

aktywności seksualnej odbywa się zazwyczaj w związku partnerskim, ale ten z kolei nie jest „długoterminowy”. Można by powiedzieć, że większość dorastającej młodzieży nie może być określona jako *mająca wielu partnerów*, a raczej jako *wierna każdemu następnemu partnerowi*.

3. Pomimo dostępu do wiedzy i rozwijającego się systemu edukacji seksualnej, wiele młodych osób jest zaskoczonych pierwszymi doświadczeniami seksualnymi i podejmuje ryzyko ciąży i zakażenia HIV i innymi STD; nierzadko prezerwatywa towarzyszy tylko inicjacji seksualnej, w miarę trwania związku partnerzy rezygnują z jej stosowania, nie podejmując wcześniej żadnych decyzji dotyczących badań w kierunku STD (rola poradnictwa przed i po teście na obecność przeciwciał anti-HIV).
4. Młodość ma wiele poważnych zadań, między innymi zdobycie doświadczeń w zakresie seksualności i dobór partnera. Sądzić można, że wiele młodych osób czuje się tym zaniepokojonych i nierzadko osamotnionych. Dochodzą do tego lęki przed AIDS i ciążą (znaczenie szeroko rozwiniętego systemu poradnictwa i wsparcia dla młodzieży) (Seifert, 1992).

Efektywne i skuteczne programy edukacyjne dotyczące AIDS to takie, które wywierają pozytywny wpływ na uczniów w zakresie ich życia seksualnego, przyjmowania narkotyków oraz kształtowania postaw wolnych od dyskryminacji (UNAIDS 1998). Tworzenie dobrych i skutecznych programów to poważne zadanie dla twórców strategii ochrony zdrowia, polityków i edukatorów. Realizacja edukacji seksualnej i prewencji HIV zgodnie ze standardami określonymi przez specjalistów UNAIDS ma korzystny wpływ na zachowania prozdrowotne młodzieży: opóźnienie wieku inicjacji seksualnej, zmniejszenie liczby partnerów osób aktywnych seksualnie oraz zwiększenie częstotliwości używania prezerwatyw, ochronę osób aktywnych seksualnie przed zakażeniem HIV lub innymi chorobami przenoszonymi drogą płciową (Grunseit, 1997). Analizę wpływu edukacji seksualnej na zachowania młodzieży można uzupełnić poniższymi założeniami.

Skuteczne programy edukacyjne:

- udzielają informacji o możliwości uzyskania pomocy w grupie rówieśniczej, wśród nauczycieli i poza szkołą;
- podkreślają związek między umiejętnością ochrony przed infekcją HIV a zapobieganiem niechcianej ciąży, obroną przed molestowaniem seksualnym i narkotykami;
- podkreślają, że umiejętność ochrony przed HIV podnosi samoocenę;
- umacniają wartości, normy społeczne oraz wzajemne wsparcie w grupie rówieśniczej;
- przewidują odpowiednią ilość czasu na pracę w klasie oraz wprowadzają interaktywne metody nauczania, jak na przykład symulacje, dyskusje (UNAIDS, 1998).

Jednym z ważniejszych miejsc, w którym działania prewencyjne powinny być realizowane, jest szkoła, jako zbiorowisko dużej liczby młodych osób (rówieśników), gdzie zachodzą procesy uczenia się: przyswajania wiedzy oraz kształtowania zachowań i postaw. Jednak pomimo doświadczeń wielu lat realizacji programów profilaktycznych, nadal zwraca się uwagę na trudności w realizacji działań prewencyjnych HIV w szkołach (UNAIDS, 1998).

Jedną z podstawowych przeszkód jest kontrowersyjność tematu. Seksualność jest ciągle tematem kontrowersyjnym i wielu dorosłych, również tych odpowiedzialnych za edukację i kształcenie, boi się tej tematyki w szkole. Pomimo potwierdzonej badaniami skuteczności edukacji seksualnej, istnieje trudny do zmiany stereotyp, że mówienie o seksualności i życiu seksualnym zachęci młodzież do eksperymentowania w tym obszarze i może przyspieszyć debiut seksualny.

Innym utrudnieniem jest przeładowany program nauczania. Mimo że w kwestii umieszczenia w programach szkolnych treści dotyczących promocji zdrowia, w tym prewencji HIV uczyniono do tej pory wiele, to nadal trudno jest znaleźć czas na zajęcia dotyczące profilaktyki HIV/STD. Teoretycznie tematyka ta jest uwzględniona w siatce godzin, ale w praktyce często nie jest realizowana. W zreformowanej polskiej szkole tematy dotyczące profilaktyki HIV/AIDS znajdują się jedynie w podstawie programowej przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie*.

Następny problem to objęcie zajęciami tylko pewnej grupy uczniów. Dzieje się tak z powodu nierealizowania zagadnień HIV we wszystkich szkołach – profilaktyka ma charakter wybiórczy. Ponadto profilaktyka prowadzona jest najczęściej na szczeblu szkół ponadpodstawowych – tymczasem pewna grupa uczniów kończy naukę na szkole podstawowej i później raczej nie ma szans na udział w jakimś programie profilaktycznym, jest poza zasięgiem systemu edukacji.

W wielu przypadkach treści obejmują wiadomości medyczne i biologiczne, przekazywane są informacje. Brakuje natomiast zagadnień i ćwiczeń dotyczących możliwości wykorzystania tej wiedzy praktycznie. Tylko wtedy, gdy umożliwi się młodym ludziom podjęcie dyskusji na temat realnych modeli zachowań w ich życiu i da im się szansę wymiany poglądów dotyczących aktywności seksualnej, doświadczeń z alkoholem i narkotykami, w większym stopniu dorośli, nauczyciele będą mieli możliwość wpłynięcia na dokonanie przez nich w życiu wyborów, które są najbardziej pożądane z punktu widzenia prewencji HIV.

Kolejną trudnością w realizacji efektywnych programów prewencji HIV jest niska jakość programów edukacyjnych. Może ona być spowodowana różnymi czynnikami:

- W programach pomija się ważne kwestie, takie jak problem dyskryminacji oraz umiejętności udzielania pomocy i wsparcia osobom zakażonym i chorym.
- Wykorzystuje się nieodpowiednie materiały (np. zawierające tylko informacje medyczne, bez komponentu uczenia się rozwiązywania problemów; nie poruszające sytuacji mogących zdarzyć się w rzeczywistości; nieadekwatne do wieku lub płci).
- Niedostatecznie szkoli się nauczycieli. Brakuje również dla nich materiałów.
- Pomija się informacje niewygodne z powodu ideologii, np. zaleca się jeden tylko sposób postępowania (wstrzeźliwość), bez uwzględnienia wieku uczniów.
- Brakuje środków na ewaluację programów, czyli sprawdzenie i ocenę stopnia w jakim uczniowie przyswoili przekazywaną wiedzę.
- Treści dotyczące AIDS są niewłaściwie wkomponowane w program szkolny.

W Polsce w grupie 15-latków doświadczenia inicjacji ma za sobą 29,8 proc. chłopców i 13,1 proc. dziewcząt, natomiast wśród 17-latków odpowiednio 45,5 proc. i 32,2 proc. (Wojnarowska, 1998).

Czynniki biologiczne, psychologiczne oraz społeczno-kulturowe sprawiają, że młode kobiety są szczególnie narażone na ryzyko zakażenia HIV w czasie kontaktów seksualnych.

### 1. Czynniki biologiczne

Wśród uwarunkowań biologicznych należy wymienić przede wszystkim powierzchnię błony śluzowej mającej kontakt z potencjalnie zakażoną spermą, ponieważ ta u kobiety jest kilkakrotnie większa niż u mężczyzny. Innym czynnikiem działającym na niekorzyść kobiet jest czas kontaktu zakażonego płynu z błonami śluzowymi – gdy wytrysk nastąpił w pochwie, kontakt ten trwa czasem nawet kilka godzin. Ponadto poziom wirerii w nasieniu jest wyższy niż w wydzielinie pochwowej. Obecność innych chorób przenoszonych drogą płciową, a także wszelkie uszkodzenia i obtarcia błony śluzowej, również zwiększają ryzyko zakażenia. U kobiet stwierdzenie uszkodzeń błony śluzowej w pochwie często jest niemożliwe bez konsultacji z ginekologiem. Ryzyko obtarcia śluzówki zależy również od wieku: praca gruczołów śluzowych u młodych dziewcząt, które rozpoczynają dojrzewanie, jest jeszcze niedostateczna – nawilżenie pochwy jest słabsze. Podobne problemy pojawiają się u kobiet w okresie menopauzy – zmiany funkcjonowania układu hormonalnego powodują problemy z nawilżeniem pochwy.

### 2. Czynniki psychologiczne

Młode dziewczęta są często poddawane naciskom ze strony partnera, by podjąć decyzję o rozpoczęciu aktywności seksualnej. Nie jest to do końca ich decyzja, stosunek odbywa się w napięciu i poczuciu winy. Takie sytuacje sprawiają, że organizm młodej kobiety nie funkcjonuje prawidłowo: mięśnie pochwy są spięte, sama pochwa jest sucha (zbyt mała ilość śluzu), stosunek jest bolesny. W związku z tym może dojść do obtarć i uszkodzeń w pochwie, niedużych i drobnych, ale zwiększających ryzyko infekcji wirusem.

Podobnie dzieje się, gdy kobieta zgadza się na kontakt seksualny, ale tak naprawdę nie ma na niego ochoty. Skrajnym przejawem takiego zachowania jest gwałt (z badań przedstawionych w niniejszym opracowaniu wynika, że przemoc seksualnej doświadczyło w dorosłym życiu 13 proc. kobiet – w zdecydowanej większości sprawcą był małżonek).

### 3. Czynniki społeczno-kulturowe

Znaczna grupa kobiet sądzi, że prezerwatywa to sprawa mężczyzny. Gdy dochodzi więc do kontaktu seksualnego bez zabezpieczenia, kobiecie bardzo trudno jest zdecydować się na zapytanie o prezerwatywę, nie mówiąc już o zaproponowaniu jej użycia. Ponadto młode dziewczyny wstydzą się przyznać, że mają przy sobie prezerwatywę („Co on sobie o mnie pomyśli?”).

