbiór zawodów powołanych do realizacji pracy z osobami potrzebującymi pomocy w rozwoju, zagrożonymi wyłączeniem społecznym lub już wykluczonymi z różnych przyczyn.

W ramach profesji społecznych można wyodrębnić grupy zawodów realizujących w praktyce zbliżone cele (np. zawody opiekuńcze), zaś najbardziej szczegółowym określeniem będzie nazwa konkretnego zawodu (np. pielęgniarka, pracownik socjalny). Tak więc reprezentanci profesji społecznych to przedstawiciele wielu zawodów, osoby zatrudnione w różnorodnych instytucjach, na różnych stanowiskach, od których oczekiwać możemy realizacji podobnych celów, wyznawania podobnego systemu wartości,

> w którym podkreśla się wspólną misję, swego rodzaju powołanie wszystkich tych, którzy działają w tkance społecznej na rzecz innych i z innymi (Marynowicz-Hetka 2002, s. 143).

Placówkom, w których zatrudnione są osoby reprezentujące profesje społeczne, poświęcono ogromną liczbę monografii. W tym miejscu, w sposób symbolicz-

[*] Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

ny, zaznaczone zostaną te placówki, w których pracowali reprezentanci profesji społecznych biorący udział w badaniach, na które powołujemy się w tej publikacji (badania zespołowe nad poczuciem bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym i rodzinnym, realizowane w latach 2007–2008, zorientowane na eksplorację tego problemu w środowisku przedstawicieli profesji społecznych). Będą to więc szkoły, placówki opiekuńczo-wychowawcze, ośrodki pomocy społecznej, szpitale, organizacje pozarządowe, sądy. Spróbujmy przyjrzeć się ich praktycznym możliwościom w pracy z osobami potrzebującymi pomocy i krótko zastanówmy się, w jakim zakresie możliwe jest stosowanie w nich mediacji/podejść mediacyjnych.

Szkoły

Wszelkie próby definiowania szkoły rozpoczynają się od informacji, że jest to instytucja oświatowo-wychowawcza (por. Okoń 2007). Jej dydaktyczny cel był zawsze dominujący, ale w kolejnych okresach rozwoju tej instytucji podkreślano, z różną mocą, znaczenie innych celów i funkcji, które przyświecać powinny pracy szkoły. Niezależnie od przyjętych w danym społeczeństwie programów i koncepcji oświatowych, wychowanie dzieci i młodzieży było również takim ważnym celem pracy szkoły. Natomiast zagadnienie pomocy i opieki w stosunku do dzieci oraz młodzieży zagrożonej wyłączeniem społecznym (z różnych przyczyn), czyli związki opieki i pomocy społecznej z nauczaniem oraz wychowaniem nie zawsze są, a także nie zawsze były dla wszystkich oczywiste. Zwolennicy pedagogiki społecznej reprezentowanej przez Helenę Radlińską, wierni kontynuatorzy jej dzieła, takie związki uważają za priorytetowe. Wyrównywanie szans rozwojowych dzieci i młodzieży z rodzin ubogich oraz zaniedbanych społecznie poprzez uczestnictwo w klubach i świetlicach, pomoc w dożywianiu dzieci w szkole, w wyposażeniu w pomoce dydaktyczne, uzupełnianie braków odzieży, to tylko niektóre przykłady czynników leżących w sferze zainteresowania szkoły. To, że działania skierowane na poprawę sytuacji dzieci i młodzieży, mimo starań, nie zawsze przynosiły pożądane efekty, wynikało zarówno z badań, jak i z powszechnych obserwacji takich poczynań. Kiedy w latach 30. XX w., w kilku wielkich miastach, przeprowadzone zostały badania nad przyczynami drugoroczności, okazało się, że istnieje szereg czynników mających wpływ na zaburzanie rozwoju dzieci i w konsekwencji sprzyjających pojawieniu się drugoroczności. Były to między innymi: zły stan mieszkań, w tym gnieżdżące się w nich robactwo, złe odżywianie dzieci, niska higiena osobista. Próby wyeliminowania tych ciągle zbyt często istniejących negatywnych czynników są praktykowane również współcześnie. Należy do nich dożywianie dzieci w szkołach. Jednak już Radlińska swoje rozważania na ten temat opatrywała refleksją:

Pomimo że dożywianie w szkołach jest najpopularniejszą formą pomocy społecznej, nie wypracowano jeszcze metod, które by dawały wystarczająco dobre wyniki (Radlińska 1961, s. 183).

Zbyt często również współcześnie, 75 lat później, można właśnie tak skomentować niektóre poczynania w zakresie pomocy i opieki nad dziećmi oraz młodzieżą w polskiej szkole. Badacze reform oświatowych wskazują, że również w światowym piśmiennictwie ostatniego ćwierćwiecza ubiegło wieku można odczytać, iż funkcja kształceniowa dominowała nad funkcją opiekuńczą i wychowawczą, a funkcje diagnostyczna i kompensacyjna ciągle nie były należycie doceniane przez władze oświatowe (Kupisiewicz 1999, s. 16).

Czy w tym obszarze − w szkole, w której powinno odbywać się nie tylko nauczanie i wychowanie, ale również wyrównywanie szans rozwojowych dzieci oraz młodzieży ze środowisk uboższych, zaniedbanych − możemy mówić o mediacjach? Jeśli tak, to raczej na gruncie decyzji odnoszących się do sposobów i zakresów realizacji zadań nie tylko dydaktycznych, ale również opiekuńczych i pomocowych. Mediować czy też przyjmować postawę mediacyjną powinni decydenci, twórcy źródeł prawa i czynniki społeczne. Nam jednak chodzi o mediację/podejścia mediacyjne w aspekcie wychowania dzieci i młodzieży. Tu właśnie otwiera się przestrzeń dla takiego myślenia i działania. Stosowanie w szkołach mediacji rówieśniczej, czy mediacji szkolnej, jest coraz popularniejsze. Ponadto, dzięki przybliżeniu uczniom zasad tego rodzaju mediacji można osiągać takie cele, jak nauczenie rozmawiania i przedstawiania swoich racji, zdobycie umiejętności słuchania drugiej osoby, unikania konfliktów, a gdy już wystąpią, właściwego ich rozwiązywania.

Szkoła to teren rozlicznych kontaktów, a więc i potencjalnych, różnorodnych konfliktów: pomiędzy nauczycielami a nauczycielami, nauczycielami a rodzicami, rodzicami a rodzicami. Zdarza się też, że problemy domowe czy też osiedlowe uczniów trzeba rozwiązywać na terenie szkoły. W każdej z tych konfliktowych relacji mediacje mogą okazać się zbawienne.

Dla realizacji wszystkich wspomnianych wyżej funkcji szkoły powołuje się specjalne stanowiska pracy. W latach 60. i 70., opierając się na licznych badaniach na temat niedostatków w rozwoju psychofizycznym dzieci i młodzieży szkolnej, a także analizując uwarunkowania działań opiekuńczych szkoły, podejmowano próby optymalizowania jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej. W 1973 r. wprowadzono (najpierw eksperymentalnie, funkcjonujące do dziś) stanowiska pedagogów szkolnych. Wśród licznych zadań pedagoga szkolnego znajdowały się te związane bezpośrednio z pracą opiekuńczo-wychowawczą skierowaną do dzieci i ich rodzin. Wymienić można m.in. diagnozowanie warunków życia uczniów, współpracę z innymi specjalistami zatrudnianymi wówczas w szkole (należał do nich m.in. lekarz szkolny) i poza szkołą (np. w organizacjach dla dzieci i młodzieży). Z czasem okazało się, że pedagodzy szkolni nie są w stanie osiągać wszystkich celów, które wpisano w ich aktywność (por. Matuszczyk 1981). Wskazywano

na przykład, że w związku z nawałem pracy podejmują zbyt małą liczbę działań profilaktycznych. Tymczasem, to właśnie w szkole specjaliści z innych dziedzin upatrują (i słusznie) środowiska szczególnie powołanego do profilaktyki i promocji różnych zachowań. Jako przykład możemy wymienić promocję zdrowia i szereg programów, w których celem

> […] obok dążenia do podniesienia poziomu wiedzy i umiejętności w zakresie ochrony zdrowia, jest zwiększenie integracji środowisk szkolnych i zapewnienie uczniom społecznego wsparcia (Słońska 1994, s. 329).

W badaniach, do których wielokrotnie odwołujemy się w tej publikacji[1], zidentyfikowano oprócz stanowiska pedagogów szkolnych również stanowisko psychologa, jako specjalisty podejmującego działania opiekuńczo-wychowawcze, profilaktyczne i promocyjne oraz włączające w stosunku do uczniów. Również kierownictwo szkół i badani nauczyciele w większości deklarowali przyjmowanie postawy opiekuńczo-wychowawczej w stosunku do wychowanków. Przejawiać się miała ona podejmowaniem różnorodnych działań, w tym realizowanych we współpracy z innymi instytucjami. Niestety, opinie o skuteczności realizacji takich działań, ze względu na brak czasu i zdominowanie pracy szkoły celami

[1] Przypomnijmy informację zasygnalizowaną już we Wprowadzeniu, że w kolejnych rozdziałach I części tej książki autorki wielokrotnie będą odwoływać się do badań zespołowych zrealizowanych w ramach grantu Prezydenta Miasta Łodzi przyznanego na przeprowadzenie badań nad poczuciem bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym i rodzinnym. Badania prowadził zespół Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w składzie: Ryszarda Czerniachowska, Katarzyna Gajek, Hanna Kubicka, Ewa Marynowicz-Hetka, Elżbieta Skoczylas-Namielska, Monika Wojtczak, Dorota Wolska-Prylińska. Zadania zespołu, realizowane w latach 2007−2008, zostały zorientowane na eksplorację ww. problemu w środowisku przedstawicieli profesji społecznych (tj. nauczycieli, wychowawców, pracowników socjalnych, kuratorów etc.). Badania prowadzone w strategii badanie – działanie − kształcenie ukierunkowane były na poznanie opinii przedstawicieli profesji społecznych na temat ich kultury praktyki z osobami (w szczególności dziećmi/młodzieżą) zagrożonymi wyłączeniem społecznym i możliwościami jej optymalizacji. W badaniach uczestniczyło 100 osób, zatrudnionych w łódzkich placówkach oświatowych, wychowawczych, medycznych, pracy socjalnej i sądownictwa. W większości były to kobiety (89%), z wykształceniem wyższym (86%). Wśród badanych 31% stanowili pedagodzy, 30% nauczyciele, 16% było pracownikami socjalnymi, 8% psychologami. Jedynie 15% badanych posiadało inne, rzadziej reprezentowane zawody, takie jak np. ekonomista, teolog rodziny, socjolog, prawnik. Respondenci najczęściej zatrudnieni byli na stanowiskach nauczyciela (30%), pracownika socjalnego (20%), wychowawcy (19%), pedagoga (9%) i psychologa (5%). Reprezentowane były także inne stanowiska, np. kuratora sądowego. 9% badanych pełniło funkcje kierownicze. Respondenci posiadali zróżnicowany staż pracy w zawodzie. Blisko połowa osób (49%) pracowała w zawodzie od 16 do 30 lat. Także staż pracy respondentów w placówkach, w których realizowano badania, był zróżnicowany, od 1 roku do ponad 26 lat pracy. Objęci badaniem przedstawiciele profesji społecznych wskazywali, że pracują z osobami w różnym wieku, z przewagą dzieci do 13. roku życia (70%).

dydaktycznymi, nie były zbyt pozytywne. Jeden z respondentów, nauczyciel i koordynator zespołu wychowawców, mówił:

Mam 0,5 godziny wychowawczej na tydzień, więc spotykam się z młodzieżą w sprawach wychowawczych raz na dwa tygodnie. Poświęcam wobec tego niekiedy godzinę przedmiotu, żeby próbować rozwiązywać różne problemy. […] Jeśli dziecko nie chce ze mną współpracować, proszę o pomoc pedagoga.

Pedagodzy natomiast wskazywali, że nauczyciele najchętniej zajmują się właśnie dydaktyką, a nie realizują pracy opiekuńczo-wychowawczej i ze wszystkimi problemami przysyłają uczniów do nich. Inny respondent, kurator sądowy, wymieniając wśród instytucji i specjalistów, z którymi współpracuje, nauczycieli i pedagogów szkolnych, skomentował tę współpracę w sposób następujący:

Widzę brak zrozumienia ze strony niektórych nauczycieli sytuacji ucznia. Od współpracy z nimi nie można zbyt wiele oczekiwać, mają przeładowane programy. Mocno obarczeni są też pedagodzy.

Szkoła jest instytucją, która zarówno może, jak i z pewnością powinna realizować różnorodne formy pomocy oraz opieki w stosunku do uczniów zagrożonych wyłączeniem społecznym. Może i powinna do tego celu wykorzystywać również mediacje i podejścia mediacyjne, jednak z rozmów z respondentami wynika, że w ostatnich latach miarą skuteczności pracy szkoły są przede wszystkim jej efekty dydaktyczne (liczba punktów uzyskiwanych na egzaminach na zakończenie edukacji w szkołach podstawowych, na egzaminach gimnazjalnych i maturalnych). Natomiast praktycy mediacji, mediatorzy, uważają, że mediacja jest dobrym narzędziem wychowawczym, do stosowania właśnie między innymi w szkołach. Twierdzą, że jest skuteczna w rozwiązywaniu takich konfliktów, jak: poniżanie, wyśmiewanie, przezywanie, bójki, drobne kradzieże, niszczenie przedmiotów należących do kolegów czy też będących własnością szkoły, naruszenie nietykalności cielesnej, np. uderzenie w twarz, kopniaki, poszturchiwanie, popychanie (Krytkowska 2013).

Placówki opiekuńczo-wychowawcze

Pod ogólną nazwą „placówka opiekuńczo-wychowawcza", określającą dominujące cele pracy takiej instytucji, kryją się współcześnie różne rodzaje placówek. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011, Nr 149, poz. 887) zalicza je do instytucjonalnej pieczy zastępczej, która może być sprawowana w formie:

1) placówki opiekuńczo-wychowawczej;
2) regionalnej placówki opiekuńczo-terapeutycznej;
3) interwencyjnego ośrodka preadopcyjnego (Art. 93).

Placówki opiekuńczo-wychowawcze mogą być typu socjalizacyjnego, interwencyjnego lub specjalistyczno-terapeutycznego. Umieszczane są w nich dzieci wymagające szczególnej opieki lub mające trudności w przystosowaniu się do życia w rodzinie (Art. 95). W myśl ustawy placówki opiekuńczo-wychowawcze powinny współpracować, w zakresie wykonywanych zadań, z sądem, powiatowym centrum pomocy rodzinie, rodziną, asystentem rodziny, organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej oraz z innymi osobami i instytucjami, które podejmują się wspierania działań wychowawczych placówki opiekuńczo-wychowawczej. Tak więc pole do współpracy, w której powinno dominować nastawienie na porozumienie dla dobra dziecka, jest ogromne.

W przywoływanych w tej publikacji badaniach uczestniczyli również reprezentanci placówek opiekuńczo-wychowawczych – pogotowia opiekuńczego oraz domów dziecka. Oprócz tego, w jednym przypadku respondentem był wychowawca z młodzieżowego ośrodka wychowawczego, a także pracownicy ze specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego. Wszystkie te placówki można określić jako powołane do pracy z dziećmi i młodzieżą o szczególnych potrzebach. Potrzeby te mogą wynikać z sytuacji rodzinnej lub zdrowotnej dziecka, a także być skutkiem zaniedbań i problemów w sferze wychowawczej. Badania potwierdziły, że w tego typu placówkach powoływane są na przykład zespoły specjalistów okresowo oceniających indywidualną sytuację dziecka. Należą do nich pedagodzy, psycholodzy, pracownicy socjalni, a niekiedy także lekarze, terapeuci, pielęgniarki, przedstawiciele sądu, policji, instytucji oświatowo-wychowawczych, organizacji społecznych statutowo zajmujących się problematyką rodziny i dziecka. Jest więc to pole do szerokiej współpracy reprezentantów różnych zawodów i specjalności.

Instytucje opiekuńczo-wychowawcze mogą tylko wspierać, ale mogą też zastępować rodzinę w realizacji jej różnorodnych funkcji. W obu przypadkach dobrze układająca się współpraca z rodziną wychowanka stanowi ważny czynnik sprzyjający osiąganiu oczekiwanych przez specjalistów efektów pracy z dzieckiem. Takie twierdzenie było głoszone przez praktyków i teoretyków wychowania pozarodzinnego wiele lat temu (por. Jedlewski 1962; Han-Ilgiewicz 1966) i jest aktualne także współcześnie. Właśnie praktycy będący respondentami w cytowanych badaniach potwierdzali taką tezę. Jednocześnie wskazywali, że rodzice przyjmują różne postawy w kontaktach z placówką − od samoczynnego zainteresowania współpracą, poprzez zainteresowanie współpracą pod wpływem innych osób i instytucji (np. sędziego, kuratora), po postawę roszczeniową, czy nawet brak zainteresowania losami dziecka. Tak więc mediacja/podejścia mediacyjne z różną mocą i w różnych kontekstach mogą pojawiać się w działaniach pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych. Jednym z takich kontekstów są konflikty między wychowankami. Lista zachowań obejmowanych przez mediację może być analogiczna do tych wymienionych przy konfliktach szkolnych. Tutaj jednak, w przypadku placówek opiekuńczo-wychowawczych, przy których funkcjonują szkoły, konflikty mogą nie kończyć się wraz z zakończeniem lekcji, ale

przenoszą się na życie w internacie – i odwrotnie, konflikt rozpoczęty w internacie narastać może w szkole. Staje się więc konfliktem totalnym, całodobowym, od którego nie można uwolnić się nawet na część dnia. Stąd coraz częściej, obok mediacji rówieśniczych w szkołach, powstają w internatach gabinety mediacji realizowanej przez profesjonalnie przygotowanego pracownika.

Ośrodki pomocy społecznej

Pracownicy socjalni zatrudnieni w ośrodkach pomocy społecznej (OPS) reprezentują zawód często wskazywany w badaniach jako rzeczywiście lub potencjalnie ważny dla współpracy na rzecz osób potrzebujących szeroko rozumianej pomocy.

Teoretycy i praktycy pracy socjalnej podkreślają konieczność stosowania nowoczesnych podejść w kontaktach z klientem, które pozwolą mu szybko usamodzielnić się (por. Miś 2008). Jednocześnie pracownicy OPS narzekają często na brak możliwości stosowania nowoczesnych metod i technik pracy z podopiecznymi spowodowany nawałem pracy, ogromną liczbą rodzin obejmowanych ich bezpośrednim oddziaływaniem. Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej dokładnie charakteryzuje zadania i obszary działania pracowników socjalnych. W artykule 7 tej ustawy wymienia się 15 powodów, które mogą stać się przyczynami konieczności udzielenia pomocy społecznej. Są to: ubóstwo; sieroctwo; bezdomność; bezrobocie; niepełnosprawność; długotrwała lub ciężka choroba; przemoc w rodzinie; potrzeba ochrony macierzyństwa lub wielodzietności; bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego, zwłaszcza w rodzinach niepełnych lub wielodzietnych; brak umiejętności w przystosowaniu do życia młodzieży opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze; trudności w integracji osób, które otrzymały status uchodźcy; trudności w przystosowaniu do życia po zwolnieniu z zakładu karnego; alkoholizm lub narkomania; zdarzenia losowe i sytuacja kryzysowa; klęska żywiołowa lub ekologiczna (Dz. U. 2004, Nr 64, poz. 593). Tak duża liczba i różnorodność problemów, z którymi stykają się pracownicy socjalni, wskazuje na konieczność wszechstronnego przygotowania do pracy, a także wykazywania gotowości do współpracy z przedstawicielami bardzo wielu instytucji specjalistycznych. Posiadanie umiejętności mediowania oraz bycie gwarantem prawidłowego przebiegu kontaktów zwaśnionych stron wydają się tu nieodzowne. Jako przykład różnorodności problemów, które mogą pojawić się w obrębie aktywności pracownika socjalnego, może posłużyć zjawisko mobbingu (wydawałoby się, że niszowe dla pracy z odbiorcami pomocy w OPS), uznawane za niosące z sobą zagrożenie

wykluczeniem społecznym. Tymczasem potencjalna nierównowaga stron (członek rodziny wymagającej pomocy kontra mobber) powoduje, że przyjęcie przez pracownika socjalnego wspierającego osobę mobingowaną podejścia mediacyjnego w rozwiązywaniu tej przykładowej sytuacji kryzysowej jest warunkiem *sine qua non*.

Szpitale

Wspomniani wyżej pracownicy socjalni są zatrudniani również w szpitalach. Wydawać by się mogło, że tu mediacja będzie dotyczyła głównie sporów związanych z błędami lekarskimi (por. Kaznowska 2012). Szkoda, że rola szpitala, jako instytucji, w której nie tylko ratuje się życie i zdrowie pacjenta, ale również udziela szeroko pojętej pomocy społecznej, nie jest dla wszystkich oczywista. Tymczasem już Radlińska twierdziła, że leczenie i rehabilitacja są bezskuteczne, jeśli pacjent wraca do złych warunków życia (tych samych, które spowodowały chorobę). Zjawisko to, nazywane niekiedy współcześnie fenomenem „drzwi obrotowych", dostrzegane jest między innymi w psychiatrii (Jankowski 1994, s. 7). Przeprowadzone badania pozwalają wskazać, jakie działania podejmowali na rzecz pacjentów pracownicy socjalni w szpitalu psychiatrycznym. Najczęściej były to: wyjaśnianie sytuacji (umocowań) prawnych pacjentów; przygotowywanie i realizacja procedur związanych z uzyskiwaniem dokumentów, skierowaniem do domów pomocy społecznej, uzyskiwaniem zasiłków; poradnictwo w różnych sytuacjach życiowych; interwencje w urzędach; praca socjalna z rodziną pacjenta. To ostatnie działanie postrzegane było w niektórych przypadkach jako szczególnie trudne. W przywoływanych badaniach jedna z respondentek, pracownik socjalny w szpitalu, zacytowała rozmowę z rodziną pacjenta, podczas której usłyszała m.in.: „Pani jest pracownikiem socjalnym i proszę coś zrobić, żeby nie wrócił do domu". Rodziny nie radzą sobie z problemami swoich bliskich, a niekiedy robią wszystko, żeby pozbyć się kłopotliwego krewnego z mieszkania. Zagrożenie wyłączeniem społecznym jest więc w przypadku pacjentów psychiatrycznych szczególnie duże, zaś potrzeba umiejętnego stosowania mediacji, odczuwana w takich sytuacjach przez pracowników w szpitalach, jest przez nich wyraźnie sygnalizowana. Niestety, to właśnie sytuacja, gdy którakolwiek ze stron cierpi na zaburzenia psychiczne, jest wymieniana jako pierwsza, niewskazana do mediacji (por. *Czy tylko sąd rozstrzygnie o sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne* 2010, s. 45−46). Podkreśla się wtedy konieczność otoczenia szczególną opieką osoby chorej, natomiast warunkiem jakiejkolwiek mediacji jest wiedza rodziny na temat objawów i skutków choroby oraz branie ich pod uwagę w przypadku projektowania dalszego postępowania.

Organizacje pozarządowe

Reprezentanci profesji społecznych biorący udział w badaniach pracowali również w organizacjach pozarządowych[2]. Tutaj ponownie możemy odwołać się do pedagogiki społecznej. Zarówno jej prekursorzy (np. E. Abramowski – działacz społeczny, psycholog, filozof i socjolog), jak i twórcy (H. Radlińska, a później A. Kamiński) przykładali ogromne znaczenie do dobrowolnych zrzeszeń społecznych, które mogą przyczyniać się do postępu społecznego, poprawy jakości życia różnych kategorii osób. Wśród organizacji pozarządowych spotykamy zarówno takie, które powoływane są do działań na rzecz osób/środowisk potrzebujących pomocy, niebędących członkami organizacji, a jedynie odbiorcami jej świadczeń, jak również takie, w których realizator i odbiorca działania to potencjalnie ta sama osoba (np. organizacje samopomocowe). Obszar i zakres działania organizacji pozarządowych jest ogromny, a to skutkuje wielością realizatorów ich działań. Są wśród nich reprezentanci profesji społecznych, jak i nieprofesjonaliści, o których mówi się, że wspólnie dążą do profesjonalności (Skoczylas-Namielska 2006, s. 366). Organizacje pozarządowe są szczególnie reprezentowane w takich obszarach, jak edukacja, uzależnienia, bezdomność, ale również bezrobocie, problemy grup zawodowych, prawa człowieka. W tym miejscu można podkreślić, że to właśnie organizacje społeczne są szczególnie rekomendowane do zgłaszania prezesowi sądu okręgowego propozycji stałych mediatorów. To również organizacje społeczne i zawodowe prowadzą listy stałych mediatorów oraz tworzą ośrodki mediacyjne. W zależności od pozyskiwanych na swoją działalność funduszy proponują mniej lub bardziej rozbudowaną ofertę pomocową. Zdarza się więc, że mogą zapraszać na bezpłatne mediacje, np. rodzinne, oferując zajęcie się różnorodnymi problemami, konfliktami między małżonkami, rodzicami a dziećmi, między rodzeństwem etc. Na swoich portalach internetowych udostępniają bezpośrednie konsultacje z mediatorem, reklamują mediację. W instytucji, która znalazła się w przywoływanym tutaj obszarze badawczym, wśród ulotek promujących formy pomocy dla zainteresowanych znajdowały się również reklamówki łódzkiej organizacji realizującej mediacje.

Sądy

Sądy wydają się być najbardziej naturalnym miejscem do stosowania mediacji. „Mediacja w Polsce w zapisach kodeksowych zaistniała w 1997 r. − najpierw wprowadzeniem jej do Kodeksu postępowania karnego, a dopiero w 2001 r. do

[2] Organizacje pozarządowe, które powstają w interesie publicznym z inicjatywy osób fizycznych lub prawnych, nazywane bywają również organizacjami obywatelskimi lub trzecim sektorem. Pojęciem szerszym jest organizacja społeczna, np. związek zawodowy, który nie jest organizacją pozarządową.

ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich" (Grudziecka, Książek 2010, s. 14). Jest jednak w sądach grupa zawodowa, która dostrzega konieczność mediowania poza formalnymi strukturami sądowymi. Są to kuratorzy sądowi, wśród których znajdują się reprezentanci różnych zawodów, m.in. prawnicy, pedagodzy, nauczyciele. Kurator sądowy realizuje określone zadania zarówno w kontakcie z dorosłymi, jak i nieletnimi, w stosunku do których sąd zlecił nadzór kuratorski. Jest to jeden ze środków wychowawczych (por. Andrzejewski 1999, s. 133), który może być realizowany przez kuratorów zawodowych (muszą odbyć aplikację kuratorską i zdać egzamin kuratorski) lub społecznych (posiadających doświadczenie w prowadzeniu działalności resocjalizacyjnej, opiekuńczej lub wychowawczej). Podejmowane przez nich działania zmierzają do realizacji celów wychowawczych, resocjalizacyjnych i profilaktycznych. Są one osiągane przez postępowanie diagnostyczne, kontrolne oraz szeroko rozumiane towarzyszenie podopiecznym. Kuratorzy samodzielnie dokonują doboru sposobów i środków oddziaływania, wspierają sąd w podejmowaniu decyzji dotyczących osób objętych nadzorem, a niekiedy również podejmują się opieki prawnej nad swoimi podopiecznymi. Z tak rozlicznych działań wynika konieczność stosowania przez nich wiedzy z zakresu takich dyscyplin, jak pedagogika, psychologia, resocjalizacja, prawo. Jak wynika z opinii kuratorów wyrażanej w trakcie przywoływanych tu wielokrotnie badań, ta wiedza powinna być uzupełniona o szczególne umiejętności społeczne, do których zaliczają umiejętność mediowania w sytuacjach konfliktowych, które w ich pracy bywają codziennością. Z uznaniem należy podkreślić, że niektórzy badani kuratorzy nie postrzegali mediacji jedynie w kategoriach alternatywnych rozstrzygnięć sądowych. Wprawdzie doskonale znali istotę mediacji (zarówno w procesie karnym, jak i w sprawach cywilnych), kojarzonej najczęściej w sądach z postępowaniem mediacyjnym, ale podkreślali również konieczność przybierania postawy, którą w tym opracowaniu określamy jako postawę mediacyjną lub podejście mediacyjne. Wskazywali także na obowiązek tworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia i brania pod uwagę w swoich formalnych opiniach postaw osób przez nich nadzorowanych. Należy przypuszczać, że w takich okolicznościach, w kontakcie z kuratorem przyjmującym postawę mediacyjną, podopieczny przestaje być tylko „nadzorowanym", a dzięki obustronnemu nastawieniu na porozumienie zaczyna być partnerem w kontaktach.

***

Podsumowując ten krótki przegląd typów instytucji, w których pracowali badani reprezentanci profesji społecznych, można stwierdzić, że niezależnie od miejsca zatrudnienia mogą oni jeśli nie prowadzić regularne mediacje, to przynajmniej przyjmować postawę, która sprzyjać będzie rozwiązywaniu konfliktów, porozumieniu się. Profesje społeczne mają bowiem tę cechę charakterystyczną,

że w ich istotę wpisane jest uczestniczenie w różnorodnych ludzkich problemach i konfliktach. W repertuarze wielu metod rozwiązywania sporów (arbitraż, admonicja i in.) mediacja jawi się jako sposób szczególny, nieinwazyjny, najbliższy niedyrektywnemu spojrzeniu na kształtowanie człowieka. Natomiast wspominana wielokrotnie postawa mediacyjna nie musi występować w obliczu otwartego konfliktu. To także postawa, która powinna być wpisana w profesje społeczne *a priori*, a więc niezależna od kontekstu instytucjonalnego. Człowiek przyjmujący taką postawę ma taktownie i czytelnie prezentować własne racje i poglądy, uważnie słuchać racji i poglądów drugiej/innej osoby, poszukiwać takich rozwiązań problemów, które będzie można uznać za życzliwe wszystkim uczestnikom relacji. Postawa mediacyjna, jak wiele cech, które przypisuje się profesjom społecznym jako pożądane, obciążona jest warunkiem wykonalności, a więc osoba, która ją tylko deklaruje, ale nie stosuje w praktyce, nie jest profesjonalna. Z tego punktu widzenia podkreślić należy, że przywoływane badania dotyczyły jednak opinii pracowników zatrudnionych w obszarze profesji społecznych, a nie ich rzeczywistych zachowań. Natomiast jednym ze wskaźników faktycznego zainteresowania mediacjami (budowaniem swojej mediacyjnej postawy) może być uczestniczenie w kształceniu do stosowania podejść mediacyjnych w praktyce działania społecznego (zob. rozdz. „Kształcenie w zakresie podejść mediacyjnych”).

1.3. WYMIARY DZIAŁANIA PROFESJONALNEGO

Katarzyna Gajek, Monika Wojtczak[*]

1.3.1. Wymiar relacyjny – paradoksy i trudności

Niniejszy tekst jest próbą zakreślenia relacyjnego wymiaru działań podejmowanych przez przedstawicieli profesji społecznych wobec osób znajdujących się w sytuacji trudnej, jak też wobec przedstawicieli innych instytucji. Spotkanie ludzi o odmiennych niekiedy doświadczeniach, różnym potencjale osobistym i stosunku do rzeczywistości niesie ze sobą określone trudności. Jeżeli jednak spotkanie to ma miejsce w kontekście profesjonalnej pracy społecznej, wymaga budowania relacji będącej podstawą działań wspierających. Istotne staje się zatem dążenie do porozumienia, które pozwoli przezwyciężyć problemy, zapewniając przy tym poszanowanie indywidualnych możliwości. Rozwój sił ludzkich będzie natomiast punktem wyjścia do przekształcania rzeczywistości.

Siły ludzkie jako fundament przekształcania rzeczywistości

Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną[1], która integrując wiedzę z rozmaitych dyscyplin i subdyscyplin humanistycznych oraz społecznych, zajmuje się wyjaśnianiem wzajemnych relacji między jednostką a środowiskiem jej życia. Punktem zainteresowania staje się człowiek we wszystkich fazach życia, a także warunki, w jakich funkcjonuje. Ważnym aspektem namysłu jest kultura i wpisane w nią wartości orientujące działania jednostek, jak również przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału" (Radlińska 1961, s. 361).

Wiele profesji społecznych, podobnie jak pedagogika społeczna (będąca zarówno obszarem refleksji, jak i dziedziną praktyki), koncentruje się na człowieku w kontekście jego środowiska. Ludzie wykonujący zawody związane z opieką i pomocą, wychowaniem oraz edukacją, jak też animacją społeczno-kulturalną wspierają rozwój jednostek, grup lub społeczności. Podejmują również działania wobec osób zagrożonych wyłączeniem, wyłączanych i już wyłączonych z życia społecznego. Istotna przy tym staje się rola, jaką przyjmują przedstawiciele

[*] Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

[1] Według klasyfikacji nauk stworzonej przez T. Kotarbińskiego jest nauką praktyczną i normatywną (Kotarbiński 1961, s. 447–448).

profesji społecznych w relacji z osobami, które wspierają. Podstawą relacyjnego modelu pracy jest przekonanie o autonomii i sprawczości człowieka, a przy tym o jego odpowiedzialności za siebie. Tym samym podkreśla się wagę kategorii sił ludzkich, która pozwala patrzeć na człowieka usytuowanego w środowisku życia jako aktywny podmiot, który posiada potencjalne możliwości oraz kompetencje do tworzenia, ulepszania warunków życia i przezwyciężenia sytuacji trudnych, a także budzenia potencjału innych osób.

Koncepcja sił ludzkich przekształcających rzeczywistość ma dwa aspekty: indywidualistyczny − wyrażający się w prawie człowieka do twórczości oraz społeczny − obejmujący wyrównywanie dostępu do dóbr, utrudnianego przez nierówności społeczno-ekonomiczne (Szmagalski 1994, s. 114). We wstępnej klasyfikacji sił zostały wyodrębnione siły jednostkowe i grupowe. Siły jednostek ujęte zostały jako potencjalne możliwości i wartości indywidualnych osób, które skupione w grupie stają się częścią pewnej określonej zbiorowości (Radlińska 1961, s. 211). Siły ludzkie zarówno w znaczeniu jednostkowym (indywidualnym), jak i grupowym, zbiorowym (społecznym) można rozpatrywać jako pewien rodzaj potencjału, tzn. możliwości, zdolności do działania, których istnienia nie można stwierdzić bezpośrednio, a jedynie po skutkach aktywności ludzkiej (Mazurkiewicz 1979, s. 84). W związku z tym, że potencjalnie niemal w każdej jednostce ludzkiej tkwią siły fizyczne, psychiczne czy duchowe, które można pobudzić, zadanie to wpisuje się w relacyjnie zorientowaną pracę przedstawicieli profesji społecznych. Ich celem jest towarzyszenie i wspieranie sił człowieka, aby samodzielnie przekształcał swoje środowisko, zapewniając sobie optymalne warunki rozwoju. Zdolność do działania na rzecz poprawy własnej sytuacji, pokonywanie przeszkód, trudności w urzeczywistnianiu wartości, ulepszanie warunków życia jest charakterystyczne dla twórczej (czynnej) postawy człowieka wobec środowiska (Butrymowicz 1993, s. 5). Występuje ona w fazie młodości w związku z poszukiwaniem odniesień aksjologicznych, natomiast w dorosłości przejawia się w wyborze drogi, uznaniu określonych wartości, poczuciu odpowiedzialności rodzinnej i społecznej. Jest postawą najrzadziej występującą, ponieważ wymaga sił wrodzonych i ciągłego ich wspomagania (Radlińska 1935, s. 34; Radlińska 1961, s. 34−35). Obok twórczego stosunku człowieka wobec środowiska może występować postawa obronna, charakteryzująca się nadmiernym krytycyzmem, ale ułatwiająca przetrwanie w przypadkach zagrożenia, czy też postawa bierna, uległa wobec rzeczywistości, która umożliwia jedynie jej doznawanie, nie prowadząc przy tym do podjęcia działań (Radlińska 1935, s. 34−35).

Twórczy stosunek wobec rzeczywistości oraz predyspozycje psychiczne ujawniające się w działaniu są niezwykle istotne w przypadku przedstawicieli profesji społecznych. Ich osobisty potencjał może być podstawą dla odkrywania, a następnie pobudzania sił innych osób, a dążenie do zrozumienia i porozumienia się umożliwia tworzenie więzi oraz współdziałanie oparte na relacjach symetrycznych.

Relacyjny wymiar pracy społecznej

Przedstawiciele profesji społecznych, pracownicy instytucji oświaty, wychowania czy pracy socjalnej, sytuują podejmowane przez siebie działania w kontekście spotkania z Innym. Spotkanie z drugim człowiekiem niesie ze sobą potrzebę poznania, określenia i zrozumienia go, jego dotychczasowych doświadczeń i urzeczywistnianych wartości. Czynności te stanowią punkt wyjścia do podejmowania relacji, jednocześnie określając jej charakter. Na gruncie pedagogiki społecznej pojmuje się relację jako

> specyficzny typ związku między podmiotami działania społecznego, […] w jaki jednostki wchodzą ze sobą i z innymi, także z elementami środowiska społecznego (Marynowicz-Hetka 2006, s. 141).

Relacja pozioma, symetryczna (por. Marynowicz-Hetka 2006, s. 139; Walczak 2006, s. 439) sytuuje przedstawiciela profesji społecznej i osobę, która korzysta z jego wsparcia w tej samej płaszczyźnie, minimalizuje się w niej przejawy władzy, akcentując wzajemne porozumienie i współpracę. Przykładem tego typu relacji symetrycznej, zrównoważonej jest wymieniona przez A. Wagnera (1998) wzajemność dzielenia. Wzajemność relacji, mimo iż nie wyklucza konfliktów i przekraczania reguł, proponuje mediację jako sposób budowania relacji (Telka 2007, s. 53).

Drugi rodzaj związku to relacja pochyła, asymetryczna, w której widoczna jest przewaga jednej ze stron. Ten typ relacji zachodzi w sytuacjach, kiedy jej uczestnicy występują w różnych rolach i istnieje między nimi hierarchiczna zależność. Osoba nieposiadająca władzy formalnej czy symbolicznej najczęściej jest zredukowana do funkcji przedmiotu, który jest „bierny, nieruchomy, bezbronny" (Opoczyńska 1999, s. 170).

Przyjmując w stosunku do drugiego człowieka postawę właściwą „pochyłej" relacji, patrzy się na niego niejako „od zewnątrz" i „z góry" i czyni się go jedynie przedmiotem obserwacji, który można dowolnie i bez zaangażowania emocjonalnego „oglądać", „śledzić", z którym można „eksperymentować" (ibidem, s. 169).

Odmienność sytuacji, w której znajdują się pomagający i osoba korzystająca z pomocy, może prowadzić do podkreślenia niesymetryczności i wyraźnej dominacji jednej ze stron. Nierównowaga, o której mowa, ujawnia się również w zakresie kompetencji, możliwości, co może być wynikiem utajenia czy też osłabienia sił ludzkich osób w sytuacji trudnej. Zadaniem przedstawicieli profesji społecznych jest uświadomienie i zaspokojenie istniejących potrzeb, przy równoczesnym rozbudzeniu lub wzmacnianiu sił osób, którym pomagają, aby mogły one w pełni korzystać z własnego potencjału.

W przypadku spotkania przedstawicieli profesji społecznych z osobami będącymi w trudnej sytuacji możemy mieć do czynienia z konfrontacją odmiennych postaw wobec środowiska. Badania[2] wskazały, że przedstawiciele profesji spo-

[2] Mowa tu o badaniach przeprowadzonych przez część zespołu Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ w latach 2007−2008, ukierunkowanych na poznanie opinii przedstawicieli profesji społecznych

łecznych pracują w środowiskach rodzin wieloproblemowych, w których sytuacja trudna związana jest m.in. z uzależnieniem, bezrobociem, a w związku z tym brakiem środków finansowych do zaspokojenia podstawowych potrzeb lub też z niezaradnością wychowawczą. W związku z powyższym osoby, które codziennie doświadczają trudności, a nie posiadają przy tym, z kompetencji, umiejętności, sił, by to zmienić, mogą prezentować postawę bierną lub obronną. Dodatkowo mogą być przekonane o asymetryczności relacji z przedstawicielami profesji społecznych, nie posiadają umiejętności nawiązywania kontaktów z urzędnikami i innymi osobami czy też brakuje im umiejętności formułowania odczuwanej trudności.

Od przedstawicieli profesji społecznych natomiast można oczekiwać predyspozycji i sił do dokonywania zmian, pobudzania innych oraz wspierania ich w wykonywaniu zadań dnia codziennego.

W odniesieniu do prezentowanych tu wyników badań siły ludzkie można rozpatrywać z punktu widzenia sił usytuowanych w instytucjach, organizacjach (nie stanowią one jedynie sumy sił jednostek w nich pracujących), czy też w postaci wiedzy, umiejętności, doświadczenia czy cech charakteru pracowników tych instytucji, których zdolności i możliwości mają służyć podjęciu działań zmieniających rzeczywistość.

Instytucje działające na rzecz wsparcia w przezwyciężaniu sytuacji trudnych swoich użytkowników stanowią rozbudowaną sieć. Są to organizacje społeczne, placówki oświatowe i opiekuńczo-wychowawcze, hostele oraz schroniska, administracja terenowa, państwowe, a także prywatne zakłady pracy, biura pracy. Owa sieć współpracy powinna mieć charakter „interpersonalny", nie „interinstytucjonalny", ponieważ kontakty i relacje osobowe mogą przyczynić się do „odblokowania" instytucji (Soulet 1998, s. 111).

Przedstawiciele profesji społecznych zapytani o formy współpracy z innymi placówkami, których zadaniem jest pomoc osobom znajdującym się w sytuacji trudnej, najczęściej wskazywali relację asymetryczną, którą trudno określić mianem współpracy, czyli transfer np. dokumentów, wniosków niezbędnych do udzielenia pomocy materialnej, kierowanie próśb do instytucji o zorganizowanie zajęć np. profilaktyczno-edukacyjnych, a także z zapytaniem o poziom rozwoju podopiecznych i ich ewentualne braki w tym zakresie. Ponad połowa badanych przedstawicieli profesji społecznych deklarowała, że nawiązuje relację wymiany, czyli współpracę dwustronną (np. udziela informacji na temat sytuacji podopiecznego). Jedynie nieliczni przedstawiciele profesji społecznych mówili o podejmowanych staraniach na rzecz tej formy współpracy z innymi placówkami, jaką określa się wzajemnością dzielenia. Były to osoby pracujące głównie na stanowiskach kierowniczych (wszyscy badani dyrektorzy i kierownicy placówek), wychowawcy, pedagodzy. Najczęściej wymieniane przykłady współdziałania to współorganizowanie imprez dla podopiecznych i ich rodzin, a także wspólne, z innymi specjalistami, poszukiwanie rodzin zastępczych dla dzieci.

---

na temat ich kultury praktyki w pracy z osobami zagrożonymi wyłączeniem społecznym i możliwościami jej optymalizacji, do których odnosimy się w części pierwszej książki.

Odnosząc się do prezentowanych wyników badań, można stwierdzić, że współpraca nawiązywana z instytucjami pracującymi z Innym w sytuacji trudnej najczęściej jest relacją asymetryczną, gdzie jedna ze stron ma przewagę nad drugą. Warto zastanowić się, co powoduje, że ten typ relacji jest dominujący? Analizując wypowiedzi przedstawicieli profesji społecznych uczestniczących w organizowanych dniach studyjnych, można przypuszczać, że są świadomi konieczności podejmowania wspólnych działań na rzecz przezwyciężania sytuacji trudnych. Wielokrotnie akcentowali potrzebę bliskich kontaktów z innymi praktykami w celu wymiany doświadczeń, poszerzania perspektywy analizy sytuacji oraz wzbogacenia własnej wiedzy i kompetencji. W związku z tym, że w ramach pracy w środowisku rodzin wieloproblemowych spotykają się przedstawiciele różnych instytucji, niezbędne jest ustalenie komplementarnego podziału kompetencji, a tym samym też odpowiedzialności. Sytuacja ta pozwoli na zorganizowanie sieci wsparcia dla rodzin, budowanie zespołów składających się z przedstawicieli różnych instytucji, którzy będą podtrzymywać osobowe relacje w oparciu o wzajemną współpracę. Jedną z przyczyn takiej niezgodności mogą być trudności, jakie napotykają przedstawiciele profesji społecznych nawiązując współpracę z innymi instytucjami. Otóż niemal wszyscy spośród badanych deklarujących współdziałanie z reprezentantami innych instytucji napotykają różnego rodzaju bariery. Przedstawiciele profesji społecznych podkreślali przede wszystkim brak zrozumienia specyfiki danej placówki i udzielanej przez nią pomocy, objawiający się między innymi nadmiernie rozbudowaną procedurą administracyjną, a co za tym idzie długim okresem oczekiwania na terminy spotkań czy podjęcie decyzji. Na ten rodzaj trudności wskazywali głównie wychowawcy zatrudnieni w różnych placówkach i pracownicy socjalni. Często napotykaną przeszkodą, szczególnie w odczuciu pracowników socjalnych, był również brak spójności działań we współpracy z innymi instytucjami, czyli niedostateczny przepływ informacji zaburzający komunikację, a także brak zrozumienia dla specyficznej sytuacji podopiecznych. Zdaniem osób pracujących na stanowisku pedagoga, kolejną barierą, która często uniemożliwia współpracę z innymi instytucjami, są rozbieżności w interpretowaniu decyzji sądu lub opinii np. poradni.

Warto również zaznaczyć, że nieliczni pracownicy instytucji nawiązujących współpracę z innymi profesjonalistami deklarowali brak trudności na tym polu. Istotny jest fakt, że grupę tę stanowili głównie nauczyciele, których kooperacja przybierała najczęściej formę transferu i była ograniczona do przestrzeni placówki, w której zostali zatrudnieni. Analizując zgromadzone informacje dotyczące trudności, jakie napotykają osoby pracujące z Innym, z łatwością można zaobserwować, że bariery wymieniane przez respondentów są bardzo różnorodne i często związane z miejscem czy stanowiskiem pracy. Duża grupa badanych wskazała na trudności we współpracy z instytucjami pomagającymi osobom znajdującym się

w sytuacji trudnej, tj. nieudzielanie informacji ze względu na ustawę o ochronie danych osobowych lub brak dobrej woli, lekceważący stosunek do współdziałania i instytucji czy też brak inicjowania kontaktu przez inną placówkę.

Przedstawiciele profesji społecznych, biorący udział w dniach studyjnych, zwracają również uwagę na utrudnienia w wykonywaniu swoich zadań, wynikające z organizacji pracy w ich macierzystych instytucjach. Uważają, że problemy spowodowane są niespójnością przepisów, brakiem jasnych reguł podziału pracy i związanej z tym odpowiedzialności czy też niewykorzystywaniem potencjału pracowników. Twierdzą ponadto, że budowanie zespołów w oparciu o kompetencje osób współpracujących ze sobą przyczyniłoby się do podniesienia jakości pracy.

Organizacja pracy w tych instytucjach i zakłócenia we współpracy między nimi mogą jednak powodować pewne trudności dla ich użytkowników, które związane są m.in. z rozbudowaną procedurą administracyjną, a co za tym idzie długimi terminami oczekiwania na rozpatrzenie spraw, rozbieżnościami w interpretowaniu decyzji (np. sądu) lub opinii (np. poradni psychologiczno-pedagogicznej).

Analizując zagadnienie współpracy przedstawicieli profesji społecznych z osobami znajdującymi się w sytuacji trudnej, należy zauważyć, że użytkownicy instytucji oświaty, wychowania czy pracy socjalnej pozostają często w warunkach deprywacji potrzeb, które mogą prowadzić do zagrożenia wyłączeniem społecznym lub faktycznego wyłączenia z życia społecznego. Przedstawiciele profesji społecznych, we współpracy z użytkownikami tych instytucji, podejmują nieustanne próby minimalizowania tego zagrożenia, a niezwykle istotny w tym procesie jest sposób budowania relacji społecznej między partnerami interakcji.

Relacyjny model pracy orientujący działania profesjonalne polega najczęściej na pomocy osobom zagrożonym wyłączeniem, wyłączającym się, a także już wyłączonym z uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym. Zorientowany jest na dialog i porozumienie, wzajemne poszanowanie systemów wartości podmiotów interakcji oraz wypracowanie podzielanego przez wszystkich rozwiązania.

Przedstawiciel profesji społecznej, przyjmując relacyjną koncepcję pracy z człowiekiem, staje się osobą towarzyszącą i ułatwiającą dokonywanie zmian, zarówno w projektach indywidualnych, jak też w samym środowisku życia jednostki. Można powiedzieć, że walorem przedstawicieli profesji społecznych podejmujących działanie zorientowane relacyjnie wobec Innego jest „zdystansowane uczestnictwo", które pozwala na zrównoważenie relacji oraz pozostawienie użytkownikowi instytucji pola do podjęcia inicjatywy i gromadzenia nowych doświadczeń (Marynowicz-Hetka 2006, s. 394). Działanie o wymiarze relacyjnym podejmowane w celu przetwarzania środowiska integruje wszystkie siły podmiotów działających. Ukierunkowane jest na wzajemność, współdziałanie i tworzenie warunków współpracy do osiągnięcia wspólnego dobra. Można zatem uznać, iż przyjęcie takiej perspektywy w działaniu pozwala na tworzenie, czy raczej

współtworzenie, przez podmioty działające przestrzeni, którą E. Marynowicz-Hetka, przywołując stanowisko J. Deweya, nazywa przestrzenią uwspólnionych doświadczeń nieustannie rekonstruowanych w interakcjach (Marynowicz-Hetka 2011b, s. 11−12).

Paradoksy działania profesjonalnego

Usytuowanie biografii człowieka dotkniętego sytuacją trudną, w świecie instytucji stawia przed przedstawicielami profesji społecznych wymóg dokonywania nieustannych rozstrzygnięć w ramach ich działań zawodowych. Oczekiwania związane z wykazywaniem efektywności pracy zwykle stoją w sprzeczności z podmiotowym traktowaniem człowieka, który zwraca się o pomoc.

Pracownik stoi na granicy obu światów, jest ich łącznikiem, mediatorem oraz tłumaczem. Nieustannie musi rozstrzygać, jaką perspektywę będzie reprezentować: instytucjonalną, która uprzedmiotawia ludzi i kieruje się określonymi procedurami, czy też będzie koncentrował się na drugim człowieku, próbując go zrozumieć oraz udzielić mu adekwatnego wsparcia.

F. Schütze (1994) wskazał cztery paradoksy działania profesjonalnego:

• dysproporcja władzy i wiedzy między pracownikiem a użytkownikiem instytucji – nierównowaga w tym zakresie nakłada na pracownika instytucji określone zadania, których celem jest utrzymanie wysokiej skuteczność pracy, przy równoczesnej minimalizacji poczucia zależności użytkownika instytucji;

• różnica zaangażowania – użytkownik instytucji doświadczający sytuacji trudnej jest zaangażowany w problemy całą swoją biografią, w związku z czym oczekuje równie intensywnego uczestnictwa ze strony pracownika instytucji, dla którego z kolei jest to tylko jedna ze spraw w ramach wielu innych obowiązków zawodowych;

• konieczność prognozowania rozwoju lub skutków wydarzeń w oparciu o niewystarczającą wiedzę oraz podejmowania znaczących decyzji i działań, kluczowych dla życia użytkownika instytucji, na podstawie tych właśnie prognoz;

• umiejscowienie działań profesjonalnych w świecie organizacji i instytucji – formalne, schematyczne oraz rzeczowe stosunki podejmowane w ramach instytucji służą organizacji działań, a także utrzymaniu porządku; stoi to w sprzeczności z oczekiwaniami użytkowników, którzy potrzebują symetrycznych, bliskich i głębokich relacji[3] (Schütze 1994, za: Granosik 2006, s. 492−493).

Dylematy działań profesjonalnych są stałym i koniecznym elementem pracy, a pracownik, który popada trwale w którąkolwiek skrajność (przyjmując perspektywę instytucjonalną bądź osobową), traci profesjonalny dystans i przesta-

[3] W tym miejscu należy wspomnieć, że presja uwarunkowań administracyjnych instytucji, wywierających wpływ na życie jednostek uwikłanych w sytuację pomocową, jest charakterystyczna dla demokracji proceduralnej.

je działać profesjonalnie. Działanie profesjonalne związane jest z bezustannym wyborem pomiędzy nierozwiązywalnymi dylematami. Pomocne w tym zakresie stają się profesjonalne wartości i ideologie, a także doświadczenia własne i współpracowników (Granosik 2006, s. 492).

Użytkownicy instytucji to często osoby znajdujące się w sytuacji trudnej i zwracające się o pomoc do profesjonalisty. Dysproporcja władzy, wiedzy, posiadanych umiejętności oraz możliwości działania implikuje asymetrię kontaktu pracownika i użytkownika instytucji, dodatkową trudnością jest różnica zaangażowania w problem. Z tego choćby powodu relacja całkowicie symetryczna jest niemożliwa do osiągnięcia, natomiast niezwykle istotne staje się dążenie do jej równoważenia.

Człowiek oczekujący instytucjonalnej pomocy jest często bezradny wobec własnej sytuacji, którą tworzy splot wielu rozmaitych trudności, stopniowo traci kontrolę nad własnym życiem i uzależnia się od czynników zewnętrznych, co jest charakterystyczne dla procesu trajektorii biograficznej. Jednocześnie, ze względu na swoje pełne zaangażowanie, boleśnie odczuwa własną sytuację, w związku z czym podejmuje kroki minimalizujące ten dyskomfort, starając się odzyskać i zrekonstruować tożsamość. Oczekuje przy tym równie dużego zaangażowania w rozwiązanie trudności od profesjonalisty, jego zrozumienia oraz wsparcia.

Zadaniem profesjonalisty jest diagnoza sytuacji, a także towarzyszenie osobie będącej w trudnym położeniu, której siły trzeba rozbudzić, aby wraz z potencjałem jej środowiska życia stały się podstawą pokonywania problemów. Podejmuje on istotne dla życia użytkownika instytucji decyzje, używając władzy formalnej oraz mandatu instytucji. Nie jest i nie może być w równym stopniu zaangażowany w problem, gdyż nie mógłby działać w sposób profesjonalny. Natomiast w związku z tym, że nie ma dostępu do losów i doświadczeń użytkownika, może nie posiadać dostatecznych informacji do podjęcia istotnych decyzji.

Relacja z drugim człowiekiem, który doświadcza sytuacji trudnej, towarzyszenie mu w rozwiązywaniu problemów, budzenie jego sił do podejmowania aktywności może być związane z pobudzeniem własnej twórczości, a także odkryciem swoich utajonych możliwości. Z drugiej jednak strony może też wiązać się z ogromnym wysiłkiem i negatywnymi emocjami.

Przedstawiciele profesji społecznych wskazywali na trudności, jakie odczuwają w kontaktach z użytkownikami instytucji, upatrując ich źródła głównie w cechach owych użytkowników. Podkreślone zostały przede wszystkim: cechy użytkowników instytucji związane z brakiem motywacji do działania, biernością (lenistwo), zachowaniami obronnymi (niesłowność, kłamstwo), ponadto również niewłaściwe rozumienie funkcji i zadań systemu pomocy (postawa roszczeniowa, uzależnienie od pomocy, wyuczona bezradność), braki w kulturze ogólnej (zachowanie agresywne, zaniedbanie wyglądu, braki w higienie osobistej), brak zaradności życiowej (nieumiejętność podejmowania decyzji), niechęć demonstrowana

przez użytkowników wobec instytucji pomocy, brak wytrwałości w realizacji podejmowanych działań, celowe zatajanie ważnych faktów mogących mieć wpływ na decyzję/opinię instytucji oraz braki wynikające ze stanu zdrowia (choroba psychiczna, uzależnienia)[4].

Część badanych wskazała na trudności zewnętrzne, techniczne (np. warunki lokalowe w instytucji) jako zaburzające kontakt lub na dużą liczbę użytkowników wymagających wsparcia, uniemożliwiającą regularny kontakt.

E. Marynowicz-Hetka (2006, s. 141) wymienia typy interakcji w praktyce instytucjonalnej, tj. transfer, wymianę oraz wzajemne uczestnictwo . Na podstawie koncepcji interakcji w sytuacji pomocy można zauważyć, że dominującą relacją w kontaktach przedstawicieli profesji społecznych z użytkownikami instytucji jest wymiana kontraktowa (coś za coś), stąd też znaczące miejsce w opiniach na temat istotnych trudności przedstawicieli profesji społecznych w kontaktach z użytkownikami instytucji zajmowały cechy owych użytkowników uniemożliwiające pełną wymianę (np. brak motywacji do działania, lenistwo, kłamstwa, postawa roszczeniowa, wyuczona bezradność, zachowania agresywne, brak zaradności życiowej). Relacje oparte na wymianie handlowej są tymczasowe, a także nietrwałe. Wymiana handlowa opiera się na kompromisie i dążeniu do rozwiązania problemu przez „ustalenie ceny". Ten rodzaj interakcji na ogół kończy się wraz z wymianą. Uczestnicy wymiany rozstają się w momencie, kiedy jedna strona otrzyma zapłatę, a druga „towar" i nie czują już potrzeby podtrzymywania relacji (Fustier 1998, s. 197).

Z drugiej jednak strony, odnosząc się do wymienionych typów relacji nawiązywanych przez przedstawicieli profesji społecznych z użytkownikami instytucji, można stwierdzić, że dominujące relacje wymiany stanowią pewien potencjał. W odróżnieniu od transferu, zakładają dwustronność relacji, w związku z czym mogą być punktem wyjścia do symetryzowania tych związków. M. H. Soulet (1998) traktuje wymianę jako naczelny walor działania społecznego. Zdaniem autora „każdy akt profesjonalny jest podtrzymywany przez wymianę" (ibidem, s. 109), co wydaje się szczególnie istotne w działaniach podejmowanych przez przedstawicieli profesji społecznych.

Analiza zależności między potencjałem jednostki a działaniem jest szczególnie istotna dla relacyjnego wymiaru działania profesjonalnego.

Człowiek zdolny do działania, to taki, który zna swoje mocne i słabe strony (Marynowicz-Hetka 2007, s. 558)

a poznanie to możliwe jest poprzez autodiagnozę lub też w konfrontacji z informacją zwrotną ze strony innych profesjonalistów.

---

[4] W tym miejscu warto zaznaczyć, że zaangażowanie przedstawiciela służb społecznych w pomoc osobie potrzebującej nie może łączyć się z oczekiwaniem gotowości do współdziałania czy wdzięczności za okazane wsparcie.

Przedstawiciele profesji społecznych, obecni podczas dni studyjnych, wielokrotnie podkreślali potrzebę podnoszenia własnych kompetencji zawodowych, systematycznego, ciągłego dokształcania się, w postaci szkoleń, samokształcenia czy superwizji. Równie istotne są według nich pewne predyspozycje osobowościowe i świadomość trudności wpisanych w pracę z drugim człowiekiem. Uważają, że praca związana z pomaganiem jest trudna ze względu na często ograniczone możliwości i środki działania, osobiste zaangażowanie w biografię innych osób oraz odmienne sposoby przyjmowania przez nie pomocy. W tej sytuacji ważna jest, według pracowników instytucji, wiara w potencjał drugiego człowieka, akceptacja jego osoby, pozytywne nastawienie, a także wytrwałość, stanowczość i wyobraźnia, która wspiera umiejętność przewidywania. W związku z tym, że satysfakcja z wykonanej pracy jest zwykle odroczona w czasie, choć jej efekty są długofalowe, minimalizują oni własne oczekiwania i cieszą się z drobnych osiągnięć. Aktywność, rozwijanie wyobraźni czy twórczości wyzwala potrzebę poszukiwania nowych rozwiązań, co chroni przed znużeniem oraz zapobiega schematyzmowi działania, które w konsekwencji mogą doprowadzić do wypalenia zawodowego.

Ryszarda Czerniachowska, *Elżbieta Skoczylas-Namielska*,
Monika Wojtczak[*]

1.3.2. Wymiar społeczny działania profesjonalnego

Analizując wymiar działania, nie sposób zrezygnować choćby ze wstępnych ustaleń terminologicznych. W pedagogice społecznej przyjmuje się, że „praca społeczna przetwarza środowisko siłami człowieka – w imię ideału" (Radlińska 1961, s. 354). Kategoria przekształcania nierozerwalnie związana jest z tą dyscypliną i stanowi podstawę dokonywanych w jej obrębie analiz. H. Radlińska podkreśla, że człowiek nie musi biernie poddawać się wpływom środowiska, lecz „poznając rzeczywistość, wybierać z niej to, z czego uczyni oręż obrony i narzędzie przebudowy" (ibidem, s. 354). Przy czym twórczyni polskiej pedagogiki społecznej podkreśla, że to, co nazywamy rzeczywistością, ma zasięg o wiele szerszy i głębszy niż teraźniejszość. Żyją w niej ludzie, którzy pielęgnując przeszłość − dbają o przekaz wartości, a myśląc o przyszłości − inicjują zmiany i przebudowę. I tak w rzeczywistości „mija się wczoraj z jutrem" (ibidem, s. 354), toczy się proces ciągłego tworzenia i zmiany. Każdy jest żywą częścią środowiska, a nie bezwolnym jego wytworem. Stąd właśnie wypływają zadania dla pracownika społecznego. Praca społeczna polega na „wydobywaniu i pomnażaniu sił działania dla dobra ludzi" (ibidem, s. 355). Jest

> świadomą czynnością przebudowywania życia gromadnego […] dokonywaną na tle istniejących warunków społecznych […] (ibidem, s. 305).

Z tego powodu pracowników społecznych nazywać można inżynierami społecznymi. Sama Radlińska przyznaje, że takie porównanie jest słuszne jedynie w pewnym zakresie.

Pojęcie „inżynieria" wywodzi się z języka francuskiego i oznacza ‘umiejętność wznoszenia różnego rodzaju budowli […]’ (*Nowa Encyklopedia Powszechna* 1995, s. 74). Pewną jej odmianą jest inżynieria społecz-

[*] Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

na, która w znaczeniu szerszym polega na „przeprowadzaniu zmian społecznych według ustalonego z góry projektu" (ibidem, s. 75). Takie ujęcie odnieść można do współczesnej definicji pracy społecznej, rozumianej jako

działalność (praca, służba) systematyczna i umiejętna, zorientowana jednocześnie na cel (dla społeczności) i sposób osiągnięcia celu (siłami społecznymi). Jest to aktywność systematyczna, ciągła, zawierająca niezbędne cechy procesu, takie jak antycypacja następstw i racjonalizacja, przez uprzedni namysł, projektowanych działań, zorientowanych na przekształcanie i optymalizację. W tym sensie stanowi obszar praktycznych zastosowań pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2006, s. 510).

Pamiętać jednak trzeba, że porównywanie pracy inżynierów i pracowników społecznych nie może wykraczać poza określone granice. Bowiem

mechanizm życia społecznego jest bardziej złożony […]. Tworzywo społeczne jest żywe, jest równocześnie twórcą (Radlińska 1961, s. 355).

Pracownik społeczny musi umieć rozpoznawać warunki działania. Dla właściwego rozumienia warunków życia i dostrzegania obszarów jego przekształcania H. Radlińska uważa za niezbędne znajomość polityki społecznej, psychologii, etyki, socjologii i historii pracy społecznej. Bowiem najważniejszą cechą społecznego ujęcia pracy jest

służba siłom utrzymującym i przebudowującym życie społeczne (ibidem, 1919, s. 281).

Do zadań pracy społecznej Radlińska zalicza świadome wprowadzanie czynników wyrównujących braki, kompensujących złe wpływy, wspomaganie rozwoju jednostek zagrożonych i rozbudzanie ich potencjału twórczego.

Rozwijając i uwspółcześniając tę myśl, E. Marynowicz-Hetka (2000, s. 128) pisze o koncepcji orientującej działanie społeczne na spożytkowanie sił jednostkowych i zbiorowych dla tworzenia oraz kształtowania własnej tożsamości. Koncepcja pracy społecznej w pedagogice społecznej nabiera więc nowego, szerszego wymiaru. W odróżnieniu od aktywności tradycyjnej, ukierunkowanej na jednostki i grupy znajdujące się w sytuacjach trudnych, współczesna praca społeczna realizować powinna funkcje pomagania jednostce „we wchodzeniu w relacje ze sobą samym i z otaczającym ją światem" (ibidem, s. 128). Jest to

aktywność profesjonalna, będąca uogólnioną praktyką i spożytkowującą teorie dyscyplin społecznych, humanistycznych, do analizy zagadnień wieloaspektowych (ibidem, s.128).

Rozumieć trzeba ją jako aktywność bardziej ukierunkowaną na przekształcanie aniżeli na kompensację czy terapię. Przekształcanie odnosić można do kształtowania sposobu myślenia, np. wychowawcy o działaniu wychowawczym, w polu praktyki. „Do zmian zachodzących przede wszystkim w mentalnej sferze

osobowości człowieka, o sposobie myślenia wychowawcy, o tym, co orientuje jego działanie" (Telka 2010, s. 48). Profesjonalizacja w pracy społecznej wymaga wielowymiarowej realnej i symbolicznej przestrzeni (Kantowicz 2011, s. 86).

Społeczny wymiar działania na przykładzie sieci instytucjonalnej współpracy przedstawicieli profesji społecznych

Przedstawiciele profesji społecznych to osoby przygotowane do podejmowania działania społecznego „wobec" osób i „z" osobami zagrożonymi wyłączeniem z życia społecznego, wyłączanymi i już wyłączonymi społecznie. Orientują swoje działania na opiekę, pomoc, wychowanie, edukację i animację. Zatem działania społeczne, czy szerzej aktywność społeczna, zachodzą w przestrzeni społecznej (Marynowicz-Hetka 2006, s. 479).

Przyjmując powyższe stanowisko, należy zastanowić się, czym jest owa przestrzeń społeczna, która stanowi kontekst podejmowanego działania.

Przestrzeń społeczna – próba dookreślenia

Już na samym wstępie rozważań o kategorii przestrzeni społecznej należy podkreślić, iż dookreślenie jej znaczenia nie jest proste. Ma ona wiele różnych konotacji, może być definiowana i interpretowana na wiele różnych sposobów. Pojęcie „przestrzeń społeczna"

> […] stosowane jest z wyjątkowym zróżnicowaniem zarówno w zakresie teoretycznych, jak i praktycznych koncepcji, czy też charakterystycznych dla danej instytucji projektów (Surzykiewicz 2010, s. 201).

Wiąże się z tym pewne niebezpieczeństwo, tzw. *catch all* – czyli stosowanie pojęcia, za pomocą którego można opisać wszystko (ibidem, s. 201).

Analizując stanowiska różnych autorów, szczególnie socjologów czy antropologów, z łatwością można dostrzec, że najczęściej akcentowany jest dwoisty charakter przestrzeni. Może mieć ona wymiar materialny, fizyczny, a także wymiar symboliczny. Charakteryzowana jest zarówno w sposób dosłowny − jako określony obszar, płaszczyzna, terytorium, zbudowane z widocznych, namacalnych elementów, ale również przypisuje się jej znaczenie metaforyczne.

Przestrzeń społeczna w znaczeniu pozamaterialnym jest pewnym „wymiarem rzeczywistości społecznej" i nie oznacza żadnego konkretnego miejsca czy obszaru, nie jest jedynie tworem natury, ale ludzi, którzy w toku jej wytwarzania przywiązują do niej określone wartości, wchodząc ze sobą w stosunki władzy,

własności i wymiany. Na tak rozumianą przestrzeń społeczną składają się różnego rodzaju stosunki międzyludzkie, sieci kontaktów i relacji, dystanse i statusy oraz związane z nimi możliwości i ograniczenia społeczne, edukacyjne i zawodowe jednostek, a także posiadany przez nie lub potencjalny kapitał społeczny (Szczepański, Jałowiecki 2006, s. 316−317). Zatem podstawą przestrzeni społecznej w takim rozumieniu są wzajemne relacje osób ją współtworzących, co świadczy o jej zmienności i dynamiczności. Przestrzenie posiadające społeczny wymiar „nie są gotową konstrukcją, lecz tworzone są w relacyjnym i interakcyjnym procesie" (Surzykiewicz 2010, s. 206−207).

Warto podkreślić, że istotnym elementem tworzącym kontekst relacji społecznych jest również przestrzeń fizyczna, w której zachodzą owe relacje, jednak mimo istnienia fizycznego wymiaru przestrzeni społecznej, z pewnością „jej sens daleko wybiega poza jego namacalność" (Nowotniak 2006, s. 86). Przestrzeń fizyczna stanowi jedynie podstawę ewentualnych interakcji społecznych. Obszar, teren nabiera znaczenia dopiero, kiedy staje się konfiguracją znaków, czyli takich elementów, które są czytelne dla uczestników przestrzeni. To jak oni się zachowują, zależy od sposobu odczytywania i interpretowania znaków, którymi wypełniona jest przestrzeń (Hamm 1990, s. 49, 185). Dlatego, aby poznać prawdziwy sens przestrzeni społecznej, konieczne jest oderwanie się od jej fizycznego wymiaru, a zbliżenie się ku jej symboliczności i metaforyczności. Z uwagi na to słuszne wydaje się przyjęcie takiego rozumienia przestrzeni, które zakłada, że jest ona w odróżnieniu od płaszczyzny czy obszaru tym, co wypełnia dany obszar. Przestrzeń w takim znaczeniu jest trójwymiarowa, obejmuje niewidzialne siły środowiska społecznego, elementy symboliczne, które często decydują o specyfice i tożsamości danego miejsca (Marynowicz-Hetka 2007, s. 87, 88). Tak pojmowana przestrzeń sytuuje się w pedagogice społecznej szczególnie blisko środowiska[1] nasyconego elementami niematerialnymi, niewidzialnymi. Budulec środowiska określanego jako niewidzialne stanowią, zgodnie z tym, na co wskazywała

[1] W tym miejscu warto zaznaczyć, że A. Przecławska chcąc odróżnić pojęcie przestrzeni od środowiska mówi, iż „środowisko ma charakter kręgu bardziej zamkniętego, a przestrzeń jest czymś otwartym, tworzywem, z którego właśnie powstaje środowisko wychowawcze" (Przecławska 1999, s. 76). Podkreślając wielowymiarowość przestrzeni, autorka wskazuje, że może ona być „[…] fizyczna, społeczna, temporalna (szczególnie historyczna), symboliczna, psychologiczna, […], informatyczna, istnieje też przestrzeń moralna, […] przestrzeń transcendencji". Zdaniem autorki „los człowieka kształtuje się na przecięciu wymienionych wymiarów przestrzeni" (ibidem, s. 78). Można przypuszczać, że zgodnie z takim rozumieniem przestrzeń jest pojęciem szerszym niż środowisko, zatem nie wszystkie elementy wielowymiarowej przestrzeni mieszczą się w środowisku. Interesująca nas szczególnie przestrzeń społeczna stanowi jeden z wymiarów przestrzeni w ogóle. Należy jednak podkreślić, iż w rzeczywistości wymienione warianty przestrzeni współwystępują i wzajemnie się przenikają, a co za tym idzie jednostka może doświadczać wielu wymiarów przestrzeni jednocześnie.

H. Radlińska (1961), „wartości, wierzenia, normy, wzory kultury, tradycje zachowań codziennych, i odświętnych" (ibidem, s. 34), a także pojęcia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje. Wszystkie wymienione elementy posiadają moc sprawczą:

> kształtują jednostkę, podtrzymują jej siły lub ograniczają, gaszą jej dążenia (Radlińska 1965, s. 32),

a co za tym idzie, wpływają na

> kondycję jednostki, funkcjonowanie grup ludzkich (np. zespołu pracowników szkoły), zbiorowości (osiedla, rejonu szkoły), instytucji (szkoły) (Radlińska 1961, s. 34).

Zgodnie ze stanowiskiem autorki, to właśnie niewidzialne, niematerialne czynniki środowiska mają najistotniejsze znaczenie, ponieważ

> rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia […], ocena (nie zawsze rozumowa) umożliwia wybór własnej drogi, co w praktyce sprowadza się do sięgnięcia po te czy inne „dobra" (ibidem, s. 33).

Warto zatem podkreślić, że w środowisku niewidzialnym jednym z ważniejszych składników są wartości, które decydują o kierunkach podejmowanego działania. Bliskość znaczeniowa środowiska nasyconego takimi elementami i specyficznie pojmowanej przestrzeni wydaje się szczególnie widoczna.

Podsumowując rozważania dotyczące przestrzeni społecznej, należy wyraźnie podkreślić, iż oprócz elementów widocznych i namacalnych, wypełniają ją również niedostrzegalne, subtelne elementy symboliczne, wielowymiarowe relacje społeczne, uczucia, emocje i wartości. Wszystkie te składniki, krzyżujące się i pozostające ze sobą w nieustannym związku, stanowią istotny kontekst działania podejmowanego przez przedstawicieli profesji społecznych.

Działanie w przestrzeni społecznej – przykłady współpracy instytucjonalnej

Jednym ze sposobów pojmowania działania społecznego jest tworzenie instytucji, którą to rozumie się jako pewną przestrzeń „będącą w trakcie permanentnego tworzenia i rozwoju", a więc przestrzeń zmienną i dynamiczną (Marynowicz-Hetka 2006, s. 99). Dodanie do działania przymiotnika „społeczny" powoduje, że aktywność ta nabiera wielu wymiarów. Działanie społeczne można podejmować „dla" środowiska, „razem z nim" i „przez" to środowisko (ibidem, s. 73). Akcentuje się również wyraźne wskazanie celu takiego działania, czyli dla społeczności, i sposób osiągnięcia tego celu poprzez wydobycie i wzmocnienie sił społecznych (ibidem, s. 74). Podkreślane jest również, że działanie to powinno opierać się na współdziałaniu w dążeniu do postawionego celu.

Zastanawiając się nad społecznym wymiarem działania, staje się przed koniecznością wyjaśnienia, czym jest i jakie atrybuty powinno posiadać takie dzia-

łanie społeczne, które uznaje się za profesjonalne. E. Marynowicz-Hetka (2006) wyjaśnia, iż jest to taki rodzaj aktywności, w której w sposób w pełni świadomy, zrównoważony, harmonijny i mający na uwadze wrażliwość emocjonalną wykorzystuje się swoją wiedzę o jednostce i środowisku oraz relacjach między nimi zachodzących (s. 483). Autorka, odwołując się do poglądów Staub-Bernasconi (ibidem), wymienia liczne kompetencje, jakie powinien posiadać podmiot profesjonalnie działający. Są wśród nich kompetencje:

• pozwalające formułować odpowiedzi na następujące pytania: co stanowi przedmiot działania?, jaka jest jego istota?, jaka jest jego struktura i znaczenie?, jakie procesy mu towarzyszą?;

• pozwalające wyjaśniać i interpretować sytuacje problemowe, analizować czynniki i warunki mające znaczenie dla przebiegu sytuacji, a zatem te umiejętności, które związane są z procesem diagnozowania i projektowania;

• rozpoznawania uznawanych wartości, które to sprzyjają odnajdywaniu orientacji aksjologicznej, a co za tym idzie umożliwiają ocenę znaczenia sytuacji problemowej, a w konsekwencji określenie celu działania i odszukanie uzasadnień dla podjęcia projektowanego działania;

• techniczne, inaczej operacyjne, które wyrażają się w działaniu i zależą głównie od przyjętej orientacji teoretycznej oraz od kontekstu społecznego podejmowanego działania, dlatego też mogą one być bardzo różnorodne, są źródłem odpowiedzi na pytanie, jakie środki i narzędzia możemy wykorzystać do osiągnięcia założonego celu?;

• umożliwiające odnajdywanie i ocenę związków oraz procesów zachodzących między zjawiskami, a także ocenę efektów tych procesów (ibidem, s. 483−484).

Wymieniony szeroki wachlarz kompetencji wydaje się niezbędny w pracy przedstawicieli profesji społecznych, którzy podejmują swoje działania „z innymi", „dla innych" i „przez innych". Odnosząc się do pojęcia kompetencji, J. M. Barbier (2006) mówi, że są one konstruktami wyobrażeniowymi i dyskursywnymi, tworzonymi w ramach interakcji między podmiotami (ibidem, s. 74). Autor wskazuje na potrzebę posiadania przez podmioty profesjonalnie działające również umiejętności opisu i formułowania wypowiedzi na temat własnych kompetencji. Ilustruje to następująca wypowiedź:

> Kiedy ktoś może na swój własny użytek opisać siebie, powiedzieć co potrafi, a czego nie potrafi zrobić, to wówczas mówi o kompetencjach. Jeżeli ktoś nie potrafi wyrazić swoich kompetencji i nie są one widoczne społecznie dla innych w pewnych ustosunkowaniach społecznych, wówczas można o kimś powiedzieć, że nie posiada żadnych kompetencji […] (ibidem, s. 74).

Odwołując się do powyższych analiz, uprawnione jest przyjęcie założenia, że wzbogacanie kompetencji własnych, niezbędnych w procesie podejmowania

profesjonalnego działania, może odbywać się jedynie w interakcji i komunikacji z innymi. Można zatem powiedzieć, że cel finalny działań społecznych podejmowanych przez przedstawicieli profesji społecznych w pracy z Innym znajdującym się w sytuacji trudnej w dużej mierze zależy od współdziałania i współpracy z innymi również na poziomie instytucjonalnym.

W związku z powyższym jedno z pytań szczegółowych postawionych w koncepcji badawczej przywoływanego w tej pracy projektu brzmiało: Jak kształtuje się współpraca badanych pracowników z innymi przedstawicielami profesji społecznych pomagającymi osobom znajdującym się w sytuacji trudnej?

Analiza uzyskanych wypowiedzi pokazuje, że najczęściej (53 osoby dla N = 100) badani, w tym głównie osoby pracujące na stanowiskach kierowniczych, pracownicy socjalni, pedagodzy i wychowawcy, podejmują współpracę z różnego rodzaju organizacjami społecznymi, takimi jak fundacje, stowarzyszenia, towarzystwa i placówki przez nie prowadzone (np. Caritas, Centrum Służby Rodzinie, OAZIS − Ośrodek Aktywizacji Zawodowej i Społecznej, Bank Żywności, Zgromadzenie Sióstr Misjonarek, świetlice środowiskowe, Regionalne Centrum Wolontariatu, Fundacja „Uwolnienie", Fundacja Pomocy Rodzinie „Opoka", Centrum Praw Kobiet, Łódzkie Towarzystwo Wsparcia Dziecka i Rodziny „Lokomotywa", Liga Kobiet Polskich, Polski Komitet Pomocy Społecznej, Polski Czerwony Krzyż, Fundacja Polsat, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Stowarzyszenie Alzheimerowskie).

Równie często jak z organizacjami społecznymi, badani (52 osoby dla N = 100) współpracują z placówkami oświatowymi, takimi jak przedszkola, szkoły, pedagodzy szkolni, rady rodziców, poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Byli to najczęściej pracownicy socjalni, wychowawcy oraz kierownicy i dyrektorzy placówek. Duży odsetek badanych (38 osób dla N = 100), głównie pedagogów i wychowawców, podejmuje współpracę z placówkami pomocy społecznej, takimi jak Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej czy Dom Pomocy Społecznej. Nieco mniej badanych przedstawicieli profesji społecznych (34 osoby dla N = 100) współpracuje z sądami (np. poprzez kuratorów sądowych) i są to głównie dyrektorzy, kierownicy instytucji, w których prowadzono badania oraz pracownicy socjalni.

Natomiast z placówkami służby zdrowia, takimi jak szpitale, poradnie zdrowia psychicznego, ośrodki leczenia uzależnień, ośrodki terapii specjalistycznych, ośrodki profilaktyczno-terapeutyczne oraz ze specjalistami w nich zatrudnionymi, jak pielęgniarki środowiskowe i lekarze pierwszego kontaktu, współpracuje 27% badanych, w tym w równym udziale dyrektorzy, kierownicy, pedagodzy, wychowawcy, pracownicy socjalni, psycholodzy. Taka sama liczba badanych (27 osób dla N = 100) współpracuje również z policją, dzielnicowymi, strażą miejską, wydziałem dla nieletnich, są to głównie pracownicy socjalni. Przedstawiciele profesji społecznych (10 osób dla N = 100) nawiązują również współpracę z urzędami administracji państwowej i samorządowej, tj. np. Urzędem Miasta Łodzi (w tym

Ośrodkiem Interwencji Kryzysowej), Powiatowym Urzędem Pracy, Zakładem Ubezpieczeń Społecznych, Urzędem Stanu Cywilnego, Urzędem Gminy, Kuratorium, urzędem pocztowym, Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie, biurem do spraw uchodźców, PFRON.

Jedynie nieliczni badani (16 osób dla N = 100) współpracują z placówkami kulturalno-oświatowymi, takimi jak Pałac Młodzieży, kina, teatry, muzea. Współpracę tę podejmują głównie dyrektorzy placówek, pedagodzy, wychowawcy i co ciekawe jedynie 2 na 30 badanych nauczycieli. Również niewielki odsetek (14 osób dla N = 100) przedstawicieli profesji społecznych nawiązuje współpracę z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi (np. domami dziecka), hostelami i schroniskami (7 osób dla N = 100), z administracją terenową (spółdzielnie mieszkaniowe, zakłady energetyczne) (4 osoby dla N = 100), z państwowymi i prywatnymi zakładami pracy (4 osoby dla N = 100), z biurami pracy (3 osoby dla N = 100).

Wypowiedzi badanych pozwalają stwierdzić, że duży odsetek (20 osób dla N = 100) przedstawicieli profesji społecznych nie nawiązuje współpracy z innymi placówkami pomagającymi osobom zagrożonym utratą poczucia bezpieczeństwa w środowisku domowym i szkolnym. Mając na uwadze znaczenie współpracy międzyinstytucjonalnej, warto zastanowić się nad przyczynami takiego stanu rzeczy. Wyniki badań, dotyczących powodów podjęcia pracy w instytucjach edukacji, zdrowia i pracy socjalnej, pozwalają przypuszczać, iż jednym z powodów niepodejmowania współpracy jest niewielkie zaangażowanie w wykonywaną pracę, co może być spowodowane przypadkowym wyborem zawodu lub przypadkowym podjęciem pracy w danej placówce. Większość (69 osób dla N = 100) przedstawicieli profesji społecznych jako powód podjęcia pracy wskazała okoliczności zewnętrzne, a 20 badanych ujawniło, że stało się to całkiem przypadkowo. Na podobne przyczyny wyraźnego braku współpracy między instytucjami takimi jak szkoły podstawowe, policja, służba zdrowia, ośrodki pomocy społecznej, zwrócili już uwagę badacze łódzkich enklaw biedy. Zdaniem autorów taki stan rzeczy ma poważne konsekwencje nie tylko dla podopiecznych, ale także dla pracowników instytucji udzielających pomocy (zob. Golczyńska-Grondas 2001; Krzyszkowski 1998).

Warto również zaznaczyć, że istnieje pewien związek między ogólnym stażem pracy a podejmowaną współpracą. Wśród 18 badanych ze stażem pracy powyżej 26 lat, jedynie 2 osoby nie podejmują współpracy. Natomiast spośród 17 badanych pracujących w zawodzie do 5 lat, 6 osób nie podejmuje żadnej współpracy. Można więc sądzić, iż osoby bardziej doświadczone, z dłuższym stażem pracy, częściej podejmują współpracę z innymi instytucjami niż osoby z krótkim stażem. Podobną zależność obserwujemy w badaniach przeprowadzonych przez Trawkowską[2]. Wyniki badań pokazują, że w grupie najmłodszych pracowników

[2] Badania przeprowadzone na przełomie 1998 i 1999 r. na terenie byłego województwa katowickiego na próbie 222 pracowników socjalnych.

jedynie połowa deklarowała współpracę z sektorem pozarządowym, natomiast wśród pracowników najdłużej pracujących odsetek ten wynosił ponad 80% (Trawkowska 2006, s. 64).

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że większość spośród przedstawicieli profesji społecznych niepodejmujących współpracy to osoby pracujące na stanowisku nauczyciela (14 dla N = 30). Placówki, z którymi nauczyciele podejmują współpracę, to głównie placówki oświatowe, takie jak: przedszkola, szkoły, specjaliści w nich zatrudnieni − pedagodzy szkolni, oraz struktury w nich funkcjonujące − rady rodziców, poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Można zatem przypuszczać, że jest to współpraca na terenie szkoły lub z placówkami, z którymi współpraca nauczycieli jest niezbędna, jak np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Z uwagi na to, że jedną z głównych ról, jaką powinien pełnić nauczyciel, jest wprowadzenie uczniów w kulturę, zastanawiać może również fakt, iż tylko 2 na 30 badanych nauczycieli współpracuje z placówkami kulturalno-oświatowymi, takimi jak kina, teatry czy muzea. Budzi również niepokój niewielki odsetek nauczycieli (2 dla N = 30) współpracujących z placówkami pomocy społecznej. W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele stanowisk mówiących o konieczności wsparcia w dzisiejszej rzeczywistości działań nauczycieli, pedagogów przez działania pracowników socjalnych (por. Kotlarska-Michalska 2004; Malinowski 2002). Odnosząc się do konieczności realizacji zadań socjalnych przez szkołę i pracujących tam nauczycieli, trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że wypełnianie tej roli w obecnej rzeczywistości nie jest możliwe bez współpracy z profesjonalnymi instytucjami pomocy społecznej. Zdaniem J. A. Malinowskiego

> sytuacja postępującego ubóstwa przy ograniczeniu nakładów na opiekę społeczną zobowiązuje moralnie nauczycieli do podejmowania różnych form wsparcia społecznego. Skuteczność tych działań zwiększa się w sytuacji planowej i systematycznej współpracy z instytucjami socjalnymi środowiska lokalnego, zarówno samorządowymi, społecznymi czy też kościelnymi (Malinowski 2005, s. 345).

Zastanawiając się nad przyczyną niechęci nauczycieli do nawiązywania relacji z innymi przedstawicielami profesji społecznych poza własną placówką, można również zaryzykować stwierdzenie, iż prawdopodobnie rozwiązywanie sytuacji trudnych, które wymagają wspólnego działania przedstawicieli różnych placówek, spoczywa na barkach pedagoga, a rzadziej nauczyciela wychowawcy. Uczestnicy dni studyjnych organizowanych w trakcie realizacji projektu często akcentowali, że w szkołach powszechne jest „spychanie" pojawiających się problemów do „gabinetu pedagoga".

Kolejną przyczyną niewspółdziałania nauczycieli z innymi instytucjami może być nieznajomość mapy instytucji z terenu Łodzi. Przypuszczenie to znajduje swoje uzasadnienie w uzyskanych wynikach badań dotyczących wiedzy

respondentów na temat innych instytucji udzielających pomocy osobom znajdującym się w sytuacji trudnej. Otóż nauczyciele stanowili największą kategorię wśród respondentów, którzy wymienili jeden rodzaj instytucji (12 dla N = 20) i były to głównie placówki oświatowe. Pozostali badani wskazali od 3 nawet do 9 instytucji, które mogą tworzyć rozbudowaną sieć wsparcia dla osób znajdujących się w sytuacji trudnej w środowisku domowym i szkolnym.

Jak się okazuje, problem ze znajomością instytucji specjalistycznych (szczególnie pozarządowych) działających na terenie Łodzi, z którymi można nawiązać współpracę w celu kompleksowego wsparcia osób znajdujących się w sytuacji trudnej, dotyczy również innych przedstawicieli profesji społecznych (Rutkowska 2005)[3]. Podczas wspomnianych już dni studyjnych kwestia ta była wielokrotnie poruszana również przez pracowników socjalnych, którzy sygnalizowali, iż brakuje instytucji posiadających aktualne informacje na temat placówek, organizacji, stowarzyszeń, z którymi mogliby współdziałać udzielając pomocy swoim podopiecznym. Zdaniem pracowników socjalnych, organizacje działające w przestrzeni miasta często zmieniają siedziby lub po prostu znikają. Mimo że wydawane są informatory, dane często okazują się nieaktualne, dlatego poszukiwanie nowych partnerów wśród organizacji pozarządowych wymaga dużego zaangażowania[4]. Z kolei odwołując się do wyobrażeń respondentów na temat kompetencji, jakie powinna posiadać osoba profesjonalnie zajmująca się pracą z Innym w sytuacji trudnej, z łatwością możemy dostrzec, że wiedza o instytucjach istniejących w obszarze działania zajmuje znaczące miejsce wśród tych kompetencji.

Pomimo wyżej nakreślonych trudności, badani przedstawiciele profesji społecznych najczęściej podejmują współpracę właśnie z organizacjami społecznymi, a w dalszej kolejności z placówkami oświatowymi czy instytucjami pomocy społecznej. Analizując wymieniane organizacje społeczne, można wnioskować, że sprzymierzeńcami działań podejmowanych przez respondentów są zarówno znani i sprawdzeni partnerzy, z którymi przedstawiciele profesji społecznych współpracują „od zawsze" (np. PCK, Caritas, PKPS), jak również organizacje mniej znane, działające stosunkowo krótko (np. Fundacja Polsat, „Lokomotywa", OAZIS) co może wskazywać na poszukiwanie nowych inicjatyw i partnerów do współpracy.

Należy również podkreślić, że osoby pracujące na stanowisku pracownika socjalnego nawiązują współpracę z większością podmiotów podejmujących dzia-

[3] Autorka na postawie badań własnych pokazuje, że wiedza pracowników socjalnych na temat organizacji pozarządowych jest na różnym poziomie: wysokim 42,8% badanych, średnim 36,1%, niskim 21,1%. Niski poziom wiedzy powiązany jest z postawą marginalizowania znaczenia organizacji pozarządowych w środowisku, braku inicjatywy w poszukiwaniu kontaktów z organizacjami, a także niską oceną możliwości współdziałania (Rutkowska 2005, s. 277−287).

[4] Należy tutaj zaznaczyć, iż Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r. (Art. 1.2, Art. 119.1) zobowiązuje pracowników socjalnych do współpracy z organizacjami pozarządowymi w celu rozwiązania problemów klientów i zabezpieczenia potrzeb środowiska.

łania dla, poprzez, z użytkownikami instytucji znajdującymi się w sytuacji trudnej. Może to wynikać ze specyfiki zawodu pracownika socjalnego i różnorodności problemów, z jakimi spotykają się w swojej pracy przedstawiciele tej profesji. Według D. Trawkowskiej, w obliczu postępującej marginalizacji licznych grup i warstw społecznych, szczególnego znaczenia nabierają role prowadzące do udostępnienia zasobów, które to zasoby znajdują się coraz częściej poza instytucjami zatrudniającymi pracowników socjalnych. Prawdziwym wyzwaniem dla pracowników socjalnych jest „powiązanie klientów z zasobami", tym bardziej że

wiedza o zasobach jest rozproszona, a wiele instytucji zamiast współpracować ze sobą po prostu współistnieje, od czasu do czasu podejmując jakąś akcję na rzecz rozwiązania konkretnego problemu[5] (Trawkowska 2006, s. 231).

J. Staręga-Piasek (2009) uważa, że pracownik socjalny pełni rolę łącznika między realną sytuacją osoby i rodziny wymagającej wsparcia a hipotetyczną sytuacją opisaną przez normę prawną. W tej roli pracownik socjalny między innymi ma obowiązek koordynowania różnych podmiotów działających i spowodowania synergii każdego z nich (ibidem, s. 149).

A. Kotlarska-Michalska (2009) proponuje rozszerzenie przypisanej już wcześniej „starej" roli pracownika socjalnego, jaką jest rola „pośrednika pomiędzy rodziną a mikrostrukturalnym światem instytucji" (ibidem, s. 94). Zdaniem autorki, zadanie to nie ma ograniczać się do dostarczania informacji o istniejących placówkach. Pracownik socjalny powinien ułatwiać kontakty z innymi instytucjami poprzez wcześniejsze anonsowanie spraw i zgłaszanie prośby o szybkie reagowanie, a także dbać, aby rodzina podejmowała działania sprawdzone i adekwatne do konkretnej sytuacji. Autorka (ibidem, s. 94) wskazuje na potrzebę takiej współpracy z instytucjami typu: przychodnie lekarskie, szpitale, sanatoria, hospicjum itp. w sytuacjach pracy np. z rodziną dotkniętą, coraz częściej występującą, chorobą nowotworową. Tę rolę pracownika socjalnego M. H. Soulet (1998) opisuje w kategoriach „konieczności życiowej". Pracownik socjalny jako „pośrednik społeczny" pełni rolę „pomostu między dwoma światami", staje się adwokatem klienta. Pracownik socjalny „korzysta ze swojego notesu z adresami, umożliwiając klientowi, przy jego pomocy, odnalezienie się pomiędzy instytucja-

[5] Trawkowska (2006), próbując ukazać obraz polskich pracowników socjalnych w ramach teoretycznych koncepcji roli społecznej Mertona, mówi, że zespół ról pracownika socjalnego tworzą jego partnerzy, których przedstawia w czterech kategoriach, są to: klienci pomocy społecznej, pracownicy rządowych i samorządowych instytucji działających w otoczeniu ośrodka, przedstawiciele organizacji pozarządowych, a także inni pracownicy ośrodka pomocy społecznej. Powołując się na poglądy J. Szmatki, autorka rozróżnia zespół ról prosty (partnerzy nieznacznie różnią się między sobą pod względem zajmowanych pozycji, cech społecznych i osobowości) i złożony (rozbudowany, w którym znaczna liczba osób różni się ze względu na cechy społeczne, osobowościowe, zajmowaną pozycję i status. Zespoły adekwatne do wymogów współczesnej pracy socjalnej to zespoły złożone, rozbudowane, ale z zachowaniem pewnego umiaru (ibidem, s. 221−233.)

mi, służbami administracyjnymi, tak aby klient mógł je wykorzystać" (ibidem, s. 110−111). Znajomość instytucji działających w polu pracy pracownika socjalnego jest również niezbędna do realizacji kolejnych przypisanych mu ról, takich jak organizator społeczności lokalnej czy środowiskowy koordynator działań społecznych. Zdaniem A. Kotlarskiej-Michalskiej (2009), pracownik socjalny w tych rolach wykorzystuje swoje kontakty zawodowe jako „platformę porozumienia międzyinstytucjonalnego", co umożliwia sprawne i efektywne łączenie działań wielu podmiotów pomocowych w środowisku (ibidem, s. 98−99). Przywołane role, koncentrujące się na tworzeniu sieci instytucjonalnej współpracy w środowisku lokalnym, w literaturze przypisywane najczęściej pracownikom socjalnym, jeśli wziąć pod uwagę specyfikę społecznego wymiaru działania, wydają się kluczowe dla wszystkich przedstawicieli profesji społecznych.

Przedstawiciele profesji społecznych jako podmioty wspomagające przezwyciężanie sytuacji trudnych

Przedstawiciele profesji społecznych podejmują aktywność nie tylko w skali mezo (środowiska lokalnego), także i makro (kraju), ale przede wszystkim w skali mikro − bezpośredniej pracy z jednostką i/lub grupą. Pełnią oni ważną rolę w przezwyciężaniu sytuacji trudnych, doświadczanych przez tych, z którymi, dla których i poprzez których działają. Jednocześnie należy zdać sobie sprawę, że sytuacja trudna dotyczy także pracownika instytucji, placówki choćby poprzez fakt, że w jego aktywność wpisana jest niepewność. W działaniu społecznym bowiem

> nie jesteśmy w stanie określić szczegółów [...], mimo tego, że rzeczywiście możemy, powinniśmy antycypować, ale nie jesteśmy w stanie recepturalnie scharakteryzować, co należy zrobić […]. Możemy tylko zbudować ramy działania[6].

Warto dlatego zastanowić się, kim są osoby podejmujące działanie społeczne, gdzie działają i jak (jakie działania podejmują), co ukierunkowuje ich aktywność, w jaki sposób dążą ku profesjonalności. Odwołując się na przykład do rozumienia, jakie nadała H. Radlińska (1961) przymiotnikowi „społeczny" − podejmowania aktywności, działania dla społeczności i siłami społecznymi[7], nie sposób ich pominąć. Nie wdając się w rozważania definicyjne, przyjmuje się, że aktywność

[6] Fragment wypowiedzi E. Marynowicz-Hetki, w części: Debata panelowa w dniu 1 kwietnia 2008 r., podczas Dnia Studyjnego nt. *„Inny" w sytuacji trudnej, zagrażającej wyłączeniem społecznym − kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych i dyskusja nad sposobami jej optymalizacji z zastosowaniem podejść mediacyjnych.*

[7] Zob. także E. Marynowicz-Hetka (1996), *Koncepcja pracy społecznej w polskiej tradycji pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), Warszawa, Interart; E. Marynowicz-Hetka (2006), *Pedagogika społeczna*, Warszawa, PWN.

społeczna (Zbiegień-Maciąg 1979) to zarówno gotowość do działania, jak i samo działanie, które zachodzi w przestrzeni społecznej, o charakterze fizycznym i/lub intelektualnym, zmierzające do przekształcania środowiska społecznego, do jego melioracji, przynoszące określone efekty podmiotowi działającemu oraz społeczności, np. lokalnej, wspólnocie, społeczeństwu, tym, na rzecz których i poprzez których aktywność jest podejmowana. Podmiot podejmujący działanie w pedagogice społecznej to jednostka, która kształtuje swoje stosunki ze środowiskiem, nie tylko przez podejmowanie różnych form kształcenia formalnego i nieformalnego, ale także przez wchodzenie w relacje z poszczególnymi jego elementami (Marynowicz-Hetka 2006). B. Butrymowicz charakteryzuje przedstawiciela profesji społecznych – podmiot działający w ujęciu modelowym. Pisze o nim jako o dobrym organizatorze (Butrymowicz 2000), ale dodajmy również inspiratorze, animatorze, aktywnym i twórczym uczestniku procesu wychowania (samowychowania), świadomym wzajemności wpływów, które wywiera i których doświadcza. Znajomość środowiska, w którym podejmuje aktywność, jest mu niezbędna do rozpoznawania zwłaszcza jego sił i zasobów, które może spożytkować, np. w procesie pomocy w rozwoju samego siebie lub osób, na rzecz których i z którymi działa, czy rozwiązywania sytuacji problemowej, trudnej[8].

Koncepcja pomocy w rozwoju, funkcjonująca na gruncie pedagogiki społecznej, może stanowić jedną z propozycji dookreślenia pojęcia podmiotu działającego. Wyraża się ona w podejmowaniu trojakiego rodzaju działań. Po pierwsze kompensujących braki środowiska i jednostki, po drugie działań ratowniczych. Te dwa rodzaje aktywności wymuszają zastanowienie się, jak reagować, pomagać, wspierać w momencie zaistnienia już sytuacji trudnej, sytuacji niepewności. Po trzecie, pomoc w rozwoju to podejmowanie działań z zakresu profilaktyki społecznej, które w dychotomicznym ujęciu H. Radlińskiej (1961) dotyczą pobudzania aktywności w dziedzinach pożądanych oraz podejmowania działań hamujących czynniki stwarzające choćby potencjalne zagrożenie (ibidem). W praktyce więc działania przedstawicieli profesji społecznych mają charakter kompensacyjno-profilaktyczny i wiążą się z podejściem antycypującym (Marynowicz-Hetka 2006), które można doskonale spożytkować w przygotowywaniu do sytuacji niepewności. Co więcej, zwrócenie uwagi przedstawicieli profesji społecznych na podejście antycypujące wydaje się bardzo istotne z punktu widzenia poszukiwania sposobów optymalizacji ich kultury praktyki. Warto raz jeszcze podkreślić, że nieodzownym elementem w podejmowaniu działania jest ustalenie zasobów środowiska, w tym zdiagnozowanie i spożytkowanie sił ludzkich (Radlińska 1961; Marynowicz-Hetka 2006; Gajek 2006; Gajek 2011). Równie istotne jest równoważenie oraz podmiotowość relacji, w których uczestniczy podmiot działający. Chodzi o traktowanie siebie wzajemnie przez wszystkie strony relacji jako równoprawnych współtwórców przestrzeni społecznej instytucji, placówki (Telka

[8] Zob. np.: T. Tomaszewski (1982); K. Wódz (1998).

2007). Jej przestrzeń jest wypełniana relacjami zachodzącymi między jednostkami, które wymagają, jak pisze L. Telka (ibidem), szczególnej refleksji ze strony przedstawicieli profesji społecznych. Kategoria przestrzeni społecznej odnosi się więc do przestrzeni budowanej przez współtwórców relacji i do samych relacji, które zachodzą między nimi podczas podejmowania przez nich konkretnych działań – uczestniczenia, współuczestniczenia w zajęciach.

Ważnym aspektem, orientującym działanie podmiotu, jest także kryterium aksjologiczne, które odnosi się do świata wartości. E. Marynowicz-Hetka (2003) pisze, że zgodnie z relacjonalną koncepcją wartości, spełniają one funkcje: towarzyszącą, jak i współtwórczą. Mogą stanowić bazę, podstawę naszego działania, ale równie dobrze mogą mu jedynie towarzyszyć, stając się „bardzo istotnym odniesieniem dla orientowania jego celów finalnych i dokonywania konkretnych wyborów" (ibidem, s. 170).

Kategoria rozwoju. Podejście kontekstualne − przydatność dla pedagogiki społecznej

Koncepcję podmiotu działającego dopełnia ujęcie rozwoju. To, w jaki sposób postrzega go podmiot, może istotnie warunkować jego dążenie ku profesjonalności. Samoświadomość bycia w trakcie permanentnego rozwoju umożliwia ciągłe doskonalenie siebie. Na gruncie pedagogiki społecznej rozwój jest rozumiany szeroko, zarówno w sensie ilościowym, jak i jakościowym (Marynowicz-Hetka 2006). Przyjmuje się, że jest on nierozerwalnie związany z jednostką i dopiero w odniesieniu do niej nabiera wymiaru społecznego. Kategoria rozwoju pozwala więc lepiej zrozumieć, kim jest podmiot podejmujący działanie (ułatwia określenie siebie, poszukiwanie swojej tożsamości). A. Walczak (2011) pisze bowiem, że

> [p]edagog w wychowaniu jako wspólnym doświadczaniu występuje nie tylko jako ten, który siłą swej aktywności jest w nim obecny, współkonstytuując jego sens, ale także jako ten, który sens siebie samego jako pedagoga − sens bycia sobą odnajduje będąc w nim (ibidem, s. 32).

Wszystko to zdaje się potwierdzać konieczność uczestniczenia w działaniach zmierzających do kształtowania siebie jako osoby podejmującej działania profesjonalne (Marynowicz-Hetka 2006) oraz rozpatrywania siebie w kontekście jako jednostki, na rzecz której i z którą działa, bo przecież

> [t]o w spotkaniu z wychowankiem jako Innym pedagog tworzy i potwierdza siebie samego jako pedagoga (Walczak 2011, s. 33).

Spośród wielu koncepcji rozwoju wydaje się, że można by zastanowić się nad spożytkowaniem kontekstualnego podejścia do badań nad rozwojem (Brze-

zińska 2004) dla rozumienia koncepcji rozwoju w pedagogice społecznej. Sytuuje się ono wśród modeli wyjaśniających, a nie opisujących rozwój, ujmując go procesualnie i w kontekście. Zgodnie z tym stanowiskiem proces wychodzenia z sytuacji trudnej jest warunkowany wieloaspektowo, przede wszystkim kontekstualnie, środowiskowo. Choć A. Brzezińska pisze, że na tego rodzaju uwarunkowania zwraca się uwagę już w podejściu organizmicznym. Jego pojawienie się należy wiązać z tzw. psychologią postaci i poszukiwaniami w psychologii (według T. Tomaszewskiego) wyjaśnienia rozwoju poprzez odwoływanie się nie tylko do przyczyn, struktur, których zjawiska charakteryzujące rozwój są funkcją, ale przede wszystkim także do ich kontekstu, do szerszych całości, do których one przynależą, które stanowią ich tło lub pole, na którym zachodzą. Co prawda, inne z założeń podejścia organizmicznego mówi, że źródło zmian ulokowane jest przede wszystkim wewnątrz systemu (w obrębie jednostki). Zmiana zatem jest generowana od środka, co nie wyklucza jednak oddziaływania środowiska zewnętrznego na przekształcanie się struktury psychicznej człowieka. Jednak należy zaakcentować, że podejście organizmiczne podkreśla wizję człowieka aktywnego, dynamicznego, który rozwija się dzięki własnej aktywności, co prawda przede wszystkim intelektualnej. Szczególnie wartościowe w tym stanowisku, z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego, jest jednak to, że jednostka sama inicjuje swoje działania i właśnie zmienność, a nie dążenie do stabilizacji, jest nieodłączną częścią jej życia. Od aktywności człowieka, działań, jakie podejmuje, od relacji, w jakie wchodzi, nawiązuje, zależy jakość jego życia. Podejście organizmiczne ujmuje rozwój dynamicznie, jako zmianę jakościową, lecz dokonującą się przede wszystkim w obrębie samej jednostki, dlatego z punktu widzenia pedagogiki społecznej jest niewystarczające.