Biorąc pod uwagę wymienione czynniki, wyodrębnienie dziewcząt i młodych kobiet jako szczególnej grupy docelowej w specyficznych działaniach profilaktycznych wydaje się wręcz konieczne. Programy zapobiegania HIV powinny uwzględniać specyfikę społeczno-kulturowych aspektów dotyczących płci.

Streetwork, czyli *praca na ulicy*, łączy w sobie wiele form pracy socjalnej. Bardzo ważną rolę odgrywa opieka i poradnictwo indywidualne dla poszczególnych członków grupy docelowej. Aby zapobiec stygmatyzacji i wykluczeniu swych podopiecznych ze społeczności *streetworkerzy* posługują się metodą pracy w społeczności, zwracają się z ofertą do całych grup. Innym celem realizowanym przez streetwork jest edukacja twarzą w twarz (*face to face*), szczególnie w zakresie prewencji chorób przenoszonych drogą płciową, w tym HIV.

Streetwork charakteryzuje idea docierania do klientów. W związku z tym *streetworkerzy* pracują nie tylko w pomieszczeniach swych instytucji, ale przede wszystkim starają się nawiązać bezpośredni kontakt z obranymi grupami docelowymi w ich środowisku prywatnym lub zawodowym. Miejscem pracy *streetworkerów* są z reguły miejsca chętnie odwiedzane przez daną grupę docelową, takie jak na przykład dworce kolejowe, place publiczne, parki, salony gier, dyskoteki, bary, restauracje, dzielnice o skoncentrowanym występowaniu prostytucji, kluby młodzieżowe lub po prostu ulice.

Typowymi grupami docelowymi, z którymi pracują *streetworkerzy*, są na przykład:

- młodzież grupująca się w nieformalnych punktach spotkań, unikająca tradycyjnych form pracy z młodzieżą,
- prostytutki obu płci,
- mężczyźni mający seks z mężczyznami, grupujący się w popularnych miejscach spotkań tego środowiska,
- dziewczęta i kobiety przebywające w miejscach nasilenia konfliktów socjalnych,

a także:

- osoby bezdomne i bez stałego miejsca zamieszkania,
- osoby zażywające środki odurzające w miejscach prywatnych i publicznych (Leopold i Steffan, 1995).

Członkowie wymienionych wyżej grup często nie chcą bezpośrednio, z własnej inicjatywy korzystać z oferowanej pomocy instytucjonalnej. Powodem mogą być zahamowania, obawy, wcześniejsze nieprzyjemne doświadczenia, nielegalny pobyt na terenie kraju. Nie mają zaufania do tradycyjnych form poradnictwa i pomocy.

W zależności od typu grupy docelowej, od panujących w niej zwyczajów, związków, od stopnia integracji bądź wykluczenia poza społeczność, wyróżnić można kilka form pracy wykorzystującej streetwork:

#### 1. Streetwork nastawiony na jednostkę

Najważniejszy jest kontakt i osobista więź między podopiecznym a *streetworkerem*, który wspiera, otacza indywidualną opieką, zapewnia podopiecznemu wsparcie psychiczne oraz pośredniczy w uzyskaniu pomocy. Tę metodę pracy wykorzystuje się podczas kontaktów ze środowiskiem osób uzależnionych od narkotyków.

## 2. Streetwork ukierunkowany na grupę

Służy do integracji grupy, wytworzenia więzi między jej członkami. Tę formę praktykuje się w pracy z młodzieżą.

## 3. Streetwork oparty na ofertach pomocy

Streetworker z konkretnym, przygotowanym programem pomocy zwraca się do grup docelowych.

Często pomoc przybiera formę pewnych zorganizowanych akcji, jak na przykład udostępnianie w środowisku narkomanów czystych strzykawek, rozdzielanie prezerwatyw, niesienie pomocy lekarskiej w specjalnie przygotowanych „ulicznych”, ruchomych gabinetach.

## 4. Streetwork ukierunkowany na multiplikatorów

Tworzenie i wspieranie inicjatyw o charakterze samopomocowym. Prowadzi się akcję prewencyjną wśród części danej grupy docelowej, szkoli się liderów tej grupy, a oni przekazują swoją wiedzę pozostałym członkom. Udaje się uzyskać efekty tej pracy w zakresie prewencji HIV/AIDS.

Działając w grupie osób świadczących usługi seksualne streetworkerzy:

- wspierają osoby chcące zerwać z uprawianym procederem,
- prowadzą poradnictwo i udostępniają korzystanie z innych świadczeń socjalnych prostytutkom w ciąży,
- zapewniają pomoc osobom w krytycznych momentach życiowych,
- informują o możliwościach instytucjonalnej pomocy socjalnej,
- prowadzą edukację, działania profilaktyczne i prewencyjne z zakresu HIV i innych chorób przenoszonych drogą płciową,
- pracują z osobami świadczącymi usługi seksualne bez względu na ich narodowość.

Streetwork może być ukierunkowany na młodzież. Streetworkerzy są na ulicy osobami pomagającymi bezdomnej młodzieży i młodzieży z tzw. marginesu. Jeśli młoda osoba nie jest gotowa odejść z ulicy lub postanawia tam zostać, streetworker musi być w stanie zaakceptować taką sytuację. Decyzja zawsze należy do młodych, nawet jeśli czasami może wydawać się błędna. Poprzez przekazywanie pozytywnego modelu ról społecznych, przyjaźń, poradę, cierpliwość, streetworkerzy udzielają młodzieży wskazówek, jak sama może sobie pomóc. W miastach, gdzie zjawisko prostytucji dziecięcej i młodzieżowej jest bardzo duże, ważne jest odwiedzanie parków, ulicznych bram i rogów ulic. Poza tym często młodych ludzi można spotkać na dworcach kolejowych, przystankach autobusowych, w restauracjach, fast-foodach, barach i nocnych klubach. Te miejsca, ze względu na duże prawdopodobieństwo spotkania młodocianych prostitutek, w pracy streetworkera są szczególnie ważne. Określając miejsce pracy, łatwiej zauważyć nowe osoby, rotację wśród nich.

Streetworker jest „mostem”, „ogniwem” łączącym młodzież z ulicy ze służbami społecznymi, jednocześnie dbającym o samodzielną pracę jednostki nad sobą i swoim życiem. Poradnictwo na ulicach jest procesem złożonym. Zaczyna się początkowym kontaktem na ulicy, rozwija się w oparciu o zaufanie. Młodzież przy pierwszym spotkaniu może mówić wiele o sobie i swoim życiu lub nie powiedzieć nic. Potrzebuje jednak kogoś, kto będzie z nią przebywał, słuchał bez zadawania zbędnych pytań. Często przy pierwszym kontakcie młodzi podają fałszywe imiona i wiek. Podejrzewają powiązania streetworkerów z policją i innymi instytucjami. Boją się, że zostaną odesłani z powrotem do domu. Nawiązanie stałego kontaktu zależy od tego, jaki jest podczas pierwszego spotkania streetworker oraz w jakiej obecnie sytuacji jest klient (dziecko ulicy). Ważne jest poinformowanie klienta, kim się jest, co się robi i dlaczego się tu jest. Zapewniając młodej osobie poczucie bezpieczeństwa, słuchając jej bez oceniania, można osiągnąć jakiś skutek. Poradnictwo indywidualne i grupowe jest mocnym narzędziem efektywnej pracy streetworkerów. Doradca ma dostęp zarówno do potrzebujących pomocy, jak do profesjonalnych terapeutów. Może skierować podopiecznego do odpowiedniej instytucji w celu uzyskania pomocy, pomóc w spotkaniu ze specjalistą (psycholog, lekarz) (Able-Peterson i Bucy, 1993).

Streetwork jest szczególnie formą docierania do grup osób uprawiających prostytucję na autostradach, trasach dojazdowych, na ulicach, w rejonach przygranicznych oraz w agencjach towarzyskich. Jest to także forma

docierania z informacją na temat chorób przenoszonych drogą płciową, HIV/AIDS, bezpieczniejszego seksu.

Prowadząc od wielu lat programy streetworkingu z osobamiprostituującymi się mam świadomość, że w grupach tych osób czy osób zażywających narkotyki są również takie, które doświadczyły przemocy seksualnej, na przykład w rodzinie. Niejednokrotnie ucieczka z domu do dużych miast czy też na pogranicze polsko-niemieckie jest ucieczką przed dalszym wykorzystywaniem. Nie można poradzić sobie z tym zjawiskiem, jednak można je w pewnym stopniu ograniczyć i rozwijać inne formy pracy socjalnej i opiekuńczej. Od wielu lat w Polsce pojawiają się postulaty o potrzebie stworzenia sieci hosteli dla młodych uciekinierów z domów w ramach profilaktyki HIV/AIDS (Jaczewski, 1999). Chodzi o zorganizowanie możliwości noclegu i krótkotrwałego – najwyżej parodniowego – wyżywienia oraz pomocy w rozwiązaniu życiowej sytuacji, na przykład poprzez zaproponowanie mediacji z rodzicami. Na dworcu powinna być rzucająca się w oczy informacja: „*Uciekłeś z domu, nie masz gdzie się podziać – jesteśmy do Twojej dyspozycji. Chcemy Ci pomóc. Niczego nie żądamy w zamian!*” – i adres obiektu, który powinien być zlokalizowany w pobliżu dworca, tak aby łatwo było do niego trafić (Jaczewski, 1999).

Twórcy i realizatorzy programów pomocowych i edukacyjnych ukierunkowanych na młodzież od wielu lat wykorzystują tzw. programy rówieśnicze, których podstawą jest założenie, że „*rówieśnicy wywierają silny wpływ (...) na zachowanie nastolatków*” (Gaś, 1995). Wykorzystuje się pozytywne użycie możliwości wpływu wśród rówieśników, tak jak ma to miejsce w okresie dorastania, w którym relacje między młodymi ludźmi często zakładają istnienie pozycji dominującej. W ten sposób młodzi ludzie uczą się łatwiej jedni od drugich (Murtagh, 1995). Poprzez umiejętne pokierowanie młodą osobą oraz dobre jej przygotowanie można wykorzystać jej pozytywny wpływ na grupę rówieśniczą.