Dopiero podejście kontekstualne szczególnie mocno podkreśla, że właśnie w kontekście środowiska (choć R. M. Lerner używa określenia otoczenie[9]) (za: Brzezińska 2004, s. 56) pojęcie postaci (*Gestalt*), definiowanej jako całość, przybiera określony kształt zewnętrzny oraz określoną strukturę i przesłanka ta jest dla niego jedną z podstawowych. Zdaniem A. Brzezińskiej wyrosło ono z podejścia organizmicznego. Jednak jego przedstawiciele, tj. R. M. Lerner czy D. E. Hultsch, traktują je jako wyraźnie odrębne od podejść: mechanistycznego (które podkreśla formującą rolę otoczenia zewnętrznego) i organizmicznego (kluczowa rola dojrzewania biologicznego i aktywności umysłowej jednostki). Podkreślają oni, że rozwój człowieka jest rezultatem ciągłej interakcji między jednostką a różnymi poziomami organizacji jej otoczenia fizycznego i społecznego (środowiska społecznego, instytucji, kręgów środowiskowych − stosując terminologię pedagogiki społecznej). Dodatkowo wszystkie elementy konstytuujące środowiska ciągle się

[9] W psychologii społecznej otoczenie rozumiane jest w sensie tła, pola, umożliwiającego jednostce bycie aktywną, podejmowanie działań, wchodzenie w relacje społeczne. W pedagogice społecznej pojęcie otoczenia (może, lecz nie musi oddziaływać na jednostkę) jest strukturą szerszą niż środowisko, które to właśnie kształtuje człowieka i może być przez niego przekształcane oraz stanowi podstawę dla rozumienia jednostki.

zmieniają, pozostają w permanentnym ruchu. Ponadto są to zmiany współzależne, wzajemne, stale, ciągle zachodzące. Takie wzajemne, nieustannie mające miejsce interakcje między jednostką i otoczeniem, między jej wszystkimi subsystemami, bo takiego pojęcia używają, R. M. Lerner i D. E. Hultsch (za: Brzezińska 2004) nazwali interakcjami dynamicznymi. Zwracają również uwagę na określone właściwości kontekstu rozwoju, które posiadają znaczenie dla jednostki tylko w świetle aktualnie posiadanych przez nią kompetencji, dla przykładu gotowości w jakimś obszarze – np. podjęcia działania w celu wyjścia z sytuacji trudnej.

Zjawisko dopasowywania się w czasie gotowości jednostki i gotowości kontekstu jej rozwoju odgrywa centralną rolę w wyjaśnianiu przebiegu i ocenie efektów rozwoju. R. M. Lerner (ibidem) określa je mianem probabilistycznej epigenezy − co oznacza konieczność analizowania relacji między jednostką i środowiskiem na różnych poziomach[10] i może sprzyjać optymalizacji kultury praktyki przedstawicieli profesji społecznych.

Podstawowe założenie podejścia kontekstualnego dotyczy więc ujmowania jednostki we wzajemnej relacji z otoczeniem. Mówi, że człowieka można starać się poznać poprzez rozpatrywanie, analizowanie relacji łączących go ze środowiskiem społecznym, z jego poszczególnymi elementami. Taki właśnie punkt widzenia R. M. Lernera (za: Brzezińska 2004) na relacje jednostka−otoczenie, podkreślanie takich ich cech, jak: ciągłość, procesualność, zmienność jednostki i zmienność otoczenia, dynamizm interakcji, wydaje się dobrze korespondować z ujęciem jednostki i środowiska w pedagogice społecznej. Stanowić może propozycję wzbogacającą koncepcję podmiotu działającego w przestrzeni społecznej, uczestniczącego w rozwiązywaniu sytuacji trudnej i pozwala go lepiej zrozumieć.

Sytuacja trudna – ujęcie społeczno-pedagogiczne

Pojęcie sytuacji jest przedmiotem rozważań i badań wielu dyscyplin, np. filozofii, socjologii, psychologii, psychoanalizy. Pedagodzy społeczni także chętnie się do niego odwołują, ponieważ jednostkę ujmują zawsze w kontekście, w odniesieniu do środowiska społecznego (podkreślają wzajemność jednostki i środowiska), także relacji, w jakie człowiek wchodzi, sytuacji, w jakich się znajduje, oraz okoliczności, które spowodowały określony stan. Wydaje się więc uzasadnione bliższe przyjrzenie się pojęciu sytuacji. Charakteryzuje ją zmienność, którą to cechę podkreśla m.in. T. Tomaszewski (1982), zwracając uwagę również na jej złożoność. Sytuacją człowieka nazywa

[10] R. M. Lerner w analizach kontekstu rozwojowego wyróżnia różne, złożone i wzajemnie powiązane poziomy: intraindywidualny, interindywidualny, rodzinny, towarzyski, społeczno-kulturowy, historyczny (więcej nt. zob. A. Brzezińska 2004).

układ jego wzajemnych stosunków z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu (ibidem, s. 17).

Pisze, że o sytuacji mówimy wtedy, gdy odnosimy ją do jednostki. Jest więc ona zawsze czyjaś i nie da się jej określić bez jej podmiotu, który cechuje aktywność podstawowa (ze względu na którą rozpatrujemy jego sytuację). Jest więc ona bardzo mocno wpisana w pojęcie sytuacji. Za jej pomocą człowiek reguluje swoje stosunki ze środowiskiem (Radlińska 1961; Marynowicz-Hetka 2006).

Odniesieniu do pojęcia sytuacji w pedagogice społecznej, która ujmuje jednostkę i środowisko we wzajemnym związku, bliskie wydaje się stanowisko J. Deweya (1988), w którym autor podkreśla właśnie, że zachowania jednostki kształtują się we wzajemnych oddziaływaniach, relacjach, które stanowią części składowe kolejnych sytuacji. E. Hałas (2006), interpretując stanowisko W. I. Thomasa i F. Znanieckiego, pisze, że

definicja sytuacji to wyobrażenie warunków rozumianych jako ogół dostępnych wartości, które mogą być przedmiotem działania oraz świadomości postaw, tzn. możliwych wobec nich czynności. W definicji sytuacji […] kształtuje się zamiar działania, tzn. wyobrażenie końcowego jego efektu i dróg doń prowadzących (Hałas 2006, s. 146).

Wyobrażenie natomiast rozumie się jako proces psychiczny, który powstaje w ciągu relacji i interakcji między podmiotami działającymi. Wyraża je ogół czynności mentalnych uczestniczących w konstruowaniu rzeczywistości, w odniesieniu do świata, którego doświadczamy (Marynowicz-Hetka 2006). Przestrzenią zaś, w której mogą tworzyć się wyobrażenia, są instytucje, placówki.

Złożoność pojęcia sytuacji, na co wskazują powyższe ujęcia, pozwala je różnie klasyfikować. Ze względu na problematykę badań, do których odwołujemy się w rozważaniach, użyteczny wydaje się podział sytuacji ze względu na aktywność podstawową podmiotu i wyodrębnienie dwóch pojemnych jej rodzajów: życia i działalności (Tomaszewski 1982). Odpowiednio do nich T. Tomaszewski (ibidem) pisze o dwóch zasadniczych aspektach sytuacji jednostki i wyróżnia sytuacje egzystencjalne oraz behawioralne. Do pierwszej kategorii zalicza sytuacje: zdrowotną, materialną, finansową, mieszkaniową, rodzinną itp. W drugiej zaś umieszcza sytuacje wychowawcze, terapeutyczne, sytuacje powodzenia lub niepowodzenia, problemowe, decyzyjne, także trudne itp. Ta złożoność samego pojęcia sytuacji trudnej podkreśla także jej dwoistość, rozumianą jako taką „dwubiegunowość, gdzie każda jednoznaczność jest zagrożona jednostronnością, bo jest redukowaniem złożoności" (Witkowski 2010, s. 139).

Oczywiste, że te same wpływy środowiska, zamierzone jak i niezamierzone, mogą różnie oddziaływać na jednostki i prowokować odmienne zachowania u każdej z nich. Sytuacja jednostki dlatego, ze względu na określony rodzaj aktywności, jaką ona podejmuje, może być różnorodnie warunkowana i przybierać charakter pomyślny lub niepomyślny. Wynika on z odpowiedniego układu

wartości i możliwości w danej sytuacji, z tego, co w niej warto robić i co jest możliwe do zrobienia (Tomaszewski 1982, s. 32). Dodatkowo sytuacje trudne charakteryzuje w odniesieniu do sytuacji normalnej, uznając, że powstają one wówczas, gdy zostanie zakłócona wewnętrzna równowaga sytuacji normalnej, a co za tym idzie, także przebieg aktywności podstawowej. Skutkuje to tym, że „prawdopodobieństwo realizacji zadania na poziomie normalnym stanie się mniejsze" (ibidem, s. 32) i wówczas można mówić o powstaniu sytuacji trudnej. Zależnie od rodzaju zakłóceń, autor wymienia jej pięć odmian/kategorii (ibidem, zwłaszcza s. 32–35). Podkreśla ponadto, że stres wywołany przez określoną trudność, który trwa zwykle dłużej niż sama sytuacja trudna, może powodować szereg obciążeń posytuacyjnych (Reykowski 1966). Te z kolei mogą utrudniać kolejną nową sytuację, w której znajduje się podmiot działający (np. poprzez obniżenie wiary we własne możliwości) i prowadzić do frustracji (zob. np. Frączek, Kofta 1982), kiedy postrzegamy człowieka jako podatnego na zagrożenia[11] (Marynowicz-Hetka 2008) bądź przeciążonego czy przeciążającego siebie samego[12] (Wagner 1998).

Sytuację trudną można zatem ogólnie rozumieć jako zespół okoliczności, położenie, w jakim znajduje się jednostka, które powinno skłonić ją do działania w celu przezwyciężenia trudności (Marynowicz-Hetka 2006). W takie ujęcie sytuacji trudnej wpisana jest zmiana, dynamika i aktywność, poszukiwanie konstruktywnych sposobów wyjścia z niej[13]. Sama sytuacja trudna zaś może być/jest postrzegana w pewnym sensie pozytywnie[14], jako moment przełomowy, zwrotny w życiu jednostki, jako problem, pytanie, na które powinno poszukiwać się odpowiedzi. Skłania do refleksji, kontroli nad swoją tożsamością (Kargulowa 2004) i w konsekwencji prowadzi do zmian. Dla podjęcia działania, nie tylko w celu przezwyciężania sytuacji odczuwanych jako trudne, ale przygotowywania, kształtowania zdolności do radzenia sobie z nimi, kluczowa jest aktywna postawa (Radlińska 1961), zarówno osoby podejmującej działania profesjonalne (Marynowicz-Hetka 2006), ale także tej bezpośrednio odczuwającej trudność.

---

[11] Zwraca na to uwagę E. Marynowicz-Hetka (2008), podkreślając ważne z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego wyodrębnienie dwoistości w postrzeganiu istoty ludzkiej, proponując za P. Ricoeurem włączenie do tej koncepcji dwu kategorii człowieka: podatnego na zagrożenia i odpornego na nie, czyli zdolnego do działania.

[12] A. Wagner (1998) pisze, że decyzje podejmowane przez człowieka, które towarzyszą jego wyborom, mogą być uwikłane w nadużycia, które rozumie jako nietrafny stosunek jednostki do siebie samej, do innych oraz do środowiska. Przywołuje kategoryzację J. Tillmanna, który uwzględniając wyodrębnione trzy aspekty nadużycia, wyróżnia szczegółowe kategorie osób, które wydaje się, że znajdują się w sytuacji trudnej, np. człowiek wykorzystywany, przeciążony, bez oparcia, nie chroniony.

[13] Jednym z czynników ułatwiających wyjście z sytuacji trudnej są siły społeczne. Zob. nt. np. K. Gajek (2006); K. Gajek (2011).

[14] Podobnie, w kategoriach pozytywnych, sytuację trudną, kryzysową ujmuje się np. w teorii nadnormalności cywilizacyjnej F. Znanieckiego (1974), w teorii pozytywnej dezintegracji osobowości K. Dąbrowskiego (1979), także w koncepcji psychoanalizy (S. Freud 1997) oraz szerzej w orientacji psychologicznej, np. w analizie instytucjonalnej (zob. np. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski 1991, zwłaszcza s. 5–44).

Użytkownicy instytucji (respondenci uczestniczący w badaniach) sytuację trudną, problemową ujmują z reguły negatywnie, jako coś co przeszkadza, uniemożliwia osiągnięcie celu, jako przeszkodę. Najczęściej mówią o dwóch kategoriach trudności. Po pierwsze, związanych z funkcjonowaniem rodziny, z niewypełnianiem przez nią należycie jej funkcji, oraz po drugie, wynikających z sytuacji obiektywnej, społeczno-gospodarczej (np. bezrobocie będące przyczyną kłopotów finansowych, biedy, ubóstwa), ale także z pracy zawodowej − jej charakteru, który może wpływać na relacje w rodzinie, utrudniać, tłumaczyć brak zainteresowania rodziców sytuacją dziecka w szkole.

Problemy odczuwane przez odbiorców instytucji i trudności rozpoznane przez przedstawicieli profesji społecznych pozwalają przypuszczać, że środowiska życia użytkowników w dużej części można określić jako niekorzystne wychowawczo. Cechuje je bowiem zła sytuacja mieszkaniowa i niski standard materialny, niekiedy agresja, przemoc w rodzinie. Wymienione przykładowo elementy sprzyjają konfliktom, zaburzeniu relacji między członkami rodziny, utrudniają ich relacje także na zewnątrz, w środowisku szerszym. Biorąc pod uwagę wskazane wyżej negatywne elementy środowiska życia jednostki, cenne w praktyce przedstawicieli profesji społecznych może być spożytkowanie koncepcji progów zagrożenia rozwoju, która ułatwia „formułowanie kierunków pomocy, a zwłaszcza odpowiednio wczesne podjęcie działań profilaktycznych. Znajomość poziomu zagrożenia rozwoju pozwala na uprzedzenie wystąpienia negatywnych skutków dalszej degradacji środowiska życia jednostki" (ibidem, s. 143−144).

Przezwyciężanie sytuacji odczuwanych jako trudne – przykłady działań

Pokonywanie sytuacji trudnych, właściwe wyobrażenia o możliwościach ich przezwyciężania, znajdują wyraz w działaniach podejmowanych przez przedstawicieli profesji społecznych. Ujęto je w kilka pojemnych kategorii (ze względu na dużą różnorodność i bogactwo), spożytkowując dla ich uporządkowania m.in. koncepcję pomocy w rozwoju i wyróżniono: działania wspierające rozwój biologiczny, społeczny i kulturowy, formy mediacji, metodyczne działania socjalne, oraz inne działania.

Przedstawiciele profesji społecznych najczęściej podejmują działania bezpośrednio wspierające sfery rozwoju użytkowników instytucji, a zwłaszcza ich rozwój społeczno-kulturowy (76 osób dla N = 100). Zgodnie z deklaracjami badanych przybierają one formę różnych rodzajów wsparcia społecznego: duchowego, emocjonalnego, informacyjnego, instrumentalnego, waloryzującego (Kawula 1996; Kawula 2003). Wyrażają się głównie np. w towarzyszeniu w rozwoju, realizowanym np. przez rozmowy indywidualne, gotowość wysłuchania, aktywne słuchanie, także rady/porady, np. pedagogiczne, psychologiczne (Kargulowa

2004; Kargulowa 2007), jak i w kierowaniu odczuwających sytuację trudną do specjalistów. W obrębie kategorii działań wspierających rozwój społeczno-kulturowy znajdują się również zajęcia tematyczne: plastyczne, malarskie, techniczne, taneczne czy związane ze świętami okolicznościowymi, które mają wymiar profilaktyczny. Mogą być także podpowiedzią, jak organizować czas wolny (Czerepaniak-Walczak 2007).

Z badań wynika, że dość często podejmowane są działania wspierające rozwój społeczny (35 dla N = 100). Znajdują one wyraz głównie w różnych formach pomocy w nauce (takich jak: terapia pedagogiczna, pomoc w odrabianiu prac domowych w ramach świetlic środowiskowych), zajęciach usamodzielniających (jak: wspólne zakupy, wspólne przygotowywanie posiłków) oraz pomocy rodzicom w pełnieniu ich roli (w ramach szkoły rodzenia, szkoły dla matek, indywidualnych konsultacji i/lub spotkań grupowych z rodzicami). Pozwalają na nabywanie umiejętności umożliwiających wypełnianie określonych ról społecznych i kształtowanie postaw, a więc wspomagają proces wrastania społecznego.

Działania wspierające rozwój biologiczny są udziałem prawie połowy badanych (45 dla N = 100). Związane są z pielęgnacją, kompensacją, pobudzaniem tej właśnie sfery rozwoju. Znajdują głównie wyraz we wsparciu rzeczowym (wyprawki dla dzieci, odzież, obuwie, posiłki) oraz w zajęciach podnoszących sprawność fizyczną (jak: gimnastyka, kinezyterapia, zajęcia taneczne, pływanie, jazda na łyżwach). Równie często jak działania wspierające rozwój społeczny, podejmowane są metodyczne działania socjalne (29 dla N = 100). Wśród nich najczęściej ma miejsce współpraca z instytucjami pracującymi na rzecz, dla i z użytkownikami instytucji, także pomoc beneficjentom instytucji w załatwianiu spraw formalnych (np. związanych z pozyskaniem lokalu socjalnego, alimentów), ale również diagnoza psychologiczna, także środowiskowa i sporadycznie praca w oparciu o kontrakt socjalny czy rozmowy motywujące do podejmowania aktywności umożliwiającej wyjście z sytuacji trudnej.

Przedstawiciele profesji społecznych w pracy z Innym (Walczak 2011) doświadczającym sytuacji trudnej (zagrażającej jego poczuciu bezpieczeństwa) podejmują (25 dla N = 100) także różne formy mediacji (tj.: pośredniczenie w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami a uczniami i uczniami a nauczycielami). Wydaje się jednak, że wyniki dotyczące tej kwestii nie są już miarodajne, choćby ze względu na możliwość, jaką mieli przedstawiciele zawodów społecznych, uczestniczenia w kształceniu w ramach Studiów podyplomowych dla kadry oświaty „Mediacja Społeczna" w latach 2010/2011. Można domniemywać, że prawdopodobnie podejścia mediacyjne, rozwiązywanie sytuacji trudnych z wykorzystaniem różnych sposobów mediacji są obecnie znacznie częściej stosowane w praktyce przez podmioty działające.

Działania mieszczące się w kategorii „inne" są podejmowane zależnie od potrzeb użytkowników instytucji (6 dla N = 100). Wśród nich znalazły się np.: „specjalne" usługi opiekuńcze dla osób starszych mieszkających samotnie, grupy wsparcia czy praca z rodziną.

Przedstawiciele profesji społecznych (uczestniczący w badaniach) podejmują głównie działania o charakterze kompensacyjno-profilaktycznym. Punktem wyjścia dla ich rozpoczęcia (na co sami zwracali uwagę) jest rozpoznanie środowiska, ustalenie jego zasobów, w tym odnalezienie, ujawnienie i spożytkowanie sił ludzkich. Wynika z tego, że podmiot działający powinien być dobrym diagnostą, pomocnikiem i sprzymierzeńcem działaczy społecznych, których, jak pisze H. Radlińska, jedyną siłą jest zapał (Radlińska 1961). A w podejmowanym działaniu (pracy z jednostką i rodziną, grupą oraz społecznością) powinien kierować się i przestrzegać zasad etycznych, jako istotnych elementów w dążeniu ku profesjonalności działania.

Podmiot działający może w różny sposób ukierunkowywać swoje działanie w przestrzeni społecznej. E. Marynowicz-Hetka (1998) pisze, że może ją jedynie analizować bądź tylko w niej działać lub też działać analizując ją. Świadomość przyjęcia przez przedstawiciela profesji społecznych określonej koncepcji działania i podjęcie aktywności zgodnie z logiką wynikającą z przyjętego zamysłu jest bardzo istotna. Jednak jej „wdrożenie" nie jest łatwe. Wymaga bowiem od podejmującego aktywność odpowiednich kompetencji. Podstawą działania jest rozpoznanie sytuacji, jej zdefiniowanie (m.in. wyobrażenie o celach finalnych działania), diagnoza, a następnie opracowanie planu działania, wreszcie jego podjęcie, wzbudzenie refleksji nad nim, także ewaluacja działań (Marynowicz-Hetka 2011a), która pojmowana jest różnie, od oceny, jedynie prostego wartościowania, do szeroko rozumianego badania z zastosowaniem narzędzia analizy, odpowiednio zbudowanego, zawierającego poszczególne aspekty ewaluacji działań[15].

Badania umożliwiły poznanie fragmentu niezwykle interesującej rzeczywistości − kultury praktyki przedstawicieli profesji społecznych, pracujących z Innym w sytuacji trudnej. Pozwoliły na postawienie pytań o to, jak ją przekształcać, modyfikować, zmieniać, doskonalić. Dotyczyły bowiem tego elementu przestrzeni społecznej, który wiąże się z refleksją nad praktyką. Była ona możliwa dzięki cyklicznie odbywającym się dniom studyjnym, które stały się przestrzenią do spotkania i wymiany doświadczeń między przedstawicielami profesji społecznych, zatrudnionymi w instytucjach praktyki i badaczami, analizującymi zagadnienia ich kultury praktyki od strony teoretyczno-metodologicznej.

Celem artykułu było ukazanie społecznego wymiaru działania społecznego na przykładzie analizowanych materiałów badawczych i literatury przedmiotu. Odwołując się do wyników badań realizowanych w ramach projektu dotyczącego między innymi współpracy badanych pracowników z instytucjami pomagającymi osobom znajdującym się w sytuacji trudnej, analizowano istniejące trudności w tym zakresie oraz zauważono zależności pomiędzy ogólnym stażem pracy i zajmowanym stanowiskiem a charakterem podejmowanej współpracy.

---

[15] Szerzej o ewaluacji działania, jak można je rozumieć, także o tym, jakie znaczenie i sens nadaje się samemu pojęciu ewaluacji w kontekście społecznym działania podejmowanego w polu praktyki, pisze m.in. E. Marynowicz-Hetka (2011).

Wymiar społeczny działania zwraca uwagę szczególnie na kształtowanie (siebie) przedstawicieli profesji społecznych, poprzez wchodzenie w relacje ze środowiskiem społecznym, przez np. kształcenie, dokształcanie, współpracę z instytucjami środowiska lokalnego i niekiedy ponadlokalnego, ale także podejmowanie działań na rzecz innych i z nimi. Przedstawicieli profesji społecznych ukazano jako podmioty wspomagające przezwyciężanie sytuacji trudnych z uwzględnieniem aspektów orientujących ich działania. Podkreślono znaczenie przestrzeni (w sensie wielowymiarowym, dynamicznym) dla formowania siebie jako przedstawiciela profesji społecznych, podejmującego działania profesjonalne. Włączono do nich przykłady działań przezwyciężających sytuacje odczuwane jako trudne.

Ryszarda Czerniachowska[*]

1.4. Oczekiwania w zakresie doskonalenia kultury praktyki

O kulturze pracy, profesjonalnego działania mówimy jako o formie aktywności, w której w sposób świadomy, zrównoważony i harmonijny spożytkowuje się swą wiedzę o jednostce i środowisku oraz relacjach między nimi. Ważnym atrybutem działania profesjonalnego jest również przygotowanie do wyrażania poglądów, opisu i oceny zjawisk, sytuacji, projektowania i tym podobnych elementów procesu (Marynowicz-Hetka 2006, s. 508). Wypełnianie zadań codzienności w pracy społecznej wymaga dobierania najodpowiedniejszych form pomocy dla dzieci, młodzieży i dorosłych.

Refleksyjność jest własnością charakteru osób kierujących się w swoim postępowaniu głębszym namysłem, który rodzi się z niepewności, wahań i wątpliwości (Perkowska-Klejman 2012, s. 103).

Umiejętność formułowania oczekiwań i rozumienie dróg, możliwości ich realizacji służą poczuciu samorealizacji, zadowolenia i satysfakcji z wykonywanego zawodu. Rozwój i doskonalenie zawodowe przedstawicieli profesji społecznych jest procesem ciągłym, polegającym na ewolucji kompetencji. Nie jest bowiem możliwe uzyskanie kwalifikacji w postaci finalnej, wyposażenie w kompletny zasób wiedzy i umiejętności. Rozpoznanie własnych możliwości, ewentualnych ograniczeń i braków kompetencyjnych pobudza aktywność, sprzyja planowaniu doskonalenia i samokształcenia, a to warunkuje zadowolenie i satysfakcję z wykonywanej pracy. Dobrze zaplanowana kariera zawodowa daje poczucie samorealizacji i spełnienia w tym zakresie. Można tu przytoczyć wyniki badań (Kosiba 2012, s. 58) przeprowadzonych wśród 223 nauczycieli ze wsi i miasta, które pokazały, że większość badanych (59,2%) była w mniejszym lub większym stopniu zadowolona z przebiegu kariery zawodowej. Tylko 8,1% badanych stwierdziło, że nie postrzega swojej kariery zawodowej w kategoriach samorealizacji zawodowej.

[*] Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

Z innych badań (Kanios 2012, s. 88) wynika, że połowa spośród 101 badanych pracowników socjalnych deklarowała przeciętny poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu. Niewielki odsetek badanej populacji (14,9%) wyrażał wysoki poziom zadowolenia z pracy, a 16,8% badanych deklarowało niski poziom satysfakcji zawodowej. W przywoływanych wyżej badaniach nie uwzględniono jednak zawodowych oczekiwań tych przedstawicieli profesji społecznych.

Oczekiwania przedstawicieli profesji społecznych w zakresie doskonalenia kultury praktyki omówię na podstawie badań realizowanych w ramach projektu. Uzyskane w tym zakresie wyniki będę starała się odnosić do innych badań podejmujących zbliżone kwestie. Analizując sformułowany w temacie problem, wyodrębniłam trzy bardziej szczegółowe zagadnienia:

- Opinie przedstawicieli profesji społecznych na temat poszerzenia warsztatu metodycznego o stosowanie podejść mediacyjnych w rozwiązywaniu trudnych sytuacji,
- Propozycje zmian w programach kształcenia pracowników profesji społecznych, które należałoby wprowadzić, aby spełniały cel przygotowania do pracy z osobami pozbawionymi poczucia bezpieczeństwa w środowisku domowym i szkolnym,
- Działania skierowane na środowisko życia dzieci i młodzieży, które mogłyby służyć ich bezpieczeństwu społecznemu i psychicznemu.

Z przeprowadzonych badań wynika, że znacznie ponad połowa badanych przedstawicieli profesji społecznych (60%) bardzo pozytywnie oceniła inicjatywę poszerzenia warsztatu metodycznego o stosowanie podejść mediacyjnych w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, które napotykają w swojej pracy. Stanowisko to ilustruje chociażby taka wypowiedź:

> […] jest to bardzo dobry pomysł, myślę, że podejścia mediacyjne są niezbędne w pracy nauczyciela, dzięki nim można by rozwiązać wiele problemów, szczególnie jeśli chodzi o współpracę z rodzicami, ale także z uczniami. Jest to ważne zwłaszcza dzisiaj, kiedy problemów wychowawczych jest coraz więcej, a my działamy intuicyjnie (kobieta, zastępca dyrektora szkoły podstawowej, wyższe wykształcenie, pedagog, 24 lata w zawodzie).

Obecność mediacji w pracy społecznej wzbogaciłaby nie tylko warsztat metodyczny, ale także relacje z podopiecznymi.

Wśród badanych pozytywnie oceniających zastosowanie podejść mediacyjnych w rozwiązywaniu sytuacji trudnych, zdecydowanie dominowali pedagodzy (22 na 31 badanych) i nauczyciele (21 na 30 badanych), natomiast staż pracy nie był cechą różnicującą. Warto również zaznaczyć, że zdecydowanie negatywnie powyższą propozycję oceniła tylko jedna osoba (mężczyzna, pracownik socjalny na stanowisku wychowawcy, staż pracy 16–20 lat, wykształcenie wyższe).

Odwołując się do badań podopiecznych oceniających poziom kompetencji zawodowych kuratorów sądowych, których wyniki odnajdujemy w literaturze, trzeba zaznaczyć, iż 66,3% osób deklarowało, że w efekcie kurateli nauczyło

się rozpoznawać i rozwiązywać problemy oraz podejmować właściwe decyzje. 57,7% podopiecznych wskazało przy tym, że dzięki kuratorom posiedli umiejętność rozwiązywania konfliktów rodzinnych (Domżalska 2011, s. 51). Można się więc spodziewać, że liczba zadowolonych w tym zakresie podopiecznych byłaby znacznie wyższa, gdyby kuratorzy poszerzyli warsztat metodyczny o stosowanie podejść mediacyjnych w rozwiązywaniu sytuacji trudnych.

Powracając do badań z terenu Łodzi realizowanych w ramach projektu, stwierdzamy, że zmiany, które należałoby wprowadzić w kształceniu przedstawicieli profesji społecznych, aby spełniało ono cel przygotowania do pracy z osobami pozbawionymi bezpieczeństwa w środowisku domowym i szkolnym, proponowało aż 93% badanych, przy czym blisko połowa (43%) formułowała jedną propozycję, a pozostali (32%) dwie, trzy (14%), a nawet więcej (4%). Wśród osób widzących potrzebę kilku zmian w programach kształcenia, tylko jedna nie posiadała wykształcenia wyższego magisterskiego, a w trzech przypadkach staż pracy w zawodzie był krótszy niż 10 lat. Można więc sądzić, że dobrze wykształcone osoby, z długim stażem pracy, krytyczniej oceniały programy, w oparciu o które one same bądź ich współpracownicy byli przygotowywani do zawodu.

Dokonując dalszych analiz badań z terenu Łodzi (dotyczących projektu, do którego odwołujemy się w tej części książki), z łatwością dostrzegamy, że zdecydowanie najczęściej (64%) domagano się zwiększenia ilości praktyk w instytucjach oraz umożliwienia przyszłym przedstawicielom profesji społecznych nabywania konkretnych umiejętności wychowawczych (43%). Wśród badanych podkreślających potrzebę większej ilości praktyk w instytucjach proporcjonalnie najwięcej było nauczycieli (27 na 30 badanych), wychowawców (12 na 19 badanych) i pedagogów (19 na 31 badanych), a także psychologów (6 na 8 badanych). Natomiast stosunkowo mało pracowników socjalnych (7 na 20 badanych) dokonałoby takiej zmiany w programach kształcenia. Być może charakter ich pracy zawodowej, tak silnie przecież związanej z praktyką i posiadaniem określonych umiejętności wychowawczych, nie pozwala na dostrzeganie potrzeby kształcenia w tym zakresie, gdyż umiejętności te musieli opanować wcześniej. Warto także podkreślić, że 2 na 3 badanych, którzy proponowali zwiększenie liczby godzin praktyk, posiadało staż w zawodzie nie dłuższy niż 10 lat. Blisko połowa wszystkich badanych formułujących propozycje zmian (43%) włączyłaby do programów kształcenia pracowników profesji społecznych zajęcia umożliwiające nabycie konkretnych umiejętności wychowawczych, takich jak: umiejętności komunikacyjne, pracy z indywidualnym przypadkiem czy grupą. Interesujące, że wśród tych respondentów nie znalazł się żaden z ośmiu psychologów. Stosunkowo mało było tu osób z krótkim stażem pracy do 5 lat (6 na 17). Można się więc spodziewać, że nowsze programy kształcenia uwzględniają potrzebę nabywania tych umiejętności. Podobnie jak badani podkreślający potrzebę większej ilości praktyk – respondenci tej kategorii proporcjonalnie najczęściej byli nauczycielami (25 na

30) i pedagogami (14 na 31). Dodatkowo, zdaniem 13 osób, ważne, aby w programach kształcenia pracowników profesji społecznych uwzględnić nabywanie innych niż wychowawcze umiejętności, ale przydatnych w pracy z podopiecznym, np. fotograficznych.

Przytaczając fragment z innych badań (Domżalska 2011), dotyczących podopiecznych kuratorów sądowych, którzy oceniali czego nauczyli się od swoich opiekunów w czasie dozoru, trzeba zauważyć, że stosunkowo najsłabiej były oceniane umiejętności nabywane podczas kształcenia w formie treningów czy warsztatów. W badaniach brano pod uwagę kompetencje komunikacyjno-rzeczowe, psychologiczne, metodyczno-organizacyjne, osobowościowe, pedagogiczne i społeczno-organizacyjne. Ponad połowa badanych deklarowała, że posiada umiejętności wyrażania własnych uczuć (56,7%), kontrolowania temperamentu (55,8%) i określania słabych stron u siebie (56,7%) (ibidem, s. 51). Wyniki tych badań są swoistym uzasadnieniem dla zaprezentowanych oczekiwań przedstawicieli profesji społecznych.

Powracając do referowanych wyników badań w Łodzi, stosunkowo wielu badanych (łącznie 46%) programy kształcenia pracowników profesji społecznych wzbogaciłoby o zapoznanie z mapą instytucji powołanych do rozwiązywania problemów na danym terenie (28%) oraz zwiększanie zakresu odpowiedniej wiedzy psychologicznej (18%). Trzeba przy tym pamiętać, że znajomość mapy instytucji pomocowych pozwala na sprawniejszą i bardziej adekwatną pomoc oraz udzielane wsparcie. Bliższa analiza zgromadzonych materiałów pozwala zauważyć, że wśród 28% osób, które uznały za ważne zapoznanie z mapą instytucji pomocowych, znalazło się proporcjonalnie dużo osób z wykształceniem niższym niż magisterskie (na 14 osób z takim wykształceniem w całej populacji tu było 8, w tym 6 z wykształceniem średnim lub policealnym) oraz stosunkowo wielu pracowników socjalnych (12 na 16), przy niewielkim udziale pedagogów (5 na 31) i nauczycieli (3 na 30). Natomiast aż 12 spośród 17 osób zatrudnionych krócej niż 5 lat potrzeby takiej nie deklarowało.

Z pewną ostrożnością można sformułować wniosek, że wiedza o istnieniu określonych instytucji pomocowych w środowisku lokalnym okazała się najbardziej potrzebna pracownikom socjalnym, na których charakter pracy wymusza posiadanie takich informacji, niezależnie od stażu pracy w zawodzie. Tymczasem ponownie odwołując się do literatury prezentującej badania podopiecznych kuratorów sądowych (Domżalska 2011), podkreślić trzeba, że dzięki kurateli 67,3% dowiedziało się, w jaki sposób uzyskać pomoc z różnych instytucji i organizacji, 61,5% − jak można korzystać z organizacji społecznych, a 59,6% − jak efektywnie poszukiwać pracy. Można założyć, że kuratorzy, co najmniej w dostatecznym stopniu, znali mapę instytucji pomocowych w swoim środowisku.

Analizując wyniki badań naszego zespołu, zauważyć jeszcze trzeba, że uwzględnienie w programach kształcenia odpowiedniej wiedzy psychologicznej uznało za potrzebne 18% badanych. Wśród nich znalazł się tylko jeden z ośmiu badanych psychologów i ośmiu pedagogów, w tym czterech pracujących na stanowisku wychowawcy.

Aż 16% badanych pracowało w zawodzie dłużej niż 10 lat. Dość zaskakujące, że tylko pojedyncze osoby (5) zwracały uwagę na konieczność dostosowania programów kształcenia do aktualnych potrzeb.

W doskonaleniu kultury praktyki z osobami znajdującymi się w sytuacji trudnej, w odniesieniu do badań realizowanych w toku projektu, istotne miejsce zajmują wyobrażenia badanych przedstawicieli profesji społecznych na temat działań skierowanych na środowisko życia dzieci i młodzieży, które mogłyby służyć poprawie ich bezpieczeństwa społecznego i psychicznego. Rozkład uzyskanych odpowiedzi okazał się dość równomierny. Przy czym 26% osób wskazało na jeden typ działań, 34% wymieniło dwa typy działań, 18% trzy typy, a 12% cztery i więcej.

Najwięcej osób (38%) uznało zorganizowanie czasu wolnego dzieci i młodzieży, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne za działania służące bezpieczeństwu społecznemu oraz psychicznemu. Wśród tych badanych najwięcej było nauczycieli (17%) i pedagogów (9%), co niewątpliwie wiąże się z ich zainteresowaniami zawodowymi. Twierdzenie, że dobrze zorganizowany czas wolny jest najlepszą profilaktyką zaburzeń i zagrożeń rozwoju, obecne jest w pedagogice społecznej nieomal od początku (Kamiński 1965). Wypada jeszcze dodać, że stanowisko takie prezentowały w większości osoby o dłuższym niż 10-letni stażu pracy (26%).

Inne działania skierowane na środowisko życia dzieci i młodzieży wymieniane przez respondentów jako służące bezpieczeństwu społecznemu i psychicznemu podopiecznych formułowano jako potrzebę odpowiednio zaplanowanych działań profilaktycznych i wczesnej diagnozy trudności (26%). Pozostali reprezentanci profesji społecznych proponowali organizowanie wspólnych imprez w środowisku życia podopiecznych (18%) oraz stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń, wiedzy, umiejętności między środowiskiem życia dziecka a profesjonalistami (21%). Działania te niewątpliwie zaliczyć można do kategorii zapobiegania czy uprzedzania stanów niepożądanych. W wywiadach podkreślano także wagę trafnego i szybkiego podejmowania decyzji w sytuacji zagrożenia (16%), konsekwentnej kontroli wypełniania przez rodzinę obowiązków wobec dziecka (22%) oraz wsparcia materialnego i psychologicznego rodziny (25%) w uzasadnionych diagnozą przypadkach. Działania wymieniane jedynie przez 8% reprezentantów profesji społecznych dotyczyły zmian, które powinny usprawnić świadczoną pomoc. Badani jednak nie wskazywali osób lub instytucji, które miałyby podjąć się wymienionych działań.

Uwagę zwrócić jeszcze trzeba na wymienione aż przez 30 reprezentantów profesji społecznych takie działania kierowane na środowisko życia dzieci i młodzieży służące ich bezpieczeństwu społecznemu oraz psychicznemu, które umieszczono w kategorii ogólnej nazwanej jako „Inne". W ich różnorodności dostrzec można powiązanie formułowanych propozycji z charakterem podejmowanych przez badanych działań zawodowych oraz dążenie do uszczegółowiania wypowiedzi wcześniejszych. Jeden z kuratorów sądowych proponował na przykład powrót do zlikwidowanych kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą (kobieta, wykształcenie wyższe, ponad 20 lat doświadczeń zawodowych), nauczyciel podkreślał wagę współpracy z rodzicami ucznia (kobieta, wykształcenie wyższe, 20-letni staż w zawodzie), a badany pracujący z osobami niepełnosprawnymi odpowiedział:

osoby niepełnosprawne powinny mieć możliwość […] zaistnieć w środowisku osób zdolnych do pracy […], trzeba im pomóc […] tworząc środowiska im przyjazne […], należy zmieniać stereotypy społeczeństwa o osobach niepełnosprawnych. Bardzo byłoby pożądane wprowadzenie trenera, asystenta osoby niepełnosprawnej w środowisku pracy […]. (kobieta, wykształcenie wyższe, ponad 25 lat doświadczeń zawodowych).

Przedstawiciele profesji społecznych, odwołując się do specyfiki problemów, których rozwiązania podejmują się w toku własnej aktywności zawodowej, świadczonej pomocy czy typu podopiecznych, proponowali powołanie nowych instytucji (np. noclegowni dla dzieci), stworzenie dodatkowych stanowisk pracy (np. pedagoga rodzinnego), zatrudnienie potrzebnych specjalistów (np. w zakresie pomocy osobom zarażonym wirusem HIV). Formułowano także ogólne uwagi dotyczące lepszej polityki państwa odnośnie do pomocy i opieki oraz konieczności zwiększenia dotacji państwowych na te cele. Inni dostrzegali konieczność aktywizowania środowiska lokalnego wokół ważnych problemów jego mieszkańców i zacieśniania współpracy między stowarzyszeniami i instytucjami służącymi człowiekowi. Wskazywano również na konieczność wzbogacenia oferty zajęć sportowych i terapeutycznych, przy jednoczesnym zwiększeniu ich dostępności. Wszystkie te propozycje formułowane były przez pojedyncze osoby i jak wyżej pokazano, różny był ich zakres oraz poziom ogólności.

Powracając do analizy całości materiału ilustrującego wypowiedzi stu badanych osób na temat działań służących bezpieczeństwu społecznemu i psychicznemu dzieci oraz młodzieży skierowanych na ich środowisko życia, trzeba dostrzec, że większość wymienianych kategorii działań znajdowała poparcie zbliżonej do siebie wielkością populacji respondentów. Trudno także uchwycić jednoznaczne związki między cechami badanych. Interesujące wydaje się jednak, że:

• potrzeby wczesnej diagnozy i profilaktyki środowiska życia dziecka nie wymienił żaden z psychologów, a zwrócił na nią uwagę co drugi nauczyciel i co trzeci pedagog, wychowawca. Przy czym 19% osób spośród tej kategorii to pracownicy ze stażem dłuższym aniżeli 15 lat;

• wsparcie materialne i psychologiczne rodziny było mniej ważne dla nauczycieli (wymieniło je tylko 5 badanych), częściej zaś uwzględniane przez pedagogów i wychowawców (co drugi badany). Ten typ działań zaproponowało niewielu pracowników socjalnych (2 na 20). Trzeba przy tym zauważyć, że 19 (spośród 20) badanych wśród tej kategorii posiadało dłuższy niż 10-letni staż pracy;

• konieczność konsekwentnej kontroli wypełniania przez rodzinę obowiązków wobec dziecka podkreślił co drugi psycholog i co trzeci pedagog;

• tworzenia przestrzeni dla wymiany doświadczeń, wiedzy, umiejętności między środowiskiem życia dziecka a profesjonalistami nie uwzględnił żaden z badanych pracowników socjalnych w swojej wypowiedzi. Ten typ działań ważny okazał się natomiast dla blisko połowy badanych nauczycieli i co trzeciego pedagoga. Wśród tej kategorii znalazło się również dwóch dyrektorów i jeden zastępca.

Można więc sądzić, że nauczyciele i pedagodzy, którzy w swojej codziennej pracy podejmują różnorodne zadania nie tylko wobec podopiecznych zagrożonych wykluczeniem, ale wobec całej społeczności szkolnej, częściej od innych doceniają wartość wymiany doświadczeń i umiejętności.

Pracownicy socjalni okazali się natomiast profesją mniej widoczną w analizowanym zagadnieniu. W każdym z ukazanych wcześniej działań społecznych służących bezpieczeństwu dzieci i młodzieży jako reprezentanci opinii pojawiali się nielicznie, np.: po 3 proponowało organizowanie wspólnych imprez w środowisku życia, także 3 postulowało trafne i szybkie podejmowanie decyzji w sytuacji zagrożenia dziecka w rodzinie, 1 uważał za istotne zmiany w systemie świadczonych usług opiekuńczych i pomocowych.

Dość ważną kategorią przedstawicieli profesji społecznych w analizowanych zagadnieniach byli nauczyciele, pedagodzy i wychowawcy. Zapewne wynikało to także z faktu, że dość licznie wystąpili oni w dobranej próbie (łącznie 58 osób dla N = 100). Często charakteryzowały ich zbliżone poglądy, opinie i przekonania. Zagadnienie to wydaje się być niezwykle ważne, bowiem jak pisze J. Jastrzębski (2011)

> […] nie tylko młodzieży trudno znaleźć się w dzisiejszym świecie, rozpoznać go i skutecznie się w nim komunikować. Również edukatorzy mają coraz większe problemy z zapewnieniem efektywnej komunikacji międzypokoleniowej […]. Nie są pewni własnych racji i pozostają bezradni w obliczu szybkich i wielokierunkowych zmian. Nie wiedzą kogo wychowują, nie wiedzą w jakim świecie wypadnie żyć wychowankom; nie są świadomi charakteru i przepisów swojej roli oraz własnych zadań; nie są pewni wartości ani norm leżących u podstaw praktyk wychowawczych (ibidem, s. 63).

Inną cechą świadczącą w wielu przypadkach o dojrzałości respondenta był staż pracy. Można powiedzieć, że przedstawiciele profesji społecznych dłużej pracujący w zawodzie na ogół szerzej, bardziej wielostronnie widzieli analizowane zagadnienia, udzielali szczegółowszych odpowiedzi.

Na podstawie analizowanych materiałów z pewnym przybliżeniem udaje się zauważyć wśród przedstawicieli różnych profesji społecznych charakter ich aktywności, rozpoznawanych, podejmowanych i rozwiązywanych problemów. Elementy te stanowią o podobieństwach i różnicach wykonywanych zawodów, co stanowić może podstawę oddzielnej analizy.

W związku z przedstawionymi wyżej oczekiwaniami badanych przedstawicieli profesji społecznych chciałabym jeszcze odwołać się do badań A. Kanios (2012), która podkreśla, że „ważnym wyznacznikiem profesjonalizmu jest stosunek […] do dalszego kształcenia się i podnoszenia kwalifikacji zawodowych" (ibidem, s. 91). W badaniach tej autorki najbardziej preferowanymi formami poszerzania wiedzy okazały się te, które pozwalały stosunkowo szybko uzupełnić brakujący zakres wiedzy, mianowicie szkolenia (85,1%) czy kursy specjalistyczne (63,4%). Popularnością cieszyły się również formy, które nie wymagały zbyt dużego zaangażowania ze strony badanych, czyli czytanie literatury specjalistycznej (47,5%) oraz samokształcenie poprzez korzystanie z Internetu (42,6%). Dość nieliczna grupa respondentów preferowała studia podyplomowe (15,8%). Warto także dodać, że tylko połowa z badanych osób posiadała wykształcenie wyższe.

Podsumowując całość prezentowanych wyżej rozważań na temat oczekiwań przedstawicieli profesji społecznych w zakresie doskonalenia kultury praktyki, można stwierdzić, iż zgromadzone materiały dostarczają wielu interesujących danych. W toku ich analizy zauważa się istotny związek między wykazywaną aktywnością w określonej przestrzeni społecznej, stażem pracy i zajmowanym stanowiskiem. Wydaje się więc zasadne pogłębienie i rozszerzenie badań na ten temat.

Dorota Wolska-Prylińska[*]

1.5. Kształcenie w zakresie podejść mediacyjnych

Wskazywane podczas wcześniejszych rozważań instytucje (por. *Profesje społeczne − kontekst instytucjonalny...*), w których zatrudnione były osoby reprezentujące profesje społeczne, zazwyczaj nie posiadają wśród swoich głównych celów rozwiązywania konfliktów z zastosowaniem mediacji. Jedynie sąd może tu stanowić wyjątek, ale mediacja rozumiana jest wówczas bardzo często jako postępowanie, w którym pokrzywdzony i oskarżony sami mają dojść do porozumienia, korzystając z pomocy mediatora. Tymczasem mediacja ma również znaczenie w postępowaniu cywilnym (np. w sporach rodzinnych, gospodarczych, wynikających ze stosunku pracy i w innych sprawach cywilnych). Badania, na które powołujemy się w niniejszej publikacji, pozwalają twierdzić, że biorący w nich udział przedstawiciele profesji społecznych byli w większości zainteresowani dalszym kształceniem do działania społecznego, a szczególnie takim kształceniem, które pozwoli im na zastosowanie podejść mediacyjnych w pracy z osobami zagrożonymi wyłączeniem społecznym. Przypomnijmy, że badaniu poddano 100 osób, spośród których znacznie ponad połowa badanych (60%) bardzo pozytywnie oceniła inicjatywę poszerzenia warsztatu metodycznego o stosowanie podejść mediacyjnych w rozwiązywaniu trudnych sytuacji (dzieci, rodzin), które napotykają w swojej pracy. Pojawiło się więc pytanie: W jaki sposób ów warsztat metodyczny można poszerzyć? Jest to pytanie o kształcenie do stosowania podejść mediacyjnych.

[*] Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

Między kształceniem „użytkowym" a „bezinteresownym"

Pojęcie kształcenia nie jest rozumiane w literaturze pedagogicznej w sposób jednoznaczny. Można wprawdzie przyjąć, że stanowiska radykalnie oddzielające kształcenie od wychowania należą już do przeszłości, a przypisywanie kształceniu rozwoju dyspozycji instrumentalnych (wiedzy, umiejętności, inteligencji, uzdolnień i nawyków sprawnościowych), zaś wychowaniu dyspozycji kierunkowych (emocjonalno-wolicjonalnych) (Muszyński 1978) aktualnie nie jest uprawnione. Bliższe większości współczesnych stanowisk są już poglądy K. Sośnickiego (1948), który twierdził, że przez kształcenie należy rozumieć rozwój całości człowieka.

W tej całości strona fizyczna nie jest oddzielana od duchowej, a w obrębie strony duchowej nie oddziela się ostro życia intelektualnego od emocjonalnego i wolicjonalnego (ibidem, s. 20).

Rozważania tego autora dotyczące rodzajów wykształcenia wydają się natomiast mniej aktualne. Wprawdzie wykształcenie „ogólne" również współcześnie postrzegamy jako dynamiczny proces nie kończący się wraz z podjęciem kształcenia zawodowego czy pracy, ale trwający również po ukończeniu szkoły, a także podczas wykonywania zawodu. Jednak już chyba niewiele osób zgodzi się z twierdzeniem, że za wykształcenie „zawodowe" „uważa się zwyczajnie takie, które ma dać uczniowi przede wszystkim odpowiednie sprawności ruchowe potrzebne do wykonywania zawodowej pracy fizycznej, a ponadto takie wiadomości teoretyczne, które są niezbędne dla zrozumienia celowości i kooperacji zawodowego działania fizycznego" (ibidem, s. 43). Autor wskazywał jednocześnie, że terminem wykształcenie zawodowe obejmuje się coraz częściej również takie, które daje „... podstawę dla spełniania zawodów umysłowych" (ibidem, s. 64), ale proponował nazywać je wtedy wykształceniem „specjalnym".

Kategoria kształcenia zawodowego jest tutaj ważna, szczególnie z perspektywy naszego zainteresowania reprezentantami profesji społecznych. Cz. Kupisiewicz (1982) proponuje określenia mogące być przydatnymi dla naszych rozważań. Twierdzi bowiem, że głównym celem kształcenia zawodowego jest wyposażenie „…w wiedzę i umiejętności zawodowe podstawowe, dotyczące całej grupy zawodów pokrewnych..." (ibidem, s. 59−60), zaś kształcenie specjalistyczne niezbędne jest „... do wykonywania określonego, konkretnego zawodu" (ibidem, s. 60). Tak więc, wykorzystując takie rozumowanie, reprezentanci profesji społecznych (niezależnie od wykształcenia specjalistycznego) mogliby być uczestnikami wspólnie realizowanego kształcenia zawodowego. Dodajmy, że we współczesnych teoriach dydaktycznych zazwyczaj nie oddziela się kształcenia ogólnego od zawodowego czy też specjalistycznego. To pierwsze ma zawsze stanowić bazę dla ciągłego rozwoju człowieka, dla jego samodzielności w myśleniu i twórczym (innowacyjnym) działaniu. Takie ujmowanie pojęcia „kształcenie" posiada ścisłe konotacje

z terminem „wychowanie" i stąd chyba rosnąca popularność pojęcia „kształtowanie", które uwzględnia czynnik wpływania na ludzkie postawy i podkreśla wymiar wychowawczy tego procesu. S. Palka (2006) przyjmuje, że

> kształtowanie obejmuje dwa składniki: nauczanie, pojmowane jako kierowanie procesem uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych (kierowanie procesem opanowywania przez nich wiadomości i umiejętności), oraz wychowanie intelektualne, pojmowane jako rozwijanie zdolności poznawczych dzieci, młodzieży i dorosłych (przede wszystkim zdolności myślenia, pamięci, uwagi, wyobraźni, obserwacji) oraz zainteresowań poznawczych, a także kształtowanie postaw poznawczych skierowanych na poszukiwania prawdy i krytyczną analizę informacji oraz związanych z motywacją poznawczą (ibidem, s. 114).

Interesujące jest dwukrotne wskazanie w powyższym rozumieniu pojęcia „kształtowanie" na grupy odbiorców tego procesu – kształtowaniu możemy podlegać niezależnie od wieku.

Stale dokonywane są analizy związków profilu kształcenia z potrzebami gospodarki i kultury narodowej. Wskazywane są dwa stanowiska pojawiające się w obszarze tematyki kształcenia i przydatności absolwentów szkół wyższych. Pierwsze stanowisko to orientacja utylitarna (instrumentalna). Jej zwolennicy sądzą między innymi, że

> […] przygotowanie absolwentów i ich profil zawodowy powinien obejmować te zwłaszcza umiejętności i sprawności, które są nieodzowne do wykonania konkretnej pracy zawodowej i to na konkretnym stanowisku. Reprezentanci tej orientacji żądają od szkół wyższych jakby «gotowych» i w pełni przydatnych zawodowo absolwentów (Kawula 1981, s. 59−60).

Można odnieść wrażenie, że jest to stanowisko popierające tzw. wąskie specjalizacje, gdzie pracownik przygotowany jest do realizacji ściśle określonego zadania, bez spojrzenia na złożoność całego procesu, w którym uczestniczy. W przypadku działania społecznego, którego cechą charakterystyczną jest uczestniczenie w pewnym procesie w trakcie jego trwania, a więc gdzie trzeba liczyć się z różnymi konfiguracjami elementów tego działania, taka perspektywa jest nie do przyjęcia. Zwolennicy drugiego stanowiska twierdzą, że nie warto realizować „…wąskich i ściśle określonych specjalizacji kierunkowych. Są to więc reprezentanci idei otwartości i bezinteresowności kształcenia na poziomie wyższym oraz zwolennicy tzw. szerokiego profilu zawodowego absolwentów" (ibidem, s. 60). W przypadku studiów podyplomowych, wybór jednej z tych dwóch opcji, jako idei przyświecającej procesowi kształcenia/kształtowania, nie jest wbrew pozorom prosty. Może uczestnicy/słuchacze mają taki szeroki/otwarty profil już za sobą (został on zrealizowany w trakcie studiów wyższych), a teraz oczekiwać będą konkretnych umiejętności i sprawności, które wykorzystają w praktyce

swojego działania? To dość często spotykane stanowisko wśród praktyków reprezentujących profesje społeczne. Dodajmy, że student/słuchacz kształcony przede wszystkim do myślenia refleksyjnego, bez dawania mu w procesie kształcenia tzw. „pudełka z narzędziami", może mieć obawy przed działaniem. Jednak zaoferowanie przede wszystkim narzędzi działania to proces szkolenia rzemieślników, a nie refleksyjnych praktyków. Tymczasem wspomniane, oczekiwane kształtowanie ma prowadzić do poszukiwania również „własnej filozofii działania", odnajdywania „własnej wiedzy" (por. Marynowicz-Hetka 2002).

Taki kierunek szerszego myślenia o kształceniu (do zawodów oraz specjalizacji społecznych i oświatowych) obserwujemy już u Radlińskiej. Wskazywała ona zarówno na konieczność przygotowania w toku studiów silnego, wszechstronnego podłoża teoretycznego, jak i stworzenia warunków do uzyskania „sprawności technicznej, którą w wybranej dziedzinie powinien uzyskać zawodowiec" (Radlińska 1961, s. 284). W jej rozważaniach dotyczących kształcenia znajdujemy zarówno postulaty dążenia do wykształcenia sprawności wykonawczej, jak i poznania podstaw pracy naukowej. Ponadto preferowała ona taki proces kształcenia, w którym student będzie miał okazję „również poznać siebie, swe uzdolnienia i możliwości oddziaływania" (ibidem, s. 285).

To wszystko upoważnia nas do zastanawiania się nad próbą połączenia obu tendencji, chociaż stosowana w literaturze kategoria kształcenia „użytkowego" przeciwstawiana jest kształceniu „bezinteresownemu" (Kawula 1981, s. 63). Taka próba (szczególnie w kształceniu podyplomowym) może natrafić jednak na szereg problemów. Będą wśród nich przede wszystkim oczekiwania słuchaczy, które bywają skrajne, nawet na tle, przedstawionego im wcześniej, tego samego programu kształcenia. Podczas rozpoczęcia zajęć na studiach podyplomowych dla kadry oświaty na kierunku „Mediacja społeczna" jedna z osób zadeklarowała: „Chcę nauczyć się czegoś praktycznego, co pozwoli mi na awans wynikający z zapotrzebowania praktyki", zaś druga: „Obecność tutaj daje mi szansę samorozwoju bez podtekstów pragmatycznych".

Wrócimy do tego dylematu jeszcze w dalszej części naszych rozważań. W tym miejscu należy podkreślić również fakt, że problematyka nowoczesnego kształcenia to domena nie tylko pedagogiki. Rozważaniami na ten temat zajmują się również inne dyscypliny, a wśród nich psychologia. Jej wybitny przedstawiciel, J. Kozielecki (1997), postrzega człowieka jako samodzielnego sprawcę,

> który w ciągu życia wykonuje różnorodne działania celowe i sprawuje nad nimi poznawczą kontrolę (ibidem, s. 223).

Przebieg tych działań zależy od wiedzy zakodowanej w umyśle i od informacji płynącej ze środowiska. Dlatego też Kozielecki uważa, że

naczelnym zadaniem wychowania jest kształcenie sprawcy, który zdolny jest podejmować czynności ważne i innowacyjne, który umie nie tylko przystosować się do środowiska lokalnego, ale również je zmieniać (ibidem, s. 223−224).

Takiej postawie sprzyjać ma wyrobiona w procesie kształcenia ciekawość badawcza i eksploracyjna, nabywanie przez uczniów/studentów wiedzy o świecie i o samym sobie (w tym wiedzy o sposobach rozwiązywania różnorodnych zadań), kształtowanie pożądanego systemu wartości utylitarnych i duchowych, kształcenie sfery emocjonalnej. Całość namysłu nad kształceniem rozpatrywana jest z punktu widzenia podmiotowości człowieka.

Podmiotowość to orientacja zakładająca, iż jest on przyczyną, a raczej współprzyczyną zdarzeń, a nie pionkiem manipulowanym przez wzmocnienia pozytywne i negatywne. Jako sprawca nie tylko odbiera informacje z otoczenia, ale inicjuje działania, przejawia przedsiębiorczość, podejmuje ryzykowne decyzje i przyjmuje odpowiedzialność za swoje niepowodzenia i klęski (ibidem, s. 225).

Kształceniu do profesji społecznych stawiany jest ważny wymóg, a mianowicie, że powinno ono przygotowywać do działania. Chodzi tu oczywiście o specyfikę działania społecznego, umiejętność włączania się w konfiguracje procesów już istniejących. Takie działanie nie może być obciążone zarzutem pozorności. Za pozorne uznaje się te działania, „[...] które – ze względu na swój rzeczywisty przebieg lub bezpośredni cel – są inne, niż na to wyglądają" (Lutyński 1998, s. 125). Zalicza się do nich czynności wykonywane „na pokaz", naśladowcze, nieudolne, oszukańcze itp. Działania pozorne podejmowane są z różnych powodów. Należą do nich między innymi: chęć uzyskania dużych korzyści przy niskich nakładach, potrzeba wykorzystania efektów działań dla ukrytych celów, konieczność sprostania nieżyciowym przepisom (w tym biurokracja), zakłamanie. Poza nielicznymi wyjątkami, mającymi podłoże psychologiczne („Wciągając ludzi do różnych pozornych akcji w imię wartości, których oni nie uznają, można stopniowo przekonywać ich do nich...", ibidem, s. 134), działania pozorne ocenić należy negatywnie.

Konkludując, można przyjąć założenie, że próba łączenia idei kształcenia „użytkowego" z „bezinteresownym" zawierać się będzie w dążeniu do wykształcenia takiego człowieka, który opanował jakiś zasób informacji, posiadł określoną wiedzę i potrafi korzystać z nich w praktyce. Wiedzę należy tu jednak traktować szeroko − jako tę wspomnianą już wcześniej „wiedzę własną", która pozwala uzasadniać działania, ustosunkowywać się do nich refleksyjnie, konstruować ich sens i nadawać im znaczenie (por. Barbier 2006). Tylko wtedy „użytkowość" będzie przenikała się z „bezinteresownością".

Główne założenia projektu kształcenia do działania w polu praktyki z wykorzystaniem mediacji/podejść mediacyjnych

Przepisy prawne nie regulują w rygorystyczny sposób wykształcenia, jakie powinien posiadać mediator. Tym bardziej jeśli mówimy o kształceniu szerzej rozumianym − kształceniu do stosowania w pracy społeczno-wychowawczej podejść mediacyjnych. Chodzi w tym przypadku nie tylko o uzyskanie formalnych kwalifikacji mediatora, ale o rozszerzenie warsztatu pracy przez reprezentantów profesji społecznych. W praktyce wiele szkół wyższych i stowarzyszeń uruchamia studia podyplomowe i szkolenia, które mają doprowadzić do uzyskania certyfikatu mediatora. Programy i wymiar godzin na studiach lub szkoleniach regulują wewnętrznie ośrodki mediacyjne. Szkolenia dzielone są niekiedy na podstawowe i specjalistyczne, co w konsekwencji daje bogaty rynek ofert kształcenia. Nazwy studiów i szkoleń wskazują dominujący kierunek kształcenia i przyszłego działania absolwenta, studia w zakresie: mediacji rodzinnych i karnych; negocjacji i mediacji biznesowych; mediacji sądowej i pozasądowej; mediacji rówieśniczych, szkolnych, oświatowych i nieletnich lub szkolenia podstawowe z zakresu mediacji; z mediacji rodzinnych; z mediacji rówieśniczych; z mediacji cywilno-gospodarczych z elementami mediacji pracowniczych i wiele innych. Podstawą przygotowania projektu kształcenia, o którym mówimy w tej publikacji, były wieloetapowe badania, wielokrotnie przywoływane we wcześniejszych rozdziałach. Właśnie te badania, w polu praktyki przedstawicieli profesji społecznych, a także wspominane już wcześniej seminaria/dni studyjne z udziałem reprezentantów profesji społecznych, które odbywały się na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ (por. Wolska-Prylińska 2007), pozwoliły zidentyfikować, jakie wartości związane z kształceniem preferowali ich ewentualni przyszli uczestnicy. Była to przede wszystkim świadomość konieczności uczenia się przez całe życie, nie tylko formalnego, na kursach i szkoleniach, ale również „mimowolnego", wynikającego z kontaktu z drugim człowiekiem. Padały propozycje, aby oferty kształcenia na kursach i szkoleniach wyprzedzały zmiany ustawowo wprowadzane do praktyki działania społecznego, zaś od zajęć oczekiwano stwarzania okazji do nabywania konkretnych umiejętności. Podkreślono, że tylko systematyczny udział w warsztatach i szkoleniach może przynieść oczekiwane rezultaty. Jednocześnie nie dostrzegano prostego przełożenia kształcenia na działanie. Twierdzono, że są różne powody uczestnictwa w kursach, szkoleniach, a nawet studiach – od wewnętrznej potrzeby, poprzez chęć ucieczki od znużenia codzienną gonitwą zawodową, aż po udział wynikający z obowiązku, niezależnie od tego, jak powiedziała jedna z uczestniczek seminarium, „czy mi się temat podoba czy nie podoba". Uczestnicy dyskusji podzielali opinię, że wiedza przydatna dla działania społecznego nie może być wiedzą tylko teoretyków (oderwaną od rzeczywistości społecznej)

albo tylko wiedzą praktyków (pozbawioną odniesień do filozofii działania). Musi to być wiedza skrzyżowana, którą wypracowuje się w procesie wspólnych debat i przemyśleń.

Biorąc pod uwagę wyniki badań, zaproponowaliśmy taki rodzaj studiów podyplomowych, w którym uwzględniona została zasada odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne, a jednocześnie podjęliśmy próbę połączenia orientacji utylitarnej („użytkowość") w kształceniu zawodowym − podyplomowym − z ideą otwartości i „bezinteresowności" kształcenia. Przyjęliśmy założenie, że absolwentom takich studiów powinno się umożliwić nabycie umiejętności zastosowania metod i technik mediacji społecznej w prowadzeniu zajęć z jednostkami i grupami odczuwającymi sytuacje zagrażające ich poczuciu bezpieczeństwa w szkole, rodzinie, grupie społecznej. Konsekwencją powinna być popularyzacja i upowszechnienie stosowania mediacji w pracy z różnymi odbiorcami działania społeczno-wychowawczego. Z perspektywy otwartości i bezinteresowności kształcenia należy natomiast rozpatrywać możliwość szerszego spojrzenia przez słuchaczy na zagadnienia mediacji i refleksję nad tak zwanym podejściem mediacyjnym w działaniu społeczno-wychowawczym. Pod tą nazwą należy rozumieć określony rodzaj postawy wykazywany w działaniu przez reprezentantów profesji społecznych. Cechą zasadniczą takiej postawy jest nastawiony na porozumienie stosunek do stron uczestników konfliktu czy też problemu społecznego.

Studia podyplomowe dla kadry oświaty „Mediacja społeczna"

Zastanawiając się nad możliwościami realizacji oferty edukacyjnej dla praktyków, braliśmy pod uwagę różne ograniczenia w tej kwestii. Respondenci wspominali bardzo często o barierach finansowych. Podjęliśmy próbę skorzystania z dofinansowania oferowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (Priorytet IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach). Liczyliśmy się z koniecznością wpisania pomysłu na kształcenie w zewnętrznie narzucone ramy projektu (np. ściśle określony odbiorca działania, konieczność zewnętrznego monitoringu itp.). Innym typem ograniczeń mogły być ograniczenia czasowe uczestników studiów. Łączenie zajęć na uczelni z pracą, praktykami i obowiązkami rodzinnymi jest znaną przeszkodą w realizacji takich przedsięwzięć. Mogły wystąpić również ograniczenia mentalne, utrudniające przyjęcie przez słuchacza perspektywy „tego, który nie wie", podczas gdy w swoim wymiarze zawodowym jest „tym, który wie". Wreszcie postawa pracodawcy i kolegów z pracy nie zawsze sprzyja promowaniu nowych rozwiązań w miejscu zatrudnienia. Tymczasem do stosowania takich nowych podejść miały przygotowywać studia. Wydawało nam się jednak, że współcześnie, w obliczu dynamiki życia społecznego i nakładających się problemów społecznych, nie ma innego wyjścia jak ciągłe kształcenie,

które realizatorom pracy społeczno-wychowawczej da poczucie zawodowego profesjonalizmu i osobistego bezpieczeństwa na zajmowanym stanowisku. Świadomość braków warsztatowych, nienadążania za wymogami rzeczywistości społecznej, może bowiem w istotny sposób zrujnować zawodowy potencjał przedstawicieli profesji społecznych.

Opracowując projekt studiów podyplomowych, sami znaleźliśmy się w sytuacji pomiędzy naszym naukowym (by nie powiedzieć ideowo-naukowym, czyli przygotowanym w „imię ideału" kształtowania człowieka) podejściem do kształcenia a wymaganiami praktyki opracowania „wniosku o dofinansowanie". Jako przykład tej sytuacji niech posłuży cel główny kształcenia. Otóż pierwotnie celem głównym studiów podyplomowych miało być kształtowanie kompetencji w zakresie mediacji społecznej i przyjęcie podejścia mediacyjnego w działaniu społeczno-wychowawczym przez reprezentantów profesji społecznych. Po ograniczeniu odbiorców (wynikającym z rodzaju działania, które mogło być dofinansowane) do kadr oświaty, jako cel główny przyjęto zdobycie nowych lub rozszerzenie posiadanych kwalifikacji w zakresie mediacji społecznej. Zaakceptowany cel kładł większy nacisk na pragmatyczną stronę kształcenia, ale też na szczęście nie ograniczał istotnie zakresu wcześniej przewidzianych treści kształcenia.

Przyjęliśmy założenie, że w programie studiów należy uwzględnić szerokie spektrum zagadnień związanych z koncepcjami działania społecznego, specyfiką pracy z człowiekiem zagrożonym wyłączeniem społecznym lub będącym w konflikcie, różnymi wymiarami podejść mediacyjnych czy wreszcie z osobą mediatora. Uznaliśmy, że istotne miejsce w takim programie powinny zajmować praktyki, pomyślane jako nabywanie umiejętności mediacyjnych od specjalistów, ale również jako umożliwiające własną aktywność słuchaczy zmierzającą do zastosowania perspektywy mediacyjnej w swoim miejscu pracy. Przygotowanie i wdrożenie projektu działania z wykorzystaniem mediacji miało stanowić punkt kulminacyjny cyklu kształcenia.

Studia przeznaczone były dla 50 nauczycieli i pracowników kadr oświaty posiadających wyższe wykształcenie i zatrudnionych w regionie łódzkim. Trwały trzy semestry, w okresie od 1 marca 2010 do 30 czerwca 2011 roku. Odbywały się w formie wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów, warsztatów i praktyk. Kadrę wykładowców, oprócz pracowników UŁ, stanowili specjaliści, praktycy mediacji z kraju i z zagranicy.

Wśród treści kształcenia znalazły się między innymi:

- zagadnienia dotyczące działania społecznego rozumianego jako tworzenie instytucji (symbolicznej) − koncepcja, jej zastosowanie i na tym tle tworzenie przestrzeni mediacji;
- kwestie związane z ramami instytucjonalnymi działania społecznego z perspektywy tworzenia przestrzeni mediacji;
- koncepcja działania (działanie strategiczne, działanie niestrategiczne, sens, znaczenie) i miejsce podejść mediacyjnych w tych koncepcjach;

• koncepcje Innego, specyfika pracy z Innym, różnorodność form pracy;
• tematy dotyczące mediatora jako człowieka zdolnego do działania;
• dwie koncepcje mediacji: mediacja w sensie szerokim − procesu, przestrzeni, analizowana z perspektywy działania społecznego pojmowanego jako tworzenie instytucji symbolicznej i mediacja rozumiana jako prosta(e) technika(i);
• wątki dotyczące spożytkowania mediacji w pracy socjalnej (mediacyjna funkcja pracy socjalnej, relacyjny model pracy socjalnej);
• zagadnienia związane z wymiarami podejścia mediacyjnego (normatywny, relacyjny) i uzależnionymi od przyjętego podejścia dylematami etycznymi;
• kategoria „sytuacji", jej definiowanie, wyjaśnianie, orientowanie działania i projektowanie rozwiązań (mediacja jako jedna z form mogących ułatwić ten proces);
• rodzaje mediacji (mediacja w sprawach karnych, w sprawach cywilnych, mediacja rodzinna, mediacja transgraniczna);
• stowarzyszenia w zakresie mediacji i ich działania międzynarodowe oraz europejskie (np. Association Internationale Francophonne des Intervenats auprès des Familles Separées).

Słuchacze mogli korzystać z literatury specjalnie kupowanej na ich potrzeby oraz z tłumaczeń tekstów, które Czytelnik znajdzie w dalszych częściach tej publikacji.

Zgodnie z wcześniejszymi założeniami słuchacze byli zobowiązani opracować i podjąć próbę wdrożenia projektów z zastosowaniem podejść mediacyjnych w swoim miejscu pracy. Niektóre z nich spopularyzowano w formie skryptu (*Mediacje i podejścia mediacyjne...* 2012). Ich lektura pokazuje, jak różnorodne i ciekawe pomysły zastosowania mediacji/podejść mediacyjnych w swojej pracy mieli słuchacze studiów − od promowania metod i postaw mediacyjnych, poprzez zastosowanie mediacji w praktyce wychowawczej, na szkoleniu przyszłych młodych mediatorów skończywszy. Podstawą opracowania wszystkich projektów była diagnoza rzeczywistości społecznej w miejscu pracy uczestnika studiów. Równocześnie słuchacze zapoznawani byli z istotą i konstrukcją projektu socjalno-wychowawczego. W rezultacie takiego postępowania poprawnie opracowany projekt mógł stanowić podstawę jego wdrożenia. Większość projektów nie tylko wdrożono, ale również dokonano ich ewaluacji, rozumianej tutaj jako ocena końcowa, po zrealizowanym działaniu.

Innym efektem studiów, który zmaterializował się również w postaci książki (*Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty...* 2011), była próba łączenia użyteczności i bezinteresowności kształcenia na rzecz kultury praktyki za pośrednictwem skojarzeń z mediacją i jej wykorzystania, która odbyła się w ramach jednego z realizowanych przedmiotów (Mediator − profesjonalność działania − deontologia i etyczność działania). Książka zawiera m.in. eseje zaliczeniowe uczestników studiów, w których podjęli oni próbę łączenia wątków

z wykładów z własnymi komentarzami, doświadczeniami zawodowymi i przemyśleniami. Odniesienia teoretyczne, sytuujące problematykę mediacji w humanistyce i naukach społecznych, sprzyjały „spotkaniu" dającemu poczucie „zaistnienia wspólnoty".

Ostatnim, formalnym akcentem studiów był egzamin, w czasie którego słuchacze omawiali swoje projekty, stosując nazewnictwo i uwzględniając perspektywę teoretyczną świadczącą o nabyciu przez nich wiedzy z zakresu koncepcji podejść mediacyjnych w działaniu społecznym. Uczestnicy nabyli umiejętności zastosowania metod i technik mediacji społecznej oraz uzyskali kwalifikacje między innymi do prowadzenia zajęć przygotowujących młodzieżowe zespoły mediatorów. Otrzymane przez nich świadectwo ukończenia studiów mogło posłużyć zainteresowanym do uzyskania wpisu na listę stałych mediatorów.

Po zakończeniu kształcenia, we wrześniu 2011 roku, rozpoczęto badanie zainteresowania nowych potencjalnych słuchaczy zaproponowaną w pierwszej edycji studiów tematyką i formą doskonalenia. Na internetowej stronie projektu uruchomiono tzw. licznik kandydatów, rejestrujący między innymi stopień zainteresowania studiami. Przez rok czynna była też skrzynka e-mailowa dla zainteresowanych. Z badania wynika, że pojawiło się kilkadziesiąt osób chętnych do udziału w kolejnej edycji studiów. Jednak tylko dwie spośród nich gotowe były studiować odpłatnie lub częściowo odpłatnie. Pozostałe oczekiwały formy nieodpłatnej. Trzeba podkreślić, że wielu reprezentantów profesji społecznych z pełną świadomością poszukuje studiów, które odpowiadają ich oczekiwaniom. Wśród pytań wysyłanych na adres projektu pojawiały się prośby dotyczące przesłania programu kształcenia, treści poruszanych podczas zajęć, a także prezentowano siebie, swoje miejsce pracy i zainteresowania, licząc na konfrontację tych informacji z ofertą studiów.

2. PROBLEMATYKA PODEJŚĆ MEDIACYJNYCH W TEORII I PRAKTYCE FRANKOFOŃSKIEJ

Jocelyne Dahan[*]

2.1. Od działalności społecznej/ochotniczej do instytucjonalizacji. Początki mediacji rodzinnej

Wielu autorów powątpiewa dziś w długą tradycję mediacji rodzinnej. Wątpliwości, które pojawiły się pod koniec lat 80. XX w., podzieliły środowisko na „zwolenników" i „przeciwników" mediacji, co wydaje się paradoksem, gdyż chodzi przecież o sposoby regulowania konfliktów. Nierzadko czytamy w pracach na temat mediacji i często także w pracach dyplomowych przyszłych mediatorów przygotowujących dyplom państwowy, że została ona przeniesiona z modelu anglosaskiego, a ściślej kanadyjskiego. Z pewnością tak, zaś w tym artykule proponujemy odszukanie śladów mediacji rodzinnej obecnych w kulturze francuskiej, odtworzenie okoliczności jej pojawienia się w kontekście społecznym, ekonomicznym i politycznym, nakreślenie, jak przebiegała jej instytucjonalizacja, jak również zamierzamy wskazać jej efekty, które z pewnością są jednym z elementów kontroli społecznej.

Mediacja rodzinna jest jedną z form mediacji praktykowanej na poziomie krajowym. Urząd Mediatora Republiki Francuskiej istnieje od 1975 r., następnie pojawił się w innych instytucjach państwowych, jak np. w placówkach resortu edukacji narodowej, czy szpitalach oraz w instytucjach prywatnych (np. w bankach, a nawet w przedsiębiorstwach), by w końcu znaleźć swe miejsce w instytucjach samorządowych i lokalnych, np. w szkołach, placówkach na terenie dzielnic.

[*] Centrum Badań i Mediacji (CERME), Tuluza, Francja.

Kontekst społeczny i ekonomiczny przemian modelu rodziny i małżeństwa

Rozwiązywanie konfliktów przy udziale osoby trzeciej jest we Francji bardzo starą praktyką, zakorzenioną w kulturze, praktykowaną także na wsi. Do lat pięćdziesiątych XX w. w małych miasteczkach miejscowi notable, przedstawiciele kościoła – księża, ludzie kultury – nauczyciele, politycy – wójtowie, brali udział w regulowaniu konfliktów sąsiedzkich, a czasem i rodzinnych.

Począwszy od 1968 r. zmienił się radykalnie model rodziny, pojawiły się nowe modele relacji między mężczyzną i kobietą, ojcem i matką. Także w sferze gospodarczej, wraz z końcem prosperity, nastąpiły zmiany. Znaczenie dla tych zmian miały także ruchy feministyczne powstałe na bazie haseł kontroli narodzin, antykoncepcji. Wprawdzie nie był to jeszcze okres pełnego rozwoju zatrudnienia kobiet, ale praca zawodowa kobiet wyznaczała już ich niezależność i samodzielność. Zmiany dokonujące się w sektorze gospodarki miały także wpływ na sposób życia: sektor rolniczy tracił na znaczeniu na rzecz sektora przemysłowego, rozwoju technologii. Następowała migracja ludzi do miast. Rodziny przeniesione w inną rzeczywistość musiały na nowo określić swoje odniesienia, przystosować się do systemu miejskiego. Wraz z tą zmianą zanikły dotychczasowe więzi rodzinne, a z nimi wzajemna pomoc i solidarność sąsiedzka.

Zmiany te powodowały często wzrost trudności ekonomicznych, wraz z nimi pojawiły się trudności w komunikacji społecznej. Zaczęto poszukiwać satysfakcjonujących relacji, opartych na rozwoju osobistym, co zaczęło destabilizować funkcjonowanie wielu małżeństw. Liczba separacji, rozwodów wzrasta nieprzerwanie od lat siedemdziesiątych XX w. Jest to również czas pojawienia się bezrobocia, a także nowych sposobów zapobiegania bezrobociu. W latach osiemdziesiątych XX w. wprowadzono świadczenie dla osób bezrobotnych[1], które nie zniknie już z horyzontu społecznego.

Te wszystkie zmiany spowodowały konieczność przystosowania się rodzin do nowej rzeczywistości. Przemiany rodziny oscylowały od skupionej wokół siebie tzw. rodziny „nuklearnej" do rodziny funkcjonującej w „sieci" lub „mozaikowej". Nastąpiło także przesunięcie wartości związanych z instytucją małżeństwa. Współczesne małżeństwo lub „związek małżeński" upodabnia się coraz bardziej do „dobrowolnego związku" za obopólną zgodą (Singly 2009), który może być traktowany jako przejściowy i uznawany za jeden z elementów osłabienia związków rodzinnych. Role społeczne i funkcje małżonków stają się coraz bardziej komplementarne. W miejsce tradycyjnego podziału ról, w którym jedno z małżonków miało do odegrania rolę zabezpieczającego byt materialny, a drugie wychowawczą, ważne stają się plany osobiste, zawodowe, pragnienie

[1] Chodzi o zasiłek obliczany wg wskaźnika minimalnego dochodu socjalnego RMI (Revenu Minimum d'Insertion).

miłości. Zmodyfikowane zapisy prawa rodzinnego z 1970 r. znoszą dominującą władzę ojca, chronią prawa dzieci pozamałżeńskich oraz ustanawiają odpowiedzialność rodziców za dzieci. Rozwija się także nowy sposób funkcjonowania rodziny, w którym oboje małżonkowie mają równe prawa. Wraz z nim powiększa się znacznie liczba dzieci pozamałżeńskich, która aktualnie stanowi 33% wszystkich urodzeń.

Oboje małżonkowie zyskują prawo do rozwoju osobistego. Projekt życiowy nie jest już budowany na podstawie korzyści materialnych, lecz „związków uczuciowych". Motorem wyboru współmałżonka staje się jego idealizacja, głęboko zakorzeniona w podświadomości, która kompensuje brak modelu rodzicielskiego, narcystyczne obrazy zranienia, przedwczesne relacje wyparcia, często skrywane. Z czasem jednak do związku wkracza codzienność wraz ze świadomością, że ideał nie jest możliwy do osiągnięcia, co prowadzi do konfliktu, który wyraża się w braku zadowolenia z życia małżeńskiego.

Od działalności społecznej/ochotniczej do pojawienia się mediacji rodzinnej

Ci ojcowie, którzy zdecydowali się na relację pozamałżeńską, doprowadzają do rozpadu tradycyjnej rodziny, co staje się źródłem wielu cierpień. W przypadku rozwodów opieka nad dziećmi jest prawie zawsze przyznawana matce. Zazwyczaj matce przyznawana jest także opieka nad dzieckiem urodzonym w związku pozamałżeńskim, nawet jeśli ojciec przekazał dziecku swoje nazwisko.

W tym kontekście powstają stowarzyszenia ojców rozwiedzionych, domagających się równego traktowania obojga rodziców. Ojcowie funkcjonują także zgodnie z nowym modelem: muszą być jednocześnie zakochanymi mężczyznami i uważnymi ojcami. Paradoksalne jest to, że w organizacjach tych działają mężczyźni, którzy kilka lat wcześniej zachęcali swoje partnerki, aby domagały się niezależności i samodzielności. Zadaniem tych stowarzyszeń, jak wszystkich grup mniejszościowych, jest przekonanie władz o swojej woli uczestniczenia w życiu dzieci (David-Jougneau 1989). Pomoc prawna nie jest satysfakcjonująca, a więc stowarzyszenia zgrupowane w federacji Parents Forever International proponują zapoznanie przedstawicieli zawodów prawniczych, społecznych i psychologów z innym sposobem rozwiązywania konfliktów − mediacją, obecną w krajach nordyckich i anglosaskich. Tym samym mówią o pojawieniu się nowego sposobu towarzyszenia w odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne. Takie też były początki powstawania zawodu asystentki społecznej (Dahan 1995).

W 1998 r. wprowadza się mediację rodzinną w Europie i oczywiście przejmuje − praktykowany w Quebeku, wywodzący się z tradycji północnoamerykańskiej − model Johna Haynesa, terapeuty rodzinnego i mediatora oraz Jamesa Cooglera, adwokata.

Według Krajowego Instytutu Badań Demograficznych (Institut National des Etudes Démographiques) na dwa zawarte związki małżeńskie odnotowuje się jeden rozwód. Mimo tego separacja i rozwód nadal są wydarzeniem bardzo bolesnym dla rodziny.

W ostatnim dwudziestoleciu dzieci otrzymały nowy samodzielny status, zapisany w Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka, ratyfikowanej przez Francję w 1989 r.

Krajowe statystyki wskazują, że dwa miliony dzieci doświadczają rozwodu i separacji swoich rodziców, a ponad połowa z nich nie ma kontaktu z rodzicem, z którym nie mieszka na stałe. Pojęcie „braku kontaktu" zdefiniowane zostało jako kontakt rzadszy niż raz w miesiącu. Konsekwencje braku kontaktu dziecka z jednym z rodziców objaśnione zostały opinii publicznej w wielu badaniach naukowych (Poussin, Martin-Lebrun E. 1997).

Upowszechnienie wiedzy z zakresu psychologii pozwoliło na lepsze poznanie potrzeb psychospołecznych jednostki. Jednakże działania instytucjonalne, podejmowane w odpowiedzi na zjawisko wzrostu rozwodów, nie satysfakcjonują rodzin. Pojawiła się pilna potrzeba interwencji umożliwiającej pomoc w rozwiązywaniu konfliktów wewnątrz rodziny. Najważniejszym celem mediacji rodzinnej jest pomoc w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych, a w efekcie zmniejszenie ich skutków, poszukiwanie takich rozwiązań, które będą satysfakcjonujące dla każdego członka rodziny. Rozpoznawanie takich potrzeb przez przedstawicieli zawodów społecznych z pewnością przyczyniło się do rozwoju mediacji rodzinnej. Jest ona wyposażona w profesjonalne narzędzia, między innymi posiada swoją definicję, deontologię, formy kształcenia zawodowego.

Od praktykowania mediacji do jej instytucjonalizacji

Po powrocie z wizyty studyjnej w Quebeku w 1998 r., przedstawiciele zawodów wywodzący się z różnych dyscyplin podstawowych i komplementarnych utworzyli Stowarzyszenie Promowania Mediacji Rodzinnej (APMF). Jego cele zapisane w statucie to: promocja, upowszechnianie i prowadzenie badań. Zadaniem Stowarzyszenia jest promowanie mediacji rodzinnej w społeczeństwie. Jego powołaniem jest zapobieganie konfliktom rodzinnym, w szczególności w sytuacjach separacji i rozwodu. Jeden z pierwszych aktów przygotowanych przez Stowarzyszenie to kodeks deontologiczny, poddany pod głosowanie na Kongresie w Caen w 1990 roku. Następnie w 1991 r. powstał zespół roboczy do spraw jakości kształcenia mediatorów rodzinnych, europejska komisja ośrodków kształcenia w zakresie mediacji rodzinnej. Efektem pracy tej grupy roboczej było podpisanie 15 października 1992 r. Europejskiej Karty ośrodków kształcenia do mediacji rodzinnej w Europie.

Te dwa elementy, kodeks deontologiczny oraz karta kształcenia, staną się wyznacznikiem na drodze do profesjonalizacji zawodu mediatora. Przedstawiciele Stowarzyszenia Promowania Mediacji Rodzinnej (APMF) uczestniczyli także we wszystkich pracach nad projektami nowelizacji prawa określającego władzę rodzicielską, pokrewieństwo, rozwód i oczywiście uznanie mediacji rodzinnej. W 1990 r. powstała organizacja CNASMF (Krajowy Komitet Stowarzyszeń i Służb Mediacji Rodzinnej), skupiająca pracowników służb mediacji rodzinnej: stowarzyszenia, organizmy publiczne i para-publiczne, społeczności lokalne i terytorialne. Jej celem jest „reprezentowanie służb mediacji rodzinnej na poziomie krajowym, pomaganie i wspieranie tworzenia się i informowania tychże służb". W 2001 r. organizacja ta zmieniła nazwę na FENAMEF (Krajowa Federacja Mediacji Rodzinnej). Jej misja to prace zmierzające do jej oficjalnego uznania przez władze oraz dbanie o przestrzeganie podstawowych zasad mediacji rodzinnej: neutralności, bezstronności, poufności.

Oba te organizmy krajowe aktywnie zabiegają o uznanie i instytucjonalizację mediacji rodzinnej. Określenia tego, czym jest mediacja rodzinna, dokonywano od początku jej pojawienia się, a z biegiem lat rozwój praktyki mediacji pozwolił na bardziej precyzyjne jej zdefiniowanie. W pierwszym okresie mediację stosowano w sytuacjach rozwodu, separacji. Stopniowo zaczynała rozwijać się wraz z postępem prac legislacyjnych oraz pojawieniem się nowych problemów, mających związek z praktyką przedstawicieli innych zawodów społecznych. Notariusze ukierunkowują mediację rodzinną na sprawy spadkowe, pracownicy socjalni na ochronę dzieci, terapeuci rodzinni na mediację międzypokoleniową.

W tym okresie stowarzyszenia społeczne intensyfikują swoje działania na forum publicznym – publikacje, seminaria – dopracowując kodeks deontologiczny i dostosowując definicję mediacji do rozwijającej się praktyki, a także popularyzując swoje działania wśród władz, które dofinansowują ich działalność. W roku 1995 mediacja została włączona do prawa cywilnego, którego zapisy określają misję mediatora, jednakże nie określają specyfiki mediacji rodzinnej. Zdefiniowanie mediacji rodzinnej oznacza jasne określenie zakresu jej stosowania, jej przedmiotu, postawy zawodowej mediatora, a także celów działania.

W roku 2000, na wniosek Ministerstwa ds. Rodziny, powstaje raport oceniający rozwój tej nowej praktyki (Sassier 2000). Efektem tego raportu było powołanie w 2001 r. na mocy dekretu międzyministerialnego Krajowej Rady Doradczej. Rada składa się z siedemnastu członków, reprezentantów obu stowarzyszeń krajowych, Ministerstw: ds. Socjalnych, Sprawiedliwości, reprezentantów wywodzących się z różnych profesji, urzędników sądowych, adwokatów, notariuszy, przedstawicieli krajowych stowarzyszeń rodzin UNAF (Unia Krajowa Stowarzyszeń ds. Rodzin), IDFF (Centrum Informacji Praw Kobiet i Rodzin), CNAF (Krajowej Kasy Świadczeń Rodzinnych), CMSA (Kasy Wzajemnych Świadczeń Socjalnych i Rolniczych), a także trzech ekspertów: dwóch nauczycieli-naukowców oraz jednego mediatora rodzinnego.

Prace tego zespołu trwały trzy lata, raport końcowy zaleca Ministrowi Sprawiedliwości utworzenie dyplomu państwowego mediatora rodzinnego oraz finansowanie placówek mediacji, które spełniają wszystkie wymogi jakościowe, określone w rozporządzeniach oficjalnych. Dyplom państwowy mediatora rodzinnego został utworzony i przypisany do kształcenia w zakresie pracy socjalnej, co nie odbyło się bez wielkiej dyskusji wśród mediatorów, którzy nie zawsze identyfikowali się z tą grupą zawodową.

W dekrecie o utworzeniu dyplomu państwowego mediatora przyjęto następującą definicję:

Mediacja rodzinna jest procesem budowania lub odbudowania więzi rodzinnej, ukierunkowanym na autonomię jej członków, doświadczających sytuacji zerwania lub separacji, w którym osoba trzecia, bezstronna, niezależna, posiadająca odpowiednie kwalifikacje, lecz nie mająca władzy podejmowania decyzji, będąca mediatorem rodzinnym, ułatwia poprzez organizowanie spotkań, objętych zasadą poufności, komunikowanie się, zarządzanie powstałym konfliktem rodzinnym we wszelkich jego przejawach i etapach rozwoju. Mediacja rodzinna ma zastosowanie w sytuacjach: rozwodu, separacji, bez względu na status związku, międzypokoleniowych, dziedziczenia, ochrony dziecka, międzynarodowych (Dekret 2003).

Definicja ta ma tę zaletę, że uwzględnia pole działania mediatora (sytuacje zerwania czy separacji), wskazuje na jego misję (ułatwianie komunikacji, zarządzanie konfliktem) oraz podkreśla odniesienia etyczne, którymi powinien się kierować (osoba trzecia bezstronna, niezależna, wykwalifikowana i nieposiadająca władzy decydowania).

Obecnie we Francji funkcjonuje trzydzieści osiem ośrodków kształcenia mediatorów, w większości są to placówki kształcenia do pracy socjalnej. W kilka miesięcy po utworzeniu dyplomu państwowego powołano grupę roboczą, która ustaliła zasady finansowania służb mediacji społecznej, skład departamentalnych komitetów organizacyjnych, warunki finansowania mediacji. Wszyscy mediatorzy rodzinni prowadzący praktykę od 1980 r. byli zobligowani do poddania się ocenie, by móc otrzymać dyplom państwowy. Placówki prowadzone przez stowarzyszenia musiały wystąpić o „labelizację", aby otrzymać fundusze na swoją działalność. Musiały także zobowiązać się do przestrzegania zasad konwencji dotyczących kwalifikacji mediatorów, obowiązkowej analizy ich działalności, prowadzenia sekretariatu, oddania do dyspozycji odpowiednich pomieszczeń, stosowania krajowej siatki wynagrodzeń, bezpłatnej sesji informacyjnej, promowania mediacji wśród przedstawicieli zawodów i lokalnych elit politycznych.

W 2004 r. w Kodeksie Cywilnym pojawia się zapis o mediacji rodzinnej, która zostaje wprowadzona do znowelizowanego prawa rozwodowego. Zinstytucjonalizowanie mediacji rodzinnej zajęło dwadzieścia lat w kraju, który jako pierwszy w Europie utworzył dyplom państwowy z zakresu mediacji (Dahan 2009). Instytucjonalizacja wprowadziła jednak w środowisku mediatorów różnice w ich statusie − sektor liberalny będzie rozwijał się bez możliwości uzyskania środków finansowych na swoją działalność.

Charakterystyka mediacji rodzinnej

Kontekst, w jakim stosowana jest mediacja rodzinna, określa jej cechy szczególne, które omówione są poniżej.

Po pierwsze, punktem wyjścia do zastosowania tego sposobu pracy jest sytuacja zerwania więzi. Odnosi się to do każdego z analizowanych kontekstów: separacji, rozwodu, umieszczenia dziecka w placówce, czy śmierci, czego skutkiem jest pojawienie się konfliktu wewnątrz rodziny, zaburzającego bezpośrednie relacje, wywiązywanie się z obowiązków nakładanych przez prawo, trudności w organizowaniu relacji i pojawienie się konfliktów, które mogą mieć skutki prawne.

Po drugie, cele mediacji zmierzają w czterech kierunkach:

- znalezienia równowagi między potrzebami osób biorących udział w mediacji i podejmowanym przez mediatora działaniem;
- przywrócenia komunikacji bezpośredniej w rodzinie;
- poszukiwania ustaleń satysfakcjonujących każdą ze stron mediacji;
- przeciwdziałania nawrotowi konfliktu.

Po trzecie, na jej przebieg ma wpływ różnorodność miejsc prowadzenia mediacji. Pierwsze badanie, przeprowadzone we Francji w 1990 r. na wniosek kilku Ministerstw: ds. Rodziny, Równego Traktowania Kobiet i Sprawiedliwości, wskazuje na istnienie ponad 80 placówek oferujących konsultacje mediacji rodzinnej. Badanie przeprowadzone przez FENAMEF oraz laboratorium GLYSI (CNRS, Lyon), prowadzone przez Jean-Pierre'a Bonafé-Schmitta (2006), wskazuje, iż obecnie liczba ta wzrosła dziesięciokrotnie. Oczywiście podaż na rynku kształcenia znacznie przewyższa zainteresowanie rodzin w tym względzie. W badaniu przeprowadzonym w roku 1994 przez Claude'a Martina, socjologa CNRS, na zamówienie Ministerstwa Sprawiedliwości, wymienia się różnorodne formy instytucjonalne ośrodków mediacji:

- ośrodki mediacji działające w ramach stowarzyszeń o charakterze rodzinnym i społecznym (np. ochrona dziecka, Unia Pomocy Rodzinom i in.). Mediatorzy rodzinni są pracownikami pomocy społecznej, oddelegowanymi przez swoje instytucje macierzyste;
- ośrodki mediacji działające w ramach stowarzyszeń oferujących towarzyszenie i pomoc rodzinie (szkoły dla rodziców, Francuskie Stowarzyszenie Ośrodków Konsultacji Małżeńskiej). Mediatorzy pracujący w tych ośrodkach mieli różne wykształcenie, często prawnicze, ale w szczególności byli to socjologowie, psychoterapeuci, doradcy małżeńscy i rodzinni;
- specyficzne stowarzyszenia mediacji, które pojawiły się z końcem 1980 r. W większości powstały dzięki inicjatywie „działaczy walczących o mediację". Działania te pozwoliły na zgrupowanie wokół mediacji osób wywodzących się z różnych grup zawodowych, czego efektem była pluridyscyplinaryzacja, zalecana przez Krajową Radę Doradczą ds. Mediacji Rodzinnej;

• ośrodki mediacji o charakterze publicznym (ugrupowania lokalne lub terytorialne, Kasa Świadczeń Rodzinnych, Kolei Państwowych, Ministerstwa Finansów). Tych mediatorów rodzinnych charakteryzowała w większości postawa „działaczy walczących o mediację rodzinną". Szczególną cechą jest tu bezpłatny dostęp potencjalnych użytkowników do mediacji;

• ośrodki mediacji prowadzone przez adwokatów lub izby notarialne. Począwszy od 1995 r. adwokaci zaczęli interesować się mediacją, organizowane jest kształcenie tej grupy zawodowej w wymiarze 40–90 godzin. Przykładem może być tutaj stowarzyszenie Yvellines Médiation, które w swoim statucie zawiera zapis o stosowaniu pluridyscyplinarności, tak w odniesieniu do kształcenia, jak i do praktykowania mediacji. Stowarzyszenie to zgrupowane jest w krajowej federacji.

Odnotowuje się także coraz większą liczbę przedstawicieli wolnych zawodów zajmujących się mediacją. Mediatorzy rodzinni odbywają długie kształcenie, w czasie którego uzyskują odpowiednie kwalifikacje, uczestniczą w analizie praktyki lub superwizji, są zgrupowani w regionalnych sieciach/związkach mediatorów rodzinnych. W odróżnieniu od osób pracujących w ośrodkach prowadzonych w ramach struktur stowarzyszeniowych, cechuje ich bezpieczeństwo zatrudnienia. Tworzenie placówek publicznych oznacza wpisywanie się mediacji w działania służb publicznych, w takiej samej mierze, jak inne działania o charakterze zapobiegawczym. Nadrzędną zasadą we wszystkich typach placówek jest przestrzeganie zasady jawności i niezależności placówki wobec struktur centralnych, oczywiście w przypadku placówek podlegających instytucji publicznej czy parapublicznej. Istnienie placówek o różnych modelach funkcjonowania odpowiada orientacji przyjętej w ustawie o decentralizacji państwa, zwiększa ich dostępność i zapobiega monopolizacji.

W 2009 r. powstały dwa nowe raporty rządowe, które zalecają rozwój mediacji rodzinnej oraz utworzenie systemu, w którym aby skorzystać z mediacji, należy najpierw stawić się na spotkanie w sądzie. W pierwszej fazie tego eksperymentu utworzono pięć okręgów sądowych. Po fazie wstępnej i jej ocenie eksperyment ma być rozszerzony na cały kraj. Przypomnijmy, że mediacja rodzinna nie ma na celu usprawnienia pracy sądów rodzinnych. Irène Théry (1998) definiuje więzi pokrewieństwa w modelu relacji nawiązywanych dzięki dzieciom, powstających nie tak jak dotychczas w płaszczyźnie wertykalnej, lecz horyzontalnej i stwierdza, że najnowsze przepisy prawa dotyczące władzy rodzicielskiej (1993, 1997, 2002) wspierają mediację rodzinną. Mediacja rodzinna wywołała zmianę paradygmatu, spowodowała zastąpienie prawa obowiązkiem. Droga ta jest czasem złożona i podkreśla się w tym pojęciu znaczenie wspólnej odpowiedzialności.

Mediacja rodzinna i kontrola społeczna

Mediacja jest rozumiana jako sposób działania. Jej główną ideą jest oddziaływanie zapobiegawcze. Obecnie możemy o tym mówić jedynie hipotetycznie. Nie ma na dzień dzisiejszy takiego badania czy analizy naukowej, które

potwierdzałyby tę tezę. Taka analiza oparta o dane empiryczne może być przeprowadzona dopiero w następnym pokoleniu mediatorów.

Decyzja założenia rodziny, w wyniku zawarcia związku małżeńskiego czy też innej współcześnie znanej formy związku, oparta jest na odpowiedzialności jednostek, które zawierają taki związek. Może to być przyrzeczenie o charakterze publicznym i uroczystym, wypowiadane w obecności urzędnika stanu cywilnego, akceptujące związane z nim klauzule. Jednakże decyzja o zerwaniu tego przyrzeczenia wymyka się logice odpowiedzialności stron w sferze prywatnej, gdyż odbywa się w sądzie i tym samym nabiera charakteru publicznego. Staje się postępowaniem, które polega na powierzeniu państwu zadania określania odpowiedzialności stron za wspólne potomstwo, skutki materialne. W konsekwencji prowadzi do zdjęcia odpowiedzialności z jednostek, które zmuszone są do podporządkowania się decyzji administracyjnej. Tak więc wydaje się dziś oczywistym postępowanie, które ma na względzie włączenie stron w proces decyzyjny, tak aby poznały pojęcie odpowiedzialności i uczestnictwa w życiu społecznym.

W wielu pracach cele mediacji definiowane są jako dążenie do: samookreślenia, odpowiedzialności, podejmowania decyzji, uczestnictwa. Odnajdujemy w nich nowe koncepcje zawarte w wypowiedziach poświęconych wspieraniu funkcji rodzicielskiej. Po wielu latach odsuwania rodziców od odpowiedzialności, mówieniu o deficycie funkcji rodzicielskiej, mamy dziś do czynienia z przyznaniem im miejsca i roli poprzez zachętę do wspólnego sprawowania przez nich władzy rodzicielskiej.

Mediacja rodzinna nie jest jedynie prostym aktem technicznym, kierowanym do członków rodziny w sytuacji trudnej, zerwania więzi, lecz jest aktem społecznym wymagającym uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej. Niewielu mediatorów ośmiela się podejmować analizę swojej praktyki z takiej perspektywy. Być może wielu spośród nich obawia się tych zmian w odniesieniu do roli rodziców, a pojęcie „dobre" rodzicielstwo za wszelką cenę mogłoby nadać mediacji funkcję kontrolującą i normatywną.

Efekty mediacji

Efekty wywołane prowadzeniem mediacji rodzinnej to:

- zmniejszenie stresu wywołanego zerwaniem,
- spadek występowania zachowań obarczonych ryzykiem dla dzieci i młodzieży w reakcji na rozpad rodziny,
- spadek liczby spraw sądowych w sprawach prywatnych,
- zmniejszenie napięć w więziach wewnątrzrodzinnych.

Zmiany te świadczą o prawdziwym zapobieganiu dalszemu zrywaniu więzi i brakowi poczucia odpowiedzialności każdego uczestnika, ale także o nowym wymiarze edukacji obywatelskiej opartej na odpowiedzialności, solidarności i poszanowaniu każdej ze stron.

Rozwój stosowania mediacji rodzinnej pociąga za sobą prawdziwe zmiany w mentalności oraz nowe pozycjonowanie się specjalistów zajmujących się towarzyszeniem rodzinie, niezależnie od tego, czy będzie to prawnik, psycholog czy pracownik socjalny. Trudnością dla przedstawicieli tych zawodów jest oczywiście zrezygnowanie z kontroli i władzy, związanych z pełnionymi przez nich funkcjami, pomimo że niechętnie się do tego przyznają.

Fakt, iż mediacja rodzinna zaczyna być postrzegana jako sposób rozwiązywania konfliktów, oznacza, że nadal jesteśmy przywiązani do społeczeństwa prawa, jak pisze Jean-Pierre Bonafé-Schmitt (1992)

> Ta koncepcja mediacji oparta jest na tezie, że różnorodność i złożoność życia społecznego skłania do rozwijania zdecentralizowanych sposobów regulowania konfliktów, w ten sposób dając obywatelom możliwość odzyskania władzy nad sposobami rozwiązywania. Nie zmienia to faktu, iż rozwój mediacji oznacza także ewolucję społeczeństw zorientowaną na większy pluralizm systemów kontroli społecznej.
>
> Na przestrzeni wielu dziesięcioleci, pod presją wydarzeń gospodarczych, społecznych i politycznych, systemy kontroli społecznej ewoluowały, ulegały transformacjom, być może dziś jesteśmy świadkami głębokich zmian zachodzących w tych systemach. Zmiana systemu kontroli społecznej, którą dziś obserwujemy, nie ogranicza się jedynie do kryzysu instytucji prawnych, lecz obejmuje także tradycyjne struktury regulacji konfliktów. Wzrost liczby prawników, policji, pracowników socjalnych nie jest odpowiednim sposobem przeciwdziałania temu kryzysowi. Aby to osiągnąć, należałoby stworzyć nowe miejsca, w których regulowano by konflikty, nowe struktury pośredniczące między państwem a obywatelami. Nie chodzi tu o utworzenie nowego zawodu, lecz o przyznanie mediacji miejsca, które mogłoby służyć grupom społecznym, na przykład, stowarzyszeniom rodzin do prowadzenia mediacji społecznej, mieszkańcom osiedli do prowadzenia mediacji w środowisku zamieszkania.

Zmiana norm społecznych czy rytualizacja zerwania?

Rodzina nadal pozostaje wartością stałą, jest pojmowana jako ideał przez większość osób biorących udział w mediacji, a separacja i rozwód postrzegane są jako wydarzenia, do których nie jest się przygotowanym. Rodzina jest dzisiaj polimorficzna, jej zakres, sposoby funkcjonowania zmieniały się bardzo szybko począwszy od lat pięćdziesiątych XX w.

Trudność rozwiązywania sytuacji separacji polega na powiązaniu emocji ze sprawami materialnymi. Nasze społeczeństwo stopniowo odrzucało rytuały, „inicjacje". Poświęcamy dużo czasu na wybór modelu małżeństwa, jednakże nie poświęcamy dostatecznie dużo czasu na wybór przebiegu separacji. Mediator rodzinny, oferując przestrzeń zewnętrzną, swoje towarzyszenie, które zmierza do

bezstronności czy wielostronniczości[2], daje stronom czas na znalezienie uzasadnienia dla decyzji separacji, na mówienie o konflikcie, objaśnienie, a nie jedynie unikanie konfliktu.

Czy można sobie wyobrazić, że nazajutrz po separacji małżonkowie spojrzą na siebie i zaczną organizować się jako rodzice w „interesie dziecka". Pojęcie „interes dziecka" jest używane jako zasłona, gdy niemożliwe jest mówienie o cierpieniu dorosłego. Bardziej moralne w tej sytuacji jest zajmowanie się dziećmi niż swoim cierpieniem. Jednakże dzieci i młodzież, którą spotykamy w naszych gabinetach mediatorów, mówią wprost: „Nie chcieliśmy, żeby się rozstawali, ale teraz niech przestaną ze sobą walczyć".

Znamy wpływ separacji rodziców na proces budowania tożsamości u dzieci (Poussin, Martin-Lebrun 1997), w przypadku młodzieży chęć ucieczki od trudnej rzeczywistości może prowadzić do zachowań zagrażających ich bezpieczeństwu. Mediacja rodzinna pozwala poświęcić czas na określenie, czym jest rodzicielstwo, bycie rodzicami, którzy nie są razem, ale wypełniają zobowiązania wobec swoich dzieci i wobec drugiego rodzica. W takich przypadkach przestrzega się obowiązującego prawa i jednocześnie nabiera ono sensu, gdyż strony występują o jego zastosowanie, a nie jedynie odczuwają jego stosowanie.

W mediacji dysponujemy pewnym czasem i przestrzenią, pozwalającymi na wyrażenie złości, gniewu, podejmowana jest konkretna, ukierunkowana praca, dająca sposobność do przeprowadzenia separacji w czasie koniecznym do jej rytualizacji, czyli uczynienia z niej aktu kończącego związek.

Konkluzja

Na zakończenie tego artykułu należałoby się odnieść do prac Narodowej Rady Konsultacyjnej, które potwierdzają to, co zostało powiedziane o rozwoju mediacji, która ma zagwarantować rodzinom, instytucjom, profesjonalne działanie, dające gwarancję wiarygodności i kwalifikacji.

Obecna forma pełnienia tego zawodu przeradzała się z działania nieformalnego w kierunku działania profesjonalnego. Trzeba jednak poczekać na ocenę efektów mediacji w płaszczyźnie działania skierowanego do rodziny oraz analizę kontroli społecznej. Państwo, wpisując mediację społeczną w działania objęte polityką społeczną, podkreśla znaczenie, jakie nadaje się zapobieganiu zerwania relacji i dbałości o zachowanie odpowiedzialności stron.

To dzięki swej wiarygodności i kwalifikacjom mediatorzy rodzinni zdobyli uznanie dla swojej działalności, jakim cieszą się ze strony instytucji i rodzin.

---

[2] Wielostronniczość jest pojęciem stosowanym przez Jacquesa Salzera, wykładowcę w Paris X Dauphine, CNAM.

Rodziny muszą mieć pewność, że korzystają z fachowych usług, kontrolowanych i nadzorowanych, dzięki istnieniu odpowiednich przepisów, gdyż nie może być mowy o eksperymentowaniu, gdy chodzi o rozwiązywanie konfliktów rodzinnych. Jednakże mediatorzy muszą także analizować to, co się na ten temat mówi i zastanawiać się, dlaczego ich działania włączone są w ramy polityki społecznej. Jakie jest miejsce mediacji w procesie zmian zachodzących w obrębie norm społecznych, a także, czy stają się jedynie częścią systemu kontroli społecznej czy też przyczyniają się do ważnej zmiany istniejącego paradygmatu?

Jacques Faget[*]

2.2. Mediacja i przemoc rodzinna/domowa

Wstęp

Niniejszy artykuł analizuje możliwości i ograniczenia stosowania mediacji w regulowaniu sytuacji przemocy rodzinnej/domowej. Na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych we Francji i istniejącej literatury przedmiotu analizowane są dwa modele praktyki mediacyjnej, które odzwierciedlają dwie koncepcje mediacji i powiązania między regulacjami prawnymi a praktyką społeczną.

Problem przemocy rodzinnej nabrał dużego znaczenia w debacie publicznej prowadzonej w społeczeństwach zachodnich. Zjawisko, które prawdopodobnie istniało od zawsze, zostało nagłośnione dzięki ruchom feministycznym w latach siedemdziesiątych XX wieku. Następnie w latach osiemdziesiątych, dzięki uznaniu praw człowieka oraz rozwojowi polityk publicznych, ułatwiono nagłośnienie problemu przemocy rodzinnej/domowej. Sprzyjało temu zwiększenie liczby punktów informacyjnych, ośrodków pomocy, a także humanizacja kontaktów z policją oraz działanie stowarzyszeń pomocy ofiarom przemocy. Wszystkie te elementy w dużym stopniu przyczyniły się do zminimalizowania tabu istniejącego wokół tego zjawiska. A jednak wydaje się, że to tabu nadal jest bardzo żywe, jeśli wierzyć badaniu poświęconemu ofiarom przemocy rodzinnej/domowej, które wskazuje na niski odsetek skarg wnoszonych do sądów karnych, stanowi on 22% deklarowanych przypadków (Pottier, Robert, Zauberman 2001)[1]. Skrywanie przemocy jest jeszcze bardziej spektakularne w krajach, gdzie z przyczyn kulturowych, ekonomicznych czy religijnych kobiety podlegają dominacji mężczyzn lub

---

[*] Centrum im. Emila Durkheima (CNRS), Francja, Uniwersytet w Bordeaux, Francja.

[1] Niski odsetek zgłoszeń ma także związek z wyobrażeniami ofiar o systemie karnym, a w szczególności o dostosowaniu do ich potrzeb proponowanych rozwiązań.

zajmują pozycję niewolniczą. Zgłoszenia przemocy przez kobiety są statystycznie najliczniejsze w krajach Północy, gdzie ich status społeczny jest najwyższy i częstsza samodzielność finansowa.

Przeszkody w ujawnianiu tego rodzaju przemocy w krajach zachodnich można tłumaczyć propagowaniem rozdziału między przestrzenią publiczną i prywatną, kiedy to przyjmuje się, że w imię poszanowania wolności osobistej instytucje publiczne nie powinny interweniować w sferę *privacy*. Wtargnięcie aparatu państwa w życie rodzinne, „policja rodzinna" (Donzelot 1977), miało miejsce w okresie polityki społecznej „państwa opiekuńczego", choć i tak dokonało się to w stopniu umiarkowanym. Przemoc między małżonkami pozostanie na długo zjawiskiem stojącym poza prawem i dopiero ochrona interesu dziecka będzie dostatecznym uzasadnieniem dla zwiększenia wpływu państwa na sferę prywatną (Faget 1996).

Obecnie w debacie publicznej na temat przemocy rodzinnej stawia się pytanie o to, jak traktować ten problem. Kontrola społeczna, sprawowana przez społeczności, okazuje się nieskuteczna w przeciwdziałaniu tego rodzaju czynom niedozwolonym, spoczywa ona na instytucjach, a w szczególności na instytucjach karnych. Jednakże brak sprawności systemu karnego w tym względzie sprawia, że zwracamy się coraz częściej ku nowym sposobom regulacji konfliktów, z których to sposobów mediacja stawiana jest za przykład . Wybór ten oczywiście wzbudza wiele kontrowersji. Te aspekty, związane ze zjawiskiem przemocy rodzinnej/domowej, omawiane są w dalszej części pracy.

Ograniczenia rozwiązań prawnych

Ruchy feministyczne uznają przemoc rodzinną za przestępstwo na równi z przemocą doznawaną od osób nieznanych i wyrażają silne żądania represywne, podkreślając symboliczne i odstraszające znaczenie interwencji karnej. Domaganie się penalizacji przemocy rodzinnej na równi z żądaniami kryminalizacji gwałtu wydawało się paradoksalne z chwilą, gdy ten sam ruch oskarżał instytucje publiczne o uczestniczenie w reprodukowaniu nierówności społecznych i nierównego traktowania ze względu na płeć. Po kilkudziesięciu latach obserwacji możemy wskazać obecnie na ograniczenia strategii penalizacji. Pomimo wzrostu liczby skarg wydaje się, że niewiele przypadków ściganych jest przez prawo, a wyroki ferowane w sądach są zbyt łagodne (Gautier, Laberge 2000). Można wskazać dwa rodzaje przyczyn, które są przeszkodą dla skuteczności karania. Jedną z nich jest ociężałość systemu prawnego, drugą niedostosowanie praktyki karnej do wyznaczonych celów.

Ograniczenia strukturalne

Przeciążenie systemu prawnego jest oczywiście znaczącym problemem we wszystkich krajach zachodnich. Jesteśmy dziś świadkami spektakularnego wzrostu zapotrzebowania społecznego w dziedzinie prawa. Jest wiele przyczyn takiego stanu, a system sądowniczy nie posiada wystarczającego wyposażenia, aby temu sprostać, ani pod względem zasobów ludzkich, ani materialnych. Zjawisko to jest powszechne, lecz szczególnie delikatne w sferze rodzinnej, z powodu erozji modelu rodziny, zapoczątkowanej w latach osiemdziesiątych XX w., eksplozji rozwodów i separacji. Przeciążenie to, nakładające się na kulturę prawną, powoduje wystąpienie wysokiego odsetka spraw, co do których nie są podejmowane środki prawne.

Praca sądów jest krytykowana z trzech powodów i to pomimo tego przesiewu spraw, polegającego na przekazaniu prokuratorom uprawnień do ścigania przestępstw, wzmocnionego dodatkowo rozwojem mechanizmów regulacyjnych, określanych jako tzw. „trzecia droga”[2], które pozostawione są w gestii sądów. Pierwszy powód krytyki to zbytnia powolność prowadzenia spraw, spowodowana dużą ich liczbą, przy jednoczesnym niedostatku odpowiedniego wyposażenia i braku personelu (sekretarek, urzędników, sędziów). W społeczeństwie charakteryzującym się dużą mobilnością i coraz niższą stabilnością, procedura bardzo spowalniająca czas postępowania sądowniczego wydaje się anachroniczna. Drugi, istotny powód krytyki odnosi się do dużych kosztów postępowania sądowego, mimo odczuwalnego w wielu krajach rozwoju polityki dostępności do prawa i sprawiedliwości, która najbiedniejszym obywatelom zapewnia te usługi całkowicie lub częściowo bezpłatnie. Szczególnie dotyczy to sporów rodzinnych, których koszty związane są z koniecznością profesjonalnego regulowania konfliktów (gdy udział adwokata jest obligatoryjny) i znacznym kosztem procedur (badania, ekspertyzy psychologiczne itp.). Trzecim powodem krytyki jest to, że z wyjątkiem procesów w sprawach kryminalnych, gdzie procedura jest niezwykle szczegółowa i zabiera dużo czasu, oraz spraw bardzo złożonych, wymagających prowadzenia śledztwa, postępowanie sądownicze wydaje się zbiurokratyzowane i w niewielkim tylko stopniu zindywidualizowane. Przypuszczalnie rozwój krótkich form postępowania sprzyjałby obniżeniu kosztów i zawęziłby możliwości zebrania informacji na temat osób i kontekstu czynu zabronionego.

---

[2] Pierwsza droga to ściganie sprawcy, drugą jest klasyfikacja bez wszczynania postępowania, a trzecią klasyfikacja regulowana przez Artykuły 41-1, 41-2 i 41-3 Kodeksu Postępowania Karnego. W tym postępowaniu stosuje się dodatkowo takie środki, jak: odwołanie, konieczność reparacji, skierowanie do odpowiednich placówek zdrowia, socjalnych, regulacja sytuacji stanowiącej wykroczenie, reparacja szkody wynikającej ze zdarzeń, mediacja karna, kara zastępcza.

Ograniczenia konceptualne

Za parawanem strukturalnym kryje się pojęcie funkcji postępowania sądowniczego w odniesieniu do konfliktów rodzinnych. Możliwości instytucjonalne systemu sprawiedliwości są niewielkie, tak w przypadku zadośćuczynienia ofiarom, zapobiegania recydywie, jak i pacyfikacji konfliktów. Historycznie system karny został stworzony, aby wymierzać karę winnym. Poszkodowany był stroną całkowicie pomijaną w procesach karnych (Cario 2000), bo przestępstwo uważano przede wszystkim za naruszenie systemu wartości danej społeczności. Obecnie, pomimo że prawa poszkodowanego są lepiej chronione niż w przeszłości, to nadal ta kwestia jest pomijana, a zadośćuczynienie poniesionych szkód pozostaje sprawą drugorzędną. Sala rozpraw nie jest miejscem prezentowania osobistych wypowiedzi, subiektywnych odczuć, przeżytych cierpień ani też miejscem na debatę. Czas trwania rozprawy jest ograniczony, a w imieniu poszkodowanego wypowiadają się profesjonaliści. Może on mieć poczucie, że jest okradany ze swojego konfliktu (Christie 1997) i że pracownicy wymiaru sprawiedliwości podejmują decyzje, które są sprzeczne z jego interesem i wolą.

Zapobieganie recydywie sprawców przemocy rodzinnej jest podwójnie problematyczne. Z jednej strony, teorie stygmatyzacji podkreślają negatywne dla biografii jednostki skutki odbywania kary pozbawienia wolności (Becker 1985), bowiem zamiast spowodować zmianę w zachowaniu, wzmacnia ona te cechy, które zarzuca się skazanemu. Z drugiej strony, sam wyrok nie wydaje się być środkiem odstraszającym. Najczęściej podsyca on i zaostrza istniejący konflikt. „Dolewa oliwy do ognia", jak mówi wielu mediatorów, odnosi się do symptomu, jakim jest wykroczenie, nie interesuje się zupełnie źródłem konfliktu.

System karny jest podwójnie krytykowany z powodu jego ezoteryczności i nieskuteczności. Z jednej strony, tworzy sytuacje w sposób abstrakcyjny, za pomocą siatki pojęć analizy prawnej i proceduralnej, niezrozumiałej dla stron, które nie rozpoznają prezentowanego im obrazu swojej rzeczywistości. Z drugiej strony, w bardzo wielu przypadkach można zaobserwować, że po zakończeniu procesu konflikt trwa nadal.

> Jeśli relacje między małżonkami są konfliktowe na początku, to ulegają degradacji w trakcie trwania procedur sądowych i stają się jeszcze trudniejsze po zakończeniu procesu.

Takie twierdzenie jest prawdziwe bez względu na wagę konfliktu. Wydaje się nawet, że

> im bardziej natura konfliktu jest poważna, w tym mniejszym stopniu rozwiązanie prawne jest dostosowane do sytuacji stron (Noreau 1998, s. 606).

Wielu kryminologów i praktyków prawa karnego uważa, że stosowanie represyjnych kar w celu regulowania konfliktów między osobami, które utrzymują stałe relacje (afektywne, rodzinne, sąsiedzkie, zawodowe), może jedynie na pewien

czas zaspokoić oczekiwania społeczne, ale nie jest racjonalną odpowiedzią na złożoność tych konfliktów. Tym bardziej że postępowanie karne, zamiast skupiać się na rozwikłaniu strukturalnych przyczyn przemocy wobec kobiet, ogranicza problem do kwestii odpowiedzialności jednostki (Gautier, Laberge 2000). Badania przeprowadzone w Kanadzie wskazują wyraźnie, że opinie – tak sędziów, jak i adwokatów, w kwestii wyboru stosownych rozwiązań prawnych w odniesieniu do spraw z zakresu przemocy rodzinnej , są podzielone. Bowiem 50% prokuratorów i 54% adwokatów uważa, że podejmowane postępowanie sądowe jest nieskuteczne (Noreau 2000).

Poszukiwanie nowych sposobów regulacji

Jeśli wobec tego postępowanie sądowe rzadko reguluje sytuację konfliktową, oznacza to, że jego właściwa funkcja może jest inna. Polega na przypomnieniu o danym zakazie społecznym, na potwierdzeniu danej reguły dotyczącej praw najsłabszych. To symboliczne przesłanie nie zamyka jednak kwestii pacyfikacji konfliktów.

Kryzys materialny i moralny systemu prawnego wymusza na nim poszukiwanie nowych sposobów działania. Termodynamika wskazuje, że wszystkie systemy przechodzą przez fazę uporządkowania i nieuporządkowania, znajdują się w stanie równowagi i nierównowagi, poszukując nieustannie najlepszej opcji, aby zapewnić sobie trwałość. Systemy dotknięte entropią otwierają się, jednakże wymiana energii powiększa obszar niepewności, gdyż spodziewana negentropia, pochodząca z zewnątrz i ożywiająca system, jest jednocześnie czynnikiem dezorganizującym. W ten oto sposób obserwujemy pojawienie się nowej reformatorskiej filozofii postępowania prawnego, znanej jako sprawiedliwość naprawcza, do której zalicza się mediacja, będąca jej najczęściej praktykowanym wyrazem. Mediacja wnosi do systemu karnego pewien procent negentropii, legitymizujący jego trwanie (Faget 1993).

Sprawiedliwość naprawcza

Możemy wyróżnić cztery modele postępowania w konfliktach karnych, które mogą być stosowane łącznie w sposób mniej lub bardziej komplementarny (Faget 2002). Często łączy się model karny z modelem odszkodowawczym, w ten oto sposób proces naprawczy zyskuje wymiar odszkodowawczy. Każdy z tych modeli ma odrębny cel. W zależności od tego ściganie przemocy rodzinnej może być oparte na różnych modelach postępowania:

• retrybutywnym, jeśli będziemy chcieli ukarać sprawcę;

• terapeutycznym lub resocjalizacyjnym, jeśli skupimy się na terapii traumy ofiary lub problemach psychologicznych, psychiatrycznych, czy też na adaptacji społecznej sprawcy;

• odszkodowawczym, jeśli skupimy się na odszkodowaniu dla ofiary;

• naprawczym, jeśli skupimy się na kontekście relacji, w jakie wpisuje się konflikt.

Tabela1. Modele postępowania w konfliktach karnych

Model / Charakterystyka	Karzący/ Retrybutywny	Terapeutyczny/ Resocjalizacyjny	Odszkodowawczy/ Restytutywny	Naprawczy/ Restauratywny
Przedmiot	wina	potrzeba	szkoda	konflikt
Ukierunkowanie na	sprawcę	sprawcę	ofiarę	relację
Proces	nakazowy	nakazowy/ akceptowany	nakazowy/akcep-towany	negocjowany
Rozwiązanie	kara	pomoc	odszkodowanie	ugoda/ rozwiązanie

Źródło: badania własne.

Podstawowe zasady sprawiedliwości restauratywnej lub naprawczej, zgodne z terminologią stosowaną w Quebeku, wprowadzone przez Howarda Zehra (1990) i Johna Braithwaite'a (1989), były wielokrotnie zmieniane, a brak spójności pomiędzy nimi wynika z różnic polityczno-kulturowych i instytucjonalnych między światem anglosaskim i francuskojęzycznym. Dlatego też w modelu restauratywnym dostrzec można dwie tendencje. Pierwsza, różnicująca czy maksymalistyczna, w większej lub mniejszej mierze instytucjonalna (Walgrave 2002), jest adresowana w pierwszym rzędzie do ofiary i stosuje zmodernizowaną wersję logiki restytutywnej (reparacje, świadczenia kompensacyjne na korzyść ofiar lub społeczności). Druga tendencja sytuuje się bardziej w perspektywie rekonstrukcji więzi społecznych (mediacja, konferencje wspólnotowe). Niniejsza analiza sytuuje się w tym drugim obszarze, zwanym czasem „sprawiedliwością rozumiejącą" (Bonafé-Schmitt 2003). „Sprawiedliwość restauratywna/naprawcza" nie jest tu rozumiana jako wyraz dynamiki karnej, w której kara ma nowy sens i w której ofiara na powrót znajduje się w centrum zainteresowania wymiaru sprawiedliwości, lecz jako szersza perspektywa ilustrowana przez mediację jako „emblemat nowego modelu sprawiedliwości negocjowanej", wprowadzająca „zmianę naszego stosunku do normy i autorytetu" (Cartuyvels 2003).

Model restauratywny/naprawczy, wprowadzany do systemu karnego na różnych etapach postępowania, zmierza do promowania nowych odpowiedzi prawnych, wynikających z odmiennej logiki, która polega na zmianie „sensu, a nie reguł" (Milburn 2002). Model ten charakteryzuje się:

• koniecznością zmiany wyobrażenia o przestępstwie, które traktowane jest jak zniewaga osób, a nie państwa;

• koniecznością zmiany celów interwencji prawnej; zamiast skupiać się na winie sprawcy, powinna zajmować się przede wszystkim potrzebami osób;

• koniecznością zmiany rodzaju legitymizacji sankcji karnej, która nie należy wyłącznie do państwa i przedstawicieli prawa, lecz musi łączyć obywateli i wspólnotę w konstruowaniu sankcji karnej;

• koniecznością zmiany koncepcji sankcji; zamiast uważać ją za sankcję odnoszącą się do przeszłości, trzeba postrzegać ją jako przygotowanie przyszłości. Zło wyrządzone ofierze nie powinno być kompensowane cierpieniem zadawanym sprawcy, lecz wyrażać się w akcie pozytywnym i naprawczym. Należy zastąpić rytuały wykluczenia przez system sprawiedliwości rytuałami włączenia, opartymi na poszanowaniu osoby i zaangażowaniu wspólnoty, do której przynależy sprawca;

• uznaniem, że konflikt musi na nowo przynależeć do aktorów biorących w nim udział. Należy uznać cierpienie ofiary, wzbudzić u sprawcy odpowiedzialność w trakcie procesu opartego na współpracy i komunikacji, którego podstawą jest bezpośrednie spotkanie i dialog między osobami pozostającymi w konflikcie.

Praktyka mediacji w sprawach karnych

Mediacja w sprawach karnych (zwana zazwyczaj w krajach anglosaskich *victim offender mediation*, a w krajach francuskojęzycznych mediacją w sprawach karnych), której rozwój w Ameryce Północnej przypada na lata 70. XX w., w Wielkiej Brytanii, Francji, Skandynawii na lata 80. XX w., i na lata późniejsze w innych krajach europejskich, ma wszędzie ten sam cel: w większej mierze brać pod uwagę potrzeby ofiar i wzbudzać poczucie odpowiedzialności sprawców przestępstw, oddać wspólnocie większą rolę w regulowaniu konfliktów (Faget 1997). We Francji mediacja praktykowana jest w odniesieniu do osób dorosłych na etapie przed orzeczeniem wyroku, podczas gdy w innych krajach zachodnich praktykowana jest w odniesieniu do nieletnich, a wiele przepisów pozwala na stosowanie jej w trakcie całego procesu karnego, w tym także po ogłoszeniu wyroku.

We Francji praktyka ta, wprowadzona w życie w 1993 r., zyskuje coraz większą popularność. W 2002 r. wykorzystano ją w 33 700 przypadków (*Rocznik statystyczny wymiaru sprawiedliwości* 2004). Ewaluacja przeprowadzona w 1998 r. w skali całego kraju ujawnia stosowane praktyki w tym obszarze (Faget 1999). Nawet jeśli niektóre zastosowania uległy zmianie od tamtej pory, to problematyka napięć kulturowych między tymi dwiema koncepcjami mediacji nadal jest bardzo aktualna.

Odkrycie praktyki mediacji

Jak już powiedzieliśmy wcześniej, prokurator, do którego dociera skarga, ma między innymi możliwość zaproponowania stronom konfliktu uczestniczenia w mediacji. Aby zrozumieć, jak często obierana jest ta droga, posłużymy się dwiema liczbami. Z jednej strony stosowanie mediacji jest priorytetem wówczas, gdy osoby znają się (72% spraw). Z drugiej strony, mediacja proponowana jest głównie w wykroczeniach z użyciem przemocy (fizycznej i psychicznej). Jednakże wszystkie te przypadki nie dotyczą spraw rodzinnych. Zgodnie z przeprowadzonym badaniem, przemoc rodzinna stanowi 40% spraw kierowanych do mediacji (33% przemoc fizyczna i 7% psychiczna). Nie ma jednak statystyk dotyczących tych zgłoszeń przemocy w rodzinie, które nie miały dalszego ciągu, tzn. nie były kierowane ani do mediacji, ani do sądu. Z wywiadów z pracownikami wymiaru sprawiedliwości dowiadujemy się, że uważają oni mediację za najlepszą odpowiedź w tej kwestii[3]. Sprawy przemocy kierowane do mediacji dotyczą wszystkich klas społecznych i wszystkich rodzajów rodzin. Obserwuje się jednak wzrost konfliktów w rodzinach po rozwodzie, wielokulturowych czy też w rodzinach imigrantów, w których mężowie nie akceptują dążenia żon do emancypacji.

Przebieg procesu mediacji polega na tym, że zwykle mediatorzy pracują oddzielnie ze stronami, a następnie, po wyrażeniu przez nie zgody, organizują jedno lub dwa spotkania wspólne, które służą prezentacji punktów widzenia i dyskusji na temat możliwych rozwiązań. Niektórzy mediatorzy nie stosują tego etapu wstępnego, od razu organizują wspólne spotkanie. Inni, choć ma to miejsce rzadziej, obawiają się tych spotkań i prowadzą mediację w sposób pośredni.

Przypomnijmy, że zgodnie z obowiązującym kodeksem etycznym[4] mediator jest niezależny, bezstronny i nie ma żadnej władzy decyzyjnej. Nie jest ani sędzią, ani arbitrem. Jego rola polega jedynie na doprowadzeniu do komunikacji między stronami i pomocy w poszukiwaniu wzajemnie satysfakcjonującego rozwiązania. Ma jedynie prawo przerwać mediację w sytuacji przemocy lub przekroczenia reguł wzajemnego poszanowania, które strony muszą akceptować. Mediator może także odmówić poświadczenia ugody, która wydaje mu się szczególnie niesprawiedliwa lub nieuczciwa. Osoby mogą w każdej chwili przerwać mediację. We Francji nie mogą prowadzić mediacji w sprawach karnych policjanci oraz osoby czynne zawodowo, pracujące w wymiarze sprawiedliwości. Wyłączenie to

[3] Zgodnie z przepisami (Okólnik z 16 marca 2004 r.) zaleca się kierowanie do mediacji czynów popełnianych w relacjach między bliskimi, w kwestiach rodzinnych w sprawach porzucenia rodziny (niepłacenie alimentów) i braku reprezentowania dzieci (utrudnianie prawa do odwiedzin jednemu rodzicowi przez drugiego). Wyklucza się jednak stosowanie mediacji w przypadku poważnych i powtarzających się aktów przemocy w rodzinie.

[4] Mimo pewnych niuansów istnieje wspólny trzon etyczny kodeksów przygotowanych przez: Stowarzyszenie na Rzecz Mediacji Rodzinnej, Federację Obywatele i Sprawiedliwość, Krajowy Instytut Pomocy Ofiarom i Mediacji.

świadczy o trosce, aby wprowadzić do systemu postępowania inne spojrzenie na konflikty. Każdy, kto posiada odpowiednie kompetencje, może być mianowany mediatorem przez wymiar sprawiedliwości. Ocena kompetencji jest subiektywna, co jest podawane w wątpliwość, jednakże coraz częściej wymagane jest specjalistyczne kształcenie. Mediator może prowadzić mediacje w ramach wykonywania swojej działalności zawodowej (w około 2/3 przypadków) bądź może być wolontariuszem (w około 1/3 przypadków), który pracuje najczęściej w ramach jakiegoś stowarzyszenia. Osoby wykonujące zawód mediatora posiadają wykształcenie w dziedzinie pracy socjalnej, prawa czy psychologii, podczas gdy wolontariusze są na ogół emerytowanymi prawnikami. Proces profesjonalizacji tego zawodu zostanie prawdopodobnie przyspieszony dzięki utworzeniu w 2003 r. krajowego dyplomu mediatora rodzinnego. Mediatorzy rodzinni (w 80% to kobiety, a 40% mediacji prowadzonych jest w sprawach karnych) posiadający kompetencje w sprawach cywilnych odbywają kształcenie dłuższe i bardziej pogłębione niż mediatorzy w sprawach karnych, a obecnie domagają się oni przyznania kompetencji w przypadkach konfliktów rodzinnych o charakterze karnym[5].

Zastanawiając się nad rezultatami mediacji, trzeba powiedzieć, że jej cecha „konsensualność" nie jest pustym terminem, gdyż w 40% spraw osoby odmawiają przeprowadzenia mediacji. Przyczyny są różne: bądź to nigdy nie stawiają się na proponowane przez mediatora spotkania, bądź też otwarcie rezygnują z mediacji na początku lub w trakcie tego procesu. Czasami powodem zakończenia mediacji jest wycofanie skargi. W przypadku mediacji rozpoczętych 76% z nich kończy się ugodą. Liczba ta jest zróżnicowana w zależności od rodzaju wykroczenia, w przypadku przemocy rodzinnej, której źródło i natura są często bardzo złożone, wynosi ona 60%. Podpisanie ugody nie jest jedynym kryterium sukcesu w mediacji. Niektóre ugody zawierane są w sposób niedostatecznie formalny, bez prawdziwej zgody uczestniczących w niej osób, czasami mediacje, mimo że wywołują zmianę relacji między stronami konfliktu, nie prowadzą do ugody, gdyż okazuje się ona niemożliwa do osiągnięcia. Badania jakościowe, analizujące satysfakcję osób po zakończeniu procesu mediacji, należą jeszcze do rzadkości. Pokazują jednak, że większość osób, które zgadzają się poddać takiemu badaniu, jest zadowolona z mediacji. Po pierwsze dlatego, że daje ona możliwość przedstawienia swojego punktu widzenia współmałżonkowi, a po wtóre, umożliwia lepsze zrozumienie tego, co się wydarzyło. Niektóre badania wskazują, że możliwość wyrażenia odczuć emocjonalnych, skrywanych w tradycyjnym procesie sądowym, stanowi niezbędny warunek skuteczności procesu restauratywnego tak dla ofiar przestępstw,

[5] Granica między konfliktami rodzinnymi natury cywilnej i karnej jest dość względna. Zależy często w większej mierze od przyjętej przez strony strategii niż od samej natury zdarzeń. Wielu mediatorów rodzinnych zauważa, że mają do czynienia w płaszczyźnie cywilnej z konfliktami, w których pojawia się przemoc fizyczna lub moralna, do której przyznają się małżonkowie; natomiast konflikty rozpatrywane jako sprawy karne oparte są na zarzutach, które okazują się nie mieć rzeczywistych podstaw.

jak i ich sprawców (Harris, Walgrave, Braithwaite 2004). Ponadto konieczne jest, aby siły te nie przerodziły się w przemoc i chęć wyrównania rachunków, lecz stały się motorem procesu tworzenia sensu, który przebiega poprzez uświadomienie sobie własnej odpowiedzialności, odkrycie inności drugiej osoby, a także, aby proces ten zmienił sposób widzenia konfliktu przez strony. Z tego punktu widzenia, mimo że mediacja nie jest procesem terapeutycznym, można powiedzieć, że w efekcie może spełniać taką funkcję. Trudno mówić o skuteczności mediacji w kategoriach ogólnych. W rzeczywistości skuteczność tego procesu zależy od talentu mediatora, jego wiedzy teoretycznej i umiejętności nawiązywania relacji, umiejętności tworzenia bezpiecznego otoczenia, klimatu empatii i zrozumienia, wzbudzenia refleksji i twórczego podejścia do procesu poszukiwania rozwiązań.

Napięcie między dwoma rodzajami mediacji

Mediacja nie zawsze jest modelem alternatywnym dla praktyki sądowej, a udział w niej wolontariuszy czy przedstawicieli zawodów niezwiązanych z dziedziną prawa nie zawsze pozostaje w sprzeczności z logiką. Podejście analityczne wskazuje na istnienie dwóch modeli praktyki, które mogą zachodzić na siebie lub być w sprzeczności, na przykład w przypadku stowarzyszeń miotających się między imperatywem rentowności, który wzmacnia ich zależność instytucjonalną, a dbałością o przestrzeganie ram etycznych mediacji i dbałością o odpowiednią postawę mediatora.

Pierwszy model, który nazwiemy sądowniczym/prawnym, ma zastosowanie w placówkach wymiaru sprawiedliwości, cechuje go logika prawna. Mediacja w tym przypadku prowadzona jest najczęściej przez prawników nieposiadających specyficznego przygotowania do prowadzenia mediacji. Wzywa się osoby, którym nadaje się miano sprawcy i ofiary, pracuje się w oparciu o akta sprawy karnej w celu ukierunkowania komunikacji, poszukuje się odpowiedzi na pytanie, kto ma rację, a kto jej nie ma, stosując logikę śledczą. Jedno spotkanie wystarcza zazwyczaj do zawarcia ugody, gdyż mediator jest dyrektywny i proponuje rozwiązania.

Zastosowanie logiki *problem solving*, ukierunkowanej na uregulowanie konfliktu i sporządzenie ugody, usprawiedliwia dyrektywność mediatora i tłumaczy wysoki odsetek zawartych porozumień. Niektórzy twierdzą nawet, że w tym przypadku należałoby raczej mówić o pojednaniu niż o mediacji[6].

[6] Pojęcie „pojednanie" określa cel postępowania, który zorientowany jest na jednoczenie (*conciliare* oznacza jednoczyć), podczas gdy mediację definiuje się jako metodę (*mediare* oznacza być po środku). Ta różnica wpływa prawdopodobnie na bardziej dyrektywną postawę rozjemcy w przypadku postępowania pojednawczego.

Drugi model, określany jako restauratywny, nie kieruje się logiką prawną i w większym stopniu stosuje do zasad etycznych mediacji. Mediatorami są zazwyczaj pracownicy socjalni lub psycholodzy, którzy odbyli kształcenie przygotowujące do prowadzenia mediacji. Osoby, które organa sądownicze nazywają sprawcami lub ofiarami (w niewielu eksperymentach udaje się zastosowanie terminów bardziej neutralnych, jak „powód" i „pozwany"), proszone są o spotkanie się z mediatorem, akta sprawy karnej nie są brane pod uwagę, jedynie słowa stron, akcent położony jest przede wszystkim na komunikację, zazwyczaj niezbędnych jest kilka spotkań, mediator jest niedyrektywny i pomaga osobom w samodzielnym formułowaniu propozycji porozumienia. W praktyce, mediacja odwołuje się do ram teoretycznych „mediacji transformacyjnej" (Bush, Folger 1994), która traktuje wykroczenie jak zwykły symptom głębszej problematyki. Jej celem jest ukazanie korzeni konfliktu. Mediator stara się nie tyle o to, by doprowadzić do ugody, ile o to, żeby doszło do jak najgłębszej transformacji widzenia konfliktu przez strony i sposobu, w jaki będą zachowywać się w przyszłości.

Tabela 2. Dwa rodzaje mediacji

Model / Charakterystyka	Model sądowniczy/prawny	Model restauratywny/naprawczy
Miejsce	sąd	stowarzyszenia władze samorządowe
Mediatorzy	prawnicy emeryci przedstawiciele zawodów lub zastępcy opłacani od sprawy brak przygotowania lub słabe przygotowanie specjalistyczne	pracownicy socjalni osoby czynne zawodowo przedstawiciele zawodów i wolontariusze specjalistyczne przygotowanie
Proces	krótki dyrektywny	długi niedyrektywny

Źródło: badania własne.

Wymiary napięć między modelami postępowania

Istnienie tych dwóch modeli pokazuje, że instytucjonalizacja mediacji w sprawach karnych stwarza konflikt kulturowy w ramach systemu karnego, który przeciwstawia zwolenników dwu antagonistycznych koncepcji sprawiedliwości. Jedna oparta jest na prawnej koncepcji regulacji konfliktów, druga natomiast uwzględnia postępowanie bardziej elastyczne. Tworzy to napięcie, które

ma ogromny wpływ na wybór sposobu regulowania przemocy rodzinnej. Wyraża się ono na wiele sposobów, w wymiarze kulturowym, ideologicznym i ekonomicznym.

Wymiar kulturowy napięcia między modelami

Ważnym czynnikiem w mediacji karnej jest nie tylko poprawa sprawności działania instytucji sądowniczej. Proponuje ona transformację koncepcji modelu sprawiedliwości i tym samym tożsamości zawodowej wszystkich aktorów tego systemu. Przeciwstawienie logiki karnej i mediacyjnej pozwala na ukazanie napięć, jakie między nimi zachodzą. Model sądowniczy oparty jest na zasadzie władzy wertykalnej, skierowanej ku tworzeniu reguł postępowania sądowego, chroni tym samym zbiorową koncepcję porządku publicznego i w celu przerwania sytuacji konfliktowej odwołuje się do normy transcendentalnej. Po przeciwnej stronie mamy model mediacyjny, który oferuje przestrzeń do demokratycznej debaty, w której celem jest rozwiązanie konfliktu, przywrócenie utraconej równowagi w imię potrzeb stron i wspólnoty, przez tworzenie subiektywnych norm, wypracowanych przez strony konfliktu.

Tabela 3. Sprawiedliwość karna a mediacja − cechy

Sprawiedliwość karna	Mediacja
Logika wertykalna	Logika horyzontalna
Poszukiwanie prawdy	Poszukiwanie równowagi
Porządek publiczny	Potrzeby indywidualne
Zasada zerwania	Zasada więzi
Odniesienie do prawa	Odniesienie do norm moralnych

Źródło: badania własne.

Ważną kwestia jest to, w jaki sposób zorganizowane jest spotkanie obu tych logik. Istotne są pytania: Czy jedna z nich przeważa? Czy logika sądownicza podporządkowuje logikę mediacji zasadom prawnym i instytucjonalnym? Czy logika mediacji jest w stanie nadać formę umowną stosunkowi władzy oraz przekształcić wymogi narzucone przez państwo? Czy obserwuje się mieszanie się obu tych logik, i w jakiej formie one występują? Odpowiedzi na powyższe pytania przynosi sposób, w jaki wprowadzenie mediacji modyfikuje praktykę i tożsamość profesjonalną. Miejsce wyznaczone dla sądu ogranicza się coraz częściej do kierowania przypadku do określenia ram proceduralnych. W coraz mniejszym stopniu sąd podejmuje decyzję, kontroluje jedynie ważność umów tworzonych przez strony i zapewnia im siłę wykonawczą (Théry 1993). Te zmiany, obserwowane w większym

stopniu w prawie cywilnym niż karnym, wyznaczają sędziemu raczej rolę opiekuna niż arbitra (Garapon 1996), co ilustruje stopniowe przechodzenie od sprawiedliwości narzuconej z zewnątrz do sprawiedliwości ustalonej w relacji . Adwokaci widzą także zagrożenie dla swojej roli. Prawo zabrania im występować w roli mediatora i przyznaje jedynie rolę fakultatywną kontroli prawnej procesu. Mediacja odrzuca zasadę, że to adwokat reprezentuje strony i tym samym nadaje szczególne znaczenie ich bezpośredniej wypowiedzi i osobistemu zaangażowaniu. Z drugiej strony, zastąpienie przez logikę konsensualną, właściwą dla mediacji, logiki konfliktowej, typowej dla postępowania sądowego, prowadzi do odstąpienia od zasady dialektycznej konfrontacji prawnej na korzyść postawy bardziej pedagogicznej i konstruktywnej. Przewrót, jaki dokonał się w praktyce i tożsamości profesjonalnej, tłumaczy niechętne przyjęcie przez adwokatów pojawienia się na scenie prawnej mediatorów, którzy zagrażają tradycyjnemu monopolowi adwokatów do regulowania konfliktów. Jeśli wielu spośród nich jest jeszcze niechętnych mediacji w sprawach karnych, to coraz liczniejsza grupa przystosowuje się do tej zmiany poprzez włączenie się w inne rodzaje mediacji.

Wymiar ideologiczny napięcia między modelami

Niektórzy adwokaci, a także profesorowie prawa, dostarczają w tej kwestii argumentów o charakterze ideologicznym. Wskazują na zagrożenia, jakie niesie ze sobą mediacja dla przestrzegania zasady swobód publicznych. Jest to częsty argument w tej dyskusji. Wydaje się, że problem wprowadzenia mediacji do praktyki sądowniczej ilustruje szerszy proces, jakim jest zagrożenie penalizacją sfery społecznej (Mary 2004). Jeśli mediacja prowadzona jest jedynie w sprawach mniejszej wagi, to sytuacje, które wcześniej rozwiązywane były polubownie, podlegają teraz postępowaniu sądowemu. Tym samym stanowi to wzmocnienie władzy prokuratora na niekorzyść władzy sędziego. W efekcie siła ideologii prawnej obniża poziom humanizacji systemu, a ponadto wolontariusze, wywodzący się z danego środowiska zawodowego (np. emerytowani prawnicy) i podejmujący się mediacji, są bardziej podatni na wpływy niż zawodowi mediatorzy, którzy są lepiej zorganizowani i posiadają wspólną kulturę praktyki oraz tożsamość zawodową.

Debata społeczna wskazuje na nowe interpretacje, co prowadzi do reprodukcji logiki instytucjonalnej, zgodnie z potrzebami funkcjonalnymi systemu represyjnego (Teubner 1989). Aktorzy społeczni, którzy od dawna współpracują z systemem sprawiedliwości karnej, uczestniczą w procesie swego rodzaju „kolonizacji kulturowej" (Faget 1992), w efekcie której nieświadomie przyjmują ideologię sądowniczą (logika osądu dwubiegunowego, arkusze analizy prawnej rzeczywistości, przyjęcie stereotypów językowych i sposobów zachowania). Zamiast być instrumentem socjalizacji sprawiedliwości, stają się rzemieślnikami „jurydyzacji"

sfery społecznej. Zależność tych aktorów społecznych wzrasta proporcjonalnie do symbolicznych korzyści, jakie czerpią ze współpracy z systemem karnym. Jeśli mediacja w sprawach karnych jest dla wolontariuszy sposobem uzyskania uznania społecznego, to dla zawodowych mediatorów jest sposobem zapewnienia wynagrodzenia, co w efekcie zwiększa ryzyko zależności. Ryzyko to rośnie wraz z rozwojem sprawiedliwości typu menedżerskiego, której pierwszym zadaniem jest rozpatrywanie jak największej liczby spraw, przy jednoczesnym ograniczaniu kosztów (Crawford 1997).

Część badaczy uważa, że mediacja, mimo że nie zmniejsza tego ryzyka, wprowadza jednocześnie do systemu sądowniczego nową racjonalność, typu komunikacyjnego (Habermas 1987), która zmienia tak sposoby działania, jak i sens tego systemu. Badacze ci odrzucają ideę spisku przeciwko wolności, gdyż strategie sądownicze nie są racjonalne, raczej chodzi tutaj o konsekwencje wprowadzania kolejnych tworów, których stosowanie nie jest dobrze opanowane. W tej perspektywie mediacja nie jest modelem alternatywnym dla systemu sprawiedliwości, jest raczej jego dopełnieniem, jeśli brać pod uwagę wymiar afektywny i ludzki. System sprawiedliwości nie ma natomiast odpowiednich środków do działania w tym wymiarze (Milburn 2002).

Inna uwaga krytyczna podkreśla niebezpieczeństwo dla praw jednostki, jakie niesie ze sobą elastyczność mediacji w regulowaniu konfliktów. Brak ram i gwarancji prawnych może prowadzić do wprowadzenia „niby-sprawiedliwości" bez prawa i bez sędziego. Przekazanie mediatorom konfliktów w sprawach karnych prowadziłoby do zamknięcia sali rozpraw dla populacji biedniejszej i sprywatyzowania zarządzania tymi konfliktami. Na to właśnie ryzyko wskazują ruchy obrony praw kobiet, które przeciwstawiają się mediacji w sprawach przemocy w rodzinie. Stoją na stanowisku, że zastosowanie mediacji umniejsza wagę tego problemu społecznego i dyskwalifikuje kobiety. Twierdzą, że walka społeczna przeciwko prześladowaniom w rodzinie powinna rozgrywać się na scenie publicznej, jaką jest sprawiedliwość. Celem sankcji karnej dla sprawców jest jasny przekaz o zakazie społecznym danego czynu, podczas gdy mediacja rozmywa odpowiedzialność poprzez poszukiwanie konsensusu. Mediacja służyłaby wzmocnieniu nierówności między mężczyznami i kobietami, pozwalając mężczyznom uniknąć kary (Digneffe, Parent 1997).

Argumenty te otwierają oczywiście ważną debatę na temat tego, jakiego rodzaju konflikty mogą być regulowane w postępowaniu mediacyjnym. Jednakże wszystko zależy od ram prawnych, jakie nadajemy mediacji. Możemy także uważać mediację za rozwiązanie pochodne w ramach systemu sprawiedliwości. Wówczas pojawia się ona na różnych etapach procedury karnej, jednakże przed podjęciem ostatecznej decyzji. Możemy także umieścić mediację jako rozwiązanie powiązane z procesem wydawania wyroku, mogące być pomocnym przy podejmowaniu decyzji przez organy procesowe. Mediacja może być także prowadzona

po wydaniu wyroku i stanowić jego uzupełnienie. Te różne możliwości są w stanie zadowolić wszystkich tych, którzy kwestionują rolę mediacji w sporach w sprawach karnych, takich jak przemoc rodzinna, gdzie prawa najsłabszych zasługują na szczególne uznanie na scenie publicznej. Proklamacja praw jest dziełem pedagogicznym, stawia jasno kwestię zakazu społecznego, podczas gdy proces reparacji ofiar lub socjalizacji sprawców jest realizowany w sposób bardziej delikatny niż ma to miejsce zazwyczaj w systemie sprawiedliwości.

Wymiar ekonomiczny napięcia między modelami

Rozwój wszelkich alternatywnych sposobów rozwiązywania konfliktów (prawnicy mówią raczej o sporach, zob.: Chevalier, Desdevises, Milburn 2003) otwiera nowy rynek, na którym dochodzi do konfrontacji między kancelariami adwokackimi i stowarzyszeniami mediatorów. Dzieje się tak przede wszystkim w dziedzinie mediacji rodzinnej. Prawnicy, dbający o zachowanie swojego monopolu, starają się kontrolować mediację, stosując retorykę, zgodnie z którą trzeba być prawnikiem, aby zrozumieć istotę konfliktów. Tymczasem kompetencja w sferze mediacji wydaje się w większej mierze opierać na umiejętnościach interpersonalnych, zwyczajna wiedza praktyczna nie jest profesjonalną wiedzą ezoteryczną (Milburn 2002). Mediatorzy posiadający wykształcenie nieprawnicze posługują się także tym argumentem, aby zdyskwalifikować prawników, którzy nie dostrzegają elementów psychologicznych i społecznych sytuacji, z którymi mają do czynienia.

To współzawodnictwo prowadzi do coraz większej marginalizacji uczestnictwa wolontariuszy w systemie sprawiedliwości. Mediatorzy zawodowi uważają, że zbyt duży udział wolontariuszy może zagrozić ich monopolowi w dziedzinie sprawiedliwości. Obawiają się przygotowanych i kompetentnych wolontariuszy, którzy mogą zagrozić ich tożsamości zawodowej.

Konkluzja

Działania systemu karnego w dziedzinie przemocy w rodzinie wydają się często nieadekwatne. Prawnicza wizja świata jest zbyt wąska, aby traktować te przypadki z należytą umiejętnością i uwagą. Jednakże wybór mediacji w tej sytuacji nie miałby mocnego uzasadnienia, gdyż – i tę kwestię podnoszą krytycy, o czym wspomnieliśmy – mediacja nie może być stosowana we wszystkich sytuacjach. Jej celem nie jest rozwiązanie problemu społecznego, jakim jest przemoc rodzinna, a więc powinna stanowić jedno z ogniw globalnej polityki zapobiegania i walki z tym zjawiskiem. Ważne, aby nie zastępowała prawa, ale i nie dawała

nadmiernie wskazówek terapeutycznych. Te ostatnie są wszakże niezbędne wówczas, gdy zachowania agresywne czy przypadki maltretowania mają podłoże patologiczne. Zastosowanie mediacji może być w pełni skuteczne, jeśli zapewniony jest charakter ugodowy (konsensualny) postępowania, jeśli osoby biorące w niej udział są w pełni sprawne intelektualnie lub psychicznie, jeśli konflikty nie są w pełni skrystalizowane, kiedy przemoc nie ma charakteru strukturalnego ani nie jest związana z określonym kontekstem typu reaktywnego wobec sytuacji życiowej, odczuwanej jako niemożliwa do zniesienia, w końcu, jeśli kompetencja mediatorów jest niezaprzeczalna. Trzeba jednak zachować ostrożność. Nawet jeśli możliwości mediacji potwierdzone są przez obserwacje empiryczne względnie udokumentowane, brak nam jeszcze wiarygodnych elementów ewaluacji do zmierzenia jej efektów w średnim i długim okresie czasu, odnoszących się do uspokojenia konfliktu i zmiany zachowań gwałtownych.

Justin Lévesque[*]

2.3. Pozytywne wykorzystanie konfliktów − mediacja

Wstęp

Boimy się konfliktów, myśląc, że konflikt jest sam w sobie zły i należy go unikać za wszelką cenę. Większość ludzi kojarzy słowo „konflikt" z kłótnią, bitwą, bójką, awanturą, wojną i przemocą. Aby zdać sobie sprawę z istnienia tych negatywnych konotacji, wystarczy poprosić o podanie skojarzeń, jakie nasuwają się w związku ze słowem „konflikt".

Jednakże konflikt może być także źródłem zmiany i przezwyciężenia trudności. Jest on zapewne wstrząsem, podaje w wątpliwość to, w co wierzymy, nasze zasady postępowania. W tym znaczeniu jego natura jest dwoista: jest kreatywny i wzbudza zmianę, ale jeśli nie zostaje rozwiązany, staje się źródłem nieszczęścia i katastrofy. Chiński znak odpowiadający słowu konflikt składa się z dwóch nakładających się na siebie znaków: jeden oznacza zagrożenie, a drugi możliwość/szansę. Zagrożeniem jest pozostawanie w impasie, który pozbawia jednostkę energii. Możliwość oznacza wzięcie pod uwagę innych opcji i otwarcie się na nie, tak aby zbudować nowe relacje między jednostkami i stworzyć nowe sposoby zarządzania codziennymi problemami. Jeśli konflikty interpersonalne nie są rozwiązane, jednostki mają tendencję do pozostawania w konflikcie, zamiast starać się go przezwyciężyć.

Konflikt interpersonalny jest definiowany jako wydarzenie, w którym udział bierze dwóch niezależnych aktorów dążących lub tylko tak postrzegających się jako osoby zmierzające do odmiennych celów. Taka sytuacja sama w sobie nie jest ani zła ani dobra, oznacza, że jednostki komunikują się między sobą. W tym sensie konflikty są nieuniknione w relacjach międzyludzkich. Pozwalają na utrzymywanie zdrowych relacji, powinny być postrzegane jako część życia

[*] Mediator rodzinny, superwizor. Prowadzi wykłady z zakresu mediacji rodzinnej na wielu uniwersytetach w Europie, na Antylach i w Kanadzie.

codziennego i rozwiązywane pozytywnie. Jeśli jednostki nie mogą rozwiązać same swoich konfliktów, mogą zwrócić się po pomoc do osoby trzeciej. Jest wiele sposobów rozwiązywania konfliktów. Ugoda, negocjacje, arbitraż są znanymi sposobami stosowanymi przez strony do rozwiązywania sporów. Także mediacja, która oznacza podjęcie postępowania, na prośbę i za akceptacją stron, przez osobę trzecią, która nie ma władzy podejmowania decyzji i jedynie pomaga stronom w zawarciu porozumienia, wzajemnie zaakceptowanego przez strony konfliktu.

Naszym celem jest zaproponowanie operacjonalizacji pojęć teoretycznych powiązanych z pozytywnym wykorzystaniem konfliktów. Innymi słowy, jest nim pytanie o to co zrobić, aby konkretnie zastosować lub skutecznie zarządzać konfliktami interpersonalnymi. Mediacja proponuje tutaj elementy odpowiedzi godne rozważenia. W pierwszej kolejności powiemy o naturze konfliktów, typach konfliktów i reakcjach na konflikty. Następnie przedstawimy mediację i strategie rozwiązywania konfliktów, a także techniki negocjacji stosowane przez mediatora w zarządzaniu konfliktami interpersonalnymi. Rozważania te i sugerowane techniki wykraczają poza zakres mediacji rodzinnej, pozostanie ona jednak głównym punktem odniesienia.

Natura konfliktów

Koncepcja konfliktów zmieniała się w różnych epokach. Robbins (1974) wyróżnia trzy podejścia do konfliktów w organizacjach, są to podejścia tradycyjne, behawioralne i nowoczesne. Podejście tradycyjne dominowało w latach 1930−1940, rozumiano w nim konflikt jako coś niepożądanego, czego należało za wszelką cenę unikać. Podejście behawioralne, charakterystyczne dla lat 1950−1960, definiowało konflikty jako nie do uniknięcia, ale nie zachęcało do ich tworzenia. W nowoczesnej koncepcji konfliktów uważa się konflikt za niezbędny element jakości życia organizacji. W tej perspektywie konfliktu nie należy unikać czy usuwać, lecz skutecznie nim zarządzać. Coser (1956), Deutsch (1973), Wehr (1979) badali naturę konfliktów i wskazali na znaczenie pozytywnej koncepcji konfliktów. Naszym zamiarem nie jest rozwianie tej tezy, lecz prezentacja konkretnego zastosowania metody zarządzania konfliktami.

Pojawienie się mediacji umożliwiło operacjonalizację podejść teoretycznych w rozwiązywaniu konfliktów. Podstawy teoretyczne rozwiązywania konfliktów przedstawił w swoich pracach Deutsch (1973), uznając, że konflikt powstaje wówczas, gdy pojawiają się niekompatybilne działania. W zależności od tego, czy aktywności te dotyczą jednostki, grupy czy zbiorowości, konflikt będzie miał charakter osobisty, grupowy czy narodowy lub międzynarodowy. Proponuje wyróżnić (ibidem) sześć rodzajów konfliktów. Pierwszy rodzaj to „prawdziwy konflikt", w którym dwie aktywności stoją w wyraźnej opozycji, jego zakończeniem może

być jedynie kompromis między stronami. Drugi rodzaj to „konflikt kontyngenty" (zawierający inne aspekty konfliktogenne, „obciążony"), uwarunkowany pewnymi okolicznościami, które nie zostały jeszcze uznane przez strony. „Konflikt przeniesiony" pojawia się wówczas, gdy strony nie zgadzają się w kwestiach, które w istocie nie stanowią prawdziwych elementów niezgody. „Konflikt wypowiadany/zwerbalizowany" jest konfliktem ujawnionym, ale istnieje także konflikt ukryty, w którym przedmiot konfliktu nie został jeszcze zidentyfikowany. „Konflikt źle przypisany" jest sporem między nie tymi osobami, zaś „fałszywy konflikt" to konflikt, który nie znajduje uzasadnienia w żadnej racji obiektywnej, a najczęstszymi jego przyczynami są błędna informacja lub zła interpretacja. Te różne rodzaje konfliktów nie wykluczają się wzajemnie. Deutsch (1973) wyróżnia także główne elementy składowe, które prawie zawsze występują w konflikcie, są to: kontrolowanie zasobów lub dystrybucji czasu, przestrzeni, pieniędzy, władzy etc., następnie różnice w systemach wartości, poglądach oraz w rodzaju relacji między stronami. Bardzo ważne jest oczywiście poznanie natury konfliktów interpersonalnych. Zajmiemy się jednak w większej mierze samymi konfliktami i strategiami mającymi zastosowanie w zarządzaniu nimi/rozwiązywaniu ich. Należy przy tym zauważyć, że konflikty niekoniecznie powstają wówczas, gdy strony dążą do odmiennych celów. Na przykład rodzice mogą mieć ten sam cel, jakim jest dobro ich dziecka, ale różnić się w sposobie jego osiągnięcia. Zadaniem mediatora jest pomaganie w przezwyciężaniu chęci odwetu, zmniejszaniu agresji, w dążeniu do zaakceptowania celów, które wydają się być odmienne, lub osiągnięcia celu wspólnego.

Rodzaje konfliktów

Przyznanie, że konflikt istnieje, jest pierwszym krokiem ku możliwości skutecznego zarządzania nim. Możemy wyodrębnić kilka kategorii konfliktów. Dla mediatora najważniejsza jest prawidłowa ocena przyczyn konfliktu, zanim wybierze on odpowiednią metodę działania. Pierwszym zadaniem mediatora jest zrozumienie przyczyn konfliktu i skierowanie energii jego uczestników na znalezienie rozwiązania. Wehr (1979) wyróżnia przyczyny konfliktu i sugeruje odpowiednie procedury działania. Są to konflikty oparte na: różnych danych posiadanych przez strony konfliktu, różnicy systemów wartości, interesów, nierównym podziale zasobów lub władzy (konflikt strukturalny). Podłożem sporu mogą być informacje, mamy wówczas do czynienia z „konfliktem opartym na danych". Informacje mogą być niewystarczające, fałszywe lub po prostu inaczej być oceniane czy interpretowane przez strony, bądź też strony nie przywiązują tej samej wagi do tych

samych rzeczy, lub też osobista interpretacja danych uniemożliwia jednostkom zarządzanie sporem. Mediator musi najpierw upewnić się, że wszystkie informacje są osiągalne i jasno rozumiane, że strony są zgodne co do priorytetów i obrały wspólne kryteria, aby odblokować sytuację impasu.

Rozdźwięk następuje bardzo często na tle konfliktu wartości. Na przykład stosujemy odmienne kryteria do oceny tego, co jest w zachowaniu akceptowalne, a co nie. Style życia mogą bardzo się różnić w różnych kulturach, a nawet w obrębie tej samej kultury. Ideologie i religie prowadzą do tworzenia się wierzeń i postaw określających postępowanie i zachowanie. Jeśli mediator będzie miał do czynienia z konfliktem wartości, będzie się starał nie definiować problemu w kategoriach wartości. Poczeka raczej do momentu, w którym strony same poruszą sprawy, co do których są zgodne lub niezgodne, postara się o znalezienie punktów, w których strony nieporozumienia wyrażają akceptację.

W relacjach międzyludzkich często pojawiają się konflikty interesów oparte na rzeczywistym lub wyobrażonym współzawodnictwie bądź też na różnicach w odniesieniu do treści lub procedur. Konflikty prowadzą do usztywnienia postaw. Mediator stara się akcentować wzajemne interesy skrywane za tymi postawami. Poszukuje rozwiązań umożliwiających zaspokojenie potrzeb i oczekiwań stron. Stara się podkreślać mocne strony jednostek i jednocześnie stara się osłabiać te postawy, które służą jedynie wzmocnieniu różnic.

Konflikty w relacjach społecznych powstają wówczas, gdy strony związane są silnymi więzami osobistymi. Wówczas emocje negatywne są tak silne, że nie pozwalają dostrzec możliwości rozwoju sytuacji konfliktowej. Konieczne jest wówczas kontrolowanie emocji i wzmocnienie komunikacji. Mediator będzie starał się wspierać komunikację bezpośrednią, tworzyć klimat zaufania, sprzyjający pozytywnemu postrzeganiu się przez strony.

Innym typem konfliktu jest konflikt strukturalny, często wywołany przez nierówny podział zasobów lub władzy między stronami. Trudności natury geograficznej także sprzyjają powstawaniu konfliktów. W tym typie konfliktów sposoby zachowania i interakcje mają charakter destrukcyjny. Zadaniem mediatora staje się wówczas ustanowienie bardziej sprawiedliwego i bardziej demokratycznego sposobu podejmowania decyzji, by złagodzić negatywne zachowania i wspierać lepszy podział zasobów.

Indywidualne reakcje na sytuację konfliktową

Odpowiedzią na konflikt mogą być różne reakcje jednostki. Reaguje ona na sytuację konfliktową w zależności od swojego doświadczenia życiowego, cech osobowości, posiadanej władzy, uwarunkowań, wierzeń i interesów. Rozwija swój własny styl postępowania i charakterystyczne podejście do tej sytuacji. Nie

ma lepszego czy gorszego stylu postępowania, najważniejsze, aby był adekwatny do rodzaju sytuacji konfliktowej.

Dla jednych najlepszym sposobem reagowania na konflikt jest unikanie go. Mobilizowane są wówczas wszelkie sposoby umożliwiające ignorowanie konfliktu i takie działania, jakby konflikt nie istniał. Jednostka unika za wszelką cenę konfrontacji, „zamiata pod dywan" problemy, które należałoby rozwiązać. Dla niektórych osób rozwiązanie konfliktu stanowi na tyle poważny problem, że wolą go unikać lub odłożyć jego rozwiązanie na później. Indywidualna reakcja na konflikt wyraża się także w dysfunkcjonalnych sposobach komunikacji (Satir 1972). Zdarza się, że jednostka stara się za wszelką cenę przypodobać, aby uniknąć konfrontacji. Przesadnie przeprasza, usiłuje być niewidzialna, aby nie wzbudzić negatywnych emocji. Jest gotowa ze szkodą dla siebie nie doprowadzać do konfrontacji. Satir (ibidem) łączy tę postawę z niską samooceną. Inną reakcją na sytuację konfliktową jest powodowanie jego eskalacji, rozszerzanie go i zaostrzanie, aby w końcu „przeciąć wrzód". Jest to sposób na wykorzystanie konfliktu do sterowania całością relacji interpersonalnych. Ten typ komunikacji dysfunkcjonalnej Satir (ibidem) określa jako „oskarżający". Można także minimalizować konflikt i starać się go zredukować do najprostszej postaci. Zamiast nim zarządzać, nadaje się mu minimalną ważność. „Zawsze się martwisz niepotrzebnie". „Wszędzie widzisz problemy". Ten typ reakcji odpowiada typowi komunikacji, któremu Satir (ibidem) nadaje miano „bez związku". Inną jeszcze strategią jest utrzymywanie konfliktu. Taka decyzja wynika zazwyczaj ze spodziewanych korzyści z przedłużania się konfliktu.

Jedną z najważniejszych zalet, które powinny być rozwijane przez mediatora w przypadku konfliktu interpersonalnego, jest zdaniem Harta i Burksa (1972) elastyczność zachowania, to znaczy możliwość zmiany zachowania w zależności od sytuacji. Korzystniej jest nie posługiwać się jednym sposobem komunikacji, lecz takim stylem, który jest przystosować do oczekiwań stron. Zdolność nieulegania presji i funkcjonowanie pomimo dwuznaczności pewnych sytuacji są bardzo ważne dla skutecznego zarządzania konfliktem. Ważne, aby modyfikować strukturę konfliktu i na nowo go strukturyzować, by móc nim kierować. Trzeba obserwować zachowania, wskazywać możliwe rozwiązania i na koniec podkreślić zalety jakiegoś rozwiązania, które uwzględnia interesy stron. Mediacja jako proces zarządzania konfliktem musi brać pod uwagę te trzy elementy.

Mediacja jako proces zarządzania/rozwiązywania konfliktami/ów

Mediacja jest podejściem, które pojawiło się jako skuteczny sposób zarządzania konfliktami interpersonalnymi. Ma ona zastosowanie w odniesieniu do konfliktów rodzinnych i małżeńskich, oferuje możliwość konstruktywnego działania

adresowanego do jednostki i rodziny. Pozwala jednostce i rodzinie utrzymać kontrolę nad decyzjami, jakie mają zapaść i zachować całkowitą autonomię (Lévesque 1991).

Mediacja jako proces rozwiązywania konfliktów lub ściślej zarządzania konfliktami dąży do zniesienia przeszkód na drodze do pozytywnego wykorzystania konfliktów i wspierania możliwości rozwoju. Osobą odpowiedzialną za ten proces jest mediator. Jest on przewodnikiem, który umożliwia jednostkom nie unikać konfliktu i traktować swoje różnice i odmienność bez konieczności definitywnego „palenia mostów" za sobą. Innymi słowy, mediacja opowiada się po stronie „możliwości" konfliktu. W przeciwieństwie do działania terapeutycznego, które zgłębia znaczenie relacji konfliktowych, mediacja jest sposobem zarządzania konfliktami przy zachowaniu kontroli nad decyzjami, jakie mają być podjęte, bez konieczności głębokiej zmiany osobowości jednostki.

Wskazania do działania

Konflikt jest walką o cele postrzegane jako nieprzystawalne. Możemy lepiej zrozumieć dany spór przy zastosowaniu narzędzi ewaluacji. Pierwszym krokiem ku przemyślanemu działaniu jest analiza sytuacji. Dokonujemy jej wspólnie ze wszystkimi uczestnikami konfliktu.

W działaniu mediatora zarządzającego skutecznie konfliktem muszą koniecznie wystąpić takie elementy, jak:

- prezentacja sposobów i możliwości będących w zasięgu stron konfliktu;
- traktowanie konfliktu jako interpersonalnego doświadczenia, a nie jako sprawy do załatwienia;
- zapewnienie jasnej i precyzyjnej komunikacji;
- pamiętanie o tym, że na konflikt składają się pewne treści i relacje interpersonalne;
- włączenie do formułowania celów postępowania zarówno elementów emocjonalnych, jak i danych całościowo charakteryzujących sytuację konfliktową;
- unikanie przedwczesnej ugody;
- rozpoczęcie negocjacji od spraw najłatwiejszych do rozwiązania;
- unikanie wysuwania propozycji i zbyt łatwego ustępowania;
- unikanie sformułowań typu „wygrywający, przegrywający", a mówienie o tym, co jest dla obu stron pożądane;
- podzielanie uczuć pozytywnych i wykazanie zrozumienia dla punktu widzenia stron.

Negocjacja[1] przemyślana

W swojej książce *Dochodząc do tak* Ury i Fisher (1982, wyd. polskie Fisher, Ury 1991) przedstawiają cztery zasady negocjacji oparte na interesach jednostek, które nazywają „negocjacją przemyślaną". Słowami kluczowymi są: „jednostka", „interes", „opcje" i „kryteria".

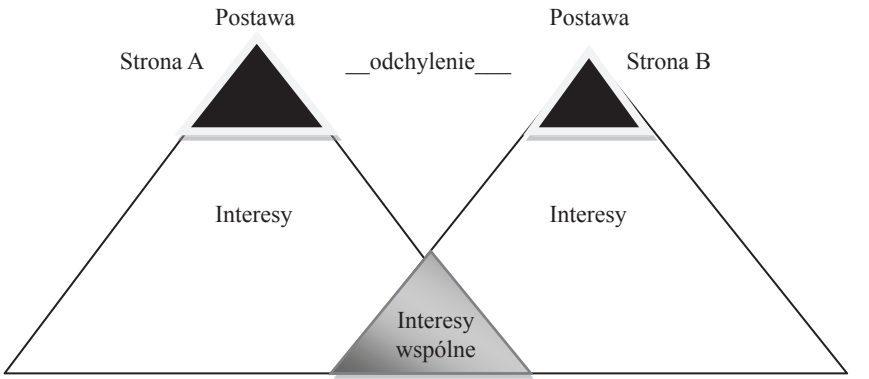
Pierwszą zasadą jest „oddzielanie ludzi od problemu"[2]. Zbyt często w konflikcie bardziej mobilizuje nas strach i gniew, pragnienie zemsty niż wola znalezienia rozwiązania problemu. Trudności w komunikacji można streścić w trzech punktach: (1) nie odzywamy się do siebie, (2) nie słuchamy tego, co mówi inny lub też (3) nieprawidłowo interpretujemy to, co mówi. Dlatego też bardzo ważny jest powrót do dialogu, do jasnej i precyzyjnej komunikacji, objaśniania nieporozumień. Konieczne jest położenie akcentu na tworzenie klimatu współpracy, a nie na załatwienie porachunków, opierające się na indywidualnych różnicach; zainteresowanie się problemem do rozwiązania i wspólnym wysiłkiem prowadzącym do wspólnego celu, a nie do wzmocnienia władzy osobistej. Jednostki mogą być także motywowane do zachowania pozytywnych relacji z drugą stroną. W przypadku rozwodu strony zdają sobie sprawę, że nadal pozostają rodzicami i korzystne jest dla nich utrzymanie sprawnych relacji z drugim rodzicem. Jeśli rzeczywiście są o tym przekonani, będą mieli motywację do znalezienia płaszczyzny porozumienia oraz rozwiązań, które będą mogli nawzajem zaakceptować.

Pierwsza zasada dotyczyła aspektów relacji między stronami, druga zaś dotyczy przedmiotu sporu. Sugeruje ona, aby „skoncentrować się na interesie, a nie na stanowiskach (ibidem, wyd. polskie 1991, s. 64). Konflikt zazwyczaj wyraża się przyjęciem jakiegoś radykalnego i niedwuznacznego stanowiska. „Dzieci zostaną ze mną, nie będą musiały znosić obecności twojej nowej partnerki", powie zdradzana żona, obawiająca się, że zostanie zastąpiona w sercach dzieci przez nową partnerkę byłego męża. Im bardziej jasne jest stanowisko, tym bardziej go bronimy. Zagrożenie polega tutaj na zaangażowaniu całej energii w odniesienie zwycięstwa, a nie w poszukiwanie sposobu zaspokojenia swoich potrzeb czy interesów. Zajmowane stanowiska oddalają strony i powodują ograniczanie się do swoich osobistych interesów ze szkodą dla wzajemnych interesów, które można pogodzić. Różnice między interesami stron i ich postawami dobrze ilustruje rycina 1. W sytuacji, kiedy analizujemy postawy stron, wydaje się, że dzieląca je różnica jest nie do przezwyciężenia, ponieważ są one wyraźnie niekompatybilne. Kiedy jednak przyjrzymy się interesom stron, stwierdzimy, że istnieje jednak pewna wspólnota interesów, która daje nadzieję na osiągnięcie wynegocjowanego

[1] Komentarz redaktorów: autor używa zamiennie terminu negocjacja/ mediacja, prawdopodobnie dlatego że jego punkt widzenia sytuuje się w koncepcji „zarządzania konfliktem", a nie w koncepcji „rozwiązywania konfliktu", w której odróżnia się proces negocjacji od procesu mediacji.

[2] Uwaga od tłumacza: książka ma wydanie polskie, R. Fisher, W. Ury (1991). Określenia zasad postępowania zostały zaczerpnięte z tłumaczenia polskiego.

porozumienia. W tym wariancie akcentuje się interesy jednej strony, która jednak skrywa troski, pragnienia, ukryte obawy. Postępowanie takie jest wyrazem percepcji jedynego rozwiązania, zaspokajającego jeden interes, ale przecież istnieje wiele innych rozwiązań, które można by wziąć pod uwagę. Dlatego też o wiele korzystniejsze jest przełożenie akcentu na wspólnotę interesów stron, co pozwoli zbliżyć jednostki, a nie na ich postawy, które je dzielą.



Ryc. 1. Postawy i interesy stron konfliktu
Źródło: badania własne

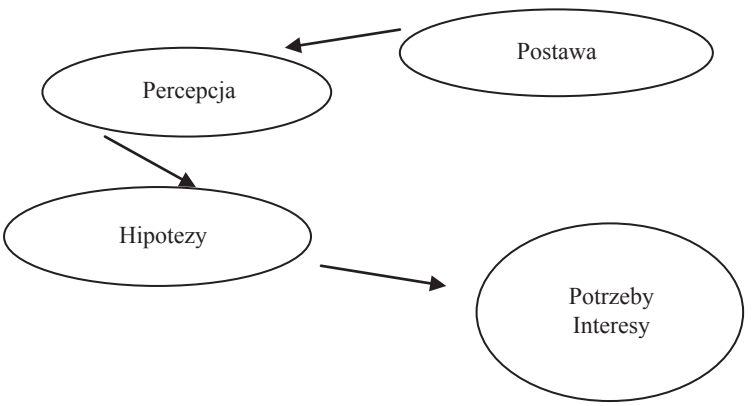
Trzecią zasadą jest „znalezienie możliwości dających korzyści obu stronom" (ibidem, wyd. polskie 1991 s. 81). Zasugerowanie różnych rozwiązań, stworzenie opcji i scenariuszy, które nie były jeszcze rozważane, zasianie wątpliwości co do prawdziwości prezentowanej postawy, prowadzi strony do poszerzenia obszaru możliwości i zaakceptowania czegoś innego od prezentowanej postawy. Kiedy staramy się rozwiązać konflikt i rywalizować z przeciwnikiem, ograniczamy się wówczas do bardzo zawężonej wizji rzeczywistości. Aby rozwiązać konflikt, konieczne jest poszerzenie zakresu możliwości.

Ostatnia zasada dotyczy „stosowania kryteriów obiektywnych" (ibidem, wyd. polskie 1991, s. 107). Kryteria i procedury muszą być wcześniej określone. Strony muszą porozumieć się co do procedur, jakie zastosują do uregulowania sporu. Procedura musi gwarantować równość. Mogą to być standardowe kryteria, takie jak: cena, skuteczność, precedensy, wzajemność etc. Dla małżeństwa w trakcie rozwodu mogą to być kontakty z dziećmi i świadczenia finansowe, zanim jeszcze zapadną decyzje o miejscu pobytu dzieci.

Te cztery główne zasady współpracy mogą być wzorem dla osób poszukujących skutecznego sposobu rozwiązania sporu.

Przebieg negocjacji

Sposoby kształtowania postaw w czasie sytuacji konfliktowej i w czasie negocjacji ilustruje rycina 2. Jednostka komunikuje przyjęcie postawy opartej na percepcji tego, co jest możliwe do realizacji. Percepcja ta powstała na podstawie przypuszczenia umożliwiającego spełnienie oczekiwań jednostek, przy wzięciu pod uwagę preferowanych przez nie wartości. Innymi słowy, budujemy postawę, wychodząc od pewnej wartości czy potrzeby oraz hipotezy na temat sposobu zaspokojenia tej potrzeby. Hipoteza ta prowadzi do pewnej percepcji, a ta z kolei przeobraża się w postawę. Jeśli postawy są zbyt spolaryzowane i nie mogą ulec zmianie, a bardzo trudno zmienić potrzeby, wartości i interesy, negocjator czy mediator będzie się koncentrował na wyrażanych hipotezach i starał wzbudzić wątpliwość w znaczeniu jednej hipotezy dla zaspokojenia wyrażanych potrzeb. Istnieją przecież inne możliwe hipotezy, które także należałoby wziąć pod uwagę i które mogłyby zaspokoić potrzeby obu stron. Mediator staje się generatorem pomysłów, który prezentuje nowe opcje tak, aby powiększyć gamę możliwości.



Ryc. 2. Kształtowanie się postaw w czasie mediacji
Źródło: badania własne

Mediator musi znać potrzeby, oczekiwania i wartości, skrywane za sztywnymi postawami jednostek, powinien starać się poznać te oczekiwania, które mogą ułatwić kompromis i współpracę. Najważniejszym narzędziem w rękach mediatora jest komunikacja.

Techniki komunikacji

Komunikacja jest nośnikiem służącym wyrażaniu konfliktu. Przyznanie, że konflikt istnieje i wyrażenie go to pierwszy krok do zarządzania nim. Wiadomo, że jeśli konflikt nie został wyrażony, nie można nim zarządzać, wynika on z frustracji prowadzącej do zerwania relacji interpersonalnej. Mediator, oprócz umiejętności oceny elementów konfliktu, rozpoznania interesów stron i wzmacniania motywacji stron do zarządzania konfliktem, musi także potrafić sprawnie komunikować się, wykorzystać treści przekazu tak, aby wspierać konstruktywne interakcje między stronami. Musi on bez obawy poruszać się po wzburzonych wodach konfliktu i wykorzystując wszystkie swoje zasoby, doprowadzić do przezwyciężenia pragnienia zemsty czy agresji stron i skupić ich uwagę na zadaniu, jakie mają do wykonania. Wszystkie wymienione wcześniej zasady są bardzo cenne. Rolą mediatora nie jest manipulowanie ludźmi czy umniejszanie konfliktu, lecz ułatwienie bezpośredniego zarządzania nim i ustanowienie procedur, które będą także przydatne do zarządzania konfliktem w przyszłości. Zadaniem mediatora jest wywołanie klimatu sprzyjającego otwarciu się stron na możliwości, jakie pojawiają się przed nimi. Techniki komunikacji mają za zadanie ułatwić zrozumienie i poszukiwanie wspólnych interesów. Wiele technik komunikacji może być przydatnych do podjęcia takiej współpracy. Konieczne jest pogodzenie interesów osobistych z interesami wspólnymi. Mediator musi mieć wpływ na ten proces przez nadzorowanie rozwoju dyskusji i wspieranie takiego zarządzania konfliktami, które będzie brało pod uwagę potrzeby, wartości, interesy wszystkich zainteresowanych stron.

Techniki programowania neurolingwistycznego sugerują zastosowanie skutecznej komunikacji. Techniki te kładą nacisk na rozwój form komunikacji, a nie na treści. Pozwalają na rozwijanie ostrości zmysłów, elastyczności postępowania i dążenia do zbieżności. Ich zadaniem jest pomoc jednostkom w maksymalnym wykorzystaniu indywidualnych kompetencji, nie zaś ograniczanie się do powtarzających się reakcji blokujących swobodę wypowiedzi. Ich celem jest uwolnienie jednostki od przeszkód w obiektywnym postrzeganiu trudności, które trzeba pokonać, uświadomienie swoich najgłębszych pragnień, uważne wsłuchanie się w siebie i w innych.

Mediator posługuje się także innymi technikami, które mogą sprzyjać negocjowaniu konfliktów interpersonalnych. Przydatne będą z pewnością następujące techniki: aktywne słuchanie, aktywne kierowanie spotkaniem, parafrazowanie, zniechęcanie, stosowanie metafor, zlecanie zadań do wykonania, konfrontowanie wypowiedzi z realiami.

Pierwsza z nich to aktywne słuchanie. Mediator potrafi nie tylko wykazać się zrozumieniem i empatią dla doświadczeń stron konfliktu, ale także dać konkretne wskazówki co do dalszego postępowania. Wykorzysta technikę lustra, parafrazy,

podtrzymywania kontaktu etc. Pozytywna konotacja, akceptacja i poszanowanie jednostki są tutaj najważniejszymi elementami. Obserwacja reakcji osoby pozwala na zrozumienie jej przeżyć emocjonalnych. Umiejętne zastosowanie pytań otwartych i zamkniętych pozwoli mediatorowi rozpoznać ważne uwarunkowania danej sytuacji.

Mediator musi także aktywnie kierować spotkaniem. Kontroluje on strukturę i przebieg procesu negocjacji. Tworzy atmosferę, nadaje rytm, ułatwia wymianę między osobami, przerywa niestosowne sformułowania i sprawia, że strony swobodnie mogą przedstawiać swój punkt widzenia. Zadawane przez niego precyzyjne i bezpośrednie pytania służą do wydobycia brakujących informacji i objaśnień ważnych dla zrozumienia sytuacji.

Ważną techniką dla mediatora jest parafrazowanie, które dotyczy zmiany znaczenia lub ciężaru emocjonalnego jakiejś interakcji. Technika ta polega na ponownym ukierunkowaniu działania na kontekst „znormalizowany" i pozytywny, a także na ponownym umiejscowieniu interakcji w kontekście, w którym zmiana staje się możliwa. Na przykład bardzo skuteczną techniką jest zamiana oskarżenia na prośbę. Parafraza pozwala na oddalenie się od powtarzającego się zachowania opartego na braku aprobaty i na określeniu zmian, które mogłyby zakończyć konflikt.

Donald Saposnek (1985) rozwinął technikę, którą możemy nazwać „zniechęcaniem". Polega ona na werbalizacji zachowań destruktywnych i takim ich nazwaniu, aby do nich zniechęcić. Innymi słowy, chodzi o zidentyfikowanie niepożądanego zachowania poprzez jego zapowiedź, zasugerowanie przy tym bardziej skutecznych sposobów zarządzania trudnością.

Techniką do wykorzystania przez mediatora jest zastosowanie metafor. Technika ta pozwala mediatorowi na przekonanie stron w sposób pośredni, poprzez stosowanie anegdoty lub opowiadania, które zawierają pewną dramaturgię. Czyniąc subtelną aluzję do możliwych zmian lub takich, które już się pojawiły, bądź opisując coś przy zastosowaniu zwrotów używanych do opisu czegoś innego, mediator uczula strony na odmienną rzeczywistość i na bardziej konstruktywne zachowanie.

Zlecanie zadań do wykonania, podawanie precyzyjnych informacji służy określeniu „pracy do wykonania" i objaśnieniu możliwości działania. W ten sposób strony mediacji uzyskują informacje, których nie dostrzegały i odkrywają nieznane zasoby, które mogą być wykorzystane w rozwiązaniu sytuacji konfliktowej.

Mediator powinien także posługiwać się, w dobrym celu, technikami konfrontacji, wykazując jednostce rozbieżności między tym, co się mówi, a tym, co się robi. Celem jest zachęcenie do przeanalizowania swojego zachowania i jego modyfikacji w zależności od sytuacji.

Powyższa lista technik nie jest wyczerpująca, ale prezentuje skuteczne narzędzia służące zarządzaniu konfliktami interpersonalnymi. Te umiejętności powinny być zbieżne z podstawowymi zasadami mediacji, której celem jest upełnomocnienie jednostek, aby mogły podejmować decyzje w sprawach, które ich dotyczą.

Konkluzja

Konflikt interpersonalny zawsze pojawia się tam, gdzie strony dążą do odmiennych celów. Pytanie polega na tym, co zrobić z tym konfliktem? Jak nim zarządzać? Jak go wykorzystać? Konflikty są częścią naszego życia i stwarzają okazję do ukształtowania nowych relacji między jednostkami, a także do stworzenia nowych sposobów zarządzania problemami codziennymi. Wyzwanie polega na tym, aby wiedzieć, w jaki sposób produktywnie je spożytkować. Można odnaleźć nowe perspektywy, gdy przestajemy widzieć konflikt jako bitwę, którą mamy wygrać, a zaczynamy postrzegać go jako problem, który należy załatwić. Pozytywne pojmowanie konfliktów i zastosowanie mediacji do zarządzania nimi to kluczowe elementy działania zmierzającego do wspierania dobrego samopoczucia jednostek i społeczeństwa.

Coraz częściej w polu relacji międzyludzkich pojawia się mediacja. Z sukcesem stosuje się ją w szkołach, w celu zmniejszenia negatywnego wpływu konfliktów interpersonalnych i zbudowania harmonijnych relacji między różnymi zbiorowościami. Mechanizmy współpracy stosowane w podejściu mediacyjnym można wykorzystać w rozwiązywaniu konfliktów między rodzicami i dziećmi. Wykorzystuje się wówczas obecność formalną lub nieformalną osoby trzeciej do skutecznego zarządzania sporami interpersonalnymi. Konieczne są do tego umiejętności komunikacyjne, kontrola procesu i transformacji elementów konfliktu. Odwołanie się do pomocy osoby trzeciej nie jest jedynym możliwym rozwiązaniem. Jeśli jednak mosty zostały już zburzone, a sposoby komunikowania się są nieskuteczne, mediacja stwarza możliwości konstruktywnego pokierowania konfliktami.

Juliette Simard[*], *Daniel Turcotte*[**]

2.4. Działanie w kontekście władzy. Terapia zorientowana na rozwiązanie problemu

Wstęp

Działanie w kontekście władzy adresowane do rodziny jest dużym wyzwaniem w praktyce pracy socjalnej. Dla jednych sytuuje się ono głównie w płaszczyźnie adaptacji do narzuconych przez organizację wymogów towarzyszących podejmowanemu działaniu o charakterze społeczno-prawnym (Deslauries 1989; Legot, Le Noir 1984), dla innych wyzwanie to polega w większym stopniu na umiejętności sprostania nowym sytuacjom. Poza sprawowaniem kontroli, która jest przypisana do tego typu działania pracownicy często odnoszą wrażenie, że muszą pracować z nowymi przypadkami nie posiadając odpowiedniego przygotowania, kompetencji i wykształcenia (Néron 1987). Mają poczucie, że tradycyjne modele działania nie dają im odpowiednich narzędzi do pracy, w której niezbędne jest połączenie pomocy psychospołecznej i sprawowanie kontroli prawnej.

Aby w działaniu prowadzonym w kontekście władzy wyjść poza proste sprawowanie kontroli, konieczne jest wpisanie się w proces zorientowany na konkretne cele oraz odwołanie się do wypróbowanych postaw i technik działania. Niniejszy artykuł opisuje postępowanie sytuujące się w takiej optyce. Pokazuje, w jaki sposób terapia zorientowana na rozwiązanie problemu (Shazer 1982, 1984, 1985, 1988, 1991; Shazer i in. 1986; Gingerich, Shazer 1991; Molnar, Shazer 1987) może stanowić użyteczne odniesienie dla działania w kontekście władzy adresowanego do rodziny.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej części przedstawiamy zarys problematyki i stanowisk teoretycznych, na których opiera się terapia zorientowana na rozwiązanie problemu. W części drugiej opisujemy cechy działania

[*] Centrum młodzieży Saguenay-Lac St.-Jean, Chicoutimi, Quebek, Kanada.

[**] Szkoła Służb Społecznych Uniwersytetu Laval, Quebek, Kanada.

w kontekście władzy adresowanego do rodziny. W trzeciej prezentujemy zastosowanie tego modelu działania w pracy z rodzinami, w przypadku stosowania prawa o ochronie dzieci i młodzieży.

Terapia zorientowana na rozwiązanie problemu

Terapia zorientowana na rozwiązanie problemu wpisuje się w model terapii krótkiej (Weakland i in. 1981; Fisch, Weakland, Segal 1986; Watzlawick, Weakland, Fisch 1975) oraz model działania strategicznego (Duncan 1989; Haley 1976; Madanes 1981). Podobnie jak te modele, oparta jest na przesłankach teoretycznych podejścia systemowego i konstruktywistycznego (Watzlawick 1987, 1980, 1988). Jednak w odróżnieniu od tych modeli, które głównie kładą nacisk na procesy interaktywne, terapia zorientowana na rozwiązanie problemu skupia się przede wszystkim na analizie funkcjonowania spontanicznych mechanizmów reakcji jednostek chcących rozwiązać swoje problemy.

Punkt widzenia terapii zorientowanej na rozwiązanie problemu charakteryzuje się przeświadczeniem, że działanie może być skuteczne nawet wówczas, gdy pracownik nie ma szczegółowej wiedzy na temat natury i funkcji problemu. Tak użytkownik, jak i pracownik, muszą określić wskaźniki świadczące o tym, że problem znajduje się w fazie umożliwiającej jego rozwiązanie. Nie muszą jednak rozpoznać dokładnie źródeł problemu ani też precyzyjnie wyjaśniać, dlaczego problem trwa nadal[1]. Uznaje się bowiem, że rozwiązanie problemu nie zależy od lepszego zrozumienia sytuacji, lecz od zmiany sposobu zachowania jednostki. Wobec czego najważniejsze jest, aby zainteresowane osoby zaczęły postępować inaczej, nawet wówczas, gdy w pierwszej chwili wydaje się to irracjonalne i bez związku z ich postrzeganiem problemu. W tej koncepcji przyjmuje się, że problemy psychospołeczne pojawiają się w wyniku dynamicznego procesu, przebiegającego od wystąpienia trudności początkowej do powtarzających się rozwiązań, często nieskutecznych dla danej trudności. W wyniku tego jednostka dochodzi do wniosku, że jej sytuacja jest statyczna i nie można jej zmienić. Jednostka, zamknięta w swojej logice myślenia, w której stosowane przez nią rozwiązanie wydaje się jedynym „odpowiednim i racjonalnym", jakie można przyjąć, stara się poprawić sytuację, intensyfikując „to samo" działanie (Watzlawick, Weakland, Fisch 1975). Powtarzające się, nieproduktywne wysiłki prowadzą do poczucia wyuczonej bezradności, w której jednostka nabywa przekonania, że traci kontrolę nad wydarzeniami; czego by nie zrobiła i tak niczego to nie zmieni (Hooker 1984).

Działanie zorientowane na rozwiązanie problemu, skupiające się maksymalnie na wykorzystaniu kompetencji i możliwości jednostki, ma doprowadzić

[1] Oddaje to następujące stwierdzenie: „You don't need to know what the problem is in order to solve it" (Gingerich, Shazer 1991, s. 242).

jednostkę do zrobienia czegoś odmiennego od tego, co robiła do tej pory, bądź zmiany swojej interpretacji sytuacji (to znaczy swojej konstrukcji rzeczywistości) bądź swojego działania, zmierzającego do rozwiązania problemu. W ten oto sposób prowadzone przez pracownika działanie zmierza do sprowokowania czegoś nowego w zwyczajowej odpowiedzi jednostki, a co za tym idzie wprowadzenia „zmiany, która coś zmienia" (Bateson 1979). Mechanizm, który może spowodować zmianę, polega na wywołaniu antycypacji pozytywnego wydarzenia. Zgodnie z zasadą twórczego przewidywania można dzięki samemu faktowi wypowiedzenia prognozy spowodować realizację przewidywanego wydarzenia i tym samym udowodnić jej trafność (Watzlawick 1988). Z pewnością najbardziej znanym zastosowaniem tej zasady jest badanie Rosenthala i Jacobsona (1971) dotyczące wyjątkowych osiągnięć uczniów mylnie przedstawionych nauczycielowi jako uzdolnionych ponadprzeciętnie. Wydarzenia antycypowane wpływają na sposób działania, zmodyfikowanie oczekiwań otwiera drogę do nowych działań, które mogą pociągnąć za sobą to, co było antycypowane. W ten sposób wprowadzamy prognozę, która sama się sprawdza: „prognoza wydarzenia prowadzi do jego realizacji" (Watzlawick 1988, s. 111). Konkretne i specyficzne wyobrażenie celu, do którego dążymy, ułatwia jego osiągniecie, gdyż „mamy większe szanse dotrzeć do celu, jeśli wiemy, dokąd zmierzamy" (Cayrol, De Saint Paul 1984, s. 147), a antycypacja zmiany przyczynia się do jej wywołania[2].

Jasne wyobrażenie celu, który ma być osiągnięty, oraz antycypacja potencjalnych rozwiązań sytuacji problemowej stanowią, z punktu widzenia terapii zorientowanej na rozwiązanie problemu, podstawy procesu konstruowania rozwiązania trudności. Na początek, najważniejszym elementem tego postępowania jest nakłonienie jednostki w sytuacji trudnej, aby wytworzyła obraz swojej sytuacji w chwili, gdy jej problem zostanie rozwiązany, a także, aby opisała wydarzenia, które umożliwią jej przybliżanie się do osiągnięcia tego celu. Najczęściej stosowana technika polega na skupieniu się jedynie na pozytywnych aspektach sytuacji, a więc na sytuacjach wyjątkowych, na aspektach, które nie powinny się zmienić.

Praca z rodziną w kontekście władzy

Praktyka pracy z rodziną opiera się na pewnej wizji problemów, sugerującej różne drogi działania. W podejściach strukturalnych do analizy grupy rodzinnej, zaburzenia zachowania dzieci i młodzieży traktowane są jako symptomy naruszenia równowagi w obrębie stosunków rodzinnych. Symptomy te wyrażają, poprzez analogię czy metaforę, ukryty problem w rodzinie, którego przyczyna powiązana

[2] „Just expecting to get somewhere different, somewhere more satisfactory, makes it easier to get there" (Shazer i in. 1986, s. 213).

jest z relacjami hierarchicznymi (Madanes 1981) lub strukturalnymi w grupie rodzinnej (Minuchin 1979).

Z punktu widzenia tzw. krótkiej terapii, zaburzenia te przybierają postać pewnego zespołu zachowań wpisanych w interakcje angażujące wszystkich członków rodziny. Ich zmiana wymaga określenia i eliminacji nieskutecznych prób rozwiązania problemów, to znaczy tych działań, które przyczyniają się do trwania problemu. Terapia zorientowana na rozwiązanie problemu kładzie nacisk na interakcje zachodzące w rodzinie, ale przede wszystkim skupia się na opisie wyjątków pojawiających się w sytuacji problemowej, które traktowane są jako prototypy czy zwiastuny możliwych rozwiązań problemu (Shazer 1991, s. 58).

Praca z rodziną w kontekście władzy jest działaniem specyficznym. W podejściu społeczno-prawnym mamy do czynienia z pewnymi wymogami stawianymi użytkownikom, o których trzeba koniecznie pamiętać w planowaniu i prowadzeniu pracy z udziałem młodzieży i ich rodzin. Są to oczekiwania społeczne i wymogi stawiane przez obowiązujące w naszym kraju prawo o ochronie młodzieży. W efekcie takiego postępowania młodzież stawiana jest w sytuacji podwójnych oczekiwań. Z jednej strony oczekuje się od niej, aby była samodzielna i odpowiedzialna, z drugiej zaś nakłada się na nią obowiązek podporządkowania się wymaganiom rodziców i wykonywania zaleceń.

W takiej paradoksalnej sytuacji mogą znaleźć się także rodzice. Bowiem wymaga się od nich sprawowania opieki nad dorastającym dzieckiem, a równocześnie często odbierają komunikaty podające w wątpliwość ich kompetencje jako rodziców, co burzy resztki ich władzy i zaufania do siebie jako wypełniających role rodzicielskie. Tego rodzaju dylematy mogą prowadzić do sytuacji (Lewis 1984) określanej przez następujące cechy: złudne współdziałanie jednostki, bezwolna pasywność i agresywny sprzeciw charakteryzujący się odmową podporządkowania się. Pojawienie się tego typu zachowań tłumaczone jest raczej emocjami (strachem, poczuciem winy, bezradnością, brakiem relacji) jednostki niż kontekstem, w jakim się zdarzają. W konsekwencji może pojawić się dynamika, w której akcentujemy, w większej mierze, słabości rodziców i trudności młodzieży niż pozytywne aspekty ich wspólnego funkcjonowania. Taka postawa przyczynia się do zaostrzenia istniejących trudności[3]. Natomiast działanie ukierunkowane na poszukiwanie sił i zasobów jednostki waloryzuje jej umiejętności i podkreśla pozytywne aspekty funkcjonowania. Pozwala jednostkom odczuć, że w większym stopniu panują nad sytuacją. Terapia zorientowana na rozwiązanie problemu wpisuje się w ten kierunek działania.

W dalszej części artykułu przedstawimy zastosowanie tego modelu postępowania zorientowanego na rozwiązanie problemu, na podstawie przykładów z praktyki prowadzonej przez grupę pracownic centrum socjalnego dla młodzieży

[3] Wyrażanych następującym sformułowaniem: „When the helping system focus primarily on the family failure, it compounds the problem" (Lewis 1984, s. 189).

i ich rodzin. W pierwszej kolejności omówione zostaną główne aspekty pierwszego spotkania, takie jak: ustanowienie relacji terapeutycznej, zdefiniowanie problemu, poszukiwanie wyjątkowych sytuacji i zakończenie spotkania. Następnie poruszymy kwestie związane z wprowadzaniem zmiany w postępowaniu, stanowiącej przedmiot kolejnych spotkań, na zakończenie przytoczymy kilka uwag dotyczących rezultatów tego modelu działania.

Prowadzenie terapii zorientowanej na rozwiązanie problemu: ustanowienie relacji terapeutycznej

Jedną z cech szczególnych działania w ramach zasad obowiązującego nas prawa o ochronie młodzieży jest fakt, że pierwsze spotkanie z pracownikiem placówki odbywa się już po przeprowadzeniu wstępnej diagnozy w rodzinie, która wskazuje na to, że zagrożone jest bezpieczeństwo lub prawidłowy rozwój dziecka. Dokonywanie diagnozy jest zazwyczaj negatywnie odbierane przez rodziców; odczuwają oni najczęściej wstyd, poczucie winy, bezradności, a czasem nawet gniewu i niesprawiedliwości. Pierwszym wyzwaniem, jakie stoi przed pracownikiem, jest wprowadzenie kontekstu sprzyjającego zmianie tych postaw rodziców. W tym celu mamy do dyspozycji dwie techniki, które służą nawiązaniu relacji terapeutycznej z rodziną. Są to: pozytywne przeformułowanie rezultatów diagnozy oraz określenie/ustalenie ram działania.

Technika pozytywnego przeformułowania rezultatów diagnozy

Technika pozytywnego przeformułowania polega przede wszystkim na nawiązaniu do rezultatów przeprowadzonej w rodzinie diagnozy, która już wcześniej została jej przedstawiona i takie ich przeformułowanie, aby wydobyć pozytywne konotacje. „Przeformułowanie" nie ma na celu interpretacji sytuacji, aby była „bliższa prawdzie", jedynie zawiera sugestię nadania odmiennego znaczenia zachowaniom jednostek lub całej sytuacji problemowej (Duncan 1989), co umożliwić może podjęcie odmiennych działań[4].

Treść tego przeformułowania nie jest przypadkowa. Należy pamiętać o uznaniu pozytywnej intencji ukrytej w zachowaniu uczestników terapii oraz takim przeformułowaniu problemu, aby jego rozwiązanie leżało w potencjale rodziny. Należy zaproponować taką wizję sytuacji, która podkreśli cechy dodatnie jednostek, a nie tylko ujemne, a także pozytywną intencję ich postępowania. To, co mogłoby się wydawać zaniedbaniem ze strony rodziców, staje się wyrazem chęci zaspokojenia ich własnych potrzeb lub chęcią wspierania samodzielności

[4] Istotę tego postępowania określa następujące sformułowanie: „Reframed concepts are no more or less »true« than the ones previously held by the family; they are simple more useful in allowing effective problem-solving (Beavers, Hampson 1990, s. 114).

dorastającego dziecka. W sytuacji odwrotnej, nadmierna surowość i nadmierna kontrola ze strony rodziców mogą być przedstawione jako przesłanki woli rodziców, aby dziecko nie popadło w kłopoty. Przeformułowanie służy znalezieniu nowego kontekstu dla sytuacji problemowej i przedstawieniu jej w perspektywie bardziej pozytywnej, służącej dowartościowaniu jednostek.

Celem zastosowania tej techniki jest spojrzenie na sytuację pod innym kątem, przyznanie większej władzy (rodzicom), położenie akcentu na aspekt dynamiczny i rozwojowy sytuacji rodzinnej, zmodyfikowanie ich pozycji społecznej w kierunku zbliżenia do roli klienta, a oddalenie od roli gościa czy osoby użalającej się na swój los. Osoby kierowane do placówek do spraw ochrony młodzieży okazują zazwyczaj postawę gościa lub skarżącego się. Postawa gościa oznacza, że dana osoba nie widzi szczególnego problemu, nie wyraża pragnienia zmiany; przychodzi zobaczyć, zazwyczaj wbrew swojej woli, co jej się oferuje, lecz sama nie odczuwa potrzeby otrzymania świadczenia. Osoba skarżąca się przybiera postawę tego, który wyraża problem i pragnie zmiany, ale nie jest skłonny współpracować. Zwykle dlatego, że nie ma dość energii, obawia się zmiany lub też uważa, że zmiana nie leży w jego kompetencjach. Ważne jest przyznanie jej poczucia sprawstwa i kontroli swojej sytuacji. Przeformułowanie wstępnych odczuć w kierunku pozytywnym może ułatwić zmianę oczekiwań z osoby w roli gościa czy osoby skarżącej się, na rolę klienta (*customer*)[5] pragnącego zrobić coś, aby zmienić swą sytuację.

Stosowanie tej techniki zmiany kierunku odczuć wprowadza zdziwienie, które zaburza zwyczajową dynamikę rodziny, ale równocześnie otwiera ją na możliwość zrobienia czegoś odmiennego[6]. Poniżej zamieszczony jest przykład zastosowania tej techniki pozytywnego przeformułowania w pracy pracownika socjalnego z rodziną, która została skierowana do placówki z powodu zaburzeń zachowania piętnastolatka.

Chciałabym powiedzieć Państwu, jak postrzegam waszą sytuację na podstawie diagnozy sporządzonej przez innego pracownika. Dzięki temu nie będziecie Państwo musieli powtarzać mi swojej historii.

Wiem, że przyznajecie, że wasza sytuacja rodzinna jest trudna. Wiem także, że macie Państwo problemy małżeńskie. Problemy te mają wpływ na zachowanie waszego dziecka. Wiem także, że wszyscy członkowie rodziny cierpią z tego powodu.

Ty, Janku, znalazłeś sposób, aby twoi rodzice przestali się kłócić i zajęli się tobą − zacząłeś stwarzać problemy. Oczywiście to nic przyjemnego znosić uwagi pod swoim adresem, ale przynajmniej rodzice nie kłócą się w tym czasie między sobą, a ty odnosisz wrażenie, że masz rodziców. Wydaje mi się, że chciałbyś coś zmienić, ale nie wiesz, co robić.

Pani, jako osoba ekstrawertyczna, szukała rozwiązania, zrozumienia i uwagi w związku pozamałżeńskim. Doszła pani jednak do wniosku, że ucieczka od rodziny nie jest rozwiązaniem. Pan,

---

[5] „»customer« […] describes a client-therapist relationship, as a result of the interview, that is built on the client's wanting to do something about building a solution" (Shazer 1988, s. 42).

[6] Wyraża tę sytuację następujące sformułowanie: „Such redefinitions may confuse, and also inhibit blind impulsive action. This sets the stage for the flaming of Mixed feelings, as well as their beginning resolution" (Beaver, Hampson 1990, s. 176).

jako osoba introwertyczna, poszukiwał rozwiązania usiłując popełnić samobójstwo. Jednakże nic to nie zmieniło.

Tak jak większość osób, które przeżywają rozczarowania i cierpią z tego powodu, próbowaliście najpierw uciec od problemu. Doszliście jednak do wniosku, że lepiej byłoby znaleźć trwałe rozwiązanie waszego problemu. Myślę, że to doprowadziło waszą rodzinę do obecnej sytuacji. Każdy na swój sposób starał się powiedzieć pozostałym, że nie jest zadowolony z sytuacji, jaka panuje w rodzinie. Obecnie wszyscy zrozumieli to przesłanie i zdecydowali się naprawić sytuację.

Czy moja ocena sytuacji jest prawidłowa?

Aby przeformułowanie było skuteczne i mogło być początkiem zmiany, musi być zaakceptowane przez rodzinę. W tym celu musimy brać pod uwagę opinie, przekonania i przyzwyczajenia rodziny. Przeformułowanie burzące zbyt gwałtownie wizję świata rodziny mogłoby stanowić przeszkodę do nawiązania relacji terapeutycznej (Beavers, Hampson 1990). Bardzo ważne jest, aby rodzina przyjęła sugerowaną wizję problemu.

Technika określania ram działania

Misja placówek zorganizowanych na mocy prawa o ochronie społecznej dziecka nakłada na pracowników socjalnych obowiązek chronienia dziecka, którego bezpieczeństwo lub rozwój są zagrożone. Obowiązek ten określa specyficzny kontekst działania, w którym poczucie wolności członków rodziny, a także pracownika socjalnego, jest podporządkowane wymogowi ochrony i dobra dziecka. Ten wymóg musi zostać objaśniony na samym początku działania, unikniemy w ten sposób ewentualnego rozczarowania, manipulacji i gróźb ze strony rodziny. Pracownik musi objaśnić perspektywę, w jakiej podejmuje interwencję, przedstawiając jasno jej ograniczenia i możliwości wynikające z kontekstu prawnego i organizacyjnego. Zasady postępowania ustalone są przez prawo, a nie przez pracownika. Konieczne jest objaśnienie niekiedy sprzecznych interesów rodziców, dziecka oraz organizacji, a także samego pracownika (Cingolani 1984). Pracownik może ewentualnie być tolerancyjny dla wagarów w szkole czy pracy na czarno, ale bezwzględnie musi podkreślić, że nie zatai czynów karalnych czy też zachowań, które mogłyby zagrażać bezpieczeństwu lub prawidłowemu rozwojowi dziecka. Rozgraniczenie ram działania pozwala uściślić reguły gry, konieczne jest także uprzedzenie rodziny, że jedynie znaczna poprawa sytuacji rodzinnej może zakończyć interwencję pracownika.