Programy rówieśnicze rozumiane są nie tylko jako działania ukierunkowane na młodzież i realizowane przez młodych. Ta szersza perspektywa wynika z definicji pojęcia kluczowego, jakim jest pojęcie grupy rówieśniczej. Grupa rówieśnicza (*peer group*) to „*jakakolwiek zbiorowość, której członkowie mają podobne cechy, takie jak wiek, pochodzenie etniczne itd. Pojęcie to często odnosi się do grup wiekowych, a w szczególności do grup młodzieży dorastającej, której członkowie są ściśle ze sobą powiązani przez kulturę młodzieżową. Grupy młodzieży dorastającej mają: wysoki stopień solidarności społecznej, hierarchiczną strukturę oraz kodeks, który odrzuca lub jest w kontraście z wartościami i doświadczeniem dorosłych*” (Abercrombie, 1988). Te cechy grupy rówieśniczej są wykorzystywane w pracy liderów młodzieżowych.

Programy rówieśnicze mają trzy zasadnicze cele:

1. stwarzają młodym ludziom okazję do angażowania się w działania społeczne, dają możliwość podejmowania przez młodzież decyzji dotyczących jej życia i życia lokalnej społeczności (np. szkoły) oraz przyjmowania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie;
2. uczą młodych ludzi radzenia sobie z negatywną presją rówieśniczą;
3. rozwijają w młodych osobach różne umiejętności osobowościowe, społeczne, psychiczne i interpersonalne (Gaś, 1995).

Programy rówieśnicze są wykorzystywane w różnych obszarach, głównie w poradnictwie i pomaganiu, edukacji, w aktywowaniu do działania i stwarzaniu przyjaznej atmosfery. Funkcjonują w ramach szerszych programów promocji zdrowia.

Jednym z typów programów rówieśniczych jest edukacja rówieśnicza, którą zdefiniować można jako „*zespół specyficznych strategii edukacyjnych wprowadzanych przez członków różnych subkultur, wspólnot lub grup ludzi dla ich rówieśników, gdzie pożądanym efektem jest wykorzystanie wsparcia rówieśniczego i kultury grupy celowej do wpłynięcia na zmianę zachowań*” (Kinder, 1995). Każda grupa ma odmienną kombinację cech osobowych i okoliczności, które tworzą podstawę zainteresowań i o tej grupie stanowią. Wśród cech wymienić można wiek, rasę czy pochodzenie etniczne, orientację seksualną, wspólne zainteresowania, samoocenę. Natomiast okoliczności to na przykład dyskryminacja członków grupy (ze względu na zachowania, wygląd, wykonywaną pracę), bycie imigrantem bądź utrata kogoś bliskiego (Kinder, 1995).

Edukacja rówieśnicza jest metodą przekazywania informacji lub modelowania ról, która służy do promowania szczególnego typu zachowań i informacji (Brammer i Walker, 1995).

Wymienić można kilka modeli edukacji rówieśniczej (Kinder, 1995):

1. wpływ rówieśniczy (*peer influence*) – modyfikacja norm rówieśniczych, wykorzystanie znaczenia pracy grupowej i pozytywnego wpływu rówieśników na zmianę zachowań;
2. nauczanie rówieśnicze (*peer teaching*) – wykorzystanie rówieśników jako trenerów, edukatorów;
3. poradnictwo rówieśnicze (*peer counselling*) – rówieśnicy jako doradcy;
4. uczestnictwo rówieśnicze (*peer participation*) – zaangażowanie członków grupy w procesy podejmowania decyzji związanych z jej organizacją, rozwojem i wprowadzaniem strategii edukacyjnych.

Istnieje wiele korzyści płynących z realizacji programów edukacji rówieśniczej, które jednocześnie sprawiają, że są one doskonałym uzupełnieniem bądź alternatywą dla innych strategii edukacyjnych:

- Rówieśnicy są wiarygodni dla młodych ludzi od razu, nie tak jak profesjonalny edukator, różniący się znacznie wiekiem, który tę wiarygodność musi dopiero zdobyć.
- Proces przyjmowania komunikatów i informacji zachodzi szybciej i łatwiej, jeśli osoby do których treści te są kierowane, mogą utożsamiać się i identyfikować z nadawcą komunikatu.
- Język młodzieży i edukatora jest podobny, często taki sam – dzięki temu komunikacja jest ułatwiona.
- Edukatorzy rówieśniczy, dostarczając pewnych modeli i wzorów ról pokazują, że istnieje możliwość współpracy z dorosłymi pracownikami młodzieżowymi i wzięcia przez młodych odpowiedzialności za tworzenie i realizowanie programów skierowanych do młodzieży.
- Młodzi ludzie mogą uzyskać wiele z procesu zachodzącego pomiędzy grupą a edukatorem, bowiem w trakcie jego trwania rozwija się umiejętności, na przykład komunikacji, podejmowania decyzji, planowania, tworzenia budżetu. Prowadzi to także do rozwoju osobowego.
- Edukacja rówieśnicza umożliwia tworzenie grup przyjaźni, w których zachodzi proces wzajemnego uczenia się – młodzi od młodych (Murtagh, 1995).
- Młodzi ludzie pełniący rolę edukatorów sami wiele się uczą, internalizują wartości i zachowania społecznie oczekiwane i akceptowane (zdrowy styl życia, abstynencja nikotynowa, alkoholowa itp.).
- Biorąc pod uwagę składowe różnych programów edukacji zdrowotnej: przekazywane informacje, umiejętności osobiste (kształtowanie ich i wzmacnianie) oraz wsparcie rówieśnicze, edukacja rówieśnicza wykorzystuje wszystkie wymienione.

Programy edukacji rówieśniczej realizowane na świecie, wkomponowane w edukację prozdrowotną oraz promocję zdrowia, dotyczą głównie przekazywania informacji o zdrowym stylu życia, prewencji niepożądanych zachowań, takich jak: palenie papierosów, picie alkoholu, używanie innych substancji psychoaktywnych, wczesna inicjacja seksualna, ryzykowne zachowania seksualne w aspekcie HIV czy innych chorób przenoszonych drogą płciową lub też są ukierunkowane na korekcję zachowań szkodzących zdrowiu, np. promują umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność rozwiązywania problemów, odpieranie presji rówieśniczej, zachowania asertywne.

Ważnym działaniem w programach profilaktycznych realizowanych z młodzieżą powinny być zajęcia szkolne prowadzone w ramach wychowania do życia w rodzinie, testowanie na obecność przeciwciał anty-HIV, a w pracy z młodzieżą uzależnioną od substancji psychoaktywnych przyjmowanych dożylnie – programy *harm reduction*, czyli redukcji szkód.

## Bibliografia

1. Able-Peterson T. *The Streetworking Outreach Training Manual*, U.S. Department of Health and Human Services, 1993
2. Abercrombie N. *Pengiuin Dictionary of Sociology*, London 1988
3. Brammer S., Walker S. *East London and the City Health Promotion*, London 1995
4. Gaś Z. *Pomoc psychologiczna młodzieży*, WSiP, Warszawa 1995
5. Grunseit A. *Wpływ edukacji seksualnej i wiedzy dotyczącej HIV na zachowania seksualne młodzieży. Raport przeglądowny*, UNAIDS, 1997

6. Jaczewski A. *O potrzebie stworzenia sieci hosteli dla młodych uciekinierów z domów w ramach profilaktyki AIDS* [w:] *Międzynarodowa konferencja Młodzież a AIDS, Warszawa, 26-28 listopada 1999: Streszczenie*, Wydawnictwo Margrafen, 1999
7. Kinder P. *HIV&AIDS. Looking at Peer Education* [w:] *On the Level*, Vol. 3 No. 2, 1995
8. Leopold Beate, Steffan Elfriede *Prewencja w zakresie HIV/AIDS oraz STD a granice międzynarodowe*, 1995
9. Murtagh B. *Peer Education in Ireland* [w:] *European Seminar on Health Education and HIV/AIDS Prevention in Schools*, Bertinato L., Caffarelli E., Greco D., Poli S., Roma 1995
10. Seifert M. *AIDS – Prævention und Jegendschutz*, IBOORBERG 1992
11. Woynarowska B., Mazur J., Szymańska M.M. *Zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce. Wiedza i przekonania o HIV/AIDS. Zachowania seksualne*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1998

## Profilaktyka HIV/AIDS w nauczaniu szkolnym

Teresa Król

Departament Kształcenia i Wychowania, Ministerstwo Edukacji Narodowej

W polskiej zreformowanej szkole problematyka HIV/AIDS została włączona do podstawy programowej kształcenia ogólnego zajęć edukacyjnych *Wychowanie do życia w rodzinie* (DzU nr 14 z dnia 23 lutego 1999 r.).

### Podstawy prawne wychowania do życia w rodzinie

- Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży; art. 4 ust. 3 (DzU nr 17, poz. 78).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej, o metodach i środkach świadomej prokreacji (DzU nr 67, poz. 756).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (DzU nr 14, poz. 129).

### Programy i podręczniki

Treści z podstawy programowej zostały przełożone na hasła zamieszczone w programach szkolnych. Autorzy programów dla gimnazjów i szkół ponadpodstawowych uwzględniają aspekt medyczny, psychologiczny i społeczny zagadnień związanych z profilaktyką HIV oraz postawami wobec chorych na AIDS. Powyższe zadanie przejęli również autorzy podręczników. W sposób rzetelny i dostosowany do możliwości percepcyjnych uczniów zaprezentowano wiedzę oraz przygotowano ćwiczenia, aby zrealizować następujące cele edukacyjne:

- dostarczyć młodzieży wiedzę o HIV/AIDS,
- nauczyć, jak unikać zagrożenia,
- poinformować o formach bezpiecznego kontaktu z zakażonymi,
- pomóc w kształtowaniu akceptującej postawy wobec żyjących z HIV i chorych na AIDS,
- zmobilizować do samodzielnych przemyśleń i dokonywania odpowiedzialnych wyborów życiowych.