Ramy działania obejmują nie tylko zobowiązania pracownika. Te ostatnie wynikają także ze stosunku rodziny wobec placówki. Dlatego też należy jasno i otwarcie powiedzieć rodzinie, że nie jest jej łatwo brać udział w proponowanym postępowaniu, gdyż nie uczestniczy w nim dobrowolnie. Pracownik tym samym przyznaje, że władza, jaką posiada, nie została mu przekazana przez rodzinę, lecz przez społeczeństwo (Palmer 1983). Element przymusu może zresztą okazać się

motywujący do zmobilizowania wszelkich sił do zmiany sytuacji i tym samym pozbycia się nadzoru placówki.

Reasumując, w nawiązaniu relacji terapeutycznej występuje podwójne związanie. Z jednej strony wprowadza się technikę przeformułowania pozytywnego, której celem jest uznanie prawa członków rodziny do zmiany sytuacji, z drugiej zaś dąży się do zaakceptowania przez rodziców tego, aby nie pozostawać dłużej pod nadzorem placówki.

Zdefiniowanie problemu

Po wypełnieniu podstawowych warunków nawiązania relacji terapeutycznej następnym etapem postępowania jest skłonienie wszystkich członków rodziny do opowiedzenia, jak postrzegają problem. Na przykład zadając pytanie: „Proszę opowiedzieć własnymi słowami, co dzieje się w domu". Uważnie słuchając tego, co mówią członkowie rodziny, jakich używają zwrotów, na co zwracają szczególną uwagę, na co najbardziej się skarżą, pracownik może poznać ich wizje świata, co z pewnością ułatwi nawiązanie relacji wzajemnego zaufania. Spełnić się może wówczas taka sentencja: „Nawiązanie relacji oznacza spotkać osobę w jej wizji świata" (Cayrol, De Saint-Paul 1984, s. 83).

Na tym etapie pracownik pomaga członkom rodziny sformułować jak najbardziej dokładny i precyzyjny opis sytuacji. Oto kilka przykładów pytań ułatwiających opisanie problemu:

- Proszę powiedzieć, po kolei, co się dzieje.
- Kto bierze udział w tego typu sytuacjach?
- Z jaką częstotliwością powtarza się dana sytuacja?
- W jakich okolicznościach?
- W jakim stopniu ta sytuacja dotyczy każdego?

Szczegółowy opis sytuacji sprawia, że rodzina zdaje sobie sprawę z powtarzających się nieskutecznych mechanizmów rozwiązywania problemu, sugeruje możliwe kierunki działania i pomaga znaleźć wskazówki, które pozwolą rodzinie osądzić, że sytuacja poprawia się. Jeśli niemożliwe jest uzyskanie takiej precyzji opisu sytuacji, a opis problemu nadal jest bardzo pobieżny („Nie wiemy już, co robić z naszym dzieckiem"), należy podzielić sytuację na elementy i rozpatrywać je partiami.

Określenie oczekiwań przyczynia się zazwyczaj do precyzyjniejszego opisania natury problemu. Odwołując się do metafor lub prosząc bezpośrednio o sprecyzowanie oczekiwań członków rodziny, można zauważyć symptomy czy wskazówki świadczące o tym, że problem został rozwiązany lub jest na dobrej drodze do rozwiązania:

- Po czym poznacie, że sytuacja poprawia się?
- Po czym wasi przyjaciele poznają, że problem został rozwiązany?

Jeśli członkowie rodziny mają szczególny problem z określeniem swoich oczekiwań, pytanie „cud" może okazać się bardzo pomocne w wizualizacji pożądanej zmiany. Pytanie to jest sformułowane następująco:

„Przypuśćmy, że w nocy, kiedy śpicie, wydarza się cud i wasz problem zostaje rozwiązany. Po czym poznacie, że problem został rozwiązany?

Co będzie działo się inaczej w porównaniu z sytuacją bieżącą?

Jeśli nie powiecie o tym swojemu najlepszemu przyjacielowi (przyjaciółce), po czym pozna, że nastąpiła zmiana?"

Jeśli, w końcu, rozwiązanie zostanie znalezione, posłużenie się skalą satysfakcji pozwoli na śledzenie ewolucji sytuacji z tygodnia na tydzień.

„W skali od 1 do 10, gdzie 10 oznacza cudowne rozwiązanie problemu, a 0 najgorszą sytuację, na jakim poziomie sytuujecie dziś wasz problem?

Jaki poziom byłby, waszym zdaniem, satysfakcjonujący w tym momencie?"

Na tym etapie pracy należy czuwać, aby cel wyznaczony przez członków rodziny był realny do osiągnięcia. Cel ten musi być określony z wzięciem pod uwagę możliwości rodziny oraz ograniczeń stawianych przez placówkę w postaci wymogów wynikających z postanowień prawa ochrony dziecka. Zresztą osiągnięcie celu musi jednocześnie oznaczać zaistnienie warunków zapewniających dziecku bezpieczeństwo i rozwój. Wyznaczenie konkretnego i precyzyjnego celu dostarcza wskaźnika pomiaru skuteczności działania, ale co ważniejsze, tworzy także stan oczekiwania na zmianę. Jako że łatwiej jest osiągnąć cel, jeśli wiemy, dokąd zmierzamy, sformułowanie konkretnych oczekiwań, przy sprecyzowaniu warunków zakończenia stosowanych środków instytucjonalnych, staje się czynnikiem skutecznej motywacji, szczególnie w przypadkach gdy terapia nie została podjęta dobrowolnie.

Poszukiwanie wyjątków

Jeśli cele zostały sprecyzowane, zdefiniowanie zmian koniecznych do realizacji tych celów przebiega poprzez poszukiwanie sytuacji wyjątkowych w życiu rodziny. Członkowie rodziny opisujący sytuację często nie wymieniają okoliczności, w jakich ich problem nie pojawia się. Opisują sytuację tak, jakby wszystko zawsze działo się źle. A przecież nic nie dzieje się ciągle tak samo (Shazer 1988). Można wyróżnić zachowania, sytuacje i reakcje, które różnią się od opisywanego problemu, te wyjątki właśnie mogą prowadzić do znalezienia rozwiązania, jeśli będą powtarzać się częściej. Ujawnienie sytuacji pozytywnych pozwala rodzinie mówić z mniejszą częstotliwością o problemach i skupić się na tym, „co funkcjonuje dobrze", aby odkryć, co robią pozytywnego.

Odkrycie wyjątków sugeruje nowe kierunki działania, ułatwia pojawienie się odmiennych zachowań i pozwala rodzinie odczuć, że nie tylko w ocenie

pracownika jest ona zdolna do pozytywnego działania. Odkrycie wyjątków kładzie nacisk na osiągnięcia rodziny i daje nadzieję na rozwiązanie problemu, a skoncentrowanie się na rozwiązaniu przenosi akcent z tego, co negatywne, na to, co pozytywne. Oto kilka przykładów pytań, które mogą być pomocne w odkrywaniu sytuacji wyjątkowych:

- Czy zdarza się, że wasze dziecko stosuje się do poleceń?
- Co się wówczas dzieje?
- Czy zdarza się, że rozmawiacie ze sobą bez kłótni?
- Jak to się dzieje?
- Co się dzieje wówczas, gdy spędzacie razem czas w miłej atmosferze?

Te wyjątkowe sytuacje mogą być zamierzone lub spontaniczne. W pierwszym przypadku będą to działania świadome i podejmowane z własnej woli, natomiast w drugim przypadku będą to działania pojawiające się bez świadomości członków rodziny, często nie wiedzą oni, dlaczego tak się dzieje i jak to się dzieje. Często, po skierowaniu sprawy do ośrodka członkowie rodziny zmieniają swoje zachowania. Sprawdzenie, czy zmiany te już się pojawiły, pozwala na ustalenie celów i określenie sposobów dochodzenia do rozwiązania, jednakże rodzina musi przy tym chcieć poczynić odpowiedni wysiłek. Oto pytania pomocne w eksploracji tego aspektu:

- Często zdarza się, że po zgłoszeniu przypadku do ośrodka ochrony praw dziecka członkowie rodziny zaczynają zdawać sobie sprawę, że nastąpiły pewne zmiany w ich sytuacji. Czy sami zaobserwowaliście takie zmiany?
- Czy zmiany te mają związek ze zgłoszoną do ośrodka sprawą?
- Czy chcielibyście, aby zmiany te postępowały nadal?

Jeśli możliwe jest zaobserwowanie jakichś wyjątków od zwyczajowej sytuacji, spontanicznych czy zamierzonych, wówczas należy uzyskać więcej informacji na ten temat, aby precyzyjnie określić, w jakich okolicznościach pojawia się dany wyjątek. Pracownik będzie wiec poszukiwał odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy wyjątek ten można opisać w kategoriach zachowania?
- Czy pojawił się niedawno?
- Czy pojawia się przypadkowo, czy jest zaplanowany?
- Czy można stwierdzić, co należałoby zrobić, aby znów się pojawił?
- Czy członkowie rodziny wierzą, że uda im się powtórzyć te sytuacje?

Jeśli wyjątek pojawia się w wyniku celowego działania, powtórzenie czynności, które wywołały go, jest najlepszą drogą do znalezienia rozwiązania. Jeśli wyjątek pojawia się spontanicznie, wówczas technika prognozowania okazuje się bardzo skuteczna do wywołania zmiany poprzez przywołanie samosprawdzającego

się przewidywania. Takie przepowiedzenie nietypowej sytuacji może spowodować zachowania zwiększające prawdopodobieństwo jej ponownego pojawienia się[7].

Technika ta polega na nakłonieniu członków rodziny, aby spróbowali przepowiedzieć, czy wyjątek może się powtórzyć? Prośba taka może być sformułowana następująco:

„Wieczorem, przed pójściem spać spróbujcie przepowiedzieć, czy wyjątek pojawi się? Nazajutrz w połowie dnia spróbujcie ocenić, czy przepowiednia się sprawdziła, jeśli nie, zastanówcie się, w jakim stopniu myliliście się, w jakim mieliście rację".

Jeśli pracujemy ze wszystkimi członkami rodziny, wizje rozwiązania mogą być liczne i różnorodne. Nie stanowi to przeszkody; przeciwnie, im więcej jest możliwości rozwiązania sytuacji, w tym większym stopniu rodzina zdolna jest antycypować zmiany. Problemy utrzymują się, gdyż członkowie rodziny spodziewają się pojawienia nadal tych samych wydarzeń, natomiast projekcja zmiany przyczynia się do wytworzenia dynamiki, w której zmiana staje się nie tylko możliwa, ale nawet nieunikniona (Shazer 1986).

Zakończenie pierwszego spotkania

Zakończenie pierwszego spotkania powinno obejmować pochwałę i sugestię. Pochwała niekoniecznie musi być związana z problemem, nad którym pracujemy, dotyczy ona pozytywnych działań członków rodziny oraz wyjątków od sytuacji problemowej. Pochwała przybiera formę pozytywnego wzmocnienia, sprawia, że członkowie rodziny widzą sytuację w sposób bardziej elastyczny, umacnia ich w przekonaniu, że proces zmian już się zaczął. Pochwała jest uznaniem dla pozytywnego funkcjonowania rodziny. Można podkreślić odwagę członków rodziny, ich poczucie odpowiedzialności, wysiłki, jakie czynią dla ocalenia rodziny i poprawy sytuacji. Dobrze jest także pogratulować rodzinie za to, że poddała się postępowaniu, o które sama nie występowała, które zostało jej narzucone.

Pochwała ułatwia zaakceptowanie interwencji dyrektywnej prowadzonej przez pracownika i ułatwia członkom rodziny przyjęcie przychylnej postawy na sugestię, którą zaproponuje im pracownik na koniec spotkania. Zazwyczaj sugestia ta na zakończenie pierwszego spotkania ogranicza się jedynie do rady, aby nie wprowadzać od razu zbyt dużych zmian. Zazwyczaj zanim pracownik ośrodka rozpoczyna pracę z rodziną, już wcześniej była ona obiektem wielu nacisków,

[7] Oddaje tę myśl następujące sformułowanie: „predicting an atypical situation […] can lead to behaviors that increase the likelihood of the exception, which changes the typical situation […] into an atypical one" (Shazer 1991, s. 88).

aby zmieniła swoje postępowanie, a więc zalecenie, aby nie spieszyła się z rozwiązaniem problemu, oznacza, że nie będzie gorączkowo poszukiwać rozwiązań, co w przeszłości sprowadzało się do trwania sytuacji problemowej[8]. Ponadto zalecenie to oprócz tego, że jest postrzegane jako bardziej empatyczne, skłania do przestrzegania dalszych zaleceń pracownika. Sugestia kierowana do członków rodziny na zakończenie pierwszego spotkania to prośba pracownika, aby nie czynili wysiłków zmiany sytuacji, aby odpoczęli, nie męczyli się, obserwowali, co będzie się działo w ciągu tygodnia, poszukiwali wyjątków i zastanowili się, czego nie chcieliby zmieniać w ich aktualnym funkcjonowaniu.

Etap wprowadzania zmiany

Kiedy już kontekst działania jest określony, a problem zdefiniowany, nie ma potrzeby wracać do tych spraw w czasie następnych spotkań. Dalsze postępowanie polega głównie na sporządzaniu bilansu rozwoju sytuacji i poszukiwaniu nowych, pozytywnych wydarzeń oraz ujawnianiu kontekstu, w jakim się pojawiają. Spotkania te rozpoczynają się pytaniami:

- Co pozytywnego wydarzyło się od naszego ostatniego spotkania?
- Jakie zmiany pojawiły się w waszym życiu?
- Co dobrego zrobiliście dla siebie?

Pojawienie się zmiany zależy od umiejętności pracownika wykrycia i skomentowania pozytywnych wydarzeń, jakie pojawiają się w życiu rodziny, umiejętności podkreślenia, że chodzi o wydarzenia nowe lub odmienne i wyrażenia swojego uznania dla tego, co mogło je wywołać, ukierunkowania rodziny tak, aby mogła odkryć, co powinna zrobić, aby wydarzenia te powtarzały się. W terapii zorientowanej na rozwiązanie, kiedy jakieś działanie przynosi pozytywne rezultaty, należy je powtarzać.

Jeśli rodzina nie wykazuje oznak poprawy, pożyteczną techniką jest eksploracja tego, co nie ulega pogorszeniu. Kiedy sytuacja pogarsza się, postępowanie pracownika polega na wskazaniu wraz z rodziną sygnałów pozwalających osądzić, czy sytuacja będzie jeszcze ulegać pogorszeniu czy też osiągnęła już dno.

Każde następne spotkanie, tak jak pierwsze, kończy się pochwałą, która podkreśla wszelką zmianę, jaka się dokonała lub wszelkie pozytywne działanie rodziny, oraz sugestią, która służy utrzymaniu lub wzmocnieniu pojawiającej się poprawy. Jest to sugestia, która zaleca, aby nie przyspieszać niczego, by w ten sposób uniknąć zaburzeń wynikających ze zbyt szybkich zmian. Daje to pracownikowi okazję do podsumowania wraz z rodziną wyznaczonego celu i warunków, które zapewnią dziecku bezpieczeństwo i prawidłowy rozwój.

---

[8] Duncan (1989, s. 317) określa to tak: „The mandate to go slowly may enable such clients to relax their problem-maintaining efforts".

W miarę jak sytuacja poprawia się, spotkania stają się rzadsze, co wskazuje, że rodzina jest na dobrej drodze do kontrolowania samodzielnie sytuacji. Osiągnięcie, przy akceptacji wszystkich stron, zamierzonego na początku celu oznacza zazwyczaj zakończenie postępowania prowadzonego przez placówkę. Oczywiście, tak w przypadku tego postępowania, jak i każdego innego, etap ten nie oznacza końca trudności rodziny. Jest to nowa faza w jej rozwoju. Jednakże interwencja instytucjonalna zawsze wywołuje bardzo intensywne przeżycia w rodzinie (Turcotte 1981), a więc jej zakończenie wymaga szczególnej uwagi.

Aby pozostawić pozytywne wspomnienie tego postępowania, pracownik przekazuje członkom rodziny informację na piśmie. Stanowi ona jak gdyby rytuał przejścia, zawiera następujące elementy: zwięzłe streszczenie, w formie pozytywnej ewolucji sytuacji rodzinnej w czasie trwania interwencji, podkreśla umiejętności, jakimi wykazała się rodzina w poszukiwaniu rozwiązania trudności i otwiera nową perspektywę na przyszłość. Poniższy przykład przedstawia fragmenty tekstu przekazanego rodzinie na zakończenie postępowania.

Zanim zakończymy nasze spotkania, pomyślałam, że dobrze byłoby podsumować to, czego doświadczyliście od czasu, kiedy się poznaliśmy.

Kiedy się poznaliśmy, Janek przysparzał wielu trosk rodzicom, były to: kradzieże, akty wandalizmu, agresja, brak szacunku dla rodziców [...].

W tym czasie zaczęliście Państwo wątpić w swoje umiejętności jako rodziców i zadawać sobie pytanie, co należy zrobić z waszym synem. Zrozumieliśmy, dzięki waszemu uporowi i wytrwałości, dlaczego Janek tak się zachowywał − chciał pomóc swojej rodzinie.

Janek wiedział, że tylko rodzice mogą mu pomóc i miał oczywiście rację. Państwo, jako rodzice, pragnęliście zawsze najlepiej dla syna, wasza wytrwałość, aby mu pomóc, jest wyjątkowa.

Możecie Państwo być pewni, że wasz syn jest wyjątkowy i możecie mu zaufać, gdyż wie on teraz, że jego matka poradziła sobie z problemami rodzinnymi, a jego ojciec odnalazł swoje miejsce w rodzinie. Ma teraz zaufanie do swoich rodziców.

Janku, wiem, że od tej chwili twoje życie nastolatka będzie bezpieczne i będziesz je dzielił z rodzicami, przyjaciółmi, nauczycielami...

Mogę więc zakończyć nasze spotkania ufając, że znajdziecie wspólne rozwiązania, by sprostać trudnościom, jakie pojawią się w przyszłości w waszym życiu, tak jak we wszystkich innych rodzinach.

Ocena rezultatów

Mimo że terapia zorientowana na rozwiązanie problemu rodziny, w kontekście władzy, nie była przedmiotem oceny systemowej, dotychczasowa praktyka pozwala poczynić ciekawe obserwacje. Po pierwsze, terapia zorientowana na znalezienie rozwiązania problemu w sposób znaczący skraca czas trwania postępowania prowadzonego z rodziną. Położenie nacisku na wydarzenia pozytywne i na umiejętności rodziny powoduje, że pracownik nie stara się podejmować działań za rodzinę, taka postawa zwiększa skuteczność jego działania (Weakland, Herr 1979).

Zastosowanie tego modelu nie jest jednak wolne od przeszkód. Od pracownika, który musi przyznać rodzinie umiejętność budowania swoich własnych rozwiązań, wymaga się, by bronił interesu rodziny i minimalizował presję wywieraną przez instytucje, takie jak szkoła, policja lub ośrodki pobytu, i przekazał rodzinie taki margines wolności, który jest jej potrzebny. Otwartość na modele działania innych specjalistów zajmujących się danym przypadkiem jest postawą strategiczną i bardzo przydatną w czasie negocjowania przestrzeni, jaka zostanie oddana do dyspozycji rodziny. Ponadto, w tym postępowaniu pracownik musi mieć do siebie zaufanie i posiadać duży bagaż doświadczeń, aby móc ocenić, do jakiego stopnia sytuacja może ewoluować w oczekiwaniu na pojawienie się rozwiązań, bez narażania przy tym bezpieczeństwa czy rozwoju dziecka. Ten model działania będzie trudniej zastosować do sytuacji wyjątkowo skomplikowanych, w których istnienie bezpośredniego zagrożenia dla dziecka wymaga superwizji i ścisłej kontroli pracownika nad rodziną.

Konkluzja

Naszym celem było przedstawienie postępowania, w którym ma zastosowanie terapia zorientowana na rozwiązanie problemu. Oczywiście nie istnieje taki model działania, który byłby panaceum, mającym w całości zastosowanie we wszystkich sytuacjach; terapia zorientowana na poszukiwanie rozwiązań nie stanowi tu reguły. Bez względu na to, jaki model działania zastosujemy, techniki i procedury działania muszą być dostosowywane do osób, które biorą w nim udział, a także do kontekstu ich życia. Przy wzięciu pod uwagę wszystkich tych ograniczeń, wydaje się, że terapia zorientowana na poszukiwanie rozwiązań problemu jest w swoim podejściu konstruktywistycznym, strategicznym i odnoszącym się do sfery zachowania modelem, który stwarza ciekawe możliwości rozwoju praktyki w pracy socjalnej prowadzonej w kontekście władzy.

Guy Ausloos[*]

2.5. Kompetencje rodzin, sztuka terapii

W trakcie kształcenia terapeuci uczą się najczęściej definiowania problemów swoich klientów i ich rodzin, wskazywania dysfunkcji, rozpoznawania patologii. Zbyt mało mówi się im o rodzinach zdrowych, ich rozwoju, a jeszcze mniej uczy się ich, aby zaufali kompetencjom/potencjałowi rodziny do rozwiązywania własnych problemów, aby postrzegali jej sposób funkcjonowania jako najlepsze rozwiązanie, jakie jej członkowie mogli znaleźć w danym kontekście i przy środkach, jakimi dysponowali. Z drugiej strony, w podejmowanych interwencjach istnieje wielka pokusa do zastosowania określonych technik. Dzieje się tak, gdyż niektóre formy kształcenia obiecują przyswojenie w kilka tygodni technik pozwalających rozwiązywać w kilka seansów złożone problemy, z którymi się stykamy. To tak jakby zmontowanie mebla z gotowych elementów dawało nam podstawę sądzić, że jesteśmy stolarzami.

Terapeuci są rzemieślnikami, którzy sto razy muszą wziąć na warsztat swoje dzieło, aby osiągnąć spodziewany rezultat. Taką cenę musi zapłacić rzemieślnik, by choć na chwilę poczuć się artystą, w ten to sposób przybliży się on do sztuki/artyzmu terapeuty. Poniższy tekst ma za zadanie pogłębienie tych dwóch kierunków refleksji, w odniesieniu do trzech najważniejszych elementów w każdej terapii, takich jak: kontekst, rodzina i terapeuta.

Terapia rodzinna − konteksty źródłowe

Skąd wywodzi się terapia rodzinna? W jakich kontekstach się pojawiła? W latach poprzedzających lata pięćdziesiąte XX w. Nathan Ackerman i Carl Whittaker rozpoczęli pracę z rodzinami, nie istniała jeszcze wówczas żadna teoria ani

[*] Pedopsychiatra, prowadził wykłady z zakresy psychopatologii dziecka i podejść systemowych, wykładał psychiatrię. Obecnie na emeryturze, kontynuuje działalność szkoleniową i superwizyjną w wielu Ośrodkach Młodzieży w Quebeku, Kanada.

kierunek myślenia na ten temat. W tym okresie (Gurman, Kniskern 1981) zaczęła pojawiać się pierwsza ogólna teoria systemów (von Bertalanffy 1954), cybernetyka (Wiener 1947), teoria informacji (Shannon 1948) i komunikacji (Bateson 1972).

Po II wojnie światowej kontekst społeczny rozwijał się bardzo dynamicznie. Tradycyjnymi wartościami były wartości judeochrześcijańskie, co oznacza, że wina i przebaczenie miały ogromne znaczenie, a w obliczu choroby, szczególnie psychicznej, zadawano pytania: „Kto ponosi winę?" i „Co można zrobić, aby z tego wyjść?". Można tu przytoczyć karykaturalne porównanie zaproponowane przez Michela Foucaulta (1981) między spowiedzią i terapią. Terapeuta mówi: „Proszę opowiedzieć mi o wszystkim, co jest nie tak, a zaraz będzie lepiej", a spowiednik mówi: „Wyznaj mi wszystkie swoje grzechy, a ja ci dam rozgrzeszenie". Ten kontekst społeczny niesie ze sobą wizję, w której wina, problem, trudność, brak kompetencji, zło, to, co negatywne, są dominujące, a terapia ma na celu naprawienie tych wad.

W tym samym czasie, w powojennym społeczeństwie północnoamerykańskim, mamy do czynienia z boomem gospodarczym i przemysłowym, charakteryzującym się rozwojem maszyn ułatwiających pracę i obiecującym życie bez problemów. W 1947 r. wynaleziono komputer. Naukowcy żyją w przekonaniu, że można panować nad wszystkim. W psychiatrii niestety jest coś, co się temu opiera: schizofrenia. Neuroleptyki docierają niestety do Stanów Zjednoczonych dopiero w 1960 r., mimo że produkowano je we Francji od 1952 r. W szpitalach psychiatrycznych stosuje się zimne prysznice, ciepłe kąpiele, elektrowstrząsy, kamizelki bezpieczeństwa. Psychoza była prawdziwym skandalem w świecie, w którym wszystko rozwijało się prężnie, samochody, samoloty, komputer, wszystko z wyjątkiem leczenia schizofrenii. Dlatego też pierwsi terapeuci rodzinni: Whittaker, Bowen, Wynne, zapoczątkowali badania nad schizofrenią, wysuwając hipotezę, że problem w relacjach schizofrenika wywodzi się z problemu tkwiącego w rodzinie. Środowisko naukowe było pod wpływem psychoanalizy, która przyczynę psychozy przypisywała „schizofrenogennej matce" (Fromm-Reichmann). W wyniku tej początkowej orientacji obecnie, nawet jeśli terapeuci rodzinni nie pracują z pacjentami ze schizofrenią, to stosują pojęcia i sposoby pracy, które pochodzą właśnie z tamtej epoki.

Innym obliczem północnoamerykańskiego kontekstu jest naukowy schemat, w którym badacz stawia hipotezę, weryfikuje ją, rozumie i działa. Ten model stawiania hipotez, weryfikacji, rozumienia, działania, jest nadal obecny w terapii, jakbyśmy nie mogli dołączyć do rewolucji epistemologicznej, jaką przyniosła teoria systemów, cybernetyka, konstruktywizm i ostatnio teoria chaosu.

Kontekst aktualny − ewolucja wiedzy

Na początku lat pięćdziesiątych XX w. na uniwersytetach amerykańskich zaczyna mówić się o teorii systemów i cybernetyce. Cybernetyka jest nauką badającą zjawiska, które rządzą się same sobą. Rodzina, jako system samozarządzający się, jest obserwowana, próbuje się określić jej reguły, role, mechanizmy funkcjonowania i organizacji. W roku 1954 Don Jackson proponuje zastosowanie do analizy rodziny modelu wywodzącego się z biologii − modelu homeostatycznego. W tym artykule po raz pierwszy wprowadzane do systemowej terapii rodzinnej jest pojęcie homeostazy. Twierdzi się, że rodziny zachowują się jak „komórki homeostatów", to znaczy organizmów, które w przypadku jej zaburzenia mają zdolność powracania do równowagi. Jesteśmy organizmami biologicznymi, a więc homeostatycznymi; kiedy pojawia się głód, odzyskujemy równowagę, gdy pójdziemy coś zjeść. Ten homeostatyczny model, obecny w literaturze na temat rodziny, proponuje rozwiązanie, w którym rodzina dążyłaby do zachowania równowagi. Ten sposób myślenia doprowadził do poglądu, że rodziny nie chcą się zmieniać.

To jedna z pierwszych rzeczy, którą się zainteresowałem, gdy zacząłem zgłębiać teorię systemów. Powiedziałem sobie wówczas: „Nie jest prawdą, że rodziny, jakie spotykam, nie chcą się zmienić, prawda jest taka, że chcą się zmienić". Ale wówczas ostrzegano mnie: „Tak, sprawiają wrażenie, że chcą się zmienić, nie jest to jednak prawdą i szkodzi to tylko pracy terapeuty". Od ponad dwudziestu lat nadal myślę, że rodziny nie starają się szkodzić pracy terapeuty. Mają swoje zwyczaje, trudności, stan inercji. Fakt, że trudno jest pobudzić rodzinę do zmian, nie oznacza, że nie chce ona się zmienić. To zjawisko zaprezentowała nam pierwsza zasada cybernetyki, ustanawiając dystans między obserwatorem lub terapeutą i obserwowanym lub rodziną. Oznacza to, że każdy przyjmuje odmienny i oddzielny ruch.

Druga zasada cybernetyki mówi natomiast, że obserwator jest zaangażowany w obserwowane zjawisko. Einstein i Heisenberg wprowadzili do fizyki teoretycznej pojęcie obserwatora, który wpływa na obserwowane zjawisko. Pojęcie to jest nieznane w terapii, z wyjątkiem pojęcia transferu, wprowadzonego przez Freuda. Dopiero od niedawna podkreśla się, że osoba pracująca z rodziną jest zaangażowana w ten proces. W tym samym czasie pojawiło się pojęcie samoorganizacji i samoodniesienia systemów − każdy system żywy jest nieustannie w trakcie samoorganizowania się poprzez odnoszenie się do swoich własnych sposobów funkcjonowania, a nie do sposobów zewnętrznych.

Trzecim elementem jest konstruktywizm − to, o czym mówimy, że jest rzeczywistością, jest tym, co postrzegamy jako rzeczywistość. To, co nazywamy rzeczywistością, nie jest obiektywne, jest postrzegane na podstawie naszych teorii i z góry przyjętych osądów, naszej osobistej historii. Korzybski (1941) powiedział

w *Traktacie semantyki ogólnej*, że mapa nie jest krajem, mapa jest jedynie jego wyobrażeniem. To, jak postrzegamy rodzinę, nie jest rodziną, którą spotykamy, lecz jedynie wyobrażeniem, jakie mamy o niej, zależnym od innych wyobrażeń, które wcześniej stworzyliśmy.

Szkoła mediolańska pracy systemowej z rodziną (Selvini i in. 1982) wypracowała pojęcie cyrkularności, polegające na cyrkularnym zadawaniu pytań (Seywert 1990,1993). Znalazłem w niej odpowiedź na niektóre nurtujące mnie pytania: Co robię, kiedy spotykam rodzinę; Czy stosuję tradycyjny model terapii, jeśli mówię: „Proszę powiedzieć, co złego się dzieje?"; Czy mogę zrobić coś innego? W roku 1981 moja studentka z Genewy dała mi książkę zatytułowaną *Le zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc* (Zen w sztuce rycerskiej strzelania z łuku). Nie bardzo widziałem związek pomiędzy sztuką rycerską strzelania z łuku a terapią rodzinną, ale dzięki niej poznałem niemieckiego filozofa (Herigel 1970), który uczył się zen w Japonii. Jego mistrz nauczał go zen poprzez sztukę strzelania z łuku. Oczywiście, kazał mu wziąć łuk i strzałę i strzelać. Filozof celuje i strzela. Czy sądzicie, że trafia w środek traczy? Oczywiście, nie.

Mistrz zen tłumaczył mu, że jeśli zdoła poznać łuk, strzałę, wiatr, pieśń, strzały na wietrze, nauczy się odpowiednio oddychać, stać na ziemi, pozna ziemię, wówczas z zawiązanymi oczami weźmie łuk, strzałę i strzała dotrze w sam środek celu. Ta metafora zen bardzo dobrze obrazuje wkład nowych pojęć. Żyjemy w świecie industrialnym, komercyjnym, w którym zmuszeni jesteśmy do definiowania naszych zamierzeń, precyzyjnego wyznaczenia celu, który chcemy osiągnąć. W rzeczywistości wiemy, że najczęściej nie osiągamy wyznaczonych zamierzeń, gdyż nie o produkcję aut nam chodzi, lecz o pracę z ludźmi. Kiedy produkujemy samochód, możemy wyznaczyć szczegółowe zamierzenia, zdecydować, ile samochodów wyprodukujemy w ciągu roku i określić, ile maszyn będzie nam do tego potrzebnych. W relacjach z ludźmi tak się nie dzieje. W centralnym punkcie mojego celu jest oczywiście klient, jednakże prawdopodobieństwo, że moje cele będą pokrywać się z celami mojego klienta, jest bardzo małe, jeszcze mniejsze jest prawdopodobieństwo osiągnięcia celu „wbrew klientowi". Specjalnie używam terminu „wbrew klientowi", gdyż można by pomyśleć, że gdyby nasi klienci „współpracowali", to osiągnęlibyśmy nasz cel. Niestety, klienci nie zawsze są „tacy, jacy powinni być", mają przecież rozjemcę. Termin ten rzeczywiście pobudzał mnie do myślenia: czy jako terapeuta powinienem dążyć do jakieś celu lub robić coś innego?

Refleksja ta ma związek z pytaniem: Co jest prawdziwą potrzebą? Zdanie to sugeruje, że są fałszywe potrzeby i jakaś ukryta prawdziwa potrzeba, wspaniała prawda. Narkoman przychodzi na odtrucie. Czy to jest jego prawdziwa potrzeba? Czy nie prosi on raczej o wzmocnienie swojej wiary w siebie? Kto formułuje prawdziwą potrzebę rodziny? Ojciec, matka czy dziecko? Oba pojęcia potrzeby i celu są bardzo trudne do określenia. Jaki jest prawdziwy cel rodziny będącej pod

nadzorem prawnym? Czy ta rodzina ma ochotę spotykać się z pracownikiem prowadzącym interwencję? Czy ma ona zamiar zmienić się? Czasem tak, a czasem nie. Co w takim razie możemy zrobić jako psycholodzy systemowi? Czy jesteśmy funkcjonariuszami broniącymi porządku, czy też służymy rodzinie, aby stymulować jej zdolności do samoorganizacji? Von Foerster (Segal 1986), jeden z ojców cybernetyki, powiedział, że nasza wolność wyboru w kwestiach niedecydowalnych (*questions indécidables*) sprawia, że jesteśmy odpowiedzialni za odpowiedzi, jakie proponujemy. Paradoks ten, że kwestie są niedecydowalne, ale jesteśmy odpowiedzialni za odpowiedzi, zostaje rozwiązany, jeśli wiemy, że gotowe odpowiedzi, odpowiedzi przewidywalne, związane z teoriami, mają niewielkie szanse na to, by stanowić zadowalającą odpowiedź na pytania niedecydowalne.

Gabriel Marcel, francuski filozof egzystencjalista, dokonał rozróżnienia między problemem i tajemnicą. Jego zdaniem problem jest czymś, co uważane jest jako zewnętrzne w stosunku do mnie, jest pytaniem, na które istnieje obiektywna odpowiedź. Tajemnica angażuje mnie osobiście. Jest tym czymś, czego nie rozumiem, ale co mnie interesuje, z czym czuję się nieswojo, ale do czego chcę się przybliżyć, mimo iż nie zawiera ostatecznej odpowiedzi (Marcel 1935)[1]. Możemy wobec tego wnioskować, że każdy problem ma precyzyjną i jasną odpowiedź, która pojawia się w takiej samej postaci wszystkim. Ale kto zna odpowiedź na tajemnicę? Czy istnieje obiektywne wyjaśnienie tajemnicy miłości, tajemnicy życia? Biolodzy z pewnością odpowiedzą twierdząco, miłość wytwarza gamety, które tworzą embriony etc. Jednakże nie wyczerpaliśmy pytania. A odpowiedź na tajemnicę za każdym razem jest inna. Kiedy pracujemy z rodzinami, czy istnieje odpowiedź obiektywna? Czy jest prawdziwy problem, prawdziwe życzenie klienta? Czy istnieje odpowiedź na ten prawdziwy problem, czy też za każdym razem uczestniczymy w tajemnicy w jednostkowym doświadczeniu, w którym należy funkcjonować bez punktów odniesienia dających bezpieczeństwo. Skuteczność naszej pracy wymaga „współ-konstruowania" naszej hipotezy wraz z rodziną. Hipoteza jest ważna jedynie wówczas, gdy konstruujemy ją wspólnie, gdy wprowadzenie zmiany jest „współ-tworzone" w trakcie seansu.

Inne pojęcie, które wymaga zastanowienia, to „uświadomienie, że pozwalamy na zmianę". Czasem wystarczy wprowadzić element zachwiania równowagi, aby pojawiła się zmiana bez udziału świadomości. Często dokonujemy zmiany w wyniku pojawienia się w naszym życiu sytuacji przypadkowej, pojawienia się jakichś zdarzeń, które zmieniły posiadane informacje, a uświadamiamy sobie to dopiero później. Bateson (1972) mówi, że powinniśmy być gotowi na selekcję tego, co składa się na przypadek, na akceptację i wykorzystanie tego, co nieprzewidywalne, co staje się przez to nową informacją. Dodaje jednak, że trzeba mieć do dyspozycji pewien zapas przypadków, aby móc z nich wyłonić informację.

[1] Jest to sparafrazowana wypowiedź Gabriela Marcela (1935), pochodząca z audycji radiowej nadawanej przez Radio-Kanada.

Pojęcie to stoi w sprzeczności do naszych przyzwyczajeń. Urządzamy się tak, aby przypadek ingerował w jak najmniejszym stopniu w nasze działania, gdyż przypadek jest nieprzewidywalny, przeszkadza nam, to coś, z czym nie wiemy, co zrobić. Co robię, aby powrócić do mojej hipotezy *a priori*, kiedy myślę, że prawdopodobnie rozumiem? Wówczas pojawia się przypadek jako zdarzenie, które trzeba wyeliminować, aby powrócić do porządku, który przyjąłem w terapii.

Bateson (1972) mówi, że istnieją dwa sposoby analizy rozwoju intelektualnego i procesu uczenia się. Z jednej strony istnieje świat reprodukcji, a z drugiej świat twórczości, sztuki, uczenia się i ewolucji. W tym drugim świecie procesy w trakcie zmiany odnosi się do przypadku. Oznacza to, że jeśli przypadek nie zajmuje w naszych działaniach wystarczająco dużo miejsca, to istnieje niewielka szansa na pojawienie się zmian. Powróćmy do naszego przykładu strzelania z łuku. Wiele czynników będzie odgrywało rolę, aby moje działanie było skuteczne, ale nie fakt mierzenia do celu, ani to, że określiłem precyzyjnie moje zamierzenia. Zamiast chcieć zmienić system tak, aby był zgodny z moim projektem, czyż nie lepiej zmienić projekt, aby był zgodny z systemem?

Rodzina nie jest nieruchomym obiektem, trywialną maszyną. Samochód może się zepsuć, rodzina nadal funkcjonuje. Czy widzieliście rodzinę, która przestała żyć przez jeden dzień? Rodzina jest żywym organizmem, który bez przerwy się rozwija, nigdy nie przestanie się rozwijać. Tymczasem różne teorie nauczyły nas unieruchamiać ludzi, robić zdjęcia zamiast kręcić filmy. Akta, które sporządzamy, to fotografia: spotkałem takiego pacjenta, w takim momencie, miał taki problem, postawiłem taką diagnozę. Czemu służą nasze etykiety, nasze diagnozy? Wolę, żeby osoby pracowały nad zrozumieniem swojego problemu, nad postawieniem własnych hipotez. To więcej niż współ-konstruowanie, gdyż to oni sami budują hipotezę. My jesteśmy jedynie aktywatorami tego konstruowania dzięki zadawanym pytaniom, które doprowadzają do stwierdzenia: „Nigdy nie widziałem swojej sytuacji w ten sposób". Nasza praca nie polega już na rozumieniu prowadzącym do konstruowania hipotezy, lecz na zadawaniu dobrych pytań. Zadawanie dobrych pytań oznacza odwołanie się do tego, co osoby te wiedzą, ale nie wiedzą, że wiedzą; do tego, dzięki czemu uzyskają informacje na temat tego, co robią, co przeżywają, sposobu ich funkcjonowania. To cyrkularne zadawanie pytań jest jedną z podstawowych czynności terapeuty i zmierza do spożytkowania jednej z nauk, bogactwa rodziny.

Rodziny – kompetencje

Mówimy o kompetencjach zawodowych, ale zaraz po nich należy mówić o kompetencjach rodzin. Brazelton (1982) mówił o kompetentnym małym dziecku. Zawsze mówiliśmy o małych dzieciach jak o istotach niezdolnych do radzenia

sobie, za które wszystko powinni robić rodzice. Czy próbowaliście kiedyś ssać ze skutecznością noworodka? Nie posiadamy już mięśni wystarczających do ssania z równie dużą siłą. Siła ssania noworodków jest absolutnie wyjątkowa, noworodki są wystarczająco kompetentne do tego, co mają do zrobienia. Nie wymagajmy od nich, aby posługiwały się widelcem, to nie jest czynność, jaką mają do wykonania na tym etapie. Rodziny, jakie spotykamy, rodziny szczęśliwe i te objęte działaniem służb pomocy dziecku, są kompetentne do tego, co mają do zrobienia, pod warunkiem, że nie będziemy od nich wymagać tego, czego nie potrafią zrobić. Problem nie polega na tym, aby nie dopuścić do działań niemożliwych do zaakceptowania z punktu widzenia norm społecznych, ale aby znaleźć sposoby prowadzące do przyjmowania przez nie innych form działania. Możemy to osiągnąć, poszukując kompetencji, które posiadają w sytuacjach, w jakich się znajdują, zamiast sporządzać listę wszystkiego, co robią źle.

Powyższe rozważania prowadzą do postulatu równie ważnego co samo-organizacja i samo-odniesienie, a mianowicie do postulatu kompetencji: „Dany system może stworzyć sobie jedynie takie problemy, które jest zdolny rozwiązać". Jeśli powstaje problem, którego nie jest zdolny rozwiązać, to oznacza, że dany system nie stwarza sobie tego problemu, to otoczenie go stwarza lub narzuca mu. Rodziny mogą chcieć dokonać zmian, lecz czasem są zablokowane w swoim rozwoju przez sytuację materialną, poczucie winy, brak umiejętności, kompetencji, nie mogą funkcjonować, tworzyć własnych rozwiązań. Bądź też są zablokowane, gdyż nie mają dostępu do informacji. W gestii terapeuty jest puszczenie w obieg tej informacji, pochodzącej od systemu i mającej do niego powrócić. Nasza sieć socjalna wierzy w pomaganie. Ta wiara blokuje wiele rodzin. Anestezja została wynaleziona zaledwie przed stu laty; przed jej wynalezieniem operacje, ekstrakcje zębów, amputacje przeprowadzano na żywo. W najlepszym wypadku pacjentowi poddawanemu operacji oferowano butelkę alkoholu. Ludzie uważali wówczas cierpienie za rzecz normalną. Obecnie, nasz system obiecuje nam, że cierpienie zniknie, że system ubezpieczeń społecznych musi wziąć na siebie to zadanie, a skandaliczne jest to, że nie funkcjonuje on dobrze. I tak w prostej linii zmierzamy do terapii, a terapeuta jest technikiem, który wszystko naprawi. Ta wiara, że terapeuci dysponują rozwiązaniami, stanowi jedną z głównych przeszkód na drodze do zmiany.

Terapeuta − sztuka i kompetencje

Wiara w kompetencje rodziny oznacza aktywne poszukiwanie tego, co potrafią one zrobić. Rodziny opowiadają nam o tym, czego nie potrafią, lecz znajomość jedynie tego, czego nie potrafią, na nic nam się nie przyda. Dopełnieniem

kompetencji rodzin jest nasza umiejętność poszukiwania informacji, która tkwi w rodzinie, lecz nie została odkryta. Stąd postulat informacji: „Informacja właściwa to taka, która pochodzi od systemu i wraca do niego, aby aktywować proces".

Sztuka/artyzm terapeuty polega na byciu aktywatorem tego procesu systemowego. Sztuka ta oparta jest na wcześniej poznanych pojęciach teoretycznych i polega na ich kreatywnym zastosowaniu do każdej sytuacji. Gabriel Marcel (1935) mówi, że nie ma odpowiedzi obiektywnej, ale – zgodnie z zasadą ekwifinalności (*équifinalité*) – jest kilka możliwych odpowiedzi i o ile to wszystko jest prawdą, to mogę wybrać między dwoma możliwymi rozwiązaniami. Jest to możliwe, o ile rodziny posiadają kompetencje samo-organizacji, które jednak są nieprzewidywalne, gdyż życie jest nieprzewidywalne, i o ile w odniesieniu do cybernetyki drugiego rzędu jestem zaangażowany w proces i jestem odpowiedzialny za odpowiedzi, jakich udzielę. Mogę próbować dążyć do zredukowania tej złożoności poprzez uproszczenie problemu, zawężenie pola możliwości poprzez formułowanie hipotezy, która będzie obrazowała tło rzeczy, zamykając drzwi przed przypadkiem, starając się, aby przypadek nie pojawił się, i starać się powrócić do sytuacji stabilnej i tak definiując mój cel, aby się nie zagubić. Mogę też otworzyć się na bogactwo możliwości, nie wiedząc zbytnio, dokąd zmierzam, zdając się na przypadek, zaakceptować twórcze rozwiązania, jakie pojawią się w wyniku tych możliwości.

Oto przykład auto-rozwiązania: w rodzinie matka nie radzi sobie zupełnie z zachowaniem trojga dorastających dzieci, ojciec nie wypełnia swojej roli. W czasie trzeciego spotkania spotykam samych rodziców, którzy mówią: „Przeszkadza nam przede wszystkim to, że nasz najstarszy syn bardzo długo zajmuje łazienkę". Wybrałem ten właśnie moment, aby wprowadzić do procesu element destabilizacji. Powiedziałem rodzicom: „Pamiętam, że jak byłem mały, nie mieliśmy w domu pralki automatycznej, moczyliśmy pranie w wannie. Chciałbym się dowiedzieć, co by się stało, gdyby państwo także namaczali bieliznę w wannie, czy wasz syn spędzałby w łazience tyle samo czasu, czy wyjąłby bieliznę, czy wypłukałby ją, czy włożyłby ją na powrót do wanny? Ciekawe, co by zrobił, czy możemy przeprowadzić taki eksperyment"? Matka odpowiedziała: „Uważam ten pomysł za bardzo dziwny." I na tym zakończyliśmy spotkanie. W czasie następnej wizyty pytam: „Czy zrobiliście to, o co prosiłem?" Ojciec odpowiada: „Nie. Ufamy Panu i wierzymy w różne Pana propozycje, ale ta była bardzo niestosowna". Wróciłem do domu i powiedziałem do syna: „Słuchaj, mamy tylko jedną łazienkę dla całej rodziny, nie możesz zajmować łazienki przez dwie godziny, gdyż każdy ma prawo do korzystania z łazienki. Od dzisiaj koniec z tym". To członkowie rodziny znaleźli rozwiązanie, ja tylko wprowadziłem element prowokujący, o charakterze raczej obojętnym, który spowodował rezultat *a priori* nieprzewidywalny. Moje działanie nie było oparte na schemacie mówiącym o tym, że konieczne jest, aby ojciec ponownie zajął swoje miejsce w rodzinie, co prawdopodobnie wyraziłbym

zdaniem: „Wydaje mi się, że powinien Pan więcej czasu spędzać ze swoim synem". Mój cel byłby wówczas następujący: ponieważ ojciec oddalił się od syna, powiem mu, aby spędzali razem więcej czasu. Ale przecież to jest oczywiste, osoby, z którymi pracujemy, nie są przecież głupie, to jest właśnie jeden z objawów symptomu. Ojciec od dawna wie, że nie ma dobrych kontaktów z synem; nie wystarczy mu powiedzieć, że powinien poświęcać więcej uwagi swojemu synowi, aby relacje między nimi się zmieniły. Jeśli natomiast do systemu wprowadzamy element nieprzewidywalny, przypadek włącza się w system, członkowie rodziny mogą wówczas sami znaleźć rozwiązania (Ausloos 1995).

Ten rodzaj postępowania nie oznacza wcale, że mniej pracujemy. Wymaga on refleksji, poszukiwania, posłużenia się wiedzą, przygotowania się na to, co nieprzewidywalne. Zwłaszcza nie chodzi o to, by zrobić cokolwiek, zareagować impulsywnie, ale aby odegrać rolę aktywatora, zarządzać procesem, puścić w obieg informację. Ten sposób postępowania zakłada, po pierwsze, przestrzeganie wymogu etycznego, uczciwości. Często zadajemy sobie pytanie, czy mamy prawo wydać takie czy inne zalecenie, taką czy inną radę, powiedzieć to czy tamto. Odpowiedź znajdziemy w uczciwości. Nie chodzi tu jedynie o zasadę moralną, ale o to, że nie będziemy dostatecznie wiarygodni, jeśli nie będziemy uczciwi w oczach rodziny. Na ten punkt rzadko zwracamy uwagę, jest on jednak absolutnie fundamentalny. Nie możemy dawać zaleceń tak zwanych strategicznych, w których prosimy rodzinę o rzeczy, w które sami nie wierzymy. W podanym przykładzie korzystania z łazienki byłem uczciwie przekonany, że postawienie rodziców w roli obserwatorów tej sytuacji doprowadzi do zmiany. Nie byłem pewien, czy tak postąpią, ale pomyślałem, że jeśli to zrobią, nauczą się czegoś. Nie było moim zamiarem manipulowanie nimi. Po drugie, w tym sposobie postępowania posługujemy się jeszcze dwoma innymi podstawowymi regułami, które już wymienialiśmy. Są nimi ufność w kompetencje rodziny i operowanie stosowną informacją. Pochodzi ona od rodziny i przekazujemy ją rodzinie z drobnymi modyfikacjami, których dokonujemy dzięki odniesieniu do naszej osobistej historii, wiedzy, doświadczenia. Po trzecie, sposób ten zakłada przejawianie przez terapeutę sześciu najważniejszych zasad postępowania, które orientują jego postawy.

Pierwsza z nich stanowi: powinniśmy „czuć się swobodnie". Poczucie braku swobody może nam także dostarczyć bardzo ważnej informacji. Możemy wówczas powiedzieć sobie: „Jeśli ja czuję się spięty, to czy ktoś jeszcze odczuwa to samo?". Jeśli naprawdę czujemy się bardzo źle, powiemy: „Zostawię Państwa na chwilę" i wyjdziemy z pokoju, aby odzyskać formę. Takie wyjście z pokoju, ku naszemu zaskoczeniu, sprawia, że zaczynamy widzieć rzeczy zupełnie inaczej, a członkowie rodziny także widzą rzeczy w inny sposób. Często zdarza się, po powrocie do pokoju, że słyszę: „Szkoda, że Pan wyszedł, gdyż przed chwilą zostały powiedziane ważne rzeczy". Tym lepiej, brawo! To właśnie jest ważne – nie być czynnikiem zmian. To oni są czynnikami zmian, my natomiast mamy być

aktywatorami zmian. Ta komfortowa sytuacja terapeuty jest jedną z najbardziej pomijanych rzeczy. Wielu pracowników nauczyło się zbyt często przedstawiać siebie w roli ofiary: „Róbcie ze mną, co chcecie, a ja i tak wam pomogę". A na dodatek to okropne zdanie: „Jestem tutaj, aby wam pomóc". Nie jesteśmy od tego, aby ludziom pomagać, ale aby pozwolić im pomóc sobie samym.

Komfort, o którym mówię, wymaga kontaktu z naszymi własnymi sposobami reagowania. Pewnego wieczoru podczas szkolenia terapeutów odbywającego się w Szwajcarii, Tomasz, wysoki czterdziestolatek, o dużym potencjale, rozśmieszył nas do łez. Następnego dnia, w czasie odgrywania ról, miał minę grabarza. W pewnej chwili przestał brać udział w ćwiczeniu i powiedział: „Nie mogę, nie chcę kontynuować, nigdy nie będę terapeutą rodzinnym. Powiedziałem mu wówczas: „Ale przecież wczoraj rozśmieszyłeś nas do łez, dlaczego nie miałbyś sprawić, że członkowie rodziny też będą się śmiali?" Odpowiedział: „To nie byłaby terapia!" – „Dlaczego to nie byłaby terapia?" – „Terapia jest rzeczą poważną". Tomasz zgodził się wykorzystać w praktyce terapeutycznej swoje poczucie humoru i stał się bardzo dobrym terapeutą rodzinnym. Jego kompetencje polegały na sprawieniu, aby ludzie śmiali się, a on myślał, że terapeuta musi być poważny. Osiągnął sukces z chwilą, gdy odnalazł kontakt z samym sobą.

Drugą zasadą postępowania jest „popuszczanie-wodzy". Pewien aktor, członek ligi improwizacji[2] powiedział: „Tak długo, jak próbowałem kontrolować grę mojego przeciwnika, szło mi dosyć dobrze. Słuchałem wskazówek trenera i próbowałem kontrolować grę i wywieść drugiego gracza w pole. Pewnego dnia byłem zmęczony, powiedziałem sobie, że będę postępował w sposób naturalny, a mój przeciwnik starał się odkryć moją strategię. Nie odkrył jej, bo nie miałem żadnej strategii. Mogłem grać zupełnie rozluźniony, gdyż przeciwnik nie domyślał się mojej strategii, a mnie przychodziły do głowy właściwe pomysły w odpowiedzi na to, co robił". Lepszym rozwiązaniem jest brak kontroli w czasie seansów pracy z rodziną niż stosowanie kontroli. Naszym zadaniem nie jest kontrolowanie przebiegu seansu, lecz aktywowanie go. Za każdym razem, gdy chcemy komuś pomóc, przeszkadzamy mu, aby sam sobie pomógł. Za każdym razem, gdy kontrolujemy jakąś osobę lub rodzinę, nie pozwalamy im siebie kontrolować. Takie postępowanie niesie ze sobą ryzyko uzależnienia ich od terapeuty.

Trzecią zasadę wpływającą na postawę terapeuty można określić jako „nie-rozumienie". Największą pułapką jest próbować wszystko rozumieć. Jestem psychiatrą, gdyż chciałem zrozumieć; taka była moja rzeczywista motywacja, wynikająca z mojej historii osobistej. Ale poświęcenie całej uwagi na to, by wszystko zrozumieć, sprawia, że tracimy z oczu to, co dzieje się wokół nas, i to do tego stopnia, że nie jesteśmy w stanie poświęcić wystarczającej uwagi samemu procesowi. To przecież nie treść jest ważna, tylko sam proces. Nie starać się wszystkiego zrozumieć − to fundamentalna zasada, to nie my mamy zrozumieć, lecz oni.

[2] Zawody improwizacji teatralnej utworzone w 1977 r. w Quebeku (przyp. tłum.)

Ta zasada jest bardzo zbliżona do zasady współ-konstruowania, gdyż mimo czynionych wysiłków, aby niczego nie starać się rozumieć, zawsze coś rozumiemy i wykorzystujemy to. Na zakończenie pracy z rodziną ważne jest, aby nie starać się poznać przyczyn sytuacji, ale wiedzieć, jak ona ewoluowała. Aktywowanie procesu nie musi oznaczać jego rozumienia.

Czwartą zasadą jest „powstrzymanie się od osądu". Może to wydawać się banalne, ale nawet w zadawanym pytaniu może kryć się odrobina krytyki. Nawet jeśli wydaje nam się, że zadajemy po prostu pytanie: „Czy nie myślał Pan/Pani, aby zrobić to w tamtej chwili?" To zdanie może być wypowiedziane, a przede wszystkim odebrane jako: „Przecież każdy by o tym pomyślał, Pan/Pani nie myślał o tym...?" Bardzo ważne jest, aby w czasie seansu nie dyskwalifikować nikogo, trzeba bardzo uważać, aby nie padały oskarżenia i próby wzajemnego dyskwalifikowania się. Trzeba uważać, aby nie padały także słowa samodyskwalifikacji. Pewna matka na początku seansu, w czasie którego rozmawialiśmy o próbie samobójczej jej 18-letniego syna, powiedziała: „Ja jestem temu winna, wszystko to moja wina, gdyż nie dałam dzieciom tyle uczucia, ile potrzebowały. A w ogóle to wina mojej matki, która nie dała mi go nigdy". Jak tylko pojawia się oskarżenie lub próba dyskwalifikowania osób, należy od razu zastanowić się, co zrobić z takim oskarżeniem lub dyskwalifikacją.

Piąta zasada postępowania, mająca znaczenie dla rodzaju przyjmowanej przez terapeutę postawy, odnosi się do odnajdywania „pozytywnych konotacji w tym, co jest krępujące". To może wydawać się dziwne: Jak odnaleźć pozytywne konotacje w tym, co nas krępuje? Kiedy rodzina była dla nas kłopotliwa w czasie całego seansu (kiedy zadawaliśmy pytanie synowi, odpowiadała matka, zanim skończyła mówić, przerywał jej ojciec, a później syn wychodził do toalety), czuliśmy się kompletne wyczerpani. Jak znaleźć pozytywne konotacje w takiej sytuacji? Możemy wówczas powiedzieć: „Bardzo trudno było mi w czasie dzisiejszego spotkania, gdyż wszyscy mówili jednocześnie, nie mogłem zapanować nad porządkiem, ale to oznacza, że wszyscy w tej rodzinie czują się bardzo zaangażowani, a ja mogę pracować z rodzinami zaangażowanymi. Jednak uprzedzam, że nigdy nie będę policjantem". Taka konotacja jest zazwyczaj akceptowana, gdyż jest uczciwa i trochę zdumiewająca. Najważniejsze jednak jest to, co o tym myślimy, abyśmy następnym razem mieli ochotę znów spotkać tę rodzinę. A jedyną osobą, którą możemy zmienić, jesteśmy my sami.

Potrzeba odzyskania dobrego samopoczucia, gdy czuję się źle, sprawia, że muszę wyjść w czasie spotkania, czy to indywidualnego, czy z małżonkami, czy też z rodziną. Żaden regulamin nie mówi, że „terapeuta jest zmuszony pozostawać przez 50 minut w pokoju ze swoim klientem", a więc mogę wyjść napić się kawy i odzyskać dobre samopoczucie. Pozwala mi to także zastanowić się nad pozytywną konotacją mojego złego samopoczucia w czasie przebywania z klientami oraz tego, że czasem po wypiciu kawy nie mam ochoty do nich wracać, a zdarzało mi

się to często. Zastanawiam się wówczas: „Co mogę zrobić, aby lepiej się poczuć? Co jest w nich negatywnego, z mojego punktu widzenia, i jaki to ma związek z moim dzisiejszym dniem, z tym że byłem u dentysty lub pokłóciłem się z żoną lub też miałem problemy z samochodem; co mogę zrobić ja, aby wrócić do nich i czuć się lepiej? Mogę im powiedzieć: „Byliście dla mnie bardzo uciążliwi, ale pożyteczne w tym jest, że….” Tak, chodzi o to, by poszukać jakiegoś pozytywnego aspektu sytuacji. Oto przypadek rodziny, w której dochodziło do maltretowania dzieci: „Oczywiście, nie mogę zupełnie zgodzić się ze złym traktowaniem waszych dzieci, nigdy się z tym nie zgodzę, ale z tego, co usłyszałem, chcieliście, aby syn czy córka nie czuli się tak źle jak wy, i to daje mi podstawę, aby wspólnie pracować”. Po takiej wypowiedzi czuję się lepiej, bardziej uczciwie. Nie był to komplement rzucony na wiatr, bezpodstawny, tym samym proponuję im uaktywnienie jednej z kompetencji, zamiast podkreślać jeden z braków.

Szósta zasada budująca postawę terapeuty to oczywiście „otwarcie się na przypadek”. Polega ona na zaburzaniu porządku poprzez regularne zadawanie w czasie rozmowy pytań, które wydają się nie mieć sensu. Właśnie mówiliśmy o przypadku, w którym praca utknęła w martwym punkcie, przerywam wypowiedź klienta i mówię: „Przepraszam, czy może mi Pan powiedzieć, czy ma Pan rodzeństwo?” Klienci nie rozumieją, dlaczego zadaję to pytanie, ale zabierają się do pracy. Pewno zastanawiają się: „Dlaczego zadał to pytanie?” A w dwóch przypadkach na trzy ktoś mówi: „To ciekawe pytanie, bo właśnie jego wujek etc.” Taka postawa ma skłonić klientów do wysuwania przypuszczeń i nakłonić ich do pracy. Innym procesem, który otwiera się na możliwości klientów, jest przerwanie procesu myślenia, który nie przynosi żadnych rozwiązań.

Konkluzja

To, co proponujemy nie oznacza, że nie należy się kształcić. Przeciwnie, potrzebna jest solidna wiedza teoretyczna, aby zadawać odpowiednie pytania, nie wpaść w pułapkę, czuć się swobodnie w czasie spotkania. Potrzebne są kompetencje terapeuty, aby wyjść naprzeciw kompetencjom klientów. Rodziny chcą się zmienić, ale nie wiedzą, jak to zrobić i jeśli nie potrafimy znaleźć wyjścia, pociągają nas w swój labirynt nie do przebycia,. Trzeba także mieć opanowane techniki prowadzenia rozmowy, mieć odwagę bycia swobodnym i nieskrępowanym. Pewnego razu byłem nad jeziorem Lac-Saint-Jean i chciałem nauczyć się pływać na desce z żaglem. Szkolił nas bardzo dobry trener, udzielił nam instrukcji na temat żagla, wiatru, pozycji na desce. Młodzież, która szkoliła się w tej samej grupie, bawiła się żaglami. Trzy dni później ciągle nie wiedziałem, w jakim kierunku ustawić maszt, a oni już potrafili przepłynąć jezioro. Ten przykład pokazuje, że do

osiągnięcia poczucia swobody niekiedy potrzebna jest teoria, a czasem technika. Młodzież ta nie interesowała się sposobem ustawienia żagla, ale utrzymaniem się na stojąco na desce.

Zamiast proponować terapię zakładającą niesienie pomocy/branie na barki cudzego ciężaru, proponuję rozwijanie strategii *déprise en charge* (nieniesienia pomocy/niedźwigania cudzego ciężaru). Niesienie pomocy jest sytuacją, w której my jesteśmy czynnikiem zmiany drugiego człowieka. Kiedy mamy klienta, zajmujemy się nim i już go nie puszczamy, jak Atlas, który dźwiga na swoich barkach świat. Proponuję raczej pracę z rodziną niż na rodzinie. Proponuję pracę, w której najważniejszy jest obieg informacji oraz „puszczanie wodzy" zamiast kontrolowania. Nawet jeśli nasi klienci o tym nie wiedzą, dysponują oni oryginalnymi elementami rozwiązań swoich problemów. Jeśli uda nam się sprawić, że pojawi się informacja, jaką przecież posiadają, tylko jej sobie nie uświadamiają, wówczas będą potrafili opracować swoje własne rozwiązania, które nazywam autorozwiązaniami. Prowadzenie terapii systemowej oznacza puszczenie w obieg właściwej informacji w kompetentnych i samo-organizujących się systemach, zdolnych do znajdowania swoich auto-rozwiązań. To właśnie jest sztuka terapii.

Pierrette Brisson-Amyot[*]

2.6. Specyfika mediacji w kontekście władzy rodzicielskiej

Wstęp

Czy można mówić o kryzysie rodziny? Czy rodzina potrzebuje „wsparcia"? Czy powinna być bardziej odpowiedzialna? Czy odwoływanie się do możliwości/umiejętności rodziny jest wynikiem nowego projektu społecznego, czy też przestarzałą utopią?

Życie rodzinne jest teatrem wielu konfliktów, które mogą doprowadzić do poważnego kryzysu lub rozpadu rodziny. Zwłaszcza kiedy to w relacjach między małżonkami, czasami też między rodzicami i dziećmi, pojawia się gwałtowna utrata równowagi. Taka sytuacja wywołuje wiele pytań: Jak przywrócić równowagę? Jak poszukiwać odpowiedniego i sprawiedliwego rozwiązania, satysfakcjonującego obie strony? Jak chronić dziecko, przywołując jednocześnie rodzica do odpowiedzialności? Jak nauczyć sposobu postępowania umożliwiającego rozwiązanie konfliktów, by mógł być wykorzystywany w przyszłości w podobnych sytuacjach?

Mediacja jest skutecznym sposobem rozwiązywania konfliktów. Jest narzędziem, które może pomóc rodzinie trwać, odnaleźć równowagę, rozwijać się, bez względu na formę, jaką rodzina może przybrać. Mediacja może być dla skonfliktowanej rodziny i jej członków pomocą okolicznościową, sposobem na znalezienie odpowiedniego, sprawiedliwego i satysfakcjonującego wszystkich rozwiązania, sposobem umożliwiającym rozwijanie umiejętności rodziny potrzebnych do rozwiązywania konfliktów i zwiększenia jej odpowiedzialności.

Reprezentanci placówki społecznej zajmującej się ochroną praw dziecka w pierwszej kolejności biorą pod uwagę dobro dziecka, odwołując się do

[*] Mediatorka akredytowana i wykładowca z zakresu psychologii relacji międzyludzkich i mediacji rodzinnej.

odpowiedzialności jego środowiska naturalnego. Czy jednak można pogodzić te dwie role, obrońcy praw dziecka i mediatora? Czy sytuujemy się wówczas w sytuacji konfliktu rodzic−dziecko?

Zaburzenia w zachowaniu dziecka mają często swoje korzenie w nieznajomości potrzeb i oczekiwań młodego człowieka oraz potrzeb i oczekiwań rodziców. Przeradzają się następnie w gwałtowny konflikt, gdyż każda ze stron ogranicza się do „swoich" rozwiązań. Mediacja obliguje strony do wzajemnego poznania potrzeb, do sporządzenia listy rozwiązań, do wypróbowania rozwiązania najbardziej korzystnego zarówno dla dziecka, jak i dla rodziców. Obecność osoby bezstronnej − mediatora, kontrolującego sytuację, pozwala na uniknięcie eskalacji konfliktu i zachęca do słuchania drugiej strony oraz do kreatywności.

Brak opieki rodzica nad dzieckiem nie może być przedmiotem mediacji między stronami. Nawet jeśli ojciec czy matka uważają swoje postępowanie za odpowiednie, to społeczeństwo, ustalające normy postępowania, bierze w takim wypadku stronę dziecka doznającego krzywdy. W takim przypadku pracownik społeczny jest stroną i nie może występować w roli mediatora. Jednakże zastosowanie techniki negocjacji pozwala tak rodzicowi, jak i dziecku, przedstawić swoje życzenia za pośrednictwem pracownika społecznego. Rodzic, wraz z pracownikiem społecznym, mogą zaproponować rozwiązania niekrzywdzące dziecka. Pracownik nie występuje w roli mediatora, lecz poprzez swoje działanie nakierowuje na rozwiązanie zadowalające strony, a więc rodzica i dziecko.

W dalszej części przedstawię dane statystyczne uzasadniające stosowanie mediacji w dziedzinie ochrony praw dziecka. Przedstawię pokrótce różne fazy mediacji. Opiszę procedurę stosowaną w systemie ochrony praw dziecka w Quebeku oraz możliwości zastosowania technik mediacyjnych na różnych etapach tego postępowania. Omówię rolę pracownika społecznego stosującego te techniki oraz zagrożenia, których należy unikać. Powiem o innych rodzajach konfliktowych sytuacji rodzinnych, w których zastosowanie mediacji może przynieść pozytywne rezultaty.

Rozwój praktyki mediacji

Czy mediacja jest absolutną nowością w rozwiązywaniu problemów w placówkach powołanych do ochrony praw dziecka? Oczywiście nie, już z końcem lat siedemdziesiątych XX w. niektóre amerykańskie stowarzyszenia zajmujące się obroną praw dziecka zalecały stosowanie mediacji, szczególnie w dziedzinie przestępczości młodocianych. Pierwsze postępowania mediacyjne zaczęto stosować w roku1978 w Rochester Juvenile Mediation . Pierwszą ocenę tego postępowania przeprowadziło w roku 1980 Children's Aid Society New York. Badania te wskazały, że mediacja doprowadziła do pożądanego rezultatu (to jest ugody)

w 77% przypadków. Analizowane postepowanie mediacyjne adresowane było do różnego typu rodzin, bez względu na rodzaj problemu. Zaobserwowano, że powodzenie w postępowaniu mediacyjnym jest tym większe, im wcześniej rozpoczęty jest ten proces. Najlepiej jeśli to się stanie w okresie nie dłuższym niż trzy dni od zgłoszenia się do placówki. Wówczas poszanowanie przyjętych porozumień jest wyższe niż w przypadku innych rodzajów podejmowanych działań, a członkowie rodziny komunikują się lepiej.

Od roku 1982 w sądzie rodzinnym w Connecticut funkcjonowała sekcja Juvenile Mediation Model (Model mediacji dla młodzieży). W latach 1985−1987, w stanie Colorado, prowadzony był przez Child Protection Mediation dwuletni projekt, w którym wzięło udział 15 mediatorów. Do projektu wybrano 187 spraw według następujących kryteriów: (1) dziecku nie groziło bezpośrednie niebezpieczeństwo, (2) zachodziła realna potrzeba ochrony dziecka, (3) rodzice byli zdolni samodzielnie negocjować lub też za pośrednictwem adwokata, (4) strony godziły się dobrowolnie na udział w postępowaniu mediacyjnym, w którym uczestniczyli rodzice, dziecko, adwokat, pracownik socjalny. Tematem mediacji była utrata praw rodzicielskich, opieka i/lub kontakty z dziadkami, konflikty rodzic−dorastające dziecko, trudności w kontaktach z powodu zmiany miejsca zamieszkania przez jednego rodzica, brak opieki, nadużywanie władzy rodzicielskiej. Mediacja, dobrowolna czy z nakazu sądowego, lecz akceptowana przez rodziców, oferowana była wszystkim rodzinom odpowiadającym powyższym kryteriom. Proces mediacji rozpoczynano bezzwłocznie i obejmował on średnio trzy spotkania. W wyniku prowadzonej mediacji w 90% spraw zawarto porozumienie, zaobserwowano także lepszą komunikację między rodzicami, nawrót do sytuacji sprzed mediacji zarejestrowano w niewielu przypadkach.

Od 1988 r. w Quebeku usiłujemy wprowadzać model mediacji do spraw związanych z ochroną praw dziecka. W tym celu ośrodki służb społecznych w Quebeku, w Sherbrooke i w Montrealu, przeszkoliły kilka osób spośród swojego personelu i zaczęły stosować ten model pracy.

Postępowanie mediacyjne – zastosowanie

Należy przypomnieć, że w sprawach dotyczących ochrony dziecka, obrona jego praw jest celem nadrzędnym, obok przywołania rodzica do odpowiedzialności. W tym przypadku mówimy o „mediacji otwartej" w odróżnieniu od „mediacji zamkniętej".

„Mediacja otwarta" oznacza, że wszelkie porozumienie zawarte między stronami będzie miało formę pisemną, ale także brak takiego porozumienia zostanie odnotowany w raporcie pracownika społecznego i przedłożony, w zależności od etapu procedury, instancji nadrzędnej. Jest to procedura wyjątkowa, gdyż

mediacja, mająca szerokie zastosowanie w sprawach matrymonialnych, jest mediacją „zamkniętą", to znaczy, że brak porozumienia oznacza w tym przypadku zakończenie procesu mediacji i nie sporządza się żadnego dokumentu pisemnego.

Fazy mediacji można streścić następująco: ocena sytuacji problemowej, uznanie i nazwanie potrzeb oraz oczekiwań każdej ze stron, poszukiwanie i nazwanie opcji pozwalających na rozwiązanie konfliktu, przedyskutowanie każdej z propozycji, wybór przyjętego rozwiązania, zredagowanie porozumienia.

Bez względu na zaistniały problem konieczne jest jasne określenie i nazwanie oczekiwań obu stron. W przypadku zgłoszenia zaburzeń w zachowaniu jednej ze stron, pracownik społeczny musi uważnie wysłuchać żądań dziecka i rodzica, przeformułować je pozytywnie, to znaczy „przełożyć" na to, czego oczekuje każda ze stron i poszukiwać zgody obu stron konfliktu. Następnie pracownik społeczny powinien wspierać strony, aby określiły propozycje, które mogą stanowić potencjalne rozwiązanie konfliktu. Będzie on także stymulował ich twórcze myślenie, a w niektórych przypadkach sugerował inne możliwe rozwiązania. Ważne, aby propozycji rozwiązania sytuacji konfliktowej było więcej niż dwie oraz strony powstrzymywały się od natychmiastowego rozprawiania na ich temat. W następnej kolejności postępowania mediacyjnego podejmowana jest dyskusja na temat wysuniętych propozycji rozwiązania sporu, która umożliwia odniesienie ich do oczekiwań stron. Pozwala to na łatwiejsze znalezienie rozwiązania.

W sytuacjach bardziej złożonych korzystniejsze jest postępowanie stopniowe, to znaczy, w pierwszej kolejności przestudiowanie jednego punktu spornego i poddanie go próbie proponowanego rozwiązania, a następnie powrócenie, za pewien czas, do wspólnej analizy innego punktu spornego. Po przeanalizowaniu kilku aspektów konfliktu zredagowanie porozumienia pozwala uświadomić stronom wagę zobowiązań, pozwala na podpisanie „prawdziwie dobrowolnych" sposobów na rozwiązanie konfliktu lub pełne zaangażowanie się w plan działania oraz powracanie do niego w przyszłości.

Tok postępowania mediacyjnego w placówce ochrony praw dziecka

Od zgłoszenia przypadku wymagającego interwencji upływa pewien czas, gdyż konieczne jest przestrzeganie określonych etapów postępowania. Czas ten można wykorzystać na przeprowadzenie mediacji zmierzającej do zabezpieczenia interesu dziecka i przywołania rodziców do odpowiedzialności. Korzystne jest opóźnienie każdego z tych etapów i zastosowanie modelu postępowania mediacyjnego. Zgłoszenie przypadku wymagającego interwencji dla dobra dziecka może zostać natychmiast przyjęte, wówczas pracownik przystępuje do rozpoznania sytuacji orientującej postępowanie. Jeśli zgłoszenie nie jest od razu przyjęte, a zespół interwencyjny pracowników społecznych zainteresuje się sprawą,

wówczas rozpoznanie potrzeb obu stron, rodzica i dziecka, oraz sporządzenie listy opcji, które mogą poprawić sytuację, a także zaproponowanie rozwiązania konfliktu w trosce o dobro dziecka, wszystko to może okazać się bardziej korzystne. „Nie ma dymu bez ognia", jak mówi popularne przysłowie, zgłoszenie problemu skrywa zawsze jakiś bolesny problem.

Natychmiastowa interwencja oznacza skierowanie do odpowiednich służb, jeśli zachodzi taka potrzeba, tworzony jest pewien model postępowania, który może być wykorzystany, gdy pojawią się podobne problemy. Unikamy tym samym zaostrzenia się problemu oraz ponownego skierowania sprawy do ośrodka opieki nad dzieckiem. Jeśli buntujące się dziecko oraz przerażony rodzic zostają przyjęci w trybie pilnym przez służby socjalne, mogą znaleźć satysfakcjonujące obie strony rozwiązanie swoich problemów, mogą odbudować relacje, a nawet uniknąć przedłużania się niekorzystnej sytuacji i tym samym jej pogłębiania się do takiego stanu, że konieczne byłoby zastosowanie interwencji w postaci znalezienia rodziny zastępczej lub odpowiedniego ośrodka pobytu dla dziecka.

Na etapie oceny orientującej dalsze postępowanie można rozpoznać istniejące zagrożenie, skierować sprawę do rozpoznania jej przez sąd, a także zastosować rozwiązania polubowne. Jeśli okaże się, że nie było zagrożenia dla dziecka, wówczas nasza interwencja pozostawia swój ślad w rodzinie w postaci wydobycia na światło dzienne problemu lub jakiegoś zaburzenia równowagi. Należy wówczas nakłaniać strony, aby wzajemnie uznały swoje potrzeby i oczekiwania, znalazły satysfakcjonujące wszystkich rozwiązanie, zmierzające do przywrócenia równowagi, umożliwiające każdemu indywidualny rozwój, tak aby rodzina (rozproszona, z jednym rodzicem lub nowa rodzina) mogła tworzyć się na bardziej solidnych i bogatych fundamentach. Rodzic, z którym prowadziliśmy rozmowy na temat różnych aspektów niedostatecznej opieki nad dzieckiem, powinien wynieść z tego rozpoznania wiedzę na temat potrzeb i oczekiwań dziecka, zwłaszcza zaś ich obrazu i poszanowania, satysfakcjonujących obie strony. W takim przypadku rozpoznanie sytuacji konfliktowej stwierdzające „brak zagrożenia" nie będzie odbierane przez strony jako agresywne i może nawet prowadzić do poprawy relacji między dzieckiem i rodzicami.

Środki dobrowolne nie są synonimem środków pozaprawnych. Ich oryginalność wynika z faktu, że strony uznają wzajemnie swoje potrzeby i same definiują treść porozumienia, które powinno oznaczać zakończenie sytuacji zagrażającej dziecku. Postępowanie mediacyjne pozwala rodzicom i dziecku na poznanie potrzeb i oczekiwań każdego z nich, jasne rozpoznanie różnych sposobów dojścia do rozwiązania problemu, wybranie najlepszego rozwiązania oraz pełne zaangażowanie się w różnego rodzaju uzgodnienia mające na celu aktualizację wybranych sposobów rozwiązania problemu. Na przykład w sytuacji zaburzeń zachowania konieczne jest świadome zaangażowanie się rodzica i dziecka, gdyż pracownik społeczny, czuwający nad procesem dobrowolnego zastosowania się

do przyjętych sposobów rozwiązania konfliktu, będzie mógł wówczas skuteczniej pomagać stronom i mieć pewność, że sytuacje zagrażające dziecku nie pojawią się ponownie.

Nakaz sądowy dotyczy stanu zagrożenia dla dziecka i przewiduje odpowiednie sposoby postępowania. Pracownik społeczny, któremu powierzona jest kontrola, nadzór i pomoc, nie może wypełnić swojej misji, jeśli nie sporządzi planu, który nabierze większej wartości, jeśli będzie skonstruowany dla i z udziałem zainteresowanych stron. Mediacja sprzyja wzajemnemu uznaniu swoich potrzeb i oczekiwań, określeniu celów oraz sposobów ich osiągnięcia, a więc sporządzeniu planu, będącego najważniejszym elementem, gwarantującym osiągnięcie celu nadrzędnego, jakim jest zakończenie sytuacji zagrażającej rozwojowi dziecka.

Mediacja może być wprawdzie bardzo cenną formą pracy na każdym etapie podejmowania działania zmierzającego do ochrony praw dziecka. Jednak sama mediacja nie wystarczy do wykonania naszych zadań. Postępowanie mediacyjne sprzyja określaniu, definiowaniu sytuacji i możliwości rozwiązania, precyzowaniu działania, pobudzaniu każdej ze stron do przyswojenia sobie celu nadrzędnego, jednak w dalszym działaniu posługujemy się różnymi modelami terapii.

Pracownik społeczny w roli strażnika praw dziecka i mediatora – konflikt ról czy uzupełnienie?

Mediator jest osobą neutralną, która pomaga stronom znaleźć satysfakcjonujące wszystkich rozwiązanie. Rola pracownika stojącego na straży praw dziecka, nie stoi w sprzeczności z rolą mediatora, jeśli pamiętać będziemy, że chodzi tu o mediację otwartą na każdym etapie postępowania. Nie dotyczy to oczywiście sytuacji, gdy narażone jest bezpieczeństwo dziecka.

Mediatorowi, pracownikowi upoważnionemu do ochrony dziecka, przypisana jest rola dyrygenta, jest on odpowiedzialny za przebieg całego procesu, ale także za wszelkie ustalenia i z tego tytułu musi on dbać o interes dziecka. Nie ma tu konfliktu w pełnionych rolach, raczej uzupełniają się one. Jednym z zadań mediatora jest równoważenie władzy na każdym etapie prowadzonego procesu. W przypadku dziecka władza ta jest niewspółmierna, jeśli porównujemy władzę rodzicielską do władzy wynikającej ze statusu dziecka. Nie chodzi tu o zrównanie tej władzy, ale o zapewnienie równowagi, tak aby każdy mógł wypełniać w rodzinie swoje role. Mediator, pozostając neutralnym, może i powinien być przekazicielem informacji. Może on także posiłkować się innymi źródłami informacji. Pracownik, którego powinnością jest ochrona praw dziecka, stosuje techniki postępowania mediacyjnego jako uzupełnienie swojego działania, ale w żadnym razie nie stanie się mediatorem w czystym sensie tego słowa.

Konkluzja

Specyfika mediacji wyraża się poprzez fakt, że strony same określają treść ugody, która kończy prowadzony spór w sposób je satysfakcjonujący. Bez względu na etap, w jakim znajduje się postępowanie prowadzone przez ośrodek ds. ochrony praw dziecka, rodzice i dzieci odnoszą korzyści, gdy ustanie zagrożenie dla dziecka w wyniku zastosowania tej techniki pracy z rodziną. W czasie prowadzonej pracy z rodziną strony zaczynają zdawać sobie sprawę ze swoich potrzeb i oczekiwań, tworzone są propozycje rozwiązania problemu, a rozwikłanie sporu staje się rezultatem umowy. Należy jednak podkreślić fakt, że takie efekty mogą zostać osiągnięte dzięki umiejętnościom słuchania i negocjowania, które strony nabyły w czasie mediacji. Prawdopodobnie w trakcie następnego konfliktu, jaki się pojawi między rodzicem i dzieckiem, strony spożytkują techniki negocjacji, unikną eskalacji konfliktu i same doprowadzą do porozumienia. Należy traktować postępowanie mediacyjne jako pewną formę edukacji. Może ono być z korzyścią stosowane także w innych rodzajach konfliktów rodzinnych. Pozwala bowiem znaleźć odpowiedzi na pytania: Jak chronić interes dziecka, kiedy rodzina biologiczna i rodzina zastępcza nie mogą się porozumieć?; W jaki sposób umożliwić dziecku dobre życie z rodziną adopcyjną, uznając jednocześnie ważność jego rodziny biologicznej?; Jak ma postępować dziecko decydujące o życiu rodziców w podeszłym wieku, aby szanować ich potrzeby?; Te różne pola działania pracownika socjalnego otwarte są na mediację.

Julie Achim[*], *Francine Cyr*[**], *Lorraine Filion*[***]

2.7. Udział dziecka w mediacji rodzinnej. Od teorii do praktyki

Wstęp

W ciągu ostatnich dziesięciu lat nastąpił bardzo szybki rozwój mediacji rodzinnej. Jednakże, pomimo ewidentnego konsensusu, jaki osiągnięto w odniesieniu do stosowania podstawowych zasad jej prowadzenia, kwestia udziału w niej dziecka jest nadal kontrowersyjna. Przechodząc od teorii do praktyki, spróbujemy znaleźć odpowiedź na to pytanie. Dodatkowo zilustrujemy artykuł analizą praktyki mediatorów pracujących w ośrodku mediacji[1], jak i argumentami oraz przesłankami metodycznymi, którymi kierują się pracownicy ośrodka, mający w większości przypadków do czynienia z dziećmi w trakcie prowadzenia mediacji. Posłużymy się także przykładem jednej z pracownic ośrodka, która zaprezentuje przesłanki, „które sprawiają, że od wielu lat prawie zawsze pracuje z dziećmi"; zaprezentujemy także wykorzystywany przez nią sposób postępowania w mediacji rodzinnej, do której włącza się dziecko.

Separacja rodziców stanowi okres przejściowy, w którym dokonują się ważne dla rodziny zmiany. Małżonkowie mogą poszukiwać rozwiązania sytuacji kryzysowej na kilka sposobów. Jednym ze sposobów jest mediacja rodzinna, będąca ciekawą alternatywą dla tradycyjnego sposobu rozwiązywania konfliktu, jakim jest prowadzenie walki na drodze sądowej. Celem mediacji jest doprowadzenie do sytuacji, w której byli małżonkowie przygotowują wspólnie rozwiązania umowne w odniesieniu do sprawowania opieki nad dzieckiem i zorganizowania na nowo życia rodzinnego, po rozwodzie. Jej celem jest pomóc rodzicom przesunąć uwagę

[*] Uniwersytet Sherbrooke – Kampus Longueuil, Quebek, Kanada.

[**] Uniwersytet w Montrealu, Wydział Psychologii.

[***] Ośrodek Mediacji Rodzinnej i Ekspertyzy w Centrum Młodzieży w Montrealu przy Sądzie Wyższej Instancji w Montrealu.

[1] Chodzi o Centrum Młodzieży przy Sądzie w Montrealu.

z ich niepowodzeń i stworzyć możliwości, aby mogli skoncentrować się na pełnionych przez nich rolach rodzicielskich oraz potrzebach dziecka (Barry 1990; Barry, Cloutier, Filion, Gosselin 1985; Drapkin, Bienefeld 1985; Filion 1992; Renouf 1989; Richardson 1988). Mediacja rodzinna może ułatwić dziecku lepszą adaptację do nowej sytuacji, jaka powstaje na skutek rozwodu rodziców.

Powszechnie uważa się, że mediacja jest korzystna dla różnych członków rodziny, wątpliwości wzbudza uczestnictwo dzieci w postępowaniu mediacyjnym. W literaturze przedmiotu, głównie z lat 80. XX w., znajdziemy poglądy wskazujące zarówno na wady, jak i zalety włączania dziecka w proces mediacji. W tej dyskusji pojawia się wiele pytań, jak na przykład: Czy w mediacji przewidziane jest miejsce na zabranie głosu przez dziecko?; Jaką wagę w podejmowaniu decyzji należy przykładać do tych wypowiedzi?; Jakie jest ryzyko spotkań mediatora z dzieckiem?; Czego należałoby unikać?; Jakie zdanie na ten temat mają mediatorzy, jakie są wady takiego podejścia?; Jakie jest doświadczenie mediatorów w pracy z dzieckiem? Odpowiedź na te pytania, odnoszącą się zarówno do teorii, jak i praktyki mediacji, zamieszczamy poniżej.

Dziecko w procesie mediacji − potrzeby i korzyści

Wyniki prowadzonych badań wskazują wyraźnie, że brak komunikacji między rodzicami i dzieckiem na temat powodów i konsekwencji separacji rodziców, brak czasu dla dziecka, prowadzą do błędnej wiedzy rodziców na temat odczuć i pragnień dziecka (Mitchell 1985; Walczak, Burns 1984). Każde z rodziców ma często przekonanie, że zna rzeczywiste potrzeby dziecka. Jednak okazuje się, że w połowie przypadków objętych postępowaniem w procesie mediacji rodzinnej, każde z rodziców inaczej widzi potrzeby swojego dziecka (Drapkin, Bienefeld 1985; Little 1983). W opinii niektórych autorów różnicę zdań między rodzicami można tłumaczyć tym, że w czasie rozwodu mają oni duże trudności z rozgraniczeniem swoich potrzeb od potrzeb dziecka (Hetherington, Arasteh 1988; Wallerstein, Kelly 1980). Ponadto, nierozwiązane konflikty między rodzicami, emocje wobec byłego małżonka, zaburzają bardzo często możliwość nawiązania skutecznej współpracy rodziców i podjęcie działania w najlepiej pojętym interesie dziecka. Dlatego też obecność osoby trzeciej, neutralnej, takiej jak mediator, może pomóc rodzicom skupić się bardziej na potrzebach dziecka i ich nowych rolach rodzicielskich niż na krzywdach i rozczarowaniach, których doświadczyli w trakcie małżeństwa. Można także zaobserwować, że mediator staje się powiernikiem dziecka (Drapkin, Bienefeld 1985) i to w chwili, gdy zdolność rodziców do pełnienia ich ról zmniejsza się (Wallerstein 1985). Mediator może wspierać dziecko, które chętniej podzieli się swoimi prawdziwymi odczuciami z osobą neutralną niż z rodzicami, którym mówi to, co chcą lub mogą, jego zdaniem, usłyszeć.

Pojawia się zatem pytanie, czy aby móc wiernie odtworzyć potrzeby i pragnienia dziecka, jego włączenie w proces mediacji jest konieczne. Z obserwacji wynika, że stopień zaangażowania dziecka w proces mediacji i czas jemu poświęcany są zróżnicowane i zależą od wielu uwarunkowań, cech osobistych oraz profesjonalnych mediatora. Na pracę mediatora mają bowiem wpływ takie czynniki, jak: wykształcenie, orientacja teoretyczna, a także ograniczenia związane z miejscem pracy (ograniczenia czasowe i finansowe). Saposnek (1991) klasyfikuje mediatorów, sytuując z jednej strony tych, którzy sądzą, że ich rola polega na neutralnym pośredniczeniu i ułatwianiu doprowadzenia do porozumienia między rodzicami. Ta grupa badaczy i mediatorów jest w małym stopniu przekonana do idei włączenia dziecka w proces mediacji, z obawy przed utratą swojej neutralności i poddaniem się wpływowi pragnień dziecka. Z drugiej strony odnajdziemy mediatorów przyjmujących rolę potężnego i upartego obrońcy praw dziecka. Ci ostatni uważają, że najważniejsze w procesie mediacji jest spotkanie się z dzieckiem, określenie i reprezentowanie jego rzeczywistych potrzeb.

Uczestnictwo dziecka w procesie mediacji rodzinnej – korzyści i ograniczenia

Ci, którzy przeciwstawiają się obecności dziecka w czasie mediacji, wskazują na liczne pułapki i niebezpieczeństwa (Renouf 1989; Roberts 1983). Według nich sytuacja ta zwiększa ryzyko konfliktów, z powodu podatności dziecka na sugestie, jego chęć obrony lub odrzucenia jednego z rodziców, szczególnie w przypadku, gdy są oni poróżnieni w wyniku poważnych konfliktów. Wskazuje się także, że konsultowanie się z dzieckiem zaprzecza autorytetowi rodzicielskiemu, gdyż władzę decyzyjną posiadają jedynie oboje rodzice (Roberst 1983). Uważa się także, że opinia dziecka może być efektem manipulacji jednego z rodziców, a nie wyrazem jego rzeczywistych potrzeb (Renouf 1989). Wobec tego udział dziecka w mediacji może, według jego przeciwników, wywoływać u dziecka niepokój, poczucie winy lub poczucie nadmiernej pewności siebie. Emocje te będą się wzmagać wraz z wyobrażeniem dziecka, że wypowiedzenie swojej woli może być decydujące i może spowodować utratę relacji z jednym z rodziców (ibidem 1989).

Inni autorzy uważają, że korzyści z włączenia dziecka w proces mediacji znacznie przewyższają wszelkie wątpliwości wysuwane przez oponentów pracy z dzieckiem w trakcie mediacji. Zwolennicy twierdzą, że zazwyczaj rodzice, chcąc chronić swoje dziecko, nie informują go szczegółowo i trzymają z dala od konfliktów małżeńskich. A jednak milczenie rodziców, mimo iż ze szlachetnych pobudek, wzmaga jeszcze niepokój dziecka, jego nieśmiałość i poczucie bezsilności (Drapkin, Bienefeld 1985; Garwood 1990; Renouf 1989). Brak informacji i konsultacji powoduje u dziecka trudności adaptacyjne w sytuacji separacji

rodziców (Garwood 1992; Wallerstein i Kelly 1980). Przegląd literatury na ten temat pozwala na znalezienie wielu argumentów na rzecz bezpośredniego udziału dziecka w mediacji. Wymienia się wiele korzyści tak dla dziecka, jak i rodziców. Przede wszystkim należy zauważyć, że separacja rodziców i ustalenia poczynione w trakcie mediacji dotyczą w największej mierze dziecka. Dlatego też dziecko powinno móc wypowiedzieć się w procesie mediacji (Landau 1990). Włączenie dziecka w proces mediacji rodzinnej oznacza przede wszystkim przekazanie mu informacji, że jego właśnie bezpośrednio dotyczą decyzje, jakie zostaną podjęte, oraz uświadomienie, że najważniejsze w tym procesie jest to, aby zostało wysłuchane, zrozumiane i otrzymało wsparcie w momencie, gdy trwa kryzys w rodzinie (Drapkin, Bienefeld 1985; Filion 1995; Landau 1990). Wielu autorów przyznaje zresztą, że sam fakt, iż dziecko zostaje wysłuchane, może znacznie zmniejszyć jego przerażenie rozwodem, gdyż ma okazję opowiedzieć o swoich emocjach, niepokojach i odczuciach (Ross 1985; Simpson 1989). Jeśli dziecko ma możliwość wyrażenia swoich obaw, życzeń i potrzeb, wówczas łatwiej jest rodzicom przyjść mu z pomocą (Landau 1990).

Mediator, przy współpracy rodziców, może także w większym stopniu uwzględnić odczucia dziecka, gdy dyskutowane będą między rodzicami sposoby sprawowania opieki i odwiedzin (ibidem 1990). Dziecko, ze swojej strony, lepiej zrozumie porozumienia zawierane przez rodziców i w większym stopniu będzie skłonne je zaakceptować i pogodzić się ze zmianami, jakie się pojawiają (Garwood 1990; Simpson 1989). Włączenie dziecka w mediacje jest dla niektórych ważnym etapem przekazania mu odpowiedzialności w momencie, gdy podejmowane są decyzje dotyczące jego przyszłości (Simpson 1989). Na spotkaniu z dzieckiem mediator może uzyskać informacje na temat jego specyficznych potrzeb afektywnych i rozwojowych, relacji przywiązania i bezpośrednio obserwować interakcje rodzice–dziecko (ibidem 1989). Wszystkie te informacje mają kapitalne znaczenie w momencie ustalania porozumień między rodzicami. Opierając się na tych informacjach, pozyskanych u źródła, mediator może pouczyć rodziców, jakie są konkretne i specyficzne potrzeby dziecka, zamiast ograniczać się do ogólnych komentarzy na temat wpływu rozwodu rodziców na dziecko (Drapkin, Bienefeld 1985). Ponadto, biorąc pod uwagę doświadczenie dziecka w procesie podejmowania decyzji, mediator może porównać perspektywy rodziców i dziecka, a tym samym ograniczyć ryzyko ustalenia rozwiązania, które dziecko może odczuwać jako niekorzystne (Simpson 1989). Włączając do procesu mediacji punkt widzenia dziecka, mediator ma możliwość wzmocnienia rodziców w ich rolach rodzicielskich, a tym samym uniknięcia niepotrzebnych kłótni między nimi na tematy małżeńskie (Drapkin, Bienefeld 1985). Z tego też względu obecność dziecka w czasie mediacji jest bardzo korzystna, gdyż skłania rodziców do postaw nastawionych w większej mierze na współpracę. Dla niektórych mediatorów jest to istotny element strategii (Landau 1990). Na przykład wówczas kiedy rodzice nie

są w stanie pojąć, jakie konsekwencje niesie dla dziecka ich destrukcyjna, nieustanna wrogość w stosunku do siebie, obecność dziecka na sesji mediacji może im uświadomić ten fakt (Saposnek 1991).

Reasumując, wielu specjalistów jest zdania, że prawidłowe włączenie dziecka w proces podejmowania decyzji przynosi mu bardzo wymierne korzyści. Najważniejsze z nich to: zmniejszenie negatywnych odczuć dziecka na temat niepopularnych decyzji, lepsze zrozumienie zawartych porozumień oraz zwiększenie poczucia swoich kompetencji, samookreślenia i kontrolowania własnego życia. U rodziców natomiast stwierdza się większe poszanowanie zawartych porozumień oraz poprawę relacji rodzice–dziecko (Taylor, Adelman 1986).

W świetle literatury przedmiotu decyzja o włączeniu dziecka w proces mediacji jest raczej podejmowana arbitralnie i, w przeciwieństwie do tego, co można by sądzić, nie zależy od tego, czy uznajemy rzeczywiste potrzeby dziecka. W rzeczywistości decyzja ta najczęściej podejmowana jest przez sąd lub też przez mediatora (Saposnek 1991). Wybór dokonywany przez mediatorów zależy od ich postaw i przekonań oraz doświadczenia zawodowego. Mediatorzy, którzy mają łatwość nawiązywania kontaktu z dziećmi, są temu przychylni i z łatwością z nimi pracują (bez względu na wiek dziecka), chętniej włączają dziecko w proces mediacji niż osoby, które nie mają takiej łatwości pracy z dziećmi. Jednakże wszyscy przyznają, bez względu na ich opinie na temat potrzeb i praw dziecka, że najważniejsze jest, aby ci, którzy decydują się na włączenie dziecka w mediację, mieli odpowiednie kwalifikacje do tej pracy (Saposnek 1991; Wallerstein 1987).

Sposoby włączania dziecka w proces mediacji

Możemy wyróżnić kilka wariantów w zależności od momentu oraz formy, w jakiej następuje włączenie dziecka w proces mediacji (Drapkin, Bienefeld 1985). Jedni mediatorzy widzą tę obecność pod koniec procesu mediacji i jej cel dostrzegają w poinformowaniu dziecka o porozumieniach zawartych między rodzicami, inni natomiast włączają dziecko od początku trwania mediacji. Wówczas celem jest poznanie punktu widzenia dziecka, jego obaw, uczuć i preferencji, które można by uwzględnić podczas ustalania warunków podziału odpowiedzialności rodziców. Czasami spotkanie z dzieckiem organizowane jest indywidulanie, bez obecności rodziców lub też jedynie w obecności rodzeństwa. W pewnych przypadkach zdarza się, że mediator organizuje spotkania dziecka z każdym z rodziców z osobna, a w innych wraz z obojgiem rodziców. Formy te są zróżnicowane w zależności od stosowanych przez mediatora praktyk oraz zakresu prowadzonej mediacji.

Wśród opinii przychylnych włączeniu dziecka w mediację częstym argumentem jest to, że obecność dziecka przyczynia się do poprawy komunikacji między rodzicami i skłania ich do przyjmowania postaw bardziej powściągliwych wobec

siebie. Obecność dziecka jest bardzo ważna, a nawet jest elementem strategii wówczas, gdy pojawia się ostry konflikt między rodzicami dotyczący zaspokojenia potrzeb dziecka. Ponadto, spotkanie mediatora z dzieckiem jest pożądane w sytuacji, gdy zagrożone jest bezpieczeństwo dziecka z powodu zarzutu o wykorzystywanie, zaniedbanie lub w przypadku wyraźnej obawy dziecka przed jednym z rodziców. Jednakże mediatorzy starają się nie włączać małych dzieci w proces mediacji (Wallerstein 1987). W bardzo rzadkich przypadkach mediator spotyka się z dzieckiem w wieku przedszkolnym, a jeśli tak się dzieje, to jedynie w obecności rodziców (Paquin 1988). Niektórzy autorzy utrzymują, że poziom rozwoju dziecka oraz jego ograniczone umiejętności werbalne uniemożliwiają jasne i jednoznaczne komunikowanie potrzeb i oczekiwań. Dzieci w starszym wieku chętniej włączane są w postępowanie mediacyjne, gdyż łatwiej potrafią już wyrażać swoje opinie i upodobania. Mówi się także, że nie ma powodu włączania dziecka w mediację, jeśli rodzice są zgodni co do jego potrzeb i pragnień, gdy opisują je tak samo, gdy podobnie widzą podział obowiązków między siebie, gdy chcą się porozumieć z jak największą korzyścią dla dziecka (Drapkin, Bienefeld 1985).

Saposnek (1991) przyznaje, że włączenie dziecka w mediację oznacza oddanie mu głosu, przyznanie prawa, statusu, a szczególnie wyznaczenie miejsca, w którym przysługujące mu prawa nabiorą znaczenia. Jeśli prawo do zajęcia stanowiska przez dziecko nie jest wykorzystywane w procesie mediacji, mówi się wówczas, że dziecko jest zbyt małe lub że nie powinno się go obciążać decyzjami dotyczącymi opieki i prawa do odwiedzin (Barry 1990). Taka postawa oznacza − tłumaczy Barry − mylenie faktu włączania dziecka w proces podejmowania decyzji z faktem obciążania dziecka odpowiedzialnością. Zamiast takich niepotrzebnych odruchów w obronie dziecka, lepiej jest wysłuchać je w trakcie mediacji, gdyż jego opinie mają znaczenie i powinny być brane pod uwagę przez rodziców w procesie podejmowania końcowych decyzji. Wzięcie pod uwagę głosu dziecka w trakcie negocjowania porozumień wyrównuje szalę władzy. Do tego właśnie pojęcia odnosi się Saposnek (1991), gdy wprowadza ideę „władzy optymalnej", pozwalającej na dojście do decyzji, która powinna być satysfakcjonująca i funkcjonalna dla wszystkich zainteresowanych stron.

Praktyka mediatorów pracujących w ośrodku mediacji

Poprosiliśmy sześciu mediatorów z Ośrodka Mediacji Centrum Młodzieży w Montrealu o współpracę, aby móc ocenić, w jakim stopniu przesłanki teoretyczne, jakie znajdujemy w literaturze na temat włączania dziecka w proces mediacji, są stosowane przez mediatorów w ich praktyce. W pierwszej fazie pracy wybraliśmy losowo 93 akta z procesów mediacji przeprowadzonych w okresie dwóch lat i poddaliśmy je ogólnej analizie. Przygotowaliśmy także kwestionariusz, który

zawierał zagadnienia poruszane w literaturze przedmiotu i w opublikowanych badaniach na temat interesującej nas problematyki. Następnie poprosiliśmy mediatorów, aby odpowiedzieli na pytania zawarte w kwestionariuszu. Przyjęta przez nas metodologia badań umożliwiła nam korzystanie z dwóch źródeł danych: analizy dokumentacji przebiegu mediacji i odpowiedzi mediatorów na kwestionariusz ankiety, co było naszym zdaniem korzystne, bo pozwoliło nie tylko poznać częstotliwość, z jaką mediatorzy włączają dziecko w mediację, ale także ustalić powody takiej decyzji.

Ogólna analiza akt mediacji wykazała, że 10% dzieci ma kontakt z mediatorem w czasie prowadzonej mediacji, dziewczynki równie często jak chłopcy, średnia wieku to 12 lat. Natomiast średnia wieku dzieci, których rodzice biorą udział w mediacji prowadzonej w tym ośrodku, to 11,5 lat. Szczegółowa analiza udzielonych przez mediatorów odpowiedzi na pytania kwestionariusza ankiety pozwoliła na objaśnienie niektórych aspektów ich pracy i okoliczności uczestniczenia dziecka w procesie mediacji. Można zauważyć ścisły związek z przesłankami teoretycznymi opisywanymi w literaturze przedmiotu i ich zastosowaniem w praktyce prowadzonych mediacji. Udział dziecka jest okazjonalny, zależy od okoliczności i wzrasta wraz z wiekiem dziecka. Jeśli mediatorzy decydują się na udział dziecka w mediacji, to ich celem jest polepszenie komunikacji między rodzicami, złagodzenie zachowania wobec siebie, doprowadzenie do lepszego zrozumienia potrzeb dziecka. Mediatorzy wolą nie włączać dziecka w to postępowanie, o ile rodzice zgadzają się co do potrzeb dziecka, podziału odpowiedzialności rodzicielskiej, a także, kiedy dziecko odmawia uczestnictwa w mediacji lub też kiedy dyskutowane kwestie jego nie dotyczą. Na ogół mediatorzy są zgodni co do ich roli rzecznika potrzeb dziecka w przypadku, gdy ono samo nie bierze udziału w mediacji. Podkreślają, że mediacja skierowana jest do rodziców i jej celem przede wszystkim jest złagodzenie powstałego między nimi konfliktu. Jeśli natomiast rodzice są zgodni co do sposobu zaspokojenia potrzeb dziecka, nie ma wówczas potrzeby jego bezpośredniego udziału w sesjach mediacji. Mediatorzy wskazują także na słuszność wyłączenia dziecka z mediacji, jeśli to możliwe, w celu chronienia go przed uczestnictwem w zbyt ostrych przejawach konfliktu między jego rodzicami. Wszyscy jednak przyznają, że nawet jeśli dziecko fizycznie jest nieobecne, to i tak w sensie symbolicznym zajmuje w procesie mediacji główne miejsce. Obecność symboliczna wyraża się poprzez starania, podejmowane przez mediatora w czasie całego procesu mediacji, o zabezpieczenie zaspokojenia potrzeb dziecka, nawet gdy nie uczestniczy ono w spotkaniu. Do pojęcia „obecność symboliczna" dziecka w tym procesie mediatorzy przykładają dużą wagę i w ten sposób usprawiedliwiają niski udział bezpośredni dziecka w mediacji, jak wynika to z analizy akt i kwestionariuszy. Choć niektórzy mediatorzy uważają, iż ta symboliczna obecność nie wystarcza, i że rzeczywista obecność dziecka jest niezbędna, aby jego potrzeby były odpowiednio reprezentowane.

Formy pracy z dzieckiem w czasie mediacji

Mediatorzy pracujący w badanej placówce stosują różne formy pracy z dzieckiem. Widać wyraźnie, że te formy, częstotliwość spotkań, informacje przekazywane dziecku oraz techniki pracy są zróżnicowane. Chcąc spotkać się z dzieckiem, mają do dyspozycji cały zespół środków. Niektórzy częściej korzystają ze spotkań rodzinnych i sesji w obecności rodzeństwa, a inni wolą spotkania indywidualne. Wolą spotykać się z dzieckiem na początku mediacji lub w środku tego procesu. Jeśli spotykają się z dzieckiem na zakończenie tego procesu, to zależy im na tym, aby poinformować je o decyzjach podjętych przez rodziców. Niewielu mediatorów uważa, że należy, choć w niewielkim stopniu, przygotować dziecko do spotkania. Większość jednak jest zdania, że przekazanie niektórych informacji dziecku jest niezbędne. Dlatego też zalecają rodzicom, aby ci uprzedzili dziecko, że podjęli decyzję o rozwodzie, o spotkaniu z mediatorem oraz o jego roli. Mediator może zasugerować rodzicom pewne sposoby rozmawiania z dzieckiem na te tematy. Podczas pierwszego spotkania z dzieckiem mediator nawiązuje do informacji przekazanych przez rodziców. Następnie informuje dziecko o celu spotkania, wyjaśnia, jaka jest rola spotkań i informuje o możliwości spotkania się w gronie rodziny. Aby poznać potrzeby i opinie dziecka, mediatorzy posługują się rozmową, rysunkami rodziny, a także obserwacją interakcji rodzice–dziecko. W rozmowie z dzieckiem mediator, zamiast zadawać pytania wprost, posługuje się określeniami ogólnymi, które pozwalają dziecku na swobodną wypowiedź. Na przykład prosi dziecko, aby powiedziało, co sądzi lub jakie ma odczucia na temat sytuacji w rodzinie, aby opisało swoje relacje i czynności, jakie wykonuje z jednym i drugim rodzicem. Wydaje się, że właśnie rozmowa z mediatorem o odczuciach na temat sytuacji w rodzinie, więziach rodzice–dziecko oraz czynnościach wykonywanych wspólnie z dzieckiem może być łatwo zaakceptowana przez dziecko w młodszym wieku, tym bardziej że czuje się ono upoważnione przez rodziców do tej rozmowy.

Z analizy materiału wynika także, że jednym z najbardziej delikatnych zadań mediatora jest rozmowa z dzieckiem na temat opieki i odwiedzin rodzica. Wszyscy mediatorzy są zdania, że te kwestie powinny być omawiane wprost z dorastającym dzieckiem, ale należy ich unikać z małym dzieckiem (jeśli ma mniej niż dwa lata). Dostrzec można jednak różnice zdań, jeśli chodzi o sformułowania, jakich używają mediatorzy, rozmawiając z dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym na powyższe tematy. Niektórzy mediatorzy stosują rozmowę bezpośrednią, inni natomiast podejście niebezpośrednie. Ci ostatni proszą dziecko, aby opowiedziało o sytuacji w rodzinie bądź posługują się wprowadzeniem do sytuacji i innymi ćwiczeniami w celu poznania preferencji dziecka. W każdym przypadku pozyskane od dziecka informacje wymagają wielkiej delikatności i uwagi, gdyż wyrażane przez dziecko preferencje mogą być wyrazem pragnienia zachowania

bezpieczeństwa i opieki ze strony jednego z rodziców, ale także mogą zmierzać do chronienia słabszego rodzica. Może się zdarzyć, że dziecko nie chce rozmawiać, aby przypodobać się jednemu z rodziców i nie stracić jego miłości lub też dlatego, że podobają mu się różne proponowane formy opieki. Najważniejszą umiejętnością mediatora jest ta, która pozwala „usłyszeć" między słowami dziecka jego rzeczywiste potrzeby, nie brać dosłownie pragnień wypowiadanych przez nie w czasie spotkania. Odczucia i życzenia dziecka są zazwyczaj przekazywane rodzicom w trakcie spotkania rodzinnego, z obojgiem rodziców lub osobnych spotkań ojciec–dziecko i matka–dziecko. W trakcie tych spotkań mediatorzy przekazują najważniejsze informacje. Jednak uważają, że obowiązek zachowania poufności nie pozwala im cytować dosłownie słów dziecka. Nie należy także informować rodziców o wyraźnym faworyzowaniu przez dziecko jednego z rodziców. Natomiast mediatorzy pracujący z dziećmi jedynie podczas wspólnych spotkań rodzinnych uważają, że w takich sytuacjach nie ma zastosowania pojęcie poufności, gdyż dziecko formułuje opinie w obecności rodziców.

Wszyscy mediatorzy są zdania, że obecność dziecka w mediacji przynosi wiele korzyści. Uważają, że pozwala ona na ukierunkowanie dyskusji na doświadczenia dziecka, na pokonanie impasu w rozmowach, na bycie z dzieckiem w czasie, gdy wyraża ono swoje potrzeby, ułatwia dziecku dostosowanie się do zmian zachodzących w rodzinie, a także rozpoznanie zagrożeń rozwoju dziecka. Obecność dziecka w procesie mediacji skłania rodziców do podejmowania decyzji ukierunkowanych na dobro dziecka. Ogólnie można powiedzieć, że mediatorzy rzadko widzą zagrożenia wynikające z obecności dziecka w czasie mediacji. Podkreślają jednak, że należy być uważnym i nie dopuszczać do manipulowania dzieckiem przez rodziców czy też próby uwikłania go w konflikty.

Z badania wynika także, że mediator musi posiadać wiedzę i umiejętności niezbędne do odpowiedniego prowadzenia spotkania z dzieckiem. Przede wszystkim jest to wiedza na temat reakcji dziecka na sytuację rozwodu rodziców. Mediator musi także wykazać się solidnymi umiejętnościami komunikacyjnymi i wiedzą na temat funkcjonowania rodzin. Konieczne jest także, zdaniem mediatorów, przestrzeganie wielu zasad w trakcie obecności dziecka w procesie mediacji. Stwierdzają, że niezbędne jest odpowiednie przygotowanie, aby potrafić odpowiednio poprowadzić rozmowę z dzieckiem. Ponadto, konieczna jest oczywiście zgoda rodziców na udział dziecka w spotkaniu, którego cele powinny być jasno określone wspólnie z rodzicami.

Konkludując, analizowane wyniki badań praktyki mediatorów nie pozwalają na wyodrębnienie typowego profilu włączania dziecka w mediację. Każdy z mediatorów ma swój uprzywilejowany sposób, w zależności od posiadanych umiejętności i przekonań. Trudno też udzielić jednoznacznej odpowiedzi w szeroko dyskutowanej kwestii zalet lub wad włączenia dziecka w proces mediacji. Niektórzy mediatorzy pracujący w badanym ośrodku mediacji spotykają się z dzieckiem w każdej prowadzonej mediacji, inni wolą pracować jedynie z rodzicami.

W celu uzupełnienia refleksji, zainicjowanej w niniejszym artykule, i zaproponowania pewnej „instrukcji", która może zainteresować mediatorów, przedstawimy szczegółowy opis praktyki jednej z mediatorek, która systematycznie pracuje z dziećmi w trakcie mediacji.

Model pracy z dzieckiem w trakcie mediacji rodzinnej

Miejsce dziecka w rodzinie zostaje określone na długo przed jego przyjściem na świat. W trakcie swojego życia uczestniczy ono w różnego rodzaju decyzjach prostych, ale dla niego bardzo ważnych, dotyczących jego zabaw, szkoły, przyjaciół, wyjść itd. Natomiast w czasie podejmowania tak ważnej decyzji jak separacja rodziców, w czasie gdy świat dziecka rozpada się, jest ono czasem ostatnią osobą, która zostaje o tym fakcie poinformowana, rzadko też pyta się je o zdanie. Wielu rodziców, z powodu młodego wieku dziecka, statusu, jego zależności od rodziców, wrażliwości, opóźnia przekazanie dziecku informacji o separacji lub wręcz mu jej nie przekazuje. Na dodatek pytania kieruje się do otoczenia dziecka. Preferencje dziecka są nieznane, źle interpretowane lub wręcz pomijane. A przecież, z zasady, rodzice w trakcie trwania małżeństwa przyznawali dziecku prawo do uczestniczenia w dyskusjach. Z chwilą separacji dziecko staje się nieobecne. Nawet jeśli pytane jest o zdanie, nie ma dużego wpływu na podejmowane decyzje. A przecież, z chwilą separacji czy rozwodu rodziców stają przed nim nowe obowiązki, co w wielu wypadkach sprawia, że staje się bardziej dojrzałe niż inne dzieci.

Większość rodziców z chwilą podjęcia uczestnictwa w mediacji zmienia swoje nastawienie na bardziej przychylne. Jednakże dobre intencje niepozbawione są pułapek. Częściej niż poprzednio milczenie rodziców ma być sygnałem ich miłości wobec dziecka. Brak informacji i pytania o zdanie dziecka może być także wyrazem poczucia winy rodziców za separację. Wobec takich postaw rodziców jedne dzieci mogą mieć poczucie bycia zdradzonym, inne będą przybierać postawę buntowniczą. Każde dziecko ma potrzebę poznania prawdy. Wyjaśnienia muszą być dostosowane do wieku dziecka, jego cierpienie będzie mniejsze, jeśli przygotujemy je do tego wydarzenia i jeśli okażemy mu odpowiedni szacunek, by zmierzyć się z jego bólem i złością. Naszym zdaniem nadrzędność zasady poszanowania dziecka nie oznacza, że musi ono ponosić ciężar decyzji. Skoncentrowanie się na dziecku jest pozytywne, ale nie należy skazywać go na konflikt lojalności czy przyznawać mu status sędziego lub arbitra w sporze między rodzicami.

Od czasu powołania Ośrodka Mediacji Rodzinnej w Montrealu w 1981 r. prowadziliśmy między mediatorami wiele owocnych dyskusji na ten temat i utworzyliśmy kilka modeli postępowania. Idea, że dziecko zajmuje w czasie mediacji

miejsce symboliczne, została przyjęta przez wszystkich. Jednak nie wszyscy zgadzają się na fizyczną obecność dziecka w mediacji. Ci mediatorzy, którzy pracują z dzieckiem w czasie mediacji, wypracowali swoje własne metody pracy.

W dalszej części tekstu zaprezentowane zostaną etapy pracy z dzieckiem na podstawie doświadczeń mediatora i kierownika ośrodka mediacji. Najpierw jednak przedstawione zostaną powody, które przekonują do włączenia dziecka w mediację, a także sposoby i korzyści ze spotkania z dzieckiem. Indywidualne spotkanie z dzieckiem spełnia kilka funkcji. Przede wszystkim jest to dla niego moment ważny, w czasie którego może podzielić się swoimi emocjami, problemami i pragnieniami. Włączenie dziecka w proces mediacji może wpłynąć na zmianę wrogiej sytuacji między byłymi małżonkami. Często, dzięki spotkaniu z dzieckiem powstaje model bardziej zróżnicowany i wprowadza się bardziej innowacyjne rozwiązania w reorganizacji życia rodziny, dlatego też warto wysłuchać, co dziecko ma do powiedzenia. Spotkanie z dzieckiem ma także aspekt normalizujący, bardziej oficjalny i objaśniający pewne etapy czy decyzje towarzyszące separacji rodziców.

Uważamy z całą stanowczością, że odpowiednie przygotowanie i udział w superwizji pozwalają każdemu mediatorowi rodzinnemu na włączenie dziecka w proces mediacji za każdym razem, gdy: dziecko o to prosi, kiedy rodzice nie mogą się porozumieć w kwestiach zdefiniowania potrzeb ich dziecka lub gdy wydają się nie dostrzegać wpływu ich konfliktu na dziecko, a także, gdy rodzice wyraźnie o to proszą. Decyzję tę podejmuje mediator, który uznaje, kiedy i w jakich okolicznościach włączyć dziecko w mediację. Jest to decyzja strategiczna. Doświadczenia nabyte w czasie lat pracy pozwalają na całkowitą zgodę ze wszystkimi argumentami przemawiającymi na korzyść uczestniczenia dziecka w mediacji, przedstawianymi w literaturze przedmiotu. Każde dziecko jest istotą odpowiedzialną i stanowi część wspólnoty rodzinnej. W największym stopniu jego dotyczy separacja rodziców, dlatego też ma ono prawo głosu, musi znać prawdę, być informowane i pytane o zdanie. Wiadomo, że rodzice w sytuacji kryzysowej są zdominowani przez swoje własne emocje i w niewielkim stopniu są wyczuleni na rzeczywiste potrzeby dziecka. W takich warunkach ma ono trudności w wyrażaniu uczuć i zwróceniu na siebie uwagi rodziców. Słowa dziecka mogą mieć czasami ogromny wpływ na decyzje, jakie podejmą rodzice w stosunku do niego. W praktyce mediatora rodzinnego spotkać można wiele przykładów rodziców bardziej skłonnych do zmiany niektórych postaw czy decyzji po wysłuchaniu wyraźnej prośby dziecka o zaprzestanie kłótni. Dlatego też niezbędna jest nie tylko obecność symboliczna dziecka w procesie mediacji rodzinnej, także jego udział bezpośredni jest nieodzowny.

Należy jednak pamiętać o przestrzeganiu pewnych reguł w tym postępowaniu. Na ogół w procesie mediacji dochodzi do spotkania z dzieckiem zazwyczaj wówczas, gdy mediator ma już dobry kontakt z każdym z rodziców, nawiązał

relacje oparte na zaufaniu i szacunku. Na tym etapie rodzice zazwyczaj także wypracowali i zgłębili już pewne kwestie związane z podziałem obowiązków rodzicielskich. Mediator może zwrócić się do rodziców z prośbą o skonsultowanie z dzieckiem decyzji, zanim zostaną ostatecznie zalegalizowane. Ten pierwszy etap pracy wymaga zazwyczaj 2–3 spotkań mediacyjnych z rodzicami. Dobrze rozpocząć spotkanie z dzieckiem krótkim spotkaniem rodzinnym. Spotkanie w gronie rodzinnym jest tym ważniejsze, im młodsze jest dziecko. Dzięki takiej formie wprowadzania dziecka w proces mediacji zarówno rodzice, jak i dziecko nabierają większej pewności. Należy pamiętać, że mediator pracuje z rodziną jedynie przez pewien czas, jego ingerencja w życie dziecka jest możliwa i owocna jedynie wówczas, gdy rodzice wyrażają na to zgodę. Podobnie jest w przypadku spotkania mediatora z dzieckiem. Jest ono możliwe jedynie za zgodą rodziców i przy zachowaniu szacunku dla dziecka. Spotkanie rodzinne umożliwia rodzicom potwierdzenie w obecności dziecka ich decyzji o separacji lub też poinformowanie go, jeśli wcześniej tego nie zrobili. W efekcie tego wstępnego rodzinnego spotkania w obecności mediatora rodzice informują dziecko o jego udziale w postępowaniu mediacyjnym. Wraz z mediatorem objaśniają mu cel spotkań w gronie rodzinnym i spotkań indywidualnych, a następnie ustalają jednogłośnie cele i sposoby realizacji procesu mediacji (miejsca spotkań, czas spotkań z dzieckiem i w gronie rodzinnym). Mediator pomaga także rodzicom, jeśli jest taka potrzeba, przygotować dziecko do spotkania z mediatorem; powinni oni potrafić odpowiedzieć na pytania dziecka na temat tego spotkania. Ważne jest zapewnienie dziecka o dyskrecji mediatora. Oczywiście, rodzice zostaną poinformowani jedynie o tym, na co dziecko wyrazi zgodę lub co zechce samo powiedzieć. Mediator będzie mógł sprostować lub objaśnić dziecku cele i ograniczenia mediacji już po rozmowie rodziców z dzieckiem.

Z chwilą gdy dziecko zostało już poinformowane i nabrało zaufania, mediator prosi rodziców o opuszczenie pokoju na 30–90 minut. W czasie spotkania z dzieckiem mediator posługuje się narzędziami dostosowanymi do wieku dziecka, mogą to być: rysunek, kukiełki, gry, książki, wideo, rozmowa. Na początku tego spotkania dobrze wykazać zainteresowanie dzieckiem i nie rozpoczynać tej rozmowy od kwestii separacji rodziców. Mediator powinien dowiedzieć się najpierw, kim jest dziecko, ile ma lat, do jakiej szkoły chodzi, jakimi zabawkami lubi się bawić, kim są jego przyjaciele, jakie ma zainteresowania, przyjemności, obawy, jakie lubi programy telewizyjne itd. Ten etap włączania dziecko w postępowanie mediacyjne jest ogromnie ważny, gdyż sprzyja wzajemnemu oswojeniu się. Mediator stara się pozyskać zaufanie dziecka, a ono ma czas ocenić mediatora i zdecydować, czy zasługuje na jego zaufanie. W rozmowie ze starszymi dziećmi, z młodzieżą, po krótkim wstępie mediator może przejść szybciej do kwestii separacji rodziców i rozmawiać o niej w sposób bardziej bezpośredni.

Po wstępnym nakreśleniu ram pracy z dzieckiem można przejść do problemu separacji rodziców. Mediator będzie się starał dowiedzieć, w jaki sposób dziecko dowiedziało się o separacji, co zrozumiało wówczas, co zapamiętało, jak zareagowało, jakie były jego odczucia. Następnie mediator powinien zapytać, jakie są oczekiwania dziecka w kwestii pogodzenia się rodziców, jakie są jego relacje z rodzeństwem i rodziną (dziadkami, wujami, ciotkami), relacje w szkole. Mediator zapyta o chwile przyjemne dla dziecka, co lubi robić, z kim, czy przyjaciele wiedzą już o separacji jego rodziców, czy może ono rozmawiać z kimś o swoim gniewie, obawach. Mediator powinien starać się dowiedzieć o obawach dziecka związanych z przeprowadzką lub nową rodziną (nowymi współmałżonkami matki i ojca oraz innymi dziećmi w rodzinie).

W trakcie tej rozmowy mediator powinien być bardzo uważny przy formułowaniu pytań, unikać zawstydzania dziecka, zaostrzania konfliktu przez zadawanie pytań o charakterze sugestywnym. Należy pamiętać, że rodzice podejmują decyzje, a nie dziecko, a rola mediatora polega na towarzyszeniu dziecku w czasie tego postępowania, na pomocy w wyrażeniu tego, co odczuwa i pragnie, bez konieczności dokonywania wyboru między jednym a drugim rodzicem. W czasie tego spotkania mediator sprawdza na przykład, czy dziecko mogło podzielić się swoimi troskami i trudnościami z rodzicami. Jeśli nie, postara się pomóc mu, aby o tym opowiedziało w czasie spotkania z całą rodziną.

Spotkanie indywidualne umożliwia dziecku spojrzenie na całą sytuację bardziej normalnie, mniej dramatycznie, spokojniej. Pozwala na sformułowanie pytań, które powinno ono w swoim interesie zadać rodzicom lub wyjaśnić to, czego nie zrozumiało, aby mogło się uspokoić. Na zakończenie tej rozmowy mediator powinien dokonać podsumowania tego, co zostało powiedziane i ustalić, jakie sprawy będą przedyskutowane z rodzicami bezpośrednio przez dziecko bądź z pomocą mediatora. Niektóre elementy rozmowy mogą pozostać w tajemnicy. Mediator musi nauczyć się rozpoznać w słowach dziecka nie tylko jego realne cierpienie czy gniew, ale także podstawowe potrzeby. Poza wyjątkowymi sytuacjami (wykorzystania fizycznego czy psychicznego) powinien dochować tajemnicy zawodowej i zatrzymać dla siebie słowa dziecka. Jeśli rodzic postrzegany przez dziecko jako zagrażający jego bezpieczeństwu zaprzecza temu i odmawia rozmowy na ten temat, mediator powinien poprosić drugiego rodzica o to, aby zgłosił problem do kierownika placówki ochrony praw dziecka. W wyjątkowych sytuacjach może się zdarzyć, że zgodnie z obowiązującym prawem, mediator będzie zmuszony sam dokonać takiego doniesienia.

Po rozmowie z dzieckiem, gdy do sali powracają rodzice, należy ich także uspokoić, gdyż zazwyczaj są zaniepokojeni. Zawsze można powiedzieć coś pozytywnego, nawet w sytuacjach bardzo dramatycznych. Spotkanie z rodzicami daje dziecku okazję powiedzenia (samodzielnie lub z pomocą mediatora), co czuje, jak przeżywa separację rodziców. Najczęściej dziecko nie czuje się swobodnie, boi

się zasmucić czy zaniepokoić zbytnio rodziców. Troszczy się o rodziców, chce ich chronić w tych trudnych chwilach. Inną reakcją dziecka może być gniew na rodzica, który zdecydował o separacji lub gniew przeciw rekompozycji rodziny. Jeśli pomożemy mu wyrazić to, co czuje, jeśli zrozumie, że wiele dzieci reaguje podobnie, sprawi mu to ulgę. Ponadto, lepsza wiedza rodziców na temat odczuć ich dziecka pozwoli im podjąć decyzje korzystne dla niego.

Włączenie wszystkich członków rodziny, w jakimś momencie procesu mediacji, pozwoli im na samodzielne zorganizowanie sposobów rozstania i reorganizacji rodziny. W razie potrzeby, w zależności od potrzeb dziecka lub rodziców, można zwrócić się o pomoc do terapeuty, grupy wzajemnej pomocy, grupy wsparcia lub innego specjalisty. Proces mediacji jest towarzyszeniem wszystkim członkom rodziny, których dotyka separacja małżonków. Zaproszenie dziecka do tego procesu jest wyrazem poszanowania jego osoby, podkreśla godność całej rodziny i daje jej odrobinę nadziei. Mediacja może ułatwić dziecku adaptację do nowych warunków rodzinnych, pozwolić mu zachować więzi z obojgiem rodziców.

Uwagi końcowe

Zastanówmy się w podsumowaniu tego artykułu, co może być przydatne w pracy mediatora tak w płaszczyźnie teoretycznej, jak i praktycznej. Stwierdzić należy, że mimo przychylnych opinii, jakie znajdujemy w literaturze na temat włączania dziecka w mediację rodzinną, znajduje ono w praktyce ograniczone zastosowanie i nadal zależy od osobistego poglądu mediatora. Niewielu mediatorów decyduje się na bezpośrednie spotkanie z dzieckiem. Dziecko z pewnością jest obecne w mediacji w sposób symboliczny. W tym sensie, posiadając wiedzę teoretyczną na temat rozwoju dziecka, jego reakcji na separację rodziców, bierze się pod uwagę jego interes. Jednakże rzadko konfrontujemy tę wiedzę, jak również osobiste przekonania mediatora, z odczuciami dziecka. Widać wyraźny rozdźwięk między teorią i praktyką.

Jak wytłumaczyć ten niski stopień bezpośredniej obecności dziecka w procesie mediacji? Obecne kształcenie mediatorów, tak w jego formie podstawowej, jak i rozszerzonej, przygotowuje w większym stopniu do pracy z dorosłymi w sytuacji konfliktowej niż z dziećmi. Czy to jest przyczyną trudności czy oporu mediatorów do organizowania spotkań z dzieckiem, czy jest to brak pewności siebie i brak odpowiednich narzędzi? Czym tłumaczyć fakt, iż profesjonaliści z wykształceniem humanistycznym, a w szczególności pracownicy socjalni i psycholodzy-mediatorzy tak rzadko spotykają się z dzieckiem podczas mediacji? Oczywistym faktem jest, że w przypadku wątpliwości lepiej nie podejmować się tej formy pracy, gdyż ryzyko jest ogromne i w rezultacie w przypadku nieprzestrzegania podstawowych reguł można wyrządzić dziecku krzywdę. Wydaje się, że rozwiązaniem

tej sytuacji może być praca w gronie specjalistów z różnych dyscyplin. Mediator mógłby wówczas zwrócić się do wyspecjalizowanych konsultantów o pomoc, gdy podejmuje się pracy z dzieckiem, ewentualnie odbyć dodatkowe kursy, aby wzbogacić proces mediacji o dodatkowe i niezbędne informacje.

Oczywiście, nie wystarczy zadbać o uczestniczenie dziecka w mediacji. Ważne także, aby umieć ocenić konsekwencje tej pracy. Niezbędne do tego są badania, które mogłyby systematycznie oceniać efekty tej formy pracy, jeśli chcemy nadal objaśniać praktykę mediatorów dzięki wiedzy empirycznej. Konieczne do tego są badania dotyczące mediatorów pracujących w sektorze prywatnym, gdyż nasza analiza dotyczyła jedynie mediatorów sektora publicznego.

3. KU PROFESJONALNOŚCI DZIAŁANIA – PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK W POSTĘPOWANIU MEDIACYJNYM

Lorraine Filion[*]

3.1. O sztuce zachęty do zmiany. Zastosowanie w mediacji rodzinnej elementów terapii zorientowanej na rozwiązania

Przedmiotem tego artykułu, opartego na wieloletnich doświadczeniach autorki w prowadzeniu mediacji rodzinnej, jest zaproponowanie zastosowania do mediacji elementów terapii zorientowanej na rozwiązywanie problemu. Stanowi on egzemplifikację zastosowania przesłanek terapii zorientowanej na rozwiązywanie problemu, wyłożonych w artykule Juliette Simard i Daniel Turcotte zawartym w tym tomie. Artykuł składa się z dwu części. W pierwszej wskazany jest kontekst mediacji rodzinnej, a zwłaszcza omówione jest znaczenie osoby interweniującej w życie rodziny. W drugiej części przedstawiono model podejścia mediacyjnego, w którym stosuje się elementy terapii zorientowanej na poszukiwanie rozwiązań.

Osoba interweniująca w życie rodziny – postawy i strategie sprzyjające wszystkim jej członkom

Omawiając to zagadnienie, w pierwszej kolejności należy stwierdzić, że osoba prowadząca interwencję odgrywa rolę doraźną w życiu rodziny, także relacje między członkami, podobnie jak i życie rodziny nieustannie ewoluują. Próba osiągnięcia porozumienia w sytuacji konfliktowej może być podjęta na każdym etapie jej rozwoju, nawet po zakończeniu sprawy sądowej. Warto jednak pamiętać, że to, co nie jest zepsute, nie wymaga naprawy, ale nawet jeśli coś funkcjonuje dobrze, zawsze można zrobić więcej. W tego typu działaniu warto też pamiętać, że jeśli coś nie jest skuteczne, lepiej zaprzestać i poszukać innego rozwiązania. Wiadomo,

[*] Ośrodek Mediacji Rodzinnej i Ekspertyzy w Centrum Młodzieży w Montrealu przy Sądzie Wyższej Instancji w Montrealu.

że nie jest skuteczne powiedzenie komuś, że musi się zmienić. Czasami nawet rodzic zaniedbujący czy maltretujący dziecko nie w każdej chwili zachowuje się nieodpowiednio. Najlepszym sposobem pomagania dziecku jest zwiększenie sił i możliwości rodziny.

W tym postępowaniu wobec rodziny zorientowanym na rozwiązanie problemu pomagają następujące postawy i strategie: otwartości na zmianę, pozytywnej wizji rozwiązania i wiary w umiejętności osoby, z którą pracujemy oraz dbałość o oddzielanie osoby od jej zachowania. Dla przykładu, kiedy matka mówi o swym synu czy byłym współmałżonku: „Mój syn jest nieodpowiedzialny lub mój były jest nieodpowiedzialny", pewnym sposobem uświadomienia niewłaściwej oceny jest następująca propozycja reakcji osoby interweniującej: „To znaczy, że nie ceni Pan/Pani pewnych zachowań syna czy byłego współmałżonka, takich jak zapominanie o utrzymywaniu porządku w pokoju, niewracanie na umówioną godzinę, odprowadzanie dzieci po umówionym czasie etc."

Bardzo ważne, aby w postępowaniu zorientowanym na rozwiązanie problemu próbować spotkać mentalnie osobę, z którą pracujemy, w jej wizji świata. Można to uczynić, starając się stosować jej słowa, jej wyrażenia. Ważne, aby tak rozpoznać sytuację, by pracować raczej tam, gdzie jest energia, a nie tam, gdzie jej nie ma i starać się skupić na znalezieniu rozwiązania, a nie na samym problemie. Najważniejsze w postawie osoby interweniującej jest danie sobie nieco czasu na rozważenie jeszcze innych sposobów rozwiązaniu problemu, zanim opuścimy bezradnie ręce, czyli wskazówka: „mieć śmiałość do podejmowania aktywności", staje się tu bardzo ważna.

Na podstawie doświadczeń w pracy z rodzinami i stosowania podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu problemu można sformułować wiele zaleceń sprzyjających wzbudzeniu zaangażowania członków rodziny w rozwiązywanie konfliktów rodzinnych. Oto niektóre z nich:

- z chwilą pojawienia się kryzysu w sposób systemowy i strategiczny rozpocząć interwencję kierowaną do wszystkich członków rodziny;
- na spotkania zapraszać wszystkie zainteresowane osoby, szczególnie na początku interwencji oraz we wszystkich momentach strategicznych (ustalanie warunków porozumienia, podsumowanie);
- proponować miejsce bezpieczne dla osób włączonych w konflikt, dbać o przebieg procesu i ustanawiać jasne reguły komunikacji;
- unikać długich rozmów telefonicznych z jedną osobą, szczególnie na początku interwencji;
- unikać dyskusji na temat opinii poszczególnych osób;
- wyraźnie objaśnić swoją rolę i dać się poznać stronom konfliktu jako osoba bezstronna;
- zadbać o okazanie empatii osobie cierpiącej czy powodowanej gniewem, nie opracowywać zbyt pośpiesznie rozwiązań (szczególnie podczas rozmowy telefonicznej czy spotkania indywidualnego, jeśli problem dotyczy rodziny);

• wspierać motywację osób do przyjścia na spotkanie, aby każda z nich opowiedziała, wyraziła swój punkt widzenia w obecności innych członków rodziny;

• dowartościowywać osoby za ich wiedzę o swoich problemach i umiejętność poszukiwania rozwiązań;

• w trakcie procesu rozwiązywania konfliktów towarzyszyć osobom, okazując szacunek i empatię;

• koncentrować przede wszystkim siły i kompetencje osób, zamiast wskazywać na ich ograniczenia.

Należy jednak bardzo wyraźnie podkreślić, że włączenie w postępowanie mediacyjne z zastosowaniem terapii skoncentrowanej na rozwiązaniu problemu obojga rodziców i organizowanie wspólnych spotkań między nimi, od samego początku, nie dotyczy oczywiście sytuacji bardzo poważnych, a nawet zagrażających bezpieczeństwu osób i dziecka.

Rozmowa telefoniczna. Ten pierwszy krok interwencji, pomimo całej banalności, okazuje się niezmiernie ważny w procesie nawiązywania relacji ze wszystkimi uczestnikami. Telefon jest bez wątpienia najczęstszym narzędziem komunikacji między osobą prowadzącą interwencję a osobami, z którymi ją podejmujemy. Komunikacja przez telefon jest cennym narzędziem, służącym przekazywaniu i otrzymywaniu informacji. W procesie pracy z rodziną ta forma z jednej strony może być traktowana jako mur ochronny, który ułatwia skrywanie emocji i minimalizuje fizyczną obecność rozmówcy oraz umożliwia zaniechanie rozmowy, poprzez odłożenia słuchawki w każdej chwili. Z drugiej zaś jest wtargnięciem w prywatne życie (nie mamy wpływu na to, kiedy telefon zadzwoni) i pozbawia nas przejawów komunikacji pozawerbalnej, ważnych dla całego procesu pracy z rodziną.

Pamiętając o tej charakterystyce rozmowy telefonicznej, warto zadbać o te czynniki, które sprzyjają przekonaniu rodzica niechętnego spotkaniu. Ważne są, jak wiadomo, ogólna postawa, używane słowa, ton głosu, szybkość mówienia. Warto także pamiętać, aby jeśli to możliwe, wybrać odpowiedni moment do podjęcia rozmowy telefonicznej, krótko się przedstawić i jasno określić misję oraz cel rozmowy. Istotne, aby wszystkim zainteresowanym osobom przekazać te same informacje, mówić głosem, w którym wyczuwa się uśmiech, życzliwy ton. Istotne również, aby „zindywidualizować" rozmowę, adresować ją do konkretnej osoby; unikać mówienia o drugiej osobie konfliktu oraz formułowania opinii krytycznych. Skuteczne jest zadbanie o to, aby dawać wyraz zainteresowaniu rozmówcą, wskazując na argumenty podkreślające jego znaczenie i pozycję, co ułatwić może zaproszenie na spotkanie, w trakcie którego możliwe będzie podzielenie się swoją wizją sytuacji w obecności innych członków rodziny. Uzyskaniu pozytywnego efektu sprzyja zapewnienie o naszej bezstronności, dochowaniu tajemnicy, otwartości na różnorodność kulturową i wielość rozwiązań tej sytuacji kryzysowej oraz chęci włączenia w proces mediacyjny wszystkich członków rodziny.

Ogólnie warto, posługując się rozmową telefoniczną, dowartościować rozmówcę, podkreślając znajomość problemu, zaangażowanych w konflikt osób, zwyczajów panujących w rodzinie.

Terapia zorientowana na rozwiązania − model stosowany w podejściu mediacyjnym

Podejście zorientowane na rozwiązania wywodzi się z inspiracji pracami na temat komunikacji Batesona (1979a) i Weaklanda (Weakland, Herr 1979) oraz ujęciem psychoterapeutycznym Miltona Ericksona (1954). Jest to podejście indukcyjne, ukierunkowane na odkrycie tych elementów, które mogą posłużyć generowaniu rozwiązań. W odróżnieniu od tradycyjnego postępowania zmierzającego do zmiany, które skupia się na rozpoznaniu problemów wymagających rozwiązania, podejście to skupia się na odkryciu rozwiązań, które należy wprowadzić, aby dokonać zmiany. Zamiast pytać: „Dlaczego dzieje się źle?", pytamy: „Co zrobić, aby działo się lepiej". Z inspiracji pracami Miltona Ericksona i Gregory'ego Batesona wyrosła terapia zorientowana na rozwiązania, która zaliczana jest do tzw. terapii krótkich. Podejście to było przede wszystkim znane i uznawane dzięki pracom i publikacjom takich autorów, jak: Steve de Shazer[1], Insoo Kim Berg[2], Bill O'Hanlon[3]. Na początku lat 80. XX w. Steve de Shazer, główny przedstawiciel tego podejścia, odłączył się od nurtu terapii krótkiej Szkoły de Palo Alto, która była nadmiernie skupiona na rozwiązaniu problemu klienta (*problem focused)*.

---

[1] Steve de Shazer (1940−2005) był współzałożycielem i głównym badaczem współpracującym z Brief Family Therapy Center w Milwaukee. Autor wielu prac na temat terapii krótkiej zorientowanej na rozwiązania. Napisał m. in.: *Putting Difference to Work, Clues: Investigating Solutions In Brief Therapy*, *Words Were Originaly Magic*. Był wykładowcą i konsultantem o światowej renomie w Ameryce, Europie, Azji i Australii. Jego koledzy i on sam (a także jego klienci) prowadzili badania w Solution-Focused Brief Therapy Center (BFTC) w poszukiwaniu najlepszych sposobów konstruowania rozwiązań.

[2] Insoo Kim Berg (1934−2007) urodziła się w Korei, pracowała jako konsultantka placówek pomocy społecznej, przez ponad 25 lat jako terapeutka, przez 20 lat jako wykładowca. Ściśle współpracowała ze Stevem de Shazerem nad przygotowaniem, rozwijaniem i upowszechnianiem modelu terapii krótkoterminowej skoncentrowanej na rozwiązaniu. Napisała ponad 20 artykułów i 4 książki. Prowadziła szkolenia w wielu krajach: Kanadzie, Stanach Zjednoczonych, Europie, Azji i Australii.

[3] Bill O'Hanlon, psychoterapeuta, rozpoczął karierę w 1975 r. w klinice A.R.E. (Edgar Cayce) w Phoenix, w Arizonie. Studiował programowanie neurolingwistyczne (zanim podejście to zyskało swoją nazwę), powrócił na studia zainteresowany terapią małżeńską i rodzinną. Wówczas to spotkał Miltona H. Ericksona i został jego studentem stażystą. Zafascynowany pracą tego wielkiego terapeuty dwanaście następnych lat poświęcił na publikowanie i wykłady mające na celu upowszechnienie i objaśnienie pracy Ericksona. Interesuje się również terapią strategiczną krótkoterminową i skoncentrowaną na rozwiązaniu. Rozwinął także podejście, które nazywa terapią możliwości i hipnozą skoncentrowaną na rozwiązaniu. Bill O'Hanlon jest założycielem Huston Center for Brief Therapy of Omaha oraz autorem 18 publikacji.

Główne założenia terapii skoncentrowanej na rozwiązaniu są następujące:

• Akcent kładziony jest przede wszystkim na zdrowie psychiczne, na to, co jest zmienne, w większym stopniu na rozwiązania i umiejętności niż na patologię.

• Nie trzeba koniecznie znać przyczyn czy funkcji symptomu, aby rozwiązać problem.

• Zmiana i szybkie rozwiązanie problemów są możliwe, a zmiana wręcz nieuchronna.

• Ważne, aby pobudzić klienta do „zrobienia czegoś". Trzeba znaleźć nić prowadzącą do pozytywnej zmiany i zachęcić do niej.

• Wysiłki powinny być ukierunkowanie nie na przeszłość, lecz na przyszłość, na pożądaną zmianę.

• Klienci są motywowani do zmiany, ale mogą nie zgadzać się na pomysły terapeuty co do sposobu dokonania zmiany. Poszukują rozwiązań, które wydają im się najbardziej pomocne lub korzystne dla nich.

• Etykieta „symptom" jest arbitralna i zależy od kontekstu i interpretacji. Symptom nie występuje przez 24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu w swoim największym natężeniu. Zawsze są sytuacje niezwiązane z problemem.

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniu przebiega w kilku etapach uwidocznionych w poniższej tabeli.

Tabela 1. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniu – etapy

Etap 1: Utworzenie więzi i relacji zaufania z członkami rodziny	
Pozytywna parafraza	Określenie parametrów
• uznanie pozytywnej intencji • przekazanie władzy aktorom	• objaśnienie zalet i ograniczeń podejścia mediacyjnego • podkreślenie interesu i umiejętności rodziny do dokonywania zmian
Etap 2: Zdefiniowanie problemu	
Szczegółowy opis	Określenie oczekiwań
Możliwe pytania: • Proszę opowiedzieć etap po etapie, co się stało? • Kto uczestniczy w tego rodzaju sytuacjach? • Z jaką częstotliwością pojawia się ta sytuacja? • W jakich okolicznościach? • W jakim stopniu ta sytuacja dotyczy każdej z osób?	Możliwe pytania: • Po czym poznacie, że sytuacja ulega poprawie? • Po czym wasi najlepsi przyjaciele poznają, że problem został rozwiązany? Wykorzystanie pytania o cud oraz skali zadowolenia.

Tabela 1. (cd.)

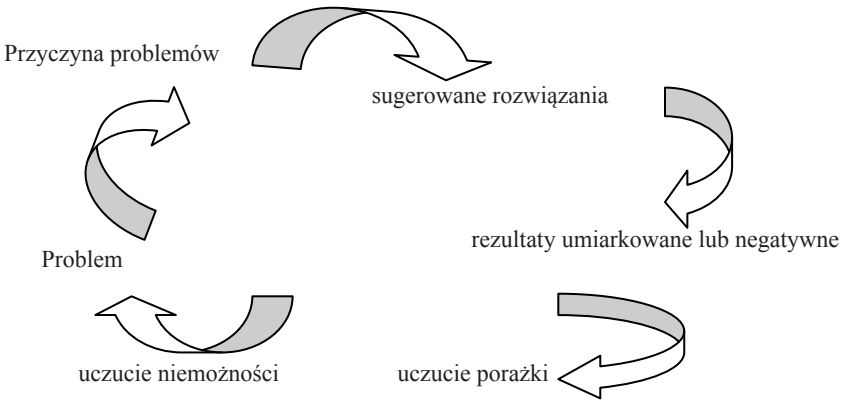
Etap 3: Poszukiwanie wyjątków
Znalezienie wyjątku
Możliwe pytania: • Czy zdarza się, że dziecko stosuje się do zaleceń? • Co się wówczas dzieje? • Czy zdarza się wam rozmawiać bez kłótni? • Jak taka rozmowa przebiega? • Co się dzieje wówczas, gdy wspólnie spędzacie miło czas? Pytania pomocne w identyfikacji zmiany: • Zdarza się często, że podczas interwencji klienci zdają sobie sprawę ze zmian, jakie nastąpiły w ich sytuacji. • Co zaobserwowaliście w swoim przypadku? • Czy zmiany, jakie zaszły odpowiadają waszym potrzebom? • Czy chcielibyście, aby te zmiany nadal występowały?
Sprecyzowanie pojawiania się sekwencji wyjątków
Możliwe pytania: • Czy ten wyjątek można określić jako zachowanie? • Czy ten wyjątek pojawił się niedawno? • Czy wyjątek ten pojawia się przypadkowo czy też jest zaplanowany (świadomie i/lub nieświadomie)? • Czy można stwierdzić, co należy zrobić, aby znów się pojawił? • Czy członkowie rodziny wierzą, że to im się uda?

Wyjątek spontaniczny	Wyjątek przemyślany
Pozwolić, aby powtórzyły się działania, które doprowadziły do pojawienia się wyjątku.	Przepowiedzenie wyjątku: Co wieczór przed zaśnięciem spróbować przepowiedzieć wyjątek, który się wydarzy; następnego dnia, w połowie dnia, ocenić, czy przewidywanie sprawdziło się czy też nie.

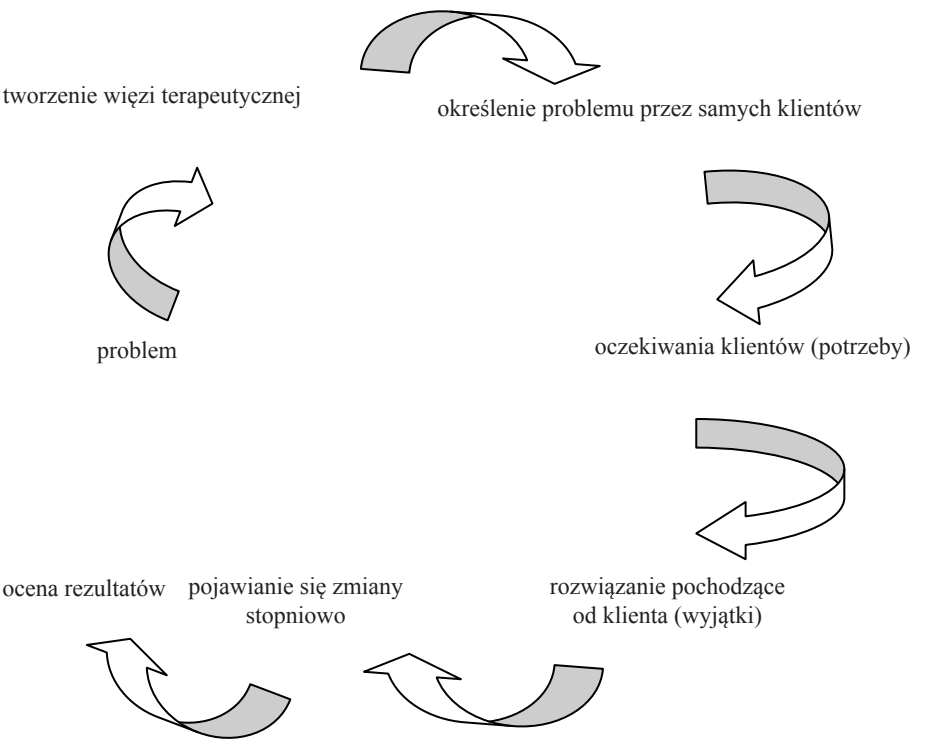
Etap 4: Zakończenie spotkania Wiadomość składająca się z dwóch części	
Komplement	Sugestia
Użycie komplementu ma sprawić, że członkowie rodziny będą postrzegać swoją sytuację w sposób bardziej elastyczny i zauważą, że rozpoczął się już dla nich proces zmiany.	Zasugerować, aby nie starać się o wprowadzanie zbyt dużych zmian.

Źródło: badania własne.

Zrozumienie istoty podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu ułatwi analiza poniższych rycin, na których pokazano specyfikę dla tego postępowania w odróżnieniu od interwencji skoncentrowanej na analizie przyczyn problemów.



Ryc. 1. Schemat postępowania skoncentrowanego na rozpoznaniu przyczyn problemu



Ryc. 2. Interwencja skoncentrowana na rozwiązaniu

Pytania działające jak cud lub pytania magiczne

Głównym celem zastosowania podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu problemu jest pomóc podmiotowi, aby stworzył sobie obraz sytuacji, w której jego problem został rozwiązany i aby potrafił rozpoznać wydarzenia, które pozwolą mu na podążanie ku osiągnięciu tego celu. Na drodze do osiągnięcia tego celu należy pomóc podmiotowi w spojrzeniu na siebie i opisaniu siebie w sytuacji „sukcesu" (ucieczka w przyszłość…) oraz stworzeniu żywego obrazu lub wizji zbliżonej do sytuacji codziennej, z chwilą gdy problem zostanie rozwiązany. W rezultacie takie postępowanie może dać podmiotowi nadzieję na zmianę i pomóc mu zobaczyć (choć na kilka chwil), że jego życie może być inne.

W zrealizowaniu tych zamierzeń pomóc mogą tzw. „pytania o cud". Parafrazując tę sytuację, można przytoczyć następujące polecenie zadawane uczestnikom postępowania:

Wyobraźcie sobie, że pewnej nocy, gdy spaliście, stał się cud i wasz problem został rozwiązany. Ponieważ spaliście, nie wiecie, że cud się wydarzył i że problem został rozwiązany. Rano po przebudzeniu, co zauważycie odmiennego, co będzie oznaką rozwiązania problemu?

W następstwie tego opisu następują pytania[4], które należy zadawać w ustalonej kolejności i zgodnie z poszczególnymi etapami przedstawionymi w tabeli 1, zwracając uwagę na to, aby pomóc opisać zmiany, jakie uczestnik terapii sobie wyobraża, z uwzględnieniem jak największej liczby szczegółów, a także pomóc sprecyzować decyzje, jakie powinno się podjąć, aby można zacząć postępować w sposób, który doprowadzi do wydarzenia się cudu.

Zadając te pytania, należy pamiętać o stosowaniu języka działania, wyrażającego sugestię, że trzeba zrobić coś inaczej, aby zapoczątkować zmiany w swoim życiu, przypominając o konieczności aktywnej roli danej osoby i jej wpływie na swoje życie. Odpowiedzi na pytania powinny być tak sformułowane, by dostarczyć wskazówek dotyczących pierwszych kroków, jakie powinno się poczynić, aby znaleźć rozwiązanie. Celem podjętej interwencji jest pomoc w przewidzeniu zmiany i wprowadzeniu pewnych etapów, niezbędnych do tego, aby była możliwa ta cudowna zmiana lub choćby tylko w niewielkiej jej części.

---

[4] Oto przykłady pytań: Gdyby miał Pan/Pani sprawiać wrażenie, że wydarzył się cud, co najpierw zrobiłby Pan/Pani? Co jest konieczne, aby sprawiać takie wrażenie? Gdyby Pan/Pani miał to zrobić, jaką pierwszą zmianę dostrzegłby Pan/Pani odnośnie do swojej osoby? Kto pierwszy spostrzegłby następnego dnia po wydarzeniu się cudu, że pojawiło się coś nowego, co dotyczy Pana/Pani? Co odmiennego zauważyliby Pana/Pani dziecko, ojciec, matka, były małżonek, siostra, gdyby nie wiedzieli, że wydarzył się cud? Co w takiej sytuacji zrobiłoby Pana/Pani dziecko (ojciec, matka, były małżonek, siostra)? Co nowego pojawi się między Panem/Panią a dzieckiem (ojcem, matką, byłym małżonkiem, siostrą)? Jeśli zrobiłby Pan/Pani to właśnie, jaką pierwszą rzecz zauważyłoby w domu dziecko (dzieci)? Co wówczas dziecko (dzieci) zrobiłoby inaczej? Czy w Pana/Pani obecnym życiu zdarzają się „niewielkie fragmenty cudu"?

Po fazie pytań prowadzących do wyobrażenia sobie tej cudownej zmiany w sytuacji rodzinnej, które sprzyjają uświadomieniu sobie tego, co już robi się dobrze (nawet w niewielkim stopniu), a także co inni robią dobrego (nawet w minimalnym stopniu), następuje kolejny etap pracy sprzyjający: poprowadzeniu osoby w kierunku pożądanej zmiany; wyznaczeniu celów; określeniu kryteriów oceny pożądanych zmian; ocenie, jakiej pomocy będzie potrzebowała, aby osiągnąć swoje cele. W tym postępowaniu i zastosowaniu podejścia zorientowanego na rozwiązania niezwykle ważne jest uświadomienie, że zmian dokonuje się etapowo. Całość tworzy się z kolejnych stopni, jak schody. Kiedy już jest zbudowana, należy wspinać się po niej stopień po stopniu. Pamiętać jednak należy o pułapce chęci zmiany drugiej osoby, bowiem proszenie innych, aby się zmienili, zdarza się bardzo często i bardzo często jest nieskuteczne. Zmiana wymaga całościowego podejścia i prawdopodobnie czasu, aby tak się stało, ale indywidualne zaangażowanie jest podstawowym czynnikiem.

Lorraine Filion[*]

3.2. Kompetencje/potencjał rodzin separowanych − odkrywanie skarbów

Wstęp

Nazwać rzeczywistość to powołać ją do życia. Trzeba koniecznie o tym mówić, powtarzać i pisać: współczesne rodziny są nie tylko różnorodne, ale posiadają także kompetencje do rozwiązywania swoich konfliktów i znajdowania własnych propozycji. W dobie występowania coraz liczniejszych przypadków separacji zapominamy, że większość rodzin nie zgłasza się do wyspecjalizowanych służb, aby szukać pomocy przed podjęciem tej ważnej decyzji. Separacja następuje często bez udziału mediatora, sędziego, adwokata czy terapeuty.

Tak często „rozbieraliśmy rodzinę na czynniki pierwsze" (*sous toutes ses coutures*, jak mówimy w Quebeku), analizowaliśmy jej formy, okrągłości, szczupłość…, że nadszedł już czas, aby spojrzeć na takie cechy, jak: oryginalność, elastyczność i niezniszczalne siły. Zgodnie z tym spojrzeniem pracownicy socjalni zaczęli używać takich określeń jak „dobre traktowanie" zamiast „złe traktowanie", mówić o kompetencjach/potencjale rodziny. Ten kierunek myślenia o rodzinie rozwinął Guy Ausloos (1995), który analizował pojęcie kompetencji/potencjału rodziny i systemowe oraz pozytywne podejście do pracy z rodziną.

W ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat uczestniczyliśmy w imponującym rozwoju pokojowych metod rozwiązywania konfliktów rodzinnych, takich jak: mediacja rodzinna, prawo współdziałania, ugoda sądowa, akcentowanie roli adwokata jako negocjatora, działania mediacyjne podejmowane przez ekspertów z dziedziny opieki nad dzieckiem czy też przez pracowników służb powołanych do ochrony praw dziecka. Wszystkie te sposoby są pożyteczne i powinny być postrzegane jako uzupełniające. W każdym czasie i na każdym etapie należy „mieć

[*] Ośrodek Mediacji Rodzinnej i Ekspertyzy w Centrum Młodzieży w Montrealu przy Sądzie Wyższej Instancji w Montrealu.

odwagę". Porozumienie między rodzicami zawsze jest możliwe, na każdym etapie działania podejmowanego przez placówkę ochrony praw dziecka, mediacji rodzinnej, negocjacji między adwokatami czy też ugody sądowej pod przewodnictwem sędziego, a nawet po rozprawie sądowej. Konieczne jest jednak zapewnienie pewnej spójności między tymi pluridyscyplinarnymi działaniami, jak piszą belgijscy autorzy:

> Działania towarzyszące kryzysom rodzinnym i małżeńskim, separacjom i rekompozycjom rodziny wynikają bardzo często z obszaru interkulturowego, zachodzącego między różnymi aktorami, przyzwyczajonymi do odwoływania się do wzorów i/lub procedur. Od profesjonalistów, wykazujących dbałość o dobre traktowanie i etykę w relacjach, zależy także dobre wypełnianie swojej misji, zapewnienie spójności działaniom, podejmowanym wobec wielu rodzin w obrębie licznych środków działania. Ale jak tego dokonać? W tym cały problem (Siméon, Herinckx 2004, s. 453−471).

Wiemy doskonale, że banalizacja rozwodów oraz wzrastająca liczba przypadków rozpadu rodzin wcale nie zmniejszają cierpienia dziecka i jego rodziców. Każda rodzina jest wyjątkowa; żaden profesjonalista nie może sam zaradzić wszystkim potrzebom rodzin będących w okresie przejściowym. Złożoność i różnorodność ich potrzeb wymaga powiązanych ze sobą działań kilku profesjonalistów, którzy powinni działać na zasadzie partnerskiej. Wobec tego w zupełności podzielamy zdanie autorek Siméon i Herinckx (ibidem). Brak równowagi doświadczany przez członków rodziny w czasie separacji i przez długie tygodnie, a nawet miesiące po separacji jest stanem jak najbardziej normalnym. Jeśli rodzicom nie udaje się dojść do porozumienia w sprawie podziału obowiązków rodzicielskich i zobowiązań finansowych, mogą zwrócić się do mediatora rodzinnego o pomoc w znalezieniu takiego porozumienia. W trakcie mediacji bardzo przydatne są także konsultacje prawne z adwokatem czy też notariuszem, a nawet często są one niezbędne do podjęcia świadomych decyzji. W niektórych przypadkach sesje terapeutyczne mogą być bardzo wskazane, a nawet niezbędne wobec niektórych reakcji eksmałżonków na rozstanie i pojawiających się zaburzeń ich stanu zdrowia psychicznego.

Jeśli pomoc mediatora nie przynosi pożądanych efektów, strony mogą zwrócić się do specjalisty ds. opieki nad dziećmi, gdy spór dotyczy odpowiedzialności rodziców za dziecko. Zdarza się, że pomoc tego typu ułatwia rodzicom dojście do porozumienia. Specjaliści ci także włączyli w swoje działania akty mediacji, dzięki czemu na przykład w Montrealu 50% rodzin kierowanych do tego typu specjalistów dochodzi do polubownego rozwiązania sporu lub powód odstępuje od swoich roszczeń, co w rezultacie pozwala na uniknięcie rozstrzygania sprawy rozwodowej w sądzie. Inną możliwością jest rozstrzyganie tego konfliktu przed sędzią polubownym, na posiedzeniu pojednawczym, odbywającym się w obecności stron lub ich pełnomocników. Jeśli jednak strony pozostają przy rozbieżnych stanowiskach, rodzice mogą odwołać się do sędziego w celu rozstrzygnięcia sporu.

Nowe więzi i nowe formy życia rodzinnego, nowe nazewnictwo

We współczesnych społeczeństwach mamy do czynienia z podwójnym dyskursem. Z jednej strony rodzina zdaje się „zanikać", mówi się o kryzysie rodziny, zamieraniu instytucji małżeństwa i rodziny. Jednocześnie słyszymy, że przeciwnie, rodzina nigdy nie miała się lepiej niż obecnie, że jest doceniana przez większość obywateli współczesnego świata, że młode małżeństwa mają i pragną mieć więcej dzieci, że młodzi ludzie pozostają coraz dłużej z rodzicami lub wracają do nich wówczas, gdy pojawia się kryzys w ich życiu osobistym czy zawodowym. Ileż to razy słyszeliśmy o rodzinach samotnie wychowujących dzieci, o wyłącznej opiece nad dzieckiem, wrodzonym instynkcie macierzyńskim, niepłaconych lub nieregularnie płaconych alimentach, o macochach, ojczymach, nowych rodzinach, przybranych braciach i siostrach? Ileż to dzieci żyjących w nowych rodzinach powiedziało: „Ja mam dwóch ojców i dwie mamy"? To nie dzieci pozostają w niewiedzy. Te dzieci, które rzeczywiście nawiązały relacje zaufania i więzi emocjonalne, starają się wyrazić tę rzeczywistość. Potrzebują nadać pewien status czy też uznać tego „rodzica od serca", którego dorośli nazywają ojczymem czy macochą. Ich wypowiedzi nie oznaczają, że obaj ojcowie czy obie mamy zajmują w ich życiu czy sercu takie samo miejsce. Mathieu (8 lat) powiedział: „Trzeba nazywać ich odpowiednio, słowo »ojczym« nie jest ładne dla ojca. Nie należy zapominać − powiedziała Maude (11 lat), że ojczym czy matka mogą być mimo wszystko bardzo sympatyczni".

U progu XXI w. nie udało nam się jeszcze znaleźć odpowiedniego nazewnictwa dla oznaczenia tych nowych więzi, nowych zjawisk i nowych form życia rodzinnego. Irène Théry (Théry, Dhavernas 1993), uznany socjolog francuski, zwróciła uwagę na ten brak w języku współczesnym:

> Ogromna trudność naszej kultury do myślenia o specyficzności statusu przybranych rodziców nie jest jedynie związana z ideologią rodziny rozproszonej, ale bardziej z faktem, że rola przybranego rodzica, tak jak postrzega się ją obecnie, przekracza granice przyjmowane za oczywiste i naturalne między dwoma rodzajami podstawowych więzi społecznych − rodzicielstwem i przyjaźnią (ibidem).

Trzeba koniecznie znaleźć nowe nazewnictwo, lepiej określające rzeczywistość dzisiejszych rodzin[1]:

- zmniejsza się liczba małżeństw oraz liczba dzieci;
- jeśli zawierane jest małżeństwo, jego długość będzie krótsza;
- związki nieformalne będą coraz mniej trwałe;

[1] Por. *Wybrane statystyki na temat rodzin kanadyjskich i prawa rodzinnego*, 2000, s. 30. Raport z badań: *Quand les parents se séparent: nouveaux résultats de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et le jeunes*, 2004.

• dzieci mają więcej rodziców, dziadków i innych członków rodziny;

• podział opieki nad dzieckiem (zamieszkiwanie lub pobyty u obojga rodziców) jest coraz bardziej popularny;

• ojcowie domagają się większego udziału w wychowaniu dzieci;

• dziadkowie odgrywają coraz bardziej ważną rolę wobec swoich wnuków.

W sferze ludzkiej, społecznej, politycznej i gospodarczej XX wiek przyniósł wiele okropności - jak pisze Michel Lemay (2006), psychiatra dziecięcy, słynny w Kanadzie i Europie - jednakże w odniesieniu do dzieci

> potrafił oddać małej istocie ludzkiej uprzywilejowane miejsce, zarówno by starać się zrozumieć jak się ona kształtuje, jak i przeciwdziałać i leczyć wiele dolegliwości fizycznych i psychicznych, jakie mogą jej zagrażać. Nie możemy już dziś mówić o jednorodnej formie rodziny, ale o tyglach zastępczych, które wskazują, że nie ma jednego modelu rodzicielskiego, lecz różnorodne struktury wsparcia (ibidem, s. 1).

Rzeczywistość współczesna zapewnia nas o tym, że rodziny mienią się wieloma kolorami, a dziecko korzysta z różnych form wsparcia. Pilną sprawą jest nowe nazwanie rzeczywistości tych rodzin:

• zamiast mówić o opiece i alimentach, powinniśmy używać takich wyrażeń jak „podział odpowiedzialności opiekuńczej i finansowej rodziców";

• zamiast mówić o rodzinach zrekonstruowanych (*recomposées ou reconstituées*), należałoby mówić o „nowych rodzinach" (*nouvelles familles*) lub „rodzinach w trakcie przekształceń" (*familles en transition*);

• dlaczego używać wyrażenia „matka samotnie wychowująca dziecko", podczas gdy ojciec jest nadal obecny w życiu dziecka? Niektórzy specjaliści mówią, o zgrozo, o rodzinach z dwojgiem rodziców lub stereorodzicach;

• zamiast mówić ojczym i macocha (*beau-père*, *belle-mère*), należałoby posłuchać wierszyków dzieci, w których potrafią one znaleźć odpowiednie słowa, aby ich nazwać, takie jak: *papito*, *mamito*, *malou*, *palou*, *mamounet*, *papounet* etc.

• zamiast mówić: „przyrodni brat" i „przyrodnia siostra", i tutaj przykład dają nam dzieci, należałoby mówić „moja siostra", „mój brat"… „Ona nie jest przyrodnia, tylko normalna" − twierdzi Sarah, 9 lat;

• zamiast mówić, że po rozwodzie na nowo układamy sobie życie, w rzeczywistości kontynuujemy je, tylko inaczej. „Nie można przekreślić 15 lat wspólnego życia rodzinnego i małżeńskiego" − powiedział ojciec po separacji;

• zamiast mówić o wrodzonym instynkcie macierzyńskim, należałoby uznać odmienne i uzupełniające się kompetencje i potencjał każdego z rodziców oraz zaprzestać konfrontacji i współzawodnictwa między ojcami a matkami.

Nasze doświadczenia z pracy z rodzinami w separacji i nowo powstałymi wykazują, że wiele osób utrzymujących znaczące relacje z dzieckiem może przyjąć na siebie funkcje rodzicielskie. Dziecko buduje oczywiście swoją tożsamość

na bazie pokrewieństwa biologicznego, ale jest jeszcze coś więcej niż geny pochodzące od matki i ojca, to pokrewieństwo symboliczne, pokrewieństwo rodzin zastępczych, a ostatnio i pokrewieństwo wynikające ze sztucznej prokreacji. Dziecko tworzy relacje z ludźmi, którzy troszczą się o nie regularnie i systematycznie. Może mieć kilka znaczących osób pełniących role rodziców i czuć się bardzo dobrze w tych relacjach, jeśli dorośli szanują się i akceptują swoje różnice. Jeśli natomiast dorośli krytykują się, oczerniają bez przerwy, wykorzystują dziecko jako posłannika, pozbawiając je tym samym relacji z jednym czy drugim rodzicem, utraci ono stabilne podstawy egzystencji. W takich sytuacjach dziecko traci orientację, gdy dochodzi do zerwania relacji z nowym partnerem matki czy nową partnerką ojca, do którego czy której dziecko zdążyło już się przywiązać. To samo dotyczy dzieci tych partnerów swych rodziców, z którymi już się ono nie zobaczy. Są to prawdziwe troski dziecka, lecz często „zapominane" przez rodziców pogrążonych we własnych kłopotach i problemach. Bez względu na rozwiązania, jakimi dysponuje dziecko, w takich sytuacjach będzie ono miało poczucie, że zapomniano o nim, a nawet, że zostało opuszczone i odtrącone.

Międzynarodowa Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta 20 listopada 1989 r. przez ONZ i podpisana oraz ratyfikowana przez 191 krajów (jedynie poza USA i Somalią), przypomina nam o respektowaniu praw dziecka, między innymi o prawie do bycia wysłuchanym. Artykuł 12. Konwencji stanowi, że państwa-strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach jego dotyczących, przyjmując te poglądy z należytą wagą, stosownie do wieku oraz poziomu dojrzałości dziecka.

Prawdziwy dramat pojawia się, gdy dochodzi do rozpadu rodziny i dziecko nie ma możliwości zostać wysłuchanym. Chyba że rodzice wyczuleni na wpływ na dziecko tej nowej sytuacji są gotowi zaangażować się w mediację czy bezpośrednie uzgodnienia z byłym współmałżonkiem, by wziąć pod uwagę potrzeby dziecka i ustalić nowe formy utrzymania więzi z drugim rodzicem.

Oto przykład sprzed kilku lat. Magalie (9 lat) została zapisana przez matkę do grupy wsparcia dla dzieci z rodzin rozbitych (separowanych), grupę tę nazywamy *Confidences* (Zwierzenia). Matka niepokoiła się o córkę z powodu okazywanego przez nią smutku, braku koncentracji w szkole, znacznego spadku efektywności nauki w szkole.

Sytuacja tej rodziny przedstawiała się następująco:

• matka Nathalie pozostawała przez 6 lat w związku nieformalnym z mężczyzną imieniem Vincent;

• Magalie nigdy nie poznała swojego biologicznego ojca, który opuścił jej matkę, kiedy dziecko miało 3 lata;

• Philippe jest dzieckiem urodzonym ze związku Nathalie i Vincenta, ma 3 lata;

• Nathalie i Vincent zwrócili się o pomoc do mediatora, aby ustalić, za obopólnym porozumieniem, zasady ich rozstania i między innymi podział opieki nad synem Philippem oraz zasady finansowe opieki;

• W czasie mediacji Vincent domagał się przyznania prawa do odwiedzin z Magalie na równi z synem;

• Natalie, w pierwszej chwili, odmawiała, nie chcąc uznać jego więzi z córką. Po namyśle zaakceptowała tę propozycję pod warunkiem, że Vincent będzie płacił alimenty na dwoje dzieci;

• Vincent bardzo wzburzony odmawiał płacenia alimentów na dwoje dzieci;

• Mediacja nie pomogła rodzicom osiągnąć porozumienia, wnieśli sprawę do sądu o ustalenie opieki i obowiązku alimentacyjnego dla Philippa. Żadne z rodziców nie wystąpiło w sprawie Magalie (dziecko zostało pominięte przez oboje rodziców);

• W czasie trwania mediacji Vincent widywał swojego syna co drugi weekend, Magalie była pośrednikiem między obojgiem, gdyż małżonkowie nie odzywali się do siebie, w praktyce to Magalie otwierała drzwi ojcu, gdy ten zabierał i odprowadzał syna.

Cierpienie Magalie było ogromne. Jej udział w grupie wsparcia *Confidences* dał jej możliwość przebywania w grupie neutralnej i wyrażenia emocji: smutku, złości, zażenowania, a także podzielenia się nimi z innymi dziećmi w jej wieku. Magalie wspólnie z inną dziewczynką z grupy wsparcia, która stała się jej powierniczką, znalazła sposób kontaktowania się z Vincentem, bez wiedzy matki, dzięki rozmowom telefonicznym. Vincent, którego Magalie nazywała ojcem, nie zgodził się na udział w grupie wsparcia, mimo przyzwolenia matki i wyraźnej prośby Magalie, którą opiekunowie grupy przekazali mu.

Rok później zatelefonowaliśmy do matki, aby dowiedzieć się, co słychać u jej dzieci. Kobieta z radością w głosie poinformowała nas, że pewnego dnia odkryła, że Magalie kontaktuje się przez telefon z ojcem (zaskoczeniem był dla nas konsensus między matką, ojcem i córką, dla nich wszystkich Vincent był ojcem Magalie). Ten fakt tak bardzo nią wstrząsnął, że wyraziła zgodę na nawiązanie kontaktów. Po pewnym czasie Vincent zaoferował, że będzie płacił pewną sumę (65 euro) na zakup ubrań i wydatki osobiste córki. Powiecie, że wszystko dobre, co się dobrze kończy! Czyż przykład ten nie ilustruje doskonale kompetencji i potencjału rodziny do zarządzania swoimi konfliktami!

Niestety, znamy z naszej praktyki inne dzieci, które nie miały szczęścia Magalie. Zastanówmy się, my specjaliści od trudnych sytuacji rodzinnych, czyż nie mamy wiele do zrobienia, aby uczulić rodziców, najwcześniej jak to możliwe, na potrzebę dziecka do zachowania kontaktu (nie we wszystkich sytuacjach, ale wówczas, gdy to jest pożądane) z byłym mężem/partnerem, z którym dziecko miało dobre relacje.

Zerwanie/separacja – różnice płci i przesądy

Decyzja o separacji rzadko podejmowana jest pochopnie. Nie jest sprawą banalną. Związki, które przeżyły separację, opowiadają o niej ze szczegółami i emocjami. Wiele decyzji o separacji musi być podejmowanych w bardzo krótkim czasie, co staje się prawdziwym wyzwaniem dla partnerów – wiąże się z tym powiadomienie o tym fakcie dzieci, dziadków, przyjaciół czy kolegów z pracy, podzielenie między siebie obowiązków wobec dzieci, podział dóbr (mebli, użytkowania samochodu, domu), odpowiedzialności materialnej, długów, nie mówiąc o pamiątkach, zawiedzionych nadziejach, wyrzutach sumienia, poczuciu winy, smutku, samotności, które niezawodnie pojawiają się u wszystkich członków rodzin w separacji.

Mężczyźni w sytuacji separacji

Kiedy kobieta przekazuje mężczyźnie decyzję o separacji i opuszczeniu domu wraz z dziećmi lub też prosi męża, aby się wyprowadził, zazwyczaj odbiera on tę sytuacje jak wyrzucenie, odrzucenie i pokrzywdzenie go jako rodzica. Niektórzy mężczyźni z trudem podnoszą się po takich wydarzeniach, odczuwają głębokie zachwianie równowagi, co może mieć niekorzystny wpływ na relacje ojciec−dziecko. Mężczyźni cierpią na równi z kobietami, a niektóre badania (Dulac 1999) wskazują, że są jeszcze bardziej bezbronni niż kobiety, aby stawić czoła tej sytuacji. Często przyjmują postawę dominacji, kontroli, wyparcia emocji, współzawodnictwa i agresji. Ten nieporadny lub niedopuszczalny sposób wyrażania emocji i potrzeb przyczynia się czasem do sytuacji wykluczenia przez system policyjny, sądowniczy i społeczny. Mężczyźni niewiele mówią o emocjach i trudnościach rodzinnych czy małżeńskich ze swoimi przyjaciółmi czy kolegami. Kobiety natomiast dużo chętniej dzielą się między sobą takimi informacjami, co stwarza im większe możliwości znalezienia pomocy i wsparcia. Konieczne jest zachowanie czujności w działaniach i dostosowanie naszych sposobów wysłuchania, pomocy i dawania rad do mężczyzn, którzy przeżywają głęboki kryzys. Bardzo ważne jest bezpośrednie spotkanie z mężczyzną, aby udzielić mu informacji czy zasięgnąć jego opinii lub też poznać, w jakiej mierze może on uczestniczyć w życiu szkolnym, opiece, utrzymaniu dzieci. Należy unikać pułapki zastawianej przez wiele matek, które same chcą decydować o potrzebach i reakcjach dziecka. Trzeba pamiętać o męskiej reakcji na sytuację separacji, którą należy poznać i wziąć pod uwagę.

Kobiety w sytuacji separacji

Kobiety dwa razy częściej występują o rozwód niż mężczyźni[2], co oczywiście nie oznacza, że tym samym unikają niszczycielskich efektów rozpadu rodziny, tak w płaszczyźnie emocjonalnej, jak i materialnej. Przeciwnie, w wielu przypadkach kobiety znajdują się w sytuacji znacznego zubożenia, komplikuje się ich sytuacja materialna, a poziom życia ma ogromny wpływ, nawet w długim czasie po rozpadzie związku, na trudności w adaptacji kobiet i dzieci do nowej sytuacji. Kobieta przeżywa także depresję z powodu przeciążenia pracą i obowiązkami wobec dzieci, domowymi, niestabilnością zatrudnienia, mniejszą pensją, mniejszym mieszkaniem, a więc obniżeniem poziomu życia. Kobieta, która opuszcza wspólny dom małżonków, podejmuje taką decyzje po wszelkich innych próbach (lub jak powiedzą inni po zniesieniu wszelkich cierpień, szczególnie gdy dochodzi do agresji małżeńskiej): ignorowania możliwości podjęcia terapii małżeńskiej, a jeśli terapia ta nie trwała długo, a mąż wykazywał brak zainteresowania, także terapii osobistej, brania na siebie ciężaru odpowiedzialności za dom i pracę zawodową, wprowadzenia różnego rodzaju zmian, aby uniknąć najgorszego i scalić na nowo rodzinę. Jej poczucie winy jest tym większe, że w opinii społecznej to ona ponosi odpowiedzialność za sukces czy porażkę małżeństwa czy związku.

Społeczeństwo wobec ról pełnionych przez rodziców − przesądy

Kiedy mężczyzna domaga się opieki nad dzieckiem, podejrzewa się go czasem o najgorsze intencje, takie jak chęć zemsty na współmałżonce czy też dążenie do uniknięcia płacenia alimentów. Ale czy ojcowie nie chcą doświadczać dobrych i trwałych chwil wspólnie z dziećmi? Kiedy ojciec domaga się równego podziału opieki nad dzieckiem (przebywanie dziecka na przemian w domu matki i ojca), niektórzy wezmą go za mężczyznę bardzo odpowiedzialnego, inni powiedzą, że ma złe intencje. Rodzice mówią, że separacja jest uciążliwa, szczególnie gdy nie znajdują zrozumienia, wsparcia ani pomocy, jakiej potrzebują. W zależności od intensywności reakcji otoczenia i specjalistów, na których natrafią na swej drodze, będzie się ich zachęcać do dzielenia opieki nad dziećmi lub wprost przeciwnie, do unikania obowiązków rodzicielskich.

---

[2] Por. *Rozwód w zależności od osoby występującej z wnioskiem, dla całego Quebeku*, tab. 5700, Instytut Statystyki Quebeku, Rząd Quebeku, 2003: na 16 736 pozwów złożonych, 34% na wniosek obojga małżonków, 44% na wniosek kobiety i 22% na wniosek mężczyzny.

Potrzeba bycia wysłuchanym i zrozumianym

Rodzice porównują swoje przejścia do biegu z przeszkodami i afektywnego tajfunu. Pojawiają się tysiące różnych pytań w zależności od tego, czy podejmujemy decyzje sami czy poddajemy się decyzji o separacji. Współmałżonek podejmujący decyzję o separacji będzie odczuwał bardzo silne poczucie winy. Ten lub ta, który poddaje się tej decyzji, będzie w szoku, pogrążony w różnego rodzaju emocjach, począwszy od smutku, złości, uczucia bycia zdradzonym, zaprzeczenia (nie rozpoznał/a lub nie chciał/a zauważyć wcześniejszych sygnałów alarmowych), a czasem nawet pragnienia zemsty.

Wydaje nam się ważne, aby osoby te mogły skorzystać z pomocy kompetentnego pracownika, między innymi mediatora, by móc wyrazić swoje emocje i konstruktywnie zarządzać sytuacją kryzysową. Bardziej cierpiący lub słabsi powinn skorzystać z terapii lub grupy wsparcia dla osób w separacji, prowadzonej w połączeniu z mediacją lub też bez mediacji. Niektóre związki nie będą oczywiście mogły skorzystać z mediacji z powodu specyficznych potrzeb i będą musiały skorzystać z pomocy prawnej lub socjalnej; mediacja nie jest oczywiście panaceum do zastosowania w każdej sytuacji.

Informacja i towarzyszenie – wsparcie rodziców

Wprowadzenie pojęcia „kompetencje/potencjał" rodziny przyniosło wiele pożytku nie tylko samym rodzinom, sprawiając, że poczuły się aktorami w poszukiwaniu własnych rozwiązań, ale także profesjonalistom, zobowiązując ich do zastanowienia się nad schematami mentalnymi wyrażającymi się w ich postępowaniu. Pojęcie to wprowadziło nieco zamieszania (nie wszędzie i nie we wszystkich sektorach), ale dzięki niemu dokonały się zmiany w podejściu do rodzin, tak w dziedzinie zdrowia, pomocy społecznej, prawnej czy ekonomicznej. Rodziny są coraz lepiej poinformowane, bardziej aktywne w poszukiwaniu informacji, które mogą być im przydatne (czy to dzięki Internetowi, czy też w wyniku zebrania większej liczby opinii) w refleksji i działaniu, które służą podejmowaniu bardziej rozważnych decyzji.

Ta właśnie idea przyświecała nam, gdy w ramach ośrodka ekspertyz i mediacji stworzyliśmy w roku 1995 seminaria współrodzicielstwa (*Séminaires de coparentalité*) w odpowiedzi na wiele zapytań rodziców będących w separacji lub też w trakcie tej procedury. Badania przeprowadzone w roku 2001 (Bacon, McKenzie 2001) na terenie całego Quebeku wykazały niezbędność i skuteczność tych seminariów; rodzice uczestniczący w nich zrozumieli, że dziecko musi być odsunięte od konfliktu rodziców, musi także zachować oboje rodziców, aby się

harmonijnie rozwijać. Ministerstwo Sprawiedliwości Quebeku poważnie rozważa udostępnienie w najbliższym czasie tych seminariów we wszystkich regionach Quebeku. Jakie są zalety tego programu? Jeden z pionierów w tej kwestii w Quebeku, Harry Timmermans (2005), tym tłumaczy sukces tych seminariów:

> Jedyną strawą dla inteligencji jest informacja. Oddajemy do dyspozycji rodziców cenne doświadczenia osób, które wcześniej przeszły tę samą drogę i którym towarzyszyliśmy w tym procesie. Otrzymujemy tym samym silny ładunek wiarygodności, gdyż rodzice nabierają pewności, że otrzymana informacja jest konkretna i dostosowana do ich sytuacji. Zakładanym celem jest wspieranie źródeł informacji, które prowadzą do podniesienia poziomu świadomości rodziców na temat tego, co przydarza się im oraz ich dzieciom. Sformułowanie »lepiej zrozumieć, aby lepiej działać« najlepiej oddaje intencję i efekt seminariów na temat współrodzicielstwa (ibidem, s. 8).

Eksperyment ten, jak i inne prowadzone w Kanadzie, pokazuje, że rodzice są w stanie, jeśli są dobrze poinformowani, ponownie nabrać zaufania do siebie i uwierzyć w swoje możliwości, by podjąć odpowiednie decyzje i lepiej zarządzać konfliktami rodzinnymi.

Miejsce i słowa dziecka

Dzieci nie są chronione przed nieszczęściami wynikającymi z separacji, nawet jeśli rodzice będą chcieli je chronić. Z pewnością ta wielka przemiana ma na nie wpływ i to bez względu na wiek dziecka. Stają się smutne, zagniewane, czują się winne, zagubione i w zależności od wieku i etapu rozwoju pragną pogodzić rodziców. Rodzice mogą jednak ułatwić dzieciom adaptację do nowych warunków, jeśli są nadal obecni, dzielą się obowiązkami rodzicielskimi, unikają sytuacji wykorzystywania dziecka jako posłannika, stawiając je w centrum swojego konfliktu, a ponadto zachowując szacunek do siebie jako rodziców. Mogą zrobić jeszcze więcej dla swojego dziecka, jeśli przygotują je na separację i stopniowo będą przyzwyczajać do nowego partnera. Mężczyźni, bardziej niż kobiety, są skłonni do nawiązania nowego związku w krótkim czasie po zerwaniu poprzedniego. Dziecko potrzebuje jednak czasu, by zrozumieć i przystosować się do nowej sytuacji. Niektóre dzieci niestety z oszałamiającą szybkością wprowadzane są w nowe rodziny. Nasze doświadczenie w pracy z rodzinami, które wybrały mediację, pokazuje, że proces ten może być wykorzystany najczęściej do zebrania informacji na temat potrzeb członków rodziny, nauczenia się szacunku dla różnic i nazwania tego, co czasem trudno wyrazić. Ma to miejsce w obecności osoby trzeciej, kompetentnej, przyjaznej, aktywnej w procesie mediacji, bezstronnej i pomocnej

w znalezieniu rozwiązań „na miarę” każdej rodziny. Nie zapominajmy także, jak mówił Guy Ausloos, że „właściwa informacja to ta, która pochodzi od rodziny i do niej powraca” (Ausloos 1995, s. 30).

Konkluzja

Zagadnienie kompetencji i potencjału rodzin jest niewyczerpane i niemożliwe do wyczerpania. Kompetencje rodzin w separacji poddają próbie kompetencje wszystkich osób pracujących z tymi rodzinami. Trzeba działać inaczej i mieć odwagę zejść z wydeptanych ścieżek. Czasem konieczne jest przybranie pozy tego, który nie wie i oddanie przewodnictwa w ręce rodziny. Należy umieć zaakceptować brak poczucia pewności oraz przyjąć wiedzę rodziców i dzieci, unikać pułapek zbyt często zastawianych przez rodziców, którzy domagają się porady, sądząc, że nie mają wiedzy czy umiejętności. Poznanie kompetencji i potencjału rodziny to pierwszy krok, następnym jest przyznanie ich rodzinom. Żelazną zasadą tego partnerskiego układu mediator−rodzina, którą należy rozwijać, jest pomoc rodzinom w jak najlepszym wykorzystaniu ich kompetencji/potencjałów. W sytuacji kryzysowej rodziny przekonują nas do tego, że są zdolne do działania w sposób odpowiedzialny, że posiadają umiejętności do zmiany swojej drogi życiowej. My − mediatorzy − działamy jedynie jak latarnia w czasie burzy, ale nigdy nie będziemy prowadzić statku i wykonywać manewrów za załogę, którą są członkowie rodziny. Ci, którzy tego próbowali, szybko nauczyli się, że lepiej tego zaniechać. Za każdym razem, gdy pracujemy z rodziną, w miarę jak nawiązuje się nić zaufania, pojawiają się spojrzenia, które otwierają drzwi do istniejących kompetencji/potencjału rodziny.

Nieobecni ojcowie powracają do życia swoich dzieci lub przyjmują na siebie więcej obowiązków. Matki wyczerpane ciężarem odpowiedzialności, po kilku latach separacji, wyrażają zgodę na zamieszkiwanie dziecka u obojga rodziców, gdyż stają się czulsze na prośby dzieci i ojca, którzy chcą spędzać razem więcej czasu. Mężczyźni i kobiety dzielą między siebie dobra oraz długi, zamykają kartę wspólnego życia małżeńskiego, poświęcają się i idą na kompromisy, aby chronić dzieci przed swoimi konfliktami. Dzieci cierpią i znajdują słowa, aby opowiedzieć rodzicom o swoich smutkach, gniewie, radości i potrzebach. Skonfliktowani rodzice wiele razy wykazali umiejętność powstrzymania się od pewnych zachowań i działania z poszanowaniem drugiego rodzica w obecności swojego dziecka, jeśli warunki tego spotkania były z nimi wcześniej ustalone i wynegocjowane. Rosnąca liczba rozpadających się związków oraz przemożna potrzeba wszystkich istot ludzkich kochania i bycia kochanym sprawia, że powinniśmy patrzeć ciągle

i na nowo przez długi czas na ten wielki fenomen miłości. Nie możemy już, jak to miało miejsce blisko czterdzieści lat temu w Kanadzie (pierwsze prawo rozwodowe zostało ustanowione w Kanadzie w 1968 r.), mówić o tych rodzinach jako o rodzinach dewiacyjnych. Nowoczesne i postmodernistyczne podejścia, głoszące samookreślenie się jednostek i rodzin przeżywających konflikt, otworzyły sferę możliwości coraz bardziej doskonałego zrozumienia trudności i uznania potencjału aktorów. Czyż jako osoby zawodowo zajmujące się relacjami pomocy nie powinniśmy oddać do dyspozycji rodzin takich środków działania, aby mogły one spożytkować swoje największe skarby kompetencji lub odbudować swój potencjał i umiejętności?

Christine Gaulejac, *Agnès Van Kote*[*]

3.3. Zaprosić dziecko do mediacji rodzinnej

Wstęp

Podłożem omawianych w tym artykule doświadczeń były wątpliwości mediatorów rodzinnych związane z miejscem dziecka w mediacji rodziców. Ważnym elementem nabywania przekonania do włączania dziecka w proces mediacji rodzinnej było spotkanie z Lorraine Filion, która podzieliła się z nami swoimi doświadczeniami oraz prowadziła kształcenie i superwizję przez okres trzech lat, kiedy to zdobywaliśmy pierwsze doświadczenia w tym zakresie. Wówczas to spotkaliśmy Marię, Ewę, Benjamina, w ramach prowadzonej z Alainem i Heleną, ich rodzicami, mediacji w ośrodku mediacji rodzinnej. Ten kliniczny przykład posłuży nam do opisania postępowania, które dla naszego stowarzyszenia nie było całkiem nowe. Praktyki tej zaniechano w ośrodku APME Mediacja[1], a była prowadzona przed dwudziestu laty podczas pierwszych mediacji realizowanych przez stowarzyszenie mediatorów. W ten oto sposób nawiązujemy do naszej historii, powracając do wcześniej stosowanej już praktyki. Zanim przejdziemy do opisania naszej innowacji, koniecznie musimy przypomnieć bardzo ważną rzecz, że każda mediacja jest unikalna i wszelkie próby transpozycji niosą ryzyko. Na ogół jedynie częściowo zdajemy sobie sprawy ze złożoności i subtelności rzeczywistości, jaka jawi nam się w czasie każdego spotkania mediacyjnego.

---

[*] Stowarzyszenie APME Mediacja, Wersal, Francja.

[1] Association Père Mère Enfant Médiation (Stowarzyszenie Ojciec Matka Dziecko Mediacja).

Ogólna charakterystyka sytuacji

Helena zwraca się z prośbą o podjęcie mediacji, powodem jest dramatyczne wydarzenie: Alain popełnia wykroczenie, prowadząc samochód po pijanemu i powodując wypadek drogowy. Nikt nie został ranny w tym wypadku, jednak niewiele brakowało. Rodzina jest w szoku. Zdarzenie to powoduje, że Helena podejmuje decyzję, którą odkładała od kilku lat. Jest nią przeprowadzenie separacji i wystąpienie o rozwód. Swoją decyzję o separacji chce oznajmić w trakcie mediacji. Alain nie zgadza się z opinią żony na jego temat i z jej oceną o rozpadzie związku. Ponadto nie chce uznać decyzji o rozwodzie ze względu na swoje przekonania i przynależność do wspólnoty wyznaniowej.

Oboje są małżeństwem od 25 lat, mają troje dzieci: Maria (22 lata), Ewa (19 lat) i Benjamin (15 lat). Jedynie najmłodszy syn mieszka w domu rodzinnym, jego dwie siostry studiują i każda wynajmuje pokój w mieście.

W czasie ostatnich dziesięciu lat relacje Heleny i Alaina pogorszyły się. Po utracie pracy Alain znalazł inną pracę, ale czuje się w niej niedoceniany. Ponadto sprawa spadkowa po ojcu wywołała wiele napięć w jego rodzinie; Alain jest mediatorem między swoim rodzeństwem, w efekcie staje się „prawą ręką" swojej matki. Alain oddala się coraz bardziej od żony i popada w depresję. Helena jest asystentką socjalną. Stara się wspierać męża i chronić dzieci przed jego reakcjami, których dzieci nie rozumieją. Alain zgadza się na leczenie i jego stan poprawia się. Jednak jego skłonność do alkoholu wzrasta wraz z trudnościami, jakie napotyka, o czym Helena nie wie do dnia wypadku. W tych to okolicznościach relacje między małżonkami bardzo się zmieniły, z czego Alain nie zdaje sobie sprawy. Helena rozpoczęła psychoterapię i wytworzyła dystans do męża, aby się chronić. Wie, że Alain cierpi na chorobę alkoholową, do czego on sam się nie przyznaje. Helena zrozumiała, że nie jest w stanie pomóc mężowi. Stopniowo uświadamia sobie, że decyzja o separacji jest nieunikniona. Czeka jeszcze, niepokoi się, jak mąż przyjmie jej decyzję i jakie będą jego reakcje. Wypadek i reakcje dzieci przyspieszają jej decyzję.

Mediacja pozwoli tym dwojgu, przeżywającym wielkie cierpienie, na powiedzenie sobie tego, co myślą o swojej „tragedii". Alain usłyszy z wielkim bólem o determinacji Heleny do opuszczenia go, a Helena opowie o tym, że czuje się zmuszona do podjęcia takiej decyzji. Oboje muszą najpierw stawić czoła skutkom decyzji o separacji ze względu na środowisko społeczne, a zwłaszcza rodzinne. Chodzi o lojalność wobec zasad i przekonań religijnych, które wyznają oni i ich otoczenie. Aby mediacja mogła się rozwijać, muszą najpierw zorientować się w możliwości separacji w kontekście przynależności do wspólnoty religijnej. Należy dodać, że dramat, jaki przeżywają ci małżonkowie, oddala ich od dzieci. Z chwilą gdy zaczynają rozmawiać konkretnie o sposobach przeprowadzenia separacji i reorganizacji życia, jaką pociąga za sobą separacja, okazuje się, że są

zupełnie niezdolni, aby ocenić potrzeby i oczekiwania swoich dzieci. A więc dlaczegóż by nie zaprosić ich na mediację rodziców? Oboje rodzice w czasie pierwszego spotkania mediacyjnego spontanicznie zgodzili się na takie rozwiązanie[2].

Strategiczna decyzja i jej przygotowanie

Decyzja mediatora o uczestnictwie dziecka w mediacji rodziców nasuwa kilka spostrzeżeń. Przede wszystkim zawsze pociąga za sobą ryzyko zagrożenia, że przestrzeń mediacji stanie się miejscem powtórki tego, co codziennie przeżywa rodzina w swoich czterech ścianach. W procesie mediacji następuje przekształcanie sytuacji osobistych, przeżywanych intymnie, w sytuacje osobiste przeżywane publicznie. Ta zmiana może być odbierana jako zagrożenie i skłaniać do agresji wyrażanej w formach symbolicznych. Dlatego też mediator powinien umieć ocenić stopień zagrożenia tym ryzykiem, niebezpieczeństwo powrotu w trakcie seansów mediacyjnych do sytuacji konfliktowych przeżywanych w warunkach domowych. Ważne jest stworzenie przestrzeni socjalizacji dla konfliktu rodzinnego. W przypadku Alaina i Heleny pytanie, czy ramy mediacji pozwolą, aby nie dochodziło do powtórki tego, co codziennie przeżywa rodzina, nasunęło się po trzech spotkaniach mediatora z rodzicami. W czasie tych sesji mediator mógł ocenić umiejętności rodziców w zakresie empatycznego odbioru tego, o czym mówią i przewidzieć okoliczności reakcji zapewniających bezpieczeństwo.

Małżonkowie pomimo „delikatnego profilu" rozpoczęli pracę mediacyjną. Między nimi i mediatorem nawiązało się zaufanie. W pierwszym etapie mediacji Alain opowiedział o wypadku, o jego uzależnieniu od alkoholu i trudności z przyznaniem się do swojej choroby. Dowiedział się o decyzji żony. Docenił poszanowanie, z jakim spotkał się ze strony mediatora i jego postawę nieosądzania. Ten etap mediacji umożliwił Helenie poniechanie postawy stawiania się po stronie mediatora i kontrolowania sytuacji. Pozwolił także na osiągnięcie akceptacji męża, że podda się leczeniu, aby mogła go opuścić bez zagrożenia dla niego. Helena zgodziła się „zająć swoje miejsce" w mediacji. W czasie mediacji pozbyła się swojego marzenia posiadania nieograniczonej władzy i wpływu. Doświadczyła wsparcia ze strony mediatora.

Tak przygotowani rodzice, dzięki zmianom osiągniętym w pierwszym etapie mediacji, byli gotowi na włączenie do procesu mediacji ich dzieci. Zaproszenie dzieci na sesję mediacji pozwala rodzicom lepiej usłyszeć i lepiej poznać potrzeby oraz oczekiwania swoich dzieci, a przede wszystkim wziąć je pod uwagę przy

[2] Warto w tym miejscu odwołać się do tekstu Julie Achim, Francine Cyr, Lorraine Filion, zamieszczonego w tym tomie, w którym autorki z całą mocą podkreślają, że włączenie dziecka w proces mediacji powinno zawsze być brane pod uwagę, ale jest to zwykle bardzo trudna, niemal strategiczna decyzja mediatora, z uwagi na indywidualność i wyjątkowość każdej sytuacji rodzinnej.

podejmowaniu decyzji. Jest to możliwe jedynie wtedy, gdy zdobędą się na oderwanie od sytuacji konfliktowej między nimi i skonstruowanie od nowa swoich ról rodzicielskich, adekwatnych do sytuacji separacji, w oderwaniu od konfliktów między nimi i dziećmi. W pierwszej chwili realizacja tego zadania okazuje się trudna. Wymaga bowiem tego, aby w jednej chwili utracić drugą osobę, czyli cząstkę samego siebie oraz ryzykować utratę dzieci i ich miłości. Czas spędzony wraz z dziećmi podczas seansów mediacji może ułatwić mentalny proces oddzielenia swojej osoby od dzieci i zgody na to, aby rodzice odróżnili własne potrzeby i życzenia od potrzeb oraz oczekiwań ich dzieci.

Dla Alaina i Heleny trudność skupienia się na potrzebach dzieci wynikała z postawy dzieci. W czasie mediacji milczały lub zwracały się oddzielnie do matki bądź do ojca, w zależności od oczekiwań i możliwości odbioru ich słów przez rodziców. Rodzice natomiast, z uwagi na silny konflikt między nimi, nie potrafili zrozumieć sprzecznych reakcji dzieci, które pragnęły raz jednego, innym razem czegoś przeciwnego, zwracając się do rodziców, każdemu z nich mówiły coś innego. W praktyce mediacji często doświadczamy, że rodzice mają potrzebę pozyskania wiarygodnych informacji. Nie ufają, gdy jedno z nich opowiada, co powiedziało mu dziecko, gdyż nie zgadza się to z tym, co sami od niego usłyszeli. Sądzą, że współmałżonek kłamie, opowiadając o wspólnym spędzeniu czasu z dzieckiem, a to wzmaga jeszcze wzajemną nieufność, ewentualnie podejrzewają, że to dziecko kłamie i steruje rodzicami. Dlatego też otwarcie przestrzeni mediacji dla dzieci pozwala rodzicom na wyeliminowanie nieporozumień i uwolnienie się od podejrzeń. Daje także możliwość skupienia się całkowicie na potrzebach i życzeniach dzieci. Niekiedy w tym procesie mediacji dochodzi do wyrażenia tego, co dotychczas nigdy nie zostało powiedziane przez dzieci.

Alain i Helena są zafascynowani i zaniepokojeni zarazem tą propozycją. Obawiają się reakcji dzieci, które wybrały drogę milczenia i uniku. Jednak, po namyśle, zgadzają się na spotkanie w obecności dzieci, co jest wyrazem zaufania, jakim darzą mediatora i sam proces mediacji. Spotkanie poprzedzające sesję z dziećmi jest bardzo burzliwe. Alain na nowo zastanawia się nad swoją decyzją wyrażenia zgody na propozycję Heleny o separacji. Helena nie okazuje już poparcia dla mediacji, które wykazywała do tej pory. Wydaje się, że perspektywa spotkania z dziećmi podsyca u obojga niepokój. Pracujemy z nimi, aby mogli wyrazić ten niepokój i móc precyzyjnie określić sposoby pracy. Spotkanie z dziećmi ma być spotkaniem wykraczającym „poza" normalny przebieg mediacji. Określmy teraz jego ramy i wyznaczmy punkty wspólne z sesjami mediacji.

Przygotowanie spotkania z dziećmi

Spotkanie takie wymaga od mediatora pozyskania pewnych informacji oraz ustalenia jego warunków. Przede wszystkim chodzi o to, aby przewidzieć, czy rodzice są w stanie wysłuchać tego wszystkiego, co mają do powiedzenia dzieci

na tematy, których rodzice nie spodziewają się lub nie chcą usłyszeć i czy potrafią wytrzymać ciężar konfliktu, cierpienia i reakcji na to, co powiedzą dzieci. Mediator powinien też ponownie upewnić się, czy dzieci wyrażają zgodę. W przypadku Alaina i Heleny poproszono, aby oni sami upewnili się, że ich dzieci wyrażają zgodę na spotkanie na sesji mediacji, dzięki czemu mogliśmy pracować wspólnie nad pytaniami i reakcjami dzieci na przedstawioną im propozycję.

Kolejnym zadaniem mediatora jest określenie celu spotkania – czego się spodziewają, a co jest możliwe do osiągnięcia w trakcie takiej sesji? Spotkanie to umożliwi rodzicom wysłuchanie razem, w obecności mediatora, swoich dzieci, opowiadających o odczuciach związanych z sytuacją w rodzinie. Na tej podstawie rodzice będą mogli lepiej ocenić ich potrzeby i wziąć je pod uwagę w swoich decyzjach. Warto wcześniej objaśnić przebieg spotkania, w którym można wyodrębnić następujące odrębne etapy**:** powitanie dzieci przez rodziców w miejscu mediacji; sesja dla dzieci, bez udziału rodziców; sesja wspólna – przekazanie rodzicom efektów pracy mediatora z dziećmi; odwołanie się do tych elementów w czasie następnej sesji mediacji.

Ważnym elementem określania warunków sesji z udziałem dzieci jest wyznaczenie odrębnych reguł dla tego spotkania. Przede wszystkim do dziecka należy wybór treści spotkania oraz sposobu, w jaki będzie chciało, aby zostały przekazane rodzicom. To, o czym będzie mowa w trakcie spotkania z dzieckiem, ma znaczenie z chwilą przekazania tych treści rodzicom. Czy możemy w tym przypadku mówić o poufności? Chodzi o dotrzymanie sekretu oraz o ryzyko wyznaczenia mediatorowi miejsca, którego nie może przyjąć w ramach obowiązującej go zasady poufności. Dziecko musi wiedzieć, jak zostaną wykorzystane jego słowa[3]. Jeśli zaś chodzi o sytuację, w której przekazuje się opinię dziecka, bez uprzedniej bezpośredniej dyskusji między rodzicami i dziećmi, na temat tego, co powiedziało, mediator może poprosić o sprecyzowanie, może chcieć sprawdzić, czy dobrze rozumie to, co usłyszał, ale nic poza tym. Chodzi bowiem o to przede wszystkim, aby uniknąć wykorzystywania słów dziecka przez rodziców w sytuacji konfliktu między nimi i ochronić dziecko w procesie podejmowania decyzji przez dorosłych. Najkorzystniej, kiedy słowa dziecka są przekazywane rodzicom bezpośrednio przez same dzieci lub w obecności mediatora.

Planując sesję z udziałem dzieci, trzeba też wziąć pod uwagę ramy czasowe, które są na ogół sztywno określone z racji różnych etapów sesji i liczby osób biorących w niej udział. Ponadto intensywność emocji w czasie tego rodzaju seansów jest tak duża, że należy wziąć pod uwagę wiek oraz ograniczoną zdolność skupienia uwagi przez dzieci i młodzież. Warto zaprogramować spotkania w terminach zbliżonych. Np. spotkanie z dziećmi w tygodniu po sesji, a następny seans, tylko z rodzicami, trzy dni później.

---

[3] Podkreślają to także autorki tekstu zawartego w tej książce na temat włączania dziecka w proces mediacji. Por. artykuł Julie Achim, Francine Cyr, Lorraine Filion.

Spotkanie z dziećmi

Spotkanie z całą rodziną jest zaplanowane na sobotę, co ma zapewnić obecność wszystkich osób. Pierwszy etap pozwala na poznanie się. Prosimy rodziców, aby przedstawili dzieciom mediatora i miejsce mediacji. Mediator stara się przy tej okazji dowartościować oboje rodziców, którzy zdecydowali się przystąpić do mediacji i przedstawia cel mediacji, którym jest wyobrażenie sobie organizacji życia rodziny w nowych warunkach, po separacji rodziców. Następnie prosimy Alaina i Helenę o przedstawienie mediatorowi swoich dzieci. Mediator opisuje dzieciom szczegółowo cel spotkania z nimi i powraca do ustalonego przebiegu i reguł sesji. Dzieci, czując się pewnie, potwierdzają swoją wolę uczestnictwa w sesji. Możemy zaczynać. Prosimy rodziców, aby pozostawili mediatora z dziećmi i powrócili za półtorej godziny.

Kiedy mediator zostaje sam z dziećmi, musi ustalić, czy ma rozmawiać z każdym z osobna, ze wszystkimi na raz czy też z dwiema osobami na raz. Pytanie zadane jest Marii, Ewie i Benjaminowi. Dzieci spontanicznie proszą o wspólną rozmowę. Musimy się upewnić, czy ta propozycja jest najkorzystniejsza w ich sytuacji, bowiem dzieci muszą mieć czas na odnalezienie się w nowym miejscu. Spotkanie to jest okazją do ponownego nawiązania kontaktów braterskich między trójką dzieci, przerwanych przez wyprowadzenie się sióstr z domu oraz istniejące różnice wieku między siostrami i bratem. Od początku rozmowa nawiązuje do wypadku spowodowanego przez ojca i decyzji matki o separacji. Mówią o tym, że bały się o ojca, gdyż naraził się na niebezpieczeństwo, a także o wstydzie, jaki odczuwają z powodu wypadku samochodowego.

Benjamin chce, aby ojciec przestał prowadzić samochód, jego siostry nie wierzą, aby mogli zabronić tego ojcu. Proponujemy im, aby notowali na tablicy wszystko, co chcieliby powiedzieć rodzicom. Wywiązuje się między nimi dyskusja na temat postrzegania przez nich swoich rodziców i ról, jakie pełnią rodzice oraz jakie wyznaczają swoim dzieciom w trudnych chwilach przeżywanych przez całą rodzinę. Ojciec, według nich, znajduje się w sytuacji zagrożenia. Mówią o swoich odczuciach w związku z wypadkiem i jego przyczynami, o swojej miłości do ojca i o tym, że nie chcą, aby umarł. Matka postrzegana jest jako osoba, która chce chronić swojego męża, ale także ta, która zabiega o poparcie u dzieci dla decyzji o separacji, czego zupełnie nie mogą zaakceptować. Obie siostry chcą prosić matkę, aby nie zadawała im pytań o ojca i nie szukała u nich aprobaty dla swoich decyzji w związku z ojcem. Rodzeństwo dzieli się wspomnieniami z domu rodzinnego i zauważa, że te wspomnienia bardzo się różnią. Benjamin zna życie rodzinne jedynie od strony konfliktów, napięć i wzajemnego unikania się rodziców. Maria i Ewa mówią o innych czasach, kiedy atmosfera rodzinna była mniej napięta i serdeczna. Benjamin jest zdziwiony i ciekawy informacji na ten temat. Natomiast obie siostry, nieobecne na co dzień w życiu rodziny, dowiadują się, co

przeżywa Benjamin. Może on teraz opowiedzieć o swoich niepokojach. Nie lubi, kiedy jego ojciec mówi przez telefon do swojej matki źle o matce chłopca. Jest z tego powodu podwójnie nieszczęśliwy, gdyż kocha matkę, ponadto nie może spokojnie rozmawiać z babką, z którą łączy go także szczególny kontakt. Ten punkt notujemy na tablicy w formie prośby. Benjamin cierpi także, gdy widzi ojca w złym stanie, szczególnie wtedy, gdy są u niego koledzy. Zresztą coraz rzadziej zaprasza do siebie kolegów, gdyż wstydzi się za ojca. W tej kwestii zastanawiamy się, co umieścić na tablicy. Benjamin decyduje, aby zamieścić informację o tym, jak bardzo ta sytuacja jest dla niego uciążliwa.

Sesja w gronie rodzeństwa umocniła je, dodała im sił. Mają obecnie wiele rzeczy do powiedzenia rodzicom; przestrzeń mediacji daje im także okazję przekazania rodzicom swoich odczuć bólu i żalu. Jak pokierować sesją, aby nie był to czas wzajemnych porachunków? Czy można uniknąć sytuacji, w której ci młodzi ludzie skłonią się ku reakcjom niepokoju i cierpienia z powodu sytuacji ojca? Spotkanie w gronie rodzeństwa wzmocniło dynamikę relacji między nimi i spowodowało wzrost emocji; jak uchronić tych młodych ludzi od konsekwencji ewentualnych reakcji wyolbrzymiania sytuacji? Dajemy sobie czas na przygotowanie treści, jakie mają być przekazane rodzicom i na stworzenie odpowiednich ram pracy. Na kartce spisujemy to, co chcą przekazać rodzicom, zachowując perspektywę mediacji, i uzgadniamy, że będziemy jej przestrzegać w dalszym ciągu spotkania. Pracujemy nad odpowiednim sformułowaniem próśb (w formie pytań, stwierdzeń, wyrażania emocji) i zrównoważeniem tych treści. Następnie podsumowujemy to, co zostało powiedziane i ich aktualną sytuację. Czas spędzony w gronie rodzeństwa wzmocnił więzi między nimi, które w przyszłości przybiorą inne formy.

Alain i Helena przedstawili nam wcześniej swoje dzieci, szczególnie Benjamina jako młodzieńca milczącego, unikającego rozmowy o przeżyciach rodzinnych. Spotkaliśmy jednak młodych ludzi ufnych i raczej lubiących zabierać głos. Po namyśle dochodzimy do kilku wniosków. Po pierwsze, włączenie dzieci w przestrzeń mediacji rodziców wymaga koniecznie objaśnienia ram spotkania. Miejsce to nie służy terapii rodzinnej, lecz mediacji. Nasza praca nie polega przecież na poszukiwaniu symptomów, w celu zastosowania terapii. Postępowanie mediacyjne podyktowane jest rozbieżnością powstałą między Alainem i Heleną w kwestii decyzji, jakie chcą podjąć. Rozbieżność zdań ma wpływ na relacje i więzi między nimi i dziećmi. Aby przezwyciężyć te rozbieżności, musimy zrozumieć uwarunkowania psychiczne i materialne tej sytuacji. Wiemy, że w trakcie mediacji nie zajmujemy się wymiarem psychicznym, tak jak w terapii. Nawet jeśli nie zajmujemy się tą sferą, to jednak jest ona obecna, a zignorowanie jej naraziłoby osoby na ryzyko zamknięcia się i niemożności przygotowania sytuacji, jaka ma nastąpić.