### Tak zwany bezpieczny seks

Nietrudno zauważyć, że w większości programów i podręczników autorzy obalają mit o tzw. bezpiecznym seksie. Słowo *bezpieczny* oznacza: *pewny, niczym nie zagrożony*, zatem i chroniący przed zachorowaniem na AIDS. Wiadomo jednak, że dane statystyczne dotyczące zawodności prezerwatyw nie są zbyt optymistyczne. Nie wolno zatajać prawdy, bo brak rzetelnych informacji w tej dziedzinie może w skutkach okazać się tragiczny. Tu przecież chodzi o ludzkie życie.

Psycholog Szymon Grzelak powołuje się na badania Johna Richensa (Lancet 2000, Wielka Brytania), który dokonał pewnej analogii; porównał dwie kampanie i zestawiał ich efekty: korzystanie z pasów bezpieczeństwa podczas jazdy samochodem i korzystanie z prezerwatyw.



Wprowadzenie obowiązku korzystania z pasów bezpieczeństwa w latach 1973-1978 w 8 krajach europejskich.

W dwa lata po wprowadzeniu tego obowiązku liczba śmiertelnych ofiar wzrosła o:

- 8 proc. wśród pieszych,
- 13 proc. wśród rowerzystów,
- 25 proc. wśród pasażerów samochodów.

Przyczyna: jeżdżąc w pasach bezpieczeństwa, kierowcy poczuli się bezpieczniej.

Kampanie na rzecz korzystania z prezerwatyw celem powstrzymania epidemii AIDS.

Cel nie jest zrealizowany, ponieważ:

- masowe korzystanie z prezerwatyw zwiększa łączną liczbę przypadków spowodowanych ich uszkodzeniem w trakcie współżycia (jest ich co najmniej 10 proc.);
- prezerwatywa wywołała zmianę zachowań seksualnych;
- zwiększając poczucie bezpieczeństwa, sprawiła, że osoby dotąd ostrożne mają więcej partnerów, także przypadkowych.

Autor konkluduje, że tak jak odgórna interwencja wprowadzająca pasy bezpieczeństwa spowodowała wzrost zachowań ryzykownych wśród kierowców, tak i kampania na rzecz „bezpieczniejszego seksu” może prowadzić donikąd (Szymon Grzelak *Remedium*, grudzień 2000). Stąd wniosek: wiara w skuteczność prezerwatywy może być zagrożeniem.

### Wiedza a zachowania młodzieży

*„Wielu naukowców udowadnia niezbitcie, że poziom wiedzy jest nisko skorelowany z zachowaniem (w Polsce m.in. prof. Barbara Woynarowska), i że programy skierowane na powiększenie wiedzy uczniów rzeczywiście ją powiększają, ale nie wpływają w sposób znaczący na wzrost wstrzemięźliwości seksualnej lub stosowania środków antykoncepcyjnych. A więc sama wiedza nie wystarcza (...), a programy skutecznie wpływające na postawy i zachowania młodzieży to te, które motywują do czegoś, które nie są bezstronne, a wręcz przeciwnie, mają jasny, zdecydowany kierunek”* (Szymon Grzelak – tamże).

O tym, że poziom wiedzy u młodzieży jest nisko skorelowany z zachowaniami donosi dr Douglas Kirby (*Rozwój badań nad zachowaniem seksualnym i ciążami nastolatków w ostatnich 20 latach, USA, Journal of School Health, 3/1999*). Wyniki przedstawionego raportu są następujące:

Dostępność antykoncepcji (specjalne kliniki szkolne) nie zmniejsza liczby ciąż wśród nastolatek ani zachorowań na choroby przenoszone drogą płciową.

Nastolatki w USA w ciągu jednego roku to:

- ponad milion ciąż,
- ponad milion zakażeń chorobami przenoszonymi drogą płciową.

Te wyniki potwierdza Lynda Madaras (*Co się dzieje z moim ciałem? Książka dla dziewcząt*, Warszawa 1998).

W związku z tym w ostatnich latach nastąpiła w USA zmiana kierunku. Co roku przeznaczona się 50 000 000 \$ od sądu federalnego na programy wychowania do wstrzemięźliwości seksualnej (decyzja Kongresu USA) oraz 37 500 000 \$ z budżetów stanowych.

Jak więc pomóc młodzieży w wyborze właściwych dróg? Profilaktyka wymaga podejścia interdyscyplinarnego, dostarczenia wiedzy z: epidemiologii, medycyny, psychologii, pedagogiki i etyki. Istotnym jest nie tylko – co przekazać, ale też – jak to zrobić. I tu nie do przecenienia będzie osobowość i postawa prowadzącego zajęcia. Nie jest możliwy taki „idealny” wychowawca, który przekazując wiedzę naukową, nie opowiadałby się jednocześnie za żadnym wartościowaniem. Nawet gdyby próbować uciec od trudnych tematów, to młodzież i tak wcześniej czy później o nie zapyta, bo jest na etapie poszukiwania i wyboru dróg życiowych. *„Bezstronne przedstawianie kontrowersyjnych tematów jest niebezpieczne, bo stanowi formę, być może nieświadomego, kamuflażu i otwiera drogę do manipulacji młodymi ludźmi. Może nawet jego stanowisko byłoby moralnie słuszne, ale tylko w wypadku, gdyby faktycznie każda z alternatywnych dróg prowadziła do równego dobra. Zatem próba niewartościowania wyborów też jest wartościowaniem, gdyż owocuje przekazem wychowawczym,*

że w zasadzie wszystko jedno co zrobisz, którą drogę wybierzesz; obie drogi są równorzędne" (Sz. Grzelak – tamże).

Taką postawę nauczyciela-wychowawcy psycholog Wanda Sztander nazywa okrucieństwem zawezwania:

*„(...) Wiele książek należy do tego rodzaju przekazu dla nastolatków, który w sprawie zachowań i wyborów seksualnych z nonszalancką powagą oferuje całkowity relatywizm moralny: otóż jedni sądzą tak, inni inaczej. Ty musisz sobie wyrobić własne zdanie. Jedni uważają, że aborcja jest niemoralna, inni, że to sprawa prywatna między kobietą i lekarzem. Jedni uważają, że z seksem trzeba poczekać, inni, że nie, jeśli chce się być blisko z ukochaną osobą. Jedni onanizują się kilka razy dziennie, inni wcale. To twoja decyzja. Tak naprawdę znaczenie ma tylko to, co robisz w zgodzie z sobą. Wybór należy do ciebie. Wybór należy do ciebie, który masz między 13 a 15 lat.*

*Właściwie ten sposób stawiania sprawy nie tyle oburza mnie, co zasmuca okrucieństwem zawezwania. Decyzje, które dorosłemu człowiekowi są w stanie spędzać sen z powiek, bywają przedmiotem jego osobistej pracy psychologicznej, wymagają integracji różnych sfer życia wewnętrznego i dojrzałej analizy umysłowej – kwitowane są nonszalanckim: wszystko jedno. W sprawach seksu sam wybierasz, co ci odpowiada, a co nie. Gdzie znaleźć oparcie, gdy autorytety mówią, że to i tamto nie ma znaczenia?*

*Człowiek przecież potrzebuje nadawać znaczenie temu, co wybiera i co robi. Wiemy przecież, że podążanie za znaczeniem związanym z tym, „co się dzieje z moim ciałem”, prowadzi do miliona ciąż rocznie u nastolatków w kraju Lyndy Madaras. Jeśli seks oznaczymy wyłącznie jako coś zdrowego i przyjemnego, dlaczego miałyby go nie używać nagminnie znudzone, zbuntowane, sfrustrowane lub pozbawione swoich zagonionych życiem lub zagubionych w życiu rodziców nastolatki?” (Wanda Sztander Zawezwani zbyt wcześnie [w:] Charaktery, wrzesień 1997, str. 22-23).*

### **Profilaktyka i promocja zdrowego stylu życia**

W profilaktyce – odpowiednio do stopnia zagrożenia zachowaniami ryzykownymi – wyróżnia się trzy poziomy: pierwszorzędową, drugo- i trzeciorzędową. Ta ostatnia jest adresowana do grupy wysokiego ryzyka. Ma ona umożliwić powrót do normalnego życia w społeczeństwie (rehabilitacja i resocjalizacja). Osobom uzależnionym rozdaje się igły i strzykawki, dystrybuuje prezerwatywy.

Profilaktyka drugorzędowa adresowana jest do grupy podwyższonego ryzyka. Celem działań jest umożliwienie wycofania się z zachowań ryzykownych (socjoterapia, poradnictwo indywidualne i rodzinne). Poprzez różne działania przekazuje się młodzieży komunikat: wycofaj się (dopóki jeszcze możesz).

I wreszcie profilaktyka pierwszorzędowa adresowana jest do grupy niskiego ryzyka. Działaniami prewencyjnymi obejmuje się szerokie, nie zdiagnozowane populacje. Głównym terenem działań jest szkoła. Profilaktyka pierwszorzędowa ma dwa cele: promocję zdrowego stylu życia i opóźnienie wieku inicjacji seksualnej. Poprzez różne działania przekazuje się młodzieży komunikat: poczekaj do dorosłości, do momentu zawarcia małżeństwa (Joanna Szymańska *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, CMPPP MEN, Warszawa 2000).

Ten ostatni komunikat wywołuje wśród liderów profilaktyki i wychowawców kontrowersje, czasem spory. O ile w akcji antynikotynowej i antynarkotykowej wszyscy jednogłośnie apelują: poczekaj, zachowaj postawę wstrzemięźliwości, o tyle w sprawie nierozpoczynania współżycia seksualnego boją się być posądzeni o wsteczność, „ciemnogród” etc. Ten temat dzieli nasze społeczeństwo politycznie, religijnie...

Rodzą się wątpliwości: Może ta niejednoznaczna postawa jest przerzucaniem błędów popełnionych przez nas, dorosłych, na dzieci? Potwierdzeniem własnych zranień? Są to zagadnienia natury bardzo delikatnej, a jednocześnie stające się wyzwaniem dla dorosłych, rodziców i wychowawców.

## **Polska szkoła wychowania prorodzinnego**

Treści programowe i sposób realizacji zajęć edukacyjnych *Wychowanie do życia w rodzinie* zostały starannie przygotowane przez Zespół Opiniodawczo-Doradczy Ministerstwa Edukacji Narodowej. Integralne ujęcie ludzkiej seksualności to charakterystyczny rys polskiego programu. Jego charakter odbiega od wielu zachodnich programów w zakresie edukacji seksualnej. Być może dlatego niektórzy specjaliści i decydenci nie chcą uznać, że przedmiot istnieje, że choć powoli, jednak znajduje swoje miejsce w programach szkolnych i polskiej rzeczywistości. Wobec niektórych ataków warto przypomnieć fragmenty międzynarodowego dokumentu – Traktatu z Maastricht:

Postanowienia w dziedzinie edukacji, kultury i religii

Artykuł F, pkt I

*Unia będzie respektować tożsamość narodową jej państw członkowskich, których system rządów oparty jest na zasadach demokracji.*

a. Edukacja

Rozdział 3 działu VIII – Oświata, szkolenie zawodowe i młodzież

Artykuł 126

*1. Wspólnota przyczynia się do rozwoju jakości oświaty poprzez zachęcanie do podejmowania współpracy między państwami członkowskimi i, jeśli jest to niezbędne, poprzez popieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni respektując odpowiedzialność państw członkowskich za treść nauczania i organizację systemów oświaty oraz ich różnorodność kulturalną i językową.*

Wniosek:

Regulacje legislacyjne UE honorują prawo każdego kraju członkowskiego do zachowania i rozwijania jego narodowej specyfiki edukacyjnej. Tę zasadę można odnieść również do prawa posiadania przez polską szkołę własnego programu w dziedzinie wychowania seksualnego i prorodzinnego.

## Reforma edukacji: jej wartości, wzorce i pominięcia

dr Magdalena Środa

Zakład Etyki Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego

W moim wystąpieniu chcę przeanalizować podstawy aksjologiczne nowej reformy, przede wszystkim pewnych wizji, jakie się za nimi kryją: wizji szkoły, wizji ucznia jako przyszłego obywatela i wizji społeczeństwa, którego ten uczeń będzie obywatelem, jak również wizji pewnych wartości, na których to wszystko się opiera.

Nie chcę się zajmować samymi podręcznikami, nie jestem specjalistą – pedagogiem, chociaż nie mogę się tu ustrzec przed pewną uwagą (co stanowi nawiązanie do mojego artykułu poświęconego analizie podręczników do wychowania do życia w rodzinie, opublikowanego w *Gazecie Wyborczej* w zeszłym roku, który wywołał sporo reperkusji, choć opierał się niemal wyłącznie na cytatach z analizowanych podręczników).

Otóż widziałam bardzo różne podręczniki (sama napisałam kilka do etyki), przyglądałam się też podręcznikom do religii, edukacji seksualnej, filozofii – z całego świata. Były to podręczniki napisane przez katolików, protestantów, ateistów, naukowców, psychologów, humanistów, filozofów i gospodynie domowe. Różny był ich poziom, pełniły różne funkcje, różnie też można je było oceniać. Ale w ogóle nie były śmieszne.

Polskie podręczniki (dopuszczone do użytku szkolnego przez MEN, omawiane przeze mnie we wspomnianym artykule) – są po prostu śmieszne. Nie – radosne czy ciepłe lub optymistyczne; one są karykaturą tego, czym powinien być podręcznik do edukacji seksualnej i rodzinnej. Ale jest to śmiech przez łzy, bo w podręcznikach tych widać czczy sentymentalizm, brak kompetencji i zupełne niezrozumienie problemów współczesnej młodzieży; młodzieży, która ma dostęp do Internetu, która podróżuje i która żyje w społeczeństwie gwałtownych transformacji. W świecie wielu pokus.

Podręczniki te są poza tym oparte na pewnego rodzaju przekłamaniu. Otóż ze wszystkich tych podręczników przebija religijna promocja rodziny, religijny zakaz przed- i pozamałżeńskich kontaktów seksualnych, religijny stosunek do ciała i tradycyjnych ról społecznych, religijna niechęć do kontroli płodności. Jednym słowem – są to podręczniki w duchu ideologicznym (religijne i konserwatywne). Nie mam nic przeciwko temu, żeby takie podręczniki ukazywały się w Polsce. Przeciwnie, sądzę, że odpowiadają one na ważne potrzeby i mogą stanowić wsparcie i pomoc dla wielu, religijnie nastawionych, uczniów. Przekłamanie polega jednak na tym, że autorzy podręczników nigdzie, ani jednym słowem nie przyznają się do religijnej proweniencji swoich przekonań, ani nie promują otwarcie religijnego, katolickiego światopoglądu, lecz starają się za wszelką cenę pokazać, że ich konserwatywne poglądy są wspierane przez najnowsze osiągnięcia zachodniej nauki. Nie mówią więc uczniom: „Jeśli jesteś człowiekiem wierzącym, pamiętaj że...” (np. antykoncepcja jest zła z moralnego punktu widzenia), lecz mówią „Amerykańscy naukowcy dowiedli, że antykoncepcja jest szkodliwa, a nawet bardzo niebezpieczna”. Nie mówią: „Masturbacja jest traktowana przez katechizm Kościoła katolickiego jako grzech, unikaj więc masturbacji, bo nie wolno popełniać grzechów”, lecz mówią „Nauka dowiodła, że masturbacja prowadzi do robaczyc i... samotności”. Do podręczników dodane są dość podejrzane źródła bibliograficzne (np. pozycje sprzed 20 lat) i całość budzi nie tylko mój śmiech, ale i głęboki protest.

Wróćmy teraz do reformy. Wyobrażam sobie, że ktoś kto ją przeprowadza, musi mieć jasność co do trzech przynajmniej spraw (pomijam sprawę finansów): musi mieć wizję społeczeństwa, do którego reforma ma

przygotowywać młodzież, musi mieć wizję ucznia, który będzie przygotowywany do życia w tym przyszłym społeczeństwie i musi mieć zbiór pewnych wartości, które uczeń, szkoła i społeczeństwo powinni realizować.

Jak wiadomo, szkoła ma dwie podstawowe funkcje: nauczać i wychowywać. Nauczanie jest to przekazywanie wiedzy, wychowywanie natomiast jest przekazywaniem wartości. Są to dwa zupełnie różne zakresy działania. Trzeci element owej wizji, czyli wartości (które są elementem nie tyle nauczania, co wychowania) – uważam za bardzo ważny. Aby jednak go uwzględnić, trzeba coś niecoś wiedzieć o samych wartościach, o ich znaczeniu, postawach z nimi związanych i ich konsekwencjach dla życia społecznego i społecznych instytucji. Twórcy reformy zdają się takiej wiedzy nie posiadać. Wartości to dla nich deklaratywne ozdoby. Nic ponadto. Dlatego używają ich w dowolny, pozbawiony jakiegokolwiek samowiedzy metodologicznej czy normatywnej sposób.

Jeżeli sięgniemy do podstaw reformy, w zadaniach ogólnych znajdziemy absolutny chaos. Pozwolę sobie na (zablokowane) cytaty: *uczeń powinien dostrzegać związku zależności, poznawać zasady rozwoju osobowego i życia społecznego, dziedzictwo kultury narodowej, powinien planować, organizować, oceniać własne uczenie się, powinien rozwiązywać problemy w sposób twórczy, powinien poszukiwać, porządkować, wykorzystywać, przyswajając, negocjować, współdziałać, porozumiewać się, a nawet być przygotowanym do publicznych wystąpień*. Jeżeli chodzi o efekt wychowawczy, uczeń musi być *dociekliwy, ukierunkowany na poszukiwanie piękna, dobra, prawdy, a jednocześnie być samodzielny w dążeniu do dobra, i to zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym*.

Oczywiście, ogólne zadania szkoły muszą mieć pewien poziom ogólności, co do tego nie ma żadnych wątpliwości, ale z tych cytatów widać, że ktoś, kto wymyślał zadania ogólne szkoły, nie miał pojęcia, jak się mają do siebie tak różne wartości i postawy i jakie jest ich znaczenie. Są to bowiem wartości i postawy wzajemnie wykluczające się. Podsumowując: we wszystkich podstawach programowych nowej reformy, a zwłaszcza humanistycznych i etycznych, mamy do czynienia – jak sądzę – z taką oto wizją społeczeństwa i pewną wizją człowieka (jest tu ona uszójniona):

Pierwszym elementem jest komunitaryzm, czyli przekonanie, że podstawową wartością jest wspólnota. Mówi się dużo o wspólnocie uczniów, rodzinie, przede wszystkim o ojczyźnie. Mamy do czynienia z modelem na wskroś patriotycznym i antyindywidualistycznym. Twórcy reformy zakładają, że ważne jest jedynie społeczeństwo narodowe, rodzinocentryczne (a rodzina ma być oczywiście nuklearna). Być może tak zakładają, a być może nawet nie zdają sobie sprawy, że to robią lub też nie wiedzą, że istnieją inne typy społeczeństw, na przykład indywidualistyczne, wielokulturowe czy narodowe (a wkraczając do Unii Europejskiej powinniśmy o tym wiedzieć). Właściwie zupełnie brak w założeniach reformy czy w myśleniu o „zreformowanej szkole” i nowym społeczeństwie takich wartości jak: indywidualność, indywidualne, integralne ja, świadome swojej tożsamości, odrębności i inności. Brak takich określeń jak wielokulturowość, pluralizm, akceptacja, uznanie. Określenie *indywidualny* w ogóle nie występuje samodzielnie, zawsze pojawia się obok określeń *społeczny* lub *grupowy*. Młody człowiek ma być wychowywany na patriotę, obywatela państwa narodowego; właściwie jedynym źródłem tożsamości są tam wartości kulturowe, a nie obywatelskie. Nie ma takiego pojęcia jak praworządność, posłuszeństwo czy obywatelskość w sensie innym niż patriotyczny.