Po drugie, czas poświęcony rodzeństwu w trakcie mediacji sprawia, że chętniej rozmawiają między sobą i rezygnują z cenzurowania swoich wypowiedzi. Mówiliśmy już o milczeniu dziecka, o porozumiewaniu się raz z ojcem, raz

z matką, w zależności od tego, jak dziecko postrzega ich oczekiwania i umiejętność usłyszenia tego, co chce im powiedzieć. Tak powstaje autocenzura. Rodzą się przemilczenia, będące zarodkiem sekretów i ich możliwych konsekwencji w przyszłości. W efekcie utrudnia to dziecku myślenie i możliwość przepracowania sytuacji, której doświadcza, tym bardziej gdy konflikt dotyczy jego rodziców. Czas poświęcony dziecku w przestrzeni mediacji pozwala mu na uświadomienie sobie pewnych spraw. To, czego ono doświadcza, zostaje nazwane. Każdy z uczestników mediacji odnajduje władzę nad sobą i sytuacją, gdyż emocje oraz uczucia zostały wypowiedziane w obecności pozostałych członków rodziny.

Benjaminowi wydaje się, że jego miłość do ojca może wyleczyć go z choroby alkoholowej. Ta droga została już wypróbowana przez matkę, która teraz już wie, że jej miłość do męża nie mogła go wyleczyć. Dzieci mogą jeszcze mieć złudzenie, że ich miłość do ojca da im moc uzdrowienia go. Ta myśl pojawia się w propozycjach, jakie mają dla ojca, aby przestał pić, prowadzić samochód i zaczął się leczyć. Jednocześnie jednak Benjamin nie widzi możliwości dalszego mieszkania z ojcem, jak i pozostawienia go na zatracenie, ponadto rozumie obawy matki, która twierdzi, że choroba alkoholowa ojca jest zagrożeniem dla syna.

Przestrzeń mediacji pozwoli tym młodym ludziom stwierdzić, że nie posiadają mocy decydowania o życiu i śmierci, że to nie należy do nich. Daje im możliwość ujrzenia rzeczywistości w jej realnym wymiarze, w którym uczestniczą wraz z innymi i z mediatorem. To wszystko dzieje się nie tylko w ich głowach.

Dziecko może pragnąć posiadania nieograniczonej władzy, jednakże fakt powiedzenia tego w przestrzeni mediacji umożliwia zakotwiczenie w rzeczywistości, która nabiera obiektywności w oczach drugiej osoby. Dziecko nie powinno mieć złudzeń, że może podejmować samodzielne decyzje, mimo iż chodzi o decyzje, które w efekcie będą go dotyczyć.

Po trzecie, słowa wypowiadane przez młodych ludzi mogą wykraczać poza wcześniej podjętą decyzję o ujawnieniu czy przemilczeniu czegoś, o czym myśleli wcześniej, mogą być także bolesne dla rodzica, wywoływać poczucie winy. Taka jest rzeczywistość i ryzyko, na jakie się narażamy w czasie tego spotkania, uprzedziliśmy o tym i otrzymaliśmy zgodę jego uczestników. Bez względu na podjęte środki ostrożności mediator nie jest w stanie nad wszystkim panować, gdyż inaczej nic się nie wydarzy. Spotkanie z dziećmi jest warte zachodu i ma za zadanie wznowić komunikację w rodzinie. Włączenie słów dzieci do mediacji rodziców jest elementem zmiany. Z naszego doświadczenia wynika, że takie spotkanie jest momentem zwrotnym mediacji.

Oddanie głosu dziecku daje mu także władzę. W społeczeństwie obserwujemy obecnie wzrost napięcia między autorytetem rodziców i prawami dziecka. Przyznajemy dziecku prawa jako podmiotowi, są one jednak powiązane z obowiązkami. Jeżeli dziecko posiada swoje prawa, jakie są jego obowiązki? Nowy status, jaki nadajemy słowom dziecka, obarcza go jednocześnie odpowiedzialnością, która stoi w sprzeczności do jego prawa bycia dzieckiem, do beztroski. Może jednocześnie umożliwić mu kształtowanie się.

Wspólna sesja z rodzicami – przekazanie rezultatów spotkania z dziećmi

W czasie tego spotkania, które ograniczyliśmy do 30 minut, mediator przekazuje rodzicom to, co zostało powiedziane w czasie ich nieobecności. Rodzice są zdumieni pracą, jaką wykonały ich dzieci. Poza zapewnieniem o ich miłości do rodziców, co jasno zostało zapisane na tablicy, odczytać można ich udręki, na które w kilku przypadkach można szybko znaleźć rozwiązanie. Są też sprawy trudniejsze do zrozumienia. Helena doznaje wstrząsu i wymaga wsparcia. Alain zaczyna się tłumaczyć, ale przerywamy mu, w myśl reguł, jakie ustaliliśmy. Dyskusję przekładamy na następne spotkanie mediacyjne między rodzicami, unikamy rozmowy w obecności dzieci. Kończymy seans pochwałą dla pracy wykonanej przez dzieci i dla odwagi rodziców, którzy zgodzili się na udział dzieci i wysłuchali ich. Ustalamy wspólnie, że to, co zostało powiedziane przez dzieci, nie może być wykorzystane poza mediacją bez ich zgody. Nie chcemy ich stawiać w trudnej sytuacji. Uprzedzamy ich, że seans nie może być kontynuowany w warunkach, które nie gwarantują bezpieczeństwa wszystkim członkom rodziny. Widzimy, jak wszyscy odjeżdżają jednym samochodem.

Przy następnym spotkaniu z Alainem i Heleną okazuje się, że wymagają silnego wsparcia. Nadal są pod wpływem szoku, jakiego doznali w czasie poprzedniej sesji z obecnością dzieci, wydają się być przygnębieni. Usłyszeli od dzieci, że decyzja o separacji jest dla nich ulgą i oczekiwały jej. Oboje rodzice oprócz własnego poczucia winy odkrywają także cierpienie dzieci. W czasie tej sesji pracujemy wspólnie nad tym, co zostało zapisane przez dzieci, rodzice mogą wreszcie o tym ze sobą rozmawiać. Kartka z tym zapisem jest wywieszona przez cały seans. Znów możemy wspólnie pracować. Zrobiliśmy następny krok. Jest on wyznaczony przez realne działania z jednej i drugiej strony, nie są to tylko słowa. Helena znajduje mieszkanie. Alain podejmuje leczenie. Konfrontacja w czasie mediacji pozwoliła mu zaakceptować separację i nową rzeczywistość. Alain i Helena powiadamiają Benjamina o ich decyzji, że opiekę nad synem przejmie matka, na co syn wyraża zgodę. Sytuacja ta doświadczyła oboje rodziców, ale jednocześnie są oni dumni ze swoich dzieci, a to z kolei bardzo sprzyja prowadzeniu mediacji.

Konkluzja

Celem mediacji prowadzonej w kontekście separacji/rozwodu jest doprowadzenie każdej ze stron do zaakceptowania zmiany i tego, co wiąże się z jej wprowadzeniem. Od początku procesu separacji dzieci są traktowane instrumentalnie. Decyzja o separacji nie pochodzi od nich, ale one będą ponosiły jej konsekwencje. Włączenie ich w mediację rodziców pozwala na bezpośrednią obecność ich odczuć i aspiracji nieprzefiltrowanych przez spojrzenie rodziców. Tak stało się

w przypadku Marii, Ewy i Benjamina. Wprowadzenie ich do mediacji rodziców dało im możliwość doświadczenia nowej sytuacji, wyjścia poza konflikt lojalności, gdzie wyłączność jednej osoby oznacza wyłączenie innej, wyjścia poza trudność wypowiedzi i milczenie. Było to możliwe, gdyż ramy zostały precyzyjnie określone. Wprowadzenie klauzuli umownej, to znaczy zaangażowania się w mediację, możliwe jest jedynie między uczestnikami posiadającymi równą władzę w decydowaniu o poruszanych kwestiach. Bariera pokoleniowa uniemożliwia dzieciom zawieranie umów bezpośrednio z mediatorem w sprawie uregulowań dotyczących skutków separacji rodziców. Czy jednak ich obecność w mediacji powinna ograniczać się jedynie do prymatu rodziców? Nawet jeśli nie są oni stroną w prowadzonej mediacji, nie oznacza to, że nie powinni wyrazić własnego zdania na temat swoich potrzeb i oczekiwań, niezależnie od tego, co powiedzą rodzice. W praktyce oznacza to sporządzenie protokołu i specjalnej umowy z dzieckiem. To właśnie staraliśmy się przedstawić tutaj.

Przestrzeń mediacji stanowi swoiste laboratorium, gdzie wypracowywane są wraz z rodzicami nowe sposoby bycia rodzicem. Może być także miejscem, w którym dziecko ma możliwość wypowiedzieć słowa, które jeszcze nie zostały uformowane, gdzie pozostawia się miejsce dla tego, czego nie można przewidzieć, miejsce, które chroni więzi między rodzicami i dziećmi. Więź możliwa jest tylko w relacji, a ta jest zagrożona w wyniku trwającego konfliktu między małżonkami. Zaproszenie dziecka do mediacji pozwala na wypowiedzenie słów w obecności wszystkich uczestników tej sytuacji. Możliwość konfrontowania wypowiedzi jednej osoby z wypowiedziami innych osób pozwala na zniesienie podziału między rodzicami i dziećmi, który tworzy się w wyniku konfliktu.

Aldo Morrone[*]

3.4. Przykład pracy mediatora nad odkrywaniem potrzeb i oczekiwań skonfliktowanych stron

Krytykowanie w sytuacji konfliktu

Chińskie przysłowie mówi mniej więcej tak: „Nie potykamy się o góry, tylko o kamienie!" Poważne spory stwarzają ogromne przeszkody. Ich źródłem mogą być zasady ideowe lub zadawnione konflikty, których często jesteśmy świadkami czy też uczestnikami. Chodzenie po górach wymaga wydawałoby się nadludzkiego wysiłku lub przynajmniej bardzo dobrego przygotowania. W sytuacjach poważnych konfliktów mamy często do czynienia z krytyką drugiej strony, jest to nieodłączny element każdej interakcji konfliktowej. Krytykowanie, najczęściej wzajemne, wydaje się naturalnym sposobem przystosowania do przeżywanych frustracji, charakteryzuje spontanicznością, trwałością i dużą częstotliwością. Jednocześnie jest ono jedną z najbardziej szkodliwych reakcji w sytuacjach konfliktowych.

Oto kilka niekorzystnych efektów wzajemnego krytykowania się skonfliktowanych stron:

• sprzyja wystąpieniu efektu paradoksalnego. Krytykowanie wpływa na utrwalanie postaw konfrontacyjnych, przy jednoczesnym hamowaniu nastawienia do ugody;

• jest okazją do przypomnienia sobie doznanych bolączek i cierpień oraz wyrażenia ich w najbardziej negatywnych, a czasem i przesadnych, słowach;

• staje się odwrotnością popularnego przysłowia, w którym pojawia się idea *katharsis*, która głosi, że dobrze jest pozbyć się ciężaru i wyrzucić z siebie złość.

---

[*] Centrum Młodzieży w Montrealu, Instytut Uniwersytecki.

Tymczasem krytykowanie, zamiast „zdjąć ciężar z serca", sprawia, że napełniamy serce goryczą i brakiem zrozumienia, co ułatwia pozbycie się odpowiedzialności, gdyż źródło trudności zawsze opisywane jest jako pozostające poza osobą krytykującą. Uwagi zawsze adresowane są do drugiej osoby;

• sprzyja temu, że strony posługują się logiką prostej przyczynowości i oczekują uproszczonych rozwiązań. Natomiast złożoność relacji konfliktowych wymaga zrozumienia i zaakceptowania różnych przyczyn i możliwych rozwiązań;

• ma ogromny wpływ na tworzenie emocjonalnego dystansu między podmiotami. Z jednej strony, w odpowiedzi na często nieuświadamiane potrzeby osoby utrzymują skomplikowane, trudne relacje, typu masochistycznego. Z drugiej strony, krytykowanie zwiększa jeszcze dystans między osobami. Dystans ten może zaszkodzić i osłabić motywację do poszukiwania rozwiązań;

• prowadzi do natychmiastowej wymiany zdań - na dodatek nieprzyjemnej! Ponadto sprzyja tworzeniu się relacji bezpośredniej, ukierunkowanej poprzez mechanizm bodziec–reakcja, a nie daje możliwości tworzenia się relacji funkcjonalnej, konstruowanej w odniesieniu do zasad;

• otwiera puszkę Pandory bolączek, wydłuża listę zarzutów. Ta lista, oczywiście obecna w każdej relacji międzyludzkiej, zdaje się nie mieć końca;

• powoduje zatracanie się bez końca w dyskusji, uniemożliwia niezbędne skupienie się na zdefiniowaniu problemu, możliwościach zmiany, które sprzyjałyby rozwiązywaniu konfliktu. Krytykowanie i ciągłe nawarstwianie oskarżeń jest jednocześnie symptomem i jedną z najważniejszych przyczyn stopniowego rozpadu relacji międzyludzkich, który potęguje trwanie konfliktu. Pociąga za sobą ripostę, atmosfera staje się coraz bardziej gorąca, rytm wymiany zdań coraz szybszy, nie sprzyja rozsądnemu przedyskutowaniu różnic dzielących strony.

Sparafrazować słowa krytyki i przekształcić je w potrzeby/oczekiwania − fazy interwencji

Z punktu widzenia specjalisty od rozwiązywania konfliktów, krytyka jest ważnym źródłem informacji na temat relacji i cech osób pozostających w konflikcie. Jest punktem wyjścia do systematycznej pracy ukierunkowanej na przywrócenie bardziej konstruktywnej wymiany zdań. W postępowaniu mediacyjnym staramy się odkryć potrzeby i oczekiwania, które wyzwalają krytykę, a następnie włączamy strony w proces poszukiwania możliwości porozumienia i ugodowego zakończenia konfliktu. Dynamikę tego postępowania ilustruje rycina 1.

Pierwsza faza – interwencja natychmiastowa

Wystąpienie krytyki w trakcie sesji mediacji jest okazją do podjęcia interwencji przez mediatora. Zaleca się, aby interweniować systematycznie, zwracając się do osoby krytykującej, można powstrzymać ripostę drugiej strony. W trakcie tak prowadzonej konwersacji bardzo ważne jest, aby mediator potrafił włączyć się do rozmowy i tym samym zwrócił na siebie uwagę. Pytanie można dopracować w trakcie przysłuchiwania się konwersacji. Schemat tego postępowania w mediacji ilustruje rycina 2 oraz poniższy fragment opisu sytuacji.

Przykład:

Piotr: *Zawsze chcesz wszystko robić po swojemu, za każdym razem, gdy trzeba podjąć jakąś decyzję, ty zaczynasz płakać i…*

Luiza: *A Ty nawet nie potrafisz...*

Mediator (odwrócony w stronę Piotra, ręka lekko uniesiona na znak stop w stronę Luizy): *Pierre, unosi się Pan gniewem, myśli Pan, że…*

Druga faza – odkrywanie potrzeb/oczekiwań

W tej fazie mediator kontynuuje pracę z osobą »krytykującą« i podtrzymuje drugą stronę w stanie «biernego» słuchania. Dokłada starań, by wysłuchać i pomóc przy formułowaniu potrzeb i oczekiwań. Stara się pozostać przy pierwszej wypowiedzi i unikać zbyt długich sformułowań, które wywołałyby pozostanie na wcześniejszych pozycjach. Ilustruje to postępowanie poniższy przykład rozmowy prowadzonej przez mediatora z jedną ze stron konfliktu.

Przykład:

Mediator (nadal do Piotra): *…denerwuje się Pan sądząc, że jest Pan wykluczony z ważnych decyzji, które Pana dotyczą…*

Piotr: *Potrafię być dobrym ojcem...*

Mediator: *To dla Pana ważne, aby widziano w Panu ojca i słuchano go jak ojca...*

Piotr: *Właśnie!*

Mediator: *Co ucieszyłoby Pana?*

Piotr: *To proste, wystarczyłoby, aby mnie słuchała...*

Mediator: *Chciałby Pan móc rozmawiać z żoną. Na jakie tematy w szczególności?*

Piotr: *Ona doskonale wie! O wyborze szkoły i wakacjach letnich!*

Mediator: *Chce Pan rozmawiać z żoną o wyborze szkoły dla dzieci i spędzaniu letnich wakacji, aby móc wspólnie decydować?*

Piotr: *Właśnie, tak!*

Faza trzecia − zwerbalizowanie potrzeb i oczekiwań oraz przekazanie ich drugiej stronie

W tej fazie mediator stwarza warunki do tego, aby każda ze stron mogła przekazać swoje odczucia i oczekiwania, w inny sposób niż dotychczas, bardziej neutralnie, bez stosowania krytyki. Zwraca uwagę na rozumienie, co strony mają sobie do powiedzenia, jak reagują na ten przekaz pozbawiony krytyki. Jeśli to możliwe, mediator stara się doprowadzić do wzajemnego zobowiązania się i do podjęcia dyskusji na konkretne tematy, bez stosowania słów krytyki. Dynamikę przekazania drugiej stronie swoich odczuć i oczekiwań ilustruje schemat (ryc. 3) oraz zapis rozmowy w trakcie seansu mediacyjnego.

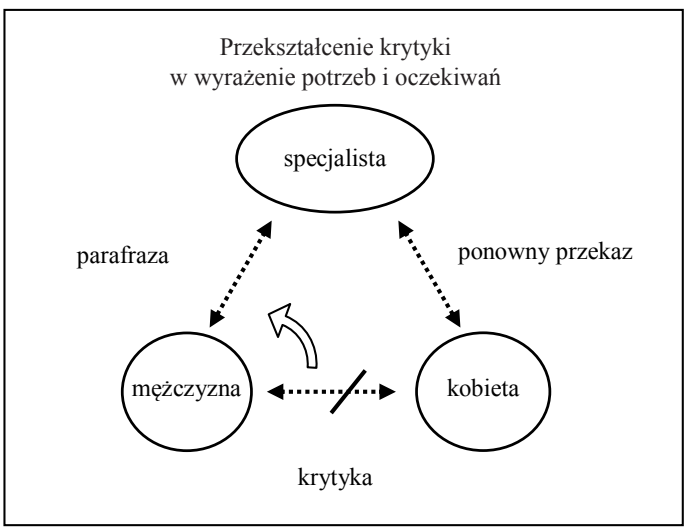
Przykład:

Mediator (zwraca się do Luizy, utrzymując Piotra w stanie «pasywnego słuchania»): *Mąż mówił o swojej frustracji w sytuacjach, gdy nie bierze udziału w rozmowach dotyczących spraw dzieci. Proponuje, aby sposób spędzania wakacji przez dzieci, wybór szkoły, były wspólnie dyskutowane.*

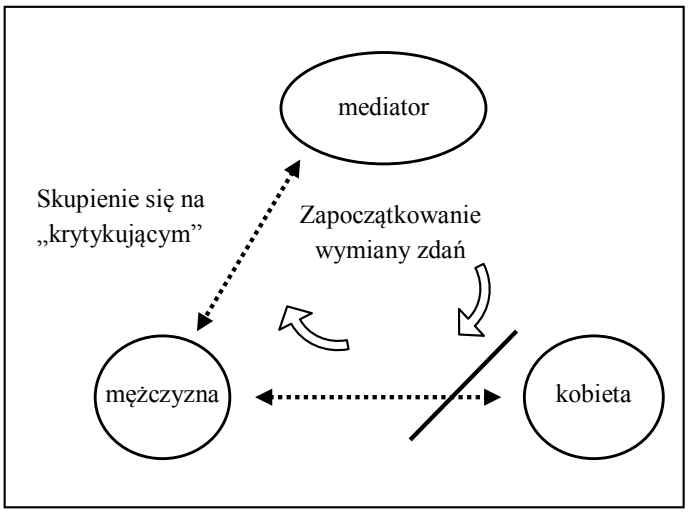
Luiza: *Niech przestanie opowiadać bajki! Niech przestanie wrzeszczeć jak szalony!*

Mediator (ciągle do Luizy, powstrzymując Piotra od odpowiedzi): *Rozumiem, że jest Pani gotowa rozmawiać z mężem na te tematy, jeśli nie będzie Pani czuła agresji w słowach męża.*

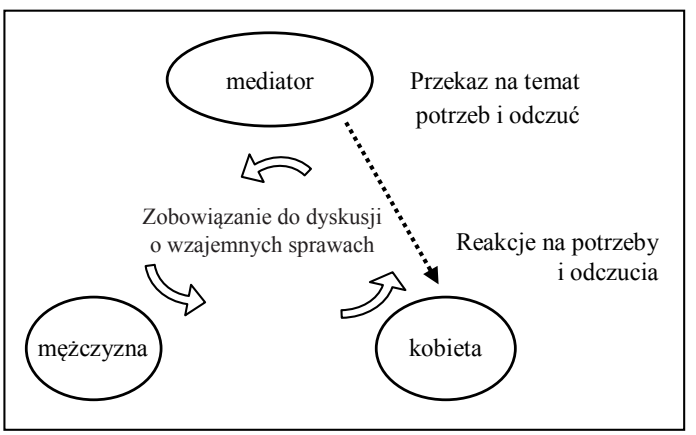
Mediator (do Piotra i Luizy): *Czy chcecie teraz porozmawiać o wakacjach letnich dzieci i wyborze szkoły w taki sposób, abyście czuli, że się rozumiecie? Od czego powinniśmy zacząć tę rozmowę?*



Ryc. 1. Dynamika przekształcania krytyki w wyrażenie swoich potrzeb i oczekiwań



Ryc. 2. Schemat pierwszej fazy − interwencja natychmiastowa



Ryc. 3. Schemat ilustrujący dynamikę przekazania drugiej stronie swoich odczuć i oczekiwań

Marianne Souquet[*]

3.5. Długoterminowe efekty mediacji rodzinnej. Od zawarcia pokoju do jego zbudowania

Mediacja rodzinna znajduje coraz częstsze zastosowanie i uznanie w sytuacjach rozwodu i separacji, pozwala małżonkom na przeprowadzenie separacji w sposób możliwie jak najbardziej spokojny, mimo cierpienia i gniewu, które towarzyszą temu przejściowemu okresowi, zanim nie nastąpi reorganizacja rodziny. Pierwszym jej celem jest pozwolić rodzicom nadal pełnić wspólnie ich role rodzicielskie i chronić dzieci przed niekorzystnymi efektami konfliktu między rodzicami, zwłaszcza zaś przed konfliktem lojalności dziecka wobec rodziców. Jak możemy sprawdzić, czy cel ten został osiągnięty po zakończeniu mediacji? Spróbujemy to wyjaśnić w tym artykule, który rozpoczyna opis dwu przykładów małżeństw, które podejmują decyzję o separacji.

Przykład pierwszy: Krzysztof i Ewelina

Krzysztof zwraca się do placówki mediacyjnej za radą lekarza rodzinnego. Jest zrozpaczony, gdyż Ewelina, jego żona, „zakochała się w swoim dyrektorze" i pragnie rozpocząć z nim nowe życie. Krzysztof i Ewelina mają troje dzieci: 9, 6 i 4 lata. Z relacji Krzysztofa nic nie zapowiadało rozpadu związku. Proponujemy mu spotkanie, aby zastanowić się wspólnie nad sytuacją i ocenić, czy mediacja rodzinna jest odpowiednią formą towarzyszenia tej rodzinie.

W pierwszej kolejności spotykamy się tylko z Krzysztofem. Wysłuchujemy jego relacji wyrażającej rozpacz i tłumaczymy, w jaki sposób mediacja może być formą towarzyszenia jemu i jego żonie w podjęciu pozytywnej lub negatywnej decyzji o separacji (wydaje się, że Ewelina nie jest na tym etapie zdolna do podjęcia

[*] Certyfikowany mediator rodzinny i wykładowca z zakresu zarządzania konfliktami, komunikacji bez przemocy i mediacji.

ostatecznej decyzji), w podjęciu konstruktywnego dialogu, a jeśli decyzja o rozstaniu się potwierdzi, w reorganizacji życia rodzinnego tak, aby wszyscy członkowie rodziny byli usatysfakcjonowani. Informacja ta uspokoiła nieco mężczyznę. Chce zaproponować żonie seans mediacji, by „zachować z nią poprawne relacje" bez względu na ostateczną decyzję, a także, aby „wyrzucić z siebie złość" i - jeśli będzie taka konieczność - zorganizować przebywanie dzieci na przemian u każdego z rodziców.

Następnie spotykamy się z Eweliną, która także czuje się w tej sytuacji bardzo zagubiona, mimo iż zakochana w innym mężczyźnie, ma także poczucie winy w stosunku do męża. Akceptuje mediację zaproponowaną przez Krzysztofa z zastrzeżeniem, że chodzi o „dojście do porozumienia w sprawie dzieci" i zachowanie „zdrowej relacji z mężem". Nie jest już taka pewna swojej decyzji o separacji, gdyż mężczyzna, którego spotkała, jest żonaty i wydaje się mieć trudności z powzięciem decyzji o zaangażowaniu się w nowy związek.

Jak widać, powyższa sytuacja należy do sytuacji mniej skomplikowanych niż te, które zwykle spotykamy w mediacji rodzinnej. Oboje rodzice są gotowi na dialog, aby podjąć jak najlepsze decyzje i pozostać rodzicami dla swoich dzieci przez wiele lat, bez względu na to, co się wydarzy. Towarzyszenie jest w tym przypadku procesem pogłębionym, ale jednocześnie szybkim, mediacja prowadzona jest przez trzy spotkania. Na początek oboje podsumowują sytuację z perspektywy swoich historii życia. Opowiedzenie swojej historii pozwala im zrozumieć, jak znaleźli się w obecnym punkcie, jak funkcjonowała ich rodzina, jakie były jej dysfunkcje, a następnie podjąć decyzję o separacji. Następnie konstruują swój projekt reorganizacji życia rodziny, nie tylko poszukując odpowiedzi na aktualne kwestie, ale także ustanawiając zasady, sposoby komunikowania się i podejmowania decyzji w przyszłości.

Mediacja rodzinna pozwala rodzicom w trakcie separacji nie tylko na podjęcie niezbędnych decyzji w danym momencie, ale także na ustanowienie trwałego sposobu funkcjonowania. W tej sytuacji taki był właśnie cel obojga rodziców.

Jednakże w większości przypadków mediacja nie przebiega w ten sposób. Bardzo często jest to bardzo intensywny konflikt i obie strony mają ogromną trudność, a nawet awersję do spotkania się twarzą w twarz. Każda z osób wie z góry, co chce osiągnąć. Kryzys, w jakim się oboje znajdują, sprawia, że nie zawsze potrafią wyobrazić sobie miejsce drugiego rodzica w życiu dzieci. Wiadomo przecież, że najbardziej niszczącym skutkiem separacji jest zerwanie relacji jednego z rodziców z dziećmi. Czy możliwe jest w takim przypadku i przy zastosowaniu jakich środków, aby rodzice zawarli trwały pokój? Wydaje nam się, że to właśnie stanowi największe wyzwanie stojące przed mediacją rodzinną. Czasem zdarza się, że mediator zmuszony jest przerwać mediację, przed zawarciem jakiegokolwiek porozumienia, z powodu bardzo niszczycielskich interakcji między rodzicami. Ilustruje tę sytuację poniższy przykład, dotyczący sprawy skierowanej do mediacji przez sąd rodzinny.

Przykład drugi: Sandrine i Ahmed

Sandrine i Ahmed są rodzicami dwóch małych chłopców w wieku 9 i 6 lat, mających poważne problemy zdrowotne wywołane alergią. Rodzice są w separacji od roku, dzieci mieszkają z matką, na początku separacji regularnie widywały się z ojcem. Sandrine zwraca się jednak do sądu o przyznanie jej wyłącznej opieki nad synami, gdyż twierdzi, że ich ojciec „nie przestrzega diety związanej z alergią pokarmową" dzieci. Sędzia utrzymuje jednak w mocy dotychczasowe zalecenia: prawo do opieki obojga rodziców, zamieszkiwanie dzieci z matką i zaleca rodzicom „stopniowe przywracanie więzi ojca z synami", przyznając ojcu na początek prawo do odwiedzin w co drugą sobotę. Ustanawia także świadczenie finansowe na utrzymanie i kształcenie dzieci. Po uzyskaniu zgody rodziców kieruje ich na mediację rodzinną, zalecając mediatorowi „wysłuchanie stron i skonfrontowanie ich punktów widzenia, aby osiągnęły rozwiązanie dzielącego ich konfliktu".

Ku naszemu ogromnemu zdziwieniu okazuje się, że rodzice nawiązują kontakt zanim do ośrodka mediacji wpłynęło zalecenie sądu. Pierwsze spotkanie odbywa się w obecności obojga rodziców. Oboje deklarują, że pragną przywrócenia relacji dzieci z ojcem oraz przedyskutowania problemów żywieniowych dzieci. Pomimo wspólnej woli dojścia do porozumienia oraz pomocy mediatora nie udaje im się nawiązać konstruktywnej dyskusji. Każda ze stron trwa przy swoich oskarżeniach, matka z powodu obaw o zdrowie dzieci, a ojciec z powodu gniewu na żonę za podjęcie decyzji o separacji. Ponadto nieustannie oboje wysuwają wzajemne oskarżenia o przebywanie w złym towarzystwie. Mediacja musi być przerwana po dwóch seansach, gdyż tak w opinii rodziców, jak i mediatora, sytuacja pogarsza się.

W tej sytuacji mediacja została przerwana bez uzyskania porozumienia, możemy zadać sobie pytanie, czy ta próba nawiązania dialogu czemuś posłużyła. Jest to pytanie, które bardzo często zadaje sobie mediator, który w większości przypadków traci kontakt z osobami uczestniczącymi w mediacji. Jest to więc pytanie o długotrwałe efekty mediacji rodzinnej.

Efekty mediacji rodzinnej w świetle badań

Pierwsze badania na ten temat zostały przeprowadzone w latach 80. przez Joan Kelly i Lynn Gigly`ego (1989), którzy doszli do wniosku, że trudno poczynić rozróżnienie między osobami, które przerywają mediację z powodu braku porozumienia we wszystkich kwestiach dotyczących rozwodu, oraz osobami, które dzięki mediacji zawarły takie porozumienie. Aby wyjaśnić to stwierdzenie, koniecznie należałoby poczynić kilka uwag. Sędziowie w sądach rodzinnych, którzy często zalecają mediację rodzinną, zauważyli, że osoby, które spotykają ponownie, po odbyciu mediacji, nawet jeśli nie osiągnęły porozumienia, sprawiają

wrażenie bardziej spokojnych i lepiej akceptują decyzję, która zostaje im narzucona przez sędziego. Marc Juston[1] twierdzi, że „nawet jeśli strony, które odbyły seans mediacji, nie dochodzą do zawarcia porozumienia, to odbudowanie w wyniku mediacji dialogu między nimi pozwala sędziemu, adwokatowi, notariuszowi, na prowadzenie zupełnie innej pracy, bardziej inteligentnej[2]".

We Francji prowadzi się obecnie wiele badań i ewaluacji na ten temat. Pierwsza tego typu ocena skuteczności mediacji rodzinnej została przeprowadzona wspólnie przez dwa francuskie stowarzyszenia mediacji (CERAF Médiation i APME Médiation). Jej wyniki zaprezentowano na konferencji poświęconej dziesięcioleciu APFM (Stowarzyszenie na rzecz Mediacji Rodzinnej) w roku 1998. Następnie należy wymienić badania (*Evaluation des services de médiation...* 2006) prowadzone przez Narodowy Fundusz Świadczeń Rodzinnych (Caisse nationale d'Allocations familiales) oraz Krajową Federację Mediacji Rodzinnej (FENAMEF) oraz badania prowadzone przez CNRS GLYSI w Lyonie, pod kierunkiem Jean-Pierre Bonafé-Schmitta (*Evaluation des effets*… 2006). W badaniach tych analizowano profil rodzin i przebieg mediacji rodzinnych oraz poziom satysfakcji, oceniany przez rodziców i mediatorów. W konkluzji raportu CNAF (*Evaluation des services de médiation*… 2006) zwrócono uwagę, że w większości przypadków efekty mediacji wydają się pozytywne, zarówno w sferze relacji między rodzicami, jak i w odniesieniu do zawartych między nimi porozumień na temat możliwości sprawowania opieki rodzicielskiej.

Badania przeprowadzone przez FENAMEF (*Evaluation des effets*… 2006) dostarczyły dodatkowych danych na ten temat w średniej perspektywie czasowej: od jednego roku do czterech lat po zakończeniu mediacji. W świetle tych badań 60% rodziców uważa, że przystąpienie do mediacji było korzystne lub bardzo korzystne, przede wszystkim ze względu na polepszenie komunikacji między rodzicami. Ponad jedna trzecia rodziców uważa, że ich relacje uległy poprawie dzięki mediacji, bez względu na jej wynik (osiągnięcie ugody bądź jej brak). Ponad 60% rodziców uważa, że mediacja pozwoliła im na znalezienie rozwiązań zaspokajających potrzeby dzieci.

Jednak żadne badania prowadzone we Francji nie dostarczają nam informacji na temat jakości relacji między rodzicami w długiej perspektywie czasowej ani też na temat relacji między rodzicami i dziećmi, które należą przecież do fundamentalnych dla harmonijnego rozwoju dziecka? Co dzieje się w tych rodzinach z punktu widzenia relacji rodzice−dzieci? Aby znaleźć odpowiedź na to pytanie, musimy odwołać się do badań przeprowadzanych w Ameryce Północnej, które umożliwiają spojrzenie z dłuższej perspektywy na ten problem.

Jak to zostało już powiedziane, pierwsze badania tego typu przeprowadzone były przez psycholożkę, badaczkę i mediatorkę Joan B. Kelly, która w roku 1996

[1] Sędzia Trybunału Najwyższej Instancji w Tarascon.

[2] Wypowiedź na konferencji GEMME (Europejskie Ugrupowanie Pracowników Sądowych na rzecz Mediacji − sekcja francuska).

opublikowała (Kelly 1996) syntezę wszystkich badań podejmujących zagadnienia prowadzenia mediacji rodzinnej w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Australii w okresie dwudziestu lat. Dokonała analizy także badań przeprowadzonych na temat efektów mediacji w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Dowiadujemy się z niej, że rodzice mający doświadczenia mediacji, oprócz satysfakcji z uczestniczenia w niej, są bardziej skłonni respektować uzgodnienia, które sami wypracowali, niż decyzje podejmowane przez sędziego, a ponadto niewielu rodziców, którzy odbyli mediację, wraca ponownie do sądu.

Na podstawie analizy badań porównawczych rodziców, którzy uczestniczyli w mediacji oraz zbiorowości rodziców, którzy w niej nie brali udziału, J. Kelly dochodzi do wniosku, że w pierwszej kategorii badanych pojawia się mniej konfliktów, zwłaszcza w pierwszym roku separacji, niż w drugiej. Ponadto, dziewięć lat później w pierwszej kategorii rodzice komunikują się częściej w sprawach dzieci, a rodzice niesprawujący opieki są bardziej włączani w proces podejmowania bieżących decyzji.

W roku 2004 psycholog i uznany ekspert w zakresie mediacji rodzinnej, Robert Emery opublikował (Emery 2004) wyniki badań na temat skutków rozwodu rodziców dla rozwoju dzieci, a w szczególności efektów mediacji rodzinnej. Książka ta stała się ważną pozycją tak dla rodziców, jak i profesjonalistów. Postaramy się streścić tę część badań, które dają bardzo ważne odpowiedzi na pytanie o skutki mediacji analizowane w długiej perspektywie czasowej. Badanie Roberta Emery'ego odbywało się na przestrzeni 12 lat, a więc obejmuje okres, w którym dzieci z tych rodzin wchodziły w wiek młodzieńczy i dorosły.

Chodzi tu o zbiorowość rodziców będących w intensywnym konflikcie, którzy podczas sprawy rozwodowej rozstrzygali w sądzie rozbieżności dotyczące „opieki" nad dziećmi. Dobór rodzin był arbitralny (połowa przypadków dotyczyła rodzin, które uczestniczyły w mediacji, połowa spraw rozstrzyganych przez sąd). Rodzice byli młodzi, a ich dochody niezbyt wysokie. Prowadzona mediacja była postępowaniem krótkim, trwającym średnio 5 godzin i była raczej ukierunkowana na konkretny problem, brano jednakże pod uwagę emocje, na przykład poczucie winy.

Oto główne wnioski z tego badania (ibidem), dotyczące rodzin, które uczestniczyły w mediacji w trakcie separacji, w porównaniu z rodzinami nieuczestniczącym w mediacji (próba porównawcza):

• Rodzice nieposiadający opieki nad dzieckiem widują je częściej po 12 latach separacji: 28% przynajmniej raz w tygodniu, w drugiej próbie porównawczej tylko 9%;

• Zmiany w kontaktach telefonicznych są jeszcze większe: 52% rodziców nieposiadających opieki komunikuje się przynajmniej raz na tydzień ze swoimi dziećmi, w próbie porównawczej jedynie 14 %;

• Rodzice posiadający opiekę nad dziećmi oceniają o wiele bardziej pozytywnie kompetencje drugiego rodzica w odniesieniu do wszystkich dziedzin sprawowania opieki rodzicielskiej.

Lektura rezultatów badania wymaga jednak, aby wziąć pod uwagę, że chodzi tu o ogromny kraj, w którym dorastająca młodzież i młodzi dorośli mieszkają często daleko od drugiego rodzica, co może tłumaczyć znaczenie kontaktów telefonicznych. Jednakże badanie to potwierdza, że w długim okresie mediacja rodzinna przynosi efekty korzystne i trwałe dla rodzin, które w niej uczestniczą w trakcie przeprowadzania separacji, szczególnie jeśli chodzi o sprawowanie wspólnej opieki oraz relacje rodzice–dzieci.

Co sprawia, że mediacja rodzinna daje pozytywne efekty?

W tym badaniu Robert Emery (ibidem) stawia także pytanie, „dlaczego tak niewiele przynosi tak duże rezultaty", innymi słowy, jak to się dzieje, że mediacja, krótka aktywność w trakcie separacji, wywołuje tak trwałe skutki. W odpowiedzi na to pytanie autor wskazuje na:

- moment mediacji − separacja jest tym momentem, w którym należy podejmować konstruktywne działania;
- „dobry" kierunek − nie tyle chodzi o to, że proces mediacji jest korzystny, ile o to, że proces przeciwny ma charakter zaburzający;
- decyzje powzięte w obu procesach są mniej więcej takie same, jednakże sam proces jest odmienny − w mediacji każdy może się wypowiedzieć; mediator proponuje spojrzenie długoterminowe, rodzice pracują wspólnie nad rozwiązaniem, dowiadują się o potrzebach dziecka i konieczności sprawowania wspólnej opieki nad nim; uznają nawzajem swoje cierpienie i rozumieją, dlaczego wyrażają je poprzez gniew.

Dla R. Emery'ego ten ostatni punkt jest bardzo ważny − mediacja daje możliwość, aby „postąpić inaczej ze swoimi emocjami". Strony unoszą się gniewem, aby zagoić rany, uspokoić ból i cierpienie, natomiast mediacja rodzinna wymaga od rodziców innego postępowania w interesie dziecka, a nawet przezwyciężenia gniewu i bólu.

Specyficzne cechy mediacji rodzinnej

Poza tym, że mediacja zakłada uczestniczenie osoby trzeciej, bezstronnej, która słucha każdego z rodziców z empatią, nie daje rad, stara się stworzyć przestrzeń sprzyjającą konstruktywnemu dialogowi i uregulowaniu konfliktu,

należałoby dodać, że ten sposób towarzyszenia charakteryzuje się dwoma ważnymi cechami, na które wskazuje autor cytowanych powyżej badań:

• mediator rodzinny bierze pod uwagę zarówno konkretny przedmiot konfliktu czy pracy (taki jak miejsce przebywania dzieci, organizacja życia dziecka, świadczenia pieniężne), jak i kwestie emocjonalne i dotyczące relacji. Wróćmy do tezy stawianej przez R. Emery'ego, dotyczącej „uzdrawiania" emocji, nie w sensie leczniczym, lecz jako procesu transformacji. Mediator rodzinny wspiera proces wyrażania emocji przez każdego z uczestników, panowania nad nimi, uznania emocji drugiej osoby i wyrażania potrzeb każdej ze stron. Właśnie w takich momentach zauważamy, że strony zaczynają współpracę;

• mediacja jest przestrzenią uczenia się konstruktywnej komunikacji i wspólnego zarządzania konfliktami przez rodziców. Uczą się oni, jak wobec wszelkich problemów, jakie powstaną – a będzie ich wiele w ciągu całego życia – rozmawiać o nich konstruktywnie, gdzie każdy może przedstawić swoje zdanie, potrzeby, starając się przy tym znaleźć wspólnie rozwiązania dla dobra dziecka. W sytuacjach dotyczących dziecka – a także w innych sytuacjach życiowych – rodzice mogą posłużyć się tym, czego nauczyli się w czasie mediacji. W takim właśnie sensie mediacja jest długoterminowym środkiem zapobiegawczym tak w odniesieniu do relacji rodzinnych, jak i dzieci.

Konkluzja

Naturalnie potrzebne są dalsze badania długoterminowe, szczególnie w Kanadzie, aby potwierdzić, że mediacja rodzinna pozwala rzeczywiście rodzinom na spokojne życie w długim okresie i chronienie dzieci. Jednocześnie musimy zauważyć, że mimo korzystnych efektów mediacja nie zawsze jest środkiem wystarczającym w sytuacjach patogennych, gdzie panuje gniew ze szkodą dla dzieci, które uwikłane zostają w konflikt lojalności wobec obojga rodziców. Zalecalibyśmy w takich przypadkach włączenie innych rodzajów towarzyszenia długoterminowego, jak grupy wsparcia rodziców i dzieci, a także programy wychowawcze organizowane w grupach rodziców i kierowane do rodziców w separacji. W Ameryce Północnej nowością w tym zakresie jest funkcja „koordynatora opieki rodzicielskiej", który w ścisłej współpracy z rodzicami pełni rolę mediatora, arbitra i wychowawcy. W ten oto sposób w najbardziej napiętych sytuacjach można zoptymalizować długoterminowe efekty mediacji i zbudować trwały pokój.

Lorraine Filion[*]

3.6. Mediacja rodzinna − rozwiązanie korzystne dla rodzin separowanych i rekonstruowanych

Wstęp

Debata na temat mediacji rodzinnej w Quebeku nadal jeszcze wzbudza żywe reakcje, czasem nawet bardzo emocjonalne. Z jednej strony plasują się entuzjaści, chwalący jej zasługi, a z drugiej strony sceptycy, a nawet krytycy, zauważający jedynie jej ograniczenia i wady. Są także tacy, którzy twierdzą, że mediacja jest jedynie zwykłym placebo.

Aby lepiej zrozumieć obecną sytuację, konieczne jest zrozumienie drogi, jaką przebyła mediacja od początku jej stosowania w Quebeku. W niektórych prowincjach kanadyjskich rodzice mogą korzystać z publicznej oferty mediacji, jeśli konflikt dotyczy ich odpowiedzialności rodzicielskiej, jednak najbardziej hojne jest rozwiązanie proponowane od 1997 roku przez Ministerstwo Sprawiedliwości Quebeku.

Rodzina zmieniła się, ale nadal istnieje pod innymi postaciami, nadal jest najważniejszą komórką społeczną. Bezwarunkową więzią, która musi przetrwać kryzysy i konflikty, jest więź rodzinna. Większość dzieci w czasie rozwodu rodziców przeżywa „normalny" okres braku równowagi, ich sytuacja nie wymaga pomocy ze strony organizmów społecznych czy sądowych. Jedynie pewna liczba dzieci, których rodzice rozwodzą się w warunkach trudnych, a nawet bardzo konfliktowych, wykazuje problemy adaptacyjne. Mediacja pojawiła się na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku jako rozwiązanie korzystne dla rodzin i społeczeństwa Quebeku.

---

[*] Ośrodek Mediacji Rodzinnej i Ekspertyzy w Centrum Młodzieży w Montrealu przy Sądzie Wyższej Instancji w Montrealu.

Rozwój mediacji rodzinnej w Quebeku

Lata osiemdziesiąte XX w. stanowiły pierwszy etap wprowadzania mediacji rodzinnej w Quebeku. Integracja i profesjonalizacja mediacji postępowały stopniowo w latach dziewięćdziesiątych. Mediacja rodzinna w sprawach separacji i rozwodu pojawiła się w Montrealu w sektorze publicznym w roku 1981, a w Quebeku w 1984 r. W roku 1985 powstało pierwsze Stowarzyszenie Mediacji Rodzinnej w Quebeku. W 1987 r. pierwszy kodeks deontologiczny mediatora rodzinnego został przyjęty jednogłośnie przez członków tego Stowarzyszenia. W latach 1986−1987 pojawiły się w Quebeku różne formy kształcenia, oferowane przez korporacje zawodowe, jak też doświadczonych mediatorów, pracujących w sektorze prywatnym.

Pierwszy zapis prawny w Quebeku dotyczący mediacji został przyjęty 9 marca 1993 r. i wszedł w życie 10 marca 1993 r. (L.Q. 1993, c. 1). Ten zapis, mimo że nigdy nie został w całości zastosowany, zmodyfikował Kodeks Cywilny, gdyż pozwolił na kierowanie przez sąd do postępowania mediacyjnego do Ośrodka Mediacji przy Ministerstwie Sprawiedliwości czy wybranego mediatora. To skierowanie jest możliwe na każdym etapie prowadzonego postępowania w przypadku odmowy zaleceń sądu. Ponadto określił warunki akredytacji mediatorów i określił osoby, organizmy, stowarzyszenia, które mają prawo akredytować mediatorów oraz ustalił taryfę honorariów pracowników − mediatorów Ośrodka Mediacji przy Ministerstwie Sprawiedliwości.

1 września 1997 r. weszła w życie w Quebeku ustawa o mediacji rodzinnej (L.Q. 1997, c. 42). Jej najważniejsze postanowienia następująco regulowały procedurę mediacyjną:

• Przymus udziału w sesji informacyjnej indywidualnej lub grupowej na temat mediacji zanim zostaną wysłuchani przez sąd dotyczy tych małżonków, którzy zawarli związek małżeński lub osób pozostających w związku nieformalnym, posiadających dzieci na swoim utrzymaniu, jeśli nie mogą się porozumieć w sytuacji separacji;

• Seans informacyjny grupowy prowadzony jest przez mediatora prawnika lub mediatora o przygotowaniu psychologiczno-społecznym;

• Sześć spotkań mediacyjnych jest nieodpłatnych, jeśli jest to pierwsze wystąpienie o mediację, natomiast w sprawach zmiany pisemnej ugody, jaka została wcześniej przyjęta między małżonkami, trzy spotkania są nieodpłatne;

• Sąd wyższej instancji może w każdej chwili nakazać mediację w czasie wysłuchania stron w sprawie spornej, jeśli dotyczy ona także dzieci;

• Wyjątek od obowiązku uczestniczenia w seansie informacyjnym, zwany „zwolnieniem z ważnej przyczyny", zachodzi wówczas, gdy jedna ze stron odwołuje się do następujących powodów: braku równowagi sił, zdolności czy stanu psychicznego jednej ze stron, znacznej odległości dzielącej strony. Należy tu podkreślić, że strona ubiegająca się o takie zwolnienie z obowiązku uczestniczenia w seansie informacyjnym nie jest zmuszona podawać mediatorowi konkretnej przyczyny;

• Mediator ma obowiązek zredagować raport z postępowania mediacyjnego, który zostaje złożony w aktach sądowych, w którym zawarta jest informacja o obecności lub nieobecności jednej lub obu stron oraz rezultat mediacji w postaci osiągniętego lub nieosiągniętego porozumienia;

• Proces mediacji jest poufny. Oznacza to, że nic, co zostało powiedziane czy zapisane w trakcie mediacji, nie może być użyte jako dowód w sądzie;

• Jedynie przedstawiciele następujących zawodów mogą występować jako mediatorzy: adwokaci, notariusze, psycholodzy, pracownicy socjalni, doradcy zawodowi. Pracownicy Ośrodka Młodzieży przy Ministerstwie Sprawiedliwości odpowiadający powyższym wymogom mogą być akredytowani przez swojego pracodawcę.

Utworzenie komplementarnych ośrodków mediacji

Aby sprostać potrzebom rozwiedzionych rodziców i ich dzieci, utworzono dwa ośrodki mediacji. W 1992 r. utworzono w Montrealu grupę wzajemnej pomocy i wsparcia *Confidences*[1]. W sytuacji separacji rodziców to dzieci najbardziej odczuwają jej skutki. Jeśli pojawia się konflikt i jest on silny, to one stają się pierwszymi jego ofiarami. Te dzieci nie zawsze wiedzą, z kim rozmawiać o swoim smutku, złości czy niepokoju. Często mają problemy, aby szczerze porozmawiać z jednym czy obojgiem rodziców. A przecież muszą dostosować się do separacji i często zbyt szybko do życia w nowej rodzinie. Dlatego też powstała ta grupa, służąca jako przestrzeń neutralna i poufna, ułatwiająca komunikowanie się i poszukiwanie rozwiązań w grupie dzieci przeżywających podobne sytuacje. Prowadzona od 1982 r. ewaluacja funkcjonowania tej grupy (ankieta oceniająca funkcjonowanie i rezultaty) przez rodziców i dzieci jest dowodem na znaczenie i zasadność istnienia tego ośrodka.

W styczniu 1995 r. zorganizowano także dwa seminaria na temat wspólnego rodzicielstwa, adresowane do rodziców korzystających z konsultacji psychologicznych, społecznych i mediacji. Po sześciu miesiącach funkcjonowania tego pilotażowego projektu stał się on stałym programem dzięki wysokiej ocenie rodziców (85%), konkretnym rezultatom tych seminariów na temat rozwiązywania konfliktów i szybkiemu uświadamianiu przez rodziców niektórych niepożądanych zachowań. Dwie dwugodzinne sesje odbywają się wieczorem, w porze większej dyspozycyjności rodziców. Treść tych seminariów ma uwrażliwić i poinformować rodziców o potrzebach i reakcjach dorosłych oraz dzieci odczuwanych w czasie separacji, o trudnościach w komunikowaniu się i rzeczywistości rodzin rekonstruowanych.

---

[1] Zob.: *Confidence* – grupa wymiany i wsparcia dla dzieci i rodziców w separacji lub w trakcie separacji, www.familis.org/riopfq/publication/pensons94/confidences.pdf

Rezultaty seminariów wspólnego rodzicielstwa, które były przedmiotem badania przeprowadzonego na terytorium Kanady (Bacon, McKenzie 2004)[2], wykazały, że rodzice bardzo wiele z nich korzystają. Uczestnictwo w seminariach pozwoliło rodzicom lepiej zrozumieć potrzeby i oczekiwania dzieci pozostających poza konfliktem, a także lepiej współpracować między sobą.

W kwietniu 2008 r. w Quebeku pracowało około 900 mediatorów rodzinnych, 71% spośród nich miało przygotowanie prawnicze, a 29% psychologiczno-społeczne. Z badań przeprowadzonych przez Ministerstwo Sprawiedliwości[3] wynika, że 25% małżeństw, które uczestniczą w sesji informacyjnej, decyduje się na mediację, a 75% z nich zawiera ugodę lub częściową ugodę. Około 50% małżeństw korzysta z tej możliwości przed wniesieniem sprawy sądowej, a drugie 50% po wniesieniu sprawy. Zawieszenie procedury sądowej jest wymogiem przystąpienia do procesu mediacji.

Grupowa sesja informacyjna nie pomaga tak naprawdę w podjęciu świadomej decyzji o wyborze alternatywnego sposobu rozwiązywania konfliktów rodzinnych, gdyż ta propozycja jest wykorzystywana zbyt późno, najczęściej na kilka dni przed rozprawą lub nawet w przeddzień rozprawy sądowej. Niektórzy zjawiają się na sesji informacyjnej, aby otrzymać „przepustkę", zwaną powszechnie „różowym papierkiem". Zwolnienie z ważnego powodu z uczestniczenia w sesji stało się z czasem kompletnie pozbawione swojej pierwotnej funkcji. Z chwilą przyjmowania tego zapisu prawa w 1997 r. miało ono służyć ochronie kobiet doznających przemocy rodzinnej, dla których uczestnictwo w sesji informacyjnej w obecności małżonka czy w grupie osób mogło stwarzać zagrożenie. W rzeczywistości obecnie ten argument nie jest prawidłowo stosowany.

Prawo o mediacji rodzinnej, które weszło w życie 1 września 1997 r., należy uznać za postępowe, podkreśla ono znaczenie mediacji i upowszechnia (dzięki nieodpłatności i dostępności) ten sposób zarządzania konfliktami rodzinnymi wśród wszystkich rodziców, którzy posiadają przynajmniej jedno dziecko na swoim utrzymaniu. Małżeństwa mogą wybrać mediatora wywodzącego się spośród pięciu różnych zawodów (prawnika, notariusza, psychologa, pracownika socjalnego, doradcy zawodowego) i skorzystać z jego pomocy przed wystąpieniem na drogę sądową bądź gdy orzeczenie zostało wydane i strona lub strony chcą je zmienić, lub też w celu sporządzenia ugody pisemnej. Zawód mediatora wymaga akredytacji i podstawowego przygotowania zawodowego, obejmującego kształcenie w wymiarze 60 godzin, z czego 6 godzin na temat przemocy i 45 godzin kształcenia uzupełniającego. Ponadto, na początku swojej pracy, w czasie pierwszych dziesięciu spraw, w których prowadzi mediację, mediator musi być poddany superwizji doświadczonego mediatora.

---

[2] Badania przeprowadzono na obszarze czterech prowincji Kanady, w tym Quebeku – Montrealu.

[3] Raport Komisji do spraw wprowadzania mediacji rodzinnej, złożony w Ministerstwie Sprawiedliwości Quebeku, 2001, 2008.

Jednakże znajdujemy w tym zapisie pewne ograniczenia, które należałoby zmienić. W 2001 i 2008 r. różne grupy zawodowe związane z mediacją oraz specjalnie powołana Komisja przedstawiły Ministrowi Sprawiedliwości swoje rekomendacje dotyczące koniecznych modyfikacji tego prawa, tak aby odpowiadało ono potrzebom rodzin, społeczeństwa i mediatorów rodzinnych.

Potrzeby/oczekiwania rodziców w sytuacji konfliktu i rola mediatora

Rozstanie jest bardzo bolesne, rodzice często porównują tę sytuację do wyścigu z przeszkodami i kataklizmu afektywnego. Pojawia się wiele pytań w zależności od tego, czy podejmujemy czy też dowiadujemy się o decyzji o separacji.

Małżonek podejmujący tę decyzję będzie miał ogromne poczucie winy w czasie całego procesu separacji. Druga strona, doświadczająca tej decyzji, będzie pogrążona w różnych stanach emocjonalnych, z jednej strony będzie to gniew, poczucie bycia zdradzonym, negacja (nic nie wskazywało na to, że druga strona może podjąć taką decyzję), a czasem nawet pragnienie zemsty.

Ważne, aby te cierpiące osoby znalazły miejsce i kompetentną osobę, między innymi mediatora, i mogły wyrazić swoje emocje i nauczyć się zarządzać zaistniałym kryzysem w sposób konstruktywny. Osoby najbardziej cierpiące i słabe mogłyby korzystać z terapii czy grupy wsparcia dla osób w separacji równolegle z uczestniczeniem w mediacji.

Niektóre rodziny nie będą mogły skorzystać z mediacji z racji specyficznych potrzeb i zostaną skierowane do innych ośrodków, mediacja oczywiście nie może być traktowana jako panaceum.

Miejsce dziecka w prowadzonej mediacji − cień nadziei

Dzieci nie są chronione przed skutkami separacji, nawet jeśli rodzice chcą je ochronić. Dzieje się tak bez względu na wiek dziecka. Odczuwają one smutek, złość, poczucie winy, a w zależności od wieku i etapu rozwoju pragnienie pogodzenia rodziców.

Rodzice mogą ułatwić dziecku zaadaptowanie się do nowej sytuacji, jeśli nadal pozostają rodzicami, dzielą się odpowiedzialnością, unikają wykorzystywania dziecka w roli posłańca i stawiania go w centrum konfliktu, obdarzają się wzajemnym szacunkiem.

Rodzice mogą zrobić dla dziecka dużo więcej, jeśli przygotują je stopniowo do nowej sytuacji i nowego współmałżonka. Mężczyźni częściej niż kobiety rozpoczynają nowy związek szybko po rozpadzie poprzedniego. Dziecko potrzebuje

jednak czasu, aby zrozumieć i zaadaptować się do nowej sytuacji. Niektóre dzieci z zawrotną prędkością zmuszone są znaleźć się w nowej rodzinie. Z naszego doświadczenia w pracy z rodzinami, które wybrały mediację, wynika, że proces ten jest korzystny najczęściej dlatego, że odbywa się w obecności osoby trzeciej, posiadającej odpowiednie kwalifikacje, życzliwej, aktywnej w procesie, bezstronnej i pomocnej w poszukiwaniu rozwiązań „na miarę" danej rodziny oraz ułatwiającej nazwanie tego, co trudno wyrazić.

Konkluzja

Ogromnie ważne jest doprowadzenie do spotkania obojga rodziców, najszybciej jak to możliwe od ich rozstania, i danie im możliwości mówienia, słuchania, dyskutowania, negocjowania. Spotkanie to musi odbywać się w miejscu neutralnym i bezpiecznym, powinno być zorganizowane przez osobę wykwalifikowaną, profesjonalnego negocjatora i mediatora rodzinnego. Mediacja jest tutaj bardzo przydatna, gdyż pozwala dorosłym zrozumieć, co im się przytrafia, a w konsekwencji przygotowuje do działania i reagowania.

Mediacja jest jednak procesem, który wymaga od byłych małżonków spotykania się, tłumaczenia, negocjowania, czasem nawet przeprosin (dlaczego nie!), kompromisu, zastosowania nowych sposobów komunikowania się między sobą i dziećmi.

Wiele badań krajowych i międzynarodowych wskazuje na to, iż mediacja podjęta jak najwcześniej od zerwania może ułatwić ustalenie podziału odpowiedzialności rodzicielskiej i finansowej, pozwala uniknąć sytuacji braku zaangażowania ojców, wyczerpania matek, ułatwić adaptację dzieciom.

Małżeństwa w Quebeku, które skorzystały z tego procesu, są generalnie zadowolone, bez względu na wynik mediacji. Jej niski koszt jest podstawowym kryterium, które skłania do wyboru tej opcji. Osoby, które z niej skorzystały, nie wahają się polecać mediacji swoim znajomym, rodzinie lub korzystać z niej ponownie, aby zmienić wynegocjowane wcześniej warunki opieki nad dziećmi i jej finansowanie. Każde postępowanie mediacyjne jest unikalne, tak jak każda rodzina. To wielki przywilej móc towarzyszyć rodzinom w czasie separacji i rekompozycji, gdy poszukują własnych rozwiązań swojej sytuacji. W trakcie mediacji ojcowie powracają do świata swoich dzieci lub zobowiązują się do większego uczestniczenia w ich życiu. Po latach separacji, wyczerpane ciężarem odpowiedzialności matki zgadzają się na podział opieki nad dziećmi, gdyż są bardziej wyczulone na życzenia dzieci i ojców. Wszystkie te osoby potrzebują miejsca, które będzie odpowiednie do konstruktywnego wyrażenia ich emocji i cierpień. Jesteśmy przekonani, że tym uprzywilejowanym miejscem jest gabinet mediatora, w którym wypowiadane są słowa nadziei, w którym profesjonalny mediator z szacunkiem i współczuciem pokieruje ich ku przyszłości.

Myriam Briand[*], *Lorraine Filion*[**], *Alain Fredet*[***]

3.7. Wzmacnianie potencjału rodzin separowanych w dążeniu do zmiany – seminaria współrodzicielstwa i dziecięca grupa wsparcia *Confidences*

Wstęp

Pracownicy służb ochrony dzieci i młodzieży często napotykają sytuacje konfliktowe między rodzicami w separacji i ich dziećmi, które utrzymują się jeszcze przez długi czas po rozwodzie. Zagraża to prawidłowemu rozwojowi dziecka, które przeżywa poważny konflikt lojalności i może nawet stać się ofiarą złego traktowania. Cennym wsparciem w dążeniu do zlikwidowania tych zagrożeń może okazać się mediacja rodzinna, udział rodziców w seminariach współrodzicielstwa i uczestnictwo dzieci w grupach wsparcia dla dzieci z rodzin rozwiedzionych (*Confidences*). Te aktywności mogą wzmacniać potencjał rodzin separowanych do zmiany trudnej sytuacji. Są one omówione w niniejszym artykule.

Udział dzieci w tych grupach wsparcia (*Confidences*) jest sposobem pozwalającym im na znalezienie słów, aby wyrazić przeżywane cierpienie. Ponadto dzieci mogą pozyskać narzędzia niezbędne do przyjęcia własnej postawy wobec konfliktu rodziców, którego są świadkami.

Grupy organizowane dla rodziców – seminaria współrodzicielstwa – stawiają sobie za cel uwrażliwienie rodziców na niekorzystne skutki konfliktów. W pracy z grupami rodziców wykorzystywane są opisy konkretnych przypadków (nagrania wideo, zdjęcia, odgrywanie ról etc.), które pozwalają uczestnikom na wzajemne reakcje oraz większe uświadomienie zagrożeń takich sytuacji.

---

[*] Ośrodek Mediacji Rodzinnej i Ekspertyzy w Centrum Młodzieży w Montrealu przy Sądzie Wyższej Instancji w Montrealu.

[**] Ośrodek Mediacji Rodzinnej i Ekspertyzy w Centrum Młodzieży w Montrealu przy Sądzie Wyższej Instancji w Montrealu.

[***] Centrum Służb Społecznych Sud-Ouest Verdun, Quebek, Kanada.

Seminaria dla rodziców na temat współrodzicielstwa – historia, rozwój form, znaczenie

Seminaria te rozpoczęły się w 1984 r. Na początku oferowaliśmy rodzicom dwa rodzaje spotkań: w 1984 r. były to spotkania w grupach rodziców będących w trakcie mediacji rodzinnej, a następnie od 1990 r. spotkania grupowe zaoferowaliśmy rodzicom, których sprawy były w trakcie ekspertyzy psychospołecznej. Uznaliśmy bowiem, że potrzeby i oczekiwania rodziców rozwiedzionych były podobne bez względu na to, czy zostali skierowani przez sędziego do ekspertyzy czy też dobrowolnie brali udział w mediacji. Wszyscy ci rodzice w czasie separacji chcieli uzyskać informacje na temat tego, co oznacza separacja dla nich i dla dzieci. Pomysł organizowania seminariów na temat współrodzicielstwa został zrealizowany w 1995 r. i adresowany jest od tej pory do wszystkich rodziców w trakcie separacji. Seminaria mają formę wykładów i obejmują cztery zagadnienia: wstrząs psychiczny wywołany przez separację; reakcje dzieci, ich potrzeby oraz życzenia dotyczące komunikacji między rodzicami; rekompozycja rodziny. Problematyka ta stanowiła zakres dwu sesji grupowych z rodzicami. Na początku prowadzenia tej aktywności nie zakładaliśmy interakcji między specjalistami, którzy animowali seminaria z rodzicami.

W czasie pierwszej sesji prosi się rodziców o wypowiedzi na dwa tematy: wstrząs psychiczny wywołany separacją i reakcje dzieci na tę sytuację. Wstrząs psychiczny wywołany przez separację ilustrowano kilkuminutowym filmem opowiadającym historię związku znajdującego się w trakcie konfliktu. Zadaniem rodziców jest namysł nie tylko nad konsekwencjami konfliktu w odniesieniu do dzieci, ale również nad swoimi postawami, co powinno służyć zmniejszeniu natężenia konfliktu w przyszłości. Następnie rodzicom umożliwia się zapoznanie z wypowiedziami dzieci na temat odczuwanych emocji, by uwrażliwić ich na reakcje, potrzeby i życzenia swoich dzieci. Druga sesja poświęcona jest komunikacji między rodzicami. Służy ona pokazaniu, jak ważne jest utrzymanie skutecznej komunikacji między separowanymi rodzicami, podejmuje temat bieżących trudności, jakie napotykają, propozycji rozwiązań, jakie mogą wziąć pod uwagę. W trakcie tej sesji porusza się też zagadnienie rekompozycji rodziny, omawiając jej charakterystykę i specyfikę relacji rodzinnych, które zaczynają się pojawiać w nowych okolicznościach.

W roku 2005 zmodyfikowano nieco dotychczasowe sesje z rodzicami. Tematyka seminariów pozostała ta sama, lecz nowa formuła zmierzała do oddania w większej mierze głosu rodzicom. Obecnie spotkania odbywają się w formie zakładającej większy udział rodziców, którzy zabierają głos, zadają pytania w czasie całego seminarium. Ich komentarze są cenne, a dyskusje pozwalają wszystkim uczestnikom korzystać z odmiennego sposobu rozumienia i postrzegania każdej z osób obecnych na spotkaniu. Rodzice nabywają umiejętności proponowania

rozwiązań swoich problemów, konfrontowania pomysłów, opinii i systemu wartości, pod życzliwym okiem animatora, który czuwa, aby dyskusja przebiegała w duchu poszanowania i zrozumienia poglądów każdej z osób.

Stosowane w trakcie spotkań środki techniczne wykorzystują obraz, dźwięk i projekcję krótkiego filmu wideo. W stosunku do osób będących w trakcie separacji trudne lub niekiedy bezcelowe jest odwoływanie się do logiki ich postępowania. Bowiem osoba znajdująca się w trakcie procedury rozwodowej cierpi, stoi przed trudnym wyborem, którego konsekwencje i przyszłość nie są jej znane. Na przykład powiedzenie rodzicowi, żeby unikał sytuacji konfliktowych z byłym partnerem ze względu na ich złe konsekwencje dla rozwoju dzieci, jest bardzo racjonalne. Rodzice, oczywiście, zrozumieją ten przekaz, ale będzie on nieskuteczny, gdyż jest mało prawdopodobne, aby zastosowali się do tego zalecenia. Mamy przecież do czynienia z osobami bardzo doświadczonymi niszczącymi skutkami separacji. Bardziej wskazane jest odwołanie się do emocji danej osoby, co można czynić poprzez obraz czy film wideo zawierający scenę w trakcie konfliktu, z udziałem dziecka. Scena ta może być komentowana przez rodzica, może on się z nią utożsamiać i być może pozwoli mu ona na przeżycie emocji i ich werbalizację. Ponadto wielu rodziców proponuje ciekawe alternatywy dostosowane do pewnych sytuacji. Przeżyli oni trudne chwile i potrafili rozwinąć takie sposoby funkcjonowania, które pozwoliły im na zmniejszenie oddziaływania konfliktu na ich życie oraz życie ich najbliższych. Mają w tej mierze duże doświadczenie. W czasie dyskusji i interakcji między sobą oraz animatorem mogą podzielić się swoimi doświadczeniami, wysłuchać nowych rad opartych na doświadczeniu innych rodziców, a nie na teorii, skonfrontować swój punkt widzenia z innymi.

Przydatność tej formy wzmacniania potencjału rodziców − seminariów współrodzicielstwa − była przedmiotem ogólnokrajowego badania, obejmującego cztery prowincje Kanady, w tym też prowincję Quebek i placówkę, w której pracują autorzy tekstu (*Service de médiation et d'expertise*). Badanie wykazało dużą przydatność tej formy pracy z rodzicami. Zauważono, że udział w seminariach uwrażliwił ich na potrzeby i życzenia dzieci, a zwłaszcza na to, jak je chronić przed skutkami sytuacji konfliktowej i poprawił umiejętności współpracy z drugim rodzicem. Dostrzeżono bardzo częste i liczne przypadki wzrostu świadomości rodziców oraz w konsekwencji modyfikacji ich zachowań. Rodzice odbywający sesje mediacji, którzy mieli doświadczenia uczestnictwa w seminarium na temat współrodzicielstwa, mówili nam, że przestali kłócić się w obecności dziecka, kiedy zrozumieli, jak bardzo dziecko cierpi z tego powodu. Inni rodzice cierpiący z powodu separacji sądzili najczęściej, że takie emocje odczuwają jedynie oni. W rezultacie udziału w seminariach współrodzicielstwa nabrali przekonania, że druga strona, która zainicjowała separację, może cierpieć w takiej samej mierze jak oni. Nabycie tej świadomości pozwoliło, w niektórych wypadkach, osiągnąć pełną zgodę między rodzicami i dojść do porozumienia uwzględniającego najlepszy interes dzieci.

W rezultacie badań stwierdziliśmy także, że rodzice, którzy mieli kontakt z ośrodkiem ochrony praw dziecka, korzystali z tych seminariów na równi z innymi. Przeżywając wielkie cierpienie, mogli znaleźć pocieszenie i wsparcie u innych rodziców, a także radę, przychylne wysłuchanie, postawę nieosądzania. Obserwując podopiecznych ośrodka ochrony praw dziecka, których rodzice znajdują się w sytuacji separacji, uznaliśmy, że dzieci podzielają podobne emocje jak ich rodzice i powinny także mieć możliwość wzięcia udziału w grupowych formach wsparcia, by móc korzystać z takich samych rezultatów uświadomienia problemu separacji ich rodziców. To przekonanie stanowiło impuls do powołania grupy dziecięcej *Confidences*.

Seminaria na temat współrodzicielstwa oraz grupy dziecięcej *Confidences* stały się nowym narzędziem, pozwalającym rodzicom, wobec których prowadzona jest interwencja przez ośrodek ds. ochrony praw młodzieży, na uświadomienie sobie, że istnieją inne drogi rozwiązywania ich konfliktów. Zaobserwowano, że w wielu przypadkach sytuacja zagrożenia dla dziecka pojawia się w kontekście sporu dotyczącego sprawowania opieki lub zadawnionego konfliktu między rodzicami. Konflikty związane z separacją, czy to niedawną, czy trwającą od wielu lat, pozostawiają trwałe ślady u dziecka i prowadzą do zagrożenia jego bezpieczeństwa oraz prawidłowego rozwoju. Trudności między rodzicami przejawiają się w ich postępowaniu wobec siebie. Charakteryzują się wzajemnym oczernianiem w obecności dzieci, wpajaniem dziecku irracjonalnych lęków, a przede wszystkim zaniedbywaniem obowiązków rodzicielskich i pozostawieniem drugiego rodzica w trudnej sytuacji materialnej. W konsekwencji przebywania w takiej konfliktowej atmosferze u niektórych dzieci pojawiają się zaburzenia w zachowaniu lub emocjonalne z uwagi na to, że niekiedy nie są zaspokojone potrzeby dzieci, nie tylko podstawowe, ale przede wszystkim emocjonalne, które w pewnych sytuacjach mogą wywoływać syndrom alienacji. Ta obserwacja była także argumentem dla wprowadzenia w roku 2007 zmian prawnych, w których zdefiniowano, co oznacza złe traktowanie psychiczne rodziców wobec dzieci.

W świetle naszych doświadczeń i obserwacji możemy stwierdzić, że wszelkie interwencje nie przyniosłyby oczekiwanych rezultatów bez wsparcia ośrodka mediacji, wyspecjalizowanego w postępowaniu w sytuacjach separacji. Współpraca z tym ośrodkiem, wchodzącym w skład Centrum Młodzieży w Montrealu, jest możliwa, gdyż respektuje on zobowiązania prawne oraz konieczność ochrony dziecka. Seminaria na temat współrodzicielstwa oraz dziecięcej grupy wsparcia *Confidences* stanowią przestrzeń, w której możliwe staje się poznanie źródła konfliktu, jak również wspieranie rodziców w ich wysiłkach do znalezienia obszaru porozumienia, w interesie ich dziecka. Ponadto, jeśli oboje rodzice wyrażają zgodę, rozpoczęcie mediacji może nastąpić w przeciągu około dwóch tygodni. Można znaleźć wiele przykładów, w których rozpoczęcie mediacji pozwoliło na ustanie sytuacji zagrożenia dla dziecka, która trwała często kilka lat. Dzięki

mediacji i nawiązaniu współpracy między rodzicami, możliwe było też uniknięcie zastosowania drastycznych środków zapobiegawczych (na przykład umieszczenia dziecka w placówce). Skierowanie do ośrodka mediacji możliwe jest na każdym etapie procesu interwencji ośrodka ochrony praw dziecka, nawet wówczas, gdy podejmowane były już uprzednio nieudane próby prowadzenia mediacji.

Confidences – grupa wsparcia dla dzieci

Pomysł utworzenia grupy wsparcia *(Confidences*) w 1991 roku, w Ośrodku Ekspertyz i Mediacji Centrum Młodzieży w Montrealu, pojawił się z kilku powodów. Przede wszystkim grupy te pozwoliły dzieciom na spotkania i rozmowę z ekspertem przygotowującym raport wymagany w trakcie procesu rozwodowego. W czasie procesu rozwodowego, na potrzeby którego przygotowywane są ekspertyzy dotyczące dzieci, ekspert zawsze spotyka się osobiście również z dziećmi i rozmawia z nimi. Natomiast w odniesieniu do spraw bezpośrednio kierowanych do mediacji mediator spotyka się jedynie z 10% dzieci z rodzin odbywających mediację. Dzieci na ogół mają możliwość wypowiedzi, jednakże odbywa się to w niewielu przypadkach, jeśli mediacja jest prowadzona z inicjatywy rodziców i to oni są jej głównymi aktorami. W tamtym czasie, w latach 90., do dyspozycji rodziców było niewiele placówek sektora państwowego, prywatnego czy wspólnotowego, które mogły przyjść z pomocą dzieciom z rodzin separowanych. Brak odpowiednich placówek oraz zapotrzebowanie ze strony dzieci znalezienia neutralnego miejsca, w którym mogłyby uzyskać wsparcie i pomoc w poszukiwaniu rozwiązania ich trudnej sytuacji, były dodatkowym bodźcem do stworzenia tej grupy. Doświadczenia nasze z pracy w terenie wykazały dużą potrzebę dzieci do znalezienia neutralnego miejsca, w którym mogłyby wyrażać siebie z dala od napięć panujących między rodzicami. Utworzenie grupy wsparcia dla dzieci miało przynieść korzystne rezultaty dzięki podejściu, które zakładało umieszczenie dziecka w grupie innych dzieci znajdujących się w podobnej sytuacji, unormowanie sytuacji, uspokojenie dzieci i wspieranie ich.

W rezultacie wzięcia pod uwagę tych argumentów w październiku 1992 roku podjęto się prowadzenia projektu pilotażowego pracy z grupą dziecięcą. Jego uwrażliwiającego wprowadzenia podjęła się Francine Cyr, psycholog, pracująca w szpitalu dziecięcym w Montrealu. W efekcie wdrożenia projektu ustalono następującą procedurę postępowania, na którą składa się pięć sesji. Pierwsze cztery dwugodzinne sesje organizowane są w grupie dzieci raz w tygodniu. Piąta sesja odbywa się już w obecności obojga rodziców. W zależności od konkretnego przypadku i okoliczności mogą w niej także uczestniczyć dzieci i osoby pracujące z grupą wsparcia. Celem tego spotkania jest przedstawienie rodzicom rezultatów

uczestnictwa dzieci w grupie *Confidences*. Organizowane są dwa rodzaje grup wiekowych – jedna dla dzieci w wieku 6–9 lat, a druga dla dzieci w wieku 10–12 lat. Celem pracy z grupą wsparcia jest:

• umożliwienie dzieciom zrozumienia i wyrażenia uczuć przeżywanych w czasie separacji rodziców w miejscu neutralnym i dającym poczucie bezpieczeństwa;

• zaoferowanie miejsca, w którym dzieci przeżywające rozwód swoich rodziców mogą rozmawiać między sobą;

• przełamanie osamotnienia i stworzenie warunków do wymiany pomysłów oraz zmiany sytuacji każdego z dzieci lub nawet całej grupy;

• uwrażliwienie rodziców na odczucia, potrzeby i życzenia ich dzieci oraz przygotowanie do ich odbioru, na przykład w sytuacji, gdy doszło do podziału opieki nad dzieckiem i świadczeń finansowych.

Rezultaty pracy z grupą wsparcia *Confidences* były systematycznie analizowane. Pierwsze badania dotyczące funkcjonowania grup dziecięcych zostały przeprowadzone w roku 1999, następne w 2008. Łącznie poddano badaniu 85 grup dziecięcych prowadzonych w tych latach. Wyniki badań są bardzo wymowne. W opinii 88,4% rodziców grupy te powinny być rekomendowane innym dzieciom, które doświadczają separacji rodziców, gdyż umożliwiają dziecku wypowiedzenie się w miejscu neutralnym, a także sprzyjają lepszemu zrozumieniu separacji, określeniu i rozwiązaniu problemów związanych z rozstaniem się rodziców. Stwarzają także warunki do rozmowy z innymi dziećmi, które przeżywają podobne problemy. W opinii 63,4% rodziców grupa jest miejscem pozwalającym lepiej zrozumieć potrzeby własnych dzieci.

Przeprowadzono także badania wśród dzieci, które wypowiadały się dzięki wsparciu animatorki grupy. Pomagała im wyrazić emocje w sposób zrozumiały dla rodziców. 93% dzieci stwierdziło, że podobał im się udział w grupie. 92,9% uznało, że najbardziej pomocna była możliwość rozmowy o rozstaniu rodziców z osobą neutralną oraz świadomość, że nie tylko one mają tego typu trudności. W 2008 r. poproszono sześcioro dzieci w wieku 8–15 lat o to, aby w czasie dni pracownika Centrum Młodzieży opowiedziały, na jednych z zajęć warsztatowych, o swoim udziale w grupie wsparcia. Potrafiły one z niewinnością, szczerością i dużą wrażliwością opowiedzieć o swoim zadowoleniu z udziału w grupie *Confidences*, w której wcześniej uczestniczyły w rożnych odstępach czasu. Jedne spośród nich uczestniczyły w grupie przed sześcioma miesiącami, inne przed dwoma czy trzema laty. Relacje dzieci okazały się przekonujące na tyle, że wzbudziły w uczestnikach chęć powołania takich grup w ich placówkach, a nawet zawierały kilka rad, które miały służyć dynamicznemu i interesującemu prowadzeniu grup wsparcia dla dzieci. 14-letnia dziewczynka bardzo wzruszyła zebranych, opowiadając o trudnej relacji ze swoim ojcem oraz o rozwiązaniach, jakie znalazła, aby

zaradzić tej sytuacji, a które odkryła w czasie uczestnictwa w grupie wsparcia dla dzieci. Dowiedzieliśmy się także, że w grupie nawiązują się przyjaźnie, czasem nawet trwające dłużej niż same sesje.

Bilans doświadczeń w prowadzeniu grup *Confidences* wypada bardzo pozytywnie. Jest to dobry przykład skutecznej interwencji, wspierającej dzieci i rozwiedzionych rodziców. Wszystkie dzieci, zarówno te w odniesieniu do których prowadzona była interwencja, jak i te umieszczone w rodzinach zastępczych czy też mieszkające z ojcem lub matką, mogły bardzo skorzystać na uczestnictwie w grupie wsparcia. Zwykle sądzimy, że rodzice najlepiej potrafią odpowiedzieć na potrzeby i oczekiwania swoich dzieci. Jednak, mimo że posiadają wszystkie możliwości ku temu i mają najlepsze intencje, sami pogrążeni są w kryzysie separacji. Przeżywanie takiego kryzysu wymaga od nich wykorzystania wszystkich swoich indywidualnych możliwości, co sprawia, że przez pewien czas są mniej dyspozycyjni dla dzieci.

Ponadto wydaje się, że dzieci rodziców pozostających w separacji swobodniej wyrażają swoje emocje przed przyjaźnie nastawioną osobą trzecią niż przed własnymi rodzicami. Większa łatwość rozmawiania z animatorem grupy wsparcia oraz przeżywania emocji w miejscu neutralnym powinna być rozumiana przez rodziców jako świadectwo miłości dziecka, a nie jego nieufności czy braku kompetencji rodziców. Przebywanie wśród innych dzieci przeżywających taką samą sytuację normalizuje ją, łagodzi ból i zachęca do mówienia oraz słuchania innych uczestników grupy. Dziecko stara się chronić rodziców, a nie unikać ich czy skrywać przed nimi pewne aspekty swojego życia. Przy niewielkim wsparciu dzieci chętnie powiedzą im wprost o tym, co czują i czego pragną. Dlatego właśnie grupy wsparcia *Confidences* są tak cenione przez dzieci i rodziców, którzy widzą korzyści dla całej rodziny, tej rozwiedzionej i tej nowo powstałej. Jesteśmy przekonani, że komunikacja między rodzicami i dziećmi jest bardzo ważna, tak jak i więzi rodzinne, które tworzą się oraz odnawiają na przestrzeni lat i na skutek przemian zachodzących w rodzinie. Dlatego tak wiele wysiłku i energii wkładamy w uzyskanie zgody obojga rodziców na udział dziecka w grupie wsparcia. Obecność obojga rodziców, w miarę ich możliwości, w piątej sesji, na której obecni są wszyscy rodzice i dzieci, jest dla nas dodatkową korzyścią. Fakt obecności obojga rodziców będących w separacji w jednej sali jest dla dzieci świadectwem tego, że one też są dla nich bardzo ważne.

My także jesteśmy przekonani o dużej wadze piątej sesji, która odbywa się w obecności mediatora, eksperta lub pracownika ośrodka ochrony praw dziecka i obojga rodziców. Doświadczenia wielu lat pokazały, że to spotkanie z rodzicami, po zakończeniu sesji dzieci w grupie wsparcia, ma bardzo duży wpływ na uświadomienie przez nich potrzeb dziecka. W efekcie niektórzy rodzice zaprzestają wykorzystywać dziecko jako posłańca w komunikacji z drugim rodzicem, inni starają się objaśnić mu powody separacji, jeszcze inni zgadzają się ponownie

przedyskutować podział obowiązków rodzicielskich w celu osiągnięcia większej harmonii w rodzinie. Czasami nawet dochodzi do ustalenia dodatkowych kontaktów z dzieckiem tego rodzica, któremu nie przyznano formalnie nad nim opieki. W rezultacie udziału dziecka w tej grupie wsparcia rodzice zgadzają się także na dłuższe spędzanie czasu z samym dzieckiem, bez ciągłej obecności nowego współmałżonka lub też zgadzają się na przebywanie czy spędzanie czasu wspólnie ze starszym dzieckiem, bez obecności młodszego rodzeństwa. Niektórzy rodzice zobowiązują się nawet do tego, aby nie mówić źle o drugim rodzicu w obecności dziecka.

Konkluzja

Rodzice przeżywający poważny konflikt związany z wypełnianiem przez nich roli rodzica i z poczuciem odpowiedzialności, mogą zgłaszać ten problem do służb zajmujących się ochroną praw dziecka. Zazwyczaj jest to dla nich ostatnia deska ratunku. Decydują się na ten krok wówczas, gdy nie widzą już żadnego innego rozwiązania lub nie wiedzą, jak postąpić. W sytuacji, gdy wszystkie sposoby komunikacji z byłym małżonkiem zostały zerwane, przejęci strachem, obawami i niepokojem, źle interpretują słowa i zachowanie dziecka, czasem przesadzają w ocenach, ogarnięci swoim własnym bólem, frustracją czy gniewem. Przejęci emocjami tracą z oczu potrzeby swojego dziecka.

Indywidualna i kompetentna interwencja służb pomocy dziecku może w pewnych sytuacjach dać więcej pewności zgłaszającemu problem rodzicowi, który jest zaniepokojony i nie ma wystarczających informacji o środowisku dziecka. Jeśli uzyska on zapewnienie pracownika, że dziecku nie dzieje się krzywda, zaprzestanie swoich przesadnych interwencji. W niektórych wypadkach rodzice potrzebują bardziej kategorycznych działań. Z naszego doświadczenia wynika, że w takich sytuacjach ośrodek ochrony praw dziecka może z dużą korzyścią dla rodziny kierować takie przypadki do ośrodka mediacji, gdzie rodzice wspierani obecnością mediatora rodzinnego uczestniczą w seminariach współrodzicielstwa, aby rozwikłać swoje problemy i dążyć do ugody. Dzieci tych rodziców, w wieku 6−12 lat, mogą uczestniczyć w grupie wsparcia, aby ulżyć swojemu cierpieniu i znaleźć sposoby zwerbalizowania swoich potrzeb w neutralnej przestrzeni.

Mario Cyr[*]

3.8. Pomoc przymusowa/z nakazu sądu – z ciemności w kierunku światła[1]

Wstęp

Prawo o ochronie dziecka obowiązujące w Quebeku zezwala na podjęcie interwencji w celu zapewnienia bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju każdego dziecka. Jest to jedyne prawo, które zmusza rodziców i dzieci do korzystania z placówek pomocy. Reguluje wszystkie sprawy dotyczące nakazowej pomocy terapeutycznej, które to zagadnienie jest przedmiotem tego artykułu. W tym kontekście pracownik socjalny stoi przed ogromnym wyzwaniem, jak pomóc „opornym" członkom rodziny, żyjącym w sytuacji trudnej, jak uczynić, aby zaangażowali się w poprawę swojej sytuacji, inaczej mówiąc jak doprowadzić do zmiany. Ta zmiana jest możliwa. Widzieliśmy i doświadczaliśmy tego niejednokrotnie, w sytuacjach bardzo trudnych i napiętych. Artykuł dotyczy problematyki uwarunkowań mających miejsce w tym typie oddziaływania w realizowaniu przez pracownika socjalnego tej formy pomocy z nakazu sądu. Podejmowany jest tu także problem postaw pracownika socjalnego, które ułatwiałyby niesienie pomocy w tej sytuacji przymusu, która do pomocy mimo wszystko miałaby cechy relacji symetrycznej.

Poszukiwania literatury na ten temat uprawniają do sformułowania wniosku, że jest to temat mało zgłębiany przez badaczy i osoby prowadzące tego typu interwencje. Co zastanawia, jeśli wziąć pod uwagę częstotliwość występowania tego typu sytuacji w praktyce. Osobom skierowanym przymusowo (z nakazu sądu) na terapię często nie pozostawia się żadnego wyboru, zaś pracownicy interweniujący w takich przypadkach czują się z czasem wyczerpani i rozczarowani wobec

[*] Ośrodek readaptacyjno-pobytowy w Centrum Młodzieży w Gaspésie-Les Îles, Quebek, Kanada.

[1] Tekst wystąpienia w ramach szkolenia na temat terapii małżeńskiej i rodzinnej, Szpital Żydowski w Montrealu, 20 czerwca 2003 r.

napotykanego oporu. Pogłębienie tematyki pomocy, której udziela się z nakazu, wydaje się bardzo złożone, ale i stymulujące. Przydatne jest kształcenie z tego zakresu, pozwalające zrozumieć całość problematyki i wielość kontekstów pracy z rodziną czy to w sytuacji przymusu/nakazu jej realizowania, czy też dobrowolnego zwrócenia się rodziny do pracownika służb rodzinnych.

Artykuł podzielony jest na trzy główne części. Omawiane są: ogólna charakterystyka problemu, konteksty pomocy przymusowej/z nakazu i procesu oddziaływania pracownika socjalnego oraz objaśniane jest znaczenie w tym postępowaniu różnych czynników − społecznych, organizacyjnych, rodzinnych i zawodowych. Elementy te są obecne we wszystkich sytuacjach, w których rodzina zmuszona jest decyzją dyrektora placówki ochrony praw dziecka lub izby dziecka do korzystania z pomocy instytucjonalnej.

Uwarunkowania ogólne (makrostrukturalne) niesienia pomocy rodzinie

W pierwszej kolejności omówmy to, co określa się jako meta-kontekst, czyli sytuację ogólną, uwarunkowania społeczne niesienia pomocy w sytuacji przymusu/nakazu. Jakie są wobec tego elementy kształtujące kontekst społeczny tego typu pomocy w Quebeku? Jakie są jej elementy kulturowe, społeczne i prawne, definiujące i wpływające na rozumienie każdego z aktorów tej szczególnej sytuacji? Spróbujemy tę analizę przeprowadzić stopniowo, starając się lepiej zrozumieć znaczenie tych uwarunkowań dla podejmowanego działania pomocowego.

Pierwszym elementem poddanym analizie jest obserwowane negatywne postrzeganie w społeczeństwie władzy formalnej i wszelkich autorytetów. Niechęć do sprawowania władzy we współczesnym społeczeństwie jest rezultatem wartości przyjmowanych w społeczeństwach zachodnich, które przywiązują wielką wagę do wolności, samookreślenia i często niechętnie odnoszą się do kontroli społecznej. Obywatele na ogół negatywnie postrzegają organa władzy formalnej, jak na przykład służby policyjne, podatkowe czy ochrony praw dziecka. Często traktują je jako zło konieczne. Obowiązujący wymóg społeczny skierowany jest na indywidualizację potrzeb i zasobów oraz dbałość o to, aby nie pozostawiać obywateli bez możliwości odwołania się od decyzji organów władzy. Urządzeniami społecznymi służącymi do ochrony obywatela przed arbitralną decyzją i niesprawiedliwością są możliwość złożenia skargi oraz procedury zbiorowe realizowane przez instytucje odwoławcze od decyzji administracyjnych.

Prawo i jego stosowanie może być pojmowane jako narzędzie kontroli społecznej. Osoby podejmujące działania interwencyjne (np. pracownicy socjalni) stają przed poważnym dylematem: w jakim zakresie są narzędziem kontroli społecznej i stosują prawo, nakłaniając do konformizmu, a w jakim niosą rzeczywistą pomoc, która ma wywoływać znaczące zmiany w życiu dziecka i jego rodziny. Prawo o ochronie dziecka jest normatywnym instrumentem społecznym. Jego

reguły są jasne i osoba interweniująca nie może się od nich uchylać. Ale prawo to opiera się na niejednoznacznych definicjach, które mogą wprowadzić zamieszanie. Takie pojęcia, jak: „bezpieczeństwo", „zagrożenie dla rozwoju", a także „niebezpieczeństwo dla dziecka", nie są łatwe do zdefiniowania. Brak precyzji w ich definiowaniu otwiera drogę do różnych interpretacji, w zależności od ról pełnionych w systemie i osobistych orientacji filozoficznych. Jednakże właśnie brak precyzji w definiowaniu pojęć „dziecko w niebezpieczeństwie" i „zagrożenie dla rozwoju" umożliwia stosowanie prawa o ochronie dziecka. Pojęcia te muszą wystarczająco objaśniać, ale jednocześnie nie powinny redukować wskazań oceny sytuacji jedynie do zadań natury technicznej. Powinny być tak sformułowane, aby pozostawiać szeroki margines dla oceny osobistej, która zazwyczaj opiera się na „zdrowym rozsądku". Prawo ochrony dziecka jest wyjątkowe, gdyż przekazuje wiele uprawnień swoim reprezentantom i sądowi. Przyznaje na przykład prawo do umieszczenia czy przeniesienia dziecka do placówki. Jedynie kodeks karny przyznaje osobom interweniującym ten poziom władzy do kontroli spraw i działań niektórych obywateli. Celem jest ochrona dziecka i wzmocnienie rodziny, a nie cenzurowanie rodziców. Jednakże często mamy wrażenie, że interwencja ta służy ochronie dziecka „przeciw" rodzicom i ma formę zaleceń po sporządzeniu wywiadu. Tym samym sprowadza się niekiedy do relacji przeciwstawienia, czasem wrogiego a czasem nie, wzmaganego przez negatywną percepcję prawa.

Podejście z punktu widzenia jednostki

Nasze społeczeństwo wysoko ceni sobie przestrzeganie praw i wolności jednostki. Obrona praw osobowych może prowadzić do „dekolektywizacji" odpowiedzi na trudności rodzin. Wartości, zgodnie z którymi każdy może i powinien kontrolować wszystko, co mu się przydarza, prowadzą w sposób pośredni do indywidualnego „wyrównania rachunku". Trudności i dysfunkcje rodziny nie mają charakteru zbiorowego, lecz są odzwierciedleniem problemów indywidualnych, rodzinnych i występujących w relacjach.

Tendencja do jurydyzacji

Od wielu lat w Ameryce Północnej, a więc i w Quebeku, zauważa się tendencję do odwoływania się do systemu sądowniczego w celu regulowania problemów i sporów. Efektem tego procesu jest powierzenie sądom zarządzania różnego rodzaju sporami, wskażmy tu np. sąd małych wierzytelności, zarządzanie sporami małżeńskimi i rodzinnymi, oraz wieloma sprawami, czasem błahymi, zgłaszanymi przez obywateli etc. Jednym z powodów tej tendencji jest wiara w skuteczność

systemu opartego na przestrzeganiu pewnej normy poprzez odwołanie się do rozstrzygnięcia sądowego, które przy pomocy formalnej sankcji tworzy przymus skierowany do jednej ze stron[2].

Negatywna percepcja ośrodka ochrony praw dziecka

Istota i ogólne cele prawa o ochronie praw dziecka są na ogół akceptowane, ale jego stosowanie wydaje się wzbudzać szereg kontrowersji. Ośrodek ochrony praw dziecka postrzegany jest, słusznie czy niesłusznie, jako „policja dla dzieci". Na równi ze służbami policyjnymi postrzegany jest jako zło konieczne, od którego lepiej trzymać się z daleka. Niektórzy nawet sądzą, że wykracza on poza swoje kompetencje i służy „umieszczaniu" dziecka poza rodziną. Inni uważają, że ośrodek niedostatecznie przeciwdziała maltretowaniu dzieci przez rodziców. Jedno jest pewne, ośrodek ochrony praw dziecka ma obowiązek nigdy się nie mylić. Po pierwsze dlatego, iż oznaczałoby to, że dziecko doświadczyło sytuacji, których nie można tolerować, a po drugie, placówka ta nie chce, aby ją krytykowano. To z pewnością ma wpływ na zarządzanie ryzykiem, za które odpowiedzialne są osoby pracujące w ośrodku.

Ośrodek zajmuje więc pozycję defensywną, tak jak jego „klienci" musi udowodnić, że wypełnia swój mandat prawidłowo, gdyż inaczej narazi się na poważną krytykę. Obawa, że popełni błąd nie podejmując interwencji w jakiejś sytuacji rodzinnej lub kończąc ją zbyt szybko, prowadzi do podejmowania modelu pracy raczej defensywnego niż pozytywnego wobec swoich klientów. Przyczynia się to bez wątpienia do powstania ogólnej opinii o pracownikach ośrodka, którzy postrzegani są jak „funkcjonariusze" i „policjanci", żaden z tych terminów nie wzbudza sympatii i przychylności rodzin, z którymi prowadzi się pracę w ośrodku.

Proces prowadzący do nadania autorytetu

Jeśli po wpłynięciu zgłoszenia do ośrodka i przeprowadzeniu oceny sytuacji stwierdza się, że zagrożone jest bezpieczeństwo i rozwój dziecka, trzeba podjąć decyzję w dwóch kwestiach, dotyczących: trybu postępowania (dobrowolny

[2] Sytuację w Quebeku oświetla następująca opinia: „W ramach ochrony praw dziecka liczba interwencji ciągle rośnie. Między 1985 a 1995 r. odsetek spraw nakazanych przez sąd wzrósł o 134% we wszystkich ośrodkach ochrony praw dziecka w Quebeku. Ponad dwie rodziny na trzy „kierowane" poddane są interwencji nakazanej przez sąd. Rzeczywistość ta wkracza do praktyki klinicznej, w coraz większym stopniu ograniczanej przez normy prawne i nic nie wskazuje na to, aby tendencja ta miała się zmniejszyć w najbliższej przyszłości" (Beaudoin i in. 1997, s. 110).

czy sądowy) i ustalenia koniecznych środków zaradczych, które mogłyby przeciwdziałać ponownemu pojawieniu się sytuacji zagrożenia dla dziecka. Podjęcie decyzji o zastosowaniu trybu dobrowolnego pomocy rodzinie odbywa się na podstawie oceny sytuacji z uwzględnieniem przyjętych kryteriów. Następuje to jedynie w przypadku stwierdzenia przez ośrodek, że zgłoszony problem faktycznie wystąpił i rodzice oraz dziecko, o ile ma ono min. 14 lat, są gotowi do zmiany sytuacji oraz posiadają odpowiednie możliwości i kompetencje. We wszelkich innych przypadkach ośrodek jest zobowiązany do zawiadomienia sądu o zaistniałej sytuacji. Zastosowanie trybu sądowego jest obowiązkowe, jeśli rodzice lub dziecko decydują się na powiadomienie sądu o sytuacji, lub kiedy nie mogą sprostać kryteriom stawianym przy zastosowaniu trybu dobrowolnego. Tryb sądowy może stać się obowiązkowy w przypadku, gdy wycofywane jest porozumienie dobrowolne lub gdy nie można ponowić dobrowolnego porozumienia. Takie są ograniczenia narzucone przez prawo. Ponadto ośrodek bierze odpowiedzialność za „sprawdzenie" wykonywania porozumienia lub nakazu, zgodnie z ich treścią. Ciąży na nim obowiązek zapewnienia zastosowania środków wskazanych w porozumieniu czy nakazie. Kierownik placówki jest odpowiedzialny za podjęcie czynności wobec rodziców i dziecka, informujących, wspierających, nadzorujących, kontrolujących, a nawet w niektórych wypadkach do podjęcia środków prawnych, jeśli uzna się je za niezbędne. Nakaz sądu wskazuje, że pomoc, porada i towarzyszenie muszą być świadczone przez pracowników ośrodka. W przeciwieństwie do zapisu prawa, postanowienie sądu wskazuje w pierwszym rzędzie na niesienie pomocy i wsparcia rodzicom oraz dziecku.

Definicja interwencji prowadzonej w rodzinie znajdującej się pod nadzorem sądowym także zawiera podwójne oczekiwania, które wydają się pozostawać w sprzeczności. Tutaj także mandat nie jest jasny i pozostawia dużo miejsca na decyzje, które mogą być podejmowane ze względów zawodowych i osobistych. Rzeczywistość ta sprawia, że procesowi pomocy w sytuacjach nakazowych towarzyszy brak jasności dla każdej ze stron. Dodajmy, że klient także otrzymuje kopię nakazu sądowego. Możemy przypuszczać, że będzie on spodziewał się otrzymać od pracownika społecznego raczej pomoc, poradę i opiekę niż kontrolę, która wynika z treści ustawy.

Innym uwarunkowaniem tego procesu są restrykcje budżetowe i brak zasobów. Postanowienia prawne nakazujące zerowy deficyt, wzrost potrzeb i sytuacji obarczonych ryzykiem, przeciążenie personelu etc., to wszystko odbija się na wiarygodności służb społecznych w ocenie klientów i generalnie całej populacji.

Kolejnym uwarunkowaniem jest coraz większa liczba sytuacji trudnych przeżywanych przez rodziny. Od kilku lat jesteśmy świadkami wzrostu liczby przypadków trudnych w naszym społeczeństwie. Są to sytuacje związane ze zdrowiem psychicznym i ubóstwem, których coraz dotkliwiej doświadczają rodziny. Nowi przybysze, w wyniku migracji, cech kulturowych stają się wyzwaniem

dla organów pomocowych. Przemoc, rozpad rodziny i brak stabilności jednostki przyczyniają się do powstawania trudnych i złożonych sytuacji tak dla pracownika, jak i dla rodzin.

Nakładanie się kontekstów

Kontekst tworzą wszystkie elementy składowe, które często w sposób niezauważalny wpływają na rzeczywistość pojawiającą się w toku spotkań. Trzeba precyzyjnie określić te elementy i wychwycić to, co ma wpływ na przebieg spotkania tu i teraz W sytuacjach pomocy realizowanej w trybie sądowym/nakazowym pojawia się zasadnicze pytanie, czy mamy do czynienia z kontekstem pomocowym czy kontekstem kontroli, a może z nakładaniem się tych kontekstów? W tym przypadku osoba zgłoszona do ośrodka jest świadoma, że znajduje się w sytuacji przymusu, ale nie wie, gdzie ma poszukiwać pomocy. Jak zrównoważyć te dwa elementy? Do jakiego porozumienia dojdą obie strony − rodzina i pracownik socjalny? Czy będzie ono jasne i wzajemne? Czy jeśli zajdzie taka potrzeba, będą świadomi, iż może nastąpić przewaga jednego z kontekstów nad drugim? Rodzina uświadamia sobie obiektywny charakter życzenia pracownika socjalnego, z uwagi na nałożone na nią środki sądowe/nakazu, na które wyraziła pisemną zgodę. Często jednak oba te konteksty nakładają się na siebie. „Wyższa" pozycja, jaką zajmuje w tej relacji pracownik społeczny, pozwala mu na wybór, który wyznaczy kierunek oddziaływania. Pracownik może w swym postępowaniu nadać większe znaczenie kontroli, a zmarginalizować pomoc. Nie ma on obowiązku określenia specyfiki swojego działania w kategoriach kontroli czy pomocy, nie musi tego wyjaśniać rodzinie. Natomiast rodzina znajduje się w sytuacji, w której musi umieć ją zinterpretować, rozszyfrować i próbować na nią zareagować najlepiej jak potrafi. To mieszanie się kontekstów jest nierozerwalne w większości relacji ludzkich. Pracownik socjalny, posiadający mandat nadany mu przez władzę sądowniczą, powinien także wygłosić tę formułę[3] ostrzegającą rodziny, z którymi pracuje. Wszelka interwencja psychospołeczna prowadzona przymusowo, z nakazu sądu, wymaga szczególnej uwagi, jeśli chodzi o określenie kontekstu, w jakim przebiega. Pracownik musi jasno wskazać, czy przywiązuje większą wagę do pomocy czy do kontrolowania rodziny.

[3] Procedury karne usiłują zmniejszyć tę trudność, uświadamiając sprawcom to ryzyko w formule: „Wszystko, co powiesz może być użyte przeciwko tobie". Oznacza to: ja jestem częścią systemu, w którym stosowane są prawa wykraczające poza relację, jaką możemy między sobą nawiązać, pomyśl dobrze zanim odpowiesz na moje pytania (Seron, Wittezaele 1991, s. 82).

Problem władzy

Pojęcie władzy formalnej nie znajduje zbyt dużego odbicia w literaturze na temat pracy społecznej, mimo że wchodzi w zakres wszelkich relacji pracownika społecznego i osób, z którymi pracuje. Dla wielu pracowników władza posiada negatywną konotację, gdyż często postrzegana jest jako przeszkoda w budowaniu prawdziwej relacji pomocy. Idealną sytuacją, do której dąży wielu pracowników, byłoby pracować z klientami „dobrowolnymi", którzy szukają u pracownika pomocy. Stosunki polegające na sprawowaniu władzy obecne w czynnościach zawodowych mogą prowokować postawy nieufności, reakcje agresywne i nieprzyjazne. Często od pierwszego spotkania widzimy u osób, z którymi pracujemy, poczucie winy, bycia osądzanym, krytykowanym i niekompetentnym. Pracownik socjalny także źle znosi tę relację opartą na jego władzy formalnej. Rodzaj i zakres rzeczywistej władzy pracownika nie zawsze są jasne dla obu stron tej relacji. Jaki zakres tej władzy pracownik socjalny sam sobie przyznaje? Czy władza ta odpowiada tej nadanej mu przez system prawny, przez sąd czy też przez organizację, w której pracuje? Jak przedstawia ją osobom, z którymi pracuje? Trudność zdefiniowania i akceptacji warunkuje jakość tej relacji.

Podwójna rola pracownika podejmującego interwencję

Pracownik społeczny działający w kontekście pomocy przymusowej/z nakazu, mając mandat ośrodka ochrony praw dziecka, realizuje jednocześnie dwa różne uprawnienia: jest „kontrolerem" społecznym i osobą niosącą rodzinie pomoc. Czy w tej niejednoznacznej i paradoksalnej sytuacji możliwe jest zmobilizowanie członków rodziny do zmiany?