Drugim elementem jest pewien absolutyzm aksjologiczny lub coś, co można by – za Florianem Znanieckim – nazwać *szacunkiem dla wartości fasadowych*. Mówi tu się o dobrze, pięknie, prawdzie, godności, sprawiedliwości, o trudnych do zrozumienia zasadach etyki uniwersalnej. Ale nigdzie nie jest powiedziane, czym one są i co mają znaczyć. Wiadomo jednak, że z jednej strony uczeń ma do tych wartości dążyć, ponieważ są one dane, z drugiej ma je odkrywać i samodzielnie hierarchizować. Jak to pogodzić? Jeśli coś się odkrywa albo jeśli coś jest dane, to – w przypadku wartości – niebezpiecznie jest to potem samodzielnie hierarchizować (chyba że reformatorzy rzeczywiście dają takie przyzwolenie, na przykład na to, żeby młody człowiek odkrywając, że istnieją takie wartości, jak wolność i szacunek dla życia, mógł je sobie dowolnie zhierarchizować, na przykład wybierając wolność przed szacunkiem dla życia lub pomoc bliźniemu przed szacunkiem dla prawa własności).

Niezależnie od tej metodologicznej i normatywnej niekonsekwencji niepokojący jest – we wszystkich elementach reformy – brak wartości i promocji przekonań, które związane są z tolerancją, otwartością intelektualną oraz krytycyzmem. Wpisane w *Podstawy...* dla podstawówki dostrzeganie różnorodności postaw, przekonań i zachowań nie wiąże się w żaden sposób z tolerancją, śledzeniem przejawów dyskryminacji czy niesprawiedliwości. Pojęcie tolerancji pojawia się zresztą tylko przy jednym przedmiocie – przy języku obcym (sic!).

Wychowanie moralne z kolei ma charakter przede wszystkim deontologiczny, tzn. oparty na obowiązkach; główny nacisk położony jest na obowiązki wobec innych, a siebie samego młody człowiek powinien postrzegać rygorystycznie, w kontekście odpowiedzialności i szacunku. Bardzo skrętnie w *Podstawach...* jest omijany problem cielesności człowieka, jego seksualności oraz związanych z nimi problemów tożsamości. Okres dorastania widziany jest w kontekście przewycięzania trudności i kłopotów na drodze do pełnej socjalizacji w rodzinnocentrycznym społeczeństwie. Brak zupełnie zagadnień związanych z dyskryminacją płciową, brak w ogóle widzenia feministycznego. Człowiek reformy według *Podstaw...* ma wyglądać tak: być patriotą, który refleksyjnie przygląda się własnej naturze, jej godności oraz innym ludziom, podejmując odpowiedzialność i hierarchizując wartości takie jak dobro, piękno, prawda. Bardzo jest to abstrakcyjne i nic za tym nie stoi.

Reforma, w domniemanej wizji, która się za nią kryje (o ile rzeczywiście coś się za nią kryje, prócz pustej chęci reformowania), zawiera – i jest to bardzo niepokojące – podobny rodzaj rozdzielenia, co większość postaw i dążeń we współczesnej Polsce. Z jednej strony wszyscy dążymy do dobrobytu, do Europy, do otwarcia, do konsumeryzmu, do posiadania dóbr i sukcesów materialnych, a drugiej strony – jako kraj katolicki – cenimy sobie (rzekomo) zbawienie, dobra duchowe, rodzinne, ojczyznę, posłuszeństwo, tradycje, wyrzeczenie, miłość bliźniego, nie potępiamy (nie powinniśmy potępiać) ubóstwa ani cierpienia. Te dwa światy są nie do pogodzenia. Tak jak nie do końca dają się pogodzić militarny, romantyczny patriotyzm i kultura obywatelska oparta na praworządności i posłuszeństwie. Tak jak nie da się pogodzić zamykania do tradycji, konserwatyzmu, promocji postaw religijnych z indywidualizmem, społeczeństwem rynku i Internetem. Widać bardzo wyraźnie, że reformator albo nie był świadom tych wszystkich sprzeczności, albo starał się te sprzeczności jakoś zatuszować, aby zgodnie z zasadą wilk był syty i owca cała. Tylko po co w takim razie nam ta cała reforma, jeśli jej twórcy przymykają oczy na sprzeczności, jakie rodzić będzie wejście naszego religijnego i silnie związanego z narodową tradycją, a jednocześnie nieodpornego na pokusy konsumeryzmu, państwa do Unii Europejskiej, która z ducha i z ustaw jest wielokulturowa, pluralistyczna i materialistyczna? W moim rozumieniu reforma powinna jakoś odnieść się do tych sprzeczności, powinna przygotować młodego człowieka do godzenia ich, a w każdym razie do wyraźnego uświadomienia ich sobie.

Być może mankamenty te zostaną poprawione przez autorów podręczników.

W takim razie pragnęłabym zwrócić uwagę na kilka problemów, które powinni oni dostrzec, zajmując się edukacją rodzinną, etyczną lub w ogóle problemami związanymi z wychowaniem i szeroko pojętą humanistyką w naszych szkołach.

Pierwszy problem nazwałam sobie *problemem tabu*, drugi – *problemem kobiet i równości*, trzeci natomiast – *problemem innego* lub *obcego*. Jest to problem w pewnym sensie filozoficzny, ale związany z ważną wartością, jaką jest tolerancja.

#### Problem tabu

Od dwudziestu lat wykładam etykę i od dwudziestu lat powtarzam, gdzie tylko mogę: „*etyka jest dziedziną filozofii*”, „*etyka jest wiedzą*”, „*etyka jest racjonalną dziedziną poznania*” i jako taka nie jest ideologią, nie jest żadną postacią ateizmu, nie jest ani wrogiem, ani sprzymierzeńcem religii, tak jak w szkołach nie jest wrogiem ani sprzymierzeńcem religii język polski czy wf. To ważna informacja i nigdy dość jej powtarzać, bo mamy w Polsce skłonność do tabuizacji. Każdy niemal większy problem etyczny (np. problem klonowania)

natychmiast zostaje tabuizowany. Słyszac o klonowaniu, aborcji, słyszy się zarazem głośnie: to jest złe, to jest straszne, a kysz!

Etyka jest właśnie dziedziną, której zadaniem jest analiza określonych problemów, przede wszystkim zaś wydobywanie z nich tego, co jest rzeczywistym problemem moralnym domagającym się oceny, i odróżnianie ich od tego, co jest związane z naszą niewiedzą, strachem przed nowym lub ślepotą na racje. Nieobecność etyki w życiu publicznym, w publicznych dyskusjach, wreszcie w szkole, wzmacnia procesy tabuizacji. Jest to widoczne przy problemie aborcji. Każdy kto publicznie zamierza przedyskutować ten temat, kto zamierza poddać go racjonalnej dyskusji, przedłożyć argumenty, wyłożyć racje (różnych możliwych stanowisk), rozpatrzyć konsekwencje określonych zachowań, postaw czy ustaw, natychmiast jest oskarżany o bycie *mordercą poczętych dzieci* lub jeszcze inne sprawy. To jest właśnie tabuizacja problematyki moralnej w Polsce.

Takim problemem jest też problem AIDS. Tabuizacja polega tu jednak na czymś innym. Na unaukowianiu problemu. Na czynieniu go sztucznym, dalekim, obcym, *nie-z-naszego-świata, nie-z-naszej-rodziny* etc. We wszystkich analizowanych przeze mnie podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie problem HIV/AIDS omawiany był trudnym, oddalającym istotę zagadnienia językiem. Językiem, który nie identyfikuje naszych problemów, lecz przedstawia jakieś obce i nieznanne. Tymczasem, na ile znam historię walki z AIDS, we Francji na przykład wielki przełom nastąpił właśnie wtedy, kiedy problem AIDS stał się „naszym problemem” – moim, twoim, naszego kolegi, naszego ministra kultury albo bardzo znanego aktora. Jednym słowem, kiedy został on oswojony, zaakceptowany jako realne zagrożenie tu i teraz, a nie jako naukowe monstrum z bezbożnego świata narkomanów i homoseksualistów. To osvajanie, czyli racjonalizowanie problemu jest bardzo ważne.

Nigdy nie uda nam się rozwiązać żadnych problemów (to samo dotyczy aborcji czy klonowania), jeśli najpierw nie nauczymy się o nich rozmawiać jako o naszych problemach, o ważnych problemach, o których trzeba umieć opowiedzieć i wyrazić związane z nimi stanowiska, racje etc. To jest właśnie zadanie etyki. Tymczasem my to wszystko tabuizujemy, a to niczego nie rozwiązuje, lecz czyni problem obcym, choć oczywiście nadal obecnym. Rodzi to też pewną hipokryzję. A ta zawsze jest zła.

#### Problem kobiet i równości

Mamy niby w Polsce równouprawnienie, równe prawa wyborcze, możliwość studiowania, zarabiania przez kobiety etc. Ale to niewiele zmienia. Kobiety nadal są w Polsce opresjonowane, znacznie mniej zarabiają, znacznie więcej tracą na rozwodach, ciąży na nich znacznie więcej obowiązków (i praca zawodowa, i dom), są przedmiotem agresji, molestowania etc. Wiadomo również, że jeżeli chodzi o zachorowalność na AIDS, to proporcje zachorowań bardzo się w tej chwili zmieniają na niekorzyść kobiet. Kobieta jest znacznie bardziej – fizjologicznie – podatna na infekcje, a jej pozycja w domu, pozycja osoby pasywnej (bo pasywność kobiet jest ciągle promowanym stereotypem) powoduje, że jest ona na znacznie gorszej pozycji w negocjowaniu jakichkolwiek bezpiecznych środków antykoncepcyjnych.

Tę specyficzną sytuację kobiet powinno się uwzględniać w podręcznikach, nie mówiąc już o tym, że Polska podpisała stosowanie ustawy ONZ, dotyczącej eliminacji (poprzez rewizję podręczników właśnie) wszelkich opresyjnych stereotypów, związanych z pełnieniem ról społecznych. Tymczasem autorzy wzmiankowanych wyżej podręczników do wychowania w rodzinie piszą, na przykład, że pragnienie miłości jest najważniejszą potrzebą kobiety, a „*równocześnie z tą potrzebą występuje pragnienie zdobycia partnera, (...) który opiekowałby się nią i dzieckiem*”. Bez miłości kobieta traci poczucie bezpieczeństwa; pragnieniem kobiety jest więc „*chęć posiadania ogniska, (...) chce być w życiu dla kogoś, (...) chce zainteresować sobą mężczyznę*”. Kobieta „*bardzo boli brak stabilizacji finansowej*”, potrzebuje „*odmiany w codziennym życiu, potrzebuje nowych drobiazgów w domu, nowych ubrań i to nie tylko w czasie narzeczeństwa*” (*Zanim wybierzesz...*, s. 88). Kobieta „*stara się o wygląd domu i o to by było posprzątané i by sprząty pasowały do siebie, łatwo ją zranić, krytykując jej dom*”. Można ją porównać do szyby: „*uderzona w jednym miejscu – rozpada się cała*” (*Zanim wybierzesz...*, s. 88). Kobieta mimo swojego zamilowania do prezentów, może również sama coś kupować. Lub: „*Kiedy Bogdan wędruje do pracy, cały dzień o nim myślę. Sprzątam, ustawiam kwiaty – uśmiecham się do niego, patrzę jakby*

*jego oczami – spodoba mu się, czy nie? Gdy kupię nowe firanki, z drżeniem serca czekam, czy je zauważy*" (Wychowanie..., s. 62). To są dokładnie te cytaty, które mogą służyć za ilustrację stereotypów, które Polska zgodziła się – podpisując ustawę ONZ – zweryfikować.

Wielka szkoda, że autorzy podręczników (i pracownicy MEN, którzy podręczniki takie dopuścili do użytku) nie przeczytali tych ustaw, wielka też szkoda, że zabrakło im zwykłej ludzkiej wrażliwości, by dostrzec ciemne strony promocji takich stereotypów. Jest oczywiście rzeczą miłą mieć męża Bogdana, który raduje się firankami. Tylko co się dzieje, jeśli tenże Bogdan nie ucieszy się firankami, tylko upije i zgwałci?

W tych podręcznikach jest również coś w rodzaju opresji bezpośredniej wobec kobiet. Autorzy ubolewają nad kobietą miesiączką, głównie dlatego, że jest ona uciążliwa dla mężczyzny, ponieważ mężczyzna mówi, „*że dziewczyna jest wtedy nie do wytrzymania*". Mężczyźni w ogóle są w lepszej sytuacji z racji chociażby tego, że „*są twórcami systemów filozoficznych*", myślą abstrakcyjnie, jednotorowo, koncentrują się aż do skutku i znacznie silniej niż kobiety „*odczuwają potrzebę samodzielnego dokonania czegoś*" (Zanim wybierzesz..., s. 89). Jest nawet (w rozdziale poświęconym mężczyznom i chłopcom) taki fragment, w którym się mówi co robić, kiedy dziewczyna chce wyjść za mąż, a chłopak nie chce. Przede wszystkim – radzą autorzy – ważne jest, „*aby dziewczyna zrozumiała powody, dla których on nie chce jej poślubić (...) – może jeszcze nie jest dojrzały*". Albo może „*nie potrafiłby przejąć odpowiedzialności za żonę*" (Zanim wybierzesz..., s. 209)? Najlepiej wiedzieć, że mężczyzna nie lubi, aby żona traktowała go jak matka, i dlatego nie należy mu niczego wytykać. Cytuję: „*wiele kłopotów w małżeństwach pochodzi stąd, że mąż nie znajdując uczucia u żony, próbuje go szukać gdzieś indziej*" (Zanim wybierzesz..., s. 89). Naturalne predyspozycje wynikają z pełnionych funkcji społecznych; natura i społeczność są tutaj dokładnie tym samym. Na zakończenie jeszcze jedna opinia: Wrodzoną dyspozycją mężczyzny jest: 1. bycie królem, 2. wojownikiem, 3. mędrcem i magiem, 4. kochankiem i ojcem (Wychowanie..., s. 62). „*(...) dzisiaj te wzorce napotykać na poważne trudności*" – niestety – jak stwierdzają autorzy podręczników do wychowania w rodzinie napisanych pod koniec XX wieku...

#### Problem obcego

Trzecią sprawą jest brak pojęcia tolerancji w reformie. Tolerancja to bardzo ważne pojęcie i bardzo ważna postawa moralna. Niestety często bywa mylona z indyferentyzmem. Jeśli idę ulicą i ktoś leży, a ja mu nie pomagam, to nie znaczy, że jestem tolerancyjna (bo mówię sobie: on lubi spać na ulicy, a ja w łóżku) – tylko indyferentna moralnie. Jeśli ktoś się wywyższa nad innego człowieka, to również nie jest tolerancja, tylko wywyższanie się. Jeśli ktoś jest cynikiem, to jest cynikiem, a nie – człowiekiem tolerancyjnym. Byśmy mieli do czynienia z tolerancją, muszą być spełnione trzy warunki. Po pierwsze: dostrzeżenie innych poglądów, przekonań i zachowań, po drugie: odczuwanie naszej niechęci wobec nich, po trzecie: uznanie, że powinniśmy to jakoś zaakceptować, a w każdym razie, że nie możemy ingerować, bo ta inna osoba ma prawo do odmiennych zachowań, tak jak ja mam prawo do własnych (oczywiście w pewnych granicach, które wyznacza pojęcie krzywdy).

Tolerancja ma postać bierną, tzn. mogę po prostu tolerować na przykład homoseksualizm czy zielone włosy, bo uważam, że każdy ma prawo do odmienności. Ale mogę też zaktywizować moją tolerancję i pójść na manifestację dla homoseksualistów – nie dlatego, że popieram homoseksualne zachowania, ale dlatego, że popieram prawa wolnościowe innych i chcę żeby były tak samo respektowane jak moje własne. Walczę wtedy o równość i równe prawa, a nie o promocję określonej orientacji seksualnej. Tolerancja jest więc postawą i moralną, i obywatelską. To bardzo ważne.

Ważny jest też – skądinąd – problem homoseksualizmu. To właśnie klasyczny problem „obcego”. Wielu jest zresztą „obcych” w naszym dość homogenicznym społeczeństwie. Obcymi są „cyganie”, Murzyni, ludzie grubi (bo mass media kształtują coraz bardziej onnipotentny stereotyp chudych), obca – w pewnym sensie – jest samotna kobieta i (choć w mniejszym stopniu) – samotny mężczyzna (bo przecież podręczniki i nowa reforma uczą nas, że naszym powołaniem wpisanym rzekomo w naturę człowieka jest bycie ojcem bądź matką, bycie królem lub żoną kupującą firanki). Obcym jest również człowiek chory na AIDS czy współżyjący z HIV,



bo dodatkowo jest on dotknięty odium tabu. Problem „obcych” to problem ludzi, którzy nie czynią zadość przyjętym stereotypom ról i zachowań (jak również – wyglądu, stylu bycia, norm obyczajowych i wszelkich norm budujących homogeniczną normalność). Czują się więc obcy i wyrzuceni poza swojskość. Tak oczywiście nie powinno być. Wychowywanie w duchu tolerancji, otwartości, pluralizmu, związane z szacunkiem dla każdej jednostki, niezależnie od koloru skóry, orientacji seksualnej, rodzaju tożsamości czy realizowanej drogi życiowej – powinno stanowić ważny element edukacji nie tylko obywatelskiej, ale również „rodzinnej”. To właśnie powinno być jednym z ważnych zadań reformy, a na pewno jest jednym z ważnych wyzwań dla autorów przyszłych podręczników.

## Bibliografia

1. Magdalena i Wiesław Grabowscy, Anna i Marek Niemyscy, Mariola i Piotr Wołochowiczowie *Zanim wybierzesz... Przygotowanie do życia w rodzinie, podstawy wychowania seksualnego*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 1999, wydanie nowe
2. *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla młodzieży*, oprac. Maria Ryś, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999

Obydwie książki są dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej i wpisane do zestawu podręczników.

## Edukacja prorodzinna w szkołach województwa śląskiego

Marianna Kłyk

konsultant ds. wychowania do życia w rodzinie, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach

### Dane organizacyjno-informacyjne

18 sierpnia 1993 r. Minister Edukacji Narodowej podpisał *Rozporządzenie w sprawie szkolnego programu nauczania obejmującego wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia poczętego oraz metodach i środkach świadomej prokreacji*<sup>1</sup> [DzU MEN nr 7, poz. 31, Warszawa 1.09.1993]. Od chwili wydania tego rozporządzenia Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach zajmuje się doskonaleniem nauczycieli w zakresie wychowania do życia w rodzinie zgodnie z wytycznymi tego rozporządzenia. W roku szkolnym 1993/94 kurator oświaty powołał w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Katowicach konsultanta wraz z zespołem doradców metodycznych ds. wychowania do życia w rodzinie. Główną formą doskonalenia w okresie od 1993 do 1998 r. były 110-godzinne kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli różnych przedmiotów, pedagogów czy psychologów szkolnych:

- Jak realizować w szkole program wychowania prorodzinnego?
- Odpowiedzialne planowanie rodziny i zdrowy styl życia.
- Promocja zdrowia w nauczaniu i wychowaniu prorodzinnym i seksualnym.

W czasie zajęć na tych kursach nauczyciele zdobywali wiedzę merytoryczną i metodyczną niezbędną do prowadzenia zajęć z wychowania do życia w rodzinie w ramach różnych przedmiotów, szczególnie w ramach lekcji wychowawczych. Nauczyciele zostali wyposażeni także między innymi w podstawową wiedzę dotyczącą problematyki HIV/AIDS. W ten sposób w dawnym województwie katowickim przekazano wiedzę z zakresu problematyki HIV/AIDS w latach 1993-1998 około 1200 nauczycielom. Ponadto w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Katowicach organizowano dla nauczycieli warsztaty dotyczące profilaktyki uzależnień oraz HIV/AIDS.