Pracownik w złożonym otoczeniu społecznym

Pracownik jest częścią organizacji, która posiada określone upoważnienia, sposoby działania i organizację pracy. W decyzjach i sposobach ich podejmowania musi przestrzegać reguł i wymagań swojej organizacji. Kiedy podejmuje działania zgodnie z nadanym mu upoważnieniem, nie jest to jego samodzielna decyzja, mimo że posiadana władza formalna, związana z pełnioną rolą i przygotowaniem ekspertyzy, daje mu pewien margines swobody. Jest przecież zobowiązany składać sprawozdania, występować o zgodę, jest poddany superwizji, czasem nawet „zmuszony" do określonego postępowania ze względu na posiadaną władzę, która kształtuje jego działania. Prawo, sąd i organizacja stawiają przed

nim wymogi, które musi brać pod uwagę w działaniu. Ośrodek Ochrony Praw Dziecka (DPJ *Direction de Protection de la Jeunesse*) nie jest częścią Centrum Młodzieży (*Centre de la Jeunesse*), mimo że jego budżet mu podlega. Ośrodek Ochrony Praw Dziecka jest organizmem autonomicznym i niezależnym w stosunku do pracowników, którzy w nim pracują. Obciążenia administracyjne, prawne i organizacyjne spoczywające na pracowniku socjalnym mogą wpływać na jego pracę z rodziną. Reorganizacja pracy, wymuszona przez restrykcje budżetowe, nakłada na niego poważne obowiązki administracyjne, logistyczne i techniczne. Zmiany organizacyjne i liczne zmiany procedur oraz sposobów pracy prowadzą do spadku energii i dyspozycyjności pracowników. Ponadto, z braku czasu zaniedbują oni lub odkładają na później superwizję kliniczną. Codzienne wykonywanie obowiązków staje się coraz bardziej uciążliwe, gdyż uciążliwość pracy jest coraz większa, a problemy rodzin są coraz bardziej zróżnicowane. Praca w kontekście wielokulturowości, coraz większe ubóstwo i coraz poważniejsze problemy zdrowia psychicznego, rozbicie rodziny, problemy wielopokoleniowości, to wszystko utrudnia dodatkowo pracę z rodziną objętą interwencją przymusową.

Centrum młodzieży wymaga, aby następowała regularna zmiana personelu zajmującego się daną sprawą, co szkodzi prowadzonej pracy i słusznie wzbudza poczucie beznadziejności oraz agresji u rodzin. Zmiany te wynikają z przedłużającej się z różnych powodów nieobecności pracownika lub też dobrowolnego przesuwania pracownika do innych zadań w wyniku reorganizacji czy przekazywania sprawy do nowego miejsca zamieszkania rodziców. Jedynie zalecenie pozostaje to samo, jednakże zdefiniowanie „pomocy, porady i wsparcia" jest w większej mierze testem na wyobraźnię niż rzeczywistą percepcją tych zadań, przekazywaną od jednego pracownika do drugiego.

Pomoc negocjowana i pomoc narzucona – specyfika i konsekwencje

Jak to już było powiedziane, w sytuacji gdy problem zostaje zgłoszony do ośrodka, możliwe są do zastosowania dwa tryby − dobrowolny lub przymusowy, nakazany przez sąd. Tryb dobrowolny proponowany jest przez pracownika ośrodka, który dokonuje diagnozy i ukierunkowania ewentualnej pomocy. Wdrożenie tego trybu możliwe jest wówczas, gdy rodzice (i dzieci w wieku powyżej 14 lat) uznają sytuację rodzinną za zagrażającą rozwojowi dziecka i są uznani za zdolnych do wdrożenia zaleconych środków. W efekcie rodzice (i dzieci powyżej 14. roku życia) muszą zaakceptować oficjalnie zaproponowane postępowanie i podpisać zgodę na dobrowolne formy jego realizacji. Są one zapisane w „umowie",

która określa sytuację, cele naprawcze oraz sposoby ich osiągnięcia. Tego rodzaju pomoc nazywana jest „pomocą negocjowaną" w odróżnieniu od „pomocy narzuconej". Jednakże, jeśli rodzice nie akceptują tej formy lub nie zgadzają się na nią, ich sprawa zostanie przedstawiona sędziemu, który może narzucić im pomoc, którą odrzucili. W takiej sytuacji rodzice uzyskują miano niewspółpracujących[4].

Kontekst prawny

Wielu rodziców jest zdumionych językiem, jakiego używa się do sformułowania wniosku dla sądu. Język prawniczy często postrzegany jest przez nich jako obraźliwy. Pierwsza bytność w sądzie jest dla większości rodziców doświadczeniem bardzo trudnym i stresującym, a nawet poniżającym. Ten pierwszy kontakt z sądem do spraw nieletnich, jak i następne wzbudzają całą gamę emocji o bardzo zróżnicowanym natężeniu i charakterze. Wiele energii wkłada się w objaśnienie raportu diagnostycznego i sporządzenie wniosku, rodzic przygotowuje się do odegrania ważnej roli, także emocjonalnie. Następnie stwierdza, że bierze udział w spektaklu, w którym ktoś opowiada jego własną historię. Posługując się metaforą, powiemy, że w czasie następnego seansu rodzic zapozna się ze scenariuszem, zaakceptuje granie roli statysty (Beaudoin i in. 1997, s. 119).

Oczekiwanie na rozprawę w sądzie dla nieletnich (rodzinnym) jest bardzo długie i trudne, mimo że samo rozpoznanie trwa około 8 minut. Często członkowie rodziny nie rozumieją, co naprawdę się wydarzyło ani co zostało postanowione. Sędzia ma do swojej dyspozycji kilka środków wychowawczych, jakie może zastosować lub zagrozić ich nałożeniem, aby uzyskać od rodziców (i dziecka powyżej 14. roku życia) zapewnienie zmiany. Środki wychowawcze często odbierane są przez rodzinę jako kara. Decyzje sędziego zależą od kontekstu społecznego i całokształtu doniesień (presja społeczna, alarmujące doniesienia ze szkoły, skargi rodziców…) i oceny możliwości wywołania określonego skutku. Musi on zastosować środki przewidziane przez prawo, które uważa za konieczne, aby sytuacja wróciła do normy. Orzeczenie jest zatem uważane jako minimalna (narzucona) zgoda, do której rodzice muszą przystąpić, jeśli chcą uniknąć następnej decyzji sądu bardziej restrykcyjnej i nakazowej.

---

[4] „Pomoc negocjowana zmusza, w pewnym sensie, rodziców do niewyjawiania faktu, że są zmuszeni zaakceptować pomoc, jaką jakaś instancja życzy sobie, aby zaakceptowali. Efektem takich procedur jest z jednej strony ukrywanie przymusu, pozwalające sądzić, że nie istnieje on zupełnie, a z drugiej strony pozwalające myśleć, że przymus istnieje" (Palmer 1983, s. 120).

Kto jest „klientem”?

Odpowiedź na to pytanie w sytuacji pomocy nakazanej/przymusowej nie jest taka oczywista. Jest to pytanie o to, kto wyznacza cele działania. „Prawdziwym” klientem w kontekście pomocy prawnej i przymusowej może być według Kim Berg (1996, s. 62) centrum młodzieży, które zatrudnia pracownika socjalnego i płaci mu, może to być ośrodek ochrony praw dziecka, który decyduje o stopniu zagrożenia danej sytuacji dla dziecka, o zastosowaniu środków i sposobów postępowania, który w końcu zdecyduje o tym, czy sytuacja faktycznie stanowi zagrożenie i czy może się powtórzyć. Czy też jest nim sąd badający sytuację na wniosek tegoż ośrodka ochrony praw dziecka, przychylający się do tego wniosku lub odrzucający go i wydający nakaz, który musi być respektowany przez rodzinę? Czy jeszcze jest nim młody człowiek i jego rodzice, którzy wymagają pomocy?

Rodzice i dziecko nie są naiwni. Szybko chwytają uwarunkowania sytuacji. Szybko zaczynają rozumieć, że ich potrzeby i życzenia, jeśli są tej samej natury, podlegają wymogom normatywnym społeczeństwa, które ukierunkowuje działania pracownika socjalnego.

> Rodzina często nie definiuje siebie jako klienta, gdyż jest świadoma istnienia przymusu i dwuznacznego charakteru pomocy w takich okolicznościach (Seron, Wittezaele 1991, s. 201).

Czasem jeden rodzic czy oboje mogą być klientami, to znaczy mogą występować o interwencję, ale nie mają pewności, że otrzymają pomoc, o jaką proszą. Członkowie rodziny mogą zgadzać się z sędzią co do problemu, ale nie muszą zgadzać się na środki przez niego zastosowane do jego rozwiązania. Na przykład w sytuacji zaburzeń w zachowaniu młodego człowieka rodzice mogą domagać się umieszczenia go w placówce, gdyż wydaje im się, że nie można tolerować sytuacji, jaka powstała w domu, lecz zarówno ośrodek ochrony praw dziecka, jak też sąd odmawiają zastosowania takiego rozwiązania. Albo odwrotnie, umieszczenie dziecka w placówce rzadko proponowane jest przez rodziców, częściej narzucane jest przez system ochrony. Może się zdarzyć, że rodzina nie podziela poglądu o istnieniu samego problemu. Wówczas może starać się blokować stosowane środki, a nawet przeciwstawiać, jeśli sędzia będzie ich przymuszał do poszanowania podjętych postanowień. W ramach pełnionej oficjalnie funkcji, sędzia nie jest stroną, reprezentuje społeczeństwo. Nie jest on klientem, ale bada sytuację, jaką mu się przedkłada, narzuca postępowanie, jakie uważa za konieczne, upoważnia placówkę ochrony praw dziecka do naprawienia sytuacji. Może także zakończyć interwencję, jeśli uzna to za słuszne.

Natomiast pracownik socjalny znajduje się w sytuacji zdecydowanie trudniejszej, która polega na przeprowadzeniu negocjacji ze wszystkimi członkami rodziny. Działa w ramach prawa ochrony dziecka, a nie ochrony rodziców, co może być interpretowane jako ochrona nieletniego przed dorosłymi, w tym także

jego rodzicami. Z łatwością może być postrzegany jako adwokat dziecka, który nie przyjmuje do wiadomości, że może ono być odpowiedzialne za trudności rodziny. W innej sytuacji może być akceptowany przez rodziców, a przez dorastające dziecko postrzegany jako osoba zwracająca się „przeciwko" niemu.

Ośrodek ochrony praw dziecka też może uchodzić za klienta, czyż to nie on bowiem decyduje o tym, czy zgłoszenie będzie przyjęte i czy funkcjonowanie rodziny powinno się zmienić? Jest odpowiedzialny za określenie sposobu, dobrowolnego lub przymusowego, oraz środków, do których rodzina musi się stosować, jeśli nie chce podlegać jego władzy. Jest także odpowiedzialny za inspektorów, którzy w jego imieniu muszą zatwierdzić wszelkie propozycje pracownika socjalnego dotyczące stosowania prawa. Inspektorzy są osobami, które wraz z sędzią mogą orzec, że sytuacja rodziny nie stanowi zagrożenia dla rozwoju i bezpieczeństwa dziecka. Czyż nie do klienta należy decydowanie, co inny zrobi dla mnie i jakie będą kryteria działania i decydowania, czy i w jakim momencie wszystko funkcjonuje prawidłowo? A przecież pracownik socjalny zdaje relację z postępów pracy z rodziną ośrodkowi i sędziemu, i to jest w pewnym sensie niepokojące. W płaszczyźnie normatywnej jedynie te dwie instancje mogą decydować o dalszym postępowaniu wobec rodziny.

Czy też może klientem jest ten, który prosi o interwencję? Bez wątpienia tak, lecz zależy to oczywiście od poziomu, na jakim pojawia się to życzenie. Czy to zgłaszający domaga się podjęcia interwencji? Z pewnością tak, ale nie dla samego siebie, poza nielicznymi wyjątkami. Dodajmy jeszcze, że sąd i ośrodek ochrony praw dziecka także występują o podjęcie aktywności, jednakże chodzi o interwencję dla innych i w tym sensie to zgłoszenie upodabnia się raczej do skargi niż do prośby. Mamy tu także do czynienia z inną jeszcze trudnością, dotyczącą prawidłowego wskazania, kto jest pierwszym klientem, gdyż od tego zależy prawidłowe objaśnienie jego problemu, określenie przez niego celu i odkrycie podejmowanych przez niego prób rozwiązania problemu.

Życzenie/zgłoszenie

Każde zgłoszenie oznacza dla ośrodka ochrony praw dziecka prośbę o interwencję. Zgłoszenie może pochodzić z trzech różnych źródeł: od członka rodziny, pracownika, który w trakcie pracy z rodziną odkrywa nowe fakty, placówki lub osoby prywatnej, z którą rodzina nie jest w relacji pomocy (szpital, szkoła, policja, sąsiad…). Osoba lub rodzina, która ma spotkać się z pracownikiem prowadzącym interwencję, nie robi tego z własnej inicjatywy. Zazwyczaj to osoba trzecia sygnalizuje problem. Ośrodek ochrony praw dziecka określa problem i środki, jakie mają być podjęte. Pracownik socjalny uświadamia członkom rodziny dwa najważniejsze elementy składające się na sukces proponowanego przez niego

działania. Przede wszystkim chodzi tu o wolność wyboru osób uczestniczących (rodziny) w postępowaniu i prawo do samookreślenia. Na ogół rodziny zabiegają o wypełnienie tych praw. Pracownik podejmujący interwencję wyraża je w tym prostym stwierdzeniu: „Rodzina może odmówić propozycji pomocy i ponieść konsekwencje dokonanego wyboru". Jednak zanim to wypowie, powinien upewnić się, że rodzina dysponuje niezbędnymi informacjami do podjęcia takiej decyzji, rozumie je i może dokonać świadomego wyboru. Prawo do odmowy przyjęcia pomocy ze strony ośrodka uwalnia tak rodzinę, jak i pracownika socjalnego od obowiązku osiągnięcia oczekiwanego rezultatu. W tym postępowaniu ważne jest rzeczywiste uznanie, że zachowanie określane jako „niezgodne z normą" lub „nieprzychylne" jest dla systemu rodzinnego postępowaniem zmierzającym do adaptacji do specyficznego kontekstu. Jeśli pracownik socjalny tego nie zrobi, jego interwencja będzie narażona na silny sprzeciw, wywołany samą interwencją.

Paradoksalność pomocy przymusowej

Przymus nałożony na klienta wywiera także presję na pracownika. Jest to presja instytucjonalna i personalna, skierowana na osobę, której zadaniem jest sprawić, aby klient chciał się szybko zmienić i zrobił to naprawdę. W tym momencie pojawia się u pracownika intencja, aby rodzina chciała pomocy. Jest to główne źródło wszelkich problemów, które pojawią się w czasie interwencji u większości rodzin i pracowników socjalnych.

W ramach interwencji nakazanej" paradoksalność nakazu wynika z mylenia dwu odmiennych poziomów zmiany: z jednej strony chodzi o zmianę „zachowania" osoby, a z drugiej strony o zmianę osobowości. Oczekiwana zmiana dotyczy samej jednostki. Ta przemiana jednego w drugie wywołuje właśnie ten paradoks (Hardy i in. 2001, s. 197).

Jest to paradoks tego samego typu co „Bądź spontaniczny!" Pomoc nakazowa tworzy sytuację paradoksalną, w której rodzina jest zmuszona, postanowieniem ośrodka ochrony praw dziecka lub sądu, zaakceptować pomoc pracownika socjalnego. „Możliwość" zastosowania pomocy negocjowanej, „nieprzymusowej" może doprowadzić pracownika do stwierdzenia, że rodzina dobrowolnie nawiązuje relację pomocową lub terapeutyczną. Jeśli „przymus" znika, zostaje wyeliminowany za sprawą „dobrowolności", wówczas pracownik socjalny może wejść do gry. Jeśli natomiast rodzina nie życzy sobie pomocy, którą chcemy, aby przyjęła dobrowolnie, wówczas otrzymuje etykietkę niewspółpracującej i wróci przed oblicze sądu, który podejmie w stosunku do niej środki stosowane zgodnie z tym samym paradoksem.

Paradoksalny wymiar pomocy nakazowej pojawia się w dynamice relacji między rodziną i systemem ochrony. Przyjęcie zgłoszenia wzbudza proces, w którym relację tę można opisać jako:

Chcę, abyś chciał się zmienić, jeśli jednak nie udaje ci się tego osiągnąć, to chcę, abyś chciał dać sobie pomóc w osiągnięciu zmiany (ibidem, s. 25).

W tym kontekście paradoksalności przymusu i postępowania nakazowego instytucji warto postawić pytanie o możliwe reakcje osoby (osób), której (którym) udzielana jest pomoc. Osoba taka może:

• odrzucić pomoc lub wycofać się, ponieważ uważa, że zarzucane jej czyny są nieuzasadnione lub nietrafne. Postawa odmowy stwarza ryzyko wzmocnienia hipotez, które doprowadziły do zastosowania pomocy przymusowej/nakazanej;

• zgodzić się z proponowaną pomocą, ponieważ życzy sobie jej „naprawdę", pomimo że jest to pomoc narzucona, bo stanowi element postępowania z nakazu sądu. Osoba taka przyznaje, że istnieje problem, a instytucja występuje w roli „inicjatora";

• zgodzić się z proponowaną pomocą, przyjmując równocześnie pozycję strategiczną udziału w grze. Biorąc udział w grze jedynie udaje, że życzy sobie pomocy. Chce kontrolować „prawdy" przekazywane pracownikowi, aby ten nie wystąpił przeciwko niej.

Bardzo trudno rozstrzygnąć, czy „wybór" klienta jest prawdziwy czy też strategiczny. Pracownikowi socjalnemu bardzo trudno to stwierdzić i upewnić się co do rzeczywistych intencji osoby, której udziela pomocy. Ten stan niekiedy powoduje, że klient staje się podejrzliwy, gdyż nie może udowodnić, że faktycznie chce tego, czego inni oczekują, aby chciał. Pracownik socjalny musi nieustannie oceniać to, co mówi i robi osoba, której udziela pomocy, aby utwierdzić się w przekonaniu, że nie g r a ona roli dobrego pacjenta, lecz j e s t dobrym pacjentem, który pragnie się zmienić. Postępowanie pracownika socjalnego polega w większej mierze na poszukiwaniu, a następnie na określeniu rzeczywistych intencji osoby, z którą pracuje i jej rodziny. Każde zachowanie czy postawa mogą być inaczej interpretowane przez pracownika socjalnego w zależności od jego cech osobistych, jego biografii, przyjmowanych w tej strategicznej grze koncepcji zawodowych i filozoficznych. Często wygrywają osoby, którym się pomaga, bo są „lepszymi aktorami", chociaż to właśnie tego rodzaju klientów chce wykryć pracownik socjalny. Przegranymi są te osoby, które odmawiają zmiany, gdyż są zbyt uczciwe lub zbyt zagniewane, aby przystąpić do tej gry. Osoby, które rzeczywiście pragną proponowanej im pomocy, często wydają się zbyt uczciwe, aby to było wiarygodne i tym samym stają się podejrzane dla pracownika socjalnego. Natomiast dla rodziny, która stała się przedmiotem zgłoszenia, stawka jest wysoka. Na ogół jej członkowie często doświadczali sytuacji podwójnego nakazu w życiu rodzinnym, nierozwiązanych paradoksów, i są doskonale przygotowani, aby się im przeciwstawić, nie kwestionując ich.

Proces interwencji w sytuacji pomocy przymusowej/z nakazu − rola pracownika socjalnego

W trzeciej części artykułu przedstawimy elementy dostrzegalne w procesie postępowania w sytuacji pomocy przymusowej/z nakazu. Zajmiemy się przede wszystkim tymi elementami, których nie można pominąć, gdy klient w sytuacji przymusu rzeczywiście pragnie nawiązania umowy terapeutycznej.

Sytuacja pomocy przymusowej − problem władzy w relacji

Pracownik socjalny musi rozumieć naturę i ograniczenia władzy, jaką posiada w związku z pełnioną przez siebie rolą, aby potrafił jasno to wytłumaczyć osobie, rodzinie, z którą pracuje i określić tym samym wzajemne relacje. Jeśli pracownik zrobi to w sposób otwarty, akceptując swoją władzę, nie będzie wystawiany na próbę przez tych, z którymi pracuje. Doświadczenie zawodowe i doświadczenie w kontaktach z przełożonymi będą mu w tym pomocne, gdyż w przeciwnym razie będzie czuł się źle sprawując władzę, jaką sam posiada. Mógłby, na przykład, zaniechać stosowania przysługującej mu władzy formalnej, która nakłada na niego odpowiedzialność lub też wyolbrzymić ją, aby poczuć się lepiej w roli osoby dążącej do zachowania ładu społecznego. Czasem, w sytuacjach trudnych, gdy pracownik socjalny czuje się osamotniony i wyizolowany, może się zdarzyć, że będzie miał pretensje do opornych klientów, do swojej organizacji, która składa na jego barki ciężar władzy. Towarzyszą temu emocje często bardzo silne, zwłaszcza gdy klient nie wypełnia swoich zobowiązań czy oczekiwań pracownika. Takie sytuacje zmuszają pracownika do natychmiastowego zastosowania sankcji.

W skutecznym stosowaniu swojego autorytetu pracownik socjalny może oprzeć się na dwóch umiejętnościach. Przede wszystkim na dobrej ocenie reakcji klienta na władzę formalną, jaką posiada pracownik. Chodzi głównie o klienta, który wcześniej miał do czynienia z władzą pod różnymi postaciami. Wiedza pracownika na ten temat pomoże mu lepiej rozpoznać reakcje klienta, czasem bardzo trudne. Inną przydatną umiejętnością jest nazwanie wprost odczuć, przygnębienia, obaw, które szkodzą pogłębieniu relacji zaufania pomiędzy klientem i pracownikiem. Pracownik, podczas pierwszego spotkania, przeprowadza z nim rozmowę na temat różnych aspektów władzy. Zachęca go, aby powiedział o swoich obawach i gniewie, związanych z przymusem, jakiemu musi się poddać. Pomaga mu wyrazić i zaakceptować fakt, że tego rodzaju odczucia są jak najbardziej naturalne w jego sytuacji (Palmer 1983, s. 123−124).

Wielu pracowników socjalnych obawia się gniewu i agresywnych reakcji rodziny, a to z kolei uniemożliwia im od samego początku rozmowę na ten temat. Należałoby rozwijać umiejętność zachowania postawy spokoju i zdecydowania wobec ataków rodziny, z którą się pracuje. Palmer przypomina, że

pracownicy socjalni muszą potrafić obchodzić się z gniewem tak, jak elektryk z prądem, zachowując szacunek dla jego siły i zagrożenia, lecz nie bać się, gdyż posiadają odpowiednią wiedzę i doświadczenie (ibidem 1983, s. 124).

Relacja między pracownikiem socjalnym a osobą/rodziną, której udziela pomocy, jest procesem, który ewoluuje i narażony jest na stałe testowanie, szczególnie gdy osoby, z którymi się pracuje, miały trudne doświadczenia tego rodzaju. Są to zazwyczaj pytania skrywane przez te osoby i trzeba potrafić na nie odpowiadać. Rodzice czują się często słabi, niedowartościowani, gdy dowiadują się o zgłoszeniu ich sprawy do placówki lub gdy sami muszą zdecydować się ujawnić swoją sytuację rodzinną. Pomoc z przymusu/z nakazu sądu wpisuje się w dynamikę cierpienia wszystkich stron. Oddziaływanie to zmierza do przekonania stron o konieczności przezwyciężenia tego stanu. Pracownik socjalny stara się czuwać nad procesem umacniania pozytywnych postaw i zachowań, jakie wykazują rodzice, często przecież zagubieni i niepewni, próbuje tak oddziaływać na rodziców, aby ci uznali, że są zdolni do wzięcia, choćby częściowej odpowiedzialności za dziecko, nawet tylko w niewielkim stopniu i pomimo trudności w opiece nad nim. Ważne, aby rodzice dostrzegali konieczność zapoczątkowania zmian w pełnionych przez siebie rolach rodzicielskich. Jednak, wraz z uznaniem przez rodziców częściowej odpowiedzialności za dziecko, nie powinno się ich w tej sytuacji obarczać winą.

Znaczenie informacji

Osoba interweniująca posiada dane o rodzinie, niektóre z nich są poufne i tym samym nieznane rodzicom. Może wobec tego pojawić się znaczna różnica w zakresie informacji posiadanych przez zaangażowane strony. Równocześnie sekrety i poufne informacje, znane tylko niektórym członkom rodziny, wzmacniają nawiązywanie porozumień między częścią osób i mogą stać źródłem problemów dla osoby interweniującej. Przed rozpoczęciem postępowania powinna ona upewnić się, czy zredukowała do minimum różnice w dostępie do informacji. W przygotowaniu do dalszego postępowania ważne jest także, aby rodzice zostali zapoznani z funkcjonowaniem systemu pomocy: kto i czego wymaga? Od kogo? Jakie są ich role i prerogatywy w tej sytuacji? Zdarza się, że pracownik socjalny nie zadaje sobie trudu i nie poświęca czasu na objaśnienie wymagań i oczekiwań wobec swojej roli i innych osób uczestniczących w danym postępowaniu. Ponadto nie zawsze upewnia się, czy rodzice dobrze zrozumieli, czego się od nich oczekuje, aby interwencja mogła być zakończona. To postępowanie jest tak ważne dlatego, że jedynie w sytuacji gdy rodzina posiada pełne informacje, może dokonać przemyślanego wyboru[5].

[5] „Oczywiście rodzina może zaakceptować lub nie tak określoną relację. Jeśli jej nie podziela, a wysiłek objaśnienia, na czym polega oferowana pomoc, okazuje się daremny, pracownik socjalny

Niezależność myślenia i inne cechy pracownika socjalnego

W tym postępowaniu pracownik socjalny przede wszystkim powinien jak najbardziej dystansować się od opinii formułowanych przez innych aktorów systemu społecznego. Niezależność myślenia jest bardzo istotna w trakcie nawiązywania relacji z rodziną, która uczestniczy w tym oddziaływaniu pod przymusem/z nakazu sądu. Musi on także uwolnić się od myśli, że upoważnienie do działania z ramienia systemu prawnego i instytucji, w której pracuje, wymaga od niego wykazania się wynikami jego działania. Postawa neutralności ułatwi mu z pewnością kontakt z rodziną i ukierunkuje na widzenie tego, co dzieje się naprawdę, ustrzeże go także przed uleganiem presji osiągania wyników działania.

Pracownik socjalny powinien jednak potrafić rozpoznać te elementy z życia rodziny, na których oprze swoje działanie pomocy psychospołecznej. Bardzo ważne jest poznanie dotychczasowych doświadczeń rodziny w zakresie kontaktów z władzą formalną, z pomocą przymusową/z nakazu sądu i pomocą w ogóle. Podobnie ważne są te doświadczenia pracownika socjalnego. To samo można powiedzieć o sposobach komunikowania się i strukturach specyficznych dla danego systemu rodzinnego. Wszystkie informacje o tym, czego nie należy robić, zawarte są w dokumentach, pracownik socjalny powinien z nich skorzystać, aby uniknąć powtarzania błędów.

Ważne także, aby pracownik socjalny uznał, że w danej rodzinie zmiana jest możliwa do osiągnięcia. Takie przekonanie pozwoli mu przyjąć wobec rodziny postawę, która korzystnie wpłynie na zmianę sytuacji, wbrew najbardziej niekorzystnym prognozom. Pracownik socjalny nie może oczywiście akceptować wszystkiego, lecz może być pozytywnie „nastawiony" i dawać temu wyraz w swych wypowiedziach. Jednocześnie nie powinien jednak brać pod uwagę utopijnych oczekiwań członków rodziny, którzy w stanie rozczarowania zbyt szybko odrzucają oferowaną im pomoc. Ponadto pracownik socjalny nie powinien cieszyć się z osiągnięcia zbyt szybkich rezultatów, pojawiających się na początku oddziaływania, gdyż może to być wynik przyjętej przez rodzinę strategii zmierzającej do szybkiego zakończenia interwencji.

Największym wyzwaniem dla pracownika socjalnego jest wywiązanie się z nałożonego na niego obowiązku interwencji/pomocy przymusowej/z nakazu sądu, kiedy ze strony rodziny nie ma ku temu woli. W sferze pomocy przymusowej/z nakazu, niemożność nieinterweniowania oraz niemożność niesienia pomocy w dążeniu do zmiany może być wyrażona słowami Mony Elkaim:

Jeśli chcesz mi pomóc, to nie pomagaj mi. Innymi słowy, jeśli mi nie pomagasz, to znaczy nie przykładasz się do tego, abym chciał twojej pomocy, wówczas otwiera się możliwość do działania (Hardy i in. 2001, s. 46).

---

będzie musiał uznać swoją bezsilność i fakt, że nie do niego należy »uczynić kogoś szczęśliwym wbrew jego woli«" (Seron, Wittezaele 1991, s. 256–257).

Prawo do podejmowania decyzji i jego ograniczenia

Seron i Wittezaele (1991, s. 80) podkreślają podstawowe prawo klienta do decydowania o sobie, pomimo sytuacji przymusowej/z nakazu zawsze zachowuje on możliwość wyboru tego, co zrobi. Pracownik socjalny musi być świadomy i przekonany, że to prawo do decydowania o sobie przejawia się często w decyzji rodziny o odrzuceniu oferowanej pomocy, co może być kłopotliwe dla pracownika socjalnego, który chce, aby klient dał sobie pomóc. Porozumienie się co do postawy wyjściowej każdej ze stron i zaakceptowanie faktu, że może ona, z czasem i w nowych okolicznościach, się zmienić, jest sposobem na uniknięcie przymusu dla wszystkich aktorów działania.

Relacja rodziny i pracownika socjalnego musi być jasna i akceptowana przez wszystkich. Pozwala to na uznanie kompetencji, zasobów i zdolności rodziny do oceny swojej sytuacji i ukierunkowania decyzji do poddania się bądź odrzucenia stawianych wymagań. Zajęcie stanowiska pozwala na powiedzenie prawdy. Ta metakomunikacja początkowa, uczciwa, na temat sytuacji już otwiera drzwi do działania w rodzinie. Komunikacja otwarta na rzeczywistość pozwala wyjść z cienia na światło, gdyż pozwala określić, kto czego chce. Znika paradoks wywołany przez iluzję, że pomoc jest akceptowana i chciana, podczas gdy tak na prawdę nie jest. Sprostanie tej sytuacji w sposób jasny i bezpośredni ukierunkowuje działanie, którego zasady są znane i akceptowane. Pracownik socjalny powinien powiadomić rodzinę o możliwych konsekwencjach każdego wyboru, jakiego ona dokona. Nie powinien jednak zaakceptować sytuacji, gdy rodzina nie zechce uszanować jego formalnego autorytetu, w rozumieniu prawa o ochronie młodzieży. W sytuacji gdy pracownik będzie starał się wzmocnić motywację osoby, której pomaga, co jest raczej celem niż niezmienną zasadą, powinien jednak pamiętać o granicach, których nie należy przekraczać. Hutchinson (1987, s. 593−594)[6] wskazuje na sytuacje, które powinny sygnalizować pracownikowi socjalnemu konieczność ograniczenia strefy decyzyjnej osoby, której się pomaga.

Trójstronny układ osób delegowanych/posiadających mandat

Należy tu podkreślić znaczenie faktu, że pracownik socjalny występuje w trójstronnej relacji: rodzina−pracownik socjalny−osoba/instytucja delegująca. Możemy nawet powiedzieć, że jest on częścią trójkąta: delegujący−pracownik

[6] W oryginale francuskim znajduje się następujący cytat w j. angielskim: „A client right to make self-determined decisions and choices of action should only be violated when violated when either (a) clear evidence demonstrates that present and irreversible danger to other persons will result will result from the decision or (b) clear evidence demonstrates that present and irreversible danger to the client exists and the client lacks either the cognitive or emotional resources to make rational, informed decisions" (Hutchinson 1987, s. 593−594).

socjalny–symptom trudnej sytuacji rodzinnej, który pojawia się wraz z określoną osobą. Na tę złożoność zwraca uwagę poniższy cytat z pracy Poisson:

Zachowanie tej trójstronnej relacji w czasie interwencji jest ogromnie ważne. Z punktu widzenia pracownika socjalnego istotna jest stała weryfikacja, czy jest ona nadal utrzymana. Pracownik socjalny musi być bardzo uważny, aby nie zmienić tego schematu w relację dwubiegunową (iluzoryczny związek) między interwencją i symptomem, w której znika trzeci partner. […] Przekonanie o zajmowaniu swojego miejsca w tej jednostce systemowej pozwala jej zaistnieć, oznacza także poszanowanie sytuacji wraz z jej kontekstem, który powinien być jasny. W przeciwnym wypadku kontekst stanie się dwuznaczny i w efekcie relacja stanie się także dwuznaczna (Poisson 1988, s. 326).

Ważnym aspektem tego trójkąta jest jego niewielka indywidualizacja. W przypadku pomocy przymusowej/z nakazu wszyscy partnerzy są delegowani/posiadają mandat nadany przez:

- społeczeństwo, które ustanawia prawo ochrony dzieci i młodzieży i powierza jego wykonanie sędziemu;
- placówkę, w której jest zatrudniony pracownik socjalny i przez nią delegowany;
- osobę, z którą pracujemy, jest ona delegowana przez system rodzinny, którego jest członkiem.

W rzeczywistości spotykają się trzy osoby delegowane, a każda z nich jest zobowiązana do odgrywania roli reprezentanta systemu, do którego przynależy. […] Jednym z celów interwencji może być wspieranie mechanizmów prowadzących do zindywidualizowania tej triady. Mechanizmy pozwalające na zindywidualizowanie pozwolą osobom delegowanym na uznanie swojej pozycji aktora i porzucenie pozycji osób obarczonych misją (odgrywanie roli misjonarza)[…]. Skupienie się na tym, aby unikać aktywności o charakterze opiekuńczym, jest w tym kontekście paradoksem, lecz może zadecydować o dalszym przebiegu prowadzonej pracy (ibidem, s. 326).

Metodyka postępowania w sytuacji paradoksalności pomocy

Definicja problemu i życzenia. Zdefiniowanie problemu ukierunkowuje w pewien sposób działanie podejmowane przez pracownika socjalnego. Jego zadaniem jest doprowadzenie rodziny do znalezienia rozwiązania, które będzie zaakceptowane. Okazuje się, że nie jest to takie proste i wymaga najwyższej uwagi. Na tym decydującym etapie pracownik socjalny, biorąc pod uwagę otrzymane upoważnienie do działania, usiłuje zbliżyć rozwiązanie do tych proponowanych przez rodzinę, a w efekcie dojść do oczekiwanych zmian. W tym celu pracownik socjalny oferuje pomoc i wyraża wolę zaangażowania się w proces rozwiązywania trudności, jakie napotyka rodzina.

W przygotowaniu rozwiązania, które zostanie ostatecznie przyjęte, szczególne znaczenie ma to, jak rodzina postrzega swój problem. Sprzyja temu upewnienie się pracownika socjalnego, czy prawidłowo rozpoczął działanie, poświęcając odpowiednio dużo czasu na precyzyjne ustalenie, jak rodzina postrzega swoją sytuację i przede wszystkim, co sama chce zrobić. W tym postępowaniu nie powinien pominąć życzeń/oczekiwań wyrażanych przez rodzinę oraz wymogów prawnych nakazujących jego obecność w prowadzonej interwencji. Analiza formalnego wymogu zmiany wymaga czasu, aby określić cele konkretne i możliwe do zrealizowania w trakcie prowadzonej interwencji. Ważne jest określenie koniecznych zmian, które powinny nastąpić w sytuacji rodziny, aby sędzia czy odpowiednia placówka ochrony praw dziecka wydali zgodę na zakończenie interwencji. Poznanie możliwie precyzyjnych kryteriów podejmowania tego typu decyzji umożliwia także dokładniejsze zdefiniowanie rezultatów oczekiwanych przez system społeczny. Warto uwrażliwić pracowników socjalnych na formułowane cele pracy z rodziną, aby satysfakcjonowały sąd i placówkę ochrony praw dziecka. Nie powinny być nieprecyzyjne, typu na przykład „zapewnić intensywny nadzór nad sytuacją" czy też „zapewnić pomoc, radę i opiekę", jak to zazwyczaj czytamy w zaleceniach, powinny być konkretne i szczegółowe.

Pozycja mediatora

Interweniujący nie powinien uważać się za osobę wymierzającą sankcje społeczne ani też stawiającą wymagania. Rodzina ma prawo do odmowy pomocy, a pracownik socjalny może jedynie oferować swoje wsparcie. Nie może zrobić nic ponadto, gdyż inaczej przyjmie na siebie rolę sprawującego kontrolę. Takie działanie może okazać się uzasadnione w sytuacji, gdy rodzina odmawia kategorycznie współpracy. Aby uniknąć dylematu „pomagać czy kontrolować", pracownik socjalny może określić się jako mediator. W ten sposób

> nie stara się on pomagać za wszelką cenę, a w przypadku, gdy jego działania nie kończą się powodzeniem, nie cierpi na tym jego duma i poczucie własnej wartości. […] Im bardziej będziemy narzucać »klientom« nasze rozwiązania, w tym mniejszym stopniu będą oni mieli potrzebę pomagania sobie samym. Rodzina bardziej potrzebuje nowego spojrzenia pracownika socjalnego na to, co ją spotykało. Spojrzenie to ułatwi jej dokonanie samodzielnego wyboru tego, co konieczne, aby rozwiązać swój problem i funkcjonować zgodnie z jej własnym rytmem. Pracownik socjalny nie może w trakcie tego procesu reagować zniecierpliwieniem z powodu braku rezultatów (Seron, Witteazale 1991, s. 206).

Prawidłowe określenie elementów, które pozwolą zakończyć interwencję, co jest celem wspólnym rodziny i pracownika socjalnego, pozwoli na znalezienie odpowiedzi na często trudne, ale istotne dla wszystkich pytanie o zakończenie

interwencji. Objaśnienie wymagań placówki ochrony praw dziecka i sądu pozwala rodzinie na ustosunkowanie się do tych wymagań i świadome zaangażowanie się w proces zmian. W tym podejściu pracownik socjalny ułatwia, występuje jako mediator między interesami tego, kto go deleguje (sąd, placówka ochrony praw dziecka) a interesami rodziny.

Status mediatora, jeśli jest dobrze przyswojony, nadaje pracownikowi socjalnemu pozycję pośrednią, unika on w ten sposób utożsamiania go z wymogami dyrektora swojej instytucji czy sądu. Oddzielenie jego osoby od władzy formalnej jest jednym z warunków, aby móc pochylić się nad cierpieniem rodziny i wzbudzić w niej rzeczywistą chęć wyrażenia życzenia pomocy, jeśli oczywiście ją odczuwa (ibidem 1991, s. 213).

Opór wobec zmiany

Poznanie sytuacji początkowej każdego nowego przypadku może wzbudzać przerażenie i oburzenie pracownika socjalnego. Efekt Pigmaliona, czyli reakcja pracownika socjalnego na akta sprawy będzie miała ogromny wpływ na reakcje rodziny w sferze jej oczekiwań. Pracownik socjalny musi być świadomy swoich własnych postaw wobec oporu, jaki może napotkać w każdej sytuacji, w jakiej podejmuje działanie.

W relacji wzajemnej zależności, takiej jak pomoc w sytuacji nakazu,

»brak objaśnienia« lub odmowa wzajemnej zależności prowadzą czasem do odgrywania »ról«. Nikt nie bawi się sam w »chowanego« czy »silniejszego«, gra jest formą przetrwania, wykorzystywaną w sytuacji impasu, gdy nie wiadomo już, co robić, a ma się poczucie, że coś należy zrobić (Lebbe-Berrier 1988, s. 57).

Dzieje się tak zarówno w przypadku klienta, jak i pracownika socjalnego[7].

Reguły i metareguły, komunikacja i metakomunikacja

Szczególna sytuacja paradoksalności pomocy przymusowej/z nakazu została już wyjaśniona. Powiedzieliśmy, że jest to sytuacja typu „bądź spontaniczny". Nakazem paradoksalnym jest wymóg, aby jedna strona posiadająca władzę (sąd

[7] „Zderzenie kultur, wartości i celów może przybierać formę konfliktu terytorialnego, w którym każda ze stron odwołuje się do swojego sposobu działania. Klient sądzi, że jego sposób jest najlepszy, ewentualnie zdecyduje się zmienić, jeśli zobaczy w tym swój interes, i wybierze swój »sposób« działania, aby tym samym zastosować swoje prawo do panowania nad swoim życiem […]. Opór rodziny, czy klienta jest bardzo silny w sytuacji, gdy system większościowy dyktuje systemowi mniejszościowemu, co robi źle, gdy wymaga i naciska, aby podjął on inne sposoby działania" (Berg 1996, s. 54).

lub placówka ochrony praw dziecka) zmuszała drugą stronę (rodzinę) do poddania się trzeciej stronie (pracownikowi socjalnemu). Paradoksalność tej relacji wyraża się w tym, że klient „życzy sobie, aby mu pomagano i zmieniono go" i to w sposób, w jaki „życzy sobie tego" pracownik socjalny. Wydostanie się z tego paradoksu możliwe jest wówczas, gdy osoba przymuszana jest w stanie zrealizować to, czego jasno się od niej oczekuje.

Jeśli te konkretne oczekiwania interwencji pomocy w sytuacji nakazu są jasno określone przez osobę delegującą, klient/rodzina uwalnia się od paradoksu tej sytuacji. Metakomunikacja staje się możliwa i może prowadzić do porozumienia między stronami. W takiej sytuacji interwencja nie zmierza już do zmiany samej osoby, lecz do osiągnięcia takiej sytuacji, której pragnie klient, a mianowicie zakończenia jego sprawy. Oczywiście, zmiana postępowania rodziny nadal pozostaje celem oddziaływania, lecz przede wszystkim chodzi o modyfikację tych zachowań, które wykraczają poza normy.

Pracownik socjalny będzie się starał przy zastosowaniu metakomunikacji określić zmiany, jakich wymagają władze, by nie brać na siebie odpowiedzialności za spodziewane i oczekiwane rezultaty interwencji, a także pozwolić rodzinie na dokonanie wyboru. Chroni on w ten sposób przestrzeń, którą może stworzyć wraz z klientami w procesie interwencji (Corchuan 1998, s. 47).

Ta trudna sytuacja wymaga od pracownika socjalnego szczególnych umiejętności, które polegają na

stopniowym wprowadzaniu pozytywnych modyfikacji w ważne interakcje tego systemu, nie wzbudzając przy tym obaw wśród jego członków. W ten sposób uruchamiane zostają pozytywne sprzężenia zwrotne, które wzmocnią zasiane ziarno (Seron, Witteazale 1991, s. 47).

Konkluzja

Interwencja prowadzona z nakazu jest działaniem bardzo wymagającym i kompleksowym tak dla rodziny, jak i pracownika socjalnego. Choć wielu pracownikom socjalnym wydaje się prosta, tak jakby ekspertyza była rzeczą naturalną. Nie ma odpowiedniego kształcenia przygotowującego do takiego oddziaływania prowadzonego z nakazu sądu czy placówki ochrony praw dziecka ani też specyficznej superwizji. Możliwość korzystania z superwizji byłaby przydatna pracownikowi socjalnemu w celu uniknięcia licznych pułapek, jakie ze sobą niesie ten rodzaj działania, gdyż praca z klientem poddanym interwencji nakazanej jest często bardzo trudna. Doświadczony pracownik jest w większej mierze świadomy znaczenia specyficznego kontekstu każdego systemu rodzinnego. Najważniejszymi wyzwaniami dla pracownika socjalnego są: objaśnienie specyficznych

zależności sytuacji przymusowej, jasne określenie konkretnych celów do osiągnięcia i w końcu sprecyzowanie sposobów ich osiągnięcia. Przejście od cienia do światła wymaga przedyskutowania z członkami rodziny otrzymanego przez pracownika socjalnego upoważnienia do działania i omówienia reakcji każdego z nich na tę sytuację. Pracownik socjalny musi naprawdę przyznać rodzinie „moralne" prawo do odmowy poddania się środkom przymusowym. „Wolność" wyboru w sytuacji nakazu sądowego uwalnia w takiej samej mierze pracownika, jak i rodzinę od przymusu osiągnięcia rezultatów działania, który jak wiemy prowadzi do paradoksu pomocy przymusowej. Pracownik przestaje być adresatem odmowy rodziny na współpracę, a rodzina nie jest już zmuszona wbrew swojej woli poddać się nakazanym środkom.

Członkowie rodziny muszą najpierw zostać poinformowani o efektach takiej możliwości, aby mieli wiedzę o jej konsekwencjach. Prawdopodobnie pracownik socjalny będzie zmuszony poinformować sąd o odmowie rodziny do poddania się nakazowi sądu. Najkorzystniej byłoby, aby to rodzina podjęła te kroki i wzięła na siebie odpowiedzialność za tę decyzję.

GLOSY – W MIEJSCE ZAKOŃCZENIA

Agnieszka Rękas[*]

Przemoc w szkole i w rodzinie – zastosowanie mediacji. Potencjał i realia

Ścisły związek mediacji w sprawach rodzinnych, gospodarczych czy innych cywilnych z dynamicznie rozwijającymi się stosunkami rodzinnymi i cywilnoprawnymi, w tym transgranicznymi, powoduje konieczność ciągłego dostosowania regulacji prawnych z zakresu mediacji do potrzeb jej potencjalnych uczestników. Takie działania są niezbędne w celu zwiększenia efektywności procedury mediacyjnej i rozwoju mediacji, a także zbudowania zaufania sądu i społeczeństwa do osoby mediatora i procedury mediacyjnej. Wskazać jednak należy, że bariery i przeszkody w stosowaniu mediacji to przede wszystkim przekonanie prawników, praktyków wymiaru sprawiedliwości oraz społeczeństwa do mediacji. To w szczególności zmiana sposobu myślenia o konflikcie karnym lub sporze i ich rozwiązaniu, a także zrozumienie, że mediacja jest inną perspektywą sprawiedliwości. Konieczne jest uwzględnianie problematyki mediacji na wszystkich etapach edukacji.

W prezentowanym tekście podniesione są dwa zagadnienia, które łączy problematyka przemocy. Omawiana jest mediacja w szkole i jej znaczenie dla kształtowania postaw młodzieży i popularyzowanie alternatywnych sposobów rozwiązywania konfliktów oraz zastosowanie mediacji rodzinnej w sytuacjach przemocy domowej.

[*] Sąd Okręgowy w Częstochowie, Społeczna Rada ds. ADR przy Ministrze Sprawiedliwości, Komisja Kodyfikacyjna Prawa Rodzinnego przy Rzeczniku Praw Dziecka, Stały Komitet Doradców Rzecznika Praw Dziecka.

Znaczenie mediacji w środowisku szkolnym

W środowisku szkolnym temat bezpieczeństwa dzieci i młodzieży staje się coraz bardziej naglący i wymaga poszukiwania drogi zabezpieczenia przyjaznych warunków do nauki, wychowania i rozwoju młodych ludzi. W szkole młody człowiek zdobywa nie tylko wiedzę, ale również doświadczenie w budowaniu relacji koleżeńskich oraz szeroko mówiąc, międzyludzkich i w godzeniu własnych oczekiwań z oczekiwaniami grupy. To właśnie tu młody człowiek poznaje obowiązujące normy i zasady współżycia społecznego, uczy się postrzegania i nawiązywania kontaktów z innymi, zdobywa wiedzę o sobie, poznaje, czym jest przyjaźń i − jako uczeń, kolega, koleżanka − jakie zajmuje miejsce w klasie. Doświadcza też tego, czym jest współpraca z innymi oraz jak dostosowywać i zmieniać swoje zachowania w różnych sytuacjach. Szkoła jest także miejscem, gdzie spotykają się osoby pochodzące z różnych środowisk społecznych, rodzinnych, coraz częściej z różnych kultur narodowych, o odmiennych światopoglądach. Tak więc przygotowanie młodego człowieka do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym staje się obok nauczania równoważnym zadaniem szkoły. Kontakty z grupą rówieśniczą, codzienne sytuacje ucznia w szkole, sukcesy lub ich brak, wsparcie i zrozumienie, w znacznej mierze decydują o tym, jaką przyjmie on postawę wobec konfliktu. Czy będzie ofiarą czy sprawcą, czy nauczy się rozwiązywać konflikty poprzez narzucanie innym swojego sposobu rozstrzygnięcia, często poprzez psychiczną, fizyczną czy werbalną przemoc, bądź też godzenie się na niechciane przez siebie rozstrzygnięcia drugiej strony, pogłębiające konflikt. Może także, wspólnie ze stroną konfliktu, wypracować rozwiązanie, uwzględniające oczekiwania wszystkich uczestników sporu, bez przemocy, poprzez rozmowę, na warunkach korzystnych dla obu stron. Narastające zjawiska przemocy w szkole oraz przestępczości nieletnich skłaniają nas, dorosłych do szczególnej troski i zwrócenia uwagi na profilaktykę przestępczości, a także nakładają szczególny obowiązek podejmowania inicjatyw przeciwdziałających agresji i niedostosowaniu społecznemu młodzieży. Stwarzamy tym samym szansę dla sięgania przez dzieci i młodzież do konsensualnych sposobów rozwiązywania sporów, co może przyczynić się do kształtowania postaw w dorosłym życiu, respektujących granice wolności, akceptowalnych społecznie sposobów osiągania celów i realizacji potrzeb. Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów rówieśniczych stymuluje także rozwój umiejętności społecznych, przygotowujących ucznia do życia w demokratycznym państwie prawa i społeczności europejskiej. Dlatego tak ważne jest propagowanie wśród młodych ludzi idei sprawiedliwości naprawczej i uczenie rozwiązywania problemów w drodze rozmowy.

Mediacja to właśnie rozmowa o tym co dzieli. Sprzyja ona nabywaniu umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów, rozpoznawania różnic, tego co dzieli i poszukiwania tego, co może łączyć w przyszłości. Praktykując

mediację, młody człowiek ma szansę nauczyć się szacunku do drugiej strony, twórczego myślenia i otwartości na poglądy innych. Dzięki temu uczestnictwu uczy się konieczności uznania i zrozumienia zaistniałej sytuacji również – co bardzo ważne − z perspektywy drugiej strony. Kształtuje także umiejętność prowadzenia dialogu, opartego na wzajemnym szacunku i zrozumieniu, uczy się słuchania „innego". Uczniowie będący stronami konfliktu sami mogą decydować o sposobie naprawiania szkód i krzywd, a inicjatywa rozwiązania konfliktu i odpowiedzialność za realizację uzgodnionego wspólnie rozwiązania spoczywa w rękach stron. Mediator, niezależnie czy jest nim nauczyciel czy kolega/koleżanka z klasy, jako bezstronna osoba, służy jedynie pomocą we wspólnej rozmowie, odreagowaniu emocji i w wypracowaniu rozwiązania satysfakcjonującego obie strony. Umiejętność konstruktywnego podejścia do sporu powinna być stosowana w środowisku szkolnym nie tylko w kontaktach młodzieży, również na lekcjach, w szerszym życiu szkoły, np. w kontaktach z nauczycielami i personelem pomocniczym. Uczenie rozwiązywania konfliktów rówieśniczych powinno więc rozpocząć się od zapoznania z filozofią sprawiedliwości naprawczej i uczenia procedury mediacji zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Zadaniem dorosłych byłoby dowartościowanie młodzieży w przypadku podejmowania prób czy zastosowania przez uczniów metod koncyliacyjnych. Te konkretne pomysły młodzieży stanowią przecież dla nas dorosłych podpowiedź, jak skutecznie w środowisku szkolnym zapobiegać przemocy.

Przykład programu mediacji rówieśniczej

Rozumiejąc wagę problemu przemocy w środowisku szkolnym i rówieśniczym, a także dostrzegając potencjał tkwiący w mediacji i procedurze mediacyjnej, Rzecznik Praw Dziecka podjął inicjatywę przeprowadzenia pilotażowego programu mediacji rówieśniczej pt. „Mediacja rówieśnicza w szkole metodą przeciwdziałania agresji i niedostosowaniu społecznemu młodzieży". Program[1] skierowany został do szkół poziomu gimnazjalnego, gdyż właśnie w gimnazjach spotyka się młodzież będąca w trudnym okresie dojrzewania, najczęściej właśnie tu obserwujemy zjawisko agresji i niedostosowania społecznego. Program przeprowadzony został w roku szkolnym 2011/2012 w wybranych gimnazjach okręgu Sądu Okręgowego w Lublinie. Zajęcia prowadzone były w formie pogadanek, prelekcji i warsztatów przez koordynatora ds. mediacji Sądu Okręgowego w Lublinie, koordynatorów ds. mediacji Sądów Rejonowych właściwych miejscowo dla uczestniczących w programie szkół, sędziów, prokuratorów, psychologów, pedagogów, osób reprezentujących organizacje pozarządowe.

[1] Rzecznik Praw Dziecka/publikacje/Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2012, s. 232−233, http://www.brpd.gov.pl/ [dostęp: 30 IV 2014].

Celem programu było zapoznanie uczniów z zagadnieniami sprawiedliwości naprawczej i procedurą mediacji oraz nabycie umiejętności rozwiązywania sporów bez przemocy, a także edukacja prawna, poznanie: czym jest prawo, kiedy mamy do czynienia z jego naruszeniem, co to jest przestępstwo i jakie są jego konsekwencje. Obok kwestii prawnych edukacja miała zmierzać także do zapoznania młodzieży z tematyką psychologiczną w obszarze niezbędnym dla zrozumienia istoty sprawiedliwości naprawczej, pojęcia konfliktu, przestrzegania norm moralnych, sprawiedliwego postępowania, szanowania siebie i swoich interesów oraz szanowania innych i ich interesów, stosowania technik aktywnego słuchania.

Oczekiwano, że wzrost wiedzy o mediacji jako metodzie rozwiązywania konfliktów rówieśniczych poprzez rozmowę, wspólne poszukiwanie konsensusu, uświadomi młodzieży gimnazjalnej, że można inaczej myśleć o rozwiązaniu konfliktu niż stereotypowo − „oko za oko, ząb za ząb". Wartością staje się zrozumienie tła i skutków czynu niedozwolonego, tym samym danie szansy na realizację prawa ucznia do nauki w bezpiecznej i przyjaznej szkole.

Realizacji tego programu wśród młodzieży miało towarzyszyć wsparcie nauczycieli i innych pracowników szkoły. Dlatego też program został ukierunkowany na zapoznanie nauczycieli i pedagogów szkolnych z ideą sprawiedliwości naprawczej i możliwością zastosowania procedury mediacji w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami. Działania w ramach programu prowadzone więc były dwutorowo: dla uczniów i dla nauczycieli. Zajęcia z młodzieżą odbywały się w dwóch grupach. W pierwszej, założeniem programu było przekazanie młodzieży wiedzy o zagadnieniach prawnych, sprawiedliwości naprawczej, mediacji, anatomii i psychologii konfliktu, metodach radzenia sobie w sytuacjach trudnych. W grupie drugiej, dodatkowo włączono nabycie przez uczniów – potencjalnych mediatorów − umiejętności pomocy innym w rozwiązywaniu konfliktów, w formie warsztatów, co najmniej dwóch uczniów z każdego poziomu nauczania w gimnazjum. Bardzo interesujący był przyjęty przez uczniów sposób wyłonienia uczestników zajęć prowadzonych w drugiej grupie. To uczniowie danej klasy sami, anonimowo, decydowali o tym, w czyje ręce chcieliby oddać spór do rozwiązania.

W programie, w przypadku wystąpienia konfliktu między uczniami, w rolę mediatora mógł się wcielić zarówno nauczyciel/pedagog szkolny, jak i uczeń – kolega, koleżanka. Odpowiednio przeszkoleni uczniowie, wspierani przez przygotowanych do tej roli nauczycieli i pedagoga szkolnego, mieli wspomagać uczniów w rozwiązywaniu ewentualnego konfliktu.

Pomieszczenia, w których prowadzone były spotkania z uczestnikami programu, zostały udostępnione nieodpłatnie przez dyrektorów szkół uczestniczących w programie. W realizację programu włączyło się też kierownictwo Sądu Okręgowego w Lublinie, sądów rejonowych oraz samorządy lokalne.

W ramach programu przeprowadzony został wśród uczniów konkurs literacko-plastyczny pt. „Rozwiązuję spory bez przemocy, czyli co wiem o sprawiedliwości naprawczej". Zarówno konkurs (wpłynęło 36 prac literackich, 80 prac

plastycznych i film video), jak i pilotaż spotkały się z ogromnym zainteresowaniem młodzieży, nauczycieli, lubelskiego Kuratorium Oświaty oraz lokalnych samorządów. W programie tym uczniowie-mediatorzy dowiadywali się o wystąpieniu konfliktu rówieśniczego z własnych obserwacji, od kolegów, koleżanek. Zachętą do uczestnictwa w programie były nie tylko bardzo ciekawe pogadanki, interesujący i przystępny sposób przekazywania wiedzy, wielość form prowadzenia spotkań z młodzieżą, ale także możliwość uczestniczenia w specjalnie zorganizowanych konferencjach, symulacji mediacji rówieśniczej według własnego scenariusza.

Wypracowane w pilotażowym programie Rzecznika Praw Dziecka schematy mogą być przykładem dobrych praktyk budowania bezpiecznej i przyjaznej szkoły, a także służyć do wprowadzenia praktyki rozwiązywania konfliktów rówieśniczych poprzez mediację w innych placówkach. Podobne rozwiązania wdrażane są między innymi w kilkudziesięciu szkołach okręgu Sądu Okręgowego w Lublinie i Sądu Okręgowego w Zamościu. Można rozważyć wzbogacenie programów mediacji rówieśniczej i szkolnej o inne jeszcze formy i pomysły. Jednym z nich jest niewątpliwie tzw. „poczta mediacyjna", która z powodzeniem funkcjonuje w jednej ze szkół w Suwałkach. Jest to pisemna forma przekazu informacji o zaistniałym konflikcie, którą uczeń pozostawia w specjalnie do tego przeznaczonym miejscu. Uczniowie-mediatorzy są w różny sposób doceniani i zachęcani do podejmowania tej aktywności. Odbywa się to np. w postaci dofinansowania przez samorząd lokalny lub samorząd rodziców posiłków w stołówce szkolnej czy uczestnictwa w wycieczce szkolnej, a także uroczyste wręczanie dyplomów uczestnictwa w mediacji rówieśniczej i nadawanie certyfikatu honorowego szkolnego mediatora. Program mediacji rówieśniczej i szkolnej jest jednym z pomysłów na pozytywną aktywność młodych ludzi nie tylko na terenie szkoły, zaś pomysł tworzenia gabinetu mediacji w internatach, gdzie konflikty rówieśnicze występują często i towarzyszy im zazwyczaj duży ładunek negatywnych emocji oraz agresji, prowadzonego przez profesjonalnie do tego przygotowanego pracownika, uważam za bardzo interesujący.

Mediacja w minimalizowaniu przemocy domowej

Drugim ważnym tematem, którym chciałabym się podzielić, jest poszukanie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim zakresie sprawiedliwość naprawcza i procedura mediacyjna mogą pomóc rodzinom zagrożonym przemocą oraz rodzinom, w których przemoc już wystąpiła?

Zdając sobie sprawę z tego, jak bardzo złożony i „wrażliwy" jest problem przemocy domowej, jak trudne są wszelkie interwencje w życie rodziny i istniejące w niej konflikty, podejmę próbę przedstawienia mediacji jako metody przeciwdziałania przemocy domowej w trzech sytuacjach:

• wystąpienia konfliktu i sporu związanego z problematyką życia rodzinnego (mediacja rodzinna),

• wystąpienia konfliktu karnego, gdy sprawcą czynu zabronionego jest nieletni (mediacja w sprawach o czyny karalne nieletnich),

• powrotu sprawcy przemocy domowej do środowiska rodzinnego i społeczności lokalnej po odbyciu kary pozbawienia wolności w warunkach izolacji (mediacja po wyroku skazującym).

Rozpocznę od krótkiego wyjaśnienia pojęcia sprawiedliwości naprawczej i mediacji. Są to instytucje mało jeszcze znane w społeczeństwie, choć w polskim prawie funkcjonują już od 16. roku życia – mediacja karna; od 13. roku życia – mediacja nieletnich i od 9. roku życia – mediacja w sprawach rodzinnych. Powoli i z oporami rozwiązania te zakorzeniają się w praktyce polskich organów procesowych.

Mediacja to, w obecności bezstronnej i neutralnej osoby mediatora, próba dobrowolnego porozumienia pomiędzy pokrzywdzonym i sprawcą czynu karalnego w celu naprawienia wyrządzonych szkód materialnych i moralnych. Pozwala pokrzywdzonemu na wyrażenie jego uczuć i odczuć, a także oczekiwań i potrzeb. Sprawcy pozwala natomiast na przyjęcie odpowiedzialności za skutki przestępstwa oraz podjęcie związanych z nią działań. Sprzyja trwałemu zakończeniu konfliktu między stronami lub jego załagodzeniu. Gwarancją bezpieczeństwa tej procedury jest poufność, bezstronność i neutralność oraz profesjonalizm mediatora. Podstawą, na której opiera się postępowanie mediacyjne, jest sprawiedliwość naprawcza. Sprawiedliwość ta jest związana z nowym spojrzeniem na filozofię odpowiedzialności karnej. Każda krzywda rodzi świadomy obowiązek jej naprawienia. Sprawiedliwość naprawcza ma na celu naprawę naruszonych przez przestępstwo relacji społecznych poprzez zbudowanie lub odbudowanie więzi międzyludzkich, które oparte są na poszanowaniu godności każdego człowieka oraz respektowaniu jego prawa do szacunku i troski ze strony innych.

Zadaniem mediacji rodzinnej jest rozwiązanie konfliktu lub sporu powstałego pomiędzy małżonkami/rodzicami małoletnich dzieci. Sprzyja ona budowaniu podmiotowości stron sporu, gdyż to właśnie małżonkowie/rodzice odgrywają w postępowaniu główną rolę. Mediacja rodzinna daje możliwość nawiązania dialogu, wyzwala kreatywność, jest wyrazem autonomii stron sporu w budowie porozumienia, może także być narzędziem przeciwdziałania przemocy, w tym przemocy domowej, jest pomocna w rozwiązywaniu tego co dzieli. W mediacji każda z osób może przedstawić swoją perspektywę, swój punkt widzenia i oczekiwania na przyszłość. To będzie z kolei stanowić podstawę wypracowania przez strony wspólnej decyzji.

Celem mediacji rodzinnej jest wypracowanie i zawarcie ugody, dzięki której może nastąpić pojednanie małżonków, a co za tym idzie odbudowanie zakłóconych czy zniszczonych, także przemocą domową, relacji rodzinnych i stworzenie

warunków do bycia dobrą rodziną. Jeżeli to się nie powiedzie, strony po odreagowaniu emocji mogą zrozumieć problem, który jest przyczyną konfliktu. Mogą wtedy w procedurze mediacji ustalić istotne kwestie, ważne dla rodziny po rozstaniu rodziców, m.in.: wykonywanie pieczy rodzicielskiej nad małoletnimi dziećmi – w sposób odpowiedzialny i z uwzględnieniem dobra i interesu dzieci, oraz ustalić kontakty małoletniego z rodzicem, pod którego pieczą bezpośrednio on nie pozostaje; sporządzić plan wychowawczy w przypadku rozwodu lub separacji; ustalić miejsce zamieszkania dziecka; ustalić wysokość alimentów, dokonać podziału majątku dorobkowego; uzgodnić sposób korzystania z mieszkania.

W przypadku gdy rodzice/małżonkowie przestają ze sobą rozmawiać, a często każda z tych osób przeżywa swoje zranienie, złość i urazę, łatwo o nieporozumienia, nadinterpretację czy błędne założenia na temat drugiej strony, a także dla udowodnienia swoich racji − sięgnięcie po przemoc fizyczną, psychiczną czy materialną. Konflikty rodzinne należą do specyficznej kategorii sporów z uwagi na duże zaangażowanie emocjonalne ich uczestników, zwłaszcza gdy małżonkowie posiadają wspólne małoletnie dzieci. Małżonkowie często nie potrafią nawet spokojnie ze sobą rozmawiać. Wzajemna niechęć stron jest na tyle silna, że pomimo zgłaszanej woli odnowienia dawnej komunikacji, samodzielnie nie potrafią oni osiągnąć porozumienia.

W takim przypadku rodzina nie powinna zamykać się ze swoim problemem, tkwić w niemożliwym do rozwiązania impasie, lecz podjąć próbę jego rozwiązania z pomocą niezależnego i doświadczonego mediatora. Rolą mediatora jest bowiem nie tylko udzielanie uczestnikom procedury mediacyjnej pomocy w nawiązaniu dialogu i negocjacji służącej rozwiązaniu sporu czy podjęciu próby zmniejszenia konfliktu, ale także wsparcie ich w wypracowaniu rozwiązań na przyszłość. Dlatego mediatora rodzinnego powinna cechować znajomość zagadnień prawa rodzinnego, aspektów funkcjonowania mediacji, a także umiejętność diagnozy konfliktu i potrzeb stron i ich dzieci oraz zdolności komunikacyjne. Mediator musi pamiętać także o tym, że pełna informacja o mediacji i zasadach rządzących tą procedurą może dotrzeć do świadomości rodziców/małżonków dopiero wtedy, gdy oni odreagują negatywne emocje.

Mediator uświadamia także rodzicom, że do jego zadań należy ochrona dobra dziecka, a więc mediator pełni funkcję „adwokata" dziecka. W związku z powyższym mediator może zaproponować rodzicom zaproszenie dziecka do udziału w mediacji, oczywiście po odreagowaniu emocji, po to, aby dziecko wiedziało, że rozstanie rodziców nie jest przez nie zawinione i że jest nadal przez rodziców kochane, a oni sami mogą ze sobą spokojnie rozmawiać. Wypracowanie i ustalenie kwestii spornych w rodzinie przez samych małżonków/rodziców powoduje, że łatwiejsza jest realizacja takiego porozumienia bez korzystania z pomocy aparatu egzekucyjnego lub uciekania się do stosowania przemocy w różnej postaci.

Choć tyle zalet ma mediacja, zainteresowanie sądów i społeczeństwa tą metodą jest niewielkie w porównaniu do liczby spraw rozpoznawanych przez sądy

rodzinne (0,23%). Z roku na rok zauważalny jest jednak wzrost skierowań sądu do tej procedury. Skuteczność mediacji wyrażana jako liczba zawartych ugód mediacyjnych kształtuje się na poziomie: w sprawach rodzinnych 41−51%; w sprawach o rozwód ok. 34%; w sprawach o separację ok. 40%. Należy pamiętać, że statystyki mierzą jedynie liczbę mediacji, zawartych ugód, umorzonych w wyniku pojednania małżonków i cofnięcia pozwu postępowań. Nie mierzą natomiast stopnia wyciszenia konfliktu, załagodzenia negatywnych emocji, nabycia przez skłócone strony umiejętności rozmowy o konflikcie oraz szans na konstruktywne rozwiązywanie sporów w przyszłości. Często, mimo propozycji sędziego, strony nie wyrażają zgody na mediację. Wolą, aby decyzję w ich sprawie podjął sąd lub skierowaniu do mediacji sprzeciwiają się ich pełnomocnicy procesowi.

Wśród specjalistów zajmujących się problematyką nieletnich przeważa przekonanie o konieczności ostrożnego korzystania z możliwości przewidzianych ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich i unikaniu prowadzenia postępowania sądowego, jeżeli cele wychowawcze można osiągnąć w inny sposób. Z postępowaniem przed sądem wiąże się niebezpieczeństwo stygmatyzacji nieletniego i jego rodziny. Czyn niedozwolony popełniony przez nieletniego i styczność z wymiarem sprawiedliwości niewątpliwie mogą spowodować dysfunkcję rodziny, dlatego tak ważne byłoby korzystanie z mediacji w tego rodzaju sprawach. W sprawie nieletniego należy kierować się przede wszystkim jego dobrem, dążyć do osiągniecia pozytywnych zmian osobowości i zachowania nieletniego oraz zmierzać w miarę potrzeby do prawidłowego spełniania przez rodziców/opiekuna prawnego ich obowiązków, z uwzględnieniem przy tym interesu społecznego. Należy podnieść, że bardzo trudno stanąć twarzą w twarz z osobą, której wyrządziło się krzywdę, w szczególności sprawcy, który jest tak młodym człowiekiem.

Niepokój budzi niewielkie zainteresowanie mediacją sędziów rodzinnych i rodzin nieletnich sprawców czynów karalnych (ok. 250−350 skierowań do mediacji przez sąd), choć efektywność tej procedury liczona jako procent zawartych w toku mediacji ugód jest wysoka i wynosi ponad 80%.

Przemoc domowa, której źródłem mogą być nierozwiązane między małżonkami/rodzicami spory i konflikty, alkohol, narkomania, hazard czy inne używki, może mieć także podłoże natury osobowościowej. W takim przypadku mediację powinna poprzedzać terapia, która stworzy warunki pozwalające przemyśleć przyczyny trudnej sytuacji rodzinnej i znaleźć rozwiązanie problemu. Przemoc może doprowadzić do wkroczenia przez członka rodziny w obszar regulowany prawem karnym. Mamy wtedy do czynienia z popełnieniem przestępstwa oraz wyrokiem skazującym. Najczęściej jest to przestępstwo znęcania się określone w art. 207 kk.

Praktyka pokazuje, że odbywanie kary pozbawienia wolności przez skazanego w warunkach izolacji, bez przyjęcia odpowiedzialności za czyn przestępczy, przygotowuje skazanych przede wszystkim do roli więźnia, a nie człowieka

zdolnego do samodzielności i wzięcia odpowiedzialności za popełnione czyny. Należy podkreślić, że celem kary nie jest tylko izolacja sprawcy w warunkach zakładu karnego i spokój rodziny w okresie odbywania przez niego kary, ale przede wszystkim stworzenie warunków dla zapewnienia bezpieczeństwa rodziny po odbyciu kary przez sprawcę, wyzbycie się przez członków rodziny lęku przed sprawcą po opuszczeniu zakładu karnego, odbudowanie spokoju w rodzinie oraz zmiana sposobu myślenia sprawcy o czynie, jaki popełnił.

Możliwe jest to tylko przez podmiotowe traktowanie skazanego w warunkach izolacji, zakreślenie racjonalnych ram wykonywania kary pozbawienia wolności, aby ograniczyć do minimum negatywne skutki pobytu w zakładzie karnym i przyczynić się do ochrony rodziny skazanego oraz do ładu i bezpieczeństwa społecznego. Odbywanie kary pozbawienia wolności nie powinno przerywać więzi rodzinnych i społecznych oraz być pretekstem do zwolnienia skazanego z obowiązków, jakie na nim ciążą. W sytuacji gdy skazany w trakcie odbywania kary przebywa na oddziale terapeutycznym zakładu karnego, należy rozważyć, czy byłoby słuszne wprowadzenie do terapii zagadnień sprawiedliwości naprawczej. Wymaga ona od sprawcy podmiotowego podejścia do orzeczonej kary poprzez analizę czynu i skutków, jaki spowodował w jednostkowym i społecznym wymiarze.

Nasza wiedza o przemocy domowej, sposobach jej zapobiegania i przeciwdziałaniu, stale jeszcze jest niedostateczna, dane statystyczne są zaniżone, m.in. z uwagi na niezgłaszanie tych czynów przez osoby pokrzywdzone. Pokrzywdzeni często wycofują skargi, bojąc się agresywnej reakcji ze strony sprawcy. Nie wierzą też w skuteczność działań policji i sądu. Jednocześnie obserwuje się pewne pozytywne zmiany w sferze postaw, nie tylko u osób pokrzywdzonych, ale i w szerszych kręgach społecznych. Wiele ofiar, w tym ofiar przemocy domowej, pokonało barierę wstydu i lęku, przemoc przestała być tematem tabu, osoby pokrzywdzone zaczęły mieć świadomość swych praw i domagać się ich realizacji.

Myślę, że sprawiedliwość naprawcza i mediacja mogą być jednym z narzędzi przeciwdziałania przemocy domowej, które z pełną odpowiedzialnością można zastosować i które mogą pełnić istotną rolę zarówno w profilaktyce przeciwdziałania przemocy, jak i w readaptacji skazanego po opuszczeniu zakładu karnego oraz powrocie do rodziny i społeczności lokalnej. Musimy jednak pamiętać, że mediacja nie jest panaceum na wszelkie przejawy przemocy i nie ma zastosowania do każdej sytuacji, w której mamy do czynienia z przemocą domową oraz w odniesieniu do wszystkich stron konfliktu i sporu.

Lech Witkowski[*]

W trosce o mediację pedagogiczną (na rzecz dwoistości „uwspólnionego doświadczenia”)

Książka ta − co podkreślam w formie glosy − stanowi dla dydaktyki, badań i samokształcenia niezwykle wartościowe, wręcz unikatowe dotąd na naszym gruncie opracowanie będące pokłosiem współpracy Lorraine Filion − czołowej postaci z frankofońskiej tradycji pracy socjalnej i mediacji rodzinnej oraz Ewy Marynowicz-Hetki − najbardziej zasłużonej obecnie w Polsce na polu pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, uznanej na forum międzynarodowym. Część tekstów dokumentuje obecność w refleksji i działaniu społeczno-pedagogicznym tropów teoretycznych, jakie nie przebiły się dotąd w polskiej pedagogice, a są kluczowe w historii, teorii i praktyce np. terapii i mediacji rodzinnej, w kontekstach rozpracowywanych cybernetycznie. Zmienia to ukierunkowanie dalszych badań i rekonstrukcji, czego wagę dokumentuję osobno w książce o Helenie Radlińskiej pt. *Środowisko niewidzialne* (Impuls, Kraków 2014). Tu czynię jedynie dyskusyjne uwagi w postaci glosy na kanwie przeczytanych tekstów.

***

Niezbędne okazują się rozważania wokół złożoności strukturalnej − w tym paradoksalności i dwoistości − sytuacji dotyczących interwencji w rozmaitych przejawach pracy socjalnej czy pedagogiki rodziny, z wykorzystaniem teorii komunikacji i praktyki działań mediacyjnych wrażliwych pedagogicznie. Pora dołączyć w kształceniu i praktyce społeczno-pedagogicznej do „rewolucji epistemologicznej, jaką przyniosła teoria systemów, cybernetyka, konstruktywizm

[*] Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej.

i ostatnio teoria chaosu", jak głosi jeden z tekstów tomu. Niezbędne jest kształcenie do przeciwdziałania pułapkom komunikacji w warunkach interwencji pod przymusem, a nawet wobec uwikłania w zdwojone presje.

Chodzi o wagę inspiracji płynących z prac przede wszystkim Gregory'ego Batesona, Miltona Ericksona, Erika Eriksona czy Paula Watzlawicka i innych. Mamy tu nową świadomość teoretyczną, sygnalizowaną odwołaniami np. do teorii komunikacji Batesona w zakresie dwoistości patologicznej relacji „podwójnego związania". Mowa o obszarach refleksji teoretycznej dotyczącej złożoności i paradoksalności − aż po patologie − zjawisk komunikacyjnych w tej praktyce, rozwijającej świadomość cybernetycznych powiązań i zależności systemowych. Przykład zmiany perspektywy rozumienia wyzwań tu obecnych stanowi zjawisko schizofrenii i jego wpisanie w pułapki komunikacyjne na poziomie relacji rodzinnych, a nie cech kondycji jednostki nim dotkniętej. Kontekst teoretyczny tu przytaczany uczula zwłaszcza na funkcję informacji w zakresie nie tylko zmiany treści tekstu branego dzięki niej pod uwagę, ale także kontekstu sytuacji, do której się odnosi, stanowiąc istotny mechanizm działający także na poziomie relacji między stronami, zmieniając ich świadomość i jakość działania. Informacja musi jednak podlegać refleksyjnemu przetwarzaniu, by jej funkcja mogła zostać uruchomiona relacyjnie na innym nawet poziomie niż jej artykulacja, np. co do zakresu jej konsekwencji i znaczenia dla odbiorcy. Poza wagą znajomości mechanizmów składających się na psychologię komunikacji, pomocy, władzy, współdziałania, niezbędne więc okazuje się podejście do sytuacji działania mediacyjnego przez pryzmat procesowania (więc i przetwarzania) informacji, których znaczenie jest nie tylko wewnętrzne, treściowe, lecz także metanarracyjne, wpływające na zmiany znaczenia, rozumienia tego znaczenia w kontekście realnych problemów wymagających mediacji, w tym troski o ustanawianie samej relacji, a nie tylko przekazywanie w niej komunikatów dotyczących oczekiwań czy zaleceń. Stąd waga także tzw. metakomunikacji, a nie samej komunikacji wobec wymagających pomocy z punktu widzenia jednocześnie aż trzech stron procesu komunikacji: rodziny − pracownika interweniującego − instytucji uruchamiającej czy monitorującej interwencję.

***

Na mediację rodzinną pora spojrzeć z perspektywy cybernetycznej, rekonstruując zasady uwzględniające mechanizmy sprzężeń zwrotnych, dwubiegunowych powiązań, zmuszających do troski o równoważenie procesów, np. między bliskością i dystansem, między dynamiką i stabilnością czy między różnymi perspektywami podmiotowego definiowania sytuacji. Obok głównych kategorii organizujących dyskurs książki, jak: „kultura praktyki", „inżynieria społeczna", a także „podejście mediacyjne", kluczową rolę odgrywa troska o „uwspólnione

doświadczenie", jako klamrę strategiczną dla uwypuklania sensu działań profesjonalnych w obszarze społeczno-pedagogicznym. W ujęciu Ewy Marynowicz-Hetki ta kapitalna idea, podjęta za Johnem Deweyem, dotyczy oddziaływań komunikacyjnych, które nie mają być jedynie jednostronną perswazją: zarządzaniem znaczeniami czy dystrybucją znaczeń, lecz muszą wypracować także wspólną przestrzeń językową, a w ślad za tym i emocjonalną, która pozwala na „podzielanie" efektów konstruowania sensu tego, co się robi, jako podstawy tworzenia poczucia odpowiedzialności za podtrzymanie nawet trudnej czy ograniczonej więzi w procesie rozdzielenia. W szczególności dąży się do uzyskania akceptacji uzasadnień, operując stosownym językiem. Wiemy, nie tylko dzięki Rorty'emu, jak ważne dla jakości perswazji jest uzgodnienie „słownika rozstrzygnięć" etycznych, które do odbiorcy mogą często nie trafiać. Bez tego uzgodnienia wspólnoty znaczeń grozi paradoksalne zjawisko polegające w ujęciu Eriksona na generowaniu „tożsamości negatywnej", jako wręcz odwróceniu kierunku efektów samej intencji działania, ze względu na uszkodzenie relacji, w jakiej to działanie się odbywa, co w efekcie niesie eskalację zachowań, którym chciano przeciwdziałać.

Mediacja stać się musi wręcz „metapraktyką", ze względu na to, że przebieg praktyki sam w sobie nie może być wyłączony z refleksyjnych odniesień i relacyjnego jej przetwarzania, gdy stawką w grze jest ciągła orientacja na „uwspólnione doświadczenie". Niezbędne staje się nastawienie antypozytywistyczne, gdyż przesłanki działania, takie jak intencje, założenia o adresacie oddziaływań czy wyobrażenia o wartości własnych zachowań, muszą nieustannie podlegać korektom w trybie refleksji nad przejawami oporu, nad skalą chybienia, nad sposobami interpretacji znaczenia wykonywanych gestów słownych, nad kosztami emocjonalnymi także na przyszłość.

W ujęciu teorii działania komunikacyjnego Habermasa okazuje się, że postulowane mechanizmy wymagają poziomu „postkonwencjonalnego" kompetencji budowania relacji podmiotowych i typu wspólnoty, jaką się w tych relacjach wytwarza instytucjonalnie. Stawką w grze jest jakość uprawomocnienia działania, poza jego sprawnościami i proceduralnością, wyrażająca się „podejściem mediacyjnym" w celu pozyskania gotowości drugiej strony do współdziałania, stworzenia warunków dla zaistnienia więzi i warunków do wzajemnego rozumienia się, a przynajmniej dostrzegania wartości samego faktu interakcji jako unikatowego spotkania, nawet gdyby ostatecznie dostarczało to impulsów do podtrzymania prawomocności zaangażowania emancypacyjnego i odmowy dalszego współdziałania. Przedmiotem bowiem „uwspólnionego doświadczenia" może być także porozumienie dotyczące tego, że trzeba się rozstać, zrezygnować, dzięki czemu zniknie przestrzeń notorycznego konfliktu, ale również znikają przesłanki nienawiści i działań dyktowanych logiką resentymentu. W takiej przestrzeni następuje „upełnomocnienie" wagi perspektyw indywidualnych podmiotów, których sensy uczestniczą w konstruowaniu porozumienia, także w kwestii

skali i nieuchronności pęknięcia relacji (bez jednostronnych oskarżeń i winy), jak też ma miejsce upełnomocnienie wagi samej instytucji mediacji dzięki temu, że składa się na nią wspólny wysiłek. Istotna trudność polega na tym, aby stosować miękką wersję „inżynierii społecznej", którą wyraża − jak to było uwypuklone w ujęciu racjonalizmu krytycznego Poppera − „strategia małych kroków", tak by dało się je odwracać, korygować, jeżeli uzyskiwane efekty świadczyłyby o konieczności zmiany, np. w obliczu błędów czy niespodziewanej szkodliwości niezaplanowanych konsekwencji ubocznych, skali nieprzewidzianego oporu. Inżynieria społeczna nie może być dalekosiężną utopią społeczną czy stabilną doktryną ani bezkrytycznym zestawem dogmatycznie widzianych celów i żywionych przekonań. Oznacza to w szczególności zdolność do uczenia się na błędach, wymagającą przyjęcia paradoksalnej rehabilitacji błędu, jako integralnej skazy najbardziej nawet szlachetnego nastawienia, wpisanej w wymiary działania: ontologiczny (skala, zakres postać), epistemologiczny (narzędzia poznawcze oraz wyobrażenia) i aksjologiczny (jakość symboliczna instytucji, wartość gestów słownych). To umożliwia próby gruntowania „uwspólnionych doświadczeń nieustannie rekonstruowanych w interakcjach", jak czytamy w tomie.

***

Ważne byłoby dla polskiej perspektywy wpisanie tych ujęć w dokonania pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Celowe zresztą wydaje się odnoszenie się także do innych intencji i treści dyskursu twórczyni zrębów polskiej tradycji, które uzyskują pełniejszą rangę i znaczenie dopiero w perspektywie tego, co od niedawna przebija się w narracjach uwspółcześnionych, jak np. głębiej widziana inżynieria społeczna, związana np. z troską o jakość związków, także emocjonalnych oraz całość odniesień, a nie tylko ich fragment. Skupiać uwagę ma jakość „konstrukcji sensów" wchodzących w tej całości w grę, jako wymagających współgrania, podzielania − w sensie respektowania w działaniu, a nawet przejęcia się nimi. Nie bez znaczenia jest to, czy uwzględnia się złożoność sytuacyjną działania, łącznie z jej dwoistością strukturalną, często w refleksji nierozpoznawaną, oraz poziom przeżyć i jakość przebudzeń i zdolność do przemiany wewnętrznej.

Warto podkreślić „kontekst instytucjonalny" podejścia mediacyjnego w jego najróżniejszych postaciach i ukierunkowaniach, składających się na „kulturę praktyki" profesjonalnego oddziaływania na człowieka w zakresie, w jakim wymaga on pomocy czy innego typu interwencji w obliczu zagrożeń społecznych, np. wykluczenia czy pęknięcia relacji. Pozwala to uwypuklić wagę kategorii „instytucji symbolicznej", w tym troski o jej uznanie i stosowanie. Przez nią trzeba umieć postrzegać i realizować jakość postulowanego działania, co znowu wychodzi naprzeciw sugestiom Radlińskiej widzącej wagę troski o tzw. urządzenia społeczne i ich mediacyjnie sprawczy charakter w stosunku do meliorowanych

środowisk i jednostek w sensie organizacji nowej jakości nastawienia w działaniu (także w sensie dyspozycji przetwarzanej kulturowo). Kluczowa okazuje się relacja, w jaką zostają uwikłane podmioty działające na takim obszarze czy w ramach instytucji, zatem i stopień, w jakim relacja ta pozostaje otwarta na procesy wymagające elastyczności, „rekonstytucji" czy ponawiania wysiłków po wcześniejszych niepowodzeniach, jako rezultacie nie tylko oporu interakcyjnego, ale i niedostosowania sposobów działania do skali trudności, jaką trzeba umieć rozpoznać i oswoić w stopniowych przetworzeniach uwzględniających „niewidzialne" (wg terminologii H. Radlińskiej) konteksty. Pomaga w tym z pewnością perspektywa tożsamości narracyjnej, przyjęta za Ricoeur'em. W takim działaniu postulowana „dynamika afektywna" oparta jest na odwracalności perspektyw, współpartnerstwie i respektowaniu zarówno jednostkowych udziałów we wspólnocie, jak sprzyjaniu ich trosce o podtrzymanie samej tej wspólnoty jako zadanej do zachowania w jakiejś postaci, np. we wspólnotowym uzgadnianiu wartości i zasad mających wypełniać intencjonalność poza i ponad indywidualnymi interesami czy zbiorowym poczuciem np. wyższości. Ważna wydaje się charakterystyka „inżynierii społecznej", jako zorientowanej na kształtowanie tożsamości jednostek i zbiorowości w trybie aktywnego przetwarzania środowiska. Już samo określenie terminu „przestrzeń społeczna" uzyskuje pełniejszy opis, łącznie z akcentami uwzględniającymi „środowisko niewidzialne". Działania zorientowane instytucjonalnie stają wobec problemu przeszkód tworzonych także przez siebie, aby widziane w kategoriach jakości „urządzeń" kulturowych były one realne, prawdziwe i żywe, a nie jedynie pozorne, formalne i martwe, bez życiodajnego, rewitalizującego wpływu na jednostki. Warto pamiętać, że podmiotowość przedstawicieli profesji społecznych nie jest w pełni sprawcza, samoświadoma ani pewna, a zarazem jest zdolna jedynie budować ramowe określenia przestrzeni determinant dla adresata tych starań. Niezbędne okazuje się otwarcie na wagę troski o relacyjność określania siebie i własnej tożsamości, poprzez zwracanie się do Innego w poszukiwaniu i konstytuowaniu wspólnotowego z nim doświadczenia. Wówczas każdy fragment takiej odkrytej wspólnotowości potwierdza i utwierdza nasze tożsamościowe „ja", możliwe dzięki działaniu dostarczającemu kontekstów, w jakie się wpisujemy, by poprzez to odniesienie dookreślić siebie, poszerzając obszar pogranicznej zmiany perspektyw.

Wymaga to zwracania uwagi na ewolucję kompetencji (w tym nawyków) komunikacyjnych (rozmowy, słuchania) oraz na kulturę mediacji konfliktów bolesnych społecznie (jak poniżanie, odrzucanie, bicie, obrażanie, wykluczanie etc.), a dalej konieczne staje się zaangażowanie w trosce o rozmaite aspekty kultury bycia, jak ochrona zdrowia, także psychicznego. Brak zapotrzebowania na mediacje wydaje się funkcją redukcji jakości otwarcia na kulturę interakcji. Oddziałując także wobec dzieci o szczególnych potrzebach wychowawczych, pełniąc funkcje

interwencyjne, ale też zastępcze, mediacja pedagogiczna musi umieć uruchamiać oddziaływanie także na postawy samych rodziców oraz wkraczać w krąg szerszych konfliktów w zakresie współżycia dzieci między sobą.

***

Akcentuje się często wagę założenia uznającego „autonomię i sprawczość człowieka i odpowiedzialność za siebie". Problem jednak polega na tym, że tak jak jest to prawdą w odniesieniu do tzw. potrzeby autonomii funkcjonalnej, obecnej już u małego dziecka domagającego się prawa do samodzielności wobec nadopiekuńczej matki, tak już w stosunku do autonomii strukturalnej nie jest to tym samym, bo ta − jeśli ją rozumieć za Kohlbergiem − wręcz z rzadka daje o sobie znać nawet u człowieka dorosłego. Podobnie z kwestią odpowiedzialności, która jako brzemię jest nie do udźwignięcia bez posiadania własnej tożsamości, a ta uruchamiana jest i to nie zawsze w procesie adolescencji, co przedstawił w najpełniejszym modelu cyklu życia Erikson, a bywa też w długotrwałym kryzysie. Z kolei Antonin Wagner pokazywał model *homo disoeconomicus* jako świadczący o pułapkach w postawach ludzkich, zaprzeczających naszym wyobrażeniom o racjonalności tychże postaw. Centralną kategorią stają się tu „siły ludzkie", które trzeba umieć uruchamiać, pobudzać, rozwijać w trosce o przekształcanie środowiska i wzrost własnego potencjału energii i zdolności przebudowania własnego środowiska społecznego. Taka postawa, związana ze zdolnością do przekształcania środowiska, bez jej wzmacniania, jest rzadka nawet u osób dorosłych, jeśli przywołać świadectwo Radlińskiej. Temu mają służyć próby interwencji pracownika społecznego, otwierającego się na „spotkanie z Innym", w relacji możliwie symetrycznej i poziomej, związanej ze wzajemnością, zminimalizowaniem relacji asymetrycznych, jednokierunkowych i hierarchicznych. Dotyczy to tak relacji kreowanych świadomie przez pracownika społecznego, jak i wynikłych z trudnej sytuacji podopiecznego, uwikłanego w bierność, bezradność, niepewność, nieufność, co dałoby się najszerzej wyrazić terminem „niezdolności do upominania się o siebie", stanu, w którym zachowania obronne są już uwikłaniem w pozycję „gorszego", podczas gdy wymagane są interakcje możliwie jak najbardziej równoprawne, mimo zdarzających się pokus do dominacji i uprzedmiotowienia adresatów oddziaływania. Pokusy te w większości uruchamiają interakcję asymetryczną, pozbawiającą szans na partnerstwo we współpracy, a tym bardziej na wciąganie do działań innych podmiotów instytucjonalnych w trosce o rozwiązanie spraw ludzkich. Kłopoty międzyinstytucjonalne rzutują na jakość traktowania samych podopiecznych, częściej instrumentalizowanych niż by można przypuszczać, ze względu na presję uwarunkowań administracyjnych, a nawet biurokratycznych, przebranych w kostium neutralnych i koniecznych aspektów proceduralnych, niosąc przemoc symboliczną w sensie Bourdieu. Owe procedury

bywają między sobą niespójne, nie dają się koordynować ani nie chronią przed mitręgą, np. w zakresie powtarzania tych samych kroków czy wymagań, są dotknięte błędami w obiegu informacji i dokumentów czy nawet organizacji pracy i trybu podejmowania i zatwierdzania decyzji instytucjonalnych.

Warto częściej dostrzegać skalę niebezpieczeństw wpisanych w obosieczną demokrację proceduralną, która dając sobie prawo do maksymalnego formalizowania trybu postępowania i obiegu dokumentów (informacji), zapomina o obowiązku schodzenia na poziom jednostkowości losu życiowego podopiecznych i ich potrzeb fundamentalnych, takich jak godność *vs* upokorzenie, podmiotowość *vs* uprzedmiotowienie, nadzieja *vs* rozpacz, lęki *vs* ufność. Trudność wiąże się w szczególności z ustalaniem warunków „zdystansowanego uczestnictwa", gdzie ustalenie dystansu jest warunkiem zachowania przestrzeni relacyjnej bez jednostronnej przewagi, niezrównoważenia, warunkiem zaangażowania i neutralności.

***

Paradoksy działania niesie głównie „wymiar relacyjny" mediacji w stosunku do osób w sytuacji trudnej. Oczekiwania osoby uwikłanej w sytuację trudną stają w kolizji z możliwościami czy uwarunkowaniami działalności przedstawiciela instytucji pomocy społecznej, przy czym obie strony często oskarżają się o generowanie warunków utrudniających interakcję. Osobnymi utrudnieniami okazują się postawy zorientowane na „transfer" (przenoszenie oczekiwań, jak opisuje to psychoanaliza), wymianę kontraktową i tylko rzadko dochodzące do orientowania się na „wzajemne uczestnictwo". Od pewnego czasu podkreślam, że zaangażowanie pracownika nie może być związane z oczekiwaniem wymiany w postaci okazania gotowości do współdziałania czy wdzięczności za akty (gesty) dające się wartościować pozytywnie przez jednostkę, której się pomaga. Wskazywanie na potrzebę „wiary w potencjał drugiego człowieka" nie wydaje się zarazem ani racjonalną postawą, ani niosącą realne szanse, gdyż bardzo często ten potencjał musi być dopiero stworzony, a przynajmniej przebudzony, wydobyty, ośmielony, uwolniony od barier i patologii jego zdegenerowania się w kierunkach, gdzie przechodzi w swoje zaprzeczenie. Dodać wypada, że tak jak satysfakcja bywa odroczona w czasie, tak też bywa nieobecna, ale zarazem nie ma przestrzeni wolnej dla czystego sumienia w profesji pedagogicznej, co warto dopowiedzieć dla uwypuklenia paradoksu etycznego sytuacji zawodowej w tych kontekstach.

Termin „społeczne" niesie aspekt normatywny, zobowiązujący, a nie tylko treści opisowe i to jeszcze łatwe do spełnienia. Może on oznaczać przede wszystkim działanie z jednej strony zorientowane na doświadczenie wspólnotowe, trudne w typowych działaniach i sytuacjach zbiorowych, pozbawionych znaczącej wspólnoty kontekstów i znaczeń, a z drugiej strony działanie stawiające na możliwość udostępnienia praktycznego jednostkom treści kulturowych spoza ich

lokalnego środowiska do ich przetworzenia. Pozwala to na nowe „postaciowanie" doświadczenia, a pamiętajmy jak ważny dla Radlińskiej był trop psychologii postaci (*Gestalt*). Podkreślam to, gdyż nader rzadko się zdarza, aby pedagog społeczny zadawał sobie pytanie czy był świadom tego, jaki kontekst psychologiczny najlepiej pasuje do diagnozowania społecznych postaw ludzkich i procesów poznawczych, z którymi ma do czynienia.

W kwestii pojmowania „sytuacji trudnej" warto jednak pamiętać o paradoksalnym napięciu wynikającym z odniesienia do samej kategorii „sytuacji", która dla swojego ogarnięcia wymaga zdystansowanej perspektywy rozumienia oraz wskazania na „trudności", które z kolei wymagają bliskości postrzegania przeżyć. Stąd poza możliwymi odróżnieniami między sytuacjami egzystencjalnymi i behawioralnymi raczej bym namawiał do widzenia obu tych biegunów w każdej sytuacji trudnej, jako uwypuklających jednocześnie oba komponenty w konflikcie: życiowo narzucone i wynikające z aktywnego stosunku do życia, pozwalającego na zmiany.

Można paradoksalnie posługiwać się pozytywnym wartościowaniem sytuacji trudnej, choć skłania mnie to do dwóch dopowiedzi. Pierwsza to wskazanie, że bez nacisku na stawianie jednoski w obliczu wyzwań trudności mobilizujących do działania, pojawiają się ułomności sprzyjania rozwojowi. Ten właśnie aspekt jest charakteryzowany w cyklu życia (bliskim też poglądom Radlińskiej) w wersji Eriksona na poziomie postawy dziecka w fazie szkolnej (IV), gdy potrzeba adekwatności oznacza bycie aktywnym w sytuacjach zadaniowych, których pokonywanie daje nową energię witalną, stanowiącą residuum tożsamościowe, związane z poczuciem bycia w czymś dobrym, zaradnym. W tym sensie stawianie przed trudnościami, jako... zadaniami mobilizującymi i rozwijającymi, uwikłanego w nie podmiotu jest ważne.

Wspomniany już przeze mnie model Antonina Wagnera uczula na to, że ludzie albo znajdują się w sytuacjach nadmiernego przeciążenia trudnościami, albo też przeciwnie, są skłonni do uciekania od trudności, niezdolni do mierzenia się z nimi w wystarczającym stopniu. Kluczowe zatem dla pracownika socjalnego jest nie tyle i nie tylko usuwanie trudności, ale przede wszystkim usuwanie negatywnego stosunku do trudności i przywracanie niezbędnego minimum poczucia adekwatności, dla równoważenia skali zadań ze skalą możliwości sprostania im. To także znamionuje dwoisty status trudności sytuacyjnych czy mówiąc inaczej, dwoistość wpisaną w samą sytuację trudną. To stanowi o dwoistości profesjonalnego czy dojrzałego wychowawczo podejścia do trudności − nie chodzi o to, by je usuwać, ale o to, by uczyć ich usuwania przy okazji i kształcić zdolność do radzenia sobie z trudnościami, co staje się możliwe dzięki takim sytuacjom, o ile nie zostaną zmarnowane na starania o samo usunięcie przeszkód, bez oglądania się na to, czego to nauczy dotknięty nimi podmiot, jak bardzo uzyska on rewitalizację energii życiowej poprzez zdobycie nowej wyobraźni i motywacji.

Jeszcze raz należy pokreślić, że chodzi nie tyle o to, by trudności „przezwyciężać" czy „pokonywać", ale by je wykorzystać profesjonalnie do rewitalizacji jednostki, rozumianej jako zmiana „sił egzystencjalnych", czyli rozpoznanie deficytów w celu uzyskania zdolności do zmiany własnego środowiska przez osobę w trudności uwikłaną. Stąd efekt nie tylko wyjścia poza sytuację, ale transgresyjny, w rozumieniu przekroczenia własnych ograniczeń jednostki, bez zaistnienia samej tej sytuacji nie mogącej stanąć na wysokości zadania. Uczulać więc warto na odniesienia do zadaniowego, transgresyjnego aspektu mobilizowania jednostki, przy jednoczesnej pracy nad jej potrzebą adekwatności. W tym sensie błędem metodologicznym, nierozpoznawanym w pracy socjalnej, bywa nie tylko skrajne ubezwłasnowolnienie jednostek, którym się pomaga, ale także ich nadmierne wyręczanie, niszczące szanse na rewitalizację poczucia zaradności (adekwatności) w obliczu problemów, do których trzeba jednocześnie dorastać, a nie jedynie mieć nadzieję na ich zniknięcie. Mówiąc dobitnie: pokonanie problemów dokonać się często może poprzez uprzednie własne... dokonanie rozwojowe. Stąd waga podejścia uczulającego teoretycznie na wyzwanie rewitalizacji w trosce o zadaniowe odzyskiwanie adekwatności. Zwłaszcza że ostatecznie chodzi o wsparcie w procesie doprowadzania do powstania człowieka zdolnego do działania dającego poczucie własnej wartości działającemu.

***

Pora też zwrócić uwagę na to, że widząc w wysiłkach poprawiania rozmaitych praktyk kulturowych próby ich „udoskonalania", gubi się z pola widzenia to, że konieczne bywa pokonywanie ograniczeń zanim stanie się na progu, za którym zaczyna się dopiero sensowne zbliżanie do... doskonałości. Refleksyjność wiązana ze zdolnością do namysłu mogłaby tu być kojarzona bardziej celnie za Kazimierzem Obuchowskim z jego formułą „człowieka intencjonalnego", czyli tego, który umie „uprzedmiotowić własną intencjonalność", co stanowi warunek twórczego zdystansowania, a wypracowanie narzędzi dla tego uprzedmiotowienia w sferze jakości własnego działania − jego celów, metod, założeń i wdrożeń − może stanowić istotny aspekt profesjonalizacji postawy zawodowej pracownika społecznego, nie tylko w sferze działań socjalnych.

Postawę mediacyjną należy zatem kojarzyć nie tyle z metodycznością działania, ile z poziomem kompetencji poznawczych (i komunikacyjnych) w zakresie rozwiązywania konfliktów czy radzenia sobie z sytuacjami złożonymi strukturalnie. Z tej perspektywy jakość obecności mediacji w pracy społecznej zależy nie tyle od „warsztatu metodycznego", ile od poziomu etyczności komunikacji, wynikającego z cech ogólnoludzkich pracownika (jego empatii, tolerancji na niejednoznaczność czy zdolności do „racjonalności zdecentrowanej" w rozumieniu Habermasa teorii działania komunikacyjnego, której nikt w książce nie przywołuje).

Podobnie znajomość „mapy instytucji pomocowych" nie musi być oznaką doskonalenia własnej kompetencji zawodowej, ale efektem usuwania najbardziej uciążliwych w niej deficytów i ułomności. Kultury praktyki i jej doskonalenia nie da się ogarniać takimi szczegółami procedowania i podstawowej orientacji. Pouczające są różnice między wrażliwością diagnostyczną i profilaktyczną psychologów (przemawiające na ich niekorzyść) w porównaniu z nauczycielami i pedagogami.

Zbyt często obecny jest niski poziom potrzeby „tworzenia przestrzeni dla wymiany doświadczeń, wiedzy, umiejętności między środowiskiem życia dziecka a profesjonalistami".

Refleksyjny charakter praktyki i dystansowanie się wobec własnej w niej postawy nie są uświadamiane poza „metodycznością warsztatową", co oznacza ułomność humanistyczną środowiska profesjonalnego, zbyt zorientowanego na techniczność i proceduralność działania. Ważne jest tworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń i testowania efektu pogranicza, tj. patrzenia na siebie oczami innego.

Nie tylko w zakresie mediacji specjalizacja wymaga często pogłębienia i poszerzenia kompetencji, zmieniających samo spojrzenie na specjalizację, a nie jedynie służących do zaspokajania wcześniejszych skojarzeń i potrzeb z nią związanych. Możliwe jest bowiem „fuszerowanie" specjalności, jak podkreślał Tadeusz Kotarbiński, którego o brak troski o jakość prakseologiczną kompetencji zawodowych trudno podejrzewać. Już u Heleny Radlińskiej mieliśmy dobitnie akcentowaną słuszną niechęć do zbyt wąskiego rozumienia funkcji kształcenia i do jego postaci zwykle szkodliwie afirmowanych w kategoriach jednostronnie zawodowych. Charakter użytkowy wiedzy wymaga zaplecza refleksyjności, krytycyzmu, alternatywności skojarzeń, wrażliwości i wyobraźni, których nie da się uzyskać poprzez instruktaż techniczny i stosowanie się do poradnika metod i procedur. Formuła kształcenia jako „kształtowania" dyspozycji pojawia się poza ramą kompetencji jako umiejętności, a oddziałuje istotnie na poziom zaawansowania procesu kształtowania tożsamości człowieka, także w sensie kulturowej dojrzałości do samokształcenia i do wysokiej jakości komunikacyjnej i etycznej interakcji w złożonych sytuacjach.

Pora wprowadzić na poziom wiedzy podręcznikowej i świadomości metodologicznej refleksyjnych praktyków model dwoistości normatywnej w rolach społecznych, opisanej najpierw w kategoriach „ambiwalencji socjologicznej" przez Roberta Mertona, a następnie rekonstruowanej przeze mnie zarówno w historii pedagogiki (międzywojennej) jako „przełom dwoistości", jak też wpisanej w rozumienie dwoistości jako złożoności strukturalnej działań komunikacyjnych. Środowisko pedagogów społecznych w Polsce cechuje spore opóźnienie w zakresie przyswojenia sobie trzonu perspektywy istotnie rzutującej na możliwość zaawansowania teoretycznego (epistemologicznego, etycznego) widzenia strukturalnej złożoności sytuacji działań profesjonalnych w zakresie społeczno-pedagogicznym.

W edycji kształcenia mediacyjnego, koordynowanego przez Ewę Marynowicz-Hetkę, miałem okazję zajęcia się efektem kojarzenia mediacji, pedagogicznie zakorzenionej, jako próby zorientowanej na „zaistnienie wspólnoty". Uczestnicząc w tym programie podyplomowego kształcenia medialnego, dostrzegłem zainteresowanie słuchaczy akcentami nasycającymi rozumienie ich własnej sytuacji profesjonalnej kategoriami wydobywającymi na jaw dwoistość rozmaitych jej aspektów oraz ukazującymi rzeczywistość działania zgodnie z trzema funkcjami refleksji filozoficznej, które oznaczają (a) odzyskanie dostępu do złożoności (choćby i ukrytej), (b) odsłanianie paradoksalnego wymiaru i oblicza prawdy zaprzeczającego poziomowi mniemań potocznych i wreszcie (c) troski o dojrzałą normatywność postulatów, zwykle traktowanych jako oczywiste czy banalne albo z góry niemożliwe. Książka pod moją współredakcją pt. *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty. Przyczynek do profesjonalności i etyczności działania w świetle teorii doświadczenia* (2011), z przedmową E. Marynowicz-Hetki, przynosi tu pouczający materiał reprezentujący efekt łączenia użyteczności i bezinteresowności kształcenia na rzecz kultury praktyki za pośrednictwem skojarzeń z mediacją i jej wykorzystania. Zawarte w niej odniesienia do odbytego kształcenia dowodzą, że dojrzałe oczekiwania co do kształcenia mediacyjnego są znacznie lepiej zaspokojone, gdy pozwoli się im dojrzeć i rozwinąć je w trakcie zajęć zmieniających spojrzenie na profesję i wzbogacających o nowe impulsy rozmaite postulaty i sposoby różnicowania możliwości praktycznych przy pomocy rozwiniętych narzędzi teoretycznych (np. z wykorzystaniem modelu cyklu życia Eriksona, teorii działania komunikacyjnego Habermasa, rozwinięć kategorii dwoistości, problematyki autorytetu, niuansowania normatywności dyskursów i działań etc.). Wbrew nastawieniom prawniczym i formalno-technicznym zadaniem mediacji pedagogicznej staje się najpierw przygotowanie warunków do udziału w niej na poziomie dyspozycji stron do rozwoju.