Wprowadzenie do szkolnego programu nauczania w roku szkolnym 1997/1998 zajęć edukacyjnych<sup>2</sup> *Wiedza o życiu seksualnym człowieka* spowodowało konieczność uzyskania przez nauczycieli odpowiednich kwalifikacji do ich prowadzenia.

Rozporządzenie<sup>3</sup> MEN z dnia 12 sierpnia 1999 r. zmienia nazwę zajęć edukacyjnych: nazwa *Wiedza o życiu seksualnym człowieka* jest zastąpiona nazwą *Wychowanie do życia w rodzinie*. Podkreślam, że zapleczem zajęć o tak różnie brzmiących nazwach jest ta sama *Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży*<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Zarządzenie nr 26 z dnia 18 sierpnia 1993 r. w sprawie szkolnego programu nauczania obejmującego wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia poczętego oraz metodach i środkach świadomej prokreacji [DzU MEN nr 7, poz. 31]

<sup>2</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 21 kwietnia 1998 r. w sprawie wprowadzenia do nauczania szkolnego przedmiotu *Wiedza o życiu seksualnym człowieka* oraz zakresu jego treści programowych [DzU nr 58, poz. 369]

<sup>3</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego [DzU nr 67, poz. 756]

W województwie śląskim około 900 nauczycieli posiada kwalifikacje do prowadzenia zajęć pod nazwą *Wychowanie do życia w rodzinie*, przy czym kwalifikacje uzyskali w ramach studiów podyplomowych oraz kursów kwalifikacyjnych organizowanych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli w Katowicach, Częstochowie i Bielsku-Białej. W ramach kursu kwalifikacyjnego nauczyciele zdobywają między innymi wiedzę z zakresu profilaktyki HIV/AIDS, a chętni nauczyciele uczestniczą w warsztatach doskonalących umiejętności z tego zakresu.

W szkołach województwa śląskiego zajęcia edukacyjne *Wychowanie do życia w rodzinie* są realizowane zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej, czyli:

- Nauczyciele posiadają kwalifikacje do nauczania w danym typie szkoły oraz ukończony kurs kwalifikacyjny lub studia podyplomowe zgodne z treściami programowymi.
- Nauczyciele przed rozpoczęciem zajęć z uczniami przeprowadzają spotkanie z rodzicami, w ramach którego przedstawiają rodzicom program zajęć oraz podręczniki i zeszyty ćwiczeń dla ucznia (jeżeli takie chce wykorzystać); także sam nauczyciel przedstawia się rodzicom (zdarza się, że rodzice nie akceptują nauczyciela albo akceptują nauczyciela, ale są przeciwni programowi, podręcznikom, zeszytom ćwiczeń itp.).
- Nauczyciel zajęć edukacyjnych *Wychowanie do życia w rodzinie* otrzymuje pisemną zgodę od rodziców na uczestnictwo ich dziecka w zajęciach prowadzonych przez tego konkretnego nauczyciela (w każdym roku szkolnym rodzice wyrażają ponowną zgodę).
- Jeżeli nauczyciel realizuje własny program autorski, to urzeczywistnia go po spełnieniu warunków wymaganych w myśl rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej<sup>5</sup>.

Zdarza się, że rodzice nie wyrażają zgody na uczestnictwo ich dziecka w tych zajęciach. Młodzież pełnoletnia także nie zawsze wyraża ochotę. Zajęcia są obowiązkowe dla szkoły, nie są zaś obowiązkowe dla ucznia.

Wdrażanie i realizacja zajęć edukacyjnych *Wychowanie do życia w rodzinie* w gminach i delegaturach województwa śląskiego przebiegały różnie. W niektórych gminach zajęcia nie były prowadzone, co wynikało z faktu, że:

- nie było nauczycieli z pełnymi kwalifikacjami,
- nie uwzględniono „godzin” w arkuszu organizacyjnym szkoły,
- wydziały edukacji w gminach nie uwzględniły (nie zapewniły) w swoim budżecie środków na realizację zajęć.

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży [DzU nr 17, poz. 78]. Czytamy w niej:

Uznając, że życie jest fundamentalnym dobrem człowieka, a troska o życie i zdrowie należy do podstawowych obowiązków państwa, społeczeństwa i obywatela, stanowi się co następuje:

Art. 1

1. Każda istota ludzka ma od chwili poczęcia przyrodzone prawo do życia.
2. Życie i zdrowie dziecka od chwili jego poczęcia pozostają pod ochroną prawa. [...]

Art. 4

1. Do programów nauczania szkolnego wprowadza się wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia poczętego oraz metodach i środkach świadomej prokreacji.
2. Minister Edukacji Narodowej ustala szczegółowy program nauczania szkolnego, o którym mowa w ust. 1. [...]

Art. 10

Traci moc ustawa z dnia 27 kwietnia 1956 r. o warunkach dopuszczalności przerywania ciąży [...].

Istotne dopełnienie cytowanej ustawy stanowi Zarządzenie nr 26 z dnia 18 sierpnia 1993 r. w sprawie szkolnego programu nauczania obejmującego wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia poczętego oraz metodach i środkach świadomej prokreacji [DzU MEN z 1993 r. nr 27, poz. 31].

Cytowana ustawa była nowelizowana. Zob.:

Ustawa z dnia 30 sierpnia 1996 r. o zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży oraz o zmianie niektórych innych ustaw [DzU z 1993 r. nr 17, poz. 78];

Ustawa z dnia 16 grudnia 1998 r. o zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży [DzU z 1999 r. nr 5, poz. 32]

<sup>5</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 21 września 2000 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i trybu dopuszczenia do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecenia środków dydaktycznych [DzU nr 90, poz. 1000]

W województwie śląskim są takie gminy, które uznały za priorytet *Wychowanie do życia w rodzinie*. Są to te samorządy lokalne, które w ramach swojej działalności realizują politykę prorodzinną. Te samorządy zabiegają o to, aby w każdej szkole był nauczyciel z pełnymi kwalifikacjami do prowadzenia zajęć edukacyjnych *Wychowanie do życia w rodzinie*, dofinansowując kształcenie nauczycieli (przykładowo gminy Katowice, Chorzów, Świętochłowice).

Na terenie województwa śląskiego zajęcia edukacyjne *Wychowanie do życia w rodzinie* w I semestrze roku szkolnego 2000/2001 są realizowane w 1987 szkołach, co stanowi 81 proc. wszystkich szkół województwa. W pierwszym semestrze tego roku szkolnego kolejna grupa nauczycieli uzyskuje kwalifikacje do prowadzenia zajęć, należy się spodziewać, że w drugim semestrze zajęcia powinny objąć już 100 proc. szkół województwa śląskiego, z wyjątkiem tych szkół czy klas, w których rodzice czy pełnoletni uczniowie nie wyrazili zgody na uczestniczenie w zajęciach.

### **Problematyka HIV/AIDS w zajęciach edukacyjnych *Wychowanie do życia w rodzinie***

**TEZA I: Problematyka HIV/AIDS stanowi jedynie składnik wychowania do życia w rodzinie.**

UZASADNIENIE: Wedle A.E. Szoltyśka „*Wychowanie do życia w rodzinie jest to proces oparty na wychowaniu personalnym człowieka, kształtujący harmonijne splecenie się człowieczej duchowości z człowieczą płciowością, w celu przygotowania młodego człowieka do bycia ojcem lub bycia matką w rodzinie*”<sup>6</sup>. Cytowana definicja ujmuje człowieka w wątku duchowo-umysłowym oraz wątku cielesno-płciowym. Problem HIV/AIDS jest częścią wątku płciowego. Wątek ten stanowi fragment treści w obrębie wychowania do życia w rodzinie, dotyczy zdrowia, a więc nie stanowi całości samej w sobie.

**TEZA II: Rozważanie zagadnienia profilaktyki HIV/AIDS w oderwaniu od problematyki wychowania do życia w rodzinie ma znamiona biologizmu, który redukuje człowieka do fizjologii z pominięciem jego warstwy duchowo-umysłowej. To zaś może prowadzić do dewiacji postaw prorodzinnych w ramach apoteozy tzw. partnerstwa seksualnego.**

UZASADNIENIE: Człowiek rodzi się jako istota płciowa – rodzi się dziewczynka lub chłopiec. Ta płciowość wyznacza nam kierunek wychowania – wychowania młodego człowieka do bycia matką lub bycia ojcem. Uważam, że tak ważne w obecnej dobie zagadnienie, jakim jest problem zakażenia się dzieci i młodzieży wirusem HIV, nie może odbywać się poza zajęciami edukacyjnymi *Wychowanie do życia w rodzinie*. Te zajęcia edukacyjne mają przygotować młodego człowieka do bycia mądrą matką lub mądrym ojcem. Podstawa programowa kształcenia ogólnego wyznacza kierunek tego wychowania – wychowanie ku zdrowej rodzinie w jej istotnych wymiarach oraz przygotowanie do zaakceptowania zmian związanych z okresem dojrzewania i rozwojem psychoseksualnym człowieka. Edukacja seksualna w tym programie ma swoje miejsce. Uczniowie – dzięki osiąganym przez nauczyciela celom – rozszerzają swoją wiedzę, umiejętności, kształtują w sobie postawy moralne i etyczne. Na tym gruncie można i należy przeprowadzać zajęcia dotyczące profilaktyki HIV/AIDS.

Ponadto prowadzenie zajęć edukacyjnych *Wychowanie do życia w rodzinie* uwzględnia dobro wspólne rodziców, którzy pragną dla swojego dziecka tego, co najlepsze, nie tylko w wymiarze cielesno-płciowym, ale także, a może przede wszystkim, w wymiarze duchowo-umysłowym. Dlatego nauczyciel, mając kontakt z rodzicami (co najmniej jedno spotkanie<sup>7</sup>), uwzględnia w swoim programie ich oczekiwania i życzenia.

<sup>6</sup> A.E. Szoltyśk *Filozoficzne podstawy programu: Wychowanie do życia w rodzinie*. Wydawnictwo ESSE, Katowice 2000

<sup>7</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego [DzU nr 67, poz. 756 §5]