***

Mediacja rodzinna musi uwzględniać także zmiany w sferze modelu rodziny (aż po postać polimorficzną) i relacji między rolami, jak i skali obecności postaw samorealizacyjnych w relacjach partnerskich, także pozamałżeńskich, spośród których pochodzi już np. w Kanadzie do 1/3 urodzeń, co stwarza w konsekwencji przestrzeń konfliktów wynikających z tego, że analogiczna niemal grupa ojców funkcjonuje w rodzinnym życiu dzieci w takim pozamałżeńskim wydaniu: po rozwodzie, po separacji lub też bez wcześniejszego zawarcia związku formalnego. Mediacje w tych przypadkach są skupione na sprawach dotyczących „obecności" ojca w życiu dziecka w sytuacji, gdy nowe związki małżeńskie zbiegają się z rozwodami (czasem w połowie skali). Ważne okazuje się śledzenie instytucjonalizacji praktyk mediacyjnych w przestrzeni regulacji społecznych dotyczących

rodziny, w tym praw dotyczących ojców po rozwodzie i dzieci z rodzin niepełnych lub sytuacji pozamałżeńskich, oraz regulowania innych sfer realnych lub potencjalnych konfliktów, np. w kwestiach materialnych, spadkowych, alimentacyjnych. Obraz instytucji zajmujących się mediacją rodzinną w Kanadzie czy Francji pozwala na porównania dotyczące stanu i specyfiki tego procesu w Polsce i przyczyn jego opóźnienia. Wiemy już jak funkcjonuje dyplom „mediatora rodzinnego", usytuowanego w ramach pracy socjalnej i postawionego do działań w obliczu sytuacji zerwania więzi, która nie przekreśla możliwości odbudowy tych więzi, ale też stawia zadanie zredefiniowania obowiązku uczestniczenia w życiu dziecka. Mediacja umożliwia uzyskanie całej gamy efektów, obniżających skalę konfliktów, napięć oraz stresu i reakcji odwetowych (bywa że ryzykownych dla rozwoju), będących odpowiedzią na nieakceptowaną sytuację niosącą poczucie degradacji czy odepchnięcia aż po kompleksowe zakłócenie rozwoju tożsamości i kondycji emocjonalnej (np. dziecka). Oznacza ona także zmianę samej kultury rozwiązywania konfliktów, skali ich narastania, długotrwałości, kosztów społecznych i psychicznych dla ich uczestników. Nie bez powodu hasło „bezstronności" działań zastępuje się często postulatem jednoczesnej „wielostronniczości", z wyróżnieniem troski o wymiar „interesu dziecka" w sprzężeniu z prawami dorosłych oraz wysiłkiem włączania wszystkich stron w proces budowania refleksyjności egzystencjalnej.

Tu chciałbym przywołać formułę, która zrobiła wrażenie na niektórych uczestnikach konferencji poświęconej mediacji rodzinnej w Montrealu, gdy za Jacquesem Maritainem zwróciłem uwagę na normatywny sens pogłębionej definicji „obecności" (rodzica w życiu dziecka) jako „gotowości do zaangażowania w spotkanie", co otwiera przestrzeń ewentualnych dookreśleń kryteriów umożliwiających debatowanie nad warunkami, które pozwolą wskazać na wartość i realność takiej obecności, jako warunkującej prawdziwe rodzicielstwo, wyłączone z obszaru rozgrywek między zantagonizowanymi rodzicami biologicznymi, i będą służyć możliwości podjęcia starań o „zachowanie odpowiedzialności stron" oraz rozwijaniu nowej i potrzebnej instytucji mediacji wiarygodnej i wysoko kwalifikowanej.

Problem mediacji w kontekście przemocy rodzinnej/domowej posiada szczególne aspekty. Wiąże się to z przełamywaniem tabu wokół tych zjawisk, co jest dopiero procesem kroczącym, zważywszy na fakt, że tylko 22% deklarowanych przypadków obejmowanych jest dalej skargami wnoszonymi do sądów karnych, nie mówiąc o sytuacjach społecznych, w których proces ten jest lokalnie utrudniony kulturowo, a nawet zablokowany instytucjonalnie (np. tradycjonalizmem światopoglądowym niektórych wyznań). Jedną z przeszkód w świecie zachodnim jest ciągle pokutujące rozgraniczenie sfery prywatności i przestrzeni publicznej, oraz niesprawność (niewydolność, przeciążenie, ciągle narastająca długotrwałość, złożoność procedur i ich biurokratyczny charakter) systemów karnych. Nawet

radykalne odłamy feminizmu zaczynają rozumieć, że sama penalizacja przemocy (jak i gwałtu) nie rozwiąże skali problemów bez dodatkowych rozwiązań, także strukturalnych, zmian w mentalności jednostek i całych zbiorowości, kampanii medialnych oraz nowych praktyk kulturowych, takich jak mediacja, nie mówiąc o edukacyjnym wpływie na kulturę współżycia.

Nowa kultura rozumienia takich sytuacji wskazuje, że poza wymierzaniem kary coraz bardziej niezbędne staje się uwzględnianie sytuacji poszkodowanych (często kobiet) w obliczu trudności w chronieniu ich przed uporczywością działań, recydywą sprawców, gdy coraz bardziej ogranicza się stosowanie pełnej izolacji więziennej sprawców, jak też maleje skuteczność wyroków skazujących czy coś nakazujących. Mediacja daje często nadzieję na wyjście z pułapki niemocy systemu penitencjarnego, choć charakter instytucjonalny i skala jej wdrożeń nadal nie upoważniają do takiego optymizmu. Specyfika przemocy rodzinnej coraz częściej wiąże się z koniecznością poszukiwania nowych rozwiązań instytucjonalnych w celu redukowania jej skali i dolegliwości oraz poradzenia sobie z bezradnością dotychczasowych trybów sądowych, wciągających strony konfliktów rodzinnych w spirale wrogości i nienawiści zamiast ich osłabiania. Musi zostać wdrożona nowa racjonalność postępowania instytucjonalnego, której filozofia odwołuje się do idei „sprawiedliwości naprawczej", w pracy nad którą nic i nikt nie zastąpi działań mediacyjnych o silnej komponencie pedagogicznej. Nie wystarczy tu ani zamiar ukarania, ani terapia traumy czy podjęcie readaptacji sprawcy, ani też przeprowadzenie postępowania odszkodowawczego, a kluczowe okazuje się − wypracowane dopiero na przełomie lat 80. i 90. − postępowanie naprawcze „w kontekście relacji, w jakie wpisuje się konflikt" źródłowy dla danej sytuacji. Wzrasta bowiem waga działań negocjacyjnych, przekształcania statusu norm i autorytetów, skupiania się na potrzebach jednostek i wspólnotowości działań, a nie głównie na ogólnych ramach państwowych czy biurokratycznych formalnościach. Nowa perspektywa wiąże się z budowaniem ram dla przyszłości, a nie zajmuje się głównie rozliczaniem przeszłości, w tym wymaga pracy nad przemianą (emocjonalną, kompetencyjną, egzystencjalną) sprawcy w zakresie jego relacji i zdolności do poczuwania się do odpowiedzialności, zatem również do kształtowania − czyli również przekształcania − tożsamości uczestników konfliktu. Wiąże się to ze wzrostem wagi mediacji także w dotychczasowych praktykach dominujących w sprawach karnych, gdy chodzi przede wszystkim o udrażnianie komunikacji między stronami konfliktu, między którymi często nastąpiło zerwanie relacji bądź jej przekształcenie w jednostronnie wrogą, a co można stopniowo neutralizować, a nawet odwracać po umożliwieniu lepszego zrozumienia sytuacji i punktu widzenia strony przeciwnej, często posądzanej o same niecne zamiary (co rozmaicie odnosi się do stanu faktycznego). Zadanie polega często na wytworzeniu nowego sensu relacji poprzez nasycenie jej nowymi możliwościami refleksyjności i interakcji.

Absolutnie niezbędne jest wskazywanie na rodzaj mediacji, odmienny niż zdominowany logiką prawną w realiach sądowniczych oraz ustaleniem porozumienia czy tylko formy pojednania albo ugody. Chodzi o drugi wariant, istotniejszy i trudniejszy, mediacji naprawczej − skupionej na samej jakości komunikacji między stronami, starającej się doprowadzić do ich jednoczesnej i stopniowej − po części jedynie wzajemnej, a często samodzielnej, choć dalej uwspólnianej − transformacji, poprzez przemianę percepcji zaistniałej sytuacji aż co do jej korzeni oraz tworzenia nowej relacji na przyszłość. Łatwo zauważyć, że tylko model naprawczy mediacji ma szansę być zastosowanym w warunkach konfliktów, z którymi stykają się przedstawiciele zawodów pedagogicznych i ich odpowiednicy w rozmaitych sferach perswazyjności społecznej, zainteresowani dążeniem do przekształcania stron konfliktów, także poprzez długotrwałe procesy rozwojowe.

Jest to także miejsce do uwypuklania mechanizmów złożoności dwoistej, w jakiej trzeba umieć się poruszać kompetentnie, wyznaczonej przez pary omawiane w jednym z tekstów w tej książce: wertykalności wobec horyzontalności, prawdy wobec równowagi, porządku publicznego wobec potrzeb indywidualnych, zerwania wobec więzi, prawa wobec norm moralnych, czy konfliktu wobec konsensu.

Mediacji pedagogicznej, prowadzonej w interesie rodzin podzielonych i przyszłości ich dzieci, nie satysfakcjonuje formalna „jurydyzacja" sfery społecznej, która w miejsce demokratyzacji interakcji symbolicznych i tego co nadrzędne, czyli troski o dobro społeczne, wobec ochrony interesu instytucji mediacyjnych, staje się sferą zarobkową praktyki dla jej reprezentantów mających własne interesy i potrzeby, a także rynek usług i rywalizacji o nie. Mamy tu pole do popisu dla aplikacji idei Habermasa dotyczącej troski o racjonalność typu komunikacyjnego w społeczeństwie, czego nie wolno lekceważyć, jak też zostajemy uczuleni na powagę problemów wymagających aż interwencji mediacyjnej. Pojawia się napięcie rywalizacyjne między wagą zaplecza prawniczego w działaniu mediacyjnym a wyczuleniem na aspekty psychologiczne danych sytuacji, w obu wypadkach dopełniane o rozumienie złożoności strukturalnej samych sytuacji komunikacyjnych.

Mediacja może być też określana jako zarządzanie konfliktem, choć czasem jest postrzegana jako działanie proceduralnie przejrzyste i nadzorcze, przebiegając zarazem bez konieczności dokonania głębokiej transformacji stron uwikłanych w monitoring mediacyjny. Najważniejsze i najczęstsze konflikty w sferze dotyczącej interesów dzieci w skonfliktowanych rodzinach okazują się niemożliwe do rozładowania bez dojrzenia do ich odmiennego traktowania niż skrajnie reaktywnie. Nie wystarczy − wbrew mniemaniom − wdrażanie chwytów rodem z techniki negocjacyjnej, zamiast znanych w teorii rozwoju kompetencji poznawczych postulatów wchodzenia na odpowiednio wysoki poziom radzenia sobie ze złożonościami, np. niejednoznacznością i dylematami. Dominacja perspektywy

stawiania na techniczność zarządzania konfliktami w mediacji po części musi być postrzegana jako źródło ułomności, jeśli nie przyczyna fiaska wielu prób dążenia do rozładowania konfliktów i tworzenia relacji perspektywicznie uwspólniającej doświadczenie troski o dziecko po rozstaniu się jego rodziców, a nawet po kolejnych decyzjach rekonstrukcyjnych związku u jednego lub obojga z nich.

Zadaniem dojrzałej refleksji staje się wydobywanie na jaw „sytuacji paradoksalności pomocy" związanej zarazem z uwikłaniem w konsekwencje prawa rodziny do odmowy akceptowania każdej postaci intencjonalnego wsparcia, z jaką się styka z pozycji mediacji usiłujących przezwyciężyć napięcie pomocy i kontroli. Opór przed zmianą okazuje się wówczas ważnym do uwzględnienia wymiarem sytuacji, w jakiej przychodzi działać, wymagającym zaangażowania się stron w uzgadnianie warunków metakomunikacyjnych, definiujących nastawienia i analizujących możliwość zmiany uwarunkowań samej komunikacji, aby dało się strony uwikłane w destrukcyjny konflikt uruchamiać, kontrolować i oscylacyjnie ukierunkowywać na wzmocnienie poczucia sprawstwa naprawczego. Kluczowy paradoks dotyczy rodzinnych sytuacji zdwojonych oczekiwań, sprzężonych paradoksalnie w układ sprzeczny, w jaki wpadają dzieci w relacji z rodzicami: z jednej strony oczekiwania postawy samodzielnej i odpowiedzialnej, z drugiej gotowości do uznania obowiązku podporządkowania się wymaganiom rodziców i posłuszeństwa wykonawczego. Niesie to uwikłanie w sytuację „podwójnego związania", między z jednej strony potrzebą wprowadzenia zmiany z udziałem mediatora, a z drugiej strony z dążeniem do uwolnienia się od skazania na wpływ z nim związany, niosący elementy przemocy, od której uwolnienie się jest możliwe paradoksalnie jedynie poprzez mobilizację sił do wprowadzenia postulowanej zmiany własnej sytuacji, która stała się powodem owej przemocowej (bo nakazowej, pełnej presji) interwencji.

Decydujące staje się skuteczne wpływanie na zmianę „sposobu zachowania jednostki", który okazuje się nie rokować szans powodzenia, przez co wymaga naruszenia stabilności nawyku czy skłonności, poszukiwania pozytywnej przesłanki do działań czy wzmacniania pojawiających się alternatyw stanu wyjściowego.

***

Rodzice, mający obowiązek opieki, często stają w sytuacjach podważających ich kompetencje i ufność we własne możliwości, co rodzi pęknięcia wspólnoty. Dodatkowo mediacja wywołuje swoim zaistnieniem poczucie wstydu, winy, niższości, ale także może doprowadzić do agresji i skrajności ocen i reakcji, jeśli nie stworzy się perspektywy chroniącej przez negatywnym odbiorem, np. to co uchodzi za zaniedbanie czy błąd np. nadmiernej kontroli, może być widziane jako efekt uwikłania w pozytywne intencje. Osoby często oczekują wobec mediatora dokonania zmiany bez przejawiania gotowości do współpracy, lub nie są

zainteresowane zmianą i symulują swoją gotowość do aktywności. Złe zachowania nastolatka bywają traktowane jako przejaw problemu z nieradzeniem sobie z jego postawą przez rodziców, czemu musi stawić czoła pracownik socjalny jako mediator, usiłując najpierw pozyskać gotowość do postrzegania problemu rodzinnego w sposób rozumiejący potencjał pozytywnego zaangażowania wszystkich uczestników konfliktu.

Istnieją techniki odwracania uwagi od trudności, kierowania jej na realnie istniejące pozytywy, punkty oparcia, świadczące o możliwościach współdziałania tam, gdzie ich się wcześniej nie widziało czy nie doceniało, aby dało się wzmocnić obecność pozytywnych odstępstw od dominującej percepcji patologii (np. w zachowaniu dziecka wobec rodziców czy odwrotnie). Chodzi o tworzenie klimatu interakcji sprzyjającego gotowości do dalszego współdziałania w trybie obejmującym także zdystansowane przetwarzanie własnego emocjonalnego zaangażowania mającego na celu osłabianie poczucia zagrożenia i uzyskiwanie rozmaitych wzmocnień, ze stopniowaniem w dalszym ciągu intensywności presji czy oczekiwań, także instytucjonalnych z innych stron. W terminach ogólnych chodzi o zaprojektowanie stosownego rytuału typowego dla procesu uruchamiania „rytu przejścia", co paradoksalnie, mimo swojej złożoności upraszcza drogę do efektu poprzez przeżycie inicjacyjne.

Nie istnieje „panaceum" w postaci zestawu reguł i technik, wystarczającego do sprostania trudnościom sytuacyjnym wymagającym terapii na gruncie pracy socjalnej operującej także relacjami bardziej władczymi niż zwykle przypisywane standardowej mediacji.

Uzyskiwanie dostępu do określonych technik działania czy procedur − co bywa także pokusą trybu kształcenia w terapii, mediacji czy pracy socjalnej − samo w sobie nie może zadowalać w obliczu konieczności zajęcia postawy raczej twórczego humanisty i bardziej artysty interakcyjnego niż rzemieślnika stosującego gotowe chwyty i rozwiązania techniczne. Bez tego nie ma szans na przetwarzanie wyobrażeń o potrzebach, krzywdach i możliwościach współdziałania, w kontekście zdominowanym wrogim postrzeganiem.

Docenienia wymaga przywołana rola mediatora jako „aktywatora" istniejącego potencjału, ukrytego dla jego podmiotów w rodzinie poddanej oddziaływaniu terapeutycznemu. Zadaniem interwencji nie jest narzucanie czegoś stosowną techniką, ale poszukiwanie informacji, która zwrotnie uruchamia proces przetworzeń sytuacji, której dotyczy i osłabia antagonizm. Cenne i paradygmatyczne zdanie jednego z tekstów mówi: „Sztuka/artyzm terapeuty polega na byciu aktywatorem tego procesu systemowego", którego wiele aspektów jest nieprzewidywalnych i niekontrolowalnych. Co więcej, da się wskazać paradoksalne zasady, których respektowanie wykracza poza postawy techniczne, np. formułując postulat zorientowany na „nie-rozumienie" czy na „przypadek", poza planem, wskazuje się też potrzebę troski o własny komfort terapeuty oraz o zwrócenie wysiłku w stronę odblokowania „auto-rozwiązań" samych klientów zamiast wyręczania

ich w pracy nad problemami. Chodzi o uruchomienie zwrotnych mechanizmów przetwarzania informacji, które same zadziałają u tych, których kompetencje zostaną aktywowane, a nie zastępowane czy wspomagane rusztowaniami nakazów. Potrzeba gry komunikacyjnej służącej zmianie perspektywy postrzegania konfliktu.

To pozwala przywołać problem specyfiki mediacji w kontekście kryzysu władzy rodzicielskiej, pozbawionej równowagi między postawą dziecka i jego opiekunów. Mediacja jest tu postrzegana jako narzędzie przetwarzania konfliktów, choć zauważmy, że instrumentalizacja działań tu kojarzonych może być sama w sobie źródłem dodatkowych problemów, np. gdy chodzi o wsparcie samego „trwania rodziny", w obliczu dwoistego napięcia między potrzebami dziecka i potrzebami rodziców, między którymi występuje konflikt. Rola mediatora i rola chroniącego prawa dziecka to aż dwie role stojące wobec siebie w kolizji, choć lepiej by było widzieć tu jedną rolę o dwóch biegunach − odniesień etycznych, jak też zadań profesjonalnych. W modelu ambiwalencji socjologicznej u Mertona złożoność wpisana w role społeczne nie polega na tym, że uwikłani jesteśmy zwykle w ich wiązki czy sploty niedające się uspójnić, ale na tym, że na poziomie pojedynczej roli widzi się złożoność wynikającą ze zderzenia norm i tzw. kontrnorm, także wymagających respektowania. Mediatorowi przypisuje się rolę „kontrolera" sytuacji, w której ma dojść do „wzajemnego poznania potrzeb", choć pewne braki (np. opieki, bezpieczeństwa) nie mają podlegać mediacji, jako stanowiące naruszenie zasad społecznych.

Początek praktyki mediacji w USA lokuje się w końcu lat 70. i w latach 80. XX w., podczas gdy kanadyjski Quebek wdraża mediację dopiero od roku 1988. Nasuwa się uwaga, że wrażliwość Heleny Radlińskiej wydaje się miejscami głębiej zaawansowana, np. gdy wziąć pod uwagę jej rozumienie potrzeby „melioracji" zarówno środowiska, jak i umysłowości jego podmiotów. Mediator bywa kojarzony z postawą „dyrygenta", tak jak szerzej pedagogowi społecznemu przypisuje się rolę przywódcy czy animatora mającego prawo ustanawiać treściowe ideały jako cele ukierunkowania zaangażowania w oddziaływaniu, co nie wydaje mi się adekwatne ani wartościowe, ale o tym piszę osobno w *Niewidzialnym środowisku.*

***

W książce podejmuje się kontrowersyjną kwestię udziału dziecka w mediacji dotyczącej separacji jego rodziców, oraz charakteru pracy i relacji mediacyjnej, jakie należy tu podejmować czy wdrażać. Świat dziecka bywa w rozpadzie, niesie zagrożenie i stanowi źródło poczucia zarówno krzywdy, jak i winy czy odpowiedzialności, niesie przejawy agresji, jak i poczucia bezradności. Do głosu dochodzi odkrycie często iluzorycznej wiedzy rodziców rozwodzących się czy będących

w separacji, a sądzących o potrzebach dziecka, a dokładniej mówiąc: w połowie przypadków postępowania mediacyjnego rodzice formułowali sprzeczne wyobrażenia o tych potrzebach. Mediator w takich sytuacjach może stać się wręcz „powiernikiem dziecka", a dzięki temu także jego bardziej adekwatnym rzecznikiem i obrońcą interesu (dobra). Niezbędne są analizy dotyczące zarówno korzyści, jak i ograniczeń, a nawet pułapek związanych z włączaniem dziecka w proces mediacji między rodzicami. Kluczowe okazuje się uchronienie dziecka z jednej strony przed manipulacją, a z drugiej przed nadmiernymi lękami, w tym przerażeniem i poczuciem zagrożenia, odepchnięcia, nierozumienia własnej sytuacji, w tym także uwikłania w poczucie winy. Pojawia się istotne pytanie dotyczące tego, na ile informacje przekazywane mediatorowi przez dziecko czy przejawy jego ekspresji mogą realnie stanowić w pełni wiarygodne źródło diagnozy jego dobra i czynić z mediatora postać doskonałego przewodnika w kierunku definiowania tego dobra w relacjach skonfliktowanych rodziców dziecka. Pojawia się jednak w tle tej analizy także kwestia, czy uznane za niekorzystne przez dziecko jakieś rozwiązania jego dotyczące muszą być obiektywnie takimi, czy też dyskomfort sytuacyjny może stanowić cenę za przyszłościową, perspektywiczną jakość rozwiązań.

W trakcie kształcenia czy szkoleń doskonalących kompetencje mediatorów niezbędne jest stawianie ich w obliczu dylematu niezwykle poważnego i mającego rozmaite warianty reakcji, w tym argumenty za i przeciw po obu stronach skrajnych stanowisk, jak i w obrębie rozwiązań pośrednich (np. obecność dziecka: tak − ale na końcu, nie − ale z pielęgnacją jego samopoczucia etc.). W grę także wchodzą pytania o to, jakie warunki w kondycji dziecka (także wiek) czy jego sytuacji w relacjach z rodzicami pozwalają na włączenie go do procesu mediacyjnego, a jakie na to nie pozwalają? Powstaje też wątpliwość, jak chronić dziecko przed poczuciem odpowiedzialności za powstałą sytuację oraz jak optymalizować wagę jego doraźnego komfortu w tej sytuacji. Niezbędne są praktyki oraz formy kontaktu z dzieckiem w trakcie mediacji, gdy ważne jest także chronienie dziecka przed udziałem w zbyt ostrych konfliktach między rodzicami. Forma i przedmiot rozmów z dzieckiem oraz troska o opracowanie ich etapów także są przedmiotem rozterek i wnikliwych rozważań za i przeciw. Istotna jest także kompetencja psychologiczna mediatora w zakresie rozumienia symptomów w zachowaniach i języku dziecka. Najwidoczniej nie ma wypracowanego jednego „typowego profilu włączania dziecka w mediację". Decyzja w tej kwestii zawsze jest traktowana jako „strategiczna" dla procesu mediacji, a doświadczenie skłania do opowiedzenia się za wariantem dostrzegającym głównie korzyści z udziału dziecka w mediacji, jeśli ta jest dojrzale i odpowiedzialnie prowadzona, z poszanowaniem podmiotowości i przyszłości dziecka. Dobrze by jednak było tu uwypuklić jeszcze dwoisty aspekt tych dwóch biegunów: podmiotowości aktualnej dziecka i troski o jego podmiotową przyszłość, np. z uwzględnieniem możliwości rekonstrukcji rodziny i pojawienia się procesu adopcji w nowym związku matki, jeśli budowany jest on z myślą o nowym świecie dla dziecka.

Wymaga to akcentowania znaczenia faktu doświadczenia przez dziecko tego, że ma szanse być wysłuchanym, potraktowanym podmiotowo, jako wręcz zwornik wartościowej relacji. Ważne jest uczulanie na skalę uwikłania w często autodestrukcyjne mechanizmy obronne stron w warunkach doświadczenia separacji, gdy interes dziecka trudniej się przebija w świadomości jego uczestników. Mediacja, nie stanowiąc „panaceum", może posłużyć także lepszemu zarządzaniu własnymi emocjami przez strony konfliktu, obniżając poziom agresji i (auto) destrukcji. Wszystko to wymaga odnoszenia się do pojęcia (i poziomu potencjału) „kompetencji rodziny", wymagających postaw „współrodzicielstwa" w warunkach chociażby procesu separacji, do której trzeba mediacyjnie zbliżyć strony, dla uzgodnienia choćby częściowo wspólnej troski o minimalizowanie styczności dziecka z konfliktem między jego rodzicami, zarazem możliwie bez minimalizowania kontaktu z nimi samymi. Kluczowe okazuje się nie tyle proponowanie rozwiązań, ile dostarczanie informacji, które uruchomią proces przetwarzania tych postaw dla dobra dziecka. W konflikcie separacyjnym/rozwodowym uwzględnienie dobra dziecka staje się jedną z najtrudniejszych kwestii, ze względu choćby na fakt, że część konfliktu przekształca się dodatkowo w walkę o władzę w relacji, o kontrolę i wpływ na przebieg relacji bez niezbędnej zmiany nastawień, łącznie z redefinicją ról rodzicielskich i poszukiwaniem nowej formuły wspólnoty rodzinnej. Zarazem należy uwzględnić fakt, że reakcje dzieci w sytuacji konfliktu, nawet w trakcie mediacji, mogą być uwikłane w sprzeczności i pułapki, z których same nie znajdą wyjścia. Sprzeczności pogłębiają także niewiarygodne wzajemnie relacje stron konfliktu co do odbieranej przez dziecko postawy i jego deklaracji. A na dodatek nakładają się na to przejawy uniku lub wycofania i zamykania się dziecka w obecności obu stron jednocześnie, gdy nie potrafi ono poradzić sobie ze złożonością pragnienia podtrzymania relacji z obydwiema stronami, w sytuacji gdy sama ta relacja na jego oczach się rozpada. Stąd mediacji musi nieustannie podlegać sama decyzja o obecności dziecka i jej formie, jako powracająco problematyczna, trudna i wymagająca korekt w nastawieniu uczestników mediacji. Ważne okazuje się zwłaszcza chronienie dzieci przed przerzucaniem na nie odpowiedzialności jako ciężaru psychicznego dotyczącego wsparcia postawy i decyzji którejś ze stron, a tym bardziej jej języka, w jakim wyraża się o partnerze uwikłanym w separację. Chodzi też o niwelowanie pułapki posługiwania się pozorem wiedzy, wyższości czy apriorycznej słuszności schematów działania, gdy nie znajduje zastosowania często ukryty potencjał naprawczy wpisany w kompetencje rodzinne stron, sytuacyjnie zdegradowane. Często zamiast poszukiwania odpowiedzi na pytania stron, mediator może stworzyć nowe ramy interakcyjne, w których odpowiedzi zostaną same wypracowane przez strony w konflikcie pomimo skali kryzysu, np. w sferze zaufania i wcześniejszej odmowy komunikacji. Pojawia się porównanie mediatora do „latarni w czasie burzy" zamiast kapitana statku prowadzonego w sztormie, dzięki czemu może ulec osłabieniu mrok

i poczucie zagrożenia ze strony dziecka uwikłanego w konflikt. Ma to zapobiec wcześniej dominującym próbom widzenia w konflikcie dewiacji i dążenia do jego unieważnienia lub ujmowania w kategoriach winy i braku należytej pomocy wobec zwłaszcza podwójnie poszkodowanego i uwikłanego dziecka.

***

Rolą mediatora staje się tworzenie „przestrzeni" do komunikacji, niemożliwej w realiach skonfliktowanej rodziny, niosące nowe możliwości określania i artykulacji potrzeb i oczekiwań dzieci, a co dzięki znanym mechanizmom sprzężenia zwrotnego może istotnie rzutować na poziomie meta-narracyjnym na postawy rodzicielskie i ich zmianę. Nie ma tu automatyzmu przekształcania sytuacji mediacyjnej w terapeutyczną, choć następują istotne zmiany w potencjale uzewnętrzniania potrzeb psychicznych i jakości aktywności komunikacyjnej, uwalnianej np. od autocenzury czy poczucia winy, zwłaszcza gdy wcześniej dzieci biorą na siebie zadanie rozwiązania problemów własną miłością i staraniami (np. prośbami czy obietnicami). Trudna i ważna rola mediacji ma osłabić grożące dziecku poczucie sprawstwa i odpowiedzialności, niezbędne okazuje się zagwarantowanie takiej przestrzeni dla roli dziecka, aby nie chciało w pełni dysponować władzą i dyktować warunków własnego funkcjonowania w konflikcie. Kluczowe mediacyjnie okazuje się uruchomienie sprzężeń zwrotnych dzięki przywróceniu możliwości i poprawieniu jakości komunikacji z udziałem dzieci i z obecnością troski o ich dobro. Waży też troska o prawo dziecka do... nieodpowiedzialności, w sytuacji gdy ciężar odpowiedzialności byłby za duży, mimo że dziecko samo brnie w jego stronę, wywierając presję czy usiłując sprawować władzę nad stronami. Bywa, że decyzja o separacji może okazać się szokująco dla stron ulgą dla dzieci, jeśli przy tym zostanie zbudowana przestrzeń większego komfortu relacji, jeśli uda się chronić je przed konfliktem lojalności i poczuciem winy, jak i uleganiem możliwościom manipulowania ich emocjami i gestami (także agresji). Kapitalną tezą, o strategicznym znaczeniu dla teorii mediacji, wydaje się stwierdzenie zawarte w tomie, że „[…] przestrzeń mediacji stanowi swoiste laboratorium, gdzie wypracowywane są wraz z rodzicami nowe sposoby bycia rodzicem". Sama rodzicielskość musi być widziana zdecydowanie bardziej relacyjnie i procesowo, w zakresie „stawania się" rodzicem (np. w sensie zdolności do mentalnego współdziałania i współtowarzyszenia rozwojowi dziecka własnym rozwojem) z wykorzystaniem rozmaitych sprzężeń zwrotnych, które albo wcześniej dominują negatywnie, albo nie są włączane w proces korekty przesłanek działań i reakcji uczestniczących w konflikcie i eskalujących go. Stąd waga odsłaniania w mediacji potrzeb i oczekiwań, w obliczu presji postaw zdominowanych wzajemnym krytykowaniem się przez strony konfliktu, a także osłabiania

antagonizmów interakcyjnych w ramach prób neutralizacji agresji i poprzez np. parafrazowanie krytyki, kierowanie jej ostrza zwrotnie na zmianę dopuszczającą przestrzeń gestów komunikacyjnych inaczej niemożliwą.

Wartość mediacji nie sprowadza się do uzyskania zaplanowanego efektu końcowego, ale wejście w jej proces pozwala kształtować zmianę relacji mimo braku pełnego sukcesu, np. poprzez wprowadzenie częściowo nowego stylu komunikacji. Wejście w proces mediacji może być cenne niezależnie od tego, czy ostatecznie mediacja się powiedzie w całości, gdyż w każdym stopniu ma ona swój udział w osłabieniu skali destrukcyjności relacji, pokazując możliwość interakcji zdrowszej. Choć „uzdrawianie" relacji nie ma mocy terapeutycznej, a jedynie ułatwia zarządzanie własnymi emocjami, to i w tym zakresie mediacja warta jest podejmowania, mimo że sama nie wystarcza w obliczu rozmaitych dodatkowych komplikacji „w sytuacjach patogennych". Zwraca się w USA uwagę na nową funkcję „koordynatora opieki rodzicielskiej", wpisaną w zadania jednocześnie „mediatora, arbitra i wychowawcy", jako wyraz troski o to, by dało się „optymalizować długoterminowe efekty mediacji".

***

Mediacja może mieć na celu próbę organizacji instytucjonalnej troski o kształtowanie „współrodzicielstwa" obojga rodziców w warunkach ich faktycznego rozstania, z wykorzystaniem mediacji rodzinnej wraz z umożliwianiem dzieciom ekspresji ich cierpienia, jako warunku sanacji ich relacji i więzi. Wymaga to tonowania toksycznych skutków przeżyć i braku możliwości czy praktyki ich wyrażania i odnoszenia do siebie wzajemnie także w formach grupowych. Ważne okazuje się czynienie takich możliwości dostępnymi dla dzieci i ich rodziców, gotowych do weryfikacji własnych postaw i rozumienia dobra dzieci.

W warunkach pomocy terapeutycznej dziecku z nakazu sądowego wobec rodziców, pomimo oporu czy jawnej ich niechęci, powstaje sytuacja przymusu, wymagająca specyficznych posunięć mediacyjnych. Jest ona pełna uwikłań w napięcia, np. między intencją pomocy a koniecznością włączania mechanizmów kontroli czy między definicjami normatywnymi wymagań społecznych a możliwością ich jednoznacznego przypisania danym sytuacjom interwencyjnym, np. w przypadku pojęcia „zagrożenie dla rozwoju". Ta nieostrość zwiększa odpowiedzialność etyczną pracownika socjalnego, wykraczającą poza narzędzia rodzaju technicznego, niosąc chociażby dwoisty wymóg wspomagania rodziny zarazem z przejawami sprzeciwu wobec postaw rodzicielskich, co samo w sobie rodzi relacje konfliktogenne. Pojawia się także nadmiarowość wykorzystywania procedur sądowych (określona mianem „jurydyzacji") ustanawiających przymus tam, gdzie jakość efektów interwencji związana byłaby głównie z dobrowolnością przemiany w relacjach. Przymus w kwestii egzekwowania praw dziecka bywa kojarzony z – bolesną dla dzieci i rodziny – interwencją policyjną, a nie polega na

przyjaznym rodzinie wsparciu jej zaradności w trosce o dziecko. Trudno inaczej postrzegać takie działanie niż jako wdrażanie zewnętrznej i zbiorowej (w imieniu społeczeństwa) presji funkcjonariuszy czy strażników spraw dziecka i jego statusu w rodzinie, co niesie ze sobą zagrożenie z kolei praw rodzicielskich i podmiotowości rodziców i ich indywidualistycznie pojmowanych wolności. Niezbędny jest wysiłek nie tylko egzekwowania władzy, ale także realnego pozyskania statusu autorytetu w relacjach ośrodek interwencji–rodzice.

Kluczowa staje się charakterystyka samej interwencji pomocowej, z nakazu sądu, której status jest dwoisty, związany z podwójnymi oczekiwaniami, sprzecznymi między sobą, w zakresie jasności i niejasności, między sformułowaniami prawnymi stawiającymi na pomoc a określeniami wykonawczymi wskazującymi na kontrolę czy nadzór, co łącznie utrudnia wiarygodność i zachowanie autorytetu strony społecznej. Niesie to ze sobą zjawisko „nakładania się kontekstów" interwencji nakazowych, między sobą sprzecznych, jak pomoc i kontrola, co tworzy sytuację komunikacyjnie paradoksalną, wręcz o charakterze pułapki. Ta dwoistość powinna być traktowana jako bardzo uniwersalna, a nie specyficzna, rzutująca na możliwość porozumienia między pracownikiem socjalnym i jego klientem, jakim jest rodzina, wynikająca z postawy rodziców. Jakość komunikacji pracownika socjalnego z rodziną okazuje się nie mniej ważna jak sama komunikacja w obrębie rodziny, gdyż czym innym jest mandat formalny do działania, łącznie z prerogatywami władczymi, a czym innym uznanie autorytetu działającego z ufnością wobec niego. Status władzy może przeszkadzać w budowaniu zaufania do intencji w działaniu i poczucia własnej podmiotowości poddanego jej. Wprowadzanie instytucjonalizacji działań uruchamia presję na rygoryzm biurokratyczny, utrudniający zajmowanie się realną pomocą, a także niesie typowe dla dynamiki instytucji komplikowanie skupienia na sprawach merytorycznych, gdy jej pracownicy muszą zajmować się także sprawami wynikłymi z jej istnienia (rozliczeń, sprawozdań, procedur, podległości).

Trzeba wnikliwie odróżniać trudności w warunkach pomocy narzucanej od jej wersji negocjowanej, w tym różnice w jakości współdziałania. Zawsze problemem jest tu obecność przymusu i skala jego jawności i dolegliwości. W procesie narzucanym prawnie przytłoczenie może nieść już sama narracja postanowień oraz charakter diagnoz, jak też tryb procedowania formalnego, którego postanowienia najczęściej są odbierane jako kara, możliwa zresztą do dalszej eskalacji, gdyby doszło do uznania braku należytej współpracy.

Nie wolno lekceważyć dwuznaczności powstającej sytuacji i jej paradoksalnego charakteru, związanego z konfliktem biegunów wyrażających typ racjonalności działania uruchamianego trybem nakazowym, a zorientowanego formalnie na pomoc i kontrolę zarazem, z możliwością interwencji przerywającej administracyjnie sytuacje pod jakimś względem nieakceptowalne, co prowadzi np. do przenoszenia dziecka do placówki zastępczej. Podstawową komplikację niesie

dociekanie, która strona jest kluczowym podmiotem decyzji w zakresie pomocy: dziecko, rodzice, rodzina, pracownik socjalny, sędzia, ośrodek koordynujący procedury bądź organ występujący o interwencję, jak szpital, policja czy sąsiedzi etc. Znowu kluczowe okazuje się podejmowanie wysiłków w sferze udostępniania informacji i starania, aby były zrozumiane i przetwarzane także w ich ukrytych konsekwencjach. Przyłączam się do tych, którzy uwypuklają paradoksalność pomocy oferowanej pod przymusem wynikłym z nakazów sądowych lub związanych z zagrożeniem rozmaitymi bolesnymi sankcjami. Jest ona związana ze złożonością uwikłaną w rozmaite dwoistości. Lista napięć wchodzących tu w grę obejmować musi relacje między działaniem na rzecz zmiany „zachowania" a zmianami w sferze osobowości, przy uwikłaniu w respektowanie podmiotowości głównych aktorów sytuacji, w tym rodziny i systemu ochrony, oraz przy zrozumieniu złożoności typowych reakcji na potrzebę, możliwość czy warunki pomocy oraz uwikłania w mechanizmy władzy, gry o charakterze strategicznym czy rozmaitych zachowań symulacyjnych oraz agresji. Kluczowe poznawczo i kompetencyjnie staje się uwypuklenie procesualności zjawisk i ich relacyjności, w tym też samej procesualnej natury relacji, jakiej budowanie jest warunkiem wypełniania roli pracownika socjalnego z wpisanymi w nią złożonościami. Tego wymaga humanizm misji wchodzącej tu w grę.

BIBLIOGRAFIA

Achim J., Cyr F., Filion L. (1997), *L'implication de l'enfant en médiation familiale : de la théorie à la pratique*, „Revue québécoise de la psychologie", vol. 18, nº 1.

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

Ausloos G. (1995), *La compétence des familles*, Genève, Erès.

Bacon B. L., McKenzie B. (2001), *Best practices. In parent information and education programs after separation and divorce*, „Resolve", Summer/Fall, Kitchener.

Bacon B. L., McKenzie B. (2004), *Parent Education after Separation/Divorce, Impact of the Level of Parental Conflict on Outcomes*, „Family Court Review", vol. 42.

Barbier J.-M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".

Barbier J.-M. (2009), *Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert*, [w:] *Encyclopédie de la formation*, dir. J.-M. Barbier, Ė. Bourgois, G. Chapelle, J. C. Ruano-Borbolan, Paris, PUF, s. 445−479.

Barbier J.-M. (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*, PUF, Paris.

Barry S. (1990), *La place de l'enfant dans les transitions familiales*, „Apprentissage et Socialisation" 13 (1), s. 27−37.

Barry S., Cloutier R., Filion L., Gosselin L. (1985), *La place faite à l'enfant dans des décisions relatives au divorce*, „Revue québécoise de psychologie", 6 (3), s. 86−101.

Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Ballantine Books.

Bateson G. (1977, 1980), *Vers une écologie de l'esprit*, t. 1−2, Paris, Seuil.

Bateson G. (1979a), *La nature et la pensée*, Paris, Seuil.

Bateson G. (1979b), *Mind and Nature*, New York, Dutton.

Beaudoin S., Carrier G., Lépine R., Cloutire R. (1997), *La judiciarisation à la protection de la jeunesse: issue ou obstacle pour les parents*, „Prisme", Spring, t. 7, nº 1, s. 108−120.

Beavers W. R., Hampson R. B. (1990), *Successful families: Assessment and intervention*, New York, W. W. Norton & Co.

Becker H. (1985), *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*, Paris, A. M. Métailié.

Ben Mrad F. (2002), *Sociologie des pratiques. Entre principe et compétence*, Paris, L'Harmattan.

Berg I. K. (1996), *Services axés sur la famille*, Saint-Agnes, Erès.

Boltanski L. (2006), *L'effet Ricoeur dans les sciences humaines. Table ronde*, „Esprit", Mars−Avril, *La pensée Ricouer.*

Bonafé-Schmitt J.-P. (1992), *Médiation et régulation sociale*, Lyon, GLYSI.

Bonafé-Schmitt J.-P. (1998), *La médiation pénale en France et aux Etats Unis*, Paris, LGDJ.

Bonafé-Schmitt J.-P. (2003), *Justice réparatrice et médiation pénale: vers de nouveaux modèles de régulation sociale?*, [w:] *Justice réparatrice et justice pénale. Convergences ou divergences?*, Paris, L'Harmattan.

Bonafé-Schmitt J.-P. (2006), *Évaluation des processus de médiation familiale sur les médiés. Recherche FENAMEF*, mpis.

Bonafé-Schmitt J.-P., Dahan J. (we współpr.) (1999), *Les médiations, la médiation*, Tuluza, Erès.

Braithwaite J. (1989), *Crime, shame and reintegration*, Cambridge University Press.

Brazelton T. B. (1982), *La dynamique du nourrisson*, Paris, ESF.

Brzezińska A. (2004), *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Bush B., Folger J. (1994), *The promise of mediation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Butrymowicz B. (1993), *Środowisko i jego komponenty*, [w:] *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. I, Łódź, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, s. 3−13.

Butrymowicz B. (2000), *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Aktywność ludzi starszych na przykładzie polskich i francuskich stowarzyszeń społecznych*, red. M. Dzięgielewska, O. Czerniawska, Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 17−22.

Cario R. (2000), *Victimologie. De l'effraction du lien intersubjectif à la restauration sociale*, Paris, L'Harmattan.

Cayrol A., De Saint Paul J. (1984), *Derrière la magie : la programmation neurolinguistique*, Paris, Interéditions.

Cartuyvels Y. (2003), *Comment articuler médiation et justice réparatrice*?, [w:] *Justice réparatrice et médiation pénale. Convergences ou divergences*?, dir. M. Jaccoud, Paris, L'Harmattan.

Chevalier P., Desdevises Y., Milburn Ph. (2003), *Les modes alternatifs de règlement des litiges: les voies nouvelles d'une autre justice. Mission de recherche Droit et Justice*, Paris, La documentation française.

Christie N. (1997), *The local governance of crime: appeals to the community and partnerships*, Oxford, Clarendon Press.

Cingolani J. (1984), *Social conflict perspective on work zith involontary clients*, „Social Work", vol. 29, no 5, s. 442−446.

Corchuan L. (1998), «*Une thérapie» doublement contraignante, quand le patient désigné est un enfant placé dans une famille d'accueil*, „Thérapie familiale", vol. IX, nº 4, s. 375−382.

Coser L. (1956), *The Functions of Social Conflict*, New York, The Free Press.

Crawford A. (1997), *The local governance of crime: appeals to the community and partnerships*, Oxford, Clarendon Press.

Czerepaniak-Walczak (2007), *Od próżniaczenia do zniewolenia − w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 219−236.

Czy tylko sąd rozstrzygnie o sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne. Informator o alternatywnych sposobach rozwiązywania sporów (2010), red. A. Rękas, Warszawa.

Czyżewski M. (2005), *Intersubiektywność*, [w:] *Encyklopedia socjologiczna*, Suplement, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 95−104.

Dahan J. (1995), *Du métier d'assistante sociale à la fonction de médiateur*, praca dyplomowa, DESS, Paris-1 Panthéon-Sorbonne, mpis.

Dahan J. (1999), *La médiation en matière familiale*, [w:] *Les médiations, la médiation*, dir. J. P. Bonafé-Schmitt, J. Dahan, J. Salzer, M. Souquet et al., Tuluza, Erès.

Dahan J. (2009), *Introduction au dossier médiation familiale et lien social*, „Empan", nº 72.

Dahan J., Schonen-Desarnauts E. (2000), *Se séparer sans se déchirer*, Paris, Robert Laffont, coll. Réponses.

David-Jougneau M. (1989), *Le dissident et l'institution ou Alice au pays des normes*, Paris, L'Harmattan.

Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa, PIW.
Dekret (2003), nr 1166, o ustanowieniu we Francji dyplomu państwowego mediatora.
Deslauries J. P. (1989), *Honneur aux rebelles*, „Service Social", vol. 36, nº 2−3.
Deutsch M. (1973), *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*, New Haven, Yale University Press.
Dewey J. (1968[1947]), *Expérience et éducation*, tr. M. A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.
Dewey J. (1975[1958]), *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Ossolineum, Wrocław.
Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Digneffe F., Parent C. (1997), *La médiation face aux situations de violence contre les conjointes. Politiques et justice au bord du futur*, Bruxelles, Bruylant.
Domżalska A. (2011), *Kompetencje kuratorów sądowych w opinii podopiecznych*, „Opieka – Wychowanie – Terapia", nr 3−4, s. 48−56.
Donzelot J. (1977), *La police des familles*, Paris, Seuil.
Drapkin R., Bienefeld F. (1985), *The power of including children in custody mediation*, „Journal of Divorce", no 8, s. 63−94.
Dulac G. (1999), *Intervenir auprès des clientèles masculines. Théories et pratiques québecoises*, Montréal, AIDRAH.
Dulac G. (2001), *Aider les hommes... aussi*, Montréal, VLB.
Duncan B. (1989), *Paradoxal procedures in family therapy*, [w:] *Therapeutic paradox*, ed. L. M. Ascher, New York, Guilford Press.
Emery R. (2004), *The truth about Children and Divorce. Dealing with the Emotions So You and Your Children Can Thrive*, New York, Viking/Penguin.
Erickson M. (1980[1954]), *Special Techniques of Brief Hypnotherapy*, [w:] *The collected papers of Milton H. Erickson on hypnosis*, Vol. 4. *Innovative hypnotherapy*, ed. E. L. Rossi, New York, Irvington, s. 149−173.
Evaluation des effets des processus de médiation familiale sur les médiés (2006), document FENAMEF, synthèse fait par GLYSI.
Evaluation des services de médiation familiale en gestion directe des CAF: premiers résultats de l'enquête auprès des bénéficiaires (2006), nota syntetyczna, dir. J. Minonzio, „Dossier d'Ëtude", nº 82.
Faget J. (1992), *Justice et travail social. Le rhizome pénal*, Tuluza, Erès.
Faget J. (1993), *La médiation pénale: une dialectique de l'ordre et du désordre*, „Déviance et société", nº 3, s. 221−233.
Faget J. (1996), *Conflits privés, pudeurs publiques. Le traitement des plaintes pour violences conjugales*, „Les cahiers de la Sécurité Intérieure", nº 28, s. 101−112.
Faget J. (1997), *La médiation. Essai de politique pénale*, Tuluza, Erès.
Faget J. (1999), *La médiation pénale. Evaluation nationale*, Fonds national de la vie associative/ CLCJ, GERICO, nº 11.
Faget J. (2000), *Le tensioni della mediazione penale. Valutazione delle pratiche francesi*, „Dei delitti e delle pene", nº 3, s. 75−92.
Faget J. (2002), *Sociologie de la délinquance et de la justice pénale*, Tuluza, Erès.
Faget J.(2003), *La double vie de la médiation pénale*, „Médiations et sociétés", nº 4.
Filion L. (1992), *La médiation familiale: Un mode d'intervention efficace pour favoriser l'implication des deux parents*, 28 Congrès mondial sur la violence et la coexistence humaine, Montréal, mpis.
Filion L. (1995), *La médiation familiale : Pour renouer les fils brisés de la parole et l'écoute*, „PRISME", 5 (2−3), s. 256−265.
Fisch R., Weakland J. H., Segal L. (1986), *Tactiques de changement : thérapie et temps court*, Paris, Seuil.

Fisher R., Ury W. (1991), *Dochodząc do tak. Negocjowanie bez poddawania się*, tłum. R. A. Rządca, PWE, Warszawa.

Folberg J., Taylor A. (1984), *Mediation: A Comprehensive Guide to Resolving Conflicts without Litigation*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.

Foucault M. (1981), *Histoire de la sexualité. La volonté du savoir*, Paris, Gallimard-INRF.

Frączek A., Kofta M. (1982), *Frustracja i stres psychologiczny*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 628−678.

Freud F. (1997), *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna i W. Zaniewicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fustier P. (1998), *Działanie socjalne – znaczenie daru*, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, tłum. A. Członowska, Łódź−Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ŁTN, WSP ZNP, s. 195−204.

Fustier P. (2000), *Le lien d'accompagnant. Entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod.

Gajek K. (2006), *Siły ludzkie jako punkt wyjścia z trudnej sytuacji młodych dorosłych*, [w:] *Możliwości włączania społecznego młodych dorosłych znajdujących się w sytuacji trudnej*, red. H. Kubicka, E. Marynowicz-Hetka, Łódź, s. 61−67.

Gajek K. (2011), *Siły ludzkie w kształtowaniu się przebiegu życia byłych podopiecznych kuratora sądowego*, [w:] *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, red. K. Frysztacki, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska, Kraków, Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 205−218.

Garwood F. (1989), *Involving children in conciliation*, „Children and Society", no 3 (4), s. 311−324.

Garwood F. (1990), *Children in conciliation: The experience of involving children in conciliation*, „Family and Conciliation Courts Review", no 28 (1), s. 43−51.

Garwood F. (1992), *Conciliation: A forum for children's views?*, „Children and Society", no 6 (4), s. 353−363.

Gautier S., Laberge D. (2000), *Entre attentes face à la judiciarisation et l'issue des procédures : réflexion à partir d'une étude sur le traitement judiciaire des causes de violence conjugale*, „Criminologie", vol. 33, no 2, s. 31−35.

Gavarini L., Lopez A. (2004), *Quel statut pour la parole de l'enfant?*, *Dossier regards croisés*, „L'école des parents"

Gingerich W. J., Shazer S. (1991), *The Briefer project: using expert systems as theory construction tools*, „Family Process", vol. 30, s. 241−250.

Golczyńska-Grondas A. (1999), *Specyfika pracy przedstawicieli służb społecznych w obszarach zagrożenia*, [w:] *(Żyć) Na marginesie wielkiego miasta*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, Łódź, Wydawnictwa Instytutu Socjologii, s. 167−182.

Golczyńska-Grondas A. (2001), *Działania instytucji społecznych*, [w:] *Żyć i pracować w enklawach biedy (Klimaty łódzkie)*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, Łódź, Wydawnictwa Instytutu Socjologii, s. 166−183.

Granosik M. (2006), *Profesjonalizacja zawodów społecznych. Przykład pracy socjalnej*, [w:] Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład*, t. I, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 490−498.

Garapon A. (1996), *Le gardien des promesses. Justice et démocratie*, Paris, Odile Jacob.

Grudziecka M., Książek J. (2010), *Mediacja jako instytucja dla osoby pokrzywdzonej*, [w:] *Mediacja w sprawach karnych jako instytucja dla pokrzywdzonego. Międzynarodowa konferencja*, Warszawa, Ministerstwo Sprawiedliwości, s. 14−27.

Gurman A. S., Kniskern D. P. (1981), *Handbook of Family Therapy*, New York, Brunner-Mazel.

Habermas J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.

Haley J. (1976), *Problem solving therapy*, San Francisco, Jossey-Bass.

Hałas E. (2006), *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Hamm B. (1990), *Wprowadzenie do socjologii osadnictwa*, tłum. A. Rosłan, Warszawa, Książka i Wiedza.
Han-Ilgiewicz N. (1966), *Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej*, Warszawa, PWN.
Hardy G. (2001), *S'il te plaît, ne m'aide pas. L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*, Saint-Agnes, Erès.
Harris N., Walgrave L., Braithwaite J. (2004), *Emotional dynamics in restorative conferences*, [w:] *Theoretical criminology*, London, Sage, s. 191−210.
Hart R. P., Burks D. M. (1972), *Rhetorical Sensitivity an Social Interaction*, „Speech Monographs", vol. 39, no 2, s. 75−91.
Herrigel F. (1970), *Le zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, Paris, Dervy-Livres.
Hetherington E. M., Arasteh J. (1988), *Impact of divorce, single parenting and step parenting on children*, eds. M. Hetherington, J. Arasteh, Hillsdale, New York, Erlbaum.
Hisch R., Weakland J. H., Segal I. (1986), *Tactiques de changement: thérapie et temps court*, Paris, Seuil.
Hooker C. E. (1984), *Learned helplessness*, [w:] *Social work processes*, eds. C. Beulah, B. Galaway, Chicago, Dorsey Press.
Howard I., Benjamin M. (1980), *Divorce Mediation: Theory and Practice of Dispute Resolution*, Toronto, Personal Library.
Hutchinson E. (1987), *Use of Authority in Direct Social Work Practice with Mandated Clients*, „Social Work Review", s. 581−596.
Imbert F. (1992), *Vers une clinique pédagogique. Un itinéraire en science de l'éducation*, Vigneux.
Ingénierie du lien social. Développement et associations (2006), dir. M. Melyani, Paris, L'Harmattan.
L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme, dir. P. Watzlawick, Paris, Seuil.
Jankowski K. (1994), *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej. Dwadzieścia lat później*, Warszawa, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.
Jastrzębski J. (2011), *Ideologia i komunikacja. O edukacji, pedagogice i mediach*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
Jeamet Ph., Bochereau D. (2007), *La souffrance des adolescents*, Paris, La Découverte.
Jackson D. (1957), *The question of family homeostasis*, „The Psychiatric Quarterly. Supplement", no 31 (part 1), s. 79−90.
Jedlewski S. (1962), *Nieletni w zakładach poprawczych*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
Jurkovic G. (1984), *Juvenile justice system*, [w:] *Practicing family therapy in diverse setting*, eds. M. Berger, G. Jurkovic, Washington, Jossey Bass.
Justice réparatrice et médiation pénale. Convergences ou divergences? (2003), dir. M. Jaccoud, Paris, L'Harmattan.
Kamiński A. (1965), *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Wrocław, Ossolineum.
Kanios A. (2012), *Wokół profesjonalizmu pracowników socjalnych − analiza badawcza*, „Praca Socjalna", nr 3, s. 81−93.
Kantowicz E. (2011), *Rola Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej w kreowaniu kultury profesjonalizmu pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna", nr 2, s. 85−92.
Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Kargulowa A. (2007), *Pomoc przez porady. Statyczna versus procesualna struktura poradnictwa w przestrzeni życia społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 444−465.
Kawczyńska-Butrym Z. (2001), *Pracownicy socjalni*, [w:] *Koncepcje opieki i zawody opiekuńcze. Pracownicy socjalni i pielęgniarki*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 167−196.

Kawula S. (1981), *Kształcenie kadr dla kultury w szkołach wyższych*, [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne aspekty studiowania*, red. S. Kawula, Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, s. 57−83.

Kawula S. (1996), *Wsparcie społeczne − kluczowy wymiar pedagogiki społecznej. Głos w dyskusji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 1, s. 6−7.

Kawula S. (2003), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność − perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek".

Kaznowska K. (2012), *Mediacja w medycynie na przykładzie sporów dotyczących błędów lekarskich*, „Mediator", nr 60, s. 15−23.

Kelly J. (1996), *A decade of divorce mediation research: Some answers and questions*, „Family and Conciliation Courts Reviews", no 34 (3), s. 373−385.

Kelly J., Gigly L. (1989), *Divorce mediation: Characteristics of clients and outcomes*, [w:] *Mediation Research*, eds. K. Kressel, D. Pruitt, s. 263−284.

Koczanowicz J. (1994), *Jednostka – działanie − społeczeństwo*, Wydawnictwa IFiS PAN, Warszawa.

Kołakowski L. (2004), *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, Wydawnictwo „Znak".

Korzybski A. (1941), *Science and Sanity*, New York, Science Book.

Kosiba G. (2012), *Pełnienie roli nauczyciela a satysfakcja zawodowa*, „Przegląd Badań Edukacyjnych", nr 14, s. 45−66.

Kotarbiński T. (1961), *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kotlarska-Michalska A. (2004), *Nowe role pracownika socjalnego w nowych obszarach pracy socjalnej*, [w:] *Praca socjalna − wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość – Edukacja*, red. J. Brągiel, P. Sikora, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 211−219.

Kotlarska-Michalska A. (2009), *O potrzebie poszerzenia ról pracownika socjalnego*, [w:] *Ciągłość i zmiana w pomocy społecznej i pracy socjalnej*, red. A. Żukiewicz, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 89−113.

Kozielecki J. (1997), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak".

Krytkowska E. (2013), *Wykorzystanie mediacji w procesie wychowania*, „Mediator", nr 64, s. 11−18.

Krzyszkowski J. (1998), *Środowiskowa pomoc społeczna w Łodzi. Determinanty funkcjonowania, koncepcje zmian. Środowiskowa pomoc społeczna w enklawach biedy*, [w:] *(Żyć) i pracować w enklawach biedy (Klimaty łódzkie)*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, Łódź, Wydawnictwa Instytutu Socjologii, s. 140−154.

Kupisiewicz Cz. (1982), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kupisiewicz Cz. (1999), *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Laborde G. (1987), *Influencer avec intégrité*, Paris, Inter Editions.

Landau B. (1990), *Involvement of children in the mediation process*, An International mediation forum, Academy of Family Mediators, Denver, Mass.

Landau B. (1991), *Constructive Mediation in the Schools*, Family Mediation Canada Conference, Miméo.

Lascoux J.-L. (2001), *Pratique de la médiation. Une méthode alternative à la résolution des conflits*, Paris, ESF.

Lavelle L. (1991), *Traité des valeurs*, vol. 1, ed. 2, Paris, PUF.

Lebbe-Berrier P. (1988), *Pouvoir et créativité du travailleur social, une méthodologie systémique*, Paris, ESE.

Legot N., Le Noir P. (1984), *La petite vie d'un travailleur social par les temps qui courent*, „Intervention", no 68, s. 13−21.

Lemay M. (2006), Wystąpienie na międzynarodowym kolokwium *Au-delà des frontières: notre attachement aux enfants et aux familles*, www.acjq.qc.ca.

Lemmon J. A. (1985), *The Mediation Method throughout the Family Life Cycle*, „Mediation Quarterly", March.
Lévesque J. (1991), *La médiation familiale: une intervention auprès des familles en réorganisation*, „Intervention", nº 89, Montréal.
Lévesque J. (1998), *Méthodologie de la médiation familiale*, Toulouse, Erès.
Lévesque J., Morrone A. (1988), *Introduction à la médiation familiale*, Montréal, Institut de médiation de Montréal.
Lewis H. C. (1984), *Child welfare agencies*, [w:] *Practicing family therapy in diverse setting*, eds. M. Berger, G. Jurkovic, Washington, Jossey Bass.
Little M. (1983), *Statuts report of the Denver Divorce Mediation Research Project*, Association of Family Conciliation Courts Mediators Institute, San Diego, California.
Lutyński J. (1998), *Działania pozorne*, [w:] *Wokół problemów działania społecznego*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", s. 125−138.
Madanes C. (1981), *Strategic Family Therapy*, San Francisco, Jossey Bass.
Malinowski J. A. (2002), *Praca socjalna w obszarze działalności szkoły*, [w:] *Wielowymiarowość pracy socjalnej*, red. K. Frysztacki, K. Piątek, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, s. 233−245.
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*, red. B. Kromolicka, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, s. 339−353.
Marcel G. (1935), *Être et avoir (1918−1933)*, Paris, Aubier.
Marcel G. (1962), *Być i mieć*, tłum. P. Lubicz, Warszawa, PAX.
Mary Ph. (2003), *Insécurité et pénalisation du social*, Bruxelles, Labor.
Marynowicz-Hetka E. (1996), *Koncepcja pracy społecznej w polskiej tradycji pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, Warszawa, Interart, s. 133−142.
Marynowicz-Hetka E. (1998), *Społeczno-pedagogiczny wymiar działania w edukacji w pracy socjalnej − na marginesie lektury tekstów*, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 550−564.
Marynowicz-Hetka E. (2000), *Edukacja w środowisku i jej zagrożenia*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa, Wydawnictwo „Żak", s. 117−130.
Marynowicz-Hetka E. (2002), *Zamiast zakończenia − w sprawie kształcenia do profesji społecznych*, [w:] *Badanie – działanie – kształcenie, czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, ŁTN, s. 143−151.
Marynowicz-Hetka E. (2003), *Miejsce wartości w polu działania społecznego – czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle'a*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 161−177.
Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, wykład, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Marynowicz-Hetka E. (2007), *Uwagi na zakończenie − w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 552−569.
Marynowicz-Hetka E. (2008), *W nawiązaniu do kategorii dwoistości − analiza z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek", s. 361−380.

Marynowicz-Hetka E. (2009), *Vers la pensée complexe dans la formation pour l'action au champ de la pratique*, [w:] *Professions sociales pour une Europe sociale. Rétrospective – Aperçu – Perspective/Sociální Profese pro Sociální Europu. Zhodnoceni – Nahle Perspectiva/ Conference: Konferenzbericht/Conference Proceedings/Actes de Conférence/Sborník konference*, dir. O. Chytil, G. J. Friesenhahn/F. W. Seibel/J. Windheuser, Verlang Albert, Boskovice, s. 100−110.

Marynowicz-Hetka E. (2011a), *Ewaluacja działania w polu praktyki edukacyjnej – istota i sens*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, red. G. Michalski, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13−28.

Marynowicz-Hetka E. (2011b), *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie*, [w:] *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty*, red. Z. Domżał, L. Witkowski, Łódź, WSEZiNS, s. 7−14.

Marynowicz-Hetka E., Piekarski J. (1991), *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, Łódź, nakładem Centralnego Programu Badań Podstawowych CPBP 09.02.

Marynowicz-Hetka E., Wagner A., Piekarski J. (1999), *Issus in Social Work − An Invitation to a Discussion/Problèmes du travail social − invitation à la discussion*, [w:] *European Dimensions in training and Practice of the Social Professions/Dimensions européennes de la formation et de la pratique des professions sociales*, dir. E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", 2001, s. 9−46.

Matuszczyk A. (1981), *Zadania pedagoga szkolnego*, [w:] *Praca opiekuńczo-wychowawcza. Wybór opracowań i artykułów*, red. I. Lepalczyk, B. Butrymowicz, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 284−303.

Mayer B. (1985), *Conflict Resolution in Child Protection and Adoption*, „Mediation Quarterly", March.

Mazurkiewicz E. A. (1979), *O potencjale indywidualnym i społecznym (zamiast posłowia)*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu", Biuletyn TWWP, nr 5/85/XVII, s. 82−92.

Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty. Przyczynek do profesjonalności i etyczności działania w świetle teorii i doświadczenia (2011), red. Z. Domżał, L. Witkowski, WSEZiNS, Łódź.

Mediacje i podejścia mediacyjne w pracy dydaktycznej, opiekuńczo-wychowawczej (2012), red. I. Wachecka, M. Granosik, D. Wolska-Prylińska, Łódź.

Meirieu Ph. (1987), *Apprendre… oui, mais comment*, Paris, ESF.

Meirieu Ph. (1989), *Postface*, [w:] *Education et pédagogie chez don Bosco*, dir. G. Avanzini, Paris, Fleurus.

Method and Complexity in Educational Sciences (Special Issue). Complicity (2013), ed. M. Alhadeff-Jones, „An International Journal of Complexity and Education", 10 (1/2), (dostęp: http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/complicity/issue/view/1493).

Milburn P. (2002), *La médiation, expériences et compétences*, Paris, La Découverte.

Minuchin S. (1979), *Familles en thérapie*, Montréal, Editions France-Amérique.

Mitchell A. (1985), *Children in the middle: Living through divorce*, London, Tavistock Publications Ltd.

Molnar S., Shazer S. (1987), *Solution focused therapy: toward the identification of therapeutic tasks*, „Journal of Marital and Family Therapy", vol. 13, no 4, s. 349−358.

Moore C. W. (1986), *The mediation Process: Practical Strategies for Resolving conflict*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.

Morandi F. (2000), *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan/HER.

Morin E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Points.

Morin E. (2007), *Vers l'abîme?*, Paris, L'Herne.

Muszyński H. (1978), *Zarys teorii wychowania*, Warszawa, PWN.

Néron I. (1987), *Une approche de prise en chargé intégrant le contrôle social et la thérapie: analyse et réflexion*, „Service social", vol. 35, no 2−3, s. 369−386.
Neuburger R. (2004), *Nouveaux couples*, Paris, Odile Jacob.
Neyrand G. (2009), *Le dialogue familial. Un idéal précaire*, Toulouse, Erès.
Noreau P. (1998), *La superposition des conflits: limites de l'institution judiciaire comme espace de résolution*, „Droit et société", nº 40.
Noreau P. (2000), *Judiciarisation et déjudiciarisation: la part de la poursuite et de la défense*, „Criminologie", vol. 33, no 2, s. 55−79.
Nowa Encyklopedia Powszechna PWN (1995), t. III, Warszawa.
Nowotniak J. (2006), *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin, Wydawnictwo Print Group.
Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".
Opoczyńska M. (1999), *Psychologia egzystencjalna wobec pytań o możliwości i granice poznania drugiego człowieka*, [w:] *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, red. M. Opoczyńska, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 163−180.
Oury J. (1976), *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*, Paris, Payot.
Palmer S. (1983), *Authority: An Essential Part of Practice*, „Social Work", vol. 28, no 2, s. 120−125.
Paquin G. W. (1988), *The child's input in the mediation process: Promoting the best interests of the child*, „Mediation Quarterly", no 22, s. 69−81.
Palka S. (2006), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Palmer S. E. (1983), *Authority: an essential part of practice*, „Social Work", vol. 28, no 2, s. 120−125.
Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata (2007), red. E. Marynowicz-Hetka, t. II, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Perkowska-Klejman A. (2012), *Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego*, „Ruch Pedagogiczny", nr 3.
Poisson P. (1988), *Travailler avec les familles non volontaires*, „Thérapie Familiale", vol. IX, nº 4, s. 323−329.
Pottier M. L., Robert Ph., Zauberman R. (2001), *Les victimes et le sentiment d'insécurité en Ile- de-France*, Paris, Guyancourt, CESDIP.
Poussin G. (1993), *Psychologie de la fonction parentale*, Paris, Privat.
Poussin G., Martin-Lebrun E. (1997), *Les enfants du divorce*, Paris, Dunod.
Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach (2008), red. L. Miś, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Przecławska A. (1999), *Przestrzeń życia człowieka − między perspektywą mikro a makro*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 75−85.
Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław−Warszawa−Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Raport z badań: *Quand les parents se séparent : nouveaux résultats de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (2004), Ministerstwo Sprawiedliwości Kanady, FCY-6F.
Renouf E. (1989), *Perspectives in the involvement of dependent children in custody mediation*, „Australian Journal of Sex, Marriage and Family", no 10 (3), s. 107−110.
Revault d'Allonnes M. (2006), *Cet Éros par quoi nous sommes dans l'être*, „Esprit", mars−avril, *La pensée Ricouer*.
Reykowski J. (1966), *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Richardson J. (1988), *La médiation des divorces rattachée aux tribunaux dans quatre grandes villes: Un aperçu des résultants*, Ministère de la Justice Canada.
Ricoeur P. (2003), *Parcours de la reconnaissance, Trois études*, Paris, Éditions Stock.
Ricoeur P. (2004), *Drogi poznania. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu*, tłum. J. Margański, Kraków, Wydawnictwo „Znak".
Robbins S. P. (1974), *Managing organizational Conflict*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
Roberts S. (1983), *Mediation in family law disputes*, „Modern Law Review", no 46, s. 537−557.
Rosenthal R., Jacobson L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
Ross J. (1985), *The place of children in conciliation*, „The Scottish Child", no 7, s. 10−13.
Rousseau J.-J. (1955[1762]), *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1−2, Biblioteka Klasyków Pedagogiki. Pisarze obcy, tłum. W. Husarski, wstęp J. Legowicz, red. nauk. B. Suchodolski, Wrocław, Ossolineum.
Rutkowska A. (2005), *Gotowość pracowników do współdziałania z organizacjami pozarządowymi w środowisku lokalnym*, [w:] *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, red. B. Kromolicka, Toruń, Wydawnictwo AKAPIT, s. 277−287.
Saposnek D. (1985), *Mediating Child Custody Disputes*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.
Saposnek D. T. (1991), *The value of children in mediation: A cross cultural perspective*, „Mediation Ouarterly", no 8(4), s. 325−342.
Sassier M. (2000), *Arguments et propositions pour la médiation familiale*, Paris, Dunod.
Sassier M. (2001), *Construire la médiation familiale: arguments et propositions*, Paris, Dunod.
Satir V. (1972), *People making*, Palo Alto, Science and Behavior Books.
Segal L. (1986), *Le rêve de la réalité: le constructivisme de Heinz von Foerster*, Paris, Seuil.
Selvini-Palazzoli M. et al. (1982), *Hypothéisation, circularité, neutralité*, „Thérapie familiale", vol. III, no 3, s. 117−132.
Seron C., Witteazale J. J. (1991), *Aide ou contrôle, l'intervention thérapeutique sous contrainte*, Bruxelles, De Boeck-Wemael.
Seywert F. (1990), *L'évaluation systémique de la famille*, Paris, PUF.
Seywert F. (1993), *Le questionnement circulaire*, „Thérapie Familiale", vol. XIV, no 1, s. 73−88.
Schütze F. (1994), *Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision*, „Supervision", H. 26, November, s. 10−39.
Shazer S. (1982), *Patterns of brief family therapy*, New York, Guilford Press.
Shazer S. (1984), *The death of family resistance*, „Family Process", vol. 23, s. 79−93.
Shazer S. (1985), *Keys to solution in brief therapy*, New York, W.W. Norton & Co.
Shazer S. (1988), *Clues: investigating solutions in brief therapy*, New York, W.W. Norton & Co.
Shazer S. (1991), *Putting difference to work*, New York, W.W. Norton & Co.
Shazer S. et al. (1986), *Brief therapy: focused solution development*, „Family Process", vol. 25, s. 207−222.
Shaw M. L. (1985), *Parent-Child Mediation: a Challenge and a promise*, „Mediation Quarterly", March.
Sierocka B. (2003), *Jedność performatywno-propozycjonalna a perspektywa antropologiczna*, [w:] *Via Communicandi. Przełom komunikacyjny a filozoficzna idea konsensusu*, red. B. Sierocka, Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 167−182.
Siméon M., Herinckx G. (2004), *Vers une bientraitance des interventions multidisciplinaires. Au cours de la séparation*, „Thérapie Familiale", Genève, vol. 25, nº 4, s. 453−471.
Simpson B. (1989), *Giving children a voice in divorce: The role of family conciliation*, „Children and Society", no 3 (3), s. 261−274.
Singly F. (2000), *Libres ensemble*, Paris, Pocket.
Skoczylas-Namielska E. (2006), *Organizacje społeczne i realizacja funkcji pracy socjalnej*, [w:] Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 364−374.

Słońska Z. (1994), *Wychowanie dla zdrowia*, [w:] *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*, red. J. B. Karski, Z. Słońska, B. W. Wasilewski, Warszawa, Wydawnictwo Sanmedia.

Sośnicki K. (1948), *Dydaktyka ogólna*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Soulet M. H. (1998), *Działanie społeczne i jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy socjalnej z rodziną*, tłum. H. Kamińska, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", s. 103−130.

Starczewska K. (1994[1978]), *Wartości podstawowe*, [w:] *O wartościach, normach, problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, oprac. M. Środa, Warszawa, PWN, przedruk: „Etyka", nr 16.

Staręga-Piasek J. (2009), *Spory wokół pomocy społecznej*, [w:] *Ciągłość i zmiana w pomocy społecznej i pracy socjalnej*, red. A. Żukiewicz, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 145−150.

Surzykiewicz J. (2010), *Przestrzenno-społeczne zorientowanie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej (na przykładzie wybranych refleksji i doświadczeń)*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zając, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 201−227.

Szczepański M., Jałowiecki B. (2006), *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Szmagalski J. (1994), *O „budzeniu sił ludzkich" nie po polsku: Koncepcje „empowerment" w anglojęzycznej literaturze z zakresu edukacji i pracy socjalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3, s. 113−128.

Taylor L., Adelman H. S. (1986), *Facilitating children's participation in decisions that affect them: from concept to practice*, „Journal of Clinical Child Psychology", no 15, s. 346−351.

Telka L. (2007), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Telka L. (2010), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki*, „Pedagogika Społeczna", nr 3/4, s. 47−55.

Teubner G. (1989), *How the law thinks: towards a constructivist epistemology of law*, „Law and Society Review", no 23.

Théry I. (1993), *Le démariage*, Paris, Odile Jacob.

Théry I. (1998), *Couple, filiation et parenté aujourd'hui*, Paris, Odile Jacob.

Théry I., Dhavernas M.-J. (1993), *La parenté aux frontières de l'amitié: statut et rôle du beau parent dans les familles. Les recompositions familiales aujourd'hui. Essais et recherches*, Wydawnictwo Nathan.

Tillmann J. K. (1996), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, tłum. G. Bluszcz , B. Miracki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Timmermans H. (2005), *Bilan, séminaires de coparentalité*, mpis.

Tomaszewski T. (1982), *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13−36.

Trawkowska D. (2006), *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".

Turcotte D. (1981), *Les parents et la Loi sur la protection de la jeunesse: étude sur la réaction parentale au signalement de son enfant*, Université de Sherbrooke, praca magisterska, niepubl.

Ury W., Fischer R. (1981), *Getting to Yes*, Houghton Mifflin.

Ury W., Fisher R. (1982), *Comment réussir une négociation*, Paris, Seuil.

Ustawa z dnia12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. 2004, Nr 64, poz. 593).

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011, Nr 149, poz. 887).

Wagner A. (1998), *Reprezentujemy homogeniczny czy heterogeniczny paradygmat naukowy?* Debata o pracy socjalnej/pedagogice społecznej, tłum. D. Urbaniak-Zając, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź−Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ŁTN, WSP ZNP, s. 455−462.

Walczak A. (2006), *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania*, [w:] Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład*, t. I, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 430−439.

Walczak A. (2011), *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Walczak Y., Burns S. (1984), *Divorce: The child's point of views*, London, Harper and Row.

Walgrave L. (2002), *La justice restaurative et la justice pénale: un duo ou un duel?*, [w:] *Victimes: du traumatisme à la restauration*, Paris, L'Harmattan.

Wallerstein J. S. (1985), *The overburdened child: Some long-term consequences of divorce*, „Social Work", no 30, s. 116−123.

Wallerstein J. S. (1987), *Psychodynamic perspectives on the family mediation*, „Mediation Quarterly", no 14, s. 7−21.

Wallerstein J. S., Kelly J. B. (1980), *Surviving the breakup: How children and parents cope with divorce*, New York, Basic Books.

Watzlawick P. (1978), *La réalité de la réalité*, Paris, Seuil.

Watzlawick P. (1980), *Le langage du changement*, Paris, Seuil.

Watzlawick P. (1988), *Les prédictions qui se vérifient d'elles mêmes*, [w:] *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, dir. P. Watzlawick, Paris, Seuil, s. 109−130.

Watzlawick P., Weakland J. H., Fisch R. (1975), *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.

Weakland J. H., Herr J. J. (1979), *Counseling elders and their families*, New York, Springer.

Weakland J. H., Fisch R., Watzlawick P., Dobin A. M. (1981), *Thérapie brève: résolution d'un problème circonscrit*, [w:] *Sur l'interaction*, dir. P. Watzlawick , J. H. Weakland. Paris, Seuil, s. 356−389.

Wehr P. (1979), *Conflict Resolution*, Boulder, Colorado, Westview Press.

Wilmot W., Hocker J. (1985), *Interpersonal Conflict*, Iowa, Wm. C. Brown Publishers.

Witkowski L. (2010), *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, Łódź, WSEZiNS.

Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls".

Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu i idei i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls".

Wolska-Prylińska D. (2007), *Zastosowanie podejść mediacyjnych w pracy z „Innym" − przykład kształtowania kultury praktyki*, „Mediator", nr 43, s. 9−11.

Wybrane statystyki na temat rodzin kanadyjskich i prawa rodzinnego (2000), wyd. II, Sekcja Badań, Ministerstwo Sprawiedliwości Kanady.

Zbiegień-Maciąg L. (1979), *Aktywność społeczna w zastosowaniu do badań empirycznych*, „Studia Socjologiczne", nr 4, s. 69−78.

Zehr H. (1990), *Changing lenses. A new focus for crime and justice*, Scottdale, P.A., Herald Press.

F. Znaniecki (1974), *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rzecznik Praw Dziecka/publikacje/Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2012, s. 232−233, http://www.brpd.gov.pl/ [dostęp: 30 IV 2014].

WWW.familis.org/riopfq/publication/pensons94/filion.html

WWW.familis.org/riopfq/publication/pensons94/confidences.pdf

NOTY O AUTORACH

Julie Achim, doktor psychologii klinicznej, wykładowca psychologii na Uniwersytecie Sherbrooke – Kampus Longueuil, Quebek, Kanada. Jest ekspertem w zakresie psychologii dzieci i młodzieży, a w szczególności diagnostyki i psychoterapii. Jej prace badawcze dotyczą problematyki macierzyństwa, transmisji międzypokoleniowej, relacji matka−dziecko, a także diagnostyki i terapii z zakresu pedopsychiatrii.

Guy Ausloos, pedopsychiatra. Prowadził wykłady z zakresu psychopatologii dziecka i podejść systemowych na Uniwersytetach w Lausannie, Genewie i Louvain, wykładał psychiatrię na Uniwersytetach McGill i w Montrealu. Od 2000 r. jest na emeryturze, kontynuuje działalność szkoleniową i superwizyjną w wielu Ośrodkach Młodzieży w Quebeku. Jest współzałożycielem czasopisma „Therapie Familiale" (Terapia Rodzinna), opublikował około stu artykułów na temat podejścia systemowego do rodzin. Jego książka *La compétence des familles* (Kompetencje rodzin) (Érès, Toulouse 1995) została przetłumaczona na portugalski, brazylijski, hiszpański, niderlandzki i niemiecki.

Myriam Briand, pracownik socjalny, przez wiele lat pracowała w Ośrodku Ochrony Młodzieży oraz w Centrum Młodzieży w Montrealu. Od 2011 r. pracuje w Centrum Młodzieży w Laurentides, kieruje zespołem pracowników socjalnych zajmujących się rodzinami, w których zagrożone jest bezpieczeństwo dziecka.

Pierrette Brisson-Amyot, współzałożycielka Instytutu Psychologii, Ekspertyzy i Mediacji w Quebeku. Uzyskała dyplom magisterski w zakresie służb społecznych, członkini Stowarzyszeń OTSQ i AIFI. Mediatorka akredytowana i wykładowca z zakresu psychologii relacji międzyludzkich i mediacji rodzinnej, wykłada w kraju i za granicą. Jest współautorką trzech publikacji: *La médiation familiale* (Mediacja rodzinna), *Re-Créer les liens familiaux − Médiation familiale − Soutien à la parentalité* (Odtworzenie więzi rodzinnych – Mediacja rodzinna – Wspieranie rodzicielskości) oraz *Protection de l'enfance et de la jeunesse − médiation. Comment accompagner la famille autrement* (Ochrona dziecka i młodzieży – mediacja. Jak towarzyszyć rodzinie inaczej).

Francine Cyr, Ph.D., doktor psychologii klinicznej, wykładowca i badacz na Wydziale Psychologii Uniwersytetu w Montrealu. Mediatorka rodzinna, prowadzi badania na temat udziału w procesach sądowych dzieci z rodzin o wysokim poziomie konfliktu, a także wyalienowaniu rodziców z ich ról rodzicielskich.

Mario Cyr, uzyskał maturę z kryminologii oraz dyplom magisterski z zakresu służb społecznych. Odbył kształcenie z zakresu terapii małżeńskiej, terapii rodzinnej systemowej w szpitalu żydowskim w Montrealu. W latach 1986−2008 zajmował różne stanowiska kierownicze w Centrum Młodzieży w Montrealu w ośrodkach ds. zespołów szkoleniowych i pracowników socjalnych zajmujących się młodzieżą i ich rodzinami. Od 2008 r. jest dyrektorem ośrodka readaptacyjno-pobytowego w Centrum Młodzieży w Gaspésie-Les Îles (Quebek, Kanada).

Ryszarda Czerniachowska, doktor nauk humanistycznych, starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ. Jej zainteresowania naukowe to: historia opieki, pomoc dziecku w rozwoju, instytucje pomocy. Zagadnienia te podejmuje na wykładach, ćwiczeniach, seminariach licencjackich i magisterskich.

Jocelyne Dahan, dyrektorka CERME (Tuluza, Francja), mediatorka rodzinna i wykładowca mediacji rodzinnej, członkini Conseil National Consultatif de la Médiation Familiale (Krajowej Rady Konsultacyjnej ds. Mediacji Rodzinnej), stowarzyszeń AIFI, APMF, kieruje Francuską Ligą ds. Zdrowia Psychicznego. Współpracowała przy wielu publikacjach: *La Médiation Familiale* (Mediacja Rodzinna), éditions Bernet, collection essentialis 1996; *Se séparer sans se déchirer* (Rozstać się nie zrywając więzi), éditions Laffont, collection Réponses 2000; *Un seul parent à la Maison* (Jeden rodzic w domu), éditions Albin Michel 2004 (przetłumaczone na hiszpański i włoski); *Médiation familiale et lien social* (Mediacja rodzinna i więź społeczna), Erès revue „Empan" n° 72, 2009; *De la militance à l'institutionnalisation: l'émergence de la médiation familiale* (Od działalności społecznej do instytucjonalizacji – pojawienie się mediacji rodzinnej), n° 93, de la revue „Connexion" (éditions Eres, 2010/1).

Jacques Faget, kieruje badaniami w CNRS (Centrum im. Emila Durkheima), Francja, wykłada nauki polityczne na Uniwersytecie w Bordeaux, jest przewodniczącym francuskiego stowarzyszenia mediatorów „Alternative Médiation". Ostatnio opublikowane książki: *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie* (Mediacje. Ciche warsztaty demokracji), Toulouse, Erès, 2010 oraz *Mediation in political conflicts* (Mediacja w konfliktach politycznych) (dir.), Oxford, Hart Publishing, 2011.

Lorraine Filion, uzyskała tytuł magisterski w zakresie służb społecznych, pracownik socjalny, mediatorka rodzinna, w latach 1975−2012 kierownik Ośrodka Mediacji Rodzinnej i ekspertyzy w Centrum Młodzieży w Montrealu przy Sądzie Wyższej Instancji w Montrealu. Od 2012 r. prowadzi niezależną praktykę mediatora rodzinnego. Założycielka i przewodnicząca Stowarzyszenia AIFI (Association Internationale Francophone des Intervenants auprès des Familles Séparées) (Międzynarodowe Frankofońskie Stowarzyszenie Osób Pracujących

z Rodzinami w Separacji). Od 25 lat prowadzi kształcenie z zakresu podejść mediacyjnych w pracy z rodzinami w sytuacjach trudnych, także w różnych krajach europejskich, szczególnie w Belgii, Francji, Polsce, a także w Libanie.

Alain Fredet, uzyskał tytuł magisterski z zakresu służb społecznych na Uniwersytecie w Montrealu. Był zatrudniony w Centrum Młodzieży w Montrealu, gdzie przez 5 lat pracował w Ośrodku Ekspertyzy jako mediator, ekspert i animator grup rodziców w separacji, następnie przez 2 lata w Ośrodku Ochrony Młodzieży. Obecnie jest doradcą ds. zarządzania projektami optymalizacji w Centrum Służb Społecznych Sud-Ouest Verdun, Quebek, Kanada.

Katarzyna Gajek, doktor nauk humanistycznych, pracuje na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, w Katedrze Pedagogiki Społecznej. Jej zainteresowania naukowe to: praca socjalna jako pole działania pedagoga społecznego (zjawisko wykluczenia społecznego, przemocy domowej, handlu ludźmi), teorie feministyczne, Gender Studies, Women's Studies, edukacja równościowa, metodologia badań społecznych.

Christine de Gaulejac, od 1993 r. pracuje jako mediatorka w APME w Wersalu, Francja. W latach 2002−2006 była odpowiedzialna za kształcenie z zakresu mediacji rodzinnej na Uniwersytecie Paris X Nanterre, od 1983 r. prowadzi seminaria badawcze na temat „Powieść rodzinna i trajektoria społeczna", od 2000 r. prowadzi zespół analizy praktyki mediacji rodzinnej.

Justin Lévesque, Ph. D., posiada dyplom magisterski z zakresu pracy socjalnej, doktorat z nauk o zachowaniu (San Diego). Od 1985 r. prowadzi prywatną praktykę, jest mediatorem rodzinnym, superwizorem, prowadzi wykłady na temat mediacji rodzinnej. Do maja 2002 r. wykładał w Szkole Służb Społecznych na Uniwersytecie w Montrealu. Autor artykułów na temat mediacji rodzinnej w Kanadzie i Europie. W 1998 r. opublikował *La méthodologie de la médiation familiale* (Metodologia mediacji rodzinnej). Prowadził wykłady na wielu uniwersytetach w Europie, na Antylach i w Kanadzie.

Ewa Marynowicz-Hetka, profesor zwyczajny, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim. Autorka i współautorka prac z zakresu pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, m.in. dwóch tomów podręcznika *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki.* Promotorka idei kształcenia do stosowania podejść mediacyjnych w Polsce. Inicjatorka powołania i główna organizatorka Studiów podyplomowych dla kadr oświaty „Mediacja społeczna". Członek-założyciel, członek zarządu oraz osoba kontaktowa dla Polski w ramach AIFI (Association Internationale Francophone des Intervenants auprès des Familles Séparées) (Międzynarodowe Frankofońskie Stowarzyszenie Osób Pracujących z Rodzinami w Separacji).

Aldo Morrone, od 1976 r. jest zatrudniony w Instytucie Uniwersyteckim, Centrum Młodzieży w Montrealu, gdzie prowadzi praktykę i wykłady z zakresu ochrony praw młodzieży. W okresie od 1984 do 2013 r. był aktywnym mediatorem, pracował w Ośrodku mediacji rodzinnej Sądu Wyższej Instancji w Montrealu, także jako wykładowca i superwizor. Od ponad 25 lat, we współpracy z różnymi organizmami społecznymi w Quebeku, działa na rzecz rozwoju mediacji rodzinnej i podejść systemowych. Jako konsultant, prelegent i wykładowca jest zapraszany przez różne instytucje społeczne i uniwersyteckie w Kanadzie, Ameryce Łacińskiej i Europie.

Agnieszka Rękas, sędzia Sądu Okręgowego w Częstochowie, członek Społecznej Rady ds. ADR przy Ministrze Sprawiedliwości, członek Komisji Kodyfikacyjnej Prawa Rodzinnego przy Rzeczniku Praw Dziecka, członek Stałego Komitetu Doradców Rzecznika Praw Dziecka, autorka publikacji na temat sprawiedliwości naprawczej i mediacji.

Juliette Simard, pracownik socjalny, pracuje w Centrum Młodzieży Saguenay-Lac St.-Jean, Chicoutimi, Quebek, Kanada. Od wielu lat działa w dziedzinie ochrony praw młodzieży. Prowadzi szkolenia w ramach krajowych programów kształcenia w Stowarzyszeniu Ośrodków Młodzieży w Quebeku.

Elżbieta Skoczylas-Namielska, doktor nauk humanistycznych, pedagog społeczny, pracuje na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, w Katedrze Pedagogiki Społecznej. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki organizacji społecznych zorientowanych na pracę z rodziną, a także pracy z osobami starszymi z punktu widzenia pedagogiki społecznej.

Marianne Souquet, posiada państwowy dyplom mediatora rodzinnego i europejski certyfikat mediacji rodzinnej transgranicznej. Jest członkiem APMF i delegowaną z Regionu PACA, członkiem stowarzyszenia AIFI odpowiedzialną za kontakty we Francji, EMNI (European Mediation Network Initiative), ACR (Association for Conflict Resolution). Autorka wielu artykułów na temat mediacji rodzinnej, współautorka pracy zbiorowej J. P. Bonafe-Schmitt, J. Dahan, J. Salzer, M. Souquet, J. P. Vouche *La médiation, les médiations* (Mediacja, mediacje), Erès, 1999. Obecnie pracuje jako niezależna mediatorka rodzinna w tym samym regionie. Prowadzi wykłady z zakresu zarządzania konfliktami, komunikacji bez przemocy i mediacji.

Daniel Turcotte, Ph.D., jest profesorem tytularnym w Szkole Służb Społecznych Uniwersytetu Laval, Quebek, Kanada. Prowadzi wykłady na temat pracy z małymi grupami i metod jakościowych. Przez ostatnie dwadzieścia lat uczestniczył w wielu badaniach dotyczących ewaluacji programów z zakresu ochrony dziecka.

Agnès Van Kote, jest mediatorką rodzinną i dyrektorem stowarzyszenia APME Mediacja (Wersal, Francja), prowadzi szkolenia z zakresu mediacji rodzinnej, jest animatorem grup analizy praktyki mediacji rodzinnej. Autorka książki *Séparé mais pas brisé*, Éditions Milan, 2008 (Rozwiedziony, lecz nie załamany) oraz wielu artykułów publikowanych w różnych czasopismach na temat mediacji rodzinnej.

Lech Witkowski, filozof i pedagog, profesor tytularny, współpracował z szeregiem uniwersytetów polskich, obecnie pracuje w Instytucie Pedagogiki i Pracy Socjalnej Akademii Pomorskiej w Słupsku, w ostatnich latach współdziałał ze Stowarzyszeniem Szkół Pracy Socjalnej w Polsce i Katedrą Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, wykładał problematykę humanistyczną na kursach podyplomowych z mediacji. Jego zainteresowania badawcze to: nowe odczytania historii myśli pedagogicznej w kontekście humanistyki współczesnej, pedagogiczne wykorzystanie tropów dwoistości oraz ekologii idei, umysłu i wychowania, filozofia edukacji i teoria komunikacji, refleksja teoretyczna dotycząca problematyki autorytetu, ostatnio rekonstrukcje idei Heleny Radlińskiej w nowych odczytaniach pedagogiki społecznej w szerokiej perspektywie porównawczej i krytycznej.

Monika Wojtczak, pedagog społeczny, asystent w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze: problematyka mediacji jako pole działania pedagoga społecznego, w szczególności podejścia mediacyjne i możliwości ich zastosowania w społecznej przestrzeni szkoły.

Dorota Wolska-Prylińska, doktor nauk humanistycznych, pracuje na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, w Katedrze Pedagogiki Społecznej. Jej zainteresowania naukowe dotyczą: kształcenia do działania, współdziałania w obszarze profesji społecznych i medycznych. Autorka książki na temat kształcenia z wykorzystaniem projektowania socjalnego pt. *Projekt socjalny w kształceniu i działaniu społecznym*. Kierownik studiów podyplomowych dla kadry oświaty „Mediacja społeczna".

NOTE SUR LES AUTEURS

Julie Achim, Ph.D. psychologue clinicienne, professeure agrégée, Département de psychologie, Université de Sherbrooke – Campus de Longueuil, Québec, Canada. Dr Achim possède une expertise en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, notamment aux plans de l'évaluation et de l'intervention psychothérapeutique. Ses travaux de recherche concernent l'accès à la maternité, les transmissions intergénérationnelles, la relation mère-enfant ainsi que l'évaluation et l'intervention thérapeutique en contexte pédopsychiatrique.

Guy Ausloos est pédopsychiatre systémicien. Il a enseigné la psychopathologie de l'enfant et l'approche systémique aux Universités de Lausanne, Genève et Louvain et a été professeur agrégé de psychiatrie aux Universités McGill et de Montréal. À la retraite depuis 2000, il intervient comme formateur-superviseur dans divers Centres jeunesse du Québec. Il est co-fondateur de la revue « Thérapie Familiale » et a publié une centaine d'articles concernant l'approche systémique des familles. Son livre *La compétence des familles* (Toulouse, Érès, 1995) a été traduit en portugais, brésilien, espagnol, néerlandais et allemand.

Myriam Briand a été intervenante de la direction de la protection de la jeunesse comme personne-autorisée au Centre jeunesse de Montréal pendant de nombreuses années. Elle œuvre depuis 2011 au Centre jeunesse des Laurentides comme chef de service auprès d'une équipe d'intervenants sociaux qui offrent le suivi clinique aux familles dont l'enfant fait l'objet d'une mesure de protection.

Pierrette Brisson-Amyot est co-fondatrice de l'Institut de Psychologie, d'Expertise et de Médiation, Québec. Elle est détentrice d'une maîtrise en service social, membre de l'OTSQ et de l'AIFI. Médiateure accréditée et formateure en psychologie des relations humaines et en médiation familiale, elle enseigne sur le plan national et international. Elle est co-auteure de trois volumes, *La médiation familiale*, *Re-Créer les liens familiaux – Soutien á la parentalité et Protection de l'enfance de la jeunesse-médiation*, *Comment accompagner la famille autrement.*

Francine Cyr, Ph.D., est psychologue clinicienne, professeur/chercheur au département de Psychologie de l'Université de Montréal (Québec), Canada. Elle est médiatrice familiale et ses recherches et interventions portent sur la parole de l'enfant dans le processus judiciaire, les familles à haut-conflits et l'aliénation parentale.

Mario Cyr est détenteur d'un baccalauréat en criminologie et d'une maîtrise en service social. Il a suivi une formation en thérapie conjugale et familiale systémique de l'Hôpital juif de Montréal. De 1986 à 2008 il a occupé au Centre jeunesse Montréal-IU différents postes de chef de service pour des équipes d'éducateurs et d'intervenants sociaux oeuvrant auprès de jeunes et de leur famille. Depuis 2008, il est directeur des services de réadaptation et d'hébergement au Centre jeunesse Gaspésie-Les Îles (Québec, Canada).

Ryszarda Czerniachowska, doctorat en sciences humaines, chargée de cours à la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Lodz ; centres d'intérêt : l'histoire d'aide, l'aide au développement de l'enfant, les institutions d'aide, ces thèmes sont réalisés lors des cours magistraux, travaux dirigés et séminaires au niveau de licence et maîtrise.

Jocelyne Dahan est Directrice du CERME (Toulouse), Médiatrice Familiale et Formatrice (France), Membre du Conseil National Consultatif de la Médiation Familiale, Membre de l'AIFI, de l'APMF et administrateur de la Ligue Française pour la Santé Mentale. Elle a collaboré à plusieurs publications : *La Médiation Familiale*, éditions Bernet, collection essentialis 1996; *Se séparer sans se déchirer*, éditions Laffont, collection Réponses, 2000;*Un seul parent à la maison*, éditions Albin Michel, 2004 (traduit en espagnol et italien); *Médiation familiale et lien social*, Erès revue « Empan » n° 72, 2009; *De la militance à l'institutionnalisation : l'émergence de la médiation familiale*, numéro 93 de la revue « Connexion » (Editions Erès, 2010/1).

Jacques Faget est Directeur de recherche au CNRS (Centre Emile Durkheim), France, Chargé de cours à sciences politiques, Bordeaux, Président de l'association Alternative Médiation et Médiateur de France. Derniers ouvrages parus: *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*, Toulouse, Erès, 2010 et *Mediation in political conflicts* (dir.), Oxford, Hart Publishing, 2011.

Lorraine Filion est détentrice d'une maîtrise en service social, travailleuse sociale, médiatrice familiale et Chef du Service de médiation à la famille et d'expertise du Centre jeunesse de Montréal auprès de la Cour Supérieure de Montréal où elle a œuvré de 1975 à 2012. Elle poursuit depuis son travail en pratique autonome à titre de médiatrice familiale et coach parental. Fondatrice et Présidente de l'AIFI (Association Internationale Francophone des Intervenants auprès des familles séparées), Madame Filion a une expérience comme formatrice de près de 25 ans où elle enseigne l'approche médiation auprès des familles en difficultés en Europe particulièrement en Belgique, France, Liban, Pologne depuis de nombreuses années.

Alain Fredet est détenteur d'une maîtrise en service social de l'Université de Montréal. Il a été à l'emploi du Centre jeunesse de Montréal où il a occupé des fonctions de médiateur, expert et animateur de groupes de parents séparés au Service d'expertise pendant cinq années. Par la suite il oeuvré en protection de la jeunesse pendant deux ans. Actuellement il agit comme conseiller en gestion de projets d'optimisation au Centre de Services sociaux du Sud-Ouest Verdun, Québec, Canada.

Katarzyna Gajek, doctorat en sciences humaines, chargée de cours à la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Lodz. Thèmes de recherche : travail social en tant que champ d'action du pédagogue social (l'exclusion sociale, la violence familiale, le trafic d'hommes) ; théories féministes, Gender Studies, Women's Studies, l'éducation égalitaire, méthodologie des recherches sociales.

Christine de Gaulejac a agi comme médiatrice familiale à l'APME de Versailles en France à compter de 1993. Elle a été responsable de la formation à la médiation familiale à l'Université de Paris X Nanterre de 2002 à 2006, animatrice de séminaire d'implication et de recherche sur le thème « Roman familial et trajectoire sociale » depuis 1983 et animatrice de groupe d'analyse de la pratique de médiation familiale depuis 2000.

Justin Lévesque, Ph.D. T.S., possède une maîtrise en service social et un doctorat en sciences du comportement humain (San Diego). Il est médiateur familial en pratique privée, superviseur et formateur en médiation familiale depuis 1985. Jusqu'en mai 2002, il était professeur à l'École de service social de l'Université de Montréal. Auteur de plusieurs articles sur la médiation familiale au Canada et en Europe, il publia en 1998 *La méthodologie de la médiation familiale*. Il est intervenu à titre de formateur en médiation familiale dans différentes universités en Europe, aux Antilles et au Canada.

Ewa Marynowicz-Hetka, professeur des universités, directrice de la Chaire de Pédagogie sociale, de l'Université de Lodz, auteur et co-auteur des travaux du domaine de la pédagogie sociale et du travail social, entre autres de deux tomes du livre pour les étudiants *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki* (Pédagogie sociale. Livre pour les étudiants). Propagatrice de la formation aux approches de médiation en Pologne, a propagé et contribué à la mise en place de la Formation poste-diplôme adressée aux cadres de l'éducation « Médiation sociale ». Membre fondateur, membre du comité administratif, déléguée aux contacts pour la Pologne, de l'Association AIFI (Association Internationale Francophone des Intervenants auprès des familles séparées).

Aldo Morrone a occupé à partir de 1976 un poste au Centre jeunesse de Montréal, Institut universitaire, de praticien en protection de la jeunesse. De 1984 à 2013, il est actif comme médiateur au Service de médiation à la famille, à la Cour supérieure de Montréal, où il agit aussi comme formateur et superviseur. Depuis plus de 25 ans, Monsieur Morrone a développé des formations à la médiation familiale et à l'approche systémique familiale auprès de différents organismes sociaux à travers le Québec et agit comme formateur, consultant et conférencier invité par des organismes sociaux et universitaires au Canada, en Amérique latine et en Europe.

Agnieszka Rękas, juge du Tribunal de District à Czestochowa (Pologne), membre du Comité Social pour les Solutions Alternatives des Conflits auprès du Ministre de la Justice, membre de la Commission de Codification du Droit Familial auprès du Défenseur des Droits de l'Enfant, membre du Comité Permanent des Conseillers du Défenseur des Droits de l'Enfant, auteur des publications au sujet de la justice réparative et de la médiation.

Juliette Simard, travailleuse sociale au Centre jeunesse du Saguenay-Lac St.-Jean, Chicoutimi, Québec, Canada. Elle intervient depuis plusieurs années dans le domaine de la protection de la jeunesse. Elle a également développé une expertise en enseignement à titre de formatrice dans le programme national de formation (PNF) de l'Association des centres jeunesse du Québec.

Elżbieta Skoczylas-Namielska, docteur en sciences humaines, pédagogue social, chargée de cours à la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Lodz. Thèmes de recherche du domaine de la pédagogie sociale : les organisations sociales orientées sur le travail avec la famille et les personnes âgées.

Marianne Souquet est titulaire du Diplôme d'État de Médiateur Familial et du Certificat Européen de Médiation Familiale Internationale. Membre de l'APMF et déléguée suppléante de la Région PACA, de l'AIFI et personne phare pour la France, de EMNI (European Mediation Network Initiative), de ACR (Association for Conflict Resolution). Elle a écrit plusieurs articles sur la médiation familiale et a participé à l'écriture d'un ouvrage collectif : J. P. Bonafe-Schmitt, J. Dahan, J. Salzer, M. Souquet, J. P. Vouche *La médiation, les médiations*, Erès, 1999. Actuellement, elle exerce la médiation familiale, de façon indépendante, dans cette même région. Elle est également formatrice en gestion des conflits, communication sans violence et médiation.

Daniel Turcotte, Ph.D., T.S. Professeur titulaire à l'École de service social de l'Université Laval, Québec, Canada. Ses enseignements portent sur l'intervention auprès des petits groupes et sur les méthodes qualitatives. Au cours des vingt

dernières années, il a participé à plusieurs recherches sur l'évaluation de programmes dans le domaine de la protection de l'enfance.

Agnès Van Kote est médiatrice familiale et directrice de l'APME Médiation (Versailles, France), formatrice et animatrice de groupe d'analyse de la pratique de médiation familiale. Elle est l'auteur du livre : *Séparé mais pas brisé*, Éditions Milan, 2008 et d'articles publiés dans diverses revues traitant de médiation familiale.

Lech Witkowski, philosophe, professeur titulaire, ayant coopéré avec de nombreuses universités polonaises, à présent, travaille à l'Institut de Pédagogie Sociale de l'Académie de Poméranie à Slupsk ; dans les dernières années a collaboré avec l'Association des Ecoles du Travail social en Pologne, et la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Lodz où dans le cadre de la formation poste-diplôme sur la médiation, a assuré des cours concernant la problématique humaniste ; sa problématique de recherche : relectures/interprétations de l'histoire de la pensée pédagogique dans le contexte de la pensée humaniste contemporaine, adaptations pédagogiques des pistes de dualité et écologie d'idées, d'esprit et d'éducation, philosophie d'éducation et théorie de communication, réflexion théorique autour de la problématique de l'autorité, et dernièrement, reconstructions des idées de Helena Radlińska dans les relectures de la pédagogie sociale dans la perspective comparative et critique.

Monika Wojtczak, pédagogue social, assistante dans la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Lodz. Thèmes de recherche : la médiation en tant que champ d'intérêt du pédagogue social, et particulièrement les approches de médiation et leur application dans l'espace sociale de l'école.

Dorota Wolska-Prylińska, docteur en sciences humaines, pédagogue social, chargée de cours à la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Lodz. Thèmes de recherche : formation à l'action, la coopération entre les représentants des professions sociales et médicales. Auteur du livre sur la problématique de la formation inscrite dans le projet social : *Projekt socjalny w kształceniu i działaniu społecznym* (Projet social dans la formation et dans l'activité sociale). Responsable de la Formation poste-diplôme adressée aux cadres de l'éducation « Médiation sociale ».